

ISSN 1308-7703  
Yıl 7 / sayı 37  
Ocak-Aralık 2015  
Fiyatı 10 TL.

# Eleştirel Pedagoji

critical pedagogy



## Öğretmenliğin Dönüşümü

(İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene)

Kolektif: Ahmet Yıldız, David Harvie, Derya Ünlü, Doğu Sarpkaya, Gökçe Güvercin, H. Tuğba Öztürk, İsmail Güven, Lawrence Angus, S. Yetkin Işık, Zeynep Alica

(Kalkedon Yayınları 2014)

Ocak-Şubat 2015

Yıl 7 / sayı 37

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

19. Şûra kararları ve iktidar ihtiyacı  
*Ünal Özmen*

Osmanlıca Şûrası  
*Zeki Sarıhan*

Erkek Egemen Toplum Oluşturma Sevdası ve Karma Eğitim  
*Mediha Sarı*



AİHM Kararları Çerçevesinde Zorunlu Din Eğitimi ve Türkiye  
*Tevfik Sönmez Küçük*

Çocukların Gelişim Özelliklerini Bilmek Neden Önemli  
*Aysel Köksal Akyol - Özlem Körükçi*

MEB'in Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi!  
*Rıfat Okçabol*

Gülsün Yıldırım / Arslan Bayram / Tahir Yılmaz  
Meltem Çengel / Tacim Çiçek / A. Şule Süzük Tokar  
Ceren Karadeniz / Alper Erçetingöz / Hüseyin Gençalp  
Mikail Boz / İsmail Aydın / Birol Algan / Ayla Önal  
Nurcan Korkmaz



[www.elestirelpedagoji.com](http://www.elestirelpedagoji.com)

**ELEŞTİREL pedagoji**  
politik eğitim dergisi  
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi  
Yazı İşleri Müdürü  
A. Ekin Özmen

**Editör**  
Ahmet Yıldız

**Genel Yayın Yönetmeni**  
Ünal Özmen

**Yayın Kurulu**  
Ayhan Ural  
Hasan Hüseyin Aksoy  
Fevziye Sayılan  
Murat Kaymak - Yetkin Işık

**Danışma Kurulu**  
Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray  
Dave Hill (İngiltere) / Ebru Aylar / Erdal Küçükler  
Erhan Bağcı / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas  
Skordoulis (Yunanistan) / Mehmet Toran / Meral  
Uysal Mustafa Sever / Naciye Aksoy Nejla  
Kurul / Ömay Çokluk / Peter Mayo (Malta)  
/ Peter McLaren (ABD) / Remzi Altunpolat  
/ Rifat Okçabol / Seçkin Özsoy / Serdar M.  
Değirmencioğlu / Serhan Sarıkaya / Pınar Kızılhan  
/ Tuğba Öztürk / Eylem Türk / Aylin Demirli

**Adres**  
Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara  
Tlf.: 506 397 4127  
e.pedagoji@gmail.com  
www.elestirelpedagoji.com

Kapak: Özge Halfe  
Dizgi / Tasarım  
Paydos Yayıncılık

**Baskı**  
Matsa Basımevi - Ankara

**Abonelik**  
Yurt içi yıllık 70 TL.  
(Kurumsal 100 TL.)  
Yurt dışı 50 USD

**Hesap No**  
Hesap adı: Paydos Yayıncılık  
İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841  
Posta Çek No: 5765393

**Reklam Tarifesi**  
Arka kapak (renkli) 500 TL/ Arka iç kapak (renkli)  
300 İç sayfa (200 TL.)

*Editör'den...*

Eleştirel Pedagoji bu sayı ile 6. yaşını tamamlayıp 7. yaşına girdi. Türkiye’de herhangi bir kurumsal destek almadan altı yayın yılını tamamlamak oldukça uzun bir yaşam süresi demek. Karşılaşılan güçlükler gözönüne alındığında, bizimki gibi davası olan dergilerin gerçek yaşını bulmak için köpek yaşı hesap yöntemini kullanmak gerekir. Köpeğin birinci yaşını 21, sonraki her yılı 4 insan yaşı sayan hesaplama yöntemine göre gün itibari ile 41. yaşımızı geride bırakmışız! Belki de bu yılların(!) kazandırdığı olgunlukla yine, yeni ve dolu bir içerikle karşınızdayız.

Eğitim sorunları/konuları ülke gündeminin yine ilk sıralarında. Dahası konular öyle hızlı değişiyor ki eğitim gündemlerinin hızına yetişmek gerçekten güçleşti. Aniden Osmanlıca gibi bir eğitim gündemimiz oldu örneğin. Karma eğitim tartışması da önemli bir gündem oluşturdu. Diğer gündemleri ise sıralamayalım, gerek yok, zira vurgulamak istediğimiz tekil gündemler değil. Bu gündemlerin iki özelliği göze çarpıyor: Piyasalaşma ve dinselleşme. Başka bir anlatımla eğitim sistemi günden güne piyasalaşma ve dinselleşme cenderesine daha fazla sürüklenmeye çalışılıyor.

Demokratik eğitim mücadelesi, bu iki saldırı alanına karşı durmak zorunda. Bu nedenle dergimizde uzunca bir zamandır bu yöndeki içerikler ağırlık kazanmış durumda. Bu sayıda da bu durum devam ediyor.

Bu sayımızın dosya konusu ise “Eğitimde Cinsel Kimlikler”. Dosyanın editörlüğünü sevgili arkadaşımız Remzi Altunpolat yaptı. İlgili okuyacağımızı düşünüyorum.

Sonraki sayıda görüşmek üzere...

Ahmet YILDIZ  
ahmety72@yahoo.com

## İÇİNDEKİLER

Eğitim Gündemi: 19. Şûra kararları ve iktidar ihtiyacı / Ünal Özmen	2
Osmanlıca Şûrası / Zeki Sarıhan	5
Erkek Egemen Bir Toplum Oluşturma Sevdası ve Karma Eğitim / Mediha Sarı	11
AİHM Kararları Çerçevesinde Zorunlu Din Eğitimi ve Türkiye / Tefrik Sönmez Küçük	20
Aykırı Düşünceler / Gülsün Yıldırım	24
Çocukların Gelişim Özelliklerini Bilmek... / Aysel Köksal Akyol - Özlem Körükçü	26

## DOSYA

### Eğitimde Cinsel Kimlikler

Çokkültürlü Eğitim İçin Mücadelede Heteronormativite Engeli / L. Işıl Ünal	32
Okulda Cinsiyet Kimlikleri ve Eleştirel Pedagoji / Dilek Çankaya	37
Eğitimde Cinsel Çeşitlilik / Yasemin Şafak	40
Queer Pedagoji İmkânlılığında LGBTTİ Dostu Kampüsler / Sedat Yağcıoğlu	43
Pedagojileri Queerleştirmek / Aylime Aslı Demir	50
Eğitimde Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliği Eşitliği / Melek Göregenli	54
Cinsel Kimlikler, Fıtrat ve Karma Eğitim / Burcu Yılmaz	57

MEB'in Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi! / Rifat Okçabol	61
Özel Okul Sayıları ve Kamu Yatırımlarına İlişkin Göstergeler / Arslan Bayram	65
Küreselleşme, Yoksulluk ve Çocuk İşçiliği / Tahir Yılmaz	70
Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi ve Meslek Liseleri / Meltem Çengel	75
Ütopya / Tacim Çiçek	77
İki Film Birden / A. Şule Süzük Toker	82
Müze: Eğitimde Müze, Müzede Eğitim / Ceren Karadeniz	84
Sinema: SİVAS / Alper Erçetingöz - Hüseyin Gençalp - Mikail Boz	86
Eğitim Tarihinden: Ana Dilinde Eğitim... / İsmail Aydın	89
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Ritüel / Birol Algan	92
Kitap: Öğretmenliğin Dönüşümü / Ayla Önal	94
Kitap: Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik / Nurcan Korkmaz	96

## Ünal Özmen

### 19. Şûra kararları ve iktidar ihtiyacı

Milli Eğitim Bakanlığı, milli eğitim şûralarının 19'uncusunu 2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında Antalya'da bir otelde topladı. 18. Şûra da Kızılcahamam'da yine pahalı bir otelde yapılmıştı. Son iki şûra, birkaç istisna dışında Milli Eğitim Bakanlığının bürokrat ve çalışanlarından teşkil ediliyor. 2014'te tümüyle iptal edilen 1994 tarihli Şûra Yönetmeliği katılımcı kurum, kuruluş ve kişileri keyfiyete bırakmadan madde madde belirliyordu. Şûra üyesi, bakanın daveti üzerine toplantıya teşrif eden kişi değildi; katılımı teveccühe bağlı olmayan üye, haliyle hem komisyon çalışmalarında hem oylamalarda iradesini kullanma şansına sahipti. 2010'da şûra üyelerinin belirlenmesi tümüyle bakanlığın davetine bırakıldı. 18. Şûraya gidilirken yönetmelikte yapılan değişiklikle geniş katılımlı şûra geleneğine son verildi. Bakanın davetiye göndermediği kişi ve kurumların şûraya katılımı engellendi. Mevcut yönetmeliğin şûra genel kurul üyelerini tayin eden ilgili maddesi şöyle: *"MADDE 7 – (1) Tabii üyeler; a) Türkiye Büyük Millet Meclisi Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve üyeleri, b) Bakanlıktan; Bakan Yardımcısı, Müsteşar ve Bakanlık merkez teşkilatı birim amirleri. (2) Davetli üyeler; ..."*

Görüldüğü gibi sayısı azaltılan doğal üyeler ağırlıklı olarak hükümeti temsil eden siyasilardan ve şûra başkanı olan bakanın bürokratlarından oluşuyor. Şûra'nı üye sayısının azaltılması, üyelerin bilindik kişi ve kurumlardan seçilmesi hiç kuşkusuz eğitimsel amaçlara hizmet etmeyen fakat siyasi iktidar açısından projelendirilen politikaların tartışılmadan kabul edilmesini kolaylaştırmakla ilgilidir. 18. ve 19. Şûra'da alınan kararlar her ne kadar bir eğitim sendikası ile gündeme getirilmiş olsa da gerisinde TÜRGEV ve hatta Suudi Arabistan yönetimi olduğunu görmekteyiz. Tekrar anımsatmak gerekirse 19. Şûra, TÜRGEV Mütevelli Heyeti Üyesi ve R.T. Erdoğan'ın oğlu Necmettin Bilal Erdoğan başkanlığında 26 Ağustos 2013 tarihinde yapılan ve benim bir nevi eğitim şûrası olarak değerlendirdiğim toplantıda alınmış kararların resmîyete dahil edilmesiydi. Karma eğitime son verilmesi, İmam hatiplerin yaygınlaştırılması, seçmeli din derslerinin tüm okul ve sınıflara yayılması TÜRGEV, MEB, İlim Yayma Cemiyeti, İlim Yayma Vakfı, Ensar Vakfı, ÖNDER temsilcilerinin bulunduğu o toplantıda karar altına alınmıştı. Yani geleneğine aykırı bir şûra ile karşı karşıyayız.

Sanınız kararlarından önce, üyelerinin görev yaptığı kampüsün içinde Şûra Salonu duruken çok önceden bakanlık dışında alınmış kararları onaylamak için uzak diyarlara gitmenin ne anlamı var diye de sormak gerek: Halkın aleyhine politikaları onaylayacak kişilerin yolluk, yövmiye, yeme-içme, yatma bedelini halka ödetmek ihanetin en incitici yanı olsa gerek.

Yukarıda da belirttiğim gibi 19. Milli Eğitim Şurası, AKP'nin yeni bir eğitimde dinselleşme hamlesine meşruiyet kaynağı oldu. Yeni hamle, Osmanlıca'nın sosyal bilimler lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde zorunlu, diğer orta-öğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak okutulması; okulöncesi öğrencilerine değerler eğitimi adı altında; 1, 2 ve 3. sınıflara doğrudan din eğitimi dersi, din derslerinin liselerde iki saate çıkartılmasıydı.

Tartışmanın din eğitimine ilişkin kararlarda yoğunlaşmış şûranın resmi gündemine ilişkin olan diğer kararlara sığmaması, kamuoyunun hükümetin şûra toplamadaki asıl niyetine verdiği tepkiydi. Kamuoyu, hükümetin din eğitimine odaklanıp diğerlerini gözardı edeceğinden emin olduğu için “Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri“, “Öğretmen Niteliğinin Arttırılması“, “Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması“ ve “Okul Güvenliği“ne ilişkin kararlara ilgilenmedi bile. İlgilenmedi çünkü okulöncesine dindersi getiren niteliksiz bir kurulun öğretmede aradığı nitelik ne olabilirdi ki?

19. Millî Eğitim Şûrasının “eğitim çevrelerinden akademisyenler, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, Bakanlık bürokratları olmak üzere yaklaşık 600” katılımcısının aldığı 179 karardan bazıları şöyle: “(öğrencilerin) düzeylerine uygun spor etiklerine yer verilmesi“, “Türkçenin doğru bir şekilde kazandırılması“, “ilkokulda okuma kültürünün kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması”<sup>1</sup> 18. Şûranın “İlköğretim ve ortaöğretimde orta vadede ikili öğretimden normal öğretime geçilmeli” tavsiyesi 19. Şurada okulöncesi, ilkokul ortaokul

<sup>1</sup> <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594>

ve lise başlıkları altında “tekli öğretime geçilmesi” olarak dört farklı karar olarak yer alıyor. Bir kısmı geçmiş şuralarda, çoğu mevcut ders amaçları içinde yer alan evrensel ilkelerin yeni keşfedilmiş gibi karar listesine eklemesi, Milli Eğitim Bakanlığının “uzman” diye bilgisine başvurduğu kişilerin zihinsel kapasitelerinin sınırını gösterir. Bu sınırlı zihinsel kapasite ile eğitimi pedagojik çerçevede tartışmak mümkün değil. Eğitim sistemini iyileştirici spesifik önerilerde bulunmanın anlamını yitirdiği böyle durumlarda tek seçenek mücadele etmektir.

AKP için eğitimdeki dinselleşme, hiç kuşkusuz toplumsal olan her şeyin din üzerinden inşa edilmesini amaçlayan önemli bir araç. Osmanlıca ile Latinceyi, “felsefe dili değil” diyerek Türkçeyi hedef alan açıklama ve kararlardan daha tehlikeli yeni önerilerle karşılaşacağımızı görebiliriz. Erdoğan ve hükümeti üzerinde yaptırım gücü olan A. Dilipak “Osmanlıca tamam da”<sup>2</sup> başlıklı yazısında Cumhuriyet dönemini kastederek “O gün neyi değiştirdilerse bugün onu yeniden ihya ve inşa etmeliyiz” diyerek sonraki tartışma konusunun takvim, ölçü birimleri, kadınlara seçme seçilme hakkı başta olmak üzere Cumhuriyet kazanımları olduğunu işaret etti. Çok geçmeden Erdoğan, bu bilgi notunu rakiplerine iletacaktır.

Siyasal İslamcılar “faiz” alırken, “hırsızlık” yaparken, “hak” yerken, “rüşvet” alırken, “cinayet” işlerken aynı anda modern sembollere saldırarak arzu ettikleri toplumsal dönüşümü sağlamayacaklarını biliyor olmalılar. Öyleyse amaç ne? Bana göre siyasi İslamcılar, muhaliflerini öfkeli edilecek laiklikle ilişkilendirdikleri sembollerini özellikle seçip saldırıyorlar. Dünyaya, ekonomiye, sosyal ve siyasi gidişe müdahil olup bunlara ilişkin gündem oluşturamamanın yarattığı sıkışma bu yolla aşılmaya çalışılıyor: Rakip, öfkelenip çileden çıkacak, düzeyi düşük tartışmaya çekilerek entelektüel yeteneklerini kullanamayacak; verdiği destek nedeniyle iktidar seçmenine yönelecek ve kutuplaşma derinleşip çatışmaya dönecek, bütün hesap bu.

<sup>2</sup> <http://www.yeniakit.com.tr/yazarlar/abdurrahman-dilipak/osmanlica-tamam-da-8850.html>

Taner Timur, iktidarı ellerinde tutanlarda daha belirgin olarak görülen toplumsal şizofrenik bir durumla karşı karşıya olduğumuzu yazdı.<sup>3</sup> Timur, Osmanlıca denen dilin, Osmanlı oligarşisinin kendini halktan (avam) ayıran en güçlü araçlardan biri olduğunu belirtirken yeniden gündeme getirilmesini, karşılanması gereken iktidar ihtiyacına denk düştüğünü söylemek istiyordu.

Her iktidar, bekası için eğitimin politik gücünden yararlanır; toplumsal taleplerle çeliştiği öl-

3 BirGün Pazar, 14 Aralık 2014, S, 14

çüde iktidar uygulamalarına karşı politik ve pedagojik yanıt geliştirilebilir. Fakat Türkiye’de iktidarı elinde tutanlarla tek başına pedagojik mücadele yollarının çoktan tıkandığını görmek durumundayız. Türkiye’de iktidar Nijerya’da Boko Haram, Irak’ta IŞİD, Suriye’de El Nusra, Afganistan’da Taliban, Gazze’de Hamas, bütün bunların özeti niteliğindeki El Kaide’nin eski toplum düzenini yeniden inşa edebilmek için başvurduğu araçlara odaklanmış durumda. Bu da bize, eğitimde yeni arayışları sürdürürken dönüşümü durdurma, tahribatı onarma görev ve sorumluluğunu yüklemektedir.

### **Mayıs’ın Güncesi<sup>4</sup>**

**“Ninova’da (Musul’da bir kent) okul başladı, ancak bu önceki yıllara benzemiyor. IŞİD, burada öğrencilere ve okul yöneticilerine çok katı emirler veriyor.**

**Dulqarnain, şehrimdeki insanlar için yeni bir isim. Dulqarnain, Ninova’da okullardan sorumlu IŞİD’li. Adı da eğitimde en yüksek otorite olarak kitaplarımızda yazılı.**

**Dulqarnain Mısır’lı ve asıl amacı, ilkokullarda kızları erkek öğrencilerden ayırmak. Onun kurallarına göre, kızlar başka, erkekler başka binaya gitmeli. Ayrıca yaşitlarına göre biraz daha olgun görünen kızlara bol giysiler giyinmeleri ve yüzlerini peçeyle örtmeleri emrini verdi. Erkek öğretmenlerin kız öğrencilere, kadın öğretmenlerin erkek öğrencilere ders anlatması yasak.**

**Sanatı yasakladılar.**

**Okul müfredatı IŞİD tarafından değiştirildi. Artık beden eğitimi dersleri olmayacak. Onun yerine “cihad eğitimi” geldi, öğrencilere cihadı sevmeleri ve nasıl cihat edecekleri öğretiliyor.**

**IŞİD, coğrafya ve tarih derslerinin ikisini de iptal etti, ancak sonra kararını değiştirdi. Resim dersini iptal edip, yerine Arapça hat sanatı koydular. Derste renklerin ve renkli kalemlerin kullanımını tamamen yasakladılar.**

**Bütün bunlar okullarda işleyişi zorlaştırıyor, hatta imkansız hale getiriyor. Özellikle de öğrencilere aktivitelerin yasaklanması... Oysa bu aktiviteler onlar için her şey demek.**

**(Mayıs, 14 Kasım 2014)”**

<sup>4</sup> Musullu (Irak) bir öğrencinin Mayıs rumuzunu kullanarak BBC ile paylaştığı güncesi. (<http://www.birgun.net/news/view/isid-icimizde/9787>, Ünal Özmen)

# Osmanlıca Şûrası

*Zeki Sarıhan*



Türkçe karşılığı Kurultay olan Şûra, geniş bir danışma toplantısı karşılığı olarak Türkiye eğitim sisteminde eski bir geçmişe dayanıyor. Türkiye’de eğitimle ilgili ilk şûra Temmuz 1921’de Ankara Hükümeti tarafından “Maarif Kongresi” adıyla toplandı. Amacı yeni Türkiye’nin eğitim politikalarını belirlemektir. Yunanlıların Ankara’ya doğru istila hareketi nedeniyle çalışmalarını erken bitirerek dağıldı. Bu şûranın bir kitabı yoktu. Kaynakları tarayarak onun hakkında 1921 Maarif Kongresi adlı bir kitap yaptım. (Milli Eğitim Bakanlığı yayını, Ankara, 2009)

Cumhuriyet kurulduktan sonra Maarif Vekâleti, şûra toplamak yerine “Heyeti İlmiye-leri” ve Talim Terbiye Kurulu’nu eğitimde danışma organları olarak kullandı. Cumhuriyet döneminde ilk şûrayı 1939’da Hasan Ali Yücel topladı ve şûra geleneğini başlattı. Son olarak 2014 Aralık ayı başlarında Antalya’da toplanan şûra, bunların 19’uncusudur. Bu şûraların görüşme ve karar tutanakları kitap olarak yayımlanmıştır. Her biri hangi dönemin ürünüdür, hükümetler eğitimde ne yapmak istiyor, bu şûra kitaplarından öğrenmek mümkündür.

İlk katıldığım şûra, 1968’de Türkiye Öğretmenler Sendikası’nın topladığı Devrimci Eğitim Şûrası’dır. “Türküm, doğruyum, devrimciyim” diye başlayan bir Ant’ın ayakta alkışlarla kabul edildiği bu şûrada Ankara Yüksek Okullar Talebe Birliği delegeleri arasındaydım. Ulusal Eğitim Derneği olarak 2003’ten sonra Kendi topladığımız Ulusal Eğitim Kurultaylarını ve TÖB-DER’in, Eğitim-Sen’in topladığı eğitim kurultaylarını saymıyorum. 1980’de yayına başlayan Öğretmen Dünyası, 1981’den sonra toplanan bütün şûralarla ilgilendi. Öneriler hazırladı, bunların kararlarını ele aldı, eleştirdi. Dergi olarak Bizi çağırdıkları ilk şûra, 1988’de toplanan 12. Millî Eğitim Şûrası’dır. Bu şûra ile ilgili isteklerimizi saptayarak her yana ulaştırdık. Dergimizi şûrada Kifayet Özyayın tem-

sil etti. 13, 14, 15, 16, 17. Şuralarda dergimizi ben temsil ettim. Bu beş şuranın ilk dördünde yetkililer bizi “Müşahit üye” olarak çağırılmayı tercih ettiler. Söz hakkımız vardı ama oy hakkımız yoktu. Yalnız 17. Şûrada “Seçilmiş üye” yani Bakanlığın seçtiği sıfatını kazanabildim ve oy hakkım vardı!

### **Kutsal vatandan Avrupa ile bütünleşmeye**

1995 sonbaharında toplanacakken 1996’ya ertelenen 15. Millî Eğitim Şûrası nedeniyle Türk Eğitim sisteminin nereden nereye geldiğini anlamak için geçmiş bütün şûra kitaplarını da okudum. Bu seyri “*Kutsal Vatan’dan Avrupa ile Bütünleşmeye*” adlı kapsamlı çalışmamda anlattım (Teori, Ekim 1995)

1989 Şûrasını, toplanma biçimi açısından Vahdettin’in “Saltanat Şûrası”na benzetmiştik. Vahdettin ilk şûrayı İzmir’in işgali üzerine ortaya çıkan durumu görüşmek amacıyla 26 Mayıs 1919’da toplamış, İngiliz veya Amerikan mandalarının savunulduğu bu 130 kişilik toplantı, bir sonuç alınmadan dağılmıştı. 22 Temmuz 1920’de toplanan ve yalnızca 43 kişinin katıldığı ikincisinin amacı Sevr Anlaşması’nı onaylatmaktı. Ve Topçu Refiki Rıza Paşa dışında 42 kişi bu öldürücü anlaşmanın onaylanması lehinde oy kullandı! Demek ki bazı şûralar, kararları tarihin çöplüğüne gönderilmek için toplanırlar...

Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel’in açtığı, Millî Eğitim Bakanı Nahit Mentеше’nin başkanlığında, eğitim yöneticiliği ve okul öncesi eğitim konularını tartışmak üzere 1993’te toplanan şûrada sayısı çok az olan öğretmen temsilcilerin eğitim yöneticilerinin seçimiyle belirlenmesi önerisi bakanlık ve üniversite temsilcilerinin oylarıyla reddedildi. Bakanın ifadesiyle millî ve manevi değerlere bağlı gençlik yetiştirilecek, “Atatürk ilkeleri ışığında laik ve çağdaş eğitim sağlanırken din derslerine de önem verilecekti. Bu şûrayı özetlerken “Tanrı Dağı Kadar Türk Hıra Dağı Kadar Müslüman” başlığını kullandık (*Öğretmen Dünyası, Sayı 166, Ekim 1993*) Gerçekten de şûra Türk eğitiminin

Türk-İslam sentezine göre yeniden biçimlendirilmesini amaçlıyordu. 12 Eylül rejimi taşları bağlamıştı!

1996’da Mesut Yılmaz’ın başbakanlığı, Turhan Tayan’ın Millî Eğitim bakanlığında toplanan 15. Şûra’nın amacı, hazırlık kitapçığında eğitimin hedefi “*İç ve dış pazarda rekabete üstünlük sağlayabilecek, daha kaliteli ve daha ucuz bol miktarda mal ve hizmet üretebilecek insan yetiştirmek*” olarak açıklandı. Türkiye zenginler kulübü olan Avrupa Birliği’ne girecekti ve onların ihtiyacı olan işgücünü yetiştirmek zorundaydı. Eğitim özelleştirilmeli ve paralı olmalıydı. Bu bizi çileden çıkardı. Derginin başyazısı “Paralı eğitimin fetvası da alındı” diyordu. Şûrayı anlatan dosyanın başlığı ise şöyleydi: “İMF ve Dünya Bankası’na Müjdeleyin: Paralı Eğitimi Şûra’dan Geçirdik.” (*Öğretmen Dünyası, Sayı 198, Haziran 1996*)

Şûra toplanmadan önce onun bu yolda alacağı kararları önlemek için geniş bir çalışma yürüttük. Kitle örgütlerini harekete geçirdik. Daha sonra adı “Eğitim Hakkını Savunma Komitesi” olacak “15. Millî Eğitim Şûrası”nı İzleme Komitesi” kurduk. Toplantılar, bildirimler, broşürler, radyo programları, konferanslar... On binlerce kişinin imzaladığı kampanyalar... Küresel sermayeyi ve onun emrindeki hükümetleri ikna ettiğimiz elbette söylenemez. Ancak bu olay bizde gerici ve özelleştirmeci eğitime karşı derin bir direnme ve buna karşı koymak için örgütlenme bilinci yarattı.

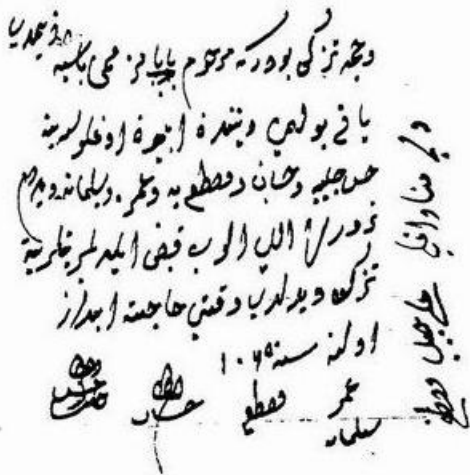
16. Şûra, 1999’da toplandı. Bakanı Metin Bostancıoğlu, ana konusu da Mesleki eğitimdi. Devlet, eğitim birliğine dönüş gerektiğini hatırlamıştı ama küreselleşmenin etkisi devam ediyordu. İsteyenler özel meslek liseleri ve Anadolu liseleri açabilmeli, devlet özel eğitime yardım etmeliydi...

Yedi yıl sonra 2006’da toplanan 17. Şûraya AKP’nin bakanı Hüseyin Çelik başkanlık yaptı. AKP, Özal’ın izindeydi. Şûra ön kitapçığında amacın “küreselleşme sürecinde uluslararası eş değer toplum anlayışı ve AB kriter-



leri göz önünde bulundurularak ortak vizyon oluşturmak”tı. Bu ifadelerle Avrupa’ya ve iş dünyasına göz kırılırken İmam hatip mezunlarının istedikleri fakültelere girmesi el çabukluğu ile şûradan geçirildi. Dergi bu şûrayı “Küreselleşmiş İmam Hatipler İçin” başlığıyla özetledi. (*Öğretmen Dünyası, Sayı 324, Aralık 2006*). 2010’da Kızılcahamam’da, bu yıl Antalya’da toplanan son iki şûraya ise artık bizim kurumumuzdan kimseyi çağırmadılar!

Eğitim Şûraları gerçek birer danışma organı değildir. Şûra yönetmeliğinde hangi çevrelerden kaç kişinin katılacağı ile ilgili hükümler vardır ama bakanlık bunların sayısını istediği gibi ayarlar. Bu şûralarda bakanların istediği kararlar alınır. Buraya bazı muhalif üyelerin de çağırılması, şûraya güya demokratik bir kuruluş süsü vermek içindir. Bu üyelerin azınlıkta kalacaklarını, hatta susturulacaklarını bile bile bu toplantılarda önerilerini yapmaları, seslerini çıkarmaları gerekir. Komisyon başkanları bazı kararları geçirmemek için yetkisini kullanır. Komisyonlarda bazı olumlu kararlar alınabilse bile bakan bunları isterse genel kurulda oylamaya sunmaz. Kazara istemediği bir karar çıkarsa bunu sonradan kararlar metninden çıkarabilir. Nitekim 2010 Kızılcahamam şûrasında



yabancı dille öğretime son verilmesi gibi bir karar çıkmış ise de bu karar Şûra kitabındaki kararlar arasında yer almadı. Bunun nedenini sorduğumuz talim Terbiye Kurulu, doyurucu bir açıklama yapmamıştır. Ve nihayet bakan, bu kararları ister uygular, ister uygulamaz...

Eğitimde istediği değişiklikleri yapmak için şûra kararları da gerekmez...

### Osmanlıca Şûrası

Bu son 19. Şûraya damgasını vuran önerilerin millî bir eğitimle de Avrupa ile bütünleşmekle de ilgisi yoktur. AKP hükümetinin yöneldiği Türkiye’ye Osmanlılık deli gömleğini giydirmeye çabasının ürünüdür. Din derslerinin anasınıflarına indirilmesi, bu dersin liselerdeki ders saatinin artırılması, karma eğitimden vazgeçilmesi ve şimdi seçmeli olan Osmanlıca derslerinin zorunlu hale getirilmesi önerileri bunu kanıtıyor. Hükümet yanlısı öğretmen sendikası, burada bir araç olarak kullanılıyor.

Eski Türkçeyi bilen araştırmacı yetiştirmek için edebiyat fakültesindeki dersler ve seçmeli Osmanlıca dersleri yetmiyormuş gibi şimdi bütün lise öğrencilerini bu yazı ve dili öğrenmek gibi hem gereksiz, hem de imkânsız bir çabanın gerekçesi olarak “Atalarımızın mezar taşlarını okuyamamak” gibi saçma bir gerekçe ileri sürülmüş. Bizim köyde hiçbir mezar taşında eski yazı yok. Pek çok mezarın başında zaten bir taş bile bulunmuyor! Padişah, vezir ve benzeri bir takım adamların mezarlarındaki yazı da zaten Türkçe değil, Arapçadır. Cami ve mescitlerin kapı ve içindeki süslü yazılar da öyle. Bunları Osmanlıca bilen biri de anlayamaz. Türkiye halkının ihtiyaçları içinde yer almayan ve çok az sayıda uzmanın işi olan bunları okuma işiyle bütün bir gençliğin enerjisini harcamaya niyetlenmek, Türk eğitimine yön vermeye kalkan dar bir çevrenin hayattan ve dünyadan nasıl koştüğünü da gösteriyor. (7 Aralık 2014)

### Hepimiz Osmanlıca Öğreniyoruz!

Ömrünün önemli bir kısmını kütüphanelerde eski yazıyla basılmış gazeteleri okumakla geçiren biriyim. Geçen yıl liselere seçmeli Osmanlıca dersi konulması gündeme getirildiği zaman BBC, görüşümü sordu. Eski metinleri okuyacak insanlara ihtiyaç olduğundan bunun olumlu olduğunu söyledim. Kurtuluş Savaşı

ve Cumhuriyet dönemi hakkında araştırma yapan birçok araştırmacı, eski yazı bilmediğinden kullandığı kaynakları 1929'dan başlatmak zorunda kalıyordu.

Geçtiğimiz günlerde Antalya'da toplanan 19. Millî Eğitim Şûrası'nda bir kısım üyenin Osmanlıcanın liselerde zorunlu ders haline getirilmesi önerisi, bu konunun basında enine boyuna ele alınmasına neden oldu. Cumhurbaşkanı'nın da "İstesenez de istemesenez de öğreneceksiniz, öğreteceğiz!" demesi, işin nerelerden kotarıldığını anlatmış oldu.

Osmanlıcanın zorunlu ders olmasını isteyenlerin amacı, herhalde araştırmacı yetiştirmek değildir. Amaçları, bugün Türkçe verilen din dersini Arap alfabesiyle ve diliyle vermeye hazırlıktır, mahalle mektebindeki eğitimi bugünkü okullara taşımaktır. Önerdikleri ve bir kısmı da kabul edilen eğitim konularına bakılırsa, gericilik toplumsal varlığımızda hâlâ büyük bir tehlikedir. Türkiye'nin Latin harflerini kullanmaya başlamasıyla geçmişle bağını tamamen kopardığını, okuma yazma bilenlerin bir gecede sıfıra indiğini söyleyenler eksik olmamıştır fakat bunlar herhalde padişahlığın geri gelmesi gibi en olmayacak şeyi isteyen küçük bir eski zaman tortusu gibiydi.

Yazı, bir dili ifade eden işaretler bütünüdür. Yazının kendisi ilerici veya gerici değildir. O yazıyla ne anlatıldığı önemlidir.

### **Osmanlıca nedir?**

Osmanlıca bir yazı değil, Türkçenin bir jargonudur. Bu dil hiçbir zaman Türklerin ezici çoğunluğu tarafından ne yazılmış ne de konuşulmuştur. Saraya aittir ama saraylılar tarafından da konuşulmamıştır. Saraylarda da bildiğimiz ve bugün de konuştuğumuz Türkçe konuşuluyordu. Osmanlıca fermanlarda, Divan edebiyatının şiir ve düzyazısında, yazışmalarda kullanıldı. Arapça, Farsça ve Türkçenin karışımından oluşmuş, sözcükleri daha çok Arapça ve Farsça, söz dizimi ise Türkçedir. Bu dili, Türklerin çoğunluğu gibi Araplar ve Farslar da

ne konuşurlar ne de anlarlar. Birkaç yıl önce karşılaştığım öğrenim görmüş bir grup İranlı'ya 18. Yüzyıl şairlerimizden Nedim'in sözcüklerinin çoğu Farsça olan "Bu şehri-i İstanbul ki bi misli bahadır/Her sengine yekpare Acem mülkü fedadır" beytiyle başlayan şiirini okudum. Anlamadılar!

### **Türkün iti şehre inince...**

Osmanlı sarayı neden böyle bir dil yaratmıştır? Bunun nedeni, Osmanlılarda feodal bir sınıfın halktan yalnız yaşam ve duygu bakımından değil, bunların kaçınılmaz sonucu olarak dil bakımından da bütünüyle kopmuş olmasıdır. Osmanlıda halk, yalnız vergi veren, Padişah çağırdığı zaman askerlik yapan bir sürüdür. Yani reyadır. Saray ve çevresinde toplanmış bir küçük azınlık ise kendisini bu halkın çobanı sayar. Bunun içindir ki eski bir halk şiirinde şöyle denilmiştir:

Şaltağı şaltak Osmanlı /Eğeri kaltak Osmanlı /  
Ekende yok, biçende yok /Yiyende ortak Osmanlı

Kafaları çağımızın sanayi toplumuna ve onun yarattığı demokrasi kavramına erişememiş gericiler, tam da yukarıdaki nedenle Osmanlı hayranıdır. Onun dilini de, yazısını da, kanunlarını da kutsal sayarlar. Osmanlı'nın devlet olarak tarihe karışması, dilinin de kendisiyle birlikte kullanımdan kalkması karşısında büyük bir acı duydukları anlaşılıyor. Ah, eskisi gibi maaşlı bir yeniçeri orduları olsa, at sırtında Viyana kapılarına ulaşılar, Türk halkını köleleştirdikleri gibi başka milliyetleri de vergiye bağlasalar, çarşılarında köle pazarları kurulsalar, konaklarında haremleri bulunsalar, başlarını vurduracakları kişiler için fetva verecek bir şeyhülislamı olsa, her ramazan bayramında Mekke'ye sürre alayları uğurlasalar... Bu rüyadan bir türlü uyanamıyorlar. Okullardan insan hakları dersini kaldırmayı önermeleri, din dersini ilkokullara da koyma kararları, Dördüncü Murat gibi içkiyi yasaklamaya girişmeleri o günleri geri getirme hayallerinin ürünüdür. Başlarında bir takke, üstlerinde cübbe, ayaklarında şalvarla dolaşmaları eksik kalmıştır ki,

bunu yapan bir hayli taraftarları da var.

Türkçenin devlet katından dışlanması, Osmanlılardan da öncedir. Selçuklular ve Anadolu Selçuklu Devletinin resmî dili Farsça idi. Bunun nedeni, Selçuklular İran merkezli bir devlet kurduklarında Türkler arasında okuyazar insanın bulunmayışıdır. Memurlar, Türklerden önce şehirleşmiş ve yerleşik bir kültür yaratmış olan İranlılardan alınmıştır. Henüz Türkmen Beyliği niteliğini korumakta olan Karamanoğlu Mehmet Bey'in buna isyan ettiğini çıkardığı fermanı biliyoruz. O dönemde söylendiği anlaşılan "*Türk'ün iti şehre incek Farisice ürür*" sözü Türk toplumunun bu yabancılaşmaya tepkisini yansıtır. Bu dönem Türkmen köylü ayaklanmalarıyla doludur.

Arap Alfabesinde sesli harfler yoktur. Arap harflerine p, ç gibi Türkçe birkaç ses eklenerek kullanılan Osmanlı dönemi alfabesi, Türk seslerini temsil etmekten uzaktır. Bunlar üstün, esiri, ötürü gibi işaretlerle, bazen de vav gibi harflerle veya harflerin bacalarını yukarı, aşağı uzatarak karşılanmaya çalışılmışsa da Osmanlıca okumak ve yazmak çok müşküldür. Osmanlıca okuyup yazmak için her şeyden önce Arapça ve Farsça bilmek gerekir. Zaten medresede, hatta Tanzimat sonrası açılan modern okullarda bile bu iki ders de müfredatın içinde yer almıştır.

### Osmanlıcadan Türkçeye geçiş

Osmanlıcanın kullanılmasından vazgeçilmesi, 1929 harf devriminden çok öncedir. Reyanın millet olmaya başlayıp yönetimde söz hakkı istemeye başlaması, eğitimin yaygınlaşmasıyla bunun Osmanlıca ile yürümeyeceği anlaşıldı, Namık Kemal, Ziya Paşa gibi hürriyetçiler dilde sadeleşmeyi savundular. Hele gazeteciliğin başlaması, Türkiye'de modern edebiyat türlerinin doğması ile kitlelere onların anlayacağı dille hitap etme zorunluluğunu doğurdu. Ali Canip Yöntem, Ziya Gökalp gibi edebiyatçıların savundukları ve kullandıkları dil, artık eski yazıyla yazılsa da Osmanlıca değildir. 16. Yüzyılın divan şairlerinden Baki'nin "*Miyânûn*

*rişte-i cân mi gümüş âyine mi sînen?/Binâgûşunla mengûşun gül ile jaledür*" beyti ile Mehmet Emin Yurdakul'un "*Ben bir Türk'üm dinim cinsim uludur/Sinem özüm ateş ile doludur/İnsan olan vatanının kuludur/Türk evladı evde kalmaz giderim*" dörtlüğü de Türkçedir ama biri 16. Yüzyıl Osmanlı Türkçesi, diğeri 20. Yüzyıl Türkçesidir. 17. Yüzyıl'da yaşamış Karacaoğlan'ın dili ise Yunus Emre, Pir Sultan Abdal, Dadaloğlu'nun dili gibi halk Türkçesidir: "*Alma gibi yanakları al gibi/Boyu uzar gider selvi dal gibi/Seherde açılmış gonca gül gibi/Sandım kar damlamış karın üstüne.*"

Hiçbir politikacı veya toplum önderi, Osmanlıca ile halk kitlelerinden taraftar toplamayız, hiçbir gazeteci makalesini, hiçbir romancı romanını okutamazdı. Dil sorunu demokrasi hareketleriyle bağlantılıdır. Bugün de geçmiş devirlerin rüyasını gören bir politikacının Osmanlıca ile ne bir genelge çıkarma, ne de meydanlarda kalabalıklara hitap etme lüksü vardır. İşte 1929'a kadar bütün devrim edebiyatı da eski yazıyla yazılmıştır. Bu nedenle ilerici veya gerici olan, yazı değildir. Düşünceci. Ömer Hayyam, dörtlüklerini hangi dil ve alfabe ile yazmıştı? Arap ve Fars edebiyatı da sanıldığı gibi gerici değildir. Hatta bizim Divan şairlerimizin çok etkisinde kaldıkları İran edebiyatında ana temalar içki, kadın, zevk ve sefadır. Bu nedenle eskiler "*Kim ki bilir Farisi/Gitti dinin yarısı*" derlerdi. Latin harfleriyle de ne gericilikler yapıyor! Şimdi eski yazının ve dilin liselerde zorunlu olarak okutulmasını savunanların amacı, Tanzimat'tan beri devam eden yenilikçi düşüncelerin metinlerini okutmak değildir.

### "Bir köy risalesi"

Eski yazı Türkçe bir metni anlatmıyorsa onu okumanın birçok zorlukları vardır. Millî kütüphanede eski yazı gazeteleri okurken bu yazının cilveleri nedeniyle pek zorluklarla karşılaşmışımdır. Bu dertten mustarip olmayan da yoktur. Bir arkadaş anlatmıştı: Türkiye'de köylülük hakkında bir araştırma yapıyormuş. Bir katalogda "*Bir Köy Risalesi*" adında bir yayının adını görmüş. Konu "köy" olunca buna mutlaka ulaşmak istemiş. Aramış, taramış, kü-

tüphaneleri alt üst etmiş, Bir Köy Risalesi'ne ulaşamamış. Meğer bu kitabın adı “Bir Köy Risalesi” değil, “Birgüvi Risalesi” imiş. Çünkü “Birgüvi” sözcüğü ile “Bir Köy” aynı harflerle yazılıyor ve iki biçimde de okunuyor...

### **Molanzade mi Mevlanzade mi?**

“Atatürk'ün Bütün Eserleri” yayına hazırlanırken İstanbul'da işin başında bulunan arkadaş, Danışma Kurulu üyelerine müsveddeyi gönderir, incelememizi, hatalar varsa düzeltme önerilerimizi iletmemizi isterdi. Ciltlerden birinde Mütarekede İstanbul'da gazetecilik yapmış, Millî Mücadele aleyhinde de bulunmuş Mevlanzade Rıfat'ın adına rastladım. Molanzade olarak yazılmıştı. Bunun yanlış bir okuma, doğrusunun “Mevlanzade” olması gerektiğini bildirdim. Çünkü onun adıyla birçok yerde karşılaşmış, hatta onun “Türk İnkılâbının İç Yüzü” adlı kitabını da okumuştum. Nutuk'ta da adı zaten böyle geçiyordu ve oradan aktarılan metinde (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C. 3, s. 373, 374) adı doğru yazılmıştı. Sekizinci ciltte, eski yazı arşivden aktarılan bir belgede bu, “Molanzade Rıfat” olarak yazılmıştı. Fakat editörü bir türlü ikna edemedim. Çünkü o bunun Molanzade olarak okunduğunu ileri sürüyor, bana inanmıyordu. Molanzade ile Mevlanzade aynı harflerle yazılıyor. 8. Cilde konulan bir bakanlar kurulu kararında (s. 243) “Molanzade” olarak yazıldı ve “Mevlanzade” olarak da dipnot düşüldü! İkinci metinde Mevlanzade (s. 260), üçüncü metinde tekrar Molanzade (s. 296) olarak yazıldı ve burada da “Mevlanzade Rıfat olarak bilinir” dipnotu düşüldü! Yani ben, ne kadar direttiysen de bunun doğru okunuşunun Mevlanzade olduğunu tam anlatamadım. Yalnızca editöre dip not düşürecek bir şüphe uyandırabilmiş oldum. Bunlar, daha niceleri gibi eski yazının azizliklerindedir. Eski yazıda Mustafa'nın, Musa'nın, Bursa'nın ve daha birçok sözcüğün özel yazılış biçimleri vardır. Son yayımlanan Millî Mücadele'de Maarif Ordusu kitabımda yer alan Etem Nejat'ın yazısındaki bir sözcüğü okuyamadım. Kime sordumsa da sözcükten bir anlam çıkaramadılar. Onu kopyalayarak sa-

tırdaki yerine yerleştirdim!

**Sonuç olarak:** Eski yazıyı da, Osmanlıca'yı da doğru okuyan ve anlayan uzmanlar yetiştirmek zorundayız. Bu dil ve eski yazıya gerici damgasını vurmak doğru değildir. Osmanlıca, Osmanlı Ortaçağı ile birlikte tarihe gömülmüştür. Eski yazı ise 1929'a kadar kullanıldı. İleride, gericisi de bu görüşlerini bu yazı ile ifade etti. Bunları okuyup yorumlamak başka, eski yazıyı kullanıma sokmak ve bunu dindar ve kindar gençlik yetiştirmenin aleti haline getirmek başkadır. İkincisi ancak bugünkü iktidarın yapabileceği bir cehalet gösterisidir. Bunların yerde gördüğü eski yazılı bir kâğıdı Kur'an sayfası sanıp bir taş kovuğuna sokan bilgisizlerden farkı yok. (13 Aralık 2014)

## Pedagojik Çarpıtmaların Ötesinde

### *Erkek Egemen Bir Toplum Oluşturma Sevdası ve Karma Eğitim*

**Mediha Sarı**

#### **Dünyada ve Türkiye’de Karma Eğitim**

Cinsiyet eşitliğini desteklemek ve her iki cinsiyete eşit eğitim erişimi sağlamak düşüncesine dayalı olan karma eğitimin çok eski bir geçmişi yoktur. **İskandinav ülkeleri dışında, Avrupa ülkelerinin çoğunda İkinci Dünya Savaşı sonrasında, diğer ülkelerde ise (örn. Yunanistan, İspanya, Avusturya ve Portekiz) 1970’lerde ortaya çıkmıştır (Eurydice, 2010). ABD’de 1787’de karma eğitim yapılan ilk ortaöğretim kurumu açılmış (Okçabol, 2013a); 1837 yılında Oberlin Yüksekokuluna kız öğrenciler alınmış, ardından 1867’de Indiana Üniversitesinde ve giderek başka devlet üniversitelerinde de karma eğitime geçilmiştir (Jones, 2002). Avrupa’da karma eğitim, reform hareketlerinden sonra kız çocuklarına da kutsal kitabın okunmasını öğretmek amacıyla ortaya çıkmış; 18. yüzyılın ikinci yarısında kızların kent okullarına alınmaya başlamasıyla devam etmiş; II. Dünya Savaşı’ndan sonra da gelişmekte olan pek çok ülkede benimsenmiştir (Vikipedi, 2014). Çin’de ise 1949 Devrimi’nden sonra herkese eşit eğitim fırsatları sunulması amacıyla tüm okullarda karma eğitim uygulamasına geçilmiştir (Okçabol, 2013a).**

Osmanlı’da kadınlar, Tanzimat’a kadar resmi olarak sadece sıbyan mekteplerinden faydalanabilmiş; 1869’da zorunlu hale getirilen bu kurumlarda, eğer aynı mahallede iki sıbyan mektebi varsa, erkeklerden ayrı, yoksa yeni bir mektep açılan kadar, erkeklerle aynı sraya oturmamak koşuluyla, sıbyan mekteplerinde eğitim görmüşlerdir.

Kadınların ortaokul düzeyinde eğitim görmesi ise 1859’dan itibaren kız rüştiyeleriyle başlamış, 1880’de açılan ilk kız idadisi ile ortaöğretim düzeyinde de devam etmiştir (Kurnaz, 2011, s.25-45). Osmanlı’da 1914 yılında kadınlar için açılan ilk yükseköğretim kurumu olan **İnas Darülfünunu, 1918-19 öğretim yılında İstanbul Darülfünunu binasına taşınınca kız öğrencilerin erkeklerle aynı binada eğitim almaları, karma eğitime doğru önemli bir adım olmuştur (Tümer-Erdem, 2007, s. 368-372). Daha sonra 16 Eylül 1921 yılında Darülfünunun fen ve edebiyat şubelerinde karma eğitime geçilmesinin ardından 1921-22 yılında hukuk, 1922-23 yılında da tıp fakülteleri kız öğrenci almaya başlamıştır (Kurnaz, 2011, s.106). Cumhuriyetin kurulmasından sonra 1924’te kabul edilen Tevhid-Tedrisat Kanunu’yla ilköğretimde (Akyüz, 2011); ardından 1926’da da ortaöğretimde karma eğitime geçilmiştir (Güven, 2010, s. 213). Daha sonra 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla karma eğitim, Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak benimsenmiş ve “Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir” ifadesiyle yasada yerini bulmuştur. Karma eğitimle ilgili yapılan son düzenleme ise 2000-2001 öğretim yılında tüm okullarda karma eğitimin zorunlu hale getirilmesi olmuştur (Okçabol, 2013a). Ancak uygulamada kız meslek liseleri, kız Anadolu imam hatip ve genel liseleri, kız ve erkekler için ayrı ayrı teknik liseler tek cinsiyete dayalı eğitim**

vermeye devam etmektedir.

### **Günümüzde Karma Eğitim Karşıtlığı**

Sosyal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da ekonomik, etnik ve cinsiyet temelli ayrımcılığın, dini yapılanmaların ve bu doğrultuda kadının her türlü varlığı üzerindeki tahakkümün Cumhuriyetten bu yana en yoğun ve en somut şekilde belirginleştiği günümüzde, karma eğitim, yani kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim görmesi, ivedilikle ele alınması gereken konuların başında geliyor. Açık ya da örtük yollarla karma eğitime karşı çıkan siyasal iktidar ve taraftarlarının (hem bireysel hem de) toplumsal (kolektif) aklı kendi ideolojileri doğrultusunda **şekillendirmede medya** ve eğitimin yanı sıra her türlü ideolojik aygıtı oldukça etkin bir şekilde kullanmaya çalıştığı da göz önüne alındığında konunun önceliği daha da aşikâr. Siyasal iktidarın eğitim alanındaki ideolojik yapılanmasının adeta avukatlığını yapan kişi ve kuruluşların **çokluğu da durumun vahametini gözler önüne seriyor.**

**Çok sık kullanılan ve her şeyi biliyor olmasıyla** tanınan bir arama motorundan “karma eğitim” sözcükleriyle kısa bir tarama yapıldığında, karşıt görüşlülerin, akademik başarısızlıktan cinsel tacize kadar, dikkat dağınıklıklarından özgüven yitimine kadar eğitimdeki her türlü melanetin nedeni olarak kızlarla erkeklerin bir arada eğitim alıyor olmasını nasıl da savladıklarını kolayca görebiliriz. Hatta tek cinsiyete dayalı eğitimi kız öğrencilerin iffetini korumak açısından bir gereklilik olarak görenler bile var (Kavaklı, 2002). Akademik başarıyı, cinsiyet rollerinin gelişimini, öğrenci ilgilerini, öğrenme stillerini, sosyal ve psikolojik gelişim sürecini tamamen cinsiyete dayandıran sığ dayanaklarla bu iddialar, bir sosyal bilim olan eğitimin – doğası gereği – toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik tüm özelliklerinden etkilenen ve bunları etkileyen bir alan olduğu gerçeğini, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde yadsıyor görünmektedir. Aslında iktidardaki partinin eğitim alanındaki her türlü istemine diğer konularda olduğu gibi karma eğitim konusunda da uygun toplumsal zemin ve gerekçeler

hazırlamayı kendine görev edinmiş olan sendikaların karma eğitim konusunda hazırladığı yayınlara **şöyle bir göz atmak bile, karma eğitim karşıtlarının bu konuyu nasıl uzun süredir planlı bir şekilde işlediklerinin ve bu konuda pek de bilinçsiz hareket etmediklerinin açık bir kanıtı.**

Elbette dünyadaki bütün eğitim sistemleri daha iyi eğitim arayışı içerisindedir; bu bağlamda karma eğitim de dâhil her konu tartışılabilir ve tartışılmalıdır da. Ancak Türkiye’deki karma eğitim karşıtı harekette, sanki bütün dünya ülkeleri karma eğitimi çok sakıncalı bulmuş da tek cinsiyetli eğitime geçmiş gibi bir hava yaratılmaya çalışılmaktadır. Hâlbuki Avrupa Komisyonu’nun “Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları” başlıklı raporunda, Avrupa’da tüm seviyelerdeki kamu okullarının çoğunda karma eğitim verildiği ve sadece yedi Avrupa ülkesinde tek cinsiyete dayalı eğitim veren kamu okullarının bulunduğu belirtilmektedir. Bu rapora göre, tek cinsiyete dayalı eğitim veren kamu okullarının sayıları İngiltere’de 400’den fazla iken, İrlanda’da 120; Kuzey İrlanda’da 77, Malta’da 25, Galler’de 7, İskoçya’da 1’dir. Yunanistan’da ise sadece erkeklerin gidebildiği, kamuya ait 27 dini okul vardır (Eurydice, 2010). Görüldüğü gibi “Avrupa ve diğer dünya ülkeleri karma eğitimden çoktan vazgeçti de Türkiye geride kaldı!” gibi bir durum neyse ki henüz mevzuu bahis değil.

Türk eğitim sistemi, günden güne daha da somutlaşan uygulamalarla bir dini muhafazakârlaştırılma süreci içerisinde. Siyasal iktidarın kendi ideolojisine uygun, muhafazakâr (!) yaşam biçimini benimsemiş bireylerden oluşan bir toplum oluşturma hareketi, hiçbir bilimsel dayanağı olmayan 4+4+4 uygulamasıyla ivme kazanmıştı. En son 2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında toplanan 19. Milli Eğitim Şurası’nda alınan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ilkökul birinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanması ve “değerler eğitimi” adı altında anaokuluna da çekilmesi; Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinden “Alkollü İçecek ve Kokteyl Hazırlama” dersinin kaldırılması; liselerde Din kültürü ve Ahlak

Bilgisi Dersinin iki saate çıkarılması gibi kararlarla bu anlayışı hayata geçirme gayretleri daha da somutlaştı. Bunların devamı olan ve gündeme getirilmesi planlanan karma eğitim zorunluluğunun kaldırılması konusu ise büyük olasılıkla basında geniş yer bulan tepkiler nedeniyle Şura'da tartışmaya açılmadı. Bu, elbette konunun tamamen rafa kaldırıldığı anlamına gelmiyor; aksine farklı bir elbise giydirilmiş şekilde, farklı bir stratejiyle veya belki de aynen gündeme getirilmesi an meselesi.

Demokratik bir eğitim sisteminde tüm bireyler, özgür iradeleriyle karar verdikleri nitelikte bir eğitim alma hakkına elbette sahip olmalıdır. Ancak bu karar, gerçek anlamda bireysel özgür iradeye dayalı ve bunun mümkün olduğu yaşta olmalıdır. Televizyon ve gazeteler başta olmak üzere tüm medya araçları, aile ve mahalle baskıları, güdümlü sivil toplum örgütleri ve sansürler aracılığıyla gerçekleştirilen manipülasyon ve yaptırımlarla insanların tercihleri belli yönlere kanalize ediliyorsa, orada bireylerin **özgür iradeleriyle** verdiği kararlardan ve bunun tamamen demokratik bir eğitim sisteminin farklı beklenti ve taleplere yanıt verme kaygısıyla muhataplarına seçenekler sunmasından ibaret olduğu iddia edilemez.

