

Eleştirel Pedagoji



Ocak-Şubat 2016

Yıl 8 / sayı 43

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

demokratik eğitim mücadelesinde laikliği anımsamak
AHMET YILDIZ

toplumsal ölümseverlik olarak neoliberalizm
PANAYOTA GOUNARI

yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme
AYHAN URAL

eğitimde milliyetçi-muhafazakâr kuşatma ve meslek liseleri
ERKAN AYDOĞANOĞLU

zorbalık sarmalında akran zorbalığını anlamak
MEHMET TAKİ YILMAZ

eski gerilla, yeni makul: José “pepe” Mujica
BARIŞ YILDIRIM

diyalektik düşünme ve öğretmenliğin dönüşümü
GAIL EDWARDS

nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz
YASEMİN TEZGİDEN ÇAKÇAK

küba’da öğretmen eğitimi: akıntıya karşı bir model
DERYA ÜNLÜ

söyleşi: öğretmen eğitiminin kolonileşmesi üzerine
İSMAİL GÜVEN

meb’in öğretmen yetiştirme konusunda aymazlığı
RIFAT OKÇABOL

öğretmen yeterliklerine eleştirel bir bakış
GÖZDE BALIKÇI

söyleşi: öğretmen yetiştirme politikaları üzerine
L. İŞİL ÜNAL

Ahmet Duman / İsmail Aydın / Mikail Boz / Ünal Özmen

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
Yasemin Tezgiden Cakcak
Editör Yard.

Nurcan Korkmaz - Zeynep Alica

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Aylin Demirli
Cevat Geray / Dave Hill (İngiltere) / Ebru Aylar
Erdal Küçük / Erhan Bağcı / Eylem Türk
Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas Skordoulis
(Yunanistan) / Guy Senese (ABD) / Levent Özbek
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

Adres

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

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 iç sayfa (200 TL.)

Editörden

Bu sayının dosya konusu Türkiye'nin bir türlü gündemine alamadığı **Öğretmen Eğitimi**, Yayın Kurulumuza yeni katılan **Yasemin Tezgiden Cakcak** arkadaşımız hazırladı. Dosya içeriğini Yasemin'in ifadeleriyle özetleyeyim size: "Öğretmen eğitimindeki teknisist yönelişin tarihsel, ekonomik ve epistemolojik kaynaklarına, farklı öğretmen eğitimi modellerine, Küba'da uygulanan öğretmen eğitimi sistemine, öğretmen eğitiminin Türkiye'deki serüvenine, öğretmen yeterliklerinin odaklandığı özelliklere ve son dönemde öğretmen eğitiminde yapılmak istenen değişikliklere yer verdik."

★

Eğitimin gündelik sorunlarını analiz eden, tartışan yazılardan uzak durduğumuz düşünülmesin: Ülkenin bir bölgesinde devam eden çatışmada çoğu öğrenci 44 çocuğun ölümüne, savaş kararıyla okulların kapatılmasına, ODTÜ üzerinden tüm üniversitelere savaş açılmasına ilgisiz kalmamız düşünülemez. Ne yazık ki iki ayda bir çıkan bir dergi, günlük hatta saatlik gelişmeleri izlemekte yetersiz kalıyor. Güncel gelişmelere daha çok yer ayırmamızı sağlar diye sonraki sayılarda dosya konulu çıkmamayı düşünüyoruz. Bu karar, ağırlıklı olarak bir konuya odaklanmamıza engel olmadığı gibi güncel konuların politik analizini yapan yazılara daha çok yer vermemize olanak tanıyacak. Bu bağlamda okurlarımızın da yazar olarak katkısına yer verebileceğiz.

★

Eleştirel Pedagoji, bu sayı ile 8. yaşına girdi. Geçen yıl, bütçesiz bir dergi için her bir yılın ne denli uzun bir süre olduğunu köpek yaşıyla izah etmeye çalışmıştım: Köpeklerin birinci yaşı insanların 21 yıllık yaşına, sonraki her yılı 4 insan yaşına denkmiş! Bu hesaba göre Eleştirel Pedagoji 1 Ocak 2016'da 45 yaşına girmiş oluyor! Desteğinizi sürdürün uzun yıllar birlikte olalım, sonraki sayılarda buluşalım...

Ünal Özmen

Eğitim Gündemi: Savaşın Sivil karargahları	2	Ünal Özmen
Demokratik Eğitim Mücadelesinde Laikliği Anımsamak	3	Ahmet Yıldız
Toplumsal Ölümseverlik Olarak Neoliberalizm <i>Erich Fromm ve Yunanistan'daki Umutsuzluk Politikaları</i>	8	Panayota Gounari
Yarışmacı Eğitim Anlayışının Etkileri Üzerine Bir Çözümleme	19	Ayhan Ural
Eğitimde Milliyetçi-Muhafazakâr Kuşatma ve Meslek Liseleri	25	Erkan Aydoğanoğlu
Zorbalık Sarmalında Akran Zorbalığını Anlamak	29	Mehmet Taki Yılmaz
Eski Gerilla, Yeni Makul: José “Pepe” Mujica	35	Barış Yıldırım
Sinema: Umutsuz Bir Sınır Yolculuğu <i>Posta Arabası</i>	40	Mikail Boz
Eğitim Tarihinden: <i>Muhtarlar Bildirisi</i>	42	İsmail Aydın
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: <i>Andragoji</i>	44	Ahmet Duman
Öğretmen Eğitimi	46	Yasemin Tezgiden Cakcak
Şimdiki Zamanın İçindeki Geçmiş ve Gelecek <i>Diyalektik Düşünme ve Öğretmenliğin Dönüşümü</i>	49	Gail Edwards
Öğretmen Eğitiminin Temel Sorunsalı <i>Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz</i>	60	Yasemin Tezgiden Cakcak
Küba’da Öğretmen Eğitimi: <i>Akıntıya Karşı Bir Model</i>	69	Derya Ünlü
Söyleşi: Öğretmen Eğitiminin Kolonileşmesi Üzerine	75	İsmail Güven
MEB’in Öğretmen Yetiştirme Konusunda Aymazlığı	79	Rıfat Okçabol
Öğretmen Yeterliklerine Eleştirel Bir Bakış	86	Gözde Balıkçı
Söyleşi: Öğretmen Yetiştirme Politikaları Üzerine	93	L. Işıl Ünal

Savaşın Sivil Karargahları Mabetler ve Okullar

Sadece Ortadoğu’da değil, şu anda dünyanın hemen her yerinde süregiden sıcak savaşlar, parçalanmış toplumsal yapıları kimin örgütleyeceği, onlar üzerinde kimin söz hakkı olacağı ve tabii ki bu yeni coğrafi alanları kimin denetleyeceği ile ilgili. Her zamanki gibi sınıfsal karakterine rağmen bu savaşlar öncekilerden farklı olarak daha ziyade dini ve kültürel alanlarda örgütleniyor. Doğal olarak savaşın tarafları, başta okullar ve dini kurumlar olmak üzere tüm kültürel alanları (medya, sivil toplum örgütlenmeleri, sanat kurumları vb.) savaşın karargahı olarak kullanıyor. Hal böyle olunca da savaşın içinde kalan cemaatler (halk) ve öğrenciler, bir süre sonra içinden çıkamadıkları savaşın taraflarından biri oluyorlar.

Din, bu postmodern savaşın yeni ideolojisi: Birinci ve İkinci Dünya Savaşı’nın baskın ideolojisi milliyetçilikti; kitleler, bu iki savaşta, biyolojik ve kültürel benzerlikleri saldırı altında olduğu vurgulanarak motive edildi. Şimdilik yoğun olarak Müslüman coğrafyasında süren savaşın ideolojisi ise inançlar; inananı çok olan din ve mezhepler. Müslüman ülke egemenleri, kitleleri sınır ötesi “düşmanları”na (Batı) karşı dinin (İslam), sınır içi iktidar mücadelesinde mezhepler (Sünni/Şii) hatta tarikatlar etrafında toplanmaya davet ediyor. Böylelikle, özellikle Sünni topluluklarda görüldüğü biçimiyle kendini mezhebiyle özdeşleştiren dini otoriteler, kitleleri siyasi iktidarını tehdit eden yeni politik fikirler karşısında kalkan olarak kullanıyor.

İslam dininin motivasyon kaynağı olarak kullanılması, her durumda diğer inançları düşmanlaştırıyor; düşmanın da Batı da görüldüğü gibi benzer argümanlarla karşılık vermesine yol açıyor. Nitekim İslam karşıtı söylemlerin Batı toplumlarında karşılık bulduğuna, kitleleri Müslümanlara karşı kıskırtan partilerin Avrupa siyasetini belirlediğine tanık oluyoruz. Bu kısır döngü, savaş ideolojisi olarak dinlerin karşılıklı olarak birbirlerinin yeniden üretilmesine hizmet etmekte; okullar, savaş ideolojisinin üretim aracı olarak kullanılırken mabetler, inananların ibadet ettikleri yer olmaktan çıkarak okullaşmaktadır.

Okulların savaşın hem lojistik hem ideolojik merkezine dönüşmesi, sadece öğrenim yaşındaki milyonlarca çocuğu kendini geleceğe hazırlayacak nitelikli bir eğitimden mahrum bırakmıyor; çocuklar, aynı zamanda bugün ve gelecekte karşılığı bulunmayan, sadece savaş taraftarlarının ihtiyacı olan savaşın yeni ideolojisi din (İslam) eğitimine tabii tutuluyor. Demokratik geleneklere en çok sahip olduğu düşünülen Türkiye bile savaşa bulaştığı ölçüde, eğitim kurumlarından savaş ideolojisine hizmet etmesini bekliyor: Temel eğitim okullarının ardından üniversitelerini de bu ideolojinin ürettiği mekanlara dönüştürme niyetinde olduğunu daha açık dile getirmeye başladı. YÖK’ün

“Yükseköğretim Kanunu Tasarısı Çalışmaları” başlıklı 25.12.2015 tarihli basın duyurusundaki “kendi ulusal referans çerçevemizin, milli politikalarımızın, kapasite ve hedeflerimizin de dikkate alınması”¹ ifadesi ve ardından bilim standardı bakımından uluslararası niteliğe sahip, sembol üniversitesini (ODTÜ), dinle bilimi ayıran yönetim anlayışından ötürü operasyon kapsamına alması, her düzeydeki okulun savaşa hizmet edecek şekilde organize edilmesinin işaretleridir.

Siyasal İslamcılar, karşı oldukları modern okulu tasfiye etmenin imkansızlığı karşısında okulları, “dava”larının stratejik unsurlarına dönüştürüyor. Sadece Türkiye değil, her İslamcı hareket, elinin uzandığı yerde bunu deniyor: Türkiye, topraklarına sığınmış bir milyona yakın Suriyeli çocuğu, bir gün eşit yurttaşı olmayı düşlediği ülkesine, öz kültürüne yabancılaştıracak bir eğitimden geçiriyor; desteklediği grupların kontrol ettiği Suriye’nin işgal altındaki bölgelerinde, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış materyallerin kullanılmasını sağlıyor. Suudi Arabistan, Türkiye’de hükümet partisine, parti liderinin yakınlarının yönetimindeki bir vakfa (TÜRGEV) eğitim sistemindeki demokratik ve laik içerikleri temizleme karşılığı olarak doğrudan mali yardımda bulunuyor. Savaşın iki önemli aktöründen verdiğim örnekler, okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarının savaş alanı olarak tayin edildiğini, eğitimin uzun vadeli stratejilere hizmet etmek üzere yeniden tasarlanıldığını göstermektedir.

★

Savaşlar, sadece ölenleri, geride bıraktığı mağdurları değil, tanıklarını da etkiler: Şans eseri Ege denizini aşip yalınayak Münih’e ulaşan Suriyeli Affan kadar, ona tel örgünün deliğinden ayak kabısını uzatan Hans da yetişkinler dünyasına incinmiş bir ruhla girecek. Hiç kuşkusuz, gazeteci annesi sığınmacıyı tekmeleyen çocuk da toplumun sağlıklı bir bileşeni olmayacak.

Türkiye güvenlik güçleri ile PKK arasında savaş kurallarının işletildiği çatışma üzerine kaleme aldığım gazete yazılarımdan birinde şöyle demiştim “Savaşın kendi pedagojisi vardır ve savaş pedagojisi, okul müfredatından farklı olarak çocuğu içinde bulunduğu toplumsal ilişkilerin bir parçası haline getirir. Okul kültürünün kendi bağlamından koparmaya çalıştığı çocuk, okul kültürünün temsil ettiği ideoloji karşısında dahil olduğu toplumun değer yargılarıyla bağını güçlendirir. Savaşın mağduru olmuş, hele ki okul yaşındaki çocuk herhangi bir sorgulamaya tabii tutmadan tarafının ideolojileştirdiği din, mezhep ve etnik aidiyeti dayanışma kültürü olarak benimser.”² Bu cümle, tedavisi mümkün olmayan travma yaşamış bu kuşakla barışı içinde yaşayacak bir toplum kurmanın ne yazık ki yakın geleceğin hayalleri arasında yer alamayacağını gösteriyor. Öyleyse, barış yanlılarının gündemi savaşı önleyici, ardından tedavi edici bir politika geliştirmek olmalı.

¹ <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yuksekoğretim-kanunu-tasarisi-calismalari-baslatildi>

² <http://www.birgun.net/haber-detay/savasin-pedagojisi-98171.html>

Demokratik Eğitim Mücadelesinde Laikliği Anımsamak

Ahmet Yıldız¹

Giriş

Eğitim, iktidarlar için genellikle elverişli bir ideolojik aygıt işlevi görür ve özellikle radikal siyasi değişimlerin yaşandığı dönemlerde en fazla müdahale edilen alanlardan birini oluşturur. Bu çerçevede ele alındığında on üç yıldır iktidarını sürdüren AKP'nin de piyasacı- dinci bir gündemle eğitim alanına oldukça köklü müdahalelerde bulunması şaşırtıcı değildir. Özel okulların sayısının arttırılması, imam- hatip okullarının yaygınlaştırılması, karma eğitimi aşındırmaya yönelik girişimler, değerler eğitimi adı altında müfredatın dinselleştirilmesi, Osmanlıcanın gündeme getirilişi, bu müdahalenin yalnızca öne çıkan uygulamalarıdır. Bu uygulamalardan da anlaşılacağı üzere AKP döneminde eğitim, pedagojik olmaktan çok iktisadi ve/veya dini anlamda ele alınmakta, yani eğitim, adeta eğitim bakanlığının dışında daha çok ekonomi bakanlığı ya da din işlerinden sorumlu bakanlığın içinde yürütülen etkinliklermiş gibi sunulmaktadır. AKP'nin küresel kapitalizmle uyumlu -açık ya da örtük- bu islamcı çizgisini ülkedeki tüm eğitim hizmetlerinin her tür ve düzeyinde saptamak mümkündür.

Eğitimde bu çizgiyi birkaç örnekle somutlamak yararlı olabilir. 4+4+4 düzenlemesi hem dinselleşmeyi hem de piyasalaşmayı net bir biçimde gösteren uygun bir örnektir. Bilindiği gibi, 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun"la başlayan süreçte, imam hatiplerin ortaokulu açılmış, çocukların bir yıl okula erken başlaması kuralı getirilip, açıköğretim de zorunlu eğitimin bir parçası sayılmıştır; *Kur'an-ı Kerim* ile *Hız. Peygamberin Hayatı* adlı seçmeli din dersleri getirilmiştir. Böylece zorunlu eğitim kesintili hale getirilerek kızların okula devam koşullarının sınırlandırılmasının² ve erken yaşta evlenmesinin, yoksul ve dar gelirli çocukların da mesleki liselere ya da açık liseye gitmesinin yolu açılmıştır

² Eğitim Sen Kadın Sekreteri Ebru Yiğit, 2014 yılında ortaokuldan mezun olan 36 bin 401 kız çocuğunun açık liseler de dahil olmak üzere hiçbir kuruma kayıt yaptırmadığını açıkladı. İlköğretim çağında olup okula gitmeyen kız çocuklarının sayısının, aynı durumdaki erkek çocuk sayısından 600 bin fazla olduğunu kaydeden Yiğit, sadece son iki yılda örgün eğitime devam etmeyen kız öğrenci sayısının açık lisede okuyan öğrenci sayısına oranla 458 bin kişi arttığı bilgisini verdi (Cansu, 2015).

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi.
E-Mail: ahmet72@yahoo.com

(Okçabol, 2014). Kısacası bu uygulama bir yandan dinselleşmeye diğer yandan da sermayeye ucuz ve kalifiye işgücü stoku yaratmaya olanak tanımıştır.

4+4+4 düzenlemesinde dinselleşmenin ve piyasalaşmanın birlikteliği çok net görünmesine karşın, kimi girişimlerde ise kolayca görülemez. Bu duruma geçtiğimiz dönemde özel okulları teşvik amacıyla uygulamaya sokulan özel okullarda öğrenim görecektir öğrencilere ‘eğitim ve öğretim desteği’ örnek olarak verilebilir. Buradaki piyasalaşma açıktır fakat ama dinselleşmeyi görmek için daha yakından bakmak gerekir. Şöyle açıklayalım: Günümüzde orta sınıflar dinselleşme baskısı altında ve laik eğitimin satın alınabilir oluşuyla birlikte çocuklarını kamu okullarından çekerek özel okullara yönelmekte/yönlendirilmektedir. Böylece toplumsal alt sınıfların çocuklarının devam ettiği devlet okulları da giderek sınıfsal olarak homojenleşmektedir. O halde orta sınıfların özel okullara yönlendirilmesi -ya da özellikle okumuş orta sınıfların kamu okullarından tasfiyesi- olarak ifade edebileceğimiz bu durumun, alt sınıfların dinselleştirilmesinin önünü açtığı söyleyebiliriz. Zira piyasacılığın ve gericiliğin kuşattığı kamu okullarında, bu kuşatmaya karşı direniş sergileme potansiyeli en yüksek kesimi oluşturan eğitilmiş orta sınıfların tasfiyesi, demokratik eğitim mücadelesinin okul bazlı mücadele ayağının sakatlanmasına yol açacaktır. Dolayısıyla devlet okullarından kamusal eğitim talebi ekseninde dinsel gericiliğe ve piyasalaşma saldırısına karşı toplumsal alt sınıflar giderek yalnız kalmaktadır. Dahası, bu uygulamayla önemli bir kısmı tarikat bağlantısı olan özel okullara da ciddi bir kaynak aktarımı yapılmaktadır.

Aslında merkez kapitalist ülkelerde de benzer politika ve uygulamalar söz konusudur. Nitekim Apple, ABD eğitim sistemi bağlamında altını çizdiği neoliberal politikalarla birlikte “*Tanrıının müfredata geri dönüşünün*” de gerçekleştiğini belirtmiştir. Elbette Batı toplumlarının seküler niteliği, dinselleşme olgusunun gündelik hayatı kuşatıcı şekilde yaşanmasına engel olmaktadır, yani bizdenkinden daha “hafif” yaşanmasına yol açmaktadır. Özetle, günümüz neoliberal kapitalizm koşullarında sistemin iki ayağından biri piyasalaştırma ise diğeri de muhafazakarlaştırma/dinselleştirilmedir.

Bu anlamda içinden geçtiğimiz döneme noliberal değil **teo-liberal** demek daha doğru olacaktır. AKP de bu politikaları yani dinselliği ve piyasalaşmayı Türkiye’de hayata geçiren aktör olmuştur.

Demokratik Eğitim Mücadelesi ve Laiklik

Öte yandan dinselleşme ve piyasalaşma saldırısı karşısında toplumsal muhalefet güçlerinin ikiye bölündüğü gözlenmektedir. Bugünlerde “ulusalcı” olarak ifade edilen bir kesim, bu bölünmede bir tarafı oluşturmaktadır. Bu eğilim, eğitimin en önemli sorununu “dinsel gericilik” olarak görmektedir. İkinci eğilim ise sosyalist solun bir bölümünde görülen ve eğitimde yaşanan sorunların asıl nedeninin “piyasalaşma” ve “kimlik körü” politikaların/uygulamaların olduğunu vurgulayan, dinselleşmeyi buzdağının görünen yüzü ya da piyasalaşmayı perdelemek için kullanılan bir retorik olarak gören eğilimdir. Bu bakışa göre laiklik, altı çizilmesi gereken ve mücadele etmeye değer olacak önemli bir mücadele başlığı değildir. Oysa AKP, eğitimi dinsellettirmekte bu denli başarılı olmuştur başarılarını, laikliği piyasanın denetimi altındaki bir alana sıkıştırabilmesine borçludur (Şen, 2015). Sonuç itibarıyla, Durmaz (2015)’ında ifade ettiği üzere, *yakın geçmiş, iki ayrı siyasal ve toplumsal öznenin önayak olduğu iki farklı muhalefet anlayışından kaynaklı olarak, laiklik talebinin emekçi bir karakter kazanmadığı ve sınıf örgütlerinin laiklik talebinin önemini kavrayamadığı bir sürece tekabül etmiştir*. Nitekim 2015 yılına değin piyasacı ve dinci bu yönelime karşı çıkan, dinselleşme ile yeni liberal uygulamaların içsel bağını kavrayarak direniş sergileyen, yani laiklik savunusunu eğitimde piyasalaşma mücadelesiyle birleştiren ciddi bir muhalefet ortaya çıkmamıştır³. Dolayısıyla bu iki perspektifi sorgulamak, demokratik eğitim mücadelesi açısından bugüne kadar eğitim alanında neden güç biriktiremediği, mevzi kazanılamadığı ya da neo-liberal saldırılara karşı ciddi bir bariyer kurulamadığını da sorgulamak anlamına gelir. Dahası dinselleşme ve piyasalaşma süreçlerinden birini ıskalayan ideolojik-politik-pedagojik bir hattın yaşanmaları analiz konusunda yetersiz kalacağı, doğru konum ve politika belirleyemeyeceği açıktır⁴. Bu bağ-

³ Eğitimde dinselleşmeyle ilgili ilk kapsamlı karşı koyuş 2015 yılında 13 Şubat boykotuyla gerçekleşti.

⁴ Neoliberalizmin muhafazakarlık ile teorik ve tarihsel yakınlığı, bu ilişkinin güncel bir koalisyondan öte yapısıl

lamda “eğitimde neo-liberal politikalar ile siyasal İslam ilişkisinin nasıl tarif edilmesi gerektiği” ve “eğitimde laikliğin neden gerekli olduğuna ilişkin soruların tartışılması/yanıtlanması önemlidir.

İki Eğilim ve Laikliğe İlişkin Mesafeli Tavrın Nedenleri

Yukarıda anılan birinci eğilim “gericileşme” derken eğitimde yaşanan kapsamlı dönüşümün yapısal nedenlerini sorgulamamakta, bu çerçevede neoliberal piyasa ideolojisiyle dinsel gericiliğin bağlantısını göz ardı etmektedir, böylece, neoliberal piyasa ideolojisiyle uyum içinde, onun çizdiği sınırlarda kalmaktadır. Kısacası eğitimde gericileşme, küresel gelişmelerden bağımsız arazi bir sorun şeklinde ele alınmaktadır.

İkinci eğilim ise, adeta “*eğitimde gericilik/dinselleşme ve laikliği vurgularsak ulusalcı mı oluruz*” endişesiyle birinci eğilimle arasına mesafe koymaya çalışarak, ya utangaç bir tavırla ya da önüne çeşitli sıfatlar koyarak (örneğin inançlara saygılı laiklik, pasif laiklik, özgürlükçü laiklik gibi) laiklik⁵ diyebilmiştir. Böylece bu perspektif, “*milletin dini hassasiyetini*” gözetmekten, “*halkın laiklik hassasiyetini*” görememiştir.

İkinci eğilim, demokratik eğitim mücadelesindeki etkin konumu, örgütlülük düzeyi ve deneyimi

ortaklıklar taşıyor olduğunu gösteriyor. Özellikle Türkiye gibi ülkelerde, neoliberalizme eleştirel yaklaşımların bile gözünden, neoliberal iktisat programları uygulanırken, muhafazakarlığın bu programların tahribatını halk için dayanılır kılacak bir sos gibi algılanması; bu ortaklığın yapısal temellerinin anlaşılmasını engelliyor (Bedirhanoglu-Balaban, 2010)

⁵ Bugün belli başlı bazı çevrelerde hala etkili olan ve tereddütlü laiklik savunusu olarak nitelenebilecek bu tavır gerçek bir mücadele alanı açmaktan çok laiklik ile emekçiler arasında zaten çok güçlü olmayan bağların zayıflamasına yol açtı. Örnek vermek gerekirse, tarihsel referanslarını hilafetin kaldırılmasına değil, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurulmasına verdi; laiklik taleplerini suni gündem olarak niteledi; laiklik, Nişantaşı'na ya da Çankaya'nın belirli bölgelerine sıkışmış, elit ve zengin tabakanın talebiymiş gibi görüldü, küçümsendi ve devletli bir talep olarak nitelenerek gayet iradi bir müdahaleyle sınıflar mücadelesinin konusu olmaktan çıkartıldı (...) Bu kesimlerce laiklik, çoğu zaman emekçi kesimlerin aydınlanmasının bir aracı olmaktan çok devletin kendini koruma refleksi olarak kodlanmıştır; bu refleks örnekler aracılığıyla şöyle somutlanabilir: Laiklik talebi olan herhangi bir emekçi, talebin taşıyıcılığını yapan siyasi öznelerin yönelimlerinden ötürü, TSK içindeki dinci örgütlenmelerin teşhiri ve tasfiyesiyle son derece ilgili olmasına karşın; zorunlu din dersleriyle, mahalledeki illegal kuran kurslarıyla o derece ilgilenmedi. (Durmaz, 2015)

açısından daha kritik bir yere sahiptir. Bu anlamda ikinci eğilimin laikliğe ilişkin mesafeli tavrına yol açan etkenleri/koşulları tartışmak yerinde olacaktır:

- 1- İkinci eğilimin laikliğe ilişkin tavrı açısından öyküyü 1980 askeri darbesiyle başlatmak doğru olacaktır. Çünkü genel olarak demokratik muhalefetin laiklik konusundaki tavrında yaşanan ilk büyük kırılma, 12 Eylül dönemine uzanır. Laiklik, özellikle toplumsal muhalefet güçlerince 12 Eylül darbesi sonrası uygulanan baskıcı devlet politikalarının bir uzantısı olarak algılanmaya başlanmıştır. Gerçekten de bu dönemde laikliğin sembolleri ile baskıcı uygulamalar iç içe geçmiş, böylece demokratik kamuoyu açısından temel alınması gereken bir değer, araya mesafe konması gereken “sorunlu bir içerik”e dönüşmüştür.
- 2- Diğer bir etki ise 1990’larla birlikte dinsel bilgiyi bilimsel bilgiye eşitleyen post-modernizm ve diğer post ön eki almış “izm”lerin etkisinin yayınlaşmasıyla gerçekleşmiştir. Bu türden bilme biçimlerinin yükselişinin laikliği toplumsal muhalefetin gözünde itibarsızlaştıran sonuçları olmuştur. Eğitim alanında da, bu dönemde “yapılandırımcılık”⁶ söylemi altında, bilgi ile inancı özdeşleştiren yaklaşımlar yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Bilim dışında kalan bilgi, iddia ve alanlarına meşruiyet kazandırmaya yönelik bir felsefi anlayış olarak değerlendirilebilecek bu girişimle birlikte, müfredatın dinselleştirilmesinin dayanağı hazırlanmıştır.

Sayılan’ın (2014) da ifade ettiği gibi, özellikle temel bilimler alanında, evrim teorisi ve onunla ilişkilendirilebilecek konularla, doğa ve doğal olaylarla ilgili açıklayıcı çerçeveye tanrısal güç ve yaratılış teorisi müfredata

⁶ 1980’lerden itibaren, doğa bilimlerinin öğretiminde en etkili yaklaşım haline gelen yapılandırımcılık, 2004’ten itibaren Türkiye’de de program geliştirme çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen bir ‘yaklaşım’ oldu. Altı yıl içinde hemen bütün ilk ve ortaöğretim öğretim programları alt sınıflardan üst sınıflara doğru yapılandırımcı yaklaşıma göre yenilenmiştir. Yapılandırımcılık, birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de eğitimin ‘resmi felsefe’si haline geldi (Ünder, 2010).

dâhil edilmiştir. Bu süreçte temel bilimlere⁷ ve felsefeye yapılan saldırı tesadüfi değildir, bilinçli bir girişimdir, zira temel bilimleri zayıflatmak, laikliği zayıflatmak anlamına gelmektedir. Nitekim tarihsel olarak laiklik de, Timur (2014)'unda ifade ettiği gibi, *Batı'da hukuki bir sistem haline gelmeden önce, doğa bilimlerindeki gelişmelerle beslenen ve felsefeye damgasını vuran yeni bir zihniyette ifadesini bulmuştur.*

- 3- Özellikle iki binli yılların başında siyasal islamla somut olarak ittifaka girişen liberal, sol liberal ve sivil toplumcu kesimlerin etkisinin yaygınlaşması diğer bir etkiyi oluşturur⁸. Liberal- muhafazakâr sentez⁹ olarak da adlandırılan bu yapılanma, Türkiye'de son dönemde yaşananları sancılı bir demokratikleşme sürecinin parçası olarak anlatmıştır; “askeri –bürokratik vesayet rejimi”nin tasfiyesi¹⁰ olarak tarif edilen bu

süreç, liberaller açısından “devlet”in bir bütün olarak toplum karşısında geriletilmesi ve sivil topluma¹¹ alan açılması olarak resmedilmiştir; muhafazakârlar açısından ise olup biten, seksen yıldır haksız yere iktidara el koymuş, halkın değerlerine yabancı Batılılaşmış bir yönetici seçkinler zümresinin, iktidarı “halk”ın kendisine ya da onun değerlerine sahip temsilcilerine devredilmesinden ibarettir (Sümer, 2014). Devlet-toplum, merkez- çevre gibi ikiliklere yaslanan bu analizler ya da askeri vesayet söylemleri, sosyalist solu etkileyerek İslamcı sağ ile aynı hatta yürümeye zorlamıştır. Bu ideolojik etki o kadar güçlü olmuştur ki, solun önemli bir bölümünde geçmişin sağın kavramları ile ele alınması ve toplumsal sınıf, bağımlılık, emperyalizm gibi sosyalist solun temel kavramsal aparatlarının arkaik kavramlar statüsüne indirgenmesi yaygınlaşmıştır¹². Nitekim bu dönemde maddi temelinden koparılmış bitmek tükenmek bilmeyen otoriterizm tartışmaları, aydınlanma ve laiklik meselelerinin ya kulak arkası yapılması ya da bir şekilde otoriterlikle ilişkilendirilip mahkum edilmesi, siyasal islamın çeşitli toplumsal kanallara girebilmesinin bir tür “demokratikleşme” olarak açıklanması gibi örnekler sola yönelik liberal nüfuzun göstergeleri olarak okunmalıdır (Durmaz, 2015). Dahası bu ideolojik-politik iklim içinde laikliğin, tuhaf bir biçimde dinsel baskı tartışılmadan tartışılması yaygınlaşmıştır.

- 4- Son bir etki odağı kimlik temelli hareketlerin dünya genelinde yükselişidir. Nitekim Türkiye özelinde de, önceki dönemlerde baskı altında tutulan, ötekileştirilen kimlik-

⁷ Temel bilimlere yapılan müdahaleler konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 41.

⁸ Yıldızoğlu (2015)'na göre bu ittifak AKP'ye, Siyasal islam'ın hegemonya sürecinin ilerlemesine üç yoldan destek vermiştir: Birincisi Tarihsel olarak siyasal islamdan uzak durmuş, laik, demokratik ve zaman zaman ulusalcı eğilimler sergileyen kent orta sınıflarının korkularını azaltacak laik, çoğulcu demokratik-Hristiyan demokrat partilere benzeyen- bir AKP fantezisi inşa ettiler ve yaydılar. Bu fantezi, AKP liderliğinin kadınların erkeklere eşitliğine, Kürtlere, laikliğe, ve genelde bireysel özgürlüklere karşı görüşlerinin yarattığı gerginlikleri, üzerlerini kapatarak kabul edilebilirlik sınırı içine hapsetti. İkincisi, siyasal islamın entelijensiyası, hegemonya kurabilmek için kendi çıkarlarını tüm ulusun, olmadı tüm Müslümanların çıkarı olarak sunabilmesiydi. Bu da “siyasal islamın entelijensiyasını iktidardan dışlamış olan baskıları, tüm Müslümanlara uygulanmış baskılar olarak sunan “bu ülkede inanlara baskı yapılıyordu” iddiasıyla beslenen bir demokratik mücadele fantezisi yoluyla gerçekleştirildi. Tüm tarihleri, inançları ve siyaset yapma gelenekleri demokratik hak ve özgürlüklere düşman olan bir sınıf, aniden demokratik mücadele kahramanı, baskı kurbanı katına yükseliyordu. Üçüncüsü katkısı ise şöyle oldu: Liberal entelejisiya, AKP'nin neoliberal politikaları gerçekten benimsediğine, AB'ye gerçekten üye olmak istediğine, sermaye sınıfı içindeki ve sermaye sınıfı ile devlet arasındaki güç ilişkilerine sadık kalacağına, bunlara dokunmayacağına, sermaye sınıflarını inandıracak söylemi AKP liderliğine sundu.

⁹ Bu konuda ayrıntılı bir değerlendirme için bkz: Sümer, Ç. ve Yaşlı, F. (Der) (2010). Hegemonyadan Diktatoryaya AKP ve Liberal-Muhafazakar İttifak. Tan yayınevi.

¹⁰ Askeri vesayet ifadesi bu dönemde o kadar çok vurgulandı ki, dini vesayet görünmez kılındı. Bu konuda Alman aydınlanmasının zirvesi olan Kant'ı anımsamak yararlı olacaktır. Kant, din adına yapılan baskıları “dini vesayet bütün vesayetlerin hem en zararlısı, hem de en onur kırıcısıdır” diyerek özetlemektedir (Akt. Timur, 2014).

¹¹ Söz konusu sivil toplum dünyadaki gelişmelere kötü olarak artık daha fazla etnik ya da dini cemaatlere referansla tanımlanır hale gelmiştir (Sümer, 2007).

¹² Solu buraya bağlayan en önemli entelektüel kaynaklardan biri, İdris Küçükömer'in “Düzenin yabancılaşması” adlı eseri olmuştur. Bilindiği üzere Türkiye'de “sol-sağdır, sağ da sol” gibi tespitlere sahip Küçükömer'in analizleri, yıllar sonra neoliberal ve İslamcı muhafazakar iktidara hegemonya çabalarında önemli bir destek sağlamıştır. 1968 yılında yayınlanan bu eserin 1990'ların sonunda yeniden gündeme gelmesi ve kültür bakanlığınca her yıl baskısı yapıp başbakan Ahmet Davutoğlu'nun bu esere önsöz yazması herhalde Küçükömer'e bir minnettarlık ve teşekkür olarak okunması gerek.

lerin canlanışına tanıklık edildi; bu canlanış eş zamanlı olarak kimlik temelli hareketlerin kurucu ideolojiyle hesaplaşma sürecine girmeleriyle birlikte gerçekleşti. Bunun sonucunda laikliği sahte gündem ya da elitlerin bir değeri olarak kodlayan bir çizgi ortaya çıktı¹³. Cumhuriyet modernleşmesini toptancı bir yaklaşımla mahkûm eden bu çizgi, onun önemli bir bileşeni olan laikliği de sorgulamadan kurucu ideolojinin en baskıcı özellikleriyle özdeşleştirmektedir. Oysa eğitim alanında yaşananlara baktığımızda laikliğin sahte gündem olmadığı açıkça görülür. Laik eğitim mücadelesini, eğitim sürecinde öğrencilerin inançlarından dolayı zarara uğratılmaması ya da ayrıcalıklı kılınmaması mücadelesi olarak tanımlarsak yapay bir gündem olup olmadığına ya da elitlerin bir değeri olup olmadığına karar vermemiz kolaylaşır. Günümüzde devletin belirli bir inanca üstünlük tanıdığı, inançsızlığı ve diğer inançları görmezden geldiği ve onlar üzerinde baskı kurmaya çalıştığı bir dönemden geçtiğimiz düşünüldüğünde; bu tartışmayı yapay gündem ve elitlerin bir değeri olarak değerlendirmenin pek isabetli olmadığı ortaya çıkar.

Sonuç Yerine

Dinselleşme ve piyasalaşma saldırısına karşı kamucu ve demokratik bir eğitimi savunan hattın güçlü bir ideolojik/politik/pedagojik barikat kurabilmesi için, dinsel içindeki piyasacılığın, piyasanın içindeki dinsel görülmeye önemlidir. Zira Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarda kaldığı 13 yıl boyunca başta eğitim olmak üzere birçok alanda bu eksenle köklü değişimlere imzasını attı. Piyasacı ve dinselleşmeyi esas alan bu müdahaleler o denli kapsamlı ve biçimlendirici olmuştur ki, ancak yeni bir eğitim sisteminin oluşturulduğu

¹³ Bu perspektif HDP genel başkanı Selahattin Demirtaş'ın bir röportajında net olarak görülebilir. T24'de Hakan Aksay'la yaptığı söyleşide Demirtaş şunları söylüyor: "Kemalist laiklerin AKP'ye bu kadar İslamcı bir kimlik vehmetleri bir hatadır. Buradan bir muhalefet yapılması da bir hatadır. Soldan muhalefet yapılması lazım; emek teorisi üzerinden, antikapitalist teori üzerinden muhalefet yapılması lazım. Anti-İslamcı tez üzerinden değil." Bknz: <http://t24.com.tr/yazarlar/hakan-aksay/demirtas-chp-akilli-davransaydi-bu-sene-akpye-karsi-halk-iktidari-kurardik,11345>

Cumhuriyetin kuruluş yıllarıyla karşılaştırılabilir. Çünkü yalnızca bu iki dönemde eğitim, ülkenin en önemli politik gündemlerinden birini oluşturmuştur. Ancak eğitimin amaç ve kapsamı açısından bu iki dönem arasında çok ciddi farklılıklar bulunduğunu da belirtmek gerekir: Kuruluş yıllarında eğitimde aydınlanmacı-devletçi-seküler amaçlar bulunurken ikincisinde piyasacı-dinsel amaçlar söz konusudur. Dolayısıyla toplumsal muhalefet güçleri de günümüzde yaşanan piyasa diktatörlüğünün ve ona eşlik eden dinselleşmenin kapsamının bilinciyle hareket ederek, kuşatıcı saldırı karşısında daha güçlü bir karşı çıkışın yollarını aramalıdır. Bu çıkışın da ancak kendi deneyiminden öğrenmekle, buna uygun yenilenmeyle ve kapsayıcı bir politika geliştirmekle mümkün olacağı açıktır.

Kaynakça

- Bedirhanoglu-Balaban, N. (2010). "Serbest Piyasanın Muhafazakarlığı".s.29-69. Hegemonyadan Diktatoryaya AKP ve Liberal-Muhafazakar İttifak adlı kitabın içinde. (Ed.: Çağdaş Sümer ve Fatih Yaşlı). Tan yayınevi.
- Cansu, B. (2015). 4+4+4 ile binlerce kız çocuğu okulu bıraktı!, Birgün Gazetesi, 30.09.2015.
- Durmaz, O.S. (2015). Laikliğin Türkiye Serüveni ve Tarihsel Bir Kazanım Olarak Laik Eğitim Savunusu. Eleştirel Pedagoji Dergisi.Sayı 40.
- Okçabol, R. (2014). Eğitimin Piyasalaştırılması. Eğitim-iş Kültür yayınları.
- Sayılan, F. (2014). "Piyasa ve Din Kuşatması Altında Kamusal Eğitim". s. 51-68. Eleştirel Eğitim Yazıları (Der.: Meral Uysal-Ahmet Yıldız). Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Sümer, Ç. ve Yaşlı, F. (Der) (2010). Hegemonyadan Diktatoryaya AKP ve Liberal-Muhafazakar İttifak. Tan yayınevi.
- Sümer, Ç. (2010). "Liberal- Muhafazakar Sentezin Eleştirisine Giriş: İttifakın Düşünsel Kaynakları" 61-108. Hegemonyadan Diktatoryaya AKP ve Liberal-Muhafazakar İttifak adlı kitabın içinde. Tan yayınevi.
- Şen, Ö. (2015). Söyleşi. Eleştirel Pedagoji Dergisi,Sayı 39. Sayfa 10-13.
- Timur, T. (2014). AKP'nin Önlenebilir Karşı-Devrimi. Yordam Yayınevi: İstanbul.
- Timur, T. (2015). Türkiye'de Din ve Siyaset : DİNDARLAŞMA MI? SEKÜLERLEŞME Mİ? . <http://www.muhalefet.org/haber-turkiyede-dinve-siyaset-dindarlasma-mi-sekulerlesme-mi-taner-timur-14-16737.aspx> adresinden 20 Eylül 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırıcılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye'de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri. Eğitim ve Bilim 2010, Cilt 35, Sayı 158
- Yıldızoğlu, E. (2015). AKP, Siyasal İslam ve Restorasyon. Tecin Yayınevi:İstanbul.

Toplumsal Ölümseverlik Olarak Neoliberalizm: Erich Fromm ve Yunanistan'daki Umutsuzluk Politikaları¹

Panayota Gounari²

Çeviri: Erdal Cakcak
Düzeltili: Yasemin Tezgiden Cakcak

Gazetelere şöyle bir göz gezdiriyorum. Fotoğraflarda asık suratlar, umutsuz gözler, kızgın bakışlar, hayal kırıklığı ve her şeyden öte, korku var. Atina şehri giderek bir canlı mezarlığına dönüşüyor. Şehrin hem fiziksel, hem de sembolik bir alan olarak geçirdiği dönüşüm, insanı şoke ediyor. Atinalılar için hem kamusal bir alan, hem de bir yaşam alanı olan kente hakim olan manzara şimdi şu: üzerinde “kiralık” yazan boş dükkanlar, yıkık dökük terk edilmiş evler, “ekstra güvenlik” için demir parmaklıklar ile sıkıca kilitlenmiş pencereler ve balkon kapıları, mukavva yataklar ve çevresinde evsiz insanların eşyaları: kirli, eski bir battaniye, yıpranmış koca koca terlikler, yapma çiçekler, boş su şişeleri, bayat ekmekler. Şehrin değişik bölgeleri çürümekte olan toplumsal dokuyu açıkça gözler önüne seriyor. Zygmunt Bauman'ın (2004, s. 4) “atık insan” diye tanımladığı insanlar arasına, gittikçe daha çok sayıda insan katılıyor. “Atık insan”lar arasında işsizleri, işi olan yoksul insanları, göçmenler ile toplum dışına atılmış her tür insanı, “ekonomik ilerleme”nin kurbanlarını, giderek artan neoliberal politikaların kurban ya da “kazazedeleri”ni ve Yunanistan'ın ulusal varlıklarının özelleştirilip bütünüyle satılması ile bağımsızlığını yitirmesi aşamasında Yunan Başbakanı'nın “bir başarı öyküsü” olarak adlandırdığı durumun gerçek kurbanlarını görebiliyorsunuz.

Bu makalede Erich Fromm'un çalışmalarından yola çıkarak Yunanistan'da yaşanmakta olan ekonomik, politik ve insani krizi yeniden düşünüp açıklamaya ve “ne yapmalı” sorusuna ışık tutmaya çalışacağım. Daha açık bir ifadeyle, şu anda Yunanistan'da süregelen neoliberal deneyi, Erich Fromm'un “insanın yıkıcılığı” konusundaki çalışmalarına dayanarak bir “toplumsal ölümseverlik” olarak ele alıyorum. Avrupa Birliği bağlamında Yunan halkı “itaatsiz” ve disipline edilmesi gereken bir halk olarak yansıtılmaktadır. Bu yüzden de, ülkelerinde olup bitene karar verme özgürlükleri ellerinden alınmıştır. Fromm'un “itaat” ile ilgili analizi, itaatsizliğin kriz bağlamında ne anlama geldiğini açıklığa kavuşturur. Dayatılan ölümsever neoliberal politikaları ve bu politikaların getirdiği umutsuzluk ortamını göz önünde bulundurarak, yeni arayışlar içine girmek için gerçekçi bir çerçeveye çizmek amacıyla bu yazıyı umutsuzluk ve umut üzerine bir tartışmayla bitireceğim. Şu anda tanıklık ettiğimiz şeyin kapitalizmin büyük bir krizi olduğunun farkında olmakla birlikte bu makalenin kapsamının dışında olduğu için detaylı bir ekonomik analize girmeyecek, yalnızca konuya ilişkin birkaç önemli noktaya değinmekle yetineceğim.

¹ Bu makale, 2014 yılında Selanik'te yapılan IV. Eleştirel Pedagoji Konferansı'nda yazar tarafından bildiri olarak sunulmuş, çeviride kullanılan metin yazarın izniyle *Reclaiming the Sane Society: Essays on Erich Fromm's Thought* adlı kitaptan (2014, S. Miri, R. Lake ve T. Kress (ed.), Boston: Sense Publishers, s. 187-201) çevrilmiştir.

² Dr. Panayota Gounari ABD'nin Boston kentinde yer alan Massachusetts Üniversitesi'nde görev yapmaktadır.

Yunanistan Krizi: Bir “Toplumsal Ölümseverlik” Vakası Olarak Neoliberalizm

Yunanistan, tarihte eşi benzeri görülmemiş en yeni küresel neoliberal deneye tabi tutulmaktadır. Stuart Hall’un (2013) söylediği gibi, “Küresel istikrarsızlık ve yaklaşmakta olan küresel kriz, neoliberal saldırganlığın önünü hiçbir şekilde kesmedi. Neoliberalizmin ilk evrelerinde Şili bir laboratuvar olarak kullanıldıysa, Yunanistan [neoliberalizmin] daha da sert uygulamaları için bir deney tahtası olarak kullanılmaktadır” (s. 12). Kriz nedeniyle zengin ile fakir arasındaki makas giderek açıldı, ama daha da önemlisi, kriz devletin ve toplumun piyasaya göre yeniden yapılanması için bir platform görevi üstlendi. Sermayenin ana hacminin, çok büyük olduğu için silinmesi imkânsız olan borçlara yönelmesi nedeniyle günümüzde kapitalizmin uluslararası düzlemde varlığını sürdürmesi özel ve kamusal borçlar ile doğrudan ilişkilidir. Bu sermaye bankalarda ve diğer finans kurumlarında toplanmıştır; söz konusu kurumların iflası, sistemin işleyişini tehlikeye sokacaktır. Uluslararası kârın en büyük bölümü, faizlerden ve kredi gelirlerinden oluştuğu için, kapitalist gelişim, sermaye piyasasının, kredilerin ve paranın daha da çok gelişmesiyle yakından ilişkilidir. Şu anki borç krizi uluslararası borç sermayesinin daha kârlı yatırımlar arayışından kaynaklanmaktadır. Kapitalizm artık değer üretimine dayanmaktadır. Sermayenin aşırı birikimi ortalama kâr yüzdesinin düşmesine neden olmakta, bu da zamanla, kullanılmayan fonlar yaratmakta, kullanılmayan fonlar ise bugünlerde, daha çok kâr marjına sahip olan kredi sektörüne yönelmektedir. Hükümetlerin işletmelere getirdiği vergilerde kısıtlamalara gitmesiyle borçlar daha da artmıştır. Dünya krizinin ana özelliği, büyük miktarlarda sermayenin dünya piyasalarında kârlı bir yatırım bulamadan durgun bir biçimde beklemesidir. Neoliberal politikalar izleyen hükümetlerin himayesindeki piyasalar, şu an Yunanistan’da olduğu gibi, sermaye birikimi ve pazarların genişlemesine alan açmak amacıyla piyasa dışı alanları aşındırmaya ve varlıkları özelleştirmeye çok meraklıdırlar. Bu anlamda Yunanistan’ın geride kalan özelleştirilmemiş alanları yeni işletmeler için mükemmel alanlardır. Şu anda uygulanmakta olan yeni sömürgeci özelleştirme programı Yunanistan’ı satılık bir pazarlanabilir metaya dönüştürdü. Kamu hizmetlerinden (su, elektrik) taşımacılığa (limanlar, hava alanları, trenler), kamusal eğitim ve kamu araştırmalarından, kamu arazilerine, kıyı şeridinde ve anıtlara kadar tüm varlıklar satılık. Bugün geniş araziler, kullanımlarına dair hiçbir düzenleme ve kısıt-

lama olmadan, kullanımlarının Yunan halkına gelire ya da yarar sağlayıp sağlamayacağına bakılmaksızın özel şirketlere haraç mezat satılmaktadır. Ayrıca başarılı, kâr getiren kamu iktisadi teşekküllerine minimum düzeyde değer biçilerek bu kurumlar, yabancı şirketlere gerçek değerlerinin altında satılmaktadır.

Büyük ekonomilerin hep yapa geldikleri şey, yüksek faizler karşılığında küçük ekonomilere borç vererek onları baskı altında tutan ve onları Uluslararası Para Fonu’nun (IMF) kucağına bırakan alacaklılar aracılığıyla krizleri küçük ekonomilere devrederek onları bir uyarı fişegi haline getirmektir. Yunanistan’daki kriz, bir mali krize dönüşerek Euro bölgesi asimetrisi bağlamında uluslararası bir krizin Yunanistan’a has özellikler ve sorunlar barındıran bir şekilde nasıl büründüğünü göstermektedir. Şu anda Yunanistan’da yaşadığımız şey en iyi şekilde “bir ülkenin küçülmesi” olarak tanımlanabilir (Sotiris, 2012) ki bu durum ülkenin toplumsal ve ekonomik dokusunda büyük değişikliklere neden olmuştur. Piyasacı reformlarla ekonomiyi iyileştireceğini ve büyümeyi yeniden başlatacağını iddia eden son derece ağır bir neoliberal programın uygulanması, ekonomiyi yeniden yapılandırmak dışında her şeyin üstesinden gelecektir: “hükümetin gerçekleştirmeyi planladığı bu büyük özelleştirme dalgası ne büyük bir yatırım akınına yol açacak, ne de sanayileşmenin durmasını engelleyecektir. Sadece fiyatları artıracak, hizmetlerin kötüleşmesine neden olacak, çalışanların sayısını azaltacak, hayati önemi olan doğal kaynakların üzerindeki hâkimiyetin kaybedilmesine neden olacaktır. Sonunda, Yunanistan küçültülmüş üretim temeliyle, kısıtlanan bağımsızlığıyla, neredeyse yeni kolonyal bir hal almış denetim şekillerine ayak uydurmuş politikacılarıyla fakirleşmiş bir ülke haline gelecektir” (Sotiris, 2012).

Yunanistan’da uygulanmakta olan bu neoliberal deneyimi Erich Fromm’un çalışmalarından yararlanarak inceleyeceğim. Yıkıcılık ve ölümden başka bir şey getirmeyen bu deneyimi bir “toplumsal ölümseverlik” biçimi olarak görüyorum. Toplumsal ölümseverlik derken, insanların fiziksel, maddi, toplumsal ve mali yıkımına neden olan, ister fiziksel, ister sembolik olsun ölümü teşvik eden ekonomi politikalarının yürütülmesini sağlayan ülke içindeki siyasal sistem ile yabancı neoliberal merkezlerin örgütlü çalışmasından söz ediyorum. Şu anda uygulanmakta olan neoliberal saldırganlığın amacı toplumun en savunmasız kesimini sembolik ve fiziksel olarak yok ederek bütün toplumu ölümcül bir

duruma sokmak ve böylece eşi benzeri görülmemiş kemer sıkma politikalarını dayatarak uluslararası düzlemde en ayrıcalıklı olan sınıfa kâr sağlamaktır. Fromm'un çalışmaları bu bağlamda büyük anlam taşır, çünkü bir yandan psikiyatri disiplininin bir metafor sunarken bir yandan da şeyleşmiş piyasa toplumunun ölümü sevmeye başlamaya itilmesini, hem de kendi ölümünü sevmeye zorlanmasını anlamamızı sağlayacak araçları ortaya koyar. *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri* adındaki çığır açıcı eserinde Fromm (1973) "ölümseverliği" "ölmüş, çürümüş, kokuşmuş, hastalıklı olan şeylere yönelik tutkulu bir ilgi; canlı olan bir şeyi cansız hale getirme, yok etmek için yok etme tutkusu ve tamamen mekanik olan şeylere yönelik aşırı ilgi" olarak tanımlar. Fromm, "Ölümseverlik canlı olanı parçalama tutkusudur" der (s. 369). Yunanistan'daki neoliberal deneyde ise söz konusu olan salt yok etmek için yok etme arzusu değil, bu durumdan elde edilecek gerçek ekonomik çıkarlardır. Burada söz konusu olan şey Fromm'un "varoluşun sahip olma modu" olarak adlandırdığı çağdaş kapitalist toplumların genel halidir. "Sahip olma modu"nda "sahip olduğum şeyle benim aramda canlı bir ilişki yoktur. O ve ben şeyle dönüşmüşüzdür. Ben ona sahibimdir çünkü benim ona sahip olma gücüm vardır [...] Varoluşun sahip olma modu özne ile nesne arasında canlı ve üretken bir süreç sonucunda ortaya çıkmaz; bu mod, şeyleri nesneye ve özneye dönüştürür. İlişki bir çeşit ölü olma üzerine kuruludur, canlı olma üzerine değil" (Fromm, 1976, s. 77-78). Kapitalist sistem "ölü olma" üzerine ilişkiler kurup insanları şeyleştirerek, bir çeşit "toplumsal ölümseverliği" teşvik etmektedir. Bu durumun "kökeni, büyük şirketler, hükümetler ve ordu bürokrasileri tarafından insan yapımı şeyler, alet ve makineler aracılığıyla kültür üzerinde giderek daha da çok egemenlik kurulmasında yatar. Bu bürokratik endüstrileşme insanları şeylere dönüştürme eğilimindedir. Doğanın yerine teknolojik araçları koyma, organik olanı inorganik olan ile değiştirme eğilimindedir." (Fromm, 1976, s. 36). O halde toplumsal ölümseverlik çürümüşlük durumu, toplumun maddi ve sosyal dejenarasyonu ve toplumsal dokunun yok edilmesi olarak anlaşılabilir; belirli siyasal seçimler nedeniyle ekonominin can çekişmesi sonucu yoksullar için ölüm ve hastalık kol gezmektedir. O halde Yunanistan'da ölüm sevgisi ya da toplumsal ölümseverlik politikalarının en belirgin göstergeleri şunlardır: a) toplumsal ölümseverliğin benzersiz bir kanıtı olan yükselen faşizm ve b) krizin başından itibaren hastalıkların, intihar

oranlarının, uyuşturucu bağımlılığının ve salgın hastalıkların şok edici bir biçimde artışı.

Faşizm

İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri (1973) adlı kitabında Fromm, ölümseverliğin faşist düşüncesinin ürünü olduğunu söyleyerek Marinetti'nin 1909 yılında ortaya koyduğu İtalyan faşizminin fütüristik manifestosu niteliği taşıyan çalışmasını inceler. Marinetti bu çalışmada yıkıma duyduğu sevgiyi, kendisine yaşama gücü veren makineye duyduğu aşkı, kadınlara karşı nefretini canlı bir biçimde sergilerken savaşın güzelliğinden söz eder, kültürün yok edilmesini göklere çıkarır, militarizmi, vatanseverliği över ve "öldüren güzel fikirleri" anlatır: Fromm (1981, s. 37) "Yaşamın merkezine konulmuş ölüm sevgisi en uç sapkınlıktır" diyerek gerçek ölümseverlerin savaşı selamlayıp onu teşvik ettiklerine dikkat çeker. Bu noktada Fromm, "yaşasın ölüm" diye bağırarak İspanyol Falanj örneğini verip, 1936 yılında Salamanca Üniversitesi'nde yaşanan ünlü olaydan, İspanyol filozof Miguel de Unamuno ve düsturu "viva la muerte-yaşasın ölüm" olan milliyetçi general Millan Astray'dan söz eder.

Yunan krizi bağlamında, yeni bir siyasi tahakküm şekli, yani faşizmin yenilenmiş bir modeli ya da "proto-faşizm" in yeni bir örneği ortaya çıkmıştır. Başarısızlığa uğramış bir demokrasinin arkasından ortaya çıkan bir kitle hareketi ve bir toplum düzeni olarak faşizm, "belirli bir toplumsal düzen içinde yaşanmış ilişkilerden ve bu ilişkilerin maddi koşullardaki eşitsizliği şiddetlendiren, bireysel ve toplumsal eylemliliğin altını oyan, demokratik değerleri gasp eden, derin bir umutsuzluk hissini ve şüpheciliği körükleyen biçiminden temel alır" (Giroux, 2008, s. 21-22). Ölümseverliğin bir göstergesi olan proto-faşizm Yunan toplumunun değişik katmanlarında kendini göstermektedir. İlk olarak, seçilmiş Yunan hükümeti Yunan Anayasasını sistematik olarak ihlal etmekte ve ek bir yasama sistemi oluşturarak parlamenter demokrasinin temellerini sarsmaktadır. Koalisyon hükümeti acil olarak çıkardığı kanun hükmünde kararnameyi kullanarak, özelleştirmeleri ve (toplu) satışları kolaylaştırmak için Yunan yasama organını baypas etmektedir. Üstüne üstlük bir de kurumsallaşmış bir istikrarsızlık söz konusudur: yasalar sürekli değişip durmakta, pek çok yasa onaylanmalarının ardından geriye dönük olarak uygulanmaktadır.

Kamusal alanın yok olmaya başlaması, Yunan proto-

faşizminin en göze çarpan özelliğidir. Küresel sermaye ve finans sistemine göre, kamusal olan her şeyin talan edilmesi gerekir. Burada kamusal alan hem maddi, hem de sembolik/söylemsel olarak düşünülmelidir. Kamusal alanlar tarihsel olarak halka ait olan yerleri, kaynakları ve hizmetleri içerdiği kadar alternatif seslerin çıkabildiği, demokrasinin doğrudan işlediği ve tartışmaların hayat bulduğu maddi olmayan sembolik alanları da içerir. Şu anda yaşadığımız şey, Hannah Arendt'in sözünü ettiği totaliterlikten farklı değildir. Ona göre, "totaliter bir hükümet temel hak ve hürriyetleri kısıtlayıp yok etmekle kalmaz, aynı zamanda halkın yüreğindeki özgürlük aşkını da ortadan kaldırır. Daha da kötüsü, her tür özgürlüğün temel önkoşulu olan hareket kabiliyetini yok eder. Belirli bir alan olmadan hareket kabiliyetinin var olması imkânsızdır." (1973, s. 466). Arendt'e göre, özgürlük tartışmasında üstü örtük olarak var olan şey erkek ile kadının paylaştığı ortak alan fikridir. Söz konusu kamusal alan, insanlar "birbirine düşürüldüğünde" ortadan kalkmaktadır (s. 466). İnsanlar "birbirine düşürüldüğünde" ise nefessiz kalırlar.

Ne var ki, "kamu", özel sektöre yer açmak adına yok edilmeden önce, saygınlığı azaltılır, geriletilir ve değersizleştirilir. Buna örnek olarak kamu görevlileri ile kamusal eğitim ve kamusal sağlık hizmetleri vb.nin süregiden değersizleştirilmesini gösterebiliriz. "Kamusal" olan her şey çürümeye terk edilmiş; parasal yardımlar, personel ve destekler kesilerek yolsuzluklar için verimli alanlar yaratılmıştır.

Kamusal alan olarak kent kavramı, yeniden tanımlanmaktadır. Yunanistan hükümeti bir yandan polis zoru kullanarak belli başlı meydanları protestocuları geri alırken bir yandan da protestocuları terörist ya da adi suçlu ilan ederek protestoların ardında yatan siyasi gündemin üzerini örtmektedir. Krizin ilk yıllarında tartışmaların, diyalogun ve doğrudan demokrasinin yeni agorası haline gelen Yunanistan'daki meydanlar, son zamanlarda kontrol edilmesi, gözetim altına alınması ve temizlenmesi gereken başlıca hedefler haline geldi. Kamusal alanın yok olmasının ve toplumun metalaşmasının bir yönü de muhalefetin ve protestoların kriminalize edilmesi ve toplumda bir korku kültürünün inşa edilmesidir. Fromm'a (1981) göre, "sömürücü denetime dayalı bir toplum [...] ona mensup olanların bağımsızlığını, dürüstlüğü, eleştirel düşüncesini ve üretkenliğini zayıflatma eğiliminde olan bir toplumdur" (s. 332).

Ölümsever ilişkiler içinde, bir problemi ya da çatış-

mayı çözmenin ister sembolik, ister fiziksel olsun, güç ve şiddet kullanmaktan başka yolu olmadığına inanılır. Bu durum, son beş yılda devlet tarafından artarak uygulanan şiddetin nedenlerini açıklamaktadır. Protestolar bastırılmış, muhalif ve aktivistler kriminalleştirilmiş, protestocular işkence ile gözüaltına alınmıştır. Ekonomik, politik ve söylemsel biçimlere bürünen sembolik şiddet yanında militerleşmeye ve otoriterleşmeye doğru ciddi bir yöneliş bulunmaktadır. Devleti sosyal hizmetlere dair herhangi bir yükümlülükten uzak tutan neoliberal ideolojik iklimde zayıflayan sosyal refah devleti (refah devletinin bozulmasında, emekli ve çalışanların maaşlarında yapılan kesintilerde görüldüğü gibi), giderek daha da çok sembolik ve fiziksel şiddete başvurmakta, gün geçtikte militerleşmekte, polis gücünü hızla artırmakta ve tüm kamusal alanlarda polisi görünür kılmaktadır. Militerleşen baskıcı devlet aygıtı tüm vahşetini sergileyerek gücünü Atina ve diğer şehirlerin sokaklarında protesto eylemlerine katılan gençlerin, kadınların, emeklilerin ve çalışanların üzerinde kullanmaktadır. Burada yine temel eğilimin canlı olanı cansızlaştırmak olduğu, canlı olanın içindeki yaşamı yok etmek olduğu görülmektedir.

Şahlanan milliyetçilik ve inşa edilen korku kültürünün beslediği popülist söylemlerin yaygınlaşması, Yunanistan proto-faşizminin bir başka karakteristik özelliğidir. Bu kötü zamanlarda Atina'da ve diğer şehirlerde göçmenlere karşı gittikçe artan sayıda ırkçı saldırılara tanık oluyoruz. Haziran 2012 seçimlerinden sonra, Neo-Nazi partisi olan Altın Şafak, % 6,9 oy oranıyla Yunanistan parlamentosunda 18 milletvekili kazanmıştı. O zamandan beri, bu partinin gamalı haç taşıyan üyeleri göçmenlere ve solcu aktivistlere karşı saldırı ve şiddet eylemlerinin içine girerek nefret ve ölüm söylemi yaymaya başladılar. Sahte popülist söylem öyle bir noktaya geldi ki göçmenler sadece şu anki ekonomik durum nedeniyle suçlanmakla kalmıyor, aynı zamanda ülkeyi terk etmelerini sağlamak amacıyla sürekli olarak korkutuluyorlar. Altın Şafak partisinin üyeleri göçmenlerin vahşice dövüldüğü, hatta öldürüldüğü birden fazla olaya karıştı. Genç bir solcu, antifaşist aktivist ve rapçi olan Pavlos Fyssas'ın katledilmesinin ardında da Hitler hayranı olan Altın Şafak üyeleri vardı.

"İnsanların eleştirel düşünce yeteneklerini kısıtlayan ebedi faşizm dilinde de ilginç bir yükseliş" (Giroux, 2008, s. 21-22) vardır. Bu da gelişmekte olan bir neoliberal devletin tipik özelliğidir. Dil, devletin refah devletinden faşizme geçişini yeniden isimlendirmeye

de bir araç olarak kullanılmaktadır (Gounari 2006, 2012). Şu anki kemer sıkma politikalarının yeniden yapılanma, reform, gelişme, işlerin düzene sokulması, vs. adı altında desteklenmesi bir rastlantı değildir. Bu dil, kısmen, egemen ideolojinin kemer sıkma önlemlerinin Yunanistan halkının yararına değil de yabancı yatırım sermayesinin, bankacılığın, finansal şirketlerin lehine olduğunu gizlemesi için kullanılan bilinçli bir girişimdir. Bu bağlamda, canlı insan ekonomik sistemin (cansız şeyin) bir eklentisi haline gelir. Fromm (1981) kriz zamanlarında politik vaizlerin, yani “kamuyunu biçimlendirip kolektif bilinci değiştiren politikacı, entelektüel, gazeteci ve diğer kamusal figürler”ün (s.17) ortaya çıkışına tanık olduğumuzu söyler. Bu politik vaizler iyi geliştirilmiş bir söylem aracılığıyla “kendi toplumsal sınıflarının ekonomik çıkarlarını korumak için özgürlük fikri”ni kullanırlar. Söz konusu “vaizler insanların özgürleşme yeteneklerinin olmadığını beyan ederek başkalarının fikirlerini alır ve o fikirlerin nasıl formüle edileceğine karar verirler” (s.17).

