

Eleştirel Pedagoji

Yıl 8 / sayı 44 / Mart - Nisan 2016 / Fiyatı 10 TL.

ISSN 1308-7703



Mart-Nisan 2016

Yıl 8 / sayı 44

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

akademide toplumsal cinsiyet

MERAL UYSAL

8 mart merceğinden ...

FEVZİYE SAYILAN

“hızlandırılmış pedagojik formasyon” programları

ELİF İ. PÜSKÜLLÜOĞLU / AHMET DUMAN

eleştirel okuryazarlık ve negatif liberalizm

GUY SENESE

kapitalizm dini niçin ve nasıl kullanır?

RUHİ SARP KAYA

söyleşi: özgürlük vaadinden sınıfsal esarete eğitimde dönüşüm

SERDAL BAHÇE

diyanet'in 4- 6 yaş grubu için kuran kursları uygulaması

DİLEK ÇANKAYA

kamu personel rejiminde dönüşüm ve iş güvencesi

ERKAN AYDOĞANOĞLU

“müşteri olarak öğrenci”: öğretmen eğitiminin ticarileştirilmesi

BRAD J. PORFİLİO / TIAN YU

eğitimde yaşanan dönüşümün yönü

ELİF ÇUHADAR

demokratik eğitim mücadelesi

ÖZGÜR BOZDOĞAN

eğitim ilişkileri üzerinden bir akp çözümlemesi

ÖNDER YILMAZ

özgür demokratik toplumcu eğitim

SAKİNE ESEN

eğitim emekçileri mücadeleyi nereden kurmalı?

İLHAN YİĞİT

Ş. Erhan Bağcı / İsmail Aydın / Arda Kaya / H. Serhan Sarkaya / Erdoğan Yılmaz / 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
Yasemin Tezgiden Cakcak

Editör Yard.

Nurcan Korkmaz - Zeynep Alica

Danışma Kurulu

Adnan Gümtüş / Ahmet Duman / Aylin Demirli /
Cevat Geray / Dave Hill (İngiltere) / Ebru Aylar /
Erdal Küçük / Erhan Bağcı / Eylem Türk /
Fatma Gök / Fatma Mızıkacı / Işıl Ünal / Guy
Senese (ABD) / Kostas Skordoulis (Yunanistan) /
Levent Özbek / M. Taki Yılmaz / Mehmet Toran/
Meral Uysal/Mustafa Sever / Naciye Aksoy / Nejla
Kurul / Onur Seçkin / Ömay Çokluk / Peter
Mayo / (Malta) / Peter McLaren (ABD) / Remzi
Altunpolat / Rifat Okçabol / Ruhi Sarpkaya / Seçkin
Özsoy / Serdar M. Değirmencioğlu / Serhan
Sarıkaya / Pınar Kızıllan / 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 İç sayfa (200 TL.)

Editörden

Merhabalar,

Kamusal, bilimsel ve laik eğitime saldırıların artarak devam ettiği hepimizce malum. Gün geçmiyor ki eğitime yönelik gerici ve piyasacı bir saldırının haberi ile karşılaşmayalım. Biz de bu sayımızda, demokratik eğitim mücadelesini aynı örgütlü yapılanmalar altında da olsa farklı bakış açılarına sahip aktivistlerin Ene yapmalı, nasıl yapmalı? sorularını yanıtladıkları yazılara yer verdik. Görüşlerini bizimle paylaşan Eğitim Sen Genel Eğitim Sekreteri Elif Çubadar, Eğitim Sen Ankara 2 Nolu Şube Başkanı Özgür Bozdoğan, Eğitim İş Eğitim Sekreteri Onder Yılmaz, Eğitim Sen Genel Sekreteri Sakine Esen ve KEŞK Eğitim, Örgütlenme ve Basın Yayın Sekreteri İlhan Yigit'E teşekkür ederiz.

Hem eğitim sorunlarına hem de toplumsal sorunlara ilişkin eşitlikçi ve özgürlükçü bakış açılarına yer vermeye devam ediyoruz. Meral Uysal ve Fevziye Sayılan, yazılarında 8 Mart Dünya Emekçi Kadınlar gününün ve kadın mücadelesinin önemini vurguluyor. Ayrıca Elif İlman Püsküllüoğlu, Ahmet Duman, Rubi Sarpkaya, Nejla Doğan, Dilek Çankaya, H. Serhan Sarıkaya, Erdogan Yılmaz ve Erkan Aydoğan'ın Ene'nun eğitimi çeşitli yönleriyle ele alan, piyasalaşma ve dinselleşmeyi farklı boyutlarıyla irdeleyen yazılarını da ilgiyle okuyacağınızı düşünüyoruz. Dergimizin her sayısında mutlaka bir çeviri yazıya yer verme gelenegini sürdürüyoruz. Bu sayıda danışma kurulu üyemiz Guy Senese ve Brad J. Porfilio ile Tian Yu'Eya ait ortak makale olmak üzere iki çeviri yazı sunuyoruz.

Babarın kendini hissettirmeye başladığı şu günlerde ülkemize ve tüm dünyaya barışı da beraber getirmesi ümidiyle... Sevgiyle kalın...

Nurcan Korkmaz

<i>Eğitim Gündemi: Barış İçin Akademisyenler Bildirisi</i>	2	Ünal Özmen
<i>Akademide Toplumsal Cinsiyet</i>	5	Meral Uysal
<i>8 Mart Merceğinden ...</i>	9	Fevziye Sayılan
<i>Bir Muhafazakar Neoliberal Eğitim Trajedisi: “Hızlandırılmış Pedagojik Formasyon” Programları</i>	12	Elif I. Püsküllüoğlu Ahmet Duman
<i>Eleştirel Okuryazarlık ve Negatif Liberalizm</i>	17	Guy Senese
<i>Kapitalizm Dini Niçin ve Nasıl Kullanır</i>	23	Ruhi Sarpkaya
<i>Serdal Bahçe ile Özgürlük Vaadinden Sınıfsal Esarete Eğitimde Neoliberal Dönüşüm Üzerine Söyleşi</i>	28	Nejla Doğan
<i>Diyanet İşleri Başkanlığının 4- 6 Yaş Grubu İçin Kuran Kursları Uygulaması</i>	33	Dilek Çankaya
<i>Kamu Personel Rejiminde Dönüşüm ve İş Güvencesi</i>	42	Erkan Aydoğanolu
<i>“Müşteri Olarak Öğrenci”: Öğretmen Eğitiminin Ticarileştirilmesinin Eleştirel Bir Anlatısı</i>	47	Brad J. Porfilio Tian Yu
<i>Göçmen Aile Çocukları İle Eğitimin Kıyısında</i>	56	H. Serhan Sarıkaya
<i>Okulöncesi Eğitiminde “Yeni Hayat Tarzı” ve Sıbyan Mektepleri</i>	60	Erdoğan Yılmaz
<i>Eğitim Tarihinden: İLK-SEN Mitingi</i>	64	İsmail Aydın
<i>Sözlük: Yaşam Boyu Öğrenme</i>	67	Ş. Erhan Bağcı
<i>Sinema: Korkoro</i>	68	Arda Kaya
<i>Eğitimde Yaşanan Dönüşümün Yönü</i>	70	Elif Çuhadar
<i>Demokratik Eğitim Mücadelesi</i>	75	Özgür Bozdoğan
<i>Eğitim İlişkileri Üzerinden Bir AKP Çözümlemesi</i>	82	Önder Yılmaz
<i>Özgür Demokratik Toplumcu Eğitim</i>	90	Sakine Esen
<i>Parasız, Laik, Bilimsel ve Anadilinde Eğitim; Güvenceli İş, Güvenli Gelecek, İnsanca Yaşam İçin Eğitim Emekçileri Mücadeleyi Nereden Kurmalı?</i>	93	İlhan Yiğit

Barış İçin Akademisyenler Bildirisi ve Akademik Tutum

Türkiye Ocak ayında 1128 akademisyenin imzalayıp kamuoyuna duyurduğu “Bu suça ortak olmayacağız” başlıklı bildirisini tartıştı. 14 Ocak 2016’da kamuoyuna duyurulan bildiriye ilk ve en sert tepki devletin tepesinden geldi: Cumhurbaşkanı RTE “aydın müsveddeleri” dediği imzacıları “gereği yapılacaktır” diyerek tehdit etti. Adli kaydında organize suç örgütü (mafya) lideri olduğu yazan biri ise “Devlet eğer ki bir gün işleyemez hale gelirse yani terör ve düşman ülkeler hedefine ulaşırsa bu VATAN’ın evlatları, (...). İmza attığımız bildiriye önlerine alacak, (...). İntikamlarını dahi Müslüman Türk’e yakışır bir şekilde alacak ancak sizlerin kanlarıyla duş yapmayı da unutmayacaklardır.” sözleriyle tetikçi olarak “gereğini” yapmaya aday olduğunu cumhurbaşkanına ilettiler. Başbakan Davutoğlu ise “Bilmeden, hatta sonuçlarını görmeden imza atmış olanlar varsa, onlardan bu metni kabul etmediklerini deklare etmelerini bekliyorum” çağrısında bulundu. Başbakan ve cumhurbaşkanının açıklamasını sözlü talimat olarak algılayan polis 26 akademisyeni gözaltına aldı. YÖK ve rektörler tarafından idari, savcılar tarafından ise adli kovuşturma başlatıldı. Birçok üniversite, idari soruşturmanın sonucunu beklemeden bildiriye imza atan akademik personelinin sözleşmesini iptal etti. Bahçeşehir Üniversitesinin içeriğine katılmamakla birlikte bildiriye imza atan akademisyenlerine soruşturma açmayacağı yönündeki açıklaması, YÖK talimatına rağmen ODTÜ’nün soruşturma başlatmaması not etmekte yarar var.

Bildiri özetle, Kürt illerinde devlet güçleriyle PKK’nın silahlı militanları arasında süren çatışmada orantısız güç kullanan devlete çağırı yapıyordu. Fakat bildiri, spesifik amacını aşarak bütün Türkiye’de ifade özgürlüğünün sorgulanmasına yol açan bir metin olarak tarihe geçti. Bildiriye tarihsel yapan ne içeriği ne de imzacılarıydı; önceki benzer bildirilerden farklı olarak toplumun belli başlı her kesimi tarafından tartışıldı ve sivil aktörlerin de özgürlükler konusunda pozisyonunu net olarak bildirmesine vesile oldu. Büyük bir çoğunluk, bildiriye fikir özgürlüğü bağlamında ele almak yerine

terör eylemi kategorisinde değerlendirdi. Daralan din ve mezhepler etrafındaki kutuplaşmayı, “ulusal çıkar” gibi daha esnek bir alana taşıma niyetindeki Erdoğan, böylece beklentisine uygun olarak “aydın” ve “laik” bilinen kesim kimi çevrelerden koşulsuz destek almayı da başarmış oldu.

Neoliberal politikacıların çevre ülkelerde iktidara taşındığı dönemde Türkiye AKP ile tanıştı ve bu parti ilk iki dönemini uluslararası ilişkilerle ayakta tuttu. Türkiye’nin ekonomik sorunlarına çare olmayacağını anlaşıldığı ve komşuluk yaptığı bölge savaşını daha da derinleştiren neoliberal politikaların bir partiyi iktidarda tutmasına yetmeyeceğinin anlaşıldığı bir sırada AKP, ikinci iktidar döneminde kendine yeni bir yol çizdi: ABD’nin Irak işgaliyle başlayan Ortadoğu’daki savaşın mezhep çatışmaları görünümü alması, Batı’nın Tunus ve Mısır’dan yükselen demokrasi

talebini mezhebe dayalı iç çatışmalarla saptırmaya yönelmesi hem parti hem kadro altyapısı hazır olan AKP’nin tereddütsüz bir şekilde mezhepçi politikalara yönelmesinde teşvik edici bir unsur oldu. Batı’nın demokratik talepleri



bastırmak üzere kısıktığı mezheplerin, bölgenin siyasi aktörü (Mısır’da Müslüman Kardeşler, Tunus’ta Nahta Hareketi, Irak ve Suriye’de İŞİD gibi) olarak kalıcı kılma hevesi, kısa sürede Batı’nın arzu ettiği “istikrar” arayışının önünde engel olmaya başladı. Bitmek bilmeyen çok aktörlü savaşların enerji kaynaklarının yönetilmesini güçleştirecek olması, savaş alanının pazar yeri olarak kullanılamaz hale gelme tehlikesi, Ortadoğu’daki mezhepsel örgütlenmelerin gücünü Batı üzerinde test etme geleceği Batı’nın Ortadoğu’da oyun kurallarını ve tabi ki oyuncularını da değiştirmesini gündeme getirdi: Rusya’nın Esat lehine Suriye’de fiilen taraf olması, ABD ve AB ülkelerinin bunu bir sorun olarak görmemesi; Batı’nın Kürt siyasi ve askeri hareketine ulusal talepleri bağlamında destek veriliyor olması Türkiye’de mezhep yerine milliyetçi duygulara hitap etmenin yükseldiği bir döneme işaret ediyordu.

Kürt siyasi hareketinin Ortadoğu’da lehine işleyen bu sürecin özerklik talebini aşarak bağımsız devlet yolunu açabileceğini düşünerek Suriye ile birlikte Türkiye’de de birlikte yaşam projesi rafa kaldırması ve Batı’nın Ortadoğu’yu ele alış biçimindeki değişimin milliyetçi duyguları tetiklemesi kaçınılmazdı. AKP ve tabi ki lideri Erdoğan, bu noktadan itibaren mezhepçi diline milliyetçi söylemi de ekleyerek yoluna devam etmeye yöneldi. Kürtlerin Türkiye ile yollarını ayırma niyeti, Türkiye’de egemen siyaseti yöneten her muhafazakâr politikacı gibi Erdoğan’a da daha geniş bir kitleye hitap etme imkanı sunuyordu. Nitekim Erdoğan, bu gelişmelerin bir sonucu olarak bir dönem kanlı bıçaklı olduğu ulusalcı, seküler milliyetçi aktif bir kitleyi nüfusuna kaydetmeyi başardı. Kendini laik Kemalist, Atatürkçü olarak tanımlayan, geçmişte laiklik konusunda AKP ile ters köşelerde yer alan önemli bir

kesim, “vatan”/“millet” söz konusu olduğunda laikliğin teferruat olduğunu söylemeye başladı. Bunu en açık ve net biçimde aralarında Prof. Dr. Sina Akşin, Prof. Dr. Semih Koray, Prof. Dr. Kemal Alemdaroğlu, Prof. Dr. Özdemir Nutku’nun da bulunduğu 64 akademisyenin 25 Ocak’ta “TÜR-

KİYE ‘nin Akademisyenleri” adını kullanarak yayımladıkları bildiriye gördük. Bildiride özetle “*Akademik özgürlük ve üniversite özerkliği vatan ve millet bütünlüğüne karşı beyan ve eylemlerin gerekçesi yapılamaz. Bilim insanlarının vazgeçemeyeceği iki temel ilke gerçeğe bağlılık ve vatana bağlılıktır. ABD ve İsrail tarafından desteklenen PKK, Türkiye’yi bölmek için saldırıya geçmiştir. Türk Silahlı Kuvvetleri ve güvenlik güçlerinin bu kalkışmaya karşı verdiği mücadele bir vatan savaşıdır. Gerçeğe bağlı akademisyenlerin bu konuda tarafsız olma hakları bile yoktur.*” deniyordu.

Metindeki “*Bilim insanlarının vazgeçemeyeceği iki temel ilke gerçeğe bağlılık ve vatana bağlılıktır.*” ifadesi İkinci Dünya Savaşından kalma (2. Dünya Savaşı’nın zıt taraflarında yer alan İngiliz ve Alman üniversite yönetimlerinin gerçeğin peşi-

ne düşen Einstein ile Eddington'a yönelik tutumlarını anımsayın. Einstein, savaş karşıtı görüşleri ve İngiliz bilim insanı Eddington'la ortak çalışması nedeniyle üniversitesinden uzaklaştırılmış, Eddington ise Einstein'ın teorisini doğrulama çabası nedeniyle üniversiteden uzaklaştırılmakla tehdit edilmişti.) bilime bilgi dışında hizmetler atfeden yakışımın bir sonucudur. *“Vatana bağlılık”* her halükarda gerçeğin aranması önünde engel teşkil eder. *“Vatan”*ı kutsallaştıran milliyetçi zihniyetin, zaten kutsal olan din karşısında laikliği savunması ve hatta laik olarak anılması imkanı ortadan kalkar.

Umut verici olan, içeriğini sorunlu bulup bildiriyi imzalamamış olmasına rağmen çok sayıda akademisyen, edebiyatçı, sanatçı ve sendikanın destek açıklamalarıyla bu devlet refleksinin fikir ve ifade özgürlüğüne yönelik tehdit olduğunu belirten bildirimler yayımlamasıydı: Prof. Dr. Korkut Boratav, Prof. Dr. Cem Eroğul, Prof. Dr. Taner Timur, Prof. Dr. Gamze Yücesan Özdemir'in çağırıcıları arasında bulunduğu **“Akademisyenler susturulamaz”** destek bildirisi 2000 akademisyen ve aydın tarafından imzalandı. Bildiride özetle *“Türkiye'nin tamamını kendi iradesine tabi kılmak gibi beyhude bir çabayı ısrarla sürdüren otoriter zihniyetin hedef tahtasındaki 1128 bilim insanı, bugün; can güvenlikleri, mesleki çalışma ortamları ve iş güvenceleri itibarıyla büyük tehdit altında”* olduğu vurgu yapıyordu.

611 akademisyen'in imzaladığı başka bir bildiri ise *“fikrin eleştirilmesi demokrasinin, fikri ifade edenin cezalandırılması ise otoriterliğin niteliğidir.”* tesbitine yer vererek fikir ve ifade özgürlüğünün, akademik yaşamın temel unsuru olduğu ve bildiriye karşı gösterilen tepkinin kaygı verici bulunduğu belirtildi.

Bir eylem biçimi olarak bildiri

Savaş gibi gerilimli durumlarda tarafları sükûnete davet eden akademisyenlerin (bazen aydın) çağırısı işe yarıyor mu, muhataplarına ulaşıyor mu? Bildiri, basın açıklaması, dilekçe gibi fikir beyan yöntemlerinin kamuoyunu bilgilendirme, imzacıların pozisyonunu deklare etme, taraflardan birine destek çıkma gibi etkileri olduğuna kuşku yok. Fakat olur olmaz her durumda bu yola başvurulmasının, imzanın bir eylem biçimine dönüşmesinin caydırıcı eylem türlerini engelleyen bir yönü olduğunu, bu yolla iktidarı rahatlatıldığını da görmek gerek.

Kimi zaman akademisyen, profesör kimi zaman aydın gibi kariyerlerle yapılan görüş bildirmenin düzenin işleyişini analiz etmenin, sistemin mağdurlarına çıkış yolunu göstermenin, mücadelenin yönünü yöntemini tayin etmenin bilen birinin işi olduğu (entelektüele özgü) algısının pekişmesine, en kötüsü de asıl muhatabı (halk), sorununu ihale etmiş olma rehavetine sevk ediyor olmasıdır. “Aydın”ın her seferinde itiraz ettiği durumun mağdurlarından biri gibi değil de aydın kimliği ile ortaya çıkmasını, daralan mücadele alanına girmekten imtina etmenin bir sonucu olarak görmek de mümkün.

Her yeni açıklamada “aydınlar”ın, kullandıkları dili daha da radikalleştirdiğine tanık oluyoruz. Dildeki bu radikalleşmeyi, kendine gereğinden fazla rol biçerken aydının, risk payı oldukça düşük bu liberal eylem biçiminin anlamını koruma çabası olarak gördüğümü ifade etmeliyim. Ne yazık ki *“Bu suça ortak olmayacağız!”* diyenlerin başına gelenler, iktidarın, bildiri imzalamayı benim gibi pasif bir eylem biçimi olarak algılamadığını gösteriyor. Burdan kendi adıma çıkaracağım sonuç ya imza egemenliği sarsacak kadar güçlü bir protesto aracı ya da iktidar bir imzaya dayanamayacak kadar güçsüz!..

Akademide Toplumsal Cinsiyet

*Meral Uysal**

Yüzyıllar boyunca çalışma yaşamı ve politika dışında tutulmuş olan kadınlar bu süreçlere katılmanın mücadelesini vermişlerdir. Kuşkusuz erkek egemen yapısıyla bilim dünyası bunun dışında değildir ve cinsiyet ayrımcı yaklaşımları içinde barındırmaya devam etmektedir. Eril dilin (erkeksi) akademik yaşama yansımaları olan “bilim adamı” kavramı hala akademinin kendi içinde bile söz dağarcığından yok olmadı. Akademinin bir yaşam biçimi olması, ya da bilime adanmışlık söylemleri var olan cinsiyet kodları ile yan yana durduğunda bir çatışma oluşturmadığını söylemek olanaklı değil. Akademideki kadın sorunu toplumdaki kadın sorununun bir parçasıdır ve dolayısıyla bu sorunu çerçeveleyen yapısal eşitsizlikler değişmedikçe akademide bir mücadele alanı olarak devam edecektir.

Toplumsal cinsiyetin akademik yaşamda nasıl var olduğunu ortaya koymak için birinci olarak akademik unvan ve kadrolar, akademik alanlar ve yönetim görevlerinde kadınların sayısal olarak temsil edilme durumları ile ilgili göstergeleri analiz edebiliriz. İkinci olarak ise, kadınların karşılaştıkları ve baş etmek durumunda kaldıkları cinsiyetçi tutum ve davranışlar, iş ve aile yaşamını dengeleme sorununun akademik yaşamdaki sonuçları, içselleştirilen cinsiyetçi bakış açıları gibi “akademide kadın olmanın” var olan cinsiyetçi pratiklerinin neler olduğuna bakabiliriz.

Akademide Kadın Temsili

Toplumsal cinsiyetin temel görünümüne baktığımızda ilk gözümüze çarpan akademik kadro içinde kadın temsiliyetinin batı ve pek çok gelişmiş ülke örneği ile kıyaslandığında eşit hatta daha yüksek oluşudur. 2015 Yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye’de kamu ve vakıf üniversitelerinde toplam olarak 148.860 öğretim üyesi ve elemanı çalışmakta ve bunun % 43,1’ini kadınlar oluşturmaktadır. Bu oran 2013-2014 yılları itibarıyla Avusturalya’da % 43,6, Japonya’da % 12,7 Danimarka’da % 31, Norveç’te % 31,7, İsveç’te ise % 36,7’dir.

*Ankara Ün. öğretim üyesi

Akademisyenler arasında kadın erkek dağılımının üniversitelere göre de değiştiği, merkez üniversitelerinde kadın akademisyen oranının arttığı görülmektedir. Örneğin Ankara üniversitesinde kadın akademisyenlerin oranı % 49,5 (Poyraz, 2013), Boğaziçi Üniversitesi 44,1 ile (<http://docplayer.biz.tr/1654607-Bogazici-universitesi-idari-faaliyet-raporu.htm>) eşitliğe daha yakın görünmektedir.

Türkiye’de akademide (eşit olmasa da) yüksek orandaki kadın temsiliyetinin gerçek anlamda bir eşitliğe denk düşüp düşmediği var olan sayısal göstergelerin nasıl yorumlandığı ile de yakından ilişkilidir. Çizelge 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de bulunan kamu ve vakıf üniversitelerinde akademik unvanlara göre dağılım incelendiğinde toplam akademisyenler içinde % 43,1 olan kadın akademisyen oranının profesörler içinde % 29,4’e; doçentler içinde % 34,3’e, yardımcı doçentler içinde ise % 39,5’e düştüğü görülmektedir. Oysa öğretim görevlisi kadrolarında bu oran % 43,4’e, okutman kadrolarında ise %61,9’a yükselerek erkek oranını geçmektedir. Öztan ve Doğan’ın da belirttiği gibi lisans mezuniyeti ve hatta doktora düzeyinde görece yakın noktalardan akademik süreçlere katılan kadınlar ve erkekler, akademik kariyerlerinin ilerleyen aşamalarında birbirlerinden uzaklaşarak cinsiyete dayalı bir tabakalaşma oluşturmaktadırlar.

Çizelge 1. Akademik unvana göre kadın erkek oranları

Kadro unvanı	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	S	%	S	%	s	%
Profesör	14.751	70,6	6.128	29,4	20.879	100
Doçent	9.292	65,7	4.848	34,3	14.140	100
Yrd.doçent	20.252	60,5	13.171	39,5	33.323	100
Öğ.Görevlisi	11.957	56,6	9.161	43,4	21.118	100
Okutman	3.902	38,1	6.337	61,9	10.239	100
Uzman	1.919	51	1.843	49	3.762	100
Araş.Gör	22.790	50,2	22.609	49,8	45.399	100
TOPLAM	84.763	56,9	64.097	43,1	148.860	100

Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri 2014-2015

Çizelge 2’de de görüldüğü gibi, akademik kadrolar açısından dağılıma bakıldığında öğretim üyesi kadrolarında bulunan kadınların oranı % 35,3’iken, % 49,6 ile diğer öğretim elemanlarının yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Bilindiği gibi öğretim görevlisi ve okutman kadroları zaman zaman öğretim üyesi kadrolarına bir geçiş söz konusu olsa da akademik hiyerarşide, yükselme olanağı olmayan kadrolardır. Konuya akademik unvanlar açısından bakıldığında cinsiyetler arası bir eşitliğin olmadığı, akademik tabakalaşmanın söz konusu olduğu söylenebilir. Ancak araştırma görevlisi kadrolarındaki

kadın erkek oranlarının yakınlığı gelecekte eşitlik durumuna doğru bir dengenin oluşacağına da işaretlerini vermektedir.

Çizelge 2. Kadro unvanına göre kadın erkek oranları

Kadro unvanı	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	s	%	S	%	s	%
Öğretim üyesi	44.195	64,7	24.147	35,3	68.342	100
Diğer öğretim Elemanı	40.568	50,4	39.950	49,6	80.518	100
TOPLAM	84.763	56,9	64.097	43,1	148.860	100

Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri 2014-2015

Konunun bir boyutu da eğitim ve öğretim alanları açısından kadın ve erkek akademisyenlerin dağılımının cinsiyete dayalı bir ayrılaşmaya dikkat çektiğidir. Çizelge 3 eğitim, sağlık ve mühendislik alanlarındaki akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımını vermektedir. Görüldüğü gibi eğitim ve sağlık alanlarında kadın akademisyen oranı yükselirken, mühendislik alanlarında belirgin bir biçimde düşmektedir. Erkek egemen bir toplumda eğitim alanı ev içi rollerin uzantısı durumunda görüldüğü için kadınların diğer alanlara göre daha çok yöneldiği bir alan olmaktadır. Keza sağlık alanı da bakım ve gözetim gibi işlevleri ile benzer bir durumu sergilemektedir. Öte yandan Poyraz’ın da belirttiği gibi kadın akademisyenlerin görece olarak arttığı Eczacılık ve Dişçilik alanları akademi dışında, akademiye çok daha fazla gelir elde etme olanağı sağlamaktadır. Bu nedenle kadınlara daha çok terkedilmiş durumdadır. Oysaki mühendislik alanlarında yoğun olarak erkek akademisyenlerin varlığı söz konusudur. Bu durum toplumdaki cinsiyete dayalı mesleki farklılaşmanın akademik alana bir yansımaları olarak yorumlanabilir.

Çizelge 3. Eğitim öğretim alanına göre kadın ve erkek oranları

Alanlar	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	s	%	s	%	s	%
Eğitim	5.960	53,7	5.142	46,3	11.102	100
Mühendislik	14.072	53,2	6.295	46,8	20.367	100
Sağlık	18.985	30,9	16.723	30,9	35.708	100

Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri 2014-2015

Akademide yönetim ile ilgili görevlerde kadınların temsil edilme durumu kadın ve erkekler arasındaki asimetriyi belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Aslan (2015) tarafından YÖK listesi esas alınarak, 104 kamu üniversitesinden 100’ünün web siteleri taranarak gerçekleştirilen araştırmada Mart 2015 tarihi itibarıyla şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Mevcut 17 YÖK üyesinin yalnızca 2'si kadındır. Denetleme Kurulu üyelerinin ise tamamı erkektir.
- 100 kamu üniversitesinin yalnızca 5'inde kadın rektör vardır. 245 rektör yardımcısının yalnızca 11'i kadındır (% 4,5).
- 918 fakültenin 95 kadın dekanı bulunmaktadır(% 10).

Türkiye'de akademide kadın- erkek dağılımı eşitliğe çok uzak olmayan bir durum ortaya koysa da, erkeklerle aynı akademik süreçlerden geçen kadınların karar alma mekanizmalarında yeterince söz sahibi olmadıkları görülmüştür. Kadın akademisyenlerin yönetsel görevlerine uzak olması üniversitedeki erkek egemen kültürü ve eril yapıyı güçlendirmekte ve yeniden üretmektedir.

Akademide Kadın olmak

Akademide toplumsal cinsiyetin araştırılması bizi bir yönüyle kadının akademik unvan hiyerarşisinde, bilimsel alanlarda, üniversite yönetiminde temsil edilme biçimlerini incelemeye götürürken, diğer yanıyla da bu temsil biçimlerinin de nedeni ya da sonucu olduğu, kadınların bilim üretme sürecindeki erkeklerle birlikte eşit olarak var oluşlarını, ilerlemelerini tehdit eden kadın olmaktan kaynaklı toplumsal cinsiyet örüntülerinin neler olduğunu araştırmaya götürmektedir.

Akademinin okumuş yazmışlardan oluşuyor olmasının erkek ve kadınlıkla ilgili toplumsal cinsiyet kodlarını değiştirmedeğini vurgulayan Ural (2001) akademide bir kadının var oluş biçimini ifade ederken toplumsal cinsiyet kalıplarına vurgu yapmaktadır:

Akademide bir kadın her şeyden önce erkeklerin ve diğer kadınların bakışlarıyla (hiçbirinin entelektüelliğinden, solculuğundan ve eşitlikçiliğinden kuşku “duymayacağı”) arkadaşlarının, (bazı durumlarda, hatta üniversitesine göre çoğu durumda, bu özelliklerden şiddetle kuşku duyabileceği) hocalarının çalışma arkadaşlarının, birlikte ders aldığı diğer öğrencilerin, eşlerinin/sevgililerinin kendini “öğrenmeye meraklı, işte birikimi de belli şirin kız” imajına mahkûm

eden müstehzi gülüşleriyle baş etmek zorundadır. Üstelik bunu tüm bir sosyalizasyon sürecinin ve sıkı aile eğitimin ona yüklediği çekingen dille yapmak zorunda kalır. Ayrıca bu mücadeleyi kendisi akademide olsun olmasın, ondan daha başarısızsa bunun acısını çıkartan bir eşin/sevgilinin gölgesinde yürütmesi gerekmektedir.

Kadın cinselliği, güzelliği, namusu gibi kavramlarda kendini hissettiren toplumsal cinsiyet kalıpları daha az görünür olsa da akademide de vardır. Genelde akademisyen kadınların yaşadıkları cinsel taciz durumlarını ifade etme konusunda çekingen davrandıkları görülmektedir. Çünkü mağdur olan taraf kadın da olsa, cinsiyet ayrımcı yaklaşımlar nedeniyle, karşı karşıya kaldığı davranıştan kadın sorumlu tutulmaktadır. Öte yandan akademik süreçteki güç ilişkileri nedeniyle kadın, ilerlemek adına bu tür durumlara katlanabilmektedir.

Kadınlar cinsiyete dayalı iş bölümünün dayattığı kalıplar çerçevesinde evlilik, çocuk ve iş yaşamını dengelemek koşuluyla akademide var olmakta, aynı koşulları paylaşmayan erkeklerle rekabet etmek durumunda kalmaktadırlar. Yapılan araştırmalar akademisyen kadınların ya hiç evlenmediğini, ya geç evlendiğini, ya çocuk sahibi olmadığını ya da geç yaşlarda ve az sayıda çocuk yaptığını ortaya koymaktadır. Acar (1996) erkek akademisyenlerin % 36,2'sine karşılık, kadın akademisyenlerin % 45'inin bekâr olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde erkek akademisyenlerin %1,9'una karşılık, kadın akademisyenlerin % 39'u boşanmış ya da duldur. Özkanlı ve Korkmaz (2000) tarafından Ankara Üniversitesi'nde yapılan araştırma kadın akademisyenlerin akademik ilerleme taleplerinin yoğun olduğu yardımcı doçentlik aşamasında evdeki ve okuldaki rolleri arasında çatışma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmadan 10 yıldan daha fazla bir süre geçtikten sonra gerçekleştirilen araştırmalarda da aynı sonuçların çıkması cinsiyete dair rol kalıplarının hızla değişmediğini göstermektedir. Poyraz (2013) Ankara Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada erkek akademisyenlerin çoğunluğunun aile kurup çocuk sahibi oldukları halde, kadınların genellikle bekâr, evli olanların da çocuksuz olduklarını, evli ve çocuklu olan erkeklerin hemen hepsinin

ev işi ve çocuk konusundaki sorumluluğun tamamen eşlerinin üstünde olması nedeniyle akademik kariyerlerinin kritik ve zor olan ilk yıllarını kolay atlatabildiklerini bulmuştur. Oysaki bir kadın akademisyen için doktora yılları aynı zamanda evlenme ve çocuk yapma dönemlerine denk geldiği ve sorumluluklar da eşit paylaşılmadığı için bu dönem kadın akademisyenler erkeklere oranla katmerli güçlüklerle aşabilmektedirler. Poyraz bir başka belirleme ile “kadınların akademide barınmalarının ancak akademisyenliğin öğretmenliği indirgenmesi ile mümkün olabileceğini” söylemektedir. Öğretim görevlisi kadroları içinde kadın yoğunluğu da bu durumu desteklemektedir. Öztan ve Doğan’ın (2015) Yıldız Teknik Üniversitesi’nde yaptıkları araştırmada hem akademik çalışmalara hem de aneliğe ilişkin eksiklik duygusu taşımanın kadınlar arasında yaygın olduğu görülmüştür. Akademik hayatta artan beklentiler, yükselen standartlar ve mesleki güvence sorunları ile şekillenen bu dönemin kadınları için, ücretli emek ve aile desteği, ev ve çocuk sorumluluklarının eşle paylaşımı, eşin de akademisyen olması ile karşılıklı bir anlayış ve dengenin kurulması, destekleyici bir yönetsel ortam olması durumunda ev ve akademi çatışmasını daha az yaşadıkları ve kritik dönemleri(doktora ve doçentlik arası) daha kolay atlattıkları görülmüştür. Öte yandan akademik seyahat ve hareketlilik kadın akademisyenler için ayarlanması ve aileden yardım alınması gerekli bir durum iken erkekler için ortamdaki uzaklaşma, çeşitlilik ve renk katma olarak görülmektedir.

Başarır ve Sarı (2015) “Kadın Akademisyenlerin Kadın Akademisyen Olmaya İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında kadın akademisyenler için klonlanmış insan, ahtapot, İsviçre çakısı gibi metaforlar üretmeleri kadınların ev ve iş dengesi içinde akademide var olma durumunu yansıtmaktadır. İşte “İsviçre çakısı” metaforu:

Kadın akademisyen İsviçre çakısı gibidir. Hem anne, hem eş, hem öğretmen, hem öğrencidir. O an ne olması gerekiyorsa ona bürünür. İşte gözlüğünü takmış bir entelektüelken, evde çorbasını karıştırıp, çocuğunu uyutan geleneksel bir anneye dönüşür. Bu rolleri asla karıştırmaz.

Sonuç olarak diyebiliriz ki. Akademide kadınlar, kadına özgü kabul edilen alanlarda yoğunlaşmakta, akademik hiyerarşide tabakalaşmanın altında yer almakta yönetimde düşük düzeyde temsil edilmekte ve “kadın olmak” tan kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Kendine atfedilen entelektüel iklime karşın akademi, toplumda kadın ve erkek arasında eşitsizlik durumu devam ettiği sürece bu eşitsizlik durumundan nasibini alacak gibi görünmektedir.

Kaynakça

Acar, Feride (1996) “Türkiye’de Kadın Akademisyenler: Tarihsel Evrim ve Bugünkü Durum ” **Akademik Yaşamda Kadın**, H:Coşkun(der.)Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi”

Başarır, Fatma.; Sarı, Mediha(2015) “Kadın Akademisyenlerin ‘Kadın Akademisyen Olma’ya İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi” **Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi**, DOI:5961/jhes.2015.108.

Özkanlı, Özlem.; Korkmaz, Adil(2000) **Kadın Akademisyenler**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını,No:586

Öztan, Ece. ; Doğan, Setenay Nil(2015)”Akademinin Cinsiyeti: Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği Üzerinden Üniversite ve Toplumsal Cinsiyet”, *Çalışma ve Toplum* 3(46)

Poyraz, Bedriye(2013) “Akademi Kadınların Cenneti mi? Ankara Üniversitesi Örneği, **Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**.4(2).

Ural, Tülin(2001)”Akademide Kadın Olmak”**Birikim**,142,143

<http://docplayer.biz.tr/1654607-Bogazici-universitesi-idari-faaliyet-raporu.htm>

Elmas Aslan, Gülen.(2015)<http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17102-erkek-egemen-ueniversite-yonetimleri-ve-kad-n-akademisyenler.html>

Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri(2014-2015)

8 Mart Merceğinden ...

*Fevziye Sayılan**

Kadınların eşitlik ve özgürlük mücadelesinin önemli bir yönünü oluşturan eğitim hakkı talebinin üzerinden yüzyılı aşkın süre geçti. O günlerden bu yana kadınlar, eğitim hakkı da dahil birçok kazanım elde etti. Siyasal alanda eşit yurttaşlar olarak temsil edilmelerinin önü açıldı. Kadınların çalışmasının önündeki yasal engeller kalktı. Kadınlar tam eşitlik ve özgürleşme yolunda daha pek çok engeli ve sınırı aşmak zorunda olsalar da, siyasal ve toplumsal yaşamın pek çok alanında temsil olanağı elde etti. Kadınların eşitliğe ve özgürlüğe ulaşmasında en önemli imkânlardan biri olarak kabul edilen eğitim ise, yüzyıl önce olduğu gibi yine özel bir önem kazandı. Nasıl geçen yüzyılda kamusal hayata çıkmanın, bağımsız bir kimlik olarak temsil edilmenin, kendi adına konuşmanın ve kendi ayakları üzerinde durmanın kritik eşiği eğitim hakkı ise, bugün de kadınların bütün kazanımlarını (kimlik, beden ve emek) hedef alan gerici saldırı karşısında, eğitimde e yönelik gerici saldırı karşısında eşitlik ve özgürlük taleplerini yükseltmek özel bir önem kazandı. Kadınların eğitim hakkının yerleşmesi ve gelişimi laik eğitimini kurumlaşması ile öğretim birliği temelinde ulusal eğitimin sisteminin kuruluşuyla gündeme geldi. Başlangıçta Cumhuriyet modernleşmesinin erkek egemenliğini gerileten en radikal boyutlarından birini oluşturan bu mecra içinde kadınlar eğitimden -her ne kadar tam eşitliğe ulaşmasalar da, kitlesel olarak yararlanma olanağı elde ettiler. Daha yakınlarda kadın mücadelesinin eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği etrafında, okullara yönelik eleştirileriyle, hak eşitliği mücadelesinin gündemi genişledi, eğitimdeki cinsiyetçiliği sorgulayan bir gündem oluştu, kimi kısmi kazanımlar da elde edildi. Bugün geldiğimiz yer itibarıyla tüm bunları geriletmeyi hedefleyen bir politik saldırı altında eğitim sistemi. Elbette, görünürde artık kimse kadınların eğitim hakkını tartışma konusu yapamıyor, ancak eşitlikle ilgili fikirlerin, içeriklerin okullardan kovulmasının kapısı açılmış durumda.

*Ankara Ün. öğretim üyesi

Yıllardır uygulanan neoliberal eğitim politikaları altında erozyona uğrayan hak ve eşitlik fikrine yönelik gerici saldırı bu alandaki tahribatı derinleştiriyor. Eğitimdeki neoliberal dönüşüm ve gerici saldırının pek çok yönü doğrudan kadınların hak eşitliği ve özgürlüğünü tehdit ediyor. Eğitime, bilgiye, mesleğe ulaşmanın ticarileşmesi sınıfsal sonuçları yanında toplumsal cinsiyetle ilgili önemli sonuçlara yol açıyor. Kadınlar eğitime erişimin yaygınlaşmasından elbette yararlanıyorlar, ancak eğitime erişemeyenler hala ağırlıklı kadınlar. Sınıfsal ve cinsiyete dayalı dışlama mekanizmaları birlikte işliyor. Laik eğitimi geriletken tüm uygulamalar ise, doğrudan ve dolaylı biçimde kadın-erkek eşitliği fikrini hedef alıyor. Müfredattan ilk çıkarılanlar kadın-erkek eşitliği ile ilgili içerikler oluyor. Daha da fazlası var. Okullar laiklik yoluyla kazanılmış olan modernliğe karşı açılan kültürel savaşın merkezinde yer alıyor. Nihai hedef laik eğitimi, seküler toplumu ve toplumsallaşmayı ortadan kaldırmak gibi görünüyor. Bunun için okullar müfredattan başlayarak, okuldaki hayatın ve toplumsal ilişkilerin bütün yönleriyle gerici saldırı altında sarsılıyor. Eğitimin içeriği kadar, okullardaki karma sosyalleşme temelinde şekillenmiş olan kimlikler, roller ve ilişkileri dönüştürmeyi hedefleyen müdahalelerin merkezinde okullarda dindar toplum tahayyülüne uygun bir toplumsal cinsiyet rejimi örmek var. Toplumsal cinsiyet burada örgütleyici bir kategori olarak işlev görüyor. Bu yolla İslami hayat tarzı dayatmasına uygun öznelere (kadınlar ve erkekler) yetiştirilmesi hedefleniyor. Eğitimin tüm düzeylerinde müfredatın dinselleştirilmesi, okulların imam-hatibe dönüştürülmesi, cinsler arasındaki toplumsal/kültürel ayrışmayı norm haline getirmeye ve karma eğitim son vermeye dönük uygulamaların yaygınlaşmasıyla, okullar bir kültürel alan olarak dinin baskısı altına girmiş durumda. Dini yayınlar, vakıflar, dini figürler ve buna eşlik eden kadın düşmanı değerler ve bilimsel eğitimin yerine geçen hurafe okullarda serbestçe dolaşma imkânı bulmakta, bu tür gerici pratikler okul yöneticileri tarafından teşvik edilmektedir. Aynı zamanda okuldaki tüm etkinlikler spor, boş zaman, işbölümü giderek daha açık biçimde cins ayrımcılığı temelinde sürdürülmektedir. Bu yöndeki merkezi politikadan tüm eğitim sistemi etkilen-

mekle birlikte, laik burjuvazi ve orta sınıflar için özel okullara kaçış hızlanırken, “dindar nesil yetiştirme” iddiası, sıradan devlet okullarına damgasını vurmuş durumda. Ayrıca buna eşlik eden baskıcı ve hoyrat yönetim pratikleri de ağırlık kazanmaktadır. Bu koşullarda okulların eşit yurttaş bilincine erişmiş kadınlar ve erkekler yetiştirilmesini desteklediğini düşünmek abes olur. Cinsiyetçilik giderek resmi eğitim politikası haline geliyor.

Eğitim ve okul sistemi ataerkil kapitalist toplumun temel kurumları olan istihdam-piyasa ve aile ile daha geniş toplum ve devlet arasındaki ilişkilerin düğüm noktası. Buradaki dönüşümün tüm alanlara sirayet etmesi kaçınılmaz. Okuldaki ideolojik ve sosyal yeniden üretimin egemen ideolojisinin yörengesinde girdiği rotada, zorunlu temel eğitimden geçen çocukların ve gençlerin ileride hangi işlere ve konumlara yerleşeceği, ailedeki ve piyasadaki işlerin kimler arasında nasıl paylaşılacağı, çocukların nasıl büyütüleceği, kaynaklardan kimlerin nasıl yararlanacağı, işlerin kimler tarafından yapılacağı etrafındaki sorulardan birçoğunun yanıtını sağlayacak etkinlikler, ailede ve ondan daha fazla okullarda sistematik biçimde örgütlenmekte; yani kapitalizmin yeniden üretimini için gerekli toplumsal ilişkilerin alt yapısını kuran kimlikler ve özellikler okullarda biçimlenmektedir. Okul, kültürel bir kurum ya da alan olarak cinsiyetlendirilmiş özelliklerin inşasında kilit rol oynamaktadır. Okul bunu yaparken, kültürel alana has yolları kullanır, yani okulun kapısında kızların giremeyeceği yazmaz ya da resmi söyleminde ayrımcılıkla ilgili fazla bir şey göremeyiz. Okullar bir yandan görünüşte eşitlik mitini sürdürürken, küresel basınç altında kızların okullulaşmasını destekleyen kampanyalar düzenlenir, diğer yandan açık ve gizli müfredat altında okuldaki hayatın bütün yönleri katı biçimde cinsler arası hiyerarşiye dayalı olarak yapılandırılır. Kızlar için kadın kimliğini ‘hanım’ ve ‘bayan’a indirgeyen Freire’nin “evcilleştirme” dediği süreç işler. Aynı zamanda kız öğrencileri daha dezavantajlı bir role razı etmek için, erkeklerin daha akıllı, daha yeterli olduğuna dair bazı varsayımları onlara benimsetmek gerekir. Okul benlikler ve özelliklerin inşasında diğer kültürel kurumlardan daha elverişli olanaklara sahiptir. Bu ayrımları ve asimetrikleri üretirken meşrulaştırıcı daha fazla araç vardır

elinde. Bilimsellik adına, pedagoji adına pek çok asimetriyi kolaylıkla kabul ettirebilirsiniz. Ancak son tahlilde bu ilişkiler, daha geniş toplumdaki güç ilişkileri bağlamına yerleşir. Okul sonuçta cinsler arasındaki güçler dengesinin yönüne ilişkin ağırlığını koymuş olur. Böylece okul, kapitalist yeniden üretim sürecindeki rolünü, siyasal islâmın cinsiyet kodlarına (cinsiyeti sabit ve değiştirilemez bir veri/fitrat ve toplumsal hayattaki işbölümünün ana kaynağı olarak kabul eden) uygun biçimde tamamlar. Neoliberal istihdam politikalarının kadına biçtiği ikincil ve eğreti rolü normal karşılayan, asli kimliğini aile ve annelik etrafında tanımlayan, tüm toplumsal hayatta ve siyasal alanda ikincilleşmeye razı olan kadınlar yetiştirmek mümkün hale gelir.

Toplumun geniş ölçekli dönüşümünü hedefleyen verili iktidar tarafından okullar etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Bir önceki dönemin erkek egemenliğini gerileten kimi kazanımlarını (özellikle hak ve eşitlik temelli kazanımlar ile kültürel toplumsal kazanımlar) geri almak, kadın kimliğini aile ve anneliğe sabitlemek, kadınları bir adım geride durmaya razı etmek, böylece kadınların istihdamdaki ikincil konumunu pekiştirmek ve kadınlı erkekli karma sosyalleşmeye dayalı tüm toplumsal hayatı, cinsler arasındaki ayrışma temelinde yeniden biçimlendirmek için okullar hedef seçilmiştir.

Sonuç olarak, okulların kadın erkek eşitliğini destekleyen yanının geri çekildiği bir döneme girmiş bulunuyoruz. Merkezi politika ve söylem düzeyinde, görünüşte toplumsal cinsiyet eşitliği destekleniyor gibi, ancak fiiliyatta adım adı kadınları eşitlik kulvarından atmaya ya da geriletmeye dönük uygulamalar hayata geçiyor. Sıradan pek çok devlet okulu, merkezi politikanın yapamadığını, ‘toplumun manevi değerleri’ adına mahalle baskısını teşvik ederek, cinsiyetçi baskıyı normalleştiren ve doğallaştıran bir rotaya girmiş durumda.

Tüm bu etkiler altında eğitim alanındaki cinsiyetçiliği hedef alan mücadele büyük ölçüde geriletilmiş durumda. Ancak eğitimin özellikle kadınlar açısından toplumsal hayata özgür ve eşit biçimde katılmak ve insanca bir yaşam için temel bir hak olduğunu akılda tutmak ve eğitimin kadınlar ve gençler için dönüştürücü potansiyelini harekete geçirecek gündemlerden vazgeçmemek gerekir. Önümüzde dönemde kadınlar açısından eğitim ve okulların dönüştürücü potansiyelini kısıtlayan politikalar artarak sürececek gibi görünüyor. Bu koşullar altında demokratik eğitim mücadelesinin önemli bir yönünü oluşturan eğitimdeki cinsiyetçiliğe karşı duruş daha bir özel önem kazanmış durumda.

Bir Muhafazakar Neoliberal Eğitim Trajedisi

“Hızlandırılmış Pedagojik Formasyon” Programları*

Elif Iliman Püsküllüoğlu¹

Ahmet Duman²

Giriş

Neoliberalizm kamusal hizmetlerin, özellikle eğitim hizmetlerinin serbest piyasaya ve pazar rekabetine açılması gerektiği düşüncesini iddia eder. Bu düşüncenin etkisiyle eğitim ekonomik amaçlara hizmet eden, neoliberal bir girişim olarak kabul edilmekte ve dolayısıyla metalaştırılmakta yani eğitim alınıp satılan, üzerinden kazanç sağlanan bir mal/hizmet olarak görülmektedir.

Neoliberaler eğitim de dâhil olmak üzere sosyal hizmetlerin rekabete açık bir pazar sisteminin parçası olması gerektiğini savunmaktadır (Apple, 2011, 22). “Eğer sağlık, eğitim, sosyal güvenlik gibi alanlarda pazarlar bulunmuyorsa, gerektiği takdirde devlet müdahalesiyle yaratılabilir” (Harvey, 2005, 2) düşüncesi neoliberal politikaların hareket noktasını oluşturmaktadır.

Neoliberal politikaların tüm eğitim kademeleri üzerine olan genel etkisi, yükseköğretim kurumlarında da yansımalarını bulmuştur. Bu yansımalarla birlikte küreselleşmenin de etkisiyle üniversitelerin denklikleri sağlanarak, yükseköğretim kurumlarının uluslar üstü bilgi, değişim, üretim ve tüketim kurumları haline geldiği görülmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının temel amacının lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim vermek iken yeni meslekçilik (new vocationalism) akımının başat ilke haline geldiği gözlenmektedir. Bu akım, mesleki eğitim aracılığıyla ülkenin nitelikli iş gücü gereksinimini karşılamanın, yükseköğretim kurumlarının ana işlevi olduğunu öne sürmektedir.

Bu çalışma, son yıllarda Türkiye’de üniversite me-

*Bu makale, araştırmacılar tarafından 11-13 Eylül 2014 tarihlerinde Konya’da gerçekleştirilen EYFOR V toplantısında sözlü bildiri olarak sunulan Neoliberal Politikaların Eğitim Fakülte-rine Yansımaları adlı çalışmadan yararlanılarak hazırlanmıştır.

¹ Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E.Y.T.P.E. Bilim Dalı

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E.Y.T.P.E. Bilim Dalı

zunu herkesi sıkıştırılmış iki yedi haftalık programla öğretmen yaptığını iddia eden ve adına “hızlandırılmış pedagojik formasyon” denen öğretmenlik sertifikası salgınını eleştirel bir bakış açısıyla mercek altına alma girişimidir.

Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme

Eğitim fakülteleri, yükseköğretim kurumları içinde öğretmen yetiştirme işlevinden dolayı ayrı bir öneme ve yere sahiptir. Öğretmen yetiştirme uygulamaları Cumhuriyet’in ilanından beri çeşitlilik göstermekle birlikte 1982’den beri öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en temel sorunlarından birisi olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu 07.07.2009 ve 80 sayılı karar gereğince eğitim fakültesi mezunlarına ek olarak alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programını ve pedagojik formasyonu bitirenlere öğretmenlik yapma hakkı tanınmıştır. Neoliberal uygulamaların yansıması olarak karşılaşılan sertifika programları öğretmen yetiştirme sorunlarına bir yenisini daha eklemiştir. Sertifika programları daha iyi bir mesleğe, gelire ve ekonomik koşullara ulaşmak anlamına geldiğinden bu programların, neoliberalizmin üniversitelere yüklediği yeni meslekçilik akımına aracılık ettiği söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme uygulamalarını sosyolojik ve ideolojik açılarından incelemek daha büyük sosyal yapıları tanımlamaya yarar. İnanç ve değer sistemlerine, kültürün düşünceler üzerindeki etkisine bu yolla ulaşılabilir. Bu nedenle, doğal ve dolayısıyla kaçınılmaz olarak eğitim ve öğretmen yetiştirmenin politik olduğu söylenebilir (Cochran-Smith, 2005, 3). Buradan hareketle, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında, öğretmen yetiştirme uygulamaları da neoliberal salgın/saldırıdan payına düşeni almıştır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme günümüzde Eğitim Fakülteleri ve “Pedagojik Formasyon Eğitimi” denilen Öğretmenlik Sertifikası Programları aracılığıyla yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleği-

nin niteliğinin sorgulanması bir yana, her eğitim fakültesi mezunu kamu kurumuna atanamazken Talim Terbiye Kurulu’nun 07.07.2009 ve 80 sayılı kararı ile eğitim fakültesi mezunu olmayanlar da öğretmen adayı olma hakkı kazanmıştır. Eğitim fakültelerinin yaklaşık dört yılda yetiştirdiği öğretmen adayları mesleğe başlamak için dört yıl eğitim almalarına gerek olmayan çoktan seçmeli sınavlara girmek zorunda olduklarından, 80 sayılı karar aslında oldukça yerindedir. Öğretmen olmak için dört yıl bunun okulunda okumaya gerek yoktur. Her okul aynıdır (*hepsi neoliberal politikaların bir aracı olarak işlev görür*), bu nedenle mümkün olduğunca kısa bir süre eğitim alıp öğretmen olunabilir.

Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanırken iki yedi haftalık program bu uzmanlığa sahibi olmak için yeterli görülmektedir. Böylece, neoliberalizm parayla umut satarak üniversite mezunu adayların öğretmen olma yeterliliğine eriştikleri hissine kapılmalarını sağlamaktadır.

Bu durum başta eğitim fakülteleri öğretim üyeleri olmak üzere birçok aydının öğretmen yetiştirmenin böyle bir süreçle gerçekleşmeyeceği gerçeğini yinelemekle kalmalarına neden olmaktadır. Ayrıca bu durum atama bekleyen öğretmen sayısına binlerce adayı daha eklemekten başka bir işleve sahip olamamaktadır. YÖK, pedagojik formasyon sertifika programının detaylarına ilişkin duyuruları kendi sitesi üzerinden yapmayı bırakıp üniversitelerin esnek bir biçimde kendi ek kontenjanlarını belirlemesine olanak sağlayarak, hangi branştan kaç öğretmen adayının sertifika aldığına ilişkin sayılara ulaşmayı da olanaksız kılmıştır.

YÖK, pedagojik formasyon sertifika programı ilk “hızlı” dönemine başladığında, örtük bir şekilde piyasa yoklaması yaparak sözde sonraki dönemler için üniversite talep ve kontenjanlarının belirli bir tarihe kadar belirtilmesini istemekteydi. Bu olası planlamalar için normal bir girişim olarak görülebilir. Ancak, herhangi bir dönemde açılması planlanan programın daha önceki dönemde açılmış olma-

sı pazar mantığı sonucu talepleri boşa çıkarmamak adına yapılan bir girişimden fazlası değildir. Ayrıca, Pedagojik Formasyon Eğitimi (Hızlandırılmış) Sertifika Programı 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılından itibaren yürürlüğe girmiş ve neoliberal politikaların verdiği güçle eğitim fakülteleri 14 haftada öğretmen yetiştirebilme yeterliliğine erişmişlerdir. Eğitim Fakültelerinin 34 yıldır ortalama 4 yılda yetiştirmeye çalıştığı öğretmenlerin eğitim ortamları sorgulamaya açılmalyken, iyi bir balkabağı bile yetiştirilmeyecek 14 hafta gibi bir sürede yetişen öğretmenler için söylenecek söz bulmak oldukça zordur.

Hangi eğitim kademesinde olursa olsun “eğitim ortamlarını bir fabrika olarak görmek” (Apple, 2011, 23) neoliberal politikaların bir ürünüdür. Ancak, Eğitim Fakültesi mezunu olmayan öğretmen adayları, işletme mantığıyla, müşteri olarak görülüp 14 haftalık bir fabrikasyon sürecinden geçirilip neoliberal politikaların kendilerine verdiği güçle öğretmen adayı olma yeterliliğine erişir duruma gelmektedirler. Böylece, eğitim fakülteleri adeta kendi varlık nedenlerini yadsırcasına hızlandırılmış öğretmen yetiştirme fabrikalarına dönüştürülmüştür. Eğitim bilimciler ve alan eğitimcileri üç beş kuruluş ekstra gelir elde etmek uğruna bu rezaletin figüranları olmuş ve olmaya devam etmektedirler. Üstelik her üniversitede figüranlık ücreti de farklılık göstermektedir.

YÖK’ün her sertifika ilanında öngördüğü kontenjanı sonraki tarihlerde gelen taleplerle artırması ve kontenjanların gelen taleplerden yüksek olması neoliberalizmin, tahminde bulunanları nasıl efsunladığının ve gerçekçi öngörülerden uzaklaştırdığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu durum öğretmen yetiştirme uygulamalarında neoliberalizmin artan etkisinin de bir göstergesiyken, talepler doğrultusunda kontenjan artırmak ise öğretmen yetiştirme uygulamalarında pazar mantığının başladığının bir imleci olarak kabul edilebilir.

YÖK’ün 17.04.2014 tarihinde ise 17.01.2014 tarihinde lisansa devam edenlerin öğretmenlik sertifikası almasına olanak sağlamak için çalışmalar yapacağına ilişkin verdiği müjde 26.03.2014 tarihinde piyasa araştırmasıyla alt yapısı oluşturularak

gerçeğe dönüştürülmüş ve lisansa devam edenlere de öğretmenlik sertifikası alma hakkı tanınmıştır. Öğretmenlik sertifikası almayan kalmasın, daha çok öğrenci, daha çok para, daha çok öğretmen adayı, daha çok kurs, daha çok sınav, daha sıkı bir rekabet, mantığından hareketle herkese sertifika verme girişimine ivme kazandırılmıştır.

04.06.2013 tarihinde “Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri Projesi”nin kapanış toplantısında Milli Eğitim Bakanı, MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürü ve birçok akademisyen bir araya gelmiştir. Proje kapsamında 2023 yılına kadar olan süreçteki öğretmen arz ve taleplerini belirlemeye ve izlemeye yönelik bir sistem oluşturulmuştur. “Projeyle hem Bakanlığa, hem üniversitelere, hem de öğretmen yetiştiren kurumlarda okumak isteyen gençlere rehberlik yapacak bir yol haritasına, bir rehber kavuşuldu» şeklinde açıklamalar yapılmıştır. O gün itibarıyla 296.500 dolaylarında atama bekleyen öğretmen, 744.000 dolaylarında “öğretmenlik okuyan öğrenci” bulunduğu belirtilmiştir. Eğitim fakültelerimizin her yıl ortalama 50.000 dolaylarında öğrenci aldığı düşünüldüğünde, mevcut okuyan öğrencilerle en çok 250.000 dolaylarında eğitim fakültesi öğrencisi olması gerekir. Yapılan sürç-i lisan, 744.000 öğretmenlik okuyan öğrenci kabulü tüm lisans mezunlarını fabrikasyondan geçirip öğretmen adayı olarak kabul etme eğiliminden kaynaklanmış olabilir. O tarihten günümüze düzenlenen öğretmenlik sertifikası programlarıyla aday öğretmenlerin sayısını netleştirmek oldukça zorlaşmıştır ve proje kapsamında hazırlanan veri tabanı (<http://ikop.meb.gov.tr>) “rehber görevi” üstlenecekken çalışma işlevini bile yitirmiş durumdadır.

Öğretmenlerin etraflarındaki dünyayı anlamlandıran, bilinçli, eleştirel, etik kararlar veren entelektüeller ve profesyoneller olmaları; kuram ve uygulama arasında bağlantıyı inceleyip sorgulamaları beklenir. İşte bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının nasıl olduğu oldukça önemlidir (Leistyana, 2010, 80). Tüm bunlardan hareketle öğretmenlik sertifikası programı değil iki dönemi 14 haftaya sığdırmak, tek dönemi 14 haftada gerçekleşse de hala nasıl öğretmenler yetiştirildiği konusu tartışmalıdır.

YÖK'ün bu politikalarının amacını tam olarak kestirmek zor olsa da Türk Eğitim Sistemi'nin öğretmen profilinin değişmeye başladığı görülmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programının raydan çıktıktan sonraki dönemde yani "hızlandırılmış pedagojik formasyon" uygulamalarıyla beraber yapılan öğretmen atamalarına bakıldığında; 2014 Eylül ayı atamasında 40.000 kontenjanın branşlara göre dağılımında 6.152 sınıf öğretmenliği, 4.605 Arapça, Din Kültürü ve AB, İHL ve Meslek Dersleri, 3.931 İngilizce öğretmenliği kontenjanı olduğu görülmektedir. 2015 yılı Şubat atamasına bakıldığında 15.000 kontenjanın 1.430'unun İngilizce, 1.322'sinin sınıf öğretmenliği ve 1.153'ünün din kültürü grubu derslerine ayrıldığı görülmektedir.