Burada “demokrasi” ve onun korunaklı **şemsiyesi altında “özgür seçimler”, “eşitlik”, “bireysel tercihlere saygı”, “halk egemenliği”** gibi kavramların sık kullanıldığı söylemlerin ne ölçüde samimi olduğu tartışılır. Büyük olasılıkla bu tür ifadeler, demokrasiyle alakası olmayan bazı dayatmaları topluma şirin göstermek için kullanılan birer **kılıftan başka bir şey değildir**. Kendi söylemiyle “19. Milli Eğitim Şurasına damgasını vuran” ve “Şura'nın gündemini belirleyen” (ki bu, Şura'nın niteliği ile ilgili önemli bir şaibe ve tartışma konusudur) **Eğitim-Bir-Sen**'in 06.12.2014 tarihli internet sayfasında Şura sonrası yapılan değerlendirmede “Eğitim-Bir-Sen, 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda yer alan, ‘Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır’ ibaresinin değiştirilmesi, karma eğitim dayatması yerine, demokratik, veliye ve öğrenciye seçme hakkı tanıyan bir düzenleme için şura

vesilesiyle konuyu gündeme getirdi” denilmekte ve Eğitim-Bir-Sen'in, **eğitimin anti-demokratik uygulamalardan arındırılması konusunda verdiği mücadeleye devam edeceği vurgulanmaktadır**. Demek ki karma eğitimin kaldırılmasının **eğitim sistemin demokratikleştirilmesi ve bireysel özgürlükler için** gerekli olduğu iddia edilmeye devam edecektir. Kuvvetle muhtemel ki bu savunma, önce seçme hakkı tanınması şeklinde başlayacak, ardından karma eğitimin tamamen kaldırılmasına doğru ilerleyecektir. Oysa bu tartışmalara daha geniş bir pencereden bakıldığında kolaylıkla görülebilir ki, günlük yaşamda kadın-erkek eşitliğinin bir türlü hayata geçirilemediği bir toplumda, karma eğitim karşılığı, tek sınıf, tek din, tek mezhep, tek cinsiyet egemenliğine dayalı bir toplum oluşturma sevdasının bir parçasıdır. Zira tek cinsiyete dayalı eğitimi savunanların, asıl kaygıları gerçekten eğitimin kalitesini arttırmak olsaydı, okullarımızdaki **çok daha öncelikli sorunları ele alırlardı**. Bu nedenle, örneğin öğretmenlik sertifikası satışına dönüşen pedagojik formasyon programları devam ederken, bir taraftan da “öğretmen niteliklerini arttıralım” söylemleri ne kadar samimiyse buradaki söylemler de o kadar samimidir.

Aşağıda tek cinsiyetli eğitim taraftarlarının karma eğitime yönelik iddialarında yer alan çarpıtmalar ve bunlarla ilgili açıklamalar ele alınacaktır.

## **Karma Eğitimle İlgili (Pedagojik)**

### **Çarpıtmalar**

#### **1. Akademik Başarı**

Tek cinsiyete dayalı eğitimi savunanların karma eğitime yönelttikleri suçlamalardan biri, kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim görmesinin akademik başarıyı düşürmesi şeklindedir. Tek cinsiyete dayalı okullarla karma eğitim veren okulların karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde her iki görüşü çeşitli açılardan haklı gösterecek kanıtların ortaya konulmaya çalışıldığı, ancak bir görüşün diğerine pek bir üstünlük sağlamadığı kolayca görülebilir. Buradaki temel sorun, başarı gibi tanımlanması,

ölçülmesi ve açıklanması oldukça zor olan ve öğrencinin kişisel özelliklerinden, öğretmenin niteliklerine, ailenin sosyo-ekonomik koşullarına, okulun yakın çevresine ve sahip olduğu fiziksel ve sosyal olanaklara kadar birçok unsurdan etkilenen bir kavramın tek bir değişkenle – cinsiyetle – açıklanmaya çalışılmasıdır.

Bununla birlikte yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak ya iki eğitim tipi arasında anlamlı fark bulunamamış veya karma eğitim lehine kanıtlar ortaya konulmuştur. **Örneğin bu konuda öncü çalışmalar yapan** Dale (1969, 1971, 1974, Akt: Chouinard, Vezeau ve Bouffard, 2008) karma eğitim yapılan okulların hem kız hem erkek öğrenciler, hem de öğretmenler için daha elverişli bir sosyal ortam sunduğunu ve bu avantajın akademik gelişim açısından herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Chouinard ve diğ. (2008) tarafından yapılan karşılaştırmalı bir araştırmada da tek cinsiyete dayalı veya karma eğitim veren bir okula gidiyor olmanın kız öğrencilerin matematik ve dil derslerindeki başarı motivasyonu üzerinde anlamlı fark yaratmadığı ortaya konulmuştur. Wills, Kilpatrick ve Hutton (2006), tek cinsiyete dayalı eğitimin birkaç avantaj yarattığını bulgulamış olsalar da yaptıkları karşılaştırmada ayrı eğitim gören kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarında herhangi bir artış bulamamışlardır. Başka çalışmalarda da Avustralya, ABD, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda ve İngiltere’de yapılan araştırmalar incelenmiş ve tek cinsiyetli veya karma eğitimin tutarlı avantajlarına yönelik çok az kanıt bulunabildiği belirtilmiştir (Halpern, Eliot, Bigler ve diğ., 2011; Smithers ve Robinson, 2006; U.S. Department of Education, 2005).

Elbette, tek cinsiyetli eğitim taraftarları da tezlerini destekleyecek kanıtlar bulabilirler. Ancak akademik başarıyı etkileyen birçok faktör vardır ve - velev ki araştırmalarda tek cinsiyetli eğitim verilen kurumlarda öğrenci başarısı daha yüksek bulunmuş olsa bile - bu sonucu sadece cinsiyete bağlamak bilimsellikten uzak bir tavır olacaktır. İki ayrı cinsi ayrı okullara ya da ayrı sınıflara doldurarak eğitim vermenin tek başına ne eğitim başarısını ne de eğitimin

niteliğini artırması söz konusudur (Eğitim Sen, 2014). Eğer kızlarla erkekleri ayrı okullara doldurduğumuzda başarı yükselecek olsaydı, endüstri meslek liselerinde tek bir kız öğrenci bile bulunmayan yüzlerce sınıfta başarının tavan yapması gerekmez miydi? Oysa aksine, bu okulların başarısızlığı, “memleket meselesi” olarak ele alınmalarına yol açacak düzeydedir ve buradaki sorunların karma ya da tek cinsiyetli olmalarından çok daha derin ve çok boyutlu nedenleri olduğu hepimizce malum. Tek cinsiyetli eğitimin akademik başarıyı arttırdığı savı da bu açıdan oldukça zayıftır. Buradaki tehlike, halkın çocuklarının geleceği açısından en çok önemseydiği ve somut bir ölçüt olan başarı üzerinden – ki buradaki başarı anlayışı, ulusal testlerdeki puanlardan ibarettir – erkek egemenliğine dayalı bir toplum yaratma arzusuna, yüzyıllar sonra ulaşılmış bir kazanım olan karma eğitimin kurban edilmeye çalışılıyor olmasıdır.

Devlet okullarındaki elverişsiz koşulların örtbas edilerek ya da gündem dışında tutularak özel okullara teşvikin artırılması da bu “*karma okullar başarıyı düşürüyor*” söylemlerinin altında yatıyor olabilecek bir diğer nedendir. Örneğin Evin’in (2010) İngiliz The Times gazetesinde çıkan bir haberden aktardığına göre, üniversiteye başvuru için kullanılan bir sınavın sonuçları, kız ve erkek okullarının başarı oranının, karma eğitim yapan okullara göre daha yüksek olduğunu ve ilk üçe giren okulların hepsinin özel okullar olduğunu göstermiştir. Acaba burada başarı farkını yaratan gerçekten eğitimin tek cinsiyete dayalı olması mıdır? Yoksa okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin - sınıf ortamından, kullanılan materyallere, öğretim yöntemlerinden öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar – her açıdan bu öğrencilerin sosyal, psikolojik, biyolojik ve fiziksel gelişimlerine uygun bir şekilde düzenlenmiş olmasından mı kaynaklanmaktadır? Akademik başarı gibi insanla ilgili değişkenlerin söz konusu olduğu böylesi karşılaştırmalarda, o değişkeni etkileyebilecek bütün koşullar bakımından grupların eşitlenmiş olması gerekir ki bu, ikiz kardeşler için bile neredeyse imkânsızdır. O halde Tür-



kiye'deki gibi, özel okullarla devlet okullarının sahip olduğu olanaklar dikkate alındığında, yapılacak karşılaştırmaların elmayla armudu karşılaştırmaktan öteye gidemeyeceği söylenebilir. Karma eğitim karşıtlarının en azından özel okullarda (daha sonra tüm okullara yaygınlaştırmak üzere) tek cinsiyetli eğitime izin verilerek işe başlanması gerektiğini belirtmeleri; muhtemelen özel okullarla devlet okulları arasındaki uçurumdan yararlanıp "bakın, tek cinsiyetli eğitim daha başarılı" söylemleriyle özel okulları iyice teşvik edecek; her olanaktan yoksun devlet okulları ve burada görev yapan öğretmenler başarısızlıklarından (!) dolayı ayıplanmaya devam edilecektir.

Bu noktada, yakın tarihte yayınlanmış ve birçok araştırmanın bulgularını birlikte incelemiş bir çalışmadan mutlaka söz etmek gerekiyor. Pahlke, Hyde ve Allison (2014), karma eğitimle tek cinsiyete dayalı eğitimin matematik başarısı, fen bilimleri performansı, özbenlik algısı vb. çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı, okulöncesinden 12. sınıfa kadar toplamda 1.6 milyon öğrenciyi kapsayan, 21 farklı ülkede yapılmış 184 çalışmanın meta-analizini yapmışlardır. Araştırmada ele alınan çalışmalar; seçkisiz (random) atama yapılan - kontrollü ve seçkisiz atama yapılmayan-kontrollsüz çalışmalar olarak iki grupta incelenmiştir. Analizler sonucunda seçkisiz atama yapılmayan (elmayla armudun karşılaştırıldığı) çalışmalarda tek cinsiyetli okullar lehine küçük farklar bulunduğu belirlenmiştir. Fakat sonuçları etkileyebilecek değişkenlerin seçkisiz atama yapılarak kontrol altına alındığı (elmayla elmanın karşılaştırıldığı) çalışmalarda, iki okul tipi için yapılan karşılaştırmalar incelendiğinde, matematik ve fen bilimleri performansında anlamlı farklılıklar belirlenmemiş; eğitim alma isteği gibi birkaç değişken için de karma eğitim veren okullar lehine farklılıklar bulunmuştur. Yani dünya genelinde yapılan 184 araştırmanın sonuçları, istatistiksel olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuç, tek cinsiyetli eğitimin karma eğitimden daha çok yarar sağladığı görüşünü desteklemektedir.

## 2. Cinsiyet Rollerini

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2014) göre cinsiyet, kadın ve erkeği tanımlayan biyolojik ve fizyolojik özellikleri ifade ederken, toplumsal cinsiyet (gender), sosyal olarak oluşturulan ve bir toplumun kadına veya erkeğe uygun gördüğü rolleri, davranışları, etkinlikleri ve nitelikleri belirtir. Cinsiyet doğal bir oluşumken toplumsal cinsiyet oluşturulur (Acker, 1992). Bu "oluşturulma" süreci, doğduklarından itibaren kızlara pembenin, erkeklere mavinin uygun görülmesiyle başlar; cinsiyete göre oyuncak ve oyun seçimiyle devam eder, yetişkin yaşamına doğru da kadınlara ve erkeklere uygun bulunan/bulunmayan meslekler, mekânlar ve davranış biçimleriyle giderek daha yerleşik bir hale gelir. Kadına korunmaya muhtaç, uysal, itaatkâr, duygusal, narin, şefkatli, anaç gibi özellikler atfedilip, ev hanımlığına ve anneliğe paralel olarak öğretmenlik, sekreterlik, hemşirelik gibi meslekler uygun bulunurken; güçlü, lider, **özgüveni yüksek**, karar verici olan erkeğe de mühendislik, doktorluk, avukatlık gibi daha prestijli, daha yüksek gelirli meslekler uygun bulunur. Bu anlayışla cinsiyet rollerinin bireylerce içselleştirilmesi okullarda da devam eder. Toplumun bir aynası olan; toplumun ekonomik, politik ve kültürel tüm özelliklerinden yakından etkilenen ve aslında bunları etkileme gücü de bulunan okullarda, kız ve erkek öğrencilere yönelik davranışlarda, beklentilerde, mesleki yönlendirmede vs. toplumun cinsiyet rejimine paralel geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden yeniden üretimi ne yazık ki süregider. Sayılan'ın (2012, s.71) da belirttiği gibi, **eğitimdeki eşitsizlik bir yanıyla toplumsal eşitsizliği yansıtmakta, diğer yandan da eğitimsel eşitsizliğin kendisi toplumsal eşitsizliğin yapılanmasını sağlamaktadır.**

Durum karma eğitim uygulamasına rağmen böyle iken, nasıl olur da tek cinsiyete dayalı eğitimle, kızlarla erkekleri ayırmaktan söz edilebilir? **Böyle ayırıcı bir uygulamanın hem kız hem erkek öğrenciler açısından toplumsal cinsiyet rollerini daha da derinleştireceği** ve zaten egemen cins olan erkeğin

egemenliğini katmerleştireceği apaçık değil midir? Tek cinsiyetli okulların açılmasını, ailelerin çocuklarıyla ilgili en nazik hassasiyetleri olan “namus” ve “başarı” üzerinden savlayanların genellikle muhafazakâr olmasıyla bilinen erkekler olması tesadüf müdür? **Çankaya ve Acar’ın (2013) da belirttiği gibi** “kadınlar biraz daha fazla matematik, erkekler biraz daha fazla okuma alışkanlığı geliştirsinler diye erkekleri “daha erkek” kadınları ise “daha aile/anne” kılmak istiyor muyuz?”. Eğitim hayatı bitince ne olacak? Gene kadınlar ayrı, erkekler ayrı yaşamaya devam mı edecek? Yoksa tek cinsiyetli eğitim istemi, kadının görünmez olduğu, erkek egemen bir toplum oluşturma hedefinin bir parçası mıdır? Karma eğitim karşıtlığı gerçekten pedagojik kaygılardan mı kaynaklanmaktadır yoksa siyasal ve ideolojik hedeflerden mi?

Kadına yönelik şiddetin her geçen gün biraz daha tırmandığı ve daha da kötüsü çoğu zaman haklı bulunduğu **düşünüldüğünde, toplumun genelinin ve eğitim sisteminin cinsiyet eşitsizliklerinden arındırılması için karma eğitimin** muhakkak sürdürülmesi gerekmektedir. Bu gereklilik her iki cinsin birlikte ve sağlıklı bir şekilde – birbirini birer cinsel obje olarak değil; eşit birer birey olarak görüp kabul ederek – sosyalleşmesinin sağlanması bakımından önemlidir ve kız öğrenciler kadar kızlarla aynı sınıfta olunca akıllarına başka şeyler (!) **düşen ve bu nedenle dikkatleri dağılan;** onları taciz eden, zorbalık yapan erkek öğrenciler için de elzemdir. Karpiak, Buchanan, Hosey ve Smith (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, kızların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları arasında iki okul tipi arasında anlamlı fark bulunmazken, tek cinsiyetli okullara devam eden erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine karşı eşitlikçi tutumlara daha az sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan sadece erkek öğrencilerin devam ettiği sınıfların, okullarda yerleşik olan problemlili “maço erkek kültürü” ile mücadele etme konusunda hiçbir işe yaramadığı ve bilakis, bu kültürü daha da şiddetlendirdiği belirlenmiştir (Jackson, 2002).

### 3. Konu, Alan ve Meslek Seçimi

Birçok yayında kız öğrencilerin dil, kimya, biyoloji, sanat gibi konularda; erkeklerin de matematik ve fizik alanlarında daha başarılı olduğu belirtilmekte, tek cinsiyetli eğitimin kızların geride kaldıkları (aslında bırakıldıkları) bu alanlara yönelmesinde olumlu sonuçlar doğuracağı belirtilmektedir. Bu bulguların Türkiye için geçerli olduğu söylenemez. Örneğin, **kız öğrencilerin matematik konusundaki** motivasyon ve özgüvenleri daha düşük bulunmasına rağmen (ERG, 2014), Türkiye’de PISA 2012 ulusal ön raporunda 2003 yılında matematik okuryazarlığında kızlar lehine olan farkın 2012’de azaltıldığı ve bu farkın artık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmekle birlikte kızların matematik başarıları hala daha yüksektir (MEB, 2013, s.29). Hele de Türkiye öğrencilerinin PISA 2012 matematik puanlarındaki farkın %62’sinin okullar arasındaki farklılardan kaynaklandığı da dikkate alındığında, kızların veya erkeklerin belli derslerdeki başarı veya başarısızlığını cinsiyete bağlamak hepten mesnetsiz bir hale gelmektedir. Burada toplumsal yaşamda yaygın olan, kızlardan sosyal ve sözel alanlarda, erkeklerden de sayısal ve teknik alanlarda başarı beklentisinin ve dolayısıyla geleneksel cinsiyet rollerinin yansımalarını görebiliriz. Yüksek matematik performansı gösteren kadınların bile daha çok sözel becerilerin kullanıldığı kariyerler seçmeye eğilimli olması (Wang, Eccles & Kenny 2013; Akt: ERG, 2014) toplumun cinsiyet rejiminin meslek ve kariyer planları üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Koç Üniversitesi tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre Kız Teknik ve Meslek Liselerinde 37 alanda meslek eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin %36’sının “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi”, %13’ünün Bilgi Teknolojileri (bu da sekreterlik ve ofis elemanlığıyla ilişkilendirilmektedir), %12’sinin “Giyim Üretim Teknolojisi” alanına kayıtlı olduğu; yani öğrencilerin %60’ının toplumsal cinsiyet rollerine göre alan tercih ettiği görülmektedir (Gökşen, Yüksek Alınacak ve Zenginobuz, 2011). Bu bağlamda eğitim ortamlarının toplumsal cinsiyet rollerini yeniden

ürettiği ve kız öğrencilerin bu roller dışındaki yeteneklerini geliştirmelerinin önünün kesildiği söylenebilir. Tek cinsiyetli eğitim savunmasının ardında bu toplumsal cinsiyet rollerinin daha da baskın kılınması ve kadınların ilerleyişlerinin önüne geçilerek erkek egemen toplumun yeniden üretilmesi ve sürdürülmesi arzusunun payı çok yönlü bir şekilde tartışılması gereken bir konudur.

#### 4. Beynin fizyolojisi

Karma eğitim karşıtlarının tezlerini desteklemek için kullandıkları gerekçelerden biri de kadın ve erkek beyni arasındaki fizyolojik farklılıklar ve bu farklılıkların öğrenme süreçleri üzerindeki etkileridir. Karma eğitim de cinsiyetler arasındaki biyolojik farklılıkları reddetmemektedir. Sadece beyin açısından değil, vücudun tamamı açısından kadın ve erkek arasındaki biyolojik ve fizyolojik farklılıkları hiç kimse inkâr edemez; tıpkı her insanın kendine has özellikleri olan “biricik” bir varlık olduğunun inkâr edilemeyeceği gibi. Nörologların kadın ve erkek beyniyle ilgili yaptıkları araştırmalar erkeklerde beyin daha ağır olmasının, kızlarda beyin büyümesinin daha erken tamamlanmasının ötesinde birkaç fark daha bulmuş olsalar da bunların öğrenmeyle ilişkisi net bir şekilde ortaya konulabilmiş değildir (Halpern ve diğ., 2011). Kaldı ki, aynı cinsiyete sahip olsalar bile bireylerin öğrenme özellikleri arasında birçok farklılık bulunmaktadır. O halde, örneğin öğrenme stillerine göre de öğrencileri farklı okullara/sınıflara toplamamız mı gerekiyor?

#### 5. Kişisel ve Sosyal Gelişim

Tek cinsiyete dayalı eğitimi savunanların diğer bir iddiası da karma eğitimden hem kızların hem de erkeklerin kişisel ve sosyal olarak zarar gördükleri yönündedir. Karma eğitimde kızların daha çekingen davrandıkları, derse katılmalarının ve özgüvenlerinin düştüğü, dolayısıyla kişiliklerinin baskılandığı; karar almaya, bağımsızlığa ve saldırgan davranışlar sergilemeye daha eğilimli olan erkeklerin ise karşı cinse olan ilgileri ve yükselen hormonları icabı dikkatlerinin dağılabildiği ve zihinsel performanslarının

düşebileceği; fiziksel olarak çekici olmayan kız ve erkek öğrencilerin karamsarlığa, aşağılık kompleksine **sürüklenebileceği belirtilmektedir (Saygılı, 2012). Aynı yazar 1937 tarihli bir yayına atıfta bulunarak kadınlara erkek arasındaki ruhsal farklardan birini şöyle belirtmektedir “Ailede erkek için esas olan kadına sahip olmak, ona temelliğidir. Kadın için esas ise, erkeğe teslim olmak, şahsiyetini mümkün mertebe muhafaza ve onu erkeğe kabul ettirmek, erkeği kendi ruh ve beden havzasında tutmaktır” (s.26). Kadını bu şekilde zayıf, korunmaya muhtaç, duygusal ve “erkeğe teslim” olması gereken, erkeğin mülkiyetinde bir varlık olarak gören bir zihniyet, kadın-erkek eşitliğine dayanan karma eğitime elbette karşı çıkacaktır. Okçabol’un (2013b) belirttiği gibi “Kadın konusunda tutuculuğunu sürdürenler, karma eğitime karşı çıkabiliyor. Çünkü karma eğitim, erkekle kadını eşdeğer gören bir anlayışın ürünü; demokratikleşmenin bir sonucu; yurttaş olmanın olmazsa olmaz koşulu; çağdaşlığın göstergesi. Kadın olsun-erkek olsun, karma eğitim görenlerin, birbirini eşdeğerde görme olasılığı artıyor”. Karma eğitime karşı çıkıştaki gerçek kaygı, kız ve erkek öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinden yana olsaydı; içerisinde buldukları toplumla organik bağları olan okullarda, o toplumun cinsiyet hiyerarşisinin yansımalarının görülmesinin oldukça doğal olduğu ve tek cinsiyete dayalı eğitimi savunup bu hiyerarşiyi derinleştirmek yerine, onunla mücadele etmenin bilimsel yollarını araştırmak; okullarda ve okullar aracılığıyla toplumun genelinde kadın ve insan haklarını temele alan bir yaşam biçimi oluşturma çabası yönünde olurdu.**

#### 6. Kız Çocuklarının Eğitime Erişimi

Türkiye’de eğitime erişim bakımından sosyo-ekonomik sınıflar, bölgeler ve cinsiyetler arasında büyük eşitsizlikler bulunmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranları da temel eğitim düzeyinde bile henüz eşitlenememiş değildir. Karma eğitim karşıtlarına göre bu durum, okullarda kız ve erkek birlikte eğitim veriliyor olmasından kaynaklanmaktadır; namus derdine düşen, bu nedenle kızlarının (adeta hepsinin birer cinsi sapık oldukları ima edilen) erkeklerle bir arada olmalarını isteme-

yen aileler, onları okula göndermemektedir. Ailenin sahip olduğu kültürel değerlerin, çocuğun eğitimi hakkında verdiği kararlar üzerinde elbette önemli etkileri vardır. Ancak kızları okula göndermeme yönünde verilen böyle bir kararın ardında namus davasından çok daha öncelikli başka problemler yatıyor olabilir mi? Örneğin çocuklarının sayısını söylerken kızlarını hiç saymayan bir babanın onları okula göndermemesi bir namus meselesi midir, kadının yok sayılması mı? Ya da eğitim düzeyi ve geliri çok düşük olan ve bu nedenle çocuklarını birer ekonomik güç olarak gören ailelerin, kızlarını okula göndermeyişlerinde “namus” ne kadar önemli yer tutmaktadır? Veyahut düşük geliriyle çocuklarından ancak bazılarını okutabilecek durumda olan ailelerin tercihlerini hep erkek çocuklarından yana kullanmaları toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin bir yansıması değil midir? Araştırmalar, bu soruları haklı çıkaran bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin Tansel’in (2002) yaptığı araştırmada ilk, orta ve yükseköğretime devam etmede en önemli faktörün ailenin gelir düzeyi olduğu ve bu faktörün özellikle kızların eğitime devam etmeleri üzerinde daha büyük etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre, eğitime devam üzerindeki diğer önemli etken ise anne-baba eğitim düzeyidir. Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG, 2009) yaptığı çalışmaya göre ise özellikle kız çocuklarının okullulaşmasında anne eğitiminin büyük önem taşıdığı belirlenmiş; gelir düşüklüğünün yanı sıra geleneksel aile değerlerinin ve toplumsal ilişkilerin halen varlığını korumasının da kızların eğitime katılımı konusunda önemli birer engel oluşturduğu vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi, Türkiye’de eğitime erişimde ve bunun sürdürülmesinde yaşanan sorunları da tek bir değişkenle, üstelik oldukça göreceli bir anlam taşıyan “namus” kavramı üzerinden açıklamak ve bu nedenle karma eğitime karşı çıkmak oldukça dar bir anlayışın ürünü. Kız çocuklarının eğitime erişiminde yaşanan sorunlar gerçekten çözülmek isteniyorsa, ailelerin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, eğitimden beklentileri; coğrafi olarak ulaşılabilir olmanın

yanı sıra okulların nitelik ve nicelik açısından sunduğu eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif olanaklar; toplumsal cinsiyet hiyerarşisi ve diğer kültürel özellikler vb. birçok değişken bir arada ele alınarak ve siyasal iktidarın değil, eğitim biliminin temel ilkeleri dikkate alınarak konunun enine boyuna tartışılması, incelenmesi gerekir.

### **Sonuç**

Bir toplumun politik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmesinin lokomotif olması gereken okullar, demokratik bir ülkede, toplumun her hücrecini demokrasi ve insan hakları yönünde dönüştürmekten de sorumludurlar. Okulların bu sorumluluklarını yerine getirip içerisinde buldukları toplumu ileriye taşıyabilmeleri için, eğitim sisteminde yaşanan sorunlara çözümler aranırken, bu sorunların –insan bilimlerinin doğası gereği – ilişkili olabileceği bütün boyutlar dikkate alınarak, bilimsel bir tutumla araştırma, inceleme, tartışma ve uygulamalar yapılması gerekir. Aydoğanoglu’nun (2014) belirttiği gibi, bir bütün olarak toplumun tüm gerçekliğini yansıtan eğitim sistemi tartışılırken iktidarın siyasal-ideolojik hedefleri, toplumsal yaşam koşulları, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, sınıflar arası güç ilişkileri gibi pek çok açıdan iç içe geçmiş bir dizi ilişkinin birlikte ele alınması ve değerlendirilmesi gerekir. Bu yapılırken de okulların topluma değil; toplumun okullara uygunlaştırılması şiarıyla, eğitimin lokomotiflik görevi hep göz önünde tutulmalıdır. Ne yazık ki, karma eğitime karşı çıkanlar, ya okulların bu lokomotiflik görevini hepten unutmuş görünmekte ya da lokomotif, akademik ve eğitsel olmaktan çok, siyasal ve ideolojik bir anlayışla tek cinsiyetli eğitime doğru sürerek, siyasal iktidarın istediği nitelikte bir toplum oluşturulmasına hizmet etmektedirler. Zira bu kesimlerce, okullarda yaşanan başarısızlık, zorbalık, cinsel taciz, devamsızlık, okulu terk, düşük okullulaşma oranları ve daha pek çok sorunun tek cinsiyetli eğitime geçişle, sihirli değnek değmişçesine çözüleceğinin varsayılmasını başka türlü açıklamak olanaksız görünüyor. Burada tek cinsiyete dayalı eğitim taraftarlarının, erkek egemen değil, toplum-

sal cinsiyet eşitliği; özel okullara teşvik değil, devlet okullarının iyileştirilmesi; dini kurallara göre değil, laik eğitim ve laik yaşam biçimi; demokrasi ve insan hakları; kadınların gerçekten erkeklerle en az eşit pozisyonlarda çalışması ve kazanması; egemen erkek kültürden, erk'ten vazgeçebilme gibi daha birçok konuda nerede durdukları ve söylemlerinde ne kadar samimi oldukları konusunda kendilerini sorgulamaları önemlidir.

Görünen o ki, karma eğitim-tek cinsiyete dayalı eğitim tartışması giderek daha da yoğunlaşacak. Okçabol'un (2013a) belirttiği gibi "karma eğitim, genelde kadın-erkek eşitliği benimsedikçe ve halk egemenliği öne çıktıkça yaygınlaşan ve gerçekleşen bir uygulama. Uluslaşmanın, çağdaşlaşmanın, insan haklarını benimsemenin ve insan olmanın bir ürünü." Ve bundan vazgeçilmesi düşünülemez. Ancak karma eğitimde yaşanan sorunların nedenleri ve nasıl çözülebileceği üzerine bilimsel bir tutumla çalışmalar, tartışmalar ve bu doğrultuda düzenlemeler elbette yapılmalıdır. Burada takınılacak tavır, eğitimde yaşanan bazı sorunları kendi ideolojik anlayışını dayatmak için birer malzeme olarak kullanıp okullarımızdaki çok daha öncelikli sorunları örtbas etmek değil; okulları gerçekten toplumun lokomotif kılacak ve okullardan hareketle toplumun her alanında gerçek demokrasinin yaşanmasını ve yaşatılmasını arzulayan samimi bir tavır olacaktır.

## Kaynakça

Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions, *Contemporary Sociology*, 21 (5), 565-569.

Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.

Aydoğanoglu, E. (2014). *Eğitim sistemi nereye gidiyor?* <http://www.evrensel.net/yazi/72874/egitim-sistemi-nereye-gidiyor> adresinden 06.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Chouinard, R., Vezeau, C., & Bouffard, T. (2008). Coeducational or single sex school: Does it make a difference on high school girls' academic motivation?, *Educational Studies*, 34 (2), 129-144.

Çankaya, D., Acar, M.. (2013). Karma Eğitim Tartışması. <http://www.bianet.org/english/egitim/151598-karma-egitim-tartismasi> adresinden 05.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Eğitim-Bir-Sen (2014). 19. Milli Eğitim Şurasına damgamızı vurduk. <http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/19-milli-egitim-surasi-na-damgamizi-vurduk/2937/> adresinden 09.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Eğitim-Sen (2014). *Karma eğitimde çarpıtmalar ve gerçekler*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları

ERG (2009). Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf> adresinden 25.11.2014 tarihinde alınmıştır.

EURYDICE (2010). *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum*. <http://www.eurydice.org> adresinden 02.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Evin, M. (2010). *Karma okullar daha başarısız*. <http://cadde.milliyet.com.tr/2010/01/16/YazarDetay/1186522/karma-okullar-daha-basarisiz> adresinden 05.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Gökşen, F., Yüksekler, D., Almaçık, A. ve Zenginobuz, Ü. (2011). *Kız teknik ve meslek liseleri kapsamlı değerlendirme notu*. Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi

Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık

Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R.A., Hanish, L.D., Hyde, J., Liben, L. S., Martin C. L. (2011), The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Education*, 333, 1706-1707.

Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in coeducational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28 (1), 37-48.

Jones, C. E. (2002). Indiana University: The Transition to Coeducation. *Journal of the Indiana University Student Personnel Association*, 64-71.

Kavaklı, A. E. (2013). Karma eğitim dayatması ve eğitimin kalitesi. <http://www.yeniakit.com.tr/yazarlar/ali-erkan-kavakli/karma-egitim-dayatmasi-ve-egitimin-kalitesi-3616.html> adresinden 7.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Karpiak, C. P., Buchanan, J.P., Hosey, M., Smith, A. (2007). University students from single-sex and Co-educational high schools: Differences in Majors and attitudes at a catholic university. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 282-289

Kurnaz, Ş. (2011). *Yenileşme sürecinde Türk kadını 1839-1923. İstanbul: Ötüken Yayınları*.

MEB (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Okçabol, R. (2013a). *Yeni hedef Karma Eğitim*. <http://haber.sol.org.tr/yazarlar/rifat-okcabol/yeni-hedef-karma-egitim-83382>; adresinden 25.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Okçabol, R. (2013b). *Karma eğitim II*. <http://54.69.208.27/yazarlar/rifat-okcabol/karma-egitim-ii-83720> adresinden 25.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140( 4), 1042-1072..

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Saygılı, S. (2012). Karma eğitimin eleştirisi. *Eğitime Bakış*, 8(22), 25-30.

Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors, *Economics of Education Review*, 21(5), 455-470.

Tümer Erdem , Y. (2007). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kızların eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

U.S. Department of Education (2005). Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf> adresinden 04.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Wikipedi (2014). *Karma eğitim*. [http://tr.wikipedia.org/wiki/Karma\\_ç%49Fitim](http://tr.wikipedia.org/wiki/Karma_ç%49Fitim) adresinden 13.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Wills, R., Kilpatrick, S., & Hutton, B. (2006) Single-sex classes in co-educational schools. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (3), 277-291.

World Health Organisation (WHO, 2014). *What do we mean by "sex" and "gender"?* <http://www.who.int/gender/whatis-gender/en/> adresinden 05.12.2014 tarihinde alınmıştır.

## AIHM Kararları Çerçevesinde Zorunlu Din Eğitimi ve Türkiye

### *Tevfik Sönmez Küçük\**

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AIHM) zorunlu din derslerine karşı bakış açısını ortaya koymadan önce Türkiye'nin, AIHM nezdinde aleyhinde en fazla dava açılan ülkelerin başında geldiğinin ifade edilmesi gerekir. Öyle ki; Türkiye; halihazırda görülmekte olan dava sayısı açısından 47 ülke arasında Rusya'dan sonra ikinci ülkedir. Fakat bu durum, nitelik olarak birinci sırada olduğumuz gerçeğini değiştirmemektedir. Nitekim **7 / 8 Nisan 2011 tarihli AIHM Raporu'nda**; Rusya'nın aleyhinde en çok dava açılan ülke olmakla birlikte, söz konusu davaların ortalama yüzde 10'unun kabul edildiğinin, Türkiye bakımından ise, bu oranın, yüzde 60 olduğunun altı çizilmiştir. Rusya'nın nüfusunun 150 milyon civarında olduğu dikkate alınır; Türkiye'nin hâlâ nitelik olarak aleyhine en fazla dava açılan ülke olduğu görülür<sup>1</sup>.

Hiç şüphesiz, 23 Eylül 2012 tarihinde 2010 yılında gerçekleştirilen Anayasa değişikliği sonucunda kabul edilen bireysel başvuru kurumu, bu oranı uzun vadede azaltacaktır. Çünkü AIHM'in, 13 Mayıs 2013 tarihli **Hasan Uzun / Türkiye Kararı**'nda işaret ettiği gibi; Türk hukuk sisteminin bir parçası olan bireysel başvuru, etkin bir başvuru yolu olup, bu yol tüketilmeksizin AIHM'e yapılan başvurular kabul edilemez<sup>2</sup>. Hal böyle olunca, tüketilmesi zorunlu olan bir hukuki yol olarak bireysel başvuru kurumu ile Anayasa Mahkemesi'nin, AIHM'e yapılacak başvuruları ve mahkumiyet sayısını ilerleyen dönemlerde azaltan bir işlev göreceği savunulabilir.

İşte; bireysel başvuru müessesinin kabulünden evvel AIHM'e gerçekleştirilen başvurular arasında öne çıkan 16 Eylül 2014 tarihli **Mansur Yalçın ve Diğerleri / Türkiye Kararı**<sup>3</sup> ile zorunlu din dersinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne (AIHS) aykırı bulunması sonu-

1 <http://www.hsyk.gov.tr/etkinlikler/ziyaretler/2011/nisan/Strazburgrapor.pdf>, Çevrimiçi: 15 Aralık 2014.

2 AIHM, **Hasan Uzun / Türkiye**, Başvuru No: 10755/13, 2013.

3 AIHM, **Mansur Yalçın / Türkiye**, Başvuru No: 21163/11, 2014.

\*Dr., Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fak. Anayasa Hukuku Anabilim Dalı

cunda zorunlu din dersleri Türkiye'nin gündemine yeniden oturmuştur. Aslında AİHM'in bu konuda Türkiye aleyhine verdiği ilk kararı **Mansur Yalçın ve Diğerleri / Türkiye Kararı** oluşturmaz. Gerçekten de, 2004 senesinde Alevi inancına mensup yurttaşlar tarafından Türkiye'de uygulanan zorunlu din derslerine karşı AİHM'e benzer nitelikte bir başvuru yapılmış<sup>4</sup> ve bu çerçevede, Mahkeme; 2007'de verdiği karar ile, Türkiye'nin AİHS'e aykırı davrandığını tespit etmişti. Böylelikle, üzerinden 7 yıl geçmesine rağmen, Türkiye'nin, zorunlu din dersleri ile ilgili olarak uygulamasını değiştirmemesinin ve bu nedenle, aynı konuda AİHS'e aykırı davrandığına yönelik karar verilmesinin dikkat çekici olduğu ifade edilmelidir. Bu bağlamda söz konusu çalışma çerçevesinde de öncelikle din dersi konusunda karşılaştırmalı hukukta ülkelerin düzenlemeleri aktarılacak, daha sonra ise, AİHM'in, eğitim ve öğretim kurumlarında din dersinin zorunlu olarak okutulmasının, AİHS'e hangi hallerde aykırı düşeceği Mahkemenin bu yönde verdiği diğer kararlar doğrultusunda incelenerek, Türk hukuk sisteminde bu kapsamda atılması gereken adımlar ortaya konacaktır.

Evvla belirtmek gerekir ki; karşılaştırmalı hukukta ülkelerin düzenlemeleri incelendiğinde, sanıldığı gibi aksine, din dersi uygulaması, istisnai olarak tercih edilen bir yöntem değildir. Nitekim Avrupa Konseyi üyesi olan 46 ülkeden 43'ünde devlet okullarında din dersi okutulmaktadır. Bu noktada, sadece Arnavutluk, Fransa (Alsace ve Moselle bölgeleri hariç olmak üzere) ve Makedonya'da devlet okullarında din eğitimi verilmemektedir<sup>5</sup>. Avrupa Konseyi'ne üye olan 46 devletten; 25'inde ise, (Türkiye dahil) din eğitimi zorunludur. Elbette, bu derslerin kapsam ve yoğunluğu ülkeden ülkeye değişmektedir. Şöyle ki; 5 ülkede (Finlandiya, Yunanistan, Norveç, İsveç ve Türkiye) yurttaşların din derslerine katılması zorunludur. Diğer bir anlatım ile vatandaşlara bu konuda herhangi bir tercih hakkı tanınma-

mıştır. Ancak, 10 ülkede (Avusturya, Güney Kıbrıs, Danimarka, İrlanda, Lihtenştayn, Malta, Monako, İngiltere San Marino ve İzlanda) din eğitimi mezheplere ayrılmış ve bu çerçevede vatandaşlara belli muafiyetler tanınmıştır. Geriye kalan 10 ülkede ise, (Almanya, Belçika, Bosna Hersek, Litvanya, Lüksemburg, Hollanda, Sırbistan, Slovakya ve İsviçre) öğrencilerin, zorunlu din dersleri yerine, başka derslere katılmalarına izin verilmekte, fakat yurttaşlar, zorunlu din derslerine karşılık başka bir ders seçmemişlerse, ilgili bakanlıklarca hazırlanan müfredat ekseninde oluşturulan mezhepsel eğitim derslerini almak zorundadırlar. Nihayet, Avrupa Konseyi'ne üye olan 21 ülkede devlet okullarında din eğitimi zorunlu bir ders olarak müfredatta yer almamaktadır. Başka bir anlatımla, her ne kadar, bu ülkelerde din eğitimi, esas itibarıyla devlet okullarında verilse de, vatandaşlar, din eğitimi konusunda zorlanmamaktalar; bu husus, onların iradelerine bırakılmaktadır<sup>6</sup>. Bu açıklamalar göstermektedir ki; Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler arasında din eğitimi konusunda yeknesak bir uygulama bulunmamaktadır. Ancak, buna rağmen bu noktada şu tespitlerin yapılması mümkündür: Öğrencilere olanak tanımaksızın din dersinin zorunlu olarak öğretilmesi ender tercih edilen bir uygulamadır. Ülkelerin önemli bir çoğunluğu ya din dersinin okutulmasını zorunlu olarak kabul etmekle birlikte öğrencilere belli muafiyetler tanımakta veya din eğitimini onların ve ailelerinin iradelerine bağlı bir konu olarak görmektedir.

Bu bağlamda, Avrupa Konseyi üyesi ülkeleri arasında Türkiye'nin din dersi konusundaki tutumunu tespit etmede Anayasa'nın 24. maddesinin 4. fıkrası önem arz eder. Gerçekten, söz konusu hükme göre, "**... Din kültürü ve ahlak öğretimi, ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.**". Aslında söz konusu düzenleme incelendiği zaman Türkiye'de eğitim-öğretim kurumlarında okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin, sadece belirli bir dinin

4 AİHM, **Hasan ve Eylem Zengin / Türkiye**, Başvuru No: 1448/04, 2007.

5 AİHM, **Hasan ve Eylem Zengin / Türkiye**, Başvuru No: 1448/04, 2007.

6 AİHM, **Hasan ve Eylem Zengin / Türkiye**, Başvuru No: 1448/04, 2007.

belirli bir mezhebine yönelik eğitimi kapsamadığı; dolayısıyla, bütün dinlerle ilgili kapsayıcı ve açıklayıcı bilgilerin verilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Nitekim, bu konuda Anayasa Mahkemesi de benzer bir görüştedir. Şöyle ki; Mahkeme'ye göre; laik bir devlet yapısı, devletin resmi bir dininin bulunmamasını; belirli bir dine üstünlük tanınmamasını; onun gereklerini kanunlar ve diğer idari işlemler aracılığıyla geçerli kılınmamasını zorunlu kılar. Laik bir devlette, belirli bir dinin eğitimi zorunlu hale getirilemez<sup>7</sup>.

Bu çerçevede şu sorunun yanıtlanması gerekir: Peki, Türkiye'de ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulmakta olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi bu şekilde tarafsız bir niteliğe sahip midir? Bu soruya, esas itibarıyla olumsuz yanıt verilmelidir. Nitekim, AİHM'e göre de, her ne kadar, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi müfredatı; Türkiye'deki farklı inanç ve mezhepler hakkında bilgiler içerse de, söz konusu ders, kural olarak Kur'an ve sünnet gibi İslamiyet'in temel kavramları etrafında şekillendirilmektedir<sup>8</sup>. Elbette, nüfusun çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu bir ülkede, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde, İslam dinine daha geniş bir yer ayrılmış olması gayet doğaldır ve başlı başına bu durum, öğrencilere İslam dininin telkin edildiği anlamına gelmez. Ne var ki, şayet devletin gözetiminde gerçekleştirilen bu ders, çeşitli uygulamalarla bu hâkim dini ve hatta, bu dinin belirli bir mezhebini ön plana çıkarıyor ve ülkede yaşayan diğer inanç ve mezhepleri ikinci plana atıyorsa; bu takdirde artık ilgili eğitimin tarafsız ve çoğulcu bir nitelikte olduğu savunulamaz. AİHM'in 7 Aralık 1976 tarihli **Kjeldesen ve Diğerleri / Danimarka Kararı**'nda ifade ettiği gibi, devletler aslında derslerin müfredatının planlanması ve saptanması konusunda serbesttir. Fakat bu yetki, onlara sınırsız bir hareket serbestisi olanağı tanımaz<sup>9</sup>. **Folgero ve Diğerleri**

7 AYMK, E. 1997/62, K. 1998/52, Karar Tarihi: 16.9.1998, Resmi Gazete Sayı: 24206.

8 AİHM, **Mansur Yalçın / Türkiye**, Başvuru No: 21163/11, 2014.

9 AİHM, **Kjeldesen ve Diğerleri / Danimarka**, Başvuru No: 5095/71; 5920/72; 5926/72, 1976; ayrıca bkz. AİHM, **Mansur Yalçın / Türkiye**, Başvuru No: 21163/11, 2014.

**ri / Norveç Kararı**'nda da AİHM; Norveç'in Hristiyanlığın belli bir mezhebini ön plana çıkarılmasının ve bu şekilde dinler arasındaki dengenin bozulmasının AİHS'e aykırı olduğunu belirtmiştir<sup>10</sup>. Buna karşılık, aynı AİHM; **Angeleni/İsveç Kararı**'nda; Hristiyanlığın, dini telkine yol açacak yoğunlukta olmaması ve devlet tarafından yalnızca açıklayıcı bilgilerin verilmesi nedeniyle, din dersinin zorunlu tutulmasının meşru olduğu sonucuna varmış ve İsveç'in AİHS'e aykırı davranmadığına hükmederek, din eğitimi konusundaki tutumunu ortaya koymuştur<sup>11</sup>.

AİHM'in, farklı kararlarında ifade ettiği ölçütler ekseninde şu sonuçlara varılması mümkündür: Bir kere, Mahkeme; devlet ya da onun gözetimindeki özel okullarda din eğitiminin verilmesini AİHS'e aykırı görmemektedir. AİHM'in bu çerçevede dikkate aldığı en önemli kıstas, okutulan bu dersin içeriğinin tarafsız, objektif ve çoğulcu bir niteliği haiz olması; bu noktada belirli bir dine üstünlük tanınmamasıdır. Nitekim Mahkeme'ye göre, aksi durumda, AİHS Ek 1 Nolu Protokolün 2. maddesinin 2. cümlesinin ihlal edilmesi ihtimali gündemi gelir. Gerçekten, bu hüküm uyarınca, "**Devlet, eğitim ve öğretim alanında üstleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.**". AİHM, **Folgero ve Diğerleri / Norveç Kararı**'nda, inanç kavramının görüş veya düşünce ile eş anlamlı olmadığını; belirli bir seviyede tutarlılık, ciddiyet ve bütünlük içermesi gerektiğini ileri sürerek, inançtan ne anlaşılması gerektiğini belirtmiştir<sup>12</sup>. İşte, devletlerin, farklı inançlar arasındaki dengeyi gözetmeyerek, belirli bir inancı empoze edecek şekilde din eğitimi zorunlu kılması ve farklı din ya da felsefi inanç sahiplerine söz konusu eğitimden faydalanma evresinde onların inançlarını açığa vurmaya zorunda kalmayacak

10 AİHM, **Folgero ve Diğerleri / Norveç**, Başvuru No: 15472/62, 2007.

11 AİHM, **Angeleni / İsveç**, Başvuru No: 10491/83, 1986.

12 AİHM, **Folgero ve Diğerleri / Norveç**, Başvuru No: 15472/62, 2007.



biçimde muafiyet tanımaması AİHS'nin EK 1 Nolu Protokol'ün 2. maddesini ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü düzenleyen 9. maddesini ihlal edecektir.

Türkiye bakımından da sorun tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki; yukarıda da belirtildiği gibi, 1982 Anayasası'nın 24. maddesi uyarınca, din kültürü ve ahlak öğretimi, ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır ve uygulamada bu eğitim, sadece İslam dininin Sünni mezhebi çerçevesinde verilmekte, diğer dini ve felsefi inançlara ilişkin verilen bilgiler son derece sınırlı kalmaktadır. Diğer bir ifade ile, aslında her ne kadar, Anayasa'da bu yönde bir hüküm bulunmasa da, öğrencilere, uygulamada belirli bir dinin belirli bir mezhebi empoze edilmekte, diğer inançlar bu mezhebin gölgesinde kalmaktadır. Bu tür bir eğitimin çoğulcu ve objektif bir yapıda olmadığı açıktır. Bu nedenle, Türkiye'de Musevi ve Hıristiyan öğrenciler, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu'nun 9 Temmuz 1990 tarih ve 1 sayılı kararı ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden muaf tutulmaktadır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 25 Haziran 2012 ve 14 Ağustos 2012 tarihlerinde, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki Hıristiyan ve Musevi öğrencilere verilmek üzere özel dini eğitim ders müfredatı hazırlanmasına karar vermiştir. Böylelikle, sorunun, İslamiyet dışındaki diğer semavi inançlar bakımından kısmen çözüme kavuştuğu savunulabilir. Ancak bununla birlikte, zorunlu din dersi uygulaması, Türkiye nüfusunun önemli bir çoğunluğunu teşkil eden Alevi mezhebine bağlı olan kişiler için hâlâ çözülmesi gereken bir sorun olarak ortada durmaktadır. Her ne kadar, Türk Hükümeti, Aleviliği esas itibarıyla felsefi düşünceye yakın bir inanış olarak tanımlasa da; AİHM'e göre, Türk toplumunun tarihinde derin köklere uzanan bir dini inanç olan Aleviliğin, okullarda okutulmakta olan Sünni İslam'dan farklı niteliğe sahip olduğu konusunda şüphe yoktur<sup>13</sup>. Bu yapısı nedeniyle, Alevilik; AİHS'e göre bir

inanç olarak kabul edilmeli ve bu noktada tanıyan güvencelerden yararlanmalıdır.

Bu çerçevede önerilebilecek ilk çözüm yolunu; Alevi vatandaşlara İslam dışındaki diğer semavi dinlerin mensuplarına sağlanan olanak gibi din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden muafiyet tanınması oluşturur. Ne var ki, ilk bakışta haklı ve makul bir çözüm önerisi olarak görülebilecek bu yöntem, Türkiye'de yaşayan farklı inançlara sahip grupların sorununu çözmeyecek, aksine sorunun ağırlık merkezinin başka bir noktaya yönelmesine neden olacaktır. Gerçekten, bu şekilde bir muafiyet sisteminin oluşturulması, Alevi mezhebine bağlı olanların dinsel kimliklerinin açıklanmasına yol açacak ve bu husus, din özgürlüğünün sınırlandırılması mümkün olmayan içsel kısmına bir müdahale teşkil edecektir. Çünkü çoğulcu demokratik toplumlarda kişiler, tabii oldukları inançları açıklamaya zorlanamaz. Oysa bireyler, Sünni İslam anlayışının öğretildiği din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden muaf tutulmayı talep ettikleri takdirde bu inanca bağlı olduklarını dolaylı biçimde açıklamak zorunda kalırlar ki, bu durum, AİHS md. 9'da güvence altına alınan inanç özgürlüğüne aykırı düşer. Hal böyle olunca, sorunun çözüme kavuşturulması için geriye iki seçenek kalmaktadır: Ya Anayasa değişikliği yapılarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, mevcut müfredatını korunmalı ve fakat zorunlu ders olmaktan çıkarılmalıdır ya da anne ve babaların çocuklarının dini eğitimi konusunda sahip olduğu hak da dikkate alınarak, belirli bir dini telkin etmeyen objektif ve çoğulcu bir niteliğe kavuşturulmalıdır.

### **Kaynakça**

- AİHM, **Angeleni / İsveç**, Başvuru No: 10491/83, 1986.  
AİHM, **Folgero ve Diğerleri / Norveç**, Başvuru No: 15472/62, 2007.  
AİHM, **Hasan ve Eylem Zengin / Türkiye**, Başvuru No: 1448/04, 2007.  
AİHM, **Hasan Uzun / Türkiye**, Başvuru No: 10755/13, 2013.  
AİHM, **Kjeldesen ve Diğerleri / Danimarka**, Başvuru No: 5095/71; 5920/72; 5926/72, 1976.  
AİHM, **Mansur Yalçın / Türkiye**, Başvuru No: 21163/11, 2014.  
**AYMK**, E. 1997/62, K. 1998/52, Karar Tarihi: 16.9.1998, Resmi Gazete Sayı: 24206.  
<http://www.hsyk.gov.tr/etkinlikler/ziyaretler/2011/nisan/Strazburgapor.pdf>, Çevrimiçi: 15 Aralık 2014.

13 AİHM, **Hasan ve Eylem Zengin / Türkiye**, Başvuru No: 1448/04, 2007.

## Aykırı Düşünceler

### Gülsün Yıldırım

Amy Winehouse dinlerken ulaştığı nokta aklımın köşesine geldi takıldı. Düşündüm, geldiği nokta bireye mi aittir yoksa sistemin bireyi zorladığı yer midir?

Sıradan, genel geçer bilgilere, inanışlara sahipseniz hiçbir sorun yok; zaten sistemin istediği hatta varlığından mutlu olduğu bir kişisiniz demektir. Sizin için hiç kimsenin ekstrapa ihtiyacı yoktur. Kimseyi rahatsız etmezsiniz, varlığınız ile yokluğunuz hiçbir zamana, hiçbir insana değmez.

Sokulduğunuz sıranızda duramayanlardansanız orada işler değişmekte. Küçük bir çocukken biraz içine kapanık, uyumsuz, çok içli, yaramaz vs... tanımlamaları sizin için yapılır. Siz bunları duyarsınız ama umursamazsınız, çünkü siz kendinize normalsinizdir. Aslında anlamazsınız da bütün bunlar ne demektir. Oynarsınız arkadaşlarınızla, onlar size roller verir siz başka roller almak istersiniz. Aldığınız roller sizin seçiminizse çok iyi oynarsınız, ama eğer başkası vermişse zordur o oyunun sonunu getirmek. Biraz daha büyüdüğünüzde babanız ve anneniz size asıl oyunun kurallarını dayatmaya başlar; oyunun kuralları hoşunuza gitmezse kıyametinizin başlangıcı olur ilk gençliğiniz.

Arkadaşlarınız sizi biraz tuhaf bulur. Öğretmenleriniz kural zorlayıcı, asi, başına buyruk, çokbilmiş (belki de hakikatten bazı konularda gerçekten onlardan çok biliyorsunuzdur). Şansınız varsa sıra dışı bir öğretmene denk gelir sırada nasıl durabildiğini anlamaya çalışırsınız. Size bu toplumda nasıl kalabileceğini öğretmeye çalışır bir yanı kanarken, işte o öğretmendir ilk yoldaşınız. Ama bir şey olur ve gene yoldaşsız kalırsınız bu dikenli hayatta. Bir ara yaşlarınızın akıllı gelmeyen davranışlarına uyum gösterseniz de içinizden anlayamadığımız, ne olduğunu bilemediğiniz bir şey, bir iç sıkıntısı koparı

verir sizi herkesin olan gerçekten. Sizin gerçeğiniz sonu görülmeyen bir kuyu gibi içine çağırılmaktadır sizi. İçgüdüsel olarak ya da birilerinden duyduklarınıza göre kitaplara dalar onlarla nefes alır onlarla 'herkesin' hayatına tutunursunuz. Kitaplardaki kahramanlar ile gerçekte olmayan bir dünyada yaşarsınız. Kendinize ait soyut bir dünya yaratırsınız ve orası güçlendiğiniz yerdir. Nereden geldiğini bilmediğiniz bilgiler, öngörüler ve olgunlukla zamanda yol alırsınız.

Daha da büyüüp bir şeyler olma gerekliliği size dayatıldığında "ben zaten bir şeyim, değil miyim yoksa, ben neyim, ben hiçbir şey değil miydim?.. Hani küçük çocuklar rüyalarında dipsiz bir kuyuya düşerde düşmekten hiç kurtulamaz ya işte o dipsiz kuyuya düşmenin ta kendisidir bu şok. Sizin varlığınızın nedeni olan anne babanız "sen hiçbir şey değilsin" demiştir size. Bu andan itibaren kendinizi kanıtlama kahrı başlamıştır artık. Ancak bunu başaramayacağınızı öğrenmeniz çok uzun yıllarınızı alacaktır. Siz bununla uğraşırken yaşam devam etmekte ve onlarca insan size şekiller vermeye kalkışmaktadır. Sevgiliniz olur onun istediği gibi birisi olmanız için sizi şekillendirmeye çalışır (bilmez ki onun bunu yapması ona yapılan biçimlendirmenin bir parçasıdır), üniversitede o çok okumuş profesörler size yerinizi gösterir; şöyle ..... olacaksın böyle adam olacaksın, bunları okuyacaksın onları okumayacaksın, benim dediğimi yapacaksın, ne kendi hakkının olduğunu ne de başkalarının haklarının olduğunu söylemeyeceksin (fark edemezler ki onlara da, bu rol onlara başkalarınca verilmiş, bile isteye yada bilmeden istemeden 'herkese' benzermişler). Herkes kim? Ben niye herkesin içinde değilim başka derdi yok da benimle mi uğraşıyorlar? Yoo hiç kimse senin için ekstrapa çıkmıyor. Bu onların normal davranışları, tüm insanların kendilerine benzetilmesi gerekliliği hayatta kalma savaşı onlar için. Sistemlerinin çökmemesi için tüm insanlar birbirine benzemeli. Eğer çökerse pofff diye söner balon, ne yapacağımı ne olacağımı bilemez "herkes" olanlar. Şu anda bile keşke bir olsa diye içimde hınzır bir heyecan var. Empati kurar belki herkes, herkes gibi olmayana, e ne de iyi olur.

Ömrünün daha ileri safhalarında da herkesin yaptığı toplumsal davranışlar beklenir, bir noktadan sonra pes eder yaparsın. Tabii olmaz "başaramazsın". Başarı neyse?... Toplumda herkesin başardığı senin başaramadıkların birikir birikir kocaman bir dağ olur önünde. Bunca yaşam seni yormuş önünü

göremez hale getirmiştir. Çare ararsın bulamazsın çünkü herkes herkes gibi düşüp yaşamakta herkes gibi olmayanlar da senin gibi bilememektedir, “nasıl yapmalı”, “ne yapmalı”dır. Koskocaman dünyada nefes almakta zorlanır, solungaçları yırtılan balık gibi çırpırsın. Koskocaman dünyanın koskocaman hayatında küçücük çaresiz bir çocuk olursun yapayalnız. Önüne iki seçenek koyarsın ya tekrara döneceksin tüm yaşam acılarını ya da sırtını döneceksin yaşam acılarına.