Çürümekte Olan Bedenler

“Çok kolay. Acıkıyor musun, başın mı dönüyor, uyuyor-sun bir şeyin kalmıyor”. Okulda açlıktan ağrı çeken 11 yaşındaki bir çocuğun annesi. (NYT, 2013)

Ölümseverlik insan bedeninin hastalık, kötü beslenme, uyuşturucu bağımlılığı, HIV ve intihar ile tahrip edilip çürümeye terk edilmiş fiziki olarak da açık bir biçimde görülür. İnsanlar çöplerin arasında yiyecek arıyor. Her köşede evsizler var; Evangelismos hastanesinin karşısındaki parka yerleşmiş olan evsizler bana normalden daha sert geçen kışı ve bu yıl, zamanında gelmeyi reddeden ilkbaharı düşündürüyor; sanki hava bile bu insanların dostu olmayı reddediyor. Daha güneşe, Atina'nın merkezine doğru yürüyorum, binlerce insan kuyruğa girmiş, günde 30 000 adet bedava yemek dağıtan aşevlerinin kendilerine yemek vermesini bekliyor. Birçok insan belki de günün tek öğünü olan yemeği alabilmek için sırada. “Atık insan” kuyruğuna hoş geldiniz.

2008’de krizin başlamasından bu yana IMF/AB’nin direktiflerini uygulama rolünü kabul eden Yunanistan hükümetleri, belirgin bir şekilde ölümsever bir karakter sergilediler. Giderek artan sayıda çocuk yetersiz beslenme yüzünden okullarda baygınlık geçiriyor; devlet hastanelerinde utanç verici eksiklikler mevcut; hastalar hastaneye kabul ediliyor ama çoğunlukla gazlı bezi ya da ilaçları dışarıdaki eczanelerden kendileri almak zorunda kalıyor. Ciddi hastalıkları olup da sağlık sigortası olmayan insanlar teda-

vi imkânlarına ulaşamıyor. Resmi kayıtlara göre 40 yıl önce bitirilmiş olan sıtmanın, 2012 yılında Doğu Attica ve Peloponnese’de yeniden ortaya çıktığı görülüyor.

Devlet okulları kitap ve materyal sıkıntısı çekiyorlar, Yunanistan’ın kuzeyinde pek çok bölgede okulların sınıfları ısıtacak maddi olanakları olmadığı için çocuklar çok soğuk günlerde evde oturuyorlar. Öğretmenlerin maaşlarında korkunç kesintiler var; üniversiteler asgari ihtiyaçlarını gidermekte bile zorlanıyorlar; laboratuvar ve destek personelindeki kısıntılar yüzünden bölümlerde uygun çalışma ortamı yaratılmıyor. İntihar vakalarının sayısı giderek artıyor (yaklaşık yüzde 40); öyle ki Yunanistan son beş yılda bu konuda dünya birincisi haline gelmiş durumda. Depresyon ve akıl hastalığı vakaları tehlikeli boyutlarda. Ioannina Üniversitesi tarafından yapılmış bir çalışmanın sonuçlarına göre, parasal sorunlarla karşı karşıya olan insanların beşte birinde psikopatolojik durumlar ortaya çıkıyor. HIV vakalarında da yüzde 200 oranında bir artış görülüyor (Guardian, 2013). Bu arada ruh ve sinir hastalıkları hastanelerine, kamusal uyuşturucu rehabilitasyon merkezlerine ve diğer halk sağlığı hizmetlerine ayrılan fonlarda önemli ölçüde kesintiye gidiliyor.

Dayanılmaz olan sadece görüntüler, sesler ve güürültüler değil. İnsan böylesine soğuk bir kış gününde dışarıda yürümeye çalışırken güçlüğü nefes alabiliyor. Atinalılar odundan, metale ve otomobil lastiğine kadar yanabilecek ne varsa yaktıkları için soba ve şöminelerden çıkan zehirli gazların oluşturduğu kalın bir bulut tabakası Attika sokaklarını kaplıyor. Şehre tepeden bakıyorum, kalın bir sis tabakasının içine gömülmüş şehrin ışıkları o zehirli bulutun içinde kaybolup gidiyor.

Hükümet getirdiği % 40 oranındaki ek vergi ile yakacak olarak fuel oil kullanılmasına fiilen son verdiği için binlerce insan kışı üşüyerek geçiriyor. Bunun sonucunda birçok kişi odun sobasına geri dönüyor; kontrolsüz kullanılan odun sobası nedeniyle Atina’nın üzerini zehirli bulutlar kaplıyor. Bedensel çürüme, çevresel tahrip el ele gidiyor. Yunanistan’ın ekilebilir alanları maden şirketleri tarafından kâr adına yağmalanıyor, Halkidiki’deki Skouries ormanı gibi geniş orman alanları, büyük maden ocaklarına dönüşüyor. Özel şirketler bir yandan ülkenin doğal varlıklarını sömürürken bir yandan da toprağı, havayı ve suyu kirletiyorlar.

Yunanistan kökten ve vahşi bir biçimde küresel kapitalizmin devasa çöplüğünde “atık yaşamlar”ın ülke-

si haline dönüştürülüyor. İnsan yaşamının, çalışma alanının ve kamusal alanın her santimetre karesini canlı canlı yiyip bitiren toplumsal ölümseverliğin bu yeni biçimine tanıklık ettiğimiz bu dönemde “özveri”, “kurtarma” ve bir Yunan milletvekilinin söylediği Yunanistan’ın “başarı hikayesi”ne dönüşmesi gibi ifadeleri her duyduğumda utanç duyuyorum. Hangi özveri? Kim kimi kurtarıyor? Bu durumda kimlerin kazançlı çıkıp kimlerin kaybettiğini rakamlar çok iyi gösteriyor.

İşsizlik rakamları şu anda % 30’a doğru tırmanıyor, yani 1961’deki durumuna geriliyor. Bir karşılaştırma yapacak olursak, bu oran 1929 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde % 25, 2001 yılında Arjantin’de % 30 idi. İşsizlerin %70’den fazlası bir yıldan fazla süredir işsiz olmaları nedeniyle işsizlik maaşı ve sağlık sigortalarını kaybederek hayır kurumlarının bakımına muhtaç durumda. Bu yüzde, ilk kez iş arayan gençleri, sigortasız çalışanları ve yarı zamanlı çalışanları kapsamıyor. İşsizlik geçen yıldan bu yana % 41’e yükseldi ve 15-24 yaşları arası gençlerde bu oran üç yılda ikiye katlanarak % 51,1’e ulaştı (INE GSEE/ADEDY, 2012). Daha da kötüsü, Yunanistan’daki genç nüfusun yarısından fazlası (iki kişiden biri) işsiz; bu durum bir Euro bölgesi ülkesi için kötü bir sicil oluşturuyor (BBC,2013). Yunanistan şu anda resmi kayıtlara göre, genç işsizliğinde birinci sırayı İspanya’dan almış durumda. Kamu yararına karşı verilen savaş, yaygın bir işsizlikle, büyük çaplı işten çıkarmalarla ve “esnek çalışma” koşullarına razı olmaktan başka seçeneği olmayan, gelirlerinde büyük kayıplar yaşayan ve sosyal yardımlarını kaybeden pek çok çalışan için bir esaret durumuyla sonuçlandı.

İnsanda dayanma gücü bırakmayan bu acımasız neoliberal kemer sıkma politikalarının uygulanması ekonomiyi sürekli bir durgunlaşma ve gerileme ile karşı karşıya bıraktı. 2012 Martı’nda gerileme % -7,5’a ulaşmıştı; böylece hem Yunan ekonomisi, hem de Yunanistan’ın toplumsal dokusu parçalanma sürecine girmiş oldu. Aynı zamanda, iflas eden ve kapanan küçük ve orta ölçekli şirketlerin sayısı giderek artıyor. IMF ve Avrupa Merkez Bankası tarafından yürürlüğe konan reçete, Eurostat (2012) verilerine göre, Yunan halkının % 31’ i yoksulluk sınırında yaşarken küresel finans kumarhaneleri için servet üretmeye devam ediyor. Bu istatistikler Yunanistan’ı 27 Avrupa Birliği ülkesi içinde yoksulluk yüzdesi açısından yedinci sıraya koyuyor. Daha da ayrıntıya incek olursak, Yunanistan’daki 0-17 yaş arası çocukların % 28,7’si, 27-64 yaş arası nüfusun % 27,7’si

ve 65 yaş üstü nüfusun % 26,7’si yoksulluk sınırında yaşıyor. Çocuk yoksulluğunda % 11,8’lik artış var. Buna göre 2011 yılı verilerine göre yoksul çocuk sayısı 465.000 (UNİCEF Yunanistan Ulusal Komitesi, 2013). Çalışanların ve emeklilerin maaşlarındaki çok ciddi kesintiler, büyük çaplı işten çıkarmalar, kazanılmış hakların, iş yasalarının ve toplu sözleşme haklarının ihlali ile Yunanistan’daki sosyal devlet ve refah devleti anlayışı büyük bir çöküş içinde. Bütün toplu sözleşmelerin süresi 14 Mayıs 2013’te doldu; bunların yerini işçileri patronların kölesi haline getiren bireysel sözleşmeler aldı. Asgari ücret tepetaklak edilerek aylık 500 Euro’ya (gençler için 400 Euro) çekildi. Bunun yanında Şubat 2012’de geriye dönük olarak maaşlarda % 22 (gençlerde % 32) oranında bir kesintiye gidildi. Mart 2013’te hükümet emekli maaşlarında ek olarak % 20’ye varan bir kesinti daha yapılacağını açıkladı. Yunanistan İşçileri Ulusal Konfederasyonu Emek Enstitüsü’ne göre (2012) troyka tarafından dikte ettirilen yeni önlemler maaşlı çalışanların ve emeklilerin yaşamını en az % 35 oranında kötüleştirecek. 2011’in başından beri 113.268 kişi harcamalarını azaltmak için sabit telefon hatlarını kestirdi. Elektrik faturalarının % 19 oranında artmasıyla şu an Atina’da 350.000 kişi elektriksiz yaşıyor. Taşınmazlara getirilen ek vergiler orta sınıfı yok etti; dayatılan yeni vergiler ve para cezaları nedeniyle şimdi çoğu kişi kendi evlerinde “kira ödeyerek” oturuyor. Tüm bunların sonucunda Yunan halkının yaşam kalitesi gittikçe kötüye gidiyor.

Müthiş bir “ekonomi diliyle” yapılan son derece karmaşık ve ayrıntılı finansal yorumları, özellikle de Yunanistan’daki orta sınıf ve işçi sınıfı üzerine yapılan acımasız finansal saldırıları meşrulaştırmak için yapılan analizleri dinlerken, Fransız sosyolog Pierre Bourdieu’nun ekonomik kararlar alınırken bu kararların “insani sonuçlar”ını, “toplumsal maliyeti”ni daima aklımızda tutmamız gerektiğine dair ısrarını hatırlarım. İşini kaybetme, evsizlik, acı çekme, hastalık, intihar, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, ev içi şiddet ve çocuk yoksulluğu ile sonuçlanan herhangi bir politika meşru olabilir mi? Neoliberal devlet, içsel olarak toplum ve refah karşıtıdır ve her tür toplumsal dayanışmaya düşmandır (Harvey, 2006, s. 25).

Bir Nesne Olarak İnsan: İtaat

Atina sokaklarındaki uzun yürüyüşlerimden biri gözlerimin önünde. Toplumsal alanın gözle görülür şekilde daralması ve her köşede bulunan silahlı polislerin artması bir yana, şehir şimdi daha da sessiz, kendi çaresizliği içinde

adeta vakur. Yayaların yürüyüşleri bile farklı; sanki yürümek bile ekstra bir çaba gerektiriyormuş gibi insanlar yürürken ayaklarını sürüyorlar. Gözleri öfke dolu, gülümsemeler zoraki, tedirgin. Kentsel alanlar krizle birlikte değişiyor; bu alanlardaki insan davranışları tutuk, ürkek ve kısıtlı. Kamusal alan artık protestolara ve gösterilere ev sahipliği yapmıyor, çünkü kurulu düzenin bozulmaması için düzenli, temiz ve sessiz tutulmak zorunda. Devletin baskı organlarının herhangi bir başkaldırı hareketini daha yapılmadan önlemeye çalışıyor olması hiç de şaşırtıcı değil.

Bir sistem insanlıklarının kıyısına gelmiş bir halkı nasıl “yönetir?” “Düzen inşa” eden sistem nasıl olur da “atık insan” üretmek için çalışır? İnsanlar kendi yok oluşlarına nasıl duysuz kalırlar? Nasıl oluyor da beş yıldır süregelen acımasız kemer sıkma politikalarından ve Yunan halkının büyük çoğunluğunun yaşam kalitesindeki büyük düşüşten sonra muhalefet ve direniş hâlâ kontrol altında tutulabiliyor? Bauman’ın (2004) da söylediği gibi, “atık insan” ya da harcanmış insanların ortaya çıkışı, “düzen inşası”nın (her düzen mevcut nüfusun bazı bölümlerini ‘saf dışı’ bırakarak, ‘sisteme ayak uydurmayan’, ya da ‘istenmeyen’ ilan eder) ve ekonomik ilerlemenin (ki söz konusu ilerleme daha önceki sistemde etkili olan ‘para kazanma’ biçimleri küçümsenip değersizleştirilmeden ve hayatını bu şekilde kazananlar geçim biçimlerinden mahrum edilmeden gelişimini sürdüremez) kaçınılmaz bir sonucudur” (s. 5). “Düzen inşası”nı daha da ileri götürmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için serbest pazar ideologlarının mükemmel bir ortam yaratmaya ihtiyaçları vardır. Klein’e (2008) göre, felaketlere sahne olan alanlar, bu amaçların gerçekleştirilmesi için yegane elverişli yerlerdir:

Friedman’ın karşı devrimini 35 yıldır ayakta tutan şey, ancak felaket dönemlerinde, yani demokrasinin uygulanmasının mümkün olmadığı zamanlarda elde edebildikleri sınırsız hareket alanıdır. Zira ancak böyle zamanlarda insanların inatçı alışkanlıkları ve ısrarcı talepleri ortadan kaldırılabilir. Şok doktrinine inananların istedikleri gibi at oynatabilecekleri bir ortamı ancak bir sel felaketi, bir savaş, bir terör saldırısı gibi büyük bir çöküş yaratabilir. İşte tam da kendimizi psikolojik olarak dışlanmış, fiziksel olarak köklerinden koparılmış hissettiğimiz bu kırılgan zamanlarda bu kötü ortamı elleriyle yaratanlar, dünyayı yeniden inşa etmeye başlarlar (s. 25).

Neoliberal politikaların uygulanmasındaki aç gözlü-

lüğü ve saldırganlığı düşündüğümüzde karşımızda “psikolojik olarak dışlanmış”, “fiziksel olarak köklerinden koparılmış” son derece kırılgan, kendine dayatılanları karşı çıkmadan kabullenecek bir Yunan halkı görüyoruz. Fromm’a göre kaba kuvvet kullanarak insanların itaat etmesini sağlamak mümkün olsa da, bu yöntemin pek çok dezavantajı vardır: a) bu gücün dağılımı pek çok kişinin elinde farklı şekiller alabilir, b) eğer itaatın arkasında yatan şey korkuysa pek çok iş düzgün bir şekilde yapılamaz. Bu yüzden de “itaat insanın içinden gelmeli, korkudan kaynaklanmamalıdır. İnsanlar itaat etmemekten korkmakla kalmamalı, itaat etmeyi istemeli, hatta buna gereksinim duymalıdır” (s. 10). Yunanistan bağlamında insanların itaat etmesini sağlamak ve rızalarını kazanmak için hem korku, hem de kaba kuvvet kullanılmaktadır. Olabileceklerin en kötüsünü zaten yaşamakta olduklarının farkında olmayan Yunan halkı, itaat ettikleri takdirde, daha da kötüsünden sakınacakları gibi bir düşünceye sahiptirler. Bir kaç istisna (anti faşist hareketler, anti kapitalist sol cephe hareketleri, dayanışma grupları ve bunun gibiler) dışında, Yunan halkı, kendi insanlıktan çıkarılmalarında suç ortağı durumundadır, çünkü itaat etmek kendilerini güvende ve korunaklı hissetmelerini sağlamaktadır: “İtaatim beni, tapıtığım gücün bir parçası yapar, böylece güçlü olurum. O benim yerime karar verdiği için, hata yapma ihtimalim de ortadan kalkar” (Fromm, 1981, s. 8).

Yaşam koşulları ciddi ölçüde kötüleşmesine karşın Yunan halkının son beş yılda örgütlü bir direniş göstermemesini açıklamaya çalışmak zor ve karmaşık bir iştir. İşin kötü yanı, her yerde kol gezmekte olan ölüm kanıksanmaya bile başlanmıştır, insanlar yavaş yavaş korkuyla yaşamaya alışmaktadırlar. İtaatsizliğin ilk göstergesi olan alanlarda toplanmalar, protestolar ve diğer itaatsizlik eylemleri, daha örgütlü ve sürekli bir özellik kazanmadı; sadece yöresel olarak elde edilen küçük başarılar ve gündelik olarak farklı düzlem ve alanlarda mücadele eden bir hareket vardı. İktidardaki seçkinler, korku yaymak için ilk şoku ve toplumun felce uğratılmasını kullandılar. Korku insanları şeyleştiriyor. İnsanlar içinde yaşadıkları toplumsal düzenle ilgili artık yaratamaz ve karar veremez duruma geliyorlar. Tersine, kendilerine dayatılan toplum düzeninin birer nesnesi haline dönüşüyorlar. Naomi Klein bu duruma yönelik olarak şunları söylüyor: “Yunanistan’daki son kurtarma paketi örneğinde şok ve korkunun iktidardaki seçkinler tarafından kırılgan toplumların kendilerine olan güvenlerini sarsmak için nasıl sistematik bir şekilde

kullanıldığını açık seçik görebilirsiniz” (Klein, 2013). Klein’in söylediği gibi (2008), iş çevreleri ve iktidar-daki seçkinler, doğal felaketler, ekonomik sorunlar ya da politik çalkantılar biçiminde kendini gösteren şokları ekonomileri kırılan ülkeleri büyük bir iştahla yeniden yapılandırmak için bir fırsat olarak kullanırlar. Klein, halk direnişinin ve muhalefetin hem sembolik, hem fiziksel korku ve şiddet aracılığıyla bastırıldığını savunur. Bunun için medyadaki “felaket” söylemlerinden gerçek işkence ve baskılara kadar birçok araç kullanılmaktadır. Şok sayesinde normalde halkın kabul etmeyeceği toplum karşıtı zararlı politikaların uygulanması kolaylaşır. Bir ülke olarak şokta olmak demek, anlatınızı kaybetmeniz demektir; zaman ve mekan açısından nerede durduğunuzu anlamaktan yoksun olmanız anlamına gelir. Şok durumundan yararlanmak insanlar o sırada kırılan oldukları ve zihinleri bulanık olduğu için çok kolaydır. İnsanların kendilerini ve sosyo-politik bağlamdaki konumlarını anlamak için kullandıkları hayati araçlar ellerinden alınmıştır. İnsanlar cansız şeylere dönüşmüş, piyasa ise can kazanmıştır.

Fromm (1976) burada yine aydınlatıcı bir rol oynuyor. Fromm, insanlar yaşamları tehdit altındayken yaşama tutunamazlar diyor. Örneğin, insanlar büyük felaketler karşısında tam bir eylemsizlik haline girerler:

Kişisel yaşamımızda tüm varoluşumuz tehdit altındayken deliler hariç kimse pasif kalmaz; kamu görevinde bulunan kişiler ise böylesi bir durumda neredeyse hiçbir şey yapmazlar, ama kaderlerini onlara emanet eden kişiler de onların bir şey yapmamaya devam etmesine izin verirler (s. 10).

İnsanlar şeyleşirken, şeyler de insanlaşıyorlar. Devlet, sosyal refah devleti olmaktan çıktıkça insanlar yavaş yavaş insanlıklarını kaybediyor, “piyasalar” ise sanki canlı bir şeymiş gibi, insanların ilgi gösterip kaygı duydukları yeni bir ilgi odağı haline gelmeye başlıyor. Piyasalar cansız şeyler olmalarına karşın, neoliberal söylemde bir ruh, bir karakter kazanıyor. Resmi hükümet söylemlerinde ve ona sadık ana akım medyanın yeniden ürettiği söylemlerde ilginç bir durum göze çarpıyor: piyasalara sürekli olarak insani özellikler atfediliyor. Bu durum “şeyleri ve insanları bir” kılmak için atılmış adımlardan biri (Fromm, 1963, s. 22). “Piyasa” sözcüğü, ister özne olsun ister nesne, herkesin üstünde ve ötesinde olan, mutlu ve tatmin edilmesi gereken önemli bir otorite olarak yansıtılır. Piyasanın insanlaştırılması

ana akım medyada “bugün piyasalar tatmin oldu” ya da “piyasalar mücadele ediyor”, “piyasaları ikna etmeliyiz”, “piyasaları yatırtmalıyız” ya da “piyasalar nasıl tepki verecek, bekleyip göreceğiz” gibi cümleler ile ifade edilir. Bu varlık kolektif bilinçte belirsiz, tanımlanamaz bir şey olarak varlığını sürdürürken, şeyler kontrolden çıktığı anda, bu durumun sorumluluğunu üstlenecek kimse bulamazsınız. Görünmez piyasaların “tepkisi”, “insanların kurban edilmesi”ne meşruluk kazandırır; çünkü “piyasaların tüm duyguları” Yunanistan’ın üretken nüfusunun büyük bir bölümünü işsizlik çöplüğüne sokan ve sayıları her geçen gün artan toplum düşmanı kemmer sıkma politikalarına bağlıdır. Piyasanın kendi kendini düzenlediğine ve ekonomik alanın doğallığına ilişkin tüm söylemlere rağmen gerçek piyasalar kesinlikle insan özelliği taşımadığı gibi son derece de siyasidir. Piyasalar, “hem devlet kurumları, hem de piyasa oyuncularının da dahil olduğu resmi olmayan kurumlar tarafından yapılabildiği dayatılan bir kurallar ve düzenlemeler sistemi”nden oluşurlar. Piyasaların işleyişi karmaşıktır, başka pazarlarla ilişkili olup, aynı zamanda “çok farklı sosyal ilişkiler içine konumlanmışlardır.” Sonuçta “içsel olarak istikrarsızdırlar; bu da rekabetin doğasından kaynaklanır.” (Leys, 2001, s. 3). Daha da önemlisi, piyasalara ne kadar insani nitelik atfedilirse, insanlar o ölçüde kendi insani özelliklerinden olurlar. Öyle anlaşılıyor ki sistemin piyasaları insanlaştırmak için insanları insanlıktan çıkarması gerekiyor, daha sonra ise yeni piyasa toplumunda onları yeniden insanlaştırarak herhangi bir eylemli-lik anlayışından yalıtılmış hale getiriyor:

Birey, sayıya dönüşür ve kendini bir şeye dönüştürür. Ama ortada açık seçik bir otorite olmadığından ve kendisi itaat etmeye “zorlanmadığı” için, birey, kendi arzusuyla hareket ettiği ve yalnızca “rasyonel” otoriteyi takip ettiği yanılışına kapılır. “Akla uygun olan” şeye kim itaatsizlik edebilir ki? [...] Hem itaat ettiğinin farkında bile olmayan insan nasıl itaatsizlik edecektir ki? (Fromm, 1981, s. 22)

Fromm’un itaat ve özgürlük üzerine yürüttüğü tartışma, Yunan halkının çoğunluğunun kendi yaşamlarının yok edilmesi karşısındaki duyarsızlıklarının anlaşılması için de bir araç olabilir. 2008’de Yunanistan IMF mekanizmasına başvurmayla zorlandığında, Avrupa’nın güneyinde sürekli yasaları çiğneyen ve disipline edilmesi gereken ele avuca sığmaz, düzensiz vatandaşlardan oluşan itaatsiz bir ülke olarak lanse edildi. Neo-kolonyal ifade ile söylenecek olur-

sa “disipline etme” ve “uygarlaşma misyonu”, yasalara uyan Kuzey Avrupa’dan (Almanya’dan) geldi. Bu misyon, “büyüme” için ve Avrupa Birliği’ne üye diğer düzenli devletlerle uyumlu hale gelmek için bir araç olarak kullanıldı. Yine de burada iki önemli mesele var: Birincisi, Yunan halkı ele avuca sığmaz bir halk değildir, en azından, diğer Avrupa ülkelerindeki insanlardan daha zapt edilmez değildir. İkincisi, daha çok Yunan ve Avrupa medyası tarafından inşa edilen mali ve sivil itaatsizlik, IMF’nin denetim mekanizmasını iş başına getirerek sorunlar çözülsün ve düzen geri gelsin diye bir bahane olarak kullanılmıştır.

“Disiplinli” Kuzey Avrupa tarafından arzu edilen itaat biçimi, “otoriter bir bilinç” gerektiriyor ki bu bilinç, otoritenin içselleştirilmiş sesi, dışarıdaki düşüncelere ve güce itaat anlamındadır; neyin insani olup neyin insani olmadığını ayırt etmemizi sağlayan, insanın kendi olabilmesini ve kendini değerlendirmesini sağlayan, bizi kendimize ve insanlığımıza getiren ses olan içgüdüsel bilgimizin, “insani bilinci”mizin küçümsenmesini gerektiren bir bilinçtir (Fromm, 1981, s. 7). Bu durum, bir başka deyişle, Yunan halkının kendi yıkımlarına boyun eğmesini, kendi ülkelerini satmalarını ve itaatsizlik yeteneklerini kaybetmelerini gerektiriyor, böylece itaat ettiklerinin bile farkına varamıyorlar.

Fromm, itaatsizlikleri vasıtasıyla insanlık tarihini başlatan iki örnek vererek, Adem ve Havva’nın hikayesi ile Prometheus’un hikayesini anlatıyor. Fromm, insanların ruhsal ve entelektüel olarak tam olarak gelişmesinin var olan güce hayır demeleriyle gerçekleştiğini, bu nedenle aynı güce boyun eğmenin ruhsal ve entelektüel olarak ölmek demek olduğunu iddia ediyor. Sonuç olarak, Fromm (1981) şunları söylüyor: “İnsanlık tarihi bir itaatsizlik hareketiyle başlamıştır ve bir itaat eylemiyle sona ermesi de olaşık dışı değildir” (s. 1).

Burada anlamamız gereken şey, söz gelimi, Antigone’nin hikayesinde olduğu gibi itaat ve itaatsizliğin diyalektik bir ilişki içinde olduğudur. Antigone, devletin insani olmayan yasalarına karşı gelerek insanlığın yasalarına itaat etmiştir. Çünkü, her itaatsizlik eyleminin içinde bir başka şeye itaat eylemi vardır. Aslında, bu çeşit bir itaatsizlik bir insan eylemliliği nosyonuyla yakından ilişkilidir.

Bir insan otoriteye hayır demeyi öğrenerek itaatsizlik eylemine girişme yoluyla özgürleşebilir. Ama özgürlüğün koşulu itaatsizlik

kapasitesi değildir; özgürlük aynı zamanda itaatsizliğin bir koşuludur. Eğer özgürlükten korkuyorsam, “hayır” demeye cesaret edemem, itaatsiz olma cesaretine sahip olamam. Aslında, özgürlük ve itaatsizlik kapasitesi ayrılmaz bir bütündür; yani itaatsizliği saf dışı edip, özgürlük vaat eden herhangi bir toplumsal, politik ve dini sistem, doğruyu söylemiyor demektir (Fromm, 1981, s. 9).

İtaatsizlik insanları özgürleştirmeli, onların önkabullere dayalı bir düzenden ve başkasına tabi olma sisteminden çıkmalarına yardımcı olmalıdır.

Buraya kadar yürüttüğümüz tartışmadan anlaşılacağı üzere itaatsizlik egemen sistem, yönetimdeki seçkinler ve halk için farklı anlamlara geliyor. Kolektif bilince göre itaatsizlik insanları özgürleştirerek insan olmanın ne demek olduğunu ortaya koyar. Egemen söylemde itaatsizlik, insanların insanlıklarını törpüleyip, onları otomatikleştirir. Bir taraftan bir insana, bir kuruma ya da bir güce (başkasına tabi itaat) itaat ederiz ki bunun anlamı boyun eğmedir: “bu durum, benim özerkliğimden vazgeçmem ve kendi iradem ya da yargım yerine yabancı bir irade ya da yargıyı kabul etmem anlamına gelir.” (Fromm, 1981, s. 5). Öte yandan, “kendi aklıma ve inancıma itaat (özerk itaat) bir boyun eğme değil, bir olumlama” (s. 5).

Yunanistan’da yaşanan durumda Fromm’un “irrasyonel otorite” adını verdiği durumu, yani “bir köle ile sahip arasındaki ilişkiyi” görüyoruz: “Köle sahibi, köleyi mümkün olduğunca çok sömürmek istiyor. Köle ile sahibin çıkarları ise birbirine taban tabana zıt” (Fromm, 1981, s. 7). Otoriter politik sistemler itaati, varoluşlarının insani temel yapıtaşı haline getirmeye devam ediyorlar. Yunan halkı için bu irrasyonel otoriteye itaat etmemek ne anlama gelecektir? Bu soruyu yanıtlamak için Fromm’un umutla ilgili tartışmasına geri dönmemiz gerekmektedir.

Umutsuzluk Politikalarının Göbeğinde Umut

Şu anda umutsuzluk, keder ve kasvet politikalarının hüküm sürdüğü Yunanistan’da “insanların çoğu, iyileşmeye olan inancın gerçekçi olmadığını ifşa etmeye hazırlar, ama farkında olmadıkları bir şey var ki, o da çaresizliğin de bir o kadar gerçekçi olmadığıdır” (Fromm, 1973, s. 484). Erich Fromm’un teorisine dayanarak yapılan çalışmaların anlamlı olmaları için sosyalist hümanizm doğrultusundaki umut tartışmasını içermeleri gerekir. Fromm umut için teorik bir çerçeve çizmiştir. Umut, insan eylemliliği ile sıkı sıkıya bağlı bir kavram olup,

insanın kendi yarattığı ölümcül görünen ağ-
dan kendisini kurtarabilme yeteneğidir. Bu
yetenek, insanın nihai felaketten kurtulma ye-
teneğine ilişkin akılcı bir inancı olan radikal-
lerde bulunur, kötümserlerde ya da iyimser-
lerde bulunmaz. Bu hümanist radikalizm bu
durumun kökenine, dolayısıyla sebebine iner
ve insanları yanlısamalar zincirinden kurtar-
mayı amaçlar (Fromm, 1973, s. 485).

Fromm'un umut teorisinde önemli ve değerli olan
şey, pozitif düşünmenin ne olduğunu bize belli be-
lirsiz açıklayan Polyannacı bir anlayış sunmamasıdır.
Umut, toplumsal ve bireysel arasındaki diyalektik
ile maddi koşullar ve toplumsal arzular arasında-
ki diyalektikten temel alan organik bir kavramdır.
Fromm'un eserlerinde umut bir paradoks değildir;
ne uyutucu bir reformizm, ne de bir çeşit sahte ma-
ceracılıktır. Fromm'un umut anlayışı, yasaklara bo-
yun eğen, daha iyi koşulların oluşmasını bekleyen
pasif bir şey değildir. Ne yalnızca bugüne yöneliktir,
ne de geleceği yüceltir; olup bitecekler için daha fazla
zaman arayışına girmez (bu aslında umudun yaban-
cılışmasına yol açacaktır). Umut, insan müdahalesi
olmaksızın var olamaz. Hiçbir şey yapmadan bekle-
mek üstü kapalı bir umutsuzluk ve beceriksizlik
halidir. (Fromm, 1973, 1976, 1978). Fromm'a göre,
umut sahibi olmak, izleyici olmaktan vazgeçmek
demektir. Bizler izlediğimiz durumların bir parçası-
yızdır, onların içinde yer alırız ve sahip olduğumuz
inanç, içinde bulunduğumuz durumla olan ilişkimize
bağlıdır. "Umut, bilgi ve katılımın bir karışımın-
dan ibarettir. İyimserlik, inancın yabancılaşmış hali,
kötümserlik ise çaresizliğin yabancılaşmış halidir"
(1973, s. 483).

Fromm, iyimserler ile kötümserler arasında önemli
bir ayırım yapıyor. Bu ayırım Yunanistan'ın şu anki
durumuna uyarlanabilir. "İyimserler" sürekli ilerle-
me dogmasına inananlardır. Şu anki insanlık krizi-
nin ilerleme yolunda gerekli bir basamak olduğunu
düşünür, insanın başarısını ekonomik başarı ile, in-
sanın özgürlüğünü baskıdan, devletten özgürleşme
ile özdeşleştirir, özgürlüğü piyasaların piyasayı istediği
gibi düzenleme özgürlüğü ile birlikte düşünürler.
Bu durumun toplumsal sonuçları onları çok da
ilgilendirmez, çünkü mevcut kaos ortamından
daha iyi bir toplum çıkacağını "düşünürler." Aslında
bir "başarı hikayesinin" parçası olarak kendi yok
oluşlarına boyun eğdiklerinin farkında bile değildirler.
Ne var ki burada bir paradoks vardır: "Teknik
açıdan böylesine gelişmiş bu insanlar kendileri aya

gidebilirken diğer insanları sömürmek söz konusu
olduğunda nasıl bu kadar vahşi olabilmektedirler?"
(Fromm, 1973, s. 484)

Öte yandan bir de bu ülkenin ve genel olarak insan-
lığın kaderini çok az umursayan kötümserler vardır.
Çaresizlik hissetmezler, çünkü bu onların konforlu
yaşamlarını etkileyecektir. Kendi duyarsızlıkları ve
eylemsizliklerine sıkı sıkıya bağlı kalabilmek için
şüphesiz seçerler. Fromm şu durumun altını çizer:
"Kötümserliklerin kötümserlikleri, *hiçbir şey yapıla-
mayacağına* yönelik düşünceyi ortaya atarak, bir şey
yapmaya yönelik kendi içsel taleplerini engellemeye
yaramaktadır. İyimserler ise aynı içsel talebe karşı,
kendilerini zaten her şeyin doğru yönde hareket et-
tiğine ve *hiçbir şey yapmaya gerek olmadığına* ikna etme-
ye çalışırlar" (s. 485). Açıkça görüldüğü gibi, her iki
durum da içsel olarak sorunludur, çünkü, insanların
içinde buldukları alana müdahale etmelerini sağ-
layacak öznel konumlar almalarını sağlamamaktadır.
Yunan halkının içinde bulunduğu kasvetli gerçeklik
ve bu gerçekliğin söylemsel olarak inşa edilme biçimi,
onları, kendilerine dayatılan neoliberal sistemin
dışında bir şey düşünmekten alıkoyuyor. Süregiden
tatminsizlik, mutsuzluk ve çaresizlik, yani genelle-
şen olumsuz koşullar, insanlarda yeni yönelişlere gi-
dilmesi, düşüncelerin gözden geçirilmesi, değerlerin
yenilenmesi, insanlıktan çıkmaya bir son verme vb.
istekler uyandırmıyor.

Yunan insanının kaybettiği kendi anlatısını bulma
macerasında, kendilerini kolektif bir şekilde "yeni-
den anlatisallaştırmaları" (Klein,2012) sürecinde, bi-
linçli olarak itaatsizlik etme becerileri ve umut kav-
ramının içini gerçek, uygulanabilir projeler ile dol-
durmaları çok önemli iki zorunluluktur. Fromm'un
ifadesiyle söyleyecek olursak, Yunan tarihinin bu
noktasında bu ülkenin geleceğini ya da sonunu be-
lirleyecek olan şey onun "kuşku duyma, eleştirme
ve itaatsizlik etme kapasitesi" olabilir (1981). Burada
itaatsizlik açık seçik politik bir içeriği olmayan is-
yankârlıktan farklı bir tepki olarak düşünülmelidir.
İtaatsiz olma kapasitesi bir insanın kendi vicdanına
ve kendi seçtiği ilkelere itaat etme kapasitesiyle ilgili-
dir. Akut kriz durumlarında insanlar sıklıkla kızgınlık
ve öfke geliştirebilirler de, Arendt (1971) acı ve keder
durumlarında öfkenin sandığımız gibi otomatik bir
reaksiyon olmadığını söyler. Yani, öfke tüm insanlık
dışı koşullarda otomatik olarak ortaya çıkmaz. "Ko-
şulların değiştirilebileceğine dair kuşku duymak için
bir neden olduğu, ama yine de koşulların değişme-
diği durumlarda öfke ortaya çıkar. Ancak adalet duy-

gumuz incindiğinde öfke ile tepki veririz” (s. 63).

Politik bir projeyi ve neoliberal ölümseverlik karşıtı bir anlatıyı dile getirirken iyimser/kötümser karşıtlığının ötesine geçmek ve merkeze eleştirel ve radikal düşünceyi koymak gerekir. Söz konusu radikal düşünce insanın en değerli niteliği olan yaşam aşkı ile donatıldığında meyve verecektir. İnsanlar kendilerini mevcut durumu reforme etmek ya da düzeltmek ile sınırlamak yerine, var olmayan bir durumu hayal etmeli, arzu etmeli ve gerçekleştirmek için var güçleriyle çalışmalıdır.

Açık bir politik içeriği olan itaatsizlik, kamusal yaşamın pek çok alanında işe yarayabilir çünkü “bir şeye karşı yöneltilmiş bir davranıştan daha çok, bir şey adına yapılmış bir davranıştır, insanın görme, gördüğü şeyi söyleme ve görmediği şeyi söylemeyi reddetme kapasitesi adına yapılmıştır. Bunu yapmak için insanın saldırgan ya da isyankâr olması gerekmez; sadece gözlerini açması, tamamen uyanık olması ve yarı uyanık olduklarından yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan kişilerin gözlerini açma sorumluluğunu almak için istekli olması yeterlidir” (1981, s. 24). Yunan halkı için sadece acı çekmek değil, aynı zamanda acıyı anlamak, kaynağını belirlemek ve umudun bir anlam, içerik ve eyleme bürünmesi halinde bu durumu değiştirmenin mümkün olduğunu fark edebilmek önemlidir. Ya da Fromm’un (1973) söylediği gibi, “inanmak demek, cesarete sahip olmak, düşünülemez düşünmek, ama gerçekçi açıdan mümkün olan sınırlar dahilinde eyleme geçmek demektir; [...] Söz konusu umut pasif ya da sabırlı değildir; tam tersine sabırsız ve aktiftir ve gerçek imkanlar dahilinde her tür eylem olasılığını değerlendirir” (s. 485).

KAYNAKÇA

- Alderman, L. (17 Nisan 2013). *More Children in Greece are going Hungry*. The New York Times.
- Arendt, H. (1971). *On Violence*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1973). *Origins of Totalitarianism*. New York: Harvest Books.

- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts*. Cambridge, Birleşik Krallık: Polity.
- Edmonds, L. (26 Nisan 2013) *Is Greece in Shock? Naomi Klein tells Enet how her bestseller The Shock Doctrine relates to Greece*. Eleytherotypia Online.
- Eurostat (3Aralık 2012). *In 2011, 24% of the population were at risk of poverty or social exclusion*. Eurostat Haber Bülteni.
- Eurozone Unemployment Reaches New High (8 Ocak 2013). BBC, <http://www.bbc.co.uk/news/business-20943292>.
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Henry Holt
- Fromm, E. (1976). *To Have or To Be?* New York: Continuum.
- Fromm, E. (1978). *The Revolution of Hope*. Athens, Greece: Boukoumanis.
- Fromm, E. (2010/1981). *On Disobedience*. New York: Harper Perennial.
- Gounari, P. (2012). Neoliberalizing higher education in Greece: new laws, old freemarket tricks.” *Power and Education*, 4(3), s. 278-289.
- Gounari, P. (2006). Contesting the Cynicism of Neoliberal Discourse: Moving Towards a Language of Possibility. *Studies in Language and Capitalism*, 1, s. 77- 96.
- Giroux, H. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism Politics Beyond the Age of Greed*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Greek National Committee of UNICEF. (2003). *State of Children in Greece 2013*. Atina: Yunanistan.
- Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (2013). After Neoliberalism: Analyzing the Present. Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (Eds.) *After Neoliberalism? The Kilburn Manifesto*. Londra, Birleşik Krallık: Soundings.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism*. Londra: Verso.
- Henley, J. (15 Mayıs 2013). Recessions can hurt but Austerity kills. <http://www.theguardian.com/society/2013/may/15/recessions-hurt-but-austerity-kills>
- INE GSEE/ADEDY. (2012). *Greek economy and employment: Yearly Report 2012*. Atina, Yunanistan.
- Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine*. New York: Henry Holt.
- Leys, C. (2001). *Market driven politics: neoliberal democracy and the public interest*. Londra: Verso.
- Sotiris, P. (2012). *The Downsizing of a Country*. <http://lastingfuture.blogspot.gr/2012/09/greece-downsizing-of-country.html>.

Yarışmacı Eğitim Anlayışının Etkileri Üzerine Bir Çözümleme

Ayhan Ural¹

Bu yazı ile yarışmacı eğitim anlayışının etkilerine ilişkin bir çözümleme amaçlanmıştır. Özellikle eğitim sisteminin nasıl yarışmacı bir nitelik kazandığı, dünyada ve Türkiye’de bu sürecin nasıl işlediği, kurumsallaştırıldığı, hangi felsefi, siyasi, pedagojik argümanlarla meşru bir nitelik kazandığı veya kazandırıldığı, tartışılması gereken bir konu olmakla birlikte, bu yazıda bu tartışmaya girmeksizin, var olan eğitim sisteminin yarışmacı bir niteliğe sahip olduğu kabulünden yola çıkılarak daha çok somut sonuç ve etkileri üzerinde durulmuştur. Bu yazıdaki **yarışmacı eğitim anlayışı** (Ural, 2004; Ural, 2006), her düzeydeki öğrencinin bir yarışma sürecine sokularak **seçilmesinin** gerçekleştirildiği uygulamaların dayanağı olarak tanımlanmıştır.

Yarışmacı eğitim anlayışı, eğitim hakkının kullanılmasını engellemektedir. Türkiye’nin de taraf olduğu uluslararası antlaşmalar, -İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi- eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır. Türkiye, bu tanımlamaya uygun olarak iç hukukta da eğitim hakkını güvence altına alan yasal düzenlemeler yapmıştır. Ancak geçerli eğitim politika ve uygulamalarıyla bu düzenlemeler **sözde** bir güvenceye dönüştürülmüştür. Devlet, herkese eşitlikçi ve ayırım gözetmeksizin bir eğitim sunma görevini herkesin koşul ve olanaklarına göre bir eğitim almasını sağlamaya indirgeyerek, eğitim hakkının kullanılmasını engellemektedir. Bu tutum, yarışmacı eğitim anlayışı ve seçme sınavlarıyla meşrulaştırılmaya çalışılarak, eğitimin bileşenlerince desteklenir bir uygulamaya dönüştürülmüştür. Eğitim hakkının yarışma ve seçme sınavlarına göre farklılaştırılması, ulusal ve uluslararası yasal metinlere açık bir aykırılık içermektedir. Ancak neoliberalizmin kuşatıcı etkisi, her alanda olduğu gibi eğitim hakkı alanında da hem bireysel hem de sınıfsal bir hak arama davranışını engellemektedir. Buna rağmen ulusal ve uluslararası düzeyde az da olsa bazı hak arama girişimleri mevcuttur. Örneğin, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinde görülen bir davaya ilişkin karar -devlet, yetki alanındaki herkese belli bir zamanda mevcut olan eğitim kurumlarına erişim hakkı vermelidir (Dutertre, 2007)- ile Konya İl İnsan Hakları Komisyonunun -öğrenciyi nota göre sınıflama insan hakları ihlalidir (Zaman Gazetesi, 2007)- şeklindeki kararı, eğitim hakkı ihlallerinde emsal gösterilebilecek nitelikte kararlardır.

¹ Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara / Türkiye. urala@gazi.edu.tr

Yarışmacı eğitim anlayışı, eğitim sistemini akademik başarı odaklı -sınav odaklı- bir anlayışa dönüştürmüştür. Başarı kavramına ilişkin oluşturulan toplumsal algı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, okul ve hatta ilçe ve illerin yarışırıldığı bir durum yaratılmıştır. Eğitim yöneticilerinin başarısını, akademik başarıya -sınav sonuçlarına- indirgeyen bu anlayış eğitimin -okulun- bütüncül etkisini önemsizleştirmiştir. Böylece okul, neoliberalizmin gereksinim duyduğu **insanların üretildiği yere**, eğitim de **insan yapma sürecine** (Rauter 2011) dönüştürülmüştür. Bu dönüşümle beraber hızla merkezileştirilen ve otoriterleşen bir yönetim anlayışının egemen olduğu eğitim sistemi, iktidarla ilişkili sivil toplum kuruluşlarının -iktidarla ilişkili eğitim sendikasının- rahatlıkla müdahale edebilecekleri bir alan haline gelmiştir. Yarışmacı eğitim anlayışıyla öğrencinin, öğretmenin, yöneticinin, okulun, sürecin ölçülebileceği, standartlaştırılabileceği, verimli ve kârlı bir hale getirebileceği düşüncesi geliştirilerek, eğitim sisteminin dayandırıldığı kamu yönetimi anlayış ve uygulamaları, işletme yönetimi alanının kavram ve uygulamalarına teslim edilmiştir. Böylece eğitim sisteminde ve eğitim örgütlerinde; iş gördürme, hizmet alımı, özelleştirme, kârlılık, verimlilik, performans, müşteri, paydaş, vakıf, dernek, işletme ve CEO gibi kavramların kullanılması önemli bir destek bulmuştur. Bu durum, eğitimin piyasalaştırılmasını kolaylaştırarak, kamusal eğitime büyük zarar vermiştir. Burjuvaya -yatırımcılara-, özel okul ve **dershane işletmeciliği** (Ural, 2012a) gibi yeni yatırım alanları -kârhaneler- yaratılarak, örgün eğitim her düzeydeki seçme sınavlarına hazırlama anlamına hapsedilmiştir. Bu süreç, kamu okullarını da genel hedeflerinden uzaklaştırarak, öğretim programları ve öğrenme öğretme süreçlerini yarışmacı eğitim anlayışına göre yapılandırmaya zorlamıştır. Böylece **kusurlu** (Ural, 2012b) bir nitelik kazanan **kamusal eğitim**, eğitimin piyasalaştırılması sürecinde herhangi bir direnç gösterememiştir.

Yarışmacı eğitim anlayışı, öğrencilerin yabancılaşmasına neden olmaktadır. Öğrencileri sınava hazırlama amacıyla oluşturulan ortam, **çocukluğun alımp satıldığı ve hatta çalıştığı** (Ural, 2014a) bir piyasaya dönüştürülmüştür. Özel okul ve dershane işletmelerinde açık bir şekilde sürdürülen bu ilişki, devlet okullarında da **hazırlık kursları** adıyla örtülü bir şekilde uygulamaya konulmuştur. Böylece çocukluk, seçme sınavlarına hazırlama ambalajıyla yıllık, yarıyıllık, aylık, günlük ve hatta saatlik

olarak fiyatlandırılarak piyasa sunulan bir nesneye dönüştürülmüştür. Çocukluk, ergenlik ve gençlik dönemi gereksinimleri görmezden gelinerek kurgulanan bu sınavlara hazırlama süreci, çocuğun **-çocukluğun-** kendisinden, sosyal ve doğal çevresinden uzaklaşmasına yol açmaktadır. Okul zamanının dışında da yoğun bir çalışma programına maruz bırakılan çocuk, **serbest oyun** olanağından yoksun kalarak coşkulu bir çocukluk dönemi geçirememektedir. Bu durum çocuğu açık bir şekilde sosyal fobi riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Okul ve sınava hazırlama sürecine hapsedilen çocuğun, **serbest gezinen çocuk** doğal durumuna ve insan ile doğanın eşitlikçi bütünlüğüne ilişkin algısı da engellenmektedir. Yarışmacı eğitim anlayışıyla doğal yaşamla teması ortadan kaldırılan öğrenci, tamamen yapay bir yaşam sürmeye zorlanmıştır. Her düzeydeki öğrenciyi seçme sınavına hazırlayan eğitim sistemindeki öğrencinin okula yürüyerek gidebilmesi; zaman kaybetmemesi ve yorulmaması gibi gerekçelerle engellenmektedir. Yürümesi, koşması, atlaması, zıplaması, doğal ve sosyal yaşama dokunması engellenen çocuk, okulda da yarışmanın doğasına uygun yönergelerle durağanlaştırılmaktadır. Adeta sıvı ve gazların taşınmasında kullanılan bir **boru hattı düzeneği**ni andıran okul servisi uygulamasıyla okula gidış dönüşü sağlanan öğrencilerin, seçme sınavlarına hazırlanmaları dışında özel bir yaşamları kalmamıştır. Serbest oyun olanağı sunmayan yarışmacı eğitim anlayışıyla örülü okul yaşamı; çocukluğun, ergenliğin ve gençliğin gereksinimlerine yanıt verememektedir. İnsan onuruna yakışır bir yaşam hakkına sahip çocuk, yarışmacı eğitim anlayışı ve seçme sınavlarıyla dayatılan coşkuz bir yaşam biçimine mahkûm edilmiştir. Yeterince anlayıp anlamlandıramadığı -yazarın da- ve bir karşı duruş sergileyemediği bu yaşam biçimi çocukta bilinç dışına ittiği yaşantılar oluşturabilmektedir. Bu **travmatik durum**, yapımcılığını Can Candan ve Serdar M. Değirmencioğlu'nun üstlendiği **3 Saat -bir ÖSS belgeseli-** adlı filmde bütün çıplaklığıyla ortaya konulmuştur.

Yarışmacı eğitim anlayışı, yarışmacı bir bireysel ve toplumsal yaşam biçimi dayatmıştır. Örgün eğitim sürecinin her aşamasında kaçınılmaz bir yarışma davranışına zorlanan bireyin -öğrencinin-, bu davranışı öğrenmesiyle **-öğrenilmiş çaresizlik-** yarışmayı okul yaşantısının ve öğrenci kimliğinin dışındaki yaşam alanlarına da taşıması sağlanmıştır. Dayatılan bu yarışmacı yaşam biçimi, in-

sanın doğasındaki rekabet kavramının manipüle edilmesiyle de normal gösterilmeye çalışılmıştır. Neoliberalizmin amacına uygun olarak yeniden tanımlanan rekabet kavramı **doğal seçim** ile de ilişkilendirilerek yarışma ülküsü yüceltilmiştir. Böylece, insanı geleceğe taşıyan başat etkenin **karşılıklı yardımlaşma** (Kropotkin, 2001) yeterliği olmasına rağmen bireye her koşul ve ortamda rakiplerle yaşadığı düşüncesi benimsetilmiştir. Kazanmaya yönelik tutumu destekleyen bu telkin, doğal olarak yaşamın her alanındaki yarışmaları, yarışmacıları ve yarıştıracıları da artırmıştır. Atkinson vd., (1999) tarafından değer gereksinimleri başlığı altında ele alınarak, kazanmak, rekabet etmek, onaylanmak ve kabullenilmek gereksinimleriyle birlikte sunulan **yarışma gereksinimi** çoğu zaman Festinger (1954) tarafından, bireyin kendisiyle ilgili bir yargıya ulaşmak için sahip olduğu özellikleri değerlendirme gereksinimi olarak ifade edilen **sosyal karşılaştırma** kavramıyla ilişkilendirilerek açıklanmak istenmiştir. Böylece yarışmanın, belirli bir menfaat elde edebilmek amacıyla başkalarını geçmeye çalışmak veya benzer konumda olanlara karşı belirli yararları temin etmek için üstünlük sağlama eylemi olmasından kaynaklanabilecek direncin de kırılması başarılmıştır.

Yarışmacı eğitim anlayışı, neoliberal eğitim politikalarına toplumsal destek sağlamaktadır. Eğitimi -okulu-, çalışma yaşamının gerektirdiği biçim ve içerikte yapılandırmak, eğitimin kapitalist yaşam biçimiyle sınırlı algılanan bireyi yaşama hazırlama işlevinden kaynaklanmaktadır. Böylece eğitimin işlevi, kapitalist ideolojinin yarattığı işbölümü anlayışına uygun işgören yetiştirmeye ve bireye kapitalist yaşam biçimince üretilen statülere uygun yeterlikler kazandırmaya indirgenmiştir. Oluşturulan bu algı, eğitimin diğer birçok işlevi olduğunu ve özellikle de özgürleştirici işlevini gizleyebilmiştir. Daha da üzüntü veren durum ise eğitim sistemindeki eleyici, dışlayıcı, ayrımcı ve eşitsiz uygulamaların, **neoliberalizmin rıza oluşturuçu telkinleri**yle sürdürülebiliyor olmasıdır. Sistemin sahipleri bu eşitsiz ve ayrımcı uygulamalarını; bireysel farklılıklara; istihdam alan, olanak ve koşullarına; kontenjan olanak ve yetersizliklerine; kaynak yetersizliklerine dayandırarak meşrulaştırmak istemektedirler.

Yarışmacı eğitim anlayışı, öğrenciyi edilgen bir konuma itmiştir. Öğrenci, eğitim yaşantısının her evresinde yoğun bir yarışma baskısı altında tutu-

larak edilgenleştirilmiştir. Türkiye eğitim sistemi, hızla Freire (2006) tarafından **bankacı eğitim modeli**, Ural (2011) tarafından ise **mario eğitim modeli** olarak adlandırılan modele evrilmiştir. Bu dönüşüm, toplumun öğrenciyeye ilişkin algısını hızla, mürşid elinde mürid gassal elinde meyyit -**öğretmenin elinde öğrenci ölü yıkayıcısının elindeki ölü** (Sarmış, 2012)-savına doğru taşımaktadır.

Yarışmacı eğitim anlayışı, eğitim toplumundaki dayanışma davranışıyla sevgi ve saygıyı tehdit etmektedir. Eğitim sisteminin her düzeyinde üretilen yarışma ortamı; velileri, öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri çevresindekilerle -arkadaşlarıyla- dayanışma, işbirliği ve paylaşım gibi insani davranışlar sergilemekten hızla alıkoymaktadır. Bu yarışmacı tutum, toplulukçu yaşam biçimini de tehdit etmektedir. Eğitim örgütlerine yerleştirilen bu yarışmacı yapı ile grup üyeleri arasında **negatif bir korelasyon** (Beersma vd., 2003) oluşturulmuştur. Diğer yandan eğitimdeki bu yarışmacı anlayışı ve seçme sınavlarıyla eğitim toplumunda **rakip tarzı bir tutuma sahip olma anlayışı** geliştirilmiştir. Roy vd. (1999)'nin, **rakip tarzı gelişmiş bireyde atılganlığın yüksek**, işbirliği yapmanın düşük olduğu şeklindeki tespitleri; yakın bir gelecekte Türkiye eğitim toplumunun bütün üyelerinde gözlemlenebilecek bir davranışa dönüşebileceklerdir. Yarışma o denli yüksek ve yaygın bir düzeye ulaşmıştır ki Türkiye eğitim toplumu üyeleri, Morgan'ın (2010) **yönelttiği soruya** -onlara, bize özgü yarışlardan birini tanımlayabilmek için bir sıraya dizilip hızla koşmaya başlamalarını önerdim ve en hızlı koşanın kazanmış olacağını söyledim. Kabile halkı, güzel kara gözlerini kocaman açarak baktılar bana ve biri şöyle dedi: İyi ama bir kişi kazanırsa bütün ötekiler kaybetmiş olur. Bunun nesi eğlenceli ki? Oyunlar eğlenmek içindir. Neden insanları böyle bir deneyime tabi tutup, sonra da tek bir kişiyi gerçekten kazananın o olduğuna inandırmaya çalışıyorsunuz? Bunu anlamak bizler için çok zor, sizin insanların bunu kabullenebiliyor mu?- hep birlikte **evet** yanıtı verebilecek düzeye getirilmiştir. Langa (2007), koloni öncesi Afrikasının hatırlanabilecek imgelerinden biri olan **ubuntu** kavramını, günümüzde öne çıkarılan rekabet kavramıyla sembolize edilen neoliberalizmin ürettiği bunca hırsla, acımasızlığa, adaletsizliğe, şiddete karşı çare olarak başvurulabilecek evrensel insani bir değer olarak ifade etmektedir. Palmer (2013) neoliberalizmin çocuk yetiştirme anlayışına yönelttiği eleştiride ise -**ebeveynler, satıcılar tarafından çocukların sağlıklı olmasını sağlamak için yaratıcılık**

denen bir pakete ya da programa para ödemeleri gerektiğine inandırılmışlar- ebeveynlerin çocukları için en çok harcadıkları şeyin para değil zaman olması gerektiğine ve çocuklarla oynamanın büyüünün unutulduğuna dikkat çekmektedir. Neoliberalizmin bu kuşatıcı gücü, insanı temel özelliklerinden uzaklaştırarak yalnızlaştırmakta ve paylaşım, dayanışma ve işbirliği gibi toplulukçu yeterliklerini de hedef almaktadır.

Yarışmacı eğitim anlayışı, çocuğu aşırı bir bilişsel yükün altına sokmuştur. Yarışmacı eğitim anlayışının öğretim programından kaynaklanan aşırı-gereksiz- bilişsel yükün altındaki çocuk, bütüncül gelişim sürecinden kopararak doğal olmayan bir yaşama zorlanmıştır. Her düzeydeki eğitim sürecinde temel yaşam becerilerini destekleyen öğretim programları terk edilerek seçme sınavlarının gerektirdiği gereksiz bilgilerin yer aldığı programlara maruz bırakılan çocuk, dengesi bozulmuş bir yaşam sürdürmektedir. Türkiye'deki **yarışma ve sınav sarmalının** (Ural, 2013) ürettiği bu yeni çocuk, Gamara'nın (1977) betimlediği, ...*Bir çocuk bana dedi ki, / Güneş, mavi bir tavada / Sarı bir yumurtadır. / Bir çocuk bana dedi ki, / Güneş, karların içinde, / Sarı bir portakaldır. / Bir çocuk bana dedi ki, / Güneş, kadife bir örtünün üstünde / Sarı-kırmızı bir şeftalidir. / Bir çocuk bana dedi / Güneş, bir elbisenin üzerinde / Değerli bir mücevherdir. / Bir çocuk bana dedi ki, / İsterdim, çok isterdim... / Güneşi daldan koparmayı... doğal çocukluk niteliklerinden bir hayli uzaklaştırılmıştır. Ollman'ın (2009:128) Amerikan temel eğitimine yönelik yaptığı saptama -genellikle çocuklar ve daha az eğitilmiş insanlar sık sık, kaba ve bilinç dışı bir diyalektikle iş görürler. Eğitimden nasibini almış olanlar ise bütünlükleri ve süreçleri yıkar ve onları yeniden birleştirmezler. Bu eğitilmiş insanlar ya hiç diyalektiğe göre hareket etmezler ya da onu çok daha az kullanırlar. Amerika'daki temel eğitim büyük ölçüde diyalektik düşünmemeyi öğretir- ne yazık ki Türkiye eğitim sisteminde de başarılıdır. Yarışmacı eğitim anlayışının tehdit ettiği **çocuk gönenci** kavramı, ne yazık ki eğitim bilimlileri alanyazınında halâ yer bulamamış ve tartışılmamıştır. Bunun, aynı toplumun veteriner fakültelerinde **hayvan gönenci** dersi olarak okutulduğu bir dönemde oluyor olması da ayrıca çok manidardır.*

Yarışmacı eğitim anlayışının yarattığı sosyal dışlanma, çocuk işçiliği olarak bilinen sömürü biçimini desteklemektedir. Türkiye'deki eğitimin, toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri derinleştirerek

yeniden üretmesi hali, Ünal vd. (2010) tarafından ortaya konulan eşitsizlik ve toplumsal ayrışma had safhadayken, neoliberalizm en iyi yaptığı perdeleme eylemleriyle saklanarak sürdürülmektedir. Yarışmacı eğitim anlayışının bir sonucu olarak örgün eğitim sürecinin dışında bırakılan çocuk-lar-, çocuk istismarcılarınınca değişik alanlarda çocuk işçi olarak çalıştırılmaktadır. Bu süreç, hiçbir şekilde açıklanamayacak sonuçlar -Adana'da 13 yaşındaki ortaokul öğrencisi, haftalık 100 liraya çalıştığı plastik fabrikasında pres makinesinin arasına sıkışarak can verdi (Hürriyet Gazetesi 2013)- doğurmasına rağmen sürüp gitmektedir.

Yarışmacı eğitim anlayışı, çocuğun özgüvenini yok etmektedir. Humpheys (1999) özgüven kavramının boyutlarını; sevilebilir olma ve yeterli olma duygularıyla açıklamaktadır. Yarışmacı eğitim anlayışının yarattığı kaygı ve korkuya dayalı olarak bireyde gelişen sevilebilir olduğunu hissetmeme durumu; utangaçlık, çekingenlik, sessizlik, bağımlılık ve saldırganlık davranışlarına dönüşebilmektedir. Aynı şekilde yarışma olgusunun yaşattığı yeterli olduğunu düşünmeme durumu da yeni deneyimlere kapalılık, başarısızlık korkusu, mü-kemmeliyetçilik, ders ve ödevlere çok aşırı özen gösterme gibi yaygınlaşan davranışlara yol açmaktadır.

Yarışmacı eğitim anlayışı, çocuktaki doğal merak duygusunu yok etmektedir. Öğrenmek veya anlamak için duyulan arzu, istek, kaygı ve tasa olarak tanımlanan merak duygusu aynı zamanda araştırmaya ve gözlemlemeye ilişkin duyulan isteği yansıtan davranış biçiminin tetikleyicisi olarak da ifade edilmektedir. Harrison (2003) ortalama bir okulun merak duygusunu yok ettiğini ileri sürerek, merak duygusunun eğitimde yaşam alanı bulabilmesini bir mucize olarak betimlemektedir. Türkiye'de yarışmacı eğitim anlayışıyla yapılandırılan örgün eğitim düzeneği, çocuğun merak duygusunu yok ettiği gibi onun özgürlük ve özgünlüğünü de ortadan kaldırarak hayal ve imgelem dünyasına da saldırarak yaratıcılığını engellemektedir. Araştırmalar (Üstüner ve Şengül, 2004: Ural, 2012c), Türkiye eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli sınavların; öğrencilerin belli bir konu üzerinde, düşünme, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme, yaratıcılıklarını ortaya koyma, eleştirel düşünme, yorumlama, çözümleme ve konu üzerinde değerlendirmelerde bulunmasına olumsuz yönde etki ettiğini ortaya

koymaktadır. Öğrencinin soru sormasının engellendiği örgün eğitim süreci daha çok yanıtlama üzerine temellendirilmiştir. Yarışmacı eğitim anlayışı öğrencinin sorusunu -sorularını- olumlamadan kaçınmaktadır. Çünkü soruları olumlama, merakı, ilgiyi, şüpheyi, hayreti, arayışı ve şaşırma- yı da beraberinde getirerek düşünmeyi öne çıkar- maktadır. Düşünmeye, sorgulamaya ve bilmeye başlama, kaynaklarını aklın eleştiri süzgecinden geçirme, çelişkisiz ve tutarlı önermeler geliştirme, temellendirme -dayanak gösterme-, çözümleme ve birleşim -sentez- işlevlerine sahip, eleştirel düşünme yeterliği kazanan birey -çocuk-; temellendirilmemiş savlara, önyargılara karşı kendini koruyabilecektir. Bunun içindir ki neoliberalizm, insanı özgürleştirme iddiası taşıyan (Cevizci, 2011) eleştirel eğitim anlayış ve uygulamalarıyla kıyasıya bir mücadelenin içerisinde. Yarışmacı eğitim anlayışı, eleştirel düşünceyi engelleyerek öğrencinin daha kolay ve daha çok inanarak, daha az anlamasını sağlamayı hedefler. Öğretim yöntemi olarak ezberletmenin yoğun kullanıldığı ve katılımcılığın dışlandığı yarışmacı eğitim anlayışına maruz kalan bireyde demokratik bir tutumun gelişmesi de engellenmektedir. Yarışmacı eğitim anlayışında, ezberletme yönteminin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla çocuğun gelişimsel düzeyine uygun demokratik öğretim yöntemlerinden kaçınılmaktadır. Böylece birey, özgün ve eleştirel bir bakış açısıyla dünyayı sorgulama, düşünce, dil ve dünya arasındaki ilişkileri keşfetme, birlikte düşünme ve tartışma, doğaçlama yapabilme gibi temel yaşam becerilerinden yoksun bırakılmaktadır.

