Eleştirel Pedagoji

ISSN 1308-7703 Yıl: 9 / Sayı: 51 - 52 (2017) / Fiyat: 10 TL

Eğitim Gündemi
Ünal Özmen

Her Dersliği Bir Özgürleşme Alanına Dönüştürmek
Hasan Hüseyin Aksoy

"Yaşam ve İş Okulu" Olarak Köy Enstitüleri
Murat Kaymak

Yeni Müfredat
Rıfat Okçabol

Kayıtsızlık Zamanlarında "İktidar", "Birey" ve "Eğitim" Üzerine -Eğitim Meselesi / 1-
Canani Kaygusuz

Cesaret ve Kararlılığın Sembolü Saadet Öğretmenle Söyleşi
Yasemin Tezgiden Cakcak

Cahilliğin Normalleştiği Zamanlarda Eleştirel Düşünme
Henry Giroux

İktidar - Eğitim İlişkisinde PISA'yı Tersten Okumak: "ASIP"
M. Taki Yılmaz

Dinci Ülkelerdeki Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik Performansları Daha Düşük
Peter Walker

Freire'nin Pedagojisinde Sessizlik Kültürü
Begüm Yengel

Aslıhan Hancı / Birol Alğan / Erdoğan Yılmaz / Fatma Mızıkacı
Gönül Kural / İsmail Aydın / Mikail Boz / Tahir Yılmaz

www.elestirelpedagoji.com

İÇİNDEKİLER

Eğitim Gündemi
Ünal Özmen 2

Her Dersliği Bir Özgürleşme Alanına Dönüştürmek
Hasan Hüseyin Aksoy 4

"Yaşam ve İş Okulu" Modeli Olarak KÖY ENSTİTÜLERİ
Murat Kaymak 12

Yeni Müfredat
Rıfat Okçabol 20

Eğitimde Programlarının Niteliği Üzerine Bir Tartışma (Ortaöğretim Coğrafya Program Taslağı Örneği)
Birol Alğan 38

Kayıtsızlık Zamanlarında "İktidar", "Birey" ve "Eğitim" Üzerine -Eğitim Meselesi- 1
Canani Kaygusuz 37

İktidar - Eğitim İlişkisinde PISA'yı Tersten Okumak: "ASIP" (Ekilenler ve Biçilenler)
M. Taki Yılmaz 47

Cesaret ve Kararlılığın Sembolü Saadet Öğretmen ile Söyleşi
Yasemin Tezgiden Cakcak 56

Çeviri
Cahilliğin Normalleştiği Zamanlarda Eleştirel Düşünme
Henry Giroux 59

Jürgen Habermas'ta Burjuva Kamusallığının Çöküşü ve Günümüzle Benzerliği
Aslıhan Hancı 66

Akademideki Dönüşüme Dair
Tahir Yılmaz 75

Çeviri
Dinci Ülkelerdeki Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik Performansları Daha Düşük
Peter Walker 81

Söyleşi
ODTÜ Eleştirel Pedagoji Okumaları'nın Öğrettikleri 83

Freire'nin Pedagojisinde Sessizlik Kültürü
Begüm Yengel 87

Birey Olabilmek Sorunu
Erdoğan Yılmaz 90

Zorunlu Bireysel Emeklilik Sistemine Dair
Gönül Kural 93

Eğitim Tarihinden
1948 Yılında İlkokullarda Evrim Nasıl Anlatılıyordu?
İsmail Aydın 96

Sinema
Rajkumar Hirani – 3 Idiots
Mikail Boz 100

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü
Müfredat
Fatma Mızıkacı 103

Rejim Değişirse
Eğitimin Gündemi de Mücadele Yöntemi de Değişir

Ünal Özmen

Eğitim, her geçen gün biraz daha ülkenin genel gündemiyle birlikte düşünülüyor; özellikle AKP iktidarıyla birlikte Eğitim Sistemini, diğer alt sistemleri şekillendiren yönetim biçimi anlamındaki SİSTEM'den bağımsız olarak ele alınamaz oldu. Siyaset eğitimi gündemine dahil etmeyince böyle oldu; eğitim siyaseti gündemine aldı.

Modern eğitimin üzerine temellendiği laiklik, sistemin siyasi ilkelerinden biri olmaktan çıktı.

Modern eğitimde, bilimsel süreçlerden geçmiş bilgi yerine dogmatik fikirler tercih edilir oldu.

Modern eğitimin kamusal alana katılacak bireye yurttaşlık bilincini kazandırma rolüne son verilerek piyasanın ihtiyacına uygun iktisadi insana odaklanıldı.

Ayrıca;

Referandumdan bir şekliyle iktidar suresiyle birlikte mutlak gücünü artırarak çıkan Erdoğan'ın her fırsatta eğitime dair mesajını imam hatipleşme ve türban üzerinden vermesi kendi rejiminde İslami eğitimde ısrarcı olacağını gösterir. Referandum boyunca ve sonrası Batılı politikacılara yönelik eleştirisinin, özünde Batı değerleri ile mücadele olduğu dikkate alınırsa, başta laiklik olmak üzere laiklikte vücut bulan tüm insan hakları ile birlikte dogmatik olmayan eğitimsel içerikler Erdoğan'ın hedefinde olacaktır. Bu yeni durum, eğitimi problem eden tarafın, "eğitim sistemi"nden ziyade "sistem"e odaklanmasını zorunlu kılar.

Eğitimi politik mücadelenin merkezine yerleştiren sol, nicel problemlerle daha az, sorunun kaynağı olarak gördüğü siyasi karar ve yapılarla daha çok ilgilenmek durumunda: PISA 2015 Öğrenci Mutluluk Araştırması (Öğrenci Refahı) ile tescil edildiği üzere 10 üzerinden 6.12 puanla öğrencisini en çok mutsuz eden bir ülkede okul müdürlerini atama biçimini düzenleyen yönetmeliği mutsuzluk unsuru olarak tek başına ele almanın bir anlamı olamaz.

Bir milyon Suriyeli çocuğun yarısı Türkiye sokaklarında dileniyor; diğer yarısı bir tabak yemeğin adisyona yirmi lira yazıldığı lokantalarda yirmi liraya on saat tabak yıkıyor. BM Genel Sekreteri Antonio Guterres, BM Cenevre Ofisinde düzenlenen konferansta Yemen'de dünyanın en büyük açlık krizinin yaşandığını belirterek "Biz şu anda burada konuşurken, Yemen'de 50 çocuk açlıktan ölecek. Tüm bir neslin sakatlanmasına ve aç kalmasına tanık oluyoruz." diyordu. BM, Yemen için 2017'de acil 2,1 milyar dolar yardım çağrısında bulundu. Ne yazık ki yazıya başladığım 25 Nisan itibariyle bu paranın ancak yüzde 15'i tedarik edilmişti. Üçte biri çocuk, 19 milyon insanın açlıkla karşı karşıya olduğu Yemen, TÜRGEV'in eğitim faaliyetlerine 100 milyon dolar bağışlayan Suudi Arabistan uçakları tarafından bombalanıyor. Çocukların üstüne bomba atan uçaklardan birinin pilotu kralın oğlu velihat prens... Irak'ta, Suriye'de, Libya'da IŞİD; Nijerya'da Boko Haram, Afganistan'da Taliban çocukları savaşa sürüyor. Bölgenin ve dünyanın her bir noktasının çatışma alanına dönüştüğü bir dönemdeyiz. Türkiye'nin her an bir Suriye olması olasılık dışı görülmüyor. Böyle bir dünyada, iktidarın eğitim politikalarına yön veren cemaatlerin satrancın yasaklanmasını istediği bir ülkede, çözüm bekleyen sorunu sınıf mevcudu olan eğitimsel politikalara takılıp kalınamaz.

İslamcı hareketler, inanca dayanmayan bilgilerden[1] tedirgin oluyor. Batı, inançla (din) "bilgi"yi

[1] "Bilgi" bu yazıda, Türkiye'nin Wikipedia'ya erişimi engellemesi üzerine kurucusu Jimmy Wales'in "Bilgiye erişim temel bir insan hakkıdır. Türk halkı, siz bu hak için savaşırken

denetleyemeyeceğini göreli yüz yıl oldu. Son otuz yılda neoliberalizm her ne kadar desteğine ihtiyaç duyup çokkültürlülük, dinler arası diyalog vb. ad altında dinlerle müttefiklik ilişkisine girse de arzu edilen verim alınamadı. Batı, sarsıcı bilgiyle baş etme yolu olarak yeniden burjuva bilgisiyle yergiye başvurmak zorunda kaldı. İsviçre cumhurbaşkanının Davos 2012 toplantısının açılışında "Marks'ın hakkını teslim etmek" gerektiğini söyledi. Onunla başlayan çözülme, neoliberalizmin yarattığı ekonomik ve sosyal eşitsizliklere yönelik eleştiriler bizzat kapitalizmin ideologları tarafından Marks göndermeli kitaplarla devam ediyor. Müslüman egemenlerin, kitlelere çıkış yolu gösteren bilgiyle mücadele edecek din dışında araçları yok. Türkiye İslamcıları, bir dönem Batı burjuvazisinin desteği ile liberal bilgi ve bilme biçimlerini kullanmayı denese de sonunda kendi kaynağına dönmek zorunda kaldı. İslamcıların aslına rûcu etmek zorunda kalması, kendi arzuları kadar, her halükarda beşeri olan bilgiyi kullanma becerisi yoksunluğundandır. İşte bu nedenledir ki İslamcı iktidarlar bilgiyi kullanılamaz, bilgi kaynaklarını bilgi üretemez hale getirmek zorundadır. Bilim insanlarının unvanları da alınarak üniversitelerden uzaklaştırılması, Wikipedia'ya erişim engeli bilgiyefobik İslamcı tavrina Türkiye'den son örnektir. İslamcı, bireye itaatsizlik aşılayan modern eğitimi reddetmek zorundadır. Her İslamcı böyle düşünür ve davranır; başbakan, cumhurbaşkanı, gazeteci, Türk, Arap olması fark etmez. Bir kişi, vakıf, parti, dernek vs. İslamcı olup da eğitime bakışı IŞİD'den farklı ise ayrı düştüğünden değil, hegemonyasını sınırlayan bir gücün varlığından öyle davranıyordur.

Erdoğanlaşan Türkiye (Erdoğan artık AKP'yi ve hatta kendini bile aşan, ülke nüfusunun önemli bir kesiminin yön verdiği kendisi olmayan tüzel bir kişiliktir. Bu nedenle "Erdoğanlaşan Türkiye" kavramını, imza yetkisini Erdoğan'ın kullandığı Türkiye anlamında kullanmaktayım.) modern eğitimin bilgi ve davranış kalıplarını taşıyan yurttaşlarını ıslah etmek zorunda. Fransa merkezli Ipsos araştırma şirketinin Türkiye ofisinin referandumdan sonra yaptığı araştırmanın da gösterdiği gibi eğitim düzeyi yükseldikçe Erdoğan politikalarının kabul oranı düşmektedir.[2] Hiçbir gerici, hele faşist parti muhalefetini güçlendiren eğitim pratiklerinin yaşamasına izin vermez. Nitekim Erdoğan'da politikasını kendi reeline bakarak belirliyor. Eğitim düzeyi yükseldikçe seçmen kaybeden AKP'nin, eğitimsiz seçmenlerin "evet"çi olduğunu gösteren anketten çıkaracağı ders modern eğitim lehine olamayacaktır. Yeni rejimde insanların, gerçekle karşılaştığında fikirlerini değiştireceği ihtimaline karşın, bireyi dönüştüren eğitimsel içeriklerin tümüyle temizlenmesine hız verileceğini söyleyebiliriz. Bu nedenle rejim değişikliğinin, İslamcı hegemonyanın alanını genişletme arzusunun bir sonucu olduğunu bilerek etkili bir direniş sergilemek gerek. İktidar saldırısının sınıfsallığının ayırt edilemeyecek ölçüde belirsiz ve genel oluğu durumlarda en etkili direniş yolu itaatsizliktir. Yeni saldırıların meşru olmayan anayasa değişikliğine dayandırılacak olması, toplum lehine olmayan uygulamalara karşı gerçekleştirilecek sivil itaatsizliğin meşruiyetini artıracaktır.