### **Amy nin ilk eğitimi:**

Bilinmeyen bir yanı var küçük Amy'nin, o da duygusal zekâsının parlayan bir yıldız oluşudur. Bir bilinmeyen daha vardır; herkesin doktor, mühendis olmayacağı ve bunun için gerekli IQ nun tek zekâ biçimi olmadığı. Tüm eğitim IQ üzerine kurulmuştur ve sayısal derslerin zorbalığı canını sıkıktadır. İçinde itici bir güç vardır ama ne olduğunu bilemez. Önüne çıkan yenilikleri tanımak isterse ebeveynlerinin ileri görüşlülüğü ölçüsünde tanyabilir. Eğer ebeveynlerinin dünyası dar ise beklide o parlayan yıldız göğe hiç yükselemeden sönüp kaybolur, 'herkesin' içerisinde. İlk eğitimcisi iyi bir insan ise, çocuk psikolojisinden anlayan bir uzman ise bir şans vardır göğe yükselmek için. O, hayatındaki diğer ilk iyi insan, onun hayatının yoldaşı olur. Bizim Amy'nin hayatı böyle ilerlemedi. Onun hayatında böyle bir şans olmadı. Kendisini anlamayan, sürekli ona “diğerleri gibi ol” diyen bir öğreticisi oldu. Kendince “akıllı” bulduğu çocukları kayıran, diğerlerine “bunlardan zaten bir şey olmaz” dediği çocukları öteleyen bir öğretici. Amy, bu öğreticiden “kötü insan olmamayı” tercih etmeyi, ötekileştirilmeyi, sınıfsal ayrımcılığı ve farklı öğrenme biçimine sahip olmanın bu dünyada ne büyük dert olduğunu öğrendi. Amy, insanlar onu sevsinler onu görsünler diye çok çalışır. Bu çabasının 'herkes' gibi olma çabası olduğunu yıllar sonra anlayacaktır. İçinde bir şeyler vardır ne olduğunu bilemediği bir şeyler ama hiç kimse bununla ilgilenmemekte sınavlardan bahsetmektedir. Diğerlerinin onu önemseyeceği bu sınava girip kazanması gerektiğini düşünür ancak, öğreticisi “sen giremezsin o sınava” der ve ilk çarpışmayı yaşatır.

Bu sırada evde de yaşam devam etmektedir. Okulda yaşanan savaşı tek başına göğüsleyen kahraman koruyucularına hiçbir şey söylemez. Değirmenlerle tek başına savaşır, aynı okuduğu kitaptaki gibi. Evde var olma savaşı ilk yıllarda belli belirsiz yaşanırken seneler ilerledikçe şiddet kazanmaya başlamaktadır.

Hiç kimsenin dinlemediği müzikler dinlemesi sıra dışıdır. Diğerleri gibi olmaması, farklı davranıyor olması korku uyandırır. Ebeveynler onunla nasıl yaşayacaklarını bilmediklerinden bildikleri tek yol olan “sindirme” yöntemini kullanırlar. Duygusal, düşünsel ve davranışlardaki baskı sindirmenin en iştahlı anlardır 'herkes'de olduğu gibi. Ne varki onların iştahı Amy'nin ruhunu parçalayan kargalar gibidir. Her hamlede bir parçası kopartılır. Kopan her parçasının sancısı günler haftalar sürer. Tanıdığı bir durum haline gelir bu, normalleşir. İç acısı normal olmuştur onun için. Bazen, 'herkes'in yaptığını yapmak daha mı iyi (?) daha mı kolay (?) sorularını sorar kendisine. Bazen, ki bu bazenler gücünün azaldığı anlardır. Bir gün onun iç acısını tanıyan birisi çıka gelir. İlk karşılaşmalarını yaşayan minik hayvan yavruları gibi birbirlerini koklar etraflarında dolanır ardından arkadaş olurlar. Aynı ritüel tekrar tekrar yaşanmaya başlar.” Başkaları da varmış” der küçük yaralı kahraman. Onaylanma duygusunu hisseder büyük bir mutlulukla ve tekrar kendine güvenmeye başlar.

Öğreticileri ilkokuldan beri aynı bilgileri tekrar tekrar anlatmaya devam ederler. Bilgiyi onlardan öğrenemeyeceğine kesin kanaat getirince dergiler, kitaplar, ansiklopediler su gibi içilir. Okulda yeni olan tek bilgi başka bir dilin varlığıdır. Bu yeni uğraş oldukça keyiflidir ta ki bir öğreticinin ruhuna kendi nefretini dalmasına kadar. Bu nefretin gazabından kaçmak için kendini geriye çekmek, yok olmak en korunak yoldur. Ancak bu, yeni keşfettiği zevkten mahrum kalması demektir ve bunun da çok geç farkına varacaktır. Var oluşunu başkalarının üzerinde tahakküm uygulayarak kanıtlamaya çalışan yetişkinlerle karşılaşma vakti gelmiştir. Varoluşunu felsefi, psikolojik, sosyolojik açımlarını daha hayatının ilk çeyreğinde çözümlene yolundayken, yaşamının üçüncü dördüncü çeyreğinde olup bir bilinmezliğe havale eden yetişkinler hayal kırıklığı yaratırlar.

İşte hayal kırıklıklarının sonucu, yetersiz ( bilgi yoksunu) öğreticiler tarafından tatmin edilemeyen bir beyin. Yalnızdır. Nasıl yapmalı (?) sorusunu sormayı öğrenmiştir. Nasıl yapmalıdır?

Bence buradan sonrasını ben anlatmamalıyım ( her ne kadar anlatma hevesim olsa bile). Bu sorunun cevaplarını yazıyı okuyan sizler yanıtlayın ve dergiye yazın. Başımı paylaştığımız bu hayat hikâyesinin devamını sizler yazın. Tüm Amy'lere....

# Çocukların Gelişim Özelliklerini Bilmek Neden Önemli

Aysel Köksal Akyol \*  
Özlem Körükçü \*\*

*İnsan gelişimi, doğası gereği evrensel ve bireysel bir özelliktir. "Her birimiz kısmen herkesle benzer şekilde, kısmen bazılarına benzer şekilde, kısmen de hiç kimseye benzemeyecek şekilde gelişiriz. Her birimiz yaklaşık olarak bir yılda yürür; küçük bir çocukken hayali oyunlar oynar ve gençken çok daha bağımsız oluruz. Her birimiz yeterince uzun yaşarsak, iştih problemleri yaşarız. Bu bizim gelişimimizin genel seyri; bebek anne rahmine düştüğünde başlayan ve tüm yaşamı boyunca devam eden değişme örüntüsüdür (Santrock, 2012)."*

## Giriş

Her bireyin kendine özgü bir gelişim süreci vardır ve bu süreç bazı ilkelere bağlıdır. Gelişim ilkeleri, insanın bir bütün olarak nasıl geliştiğinin genel görünümünü verir. İnsan canlı kaldığı sürece çevresiyle etkileşerek ve yaşayarak değişir ve gelişim gösterir. Başka bir deyişle; insanın gelişimi döllemeden doğuma kadar, doğumdan ölüme kadar durmaksızın sürer. Her gelişim dönemi, farklı yaş aralıklarını kapsar ve bireylerin gelişimleri arasında bireysel farklılıklar vardır. Her gelişim dönemi, kendine özgü gelişim görevi gerektirir. Yapılan gözlem ve çalışmalar, çocuklarda gelişim dönemlerine özgü ortak eğilim ve davranış kalıplarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu ortak özelliklerin bilinmesi çocuk eğitiminde izlenecek yöntemi belirleme açısından önemlidir (Aral vd 2000, Baran 2011). Çocuğun gelişimini anlamak, onun gelişimsel özelliklerini bilmek demektir. Çocukların gereksinimleri yaş özelliklerine göre farklılıklar gösterir. Söz konusu gereksinimlerin zamanında ve yeterli ölçüde giderilmesi sağlıklı büyüyen ve gelişen çocuklar için temel koşuldur (Atay, 2009).

Gelişim biliminin amacı, gelişimi etkileyen değişkenleri belirlemek ve bu değişkenlerin bir araya gelerek bireyin yaşamını nasıl şekillendirdiğini açıklamaktır. Gelişim bilimciler; davranış, düşünce, duygu ve toplumsal ilişkilerdeki yaşa bağlı değişimleri tanımlamak, açıklamak ve öngörmek amacıyla kuramlar geliştirir ve araş-

tırmalar yürütürler (Bee ve Boyd, 2009). Bu araştırmalar ve kuramlar; bireyin, konuşmadan önce yürüdüğü, iki kelimedenden önce tek kelime söylediği, bebeklik döneminde hızlı, erken çocuklukta daha yavaş büyüdüğü, erinlikte cinsiyet hormonlarının daha hızlı çalıştığı bilgisine ulaşmamızı sağlar (Santrock, 2012).

Çocukların dünyaya ilişkin bilgileri bilişsel sistemleri geliştikçe değişir; zihin geliştikçe gerçeklikle daha uyumlu hale gelir. Bebekler yakın ile uzağın, yukarı ile aşağının pratik bir bilgisini oluştururken, daha büyük çocuklar çevrelerindeki nesnelere arası ilişkilerin daha soyut bir bilişsel haritasını oluştururlar. Doğduğunda çıkardığı sesler ile iletişim kuran çocuklar altı yaşına geldiklerinde gramer kurallarına uygun cümleler kurarlar. Küçükken otoritenin koyduğu kuralları sorgulamaksızın uygulayan çocuklar büyüdükçe kuralları değiştirebileceklerinin farkında olurlar. Kişilik gelişimi de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi doğumdan itibaren aşama aşama gerçekleşir. Bireyin motor gelişiminde de yaşamın ilk beş yılı boyunca motor gelişimin sıralı ilerlemesi gözlenir. Örneğin, bebeklik döneminde reflekslerin yaşamsal önemi sözedilirken, çocuklar büyüdükçe kızlar ve erkekler temel hareketler döneminde koşma, atlama, hoplama, fırlatma, yakalama, topa ayakla vurma gibi temel hareket yeteneklerinin tümünü geliştirmeye aynı şekilde başlarlar (Özer ve Özer; 2014; Miller, 2008; Salı ve Köksal Akyol, 2009; Köksal Akyol, 2013).

\*Prof. Dr. Ankara Üniversitesi

\*\*Yard. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi

Çocuklarının gelişimleri ile ilgili incelemeler yapmak ve bilgi edinmek, insanlara; çocuklarını içinde buldukları dönem özelliklerini dikkate alarak daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Çocukların hangi gelişim döneminde, ne gibi gelişim özellikleri gösterir, ya da göstermelidir bilgisine sahip olmak ve çocuğun gereksinimlerini bilmek anne ve babaların, çocuk gelişimcilerin, eğitimcilerin ve çocuklarla birlikte çalışan diğer yetişkinlerin işlerini kolaylaştırır. Çocuğun gelişim dönem özelliklerini bilen bir anne ya da baba çocuğunu yetiştirirken karşılaştığı zorluklarda daha çabuk önlem alabilir, bir çocuk gelişimci çocukların gelişimini daha etkili takip edebilir, bir eğitimci çocuklara uygun eğitim programları planlayabilir. Hatta bir anne ya da baba çocuğun yaşadığı bazı problem davranışlarda, çocuk gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olduğu için yaşanan olayların çocuğun yaş dönem özelliğinden kaynaklandığının bilinciyle paniğe kapılmadan hareket edebilir. Bu nedenle, bu makalede yetişkinlerin çocuk gelişimini doğru anlamaları ve bunun neden önemli olduğunun ortaya konulması planlanmıştır. Bu amaçla çocukların gelişim özellikleri tanımak için; bilişsel gelişim, dil gelişimi, ahlak gelişimi, cinsel gelişim, psikososyal gelişim ve motor gelişim alanları örneklerle ele alınmış ve çocuğun gelişimini doğru anlamamanın önemi ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

### **Çocukların Gelişim Özelliklerini Bilmek Neden Önemlidir?**

Çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerinin ve bu dönemlerdeki özelliklerin bilinmesi çocuğun sağlıklı ve zamanında gelişimini destekleyecektir. Çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olma, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması bakımından da gereklidir (Aral vd., 2000). Örneğin; bilişsel gelişim dönemlerinin özellikleri bilinirse çocuklara gelişim düzeylerinin altında ya da üstünde eğitim verilmez. Gelişim düzeyinin altında olan bir eğitim çocukları için sıkıcı olurken, gelişim düzeyinin üzerinde bir eğitim programının uygulanması da çocuğa hiç bir yarar sağlamaz ve çocuğun stres yaşamasına neden olur. Ya da çocuğun motor gelişim

özellikleri bilinirse, çocuğun yeni bir şey öğrenmesi için yeterli bir kas gelişimine sahip olup olmadığının bilgisine ulaşılmış olunur. Ayrıca çocuğun, küçük kas gelişimi yeterli olgunluğa eriştikten sonra ancak kalem tutup yazabilecek beceriye sahip olabileceği bilinir.

Anne-babalar, çocuk gelişimciler ve çocuklarla çalışan diğer sağlık personelinin çocukların içinde buldukları dönemin özelliklerini bilmelerinin elzem olduğu düşünülmektedir. Eğer gelişim dönemi özellikleri bilinirse çocukların davranışlarının içinde buldukları gelişim dönemi özgü olup olmadığı, iki yaşındaki bir çocuk ile on yaşındaki bir çocuğun benzer durumlarda neden farklı tepkiler gösterdikleri anlaşılır. Çocukları doğru anlayabilmek için çocukların bilişsel, dil, ahlak, cinsel, psikososyal ve motor gelişimlerinin nasıl gerçekleştiğini bilmek önemlidir. Farklı gelişim dönemlerinde olan çocuklara yönelik özellikler örneklerle açıklanarak aşağıda sunulmuştur.

Bilişsel gelişim dönemleri dikkate alındığında, çocukların farklı yaşlarda farklı şemaları geliştirdikleri, akıl yürütmeleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Yaşları dört ile on iki arasında olan çocuklar oyuncak bir arabanın bulunduğu bir odaya alınmışlar ve kendilerine “Bu araba bu odanın içinde kaç çeşit olası yoldan geçebilir?” sorusu yöneltilmiştir. En küçük çocuklar, engellerin çevresinden dolaşmak için bir kaç kere sapılan düz yollar göstermişler, daha büyük çocuklar, kıvrılan ya da zigzaglar oluşturan yolları kullanmışlar, ergenlik çağının başındaki çocuklar ise “Daha ileri gidebilirsiniz.,” “O kadar ilerlemesene de olur.,” “İstedikiniz kadar da dönebilirsiniz.,” “Bunun sınırı yok.” gibi sonsuz sayıda olasılık anlayışını ortaya koyan yanıtlar vermişlerdir. Burada ergenler için bütün olası yolları kanıtlamak amacıyla girişimde bulunmanın gerekli olmadığı dikkati çekmektedir. Ergenler olasılık anlayışını gösteren genel bir kural koyarak, gerçekte gözlemiş olduklarının ötesine geçmişlerdir. Dikkat edilecek olunursa dört ile on iki yaşlar arasındaki çocukların aynı problem durumuna verdikleri cevaplar birbirinden çok farklıdır ve bunun nedeni

içinde buldukları bilişsel gelişim dönemidir (Gallagher ve Mansfield, 1995). Üç-altı yaşlar arasında çocuklar kendilerini başkalarının yerine koyamazlar. Telefonla konuşurken “Elimde ne var?” diye soran bir çocuk telefonda kişinin elindeki mandalınayı görmediğini düşünemez. Yedi yaşındaki bir çocuk, görme engeli olan bir arkadaşını gerçekten görüp görmediğini anlamak için merdivenin başına getirip bırakabilir. Çocuklar bu davranışları sergilerken acımasız olduklarından değil başka bireylerin bakış açılarını fark edemediklerinden kaynaklanmaktadır (Köksal Akyol, 2013). Kalıp yargılar her yaşta görülebilir, ancak küçük çocuklar bilişsel gelişimlerinden dolayı kalıp yargılara daha eğilimlidirler. Örneğin, bir kız çocuğu bir gün okuldan geldiğinde annesine hemşire olacağını söyler. Annesi doktor da olabileceğini söylediğinde kızgınlıkla “Kızlar doktor olamazlar.” der. Çünkü o gün okula gelen sağlık personellerinden doktor erkek, hemşire ise kadındır. Anne kızı hasta olduğunda onu özellikle bir kadın doktora götürür. Sonrasında da hala kadınların doktor olamayacağını düşünüp düşünmediğini sorar. Kız “Ama anne o bir hemşireydi” cevabını verir (Gander ve Gandiner, 2010).

Çocukların ilk sözcüklerini ne zaman söyledikleri, ilk cümlelerini kaç yaşlarında kurmaya başladıkları hakkında bilgi sahibi olmak ise çocukların dil gelişimlerini takip etmek ve çocukları desteklemeye yönelik fırsatlar, ortamlar yaratmak için önemlidir. Ortalama olarak çocuklar birinci doğum günlerinde ilk sözcüklerini söylerler. Söyledikleri yani ifade ettiklerinden daha fazla sözcük hazinesine sahiptirler. Anlayabildikleri ancak henüz ifade edemedikleri sözcükleri bazı sözcükleri bilirler. Henüz “Top” diyemezken, odasından topun getirmesi istendiğinde, çocuk kendisine söyleneni rahatlıkla yapar. Henüz bir yaş civarında bir sözcük ifade edebilirken beş-altı yaşlarına geldiğinde bir yetişkin gibi gramer kurallarına uygun cümleler kurabilirler.

Çocuklar büyüme sürecinde gittikçe artan bir şekilde hangi ortamda nasıl davranacaklarını kestirme kapasitelerinin arttığı, toplumsal kural

ve beklentilerin farkına varıp bu kural ve beklentilere uygun davranışlar sergilemeye başladıkları görülür. İyi ve kötü, doğru ve yanlış, uygun olan ve olmayan davranışlar hakkında çocuk gittikçe daha bilinçli hale gelir. Anne-babalar, sıklıkla neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiği hakkında küçük çocuklarını uyarırlar. Çocukların yaşları büyüdükçe anne-babanın bu konudaki müdahalesi azalır (Özgün, 2008).

Sosyal ve kültürel çevresine bağımlı olarak her birey kendi koşulları içinde ahlak gelişimini sürdürür. Bu nedenle bireyler arasında ahlak gelişimi açısından farklılıklar görülür. Ahlak gelişim dönemlerine bazı çocuklar daha erken girerken bazı çocuklar daha geç girebilir. Ancak yetişkin olmalarına rağmen tüm yaşamları boyunca ileri ahlak düzeyine ulaşamayan bireylerin olduğu da bir gerçektir (Morgan, 2005).

Küçük yaşlarda cezadan kurtulmak, otoriteye itaat etmek ve başın derde girmemesi önemlidir, çocuklar cezadan kaçmak için kurallara uyaralar. Altı yaşlarında iki çocuk resim yapan boya kalemlerinden biri ile yanlışlıkla açık renk koltuğu boyarlar. Çocuklardan biri telaşlanır, diğeri ise boya kaleminden oluşan lekeye bakıp, “Bu küçük bir leke, bir şey olmaz.” der ve resim yapmaya devam ederler. Bu çocuklara göre leke büyük olsaydı hatalı bir davranış yapmış olacaktı. Bu dönemde olan çocuklar fiziksel büyüklüğüne odaklanırlar. Annesine yardım ederken on tabak kıran çocuk, gizlice şeker alırken bir şekerliği kıran çocuktan daha çok hatalıdır. Çünkü daha çok tabak kırmıştır. Somut işlemler dönemine geçen çocuklar ise yargılarında niyeti de değerlendirmeye başlarlar ve alttaki niyete bakarak on tabağı kıran çocuğun davranışını kötü olarak değerlendirmezler (Senemoğlu, 2012; Gander ve Gardiner, 2010; Salı ve Köksal Akyol, 2009).

On yaşındaki bir çocuk “Grubundaki büyük çocuklar yaptığı için bakkaldan bir şeyler çalmayı” tercih edebilir ya da “İyi insanlar böyle şeyler yapmadığı için çalmayı” reddedebilir. Bu aşamanın özellikleri özetle “Yapmamalıyım, çünkü insanların beni beğenmesini istiyorum.” mantı-

ğı ile açıklanabilir. Bir sonraki kanun ve düzen eğilimi aşamasında olan çocuklar ise “Yapmamalıyım, çünkü kanunları çiğnememeliyim.” ya da “Yasa yasadır ve istisnası olamaz, hiç kimse yasanın üstünde değildir.” şeklinde düşünebilirler (Senemoğlu, 2012; Gander ve Gardiner, 2010; Salı ve Köksal Akyol, 2009).

Cinsel gelişim dönemlerinden her birinin sağlıklı bir şekilde atlatılması bireyin bir sonraki döneme sağlıklı başlamasını sağlar. Bir dönemdeki gereksinimler karşılanmadığı zaman o döneme aşırı bağımlılık oluşur ve sonraki gelişim dönemleri bundan olumsuz bir şekilde etkilenir. Okul öncesi dönemde, çocuklar cinsel konulara karşı ilgilidirler; bu ilgi üç yaş civarında başlar, beş-altı yaşlarına kadar güçlü bir merak dönüşür. Çocukların cinsel konulara merakını artıran yakın çevrede bir çocuğun doğması, hayvanların yavrulaması, filmler, resimler, bu konu ile ilgili yetişkinlerin ya da kendi arkadaşlarının konuşmaları, çocuğun üreme organlarına karşı ilgisi ve bunlarla oynaması, karşı cinsin kendisinden farklı olduğunu görmesi gibi durumlar olabilir. Çocuk sorduğu sorulara cevap alamıyorsa, susturuluyorsa bu merak daha da artar. Bu dönemde, çocukların ara sıra, üreme organlarıyla oynadıkları ve bundan haz aldıkları dikkati çeker. Çocuğun bilmeyerek ortaya çıkardığı bu durumun yetişkinlerce tepkiyle karşılanması, anlayamadığı bazı sorunların kafasını meşgul etmesine yol açar. Bu geçici davranışın engellenmesi çocukta ilk suçluluk duygularının ve cinsel gelişime karşı olumsuz tutumun kaynağını teşkil eder. Çocukluktaki cinselliğin, bilinen anlamda bir cinsellik olmadığı unutulmamalıdır (Başaran, 1980; Binbaşıoğlu, 1995, Köksal Akyol, 2011). Çocuklar daha önce sorularına yanıt bulabilmişse, ilkokul yıllarına denk gelen orta çocukluk döneminde cinsel konulara karşı merakı azalır. Eğer okulöncesi dönemde, merakı giderilmemiş ise çocuğun cinsel konulara merakı daha da yoğunlaşır. Arkadaşlarından duyduğu yalan yanlış bilgilerle merakı karmaşıklaşır. Bu dönemde kızlar daha feminen erkekler daha maskülen özellikler kazanmaya başlarlar. Her iki cinste diğerine benzetilmekten hoşlanmazlar (Başaran, 1980; Uçar, 1994; Köksal Akyol, 2011).

Bebekler yaşamlarının ilk yılında hem kendilerine hem de çevrelerinde kendi bakımlarıyla ilgilenen yetişkinlere güven duymayı öğrenirler. Eğer anne-baba ya da çocukla ilgilenen diğer yetişkinler çocukların gereksinimlerini zamanında ve severek karşılıyorsa çocukta temel güven duygusu oluşur. Anne-babaların aşırı koruyucu bir tutum sergilemeleri çocuğun özerk olma çabalarını engeller. Çocukların özerklikleri desteklenmediğinde tek başına bir şey yapmam duygusunun oluşumuna neden olur (Orçan, 2008; Gander ve Gardiner, 2010). Bu aşama ya bağımsızlık ve kendine güven duygusunun ya da utanç ve kuşku duygusunun doruğa çıktığı bir bunalımı içerir. İkinci yılın ortalarında küçük çocuklar onlara çevrelerini kendi başlarına keşfetme olanağını veren beceriler geliştirirler. Bu süreçte istekleri büyüklerinin istekleriyle çatışabilir. Ne yiyeceklerine, ne giyeceklerine, nereye gideceklerine kendileri karar vermek isterler. Birçok anne babanın çocuğun yaşamının bu dönemini “Korkunç ikiler” olarak nitelenmeye başlanması, özerkliğin normal bir görünümüdür. Yine de çocuklar bakıma ve desteğe gereksinim duyarlar. Bu aşamada çocuklar anne-babalarını bir irade savaşına sokarak sık sık kızdırırlar, ama aynı zamanda yeni yetenekleriyle onları fethederler ve sevgilerini yeniden kazanırlar (Gander ve Gardiner, 2010).

Okul öncesi yıllarda, çocuklar meraklarından dolayı sürekli eleştirilir, soruları ve eylemleri için suçlanırsa çocuk suçluluk duygusu geliştirir. Suçlanan çocuk sorularından ve araştırmalarından vazgeçip kendi kabuğuna çekilebilir. Çocukların araştırma girişimlerini destekleyen, sorularına yanıt veren, sevecen ve ilgili yetişkinler, çocukların girişimciliğini destekler (Senemoğlu, 2012). İlkokul yıllarına denk gelen orta çocukluk döneminde, çocuklarda çalışma isteği yaratmak ve onlara başarı duygusunu tattırmak büyük önem taşır. “Ben başarılıyım” duygusunun yaşanması için anne-baba tutumlarının etkili olmasının yanı sıra okul ortamı ve öğretmenlerin tutumları da oldukça önemlidir. Çocukların yaptıkları işleri takdir eden, başarılı olabileceği alanlarda çocuğun kendi başına denemesine fırsat veren anne-babalar ve öğret-

menler çocukların başarılı olmaya karşı aşâğılık duygusu karmaşasından başarı ile çıkmalarını desteklemiş olurlar. “Ben başarılıyım” duygusunu kazanan çocuklar bir sonraki aşamaya güvenle girerler. Yaptığı işler ve çalışmaları çoğunlukla akranları ve yetişkinler tarafından onaylanan çocuklarda kişilik gelişiminde aşâğılık duygusunun oluşumu gerçekleşmiş olur. Ergenlik döneminde olan çocukların kimlik kazanımı çabalarında yardımcı olmak gerekir. Anlayışlı, adil ve arkadaşça bir tutum çocukların olumlu kimlik kazanmalarına yardımcı olur (Başal, 2003; Gander ve Gardiner, 2010).

Küçük çocuklar heyecanlı bir şekilde atlarlar, zıplarlar, tırmanır, gülüp oyanlar. Eğer çocuklar hareket becerileri ile ilgili olarak özgür bir ortam sunulursa gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürürler. Eğer çocuğun deneyimleri sınırlanırsa kritik dönemlerde yapması gerekenleri yapamaz ve hareket becerisi olumsuz yönde etkilenir (Gander ve Gardiner, 2010). Motor gelişim açısından bakıldığında, çocukların bazı becerileri gelişmişken, bazı beceriler konusunda henüz gelişmeye devam ettikleri görülür. Eğer çocukların doğumdan itibaren gösterdikleri motor gelişim bilirse, çocukları hazır bulunuşluklarına göre desteklemek mümkün olabilir. Çocukların ne zaman sıraladıkları, yürüdükleri, koştukları bilirse, bu becerileri sergilemeleri için çocuklara fırsat verilir (Özer ve Özer, 2014).

## Sonuç

Çocukların gelişim dönemlerinin bilinmesi onların yetişkinler tarafından içinde buldukları dönem özelliklerini dikkate alarak daha iyi anlaşılmasını sağlar. Çocukların gelişim döneminde gösterdikleri özellikleri bilmek ve bu dönem özelliklerinin gerektirdiği gibi davranmak evde aileyi, okulda öğretmeni, herşeyden önce çocuğun kendisini mutlu edecektir. Anne-babalar, çocuk gelişimciler ve eğitimcilerin bebeklikten itibaren ergenliğin sonuna kadar çocukların çok yönlü gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları çocuklar ile daha etkili bir iletişim içinde olmaları, çocukları doğru bir şekilde anlayabil-

meleri ve etkili ortamlar hazırlamaları açısından da önemli görülmektedir. Bu nedenle çocukları anlayabilmek için onların içinde buldukları gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Aral, N., Baran G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi I*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Atay, M. (2005) *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimine giriş*. N. Aral ve G. Baran (Editörler). *Çocuk Gelişimi* (s.17-52). İstanbul:Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Başaran, İ.E.(1980). *Eğitim psikolojisi*. Altıncı Basım. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikolojisi*. Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebiliriz? İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Ç: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. 9. Basım. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H. V. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Yay. Haz. B. Onur. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gallagher, J.M. ve Mansfield, R.S. 1995. *Ergenlikte Bilişsel Gelişim*. Editör: J.F. Adams. *Ergenliği Anlamak*.s.185-223. Yayına Hazırlayan: B. Onur. Çeviren: D. Öngen. . Ankara: İmge Kitabevi,
- Köksal Akyol, A. (2011). *Cinsel gelişim ve eğitim*. A. Ulusoy (Ed.). Eğitim psikolojisi. s 203-224.Üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A. (2013). *Bilişsel gelişim*. A. Ulusoy (Ed.). Gelişim ve öğrenme, s. 43-66. 7. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miller, P. H.( 2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Yayına Hazırlayan B.Onur; Çev: Z. Gültekin. Ankara: İmge Kitabevi.
- Morgan, C.T. (2005). *Psikolojiye giriş*. (çev: H.Arıcı vd) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Orçan, M. (2008). *Sosyal gelişim*. M.E. Deniz (Ed.). Erken çocukluk döneminde gelişim. s. 134-192. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Özer D. ve Özer, M. K. (2014). *Çocuklarda motor gelişim*. 8. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Özgün, Ö. 2008. *Ahlak gelişimi*. M.E. Deniz (Ed.). Erken çocukluk döneminde gelişim. s. 285-304. Ankara: Maya Akademi.
- Salı, G. ve Köksal Akyol, A. (2009). *Ahlak gelişimi*.Y. Fazlıoğlu (Ed. Y. Fazlıoğlu). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. s83-99. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Santrock, J.W. (2012).*Yaşam boyu gelişim. Gelişim psikolojisi*. G.Yüksel. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



*DOSYA*

*eğitimde cinsel kimlikler*

Dosya Editörü: Remzi Altunpolat

## ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM İÇİN MÜCADELEDE HETERONORMATİVİTE ENGELİ

L. Işıl Ünal<sup>1</sup>

### Giriş

Son yıllarda Türkiye’de kültürel farklılıklar, çok dillilik, anadilinde eğitim gibi konulardan söz edilmeye başlansa da, henüz eğitimde çokkültürlülüğün tartışma gündemine alındığından bahsetmek mümkün gözüküyor. Aslında dünyada ve Türkiye’de kültürel farklar meselesi ve çokkültürlülük tartışmaları küresel kapitalizmle birlikte popülerleşti. “Tekçi” ulus-devletlerde ötekileştirilmiş olan toplumsal/kültürel kimlikler bu süreçte yapay bir “ilgi ve hoşgörü alemi” içine çekilerek adeta hızla nakte çevrildi ve çevrilmeye devam ediliyor. Bir süredir ülkemizdeki farklı yöreleri, ikincilleştirilmiş kültürleri (azınlık kültürlerini) ve başka ülkelerin kültürlerini merak eder, öğrenmeye çalışır halde bulduk kendimizi; gezip görmeye ama en çok da satın almaya başladık. Politik olarak yapılmaya çalışılanın, kültürel hakların dar bir zeminde tutularak ticarî alanda tüketilmesi olduğunu belirtmek mümkün. Bu ise, çokkültürlülük meselesine tüm kültürel kimlikler için özgürlükçü bir perspektiften bakabilmeyi engelliyor.

Heterojen bir kültürel yapıya sahip olan Türkiye’nin demokratikleşme yönünde adım atabilmesi kültürel farklılıklar konusunu ciddiyetle ele alabilmesine bağlıdır. Eğitim alanında yıllardır Kürtlerin ve eğitim emekçilerinin siyasal bir mücadele konusu yaptıkları “anadilinde eğitim” konusu dahi

yeterli kapsam ve içerikte ele alınabilmiş değil. Bunun yerine, Batı’nın özgül koşullarında öne çıkarılan ve kimi uygulamalarına rastlanan “çok dilli”, “kültürlerarası” ve “ayrımcılık karşıtı” pedagojilerle sınırlı tartışmalar Türkiye gündemine ithal/ihraç edilmeye çalışılıyor.

**B**u makalede, çokkültürlülük kavramı, yukarıda belirtilen ticarî yaklaşımdan uzak, eşitlikçi ve özgürlükçü bir toplumu (ve eğitimi) hedefleyen bir anlayışı ve politikaları ifade etmek üzere kullanılacak<sup>2</sup> ve kültürel farklılıklar konusundaki tartışmalar cinsiyet kimliği üzerinde yoğunlaşacaktır. Bu tartışmayla, heteronormatif okul profili ile “farklılıkların eşitliği” ilkesinin hayata geçirildiği bir toplum arasındaki uyumsuzluk ve uzlaşmazlık ortaya konmaya çalışılacağı gibi, eğitimdeki/okuldaki heteronormativiteyi göremedikçe ve onunla mücadeleyi göze alamadıkça ne demokratikleşme sürecinden ne de çokkültürlülükten bahsetmenin mümkün olamayacağı da tartışılmaya çalışılacaktır. Böylece, mevcut eğitim ortamında en fazla görünmez kılınan bir kategori olarak cinsiyet kimlikleri ve bunlar arasındaki hiyerarşi ve güç ilişkileri nedeniyle eğitim ortamında yaşanmaya devam edilen ama üstü örtülen bir şiddet kültürüne dikkat çekilmek istenmektedir.

### Çokkültürlülük Kavramı ve Cinsiyet Kimlikleri

**T**ürkiye’de çok ender de olsa, “kültürel çeşitliliğe” ve “kültürel zenginliğe” vurgu yapılarak “çokkültürlülük” kavramının gündeme getirildiğine rastlanıyor. Bununla birlikte, son iki yıldır Türkiye siyasal gündeminin en önemli konusu olan “barış süreci”

<sup>2</sup> Eğitimde çokkültürlülük konusunun, özgürleşimci bir perspektiften ele alındığı tartışmalar için bkz. EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: ANADIL, ÇOKDİLLİLİK VE KÜLTÜREL KİMLİKLER, IV. Demokratik Eğitim Kurultayı (1-5 ARALIK 2004) Çokdilli Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim Komisyonu Tebliği.

[http://www.egitimsen.org.tr/ekler/0c6aa07d22ad8a22fc11f87d26cfd18\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/0c6aa07d22ad8a22fc11f87d26cfd18_ek.pdf)

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

boyunca, bu süreçle ilişkili olarak “çokkültürlülük” kavramı hemen hemen hiç telaffuz edilmedi, “demokratikleşme” kavramı ise yalnızca Kürt siyasal hareketinin temsilcilerince gündeme getirildi. Bu durum, toplumda egemen olan dar bir siyasal ufka işaret ederken, aynı zamanda toplumsal yaşamı herkes için ve ayrıntılarıyla kapsayan bir tahayyülün de eksikliğini göstermektedir. Toplumun sınıfsal ve kültürel aidiyet farklılıklarıyla birlikte bütünsel olarak kavranabilmesi ile tüm toplumsal kesimlerin siyasal taleplerini dile getirebildikleri ve demokratik mücadele yollarını kullanabildikleri toplumsal/siyasal koşulların inşa edilebilmesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Çokkültürlülük kavramının özünü oluşturan “farklılıkların eşitliği” ilkesinin hayata geçirilebilmesi, kapitalizmin dayandığı ve aynı zamanda derinleştirdiği eşitsizliklerin, hiyerarşilerin, tahakküm ilişkilerinin titizlikle deşifre edilerek siyasal mücadelenin gündemine taşınması gerekir.

**K**apitalist toplumlarda, sınıfsal eşitsizlikler yanında bununla iç içe geçmiş olan etnik (veya dil) farklılıkları, dinî inanç(sızlık), cinsiyet ve cinsel yönelime dayanan farklılıklar arasındaki hiyerarşik ilişki, en fazla devletin eğitim politikalarıyla yeniden üretilir. Kapitalist toplumda devletin tekçi yapısını “sermaye sınıfı-egemen ulus/etnisite-egemen din/mezhep ve erkek egemen” unsurlarından oluşan niteliği ile deşifre etmek yetmez, çünkü erkek egemenliğinin aynı zamanda hegemon erkek iktidarını, yani heteroseksüel erkek egemenliğini ifade ettiğini ve eğitimin yeniden üretim işlevinin bunu da kapsadığını bilmek ve açığa çıkarmak gerekmektedir. Devlet eğitim sistemi içinde, sadece heteroseksüel erkeklerin üstünlüğü yönünde değil; aynı zamanda, karşı cinsiyete cinsel ilgi ve yönelim duymamanın, yani heteroseksüelliğin “normal” olduğu, diğer tüm cinsel yönelimlerin ve cinsiyet kimliklerinin en azından “anormal” (sıklıkla hastalık, sapıklık vb.) olduğu yönündeki düşünce ve normları yeniden üreten bir

ortamın oluşturulmasını sağlar. Toplumsal yaşamı (ve okulu/eğitimi) bu doğrultudaki değerlerin, kuralların ve yaşam biçimlerinin belirlemesi durumu, yani heteronormativite, heteroseksüel olmayan cinsiyet kimliklerine hayat hakkı tanımayan bir düzeni ifade eder. Böyle bir okul ortamı, heteroseksüel olmayanların kıyafetlerini, oyun ve eğlence ortamlarını, beden eğitimi dersine katılmalarını, hatta tuvalete gitmelerini sorunlu hale getirirken, aynı zamanda farklı cinsiyet kimliklerinin birbirlerini tanımalarını, kabul etmelerini ve cinsiyetlerini tüm doğallığıyla yaşamalarını engelleyen bir ortamdır. Oysa çokkültürlülük (eğitimde çokkültürlülük), farklılıkların eşitliği düşüncesine dayanır, bu nedenle de çokkültürlü eğitimi savunmak, eğitim ortamında hakim kılınan heteronormativiteyi reddetmeyi, onunla aktif olarak mücadele etmeyi gerektirir.

**H**emen belirtmek gerekir ki, çokkültürlülük, çok sayıda kültürün bir arada olması demek değildir. Böyle bakarsak, dünyadaki tüm toplumların çok kültürlü olduklarını kabul etmekten başka bir seçenek yoktur. Ama dünyada neredeyse hiç çokkültürlü toplum yoktur, çokkültürlülüğü hedefleyen toplumlar vardır. Bu anlamda çokkültürlülük ile demokrasi kavramı arasında yakın bir ilişki kurabiliriz. Demokrasinin sürekli inşa edilen bir süreç olduğunu, zaman içinde demokrasi anlayışımızın ve pratiklerimizin yeniden oluşturulduğunu söyleyebiliriz. Demokrasiyi inşa etmek üzere sürdürdüğümüz mücadeleyi ise, yönetilenlerin (iktidarda olmayan toplumsal kesimlerin) yani emekçilerin, heteroseksüel kadınların ve LGBTİ’lerin, (Türkiye özelinde belirtirsek) gayrimüslimlerin, Alevilerin, Kürtlerin, Lazların, vb. iktidara karşı sürdürdükleri eşitlik ve özgürlük mücadelesi olarak formüle edebiliriz. Çokkültürlülüğü, emekçilerin ve farklı kültürel aidiyetlere sahip toplulukların, toplumsal yaşamı eşitler arası ilişkiler temelinde yeniden inşa edebilmeleri olarak ele alırsak, her ikisinin de nihaî olarak eşit ve özgür bireylerden oluşan, sınıfsız bir topluma,

dolayısıyla özgürleşimci bir eğitim sürecine/ ortamına işaret ettikleri göze çarpacaktır. Bu düşünceden yola çıkarsak, çokkültürlü bir topluma (ve eğitime) ulaşabildiğimizde artık demokrasi mücadelesi vermemizin gerekmeceği de açıktır.

**O** zaman konumuz açısından iki husus öne çıkmaktadır: 1) Çokkültürlülük kavramı, toplumdaki (ve dolayısıyla eğitim ortamındaki) “kültürel çeşitlilik” ile değil, “farklılıkların eşitliği” ilkesinin hayata geçirilmesiyle ilgilidir. 2) “Farklılık” kavramı, yalnızca etnik farklılıklar ve inanç(sızlık) farklılıkları temelinde ele alınmamalı, aynı zamanda cinsiyet ve cinsel yönelim farklılıklarını da kapsamalıdır. Cinsel yönelim farklılıkları, daha genel bir ifadeyle cinsiyet kimliği farklılıkları hem genel olarak toplumsal yaşamda hem de eğitim/okul ortamında ustalıkla görünmez kılınan ve tartışılması bile ertelenen bir konudur. Heteroseksüelliğin tek “normal” cinsel yönelim olduğu biçimindeki egemen düşünce ve bu yönelime ilişkin değer, düşünce, tutum ve davranışlar iktidarca dayatılmaktadır. Yaratılan bu kültürde heteroseksüel cinsel yönelime uymayan her şey (duygu, düşünce, davranış) “anormal” olarak görülür. Heteroseksüel olmayan cinsel yönelimlere sahip gruplar karşısında heteroseksüellerin adeta “doğal” olarak üstün olduklarına ilişkin inançlar yerleşik hale gelir. “Heteronormativite”nin, toplumda oluşturulan ve kültürün “doğallaştırılmış”, “idealleştirilmiş” ve “normal” varsayılan heteroseksüel cinsel yönelime uygun bir yaşam tarzı olarak yaşanması<sup>3</sup>, onunla mücadele etmenin ne denli zor olduğuna da işaret etmektedir. Heteroseksüelliği norm kabul eden bu yaşam tarzının egemenliği altında heteroseksüellik dışında kalan cinsel yönelimler “sapkın” kategorisinde görülür, görmezden gelinir, baskı ve şiddete maruz kalır veya uysallaştırılır. **Heteronormativite**, tüm cinsiyet ve cinsel yö-

nelim normlarını kapsadığı için cinsiyet ve cinselliği, yani kadınlık ve erkeklığe ilişkin tüm düşünce, değer ve davranış kalıplarını biçimlendiren bir nitelik gösterir. Eğitim sistemi de kuşkusuz heteronormatiftir ve heteronormativiteyi yeniden üreten bir süreç olarak işler/işletilir.

**T**oplumun bütünündeki ve eğitimdeki heteronormativitenin cinsiyet kimlikleri arasındaki hiyerarşik ilişkiye dayanıyor olması, kuşkusuz onun çokkültürlülükle arasındaki mesafeyi de ortaya koymaktadır. Bu kültürü yeniden üreten eğitim sistemi, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin sürekli kılınmasında başat rol oynar.

### **E**ğitimde Heteroseksist Hegemonya

**E**ğitim sisteminde heteronormativite koşullarının yaratılmış olması, heteroseksüel olmayan cinsiyet kimliklerine yaşam hakkı tanınmadığının, bu kimlikler üzerinde bir simgesel şiddet uygulanarak onlara meşru varoluş zemini bırakılmadığının göstergesidir<sup>4</sup>. Heteronormativite koşullarında, heteroseksüel olmayan bireylere (LGBTİ'lere) kendilerini heteroseksüel birer kadın veya erkek olarak kurmalarını gerektiği, bundan başka bir seçeneklerinin bulunmadığı söylenerek, içsel deneyimleriyle uyuşmayan bu cinsiyet kalıplarına kendilerini uydurmaları istenir. Eğitim müfredatı, “normal” olarak tüm öğrencilerin “heteroseksüel kadın” ve “heteroseksüel erkek” bireyler olarak toplumsallaşmalarını hedefleyen bir içeriğe sahip olduğu gibi, tüm öğretim materyalleri, okuldaki kılık-kıyafet düzenlemeleri ve disiplin kuralları bu cinsiyet ve cinsel yönelim kalıplarının öğretilmesi ve pekiştirilmesine yönelik olarak kurgulanmıştır. Bu anlamda eğitim, heteronormatif kurumlardan biridir ve toplumsal cinsiyet hiyerarşi-

4 Simgesel şiddet kavramı ile ilgili tartışmalar için bkz. Bourdieu, Pierre ve Loic J. D. Wacquant. (2003) *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (Çev. Nazlı Ökten) İstanbul: İletişim Yayınları. (s. : 166-174) ve Gorz, André. (1995) *İktisadî Aklın Eleştirisi*. (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (s. 212-215)

sinin sürekli kılınmasında, heteroseksüellik dışında kalan cinsiyetlerin ve cinselliklerin marjinalleştirilerek dışlanmasında başat rol oynar.

**H**eteroseksüel olmamayı ve farklı bir cinsel yönelime sahip olmayı patolojik bir durum olarak tanımlayan heteroseksist toplum (ve okul), bu cinsiyet kimliklerine yönelik bir düşmanlık yarattığı gibi, aynı zamanda LGBTİ'lerle aynı ortamda bulunmaktan ve onlarla yakınlaşmaktan korkma duygusu yaratmakta, onların da kendilerinden nefret etmelerine yol açmaktadır. Toplumsal güç ilişkileri temelinde oluşan bu süreç homofobi olarak adlandırılmaktadır. Hem heteroseksüellerde hem de LGBTİ'lerde gözlenen homofobik reaksiyonlar, heteroseksist toplumun aslında tüm cinsiyet kimliklerini saktladığını ortaya koymaktadır.

**T**oplumdaki “kadınlık” ve “erkeklik” kalıplarının okul ortamında yeniden üretimi, bunların sürekli tekrarlanması kadar, diğerlerinden hiç söz edilmemesi ve böylece görünmez kılınması yoluyla da gerçekleşmektedir. Aslında bu ikisi eşanlı olarak gerçekleşmektedir. Örneğin okul tuvaletleri özel olarak belirtilmese de heteroseksüel kadın ve erkeklere göre oluşturulmuştur ve eşcinseller için belirgin bir sorun yaşanmasa da trans bireyler açısından çok ciddi sorunlar yaşanabilmektedir. Kadınlar tuvaletine girmesine izin verilmeyen bir trans kadın ve erkekler tuvaletine girmesine izin verilmeyen bir trans erkek için, bu durum okulu terk etme nedeni bile olabilmektedir. Aslında onların duyduğu rahatsızlık bir heteroseksüel kadın veya erkeğin karşı cinse ayrılan bir tuvalete girmek zorunda kalması karşısında hissettiğinden farksız olsa da bu bilmezden/görmezden gelinir. Benzer bir durum, beden eğitimi derslerinde ve bu derslerin hem öncesinde hem de sonrasında soyunma odasında yaşanan alay etme davranışları ve spor dersinde hangi grupla birlikte spor yapacağına ya da hangi takımda olacağına ilişkin karar verme konularında cid-

di sorunlara yol açabilmekte ve yaşadıkları dışlanma bireyleri bu derse hiç girmemeye ya da tümüyle okula gitmemeye itebilmektedir. LGBTİ öğretmenler için ise okuldan ayrılmaya işten ayrılma olacağından böyle bir “hareket serbestliği” de yoktur; onlar işten atılmamak için, cinsiyet kimliklerini daha titizlikle saklamak zorunda kalmaktadırlar.

**E**ğitimcilerin çoğunluğu, LGBTİ'lerin okul hayatları boyunca ders kitaplarında (örneğin edebiyat kitaplarında) hiç eşcinsel veya trans bireyden söz edildiğine rastlamalarının onlarda nasıl bir duygu yaratmakta olduğunu sanırım hiç düşünmemişlerdir. Bu konuyu bir de öğrencilere çeşitli konuları aktarırken kendi kimliklerini yok saymak zorunda kalan öğretmenler açısından ele alırsak, şiddetin boyutları daha iyi anlaşılabilir. Dünyada tek olma/yalnız olma duygusu, kendisinin “anormal olduğuna” inanma, kendi kimliğini reddetme vb. Bireylerin, eğitim sürecinde, toplumda egemen olan fakat kendi içsel deneyimleriyle uyuşmayan heteroseksist cinsiyet kalıplarına uymaya zorlanmaları simgesel şiddettir

Başta KAOS GL olmak üzere birçok LGBTİ örgütlerinin ortaklaşa yaptıkları ve bir kısmı LGBTİ'lerin okul deneyimlerine odaklanan araştırmalar, toplumsal yaşamın bütününde ve özel olarak da okullarda yaşanan şiddeti açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin günümüzde de görünür olmamaya çalışmayı, kimliklerini saklamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada, görüşülen LGBTİ öğretmenlerin hemen hemen hepsinin, “işlerini kaybedecekleri endişesiyle” ya bütünüyle kimliklerini gizlemek zorunda kaldıkları ya da çok sınırlı bir arkadaş grubuyla paylaşabildikleri ortaya konmuştur.<sup>5</sup> Bu öğretmenler, “eğitim sisteminin otoriter, ataerkil ve heteroseksist yapısını” vurgulamakta ve dolayısıyla bu sistemin “ayrımcılığı yeniden üreten dışlayıcı/ötekileştirici

5 KAOS GL (2010) Eğitimde Cinsel Kimlik Ayrımcılığına Son (Haz. Seçin Tuncel) Ankara: Ayrıntı Basımevi. (s.33-34).

yapısını” betimlemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, “ders kitaplarında ve müfredatta cinsel yönelime cinsiyet kimliğine dair sağlıklı bilgilere ya hiç yer verilmemekte ya da olumsuz bir biçimde yer verilmektedir.” Öğretmenler, gerek öğrenciliklerinde gerekse iş yaşamlarında (öğretmenlik yaparken), homofobik tutum ve davranışlarla karşılaştıklarını; kendileriyle alay edildiğini, aşağılama ve küfür ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiklerine göre, cinsiyet kimliklerinin ortaya çıktığı durumlarda ise “dışlama, tehdit, taciz ve fiziksel şiddet” gibi davranışlarla karşılaşmaktadır. Bu konuda sendikalarından da destek alamadıklarını belirten öğretmenlerden biri, kendisinin trans kimliği nedeniyle hem MEB’den hem de sendikasıdan atıldığını belirtmiştir. Aynı araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin deneyimleri, öğretmenlerinki ile benzerlik göstermektedir. Yükseköğretim öncesinde öğrenciler cinsiyet kimliklerini saklamaya daha fazla özen göstermekle birlikte, yükseköğretimde bundan vazgeçip kimliğini yaşamak isteyenlerin sayısının (üniversitelere göre farklılaşsa da) daha fazla olmasıyla birlikte heteroseksist tepkiler de artmaktadır. Dolayısıyla, üniversiteler, cinsiyet kimliği odaklı bir siyasal mücadelede görece daha aktif mekânlar olabilmektedir.

LGBTİ’lerin daha çok “başkası gibi davranmaya zorlanma” konusuna gösterdikleri tepki üniversitelerde bir mücadeleye dönüşebilse de, yükseköğretim öncesi eğitim kurumlarında bu mücadeleden bahsetmek daha zor görünmektedir. Bu konuda, eğitim alanında örgütlü sendikalara önemli görevler düştüğü anlaşılmaktadır. Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar, LGBTİ’lerin ayrımcılık deneyimlerinin, kendi evlerinde daha az, yakın çevrelerinde orta düzeyde ve kamusal mekânlarda en yüksek düzeyde yaşandığını göstermektedir<sup>6</sup> Nitekim aynı kaynakta, işe alınmama, çeşitli hizmet Göregenli, Melek (?) LGBT Bireylerin Gündelik Yaşamda Karşılaştıkları Ayrımcılık. Ankara: Ayrıntı Basımevi. KAOS GL, Pembe Hayat ve Siyah Pembe Üçgen-İzmir. (s.60)

metlerden örneğin sağlık hizmetlerinden bile yararlanamama ya da normalden daha yüksek bedellerle yararlanabilme; dinî ibadetler sırasında olumsuz bakış ve jestler, hakaret ve tehditlerle karşılaşılması yönünde bulgular rapor edilmiştir.

### Sonuç Yerine

Eğitim ortamı, kültürel kimlikler gibi, farklı cinsiyet kimliklerine sahip bireyler ve grupların da sadece kendilerini ifade edebildikleri, baskı ve şiddete uğramadıkları değil, aynı zamanda kendilerini özgürce geliştirebildikleri, yetkinleşebildikleri bir ortam haline gelebilirse, eğitimde çokkültürlülük ile aramıza koyduğumuz hayli uzun mesafeyi ortadan kaldırmaya yönelebiliriz. Bu, eğitim sistemini bütünüyle bir özgürleşim alanına dönüştürme mücadelesinin bir parçasıdır. Heteronormatif toplum ve eğitim sistemi, heteroseksüel erkeklik dışında kalan tüm cinsiyet kimlikleri üzerinde baskı ve tahakkümü sürdürür, cinayete varan şiddet uygulamalarıyla cinsel yönelimlerin ifade edilmesini, tanınmasını ve giderek özgürce yaşanmasını engellemektedir. Ancak, bu uygulamaların günümüzde de sürmesinde öğretmenlerin, ana-babaların ve öğrencilerin, kısaca toplumda yaşayan herkesin suç ortaklığını görmek gerekmektedir. Heteroseksist işleyişi durdurmak, ortadan kaldırmak üzere eğitim ortamındaki tüm özneler, heteroseksüelliğin tek “doğal” cinsel yönelim olmadığını bilerek, eğitim ortamlarını cinsel kimliklerin özgürce inşa edildiği ve ifade edildiği ortamlara dönüştürmek üzere mücadele etmelidirler.

Azulanan sonuca ulaşmak, yukarıda da belirtildiği gibi, emekçilerin ve farklı etnik, inanç, cinsiyet kimliklerine sahip toplulukların, toplumsal yaşamı eşitler arası ilişki temelinde yeniden inşa edebilmek üzere yürütecekleri bir mücadele ile mümkündür. Farklılıkların eşitliği perspektifi, demokrasi mücadelesinin ortak perspektifi haline geldiğinde özlenen toplumun kolektif inşası da mümkün olacaktır.

## OKULDA CİNSİYET KİMLİKLERİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Dilek Çankaya<sup>1\*</sup>

Okul ve eğitim hayatı, toplumun “normal” kabul ettiği çocuk ve gençler için bile kolay değilken, herhangi bir nedenle çoğunluktan ya da okulda/toplumda baskın olandan farklı olanlar için “acı” merkezidir demek abartı olmayacaktır. LGBTİ (Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans ve İntersex) kimliği mücadeleler sonucu psikolojik hastalık olarak tanımlanmaktan kurtuldu (DSM 1973, Dünya Sağlık Örgütü 1990) fakat bireylerin yaşamlarında bu, büyük bir değişiklik olarak yansımadı. LGBTİ’lerin Türkiye’de ve dünyanın pek çok yerinde ayrımcılığa ve nefret suçlarına maruz kaldığı bilinmektedir (Uluslararası Af Örgütü Yayınları, 2012; Ataman, 2009). Okul yaşamı LGBTİ öğrenciler için sistematik zorbalığa, damgalanmaya ve nefret suçlarına maruz kaldıkları önemli bir merkez olarak tanımlanabilir. Bu yazıda okul, öğretmen ve LGBTİ ilişkisi üzerine tartışmak istiyorum.

Okul kapitalist toplumla birlikte yaygınlaşmaya ve daha geniş kesimlere ulaşmaya başlamıştır. Böylece, toplumsal normların çocuğa kabul ettirilmesi için çok çeşitli araçlarla, derslerde, teneffüslerde; müfredatla ve gizli müfredatla hegemonik söylemin dayatılması ya da “iyilikle” kabul ettirilmesi için ideal bir alan haline gelmiştir. Hegemonik söylemin sınırları örneğin güncel olan rekabetçilik ya da dinselleşmenin sınırlarını aşan, gömülü pek çok değer içselleştirilmesi için düzenlenmiştir. Örneğin, okulda heteroseksüellik *doğaldır* ve üzerine konuşulmasına bile gerek yoktur.

Cinselliğin gündem olması ancak gayet teknikleştirilmiş ve basit biyolojik bilgilerin verildiği sağlık dersleri gibi derslerle ya da ünitelerle mümkündür (bkz. Altunpolat, 2014; Quinlivan ve Town, 1999), Türkiye üzerinden düşünürsek farklı cinsel yönelimlerin varlığı hiç bir şekilde gündem yapılmaz. Daha ileri gidersek farklı renk bir ayakkabı, farklı bir yürüyüş biçimi, çoşku dolu bir gülüş de okuldan içeri rahatça adım atamaz. Tuna Erdem’in de (2012, s.47) dediği gibi “bu coğrafyada doğup büyümüş herkes, zorunlu ilkeğitimi sırasında, sıraya girme, bu amaçla önündekinin omuzlarından hiza alma deneyimini defaatle yaşamıştır. Heteronormatif düzen de aynen bu şekilde oluşmaktadır: Hiza alarak, önündekine göre kendi konumunu ayarlayarak, çıkıntılık yapmayarak, hareket etmeyerek, düz ve ince bir çizgide donarak. Tekrar eden ve Foucaultcu anlamda disipline edici bu teknik, kişiyi hayatı boyunca içinde yer alabileceği her türlü toplulukta, göze batmayacak biçimde farklı, ayrıksı, çıkıntı durmamayı, hizayı, düzeni bozmamayı belletmeyi amaçlar”. Heteronormatif kavramı ise, toplum ve kültürün, “doğal” ve “normal” saydığı heteroseksüel yönelimin yaşam biçimine ve değerlerine göre tanımlandığı; bu tanımın dışında kalan tüm cinselliklerin ve cinsel yönelimlerin “marjinalleştirildiği, görmezden gelindiği, baskı ve şiddete maruz bırakıldığı ve ya en iyi ihtimalle ‘uysal ötekiler’ olarak sindirildiği bir düzeni ifade ediyor” (Çakırlar ve Delice, 2012, s.11). Sadece LGBTİ varoluş değil, toplumsal olarak *doğal* ve *ideal* kabul edilen erkeklik ve kadınlık algısına uymayan tüm kadın ve erkekler de “uysal ötekiler” olarak sessizliği kabul etmedikleri durumda, heteronormatif ve patriarkal toplumun baskı ve zor araçları ile karşı karşıya kalabiliyor.