Yarışmacı eğitim anlayışı, öğretmenlik mesleğini dönüştürmüştür. Yarışmacı eğitim anlayışı Türkiye'deki öğretmenlik mesleğini, tam da Spring'in (1997) demokrasi dışı veya demokrasinin yeterli derecede işlemediği örgütleniş biçimlerinin ege- men olduğu toplumlar için betimlediği şekilde; geleneksel anlayışla icra edilen ve tamamen otoritenin belirlediği sınırlar içerisinde gerçekleştirilen bir işe dönüştürmüştür. Böylece öğretmen, **devletin öğretmeni** (Ural, 2003) statüsüne hapsolunarak bireyin damgalandığı, derecelendirildiği, belgelendirilerek topluma geri gönderildiği bir süreçte kullanılmaktadır. Öğretmen; öğrenmeyi desteklemek yerine öğreten, anlamayı desteklemek yerine inandıran, sevgi sunmak yerine korkutan, özgürlüğü desteklemek yerine baskılayan, onore etmek yerine aşağılayan, saygı duymak yer-

ne şiddet uygulayan, desteklemek yerine yıldırın, özgünlüğü desteklemek yerine aynılaştıran, dayanışmayı desteklemek yerine yarıştıran bir konumda tutulmaktadır. Teknisyen öğretmen (Ünal, 2005: Yıldız, 2014) olarak adlandırılan öğretmenin bu yeni konumu, onu **yenilikçi, aydınlanmacı, devrimci** doğasından tamamen uzaklaştırmıştır.

Yarışmacı eğitim anlayışı ve sınavlar, akademik başarıyı yüceltmektedir. Seçme sınavlarıyla yüceltilen akademik başarı, eğitimi bireyin bütüncül gelişimini -bedensel, düşünsel, duygusal, davranışsal- destekleme işlevinden uzaklaştırmıştır. Okulda öncelenen akademik başarı, öğrencinin bireysel ve toplumsal yaşamı üzerinde önemli tahribatlar yaratmaktadır. Yarışmacı eğitim anlayışı ve seçme sınavlarının yarattığı stres, kaygı, karşılaştırılma, dışlanma, incinme, yabancılaşma, aşağılanma ve korku gibi duygular ile ayrımcılık, eşitsizlik, sömürü ve çatışma durumları, öğrenciyi iletişimsizlik, sahtecilik, yanıltma, olumsuz odaklanma, aşırı kontrol, psikolojik ve fizyolojik şiddet ve intihar gibi davranışlara yönelmektedir (Ural, 2012d). Bir intihar mektubundan alıntılanan şu ifade, olayın bütün vehametini ortaya koymaya yetmektedir: *Sevgili ailem! Böyle olmasını istemezdim. Ben de isterdim bu dünyada yaşamayı. Ancak başarılı olamıyorum. Ben dedemin gittiği yere gidiyorum. Sakın benim için ağlamayın. Sizi seviyorum.* (Milliyet Gazetesi, 2012).

Sonuç olarak; Türkiye'de uygulamaya konulan yarışmacı eğitim anlayışı, seçme sınavlarının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Eğitim sürecinin her aşamasında yaygınlaşan seçme sınavlarıyla yaratılan eşitsizlik ve eğitim hakkı ihlalleri normalleştirilerek meşrulaştırılmıştır. Yapılan her sınavın çocukluğa, gençliğe, insanlığa yönelik ağır bir saldırı olarak kullanılmasıyla çocuk gönenci de tehdit edilmektedir. Bu anlamsız sürece; niçin yarıştırmıyoruz, niçin yarışıyoruz, niçin yarıştırlıyoruz, niçin etiketliyoruz, niçin ayırıyoruz, niçin sistemin -sürecin- dışına itiyoruz, yetkiyi kimden -nereden- alıyoruz, çocuklar kimindir, öğretmen kimindir? gibi bazı temel soruların yanıtlanmasıyla **iyi temel eğitime** (Ural, 2009) ulaşılabilir. Böylece örgün eğitim, Matthews'in (2000) de belirttiği gibi **yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabası** olmaktan çıkarılarak, **olabilmek için sahip olmak kökenli tüm davranış biçimlerinden vazgeçmeye hazırlanılan yer** (Fromm, 2003) olarak yeniden kurulması başarılabilir.

Kaynakça

- Atkinson, R.C., Atkinson, R., Smith, E.E., Bem, D.J., Hoeksema, S.N. (1999). **Psikolojiye Giriş**. Çev: Yavuz Alogan. Arkadaş Yayınları. Ankara.
- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Humphery, S. E, Moon, H., Conlon, D. E, Ilgen, D. R. (2003). **Cooperation, Competition, and Team Performance: Toward a Contingency Approach**. Academy of Management Journal, Vol. 46 No 5, pp 572-590.
- Cevizci, A. (2011). **Eğitim Felsefesi**. Say Yayınları. İstanbul.
- Dutertre, G. (2007). **Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarından Örnekler**. Ankara. Avrupa Konseyi Yayınları.
- Festinger, L. (1954). **A Theory of Social Comparison Processes**. Human Relations. 7(2):117-140.
- Freire, P. (2006). **Ezilenlerin Pedagojisi**. Çev. Dilek Hattatoglu, Erol Özbeç. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Fromm, E. (2003). **Sahip Olmak Ya Da Olmak**. Çeviren: Aydın Arıtan. Arıtan Yayınları. İstanbul.
- Gamara, P. (1977). **La tarte aux pommes**. L'école des Loisirs.
- Harrison, S. (2003). **Mutlu Çocuk**. Çeviri : Murat Sağlam. Dharma Yayınları. İstanbul.
- Humphreys, T. (1999). **Çocuk Eğitimin Anahtarı : Özgüven**. Çeviri : Tanju Anapa. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Hürriyet Gazetesi. (2013). **13 Yaşındaki Ahmet'in Dramı**. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/22821995.asp> Erişim: 10 Ekim 2015
- Kropotkin. P.A. (2001). **Karşılıklı Yardımlaşma**. Çeviri: Işık Ergüder. Kaos Yayınları. İstanbul.
- Langa, P. (2007). **Meydan Okuyan Medeniyetler**. Anayasa Yargısı. Sayı:24. http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/PiusLanga.pdf Erişim: 15 Ekim 2015.
- Matthews, G.B. (2000). **Çocukluk Felsefesi**. Çeviren: Emrah Çakmak. Gendaş Yayıncılık. İstanbul.
- Milliyet Gazetesi. (2012). **SBS Stresi İntihar Ettirdi**. <http://www.milliyet.com.tr/sbs-stresi-intihar-ettirdi/gundem/gundemdetay/11.06.2012/1552269/default.htm> Erişim: 22 Kasım 2015
- Morgan, M. (2010). **Bir Çift Yürek**. Çeviren:Eren Cendey. Klan Yayınları. İstanbul.
- Ollman, B. (2009). **Maksizme Sıradışı Bir Giriş**. Çeviren: Ayşegül Kars. Yordam Yayınları. İstanbul.
- Palmer, Sue. (2013). **Zehirlenen Çocukluk**. Çeviren: Ö. Çağla Yüksel. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Rauter, E. A. (2011). **Düzene Uygun Kafalar**. Kaldıraç Yayınevi. Çeviri: Merlin Ecer. İstanbul.
- Roy J. L., Saunders, D.M. and Minton, J.W. (1999). **Negotiation**. Irwin McGraw-Hill. San Francisco.
- Sarmış, İ. (2012). **Tasavvuf ve İslam**. Ekin Yayınları. İstanbul.
- Spring, Joel. (1997). **Özgür Eğitim**. Çeviren: Ayşen Ekmekçi. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Ural, A. (2003). **Öğretmenlik Paradoksu**. Editör: Mehmet Durdu Karşlı. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Öğreti Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Ural, A. (2004). **Yarışmacı Eğitim Anlayışının Eleştirisi**. Üniversite ve Toplum. Cilt:4. Sayı:1. www.universite-toplum.org
- Ural, A. (2006). **Hafif Ağır Denenceler**. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Ural, A. (2009). **Good Elementary Education**. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 1(1):1249-1254.
- Ural, A. (2011). **Mario Eğitim Modeli**. Eleştirel Pedagoji Dergisi. Sayı:13. Ankara.
- Ural, A. (2012a). **The Dershane Business in Turkey**. Edited By Kemal Inal and Güliz Akkaymak. Neoliberal Transformation of Education in Turkey. Palgrave Mcmillan. New York.
- Ural, A. (2012b). **Kusurlu Kamusal Eğitim**. Eleştirel Pedagoji Dergisi. Sayı:23. Ankara.
- Ural, A. (2012c). **Örgün Eğitim ile Kazanılan Nitelikler**. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi.28:12-20.
- URAL, Ayhan. (2012d). **Bir İnkilem: Eğitimde Rekabet**. 2.Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı. Sözlü Bildiri. 10-14 Temmuz. Atina.
- Ural, A. (2013). **Yarışma ve Sınav Sarmalındaki Çocukluk**. I.Eğitim Felsefesi Ulusal Sempozyumu. Sözlü Bildiri. 21-22 Kasım. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Ural, A. (2014a). **Türkiye'de Yarışmacı Eğitim Politikaları ve Sonuçları**. Davetli Bildiri. Kapitalizm ve Paternalizm Kışkacında Çocuk: Türkiye'de Çocuklara İlişkin Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu. 29-30 Kasım. Eğitim Sen. Malatya.
- Ural, A. (2014b). **Seçkin Eğitim Meşrulaştırmak: Eğitimde Koşullu Geçiş Dayalı Kademelenmek**. Eğitimde Politika Analizi Dergisi. 3(1):45-56.
- Ünal, I. (2005). **Öğretmen İmgesindeki Neoliberal Dönüşüm**. Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Cilt:3. Sayı: 11.
- Ünal, I., Özsoy, S. Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). **Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 14. Sayı: 2. Sayfa: 197-208.
- Yıldız, A. (2014). **Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmen Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene**. Sayfa:13-26. Öğretmenliğin Dönüşümü. Editör: Ahmet Yıldız. Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- Zaman Gazetesi. (2007). **Öğrenciyi Notuna Göre Sınıflandırmak İnsan Hakları İhlali Sayıldı**. http://www.zaman.com.tr/gundem_ogrenciyi-notuna-gore-siniflandirmak-insan-haklari-ihlali-sayildi_604875.html Erişim: 14 Ekim 2015.

Eğitimde Milliyetçi-Muhafazakâr Kuşatma ve Meslek Liseleri

Erkan Aydoğanolu¹

Eğitimin amacı, bireylerin küçük yaşlardan itibaren, o an için geçerli olan ekonomik-toplumsal sistemin ihtiyaçları doğrultusunda, zorunlu olarak birtakım ölçütlere göre biçimlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Kuşkusuz her sistemin kendine özgü insan yetiştirme modeli vardır. İnsanlar hangi amaçlar ve değerler doğrultusunda yetiştirilmek isteniyorsa, eğitim sisteminin de o doğrultuda düzenlenmesi kaçınılmazdır.

Sanayi devrimi sürecinde ortaya çıkan zorunlu eğitim uygulamaları, ilk ortaya çıktığında askeri ihtiyaçlar üzerinden başlayarak yurttaşların egemen sistemin amaçları doğrultusunda eğitilmesinde önemli bir rol oynamıştır. İlk kez 1819'da Prusya'da uygulanmaya başlanan zorunlu eğitimin beş temel amacı gerçekleştirmek için oluşturulduğu bilinmektedir (Hern, 2008: 74-77). Bunlar; 1- Orduya itaatkâr asker yetiştirmek, 2- Maden ocaklarında çalıştırılmak üzere itaatkâr işçiler yetiştirmek, 3- Hükümete azami düzeyde tabii olacak sivil hizmetliler yetiştirmek, 4- Kurumlarda çalışacak memurlar yetiştirmek, 5- Önemli konularda birbirine yakın düşünen yurttaşlar yetiştirmektir. Bu anlamda zorunlu eğitimin amacı çocuklar yetiştirilirken, onların entelektüel gelişimlerini arttırmayı değil, "boyun eğme" ve "itaatin" temel olduğu bir toplumsallaştırma sistemini yerleşik hale getirmektir.

Kapitalizm açısından baktığımızda yetişmiş insan gücü gereksinimi eğitim süreci üzerinden karşılanırken, toplumsal iş bölümü konuları için bireyler sınıfsal konuları ve önceden belirlenen birtakım kriterlere göre seçilip elenip, çeşitli alanlara (akademik, mesleki vb) ayrılarak sistemin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilir. Eğitim süreci, aynı zamanda parçası olduğu toplumsal yapının egemen ideolojisinin ve onu ayakta tutan milliyetçilik gibi kimi geleneksel değerlerin yeniden üretilmesinde de önde gelen araçlardan birisidir. Bu süreç, toplumsal üretimin eğitimden beklediği diğer işlevler ile iç içe geçmiş bir şekilde birlikte yürütülür.

Eğitim sürecinde seçme, eleme, yetiştirme ve yerleştirme sırasında sınıfsal farklılıkların yapısına uygun özellikler korunarak, eğitim üzerinden sınıf farklılıklarının ve bireysel rekabetin sürdürülmesi amaçlanır. Bu durum, kaçınılmaz olarak var olan kapitalist toplumsal iş bölümünün ve onun yarattığı eşitsizliklerin doğal, meşru, hatta kaçınılmaz olduğu, bunu değiştirmenin çok zor olduğu görüşünün okul sıralarından başlayarak nesilden nesle

¹ Dr.

aktarılması anlamına gelmektedir.

Egemen olan sınıf, toplumun diğer sınıfları, özellikle emekçi sınıflar, üzerindeki egemenliğini korumak ve olası karşı çıkış gerekçelerini en azından gizleyebilmek için kendi siyasal, ideolojik ve kültürel değerlerini aktarmak zorundadır. Söz konusu aktarım sürecinde en önemli araçlar farklı kategorilerde oluşturulmuş örgün ve yaygın eğitim kurumları, özellikle okullardır. Eğitim, bireylerin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi için en uygun ve etkili araçların başında gelirken, eğitim üzerinden aktarılan değerlerin, Türkiye’de olduğu gibi özellikle ortaöğretimde belirginleşen “milliyetçi-muhafazakâr” fikirlerin eğitim sürecinin somut ve ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olması dikkat çekicidir.

Eğitim ve gençlik

Gençlik, sahip olduğu özellikleri bakımından toplumun en dinamik, en hareketli kesimlerinden birisini oluşturuyor. Türkiye nüfusunun yaş ortalamasının 29 olduğu düşünüldüğünde, nüfusun önemli bir kısmının genç kategorisinde olduğu görülebilir.

Türkiye’de siyasal-toplumsal koşullarda meydana gelen önemli değişikliklere bağlı olarak gençliğin tutum ve davranış biçimlerinde gözle görülür farklılıklar ortaya çıkıyor. Özellikle 1980 sonrasında eğitim alanında benimsenen “Türk-İslam sentezi” anlayışının, yıllar içinde yetişen çocuk ve gençlerin kişiliklerinin ve düşünce yapılarının biçimlenmesinde önemli etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim, özellikle emekçi aileleri açısından çoğu zaman sınıf atlamada en etkili merdiven olarak görülür. Yoksulluktan kurtulmak için en önemli araç olarak eğitimi gören birçok aile için eğitimin, öğrencilerin yüksek bir gelir elde etmelerini ve “sınıf atlamalarını” sağlayacak önemli fırsatlar sunduğu yönündeki yanılsama oldukça yaygındır. Çoğu yoksul aile, uzun yıllar eğitimin toplumda yüksek statü edinmede önemli bir rol oynadığını düşünüyorken, son yıllarda bu düşüncenin çok da doğru olmadığına ilişkin örnekler belirgin bir şekilde çoğaldı.

Emekçi sınıflar yıllarca, okulların onlara toplumsal anlamda bir ilerleme sağladığına ve okullaşma sürecinde bu ilerlemenin çocuk ve gençlerin kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inandırıldılar. Oysa Türkiye gibi sınıf eşitsizlikleri ve çatışmalarının giderek derinleştiği bir ülkede, toplumdaki sınıfsal

farklılıklar eğitim süreçlerine doğrudan yansımaya ve yoksul emekçi çocuklarından çok azına “sınıf atlama” olanağı sunmaya başladı.

Sınıflı toplumlarda okullar, kuşkusuz toplumdaki sınıfsal bölünmeleri en somut şekilde yansıtan üst yapı kurumlarıdır. Eğitimde 4+4+4 düzenlemesi ile Türkiye’de kapitalizmin gelişimine paralel olarak ortaya çıkan sınıfsal farklılaşmaların daha da derinleşmesi, yoksul emekçi çocuklarının içinden geldikleri sınıfa layık görülen mesleki eğitime ağırlıklı olarak yönlendirilmesini beraberinde getirdi. AKP’nin tek başına iktidara geldiği ilk günden itibaren MEB tarafından hazırlanan raporlar ve mesleki eğitime ilişkin özellikle AB ile yapılan MEGEP (Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi) gibi projeler üzerinden yüzde 35’lik mesleki eğitim oranını yüzde 65’e çıkarma hedefinin sürekli olarak vurgulanması boşuna değil.

Türkiye’de öğrencilerin demografik yapısını gittikleri ya da gönderildikleri okul türüne göre değerlendirdiğimizde yoksul emekçi çocukların ağırlıklı olarak meslek liselerine ya da imam hatiplere gittiği, daha doğrusu yönlendirildiği görülebilir. Mesleki eğitim, bireylerin yaşantılarının sağlanmasında zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırma, bireylerin yeteneklerini sosyal, ekonomik, zihinsel, duygusal ve kişisel yönlerden geliştirme süreci olarak tanımlanır.

Mesleki ve teknik eğitim sadece bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak değerlendirilemez. İnsanlar sadece makine kullanan, hizmet eden mekanik canlılar değildir. “Mesleki eğitimin toplum ve birey üzerindeki etkileri, bireyin kişisel gelişimi, toplumun demokratik gelişimi ve üretim yeteneklerinin geliştirilmesi boyutlarının bir etkileşimi olarak ele alınabilir. Bu çerçevede, mesleki eğitim kendi başına, teknik uzmanlık ile tasarlanabilen ve gözlenebilen bir eğitim türü olmaktan çok, birey, toplum ve ekonomik yapı ilişkileri içinde ele alınacak ve değerlendirilebilecek bütünlüklü bir eğitim olarak kabul edilmelidir” (Eğitim Sen, 2004: 460).

2002-2003 eğitim öğretim yılında Türkiye’de meslek liselerinde okuyan öğrenci sayısı 985 bin 575 iken, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 2 milyon 788 bine çıktı. Başka bir ifade ile AKP tek başına iktidara geldiğinde Türkiye’de meslek liselerinin ortaöğretim içindeki payı yüzde 33 iken, özellikle özel meslek liselerine yapılan doğrudan teşviklerle bu oran yüzde 49’a kadar çıktı.

Eğitim Sen'in verilerine göre (Eğitim Sen, 2015: 4) 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de sadece 45 özel meslek lisesi varken son üç yıl içinde kamu kaynaklarıyla yapılan ve öğrenci başına 2.500 ila 5.500 TL arasında değişen doğrudan destek ve teşvikler sonucunda okul sayısı yaklaşık 10 kat arttı ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 429'a çıktı. Aynı dönemde özel meslek liselerine giden öğrenci sayısı ise 17,5 kat gibi astronomik bir artış göstererek 4.348'den 75.890'a yükseldi.

Milliyetçi-Muhafazakâr Kuşatma

Eğitim sistemi ya da okullar, nasıl bir parçası oldukları toplumu yansıtıyorsa, bu okullarda verilen eğitimin, uygulanan açık ve gizli öğretim programının (müfredatın), topluma nüfuz eden milliyetçi-muhafazakâr değerleri yansıtması şaşırtıcı değildir.

Sömürünün ortaya çıktığı ve egemen olduğu bütün sınıflı toplumlarda gençlik, egemen sınıflar ve onların temsilcileri açısından her zaman potansiyel bir tehdit olarak görülmüş ve sürekli denetim altında tutulmak istenmiştir. Özellikle Türkiye gibi farklı kimlik, inanç ve kültürlerin yaşadığı, ulusal sorunu çözümlenmemiş bir ülkede gençliğin, toplumsal yaşamın her alanında karşı karşıya olduğu sorunlar, çatışma ve çelişkiler, eğitim hayatına ilk adım attığı andan itibaren karşı karşıya kaldığı ideolojik bombardımanın izlerini belirgin bir şekilde taşır.

12 Eylül sonrasında oluşturulan yaşam kültürü özellikle gençlik üzerinden biçimlendirilmiş, eğitim sistemi ve okullarda uygulanan öğretim programları (müfredat) söz konusu biçimlendirmeyi sağlamak için son derece önemli ve belirleyici bir işlev görmüştür. Eğitim programlarında kendisini açıkça belli eden tekçi, ırkçı-gerici ve ayrımcı ifade ve söylemler, milliyetçi muhafazakâr yaklaşım bütün okul türlerinde, özellikle meslek liselerinde okuyan gençler üzerinde belirleyici bir etki yapmaktadır.

Türkiye, geçtiğimiz yıllar içinde mesleki eğitimin genel eğitim içindeki oranını yüzde 35'ten yüzde 65'e çıkarma hedefini önüne koyarken, bu konuda özellikle Avrupa Birliği ile yapılan anlaşmalar ile mesleki ve teknik eğitimin standartlarını belirlemek için çok sayıda adım attı. Söz konusu adımların atılmasının en önemli nedeni çalışan nüfusun yüzde 65'ini oluşturan ücretli emekçilerin çocuklarının, mensup oldukları sınıfa layık görülen meslek liselerine yönlendirilmesi, tıpkı anne-ba-

baları gibi onların da işçi sınıfının potansiyel üyeleri olarak yetiştirilmesi idi.

Meslek liselerinde öğretim programları büyük ölçüde öğrencilerin üniversiteye girmemesi üzerine düzenlenirken, bu okullarda sadece mesleki ve teknik öğretimin yapıldığını söylemek mümkün değil. Meslek liselerinde okumakta olan öğrencilerin mutlak çoğunluğunun işçi ve emekçi çocukları olması, onların içinde buldukları nesnel sınıf konumları gereği sistem tarafından "potansiyel tehlike" olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu tehlikeyi daha baştan bertaraf etmek için milliyetçi-muhafazakâr dil daha yoğun kullanılmakta, aynı şekilde gençliğin bazı dinci-milliyetçi akım ve örgütlenmelere yönlendirilmesi sağlanmaktadır.

Mesleki ve teknik liseler atölyeler ve fabrikalar için en önemli ucuz ve nitelikli iş gücü üretim merkezleri olmalarının yanı sıra, kültürel alanda önemli ve dinamik bir özne olmalarından da kaynaklı olarak milliyetçi-muhafazakâr ideoloji ve söylemin en etkili olduğu, gençlik içinde ırkçı-şoven örgütlenmelerin en yoğun olduğu mekânların başında geliyor.

Gelecek kaygısı ile sesini çıkarmayan, toplumuna, birbirine hatta kendisine yabancılaşan gençlik, tüketim kültürü ve onun siyasal-ideolojik söylem ve sembollerine kendini tanımlamaya başlıyor. Kendiliğinden olmayan bu süreç, kökenleri 12 Eylül sonrasında hayata geçirilen ve eğitimde "Türk-İslam sentezi" olarak bilinen yaklaşımın somut bir ürünü olarak sadece meslek liselerinde değil, neredeyse bütün okul türlerinde kendisini gösteriyor.

Sınıfsal ilişkiler üzerinden biçimlenen bir toplumun eğitim örgütlenmesinin de tekçi, ayrımcı, milliyetçi ve eşitsizlikleri yeniden üreten pratikler sergilemesi elbette şaşırtıcı değildir. Bu nedenle okul türü ayırt etmeksizin, okuldaki bilgilenme ve sosyalleşme sürecini, okul dışındaki günlük yaşam gerçekliğinden, milliyetçi-muhafazakâr söylem ve uygulamalardan ayırmak ya da ayrı değerlendirmek çok zordur.

Türkiye'de gençlik, bir bütün olarak, geleceksizliğin kendisine kader olarak dayatıldığı, işsizliğin kemirdiği, nitelikli bir eğitim olanağından yoksun, umutsuzluk içinde olan bir kesim durumundadır. Toplumsal yozlaşma ve çürüme en çok gençlik kesimini etkilemekte, gençlik eşit olmayan koşullara, geleceksizliğe mahkum edilmekte, önemli bir kısmı lise, hatta ortaokul çağlarında uyuşturucu,

çeteleşme vb. etkenlere yönelmekte, hatta yönlendirilmektedir.

Gençliğin önemli bir kısmı da kendisine alternatif olarak sunulan dinci-milliyetçi ideolojilere kapılırsa, özellikle liselerde artan çeteleşmenin, aynı zamanda bir devlet politikası haline gelen ırkçı-milliyetçi ve dinci örgütlenmelerin kucağına itiliyor. Gençliğin içinde bulunduğu koşullar ve karşı karşıya olduğu sorunlar suiistimal edilerek, gençlerin milliyetçi-şoven söylemlerin etkisiyle Kürtlere ve diğer uluslara düşmanlık temelinde örgütlenmesi sağlanıyor. Gençlik içinde aksi yönde bir yönelme olması durumunda hemen ağır disiplin hükümleri, emniyet güçleri devreye girerek, gençlerin “yoldan çıkması” tehlikesine karşı gerekli yaptırımları en ağır şekilde uygulamaya başlıyor.

İrkçı-gerici akımlar tarafından, gençlik sadece seçmen olarak değil, bu akımların aktif birer militan gücü olarak yedeklenmekte ve zamanı geldiğinde farklı kimlik ya da düşünceden olanları tehdit etmek ya da yıldırma için kullanılmaktadır. Bu akımlar gençliğin gücünü ve dinamizmini kendi siyasal-ideolojik çıkarları için kullanırken, gençliğin enerjisi ve dinamizmini kendi çıkarlarının aktif militan gücü olarak örgütlemeye çalışıyorlar.

Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasal istikrarsızlık ve yıllardır diri tutulmaya çalışılan ırkçı, milliyetçi, gerici akımların bir bütün olarak gençliği, özellikle meslek liselerinde okuyan gençleri kendi saflarına çekmek için Ülkü Ocakları gibi çeşitli gençlik örgütlenmelerini kullandıkları biliniyor.

Dini ve milliyetçiliği kullanarak gençliği kendi saflarına çekmeye çalışan siyasal akım ve partiler, gizli-açık çeteler ve mafya benzeri örgütlenmeler aracılığıyla gençliğin dinamizmini sonuna kadar sömürüyorlar. Bu şekilde gençleri eşit, sömürsüz, özgür bir gelecek mücadelesinden alıkoymayı, başka bir ifadeyle gençliğin ve ülkenin geleceğini karartan aktörler olarak, egemen güçlerin çıkarları için örgütlemeyi ve kullanmayı sürdürüyorlar.

Sonuç

Eğitim söz konusu olduğunda, hangi tür ya da düzeyde olduğuna bakılmaksızın resmi ideolojinin üretimi ve yeniden üretimi açısından önemli bir işlevi olduğu bilinir. Sermaye, düşünen, sorgulayan, yanlış geldiğinde sesini çıkaran, tartışan, kısacası “resmi ideoloji”nin dışına çıkan nesiller istemez. Sermayenin ihtiyacı sorgulamayan, ne verilirse kabul eden, düşünmeyen, kısaca pasifleşmiş bireyler ve patrona koşulsuz itaat edecek bir işgücü yetiştirmektedir.

Meslek liseleri patronların ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün önemli bir parçası olan “teknik” ve “ara eleman” yetiştirmesi açısından önemli olduğu kadar, işçi sınıfının gelecek kuşaklarının yetiştirildiği mekanlar olarak önemli bir işleve sahiptir. İşçi sınıfının gelecek kuşaklarının yetiştirildiği meslek liseleri, bir taraftan sermaye ve patronlar için “ucuz işgücü” ve “ara eleman” ihtiyacını karşılarken, diğer taraftan egemen sistemin yoğun siyasal-ideolojik propagandasının yaygın olarak yapıldığı ortaöğretim kurumlarının başında geliyor.

Gerici, faşist, dinci akımlar gençliğe pek çok şey vadetmekte, ama sonuçta geriye hayal kırıklığına uğramış, gençliğini ve geleceğini yitirmiş bir harabe bırakmaktadır. Oysa gençliğin bugün içinde bulunduğu duruma bakıldığında, onun, işçi sınıfı ve emekçi halkın evlatları olarak hareket etmek, sömürü ve baskıya, yoksulluğa ve işsizliğe, geleceksizliğe karşı çıkmak için tüm nesnel koşullara sahip olduğunu görmek mümkündür. Gençliğin oldukça kaygan bir zemin olduğu, Türkiye’de yıllardır uygulanan “Türk-İslam sentezi” yaklaşımı sürdürüldüğü sürece eğitim sistemi içinde gençlerin ırkçı-gerici, faşist hareketlere yönelmesinin kaçınılmaz olduğu ve gençlik için karanlık bir gelecek tehlikesinin büyüdüğünü görmek zor değildir.

Mevcut sistem eğitimiyle, kültürüyle, yasalarıyla, zor ve baskı aygıtlarıyla gençliğin eşitlik, özgürlük, demokrasi ve barış mücadelesi içinde yer almasını engellemek, onların kendi çıkarları ve işçi sınıfının çıkarları için örgütlenip sınıfın siyasetinde birleşmesini engellemek ve gençliği düzene bağlamaya çalışmak için çarpık ideolojik tezlerini her fırsatta tekrarlayıp durmaktadır.

Gençlik kendi geleceğinin celladı mı olacak, yoksa kendi geleceği de dahil olmak üzere ileride bir parçası olacağı işçi sınıfının kurtuluşunda, aktif bir rol mü oynayacak? Bugünün kilit sorunu budur ve bu sorunun gençliğin lehine olacak şekilde bir çözüme kavuşturulması için gençliği ve eğitim sistemini saran milliyetçi muhafazakâr kuşatmanın kırılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Eğitim Sen. (2004). IV. Demokratik Eğitim Kurultayı, 2. Cilt. Ankara, s. 460.
- Eğitim Sen. (2015). 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Yıllık Değerlendirme Raporu, s. 4.
- Hern, M. (2008) Alternatif Eğitim/Hayatımızın Okulsuzlaştırılması. (çev: Eylem Çağdaş Babaoğlu). Kalkedon yayınları: İstanbul.

Zorbalık Sarmalında Akran Zorbalığını Anlamak

Mehmet Taki Yılmaz

Adamın birinin akvaryumdaki Japon Balığı hastalanır. Adam balığı satın aldığı dükkana götürür. Satıcı balığa bakar ve balık gerçekten hastadır. Balığa bir damla ilaç içirir. İlaç için balık iyileşir. Adam mutlu bir şekilde evine döner ve balığı akvaryumun içine yeniden bırakır. Aradan iki gün geçmeden balık yeniden hastalanır. Adam balığı tekrar aldığı dükkana götürür. Satıcı yine aynı işlemleri tekrarlar. İyileşen balık yine akvaryumun içindedir. Balığın hastalanması, dükkana gitmesi, evde akvaryuma konması uzunca bir süre tekrar eder. Kimsenin aklına, hastalığın akvaryumdaki sudan kaynaklandığı ve akvaryumun 'hastalıklı su'yunun değiştirilmesi gelmez.^{1}*

İnsan ve insanın davranışları, içinde yaşadığı toplumsal, politik ve ekonomik ilişkilerden bağımsız değildir. Hatta bu ilişkilerin bir ürünüdür. Koşullara göre sermaye birikim biçimi değiştikçe sistem, değişen bu sermaye birikim biçimine uygun “kişilik yapılanması”na ihtiyaç duyar. Toplumsallaşma denilen şey de bu yeni kişilik yapılanmasının, davranış olarak toplumsal ilişkilerde somuta dönüşmesinden başka bir şey değildir. Kısaca insan davranışının tahlili ekonomi-politiğin tahlilidir.

Sistem Eleştirisi ve Nötr Akademisyen

Çok katı ve toptan bir genelleme yapılamasa da özellikle davranış bilimleri ve eğitim bilimlerinde yapılan insan ve davranışına ilişkin araştırmalarda toplumsal, politik ve ekonomik^{2**} değişkenlere çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Araştırmalarda bazen bu toplumsal, politik ve ekonomik etkenler bir değişken olarak yer alabiliyor. Fakat bu değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular, sonuç ve öneriler bölümünde çoğu zaman ekonomik, politik bir çözümlenmeye tabi tutulmadıkları görülüyor. Çünkü araştırmalarda ekonomik ve politik bulgular ve çözümlenmeler, doğrudan bir “sistem eleştirisi” yapmak demektir. Akademia ve akademisyenin de tarafsız(!) olması gerektiğine göre, onlar “sistem” karşısında “nötr” olmalıdırlar. Yani akademisyen balığın hastalanma nedeni için yem değişkenine, verilecek ilacın miktar değişkenine, akvaryuma gelen ışığın açı değişkenine, odanın sıcaklık değişkenine bakmalıdır. Balığın içinde yaşadığı akvaryuma –asıl ilişkiler bütünü oluşturduğu toplumsal, politik ve ekonomik nedenlere ya bakmaz ya da görmezden gelir. Akvaryumun suyunun “tahlili” sonucunda hastalıklı suyun değiştirilmesinin zorunlu gerekliliğinin görülmediği ya da görmezden gelindiği sürece, hastalıklı suda doğan her yeni nesil balıkların hastalanması da kaçınılmazdır.

Önce Yetişkin Zorbalığı

Ergenler arasında (olumlu-olumsuz) bir davranışın yaygınlaştığı gözlemleniyorsa, bunun nedenini anlamak için ergene değil, ergenin bizzat gözlemlendiği, bizzat tanıklık ettiği “modele” yani yetişkinler dünyasına bakmak gerekir. Fransız sosyolog Tarde'nin dediği gibi “toplumsallaşma taklitten başka bir şey değildir.” Ergen, “karşılaştığım problemlere nasıl çözümler üretmeliyim?” sorusunun cevabını, yetişkinler dünyasında benzer problemlere üretilen yaygın çözümlerde bulur. Toplumun tepesinde başlayan zorbalık, şiddet ergenlerin arasına ancak bir süre sonra iner. Hele bir de zorbalık ödül, onay görüyorsa yayılma daha hızlı olur. “Sosyal öğrenme kuramını diğer kuramlardan farklı olarak öne çıkartan şey, bir davranışın taklit edilmesi için onun öncelikle ödüllendirici olduğunun gözlenmesi gerektiği yolundaki önermesidir (Hogg ve Vaughan, 2007).” Kısaca ergen zorbalığını anlamak, öncelikli olarak yetişkin zorbalığının tahlilinden geçmektedir.

Zorba, “başkalarının gereksinim ve haklarını dikkate almadan; kendi statü, heyecan ve maddi kazancı için veya grup ortamında kendi gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla başkasına zarar verici davranışta bulunan kişi (Maines ve Robinson, 1992); **zorbalık** da gücün sistematik olarak kötüye kullanılması (Smith ve Sarp, 1994; Akt. Kavşut, 2009) olarak tanımlandığında zorbalığın artarak, toplumun her kesimine sirayet ettiği gözlemlenebilir. Eşitlikçi bir dünyada gücü ele geçirenlerin eşitsizliğin devamı için zorbalık yapmaları kaçınılmazdır.

Yazının Amacı

Zorba ve zorbalık birçok araştırmanın konusu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Bu yazıda amaç, Genç

^{1*} Doğan Cüceloğlu'ndan uyarlanmıştır.

^{2**} Bu yazıda **ekonomi**'den, sermaye birikim biçimine bağlı olarak değişen **toplumsal ilişkiler** içinde üretim ve bölüşüm **çarkı** anlaşılmalıdır.

Hayat Vakfı tarafından “Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği^{3****}” başlığı altında yayımlanan raporu “sistem eleştirisi” açısından incelemektir. Ayrıca bizzat raporun verilerinden yararlanarak, bütüncül bir bakışla, raporda geri planda kalmış olan “*şiddet-akran zorbalığı ile sistem*” arasındaki ilişkiyi belirgin kılmaktır. *Bu yazıdaki öneri ve sonuç kısmı okuyucuya bırakılmıştır.*

Rapor: “Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği”

Genç Hayat Vakfı tarafından “*Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği*” başlığı altında bir rapor yayımlandı. Ekim 2015 tarihinde yayımlanan araştırmanın amacının, İstanbul genelinde liseli gençlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin akran zorbalığı üzerine deneyim, tutum, algı ve kanaatlerini derlemek ve akran zorbalığı üzerine genel bir fotoğraf çekmek, olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda İstanbul’daki 50 liseden 9. sınıf öğrencisi 1714 genç; 173 öğretmen ve 42 okul yöneticisi (müdür veya müdür yardımcısı) araştırmanın örnekleme dâhil edilen bu rapor, üç alt rapordan oluşmaktadır. Raporda öncelikle gençlerin, daha sonra öğretmenlerin, en son da okul yöneticilerin verileri analiz edilmiştir. Sonuç bölümünde ise bu üç örnek grubun verileriyle genel çıkarımlarda ve önerilerde bulunulmuştur(s:10). Kısaca rapor akran zorbalığının liseli gençler arasındaki durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

YÖK’teki Akran Zorbalığı Tezleri

Raporda, Türkiye’de akademik çevrenin son yıllarda akran zorbalığına ilgisinin arttığı ve konuya ilişkin yayınların % 88’inin 2005 yılından sonra olduğu belirtilerek bu araştırmalardan örnekler sunulmuştur. Sunulan örnekler incelendiğinde, akran zorbalığı konusundaki çalışmaların, zorbalığın türü (fiziksel, sözel, duygusal); kurbanın yaşadığı zorbalığı ne ölçüde ve kimlerle paylaştığı; zorbalıkla mücadele yöntemleri; zorbalık – yaş ilişkisi; zorbalık – cinsiyet ilişkisi ve cinsiyete göre zorbalık türünün (fiziksel, sözel, duygusal) değişip değişmediği ile daha çok zorba ve kurban tanımlama üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Akran zorbalığına ilişkin YÖK’teki tezler incelendiğinde de zorbalığı, daha çok *bireysel* özellikler ve daha *lokal* değişkenli tezler oluşturmaktadır. Tezlerde genel olarak cinsiyet, yaş, okul başarısı, anne-baba tutumları, okul türü, benlik saygısı, duygusal zeka, sosyo-ekonomik düzey, okul yöneticisi ve öğretmen tutumları ve başa çıkma stratejileri gibi akran zorbalığını “birey ve lokal” düzeye indirgeyen değişkenlerle ilişkileri araştırılmıştır(YÖK, Ulusal Tez Merkezi, 17.12.2015). Tezlerde görülen bireye indirgenmiş değişkenler bu raporda da görülmektedir.

Yine raporda en çok referans gösterilen (Olweus, 2003)’a göre “birçok zorbalık proaktif şiddet eylemi içerdiği; zorbalığın harekete geçmesi için bir “*neden*”e değil bir kurbanı ihtiyaç duyulduğu; dolayısıyla zorbalık eylemlerinde şiddete maruz kalan gencin “ne yaptığı”na odaklanmak zorbalığı çözülebilir olmaktan çıkardığı(s:8)” belirtilmiştir. Olweus (2003) bu tespitiyle, akran zorbalığını bireye indirgeyen araştırmalarda olduğu gibi zorbalığın “nedeni”ni bir “kurban”ın varlığına indirgemıştır. Yani kurban yoksa zorbada yoktur, demektir.

Tanımlar Karmaşası

Raporda zorbalık ile şiddet kavramı çoğu kez birbirinin yerine kullanılmıştır. Raporda 646 kez “şiddet” kavramı kullanılırken, 489 kez akran zorbalığı kullanılmıştır. Bu durum, iki kavramın pek de kalın çizgilerle ayrılamayacağı göstermektedir.

Şiddet kelimesinin kökenine bakıldığında bu kavramın Latince “violentia” kelimesinden geldiğini görmekteyiz. Violentia şiddet, sertlik, acımasız kişilik ve güç demektir. “Violera” fiilinin ise şiddet (güç) kullanarak davranmak, karşı gelmek gibi anlamları vardır. Ancak zorbalık, tekrarlılık ve taraflar arasında güç dengesizliği içerdiğinden fiziksel şiddetle farklılaşmaktadır. Bir davranışın şiddet olarak tanımlanabilmesi için tekrarlı olmasına veya taraflar arasında güç dengesizliğinin olmasına gerek yoktur (Pişkin, 2002; Akt. Kavşut, 2009).

Sosyo-ekonomik Düzey, Lise Türü ve Akran Zorbalığı

Sosyo-ekonomik statü göstergeleriyle lise türleri incelendiğinde liselerin neredeyse homojen genç profillerini barındırdığı ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, gençlerin lise türü sosyo-ekonomik pozisyonlarından bağımsızlaşmamaktadır. Bu açıdan, liseler sosyoekonomik statü ve yaşam standardı ekseninde homojen genç profillerini barındırma potansiyelini de göstermektedir (s:90). Buna göre benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları, aşağı yukarı aynı lise türlerinde okumaktadırlar.

^{3****} Raporun önemi ve verilen emek kıymetlidir.

Rapora göre, sosyo-ekonomik düzeyin belirlediği “lise türü ekseninde akran zorbalığı incelendiğinde belli lise türlerinde şiddet yoğunlaşmalarının var olduğu ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak, en çok Fiziksel/Tehdit şiddeti türüne maruz kalan ve şahit olan gençler düşük ve orta düzey eğitsel arka plana sahip Sağlık Meslek Lisesi, Çok Programlı Lise ve Endüstri Meslek Lisesi’nde okumaktadır. En az maruz kalan ve şahit olan gençler ise yüksek düzey eğitsel arka plana sahip Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesi’ndendir. Özetle, devam edilen okul, maruz kalınan şiddetin artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır(s:91).”

Öyleyse, sistemin üretim ve bölüşüm biçimi sosyo-ekonomik düzeyi; sosyo ekonomik düzey gencin okul türünü; okul türü de şiddet ve akran zorbalığının yoğunluğunu belirliyor, sonucuna varılabilir.

Hane Ekonomik Açından Dezavantajlılık ve Lise Türleri

Öğrencilerin hane ekonomik dezavantajlılığı ile lise türü ilişkisi, okul yöneticilerinin görüşleriyle de tespit edilmiştir. “Lise kümelerinin yönetici perspektifinden, ne oranda ekonomik yönden, dezavantajlı öğrenci barındırdığı sorgulanmış ve “öğrencilerinizin yüzde kaçının yaşadığı hane ekonomik açıdan dezavantajlıdır” sorusuna verilen cevaplar Tablo 67’de verilmiştir (s:82).”

1/10		Her öğrenciden				
		1/5	1/3	1/2	Toplam	
Anadolu İmam Hatip lisesi	Sayı	4	4	3	1	12
	(%)	33,3	33,3	25,0	8,3	100,0
Genel Lise	Sayı	2	1	3	6	12
	(%)	16,7	8,3	25,0	50,0	100,0
Anadolu-Anadolu Öğretmen-Sosyal-Özel	Sayı	5	1	3	0	9
	(%)	55,6	11,1	33,3	0,0	100,0
Endüstri-Ticaret-Çok Programlı-Kız Teknik	Sayı	0	1	1	7	9
	(%)	0,0	11,1	11,1	77,8	100,0
Toplam	Sayı	11	7	10	14	42
	(%)	26,2	16,7	23,8	33,3	100,0

Yönetici perspektifinde Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyan gençler *orta direği* temsil etmektedir. Anadolu-Anadolu Öğretmen-Sosyal ve Özel Lise gençleri ise ekonomik açıdan *avantajlı* pozisyonundadır. Endüstri-Ticaret-Çok Programlı-Kız Teknik ve Meslek Lisesi ile Genel Lise gençleri ise en *dezavantajlı* kesimi temsil etmektedir(s:82). Kısaca okul türünün belirleyicisi *kader’e değil maddi* bir temele dayanmaktadır.

Ailenin Çocuğa Maddi Eğitim Desteği Okulun Türüne Göre Değişiyor

Rapordaki en çarpıcı bulgu ve yorum ise “gençlerin yaşam kalitesini ölçümleyebilmek için oluşturulan “**Kişisel eşya sahipliği**” ve “**Hane eşya sahipliği**” endeksleri etrafındaki çıkarım; ailenin maddi imkanları doğrultusunda gençlerin kişisel eşya sahipliğinin de arttığıdır. Ne var ki, Genel Lise ve Anadolu İmam Hatip Lisesi’ne kayıtlı olan öğrencilerin aileleri, kendi maddi standart ve koşullarından daha azını çocuklarıyla paylaşmaktadır. Aileler standart paylaşımlarını çocuklarının devam ettiği lise türüne göre belirliyor olabilirken, bu standart paylaşımın yapılmaması da lise türünü belirliyor olabilir (s.90).” Bunun sonucunda da “gerek maddi anlamda gerekse de okulda aileleri tarafından yalnız bırakılan gençler, okulda daha çok akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar(s.90).”

Rapordaki bu tespitten, çocuklar gelecek vadede okullarda (Anadolu, Anadolu Öğretmen, Özel okul gibi) okumuyorlarsa, aileler onlara gelirlerinden daha az harcama yapmaktadırlar, yani bu aileler çocuklarına gelirleri oranında bir eğitim yatırımı yapmamaktadırlar.

Rapordaki bu veriden yola çıkarsak, eğitim sistemi içinde okul ve türleri, gelecek vadede nitelikli (Anadolu, Anadolu Öğretmen, Özel okul) ve gelecek vadetmeyen nitelsiz (Genel Lise, Meslek liseleri ve Anadolu İmam Hatip Lisesi) okulların varlığını ortaya koymaktadır. Aileler de harcamalarını buna göre yapmaktadırlar.

Okul türleri arasındaki kişisel eşya sahipliğindeki fark, aynı şekilde gençlerin bir dershaneye gidip

gidemediklerini(s:30) ya da özel ders alıp alamadıklarını(s:29) da belirlemektedir. *Kişisel eşya sahipliği*'nden ziyade, ailelerin çocuklarının eğitimlerine gelirlerinden (dershane, özel ders gibi) ne kadar pay ayırdıklarını değerlendirmek daha anlamlıdır.

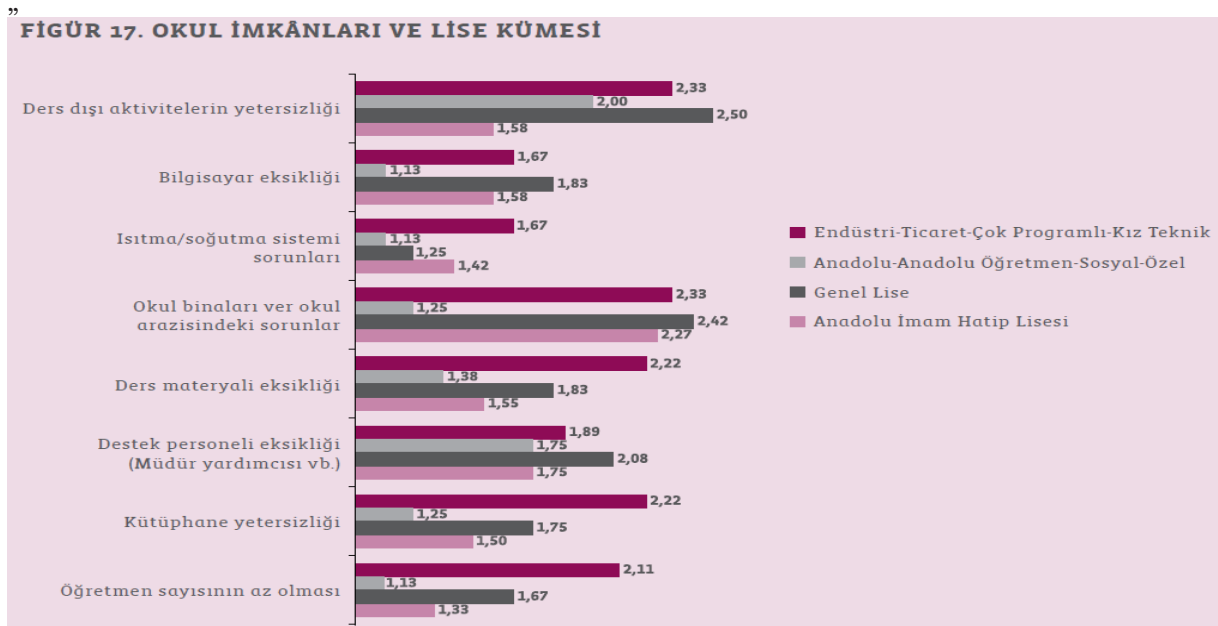
Milli Gelirden Eğitime Ayrılan Pay ve Akran Zorbalığı İlişkisi

“Aileler standart paylaşımlarını çocuklarının devam ettiği lise türüne göre belirliyor olabilirken(s:90)” devlet, milli gelirden eğitime ayırdığı payın eğitim sistemi içindeki paylaşımını da lise türlerine göre mi belirliyor? Bu sorunun cevabını rapordaki Tablo-71’den görebiliyoruz.

		1-20	20 üzeri	Toplam
Anadolu İmam Hatip lisesi	Sayı	9	3	12
	(%)	75,0	25,0	100,0
Genel Lise	Sayı	6	6	12
	(%)	50,0	50,0	100,0
Anadolu-Anadolu Öğretmen-Sosyal-Özel	Sayı	4	5	9
	(%)	44,4	55,6	100,0
Endüstri-Ticaret-Çok Programlı-Kız Teknik	Sayı	6	3	9
	(%)	66,7	33,3	100,0
Toplam	Sayı	25	17	42
	(%)	59,5	40,5	100,0

Raporda Tablo 71’e ilişkin yorum: Öğrencilerin kullanımına açık bilgisayar sayısı, okul mevcudu veya toplam 9. sınıf öğrencisi sayısı ile değil, *lise türüyle* ilgilidir. *Bu noktada kaynakların liselere dengeli şekilde ulaştırılmadığı söylenebilir.* Lisenin bilgisayar sahipliği ile birlikte bir dizi okul kaynağının varlığı da sorgulanmıştır (s:87). Yine raporda bahsi geçen okul kaynaklarının (Bahçe, Spor Salonu, Fen Laboratuvarı, Resim Atölyesi, Müzik Odası, Bilgisayar Odası, Spor kulüpleri) varlığına ilişkin yorumda, “Anadolu-Anadolu Öğretmen-Sosyal ve Özel Lise kümesi okul kaynakları açısından görece yeterli bir pozisyonda olmasına karşın bu kümenin %50’sinin spor salonu olmadığı; bu noktada da okul kaynaklarının okul türlerine göre eşit dağıtılmadığı(s:87)” sonucuna varılmıştır.

Milli gelirden Milli Eğitime ayrılan kaynağın okul türlerine göre eşit dağıtılmadığı yine raporda “yöneticilere bir dizi imkân unsuru yöneltilmiş ve okullarında bu unsurları ne denli problem olarak algıladıkları sorulmuş(s:88) yöneticilerin verdikleri yanıtlar da, bu imkânların lise türlerine göre dağılmadığını göstermiştir (Figür 17, s:88).



Raporda Figür -17'ye "Anadolu-Anadolu Öğretmen-Sosyal-Özel Lise ve Anadolu İmam Hatip Lisesi kümelerinde hiçbir imkân yokluğu yoğunlaşmamaktadır. Isıtma/soğutma sistemi sorunları, ders materyali eksikliği, kütüphane yetersizliği ve öğretmen sayısının az olması Endüstri- Ticaret-Çok Programlı-Kız Teknik ve Meslek Lisesi yöneticileri tarafından daha yoğun bir biçimde belirtilmiştir. Ders dışı aktivitelerin yetersizliği, bilgisayar eksikliği, okul binaları ve okul arazisindeki sorunlar ve destek personeli eksikliği ise Genel Liselerin problemi olarak ortaya çıkmaktadır (s:88)" yorumu yapılmış ve "bu iki lise kümesinin okul kaynağı, imkânlar ve **veli desteği** gibi konularda yalnız kaldıklarının söylenmesi gerekir" diye eklenmiş.

İki Paradoks

Raporda, Figür 17'ye yapılan yorumdan iki paradoks çıkar: **Birincisi**, Milli Eğitim bütçesinden lise türlerine ayrılan pay mı niteliği; yoksa lise türlerindeki nitelik farkı mı payı belirliyor? Galiba devlet de anne baba gibi düşünüyor: gelecek vadeden ve vadedmeyen okula göre bütçe ayırıyor. Bütçe eşitsizliğine bağlı olarak, imkan yokluğunun yoğunlaştığı liselerle, akran zorbalığının yoğunlaştığı lise kümelerinin aynı olduğunu hatırlatalım. İkincisi, ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının gittikleri lise türleri "hem imkan yokluğunun(s:88)" hem de "akran zorbalığının yoğunlaştığı(s:93)" lise kümeleridir. Bu tespite rağmen "bu iki lise kümesinin okul kaynağı, imkânlar ve **veli desteği** gibi konularda yalnız kaldıklarının söylenmesi(s:88)" bir diğer paradokstur.

Acaba, devlet bütçesinden eğitime daha fazla pay ayırmak ve bunu eşit dağıtmak, lise türleri arasındaki imkan-nitelik farkıyla birlikte eğitim sistemi içindeki akran zorbalığını azaltabilir mi? Ekonomik açıdan dezavantajlı veliden değil de, devletten milli gelir ve imkan desteği, akvaryumdaki "hastalıklı su"ya müdahalede daha etkili olmaz mı?

Raporun "Akranlar Arası Sıfır Şiddet Prensibi" Önerisi

Raporun elde ettiği (bütünsel) bulgular ile okullarda akran şiddetinin önüne geçilebilmesi için öngördüğü üç aşamalı (lokal) öneriler örtüşmemektedir: (1) Şiddeti anlamak, (2) Şiddeti azaltmak, (3) Şiddeti önlemek.

Özetle (s:94);

(1)Şiddetin akranlar arasında dolaşımı ve kendisini yeniden ve farklı türleriyle üretmesine yönelik sahanın nabızı periyodik olarak tutulmalı ve şiddetin değişen/dönüşen yönleri incelenmelidir. (2)Saha bilgisine dayanılarak ve lise türü, cinsiyet, yaş grubu ve diğer sosyodemografik özellikler temel alınarak gençler arasındaki şiddeti azaltmak adına müdahale yöntemlerinin tasarlanmalıdır. (3)**Son aşamada** ise akranlar arası sıfır şiddet prensibi ile öğrenci-öğrenci; öğrenci-öğretmen; öğrenci-yönetici ve öğrenci müfredat arasındaki *ilişki* sorgulanmalı ve şiddeti doğuran unsurlar açığa çıkarılmalı ve önlenmelidir. *Bu noktada, öğrencilerin okulda kazanması gereken eşitlik, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi temalarının üzerine daha fazla gidilmelidir.*

Toplumda Zorbalık Sarmalı ve Akvaryumdaki Japon Balığı

Raporun sıfır şiddet prensibi ve buna bağlı olarak önerdiği üç aşamalı çözüm daha önce açıkladığımız gibi "lokal" önerilerdir. (1)Şiddet sadece akranlar arasında değil toplumun her kesiminde dolaşıyor ve kendini yeniden üretiyor. (2)Gençlerin her gün yüzlercesine tanıklık ettikleri "zorba modelleri" toplum tarafından "onay" görünürken (lise türü, cinsiyet, yaş grubu ve diğer sosyodemografik) lokal değişkenlere göre müdahale yöntemleri nasıl tasarlanır? (3)Okulu toplumsal, politik ve ekonomik dış etkenlerden izole edip, şiddeti, öğrenci-öğrenci; öğrenci-öğretmen; öğrenci-yönetici ve öğrenci müfredat arasındaki ilişkiye indirgemek, akvaryumdaki su'yu hesaba katmamaktır.

En tehlikelisi toplumdaki artan eşitsizlik ve zayıflayan adalet algısı sarmalında şiddet ve zorbalığın normalleşmesi ve her toplum kesimi için meşrulaşmasıdır.

Şiddetin ve zorbalığın toplumda meşrulaşması, akvaryumdaki suyun hasta olabileceği ihtimali üzerinde düşünmemizi ve görmemizi engeller. Bu görülmediği sürece de her seferinde Japon Balığının yemine, ilacın miktarına, akvaryuma gelen ışığın açısına, odanın sıcaklığına müdahale nafıyla sonuçlanacaktır.

"Suyun tahlili çözümün de tahlilidir."

Haber -17 Aralık 2015 Meydan Gazetesi

GENÇLİĞE ÖRNEK OLSUN!

'Yeni Türkiye'de bu da oldu. Hürriyet Gazetesi'ne yapılan saldırıda ön safta bulunan AK Parti Gençlik Kolları Başkanı Abdurrahim Boynukalın kariyer merdivenlerini hızla tırmanarak bakan yardımcısı yapıldı.

AK Parti Gençlik Kolları Başkanı Abdurrahim Boynukalın'ın adı ilk önce Hürriyet gazetesi binasına yapılan baskınla duyuldu. Baskının ardından aynı gün gazeteci Ahmet Hakan hakkında söylelediği 'tehdit' içerikli sözler basına yansıdı. Boynukalın'ın Hürriyet'e saldırı olduğu gece "Bizim hatamız bunlara zamanında dayak atmamak olmuş" demişti. Ardından da Ahmet Hakan feci şekilde dövülmüştü.

28 YAŞINDA KIRMIZI PLAKA

Abdurrahim Boynukalın olayın tüm sıcaklığı sürerken AK Parti Kongresi'nde Divan Üyeliğine seçildi. Daha sonra da Başbakan Ahmet Davutoğlu ile birlikte görüntü verdi. 7 Haziran seçimleri sonrası 'Seni Başkan Yaptıracağız' çıkışı ile dikkat çeken Boynukalın, henüz 28 yaşında 'kırmızı plaka'ya kavuştu. Boynukalın'ın yeni görevi Gençlik ve Spor Bakan Yardımcılığı olacak. Gençlik ve spor artık ona emanet.

Haber -17 Aralık 2015 İHA

SINIFTA ÖĞRETMENE SİLAHLI SALDIRI

Sancaktepe'de bir okula silahıyla giren şahıs, T.D isimli öğretmeni öğrencileri sınıftan çıkardıktan sonra ayağından vurdu. Öğretmen, ambulansla hastaneye kaldırılırken, polis saldırıdan sonra kaçan saldırganı kısa sürede yakaladı.

Olay Sancaktepe Sabedin Türker İlkokulu'nda bugün saat 10.30 sıralarında meydana geldi. İddiaya göre, T.D isimli öğretmen öğrencilere ders verdiği sırada, R.C isimli şahıs sınıfa girdi. Öğrencileri dışarı çıkaran R.C ardından öğretmenle tartışmaya başladı. Tartışmanın büyümesi üzerine R.C belinden çıkardığı silahla öğretmen T.D'nin ayağına ateş etti. T.D. sol ayağından yaralanırken, saldırgan hızla okuldan kaçtı.

Haber -17 Aralık 2015 Hürriyet Gazetesi

ACİL SERVİSTE SİLAHLI SALDIRI

İstanbul Ümraniye Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde görevli bir doktor, acil servise gelen bir hasta yakını tarafından ateşlenen silah sonucunda ayağından yaralandı.

Ümraniye Eğitim ve Araştırma Hastanesi Acil Servisi'nde meydana gelen olay iddiaya göre şöyle gelişti. Dün akşam saat 22.45 sıralarında annesini tedavi ettirmek için hastaneye getiren S.O. henüz belirlenemeyen bir nedenle hastanede çalışan güvenlik görevlileriyle tartışmaya başladı.

Tartışmanın büyümesi üzerine yaşanan arbede sırasında S.O., yanında taşıdığı silahı çıkartarak ateşledi. Silahtan çıkan kurşun o sırada olay yerinde bulunan Acil Servis Doktoru Halil İbrahim Erkal Çetin'in sol ayağına isabet etti.

Sol ayağından hafif yaralanan Çetin, ilk müdahalenin ardından hastanenin Ortopedi Servisi'nde tedavi altına alındı. Tedavi altına alınan doktorun durumunun iyi olduğu öğrenildi.

Hastane polisi olay yerine gelerek şüpheli S.O.'yu etkisiz hale getirerek gözaltına aldı.

Kaynakça

1. Hogg, M.A. ve Vaughan, G.M. (2007) *Sosyal Psikoloji*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
2. Kavşut, F. (2009) *Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Eski Gerilla, Yeni Makul

José “Pepe” Mujica

Barış Yıldırım¹

Bir zamanlar hücrelerde ölümüne işkence ettiğiniz, delirene kadar tecritte tuttuğunuz bir adam vardı. O adam şimdi size emir verecek...

Ulusal Kurtuluş Hareketi - Tupamaro gerillalarının eski önderlerinden José Alberto Mujica Cordano, halkın verdiği adla “Pepe Mujica” 1 Mart 2010’da Uruguay Devlet Başkanı olduğunda devletin birçok kademesinde bu his yaşanmış olmalı. Zira Mujica iktidara geldiğinde onu 30 yıl önce gerektiği anda kurşuna dizmek üzere Punta Carretas zindanlarında ağır işkence ve tecrit koşullarında rehin tutmuş devlet kadrolarının en azından bir kısmı hâlâ görevleri başındaydı. 1973’ten 1985’e dek hüküm süren ve yüzlerce Uruguaylının ölümünden, zorla kaybedilmesinden ve işkenceden geçirilmesinden sorumlu “sivil-askeri cunta” iktidarı terk etmenin ön şartı olarak askerlerin diktatörlük dönemindeki suçlardan yargılanmaması şartını sürmüştü. Bu şart büyük ölçüde uygulandı.

Mujica’nın iktidara geldikten sonraki ilk jestlerinden biri işledikleri suçlardan hasbelkader hüküm giyerek cezaevinde bulunan 20 emekli askerin cezalarının ev hapsine çevrilmesi için (reddedilen) bir teklif vermek oldu. İşkence merkezlerinden olan Rocha karargâhına giderek eski düşmanları ile fotoğraflar çekirdi. “Dünyada iktidar için mücadele veren ama yanında askerlerin olmasını düşünmeyen bir kimseyi tanımıyorum. Bunu yapmazsan kaybedersin,” diyerek askerleri kendi yanına çekmek için çabaladı. “Eski defterleri karıştırmak” istemediğini açıkça belirtti.

“Bazı solcu arkadaşlar bunu anlamakta güçlük çekiyor ve beni bu yüzden affetmiyorlar. Bunu bir ihanet olarak görmeleri çok rahatsızlık verici. Dünyayı değiştirmeye çalıştım ve bu yükü üstüme alıyorum Eğer asker olmasaydı bir başkası olurdu [bana bu zulümleri yapan]. Onlardan nefret etmedim, onlar sadece maşaydı. Tüm hayatın boyunca bu kırgınlıkla yaşamak korkunç bir şey olsa gerek. Acıyorum böylelerine.”

Mujica’lar geliyor

Alıntılar yakın dönemde yayımladığı İktidarda Bir Kara Koyun: Saraysız Başkan JoséMujica’dan (AndresDanza, ErnestoTulbovitz; çeviren: Ali Tuncer; Tekin Yayınevi, 2014).²

Pepe Mujica ile karısı, yoldaşı ve siyaset arkadaşı LucíaTopolansky, Kasım ayı başlarında bu kitabın tanıtım etkinlikleri çerçevesinde Türkiye’ye geldiler. Kitabın yazarları olan Uruguaylı gazetecilerin ve Uruguay sendikalar konfederasyonu tem-

¹ @prometeatro

² s. 67 ve 137.

silcisinin de bulunduğu heyet İstanbul, Eskişehir ve İzmir’de DİSK’li sendikalar başta olmak üzere çeşitli kurumları ziyaret etti.