İster fiili, ister ekonomik, ister siyasi, ister psikolojik her ne biçimde olursa olsun iktidar saldırısına maruz kalan her yurttaş sözleşmesine uymayan devletle tek taraflı olarak ilişkisini yürütmek zorunda değildir. Her yurttaş fesih edilmiş sözleşmeye uymak zorunda mıyım diye sormalı. Devlet "zor" kullanır; elbet! Fakat kapitalizmin "zor"u büyük oranda bireyin devlet harcamalarına katkısını sürdürecek maddi araçlardır ve bu da rıza gerektirir. Mesela, kapitalizm, vergisini feodal gibi öşür tarzı el koyma yoluyla almaz; vergiyi, mükellef saydığı yurttaşın bizzat getirip hesabına yatırmasını bekler. Madem devlet aygıtlarının kullanıldığı gerici bir saldırı altındayız; saldırının maliyetini neden hedef olanlar ödesin? İslamcılar hala vergi ödemiyor! Madem neoliberalizm insanı müşteri olarak görüyor, neden tüketici olarak haklarımızı kullanmayalım?

Rejim değişiyorsa eğitimin gündemi de değişir; gündem değişirse mücadele araçları, yol ve yöntemleri de…

---

ben de her zaman yanınızda olacağım." mesajında vurguladığı gibi uğruna mücadele edilen şey anlamında kullanılmıştır.

[2] Araştırmaya göre 16 Nisan Referandumunda "evet" oyu kullanan seçmenin eğitim durumu şöyle: Eğitimsiz ve ilkokul mezunu yüzde 70, ortaokul 57, lise 42, yüksekokul 39. "Evet" ve "hayır"ın yaş gruplarına ve yerleşim birimlerinin eğitime erişim olanağına göre dağılımı da eğitim düzeyinin tercih belirlemedeki etkisini doğrulamaktadır: Gençler ve kent kültürüyle tanışanlar demokrasiden yana tutum takınıyor.

Her Dersliği Bir Özgürleşme Alanına Dönüştürmek

Hasan Hüseyin AKSOY*

Kamu eğitim sisteminin nicel ve nitel özelliklerinin toplamından oluşan niteliği bir toplumun bugünü ve geleceği hakkında konuşabilmeyi sağlayacak önemli bir göstergedir. Eleştirel eğitimciler ya da dünya görüşleri ve eğitim anlayışları laik, demokratik bilimsel bir eğitimden yana olan ailelerin ya da daha geniş olarak iktisadi, sosyal ve kültürel olarak egemen/baskın kümenin müttefiki olmayan toplum kesimlerinin Türkiye'deki kamusal eğitime ilişkin düşünceleri her geçen gün daha çok kamusal okulların dışında arayışları içermektedir. Toplumsal/iktisadi sistemin egemenleri de kamu sisteminin içindeki en düşük nitelikli eğitim hizmetini yoksullara zorunlu kılarken, kendi çocuklarını dışarıda tutarak onlara başka bir eğitim süreci sunmak üzere düzenleme yapmayı sürdürmektedirler. Meslek liselerini "memleket meselesi" yapıp, "işadamlarının" çocuklarını özel akademik liselere göndermesini ve başarılı öğrencilerin bu "mesele"nin dışında tutulmasını, ya da bazı grupları asla bu "mesele"ye katamadığımızı izlediğimiz de olmaktadır. Bu ironik durum, her eğitim döneminde yeni bir vak'a ile perçinlenmektedir. Yoksulların çocuklarını genel akademik eğitimden uzaklaştırıp din eğitimi, meslek eğitimi ya da çıraklık eğitimine kaydırma planları, projeleri ve kanunları peşpeşe gelmektedir. Çıraklık eğitimini lise düzeyinde zorunlu eğitimin kapsamında sayan kanun da (Aksoy, 2017), her öğretim düzeyindeki özel okulların ve özel okullara kayıtlı öğrenci sayılarının sistematik artışı da (Aksoy ve Eren Deniz, Şubat 2017) bu durumu destekleyen göstergelerden biridir. Öte yandan, açık liselerin öğrenci sayısındaki keskin artışlar da (Çam Tosun ve Bayram, 2015) sorunun sadece kamu okul sisteminden kaçışı değil, kamu okul sisteminin toplumun bazı kesimlerinin içinde barınamaz duruma geldiğini de düşündüren bir gösterge olmaktadır. Bu düzeydeki bir değişimin uzun süreli ve sistematik bir politik yönelimin, küresel düzeyde uygulanan neoliberal eğitim politikalarının (Apple, 2004; Okçabol, 2013) bir sonucu olduğunu da belirtmek gerekir. Bu noktada, Türkiye'deki kamusal eğitimin durumuna ilişkin birkaç yıl önce yaptığım bir betimlemeyi yinelemek, durumun sürekliliğini göstermek bakımından anlamlı olabilir: (Aksoy, Mansuroğlu 7.10.2014 içinde)

> Türkiye'de 1980'li yıllardan bu yana sürekli olarak belli bir yönde gerçekleşen eğitim alanındaki değişmeler, son 10 yılda özellikle piyasalaşma, dinsellik, gericileşme ve yoksullar aleyhine bir gelişim bağlamında daha hızlı ve daha yoğun bir şekilde gerçekleştirildi. AKP iktidarının politik olarak kendini güçlü hissettiği dönemden beri öncelikle yöneldiği eğitim alanındaki değişme, eğitim alanının özelleştirilmesi, eğitimin piyasaya açılması, başka bir

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. E-posta: aksoy@education.ankara.edu.tr

deyişle, eğitimin metalaştırılmasıdır. Eğitimin metalaştırılması, eğitimin bir yurttaşlık hakkı ve kamu hizmeti olmaktan çıkarılması olarak okunmalıdır. Öte yandan, eğitimin içeriği ve programların yapısal dağılımı bakımından da eğitim alanında bir siyasal islam projesi yürütüldüğü görülecek şekilde değişmeler olmaktadır. Dini referanslı içeriğin programlarda artışı, toplumsal talepten tümüyle bağımsız bir şekilde imam hatip okullarının suni olarak çoğaltılması, buna karşın halkın sınav cenderesine sokmadan çocuğunu göndereceği genel lise bulamayacak hale düşürülmesi, halkın mahallesindeki okulların sınav başarısı koşuluna bağlanarak halkın elinden çalınması, birçok yerde imam-hatip ya da meslek lisesi seçeneği ile yoksulların çocuklarını genel eğitim hakkından mahrum etmiştir. Çocuklarını yarışma ve sınav cenderesine sokmak istemeyen ancak, gerçek bir eğitim anlamı taşımayan meslek liseleri ve imam hatiplere çocuklarını hapsetmek de istemeyen, özel okullara ekonomik gücü yeterli olmayan ya da ahlaken ve ilkesel olarak göndermek istemeyenlere açık lise dışında seçenek bırakılmamıştır. Temel eğitim ikinci ve üçüncü kademede (ortaokul ve lise düzeyi) bu değişmeler olurken, hız ve yoğunluğu farklı olsa da aynı gelişmeleri yükseköğretimde de görmekteyiz. Dünyada genel olarak egemenlik sağlayan neoliberal politikalara uygun olarak, yükseköğretim alanı da, 1980'den sonra başlayan ve piyasayı rehber edinerek, sermaye birikimine katkıda bulunmayı birincil amaç olarak gören bir anlayışla düzenlenmeye başlamıştır. Tüm bu koşullar, toplumun orta gelirli ve kendisini modern, batılı, çağdaş, laik olarak tanımlayan kesimlerini eğitimin siyasal ve kültürel yanlarına katılım ve temsil bakımından dışarıda bırakmış, onları özel okullar da dahil olmak üzere seçenek aramaya itmektedir. Öte yandan, aynı sistemin özellikle toplumun büyük bir oranını oluşturan alt orta ya da düşük gelirli nüfusunun çocuklarını ise, sadece kültürel ve siyasal olarak değil, fiziken dışlamıştır. Çocuğuna yeterince okuldışı kurs ve dershane desteği satın alamayan, sınavlar için önem taşıyan yeterli "kültürel sermaye"ye sahip olmayan ailelere "gerçek bir eğitim değeri olmayan" ancak iş becerisi, itaatkarlık, uysallık, uyum ve egemenlik kurumlarına biat gibi tutumlar kazandırmada etkili okullar bir seçenek olarak sunulmaktadır. Bu ailelerin genel eğitim veren özel okullar için seçeneği de bulunmamaktadır. Devletin özel okullara gidecek çocukların ödemelerinin bir kısmını üstlenmesi de ancak orta sınıf [ailelerin] çocukları için bir davet niteliğinde olabilir. Ancak, bu politikada da kamu kaynaklarının sermaye kesimine transferinden ve eğitim alanında mevcut eşitsizlikleri derinleştirmekten başka bir işlevden söz edilemez.

Eğitim alanındaki bu piyasalaşmaya, kültürel ve siyasal gericileşmeye, halkın bir hak ve kamu hizmeti olarak eğitimden dışlanmasına karşı muhalif arayışlar da ortaya çıkmaktadır. Bunların arasında örgün eğitim talebine karşılık olarak özel öğretim kurumları içinde bir seçenek yaratmaya çalışanlar olduğu gibi (örneğin başka bir okul mümkün hareketi, sahipleri laik görüş taşıyan özel okulların ilanlarında bu durumun söylem olarak yansıması gibi), sistem dışına çıkmayı düşünenler,

çocuğunu açık lise yoluyla okutmayı tercih edenler ve kamu okullarının halkın eğitim gereksinmeleri için eğitim hakkı bağlamında yeniden düzenlenmesi için mücadele edenler de bulunmaktadır.

Fransız Devrimi ile düşünsel olarak başlayıp Ekim 1917'deki Sosyalist Devrim ile yaratılan Sovyetler Birliğinde gerçekliğe dönüşen eksiksiz tüm yurttaşların eğitime erişim hakları yüz yıla yakın bir süredir evrilmiş ve daha ileri düzeyde eğitim hakkı söylemlerine geçiş yapmaya olanak sağlamıştır. Buna karşın, neoliberalizmin uygulamaya konduğu (dünyada 1970'li Türkiye'de 1980'li) yıllardan günümüze eğitim hakkı mücadelesi ve eğitim hakkı söyleminde ciddi bir gerileme yaşanmaktadır. Özellikle eğitimin kamusal niteliği ile ilgili tartışmalar nadiren yapılır,[1] "piyasanın görünmez elinin" kamusal eğitim üzerindeki ağırlığı açıkça hissedilir olmuştur. Eleştirel eğitimcilerin kamu okul sistemi dışında gerçekleştirilen çeşitli deneyimleri göz önüne getirmeleri kamusal ve tüm topluma erişen bir eğitim süreci üretilmesine yönelen tartışmalara katkı sunmaktadır. Bu çabalar, toplumun geniş kesimlerinin nitelikli bir eğitime erişimine anlamlı, güçlü bir etkide bulunmamakta, ancak, nitelikli, katılımcıları özgürleştiren eğitim deneyimlerindeki müfredat oluşturma, derslikler ya da okul içindeki öğrenme-öğretme-diyalog kurma ve sürdürme süreçlerinin anlaşılmasına ve ya da geliştirilmesine kaynaklık etmektedir. Eğitim hakkı mücadelesi ve insanın özgürleşme, insanlaşma çabası içinde bu tür deneysel arayışların kıymetli bir yeri olmasına karşın, eleştirel eğitim teorisinin gerek öğretmenler, gerekse aileler ve öğrenciler için ortaya koyacağı kavramsal ve pratik çerçevenin okullar, derslikler ve diğer toplumsal yaşam alanlarını kapsayacak bütünlükte ele alınması/görülmesi gerekir. Bu açıdan, eleştirel eğitimciler, eğitim sürecinin özne kategorilerinden biri olan öğrencilerin / çocukların / yetişkin öğrenenlerin kapasitelerini daraltmayan aksine onları geliştiren ve insan olma çabalarına katkıda bulunarak, onları çevreleyen ve sınırlandıran koşullardan özgürleştiren bir eğitim sürecinin arayışı içindedirler. Bu arayış sadece öğrencilerin gelişmesi ya da özgürleşme/insanlaşma süreci değil, öğretmenlerin kendi öğrenme çabalarının, özgürleşme ve insanlaşma çabalarının da bir parçasıdır. Öğretmenler de, öğrencilerin öğrenme sürecinin bir parçası olarak öğrenenlerdir. Freire'ye (2001) göre, öğretmenler, kendileri de öğrenme sürecinin bir parçası olmaksızın, kendileri de öğrenmeksizin bir şey öğretemezler.