Heteronormatif toplum değerlerine uymayanların özellikle ergenliklerinde kurbanlaştırılma ihtimalleri artmaktadır (Tomney, Ryan, Diaz, Card ve Russell, 2010). Pek çok araştırmaya göre, “risk altında”

1 \* Eğitimci

diye tanımlanan LGBTİ öğrencilerin akademik başarısızlık, duygusal sıkıntı, depresyon yaşama, diğer riskli davranışlara yönelme ve hatta intiharı düşünüp deneme ihtimalleri oluşabilmektedir. Risk altında olan herhangi bir grup gibi LGBTİ öğrenciler de içsel bir sorundan dolayı değil, toplumsal kabul ve baskılardan dolayı sorunlar yaşamakta. Buna ek olarak ergenlik döneminin kendisinin sancularına ek olarak toplumsal alanda dışlanma deneyimini tek başına akran zorbalığı ile açıklayamayız. Morrow'a göre (2004) özellikle ergenlik döneminde gençler için okul, en önemli sosyalleşme alanı olarak yaşanırken toplumsal cinsiyet normlarının dışında kalanlar (kadınsı erkekler ve ya erkeksi kadınlar) ve LGBTİ gençler için en tehlikeli toplumsal alan olarak gözükmektedir. İrlanda'da yapılan bir araştırmaya göre, LGBT öğrencilerin yaklaşık %60'ı homofobik zorbalığa ve %40'ı tehditlere maruz kaldıklarını, %50'den fazlası akranlarının kendilerine isimler taktığını, %35'i öğretmenlerin homofobik yorumlarda bulunduğunu, %20'si tehdit ve zorbalıktan dolayı okulu ciddi biçimde aksattıklarını belirtmişlerdir (Allen, 2013). İrlanda örneğinde de görüldüğü gibi LGBTİ öğrenciler sadece akranlardan değil, öğretmenlerin de ayrımcı ve dışlayıcı tutumlarına maruz kalıyorlar. Türkiye'de henüz sayısal verilere dayalı pek bir çalışma bulunmamakla birlikte sayıların İrlanda'dakinden çok daha fazla olacağı tahmini yapılabilir.

**R**usell (2005) yaptığı bir araştırmada LGBTİ öğrencilerin sadece kurbanlaştırıldıkları durumlara odaklanılmasının hem onların direnç mekanizmalarının anlaşılmasına neden olabileceği, hem de direnç kazanmaları için okulda nelerin güçlenmesi/değiştirilmesi gerektiğinin muğlaklaşmasına neden olduğu eleştirisi yapmaktadır. Bu araştırmaya göre, okulda eğer zorbalığa karşı kurallar, kendilerine edilen kötü sözleri engelleyen bir *öğretmen*, LGBT ve toplumsal cinsiyet konularıyla ilgilenen bir klüp çalışması, cinsel yönelim ve cin-

siyet kimliği ile ilgili bilgi alabilecekleri bir kaynak okulda varsa, LGBTİ öğrenciler yaşayabilecekleri zorbalık karşısında dirençli olabiliyorlar. Bu tip bir öğretmen profilinin gelişiminin aynı zamanda dışlanma potansiyeli olan tüm gençleri güçlendireceği de söylenebilir.

**Ö**ğretmen adaylarını eğitenlerin Avusturalya'da ders içeriklerini eğitimde eşitlik ilkesi çerçevesinde, ne kadar LGBTİ'lerin yaşam deneyimlerini de içerecek biçimde düzenlediklerini inceleyen bir araştırma düzenlenmiştir. Eğitimcilerin büyük kısmı anti-homofobik ve anti-heteroseksist eğitimin önemli olduğunu söyleseler de örneğin ırkçılık ya da etnik kimlik temelli ayrımcılık karşıtı içeriği derslerine dahil etmeyi daha önemli bulduklarını ifade etmişlerdir (Robinson ve Ferfolja, 2008). Dışlanma deneyimleri arasında zihinsel bir hiyerarşi oluşturulduğu söylenebilir belki. Türkiye'de de kişiler ve grupların yaşadıkları acı ve sıkıntıları bir diğerinin sıkıntısı ve dışlanmışlığı ile kıyaslaması çok rastlanan bir durumdur. Sanki tüm dışlanmışlıklar benzer toplumsal kaynaklardan besleniyor ve birbirlerinden tamamen bağımsızmış gibi... Aslında buradaki tavrın kendisi eleştirel pedagojinin kuramsal gelişim çizgisinde de göze çarpmakta. Önce toplumsal sınıf temelli ayrımcılık üzerine çalışmalar başlamış ve bu çalışmalar çoğunlukla farklı ayrımcılık türlerini öncelikli olarak içermiştir.

**O**ysa eğitimde eleştirel kuram okul, eğitim, kültür, toplum, ekonomi ve iktidar arasındaki ilişkiye bakar. Eğitime eleştirel yaklaşım, pedagojik pratiklerle, toplumsal olan arasındaki ilişkiyi ön kabul olarak alır ve bu uygulamalardaki adaletsizliği, eşitsizliği ortaya çıkarmayı, görünür kılmayı ve dönüştürmeyi amaçlar. Yani eleştirel pedagoğ, toplumsal sınıftan dolayı bir çocuğun dışlanmasına ve toplumsal sınıfının eğitim yoluyla yeniden üretilmesine karşı olduğu gibi, toplumsal cinsiyet rollerinin da-



yatılmasına da karşı olmalıdır.

**E**leştirel pedagoji denince ilk akla gelen isim Brezilyalı eğitimci Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi adlı kitabıdır. Hiçbir eğitim pratiğinin tarafsız olamayacağını söyleyen Freire, geleneksel eğitim anlayışının ezen-ezilen ikiliğinde ezenden yana oluşu ile eleştirir. 1960'ların sonları ile ivme kazanan eleştirel eğitim bilimleri ilk dönem çalışmalarının neredeyse hiçbirinde ne feminist hareketin tartışmalarını ne de LGBT mücadelesinin yansımalarını görebiliyoruz. Eleştirel eğitim kuramına feminist ve queer eğitimcilerden gelen eleştiriler/katkılar, LGBT ve feminist hareketin özgürlük mücadelesindeki yeniden yükseliş, eleştirel eğitimcilerde ve verdikleri ürünlerde de bir dönüşüm yaratmayı başardı. Bu tespiti destekler bir biçimde müfredat çalışmalarının önemli ismi Pinar, 1980'lerde kendi alanındaki "maço" Marksist geleneğe kızgınlık duyduğunu söyler: Bu geleneğin toplumsal sınıf konusuna yoğunlaşırken toplumsal cinsiyet ve ırk problemlerine mesafeli davrandığını, şimdi o neslin yerini artık feminist ve ırkçılık karşıtı kuramdan ve son dönemde de queer teoriden beslenen kişilerin aldığını ekler (Pinar, 1998).

**E**leştirel pedagoji en basit tanımıyla eğere eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları sorgulama ve bu sorgulama ile birlikte bir dönüş(tür)me çabası olarak ele alınacak olursa; okulda, sınıfta, sokakta cinsiyet kimliğini, cinselliği, hazzı ve cinsiyetlendirilmiş bedeni sorgulatacak tüm çabalar eleştirel pedagojinin amaçladığı sürecin parçası olacaktır. Okulda ise LGBTİ öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, edemeseler bile yalnız ve yanlış hissetmeyecekleri ortamları sağlamak da öyle...

#### Kaynakça:

- Allen, O. (2013). *LGB people and end of life*. Gay and Lesbian Equality Network. İrlanda. Erişim tarihi: 1 Mart 2014. <http://www.oireachtas.ie/parliament/media/committees/healthandchildren/Odhran-Allen,-GLEN,-Opening-Statement.pdf>
- Altunpolat, R. (2014). Kamusal eğitimi inşa ederken lgbt'lerin sesini fark etmek. Kaos GL. <http://www.kaosgl.com/sayfa.php?id=15561>
- Ataman, H. (2009). *Lgbtt hakları insan haklarıdır*. İnsan Hakları Gündemi Derneği. Ankara.
- Bryson, M. & de Castell, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes imperfect. *Canadian Journal of Education*. 18(3), s.285-305.
- Çakırlar, C. ve Delice, S. (2012). Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür ve Muhalefet, Metis Yayınları, İstanbul.
- Erdem, T. (2012). Hizadan çıkmaya, yoldan sapmaya ve çıkıntı olmaya dair: Kimlik değil, cinsellik! Tektip cinsellik değil, cinsel çeşitlilik!. *Cinsellik muamması. Türkiye'deki queer kültür ve muhalefet*. (ed. Çakırlar, C. & Delice, S.). Metis Yayınları, s. 37-71.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrintı Yayınları.
- Gates, G. J. (2011). *How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender?* University of California. School of Law. Erişim Tarihi: 3 Mart 2014. <http://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Gates-How-Many-People-LGBT-Apr-2011.pdf>
- Quinlivan, K. & Town, S. (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *Qualitative Studies in Education*, 12(5), s. 509-524.
- Pinar, William F. (1998). Introduction. *Queer theory in education*. (ed. Pinar, W.F.). Routledge Taylor and Francis Group. New York and London. s.1-47.
- Robinson, K. H. ve Ferfolja, T. (2008). Playing it up, playing it down, playing it safe: Quering teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24. s. 846-858.
- Russell, S. T. (2005). Beyond risk: Resilience in the lives of sexual minority youth. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*. Vol. 2(3). S.5-18.
- Toomey, R.B.; Ryan, C. vd. (2010). Gender nonconforming lesbians, gay, bisexual and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*. Online yayın. S.1-10.
- Uluslararası Af Örgütü Yayınları (2012). *'Ne bir Hastalık ne de Bir Suç' Türkiye'de Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Trans Bireyler Eşitlik İstiyor*. Amnesty International.

## EĞİTİMDE CİNSEL ÇEŞİTLİLİK

Yasemin Şafak<sup>1\*</sup>

**E**n baştan, kuruluş amacı tarafsız olmayan mekânları, yapıları, araçları farklı bir noktadan yeniden şekillendirmek zordur. Eğitim, yapı itibarıyla değişmezlik ilkesine göre hareket eden bir aygittir. İstendik davranışlar, uyumlu olana dönük tanımlar, makbul olan insan özellikleri değişmez, kabul edilemeyen, uyumsuz olan, farklı olan değişir/değişmek zorunda kalır. Eğitimin her zaman belli bir amacı vardır. İstendik davranışı, işe yarar kişiyi yaratmak ve reddettiğini değiştirmek amacıyla işler. Okulların birer fabrikaya dönüştüğü, aynı şekilde düşünen, aynı şekilde hisseden ve aynı şekilde davranan insanların yaratıldığı ve bir çeşitlilik mezbahası haline geldiği noktada farklı etnik, cinsel, dinsel vb. özelliklere sahip öğrencilerin sahip oldukları çeşitlilikleri koruyarak bu sistemin içinde yer almaları da çok zor olmaktadır.

**M**evcut eğitim sistemi ve pedagojik anlayış, kişilerin kendini yetersiz hissetmesi üzerinden kurgulandığı için dışlanan, ezilen, ayrımcılığa uğrayan gruba dâhil olan kişi bu sisteme girdiğinde, kendini tamamen işe yaramaz ve kötü, hastalıklı biri gibi algılamaya başlamaktadır.

**T**ürkiye’de uygulanan eğitimin alt yapısına ve içeriğine bakıldığında tamamen farklı olanı dışlama ve yok etme üzerine kurulu bir anlayış üzerinden kurgulandığı açıkça görülmektedir. Cinsiyetçi, tekçi, militarist, milliyetçi ve heteroseksist bir eğitim anlayışı üzerinden geliştirilen sistem, yakın zamanda yapılan değişikliklerle birlikte bu

temelleri taşıyan ancak öncekinden daha muhafazakâr, daha müdahaleci ve farklı olanı daha aleni biçimde ezen bir hale gelmiştir.

**Ö**ğrencinin kendi gerçekliğini fark etmesi ve varoluşunu bu bağlamda geliştirmesi gerektiğini düşünen az sayıda öğretmenin de hareket alanını daraltan bu gelişmeler, ayrımcılığa uğrayan öğrenciler için eğitim sistemini ve dolayısı ile okulu, bir hapishaneye, kişisel trajedilerin yaşandığı bir alana dönüştürmektedir.

**Ç**eşitlilikleri görmemek ve tek tipleştirme üzerine kurulu bir eğitim sisteminde, çoğunluğun dışında kalmış her bir öğrenci baştan “başarısız” kabul edilmekte ya da farklı gerekçelerle sistemin dışına itilmektedir. Bu durumun akla gelen ilk nedeni politik/siyasal bağlamda eğitimin taşıdığı işlevsel anlamdır. Söz konusu işlevi yerine getirmek amacıyla kullanılan son derece etkili bir araca sahiptir. Eğitimin uygulayıcısı olan kişilerle (öğretmen) buna tabii olan kişiler (öğrenci) arasındaki ilişki üzerinden şekillenen gündelik pratikler, okul içinde öğretmen ve öğrenci arasında kurulan ilişkinin içeriği, isteneni yaratmak, istenmeyeni de yok etmek için kusursuz bir araca dönüşmektedir.

**V**ar olan ilişkiler incelendiğinde, öğretmen ve öğrencinin eğitim ortamında kendilerini karşılıklı konumlandırma biçimleri iyi bir gösterge olmaktadır. Mesleki varoluşunu; karşısındaki öğrencinin, bilindik nedenlerle kendisine tabi olması, değiştirilmesi gereken nesne olması üzerinden gerekçelendiren ve buna bağlı olarak öğrenciye hegemonik bağlamda yaklaşan bir öğretmen ile varoluşunu tabi olmak üzerinden tanımlamak zorunda kalan ve sürekli hem kendisi hem de yetişkinler tarafından nesneleştirilen öğrenci arasındaki ilişki elbette bu algılamaları yansıtan bir biçimde olacaktır.

1 \* Psikolojik Danışman, Kaos GL

**B**u durum, kaçınılmaz olarak bir iktidar alanı yaratmaktadır. Ve bu alanda ezen ezilen ilişkisi kendiliğinden oluşmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında mikro düzeyde gelişen bu ilişki, çoğunluğun dışında kalan ya da ezilen ve sesini duyuramayan azınlıklar, ezilenler, kimlikler söz konusu olduğunda daha bilinçli ve açık bir şekilde yok saymaya, ezmeye ve eğitim sisteminin dışına çıkarma çabasına dönüşmektedir.

**B**u bağlamda öğrenci ile karşı karşıya gelen öğretmenin sahip olduğu kişisel değer yargıları, ideolojisi ve sergilediği pedagojik anlayış, öğrencinin kendi gerçekliğini fark etme ve geliştirme potansiyelini ya açığa çıkarmakta ya da yok etmekte, öğrencinin tüm yaşamının ipotek altına alınmasına, boyun eğmesine yol açmaktadır. Bunun uzun vadede ki sonucu da çeşitliliğin olmadığı, tek tip, farklı olana büyük bir korkuyla saldıran bir toplumdur. Teoride, gelişim, ilerleme, dönüşüm kelimeleriyle birlikte anılan eğitim süreci, pratikte değişimi reddeden, en ufak bir değişim hamlesini yok ederek kısır döngü yaratan acımasız bir sürece dönüşmektedir. Bu sürecin “çıktısı” olan kişiler, karşılaştıkları bir sonraki kuşağın da kendileri gibi çeşitlilikleri görmeyen, reddeden ve yok eden bir hale gelmesi için çabalar.

**B**ir toplum için makbul olmayanın tanımı, zamana, koşullara göre farklılaşsa da temelde aynı mekanizmalar işlediği için her zaman bir “öteki” bulmak kolaydır. Odak noktası olma hali zamana göre değişse de farklı yapılar, özellikler, kimlikler makbul olmayan şekilde tanımlanır. Ve sistemin bütün araçları makbul olmayanı asimile etme, olmuyorsa yok etme çabasına girer.

**B**u çabanın sistematik bir hale dönüştüğü en güçlü alan olan eğitim süreci de temel mekanizmalarını bir sonraki kuşağı kendisine benzetmeye çalışan ve bunu bilerek isteyerek yapan öğretmenlerin çabaları üzerinden işler.

**Ö**ğretmenin sahip olduğu ideoloji, içinde bulunduğu toplumun ideolojisi ile ne kadar benzeşirse eğitim alanında ki “farklı olanı değiştirme çabası” da o kadar kolay sonuç vermektedir. Hele ki karşısındaki öğrenci, toplumun ahlaki değer yargılarının tamamıyla reddettiği, toplumun haysiyet, şeref, namus gibi konularda ki “hassasiyetlerini” inciten bir kimliğe sahipse, öğretmen için bu öğrenciyi “değiştirmek” kişisel dava haline gelmektedir.

**M**illiyetçi, militarist, ırkçı, cinsiyetçi, heteroseksist, mezhepçi vb. bir toplumda Kürt, Roman, Alevi, Ermeni, Hıristiyan, LGBTİ öğrencinin, öğretmen tarafından “makul insan” haline getirilmesi, değiştirilmesi yani asimile edilmesi elbette ki son derece olağan kabul edilmektedir.

**H**erhangi bir pedagoji kuramının da tamamen uzağında olan bu yaklaşım, Türkiye’deki eğitim sisteminin temel düsturu olarak görülmektedir. Ve öğrencinin kendi potansiyelini reddederek diğerlerine “benzemesine”, kendisindeki çeşitlilik dâhil tüm çeşitlilikleri reddetmesine ve farklı olana büyük bir korkuyla saldırmasına neden olmaktadır. Bu döngü, kişisel ve toplumsal anlamda yabancılaşma gibi daha karmaşık sonuçlara da yol açmaktadır.

**B**u koşullar içerisinde bazı kimliklerin, çeşitliliklerin tümünden yok sayılarak görünmez bir hale gelmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği farklı olan çocuklar/öğrenciler, görünmezlik kuşatması altında var olmaya, kendi gerçekliklerini fark etmeye ve geliştirmeye çabalamaktadır. Ancak heteroseksist ve homofobik öğretmenin, fark ettiği anda müdahalesiyle, tedavi etme çabasıyla karşılaşmaktadır. Yani asimile edilmeye çalışılmaktadır tıpkı diğer “ötekiler” gibi.

**A**lternatif yaklaşımlar üzerine kafa yormaktan öte herhangi bir pedagojik kuramın yakınından geçmeyen bir anlayışla eğitim sürecini işleten öğretmenin, öğren-

cinin kendi çeşitliliğinin getirdiği gelişimsel ihtiyaçları görüp desteklemesi mümkün olmamaktadır. Hele ki cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği bağlamında düşünüldüğünde öğretmen, elindeki kusursuz araç nedeniyle toplumun diğer bireylerinden farklı olarak daha acımasız, daha müdahaleci ve daha etkili olabilmektedir.

**B**u süreç, mevcut düzenin dışında bir anlayışa sahip olduğunu ifade eden öğretmenler tarafından da farkında olmadan işletilmektedir. Etnik, dinsel vb. kimlikleri görüp, öğrenciyi bu bağlamda kabullenen öğretmenler, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği farklı olan çocukları görmeyebilmekte, dahası bu çocukları değiştirmeye çalışmaktadırlar.

**K**uşkusuz farklı yaklaşımlar sergileyen öğretmenlerin söz konusu cinsel çeşitlilik olduğunda benzer tepkiler vermesi, temelde bazı noktalarındaki ortaklaşma ile de bağlantılıdır.

**Ö**ğrenci ile öğretmen arasında var olan ilişkinin çerçevesini oluşturan pedagojik yaklaşımın yapısı ve niteliği, çeşitliliği kabul etmeyen, kişisel tutum ve değerler üzerinden geliştirilen bir yapıdaysa farklı ideolojilere sahip öğretmenlerin bazı öğrenciler karşısında sergilediği yaklaşımlar da benzeşmeye başlamaktadır.

**İ**deolojik ve asimilasyona dayalı bir yaklaşım ya da pedagojiyi kısmen de olsa bilimsel dayanak olarak gören yaklaşımların cinsel çeşitlilik karşısında ki ortak tepkisinin bir başka nedeni de öğrenciyi nesne olarak görme ve onu değiştirmeyi hedefleme anlayışı yatmaktadır. Bu anlayış, öğrenciyi doğru algılamayı dolayısı ile öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını topluma göre değil öğrencinin gerçekliğine göre belirlemeyi engellemektedir. Bu da beraberinde öğrencinin kendi gerçekliğini geliştirememesini, diğerlerine benzemesini getirmektedir.

**E**n temel pedagojik süreçlerin işletilmediği bir eğitim sisteminde alternatif bir pedagojik yaklaşımın nasıl oluşturulacağı ve öğrencinin sahip olduğu çeşitliliği kendi koşulları içerisinde geliştirmesini sağlayan bir yaklaşımın nasıl geliştirileceği gibi konularda yapılacak tartışmalar, tüm bunların farkında olan öğretmenler için zorlayıcı olmaktadır.

**Y**apılan sınırlı sayıdaki tartışmalar, karşılaşılan ayrımcı pratikler üzerinden şekillendirildiği için eksik kalmaktadır. Sadece ayrımcı pratikler üzerinden tartışmak, hangi çeşitlilik daha çok ayrımcılığa uğruyor sorusunu da beraberinde getirmektedir. Dışlama, ayrımcılık pratikleri açısından hangisi daha çok eziliyor tartışması elbette ki gereksiz bir tavır olacaktır. Ezilen hiyerarşisi kurmak, oluşturulan kısır döngüyü daha da güçlendirmekte, alternatif yaklaşım arayışlarını da boşa çıkarmaktadır. Bu durum cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği gibi bazı çeşitliliklerin dolayısı ile bazı öğrencilerin hiç görülmemesine de neden olmaktadır.

**B**unun yerine, öğretmen ve öğrencinin süreç içerisindeki rollerinin yeniden tanımlanması, aralarındaki ilişkinin niteliğinin ve yapısının nasıl olması gerektiği, öğrencinin nesne veya çıktı olarak tanımlanmasının getirdiği yanlıgılar, öğretmenin temel insani değerler üzerinden geliştireceği pedagojik anlayış vb. konularda tartışmaya başlamak daha işlevsel olacaktır.

**B**ahse konu tartışmalara katılmadan önce her öğretmenin kendini sorgulaması, kendi ideolojisinin çeşitlilikleri görme ve kabul etme sınırını keşfetmesi, bazıları için değil herkes için adalet istemenin neden tüm tartışmaların ana kaynağı olması gerektiğini bilmesi, bu tartışmaları daha da zenginleştirecektir.

## QUEER PEDAGOJİ İMKÂNLILIĞINDA LGBTTİ DOSTU KAMPÜSLER

Sedat Yağcıoğlu<sup>1</sup>

### Giriş

Üniversitelerin bilgi üretimi ve bilgi üretimi dolayısıyla sosyal politikaların ve toplumsal hizmetlerin yapılandırılması süreçlerinde en dinamik kurumlar olduğu düşünüldüğünde; bütün üniversite emekçilerinin, bilim emekçileri ve öğrencilerin mutlak özgürlüğünün teminatı sağlanmalı ve bütün bilimsel ve eğitsel faaliyetler, bu çoğulcu özgürlük zeminini üzerine inşa edilmelidir, ki ancak bu şekilde bilgi üretmek mümkündür. Dolayısıyla, üniversiteler bütün bileşenleri için hiçbir biçimde ayrımcılık ve baskının olmadığı, öğrenciler için etkileşimli dinamik bir öğrenme ortamını sağlamalı, bilim emekçileri için her türlü üretimin özgürce teşvik edilebileceği bir sistem oluşturulmalı ve bütün bunlar dayanışma ve birlikte öğrenme / üretme atmosferi içinde gerçekleştirilmelidir. Velhasıl, üniversitelerdeki her bir bireyin, grubun ya da topluluğun tüm varoluş biçimleriyle özgürlüğünü koruyucu mekanizmalar bulunmalıdır.

Günümüzde, neoliberal ve muhafazakâr politikalar ile sermayenin ve siyasal iktidarın ciddi ölçüdeki denetimi ve baskısı altında dönüştürülen üniversitelerde bu rüzgarın yönünü tersine çevirecek, özgürlüklerden yana saf tutacak bir konumlanış yaratmak ve bu konumu güçlendirecek mekanizmalar kurmak elzem görünüyor. Toplumsal yaşamın pek çok boyutunda söz konusu olduğu gibi, üniversitelerde de en

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü Araştırma Görevlisi

temel ayrımcılık biçimlerinden birisi olarak 'cinsel yönelim' ya da 'cinsiyet kimliği'ne yönelik ayrımcı ve baskıcı uygulamalar karışımıza çıkıyor. Farklı<sup>2</sup> cinsel varoluşa sahip üniversite bileşenleri yoklaştırılıyor, eğitim ve sosyal yaşam alanlarında açık ve örtük ayrımcılığa maruz bırakılıyor ve böylelikle en temel haklarından mahrum bırakılıyorlar. Böyle olduğunda, gittikçe tektipleştirilen üniversiteler, cinsellikler ve cinsiyetler açısından da griye boyanıyor ve gökkuşağının özgürleştirici renkleri üniversitelerde gittikçe soluklaşıyor.

Üniversiteler 'farklı' cinsel varoluşlara, 'farklı' cinsiyetlere ne kadar 'açık'? Üniversitelerde kendilerini heteroseksüel ya da 'erkek' veya 'kadın' olarak tanımlamayan öğrencileri, üniversite idari ve akademik personelini nasıl bir yaşam bekliyor? Öğrencilerin eğitim süreçlerinde, üniversite emekçilerinin çalışma yaşamlarında nelerle karşılaşılıyorlar? Bütün bu ayrımcı, dışlayıcı, yoklaştırıcı mekanizmalarla nasıl baş ediyorlar? Hem tek tek yurttaşlara yönelik, hem de bir bütün olarak sistem içinde neler yapılabilir? Bütün bu soruların yanıtlarını, Türkiye özelinde üniversitelerin durumu ve yapılabilecekler çerçevesinde ele almaya çalışalım.

Üniversitelerde farklı cinsellikler ve cinsiyetler açısından temel sorunlardan birisi, bilgi üretme süreçlerinin tam da Foucault'nun iddialarında olduğu gibi bilgi-<sup>2</sup>Buradaki 'farklılık' söyleminin Queer eleştirilerine dikkat çekmek istiyorum. Bütün yazı boyunca farklılık kavramını kullandığım her anlamda, Queer teorisinin postyapısalcı eleştirilerini saklı tutarak kullanıyorum. Bir şey 'farklı' olduğunda, bir zıttından ya da karşıtından 'farklı' olduğunu söylemiş oluyoruz ve böylelikle normatif bir zemin üzerinde tartışıyoruz. Cinsel yönelim farkı, 'heteroseksüellikten farklı' anlamına geliyor ve bu da heteroseksist normları yeniden üretmiş oluyor. Bu nedenle, farklılığı sadece ayrımcılığa uğrayan bir gruba imleyebilmek amacıyla kullanıyorum ve asıl hedef olarak, tüm cinsellikler ve cinsiyetlerin dayanışmacı özgürlüğünü savunuyorum. Klasik yazındaki cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği kavramlarının 'sabit yönelim' ve 'sabit cinsiyet kimliği' anlayışına dayandığı için, queerin cinsellik ve cinsiyetlerin performatif sınırsızlığı / çokluğu yaklaşımı zemininde cinsel yönelim yerine 'cinsellikler', cinsiyet kimliği yerine de 'cinsiyetler' kavramlarını kullanmayı tercih ettim.

nin iktidar ilişkileri içinde normatif düzeni yeniden üretme işlevi çerçevesinde tamamen heteronormatif değerlerle inşa edilmesine paralel olarak, heteroseksüel ilişkiler ve 'erkek' ve 'kadın' cinsiyetleri dışındaki tüm cinsellikler ve cinsiyetlerin bilgi alanından dışlandığını görüyoruz. Örneğin kendi bilimsel üretim alanım sosyal çalışma alanında yapılan araştırmalarda, sosyal çalışma eğitim müfredatı ve uygulamalarının tüm cinsellikler ve cinsiyetleri içermediği görülüyor. ABD, Kanada ve İngiltere'de sosyal çalışma eğitim müfredatı üzerine yapılan araştırmada; sosyal çalışmanın etik ilkelerinde "cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği" vurgularının zayıf olduğu, sosyal çalışmacıların LGBTTİ'lerle<sup>3</sup> çalışma konusunda kendilerini eğitmeleri gerektiği, nefret suçları olgusunun müfredatta yer almadığı, LGBTTİ'lerin pozitif yaşantıları ve yaşadıkları sorunların doğrudan ele alınmadığı, cinsiyetçilik, homofobi ve transfobi ve heteroseksizm konularının müfredatta yer almadığı tespit edilmiştir (Mule, 2001). 1984'ten sonraki araştırma odaklı olmayan sosyal çalışma kitaplarının % 81'inde ya LGBTTİ'lerle ilgili hiçbir bilginin yer almadığını ya da çok az tanımlayıcı bilginin yer aldığını ortaya koymuştur (Morrow, 1996: Akt: Hylton, 2005). Messinger (2004), alan uygulaması yapan 30 lezbiyen ve gey sosyal çalışma öğrencisiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin bu konudaki perspektiflerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin önemli bir bölümü, bireysel, kişilerarası ve kurumsal düzeylerde cinsel yönelimleriyle ilgili çeşitli engeller olduğunu ifade etmişlerdir. Her üç düzeydeki genel bulgular; güvenlik eksikliği ve kaygıdır. Bireysel düzeydeki sorunlar; cinsel yönelimini saklama ya da ifşa olma sorunları, kimlik gelişimi sorunları ve mesleki gelişimin engellenmesi sorunlarıdır. Homofobik ve heteroseksist tutumlar ve davranışlar, dostça olmayan kurum atmosferi, kişilerarası ilişki-

<sup>3</sup> LGBTTİ: Lezbiyen, Gay, Biseksüel, Trans, Tanımsız, İnterseks kelimelerinin baş harflerinden oluşan kısaltma. 'Tanımsız' kavramı İngilizce 'Questioning' kavramının karşılığı olarak Türkçe'de çevrilmeye başlandı. Temel olarak cinsiyetini sorgulayan, sabit bir cinsiyete karar vermeyen kişileri tanımlayan bu kavram için Tanımsız tanımının tam yeterli olmadığını düşünmekle birlikte, mevcut çevirilere sadık kalmayı tercih ettim.

ler alanındaki temel sorun görünümüdür. Kurumsal olarak ise; kurum danışmanlarıyla çatışmalar ve kurum için yakın ilişkiler temel sorunlar olarak ifade edilmiştir.

**B**unlar gibi bilimsel çalışma örneklerini artırmak mümkün ancak bu yazının sınırları içinde kalarak şu genel sonuçlardan bahsetmek yerinde olacaktır: Öğrencilere yönelik üniversitelerde eğitim düzeyinde içerleyici mekanizmalar yok. Öğrencilerde, düşme eğiliminde olmakla birlikte halen varlığını sürdüren heteroseksist tutum ve davranışlar hala risk düzeyinde. Bununla birlikte, öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan çok farklı boyutlarda üniversite emekçileri de önemli sorunlar yaşıyorlar. İdari ve akademik personel ezici çoğunlukla açık yaşamıyor. Açılmalarına ya da açık yaşamalarına imkan verecek kabul edici yaklaşım ve mekanizmalara ciddi ölçülerde gereksinim bulunuyor. Fiziksel ve sosyal yaşam alanları, barınma imkanları, sağlık ve sosyal hizmetler alanlarında farklı cinsellik ve cinsiyetlere sahip üniversite bileşenlerine yönelik düzenlemeler bulunmuyor.

### Türkiye Üniversiteleri LGBT Dostu mu?

**B**u soruya hızlıca cevap vermek mümkün: Hiçbir şekilde değil! Türkiye'de üniversitelerin LGBTTİ öğrenci ve üniversite emekçilerinin ayrımcılığa maruz kalmadan, temel yaşamsal gereksinimlerini kendilerine uygun biçimde karşılayabilecekleri ve kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlayabilecekleri koşullar yok. Aslında ortaya çıkıyor ki; eğitimdeki ayrımcılıktan, sağlık ve barınma sorunlarına; örgütlenme hakkından sosyal yaşama eşit katılım koşullarına kadar LGBTTİ'lerin yaşadıkları sorunlara yönelik politikalar geliştirilmesi önemlidir. Türkiye'de bu konuda henüz yeterince yol alınmış olduğunu söylemek mümkün değildir. Üniversitelerde LGBTTİ'ler yararına en önemli gelişme, sadece bir kaç üniversitede kurulmasına izin verilen LGBTTİ öğrenci topluluklarının varlığıdır. Ancak LGBTTİ üniversite öğrencilerinin bu alanda örgütlenmeleri de üniversite yönetimlerine takılmakta ve heteroseksist değerlere

sahip yönetimler “genel ahlak” anlayışına sığınarak toplulukların açılmasına izin vermemektedirler. Türkiye’de resmi olarak 5 üniversitede kurulmuş LGBTTİ / Queer öğrenci toplulukları bulunuyor: Hacettepe Üniversitesi’nde Kuir Araştırmaları Topluluğu, Bilkent Üniversitesi’nde Bilkent Renkli Düşün, İstanbul Bilgi Üniversitesi’nde Bilgi Rainbow, Galatasaray Üniversitesi’nde Lion Queer ve Çukurova Üniversitesi’ndeki Gökkuşluğu Kulübü.

Türkiye’de üniversitelerdeki durumu dönüştürmek için, ABD’de yaygın olarak hayata geçirilen LGBT Dostu Kampüs çalışmalarını incelemenin ve Türkiye’de bu sistemleri oluşturabilmenin imkanlılığını tartışmaya açmanın yararlı olabileceğini düşünüyorum. Elbette bu sistemlerin herhangi biri doğrudan Türkiye’deki üniversite modeline uyarlanamaz. Bu nedenle modelleri tanıttıktan sonra, son bölümde Türkiye’de LGBT Dostu Kampüs yaratmanın imkanlığı üzerine bir başlangıç yaratmaya çalışacağım.

### LGBT Dostu Kampüsler İçin Örnek Modeller

Üniversite ortamlarını LGBT'lere yönelik ayrımcılıktan arındıracak, LGBT öğrencilerin eğitim, sağlık, barınma gibi hizmetlere ulaşmalarında cinsel yönelim ve cinsiyet kimliklerinden dolayı eşitsiz muameleye maruz kalmayacakları LGBT dostu kampüslerin yaratılması, tüm üniversite bileşenlerinin eşit varoluşları açısından elzemdir.

Kampüslere LGBT dostu bir yapı kazandırmanın pek çok faydası vardır. LGBT'lere yönelik kampüs atmosferinin kişisel, duygusal, akademik ve mesleki gelişme üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Olumlu kampüs atmosferine sahip olan üniversitelerde eğitim alan LGBT öğrenciler eğitimde daha başarılıdır ve sağlıklı kimlik gelişimlerini gerçekleştirirler. Olumlu LGBT dostu kampüs atmosferi, akademisyenler ve idari üniversite personelinin üretimini artırıcı bir etki yaratmakta ve olumlu bir çalışma ortamı sağlamaktadır (Rankin, Weber, Blumenfeld ve Frazer, 2010).

### Lezbiyen Gey Biseksüel ve Translara Yönelik Yüksek Öğrenim Konsorsiyumu (Consortium of Higher Education Lesbian Gay Bisexual Transgender Resource Professionals)

ABD’de ulusal çapta oluşturulmuş olan bu birliğin üç temel hedefi vardır: LGBT’lerle çalışacak olan tüm uzmanlara destek olmak, kampüs atmosferinin LGBT’leri kabullenici bir yapıya dönüştürülmesi, LGBT öğrenci, mezun, akademisyen ve idari görevlilere hizmetler sağlanması için üniversite yönetimlerine danışmanlık verilmesi ve LGBT’lerin ihtiyaçlarını tanımları için kurumsal politika değişimleri ve program geliştirmenin savunuculuğunu yapmak (<http://www.lgbtcampus.org>).

Konsorsyum bu amaçlarını gerçekleştirmek için, üniversitelere çeşitli kaynak desteği sunmaktadır. LGBT’lerin üniversite yaşamları hakkında çeşitli araştırmalar yapılmakta, üniversite bileşenlerine yönelik eğitimler verilmekte ve atölye çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Üniversite müfredatlarındaki cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ayrımcılığına yönelik içerik gözden geçirilerek bu ayrımcı öğelerden arındırılmaktadır. Bunun dışında üniversite yönetiminin LGBT dostu bir konum alması için gerekli savunuculuk faaliyetleri yürütülmekte ve yönetimle birlikte üniversitelerin LGBT dostu bir atmosfer kazanması için üzerinde çalışılan üniversiteye özel planlama yapılmaktadır.

### Kampüs Onuru (Campus Pride)

Kampüs Onuru LGBT öğrenciler için daha güvenli bir üniversite ortamı sağlama amacıyla, öğrenci liderleri ve kampüs çalışma gruplarına destek veren bir sivil toplum örgütüdür ve 2001 yılında kurulmuştur. Öğrenci liderleri tarafından ve onlar için gönüllülük esasına dayanan bir örgütlenme yapısı vardır (<http://www.campuspride.org/aboutus.asp>).

Kampüs Onuru, LGBT dostu bir kampüs oluşturulması için daha güvenli ve içerleyici politikaların oluşturulması sürecinde LGBT öğrenci liderlerine ve kampüs organi-

zasyonlarına destek verir. Ulusal düzeyde LGBT deneyimleri konferansları düzenler. LGBT Dostu Kampüs Atmosferi Endeksi (LGBT-Friendly Campus Climate Index) temel alınarak her yıl farklı üniversiteler listeye dahil edilir ya da çıkarılır ve böylelikle LGBT dostu kampüsler tespit edilmiş olur. Kampüs Onuru tarafından yürütülen önemli çalışmalardan birisi de, yüksek öğretim eğitimi malzemelerinin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğini içermesi ve malzemelerdeki ayrımcı ifadelerden arındırılması çalışmalarıdır.

### LGBT Dostu Kampüs Atmosferi Endeksi (LGBT-Friendly Campus Climate Index)

Endeks, Kampüs Onuru tarafından oluşturulmuştur ve üniversitelerin LGBT'lerin kampüs yaşamını öğrenmeleri ve LGBT'lere yönelik daha içerleyici, kabullenici ve saygılı bir yönetim ve yapı oluşturmaları için kullanılan önemli bir araçtır. Yıllar içinde ABD'deki LGBT dostu kampüslerin ürettikleri politika, program ve hizmetlerin değerlendirilmesi ve bunun için bir araç üretilmesi ihtiyacı doğrultusunda oluşturulmuştur (<http://www.campusclimateindex.org>).

Endeks kampüslerin LGBT politika, program ve hizmetlerinin gelişimini ölçen bir araçtır. 8 farklı konuda, 59 soru içeren ankette her bir soruya verilen cevaba göre belli bir puan verilmektedir. LGBT dostu kampüs olma koşullarıyla ilgili bu 8 konu puanlamada eşit ağırlığa sahiptir. Bu konular:

1. LGBT politikasının varlığı
2. LGBT destek mekanizmasını varlığı ve kurumsal bağlılık
3. LGBT akademisyen yaşamı
4. LGBT öğrenci yaşamı
5. LGBT'lere özel barınma
6. LGBT'ler için kampüs güvenliği
7. LGBT danışmanlığı ve sağlık hizmetleri
8. LGBT'lerin istihdam durumu

Bu konulara bağlı sorulara verilen yanıtlara göre, beş yıldızlı bir puanlama sistemine bağlı olarak, ilgili üniversitenin genel LGBT dostu puanıyla, alt konulardaki puanı hesaplanmaktadır. Bu puanlarla birlikte, kampüsün LGBT dostu olmasını sağlayacak gelişme önerileri de üniversite yönetimlerine ve ilgili birimlere raporlanır. Ayrıca Endeks her sene güncellenerek, listeler kamuoyuna açık biçimde yayınlanır ve böylelikle üniversiteler üzerinde de LGBT dostu kampüs ortamları yaratmaları için baskı oluşturulmuş olur.

### Wisconsin Üniversitesi - LGBT Kampüs Merkezi (LGBT Campus Center)

LGBT öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kültürel gereksinimlerini karşılamak için gerekli kaynakları yaratmak ve hizmetleri oluşturmak, merkezin temel amaçları arasındadır. Merkez bu amaçlarını gerçekleştirmek için şu temel faaliyetlerde bulunur (<http://lgbt.wisc.edu/about/>):

- Kampüste çeşitli topluluklara cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği eğitimleri verir.
- Öğrencilerin sosyalleşmesi, çalışması ve kaynaklara ulaşması için güvenli bir ortam yaratır.
- Çeşitli programlar ve sosyal gruplar, destek grupları oluşturur.
- LGBT öğrencilerin ihtiyaçlarının savunuculuğunu yapar.
- Liderlik becerilerinin geliştirilmesi yoluyla öğrencileri güçlendirir.

Merkezin hizmetleri başlıca şunlardır:

- Queer Liderliği Enstitüsü
- LGBT Koçluğu Programı
- Tartışma ve Destek Grupları
- Sosyal Gruplar

### Kaliforniya Üniversitesi – LGBT Kampüs Kaynakları Merkezi

Merkez, üniversitenin öğrenci işleri birimine bağlıdır ve bu durum merkezin üniversitenin organik bağla bağlı olduğu önemli bir çalışma birimi olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (<http://www.lgbt.ucla.edu/aboutus1.html>).



Merkez çalışmaları şunlardır:

- Eğitim: Sınıflar, kampüsteki farklı hizmet birimleri ve yönetim için eğitici çalıştaylar düzenlenir.
- Savunuculuk: LGBT'lerin görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri bir atmosfer güvence altına alınmakta ve gereksinimleri için destek mekanizması yaratılmaktadır. Herhangi bir ayrımcılık durumunda ya da taciz ve şiddete maruz kalma durumlarında merkez hukuki ve psikolojik danışmanlık hizmetiyle mağdur LGBT'lerin savunuculuğunu üstlenir.
- Öğrenci Danışmanlığı: LGBT öğrenciler herhangi bir konuda danışma almak için merkezde bulunan danışmanla görüşebilmektedirler.

### **LGBT Dostu Kampüsleri Yaratmak İçin Öneriler**

**A**BD merkezli bu LGBT dostu kampüs örnekleri incelendiğinde, uygulamalardaki benzerlikler ve farklılıklar açık biçimde görülmektedir. Örnekleri çoğaltmak ve çeşitlendirmek mümkün olmakla birlikte mevcut örnekler; Türkiye'deki üniversitelerin LGBT dostu kampüslere kavuşması için yürütülecek mücadelenin ipuçlarını sağlamaktadır.

**S**omut önerilere geçmeden, gereken yapısal değişimlere bakalım önce. İlk olarak bir üniversite bünyesindeki tüm LGBT'leri içerleyici politikaların geliştirilmesi temel hedef olarak belirlenmelidir. LGBT'lerin ilgili üniversiteye yönelik kurumsal bağlılığını güçlendirici bir yapı oluşturulmalıdır. Hem eğitim müfredatında hem de müfredat dışı eğitim ve sosyal yaşam alanlarında LGBT konularına yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Üniversite içerisinde ortaya çıkabilecek homofobik ve transfobik tutum ve davranışlara yönelik kapsamlı ve çok boyutlu bir müdahale programı hazırlanmalıdır. Kampüs içi barınma alanlarında öğrenciler arasında diyalogun kurulacağı ve iletişimin güçlendirileceği özel ortamlar yaratılmalıdır. LGBT'lere özel

danışmanlık ve sağlık hizmetleri yapılandırılmalıdır (Rankin, Weber, Blumenfeld ve Frazer, 2010).

### **LGBT Dostu Bir Üniversite Yaratmak İçin Öneriler**

**L**GBT Dostu Üniversite için atılacak ilk ve en önemli adım LGBT konusunda üniversite bünyesinde bir farkındalığın yaratılması olacaktır. Hem öğrenciler hem de akademik ve idari personel ile yönetim düzeylerinde; cinsiyetler ve cinsellikler, zorunlu heteroseksizm, homofobi / transfobi konularında farkındalık artırıcı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Üniversitenin tüm bileşenlerine yönelik bilgilendirme toplantıları, konferanslar, çalıştaylar ve daha yaratıcı etkinlik ve eylemler, LGBT'lere yönelik farkındalığın artırılması ve önyargıların kırılması için olumlu atmosferin kurulmasında ilk adımı oluşturabilir.

**B**ütün bu akademik çalışmalar dizisinin sonucunda üniversite bünyesinde bir değerler, tutumlar ve ilkeler bildirgesi hazırlanabilir. Böylelikle hem üniversite özgürlüklerden yana tutum aldığını gösterecek, hem de LGBTTİ'ler için bir anlamda resmi olarak tanınma gerçekleşmiş olacaktır. Üniversite yönetimi düzeyinde hazırlanacak olan içerleyici sosyal politikaların ve yasal düzenlemelerin yapılması olmazsa olmaz niteliktedir. Türkiye'de iki üniversite bunun belki de ilk adımları sayılabilecek önemli gelişmelere sahne oldu. Hacettepe Üniversitesi Senatosu tarafından 2012 yılında kabul edilen "Birlikte Yaşam Bildirgesi" Etik İlkeler bölümünde "... *cinsel yönelim ayrımcılığı yapmamak*" ilkesi kabul edilmiştir<sup>4</sup>. Boğaziçi Üniversitesi Rektörlüğü de, 2014 – 2015 Akademik Yılı başlangıcında tüm öğrencilere gönderdiği mesajda "*Şiddet ortamından uzak, ırkçı, heteroseksist/homofobik ve benzer ayrımcı dil ve nefret söylemlerini dışlayan, her türlü tacize hayır diyen ve başkalarının yaşantılarına ve yaşam biçimlerine saygı gösteren bir eksen-den hareket edilmesi hepimiz için en temel ilke olmalıdır*" diyerek, heteroseksizme ve

4 <https://www.hacettepe.edu.tr/duyuru/snykkararlari/834,skarar080812.pdf>

homofobiye karşı konum alarak, üniversitede bu konuda bir tutum zemini oluşturmuş oldu<sup>5</sup>. Bu örneklerde olduğu gibi, üniversitede birlikte yaşamının ilkeleri olarak LGBTTİ'lere yönelik ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik düşünsel birlik metinlerde açık biçimde yer almalı ancak bununla birlikte ayrımcılığı ortadan kaldıracak somut hizmetlerin mekanizmaları da tanımlanmalıdır.

**B**arınma seçenekleri arasına mutlaka "cinsiyetsiz barınma" ve "karma cinsiyetli barınma" hizmetleri eklenmelidir. ABD'deki LGBTTİ dostu kampüslerin hepsinde farklı biçimlerde cinsiyetsiz öğrenci yurtları bulunmaktadır. Kimi üniversitelerde "erkek yurtları", "kadın yurtları", "karma yurtlar" ve "cinsiyetsiz yurtlar" bulunmaktayken, kimi üniversitelerde ise barınma hizmetlerinde "cinsiyet" temel bir gösterge olmaktan çıkarılmış ve öğrencilere istedikleri kişilerle birlikte barınma imkanları sağlanmıştır. Türkiye'deki temel barınma sistemindeki ikili cinsiyet ayırımına dayalı yapılanma LGBTTİ öğrenciler için daha önce belirtilen nedenlerle yeterli ve uygun değildir. Bu nedenle üniversitelerde mutlaka "karma tip" ve "cinsiyetsiz yurt" hizmetleri verilmelidir.

**T**üm kampüsteki tuvalet, banyo, soyunma odaları vb. alanlarda da aynı cinsiyetlendirme sorunu mevcuttur. Yurtdışı örneklerinde de olduğu gibi "cinsiyetsiz tuvalet, banyo vb" imkânının yaratılması gerekmektedir.

**L**GBTTİ'lerin yaşadıkları ayrımcı pratiklerin sonucunda psikolojik destek alma gereksinimlerine yönelik üniversitelerin sağlık merkezlerinde ya da Psikolojik Danışma Birimlerinde LGBTTİ'lere yönelik bu konuda özel eğitim almış uzman ve hekimler tarafından özel danışmanlık hizmeti uygulamaya geçirilmelidir. LGBTTİ'lerin yaşadıkları sorunlara yönelik özel danışmanlık programları oluşturulmalıdır. Yine sağlık hizmetleri bünyesinde, özellikle cinsiyet değiştirme sürecinde olan translar için, bu konuda tıbbi destek alabileceği birimler oluşturulmalıdır.

5 <http://www.evrensel.net/haber/93222/bogazici-rektorlugunden-homofobiye-karsi-mesaj>

**Ü**niversitelerin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'na bağlı olarak bir "LGBTTİ Merkezi" kurulması LGBTTİ öğrencilerin eğitim süreçleri içindeki hem danışmanlık hizmetini doğrudan ilgili bir birimden edinmesi hem de öğrencilikler ile ilgili yasal süreçler hakkında üniversiteye doğrudan bağlı bir birimden hizmet almaları faydalı olacaktır. Ayrıca böyle bir birimin üniversiteye bağlı resmi bir nitelik taşıması, üniversitenin LGBTTİ öğrencileri yasal düzlemde de tanıdığını gösterecek ve bu da kampüsün LGBTTİ dostu bir atmosfer kazanmasında ciddi bir katkı sunacaktır.

**L**GBTTİ'lerin sosyalleşme süreçlerinin en zorlu deneyimi kimliklerini açık biçimde yaşamaları anlamına gelen açılma sürecidir. Açılmayı destekleyici ve kabullenici sistemlerin oluşturulması önemlidir. Bunun için, örnek modellerde yer aldığı gibi öğrenci koçluğu sistemi yararlı olabilir. LGBTTİ öğrencilere koçluk yapmak isteyen öğrencilere yönelik düzenlenecek eğitimlerle gönüllü öğrencilere koçluk vasfı kazandırılarak, LGBTTİ öğrencilerin başta açılma süreçleri olmak üzere tüm süreçte onların yanında olmaları ve destek sunmalarını sağlamak mümkün olacaktır.

**Ü**niversitelerin hukuk müşavirliği biriminde LGBTTİ'lerin maruz kaldıkları ayrımcılık ve nefret suçlarına yönelik olarak, hukuki danışmanlık ve savunuculuk sistemi yürütecek bir alt birim kurulmalıdır.

**Ü**niversitelerde çeşitli alanlarda kurulmuş olan araştırma ve uygulama merkezlerine "LGBTTİ Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi" eklenmelidir. Merkez, hem LGBTTİ konularındaki bilimsel araştırmaları teşvik etmeli, hem de üretilecek projelerle LGBTTİ'lerin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik sosyal politikalar ve hizmet modelleri geliştirilmesini sağlamalıdır.

**Ü**niversitelerde LGBTTİ'lere yönelik öğrenci toplulukları hayati önemdedir. İlk bölümde bahsedildiği üzere şuan resmi olarak sadece 5 üniversitede bu alanda öğrenci topluluğu bulunmaktadır. Talep edilen bütün üniversitelerde bu alandaki öğren-

ci toplulukları teşvik edilip güçlendirilerek, LGBTTİ öğrenciler için hem danışma hem de sosyalleşme işlevi görecek bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Üniversitelerde önerilen bütün bu adımların koordinasyonunu yürütecek, çalışmalar arası eşgüdümü sağlayacak, üniversite içi ve dışı iletişimi güçlendirecek ve üniversite yaşamı içindeki LGBTTİ'lerin tüm gereksinimleri için çalışmalar üretecek bir çatı koordinasyon merkezi kurulmalıdır. "Hacettepe Üniversitesi LGBTTİ Merkezi" gibi bir adla hizmet vermesi önerilen bu merkez, üniversite yönetimi tarafından desteklenmeli ancak bağımsız ve sivil bir inisiyatif olarak yapılandırılmalıdır. Bu merkez bünyesinde akademisyenler, idari personel ve öğrenciler yatay bir ilişki içinde örgütlenmeli ve çalışmalar bu katılımcı anlayış çerçevesinde planlanmalı ve yürütülmelidir.

Bu önerilerin hepsinin gerçekleştirilmesi elbette ki bir süreç gerektirir. Ancak her bir adım, her bir uygulama yenilerine yönelik ilgi ve motivasyonu artıracak ve bu küçük adımlarla başlayan hareketin LGBTTİ Dostu Kampüslerin yaratılması için önemli kazanımları ortaya çıkaracaktır.

### Genel Değerlendirme

Türkiye'de YÖK baskı altında olan, gittikçe muhafazakârlaşan ve sermayeye açılan, yani özetle özerkliği gittikçe yok olan üniversitelerde, özgürleşmeyi topyekün savunmak gerekiyor. Eğitim hakkını, bilimsel üretim hakkını ve çalışma haklarını hep birlikte ele almak ve bu hakları sistematik olarak ihlal edilen, ayrımcılığa uğrayan kim varsa, üniversitelerde birlikte mücadele etmek ve buna yönelik mekanizmaları yaratmak gerekiyor.

Üniversite gibi çoğulcu görüş ve yaşam tarzlarının bir arada olduğu bir ortamda, farklı cinsellikler ve cinsiyetlere sahip yurttaşlara yönelik içerleyici, destekleyici ve geliştirici bir yapı kurmaya ve bu yapının sürdürülebilirliğini sağlayacak mekanizmalar oluşturmaya acil olarak ihtiyaç bulunuyor. Bu yazıda, özellikle ABD merkezli

LGBTTİ Dostu Kampüs modelleri, Türkiye koşullarında uyarlanabilir örnekler sunması bakımından incelenmiştir. Yekpare bir model yaratılıp, bunu Türkiye'deki bütün üniversitelere uygulanır hale getirme çabası nafi'dir. Onun yerine, her üniversitenin kendi kültürel, eğitsel, toplumsal nitelikleri bağlamında özgün modeller yaratılması mümkündür ve üniversiteler arasındaki dayanışma ile birlikte mücadele edilmesi sağlanabilir. Bu mücadelenin asli unsurları üniversite emekçileri ve öğrencileridir tartışmasız ancak özellikle bu modellerin hayata geçirilmesi sürecinde bu alanda çalışan demokratik kitle örgütlerinin, sendikaların ve ilgili meslek odalarının desteğinin alınması gerektirir. Bu mücadele sonucunda, üniversitelerin bu konuda gösterdiği gelişme, diğer alanlarda da önemli ilerlemelere kapı aralayacaktır. Çünkü cinselliklerin ve cinsiyetlerin özgürleşmesi, aslında hepimizin yaşamlarının özgürleşmesine imkan sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Campus Pride Ulusal Kampüs Atmosferi Anketi (National College Climate Survey), (2010).
- Hylton, M. E. (2005) Heteronormativity And The Experiences Of Lesbian And Bisexual Women As Social Work Students, *Journal of Social Work Education*, 41(1), 67-82
- Messenger, L. (2004) Out In The Field: Gay And Lesbian Social Work Students' Experiences In Field Placement, *Journal of Social Work Education*, 40(2), 187-204.
- Mule, N. (2006) Equity vs Invisibility: Sexual Orientation Issues in Social Work Ethics and Curricula Standarts, *Social Work Education: The International Journal*, 25(6).
- Rankin, S., Weber, G., Blumenfeld, W. ve Frazer, S. (2010). *State of Higher Education for LGBT People*, North Carolina: Campus Pride
- Hacettepe Üniversitesi Birlikte Yaşam Bildirgesi, (2012).
- İnternet Kaynakları**
- <http://www.lgbt.ucla.edu/aboutus1.html>
- <http://www.lgbtcampus.org>
- <http://www.campuspride.org/aboutus.asp>
- <http://www.campusclimateindex.org>
- <http://lgbt.wisc.edu/about>
- <https://www.hacettepe.edu.tr/duyuru/snykkararlari/834,skarar080812.pdf>
- <http://www.evrensel.net/haber/93222/bogazici-rektorlugunden-homofobiye-karsi-mesaj>

## PEDAGOJİLERİ QUEERLEŞTİRMEK

Aylime Aslı Demir<sup>1</sup>

### Eğitim Ortamlarında Cinsel Kimlik Ayrımcılığı

**B**en bu yazıyı kaleme alırken, Kaliforniya'da 12 yaşındaki bir çocuk okullarındaki "amigo takımının tek erkeği" olmasından ötürü maruz kaldığı zorbalık sonucu intihar etti.<sup>2</sup>

**R**onin'i intihar etmeye götüren şeyin cinsel yönelimi ve/veya cinsiyet kimliği mi olduğunu bilmiyoruz ancak günümüzün toplumsal cinsiyet rollerine uyumsuzluk sonucu olabileceğini söyleyebiliriz.