Mujica’ların İzmir’de tercümanlığı yapmam için DİSK aracılığıyla Tekin Yayınevi’nden teklif geldiğinde tereddüt etmedim. Aslında tereddüt etmek için yeterince nedenim vardı. Neruda ve Lorca’yı ana dilinden okumak üzere başladığım İspanyolca maceramın içinde irili ufaklı beş kitabı Türkçeye çevirmek ve mecbur kaldığımda kısa sözlü çeviriler yapmak gibi “başarı öyküleri” olsa da, İngilizceden farklı olarak, bu dilde günbegün sözlü çeviri yapan, yüzlerce toplantıda, onlarca lehçede, binlerce saat maruz kalan biri değildim.

Fakat Latin Amerika dünyanın galiba en çok ilgilendiğim bölgesiydi, Tupamarolar dünya gerilla mücadelesi tarihinde boyutlarıyla ters orantılı bir öneme sahipti, CostaGavras’ın onları konu alan ve siyasal sinemanın kültlerinden olan *Sıkıyönetim* filmini hem izlemiş hem de Ülkü Tamer imzalı çevirisini ilgiyle okumuştum, Mujica ismi de bir süredir dikkatimi çekiyordu. 2015 başlarında Latin dünyasında viralleşen bir sosyal medya paylaşımı vesilesiyle gezite.org’a bir yazı³ da yazmıştım: Bir adam otoyolda bir saat boyunca otostop çektikten sonra tek duran araba Mujica ile eşinin arabası olmuş ve bu kişinin facebook paylaşımı bir anda herkesin ilgisini çekmişti.

Tüm bunlar birleşince bu çeviriyi yapmak için elimden geleni ardıma koymadığım tahmin edilebilir. Tarihlerin netleşmesinden sonra kendimi bir hızlandırılmış İspanyolca tazeleme kampına aldım. Mujica’nın onlarca konuşmasını ve onun hakkında yapılan belgeselleri izledim, kitabı aslından okumaya giriştim, terimce çalışmaları yaptım vb. S ve D harflerinin çoğunu sessizlikle geçiştiren ya da yerine bizdeki H gibi bir ses koyan bir konuşma biçimi ile karşı karşıya kalacağım için bu diyalekte ne kadar aşına olursam o kadar iyiydi.

Konuğun önemini de düşününce, konferans tercümanlığına ilk başladığım yıllardaki heyecanı bir daha yaşıyordum. Birazdan anlatacağım nedenlerle, benim açımdan beklediğim kadar verimli bir buluşma olmadı yaşadığımız, ama yine de en ilginç çeviri maceralarımın birini yaşadığımız söyleyebilirim.

İzmir’de bir eski gerilla

Pepe Mujica, eşi Lucia ve beraberindekilerle 4

³ Cumhurbaşkanına otostop çekmek, 17 Ocak 2015, <http://gezite.org/cumhurbaşkanına-otostop-çekmek/>. Burada da bu yazıda çizdiğim portreden faydalanacağım.

Kasım sabahı Dario Moreno’nun evinin bulunduğu sokaktaki meşhur Tarihi Asansör’de buluştuk. Grup, İzmir ve Konak belediye başkanlarıyla kahvaltıya katıldı. Yunanlı bir armatör dostları vesilesiyle Ege’nin öte yakasını tanımalarına karşın İzmir’e ilk kez geliyorlardı.

İspanyolca adı ile *Esmirna*’nın boyozu ve amazonları gibi turistik, tarihsel özellikleri üzerine hafif bir sohbetin ardından grup akşam Ece Temelkuran’ın moderatörlüğünü yapacağı toplantıya dek dinlendi.

İzmir’in giderek kötüleşen trafiği içinden Ahmet Adnan Saygun Kültür Merkezi’ne doğru gitmeye çalışırken salonun çoktan dolduğunu, insanların kapıya yığıldığını öğrendik. Biraz zor oldu ama içeri girebildik. İspanyolca simültane kabininde çevirmen arkadaşım Esra Öztürk vardı ama paneli salonun dışına kurulmuş ekranlardan izleyecekler de düşünüldüğünde kabaca 5000 kişi olduğu tahmin edilen izleyici kitlesine yetecek kadar kulaklık olmadığı için Esra’nın konuşmaları hoparlörlerden salona verildi. Aynı yöntemle sorular Türkçeden İspanyolcaya çevrildiğine ise başka bir sorun ortaya çıktı, Pepe salona dağılan sesi anlamıyordu. Bu kez ben de sahneye çıkıp soruları Pepe’nin kulağına çevirmek zorunda kaldım. Oldukça karmaşık bir tercüme düzeni...

Yine de seyircinin coşkusu, Ece’nin popülerliği, Pepe’nin karizmasıyla çoğunluğu tatmin eden bir sohbet gerçekleştirebildik. İşin ilginç, ertesi gün Pepe ve yanındakiler İzmir Selahattin Akççek Kültür Merkezi’nde daha kapsamlı bir konuşmaya ve imza etkinliğine katıldığında birkaç yüz kişilik salon tam dolmamıştı. Herkesin 15 dakikalığına ünlü olduğu dünyada Mujica’nın starlığı da bir akşam sürmüştü galiba. İkinci etkinlik ilki kadar duyurulmamıştı ve moderatörü de Ece Temelkuran değildi ama yine de aralarında 20 saat ve birkaç kilometre olan iki buluşmaya gösterilen ilgi düzeyi tuhaf bir uyumsuzluk içindeydi.

Buluşmalarda nelerin konuşulduğunu burada yeniden özetlemeyeceğim. Hem internet kaynaklarından videolu ve yazılı olarak bu içeriğe erişmek çok kolay hem de Pepe Mujica İstanbul’da da, Eskişehir’de de, İzmir’de de ve hatta daha önce izlediğim konuşmalarını da katacak olursam dünyanın hemen her yerinde de hep aynı şeyleri söylüyor. Dünyanın duruma göre “en yoksul” duruma göre “en mütevazı” devlet başkanı olarak adlandırıldığından ve en çok ilgi çeken yanının da siyasi fikirleri ve icraatlarından ziyade bu olmasından dolayı

o da mutlaka insanların zaten çok şey istememesi gerektiğinden, tüketim hırslarının mutsuzluk getirdiğinden, doğaya ve insanlara saygılı bir yaşam tarzının ve politikanın öneminden ve bunun gibi şeylerden bahsediyor. Çilecilik düzeyine gelmese de tutumlu yaşamaya hayli vurgu yapan düşüncelerinin Stoacı kökleri, zaman zaman Seneca gibi filozoflara yaptığı atıflarda dikkat çekiyor.

Bunlar önemsiz fikirler değil elbette ama yenilik de sayılmazlar. “Çevre dostu bir sosyal devletçilik” diye özetleyebileceğimiz bu siyasi idealin uluslararası kapitalist siyasi-iktisat açısından sevimli temennilerden ibaret kalacağı aşikâr. Zaten kendilerinin de sıkça vurguladıkları gibi “küçük” ülkelerinin uluslararası siyasetteki ağırlığı bu sözlerin olası tehlikelerini de daha baştan bertaraf ediyor. Örneğin Rusya veya ABD karbon emisyonlarının azaltılması gerektiğini söylese bu bir feragat (çevreyi kirletmemek için gerekirse üretimimizi düşüreceğiz), tehdit (kirletenlere karşı önlemler alınacak) veya vaat olarak algılanabilir diye de asıl olarak bir hayvancılık ülkesi olan Uruguay söylediğinde, uluslararası toplantılarda dinleyicilerin yüzüne çevrilen kameralarda gördüğümüz gibi, hemen her zaman hoşgörülü, hafif dalgacı bir gülümsemeyle karşılanıyor.

Mujica bunu görebilecek kadar deneyimli ve zeki biri. Ama “Hiç değilse bu sözler de duyulmuş olsun, birileri de bunları söylesin” diye özetlenebilecek bir tür hegemonik taktiği başarıyla kullandığı da kesin. İlgilileri dışında çoğu kişinin tanımadığı bir ülke olan Uruguay son birkaç yıldır dünyanın her yerinden olağanüstü bir ilgi çekiyorsa, bunda Mujica’nın pratikte etkisiz ama söylem yaygınlığı açısından çok güçlü retorik müdahalelerinin payı var.

José Mujica kimdir?

1935 doğumlu, aile kökleri Bask Ülkesi ve İtalya’ya dayanan Mujica, ilk gençliğinde dedesinin ve babasının izinden milliyetçi parti saflarında faaliyet yürütmüş olsa da 1960 ortalarında Küba devrimi esinli şehir gerilla hareketi Tupamarolar’a katıldı. Birçok eylem yönetti.

1970 Mart’ında başkent Montevideo’daki bir barda teslim olmayı reddederek polisle çatışmaya girdi. İki polis yaralandı, altı yerinden vuruldu. Hayatını (gizli bir Tupamaro olduğu söylenen ama aslında yalnızca doktor olduğunu unutmayan) bir doktor kurtardı. 1971’de Punta Carretas hapishanesinden tünel kazarak firar eden 100’den fazla gerilladan biriydi.

1972’de yeniden tutuklandı. 1973’teki askeri darbe onu 13 yıl boyunca ağır işkencelere ve tecride mahkûm etti. Tecrit yüzünden halüsinasyon ve paranoyalar da dahil olmak üzere ağır zihinsel hastalıklara maruz kaldı. Askeri darbe sonrası burjuva demokrasinin geri dönüşünden sonra 1985’te serbest kaldı. Diğer sol gruplarla birlikte oluşturulan Halk Katılımı Hareketi MPP’yle birlikte Geniş Cephe koalisyonuna katıldı. 1994’te milletvekili, 1999’da senatör seçildi.

Hapishaneden çıktığı andan itibaren özellikle genç militanlara yönelik konuşmalarında, geldiği gerilla geçmişinin düşündürebileceğinin aksine intikamdan yahut iktidarı silahla ele geçirmekten bahsetmiyor, “bağışlamanın ve geçmişi aşabilmenin önemi”nden, “solun üstlenmesi gereken yeni roller”den ve “farklı ideolojilere açık olma” gerekliliğinden dem vuruyordu “Bize o zulümleri yapanlara karşı dahi nefretle hareket etmiyorum. Nefret yıkıcıdır, kazandırmaz. Bu bir demagoji, birilerine hoş görünme yolu veya davadan dönme olarak yorumlanmamalıdır. Bu ilkesel bir meseledir.”⁴

Bu süreçte MPP, Geniş Cephe içindeki en büyük hareket haline geldi. Mujica önce Tarım Bakanı oldu. 2009 seçimlerinde ise başkan seçildi. İlk seçim konuşmasındaki sözleri bugün bir özdeyiş olarak alıntılanıyor: “İktidarın yukarıdan geldiğini düşünmek hatadır, o, kitlelerin kalbinden gelir. Bunu öğrenmem bir ömür sürdü.”

Pepe, 2005’te zaten birlikte yaşadığı, kendisi gibi eski gerilla, yeni senatör olan Leh kökenli Lucía Topolansky ile evlendi. Başkanlık sarayında yaşamayı reddeden çift bir bacağı eksik köpekleri Manuela ile birlikte Montevideo varoşlarında karısının sahip olduğu bir çiftlikte yaşıyor. Başkanlık süresinde de krizantem çiçekleri yetiştirip satarak geçindiler. Çünkü Mujica başkanlık maaşının %90’ını yoksullara ve küçük girişimcilere bağlıyordu. Bu yıl başkanlık görevini devretmiş olsa da o ve eşi senatör olarak siyasi hayatlarını sürdürüyorlar.

2000’lerin başından beridir bir tür yükseliş dönemi yaşayan Uruguay onun döneminde de bu eğilimini sürdürdü. Topraklarının Brezilya ve Arjantin’le sınırını çizen Uruguay Nehri’nin doğusunda yer aldığı için resmi adı Uruguay Doğu Cumhuriyeti olan ülke 176 bin metrekare alana ve yaklaşık 3.5 milyon nüfusa sahip (Doğu Anadolu büyüklüğünde, İzmir kadar nüfusu olan bir

⁴ Saraysız Başkan José Mujica, s. 32-33.

yer düşünün). Latin Amerika’da demokrasi, barış, yolsuzluklar, yaşam kalitesi açısından birinci; ekonomik özgürlük, gelir eşitliği, kişi başına düşen gelir ve yabancı yatırımlar açısından ikinci görülen ülke BM’nin yüksek gelir grubu ülkeleri arasında yer alıyor.

Mujica hükümetinin icraatları açısından bir başarı öyküsü olduğu söylenemez. Pepe kendi ülkesinde de seviliyor, ama kesinlikle dünyada sevildiği kadar değil. Önemli projeleri arasında yer alan boş arazileri iskâna açma girişimleri sonuç vermemiş olsa da büyük toprak sahiplerine vergi getirmeyi kısmen başarmış. Eğitimi “az da olsa ülke geneline” yayabilmiş, ama üniversite özerkliğini gerçekleştiremediğini itiraf ediyor.⁵ En çok tartışılan, ama çoklukla övülen uygulaması “marihuananın yasallaştırılması” adı ile bilinen kenevirin üretim, satış ve tüketimini serbest bırakması. Bu uyuşturucuyu hiç denemediğini söyleyen Mujica’ya göre Amerika’nın ortasını ve güneyini kasıp kavuran narko-çetelerle mücadele etmenin en etkili yolu bu. Uruguay, eşcinsel evlilik ve -Katoliklerin her zaman dertli olduğu- kürtajin yasal olmasıyla da özgürlükler ülkesi imajını güçlendiriyor.

Ne sosyalist ne gerilla

Bu dökümden üretim araçlarının ortaklaşa mülkiyeti; özel mülkiyetin kaldırılması, hiç olmazsa önemli ölçüde sınırlandırılması; önemli sektörlerde kamulaştırmalar; yabancı yatırımın ve emperyalgücün -bu coğrafyada tabii ki önce ABD’nin sınırlandırılması gibi kalemler olmadığı dikkat çekmiştir. Çünkü biz “eski gerilla” ve “sosyalist” sıfatlarını coşkuyla kucakladığımız halde Mujica bizim ona atfettiğimiz siyasi konumdan oldukça farklı bir yerde duruyor.

Küba Devrimi’nden sonra gerilla, Güney Amerika’da ve dünyanın yeni sömürgelerinde devrimin temel aracı olarak görülüyordu. İstisnasız bütün orta ve güney ülkelerinde bir kısmı bugün de varlığını sürdüren gerilla hareketleri ortaya çıktı. Mujica bu defteri çoktan kapatmış görünüyor. Hatta bu gerilla hareketlerinin ruhsal mirasını taşıyan Venezuela, Bolivya ve Tupamarolar’ın asıl esini olan Küba ile dostane ilişkileri olmasına rağmen asıl dost olmak istediği ülkeler Arjantin, Brezilya gibi dev ülkeler.

Söylediğine göre 20’li yaşlarında Rusya ve Çin’i ziyaret ettiğinde, Mao ve Kruşçev’le tanıştığında “Komünizm yol değil” kararına varmış bile. Henüz sosyalist olmadan yaptığı ve döner dönmez de Marksist-Leninist bir gerilla hareketine katıldığı

⁵ agy, s. 61-63.

bu ziyaretin bu denli öne çıkartılması açıkça bir “ikincil gözden geçirme” gibi duruyor. Sovyetler Birliği’nde parti mensuplarının lüks içinde yaşamından (armatör dostlarının lükslerinden de elbette haz etmiyordu) , “her geçen gün kötüye giden gençlik aşkı” Küba’nın içinde bulunduğu açmazlardan, Venezuela modelinin inandırıcı olmamasından, hatta Tupamarolar’ın önderi Raúl Sendic’in ta başından beridir Küba ile çelişki içinde olduğundan vb. bahsediyor etmesine ama Küba çizgisinde olduğundan kimsenin şüphe etmediği eski örgütünde nasıl bu denli uzun ve ısrarlı bir mücadele verebilmiş olduğunu açıklamıyor bu. 13 yılı ağır tecrit koşullarında geçen 15 yıllık hapis hane yaşamının bazı düşüncelerini değiştirmiş olması anlaşılabilir, lakin “Ben zaten o zaman da öyle düşünüyordum”u ima eden sözleri her zaman övdüğü dürüstlük erdemine tekabül ediyor gibi görünmüyor.

Mujica komünist olmak şurada dursun neredeyse bir anti-komünist. Kitap boyunca çok zengin ve önemli işadamlarıyla dostluğu ele alınıyor, paralarının keyfini sürmenin yanı sıra yatırım da yaptığı için övdüğü insanlar bunlar. Ama konu lüksten açılınca aklına yalnızca SSCB bürokrasisi hakkındaki 50 yıl önceki müphem anıları geliyor, bu kapitalistlerin yaşamından kendisinin de tanık olduğu muhakkak olan epizotlar değil. Ardından milyonlarca insanın yoksulluğa, işsizliğe ve fahişeliğe sürüklendiği Doğu Bloku karşı devrimleri Mujica için “demokrasinin galip gelmesi.”⁶

Mujica kendine anarşist diyor. Ama tuhaf bir anarşizm bu. Orduya ve kiliseye -fikirlerini benimsemese de tarihsel süreklilikleri ve disiplinleri açısından- hayranlık duyuyor. “Otoriteye gereksinim var” diyor, insanoğlunun medeniyetinin eninde sonunda “paternalist” bir medeniyet olduğunu, biz bu durumdan hoşlanmasak da insanların “birisinin yönlendirmesine ihtiyacı olduğunu” söylüyor.⁷

Mujica komünist olmadığını açıkça belirtse de bazen “sosyalist” olduğunu söylüyor. Fakat çok soyut bir sosyalizm onun kafasındaki. “Sosyalizm, çok farklı anlamlar büründürülen ve karmaşıklaştırılan bir sözcük haline geldi. En yalın haline indirgemek gerekirse, insanların özgürlüğü ve eşit haklara sahip olması” diye bir tanımı var. Fakat insan eliyle bir adaletin geleceğine inanmadığını da hemen ekliyor. ⁸ Onun sözde yalınlaştırdığı sosyalizmin, üretim araçlarının toplumsal mül-

⁶ s. 97.

⁷ s. 112.

⁸ s. 32-33

kiyeti anlamında sosyalizmle uzaktan yakından bir alakası yok, daha ziyade bir alışkanlık, belki de kendisine yönelik algıyı “eh ne yapalım, sosyalist olalım bari” diye kabulleniş gibi duruyor onun “sosyalist”liği.

Zaten kendini bu sınıftan ziyade “liberal” sıfatıyla tanımlıyor. Sağduyu ona göre bize “gerçek bir liberalizm” ve farklı düşüneni kabul etmeyi öğretiyor. Sosyalizmde fabrikalarda gördüğü mutsuz yüzlerden bahsediyor, kapitalizmde işçilerin güle oynaya çalışıp çalışmadıkları konusunda herhangi bir yorum yapmadan. “Liberalizm, veremediği bir şeyi vaat ediyor olsa da, felsefi olarak insanlık tarihi açısından bir üst basamakta bulunuyor,” diye liberalizmin üstünlüğünü ilan ediyor.⁹ Kafasında daha ziyade kapitalizmin ilk yıllarındaki özgürlüklere vurgu yapan liberaller var diyebiliriz ama hayran olduğu isimler arasında hepsi muhafazakâr bir kısmı emperyalist Churchill, Battle ve Herrera gibi isimler olduğu düşünülecek olursa iyi niyeti fazla gevşek tutmamakta yarar var. Müphem bir Rosa Luxemburg hayranlığı da var, ama Rosa’yı sevmesinin nedeni uğruna öldüğü komünist ideallerden ziyade Lenin’le düştüğü ihtilaflar olsa gerek.

Mujica’nın “felsefi duruş”undan sıkça bahsediliyor. Kendisi buna “ev yapımı felsefem” adını verse de kamuoyu algısında neredeyse bir tür filozof gibi görülüyor. Kitapta okuduğumuz kadarıyla Pepe’nin özgün bir felsefi ya da siyasi düşüncesi yok. İnsanın doğuştan “bireyci ve kapitalist” olduğuna inanıyor. Kapitalizmin “büyük bir yaratıcı dinamo” olduğuna inanıyor, “Kapitalizm ne kadar boktan bir şey olsa da, büyümeye faydası olan da, yine o,” diyor. Dogmaların “kıcına tekmeyi basmak”tan, ideolojilerin kalıplarına sıkışmamaktan, “insanların refahını, mutluluğunu ideallere kurban etmemek”ten bahsediyor ama kendi söylemiş liberal demokrat ideolojinin banal klişelerinden öte bir şey içermiyor.¹⁰ Radikal demokrasinin bile sağında durduğunu söyleyebiliriz, zira kapitalizmi sınırlamaktan ziyade onun yaratıcılığa, gelişime, demokrasiye yaptığı katkıları övmekle ilgileniyor.

Bir yandan ABD ile diyalog kurmanın öneminden bahsederken (kitap Obama ile buluşmalarını coşku ile tarif ediyor) bir yandan ABD hâkimiyetine karşı söylemlerini koruyor: “Ben gelişmiş bir ülke olma yolunda uzun bir etap olarak, ulusal kurtuluşu savunuyorum. Benim başlıca hedefim bu-

dur. Ve ulusal kurtuluş konseptim çok-sınıflıdır. Bu yolun sürdürülebilir olması için en azından burjuvaların bir kısmına ihtiyaç var.” Kafasındaki “ülkeyi geliştiren milli burjuvalar” miti gerçekten de bütün düşüncelerine damgasını vuruyor. Burjuvaları stereotipleştirmemek gerektiğini, hepsinin kendini düşünen, bencil, sığ insanlar olmadıklarını, bazılarının çok güzel işler başardıklarını söylüyor: “Burjuvaziyi karşına alarak yapamazsın. Bu yüzden de burjuva arkadaşlarım var. Çünkü onlara kendi tarafımda ihtiyacım var.”¹¹

Mujica ile bu konuların hiçbirini konuşma fırsatımız olmadı. Bunda onun anadiline olan hâkimiyetimin derin felsefi ve siyasi tartışmalara girmeye elvermemesinin etkisi vardı, ama asıl sebep sürekli ilgi görmekten yorulmuş olması ve yoğun programdı. Planlanmış etkinlikler dışında herhangi bir sohbete girmek istemiyor, insanların soruları burada asıl ilgi görme nedeni olan gerilla geçmişine yöneldikçe sıkılıyor, Türkiye ile ilgili herhangi bir tartışmanın ise yakınına bile uğramak istemiyordu. Bir röportaj çevirisi sırasında Mahir Çayan adı geçtiğinde duyduğunu söyledi, ama bizim Uruguay’a duyduğumuz ilginin aksine onu Türkiye’deki devrimci mücadeleye dair herhangi ilgi ve bilgisi çok alt seviyelereydi.

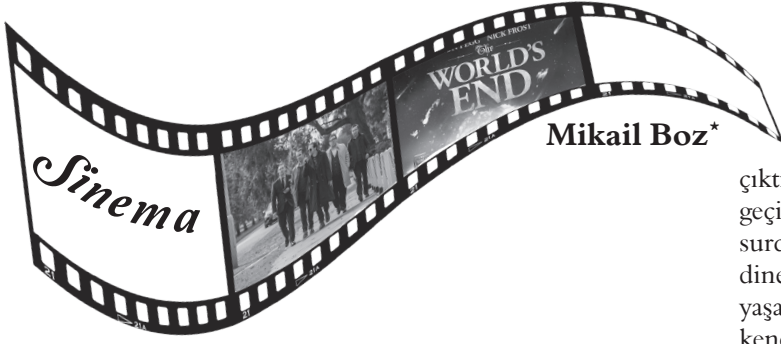
Anladım ki biz Pepe’yi ,olmadığı şey için seviyoruz. Kapitalizme hayranlık besleyen, komünizm karşıtı bir sol liberal olduğu halde sosyalist olduğunu sanıyor; siyasi mücadelede devrimsel dönüşümleri gündeminden çoktan çıkarmış olduğu halde onun “eski gerilla” kimliğine hürmet ediyor; Güney Amerika’daki Amerikan karşıtı sol ve sosyalist ülkelerle arasına açık bir mesafe koyduğu halde biz Uruguay’ı o solcu devletlerden biri olarak tasavvur ediyor; hayranlık duyduğu ülke Finlandiya ve onun sosyal-demokrasisi olduğu halde biz onun adını Castro’nun yanına yazıyorduk.

Pepe Mujica’nın bugün olduğu şey de önemsiz değil. Vahşi kapitalizmden uzak durmaya çalışan, emperyalist sömürgecilikle “düzeyli” bir ilişki içinde kalmak için elinden geleni yapan halkçı eğilimleri güçlü bir hükümetin temsilcisi olarak siyasi ilgiyi hak eden bir figür. Ama söz konusu olan devrim ve sosyalizm ise, hürmetimizi Pepe’nin her zaman hayırla yad ettiği ama yollarından gitmek ve hesaplarını sormak için parmağını kılmıdatmadığı yitik Tupamaro gerillalarına yönelmemiz daha anlamlı olur.

⁹ s. 97.

¹⁰ s. 59-60.

¹¹s. 126-7.



Mikail Boz*

Umutsuz Bir Sınır Yolculuğu Posta Arabası

Sarhoş bir Doktor (Thomas Mitchel), yaşadığı kasabadan zorla sürgün edilen Dallas (Claire Trevor), posta arabasını korumak için bir şerif, bir asker, hamile karısı, bu kadına aşık olan bir kumarbaz, aldığı paralarla kaçan bir bankacı, gezgin içki satıcısı Peacock, şirin ama aptal bir posta arabası sürücüsü ve hapisten kaçmış Ringo Kid adlı kovboy (John Wayne)... Hepsini bir araya getiren zorlu bir yolculuk. Tüm tehlikeleri bilmelerine rağmen, hepsinin kendine göre bir gerekçesi var; Ringo Kid, babasını öldüren düşmanlarıyla karşılaşmak için, kumarbaz yüzbaşının hamile karısı için, yüzbaşının karısı kocası için, Dallas yeni bir hayat için, doktor amaçsız ve bankacı paralarıyla kaçıp kurtulmak için yola çıkar. Fakat Gerenimo amansız biçimde her yeri yakıp yıkmaktadır ve posta arabası onun diyarından geçmelidir. Bir umut, yoldaki duraklarda hükümet askerlerine rastlayacaklar, askerler onları sapasağlam Longsword'e kadar koruyacaktır. Ama hiç de bekledikleri gibi olmaz ve kahramanlarımız ise durakları boyunca giderek yalnız kalırlar.

Tipik bir western filmi olan *Posta Arabası*, John Ford'un 2. Dünya Savaşı öncesinde çektiği bir film. Daha sonra pek çok ortak film çekecekleri John Wayne'le ise ilk filmi. Bu filmde genç ve yakışıklı Wayne henüz yeni yeni ünleniyordu. John Ford bu filmiyle, western türünün tüm geleneklerini derleyip, sonraki yıllarda çok etkili olan bir film ortaya çıkardı. Sarhoş Doktor rolünde olan Thomas Mitchell *En İyi Yardımcı Erkek Oyuncu Oscarı*'nı alırken, film de en iyi müzik dalında ödül aldı.

Posta Arabası, western türü içinde yabancı olmayan bir motiftir. Çünkü bu türde tren yolları, barlar, ıssız çöller olayların gerçekleştiği, umuda çıkan yolculukta bir şekilde içinde bulunulması gereken, yolcuların kendi kaderleriyle yüzleşmekten başka bir seçeneği olmadığı yerlerdir. Bu yüzden posta arabası da aslında bir sınır hikayesine gönderme yapmaktadır. Zira gerçekte Apaçilere ait olan topraklarda, beyazların oraya gelip yerleşmeye başladıktan sonra, "buradan dışarı çıkamazsınız" diye sınır koyduğu yerlilerin, bu sınırı kabul etmeyip onun dışına

çıktığı ve kendi umut yolculuklarına çıktığı bir mekanda geçiyor. Western filmlerinde hep tehlikeli diyarlarda cecurca öne atılan beyaz erkek, bu "bakir topraklarda" kendine yeni bir hayat kurmak için, Yerliler'in yüzyıllardır yaşadığı topraklardaki sınır olgusunu kabul etmez ve kendisine bu sınırı geçmeyi hak olarak görür. Çünkü yerliler tıpkı bu filmde de işlendiği gibi adalet yasa nedir bilmeyen, köyleri basıp yakıp yıkan ve insanları öldüren ehlileştirilmemiş insanlar olarak önümüze çıkıyorlar. Bu yüzden western ulus kurucu bir mitsel yapı kurma yanında sürekli sınırları zorlanan, genişletilmeye çalışılan bir keşif dünyası yaratır ve varlığını sürekli biçimde bu ilga ve istila üzerinde şekillendirir.



John Ford Kızılderililerin neden böyle bir şey yaptıklarını tartışmaya açmıyor. Yani kameramız yerlilerin mekanına gidip onların kendi aralarında "niye böyle şeyler yapıyoruz" diye sorup tartıştıkları mesellere uzak, dolayısıyla Beyaz'ların istilası da aslında "yok". Hal böyle olunca Kızılderililer tipik biçimde sınırı geçmekle "haddini aşan" vasfına sahip ve cezalandırılmaları gereken yaratıklar oluyorlar. Zaten filmde de yerlilerle karşılaştığımız mekan sayısı hayli sınırlı. Bir kez uzakta saldırı ateşini yakmışken, ikincisi yaktıkları kasabalarda bıraktıkları ölümler ile, üçüncüsü saldırıya hazır beklerlerken ve son olarak atlarıyla koşuşturup kahramanlarımız tarafından öldürülürken... Ölümleri, atlardan düşüşleri çok gerçekçi. John Ford bunu seviyor ve şöyle diyor, "Sevirci Kızılderililerin öldürülmesini görmekten hoşlanır. Onların da kendilerinininkinden oldukça farklı bir kültüre sahip insanlar olduklarını düşünmez" (1). John Ford'un seyircisi beyaz, orta sınıf Amerikan seyircisidir onların ötekiyle böyle sorun yaratacak bir şeyi görmek istemesi de zaten düşünülemez.

Filmde ise adından sıkça bahsedilen ve gerçekten önemli Kızılderili liderlerden olan Gerenimo (Gokhlayek, "Esneyen Adam"), bize ete kemiğe bürünmüş bir insan olarak değil, belirli bir vahşi kabilenin lideri olan bir simgesellikte veriliyor. Burada en azından bu yazı çerçevesinde Gerenimo'ya konuşma fırsatı vermek filmin anlamında bir bozunma yaratabilir belki, Gerenimo şöyle diyor: "İnsanların bizleri neyle suçladıklarını bilmiyorum. Onlar bunu çok iyi biliyorlar ve buna rağmen benim kötü bir adam, hatta en kötü adam olduğumu söylüyorlar. Ne kötülük yapmışım ben? Barış içinde yaşıyordum..." (2). Bu yüzden belki kamera posta arabasına değil de karşı yakaya geçip Gerenimo'nun hikayesini anlatsa, anlatsal olarak çok farklı, tersyüz edilmiş bir western hikayemiz olabilirdi. Ancak öyle olmuyor ve Ringo Kid ve şerifin kurşunlarından kurtulamayan Apaçilerimiz atlarıyla birlikte ölüme terk ediliyor ve hükümet askerlerinin sesi duyulunca da Kızılderililer kaçma derdinde olan insanlar olarak temsil ediliyorlar.

Öte yandan *Posta Arabası*, western türünün tarihsel gelişimi içerisinde yalnız ama güçlü, tehlikeli zamanlarda toplumu kurtarmak için saklandığı o uzak diyarından gelen kovboya farklı yaklaşıyor. Zira Ringo Kid eski şatafatlı döneminden çok uzak bir şekilde, hapse atılmış, kaçtığı hapisten düşmanlarına doğru giderken de yolda güçten düşmüş atının ölmesiyle zorunlu olarak arabanın içine girip tutuklanmayı göze alan bir kaçak rolünde. Amerikan toplumunun yeni gelişim aşamasında kovboylar da o eski günlerini arar olmuşlardır. Arabaya girer girmez de, kasabadan yaptığı kötü bir şey sebebiyle atılan Dallas adlı kadını saygın bir kadın olarak kabul ettirmeye çalışmak gibi bir görev edinir. Nazik kumarbazın sürekli hizmet ettiği ve Gerenimo'nun peşinde koşturan bir yüzbaşının karısı olan kadının yanında Dallas'ın da saygıyı hak ettiğini vurgular ve aralarında sıcak bir ilişki başlar. Ringo Kid pek çok kez kaçma imkanı varken verdiği sözden dolayı (kovboy sözünün eri olmalı değil mi) bunu yapmaz. Bir yandan düşmanlarıyla yüzleşme gerçeği ve oradaki ölüm tehlikesi, Kızıldenizler, bir yanda ise kendi uzak diyarında bulunan yalıtılmış çiftliğinde Dallas'la birlikte sürülecek güzel yaşam.

Ringo Kid kaçmayarak yolda yerlilerin kırımına katılıyor ve arabayı başarıyla hedefine ulaştırır. Tutuklanmasına ramak kalmışken de bir "on dakika" isteyip gidip düşmanlarının işini görür. Şerifin onu hapse atmasını beklerken de Şerif derhal bir iyilik yapıyor, hazırladıkları arabaya Dallas ve Ringo Kid'i bindirip o uzak diyardaki çiftliğe gitmelerine izin verir. Bu, yerlilerin öldürülmesinde hala dişe dokunur bir yardımı olan kovboyun, tarih sahnesinde görevinin tamamlanmadığını, "gerektiğinde" yeniden gelip adaleti sağlama, ona yardımcı olma gibi görevler için uzakta hazır tutulması gerektiğinin bir ipucu. Ama çoktan yargılanmış, cezası kesilmiştir. John Ford bu açıdan türün ölümüne giden 70'leri de çok önceden görmüş oluyor aslında. Westernde kendine yeten, dirayetli, özgüveni sağlam, uzun boylu, yakışıklı imge bazı özellikler korunmakla birlikte aslında toz toprak içinde. Hiçbir şey eskisi gibi değil.

Filmde kadınlara baktığımızda ise, bir kadın yüzbaşı kocasına ulaşmak için didinen, tehlikeleri göze alan, sadık kadın olarak kendinden daha aşağı gördüğü Dallas'tan uzak durmaya çalışırken, sürgün edilen, dayanıksız, güçsüz, varlığından bile rahatsız olan Dallas ise sürekli kendini kabul ettirmeye, umutla iyi bir yaşam sürmeye çalışan kadın rolünde. Kadınlardan birisi şişkin olmayan karnıyla aniden "doğum" yapıp anne olurken, diğeri sıcak ve güçlü kollarda aşık olunacak bir erkek buluyor. Kadınların bir arayış içinde olduğunu görüyoruz. *Arayışlarının sonunda buldukları korunma, iyi bir anne ve sadık bir eş olma*. Dallas'ın toplum tarafından kabul görmesi, doğan çocuğun saldırı esnasında sıcak bir kucakta korunmasıyla oluyor; yani annelikle, o sırada kumarbazın kucagında dinlenmekte olan kadının yapamadığı şeyle. Ancak ondan sonra Dallas da toplumun onurlu bir üyesi olarak kabul ediliyor. Dallas'ı kasabadan sürgün ettirenlerin de tutucu kadınlar olduğu görülürse, kadınların aslında sorunlarının erkeğin gölgesinde olmak değil, kendi içsel tutuculukları olduğu mesajı verilmeye çalışılmış.

Arabadaki diğer erkeklere baktığımızda kadın peşinde

koşan kumarbazı, içki satan tırsak satıcıyı, kendi bankasını soyup kaçan bankacıyı ve amaçsız doktoru görüyoruz. Arabanın sürücüsü kendi Meksikalı karısı ve onun akrabalarına bakma siteminde bulunurken, Şerif ise adaleti yerine getirme telaşında. Doktor rolünde iyi bir iş çıkaran Mitchell, ödülü hak etmiş diyebiliriz. Çünkü *aydın, toplumun ve insanlığın hastalıklarını iyileştirmekle yükümlü olan doktor figürü çoktan bundan vazgeçmiş, toplumun kötülükleri karşısında içkiye ve sarhoşluğa sığınmakta bulmuştur çareyi*. Geleceğe olan inancını yitirmişti. Arabaya da yüreğine girecek o kurşuna, her nerde olursa olsun gelecek olan o kurşuna, göğüs germek, kaderine razı olmak için binmiştir. Hep sarhoş olarak gördüğümüz doktorun bu durumu doğum yaptırırken değişir. Zorla ayıltılır. Güç de olsa çocuğu doğurtur. Çocuk umudu simgeliyorsa, kısa bir ayıklama süresince ve artık daha az içki içmeye yemin edip bunu sıkça bozsa da, bu umuda ortak olmuştur. Doktor çoktan ideallerin yenildiğini fısıldar bize. Çocuk doğsa da, umut olsa da, kasabadaki haydutlar ve çöldeki yerli tehlikesi bertaraf edilse de o yine bir sorun olduğunu ve bunlara karşı ayık bir kafayla karşı koyamayacağını farkındadır. O kovboylar gibi uygarlıktan kaçıp kurtulma imkanına da sahip değildir. Şerifin bir bardaktan fazla olmamak kaydıyla kendisine içki ismarlamasına izin verir ama biliriz ki o yine kendini tutamayacak, içecektir. Filmin en önemli yapısal, önemli figürüdür doktor.

Mekansal anlamda bir sınır olgusunu temsil ettiğini belirtmiştik. Filmde bu sınırlılığın ötelendiğini, sınırın ötesine geçildiğini ama bu tehlikeli mekanda temizlenmesi gereken bazı tehditlerin olduğu fikrinin işlendiğini görüyoruz. Kasaba kendi sakinlerinden dolayı nasıl güvenilir ve kovboya uygun değilse, çöl de kendi doğal özelliklerinden dolayı güvensiz ve tehlikelidir. Bu tekensiz mekanlardan, şerifin başkanlığında, sürekli bir tehdidi de hesaba katarak, ortak karar vererek, yani kendi demokratik geleneklerini kullanarak karar verir kahramanlarımız. Onları başarılı kılan zor koşullar altında verdikleri bu ortak karar ve ona göğüs germe zorunluluğudur. Bu açıdan film Amerika'nın kendi içsel mitini yeniden inşa etme görevini de üstlenir. Tehlikelere göğüs germe, bazı düzensizlikleri görmezden gelme ve tüm sıkıntılara rağmen umudu koruma güdüsüne sahip olmaktır bu. Yakışıklı kovboyumuz uzaktaki güvenli çiftliğinde yaşamak ve bir aile kurmak üzere gönderilse de, onun oraya gönderilmesi aslında ona yeniden ihtiyaç duyulacağını, ihtiyaç duyulduğunda da onun yeniden geleceğinin bilgisiyle yapılmış bir iştir. Şerif bunun bilincindedir. Ringo Kid'den önce kaçak bankacının tutuklanması daha önemlidir. Ringo Kid'e ihtiyaç kalmasa o zaten çoktan hapsi boylamış olurdu. Aslında kovboyumuz için kaçacak hiçbir yer kalmamıştır ve savaş çoktan kapıya dayanmıştır. Bu yüzden *Posta Arabası'nı* hem kendi zamanının sorunlarıyla "konuşan", yer yer westernin klasikleşmiş türünün mitlerine yer veren ama ondaki yeni döneme özgü sınır ve sorunları da incelikli biçimde tespit eden bir klasik görmek mümkündür.

- (1) Abisel, N. Popüler Sinema ve Türler, Alan Yayıncılık, S. 109
- (2) Davis, B. "A Conference with General Crook". <http://www.southwestcrossroads.org/record.php?num=538>

İsmail Aydın

Muhtarlar Bildirisi

Şu sıralar muhtarlar oldukça popüler. Muhtarların bu kadar popüler olmasının nedeni de Reis-i Cumhur'un kaçAK Saray'ında muhtarlarla her hafta toplantılar yapması. Muhtarlar “saray”da ağır-lanmaktan çok mutludurlar. Bu yazıda sözü edilenler “saray”larda ağırlanan muhtarlar değil, halkın gerçek muhtarları.

45 Köy Muhtarı, 25 Aralık 1968'de bir araya gelip bir bildiri yayınladılar. Bildiri bir öğretmenin şah-sıyla ilgili olmasına rağmen, Türkiye'nin içinde bulunduğu sorunlara bir projeksiyon tutmakta, hatta içinde bulunduğumuz günleri bile anlatmaktadır. Önce bildiriye konu olan öğretmeni ve niçin bu bildiride yer aldığını kısaca anlatmalıyım:

Öğretmen Hasan Basri Aydın, 1955'de Manisa'nın Musalar Köyünden, 1957'de Malatya'nın Boran Köyünden, 1964'de Hekimhan'dan, 1966'da Kurtalan'dan, 1967'de Van'dan Erzincan'ın Çayırılı Orta-okulu'na sürgün edilmiştir. H. Basri Aydın, İmece Dergisinin 96. sayısında (1 Nisan 1969 tarihli) sürgün gerek-çesini şöyle özetler:

“Çayırılı'da ticari hayat beş-on kişinin elindeydi. yüzde 500 kârla tüm köylülerin sömürüldüğünü gördüm. 50 köyün halkını birleştirerek bir “İstihsal ve İstihlak Kooperatifi” çabasına girişiyorum. İşin gerçekleşmekte olduğunu gören sömürücü takımı yaygarayı koparıyor. Bir sürü iftirayla karşımıza çıkıyor.”

Öğretmen, sonunda gereksiz bir emirle bakanlık emrine alınır. Bunun üzerine 45 köy muhtarı aşa-ğıdaki bildiriye yayımlar:

“Biz muhtarlar el eleyiz ve soruyoruz. Çünkü sormanın zamanı geldi. Evet soruyoruz:

Çayırılı Ortaokulu Öğretmeni Hasan Basri Aydın'ı niye Bakanlık emrine aldınız?

Şimdiye dek ulu Atatürk'ün: “Köylü memleketin efendisidir” sözünü seçim malzemesi olarak kullanmanıza engel olduğu için mi açığa aldınız?

Köylünün dini duygularını istismar ederek, alın terini sömürerek apartman üstüne apartman kurmanıza karşı geldiği için mi açığa aldınız?

Aylarca et, meyve yüzü görmeyen, çocukluk çağını yaşamadan dağda bayırda çoban olan, köle ve kula kul olan yavrularımızı her şeyden yoksun bırakarak verdiğimiz vergilerle Bayazıt Meydanını yedi kez yıkarak yeniden yapmanıza karşı çıktığı için mi, Boğaz Köprüsünün temeline dinamit koyduğu için mi açığa aldınız?

Komprador çocuklarının birer diploma deposu olan özel okullar yerden mantar gibi biterken, köy çocuğunun tek okuyabildikleri ve birer kültür yuvası olan Köy Enstitülerinin açılmasını istediği için mi açığa aldınız?

(...) Amerikan füze rampalarıyla yurdumuzu bir savaş alanı haline getirilmesine karşı çıktığımız için mi açığa aldınız?

Amerikalıların artığı olan süttozları ile yavrularımızı mide yolu ile Amerikalılara bağlama sevdasına düşenleri bizlere tanıttığı için mi açığa aldınız?

Yurdumuzun zenginlik kaynaklarını sömürüp götüren Amerika'nın çıkarı için Kore'ye asker gönderilmesine, 6. Filo'nun gelişine, casusluk yapan “Barış Gönüllülerine” karşı çıktığı için mi açığa aldınız?

Yabancıardan alınan yardımlarla tümümüzü gırtlığımıza kadar borca soktuğunuz halde hala köylerimizi yolsuz, susuz, okulsuz, doktorsuz bırakarak ahırvari evlerde çile doldurmamıza seyirci kalmadığı için mi açığa aldınız?

Tüm kalkınma edebiyatına rağmen köylüye jandarma ve tahsildardan başka bir şey göstermeyenler,

Dini siyasete alet ederek OY'umuzu almaya çalışanlar,

Daima dinin bekliliğini biz fakir fukaraya yaptırmaya çalışanlar,

Kendileri bu dünyanın her türlü nimetinden yararlandıkları halde, bizleri daima veresiye avutarak öbür dünya nimetleriyle avutanlara karşı savaş açtığı için mi açığa aldınız?

Asırlarca işgal ettiğiniz yumuşak koltukları bize de nasip etmeye çalıştığı için mi açığa aldınız?

Bunca yurt sorunları dururken, mecliste her gün çıkarılan kavgalardan çocuklarımızın ibret almalarını salık verdiği için mi açığa aldınız?

Çocuklarımızı ezbercilikten kurtararak araştırmacı, bulucu ve bilinçli kılmaya çalıştığı için mi açığa aldınız?

Gözlerimiz açılmasın, kula kul olmaktan kurtulmayalım diye mi açığa aldınız?

Bizleri her dört yılda bir sayın ve efendi yapanlar,

Bunca yurt sorunu varken bunlarla uğraşmayı milletvekillerini linç etmeye kalkışanlar,

Öğretmenleri oradan oraya sürmeye, bakanlık emrine almaya çalışanlar,

Yurt sorunlarını çözmekle görevli BEYZADELER ve DİRAYETLİ KİŞİLER,

Sizlere sesleniyoruz:

Nedir bu öğretmen kıyımı?

Niçin bizden yana olan, çocuklarımızı çağdaş insanlar olarak yetiştirmeye çalışan öğretmenlerimize kıyıyorsunuz?

Niçin körpe beyinlere çağdaş hurafeleri doldurmaya çalışan öğretmenlere dokunmuyorsunuz?

Evet soruyoruz:

Geldiği gündən beri çocuklarımızı araştırmacı, bulucu, yurduna ve ulusuna faydalı, bilinçli, sahtekârlığa karşı, riyakârlıktan arındırılmış bireyler olarak yetiştirmeye çalışan,

Tüm dertlerimizle ilgilenen, ülkücü ve Atatürkçü davranışlarıyla kısa zamanda çevrede isim yaparak tüm halkımızın sevgi ve sempatisini kazanan Çayırılı Ortaokulu Edebiyat öğretmeni Hasan Basri Aydın'ı kış ortasında Bakanlık emrine alarak çoluk çocuğunun ekmeğiyle niçin oynadınız?

Yoksa hükümet olarak Hasan Öğretmenin dertlerimizle ilgilenmesini arzu etmediğiniz için mi açığa aldınız? Nedir bu işin gerekçesi? Açıklayınız bizler de görelim.

Son olarak şunu arz etmek isteriz ki;

Şimdiye kadar öğretmen kıyımı hakkında bilinçsizdik. Fakat şimdi anlıyoruz ki hep bizden yana olan, dertlerimize seyirci kalmayan Atatürkçü öğretmenler kıyıma uğramaktadır.

Bunun içindir ki, bizler bundan sonra bizden yana öğretmenlerin yanında ve kıyımın karşısında olacağız.

Hasan Basri Aydın'ı yalnız bırakmayacağız. Hükümet onu teptiyse biz çayırılı halkı elinden tutacağız.

Dert ve davalarımızın ortağı ve vekili olarak seçecek, MAAŞINI BİZ VERECEĞİZ. Evet esirgediğiniz ve bizim dertlerimizle ilgilendiği için kestiğiniz maaşını biz vereceğiz.

El eleyiz, el eleyiz...

ÇAYIRLI HALKI ADINA

45 KÖY MUHTARI

(İmzalar)¹

Hasan öğretmen, Bu dayanışma örneği karşısında duygularımı şöyle ifade eder:

“Bakanlık emrine alındım. Alındım ama tüm meslek hayatımın en tatlı anını yaşama olanağı buluyorum. Hiçbir gün kurtulamadığım 8000 lira kadar borcumun Çayırılı halkı tarafından ödendiğini, altı aylık maaşımın karşılığı olan paranın da aileme teslim edildiğini öğreniyorum. Ve Danıştay'da açtığım davaya 45 köy muhtarının da katıldığını, Danıştay'a gönderdikleri dilekçe ile birlikte bir de bildiri yayınlayarak olayı protesto ettiklerini görüyorum.

Bu mutluluk havası içinde Ankara ve İstanbul'a bir tur atma gezisine çıkıyor ve Millî Eğitim Bakanlığına da hiç uğrama gereğini duymuyorum. Sayın Bakan beni ararsa İstanbul'dayım. Hürmetlerimi sunarım.”²

¹ İMECE Dergisi; sayı 94, 1 Şubat 1969

² İMECE Dergisi; sayı 96, 1 Nisan 1969

Andragoji

Ahmet Duman

Öğrenme içsel bir süreç olup insan yaşantısının her anında yer alan temel kavramlardan biridir. Bu anlamda öğrenme “temel bir gereksinim” olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle öğrenme “dünyada var olmanın bir yolu”dur. Çünkü birey sürekli yeni şeyler öğrenerek yaşamına devam eder. Bu nedenle eğitim dediğimizde daha çok kurumlar, binalar algılanırken öğrenmede anahtar sözcük ya da vurgu bireydir. Bu anlamda “yetişkin öğrenmesi, yaşamboyu eğitim içerisinde sürekli bir davranış biçimidir” (Duman, 2007). Yetişkinlerin öğrenmesi, gelişim ödevleri ve ilgi odaklarında değişmelere bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Yaş ilerledikçe karşılaştırma yapma ve öğrenme hızlarında kayıplar yaşanmasına karşın yetişkinler öğrenebilir ve geçmişten gelen deneyimler koleksiyonu yeni öğrenmeler için önemli bir kaynaktır. Pek çok yetişkin öğrenmesi türünden bahsedilebilir. Andragoji ise yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin bir kuram olarak yetişkin eğitimi alan yazınında yerini almıştır.

Yunanca “andros (adam)” ve “agein (eğitim)” sözcüklerinden türetilen andragoji terimi “adam eğitimi” anlamına gelmektedir. Andragoji “yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı ve yetişkin eğitimi kuramı, süreçleri ve teknolojilerinin ele alındığı akademik disiplin” olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2007). Andragojinin kuram olarak ele alınması 1970’lerdir. Bu tarihten önce kurama katkı sağlayan görüşler, çalışmalar olduğu gibi andragoji teriminin kullanımı ve tanımlanması kuramlaşma sürecinin öncüleri olmuştur.

1900’lerin başı, daha önceki yargıların aksine yetişkinlerin öğrenebileceği fakat bu öğrenme sürecinin, ilgisinin ve yeteneğinin çocuklarınkinden farklı olduğu görüşü ile yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin ve çalışma alanı olma sürecinin başlangıcıdır. Bu dönemde ilk olarak 1928’de Edward L. Thorndike tarafından yayımlanan *Yetişkin Öğrenmesi* adlı kitap yetişkinlerin öğrenebileceği üzerineydi. Daha sonra yine Thorndike tarafından 1935’te yayımlanan *Yetişkin İlgileri* ve 1938’de Herbert Sorenson’un yayımladığı *Yetişkin Yetenekleri* yetişkin öğrenmesine katkı sağlamıştır. Yetişkinlerin öğrenme yeteneği ve öğrenmeye ilgisi çalışmalarına, yetişkinlerin nasıl öğrendiği açısından bakan Edward C. Lindeman 1926’da yayımladığı *Yetişkin Eğitiminin Anlamı* kitabında “yetişkin eğitiminde en yüksek değer taşıyan kaynağın öğrenenin yaşantısı” olduğunu ifade etmiştir.

Lindeman’a göre “yaşantı, yetişkin öğrenenlerin yaşam kitabıdır”. Lindeman ayrıca modern yetişkin eğitimi kuramının gelişmesine katkı sağlayan varsayımlar tanımlamıştır (Knowles, 1996).

Andragoji teriminin ilk kullanımı konusunda yetişkin eğitimciler arasında ortak bir görüş olmamakla birlikte, Alman yetişkin eğitimcisi Ger Van Enckevort terim olarak andragojinin ilk kullanımı konusunda bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Van Enckevort andragojinin ilk kez 1883’te Yunanlı filozof Platon’un eğitim anlayışı üzerine kitap yazan Alman dilbilgisi öğretmeni Alexander Kapp tarafından, daha sonra 1921’de Alman toplumbilimci Eugen Rosenstock tarafından kullanılmış olduğunu bulmuştur. Kapp öğrenmenin yaşamboyu olması gerekliliğine değinirken, Rosenstock yetişkin eğitiminin özel olarak yetişmiş öğretmenlere, öğretim yöntemlerine ve felsefi yönelime sahip olması görüşünü ifade etmiştir. Bazı yetişkin eğitimciler göre ise Rosenstock ile benzer görüşlere dikkati çeken J. A. Comenius 17. yüzyılda bu terimin ilk kullanıcısı ve bu alanın kurucusudur. Andragoji, 1950’lerde yazılan kitapların başlığında yer alarak teriminin kullanımı yaygınlaşmış ve hızlanmıştır. Bu kitaplardan ikisi 1951’de İsviçreli psikiyatrist Heinrich Hanselman tarafından yazılan *Andragoji: Yetişkin Eğitiminin Doğası, Olanakları ve Sınırları* ve 1957’de Alman öğretmen Franz Poggeler tarafından yazılan *Andragojiye Giriş* adlı kitaplardır (Duman, 2007; Knowles, 1996).

Kendi ifadesiyle uzun süredir yetişkin öğrenenlerin tipik özellikleri üzerine var olan deneyim ve araştırmalardan hareketle bir kuram geliştirme çalışması içerisinde olan Malcolm Knowles 1970’lerde andragojik eğitim modelini kurmaya başladığında onun pedagojik modelin antitezi olmasından hareket etmiştir. Knowles’a göre bireyin yaşamının ilk yıllarında bağımlılık derecesi yüksekken, bu bağımlılık derecesi ergenliğe doğru azalmakta yerini öz-yönetimli birey davranışına bırakmaktadır. Knowles ayrıca öğrenme açısından -kısaca bireyin kendi yaşantısından sorumlu olması durumuna karşılık gelen- psikolojik yetişkinliğe dikkat çekmekte ve öz-yönetimliliğe ilişkin bir benlik kavramının yaşamının erken dönemlerinde başladığını ifade etmektedir (Knowles, 1996).

Knowles’ın yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin ge-

liştirdiği varsayımlar sırasıyla 1. Bilme gereksinimi, 2. Öğrenenlerin benlik algısı, 3. Öğrenenlerin yaşantılarının rolü, 4. Öğrenmeye hazır olma, 5. Öğrenmeye yönelim ve 6. Güdülenme'dir. Yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin bu varsayımlar ve varsayımlardan çıkarılabilecek sonuçlar ise şu şekilde sıralanabilir (Duman, 2007; Knowles, 2009):

1. Yetişkinler, neyi niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmek isterler. Yetişkinin gereksinimlerinin farkında olmaması ya da öğrenme etkinliği sonucunda somut bir yarar elde etmeyeceğini düşünmesi öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olacaktır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde gereksinimlere yanıt vermek önemlidir ve gereksinim yetişkinlerin de katılımıyla açıkça ortaya konmalı, yetişkin bu konuda ikna edilmelidir.
2. Yetişkinler, bağımlı bir kişilik olmaktan çok öz-yönetimli bireylerdir. Bu anlamda öğrenme ortamı yetişkinler için fiziksel ve psikolojik olarak uygun olmalıdır. Gereksinimlerin tanımlanması, programın düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine yetişkinlerin katılımı sağlanmalı, öğrenme ortamına rehberlik eden kişi kolaylaştırıcı rolünü üstelenmelidir.
3. Yetişkinler zengin bir deneyimler koleksiyonu ve yaşantı birikimine sahiptirler ve dünyayı algılama ve yorumlamada yaşantıların rolü büyüktür. Yaşantı birikimindeki farklılıklar, bireysel farklılıklara ve bu da öğrenme biçim, ilgi ve gereksinim farklılıklarına karşılık gelir. Yetişkin öğrenmesinde pratik kullanım esas alınmalı ve deneyimlerden öğrenme olanağı sağlanmalıdır.
4. Yetişkinlerin öğrenmeye hazır olmasında toplumsal rolleri ve gelişim ödevleri önemli rol oynar. Yetişkinin yaşamında yeni öğrenme gereksinimlerinin ortaya çıkması öğrenmeye hazır olmada etkindir. Buna göre gerçekleştirilecek öğrenme yaşantılarının zamanlaması ve gelişim ödevleri, yaş grupları gibi değişkenlere göre yetişkin öğrenenlerin gruplandırılması önemlidir.
5. Yetişkinlerin öğrenme yönelimi sorun/yaşam odaklıdır. Yetişkinler öğrenecekleri konu yaşamlarında bir sorunun çözümüne katkı sağlayacaksa öğrenmeye yönelirler. Bu anlamda öğrenme onlar için bir araçtır ve öğrenme ortamında günlük yaşamdan örnekler/kullanımların olması, öğrenme etkinliğinin sonucunda beklenen yararların yetişkinler tarafından ifade

edilmesi öğrenme sürecine katkı sağlar.

6. Yetişkinlerin öğrenmesinde işinde yükselme, daha fazla ücret, işle ilgili bilgi/beceri kazanımı gibi dışsal güdüleyiciler yanında özsaygının yükselmesi, yaşamın daha anlamlı hale gelmesi gibi içsel güdüleyiciler gizilgücü en yüksek güdüleyicilerdir. Yetişkin öğrenilecek konunun yaşamında bir sorunun çözümüne katkı yaptığını algılar ve düşünürse öğrenmeye karşı güdülenme davranışı göstermektedir.

Andragoji, yetişkin öğrenmesinin sosyal, kültürel ve politik bağlamını ihmal etmesi ve çocuk ve yetişkin öğrenenler arasındaki farkın belirsiz olması gibi eleştiriler almış olsa da bugün akademik bir disiplin olarak ele alınmakta, andragoji kürsüleri kurulmaktadır (Ekoto ve Gaikwad, 2015; Savicevic, 1991). Andragoji üzerine çalışan hatırı sayılır bir yetişkin eğitimci topluluğu bulunmaktadır. Diğer yandan andragoji yetişkin öğrenmesi üzerine geliştirilen bir kuram olma özelliğini korumaktadır.

1970'lerde geliştirilen andragoji kuramının dünyadaki yansımalarının, Türkiye'de akademi dışında hala yeterince yer bulmaması ve yetişkin eğitimi hizmeti sunan kurumlar tarafından benimsenmemesi çarpıcı bir durumdur. Bugün devlet eliyle yürütülen ve kursiyer sayısı bakımından ilk sırada yer alan Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan yönetici ve kurs yürütücülerinin hala pedagojik anlayışla ve yöntemlerle yetişkin eğitimi hizmeti sunmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda, pedagojik yetişmişliğin andragojik etkinliklerin planlanması, programlanması ve yürütülmesinde yeterli olduğu yanılsamasının mevcut olduğu ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

- Duman, A. (2007). **Yetişkinler Eğitimi**, Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ekoto, C. E. ve Gaikwad, P. (2015). "The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students", **American Journal of Educational Research**, 3:11, ss.1378-1386.
- Knowles, M. (1996). **Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim**, (Çev: S. Ayhan), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. (2009). "Andragoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji", **Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya**, (Çev: S. Ayhan), ss. 127-144, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Savicevic, D. M. (1991). "Modern Conceptions of Andragogy: A European Framework", **Studies in the Education of Adults**, 23:2, ss. 179-201.

Öğretmen Eğitimi

Dosya Editörü

Yasemin Tezgiden Cakcak

Eleştirel Pedagoji dergisinin bu sayısında dosya konusu olarak öğretmen eğitimini ele aldık. Dosyamızda öğretmen eğitimindeki teknisist yönelişin tarihsel, ekonomik ve epistemolojik kaynaklarına, farklı öğretmen eğitimi modellerine, Küba’da uygulanan öğretmen eğitimi sistemine, öğretmen eğitiminin Türkiye’deki serüvenine, öğretmen yeterliklerinin odaklandığı özelliklere ve son dönemde öğretmen eğitiminde yapılmak istenen değişikliklere yer verdik.

Öğretmen eğitimi sistemleri hiç kuşku yok ki içinde buldukları ekonomik, toplumsal ve tarihsel süreçlerin biçimlendirmesiyle ortaya çıkan sistemlerdir. Yetiştirilecek olan öğretmenin ne tür roller üstleneceği, nasıl bir program ile yetiştirileceği, neye hizmet edeceği öğretmen eğitimcilerinin ve yüksek öğretim kurumlarının inisiyatifi ne bırakılamayacak kadar önemli bir konu olarak görülmekte, devleti yönetenler ile piyasayı şekillendirenlerin etkisi altında biçimlenmektedir. Hal böyle olunca hem dünyada, hem de Türkiye’de öğretmenlik mesleği entelektüel ve toplumsal boyutundan yalıtılarak denetlenebilir hale getirilmek istenmekte, bu sürece standardize edilmiş öğretmen eğitimi programlarıyla başlanmakta öğretmenler üzerindeki denetimler standartlaştırılmış öğretim programları ve merkezi sınavlar aracılığıyla sürdürülmektedir. Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarının YÖK tarafından belirlenmesi yetmezmiş gibi, şimdi bir de eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine tabi tutulması gündeme getirilmekte eğitim fakülteleri üzerindeki denetim daha da artırılmaktadır. Kısacası

eğitim sistemine yön vermek isteyen küresel ve yerel aktörler öğretmenlerin teknisyen olarak yetiştirilmesi ve teknisyen olarak kalması için her tür önlemi almaktadırlar.

Öğretmen eğitiminin Türkiye’deki tarihsel ve sosyo-ekonomik arka planına daha ayrıntılı bir biçimde bakacak olursak, neoliberal sistemde kamusal eğitimin geçirdiği dönüşüm ile beraber, yüksek öğretim kurumlarının ve öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılmasına odaklanmamız gerekmektedir.

Kapitalist sistemin içinde bulunduğumuz neoliberal evresinde Türkiye’de ve dünyanın birçok ülkesinde kamusal alan tahrip edilmiş, kamusal harcamalar azaltılmış, kârlılığı azaltacak devlet düzenlemeleri asgari düzeye indirilmiş, kamu kurumları özelleştirilmiş, “kamu yararı” kavramı rafa kaldırılmış, kısacası tüm sistem piyasanın egemenliğine bırakılmıştır. 12 Eylül 1980 darbesinin yarattığı “şok” ile Türkiye’ye dayatılan neoliberal politikalar eğitimi kamusal hizmet olmaktan çıkarak piyasalaştırmış, eğitim para ile alınıp satılabilen bir meta haline gelmiştir. Bu süreçte devletin kamusal hizmetleri sağlayacak kaynağı olmadığına yönelik bir söylem yaygınlaştırılmış, yüksek öğretim kurumları dahil olmak üzere eğitim sistemi tamamen özel sektöre açılmıştır. Son yıllarda özel okulların sayısı öylesine artmıştır ki 2015 itibarıyla 1 milyondan fazla öğrenci özel okullarda okumaya başlamıştır. 2002 yılında % 17,18 olan MEB’in yatırım bütçesi 2014 yılında % 9,32’ye düşmüş (MEB, 2014), hanehalkının eğitime ayırdığı bütçe aynı dönemde dört katına çıkmıştır (Keskin Demirer, 2012). Yaşam ve çalışma koşullarının zorlaştırıldığı bu dönemde öğretmenler ve diğer

meslek grupları esnek koşullarda çalıştırılmaya başlanmıştır. Öğretmenler, özel okul ve dershanelerde düşük maaşlarla uzun saatler çalıştırılırken, devlet okullarında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak üç farklı kategoride istihdam edilmeye başlanmışlardır.

1980 darbesinin ardından, 1981 yılında üniversiteleri kontrol altına almak amacıyla Yükseköğretim Kanunu çıkarılmıştır. Çıkarılan kanun ile üniversitelerin üzerinde yer alacak düzenleyici ve denetleyici bir kurum olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) açılmıştır. YÖK kuruluşundan bu yana üniversitelerin akademik ve kurumsal özerkliğini yok ettiği gerekçesiyle eleştirilmiş, Türkiye’de bilimsel gelişiminin tehdit altında olduğu dile getirilmiştir (Okçabol, 2007). Bilimin gelişmesi bilim insanlarının ideolojik, mali ve yönetsel denetimden uzak oldukları bir ortamda mümkündür (Özbudun & Demirer, 2006). Akademisyenlerin fikirlerini özgürce dile getiremedikleri bir ortamda yaratıcı fikirler geliştirmeleri mümkün olmayacaktır. YÖK’ün akademisyenlere ve öğrencilere karşı soruşturma açma yetkisini elinde bulundurduğu bir ortamda üniversite öğretim üyelerinin bağımsız bir biçimde araştırma yapması mümkün olmayacak, Okçabol’un (2007) ifadesiyle akademik personel, mevcut düzenin devamından sorumlu birer memura dönüştürülmüş olacaktır.