2015 yılı Eylül atamasına bakıldığında 37.000 kontenjanda 4.866 din kültürü grubu dersleri öğretmenliği, 4.189 sınıf öğretmenliği ve 3.964 İngilizce öğretmenliği kontenjanının bulunduğu görülmektedir. 2016 yılı Şubat atamasında 30.000 kontenjanın 3.512'sinin din kültürü grubu öğretmenliğine, 3.292'sinin sınıf öğretmenliğine ve 3.124'ünün İngilizce öğretmenliğine ayrıldığı görülmektedir. Görüldüğü gibi din kültürü grubu öğretmenliğine ayrılan kontenjan ya ilk sırada ya da en kötü olasılıkla ilk üçte yer almaktadır. Tüm bu verilere dayanarak her atama döneminde ortalama % 11'lik bir kontenjanın din kültürü grubu öğretmenliğine ayrılması öğretmen profilinde meydana gelen değişikliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Buradan hareketle, Türkiye'de uygulanan neoliberal eğitim politikalarının "muhafazakar neoliberal eğitim politikalarına" dönüştüğünün göstergelerinden birisi yukarıda sözü edilen gizlenmiş "öğretmen profilini değiştirme" hem de son hızla değiştirme çabasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Görüldüğü gibi neoliberalizm adım adım toplumda, ekonomide ve kamu hizmetlerinde etkisini artırmış; eğitim kurumları pazar rekabetinin araçları haline gelirken, hangi eğitim kademesinden söz edildiği önemsiz hale gelmiştir. Öğretmen yetiştirme, akıl ve eğitim biliminin tüm bulguları yok sayılarak muhafazakar neoliberal eğitim uygulamalarının aracı haline getirilmiştir.

Neoliberal politikalar etkisini hızla göstermeye devam ederken eğitim kurumlarının bu durumdan ne denli zarar gördüğü açıktır. Öncelikli olarak eğitim alınıp satılabilir bir meta olarak algılanmaya başlanmışken, öğretmenlik mesleğine bakış için de durum farklı değildir. Öğretmenlerin meta olarak algılanmasının sonucu, öğretmenlik sertifikası programı için her öğretmen adayının ödediği 2.054 TL'ye mal olmaktadır. Son olarak, "hızlandırılmış pedagojik formasyon" programı kontenjanlarının belirlenmesi üniversitelere bırakılmış ve bu duyurular her üniversite tarafından ayrı ayrı yapılmaya başlanmıştır. Böylece, kaç öğrencinin bu programlara kayıt yaptırdığına ilişkin sayının bilinmesi zorlaştırılmıştır. Bu durum, sertifika programına katılan kişilerin üniversitelere toplamda kaç para ödediğinin takibinin yapılamamasıyla da sonuçlanmaktadır.

Öğretmenlik sertifikası konusunda gösterilen tez canlılığın öğretmen atamaları konusunda gösterilmemesi pazar mantığıyla fabrikasyon sürecinden geçirilen öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştiren ve öğretmen atamalarından sorumlu kurumların neoliberal politikaların nesnesi haline gelişinin bir imlecisi olarak kabul edilebilir. Öğretmen yetiştirme uygulamalarında bu denli büyük kıyametler koparken bile öğretmenlerin mesleğe başlamak için aşmaları gereken KPSS türevleri sınavları görünce "standartlaştırılmış testleri birer karar mekanizması aracı olarak kullanmak neoliberal politikaların bir göstergesi" olduğunu ileri süren Tienken (2013, 302)'e hak vermemek mümkün değildir.

2016 yılı haziran ayı itibariyle atanamayan öğretmenlerin sayısının 500 000'e (beşyüz bin) ulaşacağı tahmininde bulunmak ne kehanettir ne de çok zor bir kestirimdir. Öğretmen adaylarından önce "hızlandırılmış pedagojik formasyon" için, sonra KPSS için toplanan para hiçte azımsanacak rakamlar değildir.

Diğer yandan kaymakam adaylarının, idari yargı hakim adaylarının, adli yargı hakim ve savcı adaylarının yetiştirilmesinin maliyeti, Adalet Bakanlığı ve İç İşleri Bakanlığı aracılığıyla devlet tarafından üstlenilirken, öğretmen adaylarının bu maliyeti kendilerinin ödemesini açıklamak zordur. Bu du-

rum, Anayasa'nın sözde temel ilkesi olan eşitliği sağlamak ilkesine de aykırıdır. Bu nedenle, ya öğretmenlik sertifikası programının maliyeti devlet tarafından üstlenilmeli, kaymakamlara, hakimlere ve savcılara tanınan haklar öğretmenlere de tanınmalı ya da öğretmenlere uygulanan durum kaymakam, hakim, savcı adayları için de geçerli olup adayların katıldıkları kursların maliyetini kendilerinin üstlenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Adli Yargı Hakim ve Savcı Adayları ile İdari Yargı Hakim Adaylarının Meslek Öncesi Hazırlık ve Son Dönem Eğitimlerinin Yapılmasına Dair Yönetmelik (2004) *T.C. Resmi Gazete*, 25.517, 09.07.2004, Erişim 07.09.2014, <http://www.taa.gov.tr/dosya/mevzuat/adliidarisonegitim.pdf>
- Apple, M. (2011) "Democratic Education in Neoliberal and Neoconservative Times", *International Studies in Sociology of Education*, 21:1, 21-31.
- Cochran-Smith, M. (2005), "The New Teacher Education: For Better or For Worse?" *Educational Researcher*, 34:7, 3-17.
- Harvey, D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, Newyork.
- Kaymakam Adayları Yönetmeliği (2011) *T.C. Resmi Gazete*, 27.986, 06.07.2011. Erişim 07.09.2014, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110706-3.htm>
- Leistyana, P. (2010) "Taking on the Corporatization of Public Education: What Teacher Education Can Do", in S. Macrine, P. McLaren, D. Hill, (eds.), *Revolutionizing Pedagogy*, 65-86, Palgrave, Macmillan, NewYork.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009) "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar", *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*, 80, 07.07.2009. Erişim 08.08.2014, <http://www.ozguregitimsen.org/mevzuat/indir/129-80-sayili-talim-terbiye-kurulu-karari>
- (2014) 2014 Yılı Eylül Dönemi Öğretmenlik İçin Başvuru ve Atama Duyurusu, Erişim 03.02.2016, http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/11065140_2014_eylul_donemi_ilk_atama_duyurusu.pdf
- (2015) 2015 Yılı Şubat Dönemi Öğretmenlik İçin Başvuru ve Atama Duyurusu, Erişim 03.02.2016, http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/28023231_2015subatduyurusistemde.pdf
- (2015) 2015 Yılı Eylül Dönemi Öğretmenlik İçin Başvuru ve Atama Duyurusu, Erişim 03.02.2016, http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/01115120_ilkatama2015.pdf
- (2016) 2016 Yılı Şubat Dönemi Öğretmenlik İçin Başvuru ve Atama Duyurusu, Erişim 03.02.2016, http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/26115345_2016_subat_atama_duyurusu.pdf
- (2013) "Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri Projesi", Erişim 06.09.2014, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=10289>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) *T.C. Resmi Gazete*, 1739, 14.6.1973. Erişim 08.08.2014, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html
- Tienken, C.H. (2013) "Neoliberalism, Social Darwinism, and Consumerism Masquerading as School Reform", *Interchange*, 43, 295-316.
- Yükseköğretim Kurulu (2014) "17.01.2014 tarihli Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları Hakkında Duyuru", *Formasyona İlişkin Açıklama ve Duyurular*, Erişim 11.07.2014, http://yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY-Rx/10279/6780555
- "26.03.2014 tarihli Lisans Öğrencileri İçin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı", *Formasyona İlişkin Açıklama ve Duyurular*, Erişim 11.07.2014, http://yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7817301
- "17.04.2014 tarihli Pedagojik Formasyon Eğitimi Hakkında Duyuru", *Formasyona İlişkin Açıklama ve Duyurular*, Erişim 11.07.2014, http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY-Rx/10279/8602300

Eleştirel Okuryazarlık ve Negatif Liberalizm

*Guy Senese*¹

Çeviri: Mehmet Akkuş
Düzeltili: Yasemin Tezgiden

Eleştirel Eğitim, Aydınlanma felsefesinin getirdiği fikirlerle, feodal güç ve ayrıcalığın mutlakiyetini yerle yeksan eden siyasal ekonomi ve ideolojideki baş döndüren değişimle biçimlenmiştir. Temelini 18. ve 19. yüzyıllarda klasik liberalizmden alan kamusal eğitim düşüncesi bugün de özgürlük ve sömürü diyalektiği içerisinde gelişimine devam etmektedir.

Avrupa Aydınlanması'ndaki bilgiye ilişkin laik anlayış, kaynağını Platon ve Aristo'dan alıyordu; bu anlayış, insan aklındaki eşitlik "idealleri" ile de uyumluydu. Çünkü bilgi arayışı çabası esasen zihnin özgürlüğüne bağlıdır. Akademik özgürlük, paradigmatik örneğini Platon'un Diyaloglar'ında resmedildiği şekliyle Sokrates'le bulan zihinsel özgürlüğün kurumsal ifadesidir. Sokrates'in felsefe yoluyla Atinalı gençlerin ahlakını bozduğu gerekçesiyle yargılanması, özgür düşünceye ilham veren klasik mirasın esasını oluşturmuştur (Pangel, 1980).

Platon'dan sonra akıl yürütmenin diyalektiği sadece soyluları değil, bu arayışa giren herkesi kapsamıştır. Ayrıca Platon'dan beri doğru ve iyi yaşamın koşulu olan adalet arayışı, hem eğitim hem eğitimi etkileyen mülkiyet ilişkileri üzerine kurulu olmuştur. Aristo'dan sonra ise etnik köken, ırk ve toplumsal cinsiyet temelli dışlamalar ve sömürüler ile karşı karşıya kalıyoruz. Söz konusu sömürü düzeni, materyalist bir açıdan ele alındığında "vatandaş" vasfını taşıyanların özgürlüğü yaşamalarına imkan tanımıştır. Eleştirel özgür okuryazarlığın temelinde koşulların ve hakların eşitliği yatar. Aristo'nun "özgür bir kadına/erkeğe layık eğitim" olarak adlandıracağı böylesi bir eğitim, eşitlik üzerine kurulu bir düzendeki çalışma ve dinlenme koşullarını temel alır. Eleştirel pedagoji geleneği de bu temel üzerine inşa edilmiştir (Andrews, 1967).

¹ Profesör Dr. Guy Senese, Kuzey Arizona Üniversitesi, Eğitimin Toplumsal Temelleri Bölümü.

Özgür eğitim demek özgür bireylerin eğitime tam erişim ve katılımı demektir. Bunu söylerken şunu da göz ardı etmemek gerekir ki, söz konusu klasik dönemde ciddi bir kölelik ve insan sömürüsü varlığını devam ettirmekteydi. Vatandaş vasfını taşıyanların özgürlüğü yoksulların zenginlere hizmet ederken kaybettikleri hayatları pahasına elde edilmiş olabilir. Gerçekten de bu özgürlük bizatihi başkalarının kölesi olanların hayatlarından besleniyordu. Eleştirel pedagoji açısından bakılınca, bu geleneğin adalete hizmet edebilmesi için, eğitimcinin öğrenme koşullarının bireyleri özgürleştirmeye mi yoksa daha da sömürmeye mi hizmet ettiğini yılmadan sorgulaması gerekmektedir. Adalete yönelik herhangi bir sorgulamanın başarıya ulaşması için kapitalist gelişimin eğitimde oynadığı rolün çok açık bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Buradaki temel nokta ise, eğitimcinin eleştirel bakışa sahip olması ve herhangi bir eğitsel aktivitenin öncelikle öğrenciyi neye hazırladığını sorgulamasıdır. Bu aktivitenin mesleki amacı iş ilişkisinde bir tarafın sömürülmesi midir? Eğitimci açısından bu farkındalık ve farkında olma becerisi, eleştirel eğitimin öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği bu ana beceri günümüz kapitalist iş bölümünün dayattığı işlevleri yerine getirmenin ötesinde onun sınırlarını aşacak bir okuryazarlıktır. Bu eleştirel okuryazarlık felsefidir, ama praksis içinde hayat ve işlerlik kazanır ve düşünsel özfarkındalık gerektirir.

Şu çok açıktır ki, herhangi bir ihtilaf durumunda son kararı veren siyasi ideoloji olacaktır. Ama şu nokta esastır: özgürlük -eğitim- daha da önemlisi -okuryazarlık - için gereken araçlara erişim öğrenilmiş becerilerden geçer. Bu önemli araç, yazılı tüm fikirleri ve çağımızda neredeyse evrensel bir şekilde tüm anlatı, bilim ve sanat türlerinde varolan bilgi yığınına çözümlenmek ve yorumlamak için kullanılacak bir yetenektir. Bu nedenle söz konusu bu anlatıları okuyup yazabilmek bizatihi gücün kendisini temsil eder ve bu, bireyin kendini ifade ediş biçimini ve sözel okur yazarlığın önemini inkâr etmez; aksine, bunların her biri birbirini besler.

Şeffaflık

Sömürünün farklı biçimleri, klasik çağlarda da özgür bireylerin yaşamını etkiliyordu; tıpkı günümü-

zün gelişmiş “olgun” kapitalist uluslarında olduğu gibi. Kölelik artık büyük ölçüde tarihsel bir olgu haline geldi; köleliğin kaldırılması Aydınlanma felsefesinin başarıları arasında addedilebilir. Yine de günümüzde hâlâ sömürü için gereken farklı kulluk biçimlerinin üstünü örten bir sistemin çarkları arasında yaşıyoruz. Halihazırda varolan adaletsizlikleri örtbas ederek elde edilen sermaye birikimi de aslında temelde bir eğitim ve okuryazarlık meselesidir.

Özgürlüğün elde edilmesi ve sürdürülmesi için özgür seçimler yapılmasını sağlayacak bir eğitimden çok Rousseau'nun “rol yapma” olarak adlandıracağı bir eğitim, girift toplumsal cinsiyet, ırk ve sömürge ilişkileri ile meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır. “Özgür bir kadına/erkeğe layık” eğitime erişimi mülkiyet ilişkileri kısıtlamaktadır.

Her gelişmiş ulusta kamusal eğitim düşüncesini etkileyen akım ya da figürler olmuştur. Bunlar birbirinden bağımsız değil; aksine birbirleriyle ilintilidir. Klasik Yunan eğitim kuramının etkisi, özellikle Platon ve Aristo'nun fikirlerinin etkisi hiçbir şekilde yadsınamaz. Dünyanın “Batı” olarak adlandırılan ülkelerinde eğitim ve toplumsal diyalektik, bilimsel sorgulama disiplinlerinin gelişmesiyle dogmatik dini bilginin yerini klasik liberalizm ve akılsal sorgulamanın aldığına tanık oldu. Özellikle modernite ve kapitalizmin olgunlaştığı dönemde eğitimin gelişimi, her ulusta, bu sentezden etkilenmiştir. Ama daha da önceleri 18. yüzyıldaki kimi “hakların elde edilmesi için yapılan devrimler” sırasında kamusal eğitim DÜŞÜNCESİ'ni şekillendirenleri ileri gelen fikir önderleri oldu. (Hitchens, 2007). 1780'lerde Amerika'da kamusal eğitim düşüncesi üzerinde etkili olan böylesi bir figür, Amerikan bağımsızlık savaşının temel aktörlerinden biri olan, Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'ni yazan ve daha sonra başkan seçilen Thomas Jefferson'dı. Bildirgeye temel bir ilke koymuştu: “mutluluk arayışı”na eşit erişim hakkı. Ancak bu arayışı mümkün kılacak maddi nitelik ve şartlara yönelik eşit haklardan ya da bunlara yönelik yasal ya da anayasal güvencelerden bahsetmemişti. Bilginin Dağılımının Yaygınlaştırılması amacıyla hazırladığı yasa tasarısı, beyaz çocukların okuryazarlığına hizmet ediyor, Amerikan yerlisi veya Afrika kö-

kenli çocukları görmezden geliyordu. Bu yasa tasarısı yasalaşmasa da sonraki dönemlerde ABD’de ulusal kamusal eğitiminin temelini oluşturdu.

Bu yazıda bu yasa tasarısındaki bir terime özellikle odaklanacağız: bilginin dağılımı. Bilginin dağılımı ve dağıtımını sağlayan toplumsal ve kurumsal koşullar insanın gelişimi için hayati bir konumdur; bu nedenle de çok büyük tartışmalara neden olmuştur. Jefferson’ın kendisi herkes için okuryazarlık ve eğitime erişimi savunuyordu. Ama Jefferson’un okuryazarlık düşüncesi aynı zamanda toplumsal ve siyasi fikirlerindeki ciddi sınırları da ortaya koymaktadır. Herkesin okuryazar olması düşüncesi Jefferson ve diğer klasik liberaller için özgür bir toplumun yapı taşlarından birini oluşturuyordu. Ama çağdaşları gibi o da beyaz olmayanların okuryazarlığa erişimini kısıtlamıştı. Burada da klasik dönemde Yunanistan’da olduğu gibi mülk sahiplerinin dışında kalan toplum ve topluluklara yönelik bir sessizlik söz konusudur.

Thomas Jefferson özgürlüklerin korunması için eğitilmiş bir toplumun varlığına büyük bir inanç besliyordu. Jefferson özellikle okuma ve yazma becerileri sayesinde, insanların toplumsal, ekonomik ve siyasi olaylar hakkında bilgileneceğini ve dolayısıyla kendi çıkarlarının ayırına varıp onları koruyacağını düşünmekteydi.

Neo-negatif liberalizm

Eleştirel okuryazarlık feodal ayrıcalıkların neo-liberal düzende yeniden elde edilmesi ile bir kriz içine girmiştir. Eğitimciler, adil eğitime erişim ile ulusal yükümlülüklerin dayattığı bir eğitim politikası arasında kalmışlardır. Bu dönüşüme neo-feodal denilmesinin haklı bir gerekçesi vardır. Çünkü mülk sahibi seçkinlerin yararlandığı imtiyazlar bu sistemde yeniden ortaya çıkmaktadır. Neo-liberal kavramının bizatihi kendisi bu bağlamda kafa karıştırıcıdır, çünkü liberal sözcüğü gibi yüklü bir kavramı barındırmaktadır. Bu noktada düşünür Isaiah Berlin’in klasikleşen olumlu ve olumsuz özgürlük (liberty) ayrımı önemlidir. Çünkü solun toplumsal adalet kaygısını taşıyan ilerlemeci liberalizm ya da olumlu özgürlük (liberty), neo-liberalizmin bir özelliği değildir. İlerlemeci liberalizm

bireyler ve toplulukları özgürlüklerini genişletmeleri maksadıyla güçlendirmeye çalışan bir toplumsal politikadır. Bununla birlikte, olumsuz liberalizm ya da devletten özgürlük ise, vatandaşları, sıradan vatandaşların oluşturduğu kamunun daha da genişlemesinden o vatandaşların kişisel mülkiyetlerinin bir kısmını kullanarak korumaya çalışır. Neoliberal politikalar bizi eğitimin gerçek amaçları ile söylemsel amaçlarına ilişkin zorlayıcı sorularla başbaşa bırakmaktadır.

Bu olumlu olmaktan ziyade olumsuz bir liberalizmdir ve neo-negatif liberalizm olarak adlandırılmalıdır. Bu durum en açık ifadesini sınıftaki kısıtlı zamanı eğitime eşit erişim haklarına harcamak ile standart sınavlarda daha çok soruya doğru cevap verme odaklı bir eğitim programını takip etmek arasında kalan öğretmen ve öğrencilerin durumlarında bulur. Ne gariptir ki, bu tür standardizasyon uygulamaları demokrat siyasi yönetim içindeki olumlu liberallerin de desteğini almıştır, çünkü onlar bu uygulamaların mahrumiyet bölgesindeki yoksul okullara dikkat çekerek toplumsal adaletin sağlanmasına yarayacağını ileri sürmüşlerdir.

Bununla beraber, ister kasıtlı ister kasıtsız olsun, standartlar yükseltildi. Böylece eğitim kaynaklarına erişim de dahil olmak üzere maddi dezavantajı olan öğrenci ve ailelere hizmet veren okullardaki başarı oranları da herkese açık hale gelmiş oldu. Eşitlenmiş sınav sonuçlarına yönelik ilgi ise okul bütçelerinin eşitlenmesi konusuna yansımada. Aslında gelir eşitsizliği arttıkça ABD’de işçi sınıfı ile sermaye sahibi sınıflar birbirinden daha da yalıtılmış hale geldi, eğitim kurumlarının farklılaşan gelir kaynakları da bu süreci hızlandırdı.

Ayrıcalık yaratan politik iktisat sistemi değişmedi. Yerel vergilerden daha fazla nemalanan bazı yerel okullar öğrenci başına 16.000 dolar ayırabilirken şehrin diğer yakasındakiler için bu miktar 5.500 dolar seviyesinde kalabildi. Feodal ayrıcalığın kalıntıları hâlâ yaşıyor; vergilendirme düzelmedikçe bu kalıntılar daha da güç kazanmaktadır. Okul bütçelerinin anlamlı bir biçimde eşitlenmesine yönelik eyalet ya da federal devlet bazında bir girişim bulunmamaktadır.

Gerçekten de neo-negatif liberalizm ülkeyi kasıp kavurmaktadır. Vergileri daha da aşağı çekmek ve hane başı gelir ayrıcalıkları arasında yüksek duvarlar yaratmak için geliştirilen politikalar toplumun zengin ve fakir kesimlerini birbirlerinden daha da izole hale getirdi.

Negatif liberalizm ve ayrıcalıklıların güçlerinin bu dönüşümü, seçim yapma konusunda da etkili bir rol oynar. Özellikle, tüketim ürünlerinin çeşitlendiği ve sanal erişimin kolaylaştığı bu dönemde seçeneklerin artması, serbest piyasa ile ürünlerin ve fikirlerin serbest dolaşımı ideolojisini desteklemekte kullanılmaktadır (Galipeau, 1994).

Bağlamsal Okur-yazarlık

Daha çok okur-yazarlık daha fazla bilgiye erişim ve özgür seçim hakkı anlamına gelebilir. Okur-yazarlık aynı zamanda bilgi edinmek için gereken genel bir erişim koşulu ve bilgi edinme yeteneği olarak da düşünülebilir. Bu yeteneğe sahip olmak genel özgürlük ve mutluluk arayışında işe yarayacaktır. Ancak yine de okuryazarlığın tanımı bağlam içerisinde yapılmalı, okuryazarlık, özgürlüğe erişimi yansıtan kriterlere göre değerlendirilmelidir. En açık ifadeyle, toplum olarak eğer ki biz seçim yapmayı değerli görüyorsak, yapılan seçimleri anlamlı kılacak olan bilgi edinme becerilerine ve bilgi kaynaklarına adil erişimi de aynı oranda değerli görüyor muyuz acaba? Geçmişteki ve şimdiki okur-yazarlık oranları sadece toplumsal sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet ve bölgesel etmenlerden etkilenmemiştir. Aynı zamanda her daim toplumsal ihtiyaçlarla da sıkı ilişki içerisinde olmuştur. Günümüzde okur-yazar olmamak demek günlük işlerin yapılmasında büyük ölçüde engelli olmak demektir, hayatın merkezinin “dışı”na itilip merkezin dışında kabul edilmektir. Bir o kadar önemli olan başka bir konu da bireyin bilgiye erişiminin okuryazarlığın yoksullaştırılmış bir tanımıyla sınırlı olmasıdır. Öğretimi bazı kişiler için okulda alınan “işlevsel” becerilere, diğerleri içinse eleştirel becerilere indirgemek despotizme ve bilgiye erişim eşitsizliğine davetiye çıkartır (Tozer & Senese, 2011, s. 271).

Bugün, güçlenmiş ve anlamlı bir sese sahip olmak, bir nevi ortak okur-yazarlık anlamına gelir (Freire,

2003). Eğitimciler, bilgiye erişimin adil olması için uğraşmalı, konu zenginliğini sağlamaya çalışmalıdır, çünkü özelleştirme ve neo-negatif liberalizm hareketi bilgiye erişimi en derin şekilleriyle daraltıyor; bu daraltma nedeniyle de seçkinler çoğunlukla bu dar alandan geçebiliyor. Kamusal eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin, gerçek ya da yapay olsun, eğitim araştırmaları ve yayıncılığı yerine geçen “halkla ilişkiler” endüstrisi tarafından yaratılan gerçek ya da sunni fırsat eşitliğinin kökenleri konusunda daha derin bir kavrayışa sahip olmaları gerekmektedir. Bu tür bir kavrayış geliştirmenin zor yanı ise; piyasacılık, yıkıcı Sosyal Darwinizm ve “kumarhane kapitalizmi” ile dolup taşan bir kültürel ideolojinin güçlü muhalefeti ile karşı karşıya kalması olacaktır (Giroux, 2015).

Birleşik Devletler’de içinde yaşadığımız dönem ekonomik kriz içerisinde şekillendi ve makro-ekonomik durum düşünsel özgürlüğü bütünsel bir şekilde etkiledi. Bu yazı çerçevesinde daha önce yapılan okur-yazarlık tartışması ile ilintili olarak Birleşik Devletler’in hane halkı ekonomisi üzerine yayımlanan raporları işsizlik, işten çıkarma, sosyal yardım kesintileri ve şirketlerin üçüncü dünya ülkelerine kaçışı gibi olguları işaret ediyor. Tüm bunlar kötü haber olarak lanse ediliyor; fakat Amerikan halkına bu kötü haberlerin şirket kapitalizmi yapısının kaçınılmaz sonucu olduğuna dair hiçbir açıklama yapılmıyor (Braverman, 1974).

Eleştirel, yapısal bir okuma, işsizliğin kapitalist sisteme nasıl içkin olduğunu ve bu durumun sermaye sahiplerinin nasıl işine geldiğini, sermayedarların ender iş fırsatları için işçilerin birbirleriyle mücadele etmesinden nasıl fayda sağladıklarını inceleyebilir. Bu tür bir okuma şirket sahiplerinin kendi menfaatleri doğrultusunda hareket etmesinin nasıl olup da işçilerin çıkarlarına aykırı hareket etmelerini mantıklı hale getirdiğini, örneğin Birleşik Devletler’deki işçilerin faydalanabileceği sanayi alanlarına yatırım yapmaktan ziyade yabancı ülkelerde daha az maliyetli işgücüne neden yatırım yaptıklarını ortaya koyabilir. Öğretmenlerin eleştirel okur-yazarlığı siyasetçilerin eğitimcilere verdiği fırsat eşitliği vaatlerinin derin okumasıyla sıkı sıkıya ilintilidir; bu ise, tarih, siyaset ve felsefenin gerçek profesyonelleşme için elzem olduğu

demokrat bir öğretmen eğitimi açısından kimi sonuçlar doğuracaktır.

Okulda verilen eğitimin özgürlük ve eşitlik ideallerine bağlı olduğu iddia edilmesine rağmen bir grup araştırmacı, okulun öğrencileri otoriter ve adil olmayan bir toplumsal düzene uyumlu hale getirdiği sonucuna varmıştır. Bu şekilde incelendiğinde okul, egemen değerleri ve ideolojileri pekiştiren ve varolan toplumsal düzenin sorgusuz sualsiz kabulünü öğreten bir statüko kurumu olarak görülmektedir. İdeolojik hegemonya kuramı okullarda öğretilenin rıza gösterme değil boyun eğme olduğunu, hem okul yapılanması hem de okul müfredatının bu boyun eğmenin sebebi olduğunu ileri sürer (Borg ve diğerleri., 2002). Bu analize göre, her ne kadar okullar, işlevsel ve kültürel bir okuyucu vatandaşlık kavramına katkıda bulunarak demokratik ideallere hizmet etseler de, öğrencileri hayati kararların bir grup seçkin tarafından alındığı bir toplumsal düzenin sorgusuz takipçileri olmaya yönelerek demokratik eğilimleri engellemektedir. Sözün özü, okullar eleştirel okuyucu-yazarlığa hizmet etmemektedir (Mayo, 2015).

Demokratik teorinin ana özelliklerinden biri, deneyimlenmiş demokrasi tecrübeleri ile birlikte dünya tarihindeki özgürlük hikayelerine erişim sağlamasıdır. Şu anki reformlar tarihsel bilgiye erişimi kısıtlamış, onların yerini “okuma” dersleri ve sınavları almıştır. Bu mekanik yaklaşım medeni ve siyasi bilginin dağılımını daha da zora sokmaktadır. Bundan önce, örneğin 1980’lerde, Jean Anyon’un okullardaki hegemonik süreçleri inceleyerek bu konuda belki de en kapsamlı açıklamaları getirdiği dönemlerde de zor zamanlar yaşanmıştı. Burada konuyla ilgili olarak şu üç örnek verilebilir: 1) okullarda gücün hiyerarşik dağılımı, 2) öğrenci çalışmalarının yapısı, 3) okul yapısı dahilinde toplumsal katmanlaşma. Öncelikle, öğrenciler okulun eşit olmayan güç ilişkilerinin geçerli olduğu bir kurum olduğunu öğrenirler. Sadece öğretmenin bilgisinin otoritesine değil aynı zamanda okul kuralları biçimindeki kurumsal otoriteye de boyun eğmek zorundadırlar. Okul kuralları nedeniyle öğretmenler de öğrenciler üzerinde otorite kurarlar. Buna karşılık öğretmenler de hem okul kurallarına hem de okul müdürünün otoritesine boyun eğmek

zorundadırlar. Okul müdürü öğrencilerin gözünde temel otorite kaynağıdır, hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını yöneten nihai yargı yetkisinin hakimidir (Tozer & Senese, 2011).

Kapitalist demokrasi sistemimize ve bu sistemin kurucu babalarına övgüler yağdırılırken Amerikan toplumsal tarihinin önemli birkaç ayrıntısı genellikle kasıtlı olarak atlanır. Bunlardan biri ilerici toplumsal değişimin ortaya çıkışında toplumsal ihtilafların rolüdür. Anyon’un liselerde okutulan sosyal bilgiler kitapları üzerine yaptığı çalışma; yurttaşlık haklarında, Vietnam Savaşının çözülmesinde, sendikalarda ve kadın hareketinde yaşanan olumlu toplumsal değişimlerin, yasal sistemin ve yaratılan tartışma ve görüşme süreçlerinin sonucunda ortaya çıkmış gibi gösterildiğini açığa çıkarmıştır. Bu dönüşüm sürecinde genellikle polis ya da asker tarafından şiddetli şekilde bastırılan muhalif protestoların rolü göz ardı edilmiştir. Yine bu kitaplarda iletmeye çalışılan mesaj, tarihi yapan ve ilerlemeyi sağlayan şeyin güç ya da toplumsal muhalefet değil, uzlaşma olduğudur. Protestonun ve kararlı kolektif hareketin etkisi bilinçli olarak çıkartılmıştır bu kitaplardan.

Benzer bir örnek 20. yüzyılın başlarında Sosyalist Parti’nin gösterdiği başarının tarih kitaplarından çıkartılmasıdır. Eklendiğinde dahi, bu hareket genellikle birkaç sorumsuz kişinin ürünü olan önemsiz bir hareketmiş gibi sergilenmektedir. Michael Apple ve Christian-Smith, artık klasik haline gelen kitaplarında, ders kitaplarında verilen açık ve gizli mesajlar ile ders kitabı yayıncılığı pazarı arasında temel bir bağlantı olduğuna işaret eder. Bazı eyaletler kitaplardaki siyasi içeriğin ilkelerini düzenler; yayıncılar ise eğer kitap satmak istiyorlarsa, bu ilkeleri göz ardı etmeyi göze alamaz. Günümüzde, “standartlara” yönelik referanslarla dolu olan kitaplar daha da tektip, indirgeyici ve gerici bir haldedir. Bu sırada sosyal adalet tarihine düşman olanların anlamlı tarihi ve siyasi bilgiyi çok da çarpıtmalarına gerek kalmaz, çünkü bu bilgiler zaten büyük oranda kitaplardan çıkartılmışlardır (Apple & Christian-Smith, 1994).

Tıpkı okulların kendi süreçleri ve müfredat içerikleri yoluyla hakim kültürel hegemonyayı pekiştir-

mesi gibi bir bütün olarak toplum da birçok işyerindeki karar alma süreçleri aracılığıyla ve medyada hüküm süren ideoloji yoluyla hakim kültürel hegemonyayı pekiştirir. Örneğin, işyerlerinin büyük çoğunluğunda karar alma süreçleri otoriter ve hiyerarşiktir, çalışanlar kendi çalışma hayatlarını etkileyen önemli kararlara katılamazlar. Söz konusu hiyerarşi yöneticiler tarafından eğitim ve yetenek ile meşrulaştırılıp karar alma sürecinin verimliliği ile açıklansa da bunun sonucunda iş yaşamı, demokratik olmaktan kati surette uzak kalır. İşyerlerindeki katılımcı olmayan bu deneyim, Birleşik Devletler'in demokratik bir toplum olduğu söylemiyle önemli ölçüde çelişir. Gündelik yaşamdaki demokratik olmayan ilişkiler ile kültürümüzdeki demokrasi iddiası arasındaki bu çatışma popüler söylem kapsamında hemen hiç analiz edilip değerlendirilmeye konu olmamıştır.

Bunun yerine, insanlar genellikle farkına dahi varmadan çelişkiler içerisinde yaşamaya devam ederler. Bundan 60 sene kadar önce Antonio Gramsci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: kapitalist toplum içerisinde çalışan bir kişi egemen demokratik siyasal söylem ile günlük hayattaki demokratik olmayan pratikler arasındaki temel çelişki arasına sıkışarak edilgenlik ve etkisizlik içinde felce uğratılmaktadır. Gramsci'nin bu açıklaması belki de "demokratik" bir toplumda insanların neden isyan ettiğine değil, böylesine büyük eşitsizlikler karşısında neden isyan etmediğine yönelik o ünlü sorunun cevabını sunmakta hayli yol kat etmiştir.

Öğretmenlerin ortaya çıkan bu baskının altında yatan gerçeklikle yüzleşmesi gerekmektedir, çünkü toplumumuzun dini ve siyasi tutuculuğa hizmet etmeksizin özgürlük düşüncesi üzerine inşa ettiği idealler risk altındadır. Bilginin giderek mekanik-

leşmesi ve özelleştirilmesi ve ideolojik biatın gücü öğretmenlerin diyaloglarının ve politik aktivitelerinin merkezini oluşturmaldır ki geriye kalan mücadele etmeye degecek şeyleri koruyabilelim. "Özgürlük dili"ni öğretmenler yaşatmayacaksa kim yaşatacaktır? Biz değilsek, kim? Şimdi değilse, ne zaman?

Kaynakça

- Andrews, Antony, *The Greeks*. (New York: Norton, 1967)
- Apple, Michael; Christian-Smith, Linda. *The Politics of the Textbook*. NY: Routledge, 1994.
- Aristotle, *The Nicomachean Ethics*. (New York: Oxford University Press, 1998)
- Borg, Carmel, Joseph Buttigieg, and Peter Mayo, *Gramsci and Education*,
- Braverman, Harry. *Labor and Monopoly Capital* (NY: Monthly Review Press, 1974)
- Friere, Paulo, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. (Boulder, CO: Westview Press, 2003.
- Galipeau, Claude. *Isaiah Berlin's Liberalism*. Clarendon Press, 1994.
- Giroux, Henry. *Theory and Resistance in Education A Pedagogy of the Opposition*. (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987)
- _____. *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America's Disimagination Machine*. San Francisco: City Lights Books, 2014.
- Hitchens, Christopher. *On Thomas Paine's- Rights of Man*. (NY) Atlantic Monthly Press, 2007)
- Lankshear, Colin, "Humanizing Functional Literacy: Beyond Necessity," *Educational Theory* 36 (Fall, 1986)
- Mayo, Peter. *Hegemony and Education Under Neoliberalism: Insights From Gramsci*. NY: Routledge, 2015.
- Pangle, Thomas, ed., *The Laws of Plato*. (New York: Basic Books, 1980)
- Tozer, Steve. *Senese, Guy. School and Society: Historical and Contemporary Perspectives*, 7th edition. (NY: McGraw-Hill, 2011)

Kapitalizm Dini Niçin ve Nasıl Kullanır

Giriş

18. yy sonrası makinelerin yardımıyla kitlesel üretim artmaya başlayınca, kapitalizmin doğuş süreci de başlar. Kapitalizm, bu yeni üretim biçimiyle birlikte yeni bir toplumsal yapıyı da kurar. Bu toplumsal alt yapıda, üretim araçlarına sahip olan burjuvalarla, onların yararına çalışan emekçiler vardır. Kapitalist toplumun üst yapısını oluşturan din, sanat, eğitim, hukuk vb. kurumlar, üretim araçlarını elinde bulunduranların yararına olacak şekilde yeniden kurgulanır. Toplumsal yapılar, bu alt ve üst yapı kurumlarının etkileşimi çerçevesinde oluşur. Bu oluşum sürecinde, Kapitalist sistemi ve onun din ile olan ilişkisini tam olarak kavrayabilmek için, kapitalizm öncesi toplumsal sisteme kısaca bir göz atmak yararlı olacaktır.

Feodal Düzen

Feodal sistemler, köleci toplumun yıkılmasıyla ortaya çıkar. Feodal düzen soylular, din adamları (ruhbanlar) ve köylülerden (serfler) oluşur. Merkezi otorite zayıftır, yerellik (feodal beylikler) güçlüdür. Ekonomi, kendi kendine yeten tarıma, hayvancılığa ve ticarete dayanır. Köylüler, köleci toplumdaki kölelerden farklı haklara sahiptir. Ancak köylülerin temel görevi, kendilerini koruyacaklarını düşündükleri soylulara ve onların askerlerine bakmak için üretim yapmaktır. Tanrının yeryüzündeki temsilcileri oldukları düşünülen ruhban sınıfına bakmak da yine köylülerin görevidir. Ruhban sınıfı ve soylular ittifak kurdukça, köylüler daha da yoksullaşır ve ezilirler. Köylüler, Tanrısal plana göre ruhlarını yücelteceklerini düşündükleri dua edenlere ve güvenliklerini sağlayacaklarını düşündükleri soylulara itaat ederler (Tanilli, 2003).

Ortaçağın kültürel ortamına, günlük yaşamın düzenlenişine genel olarak ruhban sınıfı egemendi. Eski Yunan ve Latin uygarlıklarında bu dünyayı cennete çevirme ideali, Ortaçağda Hristiyanlıkla

Ruhi Sarpkaya¹

¹ Prof. Dr.; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

birlikte öteki dünya için çalışmak, bu dünyanın nimetlerinden el ayak çekmek yüceltilir olmuştu. Bu olgu, Hristiyanlığın doğuşunu takip eden yüzyılda saf bir inanç olarak korunmaya çalışılmıştı. Ancak daha sonraki yüzyıllarda Ruhban sınıfı ve soylular, bu dünyanın nimetlerinden yararlanırken; aynı sınıflar halka, yoksulluk, kanaat, şükür aşılarmaktaydı (Şahin, 2016).

Ortaçağ eğitimi ve genel olarak da kültürü dinsel dogmaların etkisi altındadır. Dogmatizm akıllı, deneyi ve gözlemi reddediyor, her şeyin kutsal kitapta var olduğunu iddia ediyordu. Dolayısıyla her türlü kötülük ve iyiliğin kaynağı Tanrısal iradeye, yani kadere bağlanıyordu. Savaşlarla, veba ve tifo gibi hastalıklarla baş edilemez, çünkü tüm bunların nedeni Tanrısalıdır. Birey, sessizce kaderine razı olur ve itaat eder. Eğitim, ezbere dayalı, değişime kapalıdır. Değişim, Tanrının kurduğu mükemmel dünyayı bozmak demektir.

Ortaçağın sona ermesinde, Rönesans, Reform hareketleri, keşifler ve icatlar büyük rol oynamıştır. Rönesans, eski Yunan ve Roma kaynaklarına geri dönüş demektir. Böylece yaşadığımız dünyada siyasal, sosyal, ekonomik ve sanatsal başarıyı hedefleyen insan tipi, Rönesans'ın Hümanizm akımıyla tekrar doğuyordu. 16.yy'dan sonra toplumdaki bu gelişmelere paralel olarak, dinsel alanda da Reform çabaları ortaya çıkıyor, Martin Luther'in öncülük ettiği bu akım, bireyle Tanrı arasından Katolik kilisesini ve dolayısıyla din adamlarını çıkarıyordu. Böylece yüzyıllar süren Katolikliğin manevi alandaki egemenliği dünya işlerinde de büyük oranda zayıflamaya başlamıştı. Luther'in öncülüğünde ortaya çıkan Protestanlık, Roma Katoliklerinin otoritesini ve iktidarını zayıflatmıştı (Bayet, 1994; Şahin, 2016).

Protestanlık mezhebi, Kapitalizmin düşünsel alt yapısının hazırlanmasında önemli bir rol oynar. Protestanlık genel olarak cennetten Tanrının buyruğunu dinlemeyerek kovulan insanlara, bu dünyada çok çalışıp tutumlu olarak Tanrının sevgisine layık olduklarını göstermeyi öğütlemiştir. Max Weber'in "Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhunu" yapıtında vurguladığı gibi Protestanlık, çok çalışmaya, üretmeye ve tutumluluğa verdiği önemle, ticaretin

gelişmesine katkı sağlayarak Kapitalizmin doğmasına ortam hazırlamıştır (Şahin, 2016). Kapitalizm, ileride görüleceği gibi Katoliklik ve Protestanlık mezhepleri arasındaki rekabetten pragmatik biçimde yararlanacaktır.

Feodalizmden Kapitalizme

Kapitalizmin doğuşunda, feodal düzendeki ticaretin gelişmesi, keşifler sonucunda fethedilen kıtalardaki değerli madenlerin, baharatın ve keşfedilen yerlerdeki insanların Avrupa'da köle olarak kullanılmasıyla oluşan Merkantilist ekonomi temel rol oynamıştır. Kapitalist düzen, ticaret burjuvazisinin önderliğinde, yeni toplum düzenini kurarken, Ortaçağ toplum düzeni olan feodalizme karşı hem ekonomik hem de sosyo-kültürel alanlarda amansız bir mücadeleye girişir. Bu mücadelede icatların önemli bir çıktısı olan buhar, elektrik ve içten yanmalı motorlar kitlesel (Fordist) üretimin temellerini atar. Böylece atölyelerin, imalathanelerin yerini fabrikalar aldı. Feodal düzenin sonlarında ortaya çıkan mülksüz köylüler kentlere göç eder. Bu mülksüz köylüler kentlerde yeni kurulan fabrikalarda işçi olarak çalışmaya başlarlar. Böylece kapitalizmin toplumsal yapısı, kabaca burjuvalardan ve işçilerden oluşan iki temel sınıftan oluşur.

Kapitalizmin temel amacı, daha çok ürettirip daha fazla tüketirip en çok karı elde etmektir. Kapitalizm, bu amacına erişebilmek için her yolu dener. Kapitalizmin düşünsel altyapısı olan liberalizm göre bu ilke "Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler" biçiminde formüle edilmiştir. Böyle bir ortamda ortaya çıkan kapitalizm, işçileri vahşice sömürmeye başlamıştır. Patronlar, düşük ücretlerle kadınları ve çocukları ağır koşullarda çalıştırmışlardır.

Kapitalizm, önüne çıkan engelleri, her türlü aracı kullanarak aşmak için hiçbir ahlaki kaygı gütmüyordu. Tam bir Makyavelist politika hedefliyordu: "Amaca giden yolda, her şey mubahtır." Böyle bir ortamda kapitalizm, büyük oranda laik toplum düzenini benimsemek zorunda kalır. Yeni toplum düzeninde fabrikaların kuruluşu, ticaretin artışı, kentlerin büyümesi, iş bölümünü karmaşılaştırır ve nitelikli işgören ihtiyacı tarihte görülmediği kadar

artar. Oysa feodal düzende, toplumun günlük işlerine, eğitime, hukuka, bilime, sanata dinsel kurumlar egemendir. Dinsel eğitim yapan manastırlardan ve üniversitelerden mezun olanlar fabrikalarda veya bilimde işe yaramıyorlardı. Bu durumda patronlar, yeni doğan Protestanlık mezhebinin bu dünyanın işlerine daha çok değer veren düşüncelerine dört elle sarıldılar (Tanilli 2004; Marx, 2000).

Protestanlar, Katoliklerin bir çeşit çilecilik olan 'Asketizm' düşüncesine karşı çıktılar. Protestanlar, bu dünyanın mallarına tamah etmemek; yalnızca öteki dünya için ibadet etmek anlamında olan Asketizmin tam tersi bir yol izlediler. Protestanlar lüks tüketime, tembelliğe ve yoksulluğa savaş açtılar. Protestanlar, bir manastıra kapanıp ömrünü çile çekerek dolduran din adamlarının Tanrı'ya verebilecekleri hiçbir şeyin olmadığını savunurlar. Tanrıya olan insanlık borcu, yalnızca Tanrının adının dünyada yüceltilmesiyle gerçekleşecektir. Bunun için de insanlar, yalnızca bu kutsal amaç için çalışmalı, *kendi mesleklerini* en iyi biçimde yaparak Tanrı'ya olan borçlarını ödemelidirler. Protestanlık, meslek sahibi olmak istemeyen işsizlere, meslek sahibi olup da tembellik edenlere, mesleklerinde başarısız olanlara ve fakirlere karşıdır. Protestanlık kadercidir. İnsanın kaderini değiştirme iradesi, şansı yoktur. Bu nedenle insanlar seçilmiş ya da kovulmuş olduğunu mesleğindeki başarısından anlayabilir. Bu nedenle Protestanlar mesleklerini en mükemmel şekilde yaparak başarıya odaklanırlar. Başarılı olurlarsa, seçilmiş birisi olarak cennetlik; başarısız olurlarsa da kovulmuş birisi olarak cehennemlik olurlar. Bu güdü Weber'e göre Kapitalizmdeki bireyciliğin köklerini açıklamakta da kullanılır (Weber, 1985).

Weber'in de belirttiği gibi, Protestan çalışma ahlakı tam da Kapitalizmin istediği bir ortamı yaratmıştı. Kapitalistler, yeni toplum düzeninin işbölümüne uygun yeni meslek insanların yetiştirilmesi için laik tipte yeni meslek okulları açmayı, 1830'lardan sonra yaygınlaştırmaya başladı. Böylece dogmatik, bağınaz din okullarından yetişmeyen yeni okulun öğrencileri, kapitalist düzenin yerleşmesinde önemli rol alacaklardır. Görüldüğü gibi, eğitimde laik bir düzen arayan Kapitalizm, aynı zamanda hukukta, ticarete ve genel olarak günlük yaşamın

düzenlenişinde de laik dünya görüşünü benimsemişti. Burjuvalar, Kapitalist toplum yapısını kurarken yerleşik, dogmatik ve geleneksel dinin ritüellerine, kurallarına, aydınlarla ve kentli halkla birlikte karşı çıktı. Böylece sanatı, bilimi, hukuku, eğitimi bu süreçte yeniden laik bir dünya görüşüyle tanımlayarak kendi alt yapısını sağlamlaştırdı. Hristiyanların tek Tanrılı dinine karşı, zaman zaman Deistlerle ve hatta Ateistlerle işbirliği yapmaktan çekinmedi.

Egemen sınıfların dini kullanmaları, feodal ve köleci toplum dönemlerinde tüm sosyo-ekonomik ilişkilere etki ederek tüm sınıflı toplumlar tarihi boyunca neredeyse yasalardı. Feodalizmden Kapitalist topluma geçiş sürecinde, katı dinsel kurallar ve kurumsal Kilise baskısı burjuvaların da yardımıyla geriletirse de, özellikle 20. Yüzyılın başından beri giderek artan bir şekilde, dinin toplumları oyalamada ve bireylere boyun eğdirmede bir araç olarak kullanılması devam etti. Marx, bu durumu şöyle açıklar.

"Dinsel üzüntü, bir ölçüde gerçek üzüntünün dışavurumu ve bir başka ölçüde de gerçek üzüntüye karşı protesto oluyor. Din ezilen insanın içli ezgisini, kalpsiz bir dünyanın sıcaklığını, tinin dıştalandığı toplumsal koşulların tinini oluşturuyor. Din, halkın ahyonunu oluşturuyor. Halkın aldattıcı mutluluğunu alarak dini ortadan kaldırmak, halkın gerçek mutluluğunu istemek anlamına geliyor. (...) Din, insan kendi çevresinde dönmediği sürece insanın çevresinde dönen aldattıcı bir güneşten başka bir şey oluşturmuyor" (Marx, 2009: 192).

Benzer konuda özgürlükçü bir düşünceye sahip olan Napolyon Bonapart, din hakkında en gerçekçi yorumları açıkça yapan bir egemendir. O'nun dinsel düşüncenin toplumdaki ve kitleleri yönlendirmedeki etkisi hakkındaki görüşleri şöyledir:

"Benim Papacı olduğum söylenecek; hiçbir şey değilim ben. Mısır'da Müslümandım; burada da halkın iyiliği için Katolik olacağım. Aslında dine inanmıyorum. (...) dinsiz bir toplum, pusulasız bir gemi gibidir. (...) Devlete sağlam ve sürekli desteği ancak din

sağlayabilir. Servet eşitsizlikleri olmadan bir toplum var olamaz; servet eşitsizlikleri de din olmadan meydana gelemez. Bir adam, tıka basa yiyerek şişen bir başka adamın yanı başında açlıktan ölürlen ortada kendisine ‘Tanrı böyle istiyor; kiminin zengin kiminin yoksul olması Tanrıdandır; ama ileride, öte dünyada iş başka türlü olacak’ diyen bir otorite olmazsa, o adam bu farklılığı bir türlü anlamayacaktır” (Aktaran Bayet, 1994).

Kapitalizmin başlarında dinin kullanılmasıyla ilgili bu saptamalar yapılırken günümüzde de durum çok farklı değildir. Kapitalizmin günümüzdeki ideolojisi Neo-liberalizm ekonominin; sermayenin yararına, devlet işlerinden ayrılmasını ve piyasayı özel girişimin yönetmesi gerektiğini savunur. Neoliberalizm, her düzeydeki ticari girişim için kısıtlayıcı koşulları ortadan kaldırır, varlıklı bireylere ve şirketlere özel vergi indirimleri uygular, işçilerin örgütlenme ve ortak pazarlık koşullarını baskı altına alır, ticari ve endüstriyel kalkınmaya çevreyi feda eder, işsizlere ayrılan ödenekleri keser, eğitim ve sağlığa ayrılan desteği kısar, ulusal sosyal güvenlik kurumunu özelleştirir, hakları yenmiş olan bireylerin işverenlere ve hizmet sağlayan şirketlere dava açabilmesini zorlaştırır (Aronowitz 2003’den aktaran Giroux, 2007). Neoliberalizmde her şey satılıktır ya da kâr uğruna yağmalanır. Kamusal araziler, ağaç kesen şirketler tarafından talan edilir. Öğretmenler, okulda özelleştirme politikalarının bir aracı olarak öğrencilerden kayıt, kurs, dergi parası vb. toplamak için zorlanır (Giroux, 2008).

Kapitalizm, günümüzde de emperyalizmin yeni yüzü olan küreselleşme aracılığıyla dünyada, sınırsız ve sorunsuz bir sömürü düzeni kurmada dinsel öğeleri de acımasızca kullanmaktadır. Kapitalistler, 19. ve 20. yüzyılın başlarında, Kapitalist düzenin kurulmasında, hayatın düzenleyicisi olarak dinsel uygulamalara karşı çıkarken; özellikle 1929 Dünya Ekonomik Bunalımından sonra ezilen sınıfların bilinçlenmesinin önlenmesinde, Marx’ın ve Napolyon’un saptadığı biçimde dini kullanmaya başlamıştır. Günümüzde kapitalist sistem; dini bir baskı, manipüle etme, itaat ettirme ve bilinçsizleştirme aracı olarak üç türlü kullanmaktadır.

Birincisi, özellikle Avrupa ve ABD merkezli emperyal ülkeler, *kendi ülkelerinde* günlük hayatta ve bireylerin vicdanlarında dinsel inancın yaygınlaşmasını büyük oranda desteklerken; hukuk, eğitim, ticaret ve uluslararası ilişkilerde laik uygulamaları desteklemeye devam etmektedir. Avrupa’da ve ABD’de dinselleşme bireysel düzeyde teşvik edilirken, ‘dinci’ çevrelerin tüm tartışma ve çabalarına rağmen laik düzen büyük oranda korunmaktadır. Örneğin, bu ülkelerde okullarda din eğitimi sınırlı yapılmakta, evrim tartışmaları okullarda yerini koruyabilmektedir.

Dinin ikinci tip kullanılışı daha dramatik ve kaygı vericidir. Avrupa ve ABD merkezli emperyal ülkeler, sömürge haline getirdikleri ya da getirmek istedikleri çevre ülkelerde, özgürlükçü ve laik bir düzenin kurulmasını engellemek için her türlü manipülasyon aracını kullanmaktadırlar. Sömürge ülkelerde halkın bilinçlenmesini önleyecek radikal dinci akımlar desteklenmektedir; özellikle Müslümanların ağırlıklı olarak yaşadığı ülkelerde kendilerine göre bir “İlımlı İslam” tanımı yapıp ülkelerin Ortaçağ karanlığında yaşamaları için uğraşmaktadır. Bunun için ABD merkezli “Uluslararası Din Hürriyeti Komitesi” (International Religious Freedom Committee-IRFC) kurulmuştur. Bu örgütün amacı, laik uygulamaları yaşama geçirmeye çalışan ülkelerde din özgürlüğünün elden gittiğine dair rapor hazırlayarak kamuoyu oluşturup ilgili ülkelere uluslararası güçlerin baskı yapmasını sağlamaktır. Emperyalistler “böl, parçala, yönet” yöntemiyle Müslüman ülkelerde merkezi devletleri parçalamakta, iktidarı, Irak’ta, Suriye’de, Libya’da vb. olduğu gibi şeyhlere, şihlara vb.’ne devretmektedir. Emperyalistler sürekli olarak, çağımızın dinler çağı olduğunu, herkesin dinini orijinal haliyle yaşaması gerektiğini ileri sürerek özgür milletlerin geri kalmasını ve köleleşmesini istemektedirler (Yıldırım, 2007). Bu noktada İranlı yazar Amir Tahari’nin aşağıdaki saptaması oldukça dikkat çekicidir:

“İlginç olan şey, bazı Batılı aydınların biz Müslümanların zamanda geriye gitmemiz, köklerimize inmemiz ve gelenekleri elden bırakmamız gerektiğini düşünmeleri ve bizim genç insanlarımızın da bu ‘kaynağa dönüş’ fikrinden oldukça etkilenmeleridir. Niçin,

Batı kendi kaynaklarına, bu kaynaklar her neyseler, dönmüyor.” (Amir Tahari’den aktaran Yıldırım, 2007).

Günümüz Kapitalizminin dini üçüncü tip kullanışı, 1990 sonrasında çöken Sovyet tipi sosyalizmin yerine yeni bir düşman yaratma gereksiniminden doğmuştur. Böylece kendi ülkelerindeki eşitsizlikleri, adaletsizlikleri, yoksullukları eskisi gibi gizleyebileceklerdir. ABD ve daha sonra da Avrupalı müttefikleri, Soğuk Savaş döneminin öcüsü Komünizmin yerine Radikal İslam’ı koymuşlardır. Radikal İslam, ABD tarafından ülkeleri gericileştirme ve geriiletme için Afganistan, Pakistan, Irak, Mısır gibi ülkelerde desteklenmiş, buralarda büyüyen teröriste olmuş İslamcılar, İkiz Kulelerin vurulmasının (ABD’nin derin devletinin bir planı) ardından da düşman ilan edilmiştir. Komünizmin yerine ikame edilen yeni düşman, artık Radikal İslamcı terör örgütleridir. Emperyal ülkeler, bu radikal örgütlerle mücadele bahanesiyle kendi ülkelerinde de özgürlükleri, sosyal hakları kısmaya başlamışlardır. Bu oyuna karşı çıkanlar da terörü desteklemekle suçlanmaktadır. Güvenlikçi politikalarla özgürlükler her geçen gün Batı’da kısıtlanmaktadır. Savunmaları hazır: İkiz Kuleleri, Paris patlamalarını hatırlatarak da öcü geliyor diyerek kamuoyunu susturmak. Böylece iç ve dış sömürüye devam etmektedirler.

Dinin üçüncü tip kullanımında önemli ideologlardan birisi olan Huntington, 21. yüzyılın din ağırlıklı bir uygarlıklar çatışması ile belirleneceğini söylüyor. Huntington, Çin uygarlığını ve özellikle İslam’ı Batı’nın karşısına yeni «düşmanlar» olarak diyor. Bu yolla, «Batı’yı diri tutabilmek için» çöken Sovyetlerin yerine yeni düşmanlar tanımlıyor. Bunu yaparken de, karşısına aldığı toplumlara «Batı uygarlığı aslında evrensel değildir, emperyalisttir. Siz bizden farklısınız ve bunda haklısınız!» diyor. Böylece Batı uygarlığını, diğer uygarlıklar için ulaşılamaz yapmayı hedefliyor (Kongar, 2016).

Sonuç

Görüldüğü gibi 18. yüzyıldan bu yana, Kapitalizmin dinle ilişkisi oldukça pragmatik olmuştur. Kimi zaman dinle, sevgili kavalyesi olarak pistte

dans etmiş, kimi zaman da onu kenarda bekletmiştir. Ancak onu hiç aklından çıkarmadığına tanık olduğumuz bir dünyada yaşıyoruz. Kapitalizm, genel olarak sömürmeye yaramayacak özgürlüğün düşmanıdır. Özgürlüğün olmadığı yerde bilim, sanat ve akıl da ancak egemen güçlere yarar. Geniş kitlelerin aklını kullanmaması, bilimin, sanatın aydınlığından mahrum olmaları, onları köle ruhlu insanlara dönüştürmektedir. Bu kitlelerin görevi de efendilerini memnun etmektir. Efendilerine başkaldırabilmeleri için güçlü kaslara, çelik silahlara değil, öncelikle akıllarını özgürleştirmeye ihtiyaçları vardır. İşte bu noktada efendiler, devreye girer, aklın kullanılmasını engellerler. Geri kalmış ülkelerde bilimin, sanatın, özgürce gelişmesini engellerler ya da tüm Batılı ülkelerde bilimi ve sanatı kendi çıkarları için kullanırlar. Böylece bu dünyadaki sömürünün, şiddetin, işkencenin, açlığın, sefaletin farkına varılması ve ortadan kaldırılması için mücadele etme iradesi de din aracılığıyla yok edilmeye çalışılır. Çözüm, Aydınlanma Devrimiyile, aklın özgürleştirilmesini, bilimin ve sanatın halk yararına ve onun refahının artmasına hizmet edecek şekilde kullanılmasını yeniden sağlamaktır.

Kaynakça

- Bayet, A. (1994). *Dine karşı düşünce tarihi*. Çev. Cemal Süreyya. İstanbul: Broy Yayınları.
- Giroux, H.A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve Neoliberalizm*(Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi* (Çev. Umre Deniz Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kongar, E. (2016). *Yeni Emperyalizm, Huntingon ve eleştirisi*. http://www.kongar.org/makaleler/mak_je.php. Erişim tarihi: 07.02.2016.
- Marx, K. (2000). *Kapital I* (Çev. A. Bilgi). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K.(2009). *Hegel’in hukuk felsefesinin eleştirisi*, Çev. Kenan Somer, Ankara, Sol Yayınları.
- Şahin, B. (2016). *Siyasal düşünceler tarihi I*. TUBA Açık Ders. <http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=63>. Erişim Tarihi: 05.02.2016.
- Tanilli, S. (2003). *Yüzyılların gerçeği ve mirası insanlık tarihine giriş C:II*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Tanilli, S. (2004). *Yüzyılların gerçeği ve mirası insanlık tarihine giriş C:III*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Weber, M. (1985). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*, çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayınları.
- Yıldırım, M. (2007). *Sivil örümceğin ağında*. Ankara: Ulus Dağı Yayınları.

Serdal Bahçe ile özgürlük vaadinden sınıfsal esarete eğitimde neoliberal dönüşüm üzerine

Söyleşi: Nejla Doğan

Doç. Dr. Serdal Bahçe, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Türkiye'de liberal dönüşüm, özelleştirmeler, sosyal politika, emek politikaları, toplumsal sınıflar, gelir dağılımı ve yoksulluk konuları üzerine çalışmalar yapmakta ve Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak dersler vermektedir. Serdal Bahçe ile eğitimde liberal dönüşüm ve bunun hayatımıza yansımalarını konuşmak üzere bir araya geldik. Sınıfsal bir perspektiften yaptığı analizler, dönüşüme ilişkin bütünlüklü bir bakış sunuyor ve eğitimdeki yapısal değişimin ürettiği sorunlara ışık tutuyor.

Liberalizm, ülkemizde kademeli bir biçimde yerleşik hale getirilmeye çalışılıyor. 80'li yıllar, 94 krizi, 2001 krizi derken, 2002 sonrasında yapılan reformlarla, liberal ekonomik program çok daha kararlı bir biçimde sürdürülmeye başlandı. Özelleştirmelerin kapsamı, kamusal alanlara doğru genişledi. Bu durumun, önemli bir kamusal hizmet üreticisi olan eğitim alanına yansımaları nelerdir?