**T**opluşsal cinsiyet uyumsuzluğu nedeniyle maruz kalınan ayrımcılık, homofobik ve transfobik davranışlar dünyanın pek çok yerinde oldukça yaygın.

**B**erlin'de altıncı sınıfa giden her beş öğrenciden üçü "gey" ya da "ibne"yi, ikisi ise "lezbiyen" ya da "lezzo"yu hakaret olarak kullanıyor<sup>3</sup>. Beş öğrenciden ikisi kız gibi davranan oğlanlarla dalga geçerken, yarısı da lezbiyen ya da gey olduğu varsayılan insanlara hakaret ediyor.

**İ**ngiltere'de homofobik zorbalık, fazla kilo- larla ilgili zorbalığın ardından en yaygın zorbalık türü<sup>4</sup>. Etnik köken ya da engelliliğe bağlı zorbalıkla kıyaslandığında, öğretmenler homofobik zorbalığa karşı genel olarak daha az müdahalede bulunuyorlar.<sup>5</sup>

**Ç**alışmalar, "lezbiyen" ya da "gey" kelimelerini bir küfür olarak algılamının, lezbiyen ve geylere karşı daha olumsuz tutumlar sergilemeye yol açtığını gösteriyor.<sup>6</sup> Öğretmenler sınıfta bu ifadelerin küfür olarak kullanılmasına çoğu zaman sessiz kalıyor ya da bu durumu pekiştiriyor. Pek çoğu herhangi bir şey yapmamasını zaten sınıflarında herhangi bir Lgbti öğrencinin bulunmayışına dolayısıyla gerek de olmadığına bağlıyor.

**L**gbt gençler daha yüksek oranlarda depresyon ve intihar riski taşıyor, bu da en azından kısmen homofobik zorbalıkla karşı karşıya kalma ihtimallerinin daha yüksek

<sup>4</sup> Guasp, A. (2009). Homophobic bullying in Britain's schools: The teachers' report. In Stonewall (Ed.), Research Reports. London: Stonewall and University of Cambridge - Center for Family Research

<sup>5</sup> Guasp, A. (2012). School Report: The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012. In Stonewall (Ed.), Research Reports. London: Stonewall and University of Cambridge - Center for Family Research.

<sup>6</sup> Nicolas, G., & Skinner, A. L. (2012). "That's So Gay!" Priming the General Negative Usage of the Word Gay Increases Implicit Anti-Gay Bias. Journal of Social Psychology, 152(5), 654-658. doi: 10.1080/00224545.2012.661803

<sup>1</sup> Kaos GL Dergisi Genel Yayın Yönetmeni

<sup>2</sup> <http://www.kaosgl.com/sayfa.php?id=18182>

<sup>3</sup> Klocke, U. (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen (Acceptance for sexual diversity at Berlin schools: A survey on behavior, attitudes, and knowledge about LGBT and their predictors). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. [http://www.psychologie.hu-berlin.de/prof/org/download/klocke2012\\_1](http://www.psychologie.hu-berlin.de/prof/org/download/klocke2012_1)

olmasından kaynaklanıyor.<sup>7</sup> Benzer bir şekilde, Yeni Zelanda'da bulunan Auckland Üniversitesinin yaptığı bir araştırma<sup>8</sup>, trans öğrencilerin sağlık hizmetlerine erişimlerinin daha düşük, intihar etme ve depresyona girme risklerinin daha yüksek olduğunu gösteriyor. Çalışmaya göre her beş trans öğrenciden biri haftada en az bir kez zorbalığa maruz kalıyor ve aynı oranda intihar girişiminde bulunuyor.

**H**ollanda Eğitim ve Cinsel Çeşitlilik Merkezi (EduDivers) ve LGBT için Küresel İttifak (GALE) işbirliği ile yapılan araştırmadan çıkan sonuçlara göre; Hollandalı orta öğretim öğrencilerinin üçte biri gey ve lezbiyen arkadaşlarına mesafeli duruyor ya da onlarla temasa geçmekte güvensizlik hissediyor. %32'lik bir kısmı ise öğle yemeği molasında gey bir sınıf arkadaşı ile oturmak istemiyor. Sadece üçte biri eşcinselliğin "doğal bir cinsel yönelim" olduğunu düşünüyor.<sup>9</sup>

**M**alezya Eğitim Bakanlığı, son altı ay içinde 21 seminer düzenleyerek 16,000 veli ve öğretmene çocuklardaki LGBT davranışlarını nasıl engelleyebileceklerini anlattı. Malezya eğitim bakanı yardımcısı Dr. Mohd Puad Zarkashi, çocuklardaki LGBT davranışlarının "bir hastalık gibi" olduğunu belirterek, bakanlığın ülke çapında daha fazla seminer düzenleyeceğini söyledi.

**T**ürkiye'de ki eğitim kurumlarındaki durum elbette farklı değil; SPoD ve Boğaziçi Üniversitesi işbirliğiyle yapılan LGBTİ Bireylerin Sosyal Problemleri Anketi'ne göre; LGBTİ'lerin sadece yüzde 13'ü, ilk ve orta düzeydeki eğitimde açık olarak LGBTİ

<sup>7</sup> Burton, C. M., Marshal, M. P., Chisolm, D. J., Sucato, G. S., & Friedman, M. S. (2013). Sexual minority-related victimization as a mediator of mental health disparities in sexual minority youth: A longitudinal analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 394-402. doi: 10.1007/s10964-012-9901-5

<sup>8</sup> [http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(13\)00753-2/abstract](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(13)00753-2/abstract)  
<sup>9</sup> [http://www.lgbt-education.info/doc/gale\\_products/GALE-EduDivers\\_2013\\_What\\_do\\_we\\_do\\_with\\_the\\_sissies.pdf](http://www.lgbt-education.info/doc/gale_products/GALE-EduDivers_2013_What_do_we_do_with_the_sissies.pdf)

olduklarını çevresindekilerle paylaşırken, bunların yüzde 34'ü LGBTİ olmaları nedeniyle tepki aldı. Öğrencilerin yüzde 4,8'i LGBTİ olmaları nedeniyle okullarını terk etti, 4,2'si okulunu değiştirdi, 2,2'si disiplin cezası aldı. Ankete katılan LGBTİ'lerin yüzde 40'ı, LGBTİ olması nedeniyle, hayatlarında en az bir kez intiharı düşündüğünü söyledi.

### Dünya'da LGBTİ Ayrımcılıklarına Karşı Alınan Önlemler

**2**000'li yılların başından itibaren pek çok ülke okullarda maruz kalınan bu tür ayrımcılıklara karşı cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim farkı gözetmeksizin bütün öğrenciler için daha güvenli okul çalışmaları yapmakta.

**Ö**rneğin ABD'de ulusal çapta oluşturulan Lezbiyen, Gey, Biseksüel ve Translara Yönelik Yüksek Öğrenim Konsorsiyumu (Consortium of Higher Education Lesbian Gay Bisexual Transgender Resource Professionals) ve 2001 yılında kurulan Kampüs Onuru (Campus Pride) hem Lgbt'lerle çalışacak uzmanlara destek verilmesi, hem de öğrenci, akademisyen ve idari personele destek sağlanması için çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca her yıl, LGBT Dostu Kampüs Atmosferi Endeksi temel alınarak üniversitelerde bu konuya ilişkin alınan önlemler değerlendirilmekte ve yayınlanmaktadır.

**İ**rlanda'da Eğitim Bakanlığı ve Çocuk ve Gençlik Bakanlığı, İrlanda okullarında lezbiyen, gey, biseksüel ve trans olan ya da olduğu sanılan gençler için homofobik zorbalığın büyük bir sorun olması üzerine, İrlanda'nın ulusal LGBT Gençlik Hizmeti BeLonG To ve GLEN gibi LGBT örgütlerinin aktif katılımıyla Ocak 2013'de ülkenin ilk homofobik ve transfobik zorbalıkla mücadele eylem planını hazırladı.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> <http://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Action-Plan-On-Bullying-2013.pdf>

2014 yılında Kanada'nın Vancouver şehrindeki okulların bağlı olduğu Vancouver Okul Yönetim Kurulu, öğrencilerin cinsiyet kimliklerine uygun bir ad kullanmasına izin veren yeni trans politikasını kabul etti. Onaylanan yeni kararlar birlikte okullara tekli, cinsiyetsiz tuvaletler yerleştirilecek. Ayrıca geleneksel cinsiyet rollerini reddeden öğrenciler için cinsiyetsiz zamirler kullanılacak.

Portekiz'de ve Arnavutlukta yine cinsel yönelim temelli ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim görme hakkını güvence altına alan yasalar 2012 yılında kabul edildi. Birleşik Krallık ve İsveç'te ayrımcılık karşıtı mevzuat son 6 yıldır eğitim alanında tezahür eden cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim ayrımcılığını da kapsıyor.

Hollanda'da ki okullar müfredatlarına cinsellik ve cinsel çeşitlilik konularında dahil etmek zorunda 1 Kasım 2012'de almış olduğu kararla birlikte. Orta öğretim yönetmeliklerinde yapılan değişiklikler ile "Öğrenciler Hollanda'daki kültür ve hayata bakışlardaki benzerlikler, farklılıklar ve değişiklikler hakkında bilgi sahibi olur, bunları kendi hayatlarıyla ve diğer yaşam tarzlarıyla ilişkilendirmeyi öğrenir, birbirlerinin bakış açısına ve toplumda yaşayış şekillerine saygı göstermenin önemini öğrenir ve cinsel çeşitlilik de dâhil olmak üzere toplumda yer alan cinselliği ve çeşitliliği saygı çerçevesinde ele almayı öğrenir.<sup>11</sup>

Ayrıca geçtiğimiz günlerde Hollanda'nın Okullarda Cinsel Çeşitlilik Ulusal Birliği, "Open & Out: Okullar için 10 gökkuşağı anahtarı" adında bir kitapçık yayınlamak okulların güvenlik ve farklılık meselelerinde atabilecekleri adımlara dair öneriler sundu.

<sup>12</sup>

## Önlemler Varolan Düşünce Rejimlerini Değiştirmeye Yetmiyor Aksine Besliyor

Elbette okullardaki bu tür cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ayrımcılığına dikkat çekmek, ülkelerin mevzuatlarına dâhil etmek oldukça önemli bir konu. Okullarda zorbalık karşıtı politikalar geliştirmek, ayrımcılığa müdahalede bulunmak, toplumsal cinsiyet normlarına uymayanlar için geliştirilen tolerans ve artırılmaya çalışılan lgbt öğrenci görünürlüğü çalışmaları ve LGBT'lere yönelik koruyucu yasaların olması maalesef sorunları büyük oranda bertaraf edebilmiş değil. Hala eğitim alanında LGBT olmak dünyanın birçok yerinde pek çok güçlüğe maruz kalmayı beraberinde getiriyor.

Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmalar üzerine daha fazla düşünmemiz, bütün bu yasalarda LGBT'lere gösterilen özel ilginin, ikili cinsiyet rejimini, doğal/doğal olmayan cinsel yönelimler ayrımını ne kadar meşrulaştırdığını veya müfredatlara yerleştirilen hikâyelerinin, heteronormatifliğin ayrıcalıklı konumunu ne kadar sarstığını sormamız gerekiyor.

Düzenlemelerin pek çoğu LGBT öğrencileri LGBT olmayanlarca tolerans gösterilmesi gereken kişiler olarak kuruyor. Böylelikle heteroseksüel öğrenciler merkezde-içeride konumlanırken lgbt'lerin bu merkeze dâhil olabilmeleri için önce dışarıya çıkması (coming out/açılma), ardından ayrıcalıklı bir konuma yerleştirilmiş olan heteroseksüeller tarafından -yeterince LGBT dostu bir atmosfer yaratılmışsa- tolerans gösterilerek içeriye dâhil edilmesi bekleniyor. Buradan baktığımızda yapılan çalışmaların heteroseksüel normla mücadele etmek yerine onu güçlendirici nitelikler taşıdığını söyleyebiliriz.

<sup>11</sup> <https://abonneren.rijksoverheid.nl/article/primair-onderwijs/nieuwsbrief-primair-onderwijs-nummer-70/aanpassing-kerndoelen/1423/14670>

<sup>12</sup> <http://www.edudivers.nl/doc/onderwijsalliantie/tienregenboogsleutels.pdf>

## Queer Pedagoji

İlk olarak 90'lı yıllarla beraber üzerinde düşünölmeye başlanılan Queer pedagojiler, bizlere eğitimde cinsiyetler ve cinsellikler üzerine normlar üretmeden normatif bilgi yapılarını eleştirme ve farklı çözümler sunma olanakları sağlıyor.

Bir toplumsallaştırma alanı olan okulda, ikili cinsiyet rejimine dayalı toplumsallaşma ile cinsiyetçi kalıp yargıların yeniden üretiminde öğretmenler, materyaller, fiziki yapılar oldukça önemli bir hal alır. Queer eğitim perspektifinde cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim ile ilgili ayrımcılıkları açık etmek temel konulardan biri olsa da, kimliklerin sınıflardaki rolünü öğreten - öğrenen ikiliklerini bu ilişki kapsamında bilginin nasıl elde edildiğini sorunsallaştırır, her türlü normalleştirme (ve elbette anormalleştirme) süreçlerini ortaya çıkarır ve sarsar. Dolayısıyla burada eşcinselliğin merkeze çağırılması yerine cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğinin hakkındaki özcü yapılar üzerine kurulmuş olan sosyal ve kültürel normları sorunsallaştırılır. Ayrıca bu yaklaşım sadece cinselliklerle ve cinsiyetle alakalı bir şey değildir. Bu tamamen, dünyayı ele alış tarzlarında ister dini inanışla, ister cinsiyet inancıyla, ister ulusal kibirle, ister ideolojik işbirlikleriyle benimsenmiş olsun yani nerede olursa olsun, var olan ayrımcı uygulamaları değiştirmek ve bu uygulamalarla mücadele etme arzusundan doğan bir yaklaşım sergilemelerini sağlamak üzerine bir çaba<sup>13</sup>

Queer pedagoji üzerine ilk çalışmalarından birini kaleme alan Deborah Britzman ise eğitimdeki normalleştirme süreçlerini ortaya çıkarmamızı ve bunların altını eşelememizi sağlayacak queer pedagojiye dayalı bir çözümleme yöntemine olan acil ihtiyaçtan bahsediyor. Elbette bu çözümlemenin hem müfredatta, hem okul politikasında hem de öğretmenlerle öğrencilerin

eğitim ilişkisinde uygulanması gerekiyor.<sup>14</sup>

<sup>15</sup> Söz konusu uygulamalar Britzman'a göre ayrıca güvenlik, farklılık, bilgi ve kimlik oluşumu konularıyla ilgili kavramları da hesaba katmalıdır.

Böyle bakıldığında Cumhuriyet tarihinden itibaren var olan "anormaller" ya da değişen konjonktüre göre bir anda normal ya da anormal olarak sabitlenen öğrenciler için queer bir eğitim anlayışına şimdiye kadar hiç olmadığından daha fazla ihtiyaç var.

<sup>13</sup>Hall, Donald (2014) Kaos GL Dergi 135. Sayı, Sayfa 16

<sup>14</sup> Britzman, Deborah (2014) Kaos GL Dergi 135. Sayı, Sayfa 18

<sup>15</sup> Queer bir eğitim müfredatının neye benzeyeceğinin örneklerine ulaşmak için Berlin'de uygulanan çalışmalara bu adreslerden [www.abqueer.de](http://www.abqueer.de), [www.prinzessin-tim.de](http://www.prinzessin-tim.de) göz atılabilir.

## EĞİTİMDE CİNSEL YÖNELİM VE CİNSİYET KİMLİĞİ EŞİTLİĞİ

*Melek Göregenli<sup>1</sup>*

**B**arış, çok ihtiyaç duyduğumuz konusundaki sözbirliğine vardığımız ve üzerine en çok konuştuğumuz kavramlardan biri, belki de toplumsal idealimiz hatta ütopyamız. Kime “Sizce barış olmalı mı?” diye sorsanız, “Kim barışı istemez?” diye yanıtlayacaktır. Çatışmalara, savaşımlara yakın ya da uzak olan tüm toplumsal gruplar ve ülkeler için “barış” insanlığın biriktirdiği iyi şeylerin toplamına gönderen bir değer, bu nedenle sosyal arzulanırlığı çok yüksek bir kavram. Barışı herkes ister ama çoğunlukla barıştan anladığımız, kimsenin kimseyle savaşmadığı bir hayattır. İktidarlar, bununla yetinebilir; nitekim şu anda içinde geçmekte olduğumuz barış-çözüm vb. farklı biçimlerde adlandırılan “süreç” ten anlaşılabilir ve hepimizin ikna olması istenen öz de bundan ibarettir: Kimsenin kimseyle savaşmadığı, çatışmadığı, ölmediği bir sessizlik hali. Hiyerarşik toplum yapısının bazen eşitsizliğe doğrudan maruz kalan grupların da giderek meşrulaştırdığı, doğallaştırdığı, çoğunlukların görünmez kılınmasından beslenen sessizlik ve barış hali. Bu yazıda, gerçek bir barışın, ancak, bireysel, toplumsal ve kültürel özellikler bakımından farklılaşan insan gruplarının eşitliğinin sağlanmasıyla mümkün olabileceğine ve cinsiyet ve cinsel kimlikleriyle ilgili farklılıklara, özellikle eğitim süreci açısından bir kez daha dikkat çekmeyi amaçlıyorum.

**B**arış ve barış eğitimi konularında yapılan çalışmalarda negatif ve pozitif barış kavramlarıyla ifade edilen, barışın anlamını ve içeriğini tartışmaya açan çerçeve, barışın yüzeysel ve niceliksel olanla değil sistemin doğrudan etkilediği bir içerikle ilişkili olduğuna işaret ediyor. Genel olarak savaşın olmaması şiddetsizlik ve çatışmasızlık

hali negatif barış olarak tanımlanıyor. Barış içinde olmak bu anlamda, görünür çatışmaların bitmesi anlamına gelse de şiddetin ortadan kalkması manasına gelmiyor. Gerçek bir barış için yapısal, ekonomik, sosyal, kültürel eşitliğin sağlanması gerekiyor. Yapısal şiddet olarak adlandırılan ve sistemin ürettiği yaşama biçimi, açık ya da dolaylı yollardan yapısal olarak yukarıdan aşağıya doğru örülen barış karşıtı sistemin ta kendisi olarak düşünülebilir. Şiddetin, bireysel ve toplumsal düzeyde, ideolojiler ve zihniyet biçimleriyle hayata geçirilmesi ise kültürel şiddet yoluyla gerçekleşmektedir. Şiddet kültürü, gruplararası sistemik eşitsizliklerin meşrulaştırılması, ayrımcılığın doğallaştırılması, ayrımcılık ve şiddetin mağdurlarının değersizleştirilmesine yol açar. Sonuç olarak şiddetin, eşitsizliğin hedefleri, yaşadıklarından ve buldukları durumdan kendileri sorumludur. Liberal, piyasacı, muhafazakâr yaklaşımlardan beslenen son adım ise, herkesin içinde bulunduğu olumsuz koşulları değiştirebileceğine, dolayısıyla değiştiremiyorsa “tembel, beceriksiz ya da zayıf” olduğuna dair bireycilik ideolojisidir. Gerçek bir barışın sağlanmasında, farklı toplumsal kesimlerin öncelikle görünürlüğü, normatif ve yasal sistem içinde eşitliğini sağlama sürecinin önündeki en büyük engellerden biri muhafazakârlık ideolojisidir. Çünkü muhafazakârlık, başta sınıfsal ve cinsiyet, cinsellikle ilgili alanlar olmak üzere, tüm toplumsal eşitsizliklerin korunması ve sürdürülmesi ideolojisidir.

**M**uhafazakârlığın sözlük tanımlarında “var olanı koruma, değişime karşı olma eğilimi” ve “ var olan düzeni sürdürmeyle ilişkili politikalara destek verme” içerikleri vurgulanır; muhafazakârlığın sosyolojik analizinde geleneksellik ve sosyal yeniliğe karşıtlık, merkezi kavramlardır. “Sosyal, ekonomik, legal, dini, politik ya da kültürel düzende işleri aksatan/bozan değişime karşı olma tutumu” da, insanların davranışlarına yön veren zihniyet yapıları olarak muhafazakârlık tanımlarında vurgulanır.

**S**osyal psikoloji alanında konuyla ilgili çoğunlukla ABD ve Avrupa ülke-

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi



lerinde yapılan çalışmaların sonuçları, muhafazakârlığın ayırt edici işaretlerinden birinin **değişim korkusu** olduğuna işaret eder ve kişisel hayatlarda, bir günlük hayat ideolojisi olarak beliren bu korku politik alana transfer edilmektedir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak, liberallerle (buradaki liberal sözcüğünün ABD ve Avrupa'da liberal düşünceyi ifade ettiği, Türkiye'deki eski ve yeni liberal ideolojik eğilimleri doğrudan yansıtmadığı unutulmamalı) muhafazakârları birbirinden ayıran temel belirleyicilerden ilkinin, değişimi kabul etme ya da değişime direnme eğilimlerinin olduğu söylenebilir. İki zihniyet yapısı ve dünya görüşünü birbirinden ayıran ikinci belirleyici konu da eşitsizliğe karşı tutumlardır. Genel olarak, sağ ve solu kabaca birbirinden ayıran en önemli kriter de, **eşitsizliğe karşı tutumlardır**. Sosyolojik birikim de, geleneksel olarak sol eğilimlilerin genel olarak eşitliği savunduğunu, sağ eğilimlilerin ise toplumdaki hiyerarşinin "kaçınılmaz" olduğunu düşündüklerine işaret eder.

**O**toriterliğin klasik ve güncel biçimlerinin yanında, dogmatizm, belirsizliğe tahammül edememe ve kaçınma, zihinsel kapalılık, yeni ve farklı olana "tahammülsüzlük" muhafazakârlığı biçimlendirir. Toplumdaki hiyerarşik yapının doğal karşılanması ve bu eşitsiz yapının doğadaki eşitsizliğin bir benzeri olduğu düşüncesi de politik muhafazakârlığın anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bütün bu zihniyet arka planı son çözümlemede var olan sistemin bütün adaletsizlik ve eşitsizlikleriyle olduğu gibi sürdürülmesine hizmet etmekte, her türden değişim fikrine kapalı bir ideolojik iklim oluşmaktadır.

**P**olitik gibi görünmeyen örneğin modern sanat, caz, müzik, astroloji gibi konulardaki tutumlarla, açıkça politik görünen örneğin ölüm cezası, aile, kürtaj, din, savaş, militarizm, homofobi gibi konulardaki tutumlar benzer zihniyet yapılarından kaynaklanmaktadır.

**B**urada özel olarak üzerinde duracağım, kısaca örneklendireceğim cinsel yöne-

lim ve cinsiyet kimliği eşitsizliği, sistemin korunması ve sürdürülmesinde, başta sınıfsal eşitsizlikler olmak üzere, bütün toplumsal eşitsizliklerin meşrulaştırılmasının en önemli aracıdır. Aynı zamanda, yapısal eşitsizlikler giderilse dahi iki temel eşitsizlik ve ayrımcılık yaratan cinsiyetçilik ve heteroseksüelliğin dayatılmasıyla oluşan eşitsizlikler dünyadaki en yaygın ve en zor ortadan kaldırılabilecek eşitsizliklerden.

**K**AOS GL öncülüğünde 200 katılımcıyla derinlemesine görüşmeler yöntemi kullanılarak yaptığımız bir araştırmada (2012), katılımcılarımızın % 80' yakın bölümü farklı türlerde ayrımcılık deneyimlerinden en az birini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrımcılık deneyimleri sadece katılımcılarımızın kendi evlerinde daha az yaşanmakta, yakın çevrede ortalama düzeye yükselmekte ve kamusal mekânlarda en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Aile içinde de saldırıya varan ayrımcılık yaşantıları gözlenmektedir. Bu sonuçlar, özellikle kamusal alanların içerdiği tehdit açısından ABD'deki araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. İşe alınmama, hizmet alamama ya da normalden daha yüksek bedellerle hizmet alma, en temel insan hakkı olan sağlık hizmetlerinde bile hizmet alamama şeklinde ortaya çıkan ayrımcı davranışlar dile getirilmiştir. Dini inançlarla ilgili ibadetler sırasında olumsuz bakış ve jestler, hakaret ve tehditler yaşanabilmektedir. Askerlik sırasında hakaret tehdit vb. olumsuz deneyimler sıklıkla dile getirilmiştir. Katılımcılarımızın yarısı ayrımcılığa uğramaktan, daha büyük çoğunluğu ise ayrımcılıktan kaynaklanan şiddetten ve saldırıya uğramaktan korkmaktadır. Cinsiyet kimliklerini "kadın" olarak belirten katılımcılarımızın, özellikle kamusal alanlarda ayrımcılığa maruz kalmaktan daha çok korku duydukları, bununla birlikte ayrımcılık yaşantılarının cinsiyet algısına göre değişmediği görülmektedir. Katılımcılarımızın yaklaşık 1/5'i özel yaşamları hakkında sorulara doğru yanıtlar vermemekte, sadece yaklaşık % 10'u her zaman doğru yanıtlar verdiğini belirtmektedir.

**S**onuçlar genel olarak, katılımcılarımızın farklı kategorilerdeki “arkadaş” gruplarıyla daha açık ve rahat ilişkiler sürdürdükleri yönündedir. Aileden en büyük çoğunlukla açık olunan kişiler, kardeşlerdir, kardeşleri anne ve daha sonra babalar izlemektedir. Eğitim düştükçe yakınlar tarafından kabul edilme düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Benzer biçimde çalışma durumunun da yakınlar tarafından kabul edilmeyi etkilediği, çalışan katılımcılarımızın daha yüksek oranda yakınları tarafından kabul edildikleri gözlenmektedir. Kamusal alanlarda ayrımcılığa maruz kalma yaş büyüdükçe azalırken, kurumsal mekânlarda ve iş hayatında giderek artmaktadır. Katılımcılar, cinsiyet kimlikleri ve cinsel yönelimleri nedeniyle, çocukları ve ergenleri korumak amacıyla kurulmuş sosyal hizmet ve sağlık kurumlarında çalışanların homofobik tutumları nedeniyle yeterince hizmet alamadıklarını belirtmişlerdir; sosyal çalışmacılar, psikologlar, sağlık çalışanları ve eğitimciler azımsanmayacak oranlarda, farklı cinsel yönelimlere ilişkin olumsuz mitlere veya kalıpyargılara sahiptirler. Bu olumsuz tutum ve inançlar her yerde, evde, okulda, akran gruplarında ve bütün toplumda ortaya çıkmaktadır. Aile içinde homofobi daha çok, sözel istismar, fiziksel tehdit veya fiziksel şiddet biçimlerinde yaşanmaktadır. Son yıllarda, özel ve kamusal alanlarda, mağdurların oranındaki artış, *görünürlüğün* artışına paralel olarak oluşmuştur. Görünürlüğün ve mücadelenin yükselişi, insanların kamusal alanda da diledikleri gibi var olma-ya çalışmaları bir yandan özgürlüklerin artması ve şiddetle başa çıkılmasında önemli bir adım anlamına gelirken bir yandan da yerleşik heteroseksist-homofobik ideolojiyi tehdit ettiği için her türlü ayrımcılık ve şiddeti yükseltmektedir.

**E**ğitim süreci ve okulun kendisi, yerleşik ayrımcı ideolojilerin pekişmesinin ve çoğunluğa ait olmanın, benzerliğin bir erdem ve sosyal olarak onaylanmanın adeta tek yolu olduğu yönündeki sosyalizasyonun, evrensel olarak en önemli araçlarıdır. Okul yaşantısı erkeksilik ideolojisini güçlendiren ve giderek ırkçılaştırıcı bir etkiye yol

açmaktadır. Pek çok çalışma, okul yaşantısının, erkeksiliğin, dayanıklılık üzerine temellenmiş bir hiyerarşiye göre işleyen şiddet tehdidini veya gerçek şiddeti besleyen, ‘zorunlu heteroseksüellik’ ve onun ayrılmaz parçası homofobiyi saygın hale getiren yaygın ideolojiyi pekiştirdiğini göstermektedir. Erkek çocuklar ve genç erkekler, isteseler de istemeseler de kendilerini okul ortamlarında böyle bir durumda, “gerçek” oğlanlar ve erkeklere yönelik idealize edilmiş erkeklik kavramının atıflarını oluşturan bir eğitim süreci içinde bulmaktadırlar.

### Ne yapmalıyız?

- Öncelikle eğitim ortamlarında her düzeyde yer alan eğitimcilerin cinsel yönelim, cinsiyet kimlikleri ve ilgili konularda kendi önyargılarını, zihniyet ideolojilerini gözden geçirmeleri gerekiyor.

-Eşitlikçi ve adil eğitim ortamları ve içerikleri üretilmeli.

-Eğitim ortamlarında cinsiyet ve cinsel yönelim hiyerarşilerinin sözel ve sözel olmayan biçimlerde yeniden üretilme süreçleri konusunda farkındalık geliştirilmeli.

-Belki de en önemlisi cinsiyet ve cinsel yönelim farklılıklarına duyarlı eğitim ortamlarının yaratılması önündeki engelleri kaldıracak alternatif eğitim programları üzerine çalışılmalı.

**S**onuç olarak gerçek bir barışın inşası, her gün daha da derinleşen, muhafazakâr ideolojilerle pekiştirilen cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsiyet kimlikleriyle ilgili eşitsizlikleri görünür kılmak ve ortadan kaldırmak bir zorunluluk olarak görülmedikçe mümkün olamaz. Eğitim ortamları, cinsel yönelim ve cinsiyet kimlikleriyle ilgili ayrımcılıkların oluşması ve yaygınlaşmasında, dolayısıyla cinsiyet sosyalizasyonunda en önemli sosyal bağlamı oluşturdukları gibi, öncelikle eğitimcilerin kendilerinden başlayarak dünyayı değiştirebilme çabasında da başlama noktası olarak görülebilir.

## CİNSEL KİMLİKLER, FITRAT VE KARMA EĞİTİM

Burcu Yılmaz<sup>1</sup>

**K**arma eğitimin ortadan kaldırılması tartışmaları 'laik' ve 'dindar' cephe arasında yürütülüyor gibi görünmektedir. Ancak bence, sorunun kimlik tartışmaları, cinsellik ve nihayet queer teori ile bağlantısı merkezi bir noktada durmaktadır. Karma eğitimi sadece siyasal İslam'ın iktidarlaşmış hali olan AKP'nin toplum mühendisliği olarak değerlendirmek eksik olacak; dolayısıyla iktidar karşıtı cephe için sonuç alıcı olmaktan uzak olacaktır. Yaratılan kısır döngü içerisinde iki taraf sürekli aynı argümanlarla birbirlerine saldırmaya devam ederse; hiyerarşi karşıtı olduğunu öne sürenler yeni hiyerarşik ayrımlar yaratabilir ve toplumsal kesimlerin bir kısmını dışlayabilir. Zaten 'bir kısmını dışarıda bırakmak' yeni bir iktidarın yaratılmasıdır.

### AKP İktidarı, İslam ve Eğitim İlişkisinin Uğrak Noktası: Kimlik

**C**umhuriyet'in prensip olarak dikte ettiği ama bir türlü toplumsallaştıramadığı alanlardan biri olarak laiklik ele alınabilir. Bu yüzden laiklik her siyasal dönemde tartışma ve çatışma konusu olmaya devam etmekte; direniş ve karşı direnişlerle karşılaşmaktadır. Toplumsallaşamamanın bir nedeni siyasi iktidarların kendilerini meşrulaştırmak için sığınacakları en elverişli yerin İslam'ın Sünni mezhebinin yorumlarında gizli olmasıdır. Diğer bir deyişle, her zaman evrensel öğütlerden oluşan kutsal kitaplar devlet tarafından kendi çıkarları için yorumlanmakta ve halklar bu yorumlara ikna edilmeye çalışılmaktadır.<sup>1</sup> AKP iktidarının Soma'da yaşanan katliamdan sonra yaptığı 'fitrat' açıklaması, aile dışında kadını görmemesi ve daha onlarca politik hamlesi bu bağlamda ele alınabilir.<sup>2</sup> AKP'nin tarihsel arka planı da buna elverişlidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasasında 'laiklik'ten bahsedilse bile;

devlet asla dinin kendi kontrolü dışına çıkmasına izin vermemiştir.<sup>3</sup> Tam da bu noktada ikinci neden devreye girmekte; toplumsal yaşam içinde insanların inançları ile var olmak istemeleri basit bir talepten kimlik mücadelesine evrilmektedir. İslam'ın devlet dışı farklı yorumlarını benimseyenler devletin müdahalelerinin hedefi haline getirilmektedir. AKP öncesi dönemde çok daha yaygın ve açık 'hizaya sokma' çabaları, daha derin ve sinsi şekilde yürütülmektedir. Devlet dini kontrol etmekten vaz geçmiş değildir. Bu yüzden İslam'a ve daha özelde Sünni mezhebine uygun yaşamak isteyen insanlar için artık eskisine göre çok daha zor bir kamplaşma yaratılmaktadır. Kendisini Sünni olarak tanımlayan herkesin 'AKP yanlısı' olarak kodlanması, AKP'li olmayanların 'din karşıtı olduğu' karşı söylemiyle birlikte yaygınlaştırılmaktadır. Ancak her iki söylem AKP'nin bir parçası olduğu neo-liberal, ırkçı, cinsiyetçi, homofobik vb. dalganın sorgulanmasını engellemektedir. Diğer bir deyişle; iktidar farklı kimlikleri bastırarak var olmakta; kendi kimliğini devşirmeye çalışmaktadır. Bu kimliklerin en başında İslam'ın Sünni mezhebine inanan kesimler gelmekte onları hiyerarşik olarak altta bulunan Aleviler, Kürtler, eşcinseller, kadınlar, translar ve emekçiler takip etmektedir.

**A**KP iktidarının toplumsal hayatta karşılaştığı olmasını istediği kimlikler; İslam'ın Sünni, erkek egemen, heteroseksist ve liberal yorumları ile yaratılmak istenmektedir. Modern dünyada evrensel ilke olarak benimsenen kimi kavramlar yeniden ele alınmakta ve bahsi geçen yorumlarla tanımlanmaktadır. Eşitlik fitratla, özgürlükler sınırla, demokrasi 'din gibi saadet getirmesiyle', laiklik inançlara saygılı olmakla açıklanmaktadır.<sup>4</sup> Kamusal alana sokulan bu söylemler vesilesiyle otorite sahibi olanlar; otoritelerini güçlendirmektedir. Bu söylem medya aracılığıyla yaygınlaştırıldığı kadar öğretim kurumları aracılığıyla meşrulaştırılmaktadır. Eğitimi iktidarın söylemlerini meşrulaştırma alanı olarak gördüğümüzde karma eğitim tartışmaları daha doğru bir zeminde yürütülebilecektir.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Eğitim Sen Kadın Uzmanı

Toplumda var olan hiyerarşik ayrımların İslam'ın yukarıda sözü geçen yorumları ile ele alınıp yeniden üretilmesi gündelik ve uzun dönemli müdahalelerle mümkün kılınmaktadır. Eğitim sisteminin sürekli ameliyat masasında gibi kesilip biçilmesi ve kesilen yerlere yeni protezler takılması sonsuz hiyerarşik ayrımların yaratılması ve meşrulaştırılmasının öğrenciler yoluyla tüm topluma benimsetilmesi çabasının sonucudur.<sup>6</sup> İmam Hatip liseleri, imam hatip sınıfları, zorunlu din dersleri İslam'ın AKP elinden yorumunun açık hamleleridir. Ancak, özelleştirmeler, kadrolaşma, rotasyon, müfredat, disiplin süreçleri gibi daha gizli adımlar da mevcuttur. Bu bakımdan hiyerarşik olarak üstte bulunan kimliğin/kimliklerin eğitim yoluyla toplumsal yaşama nüfuz etmesi süreci dikkate değerdir.

### **Eğitim Aracılığıyla İslam'ın Erkek Egemen, Heteroseksist Cinsellik Yorumunu Meşrulaştırmak**

Din insanla birlikte değişmekte, farklı yorumlanmaktadır. İnsanın gelişmişlik düzeyi geçmişte doğaya bağlantılı dinlerin ortaya çıkmasına neden olduysa; İslamiyetin de farklı kültürler ve politik atmosfer altında değişik şekillerde yorumlanması son derece doğaldır.<sup>7</sup> Günümüzde AKP iktidarı eliyle yürütülen ve İslam'ın Sünni mezhebini temel alan yaklaşım cinsiyetçi olduğu kadar heteroseksisttir. Kadınların kamusal alandan dışlanması, aile içinde eş ve annelik görevlerini yerine getirmesi, cinsel obje olarak görülmesi, tahrik/fitneye neden olmaması için baskılanması, kadın/erkek eşcinselliklerinin görünmez kılınması ve trans bireylerin ayrımcılığa uğraması gibi boyutları vardır. Ancak İslam'ı iktidar dışında yorumlayan kimi çevreler de mevcuttur. Bu çevreler arasında belirgin bir birliktelik durumu olmasa bile eşitlik ve adalet kavramlarını temel alan kimi örnekler verilebilir. Örneğin; İslami feministler, Anti-Kapitalist Müslümanlar ve özellikle ABD ve Avrupa'da çalışma yürüten kimi topluluklar Kuran'ın 49/Hucurat Suresi 13. Ayeti'ne göre "Ey insanlar, biz sizi bir erkek ve bir dişiden yarattık ve birbirinizi tanımanız için sizi millet-

lere ve kabilelere ayırdık. Allah katında en üstün olanınız, takvaca üstün olanınızdır." öğretisini temel alan çalışmalar yapmaktadır.<sup>8</sup> İslami feministler; "Kuran'da tüm insanların eşit olduğunu tasdikler ve erkeklerle kadınlar arasındaki bu eşitliğin uygulamaya konmasını engelleyen ataerkil düşünce (ideoloji) ve geleneklerdir" fikrini savunur.<sup>9</sup> Bu çalışmalara göre; İslam'ın erkek egemen yorumları yüzünden; kadınların doğal görevi olarak annelik ve eş olma durumu ortaya çıkmıştır. Kadınların ve erkeklerin cinsel ve toplumsal görev dağılımı temelinde tanımlanmadığı, yalnızca kadınlara ve erkeklere özgü işler belirlenmediği dile getirilmektedir.<sup>10</sup> Yine, Kuran'da bulunan ahlaki nasihatlerin heteroseksüel erkekler tarafından yorumlanması sonucunda kadınların kamusal alana çıkışlarının sınırlandırıldığı da ortaya konmaktadır.<sup>11</sup> Son olarak, cinsellik üzerine çalışma yapan İslami feministler; Kuran'da kadın ve erkek cinselliklerinin doğasının aynı yer aldığı ve belirli bir cinsel davranış, yol ya da kimliği kast edecek bir anlatımın olmadığını iddia etmektedirler. İslami feministlerden Asma Barlas'ın 2004 yılında Toronto Üniversitesi'nde 'Kuran, Cinsel Eşitlik ve Feminizm' başlıklı konuşmasında değinilen cinsellik vurgusu dikkate değerdir. Barlas; Kuran'da cinsel arzunun insan var oluşu için bir gereklilik olarak tanımlandığı ve kategorik ayrımların hepsinin 'inananlar' ya da 'inanmayanlar' olarak belirlendiğini söylemektedir.<sup>12</sup> Buradan hareketle; aynı metnin birden çok okumasının yapılabileceği, İslam'ın da mevcut politik düzlemde erkek egemen düşünce ile yorumlandığı ortaya çıkmaktadır. Benzer çalışmalar; henüz Türkiye'de fazla yankısını bulmasa bile, LGBTQ alanında da mevcuttur. ABD'de kurulan 'Al-Fatiha' vakfı; Müslüman eşcinsel, trans ve queer bireyleri örgütlemektedir.<sup>13</sup> Kelime anlamı 'açık' olan 'Al-Fatiha' adlı vakıf; İslamiyet ve homoseksüellik alanında sempozyumlar düzenlemekte, yayınlar çıkarmaktadır. Düzenlenen seminerlerde konuşmacı olarak sıklıkla Emory Üniversitesi Güney Asya ve İslam Çalışmaları'nda görev yapan Doçent Dr. Scott Kugle'ye rastlanmaktadır. Bu alanda farklı kitaplar çıkarmış olan Kugle;

“Bir gay ya da lezbiyen Müslüman, Allah’ın bilincine varıp ona uygun manevi yaşamı sürdürdüğü (takva) müddetçe heteroseksüel Müslüman’dan daha iyi değildir. Transseksüel bir Müslümanla, kendi cinsel kimliği ile mücadele etmeyen ve cinsel sınıflandırmaların katılığı ile yüzleşmemiş diğer Müslümanlar arasında Allah’a inanmak dışında hiçbir fark yoktur.” diyerek İslam’ın heteroseksist yorumuna alternatif bir çalışma sunmaktadır.<sup>14</sup> Türkiye’de etkisi çok fazla olan Anti-Kapitalist Müslümanlar’ın kurucularından İhsan Eliaçık ise Gezi Parkı ve darbe üzerine verdiği bir röportajda “‘Bir kişi eşcinsel olabilir ama ilişkilerde yalan söylüyor mu, söylemiyor mu? Bizi bunlar ilgilendirir” diyerek; eşcinselliğin değil ahlaki ilkelerin tartışılması gerektiğini dile getirmiştir.<sup>15</sup>

**B**ütün bu farklı yorumlar demokrasi, eşitlik ve adalet kavramlarının toplumsallaşması için ne kadar gerekliyse; AKP’nin İslam yorumu bir o kadar tersi etki yaratmaktadır. Kadın ve erkeğin fitratlarından dolayı eşit olamayacağını savunan Cumhurbaşkanı Erdoğan; bırakın cinsel kimlikler arasındaki hiyerarşiyi kaldırmayı yeni sınırlar çizmeyi amaçlamaktadır.<sup>16</sup> Cinsellik üzerine AKP ile cisimleşen İslam’ın liberal, erkek egemen ve heteroseksist yorumu ‘üreme’ odaklı cinselliği hoş görür. Bu yüzden kadınlar ve erkeklerin sürekli aile kurması, aile içerisinde cinselliklerini yaşamaları ve yeter derecede çocuk doğurmaları öğütlenmektedir. Ancak, kadın bedenini metalaştırma merkezinde gelişen bu yaklaşım örtük olarak piyasacı özellikleri de içinde barındırmaktadır. Bu durumu en rahat karma eğitim tartışmalarında görürüz. Karma eğitimi Adam Smith’in ‘bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler’ anlayışı çerçevesinde ele alma eğilimi yüksektir.<sup>17</sup> Doğrudan yasaklar ve baskılar yerine yeni pratiklerin ve söylemlerin üretimi ön plana geçmektedir.<sup>18</sup> Örneğin; tüm okulların tek cinsiyetli olması yerine bazı okulların dönüştürülmesi tartışmaya açılmaktadır. Liberal köşe yazarlarından Gülay Göktürk Bugün gazetesinde yayımlanan köşesinde bu durumu “Ortak bir karar verip bu sistemlerden birini ‘tek sistem’ haline getirmek zorunda mıyız? Özel/devlet ayrımı yapmak-

sızın bütün okullar karma olacak diye evrensel bir hukuk kuralı mı var?” diyerek ikili sisteme göz kırpmaktadır.<sup>19</sup> Ancak siyasi iktidarın ortaya attığı yeni tarz okulların bir çok çevrede tercih nedeni olarak algılanacağı, rant ve çıkar ilişkisi içerisinde öğrencilerin bu okullara yönlendirileceği gerçeği görmezden gelinmektedir. AKP hükümetinin eğitim politikalarını onaylama mercisi olarak çalışan Eğitim Bir Sen ise yayınlarında sürekli karma eğitimin pedagojik hata olduğundan bahsetmektedir. Sendikanın çıkardığı dergilerden birinde İngiliz The Times gazetesine atıfla tek cinsiyetli okulların neden daha başarılı olduğu açıklanmaktadır. Burada kızların neden kız okullarında başarılı olduğuna dair yapılan bir sıralamadan bahsediliyor. Metinde “Bu listeye göre ilk üçe giren okulların hepsi özel. Karma eğitimin uygulanmadığı okullardan olan St. Paul’s Girls School’un birinci, Perse School for Girls’ün ikinci olması, özel kız okullarının fark attığının da kanıtı.” denilerek aslında başarının kız okullarından mı yoksa özel okullardan mı kaynaklandığı sorusu ön plana çıkartılıyor.<sup>20</sup> Şimdiye kadar eğitim alanında başarı sıralaması bakımından yapılan tartışmaların hepsi problematiktir. Başarıyı ölçülebilir test skorlarına indirgeyen yaklaşım içerisinde dahi ‘özel kız’ okullarının başarılı olması hiçbir şekilde kız okullarının başarılı olduğunun bir kanıtı olarak sunulamaz. Çünkü öğrenciler arasında var olan sosyo-ekonomik farklar minimize edilmemiştir. Kısacası; karma eğitim tartışmasını liberalizmin sonsuz kabul edilebilirliği içerisinde ve piyasa yanlısı olarak yürütmek yukarıda sözü edilen İslam yorumlarına da denk düşmektedir. Her ikisinin de ortak noktası Althusser’in deyimiyle eğitimin ideolojik üretim aracı olarak görülmesi ve nesillerin siyasi iktidarı elinde bulunduranlar tarafından şekillendirilmeye çalışılmasıdır.<sup>21</sup>

### Queer ile Karma Eğitim Tartışmalarını Yeni Bir Boyuta Taşımak

**B**u şekillendirme sürecinde iktidar eğitim sistemi içerisinde bulunan öğrencileri sürekli, tekrara dayalı, cansız ve sabit özneler haline getirmektedir.<sup>22</sup> Bu durum

Althusser'in yazılarında ana rahminde bulunan çocuğun her şeyin önceden hazırlanmış olduğu bir dünyaya doğmasını açıkladığı ideolojik şekillenme sürecinin bir parçasıdır. Çocuklar daha doğmadan sınırları çizilen bir dünyaya doğmaktadır.<sup>23</sup> Bu dünya içerisinde var olan eşitsizlikler ve farklılıklar dolayısıyla ortaya çıkan farklı güç ilişkileri mevcuttur. Bu güç ilişkilerinin bağlantı noktalarında Foucault'nun her yerden fıskıran ve son derece üretken olan iktidarı ile tanışırız. Butler ise bu üretken iktidar kavramı içerisinde özne olmanın; sürekli birbirini izleyen ve tekrara dayalı edimsellikle mümkün olduğunu açıklamaktadır.<sup>24</sup>

**B**u genel kavramsal çerçeve içerisinde karma eğitim tartışmaları Queer'in bize sunduğu olanaklarla yeni bir alanda yürütülebilir. Bütün hiyerarşik sınırları yıkmak isterken yeni sınırlar yaratmamak için öncelikli hedefin toplumun bütün hücrelerinde üretilmek istenen iktidarın hedef alınması gerekmektedir. Nihai olarak hepimizin istediği cinsel kimlikler arasındaki bütün sıralamaların ortadan kalktığı bir zamanda yaşayabilmektir. Bu yüzden bütün farklılıkları aynı mekâna toplayabilecek ve onlarla erkek egemen ve heteroseksist olmayan bir pratiği yaratabilmektir. Yoksa dışarıda bırakma süreci başta da değindiğimiz gibi yeni egemenlik biçimlerinin doğmasına neden olacaktır. Burada kritik olan laik/dindar, Sünni/Alevi, homoseksüel/heteroseksüel gibi kimlik kalıplarının sınırlandırılmışlığını aşabilecek bir yol bulunabilmesidir. Bu yol ise siyasi iktidarın kapsamlı projesinin karşısına herkesi içine alan bir yanıt verebilmekle olanaklıdır.

## Kaynakça

<sup>1</sup> Öcalan, A. *Din Sorununa Devrimci Yaklaşım*. Weşanên Serxwebûn. Ekim, 2008. Sf.59.

<sup>2</sup> Cnn Türk. "Erdoğan Soma'da konuştu: "Bunlar olağan şeylerdir" 14.05.2014. <http://www.cnnturk.com/haber/turkiye/erdogan-somada-konustu-bunlar-olagan-seylerdir>

<sup>3</sup> Kızıltoprak, H. "Zorunlu Din Dersleri Meselesi". Özgür Gündem. 20.09.2014. [http://www.ozgur-gundem.com/index.php?haberID=118979&haberBaslik=Zorunlu%20din%20dersleri%20meselesi&action=haber\\_detay&module=nuce](http://www.ozgur-gundem.com/index.php?haberID=118979&haberBaslik=Zorunlu%20din%20dersleri%20meselesi&action=haber_detay&module=nuce)

<sup>4</sup> Cnn Türk. Erdoğan: "Kadın ve erkeğin eşit olması fitrata ters". 24.11.2014 <http://www.cnnturk.com/haber/turkiye/erdogan-kadin-ve-erkegin-esit-olmasi-fitrata-ters> Radikal Gazetesi. "Sınırsız özgürlük yok". 06.03.2013.

[http://www.radikal.com.tr/turkiye/sinirsiz\\_ozgurluk\\_yok-1124008](http://www.radikal.com.tr/turkiye/sinirsiz_ozgurluk_yok-1124008)

Hürriyet Gazetesi. 'Demokrasi Amaç Değil Araçtır'. 06.04.2011

<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/17197745.asp> Bugün Gazetesi. "Başbakan Erdoğan'dan Laiklik Mesajı". 05.02.2011

<http://gundem.bugun.com.tr/erdogandan-laiklik-mesaji-haber/141476>

<sup>5</sup> Apple, M. "Neoliberalizm Ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar". Ankara. Eğitim Sen Yayınları. Sf:52

<sup>6</sup> aynı.

<sup>7</sup> Eliaçık, İ. "Demokratik İslam Kongresi Konuşması". Diyarbakır. 10.05.2014. <http://www.ihsaneliaciak.com/2014/05/demokratik-islam-kongresi-konusmasivideo-ve-tam-metin-10-mayis-2014.html>

<sup>8</sup> Kur'an. Hucurat Suresi. Ayet 13. Cüz-1.

<sup>9</sup> Güç, A. "İslamcı Feminizm: Müslüman Kadınların Birey Olma Çabaları". T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Cilt:17. Sayı:2. 2008. 649-673. Sf: 654.

<sup>10</sup> Ali, Z. "İslami Feminizmler". İstanbul. İletişim Yayınları. 2014. Giriş Kısmı

<sup>11</sup> aynı.

<sup>12</sup> Barlas, A. "The Qur'an, Sexual Equality and Feminism". University of Toronto. 2004. [http://asmabarlas.com/TALKS/20040112\\_UToronto.pdf](http://asmabarlas.com/TALKS/20040112_UToronto.pdf) Sf: 2.

<sup>13</sup> Bilgi için bkz: [http://en.wikipedia.org/wiki/Al-Fatiha\\_Foundation](http://en.wikipedia.org/wiki/Al-Fatiha_Foundation).

<sup>14</sup> Kugle, S. "Homosexuality in Islam". England. A Oneworld Book. 2010. Sf: 1.

<sup>15</sup> Azizlerli, E. BBC Türkçe. "Yanlış Kabloları Yeniden Bağlıyoruz". 13.08.2013. [http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2013/08/130813\\_eliaçık](http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2013/08/130813_eliaçık)

<sup>16</sup> 4. İle aynı.

<sup>17</sup> Wikipedia. "Adam Smith" [http://tr.wikipedia.org/wiki/Adam\\_Smith](http://tr.wikipedia.org/wiki/Adam_Smith)

<sup>18</sup> Foucault, M. "Cinselliğin Tarihi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 2012. Sf:61

<sup>19</sup> Göktürk, G. "Karma Eğitim Zorunluluğu". Bugün Gazetesi. 02.04.2012. <http://www.bugun.com.tr/pages/marticle.aspx?id=185621>

<sup>20</sup> Özer, A. "Türkiye'de ve Dünyada Karma Eğitim". Eğitime Bakış Dergisi. Yıl:8. Sayı:22. 2012. Sf: 6

<sup>21</sup> Althusser, L. "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları". İstanbul. Birikim Yayınları. 2000. Sf: 14

<sup>22</sup> Foucault, M. "Cinselliğin Tarihi". İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 2012. Sf: 69

<sup>23</sup> Althusser, L. "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları". İstanbul. Birikim Yayınları. 2000. Sf:65-66

<sup>24</sup> Görgülü, V. "İktidar, Özne ve Direniş Üzerine Yeniden Düşünmek: Foucault-Butler Karşılaştırması". 2012. [http://www.academia.edu/5222635/%C4%B0ktidar\\_%C3%B6zne\\_ve\\_direni%C5%9F\\_%C3%BCzerine\\_yeniden\\_d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme%C5%9F\\_Foucault-Butler\\_kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9Ft%C4%B1mas%C4%B1](http://www.academia.edu/5222635/%C4%B0ktidar_%C3%B6zne_ve_direni%C5%9F_%C3%BCzerine_yeniden_d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme%C5%9F_Foucault-Butler_kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9Ft%C4%B1mas%C4%B1)

# MEB'in Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi!

## Rıfat Okçabol

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 13 Mayıs 2014 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu'nca<sup>1</sup> kabul edilen ve 2014-2018 yıllarını kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Strateji Belgesi'ni açıklamıştır (MEB, 2014). Bu belge, MEB'in 2009-2013 dönemi için hazırladığı HBÖ Strateji Belgesi'nin (MEB, 2009; Okçabol, 2012) devamı niteliğindedir.

2009 belgesinde, "HBÖ'nin Eş Güdümü İçin Tarafların Görev ve Sorumluluklarının Açıkça Belirtildiği Bir Yasal Düzenlemenin Yapılması" ve "Toplumsal Farkındalık Artırılarak HBÖ Kültürünün Oluşturulması" gibi 16 hedefe yer verilmiştir. 2014 belgesinde ise şu altı önceliğe yer verilmektedir: "1. Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması; 2. HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması; 3. HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması; 4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi; 5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi; 6. HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi" (s.1). Bu öncelikler akla yatkın öncelikler olsa da, bu strateji belgesi pek çok tutarsızlıkları içeren ve gerçekçi olmayan bir belgedir.

<sup>1</sup> Bu kurul Başbakan'ın başkanlığında iki Devlet Bakanı ile Maliye, Bayındırlık ve İskan, Ulaştırma, Sanayi ve Ticaret, Enerji ve Tabii Kaynaklar bakanları ve DPT Müsteşarından oluşmaktadır.

## HBÖ Anlayışı!

Akademisyenlerin pek çoğu ile YÖK, İngilizce "lifelong" sözcüğünün çevirisi olarak, "yaşamboyu" sözcüğünü kullanırken, MEB nedense "hayat boyu" sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedir<sup>2</sup>. HBÖ kavramı, öğrenmenin doğumdan ölüme kadar devam ettiğini benimseyen, aralarında bazı farklılıklar olsa da, genellikle Türkiye'de birbirine eş anlamda kullanılan, halk eğitimi, yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi kavramlarıyla ilişkili bir kavramdır. 1960-1970'li yıllarda HBÖ, eğitim sistemlerini irdeleyip eleştiren, bireyin tüm yönüyle kendini gerçekleştirip özgürleşmesi için eğitimi yeniden kavramlaştırmaya ve yaşamboyu sürdürmeyi benimseyen bir anlayıştır (Crompton, 1990; Dave, 1975). Ancak, Gustavsson (2002: 14)'un yıllar önce belirttiği gibi, geçmişte insancıl ve demokratik içeriğiyle eğitim politikalarını etkileyen HBÖ kavramı, parasalcı küreselleşmenin etkisiyle ekonomik bir kavrama dönüştürülmeye ve insan, bilgi ve eğitim gibi kavramlar da, insancıl ve demokratik içerikten soyutlayarak ekonomik içerikle sınırlandırılmaya başlanmıştır.

1990 başlarında oluşturulan AB de, HBÖ anlayışının parasalcı bir içeriğe dönüşmesini hızlandırmıştır. 1996 yılı AB'de, HBÖ Avrupa yılı olarak ilan edilmiş; 2000 Kasım'ında

<sup>2</sup> Yazar, yaşamboyu sözcüğünü kullansa da, bu makalede strateji belgesiyle uyum sağlamak için HBÖ söylemini kullanmaktadır.

HBÖ Memorandumu yayımlanmıştır. Bu memorandum ile 21. yüzyıldaki HBÖ'nün genel çerçevesi şu altı madde üzerinden belirlenmiştir: "1. Herkes için yeni temel beceriler; 2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım; 3. Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi; 4. Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi; 5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi; 6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması" (s.3). AB belgelerinde, kişisel gelişime ve etkin katılımcı yurttaşlık eğitimine önem verileceği vurgulanmış olsa da; HBÖ anlayışı, işletmelerin daha verimli çalışmasına aracılık eden bir anlayışa dönüşmüştür. Benzer anlayış, özetle AB ekonomisini dünyanın en güçlü ekonomisi haline getirmek için Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma hedefindeki Bologna Sürecine de hakim olmuştur. Aguilar (2009) de, HBÖ vurgusu yapılırsa da Bologna Sürecinin, eğitimi geliştirmek için değil işletmelerin kazancını artırmaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Türkiye'de HBÖ sözcüğü, AB ile bütünleşme ilişkilerinin yoğunlaştığı yıllarda hazırlanan sekizinci beş yıllık kalkınma planında (DPT, 2000) ilk kez yer almıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarında MEB'de yürütülen yabancı destekli projelerden biri olan ve AB'li uzmanların önderliğinde yürütülen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile bu sözcüğün kullanımı MEB yayınlarında da artmaya başlamıştır. Dolayısıyla MEB'in HBÖ konusuna yaklaşımı, AB ile ilişkili olarak başlamış olup o doğrultuda devam etmektedir.