Üniversiteler üzerindeki bir başka denetim mekanizması da hiç şüphesiz piyasadır. Üniversiteler kamu yararı için bilgi üretmeyi bırakıp özel şirketlerin çıkarları için bilgi üretmeye başladıklarında evrensel insani değerler üreten üniversite kavramı ortadan kalkar (Bilgin, 2012). Çok düşük maaşlarla yaşamlarını sürdürmekte olan öğretim elemanları daha iyi koşullarda yaşamak için proje peşinde koşmak ve para getirecek araştırmalara yönelmek durumunda kalır. Yalnızca değişim değeri olan bilginin araştırılmaya değer hale geldiği bir ortamda piyasada kullanım değeri taşımayan bilgi üreten disiplinler, kaynak sıkıntısı ile karşı karşıya kalmaktadır (Özbudun & Demirer, 2006). Buna paralel olarak Türkiye’de eğitim fakültelerinin hem fiziki, hem de eğitsel koşullarının (örneğin öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı) diğer fakülte ortalamalarından düşük olduğu dile getirilmiştir.

Yüksek öğretimin özerkliğini kısıtlayan bu genel faktörlerin yanında, bir de eğitim fakültelerine

yönelik başka sınırlayıcı faktörler söz konusudur. YÖK’ün kurulması ile birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelerde toplanmış, MEB’in denetiminden çıkarak YÖK’e bağlanmıştır. Bu tarihten sonra YÖK eliyle üniversitelerde eğitim fakülteleri kurdurulmuş ve eğitim fakültesine alınacak öğrenci sayıları artırılmıştır. Altyapı ve yetişmiş öğretim elemanı eksikliği çeken üniversiteler YÖK’ün dayatmasıyla kurulan eğitim fakültelerinin getirdiği ek yükü taşımakta zorlanmışlardır. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı eksikliği fen-edebiyat bölümlerinde çalışan öğretim elemanları ile giderilmeye çalışılmıştır. YÖK, 1982 yılında tüm eğitim fakültelerinde tek tip bir öğretim programının uygulanması amacıyla tüm fakültele standart bir program göndermiş, öğretmen yetiştiren kurumların birikimini ve deneyimini göz ardı etmiştir. Böylece daha önce eğitim programları konusunda görece özerk olan öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK ile beraber özerkliklerini tamamen yitirmişlerdir.

1980 yılından sonra IMF ve Dünya Bankası, yalnızca ekonomiyi biçimlendirmekle kalmamış, eğitim sistemine de müdahale etmişlerdir. 1992 yılında Dünya Bankası desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hayata geçirilmiş, Türkiye, öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim sistemine geçmiş, böylece küresel ekonominin talep ettiği öğrenci tipinin yetiştirilmesine odaklanılmıştır. Aynı projenin devamı niteliğinde 1997 yılında Hizmet-içi Öğretmen Eğitimi projesi hayata geçirilmiş, öğretmen eğitimi programları yeniden yapılandırılmıştır. Yeni programla uygulamaya dönük dersler ile öğretim metotları dersleri artırılmış, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi gibi dersler kaldırılmıştır. Dışarıdan gelen uzmanlar eliyle geliştirilen bu program tepeden inme bir anlayışla gerçekleştirildiği için büyük tepki çekmiş, yine de uygulanmaya devam edilmiştir. 2007 yılında program gözden geçirilmiş, eğitim fakültelerine programları düzenlemek konusunda % 25 oranında esneklik verilmiştir. Ne var ki öğretmen yetiştiren bölümlere verilen dörtte bir oranındaki bu esneklik YÖK’ün sunduğu programın teknisist özünü değiştirmek için yeterli olmamıştır. 2011 yılında çıkarılan ve son günlerde güncellenmekte olduğu söylenen Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi ile öğretmenlere performans sisteminin getirilmesi, eğitim fakültelerinin ise akredite edilmesi gündemdedir.

Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarını biçimlendiren faktörlerin genel hatlarını bu şekilde çizdikten sonra dosyamızda yer alan yazıların içeriğine kısaca değinelim. Dosyadaki ilk yazımızda Dr. Gail Edwards eğitim dünyasında çokça eleştirilen aktarım temelli öğretim anlayışının neden dönüşüme böylesine dirençli olduğunu tarihsel bir perspektiften ele alıyor. Dr. Edwards, bu anlayışın kaynağını on yedinci yüzyıl Avrupa'sının ekonomik ve sosyal dönüşümlerinden aldığını söylerken eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde gerçek bir dönüşümün diyalektik bir anlayıştan geçtiğini savunuyor.

Bir sonraki yazıda Dr. Yasemin Tezgiden Cakcak öğretmen eğitiminin temel sorunsalına, öğretmen eğitimi programlarında nasıl bir öğretmen yetiştirilmek istendiğine odaklanarak üç farklı öğretmen rolünü (teknisyen, düşünen ve dönüştürücü öğretmen) ve bu öğretmenleri yetiştirmek isteyen farklı öğretmen eğitimi modellerini (teknisist, düşünsel ve eleştirel) inceliyor. Öğretmenliğin entelektüel ve toplumsal bir meslek olmasını sağlamak için öğretmen eğitiminin eleştirel bir modeli benimsemesi gerektiğini belirtiyor.

Teknisist öğretmenin eğitiminin böylesine yaygın olduğu bir dünyada öğretmenleri bilimsel araştırmalar yapabilen, toplumsal rollerinin bilincinde olan ve ülkede uygulanan eğitim politikalarında söz sahibi olan etkin ve saygıdeğer bireyler olarak gören başka bir modele de dosyamızda yer vermek istedik. Derya Ünlü, Küba'daki öğretmen eğitimi sistemini geçirdiği tarihsel değişimler ile birlikte yazdı.

Türkiye'deki öğretmenin eğitiminin geçirdiği dönüşümü, küresel aktörlerin öğretmen eğitimi üzerindeki etkisini ve öğretmenin eğitiminin meta-laşmasını bu alandaki çalışmalarından tanıdığımız Prof. Dr. İsmail Güven ile konuştuk. Prof. Güven, Türkiye'de öğretmenin eğitiminin küresel aktörler aracılığıyla kolonileştirildiğini, eğitim fakültelerinin "güzellik yarışması" anlayışı ile rekabet içine girdiğini ve öğretmenin eğitiminde sorgulama-araştırma döneminin kapandığını söyledi.

Türkiye'de son dönemde MEB'in öğretmen akademisi kurması, öğretmen yeterliklerinin ve öğretmen strateji belgesinin gözden geçirilmesi gündemde. Son dönemde hem Başbakan'ın, hem de MEB Bakanı'nın yaptığı açıklamalardan öğretmen eğitimi programlarının bir kez daha merkezi olarak değiştirilebileceğinin sinyallerini alıyoruz.

Prof. Dr. Rifat Okçabol, yazısında tüm bu gelişmeleri tarihsel süreçleri içerisinde ele alarak, ilgili belgelerin eleştirel bir okumasını yapıyor. Ayrıca Öğretmen Akademisi kurulmasının arkasında yatan sebepleri irdeliyor.

Benzer şekilde bir sonraki yazıda MEB'in 2006 yılında çıkardığı Genel Öğretmenlik Yeterlikleri belgesinde ortaya konan öğretmen özelliklerini Paulo Freire'nin perspektifinden inceleyen Gözde Balıkcı, yeterliklerin öğretmeni politik bir lider, karar alma mekanizmalarında etkin, özgürleştirici bireyler olarak göstermediğini dile getiriyor. Balıkcı ayrıca yeterliklerin öğretmenlerin üstleneceği rollere ilişkin pembe bir tablo çizdiğine, uygulamada öğretmenlerin hareket alanının oldukça kısıtlı olduğuna değiniyor.

Son olarak Prof. Dr. Işıl Ünal ile yaptığımız söyleşide 1997 YÖK düzenlemesinin ardından genelde yükseköğretim ve özelde öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan dönüşümleri konuştuk. Prof. Ünal, YÖK ile birlikte üniversitelerde ciddi bir çürüme yaşandığını, meslek alanı, disiplin ve bilim alanı arasındaki farkların eritildiğini söyledi. Eğitim bilimlerinin bir bilim alanı ve öğretmenliğin ise bir meslek alanı olduğunu belirten Ünal, bu iki işlevin aynı kurum tarafından yerine getirilemeyeceğini savunarak eğitim bilimleri fakülteleri ile öğretmen yetiştiren kurumların birbirinden ayrılması gerektiğini dile getirdi.

Öğretmen eğitimi gibi geniş bir konunun tüm yönlerini tek bir dosyada ele almak mümkün olmasa da konunun farklı yönlerine bu dosyada yer vermeye çalıştık. Umarım bu dosyada yer alan yazılar öğretmen eğitimindeki sorunları daha iyi tahlil etmemize ve yapılması gereken dönüşüm için gerekli adımları atabilmemize yardımcı olur. İyi okumalar.

Kaynakça

- Bilgin, V. (2012). *Üniversite, bilim ve Türkiye*. Ankara: A Kitap Yayınları.
- Keskin Demirel, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 2012(1), 167-186.
- MEB (2014). *National education statistics formal education 2013/14*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.MoNE.gov.tr/istatistik/MoNE_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf
- Okçabol, R. (2007). *Yüksek öğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özbudun, S. & Demirel, T. (2006). *Eğitim, üniversite, YÖK ve aydın(lar)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Şimdiki Zamanın İçindeki Geçmiş ve Gelecek

Diyalektik Düşünme ve Öğretmenliğin Dönüşümü¹

Gail Edwards²

Çeviri: Muhammed Keser
Düzeltili: Yasemin Tezgiden Cakcak

Giriş

Son yıllarda, resmi söylem ve hükümet politikaları, öğretmenliği “performansa” indirgemıştır. (Ball, 2003). İngiltere’de ve dünyanın birçok diğer bölgesinde, artık “iyi öğretmen” önceden belirlenmiş “standartlar” çerçevesi içerisinde hareket eden biri olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, iyi bir öğretmen bilgi aktaran öğretmendir, yani dar anlamıyla sınavlara hazırlık için müfredatı aktaran öğretmendir. Ancak son dönemde benimsenen indirgemeci politikalar, bilgi aktarımına dayalı öğretimin bu kadar yaygın olmasını açıklayamamaktadır. Zira öğretmenlerin yönetmeliklerin dışına çıkmaları daima mümkün olmuştur. Üstelik öğretim ve öğrenmenin aktarım ve edinime indirgenmesi büsbütün yeni de değildir. Hatta bilgi aktarımına dayalı öğretim daha ilerici politikaların uygulandığı dönemlerde bile varlığını sürdürmüştür. Aslında bilgi aktarımına dayalı öğretimin temel prensipleri yıllardır var olan yerleşik bir didaktik öğretim ve pasif öğrenme geleneğine dayandırılabilir. Örneğin, on dokuzuncu yüzyılda yaşayan eğitimciler, Alfred North Whitehead’in (1929) okullarda “durağan ve birbirinden kopuk fikirlerin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde alındığı” biçiminde ifade ettiği durumu ağır bir biçimde eleştiriyorlardı. Bu durumda şaşırtıcı olan şey bilgi aktarımına dayalı öğretimin uzun yıllardır varlığını sürdürmüş olmasıdır. Öğretim ve öğren-

¹ İlk olarak 2011 yılında Journal for Critical Education Policy Studies (9(2), 43-59) adlı dergide yer alan bu makalenin çevirisi için yazardan izin alınmıştır.

² Dr., Newcastle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İletişim ve Dil Bilimleri, İngiltere.

me anlayışında onlarca yıldır meydana gelen kayda değer ilerlemeye rağmen, bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemi varlığını sürdürmüştür (Lanier ve Little, 1986). Bilgi aktarımına dayalı öğretimin böylesine dirençli olması pedagojik reform amaçlı araştırmaların eksikliğiyle de açıklanamaz. Nitekim, öğretmen eğitimi araştırmalarının çeşitliliği, genişliği ve niteliği etkileyicidir. Araştırmacıların incelemiş olduğu konular şunları kapsamaktadır: öğretmenlerin öğrenme süreçleri (örneğin Clark ve Peterson, 1986; Korthagen, 2010); muhafazakâr okul kültürü (örneğin Lortie, 1975); öğretmenlerin düşünsel pratiklerinin doğası (örneğin Pollard, 2002; Schon, 1983); öğretmenlerin ön bilgisinin önemi (örneğin Wubbels, 1992); ve hatta öğretmenlerin sezgilerinin ve örtük bilgilerinin rolü (örneğin Atkinson ve Claxton, 2000; Eraut, 2000). Bu kapsamlı çalışmalar bütününe rağmen, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki etkisi tüm dünyada son derece kısıtlı kalmaktadır (örnek için bkz. Zeichner ve Gore, 1990; Zeichner ve Tabachnick, 1981 ve Wideen, Mayer-Smith ve Moon tarafından kapsamlı inceleme, 1998).

Peki bilgi aktarımına dayalı öğretim neden değişime karşı böylesine dirençlidir? İleride de bahsedeceğim gibi, daha önceki reform çabalarının hiçbiri eğitsel uygulamaları kendi sosyal, tarihsel ve ekonomik bağlamları içerisinde değerlendirmemiştir. Ne var ki öğretimi dönüştürme çabaları böyle bütüncül bir analiz olmadan asla sonuç vermeyecektir. İşte benim bu makalede sunacağım analizin çıkış noktasını da tarih oluşturmaktadır. Bu makalede öncelikle, aktarım-edinim metaforunun, ona eşlik eden kavramların ve eğitsel süreçlerin öğretmen patolojisinden kaynaklanmadığına, geçmişte karşı karşıya kalınan bazı sorunlar neticesinde ortaya çıktığına değineceğim. Eğitimin geleceği hakkında eleştirel düşünebilmek istiyorsak bilgi aktarımına dayalı öğretimin yanlışlarını sıralamaktan vazgeçmeli, Ollman’ın (1993) ifadesini kullanacak olursak, “şimdiki zamanın içindeki geçmişi” incelemeliyiz. Bu makalede aktarıma dayalı pedagojinin hangi tarihsel koşullarda oluştuğunu gösterdikten sonra, bu öğretimin mevcut siyasi ve ekonomik söylemlerle neden ahenk içinde olduğundan söz edip bunun eğitim alanındaki yansımalarına değineceğim. Burada amacım, ekonomik üretim biçiminin teorik düşünce biçimini belirlediğini iddia eden kaba bir determinizm yapmak değildir. Egemen söylemi beğenmeyen-

lerin, yerleşik üretim biçimiyle çatışan kavramsal araçları kullanarak bu sisteme nasıl karşı koyabileceklerinden bahsedeceğim. Bunu yaparak güçlü bir ortak noktada buluşabilen (ama genellikle birbirine karşıt olarak gösterilen) oldukça çeşitli bir düşünür grubuna dikkat çekmek istiyorum. Sözü nü edeceğim düşünürler arasında Jerome Bruner, John Dewey, Martin Heidegger, Karl Marx, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Alfred North Whitehead, Ludvig Wittgenstein ve daha birçok düşünür var. Her ne kadar her birinin ismi eğitimle anılıyor olmasa da bana sorarsanız bu düşünürlerin buluştukları ortak nokta, eğitimde mümkün olabilecek bir dönüşümün ana kaynağını oluşturmaktadır. Bahsettiğim bu ortak nokta, analizlerin merkezine bilgi sahibi bireyi değil, praksiyi yerleştiren bütünsel bir *süreçsel-ilişkisel düşünme* anlayışıdır. Burada sözünü ettiğim düşünürlerin fikirleri kolaylıkla eğitsel tekniklere dönüştürülebilecek birbirinden kopuk felsefi fikirlerden çok, bir dünya görüşünün belirli siyasi mücadele dönemlerinde ortaya çıkan birbiriyle yarış halindeki parçalarıdır. Eğitimciler, bu eğitsel fikirlerin ortaya çıktığı siyasal ortamı incelemezlerse, bu fikirlere dair egemen toplumsal yapıyla uyumlu yararsız yorumları eleştiriye tabi tutmadan kabul etme yanılığına düşebilirler. Diğer bir deyişle, eğitimi dönüştürme meselesinin esasında eğitimin nasıl bir insan ve toplum yaratmak istediği sorusu üzerine yürütülen bir mücadelenin parçası olduğunu kabul etmezsek, bilgi aktarımına dayalı öğretim, varlığını sürdürmeye devam edecektir. Eğer öğretimin gerçekçi bir dönüşümünü amaçlıyorsak, varlığını sürdüren egemen eğitsel metaforların ne tür bir topluma ait olduğu sorgulanmalıdır.

Bilgi Aktarımına Dayalı Öğretim Tarihsel Olarak Kaynağını Nereden Alıyor?

Eğitim politikalarına yön verenler, bilgi aktarımına dayalı öğretime ya da Ellis'in (2010) öğretmenliğin "aktarım-edinim metaforu" (Ellis, 2010) adını verdiği öğretime dayalı kavramları sıklıkla kullanırlar. Hepimiz, "müfredatın aktarımı", "bilginin edinimi", "fikirlerin zihinde tutulması" gibi ifadelerle aşınayızdır. Bu kavramlar öylesine doğallaşmıştır ki zamanla gerçek bağlamlarından koparılıp tarafsızmış gibi, daha da kötüsü temel kavramlarmış gibi gösterilmeye başlanmışlardır. Ne var ki Batı tarihinin belirli bir dönemine özgü toplumsal ilişkilerden türetilen bu kavramlar hiç

de masum değildirler. Bütün kavramlar gibi bu kavramlar da kendi yaratıcılarının dünya ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları çözmelerine *olanak sağlamak* için üretilmişlerdir. Peki uzun zamandır varlığını sürdüren bu eğitimsel kavramlar neye ve kime güç kazandırmaktadır?

Bu sorunun yanıtı Batı toplumlarının neden insan emeği söz konusu olduğunda bilmeyi yapmaktan ya da teoriyi pratikten ayırmayı gerekli gördüğü sorusunda gizlidir. Bu durum tipik olarak zihinsel emeğin kol emeğinden daha üst bir konuma çıkarılışını, bu iki emeğin birbirinden ayrı düşünülebileceğini, hatta kol emeğinin zihin emeği tarafından yönetilebileceği düşüncesini içermektedir. Carlson (1999) öğretmen eğitimi bağlamında bu durumu 'teoriden pratiğe' şeklinde ifade etmektedir; araştırmacılar teori üretir, öğretmenler de bunu uygular. Unutulmaması gereken önemli nokta şudur ki teori-pratik ayrımı sınıflara bölünmüş toplumlara has bir özelliktir. Mesela, Ainley (1993) Zuboff'un çalışmasından yararlanarak Batı toplumlarındaki kol ve zihin emeğinde beden ile zihin ayrımının üç gelenekten miras kaldığını ifade etmektedir. Bunlar: "(1) Emeği kölelik ile bir gören Yunan-Roma mirası, (2) tarlada çalışmayı aşağılayıp geçimini zorla ganimet alarak yapan savaşçıyı yücelten barbarlık anlayışı, ve (3) düşünceyi eyleme tercih eden Yahudi-Hristiyan geleneğidir" (Zuboff, aktaran Ainley, 1993, s. 16).

Zihin ve kol emeği ayrımı on yedinci yüzyılda önemli bir yeni dönemece girmiştir. Feodal toplum, aylak sınıf ile emekçi sınıf zıtlığı üzerine kurulmuştu; toprak sahibi soylular, güçlerini serfleri toprağı işlemeye zorlamak için kullanıyorlardı. Bu sistem, "doğanın düzeni" hakkındaki katı dini inanışlara dayandırılarak meşrulaştırılmıştı. Ne var ki on yedinci yüzyılda demokratik sanayicilik anlayışının ortaya çıkmasına paralel olarak ortaya çıkan üç ana gelişme bu toprak sistemine meydan okumaya başladı: ticaretle uğraşan kitlenin artması, bilimin ilerlemesi ve bireyci epistemolojinin gelişmesi (Taylor, 2007). Bu gelişmeler, feodal ilişkilere son noktayı koyup "özgür bireyler" oldukları iddia edilen bireyler arasında hukuki ilişkilere dayanan bir düzen tesis etti. Artık bireyler, *kendilerine sunulmuş olan* meta takasına dayalı dış dünya ile "özgürce" ilişki kurabilirdi. Tüccar sınıfın yükselmesiyle, birey kendi emeğini piyasada "özgürce" satabilir hale gelmişti. Başkalarının hakkını gasp eden seçkinlerin yeni iş bölümünü

meşrulaştırmak için elbette bazı yasal düzenlemelere ihtiyaçları vardı. Suchting'in (1986) belirttiği gibi, tüccar sınıfının, yönetimi devraldıkları feodal beylere karşı üstünlük mücadelelerinin güçlenmesi için bu gerekliydi. Bu yüzden, yeni oluşan bu yönetici sınıfın kendi iddialarını meşrulaştıracak otoriter bir bireyci epistemolojiye ihtiyacı vardı. Bu sayede bu sınıfa ait fikirlere meydan okunamayacak, böylece kendi ayrıcalıkları güvence altına alınmış olacaktır.

Bu modern epistemoloji, kaynağını antik Yunan'dan alıyor olsa da doruk noktasına Aydınlanma çağında ulaşmıştır (Crotty, 1998). Günümüze kadar varlığını sürdüren bu "teknik-rasyonalist" yaklaşım, yani "bilme bilimi" bu dönemde ortaya çıkmıştır. Bu anlayışla bilgi ve bilme edimine dair kavrayışta büyük bir değişim meydana gelmiştir. Bilgi artık sorgulanmadan Tanrı'dan veya onun temsilcilerinden gelen bir şey olmaktan çıkmıştır. Birey kendisine sunulan dış dünya ile karşılaşması sonucunda bilme eylemini kendisi gerçekleştirmektedir. Ne var ki kapitalist sistemin mantığı, bilme eylemi ile yapma eylemini birbirinden ayırmıştır, böylece bilme eylemi, kaynağını oluşturan toplumsal etkinliklerden de koparılmıştır. Zira bilmenin uygulama ile bağlantılı olarak ortaya çıktığı gerçeği kabul edilmiş olsaydı, entelektüel seçkinlerin işçi ve teknisyenlere verdikleri buyrukları haklı çıkartmaları mümkün olamayacaktı. On dokuzuncu yüzyılın liberal düşünürü J.S. Mill'in iddia ettiği gibi, "...en iyi hükümet ... en akıllılardan oluşan hükümettir ve en akıllılar daima azınlığı oluşturmalıdır" (Carr ve Harnett, 1996, s. 50). Her ne kadar bilginin geçerliliği bir zamanlar kamusal bir başarılı uygulama kriterine dayandırılıyorduydu da, modern epistemoloji bireyin bilgisinin geçerliliğini güvence altına almıştır. Ayrıca, tarafsız olduğu iddia edilen bu geçerlilik yöntemi, bireyin birçok alandaki bilgisini meşrulaştırmak için kullanılabilir, üstelik de bireyin bilgi sahibi olduğunun kabul edilmesi için herhangi bir uygulama içine girmesini gerektirmiyordu. Bu epistemoloji *a priori* idi. Doğası gereği uygulanabilir emek üzerinde bir denetim mekanizması olarak kullanılabilirdi. Bir başka deyişle, teori-pratik ayrımı hesap verilebilirlik ve toplumsal denetim için kullanılabilirdi.

Tüm bunların eğitsel açıdan önemi ise bu değişimlerin, "bilgi aktarımı" biçimindeki öğretim anlayışını mümkün kılmasıdır. Yeni toplumsal iş bölümü, "bilgiyi üretenler" ile "bilgi teknisyenle-

rinin" birbirinden ayrılmasını meşrulaştırmıştır. Böylece "bilgi edinmek" ile "bilgiyi uygulamak" birey tarafından gerçekleştirilebilen birbirinden bağımsız iki ayrı etkinlik haline gelmiştir. Bu mantığa göre, bilgi önceden tanımlanabilen, aktarılabilen, hiçbir uygulamaya ihtiyaç duyulmaksızın edinilebilen ve sahip olunabilen bir şeydir. Burada geçerli olan ontolojik ve epistemolojik varsayımlar şunlardır: ilk olarak, şeyleri bilenler *bireylerdir*; ikincisi, bireyler bilgiye *sahip olabilir*; ve üçüncüsü, bilgi edinildikten *daha sonra uygulamaya* geçirilebilir. Moore (Smyth ve Shacklock'da alıntılanmış, 1998, s. 79) bu düzenlemeleri mantığa uyduran mantığı ve görüşleri, "mülkiyetçi bireycilik anlayışının politik teorisi" şeklinde tanımlamıştır. Mülkiyetçi bireycilik, son otuz yılda yapılan eğitim reformlarında gittikçe daha da görünür olmaya başlamıştır. Burada aktarım-edinim biçimindeki öğretim yöntemi merkezi konuma yerleşmiştir, çünkü insanların birbirinden yalıtılmış bireyler olduğunu ve önceden tasarlanmış değişim ilişkilerine girdikleri fikrini doğallaştırmaktadır. İnsanlığın kendisine yönelik olarak sahip olduğu bu ontolojik bireycilik anlayışı, liyakata dayalı bir toplumda nesnel dünya ile karşılaşan bireyin kendi kendine öğrendiği anlayışına analitik bir üstünlük sağlamaktadır. Geleneksel epistemolojilerin (ister rasyonalist olsun, ister empirik) altında yatan bu bireyci yaklaşım, temel analiz birimi olarak özne-nesne ilişkisine dayanır. Bilen ile bilineni birbirinden ayırmaktadır. Bu anlayışta, gerçeklik iki parçaya bölünür; bir nesnel dış dünya vardır, bir de gerçekliği görmemizi sağlayan öznel deneyimler dünyası vardır. Yani gerçeklik, temsilidir ve gerçekliğe ancak bir önerme ile o önermenin yansıttığı söylem dışı gerçekliğin unsurları arasındaki ilişki yoluyla ulaşılabilir. Öyleyse öğrencinin amacı bilgiyi edinmek, uygulamak ve gerçekliğe dair *edindiği bilgiyi sergilemektir*. Öğretmenin sınıftaki rolü ise test edilecek bilgiyi sadık bir biçimde aktarmaktır. Smith ve Shacklock mülkiyetçi bireycilik anlayışının eğitime yansımalarını şu şekilde ifade ediyor:

Basit bir şekilde ifade edilecek olursak, bu görüş bireylerin yığınla beceriden oluşan kişisel yeterliklerden meydana geldiğini ve toplumda birbirleriyle kurdukları değişim ilişkilerinde "kendi yeterliklerinin sahipleri" biçiminde hareket ettiklerini ifade etmektedir. Devletin görevi, bu mülkiyetin korunmasını sağlamak ve bu alışverişin gerçekleşebileceği düzeni ve koşulları

yaratmaktır. Başka bir deyişle, devletin rolü, bu beceri modüllerinin oluşturulması ve aktarılması için gereken eğitsel süreçleri planlamak ve daha sonra bunları belgelendirmek ile sınırlıdır (Smith ve Shacklock, 1998, s. 79).

Belgelendirme, liyakat kavramının devamlılığını sağlamak ve nihayetinde küçük bir azınlığın ekonomik ayrıcalıklarını meşrulaştırmak için kilit rol oynamaktadır. Bireyin varoluşsal olarak ayrıcalıklı olması, bu durumu mantıksal açıdan mümkün hale getirmiştir. Kişinin emek piyasasında kendini avantajlı hale getirmesi gerektiği için, kişinin uzmanlığa sahip olduğunu belgelerle kanıtlanması gerekir. Nitekim, bilgi uygulamadan ayrı bir şeymiş gibi düşünüldüğünde, bilginin metalaşması ve bireysel bir mülk - yani bir kimsenin *iş yapmaya yönelik potansiyelini* sergilemesi - biçiminde görülmesi mümkün hale gelmektedir. Bu yüzden, burada bireyin dünyaya ilişkin bilgisinin ona dair eyleminden önce geldiği düşünülür. Birey dünyaya ilişkin bir teori edinmelidir, çünkü devamında gelecek uygulama, (feodalitede olduğu gibi) otorite ve geleneğe itaate değil, daha güvenilir bir temele dayanmalıdır. Aslında Polanyi'nin (1962) çalışmalarında sözü edilen biçimde, uygulamaya yönelik örtük bilgiye daha az değer atfedilmelidir. Schon'un ifade ettiği gibi "örtük bilgiyi ne kolayca nesnelere dünyasının betimsel bilgisi şeklinde ele alabiliriz, ne de onu mantık ve matematiğin analitik şemalarına indirgeyebiliriz" (Schon, 1983, s. 33). Örtük bilgi emekten doğar, bir başka ifadeyle örtük bilgi bilenden ayrılamaz ve taşınabilir bir metaymış gibi düşünülemez. Ama kavramsal bilgi ve beceriler, başkasına aktarılabilir meta haline gelmeye, uygulamadaki bağlamlarından koparılıp "ders izlencesi" şeklinde paketlenerek eğitim piyasasına sunulabilmeye *elverişlidirler*. Kişinin kendi bilgisini kanıtlamasının görünür yolu sertifikalardır; sertifikalar bireyleri başkalarıyla karşılaştırma mekanizması olarak da iş görmektedir. O halde öğretmen eğitimi ile okullarda sunulan öğretim, onlara eşlik eden merkezi değerlendirme sistemleri ile birlikte, sertifika sağlayan vazgeçilmez kurumlar olarak görev yapmakta, bu sürecin merkezinde ise bilgi aktarımına dayalı öğretim yer almaktadır. Boxley'in (2003) ifade ettiği gibi, bu durumda Batı toplumlarında eğitim, rekabetçi küresel piyasa içinde insan sermayesi oluşturmaktan başka bir anlam ifade etmemektedir.

Bu durumu ortaçağ zihniyetine karşı ortaya çıkmış olan, piyasa kurallarının tartışmasız bir bi-

çimde egemen olduğu, şimdilerde bir ekonomik köktencilik (Smyth ve Shacklock, 1998) halini almaya başlayan durumun başlangıcı olarak görebiliriz. Her ne kadar aralarındaki ilişki zaman zaman gizli kalsa da, Batı'daki eğitim kurumları inkar edilmez bir şekilde kapitalist üretim ekonomisi tarafından şekillendirilmektedir. Bowles ve Gintis (1976), eğitim kurumlarının her zaman ekonomik bir işlev gördüğünü savunmuştur. Bu durumun görünürlüğü ekonomik canlılığın olduğu dönemlerde azalırken ekonomik kriz dönemlerinde daha açık hale gelmiştir. Dünya Bankası'nın "yapısal düzenleme" dönemi olarak adlandırdığı son otuz yılda, verimlilik ve üretkenliğe yönelik taleplerin artmasıyla piyasa mantığı kamu sektöründe daha da görünür hale geldi. Kaynaklar azaldıkça öğretmenlerin, daha az şeyle daha çok şey başarmaları beklenmekte; maaşları ise performanslarına endeksli hale gelmektedir. Performans göstergeleri öğretmenlerin emeğine ölçülebilir değişim değeri biçmektedir. Bu göstergeler, öğrenci standartları ile mesleki gelişim yeterlikleri olarak ikiye ayırmaktadırlar. Ball'a (1999, s. 189) göre, bu standartların "...sermayenin ihtiyaç duyduğu özel ve genel becerileri sunması ve her yönden 'işe uygun' öğrenci mezun etmesi beklenmektedir." Örneğin İngiltere'deki hizmet öncesi eğitim programlarında kayıtlı olan öğretmen adayları, kendi emeklerinin değişim değerini, otuz üç maddeden oluşan Nitelikli Öğretmen Durumu Standartları'na (QTS) göre belgelendirmek zorundadırlar (TDA, 2009). Öğretmenler *başkası için performans gösterdikçe*, yaptıkları işin meta değeri görünür hale gelmektedir. Boxley'e göre, okulda sunulan öğretimin ekonomik işlevi burada daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır:

Öğretmenlerin temel olarak kapitalist devletin üretim birimlerine ekonomik yarar sağlamak için çalışmakta oldukları, kullanılan performans sistemi dili ile daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Boxley, 2003, s. 8).

Eğitim sistemi ile ekonomi arasındaki ilişkiye dair daha çok şey söylenebilir, ancak burada asıl odaklanılmaya çalışılan nokta, aktarım-edinim ya da bilgi aktarımına dayalı öğretim yönteminin ortaya nasıl çıktığı ve bu yöntemin mevcut ekonomik ve toplumsal ortamda rolünün ne olduğudur. Yukarıda yürütülen tartışma, bilgi aktarımına dayalı öğretimin arkasında yatan ontolojik ve epistemolojik varsayımların, ortaya çıktıkları bağlam düşünüldüğünde ne kadar da anlamlı olduklarını

göstermektedir. Nitekim, teori ve pratik ayrımı ve bununla ilişkilendirilen bireycilik anlayışı masum eğitsel soyutlamalardan ibaret değildir. Aktarım-edinim temelli öğretim modeli, uygulamaya derinden kök salmış, eğitim sistemini ve toplumu biçimlendirmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu kavramların eğitsel hayal gücüne egemen olması şaşırtıcı değildir. Bu kavramlar kaynağını toplumsal ilişkilerden aldıkları ve çıkarlarına hizmet ettikleri kişiler tarafından meşrulaştırıp sürekli kıldıkları için ortadan kaldırılmalarını sağlamak tek başına fikir üretmek ile mümkün olmayacaktır.

Her şeye rağmen, eğitim dünyasının çok iyi bildiği gibi, bireyci-edinimci bilgi metaforunun etrafı çelişkilerle sarılmış durumdadır. Bu çelişkiler ortaya çıktıkları toplumsal üretim ilişkilerindeki gerginliği yansıtmaktadırlar. Bir sonraki bölümde somut örnekler vererek öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmenlerin günlük mesleki pratiklerinde, teoriyle pratiği, bireysel değerlendirmeye alternatif öğretim-öğrenme yöntemlerini uzlaştırmaya çalışırken karşılaştıkları sorunların merkezinde bu çelişkilerin olduğunu göstereceğim.

Bilgi Aktarımına Dayalı Öğretimin Meslek Yaşamına Yansıyan Çelişkileri

Okullarda görülen en açık çelişki, öğretme-öğrenme süreçlerinin etkileşimli olmasına yönelik mesleki çağrıya karşın öğretmenlerden edinimi hızlandırmalarının beklenmesidir. Okullarda verilen öğretim, öğrencileri hayata hazırlamak amacıyla onların gerçek dünya hakkında bilgi edinmelerini hedefler. Burada bilgi edinme ile bilginin hayata geçirilmesi birbirinden kopuk bir şekilde ele alınır; bu durum bilgiye yönelik kapitalist anlayış açısından bakıldığında beklenmedik bir şey değildir. Dahası, aktarılmaya en çok değeceği düşünülen bilgileri içeren içerik temelli bir müfredat oluşturulup öğretmen aracılığıyla bu bilginin öğrencilere aktarımı ve her öğrencinin bu bilgiyi ne oranda edindiğinin ölçülmesi mantıklıdır. Ne var ki böylesi bir amaç, etkileşimli eğitim anlayışıyla çelişmektedir, çünkü durağan bilginin edinimi daima tek yönlü ve pasif bir süreçtir ve bilgi ile eylemin birlikteliğini bozmaktadır (Whitehead, 1929). Aktarıma dayalı yöntemleri reddederek yapılandırmacı ve etkileşimli öğrenme yöntemlerini öneren birçok araştırmaya rağmen, eğitimdeki bu çelişki günlük pratiklerde devam etmekte ve etki-

leşimli öğretim yöntemlerinin kullanımına engel olmaktadır.

Buna benzer bir çelişkiye, öğretmenlerin öğretimi ve öğreniminde de rastlanmaktadır. Vygotsky'den esinlenmiş kültürel, tarihsel ve toplumsal yapılandırmacı öğrenme teorileri öğretmenin mesleki gelişimine dair kavrayışımızı geliştirmiştir (bkz. Carlson, 1999; Edwards, 2010; Ellis, 2010; VanHuizen ve diğerleri, 2005). Yine de hâlâ *bireyci* epistemoloji, eğitim politikalarına ve eğitsel uygulamalara yön vermektedir. Bu politikalar öğretmenin öğrenmesine yönelik davranışçı anlayışla paralellik göstermekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel olarak 'özerk' birer uzman olmalarını sağlamak amacıyla eğitsel şemaları, mesleki bilgi birikimini ve bir takım becerileri *edinmeleri* gerektiğini öngören bilişsel anlayışı da benimser (Clark ve Peterson, 1986). Üstelik kapitalist modernitenin mantığı, öğretmen eğitimcisini, sınıf içi süreçlerin analizinden ziyade 'temel becerilerin' aktarılmasına ve öğretmenin sergilediği performansın maddeler halinde listelenmiş formlara uyup uymadığını kontrol etmeye odaklanan bir eğitsel bilgi sağlayıcısına dönüştürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin 'mesleki nitelikleri' edindiklerini göstermeye zorlandıkları bir ortamda, performans odaklı sistem varlığını sürmektedir.

Ancak burada kaçınılmaz olarak bir başka çelişki daha ortaya çıkmaktadır: öğretmenlerin bir dizi yeterli kazanmasını gerektiren hesap verilebilirlik talepleri öğretmen özerkliğini baltalamaktadır (Bates, 2004). Modernist bilginin 'tarafsız' duruşu her ne kadar öğretmenleri güçlendirme iddiasında olsa da onları, pedagoji ile ahlaki gündem arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak mesleki özerklikten mahrum bırakmaktadır. Standartlarla ilgili değerlendirici sorular salt empirik meselelermiş gibi gösterilmektedir. Konunun bu şekilde yansıtılması, liberal-kapitalist toplumun örtük norm ve değerlerinden kaynaklanan kurumsallaşmış uygulamaları meşrulaştırmaktadır. Böylece, rasyonel bir insanın bilgi ekonomisinde uzmanların sattığı bilgiler arasından özgürce 'seçme' şansına sahip olduğunu ve böyle bir ortamda okul ve öğretmen özerkliğinin genişlediğini savunmak mümkün hale gelir. Ancak bu özgürlük elbette sahte bir özgürlüktür. Böyle bir 'seçme' özgürlüğü performansı daha da yoğunlaştırır, çünkü bu özgürlük bireyin kısıtlı bir dizi meta arasında yapacağı seçime indirgenmiş ve okulun bu seçimi maddi ola-

rak karşılayıp karşılayamayacağı durumuyla sınırlandırılmıştır. Bir başka deyişle, eğitimi toplumsal yarar açısından yeniden tanımlanma ihtiyacı göz ardı edilir, çünkü öğretmenin öğrenmesi bireysel, edimsel bir mesele olarak görülür. Öğretmenler daha çok yeterlik belgesi 'satın aldıkça', öğrenmenin zaman içinde gerçekleşen doğrusal bir bilgi edinim sürecinden ibaret olduğu düşüncesi hüküm sürmektedir. Pedagojik teknikleri edindiklerini göstermekte yetersiz kalmaları, öğretmenlerin kariyerinde ciddi sorunlara yol açtığı gibi ciddi bir ekonomik kayba da neden olur. Şu an İngiltere'de olduğu gibi, öğrenci başarısı sınav sonuçları esas alınarak karşılaştırıldıkça öğretmenlerin sisteme daha da çok boyun eğmesi sağlanır. Güç ve seçme yetkisinin öğretmene devredilmiş olduğuna dair söylemlere rağmen, öğretmenlik uygulamalarında samimi bir yenilik arayışı baltalanarak öğretmenler sisteme boyun eğmeye mecbur bırakılmaktadır.

Bu teknisist anlayışın yok edilmesi için yapılan öneriler de bilgi aktarımı hastalığının bir parçasını oluşturmaktadır (Edwards ve Thomas, 2010). Düşünsel becerilerin (*reflective skills*) aktarımı ve ediniminin, "eleştirel olmayan bir sosyalleşmeye" ve performans baskılarına karşı bir panzehir görevi göreceği iddia edilmektedir. Ne var ki öğretmenin düşüncesi bu kez de belirli bir listeye, düşünsel beceriler listesine sadakat haline gelince, izlenim yönetimi olgusu su yüzüne çıkar. Eğer amaç bilgi aktarımı ve aktarılan bu bilginin *ediniminin* sergilenmesi ise, başarı kriterlerinin bir yeterlik listesi mi, yoksa düşünsel beceriler listesi mi olduğu çok d anlam ifade etmemektedir. Sonuçlara odaklanma saplantısı öğretmenleri sınıftaki eğitsel süreçleri mesleki açıdan incelemekten alıkoymaktadır, çünkü bir kontrol listesine bağlı kalmak, öğretmenin dikkatini öğrencilerin öğrenme süreçlerinin analizinden uzaklaştırır (Ball, 2001). Öğretmenin temel kaygısı, biçimlendirici değerlendirmeden ziyade nihai merkezi değerlendirme haline gelmekte, öğretmenler esas olarak kendi performansları ve bu performansın yönetimiyle alakalı sonuçlara odaklanmaktadır. Bu noktada elbette çelişkiler ortaya çıkmaktadır; çünkü düşünme, anlama ve beceri, aktarılabilir veya "edinilebilecek" şeyler değildir, bunlar ancak uygulamada ortaya çıkacak süreçlerdir. Belirli durumlarda hayata geçirildikleri görülse de, bireysel "mülk" olarak görülemezler. Fakat on yedinci yüzyıl epistemolojisi, bizi bunların aktarılıp uy-

gulanabileceğine inandırmaktadır. Tarihsel süreçler tarihselliğinden koparılıp çarpıtılmakta ve metaleştirilmektedir.

Bu ise yeni bir çelişkiyi beraberinde getirmektedir: rekabetçi bir politika benimseniyor olmasına rağmen, öğretmenlerden birbirleriyle yardımlaşarak çalışmaları beklenmektedir. Nitekim Larson'un (2009) çalışması, bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemlerinin, rekabetçi yapılarından dolayı mesleki dayanışmayı yok ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenliğin performans göstergelerine indirgendiği bir ortamda bireysel performansın bu şekilde nesnelleştirilmesi, öğretmen emeğinin değişim değerinin diğer öğretmenlerle karşılaştırılmalı olarak ölçülmesini sağlar. Öğretmenler piyasada iş bulmak ve terfi edebilmek için rekabet etmek zorundadırlar, böylece kendi göreceli değerlerini bir meta olarak görmeye başlamaktadırlar. Bu yüzden, öğretmenler birbirine yabancılaşmıştır. Bu süreç çocuklar okulda işbirliği içinde çalıştıkları zaman akıllarının karışmasına benzer. İşbirliği içinde çalıştıklarında kendi bireysel üretkenliklerini göstermeleri ve akranlarının önüne geçip işe alınabilirliklerini artıracak bir sertifika almaları zorlaşmış olur.

Mesleki dayanışmayı caydırıcı bu faktörler üniversitedeki öğretmen eğitimcileri ile okullardaki öğretmenler arasındaki ilişkiyi de bozmaktadır. Bu çelişkiler, tıpkı diğerleri gibi bilmeye yapmanın birbirinden ayrılmasından kaynaklanmakta, teoriklikle tarihselcilik arasındaki git-gele yansımaktadır. Teoricilik anlayışı bilgiyi tarihsel bağlamından koparıken tarihselcilik ise bilgiyi tamamen tarihsel tikelliğe indirgemektedir. Örneğin öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması için okullara yerleştirilmeden önce teorinin uygulamaya rehberlik edeceği düşüncesiyle çoğunlukla hocalarının "işe yarar teoriler aktarmalarını" beklemektedirler. Bu beklenti gerçekleşmediğinde ise, üniversite hocalarının fildişi kule idealizmi ile gerçek okul şartları arasında bir uyumsuzluk olduğunu iddia ederek teoriyi tamamen işe yaramaz olarak görmeye başlarlar (Lasley, 1980). Hatta bazıları sınıfların çok değişken bir yapıda olduğunu ve bu yüzden de sınırsız sayıda adaptasyon yapmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle bazı öğretmenler, hatta bazı politika yapıcılar, öğretmeyi öğrenmenin "iş üzerinde" gerçekleşeceğini savunmaktadırlar. Fakat "iş üzerinde öğrenme", rasyonalizmin yıkıcı etkilerinin yerine kaba bir

deneyliliğin aynı derecede yıkıcı etkilerini koymak olacaktır. Salt deneyim elde etmeye dayalı bir anlayış, öğretmenlerin mesleklerini, teorinin etkisinden uzakta, birikimsel olarak deneyim elde edebileceklerini savunur. Burada yatan çelişkinin üzerinde nadiren durulur: eğer yalnız deneyim yolu ile öğreniyorsak, neden öğretmenler klasik değerlendirme yöntemleriyle yeterliklerini ispatlamak zorunda kalıyorlar? Öğretmenlikte yetkinlik kişinin meslekte geçirdiği yıl sayısı mı ölçülecektir?

Mevcut uygulamalarda elbette çok daha fazla çelişki bulunmaktadır, ancak bunların hepsinden bahsetmek bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Burada amacım bu çelişkilerin bazılarının feodaliteden kapitalist ilişkilere geçiş sürecinde oluşan modern bilgi düşüncesinden etkilenerek nasıl ortaya çıktığına değinmektir. Bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışının temelinde modern bilgi kavramları vardır. Bu kavramlar, on yedinci yüzyılın ekonomik ve politik dönüşümlerinde ortaya çıkan toplumsal ilişkilerin bilinçli bir dışavurumudur. Bu kavramlar Batı dünyasındaki eğitim kurumlarının uygulamalarında derinlere işlemiştir; bu uygulamalar öğretmeni kısıtlayıp çoğu zaman çelişkiler şeklinde kendini belli eden gerginlikler üretmektedir.

Her şeye rağmen bu çelişkiler potansiyel fırsatlar olarak da okunabilir. Bu çelişkiler eğitim dünyasında var olabilecek dönüşüm olasılığına işaret etmektedirler. Eğer bunlardan faydalanmak istiyorsak, bizlere eleştirel araçlar sunan düşünürlerin çalışmalarının üzerine yeni bir şeyler inşa etmeliyiz. Şimdi sıra o düşünürlerle odaklanmakta.

Diyalektik Bir Eleştiri

... küçük çocuklar çok diyalektik düşünürler; etraflarındaki her şeyi hareket halinde, çelişkilerle dolu ve sürekli değişen nesnelere algırlar. Onların iyi birer diyalektikçi olmaktan sıyrılmalarını sağlamak için çok çaba sarf etmemiz gerekmektedir (Harvey, 2010, s. 12).

Bu makalede daha önce diyalektik düşünceye ilişkin doğrudan bir gönderme yapılmamış olsa da, diyalektik düşünmeye alışkın olanlar bundan önceki analizin diyalektik bir analiz olduğunu fark etmiştir. Çalışmamı öğretmen eğitimindeki güncel eğilimleri tanımlayarak başladım; bu eğilimleri birbirinden kopuk, durağan olgular olarak görmek ve aralarındaki bağın daha sonra kurulacağını söy-

lemek yerine bu eğilimleri *zaten parçası oldukları* uzamsal ve tarihsel bağlamların içinde incelemeye çalıştım. Ollman (1993), diyalektik düşününlerin herhangi bir olguyu anlayabilmek için bütünden başladıklarını, bu bütünü meydana getiren aradaki bağlantıların ve değişimlerin olgudan ayrı düşünülmemeyeceğine inandıklarını ifade etmektedir. Bir başka deyişle diyalektik düşünürler, gerçekliği ontolojik bir bakış açısıyla yani birbirine bağımlı ve değişken süreçler tarafından oluşturulan yapılandırılmış bir bütün olarak ele alırlar. İşte bu yüzden bu makalede şimdiye kadar, eğitim camiasının yaşadığı gerilimleri çelişki olarak sundum - bunlar zaman içinde birbirini destekleyip birbirini zayıflatan etkileşimli süreçler ve böylesi çatışmalar sürekli dönüşümün merkezinde yer alıyor. Bu eğitsel değişim süreçlerinin diyalektik olarak toplumsal değişimle alakalı olduğu düşünüldüğünden bu çelişkileri anlamamızın, eğitim dünyasında var olan dönüşüm potansiyelini harekete geçireceğini düşünüyorum.

Diyalektik düşünce, epistemolojik temsiliyetçiliği düzeltmeye yönelik uzun bir geçmişe sahiptir. Kartezyen modernist düşünürler, özne ve nesneyi ayrı ve durağan şeyler olarak düşünürken (bu düşünce aynı zamanda aktarım-edinim, diğer bir adıyla bilgi aktarımına dayalı öğretim ve öğrenme yöntemlerine ilham kaynağı olmuştur), süreci temel alan düşünürler özne ile nesne, bilme ile yapma arasında diyalektik bir ilişki olduğunu savunurlar ki bu da eğitimi organik bir gelişim süreci olarak gören anlayışı ortaya çıkarır (Scarfe, 2009). Bu düşünce, ana ilkeleri Antik Yunan felsefine kadar uzanan ve Aydınlanma çağına devrimci tepkisinden esinlenen bir eleştiri kültürüdür (Ollman, 1993). Sürekli değişime yaptığı vurgu nedeniyle diyalektik, temel olarak devrimcidir. Ollman'ın ifadesiyle,

Diyalektiğin devrimci olması, şimdiki zamanı toplumumuzun içinden geçtiği bir an olarak görmemize yardım etmesinden, ne olduğunu anlarken nereye doğru gittiğini de anlamamızı sağlamasından ve herkesin her şeyle bağlantılı olduğu, bizim de etkileme gücüne sahip olduğumuz bu süreci, sadece kurbanlar olarak değil oyuncular olarak da anlamamızı mümkün kılmasından kaynaklanır (Ollman, 1993, s. 18-19).

Diyalektik düşünceye en çok coşkulu siyasi mücadele ortamlarının olduğu dönemlerde rastlanır. Örneğin Marx, Avrupa'da çeşitli işçi direnişleri cereyanlarının olduğu on dokuzuncu yüzyılda

yazıyordu. Yirminci yüzyılda savaş sonrası daha demokratik ve daha eşitlikçi bir yöneliş olduğu dönemlerde de diyalektik düşünce görünür olmuştur ta ki seksenli yıllarda Batılı hükümetler bu toplumsal eğilimleri tersine çevirene kadar.

Üstelik, analizlerinin merkezine bilen bireyi değil de uygulamayı koyan düşünürlerde bile diyalektik düşünceyi görmek mümkündür. Her bakımdan tek ve aynı olduklarını iddia etmem hiçbir şekilde mümkün olmasa da, süreç temelli eğitim felsefelerinde diyalektik düşüncenin unsurlarına rastlanmaktadır. Burada ortak noktalara dikkat çekmek istiyorum; çünkü diyalektik düşünce, eğitimin kendi sosyal, tarihsel bağlamı içinde değerlendirilmesini mecbur kılmakta, bağlamından kopuk bir yorumuna engel olmaktadır. Nitekim, araştırmacılar ilerlemeci ve süreç merkezli düşüncelerin bağlamından kopuk bir şekilde değerlendirildiğinde sermaye tarafından nasıl istila edildiğini göstermektedir (Bowles ve Gintis, 1976; Sharp ve Green, 1975). Bilgi aktarımına dayalı öğretimi eleştiren birçok eğitimcinin eserinde süreç merkezli düşünmeye rastlanmaktadır. Bu kişiler arasında: Whitehead (1929), Bruner (1996), Freire (2005), Stenhouse (1975), Dewey (2010) ve Vygotsky (1978) gibi daha bir çok eğitimci düşünür bulunmaktadır. Bu düşünürlerin çalışmalarının bizlere katkısı, bilen ve dış dünyanın *uygulamaya iğkin olduğunu ve uygulamalar yoluyla oluşturulduğunu* göstermek olmuştur. Bu bakış açısı diyalektik düşünmenin temel ilkesidir ve bilmenin modernist yorumuna dayanan bireyci bilme kavramına karşı çıkmaktadır. Bu düşünürler, insan öznesi yerine *uygulamaya* ontolojik bir ayrıcalık vererek bireyci-edinimci bilme yöntemini reddedip yerine praksişi öne sürmektedirler. Dünya bilinmeye hazır nesnel birikimi olarak değil de değişken ilişkiler bütünü olarak algılandığından diyalektik değişim sürekli olarak kavramların değişmesine ve bozulmasına neden olur. Kavramlar, sonradan uygulanabilir olsun diye önceden var olan şeyler değildir, dünyada birbirinden ayrılabilir alanların ve nesnelere sınırlarını da çizmezler, aksine sosyal pratikte dünya ile olan etkileşimimizle ortaya çıkan ve ortak eylemler neticesinde oluşmuş araçlardır. Crotty, bu görüşleri ‘toplumsal yapılandırıcı’ görüş olarak ifade eder:

Bu görüşe göre bütün bilgi, dolayısıyla anlamlı bütün gerçeklik, insanlar ve dünya arasındaki etkileşimle oluşan ve esas olarak toplumsal bağlam içinde gelişip aktarılan insan pratiklerine

bağlıdır (Crotty, 1998, s. 42).

“Toplumsal yapılandırmacılık” terimi genellikle Berger ve Luckman’ın çalışmasına atfedilir, ancak Crotty’e göre bu fikir hem Hegel’in, hem de Marx’ın çalışmalarında çok daha eski bir geçmişe sahiptir. Bu düşünce ayrıca, yirminci yüzyılın sonunda gelişen ve Edmund Husserl (1931) ve Martin Heidegger’in (Blattner, 2006) çalışmalarında görünür hale gelen fenomenolojik hareketin temelini oluşturmaktadır. Toplumsal yapılandırmacılık anlayış ayrıca Charles Pierce ve John Dewey’in felsefe karşıtı pragmatist anlayışlarında merkezi rol oynamış, görüşleri Marx’ın eserlerine yaslanan psikolog Vygotsky’nin çalışmalarına da bu anlayış temel oluşturmuştur.

Bu yazarlar bilginin, hiçbir zaman tarafsız olmadığı gibi, öznel olanın ötesine gittiği gerçeğine dikkat çekmişlerdir. Ancak bu gerçek, kişisel çıkarlarından arınmış bir insanın dış dünya ile karşılaşması biçiminde anlaşılabilir modernist nesnellik anlayışının benimsendiği anlamına da gelmez. Aksine uygulamaların, belirli tarihsel koşullarda geliştiğini, insanlığın belirli dönemlerde karşılaştığı sorunları yansıttığını ifade etmektedir. Örneğin Marx (1998, s. 569), modernist epistemolojideki sorunun şeylerin *bizler için var olan nesnelere* olarak değil de “yalnızca birer nesne şeklinde algılanması” olduğunu iddia etmiştir. Toplumsal yapılandırıcı görüş, doğruluğu kesin bir şey olarak değil, pratik bir güç olarak görür, ancak bunu öznel taleplerin ötesinde bir nesnellikle yapar. Burada naif değil, eleştirel bir gerçekçilikten söz ediyoruz; dünya ile olan pratik ilişkilerimizde görünür gerçek ilişkiler ile o gerçekliğin dikkat çeken yönleri arasındaki *ilişkiler* ile karşılaşıyoruz ve elbette burada hata yapmak mümkündür:

Bilgiye dair iddiaların değerlendirilmesi ilgili uygulamalara ve üretim süreçlerine *iğkin* olmalıdır. Herhangi bir zamanda bir temsil sisteminin çözmeye çalıştığı soruna ilişkin olarak hem güçlü, hem de zayıf yanları olacaktır (Suchting, 1986, s. 34).

Burada tanımlanan bilme eyleminin sosyal bağlamı, Gadamer’in (Gadamer, 1989) yorumbiliminin temel önermesidir; bizlerin uygulamadan bağımsız gözlemciler değil, daima uygulamanın içinde yer alan kişiler olduğumuzu savunur. Kültürel anlam ile buluşma, toplumsal yolla oluşmuş inançların içselleştirilmesinden ayrı tutulamaz, bu yüzden yönelimleri ile beraber önceden var olan bir “benlik” ya da bu yönelimleri gerçekleştirmek

için dili “kullanan” bir benlik diye bir şey yoktur. Özellikle Wittgenstein’in ve benzeri yazarların çalışmalarından yararlanan Edwards ve diğerleri (2002), öğretime ilişkin benzer bir sonuca varıyorlar:

Uygulama hiçbir zaman tek başına var olmaz. Daima belirli koşulların içinde oluşur ve o koşullar tarafından amaçlanan uygulamayı ya da aktarımı etkileyecek şekilde oluşturulur. Öğretim, amaçları ve idealleri bağlamına oturtma ile ilgili olduğundan, her zaman politik bir eylemdir (Edwards vd., 2002, s. 142).

Dolayısıyla uygulamayı bir durumu başka bir duruma dönüştüren kasıtlı bir eylem olarak düşünebiliriz. Toplumsal uygulamalarda söylemdışı olan şeylerle ilişkiler elbette vardır, fakat (geleneksel bilgi felsefesinde ve aktarıma dayalı öğretimde olduğu gibi) gerçekliğin kesin bir tanımını ortaya koyma amacından kaçınılmaktadır. Önceden oluşmuş bir öznenin yine önceden oluşmuş bir nesnelere dünyası ile karşılaşması yerine hem özne, hem de nesne *sürekli oluşturulup yeniden oluşturulur*, yani diyalektik pratik ile dönüştürülür. Dolayısıyla kavramlar, zaten daima önceden uygulanmış olmaları nedeniyle kullanılmadan önce aktarılıp edinilebilen şeyler değildir. Dewey’in (2010, s. 53) söylediği gibi, eğitim hayata hazırlık değil, hayatın bir parçasıdır, çünkü eğitim “deneyimin yeniden inşasını ve yeniden organize edilmesini içerir, bu da deneyime anlam katar ve böylece sonraki deneyimlerini gidişatını yönlendirme yeteneğini artırır.”

Bu demek değildir ki teori gereksiz bir şeydir ya da pratik bu çatışmadan zaferle çıkmıştır ya da bu kavramlardan birisi çöktürülmelidir. Buradaki esas problem, teorinin otorite konumunda olanlar tarafından emekçilere veya teknisyenlere ‘bitmiş/hazır’ bilgi şeklinde aktarılabilecek bir şey olarak görülmesidir. Teori, modern epistemolojideki şekliyle bir temsil olarak değil de pratik uygulamanın ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir. Her ne kadar teori, *analitik olarak* pratiğin söylemsel olmayan yönlerinden ayrılabilirse de uygulamadan bağımsız ve önsel bir varoluşu yoktur. Suchting (1986) Marx’ın uygulama yorumunu açıklarken, nesnelere tartmak için kullanılan terazi örneğini vermektedir. Bu uygulamada, metalin bir maddi temeli vardır ve nedensel olarak dünyadaki diğer materyallerden etkilenmektedir. Ayrıca bir de ‘ağırlık’, ‘gösterge’, ‘terazi’ gibi kavramlaştırmayı gerektiren dengenin sosyal fonksiyonu tarafından

oluşturulan teorik unsurlar vardır. Bir uygulamada bilginin bu maddi ve teorik özellikleri analitik olarak ayırt edilebilir olsa da uygulamada birbirinden koparılamazlar. Teori pratiği belirlemez; aksine teori, *diyalektik olarak* pratiğe bağlıdır, çünkü teori her zaman pratikte elde edilmeye çalışılan amaçları yerine getirmek için yapılan uygulama sürecinde oluşur. Bu diyalektik bakış açısıyla, öğretimi salt bir teori ya da hazır bilginin aktarımı olarak görmek imkansızdır. Au’ya göre (2007), Vygotsky’nin diyalektik öğretim anlayışı öğretmeni ya da lider konumundaki daha becerikli bir akranı bir uygulama esnasında öğrencinin eleştirel bilincini geliştirme konusunda anahtar rol oynayan kişi olarak görür, çünkü bu eğitsel lider verdiği eğitimi öğrencinin ihtiyaçları ya da “potansiyel gelişim alanı”na göre şekillendirmektedir.

Öğretmen Eğitimi ve Praksis

Peki bütün bunlar öğretmenlik ve öğretmen eğitimi için ne anlam ifade etmektedir? Bu makale, aktarım-edinim öğretim yöntemini ortaya çıkaran tarihsel ilişkilere değinmiş ve süreçsel-ilişkisel bir karşıt yönleme odaklanmış olsa da bu tarihsel süreci anlamak, teorik bazı önerilerde bulunmaya ya da geleceğe yönelik tahminler yapmaya yetmez. Ama “eylem alanının sınırlarını çizmemizde” yardımcı olabilir (Toulmin, 1992, s. 1). Söz konusu anlayış eğitim, öğretmen eğitimi ve toplum içinde sorgulanmadan kabul edilmiş çoğu yapının sorgulanması anlamına gelecektir. Yer kısıtlaması olduğu için, burada sadece praksişi mümkün kılacak birkaç yoldan söz edeceğim.

En önemlisi teori - pratik ayrımına meydan okunması ve bu ikili arasındaki diyalektik ilişkinin daha iyi anlaşılmasıdır. Bazı eğitimbilimcilerin savduğu gibi, müfredatın kendisi bir eylem olarak görülmeli, müfredat, insani çevreyi dönüştürüp yeniden oluşturacak devrimci bir eylem olarak algılanmalıdır (Newman & Holzman, 1993). Problem merkezli bir müfredat öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin işbirliği içinde olduğu (sadece araçsal değil) *diyalektik* bir sorgulamayı içinde barındırır. Böyle bir diyalektik sorgulamada, mutlaka insanlığın bugüne kadar oluşturmuş olduğu bilgi birikimi de sorgulanacak, ama bu bilgiler bağlamdan koparılmış bilgi muamelesi yapılmayacaktır. Örneğin öğretmenler, Dewey ve Vygotsky gibi büyük eğitimcilerin de içinde bulunduğu diğer eğitimciler tarafından su-

nulan konuları, sırf eğitsel teknikler olarak almayacak, bütünsel hikayeler olarak ele alacaklardır. Eğer öğretmenlerin eğitimi tarih ve toplum ile olan ilişkisi içinde kavramalarını sağlayacak eleştirel bir bilinç geliştirmesi isteniyorsa, öğretmenler bu büyük düşünürlerin hayat öyküleri, eylemleri ve umutları içinde yer alan eğitsel düşüncelerle daha yakın ilişki kurmalıdırlar. Öğretmenlerin ihtiyacı olan şey, izlenecek kurallar dizisinden çok, bu eğitimcilerin eğitimin çelişkileri ile uğraşırken kendilerinin neler yaptıklarına dair anlattıkları hikayelerden çıkaracakları derslerdir. Yapılandırmacıların iddiasına göre, problemler durumlar eğitimsel değişimin motoru görevini görmektedir (problem temelli eylem araştırmasının gücü birçok eğitimci tarafından takdir edilmektedir ve okullarda çokça çelişki bulunmaktadır), fakat bu tür problemler genellikle gerçek dönüşümün kaynağı olarak görülmezler. Aksine, Batılı eğitim sisteminin temelindeki baskıcı uygulamaları eleştirel bakış açısı ile yorumlamak yerine çoğunlukla “çözüm odaklı” tutucu yaklaşımlar desteklenmektedir. Gerçekçi bir dönüşümü hedef alan öğretmen eğitiminin müfredatı, problem çözmenin ötesinde eleştirel praksise yönelmelidir.