Liberalleşme hayatın her boyutunu çok ciddi bir şekilde etkiliyor ve bundan eğitim de nasibine düşeni alıyor. Öncelikle, liberalizmin bütüncül bir proje olduğunu bilmek gerekiyor: Hayatın hemen hemen her alanını kapsıyor, her alanını sermaye birikiminin gereklerinin tahakkümü altına alıyor. Doğal olarak eğitim de bunun dışında kalamıyor. Bu anlamda eğitim, belki de bir sosyal hizmet alanı olarak, bu sürecin etkilerinin en kristalize yaşandığı yerlerden birisi. Bu kristalizasyonun ne şekilde gerçekleştiğine bakarsak, yeni-liberal dönem öncesinde eğitime yüklenen işlevlerle, bugün yüklenen işlevler arasında çok ciddi bir farklılaşmanın söz konusu olduğunu görürüz. 1950'li ve 60'lı yılları düşündüğümüzde, yani Türkiye'de planlı kalkınma ve sanayileşme modelinin uygulandığı dönemde, eğitim, emek gücünü daha üretken ve verimli kılmamanın yanı sıra, Aydınlanmacı

bir kaygı da güdüyordu. Eksiklikleri tartışılabilir ama modern ve erdemli yurttaşlar yetiştirmek gibi bir amaca da sahipti. Ancak günümüzde böyle bir amaçtan hiç söz edilmiyor. Bugün, sadece emek gücünün verimli hale getirilmesine odaklanılmış durumda ve eğitim bir çeşit geleceğe yatırım olarak görülüyor. Yeni-liberalizm de bu anlayışı doğası gereği besliyor. Çünkü yeni-liberalizm dediğimiz sistem, sadece firmalar arası rekabeti değil, insanlar arası rekabeti de besliyor. Dolayısıyla bu sistemde eğitimin işlevi de ortak değerler ve ortaklaşabilecek zenginliklere dayalı bir toplum yaratmak yerine, üyeleri birbiriyle yarışan bir toplum üretmek oluyor. Bu da eğitim alanında alışkın olmadığımız tezahürlere yol açıyor. Toplumsal eşitsizliğin ve rekabetin bu cisimleşmiş hali, kurumları, öğrenciyi, öğretmeni, müfredatı değiştiriyor. Bambaşka bir şeye dönüştürüyor. Bugün eğitim, pür iktisadi perspektifle düşünülmesi gereken bir sektöre dönüşmüş durumda: Arz edenlerin, talep edenlerin olduğu bir sektör! Bu bağlamda mülkiyeti kime ait olursa olsun -kamusal ya da özel- her eğitim kurumu da buna göre davranmaya başlıyor. Elbette ki bu dönüşüm, yapının kendi içindeki ilişkileri de dönüştürüyor. Rekabetin yarattığı parçalanma, öğrenciyi öğretmenden, öğretmeni meslektaşlarından, okulları birbirinden koparıyor. Günümüzde artık bütünleşik bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün değil.

Eğitimdeki bu rekabet ve parçalanmışlık konusunu biraz daha açabilir miyiz? Sizce ne tür sonuçlar/sorunlar üretiyor?

Örneğin üniversiteleri ele alırsak; öğretim üyelerinin başarısı, yabancı dilde yaptığı yayınlar, yönettiği tezler gibi konular üzerinden değerlendiriliyor ya da üniversitenin performansı, mezun edilen öğrenci sayısı, yapılan etkinlikler vs. üzerinden. Oysa geçmişte, yükseköğretim sistemi bir bütün olarak düşünülürdü. Ülkeyi bütüncül olarak kalkındırma ve eşitsizlikleri -görel de olsa- giderme amacı vardı. Ama bugünün yeni-liberal politikalarında bu eşitsizlikler *de facto* olarak kabullenilmiş, hatta desteklenir olmuş durumda. Bu durum, ilköğretim ve ortaöğretim için de geçerli. Bunun en önemli sonuçları ise; birincisi dayanışma ağı parçalanıyor; ikincisi müfredat bütünlüğü

parçalanıyor; üçüncüsü mezun öğrenciden beklediğiniz nitelikler ve beceriler farklılaşıyor. Bu, aynı zamanda toplumsal alandaki eşitsizliklerin, eğitim sistemine yansması anlamına geliyor ve eşitsizliğin doğal bir kabulünü içeriyor. Modern kapitalist toplumda, eğitimin birbiriyle çelişen iki işlevi her zaman süregelmiştir, ancak bu iki işlev, zaman zaman uyumlu hale getirilebilmiştir. Örneğin Köy Enstitülerine baktığımızda, hem bir kalkınma amacına hizmet ettiğini hem de toplumun iktisadi yapısından kaynaklı eşitsizlikleri, belli bir ölçüde gidermeye çalıştığını görürüz. Ama bugün bu ikinci işlev, tamamen ortadan kalkmıştır. Öğretmeni öğretmenle, öğrenciyi öğrenciyle karşılaştıran, tamamen maddi kriterlere dayalı, oldukça vahşi bir rekabettir bu. Kaç test sorusu çözebiliyor, kaç öğrenci yetiştiriyor, hangi öğrenci hangi üniversiteye giriyor... İnsanlığın büyük erdemlerinden türemiş kriterlere yer yok... Bu, eğitimin altını oymak demektir. Bu, anayasal eşitlikçi eğitimi yok etmek demektir. Üstelik toplum da bunu kabullenmiş durumda. Birçok veli, çocuğunun bulunduğu durumun farkında, daha iyi bir eğitim alma şansının olmadığını bilincinde ve bunu kabullenmiş. Geçmişte en azından bir umut vardı. Bugün artık böyle bir umut yok.

Eşitsizliklerin giderilmesi yerine, meşrulaştırıldığı bir zeminden bahsediyoruz. Geçmişte eşitliği görel de olsa sağlayan faktörlerden biri, okulların aşağı yukarı benzer bütçelerle idare edilip, benzer koşullarda eğitim vermesiydi. Ancak liberal politikaların doğal bir sonucu olarak bu konuda da bir aşınma oldu. Eğitime ve okullara ayrılan kamu harcamaları konusunda ne düşünüyorsunuz?

Genel bütçede belirli dalgalanmalar var. 80'lerden bu yana eğitime ayrılan pay zaman zaman artsa da uzun vadeli baktığımızda, bir azalma olduğunu söyleyebiliriz. Ama asıl sorun azalma ya da artmadan öte, ayrılan bu bütçenin nasıl paylaştırıldığı. Eğitimci dostlarımızın yazdıklarından çıkarabildiğim kadarıyla, muazzam bir eşitsizlik söz konusu. Örneğin Gaziosmanpaşa'daki bir kamu eğitim kurumuyla Mamak ya da Altındağ'daki kamu eğitim kurumunun aldığı pay arasında ciddi farklar olduğunu

görüyoruz. Yani kamu kurumları arasında dahi bir eşitsizlik var. Bunun da ötesinde, örneğin yeni bir düzenlemeyle, özel okullara giden öğrencilere teşvik veriliyor. Bunu anlamak mümkün değil. Bir kamu okulunun camları kırık, kaloriferleri yanmıyorken, bazı ailelere çocuklarını özel okullara göndersinler diye para veriliyor. Üstelik bu para, yoksul bir ailenin çocuğunu bu okullara gönderebileceği bir para değil. Yani devlet, zaten çocuğunu özel okula gönderebilecek aileleri sübvansede ediyor. Bu nedenle eğitime ayrılan bütçenin ne kadar olduğundan çok, nasıl harcandığı önemli. Örneğin en önemli sorunlarımızdan biri, bir tarafta öğretmeni olmayan okullar varken, diğer tarafta işsiz öğretmenlerin olması. Böylesi acı bir tablo karşısında, devlet özel okulları destekleyici politikalar güdüyor. Dolayısıyla nesnel koşullar gösteriyor ki bütçede ayrılan pay, kamusal eğitimin iyileştirilmesi için kullanılmıyor.

Emekçi sınıflara yansımaları nedir bu durumun?

Modern toplumun en önemli hedeflerinden biri, genelleştirilmiş bir kamusal eğitim sistemi yaratmaktır. Bu sistem, görünüşte de olsa, kapitalizmin ürettiği sınıfsal hiyerarşiyi donuk olmaktan çıkarıyor ve ikbal vaat ediyordu. Dolayısıyla eğitim, sınırlı da olsa, yukarı doğru bir sınıfsal hareketliliğin önünü açıyordu. Ancak geldiğimiz noktada, eğitim artık kastlaşan sınıfsal yapıyı idame ettirmek üzerine kurulu. Sınıfsal hiyerarşide yukarı doğru hareketin önünü açmak yerine, geldiğiniz sınıfsal konumu, sizin ve sizin çocuklarınız için sürekli hale getiriyor. Eğitime ayrılan pay, tam da bunu yansıtıyor. Örneğin, Keçiören'deki, Mamak'taki bir okulun bütçeden az pay alması, bu sınıfsal yapının sonsuzlaşması anlamına geliyor. Emekçi sınıflar artık biliyorlar ki, çok büyük olasılıkla çocukları da kendileri gibi emekçi olacak. Çünkü bu eğitim sistemi, başka türlü bir harekete izin vermiyor. Bir emekçi çocuğu, az kaynak alan bir ilköğretim okuluna gidiyor, özel ders ya da dersane gibi olanaklara sahip olmadığı için TEOG vb. sınavlardan düşük puan alıyor ve yine bu nedenle kaynakları sınırlı bir ortaöğretim kurumuna devam ediyor. Ardından, eğer kazanabilirse, düşük puanlı yeni açılan üniversitelerden birine gidiyor ama mezun olduğunda, iş bulamayıp,

kendini işçi olarak emek piyasasında buluyor. Yani sınıfsal pozisyonuna tekrar dönüyor.

Bu durumda, yükseköğretim almış olmanın sınıfsal kökenden bağımsız olarak bir karşılığı yok mu? Çünkü son zamanlarda şöyle bir söylem oluştu: "Üniversite sayısı arttı ve her kesimden öğrenci (emekçi-yoksul sınıflar kastediliyor) yükseköğretim alma fırsatına sahip oldu." Emek piyasasındaki karşılığı bağlamında değerlendirdiğimizde, bu altı boş bir söylem mi?

Özel üniversiteleri bir tarafa ayırırsak, kamu üniversitelerini üç grup altında toplayabiliriz. İlki ODTÜ, Boğaziçi gibi üniversiteler, ki bunlar büyük sermaye gruplarının uzun süre işgücü devşirdiği okullardı. Bunların altında büyük şehirlerde toplanmış Ankara, Hacettepe, Marmara, Yıldız, Dokuz Eylül gibi üniversiteler var. Hiyerarşinin en altında da son 10-12 yılda açılan ve daha çok emekçi çocuklarının gidebildiği, Anadolu'da kurulmuş üniversiteler var. Bir de bunların karşısında sermayenin has okulları diyebileceğimiz Koç, Sabancı gibi üniversiteler var. Bunlar, sermaye gruplarının kendileri için teknik eleman yetiştirdiği, kendilerine ait üniversiteler. Bu bağlamda düşüdüğümüzde, artık kamu üniversitelerinden mezun olup da büyük sermaye gruplarında yöneticiliğe ya da üst düzey görevlere gelebilecek öğrenci yok bana kalırsa. Hatta ODTÜ ve Boğaziçi de dahil artık buna. İşte kastlaşma dediğim tam da bu. Aslında Anadolu'nun herhangi bir yerinde okuyan emekçi çocuklar da bunun farkında. Yani mezun olduktan sonra iyi bir maaşa ya da mesleki konuma sahip olamayacağını biliyor. Herkes bu oyunu kabullenmiş durumda. Yani Cem Karaca'nın şarkısındaki gibi "işçisin sen, işçi kal" düzeyinde bir kabullenmişlik var. Dolayısıyla bu sistemden ya da okullardan emekçi sınıflar için ne çıkıyor dersiniz; onun sınıfsal kimliğini kemikleştiren bir yapı çıkıyor ve bu yapı giderek yayılıyor. Eğitim, ikbal kapısını açmak yerine kapatıyor, kimliğimizi tescilleyen bir yapıya dönüşüyor.

Bu söyledikleriniz, son yıllarda yükseköğretim almış olanlar arasında işsizliğin neden hızla arttığını da açıklıyor aslında. Peki bu durum, Marksist terminolojiyle ifade edersek, kafa ve kol

emeği arasındaki ayrıma nasıl yansıyor?

Kapitalizmin şöyle bir eğilimi vardır: Miktarı artırıp değersizleştirme. İktisat diliyle konuşsak; eğer bütün emekçiler bir üretim faktörüyse, sayıca çok olmaları, sermaye açısından yaratacağı maliyeti düşürür. Üniversite mezunlarına baktığımızda, Türkiye’deki kapitalist üretimin talebinden çok daha yüksek bir arz var. Bu elbette ki sermayenin işine geliyor. Çünkü çalışana pazarlık şansı bırakmıyor ve işveren her koşulda daha ucuza çalışacak eleman bulabiliyor. Sistemin istediği de tam olarak bu. Emekçi sınıflar için iyi bir geleceğin kapısını açabilecek bölümlerin sayısı o kadar çok arttı ki değerleri düştü. Dolayısıyla yükseköğretim almak, yüksek ücret ya da iş garantisi anlamına gelmiyor. Marx’ın *yedek işgücü yasası* işliyor. Geçmişte üniversite mezunlarının kafa/zihin emeğiyle üretime katkıda bulunduğu düşünülürdü. Ama kapitalist sürecin organizasyonundaki dönüşümle birlikte, mesleklerin tanımları da değışmeye başladı. Örneğin; 90’lı yıllarda yapılmış çalışmalarda bir mühendise sorduğunuzda, kafa emeğine dayalı çalıştığını söylerdi. Ama günümüzdeki profil çalışmalarında, kol/beden emeği ürettiğini söyleyen mühendislerin sayısı gittikçe artıyor. Bu, mühendis olarak çalıştığı yerde, başka angaryaları da yapmak zorunda kaldığı anlamına geliyor. Dolayısıyla meslek tanımlarının da altının boşaldığı, karamsar bir tablo var önümüzde. Bu tabloda, eğitim iş bulmanızı **garanti etmediği gibi, iş bulduğunuzda da gerekli mesleki koşulları sağlamıyor.** Bu da eğitimin anlamını yitirmesine neden oluyor.

Bu anlam yitimi, en çok emekçi sınıfları etkiliyor görünüyor. Peki bu durumda, sınıfsal dezavantajlar hiçbir şekilde aşılamıyor diyebilir miyiz?

Aşılamıyor, tam tersine derinleşiyor. Eğitim eskiden -en azından- bir illüzyon yaratıyordu ve bu illüzyon toplumu ayakta tutuyordu. Şimdi bu illüzyonu bile yaratmıyor. Diyor ki; “toplum zaten eşitsiz, bu eşitsizliğin yansıması olarak, eğitim sistemi de eşitsiz”. Bu sadece Türkiye’ye özgü bir durum değil, tüm dünyada benzer süreçlerle yaşanıyor. Özellikle yükseköğretim almışlar arasındaki işsizlik çok travmatik, dünyada da böyle.

Yeni-liberal dönemde buna uygun bir söylem de üretildi hemen: yükseköğretim almasına rağmen iş bulamayan insanların, işgücü piyasasının istediği yeterliliklere sahip olmadığı için işsiz kaldığı vurgulanıyor, sürekli bunun altı çiziliyor. Kendi öğrencilerimden biliyorum, büyük bir kısmı KPSS kurslarına gidiyor. Bu, yükseköğretimin tamamen işlevsiz hale gelmesi demektir. Bu durum gelecekte çok daha yakıcı hale gelecek. Tüm bunların altında yatan temel neden ise; eğitimin içeriğinin, artık sermaye ve üretim ilişkilerinin kendisi tarafından belirlenmesidir.

Günümüzde -kamusal ve özel- bir çok farklı okul türüyle karşı karşıyayız. Eğitimin içeriği sermaye tarafından belirlendiğine göre, bu okulların piyasa ekonomisi bağlamında bir karşılığı olmalı. Sizce nedir bu karşılık?

Türkiye tarihinin hangi döneminde billboardlardaki reklamlarda eğitime ilişkin ilanlar gördük? Şimdilerde sıkça görüyoruz. Örneğin bir özel sağlık meslek lisesi reklamı var, altında da hem staj hem iş olanağı sağlanacağı belirtiliyor. Bu, büyük olasılıkla özel bir hastaneyle anlaşmalı çalıştıklarını gösteriyor. Yani okul tam da piyasaya bağlı olarak hizmet veriyor. Mesleklere göre kategorize göre edilmiş bir çok farklı okul türü daha var. Ancak meslek tanımına göre belirlenen bir okul taksanomisini, eninde sonunda bir parçalanmayı da beraberinde getirir. Üstelik bu meslek dediğimiz şey de aslında bir çeşit perde. Örneğin hemşire yetiştirmek demek, emekçi yetiştirmek demek. Yani çocuğunu emekçi olması için parayla okutuyorsun. Küçük de olsa bir meslek sahibi olması için para ödemen gerekiyor. Bu çok acıklı bir durum. Böylesi eşitsiz bir toplumda, bu kadar çok okul türü olması, bir özgürlükten çok esarete işaret ediyor. Kastlaşmaya, sınıfsal yapının yeniden üretilmesine hizmet ediyor. Yine ilginç bir örnek, üniversitelerin çeşitli promosyonlar vermesi. Bu da günümüz dünya düzenine özgü bir uygulama. Özellikle sermayenin en üst katmanındaki üniversiteler, yüksek burs, araba, iş garantisi gibi ödüller sunuyor. Bir anlamda sürekli beyin ithal ediyor. Geriye kalan ise olduğu yerde sabitleniyor. Bu, umudun bitmesi demektir. Eğitim, bir umut yaratmadığı gibi artık umutsuzluğu besliyor.

Bir makaleninizde “insan sermayesi kuramı”ndan söz etmişsiniz ve bu kuramın liberal eğitim sisteminin biçimlendirilmesinde etkin bir rol oynadığını söylemişsiniz. Bahsettiğiniz umutsuzluğun ve kastlaşmanın beslenmesinde bu kuram nasıl bir alan açıyor?

Adı geçen kuram, sosyal bilimlerde kötü huylu kanser türünden bir kuramdır ve iktisadi bilimlerin bünyesini sardığı gibi, yavaş yavaş eğitim bilimlerinin de bünyesini ele geçiriyor. Eğitimin yeniden yapılandırılması ve planlanması bağlamında son zamanlarda bu kuramdan sıkça söz ediliyor. Bu kuram kısaca, insanı yürüyen bir sermaye malına, bir üretim aracına dönüştürüyor. İnsan bir sermayeye dönüştüğünde, eğitim de bir yatırıma dönüşüyor. Dolayısıyla öğrenci denildiğinde yatırım alan bir sermaye, öğretmen denildiğinde ise bir yatırım aracı düşünülüyor. **Yine bu kuramın etkisiyle, işsizlik makro bir sorun olmaktan çıkıp, bireysel bir sorun haline geliyor.** Yani işsizlerin kullaklarına şu fısıldanıyor: «İşsizsin, bu senin suçun, çünkü kendine yeterince yatırım yapmadın.» Bu tam bir parodidir. Eğitim harcaması oldukça sınırlı olan emekçiler, kendilerine yatırım yapamadıkları için işsizliğe mahkum ediliyorlar. Bu açıdan baktığımızda, bugün artık sermayedarın ve kapitalist devletin işsizlik sorununun çözümünde bir sorumluluğu yoktur, bu yükü omuzlarından atmıştır. Yaptıkları tek şey, emekçinin istihdam edilebilme olasılığını yükseltmektir. Örneğin günümüzdeki İşkur kurslarının hiç biri iş garantisi vermiyor, sadece piyasada istihdam edilebilirliği yükseltiyor. Böylece kişi devletin desteğiyle kendine yatırım yapmış oluyor ve bu da bir lütuf olarak sunuluyor. Ancak burada unutulmaması gereken, eğer eğitim pür bir yatırım aracına dönüşmüşse, eğitimin diğer toplumsal işlevleri tamamen ortadan kalkmış demektir. Bu nedenle bu kuram, mücadele edilmesi gereken bir kuramdır. Çünkü bütün eğitim planlamasını, şirketlerin personel yönetimi mantığıyla ele alıyor. Ama toplum, şirket idare eder gibi yönetilemez. Kapitalizm bunu ne kadar temenni etse de bu olamaz.

Son olarak, tüm bu perspektiften baktığımızda, eğitimin yakın geleceğine ilişkin öngörüleriniz nelerdir?

Gelecekle ilgili baktığımızda, yeni-liberal dönüşüm sürecinin gittikçe güçlendiğini görüyoruz. Bu tam da kapitalizmin özüdür. Ama bu bir çatışma da içeriyor. Eğer dönüşüm devam ediyorsa, bu, toplumdaki anti-kapitalist güçlerin gerilediğini gösterir ve böyle devam ederse, söyleşi boyunca bahsettiğimiz bir çok olgunun daha da ağırlaşmış biçimlerini yaşayacağımız anlamına gelir. Bu şartlarda, gelecekte toplumun çok büyük bir kesimi için kamusal eğitim süreçleri daha da sancılı hale gelecek, daha büyük bir terkedilmişlik ve umutsuzluk ortaya çıkacaktır. Eğitim, zihinlerimizde sahip olduğu anlamdan ve hedeflerden daha da uzaklaşmış olacaktır. Aslında bunları yaşamaya başladık bile, Türkiye’de kendi haline bırakılmış, terkedilmiş görüntüsü veren okul sayısı gittikçe artıyor. Ancak elbette ki bunun hep böyle devam edeceğini düşünmemeliyiz. Her boyutuyla direnmek önemli. Toplumsal dönüşümler, her zaman bir çatışmadan doğar. Bu çatışmada bugün kaybediyor gibi görünenler, yarın kazanacaktır.

Diyanet İşleri Başkanlığının 4- 6 Yaş Grubu İçin Kuran Kursları Uygulamasının Eleştirisi

Dilek Çankaya¹

Giriş

Dünyada ve biraz daha geç olsa da Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitime ve çocuk gelişimi ve bakımına olan ilgi hükümetler, aileler, bunun piyasa değerini farketmiş olan “yatırımcılar” ve araştırmacılar için son 30-40 yıl içerisinde oldukça artmıştır. Elbette, bunun çok çeşitli nedenleri vardır: Kadın emeğinin ev içi emek süreçlerine ek olarak diğer üretim süreçlerine kayması, erken yaştaki öğrenme deneyimlerinin sonraki öğrenmeleri olumlu etkilediğinin farkedilmesi ve okul öncesi eğitime erişen nüfusun artması ile toplumsal ilerleme arasında kurulan pozitif ilişki bunlardan sadece bir kaçıdır. Burada saydığımız bu bir kaç nedenin de yetişkin dünyasının gereksinimlerinden oluştuğunu fark etmek gerekir. Çocuğun çocuk olmaktan, bağımsız bir birey olmaktan kaynaklı hak ve özgürlükleri açısından düşünülmemiştir. Çocuğun kültür ve bilginin potansiyel yeniden üreticisi, boş levha ya da bilgi-kültür ve toplumsal normlarla doldurulması gereken boş bir kap olarak algılandığını söylemek mümkündür (Dahlberg, Moss ve Pence, 1999). İster erken çocukluk dönemi eğitimi toplumsal ilerleme için bir koşul olarak kabul edelim, istersek çocuğun kendini keşfettiği bir dönem olarak ele alalım, her iki koşulda da okul öncesi öğrenme süreçleri oldukça önemlidir.

Erken çocukluk dönemi için anasınıfları ve anaokullarının yanı sıra pek çok farklı alanda yaygın eğitim etkinlikleri de bulunmaktadır. Bu yazıda erken çocukluk dönemine ilişkin Türkiye’de oldukça yeni olan bir yaygın eğitim uygulaması incelenecektir. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) 2013-14 öğretim yılında Kuran Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş için) toplam on ilde pilot uygulama ile başlamış ve ardından bu öğretim yılında “fiziki şartları uygun olan mekânlarda” tüm Türkiye’ye yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014). Bu uygulamaya ilişkin çeşitli bilgilerin henüz açık ve net olmamasına rağmen, özellikle bu programa katılma potansiyeli olan çocuklara dair bazı bilgiler verilecek ve öğretim programı, gerekçeleri ve öğretim programının yazılı içeriğine dair bazı çıkarımlar yapılacaktır.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, dilekchankaya@gmail.com

Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi

Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı’nca açılan bu kurslara ülkenin varsıl nüfusunun çocuklarının devam etmeyeceği kolayca ön görüldüğünde, Türkiye’de çocuk yoksulluğu ve yaşam standartlarına bakmak gerekecektir. Avrupa Birliği’nin belirlediği standartlara göre 2013 yılında Türkiye’de 0-15 yaş arasındaki çocukların yarısı (yaklaşık 10 milyon çocuk) şiddetli maddi yoksunluk içerisinde yaşamaktadır. Türkiye’de yaklaşık iki çocuktan biri Avrupa standartlarına göre şiddetli maddi yoksunluk içerisindedir ve bu sayı tüm Avrupa ülkelerinden fazladır (BETAM, 2015). BETAM (2015) tarafından yayınlanmış olan politika notunda “TÜİK tarafından yayımlanan Gelir ve Yaşam Koşulları Anketi 2013 yılı kesit verilerine göre şiddetli maddi yoksunluk içinde olan çocukların oranı Türkiye’nin batı bölgelerinde yüzde 30-40 civarında iken, doğu bölgelerinde bu oran yüzde 60-70’lere çıkmaktadır” denmektedir. Ayrıca, çocuk yoksulluğunun kalıcı bir niteliğinin olduğu ve yoksul çocukların yetişkinliklerinde de yoksul olduklarına dair çalışmalar bulunmaktadır (UNICEF Türkiye, 2006). UNICEF Türkiye’nin çocuk yoksulluğunun önlenmesi ile ilgili raporunda belirtildiğine göre, UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi’nce yayınlanan “Zengin Ülkelerde Çocuk Yoksulluğu 2005” artan çocuk yoksulluğunda üç faktör etkilidir: Ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyleri, aile başına düşen çocuk sayısı ve yalnız ebeveynlik gibi sosyal değişiklikler; göç, düşük ücretli işler, işgücü piyasasında yaşanan değişiklikler ve hükümetlerin politikalarındaki ve harcama bütçelerindeki değişiklikler (UNICEF Türkiye, 2006).

Çocuk yoksulluğunun önlenmesi için sosyal yardımların ve desteklerin önemi çoktur. AKP hükümeti döneminde asgari ücretin altında hanehalkı geliri olan ailelere çeşitli alanlarda yardımlar artmış olmakla birlikte ülkedeki yoksulluğu da daha görünür kılmıştır. Genel Sağlık Sigortası (GSS) yasası sırasında sağlık primi ödemek istemeyen bireylerden talep edilen gelir anketine göre 2.751.742 hanenin (toplam 11.454.437 kişi) toplam geliri brüt asgari ücretin 1/3’ünden düşük olduğuna karar verilmiştir (Kapusuz, 2014). Türk-İş’in Aralık 2015 çalışmasına göre, dört kişilik bir ailenin yeterli beslenebilmesi için yapması gereken *sadece* gıda harcaması tutarı (açlık sınırı) 1.385 TL, gıda harcamasına ek olarak diğer zorunlu harcamalarla birlikte (yoksulluk sınırı) 4.512 TL’dir (Türk-İş, 2015).

İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası’nın (İSMMMO) “Türkiye’de Eğitim Harcamaları ve Ailelere Maliyeti” raporuna göre, anaokulundan başlayarak üniversiteyi bitirene kadar bir çocuk için, ailelerin yaptığı harcama yoksul ailelerde ortalama 4.500 TL iken (tüm basit bakım masrafları ile 22 yılda 80 bin TL), üst gelir grubunda bu rakam 668 bin TL’yi (tüm basit bakım masrafları ile 1 milyon TL) geçiyor (İSMMMO, 2013). Resmi verilere göre 2014 yılında yapılan eğitim harcamalarının % 77,7’si devlet tarafından finanse edilirken, hane halklarının yaptığı harcamaların payı % 19,8 olarak ifade edilmektedir. Geçmiş yıllara göre artış anlamına gelen bu veriye kolaylıkla ulaşırken hane halklarının okul öncesi eğitime yaptıkları harcama tutarı, devletin bu alandaki harcamasından yüzde 45 fazla olduğu bilgisine resmi web sitesinden oldukça zahmetli yollarla erişilebiliyor. Toplam okul öncesine harcanmış olan 2 milyon TL’nin yaklaşık 1,2 milyon TL’si eğitim için aile bütçesinden pay ayırabilmiş kesim tarafından harcamıştır (TÜİK, 2014).

Okul Öncesi Eğitimde Durum

AKP iktidarı döneminde sivil toplum ve akademinin de baskısıyla bir süre okul öncesi eğitime dair olumlu çabalar göze çarpmaktadır. Örneğin, MEB 2008-2009 eğitim öğretim yılında bir genelge yayımlayarak 32 ilde 60-72 ay yaş grubuna yönelik bir pilot proje başlatmış, proje kapsamında bu illerde bu ay yaş grubu için % 100 net okullulaşma hedeflemiştir. Daha sonra, 2010-2011 eğitim öğretim döneminde bu illere 25 il daha eklenmiş, 2011-2012 döneminde 14 ilin eklenmesiyle toplam sayı 71’e çıkartılmıştır. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 2010 yılında okul öncesi eğitim alanındaki uygulamaları desteklemek üzere, Avrupa Birliği’nin mali ve UNICEF’in teknik desteğiyle, “Okul öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi”ne başlamıştır (ERG ve AÇEV, 2013). Ne oluyorsa, 2012-2013 öğretim yılında kesintili zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması (4+4+4 uygulaması) için çıkarılan genelge ve hızlı uygulama ile oluyor. Böylece okul öncesi eğitimi tüm ülkeye yaygınlaştırma çabaları askıya alınıyor. Yine aynı yıl, Diyanet İşleri Başkanlığı 28 Şubat askeri darbesi ile yürürlüğe giren 12 yaşından büyük çocukların Kuran kurslarına katılabileceğini belirten düzenlemeyi kaldırarak, yaş sınırı olmaksızın aile onayını yeterli kabul ediyor.

Türkiye’de 2014-15 öğretim yılında, MEB istatistiklerine göre toplam 1.156.661 çocuk okul ön-

cesi kurumlarda eğitim görmektedir. Bunlardan 985.013 çocuk resmi, 171.648 çocuk özel okul öncesi kurumlardadır. Çocuk sayısının resmi kurumlarda oldukça fazla olmasına karşın 15.705 öğretmen resmi kurumlarda görev yaparken, özel kurumlarda 13.993 öğretmen görev almaktadır (MEB, 2015). Resmi rakamlarla ya da yapılmış çalışmalarla görülmeyecek sorunlardan birisi de devletin okul öncesi öğretmenleri sınıflarda yalnız bırakması ve yardımcı personel ihtiyacını görmezden gelmesidir. Pek çok öğretmen için staj yapan öğrenciler yardımcı personel işlevi görmekte ve ileride okul öncesi çocuklarla çalışacak olan bu gençler niteliksiz bir staj ve dolayısıyla eğitim süreci yaşamaktadır.

MEB'in uzun erimli olarak planlamadığı ve çocuğun yararı yerine çeşitli siyasi kaygılarla gerçekleştirdiği çok belli olan 4+4+4 uygulaması ile okul öncesi ile ilgili daha önceki hedeflerinin ne olduğu hala belirsizliğini korumaktadır. Uzun yıllardır Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çalışmalar yürüten Anne Çocuk Eğitim Vakfı, ERG ile "Erken Çocukluk Eğitimi ve "4+4+4" Düzenlemesi" adlı bir politika notunu 4-4-4 uygulaması tartışmaları döneminde yayınlamıştır. Bu çalışmada, okul öncesi eğitime erişimin önündeki engellerin kaldırılması ve yaygınlaşmanın devamı için okul öncesi eğitimin yasal hak olarak tanınması ve zorunlu kılınmasının özellikle yoksul ve yoksun çocuklar için önemine dikkat çekilmekte ve Polonya, Yunanistan gibi ülkelerde okul öncesi eğitimin zorunlu kılınması ile bu ülkelerde okul öncesi eğitime katılım kayda değer oranda arttığı belirtilmektedir (ERG ve AÇEV, 2013).

MEB beş yıllık stratejik planlar yayınlamakta ve her yıl da durumu gösterecek faaliyet planları ile durum tespiti yapmaktadır. Bu stratejik planlar ile gerçek uygulamalar arasında uyumsuzluk ise dikkate değerdir. 2010-2014 yıllarını kapsayacak biçimde 5 yıllık stratejik planın durum raporlarından MEB 2013 Faaliyet raporuna göre, erken çocukluk döneminde %33 olan net okullaşma oranını, dezavantajlı çocukları da gözeterek, planlanan dönemin sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmayı hedeflediği belirtilmiş; 2014 raporunda da aynı sayılardan ve hedeflerden bahsedilmiş olsa da okullaşma oranı net %32.68'de kalmıştır (BEPAM, 2015; MEB, 2014). BEPAM tarafından yayınlanmış olan politika notunda şu eleştiri yer almaktadır: "Stratejik Plan'da %70 okullaşma oranı hedeflenirken

geçmiş yıllarda sayısal olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması ve bununla ilgili gerekçelerin bulunmaması, hedeflerin koyuluş süreçleri ile ilgili soru işaretleri oluşturmaktadır" (BEPAM, 2015, sf. 4-5). Oldukça yeni yayınlanmış olan 2015-2019 yıllarını kapsayan Stratejik Planda da benzer hedefler tanımlanmış ve tüm eğitim basamakları için "eğitimde özel yatırımın teşvik edilmesi" bir stratejik hedef olarak vurgulanmıştır (MEB, 2015-2019, sf.36). Dolayısıyla eğitim bakanlığı okul öncesi eğitime katılımı artırmayı hedeflemekte, dezavantajlı gruplara öncelik tanıyacağını söylemekte ve uygulamaları ile tersini yapmaktadır.

Din, Yetişkinlik ve Türkiye

Carkoğlu ve Kalaycıoğlu'nun 2009 yılında yetişkinlerle yaptığı dindarlıkla ilgili araştırmada çoğunluk kendisini bir miktar dindar olarak kabul etmekte, son derece dindar olduğunu söyleyen kişi oranı ise %15-18 civarında olduğu görülmektedir. Genel olarak, insanların aileleri ile uyumlu miktarda dini pratikler içinde oldukları görülse de dindarlığın bir önceki kuşağa göre arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Dindarlık ile farklılıkların kabulü arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bu araştırmaya katılanların %89'u kendi inanışlarından olmayan dinlere de saygı gösterilmesi gerektiğini düşündüğünü söylese de "farklı bir din veya hatta aynı dinden olup da farklı bir bakış açısına sahip olan birisinin oy vermeyi düşündüğü partinin listesinden aday olmasını ancak %47'si kabul edebileceğini belirtmektedir. Hatta kendilerinden farklı olanların kitap basıp yayınlaması, fikirlerini açıklaması gibi durumlara "izin verilmesi" gerektiğini düşünenlerin oranı %35- 38 gibi bir orana gerilemektedir (Carkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009).

Aynı kabul biçimini Diyanet İşleri Başkanlığı'nın araştırmasında, araştırmayı kuruş ve sunuş biçiminde de görmekteyiz. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen Türkiye'de Dini Hayat Araştırması'nın önsözünde şöyle bir ifade yer almaktadır:

"Kuruluşundan itibaren kesintisiz bir dikkat ve hassasiyet içinde, kendilerini yüce dinimiz İslam'ın sahih ve muhkem sınırları içinde hisseden her bir vatandaşımızın dini konulardaki ihtiyaç ve beklentilerini karşı-

lamaya gayret gösteren Başkanlığımız, bu hizmetleri gerçekleştirirken bilgi, bilinç ve ehliyetin önemine ağırlık vermektedir”

Yaklaşık 300 sayfa olan bu araştırma raporunda, bir kez bile “Alevi” kelimesi geçmemektedir. Oysa Caferilik mezhebi ile Alevilik inancı arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve Türkiye halkları içerisinde hatırı sayılır sayıda Alevi nüfus olduğunu DİB’in bilmiyor olması oldukça ilginçtir. Hanefi, Şafi, Maliki, Hanbeli, Caferi ve diğer olarak mezhep mensubiyeti soruları sormuş, ancak bunlara Alevilik’i eklememeyi tercih etmiştir. Yapılan bu araştırmada görüşülen kişilerin % 99,2’si kendini Müslüman olarak tanımlarken, sadece % 0,4’lük bir grup İslam dışı dinlere inandığını ya da herhangi bir dine mensup olmadığını söylemiş ve sadece % 0,5’lik bir grup da bu soruya cevap vermemeyi seçmiştir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014a). Oysa Carkoğlu ve Kalaycıoğlu (2009) araştırmasında ateist olduğunu ifade eden denek oranı % 2 civarında bulunmuşken, tek tanrılı bir inanç sisteminde olup Allah’ın varlığına şüphe ile yaklaşan yaklaşık % 9-10’luk bir oran ortaya çıkmıştır. Bu durumda, ya 2014 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı’nca yapılan araştırmaya kadar dindarlık oranı artmış, ya araştırmayı yapan kurumdan dolayı bireyler açık cevap vermemiş, ya da her iki araştırmadan birinde ve ya ikisinde de araştırma yöntem ve sürecine ilişkin problemler vardır.

Carkoğlu ve Kalaycıoğlu (2009) yılında yetişkinlerle yaptığı dindarlıkla ilgili araştırmada, Allah’ın tasavvuru hakkındaki inanç **incelemesinde deneklerin** ‘Allah’ı daha çok nasıl bir içerikte tasavvur ettiklerini anlamak için Anne-Baba, Evin Efendisi-Hayat Arkadaşı, Yargıç-Yar, Arkadaş-Padişah’ gibi farklı figürlerden hangisinin niteliklerine benzeştiği sorulmuştur. Yapılan çıkarım şu şekildedir:

“Burada daha çok Mevlana Celaleddin-i Rumi ya da Yunus Emre’nin tasavvuf anlayışındaki gibi bir sevgili, sevecenlik içeren bir Yüce Güç mü, yoksa kızan, azarlayan, cezalandıran korkulacak, çekinilecek bir Allah imgesinin mi daha yaygın olduğunu saptanmaya çalışılmıştır. Bu sorulara yüksek ölçüde cevap vermeme, fikir belirtmeme veya kararsız kalma biçiminde yanıt verildiği görülmektedir. ... Bu durumda Allah tasavvuru hakkında ayrıntılı düşünülmemiş olmasına rağmen, ...Türkiye’deki Allah tasavvurunun

baskıcı, cezalandıran, yargılayıcı ve otoriter bir babadan çok sevecen, destekleyen, esirgeyen, hayatı kolaylaştırmaya destek veren bir baba imajına daha yakındır”. (Carkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009, sf. 9-10).

İlahiyat Fakültelerinin erken çocukluk dönemi dini eğitim ve öğretim kavramına önem verdikleri ve bu konuda çeşitli yazılar yazdıkları görülmektedir (Tavukçuoğlu, 2002; Köylü 2004; Öcal, 2004). Okul öncesi çocukların Allah kavramını, içinde yaşadığı kültürdeki figürlere benzettiğini söyleyen bu çalışmalarda “özellikle yaşları küçük olan bazı çocukların Allah’ı insana benzeyen bir varlık olarak tasavvur ettikleri görülse de, bunu çocuk isteyerek değil, sırf anlama kapasitesinin ötesinde olduğu ve Allah’ı gerçek anlamda tarif edemediğinden böyle davrandığı” açıklamasına ihtiyaç duyulmuştur (Köylü, 2004, sf.139).

Öcal’ın (2004) üç tane öğrencisi tarafından yürütülmüş olan alan çalışmasında 4-10 yaş grubu 363 çocuğa Allah hakkındaki düşünce ve tasavvurları ile ilgili okur-yazarlık durumlarına göre yazılı ya da sözlü mülakat yapılmıştır. Özellikle okul öncesi yaşlardaki çocuklarla ve aynı zamanda tüm çocuklarla görüşme yapmanın çok çeşitli etik ilkeleri vardır. Bu çalışmada “Sence Allah nasıldır?” sorusunun sorulduğu çocuklar için ebeveyn onayı alınıp alınmadığı, nasıl bir ortamda görüşme yapıldığı belirtilmemiştir. Her yaş grubu için gelen cevaplar not edilmiş ve bazıları da yazıda paylaşılmıştır. Örneğin, “Allah büyüktür, bulutlar kadar.” “Çok iyi, Allah bana cennette çikolata, cips, dondurma, sakız verecek.” ifadeleri 4 yaşında kız çocuğu/çocukları tarafından söylenmiştir (Öcal, 2004, sf.64). Dört yaşındaki bir erkek çocuğun ‘bilmiyorum’ şeklinde verdiği cevabı ise araştırmacı “O’nu kendine göre ifade edememek” şeklinde değerlendirmek mümkündür” şeklinde yorumlamıştır (Öcal, 2004, sf.64). Daha ileri yaş gruplarında hem çok olumlu ve sevgi dolu ifadeler varken, bir kısım cevapta da cezalandıran figür olarak tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, dokuz yaşında bir erkek çocuğun “Allah’ın nasıl olduğunu düşünmek günahtır, annem söyledi” cümlesi ailelerdeki dini eğitime dair bir örnek olarak okunabilir. Öcal (2004, sf. 73) bu araştırmaya dayanarak, Müslüman çocuklarının Hristiyan çocuklarına kıyasla daha erken (9 yaşa 11-12 yaş) yaşta en azından Allah kavramını soyutlama becerisi

kazandığını söylemektedir. Çocukların gelişim süreçlerine bakıldığında, ergenlik dönemine kadar yetişkinlikteki anlamı ile soyut düşünmekte ve soyut kavramları anlamakta zorlanır, ceza da ödül de somut dünya deneyimleri ile sınırlıdır (Ormrod, 2011). Ayrıca soyut düşünme becerisinin her çocukta ya da her yetişkinde de farklı düzeylerde gelişmiş olabileceğini de akılda bulundurmak gerekir.

4-6 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Kuran Kursları Öğretim Programı

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve bunun alt birimi olarak da Yaygın Dini Eğitimi Daire Başkanlığı bulunmaktadır. Yaygın din eğitiminin en önemli ayağı olarak da Kuran kursları tanımlanmaktadır.

Eğitim Hizmetleri Genel Müdürü Prof. Dr. Ali Erbaş Kuran kursları ile ilgili verdiği bilgide “Muhafazat kitlemizin en yoğun olduğu grup 10-14 yaş aralığıdır. İkinci sırada ise 7-10 yaş grubu gelmektedir. Yaş grupları büyüdükçe katılanların sayısı azalmaktadır. Ancak yapılan araştırmalara göre ülkemiz vatandaşlarının büyük çoğunluğunun 20 yaşına kadar en az bir yaz dönemi olmak üzere Kur'an kurslarımıza katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır” (haber için Bayburt Müftülüğü, 2015).

4-6 yaş grubu Kuran Kursları öğretim programının gerekçe kısmında, Kuran kurslarına devam eden kişilerin %66'sının 23 yaş ve üzeri kadınlardan oluştuğu ve bu yaş grubu kadınların da erken çocukluk döneminde çocuk sahibi olması ve bu yaş grubu çocukların dini ihtiyaçlarının karşılanması gibi nedenler söylenmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014).

2013-14 öğretim yılında Kuran Kursları Öğretim Programı (4-6 yaş için) toplam on ilde pilot (Ankara, İstanbul, İzmir; Adana, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Samsun, Kayseri ve Rize) uygulama ile başlamış ve ardından 2014-2015 öğretim yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından “fiziki şartları uygun olan mekânlarda” tüm Türkiye'ye yaygınlaştırılması kararı alınmıştır. Bir eğitim uygulaması pilot uygulamanın hemen ardından eğer tüm ülkeye yaygınlaştırılıyor ise, bu demektir ki bu eğitim hedeflere ulaşmada etkili ve başarılı bulundu. Türkiye için çocukluk dönemi din eğitimi ile ilgili yeterli tartışma ve araştırma olmasa da, bu bir yıllık uygulamanın sonunda ne gibi *kazanımlar* olduğu,

amaçlarla uyumu ile ilgili en azından bir yazılı raporun çıkmış olması, pilot uygulamanın gerçekten deneme ve eksiklikleri görme süreci olarak kurgulandığını gösterebilirdi.

Çeşitli il müftülerinin bu programın amacını farklı yorumladıkları da görülmektedir. Örneğin, Adana İl Müftüsü Arif Gökçe, “Uzun zamandan beri başkanlığımızdan istenen bir talepti, çocuklara oynayabilecekleri, eğlenebilecekleri bir ortamın oluşturulması. Projeye birlikte anneleri üst katta veya bir sınıfta ders alırken, çocuklar da yan tarafta belletmenlerin elinde olacak... Bu arada yavrularımıza oyunla öğrenebilecekleri, şarkıyla, ilahiyle öğrenebilecekleri bir takım temel, az, öz, kısa bilgi de o esnada verilebilir. Şimdi bir takım denemeler yapılıyor. Yani zaten o yaşta çocuk namazdan, ibadetten sorumlu değil» (<http://vuslatfm.com.tr/haberdetay.php?id=903>). Oysa Üsküdar Belediye Başkanı Hilmi Türkmen ise «İstenilen kıvamda yeni bir toplumun inşa edilmesi noktasında, Cami ve Kur'an Kurslarımıza yardım faaliyetlerimizin geleceğe çok güzel bir ışık tutacağına ve geleceğimizi daha hayırlı bir şekilde inşa edeceğine inanıyorum» demektedir (Üsküdar Müftülüğü, 2015).

Türkiye'de pek çok kamu kurumu uygulamaları ile eleştiri konusu olurken, Diyanet İşleri bir ileri aşamaya geçip varlığı ile tartışma konusu olmayı başarmış bir kurumdur. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sadece İslam dininin bir yorumu üzerinden hizmet veriyor olması ve tüm Türkiye halklarının vergileriyle bütçeleniyor olması bir yana, hangi inanç sisteminden olursak olalım 4-6 yaş grubu çocuklara dini eğitimi veriliyor olmasının pedagojik ve politik anlamlarının tartışılması ve bu alanda nitelikli ve etik ilkelere dikkat eden araştırmalar yapılması gerekmektedir. Oysa program, 4-4-4 kesintili zorunlu eğitim uygulamasına geçiş gibi bu da sessiz sedasız, tartışmalara kulak tıkamış bir biçimde uygulamaya geçirilmiştir.

4-6 yaş Kur'an kursu programının giriş kısmında “Örgün din eğitimi okullarda zorunlu eğitimin 4. sınıfından itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 5. sınıfından itibaren seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinde verilmektedir. Yaygın din eğitimi ise Diyanet İşleri Başkanlığımız tarafından Kur'an kursları ve camilerde yürütülmektedir” denilerek, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yasal çerçevede yapamadığını Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yapıyor olduğunu

ima etmektedir. Bu savı destekler biçimde, 4-6 yaş grubu Kuran kursları için Öğretici Kitabı'nın 1. cildinde şöyle denmektedir:

“Türkiye’de ilköğretim 4. sınıftan önceki yaşlarda ve sınıflarda çocuklara dinî bilgi verilmediği için okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinliklerde ve kullanılan materyallerde, dinî bilgi ve semboller kullanılmamaktadır. Dünyada pek eşine rastlanmayan bir uygulama ile ülkemizde ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren dinî bilgi verilip daha önce verilmemesinin, pedagoji ve psikoloji bilimleri açısından nasıl bir gerekçeyle açıklandığı doğrusu merak konusudur” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014b).

4-6 yaş için Kur’an kursu öğretim programını hazırlayan 15 kişilik bir ekibe (Ek 1) Diyanet İşleri Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü teşekkür etmiştir. Okul öncesinde herhangi bir programın geliştirilmesinde bu alandan uzmanların olmadığı bu listede bir pedagog, iki okul öncesi öğretmeni listede yer bulurken Diyanet İşlerinden 5 kişi, İlahiyat fakültelerinden iki kişi, bir imam-hatip ve Kur’an kursu öğreticilerinden üç kişi bu komisyonda yer almış. Ayrıca çocuk yayıncısı olduğu söylenen ama basit bir internet incelemesi ile özel olarak bu çocuklar için pek de donanımı olmadığı açık olan bir yayınevine de teşekkür edilmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014). Bu programın amacı:

“Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların; İslam dininin değerlerini, kendi seviyesinde, insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini, kazanacağı değerleri gündelik hayatta kullanmalarını, İslam’ın temel kaynağı olan Kur’an-ı Kerim’i içerik ses ve şekil olarak kendi seviyesinde tanımalarını, kendi seviyesine uygun olarak Allah’ı sevgi temelinde tanımalarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini, kendi seviyesinde Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımalarını, sevmelerini ve model almalarını, sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini, din ve ahlak gelişiminin yanı sıra diğer gelişim alanlarına da katkısı olacak şekilde bir ortam sağlamaktır”

denmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014, sf.7). Oysa bir yandan da gerçekten uygulanmıyor olsa da eğitim bakanlığının tanımladığı eleştirel düşünen ve kendini arama süreçlerine izin verilen birey arzusu da “*Milli Eğitim*”in genel amaçları arasında sayılmaktadır. Tek kutsal din ve onun tek biçimi ile yoğrulan bireyin Carkoğlu ve Kalaycıoğlu’nun (2009) ortaya koyduğu farklı inançlara ve yaşam biçimlerine tahammülsüz anne-babaların çocuklarının da aynı tahammülsüzlük ile yetişeceği oldukça açıktır. Diyanet İşleri Başkanlığı çeşitli kitaplar yayınlamakla çocukların ve yetişkinlerin dini eğitim etkinliklerinde kullanılmasını sağlamaktadır, bu kitaplardaki bazı ifadeler tam da bu tahammülsüzlüğü artıracak şekildedir. Örneğin, İbadetim adlı kitapta “İbadetlerin özüne ilişkin ilkeler, bizzat Yüce Allah tarafından belirlenmiş, nasıl ve ne şekilde yapılacağı ise Peygamber Efendimiz tarafından ayrıntılı ve uygulamalı olarak gösterilmiştir. İnsanlar kendiliklerinden herhangi bir ibadet şekli belirleyemez ve ya yeni bir ibadet icat edemezler” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2009, sf. 7). Herhangi farklı İslam yorumunun ve farklı ibadet biçimlerinin gelecek kuşaklarda da dışlanması bu ifadelerle muhtemel görünüyor.

Programın Uygulanması: Program temel öğretim, yaz Kur’an kursları ve ek öğretim olarak üç farklı şekilde uygulanmak üzere kurgulanmış. Temel öğretim 4 düzey ve her düzey için yaklaşık iki aylık periyodlar halinde planlanmış. Haftalık 18 saatlik programda 12 saati dini bilgiler, 6 saati de Kur’an dersi kapsayacağı belirtiliyor. Bu durumda, bu programın haftanın beş günü, günde 3 ya da 4 ders saati olarak mı yapılacağı, bir ders saatinin yaşlara göre kaç dakikadan oluşacağı gibi çok önemli bilgiler programda yer almamaktadır. Toplam, örgün eğitim okullarındaki süreye yakın, 8 aylık bir program çıkarılmış. Çocuklara ilişkin herhangi bir seçim kriterinin kullanılıp kullanılmayacağı, başvuru sayısının fazla olması durumunda nasıl hareket edileceğine ilişkin bilgilere varsa eğer, kolayca erişilememektedir. Bu program içeriğinin bu çocuklarla imkânsızlığını 4-6 yaş grubu herhangi bir çocukla 10 dakika geçirmiş herkes bilebilir. Oyun çağı çocuğu ile vakit öldürmek için değil de eğitimsel niteliği olsun diye tek bir oyunu planlamak, uygulamak çok ciddi bir eğitimden geçmeyi gerektiriyor. Buna rağmen, mesleklerinin ilk yıllarında öğretmen olmak için eğitim almış olsalar dahi yoğun şekilde mesleki tükenmişlik hissi yaşıyorlar.

Program içeriğinin doğal olarak soyut kavramlarla dolu olması nedeniyle oldukça zorlu bir öğretim süreci olacağı açıktır. Somut düşünme evresindeki çocuğun cennet, cehennem, melek, cin, peri, Allah gibi kavramları bir yetişkin ya da ergen bir genç gibi kavraması ise imkânsız. Elbet bunun karşılığında bu programları hazırlayanlar “biz sevgi ve merhamet, saygı, adalet gibi kavramlardan bahsediyoruz ve bu konularda çocuklarımızı eğitiyoruz” diyeceklerdir. Gerçekten de eğitim programının ünitelerine baktığımızda konulardan bazıları adalet, yardımlaşma ve paylaşma, sabır gibi konulardır. Örneğin, sabır ünitesinin kazanımlarından birisi “başarıya ve huzura giden yolda sabretmenin önemli bir faktör olduğunu söyler” kazanımı vardır. Bu kazanım dört yaş için mi, altı yaş için mi konulmuş, ya da sabır değil de çaba-mücadele gerekecek bir durumla karşılaşıldığında sabretmek ilkesine aykırı mı davranılmış olacaktır, oldukça belirsizdir. Ayrıca, bu kazanımlar için örnek etkinlikler de program kapsamındadır. Bu etkinlik ve etkinlik materyallerine bakıldığında, alt metinlerle düşünüldüğünde mesajlardan bir tanesi her gün karşılaştığımız “bu dünyadaki adaletsizliğin hesabının öte dünyada” görüleceği, bu dünyada adalet arayışının gereksizliğinin ince imasını taşıyor. Örneğin, Başkanlığın tavsiye ettiği şarkılardan birinde “...Var olanla yetinirsen nice yollar açılır. Yunus gibi, Eyüp gibi bize sabır yakışır, sabrın sonu selamettir.” deniyor. Yani, eşitsizlik karşısında sabır, haksızlık karşısında sabır, sokakların yasak olması karşısında sabır...

Bu sabrın, kapitalist ve onun yeni bir çehresi olarak da neo-liberal-yeni muhafazakâr dünyadaki karşılığını açıklamakta ve onun eğitim kurumlarıyla ilişkisini anlamakta Althusser’in devletin ideolojik aygıtları açıklamasını kullanabiliriz. Althusser (2002) okulu, kapitalist devletin ideolojik aygıtlarından birisi olarak tanımlarken, okullar aracılığı ile gerçekleştirilen eğitimin toplumsal yeniden üretim işlevine vurgu yapar. İlk eğitim mekânı olan aile ile kapitalizme içkin değerlerle donatılmaya başlanan çocuk (bir yandan da dini değerler ve toplumsal normlar işlemektedir), eğitim sistemi içerisinde yıllar boyunca hem vasıflı çalışanlar olarak yetiştirilmekte, hem de kapitalizmin değerlerini içselleştirmektedir. Althusser (1999 ve 2002), kapitalist devletin baskı aygıtları ile ideolojik aygıtlarını karıştırmamak gerektiğini belirtmektedir. Devletin zor aygıtları olarak tanımlanan aygıtlar

(hükümetler, ordu, polis, hapisane, mahkemeler gibi), daha çok zora ve baskıya dayalı olmakla birlikte ideolojik işlevler de üstlenen aygıtlardır. Fakat dinsel kurumlar, özel ya da devlet okulları, aile, sendikalar, iletişim araçları gibi araçlar devletin ideolojik araçları olarak işlev görür. Devletin ideolojik aygıtlarının baskı aygıtlarından temel farkı ise, öncelikli olarak ideolojik işlev üstlenmiş olmaları ve “zor” a dayanmak zorunluluklarının olmamasıdır. Dolayısıyla çocuk, kısmi olarak zora dayanmadan hem kapitalizme hem de kabul gören toplumsal normlara dair bir eğitimden geçmiş olur. Gramsci’nin (1891-1937) çalışmalarında, kültürel hegemonyanın oluşturulma sürecinin bir parçası olarak eğitimi tanımlaması, hem formal hem de yaygın eğitim aracılığıyla egemenlerin kültürel hegemonyanın tartışılması önemlidir (Morrow ve Torres, 1995). Hem Althusser hem de Gramsci’nin bu tanımlamaları ve erken çocukluk dönemi için din eğitiminin alt mesaj ve içerikleri, çocukların kapitalizme ve muhafazakâr değerlere ve kültürlerle bağlı yetişkinler olmaları arzusunu tanımlamaktadır.

Çocuklarla bu zorlu eğitim çalışmasını yürütmesi gereken öğretmenlerin niteliklerine baktığımızda, “Bayan Kur’an Kursu öğreticileri arasından Halk Eğitim Merkezlerinde okul öncesi sertifikası ve bu alanda uzman olanları bir haftalık eğitimden sonra öğretici olarak atanır” denmektedir. DİB’in Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü 15.09.2014 tarihinde tüm il ve ilçe müftülüklerine gönderdiği duyuru ile 04-06 yaş ders açabilecek öğreticilerde bulunması gereken nitelikleri belirtmiştir. İlahiyat fakültesi ve pedagojik formasyon (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği- İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği) ile birlikte Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile ilgili çeşitli sertifikalardan birine sahip olanlar; İlahiyat, ilahiyat ön-lisans veya en az İmam Hatip Lisesi mezunu olup Çocuk Gelişimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği alanlarında diploma sahibi olanlar öğretici olarak bu kurslara atanabilir. Ayrıca, şimdilik sadece Sakarya Üniversitesi’nde uzaktan eğitim programı ile bu kurslara öğretici yetiştirilmektedir. Kurslarda öğretici ihtiyacının kadrolu veya sözleşmeli personelle karşılanmasının esas olduğu belirtilirken ancak bu ihtiyaç kadrolu veya sözleşmeli öğretmenlerle karşılanamadığı takdirde geçici öğretici görevlendirilebileceği belirtilmiştir. Beş çocuktan

fazlası varsa eğer bu kurslar açılabilmesine göre yüksek sayıda öğreticiye ihtiyaç olduğu ve olacağı düşünülebilir. Kamu personellerinin güvenceleştirilmesi sürecinde, bu kursların bir istihdam alanı olarak da daha önce dini eğitim almış kişilere göre düzenlendiği düşünülebilir.

Yaygın din eğitimi uygulaması olmasına ve MEB okul öncesi eğitimi artırmak amacıyla olmasına rağmen şimdiden, çeşitli ilçelerde MEB'e bağlı görevlilerin çocukları yaygın din eğitimine yönlendirdiklerine dair haberler çıkmaya başlamıştır. Örneğin, İstanbul Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, anaokulu öğrencilerini anaokulu yerine Kur'an kurslarına yönlendirdiği bir yazışma metnine ulaşıldığı Eğitim-Sen tarafından belgelenmiştir. Resmi nitelik taşımayan bu yazışmada,

“Bakanlığımızın yeni çalışmalarından, ilkokul öncesinden öğrencilerin ana sınıfı yerine Kur'an kurslarına, gündüz bakım evlerine ve kreşlere göndermek isteyen veliler öğrencilerini gönderebileceklerdir. Ancak söz konusu kurumlara öğrenci kayıtları da e-okul üzerinden yapılacağından öğrencinin ana sınıfına giden veya isteğe bağlı grubunda olması gerekmektedir. Okulunuzdan Kur'an kursuna veya kreşe gitmek için kayıt erteleme için dilekçe veren öğrencilerin velileri okula gelerek “anasınıfına göndermek istiyorum” diye dilekçe verecekler ve anasınıfına kayıtları yapılacaktır. Aynı gün kayıtlı oldukları Kur'an kursları veya kreş tarafından anasınıfından nakil yolu ile alınacaktır. Ancak anasınıfına kayıt yaptırabilecek yaş grubundaki öğrenciler için geçerlidir.”

denmektedir (Eğitimsen, 2016). Bu yazışma, eğitim bakanlığının üst düzey yöneticilerinin okul öncesi kamu eğitimi yerine, çocukları yaygın dini eğitime yönlendirmeye çalıştıklarını açığa çıkarmaktadır. Eğitimsen web sayfasında yer alan haberde, “4-6 yaş grubu Kur'an kursları fiilen sıbyan mektebi işlevi görerek, okul öncesi eğitime alternatif hale getirilmiş durumda” olduğunu söylemektedir.

Devletin Kur'an kursları dışındaki okul öncesi kurumların bir kısmının da dini eğitim yaptıkları biliniyor zaten. Bir kısmı özel okul olsa da zorunlu olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve bakanlıkça denetleniyorlar. Bir kısmı ise tamamen kaçak

olarak çalıştırılıyor. Hiçbir denetime tabi değil, genelde bir cemaatin yönetiminde oluyorlar. Bu gibi yerler genelde konuşulmuyor ve ancak 2015 yılında Diyarbakır'ın Kulp İlçesinde yatılı Kur'an kursunda çıkan yangında ölen 6 çocukla ya da 2008 yılında Konya'da yine yatılı Kur'an kursunda tüp patlamasıyla ölen 17 çocukla haberlerde yerini buluyor. İyi niyetle, küçük çocuklara yönelik Diyanet İşleri Başkanlığının Kur'an kursu çalışmalarını yasadışı, güvenliksiz yerleri engellemek, aileleri kendi kurumlarına yöneltmek için yaptığını düşünmeye çalışsak bile Diyarbakır'da ölen çocukları “hükmen şehit” ilan eden Diyanet İşleri Başkanı'nın, bu yasadışı mekanları işletenlerin yargılanması için toplumsal baskı oluşturulması için çaba harcanmaması ya da sadece kınamamaları bile yapılanların gerçekten İslam dininin bir biçiminin çocukluktan itibaren aşılması çabası olduğunu gösteriyor.

Sonuç Yerine:

Çocuk ve genç nüfusu bu kadar fazla, dinsel ve etnik kimliklerin bu kadar çeşitli olduğu toplumlarda eğitim sistemi gibi herkesin hayatında bir biçimde yeri olan bir alana herhangi bir biçimde dokunulduğunda düşük düzeyde de olsa bir uzlaşma aranmalıdır. Oysa AKP iktidarında eğitimle ilgili önemli değişiklikler ve düzenlemelerde bu uzlaşma için gerekli çabayı harcamamış ve hızla uygulamalara başlamıştır. İsteğe bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları da tam da böyle olmuştur. Pilot uygulama öncesi uzmanlığı ve yeterliliği sorgulanabilir bir ekip tarafından hazırlanan program önce 10 ilde, hemen bir sonraki öğretim yılında da tüm Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır. Tüm halkların vergileri ile kurulmuş ve işleyen Diyanet İşleri hala İslam dininin tek bir mezhebinin öğretilerini tüm topluma yayma çabasındadır.

Devletin herhangi bir kurumunun bireylerin dini eğitiminden sorumlu tutulması çabası, eşit yurttaşlık haklarına aykırı görünmektedir. Zorunlu eğitim çağında alınan zorunlu din derslerine ek, neredeyse zorunlu kılınmış diğer din dersleri eklenmiş, mahalle okulları İmam Hatip okullarına dönüştürülmüş, okulların içerisine sadece din dersleri ile değil ayrıca okulun tüm iklimini etkilemek için düzenlenmiş görünen değerler eğitimi etkinlikleriyle de, okul-eğitim kurumları hem örgün hem de yaygın eğitim yoluyla inanç temelli mekânlar haline almaya devam etmektedir. Neredeyse, tüm dindar

ve dindar olmayan aileler Türkiye’de, çocuklarına kendi değerler sistemlerini sorgulamadan, aynen aktarmak çabasındadırlar. Çocuğun başka bir birey olduğu ve kendi doğrularını, inanç ve ilkelerini arayabilecekleri ön görüşüne de pek çoğumuz sahip değiliz. Bu durumda, devlet eli ile biçimlendirilmelerine karşı da güçlü bir ses çıkmıyor. Oysa çocuk kendi ailesi ve topluluğu içerisinde de hem dini bilgileri öğrenip, hem de sorgulama ve eleştiri süreçleri yaşayabilirlerdi, yaşayabilirler.