Neoliberalizmin eğitimin tüm özneleri/bileşenleri için ortaya çıkardığı yıkımı deneyimleyen veya gözleyen eğitim çalışanlarının ve özel olarak da öğretmenlerin bir yılgınlık içine girmesi, umutsuzluk yaşaması, kamu okullarında nitelikli, insanca, özgürleştiren, insanlaştıran bir eğitimin mümkün olamayacağı hissine kapılmaları doğal görünebilir. Ancak bu, doğru ve kaçınılmaz olan değildir. Bu tür bir söylemden kaçınmanın gerekliliği bir yana, kamusal eğitim mücadelesi veren, eğitim hakkını ve eğitimin evcilleştiren değil özgürleştiren olma olasılığını savunan öğretmenlerin, bu ve benzeri söylemlere her bir sınıfı özgürleşme alanına dönüştürerek yanıt vermeleri beklenir. Özgürleşmenin içeriğine ve erişim yollarına ilişkin her eğitimcinin zihninde farklı bir anlam ve süreç belirse de, özgür-

[1] Kamusal eğitimin tarihsel değişiminin, kamusal eğitim alanı içinde yaşanan sorunlar ve olanakların çeşitli boyutlarıyla kapsamlı bir değerlendirmesini içeren yazılar için bakınız. Kurul, N.; Öztürk, T ve Metinnam, İ. (Der.). (2013). *Kamusal Eğitim. Eleştirel Yazılar.* Ankara. Siyasal Kitabevi.

leşmenin bilinemez-erişilemez bir durum olduğu iddiası ya da düşüncesi aslında bu sürecin önündeki engellerden birisidir. Tarihsel, , kültürel, iktisadi, politik ve pedagojik bağlamlarda karşımıza çıkan bireysel ve toplumsal sorunların üstesinden gelebilme olanaklarının artırılması sürecini bireylere ve toplumlara/gruplara deneyimleten her türlü yaşantının bir özgürleşme deneyimi olarak görülmesi olanaklıdır. Bu yaşantıların bireysel ve toplumsal yanları vardır ve her yeni kazanım, yeni olasılık özgürleşme sürecimizin bir parçası olur ve yeni kazanım alanları ve olasılıkları ile sürer. Bu nedenle de bir durum olmaktan çok bir süreç olarak tanımlanması gerekir.[2] Eğitim süreci de, insanın nihai halini yaratan değil, olmakta olanı yeni olasılıklarla güçlendiren bir süreç olabilir. Bu sürecin en önemli bileşenleri öğrenciler, aileler ve öğretmenlerdir. Tüm diğer olanaklar ve olanaksızlıklar bu bileşenlerin eğitimden beklentileri, yeterlikleri (kültürel sermaye, öğretmenin alan ve öğretim yeterliği dahil o anda tarihsel, toplumsal, kültürel ve bireysel olarak etkileşim sürecine sunabilecekleri ya da sunma olasılıkları olan her şey) ve işbirliği-diyalog oluşturma biçimleri ile birlikte bir anlam kazanacaktır. Öğrencinin ve öğretmenin diyaloğunun, bu diyaloğa temel oluşturacak beklenti, yeterlik ve çabaların hesaba katılmadığı bir eğitim süreci, dışsal olarak düzenlenen bir süreç olarak bileşenlerini özgürleştiren değil evcilleştiren ya da başka bir deyişle nesneleştiren; onların insan olma çabalarını reddeden bir nitelikte görülebilir. Günümüzün öğrencileri sınavdan sınava koşturan ve derslikleri de sınavlara boyun eğdiren müfredatıyla dolduran, öğretmeni ve öğrenciyi nesneleştiren kamu eğitim düzeninin, her gün her derslikte, yeniden ve yeniden eleştirel bir değerlendirmesinin yapılmasına, gerek makro (siyasal alan) gerekse mikro (derslikler) düzeyde bir dönüşüm için çaba harcanmasına gerek olduğu açıktır. Mevcut kamu ve özel öğretim kurumları müfredatlarının ağırlıklı olarak okulun bileşenlerinin dışındaki grupların (siyasal despotların, ticaret-piyasa güçlerinin; dini, ahlaki toplumsal doktrin sahiplerinin vb., neoliberal müttefiklerin) ekonomik çıkarlarına ya da ideolojik hedeflerine uygun olarak düzenlendiğini ya da bu amaçla sürekli yenilikler yapıldığını görmek şaşırtıcı değildir (Spring, 1997; 1999; Apple, 2004). İktidarın sermaye sahiplerini temsil ettiği gelişmiş kapitalist ülkeler dünyasında da, eleştirel eğitim söylemlerinin güç kazandığı, eleştirilerin yükseldiği, eğitime katılanların insan olma, kendi olma çabalarını yükselttiğini ve bir çok farklı öğrenme deneyimi yarattıklarını da görmekteyiz (Spring 1991; 1999; Apple, 2004; Hern, 2008). Tüm bunlara karşın, kamusal eğitim sistemi içinde gerçekleştirilecek küçük boyutlu değişmelerin dahi çok daha geniş toplumsal kesimlerin yaşamını etkileyeceğini göz ardı etmemek gerekir.

Bir eleştirel eğitimci olarak Ünal Özmen'in öğretmenden ve diğer eğitim öznelerinden beklentilerine ilişkin saptamaları kamusal eğitim alanındaki tahribata karşı gösterilecek direnmeye ilişkin bazı önemli başlıkları da içermektedir : (Mansuroğlu 9.10.2014 içinde)

> Gelinen noktada öğretmenin rolü büyük, öğretmen olmadan hiçbir müfredat, talimat nereden, kimden çıkarsa çıksın başarıya ulaşamazdı. Öğretmenlerin devlet tarafından gerici bir sendikada toplanması direnme ihtimalini ortadan kaldırmak içindi. Buna rağmen

[2] Özgürleşme konusunda kavramsal bir tartışma ve eleştirel pedagoji içindeki yeri konusundaki bir sunum için bakınız.
http://www.youtube.com/watch?v=ARWqS36U4Sc
(Videonun ilk yarım saati)

> öğretmenler, eğitimin egemen toplumsal yapıyı yaşatan içeriğini sorgulamaya yeniden davet edilmelidir. Onlardan, işlediği dersin, öğrenciye önerilen her materyalin, sorulan her sorunun, kullanılan dilin hangi amaca, kime hizmet ettiğini hesaplayarak davranması istenmelidir. Öğretmen, kazandırmayı amaçladığı bilginin kimin lehine kimin aleyhine kullanılacağını; davranış ve becerilerin kimin işine yarayacağını eleştiriye tabi tutmalıdır. Öğrencinin ve toplumun aleyhine kullanılacak bilgi, tutum ve davranışların, mevzuat hükmü de olsa aktarılmasına, öğrenilmesine aracı olmamalıdır. Yani her bir öğretmen bir Behrengi olmalıdır. Bu haliyle bile halkla doğrudan diyaloğu olan ve eğer isterse devreye sokacağı entelektüel kapasitesi bulunan tek toplum kesimi öğretmenlerdir. Her öğretmen, her gün öğrenci sayısı kadar yetişkinle yüz yüze geliyor. Öğretmenin öğrencisi ve velisi ile kuracağı diyalog, aynı sorunun tarafları olarak birlikte hareket etmelerini kolaylaştıracaktır. Okul, egemenliğin bireyi toplumsal olana karsı örgütlediği yer ise orayı demokratikleştirecek kendi örgütlenmenizi neden gerçekleştiremeyesiniz. Sekiz yasındaki 3. sınıf öğrencisinin müzik dersini çalıp, o yaştaki çocuğa fen bilgisi dersi koyan anlayışla ancak bu üçlü ittifak baş edilebilir.

Günümüzde kamusal eğitim müfredatı, ilkokuldan liseye kadar, öğrencilerin kim oldukları, nasıl bir yaşam istedikleri ve kendilerini nasıl geliştirmek istediklerine ilişkin bir sorunun yanıtını önemsemeksizin uygulanmaya ve değiştirilmeye devam edilmiştir. Özmen'in belirttiği "müzik dersini çalıp ... fen bilgisi dersi koyan anlayış", öğrencilerin dünyayı fiziksel gerçeklik olarak ve dünyevi düzeyde anlama kapasitelerini gerçekleştirecek bu dersi de çalıp, yerine din dersi ya da aynı çerçeve içinde kalan ve onları çevrelerindeki fiziksel ve toplumsal gerçeği anlamaktan uzaklaştıracak toplumsal güç odaklarına karşı eleştirelliğini azaltacak ve bağımlılığını artıracak nitelikte dersler koymuştur. Bu değiştirmenin gizli müfredat anlamına gelmesi, çeşitli nedenlerle ailelerin bu süreci deşifre edecek birikimleri ya da müdahale edecek güçleri olmaması da öğrencilerin kendilerine sunulan ve özgürleştirici olmaktan uzak müfredata direnmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme ve eğitim hakları ile bu hakların kullanımıyla bugün ve gelecekteki yaşamlarının özgürleşmesinde öğretmenlerin desteğine duydukların gereksinmeyi açığa çıkarmaktadır. Öğretmenlerin çalışma koşullarının kontratı MEB ile ve Devlet Memurları Kanunu çerçevesinde yapılmış olsa da, öğretmenlik mesleğinin niteliği eğitim hakkı mücadelesinin ve öğrencilerin eğitim haklarının korunmasının en önemli bileşenlerinden biri olarak öğretmenlerin görülmesine yol açmaktadır (Aksoy, Mayıs 2013). Öğretmenler gerek öğrencilerin aileleri ile kuracakları diyalog, gerekse öğrencileri ile sınıfta gerçekleştirecekleri diyalog, araştırma ve öğrenme deneyimleri ile bir özgürleşme çabası yaratmaya en yakın mesleki grubu oluşturmaktadır. Her bir sınıf bu bakımdan, içinde bulunulan koşulların sorgulanması ve gelecekte ortaya çıkacak yaşamın arayışı ve kurgulanmasını da içinde barındırmaktadır. Ancak bu tür bir deneyimin öğretmenlerin kendiliklerinden, sadece öğretmen olarak atandıkları için ya da yapmak istemeleri nedeniyle gerçekleştirebilecekleri bir süreç değildir. Öğretmenlerin özgürleşmenin ve insanlaşmanın ne olduğu hakkında erişeceği kavrayış ve pek çok deneyimin arkasından kazanacakları bir yeterlikle ortaya ko-

yacakları praksis, herbir dersliğin bir özgürleşme deneyiminin yaşandığı bir alana dönüştürülmesi olasılığını ortaya çıkarabilecektir. Freire'nin öne çıkardığı tezlerden biri, insanın dahil olduğu doğal, kültürel ve tarihsel gerçekliği sadece "sorunsallaştırdığı" derecede bilebileceğidir. Sorunsallaştırma, teknokratın "problem çözme" dediği durumun antitezidir. (Goulet, 2005/1974, ix). Dersliklerde geçen tüm deneyimlerin düşünce/teori ve eylem birlikteliği, uyumu anlamlı bir öğretim ve diyalog için gereklidir. Freire'ye göre, praksis'in antitezi boş teorileştirme ve düşüncesiz/teorisiz eylemliliktir. Freire, tüm eylem ve düşünme sürecini teori ve pratikle ilişkilendirir. (Betto ve Freire'den aktaran Mayo, 2013, 66). Mayo, Freire'nin bu düşüncesini Marx ve Engels'in *Feurbach Üzerine Tezler*'inde açıklanan "devrimci pratik" düşüncesiyle ilişkilendirmektedir (Mayo, 2013, 67). Öte yandan bu sürecin tek bir kalıp, her dersliğe uyacak olan bir model gibi algılanması tehlikesine karşı da dikkatli olmak gerekir. Freire'nin derslikler için ilerici bir öğretim anlayışı geliştirilmesi için bir çok eserinde dile getirdiği kavramlar içinde ayrıca diyalektik ilişkiler, üretken kavramlar, öğretmen-öğrenci ve öğrenciler öğretmen, özne olarak öğrenen, öğrenen ve eğitimcilerin eşitsizliği, yönlendirici yaklaşım, otorite ve otoriteryenlik, koşulları dikkate alma ve öngörü, öğrenmenin kolektif boyutları gibi bir çok eğitimciye tanıdık gelmeyecek, üzerinde tartışma gerektiren kavram ve yaklaşımlar da bulunmaktadır (Mayo, 2013, 64-74).