Atomistik analizin ötesine geçerek diyalektik düşünmek demek, bireyciliğin öğretim ve öğretmen eğitiminde sahip olduğu ayrıcalığı da sorgulamamız gerektiği anlamına gelmektedir. Tek tek öğretmenlere ve öğrencilere odaklanmaktan vazgeçmeli, bunun yerine öğrencileri fırsatlarla tanıştırmayı kısıtlamalara sokan bağlamları eleştirel açıdan incelemeliyiz. Eğitim dünyasındaki kişiler ve problemler tarihsel, ekonomik ve politik bir çevrede oluşurlar. Modernist, kapitalist eğitim sistemleri zihnin “anlama”ya dayalı olduğunu iddia etseler de anlamak uygulamaya dayalı bir şeydir, yani bir süreçtir. Diyalektik düşünme bir yandan bu değişim süreçlerini incelememize yardım ederken, bir yandan da Vygotsky’nin de savunduğu gibi, bilişsel süreçlerin toplumsal eylemden kaynaklandığını anlamamızı sağlar (1978). Bu durum, analizin temel birimi olarak yalıtılmış bir şekilde öğretmen ve öğrenciyi gören anlayışın yaptığı ontolojik hatanın ötesine geçilerek, kişi ile çevrenin ilişkili olduğunun kabul edilmesi gerektiği anlamına gelir. Öğretmen ya da öğrencinin gelişiminde herhangi bir becerinin ortaya çıkması belirli çevresel “şartlarla” alakalıdır, bu şartlar yerine gelmediğinde bir beceri kendini gösteremeyebilir. Bu yüzden “beklenenden daha az başarılı” veya “üstün başarılı” bi-

reylerden bahsetmek zordur, çünkü hem çevresel nedenler hem de öğretmen başarı ve başarısızlığın oluşmasında pay sahibidir.

Sonuç

Bilgi aktarımına dayalı öğretim, eğitim dünyasında uzun süredir devam eden reform çabalarına rağmen gelişmeye devam etmektedir. Bu öğretim tarzı ancak ürün ile sürecin, teori ile pratiğin ve bilme ile yapmanın birbirinden ayrıldığı bir mantık çerçevesinde anlam ifade etmektedir. Bu yöntem, daha önceden de değindiğim gibi, sınıflara bölünmüş toplumlardaki iş bölümüne ve kapitalist üretim ilişkilerinin şekillendirdiği toplumun temelinde yatan mülkiyetçi bireycilik anlayışına dayanan tarihsel bir mirastır. Bu nedenle bağlamından kopuk bir şekilde yapılacak eğitsel bir reform, öğretimde gerçekçi bir dönüşüm gerçekleştirmek için yeterli değildir. Eğitim dünyasında yapılacak bir reform, ekonomik ve sosyal yaşam alanlarındaki diğer reformlarla *ilişkili* bir şekilde incelenmelidir. Eğitim dünyasında mümkün olabilecek bir dönüşüm, daha kapsamlı tarihsel, ekonomik ve politik çevrelerin dinamikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilebilir. Eğitsel fikirlerin gelişimi, ortaya çıktıkları tarihsel bağlam içinde değerlendirilmelidir. Freire’nin (2005) savunduğu gibi, eğitim daima politiktir. Eğitim tarih ve toplumdan koparıldığında, öğretmenler teorinin ve eğitimin ‘tarafsız’ olduğunu düşünme eğilimine girebilir, eğitimin değişmez bir amacı olduğunu düşünebilirler. Bu durum, değer ölçülemezliğinin reddi anlamını taşır ki bu da elbette mevcut ekonomik ve politik gündem ile uyumludur.

Burada sunulan incelemeden çıkarılacak sonuç şudur ki eğitim dünyasının eğitsel fikirler ile toplumsal eylemi birleştirebilmesi için diyalektik eleştiri araçları şarttır. Eğitimsel uygulamalardaki çelişkiler geleceğimizin habercisidir. Diyalektik düşünce, gerçek bir dönüşüm için neden kaçınılmaz olarak yönetici sınıfla uyumlu düşünce yapılarıyla çatışmak gerekeceğini anlamamızı sağlar. Böyle bir çatışma olmadan, eğitim, statükonun korunmasına yardım edecektir (Edwards, 2007). Eğer eğitim gerçekten dönüştürülmek isteniyorsa, yapılması gerekenleri Kincheloe (2003) şöyle ifade etmektedir:

...eğitimsel reform, çağdaş Batılı toplumları ve onların eğitim kurumlarını şekillendiren sosyal, kültürel ve ekonomik etkenler tam olarak

değerlendirilmeden kavramsallaştırılmaz. Bu yüzden eleştirel eğitimci araştırmacılar, bu toplumsal dinamiklerin kapsamlı bir analizini yapmalı ve eğitimin rolü ve hedefi ile ilişkisini çözümlemelidirler (Kincheloe, 2003, s. 205).

Diyalektik düşünce nihai olarak şimdiki zamanın içindeki geçmiş ve geleceği incelemektir. Eğitime yönelik her tür eleştiri, okullardaki somut uygulamalar ile ilişkilendirilmeli, öğretmenlerin mesleklerinin daha geniş tarihsel, ekonomik ve kültürel çevre ile bağlantısını kuracak kolektif bir eleştirel bilince ulaşmaları amaçlanmalıdır. Eğitim nihayetinde bir değer sorunudur, amaçlar ile araçlar arasındaki ilişkinin kurulmasıdır ve son tahlilde eğitim ve öğretmen eğitiminin ne tür bir topluma katkıda bulunması gerektiğini düşünme meselesidir.

KAYNAKÇA

Ainley, P. (1993) *Class and skill: Changing divisions of knowledge and labour*. Londra: Cassell.

Atkinson, T. ve Claxton G. (Eds.) (2000) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Berkshire: Open University Press.

Ball, S. (1990) Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling'. J. Carter (Ed.), *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare* (187-204). Londra: Routledge.

Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Glesson ve C. Husbands (Eds.) *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (210-216). Londra: Routledge-Falmer.

Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

Bates, R. (2004) Regulation and autonomy in teacher education: Government, community or democracy? *Journal of Education for Teaching*, 30 (2) 117-130.

Blattner, W. (2006) *Heidegger's being and time*. Londra: Continuum.

Boxley, S. (2003) Performativity and capital in schools, *Journal for Critical Education Policy Studies*. 1 (1). <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=3>.

Bowles S. ve Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. Londra: Routledge and Kegan-Paul.

Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.

Carlson, H.L. (1999) From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 5 (2), 203-18.

Carr, W. ve Hartnett, A. (1996) *Education and the struggle for democracy: The politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press.

Clark, C.M. ve Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (255-296) New York: Macmillan.

Crotty, M. (1998) *The foundations of social research*. Londra: Sage.

Dewey, J. (2010) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Los Angeles, CA: IndoEuropean Publishing.

Edwards, A. (2010) How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? V. Ellis, A. Edwards ve P. Smagorinsky (Eds.) *Learning teaching: cultural historical perspectives on teacher education and development* (63-77). Londra: Routledge.

Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley D. (2002) *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Londra: Routledge-Falmer.

Edwards, G. ve Blake, A. (2007) Disciplining the practice of creative inquiry: The suppression of difference in teacher education.

International Journal of Research and Method, 30 (1), 33-55.

Edwards, G. ve Thomas, G. (2010) Can reflective practice be taught? *Educational Studies*, 36 (4) 403-414.

Ellis, V. (2010) Impoverishing experience: the problem of teacher education in England, *Journal of Education for Teaching*, 36 (1) 105-120.

Erkut, M. (2000) The intuitive practitioner: a critical overview. In T. Atkinson ve G. Claxton (Eds.) (2000) *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (255-268) Berkshire: Open University Press.

Freire, P. (2005) *Education for Critical Consciousness*. Londra: Continuum.

Gadamer, H.G. (1989) *Truth and Method*. Londra: Continuum.

Harvey, D. (2010) *A Companion to Marx's Capital*. Londra: Verso.

Kincheloe, J. (2003) *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to development*, 2. baskı. Londra: Routledge-Falmer.

Korthagen, F.A.J. (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4) 407-423.

Lanier, J. ve Little, J.W. (1986) Research in teacher education.

W.R.Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (329-48). New York: Macmillan.

Larson, M. A. (2009) Stressful, hectic, daunting: A critical policy study of the Ontario teacher performance appraisal system. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 95, Oct. (1-44).

Lasley, T. J. (1980) Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31 (4) 38-41.

Lortie, S. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Newman, F. ve Holzman, L. (1993) *Lev Vygotsky: revolutionary socialist*. Londra: Routledge.

Marx, K. (1998) *The German ideology, including theses on Feuerbach and introduction to the critique of political economy*. New York: Prometheus.

Ollman, B. (1993) *Dialectical investigations*. Londra: Routledge.

Polanyi, M. (1962) *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Londra: Routledge & Kegan Paul.

Pollard, A. (2002) *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. Londra: Continuum.

Scarfè, A.C. (2009) Introduction: The adventure of education. A.C. Scarfè (Ed.) *The adventure of education: Process philosophers on learning, teaching and research* (1-21). New York: Rodopi.

Schon, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sharp R., & Green A. (1975) *Education and social control: a study in progressive education*, Londra, Routledge Kegan-Paul.

Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Suchting, W.A. (1986) *Marx and philosophy*. Londra: Macmillan.

Taylor, C. (2007) *A secular age*. Londra: Harvard University Press.

Teacher Development Agency. (2009) Guidance to accompany the professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training. <http://www.tda.gov.uk/qts>.

Toulmin, S. (1992) *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. University of Chicago Press: Chicago.

Van Huizen, P, Van Oers B, ve Wubbels, T. (2005) A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3) 267-290.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehead, A.N. (1929) *The aims of education and other essays*, New York: The Free Press.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, 68, 130-78.

Wubbels, T. (1992) Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2) 137-49.

Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990) Teacher socialisation. W.R.Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (329-48). New York: Macmillan.

Zeichner K.M. ve Tabachnick, B.R. (1981) Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

Öğretmen Eğitiminin Temel Sorunsalı

Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz?

Yasemin Tezgiden Cakcak¹

Öğretmenlerin toplumda oynayacakları rol, çok eski uygarlıklardan bu yana tartışma konusu olagelmıştır. Öğretmen rollerine ilişkin olarak belki de tarihte bilinen ilk tartışma Socrates ile başlamış ve bir öğretmen, bir aydın olarak oynadığı rol Socrates'i ölüme sürüklemiştir. Platon'un *Socrates'in Savunması* adlı eserinde gördüğümüz üzere, o dönemde tartışılan temel soru öğretmenlerin kamu yararına mı, yoksa güçlü olanın çıkarına mı hizmet etmesi gerektiğiydi. Bugün de benzeri bir soru öğretmen eğitiminin temel sorunsalını oluşturmaktadır. Öğretmenler hangi rolleri yerine getirmek üzere eğitilmelidir?

Kumaravadivelu (2003), öğretmen eğitimi alanında tartışılan farklı öğretmen rollerini bir araya getirerek üçlü bir öğretmen kategorizasyonu sunar: 1) pasif bir teknisyen (*passive technician*) olarak öğretmen, 2) düşünen bir uygulayıcı (*reflective practitioner*)² olarak öğretmen ve 3) dönüştürücü bir entelektüel (*transformative intellectual*) olarak öğretmen. Bu üçlü sınıflandırma, öğretmen rollerine tepeden bakılmasını sağlaması ve farklı öğretmen

¹ Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

² Bu kavram Türkçe alanyazında "yansıtıcı öğretmen" (*reflective teacher*) olarak kullanılmaktadır. İngilizce'de yansıma ve derin düşünce anlamlarına gelen *reflection* sözcüğünün Türkçe'de "yansıtıcı" sözcüğü ile karşılanması öğretmenin düşünsel etkinliğine yapılan vurguyu yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bu makalede söz konusu kavramı "düşünen öğretmen" ve "düşünsel öğretmenlik" (*reflective teaching*) biçiminde ifade etmeyi tercih ettim.

eğitimi yaklaşımlarının ulaşmak istediği öğretmen rollerini somutlaştırması açısından önemlidir. Bu makalede söz konusu öğretmen rollerinin özelliklerini detaylı bir biçimde inceleyecek, bu rolleri benimseyen öğretmenleri yetiştirmeyi hedefleyen öğretmen eğitimi yaklaşımlarını ele alacak, sonrasında da kısaca günümüzde egemen olan öğretmen eğitimi yaklaşımını tartışacağım.

Teknisist Öğretmen Eğitimi: Pasif Teknisyen Öğretmen

Pasif teknisyen öğretmen, uzmanlar tarafından üretilen bilgilerin aktarımından sorumludur; kendisine sunulan bilgileri, geçerliğini sorgulamaksızın, kendi okul ortamının ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaksızın kendine söylendiği şekilde öğrencilere aktarır. Pasif teknisyen öğretmen nosyonu, kaynağını Amerikalı sosyolog Donald A. Schön'ün (1987) geleneksel öğretmen eğitime yönelik eleştirilerinden almaktadır. Schön, "teknik rasyonelite" olarak nitelendirdiği geleneksel öğretmen eğitiminin tüm mesleki sorunların araştırma sonuçlarına dayanarak çözülebileceğini varsaymasını eleştirerek mevcut mesleki bilgilerin, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek her soruna çözüm sunmayabileceğine dikkat çeker. Tek meşru bilgi kaynağının ampirik çalışmalardan geldiğini öne süren bu teknisist anlayışa göre, öğretmenin tek yapması gereken bilimsel araştırma sonuçlarını öğrenmek ve hayata geçirmektir. Öğretmenleri pasif bir uygulayıcı konumuna indirgeyen bu anlayışta mesleki uzmanlar ayrıcalıklı bir konuma yerleştirilerek bilgi üretimi ve tüketiminde bir hiyerarşi yaratılmaktadır. Yüksek öğretimde çalışan biliminsanları kuramsal çalışmalar ve araştırmalar yapacak, öğretmenler ise kendilerine sunulan bilgileri gelecek nesillere aktaracaktır. Diğer profesyonel meslek sahipleri, örneğin cerrahlar aynı anda hem araştırma, hem uygulama yapabilirken öğretmenlerden araştırma yapmaları beklenmez, yapılan araştırmaları uygulamaya geçirmeleri beklenir. Bu modelde öğretmenlerin araştırma yapmasına, kendi deneyimlerine dayanarak mesleklerini icra etmelerine, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme güçlerini geliştirmelerine yer yoktur.

Hodkinson'ın (2011) ifade ettiği gibi, "Teknik

rasyonelite insanların makineler gibi yönetilebileceğini varsayar. Eğitim ve insan yetiştirme de sistematik üretim süreçleri olarak görülür; tıpkı montaj hattında olduğu gibi, bunlar da girdi, süreç ve çıktı biçiminde yönetilir.” (s. 199). Teknik rasyonelitede kalite, verimlilik ve denetim anahtar sözcüklerdir. Eğitim sistemi yukarıdan aşağı olarak denetlenebilir olması için sistem, hedefler, süreçler ve sınavlar olmak üzere yönetilebilir parçalara ayrılmıştır. Öğretmen adaylarına da bu küçük parçaları nasıl yerine getirecekleri öğretilir. Bu sistemde öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri sistemin devamını sağlayan “dişlinin parçaları” gibidir (Hodkinson, 2011, s. 200). Bu nedenle de karar almaya yetkili bireyler olarak değil, denetlenmesi gereken teknisyen muamelesi görürler. Halliday (1998) öğretmen eğitiminde teknisist anlayışı “iyi öğretmenliği, etkili performansla eşdeğer gören anlayış” olarak nitelendirir (s. 597). Teknisist öğretmen eğitiminde önemli olan, öğretimin amacı değil, nasıl öğretim yapılacağıdır. Hodkinson’a (2011) göre, bu sistemde “iyi” öğretmenler, “onlar için önceden belirlenmiş koşullarda eleştirelilikten uzak bir biçimde çalışan, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları, başkaları tarafından sunulan (ya da sunulmayan) kaynaklarla, başkaları tarafından saptanan yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışan bireylerdir” (s. 200). Bu mantığa göre, eğer sınıfta öğrenme olayı gerçekleşmiyorsa bu durum, öğretmenlerin “doğru” metot ve tekniği kullanmamalarından ya da metodu başarı ile uygulayamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu modele göre teori ile pratik birbirinden ayrılmıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik ile ilgili bilgileri bir yerde (üniversitede) alır, öğretmenlik gözlemini ve uygulamasını başka bir yerde (uygulama okullarında) yapar ve öğretmenlik becerilerini ise daha başka bir yerde (çalıştıkları kurumda) geliştirirler (Johnson, 2009).

Teknisist modelde öğretmen eğitimcisi “uzman, model öğretmen, yeni fikir ve bilgi kaynağı”dır. “Öğretmen eğitimcilerinin temel görevleri öğretmen adaylarına fikir vermek, öneri sunmak, sorun çözmek ve gerektiği yerde müdahale edip nasıl daha iyi öğretileceğini göstermektir” (Richards, 1989, s. 3). Bu durumda öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin sorumluluğu öğretmen aday-

larında değil, öğretmen eğitimcisindedir. Öğretmen adaylarının deneyimi, yaratıcılığı ve bilgisi hiçe sayılmakta öğretmen adayları pasif birer alıcı konumuna düşürülmektedir. Her ne kadar kimi beceri ve teknikler söz konusu olduğunda öğretmen eğitimcisinin model olması yararlı olsa da bu anlayış öğretmen adaylarının sürece aktif katılımına engel olmamalıdır (Richards, 1989). Bu modelde öğretmen adaylarının öğretmenliği deneyimleme ve kendi yaratıcılıklarını kullanarak kendi yöntemlerini geliştirme şansları çok sınırlıdır. Bu nedenle Kincheloe (2008) öğretmenlerin merakını ve yaratıcılığını öldüren bu öğretmen eğitimi modelini, “ruhsuz” bir model olarak adlandırır.

Bu yaklaşım ayrıca bilgi birikimleri ve sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin benzer şekillerde, “etkili” olduğu yapılan çalışmalarla “kanıtlanmış” öğretim metotları aracılığıyla öğrendikleri varsayımına dayanır. Oysa ki bu yaklaşım, birçok parametreye dayanan öğrenme ve öğretme süreçlerini basite indirgemekte, çok farklı yapısal sebepleri olabilecek karmaşık sorunların çözümünü metot bilgisine bağlamaktadır. Dolayısıyla bu modelde yetişen öğretmen adayları sınıfta karşılaştıkları sorunları salt öğrenci motivasyonuna ya da kendi yetersizliklerine bağlayarak sorunun daha geniş sosyopolitik gerçeklik ile bağlantısını kurmakta zorlanacaklardır (Güven, 2008).

Düşünsel Öğretmenlik Eğitimi: Düşünen Uygulayıcı Öğretmen

Teknisist öğretmen anlayışının öğretmeni pasifleştirilmesine karşı düşünsel öğretmenlik anlayışı ortaya çıkmıştır. Düşünen uygulayıcı öğretmen, bilgi üreten, sorun çözen bir öğretmendir. Bir yandan okul ortamını değiştirmek için inisiyatif alırken bir yandan da kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu taşır (Zeichner & Liston, 1996). Bu anlayış, kaynağını eğitim felsefecisi John Dewey’in çalışmalarından alır. Dewey, rutin eylem ile düşünsel eylemi birbirinden ayırarak rutin eylem içinde olan öğretmenlerin gelenek ve otoriteye boyun eğdiklerini, bunu yaparken alışkanlığa dayalı mekanik öğretim etkinliklerinin içine sıkıştıklarını, bu esnada da mesleki özerkliklerini

ve mesleki karar verme yetilerini kaybettiklerini yazar (Dewey, 1933/1997). Düşünsel eylem içinde olan öğretmenler ise her fikri eleştirel bir mantık süzgecinden geçirir, içinde buldukları koşullara göre farklı çözümler ararlar. Dewey'e göre (1933/1997), öğretmenlik önceden belirlenmiş edimlerin rutin olarak sıralanmasından oluşan mekanik bir etkinlik değil, içinde bulunulan bağlama göre hareket etmeyi gerektiren yaratıcı, düşünsel bir etkinliktir. Dewey, öğretmen adaylarına yalnızca etkili uygulamaların öğretilmesinin yetmeyeceğini, öğretmen adaylarının rutin, mekanik öğretim etkinliklerine savrulmamaları için öğretmenlik uygulamalarında düşünsel eylem içine girmeyi de öğrenmeleri gerektiğini savunur.

Dewey'e göre, düşünen öğretmenlerin üç ayırt edici özelliği açık fikirlilik, sorumluluk duygusu ve kararlılıktır. Açık fikirli olmak farklı görüşlere karşı hoşgörülü olmak, farklı görüşleri tehdit olarak görmemek demektir. Açık görüşlü insanlar yeni verilerle karşılaştıklarında mevcut inançlarını gözden geçirir, hata yapmış olabileceklerini kabul ederler. Açık görüşlü düşünen öğretmenler, öğrencilerinin ya da meslektaşlarının farklı görüşlerini dinlemeye hazırdırlar; fikirlerini ve öğretmenlik tarzlarını farklı koşullar altında değiştirme yetisine sahiptirler. Düşünen öğretmenin başka bir önemli özelliği olan sorumluluk duygusu "bireyin kendi eylemlerinin sonucunu kabul etmesi"dir (Larrivee, 2008; s. 91). Düşünen öğretmenler iyi niyetle yaptıkları şeylerin başkaları üzerinde istenmeyen etkileri olabileceğini bilir ve ona göre davranırlar. Düşünen öğretmenlerin bir başka önemli özelliği ise kararlılıktır. Kararlı öğretmenler, öğrencilerine yardım etmek için farklı alternatifler arar, çözüm buluncaya kadar da pes etmezler. Belirsizlik ve karmaşa ile karşılaşsalar ve hüsrana uğrasalar dahi çözüm aramaktan vazgeçmezler.

Düşünsel öğretmenlik kavramının geliştirilmesinde ikinci önemli figür Donald Schön'dür. Schön (1987), Dewey'in çalışmalarını takiben, öğretmenlerin özerk bir biçimde karar alabilen bireyler olduğuna inanır. Ona göre, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini öğretmenlik uygulaması yaparak ve yaptıkları uygulamalar üzerine düşünerek öğrenirler. Schön'e göre, sınıf

gerçekliği beklenmeyen sorun ve ikilemlerle doludur. Öğretmenlerin her gün karşılaşabilecekleri sorunları çözmek için içinde buldukları durumu değerlendirmeleri ve düşünsel eylem içine girmeleri gerekir.

Bu yaklaşımda, öğretmen adaylarının tüm öğrenim yaşamları boyunca yaptıkları gözlemlerin ve edindikleri deneyimlerin, sahip oldukları inanç ve değerlerin öğretmenlik mesleği üzerinde çok büyük bir önemi vardır (Johnson, 2009; Wallace, 1991), çünkü öğretmenlerin sorgulamaksızın edindikleri inanç ve önyargılar günlük mesleki pratiklerini etkileyebilir. Düşünsel öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına kendi varsayımlarını sorgulayabilecekleri, teori ile uygulamayı karşılaştırabilecekleri ödevler verilmelidir.

Bu anlayışta meslek bilgisi, beceri ve tekniklerle sınırlı değildir; kavram, tutum ve duygular da mesleki gelişimde önemlidir. Bu yaklaşımda öğretmen adayları sıklıkla kendi öğretmenlik pratikleri ve öğretmen olarak sahip oldukları roller üzerine düşünmeye teşvik edilirler. Teknik becerilerin gelişimi bile daha geniş düşünsel bir çerçevede ele alınarak öğretmen adaylarının bilincinin artması ve eylemlerinin sonuçlarını düşünmeleri sağlanmaya çalışılır (Richards, 1989). Schön'e (1987) göre, uygulama, geleneksel öğretmen eğitiminde olduğu gibi, öğretmenlere yeterli mesleki bilgi verilene kadar ertelenmemeli, öğretmenlik eğitimi, uygulama ile iç içe olmalıdır, çünkü öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu süreçte öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına bir nevi koçluk yapmalı, çözümü kolay olmayan durumlarla karşılaştıklarında çözüm bulmalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğretmen adayları pratikte karşılaşacakları zor durumlar karşısında farklı yollar denemeye teşvik edilmelidirler.

Düşünsel öğretmen eğitimi, model alma, taklit etme, uygulama gibi öğretmenlik becerisi kazandırmaya yönelik klasik teknikleri yeterli görmez, o nedenle öğretmen adaylarından kendi sahip oldukları değer yargıları üzerine düşüncelerini sergiledikleri yazılar yazmaları istenir. Öğretmenlik yaparken kendilerini videoya çekmeleri, kendi tutum ve davranışlarını gözlemleyip, bunlar üye-

rine düşünmeleri istenir. Öğretmen adaylarına öğretmenlikte karşılaştıkları sorunları çözmek için sorun çözmeye yönelik çalışmalar ve grup projesi ödevleri verilir. Sınıf içinde tespit edilen sorunların çözüme kavuşturulması için kullanılan bir başka yöntem ise eylem araştırmasıdır. Schön'e (1987) göre, düşünsel öğretmenlik eyleme geçip gözlem yapmayı, düşünüp yeni bir çözüm geliştirmeyi, ortaya konulan çözümü test etmeyi içeren sonsuz bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenin sürekli olarak gelişmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi programında aldıkları seminer dersleri adayların kendi deneyim ve gözlemlerini tartışmalarını sağlayarak teori ile pratiği bağdaştırmalarına yardım eder (Adler, 1990). Günlük tutma, anlatı, otobiyografi, destek grupları ve akran yardımı öğretmen adaylarının düşünmesine yardım etmek için kullanılan diğer araçlardır (Larrivee, 2008).

Düşünsel öğretmenliğin son yıllarda giderek popülerleşmesi nedeniyle gerçekte ne anlama geldiğine ilişkin tartışmalar ortaya çıkmıştır. Bu kavramın sloganlaştığı ve özünü yitirdiğine yönelik eleştiriler mevcuttur. Jay ve Johnson (2002) bu kavramın da bir teknik haline getirildiğini söyler. Zeichner ve Liston (1996) öğretmenlik üzerine her düşüncenin düşünsel öğretmenlik olarak adlandırılmayacağını savunur: "Eğer bir öğretmen kendi çalışmalarını yönlendiren hedef ve değerleri, içinde çalıştığı bağlamı ya da kendi varsayımlarını hiç sorgulamıyorsa o zaman o öğretmene düşünen öğretmen diyemeyiz" (s. 1). Onlara göre bir öğretmenin düşünen öğretmen olarak adlandırılabilmesi için:

- sınıfta karşılaşılan sorunları çözmek için durumu incelemesi, belirli bir çerçeveye oturtması ve çözmesi,
- kendi varsayımlarının ve taşıdığı değerlerin farkında olması ve onları sorgulaması,
- içinde çalıştığı kurumsal ve kültürel bağlama dikkat etmesi,
- program ve okul geliştirme çalışmalarına katılması,
- kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu üstüne alması (Zeichner & Liston, 1996; s. 6).

gerekmektedir. Her ne kadar düşünsel öğretmenlik hareketi öğretmen imgesinin gelişimi

konusunda etkili olmuş olsa da kimi eleştiriler de almıştır. Düşünsel öğretmenlik tüm dünyada büyük bir popülerlik kazanmış olmasına rağmen düşünsel öğretmenliğin öğretmen ya da öğrenci performansını iyileştirip iyileştirmediği açık değildir (Akbari, 2007). Ayrıca öğretmen adaylarının akademisyenlerin yardımı olmadan düşünmeyeceklerini varsaymak öğretmen adaylarını küçümsemek demektir (Akbari, 2007). Akbari (2007) öğretmenlik uygulaması üzerine daha derin düşüncelerinin öğretmen adaylarının gerçekliğe dair daha geniş bir bakış açısı kazanacakları anlamına gelmediğini, tersine kendi hatalarını itiraf ederek rahatlayan öğretmenleri daha iyi çözümler bulma arayışından uzaklaştırabileceğini savunur. Akbari'ye göre, uygulamaya fazla odaklanmak, teorinin ihmal edilmesine de neden olabilir. Düşünsel öğretmenliğin arkasındaki temel figürlerden biri olan Schön ise öğretmenin mesleki gelişim sürecini bireysel bir süreç olarak gördüğü, öğretmenin içinde bulunduğu toplumu ya da meslektaşlarıyla etkileşimini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Kumaravadivelu, 2003). Düşünsel öğretmenliği eleştirenler, düşünen öğretmenlerin yalnızca sınıf gerçekliğine odaklanarak öğretmenleri teknisyenleşmeye iten sisteme karşı itaatkâr bir rol üstlendiklerini öne sürmüşlerdir. Eleştirmenlere göre, düşünen öğretmenler sistemin hizmetine girmek istemiyorlarsa eğitim sisteminin amaçlarını ve sonuçlarını sorgulayarak kendilerini güçlendirmelidirler (Zeichner & Liston, 1996).

Eleştirel Öğretmen Eğitimi: Dönüştürücü Entelektüel Öğretmen

Dönüştürücü entelektüel olarak öğretmen nosyonu Henry Giroux (1988) tarafından ortaya atılmıştır. Giroux'ya göre, mevcut politik ve entelektüel iklimde öğretmen emeği değersizleştirilmekte, öğretmenler vasıfsızlaştırılarak başkaları tarafından hazırlanan programları uygulamakla görevli teknisyenlere dönüştürülmektedir. Okullarda öğretmenin ve öğrencilerin özelliklerinden bağımsız olarak her koşulda uygulanmak üzere hazırlanmış standart programlar takip edilmektedir. Bu programlar öğretmenin özerkliğini sınırlarken merkezi yönetimlerin öğretmen üzerindeki kontrolünü artırır. Mevcut araçsal teknokratik öğretmen eğitimi programları da benzer bir yaklaşıma sahiptir;

bu programlar yalnızca “nasıl öğretim verileceği-ne” odaklanarak öğretmen adaylarının teori, metot ve tekniklerin altında yatan ilkeleri görmelerine fırsat tanımaz (Giroux, 1988).

Öğretmen emeğini yeniden kavramsallaştırmak amacıyla Giroux öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller olarak görülmesi gerektiğini savunur. Öğretmenin *entelektüel* olduğunu dile getirirken öğretmenliğin düşünsel bir etkinlik olduğunu, öğretmenlerin planlamadan materyal seçimine kadar öğretim sürecinin tüm aşamalarında etkin rol oynamaları gerektiğinin altını çizer. Öğretmenler *dönüştürücü* rol oynayarak, “öğretmenin sahip olduğu zekâyı, karar verme gücünü ve deneyimini göz ardı eden” ve öğretmenlerin “aktif ve eleştirel yurttaşlar” yetiştirmelerini engelleyen toplumsal ve politik hareketlere meydan okumalıdır (s. 121). Giroux ve McLaren (1986) uzun yıllar önce yazdıkları bir makalede dönüştürücü entelektüeli şu şekilde tarif ediyorlar:

“Dönüştürücü entelektüel” ile ... öğretmenliği ve öğrenme sürecini doğrudan politik bir alana yerleştiren entelektüel ve pedagojik uygulamalar içinde bulunan öğretmenleri kast ediyoruz. Bu ifade ile aynı zamanda entelektüel pratikleri ahlaki ve etik bir söyleme dayanan, dezavantajlı ve ezilen kesimlerin acısı ve mücadelesine yönelik bir kaygı taşıyan bireyleri kast ediyoruz. Burada entelektüel sözcüğünü geleneksel tanımının biraz dışına çıkararak yalnızca toplumda ki çeşitli çıkar ve çelişkileri analiz edebilen bir birey olarak değil, özgürleşimci olasılıkları ifade edip bunların hayata geçirilmesi için çalışan bireyler için kullanıyoruz. Dönüştürücü entelektüel rolünü üstlenen öğretmenler öğrencilerini eleştirel özneler olarak gören, bilginin nasıl üretilip dağıtıldığını sorgulayan, diyalogu kullanan, bilgiyi anlamlı, eleştirel ve nihai olarak özgürleşimci hale getirmeye çalışan bireylerdir (s. 215).

Dönüştürücü entelektüel olan öğretmenler öğrencilerin değişimin eleştirel özneleri haline gelmeleri için okullarda verilen eğitimin siyasi yapısı ve okulların toplumda var olan eşitsizlikleri pekiştiren doğası konusunda bilinç uyandırmaya çalışırlar. Hem kendilerini, hem de öğrencilerini baskılara karşı mücadele ederken karşılaşacakları risklerle baş etmenin yollarını bulmaya hazırlarlar. Öğrencilerini eleştirel bir bakış açısı geliştirmeye ve okullardaki ve toplumun bütünündeki

adaletsizliklere ve sömürüye karşı eyleme geçmeye motive ederler (Kumaravadivelu, 2003). Dönüştürücü entelektüel öğretmenler öğrettikleri konular ile öğrencilerin deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerinin deneyimledikleri şeylerin siyasi ve ahlaki sonuçlarını görmelerini ve sahip oldukları önkabulleri sorgulamalarını sağlamaya çalışırlar (Giroux, 1988). Dönüştürücü entelektüel öğretmenler öğrencilerine kendi fikir ve kaygılarını ifade etmeleri için alan yaratarak öğrencilerinin kendilerini, başkalarını ve toplumu değiştirmek için “medeni cesaret”lerini geliştirmelerini sağlamaya çalışırlar. Giroux’un (1988) ifadesiyle söyleyecek olursak dönüştürücü entelektüel öğretmenler, “öğrencilerine toplumda eleştirel özneler olarak varlık gösterebilmek için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri vererek onları güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda dönüştürücü eylem içine girmeleri için de onları eğitirler” (s. xxxiii).

Dönüştürücü entelektüelleri yetiştiren eleştirel öğretmen eğitimi toplumdaki sosyopolitik ve eğitsel sorunlara olan ilgisiyle ana akım öğretmen eğitiminden ayrılır. Eleştirel öğretmen eğitimi göre “öğretmen eğitiminin amacına yönelik herhangi bir tartışmanın temel noktasını demokrasi ve eleştirel yurttaşlık oluşturmaktır” (Giroux & McLaren, 1986, s. 222). Ne var ki eğitim fakülteleri, kendi misyonlarını teknik uzmanlık hizmeti sunmak olarak gördükleri için öğretmen adaylarını toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim konularında eğitsel bir duyarlılık geliştirmeye yönelmezler. Eleştirel bakış açısından bakıldığında, ana akım öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının para odaklı düşünmeye ve kişisel kariyer hedefleri peşinde koşmaya iterek onlara kapitalist değerleri aktarmakta ve böylece ideolojik devlet aygıtının başka bir mekanizması olarak görev yapmaktadır (Abednia, 2012; Darder, Baltodano & Torres, 2008; Yorgev & Michaeli, 2011). Geleneksel öğretmen eğitiminde öğretmenlere karar alma mekanizmalarında yer verilmediği gibi, öğretmenler eğitsel liderler olarak da görülmezler. Geleneksel öğretmen eğitiminde vurgu nasıl öğretim yapılabacağı üzerinde olduğu için entelektüel açıdan zorlayıcı materyallere nadiren yer verilir (Kincheloe, 2004). Öğretmen adayları çoğu zaman öğ-

retmenliğe dair dar bir bakış açısı sunan tek bir ana akım öğretmen eğitimi paradigması ile karşı karşıya kalır (Liston, Whitcomb & Borko, 2009) ve dersin içeriğinden çok, dersin nasıl öğretileceği üzerine düşünmeye sevk edilirler. Onlardan öğrenme sürecini kolaylaştırmaları beklenir, ama kolaylaştırılacak olan içeriğin ne olacağı üzerinde fazla durulmaz (Giroux & McLaren, 1986). Üniversitede onlara öğretilen öğretme biçimleri ile sınıf gerçeğinin birbirine uymaması karşısında şaşkınlık duyan öğretmen adayları bu süreçte bocalarlar (Kincheloe, 2004). Öğretmenliğe dair teknik ve mekanik süreçlere ilişkin bilgi bombardımanına tutulan öğretmenler eğitimin amaçlarını analiz etme, eğitimin farklı öğrenci grupları için ne anlama geldiğini sorgulama, ekonomi-politiğin okullaşma ve eğitim üzerindeki etkisini anlamlandırma ya da kendi dönüştürücü rolleri üzerine düşünme yetisinden uzaktırlar (Kincheloe, 2004). Öğretmenliğin öğrencilerin toplumsal, kültürel ya da etnik kökenleri göz önünde bulundurulmaksızın yerleşik yöntemlerle ve araştırma sonuçlarından elde edilen veriler yoluyla yapılabilecek bireysel bir bilişsel süreç olduğunu düşünmeye sevk edilirler (Eryaman, 2007). Yogev ve Michaeli'ye (2011) göre, öğretmen eğitimi programlarının sorunu şudur: "Geleneksel öğretmen eğitimi programlarının mezunları ... kendilerini bilgi simsarları olarak görür, içinde çalıştıkları sistemin temel kavramlarını, öğrettikleri öğretim programını ya da kullandıkları yöntemleri düşünmez ya da sorgulamazlar." (s. 315).

Eleştirel öğretmen eğitiminin temel işlevi ise öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin hayatlarını etkileyen egemen ideolojileri ortaya çıkarmaktır (Cochran-Smith, 2006), çünkü öğretmen eğitimi programında okuyan öğrencilerin çoğunlukla "öğrenciler, öğretmenlik ve okulların toplumdaki yeri ile ilgili sorgulanmamış önkabulleri, bilgi ve inanışları vardır" (Carrington & Selva, 2010, s. 46). Söz konusu önkabulleri pekiştiren geleneksel öğretmen eğitimi programlarının tersine, eleştirel öğretmen eğitimi programları öğrencilerden toplumsal sınıf, etnisite, toplumsal cinsiyet rolleri, vs. üzerine var olan inançlarını sorgulama ve teorik içerik ve tartışmalar aracılığıyla okulda verilen eğitimin rolünü yeniden

inşa etme şansı verir. Öğretmen adayları eğitim sistemlerinin insan yapısı olduğunu ve değiştirelebileceklerini anlamalıdır (Kincheloe, 2004). Öğretmen adayları sınıflarındaki mikrokozmu makro bir bakış açısıyla görebilmelidirler (Pennycook, 1994). Kincheloe (2004, s. 24) eleştirel öğretmen eğitiminde nasıl bir öğretmen hedeflendiğini aşağıdaki paragrafta şöyle özetlemektedir:

Üniversitelerin, eğitsel uygulamanın karmaşıklığının farkında olan, toplumsal açıdan adil ve demokratik bir okul anlayışına sahip titizlikle eğitilmiş öğretmenler yetiştirmelerini istiyorum. Ancak ana akım ve alternatif bilgi külliyatlarında sağlam temeller edinmiş olan öğretmenler program geliştirme ve sınıf uygulamasına ilişkin akıllıca ve bilgili kararlar verebilir, öğrencilerinin kişisel ve kolektif ihtiyaçlarını teşhis edebilir ve bunları pedagojik stratejileri ve hedeflerine bağlamalarını sağlayacak bir öğretmen kimliği geliştirebilirler. Öğretmenlerin geçmiş toplumlara ve günümüz toplumlarına ve onları şekillendiren sosyokültürel, politik ve ekonomik güçlere ilişkin kavramsal bir kavrayışa sahip olmadan burada hayal ettiğimiz titizlikte profesyoneller haline gelebileceklerini düşünmek naifliktir ve tehlikelidir.

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, eleştirel öğretmen eğitimi modeli "eğitim sisteminde mevcut olan eşitsizlikleri ve toplumun sosyal, ekonomik ve politik yapısını eleştiren, okullarında ve dışarıda daha fazla eğitsel, ekonomik ve toplumsal adalet için çalışan öğretmenler yetiştirmeyi amaçlar" (Zeichner & Flessner, 2009, s. 24). Welsh'e göre (1985, aktaran Giroux & McLaren, 1986, s. 226), dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenler "tehlikeli hafızanın taşıyıcısı" olmalıdırlar. Bir başka deyişle, pek anlatılmayan baskı ve zulüm hikayelerini görünür hale getirmeli, kadınların, farklı etnik kökenden gelen insanların ve işçi sınıfına mensup insanların kişisel tarihlerini sorunsallaştırmalı, bunlarla ilgili bilinç uyandırmakla kalmamalı, insanları mücadeleyle çağırmalıdırlar.

Eleştirel öğretmen eğitimi programında öğrenciler kendi sahip oldukları değer yargılarını ve önkabullerini incelemeyi öğrenirler. Bunun için de otobiyografi okur, film izler, durum çalışmalarını inceler ve eylem araştırması yaparlar (Zeichner & Flessner, 2009). Bu programlarda öğretmen adaylarından öğrencileri ile kurmaları beklenen ilişki

türünü öğretmen eğitimcileri öğretmen adayları ile kurarak örneklendirirler. Eleştirel öğretmen eğitimi eleştirel içeriğin öğretilmesinde doğrudan aktarım yöntemini kullanmaz, diyalog ve birlikte inşa sürecini kullanır. Eleştirel eğitimde birini “güçlendirmek” ya da “aydınlatmak” söz konusu bireylerin bilinçli çabası olmadan mümkün değildir. Clarke’ın ifadesiyle (2003, aktaran Morgan, 2009, s. 90-91):

“Güçlendirmek” ve “özgürleştirmek” geçişli sözcükler değildir. Dilbilgisel açıdan ele alınırsa elbette bu doğru değildir; her iki fiil de nesne alır ve geçişlidir ...Pragmatik açıdan ise durum bu kadar basit değildir. Güçlendirme ve özgürleştirme başkalarına uygulanabilecek serumlar değildir. Bunlar öğrencilerimize bahsedeceğimiz birer lütuf değildir. Başkalarının özgürleştiğini beyan ederek onları güçlendiremeyeceğimiz gibi onları da güçlenmeye zorlayamayız Bir başka deyişle, özgürleşimci eğitim doğrudan aktarıma dayanan bir olgu değildir. Yapabileceğimiz en iyi şey öğrencilerin inisiyatif almaya başlayacakları koşulları yaratmaya çalışmaktır.

Yukarıdaki alıntı Freire’nin (1970) kimsenin bir başkasını özgürleştiremeyeceğine dair uyarılarını akla getirmektedir. Freire eğitimcileri, özgürleşimci pedagojide ezenlerin yöntemlerini kullanma tuzağına düşmemeleri konusunda uyarmaktadır.

Eleştirel öğretmen eğitimi yaklaşımının ayırt edici özelliği, öğretmen adaylarının okullarda ve toplum içinde edinecekleri saha deneyimlerine verdiği önemdir (Zeichner & Flessner, 2009). Öğretmenlik yöntemlerini sınıf ortamından uzakta öğreten geleneksel öğretmen eğitimi yaklaşımlarının tersine bu öğretmen eğitimi yaklaşımında öğretmen eğitimi belirli bir bağlam içinde verilir. Çalışılacak okullar ve rehber öğretmenler titizlikle seçilir, hem öğretmen adaylarına, hem de rehber öğretmenlere öğretmenlik uygulamaları sırasında rehberlik edilir (Zeichner & Flessner, 2009). Ayrıca okulun içinde bulunduğu bölgedeki değişim çabalarına katkıda bulunmaları ve öğrencilerin yaşam alanlarını yakından görmeleri amacıyla öğretmen adaylarından çalıştıkları okul ve çevresi ile ilgili projeler geliştirmeleri istenir. Öğretmen adayları bu şekilde yurttaş olarak sorumluluk alma becerilerini geliştirir ve toplum-

sal eyleme geçmeyi öğrenir, içinde yer aldıkları okulun öğrenci, öğretmen ve velilerinin taşıdığı değer ve inançlara yönelik daha geniş bir bakış açısı kazanırlar. Bu modelde okullarda çalışan rehber öğretmenler öğretmen eğitimi programlarının “tam ve eşit partnerleri” konumundadır (Zeichner & Flessner, 2009, s. 41). Üniversite dışındaki eğitimciler ile hiyerarşik ilişkilerin var olması öğretmen eğitiminin daha adil ve eşit bir toplum yaratma amacı ile tutarlı değildir (Zeichner & Flessner, 2009). Okullardaki öğretmenler ile kurulacak işbirliği geleneksel öğretmen eğitimi programlarının karşılaştığı sorunları gidermek için de iyi bir çözümdür

Eleştirel öğretmen eğitimin aşırı politik, doktriner ve ideolojik olduğu yönündeki iddialara karşı Cochran-Smith (2006), tarafsız bir öğretmen eğitimi anlayışının olamayacağını savunur:

Her öğretmen eğitimi programı politiktir – öğretim programının içeriği ve odak noktasına yönelik alınan kararlar, geliştirilen pedagoji, kullanılan değerlendirme yöntemleri, program yapısına ve tüm saha deneyimlerine ilişkin düzenlemeler ve adayların seçilmesi ve işe alınması hep politik kararlardır. Bunların tamamında neyin sürece dahil edildiği neyin dışarıda bırakıldığı, kimin bakış açısının ve çıkarlarının göz önünde bulundurulduğu, hangilerinin göz ardı edildiği, öğretime dair hangi konuların sorunsallaştırıldığı, hangilerinin olduğu gibi kabul edildiği ve demokratik bir toplumda öğretimin amaçlarına ilişkin – dile getirilen ya da getirilmeyen- hangi önkabullere sahip olduğu belirli seçimler yapmayı gerektirir (Cochran-Smith, 2006, s. 200).

Cochran-Smith’e (2006) göre, eleştirel öğretmen eğitiminin “ideolojik” olduğu yönündeki suçlamalar siyaseti öğretmen eğitiminin dışında tutma ve öğretmen eğitimi yalnızca alan bilgisine ve öğretim becerilerine indirgeme girişimidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu makalede ele aldığımız üçlü öğretmen kategorizasyonunu ortaya koyan Kumaravadivelu’nun (2003) da dile getirdiği gibi, bu öğretmen rolleri birbirinin mutlak karşıtı değildir, bu üç rolün

ortaklaştığı kimi özellikler söz konusudur. Hiç kuşku yoktur ki öğretmen adaylarının mevcut öğretim yöntemlerini bilmeleri ve kendi kendilerini değerlendirmeleri gerekir (Adler, 1990). Zeichner'in (2009) belirttiği gibi, eleştirel öğretmen eğitimi teknik bilgiyi, düşünsel yeteneklerin geliştirilmesini ya da düşünsel öğretmenliği değersizleştirme niyetinde değildir. Tüm bunlar öğretmen eğitiminin ayrılmaz parçaları olsa da öğretmen eğitimi bunlarla sınırlandırılmaz. Öğretmen eğitimi yalnızca genel eğitim bilgisi, pedagojik alan bilgisi ya da alan bilgisi ile sınırlandırmak öğretmen eğitimi dar bir çerçeveye hapsedektir. Öğretmen eğitimi Shulman'ın (1987) kategorizasyonunda yer alan tüm bilgi türlerine yer verilmelidir: 1) alan bilgisi, 2) genel eğitim bilgisi, 3) öğretim programları bilgisi, 4) pedagojik alan bilgisi, 5) öğrencilerin özelliklerine dair bilgiler, 6) eğitsel bağlam bilgisi 7) eğitsel amaçlar, değerler ve bunların felsefi ve tarihi temeli. Shulman'ın (1987) kategorizasyonu ile bu makalede ele aldığımız öğretmen eğitimi yaklaşımları arasında paralellik kurulacak olursa teknisist eğitim anlayışının bu kategorizasyondaki üç maddeyi kapsadığı (1, 2 ve 4), düşünsel öğretmenliğin bunlara ek olarak üç maddeyi daha göz önünde bulundurduğu (3, 5 ve 6), eleştirel öğretmen eğitiminin ise bunların tamamını kapsadığı savunulabilir. Liston ve diğerlerine (2009) göre, öğretmen adaylarına verilen eğitimin bu kategorizasyondaki yalnızca kimi alanlara odaklanması hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin, hem de kamunun nitelikli eğitim alma hakkının ihlal edilmesi anlamına gelecektir. Bu nedenle öğretmen eğitimi öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller olarak görev yapmasını sağlamalı, öğrencilerine nitelikli bir eğitim vermenin yanında görev yaptıkları okulun ve içinde yaşadıkları toplumun daha adil, daha eşitlikçi ve özgürlükçü hale gelmesi için çalışmalarına yardım etmelidir.

Türkiye'de ve dünyada öğretmen eğitiminin ve yetiştirilmekte olan öğretmenlerin bu sınıflandırmanın neresinde durduğu sorusu bu makalenin boyutlarını aşıya da neoliberal dönemde öğretmenler üzerindeki denetimin artmasıyla Türkiye'de ve dünyada egemen olmaya başlayan öğretmen rolünün teknisyen öğretmen olduğu birçok kaynaktan dile getirilmiştir (Cochran-Smith, 2005; Connell,

2009; Girgin, 2012; Giroux, 2012; Ünal, 2005; Yıldız, Ünlü, Alica & Sarpkaya, 2013). Okçabol (2012) Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin öğretmen adaylarında anlamlı bir değişime neden olmadığını, öğretmen adaylarının iyi birer öğretmen ya da eğitimci olmak için gereken teorik ve felsefi altyapıyı kazanmadan mezun olduklarını, eğitim fakültelerinde temel öğretmenlik becerileri ve alan bilgisi dışında çok bir şey almadıklarını yazar. Özsoy ve Ünal (2010) ise YÖK'ün Dünya Bankası Projesi aracılığıyla 1997 yılında öğretmen eğitimi sisteminde yaptığı köklü değişim ile eğitimci değil, teknisyen yetiştirmeyi hedeflediğini dile getirir. Söz konusu değişiklik ile öğretmen adaylarının öğretmenliği sosyokültürel bağlamı içinde anlamlandırmasını sağlayan eğitim felsefi ve eğitim sosyolojisi gibi dersler programdan kaldırılmış, ağırlık öğretim yöntemleri derslerine verilmiştir. Son olarak benim bir yabancı diller öğretmen eğitimi programında yaptığım durum analizi çalışması (Tezgiden-Cakcak, 2015), söz konusu programın, kimi öğretmen eğitimcileri düşünsel öğretmenliğe yönelmesine rağmen, özü itibarıyla YÖK tarafından dayatılan teknisist yönelimi aşamadığını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının çok yönlü bir eğitim olarak öğretmenliği etkili öğretim yöntemlerinin uygulanması ile sınırlandırmadan kendi sosyopolitik bağlamı içinde algılamalarının sağlanması için öğretmen eğitimi programlarının eleştirel bir öğretmen eğitimi modeline yönelmeleri şart görünüyor. Eleştirel öğretmen eğitimi birçok öğretmenin sınıf içi pratiklerde karşılaştıkları güçlükleri anlamlandırmalarını kolaylaştıracak, çözüm yollarını daha açık bir biçimde görebilmelerini sağlayacaktır. Böylesi bir kavramsallaştırma öğretmenlerin, sınıf içine yansıyan kimi sorunların kolay çözümleri olmadığını fark etmelerine yardımcı olarak öğretmenleri dönüştürücü entelektüeller olarak var olan eşitsizliklere ve adaletsizliklere karşı düşünce ve eylem birliğine girmeye teşvik edecektir. Her ne kadar mevcut kapitalist sistem içinde öğretmen eğitimi paradigmasının kendiliğinden eleştirel bir yöne evrilmesini beklemek mümkün olmasa da mevcut sistemin içindeki çatlaklardan eleştirel öğretmen eğitimiye yer açılması mümkündür.

Kaynakça

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28, 706-717.
- Adler, S. A. (1990). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (Las Vegas, NV, 5-8 Şubat, 1990).
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 192-207.
- Carrington, S. & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: Evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator*, 2, 181-206.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies Education*, 50(3), 213-229.
- Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (2008). *The critical pedagogy reader* (2. baskı). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Chicago: Henry Regnery. (Orijinal basım yılı 1933)
- Eryaman, M. Y. (2007). From reflective practice to practical wisdom: Towards a post-foundational teacher education. *International Journal of Progressive Education*, 3(1). n1.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed 30th anniversary edition*. New York: Continuum.
- Girgin, A. (2012). Devrimci öğretmen heyulası ve hakikatler. *Eleştirel Pedagoji*, 4(22), 28-33.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Güven, İ. (2008). Teacher education reform and international globalization hegemony: Issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 2(4), 16-25.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597-605.
- Hodkinson, P. (2011). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 193-208.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education a sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kincheloe, J. K. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, Kış 2004, 49-66.
- Kincheloe, J. K. (2008). *Critical pedagogy* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2009). The end of education in teacher education thoughts on reclaiming the role of social foundations in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 107-111.
- Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 86-99.
- Okçabol, İ. R. (2012). The system of teacher training during AKP Rule. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.) *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 219-231). New York: Palgrave Macmillan.
- Özsoy, S. & Ünal, L. I. (2010). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. In L. I. Ünal & S. Özsoy (Eds.) *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (pp. 187-225). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman.
- Richards, J. (1989). Beyond training: approaches to teacher education in language teaching. Davetli Konuşmacı, Macquarie University, Sydney, 15 Haziran 1989.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2015). Preparing Teacher Candidates as Passive Technicians, Reflective Practitioners or Transformative Intellectuals? Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara, ODTÜ.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 3(11), 4-15.
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. & Sarpkaya, D. (2013). Remembering Mahmut Hoca in a neoliberal age: I'm not a tradesman but a teacher. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 11(3), 146-163.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language learners a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yogev, E. & Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved "Organic Intellectuals": Training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 312-324.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zeichner, K. M. & Flessner, R. (2009). Educating teachers for social justice. K. Zeichner (Ed.) *Teacher education and the struggle for social justice* (s. 24-43). New York: Routledge.

Küba'da Öğretmen Eğitimi

Akıntıya Karşı Bir Model

Derya Ünlü¹

Giriş

Neoliberal politikaların eğitimdeki uygulamalarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri hem uluslararası alanda eleştirel eğitim geleneği içerisinde, hem literatürde, hem de Türkiye'de *Eleştirel Pedagoji*'nin sayfalarında sıkça işlenmeye başlamıştır (bkz. Carpenter, S., Weber, N. and Schugurensky, D., 2012; Connell, R., 2009; Day, C., Flores, M. A., Viana, I., 2007; Giroux, H. A. (2009), 2010; Hill, D., 2014, Maguire, M. 2002, Yıldız, A., 2013; Evcin, N. D., 2015, Yıldız, 2015). Bu tartışmalar, son otuz yılda küresel aktörlerin oldukça etkin bir şekilde dâhil olduğu süreçlerle öğretmenlerin toplumsal sorumluluklarından arındırılıp, özerk alanı elinden alınmış itaatkâr bir içerik aktarıcısına dönüştüğünde ortaklaşmaktadır. Yıldız (2013) da merkezi sınavların çok geniş bir etkinlik alanına sahip olduğu Türkiye'de öğretmenin sınava hazırlayıcı bir teknisyene dönüştüğünü belirtmektedir. Ülkemizden Avrupa'ya, ABD ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerden geliştirmekte olan ülkelere kadar etkisini sürdüren ana akım eğilimin var olduğu dünyada, Küba sahip olduğu sosyalist toplum yapısıyla diğer pek çok alanda olduğu gibi burada da biricikliğini korumakta, akıntıya karşı bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir ülkede öğretmene yüklenen anlamı, ondan

¹ Ankara Üniversitesi, Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı doktora öğrencisi.

beklentileri ve hedeflenen öğretmen modelini analiz edebilmek için incelenmesi gereken parametrelerden birisi de öğretmen yetiştirme sistemidir. Bu yazıda da, günümüz küresel eğilimlerinin dışında kalarak akıntıya karşı durduğunu iddia ettiğimiz Küba'nın öğretmen yetiştirme sistemi incelenecektir.

1959 yılında ülkede hüküm süren ABD egemenliği altındaki Batista diktatörlüğünün devrilmesi üzerine, iktidarı alan Fidel önderliğindeki hareket eşitlikçi, yurtsever ve bağımsızlıkçıydı. Devrimden hemen sonra ülkede toplumsal eşitliğin, egemenliğin sağlanması için tarım reformu, herkesin barınmasını sağlayan kent reformu, sağlığın ve eğitimin ücretsiz hale getirilmesi gibi adımlar atılmıştır. Fidel (1960), devrimi,

Devrim, topraksız köylülerin toprak hakkı, işçilerin sömürülmemesi, emeklerinin karşılığını alabilme hakkı, siyah ve yerlilerin ayrımcılığa uğramadan saygı görme hakkı, hastaların tedavi görme, hastane ve doktora ulaşabilme hakkı, öğrencilerin ücretsiz ve bilimsel eğitim alma hakkı, kadınların sosyal, medeni ve politik eşitlik hakkı, yaşlıların güvenli bir şekilde emekliliğe ulaşma hakkı, sanatçı ve bilim insanlarının özgür üretim hakkı, devletlerin kamulaştırma hakkı, ulusların egemenlik hakkı ve halkların büyük askeri alanları eğitim yuvalarına dönüştürme iradesidir.

diyerek eşitlik ve haklar temelinde tanımlamıştır. Bağımsızlığını sağlayarak yeni bir kuruluş sürecine giren ülkede yola nasıl devam edileceği tartışmaları yürürken, 1961 yılında ABD tarafından gerçekleştirilen Domuzlar Körfezi saldırısı sırasında Fidel, devrimin sosyalist bir karakter taşıdığını ve yoluna da bu şekilde devam edeceğini ilan etmiştir. 1976 yılında yapılan ilk anayasayla ülkenin sosyalist bir işçi devleti olduğu kabul edilmiştir.

Bu ay devrimin 57. yılını kutlayacak olan Küba'daki öğretmen yetiştirme sisteminin ele alınacağı bu yazı, öğretmen eğitiminin daha çok günümüzdeki haline odaklanacak olsa da devrimden bugüne sistemin nasıl şekillendiği üzerinde de kısaca durulacaktır.

Devrimden Bugüne Küba'da Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Seyri

Devrimin hemen sonrasında girilen okuma yazma kampanyası, halk eğitimi, okullaşmanın artırılması gibi ülkenin bütününe hedefleyen eğitim seferberlikleri, hızlı ve acil bir şekilde öğretmen yetiştirme sorununu da beraberinde getirmiştir. Böylesi bir ihtiyaç Küba'da neredeyse eğitimli nüfusun tamamının eğitim kampanyaları içinde bir şekilde öğretmenlik yapmasına neden olmuştur. Kısa, politik ve pratiğe dönük eğitimlerle öğretmen yetiştirilirken, hızlı okullaşmayla artan ilköğretim öğretmeni yetiştirme ihtiyacı daha köklü adımlarla karşılanmaya çalışılmıştır. Bunun için atılan ilk adım 6. sınıf mezunlarını öğretmen okuluna kabul eden uygulama olmuştur (MacDonald, 2009). Buna göre 12 yaşındaki ilköğretim mezunları öğretmen okullarına kabul edilmiştir. Bu okullarda eğitim süresi 5 yılken öğrenciler bu beş yılı üç farklı okulda geçirmekteydi. Öğrenciler eğitimleri boyunca matematik, tarih, coğrafya, biyoloji, İspanyolca ve beden eğitimi, fizik, resim ve pedagoji dersleri, son iki yılda ise bu derslere ilave olarak politik ekonomi, psikoloji ve yabancı dil derslerini almaktaydılar. Dağlık bölgelerde, şehirden uzakta, yaşam koşulları oldukça zor olan bölgelerde bulunan okullar ayrıca üretim alanlarına ve tarlalara yakındı. Bu okullar yatakhane, kütüphanesi, yemekhanesi, kongre salonu, oyun alanları ve açık hava tiyatrosu olan kampüsler şeklinde düzenlenmişti. Öğrenciler bir taraftan akademik derslere devam ederken bir taraftan da tarlalarda üretim faaliyeti içerisinde bulunmaktaydı. Günlük yaşamın düzenlenmesinde de sorumluluğu bulunan öğrenciler, temizlik, yemek yapımı ve dağıtımına yardımcı olmak gibi başlıklarda da sorumluluk almaktaydı. Her cumartesi gecesi düzenlenen film gösterimi öncesi kısa bir belgesel film de izlenmekte, gösterimlerin sonunda film ve belgesel üzerine tartışılmaktaydı. Beş yıllık eğitim sonucunda öğretmenlerin konu alanları hakkında yetkin bir bilgiye sahip olması, öğretmenlik yapacakları dağ ve köylerin zorlu yaşam koşullarına uyum sağlama ve ortaya çıkan sorunlara karşı pratik çözümler üretebilme, yapılan tartışmalarla ülkeyi ve devrimi kavrayarak öğretmenlik yapacağı bölgelere taşıyabilme becerisi kazandırılmak istenmiştir.

Gelişmiş bir sanayi oluşturmak ve üretimi artırma ve sosyalizmin kurumsallaşmasının hedeflen-

diği 70'li yıllarda bu sefer ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştirme ihtiyacı gündeme gelmiştir. İlköğretim okulu öğretmenleri yetiştirmeye yönelik izlenen yolun bir benzeri de bu konuda uygulamaya sokulmuştur. "Manuel Ascunce Domenech Eğitim Tugayları" oluşturularak burada liseye devam eden öğrencilere pedagoji dersleri de verilmiş, bu dersleri alan öğrenciler bir taraftan da temel ortaöğretim² düzeyindeki sınıflarda ders vermişlerdir. Bu tugaylarda da eğitim yatılı okullarda verilirken, öğrencilerin fiziksel olarak dayanıklı, zihinsel olarak gelişkin, entelektüel ve adanmış kişilerden seçilmesi tercih edilmiştir. Her alanda kurumsallaşmanın damga vurduğu dönemde öğretmen yetiştirmenin de sistematik ve planlı bir hale getirilmesi amaçlanarak Ulusal Eğitim Sistemi'ne bağlı Personel Yetiştirme ve Geliştirme alt sistemi çerçevesinde bir araya getirilen Eğitim Bakanlığı'na bağlı, üniversiteden bağımsız Yüksek Pedagoji Enstitüleri kurulmuştur. Bu dönem, Havana'da iki, diğer illerde birer tane olmak üzere toplam 16 tane Yüksek Pedagoji Enstitüsü açılmıştır ve bu enstitüler 12. sınıf mezunlarına, ortaöğretim seviyesinde hizmet verebilecek öğretmenler olmaları için 4 yıllık bir eğitim vermiştir (Ramis, 2004). 1982'de yapılan düzenlemeyle birlikte Pedagoji Enstitüleri'nde eğitim süresi yıllık 36 hafta olarak belirlenmiştir. Bunun 5 haftası tarımda üretici faaliyette değerlendirilmektedir. Eğitimin dördüncü yılında öğrenciler 20 haftayı akademik dersle, 20 haftayı okullarda uygulama ile 2 haftayı da metodolojik hazırlık ile geçirmektedir. 1992-1993 yılında ilköğretim öğretmenliği programı, 1993-1994 yılındaysa okul öncesi öğretmenliği programı üniversite seviyesine çekilmiştir (MacDonald, 2009). Müfredatın % 61,5'i genel eğitim konuları, % 24'ü psikoloji-pedagoji eğitimi, % 4,7'si sosyopolitik eğitim, % 4,6'sı özel alanlar ve % 4,8'i de seçmeli derslerden oluşmaktadır (MacDonald, 2009).

90'lı yıllarda büyük ölçüde yapılaşmasını tamamlayan ve bugüne benzer bir görünüm alan öğretmen yetiştirme sistemi, bir diğer adım olarak eğitimcilerin araştırmaya yönelmelerine olanak sağ-

² Küba'da Eğitim Sistemi içerisinde ortaöğretim düzeyi temel ortaöğretim (7-9.sınıflar) ve üniversite öncesi eğitim/teknik ve mesleki eğitim (10-12.sınıflar) olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortaöğretimin ikinci düzeyi ülkemizdeki liselere karşılık gelmektedir.

layacak, bilimsel araştırmayı teşvik edecek adımlar atmaya önem vermiştir. Pedagoji alanında şu uzmanlık alanları oluşturulmuştur (Ramis, 2004):

- Müfredat Planlama
- Okuma Yazma Programları Hazırlama
- Okuryazarlık
- Köylerde Halk Eğitimi
- Eğitim Yönetimi
- Okul Öncesi Gelişim ve Okul Öncesi Eğitim
- Ölçme ve Değerlendirme

Uzmanlık alanlarının başlıklarına bakıldığında, bu alanların Küba'nın devrimden itibaren eğitim alanında edindiği deneyimlerle ilişkili olduğu görülebilir.

Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Günümüzdeki Durumu

Küba'da öğretmen yetiştirme sisteminin güncel halini alışı 2002-2003 yılındaki düzenlemelerle sağlanmışır. Bu düzenlemeyle öğretmen yetiştirme programları üniversite seviyesine getirilmiştir.