Artık toplumsal alanlarda farklı mezheplerin ve etnik kimliklerin birbiriyle karşılaşmaları, sağlıklı bir biçimde farklılıklarını kabul ederek birlikte yaşamı kurmaları için alanlar giderek daralmaktadır. Bu daralmanın karşılığında birlikte yaşamı sağlayacak şey, çocukluktan itibaren farklı insanların, farklı inançların ve farklı pratiklerin olabileceğini, birinin diğerinden daha değerli olmadığını çocuklara anlatmak ve eşitlik ve adalet fikrini yaşamalarında hissettirmektir.

Kaynakça

- Althusser, L. (1992). Louis Althusser. from Ideology and Ideological State Apparatus 1970. *A Critical and Cultural Theory Reader*. (Ed. HYPERLINK “http://www.mcgraw-hill.co.uk/cgi-bin/same_author.pl?author=Antony+Easthope”Easthope, Antony ve HYPERLINK “http://www.mcgraw-hill.co.uk/cgi-bin/same_author.pl?author=Kate+McGowan”McGowan, Kate).1. Baskı. Open University Press. 50-58.
- Althusser, L. (2002). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bayburt Müftülüğü (2015). *Kur’an kursları hafta sonları devam edecek...* Erişim tarihi: Kasım 2015. <http://www.bayburtmuftulugu.gov.tr/tum-haberler/904-kuran-kurslari-hafta-sonlari-devam-edecek.html>
- BEPAM Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2014 Yılı Faaliyet Raporuna İlişkin Politika Notu. Erişim tarihi: Mayıs, 2015. http://bepam.boun.edu.tr/?u_course=19-milli-egitim-surasi-tavsiye-kararlarina-iliskin-politika-notu-3-2
- BETAM- Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırma Merkezi (2015). *Çocukların Yarı Maddi Yoksunluk İçinde*. Politika Notu. 15/180. (Hazırlayanlar: Gürsel, S., Uysal, G. Ve Durmaz, M.).
- Carkoğlu, A. Ve Kalaycıoğlu, E. (2009). *Türkiye’de Dindarlık: Uluslararası Bir Karşılaştırma*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education And Care: Postmodern Perspectives* (1st Ed.). London: Falmer Press.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2009). İbadetim. Temel İslam Bilgileri. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Ankara.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2014). *Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2014a). *Türkiye’de Dini Hayat Araştırması*. Ankara.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2014b). *Kur’an Kursları Öğretici Kitabı 4-6 Yaş Grubu*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Çocuk Kitapları. Ankara.
- Eğitimsen (2016). Zeytinburnu İlçe MEM’den Korsan Kuran Kursu Çağrısı. Erişim Tarihi: 19 Şubat 2016. <http://egitimsen.org.tr/zeytinburnu-ilce-memden-korsan-kuran-kursu-cagrisi/>
- ERG ve AÇEV (2013). *Erken Çocukluk Eğitimi ve “4+4+4” Düzenlemesi*. Erişim Tarihi: Ekim, 2015. https://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ACEV.ERG_ECE_PolitikaRaporu.pdf
- İSMMMÖ (2013). *Milyon Liralık Öğrenciler!. Türkiye’de Eğitim Harcamaları ve Ailelere Maliyeti Raporu Özeti*. Sayı: 2013/07. Erişim Tarihi: Ocak 2016. <http://iktisadidayanisma.com/8220Türkiye8217de-Egitim-Harcamaları-ve-Ailelere-M/Haber/f57fe609-6e3d-4538-b21c-def42693815c.aspx>
- Kapusuz, N. (2014). “Makarna Ve Kömürü” Geri Almak. Başlangıç Dergi. Sayı 1. Erişim Tarihi: Kasım 2015. <http://baslangicdergi.org/makarna-ve-komuru-geri-almak-nazir-kapusuz/>
- MEB (2014). MEB, 2013-2014 Örgün Eğitim İstatistikleri. Erişim Tarihi: Ocak, 2016. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf
- MEB (2015). MEB, 2014-2015 Örgün Eğitim İstatistikleri. Erişim Tarihi: Ocak, 2016. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf
- MEB (2015-2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara. Erişim Tarihi: Kasım 2015. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Morrow, R. A. ve Torres, C. A. (1995). *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. State University of New York Press. Albany.
- Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology: Developing Learners*. 7th edition. Pearson.
- Öcal, M. (2004). *Okulöncesi Ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma*. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Cilt: 13, Sayı: 2, sf. 59-80.
- Tavukçuoğlu, M. (2002). *Okul Öncesi Çocuğunun Din Duygusu Ve Din Eğitimi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı 4. Sf. 51-63.
- TÜİK (2014). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2014. Erişim Tarihi: Aralık, 2015. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18688>
- UNICEF Türkiye (2006). Çocuk yoksulluğunun önlenmesi. Ankara. Türkiye.
- Üsküdar Müftülüğü (2015). *4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursuna Coşkulu Açılış*. Erişim tarihi: Ocak, 2016. <http://www.uskudarmuftulugu.gov.tr/haber/4-6-yas-grubu-kuran-kursuna-coskulu-acilis>.

Kamu Personel Rejiminde Dönüşüm ve İş Güvencesi

Erkan Aydoğanolu^{1}*

Türkiye’de sermaye birikiminin önündeki engelleri aşmak, yeni yatırım ve kâr alanları belirlemek için atılan adımların başlangıcı, 1980’li yıllara dayanıyor. Dünya kapitalizmine uyum amacıyla kabul edilen 24 Ocak 1980 kararlarının geçtiğimiz 36 yılda yaşanan dönüşüm sürecinden bağımsız ele alınması mümkün değil.

24 Ocak 1980 kararlarından bugüne adım adım hayata geçirilen kamunun yeniden yapılandırılması uygulamalarının ana hedefi, kamu hizmetleri alanının sermayenin dönemsel ihtiyaçları doğrultusunda yeniden biçimlendirilmesi olmuştur. Ancak Türkiye’de, kamunun dönüşümü alanında bugüne kadar yapılanlar hiçbir zaman yeterli görülmedi.

24 Ocak 1980 kararları ile 13 yıldır iktidarda olan AKP’nin “2023 vizyonu” arasında söylem ve hedefler açısından önemli benzerlikler bulunuyor. 24 Ocak kararlarının uygulanmasına, hem ülke içindeki ekonomik ve siyasi kriz, hem de dış dünyada (özellikle ABD ve İngiltere’de) uygulanan ve adına “yeni liberalizm” denilen politikalar belirleyici olmuştu. Dönemin temel söylemi, “Rekabete açık bir ekonomik yapı, her alanda etkinlik ve verimlilik artışı, sermaye teşvikleri ve dış ticaretin arttırılması üzerinden kalkınmanın sağlanması” şeklindeydi.

^{1*} Eğitim Sen Eğitim Uzmanı. Çalışma Ekonomisi Doktoru.
(E-mail: erkanaydogan@gmail.com)

AKP'nin 13 yıllık iktidar pratiğini dikkatli bir şekilde takip eden herkes, hükümetin sağlıkta dönüşüm uygulamalarından, eğitimde uygulanan 4+4+4 dayatmasına, Ulusal İstihdam Stratejisinden, kamu personel rejiminde yapılmak istenen değişikliklere kadar çeşitli alanlarda hazırlanan temel metinler ve söylemlerde benzer ifadelerin özellikle vurgulandığını rahatlıkla görebilir.

24 Ocak kararlarıyla hedeflenenlerin büyük bölümü, aslında son 13 yıl içinde büyük ölçüde hayata geçirildi. Hatta o zaman hayal bile edilemeyecek düzeyde dış borçlanma, özelleştirmeler, kamu hizmetlerinin ticarileştirilmesi ve özelleştirilmesi, kamuda esnek ve güvencesiz çalışmanın yaygınlaşması gibi hedeflere ulaşıldı. Bütün bunlara ek olarak, işçi ve emekçilerin en temel hakları, yasal düzenlemeler ve fiili uygulamalar birer birer ellerinden alındı.

Özelleştirmeler, kamu hizmetlerinin piyasalaştırılması, çalışma yasalarının üretim sürecinde yaşanan esnekleşmeye uygun şekilde yeniden düzenlenmesi gibi adımlar, 1990'lı yıllardan itibaren ülkenin ana gündemini oluşturdu ve son yıllarda bu anlamda önemli adımlar atıldı. Kamuya ait işletmelerin, özel sektör eliyle daha iyi çalışacağı ve kar edeceği iddia edilerek kamu hizmetlerinin ticarileştirilmesi ve özelleştirilmesi süreci hızlandırıldı.

Kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi süreci

1990'lı yılların başından itibaren "kamu" kavramına adını veren "halk" (public) anlayışından hızla uzaklaşarak, tamamen "piyasa" ve "kar" odaklı yeni bir "kamu" anlayışı oluşturulmaya çalışılıyor. 1990 sonrasında kamu yönetimi alanında devletin rolü üzerine yürüyen tartışma sadece devletin ekonomiden çekilmesi ile sınırlı kalmayarak, yeni görevleri kurumsal yapısı da giderek önem kazandı. Devletin kamu hizmetlerinin sunumu sürecinde küçültülürken, farklı bir rol üstlenmesi, girişimcilik ruhu ile harekete geçerek, "piyasa ile uyumlu" ve "müşteri odaklı" olması için adımlar atıldı.

Kamunun ve kamu hizmetlerinin önce ticarileştirilmesi sonra özelleştirilmesi sürecinde, kamusal ala-

nın bütünüyle (hem halka yönelik kamu hizmetleri, hem de bu hizmetlerin sunumunda rol alan kamu emekçileri açısından) 'piyasa ilişkileri' içine çekilmesi yönündeki girişim ve uygulamalar tüm hızıyla sürüyor. 1990'lı yıllarda kamuya ait işletmelerin, fabrikaların özelleştirilmesiyle başlayan süreç, bugün eğitim ve sağlık başta olmak üzere ulaşımdan haberleşmeye, belediye hizmetlerinden kültür ve sanata kadar hemen hemen tüm alanlardaki kamu hizmetlerini kapsar hale gelmiş durumda.

1995 yılında Dünya Ticaret Örgütü öncülüğünde imzalanan *Hizmet Ticareti Genel Anlaşması* (GATS) ile belli başlı ülkeler hizmet sektörlerini yerli ve uluslararası piyasaya açmayı amaçladı. Bu şekilde tek tek ülkelerde piyasa ilişkilerinden görece daha özerk ve korunaklı bir konumda olan kamu hizmeti alanlarını ticarileştirerek çözmek, ardından kamu hizmetlerini piyasa ilişkileri içine çekerek tasfiye etmek hedeflendi.

Türkiye'nin de imzasının bulunduğu GATS anlaşmasına göre her şeyin serbest piyasada dolaşıma tabi olduğu bir dünyada kamu hizmetlerinin de "zincirlerinden kurtulması" piyasaya açılması gerektiği savunuldu. Bu tür bir yapılanmanın, krizlerle boğuşan ekonomilerin nefes alması ve daha "rekabetçi" bir nitelik kazanabilmesi için zorunlu olduğu iddia edildi. Buna gerekçe olarak da, kamu hizmetlerinin özel sektörün rekabet gücünü sınırladığı, sermaye aleyhine "haksız rekabet" yarattığı iddia edildi. Bu "haksızlığı" gidermek için kamu hizmetleri dâhil her şeyin piyasa kurallarına göre üretildiği, piyasanın "doğal dengesi"ne güvenilmesi gerektiği propaganda edildi.

GATS anlaşması ile başta sağlık ve eğitim hizmetleri olmak üzere, geçmişte sınıf mücadelesi ile kazanılan tüm temel kazanımlar, anlaşmaya imza atan ülkelerde ciddi tehditlerle karşı karşıya kaldı. Tüm dünyada özelleştirme ve kamu alanının tasfiyesi olarak yaşanan saldırılar, sadece kamu hizmetlerine ve emekçilerine yönelik olarak değil, bu hizmetten yararlanan en geniş halk kesimlerine zarar verecek kadar kapsamlı bir içerikte hayata geçirilmeye başlandı.

Türkiye, GATS antlaşması ile şu kamu hizmet

alanlarını piyasaya açma taahhütlerinde bulunuldu; sağlık ve sosyal hizmetler (tüm hastane hizmetleri), eğitim hizmetleri (ilk, orta ve diğer öğretim hizmetleri ile yükseköğrenim hizmetleri); Mesleki hizmetler (uzmanlık gerektiren hizmetler, bilgisayar ve ilgili hizmetler, diğer mesleki hizmetler); haberleşme hizmetleri (posta hizmetleri, kurye hizmetleri, telekomünikasyon hizmetleri; müteahhitlik ve ilgili mühendislik-mimarlık hizmetleri; çevre hizmetleri (kanalizasyon hizmetleri, çöplerin kaldırılması hizmetleri), mali hizmetler (sigortacılık ve sigortacılık ile ilgili hizmetler, bankacılık ve diğer mali hizmetler); turizm ve seyahat ile ilgili hizmetler (oteller ve lokantalar, seyahat acenteleri ve tur operatörü hizmetleri); ulaştırma hizmetleri (deniz, hava, demiryolu ve kara taşımacılığı hizmetleri).

GATS anlaşması imzalandıktan sonra herhangi bir ülke verdiği sözden kaçacak ya da yatırımcıların beğenmediği uygulamalara girişecek olursa, hizmet yatırımcılarına Dünya Ticaret Örgütü'nün Tahkim Kurulu'na gitme hakkı tanındı. Bir dönem tüm dünya ve Türkiye kamuoyunu meşgul eden "uluslararası tahkim" uygulaması ilk kez bu dönemde gündeme geldi. Anlaşmada, yatırımcıların olası kâr kayıplarının bile ev sahibi ülke tarafından karşılanması karar altına alınarak, tüm koşullar büyük ölçüde tekellerin istediği şartlarda belirlendi.

GATS'ın sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda dünya çapında getirdiği kapsamlı kurallar ile anlaşma görüşmeleri büyük bir gizlilik içinde sürdürülürken, bu bilgilerin dışarıya sızması sonucu dünya çapında ve Türkiye'de sendikaların öncülüğünde büyük tepkiler oluştu. MAI anlaşması döneminde gösterilen yaygın ve kitlesel tepkiler nedeniyle çok taraflı yatırım anlaşması anlamına gelen MAI imzalanamazken, 1995'te Dünya Ticaret Örgütü'ne üye ülkelerin imzaladığı GATS, ilk çok taraflı yatırım anlaşması olarak imzalanıp tarihe geçti.

Kamu hizmetlerinin, içeriği ve niteliklerini bir kenara bırakılarak bütünüyle piyasa ilişkileri içine itilmesi, başka bir ifade ile kamu hizmetleri alanının daraltılması, günümüz kapitalizminin öncelikli hedefi olarak ortaya çıkıyor. Piyasaya terk edilmesi öngörülen alanların eğitim, sağlık gibi toplumun tüm kesimlerini etkileyecek alanlar olması konu-

nun önemini daha da arttırıyor. Çünkü piyasa için önemli olan talebin yüksek olması.

Kamu hizmetleri nitelikleri gereği, kendiliğinden yüksek bir talep potansiyeli ve "ekonomik değer" taşıdığından krizle boğuşan sermaye açısından bulunmaz bir nimet olarak kabul ediliyor. Yüksek talep ise ister istemez, şirketlerin, ulusal/uluslararası tekellerin iştahını kabartan, onları kamu hizmetleri alanlarına yönlendiren temel faktör olarak dikkat çekiyor.

Kamu hizmetlerinin piyasa ilişkileri içine çekilerek ticarileştirilmesi, bu hizmetlerin, hizmeti talep edenlere ekonomik güçleri doğrultusunda sunulmasını beraberinde getirecek. Başka bir ifadeyle gelir düzeyi düşük olan yoksullar daha niteliksiz hizmet alacak ya da hiç kamu hizmeti alamayacaklar. Gelir düzeyi iyi durumda olanlar ise, muhtemelen ekonomik olanakları ile paralel olarak daha nitelikli hizmet alacaklar. Bu anlamda toplumun geniş kesimi gibi kamu emekçileri de, başta iş güvencesi olmak üzere pek çok hakkını kaybedeceğinden eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi temel gereksinimler için gerekli hizmetlerden yeterince yararlanamayacaklar.

Kamu personel rejimi nasıl değişecek?

Kamu hizmetlerinin piyasa ilişkileri içine çekilmesinin kamu emekçilerini ilgilendiren bir diğer önemli yönü bu hizmetlerin sunumu ile ilgilidir. Piyasa ekonomisinde temel düşünce daha fazla kâr elde etmektir. Daha fazla kâr elde etmenin temel koşulu rekabette üstünlük sağlamak, bunun için daha çok "müşteri" yaratmaktır. Hizmetlerin sunumunda rekabet üstünlüğü sağlanabilmesi için fiyatların aşağıya çekilmesi gerekir ki, daha fazla kâr için emek maliyetinin düşürülmesi şarttır.

AKP'nin 2002'de tek başına iktidar olmasıyla birlikte, koalisyon hükümetleri döneminde hayata geçirilemeyen GATS anlaşmasının hükümleri, geçtiğimiz dönem içinde yasal düzenlemeler ve fiili uygulamalarla hayata geçirilmeye çalışılırken, kamu personel rejiminin söz konusu değişikliklere paralel olarak değiştirilmesi için çok sayıda adım atılmıştır. Emeklilik, yeni personel almama, taşeronlaşma, sözleşmeli-ücretli personel uygulaması,

geçici süreli sözleşmeli personel çalıştırma, geçici-mevsimlik işçilik gibi uygulamalarla kamu kesiminde istihdam son yıllarda önemli ölçüde daraltılmıştır. Bunun sonucunda özellikle GATS ile özelleştirilmesi taahhüt edilen alanlarda yaşanan ticarileştirme uygulamaları, kamu hizmetleri için halkın cebinden daha fazla ödeme yapmasını beraberinde getirmiştir. Kamuya yönelik kapsamlı saldırının son ayağı olan kamu personel sisteminin kökten değiştirilmesi, bu nedenle sadece kamu emekçilerini değil, kamu hizmetinden yararlanan milyonlarca yurttaşı da doğrudan ilgilendirmektedir.

Kamu personel rejiminde yaşanan dönüşüm, ana hedefinde güvencesizleştirme olan ve işgücünü koruyucu herhangi bir düzenlemenin olmadığı yeni bir istihdam biçimi oluşturmayı amaçlıyor. Oluşturulmak istenen yeni personel sistemi ile kamu istihdamının günümüz kapitalizmine uyumlu bir içerikte “yeniden yapılandırılması” ve kamu emekçilerinin büyük bölümünün herhangi bir yasal ya da anayasal güvence olmaksızın daha “esnek” ve tamamen “güvencesiz” istihdam edilmesi hedefleniyor.

Başbakan dâhil, AKP Hükümetinin çeşitli kademe-lerdeki temsilcileri, siyasi iktidarla birlikte değişen bir yönetim yapısı oluşturmak istediğini bir süredir sürekli vurguluyorlar. Hatta bu süreçte hükümetin yapmak istediği değişikliklere bürokrasinin ve idari yargının direnç gösterdiğini iddia ediyorlar. Bu nedenle 13 yıldır, hemen her alanda yoğun bir siyasal kadrolaşma faaliyeti yürüttüler.

Kamu istihdamında bugüne kadar adım adım hayata geçirilen değişiklikler ile kamu emekçileri açısından işin, işyerinin, mesai saatinin, ücretin, yapılan işin ve çalışma süresinin giderek belirsizleştiği, kamu istihdamında kuralsızlığın kural haline geldiği bir çalışma düzenine geçilmesi hedefleniyor.

1965 yılında çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda (DMK) bugüne kadar 700’den fazla madde değişikliği yapıldı. Bugüne kadar yapılan ve çoğunlukla başka yasal düzenlemeler ile birlikte hayata geçirilen değişiklikler, kamu personel sisteminde esnekleşme, kuralsızlaştırma ve güvencesiz çalışma uygulamalarını yaygınlaştırmanın somut

zeminini oluşturdu. 657 Sayılı yasada özellikle son yıllarda yapılan değişiklikler ile çok sayıda hak kaybı yaşanmış, iş güvencesini ilgilendiren maddeler birer birer ayıklanmıştır. Bu nedenle kamu emekçilerinin iş güvencesini savunmak ile 657 sayılı yasanın tüm anti demokratik hükümlerine karşı çıkmayı birbirine karıştırmamak gerekiyor.

Bugüne kadar kamu personel rejiminde yapılmak istenen değişiklikleri ve önümüzdeki dönem hedeflerini dikkate aldığımızda, iktidarın bu alanda beş temel hedefinin olduğunu söylemek mümkün. Bu hedefleri başlıklar halinde sıralamak gerekirse;

İş güvencesinin kapsamını sınırlandırmak

657 Sayılı DMK değişikliklerinin asıl amacı iş güvencesinin kapsamını mümkün olduğu kadar daraltarak, güvenceli istihdamı istisna haline getirmek. İktidar yıllardır iş güvencesi açısından memur sayısını asker, polis, hakim ve savcılar ile sınırlı tutup, kamuda güvencesiz istihdamı daha da yaygınlaştırmanın alt yapısını oluşturmaya çalışıyor. Mevcut kamu emekçilerinin ödev, hak, yetki ve sorumlulukları, göreve alınma, hizmet şartları ve şekilleri, mali ve sosyal hakları daha da sınırlandırmak, kamuda sözleşmeli, geçici sözleşmeli, 4/C, 50/D vb güvencesiz istihdam uygulamalarını daha da yaygınlaştırmanın hesapları yapıyor.

Esnek çalışmayı daha da yaygınlaştırmak

Mevcut görev tanımına uygun işleri yapması gereken eğitim emekçileri, yıllardır yasalarla tanımlanmış görevleri dışındaki alanlarda çalıştırılıyor ve görevleri olmayan işleri yapmaya zorlanıyorlar. 4857 sayılı iş kanunundaki “ödünç işçilik” uygulamasında olduğu gibi, kamu emekçileri de “6 ay süreli geçici görevlendirme” ile kurumlar arasında “ödünç” alınıp verilebiliyor.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) değişiklikleri ile kamuda halen fiilen uygulanan işlevsel esneklik (bir kişiye birden çok iş yaptırmak) ve sayısal esneklik (daha az kişi ile daha çok iş yapmak) uygulamalarının yasal hale getirilmesi planlanıyor. Esnek çalışma uygulamaları son olarak TBMM’de kabul edilen torba yasada olduğu gibi kadınlara yönelik olarak hayata geçirilmek isteniyor. Kadınlara

yönelik olarak kısmi süreli, çağrı üzerine, uzaktan çalışma uygulamalarına geçilmek isteniyor...

Kamuda angarya çalışmayı arttırmak

Kamu emekçileri yıllardır kendi iş ve görevleri dışında, fiili uygulamalarla değişik işler yapmaya zorlanıyor. Bugün başta sağlık ve eğitim olmak üzere çeşitli işkollarında fiilen uygulanan bu durum yasal hale geldikten sonra, iş yükününün daha da arttırılması hedefleniyor. Siyasi iktidar, kamu hizmetlerinin sunumunda, fabrikalarda işçilere uygulandığı gibi, bireysel performans değerlendirmeleri ile angarya çalışmayı daha da arttırmanın hesaplarını yapıyor.

Hükümet memurluğu sistemine geçmek

Siyasi iktidar, kamu personel sisteminde, görev tanımı açık, çalışma biçimi ve süresi belli, sosyal ve özlük hakları olan ve sınırlı da olsa iş güvencesine sahip kamu emekçileri ile çalışmak istemiyor. Kamu yönetimini piyasada rekabet ortamında faaliyet yürüten şirket yönetimleri gibi düzenleyerek, emekçilerin haklarının her hangi bir yasal düzenleme ile korunmadığı bir çalışma düzeni istiyor. Halkın değil, hükümetin memuru olan, siyaseten atanmış kadroların isteklerine koşulsuz itaat eden, haksız ve baskıcı uygulamalara sesini çıkarmayan bir “memur profili” yaratılmak isteniyor.

Kamusal emekliliği adım adım tasfiye etmek

İş güvencesinin kapsamının daraltılmak istenmesinin bir diğer önemli nedeni, kamu emekçilerinin aylık maaş ve sigorta primi ödemelerinde tasarruf yaparak kamusal emekliliğin tasfiye edilmesi olarak karşımıza çıkıyor. Kamuda özellikle kadınlara yönelik olarak yaygınlaştırılmak istenen kısmi süreli çalışma uygulamaları üzerinden yaşanacak ekonomik ve özlük hak kayıplarının yanı sıra, sigorta, sağlık ve sosyal güvenlik alanında yapılacak değişikliklerle geçmişte yaşanan hak kayıplarının benzerleri gündeme getirilmeye çalışılıyor.

Ne yapılmalı?

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu 1965 yılında çıkarılmış ve aradan geçen sürede, ilgili dönemin ihtiyaçlarına göre değiştirilmiştir. Genel olarak bakıldığında 657 Sayılı DMK'nın savunulacak bir yanını bulmak mümkün değildir. Bu nedenle kamu emekçilerinin iş güvencesini savunurken, 657 sayılı DMK'yı savunur konuma düşmesi yapılacak en büyük hata olacaktır. Bu noktada savunulması gereken, devletin yurttaşlarına istihdam sağlama görevi olduğundan hareketle, kamu-özel ayrımı yapmaksızın her yerde istihdamın güvenceli olması ve taşeron çalışmanın/çalıştırmanın kaldırılması olmalıdır.

Önümüzdeki dönemde hayata geçirilmek istenen esneklik ve güvencesizlik temelinde oluşturulacak yeni personel sistemiyle yapılmak istenenleri sadece “memurları” ilgilendiren basit bir “yasa değişikliği” olarak görmemek gerekir. Kamu emekçilerinin son kalesi olarak ifade edebileceğimiz iş güvencesinin gasp edilme sürecini, sadece kamu hizmetleri sunanlar açısından değil, bu hizmetlerden yararlananlar açısından da değerlendirmek ve ortak bir tepki örgütlemek bugün her zamankinden daha önemli hale gelmiş durumdadır.

Bu aşamada yapılması gereken, geçmiş yıllarda olduğu gibi sadece mevcut “memur statüsünün” savunulması değil, her türden kuralsız ve güvencesiz çalışma biçimlerine karşı işçi, memur, sözleşmeli, taşeron, ücretli ayrımı yapmadan topyekun bir mücadelenin örgütlenmesidir. Aksi takdirde kamu emekçileri sadece kendi gemilerini kurtarmaya çalışırken, gemideki bütün yolcularla birlikte boğulma ihtimallerinin daha yüksek olduğu unutulmamalıdır.

“Müşteri Olarak Öğrenci”

*Öğretmen Eğitiminin Ticarileştirilmesinin Eleştirel Bir Anlatısı**

Brad J Porfilio and Tian Yu¹

Çeviri: Yeşim Değirmenci²

Son yirmi yıldır neo-liberal küreselleşme akımının yükselişi önemli toplumsal değişimleri de beraberinde getirmektedir. Kuzey Amerika çok uluslu kurumları kar elde etmek amacıyla 3. Dünya ülkeleri üzerindeki örgütlenmelerini, ideolojik ve sosyal ilişkilerini artırmakta; işlerini Kuzey Amerika'nın dışına taşıyarak, asgari ücret, vergi ve çevre düzenlemelerinden kendilerini korumaktadırlar (Mc Laren,2005; Giroux,2004a; Giroux and Giroux,2003). Piyasa ideolojisinin demokratik yükümlülükler üzerindeki egemenliği dünya genelinde çoğu insanı umutsuzluk, kirlilik ve yoksulluğun eşiğine getirmektedir. Özetle; şirket kültürü hayatın tüm alanları üzerindeki egemenliğini giderek arttırmaktadır. Mc Laren (2005)'in belirttiği gibi, “Dünya daha önce hiç olmadığı kadar sermayenin emrindedir.” (s:27) Yükseköğretim de bir istisna değildir.

Ticari kriterler ve piyasa ilkeleri üniversite kampüslerini istila ettikçe, eğitim alanında ekonomik ideoloji normalleşmeye başlamıştır. “Okul ticarethane, öğrenci müşteridir” zihniyeti yaratılmakta ve bu düşünce üniversite yaşamının tüm yapılarına sızmaktadır. Yükseköğretime olan kamusal yardımın ani azalışıyla birlikte, özel girişimler üniversite kampüslerinde piyasa fırsatları aramaya, üniversiteler de giderek özel sektöre yönelmeye başlamıştır(Washburn,2005).Okullara kabul sürecinde; üniversiteler, gelecekteki öğrencileri cezbetmek için kendine özgü kredi ve parasal ödüller(burslar) gibi teşvik yatırımları yapmaktadırlar.

Öğrenciler üniversiteye kabul edilir edilmez, kampüste birer müşteri gibi düşünülmemekte ve ödeme yapmaları için birimler sağlanmaktadır. “Öğrenci (müşteri) her zaman haklıdır” söylemi profesör-öğrenci ilişkisini değiştirmektedir. Ekonomik mantık; eğitim gücünde giderek baskın hale gelen sözleşmeli öğretim üyesi asistanlarının ve yarı zamanlı öğreticilerin işe alınımının artmasına yol açmaktadır. Çoğu profesör, müşteri öğrencilerin ihtiyaçlarını ve

* Journal for Critical Education Policy Studies Volume 4, Number 1 ISSN 1740-2743 dergisinden kısaltılarak çevrilmiştir. Orijinal adı: “Student as Consumer”: A Critical Narrative of the Commercialization of Teacher Education.

¹ D' Youville College, Buffalo, NY, USA

² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

gelecekteki piyasa taleplerini karşılamak için sınıf içerisindeki pedagoji anlayışlarını bu şekilde biçimlendirmeye zorlanmaktadır, bu nedenle Stilwell (2003)'in belirttiği gibi; geleneksel profesyonellik kavramına meydan okumakta ve akademik çalışma metalaşmaktadır.

“Müşteri olarak öğrenci” fenomeni ve buna bağlı olarak akademik bilgi ve düşüncenin metalaşması yükseköğretimin ilerici amaç ve işlevini yitirmesine neden olmuştur. Tarihsel olarak, üniversite “insan değerinin her zaman üstte olduğu toplumlarda uygarlaştırıcı güç” olarak görülmüştür.”(Giroux 2000,s.47) Bu değer piyasadaki duygusuz bir ticari ödülün ziyade kişisel gelişime dayandırılmıştır. Ahlaki ve demokratik yaşamın gelişmesinde temel yapı olarak kolej ve üniversiteler bu konuda tamamlayıcı ve aktif rol oynamaktadırlar. Adalet ve eşitliğe dayanan bir toplumun oluşturulmasında, aktif katılımcı bireylerin eğitilmesinden üniversiteler sorumludur. Yükseköğrenimin bu ilerici ve demokratik misyonu; şirket ideolojisinin vahşi saldırısı altındadır. Brodsky(2002), yükseköğretimin bu şirketleşme zorunluluğunda nasıl yeniden tanımlandığını başarılı bir biçimde ortaya koymaktadır.

Şüphesiz ki- Şirketleşmiş bir üniversite; eğitimi geliştirmekle ilgilenmez. İmaj, halkla ilişkiler, kurumsal finansman, hibe, ticari ortaklıklar, kar ve denetleme ile ilgilenir. Yeniden tanımlanmış üniversitenin yüzlerce yıldır evrimleşen birbirine bağlı toplumlarla çok küçük bir benzerliği olacaktır.

Öğretmen eğitiminin ticarileşmesi günümüzde oldukça etkin olup şirket ideolojisi ve uygulamaları öğretmen eğitimini “kuram dışılaştırmaya” yol açmaktadır.(Hill 2004, s.151) Örneğin; İngiltere ve Galler’de Muhafazakar ve Yeni İşçi hükümetleri eğitim ve öğretimde yeni uygulamalar geliştirmiştir (Hill,2004,s.152). Öğretmen eğitimcileri; mülkiyet ilişkilerinin dönüşümüne ve adaletli bir sosyal gelir dağılımının oluşmasına yönelik demokratik projeler geliştirmek yerine birtakım davranışsal yöntemlerle “sınıfla başa çıkabilen” öğretmenler yetiştirmek üzere geliştirilen dersleri vermekle görevlendirilmiştir (Mc Laren, 2005,s.90)

Hükümet yetkilileri ve şirket liderleri Birleşik

Devletlerde gelecek neslin, okulda ve daha geniş toplumda sosyo-politik, tarihsel ve ekonomik güçlerin yarattığı eşit olmayan güç ilişkilerinin sorgulamasını engelleyen piyasa güdümlü politika ve programlar oluşturmuşlardır (Bartolome, 2004; McLaren, Martin, Farahmandpur & Jaramillo, 2004). Başkan Bush’un No Child Left Behind/Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak (NCLB) eğitim yasası öğretim “uzmanlığını” değiştirmiştir. Çoğu öğretmen eğitimcisi, yönetici ve Birleşik Devletler vatandaşı, kurumsal sınavlarla baş edebilme yeteneklerine dayanarak K-12 öğretmenlerini “üstün nitelikli” olarak görmektedir. (Au,2004; Leistyna, Lavadez,&Nelson, 2004). Ne yazık ki, politikacıların sığlaşmış kurumsal bakış açılarıyla günümüzün ideal öğretmenini tanımlama biçimi; eğitimcilerin eleştirel önseziye sahip olmaları, eğitimin insani boyutunu hiçe sayan eğitim planlarını ve uygulamalarını sorgulamaları ve NCLB gibi acımasız eğitim politikalarından şirket ve devlet yöneticilerinin nasıl fayda sağladığını (rant elde ettiğini) fark edebilmeleri gerektiği olgusunu kazanamamaktayız. Eğitimin uygarlaştırıcı (humanizing) yapısını değiştiren NCLB gibi acımasız eğitim politikalarından şirketlerin ve hükümet liderlerinin nasıl fayda sağladığını fark edememekteyiz. Dahası ikinci bir meslek olarak kamu eğitimine girmek isteyen bazı öğretmen adayları; geleneksel öğretmen eğitimi programları yerine yeni geliştirilen piyasa güdümlü, hızlı, alternatif programları seçmekte ya da sertifikasyon için geçici ve hızlı yollar bulmaktadır. 2004’de bu alternatif programlarla Birleşik Devletlerde K-12 sınıflarına 38.519 birey girmiştir. 1999’da ise sadece 12.283 birey buna benzer piyasa güdümlü programları tercih etmiştir(Feistritz,2005a s.11).

ABD genelinde alternatif sertifika programları çeşitlilik göstermekle birlikte; piyasa odaklı öğretme ve öğrenme yaklaşımları, ‘eğitim uygulamalarının zorluğunun farkında olan ve okulun sosyal ve demokratik fikirleri aşılama yeri olduğunu anlayan ve buna katılan öğretmenlerin titizlikle yetiştirilmesi gerektiği’ ilkesiyle tezat oluşturmaktadır. Örneğin 2004 yılında ABD’de bu alternatif programlara bağlı geliştirilen yeterlilik belgesini alanların yaklaşık olarak % 38 i eğitim kurslarına hiçbir zaman kayıt olmamıştır. Bu alternatif programlar, öğret-

menlerin okulda ve daha geniş toplumda önceden beri var olan asimetrik düzen ile ilgili eleştirel düşünmesini istemediği gibi; bu öğretmenleri başarısızlığa uğratmıştır.

Slyvan Eğitim Çözümleri ve Kaplan A.Ş. gibi bazı ticari kuruluşlar, mezuniyet sonrası veya iş hayatına atıldıktan sonra alan değişikliğine yönelerek ‘profesyonel gelişim imkanları, temel öğretmen eğitimi paket programları’ yoluyla öğretmenlik sertifikası alanlar için cazip hale gelmiştir.

Hinchey, Candiero ve Kaplan(2005) piyasa odaklı öğretmen eğitiminin eleştirel öğretmen yetiştirme konusunda çok az şey yaparken, şirket liderleri için karı azami seviyeye çıkarmada nasıl büyük anlaşmalar yaptığını göstermektedir. Gelecekteki öğretmenler, mevcut müfredat kitaplarını okuyarak, online ödevleri tamamlayarak ve sınavlarla ilgili aşırı bilgi vererek ve bilgisayar donanımlı sınavları yaparak neyi nasıl öğreteceklerini öğrenmektedirler. Eğitim Bilgileri Ulusal Merkezi (National Center for Education Information) tarafından yapılan bir araştırma, alternatif programların, kurslarında sosyal adaleti güçlendirme becerisine sahip pratisyenler yetiştirme konusunda başarısız oldukları düşüncesini sağlamlaştırmıştır. Araştırma, alternatif yollardan sertifikalandırılan öğretmenlerin neoliberal toplum ve ekonomik politikaların, okulların demokratik yapısını sarsan rolünü anlaması için gerekli olan felsefi bakıştan yoksun olduklarını ortaya koymuştur. Yeterlilik belgesini geleneksel öğretmen eğitimi programlarından alan K-12 öğretmenlerine kıyasla alternatif kurslarla hazırlanan öğretmenler standartlaştırılmış testler, sözleşmeli okullar ve dokümanlar gibi şirket tarafından finanse edilen eğitim girişimlerini daha çabuk kabullenmektedirler.(Feistritzer,2005c)

İlerleyen sayfalarda, öğretmen eğitiminin ticarileşmesi sorununun literatür taramasını yaparken; yıllardır Kuzeydoğu Amerika’da kolejlerde çalışmış iki öğretmen eğitimcisi olarak bizler, “müşteri olarak öğrenci” ideolojisinin mesleki yaşamımızı nasıl yapılandırıldığını ve sonrasında nasıl yeniden şekillendirdiğini inceleyeceğiz. Özellikle, eğitimdeki bu ticarileşmenin öğretim sürecimizi, öğrencilerimizle olan ilişkimizi, öğretmen eğitimi programla-

rının genel kültürünü nasıl etkilediğini göstermeye çalışacağız. Öğretmen meslektaşlarımıza bu tutucu akımı nasıl yıkacakları ve daha insancıl, demokratik ve ahlaki bir eğitim sistemi ve sosyal dünya için nasıl çalışmalar sürdürebilecekleri konusunda öneriler geliştireceğiz.

Hikayelerimiz

Öğretmen Eğitimcisi # 1

Geçtiğimiz son dört yıl boyunca Amerika Birleşik Devletleri’nin kuzeydoğusunda çeşitli öğretmen eğitimi programlarında yüzün üzerinde öğrenciye eğitim verdim. Öğrencilerimle eğitime, okula ve topluma dair fikir paylaşımında bulunmayı, onlara rehberlik yapmayı sevmeme rağmen kendimi derslik içerisinde ticari ideolojiler ile mücadele ederken buldum. Mezun olan bazı öğrenciler gibi büyüyen “sözleşmeli üyeler” havuzunun bir parçası olarak; “ucuz her zaman iyidir” anlayışına sahip esnek elemanları arayan bir üniversiteye girdim(Bradley 2004; Hess,2004). İki yıldır yöneticilerin istekleri doğrultusunda piyasa ihtiyaçlarına göre geliştirilen derslere girdim. Genellikle dönem başlamadan sadece bir hafta önce ders vermek üzere, henüz tam anlamıyla derslere hazırlanmamışken çağırılıyordum.

Geçici işçiliğimde edindiğim deneyimler; öğrenme sürecinde akademik ortamdaki şirket kültürünün öğrencilerin konumunda nasıl güçlü bir rol oynadığına dair daha iyi bir perspektif kazanmamı sağlamıştı. Üniversite önceden beri var olan ve eğitimi içine alan ticarileşme fikrini güçlendirmeye, “piyasa”yı bütün sorunların çözümü olarak görmeye ve eğitimi sadece bir meta olarak kabul etmeye zorlamaktadır. İşin özü şu ki; “parayı onlar ödediği” için, neyin öğretileceği ve bunu nasıl öğreneceklerine karar verme konusunda da yetki sahibi olanlar öğrencilerdir fikrine dönüşmektedir. “Müşteri her zaman haklıdır” anlayışının dersliklerimize girmesi, yükseköğretimdeki demokratik ve ahlaki değerlerin parçalanmasına neden olmuştur.

Bu anlayış öğrencilerimin ilk değerlendirmelerinde ortaya çıkmıştı. Öğretme performansım hakkında öğrencilerin fikirlerini alırken, bazı fikirler karşı-

sında şaşkına dönmüştüm. Bazı öğrenciler müşteri gözüyle baktıkları için derslerden memnun kalmamışlardı. Dersler; onları daha duyarlı eğitimci haline getirmekten ziyade; onların piyasaya yönelik ihtiyaçlarına karşılık verirse değerli olacaktı. Onlardan gayet pahalı kitapları almalarını istemeyişimden yola çıkarak bile öğretmenlik performansım hakkında bir sonuca varmışlardı.

Diğer öğrenciler bu tür eğitim kurumlarının kurslarının gereksiz olduğunu ve öğretilmemesi gerektiğini belirtmişlerdi. Bu şekilde bir eleştirel, entelektüel çalışma öğrencilerin yoğun programında onlara engel olmaktadır. Programın bu klinik yapısı; öğrencilerin okul içinde ve dışında nefret, düşmanlık ve şiddeti besleyen ekonomik, tarihsel ve sosyal güçleri sorgulamasını zorlaştırmaktaydı. Derslik içi eleştirel tartışmalara dayalı okuma dersleri; Kuzey Amerika okullarında ve toplumunda onların sabit bazı fikirlerine meydan okumuştur. Çoğu öğrenci ilk kez diğer orta sınıf, beyaz, kimlik statüleri bakımından öncelikli olanlara göre kendi kazanılmamış ayrıcalıklarını sorgulamakta zorlanmıştı. Birkaç öğrenci bu dersin tamamen yürürlükten kaldırılması ve benim de başımı alıp gitmem gerektiğini ifade edecek kadar ileri gitmişti. Bunun yerine stajyer öğretmenler, itaatkar öğretmen yetiştirme alanı gibi çalışan, okullarında ve sosyal hayatlarında sermayenin istilacı gücünün değişim ve dönüşümüne dair eleştirel bakış açısı getirmesini engelleyen, daha çok “uygulanmalı” derslerin konmasını önermişlerdi. (Mc Laren,2005 s.92)

Bu yorumlardan rahatsız olmakla birlikte; tüm öğrencilerinin birer entelektüel olarak gelişmelerini isteyen her öğretmen gibi eğitim ve öğretimde şirketleşmeyi tercih eden öğrencilerle çevrilmiş bir üniversite bulduğumda gerçekten hayal kırıklığına uğramıştım. Yönetim, öğretmenlik performansımı sadece yetiştirdiğim mutlu öğrencilere göre değerlendirmişti. Sonuçta yönetim kurulunun “kar zarar” zihniyetine bağlı olarak iyi öğretmenliğin mutlu öğrenciler yetiştirmek anlayışına uymadığım için enstitüye bir daha öğretmen olarak çağrılmamıştım. Ticari ortaklık gibi süren eğitimle birlikte; enstitü benim entelektüel ve eğitsel emeğimin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakabileceğini göz ardı etmişti. Geleceğin öğretmenlerinin eğitimin doğasını anlamasında ve onların eleştirel

öğretmen haline gelmesindeki kritik rolüm ortadan kaldırılmış olmuştur.

Neyse ki daha sonra, öğretmenliğimin “müşterilerini” rahatsız etmediği başka bir akademi bulma şansım olmuştu. Burada kadrolu öğretmen eğitimcisi olarak çalışmaktaydım. Ancak, burası da ticari zorunluluklardan arınmış bir yer değildi. Ticaret mantığındaki bazı uygulamalar, derslik içindeki yaşamın inşasında önemli bir rol oynamaktaydı. Örneğin, iyi öğretmenlik esnek olmakla ilişkilendirilmekteydi. Üç farklı zamanda, yönetim çok az bir altyapımın olduğu bir konuda ders vermemi istemişti. Değerlendirmelerimin yeterli olmasına ve şikayetçi “müşterilerimin” olmamasına rağmen, üniversite yönetiminin bu vasıfsızlaştırmasına suç ortağı olduğum için kaygılanmaktaydım. Yetersiz bir altyapı bilgisi ile öğrencilerin araştırmalarındaki temel konuları eleştirel düşünme ihtiyaçlarına rehberlik etmede öğretmenliğim yetersiz kalabilirdi. Öğretmen eğitimindeki bu esnek tasarımı tekrar uygularsak; üniversitelerin geleceğin öğretmenlerine K-12 dersliklerinde ve dışında problem çözmede gerekli olan entelektüel bilgiyi vermede başarılı olamayacaklarını göreceğiz.

Öğretmen eğitimimizin yapısı; üniversiteler için azami fayda elde etmeyi ortaya koymaktadır. Bu öğretim programı eğitimde müşteri dostu yaklaşımı benimsenmektedir. En ünlü programımızla çoğu öğrenci 2 günde 18 saatlik mezuniyet kredisi alabildiği gibi tam zamanlı işlerini bırakmadan bu lisansa sahip olabilmektedirler. Müfredatın tasarımı açısından bakıldığında bu iki taraf içinde iyi bir anlaşma olarak görülmektedir. Üniversiteler kayıtlarını en üst düzeye çıkarıp, parasını arttırırken; öğrenciler en hızlı yoldan sertifikalandırılmaktadır. Fakat bu düzenlemelerle öğrencilerin entelektüel gelişimi de feda edilmektedir. Öğrenciler, öncelikle uygulama üzerinde yoğunlaşmak, ihtiyaçları olan tek şeyin sadece derslik içerisinde “hayatta kalmak” olduğuna inanmak ve kısa bir zaman içerisinde ders materyallerini okuyup anlamak zorundadırlar.

Devletin akreditasyon kurumuna göz attıktan sonra, bakanlığın eğitimin teknik ve şirketleşmiş biçiminin önünü kesebileceğinden daha az umutluyum. Üniversite yönetimi ve bazı öğretim üyeleri

yönetim tarafından onaylanmış ortak müfredat, ortak ders materyalleri ile ders işleme ve ortak bitirme sınavları ile başarılı olunacağından müfredatın standartlaştırılmasını desteklemektedir. Tüm sözleşmeli ve tam zamanlı öğretim üyeleri, yönetimin kurslar üzerindeki bu belirgin pedagojik himayesine bağlı kalmaya mecburdurlar. Bu uygulamalar, öğrencilerin eyaletlerce belirlenmiş standartlaştırılmış sınavları geçmelerini sağlamak üzere oluşturulmuştur.

Eyalet meclis üyeleri bu soruşturmaları, öğretmen eğitimini “enstitülerin sertifika sınav notlarını rapor vermelerini isteyen ve eyalet bağışları kesilen enstitülere yardım etmeyi reddeden” bakış açısıyla ‘geliştirmeye’ yönelik Federal Devlet Politikası (Yüksek Öğrenim Kanununun Yeniden Yapılandırılması Hareketi (1998)nin bir kısmı)’ndan dolayı yapmıştır.

Ne yazık ki, eğitimdeki bu standartlaşmanın savunucuları, bu standartlaşmanın mesleki özerkliğimize doğrudan bir saldırı olduğu ile ilgilenmemektedirler. Onlar, öğretimde neyin önemli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrenmesi gerektiğini ve bu eğitim biçiminin bunu nasıl zorlaştırdığını görme konusunda yetersiz ve isteksizdirler. Bu standartlaştırılmış test sonuçlarının bakanlık kararları, politikalar ve uygulamalara dayanak olarak kullanılabileceğini fark edememektedirler.

Sonuç olarak; gelecekle için çok önemli ve riskli olan bu “ profesöre karşı dayanıklı” / “professor-proof” müfredat, geleceğin öğretmenlerine gençliğimizi daha bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmek için uygulamalar yapmak ve bu doğrultuda bir müfredat geliştirmektense sadece eyalete bağlı kalmaları gibi gizli bir mesaj vermektedir. Eğer bu gerçekleşirse; gençliğimiz tıpkı kendi öğretmenleri gibi; bu her yere dağılmış soruşturmanın arkasındaki sosyal ve politik güçlerin farkına varmakta yetersiz olacaktır. Tüm dünyada öğretmen emeği, önemini yitirecektir.

Öğretmen #2

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan genç bir öğretim üyesi olarak, eğitim felsefesi, eğitimde eleştirel konular ve eğitimde çok kültürlülük gibi sosyal

içerikli dersler vermişim. Bu derslerle, geleceğin öğretmenlerine eğitimsel sorunları eleştirmek ve analiz etmek için tarihsel ve teorik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlıyordum. Bu dersler, öğrencilerin sosyo-kültürel, politik ve ekonomik bağlamda onlara eleştirel bir perspektif geliştirmeleri için oluşturulmuştu ve uzun vadede anlamlı olacaklarından, bu derslerin değerlendirmesinin kısa bir dönemde hemen alınan sonuçlara bakılarak yapılması mümkün değildi. Öte yandan temel konuların genellikle öğretim yöntem ve teknikleri ile aktarılması zor, eğitim ve öğretimde somutlaştırmak için özetten daha çok detaylandırmaya adım adım yönetim yaklaşımına ihtiyaç vardır. Ne yazık ki öğrencilerin derslerin içeriğine dair memnuniyetlerine baktığımızda uygulamalarla ilgili sorunlarla daha çok karşılaşmaktaydım. Örneğin; “Plato’yu derslikte daha kullanışlı hale getirebilir misiniz?” ya da “Çok fazla teori öğreniyoruz fakat ben bu derslikten daha çok uygulama ve fiziksel aktivite yaparak ayrılmak istiyorum” diyorlardı.

Hizmet öncesi öğretmenlerin sınıf çalışmasına bağlı bu aşırı iş hazırlığı tutumu; öğretmen akreditasyon kurumları ve hükümet politikaları tarafından pekiştirilmektedir. Eğitimdeki bu tepeden inme uygulamalar, eğitim departmanını ve üniversite denetimini bu düzenlemelerin sağlamaştırılmasına zorlamıştır. Öğretmen eğitiminde uygulama alanlarında sınıfta başarılı olmak, teoriye dayalı derslerden daha önemliymiş gibi görülmektedir. Üniversite bir dönem tamamladıktan hemen sonra bir dönem boyunca öğretmenlik deneyimi almak zorunda olan 2. Sınıf hizmet öncesi öğretmenleri için yarı yarıya bir program hazırlanmaktadır. Dahası eyalet öğretmen adaylarını öğrenci eğitimine geçmeden önce, çok daha fazla uygulamalı deneyim edinmeye zorlamaktadır. Yüz saatlik alan (field) temelli deneyim, öğretmen adaylarının öğretmenlik profillerine eklenmişti. Eğitim felsefesi derslerinde bile, uygulama deneyimleri için etkinlikler yapmam beklenmekteydi.

Ek ders (Add on) programı öğrencilere neyi, nasıl öğreteceği, uygulama temelli ihtiyaçları ve işe hazırlık anlayışında yardımcı olacaktır. Bu, öğretmen eğitiminde son yirmi yılda ortaya çıkan önemli ve tesadüfi olmayan ekonomik küreselleşmeyle

gelişen tehlikeli bir akımdır. Öğretmen eğitimi kütüphanelerden, amfilerden kamu okullarına taşınarak daha klinik bir hale gelmiştir. (Ryan, 1989 ve Tom, 1984) Öğretim yöntemlerine ağırlık verilip, eğitimin sosyal, kültürel ve felsefi kaynağı değersizleştirilirken, öğrenim ve öğretmenin politik, kültürel ve estetik boyutu ihmal edilmiştir.

İyi öğretmen vizyonu, iyi teknisyenlik haline gelmeye başlamıştır. Bazı davranışsal yöntem ve tekniklerle derslik yönetebilen, iyi bir öğretmen olarak görülmektedir. Hizmet öncesi çalışanların emeklerini ve enerjilerini uygulamalı değerlere yoğunlaştırmaları istenmektedir. Örneğin; kendilerini ‘test-kolik’liğe karşı rasyonel eleştiri sınavlarına adapte etmek yerine, gelecekteki öğrencilerine standart testleri nasıl daha iyi yapabileceklerini öğretmeye odaklanmaktadır (testler öğrenim hayatlarının temelini oluşturacağı için). Irkçılık, sınıfçılık, cinsiyetçilik ve homofobi gibi okullarımızda ve daha geniş toplumumuzdaki sorunlar öğretmen adayları için konu dışı olarak görülmektedir. Öğretmen adayları bu sorunlarla başa çıkabilmek için gönüllü ve cesaretli değillerdir. Sınıf yönetimi ve bazı davranışsal teknikler onlarda daha baskın hale gelirken; eğitimci olarak bilinçli ve eleştirel bakış açılarını kaybetmektedirler.

Müfredatın hafifletilmesi, öğretmen eğitimi programlarında en iyi çok kültürlü eğitim derslerinde görülmektedir. “Tacos and egg roll”^{*} yaklaşımı (Rottenberg 2001) çok kültürlü eğitimin okullarda yayılması için öğretmen eğitimi programlarında pekiştirilmektedir (Derman –Sparks, 2002). İki dönem çok kültürlü eğitim dersi verdikten sonra öğrencilerin dönüştürücü eğitime olan bu dirençleri beni hayal kırıklığına uğratmıştı. Teknik uygulamaya takıntılı öğrenciler, ırkçılık, sınıfçılık, cinsiyetçilik ve homofobi gibi baskının kurumsallaşmış biçimlerinin okullarda ve toplumda nasıl adaletsizlik ve eşitsizlik yarattığını sorgulamaya gönüllü değillerdi. Bazı meslektaşlarım çok kültürlü eğitim vermek ve kendi pedagojilerini öğrencilerin pratik ihtiyaçlarını karşılamak için biçimlendirerek “Heroes and Holiday”^{**} yaklaşımını benimsemişlerdir. Böyle yaparak da toplumdaki statükoyu bilinçsizce devam ettirmektedirler. Geleceğin öğretmenleri de K-12 sınıflarında buna benzer sterilize pedagojile-

rin içine girip kendi öğretmenlerinin uygulamalarının aynılarını aktaracaklar. Böylelikle öğretmen eğitimcileri entelektüel ve eleştirel çalışmayı bırakarak yüzeysel, teknik pratiklere geçerken sessiz bir oto sansür biçimine de girmektedir. Kadrosuz ve geçici öğretim üyeleri için bu geçiş süreci; işlerine son verilmesinden onları koruyacak bir güvenlik ağı sunmaktadır (Bradley, 2004).

Pratik teoriden daha çok vurgulandığı ve uygulama düşünmekten daha değerli kabul edildiği için verimlilik, hesap verebilirlik ve kârın maksimizasyonu gibi şirket prensipleri hayatımızı giderek daha çok etkilemektedir. Fakülteler, ticari kaygılardan dolayı öğrencilerini yetiştirmek için ellerinden geleni yapmakta, bununla birlikte yüksek kaliteli eğitim için gerekli faaliyet ve öğretim materyallerini sağlayamamaktadırlar.

Öğretim yükü ve sınıflar arttıkça, yönetim pedagojik dallara ve konulara daha az dikkat edebilmektedir. Örneğin; oldukça kalabalık bir derslikten taşınma talebime üniversite yetkilisinden “ Öğretim için bir sınıfın olduğu için şanslısın” yanıtını almıştım. Fakat fakülte, öğrenci şikayetlerini genellikle görev olarak görmektedir. Örneğin; öğrencilerimin ısrarı üzerine öğrenci işleri bizi hemen daha geniş bir dersliğe almıştı. Kâr elde etme mantığında, öğrencileri her zaman memnun etmek ve onların taleplerinin karşılamak vardır. Böylelikle, okul bir alışveriş merkezi kültürünü yansıtmaktadır. İnsanların paralarını alır ve yine onların paralarını harcayarak onları mutlu eder. Bu ortamda, öğretim üyelerinden de mağaza görevlisi gibi davranmaları beklenir.

^{*}Tacos and Egg Rolls Yaklaşımı: Adını Tacos (Meksika) ve Egg Rolls (Çin) yemeklerinden alan çok kültürlü eğitimde kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda azınlıkların sadece kültürel özelliklerinden kısaca bahsedilirken, günlük yaşamları ve sorunlarına pek değinilmez.

^{**} Heroes and Holiday Yaklaşımı: Çok kültürlülük eğitimi kapsamında müfredatta azınlıklara sadece kutlama günleri ve tarihsel kahramanlarını konu alarak yer veren bir yaklaşımdır. Bu süreçte azınlıklardan “öteki” olarak bahsedilir. Azınlıkların gerçek yaşam deneyimlerinden ziyade kahramanlarının hikâyelerine yer verilir.

Analiz ve Öneriler: Ticarileşmeye Direnme Ve Ticarileşmeyi Yıkma

Son bölümde; öğretmen eğitimcileri ve ilgili vatandaşlara öğretmen eğitimine yönelik bu şirket saldırısı ve bu gerici akımla mücadele etme ve onu yıkma konusunda kısa bir öneri taslağı sunmayı amaçlamaktayız. Amacımız çözüm reçetesi sunmaktan ziyade daha fazla iletişime ve tartışmaya davet etmektir. Başlangıç olarak kampüs içindeki ve dışındaki insanlardaki ticarileşme istilası, yükseköğretim bununla mücadeledeki rolü ve konumu noktasındaki bilinci artırmaktır. Bu tüketimcilik bizim ahlaki ve demokratik yaşama olan bağlılığımızı sarsmaktadır. Piyasa değerleri her zaman ahlaki davranışları ya da demokrasi çabasını ödüllendirmemektedir. Bilgi, eğitim ve öğretim ticarileştirilemez. Eğitimin ticarileşmesi, kendini tanıma ve sosyal sorumluluğun gücünün, bireylerin özgürlük, adalet vizyonunu genişletme kapasitesinin ve demokrasi hareketlerinin altını oymaktadır (Giroux, 200; Giroux, 2004a; Giroux,2004b; Hill,2004; Hirsch&Martina,2003; Weiler,2002). Yükseköğretim, demokrasinin gelişmesinde temel yapı olmalıdır.

Üniversiteler; sosyal ve kültürel politika ve uygulamalar haline gelecek inanış ve değerleri düzenlemeli, rasyonelleştirmeli, meşrulaştırmalı ve teşvik etmelidir. Yükseköğretim düşünce ve inanışların etrafındaki sosyal kurumları yöneten insanlara da eğitim sağlamalıdır. Ticari yönelim, bu misyona zarar vermektedir. Üniversite kampüsleri insanlara özgür iletişim, eleştirel düşünme, sosyal sorunlar ve insan gelişimi hakkında bağımsız araştırma yapılabilecek güvenli alanlar olmalıdır. Ekonomik kaygılar ya da ticari kaygılar belki düşüncelerimizde olabilir fakat bunlar eşitlik, adalet ve özgürlük ilkelerine olan bağlılığımızı sarsmamalı ve eylemlerimize hükmetmemelidir.

Üniversite üyeleri olarak yükseköğretimdeki görevimizi yeniden talep etmeliyiz. Bizler ticari ihtiyaçlar doğrultusunda; emeğini satan geçici, önemsiz ve piyasa taleplerine duyarlı işçiler değiliz. Alışveriş merkezi görevlisi ya da müşterilerin çıkarları doğrultusunda yargılanan güvenlik görevlileri de değiliz. Bizler onurlu kamusal entelektüeller, toplumun

bilim insanları ve kültür işçileriyiz (Giroux,1992; Giroux,2004a;Giroux & Giroux,2003). Halkın bilim insanları ve kültür işçileri olarak iyi bir toplumun oluşması açısından bizim görevimiz özgün ve vazgeçilmezdir. Kamusal entelektüeller olarak belirli kesimler ve onların çıkarları için değil; halkın iyiliği için bu işe koyulmalıyız. Purpel'in (1998) dediği gibi; bizim sorumluluğumuz belirli öğrenci ve okullardan ziyade toplumun dönüşmesi noktasında bireyleri diyalog, eleştirel bakış ve tartışmalara çağırmaktır. Toplumun bilim insanları olarak, eleştirel yurttaşlar yetiştirme konusunda ahlaki yükümlülüğümüz vardır. Öğrencileri, bireylerin toplumun dönüşmesindeki rolünü anlatmak üzere diyalog, tartışma ve eleştirel fikre çekme noktasında sorumluluk almamızdır. Öğrencilere demokratik yaşama nasıl katılacaklarını öğrenmede fırsat verilmelidir. Siyasal olarak zarar gören, ahlaki bakımdan tükenen toplumla yüzleşiren temsilciler olmalı ve sorumluluklarımızı geri istemeliyiz. Kültür işçileri olarak, enerji ve gayretimizi derslik duvarlarını aşarak toplumdaki adaletsizliği çözmeye yönlendirmeliyiz. Irkçılık, cinsiyetçilik ve homofobi gibi sorunlar, sosyal ve kültürel yapılarımıza yayılarak okul hayatımızı etkilemektedir. Piyasa değerlerinin ve şirket kültürünün gittikçe artan hükmü, bireylerin bu kültürel yozlaşma ile yüzleşmede hiçbir şey yapamayacağı ve sadece eşya alıp satmakla ilgilenen mutlu müşteriler haline geleceği saçmalığını sağlamlaştırmaktadır.