Eleştirel eğitimcilerin sahip olabilecekleri bu kavrayışın, uygulanma olanakları ve biçimlerinin bir çırpıda geliştirilmesini ve öğretmen ya da diğer eğitim çalışanlarının kısa sürede bunları içselleştirmesini beklemek de gerçekçi olmayacaktır. Eleştirel eğitim kavram setleri ve deneyimlerinin farkında olan ve gündelik eğitim pratiklerinde eleştirel eğitimi referans çerçevesi olarak alan öğretmenlerin sayısındaki artışa duyulan gereksinme kadar; bu kavram seti ve yaklaşımlarını kullanabilme yeterliklerinin geliştirilmesi de bir güçlük alanı olarak önümüzde durmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kendilerini bir taraf olarak eleştirel eğitimin yanında görmesi, sınıftaki eğitim pratiklerinin özgürleşme pratiği olması için yeterli olmayacaktır. Bunun çok sayıda nedeni olduğu söylenebilir. Bunlar arasında dışsal kategoriler olarak siyasal, yapısal ve toplumsal etkileyiciler (baskılar, yoksulluk, eğitim modeli ve geçiş sisteminin dayandığı merkezi sınavlar, başarı değerlendirme araçları, ailelerin tutumu ve toplumsal eşitsizliklerin durumu vb.) bulunacağı gibi öğretmenlerin eleştirel eğitim perspektifini yaşama geçirme/uygulama konusundaki ilgisinin düzeyi, bu konudaki kaynaklara erişme olanağı ve nihayetinde deneyimleri ve yeterlik ya da yetersizlik durumu sayılabilir. Bu varoluşsal durumu ortaya çıkaracak ve olumlu yönde geliştirecek olan çabalardan arasında, eğitim sürecini bütünlüklü olarak değerlendirebilmenin; yani hem bütünü hem de parçaları gören bir tartışmayı gerçekleştirebilmenin de sayılması yerinde olur. Özgürleşme sürecine katkı sağlama arayışında olan bir öğretmenin hedef davranışlarından birisi de, eğitimin özgürleşme ve insanlaşma sürecinin bir parçası olabileceğini düşünerek, işbirliği/diyalog olanaklarını sürdürmek ve eğitim sürecindeki rollerinin her parçasını bilinçli, farkındalık içinde gerçekleştirmektir. Bu farkındalıklardan biri olarak, her bir derslikte MEB müfredatının öğrencilerin varoluşsal durumlarına göre yeniden yorumlanması gereğini fark etmek sayılabilir. Buna göre öğrenciyi dersin süreç ve içeriğinde dikkate alınması gereken bir bileşen olarak, başka bir deyişle etkin/ canlı müfredat olarak görmek olanaklıdır. Öğrencinin eğitimin

öznesi, diyaloğun parçası ve müfredatın sadece hedefi değil her bir öğrencide somutlanan farklılıklar, yani müfredatın kendisi olarak kabul edilmesi ile, öğretmenlerin kendilerine sunulan ve öğrencileri ve kendilerini nesneleştiren sürecin kesintisiye uğratılması başlayacaktır.

Kendi olmak, amaçları bağlamında kapasitelerini geliştirmek, özgürleşmek, insanlaşmak gibi hedeflerle ya da daha sınırlı ve edilgen kabullerle dersliklerde bir araya gelen milyonlarca öğretmen ve öğrenci, sınır durumlarda bir araya gelirler. Bu sınırlar, geçilebilir, güçlendirilebilir ya da bu sınırlar ortadan kaldırılarak yeni sınırların ortadan kaldırılması olasılıklarını yaratmak üzere öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenirler. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrenmeleri, onları sınırlayan bir çok şeyden özgürleşme adına büyük bir adımdır. Öğretmen ve öğrencilerin diyalog ve özgürleşme deneyimlerini sınırlayan her sorunu bir sınır durum olarak görmek olanaklıdır. Freire'nin ünlü eserinde tanımlandığı gibi; (1991, 72-73)

> insanlar kendilerinin ve böylelikle dünyanın da farkında oldukları için -bilinçli varlıklar oldukları için- sınırlarıyla belirlenmişlik ve kendi özgürlükleri arasında diyalektik bir ilişkiyle varolurlar. Kendilerini, nesneleştirdikleri dünyadan ve kendi etkinliklerinden ayırarak, karar merciini kendi içlerine ve dünya ve başkaları ile ilişkilerine taşıyarak, kendilerini sınırlayan durumu, "sınır durumu"nu aşarlar. Bir kez insanlar tarafından ayakbağı olarak, özgürleşmelerinin engeli olarak kavrandılar mı, bu durumlar, içinde göze batmadıkları arka planda kabartma gibi sırıtmaya başlarlar ve verili bir gerçekliğin somut tarihi boyutu olarak asıl özlerini ifşa ederler. İnsanlar, karşılaştıkları bir meydan okumaya Vieira Pinto'nun "sınır-eylemler" dediği eylemlerle karşılık verirler: Bunlar "verileni" edilgence kabul etmek yerine yadsımaya ve aşmaya yöneliktir.

Bu gelişme sürecinin başlangıç noktası nedir? Bu konuda farklı saptamalar, genelleştirmeler olabilecektir. Benim, okuma, tartışma ve deneyimlerimden edindiğim, Freireyan bir bakış olarak da tanımlanabilecek başlama noktası, bulunduğumuz yeri başlama noktası olarak görmektir. Özgürleşme deneyimlerinin öğretmen ve öğrenciler için başlama yeri, diyaloğun gerçekleştiği her yer ve andır. Öte yandan, bu diyaloğun nasıl olması gerektiğine ilişkin edindiğimiz bilinç ve bu bilincin geliştirildiği çabalar da başlangıç için önemlidir. Ancak bu noktada öğretmenlerin içinde bulundukları koşulları, sınır durumları ve bunları aşma olanaklarını görme veya geliştirme konusundaki arzuları da olmazsa olmazlardan biridir. Her bir okuldaki tüm dersliklerin potansiyel özgürleşme alanları olarak görülmesi ve sınır durumların aşılması yoluyla özgürleşme alanlarına dönüştürülmesi sadece öğrenciler için değil bizatihi öğretmenler için de nesneleşme ve yabancılaşmadan kurtulma süreci olacaktır.

Kaynakça

Aksoy, Hasan Hüseyin (Ekim 2016- Mart 2017). Meslek Liseleri Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi. Okul Destekli Çocuk İşçiliği. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Sayı 62-63. ss.74-82.

Aksoy, Hasan Hüseyin (Mayıs 2013). Özgürleştiren Öğretmen. *Öğretmen Dünyası.* Sayı 401, ss.37-40.

Aksoy, Hasan Hüseyin ve Eren Deniz, Ebru (Şubat 2017). Türkiye'de Özel Okulların Gelişiminin Anlamı. *Öğretmen Dünyası.* Sayı 446, ss.8-12.

Apple, Michael W. 2004. *Neoliberalizm ve Neoliberal Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar.* Çev. Fatma Gök ve diğerleri, İstanbul. Eğitim Sen

Çam Tosun, Figen ve Bayram, Arslan (2015). Açık Öğretim Lisesinde Artış: Kadın Öğrenciler. *Eğitim Bilim Toplum.* Cilt 13, Sayı 49. ss. 84-99.

Denis Goulet (2005/1974). Introduction. In, Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness.* London, Continuum.(vii-xiii). İlk basım tarihi 1974.

Freire, Paulo (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi.* Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage.* Translation. P. Clarke. Maryland, Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Hern, Matt (Editör) (2008). *Alternatif Eğitim. Hayatımızı Okulsuzlaştırmak*. Çev. E. Ç. Babaoğlu. İstanbul, Kalkedon.

Kurul, Nejla; Öztürk, Tuğba ve Metinnam, İhsan. (Der.). (2013). *Kamusal Eğitim. Eleştirel Yazılar*. Ankara. Siyasal Kitabevi.

Mansuroğlu, Serbay (Haz.). (9.10.2014) Çıkış yolu kamu okullarının alternatife dönüştürülmesi. Online: http://www.birgun.net/haber-detay/cikis-yolu-kamu-okullarinin-alternatife-donusturulmesi-69745.html Son Erişim: 23.4.2017

Mansuroğlu, Serbay. (Haz.). (7.10.2014) Okul Eşitsizlikleri Beslememeli. *Birgün Gazetesi.* Online: http://www.birgun.net/haber-detay/okul-esitsizlikleri-beslememeli-69663.html Son Erişim: 23.4.2017

Mayo, Peter (2013). Adult Learning, Teaching and Program Planning: Insights from Freire. In, Mayo, Peter. *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy.* New York, Bloomsbury Academic, (64-74).

Okçabol, Rıfat (2013). Son Otuz Yılda Eğitim Alanındaki Dönüşümler. Kurul, Nejla; Öztürk, Tuğba ve Metinnam, İhsan. (Der.). (2013). *Kamusal Eğitim. Eleştirel Yazılar*. Ankara. Siyasal Kitabevi. (33-45) içinde bölüm.

Spring, Joel (1991). *Özgür Eğitim*. İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

Spring, Joel (1997). *Conflict of Interests: The Politics of American Education.* Boston, McGraw-Hill Companies

Spring, Joel (1999). *Wheels in the Head : Educational Philosophies of Authority, Freedom and Culture from Socrates to Human Rights.*2nd edition. Boston, Mc Graw-Hill Colleague.

“Yaşam ve İş Okulu” Olarak Köy Enstitüleri

Murat KAYMAK

Yaşam ve Eğitim

Eski Yunan’da eğitim denildiğinde öğrenilenin yaşamda karşılığının olduğu veya olacağı varsayılan bilgi, beceri edinme olarak görülmekteydi. Eğitimin ne kadar gerekli olduğunu anlatabilmek için önce öğrenilenlerin ne işe yarayacağını, öğrenene, daha çok da öğrenenin bulunduğu topluma, topluluğa göstermek gerekmekteydi. Bu gerçeklik Yunan düşünürlerinden başlayarak çeşitli değişimlerle günümüze kadar gelmiş bulunmaktadır. Örneğin Platon, Devlet ve diğer diyaloglarında eğitimin, öğrenmenin yararlarını anlatır. Eğitim yaşam için gerekli şeylerin yanında başarı için gerekli olanları, sağlık, mutluluk, güzellik ve en önemlisi de erdemi öğrettiğini belirtir. Platon “Lysis” diyalogunda böyle bir eğitimin bireyi nasıl bağımsızlaştırdığını örnekler:

> “Örneğin, eğer bir şeyin okunmasını ya da yazılmasını istediklerinde tahmin ediyorum ki sen evde çağrılan ilk insansındır.
>
> -Evet doğru.
>
> -Ve sen dilediğin sırayla mektupları okumakta ve yazmakta ya da Lirini eline aldığında istediğin melodileri ve notaları seçmekte ve parmaklarınla ya da mızrap kullanarak çalmakta, her nasıl istiyorsan, serbestsindir ve ne baban ne de annen sana karışamaz.
>
> -Bu doğru dedi.
>
> -Peki ne sebepledir ki Lysis dedim, bir şeyi yapmana izin verirken, diğerine izin vermiyorlar.”[1]

Aristoteles’in eğitim üzerine düşünceleri de benzer biçimde eğitimin yaşamdaki yerini belirleme ve anlatma üzerinedir. Özellikle “Nikomakhos’a Etik” ve “Politika”da yazdıkları bize eğitim ve yaşam arasında nasıl bir ilişki kurduğunu kapsamlı biçimde vermektedir. İnsan yaşamının, diğer canlıların yaşamlarından farklılığını aklıya etkinlikte bulunmasında görerek, eğitimi “etkinlik içinde yaşamla” birleştirmeye çalışmaktadır[2].