Öğretmenlik programlarına girebilmek için adaylar, ilk olarak üniversiteye giriş için gerekli olan merkezi bir sınava girmektedirler. Bu sınav İspanyolca, Tarih ve Matematik derslerini kapsamaktadır. Sonrasındaysa öğrenciler bir eğilim, tutum ve davranış testine girerler. Bundan sonra öğrencileri bir mülakat süreci beklemektedir. Öğrencilerin bu sınavlardan elde ettiği puanlara üniversite öncesi eğitimden aldıkları notlar da eklenir ve ortalama bir puan oluşur. Bu puanlar sıralamaya sokulur ve ülkenin ihtiyacına göre öğrenciler öğretmenlik programlarına yerleştirilirler. Bu süreçte adayların öğretmenlik yapıp yapamayacaklarına ilişkin orta-öğretimdeki öğretmenlerinin görüşleri de önemlidir. Öğrenciler buldukları ildeki bir öğretmenlik programına yerleştirilirler. Ülkede her şehirde birer tane, başkent Havana'da iki tane olmak üzere toplam 16 Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Öğretmen adayları kendi buldukları bölgedeki bir enstitüye devam etmekte ve mezun olduktan sonra da bu bölgede bir okulda görevlendirilmektedirler. Tüm branşlar için ortak olan dersler şu şekildedir (Ramis, 2004): İspanyolca, İngilizce, Küba Devrim Tarihi, Eğitim Tarihi, Öğretmen ve Toplum, Ergenlik ve Ergen Gelişimi, Marksizm-

Leninizm, Bilgisayar, Sanat Eğitimi. Üniversite eğitimi 5 yıl sürmektedir. İlk yıl eğitim süresinin tamamı okulda, yoğun bir akademik program içerisinde geçmektedir. Öğrenciler bu yıl pedagojik, politik ve sosyolojik içerikli yoğun bir eğitimden geçmektedir. Öğretmen adayları ikinci sınıftan itibaren, eğitim sürelerinin yüzde 50'sini buldukları ilçedeki bir okulda danışman gözetiminde derslere girerek, öğrencilerle ilişki kurarak ve onlara yardımcı olarak geçirmektedirler.

Küba'da öğretmen eğitimi alanında en çok üzerinde durulan ve Küba'yı bu açıdan farklılaştıran konulardan birisi öğretmen adaylarının eğitim sürecinde okulda uygulamada geçirdiği zamandır. Değinildiği üzere, öğrenciler ikinci sınıftan itibaren eğitim sürelerinin yarısını uygulamada geçirmektedir. Her bölgede "microuniversidad" denilen okullar bulunmaktadır. Bu okullar ulusal eğitim sistemi içerisindeki diğer okullarla aynı olmakla birlikte pedagoji enstitülerine bağlıdır ve üniversitedeki hocalar ile okul yönetimi ve öğretmenleri arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi üniversite ve okul ile işbirliği içerisinde yapılmakta, adayın gelişimi gözlenmekte ve adayın ihtiyaç duyduğu konular belirlenip üniversite ile bu konuların üstüne gidilmektedir. Ancak, öğretmenlik uygulaması, yalnızca rehber öğretmen ve üniversite gözetiminde belirli metotların uygulanmasına dayanan pratikler şeklinde algılanmamalıdır. Her şeyden önce öğretmen adayları kendi bölgelerindeki bir okula giderler. Bu okulla kurdukları ilişki yalnızca sınıfla sınırlı değildir. Öğretmen adayından orada derse girmediği zamanlarda da okulda öğrencilerle ilgilenmesi, onları tanınması ve yardımcı olması beklenmektedir. Dahası, adayımız orada yaşayan toplulukla da ilişki içerisinde olmalı, burada yürütülen kültürel, sosyal faaliyetlere katılmalı ve kimi zaman da kendisi bu tür faaliyetlerin başlatıcısı, örgütleyicisi olmalıdır. Pratikte geçirdiği dönemde öğretmen bu ilişkiler açısından da değerlendirilmektedir.

Küba'nın öğretmen yetiştirmede öne çıkan bir diğer özelliği öğretmeni aynı zamanda bir araştırmacı ve bilim insanı olarak yetiştirme hedefidir. Öğretmen adaylarının öğrenim süreleri boyunca kapsamlı ödevleri vardır. İkinci sınıftan itibaren

uygulamalar aracılığıyla okullarla sıkı bir ilişki içerisinde olan öğretmen adayı, hem bölgelerinde gözlemledikleri, hem de ülke ölçeğinde geçerliliği olduğu düşünülen eğitsel bir sorunu ele alan bir araştırma ödevi yapmakla yükümlüdür. Bu araştırma ödeviyle öğrencileri ilk yıllarından itibaren bilimsel çalışma yeteneklerini geliştirmeye yönelmek ve bu çabalarını içerisinde buldukları topluluğun sorunlarını çözme çerçevesinde geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu ödevlerle araştırma modelleri ve süreçlerinin öğretmen adayları tarafından kavranması ve uygulanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte adaylar, bölgesel ve ulusal bir eğitsel temayı problemleştirir, bilimsel yollarla ortaya koyar, bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenerek bilgileri toplar, verileri düzenler ve öneriler geliştirmeye çabalarlar. Öğretmen adayları araştırmaya yönlendirilerek, onlarda genel olarak eğitim sistemine, özel olarak ise kendi ortaya koydukları işe dönük bilimsel bir bakış açısı geliştirilir. Sorunu tanımlama süreci düşünüldüğünde, bu çalışma, öğretmenin yaşadığı, mesleğini sürdürdüğü çevreye ve ülkesine duyarlı olmasını sağlar. Çözüm yolları geliştirirken ise yalnızca kendisinden beklentileri yerine getiren edilgen bir konumda kalmaz; karar alma, öneri geliştirme süreçlerine katılan aktif bir özne haline gelir.

Araştırma yalnızca üniversite döneminde verilmesi gereken bir ödevle sınırlı değildir. Bahsedildiği gibi Küba'da öğretmenin bir de araştırmacı kimliğine sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle bilimsel araştırmalar üniversiteden sonra da öğretmenin yaşamında önemli bir yer tutar. Eğitim alanında yapılacak araştırmaları organize etmek, düzenlemek ve desteklemek konusunda en yetkili organ Pedagoji Bilimleri Merkezi Enstitüsü'dür. Bu enstitü bir yandan ulusal düzeyde etkinlikler düzenlerken bir taraftan da öğrenci örgütleri, yerel örgütler ve sendika ile iş birliği içerisinde yerel düzeyde bilimsel faaliyetlerin yürütülmesini sağlamaktadır. Enstitünün, iki yılda bir düzenlediği Ulusal Forum adlı etkinlik için öğretmenler yerel düzeyde toplantılar yapmakta ve bireysel olarak veya grup halinde forumda sunulmak üzere bilimsel araştırmalar gerçekleştirmektedirler. Ek olarak, enstitü yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar sunmaktadır. Doktora düzeyindeki

programlar şunlardır: Zeka Gelişimi, Aile Eğitimi, Müfredat, Ders Kitabı Geliştirme, Toplum Kalkınması, İş ve Eğitimin Entegrasyonu, Çevre Eğitimi, Cinsel Eğitim, Teknik ve Mesleki Eğitimde Son Gelişmeler, Öğretmen Eğitimiyle ilgili Konular, Çağdaş Pedagoji Konuları, Öğrenme Güçlüğü, Mesleki İletişim, Küba Eğitim Biliminin Kökenleri ve Latin Amerika'yla İlişkisi.

Öğretmenlerin, meslek yaşamları süresince de eğitimleri yine devletin sorumluluğu ve güvencesi altındadır. Sürekli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Sürekli Eğitim Yüksek Pedagoji Enstitüsü tarafından merkezi ve yerel düzeyde, ülkede sürmekte olan eğitim araştırmalarının yönlendiriciliğinde hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Ayrıca, merkezi düzeydeki genel planlar dışında bölge, okul düzeyinde ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda da eğitimler düzenlenir. Bunların yanında, "año sabático" denilen, öğretmenin bir yıl boyunca mesleğinden izin alıp tam zamanlı olarak kendisini geliştirmeye odaklandığı eğitimler de mevcuttur. Bu süre boyunca öğretmenin iş güvencesi saklı tutulmakta ve öğretmen maaşını almaya devam etmektedir (MacDonald, 2009).

Okul yaşantısı içerisinde de öğretmenin kendisini geliştirmesi için olanak ve ortam yaratılmaktadır. Burada Küba'yı neoliberal ülkelerden ayıran önemli bir fark bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme söylemlerinin yaygın olduğu, ancak öğretmenin piyasa çıkarlarına uygun içeriklerde olacak şekilde bireyin sorumluluğuna bırakıldığı neoliberal dünyanın aksine Küba'da öğrenme olanakları hayatın her evresinde ücretsiz olarak sunulmakta ve teşvik edilmektedir. Bu da kişisel bir rekabet içerisinde değil, kolektif bir dayanışma halinde yürütülür. Öğretmenler de okul içerisinde oluşturdukları "Pedagoji Kolektifi" (Collectivo Pedagogico) adı verilen topluluklarda periyodik olarak toplanarak müfredat, dersler, eğitim yöntemleri üzerine tartışmakta, birbirlerini değerlendirip tavsiyelerde bulunmaktadırlar. Bu gruplar ayrıca iki haftada bir toplanarak okulun ve mahallenin sorunlarını ve ülke gündemini tartışırlar (MacDonald, 2009). Öğretmenler ayrıca haftalık çalışma saatlerinin yarısını ders dışı etkinliklerle; öğretmenin kişisel gelişimi, sorunlu öğrencilerle ilgilenme, öğrencileriyle birlikte politeknik eğitim

ilkesi içerisinde üretim faaliyetlerine katılma, ilgi çemberleri kurma, aile eğitimi, okul malzemeleri geliştirme, ders kitaplarını iyileştirme gibi faaliyetlerle değerlendirirler.

Son Değişiklikler

2011 yılında yapılan değişiklikle temel ortaöğretim düzeyinde Pedagoji Okulları açılmıştır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler bir taraftan Pedagoji Enstitülerinde öğrenimlerine devam eden bir taraftan da kreş, ilköğretim ve özel öğretim alanlarında öğretmenlik yapabilecektir. Pedagoji Okulları'na gelen öğrenciler dört yıllık eğitimleri süresince pedagojik formasyona dönük Sanat Eğitimi, Anatomi, Fizyoloji, Hijyen, Psikolojinin Temelleri, Eğitimin Temelleri, Öğretim Yöntemleri ve Öğretmenliğe Giriş derslerini almaktadır. Ayrıca ilköğretim okullarında çalışacak öğretmen adayları bunlara ek olarak Pionero örgütüyle çalışma konusunda da eğitim almaktadırlar. Pionero örgütü, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu, çeşitli etkinliklerin yanında asıl olarak okulun günlük işleyişinin düzenlenmesine katkıda bulunan öğrenci birliğidir. Öğretmen adayları lise düzeyinde olan eğitimlerini de bu okullarda tamamlamaktadır. Dört yıllık eğitimin ilk üç yılında ders programlarının yıllık 144 saatini, dördüncü sınıftaysa bütün bir yarıyılı öğretmenlik uygulaması ile geçirmektedirler. Pedagoji Üniversitelerinde ise uygulama 2002-2003 tarihinde kabul edilen sistemle aynıdır.

Söz konusu tarihte yapılan diğer bir değişiklik ise ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştiren programların öğretmenleri hem temel ortaöğretim (7-9. Sınıf) hem de üniversite öncesi/teknik ve mesleki eğitim (10-12.sınıflarda) düzeylerinde öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirmesidir. Burada öğretmen kaynağını verimli kılabilme amaçlanırken bir taraftan da farklı düzeylerde sunulan eğitim hizmetlerini birbiriyle daha tutarlı hale getirme gibi ihtiyaçlar gözetilmiştir. Nitekim, bu adımla birlikte temel ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin birden fazla branşta eğitim alması da hedeflenmektedir. Bu, temel ortaöğretim düzeyindeki bir öğretmenin, aynı öğrenci grubuna neredeyse tüm konuları öğretmesi demektir. Küba'da söz konusu eğitim seviyesinde

sınıf mevcutları 15 kişiyle sınırlıdır. Bu gruptaki öğrencileri kapsayan yaş kuşağının ergenlik döneminde olması nedeniyle, Küba'da bu gruba özel bir önem verilmektedir. Yapılan bu değişiklikle, öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması ve öğrencileriyle sürekli ilişki kurmasının sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla branşta eğitilerek sosyal veya temel bilim alanlarında belirli bir bütünlüğe ulaşması, disiplinler arası bakış geliştirerek çok yönlü gelişmesi de bu politikanın arkasında yatan nedenlerdendir.

Sonuç

Bugün, Küba, öğretmen yetiştirme modeliyle, öğretmeni başlıca dört alanda geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu alanlar, konu bilgisinde yetkinleşme ile ideolojik ve siyasi eğitimi, sınıf içerisinde hem sınıf yönetimi, hem de öğretim yöntemleri açısından gelişkinliği, öğrencileriyle birlikte katılacağı üretimle, toplumsal sorumlulukla ilgili faaliyetler ve eğitim alanında bilimsel araştırmalar yürütme yeteneğidir. Öğretmen adayı, konu alanına hâkim bir akademik ve profesyonel; bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak eğitim alanında üreten, eğitimle ilgili sorunlara çözüm üretebilen ve tüm eğitim süreçleri içerisinde söz sahibi olan bir araştırmacı; öğrencilik döneminde yoğun bir şekilde öğretmenlik uygulaması yaparak yaşadığı toplumla bütünleşmiş bir öğretmen olarak yetiştirilir.

Küba'yı neoliberal örneklerden ayıran en önemli özellik Küba'da toplumsal yaşama bütünlüklü bir çerçevede yaklaşılmasıdır. Hiçbir toplumsal alan, tek başına, yaşamın diğer alanlarından bağımsız olarak ele alınmaz. Örneğin, eğitim hakkından söz ederken hedeflenen şey, yalnızca insanların okul sistemine ücretsiz bir şekilde girişinin teminat altına alınması değildir. Kişinin eğitim hakkından sağlıklı bir şekilde yararlanabilmesi için sağlık, barınma, ulaşım gibi ihtiyaçlarının giderilmesi, okul ve toplum arasında sağlıklı bir ilişki kurulması, okul yaşamının gündelik toplumsal yaşantıdan izole edilmemesi bu hak bağlamında düşünülür. Bu yaklaşım öğretmen yetiştirme sisteminde de karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin kendi üniversite eğitimi süresince yaşadığı, eğitim aldığı bölgeyle sıkı ilişkiler kurmaya yönlendirilmesi, eğitim süresinin önemli bir kısmını yine aynı böl-

gedeki bir okulda çalışarak geçirmesi ve bu okulla üniversite arasında öğretmen adayının gelişimini takip etme amacıyla kurulan sıkı diyalog, böylesi bir bütünlük arayışından kaynaklanmaktadır. Burada, basitçe öğretmenin stajına yönelik okul-üniversite işbirliğinden bahsetmiyoruz. Öğretmen adayından eğitim dönemi ve sonrasında meslek hayatı boyunca çalıştığı mahallenin sakinleri ile eşgüdüm içinde hareket edebilmesi, gerçekleştirilen toplumsal faaliyetlere katılması ve bu faaliyetlere öncülük etmesi beklenmektedir. Dahası, üniversitede öğretmen adayından tamamlanması istenen ödevlerin içeriği göstermektedir ki, sistem öğretmeni, içinde yaşadığı toplumu tanıyan, sorunlarını fark eden ve algılayan, bunu eğitimle ilişkilendiren ve çözüm yolları geliştiren bir yurttaş olarak biçimlendirmeye çalışmaktadır. Küba'nın toplumsal yaşama ve dolayısıyla da öğretmenliğe yönelik bu bütüncül yaklaşımı, öğretmeni, neoliberal dünyanın itaatkâr teknisyeninin aksine, toplumsal sorumluluklarıyla anılan, ülkenin eğitim politikalarında söz sahibi olan saygın bir özne konumuna yerleştirmektedir.

KAYNAKLAR

Carpenter, S., Weber, N. and Schugurensky, D. (2012). Views from the blackboard : neoliberal education reforms and the practice of teaching in Ontario, Canada. Globalisation, Societies and Education, DOI:10.1080/14767724.2012.647401 1-12

Castro, F. (1960). Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, primer ministro del gobierno revo-

lucionario, en la magna asamblea popular celebrada por el pueblo de cuba en la plaza de la republica, el 2 de septiembre de 1960. Web: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f020960e.html>

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50 (3), 213-229

Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7 (42).

Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? H. Tanıtıran (Haz.). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (s.29-44). (E.Ç. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık

_____ (2010). Dumbing down teachers: Rethinking the crisis of public education and the demise of the social state. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32 (4-5), 339-381

Hill, D. (2014). Sınıf mücadelesi ve eğitim: neoliberalizm, (neo) muhafazakarlık ve kamusal eğitime kapitalist saldırı. (N. Korkmaz, Çev.). M. Uysal ve A. Yıldız (Ed.).

Eleştirel Eğitim Yazıları (s. 17-41). Ankara: Siyasal Kitabevi

MacDonald, T. H. (2009). *The education revolution, Cuba's alternative to neoliberalism*. Britain: North Wolds Printers Ltd

Maguire, M. (2002). Globalisation, education policy and the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (3), 261-276

Ramis, Lisardo J. García (2004). Cuba. I. F. Arévalo (Ed.). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (s. 77-102). Perú: UNESCO, PROEDUCA-GTZ

Yıldız, A. (2013). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: idealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji*, 5 (27).

Yıldız, A. (2015). Büyük sermayenin öğretmen aşkı. *Eleştirel Pedagoji*, 7 (39)

söyleşi

İsmail Güven'le

Öğretmen Eğitiminin Kolonileşmesi Üzerine

Öğretmen eğitiminin Türkiye'deki serüvenini, neoliberalizmin öğretmen eğitimi üzerine etkilerini ve bu etkinin Türkiye'deki yansımalarını öğretmen eğitimi üzerine yaptığı çalışmalardan tanıdığımız Prof. Dr. İsmail Güven ile konuştuk.

Eleştirel Pedagoji: *Öncelikle Cumhuriyetin ilk yıllarından 1980'li yılların başlarına kadar Türkiye'deki öğretmen eğitiminin durumuna yönelik genel bir çerçeve çizer misiniz?*

Türkiye'de modern anlamda öğretmen yetiştirmenin tarihi Tanzimat dönemine rastlar. Osmanlı Devletinin ilk dönemlerinden itibaren on dokuzuncu yüzyıla kadar olan döneme bakıldığında, devlet, Fatih dönemi hariç olmak üzere, öğretmen yetiştirme anlamında bir çalışma ve çaba içine girmemiştir. Medreselerden yetişen kişiler arasından seçilen öğretmenlerin, alanlarında bilgili olmaları yeterli görülmüş ve öğretmen yetiştiren kurumların açılmasına gerek duyulmamıştır. "Bilen öğretir" anlayışı hakim olmuştur. Bununla birlikte Cumhuriyet döneminde Türkiye'de öğretmen eğitimi politikalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, toplumu aydınlatacak ve yeni bir toplum yaratacak donanıma sahip öğretmenler yetiştirme ekseninde ilerlendiği görülür. Teknokratik modernleşme olarak nitelendirilebilecek bu çabalar ilköğretime yoğunlaşmış, orta öğretim ve alan öğretmenliği konularının göz ardı edilmesine yol açmıştır. Öğretmenliğin üniversitelerde bir uzmanlık alanı olarak ele alın-

ması ve lisansının geç oluşturulması mesleğin aşınmasına yol açmıştır. Tanzimat dönemindeki ve cumhuriyetin ilk dönemlerindeki öğretmen adayları sayısal olarak ülke ihtiyacına cevap veremezken, günümüzde her şehre üniversite ve eğitim fakültesi açılması ve eğitim fakülteleri dışındaki diğer alanlardan da öğretmen alımı yapılması, buna oranla istihdam yaratılmaması sorun olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda Köy Enstitüleri gibi orijinal ve nitelikli bir uygulama Türk toplumunda ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra politika belgelerinde öğretmen yetiştirme önemli ölçüde yer bulmuştur. Gerek Milli Eğitim Şuraları, gerek kalkınma planları gibi politika belgeleri öğretmen yetiştirmenin önemini tekrar tekrar vurgulamışlardır. Bununla birlikte Türk toplumuna özgü Köy Enstitüleri gibi uygulamaların geliştirilmeden sonlandırılmış olması öğretmen yetiştirme açısından talihsizlik olarak karşımıza çıkmıştır.

Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihine baktığımızda en önemli dönüm noktalarından birinin, neoliberal politikaların Türkiye'ye dayatılmaya başlandığı dönemde, YÖK'ün kurulması ile öğretmen eğitiminin 1982 yılında MEB'ten üniversitelere geçmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altında toplanması olduğunu görüyoruz. Her ne kadar öğretmenliğin üniversitede çalışılan bir uzmanlık alanı haline gelip lisans düzeyine taşınması olumlu olarak nitelendirilse de eğitim fakültelerinin YÖK'ün gölgesi altında kurulmuş olması, üniversitelerin öğretmen eğitimindeki birikim yetersizliği ve altyapı sorunları da düşünüldüğünde, bu fakülteler en baştan ölü doğmuştur diyebilir miyiz? Bu bağlamda neoliberalizmin dünyada ve Türkiye'de öğretmen eğitimi nasıl etkilediği konusunu biraz açabilir misiniz?

Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere gelmesi bir gereksinimin ve üniversitelerin bu alanı bir bilim ve araştırma alanı olarak görmesinin sonucu değil, merkezi iktidarın siyasi kararıyla oluşmuştur. Bu durum öğretmenliğin bilim alanı olarak saldırılara açık hale gelmesine yol açmıştır. Hızlı biçimde öğretmen yetiştiren tek örnek ya da tek programa dayalı öğretmen yetiştirme anlayışı hem dünyada hem de Türkiye'de uygu-

lamaya kondu. Örneğin 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1983 yılında 2809 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun'a dönüştürülmüştür) ile üniversite dışındaki tüm yükseköğretim kurumları gibi, MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar da üniversitelere bağlanmıştır. İlkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, daha önce iki yıllık Eğitim Enstitüsü iken Eğitim Yüksek Okulu adını almışlar, 1989-1990 Öğretim Yılında öğretim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve Temmuz 1992'de de bazıları Eğitim Fakültesi haline getirilmişler, bazıları da mevcut eğitim fakültelerinin "sınıf öğretmenliği" bölümü olmuşlardır. Böylece, okul öncesi ve ilköğretime öğretmen yetiştirme süresi de, liselere öğretmen yetiştirme süresiyle eşit hale getirilmiş ve lisans düzeyine yükseltilmiştir. 1982 düzenlemesiyle, ilkokullara, ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı Eğitim Fakültesi olmuştur. Ancak bu fakültelerin yanında, genellikle fen ve/veya edebiyat fakültesi öğrencileri için düzenlenen "Öğretmenlik Formasyonu" programı yoluyla da öğretmen yetiştirilmiştir.

Neoliberalizmin etkisine gelecek olursak, kamusal eğitime karşı 1980'li yıllarda yapılan eleştiriler ve saldırılar sonucunda birçok ülkede neoliberaler, okulların ekonomiyi desteklemediği ve ekonominin gereksinimlerine karşılık vermekte yetersiz kaldığı savını desteklemişlerdir. Birçok ulus kamusal eğitimin küresel ekonominin gereksinimlerine cevap veremediğini ve geri kaldığı düşüncesini bilinçsizce savunmuştur. Birçok ülkede kamusal eğitimin geri kaldığı, reform yapılması gerektiği konusunda neoliberalizmi destekler tarzda raporlar yayımlanmaya başladı. ABD başta olmak üzere İngiltere ve diğer kapitalist ülkelerde bu söylem güçlü bir biçimde vurgulandı. Özellikle öğretmen eğitimine yönelik eleştiriler yoğunlaştı ve eğitim reformlarının öğretmen eğitimine odaklanması gerektiği yaygın söylem haline aldı. Pazar ekonomisinin ve onu yönetenlerin ilkeleri, eğitim politikalarının ve eğitimdeki uygulamaların ilkelerini gitgide daha fazla belirlemeye başlamıştır. Öğretmen eğitimi kartellerinin entelektüel dayatmaları kırılmadığı sürece öğretimin daha iyi duruma gelip güçlü

bir eğitim geleneğinin yaratılması olası değildir. Dünyanın birçok ülkesinde öğretmen eğitimi önemli değişimler geçirmektedir. Bunun örneklerini farklı ülkelerde görebilmek olasıdır. Birçok ülkede hükümetler, kamusal eğitim kurumlarını özelleştirmekte ve öğretmenlik mesleğini aşındırmaktadırlar. Neoliberalizm ve yeni yönetsel anlayışlar ile neo-muhafazakârlığın dünya çapında yayılan etkisi öğretmen eğitimi anlayışlarını yapı bozumuna uğratmakta, neoliberalizmi her düzeyde yaygınlaştırmaktadır. Bu tür düşünceleri savunanlar, liberalizmi ve hümanizmi temel alan insan hakları söylemlerini (herkes için eğitim, nitelikli eğitim) kendi gerçek düşüncelerini gizlemek için kullanmakta ve kapitalist anlayışı topluma yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Eğitimin kontrolünü öğretmenlerden ve öğretmen yetiştiren kurumlardan almayı hedefleyen bir dizi politikalar geliştirmektedirler. Bu tür politikaların temel hedeflerinden biri de öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi programlarının özünü ve işleyişini kontrol etmeye yönelmiştir. Bundan da kötüsü öğretmen eğitiminin metalaştırılmasıdır.

Bu noktada öğretmen eğitiminin "metalaştırılması" kavramını biraz açmanızı isteyeceğim.

Öğretmen eğitiminin metalaşmasına yol açan süreçler, yönetim kademesindekilerin yönetsel süreçleri kontrol ederek eğitim politikalarını yönetmeleri, eğitim sisteminin ekonominin gereksinim duyduğu elemanları yetiştirecek biçimde dönüştürülmesi ve kamunun eğitim üzerindeki tekelinin kırılarak özellikle eğitimin kâr getiren bir yatırım olarak görülmesi ve özelleştirmelerin hız kazanmasıdır. Buna örnek olarak, sertifikaların paralı hale getirilmesinin yanında, öğretmen eğitimi veren bölümlerin özel üniversite ya da vakıf üniversitelerinde açılmasını gösterebiliriz. Ayrıca öğretmenlik mesleği bir taraftan sertifikalara bağlanırken diğer yandan da rekabet için farklı kaynaklardan gelenlere yönelik programlar uygulanmaya başlandı. Bu temelde neoliberalizmin temel taktiklerinden birisiydi. Türkiye'de üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarının sayısı kısa zamanda hızla artırılarak deyim yerindeyse "bakkal açar gibi" fakülte açılmaya başlandı. Ayrıca ikinci öğretim ya da uzaktan öğretim gibi uygulamalar üniversiteler için gelir

kapısına döndü. Bu durum sağlıksız niceliksel sonuçlara yol açarak mezun sayılarının hızla artmasına ve mezunların düşük ücret ve kötü koşullarda özel kurum ve kuruluşlarda istihdam edilmesine yol açtı.

Öğretmen eğitimi alanında Türkiye’de yaşanan ikinci köklü değişim de 1997 yılında Dünya Bankasının desteği ile eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşti. Söz konusu değişiklikle tüm eğitim fakültelerinde standart bir öğretim programına geçildi. Böylece öğretmen yetiştiren kurumlar özerkliklerini tümünden yitirmiş oldular. Kimi eğitimciler söz konusu girişimi öğretmen niteliğini artırmaya dönük büyük bir reform olarak görürken siz söz konusu gelişme ile Türkiye’deki öğretmen eğitiminin Dünya Bankası, OECD ve AB gibi kurumlar tarafından kolonileştirildiğini yazdınız. Yeniden yapılandırmanın ardından öğretmen eğitiminde sizce neler değişti?

Öğretmen yetiştirme anlayışında üniversiter eğitim olumsuz bir biçimde eleştirilerek özellikle öğretmenliği teknik personele dönüştüren bir öğretim anlayışı benimsendi ve öğretmen yetiştiren kurumlara yukarıdan dayatmalarla biçim verildi. 1997 yılına gelindiğinde YÖK, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmaya gitmiş, bölüm, anabilim dalı ve program adları yeniden düzenlenmiş, öğretim programları geliştirilmiş, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılmıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmenlik meslek derslerine (teorik ve pratik) ayrılan süre, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenlik programlarında, toplam öğretim zamanının %25-30’u arasında değişmektedir

Türk eğitim sistemi, neoliberal düşüncenin ülke eğitimini kolonileştirmesi bakımından anlamlıdır çünkü Dünya Bankası’nın belirlediği uzman kişiler (özellikle yabancı ülkelerden gelen) bu programların uygulanması konusunda denetim işini gerçekleştirmişlerdir. Bütün bunlardan daha önemli bir nokta da YÖK bünyesinde oluşturulan kitap yazma komisyonları aracılığıyla üniversitelerin birikiminin yok sayılması ve yazılan kitapların okutulmak üzere fakültelere gönderil-

mesi ve bazı fakültelerin de bunları okutmasıdır. Üniversiter anlayışa tamamen ters olan bu uygulama, neoliberal eğitimin düşünce ve bilimsel birikim üzerinde oynadığı rolün de göstergesidir. Neoliberalizmin etkisiyle öğretmen eğitimi üzerinde üniversite ve fakültelerin denetimi ve söz sahipliği azaltılmıştır. Öğretmen eğitimi veren kurumların hem akademik hem de araştırma boyutu göz ardı edilmiş deyim yerindeyse “içleri boşaltılmıştır”.

Neoliberal dönemde karşımıza çıkan yeni denetim mekanizmalarından başka biri de standart sınavlar. Biliyoruz ki KPSS sınavları aracılığıyla söz konusu merkezi sınavlardan öğretmen adayları ve öğretmen eğitimi de payını aldı. Her yıl binlerce öğretmen atanabilmek için bu sınavlara giriyor. Bu sınavların öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerinden söz eder misiniz?

Standart sınavların hiç bir işlevi olmadığını kabul etmek gerekir. Oldukça mekanik ve ruhsuz bir takım uygulamalardır ve kaldı ki iddia edildiği gibi tarafsız bir seçme ve sıralama yapılmadığı da ortadır. Ben bunları “güzellik yarışması” eğretilemesiyle açıklamak istiyorum. Birçok eğitim fakültesinin asıl görevi olan eğitim ve öğretmen yetiştirmeyi arka plana atıp öğretmen adaylarına sınav güdümlü bir eğitim verdiği ve dersane pazarında yeni rotalar çizildiği görülmektedir. Ayrıca bu dersanelerde verilen düşük nitelikli ve yanlış eğitim programlarını ve düzeyi düşük eğitimcileri de ayrıca vurgulamak gerekir. Yukarıda belirttiğim “güzellik yarışması” metaforu şöyle işlemiştir. Fakülteler standart sınavların sonuçları açıklandıktan sonra kendileriyle övünmeye başlamışlardır. Bizim şu sayıda mezunumuz başarılı oldu ya da ilk şu dereceye girdi gibi söylemler geliştirerek sözde tercih edilebilirlikleri ve gelecekte yaşamlarını sürdürebilmeye meşru zemin oluşturmaya çalışmışlardır. Sınav güdümlü bir öğretim ve sürekli sınavlara hazırlanan öğretmen adaylarının ne zaman “gerçek öğretim” gördüğü sorusu hiçbir zaman cevap bulamamıştır. Öğretmen adayları sınavlara girmek ya da hazırlanmaktan öğretim görememeye başlamışlardır. Bu da öğretmenlik mesleğini mekanikleştiren bir başka uygulamadır. Ayrıca sınavdaki mekanik başarı gerçekten öğretmen olacak yetenekli ve iyi dona-

nımla yetişmiş ama sınav başarısı yüksek olmayan gerçek öğretmenlerin sistemden uzak kalmasına daha doğrusu hak ettikleri değere ulaşamamalarına neden olmuştur. Gerçek öğretmenlere bu tür engeller getirilirken sisteme öğretmenlik dışından gelmiş öğretmenlikle ilgisi olmayan yüz binlerce kişinin bu sistemde çalışıyor olması ayrıca bir tutarsızlık olarak sistemde varlığını sürdürmektedir.

Buna paralel olarak bir makalenizde öğretmenlik kültürünün salt ders vermeye evrildiğini, öğretmenlere düşünsel, bilimsel ve sosyokültürel bakış açısı kazandırılmanın uzağına düşüldüğünü yazıyorsunuz. Bu konuda neler söyleyeceksiniz?

Öğretmenlik mesleğinin bilim mi, sanat mı olduğu çok tartışılmış ve alanyazında bunun bir karması olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlik, toplumun düşünsel, sosyal, siyasi ve ekonomik yapısını bilmeden yapılacak bir meslek değildir. Son uygulamalarla özellikle öğretmen yetiştirmenin standart programlara ve yeterliklere indirgenmesi mesleğin yapıbozumuna uğratıldığının bir göstergesidir. Öğretmen yetiştiren kurumların ders çizelgelerine bakıldığında özellikle 1997 sonrasında öğretmen adaylarını toplumun düşünsel ve sosyal yapısı hakkında bilgilendirecek Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Tarihi vb. alanlar ile araştırma-istatistik gibi alanlardan uzaklaştığı, yalnızca “teknisyen” öğretmen tipinin vurgulandığı görülür. Bu özellikle neoliberalerin dünya çapındaki temsilcisi Dünya Bankası ve onun uzmanları tarafından da vurgulanmıştır. Öğretmenlerin alanla ve alan öğretimi ile ilgili derslerinin sayısı artırılmış, buna karşılık öğretmenliğin entelektüel boyutu göz ardı edilmiştir. Başka bir deyişle montaj hattında çalışan bireyler gibi öğrencileri mekanik olarak eğitmeleri, ama ettikleri ürünü değer ya da duygu açısından hiçleştirilmeleri beklenmiştir. Bu politikaların belli ölçülerde başarıya ulaştığını da görmekteyiz. Bugün sistemde çalışan öğretmenlerin kendileri aleyhine alınan kararları dahi savunmaları ya da kendini öğretmenlerin koruyucusu olarak belirleyen bazı sivil toplum kuruluşları ya da sendikaların öğretmen üyeleri sayısının artmış olması bu irrasyonel duruma örnektir. Ben bu durumu ortaçağda ortaya çıkmış olan durumla “öğretmen yetiştir-

mede içtihad (sorgulama-araştırma) kapısı”nın kapatılması kavramıyla özetlemek istiyorum. Yani iyi bir öğretmen olabilmek için teknik becerilere sahip olmanız yeterli, duygu ya da kişilik önemli değildir.

Peki size göre öğretmenlere tarihsel, felsefi ve sosyolojik bir bakış açısı sağlayacak bir öğretmen eğitimi nasıl olmalıdır?

Öğretmenliğin üç boyutu vardır. Birinci boyutu alan bilgisidir. Alan bilgisinin tam ve eksiksiz olması iyi öğretmen olunacağı anlamına gelmez. Araştırmalar öğrencilerin öğretilmekte aradıkları özellikleri sıralarken, ayrımcılık yapmama, kötü iletişim kurmama, saygı gösterme ve onları anlama gibi temel özellikleri beklediklerini göstermektedir. Bu aslında sistemde yetişmesi gereken öğretmenlerin nasıl olması gerektiğine de bir tür cevaptır. Öğretmenlerde bu tür beceriler ve kazanımların ne tür dersler ya da nasıl bir eğitim ile verileceği de kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen eğitiminin teknik olduğu kadar insani olduğu düşünülürse insani bilimlere ilişkin dersler öğretmen eğitiminin her düzeyinde sunulmalıdır. Bu, toplum mühendisi olacak öğretmenlerin insani yönlerinin geliştirilmesine yönelik önlemlerin daha sıkı biçimde ele alınması demektir. Peki hangi tür alanlar buna yardımcı olabilir? Örneğin eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, yetişkin eğitimi, eğitim politikası vb. alanlar kültürel ve sosyolojik açıdan öğretmen adaylarının bu yetersizliklerini gidermede yardımcı olabilir. Bununla birlikte en önemlisi, yeterince puan alarak sisteme girmiş öğretmen adaylarının değil, mesleği gerçek yapacak kişilerin belli ölçütlere dayanarak mesleğe alınmasıdır. Adayların bu şekilde mesleğe alınması sorunların çözümüne belli ölçülerde katkıda bulunacaktır.

Sorularımızı yanıtladığınız ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

Bakanlığın Öğretmen Yetiştirme Konusunda Aymazlığı

Rıfat Okçabol

Son günlerde, öğretmen akademisi kurulması, öğretmen yeterlikleri ve ulusal öğretmen strateji belgesi konuları yeniden gündeme gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bir akademi kurması konusu, ilk kez 1947 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şurası'nın ilgili komisyonunda şu sözlerle dile getirilmiştir: "Her dereceden okullarda birkaç yıl başarı ile çalışmış ve idarecilik kabiliyeti belirlenmiş öğretmenler bu enstitü veya akademiye alınmalı, iki yıllık yetiştirme devresi içinde, bunlara intisap edecekleri idari işler için gerekli bilgiler verilmelidir. Bu enstitüye devam edecek öğretmenlerin, okudukları müddetçe, maaşlarını almaları, meslekteki kazanılmış haklarını muhafaza etmeleri ve ayrıca bir tazminat almaları uygun olacaktır ..." (Ataünal, 1994: 29). Görüldüğü gibi bu düşünce öğretmen yetiştirmeyle ilgili değil, eğitim yöneticisi yetiştirilmesiyle ilgilidir. O yıllarda, Türkiye'de var olan üç üniversitenin hiçbirinde eğitim programları olmadığı için, bu düşünce gayet yerinde bir düşünce olmaktadır. Bu arada, 1958 yılında, kamu yönetimi alanında iktisadi ve idari bilimler bölümleri mezunlarına yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermek amacıyla Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü açılmışsa da, MEB'in akademi açması konusu uzun yıllar gündemden düşmüştür.

12 Eylül 1980 darbe hükümeti, 1982 yılında öğretmen yetiştirme işini MEB'den alıp üniversitelere (YÖK'e) devretmiştir. Bu öğretmen akademisi konusunun yıllar sonra yeniden gündeme gelmesi, biraz da YÖK'ün öğretmen yetiştirme işlevinin önemine varamaması sonucudur. Anavatan Partisi (ANAP) iktidarında, öğretmen yetiştirme işinin yeniden bakanlık bünyesine alınması düşüncesi artmış ve 8-9 Haziran 1989 tarihinde, Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu toplanmıştır (MEB, 1989). Bu toplantıda, akademi kurulması konusu

gündeme gelmiştir. Kasım 1989'da ANAP hükümetinin çıkardığı 385 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Milli Eğitim Akademisi kurulmasına karar verilmiştir. MEB'in 1991 yılı bütçe raporunda da, "... eğitim sistemimizin ihtiyaç duyduğu her alan ve kademede görev yapacak yönetici, müfettiş ve eğitim uzmanlarının yetiştirilmelerini sağlamak; ayrıca yapılacak araştırma, program, proje ve yayın çalışmalarlarıyla eğitim sistemimizin gelişmesine aktif katkıda" (MEB, 1990: 108) bulunmak amacıyla MEB'e bağlı olarak çalışacak bir Milli Eğitim Akademisi'nin kurulacağı belirtilmiştir. Akademi düşüncesinin öne çıktığı bu dönemde, bırakın Türkiye genelini yalnız Ankara'da, akademinin yapması düşünülen işlerin pek çoğunu yapmakta olan beş eğitim fakültesi vardır. Dolayısıyla eğitim akademisi kurma düşüncesi, bilimsel ve nitelik kaygısından siyasi içerikli bir düşünce niteliğindedir. Yine de, kurulacak akademinin inşaatına, 1991'de Ankara-Hasanoğlan'da başlanmıştır. MEB örgütünü yeniden düzenleyen 1992 tarihli ve 3797 sayılı yasanın 55. maddesinde, Milli Eğitim Akademisi bağlı kuruluş olarak yer almıştır. Bu süreçte YÖK genelde sessiz kalmış ve "Benzeri eğitimleri eğitim fakülteleri yerine getiriyor, siz ne yapmak istiyorsunuz?" dememiştir.

Dünya Bankası (DB)-MEB-YÖK işbirliğinde, 1994 yılında, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme projesi başlatılmıştır. Bu proje sonunda, ağırlıklı olarak DB uzmanlarının önerilerinden oluşan bir model, 1997'de YÖK tarafından öğretmen yetiştirme sistemi olarak kabul edilmiştir. Bu projenin paydaşı olan MEB, projeden önce ya da proje çalışmaları sırasında değil de, model uygulamaya başlandıktan sonra öğretmen yeterliklerini belirlemek üzere bir çalışma grubu oluşturmuştur.

Çalışmalar sonunda hazırlanan rapora göre, genel kültür, öğretmenin özel alan ve eğitim yeterliklerini geliştiren destekleyici bir etken olarak görülmektedir. Genel kültür, "öğretmenin mesleki rollerini yerine getirirken bunları daha etkin kılmasına yardımcı olan ve ana karakteri açısından öğretmenin eğitim sürecindeki disiplinler arası deneyim ve birikimlerini kapsayan bir boyut" (MEB, 1999: 7) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adayının özel alanla ilgili yeterlikleri şunlardır: Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik şekillerde ifade etme ve açıklama; farklı görüş, kuram, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama; öğretim kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme; alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme; öğrencileri alanla ilgili sorular

sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye teşvik edecek programları kullanma ve geliştirme; öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyleri yaratma (MEB, 1999: 23-24). Eğitime-öğretme yeterlikleri de şunlardır: Öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme ve okul-çevre ilişkilerini geliştirme. Raporda, bu üç yeterlik alanı için ayrıca alt yeterlik alanları belirtilmiştir. Bu yeterlikler işlevsel hale gelmeden Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Kasım 2002’de iktidara gelmiştir.

MEB’in Ciddiyetsizliği

MEB’in öğretmen yetiştirme konusuna (öğretmen yeterlikleri, ulusal öğretmen stratejisi, milli eğitim şuraları, stratejik planlar, öğretmen akademisi) yaklaşımı, YÖK’ün tutumu gibi, ilgisizlik ve ciddi-yetsizlik göstergesidir.

Öğretmen Yeterlikleri. Avrupa Birliği Komisyonu ile TC Hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finans Anlaşması çerçevesinde başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi bağlamında öğretmen yeterlikleri konusu yeniden gündeme gelmiştir (MEB, 2008). Bu çalışmalar sonunda, altı ana yeterlik ile 31 alt yeterlik ve her bir alt yeterlik için değişik sayılarda olup toplam 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Ayrıca 14 alan için öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri geliştirilmiştir. Özel alan yeterliklerinde de, yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ile performans göstergeleri bulunmaktadır. Ancak, bu çalışmaların hiç biri öğretmen yetiştiren programlara yansıtılmamıştır.

MEB’in açıklamasına göre, öğretmen yeterlikleri; eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak, veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amaca hizmet etmek üzere hazırlanmıştır. Yeterlik alanları (A’dan F’ye) ve alt yeterlikler ile alt yeterlikte yer alan performans göstergesi sayısı şöyledir:

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme (13)

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına

İnanma (11)

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme (8)

A4- Öz Değerlendirme Yapma (5)

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama (15)

A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama (9)

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama (8)

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme(4)

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini Tanıma (7)

B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma (4)

B3- Öğrenciyi Değer Verme (8)

B4- Öğrenciyi Rehberlik Etmek (5)

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama (10)

C2- Materyal Hazırlama (10)

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme (9)

C4- Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme (6)

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme (8)

C6- Zaman Yönetimi (3)

C7- Davranış Yönetimi (11)

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme (5)

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme (6)

D3- Verileri Analiz Ederak Yorumlama, Öğrencini Gelişimi ve Öğrenmesi hakkında Geri Bildirim Sağlama (8)

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme (5)

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma (7)

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma (6)

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme (4)

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık (9)

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama (8)

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri (5)

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi (6)

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (10)

Yeterlikler, alt yeterlikler ve performans göstergeleri genellikle geçerli ve gerekli konular olsa da, bazıları anlaşılmaz, bazıları da bakanlığın genel tutumuyla bağdaşmaz durumdadır. Örneğin A1 alt yeterliğiyle ilgili performans göstergelerinden biri olan “öğrencilerini etkin bir biçimde dinler, sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir” performans göstergesindeki “saygı öğelerine yer verir” söylemini anlamak kolay değildir.

MEB, yeni ilköğretim programlarıyla ilgili olarak hazırladığı öğretmen el kitabında, öğrencilere, “Neden Kuran-ı Kerim en büyük kitaptır? Neden Hz. Muhammed en büyük peygamberdir?” gibi, diğer inanç kitaplarının ve peygamberlerin küçümsendiği anlamına gelen sorular sorulmasını önermektedir. MEB ayrıca okulöncesi kurumlara kadar indirdiği değerler eğitiminde, toplumsal cinsiyet eşitliği, demokrasi ve insan hakları gibi çağdaş değerleri değil de yalnız Sünni-Hanefi değerleri öğretmektedir. Sonra da A3 alt yeterliğiyle ilgili olarak, “uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayırım yapmaz” performans göstergesini koymaktadır.

MEB, Sünni-Hanefi olmayanlara da din kültürü ahlak bilgisi (DKAB) dersini zorla dayatmaktadır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, DKAB dersinin zorunlu olamayacağını belirttiği halde bu konudaki tutumunu değiştirmemektedir. Anadolu liseleri sınavlarını kazanamayanları imam hatip lisesine gitmeye mecbur bırakmaktadır. Toplumun ve öğrencilerin değerlerine saygı göstermeyen MEB, B3 alt yeterliğiyle ilgili olarak “*öğrencinin sahip olduğu değerlere saygı gösterir*” ve “*öğrencinin sahip olduğu kültüre saygı gösterir*” performans göstergelerine yer verilmektedir.

MEB, 2011 Eylül’ünden itibaren çıkardığı yasalar da ve yaptığı yönetmelik değişikliklerinde Atatürk milliyetçiliği ile Atatürk inkılap ve ilkelerini yadsımaya başlamıştır. Son yıllardaki hemen her kararı ve uygulaması bu yönde olmaktadır. Sonra da F1 yeterlik alanıyla ilgili olarak “*Atatürk milliyetçiliği inkılap ve ilkelerin bağlılık*” performans göstergesine yer verebilmektedir.

Bilindiği gibi MEB, yeni değiştirdiği öğretmen ataması yönetmeliğinde, aday öğretmenlerin performans değerlendirmelerine açıklık getirmiş ve 50 performans göstergesi belirlemiştir. Bu 50 performans göstergesi içinde inanç ve kültür farklılıklarına saygı ya da Atatürk milliyetçiliği ile ilke ve inkılaplarına bağlılık gibi göstergelere yer vermemiştir. Bu gibi durumlar, MEB’in ciddiyetine gölge düşürmektedir. .

D2 alt yeterliğiyle ilgili “*ölçme aracını geliştirir*” ve “*ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder*” performans göstergeleri, gerçekçi göstergeler değildir. Öğretmen adaylarının alacakları 1-2 araştırma ve istatistik dersiyle bu performansı gerçekleştirmeleri kolay değildir. Hele sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu performansı göstermeleri imkansızdır.

MEB, yeterliklerin belirlenmesinde, eğitim süre-

cinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerileri alınmıştır demektir. Ancak bu paydaşların çoğu eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme konusunda sınırlı birikimi olan kimselerdir. Örneğin yeterlik çalışmaları sırasında üniversitelerin 49 biriminden görüş alınmışsa da, bunların büyük çoğunluğu, eğitim bilimci olmayan rektör, profesör ve eğitim fakültesi dekanıdır. MEB açıklamasında hazırlanan yeterliklerin güvenilirlik çalışması yapıldığı belirtilse de, çoğunluğu alanda yetkin olmayan kişilerle yapılan çalışmaların geçerli olduğunu söylemek güçtür.

2010 Stratejik Planı. MEB’in 2010-14 stratejik planında da (MEB, 2009), MEB’in 2015-19 stratejik planında da , öğretmen akademisi konusuna yer verilmediği gibi, öğretmen yetiştirme konusuna da yer verilmemiştir.

Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi. İlk Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, Kasım 2011’de bir çalıştay sonrasında ortaya çıkmıştır (MEB; 2011). Bu belge, 4+4+4 yasasının kabulünden sonra Nisan ve Temmuz 2012 ile 2013 başlarında yapılan çalıştaylarda bazı değişikliklere uğramışsa da, hâlâ resmiyet kazanmamıştır. Davutoğlu, partisinin son seçim beyannamesini açıklarken, bu belgenin hazırlanacağından söz etmiştir.

2011 strateji belgesinin sakat anlayışlar üzerine kurgulandığı anlaşılmaktadır. Bir sakatlık, belgenin, “*öğretmen istihdamında, mesleğe ilişkin istihdam piyasa ihtiyaçlarının ihmal edildiği*” (ifade bozukluğu belgeye ait) anlayışıyla hazırlanmasıdır. Öğretmenlik mesleği, istihdamla ilişkili bir meslek değil, bireyin ve toplumun gelişimiyle ilişkili bir meslektir. İkinci sakat nokta, belgenin, “*eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinden geçmemiş olmasını sorun olarak gören*” bir anlayışla hazırlanmasıdır. Öncelikle ve bilindiği kadarıyla, eğitim fakültelerinin akredite olmamasından kaynaklanan somut bir sorun ya da sorunlar yoktur. Bu konunun sorun olarak görülmesi, belgeyi hazırlayanların hüsnü kuruntusundan başka bir şey değildir. Ayrıca akreditasyon da, piyasa yönelimli bir kavramdır ve kurumlar akredite edilirken, kurumun etkinliğine değil de daha çok verimliliğine önem verilen bir süreçtir. Eğitim ise, verimlilikle ölçülmemesi gereken bir olaydır. Bireyin gelişimi de, öğretmen yetiştirilmesi de, verimlilik üzerinden değerlendirilecek konular değildir. Bu anlayışlar üzerine kurulacak stratejilerle birey/toplum yararına bir şeyler üretilmesi kolay değildir. 2011 strateji belgesinde, öğretmen yetiştirme sistemiyle ilişkili olarak şu üç amaç ve her

bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilecek hedefler ile alt hedefler belirlenmiştir:

Amaç 1. Her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak

1. hedef. Öğretmen yetiştirme programlarına en başarılı bireyleri seçmek

Alt hedef 1. Öğretmen yetiştiren programlara giriş ölçütlerini iyileştirmek

2. hedef. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini iyileştirmek

Alt hedef 1. Öğretmen yetiştiren kurumların işlevselliğini artırmak ve kaynakların verimli kullanımını sağlamak

Alt hedef 2. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen yeterlikleri temelinde iyileştirmek

Alt hedef 3. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında yer alan öğretmenlik uygulamasını öğretmen yeterlikleri temelinde iyileştirmek

Alt hedef 4. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısını dengelemek

Alt hedef 5. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarının niteliğini iyileştirmek

3. hedef. Öğretmen adayı havuzundan en nitelikli adayları seçmek

Alt hedef 1. İhtiyaç temelinde öğretmen yetiştirmek

Alt hedef 2. Öğretmen seçme sistemini iyileştirmek

Amaç 2. Öğretmenlerin mesleki ve kurumsal bağlılığını iyileştirmek ve sürdürülebilir kılmak 4.hedef. Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminde sürekliliği sağlamak

Alt hedef 1. Adaylık ve uyum sürecini iyileştirmek

Alt hedef 2. Mesleki gelişim eğitimlerini gerçekleştirecek insan kaynaklarını iyileştirmek

Alt hedef 3. Mesleki gelişim eğitimlerini, öğretmen yeterlikleri temelinde yeniden yapılandırmak

Alt hedef 4. Öğretmenin hayat boyu öğrenme çerçevesinde eğitimlere katılımlarını özencirmek ve kolaylaştırmak

5. hedef. Kariyer gelişimi ve ödüllendirme sistemini geliştirmek

Alt hedef 1. Öğretmen kariyer gelişim sistemini iyileştirmek

Alt hedef 2. Öğretmen etkinliğini değerlendirme sistemini iyileştirmek

Alt hedef 3. Öğretmenlerin çalışma koşullarını düzenlemek

Amaç 3. Öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünü güçlendirilmesi

6. hedef. Kurumsal imaj ve iletişim stratejileri geliştirmek

Alt hedef 1. Bakanlığın kurumsal imajını yapılandırmak

Alt hedef 2. İletişim stratejisi geliştirmek

aşağıda yer verilmektedir.

1. “Her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak” amacını anlamak mümkün değildir. Bu ifade, ilk amaçla ilgili iki alt hedefte yer alan öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili bir ifade de değildir. Olsa olsa var olan (yetiştirilmiş) öğretmenin, sınıfa ulaştırılması gibi anlamsız bir amacın ifadesidir.

2. Temel amaçlardan birinin nitelikli öğretmen adayı olduğu belgede, öğretmen yetiştiren programlara giriş ölçütlerini iyileştirmek alt hedefiyle ilgili Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması eylemi, temel amaçla çelişkili bir durumdur. Uzun süre öğretmenliğe hazırlık sürecinin içinde yer alanların, kısa süre yer alanlardan daha nitelikli olma olasılığı çok yüksektir. Nitelikten söz edip, öğretmen liselerini kapamak da, fen-edebiyatta okuyanları formasyon dersiyle öğretmen yapmaya kalkışmak da anlaşılır bir durum değildir.

3. Öğretmen yetiştiren kurumların işlevselliğini artırmak ve kaynakların verimli kullanımını sağlamak alt hedefindeki “kaynakların verimli kullanımını” ifadesi de, kamusal alan olan eğitim anlayışıyla bağdaşmayan piyasacı bir yaklaşımdır. Öğretmen yetiştirmede önemli olan kaynakların verimli değil etkin kullanılmasıdır. Bu alt hedefle ilgili Akademik ve örgütsel yeniden yapılanma eyleminin, akreditasyon modeline dayalı olarak yapılacak olması da, yeni yapılandırmanın eğitsel kaygılardan çok ticari kaygılar doğrultusunda olacağına işaret etmektedir.

4. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısını dengelemek alt hedefi de, anlaşılabilir bir hedefdir. Dengelemek, öğretim elemanı sayısı fazla ise onların sayısını, öğrenci sayısı fazla ise öğrenci sayısını azaltmak anlamına gelmektedir. Oysa buradaki hedef herhalde yeter sayıda öğretim elemanı yetiştirmek olmalıdır.

5. İhtiyaç temelinde öğretmen yetiştirmek alt hedefi de, herhalde 3. hedefin değil 2. hedefin alt hedefi olacak bir konudur. Çünkü seçimle ilgili olan 3. hedefin öğretmen yetiştirmeye ilişkisi yoktur; yetiştirilmiş insanlar arasından seçim yapılmasıyla ilgilidir.

6. Belgede en acayip açıklamalardan biri, 2.2 alt hedefiyle ilgili olan bütüncül öğretim programları eylemiyle ilişkili olarak, “pedagojik formasyon kavramı yerine, ‘teknolojik pedagojik alan bilgisi’ kavramını yerleştirmek” açıklamasıdır. Bu belgeyi hazırlayanların pedagojik formasyonla kazanılacak bilgi ve becerilerin teknolojik alan bilgisinin çok ötesinde olacağını yadsımları anlaşılır gibi değildir.

7. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarının niteliğini iyileştirmek alt hedefiyle ilgili olan “öğretim elemanlarının MEB ile işbirliklerini akademik yükseltmelerde bir ölçüt olarak değerlendirmek” eylemi de anlaşılır gibi değildir. Bu eylemle akademisyenlerin,

Bu belgede ayrıca, her alt hedef için yapılacak işler eylem adıyla belirtilmekte, her eylemle ilgili açıklama, sorumlu/ilgili kurum, ilgili eylem numaraları, eylemin başlangıç tarihi ile süresi bilgileri yer almaktadır. Bu konularla ilgili bazı irdellemelere

MEB'in piyasacı ve gerici uygulamalarıyla işbirliğine zorlanacağı belli olmaktadır.

8. *Öğretmen yetiştirme sistemini iyileştirmek* alt hedefindeki eylemlerle ilgili açıklamalara göre, *temel eğitim kademesindeki öğretmenler eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde yetiştirilecek, ortaöğretim kademesi öğretmenleri ise fen-edebiyat gibi alan fakülteleri mezunlarından "öğretmenlik yüksek lisans derecesi sahibi olanlar da"* atanabilecektir. Bu öğretmenlik yüksek lisansına dayalı yaklaşım, fen-edebiyat fakültelerini öne çıkaracak ve eğitim fakültelerinin lise öğretmeni yetiştirmesine köstek vuracak ve hatta sonlandıracak bir yaklaşımdır. AKP'lileşen YÖK'ün Cumhurbaşkanlığı Genel Sekreteri Prof. Dr. Mustafa İsen başkanlığında fen-edebiyat fakültesi dekanlarından oluşturduğu ve eğitim bilimcilerin olmadığı bir komisyon, 2010 başlarında bir rapor hazırlamıştır (Okçabol, 2013: 181). Bu raporda, fen-edebiyat fakültelerine övgüler yağdırılırken bu fakültele öğretmen yetiştirme hakkının verilmesi istenmiş, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde, ortaöğretim öğretmenlerinin de fen-edebiyat fakültelerinde yetiştirilmesi önerilmiştir. Oysa eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri, ortak dersleri olsa da, işlevleri, nitelikleri ve amaçları farklı fakültelerdir. Fen-edebiyat fakültelerinden, ortak dersleri olan mühendislik fakültelerinin işlevini üstlenmeye kalkışmadıkları gibi, eğitim fakültelerinin işlevlerini üstlenmeye de kalkışmamaları beklenir. YÖK'ün de fen-edebiyat fakültelerinin de bu yaklaşımı, hem bilim adına yanlıştır hem de öğretmeni yetiştirmeyi küçümseyen ve önemsemeyen bir anlayışın ürünüdür. Öğretmen yetiştirme konusunda, MEB'in YÖK'ü etkilemesi beklenirken, MEB'in, çoğunluğu eğitim bilimci olmayan YÖK'ten etkilenmiş olması çok düşündürücü bir durumdur.

9. *Mesleki gelişim eğitimlerini öğretmen yeterlikleri temelinde yeniden yapılandırmak* alt hedefiyle ilişkili olarak yer verilen, *"eğitim hizmeti satın alınmasına ilişkin yasal/ıdari düzenlemelerin yapılması"* eylemi de, eğitim sisteminin kamusal bir alan olduğunu yadsıyan ve sistemin ticarileşmesine yol açacak bir anlayıştır.

10. *"Kariyer gelişimi ve ödüllendirme sistemini geliştirmek"* hedefi ifadesindeki *ödüllendirme* anlayışı da piyasacı bir anlayıştır. Terfi sisteminin iyileştirilmesi yerine kullanılan bu *ödüllendirme* sözcüğü, insanın hak ettiğini kazanmasına değil, birilerinin yapılmasını istediği şeyin yapılmasına yönelik bir anlayıştır ve öğretmenlik mesleği açısından kabul edilebilir bir şey değildir. Öğretmenlik "ödül" için yapılacak bir mesleğe dönüşürse o mesleğin yozlaşmasını önlemek mümkün değildir.

11. *Öğretmen kariyer gelişim sistemini iyileştirme* alt hedefinde yer verilen *"yasal yapının yeniden düzenlenmesi"* ile *"çoklu değerlendirme odaklı bir kariyer sisteminin tasarlanması"* eylemleri göze/kulağa hoş gelen ifadelerdir.

Ancak ilgili açıklamalar örneğin *1739 sayılı yasanın öğretmen yetiştirmeyle ilgili 43 maddesinin değiştirilmeye kalkışılması ve öğretmenin kariyer yükselmesinde performans gibi yeni ölçütlerin düşünülmesi*, sistemin ticarileştirilmesini ve siyasallaştırılmasını kolaylaştırıp pekiştirecek açıklamalardır. Bu performans konusu, strateji belgesi resmiyet kazanmadan hem dersane yasasında hem de ilgili yönetmelikte yer almış ve AKP anlayışında olmayanların öğretmen olmasını neredeyse olanaksız hale getiren bir uygulamaya dönüşmüştür.

Bu belgede, *"bakanlığın kurumsal imajını yapılandırmak"* alt hedefi gibi, kamusal bir hizmet olan eğitim anlayışıyla bağdaşmayan piyasacı hedefler, eylemler ve eylemlerle ilgili açıklamalar vardır. Bu hedefin piyasacılığı yanında bir yanlılığı da kurumsal imajın yapılandırılacak bir şey olmadığıdır; imaj yapılandırılmaz, sistem yaptıklarıyla ve hizmetlerinin niteliğiyle halkın gözünde saygınlık kazanır. Ayrıca AKP anlayışının (piyasacılıkla gericiliğin) geçerli olduğu bir sisteme, ne yapılsa çağdaş bir imaj kazandırılmaz.

2011 belgesinde daha sonra yapılan değişikliklerde nedense, *"genel ortaöğretim programlarına seçmeli 'öğretmenlik meslek bilgisi' modülü konulması"* eylemi ile *"öğretmen yetiştiren programların yeniden geliştirilmesi"* eylemine yer verilmemiştir. İlk belgede *"hizmet-içi eğitimler"* ifadesi, nedense sonraki belgelerde *"mesleki gelişim eğitimleri"* ne dönüşmüştür.

652 Sayılı KHK. AKP, 2011 Eylül'ünde çıkardığı 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 3797 sayılı yasa kaldırıp bakanlığı bir bakanlıktan çok ticarethaneye dönüştürürken, 3797 sayılı yasa da yer alan ve öğretmen akademisinin bakanlığa bağlı bir kuruluş olduğunu belirten 55. maddeyi de ortadan kaldırmıştır.

Akademi Kurma Aşkınım Alevlenmesi. Hasanoğlan'da temeli atılan öğretmen akademisi yerleşkesi inşaatı, AKP zamanında 2009'da tamamlanmıştır. Sonrasındaki gelişmeleri Özmen (2005) şöyle açıklamaktadır: "108 dönüm arazi üzerine yayılan kampusun inşaatı 2009 da 19 yıl sonra tamamlandı. 42 milyon TL harcanarak yapılan ve yüzme havuzu da olan Akademi kompleksinin açılışını dönemin Milli Eğitim Bakanı yaptı. Milli Eğitim Akademisi olarak Milli Eğitim Bakanı tarafından açılışı yapılan yer, 2011'de İçişleri Bakanlığına devredildi. Orası şimdi Polis Akademisine bağlı Polis Meslek Yüksek Okulu! Milli Eğitim Akademisininin açılışı yapılmadan önce mevzuatı da kanun tasarısı olarak ... Recep Tayyip Erdoğan imzası ile 07/05/2009 tarihinde TBMM'ye gönderilen (Milli Eğitim Akademisi yasası olarak bilinen) Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun tasarısı TBMM Genel Kuruluna indirilmedi."

MEB, yüz binin üzerinde öğretmen açığını, bir türlü kadrolu öğretmenlerle doldurma yoluna gitmemekte, öğretmenlik sertifikası bile olmayanları ücretli öğretmen olarak kullanmayı yeğlemektedir. İlginçtir, yıllardır öğretmen yetiştirmeyle ilgilenmeyen, MEB, Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesine işlerlik kazandırmaya çalışmamaktadır. Hazırladığı planlarda, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesinde ve Öğretmen Yeterlilikleri çalışmalarında öğretmen akademisine değinmeyen, 652 sayılı KHK'da akademiye yer vermeyen AKP/MEB, şimdi akademi konusunu gündeme getirmektedir.

Kim bilir belki de bakanlık, bakanlık dışı kuruluşların öğretmen akademisi adıyla kurumlar oluşturmaya başlamasından etkilenmiştir. Bilindiği gibi, Garanti Bankası 2008'de, bireysel ve toplumsal sorumluluklarının bilincinde, araştıran, sorgulayan ve analitik düşünebilen, özgüven sahibi, kişisel gelişimin sürekliliğini önemseyen, evrensel değerleri benimsemiş ve ülkenin kültür mirasına sahip çıkabilecek genç nesillerin yetiştirilmesine katkıda bulunacak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV)'ni kurmuştur. Yenidoğu Eğitim AŞ adlı bir kuruluş da, geçen aylarda, öğretmene "muallimlik/hocalık" paye ve vasfını yeniden kazandırmak amacıyla "Yenidoğu Öğretmen Akademisi"ni kurmuştur.