Peki neler yapabiliriz? Kendimizi üniversite kampüslerinde adaletli ve iyi bir toplumun oluşturulması gibi ahlaki bir göreve adanmalıyız. Toplumdaki her bir insan değer olarak kabul edilmelidir. Bu artan yarışın zulüm ve adaletsizliğine; hiyerarşi ve ayrıcalıkların meşrulaşmasına karşı sesimizi yükseltmeliyiz. Yarı zamanlı çalışanlar ve asistanlar öğrencilerimizin gelişiminde paha biçilemez öneme sahiptirler ve ailemizin takdir edilmesi gereken vazgeçilmez üyeleridir. Onlar yeterli ücret almalı ve üniversite yönetiminde söz sahibi olmalıdır. Asistanların önemini vurgularken, tam zamanlı çalışanlar da dahil olmak üzere herkesi geçici işçi yapmak gibi tehlikeli bir akımı durdurmalıyız. Bu hareketin ardındaki ticarileşmenin asıl amacı reddedilmeli ve durdurmalıdır.

Tüm öğretim üyeleri, okul politikaları uygulamalarına şirket ve tüketici modelini yaymak için geliştirilmiş bu hareketlere karşı durmalıdır. Program ve müfredat gelişimi, ticari kazanımlar çerçevesinde değil öğrencilerin entelektüel gelişmesini amaçlayan bir biçimde yapılmalıdır. Uygulamalı eğitim adına “işe hazırlık” yönelimini destekleyemeyiz. Devlet politikalarına göre teorik ve eleştirel yaklaşım yerine pratik eğitimi vurgulamak ve ödüllendirmek öğretmen eğitiminde yapılması gereken en acil görev olarak görülmektedir. “Hayali teoriler yerine öğrencileri gerçek hayattaki okullarda uygulama becerileri ile eğitmek üniversiteler için daha önemlidir” iddiası gerçekten sıkıntılıdır çünkü bu iddia öğretmen eğitimi programlarının var olan ve çoğunlukla tehlikeli olan eğitim oryantasyonunun yeniden üretimi rolünü meşrulaştırmakta ve onun özgürlükçü ve eleştirel işlevini önemsizleştirmektedir. Purpel(1998)’ın belirttiği gibi; öğretmen eğitim programları okullarda çalışacak öğretmen yetiştirmeye -olması gerektiği gibi- değil, eski mevcut düzeni süresiz olarak geçerli sayarak devam etmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin refahını önemsemeyen aşırı standartlaştırılmış sınavlar, ötekileştirme, ırkçılık, sıfır hoşgörü ve yıldırma politikaları, öğrencileri koyun yerine koyan eğitim gibi birçok karmaşık sorun ve durum söz konusudur. Bu sorunlar okulların ticarileşmesine ayrılmaz bir şekilde bağlıdır (Anyon,1997; Casella,200; Gabbard,2002; Kohn,200; Lipman,2000; Porfilio&Hall, 2005; Saltman&Goodman,2002; Yu,2004).

Dersliklerimizde öğretmen ve öğrenci arasındaki ahlaki ilişkiyi tekrar oluşturmalıyız. Öğrenme sürecinde onlara yardımcı olmalı ve rehberlik etmeliyiz. Fikirlerin eleştirel keşfinde ve bağımsız araştırmada onlara rol model olmalıyız. Amacımız donanımlı entelektüel ve etkin vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır. Piyasa ilkeleri ve ticari değerler öğrencilerimize bu yaklaşımımızı ve bu görevimizi sarsamaz. Öğrenci merkezli yaklaşımı vurgulayan bazı öğretmen eğitimi programları “müşteri her zaman haklıdır” zihniyetini yansıtmaktadır ve bu da pedagojik bağlılığımıza ve eğitimimize zarar vermektedir. Müfredat ve yönetmeliğimizi piyasa değerlerine bağlı öğrenci ihtiyaçlarına göre biçimlendirmemeliyiz. “

Öğretmen eğitimcileri olarak, okullarda ve toplumda bilgi ve pedagojinin ticarileşme biçimini, sermayenin küreselleşmesini, neoliberal politika ve uygulamaların yaygınlaşmasını sürdüren güçleri anlamaları noktasında hizmet öncesi ve hizmetteki öğretmenlere yardımcı olmalıyız.

Geleceğin öğretmenleri; ucuz iş gücüyle çalışan firmalara uyum sağlayarak, şirketlerden çıkan sorgulayıcı söylevlere güvenli ortam yaratarak – reklamlar, filmler, kitaplar ve müfredat ile- eğitim fakültelerinde baskı oluşturan sosyal, tarihi ve politik analizler yapan hocalarının çalışmalarına atıfta bulunarak kapitalist sosyal ilişkilerin hırslanma, şiddet, ekolojik adaletsizlik, nefret ve düşmanlıkla ayrılmaz bir bütün olduğunu fark edecektir.

Bu devrimci öğretim biçimi, öğretmen eğitimi yelpazesinde “kolektif düşünce” (Mc Laren,2005;s.105) geliştirmekten ayrı düşünülemez. Mc Laren (2005)’ın vurguladığı gibi; biz de geleceğin öğretmenlerinin üzerindeki sistematik denetimi tüm gruplar için sosyal adalet sağlanması, sömürgecilik, ırkçılık, cinsiyetçilik ve homofobi ile mücadele eden diğer vatandaşların katılımıyla birlikte ortadan kaldırılabileceğine inanmaktayız ve onları bu noktada desteklemeliyiz.

Örneğin RethinkingSchools.org, Media-awareness.ca, Workplace,Z-net,Edchange.org,Nyocore.org ve Radicalteacher gibi adalet, demokrasi ve eşitlik için yaşamın hayalini kuran ve bu yolda bilgi geliştiren birçok ilerlemeci, eleştirel web siteleri var. Onları takip etmeli ve desteklemeliyiz.

Sonuç:

Yukarıdaki öyküsel analizlerimiz sayesinde; vahşi kapitalizm ve ekonomik ideolojiye bağlı denetimin eğitimde ve okullarda nasıl geniş bir alanda yayıldığını göstermekteyiz. Kişisel hikayelerimizin de gösterdiği gibi şirket kültürü, piyasa ilkeleri ve ticari değerler öğretmen eğitimi programlarına hızlı bir şekilde girip onu etkilemektedir. Öğretmen eğitimcileri, öğrencileri ilgili vatandaşlar ve hizmet içindeki öğretmenler bu küresel akımı ve bunun arkasındaki zararlı etkileri görmelidir. Amacı daha demokratik ve daha adaletli bir toplum oluşturmak olan eleştirel bilim insanları öğretmen eğitimi ala-

nında ticari mantık, politika ve programları teşvik eden temel perspektif ve yöntem bilim araçlarını genişletmelidir. Ayrıca kendi sosyal ağlarında; eğitim ve öğretimin demokratik ve ahlaki görevini sarsan “okul bir ticarethane; öğrenci bir müşteri” zihniyetine meydan okumalıdır. Kamusal entelektüeller ve kültür işçileri olarak biz; sosyal değişikliklerin ve kültürel dönüşümün temsilcisi olarak vizyonumuza yenilemeliyiz. Kendimizi bir sesimiz olduğuna ve bunu duyurmamız gerektiğine inandırmalıyız.

Son olarak; mevcut eğitimcileri ve geleceğin eğitimcilerini de bu mücadeleye dahil etmeliyiz.

Kaynakça

- Anyon, J. (1997). Ghetto schooling: Political economy of urban educational reform. New York: Teachers College Press.
- Au, W. (2004). No child left untested: The NCLB zone. Rethinking Schools Online, Retrieved July 23, 2005, from http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bushplan/nclb191.shtml.
- Biklen, S. K. (1995). School work: Gender and the cultural construction of teaching. New York: Teachers College Press.
- “Student as Consumer”: A Critical Narrative of the Commercialization of Teacher Education
- Bartolome, L.I. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 97-122.
- Bradley, G. (2004). Contingent faculty and the new academic labor system. *Academe*, 90 (1), 28
- Brodsky, P. P. (February, 2002). Shrunken heads: The humanities under the corporate model. *Workplace: A Journal for Academic Labor* 4 (2). Retrieved May 22, 2005, from <http://www.louisville.edu/journal/workplace/patbrodsky.html>
- Casella, R. (2000). At zero tolerance: Punishment, prevention, and school violence. New York: Peter Lang.
- Casey, K. (1993). I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change. New York: Routledge.
- Derman-Sparks, L. (2002). Educating for equality: Forging a shared vision. In E. Lee, D. Menkart, & M. Okazawa-Rey (Eds.). *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (pp. 3-7). Washington D.C.: Teaching for Change.
- DeVault, M.L. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Feistritzer, C.F. (2005a) State policy trends for alternative routes to teacher education: A moving target. Washington D.C. National Center for Education Information. Retrieved August 22, 2005, from <http://www.teach-now.org/CEFState%20Overview%20FINAL4.pdf>
- Feistritzer, C. F. (2005b). Profile of alternative route teachers. Washington D.C. National Center for Education Information. Retrieved August 22, 2005, from <http://www.ncei.com/PART.pdf>.
- Feistritzer, C. F. (2005c). Profile of troops to teachers. Washington D.C.: National Center for Education Information. Retrieved August 22, 2005, from http://www.ncei.com/NCEI_TT_v3.pdf.
- Brad J Porfilio and Tian Yu
- Gabbard, D. (2003). Education IS enforcement! In K. J. Saltman & D. Garbbard's (Eds). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (pp. 61-78). New York: Routledge.
- Giroux, H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2000). *Impure acts: The practical politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2004a). Critical pedagogy and a postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 31-47.
- Giroux, H. (2004b). The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy. Aurora, Ontario: Paradigm

publishers.

- Giroux, H. and Giroux, S.S. (2003). Take back higher education. *Tikkun*, 18 (6), 28-32.
- Hess, J. (2004). The entrepreneurial adjunct. *Academe*, 90 (1), 37-41.
- Hesse-Biber, N. S. & Leckenby, D. (2004). How feminists practice social research. In S. N. Hesse-Biber & M.L. Yaiser's (Eds.) *Feminist perspectives on social research* (pp. 209-226). New York: Oxford University Press.
- Hill, D. (2004). Critical education for economic and social justice: A Marxist analysis and manifesto. In M. Prunyn & L. M. Huerfano-Charles. (Eds.). *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent*. New York: Peter Lang.
- Hinchey, P. & Cadiero-Kaplan, K. (2005). The future of teacher education and teaching: Another piece of the privatization puzzle. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (2). Retrieved, September 27, 2005, from <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=48>
- Hursh, D. & Martina, C.A. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(2). Retrieved July 22, 2005
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lipman, P. (2003). Cracking down: Chicago school policy and the regulation of Black and Latino youth. In K. J. Saltman & D. Garbbard. (Eds.). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (pp. 81-101). New York: Routledge.
- Maher, F. (2002). The attack on teacher education and teachers. *Radical Teacher*, 64 5-8.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. New York: Roman and Littlefield Publishers.
- McLaren, P., Martin, G., Farahmandpur, R., Jaramillo, N. (2004). Teaching in and against empire: Critical pedagogy as revolutionary practice. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 131-153.
- Porfilio, B. & Hall, J. (2005). “Power city” politics and the building of a corporate school. *Journal for Critical Education Policy Studies* 3 (1). Retrieved, June 22, 2005 from <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=38>.
- Porfilio, B & McClary, G. (2004). Future teachers confront globalization: A critical approach to “good citizenship” in social studies education. *Electronic Magazine of Multicultural Education* [online], 6(1), 17 paragraphs. Retrieved, December 1, 2005, from http://www.eastern.edu/publications/emme/2004spring/porfilio_mcclary.html
- Rothenberg, P. (2000). *Invisible privilege: A memoir on gender, race, and class*. Kansas City: University Press of Kansas
- Ryan, K. (1989). In defense of character education. In L. Nucci (ed.) *Moral development and character education*, pp.3-17. Berkeley, CA: Mccutchan.
- Saltman, J.K. (2003). Rivers of fire: BPAmoco's iMPACT on Education. In K. J. Saltman & D. Garbbard's (Eds). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (pp. 37-60). New York: Routledge.
- Brad J Porfilio and Tian Yu
- Saltman, J.K. (2004). Coca-cola's global lessons: From education for corporate globalization to education for global justice. *Teacher Education Quarterly* 31 (1), 155-72.
- Stilwell, F. (2003). Higher education, commercial criteria and economic incentives. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (1), 51-61
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Washburn, J. (2005). *University inc.: The corporate corruption of higher education*. New York: Basic Books.
- Weiler, K. & Maher, F. (2002). Teacher education and social justice. *Radical Teacher*, 64, 2-4.
- Yu, T. (2004). *In the name of morality: Character education and political control*. New York: Peter Lang.

Yazarlar Hakkında

Brad Porfilio and Tian Yu D'Youville Kolej'inde (Buffalo, NY, ABD) görev yapmaktadır.

Göçmen Aile Çocukları ile Eğitimin Kıyısında

H. Serhan Sarıkaya

Canım sevgilim.

Dün akşam yolladığın mailin satırları arasında kayboldum. Ne güzel şeyler yazmışsın öyle. Sonra da uykum kaçtı. Ben de güneş doğana kadar kitap okudum. Anverse’te evimden çok güzel gün doğumu izleniyor. Sabaha doğru lacivertten griye dönüşen gökyüzü ağır ağır al rengine boyanıyor. Ardından günlerdir yüzüne hasret olduğum güneş nazlı nazlı yükseliyor. Kısa bir süre sonra ortalık güneş ışınları ile öyle bir yıkıyor ki, her şey birden renk değiştirip, canlanıyor...

Sabah eğitimciler toplantısı nedeniyle Brüksel’deydim. Bir saatlik yolda biraz olsun kestirebildim. Sıkıcı bir toplantı sonrası vakit kaybetmeden Anverse trenine attım kendimi. Dönüş yolunda bin bir düşünce üşüştü aklıma. Bazen insanın yaşadığı inişleri çıkışları anlamlandırması zor. Bir de uzun bir bekleme süreci yaşıyorsan, kimi dalgalanmalar daha da etkiliyor insanı. Hele bir de gurbetlik varsa işin içinde... Şimdi bu satırlarıma bakıp da kaygılanma hemen. İyiyim ben, beni üzen ya da huzursuz eden bir şey yok. Ne zaman seni düşünsem tatlı bir esinti yalıyor yüzümü, bir iç huzuru, bir özgürlük, bir coşku... Bu duyguları sözcüklere, cümlelere dökmek zor gerçekten. Ayrı da olsak insanı güçlü kılan bu bağın tadını çıkarıyorum yudum yudum. Ama bir daha hiç böyle ayrılıklar yaşamayalım olur mu? Trenden indiğimde karşılaştığım çift öyle sıcak kucaklaştı, adam öyle güzel bir öpücük kondurdu ki kadının dudaklarına, bir kez daha bambaşka bir yoğunlukta özlediğimi hissettim seni. Karşılanan ben olsaydım, karşılayan da sen... Santral istasyondan başladım yürümeye. Hava da pek güzeldi. İnsanlar neşeye sokaklara dökülmüştü. Üst baş, yelkenler fora. Açılıp saçılmıştı herkes. Anverse birden gözüme pek hoş göründü, pek güzel... Yürüye yürüye Çağdaş Sanatlar Müzesi’ne geldim. Hani senin beni beklerken oturduğun kafe vardı ya oraya oturdum. Kahvem yudumlarımın çaprazımda kuaförde tarandığı belli, bembeyaz saçları, özenle sürülmüş rujuyla bir kadına takıldı gözlerim. Yüzündeki kırışıklıkları, gururla, ona çok yakışan bir kadın olma durumuyla taşıyordu. Son derece zarif kıyafetler

içinde birasını yudumluyordu. Birini beklediğini hissettiren bir tavırla arada bir de saatine bakıyordu. Acaba bu bir oyun mu dedim. Hani kendi kendine oynadığı. Hani yalnızlığını unutmak ya da dış dünyaya hissettirmemek adına oynanan bir oyun. Yaşlı insanları yalnız görmeye dayanamıyorum...

Yalnızlık herkesin harcı değil. Çok ıssız! Çok soğuk! Yaşamın sevdiklerin ile bir arada iken güzel olduğunu bilip de onlardan bu kadar uzakta yaşamak çok zor! Oku, yürü, gez... İnan hepsi bir yere kadar. Geçen salı akşamı senin ile uzun uzun konuşmanın keyfi hala içimde. Seninle konuşmak, sesini duymak nasıl iyi geliyor bir bilsen. Bak şimdi seni kucaklamak, kokunu içime çekmek istedim. Buradaki yaşama insan bir biçimde uyum sağlıyor ama sevdiklerine uzak olma duygusu sarsıcı. Hani zaman geçiyor geçmesine ama seni hep daha çok, daha çok, daha çok özleyorum. Yahu ben seninle Engürü'de oturup çay içmeyi, tavla oynamayı özledim. Selen ve Zeynep ile uzun uzun konuşmalarımı. Ablamla kahvelerimizi yudumlarırken yaptığımız tatlı dedikoduları. Yeğenlerimle konuşmayı onlara dokunmayı özledim. Daha sayayım mı? Öyle çok ki özlediklerim. Zor gerçekten gurbeti yaşamak, gurbeti solumak. Dün akşam dostlarla Meze Bar'daydık. Türküler öyle içli söylendi, "gurbet" sözcüğü öyle farklı vurgulandı ki, dalıp gitti kimileri... Sessiz sessiz içler çekildi, bol bol içildi. Buradakilerin çoğunun aklında geriye dönme olayı da bitmiş. Bunu olanaksız görmenin derdi de biniyor omuzlarına. Çok zor işleri, çokook. Atamadıkları bir hüznün yüzlerinde. Seçilen türkülerini bir duysan ke derlenmemek elde değil.

Sana bugünkü mailimde buradaki öğretmenlik deneyimimi anlatmaya karar verdim. Anverse şehrinin varoşlarında, pek çok göçmen ailenin yaşadığı bir semt okulunda Türkçe öğretmenliği yapmak deveye hendek atlatmaktan da güç. Okula erken ulaştığım için bahçesinde kitap okuyup öğrencilerimin gelmesini bekliyordum. İlk öğrencim koşarak yaklaşırken "günaydın öğretmenimmm!" diye öyle güzel seslendi ki. Neşelendim. Kimi öğrencilerimin ana babalarının konumundaki belirsizlikler onların eğitim yaşamlarını da etkiliyor. Henüz çalışma izni çıkmamış aileler var. Kalabalık bir aile için küçük sayılabilecek evlerde yaşıyorlar... Çocuklar öğrenci kimlikleri dışında, farklı bir ülkede yaşama, göç-

men olma, farklı bir dine sahip olma gibi ek yükler taşıyor omuzlarında. Yaşam boyu sürececek ağır bir yük. Bu yükü onların kimi zaman içe dönük ürkek bakışlarında, kimi zaman kavgaya hazır gerilmiş kaslarında, kimi zaman farklı olmanın hüznünü taşıyan yüzlerinde hissedebiliyorum. An geliyor, duyulacak güzel bir sözün özlemiyle dolu olduklarını fark ediyorsun. Öğretim programımız uygulanabilirlikten uzak. Çocukların gereksinimlerine uygun değil. Gerçekçi hiç değil. Denemedim bile çünkü uygulanabilirliğine ben ikna olamadım. Flaman öğretmenler ise bize karşı çok mesafeli. 2006 yılında olmamıza rağmen entegrasyondan anladıkları hala asimilasyon olsa gerek, biz yokmuşuz gibi davranıyorlar. İletişim kurmuyorlar, kapılar kapalı. Ancak derse girişimizi ve çıkışımızı yakından izliyorlar. On altı öğrencim var bu okulda. Hepsi de ana dillerin de kendilerini ifade etmekte zorlanıyor. Çocuklar Flamanca ve Türkçe karışımı ucube bir dille iletişim kurma çabası içindeler. Her derste bana yansıyan tam da bu...

Türkçe derslerinin bu çocuklar için bir anlamı var belki. Fakat kesinlikle daha iyi bir Türkçe öğrenme olmasa gerek. Türkçe dersleri onların gözünde başka bir değer ifade ediyor. Bu ders onlar için kendileri olabildikleri bir zaman dilimi. Flaman akranları, öğretmenleri ve okul atmosferi içinde yaşadıkları gerilimi boşaltmaları için bulunmaz bir fırsat. Çarşamba öğleden sonraları kah geldikleri kah kaytardıkları bu ders saatinde biz bizeler. Azınlık psikolojisinden kurtuldukları için içlerini bir güzel döküyorlar. Bu zaman dilimi, biz öğretmenler için, özellikle ilk yıllarda nedenini anlamlandırmakta güçlük çektiğimiz disiplin sorunları ile boğuşulan bir dönem. Zamanla çocukları, çevrelerini ve ailelerini tanıdıkça davranışlarının nedenleri belirlenmiş olsa bile sabit kalan tek şey oldukça zor bir çalışma grubu ile ders yapıldığı gerçeği. Çocuklarla yapılacak etkinlikleri çeşitlendirmiş olsam da kimi gerekli kurallara uymalarını sağlamam dünde zordu, bugün de zor.

Aşırı sinirlilik, sürekli değişen ve birbiriyle çatışan ruh halleri, abartılı sevinç ya da abartılı üzüntü gösterileri, merhametsizlik, sürekli bir yarışma hali, akranlarının eksiklerini yüzüne vurma, alaycılık, akraba kayırmacılığı, kıskançlık sıkça gördüğüm davranış bozuklukları. Birbirlerinden kopuk, aile

içi şiddetin sıklıkla yaşandığı, zamanla sıradan bir olaya dönüştüğü aile ortamlarından gelen çocuklar da var. Öğrencilerim iki farklı kültür içinde psikolojik gelgitler yaşayan ergen grubu. Kız çocukları çevre ve aile baskısını her yönüyle *üzerlerinde hissederek*, erkek çocukların da başı sonu belli olmayan tuhaf bir özgürlük alanı var.

Öğrencilerim geçen hafta kendilerinin düzenleyeceği bir oyunu doğaçlama olarak sahnelemek istediklerini söylemişlerdi. Daha önce sınıfta yaptığım kimi küçük canlandırmalardan sonra onlardan böyle bir teklifin gelmesine oldukça sevinmiştim. Gösterilerini bir hafta içinde hazırlayacaklarını söylediler. İşte bu ders onların gösteri zamanı. Sahnelemede yer alacak on ile on iki yaş arası yedi öğrencim için aldığım kimi kısa notları senin ile paylaşmak istiyorum.

Aysel: İddialı ve sıklıkla arkadaşları arasındaki çalışmalarında, oyunlarda grup lideri oluyor. Bu durumu, kavgalara, küslüklere bağlı olarak da değişebiliyor. Dayısı psikolojik hasta, sürekli hastaneye girip çıkıyor. Kalabalık bir ailesi var. Anneanesi onlarla birlikte yaşıyor. Oldukça baskın bir kişiliğe sahip.

Serpil: Kavgacı, sürekli gergin bir çocuk. Erkeksi bir yanı var. Karadenizli birbirine düşkün, çok çocuklu bir ailede ikinci çocuk. Çok konuşuyor, devamsızlık konusunda da pek iyi değil.

Nimet: Kadınsı özelliklerini giyim tarzı, olaylara bakışı ve yaptığı her tür yorum ve davranışla ortaya koyan bir kız çocuğu. Rol modeli olarak kimi alıyor bilmiyorum. Babası hapishanede. Genelde derslere karşı ilgisiz. Hemen hemen her konuda ben bunu anlamıyorum diye tepki gösteriyor.

Arzu: Arkadaşları ile ilişki kurmak için şeker, çikolata getirip, okul eşyalarını onlarla paylaştı da, genellikle dışlanan, grup içinde örselenmekten kurtulamayan bir çocuk. Bu örselenme, nöbetler halinde öfkeye dönüşerek ifade buluyor. Öğrenme gücüyle yaşadığı gerekçesiyle üç defa sınıf tekrarı yapmış ve okulda bu konuda ek yardım almıyormuş. Kalabalık bir aileden geliyor. Oldukça neşeli, cıvıl cıvıl bir öğrenci aslında. Arkadaşlarının alaycı tutumu ve sınıf tekrarları nedeniyle özgüveni oldukça düşük. “Ben zaten anlamıyorum”, “Ben bir şey öğ-

renemem” gibi söylemleri oldukça çok tekrarlıyor. Ancak etkinliklerde çok istekli ve bir şeyler yapabileme çabası içinde olduğunu açıkça görüyorum.

İhsan: Babası bir cinnet anında annesini öldürüp intihar etmiş. Babanın psikolojik durumu çocuklarının gelişim sürecini sekteye uğratmış olmalı ki bu olayın ardından her şey daha da zorlaşmış. Ailesi profesyonel psikolojik destek alıyor. Büyük babası, halaları ve amcaları ile aynı evi paylaşıyorlar. Otoritenin dayak olduğu bir aileden geliyor. Dört erkek kardeşler. El işlerine çok hevesli ve eli bu işlere inanılmaz yatkın bir çocuk. Bu çalışmalar ile uğraşırken nasıl uyumlu bir bilseniz. İnsanın bu çocuğa hep bu işi yaptırması geliyor. Ancak bunun dışında yapılan tüm etkinliklerde kavgacı, hırçın bir duruşa sahip. Nimet’in halasının oğlu ve kızının babası da hapiste ya, bu nedenle Nimetin koruması gibi davranıyor. Fiziksel olarak da güçlü bir çocuk. Bu yüzden diğerleri ondan çekiniyor.

Hasan: Sevecen, güneş yüzlü bir çocuk. Dini bütün bir aileden geliyor. Ailesi onu da dini bütün yapmak için ek bir dini eğitime göndermiş. Orada öğretilenler ile yüz yüze geldiği günlük yaşam ilişkilerindeki tezatlıklar görünce kafası oldukça karışıyor. Yapılan her şey onun için “günah” ve ya “sevap”. Bu aralar cehennem korkusuna kafayı takmış. Bir keresinde bana gavurların hepsinin cehenneme gidip gitmeyeceğini çok merak ettiğini söyledi.

Rafet: Otoriteye boyun eğen, aksi durumlarda son derece hırçın ve kavgacı bir özelliğe sahip. Derslere olan ilgisi de akademik başarısı da yerlerde. Kendini rahat hissettiği anlarda ortalığı karıştırmak için hızla harekete geçiyor. Ardından sanki tüm bunları yapan o değilmiş gibi hızla masum bir çocuğa dönüşüyor. Disiplin problemlerinin baş mimarı, benim korkulu rüyam. Beş çocuklu bir ailenin tek erkek çocuğu olma ayrıcalığını yaşıyor. Bu durum onu oldukça şımartmış. Babası arabasının arkasına “RAFETİM” diye bir yazı bile yazdırmış. Kız kardeşlerinin adı geçmiyor. Bu durumu bana ileten ise Rafet’in kız kardeşi. Bizim Rafet’in bir de gece korkuları varmış. Çok hareketli olduğundan kırık çıkık pek çok yaralanması oluyormuş. Hocaya gidilmiş, okutulmuş, muska takıyor. Oldukça sevimli davranışları var ama bunu yaramazlıklarını gizlemek amacıyla da kullanabiliyor.

Gelelim gösteriye. Çocuklar yapacakları hazırlık için benim sınıftan çıkmamı istediler. Ardından da bir dizi hazırlık yaptılar. İçerden gelen seslerden heyecanlı oldukları belliydi. Kapıdan girdiğimde sınıfa farklı bir düzen verdiklerini gördüm. Sıraların bir kısmı ortada hareket alanı yaratmak amacıyla çekilmiş, yine onlardan yararlanılarak farklı mekanlar oluşturulmuştu. Benim için de bir oturma yeri ayarlanmıştı. Tüm bu görünüm, okullarındaki bazı sınıf içi etkinliklerde de bu tip çalışmalara yer verildiğini düşündürmüştü. Yüzlerinde asılı duran tebessümleri ile sevimli bir telaş içindeydiler. Bu durum sanatsever biri olarak beni de heyecanlandırdı. Gösteri konuları ile ilgili kısa bir açıklama yaptılar. Gösterileri süresince yapacakları çoğu şey için anlık kararlar verdikleri anlaşılıyordu...

Serpil, Nimet ve Arzu iş bulma kurumuna benzer bir yer de çalışıyor. Aysel ise bu kurumun müdürü. Kuruma üç genç, iş başvurusunda bulunuyor. Nedenle baş vuranların hepsi erkek. Görevli iki kız başvurulara yardımcı olmaya çalışıp, nazik davranışlar sergiliyor. İş arayanlarda ise biraz çekingenlik var. Sonunda işleri ayarlanıyor. İhsan duvar kağıtçısı, Hasan benzin pompacısı, Rafet ise temizlik işine alınıyor. Görevli üç kız onlara yapacakları işleri anlatmaya koyuluyorlar. Önce kursa gidecek ve diploma alacaklar falan. Aysel ise onları sert bu yurgan söz ve tavırlarla denetliyor...

Ardından yaklaşan yeni yıl hakkında konuşup, bunun öncesinde bir tanışma partisi düzenleme kararı alıyorlar. Erkekler gösteri başlar başlamaz bıçkın birer delikanlı tiplmesi çiziyor. Hapishaneye girmişler, kızlara hapishaneye giriş nedenlerini anlatıyorlar. Nedenler gazetelerin üçüncü sayfa haberleri ile birebir örtüşmekte. Belli ki izledikleri anlaşılabilir "Kurtlar Vadisi" dizisi çocuklardaki bu bıçkın hava ve pozları iyice güçlendirmiş. Kızlar anlatılanları onaylayan tepkiler vererek bıçkın delikanlılara hayranlıklarını belli ediyorlar. Kendi yaşamlarından örnekler vererek benzerlikleri paylaşıyorlar.

Yılbaşı partisi için hayali içkiler hazırlanıyor, içme anında bunun tartışması da yapılıyor. İçkinin haram olduğu konuşuluyor. Bunun bir oyun olduğu, oyunda içki içmenin günah olmadığını savunan öğrencilere karşı Hasan sesini yükseltiyor. Yalancılıktan da olsa günah olacağını söyleyerek sansürde kısmen başarılı oluyor. Sonunda kimileri kola iç-

meyi tercih ediyor. Tüm bunlar elde bardak olmadan yapılıyor. Sonra dans ediliyor. Herkes bu dans seansından çok hoşlanıyor. Ardından oyun havasına geçilerek kurtlar dökülüyor. Nimet, oyun havalarına kendini kaptırıp gidince diğer iki kız arkadaşı tarafından uyarılıyor. İhsan da, Nimeti izleyen diğer iki oğlana çıkışmakta gecikmiyor. Raconuna uygun bir dille onlara bakmamaları gerektiğini hatırlatıyor. Nimet ise yarattığı bu durumdan hoşnut çıkan tartışmayı seyrediyor.

Ders zilinin çalmasına yakın çocuklar oyunda kimi değişiklikler yaparak evlenmeye karar veriyorlar. Konuşma ve tavırlara bakınca oldukça başarılı bir nikah memurluğu yaptıklarını görüyorum. Damat beyin gelin öpme seremonisinde Serpil, dansta olduğu gibi çekinik kalıyor. Bu duruma karşı olduğunu görüyorum. Kavalye İhsan ise bu durumdan hiç hoşnut olmayıp, "artık biz evliyiz" diyerek di-retiyor. Serpil bunun yalnızca bir oyun olduğunu dile getirip tartışmayı büyütünce duruma müdahale etmek farz oluyor. Ancak gösteri sona erse de öğrencilerin kendi aralarındaki tartışma bitmiyor. Çocuklar sınıfı normal düzenine getirme önerime de kulak asmıyorlar... Bağırmağa başlayıp dikkatlerini çekmeye çalışsam da onlar bir şey olmamış gibi davranarak, kol kola girip merdivenlerden inip sınıfı terk ediyorlar... Ders sona eriyor...

İşte böyle... Hepimiz payımıza düşeni yaşıyoruz. Hem kendime hem de yaşama ilişkin öyle çok şey öğreniyorum ki bu çocuklardan, gurbette olmaksızın... Daha güzel ya da daha az üzülecekleri bir yaşam diliyorum onlara. Elimden geleni yapıyorum ama daha çok şey yapmak-yapabilmek istiyorum deli gibi. Bir süre için farklı bir ülkede yaşamının kimi güçlükleriyle boğuşup özlem çekmenin ne denli güç olduğunu duyumsarken onlara hiç kıyamıyorum biricğim, hiç kıyamıyorum.

Seni özlemle, sevgiyle kucaklıyorum...

2005 Aralık Anverse

Not: Bu öykü Belçika Flaman Bölgesi Anverse ilinde Türkçe ve Türk Kültürü ders öğretmeni-nin öğrencilere ilişkin yaptığı gözlemler ve tutmuş olduğu notlardan yola çıkarak oluşturulmuştur.

Okulöncesi Eğitiminde “Yeni Hayat Tarzı” ve Sıbyan Mektepleri

Erdoğan Yılmaz¹

Eğitim sistemimiz içinde geriye dönüş çabaları, her gün yeni bir paket açılarak “kuvveden file” geçerken akıl ve bilim dışı, ulusal ve evrensel gereksinim ve gerçeklere duyarsız oldu bittiler sürüp gidiyor. Cumhuriyet değer ve kazanımlarını yerle bir eden bu uygulamalar sınır tanımıyor. Kısacası okul öncesinden başlayarak “yeni” ambalajlı ama aslında tutucu ve köhne bir “*hayat tarzı*” dayatılıyor.

“*Geçmişin arabaları ile bir yere gidemezsiniz*” diyen **GORKİ**'ye *inat*, çoktan savrulup gitmiş bir imparatorluğun küllerinde olmayan incik boncuklar yaratılarak gözler boyanıyor. Ayakları havada düşler, uyduruk ve sözde hamaset-din soslu bir tarih inşa etme çabaları, kitleleri yönlendirecek algı çarpıtmalarıyla toplumun uyuşturulması sıradanlaşıyor. O arada her şeyden habersiz çocuklarımızın tepesinde duran sözümona “*yeni hayat tarzı*” tehlikesi giderek büyüyor. Tam da bu nedenle “*geçmişin arabacıları*”, “atları arabanın arkasına koşarak” aklın ve bilimin aydınlığından nasiplenmiş herkesi, adeta bu gerici “*formatlama*” girişimi karşısında anayasal direniş hakkını kullanmaya zorluyor...

Sorunun büyüklüğünü anlamak ve somutlamak; direnci ve düşünceyi gerçeklere ve bilgiye dayamak için, Osmanlı'da olup bitenleri akıl ve bilim gözleriyle enine boyuna incelemek ve görünür kılmak gerekir. Yurtsever demokratik güçler; bilimden ve gerçeklerden yana tarihçiler, muhalefet, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler, tehlikenin boyutlarını gözlere sokma ve sadece bugüne değil, geleceğimize de ipotek konulmasını önleme, çözüm üretme ve direnme sorumluluğunda birleşmelidir.

Nasıl ki ezber ve kulaktan dolma bilgiler ve kuru laflarla övülen ve özenilen “*geçmiş*”i diriltmek olanaksızsa, aynı köhne geçmişe benzer yol ve yaklaşımlarla karşı çıkılması da bir çözüm üretmez. Gerçeğe ve çözüme, ancak aklın ve bilimin ışığıyla, eleştirel, somut ve anlaşılır değerlendirmelerle ulaşılabilir. Çok özenilen, içi boş ve çürümüş Osmanlı eğitim sisteminin “*sıbyan, rüştiye, idadi*

¹ Eğitimci, yazar.

ve medrese” boyutlarında yeniden yeniden incelenmesi, anasınıfından üniversiteye kadar uzanan çizginin hemen her aşamasında atılan “formatlar”ı bize gösterecek örnek ve kanıtlarla doludur.

Okuyamayan yazamayan, hesaptan kitaptan uzak, dünyadan habersiz kuşaklar !

Okulöncesi eğitimin Osmanlı’daki adı “sıbyan” ya da “mahalle mektepleri”dir. Sıbyan “sabi” sözcüğünün çoğuludur ve genel olarak 5-6 yaşındaki çocukları kapsar. Bu “mektep”leri Selçuklulardan başlayarak yer yer açılmış olan “hafız” yetiştirme amaçlı “Darü’l-huffaz”lara (hafızları yetiştirme yurtlarına) götürülenler de vardır.(1) İlk kapsamlı “Türk Maarif Tarihi”ni yazan Osman N. ERGİN (1883-1961) Fatih Sultan Mehmed’in İstanbul’u fethinden sonra kendi adını taşıyan caminin yanına bir de sıbyan mektebi yaptırdığını, buraya “yetim ya da fakir çocuklarının, alınmasını istediği”ni yazar. Fatih’in oğlu II. Bayezid de caminin güneyine bir “mektep” daha yaptırmış, her iki okulda da “Kur’an okumakla işe başlanmış, daha alfabe ve okuma yazma öğrenmeden Kur’an’a başlanması” eleştirilmiştir. (2)

ERGİN, bu yöntemin “kurbanlarından biri” olduğuna işaret ettikten sonra “güya üç yıl eğitim gördüğünü, Kur’anın bir çok suresini ezberlediğini, hatta iki defa hatim indirdiğini” belirtir ve şöyle der: “Kaydolmak için götürüldüğüm Zeyrek Rüşdiyesi’nin müdürü iki defa hatim indirdiğimi söyleyince Kur’anı açtı ve bir yer göstererek okumamı istedi.... bir şey okuyamadım.... başka bir yer daha açtı onu da, üçüncüsünü de okuyamadım.... Kur’anı ezberlemiştim ama harfleri tanıyamıyordum.... Aksaray’daki Mahmudiye Rüştiyesi’ne verildim.... Dersler çok ağır geldi...Hesap hakkında esaslı bir şey görmemişim.... bu dersten ürktüm, fakat yine de çalışıyor, her şeyi ezberliyordum...” Bundan sonra ERGİN, şöyle bir değerlendirme yapar: “Sıbyan mektepleri çocuklara Kur’an okutmak, namaz kılma usullerini, namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç gaye ile kurulmuşlardır. Buradaki yazı kaligrafî karşılığıdır. Yoksa bir şeyi kaleme almayı öğretmek değildir.... ameli hayatta onlara yarayacak hesap, dünyayı tanıtacak coğrafya, geçmiş zamanı bildirecek (ve) ibret aldırarak tarih gibi derslerin....bu mekteplerin kapısından içeri sokulmadığı görülüyor. Türkçe’ye ise hiç yer verilmemiştir (3) Taaccübe (şaşmaya) ma-

hal yok, o devirde bu dersler daha büyük.... ilim müesseseleri olan medreselere ve mekteplere bile sokulmamıştır.”(C.1 S.86)Yazarın doğduğu tarihe bakılırsa bu yönteminin Fatih’ten 20. Yüzyıl başlarına kadar yaklaşık 550 yıl sürdüğü anlaşılmaktadır.

Öğrenmen ve anlamın gerekmiyor, tekrarla ve ezberle !

İslam Ansiklopedisi’nde sıbyan maddesinin bir bölümünü yazan ve tümüyle batılı kaynaklara dayanan L.BRUNOT, “Bu mekteplerde hiç bir tefsir yapılmadan yalnız Kur’an okunur. Burada güdülen gaye Kur’anın ezberletilmesidir.... Kur’an öğrenmek ve anlamak için okunmaz. Kur’an onu bilenlere(!) ahirette vadedilen mükafatları ve Kelamullahın (Kur’an’ın) bereket ve faziletinden istifade etmeleri için ezberletilirdi....” demektedir. BRUNOT şu saptamayı da yapıyor: “Mektepte geçen uzun ve yeknesak senelerden sonra çocuk çok defa Kur’anın ancak bir kısmını öğrenir (ezberler) ve tıpkı hocası gibi doğru dürüst bir mektup yazmak veya bir kitap okumaktan acizdir. ...” (4)

Tanzimat’tan sonra adı “İptidai” olan bu mektepler ciddi bir değişim ve gelişmeye uğramamış öylece bırakılmıştır. Ergin, bu konuda “Tanzimatçılar sıbyan mekteplerini olduğu gibi bırakıp Rüşdiye mektepleri açmışlar(dır).... Çünkü (sıbyan) mektepleri mukaddes birer mabetmiş gibi mutaassıplar güruhu, dinsiz saydıkları Tanzimatçıları bunların yanına asla yaklaştırmıyorlardı. Yeni açılan rüşdiyelerde bile resimdir, küfriyattır diye haritaları abdeshanelere attıran bu grup elbette sıbyan mekteplerine el sürdüremeyecekti. “ saptamasını yapıyor. (5)

“Usul-i cedide”nin (yeni öğretimin) günahı (!) Ve alfabesiz hoca efendiler !

Bu “güruh”un yaptıkları ile ilgili örnekler de veren Osman N.Ergin, yenilik çabaları nedeniyle Selim Sabit Efendi’nin yaşadıklarını O’nun ağzından şöyle aktarır: “İstanbul mekteplerinde usul-i cedide üzere tedrisi (öğretimi) ben düşündüm ve bunu ilk evvel Süleymaniye’de bir taşmektepe (sıbyan mektebinde) tatbik ettim. Oraya Fransa’da olduğu gibi mükemmel sıralar, hesap tahtaları ve haritalar koydurdum. Aradan bir ay geçmeden bir gün Maarif Nazırı tarafından çağırıldım. Hoca Efendiler mekteplerin bu hale konmasını din ve imana

münafi (aykırı) görmüşler... Kur'an-ı Kerim'i diz çökerek, hasır ve minder üstünde okutmayıp da sıra üzerinde bacak sallayarak okutmak günahmış..."

ERGİN'in, *Mustafa* adındaki bir yazara ait "Vasiyetname-i Sıbyan" adlı kitabından yaptığı alıntı da dikkat çekicidir. Yazar *Mustafa Efendi*, "Sultan Mektebi Hocası Mehmet Efendi'ye gidip üç yıl okuduğunu, ama bir şey anlayamadığını" söyler. Sözlerini (sadeleştirerek) aktaralım: "....Kur'an-ı Kerim talimi için sıkıntı ve eziyetlerle, cehennem falakasına uğramış ve payımıza düşen dayagıtı yemiş olarak.... cüzleri hece mece, her ne hal ise bir çok hatimler ettim..." Sonra da "okumak derdinden şol mertebe dayak yedim ki hala ayak parmaklarımın turnakları küt kalmıştır..." diyor. *Mustafa Efendi*'nin 17 yıl mektebe gittikten sonra harfleri sökebildiğini aktaran *ERGİN*, "bunda bir mübalağa görmüyorum, çünkü kendim de 10 yaşına kadar okuduğum halde harfleri tanıyamamıştım" diyerek yazarın öğretmenlerle ilgili görüşlerini de şöyle aktarmayı sürdürür: ".... mektep hocalarının hurufatı (harfleri) ve hareketi (harflerin nasıl okunacağını gösteren işaretleri) doğru talim ve telaffuz etmeyip ve belki kendileri dahi bilmediğinden.... İbadullahın (pek çok kulun) evlatlarının cahil kalmalarına bütün mektep hocaları sebep olmaktadır....Mahalle mektepleri hoca(larını) elifba(alfabe) taliminden imtihan etmelidir ki sıbyan dahi feyizyab olup (ilim irfan bulup) cahil kalmasın ve vakitlerini izaa etmesinler (yitirsinler)..."(6)

Maarif Tarihi "denemesi" yazmış olan *Nafi Atuf*, kitabında (7) "Bu mekteplerin idaresi ile müftüler ve şeyhülislam meşgul olurlardı. Arasına bazı fermanlarla şeyhülislamlara bu vazifelerine dikkat etmeleri hatırlatılırdı. Bu fermanlardan biri 1702'de Şeyhülislam Feyzullah Efendi'ye tebliğ olunan fermandır: Bütün müslümanlar, namaz, oruç, hac gibi dini ilmihlallerini öğrenmekle beraber evlatlarını Kur'an ve şeriat ve itikada müteallik (inanca ilişkin)zaruri meseleleri öğreninceye kadar dünya sanayii ile uğraştırmaktan sakıncalıdır...." Bu ferman mektebe devamı sağlama niyetiyle de olsa, dinsel ve inançla ilgili konular öğrenilmeden dünya işlerinden uzak durulmasını da emretmektedir!..

Terbiye eşittir dayak ve ana şefkatinden üstün

olan üstad (hoca) eziyeTİ !

Atuf şöyle devam ediyor: "Sıbyan mekteplerinde terbiye de talim gibi pek şiddetli ve çocuğun tabiatı ile taban tabana zıttır. Sabahleyin erken başlayan tedrisat sürekli olarak öğleye kadar ve öğle azaldından sonra da ikinci vaktine kadar sürekli olarak devam eder. Çocuklar bu müddet zarfında yerde kimildamaksızın oturmaya mahkumdurlar. Çünkü gözüne çarpan ufak bir yolsuzluk derhal kafaya, omuza, nereye rastlarsa oraya inen değnek vuruşu ile cezalandırılır. Ahlak cismani cezalarla, falaka ile dini müeyyidelerle temin olunur.... Kulakları turnaklamak, kafaya sopa indirmek, tokat atmak, saatlerce tek ayak üstünde tutmak, tabanını yarıp tuz doldurmak, ayaklarından asmak.... tatbik edilen mektep cezalarının nevilereindir. Mektep terbiyesinden bahseden eserlerde daima dayak tavsiye olunmuştur.... (Mesela) 1453'te yazılmış Tacü'ledep'te Ali Efendi ve dahi her edepsizlik kim oğlandan sadır (çıkarmak) ve zahir ola ve yahut tahsilde tembellik göstere, ihmâl etmeyip dövmek gerektir ki çubuk darbile yaban canavarlarına edeb ve bazıce (oyun) öğretirler.... üstad cevrine (eziyetine) ve edip kahrına (ezmesine) katlanmayan kimse ilim tahsilinden ve edeb iktisabından behresiz (nasipsiz) kalır.... ve dahi ilim yolunda ananın şefkatinden üstadın cevri ve cefası evladır (üstündür)...."(8)

Karma eğitim; kız-erkek ahbablığının sakıncalı hali !

Nafi Atuf Bey'in anlattıkları arasında, *Besim Bey* adındaki bir müfettişin bir mahalle mektebinde gördükleri de düşündürücüdür: "Bu mektepte hoca, kız çocukları oğlanların arka tarafında yüksek bir yerde oturtmuş. Fakat bu yüksek yerin merdiveni olmadığı için sabah akşam kızları kucaklayarak oraya çıkarır ve indirir...."(9) *İslam Ansiklopedisi*'nin sıbyan mektepleri maddesinin bir bölümünü yazan *Vedad GÜNYOL* da şöyle diyor: "1847 tarihli bir talimatta Kız ve erkek çocukların muhtelit (karma) olarak devam ettikleri sıbyan mektepleri bulunduğu gibi yalnız kız ve erkek talebeler yan yana, bazılarında ise ayrı ayrı otururlardı.... muhtelit mekteplerde kız ve erkek talebenin yanyana oturtulması terbiye usullerine aykırı görülmekte ve aralarında fazla sohbet, ülfet (ahbablık) ve ihtilati (karışmayı) önlemek maksadı ile birbirlerinden ayrı oturtulma-

ları tavsiye olunmaktadır... 1858 tarihli tezkire ile kız ve erkek talebeyi birbirinden ayırmak ve buna bir başlangıç olmak üzere Sultan Ahmed dairesi dahilinde bulunan 26 sıbyan mektebindeki kız ve erkek talebenin ayrılması maarif nezaretince sadareten istenmektedir...” (10)

İşin özeti şudur: Osmanlı ilköğretiminde yapılanların, eğitim, öğretim ve eğitim psikolojisi, insan ve çocuk onuru, saygınlığı ve haklarının ilke ve değerleri ile bir ilgisi yoktur. Yoktur, çünkü bu sistem kısaca; *“Bir şey anlamam gerekmiyor; sorma, düşünme, tartışma, sadece söylediklerimi tekrarla ve ezberle; dünya işleriyle ilgilenme; matematik, sosyal ve fen bilimlerinden zerrece nasiplenmesen de olur; anlamasan da tek kitap yeter; kendini, çevreni, ülkeni, yurdunu ve dünyayı tanıma; sus, konuşma, uslu uslu otur, söyleneni yap, itaat et, iyi bir kul-tebaa ol, sultan senin adına gerekeni yapar!...”* diyordu.

Hem bu geleneksel okul düzenini bilen, hem de döneminin iyi bir örneği olan **Şemsi Efendi Mektebi**'ne giden **Mustafa Kemal Atatürk** sözkonusu sıkıntılarını bizzat yaşamıştır. Bu nedenle O'nun gözlem ve saptamaları özel bir değer taşır. Sınıf Arkadaşı **Ali Fuat Cebesoy**'un belirttiğine göre, *“yıllar sonra birer kurmay subay olarak Selanik'e gittiklerinde bu okulları ziyaret etmiş, ilk gittiği mahalle mektebinin kapısının kapalı ve kilitli olduğunu görünce, kapanması isabet olmuş”* demiştir. (11)

O kilit bu gün yeniden açılmaya çalışılıyor. Anaokulundan başlaması istenen ve sıbyan okullarını çağrıştıran *“yeni format”*ın, (yurttaşlık tu kaka olduğuna göre) kolay yönetilecek, düşünmeyen, sorup sorgulamayan, araştırmayan; itaatkar, dinci-kinci bir kul-tebaa yetiştirmek için kalıcı temel oluşturması hedeflendiği açıktır. Ancak o dönemi tüm boyutlarıyla yaşamış ve yorumlamış bir Osmanlı paşası olarak **Atatürk**'ün yaptığı büyük devrim, kurduğu çağdaş düzenin gücü bence çok hafife alınıyor. Bu gözü kararmış cehalet Türk aydınlanmasından adeta öc alıyor, onunla hesaplaşıyor.

Çağdaş, laik bir halk devleti ve uygar bir ülke kuran **Atatürk**'ün sadece Samsun öğretmenlerine yaptığı konuşma (1924) bile bu geri dönüş çabalarını boşa çıkarmaya yetecek ışığı 90 yıldır günümüze taşıyor: *“Baylar, yeryüzünde 300 milyonu aşkın müslüman vardır. Bunlar ana baba, hoca eğitimiyle eğitim ve ahlak almaktadır. Fakat üzülerek söylüyorum, işin gerçeği şudur ki, bütün bu milyonlarca insan yığınları şunun ya da bunun kölesi, uşağı durumundadır. Aldıkları tinsel (manevi) eğitim ve ahlak, onlara bu kölelik zincirlerini kırabilecek insanlık değerlerini vermemiştir, veremiyor. Çünkü eğitimin amacı ulusal değildir... ulusal eğitim temel olduktan sonra bunun dilini, yöntemini, araçlarını da ulusallaştırma zorunluluğu tartışma götürmez. Ulusal eğitim ile geliştirilmek ve yükseltilmek istenen genç beyinleri, bir yandan da paslandırıcı, uyuşturucu, gerçek dışı, yararsız şeylerle doldurmaktan da titizlikle kaçınmak gerekir.”*(11)

Bu sese ve uyarıya kulak verilmesi herkesin yararınadır. Ulusun tümü aklını ve bilincini yitirmedikçe bu taassup ve geri dönüş çabaları gerçekleştirilemeyecek, yaşadığımız “cahiliyye” devri mutlaka bitecektir; çünkü **Atatürk**'ün deyişiyle *“taassup cahilliğe dayanır, bilim mutlaka cahilliği yener.”*(12)

Kaynaklar

- (1) Faik Reşit UNAT-*Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara, 1964,S.8
- (2) Osman N. ERGİN-*Türk Maarif Tarihi*, İstanbul 1977, C.1, S.83
- (3) F.R.UNAT, adı geçen eserinde bazı dinsel bilgilerin Türkçe açıklandığını belirtir.S.
- (4) *İslam Ansiklopedisi*, C.7, S.653
- (5) O. N. ERGİN, a.g.e, C.1, S.460
- (6) A.g.e, C.1, S.461
- (7) Nafi ATUF-*Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme*, İstanbul 1930. S.29
- (8) A.g.e, S.30-31
- (9) A.g.e, S.29
- (10) *İslam Ansiklopedisi*, C.7, S.657
- (11) A.Fuat CEBESoy- *Sınıf Arkadaşım Atatürk*, İstanbul, tarihsiz, S.13
- (12) *Atatürkçülük*, Üçüncü Kitap, M.E.Basımevi, İstanbul, 1984, S. 111

İsmail Aydın

İLK-SEN (İlkokul Öğretmenleri Sendikası) Mitingi

Ülkemizde öğretmen örgütlenmesinde bir takım sorunlar yaşanmıştır. Öğretmenler arasındaki “kademe” örgütlenmesi bunlardan biridir. Bunun ilk örnekleri Muallimler Cemiyeti’nin kuruluşu sırasında görülmektedir.

“1918’de kurulan Muallimler Cemiyeti’nin sonradan bazı zaafı ortaya çıkmıştır. Muallimler Cemiyeti bütün birleştirici çabalarına rağmen en çok ilgiyi ilkökul öğretmenlerinden görmüştür. Orta ve yükseköğretim öğretmenleri derneğe pek fazla ilgi göstermemişlerdir. Ahmet Halit Bey’in de belirttiği gibi yalnız ilkökul öğretmenlerini içine alacağı için gerçek bir öğretmen cemiyeti niteliği taşıyamamıştır. İşte cemiyetin zaafı da buradan kaynaklanmaktadır.”¹

Derneğin bütün öğretmenleri bir araya toparlamaması bir zaftı. Muallimler Cemiyeti, başlangıçta ilkökul öğretmenlerinin çalışmalarıyla kurulmuş bir dernek olmakla birlikte, kurucular bu durumun olumsuz yanlarını da görmüşler, orta ve yükseköğretim öğretmenlerinin de birleşmesi, yönetim kuruluna girmesi için, daha başlangıçta çalışmalarını buna göre yapmışlardır. Ahmet Halit Yaşaroğlu bu durumu şöyle anlatmaktadır: “İdare heyetinin dokuz arkadaştan ibaret olmasını teklif ettim. Sebebini de anlattım. Biz sadece ilkökul öğretmenleriydik. Bizimle iş tamam olmazdı. Tamamlanması için ortaokul öğretmenleri ile Darülfünun öğretmenlerinin de katılması lazımdı. Bir kere cemiyet kurulunca, biz kenara çekiliriz, temsil heyeti iş başına gelerek faaliyete başlar dedim.”²

Muallimler Cemiyeti birleşik bir öğretmen örgütünü oluşturmak için çok fazla gayret göstermiş olmasına rağmen daha çok ilkökul öğretmenlerinin üye olduğu bir kuruluş olmuştur. Öğretmen İ. Memduh Bey, Yeni Nesil dergisinde Muallimler Cemiyeti’nin kurulmasından aylar, yıllar geçmesine rağmen Darülfünun öğretmenlerinden

“hemen hiç birinin tenezzülen Cemiyete kaydolmadıklarını”, orta öğretimden de sadece birkaç sultani öğretmenin üye olduğunu yazar.³

Muallimler Cemiyeti’nin yönetimine daha sonraları ortaokul öğretmenleri de girmiştir. Ancak bu durumda bile cemiyet içerisinde ilkökul-ortaokul tartışmalarının yaşanmasına engel olamamıştır. Bu tartışmalar yaşanırken bazı ilkökul öğretmenleri Muallimler Cemiyeti’nden ayrılarak 1919’da kurulan Mekatib-i İbtidaiyye Muallimleri Cemiyeti’ne katılacaklardır.

1918’de kurulan Muallimler Cemiyeti’ne ilkökul öğretmenleri dışında orta ve yükseköğretim öğretmenlerinin hemen hiç girmemiştir. Cemiyet böylece ilkökul öğretmenlerine ait bir zümre-i tesanüt olarak kalmakla beraber ilkökul öğretmenlerinin sorunlarıyla ciddi şekilde de ilgilenmiyordu. Bu, muhtemelen, orta öğretim öğretmenlerinin cemiyetin idare heyetine hakim olmasından ileri gelmekteydi. Oysa, İstanbul ilkökul öğretmenleri Mart 1918’de Darülfünun konferans salonunda bir cemiyetimiz olsun dedikleri zaman, hükümet nezdinde haklarını müdafaa edecek bir cemiyet istemişlerdi.

Bu durum, ilkökul öğretmenlerinin Muallimler Cemiyeti’den pek memnun olmadıklarını gösterir. İlkokul öğretmenleri ayrı bir örgüt kurmaya çalışmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretmen örgütlenmesiyle ilgili çalışmalar yapan bazı kişiler, İlkokul öğretmenlerinin grevden sonra Muallimler Cemiyeti’nden ayrılarak Mekatib-i İbtidaiyye Muallimleri Cemiyeti’ni kurduklarını savunmaktadır. “Bu nedenle Muallimler Cemiyeti’nin bir gün parçalanacağı açıktı. Nisan 1921’de ilkökul öğretmenlerinin boykotu sırasında Cemiyet yönetim kurulu boykotla alakamız yoktur şeklinde gazetelere ilan verince üyelerin büyük çoğunluğunu oluşturan ilkökul öğretmenleri ayrıldılar

³İki Cemiyet Birleşebilir mi? Yeni Nesil 17

Teşrinisani 1337(1921) Karşılaştırma için bak. Yahya Akyüz; Türkiye’de öğretmenlerin...s.104, İsmail Göldaş; Milli Kurtuluş savaşında...s.135. (Akyüz’de M. Memduh olarak belirtilen kişi Göldaş’ın kitabında İ. Memduh olarak geçmektedir. Doğrusu İ. Memduh (Yaşa) olmalıdır. İ.A.)

¹ İsmail Göldaş ;Milli Kurtuluş Savaşında Öğretmenler...s.27

²İsmail Göldaş; Milli Kurtuluş Savaşında...s.26

ve Mekatib-i İptidaiyye Muallimleri Cemiyeti'ni kurdular.”⁴

Oysa ilkökul öğretmenleri Türkiye'deki öğretmen örgütlenmesinde önemli roller üstlenmişlerdir. Örneğin Ege Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği ilkökul öğretmenlerinin ürünüdür. Köy öğretmen dernekleri aynı zamanda TÖDMF'nun da kuruluşuna ön ayak olacaktır.

1961 yılında kabul edilen Anayasa'ya göre ülkemizde kamu çalışanlarının sendika kurması mümkün olunca eğitim iş kolunda 100 tane sendika kurulmuştur. Bu 100 sendikanın 56'sı ilkökul öğretmenleri sendikası olup 54'ü il ya da ilçe sınırları içinde etkinlik gösterecek şekilde kurulmuştur. Örneğin, Ağrı Öğretmenler Sendikası, Tavşanlı Öğretmenler Sendikası gibi...⁵

İlkökul öğretmenlerinin çok sayıda sendika kurmasının nedeni, çalışma koşulları ve ücretlerinin orta öğretim öğretmenlerinden daha kötü olmasıdır.

İlkökul öğretmenleri 10.7.1965 tarihinde kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası'na (TÖS) katılmamış, 12.7.1965'te Türkiye İlkökul Öğretmenleri Sendikası'nı (İLK-SEN) kurmuşlardır.

Bu sendika 15-18 Aralık 1969 tarihinde TÖS'ün düzenlediği Büyük Öğretmen Boykotu'na (aslında grev) katılmıştır.

12 Mart Muhtırasından sonra kamu çalışanlarının sendika hakkı fiilen yasaklanınca İLK-SEN, İLK-DER (İlkökul Öğretmenleri Derneği)'e dönüştü ve 1.4.1975 tarihinde TÖB-DER'e katıldı.

Bu yazımızda İLK-SEN'in az bilinen mitinglerinden söz edeceğiz:

2 Eylül 1970 tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nde yer alan bir habere göre “Öğretmenlere yapılan saldırılara karşı İLK-SEN 10 ilde mitingler düzenleyecek” tir. Yine aynı gazetenin 16 Eylül tarihli nüshasında İLK-SEN Genel Başkanı Kenan Keleş'in bir demeci göze çarpmaktadır. Keleş; “MEB'in düzenleyeceği 8. Şur'aya katılmayacaklarını, 27 Eylül'de 10 büyük ilde birden mitingler düzenleyeceklerini açıkladı.”

Keleş'in verdiği bilgilere göre İstanbul, Adana, Trabzon, Kayseri ve Erzurum'da miting, Eskişehir, Çanakkale, İzmir, Samsun ve Malatya'da kapalı salon toplantıları düzenlenecektir.

26 Eylül tarihli Cumhuriyet Gazetesinde bu konuyla ilgili şu bilgiler yer almaktadır: “Öğretmen mitingleri Pazar günü başlıyor. İLK-SEN'in düzeni protesto toplantılarını TÜRK-PER-SEN' de destekliyor.”

28 Eylül tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nde mitingle ilgili şu bilgilere yer verilmektedir:

İLK-SEN eğitim sorunlarını halka duyurmak amacıyla İstanbul, Adana, Kayseri, Trabzon'da “İktidarı halka şikayet” mitingleri düzenledi.

Mitinglerde iktidarın tutumu halka şikayet edildi. Öğretmenler grev hakkı istedi.

İstanbul'da saat 13.30'da Hürriyet Meydanında yapılan mitingte öğrenci olaylarında öldürülen ve “İkinci Kurtuluş Savaşı Şehitleri” diye nitelendirilen öğrenciler için 1 dakikalık saygı duruşu yapılmış, ardından İstiklal Marşı okunmuştur.

İlk konuşmayı İLK-SEN İstanbul şubesi Başkanı Hüseyin Sarıaslan yapmıştır.

Milliyet Gazetesi'nde ise konuyla ilgili şunlar yazıldı:

İlkökul öğretmenlerinin “İktidarı Halka Şikayet” etmek için 10 ilde düzenlediği açık hava ve kapalı salon toplantıları dün yapılmıştır.

Bu toplantılarda “Devrimci öğretmenler üzerinde sürdürülen politik ve partizan baskıların kaldırılması, personel kanununa etikete değil, liyakata yer veren hüküm konulması, emeğe değer verme ilkesinin getirilmesi, Öğretmene 3 yılda bir terfi

⁴Yahya Akyüz; Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişikliklere Etkisi...s. 183.

Oysa Mekatib-i İptidaiyye Muallimleri Cemiyeti 1919'da kurulmuştur. Dolayısıyla Sayın Akyüz'ün bu açıklamaları tutarlı değildir.

⁵Dr. Niyazi Altunya; Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-2008).s.112, Ürün Yay. Ankara 2008

hakkının verilmesi, ilkokulların tüm sınıflarında tek tip kitap okutulması, bu kitapların öğrencilere parasız dağıtılması, özel okulların devletleştirilip bilim tefeciliğine son verilmesi, anti-demokratik disiplin kurullarının kaldırılarak yerine yargı organlarının kurulması, hayat pahalılığı altında ezilen halka insanca yaşam hakkının tanınması” talep edilmiştir.