Okulların yaşamla ilişkisinin koptuğu eleştirisi ilk olarak büyük ölçüde Roma’da Stoacılar tarafından dile getirilmiştir. İmparator Marcus Aurelius “retorik okullarının gençleri aptallaştırmasından” şikâyet ederken, Seneca “yaşam için değil okul için öğreniyoruz” eleştirisinde bulunmuştur. Bu eleştirel çizgi Comenuis ve Locke da devam etmiştir[3].

Rousseau’da, Emile için tasarladığı eğitimin merkezine yaşamı koymaktaydı. Diyordu ki,

---

[1] Platon, “Toplu Diyaloglar-1” EOS Yayınevi, s.188, 2007, Ankara

[2] Aristoteles, “Eğitim Üzerine” (Haz. John Burnet, çev. Ahmet Aydoğan) Say Yayınları, s.44, 2006, İstanbul

[3] İgnacy Szaniwaski, “Okulun Toplumsal İşlevi” (Çev.Tahsin Yılmaz), Onur Yayınları, s.22, Ankara.

"Yaşamak benim ona öğreteceğim zenaattır"[4]. Sparta ve Atinalıların geliştirdiği iki eğitim biçiminden[5] Spartlalıların eğitimini yaşamın öğrenilmesi olarak görüyordu. "Önce haylaz çocuklar yetiştirmeyi başaramazsanız, hiçbir zaman bilge çocuklar yetiştirmeyi de başaramazsınız. Bu, Spartalıların eğitim yöntemiydi: Çocukları kitaplara bağlayacakları yerde onlara yemeklerini çalmaları öğretilerek işe başlanıyordu."[6]

Eğitimi yaşama hazırlama, okulu da bu hazırlığın kurumu olarak düşündüğümüzde okulla yaşam arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini ortaya koyabilmemiz için önce farklı yaşam biçimleri karşısında "nasıl bir yaşam" sorusuna cevap aramak gerekecektir. Szanawski kendisinin de sorduğu bu soruya cevabı "nesneleşen yaşam" kavramı üzerinden aramaktadır. Szaniawski, okulu yaşama hazırlama olarak gören Hebart, Ziller ve Rein gibi Alman eğitimcilerin görüşlerini[7] tartıştıktan sonra "eğitim yaşamdır"[8] diyen ve okulun yaşamın kendisi olduğu üzerinde duran Dewey'in görüşleri üzerinde durur.

Szaniawksi'nin çok önemli bulduğu modern okul ile toplumsal yaşam arasındaki ilişkinin nasıl olacağı üzerine "okulun yaşama yaklaştırılması" tartışması henüz tam anlamıyla sonuçlandırılamamıştır. Buna karşılık bu tartışmada 19. ve 20. Yüz yılın başlarında iş eğitimi akımı etrafında ortaya çıkan görüşler, okulu yaşamın kendisi yapma noktasında çok sayıda uygulamanın önünü açmıştır. İş eğitimi akımının özellikle yerleşik ve dolayısıyla eski okullara yönelttikleri eleştiri, okullardaki eğitimin gerçekte yaşamda karşılığının olmadığı, yaşamın dışında kaldığı biçimindedir.

Bu itirazları yapanların içinde başında Georg Michael Anton Kerschensteiner (1854-1932), John Dewey(1859 - 1952), Jean-Ovide Decroly(1871-1932), Pavel Petrovich Blonsk (1884–1941) gibi isimler bulunmaktadır. Bu eğitimcilerin ortaya koyduğu "iş eğitimi" anlayışının etkisiyle çok sayıda eğitimci, okullayaşam arasındaki kopukluğu gideren öğretim yöntemleri ve programlar önermişlerdir. Bu öneriler sayesinde "okulu yaşama hazırlama" paradigması karşısında "okulu yaşama yaklaştırma" veya eğitimi yaşamın kendisi olarak görüp okulu yaşamın kendisi yapan düşünceler öne çıkmış, eğitimciler arasında çok sayıda taraftar bulmuştur. Bu nedenle 19. yüz yılın ilk yarısı, eğitimde reform dönemi olarak adlandırılmıştır.

Köy Enstitülerinin kurucusu olarak Tonguç'ta, iş okulu eğitimcilerinin açtığı yoldan yürüyenlerden olmuştur. Onun benimsediği iş eğitimi, bu düşünürlerin bir sentezi olmakla birlikte onları aşan özellikler gösterir.

[4] J. J. Rosusseau, "Emile-Yahut Terbiyeye Dair", (Çev: Hilmi Ziya Ülken, Ali Rıza Ülgener, Salahattin Güzey), Türkiye Yayınevi, s.12, 1943, İstanbul

[5] Atinaların eğitimi daha çok bireye yönelik iken Spartalıların eğitimi devlet içindi. O nedenle Atinalılarda kamusal eğitimden söz edilemezken, Spartalılarda eğitim kamusal temelde gelişmiştir. Bu karşılaştırma için bkz. Ellwood P. Cubberley, "Eğitim Tarihi-1" (Çev. Engin Noyan), Yeryüzü Yayınları, s.38-52, 2004, Ankara

[6] Age, s.107

[7] S.31-44

[8] John Dewey, "Günümüzde Eğitim" (Haz: Joseph Ratner, Çev. Edit: Bahri Ata-Talip Öztürk), Pegem Akademi Yay. s.3, 2010, Ankara. Dewey'in bu sözü kitap içinde ilk makale olan ve 1897 yılında yayınlanan "Pedagojik İnançlarım" adlı makalede yer almaktadır. "…sosyal bir süreç olarak eğitim, okul içerisinde milletin miras bıraktığı kaynakları çocuğa paylaştıran ve çocuğun kendi güçlerini sosyal amaçlar için kullanan, en etkili olabilecek bütün teşkilatların içerisinde yoğunlaştığı sadece bir toplum hayatıdır. Bu nedenle eğitim, gelecek yaşam için bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Okulun mevcut hayatı-çocuğun oyun alanında, civar bölgelerde ve evde sürdürdüğü kadar canlı ve gerçek bir hayatı-temsil etmesi gerekmektedir…"

Çünkü Tonguç eğitimi sadece okul, program, öğrenci gibi eğitim merkezli değil eğitime etki eden bütün etkenlerle birlikte düşünen bir eğitim anlayışına sahiptir. Böylece eğitimde öğretmeni, öğrenciyi merkeze alan anlayışın dışına çıkarak çevrenin (muhitin) eğitim üzerindeki etkisini birincil sorun haline getirmiştir. Başarılı bir eğitimin ancak çağdaş bir çevreyle sağlanabileceğini görmüştür.

Bu yazıda Tonguç'un "iş ve yaşam okulu" modeli olarak Köy Enstitülerini, iş eğitimi, Türkiye'nin köy sorunu ve köyde değişimin "eğitim yoluyla canlandırma" biçiminde üçlü bir senteze dayanarak geliştirdiği, bu düşünceye ne zaman, nasıl ulaştığı ve bunu Köy Enstitülerinde ne biçimde uyguladığı üzerinde kısaca durulmaya çalışılacaktır.

Tonguç'ta İş Eğitimi Anlayışının Gelişimi

Tonguç'un 1930'ların başında klasik iş eğitiminin okulla yaşam arasındaki ilişkideki benimsedikleri okulu yaşama yakınlaştırma, yaşamın kendisi yapma anlayışından koptuğu görülmektedir. Bu kopuş onu eğitim düşünce tarihinin en parlak düşünürlerinden ve uygulayıcılarından biri yapacaktır. İçinden geldiği İş eğitimi anlayışını, nüfusunun %80'den fazlasının köylerde yaşadığı, okuma yazma bilmediği geri bir toplumda, okulla, eğitsel süreci etkileyecek çevrenin birlikte düşünülmesi gerektiğini ortaya koyarak, okulla-çevre ilişkisini bütünleştirme başarısını teori ve pratikte gösterecek bir anlayışa ulaştırmıştır.

Engin Tonguç[9]'un, gösterdiği üzere Tonguç, 1929 yılında yaptığı yurt dışı ziyaretinde, iş eğitimi ve iş okuluyla ilgili epeyce kaynak toplamıştır. Sonrasında bu konuya daha fazla yoğunlaştığı söylenebilir. 1929-1940 arasında bürokrasideki işlerin arasında Tonguç'un düşünsel üretiminin aynı zamanda çeviri, makale, kitap gibi yoğun biçimde yazılı üretime dönüştüğü yıllar olmuştur. Onun iş eğitimi anlayışının da bu yıllar içinde geliştiği, kendine özgü hale geldiği söylenebilir.

1933 yılında yayınladığı "İş ve Meslek Eğitimi" kitabı onun iş eğitimi hakkındaki düşüncelerini içerir ve gelecekteki eğitim anlayışının haberini verir. Kırby[10] ise bu konuda, daha önce ders kitabı olarak hazırladığı ve yayınladığı "İlk ve Orta Muallim Mekteplerinde Resim, Elişleri ve Sanat Terbiyesi" kitabındaki önsöze dikkat çekmektedir.

> "Kağıt kalıbıyla, ıstampa ile linolyum oymaları ile basma işleri, fırça ile tezyinat, mücessem modeller yapmak, modelaj ve plakaj resimleri gibi, talebeye bu teknikleri öğretmekten maksat onları bu vasıtalarla sadece becerikli yapmak değildir, talebeler ancak bu suretle modern sanat eserlerini bizzat yaparak tanımaya çalışacaklardır. Ancak böylelikledir ki, çocukları ve gençleri sanatın lisanına vakıf bir hale getirebiliriz."

Bu alıntıda altını çizdiğimiz cümle "İş ve Meslek Eğitimi" kitabındaki Karl Weiss (1895-1959)'ın "Eğitbilim Sosyolojisi"nden aktardığı cümle ile birlikte okunmalıdır.

> "Hayat yoluyla eğitim, sosyal değerlendirme ile birlikte bir de eğitime yarayan öğretme kurumunun ve teknik çalışmanın düzeyine bağlıdır. Genellikle bir kural halinde ekonomi biçiminin

[9] Engin Tonguç, Bir Eğitim devrimcisi: İsmail Hakkı Toguç (Yaşamı, Öğretisi, Eylemi) C.1, 2. Baskı, Güldikeni Yayınları, s.156-157, 2001, Ankara.

[10] Fay Kirby, Türkiye'de Köy Enstitüleri (Çev.Niyazi berkes), Tarihçi Kitabevi, s.121-122, 2010, İstanbul.

(meyve toplamak, ilkel tarım, avcılık, hayvan besleyiciliği, ilkel zanaat ve bunun gibi işlerin) uygulamasını yapan ve bunun için dar bir iş tekniğinin içinde çaba harcayan ilkel toplumlarda eğitim ve hayati işler bir bütün teşkil ederler. Çocuk güç ve yeteneklerinin elverdiği ölçüde babasının ya da annesinin iş tekniği içinde büyür.

Çocuğun bu hayata edilgen biçimde katılması ilerler, o bu hayatta oyun biçiminde fakat git gide ciddileşen deneyimlerle güçlerini geliştirerek günlük işe salıverir ve sonunda aracısız kendisini iş hayatının içinde bulur. Bu üretken iş alıştırmalarına ve pratik iş eğitimine bağlılık az da olsa zamanımıza kadar gelebilmiştir."[11]

Her iki alıntıdaki anahtar sözcüklerin, "yaşam" ve "yapmak" olduğunu ileri sürebiliriz. Bu anlayış Kerschensteiner, Dewey, Decroly ve Blonski'nin eğitim ile yaşam arasında kurmaya çalıştıkları bağla uyumludur. Bu eğitimciler için eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Tonguç'da bu temel ilkeyi benimsemiştir. O nedenle yukarıdaki alıntıda yer alan "hayat yoluyla eğitim" kavramı Tonguç'un benimsediği iş eğitiminin ve yaşamla eğitim arasındaki ilişkinin içeriğini tam olarak yansıtır.