Tabii ki MEB'in öğretmen akademisini yeniden kurmak istemesinin nedeni, bir özenti değil, piyasacı ve gerici amaçlarını gerçekleştirmek içindir. MEB'in yenilediği öğretmen atama yönetmeliğine göre, öğretmen ataması, adayların performans değerlendirme, yazılı ve sözlü sınav sonuçlarına göre yapılacaktır. Performans değerlendirmesi ile sınavları AKP'li kadrolar yapacaktır. Bu yönetmelikle MEB'in AKP yandaşı kişileri öğretmen olarak istihdam etme şansı artmış olmaktadır. İş şansa bırakmak istemeyen MEB, öğretmen akademisiyle yandaş öğretmen olayını tam güvence altına almak istemektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda, tamamen siyasetin denetimi altına alınması çok zor olan üniversiteyle uğraşmak yerine Bakanlığa bağlı olacak bir birim kurmak ve o birimi siyasal hedefler doğrultusunda kullanmak çok daha kolay olmaktadır. Örneğin Polis Akademisi, AKP-cemaat birlikteliğinde de iktidara tam hizmet vermiştir, AKP-cemaat dalaşı başladıktan sonra akademiye kolayca yapılan değişiklikten sonra da, iktidar lehine hizmet vermeye devam etmektedir. Düne kadar öğretmen akademisinden söz etmeyen bakan-

lığın şimdi akademi diye tutturması, belki de Polis Akademisi deneyimi nedeniyledir.

Açılacak akademiye, öğretmenlere, anadili Kürtçe ya da Lazca olan öğrencilerle günlük konuşmalar yapabilecek kadar dil öğretilmesinin yanında, tayin edildikleri bölgenin kültürünün ve velilerle nasıl diyalog kuracaklarının anlatılacağı açıklanmaktadır. Bu açıklamadaki işlevler, gerçekleştirilmesi gereken işlevlerdir. Ancak bu işlevler hizmet-içi eğitim konusudur ve sırf bu iş için akademinin açılmayacağı bellidir. Başbakan Davutoğlu'nun öğretmen akademisini polis akademisi ve harp akademilerine benzetme gayreti de içi boş olan bir gayrettir. Çünkü bu iki akademinin verdiği eğitim hizmetini veren başka yükseköğretim kurumları yoktur. Bugün için, gelecek Şubat'ta açılacağı söylenen akademinin ne amaçla kurulmak istendiği yönünde de net açıklamalar yoktur. Hizmet-içi eğitim niteliğinde etkinliklerin yapılacağı bir kuruma "akademi" denmesi, gösteriş, yapılanların abartılması ve milletin gözünü boyamaya çalışmaktan başka bir şey değildir. Uzun erimli bir hedef de, öğretmen yetiştirme işinin YÖK'ten alınıp bu akademiye verilmesidir.

Sonuç

MEB, 652 sayılı KHK ile rekabetçi öğrenci, 4+4+4 sayılı yasa ve sonrasında yaptığı (genel liselerin kapatılması, okulların imam hatibe dönüştürülmesi ve yönetmeliklerin değiştirilmesi gibi) değişikliklerle de molla öğrenci yetiştirmeye yönelmiştir. Günlük yaşamımızı sarmalayan laiklik ve bilimsellik karşısı söylem ve uygulamalar, AKP'nin/MEB'in uzun dönemli temel amacının laik toplumu bir din toplumuna dönüştürmek olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen yeterlikleriyle ulusal öğretmen stratejilerinde bu molla yetiştirme boyutunun öne çıkarılmadığı görülmektedir. Bunun bir nedeni, AKP'nin gerici hedeflerini, yerli ve yabancı duyarlı kesimlerin tepkisini çekmemek için pek su yüzüne çıkarmaması olabilir. Bir başka neden de, zaten MEB'in, dersane yasasıyla ve sonrasında çıkardığı öğretmen atama yönetmeliği ile öğretmende arayacağı mollalık özelliklerini, kendi kadrolarıyla yapacağı performans değerlendirmeleri, yazılı ve sözlü sınavlarla gerçekleştirebilecek olmasıdır. Ayrıca, gelecek Şubat'ta uygulanmaya başlanacağı açıklanan öğretmenlik stajı da, öğretmen adayının deneyimli (AKP'li) öğretmenlerin yanında staj yaparak, AKP'nin istediği kıvama getirmek içindir.

Öğretmen yeterlikleri ve stratejisinde göze batan

bir başka ortak özellik, bu belgelerde yer alan ifadelerin, her ülkede geçerli olabilecek ifadeler olması yanında Türkiye'ye özgü sorunlara hitap etmemesidir. Özellikle strateji belgesindeki ifadeler de, kapitalist dünyayı ve Avrupa Birliği'ni memnun edecek piyasacı içerikte olmasına karşın, Anayasasına göre laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olması gereken Türkiye'yi memnun edecek içerik yoktur. Gün yüzüne çıkarılan öğretmen yeterlikleri ile ulusal öğretmen strateji belgelerinin, hangi gereksinim çözümlemesi sonuçlarına göre, başka bir deyişte kimlerin hangi gereksinimlerini karşılamak üzere hazırlandığı belli değildir. Birilerinin özlemini duyduğu konular, ulusal öğretmen strateji belgesi konusu yapılmış gibidir. Oysa Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve eğitim konusundaki temel sıkıntıları bellidir. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili araştırmalara ve gözlemlenen öğretmen davranışlarına göre, temel sorunun alan bilgisi eksikliği değil, bildiğini öğretememe, sınıf yönetimi, iletişim, öğretmenlik sevgisi ve sorumluluğu ile çağdaş değerlere uymayan tutum ve davranıştır (Okçabol ve diğerleri, 2003, Okçabol, 2005). Öğretmen yetiştirme sistemi bu sorunların üstesinden gelemediği gibi, mezun ettiği öğretmenlerle yeni sorunlar da yaratmaktadır. Eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin önemli bir bölümü, Cumhuriyet okullarında değil de Osmanlı okullarında yetişmiş öğrenciler gibidir. Bu gençlerin önemli bir bölümü, yurttaş-tansa bir cemaat üyesi niteliği gösteren, aydınlanmacı ilkeleri benimsemeyen, toplumsal cinsiyet eşitliğine inanmayan, evrim kuramını hurafe sayan ve bir sorunla karşılaştığında bilimsel kaynaklara değil de inanç kaynaklarına başvuracak kişilerdir. Eğitim fakülteleri bu öğrencilere çağdaş değerler kazandıramamaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerinden mezun olanlar içinde, karma eğitimin insan fitratına aykırı olduğunu sanan, ilköğretimde kızların okula türbanla gelmesini, Arap harflerine ve hatta şeriat düzenine geri dönülmesini isteyen öğretmenlerin sayısı da giderek artmaktadır. Yeni istihdam edilen öğretmenler, yığınlar halinde laik, bilimsel ve parasız eğitim karşıtı olan sendikalarda toplanmaktadır.

Strateji hazırlamaktaki temel güdü, birilerini memnun etmek ya da işgüzarlık yapmak için değil, yurkarıda özetlenen sorunları yeniden üretmemek yönünde olmalıdır. Giderek artan bir şekilde gerici eğitim isteklerinde bulunan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler yerine, laik, bilimsel ve çağdaş değerleri benimsemiş öğretmen yetiştirme ve istihdam etme doğrultusunda olmalıdır. Günümüz

koşullarında öğretmen adayına, 60 yıl önce köy çocuklarının köy enstitülerinde edindiği, okuma ve öğrenme alışkanlığı yanında öğretmenlik becerisi, sorumluluğu ve sevgisinin nasıl kazandırılacağı, "fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür" nesiller yetiştirecek öğretmenlerin nasıl eğitileceği konusunda olmalıdır.

Eğitim fakülteleri yılda 35-40 bin mezun vermektedir ve şu anda ataması yapılmayan yüz binlerce öğretmen vardır. Ancak YÖK, nedense eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde okuyan öğrencilere de öğretmenlik formasyonu vermek için çırpınmaktadır. Danıştay 2010'da başlatılan bu uygulamayı iptal etmiş olsa da, 12 Kasım 2015 tarihli haberlere göre YÖK, 15 bin alan öğrencisinin öğretmenlik formasyonu programına alınmasına karar vermiştir. YÖK bu işi MEB'in onayını alarak yapmaktadır. MEB'in, eğitim fakültelerinde yüz binlerce öğretmen adayı okurken bu saçmalığa izin vermesi ve öğretmenlik formasyonu olmayanları bile ücretli öğretmen olarak istihdam etmesi, öğretmen yeterlikleri ve ulusal öğretmen strateji belgesinin ne denli boş çalışmalar olduğunun somut göstergesi olmaktadır. Oysa MEB'den beklenen, çocuk ve gençleri ümmet olarak yetiştiren şeriye ve evkaf vekaleti değil, onları yurttaş olarak yetiştirecek eğitim bakanlığı olması; toplumu kandırıp oyalamaması, geriye götürmek yerine ileriye götürmeye çalışmasıdır.

Kaynakça

- Ataüinal, A. (1994). **Türkiye'de ilkökul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)**. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- MEB (2015). **Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi. kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012.../19115157_ulusalogr.docx
- (2009). **Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- (2008). **Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- (1999). **Öğretmen yeterlilikleri**. Ankara: Yayımlanmamış MEB Çalışma Grubu Raporu.
- (1990). **1991 yılı bütçe raporu**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayını.
- (1989). **Öğretmen yetiştirme danışma kurulu toplantısı: 8-9 Haziran 1989**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (2013). **AKP iktidarında eğitim**. Ankara: ÜTOPYA Yayınevi.
- (2005). **Öğretmen yetiştirme sistemimiz**. Ankara: ÜTOPYA Yayınevi.
- Okçabol, R.; Akpınar, Y.; Caner, A.; Erkin, E.; Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). **Öğretmen yetiştirme araştırması**. Ankara: Eğitim Sen yayını.
- Özmen, Ü. (2015). Öğretmen Akademisi'ni kuracağız inşallah! **Birgün Gazetesi**, 9 Ekim 2015.

Öğretmen Yeterliklerine Eleştirel Bir Bakış

Gözde Balıkcı¹

Giriş

Bu yazı 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından hazırlanan Öğretmen Yeterlikleri kapsamında genel öğretmen yeterliklerini incelemek, bu belgede öğretmen kimliğinin nasıl konumlandırıldığını görmek ve istenen öğretmen kimliğinin Paulo Freire'nin öğretmen eğitimi ve öğretmen kimliği hakkındaki teorileriyle ne derecede bağdaştığını incelemek amacıyla yazılmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri kitapçığı MEB'in internet sayfasında hali hazırda yer almakta olsa da söz konusu yeterliklerin güncellenmesi için çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bakanlığın sitesinde yer alan bilgiye göre, 2015 yılının Eylül ayında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında "yeterliklerin eğitim alanında meydana gelen değişim ve gelişimlere göre sürekli güncellenmesi gerektiği ve yeni yürürlüğe giren Avrupa Yeterlikler Çerçevesi gerekçesiyle" revize çalışmayı yapılmıştır. Bu çalıştayın sonuçları henüz açıklanmadığından bu yazıda 2006 yılında yazılan yeterliklerin incelenmesiyle yetinilecektir.

Bu makalede öncelikle öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan tartışmalara yer verilecek, yeterliklerin öğretmen kimliğini nasıl etkilediği irdelenecek, Freire'nin öğretmeni eleştirel pedagoji içinde nasıl konumlandığı ve Freire'ye göre yeterli bir öğretmenin nasıl olması gerektiği açıklanacaktır. Son olarak Türkiye'deki mevcut öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Freire'nin bakış açısından incelenecek, yeterliklerin uygulamaya ne öl-

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Programı doktora öğrencisi.

çüde yansıtıldığı tartışılacaktır.

Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Tartışmalar

Öğretmen yeterlikleri MEB (2006) tarafından basılan öğretmen yeterlikleri kitabında şöyle sunulmuştur:

Öğretmen yeterlikleri etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen öğretim programlarını hayata geçirecek ve öğrencileri 21. yüzyıla hazırlayacak olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi beceri ve tutumları içermektedir. Öğretmen Yeterlikleri, öğretmen yetiştirme politikaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmesinde, öğretmen hizmet içi eğitiminde, seçiminde, iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılacak olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu niteliğiyle Öğretmen Yeterlikleri, değişimin süratle gerçekleştiği, rekabetin yoğunlaştığı, küreselleşmenin her alanda etkili olduğu, bireyler, kurumlar ve uluslar için fırsatların ve risklerin arttığı bir dönemde eğitim-öğretim ve öğrenme sistemlerinin gittikçe karmaşıklaşan durumunu ele almakta ve belirli bir yeterliğe ilerlemenin yollarını netleştirmektedir.

Alanyazında da öğretmen yeterlikleri ile ilgili tartışmalarda yeterliklerin olumlu yönleri anlatılırken yukarıda belirtilen noktaların sözü sık sık geçer. Yeterliklerin eğitimle ilgili tüm paydaşlar için açık referans noktası olduğu, herkes için ortak bir dil sunduğu, öğretmen ve yöneticiler için öğretim, müfredat ve ölçme ve değerlendirme gibi konularda kılavuz niteliğinde olduğu savunulmuştur. Yeterliklerin ayrıca öğretmen eğitimi programları için, öğretmen eğiticileri ve öğrenciler için açık bir performans göstergesi sunduğu söylenmiştir.

Ancak öğretmen yeterliklerinin sunduğu bu ortak dil ve yol gösterici olma iddiası pek çok kişi tarafından eleştirilmiştir. Dünya genelinde izlenen neoliberal politikalar neticesinde ortaya çıkan hesap verilebilirlik ve eğitimin ekonomik bir metaya dönüşmesi ile yeterlik kavramı sorgulanmaya başlamıştır. Apple'ın (2001) savunduğu üzere, hesap verebilirlik hareketi tektipleştirme hareketini doğurmuştur ki öğretmenler ve öğretmen eğitimi için bu durum tehlikelidir. Apple (2001) muhafazakâr modernlik çağında olduğumuzu ve bu çağın neoliberal ekonomik politikalarından ve güçlü merkezi kültürel bir otoritenin hakim olduğu yeni-muhafazakâr reformlardan oluştuğunu ve bu

ortamdaki orta sınıfın siyasi ve ahlaki sorunlara teknik ve idari çözümler bulmaya çalıştığını belirtmiştir. Apple MEB'in kullandığı yeterlik (*competency*) kavramı yerine standart (*standard*) kavramını kullanmış ve eğitimin kalitesinin herkes için artırılması için tek tip standartların belirlenmesinin gerçek hayatta nasıl işleyeceği ve nasıl etkiler yaratacağını sorgulamıştır.

Hobbel (2009) ise standartların öğretmenler için açık ve anlaşılır bir kılavuz olduğunun bir yanlığı olduğunu işaret etmiştir. ABD'nin Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) tarafından düzenlenen standartları inceleyen Hobbel (2009) rasyonellik, profesyonellik ve eşitlik kavramlarının standartların altında yatan kavramlar olduğunu belirtmiştir. Ancak, Hobbel (2009) *profesyonel öğretmen* imajının öğretmeni güçlendirmekten çok, öğretmene çok büyük bir sorumluluk yüklediğini işaret etmiştir. Bu bağlamda standartların öğretmeni desteklemekten ve öğretmenin otoritesine saygı duymaktan uzak olduğunu, tersine öğretmene çok büyük yükümlülükler getirdiğini belirtmiştir. Sürekli ilerleme ve pozitivizm akımının ürünü olan standartlar öğretmen emeğinin kesin ve net çizgilerle ayrılacağını ve ölçülebileceğini ima eder. Ancak, Hobbel (2009) ilerlemeciliğin ve rasyonel anlayışın yaşanan eşitsizlik ve haksızlıkları hasır altı ettiğini savunmuştur. Bunu örneklemek gerekirse NCATE'nin öğretmen standartlarında sürekli olarak öğrencilere eşit davranma vurgusu vardır, hatta "tüm öğrenciler istisnai durumları olan ve farklı etnik kimlikleri olan öğrencileri de içerir" denir. Ancak Hobbel (2009) bu durumda *kimden farklı?* sorusunu sorarak, standartların bu dilinin insanlar arasında daha çok eşitsizliğe neden olduğunu ve farklılıkları kucaklaması gerekirken tektipliği yücelttiğini vurgular.

Hobbel'in (2009) yanısıra Newman ve Maner (2005) de NCATE ve TESOL (İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi) öğretmen eğitimi standartlarını incelemiş ve bunları çok buyurgan, araşsal ve uygulanamaz bulmuştur.

İngiltere'de ise Stevens (2010) öğretmen yeterliklerini Freire'nin teorilerini temel alarak incelemiş, yeterliklerin Freire'nin her zaman üstünde durduğu "eleştirel" özelliğinin eksik olduğunu belirtmiştir. Yeterliklerin öğretmenliği Freire'nin hep karşı çıktığı biçimde, sadece bilgi aktarımı

olarak gördüğünü de belirtmiştir. Stevens (2010) özetle hesap verebilirliği sağlamak için yeterliklerin öğretmen ve öğrencileri unuttuğunu belirtmiştir. Ancak daha iyimser bir bakış açısı ile Stevens (2010), üniversitelerin ve öğretmen eğitimcilerinin desteği alındığı, yeterlikler üzerine araştırmalar yoğunlaştırıldığı, öğrenim ortamları daha iyi sorgulanarak öğretmenleri ve öğrencileri göz ardı etmediği takdirde yeterliklerin iyileştirilebileceğini savunmuştur.

Yeterliklerin hem eğitim fakültelerine, hem de öğretmen adaylarına kılavuz olma iddası da sorgulanmıştır. McNally ve Gray (2006) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptıkları araştırmada öğretmen kimliklerinin gelişimi sırasında yeterlikleri sağlamaya çalışmanın bu öğretmenler için sorunlar yarattığına işaret etmiş, öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde yeterliklerden hiç bahsetmediklerini ve öğretmenliğe geçişin, standartların dili ile açıklanamadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle yeterlikleri yazanlar ile öğretmen eğitimcilerinin işbirliği içinde çalışarak yeterliklerin dilini öğretmenliğin karmaşık ve kişisel niteliğini ortaya koyacak ve özellikle yeni öğretmenlerin deneyimini yansıtabilecek bir şekle büründürmeleri tavsiye edilmiştir. Ayrıca sadece yeni öğretmenler değil, deneyimli öğretmenlerin de standartlarda kendi kimliklerini bulma sorunu ya da standartların dili ile kendilerini ifade edememe sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Day, Elliot ve Kington (2005) ise politika değişiklikleri ve reformcu politikaların öğretmenlerin kendi karar mekanizmalarını çalıştırmalarını ve kendi sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan mesleki kimlikleri hakkında kafa karışıklığına yol açtığını belirtmiştir.

Alanyazında yeterlikler ile ilgili endişe yaratan durumlar tam da yeterlikleri savunanların gösterdiği gerekçelerden kaynaklanmaktadır. Örneğin yeterlikler sayesinde her öğretmenin her öğrenciye eşit bir eğitim imkanı sunacağı söylenir. Ancak NCATE (Kuzey Amerika örneği) Yeterlikleri kapsamında geçen, "öğretmen farklı etnik kökenlere saygı duyar" ifadesi akla "kimden farklı" sorusunu getirir. Bu da yeterliklerin alt metninde bazı etnik kimlikleri daha üstün tuttuğunu bize gösterir.

Eğitimdeki rekabetin artması sonucu kalitenin yükseltilmesi amacıyla yeterliklere ihtiyaç duyulduğu belirtilir. Ne var ki, Apple'm da söylediği

gibi, yeterliklerin hesap verilebilirliği sağladığı düşüncesi, her öğretmenin aynı doğrultuda davranması ve tektipleşmesi anlamına gelecektir.

Kullanılan dil yüzünden standartların aslında toplum içinde daha çok eşitsizliğe yol açabileceği, sınıf içi hayati ihtiyaç ve istekleri göz ardı edileceği ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler için kimliklerini oluştururken açık bir kılavuz niteliğinde olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenler standartların dili ile kendi mesleklerini bağdaştıramamakta, standartlar öğretmenliği tam olarak kapsayamamaktadır.

Öğretmen Yeterliklerinin Öğretmen Kimliği Üzerine Etkisi

Öğretmen kimliği öğretmenlerin fikir, inanç ve uygulamalarının altında yatan nedenleri daha iyi anlayabilmek için eğitim araştırmalarında hep araştırılan bir konu olmuştur. (Miller, 2009; Gee, 2000-2001; McNally& Gray, 2006; O'Connor, 2008). Varghese (2006) öğretmenlerin mesleki kimliklerinin kendi üzerlerindeki etkisinin, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri ve mesleklerini kendi bağlamlarında nasıl konumlandıklarıyla ilişkili olduğunu savunmuştur. Miller (2009) öğretmen kimliğini etkileyen etmenler arasında iş yeri koşullarını, eğitim ve öğretim programlarını, kültürel farklılıkları, ırkçılığı, okul ve öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini, kurumsal uygulamaları ve mesleki gelişim fırsatlarına ulaşım olanaklarını saymıştır.

Sigh ve Richards (2009) meslek öncesi verilen öğretmen eğitimi ve öğretmen adaylarının kendi öğrencilik döneminde öğretmenliğe ilişkin edindikleri fikir ve düşüncelerin (*apprenticeship of observation*, Lortie, 1975) öğretmenliğe başlanılınca edinilen deneyimle bir araya geldiğinde öğretmenin kimliğini oluşturmasında karmaşaya neden olduğuna işaret etmiştir.

Bu farklı deneyim ve gözlemlerin yarattığı karmaşanın öğretmenin kimliğini oluşturmasında yararlı ve gerekli olduğu söylenebilir. Sonuçta sosyo-kültürel bakış açısı kimliğin çevreye ve uygulamalara bağlı olarak her gün yeniden geliştirildiğini ve şekil aldığı savunur.

Bu nedenle önce öğrenci olarak gözlemler başlayıp hizmet öncesi eğitimde geliştirilen ben nasıl bir öğretmen olacağım sorusunun cevabı çalışma yaşamına başlayınca şartlar, çevre, müfredat, çalışma

ortamları, okul, öğrenciler, aile ve sosyo-ekonomik ve politik ortamlarla beraber sürekli değişebilir.

Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin devletin nasıl bir öğretmen istediğini sunan açık bir kılavuz niteliğinde olması beklendiğinden, bu dokümanın öğretmen kimliğinde yaratacağı etki göz ardı edilemez. Öğretmenler; terfi, seçilme, sürekli mesleki eğitim vb. konularda yeterlikleri dikkate almak zorunda kalacak ve elbette kimlik oluşturmada işveren durumundaki kurumun hazırladığı dokümanlar etkili rol oynayacaktır.

Freire'nin Öğretmen Anlayışı

Eğitim uygulamaları toplumdan topluma farklılık göstermekle beraber her toplumda eğitim ya yeni nesilleri hali hazırdaki düzene dahil etmek ve herkesin mevcut düzene uymasını sağlamak için ya da insanların gerçekleri eleştirel ve yaratıcı bir biçimde ele alıp kendi dünyalarının dönüşümü için yani özgürleşmenin yolunu bulma aracı olarak kullanılmaktadır (Shaul, 1970).

Özgürleştirici ya da düzeni devam ettirici eğitimin, öğretmen eğitimine ve öğretmen seçimine yansımaları doğaldır. İşte bu değerlerin ve bu değerlerin doğurduğu toplumdaki öğretmen algısının öğretmenlere getirilen yeterliliklerdeki etkisi yadsınmaz.

Tarih boyunca birçok filozof ve teorisyen ideal öğretmen tanımı yapmıştır. Her ideal öğretmen tanımı öğretmenin sınıf içindeki yeri ve önemini de içerir. Eleştirel pedagojinin öncülerinden ve tüm dünyada etkili olan *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabının yazarı Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin (1921-1997) ideal öğretmen tanımı aslında onun tüm eğitim anlayışını özetler niteliktedir.

Freire'nin eleştirdiği ezbere dayalı bankacı eğitim modelinde öğretmen sadece "yatırımcı" rolündedir ve öğrenciye sadece bilgiyi aktarmakla yetinir; öğrenciler ise bu bilgiyi ezberleyerek öğrendiklerini zannederler. Halbuki "bilgi ancak ve ancak buluş ve yeniden buluş yoluyla, insanların dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla meydana gelir" (s. 49). Buna göre öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcısı olarak görüldüğü bankacı eğitim modeli derinliği olmayan ve ezbere dayalı bir modeldir. Öğretmen bilginin tek sahibi ve sınıftaki tek otorite olarak görülür. Öğretmen; öğretir, her şeyi bilir, düşünür, konuşur, disipline

eder, program içeriğini seçer ve öğretmen öğrenme sürecinin hep öznesidir. İlk bakışta bankacı eğitim modelinde öğretmen güçlü, karar veren, seçen kişi olarak görünse de bu sadece sınıftaki öğrencilerle kıyaslandığında böyledir. Sınıftaki öğrencilere kıyasla daha güçlü bir konumda olan, onlarla iletişimi sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalan öğretmen aslında dışarıdan kendisine dayatılan –onun da tıpkı öğrencileri gibi sorgulamadığı– bilgiyi aktarmak durumundadır.

Halbuki, Freire olması gerektiğini savunduğu problem tanımlayıcı eğitim modelindeki (*problem-posing education*) öğretmeni “öğrenci–öğretmen”, öğrenciyi ise “öğretmen–öğrenci” olarak tanımlar. Bu eğitim modelinde “öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalogu içinde kendisine de bir şey öğretilen biridir; öğrenciler ise kendilerine bir şey öğretilirken kendileri de öğreten kişidir” (s. 57). Öğrenciler ve öğretmenler kendi gerçekliklerini yaratıp problemlerini beraber çözerler.

Freire’nin Türkçe’ye çevrilmemiş bir diğer kitabı ise “*Teachers as Cultural Workers: Letters To Those Who Dare To Teach*” (Kültür İşçisi Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar) başlığını taşır. Bu kitap adında da belirtildiği üzere, özellikle yeni başlayan öğretmenler için yazılmış mektuplardan oluşur. Bu mektuplar tavsiye niteliğindedir, ancak Freire her zamanki gibi her toplum ve çevrenin koşullarının farklı olduğunu, kendisinin teori ve düşüncelerini doğrudan ithal etmek yerine, öğretmenlerin kendi çevrelerinde kendi ihtiyaç ve sorunlarını gözeterek bu tavsiyeleri yeniden yorumlamaları, yeniden yaratmaları ve yeniden yazmaları gerektiğini söyler.

Freire’nin bu kitabında nasıl bir öğretmen kimliği istediğini açıkça görebiliriz. Öncelikle Freire öğretmenlerin ancak güçlü olabildikleri ve sistemde söz sahibi olabildikleri zaman etkin bir öğretmenlik yapabileceklerini savunmuştur. Freire eğitimi politik ve ideolojik bir eylem olarak tanımlar, eğitim asla nötr değildir. O nedenle öğretmen öncelikle sosyal adaleti ve eşitliği sağlamak için çalışan bir politik liderdir.

Sosyal adalet ve eşitliği sağlamak için öncelikle kendi hak ve özgürlüklerini de kazanmış olmak gerekir. Bu nedenle Freire ilk mektubunda öğretmenlere Brezilya’da “öğrencilerin üstüne titreyen bir anne/baba rolü” verilmesini eleştirir. Zira öğ-

retmenlerden öğrencilerin anne ya da babası gibi davranmasını istersek, bu durumda öğretmenlerin daha yüksek maaş ve daha iyi çalışma şartı isteme gibi haklarını ellerinden almış oluruz. Çünkü genelde anne babaların çocuklarından ya da içinde buldukları durumdan şikayet etme hakkı olmaz. Ayrıca bu düşünce tarzı öğretmenlerin hem okul hem de kendileri için daha rahat koşullar isteme haklarını ya da grev haklarını da ellerinden almış olmaktadır. Bu nedenle Freire, öğretmenlere çocuk bakıcısı gibi değil de bir “profesyonel” gibi davranılmasının önemini vurgular. Öğrencileri için daha iyi bir eğitim hakkı ve kendi için de daha iyi koşulları talep edebilen bir öğretmen kendini daha güçlü ve işinde daha etkin hissedecektir. Böylelikle sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının da savunucusu ve uygulayıcısı olacaktır.

Öğretmenin kimliğinin oluşmasında en önemli etken öğretmenin kendini güçlü hissedebilmesi ve içinde bulunduğu sistemde söz sahibi olabilmesidir. Bu da Freire’ye göre problem-tanımlayıcı eğitimin öğretmen eğitiminde de uygulanmasını gerektirir. Freire hali hazırdaki öğretmen eğitimini önceden paketlenmiş (*pre-packed*) olarak tanımlar ve bu eğitimin öğretmenleri sadece onlara aktarılan bilgiyi uygulayan teknisyene dönüştürdüğünü savunur. Öğretmenlerin güçlü olabilmesi için alacakları eğitimde söz sahibi olmaları, öğretmen eğitimcileriyle sürekli diyalog içinde olmaları şarttır. Öğretmen eğitiminin de problem-tanımlayıcı eğitime uygun olarak yapılması güçlü ve profesyonel öğretmen kimliğine katkı sağlayacaktır.

Tüm bunların yanı sıra öğretmenlerin bilgilerinin sağlam olması, öğretmenlik için istekli olmaları, öğrenciler için rol model oluşturmaları, teori ve pratiği birleştirip praksise ulaşabilmeleri Freire’nin ideal bir öğretmenden beklediklerini oluşturmaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse, Freire öğretmeni mesleki bilgisi tam, kendi kontrol mekanizmasını geliştirmiş, sorumluluklarının bilincinde ama aynı zamanda eğitim ve öğretimde söz sahibi, sosyal adalet, özgürlük ve eşitliği yaymak için çalışan güçlü bir profesyonel olarak tanımlamıştır.

Genel Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesinin İncelenmesi

2006 yılında yayımlanan Genel Öğretmenlik Mesleği dokümanı 6 temel öğretmen yeterliği, 31 alt yeterlik ve bu alt yeterlikleri açıklayan 233 per-

formans göstergesinden oluşmaktadır. Ana ve alt başlıklar aşağıdaki gibidir:

A. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim başlığında öğrencisini tanıyan, değer veren, başaracağına inanan; ulusal ve evrensel değerlere önem veren ve bunları sınıfında uygulayan; öz değerlendirme yapıp kişisel ve mesleki gelişimini sağlayan; okulun geliştirilmesine katkı sunan; mesleki yasa görev ve sorumluluklarını bilen bir öğretmen portresi çizilmiştir.

B. Öğrenciyi Tanıma başlığında ise öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alıp bireysel farklılıkları gözeten; öğrencinin gelişim özelliklerini tanıyan; öğrenciyeye değer verip ona rehberlik eden bir öğretmen istendiği belirtilmiştir.

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci başlığında dersi planlama; materyal hazırlama; öğrenme ortamlarını düzenleme; ders dışı etkinlikler düzenleme; bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme; zaman yönetimi ve davranış yönetimi alt başlıkları bulunmaktadır.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme başlığında öğretmenlerden beklenenler: ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme; değişik ölçme teknikleri kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme; verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama; sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmedir.

E. Okul, Aile, Toplum İlişkileri ana başlığında ise çevreyi tanıma; çevre olanaklarından yararlanma; okulu kültür merkezi durumuna getirme; aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık; aile katılımı ve işbirliğini sağlama alt başlıkları bulunmaktadır.

Son yeterlik ana başlığı ise **F. Program ve İçerik Bilgisi** olup alt başlıkları şöyledir: Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri; özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi; özel alan öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmedir.

Yeterliklere genel olarak bakıldığında çizilen öğretmen portresi şöyledir: özel alan bilgisi tam, öğrenme ve öğretme sürecini yönetip öğrencinin gelişimini izleyebilen; öğrencilerini tanıyan ve seven; sürekli olarak kendi kişisel ve mesleki gelişimini sağlayan; okulu aile ve yakın çevre ile iyileştirmeye çalışan ve Türk milli eğitim sistemi-

nin dayandığı temel ilkeleri bilen Atatürk İnkılap ve İlkelerini temel alan bir öğretmen.

Yeterlikleri Freire'nin bakış açısından inceleyecek olursak, Freire'nin tanımladığı öğretmenin en önemli özelliği Giroux'un ifadesiyle güçlü bir dönüştürücü entelektüel olmasıdır. Ne var ki yeterliklerde bununla ilgili herhangi bir ifade ya da gönderme yoktur. Freire eğitimi asla politikadan ayırmaz ve öğretmeni *politik lider* olarak tanımlar; öğretmen önce kendi hak ve özgürlüklerinden başlayarak sosyal adaleti sağlamalı, eşitsizlikler için savaşmalıdır. Yeterlik dokümanında **A. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim** grubu yeterlikleri açıklamak için "mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb) izleyerek bunlara uygun davranır" ifadesi yer almıştır. Ancak öğretmenlerin kendi hakları dahil sosyal adalet için eğitim vermeleri, eşitsizliklere karşı savaşmaları gibi ifadeler belgede yer almamaktadır. Yine de A3 alt yeterliğinde "öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir" denmiştir. Freire'nin getirdiği eğitimin politik olduğu ve öğretmenin sosyal adalet için savaşması gerektiği anlayışı yeterliklerde karşılığını ancak bu kadar bulabilmiştir.

Eğitimin politik olmasının yanı sıra özgürleştirici ve dönüştürücü rolüne de yeterliklerde atıfta bulunulmamıştır. Freire'nin özellikle *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserinde, öğretmenin ve öğrencinin soru sorarak beraber özgürleşmesine vurgu yapılmış, üstlerindeki ezici baskıdan kurtulmalarının yolunun özgürleştirici eğitimden geçtiğinin altı çizilmiştir. Ancak öğretmen yeterliklerinde eğitimin politik, özgürleştirici ve dönüştürücü bir pratik olarak görülmediği, bu anlayışla yazılmadığı açıktır.

Yeterliklerin görünürde objektif, aslında tabiri caizse suya sabuna dokunmayan bir dille yazıldığı düşünülmektedir. Ayrıca bu yeterlikleri Türkiye'deki eğitim sistemini bilmeyen dışarıdan bir uzman okuduğunda açık, net ve hatta uygun bulabilir. Halbuki bu yeterliklerin bazıları Türkiye'de yaşanan gerçekliği yansıtmaktan çok uzaktır. Örneğin **C- Öğretme ve Öğrenme Süreci** yeterlik alanının alt yeterliği olan dersi planlama başlığında "Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-geçer ve materyallerini; ölçme-değerlendirme tek-

niklerini, özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir” denilmektedir. Sözü geçen yeterlik alanı detaylı okunduğunda Freire’nin öğretileriyle bağdaştığı düşünülebilir. Örneğin üstte örneği verilen yeterlik alanında *öğretmenin öğrencisiyle birlikte planlama yapması* ifadesi vardır. Bu da Freire’nin işaret ettiği *öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci* rol modellerine uygundur. Ancak yeterliklerde öğretmenden öğrencilerle birlikte plan yapması beklenirken, gerçekte böyle bir uygulamaya yer yoktur. Uygulamada, öğretmenler Freire’nin idealize ettiği güçlü, problem tanımlayıcı eğitimde öğrencisiyle beraber çalışan öğretmen portresinden çok uzak; ders planlarını hazır olarak alan öğretmen konumundadırlar. Öğretmenler çoğunlukla internetten indirdikleri, Bakanlık tarafından hazırlanan haftalık tablolar halindeki ünitelendirilmiş yıllık planları kullanmaktadırlar. Yani aslında uygulamada plan yapma yeterliği öğretmenlerden beklenen bir yükümlülük değildir.

Uygulama ile çelişen bir diğer yeterlik ise **D – Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme** alanında vardır. D ana yeterlik grubunun alt yeterliği olan “değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme” tüm eğitimcilerin kabul edeceği üzere çağdaş ve geçerliği olan bir ölçme kuralıdır. Gel gör ki yine kağıt üzerinde olan bu yeterliği Türkiye’deki öğretmenlerden beklemek çok gerçekçi değildir. Yıldız’ın (2014) da belirttiği üzere Türkiye’de öğretmenler 1980 sonrası dönemde *idealist öğretmenden sınava hazırlayıcı öğretmene* dönüştürülmüşlerdir. *Eleştirel Pedagoji* dergisinin Kasım-Aralık (2015) sayısındaki Eğitimde Merkezi Sınavlar dosyası da Türkiye’de öğrencilerin sınav için öğrendiklerini, sınavın bir araç olmaktan çıktığını özetler niteliktedir. Demir-Evcin (2015) de aynı dosyada merkezi sınavların öğretmeni nasıl değersizleştirdiği ve kısaca aldığı anlatmış; sınavlar sonucunda “öğretmenin pedagojik birikimi, mesleğini yerine getirirken sahip olduğu özgünlükler, tüm bunların öğrenciye kattıkları, yani sayıya dökülemeyenler, önemini yitirmiştir” demiştir. Bunların yanı sıra öğretmen, merkezi sınavlarda diğer okullardan önde olmak isteyen okul yönetimi, çocuğunun yüksek puanlar almasını talep eden veli ve sadece test çözmeye odaklanmış öğrencinin istediklerini yerine getirmek durumunda kalmıştır. Sözün kısası her ne kadar yeterliklerde “değişik ölçme

tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme” ifadesi yer alsada öğretmenden alternatif ölçme tekniklerini kullanmasını beklemek böyle bir merkezi sınav sisteminde hiç gerçekçi değildir. Bu bağlamda Hobbel’in (2009) standartların öğretmenlere bir şey vermeden onlardan çok şey beklediği iddiası da Türkiye bağlamında gerçeklik kazanmış olmaktadır.

Freire’nin *kültür işçisi* olarak tanımladığı öğretmen, yeterliklerde **E- Okul, Aile Toplum İlişkileri** başlıklarında “öğretmen, öğrencinin geldiği sosyo-kültürel çevreyi bilir; ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar (E.4.6); okulu kültür merkezi durumuna getirir (E.3); bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir (E.2.5); sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yapar (E.2.4)” gibi performans göstergelerinde belirtildiği kadar karşılığını bulmuştur. Halbuki gerçekte öğretmenlerin bilmedikleri bir bölgeye atandıklarında yaşadıkları zorluklar açıktır. Örneğin *İki Dil Bir Bavul* belgeselinde Emre öğretmenin yaşadığı dil problemi ve diğer uyum problemleri bu sorunu gözler önüne açıkça sermiştir. Öğretmenlerden aşına olmadıkları bir kültürün içine girip dilini bilmedikleri bir çevrede aile ile iyi ilişkiler kurmasını beklemek gerçekçi değildir. Elbette yeterliklerde *kültür işçisi* kavramının az da olsa yer bulması sevindiricidir, ancak öğretmenlere eğitim fakültelerinde en azından toplumsal farklılıkları gösterecek, onları algısal düzeyde dahi olsa farklı sosyal ve kültürel çevrelere hazırlayacak Eğitim ve Toplum vb. derslerin verilmesi şarttır. Mesleğe başlanıldığında ise bu konuda hizmet içi eğitimin hemen başlatılması ve öğretmenin yalnız bırakılmaması gereklidir. Öğretmen bu bakımdan güçlendirildiğinde elbette ondan okulu kültür merkezi konumuna getirmesi, aile ve yakın çevre ile iyi ilişkiler kurması beklenmelidir.

Sonuç

Eleştirel pedagojinin kaynağını aldığı Freire’nin öğretmenlik anlayışına dayanılarak ideal öğretmenin güçlü, öğrencileriyle beraber öğrenen ve yaptığı iş hakkında söz sahibi olan bir profesyonel olduğu ortaya konmuştur. Freire’ye göre öğretmen politik bir liderdir, kültür işçisidir, öğrencileriyle beraber öğrenir.

Yeterliklerde profesyonel, mesleki ve kişisel gelişimine önem veren, evrensel değerleri benimse-

miş, özel alan bilgisine hakim, aile ve toplumla yakın ilişki içinde olan bir öğretmen profili vardır. Her ne kadar yeterliklerde Freire'nin benimsediği güçlü, dönüştürücü, haklarını savunan öğretmen anlayışına gönderme yapılmasa da bazı yeterliklerin Freire'nin öğretileriyle bağdaştığı savunulabilir. Ne var ki, yeterlikler çağdaş eğitim-öğretim teorileriyle uyumlu gözükse de aslında bu yeterlik belgesi gerçek Türkiye tablosunu yansıtmamaktadır. Zaten kendi içinde de çelişkiler barındıran (öğretmenlerin plan yapması, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması) bu belgenin çok daha pembe bir tablo çizdiği düşünülmektedir. Mevcut eğitim sisteminde güçlü ve kendi emeği hakkında söz sahibi bir öğretmen görebilmek güçtür. Tezgiden-Cakcak'ın (2015) doktora tezinde belirttiği üzere Türkiye'de bir öğretmen eğitimi programının yetiştirdiği öğretmen figürü Yıldız'ın (2014) betimlediği "sınava hazırlayan teknisyen öğretmen" in ötesine geçmemektedir. Öğretmenlerden en üst yeterlikleri yerine getirmeleri beklenirken onların sınıfta ve müfredat oluşumunda, ölçme ve değerlendirmede sahip oldukları yer göz önünde bulundurulmalıdır. Karar mekanizmasında yeri olmayan, öğrencilerini sınav hazırlamak zorunda bırakılan öğretmenden bu yeterliklere sahip olmasını beklemek adil değildir. Yeterliklerden önce öğretmenlerin güçlenmesi, daha sonra onlardan beklentilerin artması, yeterlikler ve eğitim öğretimin iyileştirilmesi açısından daha anlamlı ve gerçekçi bir tutum olacaktır. Kısacası mevcut yeterlikler kendi içinde anlamlı ve uyumlu gözükse de şu an Türk eğitim sistemini yansıtmamakta, kağıt üstündekiler ile uygulama arasındaki büyük farklar yeterlik belgesini geçersiz bir doküman konumuna getirmektedir.

Ayrıca Hobbel'in (2009) de belirttiği gibi, öğretmenlere getirilen standartlar onlardan çok şey beklemekte, öğretmenlerin söz sahibi olmadığı konularda sorumluluk sahibi olmaları istenmektedir. Öğretmeni sadece kendisine verilen kitabı ezbere okutan bir teknisyen olarak görürsek, ona öğrencileriyle beraber bilgiyi üretme fırsatı veremeyip onu öğrencileri sınav hazırlama cendresine sokarsak öğretmenin kendi mesleği üzerinde söz söyleme hakkı olmaz. Bu da Freire'nin idealize ettiği güçlü ve sorumluluk sahibi öğretmen kimliğiyle ters düşer. Güçsüz ve kendi emeği üzerinde söz sahibi olamayan bir öğretmenden beklenen yeterliklerin seviyesi de tartışmalıdır.

Kaynakça

- Apple, W.M. (2001). Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(182), 182-196.
- Day, C. , Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Demir-Evcin, N. (2015). Nesneleştirme ve Genelleştirme Kısacasında Öğretmen: Merkezi Sınavların Öğretmenlik Mesleğine Etkileri. *Eleştirel Pedagoji Dergisi* 7(42).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers : Letters to dare to teach*. Colorado: Westview Press.
- Ge, J. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. W. Secada (Ed.), *Review of research in education* 25 (s. 99-126). Washington D.C: American Educational Research Associations.
- Hobbel, N. (2009). Standards talk: Considering discourse in teacher education standards. In Groenke, L. S. & Hatch, J.A. (Eds.), *Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era : small openings*. Springer.
- Katz, A. & Snow, M.A. (2009). Standards and second language teacher education. In Burns, A & Richards J. C (Eds), *The Cambridge guide to second language teacher education*. (s. 66-76). New York: Cambridge University Press.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. Burns, A & Richards J. C (Eds), *The Cambridge guide to second language teacher education*. (s. 172-181). New York: Cambridge University Press.
- McNally, J. & Gray, P. (2006). Finding an Identity or meeting a standard? Conflicting discourses in becoming a teacher. Paper Presented at Annual European Research Conference 2006, Geneva.
- M.E.B. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara: MEB Öğretmen Yetistirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Newman, M. & Hanauer, D. (2005). The NCATE/ TESOL Teacher Education Standards: A Critical Review. *TESOL Quarterly*, 39(4), 753-764
- O'Connor, K.A. (2008). "You choose to care" : Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Singh, G. & Richards, J.C. (2009). Teaching and Learning in the Course Room. Burns, A & Richards J.C (Eds), *The Cambridge guide to second language teacher education*. (s. 201-208). New York: Cambridge University Press.
- Shaull, R. (1970). Foreword. In P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (s. 29-35). New York: Herder and Herder.
- Stevens, D. (2010). A Freirean critique of the competence and model of teacher education, focusing on the standards for qualified teacher status in England. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36:2, 187-196.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2015). Preparing Teacher Candidates as Passive Technicians, Reflective Practitioners or Transformative Intellectuals. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Varghese, M. (2006) Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (3), 211-224.
- Yıldız, A. (2014). Öğretmenliğin Dönüşümü (İdealist Öğretmenden Sınav Hazırlayıcı Teknisyene). İstanbul: Kalıkon Eğitim Dizisi.

söyleşi

L. Işıl Ünal İle Söyleşi

Kapitalist küreselleşme sürecinde, diğer toplumsal alanlar gibi eğitim de değişime ve dönüşüme uğradı. 1980'den sonra gerçekleşen değişimler açısından öğretmen yetiştirme önemli bir yerde duruyor. Türkiye'de öğretmen yetiştirme YÖK'le birlikte yeniden düzenlendiğini ve 1997 düzenlemesiyle de bugünkü halini aldığını biliyoruz. Bu dönemde genelde yükseköğretim ve özelde öğretmen yetiştirme konusundaki dönüşümler üzerine Prof. Dr. L. Işıl Ünal ile konuştuk.

Eleştirel Pedagoji: İlk olarak 1980 yılından sonra YÖK'ün kurulmasıyla Türkiye'de yükseköğretim sisteminde yaşanan değişikliklerden, özellikle de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki değişimden söz edelim istiyorum. Sizce öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'ün kuruluşunun ardından üniversite çatısı altında toplanması eğitim bilimlerinin ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversiter düzeyde gelişmelerine katkıda bulunmuş mudur?

YÖK'ün kurulmasıyla üniversitelerin diğer öğretim kurumlarından pek bir farkı kalmadı diyebiliriz. Öncesinde de köklü bir üniversite geleneğinin olmadığı Türkiye'de, üniversitelerde YÖK'le birlikte ciddi bir "çürüme" yaşandı. Ortaöğretim sonrası tüm kurumların (meslek yüksekokulları, teknoloji enstitüleri vb.) üniversite çatısı altına alınmasıyla birlikte, "üniversite", "yükseköğretim", "fakülte", "yüksekokul" gibi kavramlar muğlaklaştı. "Meslek alanı" ile "disiplin" ve "bilim alanı/akademik alan" kavramları arasındaki farklar eritildi.

Öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altına alınması da özellikle "meslek alanı"

ve "bilim alanı" karışıklığının eğitim bilimleri alanında da yoğunlaşmasına neden oldu. Eğitim bilimlerinin (disiplinin) öğretmen yetiştirme (mesleğin) vesayetine sokulması, 1980 darbesinin üniversite ve bilim nosyonlarında yaptığı bu tahribatın bir ürünü olmuştur.

Eğitim bilimleri bir bilim alanı ve öğretmenlik ise bir meslek alanıdır. Bu iki işlevin aynı kurum tarafından yerine getirilmesinin istenmesi anlamsız olduğu kadar imkânsızdır da. Fakülteler, lisans programları ile, ilgili bilim dalının bilgi birikimini pratikte de kullanacak elemanlar yetiştirirler. Örneğin iktisatçı, sosyolog vb. yetiştirirler. Eğitim bilimleri lisans programlarıyla da uzun yıllar eğitim bilimleri bilgisini pratikte kullanmak üzere mezunlar yetiştirilmiş, bunlar çeşitli kurumlarda eğitim programcısı, eğitim planlamacısı vb. adlarla istihdam edilmişlerdir.

Sözünü ettiğimiz uygulama ile yapılan iki şey var: Birincisi, Eğitim Bilimleri Fakültesinde, eğitim bilimlerinin lisans programları dışında (hatta onlar kapatılarak) bir meslek elemanı (öğretmen) yetiştirmek üzere program açmak; ikincisi ise, öğretmen yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri açmak. Her iki uygulamanın da mantıklı bir açıklamasını yapmak güçtür. Çünkü yapılacak şey, bir yandan eğitim bilimleri fakülteleri açmaya devam edip, diğer yandan da öğretmen yetiştirmek üzere yükseköğretim kurumları açmak olmalıydı.

Aslında öğretmen yetiştirme sisteminin değiştirilmesi, Türkiye'nin gündeminden hiç düşmeyen bir konu olmuş, Türkiye Cumhuriyeti öğretmeni nasıl yetiştireceğine bir türlü karar verememiştir. Bu kararsızlık içinde denenen modeller eğitim bilimlerinin bilimleşme süreci açısından genellikle frenleyici bir rol oynamıştır. Özellikle 1980'lere dek öğretmen yetiştirme sistemi hem yeni düzenlemelere konu olmuş, hem de bu konudaki eleştiri ve tartışmalar devam etmiştir. Birçok ülkedeki (ABD ve Avrupa ülkeleri) tartışmaların ve düzenlemelerin bir yansıması olarak Türkiye'de 1950'lerin sonlarında başlayan tartışmalar da öğretmen yetiştiren kurumların, kurulacak eğitim fakülteleri içinde toplanması yönündeydi, fakat bu tartışmalara, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nin ku-

rulmasından sonra bir süre ara verilmişti. 1978'de "yüksek öğretmen okulu"na dönüştürülmüş olan eğitim enstitüleri, 1982 yılında eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere dahil edilmiş, 1989 yılında YÖK kararıyla tüm öğretmenlerin fakültelerde yetiştirilmesi kabul edilmiştir.

Eğitim fakültelerinde sırayla öğretmen yetiştiren bölümler açılırken 1997'ye kadar Ankara Üniversitesi'nde açılmadı. Bu üniversitedeki eğitim fakültesinin adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olarak değiştirildi ama ironik bir şekilde eğitim bilimleri alt disiplinlerinin adıyla anılan mevcut bölümlerin sayıları azaltıldı (dokuz iken üçe indirildi). Böylece eğitim bilimleri bölümlerinin üçte ikisi kapatılarak, hem lisans hem lisansüstü programlar doğrudan etkilendi ve eğitim bilimlerine ilk tırpan vurulmuş oldu. Bu fakültede öğretmen yetiştiren bölüm açılmadı (formasyon programları devam etti). Süreç, 1997 Düzenlemesi ile tamamlandı.

Türkiye'de 1997 yılında YÖK, MEB ve Dünya Bankasının birlikte gerçekleştirdiği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında öğretmen yetiştirme alanında yapılan düzenlemeyle program da değiştirildi. Yeni programda eğitim bilimlerinin alt dalları olan eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi gibi dersler kaldırıldı. Siz bir makalenizde bu yeni sistemin öğretmenliği yeniden tanımlayarak ona "eğitimci"lik dışında bir anlam yüklediğinden söz ediyorsunuz. Bu konuya biraz açıklık getirir misiniz?

Öğretmenlik programlarını YÖK hazırladı ve fakültelere gönderdi. Türkiye'de içeriği YÖK'çe hazırlanan başka bir lisans programı yoktur. Bu program(lar), alan bilgisi ve öğretimle ilgili derslerde yoğunlaşmıştı ve adeta eğitim bilimleri ile ilgili derslerden arındırılmıştı. Yani bu program(lar), öğreteceği konuyu (alan bilgisi) bilen ve bunu nasıl öğreteceğini bilen (öğretim tekniklerini öğrenmiş) bir kişinin iyi bir öğretmen olabileceği düşüncesine dayanıyordu. Örneğin fizik öğretmeni fiziği bilir ve onu en uygun teknikle öğretir. YÖK açısından öğretmenlik teknik bir işti ya da öyle olmasını istiyordu.

Bence öğretmen eğitim sistemini ve içinde yer aldığı süreci bir bütün olarak kavramalı, eğitimi toplumsal/politik bir gerçeklik olarak anlamalı, kendisinin nerede durduğunu, bu bütün içinde nerede ne yapmakta olduğunu bilmelidir. Öğrenme ortamında yer alan diğer özneleri (özellikle öğrencileri) anlama çabası içinde olmalı ve onlarla sağlıklı bir etkileşim içinde olmalıdır. Öğretmen, öğrencinin içinden geldiği toplumu ve sosyal çevreyi anlama çabasına girmeden işini yapamaz. Bu yeterlikleri öğretmene kazandıran dersler ise, tam da YÖK'ün yeni programa aldığı eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi ve benzer derslerdir, yani eğitim bilimleri alanındaki derslerdir. Bu bilgilerle donanmış bir öğretmen kendi dersini planlar, hedeflerini ve araçlarını kendisi belirler ve öğrenme ortamını düzenler. Öğrenciyi, ortamı, koşulları dikkate alarak bunlarda değişikliğe gidebilir, esneklik tanıyabilir.

Oysa yeni sistemde öğretmene kazandırılan donanım ve ona tanınan yetkiler son derece sınırlıdır. Kullanacağı teknik, sınıfta ne yapacağı ve neleri nasıl öğreteceği belirlenerek öğretmene bildirilir. Ona sadece uygulamak kalır, tıpkı montaj hattındaki işçi gibi. 1997 Düzenlemesi ile öğretmen vasıfsız çalıştırılmakla kalmadı, vasıfsızlaştırıldı da. Sonra da yöneticiler ağızlarını açtıklarında öğretmenlerin "niteliksizliğinden" söz ediyor, her sömestr başında ve sonunda seminerler düzenliyorlar. Ama nedense bir türlü istedikleri "niteliğe" ulaşamıyor öğretmenler(!) Çünkü mesele öğretmenin "niteliksizliği" değil. Mesele eğitiminin bir bütün olarak nasıl kurgulandığıyla ilgili, yani öğretmene biçilen rolle, öğrenme ortamını kimin nasıl kurguladığıyla vb. Oysa yeni sistemle yapılan, öğretmenin topluma ve eğitime ilişkin bütünsel bir kavrayışa sahip olmasına izin vermeyip (yetiştirme programıyla), onun kendine güvenli bir meslek elemanı olarak yetişmesini sağlamak. Kolayca yönlendirilebilir, baskı altına alınabilir, ... öğretmenler yetiştirmek ve böylece iktidarların politikalarına karşı içerden bir direnişi engellemek.

Çok da başarılı oldu denebilir. Bakanlık her düzenlemeyi kolayca uygulayabiliyor artık, herhangi bir toplumsal muhalefete takılmadan.

Yazılarınızda öğretmenliğin bir meslek olduğunu ve öğretmen yetiştirmenin de eğitim bilimciler için bir çalışma/araştırma alanı oluşturduğunu söylüyorsunuz. Öğretmen yetiştirme eğitim bilimlerinin bilgi birikiminden yararlanarak yapılmalıdır diyorsunuz. Size göre matematik eğitimi, yabancı diller eğitimi gibi alanlar birer bilim dalı değil, eğitim bilimlerinin bir alt disiplini olan “öğretim bilimi”nin (didaktik) “uzmanlık alanları”nı oluşturuyor. Bu nedenle yaygın uygulamanın tersine, söz konusu uzmanlık alanlarının master ya da doktorasından da söz edilemeyeceğini söylüyorsunuz. Bu saptamanızı biraz daha açmanız mümkün mü?

Bugün bazı uygulama alanlarında, amacı uygulamaya daha birikimli elemanlar yetiştirmek olan tezsiz yüksek lisans programları (insan kaynakları yönetimi gibi) da açılıyor. Ama esas olarak lisansüstü eğitim akademik uzmanlaşma için yapılır. Dolayısıyla bir disiplin (bilim dalı) olarak sayamayacağımız alanlarda lisansüstü eğitim (hele doktora) yapılmamalı, aslına bakarsanız yapılmaz da.

Öğretmen yetiştirme programları meslek kazandırmak üzere açılmıyor mu? Bunun bilimle nasıl bir ilgisi kurulabilir? Her mesleğin icra edilmesinde bazı bilim dallarının birikiminden yararlanılır tabii. Ama meslek ve bilim dalı ayrı ayrı şeylerdir. Aralarında hiyerarşik bir ilişki kuruyorum, farklı şeyler olduğunu söylüyorum. Eğitim bilimsel çalışmalar yürütmek de öğretmen yetiştirmek de ayrı ama son derece zorlu uzmanlık alanlarıdır. İki işlevin de aynı kurum tarafından yerine getirilebileceğini iddia etmek her iki alana da hak ettikleri önemi ve değeri vermemek anlamına gelecektir. Öğretmen yetiştirme, Bakanlıktan ve üniversiteden bağımsız ama onlarla eşgüdümlü ve iletişim içinde olan özerk yükseköğretim kurumlarınca yerine getirilmesi gereken bir işlev olarak görülmelidir.

Bilimi bilim yapan ontolojik açıklamaya ihtiyaç vardır. Ne olduğu ve niçin var olduğu açıklanamayan bir bilimden söz edilemez. Bence belirttiğiniz bu alanların bilim olduğunu ileri sürmek

pek mümkün değildir. Örneğin “matematik eğitimi”. Burada bilim olan “matematik”tir, “matematik öğretmenliği” mesleki bir uzmanlık alanıdır (öğretmenlik mesleğinin bir branşıdır), bilim uzmanlığı alanı değildir. Bir eğitim bilimleri disiplini olan “öğretim bilimi” (didaktik) farklı alanlarda gerçekleştirilen “öğretim”ler, üzerinde çalışan bir bilim alanıdır (alt disiplindir). Öğretilecek her konu değiştiğinde başka bir bilim dalı ortaya çıkmaz.

Bu bağlamda eğitim bilimleri ile öğretmen yetiştirmenin kurumsal olarak birbirinden ayrılmasını öneriyorsunuz. Her iki alanın da -birbiriyle etkileşim halinde olmak kaydıyla- gelişimini sağlayacak nasıl bir model oluşturulmasını öneriyorsunuz?

Model önermiyorum, eğitim bilimleri alanında eğitim veren fakülteler ile öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ayrı olmalıdır diyorum. Aslında “diyoruz” demem gerekir. Bu görüşü Türkiye’de iki kişi savunuyoruz, bu görüşü ifade eden başka kişi(ler) olmadı ne yazık ki. Fransa eğitim bilimlerinin bilimleşme sürecinde en fazla yol aldığı bir ülke. Onlar bizdeki 1997 düzenlemesine benzer bir düzenlemeyi aynı yıllarda geri püskürttüler biliyorsunuz. Orada eğitim bilimleri üniversitede, öğretmen yetiştirme ise üniversite dışında bir yükseköğretim kurumunda olmak üzere iki ayrı kurum varlık gösteriyor ve her ikisi de ayrı ayrı binlerce lisans öğrencisi yetiştiriyor.

Seçkin Özsoy, Sabri Güngör ve Ahmet Yıldız ile birlikte, 2005 yılında, Fakülte (EBF) kamuoyuna yönelik hazırladığımız bir çağrı metni vardır. “Eğitim Bilimlerini Yeniden Düşünelim!” adlı bir “davet”tir bu. O zamanki dekanımız Gönül Akçamete de bu çağrıya uyararak bir akademik kurul toplantısı yapmıştı. Seçkin Özsoy’la ortak kitabımız olan “Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru” kitabının sonunda bu çağrı metnini bulabilirsiniz. Orada, eğitim bilimlerinin Türkiye’deki serüveninden çıkarılabilecek bir ders olarak şunu söylemiştik: “Eğitim bilimlerini, meslekî pratikler alanına karşı korumak, bugün daha önemli hale gelmiştir.” Bugün geldiğimiz noktadan bakışımızda ise, eğitim bilimlerini meslekî pratikler

alanına karşı koru(ya)mamanın sonuçlarını daha net bir biçimde görebiliyoruz.

O metinde kısaca söz ettiğimiz gibi, eğitim bilimleri ile öğretmen yetiştirme ayrı ama birbirini besleyen alanlardır. Meslekî pratik ile onu besleyen bilim dalı arasındaki bağlantı gerekli ve önemlidir. Ancak, bilim meslekî pratiğe karıştığı ölçüde kendine yabancılaşır ve giderek yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bilimin zayıflaması ise, bugün somut olarak yaşadığımız gibi, mesleği, pratiği besleyememesi anlamına gelir. Örneğin eğitim bilimlerinin çeşitli alt disiplinlerinde çalışan eğitim bilimcilerin öğretmen yetiştirme konusunda araştırma yapmaları böyle mümkün olabilir.

Ayrıca bilim-meslek, bilim-pratik bağlantısı, onlar birbirine karıştırıldığı durumlarda değil, ayrıldığı durumlarda kurulabilir zaten. İkisini ayırt edemezsek nasıl bağlantı kurabiliriz? O nedenle öğretmen yetiştiren kurumlar ile eğitim bilimleri fakülteleri ayrı kurumlar olmalı ama birbirleriyle bağlantılı olmalıdır.

Son günlerde eğitim fakültesi programlarının akreditasyonu için yapılan çalışmaların EPDAD (Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) çatısı altında hızlandığı görülüyor. Artan çalıştaylar yakın zamanda eğitim fakültelerinde yeni bir sürecin başlayacağını işaretlerini veriyor. Bu süreci, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin bu süreçlere katılımını ve eğitim fakültelerinin geleceğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Akreditasyon, uluslararası ölçekte bir standartlaştırma ve bunun yine uluslararası kurumlarca verilen “onay” (“kabul”) belgeleriyle tescil edilmesi anlamına geliyor. Toplumsal ve politik bir gerçeklik olarak eğitimin standardize edilmesi hem olabirliği düşük hem de hiç yönelmemesi gereken bir konu. Çünkü eğitimin “dışarıdan”, egemenlerce denetlenebilirliğini sağlayan bir mekanizma bu. Eğitimin, üzerinde “küresel ölçekte” uzlaşmış standartlarla gerçekleştirilmesi, halkların, kültürlerin bu ölçütler üzerinde uzlaşmalarını ifade etmiyor. Küresel sermayenin kendi örgütleri eliyle verdiği kararlardan bahsediyoruz.

“Dışsal” derken başka ulusları kastetmiyoruz, kastettiğimiz eğitim sürecinde yer alan öznelere dışında kalanlar. Egemenlerce belirlenen ve onların eğitim sürecindeki denetimlerini artırmaya yönelik standartların dünyadaki tüm halklara, kültürlere dayatılması elbette karşı çıkılması gereken bir konu. Süreçte yer alan öznelere kendi özdenetimleriyle işlemesi gereken bir sürece küresel sermaye tarafından el konuluyor.

Yukarıda tartıştığımız sorunların birçoğu, bir anlamda “ulusal” ölçekteki standardizasyonun sonuçları zaten.

Eğitim fakültelerinin bu sürece katılmama yönünde bir irade ortaya koyabileceklerine ihtimal vermiyorum. Çünkü öncelikle meslek standartları konusunda yaygın bir kabulün oluşacağını, kendisini meslekten, pratikten ayıramamış haliyle bilimin de bunun etkisiyle ve üniversitelerin küresel rekabet gerekçesiyle zorladıkları standartlara uyma kaygısıyla söz konusu akreditasyon kervanına katılacaklarını düşünüyorum. Zaten modern bilim anlayışının getirdiği “evrensel”, “standart”, “nesnel” gibi kavramlar etrafında oluşan bir akademik kültür varken bu kolay olacaktır. Çünkü bu akademik kültür, bilimin ve bilimci topluluğunun, kendi üzerinde düşündüğü ve kendini sorgulayabildiği ölçüde, yani özdeşünümelliği benimsediği ve sürdürdüğü ölçüde var olabileceği anlayışını içermiyor.

Yukarıda belirttiğim nedenlerle, önce öğretmen mesleğinin standartlaştırılması kaygısıyla öğretmen yetiştiren bölüm ve fakültelerin, daha sonra da aynı fakülteler içinde yer alan eğitim bilimcilerin seve seve bu sele kapılacaklarını düşünüyorum. Bakın, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri ayrı ayrı yükseköğretim kurumlarında olsa, meslekler standartlaşırken bilim kendisini koruyabilir veya bilim onu da bu sele kapılmaktan koruyabilirdi. Ama bu kurumsal yapı içinde yer alırken ve bilimsel varoluşu bu kadar geriletmişken eğitim bilimlerinden böyle bir direniş bekleyemeyiz.

Sorularımızı yanıtladığınız ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.