### **Belgenin Genel Niteliği**

2014 strateji belgesinin önsözünde Bakan, "Strateji Belgesi'nin ortaya çıkmasında emeği geçen herkese" teşekkür etmiş ve yararlanan kaynaklar belirtilmiş olsa da, bu belgeyi hangi birimin hazırladığı belli değildir. Bu belgede, Türkiye'nin eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumu yansıtacak irdellemelere yer verilmediği gibi, ilk belgedeki 16 hedefe ulaşma durumu hakkında da açık ve net bilgiler veril-

memiştir. Belgede mevcut durum başlığı altında yer alan açıklamalar bile gerçek durumu yansıtmaktan uzaktır (s.5-9). Belgede, HBÖ etkinliklerine katılım oranının TÜİK tarafından uygulanan Hane Halkı İşgücü Anketi ile belirlendiği açıklanmaktadır. Belgeye göre HBÖ'ye katılma oranı Türkiye'de 2006-2012 yılları arasında yüzde 1,8'den 3,2'ye çıkmıştır (s.5). Ancak TÜİK'in işsizlik ve enflasyon oranı açıklamalarına ne kadar güvenilirse bu katılım oranıyla ilgili verilere de o denli güvenmek gerektiği unutulmamalıdır. Belgede, kimlerin hangi etkinliklere katıldığı, kimlerin katılmadığı ve neden katılmadıkları gibi soruların yanıtları da yoktur.

Belgede, iş yerlerinin büyüklüğüne göre sağlanan mesleki eğitim oranları da verilmektedir (s.6). Ancak bu konularda sürekli ve periyodik olarak toplanıp yayımlanan veriler olmadığından bu verilerin geçerliliği de kuşkuludur. Ayrıca iş yerinde mesleki eğitime katılanların oranı hakkında bilgi de verilmemiştir. Belgeye göre 250 kişiden fazla kişi çalıştıran işletmelerin yüzde 57,7'sinin mesleki eğitim sağladığı belirtilmektedir (s.6). Ancak işletme mevcudunun ne kadarının bu eğitimden geçtiği bilinmemektedir. Belgede, MEB ve Diyanet İşleri Başkanlığı dışında kalan bakanlık ve kurumların düzenlediği yaygın eğitim etkinliklerinin son yıllarda çoğaldığı belirtilmektedir (s.8). Ancak bu veriler de güvenilir veriler değildir. Bu etkinliklerin neler olduğu, kimin ne tür etkinlik düzenlediği, kimlerin ne kadar süreyle katıldığı gibi bilgilere de yer verilmemektedir. Belgede, 2009 belgesindeki hedefler doğrultusunda yapılan "etkinliklerin izlenmesi ve değerlendirilmesi sırasında karşılaşılan başlıca zorluklardan birinin, HBÖ'ye ilişkin verilerin elde edilememesi" (s.7) olduğunun belirtilmesi belgede yer alan verilere güvenilmemesinin gerekçesi gibidir. Belgede, veri toplamadaki zorluğun temel nedeninin bakanlığın kendisi olduğu da yadsınmaktadır.

Bu belgede, nitelikli insan ve güçlü toplum felsefesiyle hazırlandığı belirtilen 10. Kalkınma Planı öne çıkarılmaktadır. Belgeye göre 10.



Plan HBÖ'nin, "Türkiye'nin kalkınması için en önemli unsurlardan birisi olduğunu vurgulamakta ve 'eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla'" (s.3) artırılacağını belirtmektedir. HBÖ'nin yalnız piyasa ile ilişkilendirilmesi hem belgenin hem de 10'uncu planın zayıf noktalarından biridir. 10. planda olduğu gibi belgede de, yurttaşların örneğin bilimsel anlayış ile demokratik tutum ve davranış kazanarak kişisel gelişim göstermelerine yönelik öncelikler yoktur. Belgede, 15 yaşın üzerinden olup da okuryazar olmayanların sayısının 2.784.257 ve okuryazar olup da bir okul bitirmemiş kişilerin sayısının da 3.784.667 olduğu belirtilmektedir (s.11). Bir başka gerçek, Türkiye toplumunun yüzde 68'inin nikâhsız yaşayan çiftlerle, yüzde 64'ünün Tanrıya inmayanlarla ve yüzde 48'inin de Hıristiyan olanlarla komşuluk yapmak istememesidir (Esmer, 2011). Plajda mayo giymek günahtır diyenlerin **yüzde 61'i ve bilim ile din çelişirse**, her zaman din doğrudur diyenlerin de yüzde 77'yi bulmasıdır. Böylesi bir toplumda, yetişkinlerin istihdamı üzerinde yoğunlaşp yurttaşın sosyal gelişimini göz ardı eden bu belge, Türkiye gerçeğiyle bağdaşan bir belge olamamaktadır.

Ayrıca belgede, 10'uncu planın "nitelikli insan ve güçlü toplum felsefesiyle hazırlandığını" (s.3) belirtilmesi de, gerçekte bağdaşmayan bir durumdur. 4+4+4 yasası, yasa sonrasındaki yönetmelik değişiklikleri, genel liselerin kapatılması, önemli ölçülerde dini bilgisi olmayanın nitelikli liselere gidememesi, okulların imam hatiplere dönüştürülmesi, Anadolu liseleri içinde genel eğitim veren okullara 486 bin kontenjan ayrılırken, imam hatip ve diğer meslekleri içeren okullara 845 bin kontenjan ayrılması, Anadolu liselerini kazanamayanların sınavsız girilen imam hatiplere ya da açık liseye mahkum bırakılması, eğitim sisteminin hedefinin "nitelikli insan ve güçlü toplum" şeklinde olmadığının açık kanıtıdır. Zorunlu öğretim sü-

recinde, dini ve mesleki öğretime öncelik verip yaygınlaştırarak ve öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimini engelleyerek ne nitelikli insan yetiştirilir ne de güçlü toplum yaratılır.

Belgede, "Türkiye'de temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde (Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu) MEB tarafından, yükseköğrenim düzeyinde (Açık Öğretim Fakültesi) ise YÖK tarafından Açık Öğretim imkânları sunulmaktadır. Açık Öğretim Sistemi; örgün eğitim fırsatı bulamayan veya örgün eğitimden ayrılan bireylere yeniden örgün eğitim programlarını tamamlama fırsatı sağlamaktadır" (s.11) denmektedir. Oysa 4+4+4 yasasıyla bu açık öğretim okulları zorunlu öğretimin parçası sayılmıştır ve bu okullara devam edenlerin büyük çoğunluğu okul çağındaki kişilerdir. 10'uncu plan gibi, bakanlık da, bu belge de, toplumu kandırmaktadır.

Belgede, "çalışan çocuklar da, örgün eğitimin dışında kalan bir diğer öğrenen grubudur. TÜİK verilerine göre 2013'te, 6-14 yaş grubunda yer alan 292.000 çocuk ve 15-17 yaş grubunda yer alan 601.000 kişi çalışmaktadır. Çalışan çocukların yaklaşık üçte ikisinin erkek, üçte birinin kız olduğu, yalnızca yarısının okula devam ettiği bilinmektedir" (s.10) denmektedir. Bu durumun özellikle 4+4+4 yasası ve bakanlığın tutumu nedeniyle bu boyutlara çıktığı ise göz ardı edilmektedir. Belgede devamla, "çalışan çocuklara ulaşmak için özel yöntemler gerekmede, çalışmanın özelliğine ve onları çalışmaya iten koşullara bağlı olarak farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca kadınların, eğitim düzeylerini ve yeterliliklerini artırarak ekonomik ve sosyal hayata hazırlayan hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının artırılması öncelikli hedeflerdendir" (s.10) denmektedir. Bu belge, bakanlığın 4+4+4 yasasıyla, yönetmelik değişiklikleriyle ve de genel liseleri kapayarak Anadolu liseleri sınavını kazanamayan yoksulların açık öğretime gitmelerine yol açıp ya da lise öğrencilerine evlenme izni vererek onları açıköğretime gönderip bir işte çalışmalarını kolaylaştırdığı yadsınmaktadır.

Belgede AB'nin, HBÖ için şu 8 anahtar yeterlilikler çerçevesini benimsediği açıklanmıştır: “1. Ana dilde iletişim; 2. Yabancı dillerde iletişim; 3. Matematiksel yetkinlik ve fen ve teknolojide temel yetkinlikler; 4. Dijital yetkinlik; 5. Öğrenmeyi öğrenme; 6. Sosyal ve beşeri yetkinlikler; 7. Girişim ve girişimcilik anlayışı; 8. Kültürel bilinç ve ifade” (s.16). Sonra da bu anahtar becerilerin Türkiye için de önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak belgede, eğitim sisteminin, örgün eğitimde bile, girişim ve girişimcilik yanında yoğun din kültürü kazandırılması dışında bu anahtar yeterlilikleri kazandıracak bir sistem olmadığı da yadsınmaktadır.

## Sonuç

Belgede, “günümüz toplumunda aktif vatandaşlık, istihdam edilebilirlik ve kişisel gelişim için belirli temel beceriler gerekmektedir. AB, HBÖ için Anahtar Yeterlilikler Çerçevesini benimsemiş olup küreselleşen bir dünyada Türkiye’de de ekonominin diğer ülkelerle rekabet edebilmesi için, bireylere anahtar becerilerin kazandırılması kişisel gelişim, sosyal katılım ve istihdam açısından son derece önemli hale gelmiştir” (s.16) denmektedir. Bu ifade belgenin, ilk belge gibi genelde AB kaynaklarının ve söylemlerinin etkisinde kaldığının göstergesidir. Çünkü aktif yurttaşlık, genelde çağdaş Batı dünyasının ve AB’nin gündeminde olan, özünde bilimsellik, laiklik, demokratiklik ve demokratik katılımı içeren ve bu belgede yer verilmeyen bir anlayıştır. Aktif yurttaşlık son yıllarda Bakanlığın yetiştirmek istediği “molla” öğrenci tipiyle de taban tabana zıt bir kavramdır.

Bu strateji belgesi, Türkiye’nin içinde bulunduğu durumu göz ardı eden ve bir önceki strateji belgesinde yer alan 16 hedefle ilgili irdelemelere yer vermeden hazırlanmış olan bir belgedir. Bu belge, HBÖ stratejilerinin gerçekleşmesinin ön koşullarından birinin benzer stratejilerin örgün eğitimde de gerçekleşmiş olması gerektiğini de göz ardı eden bir belgedir. Dolayısıyla bu belge, gerçekçi olmayan söylem, varsayım ve hedefler üzerine hazırlanmış bir belge niteliğindedir.

## Kaynaklar

- Aguilar, L. B. (2009). The Bologna plan: Education as a business service. <http://www.greenleft.org.au/node/41657>, erişim 16 Mayıs 2009.
- Cropley, A. (1990). **Lifelong education: A psychological analysis**. New York: Pergamon Press.
- Dave, R. H. (1975). **Reflection on lifelong education and the school**. Hamburg: UNESCO yayını.
- Esmer, Y. (2011). **2011 Türkiye Değerler Araştırması Sonuçları**. <http://www.bahcesehir.edu.tr/habergoster/index/hid/664>, erişim 20 Ekim 2011.
- Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? **International Lifelong Education**, 21, 1, 13-23.
- DPT (2000). **Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005**. Ankara: DPT yayını.
- MEB (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi. [www.alomaliye.com/2014/turkiye-hayat-boyu-ogrenme-stratejisi.htm](http://www.alomaliye.com/2014/turkiye-hayat-boyu-ogrenme-stratejisi.htm), erişim 10 Ağustos 2014.
- (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. [www.megrep.meb.gov.tr/.../hayatboyu/hayat%20boyu%20ogrenme%20taslak%20strateji%20belgesi%20TR](http://www.megrep.meb.gov.tr/.../hayatboyu/hayat%20boyu%20ogrenme%20taslak%20strateji%20belgesi%20TR), erişim 11 Mart 2011.
- Okçabol, R. (2012). Yaşamboyu öğrenme ve ‘Yaşamboyu Öğrenme Strateji Belgesi’, **Eleştirel pedagoji**, 19, Ocak-Şubat 2012, 25-33.

# Özel Okul Sayıları ve Kamu Yatırımlarına İlişkin Göstergelerin Düşündürdükleri

*Arslan Bayram\**

## Giriş

Eğitim insanın temel haklarından biridir. Eğitimin bir hak olması ve kamu tarafından yurttaşlara sunulması devlete sorumluluk yüklemektedir. Demokratik bir devletten ırk, dil, din, cinsiyet, ekonomik ve toplumsal konum farkı gözetmeksizin eğitim hizmetini tüm yurttaşlarına nitelikli, parasız ve eşit bir biçimde sunması beklenir. Ancak dünyada ve Türkiye’de yaşanan neo-liberal dönüşümle birlikte yurttaşlara nitelikli, eşit ve parasız sunulması gereken eğitim hakkından vazgeçilmeye başlanmıştır.

Eğitimde liberalleşme politikaları tüm dünyada 1980’li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankasının denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile gündeme gelmiştir. 1980’lerin başından itibaren öncelikle her düzeydeki eğitimin amacını ve içeriğini piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik “reformlar” İkinci olarak eğitimin ve yetiştirmenin finansmanına yönelik reformlar, üçüncü olarak ise eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolünü ve eşitlikçi politik işlevini yeniden düzenlemeye yönelik reformlar gündeme gelmiştir.. Bunlar yapısal uyum programları olarak bir paket program şeklinde uygulanmıştır (Carnoy, 1995). (Akt; Sayılan, 2010).

Eğitimde özelleştirme devletin eğitim alanında daha az müdahale ve kontrol uygulamasını kapsamaktadır. Özel sektörün eğitim alanına daha fazla girmesini öngörür. Özelleştirmenin getirdiği bu rol değişimi devletin sorumluluklarını azaltıp özel sektör ve yerel otoritelerin yönetim, müfredat ve finans konularında karar vermede daha etkin bir yapıya bürünmelerini sağlar (Kishan, 2008,114).

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de kamusal eğitim temel insan hakkı olmaktan çıkarılarak ticarileştirilmiş ve alınıp satılan bir metaya dönüştürülmüştür. Eğitim küresel sermayenin çıkarları doğrultusunda yeniden uyarlanarak Dünya Bankası (WB), Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) gibi uluslararası aktörlerin çıkarlarına uygun olarak neoliberal politikalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır.

Eğitimde özelleştirme Türkiye’de 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte, IMF ile yapılan Standby anlaşmaları, Dünya Bankası’nın uyarılama kredileri, yapısal uyum programları ve projeleri, OECD’nin düzenleyici devlet raporları, AB’nin katılım ortaklığı belgesi ve ilerleme raporları eğitimin özelleştirilmesi araçlarından bazılarıdır.

Eğitimde özelleştirme kavramı beraberinde eğitimin ticarileşmesi, ticaretle iç içe geçmesini de getirmiştir. Hirtt (2007) Molnar’ın eğitimde özelleştirme kapsamında ticarileşmeyi üç ayrı kategoriye ayırdığını belirtmektedir. Birinci kategoride okullara mal ve hizmet satmak vardır. İkinci kategoride ise okulun içinde mal ve hizmetleri satmak vardır. Burada mal ve hizmet sağlayıcılar okulun içine girmişlerdir ve doğrudan tüketicilerle (öğrencilerle) etkileşime geçerler. Üçüncü ve son kategori ise okulların satılmasıdır. Özelleştirme bu son aşamayla tamamlanır ve eğitim kurumu bir işletme halini alır. Aslında okulların masa, sıra, ısıtma ihtiyacının karşılanması için bir piyasa kendiliğinden oluşur (Yirci ve Kocabaş,2013).

Bu araştırmanın amacı eğitimin on beş yıllık özelleştirme sürecini, özelleştirme politikaları, stratejilerini, yasalar, belgeler, verilerle ele alınıp incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 24 Ocak 1980 kararlarından günümüze kadar eğitime yapılan yatırımların nasıl bir süreç izlediği, özel okul ve özel okula kayıtlı öğrenci sayılarının nasıl geliştiği sorularına yanıt aranmıştır.

**Bulgular ve Yorumlar**  
Çizelge-1: Özel okul sayıları.

Eğitim-Öğretim Yılı	İlköğretim (İlkokul-Ortaokul)	Lise	Mesleki Teknik Eğitim (Meslek Lisesi)	Toplam Okul Sayısı	
1999/2000	683	441	22	1.146	
2000/2001	716	459	25	1.200	
2001/2002	628	460	22	1.110	
2002/2003	608	337	11	956	
2003/2004	613	467	14	1.094	
2004/2005	674	582	19	1.275	
2005/2006	728	628	22	1.378	
2006/2007	757	696	21	1.474	
2007/2008	866	711	21	1.598	
2008/2009	907	783	27	1.717	
2009/2010	879	709	22	1.610	
2010/2011	898	774	24	1.696	
2011/2012	931	840	45	1.816	
2012/2013	992	904	907	126	2.929
2013/2014	1071	972	1007	426	3.476

Kaynak: 1999-2013 MEB İstatistik Yıllıkları

Çizelge-2: Özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları.

Eğitim-Öğretim Yılı	İlköğretim (İlkokul-Ortaokul) Öğrenci Sayısı	Lise Öğrenci Sayısı	Mesleki Teknik Eğitim (Meslek Lisesi) Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	
1999/2000	174.773	55.330	2.125	232.228	
2000/2001	185.864	55.881	1.473	243.218	
2001/2002	171.454	73.189	1.095	245.738	
2002/2003	156.007	51.930	945	208.882	
2003/2004	160.888	69.299	1.164	231.351	
2004/2005	171.915	70.163	1.090	243.168	
2005/2006	189.090	75.693	977	265.760	
2006/2007	213.071	85.547	911	299.529	
2007/2008	226.187	92.827	1.015	320.029	
2008/2009	239.988	110.896	1.379	352.263	
2009/2010	251.967	116.619	1.603	370.189	
2010/2011	267.294	128.446	1.951	397.691	
2011/2012	286.972	133.816	4.348	425.136	
2012/2013	167.381	164.294	138.811	17.854	488.340
2013/2014	184.325	182.019	142.510	54.153	563.007

Kaynak: 1999-2013 MEB İstatistik Yıllıkları.

Çizelge 1 incelendiğinde özel ilköğretim okulu, lise ve meslek liseleri sayısında artış olduğu gözlenmektedir. 1999 yılında 683 olan ilköğretim okulu sayısı on beş yıl içinde hızla artış göstermiş (2012 yılında ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır) 2043'e ulaşmıştır. Özel lise sayısı 1999 yılında 441 iken 2014 yılında bu sayı 1007'ye ulaşmıştır. Çizelge incelendiğinde özellikle mesleki eğitimde çok büyük bir artış olduğu görülmektedir. 1999 yılında 22 olan özel meslek lisesi sayısı 2014 yılında 426'ya ulaşmıştır. Eğitimde özelleştirme çalışmalarının en önemli temel taşlarından biri olan 6287 sayılı yasa ile (4+4+4 yasası) 2012 yılında kesintili eğitim modeli yaşama geçiril-

miş, neoliberal politikaların vazgeçilmezi olan muhafazakarlık eğitim sisteminin içine yerleştirilerek tüm okul türlerinin dini eğitim veren okullara dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu yasayla birlikte özel okul sayılarında iki kat artış meydana gelmiştir. Elbette dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüştürülmesiyle ilgili yasa da yaşama geçince bu sayının birkaç kat daha artacağı söylenebilir. Özel okulların toplam sayısı 1999 yılında 1.146 iken bu sayı 2014 yılında 3.476'ya yükselmiştir. 2011 yılında toplam özel okul sayısı 1.816 iken, kesintili eğitim yasasının çıkmasıyla bu sayı bir sonraki yıl 2.929'a, 2013-2014 öğretim yılında ise 3.476'ya ulaşarak eğitimin ne kadar hızlı bir şekilde özelleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 2 incelendiğinde 174. 773 olan özel ilköğretim öğrenci sayısı 2014 yılında 366.344'e, özel lisede öğrenim gören öğrenci sayısı da 55.330'dan 142.510'a yükselmiştir. Özel meslek liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı ise 2.125'ten 54.153'e çıkmıştır. Toplam öğrenci sayıları incelendiğinde 1999 yılında 232.228 iken 2014 yılında bu sayı 563.007'ye yükselmiştir. Eğitimde 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim yasasının yürürlüğe girmesinden bir önceki yıl 425.136 olan özel okul toplam öğrenci sayısı, bu yasanın yürürlüğe girmesiyle birlikte 563.007'ye yükselmiştir. bu durumun nedeninin özelleştirmeye son noktayı koyan 6287 sayılı (4+4+4) yasası olduğu söylenebilir.

Çizelge 3. Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Bütçelerinin 1999-2012 Yılları Arası (2012=100) Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) ve Konsolide Bütçeye Oranları

Yıl	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (TL) 2012=100	Konsolide Bütçe (TL) 2012=100	Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Bütçesi (TL) 2012=100	Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Bütçesinin	
				GSYH 'ya Oranı (%)	Konsolide Bütçeye Oranı (%)
1999	712.839.846.724	263.971.249.535	3.344.661.369	0,47	1,27
2000	746.340.007.510	296.730.469.190	2.693.141.553	0,36	0,91
2001	677.737.428.077	314.616.225.334	2.157.513.069	0,32	0,69
2002	729.281.208.675	316.809.248.126	2.272.024.376	0,31	0,72
2003	761.536.116.791	311.451.048.205	2.279.886.361	0,30	0,73
2004	817.007.215.887	297.719.841.128	1.791.173.529	0,22	0,60
2005	874.122.487.723	290.772.181.043	2.047.852.149	0,23	0,70
	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla	Merkezi Yönetim Bütçesi	Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Bütçesi	Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Bütçesinin	
			GSYH 'ya Oranı (%)	Konsolide Bütçeye Oranı (%)	
2006	959.411.010.137	291.254.994.400	1.793.912.039	0,19	0,62
2007	1.291.220.327.573	313.913.841.211	1.529.594.944	0,12	0,49
2008	1.306.249.973.951	305.838.672.664	1.602.193.145	0,12	0,52
2009	1.293.079.528.360	355.955.593.672	2.102.277.728	0,16	0,59
2010	1.364.922.650.048	354.887.748.433	1.926.902.569	0,14	0,54
2011	1.385.642.300.899	337.986.245.951	2.080.638.622	0,15	0,62
2012	1.426.001.000.000	350.898.317.817	2.599.999.996	0,18	0,74

Kaynak: \*Bütçe Gelir ve Gider Gerçekleşmeleri (1924-1995),BÜMKO Sayı:1995/5 Ankara.

\*\*Kamu Hesapları Yıllığı. Muhasebat Genel Müdürlüğü, Ankara, 2005.

\*\*\*Milli Eğitim İstatistikleri 1999-2012. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2012.

Millî Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesinin, konsolide bütçeye ve Gayri Safi Yurtiçi Hasılaya oranı, eğitime yapılan harcamaların büyüklüğünün göstergelerinden biri sayılabilir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesinin incelenen dönemde nasıl bir gelişme gösterdiği Çizelge 3'te verilmiştir. Buna göre, 2012 sabit fiyatlarıyla 1999 yılında 3.344.661.369 TL olan Millî Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesi, 2000-2009 yılları arasında sistematik olarak düşmüş, 2010, 2011 ve 2012 yıllarında bir miktar artmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesinin konsolide bütçe içindeki oranı ise 1999 yılında % 1.27 iken, 2000 yılında % 0.91 olmuştur. 2005 yılında bu oran % 0.70 iken, 2007'de % 0.48'e düşmüş, daha sonraki yıllarda ise 2012 yılında % 0.74'e yükselmiştir. 1999-2012 döneminde devletçe gerçekleştirilen Gayri Safi Yurtiçi Hasıla birikimi içinde eğitim yatırım oranı da en az % 0.12 (2007, 2008), en fazla % 0.47 (1999) düzeyinde gerçekleşmiştir. 1999 yılında daha fazla olan bu oranın izleyen yıllarda düşerek 2012 yılında (% 0.18) düzeyine indiği gözlenmektedir.

1999 yılından itibaren eğitim yatırımlarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla ve konsolide bütçe içindeki oranının Cumhuriyet tarihinin en düşük oranında gerçekleştiği görülmektedir. 24 Ocak 1980 kararlarıyla neoliberal politikaların yaşama geçirilmesiyle, devletin eğitimi şirketlere ve özel okullara devretmekte kararlı olduğu görülmektedir (Bayram, 2014).

### **Tartışma**

Neoliberal ekonomi politikaları ile birlikte eğitim politikalarının yaşama geçirilmesiyle kamusal eğitim yatırımlarının azaldığı, bunun tam aksine kamu desteği ile özel okulların artırıldığı görülmektedir. Özelleştirme çalışmaları özellikle 24 Ocak 1980 ekonomi kararlarıyla hız kazanmıştır. Uluslararası kuruluşların belirlemiş olduğu ekonomi ve eğitim politikalarıyla Türkiye'de hızla kamusal olan eğitim ve sağlık kamusalını yitirmiş, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu göz ardı edilmiştir. Parası olana nitelikli eğitim sunulmaya başlanmıştır. Eğitimde gerçekleşen değişim eğilimleri, dünya çapında gerçekleşen dönüşüm sürecinden bağımsız değerlendirilemez. Dünya düzeyinde eş zamanlı olarak gerçekleşen bu eğilimlerin yapısal bir sürecin yani kapitalizme özgü dinamiklerin günümüzde ulaştığı düzeyin sonuçları olduğunu belirtmek gerekir. Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının eğitim yatırımlarında yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşlar oynamışlardır. Eğitim yatırımlarındaki azalmanın nedeni, yıllardır ısrarla sürdürülen serbest piyasacı, diğer kamu hizmetleri gibi eğitimi ticarileştirmeyi ve özelleştirmeyi hedefleyen bilinçli politikaların bir birikimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kapitalist sistemin ortaya çıkması ve bir üst biçimi olan emperyalizme dönüşmesi ile devam eden tarihsel süreçte, yaşanan ekonomik döngülerde kriz olgusu varlığını hep korumuştur. Bu krizlerden çıkış yolu olarak egemen sınıflar kimi zaman devletçi politikalar uygulayarak sermaye hareketlerine belli sınırlamalar getirmiş, kimi zaman da "liberalizm" adını verdikleri politikalarla bu hareketleri serbest bırakmıştır. Bu politikalar hangi isimle adlandırılırsa adlandırılısın nihayetinde amaçlanan, emperyalizmin uzun dönemde ayakta kalması olmuştur. Emperyalizmin 1970 petrol krizi ile tetiklenen ve 1980'lerde iyice tırmanan krizinden çıkış yolu olarak ortaya koyduğu çözüm, "liberal" adı verilen politikaların önüne "neo" yani "yeni" eki konularak uygulanması olmuştur. Sistemin niteliğinde değişen, yeni bir şey olmamakla beraber, geri bırakılmış ülkelerin emperyalizme entegrasyonu ve sömürsü derinleşmiş, IMF ve Dünya Bankası kısıcında halklar daha fazla ezilmeye başlanmıştır. Özelleştirme, "neoliberalizm" olarak adlandırılan emperyalist politikaların uygulanma biçimlerinden biridir (www.ivmedergisi.com).

Eğitim hizmetlerinin piyasalaşması/ticarileşmesine dönük politikalar tüm dünyada 1980'li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası'nın denetiminde uygulanan "yapısal uyum programları" ve "yeniden yapılandırma" ile gündeme gelmiş ve çoğu "reform", "modernizasyon" adı altında sürdürülmektedir. Türkiye eğitim sistemindeki neoliberal yapılanmanın arka planı ise 24 Ocak 1980 sonrası uygulama konulan yapısal uyum ve istikrar programlarına kadar uzanmaktadır (Aksoy, 2011).

Eğitimde “yeniden yapılanma” uygulamalarının amacı: eğitim işletmeciliğini karlı bir yatırıma dönüştürmektir. Böylece eğitim sürecinde hangi türden bilgilerin verileceğinden, öğretmenin sınıfta nasıl davranacağına kadar tüm aşamalar yeniden düzenlenmiş ve temel insan hakkı olan eğitim hakkını piyasadaki isteme göre bir fiyat karşılığında ve parası olanın yararlanabileceği bir metaya dönüştürmüştür.

Eğitimde özelleştirme devletin eğitim alanında daha az müdahale ve kontrol uygulamasını kapsamaktadır. Özel sektörün eğitim alanına daha fazla girmesini öngörür. Özelleştirmenin getirdiği bu rol değişimi devletin sorumluluklarını azaltıp özel sektör ve yerel otoritelerin yönetim, müfredat ve finans konularında karar vermede daha etkin bir yapıya bürünmelerini sağlar (Kishan, 2008,114).

Uygulanan neoliberal eğitim politikalarıyla birlikte eğitim bir hak olmaktan çıkmakta, alınıp satılabilen bir meta haline dönüşmektedir. Hem gelir dağılımında meydana gelen bozulmalar hem de kamu harcamalarının bu politikalarla birlikte azaltılması eğitim hakkına zarar vermektedir. Eğitimin yalnızca parası olanların yararlanabileceği bir ayrıcalığa dönüşmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte, eğitimdeki bu ayrıcalıklar toplumda varolan eşitsizliklerin artarak yeniden üretilmesine yol açmaktadır.

MEB 2015 Bütçesi **özelleştirmenin ve ticarileştirmenin** de hızlandığının bir göstergesi. MEB'in Bütçe Tasarısı'na göre, Türkiye'de, MEB bünyesindeki Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı toplam 5,932 özel okul, 3,347 dersane, 1,883 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, 853 özel etüt eğitim merkezi, 2,713 özel muhtelif kurs, 13 özel hizmet içi eğitim merkezi, 3,438 özel motorlu taşıt sürücüleri kursu ve 4,592 özel yurt ve bu yurtlarda kalan 207,202 öğrenci var. 2013-2014 öğretim yılında okul öncesi eğitimde yer alan 2, 226 kurumda 86.639 öğrenci, 7.541 öğretmen; ilkokulda yer alan 1.071 kurumda 184.325 öğrenci ve 21.273 öğretmen; ortaokulda yer alan 972 kurumda 182.019 öğrenci ve 21.459 öğretmen ile ortaöğretimde yer alan 1.433 kurumda 196.663 öğrenci ve 29.040 öğretmen bulunuyor. Yani bu yıl 6,000'e yakın özel öğretim kurumunda toplam 650,000 öğrenci öğrenim gördü ve toplam 79,000'in üzerinde öğretmen istihdam edildi (Durmuş,2014).

Eğitim, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların gelişmelerini sağlayan en temel haktır, bu nedenle, herkesin nitelikli, kamusal eğitim hakkından yararlanabilmesi ancak kamusal hizmet anlayışı çerçevesinde gerçekleşebilir. Eğitimin kamusal yönü yeniden ön plana çıkarılarak, tüm kademelerde nitelikli bir eğitim hizmeti sunulmalıdır.

## Kaynakça

- Aksoy, N. (2011). Türkiye Kamu Eğitiminde Gizli Ticarileşme: Kurumsal Sosyal Sorumluluğun İşleyiş Biçimleri ve Eğitimi Ticarileştirme İşlevi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt:9 Sayı:25. Ankara.
- Bayram, A. (2014). Analysis of Public Education Investment Expenditures In Turkey. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Durmuş, M.(2014). 2015 Bütçe Tasarısı'na Ait Kısa Notlar: Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi. <http://siyasihaber.org/yazilar/2015-butce-tasarısına-ait-kisa-notlar-milli-egitim-bakanligi-butcesi-mustafa-durmus>
- Hirtt, N. (2007). What's Common Between 'Business In Schools' And 'Education Business'? *European Educational Research Journal*, 68(1), 115-120.
- Kishan, R. (2008). *Privatization Of Education*, New Delhi: Aph Publishing Corporation.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Milli Eğitim İstatistikleri (2004-2005). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Milli Eğitim İstatistikleri (2005-2006). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Milli Eğitim İstatistikleri (2006-2007). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Milli Eğitim İstatistikleri (2007-2008). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Milli Eğitim İstatistikleri (2008-2009). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Milli Eğitim İstatistikleri (2009-2010). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Milli Eğitim İstatistikleri (2010-2011). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Milli Eğitim İstatistikleri (2011-2012). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 13-32
- Yirci, R. Ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, P. 1523-1539, Ankara-Turkey <http://www.ivmedergisi.com/egitimde-ozellestirme.html>

# Küreselleşme... Nasıl ve Kim İçin? Yoksulluk ve Çocuk İşçiliği

Tahir Yılmaz

## Giriş

Bu çalışma, küreselleşme kavramını bir semsiye olarak ele alan ve ilişkili olduğu temel kavramlar aracılığı ile tartışma çabası sunan bir yazı dizisinden oluşmaktadır. İlk bölüm, eleştirel pedagoji disiplininin odağında yer alan “çocuk”tan hareketle, küreselleşme, yoksulluk ve çocuk işçiliği arasındaki bağlantıları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İçinde yaşadığımız Dünya, her geçen gün küreselleşme adı altında sermayenin kâr hırsı ile insanlığın tüm değerlerinin sömürüldüğü bir noktaya doğru evrilmektedir. Bugün tüm coğrafyalarda, sınıflar arasındaki makas her geçen gün artmakta; sınıflar arası geçişlilik de giderek imkansızlaşmaktadır. Ayrıca, sosyal, politik, hukuki vb. sistemler de gelirin çoğunu elinde bulunduran azınlık grup tarafından ekonomik temelli olarak, sermaye sahiplerinin yararına göre düzenlenmektedir.

Toplumsal sistemler, ekonomik altyapı üzerine şekillenmektedir. Altyapıda var olan üretim ilişkileri, eğitim, sağlık gibi üst yapı kurumlarını biçimlendirmektedir. Dolayısıyla da özellikle neoliberalizm ile birlikte bugün toplumsal yapı, üretim araçlarını elinde bulunduran üst sınıf yararına olacak şekilde düzenlenmiştir. Boguslavski, Karpuşin, Rakitov, Çertekin ve Ezrin’e (1994) göre, toplumsal biçimleniş ekonomik temelli olarak oluşmakta ve uzun dönemde toplumsal sistemi, fikirleri ve kurumları belirleyerek nihayetinde sınıf niteliklerini ortaya koymaktadır. Küreselleş(tiril)en dünyada, bu biçimleniş kendisini çok açık şekilde göstermektedir. Her gün piyasa serbestliğinin önündeki engeller daha da kaldırılmakta; özel

şirketlerin kârı uğruna insan hayatını hiçe sayan olaylar sürekli olarak medyada ya da gündelik hayatta karşımıza çıkmaktadır.

Neoliberalizm, bugün sadece piyasa koşullarını değil, hayatımızın her bir ayrıntısını egemenliği altına almıştır. Bireysel özgürlükler, adalet, insan hakları, çalışma koşulları, eğitim, sağlık, güvenlik gibi olguların içi boşaltılmıştır; diğer yandan bu kavramların anlamları sermaye tarafından yeniden tanımlanarak topluma yansıtılmaktadır. Bü süreçte de sınıfsal eşitsizlikler sürekli olarak yeniden üretilmektedir.

Neoliberalizmin dünyaya armağan(!) ettiği bu eşitsizlikler, her alanda olağan hale gelmektedir. Sınıflı toplum yapısı, özellikle mülkiyetin ortaya çıktığı tarım devriminden bugüne dek varlığını devam ettirmiştir. Sanayi devrimi ve sonrasında üretim ilişkilerindeki hızlı değişim, sınıflı toplum yapısını sürekli olarak besleyen bir mekanizma geliştirmiştir. Kelle ve Kovalson’a (1987) göre sınıflar arasındaki farklılık, sınıfların üretim araçları karşısındaki konumlarından doğmaktadır ve üretim araçları üzerindeki özel mülkiyet, sınıflı toplumun ekonomik temelini oluşturmaktadır. Üretim araçlarına sahip olanların emekçiler üzerindeki sömürüsü ve sınıflar arasındaki çatışmanın temelini de bu özel mülkiyet olgusu oluşturmaktadır.

Gittikçe ayrışan ve birbirinden kopan sınıflar arasındaki ilişkiler, dünyanın küreselleş(tiril)mesi sürecinde yeniden tanımlanmaktadır. Örneğin, orta sınıf gerçeği, bugün sınıflar üzerine klasik sınıflı toplum yapısından farklı olarak tekrar düşünülmesi zorunluluğu ile insanlığı karşı karşıya bırakmaktadır. Üretim piyasasında ve sosyal hayatta her an karşımıza çıkabilecek olan sınıfsal farklılıklar, bugünkü kapitalist koşullarda, yine üst sınıfların yararına hizmet etmektedir. Sonuç olarak, ortada bir gerçeklik vardır. O da *piyasa toplumunun egemenliği*dir.

*“Piyasa toplumlarında (...) iktisadi faaliyet sadece sosyal yaşamın diğer bütün yönlerinden farklı olmakla kalmaz, koşulları belirler ve bazen bütün toplumu*



*egemenliği altına alır.”* (Gray, 2002; Akt. Eagleton, 2011: 126). Daha önce de belirtildiği gibi günümüzde iktisadi faaliyetler, yani üretim ilişkileri, toplumun her noktasını egemenliği altına almış durumdadır. Bugün, sağlık, çocuk bakımı, kamusal yardım, eğitim ve ulaşım gibi konular neoliberal koşullara göre belirlenmektedir (Giroux, 2007). Belirtilen üst yapıdaki tüm hizmetler, üst sınıfın yararına olacak şekilde organize edilmektedir ve karşılıklı olarak da alt yapıda var olan ekonomik sistemin sürmesine ve yeniden üretilmesine hizmet etmektedir. Dolayısıyla bir bütün olarak hegemonik ve ideolojik bir ekonomik sistem olan neoliberalizm çerçevesinde, yaşam savaşı veren ve çoğu kez kaybeden, toplumdaki ezilen sınıftır.

Neoliberalizm bugün, yukarıda ifade edilen somut koşulları yeniden biçimlendirerek ve yeniden tanımlayarak, küreselleşme adı altında varlığını, meşrulaştırarak devam ettirmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, diğer toplumsal kurumlar, insan ilişkileri, sosyal devlet uygulamaları gibi etkinlikler bu acımasız sisteme alet edilmektedir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, kapitalizmin küreselleşme adı altında toplumun farklı sistemlerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi; var olan eşitsizliklerin ve sınıf farklılıklarının sosyal hayattaki karşılıklarının net olarak ortaya konması gerekmektedir. Yoksulluk ve çocuk işçiliği, küreselleş(tir)me sürecinin tüm dünyada en açık şekilde görüldüğü olgular arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu olguların incelenmesi küreselleş(tiril)en dünyadaki somut koşulların ortaya konabilmesine olanak sunacaktır.

## 1. Küreselleşme ve Yoksulluk

Bugün, insanların %17'si günlük 1,25 \$'la ya da onun altında bir para ile yaşamaktadır (World Bank, 2011). Yoksulluk, Birleşmiş Milletler, Milenyum Kalkınma Hedefleri arasında birinci sırada gelmektedir. 2015'te günde 1,25 \$'la ya da onun altında bir para ile yaşayanların sayısının yarıya indirilmesi hedeflenmektedir.

1990-2010 yılları arasında yoksul sayısı 700 milyon kişi azalmış olsa da, halen dünya üzerinde 1,2 milyar insan aşırı yoksulluk çekmektedir (UNDP, 2002). Ortiz ve Cummins'e (2011) göre, dünyanın en zengin %20'lik kesimi gelirin %80'ini almakta; en fakir %20'lik kesimi ise gelirin sadece %1'ini almaktadır. Bu durum yetişkinler başta olmak üzere çocukları da etkilemektedir. UNICEF'e (2014) göre:

“Çocuklar yoksulluğu onların mental, fiziksel, duygusal ve ruhsal gelişimlerine zarar veren bir olgu olarak yaşamaktadır... Somut yoksulluk, örneğin güne yetersiz beslenme ile başlama ya da tehlikeli emek sürecine dahil olma, fiziksel büyümenin yanı sıra duygusal kapasitenin gelişimini de engellemektedir.”

Yukarıda verilen bilgiler kuşkusuz genel görünümü yansıtmaktadır. Küresel anlamda yoksulluk oranında 1990'lı yıllara göre bir azalma olduğu ifade edilmektedir (UNDP, 2002). Fakat bu iyileşme açısından hala yeterli düzeyde değildir.

Bilindiği üzere Dünya Bankası, OECD, UNDP gibi kurumlar tarafından sürekli olarak yoksulluk üzerine raporlar yayınlanmaktadır. Örneğin, yukarıda belirtildiği gibi Birleşmiş Milletler Milenyum Kalkınma Hedefleri içerisinde Yoksullukla Mücadele en öncelikli hedefdir. Buna yönelik farklı politikalar benimsenmiştir. Fakat kimi araştırmalar (Amoroso, 2007; Walford, 2013), Milenyum Kalkınma Hedeflerinin bu yönde işlemediğini ifade etmektedir. Ayrıca, Amoroso'ya (2007) göre: “*Bilgi toplumu aracılığıyla değişimi hızlandırma, işgücü örgütlenmesi ve hareketliliğinde esnekliği sağlama, sermaye ve ticaretin serbestleşmesi gibi kalkınmanın yeni şekillerini oluşturmak için kullanılan ölçütler, dünyanın yoksulluk haritasını yeniden dizayn etmekte fakat onu azaltmamaktadır.*” Yani her ne kadar görünürde uluslararası organizasyonlar yoksulluğa yönelik politikalar uyguladıklarını ifade etseler de, durumda yeterli bir iyileşme görülememektedir.

Diğer bir yandan, bu gibi uluslararası raporlar başka bir çelişkiyi de içinde barındırmaktadır.

Boratav'a (2010: 34-38) göre, özellikle yoksulluk ve gelir dağılımı hesaplamalarında kullanılan GINI Katsayısı, dağılımı genel olarak verdiği için eşitsizlikleri tam olarak ifade etmemektedir. Ayrıca, "yoksulluk azalıyor" şeklindeki raporlar ve ifadeler Dünya Bankası ve burjuva iktisatçıları tarafından uygulanan neoliberal politikaları meşrulaştırmak için kullanılmaktadır. Dolayısıyla yoksulluğu önleme çabası gibi görünen politikalar aslında üstü örtük olarak daha da yoksullaştırma politikaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yoksulluğu örtmeye yönelik bu politikaların sosyal hayattaki uygulamaları açısından düşünüldüğünde, özellikle gelişmekte olan ya da geri kalmış ülkelerde bu uygulamaların ne denli ağır sonuçlar ortaya çıkardığı gözden kaçırılmamalıdır.

Tüm dünyada yoksulluk giderek artarken Türkiye özelinde bakıldığında da durum çok farklı değildir. Uluslararası ticaret serbestisi, kamusal kaynaklardaki kesintiler, istihdam politikaları gibi pek çok araç ile artan yoksulluk Türkiye'de de artma eğilimindedir. Çavuşoğlu (2004: 94), Türkiye açısından durumu şu şekilde özetlemektedir:

*"Türkiye'de sosyal refah devletinin tasfiyesi ve kamu hizmetlerinin özelleşmesi sonucunda, eğitim, sağlık, ulaşım, barınma vb. masrafların karşılanmaması yoksulluğu doğuran bir başka sebeptir. Ayrıca siyasi otoritenin bireye sağladığı fırsat alanının (istihdam, kayırma vb) daralması sonucunda, yoksulluğun daha derin deneyimlenmesi de söz konusu olmaktadır. Geleneksel dayanışma ağlarının kopması, geniş aile içi dayanışmaların azalması yoksulluğu artırıcı bir gelişmedir."*

Bu durumda, aslında her ne kadar farklı politikalarla gizlenmeye çalışılsa da, bugün yoksulluk çok açık bir şekilde kendini göstermektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi giderek zayıflayan çalışma koşulları ve işsizlik olgusudur. Kapitalistler, imkanları ölçüsünde, işçi masraflarını kısarak kârlarını maksimize etme çabası içindedirler (Cole, 2008). Diğer yandan da işçilerin artı değer üretme sürecinde en üst seviyede emek harcamalarını beklerler. Bu noktada kapitalistler kârlarını daha da çoklaştırmak için var olan

insan sermayesini minimum yatırımla maksimum kazanç elde edecek şekilde düzenlerler. Bu da kapitalist iş piyasasında özellikle vasıfsız işçilerin ya sistem içerisinde mümkün olan en kötü şartlarda çalıştırılmasına ya da sistemden dışlanmasına neden olmaktadır. Bu durumda işsizlik de yoksulluk olgusunu tetikleyen bir etki yaratmaktadır.

Lampe'ye (1999) göre "Ekonomik küreselleşme, sömürülme "imtiyazına" bile sahip olmayan "işe yaramaz (useless)" insanların giderek artan dışlanmaları üzerine kurulmuştur. Küresel köyde giderek daha fazla yoksul insan ortaya çıkmaktadır...". Özellikle -en fakir grupta yer alan- gelişmekte olan ülkelerde gelir eşitsizliği ve yoksulluğun artmasının nedeni küreselleşmeye bağlanabilir (Salvatore, 2004: 548; Akt. Upkere ve Slabbert, 2009). İş piyasalarındaki ve dünyadaki bu durum, doğal olarak ve özellikle geri kalmış ve az gelişmiş ülkelerde eşitsizliklerin artmasına ve geniş kitlelerin yoksullaşmasına neden olmaktadır.

Ticari serbestlik de, açık ticaret uygulamalarının yaygın olduğu az gelişmiş ülkelerde yoksulluğun artmasına neden olmaktadır (Kiely, 2005). Bu durum, kendisini sadece ekonomik anlamda göstermemekte, daha önce de belirtildiği gibi tüm sosyal hayatı biçimlendirmektedir. Bu biçimleniş içerisinde de en önemli etkiler, yoksulluk olgusunda görülmektedir. Boratav (2010: 38), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

*"Yoksulluğun kökeninde kapitalizm ve az gelişmişlik vardır. Son çeyrek yüzyıl içinde artan yoksullaşmanın kökeninde ise, sermayenin emek üzerinde artan tahakkümünü gerçekleştiren süreçler ve bu süreçleri uluslararası kuruluşlar ve ulus-devletler aracılığıyla hayata geçiren neoliberal politikalar vardır. Dünya bankasının yoksulluk anlayışı ve aynı patenti taşıyan yoksullukla mücadele programları bu doğrultudaki kavrayışları engellemeye dönük ideolojik işlevler taşımaktadır..."*

Sonuç olarak değerlendirildiğinde, küreselleşme olgusu ile süslenmeye çalışılan kapitalizm, yoksulluğun öncelikli nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, iş piyasalarının etkisizleştirilmesi, çalışma

koşullarındaki bozulmalar, artan eşitsizlikler ve bunların sosyal hayattaki yansımaları sürekli olarak yoksulluğu pekiştirici bir etki yaratmaktadır. Her ne kadar uluslararası örgütler tarafından yoksullukla mücadele küresel olarak öncelikli alan gibi gösterilse de, aslında örtük olarak hakim neoliberal politikalar meşrulaştırılmaktadır. Yoksulluk küreselleşmeye bağlı ekonomik bir olgudur. Ve bu ekonomik olgu da toplumsal hayatta farklı sonuçları beraberinde getirmektedir. Bu sonuçlardan biri de çocuk işçiliğidir.

Küreselleş(tir)meye bağlı olarak toplumda özellikle alt sınıfta yaşanan yoksulluk, giderek artan oranda çocuk işçiliğine neden olmaktadır.

## 2. Küreselleşme ve Çocuk İşçiliği

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), çocuk işçiliğini aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır (ILO, 2014):

“Çocuk işçiliği” kavramı, çocukları, çocukluklarından, potansiyellerinden ve onurlarından yoksun bırakan ve fiziksel ve ahlaki gelişimlerine zarar veren iş olarak tanımlanmaktadır. Aşağıdaki türdeki işler bu tanımın kapsamına girmektedir:

- Ahlaki, fiziksel, sosyal ya da manevi açıdan çocuklar için tehlikeli ve onlara zarar veren;
- Onları okula katılma fırsatlarından mahrum ederek,
- Okula erişimlerini engelleyen;
- Okulu erken yaşlarda terketmeye mecbur bırakan; ya da
- Okul ile aşırı uzun ve ağır iş koşullarını birleştirmek zorunda bırakan işler.”

Yukarıdaki tanımdan anlaşılacağı üzere, çocuk işçiliği, çocukların fiziksel, duygusal, ahlaki ve psikolojik olarak engellenmesi ya da zarar görmesi kapsamında tanımlanabilir. Çocuk işçiliği, günümüz kapitalist koşulları düşünüldüğünde, çocukların da bu acımasız hayat koşullarından doğrudan etkilendiği alanlardan biridir. Aşağıda Çizelge 1’de çocuk işçiliğinin 2008 ve 2012 yılları arasında tüm dünyadaki durumu verilmiştir (ILO, 2013):

Çizelge 1. Dünyada 5-17 yaş arası çalışan çocuk sayısı (2008-2012 arası durum)

	Toplam Çocuk Nüfusu	Çalışan Çocuk Nüfusu Sayı (*000)	%
<b>Dünya</b>			
2008	1,586,288	305,669	19.3
2012	1,585,566	264,427	16.7
<b>Erkek</b>			
2008	819,891	175,777	21.4
2012	819,877	148,327	18.1
<b>Kız</b>			
2008	766,397	129,892	16.9
2012	765,690	116,100	15.2
<b>5-14 Yaş</b>			
2008	1,216,854	176,452	14.5
2012	1,221,071	144,066	11.8
<b>15-17 Yaş</b>			
2008	169,433	129,217	35.0
2012	364,495	120,362	33.0
Kaynak: ILO (2013)			

Çizelge 1’de görüldüğü üzere 264 milyonun üzerinde çocuk, çalışmaktadır. Yine aynı raporda en kötü koşullarda (hazardous work) çalışan çocukların sayısı 86 milyon civarındadır ve bu dünyadaki toplam çocuk sayısının %16,7’si civarındadır. Dünya genelinde erkek çocuklar, kız çocuklarına oranla daha fazla çalışma halindedir ve özellikle en ağır çalışma koşullarında kız çocuklardan daha fazla tehlikeli işe maruz kalmaktadırlar. Yine, 5-14 yaş arası çocuk işçiliği, 15-17 yaş arası işçiliğe göre daha fazladır.

Aslında tablo her ne kadar neoliberal koşulların çocuklar üzerindeki yıkıcı etkisini açıkça gösterse de konuyu biraz daha derinlemesine incelemekte fayda vardır. Narayan’a (1997) göre, “Gelişen dünyada her dört çocuktan biri çalışmaktadır fakat tahminler, çocuk işçiliğinin yoğunluğunu tam olarak kapsamamaktadır. Genel istatistikler, ev işi ya da yasadışı ilaç taşıyıcılığı gibi gizli endüstrilerdeki çocukları hesaplama konusunda yetersizdir.” Bu da çocuk işçiliğinin ne kadar sömürüye açık bir alan olduğunu göstermektedir. Böylesi durumlarda da özellikle resmi istatistikler doğru bilgiyi vermemekte, aksine çocuk işçiliğinin üstünü örten bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Roggero, Mangiaterra, Bustero ve Rosati’ye

(2007) göre, iş piyasasında çocuklar, ya çok düşük ücret almaktadırlar ya da bedavaya çalıştırılmaktadırlar. Ancak, çocukların işçiliğinden gelen maddi katkı ailenin hayatta kalması için gereklidir. Özellikle toplumun en düşük gelirli ailelerinde çocuk işçiliği yaygın bir olgudur. Bu ailelerin temel ihtiyaçlardan yoksun olması, eğitim gibi hizmetlerin ikinci plana itilip, çocukların iş piyasasına yönlendirilmesine neden olmaktadır. Ancak, yine Rogerro ve diğerlerine (2007) göre, çocuk işçiliği kısa vadede ailenin gelirine katkı sağlasa da uzun vadede olumsuz yaşam koşulları, eğitimsizlik, sağlıksız bir hayat gibi sonuçlar doğurmaktadır. Yani çocuk işçiliği, sadece çalışma anlamında değil, beraberinde getirdiği sonuçlar bağlamında da düşünülmelidir.

Toran (2009), çocuk işçiliği konusunda çocuk yoksulluğu kavramından bahsetmektedir ve bunu da iki temel nedene bağlamaktadır: demografik ve ekonomik boyutlar. Demografik boyutlar; göç, geniş ve dağılmış aile yapısı ve ailenin eğitim düzeyinin düşüklüğü gibi etkenleri kapsamaktadır. Ekonomik boyutlar ise, politik kaynakların yetersizliği ve dengesiz harcamalardır. Bu iki boyut, temelde çocuk yoksulluğunu ortaya çıkarmaktadır ve dolayısıyla yoksulluk yaşayan çocuklar, çocuk işçiliğinin birer parçası haline gelmektedirler. Çocuklar, günlük temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için eğitim, sosyal hayat gibi farklı haklardan vazgeçilerek ucuz işgücü olarak sermayenin önüne atılmaktadır. Çocuk işçiliğinin yaygın olması, farklı sağlık ve eşitsizlik sorunlarının yanı sıra kuşaklar arası yoksulluğu da tetiklemektedir. Yani, bu çocuklar yetişkin olduklarında da hayatlarına yine alt sınıfta devam etmektedirler.

Çocuk işçiliği hakkında net verilere ulaşmak çok zordur. Daha önce de belirtildiği gibi, özellikle ev işlerinde çalışan çocuklar ya da uyuşturucu kuryeliği gibi yasadışı sektörlerde çalışan çocuklar, yasal olarak bilinen rakamların çok büyük boyutlara ulaşmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla neoliberalizmin metalaştırdığı, düzensizleştirdiği ve güvensizleştirdiği bir dünyada, çocuk işçiliği kapitalizmin hem bugünü hem de geleceği için saldırmak konusunda tereddüte düşmeyeceği bir alandır. Kısa süreli etkilerinin dışında çocuk işçiliğinin, hem çocukların hem de toplumların geleceğinde derin yaralar açacağı öngörülebilir.

## Sonuç

Bugün gelen noktada neoliberal koşulların toplumsal hayat üzerindeki belirleyiciliği çok net bir şekilde görülebilmektedir. Bu çerçevede acımasız kapitalizm kâr uğruna insanlığın tüm değerlerini sömürme peşindedir. Bu sömürü mekanizması dahilinde de yoksulluk ve çocuk işçiliği öncelikli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Unutulmamalıdır ki, neoliberalizm hayatın her alanını hegemonyası altına almaktadır ve yoksulluk ve buna bağlı olarak da çocuk işçiliği, neoliberal ideolojinin kendini yeniden ürettiği toplumsal mekanizmalardan biridir.

## KAYNAKÇA

- Amoroso, B.** (2007). Globalization and Poverty: Winners or Losers. *Development*, 50(2), 12-19.
- Boguslavski, B. M., Karpuşin, V. A., Rakitov, A. I., Çertekin, V. Y., & Ezrin, G. I.** (1994). *Diyalektik ve tarihsel materyalizmin abecesi* (Çev. V. Erdoğan). Ankara: SOL Yayınları.
- Boratav, K.** (2010). *Emperyalizm, sosyalizm ve Türkiye*. İstanbul: yordam Kitap.
- Cole, M.** (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. London: Routledge.
- Çavuşoğlu, E. (2014). *Türkiye kentleşmesinin toplumsal arkeolojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, T.** (2011). *Marx neden haklıydı?* (Çev. O. Köymen). İstanbul: Yordam Kitap.
- Giroux, H. A.** (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- ILO** (2013). Global Child Labour Trends: 2008 to 2012. ISBN: 978-92-2-127184-0. <http://www.ilo.org/ipccinfo/product/download.do?type=document&id=23015> adresinden 01 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- ILO** (2014). What is child labour. <http://www.ilo.org/ipcc/facts/lang--en/index.htm> adresinden 01 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kelle, V. & Kovalson, M.** (1978). *Tarihsel maddecilik: Marksist toplum kuramının ana çizgileri*. İstanbul: Öncü Kitabevi.
- Kiely, R.** (2005). Globalization and Poverty, and The Poverty of Globalization Theory. *Current Sociology*, 53(6), 895-914.
- Lampe, A.** (1999). The Globalization of Poverty. *Exchange*, 28(4), 332-340.
- Narayan, N.** (1997). Stolen Childhoods: Tackling The Health Burdens of Child Labor. *Harvard International Review*, 19(4), 50-55.
- Ortiz, I., & Cummins, M.** (2011). Global Inequality: Beyond the Bottom Billion. UNICEF, Social and Economic Policy Working Paper. [http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Global\\_Inequality.pdf](http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Global_Inequality.pdf) adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Roggero, P., Mangiaterra, V., Bustero, F., & Rosati, F.** (2007). The Health Impact of Child Labor in Developing Countries: Evidence From Cross-Country Data. *American Journal of Public Health*, 97(2), 271-275.
- Toran, M.** (2009). Yoksul Çocukların Kaderi: Çalışmak! K. İnal (Der), Türkiye'de çocuk emeği içinde (ss. 290-312). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- UNDP** (2002). Millenium Development Goals: Poverty. <http://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml> adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- UNICEF** (2014). Defining Child Poverty. <http://www.unicef.org/sowc05/english/povertyissue.html> adresinden 23 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ukhere, W. L., & Slabbert, A. D.** (2009). A Relationship Between Current Globalization, Unemployment, Inequality and Poverty. *International Journal of Social Economics*, Vol: 36, No: 1-2, 37-46.
- Walford, G.** (2013). Privatization, Education and Social Justice: Introduction. *Oxford Review of Education*, 39:4, 421-425.
- World Bank** (2011). Poverty Overview. <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview> adresinden 20 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.

## Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi ve Meslek Liseleri

*Meltem Çengel*

Ülkemizde sınav sistemi özellikle son yıllarda, pek çok kez değiştirildi. Son yıllardaki uygulamalara baktığımızda, orta öğretim kurumlarına geçiş sürecinde (9. sınıflardan itibaren) öğrencilerin bu kurumlara merkezi sınav sistemi ile yerleştiğini görüyoruz. Yetkililerin açıklaması: talep çok, kontenjan az... Peki, yakından baktığımızda, bu sınav sistemi neye hizmet ediyor ve meslek liseleri sorunları ile nasıl ilişkileri bulunuyor?

Aslında orta öğretim düzeyindeki bu yerleştirmede, öğrenciler tercihlerine göre farklı lise türlerine yönlendiriliyorlar. Yeterli puanı alan istediği okula yerleşiyor, baraj puanı alamayanlar ise meslek liselerine yönlendiriliyor. Bu uygulama, bir tür okullar arası düzey dersliği- seviye sınıfı uygulaması. O zaman akla, “düzey dersliği ne demek?”, “Ne işe yarar?” gibi sorular geliyor.

Düzey derslikleri, bireylerin çeşitli ölçütlere göre ayrıldığı ve kendi düzeylerine göre eğitim alma olanağı sunduğu iddia edilen bir sistem (Slavin, 1993). Sözü geçen ölçütler elimizdeki örnekte, yani ortaöğretime geçiş uygulamasında, ülke genelinde yapılan merkezi sınavlar. Peki neden yapılıyor böylesi bir uygulama? Bununla ilgili en önemli dayanak noktalarından birini bireysel farklılıklar oluşturuyor. Zekaları, ilgileri, alt yapıları, motivasyonları açısından bireyler birbirinden oldukça farklı. Toplumda bu da böyle (Neve, 1991). Bireyler pek çok özellik açısından normal bir dağılım sergiliyorken onlara “standart bir eğitim vermek en uygun eğitim şekli olmayabilir” düşüncesi bu uygulamanın temelini oluşturuyor. “Bu bireyleri bu özellikleri açısından ayırıp ihtiyaç duydukları en uygun eğitimi vermek, öğretim, öğretmen ve öğrenci için çok daha uygundur” vurgusu bulunmaktadır.

Aslında bu uygulama, pek çok farklı şekilde okullarda karşımıza çıkıyor. Tembeller, çalışanlar sırası uygulamasından, sınava hazırlanan öğrencilerin ayrı bir sınıfa toplanmasına kadar pek çok farklı şekilde bu uygulama karşımıza çıkmakta... Bu uygulamadan genel olarak beklenen yarar, her bir bireyin gereksinim duyduğu nitelikte eğitim alması ve genel olarak başarının yükselmesi....

Peki meslek liselerine devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun alt sosyo-ekonomik düzeyden, sosyal-kültürel sermaye açısından dezavantajlı (sosyal ve kültürel sermaye kavramı belki başka bir yazının konusu olduğu için burada çok ayrıntılı açıklamıyorum) bireyler (Bırtıl, 2011; Esmer, 1979; Köse, 1990; Pakır, 2006; Yüksel & Yüksel, 2012) olması bir tesadüf mü? Özellikle Türkiye gibi gelir eşitsizliği yüksek ülkelerde, öğrencilerin akademik başarılarının en büyük göstergelerinden biri ailelerin içinde buldukları sosyo-kültürel düzey.

Ne de olsa, sosyo-kültürel düzeyi yüksek ailelerde iki unsur ön plana çıkıyor. Bunlardan ilki ailelerin çocukları için ek yardım satın alma imkanları var. Yani çocuklarını özel etüt merkezlerine gönderebiliyor, gerekirse özel ders almalarını sağlayabiliyorlar. İkinci olarak, sosyo-kültürel olarak üst düzeydeki ailelerin çocukları zorlandıkları yerlerde, aileden ya da çevrelerindeki kişilerden destek alabiliyorlar. Alt düzeydeki çocuklar için ise, her iki durumda da bir dezavantaj durumu var. Yani aile ne çocuğunun eğitimi için hizmet satın alabiliyor, ne de kendisi gerekli yardımı sağlayabiliyor. Devlet politikaları da bireylerin içindeki buldukları sosyo-kültürel alt yapıyı hesaba katmadan merkezi sınavları işe koşunca, üst sosyo-kültürel seviden bireyler fen liselerinde, orta sosyo-kültürel seviyeden kişiler Anadolu liselerine alt sosyo-kültürel seviden bireyler ise meslek liselerine gidebiliyor. Yani sistem biraz “işçisin sen, işçi kal!” mantığı üzerine kurulu gibi.

Bu uygulamanın ne gibi sonuçları oluyor. Bu uygulamaya getirilen eleştirilerden en büyüğü, sistemin aslında bir meritokrasi kurmaya çalıştığına ilişkin. Yani, eğitim sistemi kendi içinde bir elit sınıf-yönetici sınıf yaratıyor, ki bu da üst sosyo-kültürel sınıftan bireylerden oluşuyor. Örneğin bu durum örtük program açısından şöyle açıklanıyor. Üst sosyal sınıfa ait okullarda, yaratıcılık, eleştirel düşünme, kuralları sorgulama, kendi hakkını savunabilme gibi değerler kazandırılmaya çalışılırken, orta sosyo-kültürel sınıfı temsil eden okullarda, hesap verebilme, titizlik; alt sosyal sınıfa ait okullarda dakiklik, disiplin, düzen gibi beceriler kazandırılmaya çalışılıyor (Margolis, Soldatenko, Acker, & Gair, 2001). Günümüzdeki orta öğretim sistemine baktığımızda bu resim sanki, fen liseleri, Anadolu liseleri ve meslek liselerindeki durumu özetliyor gibi görünüyor. Yarattığı meritokrasinin en büyük göstergelerinden biri ise, eğitimin artık sosyal dikey hareketliliği desteklememesi. Yani 1950’lerde gördüğümüz yetenekli köy çocuklarının burslar ve desteklerle çok “iyi yerlere” geldikleri örnekleri artık çok sık rastlanan örneklerden değil. Bireyler eğitim süreci aracılığı ile içindeki buldukları sosyal sınıfa mahkum ediliyorlar biraz da.

İşin acıklı tarafı da herhalde şu: tüm bu sınav sistemlerine göre öğrenciler farklı sınıflara ayrıldıktan sonra, 9. sınıflarda tüm okullarda yine ülke genelinde standart eğitim programları uygulanıyor. Öğrencilerin giriş davranışları bu kadar farklı iken ve bu durum bu kadar ortada iken, bu durumun ne gibi sonuçları oluyor? 9. sınıflarda meslek liselerinde, görülen yoğun sınıf tekrarı, devamsızlık ve okul terkinden mi bahsetmek gerekir, yoksa 9. sınıftaki merkezi sınavlarda bu okullar başarısız olunca, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin tepesinde sallanan yetersizlik kılıcından bahsetmek gerekir, bilemiyorum.

Genel olarak bakıldığında, meslek liselerinde gözlemlenen başarısızlık sorunu ise yoğun şekilde iki ana çerçevede tartışılıyor gibi görünüyor. Son dönem eğitim

araştırmalarında, öğrenciler açısından “Bireysel farklılıklar”, öğretmenler açısından “Öğretmen yeterlikleri” temel odakları oluşturuyor. Yani sistem içerisinde bir başarısızlık varsa bu ya öğrencilerin akademik açıdan farklı/yetersiz, ilgi/ilgisiz olmalarından kaynaklanıyor, ya da öğrenciler ilgili ve yeterli ise öğretmenlerin başarısızlığından/yetersizliğinden kaynaklanıyor. Temel soru ise belki şöyle sorulmalı: Sistemik olarak üretilen bir başarısızlık durumu varken fatura gerçekte kime kesilmeli? Ve bu durum eğer sürüp gidiyorsa ve önlenmiyorsa, bu durumdan en kazançlı olan kim/lerdir? Bu sistemin sürmesi kimin işine gelmektedir? Sanırım, durum örtük program açısından, bir sistem sorunu olarak ele alınmadan ve doğru sorular yöneltilmeden çözüme yaklaşma şansımız pek görünmüyor.

## Kaynaklar

- Birtıl, Fatma Sibel. (2011). *Kız meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerini veri madenciliği tekniği ile analizi*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Esmer, Y. (1979). Üniversite giriş sınavları ve üniversite öğrencilerinin başarı durumu: Bir yöntem sorunu. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 7, 1-13.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo-ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitsel başarı etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 16, 9-17.
- Margolis, Eric, Soldatenko, Michael, Acker, Sandra, & Gair, Marina. (2001). Peckaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Nevi, C. (1991). In Defence of Tracking. In J. W. Noll (Ed.), *Taking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues* (pp. 286-289). Connecticut: The Dushkin Publishing Group.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Slavin, R. E. (1993). Ability grouping in the middle grades: Achievement effects and alternatives. *The Elementary School Journal*, 93(5), 535-552.
- Yüksel, Asuman, & Yüksel, Sedat. (2012). Yöneltilme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin cesaretini kırma (İstanbul ili Fatih İlçesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2447-2460.

# Ütopya<sup>1</sup>

Tacim Çiçek

Ütopya, aslında olmayan, tasarlanmış olan ideal toplum şekli anlamı taşır. Köken olarak Yunanca “yok/olmayan” anlamındaki ou, «mükemmel olan» anlamındaki eu ve «yer/ toprak/ülke» anlamındaki topos sözcüklerinden türemiştir. Kullanımı Thomas More’un 1516’da yazdığı kısaca Utopia (ütopya) isimli kitabıyla yaygınlaşmıştır. Ütopyalar, bugün gerçekleşmesi olanaksız toplum tasarımlarıdır. Ütopyalar üzerine görüşler iki biçimde ortaya çıkmıştır. Bir kısmı özendirici, istenen nitelikte, diğer bir kısmı ise korkutucu, ürkütücü ütopyalardır. Yine de ilk ütöplistlerden günümüze, gerçekleştirmeleri olanaksız da olsa insanın bir avucu ütopyasının peşinden gitmiştir. Che’nin *gerçekçi ol olanaksız* iste sözüne uygun davranan insanlar yaşamı her alanda güzelleştirmenin çabası içindeler.

Devlet, bilirsiniz, Sokrates’in sağlıklı ve mutlu bir toplum hayatı için düşündüğü devlet modelini anlatır. Günümüzdeki devlet felsefesi üzerinde temel kaynaklardan biri olması açısından önemlidir. Aynı zamanda mutluluk felsefesi üzerine yazılmış bir metindir. Eser Platon tarafından yazılmıştır. Fakat eserde Platon’un hocası olan Socrates’in konuşmaları yer almaktadır. Platon, “Devlet” adlı eserinde ideal devletin nasıl olacağını belirtmiş ve bu devlette toplumu üç sınıf olarak tasarlamıştır: Çalışanlar (işçiler, çiftçiler, zanaatkârlar), bekçiler (askerler) ve yöneticiler. İşçi sınıfı çalışıp üretimde bulunarak devletin maddi ihtiyaçlarını karşılar. Bekçiler sınıfı toplum içinde güvenliği ve dışarıya karşı devletin varlığını savunur. Yöneticiler sınıfıysa devleti yönetir.

Platon’un devletinde her sınıfın bir erdemi vardır. İşçi sınıfının erdemi kanaatkâr olmak, bekçi sınıfının erdemi cesaret, yöneticilerin erdemi ise bilgeliktir. Ayrıca bu toplumda Kadın-Erkek eşitliği mevcuttur. Platon’un açtığı bu ütöfik devlet anlayışı yolu, gelecekte hem doğu hem de batı felsefelerinde temsilciler bulmuştur. Doğru felsefesinde böyle ütöfik bir devlet anlayışını Fârâbî’de görmekteyiz. Öncesi de vardır; benim anımsadığım daha sonra Karmatilik olacak olan örgütlenmeyi ve yaşam ütopyasını uygulamaya koyan Hamdan Karmat’tır. Şeyh Bedrettin’le bu düşünce daha sonra genişleyen ve ilkel sosyalist uygulamalara örnek olacak bir özgün ütopyadır.

Özetlersek, Platon’un açtığı bu ütöfik devlet anlayışı yolu, gelecekte hem doğu hem de batı felsefelerinde temsilciler bulmuştur. Örneğin üzerinde uzunca duracağım Thomas More’un “Ütopya”sından hemen sonra bu dizgede yer alan Bacon’ın “Yeni Atlantis” onun düşüncelerindeki (ve düşüncelerinin sonucu olduğunu varsaydığı) ideal toplum düzenini yansıttığı eseridir. Felsefi, ütopyacı roman geleneğinin en güzel örneklerinden biri olduğu gibi eser, Bacon’ının özellikle belirttiği yöntemlerin sonuçlarının kurgulanışı olarak da ele alınabilir. «Yeni Atlantis» adlı eserinde ütöfik devletini tanıtır. «Ben Salen» adlı adada sağlam bir ahlâk anlayışı egemendir. Özel bir örgüt, halkın bu yüksek bilgi ve kültürünü planlar ve yürütür. Buna göre «Yeni Atlantis» bir bilgi devleti olarak tasarlanmıştır. Sonrasında ise Avrupa 16. yüzyılın başında, 30 yıl süren köylü ayaklanmalarıyla çalkalandı durdu. 13. ve 14. yüzyılların başkaldırılarını, 15. ve 16. yüzyılların şanlı ayaklanmaları takip etti. Tahtlar yıkılmış, komüncü kentler kurulmuştu; kiliseler yerle bir

1 Thomas More, Kabalcı Yayınevi, Basım Tarihi: Nisan 2011, çeviri: Çiğdem Dürüşken

edilmiş, cephelerde kızıl bayraklar görünmüştü. Ama bu başkaldırıların tamamı kanla bastırılmıştı. İşte Campanella'nın "Güneş Ülkesi", yüzyıllar boyu süren bu ayaklanmaların manifestosudur bir bakıma. «Mutlu bir altın çağ olduysa eskiden/Neden gelmesin ki yeniden?» diyen Campanella'nın en önemli amacı, safsataya boğulmuş kiliseyi dağıtmak ve onun yerine bütün dünyaya egemen olacak «komünçü» bir düzen kurmaktır. «Güneş Devleti» adlı eserinde ütöpik bir devlet tasarımı yaparken, o da Platon'un etkisi altında kalır. Güneş kentte her şey ortaktır. Aile yoktur. Eşlerin seçimi yönetimce yapılır. Kent bir rahip tarafından adilce yönetilir. Herkes dört saat çalışır. Geri kalan zamanda sanat, eğlence, okuma, beden ve ruhları eğitime gibi zevk veren işlere ayrılır. Yöneticinin yetkisi mutlakdır. Adları «Güç», «Akıl», «Sevgi» anlamına gelen üç yardımcısı vardır. Ben kendi adıma zaman zaman döner bunları okurum. Bir yetişkinin masallara gereksinimi varsa ütopya da olsa böylesine gerçekleşebilir savları olan masallar olmalıdır. Lisede okuduğum zamandan günümüze elimden bırakmadığım "Ütopya"nın İngilizceden çevirisini de okudum. İçtenli ve akıcı Türkçeyle okunulan bu kitabı okuduysanız bile yeniden okuyun derim, halen ütöpikseniz ve bu yanınızı yitirmediyse.

More'un unutulup gitmesini engelleyen en büyük eseridir, 1915-16 yıllarında yazdığı

Ütopya'nın 1518 tarihli baskısı için Ambrosius Holbein tarafından yapılmış ahşap oyma (gravür)



Ütopya. İki bölümden oluşmuştur. Latince yazmış ve iki yılda tamamlamış. More önce Ütopya'nın ikinci bölümünü sonra birinci bölümünü yazmış. Onun düşlediği kusursuz düzeni ikinci bölümde anlattıktan sonra kendi ülkesindeki ve tüm Avrupa'daki durumu Ütopya'daki düzenle karşılaştırıp ne kadar berbat olduğunu da birinci bölümde anlatmıştır. Yazarın bir amacı da içinde yaşamak zorunda bırakıldıkları sistemin hiç de doğalarına uygun olmadığını bu çalışmasıyla insanlara göstermek olmuştur. Olmayan bu yer, herkes tarafından bilinmesine rağmen More öyle bir yer varmış gibi anlatır. Ütopya'nın başkahramanlarından Rapheal Hythloday *gevezelik eden* anlamına gelir. Bir gemici olduğu, sanki gerçekten yaşadığı ve More'un onunla konuştuğu gibi gösterir.

More Anters kentine gittiğinde orada Peter Giles ile tanışır. Daha sonra Notre Dame da Peter Giles More'u bir gemiciyle tanıştır. Bu gemici, Portekizli, Latince ve Yunancayı çok iyi bilen gençliğinde varını yoğunu kardeşine bırakıp dünyayı dolaşma sevdasına kapılan, America Vespuci gibi Amerika kıtasını keşfeden bir denizciyle kader birliği yapan Rapheal Hythloday'dır. Raphael, Thomas More'un düşlerini, görüşlerini dile getiren onun yerine konuşan hayali biridir. Rapheal dünyayı gezerek birçok yer görür, gördüğü yerlerin kötülüklerini ve acımasızlıklarını anlatır ve en sonunda bu olumsuzlukların dışında ideal ve adil bir düzen sunan Ütopya adasını anlatır. Yani Rapheal bütün dünyayı gezer ancak Ütopya adasında kusursuz bir devlet görür. Bu kusursuz düzeni ikinci bölümde anlatacağı için birinci bölümde başka konulardan konuşur.

Rapheal'in anlatımıyla More'un krallara bakışı şöyledir: Barış Avrupa krallarının umrunda değildir. Onlar kan dökerek ülkeleri ele geçirirler sadece. Kralların danışmanlarına gelince onlar daha yüksek mevki kapmaktan, keselerini altınla doldurmaktan başka bir şey düşünmeyen metelik etmez dalkavuklardır? More, ülkedeki yoksulluğun nedeninin soylular olduğun belirtir. Soyluları bal vermez arılara benzetir. Onların başkalarının alın teriyle geçinen, topraklarında yaşayanların derilerini yüzen caniler olduğun belirtir. İngiliz zenginlerinin bencilliğinin yasalarla önlenmesi gerektiğın söyledikten sonra, devlet her insana



eşit bir güvenlik sağlamalıdır. Bir insan para çaldı diye öldürülmemelidir. Çünkü tanrı bir insanın değil bir başka insanın öldürmesini, kendisini bile öldürmesini yasaklamıştır. Oysa biz yasaların ve din/ler/in gölgesine sığınarak birbirimizi boğazlıyoruz...

More'un yaşadığı dönemde Kral tanrının yeryüzündeki temsilcisiydi. Ulu bir varlık olan kral için her şey feda edilebilirdi. Kral, canı isterse ülkenin tüm varlığına el koyar, özel vergilerle halktan para toplayabilir, sıkıntı çekmemek için her şeyi yapabilirdi. Onun baskı ve haksızlığa uğrama hakkı yoktur, olmamalıdır. Ama Rapheal daha doğrusu yazar da böyle düşünmemektedir. Kralın en kutsal görevi kendinden önce halkın mutluluğunu düşünmektir. Zorba kralın tahtta oturmaya hakkı yoktur. Halkın acıları, iniltileri ortasında keyif sürmek, krallık değildir, zorbalıktır, vicdansızlıktır.

Yazar birinci bölümünde mülk sahipliğinden de yakını. Memleketin zenginliğinin eşit dağıtılması gerektiği, mülkiyet hakkı toplumun temeli oldukça en kalabalık ve yararlı sınıfın yoksulluk açlık, umutsuzluk içinde yaşayacağını ısrarla belirtir. Bu bölüm özetle; İngiltere'deki akılsızlık ve bağınazlığı açıklar. Baskılarını zorbaca sürdüren kraldan, kargaşa içinde yaşayan bir toplum, vicdan özgürlüğünün ve dinsel hoşgörünün olmadığı bir ortam, sadece üst tabakanın yaralandığı eğitim hakkı, küçük bir azınlığın zengin ve varlıklı olduğu, çoğunluğun yoksul ve çaresiz olduğu bir düzen bu bölümün ana fikrini oluşturur. Ayrıca bu düzenin tam karşıtı bir düzenin ipuçlarına da verir. Yazar bu bölümü Rapheal'den Ütopya adasını en ince ayrıntılarına kadar anlatmasını isteyerek bitirir. Rapheal- More arasındaki sohbeteye yemek molası verilir. Yemeğin ardından bahçeye çıkılır ve ikinci bölümün sohbeti başlar.

İkinci bölümde Rapheal daha doğrusu yazar sanki gerçek bir yermiş gibi, sanki kendisi orayı gözleriyle görmüş gibi Ütopya'yı ayrıntılı anlatır. Ütopya eskiden ada değilmiş. Burayı akıllı ve erdemli Kral Utopus kurmuştur. Bu adada biri diğerinden 24 mil uzakta olan 54 tane güzel kent vardır. Başkent, adanın tam ortasında bulunan Amaraute'dir. Amaraute herkesin rahatça ulaşacağı temiz ve düzenli bir

kenttir. Ütopya'da evler taş ve tuğladan üç katlı olarak yapılmıştır. Her evin büyük bahçesi vardır. Bu bahçelerde çeşit çeşit ağaçlar, yararlı bitkiler ve çiçekler göz alıcıdır. Bahçeler ve evler arasında duvarlar yoktur. Kapıların da kilitleri... Hiç kimsenin özel bir malı yoktur. Her şey herkesin malı olduğu için isteyen başkasının evine, bahçelerine girebilir. (İlginçtir Şeyh Bedrettin de Varidat'ın bir yerinde "Ben, senin evinde, kendi evim gibi oturabilmeliyim, sen benim eşyama kendi eşyan gibi kullanabilmelisin. Çünkü, bütün bunlar hepimiz içindir ve hepimizindir." demiş olması.) Ayrıca her on yılda bir kurayla evler değiştirilir. Başka eve taşınırlar.

Ütopya'da kent dört parçaya bölünmüştür. Her bölgede bir çarşı vardır. Bütün ihtiyaç maddeleri bu çarşıda depolanır. Besin maddeleri çarşıya gelmeden pisliği ve bulaşıcı hastalığı önlemek için kentin dışındaki akarsuda yıkanır ve temizlenir. Ütopyalılar acıma duygularının kan dökme dökme körleşmemesi için yenilecek hayvanları kendi vatandaşlarına kestirmezler. Her evin başı çarşıya gidip istediği kadar besin alabilir. Hiç kimsenin gerektiğinden fazla eşya ve yiyecek alması aklından geçmez. Yöneticiler bölgeleri dolaşır maddelerin kıt olduğu yerlere diğer yerlerden aktarım yaptırırlar. («Herkestent yeteneğine göre, herkese ihtiyacına göre», Karl Marx'ın 1875 tarihli Gotha Programı'nın Eleştirisi çalışmasında yer alan dize, komünizmin önemli sloganlarından biri olması da ilginç.) Ütopya'da sofralarda yalnız kız çocukları değil erkek çocuklar da hizmet görür. Sofrada taşkınlık yapılmasın diye her gencin yanına bir yaşlı oturtulur. Gençlerin düşüncelerini çekinmeden açıklamaları serbesttir. Gerçek bir demokrasinin olduğu Ütopya'da herkes aynı giyinir, ancak bekârlarla, kadın erkek ve evlilerin giyimleri arasında çok küçük de olsa farklılık vardır. Ütopyalılar güzelliğe önem verirler ancak yüzlerini, gözlerini boyamayı, altınlar, inciler, elmaslar takmayı pek gülünç bulurlar. Ütopyalılar inci ve elmaslara aldırılmaz, altına da önem vermezler. Onlara göre bunlar az buldukları için değerlidirler. Oysa sevgi dolu bir ana olan doğa hava, su, bitkiler gibi yararlı ne varsa yeryüzüne bırakılmış; yararsız nesnelere ise toprağın derinliklerine gömülmüştür. Altını rezil etmek için, fırsat kollayan ütopyalılar onları suç işleyenlerin boynuna zincir,

parmaklarına yüzük, kulaklarına küpe olarak takılırlar. Ada halkının gözlerini kamaştırmak için altın takan elçiler Ütopyalıların maskarası olur ve alaya alınırlar. (Günümüzde altın, elmas gibi madenlerin çıkartılması, işlenmesi ve piyasaya sürülmesi için özellikle işçi çocuklar üzerinden yaratılan vahşet üretimi düşünülmünce insanın More'un düşüncesine yakın olmaması olanaksız geliyor bana.)

Ütopya'da yönetim demokratiktir. Her kentte otuzar aile yılda bir gizli oyla bir yönetici seçer. Bu yöneticiler de halkın gösterdiği dört aday arasından gene gizli oyla kent başkanını seçerler. Halk kent başkanını beğenirse değiştirmek zorunda değildir. Başarılı olamayan yönetici bir dahaki yıl seçilmez. Kent başkanları bir araya gelir kurultay oluşturur. Kurultay, gerektiği zaman toplanarak ülkenin durumunu gözden geçirip gerekli kararları alır. Bu kararları denetleyen bir kurultay daha vardır. Yılda bir toplanan bu kurultay 54 kentten seçilen gün görmüş üç yaşlı kişiden oluşturulur. Ütopya'da fazla yasa yoktur. Zaten yasaya da ihtiyaç yoktur. Var olan yasalara karşı koymak kimse'nin aklından geçmez. Çünkü bu yasaların doğruluğunu herkes kabul eder. Yargıçlar burada baba gibi görülür. Herkesin kendini savunması daha doğru sayıldığından avukata da ihtiyaç yoktur. Ütopya'da suçu düpedüz işlemekle, tasarlamak arasında fark yoktur. İkisinin cezası aynıdır. Kötülük yapmak isteyenler sadece karşısına bir engel çıktığı için bu kötülüğü yapmamışlarsa niçin suçlu sayılmasınlar? diye düşünür Ütopya'lılar. Her şeye rağmen suç işleyen olursa o suçluların boynuna utanç simgesi olan altın takılır, köle muamelesi yapılır. Köleler yenilecek hayvanları kesen, zahmetli ve ağır işleri görürler. Ütopya'da köle olanlara daha ağır şartlar uygulanır. Adada ölüm cezası da yoktur. Köle olarak cezalandırılıp doğruya iyiye yönlendirilip yeniden topluma kazandırma amaçlanır. 16.yy İngiltere'sinde Avrupalıların çoğu aylak aylak gezerken adada hiçbir ayırım yapılmadan herkes çalışmak zorundadır. Sadece sağlık engeli olanlar çalıştırılmaz. Herkes her işte çalışır. Hem erkek hem kadın, tarımla uğraşır, zanaatkârlık yapar, askere gider ve okur-yazardır. Ütopya bir tarım ülkesidir. Her kentin yakınlarında tarıma ayrılmış büyük alanlar vardır. Ütopyalılar bu çiftliklerde dönüşümlü olarak çalışır. Böylece köye yerleşmiş köylü

sınıfı ve şehirde yaşayan şehirli sınıfı yoktur. Ütopya'da herkes çalışmak zorundadır. Ancak hayvan gibi çalışmak yoktur. Üç saat sabah, üç saat öğleden sonra olmak üzere günde 6 saat çalışılır. Öğlen iki saat dinlenilir. Yöneticiler çalışmaları denetler. Aylaklığa izin vermezler. Herkesin çalıştığı bir toplumda çalışma saatleri az olacak ve böylece insanlar kafalarını geliştirmeye zaman bulacaklardır. (Vahşi kapitalizmin günümüzde ve her iş kolundaki çalışma sürelerine, hızlarına baktığımızda 500 yıl önceki ve en azından günümüzde gerçekleşebilecek bir gerçekliğe ne kadar da uzak olduğunu daha iyi anlıyoruz. Ne iş saatleri ne de iş güvenliği bu öneriye yakındır.) Ütopya'da yaşlılara ve hastalara özenle bakılır. Her kentin dışında dört tane hastane vardır ve ihtiyacı karşılayacak büyüklük ve düzendedir. Hastanede bakım çok iyidir. Burada hastalara karşı en önemli tutumlardan biri de iyileşmesi mümkün olmayan hastaların fazla acı çekmelerini önlemek için ölmelerini doğru bulmaktadır. Ruhun ölümsüzlüğüne inanıldığı için kişiye telkinde bulunulur, eğer kişi ölmek isterse bir uyuşturucuyla hayatına son verilir. (Günümüzde ötanaziye karşı daha çok dinsel gerekçelerle karşı çıkan bu uygulamaya beş asır geriden bakıyoruz ne yazık ki, günümüzde çok az ülkede serbest ama büyük bir bölümünde şiddetli biçimde cezalandırılıyor uygulayanlar. Antik Çağın ünlü filozoflarından ABD de isteyen hastalarına uygulayan "doktor ölüm" lakaplı Jack Kevorkian'tan da günümüze halen tartışılıyor. Çünkü Hıristiyanlık yükseldikçe Avrupa'da yaşamın ölümden beter bir durumda sürmesinin önüne geçmek daha da güçlenmiştir.) İstemeyen kişinin ölümüne izin verilmez. İntihar eden kişilere ise iyi gözle bakılmaz cesedi pis bir bataklığa atılır. (İtirazımın olduğu noktalardan biri de bu konudur. Bacon'undan Montaigne'e, David Hume'dan Darwin'e ve bundan da günümüze kadar kişinin sefil bir hayatı sırf yaratıcısını mutlu etmek için sürdürmeye çalışmasını öngören dini görüşlere karşı çıkanlar ve kişilerin otonomilerine ve özgürlüklerine vurgu yapanlar, bunun da bir hak olması gerektiğini savunurlar. Tüm semavi dinlerin yaklaşımı özdeş olduğundan ne gerekçeyle olursa olsun can almak/vermek yalnızca yaratana aittir. Buna rağmen ne ötanazi ne de intihar sayısında azalma var. Aksine daha

da artıyor bunlar insanlığın yaşam kalitesinin düşmesine paralel olarak...)

Ütopya'da kızlar 18, erkekler 22 yaşından önce evlenemezler. Evlenmeden önce cinsel ilişki yasaktır. Bu yasağa uymayanlar olursa ömür boyu bekârlık cezasına çarptırılırlar. (Adanın olumsuz uygulamalarından biri de bu. Yazar'ın Katolik olması ve bu mezhebin bekârete, evliliğe bakışı ile o dönemin İngiltere'sindeki gelenekçi yaşamın etkisi olmuştur sanırım.) Ütopya'da kadın-erkek eşittir. Evlenmeye niyetlenen çiftler yaşlı bir kadın ve erkeğin denetiminde çırılçıplak birbirlerine gösterilirler. Ütopya'da boşanma da sınırlıydı. Sadece eşleri tarafından aldatılanlara yeniden evlenme hakkı tanınır. Aldatma suçu (ilkinde bağışlanıyor, ama) yinelenirse cezası ölümdür (Yazar, içinde yaşadığı toplumun ve dinin kadına, evliliğe ve evlilik dışı ilişkilere bakışından etkilenmiş).

Adada öğretmenler çocuklara sadece bilgi vermezler. Onlara önce doğru dürüst düşünmesini öğretirler. Doğru ahlakın ancak doğru düşünceden doğabileceğini bildikleri için sadece yönetici ve bilimle uğraşanların değil, tüm yurttaşların gerçek anlamda aydın kafalı ve bilgili olmalarını sağlamak için eğitim/öğretim verirler. Ütopyalılar çalışma saatlerinden sonra istediğini yapabilirler. Orada meyhane, kumarhane bulunmadığı için kötü işlerle boşuna zaman harcamanın olanağı yoktur. Herkes doğuştan ölüme kadar eğitimin gerekli olduğuna inanır. Bilim sanat toplumun ortak malıdır. Ütopyalılar Roma ve Mısır bilimi sanatı üzerine her şeyi bilirler. Hıristiyanlık dininin gereklerini yerine getirirler.

Savaş onlar için hayvanca bir iştir ve tiksindiricidir. İnsanların kanını dökerek elde edilen zaferlerle övünülmez, utanç verici bulunur. Ütopyalılar ülkelerini savunmak zorunda kalırsa akıllarıyla savunma yaparlar. Dış ticarete kazanıp ülkelerinde dokunmadıkları para ve altınları savaşın pis işlerinde kullanırlar. Savaş başlar başlamaz düşman ülkenin en kalabalık yerlerine ve savaş meydanlarına ilanlar asılır, onların krallarını öldürenlere büyük paralar, öldürmeyip getirenlere ödülün iki katı, kendileri teslim olanlara ise bütün ödüllerin verileceği ve canının bağışlanacağı bildirilir. Ütopyalılar sadece kendilerinin değil düşmanlarının da acı çekmesini istemezler. Eğer bütün bunla-

ra rağmen savaş kaçınılmaz olursa kendileri savaşmaz paralı askerler tutarlar. Buna rağmen de ülkeleri tehlikeye düşerse gönüllü olan herkes kadın-erkek fark etmeden savaşır. Savaşı öğrenmek için yapmazlar. Şehirleri yakıp yıkmazlar. Eğer savaşı kazanırlarsa sadece karşı devlete savaş masraflarını ödetirler.

Ütopya'da hiçbiri hor görülme-yen birçok din vardır. Kimi güneşe, kimi aya, kimi bir gezegene veya kişiye tapabilir. Ama Ütopyalıların çoğu tek tanrıya inanır. Bu tanrı dünyaya egemendir. Akılla dini hiçbir zaman bir birbirinden ayırmazlar. Falcılığa ve yıldızlara inanmazlar. Her şeyin başı doğadır. Doğada aklın çözemeyeceği şey yoktur. Aslolan akla göre yaşamak ve düşünmektir. Adanın en eski yasası olan *kimse dininden dolayı kötülenemez* ciddiyetle uygulanır. Herkes inandığı dinin propagandasını yapabilir ama başka dini kötüleyemez. Din adamları sadece dua etmez, hastalara bakar, bataklıkları kuruturlar. O çağda Avrupa'da boş inançlar aşıl原因 sayısız din adamları varken adada sadece 13 rahip ve bir başrahip vardır. Rahipler gizli oyla halk tarafından seçilir. Rahipler evlenebilir de. (Dönemin egemen mezhebi Katoliklikte rahipler evlenemezler.) Hatta dul ve yaşlı kadınlar da rahip olabilirler. Rahipler kesinlikle devlet işlerine karışmazlar. Ütopyalılar dinsel törenlerde kurban kesmezler. Kasaplık yasaktır. Avcılık da yoktur. Ütopyalılar dinin ayırıcı yönlerini kullanmazlar, birleştirici yönleriyle tapınaklarda ibadet ederler. Tapınaktaki ibadet ortak bir duayla sona erer. Ruhlarının yaşayacağını bildikleri için ölümden korkmazlar. Bir yakını ölen asla ağlamaz. Ölünün cenazesi şölen havasında neşeli şarkılarla kaldırılır. Hem toplumsal, hem kişisel mutluluğa varmak isteyen Ütopyalılar için hoş yaşamak, dünyanın tadını çıkarmak iyi bir şeydir. Bütün insanlar yaşamın sevinçli sofrasına ortakça oturmalı ve dünyanın tadına varmalıdır. Yazar Ütopya'sını övgüyle bitirir. Başka hiçbir yerde böyle erdemli insanlar ve kusursuz toplum yoktur yazara göre. Ütopya'da hiç kimsenin parası, mülkü yoktur ama geçim derdi de yoktur. Kendisinin ve gelecek nesillerinin kaygısını duymadan mutludur insanlar. Avrupa'da devlet zenginlerin yoksulları öldüresiye sömürmek için düzenledikleri baskınlardan başka bir şey değildir ona göre.

## İki Film Birden

İçinde sevgiden çok nefret olan insanların sayısı çok mudur? Sevgisiz insan, kibirli de olur, mutsuz da olur, öfkeli de olur. Elbette yürekteki cevahir kararmaya görsün, içine çökmenin, kurumunun, somun gibi şişmenin, biber gibi patlamanın, çatlamanın sonu yoktur. Çok mu amiyane oldu? Olsun! Dil bu, kemiği yok.

Ken Loach'ın güzel bir filmini izledik. Özgürlük Dansı olarak çevrilmiş. Asıl adı Jimmy's Hall. İrlanda taşrasında sevgiye dair, yan yana olmaya dair, edebiyata, müziğe, dansa ve dostluğa dair bir film bu. Bir yanıyla çok yerel, bir yanıyla son derece evrensel özellikler taşıyor Özgürlük Dansı. Bir kere filmin zamanı 1932. Ancak on yıl öncesine geri dönüşlerle tarihi çerçeveyi kurmaya çalışan filmin tarihlerine dair bir not düşelim. 1919-1921 yılları arasında Britanya Krallığı'na karşı verdiği bağımsızlık savaşını kaybeden bir İrlanda var. İrlanda bu süreçte bir iç savaş yaşar, bağımsızlık yanlıları ve Britanya egemenliğini kabul edenler bu savaşın tarafıdır. Nihayetinde Britanya'nın desteğini alan anlaşma yanlıları kazanır ama hiç de süt liman bir ortam yoktur.

ABD'den sürgünden dönen James Gralton'un hayatının bir dönemine odaklanırsanız 29 krizi sonrası memleket, umutsuzluk doludur. On yıl öncesinde el ele verip dayanışarak açtıkları bir dans salonu aslında tüm güzellikleri simgelenmekteyken, iç savaş sırasında derdest edilir ve Gralton sürgüne gönderilir. İşte on yıl sonrasının geri dönüşü ile 29 Krizi ertesi işsizlik, yok-

sulluk, umutsuzluk ve klisenin gerici baskılarıyla bunalmış gençlerin efsanesini duydukları "Jimmy'nin Salonu" yeniden canlandırma, yeniden açma istekleri taşrada karşılık bulur ve James Gralton'un da ikna edilmesiyle salon temizlenip, toparlanarak yeniden açılır. İşte zurnanın zırt dediği dönemeç de buradadır. Simgesal salon faaliyetine yeniden başlarken, başta klisenin yobaz papazı dahil, bir sürü galantör beyler, ırkçı zevat, sendika düşmanı patronlar, yoksul düşmanı burjuvalar, komünist düşmanı merkezi yönetim ve ahlak bekçisi bilimurum höt zöt karanlık ağlarını örmeye başlarlar.

Hakikaten böyle olur. Gerçek bir hayat öyküsü olmasa, yok artık insanların bir araya gelip kitaplardan konuşması, resim yapması, müzik dinleyip –caza düşman bir kara peder en azılı sevgisizdir- dans etmeleri, saydığımız zatı muhteremleri neden hop kaldırıp, hop oturdur, yüreklerini pır pır ettirir diye sormadan edemeyiz. Bize de perde karşısında, ben bunları nereden biliyorum, ne kadar da tanıdık, biri kadınlar kahkaha atamaz mı dedi, ya öteki kızılı erkekli dans etmek zinhar günahların en büyüğü mü buyurdu diye kulak çınlaması düşer.

Dert hem yoktur, hem de çoktur. Birileri sanki, kurşun eritmeye çağırır... Irk farkı bilmeden, din farkı bilmeden, sınırların ötesinden aynı karanlık yüzler, aynı komik kadim korkular geçit resmi yaparlar bandolarıyla. Filmin sonundaki neşe ve umut dolu gençler ise büyüleyicidir. İçimizi heyecanla doldurur, çünkü yapıp edilen güzelliklerin, insana verilen en ufak emeğin nasıl da kar topu etkisiyle çoğalacağını bir kez daha göstermesi açısından çarpıcıdır. Hep görmek, hep inanmak, hep umut etmek isteriz. Çünkü gerçek budur...

Ve Almanya... Özgürlük Dansı zamanından yedi yıl sonra o korkunç savaş başlar. Hitler Almanyası kıyımlarının ardından, kan, revan, acı, ateş, utanç tüm dünyayı sarar. İşte tam böylesi karanlık bir zamanda Bruno adlı bir Alman çocuğun, henüz 8 yaşındadır, başından geçenlere

tanıklık ederiz. Tanıklığımız aslında savaştır, savaşın anlamsızlığına, Hitler'in vahşetine, Nazi Partisi'nin kara kara kazanlar dizip, kara yazılar yazmasıdır. Çizgili Pijamalı Çocuk (The Boy In The Striped Pyjamas) savaş karşıtı filmler içinde ilk sıralarda yer almayı fazlasıyla hak ediyor bana göre. Üstelik aynı adlı bir romandan uyarlanmıştır hem büyüklere hem küçüklere dehşetle önerilir. Filme dönersek 2. Dünya Savaşı'nın kara günlerinde, arkadaş olmaya çalışan iki çocuğun hikayesidir film. Alabildiğine yalın bir sinema dili vardır. Babası üst düzey bir Nazi askeri olan 8 yaşındaki Bruno ailesiyle Berlin'den ayrılır ve Polonya'da yaşamaya başlar. Babasının işi için taşındıkları bu yerde bir de arkadaş edinir Bruno. Gizli arkadaşları tellerin arkasında kalan bir yaşıtı mini mini Samuel'dir. Samuel'in evi ise 1.5 milyon Yahudi'nin öldürüldüğü Auschwitz toplama ve yoketme kampıdır.

Böyleyken böyle.... Şimdi de Hitler'den devam edersek... Önce ufak bir hatırlatma.

Şiddet toplumsal karakterlidir. Bunu adlı adınca söylemekte yarar var. Çok sık düşülen bir hatayı hatırlatmak istiyorum. Örneğin Hitler. Hitler'in hayatına dair hikâyeler anlatılır. Neymiş, aslında gizli Yahudi imiş, aslında ressam olmak istemiş ama bir türlü Güzel Sanatlar Akademisine girememiş ve hınçlanmasının asıl sebebi, sanatçıları sevmemesinin, onları öldürmesinin altında yatan derin öfke bundan kaynaklıymış. Sonra, sonra Yahudi bir kızı sevmiş, vermemişler. Babası psikopatmış ayaklarından tavana asarmış falan filan...

Şüphesiz özyaşam öyküsü incelendiğinde her insana dair, hele hele böylesi diktatörlere dair pek çok hikaye bulabiliriz. Bu tür yaklaşımlar, psikolojistir. Kişilere ve gruplara toplumdan bağımsız varlıklarıymış gibi psikoloji atfedilir yani. Kişinin ya da grubun yoksunluğu, zayıflığı, çaresizliği, ezikliği, sünepeliği, kibri, cüreti, ayarsızlığı, aymazlığı çocukluğuna ya da geçmiş yaşamına atıfta bulunularak açıklanmaya çalışılır.

Ama bu insanların şiddetinin nedeni, onların yarı deli, yarı sapkın olmaları ile açıklanamaz. Çok daha bütünsel, çok daha toplumsal, çok daha siyasal saiklerle açıklanacak, koşulların buluşması ve çatışmasından ortaya çıkmış, elbette ki cüretleriyle kendilerini seçtirmiş insan türüdür sözünü ettiğimiz.

Hitler'den devam edersek, "Birahane Darbesi"nden sonra yolunmuş tavuğa dönen Hitler, 1 yıl cezasının ardından neredeyse unutulmuş, üstelik lideri olduğu Nazilele halk dalga geçer olmuş. Sonra dünya kapitalizminin kara perşembesi 29 krizi geliyor demiş. Almanya krize tam boy dalınca, 29'da 2 milyon işsiz sayısı birden bire 4 milyonu buluvermiş. Alman komünislerinden ve işçi sınıfı hareketinden korkan Alman burjuvazisi, ağır sanayici beyler kesenin ağzını Nazi partisine bir açmışlar ki sormayın. Oluk oluk mark, rant akıttılar. Nur topu gibi bir Nazi partisinin, nur topu gibi bir Hitler'in doğumunda birfiil ebelik yaparlar çelik beyleri, sanayi paşaları. Yani, doğan çocuğu besleyip büyüttüler, gürbüzleştirdiler... Çocuk huysuzdu tabii, ancak dönemin koşulları ancak böylesi ayarsız ve huysuz bir kötü çocuğu gerekli kılıyordu. Söylediğimiz gibi, Hitler'in serpilmesi, Almanya'nın ve dahi dünya emperyalist kapitalist sisteminin ihtiyaçları doğrultusunda gelişen olayların, olguların, siyasal dönüşümlerin, krizlerin, zamanmekânın çakışması ile bütünlük oluşturdu.

Bu işin büyük bir boyutu... Diğer boyutlar mı, diğer boyutlar ise tamamen insani. Öğütülen, örselenen, kırılan, yok edilen güzel insanlar... Ancak tıpkı bu iki filmde olduğu gibi, kötüler, kara çalıcılar, çılgınlar ve sahibinin sesleri ne kadar da birbirlerine benziyor. Ve aslında bizler ne güzeliz, ne çoğuz, ne haklıyız ve elbette kazanacağız...

### Müze Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar



“Müze eğitimi kavramı” çağdaş müzelerin geleneksel işlevleriyle bağlantılıdır. 2000’den itibaren bu konuyu araştıran kuramcılar eğitimi müzenin geleneksel işlevleri bağlamında değerlendirip, müzeye yeni bir bakış atıyorlar. Ambrose ve Paine (2006:42), müzelerin temel işlevlerinin topluma, sosyal ve kültürel yararlar sağlamak, ekonomiyi güçlendirmek ve politik ilişkileri hızlandırmak olduğu görüşünde. Onlara göre müze, izleyicide kimlik duygusunun, dayanışmanın ve hoş-

görünün geliştirilebileceği özgür ve ilham verici bir kurum. Müze, toplumun kültürel ve doğal mirasını korumak ve bu mirası kuşaklara aktarmaktan sorumludur evet, ancak buna ek olarak toplum için paylaşılmış bir “ortak bellek” ortamı olarak da hizmet vermekte, her yaş grubuna ulaşarak orijinal eserlerle öğrenme olanağı sağlamakta. Müzede eğitim, Talboys’a (2011:24) göre ise müzede eğitim, geleneksel bir yaklaşımla mevcut koleksiyonları kullanarak ziyaretçilerde merak, ilgi ve heyecan uyandıracak ziyaretçi merkezli eğitim programları hazırlama süreci. Bu süreç Hooper-Greenhill (1992:7), tarafından müzenin koleksiyonları ile ziyaretçilerin “ilgileri” arasında ilişki kurulan, yaşam boyu süren; aktif, katılımlı ve yenilikçi bir süreç olarak tanımlanıyor. ICOFOM’a (2010) göre müzede eğitim, izleyiciyi doğrudan etkileyen bir kültürlenme süreci... Bu süreç aynı zamanda etkili bir “okul dışı eğitim” örneğidir. Adams’a göre (1984:5), müze eğitiminin duysal ve entelektüel boyutları yadsınamaz. Geleneksel olarak, bir müzeyi ziyaret etmekteki amaç, ya müze koleksiyonunu incelemek ya da ziyaret bir tarihi binaya yapılıyorsa, bu binayı gözlemleyerek burada herhangi bir uzmanlık konusunu çalışmak olmalı! Genellikle bir müze ziyareti, ziyaretçi açısından nesneyi görmek ve anlamak üzerine kurulmakta ya da düşüncelerden bağımsız olarak sadece görsel deneyim sağlamaya odaklanmakta, ancak müzede görme ve anlama deneyimi, dokunmak, duymak ve hatta koklamak duyularıyla genişletilebilir. Bu deneyimler sonucunda müzede bu birincil eğitim, duysal ve etkili bir eğitime dönüşmektedir.

### Müze Eğitimi kim yapacak?

Clive’a (1991:3) göre, müze ve galeri eğitimi günümüzde önemli bir uzmanlık alanıdır. Müze ve galeri eğitimi, eğitimi sanat tarihi, güzel sanatlar,

tarih, eğitim, sanat danışmanlığı ve yetişkin eğitimi gibi alanlarda tamamlamış farklı disiplinlerden çeşitli uzmanların benimsediği bir alandır. Bu alanda çalışanlar, eğitim uzmanı, galeri eğitim memuru, müze irtibat görevlisi, eğitim müdürü, toplum eğitimi organizatörü, tanıtım uzmanı, toplum hizmeti uzmanı, görsel sanatlar uzmanı vb. şekillerde tanımlanmaktadır. Castle<sup>1</sup> (2002:2) müze eğitimcilerinin tarih yorumcusu, müze rehberi, müze eğitmeni, eğitim koordinatörü, müze doçenti gibi farklı isimler aldıklarını belirtmektedir. Müze eğitimcisinin görev tanımı Castle’a göre, müze koleksiyonuna dayanan, müze ve okul işbirliğinde geliştirilen, eğitim amaçlı, yarı yapılandırılmış programları yürütmektir. Clive’a (1991:3) göre müze eğitimcisi toplumsal gelişmeleri ve değişimleri müze izleyicisinin anlayabileceği yollarla aktarırken müzeyi çok yönlü ve çağdaş eğitim merkezleri olarak kullanılmalıdır. Serota’ya (1992:35) göre, müze eğitiminin öncü ülkelerinde bile müze ve galeri eğitiminin geçmişine bakıldığında, müze ve galerilerin verilen eğitimi uzman eğitimcilere değil, sadece müzecilere bırakmış olmaları ve müze eğitiminden sorumlu personele sadece planlanan eğitimi uygulatarak, onların birikim ve enerjilerinden müzenin farklı birimlerinde faydalanmamış oldukları görülmektedir. Dolayısıyla Serota, müze ve galeri eğitimi sürecinde müze izleyicisinin ve katılımcıların müze eğitimcisiyle etkileşim kurmasının sağlanması gerektiği üzerinde önemle durmuştur. Clive’a (1991:3) göre, çağdaş müzelerdeki eğitim uzmanları, müze eğitimlerinde alanın uzmanlarıyla ve sanatçılarla birlikte çalışmalıdır. Müze eğitimcisi izleyici gruplarına müze veya galeriyi tanıtan turlarda rehberlik etmeli, müze kataloglarının, haritaların, rehber kitap ya da broşürlerin hazırlanmasında diğer uzmanlara yardım etmeli, sergilerin hazırlanmasında aktif rol oynamalıdır. Yalnızca atölye etkinliklerinden sorumlu olmak yeterli değildir! Öte yandan Clive, müze eğitimcilerinin görev ve sorumluluklarındaki bu çeşitlenmeyi her anlamda desteklemez. Örneğin yeni nesil müze eğitimcilerinin müzenin tanıtım, pazarlama ve reklamını yapma gibi zorunlulukları olduğunu da ekler. Çoğu ülkede müze ve galerilerin tanıtım süreçlerini de üstlenen eğitim uzmanları, her türlü sosyal ziyaretleri ve piyasa araştırmalarını da yürütmektedir.

Bonner (2001:75) müze eğitimcisinin görev ve sorumlulukları çeşitlenirken karşı karşıya kaldığı sorunları da ayrıca hatırlatmaktadır. O’na göre son

<sup>1</sup> Christine Castle merkezi ABD’de bulunan bir Müze Eğitimi Platformunun (MEM) yöneticisi. Bu platforma <http://www.mccastle.com/public/mem.aspx> adresinden ulaşılabilir. Dünyada müze eğitimi ve müze bilimi akademik bir alan olarak benimseyen uzmanların kendi ülkelerinde gerçekleştirdikleri çalışmaların ayrıntılarına bu platformdan ulaşılabilir.

on yılda iki benzer müze fenomeniyle sıkça karşılaşılmakta: Ziyaretçinin nesnelere etkileşim kuramaması ve müzeleri tekrar ziyaret eden izleyici sayısının düşüklüğü. Her iki durum da 21. yüzyılın başından beri müzelerin en önemli sorunu ve bu sorun müze eğitimcisi istihdamını da zorunlu kılmakta. Bonner, müze eğitimcisinin sorumluluklarını şöyle sıralamakta: Müze uzmanları tarafından düzenlenen konferanslar, Okullara eser ödünç verme hizmetleri, Okullara ya da farklı müzelere ödünç sergi verme hizmetleri, Okullardaki müze tanıtımları, Müze içinde eğitim odalarının ya da atölyelerin kullanımı, Bavul müze uygulamaları, Gezici müze uygulamaları, Müzede gerçekleştirilen stajlar ve eğitimler, Müze eğitim programlarının hazırlanması, Müzenin eğitim materyalinin hazırlanması, Müze ile diğer kurumlar arasında işbirliği kurulması ve Müzenin tanıtımının yapılması. Müze eğitimcinin yeniden ele alınan görev ve sorumlulukları çok yönlü bir müze eğitimcisi yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Dünyada 300'ü aşan "Müzebilim" lisansüstü eğitim programı bulunmaktadır. Bu programların büyük bölümü kültür ve miras yönetimine odaklanırken, bir bölümü sanat ve galeri çalışmaları, müze eğitimi ve müzecilik alanlarında öğrenci yetiştirmektedir. Müzebilim lisansüstü programlarında müzebilim (müzeoloji), sanat ve galeri çalışmaları, dijital miras, kültürel miras ve tanıtım, kültürel miras yönetimi, müze ve galerilerde ziyaretçi çalışmaları ve müze felsefesi gibi dersler ve içerikler yer alıyor. İngiltere ve ABD'de Müzebilim konusunda eğitim veren çok sayıda üniversite var. *Dijital Miras Çalışmaları* lisansüstü programlarında müze ve galerilerde çalışan uzmanlara dijital medya, görsel kültürün müzede kullanımı, dijital arşivleme, dijital medya kayıt çalışmaları ve dijital platformlarda müze eğitimi konusunda eğitim veriliyor. *Müze ve Galerilerde Ziyaretçi Çalışmaları* lisansüstü programında müze ve galerileri ziyaret eden müze izleyicilerinin beklentileri ve gereksinimleri doğrultusunda müze programlarının nasıl geliştirileceği uygulamalı olarak anlatılıyor. Öte yandan bu programda küratörlük, iletişim ve müze pazarlaması gibi alanlarda da eğitim verilmekte.

Türkiye'de müzecilik, müzebilim, müze eğitimi ve müze yönetimi alanlarında yeni lisans ve lisansüstü programlar var. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzecilik Programı, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Disiplinlerarası Müze Eğitimi Anabilim Dalı Lisansüstü Programı, Akdeniz Üniversitesi Müzebilim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı, Mimar Sinan Üniversitesi Müzecilik Programı, İstanbul Üniversitesi Müze Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzecilik

Yüksek Lisans Programı ve Dokuz Eylül Üniversitesi Müzecilik Bölümü Lisans ve Yüksek Lisans Programı müzecilik tarihi, sergi tasarımı, müze yönetimi ve pazarlaması, müze ve küratörlük, sanat tasarımı ve müzeler konularında alan uzmanları rehberliğinde yeni öğrencilerini bekliyor.

### **Bizden müze haberleri... Kalehöyük'deydik**

Ankara Üniversitesi Sos. Bil. Enst. Müze Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencileri Kasım ayı içinde Kaman Kalehöyük Müzesi'ne bir inceleme gezisi düzenledi. Müzeyi bir laboratuvar olarak kullandılar. Hem müzede hem de müzenin arka bahçesindeki Japon bahçesinde, öğretici ve eğlenceli bir hafta sonu geçirdiler.

### **Miro'yla Buluştuk**

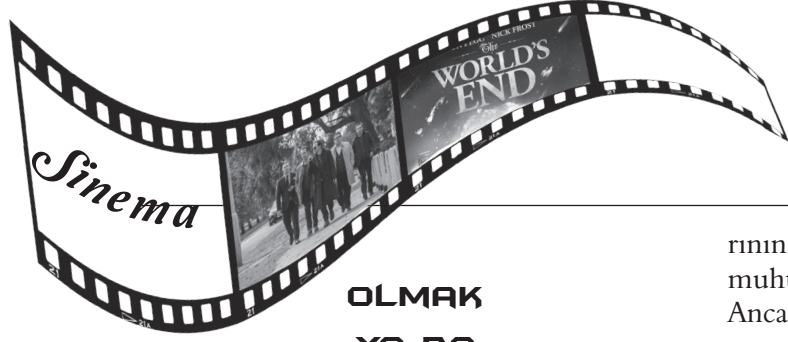
Miro İstanbul'a gelir gelmez Sabancı Müzesi'nin yolunu tutan ve Görsel Sanatlar Eğitimi dersini alan sınıföncesi öğretmenliği öğrencileri İspanyol sanatçıyla tanıştılar. Sanatçının kadınları, kuşları ve yıldızlarıyla tanıştılar. Müzenin eğitim atölyesinde Miro konulu etkinliklere ilişkin bilgi aldılar. Ardından İstanbul Modern'de açık olan Tasarım Bienal'inde çağdaş tasarım yaklaşımlarını öğrenci çalışmaları üzerinden izlediler. Özellikle Miro'yu kaçırmak istemeyenlere hatırlatma: 01 Şubat 2015'te sergi ülkemizden ayrılıyor.