İLK-SEN tarafından yayınlanan bildiride “bozuk düzenin halkı ezdiği, bunu devam ettiren iktidarı halka şikayet için binlerce neden bulunduğu, Milli Eğitimin A’dan Z’ye kadar bozuk olduğu” belirtilmiş ve “istekler yerine getirilmezse daha yoğun eylemlere girişileceği” açıklanmıştır.⁶

Mitinglere TÜM-PER-SEN ve Türk-İş dışındaki sendika ve yerel öğretmen dernekleri de katılarak destek vermişlerdir.

Trabzon’daki mitinge ve protestoya Ordu, Giresun, Rize ve Artvin’den gelen öğretmenler katılmışlardır.

Aynı şekilde Kayseri Mitingine Konya, Kırşehir, Nevşehir, Boğazlıyan, Kadınhan ve Kaman’dan gelen 7 bin kadar memur ve öğretmen katılmıştır. Kayseri mitingine mahalli 6 sendika da destek vermiştir.⁷ Kayseri’deki mitingde İLK-SEN adına konuşan Musa Alp, düzeni ve iktidarın tutumunu eleştirmiş ve “bir halk kuruluşu olarak halkımızı uyandırmak ve 1920’lerde ülkemizden kovduğumuz emperyalizmi ve işbirlikçilerini ülkeden çıkarmak için, yeniden Kurtuluş Savaşı verme gereğini duyuyoruz. Bütün mücadelemiz bu yolda olacaktır” dedi.⁸

Adana İstasyon Meydanında saat 15.15’te başlayan mitinge çevre il ve ilçelerden gelen binlerce öğretmen, işçi ve devrimci kuruluş üyeleri katılmıştır. Bu mitingde ilk konuşmayı yapan İLK-SEN Adana Şube Başkanı Mehmet Yılmaz, “bozuk eğitim düzenini” anlatmış, tedbirlerin yetersiz olduğunu belirterek “biz çalışmaya milyonlar veren, çalışanlara sefalet getiren bu düzene bozuk düzen diyoruz” demiştir.

Adana İstasyon Meydanında ve Kayseri’de düzenlenen mitingler nedeniyle Ankara’da bir demec veren Genel Başkan Kenan Keleş, 10 ilde düzenlenen mitinglerdeki talepler dikkate alınmadığı takdirde daha büyük mitingler düzenleneceğini duyurmuştur.



⁶Milliyet Gazetesi; 28.9.1970

⁷Hürriyet Gazetesi; 28.9.1970

⁸Cumhuriyet Gazetesi; 28.9.1970

Yaşam Boyu Öğrenme

Ş. Erhan Bağcı

Her gün, her yerde öğreniriz; öğrenme günlük yaşantımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bir eğitim fikri olarak yaşam boyu öğrenme, okulda gerçekleşen öğrenme biçimlerini kapsamakla birlikte bunların ötesinde, okul sistemleri için belirlenmiş yaş ve mekân sınırlarına bağlı kalmaksızın yaşamın her anında ve alanında ortaya çıkan öğrenmeleri içerir. Yetişkin eğitimi ile bir ve aynı şey olmamakla birlikte yaşam boyu öğrenme, temel eğitim de dahil tüm eğitim ve öğrenme ortamlarının, yetişkin eğitimi perspektifine göre dönüştürülmesini, modern yaşamın hızlı değişiminden ortaya çıkan dinamik öğrenme ihtiyaçlarının, her an ve her yerde giderilebilmesini ima ettiğinden, kavram içinde yetişkin eğitiminin konumu kritiktir ve fakat yaşam boyu öğrenme esasen toplam olarak temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasını ifade eder.

Eğitim alanında yaklaşık son yirmi yıldır en popüler kavramlardan biri olan yaşam boyu öğrenmenin tarihi oldukça eskidir. Platon, polislin iyiliği için her bir ideal üyenin öğrenmesi gereken şeyler olduğunu (dia viou paideia) vurgularken hem formel hem de informal öğrenme süreçlerinden bahsediyordu. Buradan görebiliriz ki daha iyi bir toplum kurma fikri öteden beri öğrenme ile ilişkilendirilmektedir ve bu ilişki sadece yaşamın erken dönemlerinde yer alan, içeriği ve biçimi önceden sınırlandırılmış olan okul tipi öğrenmelerden ibaret düşünülemez.

1929 yılında Basil Yeaxlee'nin "Yaşam Boyu Eğitim" (Lifelong Education) adlı kitabı pek çok kaynak tarafından her türlü öğrenme ortamına eşit değer veren ilk ciddi entelektüel çaba olarak anılır. Bu kitapla birlikte Dewey ve Lindeman'ın çalışmaları, geçtiğimiz yüzyılın başına koyabileceğimiz, modern yaşam boyu öğrenme kavrayışının eğitim bilimleri literatürüne giriş imi olarak da görülebilir.

Yaşam boyu öğrenme için önemli bir uğrak UNESCO'dur. 1950 ve 60'lı yılların kalkınma ve ilerleme perspektiflerinin eğitim ayağında yer alan örgütün, 1972 yılında yayımladığı Faure Raporu (Learning To Be) ve 1996 yılında yayımladığı Delors Raporu (Learning: The Treasure Within), ayrıca en son 2009 yılında altıncısı Brezilya'da düzenlenmiş olan Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları (CONFINTEA) da yaşam boyu öğrenmenin küresel gelişim seyrini izlemek için öncelikli kaynaklardır.

Tarihi binlerce yıl geriye kadar götürülebilecek olan bu kavramın, yaklaşık son yirmi yılda popülerleşmesinin nedeni, öne çıkardığı zamana ve mekâna bağlı kalmayan okul dışı öğrenme pratiklerinin, bu dönemin hegemonik projesi olarak neoliberal kapitalizmin sermaye birikim rejimine uygun esnek bir öğrenme modeli önermesidir. Yaşam boyu öğrenme, esnek çalışan yeni tip işgücüne yönelik, piyasada artık ihtiyaç duyulmayan bilgi ve becerilerin kazandırılması ile uğraşmayan, doğrudan üretim sürecinin aktüel gereksinimlerine yönelen ve bunun dışında kalan her şeyi es geçen esnek bir eğitim modeli olarak görülmektedir.

Piyasa eksenli yaşam boyu öğrenme kavrayışının geliştirilmesinde ve küresel çapta hegemonik kılınmasında OECD, Avrupa Birliği ve Dünya Bankası'nın yeri merkezidir. Bu küresel yapılar, hazırladıkları raporlar, düzenledikleri uluslararası toplantılar ve verdikleri krediler/hibeler aracılığıyla yaşam boyu öğrenmenin piyasacı bir içerik kazanmasında rol oynamışlardır.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin fikrin oluşumunda bu kurumların etkisi tamamen belirleyicidir. Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planları'ndaki vurgular, XVII. Milli Eğitim Şurası kararlarındaki ilgili alt başlık, 2006 yılında Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında yayımlanan "Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi", 2009 ve 2014 yılları olmak üzere iki kere yayımlanmış bulunan "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri" ve merkez siyasi partilerin program ve belgelerindeki içerikler tamamen bahsi geçen küresel örgütlerin perspektiflerine dayanmaktadır. Yine 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Çıkarlık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün adının Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmesi de bu bakış açısına uyum sağlama çabasının bir sonucudur. Bu gelişim sonucunda bugün Türkiye'de yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimin ve dolayısıyla toplumun piyasacı ve muhafazakâr biçimde dönüştürülmesinde kullanılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmeye yüklenen neoliberal anlam, kavramın taşıdığı özgün potansiyeli gölgeler durumdadır. Oysaki yaşam boyu öğrenme, öğrenme ile okul dışındaki yaşam alanları ve toplumsal süreçler arasında tarihsel olarak kurulmuş yapay ve kısıtlayıcı bariyerlerin kaldırılmasına ve bir özgürleşme imkanı olarak öğrenmenin her an ve her yerde gerçekleşebilmesine olanak tanınmasına yol açabilecek kavramsal bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle de kavram üzerindeki mücadele devam etmektedir.



Çingenerin Özgürlük Çığığı



Korkoro

Yönetmen Tony Gatlif'in 2009 yapımlı filmi Korkoro 2. Dünya Savaşı sırasında çingene bir ailenin yaşamını anlatmaktadır. Film Fransa'da geçmektedir. Filmde yer alan karakterlerden Theodore köyün belediye başkanı ve veterinerdir. Lundi ise öğretmenlik yapmaktadır. Kimsesi olmayan Claude adlı küçük çocuk ise göç eden bu çingene ailesinin peşinden gidip onlardan yemek çalmaktadır. En sonunda çingene ailesi küçük çocuğu yakalar ve belediye başkanı Theodore'a teslim eder. Theodore ise çocuğa yardım eder ve yanında yaşamasını sağlar. Lundi ve Theodore aynı zamanda Nazilere karşı direniş yürütmektedir.

Yurtsuzluk, mülksüzlük ve göç

Sıkça duyduğumuz bir çingene atasözü "evde oturan ölür" der. Filmde çingenerin yaşam biçimlerinin modern yerleşik yaşamdan ne kadar farklı olduğu vurgulanmıştır. Göç etmeyi yasaklayan bir yasadan sonra mülkü olmayan çingener toplama kamplarına gönderilmektedir. Theodore ise bunun yaşanmaması için çingene ailesine bir ev bulur. Çingene ailesi ev içinde yaşamının onlara iyi gelmeyeceğini düşünür ve bazı şeyleri hayalet zannederek korkarlar. Modern yaşamın olmazsa olmaz gördüğü yerleşik yaşam onlar için gereksizdir. Ev, banka hesapları, kredi kartları, kimlik bu küçük çingene ailesi için bir şey ifade etmemektedir. Filmdeki ailenin özgürlük tanımı herhangi bir yere ait olmadan dans etmek, müzik yapmak ve göç etmektir. Aslında biraz da insanlığın gezgin yanını temsil etmektedirler.

"Buradan ayrıldığımız ve kimsenin nerede olduğumuzu bilmediği zaman özgürüz."

Film özgürlük tanımı üzerine farklı yaklaşımlar ile sürmektedir. Taloché'un ormanda koşup, suların içerisinde yuvarlanması, çeşmeyi açıp suları özgür bırakması ile yerleşik şehir insanının "özgürlük" anlayışı arasında farklar vardır. Film bize bunu vurgulamaktadır. "Buradan ayrıldığımız ve kimsenin nerede olduğumuzu bilmediği zaman özgürüz." cümlesini kent insanının anlaması çok zordur. Günümüzde yerleşik yaşamın "modern" insanları

*Gazi Ün. Yeni Medya Anasanat Dalı Medya Tasarımı Yüksek Lisans Öğrencisi

nerede olduklarının bilinmesini istemektedir.

“Bu bizim savaşımız değil ki, sizin savaşınız. Çingener tarihleri boyunca kimseyle savaşmamıştır. Neden bedelini biz ödüyoruz?”

Yukarıdaki cümleleri söyleyen bir özgürlük anlayışı, halkların diğer halklarla ve doğayla iç içe, barışçıl bir şekilde yaşamasını savunan bir özgürlük anlayışıdır. Filmdeki karakterlerden Taloche’un davranışları “modern şehirli” insanın anlayışına göre “delilik” olarak görülebilir fakat aslında Korkoro filminin sorgulattığı noktalardan bir tanesi de budur. Film özgürlüğün sınırlarını çizen kuralların, yasaların doğal olmadığını belirtmektedir. Taloche’un sınırları tanımaması, içinden geldiği gibi davranması modern şehirli insanın özgürlük anlayışını da eleştirmektedir.

Filmde çingenerlerin yaşam tarzlarına ve inançlarına ilişkin de çeşitli ayrıntılar verilmektedir. Yerleşmeye çalıştıkları evin kapısına sarımsak sürmek, hayaletlerin var olduğuna inanmak, yaralara gübre sürmek vb. Kendilerini herhangi bir ülkeye veya sınıra ait hissetmeyen Çingenerler tarih boyunca çeşitli katliamlara maruz kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı sırasında Nazilerin yaptığı katliamdan etkilenen toplulukların başında Çingenerler gelmektedir. Kendilerini duyuracak, katliamları anlatacak imkânları olmadığı için bu katliam birçok kişi tarafından bilinmemektedir. Filmde Çingenerlere karşı uygulanan ırkçılığa da vurgu yapılmaktadır. Köyün yerlisi çocukların çingene ailesini görünce “çingener geliyor” deyip korkarak uzaklaşmaları buna örnektir. Filmde eleştirilen ırkçılık, günümüzde de tüm “öteki” olarak görülen toplumlara olduğu gibi çingenerlere de uygulanmaya devam etmektedir.

“Abe şair, bizim de bir çift sözümüz var aşka dair”(Nazım Hikmet)

“Siz sevemezsiniz adaşım, siz şehirde yaşayanlar ve köyde yaşayanlar; siz birisine itaat eden ve birisine emredenler; siz birisinden korkan ve birisini

tehdit edenler... siz sevemezsiniz. sevmeyi yalnız bizler biliriz...”(Sabahattin Ali, Değirmen)

Sabahattin Ali’nin “Değirmen” adlı öyküsünde yazdığı cümleler Çingenerleri belki de en iyi anlatan kelimelerdir. Şunu da eklemeyi geçmemeliyiz ki; Korkoro filmi sinematografik güçlülüğünün yanı sıra müzikleri ile de oldukça etkilidir. Taloche’un ormanın içerisinde koştuğu sahnede duyduğumuz müzik özgürlüğün sınırsızlığını ve gücünü vurgulamaktadır.

Korkoro oldukça tanındıktır bir öyküdür Anadolu halkları için. Çukurova’daki yörük obalarının Sulukule’deki Çingenerlerin kaderi de Korkoro’daki aile ile aynıdır. Yerleşik yaşama geçirilmeye çalışan Türkmen yörükler, iskan edildikten sonra kültürlerini istedikleri gibi yaşayamamışlardır.

“Modern” yaşamın sıkışmışlığı ve Taloche’un özgürlüğü

Kimilerine göre “buçuk millet” olan çingenerlerin “modern” yerleşik yaşama geçmek istememesi belki de tüm insanlığın başına gelen o sıkışmışlık duygusunu yaşamak istememelerindedir. Yerleşik yaşamın sorunları, sınırların içerisinde hapsedilen devletlerin savaşları, dünyayı daha da yaşanmaz hale getiriyor. Çoğumuz yaşadığımız şehirlerde zamanı ve yaşamı bizim değil kentin zenginlerinin kurguladığı bir dünyada yaşıyoruz. Şunu diyebiliriz ki; ne kadar özgürlüğe sahip olduğumuz tartışılır -hele ki Türkiye gibi bir ülkede yaşıyorsak-. Fakat şundan eminim ki; üzerimize neyi giyersek, AVM’lerimizden istediğimiz neyi alırsak alalım Korkoro diyen çingenerlerin gülen gözlerine, renkli kıyafetlerine ve de en önemlisi Taloche’un özgürlüğüne sahip olamayacağız.

Eğitimde Yaşanan Dönüşümün Yönü

Elif Çuhadar¹

Giriş

Eğitim süreci, parçası olduğu ekonomik-toplumsal yapının egemen ideolojisini yeniden üretilmesinde en önde gelen araçlardan birisidir. Bu süreç, her ülkenin toplumsal yapısının, sosyal ve kültürel değerlerinin üretiminin eğitimden beklediği diğer işlevleri ile iç içe geçmiştir.

Kapitalizm açısından baktığımızda yetişmiş insan gücü gereksinimi eğitim süreci üzerinden karşılanarak toplumsal iş bölümü konumları için bireyler seçilir ve bireyin değil, sistemin ihtiyacına göre yetiştirilirler. Seçme, yetiştirme ve yerleştirme sırasında hiyerarşik toplumsal yapının, sınıfsal farklılıkların yapısına uygun özellikler korunarak, eğitim üzerinden sınıfsal farklılaşmanın ve bireysel rekabetin uzun ömürlü olması sağlanır. Bu da bir bakıma, var olan kapitalist toplumsal iş bölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğunun, bunu değiştirmenin çok zor olduğu görüşünün peşinen kabulünün nesilden nesle aktarılması anlamına gelmektedir.

Günümüz kapitalizminde eğitimin, toplumsal yaşamın, üretim süreçlerinin ve ilişkilerinin burjuvazinin ihtiyaç ve çıkarlarına uygun olarak yeniden üretimi ve sürekliliği için gerekli bilginin üretimi, nesiller arası aktarımı ve buna uygun bireyler yetiştirme işlevini ortaya koymak gerekir. Bu bağlamda, AKP hükümetlerinin 13 yıldır hayata geçirdiği “Eğitim politikaları” geçmiş hükümetlerin yürüttüğü eğitim politikalarını da aşarak, tarihsel süreçte şekillenmiş burjuva ideolojisinin eğitim alanındaki tüm ‘gerici’ yansımalarını somut bir şekilde ortaya koymuştur.

Türkiye’de eğitim, Cumhuriyet’in kuruluşundan bugüne kadar, hiçbir dönemde tam olarak kamusal hizmet ve bir hak konumuna gelememiş, bugüne kadar kurulan hükümetler de bunun için gerekli çabayı göstermemiştir. Cumhuriyet’in kurulduğu ilk yıllardaki özel yabancı ve azınlık okullarına, 1950’lerden itibaren özel Türk okulları eklenmeye başlanmış, özellikle 2000’li yılların başından itibaren özel okul sayısı çok hızlı biçimde artmıştır.

Eğitim sistemi en yaygın kamu hizmetlerinden birisi olarak ortaya çıkması nedeniyle, kapitalizmin yeniden yapılandırıcı politikalarının her zaman merkezinde yer almıştır. Eğitim sistemi, kapitalizmin güncel ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlendi-

¹ Eğitim Sen Genel Eğitim Sekreteri

ğinde, diğer kamusal hizmet alanları, bu düzenlemeye kendiliğinden uyum sağlayabilmektedir. Bu nedenle bir ülkenin, örneğin Türkiye'nin eğitim sisteminin, devletin, diğer kamu alanlarının yeniden oluşturulması için lokomotif işlevi gördüğü söylenebilir.

1980 askeri faşist darbesi ile başlayan, 1990'lı yıllarda devam eden, ancak asıl etkisini 2000'li yıllarda gösteren "Eğitim sisteminde yeniden yapılanma" uygulamaları, özellikle AKP iktidarı döneminde, eğitimde ve toplumsal yaşamda büyük alt üst oluşlar yaşanmasına neden olmuştur.

Piyasalaşma ve Dinselleşme Kısacasınca Eğitim

Türkiye'de özellikle yoksul, emekçi ailelerin çocukları başta olmak üzere, kız çocukları, kırsal kesimde ve/veya Kürt illerinde yaşayan çocuklar; eğitim hakkından eşit koşullarda ve parasız olarak yararlanamamaktadır. Bölgesel, cinsel, sınıfsal vb. eşitsizlikler, anadilinde eğitim gibi en temel sorunlar hükümetlerin çözmek bir yana daha da derinleştirdiği temel sorunlar olarak eğitim sisteminin öncelikli gündem maddesi olmayı sürdürmektedir.

Eğitimde temel sorunların çözülememesinin temelinde, başa gelen hükümetlerce eğitimin bir hak olarak görülmemesi; eğitim olanakları konusunda özel ve devlet okulları arasında yaratılan uçurumun, bizzat devlet tarafından, kendi okulları arasında da yaratılmasına yol açan rekabetçi ve piyasa politikalar yatmaktadır.

1980'li yıllardan itibaren sıkça duyduğumuz "Yeni Dünya Düzeni", "küreselleşme", "neo-liberalizm" gibi tanımlamalarla anılan ekonomik politikaların hedeflediği bireyleri yetiştirmek için eğitim sistemi önemli bir işlev görmektedir. "Girişimci, rekabetçi, kariyer sahibi, esnekliğe uyum sağlayabilen" vb. gibi sıfatlarla nitelenebilecek bu bireyin yetiştirilmesine en uygun sosyal politikayı, sermayenin hizmetine AKP iktidarı sunmuştur. Hükümet programlarında temel amaç olarak eğitimin "istihdam ihtiyacını karşılamaya uygunluk" temelinde yeniden örgütlenmesine vurgu yapılmış, sermayenin güncel ihtiyaçlarına yönelik üretici güç ordusunun oluşturulması için eğitim sisteminin, tüm kurumlarıyla birlikte, her zamankinden daha fazla "fabrika" görevi görmesi hedeflenmiştir.

Emekçi sınıfların çocuklarının, esnek üretim biçimlerine ve esnek çalışmaya daha iyi uyum sağ-

lamasına yönelik olan, insan değil piyasa merkezli olmayı hedefleyen bu anlayış, aynı zamanda, devletin tüm sosyal sorumluluklarından (sağlık, eğitim, ulaşım, barınma vb.) adım adım geri çekilmesini hedeflemektedir.

Eğitimi piyasanın koşullarına bırakmanın ve sermayeye yeni yatırım alanları açmanın yanı sıra "Eğitim birey için daha sonra kazanılacak ek kazanç anlamına geliyorsa bireyin bu kazancın maliyetine katlanması gerekir" anlayışı kabul ettirmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla eğitim, "insan sermayesine yapılan en önemli yatırımdır" anlayışı sonucunda fatura, "kaynak yokluğu" gerekçesiyle, eğitimi alan bireylerin üzerine yıkılmaktadır.

Eğitimde kaynak sorunu, kaynak kıtlığından çok, kaynaklar üzerinde söz hakkını elinde tutan sınıfların tercih farklılığından ortaya çıkar. Kaynakların dağıtılması, farklı ekonomik-toplumsal sistemlerde, kaynaklar üzerindeki hâkimiyetin farklı olduğu, egemen sınıfların tercihleri doğrultusunda çözümler. Ekonominin (ekonomide güçlü kesimlerin, kapitalist sistemde sermayenin) tercihlerine ve bu tercihler çerçevesinde oluşturulan ideolojik şekillenmelere göre eğitim hizmetinin niteliği ve özelliği farklı algılanır. Bu algılamalar bireysel tercihler olarak yansıtılarak, hangi hizmet söz konusu ise, ona olan talep şekillendirilir. Bu nedenle, eğitimde kaynak sorunu, farklı toplumsal-ekonomik sistemlerde eğitimin anlamı ve değerinin nasıl kavrandığına göre farklılıklar gösterir.

Eğitim hizmetlerinin ticarileştirilmesi ve özelleştirilmesi hizmetin gerçekleşmesinden sunumuna kadar bütün aşamalarında adım adım piyasa mekanizmasının işleyişine terk edilmekte, dünyanın her yerinde temel bir insan hakkı olarak kabul edilen eğitim hakkı, hızla bir hak olmaktan çıkarılmaktadır. Burada asıl düşündürücü olan bu sürecin tüm dünyada eş zamanlı olarak uygulamaya konmuş olması ve bu girişimlere karşı gerekli tepkilerin yerterince gösterilememesidir.

Geçtiğimiz 13 yıl içinde eğitimde, eğitim biliminin en temel, evrensel ilkelerini bile yok sayarak atılan eğitimi dinselleştirme adımları "tek din, tek mezhep" anlayışı doğrultusunda, aynı zamanda bir baskı politikası olarak hayata geçirilmiştir. 12 Eylül'ün resmi ideolojisi Türk-İslam Sentezi doğrultusunda eğitim sisteminin yapılandırılması sürecinde önemli bir işlev gören zorunlu din derisi dayatması önemli bir rol oynamış ve eğitimde

zor yoluyla bütün öğrenciler din dersi almak zorunda bırakılmıştır. Açık ya da gizli olarak desteklenen dini cemaat ve gruplar, hızla yaygınlaştırılan Kur'an Kursları ve İmam Hatip Okulları Türkiye'de eğitimin dinselleşmesi anlamında önemli ve etkili adımlar atmıştır.

Dünya genelinde 'yaratılış teorisi', 'akıllı tasarım' gibi bilimsellikten uzak olmakla kalmayıp, tam da bilime karşı geliştirilen ideolojik saldırılarla paralellik gösteren dinselleştirme olgusu, emperyalist-kapitalist sistemin son çeyrek yüzyıldır ihtiyaç ve çıkarları doğrultusunda aydınlanma değerlerinin (rasyonel düşünme) yıpratılıp, ortaçağ Avrupa'sının değerlerinin sembolü olan inanç alanının yüceltilmesiyle de uygunluk göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanı'nın eğitimde gerici içeriği güçlendirme gayretleri, aslında bilimin evrensel kuralları yerine safsataların ve hurafelerin egemen kılınması için atılan her adımın arkasında siyasi iktidar uzantılarının olduğu gerçeğini bütün açıklığıyla ortaya koymaktadır.

AKP iktidarında adım adım hayata geçirilen eğitimi hem içerik, hem de biçimsel olarak dini kural ve referanslara göre biçimlendirme uygulamaları son 13 yıl içinde sayısız somut örnekler şeklinde karşımıza çıkmıştır. Eğitim müfredatına yönelik bilim dışı müdahaleler, felsefe-bilim-sanat derslerinin azaltılması, otizmli ve zihinsel engelli çocuklara zorunlu din dersi getirilmesi, okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin camilere götürülmesi, din eğitiminin Diyanet İşleri Başkanlığı eliyle fiilen okul öncesine hatta kreşlere kadar indirilmesi vb gibi uygulamalar eğitimin dinselleştirilmesi açısından öne çıkan uygulamalar olarak dikkat çekmektedir.

AKP iktidarının eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler üzerinden bugüne kadar ortaya koyduğu pratik, her türden dini inancı istismar ederek çocukları ve toplumu "tek din, tek mezhep" anlayışı üzerinden "tek tip" hale getirmeye çalışmak olmuştur. Türkiye'de yaşanan yoğun dinselleşme, eğitim sürecinde dinsel sömürüye kaynaklık eden kimi pratik uygulama ve söylemlerin yaygınlaşması, son yıllarda eğitimin bütün kademelerinde yaşanan bir sorun olarak dikkat çekerken, okulların adeta belli bir inanç (İslam) ve belli bir mezhebin (Sünni-Hanefi) kuralları ve uygulamaları ile kuşatılması sağlanmıştır.

Türkiye'nin eğitim sistemi en temel bilimsel ilkelere hızla uzaklaşırken, okullarda dinselleşme hızla artarak kaygı verici boyuta ulaşmıştır. Din dersinin Türkçe, matematik, yabancı dil gibi zorunlu sayılması, laik, demokratik eğitim anlayışıyla ve bilimsel eğitimle açıkça çelişmektedir. Okullarımızda, üstelik devlet aracılığıyla ve zorunlu olarak, yalnızca belli bir din ve belli bir mezhep öğretilmektedir. Bunun önüne geçebilmek, devlet eliyle dinsel eğitimi arttırarak değil, kamusal, bilimsel, demokratik, laik ve anadilinde eğitim hakkını hayata geçirmek ile mümkündür.

Kamusal, Bilimsel, Demokratik, Laik ve Anadilinde Eğitim Hakkının Önemi

Eğitimin temel bir insan hakkı olması, kamusal sorumluluğu, yani devletin herhangi bir ayırım gözetmeden herkese, nitelikli eğitimi parasız olarak sunmasını gerektirir. Eğitimin kamusal bir sorumluluk değil, parayla alınabilen bir mal olması ise onun bir hak değil, kişilerin maddi olanaklarına göre yararlanılabilen bir ayrıcalık durumuna dönüşmesine yol açmaktadır. Eğitimin hak olarak görülmesi devlete bir sorumluluk yüklerken, bir hak değil de gereksinim olarak algılanması, bu sorumluluğun ailelere ve bireylere devredilmesi anlamına gelmektedir.

Eğitim hakkının yaşama geçirilmesinin en temel koşullarından birisi, kamu tarafından yürütülmesi ise, diğer koşulu içeriğinin yine kamusal bir anlayışla parasız, bilimsel, laik ve anadilinde olması, farklı dil ve kültürlerin özgürce gelişmesini sağlamayı hedeflemesidir. Bu koşullar sağlanmadığında eğitimin, o anki mevcut statükonun devamlılığını sürdürmeye çalışan, bu haliyle eğitimin kişi için hak olmaktan çıkması ve yapılması zorunlu bir "görev" haline gelmesi kaçınılmazdır.

Bütün ulusal ve uluslararası belgelerde, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğu, hiç kimsenin bu haktan mahrum edilemeyeceği belirtilir. Cinsiyeti, etnik ve dinsel kimliği ne olursa olsun herkes, insan olduğu için, kendini geliştirme, kendini oluşturma hakkına sahiptir. Bu da ancak eğitimin kamusal bir anlayışla gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Eğitimde var olan eşitsizliklerin, sınırlamaların ve yoksunlukların ortadan kaldırılması, özgürlükçü eğitim anlayışına dayalı bir eğitim hakkının yaşama geçirilmesi için yeterli değildir. Eğitimin temel bir insan hakkı olması, bu hakkı kullanırken hak sahiplerinin en temel taleplerini (örneğin anadilin-

de eğitim hakkı talebini) özgürce, demokratik yollarla dile getirebilmesine imkân verilmesini gerektirmektedir.

Türkiye’de yıllardır temel tartışma konularından birisi olan “zorunlu din dersi” ile ilgili tartışmalar da çoğu zaman bilimsellikten çok, siyasal-ideolojik duruşlar, din ve din eğitimi konusundaki pozisyonlar etkili olmuştur. Sorun, eğitim üzerinden dini bilimselleştirmeye ya da bilimi dinsellemeye çalışma noktasında düğümlenmektedir. Oysa eğitim bilimi açısından geçerli olan tek şey eğitime bilimin gözlüğü ile bakmaktır. Dinin gözlüğü ile bilime bakmak mümkün değildir. Bilim “bilim” olarak, din “din” olarak kaldığı sürece işlevlerini yerine getirebilmektedir.

Laisizm, bilimsel bir kavramdır ve herkes için geçerli kuralları vardır. Ülkeden ülkeye laisizm yerleşmesi tarihsel ve sosyolojik açıdan farklılıklar gösteriyor olsa da hepsinde ortak özellik, “Devlet ve din alanının birbirinden kesin olarak ayrılması”dır. Dinin devlete, devletin de din alanına müdahale etmemesi, birbirine dayatmada ya da yönlendirmede bulunmamasıdır.

Din dersinin zorunlu sayılması kamusal, laik, demokratik eğitim anlayışıyla ve bilimsel eğitimle temelden çelişmektedir. Okullarda, üstelik devlet aracılığıyla ve zorunlu olarak, yalnızca belli bir din ve belli bir mezhep öğretilmektedir. Bu durum, Türkiye gibi çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli toplumda, birçok sorunun doğmasına yol açmaktadır. Türkiye’de dinin siyasallaşması ve siyasal çıkarlara alet edilmesinin engellenmesi gerektiği açıktır.

Devlet, dini kurallara dayalı kanunlar çıkarmayacağı gibi, dindarların dini yaşantılarını olumsuz yönde sınırlandırıcı ya da olumlu yönde “teşvik edici” uygulamalar yapamaz. Laik bir devlet, “dinlerin kuralları nelerdir, insanlar nasıl ibadet ederler, ibadeti nerede ve ne zaman yaparlar” gibi konulara karışamaz. Karışırsa kişisel bir alan olan inanç alanına müdahale etmiş olur. Bir dine ya da inanca yapılacak en büyük kötülük, Diyanet İşleri Başkanlığı gibi Sünni-Hanefi mezhebini temsil eden bir yapı üzerinden “tek din, tek mezhep” anlayışının tüm topluma dayatılmasıdır.

Laiklik; dinsel etkinliklerin, devlet ve ekonomik yaşamdan ayrı olarak ele alınmasını, devletin din-

sel esaslara ve güce dayanmamasını, gücünü doğrudan doğruya halktan almasını öngören bir kavramdır. Laik bir devlet, bireylerin bir dine sahip olma ya da dini ihtiyaçlarını tatmin etmedeki tavır, davranış ve eylemlerinde mutlak anlamda özgür olduğunu kabul etmek, hiçbir dine ya da mezhebe ayrıcalık tanımamak zorundadır. Bu anlamda laiklik din düşmanlığı değil, aksine bütün inançların eşit koşullarda yaşamasının sigortasıdır.

Laik bir ülkede devlet, bütün dinler ve inançlar karşısında tarafsız olmak, bütün yurttaşlara eşit mesafede durmak zorundadır. Devlet, din işlerinden bütünüyle elini çekmeli, bütün dinler, mezhepler ve inanmayanlar karşısında tarafsız olmalıdır. Hiçbir resmi işlemde kimseye dini ya da inancı sorulmamalı, bir dine inananlar ibadetlerini devlet desteği almadan istedikleri gibi yapmalı, hiçbir inanca karşı ayrımcı uygulama yapılmamalıdır. Laik eğitimin bir gereği olarak okullarda hiçbir dinin eğitimi verilmemeli, din öğretimi ve ibadethaneler için kamu bütçesinden pay ayrılmamalıdır. Bu durumda yıllardır İslam’ın belli bir mezhebinin hizmetinde olan Diyanet İşleri Başkanlığı kaldırılmalı, bu alana aktarılan paralar kamusal eğitime harcanmalıdır.

Eğitimin kamusal, bilimsel ve laik olması kadar, bireylerin hiçbir kısıtlamaya gidilmeden kendi anadillerinde eğitim almaları da eğitim biliminin en temel ilkeleri arasındadır. Anadili eğitimi bireyin toplumsal bir varlık olarak gelişmesinde, içinde yaşadığı çevreyi ve dünyayı algılama ve yorumlamasında, özgür ve eleştirel düşünebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Anadil eğitimi ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında ve daha sonra da bir yetişkin olarak sürdüreceği yaşamındaki başarısında temel belirleyicilerden bir tanesidir. Birey bir anlamda toplumsal ilişkiler sistemine anadil ile katılmakta, anadili ile içinde yaşadığı toplumun bir parçası olmaktadır.

Türkiye’de yaşayan ve sayıları milyonlarla ifade edilen, kendi ana dillerinde eğitim isteyen halklar anadilinde eğitim hakkından mahrum bırakılırken, kuruluş amaçları farklı olsa da, Türkiye’de hiç konuşulmadığı halde İngilizce, Fransızca, Almanca ve diğer dillerde eğitim yapan okullar bulunmaktadır. Resmi dil dışında anadilde eğitimin yapılmaması, hatta yasak oluşu, pek çok toplumsal huzursuzluğun ortaya çıkmasına da neden olmaktadır.

Bu olumsuzluklardan en çok etkilenen kesim, Kürt halkı ve Kürtçe olmaktadır.

Türkiye’de anadilinde eğitim talebinin yıllardır güncelliğini korumasının özünde, anadilinin bireyler açısından olduğu kadar, toplumlar açısından da yaşamsal bir önem taşıyor olması bulunmaktadır. Bireylerin düşünsel ve ruhsal gelişiminde ve eğitim yaşamında olduğu kadar, sosyal ve ekonomik yaşama katılmasında, toplumsal ilişkiler içinde kendisinden farklı olanlarla eşit haklara sahip bir şekilde yaşayabilmesinde anadilinin büyük önem taşıdığı açıktır.

Türkiye’de anadilinin eğitime dahil edilmesi ile ilgili olarak, resmi dilden tümüyle vazgeçileceği algısı yaratılmak istenmesi dikkat çekicidir. Oysa anadilinin eğitim sistemine dahil edilmesi, herhangi bir ülkedeki resmi dilin eğitimde kullanılmasının alternatifi olmak zorunda değildir. Aksine, anadilinin eğitimde kullanılmasının ikinci dili öğrenme ve o dilde eğitim becerilerini geliştirmeye hizmet etmesi de mümkündür.

Kuşkusuz anadilinde eğitimin okullarda öğrenilmesi/öğretilmesi tek başına sorunu tümünden çözmekte, fakat anadili kaybını azaltması açısından önemli bir işlev görmektedir. Anadili ağırlıklı çift dilli eğitim, çok dilli eğitim vb gibi konuların dikkate alınması; hem asimilasyonu önlemek, hem de herkesin eşit ve saygın bir şekilde kamu yaşamına katılımını sağlamak açısından önemlidir.

Anadilinde eğitim talebinin ısrarla reddedilmesi, bu konunun giderek politik bir mücadele alanına evrilerek, kimlik talebinin ayrılmaz bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Bu noktada bir dilin korunup geliştirilmesi, onun sadece seçmeli ders üzerinden öğrenilmesi ya da örneğin Kürtçe yayın yapan radyo-TV açarak değil, eğitim dili olarak kabul edilmesi ile mümkündür.

Çocuğun kendi anadiliyle eğitime başlaması, ülkede kullanılan resmi dili ve hatta başka pek çok dili öğrenmesine ve kullanmasına engel değildir. Aksine, diğer dilleri en iyi şekilde öğrenmenin ön koşulunun, kendi anadilini en iyi şekilde öğrenmekten geçtiği eğitim biliminin en temel doğrularından birisidir.

Türkiye’de anadilinde eğitimin, bölücü değil birleştirici, ayrıştırıcı değil bütünleştirici bir işlev

göreceği konusunda en küçük bir şüpheye yer olmamalıdır. Dil ve kültür farklılıklarının bir zenginlik unsuru olduğuna, bölünmeyi değil, daha zengin bir birlikteliğin yaratılmasına katkı sunacağına güvenilmelidir.

Sonsöz

Türkiye’de eğitime ve diğer pek çok alanda yaşanan değişime yön veren örgütsel ihtiyaçlardan çok, son olarak eğitimde 4+4+4 dayatmasında olduğu gibi, siyasal-ideolojik tercihler olmuştur. Bugün eğitim politikalarını belirleyen AKP zihniyeti ve onun liberal-muhafazakâr ideolojisi, yaşanan dönüşüm sürecini ileriye değil, geriye doğru işletmekte ısrar etmekte, eğitim sistemindeki mevcut merkezi, otoriter ve statükocu yapıyı daha da güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Eğitim sistemlerinde çeşitli adlar altında yapılan köklü değişiklikler, çeşitli projelerin temelinde eğitimi herkesin eşit ve parasız olarak yararlanması gereken temel bir hak olmaktan çıkarmak bulunmaktadır. Bu anlayışın gelişmesiyle birlikte aynı okul içinde sınıflar, aynı bölgede okullar, farklı bölgeler birbirleriyle rekabet içine sokularak eğitimde piyasa ilişkilerinin tek belirleyen olması sağlanmak istenmektedir. Eğitimin kamusal niteliğinin aşınmasıyla birlikte bir yandan kaynakların eşitlikçi dağılımını ortadan kaldırılırken, diğer yandan eğitimi tamamen piyasaya teslim etmenin adımları atılmaktadır.

Eğitim sistemini sermayenin değil, emekçi halkın çıkarları doğrultusunda dönüştürmek, eğitime ve bilime meydan okumak anlamına gelen her türlü bilim dışı uygulamaya karşı yürütülecek mücadelenin gelişim sürecine doğrudan bağlıdır. Bu nedenle öğretmeni, öğrencisi, velisi ve diğer toplum kesimleri ile birlikte kamusal, bilimsel, laik ve anadilinde eğitim mücadelesinin güçlendirilmesi bugün, dün olduğundan çok daha fazla önem kazanmış durumdadır.

Eğitim hakkına yönelik giderek artan saldırılar karşısında başta eğitim sendikaları olmak üzere toplumun örgütlü kesimleri geniş halk kesimleriyle birleşen, bütünlüklü bir toplumsal mücadeleyle kamusal, bilimsel, demokratik, laik ve anadilde eğitim hakkını yaşama geçirme görev ve sorumluluğu ile karşı karşıyadır.

Demokratik Eğitim Mücadelesi

Özgür Bozdoğan¹

“Demokratik eğitim” mücadelesi veya “eğitimin demokratikleşmesi” mücadelesi üzerinde çokça tartıştığımız, kurultaylar topladığımız(1) ve muhtemelen de tartışmayı sürdüreceğimiz bir alan. Bu alan özü itibarı ile siyasi iktidarı elinde bulunduranlara karşı eğitim süreçlerinin ve “okulun” demokratikleştirilmesi alanı olarak tanımlanabilir. Öğrencisinin karnesinde bulunan öğretmen görüşü kısmına iktidarın sakıncalı bulunduğu şairin şiirini yazdığı için karne görüşü silinen öğretmenlerin(2) bulunduğu bir ülkede Apple ve Bean’ın da (2002) ifadesi ile “Demokratik Eğitim Mücadelesi” muktedir olana, iktidar sahibine karşı “meydan okuma” olarak adlandırılabilir.” Kitle kültürünün politik duyarsızlıktan, kurumsallaşmış ırkçı ve cinsiyetçi uygulamalara kadar birçok antidemokratik yönelimler sergilediği bir toplumda, çocuklarda demokratik duyarlılıklar oluşturmak bir meydan okuyuştur (Apple ve Bean, 1995). Okul, bu bağlamda iktidara sahip olan ile olmayanın mücadele alanıdır. Foucault’nun (1994) vurguladığı gibi okul, boyun eğmenin gerçekleştiği en önemli alanlardan birine dönüşür. Belli kimliklerin sakıncalı, yanlış ya da arzu edilemez olarak sınıflandırılması, dolaylı olarak başka bir kimliği dayatmanın yolu olarak görülebilir. Çocuklara aile, okul ve benzeri toplumsal kurumlarda belli kimlikler ile onlara özgü davranış biçimlerinin yine belli dinsel, ahlaki, yasal temellerde yanlış olduğu öğretilir. Bu sınıflandırma, çocukların kişisel olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirme sonucu söz konusu değerleri uygun bulurlarsa kabul etmeleri için sunulmaz. Beklenen davranış, sınıflandırmanın çocuklar tarafından sorgusuz sualsiz kabul edilmesidir.

Bu mücadelenin kesin ve somut sonuçlarının olması zor görünmektedir zira mücadele siyasal iktidarın kamu otoritesi ve yasa yapıcı gücüne karşı yürütülmektedir(3). Ancak bu mücadele sürecinin kendisi, genel siyasal mücadelenin verildiği alanlardan biridir ve kapsadığı, etkilediği kesimler(4) ve sonuçlarından dolayı belki de en önemli ve en etkili alanlardan biridir. Bu yönü ile hâkim sınıflar ile emekçiler ve muhalefet edenler arasında devam eden mücadeleyi yansıtır. Asla unutulmaması gereken nokta, siyasetten ve sınıflar mücadelesinden bağımsız bir demokratik eğitim mücadelesi verilemeyeceğidir. Diğer kamu hizmetlerinde de olduğu

¹ Eğitim Sen Ankara 2 No’lu Şube Başkanı

gibi “eğitim” ile ilgili en basit konu dahi diyalektik olarak sınıflar mücadelesi ile, veya yöneten-yönetilen; iktidar sahibi olan-olmayan düzlemleri ile ilişkilidir. Türkiye’de demokratik eğitim mücadelesi asla, sadece şu anki iktidarın politikaları ile sınırlı olmamıştır. Ancak özenle altının çizilmesi gereken gerçek, şu an siyasal iktidarı elinde bulunduran gücün kendisinden önceki iktidarlardan çok daha kararlı bir şekilde tüm kamusal hizmetlerle beraber eğitimde de kendi siyasal ajandasına uygun olarak dönüşüm sürecini sürdürmesidir.

Kamu Hizmetlerinde Dönüşüm Ve Kamusal Eğitim

Bir önceki bölümde ifade edilen dönüşüm süreci piyasacı ve gerici olmak üzere birbiri ile yakından ilişkili iki ana düzlemde devam etmektedir. Öncelikle belirtmek gerekir ki bu iki alan birbirini besleyerek ve birbirlerine zaman zaman zemin oluşturarak; kimi durumlarda da meşruiyet sağlayarak veya gerekçe oluşturarak devam etmektedir. “Demokratik Eğitim Mücadelesini” sürdürürken bu iki düzlemin birbirleri ile olan ilişkisini koparmadan değerlendirmek, mücadelenin dilini, araçlarını ve hedeflerini belirleme açısından oldukça önemli hale gelmektedir.

Kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi; özelleştirilemiyorsa bile en azından ticarileştirilmesi dünya genelinde sermayenin son dönem en temel yönelimlerinden biridir. Kamu hizmetlerinin tasfiyesine dönük olarak devam eden sürecin Türkiye’de eğitim alanında tezahürü yukarıda da ifade edildiği üzere “Piyasacı” ve “Gerici” bir dönüşüm olmuştur. Bakanlığın attığı her adımda, aldığı her kararda veya yayınladığı her yazıda bu izi görmek mümkündür. Bundan dolayı da “Demokratik Eğitim” mücadelesi bir yandan bir kamu hizmeti olarak eğitimin piyasalaşmasına karşı mücadeleyi, diğer taraftan gericileşmeye karşı laik ve bilimsel eğitim mücadelesini birlikte içermelidir. Bu alanların birbiri ile iç içe geçmişliğini ıskalamadan değerlendirmek gerekmektedir. Kuşkusuz bu alanların her durumda bir birine eşitlenen iki düzlemi işaret ettiğini değil, zaman zaman birinin diğerinden önde olduğu ama birbiri ile içsel ve ayrılmaz olarak bağlı olan iki alandan oluştuğu bilinci ile hareket etmek gerek-

mektedir. Eğitim Emekçilerinin “Demokratik Eğitim Mücadelesi’ni” yürütürken en sık yaşadıkları sorunlardan biri de bu iki düzlemi birbirinden ayırarak değerlendirmeleridir. 4+4+4 adı verilen 6287 sayılı yasanın çıktığı dönemde yürütülen tartışmalar başta olmak üzere pek çok dönemde bu parçalı kavrayışa tanıklık ettik.

KESK (Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu) tarafından 1-2 Şubat 2003 tarihinde düzenlenen “Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar” sempozyumu, Türkiye’nin 1995 yılında onayladığı GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) sonrasında sendikaların kamu hizmetini ve özel olarak kamusal eğitimi tartıştıkları ilk önemli çalışma olmuştur. Eğitim Sen (2003) tarafından çalışmaya sunulan tebliğde kamu hizmeti; devlet ya da diğer kamu tüzel kişileri tarafından ya da bunların gözetim ve denetimleri altında, genel ve ortak gereksinimleri karşılamak, kamu yararı ya da çıkarını sağlamak için yapılan ve topluma sunulmuş bulunan sürekli ve düzenli etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Kamu hizmetleri, toplumsal yaşamın zorunlu gereksinimlerini karşılayan hizmetler olarak sunulmuş ve bundan dolayı da en önemli özellikleri olarak düzenlilik, süreklilik ve kar amacı gütmeme sıralanmıştır.

Genelde “Kamusal Hizmet” özelde “Kamusal Eğitim” mücadelesini sürdürürken “Kamusal” sıfatına yüklenen anlam, çoğunlukla hizmetin kim tarafından finanse edildiğine odaklanmaktadır. Eğitim Hizmeti’nin devlet tarafından finanse edilmesi, giderlerinin genel bütçeden karşılanması nasıl bu hizmeti kamusal hizmet yapmaya yeterli olmuyorsa; bu özellikle beraber Eğitim Sen tebliğinde öne sürülen diğer iki özelliğin, sürekliliğin ve düzenliliğin de diğer özelliklerle beraber bulunması da sunulan eğitim hizmetini kamusal hale getirmemektedir. Eğitim hizmetinin kamusal olması için öncelikle hizmetin bileşenlerinin ve etkilenenlerin eşit koşullarda temel belirleyici konularda tartışması ve uzlaşması gerekmektedir. Karar alma süreçlerine katılım ve eşit temsiliyetin altı ısrarla çizilmelidir. Kararlara katılım süreçlerinin bulunmadığı ve uzlaşmanın oluşmadığı durumlarda sadece finansmanın yeterli olamayacağı gerçeğiyle hareket etmek gerekmektedir.

“Demokratik Eğitim Mücadelesini” sürdürenler açısından en önemli eksikliklerden bir diğeri de, eğitim hizmetinin kamusal olmasının önkoşulu olarak hizmetin planlanması, öğretim programlarının oluşturulması, öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı alanlarının genellikle bir mücadele alanı olarak kavranmaması ve bu alanlara gerekli önemin verilmemesi olarak ifade edilebilir. Ancak siyasal iktidarlar açısından en önemli alanlar hep buraları olmuştur.(5) Eğitim Sen’in (2003) “Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar” sempozyumuna sunduğu tebliğ, Türkiye’de eğitim sisteminin sağlıklı bir yapıya kavuşmasının eğitimin öncelikle bir “kamu hizmeti” olarak görülmesinden geçtiğini vurgulamaktadır. Tebliğde eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve bu nedenle herkesin nitelikli kamusal eğitim hakkından yararlanabilmesinin ancak kamusal hizmet anlayışı ile gerçekleşebileceğinin altı çizilmekte ve hizmetin demokratikleştirilmesinin önemi ifade edilmektedir. Tüm toplum kesimlerine, bu hakkın kullanımı konusunda ısrarlı olma vurgusu yapılmaktadır.

Büyük Fotoğrafi Görmek

Demokratik Eğitim Mücadelesini sürdürürken karşılaşılan en önemli eksikliklerden bir diğeri de demokratik eğitim mücadelesini genel siyasal mücadeleden yalıtılmış, sınıflar mücadelesinden bağımsız bir alan olarak ele almaktır. Bu tür bir eksik okuma ile yürütülen tartışmaların büyük bir bölümünün, sorunu algılama, çözümlenme ve uygun mücadele argüman, araç ve yöntemlerini oluşturmama ile sonuçlandığına tanıklık etmekteyiz. Örneğin öğretmenlere “Rotasyon” (6) uygulanacak olması ve buna karşı nasıl bir tutum alınması gerekliliği ile ilgili meselede bu kafa karışıklığı açık olarak ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenin bir okulda uzun ya da kısa çalışmasının, öğretmenin yaptığı işe olumlu ya da olumsuz etkileri elbette tartışılabilir ve kesinlikle de tartışılmalıdır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu uygulama ile yapmaya çalıştığı, asla, uzun süre aynı okulda çalıştığı için iş verimi düşen öğretmenlerin verimini artırmak değildir; asıl amaç “Yeni Türkiye” adını verdikleri dönemde ideolojik ve politik hegemonyayı tesis etmek ve zora dayalı rıza mekanizmasını yaygın-

laştırmaktır. “Rotasyon” uygulaması ile hedeflenen Ankara, İzmir, İstanbul gibi büyük kentlerin merkezinde bulunan okullarda çalışan ve çoğunlukla da iktidara muhalif olan eğitim emekçilerini iktidara tabi kılmak ve en önemlisi öğretmenlerin uzun süren mücadeleler sonucunda elde ettikleri “emekçi” kimliğine saldırarak onları yeniden “memur” haline dönüştürmektir. “Emekçi” kimliğine sahip bir kesimle, o grubun üyelerinin hangi okulda ne kadar süre çalışacağına dair kararı ancak onlarla eşit koşullarda yapılacak olan bir pazarlık süreci sonucunda ortaklaşarak verebilirsiniz. İktidarın bu uygulama ile yapmaya çalıştığı ise onu emekçi kimliğinden arındırarak istediği yerde istediği süre çalıştırarak kendisine memur etme çabasıdır. Mesele böyle bir yaklaşımla kavranmadığı için “Öğretmen bir okulda kaç yıl çalışmalı?” tartışmasına boğulmuş ve kitlesel, yaygın karşı duruşlar örgütlenememiştir.

Sınıfsal bir bakış açısı ile sorunlara yaklaşılmadığı için birçok konuda olduğu gibi “Rotasyon” konusunda da sınıfın bileşenleri birbiri ile rekabet eder duruma gelmiştir. Kentlerin çevresinde ya da taşrada çalışan öğretmenler merkeze gelme umudu ile bu uygulamayı destekler duruma gelmiştir. Ege için en uygun ve sorunsuz olan yönetme anı, kuşkusuz emekçilerin birbirleri ile rekabet ettikleri dönemlerdir.

Öğretmen alırken branşlara göre sayısal dağılım, aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçiş süreci ve eğitim yöneticilerinin belirlenme süreci MEB’in gelecekle ilgili planlarında kendisinden olmayana bu alanda yaşama şansı tanımama konusundaki niyetini ortaya koymaktadır. Bu tablo bu kadar açıkken idareden, onunla mücadele etmeden bu planlarından vazgeçmesini beklemek çok doğru olmayacaktır.

Mekânlar ve İktidar

Demokratik Eğitim Mücadelesinin ideolojik ve politik çerçevesi sağlıklı oluşturulamadığı için tartışmalar sağlıklı devam etmemektedir. Örneğin AKP iktidarının devamı için en uygun araç olarak tasarladığı İmam Hatip Okulları ve bunlara karşı alınması gereken tutumun ortaklaştırılmaması

başka bir sorun alanıdır. İmam Hatip Okulları ile ilgili tartışma, sadece bu okulların öğrencileri, öğretmenleri ve bu okullarda verilen eğitimin laik olup olmamasına sıkıştırılarak tartışılmaz. Sadece İmam Hatip Okulları değil, genel olarak "okulun" bir mekan olarak örgütlenmesi ve bulunduğu coğrafyada var oluşu egemenin kendini sürdürmek için oluşturduğu siyasetinin taşıyıcısı olması işlevi ile şekillenmektedir. Bu amaç bugün imam hatip okullarında o kadar belirgindir ki mekânın biçimsel (mimari) özelliklerini bile bu siyaset ve onun kendi siyasal hegemonyasını tesis etme işlevi belirlemektedir. Son dönem inşa edilen okul binalarına bakıldığında bu özellik hemen göze çarpar. Ögdül'ün (2015) ifadesi ile nesnelere, bir mekânın içine bir plana göre yerleştirilir. Ve her eşik ya da kapı, bir mekân içindeki nesnelere düzenine geçirir bizi. Nesnelere düzeniyle birlikte mekânla kurduğumuz ilişkiyi çözümlemedikçe toplumsal, politik olanı anlamamız mümkün değildir. Eğitim alanında mekânın ve nesnelere yapılışı ve konumlanışı artık eskinin geri gelmeyecek şekilde değiştiği ve yeninin de muktedirin tasarrufunda olduğu algısını oluşturmaktadır. Bu algı ve bilinç, kimi zaman sınırları aşan uygulamalara neden olmaktadır. Bunu somut olarak ortaya koymak için İmam Hatip Okullarına ve Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Belirlenme uygulamasına bakmak yeterli olacaktır.

İmam Hatip Okulları farklı okul türlerinden biri olarak değil, bir siyasetin ve onun iktidarının taşıyıcısı olan mekânlar olarak örgütlenmiş, ideolojik, politik ve gündelik hegemonyanın taşıyıcısı, görünür araçları konumuna gelmiştir. Onun içindir ki kentlerin AKP'ye en az oy çıkan yerlerine bu işlevi yerine getirmek için inşa edilmektedirler(7). Okul türlerinde yapılan değişikliklerle tüm liselerin Anadolu lisesine çevrilmesi ile de zaten belirli bir puanın altında kalan öğrenciler ya meslek lisesi ya da İmam Hatip Liseleri kısılacında çaresizce İmam Hatip Liselerine gitmek zorunda kalmaktadır. Bu durum nedeniyle bizler, İmam Hatip Okullarını sadece okul olarak değil, iktidarın taşıyıcı araçları olarak görerek ve değerlendirerek mücadeleyi örgütlemek zorundayız. Fakat yukarıda ifade edildiği üzere büyük fotoğrafı görmeden yapılan değerlendirmelerle yürütülen mücadele sonucunda sadece kimi yerlerde başarılı olan direnme pratikleri

oluşturmuştur (8). Siyasal yönünü görmeden sorunu sadece okula sıkıştırılan bir okuma ile bu demokratik eğitim mücadelesinin sürdürülmeye çalışılması çoğunlukla olumsuz sonuçlanmıştır.

Laik ve Bilimsel Eğitim

Demokratik Eğitim mücadelesini yürütürken diğer bir önemli sorun alanı da bu mücadeleyi sürdürenlerin siyasal referansları ve mücadeleye ve kavramlara yükledikleri farklı anlamlardır (9). Bu farklılıklar "kamusal eğitim" başta olmak üzere bazı temel konularda hareket etmeyi neredeyse olanaksız hale getirmektedir. Eğitim Sen (2014) tüzüğüne Sendikaların Amaçları başlıklı 2. Maddesinin c bendinde "Toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, herkesin kendi anadilinde, eşit, demokratik, laik, bilimsel, parasız ve kamusal, nitelikli eğitim görmesini savunur" şeklinde sıralanmıştır. Tüzük, bir demokratik kitle örgütü açısından en temel ve belirleyici metindir; o kitle örgütünün anayasasıdır. Kitle örgütleri doğaları gereği farklı siyasal görüşleri, dini inançları, etnik kökenleri ve kültürel kimlikleri olan üyelere oluşur. Kitle örgütlerinden beklenen tüm üyelerinin aynı siyasal düşünceye veya kimliğe sahip olması değildir. Bu yanları ile kitle örgütleri çok seslidir ve çoğulcudur. Kitle örgütlerinde hareket alanını belirleyen en önemli unsur "mutabakattır". "Mutabık" kalınan zemin, üzerinde hareket edilecek zemindir. Ortaklaşılacak alanın dışına çıkmak, mutabakatı bozmak anlamına gelir. Sözü edilen mutabakatın kendisi "Tüzük" ile vücut bulur.

Eğitim Sen kendi varlığı ve ortaya koyduğu mücadele birikimi, yaklaşımı ve tüzüğü ile en önemli mutabakat örgütlerinden biridir. Ancak Eğitim Sen tüzüğünde tarif edilmesine rağmen kimi temel kavramlara yüklenen anlam ve ona nasıl yaklaşılması gereği üzerinde, bu yıl 21. Yaşını kutluyor olmasına rağmen, sendika içerisinde uzlaşma sağlanamamıştır. Uzlaşma sağlamak ve sendikal politikaları belirlemek üzere toplanan kurultaylar, çoğunlukla sonuçsuz kalarak dağılmak durumunda kalmıştır. Oysa bugün için artık en acil ve ertelenemez görev, laik ve bilimsel eğitimi savunmak ve bunun için her alanda mücadele etmektir.

İmam Hatip Okulları; Ders Araç ve Gereçlerinin İçeriği; Kadrolaşma; Okullarda Açılan Mescitler; Cemaatlerin okullarda uyguladığı programlar ve yardım toplama faaliyetleri; Kutlu Doğum Haftası kutlamaları; TÜBİTAK tarafından düzenlenen bilim fuarlarına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hazırlanan projelerin katılımı; zorunlu seçmeli dersler ve bu derslerin eğitim yöneticileri eli ile zorla belirlenmesi (10); okullarda okutulan din derslerine semt camisinin imamının onay alarak girmesi; kurulan vakıflar eli ile yürütülen faaliyetler, laik ve bilimsel eğitim karşıtı faaliyetlerden ilk akla gelenlerdir.

“Laiklik” üzerinden yürütülen tartışmanın geleneksel kodlarla okunduğu ve laikliğin seçkinlerin ve orta-üst sınıf aydınların bir hassasiyeti olduğuna dair tartışmalardan bugün artık laikliğin tüm toplumsal kesimler ve en önemlisi de en alttakiler, yoksullar, emekçiler için zorunlu bir talep haline geldiği bir döneme gelinmiştir. Siyasal İslam referansı üzerinden tüm yaşamı şekillendirmeye çalışan siyasal iktidar, bu projesini okullar ve eğitim hizmeti üzerinden yaşama geçirmeye kararlı görünmektedir. Bu uygulamalar artık Öngen’in (2015) ifadesi ile şiddet boyutuna ulaşmıştır ve bu durumun da sınıflar mücadelesi ile yakından ilgili olduğu açıktır. İşsizliğin tırmandığı, yoksulluğun yaygınlaştığı ve buna bağlı olarak sistemle ilgili ciddi kuşkuvarın doğduğu kriz dönemlerinde sınıf çatışması potansiyeli artar, dolayısı ile sistemden kaçışlar gündeme gelir. Öngen’e (2015) göre işte burada kaçışları engellemek ve sınıfı sistem içerisinde tutmanın araçlarından biri de bu şekilde kullanılan “sembolik şiddettir”.

Temel Liseler Ve Piyasalaşma

Dershanelerin kapatılması ve bunların bir bölümünün temel liselere dönüşmesi ve yaşanan krizden dolayı da ekonomik durumu uygun olan ailelerin çocuklarının devlet okullarından temel liselere ve özel okullara geçmesi, kamu okullarının tasfiye edilmesi ve oralarda sadece yoksul ailelerin çocuklarının kalması gibi bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Burada kamu okullarını sahiplenmek aslından en alttakilerin sahiplenilmesi anlamına gelmektedir.

2015-2016 Öğretim Yılı başlamadan birçok özel dersane “Temel Lise” olmak için başvuruda bulunmuş ve bunların büyük bir bölümüne fiziki koşullarına, altyapısına, eğitim öğretime hazır olup olmamasına bakılmaksızın onay verilmiştir. Temel liseler, yaşanan belirsizlikten dolayı, kısa süre içerisinde, fiyatlarının oldukça yüksek olmasına rağmen kontenjanlarını doldurmuş ve devlet okullarının özellikle son sınıflarından öğrencilerin ayrılmasına neden olmuştur.

Bu süreç bu hali ile devam eder ve herhangi bir değişiklik olmaz ise, önümüzdeki öğretim yıllarında özellikle 8. ve 12. sınıflar başta olmak üzere genel olarak devlet okullarından özel okullara geçişin artarak devam edeceğini öngörmek zor değildir. Dönem, kamu okullarının tasfiye edilerek piyasanın kutsandığı bir dönemdir. Ekonomik olarak karşılayabilenin özel okullarda okuduğu, diğerlerinin devlet okullarında kalarak egemenin tedrisatından zorunlu olarak geçtiği tam bir toplumsal ayrışmaya doğru hızla sürüklendiğimizi görmek gerekir.