Weiss'ten yaptığı alıntı Tonguç'u önce "yaşam yoluyla eğitim" için bir tanım vermeye götürür: "Hayat yoluyla eğitim, yetişmekte olan kuşağı, toplumun ihtiyaçlarına göre hayat yoluyla eğitmekten başka bir şey değildir." Bu tanımı yukarıda verilen alıntı üzerinden açıklamaya çalışır.

Elbette ki "İş ve Meslek Eğitimi" kitabı Tonguç'un Köy Enstitülerinde uygulayacağı eğitimin habercisi olmak bakımından başlı başına öneme sahiptir. Özellikle şu cümleleri meslek ve iş kavramları çerçevesinde ekonomik ve toplumsal yaşamın değiştirileceği düşüncesini taşır:

"…soyut ve genel nitelikte bir eğitim yoktur. Onun niteliği, türü ve derecesi her zaman ve yalnız bireylerin uzmanlık ve meslek güçlerinde yansımaktadır. Meslek ve iş, eğitimin bir sonucu olarak alınınca bir insanın yeteneklerini belli alanlarda kullandığını anlarız. Bugün eğitimin en önemli görevlerinden biri; ekonomik ve sosyal hayatın çemberiyle çevrilmiş olan insanla, iş ve meslek kaderlerini yeniden birleştirmek olmalıdır."[12]

Tonguç'un bu fikirlere ulaşmasında iş eğitimi okuluyla erken dönemde kurduğu ilişkinin payı büyüktür. Bu ilişkinin gelişmesinde ise Almanca bilmesinin ve farklı zamanlarda 1918/1919-1922/1923, Almanya'da eğitim alması etkili olmuştur. Konya'dan Ankara'ya geldikten sonra bakanlık çalışanı olarak başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkelerine inceleme gezileri yapmıştır. Görüyoruz ki bu geziler sonrasında yazdığı makalelerde bir taraftan Avrupa'da gelişmekte olan iş eğitimini, yapılan reformları anlatırken satır aralarında ülkemizle de karşılaştırmalar yapmaktadır. Örneğin 1926'da yayınladığı "Avrupa Deneme Okulları" makalesi tam olarak böyle bir metindir.

Dolayısıyla Kirby, bu konuda yukarıda andığımız iki kitabına dikkat çekse de Tonguç'un fikirlerinin öncü metinleri, bu iki kitaptan önce yayınlanan özellikle ilkokullardaki öğretim araçları ve resim dersiyle ilgili yazılarda bulunmaktadır. Bu metinlere rağmen İş eğitimi ile ilgili yazdığı ve 1930'da

[11] İsmail Hakkı Tonguç, İş ve Meslek Eğitimi, TÖBDER Yay. s.28-29, 1974, Ankara.

[12] Age, s.121

Terbiye dergisinde yayınladığı "El İşleri Mi? İşle Öğretim Mi?"[13] makalesi onun özgün eğitim anlayışına ilişkin bize çok daha fazla bilgiler sunmaktadır. Onun iş eğitimi anlayışının gelişiminde bu makaleyi başlangıç olarak kabul etmek daha doğru olacaktır.

Bu makalede Tonguç, el işleri ile iş eğitiminin farklı şeyler olduğunu belirtir. Ona göre, eğitim tarihinde üç okul türü bulunur. Bunlardan birinci okul türü öğrenme okulu, ikincisi eğitim, üçüncüsü ise iş okuludur. Tonguç, bu okul türlerinden ilk ikisini kısaca tanıttıktan sonra iş okulunu tanıtır. Dört tip iş okulunun bulunduğunu söyleyerek bunların belirgin yönlerini açıklar.

Birinci tip iş okulunun ana tezi "ekonomik değeri olanları üretmek ve gereksinimleri" karşılamaktır. Bu okulun ilk örneğinin 17. yüz yılda İngiltere'de ortaya çıktığını yazmakla birlikte bu tür iş okulu için en iyi örneğin dönemin Sovyetler Birliğinde bulunan okullar olduğunu söylemektedir. Bu okulu, önemli teorisyenlerinden olan Blonsky'e dayanarak açıklayan Tonguç, buradan gelecekte kendisinin uygulayacağı okul için önemli bir çıkarımda bulunmaktadır:

> "El işleri derslerinden yaşamda geçerli mesleğin(zanaatın) verdiği sonucu aynen almak istenildiği takdirde- Sovyetler gibi- okulu üretici okul yapmaktan başka çare yoktur. Örgütü, amacı üretime göre saptanmamış ve düzenlenmemiş okulda, sonucu üretici olacak bir elişi dersinin uygulanmasına imkan yoktur."[14]

İkinci tip iş okulu üretici okulun sakıncalarına karşı özellikle Kerschensteiner tarafından geliştiriliştir. Bu görüşe göre okul, "el ile yapılacak işlere uygun sahne[15]"dir.

Üçüncü tip okul, her iki okulu yeterli bulmayan işin ve üretilenlerin yaşamın içinden olduğu gibi okula taşınmadığı, öğrencinin bunları kendisine mal ettiği, işin belirtme aracı olduğu dolayısıyla "eserlerin yayıldığı"[16] okuldur. Bu okulun kuramcısı ise ülkemiz ilköğretim programları üzerine rapor hazırlayan Dr. Oskar Frey'dir.

Dördüncü iş okulu türü ise Hugo Gaudig tarafından savunulan okuldur. Bu okul türünde işin eğitimsel değeri, ortaya konulan ürün değilde, iş sürecinin[17] kendisidir.

İş okullarını bu şekilde tanıttıktan sonra Tonguç kendi eğitim sistemimizi, el işi derslerinin gelişimini anlatır. Özellikle bu bölümde Türkiye İş eğitiminin öncüsü olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na atıf yapar ve ondan uzunca bir alıntıyla iş eğitiminin önemini anlatır.

Bu makalenin sonuç bölümünü oluşturan paragrafta Tonguç, kendisinin iş eğitiminin nasıl geliştirileceğine ilişkin temel fikri burada verir. Çünkü Köy Enstitüleri pratiğinde tam olarak yaptığı bu olmuştur:

> "İş eğitimine dair çok yazılmak, çok konuşulmak, okullarımıza da Türk toplumunun bünyesine uygun gelecek bir iş okulu şekli vermek gerekecektir. Geleceğini bu iş okulu ve iş eğitimi de ancak meslektaşların ortak çalışmasından doğacaktır."[18]

Gerçekten de Köy Enstitüleri, onun öncülüğünde, ona sahip çıkan bir Milli Eğitim Bakanı ve her biri özel birikime sahip olan enstitü müdürlerinin sayesinde kısa zaman-

[13] İsmail Hakkı Tonguç, "Kitaplaşmamış Yazılar C.II" (Haz. Mustafa Aydoğan), Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, s.179-189, 2000, Ankara.
[14] Age s.182
[15] S.183
[16] S.184
[17] S.185
[18] S.188

da büyük sonuçlar alan bir uygulama olmuştur.

Köy Enstitülerinin kuruluş sürecinde eski okul savunucuları ile yukarıda özetlenen iş okullarından birini tek başına öne çıkaran eğitimcilerin Tonguç'u anlamadıkları ve muhalefet ettikleri görülmektedir. Tonguç bu muhalefetle, Köy Enstitülerinin kanunun hazırlanması sürecinde ya da sonrasında değil, 17-29 Temmuz 1939 da gerçekleştirilen ilk Milli Eğitim Şurasında karşılaşmıştır.

Bu eleştirilere verdiği cevaplar çok sert ifadeler içerdiği gibi düşüncesindeki eğitim modelini önemli ölçüde belirginleştirdiğini de göstermektedir. Örneğin okullarda hemen her sorunu öğretmenin yeterliği ve yetersizliği üzerinden anlamaya çalışan, öğrencinin başarısını sadece sınav başarısı olarak gören anlayışı sert bir dille eleştirir. Bu sınavların kendilerine yapılması durumunda hemen hepsinin başarısız olacağını, ilkokulu dahi bitiremeyeceklerini yüzlerine karşı söyler.

Okullarda bisiklet, motosiklet sürülmesinin öğretilmesine karşı çıkanlara ise şunları söyler:

> "Talebenin bir mevzuu güzel bir şekilde yazmasını ve konuşmasını bilmesi, kültür de, motosiklet üzerinde dolaşması kültür değil midir, kültür sayılamaz mı? … Mukedderatı merkebe bağlı olan insan mesafeyi yenemez, hayatı yenemez. Onun için bu çocukları motosiklet, otomobil ve bisiklet kullanabilir hale getirmek istiyoruz."[19]

Temel Sorun Köy Eğitimi

İş eğitimiyle ilgili görüşleri onu döneminin eğitimcileri içinde farklılaştırırken, öne çıkaran bu düşüncelerini Türkiye'nin temel eğitim sorunlarıyla ele alışı olmuştur. İlköğretim üzerine yazdığı çok sayıda yazı da bu özelliğine tanık oluruz. Ancak onu öne çıkaran nüfusun %80'nin köylerde yaşamasından dolayı eğitim sorunlarımıza köy üzerinden bakışındaki farklılığıdır.

Bu farklılığı örneklemek için "İş ve Meslek Eğitim"i kitabının son bölümünde köy yaşamıyla ilgili yazdıklarını hatırlatabiliriz. Ona göre köy, en önemli eğitim sorunudur. Bütün eğitimciler gelecekte bu sorunla yüzleşmek zorundadır. Bu düşüncelerini yazdığı tarihlerde köy sorunu, "uzak ufuklarda bir sis bulutuyla örtülü bulunan"[20] sorun niteliğindedir.

Onun köylüyü anlamak için yazılarından yararlanılması gerekenler olarak andığı isimler arasında Carl Weiss ile iş psikolojisi alanında çalışmaları bulunan Wilhelm Oskar Fritz Giese gibi eğitimciler bulunmaktadır. Köylerimizle ilgili analizlerde Tonguç, Kadro dergisinin iki önemli isimi Şevket Süreyya Aydemir ile Hüsrev Tökin bulunmaktadır. Özellikle Tökin'in "Türkiye Köy İktisadiyati" kitabının onun analizlerine temel kaynak olduğunu "İş ve Meslek Eğitimi" kitabına dayanarak söyleyebiliriz.

1936'dan itibaren Tonguç'un köy sorununa daha fazla yoğunlaştığını, Köy ve Köyde eğitim üzerine bir biri ardına Halkevlerinin dergisi Ülkü ile Kültür Bakanlığı Dergisi'nde yayınlanan makaleler kaleme aldığını görüyoruz. "Anadolu Köylerinde Kalkınma Hareketleri: Okullar (1936), Köy Öğretmen ve Eğitmeni Yetiştirme İşi (1936), İlköğretim ve Eğitim Meselesi (1937), Köy Eğitimi (1937)" adlı makaleleri bu alandaki makalelerine örnek gösterilebilir. 1938 yılında önsözüne "köyde eğitimin nasıl olduğunu bilmedikçe, nasıl olacağını kestirmek mümkün olamaz." cümlesiyle başladığı "Köyde Eğitim" kitabını

[19] S.137-149

[20] Tonguç, İş ve Meslek Eğitimi, s.146

yayınlayacaktır. Kitap köylerimizin durumu ve eğitimin halini gösteren bir fotoğraf gibidir. Tonguç, kitapta köydeki eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik önerilerde bulunsa da nasıl bir eğitim konusuna cevap niteliğindeki "Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy" adlı kitabını bir yıl sonra yayınlayacaktır.

Köyde "Yaşam ve İş Okulu"

Görüldüğü üzere Tonguç'un iş eğitimi, tamamen köy yaşamına odaklı bir iş eğitimidir. Onun için köy dışarıdan müdahalelerle değiştirilmesi gereken bir yerleşim yeri değildir. İçeriden canlandırılması gereken yerdir.

Tonguç'un eğitim anlayışında ve doğal olarak Köy Enstitüleri uygulamasında "canlandırma" kavramına özel bir yer açmak gerekir. Bunun için tekrar öncü eserlerinden olan "İş ve Meslek Eğitimi" kitabının ilk bölümüne dönmemiz gerekmektedir.