Joan Miro, Şahane Şapkalı Kadın

### **Kaynaklar**

- Ambrose, T., & Paine, C. (2006). *Museum basics*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Talboys, K., G. (2011). *Museum educator's handbook*. (3rd ed.). United Kingdom: Ashgate Publishing.
- Greenhill, H., E. (1992). *Working in museum and gallery education*. Eileen Hooper Greenhill, (Ed.). United Kingdom: University of Leicester, Department of Museum Studies.
- ICOFOM (2010). *Key concepts of museology*, ICOFOM. Çevrimiçi: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Museologie\\_Anglais\\_BD.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf) adresinden 12.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Adams, G. (1984). *Museums & galleries: a teachers' handbook*. London: Hutchinson.
- Clive, S. (1991). Questions of gallery education. In Moira Vincentelli (Ed.), *Gallery Education and the New Art History* (pp. 3-8). UK: The Art Council of Great Britain.
- Bonner, P., J. (1985). Museums in the classroom and classrooms in the museum, in *Anthropology & Education Quarterly*, 288-293, 16 (4).



## OLMAK YA DA 'GÜCLÜ OLMAK'

**Alper Erçetingöz,  
Hüseyin Gençalp,  
Mikail Boz\***

*Sivas* filmi, fakir köylü çocuğu Aslan'ın, köy muhtarının oğlu Osman ile rekabeti üzerinden açılır. Kendini kanıtlama çabasındaki Aslan, çekingen yapısı nedeniyle başlangıçta Osman'ın özgüveni karşısında sessiz kalır. Statü olarak Osman'ın gerisinde yer alan Aslan fiziksel bakımdan da okul arkadaşları arasındaki en zayıf, en çelimsiz çocuktur. Okulda sergileyecekleri *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler* piyesi için öğretmen prens rolünü Osman'a, cüce rolünü de Aslan'a verir. Oyunda prensesi oynayacak olan Ayşe, Aslan'ın hoşlandığı kız olunca, Aslan bu rol paylaşımına isyan eder ve bunu engellemek ister. Aslan içten içe Osman'ı kıskanıp ona bir şey yapmak istese de egemen güç konumunda değildir. Bu sebeple Osman'ı o an için saf dışı bırakması olası değildir. Aslan aile içinde de zayıf konumdadır. Abisi Şahin tarafından hor görülmekte, şakayla karışık örselenmektedir. Beklentilerine karşılık bulamayan Aslan okula gitmemeye başlar. Köyde aylak aylak dolaştığı günlerden birinde bir köpek dövüşüne tanık olur. Bu dövüşü kaybeden ve kanlar içinde ölüme terkedilen kangal köpeği *Sivas*'a sahip çıkar ve onunla özdeşleşir. O andan itibaren *Sivas*'ın ve Aslan'ın yazgıları birleşir. İkisi de kaybetmiştir ancak mücadeleden vazgeçmezler. Film, Aslan ile çevresindeki kişiler yani ailesi, arkadaşları ve muhtar arasındaki iktidar mücadelesi olarak değerlendirilebilir. *Sivas*, kendisini ölümden kurtaran Aslan için dövüş kazandıkça Aslan, Ayşe'nin ve diğer arkadaşla-

rının gözüne girer. Hatta sınıf atlayarak köyün muhtarıyla aynı ortamda görünmeye başlar. Ancak bu mücadelenin sonu yoktur.

*Sivas* filmi, İç Anadolu'nun sertliğini, acısını, duygusunu yansıtmak konusunda oldukça başarılıdır. Toz, toprak ve çamurdan ibaret kırsal, orada yaşayan insanın üzerine giydiği bir elbise gibidir. Kırsaldaki iktidar ilişkileri orada yaşayan bütün canlıları etkilemektedir. İktidar sahibi, gücün ve saygınlığın da sahibidir. Ancak iktidarı elde tutmak kolay değildir. Sürekli olan tek şey isyan ve dövüştür. Film kangal köpeklerinin neden dövüştüğü sorusuna da bu noktada net bir yanıt verir: Çünkü güçlü olan, hayatta kalan köpeğin soyu devam eder. Soy



devam eden köpek de daha güçlü olan kurtlarla mücadele ederek sürüyü koruyacaktır. İç Anadolu'nun zorlu koşulları, zayıf olanın yaşamasına izin vermez. Hayatta kalmak için güçlü olmak bir zorunluluk, dövüşerek bu gücü göstermek de bir mecburiyettir. Kangal köpekleri, burada yaşayan insanların zihniyetlerini yansıtmaları açısından etkili bir metaforudur.

Yönetmen, Aslan'ın büyüme hikâyesini, kangal köpeği *Sivas* ile kurduğu ilişki üzerinden anlatır. *Sivas*'ın dövüşürken aldığı yaralar Aslan'ın büyüme sürecinde yaşadığı boğuşmanın şiddetini göstermesi açısından önemlidir. Aslan, Yozgat şehrinin sert yüzüdür. Uğruna savaşıacağı bir şey olduğu zaman savaşır, yara bere içinde kalır. Ama bürünmek zorunda kaldığı o sert yüzün altında âşık bir çocuğun masum kalbi vardır.

Aslan'ın kendi egemenliğini ilan etmesi, başka bir deyişle "diğerleri" üzerinde egemenliğini kurması, *Sivas*'ın hayatına girmesiyle başlayan sürecin sonunda sağlanmaktadır. Öldü sanılarak bir kenara bırakılan *Sivas*'ı sahiplenen Aslan, abisi Şahin'in yardımıyla köpeği evine getirir. *Sivas*'ın bir anlamda Aslan'ın fallusunu temsil ettiği söylenebilir. Abisi bu durumu vurgulamak istercesine Aslan'a "...g. tü de senin s.ki de senin" demiştir. Bundan



sonra gelen yıkanma sahnesinde Aslan, annesinin kendisini yıkama girişimini engelleme-ye çalışır. Annesinin “Erkek mi oldun sen?” sorusuna “He!” (Evet) diye cevap veren Aslan’ın büyüme sürecinde belirginleşen erkekliği vurgulanır. Sahne temelde iktidar kavramı üzerinden farklı okumalara açıktır. Aslan’ın Sivas’ı sahiplenışı ve nihayetinde gücü eline alması, annesinin kendisine yönelik giriştiği yıkama eylemine tepkiyi de beraberinde getirmektedir. Annesine verdiği cevap Aslan’ın eril iktidarını inşa etmeye başladığını/ettiğini ilk açık ifadesidir. Aslan’ın gücü ele geçirmesi annesine karşı olan bakışını değiştirmektedir. Filmde silik olarak görünen ‘baba’ figürünün yarattığı boşluktan istifade ederek annesini arzu nesnesi olarak görüşü (şehvet=ensest tabusunu ihlal=Oidipus), yönetmen tarafından öznel bakış açısıyla Aslan’ın annesinin memelerine baktığı sahnede ve devamında takındığı gülümsemeyle izleyiciye sunulmaktadır. Baba figürünün var ile yok arasındaki konumunun, krallığını ilana girişen Aslan’ın, egemenlik alanına anneyi de dahil etmesine imkan tanıdığı söylenebilir.

İlerleyen süreç içerisinde güç ve iktidar arzusu diğer tüm unsurların önüne geçen Aslan, Sivas aracılığıyla elde ettiği yeni konumunu perçinlemektedir. Fallus ve güç olarak Sivas hem arkadaşlarını, hem anneyi, hem de sevdiği kız Ayşe’yi silikleştirmekte, geri plana atmaktadır. Aslan artık abisi Şahin ve muhtarla birlikte yetişkinlerin dünyasına girmiştir. Sivas sayesinde elde ettiği güç ona yeni kapılar açmaktadır. Köydeki toplantının dönüşünde Sivas’a bakan, doyuran ve onun yerini hazırlayan Aslan’ın tavırları çocuğuna bakan bir ebeveyn gibidir. Babası, Aslan’ın bu tavırlarını sessizce izlemektedir.

Alfred Adler bir insanın hayatının gayesini belirleyen şeyin aşağılık, yetersizlik ve güvensizlik duygusu olduğunu vurgulamaktadır. Aşağılık duygusunun neden olduğu kendini küçük ve güçsüz görme gibi acı verici düşüncelerin baskısı altındaki insan ruhu, bütün imkânları ile bu ‘aşağılık kompleksini’ni yenmeye çalışmaktadır. Bu durumda insanın göze çarpacak şekilde çevresinden üstün olma amacını da içine alan, bir kendini kabul ettirme isteği ortaya çıkmaktadır. Adler’e göre her doğal duygu

ya da ifade önünde sonunda çevreye egemen olma amacını güden ikiyüzlü bir düşünce ile birlikte gider.

Sivas tam da bu nedenle Aslan’ın iktidar aracı haline gelir. Sivas sayesinde arkadaşları arasındaki statüsü yükselen Aslan, sevdiği kız olan Ayşe’nin de ilgisini çekmeye başlar. Bu noktada Aslan, egemenliğin getirilerinden hoşnutur ve bu durumun sürmesini istemektedir. Bu sebeple ilk aşamada Bozo adlı köpekle Sivas’ın yeniden boğuşmasına karşı çıkar. Çünkü Bozo, Sivas’ı daha önce yenmiştir. Sivas’ın dövüşü kaybetme ihtimali, Aslan’ın Sivas üzerinden elde ettiği iktidarını tehlikeye düşürmektedir. Ayşe’nin köpeği dövüştürmesi için ısrar etmesine karşılık Aslan, ‘Bizim çocuğumuz olsa onu boğuşturur musun?’ diye sorar ve bir açıdan Ayşe’yi çoktan sahiplendiğini ve onu eşi olarak konumlandığını da gösterir. Sivas da bu ilişki biçiminde çocuk=tohum=penis temsillerine kavuşmaktadır ve fallus olarak temsil edilmektedir. Artık Sivas, Aslan’ın benliğinin bir parçasıdır. Buna karşın sonunda iki köpeğin kavgasına onay vermek zorunda kalır. Bu kavganın sonucunda, iktidar aygıtı yani Sivas galibiyete ulaşarak Aslan’ın hükümranlığını pekiştirir. Aslan, artık yöneten konumundadır. Abisini tokatlar, babasına hesap sorar, arkadaşları inşaat için taş taşıırken o keyfine bakmakta ve arkadaşlarının serzenişleri karşısında ‘Ben maraba mıyım ki çalışayım!’ demektedir.

Sivas’ın kazandığı her dövüş, Aslan’ın iktidarını kuvvetlendiren yeni bir zaferdir. Bu süreç Aslan’ı büyütme, dönüştürme, şekillendirmektedir. Nihayet filmin sonuna doğru yapılan büyük kavgadan da galibiyetle ayrılan Sivas’ın bacağı kırılan rakibi, Aslan’ın içinde bulunduğu çıkmazın farkına varmasına imkân tanır. Benzer bir durum Sivas’ın, dolayısıyla onu sahiplenen Aslan’ın başına da gelebilir. Bu da iktidarın kaybedilmesi riskini ortaya çıkarmaktadır. Aslan’ın Türkiye şampiyonu olan köpeğini bir daha dövüştürmeyeceğini Muhtar ve diğerlerine ifade etmesi aslında Aslan’ın kendi iktidarını kaybetme korkusunun dışavurumudur.

Aslan’ın hikâyesi, Adler’in ifade ettiği gibi bireyin güçsüzlüğünün, yetersizliğinin beraberinde ortaya çıkan ‘iktidar edinme’, ‘güce ulaşma’ isteğinin sinematografik sunumudur. Aslan bir

çocuk olarak ‘masumiyet’ sahibi olsa da sadece kendisinin yaşadığı psikolojik ortam değil, bunun şekillendiği kültürel ortam da büyüyen çocuğu bu türden bir yönelişe sevk etmektedir. Film, insanlarla kurulan dengeli bir ilişkiyi değil, bu ilişkilerde rollerin değiştiği ve yeni bir güç merkezinin ortaya çıktığı bir yapılanmayı sunmaktadır. Bu bağlamda film sadece bir büyüme hikâyesini anlatmamakta aynı zamanda büyüklerin değerlerinin çocuklar üzerinden yeniden üretilmesi gibi genel bir olguya/soruna da işaret etmektedir. Film boyunca iktidar, bir imparatorun gücünün simgesi olarak asalet taşıması gibi, kişilerin bir başka nesne aracılığıyla taşıdığı simgelerle açığa çıkmaktadır. Osman’ın, köpeği Bozo’yu gezdirirken henüz bir köpeğe sahip olmayan Aslan’ı sorgulaması, Aslan’ın ise Sivas’a sahip olduktan sonra silik kişiliğinden sıyrılarak herkesin önem verdiği biri haline gelmesi buna bir örnektir. Adı ‘ormanların kralı’ndan gelen Aslan, tıpkı aslanın çevredeki tüm hayvanlar üzerinde açık bir üstünlük kurması gibi çevresindeki insanlar üzerinde üstünlük kurar. İnsanlarla kurduğu uzlaşma ile bir mücadele aracı olarak öne çıkan Sivas arasında bu bağlamda totemik bir bağ vardır. Bir açıdan Aslan, Sivas aracılığıyla vardır. Aralarında bir ruh birliği kurulmuştur. Her ikisi de büyümeyle ve güce sahip olmayla anlam bulan bir savaşın içindedir ve iktidarı korumanın yolu sürekli savaşa hazır olmaktan geçmektedir. Bunun doğal sonucu ise savaşın ve mücadelenin Muhtar aracılığıyla meşrulaştırılması, hayatın rol bazlı sınıflandırılmasıdır. Muhtar’a göre Sivas bir dövüş köpeğidir ve boğuşmalıdır. İnsan ona bir iktidar alanı vermiştir. O da insanlara bunun bedelini ödemelidir. Yoksa Sivas, ‘Sivas’ olmayacaktır, ‘herhangi’ bir köpek olacaktır. Sivas her kavgada yeni bir yara alırken, Aslan aslında dövüşmesini istemediği Sivas için üzülmemektedir. Kazanmak için kaybetmek gerektiğini anladığında, Aslan dövüşlere katılmak istemediğini söyler ama olduğu yerde ‘kalmak’ için başka şansı da yoktur.

Yönetmenin ele aldığı konuyu işlerken metoformlar düzeyinde bir anlatımı tercih ettiği ancak detaycı davranmayarak karakterler arasındaki ilişkileri derinlemesine ele almadığı görülmektedir. Bir sonuca bağlanmayan Osman ile Aslan çatışması; bir noktadan sonra aniden kaybolan karakterler; Aslan ve Sivas arasındaki

ilişkide yönetmenin sembolik bir bağ kurmaktan öteye geçmemesi, ele alınan ilişkilerin havada kalmasına neden olur. Çocuğun büyüme sürecindeki iktidar mücadelesine yoğunlaşan yönetmen, cinselliği keşfetmesine de yüzeysel olarak değinir.

Kameranın bakış açısı ve hareketleri yönetmenin konuyu gerçekçi bir üslupla anlatma yaklaşımına hizmet eder. Aktüel kamera doğru bir tercih olmakla birlikte, kamera kullanımındaki özensizlik filmin başından itibaren temel bir probleme dönüşür ve izleyici için filmi takip etmeyi zorlaştırır. Olayları çocuğun gözünden aktarmak için zaman zaman Aslan’ın bakış hizasına yerleşen kamera, piyes sırasında giyilecek kıyafetlerin okula getirildiği sahnede olduğu gibi başarılı bir şekilde kullanılsa da genellikle karakterlerin arkasına saklanmakta ve çok yakın çekim açıların neden olduğu kompozisyon ve netlik sorunları nedeniyle sahnenin izlenebilirliğinin önüne geçmektedir.

Kimi zaman Olay örgüsünde yer alan boşluklar filmin ilerleyişinde aksamalara neden olacak şekilde belirginleşmektedir. Filmin en etkileyici sahnelerinden birinde Aslan, köpeği satmak istediği için abisine kızar ve dama çıkarak soyunur. Üzerindeki her şeyi abisine fırlatıp isyan eder ve evdeki iktidarını görünür kılar. Oldukça işlevsel olan bu sahneden önce abisinin köpeği satmakla ilgili herhangi bir sözünün ya da eyleminin olmaması ise izleyiciyi anlamsal bir boşluğa düşürmektedir.

Yönetmen, Yozgat şehrinin zorlu coğrafyasını ve oradaki yaşamın acımasız gerçeğini mümkün olduğunca müdahale etmeden ele alır. Amatör oyuncuların oluşan kadrosu ve aktüel kamerasıyla bu gerçekliği filmin başından sonuna kadar canlı tutar. Yüz ifadelerinde ve diyaloglarda yakaladığı doğallık yönetmeni bu amacına yaklaştırır. Karakterlerin boğazına yapışan hayatın zorluklarına karşı herkesin ağzında bir küfür vardır. Aslan’ın, Sivas’ın ve diğer karakterlerin yüzüne yaklaşan kamera, sert ifadelerin ardındaki anlamı arar. Vahşi bir dövüşün ardından Sivas’ın yüzündeki kederli bakış, Aslan’ın yüzündeki hüznle örtüşür. Kimi zaman çığlık çığlığa, kimi zaman da usul usul uzaklara bakarak yazgısını kabullenen ve aynı zamanda ona isyan eden İç Anadolu’nun hayata attığı hüznü bakıştır bu.

## Kürtlerin “Ana Dilinde Eğitim” Talebi ve Öğretmen Örgütlerinin Bu Talebe Yönelik Tutumları - II

3 Eylül 1971’de kurulan Türkiye Öğretmenler Birliği (TÖB), (daha sonra 23 Kasım 1971’de Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği, 4-5 Şubat 1973’den itibaren ise Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği) tüzüğüne 3. maddesi “*Birliğin amacı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile Anayasamızın milli, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti kapsamı içinde üyelerinin tüm ekonomik, sosyal, kültürel ve özlük haklarını koruyup geliştirerek Atatürk devrimlerini gerçekleştirecek yönde çalışmalarını kolaylaştırmaktır.*” der. Derneğin 1971 ve 1973 tarihli tüzüklerinde anadilde eğitim ile ilgili ibarelere rastlanmaz.

Bu dönemde yayınlanan TÖB-DER Bülteninin Sözlük köşesinde Kapitalizm, Artık Değer, Tröst ve sosyalizm gibi sol kavramların anlamına yer verilmiş ancak “ana dilinde eğitim hakkı” ile ilgili görüşlere yer verilmemiştir.

TÖB-DER’in 4-5 Şubat 1973 tarihinde yapılan II. Olağanüstü Kongresine Sunulan Çalışma Raporunda yer alan ifadelerde şu görüşlere yer verilmiştir: “Atatürk Akademisi Kanununun çıktığı şu günlerde Atatürkçülük hakkında konuşmaya en yetkili kuruluşlardan biri olan derneğimizin bu görüşlerini kısaca kamuoyuna açıklamak isterim; Atatürkçü görüş (...) Misak-ı Milli sınırları içinde milliyetçi..”

Türk Dil Kurumu Genel Yazmanı Ömer Asım Aksoy’un, aralarında TÖB-DER’in de bulunduğu kuruluşlara gönderdiği şu yazı TÖB-DER dergisinde yayınlanmıştır: “*Atatürk’ün yüksek buyrukları ve huzurlarıyla 26 Eylül 1932’de Dolmabahçe Sarayında toplanmış olan Birinci Türk Dil Kurultayı’nda her yıl bu günün Dil bayramı olarak kutlanması kararlaştırılmıştı. O tarihten beri 26 Eylül günlerinde, yurdun her köşesinde törenler düzenlenerek dil devrimimizin amacı üzerinde konuşmalar yapılmakta, konunun önemi belirtilmektedir. Dil devrimi yurdumuza her alanda geniş ufuklar açan Atatürk devrimleri zincirinin en güçlü halkalarındandır. Bundan dolayı, ulusça 50. yıldönümünü kutlamakta olduğumuz cumhuriyetimizin yapısı içerisinde seçkin bir yeri vardır. Eskiden bütün olanakları kısıtlanmış bulunan Türkçemiz, cumhuriyet çağında benliğini bulmuş, bilim ve sanat dili olma gücü kazanmıştır.*”<sup>1</sup>

1 TÖB-DER Bülteni; sayı 57, 15.9.1973

Bu ve benzeri görüşlerin TÖB-DER tarafından savunulduğu 1971-1975 döneminde örgütün “ana dilinde eğitim” gibi bir talebi benimsemesi mümkün gözükmemektedir.

Öğretmen örgütlerinin Türkçenin dışında “ana dilinde eğitim” hakkının olabileceğine dair ilk kez görüş açıklaması ve bunu yazılı olarak deklere etmesi 1975 yılında olacaktır. Bu tarihten itibaren TÖB-DER yönetiminde Sosyal demokrat çizginin yerine seçilen sosyalist çizgideki yönetim ile birlikte anadilde eğitim konusuna farklı yaklaşımlar başlayacaktır.

TÖB-DER Genel Başkanı Cemil Çakır 1975-1976 Çalışma Raporunda anadil ile ilgili şu görüşleri açıklar; “Dünyada her ulus, kendi öz benliğinin varlığı olan kültürünü serbestçe geliştirebilmeli, serbestçe kendi örf ve adetlerine göre hareket edebilmeli, eğitim öğretimini serbestçe yapabilmelidir.”

24-26 Temmuz 1976 tarihinde düzenlenen TÖB-DER 3. Olağan Genel Kurulunda Kürt öğretmen grubu olan Özgürlük Yolu çizgisindeki öğretmenlerle TSİP çizgisindeki Demokratik Merkezîyetçiler ittifak yaparak dernek yönetimini ele geçireceklerdir. Doğal olarak bu ittifakın savunduğu anlayış öğretmen örgütlerinin “dil, kültür” politikalarında ileri kararlar almalarını sağlayacaktır.

Genel Kurul Kararlarında “Eğitimin Demokratikleşmesi” başlığında şu görüşlere yer verilecektir: “(...) Dilin ve kültürün, üretim güçlerinin, özellikle kişinin gelişmesindeki önemli payı göz önüne alınarak; bu konuda temel insan hak ve özgürlüklerine aykırı bir biçimde dil ve kültür üzerine konan engellerin kaldırılması, emekçi halkın ilerici kültürünün gelişmesi için her türlü kolaylığın ve olanağın sağlanmasını zorunlu görür ve bu konuda demokratik bir kitle örgütü olarak kendine düşen görevleri yapar.”<sup>2</sup>

Aynı ifadeler TÖB-DER 1976-1978 Çalışma Programı’nın “IV- Eğitimin Demokratikleştirilmesi” başlığında da yer almıştır.<sup>3</sup>

TÖB-DER, “8 Eylül Uluslararası Okuma-Yazma

2 TÖB-DER Gazetesi; sayı 125-126, 1-15 Ağustos 1976

3 TÖB-DER Gazetesi; sayı 135, 1 Ocak 1977

Günü” nedeniyle yayımladığı bildirisinde anadilinde eğitim için şunları dile getirmiştir: “Eğitim, her halkın kendi dilinde yapıldığı, kendi kültüründen uygarlığından kaynaklandığı ve diğer uygarlıklarla verimli bir alış-verişe açık bulunduğu ölçüde başarılı olur.”<sup>1</sup>

TÖB-DER sadece yayın organlarında anadilinde eğitim konusunu dile getirmekle kalmamış, Şubat 1978 tarihinde düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayı (DEK)’nda;

“Anadili Türkçe olmayan halklar, başından beri kendi ana dilleriyle eğitim yapma hakkından yoksun bırakılmışlardır. (...) Demokratik devlet, kayıtsız koşulsuz, farklı dillerin tam özgürlüğünü tanımak ve dillerden birisi için her türlü ayrıcalığı reddetmek zorundadır” denilmiş, DEK Sonuç Bildirgesinde de açıkça şu görüşleri kamuoyuna açıklamıştır:

“ c-) Türkiye’nin altına imza koyduğu uluslararası sözleşmelere uygun olarak insan hak ve özgürlükleri, halkların haklarının eşitliği ve kendi geleceklerini özgürce belirleme ilkesi doğrultusunda, herkese kendi anadilinde öğrenim yapma hakkının tanınması,”<sup>2</sup>

TÖB-DER, 1 Mayıs 1978 için bastırıldığı özel sayısının kapağında eğitim-öğretim ve öğretmenlere yönelik talepleri sıralarken “Asimilasyoncu eğitime hayır, herkese anadilinde eğitim hakkı” talebini 3. sıraya koymuştur.<sup>3</sup>

Ancak bu konuda ısrarla mücadele eden dernek tüzüğüne “anadilinde eğitim-öğretimi” koymamıştır.

Derken 12 Eylül askeri darbesiyle sol ezilir. Köklü bir örgütlenme geleneğine sahip olan öğretmenler 1988 yılında Eğitimciler Derneği (EĞİT-DER)’ni kurarak demokratik öğretmen mücadelesini devam ettirdiler.

EĞİT-DER I. Olağan Genel Kurulunda kabul edilen Çalışma Programında “ana dilinden eğitim” hakkı şu cümlelerle savunulmaktadır: “Öğretmenin çağdaş kültürel normlarda, iş güvenliği ve huzur içinde, mesleğini özgürce uygulayabilmesi, bir bütün olarak toplumun demokrasi ortamında serpilip gelişmesi için” ana başlıklı 3. Kararında şöyle denilmektedir: “İsteyen herkesin, istediği dilden, ana dilinden eğitim görmesini ve bu eğitimi vere-

1 TÖB-DER Gazetesi; sayı 150-151, s.9, 15 Eylül-1 Ekim 1977

2 TÖB-DER Gazetesi; sayı 157, sayfa 3, 1 Mart 1978

3 TÖB-DER Gazetesi: Özel sayı 1 Mayıs 1978

nin o dili konuşabilme yeteneğinin serbest bırakılmasını..” (abece eki: 1, s. 2)

1990 yılında öğretmenler sendika kurmaya başladılar. Önce Eğitim-İş sendikası kuruldu.

Eğitim-İş tüzüğünde başlangıçta anadilinde eğitim-öğretim hakkı savunulmamıştır. Bu hususta sendikaya yönelen eleştiriler sonucunda Eğitim-İş, 2-4 Temmuz 1993 yılındaki genel kurulunda tüzüğünün amaçlar bölümüne şu ibareyi koydu: “i) .....herkesin kendi ana dilini her alanda kullanarak geliştirmesine saygı ve hoşgörünün yerleşmesine..”

1991’de EĞİT-SEN’e DOĞRU dergisinde “Osmanlıca mı? Kürtçe mi?” başlığıyla yayınlanan bir yazıda ilk kez liselerde seçmeli ders olarak Kürtçe’nin okutulması önerilmiştir.<sup>4</sup>

Eğitim-İş’ten sonra kurulan Eğitim-Sen, bu hususta daha cesur bir çıkış yapacak ve Eğitim-Sen tüzüğünün 2.maddesinde yer alan “sendikanın amaçları” başlığı altında “EĞİT-SEN,herkesin kendi anadilinde eğitim yapma hakkını savunur..” ibaresine yer verecektir.

Eğitim-Sen’in “ana dilinde eğitim hakkı”nı savunmasıyla bir ilk gerçekleşmiş oldu ve “anadilinde eğitim” hakkı ilk kez bir eğitim emekçileri örgütünün tüzüğünde yer almış oldu.

İki sendika (Eğitim-İş ve Eğitim-Sen) 1995’de birleşerek Eğitim-Sen’i kurdular. Bu sendikanın tüzüğünde “Toplumun bütün bireylerinin kendi ana dilinde (...) eğitimden yararlanması” şeklindeki bir hüküm bulunmaktaydı. Bu hüküm daha sonra “öğrenim görme” biçiminde yer aldı.<sup>5</sup>

Eğitim Sen 1996 yılında Anadilinde eğitim konusunda bir ilke imza attı. Ankara’da SSK salonunda Anadil Sempozyumu düzenlemiş ancak bu sempozyum kitaplaştırılmamıştır.

Eğitim-Sen, 2-6 Şubat 1998 tarihlerinde Ankara’da bir DEK (Demokratik Eğitim Kurultayı) topladı.”Eğitim ve Dil Komisyonu” raporunda “Ana dilinde eğitim” yapılmasının gerekliliği açık bir ifadeyle yer aldı. DEK Sonuç Bildirgesi’nde ise dolaylı yollardan (Çocuk Hakları Sözleşmesinin tüm maddelerine eksiksiz uyulmalı, bu konudaki

4 O dönemde Eğitim-Sen henüz kurulmamış, ancak kuruluş aşamasına gelinmiştir. Bu çalışmalarını yürüten Geçici Yürütme Kurulu üyesi olarak dergiye yazdığım bu yazıda F.AYDIN takma ismini kullanmıştım. (İ.A)

5 A. Dinçer, K. Ünal, E. Şimşek, Ö. Buzludağ, A.Gölpınar, M.Yaman, E. Akgül, N. Alkaya, M.Turan’ın yönetici olduğu dönemde yapılan tüzük.

çekinceler kaldırılmalıdır.) ana dilinde eğitim yapılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.<sup>1</sup>

DEK sonrasında “Eğitim ve Dil Komisyonu” raporu nedeniyle yöneticiler hakkında Devlet Güvenlik Mahkemesi (DGM) tarafından dava açıldı. Yöneticiler 4,5 yıl hapis cezasıyla cezalandırıldı. Bu ceza önce para cezasına çevrildi ve sonra ertelendi.<sup>2</sup>

Daha sonra MGK Genel Sekreterliği tarafından Ankara Valiliğine gönderilen bir yazıyla (talimatla) Eğitim-Sen hakkında kapatma davası açılması istendi.

Eğitim-Sen, 1-5 Aralık 2004 tarihinde 4. DEK’i düzenledi. Kurultay salonuna asılan pankartlar Kürtçe, Lazca, Ermenice, Gürcüce, Arapça ve Süryanca’nın da bulunduğu 10 dilde hazırlanmıştır. Kurultayda “Çok Dilli, Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim” komisyonu raporunda “Ana dilinde eğitim hakkı” ayrıntılı olarak tartışıldı. Bu konu 4. DEK Sonuç Bildirgesinde “Ana dilde eğitim taleplerinin bölünme ve azınlık sorunu olarak nitelendirilmeden çoğulculuğun gerekler olarak algılanıp insan hakları ve demokrasi kapsamında tanımlanmasını ve korunmasını sağlayacak çözüm yöntemleri geliştirilmelidir.”

Bu süreçte Eğitim Sen tüzüğü’nün 2. maddesinin “b” şikkında yer alan “Eğitim Sen, bireylerin ana dillerinde öğrenim görmesini ve kültürlerini geliştirmesini savunur.” ibaresinin bulunması sendikanın kapatılması için dava açılmasına neden olmuştur. Bu husus basın organlarına şöyle yansımıştır:

*“Yargıtay Hukuk Genel Kurulu, Eğitim Sen’in kapatılmaması yönündeki yerel mahkeme kararını esastan bozdu.”<sup>3</sup> Kararın oy birliğiyle alındığı bildirildi. Eğitim-Sen’in kapatılması istemiyle açılan davanın “davanamesi”nde, Eğitim-Sen tüzüğü’nün «Sendikanın Amaçları» başlıklı 2. maddesinin (b) bendindeki anadilde öğrenime ilişkin ifadenin Anayasa’nın 3.maddesindeki «Türkiye Cumhuriyeti Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Resmî dili Türkçedir» hükmüne ve Türkçe dışında hiçbir dilin eğitim ve öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına anadilleri olarak öğretilmeyeceğini dü-*

1 Bilindiği gibi BM’in kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi Türkiye Cumhuriyeti tarafından da imzalanmış fakat Türkiye “çocuğun ana dilinde eğitim hakkı” (m.29) ve “dernek kurma hakkı” gibi maddelerine çekince koymuştu.

2 Yargılanan yöneticiler; K. Bal, C.Ünlü, E. Savumlu, N. Girgin, A. Öztürk, N. Akpınar, A. Edalı, B. Altın, M.Şahin

3 Milliyet Gazetesi; 25 Mayıs 2005

zenleyen 42. maddesine aykırı olduğu ifade ediliyordu.

Ankara 2. İş Mahkemesi, davayı reddetti, kararı, Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı temyiz etti. Temyiz istemini görüşen Yargıtay 9. Hukuk Dairesi, yerel mahkemenin kararını Eğitim Sen’in kapatılması gerektiği gerekçesiyle esastan bozdu.

Bu karar üzerine dosyaya yeniden bakan Ankara 2. İş Mahkemesi, ilk kararında direndi.

Ankara 2. İş Mahkemesi’nin gerekçeli kararında, Anayasa’nın 3.maddesine göre devletin resmî dilinin Türkçe olduğu anımsatılarak, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde dil ayrılığına dayalı bir azınlık statüsünün söz konusu olmadığı kaydedildi”.

“Eğitim-Sen’in, 3 Temmuz 2005’te toplanan 2. Olağanüstü Genel Kurulu’nda, sendikanın tüzüğündeki 4 maddenin değiştirilmesi yönünde önerge verildi.

Daha sonra delegeler söz alarak, değişiklik önerilerine ilişkin görüşlerini açıkladılar.

Yapılan oylama sonucu, aralarında “sendikanın anadilde öğrenimi desteklemesine” ilişkin maddenin de bulunduğu 4 madde değiştirildi.

Buna göre, sendika hakkında kapatılma davası açılmasına yol açan tüzüğü’nün 2. maddesinin (b) fıkrasındaki “Eğitim-Sen toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, demokratik, laik, bilimsel ve parasız eğitim görmesini, bireylerin anadillerinde öğrenim görmesini ve kültürlerini geliştirmesini savunur” hükmü, “Eğitim-Sen, toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, demokratik, laik, bilimsel ve parasız eğitim görmesini savunur” olarak değiştirildi”<sup>4</sup>

Değişikliğe 381 delege “evet”, 115 delege ise “hayır” oyu verdi.”

Günümüzde eğitim işkolunda kurulmuş bulunan yaklaşık 32 sendika var. Bunların tüzüklerinde “en temel hak” olan “ana dilinde eğitim” ile ilgili hiçbir hüküm bulunmuyor. Ancak Eğitim Sen’in tüzüğünde;

“c) Toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, herkesin kendi anadilinde, cins ayrımcı olmayan, eşit demokratik, laik, bilimsel, parasız ve kamusal nitelikli eğitim görmesini savunur.” Hükmü onurlu bir şekilde duruyor...

4 Hürriyet Gazetesi; 3 Temmuz 2005

Ritüel, toplumsal yaşamın kültürel unsurlardan biridir. Ritüel, belirli sebeplerle ya da belli amaçlara ulaşmak üzere “kutsallaştırılmış”, tekrar eden davranış biçimleri olarak tanımlanabilir. Başka bir ritüel tanımlaması da, “insanların belirli bir sonuca ulaşmak amacıyla iletişime girmeye çabaladığı kutsal varlık ya da güçlerin etkin kuvveti inancı üzerine temellenen simgesel açıdan yüklü, sözsöz, davranışsal ya da duruşsal düzlemdeki tekrarlayıcı ve kodlanmış, çoğunlukla da gösterişli edim ve davranışlar bütünü” olarak yapılmaktadır (Riviere, 2005’den aktaran Özbudun, 2010, s.40). Ritüeller bulunduğu toplumlarda farklı şekillerde görünebilir. Özel yaşamdan resmi alana kadar her alanda değişik ritüellerle karşılaşmak mümkündür. Geçiş ritüelleri (doğum ve çocukluk, başlangıç ve ergenlik, evlilik, ölüm), Kurum ya da makama gelme ritüelleri, mevsimsel ritüeller, pekiştirme ritüelleri, başkaldırı ritüelleri, etkileşim ritüelleri (Wulf, 2009, s. 233-234) bunlar arasında sayılmaktadır.

Ritüellerin tarihine bakıldığında, farklı toplumsal formasyonlarda ve üretim ilişkilerine bağlı olarak farklı biçimlerde varlığına rastlanır. İlkel toplumlarda, korunmak, beslenmek gibi ihtiyaçların karşılanabilmesi için üretilen, insanın toplayıcı ve doğaya bağımlı olduğu dönemlerde daha çok ayinle eş anlam taşıyan ritüel, devletin ortaya çıkışı ve kurumsallaşmasıyla birlikte seküler bir biçime dönüşerek merasim/tören şeklinde biçimlenmiştir. Özbudun (1997, s. 120) ayin ve tören arasındaki temel ayrımın siyasal veya toplumsal bir iktidar kurumunun varlığı ya da yokluğunda yatmakta olduğunu şöyle açıklamaktadır:

İktidarın kurumsallaşmadığı toplumlarda

rın bereketi sağlamaya yönelik uygulamaları (ya da bunların halk içinde süreduran kalıntıları), eşitlikçi, hiyerarşisiz, katılımcı, paylaşımcı, duygudaşlığı sağlamaya yönelik edimleriyle “ayin” kavramına denk düşerken; bir iktisadi-siyasal-toplumsal iktidarın varlığı durumunda, kökenini bereket düşüncesinden alsa da sonuçta mevcut iktidar ilişkilerini pekiştirmeye, güçlendirmeye yönelik gösterimleri, “tören” kavramına daha çok yaklaşmaktadır”.

Törenlerin, endüstri devrimi sonrasında kurulan modern devletlerin oluşum süreciyle ilişkilendiren Şenel’e (2010, s. 30-31) göre, sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan güvenli pazar ihtiyacı güçlü devletleri zorunlu kılmış, belirtilen güçlü devletin oluşturulmasında gerekli olan farklı toplumsal kümeler arasında ekonomik ve ideolojik bütünleşmenin sağlanması için resmi ritüeller (törenler) oluşturulmuştur. Yani, sanayi toplumu öncesinde, feodal toplumlarda başka amaçlarla var olan ritüeller modern devletle birlikte devleti ve ideolojisini (ve dolayısıyla devlet korumasına mecbur olan piyasayı) korumaya ve mutlaklaştırma amacına yönelik hale gelmiştir. İlkel dönemde, ritüelin amacı kolektif eylemler aracılığıyla korunmak ve doğa karşısında hayatta kalma çabası iken modern devlette asıl amaç devletin ve egemen ideolojinin korunmasına evrilmiştir. Ritüeller ile birey ve devlet ideolojisi arasında kurulan ilişkinin özelliklerini Kaynar (2010, s. 7) şöyle değerlendirmektedir:

Sıradan insanla, onu çevreleyen, kuşatan aşkın, mukaddes bir ideoloji arasındaki ilişkiyi niteler ritüeller. İster dinsel olsun ister seküler, ritüeller, bizi çepeçevre sarmalayan bu mukaddesle sıradan insan(lar) arasında (ayinler ve törenler yoluyla) kurulan bir ilişkinin altını çizerler. Bu ilişki, eşitlerarası olmayan, sıradan insanın aşkın ideolojiye teslimiyetini, tabiiyetini garanti altına alan bir

ilişkidir. Bu yolla, toplumdaki mevcut iktidar yapıları, hiyerarşiler, statüler ve statükonun meşruluğu pekiştirilir, garanti altına alınır ve yeniden üretilir.

Devletlerin ideolojik amaçlarla ritüeller üretmesinin ve onları sürdürmesinin temelinde ritüellerin insan ve toplum üzerindeki önemli etkileri yatar. Özbudun (2010, s. 41-42) ritüellerin, biçimsellik, toplumsallık, düzenleyicilik, güven sağlayıcılık, bilgilendiricilik/iletimsellik, meşrulaştırıcılık ve dönüştürücülük özellikleri olduğunu belirtir. Böylesi önemli özellikler devletin egemen ideolojisinin toplumsal kesimlere kabul ettirilmesinde önemli bir araç olarak görülen eğitim alanının da ritüellerle donatılmasına neden olmuştur. Okullar ritüellerin çokça yer aldığı alanlardan biridir. Türkiye eğitim sisteminde, bayrak törenleri; öğrencilerin sıraya dizilerek okula girmesi, öğretmen derse girince ayağa kalkması, parmak kaldırarak konuşmaları, öğretmenler karşısında önünü iliklemeleri, öğretmenlerin ve yöneticilerin karşısında “hazır ol”da beklemeleri gibi pek çok ritüel, okulda öğrencilere egemen ideolojiyi ve devlet hiyerarşisini yaşatır. Dolayısıyla okul, ritüeller yoluyla öğrencilerin bedenlerinin ele geçirildiği yer haline gelir. Törenler sırasında gerçekleştirilen “Lanetler, kutsamalar, ant içmeler”, tören dilinde sık sık karşılaşılan “sormak”, “yakarmak”, “şükretmek” gibi fiillerle birlikte güven ve saygı, boyun eğme, pişmanlık ve borçluluk duygusu (minnettarlık) gibi bazı tutumlar yaratır; ilgili cümlenin duyurulması sayesinde, o anda etkisini gösterip kendisine denk düşen eylemleri doğurur (Connerton, 1999, s. 93). Wulf (2009) ritüellerin edimselliği ile cemaatlerin oluşturulduğunu, yeni bir toplumsal gerçeklik yaratıldığını, toplumsal hiyerarşiler ve güç yapılarının ritüellerin edimleri sırasında bağlamına yerleştirildiğini belirtir. Hangi düşüncenin makbul olduğu, hangilerinin görünmez olarak bırakılması gerektiği, neye saygı duyulacağı, kimin (öğrenci-öğretmen-yönetici) daha önemli olduğu bu ritüeller yoluyla hissettirilir, seslendirilir, yaşama geçirilir ve pekiştirilir. Öğrencinin ritüeller karşısındaki

rolü ise sadece istenileni/beklenenini yapan bir araç durumudur. Öğrenciler, kendi istekleri olmasa da bu ritüellere katılmaya zorlanırlar, keza öğretmenler de. Böylesi bir sürüklenme süreci bedenlerin ve düşüncelerin baskı altına alınması anlamı taşır. Öğrencilerin, otoriter ilişkiler içerisinde itaat eden ve boyun eğen bir durumda bırakılması sınıflı ve eşitsiz bir toplumsal yapıda sömürü ilişkilerini destekleyen sonuçlar üretir. Çünkü okuldaki ritüeller yoluyla itaat etmeye alıştırılan birey, toplumsal yaşamın düzenlenmesinde söz hakkına sahip olma talebinde bulunmayacak, yaşamının, egemen aktörler tarafından belirlenmesine de daha kolay rıza gösterebilecektir. Oysa, katılanlar bakımından anlamlı bir eğitim, onların kendilerini sınırlayan şeylerin farkına varmalarını ve bu sınırlamaları kendilerini güçlendirici ve özgürleştirici bir yönde değiştirmeye destek sağlamalıdır. Buna uygun olarak, eğitim sisteminde yer alan ritüellerin, öğrenci-öğretmen, öğrenci-toplum ilişkisini hiyerarşik temelde öğrencilerin aleyhine olacak şekilde yapılandırılması/sürdürülmesi yerine, birlikte yönetim argümanlarını ve uygulamalarını çoğaltacak şekilde oluşturulması düşünülebilir.

#### Kaynakça

- Connerton, P. (1999). *Toplumlar nasıl anımsar?* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaynar, M. K. (2010). Ritüellerin İdeolojisi, Resmi İdeolojinin Ritüelleri. M. Kaynar, *Resmi tarih tartışmaları-10-Rejim ve Ritüelleri* içinde (ss. 7-12). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı Yayınları.
- Özbudun, S. (1997). *Ayından Törene Siyasal İktidarın Kurulma ve Kurumsallaşma Sürecinde Törenlerin İşlevleri*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi Yayınları.
- Özbudun, S. (2010). Bir İktidar Dizilimi Sahnesi Olarak “Cümhuriyet” Törenleri. M. K. Kaynar, *Resmi tarih tartışmaları-10-Rejim ve Ritüelleri* içinde (s. 39-71). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı Yayınları.
- Şenel, A. (2010). Töre, Dinsel Tören ve Devlet Törenleri. M. K. Kaynar içinde, *Resmi Tarih Tartışmaları-10 Rejim ve Ritüeller* (ss. 13-36). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı Yayınları.
- Wulf, C. (2009). *Tarihsel Kültürel Antropoloji*. (Çev. Ö. D. Sarısoy) Ankara: Dipnot Yayınları.



## Öğretmenliği Savunmak

*Piyasalaştırdıklarından mısınız?  
Piyasalaştıramadıklarından mı?*

Tekerleme gibi bir başlıkla başlıyoruz yazıya. Başlık aslında şöyle de olabilirdi: Kimliksizleştirdiklerinden misiniz? Kimliksizleştiremediklerinden mi? Ya da şöyle: Teknisyenleştirebildiklerinden misiniz? Teknisyenleştiremediklerinden mi? Yazması da söylemesi de zor olan bu soru-başlıkları Ahmet Yıldız'ın hazırladığı "Öğretmenliğin Dönüşümü" adlı kitabı okuduktan sonra kolayca sorabiliyor insan. Kitap, Kalkedon yayınlarından yeni çıktı. Kitabın yazılış amacı "öğretmenliği savunmak". Neye karşı? Nasıl? Neden?

Bilindiği gibi 1980'li yıllardan sonra dünya ekonomisinde temel bir dönüşüm yaşandı ve yeni bir ekonomik sistemin temeli atıldı. Daha fazla piyasalaşmayı ve piyasalaşma önündeki engellerin kaldırılmasını öngören bu yeni sistemin adı Neoliberalizmdir. Bu sistemi liberalizmden farklı kılan piyasa ilişkilerinin her türlü toplumsal ilişkiyi yeniden tanımlayan ve anlamlandıran bir egemenlik biçimi olmasıdır.

Neoliberal küreselleşme elbette ki eğitim sisteminin ve süreçlerinin dönüşümünü de amaç edinmiştir. Bu çerçevede sermaye ekseninde öğretmen, öğrenci, okul ve tüm eğitim bileşenleri yeniden tanımlanmıştır. Paranın hükmüyle eğitim ticarileşmiş, kamusal eğitim zayıflatılmış, bilgi metalaşmış, okullar şirketleşmiştir. Böyle bir kuşatma altında öğretmenlik de dönüşmüştür ve dönüşmektedir.

Ahmet Yıldız, kitapta<sup>1</sup>, dönüşen öğretmeni "Sınav hazırlayıcı teknisyen öğretmen" olarak

tanımlamakta ve ekonomi merkezli yaklaşımın pedagojik mantığı çerçevesinde toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış mekanik bir içerik aktarıcısı modeli olarak anlatmakta. Yıldız'a göre bu tipoloji "idealist-toplumcu" öğretmenin tam zıttı. Bu zıtlığın neoliberal politikalar sonucunda eğitimin metalaşmasıyla bağlantılı olduğunu vurguluyor yazar. Nitekim öğretmenlik neoliberal politikardan doğrudan etkilenen bir meslek grubu. Bahsedilen öğretmen modeli; etik ve adalet sorgulamalarıyla ilgilenmeyen, yaratıcılık yerine standartizasyonla tanımlanabilecek davranışlara sahip, sınav<sup>2</sup>



odaklı eğitimi benimsemiş, belirlenmiş hedeflere uygun öğrenci yetiştiren, eğitimi bütün olarak kavramadan yalnızca kendine verilen işi yapan ara eleman. Yıldız, öğretmenlik tipolojilerini Osmanlı'nın klasik döneminden itibaren ele alarak günümüze kadar olan süreçte başlıklarla değerlendirmiş. Birincisi bir din adamı olan 'hoca'. Tanzimat dönemine kadar cemaat ve medrese denetiminde çalışan hocalar, Batılılaşma hareketleriyle devletin öğretmen okullarında yetişen 'muallim'e dönüşmüş. Cumhuriyet ile

yeni bir öğretmen tipolojisinin öne çıktığını söylüyor Yıldız: Cumhuriyet'in modernleştirici öğretmeni. Köy Enstitüleriyle idealist öğretmenler yetişiyor. 1970'li yıllarda sol siyasal toplumsallaşmanın etkisiyle 'halkın ilerici öğretmeni' veya 'devrimci öğretmen' tipolojisinin etkili olduğundan bahseden yazar bu dönemde öğretmenlerin Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ve Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) çatısında örgütlendiklerini aktarıyor. 1980'lerin başında askeri darbe ile toplumcu öğretmenlerin değersizleştirildiğine, bireyselliğin öne çıkarıldığına, eğitimde rekabetin etkinleştirildiğine vurgu yapan yazara göre böylece, ucuz öğretmen emeğinin yüksek sınav puanı sağlama beklentisiyle, öğretmen sınav hazırlayıcı

1 Yıldız,A : Öğretmenliğin Dönüşümü, Kalkedon Yay.2014

2 Yıldız, sınav ile merkezi olarak hazırlanan test sorularından oluşan standart sınavları kastetmektedir.



teknisyene dönüştürülerek robotlaştırılıyor. Yıldız'ın en vurucu tespiti şu: Neoliberal politikaların tehlikeli gördüğü öğretmeni savunmak gerekiyor.

Kitapta neoliberal politikalar ve öğretmenliğin dönüşümü ilişkisine dair yedi makale daha var. Her bir makale konuyu farklı bağlamlarda ele almış. Antientellektüelizm, öğretmen eğitiminin dönüşümü, teknoloji kullanımı, yabancılaşma ve öğretmenliğin değişimi ele alınan konulardan bazıları. Konuların somut örneklerle anlatılması da güzel. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, yaşanan gerçeklerin okuyucuya tüm çıplaklığıyla sunulmasını sağlamış. Elimdeki kitap, şu an kenarlara iliştilmiş önemli notlarla bir tükenmez kalem mezarlığı andırıyor. O önemli notların bazılarını buraya da not etmeden geçmeyelim:

“ Siyasetin ürettiği korku kültürünün; eğitim kurumları, basın yayın aracılığıyla toplumu etkisi altına aldığı düşünüyorum.”(s.29)

“ 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ile başlayıp günümüze kadar gelen dönemin antientellektüel iklimi...” (s.33)

“ Üstelik devlet de artık performans sistemi, öğretmen kariyer basamakları, özel okulları teşvik gibi yasal müdahalelerle veya okul giderlerini öğrencilerden temin etmek gibi uygulamalarla piyasalaşmayı desteklemektedir.” (s.36)

“ Ders kitaplarındaki çarpık ve yanlış ifadeler ideolojik tutumları besliyor” (s.38)

“Öğretmenler küresel bir kültürsüzleşme operasyonunun parçası...” (s.50)

“Rehberlik eden değil bilgi aktarımı yapan öğretmen.” (s.64)

“ Öğretmen pazarı: Düşük ücretle özel okul ve dershanelerde çalışan, iş arayan öğretmenler...” (s.68)

“ Dünya görüşünden yoksun öğretmen...”(s.79)

“ Öğretmen yetiştirme sertifikalara bağlanan, içi boş, fazla sayılı, niteliği düşük... Sonuç: Fazla mezun, düşük ücret, kötü çalışma koşulları, itibarsızlaşma” (s.85)

“ Öğrenci ve öğretmen performanslarına dayalı

lı sınırlı eğitim hedefleriyle indirgemeci yaklaşım...” (s.127)

“Öğretmen küresel ekonominin hizmetkârı...” (s.128)

“Ücretli öğretmenlik bir istihdam biçimi değil bir görevlendirme biçimidir.” (s.149)

“Öğretmenler, ideolojik devlet aygıtlarının parçasıdır.”(s.180)

“Eleştirel düşünebilmenin ve entelektüel kazanımların göz ardı edildiği sınav odaklı eğitim sisteminde teknoloji rahatlıkla etik dışı kullanılabilir.”(s.246)

“Öğretmenlerin derslerinde bilinçsizce teknoloji kullanmaları, onları yaptıkları işe yabancılaştırmıştır.” (s.248)

“Mahmut Hoca: Ben tüccar değil, öğretmenim!” (s.255)

Kitap sorulara yeni sorular ekleyerek büyüyor.

Biz yine temel sorularımıza dönelim. Öğretmenliği savunmak gerekiyor evet! Neye karşı? Neoliberal politikaların dayattığı piyasalaştırmaya, metalaştırmaya, değersizleştirmeye karşı...

Öğretmenliği savunmak gerekiyor evet! Nasıl? Bütüncül bir yaklaşımla eğitimi savunarak, egemenlerin ideolojik aygıtı olmaktan çıkarak, bilgiyi meta olmaktan kurtararak, emekçilerin eğitim haklarının ellerinden alınmasına, eğitimin özelleştirilmesine karşı durarak... Yani neoliberal politikalara karşı, eğitim hakkı için toplumun geniş kesimlerini birleştirecek bir mücadelede yer alarak, bu mücadelenin örgütlenip gelişmesini sağlayarak... Öğretmenliği savunmak gerekiyor. Niçin? Yetenekleri doğrutusunda eğitim alan, özgür düşünen ve sorgulayan çocuklar, yaşamın ve üretimin her alanıyla bütünleşmiş, kolektif bilinci gelişmiş, ekonomik, sosyal, siyasal ve sanatsal olarak çok yönlü, yaşam ve bilinç düzeyi ileride, dogmatik düşüncelere değil bilime inanan bireyler yetişsin diye!

Savunalım öğretmenliği! Piyasalaştıramadıklarından olalım!



## Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik

İnsanlar eğitim aracılığıyla sınıf atlayabileceklerine (dikey hareketliliğe) hala inanıyor ve eğitime yüklenen olumlu anlam hala geçerliliğini koruyor olsa da, içinde yaşadığımız neoliberal çağda sorumluluğu toplumsal eşitsizliklere değil, bireye yükleyen anlayış, yaşanan bu eşitsizlikleri “bireyin suçu” olarak göstermektedir. Eğitim başarısı ile toplumsal koşullar arasındaki bağ görünmez hale geldikçe sorumluluk bireye yüklenmektedir. Temel eğitimden yararlanma düzeyini kişinin ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal bağlamının belirlediği bu eşitsizlik ortamında, “ikinci şans” olarak eşitleyici bir misyon yüklenen yetişkin eğitimi ön plana çıkmaktadır. Okul eğitiminin yeterli eşitlik imkânı sunmadığı ön kabulüne dayanan “ikinci şans” söylemi yaratılan bu eşitsizlikleri telafi etme iddiasını taşımaktadır. Ancak yetişkin eğitiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birinin geçmiş eğitim deneyimleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, “ikinci şanstın” yararlanması gerekenlerin de zaten geçmiş eğitim deneyimlerinde çeşitli eşitsizlik pratikleriyle karşı karşıya kalmış yetişkinler olduğu düşünüldüğünde bu telafi etme iddiasının gerçekleşmesi oldukça güçleşmektedir.

Şükrü Erhan Bağcı doktora çalışmasına dayanarak hazırladığı ve Kalkedon yayınlarından

çıkan “Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik” kitabında konuyu tüm yönleriyle ele alıyor. Bağcı kitabında, günümüz koşullarında yetişkin eğitiminin piyasalaşmış, istihdam odaklı ve eşitlikçi olmaktan uzak bir biçimde sürdürüldüğünü ortaya koyuyor.

Kitapta neoliberal dönemde yaşam boyu öğrenme söylemiyle bütün sorumluluğun bireye yüklendiği yetişkin eğitiminin “ikinci şans” olarak eşitlik sağlama iddiasının uygulamadaki durumuna ilişkin veriler Ankara’da, Mamak, Çubuk, Başkent ve Kızılcahamam halk eğitim

merkezinde yürütülen çalışmalardan elde edilmiş.

Bağcı çalışmasında yetişkin eğitime katılan kişilerin kimler olduğuna, hangi amaçlarla bu eğitimlere katıldıklarına dair verileri hem katılımcılar hem de hizmet sağlayıcılar açısından ortaya koyarken, eğitimde hegemonek ve meritokratik söylemlerin nasıl içselleştirildiğini de gösteriyor bizlere.

Kitapta Bağcı, yetişkin eğitime katılanlar ve bu hizmeti sağlayanlar hakkındaki istatistik bilgilerin yanı sıra eşitliği sağlamada temel unsurlar olan

“yetişkin eğitiminde kullanılan materyaller”, “bütçe” “katılma” “zaman ve mekan seçimi” konularını da derinlemesine inceliyor.

Günümüzde, özellikle kamusal yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitliği sağlamaktan çok var olan eşitsizlikleri nasıl daha da derinleştirdiğini gösteren kitap özellikle iki açıdan çok önemli: birincisi hiç şüphesiz yetişkin eğitiminde konuyla ilgili var olan önemli bir kaynak eksikliğini kapatması, ikincisi ise kitabı okurken aslında her bağlamda yetişkin eğitimin nasıl olmaması gerektiğini göstermesi. Buradan hareketle eğitimde eşitlik için bir mücadele alanı başlatmak, toplumsal eşitlikçi, kamusal, parasız ve demokratik bir yetişkin eğitimi için çabalamak gerekiyor.