Sonsöz

“Demokratik Eğitim” mücadelesi yürütülürken amaçlanan hedef, varılmak istenen nokta mücadelenin kendisini, yöntemini, araçlarını belirlemektedir. “Demokratik Eğitim” mücadelesinin en temel hedefi, eğitimi verili halinden daha demokratik ve özgürlükçü hale getirmektir. Eğitim hizmetini kamusallaştırarak niteliğini artırmak, hizmeti verenlerin özelliklerini geliştirmek, eğitim materyallerinin ve ders programlarının bilimsel, laik, günün ve öğrenenin gereksinimlerine göre oluşmasını sağlamak gibi pek çok hedef “Demokratik Eğitim” mücadelesinin hedefleri olarak sıralanabilir. Ancak şu an yürüttüğümüz mücadelenin kendisi ne yazık ki yeni haklar elde ederek özgürlüklerimizi geliştirmeyi değil daha çok var olanı koruma, teslim olmama üzerinden şekillenmektedir. Bu durum verili olanı kabullendiğimiz, ona onay verdiğimiz anlamına gelmemelidir. “Demokratik Eğitim” mücadelesi verenler açısından şu an verili durumu eleştirmek en temel görevlerden biridir. Bununla beraber siyasi iktidarın, her yeni gün yeni bir adımı ile hızla gerici ve piyasacı bir yönelimle değiştirdiği eğitim hizmetine karşı bilimsel, laik, eşit, ücretsiz,

kamusal eğitim mücadelesini yükseltmek ertelene-
mez bir durum haline gelmiştir.

Bu yaklaşımla iki boyutlu “Demokratik Eğitim”
mücadelesi yürütmek gerektiği ortadadır. Birin-
ci boyut “İdeolojik, Politik” olarak adlandırılabil-
dir. Bu alanda genelde tüm kamusal hizmetlerine
özelde de eğitim hizmeti alanına dönük saldırıya
karşı bir mücadele paradigması oluşturmak ve bu
alanı adeta fikri bir mücadele alanına çevirmek ge-
rekmektedir. Örneğin iktidara yakınlığı ile bilinen
sendikaların (Eğitim Bir Sen, 2012) karma eğitimin
bilim dışı olduğu ve başarısızlıkla beraber psiko-
lojik sorunlar yarattığı, bu yüzden de zorunluluk
olmaktan çıkarılması gerektiği tezine karşı fikri bir
mücadele başlatılabilir.

İkinci boyutta ise iktidarın eğitim alanında yürüt-
tüğü gerici ve piyasacı dönüşüme karşı demokratik
eğitim mücadelesi verilebilecek tüm alanlar müca-
dele alanına çevrilmelidir. Okul ortamının demok-
ratikleştirilmesinden, ders araç ve gereçlerinin bi-
limsel, laik içeriğe sahip olmasına kadar pek çok
alanda farkındalık yaratma, kamuoyu oluşturma ve
alternatif oluşturma faaliyetleri yürütülebilir. Eği-
tim çalışanlarının, sendikaların, akademinin, öğ-
rencilerin ve velilerin, kitle örgütlerinin, emekten,
barıştan ve demokrasiden yana siyasi partilerin,
kısacası iktidarın mağdur ettiği tüm toplum kesim-
lerinin kolay olmadığını fakat mücadele dışında da
başka da bir seçenek olmadığını bilerek hareket et-
mesi gerekir.

NOTLAR

1. Türkiye’de ilk olarak gerçekleştirilen çalışma,
TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası) tarafından
1968 yılında “Eğitimin Bilimsel, çağdaş, laik, ge-
nel halk ve insanlık yararına“ yapılması amacıyla
gerçekleştirilen Devrimci Eğitim Şurası’dır. 1978
yılında TÖB-DER (Tüm Öğretmenler Birleşme ve
Dayanışma Derneği) öncülüğünde gerçekleştirilen
“Eğitimin Demokratikleştirilmesi” için yapılan
Demokratik Eğitim Kurultayı’dır. Eğitim Sen tara-
findan ilk olarak 1998 yılında ilk kurultay toplan-
mıştır. Eğitim Sen tarafından gerçekleştirilen ikinci
kurultay ise 2004 yılında toplanmıştır. Gerçekleşti-
rilen son kurultayda yine Eğitim Sen tarafından 3-7

Şubat 2014 tarihinde “Özgürleşme Yolunda Eğitim
“ teması ile toplanmıştır. (Eğitim Sen, 2015)TÖS,
TÖD-DER ve Eğitim Sen birbirlerinin devamı olan
Eğitim Emekçileri Örgütleri olduğundan kurultay-
larda birbirlerini takip edenler olarak kabul edilmiş
ve bundan dolayı Eğitim Sen, kendi topladığı ku-
rultayları numaralandırırken 3 ile başlamıştır.

2. Ankara’da bulunan Türkan Yamantürk İlkokulu
3. Sınıf öğretmeni 2015-2016 Öğretim yılı sonun-
da öğrencilerin karne görüşü bölümüne şair Şükran
Kurdakul’un “Al Beni Sevecenliğine” adlı şiirini
yazdığı için okul müdürü tarafından şiirin siyasi
içerikli olması ve şairin siyasi tercihlerinden dolayı
uyarılmış ve karne görüşü öğretmenin onayı olma-
dan müdür tarafından silinmiştir. Silinen şiir:

Ben sevdalım, al beni sevecenliğine,
Ben gülüm, dallarına aşıla beni,
Çocuğum ben, göğsünde büyüt,
Umudum ben, düşüncemde geliştir.
Acıyım, gerçeği ararsan bende,
İnancım, coşkuyu yaşarsan bende...

(Eroğlu, 2016)

3. Kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen 30
Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eği-
tim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapıl-
masına Dair Kanun” yasallaşırken Mihçî’nin da
(2012) birçok bilim insanı gibi ayrıntılı olarak altı-
nı çizdiği sorunlar, Mecliste, basında ve akademi-
de devam eden tartışmalar, siyasi iktidarın bu kanu-
nun çıkmasında gösterdiği ısrarı değiştirmemiş ve
kanun, tüm tepkilere rağmen parlamenter sayı-
sı üzerinden yasallaşmıştır.

4. MEB’in yayınladığı sayılara göre 2015 yılı Ni-
san ayı itibarı ile örgün eğitimde toplam 17 Milyon
559 bin öğrenci, 59 509 okulda öğrenime devam
etmektedir. Toplam öğretmen sayısı ise 919.393
olarak açıklanmıştır (MEB, 2015).

5. Talim ve Terbiye Kurulu MEB’in beyni olarak
kabul edilir ve bundan dolayı da AKP iktidara gel-
diği ilk günden itibaren TTK’da etkin olmaya ça-
lışmıştır. 2003 yılında TTK’da çalışan öğretmenler
inceledikleri ders kitaplarına küçük dil yanlışlarına
rağmen onay vermişlerdi. Söz konusu öğretmen-

lerin büyük bir bölümü Eğitim Sen üyesi idi. Ancak soruşturmayı sürdüren müfettişler hem hata bulunup hem onay verilemeyeceği görüşü ile öğretmenlerin kurumdan uzaklaştırılmasını istemiş, öğretmenler Ankara il emrine öğretmen olarak verilmmişti. Danıştay 2. Dairesi söz konusu öğretmenlerin kurumda kalmasına dönük kararı onaylamıştı (Gazalcı, 2004). Yargı ve soruşturmalar yolu ile TTK'da istediğini yapamayan MEB o bölümü tümünden kapatarak bu konudaki kararlığını ortaya koymuştur.

6. MEB 17/04/2015 tarihinde çıkardığı "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ile öğretmenlerin aynı okulda azami çalışma sürelerini belirlemiş ve bu süreleri dolduranların zorunlu yer değiştireceğini yönetmelik hükmü haline getirmiştir (MEB, 2015). Ancak 1 Kasım seçimleri ve MEB'in işin içinden çıkamamasından dolayı 2015 yılında uygulama yapılamamıştır. Bu yıl ise yönetmeliğin uygulanması tartışması yeniden başlamıştır. (mepersonel, 2016).

7. Ankara'da Çankaya Çiğdem Mahallesi Ahmet Barındırır ilköğretim okulunda bina olmamasından dolayı ilkokul ve ortaokul iki devre halinde öğrenime devam ederken okulun tam karşısında bulunan boş alana semt sakinlerinin önceki yıllarda okul yapılması için yaptıkları başvuruyu reddeden Ankara Valiliği, bu yıl o alana 24 derslikli bir Anadolu İmam Hatip Lisesi açmak için ihaleye çıkmaya hazırlanmaktadır. Bakanlık İnşaat Emlak Daire Başkanlığı ise önümüzdeki yılın yatırım planına Bilkent Merkeze bir, Çayyolu Alaçaatlıya bir olmak üzere iki Anadolu İmam Hatip lisesi açmak için çalışmalarını sürdürmektedir. Söz konusu semtler yerel ve genel seçimlerde iktidar partisinin oy oranlarının oldukça düşük olduğu semtlerdir (Seçim atlası, 2015).

8. Batıkent Kardelen Ortaokulunun İmam Hatip Ortaokuluna dönüşmesine karşı yürütülen faaliyet, mücadelenin öznesi olarak sadece okul öğrencileri ve velileri ile sınırlı kalmamış, semtin tüm kesimlerini içeren bir perspektifle örgütlenmiş ve sonucunda bu girişim durdurulmuştur.

9. Eğitim Sen tarafından 3-7 Eylül 2014 tarihinde yapılan Demokratik Eğitim Kurultayında tartışıl-

arak ortaklaşmaya çalışılan "Kamusal Eğitim ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması" konu başlığı Merkez Komisyon'un görüşmelerden çekilmesinden dolayı görüşülememiştir (Eğitim Sen, 2015). Farklı kesimlerin komisyon tarafından hazırlanan ön rapora kendi siyasal referansları üzerinden yaklaşmasından dolayı kriz çıkmış; 5 saate yakın verilen araya rağmen sorun çözülememiş ve son olarak Merkez Komisyon görüşmelerden çekilmiştir.

10. 2016-2017 Öğretim Yılı için seçilecek olan seçmeli derslerin 19 Şubat 2016 tarihine kadar belirlenecek olması Cemaatler ve Vakıfların özellikle kimi derslerin seçimi konusunda bugüne kadar görülmemiş bir faaliyet yürütmelerine neden oldu. Otobüslere, metro vagonlarına ve hatta kentlerin kimi yerlerine asılan afişlerle öğrenciler ve velilere bu dersler "Dersimi Seçiyorum Dinimi Öğreniyorum" başlığında sunulmaktadır. Farklı derslerin de seçilebileceğine dair asılan afişler ise, Uşak'ta da yaşandığı gibi, zabıtalara eli ile izinsiz olduğu gerekçesi ile toplatılmaktadır (Cnnturk, 2016).

Kaynakça

1. Apple, Michael W., James A.Beane. (2002) Demokratik Okullar. Çev. Mediha Sarı. Dipnot Yayınları. Ankara. s.90.
2. Eğitim Sen. (2015) 5.Demokratik Eğitim Kurultayı, 3-7 Şubat 2014. Eğitim Sen Yayınları. Ankara. s.5.
3. Eğitim Sen. (2014) Tüzük. Eğitim Sen Yayınları. Ankara. s.4.
4. Eroğlu, D.(2016).İlkokul Karnesine Sansür, Birgün Gazetesi,29.01.2016
5. Foucault,M(1994).İktidarın Gözü.Çev.İşık Ergüden.Ayrıntı Yayınları.İstanbul. S.16.
6. Gazalcı,C(2004).Milli Eğitim Bakanlığı'na Bir Hukuk Dersi Daha, Birgün Gazetesi, 12.10.2004
7. <http://www.cnnturk.com/turkiye/sikayet-var-dendi-egitim-senin-afisleri-toplatildi>
8. http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/150-egitimbirsen.org.tr-150.pdf
9. <http://www.mepersonelleri.net/meb-personel/avci-rotasyon-duzenlemesini-tekrar-gozden-gecirmeliyiz-h20814.html>
10. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ogratama_2/ogratama_1.html
11. <http://www.trthaber.com/haber/egitim/meb-orgun-egitim-istatistiklerini-acikladi-178127.html>
12. <http://secimatlasi.com/secim-sonuclari/2015/ankara/cankaya/cayyolu/>
13. KESK. (2003).Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar,1-2 Şubat 2003.KESK Yayınları.İstanbul. S.83,91.
14. Mihçı, H (2012).Neden 4+4+4 ?.<https://bianet.org/bianet/egitim/137299-neden-4-4-4>
15. Ögdül,R.(2015).Mekan Savaşları:Paranoya Mekanları ve Açık Mekanlar,Birgün Gazetesi,18.12.2015
16. Öngen, T.(2015).Türkiye'nin Son On Yılına Bakış.Redaksiyon Kitap Yayınları.Ankara. S.94.

Eğitim İlişkileri Üzerinden Bir AKP Çözümlemesi

Önder Yılmaz¹

AKP iktidarı dönemi uzun sürmüş ve eğitim sistemi bu dönem içerisinde köklü değişikliklere maruz kalmıştır: MEB'in Teşkilat yapısından, öğretim programlarına, haftalık ders çizelgelerinden seçmeli derslere, okul türlerinden kademeler arası geçişi belirleyen sınav türlerine kadar hemen her alanda yaşanan değişikler son derece hissedilir etkiler yaratmıştır.

Bu değişikliklerin iki temel yönelimi olduğunu daha başlangıçta ifade etmek gerekiyor: Birincisi, egemen eğitim politikalarının Türkiye'deki sistemi de etkilemesi ve «piyasalaşmanın» dayatılmasıdır. Eğitim bu süreç içinde bir hak olmaktan çıkartılmış metalaştırılmıştır. İkincisi de yine birincisi gibi ideolojiktir; ama evrensel niteliklerden öte, yerel özellikler taşımaktadır. İktidar, «kendi inanç değerlerini eğitim sisteminin merkezine» yerleştirmiştir. Böylelikle siyasetin diğer alanlarındakine benzer bir ötekileştirme süreci eğitim yoluyla da gerçekleşmiştir. Buradan yola çıkarak, son dönem eğitim politikalarının hedefinin, insan yetiştirmek değil, yetiyecek olan insanlar üzerinde mutlak bir kontrol sağlamak olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitim, İktidar ve İdeoloji İlişkisi

AKP iktidarı, daha seçimler yoluyla iktidara gelmeden önce; medya, sermaye, uluslararası ilişkiler yoluyla etkisini artırmış ve inanç siyasetini hacimce genişletmiştir. 2002'den bu yana denilebilir ki bu genişleme kültürleme ilişkisine dönüşmüş, istediği şekilde düşünecek yeni kitlelilikler var etme yoluna girmiştir. Bu kültürlemenin “entelijansiya”yı ele geçirme biçiminde seyrettiğini söylemek hiç de zor olmayacaktır. Kesitler halinde yaşanan çatışmalar ve kalkışmalar -önce Cumhuriyet mitingleri ve sonra da Gezi olayları- bu genişlemeye karşı gelişen direnç olarak algılanmalıdır.

Bir başka deyişle iktidar olmadan iktidar ilişkileri kuran AKP, bu hegemonyasını kurarken “eğitimden” yararlanmıştır. O nedenle eğitim bu tür siyasi hareketlerde yalnızca iktidar sürecinde düzenlenen bir sistem ve aksesuar değil, dönüştürücü işlevi olan asli bir unsurdur.

Tüm bunları bir anlam çerçevesi içinde yorumlarsak, eğitim, hem iktidar olmadan önceki süre-

¹ Eğitimiş Genel Eğitim Sekreteri

cinde ve hem de iktidar olduktan sonra AKP'nin araçsallaştırdığı bir ilişki biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle aşağıdan yukarıya doğru ya da halktan devlete doğru bir yayılma ile iktidar olma arasında bir bağ kurulmuştur. Son dönem ise devletten başlayıp halkın zihninde eritilen ideolojik uygulamalarla doludur.

Doğal olarak bir ihtiyaçtan değil, ideolojik bir formasyondan kaynaklanan uygulamalar eğitimde giderek artan bir parçalanma yaratmıştır. Eğitim sistemi üzerindeki bu dejenerasyon, bir tür mülksüzleştirme işidir: Cumhuriyetin temel değerleri devletten soyutlanmaktadır. Cumhuriyetle hesaplaşma şeklini alan bu diklenme, Osmanlıcı bir anlayışı çağrıştırmaktadır. Her iki eğitsel farklılığın embriyoları iki asır önce konumlanmış ve aralarındaki hesaplaşma gün yüzüne yeniden vurmuş, denilebilir.

Eğitime İdeolojik Kuşatma

Kuşkusuz bugünkü eğitim sancımaları 100 yıl önce-sine sarkan bir hesaplaşmanın yansıması; Türkiye, Cumhuriyet rejimiyle birlikte büyük bir dönüşüme adım atarken, önceki toplumsal yapının mirasını da değiştirmeye çalışmıştı. Bu değişimin en büyük hesaplaşması eğitim sisteminde gerçekleşti. Osmanlı siyasal ve toplumsal yapısının bir yansıması olan eğitimin bölünmüş yapılaşması, mevcut toplumsal sınıfları besleyen ve yeniden üreten bir yapının da ürünüydü. Doğal olarak eğitim sistemiyle etle tırnak gibi bütünleşmiş olan sınıfsallık, bir bakıma, kendisini her defasında yeniden üretmek için sürdürülebilir ilişkilere ihtiyaç duyuyordu. İşte Medrese sistemi bu toplumsal yapıyı yeniden üreten sistemin adıydı.

Ulema sınıfının da üzerinde durduğu toplumsal tabakalaşma Vakıf-Şeri Hukuk-Medreselerden oluşan üçlü bir sac ayağının üzerine bina edilmişti. Şeriye ve Evkaf Vekaleti bunun için vardı ve Medreseler bu vekaletle bağlıydı.

İşte aslında, AKP'yi yaratmaya çalıştığı eğitsel düzen içerisinde, bazı çevrelerin «plansız-programsız» olduğuna yönelik eleştirilerini geçersiz kılan gerçek de, tam burada karşımıza çıkıyor: AKP, mevcut durumun ihtiyaçlarıyla ilgili bir eğitsel ara-

yış içinde değil, bir rövanş arayışı içerisindedir. O nedenle karşılaştığımız sistem değişikliklerini güncel gerekçeleri gözönüne alarak değerlendirmeye kalktığımızda her hangi bir anlamlı yanıt bulamıyoruz. Oysa yanıt güncel gerekçelerde değil, tarihsel arkaplanda gizlidir.

Radikalize olmuş bir siyasal hareket olarak AKP'nin, eğitimin toplumu dönüştürme işlevini çok önce kavradığını belirtmek gerekiyor. Hegemonya terimini iktidar kavramıyla ilişkili olarak tanımlayan Gramsci,² iktidar ilişkisinin yalnızca bir yönetme ilişkisi olmadığını, modern devlete gücünü veren şeyin onun ikna gücü olduğunu belirtiyor ve bu ilişkiyi hegemonik bir ilişki olarak tanımlıyor. Hegemonya, toplumun nasıl yaşayacağına dair iktidara etkili bir kontrol yöntemi sunuyor ve hem alt ve hem de üst yapının nasıl olması gerektiğine yönelik toplumda kabul edilebilir bir "bilinç" oluşturuyor. Eğitimi de hegemonik bir ilişki olarak tarif eden Gramsci; "Eğitim, hegemonyanın temel işleyiş aracından başka bir şey değildir." diye ekliyor. Politikayı eğitsel ve aynı şekilde eğitimi de politik olarak imleyen Gramsci, hegemonyayı da kültür ve iktidarın sentezi olarak betimliyor.³

Sistemin Üzerinde Denemeler

14 yıllık deneyimlerimiz bize eğitim sisteminin bir yapboz tahtasına döndüğüne yönelik eleştirileri haklı çıkartacak, olabildiğince çok argüman sunmaktadır; bunlardan bazılarını örneklendirelim:

Özellikle, ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemi üzerinde son derece çalkantılı dönemler yaşanmıştır. Tek sınavla liseye geçiş, önce 3 sınava çıkartılmıştır. 6-7-8. sınıfların sonunda yapılan SBS sınavıyla liseye geçiş sistemi bir müddet sonra tekrar ortadan kaldırılmış ve yeniden tek sınav sistemiyle geçiş denenmiştir. Kısa bir süre sonra bundan da vazgeçilmiş ve TEOG adı verilen ve 12 sınavdan oluşan bir başka geçiş sistemi getirilmiştir. Bu arada sistemin zaaflarından zarar gören öğrencilerin yitirdiklerini yerine koyacak bir tedbir geliştirilmemiş, yerleştirmelerde yaşanan büyük sorunlar nedeniyle de birçok öğrencinin gelecek planlaması ağır yaralar almıştır.

² Gramsci ve Eğitim, Kalkedon Yayınları, 2011, s. 13-40

³ Gramsci ve Eğitim, Kalkedon Yayınları, 2011, s. 57-61

Bir başka çelişki, okul yöneticilerinin görevlendirilmesiyle ilgili süreçte yaşanmıştır. Okul müdür ve müdür yardımcılarının görev süreleri 2014'te çıkan bir yönetmelikle 4 yıllı sınırlandırılmıştır. Liyakatin bir tarafa bırakılarak yandaşlık ilişkilerinin belirleyici olması oldukça göze batmış ve ötekileştirmenin baskın bir başka örneği yaşanmıştır. Ancak çelişki bununla ilgili değildir. MEB, ilk defa hazırlamış olduğu 2010-2014 Stratejik Planını, anlaşılacağı üzere 5 yıl üzerinden hazırlamıştır. Strateji palanının zamanlamasıyla okul idarecilerinin görevde kalma süreleri arasındaki fark, planlamanın gerçekçi olduğuna dair hiç de olumlu mesajlar içermemektedir.

En hazırlıksız durum Dershanelerin kapatılmasıyla ilgili yaşanmıştır. Dershanelerin %63'ü örgün eğitim kapsamında dönüşüme alınmış ve gerekli koşulları⁴ yerine getirebilmeleri için 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılına kadar süre tanınmıştır. Okulu bir yaşam alanı olarak tasarlayan ve okulda geçirilen zamanı yalnızca bir "öğretim" ilişkisi olarak görmeyen modern pedagojinin aksine dershanelerin okullara dönüşmesi, plansızlığın bir başka örneğini sergilemiştir.

Anlaşılması zor bir başka durum "okula başlama yaşının 5 yaşa düşürülmesiyle" ilgilidir. Hiçbir bilimsel veriye dayanmaksızın birinci sınıfa başlama yaşını beş yaşa indiren düzenleme, okulöncesi eğitim almamış yüz binlerce çocuğun örgün eğitime başlamasına neden olmuş ve eşitsiz yarış iyice eşitsiz hale getirilmiştir.

Örneklerin ayrıntılarına inilebilir ya da yeni örnekler verilebilir. İlk bakışta görünen, eğitimde işbilmez kadroların görev başında olduğudur. Bu postulatın nesnellliğini, laiklik, okullaşma, eğitimin finansmanı, sınıfsal gerçeklik ve benzeri konular üzerinden hep birlikte değerlendireceğiz...

Laik Eğitim İnanç Eğitimiyle Yer Değiştiriyor

Örgün eğitim kapsamında ve 4. sınıftan itibaren zorunlu dersler arasında yer alan Din Kültürü ve

⁴ 250 m²'lik oyun bahçesi, merdiven genişliği, engelli rampası, asansör, tavan yüksekliği, koridor genişliği ve su deposuna sahip olma, gibi özelliklerden belirtilen tarihe kadar muaf tutulmuştur.

Ahlak Bilgisi (DKAB), bugün darbe anayasası diye tabir edilen 82 Anayasasının dayattığı bir ders olarak okutuluyor.

DKAB dersinin AİHM, hem 2007'de ve hem de 2014'te zorunlu olmaktan çıkarılmasına yönelik karar vermiştir. Bunun yanında, içeriğinin, diğer dinleri ve hatta inançsız olmayı kapsayacak biçimde nesnelleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. AİHM, özellikle de Alevi öğrencilerin eğitim haklarının ihlal edildiği gerekçesiyle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin ihlal edildiğine karar vermiştir. Türkiye, bilindiği gibi kararları uygulamakta ve süreci kendi istediği biçimde işletmeye devam etmektedir.

Bir taraftan Okullarda 4. sınıftan itibaren DKAB dersleri zorunlu olarak okutulur ve içeriğine yönelik bir nesnellik sağlanmazken, öte taraftan İmam-Hatip Ortaokulu ve Liseleri sayısı hızla artacak şekilde açılmaktadır. Tüm bunların yanında özellikle İmam-Hatip olmayan ortaokulların içerisine, ayrı bir müfredat ile eğitim yapan İmam-Hatip sınıfları açılmaktadır. İmam Hatipler lehine ayrımcılık içeren açıklamalar, kampanyalar, kayıt koşullarının iyileştirilmesi, servis hizmetinin ücretsiz sağlanması, öğle yemeği verileceğine dair duyuruların yapılması, imam hatipli olmayanlara karşı ötekileştirmeyi körüklerken, ayrımcılığın okulların içine sınıf açmak suretiyle yerleştiriliyor olması, «davaya» ne kadar önem verildiğinin bir göstergesi olarak kayda geçirilmelidir.

Tüm bunların yanında 19. Milli Eğitim Şurasında, zorunlu DKAB derslerinin 1. sınıftan itibaren okutulmasıyla ilgili tavsiye kararı alınmıştır.

Seçmeli dersler adı altında ise bir başka dayatma gerçekleşmektedir: Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler ve Arapça dersleriyle birlikte, inanç eğitimi haftalık ders çizelgesinde 10 saate kadar yer bulabilmektedir. Toplum, devlet eliyle ve eğitim aracılığıyla «nasıl inanması gerektiği» konusunda biçimlendirilmektedir.

Eğitime Kaynak Aktarımı

OECD tarafından yayımlanan, ülkelerin eğitim

harcamalarının tüm kamu harcamaları içindeki oranına ilişkin en güncel veri 2011 yılına aittir. Bu veriye göre, OECD'ye üye olan 34 ülke için tüm kamu harcamaları içerisinde okulöncesi eğitime ayrılan pay ortalama % 1,1'dir. İlköğretim ve orta-öğretime ayrılan pay da ortalama % 8,4'tür. Türkiye'de ise bu oranlar sırasıyla % 0,4 ve % 6,3'tür.⁵

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumlarının bütçelerine bakıldığında ise 2016 yılı için Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin 76 milyar TL, Yükseköğretim Kurumları bütçesinin ise 23,5 milyar TL ödeneği olduğu görülmektedir. Bu tutar öngörülen 2016 yılı milli gelirinin yaklaşık yüzde 3,45'ine karşılık gelmektedir. OECD ülkelerinde milli gelirin ortalama yüzde 6'sı eğitime ayrılmaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçildiği 1998 yılında, MEB yatırımlarına % 30,03, 2002 yılında % 17,18 pay ayrılırken bu oran 2016 yılında %8,23'e gerilemiştir.⁶

Eğitim harcamalarının önemli bölümünü ise personel maaşları oluşturmaktadır. İkili öğretimin sona ermesi için daha fazla okul ve derslik gereksinimine karşın, 2014'te son iki yıldaki harcamaların altında gerçekleşmiştir.⁷ Türkiye genelinde ilköğretimde 9919 okulda, liselerde 1085 okulda olmak üzere toplam 11.004 okulda ikili eğitim yapılmaktadır.⁸

Tüm birimler içerisinde en yüksek paya sahip olan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ayrılan ödenek 2014'te % 9,2'lik düşüş göstermiştir. Burada dikkat çekici olan bütçede az pay ayrılmış olmasına rağmen harcamada artış gösteren din eğitimidir; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne ayrılan ödenek de 2014 yılında bir önceki yıla göre % 23,1 oranında düşmüştür, ancak yapılan harcamalar % 29,8 artmıştır. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü için ise tersi söz konusudur; 2014 ödeneği, bir önceki

yıla göre % 46,7 arttığı halde, yapılan harcamalar % 3,2 azalmıştır.⁹

Genel olarak, eğitim harcamalarının yatırım için gerçekleşmediği, 2010-2014 stratejik planında hedeflenmiş olmasına rağmen ikili öğretime son verilemediği hatta 4'lük sistem nedeniyle ikili öğretim yapan okulların sayısında artık görüldüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün harcamalardaki payının arttığı gözlemlenmiştir.

Türkiye'de Okullaşma

Eğitim politikaları, yalın ve ideolojik bakış açısından soyutlanmış değildir. Tam tersine emrindedir ve siyasetin belirlediği diğer makro politikalardan etkilenir. Nüfus politikasının örneğin, eğitim politikasını belirlemesi kaçınılmazdır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2014 yılı verilerine göre Türkiye'de 0-17 yaş aralığındaki çocuk nüfusu 22 milyon 838 bin 482'le toplam nüfusun yaklaşık % 30'unu oluşturmaktadır. Bu oran her geçen gün artmaktadır. Rakamlar göstermektedir ki, 12 Yıllık "Zorunlu" eğitime rağmen okullaşma istenilen düzeylere erişememiştir.

Bugün hala ortaöğretimde okullaşma oranı ancak %79,47'tür. Buna karşılık okulöncesi okullaşma oranı ise yalnızca % 41,6'dır.¹⁰ PISA verileri yalnızca ders başarısı ve eğitimin niteliği üzerine veriler sunmuş değildir. Aynı zamanda, yapılan araştırmalar, PISA verilerinde düşük başarı gösteren öğrencilerimizin, okulöncesi eğitimi benzerlerinden çok daha az aldığına işaret etmektedir.¹¹ Bir başka deyişle okulöncesi eğitimdeki okullaşmanın düşük olması, gelecekteki okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Başarı ve okulöncesi eğitim konusundaki doğrudan ilişki, Türkiye'de ihmal edilen konuların başında gelmektedir.

Okulöncesindeki okullaşmanın düşük olmasının nedenlerinden biri 1. sınıfa başlama yaşının düşürülmesiyle ilişkilidir. Diğerleri ve belki de daha önemlisi okulöncesinde devletin sağladığı olanakların sınırlı olmasıdır. Özel okulöncesi eğitim ku-

⁵ ERG, 2015 İzleme Raporu, s. 39

⁶ Eğitilmiş 2015-2016 Eğitim Öğretim I. Yarıyıl Değerlendirme Raporu, bakınız: http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/meb-de-zelletrmeye-del-yatirim-bte#.VsETn_KLTIU

⁷ ERG, 2015 İzleme Raporu, s. 40

⁸ Eğitilmiş 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu, bakınız: <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/2014-2015-etm-retm-yili-deerlendirme-raporu#.VsELQfKLTIU>

⁹ ERG, 2015 İzleme Raporu, s. 42

¹⁰ ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu, s. 21

¹¹ ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu, s. 45

rumlarında öğrenci sayısı bir yılda % 26 oranında artarken, resmi kurumlarda ise öğrenci artış oranı yalnızca % 7’de kalmıştır. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde özel kurumlardaki öğrenci sayısı % 35 oranında artmış, ancak bu oran resmi kurumlarda yalnızca % 8 olarak kalmıştır.¹² Anlaşılacağı üzere; eğitimde özelleştirmeye bağlı olarak okullaşma oranı düşmektedir.

Okullaşmayla ilgili göstergelerden biri de örgün eğitimden erken ayrılma oranlarıdır. 2014 yılı itibarıyla eğitimden erken ayrılanların oranı Türkiye’de % 38’dir, AB ülkelerinde ise % 11’dir. Buna karşın, Türkiye’de eğitimden erken ayrılma oranının genç kadınlarda daha yüksek olduğu görülür. 2014 itibarıyla genç erkeklerin % 35’i, genç kadınların % 41’i ortaöğretimi tamamlamadan eğitimden ayrılmıştır.¹³ OECD istatistiklerine göre Türkiye’de 15-19 yaş diliminde eğitimine devam edenlerin oranı sadece yüzde 59’dur.¹⁴

AKP hükümeti tarafından 4+4+4 düzenlemesi “Zorunlu Eğitimin 12 yıla çıkarılması” girişimi olarak sunuldu. Oysa MEB’in 2013-2014 istatistikleri ortaöğretim çağındaki çocukların örgün eğitimden koparak açık liseye yönlendiğini ortaya koymuştur. İstatistiklere göre, 2014 yılında Mesleki Açıköğretim Lisesi de dahil olmak üzere Açıköğretim Lisesinde okuyan toplam öğrenci sayısı 1 milyon 306 bin 994’tür. Bu sayı 4+4+4 düzenlemesi öncesi 2011-2012 eğitim öğretim yılında ise 940 bin 268’dir.¹⁵ Bu rakamlar 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında da 1.470.434’ü bulmuştur. Liseye devam eden öğrencilerin %32’si açık liseye kayıtlıdır.¹⁶

Çocuk Emeğinin Sömürülmesi

12 Yıllık Zorunlu Eğitim çocuk işçiliğinin yaygınlaştıracak düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Yasal düzenlemeyle, «işletmelerin personel sayıla-

¹² ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu, s. 22

¹³ ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu, s. 60

¹⁴ ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu, s. 118

¹⁵ Eğitimiş 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu, bakınız: <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/2013-2014-etm-retm-yili-brnc-dnem-deerlendirme-raporu#.VsEK-bPKLTIU>

¹⁶ Eğitimiş 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu, bakınız: <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/2014-2015-etm-retm-yili-deerlendirme-raporu#.VsELQfKLTIU>

rının %10’undan fazla olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır.” sınırlaması kaldırılmıştır. ¹⁷ Böylelikle meslek liselerinin artmasına paralel olarak, işletmeler asgari ücretin 1/3’üne ve istediği sayıda işçi çalıştırmaya yasal olarak hak kazanmışlardır.

MEB istatistikleri, son yıllarda sermayenin kalifiye ve ucuz işgücü ihtiyacına bağlı olarak meslek liselerinin sayısında da artış olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye genelindeki toplam 9 bin 61 lisenin yarısından fazlası yani 5 bin 106’sı mesleki ve teknik lisedir. Özel meslek lisesi sayısı ise 429’a çıkarken, geçen yıl bu okullarda okuyan öğrenci sayısı 56 bin 53’ten bu yıl verilen teşviklerle 75 bin 890’a yükselmiştir.¹⁸

Çocuk işçiliğinin yaygınlaştırılmasının bir diğer boyutu yine 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitimle birlikte getirilen ve «zorunluluk» kapsamına alınan «Açık Lise»lerdir. Bütün istatistikler göstermektedir ki, örgün eğitimden öğrenciler önemli ölçüde maddi yetersizlikler nedeniyle ayrılmaktadır. Örgün eğitimin dışındaki bu çocuklar, piyasada kayıt dışı ekonominin ucuz emeği olarak değerlendirilmektedir.

2012 itibarıyla 6-17 yaş grubundaki çocukların % 8,5’i herhangi bir eğitim kurumuna devam etmemektedir (1.297.000 çocuk). Çocukların % 2,9’u (445.000 çocuk) hem ekonomik bir işte çalışmakta hem de okula devam etmektedir; % 45,9’u ise (7 milyon çocuk) okula devam ederken aynı zamanda ev işlerine destek olmaktadır.¹⁹

¹⁷ 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yapılan değişiklikler aşağıdaki gibidir:

Maddenin değiştirilmeden önceki hali:

Madde 18: On ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az, yüzde onundan fazla olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır. Öğrenci sayısının tespitinde kesirler tama iblağ olunur.

Değiştirilmiş hali:

MADDE 12: 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 18 inci maddesinin birinci fıkrasında yer alan ‘yüzde onundan fazla’ ibaresi madde metninden çıkarılmıştır.

¹⁸ Eğitimiş 2015-2016 Eğitim Öğretim I. Yarıyıl Değerlendirme Raporu, bakınız: http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/mebde-zelletrmeye-del-yatirimabte#.VsETn_KLTIU

¹⁹ ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu, s. 57

Kamusalın Piyasalaşması ve Eğitimin Sınıfsal Yapısı

Eğitim yoluyla, toplumsal tabakalaşma yeniden üretilmekte ve sürdürülebilir ilişkiler ağına oturmaktadır. Bir başka deyişle Eğitim, toplumun sınıfsal yapısını sürdürebilmesi için koruyucu bir kalın işlevi görmektedir. Gelir durumu iyi ailelerin çocukları ile alt gelir gruplarına indikçe yoksullaşan ailelerin çocuklarının aldıkları eğitim hem kalite ve hem de gelecek planlaması açısından büyük uçurumlar barındırmaktadır.

Dünyadaki liberal dönüşümlerin, Türkiye gibi ülkeleri ve eğitim sistemlerini de baştan sona etkilemesi kaçınılmazdı. Bugün sistemli biçimde eğitim paralı hale getirilmekte ve özel öğretim teşvik edilmektedir.

1997’de özel ilkokulların oranı %1,5²⁰ genel eğitimdeki oranı ise %1²¹ dolayındadır. Bugün ise bugün eğitim kurumundaki 59509 okuldan 7474 okul, özel okuldur. ²² Eğitim sistemindeki özel okulların payı %12,5’i bulmuştur. Buna karşılık özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere oranı %5,2’dir.²³ Özel okul ve devlet okulu arasındaki ayırım okul başına düşen öğrenci sayısındaki ayırımla derinleşmektedir. Sınıf mevcutları çok daha düşük ortamlarda özel okullarda öğrenim gören öğrencilere ders içerisinde öğretmenin ayırdığı zaman çok daha fazla artmakta ve diğer değişkenlerle birlikte eğitimin kalitesi yükselmektedir.

Toplum, eğer özel okullara gidenler ve devlet okullarına gidenler diye ayrılıyorsa ortada ciddi bir sorun var demektir. Ayrıca bu ayırım yalnızca özel ve devlet ayrımı değil, kendi içinde de alt kategorilere bölünmektedir. Yani devlet okulları merkez ve çevre okullara, özel okullar da büyük ve butik okullara bölünmüştür. Bu bölünme yalnızca okullarda değil, öğrencilerin ve anne-babaların zihninde de gerçekleşmektedir. Doğal olarak toplumun okullardan

başlamak üzere yarıldığı söylenebilir. Eğitimde özelleştirme, toplumsal tabakalaşmayı hem yansıtmakta ve hem de yeniden düzenlemektedir.

Hele bir de devlet adına özel okullara yönlendirmek üzere verilen teşviklerin, başarıya endeksli olması, başarılı öğrencilerin özel okullara yönlendirilmesi sonucunu bile isteye doğurmaktadır. Böylece devlet okulları hem parası olan ve hem de başarısı olan öğrencilerden arındırılmaktadır. Madalyonun tersinden bakarsak, devlet okulları yoksul ve başarısız öğrencilerin okullarıdır.

İktidar, bu sürece hazırlanarak gelmiştir. 12 Yıllık Kesintili ve Zorunlu Eğitim Yasası kapsamında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22. Maddesindeki “İlköğretim, devlet okullarında kız ve erkek çocukları için zorunludur ve parasızdır” ifadesi kaldırılmıştır. Eğitimin piyasalaştırılması ve özel okulların yaygınlaştırılması bir tesadüf olarak değerlendirilemez.

Öte yandan, eğitimdeki eşitsizlikler gelir dağılımındaki eşitsizliğin bir yansıması olarak da karşımıza çıkmaktadır: Türkiye’deki en yoksul yüzde 10’luk gelir dilimi ile en zengin yüzde 10’luk gelir diliminin harcamaları arasında 7 kat fark bulunmaktadır. Eğitim harcamalarında ise zenginlerle yoksullar arasında 49,7 katlık bir fark ortaya çıkmıştır. Resmi verilere göre Türkiye’nin gelir pastasından en az payı alan yüzde 10’luk kesim, Türkiye’de gerçekleştirilen eğitim harcamalarının sadece yüzde 1’ini yapabiliyor. Ailelerin toplam eğitim harcamalarının yüzde 49,7’sini ise en zengin yüzde 10’luk kesim yapıyor. En zengin yüzde 20’lik kesimin eğitim için yaptığı harcama, geri kalan yüzde 80’lik kesimin harcamasının neredeyse iki katıdır.²⁴

Böylesine derin eşitsizliklerin içselleştirilmesi için de öğretim programları kodlanmaktadır: Liberal ekonominin kavramları, müfredat içerisinde eritmekte ve geleceğin yurttaşları olacak çocuklar için normalleştirilmektedir.²⁵

²⁰ 75. Yılda Eğitim, Fatma Gök “75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitimi ve Devlet”, İş Bankası Yayınları S. 8

²¹ 75. Yılda Eğitim, Fuat Ercan “1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları”, İş Bankası Yayınları, s. 34

²² http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf, s.50

²³ ERG, 2015 Eğitim İzleme Raporu s. 124.

²⁴ http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/meb-de-zelletrmeye-del-yatirim-bte#.VsDxO_KLTIU

²⁵ Bakınız; 652 Sayılı KHK’nin 2. Maddenin a fıkrası, rekabet sözcüğünü normalleştirir ve MEB’in görevleri arasında sayar: *MADDE 2 –Millî Eğitim Bakanlığının görevleri şunlardır: a) Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden*

Bu normalleştirme, yalnızca MEB'in görevlerini tanımlarken yapılmamakta, yandaş kurumların yayınlarında da açıktan ilan edilmektedir. Örneğin, Eğitim Bir Sen'in 12 Yıllık Kesintili ve Zorunlu Eğitimi savunan kitapçığında geçen şu vurgu şaşırtıcı bir nitelik taşımaktadır: “Eğitimin aslı işlevi, meslek adamı yetiştirmek değildir. Bu, sanayileşme sürecinde sanayi toplumu ve kapitalist sistemin taleplerine göre insan yetiştirme anlayışına dayalıdır.”²⁶ Kapitalizme övgü için gizlenme gereksinimi bile duyulmamaktadır.

AKP'nin Şuraları

Bu yazı içerisinde AKP döneminde toplanmış olan 18. ve 19. Milli Eğitim Şuralarına ayrı bir parantez açmak lazım. 2012 yılı Mart ayında yasalaşan 12 Yıllık Kesintili ve Zorunlu Eğitim, aslında AKP'nin 2011 seçim beyannamesinde ve programında mevcut değildi. Buna rağmen yapılan radikal değişiklik 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlara dayandırılmıştı. Bu kritik dönemeç, Şuraların araçsallaştığı gerçeğini ortaya koymaya yetti: Kamuoyu, 19. Şurayı bu “araçsal” niteliği üzerinden değerlendirdi ve takibe aldı.

19. Milli Eğitim Şurası ise, 12 Yıllık eğitim sürecinde gerçekleştirilememiş yapısal değişiklikler için yeni bir meşrulaştırma ilişkisi doğurmak için kurgulanmıştı. Karma eğitimin tartışmaya açılması, değerler eğitimi adı altında inanç eğitiminin okulöncesine kadar dayatılması, zorunlu DKAB derslerinin 1. sınıftan itibaren okutulması, Osmanlı'nın liselerde zorunlu okutulması gibi öneriler tavsiye kararlarına dönüştü.

Şurada karara bağlanmamış olmasına rağmen tartıştırılan «Karma Eğitim» uygulamasının tehlikede olduğunu söylemek hiç de zor değil. Karma Eğitimin ortadan kaldırılması girişimi, bir kaç kurumun işi değil, hegemonik bir ilişkidir. Bir taraftan hükü-

geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.

²⁶ Eğitim Bir Sen'in “4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi Ne Getiriyor Neler Olmalı?” adlı yayınlanan kitapçığının 22 sayfasından alıntıdır.

met bu işi kamuoyunda tartıştırırken, bir taraftan eğitsel içeriği olan kurumlar, vakıflar, sendikalar «karma eğitimin» zararları üzerine yayın yapmaktadır. Öte tarafta inanç ve ibadet mekanlarında bu konu tartışılmakta ve medyanın bir kısmı bunun sarkıncalarını sıralamaktadır. Bu açık bir mevzilenme durumudur ve karşısındaki cepheyi yaracak ağır silahlar kullanılmaktadır.

Karma Eğitim, Cumhuriyetin tartışılmaz kazanımlarından biridir ve toplumun cinsiyet temelli örgütlenmesine karşı bir diklenmedir. İktidar, kendi ideolojik kodlarına uygun olarak kadın cinsel kimliğini toplumun belirli yerlerinde silikleştirmeye çalışmakta bunun için de karma eğitim uygulamasına saldırmaktadır.

AKP iktidarının hem siyasal hem eğitsel edimleri, tarihsel bir hesaplaşmanın izlerini taşımaktadır. 19. Şura, hem bu hesaplaşma kaygısını taşıması nedeniyle ve hem de sistemin temel sorunlarıyla hiç ilgilenmemesi nedeniyle eğitsel bir şura değil, siyasal bir şura olarak anılacaktır.

Dil Eğitimi Üzerine Kopan Fırtına

Bu fırtına, uluslararası geçerliliği olan bir yabancı dil için kopsaydı, daha anlaşılabilir bir tartışmaya zemin hazırlamış olurdu. Ancak Türkiye'de Osmanlıca ve Arapça üzerine yoğunlaşan dil eğitimi talepleri çok da anlaşılır gerekçelere dayanmıyor.

Mevcut haliyle Osmanlıca, Sosyal Bilgiler Liselerinde zorunlu, diğer liselerde seçmeli olarak okutulmaktadır. Arapçayla ilgili seçmeli seçenekler mevcutken, önümüzdeki eğitim öğretim yılından itibaren ilkokullarda yabancı dil olarak okutulmasına başlanacağı duyurulmuştur. Arapça bir yabancı dil olmanın ötesinde, farklı bir alfabeyle okunup yazılmaktadır. Bu durum, dili öğrenecek öğrenciler için ikinci bir sorumluluğu taşımaları anlamına gelecektir. Ancak iktidar bu sorumluluğun ağırlığıyla hiç meşgul değildir.

Kuşkusuz Cumhuriyet devrimiyle birlikte yaşanan dildeki değişim hareketi, bir alfabe değişikliğine indirgenemeyecek kadar kapsamlı ve gerekçelidir. Kaldı ki dil devrimi, halkın konuştuğu dili, devletin dili haline getirmeyi amaçladığı kadar, iletişimde

anlamın ortaklaşmasını da sağlamıştır. Bu anlamda Cumhuriyetin dil devrimi daha geniş bir yelpazede “anlam devrimi” olarak nitelense hiç de yanlış olmayacaktır. Bahsi geçen konuda yaşanan tartışmalarda da yine bir “hesaplaşmanın” izlerini sürmek hiç de zor değil.

Seçmeli Dersler

Ortaokullarda ve liselerde seçmeli ders düzenlemesi yapıldıktan sonra, haftalık ders saatlerinde artış meydana gelmiş ve okula giriş-çıkış saatleri de bu nedenle değişmiştir. Özellikle ikili öğretim yapan okullarda okuyan öğrenciler çok erken saatlerde ders başı yapmak ve çok geç saatlerde de okuldan çıkmak durumunda kalmıştır. Ders saatlerindeki bu artış, yeni sınıf ihtiyaçlarını ortaya çıkarmış, bu da okulun içindeki kütüphane-destek sınıfları gibi mekanların dersliklere dönüşmesine neden olmuştur.

Yapılan değişikliklerdeki en önemli tartışma, haftalık ders saatlerinin artmış olmasına rağmen kişisel gelişimi en çok destekleyen rehberlik saatlerinin kaldırılmış olmasıdır.

Tüm bunların yanında, seçmeli dersler, öğrencilerin yeteneklerine uygun dersleri alarak kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı gerekçesiyle yasalaştırılmış ama uygulama bunun tersi yönde işlemeye başlamıştır. Seçmeli derslere uygun hocaların bulunmayışı, inanç derslerine uygun kadrolarla okulların donatılması, seçmeli kavramının zorunlu kavramıyla değiş tokuşuna sahne olmuştur.

İlginç bir çelişkiyi de burada belirtmek gerekiyor: Ortaokullarda zorunlu ders saati 29, seçmeli ders saati ise 6’dır. İmam Hatip ortaokullarında ise zorunlu ders saati 35, seçmeli ders saatinin ise sadece 1 saat olduğu görülüyor. Bu anlamda «seçmeli derslere» İmam Hatip Ortaokullarında okuyan öğrencilerin ihtiyaç duymadığına dair bir ön kabulün var olduğunu belirtmek gerekiyor.

Sonuç-Değerlendirme

Tarihsel misyon ve evrensel ideolojik kodları açısından siyasal iktidar eğitimi bir taraftan piyasalaştırmakta ve bir taraftan da inanç eğitimi yoluyla kitleleri kontrol altına almaya çalışmaktadır. Her

iki girişim de toplumda yarılmalara neden olmakta ve bu yine eğitim yoluyla kamufle edilmek istenmektedir.

Sınıfsal olarak karakterize olan, özel öğretim-özel okul paradigması kamu kaynaklarıyla meşrulaştırılmakta ve bu da toplumsal tabakalaşmanın sürekliliğini sağlamaktadır. Tüm bunların yanında, 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim yasası, eğitimde bir fetret devrinin yaşanmasına neden olmuş; okullar türlerine göre değil İmam Hatip olanlar ve olmayanlar olarak bölünmüştür.

Ortaokulları İmam Hatip olanlar ve olmayanlar olarak ikiye bölen, Açık lise uygulamasıyla da Zengin-Yoksul ve cinsiyet ayrımcılığının aralanmasına olanak tanıyan, çocuk emeğini iş gücü piyasasına pazarlayan, seçmeli dersler adı altında inanç eğitimi yaygınlaştıran bu sistem, eğitimde bir yapıbozum olarak işlev görmüştür.

Her fetret döneminin sonunda bir bütünleşme olduğu unutulmamalıdır. Bir başka deyişle bu bütünleşmenin, laik ve bilimsel eğitim yönünde mi olacağı yoksa inanç eksenli bir bütünleşme mi olacağı sorusunu sormak bugün için hayati önem taşımaktadır.

Geçmişe öykünmeci kodlarla dolu eğitsel söylemler, «Öğretimin Birliği» kavramında metaforik bir değişim yaratmaktadır. Cumhuriyet döneminde ilkeselleştirilen bu birlik, en azından eğitim sistemi içerisinde ülkenin çocuklarına eşit imkanların sunulması açısından da can alıcı önemdeydi.

Oysa bugün eğitim, sınıfsal yapıyı besleyen bir kaldıraca dönüşmüş ve iktidara seçmen ve oy devşirecek manivela olarak işlev görmektedir. Eğitim, bu anlamda yönetmeyecek olanları ya da kimlerin yönetmeyeceği ve kimlerin yöneteceğini belirleme kurgusu üzerine inşa edilmektedir.

Demokrasi, baştan çıkarılmış genç bir kadın gibidir; teokrasi ise cazip bir erkek gibi salınmakta ve kadının hezeyan içindeki duygularıyla oynamaktadır.

Özgür Demokratik Toplumcu Eğitim

Sakine Esen¹

Temel İlkeler ve Yaklaşım

Her şey “Kendini bil”mekle başlar. İnsan kendi hakikatinin dolambaçlı yollarından geçip başkalarının hakikatiyle buluştuğunda, evrenin hakikatine ulaşmaya da bir adım daha yaklaşır. Evrenin döngüsellığı ölçüsünde genişleyen bu yolculuk yine kendisine ulaşır. Fakat orada artık bir başka varoluş, bir başka kendi olma hali vardır. Toplumsallığı yüklenmiş ve bireysel varoluşunu toplumla bütünleştirmiş bir insan gerçeği açığa çıkmıştır. Özgür, demokratik toplumcu eğitim insanın, evren ve toplumla kurduğu bağı müdahale eden sınıflı, iktidar eksikli sistemi kapsamlı bir eleştiriye tabi tutarak, insanın doğal gelişimini engelleyen mekanizmaları sorgular ve yapı bozuma uğratar.

İnsanın gelişiminin önündeki en büyük engel doğaya yabancılaşmasıdır. Toprakla, suyla, diğer canlılarla tahakküme dayalı bir ilişki içinde olan insan, bunun bedelini sadece doğal felaketlerle veya kaynakların hızla tüketilmesiyle değil; aynı zamanda kendisine yabancılaşmasıyla ödemektedir. Kendisine yabancılaşan insan özgürleşemez; bu yüzden özgür demokratik toplumcu eğitim ekolojiyi eğitimin vazgeçilmez bir ilkesi olarak görür.

İnsan temel yaşamsal öğrenmelerini okul öncesi dönemde gerçekleştirir. Dil öğrenme, zaman kavramını kavrama, kendini yaşatmak için korumaya yönelik yöntem geliştirme, okul öncesi çağda gerçekleşir. Çocuk, anne ile bütünsel varlığını bağımsızlaştırır ve bir başka toplumsallığa yönelir. Öğrenmek için bir sırada oturması gerekmediği gibi tek bir insanı saatlerce dinlemesi de gerekmez. Öğrenmelerini kendisi seçer; seçimleri biyolojik gelişimi ile diyalektik bir bağ içerisindedir. Özgür, demokratik, toplumcu eğitim, insanın temel öğrenme süreçlerini ele alarak; insan, doğa ve toplum arasındaki yabancılaşmayı kırmayı, kapitalist modernitenin felç ettiği öğrenme süreçlerini onarmayı amaçlar. Bu noktada sistemin yeniden ve yeniden üretildiği bir mikro alan olarak ailenin demokratikleştirilmesi meselesine yönelir. Mevcut haliyle

¹ Eğitim Sen Genel Sekreteri

aile, iktidarın ve hiyerarşinin, sistemin temel düşünce ve yaşam biçimlerinin üretildiği bir alandır. O halde özgür bireylerin olması yalnızca çocuğun eğitimi ile değil bir bütün olarak aile içerisindeki rollerin sorgulanmasını sağlayan yetişkin eğitimi ile tamamlanmalıdır. Hayatın kendisi sürekli bir öğrenme alanıdır. Bununla beraber halkevleri meclisler ve komünler, toplumsal cinsiyet rollerinin sorgulandığı, demokratik bir yaşam için ortaklaşmacı kültürün yaratıldığı ve hayata geçirildiği mekanizmalardır. Diğer yandan akademiler yaşam boyu öğrenmenin merkezleridir. **Özgür, demokratik, toplumcu eğitim; yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu eğitim yaklaşımından hareketle yaşlısından çocuğuna toplumun tamamının ihtiyaçları doğrultusunda bir öğrenme edimi içerisinde olması için gerektiğini ifade eder. Burada öğrenme bilgi alıp vermeden ziyade; hayatı birlikte keşfetme, eleştirme, yorumlama ve yeniden kurma sürecidir.**

Nasıl ki çocuğun ilk öğrenmeleri yaşamsal öğrenmelerse insanlığın ilk öğrenmeleri de yaşamsaldır ve kadınlar hayatın devamlılığı için en gerekli olanın bilgisini yaratmış ve sistem bunun üzerine kurulmuştur. Hırsız ve kurnaz erkeğin müdahalesi ile sınıflı toplumun bir sapma olarak ortaya çıkması kadınların baskı altına alınmaları ile mümkün olabilmektedir. Kadınların eğitimden uzak tutulmaları, duygusal zekânın, sezginin bilme alanından dışlanması; erkek egemen cinsiyetçi toplumun devamında önemli bir rol üstlenmiştir. Bu nedenle sistemin yapı bozuma uğratılmasında kadın hakikatlerinin açığa çıkarılması önemlidir. Jineoloji yani kadın bilimi, erkek egemen sistemin tarih edebiyat sosyoloji, demografi gibi sosyal bilim alanları ile pozitif bilimleri eleştirel süzgeçlerden geçirerek; kadın özgürleşmesi üzerine yoğunlaşır. **Özgür, demokratik, toplumcu, eğitim bütün eğitim süreçlerinde jineolojinin ortaya koyduğu yaklaşımları esas alır.**

Diğer yandan insan gelişiminin doğasına uygun olarak eğitimin, anadili temelli ve çok dilli olarak yapılması gerekmektedir. Dil ile düşünce arasında diyalektik bir bağ vardır Anadilinde eğitim bu bağın sürmesini ve insanın evrimsel sürecinin sağlıklı bir biçimde devamı etmesini sağlar. Kimliğin ve varoluşun bir parçası olan anadili öğrenmek diğer dillerin öğrenilmesini kolaylaştırır. **Özgür, toplum-**

cu demokratik eğitim anadili temelli çok dilli eğitimi savunmaktadır.

Bilginin tekelleşip, alınıp satılır hale gelmesi, bir başka deyişle nesneleştirilmesi, kaçınılmaz olarak onun öğrenilmesinin de paralı olmasını getirir. Oysa bilgi, içsel ve kolektiftir, atılan her bir ilmek, önceki üzerine gelir ve örgü uzayıp gider. Bireysel farklılıklar ve yaratıcılık ortaya çıkan desenlerde kendini gösterse de arka bellekte tarihsel birikim üzerine şekillenen bir gerçeklik vardır. Eğitimin bir “hak “ olarak tanımlanabilmesi gücünü kolektivistizmden alır. Eğitimin paralı olması bu kolektif üretimin inkârı olduğu kadar sistemin sınıflı, hiyerarşik yapısına su taşıyan bir çarka dönüşmesi ve eğitim hakkının gasp edilmesi anlamını taşır.

Güncel Sorunlar ve Çözümler

Mevcut haliyle eğitim, toplumu tek tipleştirilen, pazara ucuz iş gücü yaratarak ekonomik entegrasyona hizmet eden, haliyle sistemin yeniden üretilmesi işlevini yüklenen bir araç durumundadır. Eğitim eliyle bir yandan toplumun sünni-islamizasyonu sağlanmak istenirken diğer yandan görünen görünmeyen müfredata aracılığı itaatkâr, kolay yönetilebilir bireyler yetiştirilmesi hedeflenmekte; bununla beraber militarizm ve Türk milliyetçiliği, neo-Osmanlılık biçiminde yeniden üretilmektedir.

Eğitim geldiğimiz noktada ideolojik savaşım alanına dönüşmüştür. Dolayısıyla sürekli ideolojik bir mücadele gerekmektedir. Bu mücadele tek başına eğitimcilerle gerçekleştirilemez. Velilerin ve onlar aracılığı ile tüm toplumun mücadelenin içinde olması gerekmektedir. AKP iktidarı ihbarcı bir toplum yaratmış, okulların ve eğitimin kendi ideolojisi doğrultusunda şekillenmesini veliler aracılığı ile gerçekleştirmeye girişmiştir. «Başı açık öğretmen istemiyorum.» , « Kızım, oğlan çocukları ile aynı sınıfta olmasın», «Dindar öğretmen istiyorum» gibi mahalle baskısından öte iktidarın ideolojik dayatmalarının sözcüsü olan yaklaşıma karşı velilerle birlikte çoğulcu, demokratik prensiplere sahip çıkılarak birlikte mücadele edilmesi artık bir zorunluluktur.

İdeolojik mücadelenin diğer yanı ise dersler ve onların içeriklerine dönük olmak durumundadır.

Seçmeli din dersleri bir zorunluluğa dönüşmüştür. Velilerin müdahalesi ile çocukların eleştirel düşüncelerini sağlayabilecekleri, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri derslere yönlendirilmeleri; yine eğitim hakkının gasp edilmesi anlamına gelen eğitimin paralı hale gelmesi uygulamalarına karşı tutum alabilecekleri araçlara ihtiyaç vardır. Öğrenci veli dernekleri, birlikleri ya da daha esnek platformlar meclisler ortak mücadele için buluşma alanları olabilir ve tüm sorunlara karşı elbette sendikalarla birlikte ortak mücadele yürütülebilir.

Öte yandan var olan okulların demokratikleştirilmesi radikal müdahaleler gerektiriyor. Okullarda demokratik bir yönetim için velilerin, öğrenci temsilcilerinin ve okulda çalışanların dahil olduğu bir meclis oluşturulabilir. **Bu meclis kendi içinde belirleyeceği bir yürütme ile okulun işleri yapılabilir.** Okul yönetiminin bu biçimde demokratikleşmesi eğitimin tüm bileşenlerinin sürece katılması anlamına gelir ki bu da iktidarın dayatmalarına karşı okulun demokratik kalmasını sağlar. 2014 yılında Diyarbakır'da açılan Ferzat Kemanger'de böyle bir okul yönetim modeli uygulanmaktadır.

Özgür Demokratik Toplumcu Eğitimde Bir Model Olarak Ferzat Kemanger

2014 yılında 65 öğrenciyle eğitime başlayan okul, adını İran'da idam edilen Kürt öğretmen Ferzat Kemanger'den almaktadır. Bütün derslikler

isimlerini, insanlık tarihine katkı sunmuş kişilerden almıştır. Okul demokratik yönetim anlayışına uygun olarak meclis aracılığıyla yönetilmektedir. Velilerden herhangi bir ad altında para alınmamaktadır. Öğrencilerin kitapları ve kırtasiye ihtiyaçları okul tarafından karşılanmaktadır. **Anadilinde Kürtçe** olarak eğitim verilmektedir. Kürtçe'nin yanısıra Türkçe dersi de olan Ferzat Kemanger'de din dersi yoktur. **Özgür demokratik toplumcu eğitim ilke**leri Ferzat Kemanger'de hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Elbette bir ilk olması itibariyle kimi sorunlar da yaşanmaktadır. Okul binasının ekolojik faaliyetlere uygun olmaması, çeşitli finansman sorunları ve statü sorunu gibi meseleler zaman içerisinde halkın iradesiyle çözümlenebilecek niteliktedir. Diğer yandan Kürtçe yayınların azlığı, yeni materyallerin üretilmesi ve basımını gerektirmektedir. Ferzat Kemanger tüm bu sorunları aşma ve güçlü bir model olma yolundadır.

Bugün iki boyutlu bir mücadele yürütmek durumundayız. Bir yandan var olan okulları demokratikleştirme; diğer yandan kendi okullarımızı kurma. Her ikisi için de çok sayıda gönüllü, mücadele etmeye hazır eğitimci ve veli var. Sistemin sürdürülemezliğinin farkında olan bu kişilerle buluşmalı ve bir eğitim seferberliği başlatmalıyız.

Parasız, Laik, Bilimsel ve Anadilinde Eğitim, Güvenceli İş, Güvenli Gelecek, İnsanca Yaşam İçin Eğitim Emekçileri Mücadeleyi Nereden Kurmalı?