Tonguç, okulu, toplumsal değişmenin merkezine koyar. Çünkü okul, uygarlığın en güçlü taşıyıcısıdır. Yeni uygarlık, yaşamın her alanında değişiklikler içerir. Ne var ki bu uygarlık, kent merkezlerinde gelişmektedir. Batı uygarlığı kent merkezleri ile kırsal alandaki farklılığı aşmış olmasına karşın bizim gibi ülkeler bunu aşamamıştır. Köyler uygarlık alanına çekilememiştir. Bu konuda kendisinden çok şey beklenen eğitim, "Avrupa okullarının kopyası" olma özelliği gösterdiği için kendisinden bekleneni karşılayamamaktadır. Tonguç, haklı olarak şu soruları sorar:

> "Nüfusumuzun %70'ini oluşturan ve hayatları doğrudan doğruya doğayla ilgili bulunan çiftçi sınıfı nasıl eğitilmelidir? Büyük şehirlerin hayatına, klasik eğitilmiş aydın kesim denilen kesimin ihtiyaçlarına göre örgütlendirilen okul sistemi üretici bir sınıfın ihtiyaçlarına ne derece uygun gelebilir? Dünya ekonomik dengesine uyarak hayat koşullarını değiştirmek zorunluluğunda olan çiftçi sınıfı teknikle nasıl donatılmalıdır ki, bunlar ileride doğaya egemen bir öğe haline gelebilsin?"[21]

Bu soruların cevabı yeni eğitim anlayışı ve ona uygun okulla verilebilir. Bu okullar ise Köy Enstitüleri olacaktır. Köy enstitüleri ise bunu köyün canlandırılmasını sağlayarak yapacaktır. Yeni eğitim, köylülerin yurtlarını kendi bütünlüğü içinde tanımakla, özünü, içini bilmekle başlamalıdır. Bu bilinen anlamda bir kalkınma faaliyeti değildir. Tonguç'un kendi ifadesiyle;

> "Köyü kalkındırmak değil canlandırmak lazımdır. Bu da köylülerin tabiatı ve mukadderatı yenebilecek hale getirme amacını güden onun metotlarına göre işletilen bir eğitim teşkilatı kurmakla mümkündür.[22]"

Tonguç'un "kalkınma" ile "canlandırma" arasında yaptığı ayrım, değişimin dışarıdan müdahale yoluyla yapılması ile içeriden yapılması arasındaki ayrımdan kaynaklanmaktadır. Kalkınmacı anlayış için köyde değişim, yeni olanın köye götürülmesinden ibarettir. Oysa canlandırma yoluyla değişimde yeni olan, köylünün kendisinin keşfidir, gözlemlediği, deneyimlediğidir. Köylünün bu noktaya gelebilmesi için köydeki eğitimin okuma yazma eğitiminin dışına çıkarılması gerekir. Bunun klasik okul anlayışıyla başarılamayacağı görülmüştür. Köy, "Hafız Osmanların, Sarı Hocaların vb" açtığı okullarla bir yere varamaz. Başarı ancak *"Köy eğitmenleri ve Köy Enstitülerinde yetiştirilen öğretmenlerle, sağlık memurları, Yüksek*

[21] Age, s.19

[22] İsmail Hakkı Tonguç, "Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy", Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yay. s.53, 1998, Ankara.

Köy Enstitüsünde yetişen uzman, onun için bilinçli ve canlı kişiler olarak yetiştirilen"[23] kişilerle sağlanabilir.

Köy Enstitülerinin temel amacı köyü canlandıracak, köyde ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirecek olan ve köye yarayacak diğer meslek elamanlarını yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenler veya diğer meslek elamanları, bildik anlamda memur değillerdir. Onlar köyde yaşayacak, köye kök salacak insanlardır.

Tonguç'a göre "bilmek demek yapmak demektir."[24] Köy Enstitülerinde yetiştirilen çocuklar "iş içinde iş aracılığıyla" yetiştirilmişlerdir. Dolayısıyla onlar işi seven, ona sarılan kişiler olmuşlardır. Onların okulunun temeli "yaşam" ve "iş"tir. Bu okul, köydeki doğal ortamı içinde barındırır. Bir okulun böyle bir okul olabilmesi için "uygulama bahçesi, işliği, hayvanları, oyun ve spor alanları"[25] olmalıdır. Bunlar yaşamın sürdürülmesi için üretim yapılan yerler olmakla birlikte aynı zamanda eğitsel araçlardır.

Yaşam yoluyla eğitim, yaşamı sürdürmek için kullanılan üretim araçlarının ve diğerlerinin birer eğitsel araç olarak eğitimde kullanılmasıyla sağlanır. Ayrıca böyle bir okulun iş okulu olması için çocuğa göre iş şekillerinin iyi bilinmesi gerekir[26].

Sonuç

Köy Enstitüleri, eğitim ve yaşam arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiği tartışmasında yaşamla eğitimi bütünleştirmeye çalışan, iş okulu anlayışı Tonguç'un Türkiye'nin koşullarına göre tasarımladığı, önderlik ettiği "yaşam ve iş okulu" modelidir.

Köy Enstitülerinin model bir okul hale gelmesinde yukarıda da açıklamaya çalıştığımız üzere okulun çevre ile birlikte ele alınması belirleyici olmuştur.

Köy Enstitüleri, köyün eğitim yoluyla canlandırılmasını esas alan bir eğitim kurumudur. Köyün canlandırılması köyün içinden değiştirilerek modern uygarlığın parçası haline getirilmesidir. Köyün canlandırılması "eski okulla yeni okul davasıdır."[27]

Köy Enstitülerine giden yolda Tonguç'un iş eğitimi akımıyla ilişkisi temel belirleyicidir. Çünkü eski ve yeni okul arasındaki farklılıklar konusunda iş eğitimi akımının analizleri ona yol gösterici olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye'nin eğitim sorununun, köyde eğitim sorunu olduğu genel kabul gören anlayıştır. Ne var ki köyde eğitim uygulamaları bir türlü istenilen sonuçları vermemiştir. Tonguç, köydeki eğitim sorununun iş eğitimi anlayışıyla nasıl çözüleceğini 1930'ların başında keşfetmekle birlikte, bunu gerçeğedönüştürmek için uygun ortamı ancak 1938'den sonra bulmaya başlayacaktır. Ve bu süreçte yaşam ve iş okulunu, köyün eğitim yoluyla canlandırılması davasıyla birleştirerek, Köy Enstitülerini kendine özgü, benzer sorunları yaşayan ülkeler için örnek alınması gereken bir okul haline getirecektir.

Köy Enstitüleri, yaşam ve eğitim arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini ve bu konuda yaşanan sorunun nasıl çözüleceğinin yöntemini gösteren bir uygulama olmuştur.

[23] Age, s.547
[24] S.664
[25] S.688
[26] S.689
[27] S.679

Yeni Müfredat

Rıfat OKÇABOL

Temmuz 2017'de ilan edilen olağanüstü hal çerçevesinde çıkarılan her kanun hükmünde kararname (KHK), toplumda çalkantılar yaratmaktadır. Bu çalkantılar yetmezmişçesine, 2017'nin Ocak ayında bir KHK niteliğinde yeni müfredat programı (öğretim izlencesi) taslağı gündeme getirilmiştir. Bu taslak, gündeme getiriliş zamanından içeriğine ve amacına kadar tel tel dökülen bir taslaktır. Bu makalede, önce öğretim izlencesinin ne olduğuna kısaca değinilmekte ve ardında da bu taslağın ne anlama geldiği tartışılmaktadır.

Öğretim İzlencesi Nedir

Bilindiği gibi eğitim çok değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin Emile Durkheim için eğitim, "toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı, çocukta (ya da bireyde) hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve moral (ahlaki) yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir" (aktaran, Doğan, 2002: 75). Darkenwald ve Merriam (1982: 2)'a göre eğitim, "… amaçlı, dizgeli (sistematik) ve uzun süreli olarak, bilgi beceri, tutum ve değerlerin uyandırılması, aktarılması ve kazandırılması çabaları olduğu kadar bu çabaların da sonuçlarıdır." Lowe (1985: 23) ise eğitimi, "esas itibariyle, yetişmiş elemanlar tarafından öğrenenlerin yararına olmak üzere hazırlanan ve uygulamaya konulan bir dizi öğrenme yaşantısı" olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1991)'e göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bilhan (1996: 14) 'a göre ise eğitim, "… çocuğu veya ergeni bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerin eyleme dönüştürülmesidir."

Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre öğretim izlencesi, "okullarda her sınıfta okutulacak dersleri ve bunların konularını belirten açıklamaların tümü"dür (TDK, 1974: 585). Öğretim izlencesi, "1-Bir okulu bitirmek ya da bir alanda uzmanlaşmak için-okunması gereken ders ve konuları kapsayan izlence. 2-Öğretilmesi istenilen ders ya da konuların amaçlar, yönergeler ve ders gereçleri ile birlikte sıralı olarak düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan kılavuz. 3- Öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan izlence" olarak da tanımlanmaktadır. Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, eğitimin amacına ulaşması için, bir öğretim izlencesine gereksinim duyulmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim sistemleri, amaçlarına ancak hazırladıkları öğretim izlencesi sayesinde ulaşabilmektedirler.

Öğretim izlencesi, eğitsel etkinliklerde nelerin öğretileceğini, öğrenciye hangi bilişsel, duyuşsal ve devinimsel edinimlerin, hangi sırada, ne düzeyde ve ne zaman kazandırılacağını, kazandırılması beklenen bu edinimlerin ne kadarının kazanıldığının nasıl ve ne zaman ölçüleceğini belirleyen bir belgedir. Bir öğretmen için öğretim izlencesi, bir din görevlisinin İncili, Tevrat'ı ya da Kuran-ı Kerimi niteliğindedir. Öğretmenin bir görevi, belirli zamanda, öğretim izlencesindeki belirli konuyu işlemektir.

Öğretim izlencesinin içeriğini belirleyecek en önemli etken, eğitim-öğretim süreçlerinin sonucunda ulaşılması beklenen amaçtır / amaçlardır. Öğretim izlencesi, öğrencilerin, ırkçı, erkek egemen, girişimci ve rekabetçi değerler kazandırılmasının da aracıdır. Öğrenciye, doğaya, insan haklarına, emeğe ve insana saygılı, barışçıl ve yurtsever (toplumsal değerler) kazandırılmasının da, dinci değerler kazandırılmasının da aracıdır. Öğretim izlencesi, güzel sanatlarla ilgilenen, kendisiyle barışık insan yetiştirdiği gibi, kişiyi insanlığına yabancılaştırıp dinci, kindar ve güzel sanatlara düşman … hale de getirebilir. Öğretim izlencesi, okuyan, düşünen, sorgulayan, eleştiren ve araştıran- gerçeği merak edip arayan insan da yetiştirir; okumaktan, düşünmekten, sorgulamaktan, eleştirmekten ve araştırmaktan korkup gerçeklerden kaçan insan da. Öğretim izlencesi, kişiyi, ya her canlıya değer veren, genel kültürü olan, olgun ve özgür bir insana dönüştürür ya da tüm canlılara zarar vermekten hoşlanan, itaatkar, IŞİD benzeri davranışlara gönülden katılan ve ülkesini sömürgen kapitalist ülkelerin kölesi yapan kişilere dönüştürür.

Dolayısıyla, eğitim öğretim süreçlerinin en önemli aşaması eğitsel amaçların belirlenmesi ile bu amaçlara ulaşılmasını sağlayacak öğretim izlencesinin belirlenmesidir. Amaçların belirlenmesinde ve öğretim izlencelerinin hazırlanmasında ortak toplumsal anlayışın oluşturulması gerekir. Ortak anlayışlar ise, ancak gereksinimleri ve bu gereksinimleri giderecek izlenceleri belirlemede yetkin kimseler aracılığıyla sürdürülecek sağlıklı ve gerçekçi değerlendirmeleri içeren çalışmalar sonunda üretilebilmektedir.