İlhan Yiğit¹

¹ KESK MYK Üyesi

Neoliberal dönüşüm politikalarının bugünkü uygulayıcısı AKP, eğitim alanındaki dönüşüm sürecinde kritik bir döneme girmiş görünüyor. Eğitimdeki neoliberal dönüşümün üç boyutu: Eğitimi piyasalaştırma, gericileştirme ve güvencesizleştirmedir. Her üç kategorideki yapısal dönüşüm adımları özellikle 7 Haziran seçimlerinin ardından doğrudan Saray eliyle tamamlanma ve kurumsallaştırma yoluna gidilmektedir. Önümüzdeki dönem eğitim emekçileri hareketi nerelere yığınak yapmalı sorusuna önermelerde bulunmadan önce, genel anlamda kamu çalışanları hareketinin ve özel olarak eğitim emekçileri hareketinin bugünkü durumunu anlamak ve strateji geliştirmek için hafızalarımızı tazelemek önemli.

Bir Hatırlatma: Kamu Emekçileri Hareketi Mücadele Tarihinde Kırılma Noktaları

Kapitalizmin 1970'lerden başlayarak içine girdiği krizden çıkış amacıyla ortaya konulan neoliberal program, uygulandığı her yerde büyük bir mülksüzleşme ve buna bağlı olarak da proleterleşme dalgası yarattı. Mülksüzleşen ve proleterleşen kitleler hızla işçi sınıfı saflarına katıldılar. Yaşanılan bu proleterleşme dalgasıyla işçi sınıfının yapısında da stratejik önemde değişiklikler oldu. Bu dönemde işçi sınıfının yapısı nicel olarak büyüdü ancak; kadrolu, sözleşmeli, taşeron, göçmen, ev işçisi, çocuk işçi vb. çalışma biçimleriyle parçalı bir duruma dönüştü.

Temel hizmetlerin piyasalaştırılması ve aynı tarihsel dönem içinde emeğin dünya çapında değersizleştirilmesi ile birlikte işçi sınıfının örgütleri de ağır darbeler aldı. Bu dönemde Neoliberal saldırı programını doğru analiz edemeyen, özellikle de işçi sınıfının yapısındaki değişimi dikkate almayan geleneksel sendikalar mevcut durumu korumayı hedef yaparak sürece teslim oldular. Mevcudu korumayı, esas görev sayan (ancak onu da başaramayan) sendikal hareket; piyasalaştırma-metalleştirme ve güvencesizleştirme saldırılarına karşı işçi sınıfının ihtiyaçlarına uygun devrimci bir yenilenmeyi gerçekleştiremeyince belki de tarihin en derin krizine sürüklendi. Yani kapitalizmin krizi aynı zamanda işçi sınıfının krizi olarak yaşanır oldu.

Kamu Çalışanları Hareketi de kapitalizmin neoliberal döneminde kamusal hizmetlerin piyasalaştırılması ve emeğin güvencesizleştirilmesi sürecinde “yeni ve yenileyici” bir dinamik olara ortaya çıktı. İşçi sınıfının tarihsel mücadelelerinin ışığında Bahar Eylemlerinde ortaya çıkan deneyimleri de arkasına alarak mücadeleye atılan kamu emekçileri, işçi sınıfının mücadelesine yeni bir işçi kitlesi olarak dâhil oldu. Yaşanan bu süreç de kamu çalışanları devletle olan geleneksel bağlarını kırarak içine girdikleri sınıfsal mücadelede yeni bir sınıf hareketi için önemli bir dinamik olduklarını kanıtladılar. Bu dinamiğin ortaya çıkmasının temelinde, kamu emekçilerinin “memur” olma özelliklerinden sıyrılarak, “işçileşme süreci” içine girmeleri yatıyor. Devletin ekonomide ve sosyal yaşamdaki rolünün değişmesi, “ekonomik ve sosyal” görevlerin piyasaya terk edilmesi biçiminde ortaya çıktı. Bunun bir biçimi özelleştirme olurken, diğer bir biçimi de kamu hizmetlerinin metalaştırılması olarak gerçekleşti. Her ikisi de devletin kamu çalışanları ile olan ilişkisinde radikal bir değişikliği beraberinde getirdi. Devlet ile kamu çalışanlarının arasındaki ilişkinin emek-sermaye ilişkisi biçimini kazanması, kamu çalışanlarını işçi sınıfının organik bir parçası olmaya yönelten süreci başlattı.

Sendikal hak ve özgürlükler mücadelesi yürüten kamu emekçileri daha yolun başında, örgütlenme alanında işkolu sendikaları ayırımını aşan, topyekûn ve kolektif bir tarzı pratiğe geçirdiler. Bu çizgi kamu emekçileri sendikal hareketinin hızla ve güçlenerek büyümesinde, daha da önemlisi “sendika hakkı”nın söke söke alınmasında belirleyici bir öneme sahiptir. Özellikle mücadelenin ilk döneminde “şubeler platformu”, KÇSP(Kamu çalışanları Sendikaları Platformu) gibi oluşumlar kolektif tavrın örneklerini oluşturdu. Sendikal hareket ekonomik talepler ile demokratik ve siyasal talepler arasında tutarlı bir bağ oluşturabildi.

Bu dönemde özellikle soldaki çözülme ve yasallaşma tartışmaları Kamu Çalışanları Sendikal Hareketinde de örgütlenme ve mücadele çizgilerinde önemli kırılmalar yarattı. Bu açıdan Kamu emekçilerinin ortak fiili örgütlülüğünün Konfederasyona dönüşme süreci sancılı yaşandı. 1990’larda ortaya çıkan sendikal hareketin mücadele programının ol-

mazsa olmaz bir parçasını oluşturan “birleşik emek hareketi” ve işçi sınıfının tüm kesimlerinin ortak örgütlenmesi” hedefinden uzaklaşarak KESK kuruldu. KESK’in bir “memur” konfederasyonu biçiminde kurulması; esas olarak işçi sınıfının sendikal mücadelesinin sürmekte olan parçalı halini tercih etmek anlamına geliyordu. Kamu çalışanları hareketinin ilk dönemi sendika kurma hakkını kullanarak fiili olarak kurdukları sendikaları ve örgütlenme ve mücadele yaklaşımının meşruluk dönemi idi. Bu dönemin temel özelliği yasallık değil fiili ve meşru bir mücadele çizgisinin esas alınmasıydı. 1995 anayasa değişikliği ile kamu emekçilerinin sendikal hakları anayasada yer alması ile esas olarak izlenmesi gereken ikinci aşaması “fiili toplu sözleşme” olması gerekirken KESK’in bir ‘memur konfederasyonu’ olarak geleneksel sendikalar olan Türk İş, DİSK, Hak İş gibi yanına dikilmesi ile kamu emekçileri hareketi ilk kırılmayı yaşadı.

Kamu Çalışanları Hareketinin Kuruluş süreci tartışmalarında, işçi sınıfının tüm kesimlerinin ortak örgütlenme ve ortak mücadelesi hedefi ne yazık ki bir kalemde kaldırılıp atıldı. Bu konuda kuruluş kongresinde Devrimci Kamu Çalışanları tarafından önerilen “Birleşik Emek Konfederasyonu” yaklaşımının ürünü olan tüzüğü geleneksel yaklaşımların sendikalarda çöreklenmiş hegemonyasını kıramadı. O dönem kamu çalışanları hareketindeki egemen anlayışlar, 1995 sonrası iktidarların tüm yasalarda olduğu kamu emekçilerini de sırf kontrol etmek ve sınırlarını çizerek bu sınırlar içine hapsedmek amacıyla çıkardığı yasayı, başta Devrimci Kamu Çalışanları olmak üzere kamu emekçilerinin büyük çoğunluğunun itirazına rağmen “sahte sendika yasası” olarak bilinen düzenlemeye karşı ciddi bir karşı duruşu örgütleyemeyerek tam bir uyum ve yasayı özümseme sürecine girerek bu yasayı ‘eksik sendika yasası’ diyerek kabul ettiler. (Kuşkusuz bu durum o dönem sosyalist soldaki yasallaşma sürecine bağlı olarak 1980 öncesinin büyük devrimci yapılarının kimi önde gelen kadrolarının yasal partilerini kurup siyasal partiler yasasına tabi olup, devrimci hareketi tasfiyesi etmeleri ve bu yasal partilerde istihdam edilecek kadro anlayışı ile de doğrudan ilişkiliydi.) Kamu çalışanlarının ikinci kırılma noktası olan bu durum o dönemin hâkim anlayışları daha sonra eksikliklerini tamamlayacakla-

rını belirterek bir zamanlar ‘eksik sendika yasası’ dedikleri bu yasaya eksikliklerini gidermek şöyle dursun uyumluluklarını öylesine ileri götürdüler ki sendika kongrelerinin başlangıcını (temsilcilik ve şubelerden genel merkezlere ve konfederasyonun genel kuruluna kadar) yasanın çıktığı 2001 yılı kabul edip kongre salonlarının duvarlarına kocaman pankartlarla yazdılar. Bu durum sendikal harekette ikinci ciddi kırılma anlamına geliyordu.

Konfederasyonlaşma ile birlikte, KESK bir memur konfederasyonu olarak diğer geleneksel sendikaların yanında yer alarak başlangıçtaki kuruluş felsefesi ve onun mücadele çizgisinden giderek uzaklaştı. (Bu süreç “toplular görüşme”nin adını “toplular sözleşme” olarak değiştiren ama AKP’nin emekçiler üzerindeki kuşatmasında herhangi bir değişiklik yapmayan 2010 referandumunun ardından da bugün sarayın darbesi ve savaş rejimi ile artarak devam etmekte.) Toplu görüşme (şimdi toplular sözleşme) yapma yetkisi, üyesi en fazla olan sendikaya verildiği için ‘yetkili sendika’ olma her şeyin önüne konuldu. Kamu çalışanlarının ilk yıllarındaki fiili-meşru-militan mücadeledeki ısrarı onları kendisi gibi yaşayan milyonlarca işçi ve işsizle kader birliğine, dolayısıyla mücadele birliğine götürülebilecekken, sınırları yasalarla belirlenen alana çekilmek KESK’in etkisizleşmesinde belirleyici bir öneme sahip oldu.

Özellikle 12 Eylül darbesiyle ağır darbe alan işçi hareketi için taze bir kan sayılan bu “yeni işçi hareketi” yani KÇSP, ne yazık ki birleşik bir emek hareketi anlayışı ile Konfederasyonlaşma sürecini yaşayamadı. O dönemde ortaya konulan “Birleşik Emek Hareketi” hedefli tartışmalara ve programlara itibar edilmeden yola devam etmeyi tercih edenler, Türkiye işçi sınıfının sendikal hareketinin önüne çıkan bir tarihi fırsatı değerlendirememiş oldular.

Kaçırılan bu tarihi fırsatın ve KESK ve bağlı iş kolu sendikalarının (Eğitim Sen) başına çöreklenmiş anlayışların kamu çalışanlarının kuruluş felsefesinden uzaklaşarak yasaya uyumluluklarının nelere mal olduğu çeşitli biçimlerde ve durumlarda ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz bu gerileme kuruluş sürecinin öncü ve dinamik kesimi olan eğitim emek-

çileri cephesinde yani Eğitim Sen’de de yaşandı.

KESK’in en büyük sendikası olduğu için ana omurgasını ve motor gücü olan Eğitim Sen’in yasalıcılığının geldiği yerlerden biri 2006 yılında o çok önem verdiği ‘yetki’yi kaybettiği yıldır. 2006 yılında Türk Eğitim Sen’in üye yaptığı sözleşmeli eğitim emekçilerinin 4688 sayılı yasaya aykırı üye yapıldığı gerekçesiyle o dönemki Eğitim Sen genel merkez yönetiminin şubelere bu durumu cumhuriyet savcılıklarına bildirerek ‘suç duyurusu bulunulması’ ile ilgili gönderilen yazı maalesef bir ibret vesikası olarak tarihte yerini aldı. Oysa kamu emekçilerinin kuruluş felsefesine göre onları bir hareket örgütleyip, üye yapması gereken sendika Eğitim Sen olmalıydı. Kamu emekçileri için en önemli kırılma noktalarından birisi ise neoliberal politikalar sonucu kamuda iş güvencesinden yoksun olarak sözleşmeli, taşeron çalıştırma süreçlerine dönük örgütlenme ve mücadelede perspektif yokluğu sürecini geleneksel yöntemlerle karşılamak olmuştur. Bu durum kamu emekçilerinin mücadele tarihinde üçüncü kırılma noktasını oluşturdu. Taşeron çalıştırılanların örgütlenmesi ve buna dönük mücadele süreçleri son dönemlerde (2007 Eğitim sen program kurultayı 2011 tüzük tartışmaları) tartışılıp tüzük değişikliğine gidilse de pratikte geleneksel yaklaşımlar henüz aşılmış değildir. Ancak esas sorunlar özellikle AKP’nin “ustalık döneminde” ortaya koyduğu ve 7 Haziran 2015 seçimlerinin ardından saray darbesi ile gerici- neoliberal saldırı programlarının savaşın güvencesinde derinleştirildiği ve bunun yasal altyapılarının hız kazandığı bu günlerde daha net görülmeye başlamıştır.

Kamu emekçileri sendikaları içinde en kitlesel, en dinamik ve mücadele geleneği en köklü olan Eğitim Sen sürecin doğası gereği programını hak mücadeleleri temelinde kurmak yerine, geleneksel sendikaların yaptığı gibi alanın sorunlarını hizmeti üretenlerle yani öğretmenlerle (kadrolu) sınırlı protesto eylemleri üzerine oturtmayı tercih etti. Ancak bugün emeği ve bir bütün olarak yaşamı kuşatan neoliberal saldırılara karşı sınıf mücadelesinin deneyimleri ışığında, hak mücadelesi ekseninde toplumsal hareket temelli bir mücadele için çok daha fazla neden bulunmaktadır. İçinden geçtiğimiz dönemde, hiçbir tarihi dönemde olmadığı kadar

nesnel koşullar olgunlaşmış, emek ve eğitim hakkı mücadelesinin parçalı öznelerinin yan yana gelişini dayatmıştır.

Eğitimde Neoliberal Gerici Saldırı Stratejisine Karşı Ayağa Kalk

Piyasalaştırma kuşatması altında eğitim.

AKP'nin eğitim sistemini yeniden yapılandırma çabası, bir boyutu ile kendi dünya görüşünün ve kurmayı hedeflediği otoriter, siyasal islamcı faşizm olan "Yeni Türkiye" hedefinin bir sonucudur. Diğer boyutuyla eğitim tüm dünyada sermayenin önünü açacak olan ve uluslararası merkezler tarafından desteklenen neoliberal politikaların yerleştirilmeye çalışılması biçimindeki emperyalizmin yeni sömürgecilik ilişkileri bağlamında, yeniden sömürgeleştirme süreçleriyle doğrudan bağlantılıdır. Dünyanın birçok ülkesinde (özellikle yeni sömürge ilişkileri içinde yer alan ülkelerde) eğitim alanında gerçekleştirilen bu neoliberal dönüşümler kitlesel eğitimden ticarileşmiş eğitime geçiş dönemi niteliği taşımaktadır. Bu süreçte eğitim ve okul sistemi kapitalizme üç aşamada uyarlanmıştır: Bu aşamaların ilki, işgücünü eğitmek ve 'bilgi ekonomisi' olarak anılan düzene uygun hale getirmek. İkinci aşama, tüketicileri eğitmek ve teşvik etmek, üçüncüsü ise, sistemi piyasaların istilasına açmaktır.

Yıllardır sürdürülen "neo-liberal" ekonomi politikalarıyla tedricen ticarileştirilen ve piyasaya açılan eğitim gibi hizmet alanlarının GATS Anlaşması (The General Agreement on Trade in Services-Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) ile tamamen piyasaya açılması için mevcut düzenlemeler genişletilmiş ve hukuki bir özellik kazandırılmıştır. GATS müzakerelerinde en önemli başlıklardan biri olan eğitim alanı, öncelikle ticaretin genel kurallarına göre düzenlenen sıradan bir hizmet alanına (otomobil, bankacılık, danışmanlık gibi) dönüştürülmek istenmektedir. Eğitim alanı İlköğretim, Ortaöğretim, Yüksek Öğretim, Yetişkin Eğitimi ve diğer eğitim hizmetleri olmak üzere beş alt hizmet alanına ayrılarak ticarileştirmeye ve piyasaya açılmaya konu edilmekte, her bir alt sektör için genel yönelimler yanında farklı düzeylerde serbestleştirme ve ticarileştirme politikaları öngörülmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de neoliberal eğitim politikalarının yerleşmesi amacıyla imzalanan GATS gibi anlaşmaların sermayenin çıkarları doğrultusunda işlerlik kazanabilmesi amacıyla DTÖ (Dünya Ticaret Örgütü) birtakım önlemler sıralamakta ve Türkiye gibi ülkelere bunları dayatmaktadır.

Buna göre; göçmen öğrenci kontrolü ve denetimi düzenlenmeli, uluslararası hareketlilikler (mobility) artırılarak sektöre olan talepte artış sağlanmalı, ulusal lisans programları akredite edilmeli ve uluslararası talebe açık hale getirilmeli, yabancı sermayenin eğitim yatırımlarını sınırlandıran önlemler ortadan kaldırılmalı, ulusalcı sınav ve test sistemleri yeniden düzenlenmelidir. PISA gibi uluslararası sınavlara yönelinmeli, yabancı öğretmen istihdamına getirilen kısıtlamalar kaldırılmalı, eğitim ve öğretim alanındaki devlet tekeli kaldırılarak eğitimin planlaması ve programlanması alanı da sermaye uyumlu olarak özertleştirilmelidir.

Türkiye'de küresel kapitalizmin ekonomi politikalarını yerine getirebilmek ve IMF'nin politikalarını uygulayabilmek amacıyla DB'den birçok kredi alınmıştır. Dünya Bankası ile Türkiye arasında 1950'den günümüze kadar toplam 174 kredi anlaşması imzalanmıştır. Bu kredi anlaşmaların sekizi (8) doğrudan eğitim sektörünü konu almaktadır. Küresel sermayenin gereksinimlerine uygun işgücü yaratmak amacıyla yürütülen beş (5) proje için DB'den alınan kredi toplamı 282 milyon Dolardır. 1980'li yıllarda yürütülen mesleki eğitim projelerine rağmen, DB'nin eğitim sistemine köklü müdahalesi 1990'lı yıllarda belirginlik kazanmıştır. Örneğin 2002 yılında imzalanan (300 milyon Dolarlık) "Temel Eğitim Proje Kredisi-II"nin temel amacı, eğitim sistemi içinde genel eğitim oranını %35'e indirmek, mesleki ve teknik eğitimin oranını ise %65'e çıkarmaktır.

Bu projeler incelendiğinde kapitalizmin ihtiyaç duyduğu bilgiye, beceriye sahip olacak insanlar yetiştirmenin aracılığını yaptıkları anlaşılmaktadır. Eğitimin insanın kendini gerçekleştirmesinde, kendisini, doğayı anlamasında, eleştirel sorgulama becerisi kazanmasında bir amaç olarak ele alınması gerçek anlamda projelerin hiç birinde amaç olarak

yer almamaktadır. Projeler piyasanın talep ettiği nitelikte ve nicelikte insan gücünün oluşmasında büyük rol oynamaktadır. DB tarafından uygulatılan bu projelerin bilgi toplumu, öğrenen toplum, teknoloji çağı gibi argümanlarla yola çıkarak yapılması da toplumda bir yanılsamaya ve eğitimi amaçtan ziyade bir araç olarak içselleştirmeye neden olmaktadır. Nitekim 2011 tarihli DB Raporu'nda eğitimin diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sermaye için bir işgücü yetiştirme aracı olarak tasarlandığı çarpıcı bir şekilde ifade edilmektedir: "Çocukların yüksek kalitede bilgi ve beceriyle donanımlarını sağlamak, günümüz işgücü piyasası için bir önceliktir. Uluslararası testler PISA-TIMS okula devam etmek, öğrencilerin işgücü piyasasının gerektiği bilişsel olan ve olmayan becerileri edinmiş olmaları koşuluyla önemli bir etkidir".

Yine 2010 yılında yayımlanan UNESCO raporunda "on yıl önce başlatılan Binyıl Kalkınma Hedefleri çalışması sonucunda birçok hükümetin öncelikli amacı tüm vatandaşlarına eğitim sağlamak olmuştur" denilerek eğitimin kapitalist kalkınma için bir araç olduğu vurgusu uluslararası boyutta yapılmıştır. DB 2011 Türkiye Raporu'nda da "ekonomik kalkınma alanında elde edilecek uzun vadeli kazanımlar için gerekli olan, sistemin sunduğu eğitimin kalitesidir. Bu nedenle, öncelikli olarak çocuklarımızı günümüz iş piyasasının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmalıyız" ve "Türkiye'nin eğitim sistemi, ülkenin büyüme ve rekabet hedeflerine göre düşük kalitede olup, diğer OECD ülkelerine göre önemli ölçüde eşitsizlik göstermiştir" ifadelerine yer verilmiştir. Böylelikle Türkiye'de eğitim sistemindeki neoliberal dönüşümün uluslararası kapitalist programın bir parçası olduğu ve eğitimde eşitlik ve "kalitenin" sermaye için daha nitelikli işgücünün yaratılması için sağlanmaya çalışıldığı açıkça belirtmektedir.

Uygulanmaya çalışılan uluslararası programın bu neoliberal niteliği çerçevesinde eğitim-sermaye ilişkisi yönündeki tartışmalar, sermayenin yeniden üretim krizine karşı yeni değerlendirme alanı olarak eğitimin metalaşması yönüne kaymış ve böylece eğitim kapitalist ilişkilerle birlikte bireyin bilgi-donanım ve yeteneklerinin gelişmesi yerine, malların en çoklaştırılması ve tüketilmesini hedefleyen bir değişim geçirmiştir.

Eğitim her dönemde egemen sınıfların kendi iktidarlarını yeniden üretmesinin en önemli araçlarından, değişim tartışmalarının odağında yer almış ve almaya devam etmektedir. Bu değişim tartışmalarının bazıları tarihsel dönemin özelliklerine uyum sağlama gereksinimi üzerinden şekillense de, büyük bir bölümü egemenlerin tercihleri üzerinden şekillenmektedir. Bu bağlamda, AKP'nin 14 yıllık iktidar dönemi; katkı payı(zorunlu bağış), temizlik, spor, fotokopi vb adlarla doğrudan para toplama uygulamalarından sermayenin yeni bir birikim stratejisi olarak gündeme getirdiği Kamu-Özel Ortaklı projelerine, dersaneleri kapatma adı altında özel okulları kamu kaynakları ile finanse eden teşviklere kadar eğitim alanının piyasaya açılmasının en özgün ve pervasız biçimlerinin hayata geçirildiği dönemdir.

Eşit, parasız, bilimsel, laik, cinsiyet eşitlikçi ve anadilinde eğitim için ayağa kalk!

Akp'nin Eğitim Hakkına Dönük Saldırı Stratejisine Karşı Eğitim Hakkı Meclisleri

Bugün gelinen noktada bir yandan aidat ödemek zorunda bırakılan, ödeneksizlikten hizmetli çalıştırmaya ve bu personelin ücretleri de dahil her türlü temizlik bedelini ödemeye mecbur hale getirilen velilerimiz, öte yandan neo-liberal saldırılara maruz kalan öğretmenlerimiz ve potansiyel müşteri olarak görülen öğrencilerimiz, bu piyasalaştırma dalgasının kısıkcındadırlar.

Neoliberal sermaye programlarıyla artık piyasaya açılan eğitim hizmetlerinin mağdurları olan veliler ve öğrencilerin çıkarları ile bu hizmeti veren eğitim ve bilim emekçilerinin çıkarları hiçbir dönemde bu kadar belirgin bir biçimde iç içe geçmemiştir. Unutulmamalıdır ki; halkın eğitim hakkı piyasalaştırılıp para ile alınır satılır bir meta haline getirilirken, bu hizmeti veren eğitim ve bilim emekçileri de yok-sullaştırılıp güvencesizleştirilmektedir. Artık paranın ölçüsüne göre özel okul, lüks okul, iyi okul, kötü okullarda eğitim hakkından yararlanacak olan vatandaşlar ile performansına göre; iyi, daha iyi, az iyi, başarısız vb. biçimde sınıflandırılmış eğitim ve bilim emekçilerinin kaderi çok açık olarak ortaklaşmıştır.

Bu nedenle eğitim ve bilim emekçileri neoliberal sermaye programının saldırıları karşısında fiili ve meşru mücadele esaslarına dayalı bir mücadele ve örgütlenme programı oluşturmalarıdır. Oluşturulan bu programın da eğitim hakkı mücadelesinin bütün bileşenleriyle yürütülecek ortak bir mücadele ve “doğrudan eylem” çizgisi ile başarıya ulaşabileceği unutulmamalıdır. Artık geleneksel sendikaların yaptığı gibi, “sözde” toplu sözleşme masalarına oturmak için yetki peşinde koşmak veya oturamayınca protesto etmek terk edilmesi gereken bir “mücadele çizgisidir” Bu çizgide ısrar etmek sendikaları emekçilerden ve üyelerden kopuk bir grup “sendikacının “ sendikasına dönüştürür.

Gerçek toplu sözleşme masaları; okuluma dokunma diyen, parasız eğitim mücadelesine çıkmış veli ve öğrencilerle, geleceği ve güvencesi performans ölçümleriyle belirlenecek eğitim ve bilim emekçilerinin yan yana geldiği eğitim hakkı meclislerinin okul bahçelerine ve meydanlara kuracağı masalardır.

Dolayısıyla; sermayenin eğitim hizmetleri alanının bütününe “kâr” alanı olarak tarif ettiği ve buna bağlı olarak bir “meta” haline getirdiği uygulamalar karşısında emekçilerin bu durumu algılayan ve buna uygun yeni örgütlenme çabalarına girişmesi kaçınılmaz bir noktaya gelmiştir. Bu olanlara bağlı olarak eğitim sürecinin bütünlüklü algılanabileceği bir işyeri tanımının yeniden yapılması da bir zorunluluk haline gelmiştir.

İşyeri

Geleneksel sendikal hareketin eğitim hizmetleri işkolu için kabul ettiği işyeri tanımı hizmetin verildiği “okul” (üniversiteler dahil) ile sınırlandırılmıştır. İşyeri “okul” olarak kabul edildiğinde bunun sonucu okul binası içinde hizmet üretenlerle sınırlı bir özne (üyelik de dahil) tartışması beraberinde gelmektedir. Oysa “işyeri” kavramının eğitim hizmetlerinin her aşamasını kapsayabilecek şekilde yeniden tanımlanmaya ihtiyacı olduğu açıktır. Bu toplumsal yaşam için “eğitim” kavramını nasıl konumlandıracağımız ile de ilgili olacaktır. İnsan hayatının bütünü üzerinden temel bir hak olarak kavrandığında eğitim hizmetlerinin süreci “eğitim alma yaşı” ile sınırlanmayan bir içerikle donatıl-

malıdır. Yani temel bir insan hakkı olan eğitim yaşam boyu erişilebilir, kullanılabilir olmalıdır. Eğitim toplumların gelişmesinin, insanca bir yaşam için gerekli bilgi ile donatılmasının en önemli ve birincil kaldıracıdır. Bu hakkın kullandırılma biçimlerinin çeşitli disiplinler aracılığıyla gerçekleştirildiği düşünülürse bu disiplinlerin dayandığı esaslar elbette ki ideolojik yaklaşımları da anlatacaktır. Buna bağlı olarak öğrenci ve öğretmen ikilisi ve bunları bir arada tutan “okul” binaları işyeri tanımlanması açısından yeterli olmamaktadır.

Bu nedenle aile-öğrenci-öğretmen-yardımcı hizmetler kategorilerini bütünlüklü bir yaklaşım bu tarifi ana eksenleri olmalıdır. Yani eğitim hakkının kullanıldığı alan-çevre-hizmeti etkileyen diğer unsurlar bu tarifi içinde olmalıdır. Bu nedenle işyeri tanımının içinde olması gereken ana bileşenler şunlar olmalıdır;

Öğretmen(öğretim üyesi): Eğitim-öğretim hizmetinin üreten en önemli ayak ve örgütlenmenin ana unsuru olarak tarif edilmelidir.

Aile: Eğitim hizmetini alan öğrencinin, ilk yaşam birimi olan aileyi bu hizmet üretiminin önemli bir parçası olarak tarif etmeli ve ailenin temsili de “veli” olarak adlandırılmalıdır.

Öğrenci: Eğitim hizmetinin üretilmesi sürecinin ayrılmaz bir parçası ve etkileyeni olarak işyeri biriminin bir parçası olarak tarif edilmelidir.

Yardımcı Hizmetler: Eğitim hizmetinin tam ve sürekli üretilmesini sağlayan emekçiler (taşeron çalıştırılanlar, idari personel, işçiler, servis araçları çalışanları vs.)olarak tarif edilmelidir.

Doğal olarak bu tanımlama okul binasının dışına taşan ve “çevre” ile bütünlüklü onu etkileyen ve etkilenen bir alan tarifi. Eğitim sürecini etkileyen yaşam alanlarını içine katan bu tanımlama eğitimin toplumsal ve sosyal etkileyenlerini sürekli bir değişim-dönüşüm ilişkisine sokacaktır. Bu tanımlama eğitimi “özel” kılınan bilgi üretme-bilgi satma-bilgi satın alma kıskaçından çıkaracak ve eğitimin bir hak olduğu konusunu toplumsallaştırmada önemli bir adım olacaktır.

İl Meclisleri: Bu örgütlenmenin omurgası iş yeri örgütlenmeleridir. Eğitim alanındaki her işyeri örgütlenmesi beraberinde o bölgedeki diğer alanlar ve sorunlarla buluşmayı ve birlikte mücadeleyi zorunlu kılacaktır. İl meclisleri il düzeyinde sendikal politikaların yanı sıra başta eğitim ve sağlık hakkını kullanmak üzere diğer sorunlarla ilgili kararlar alır, eylemlilikler örgütler. Bu il meclisi kentin tüm işyeri birimlerinden gelen ve üyelik sıfatıyla örgütün içinde yer alan tüm unsurları kapsamalıdır. İl meclisleri o yereldeki ya da ildeki tüm sendika, dernek, oda vb örgütlenmeleri ile ilişki biçimlerini de kurumsallaştırmalıdır. Sermayenin bütünlüklü saldırısına karşı bütün emekçileri kapsayacak bir örgütlenme ve mücadele tarzı öngörülmalıdır. Dahası en genel adıyla, yoksulların ortak mücadele ve ortak örgütlenme zeminlerinin yaratılması hedeflenmelidir.

Yoksul mahallelerde kent yoksullarıyla birlikte örgütlenen bu örgütlenme modelinde öğretmenlerden veli ve öğrencilere kadar tüm bileşenler yer almalıdır. Bu şekilde eğitimin sorunları tüm mahalleli ile birlikte ele alınırken, mahallenin sorunları da eğitimcilerle birlikte ele alınacaktır. Önümüzdeki dönemde, başta yoksul mahallelerdeki öğretmenlerden üniversitelere örgütlenme ve mücadele stratejilerine kadar eğitimin tüm bileşenleri toplumsal muhalefetin bir parçası olarak yapılandırılmadır. Bu yeniden yapılanmada esas alınacak olan yaratılacak ilerici bir halk hareketinin bileşeni olarak yeni sendikal hareketin motor rol oynayacağı ön görüşünden hareket etmelidir. Bunun için oluşturulacak tüm örgütler, birey ve kuruluşlar eğitim hakkı meclislerini oluşturmayı, oluşturulanlar içinde yer alarak bunları geliştirmeyi temel görevlerinden biri olarak önüne koymalıdır.

Gericilik kuşatmasında eğitim

1970'lerin sonlarından itibaren temel hizmetlerin piyasalaştırılması, emeğin değersizleştirilmesi ve doğanın metalaştırılması üzerine geliştirilen neoliberal politikaların hayata geçirilmesinin önemli stratejik bileşenlerinden biri gericilik, kaynağı dinsel dogmalara dayalı politikalar oldu. Türkiye'de de AKP muhafazakârlığı, neoliberalizmin ihtiyaçları ile örtüşen özgün bir anlayışa sahiptir. AKP iktidarı, gericilik ile neoliberalizmin stratejik ortaklığını,

emeğin denetim altına alınmasının ve “dindar ve kindar” nesil üzerine inşa etmek istediği toplumun güvencesi olarak kurdu. Bunu daim kılmak ve toplumun tüm hücrelerine yerleştirmek için de eğitimin her bir aşamasını ve süreçlerini dinselileştirdi, gericileştirdi.

Eğitim alanındaki dinselleşmenin uluslararası dayanakları

Esasen günümüzde emperyalist-kapitalist sistem, dinsel kimliklerle çatışmayan; aksine, birikimin önünü açacak metalaşma pratiklerini dinler ve yerel kültürler üzerinden derinleştiren yeni bir aşamaya girmiştir. Bu aşamayla eğitim alanındaki dinselleşmenin uluslararası dayanakları arasında bağlantı olduğu da açıktır. Bir yandan AKP'nin siyasal İslamcı zihinsel kodları bir yandan da ABD güdümlü olarak tüm Ortadoğu'da AKP modeli bir İslamlaştırma (ılımlı İslam) çabası da hesaba katılmalıdır. AKP tarafından esnek ve verimli işgücü potansiyeline ulaşmak adına yaratılmaya çalışılan itaatkâr toplum modeli için “dindar bir nesil” oluşturulma çabalarının ve bu anlamda eğitimin piyasalaşması kadar dinselleştirilmesinin de nedenleri daha iyi anlaşılabilir.

AKP'nin uygulamaya çalıştığı gericilik eğitimi asıl mayasını, Türkiye kapitalizminin çarpık gelişmesinden almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti egemenlerinin emperyalizmle kurduğu sömürge ilişkilerinde dinin bir üst yapı kurumu olarak şekillenmesi ve toplumsal ilişkilerin dini kurallara göre düzenlenmesini getirmektedir. Bu nedenle toplumsal ilişkiler ve devlet kurumları dini etkiden kurtulamamaktadır. Toplum hayatı akla ve bilime göre düzenlenmemekte ve dinsel gericilik sürekli yaygın ve örgün eğitim yoluyla yeni kuşaklara taşınmaya devam etmektedir. Uygulanan müfredatların niteliği tartışılmamakta, bunun yerine uygulanan eğitimin ideolojik dozu giderek arttırılmaktadır. Bu durum Türkiye egemen sınıflarının kurduğu emperyalist sömürge ilişkilerinin tercihidir.

DB tarafından organize edilen “Dünya Eğitim Reformu” piyasalaşma sürecini işletirken eğitimin felsefesine de post modern yorumlar katmaktadır. İlk ve orta öğretim müfredatının üzerine inşa edilen yapılandırıcı yaklaşım, bilginin zihnimiz tara-

findan yapılandırıldığı ve bu süreçte dış çevrenin etkisi olmadığını söyleyen yeni idealist felsefeye dayanmaktadır. AKP eliyle uygulanan, kökten bilimi reddeden yeni müfredatın ABD’de Bush tarafından uygulamaya konulmuş olması ilginçtir.

Evrım kuramı yerine yaradılış görüşünün konulması, 100 temel eserin içeriğinin dini ifadelerle yozlaştıran yayınevlerinin kitaplarının önerilmesi, felsefenin İslamiyet’le ortaya çıktığının savunulması, 12 hayvanlı takvim idealleri, kitaplarda tarikat tanımının değiştirilmesi, tarihi resimlerin edebe aykırı bulunarak kaldırılması, kitapların içeriğinin gericileştirilmesi açısından değerlendirilebilecek bir kaç örnek uygulamadır.

Günümüz dünyasında neoliberalizmin halklar açısından yarattığı yıkıma karşı olası tepkileri önlemek ya da sınırlandırmak için sistem çeşitli içerme politikalarını hayata geçirmektedir. Bu uluslararası stratejinin hayat bulmasının da anahtarı olarak, gericiliğin hünerli ellerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla her dönem farklı dozlarda ve farklı biçimlerde olmakla birlikte; dinsel-siyasal gericilik sürekli olarak yeniden üretilmiş eğitim sistemlerinin- müfredatlarının ana bileşenlerinden biri olmuştur. Bu açıdan cumhuriyet tarihinin en hünerli uygulayıcısı AKP iktidardır.

AKP ve Eğitimde gericileşme

AKP’nin uygulamaya koyduğu eğitim politikaları, işleyişte şirketleşen, ayrıcalıklı özel okulları devlet desteğiyle özendirilen, içeriğiyle ise ortaçağa yönelen eğitim sisteminin inşası projesidir. Eğitim alanında dünya çapında gerçekleşen değişimleri “yakinen” takip eden ve hedefi uyguladığı gericici liberal eğitim programıyla kamusal eğitimi yok etmek olan AKP ilk günden bugüne kadar önemli adımlar attı. 4+4+4 eğitim yasası ile eğitimin dinselleştirilmesinde, gericileştirilmesinde sıçrama yaratacak olanakları elde etti.

Kuran kurslarına yaş sınırlaması ortadan kaldırıldı. Müfredat gericileştirilerek bilimsellikten uzak dogmalara ve bir dinin, bir mezhebin hegemonyasını kurmaya dayalı bir eğitim haline getirdi. Özel eğitim kurumlarında resim ve beden eğitimi derslerinin sayısı azaltılırken; otistik çocuklara dahi din

dersi getirildi. Eğitimde imamların görev alacağı alanlar yaratıldı. 19. Milli Eğitim Şurası ile birlikte karma eğitimi kaldırmaya dönük uygulamaların önü açıldı. Eğitimin tüm kademelerindeki yönetici kadrolar doğrudan AKP teşkilatları tarafından görevlendirildi. Zorunlu din derslerine eklenen zorunlu-seçmeli din dersleri ile mezhepçilik ve Alevi düşmanlığı eğitim aracılığıyla üretilmeye başlandı. Eğitimin bilimsel ve laik esasları ile bağdaşmayan dinsel simge ve kurallara dayalı, ayrımcı, dışlayıcı, otoriteye biati öngören yeni bir “kamusallık” zorlamasına meşruiyet kazandıran, gericilik zeminlerini güçlendiren, toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren bir uygulama olarak türban eğitim sistemine yerleştirildi.

Eğitimde dinsel simgeler ayrımcılık ve yok saymadır

“İnanç özgürlüğü önündeki engelleri kaldırıyoruz” propagandasıyla kamuda türbana serbestlik getirme hamlesi AKP’nin eğitim alanında yaptığı en kapsamlı müdahale olan 4+4+4 sisteminin gericici özünü güçlendiren ve gericiliğin toplumsallaşma hızını arttıran önemli bir alan yarattı.

Dindar ve kindar nesil yetiştirmek için 4+4+4 eğitim yasasıyla eğitimin dinselleştirilmesinde önemli bir adımı atan AKP, türbanı bir giyinme biçimi değil ”benim, inancı gereği başörtüsü takan kardeşim”* diyerek dinsel simge olarak tanımlamış; böylelikle eğitimi dinsel esaslara dayandıracak şekilde baştan aşağı yeniden yapılandırmayı önüne koymuştur. Böylelikle eğitim yoluyla yetiştirilecek nesiller eliyle toplum dinselleştirilerek üstüne üstlük Siyasal İslamın Sünni mezhebine göre biçimlendirilmesi hedeflenmiştir. Yani olayı basitçe bir türban takma olarak değil türban şemsiyesi altında zaten bilim dışı unsurlarla, erkek ve kız öğrencilerin aynı binayı paylaşmalarının yanlışlığını şimdiki karma eğitime karşı erkek ve kızların ayrı binalarda eğitim görmesini savunacak kadar gericileştirilen eğitimin laik ve bilimsel niteliğinin tamamen ortadan kaldırılmak istenmesidir.

AKP’nin eğitimde dinsel simgelerin(türban) kullanılmasının önünü açması basit bir başörtüsü meselesi olmadığını başbakanın verdiği diğer bilgilerle birlikte yine MEB’in ortaöğretim kurumlar yönet-

meliği değişikliğinde okullarda mescit açılması izninde görüyoruz. Ortaöğretim kurumlar yönetmeliğinde velilerin talep etmesi halinde okullarda ibadet yerleri açılabilirliğini belirtiyor. Burada talep eden velilerin sayısına ilişkin bir kriter belirlenmemiş. AKP'nin ibadeti engelleyenlere, hem bireysel ya da toplu olarak ibadeti engellemekten hem de kin-nefret suçu işlemekten idari soruşturma başlatıp, adli makamlara bildirileceğini içeren idari ve adli düzenlemeleri öngörmekte ayrıca ceza hukukunda buna uygun değişikliklere gitmeyi planlamaktadır. AKP'nin bu politikaları bize istediği kamunun temel düzlemiyle ilgili yeterince bilgi vermektedir. Yani laik, bilimsel eğitimin tam anlamıyla uygulanmasını talep etmek, bu doğrultuda plan program oluşturmak bu gün AKP'nin saldırdığı kısıntı halindeki laiklik için bile mücadele etmeyi de zorunlu kılmaktadır.

Eğitimde Gericileştirmeye Bağlı Oluşturulması Düşünülen (Etik) Değerler

Eğitimin bir hak olmaktan çıkarılıp piyasalaştırılmaya çalışıldığı günümüzde eşitlik, özgürlük, demokrasi, hak, adalet, yardımlaşma, dayanışma gibi bütün insanlığa ait evrensel değerlerin (etik) yerine Allah korkusu üzerinden paranın gücü, fırsat, ayrıcalık, bireycilik, köşe dönücülük gibi kavramları temel değerler haline getirmeye çalışmaktalar.

İçinden geçtiğimiz süreçte temel bir insan hakkı olan eğitimin piyasalaştırılması ve gericileştirilmesi aynı zamanda eğitimde etik tartışmasını beraberinde getirmiştir. Eğitimdeki bu alt üst oluş etik sorunsalının çözümlenmesinin yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin, piyasalaştırılırken gerici içeriklerle donatılması öğrenciye kazandırılacak etik değerlerin de dinsel referanslara dayalı hale gelmesiyle sonuçlanacak bir süreci dayatmıştır. Bunun yanı sıra eğitimdeki neoliberal yapılanmalara bağlı olarak eğitimin ticarileştirilmesi bu alanın gerek bilimsel açıdan, gerek öğretmenlik mesleği açısından ve gerekse de yetiştirilen öğrenci açısından oluşturulmak istenen değerleri (etik) evrensel ölçütlere aykırı bir noktaya taşınması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Eğitimdeki bu gerici ve piyasacı dönüşüm insanlık tarihine mal olmuş temel ahlak anlayışını da yer-

le bir etmeyi hedeflemektedir. Eğitimin alınıp satılabilir bir meta olarak ele alındığı, eğitimin her aşamasının paralılaştırıldığı bu süreçte öğretmenler öğrencileri ile para ilişkisi kurmaya da zorlanmışlardır. Dayatılan bu süreçte azda olsa bazı öğretmenler bilerek ya da bilmeden yeni model öğretmen tipi olarak kendilerini göstermeye başlamışlardır.

Bu bağlamda eğitimin özgürleştirme ve insanlaştırma işlevi sona erecek şimdiye kadar eğitim-öğretim kurumu olan ilk ve ortaöğretim okulları para karşılığında bilgi satılan satış merkezlerine dönüşecektir. Artık okullar müşteri olan öğrencilerin, birer bilgi pazarlamacısı olan öğretmenlerin belirli zaman aralıklarında bulunduğu, okul idaresinin de bu koordinasyonu yöneterek buradan aslan payını aldığı birer ticarethane olacaklardır.

AKP'nin ülkeyi karanlığa götürme projelerinin en önemli kısmını oluşturan 4+4+4 yasası ile eğitimde evrensel değerlerin yerini bir dinin bir mezhebine dayalı değerleri egemen kılmak istemektedir. Bunun somut örneği olarak okullardaki zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile seçmeli din eğitimi derslerinin okutulmasıdır. Bununla öğrencilere aktarılacak değerlerin temelinde "Allah korkusu ve inancının olması" hedeflenmektedir.

Böylelikle eğitimin din eksenli hale getirilmesinde önemli bir mesafe kat edilmiştir. Bu yasa ile eğitim; sorgulayan, özgüvene sahip, bilimi referans alan araştırmacı, hak ve ödevlerini bilen ve bunu kullanan birey yerine itaatkâr, uysal, kendisine verilenle yetinen kaderciler kulları yetiştiren bir kurum haline getirilmiş oldu. Böylelikle başbakanın arzuladığı dindar nesil yetiştirmek eğitimin biricik hedefi haline geldi.

Öğrencilere aktarılacak değerlerin temelinde 'Allah korkusu' ve 'Allah İnancı'nın konulmasıyla dürüstlük, eşitlik, özgürlük, doğruluk, dayanışma vb gibi evrensel değerler yerine, "Allah beş parmağı bir yaratmadı", "eşitsizlik hikmetinden sual olunmayan Allahın yaptığı, bizimse aklımızın ermeyeceği bir durumdur" diye her olumsuzluğu dinin ardına sığınarak kabullenen, kadere boyun eğen kulları yetiştirmek, eğitimin temel hedefi haline geldi. Bunlara karşı gelmenin günah sayıldığı ve Allah korkusu ile

hareket eden birisinin Allahın yarattığı bu eşitsiz düzene karşı gelmemesi gerektiği eğitimin çocuklara benimseteceği temel değerlerden biri haline getirildi. Her şeye evet diyen, sevginin, özgüvenin yerini korkunun egemen olduğu bir dünya tasavvuru ile yaşayan, haklarını bilen ve bu doğrultuda hareket eden, sorgulayan birey yerine, egemenlerin her uygulamasına koşulsuz itaat eden kullar yetiştirmek AKP'nin İslami faşizm anlayışının dışı vuru mudur. Her olumsuzluğu dinin ardına sığınarak kabullenen, kadere boyun eğen kullar yetiştirmek, eğitimin temel hedefi haline getiriliyor. Böylece yoksulluğu, eşitsizliği, sömürüyü ve dilencililiği, kula kulluğu, emperyalizme bağımlılığı bir kader gibi kabul eden kişiler, toplumdaki bu olumsuz gidişata ses çıkarmayacaklar, tevekkül edecekler. Çünkü dindar nesilden beklenen budur. İşte yoksulluk ve sömürü düzenini devam ettirmeyi yegâne işi olarak gören AKP'nin ve onun MEB'inin özlediği, istediği insan ve toplum modeli!

Gerici Mezhepçi Eğitime Karşı Laik ve Bilimsel Eğitim için Ayağa Kalk!

Eğitimin bilimsel niteliğinin biricik koşulu laik olmasıdır. Laik eğitimde dogmalara yer yoktur. Laik eğitim, varlığa, insana ve topluma insani ön kabullerle bakan, onları bilimsel yöntemlerle anlamaya çalışan hümanist bir insan modelini var sayar. Laik ve bilimsel eğitimde birey hakikatin peşindedir; ama ona kesin anlamda sahip olduğunu ileri sürmez; hiçbir şeyi ezberlemez, anlamaya, kavramaya çalışır. Yani sorgulayıcıdır. Önüne sürülen her bilgi ve değere eleştirel yaklaşır; farklı alternatiflere bakar, mutlak doğru saplantısı olmadığı için alternatiflere saygı gösterir, diyalog kurar ve demokratik yaklaşımı ilkeleştirir. Ahlakı toplumsal ve insansal yaşamın bir parçası olarak görür; onu insanın dışında aramaz, insana eğilir, içine ve vicdanına yönelir, iç dünyasını korkularla değil sevgilerle zenginleştirir. Ahlakı insani ve evrensel değerlerde arar. İnanan, inanmayan ayrımı yapmaz ve hiç kimseyi ötekileştirmez; herkesin birey olduğunu düşünür ve seçimlerine toplumu ve kendini rahatsız etmediği sürece saygı duyar. İnsanlar inançlarına, ideolojilerine, düşüncelerine göre değerlendirilmez. Laik eğitimde insanlar inançları ne olursa olsun eğitim sürecinde inançlarına göre değil haklarına göre ta-

nımlanırlar, yer alırlar.

Laik bilimsel eğitimde dini değil, pedagojik ve bilimsel sorgulama esastır. Ve bu pedagojik bilimsel kriterler, eğitimde her türlü dinsel simgeyi, ritüeli, içeriği kriter dışında bırakır. İnsan bilinciyle doğrudan temas eden halinde olan eğitim alanının dinselleştirilmesi öğrencilerimizin kendi seçimlerini tarafsız bir şekilde yapmalarını engeller ve baskı kurar. Eğitimde dinsel olanın kapsam dışı bırakılması, devletin dine tarafsızlığını ve çocuklarımızın farklı dünya görüşlerine en objektif şekilde ulaşabilmelerinin güvencesini ifade eder. Bu aynı zamanda eğitimde her türlü ayrımcılığa, ötekileştirmeye ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı güvence sağlar. Bu hizmeti alan ve veren arasındaki eşitliğin korunmasının yanında bilimsel, özgürleştirici, eleştirel eğitimin de gereğidir.

Siyasal iktidarların tüm gerici saldırıları karşısında bu ülkenin ilerici, demokrat ve devrimci öğretmenleri laik, demokratik ve bilimsel bir eğitim için mücadeleyi her dönemin özelliklerine uygun örgütler aracılığı ile sürdürmüşlerdir. Halktan yana, laik ve bilimsel eğitim mücadelesini sürdüren öğretmenler; sürgünlere, kıyımlara, hapslere, işkencelere ve ölümlere rağmen onurlu duruşlarından taviz vermemişlerdir. Demokratik öğretmen hareketi bugünlerde bize yol gösterecek çok değerli bir miras bırakmıştır.

Ancak bugün; laik, demokratik, bilimsel ve anadilde eğitim için mücadeleyi temel mücadele ilkeleri olarak benimseyen Eğitim Sen'in; AKP'nin bir toplum projesi olarak her gün yeniden ve yeniden uygulamaya koyduğu dinci, gerici eğitim programı karşısında etkili bir mücadele sürdürdüğü söylenebilir. AKP iktidarları bir yandan eğitimi dinci, gerici bir zemine oturturken, diğer yandan da eğitim ve bilim emekçilerini güvencesiz bir yaşama sürüklemektedir. AKP iktidarları döneminde eğitime bütçeden ayrılan pay yıllar içinde azalırken, özel okullara ise her türlü destek verilmekte, teşvik edilmektedir. 4+4+4 ile ortaya çıkan gerici uygulamalar ve ardından 19. Mili Eğitim şura kararları; doğrudan AKP kadroları olarak çalışan millî eğitim ve okul yöneticilerinin gericiliği fiilen hayata geçirmesi; AKP'nin eğitim alanında neler yaptığını ve neler

yapmaya niyetli olduğunu artık herkesin gözünün içine soka soka ve pervasızca göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin türban “özgürlüğünden”, din dersinin ilkokullara ve ana sınıflarına kadar indirilmesi noktasına geldik. Eğitim alanında geldiğimiz nokta, felsefe ve sosyoloji derslerinin azaltılması, okullara mescit açılması gibi dinci, mezhepçi gericiliğin önemli mevziler kazandığı bir noktadır. Artık okul dönüşümleri yoluyla hemen hemen tüm okullar imam hatip okuluna dönüştürülmüştür. Şimdi sırada karma eğitimin kaldırılması vardır. (Bütün bu gerici uygulamalar öncelikle AKP'nin eğitim alanındaki kolu olan Eğitim Bir Sen adlı yandaş kurum tarafından kamuoyu oluşturmak üzere yüksek sesle dile getirilmiş ve ardından da Milli eğitim bakanlığı tarafından uygulamaya sokulmuştur.)

Gericiliğin bu kadar azgın ve pervasızca dalga dalga eğitim alanına ve toplumsal yaşamımıza girdiği bir dönemde eğitim emekçileri hareketi ve kadroları gericiliğe karşı militan ve cüretkar bir mücadele programının yürütücülüğünü ve tereddütsüz bir şekilde laik, bilimsel herkesin kendi anadilinde ve özgürleştirici eğitimin inşa süreçlerinin militanlığını üstlenmelidir. Gericiliğin eğitim alanında sirayet ettiği her yere eleştirel ve özgürleştirici eğitim mevzileri kurmalıdır. Kendi alternatif bilimsel ve cinsiyet eşitlikçi müfredatlarını oluşturmalı, yoksul mahallerde oluşturulan yaz okullarında, kış okullarında “halkın öğretmeni” olmalıdır. İçinden geçtiğimiz dönemde gerici eğitim uygulamalarını ve gerici kadroları teşhir etmek gericiliğe karşı mücadele de önemli bir yerde durmaktadır. Eğitim alanını kuşatan her türlü gericiliğe karşı laik, bilimsel eğitim için Eğitim Sen’i bir adım öne çıkarmak ve toplumun tüm kesimlerini gericiliğe karşı özgürlük ve laiklik için ayağa kaldırmak tüm eğitim emekçilerinin tarihsel sorumluluğudur.

Güvencesizlik Kuşatmasını Kırma İçin Ayağa Kalk!

Neoliberal yeni sömürge kapitalizminin İslamcı-neoliberal güvencesizleştirme stratejisine karşı, eğitim-bilim emekçilerinin direnişi üç cephede birden yükseltilmeli:

Birincisi, eğitim-bilim emekçilerine sınıfsal yıkım, parçalanma, sınıf-içi rekabet, ucuz ve güvencesiz çalışmayı dayatan neoliberal saldırılara karşı sadece kadrolu çalışanların değil tüm farklı statüler altında çalıştırılan eğitim emekçilerinin kapsanacağı yeni bir örgütlenme anlayışı. İkincisi, halkın eğitim hakkını gasp ederek onun toplumsal varoluşunu ortadan kaldırmayı hedefleyen piyasalaştırma saldırıları karşısında özellikle mahallelerde (toplumsal yaşam alanları) öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan (Okul dönüşümlerine, para toplama uygulamalarına, 4+4+4’e ve kentsel yağmaya karşı direnişler vb.) eğitim hakkı mücadelesi bileşenleri. Üçüncüsü, bilimsel-demokratik eğitimi karartmaya çalışan gerici tahakküme karşı yeni toplumsal hareketlerin organik-ilerici aydınları olarak eğitim-bilim emekçilerinin mücadelesinin kendini daha fazla gösterme zorunluluğudur.

Eğitim alanında her gün bir yeni modeli türetilen güvencesiz-esnek çalıştırma biçimleri, eğitimin piyasalaştırılmasını güdüleyen kâr döngüsünün ana dinamiklerinden birini oluşturmaktadır. Eğitim emekçilerinin çalışma yaşamında yıkıcı toplumsal sonuçlara yol açan bu çalıştırma biçimleri, karakteri gereği sınıf-içi katmanlaşmanın ve rekabetin altyapısını da sağlamaktadır. Eğitim emekçilerinin çalışma hakkını tehdit eden en önemli uygulama farklı statülerin yaratılmasıdır.

Öğretmenler, kısmi zamanlı geçici öğretici, ücretli öğretmen, usta öğretici gibi birbirinden farklı hukukları olan; hatta çoğunlukla hukuksuzsa dayatılan statülerde çalıştırılmaktadır. Yardımcı hizmetler sınıfında çalışan eğitim emekçilerinin hemen hemen tümü, bir kısmı okul tarafından, bir kısmı da taşeron şirketler tarafından güvencesiz çalıştırılıyor. Sokaklara dökülen “50 D”li direnişçi öğretim elemanlarının (araştırma görevlisi) da gösterdiği gibi, üniversite çalışanları ve akademisyenler de güvencesiz çalışmaya zorlanıyorlar.

Güvencesiz çalıştırma biçimlerinin en büyük dayanağını sürekli işsizleştirilen eğitim-bilim emekçilerinin varlığı oluşturmaktadır. İşsizlik, her türlü direnci bastırma, ücretleri düşürme ve güvencesiz çalışmaya zorlamak için tepede sallanan bir kılıç gibi kullanılmaktadır.

Çalışma hakkını tehdit eden bir diğer güvencesizleştirme uygulaması performans esasına dayanan kariyer basamağı dayatmasıdır. Norm kadro uygulaması ve eğitim bölgeleri uygulamaları da eğitim emekçilerinin hem çalışma saatlerini hem de çalışma yerlerini esnekleştiren-belirsizleştiren uygulamalardır. Toplam kalite yönetimi ve okul gelişim yönetim ekipleri, güvencesizleştirme temelinde gerçek anlamına kavuşmaktadır. Kalite çemberlerinde, eğitimin metalaştırılması ve eğitim-bilim emekçilerinin güvencesizleştirilmesi için birbiriyle kıyasıya rekabet eden eğitimciler ordusunun yaratılması tüm bu uygulamaların hayat bulmasıyla mümkündür.

Tüm bu güvencesizleştirme saldırılarının karşısında bize düşen; tüm statülerden eğitim emekçilerinin, öğrenci ve velilerin bugün piyasalaştırma ve güvencesizleştirmeye karşı mücadele eksenlerine oturtulmuş bir program ve bunu gerçekleştirmeye yetenekli bir sendikal örgütlenmeyi kurmak; direnme, yakınlaşma ve dayanışma eğilimlerinin birleşik emek hareketinin yaratılması doğrultusunda ortak hedeflere yönlendirmek. Bunun tarihsel, toplumsal koşulları hazır.

Önümüzdeki dönemde eğitim alanında, başta yoksul mahallelerdeki öğretmen, öğrenci velilerden başlayarak üniversitelere kadar örgütlenme ve mücadele stratejileri kadar eğitimin tüm bileşenleri toplumsal muhalefetin bir parçası olarak yapılandırılmadığıdır. Bu yeniden yapılanmada esas alınması gerek nokta yaratılacak **ilerici bir halk hareketinin** bileşeni olarak “yeni sendikal hareketin” de rol oynayacağı ön görüşüyle hareketle edilmelidir. Bunun için oluşturulacak tüm örgütler, birey, kurum ve kuruluşlar eğitim hakkı meclislerini oluşturmayı, oluşturulanlar içinde yer almayı ve bunları geliştirmeyi temel görevlerinden biri olarak önüne koymalıdır.

Bugün içinden geçtiğimiz süreçte başta DEVRİM-Cİ ÖĞRETMEN olmak üzere tüm eğitim emekçileri, eğitim hakkının tüm öznelere (öğrenci, veli vb.) olarak bir bütün halinde yayılan bu küresel dalgayı durdurmak gibi tarihsel bir sorumlulukla karşı karşıyadır. Bilindiği gibi insanlığın tarihsel birikimleri bu talebi karşılayacak toplumsal prog-

ramların yaşama geçirilebilirliğini kanıtlamaktadır. Bu yüzden “Artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaksa” devrimci bir değişim sendikal örgütlerin için kapılarını sonuna kadar açmak, “parasız, bilimsel, laik, anadilinde, cinsiyet eşitlikçi ve eğitim, güven- celi iş insanca yaşam, güvenli gelecek” için eğitim hakkı hareketini yaratarak ayağa kaldırmak ve devrimci-sosyalist bir halk hareketinin temel bileşenlerinden biri haline getirmek hepimizin önünde en temel görevlerden olarak durmaktadır.

Kaynaklar;

- 1-Felsefe Ansiklopedisi IV.Cilt -Orhan Hançerlioğlu(Remzi Kitabevi)
- 2-Felsefe Tarihi-Macit Gökberk(Remzi Kitabevi-2008)
- 3-Eğitim Felsefesi-Prof.Dr. Sabri Büyükdüvenci(Siyasal Kitabevi-2001)
- 4-Pratik Aklın Eleştirisi-Immanuel Kant(Felsefe Kurumu-Aralık 1994)
- 5-Öğretmenlerin Etik Davranışları-Doç.Dr.F.Dilek Gözütok (Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi.)
- 5-Öğretmenlik Mesleğinde Etik-Cihad Şentürk (Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Sayı 111-Mayıs 2009)
- 6-Hak Mücadeleleri Notabene Yayınları 2001Ankara 2011((M. Özügürlü,Y.Bürkev:2011)
- 1- *Başbakan Tayyip Erdoğan'ın 30 Eylül 2013 tarihli konuşması,
- 2-Yrd. Doçent Dr. Hasan Aydın Türkiye’de Dini Eğitim-Laik Eğitim İkilemi (Devrimci Öğretmen sayı 5, 2013 bahar dönemi)
- 3-Eğitim Hakkı, DEK I.Cilt(Eğitim Sen Yayınları 2005 Mart Ankara)
- 4- “Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışan Personelin Kılık ve Kıyafetine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik” (8 Ekim 2013 tarih ve 28789 sayılı Resmî Gazete)
- 5-MEB Ortaöğretim Kurumlar yönetmeliği (7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmî Gazete)
- 6-Dünya Bankası, (2011) **Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorlukları ve Seçenekler**, http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/02/20/000333037_20130220113022/Rendered/PDF/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf,
- 1.
- 7-Eğitim Sen Bülteni (2011). **Kamu Özel Ortaklığı Üzerine Doç. Dr. Koray Karasu ile Söyleşi** (Röp: İlker Akçasoy). Eylül-Ekim, ss. 31-36.
- 8-Eğitim Sen, **Eğitimde 4+4+4 1. Yarıyıl Değerlendirme Raporu**, http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=18828&sube=57,
- 9- Devrimci Öğretmen Dergisi, Yaz-2012, Sayı:2
- 10- Devrimci Öğretmen Dergisi, Bahar-2013, Sayı: 5
- 11-Halkın Devrimci Yolu Dergisi 8.Sayı (Şubat-Nisan 2012)
- 12-Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, **2023 Misyonumuz**, tegm.meb.gov.tr/Detay/121/2023-MISYONUMUZ.aspx.
- 13-Millî Eğitim Bakanlığı, (2013) **Meslekî ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı**, http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Planı_TASLAK_10.05.2013.pdf,
- 14-Resmî Gazete), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25831_0.html,
- 15-Resmî Gazete (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14 Eylül, Sayı: 28054.
- 16-Sayılan, F. , (2006) **Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-liberal Dönüşümler**, JMO Haber Bülteni, S: 2006/4, Yıl: Ekim-Kasım-Aralık 2006 http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf?dergi=HABER%20B%DCLTEN%DD,