Eğitimin amacı, toplumun içinde bulunduğu siyasal, sosyal ve ekonomik gerçeklerle, toplumsal ve evrensel gereksinimlerle ve de toplumun önüne koyduğu gelecek beklentisine göre belirlenir. Toplumsal gereksinimlerin başında, iletişim kolaylığının sağlanması, olumlu toplumsal değerlerin korunup zenginleştirilmesi, ortak kültür, tarih ve yurttaşlık bilincinin oluşturulup geliştirilmesi, güzel sanatlarla uğraşacaklarla, hizmet, ticaret ve sanayi sektöründe çalışacaklara, bu sektörlerin gereksinim duyacağı bilgi ve becerileri kazandırmak gelmektedir. Evrensel gereksinimlerin başında da, kişilerin, çevre koruma, laiklik, bilimsellik ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi çağdaş (demokratik ve aydınlanmacı) değerler gelmektedir. Öğrencilerin çağdaş değerleri benimsenmesinin ve toplumun gereksinimlerini giderecek etkinlik ve yetkinliğe erişmelerinin yolu, gelişmiş ülkelerde tarihsel sürecin doğal bir sonucu olan, Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluş yıllarında veciz bir şekilde belirtilen, "fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür" öğrenci yetiştirmektir. Bu veciz ifade, aynı zamanda "özgür, bağımsız, şanlı ve yüksek bir toplum" yaratmanın da aracıdır. Kendi egemenliğinin ayrımında olup halk egemenliğini de koruyup kollayacak olan yurttaş yetiştirmenin de aracıdır.

Cumhuriyet tarihinde, önemli öğretim izlencesi değişiklikleri kuruluş yıllarında, çok partili döneme geçildiğine ve 1968'de ol-

muştur. 1968 izlencesi, 5-6 yıl süren bir çalışma sonunda son şeklini almıştır. Daha sonraki önemli bir değişiklik, Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)'nin Avrupa Birliği (AB)'nden kopyaladığı (Tezbaşaran, 2005) ve 2005 yılında hızla uygulamaya başladığı ilköğretim izlencesidir. Bu arada, neredeyse tüm hükümetler ve özellikle AKP hükümetleri, var olan izlencelerde, genellikle ders bazında kalan önemli değişiklikler yapmışlardır.

Taslağın Niteliği ve Anlamı

Son yıllarda yapılan liseye ve üniversiteye giriş sınavları ve Kamu Personeli Seçme Sınavı gibi sınavlarla öğrencilerin ve yetişkinlerin edinimlerini ölçen uluslararası sınavlar, eğitim hizmetlerinin yeterince başarılı olmadığını göstermektedir. Bu başarısızlığın bir nedeni öğretim izlencesi olsa da, temel nedenlerin başında, eğitim bürokratlarıyla okul yönetimlerinin etkin ve yetkin kişiler yerine yandaş kişilerin eline bırakılması, öğretmen niteliği, kalabalık sınıflar, eğitim teknolojilerinden yeterince yararlanılmaması ve eğitim-öğretim süreçlerinin sınav odaklı olması gibi nedenler vardır. Ancak bakanlık, diğer hiçbir neden üzerinde çalışma yapmadan ve aniden öğretim izlence taslağını gündeme getirmiştir. Bu taslak yabancılaştırıcı nitelikte, ciddiyetten uzak, anti-demokratik ve AKP'nin gericilikte kararlılığını gösteren bir taslaktır.

a) Yabancılaştırıcı İçerik

Bu taslak tarihsel ve çağdaş gerçeklere yabancılaşmış ve öğrencilerle toplumu da bu gerçeklere yabancılaştıracak bir taslaktır. İnsan genelde ilk çağda çeşitli ve orta çağda ise tek tanrılı inançlara bağımlı kalmıştır. Ancak yine insan, düşünmesi, merak duyması, sorgulaması, denemesi, inceleyip araştırması ve aklını kullanması sayesinde bilimsel gerçeklere ulaşarak inançlara bağımlı olmaktan kendini kurtarabilmiştir. Bu bilimsel bulgular sayesinde, aydınlanma süreci başlamış, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmiş ve ulus devletler ortaya çıkmıştır. Bu süreçte inançlar, genelde toplumsal yaşamanın niteliğini belirleyen temel etken olmaktan uzaklaşıp kişilerin iç dünyalarında yaşayan bir olguya dönüşürken, halk egemenliği ve eşitlik gibi kavram ve anlayışlar ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla farklı ırk ve inanç gruplarından oluşan ulus devletleri, toplumsal uzlaşıyı, dine dayalı ve/ya da babadan oğula geçen yönetimler yerine, insanların ve inançların eşitliğini benimseyen ve halkın seçtiği yönetimlerle daha kolay sağlamaya başlamışlardır. Ulus devletlerin okullarında dini öğretim giderek azalırken, laik ve bilimsel eğitim benimsenip yaygınlaşmıştır. Çünkü dini öğretim, doğası ve nakli bilgilere dayalı içeriği nedeniyle, yalnız ilgili inanç sahipleri için geçerli bir öğretimdir. Laik ve bilimsel eğitim ise, yeryüzündeki tüm insanlara hitap eden ve (kadın-erkek, dindar-dinsiz, fakir-zengin, beyaz ırk-siyah ırk-sarı ırk) herkesin yararına olan öğretileri içermektedir. Tarihsel gelişmelerin bize öğretmiş olduğu en önemli konu şudur: Gerçeğin anlaşılması doğanın korunması, insanın özgürleşmesi, insancıllaşması, toplumsallaşması ve evrenselleşmesi ile kişinin tüm yaşamsal gereksinimlerinin karşılamasına yardımcı olacak eğitim, ancak ve ancak laik ve bilimsel eğitimdir. Bu taslak ise, tüm içeriği ile tarihsel gerçeklere yabancılaşmış bir taslak olduğu gibi, öğrencilerle toplumu da gerçeklere yabancılaştıracak bir taslaktır.

Taslakta, inkılap tarihinin ileri sınıflara kaydırılıp 1. sınıftan itibaren, henüz kesin olarak ne mene darbe girişimi olduğu ortaya çıkmayan bir konuyla ilgili olarak, **"15**

Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü"nün çocuklara anlatılması da, öğrencileri kendilerine yabancılaştırıp AKP'lileştirmek içindir. Bu taslak ile

- Cumhuriyet tarihi ve dönemin kazanımlarını önemsizleştirilip Osmanlı vurgusu yapılarak ve demokrasi mücadelesi yalnız 15 Temmuz'da yapılmış gösterilerek;
- Evrim kuramı çıkarılıp laik ve bilimsel anlayışlara yer verilmeyerek;
- Siyaset, sanat ve felsefe konuları azaltılarak;
- Bilimsel konuları tırpanlayarak, rekabetçiliği pompalarken yalnız dini değerlere ağırlık verilerek (Eğitim Sen, 2017);
- Farklı yaşam biçimlerine, inançlara ve azınlıklara yer verilmeyerek ve hatta yok sayılarak; Şans oyunlarının yanlışlığı değil haram olduğu vurgulanarak (Doğan, 2017);
- Geçmişi, bilimsel yaklaşımla irdelemek yerine "kadim dünya" ve "modern dünya" olarak irdeleyerek; Tarih dersini adeta bir din dersine, hatta ilahiyat dersine dönüştürerek (Demir, 2017);
- Padişahın emperyalizm işbirlikçiliği gizlenerek; devrim inkar edilerek; Cumhuriyet darbelerle anılır hale getirilerek (Solak, 2017);

öğrenciler ve toplum, tarihsel gerçeklere, çağdaş değerlere ve de özellikle cumhuriyetin aydınlanmacı gerçeklerine yabancılaştırılacaktır.

AKP'nin 6 yılda altı kez izlence değiştirmesinin bir nedeni de, yandaşlara kaynak aktarmaktır. Her yeni izlence, ders kitaplarının yeniden basımı demektir. MEB'in 2016-2017 öğretim yılında ders kitapları için harcadığı miktar 485 milyon liradır (Özmen, 2017: 7).

b) Ciddiyetten Yoksunluk

Bu taslağın en belirgin özelliklerinden biri, pek çok konuda bakanlığın yeterince ciddiyet göstermediğinin belli olmasıdır. Taslağın kimler tarafından ve nasıl hazırlandığının belirtilmemesi, bir ciddiyetsizlik örneğidir. Taslağın hazırlık aşamasında, laik ve bilimsel eğitimi savunan eğitim sendikalarıyla demokratik kitle örgütlerinin dışlanması bir başka ciddiyetsizliktir. Demokratiklermiş gibi her isteyenin taslak hakkında görüş bildirmesine olanak sağlanıp görüş bildirmek için verilen sürenin kısa tutulması, bakanlığın bu konuya da ciddiyetle yaklaşmadığını göstermektedir. Hele taslak hakkında gelen 165 bin görüşün tek tek değerlendirilmesinin imkansızlığı düşünüldüğünde, ciddiyetsizlik çok daha belirginleşmektedir.

Bir başka ciddiyetsizlik, taslağın, alanında etkin ve yetkin bağımsız bir ekip tarafından hazırlanmamış olmasıdır. Çünkü bakanlık bürokratları, genelde eğitim alanında etkin ve yetkin oldukları için değil, yandaş oldukları için bu göreve getirilmiş kişilerdir. Ayrıca bakanlık bürokratları arasında görevden almalar ya da istifa nedeniyle, çok sık değişim olmaktadır[1]. "Eğitimci" olanların, bakanlığın neredeyse tüm karar ve uygulamalarına, onay vermesi mümkün değildir. Bu ne-

[1] 2011'de çıkarılan 652 sayılı KHK ile bakanlık bürokratlarının çoğu AKP'nin isteği doğrultusunda değiştirilmiştir. Mart 2014'te çıkarılan dershane yasasıyla da, üst düzey bürokratların bir bölümü, yine değiştirilmiştir. 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında da, pek çok kişi, Fetöcü suçlamasıyla bakanlıktan atılmıştır. Ayrıca 652 sayılı KHK ile bir işletmeye dönüştürülen bakanlıkta ağırlıklı olarak sözleşmeli personel istihdam edilmektedir. Ancak öğretmen kökenli bürokratlar getirildikleri görevlerde, emekli olana ya da bakanlık başka bir göreve atayana kadar çalışırken, sözleşmeli personelin bakanlıktaki görevden ayrılması çok daha kısa sürede olmaktadır. Dolayısıyla bürokratların bir bölümü, görevlerinde yeterince uzun süre kalıp deneyim kazanma fırsatı da yakalayamayan kişilerdir.

denle bürokratları içinde eğitimci olanlar varsa bile bu kişiler, genelde eğitimci olduklarını yadsıyıp yandaşlıklarını öne çıkaran kişilere dönüşmüşlerdir.

Bürokratların hazırlıkları üzerine son kararları verecek olan bakanlığın en üstteki üç yetkilisi de (bakan, müsteşar ve Talim ve Terbiye Kurulu-TTK- başkanı), bu konudaki bilgileri yok denecek kadar sınırlı olan kişilerdir. Taslağın gündeme geldiği günlerin eğitim bakanı, İsmet Yılmaz, Denizcilik Yüksek Okulu makine bölümü ile hukuk fakültesini bitirmiş bir kişidir. Siyasal yaşamında daha önce ulaştırma bakanlığı ile kültür ve turizm bakanlığında bulunmuştur ve bir eğitim birikimi yoktur. Geçmiş yıllarda müsteşarlar, bakanlığın en kıdemli bürokratları arasından seçilmişlerdir. Piyasacı ve gerici siyasalar öne çıktıkça bu uygulamadan vazgeçilmiş ve müsteşar olmak için tek ölçüt, yandaşlık olmuştur. Taslağın gündeme geldiği günlerdeki bakanlık müsteşarı, Yusuf Tekin de, ne eğitim uzmanı, ne de bakanlık birimlerinde çalışma deneyimi olan bir kişidir. Siyaset bilimi alanında master ve doktora yapması, Polis Akademisi'nde çalışmış olması ve bir ara Gençlik ve Spor Bakanlığında bakan yardımcısı olması onu eğitim alanında uzman yapmaya yetmemektedir. 29 Ağustos 2016 tarihinde TTK başkanlığına getirilen **Alpaslan Durmuş** da, bir eğitim bilimci değil, ilahiyatçıdır. Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olması ve başkan olmadan önce yaptığı görevler, onun öğretim izlencesi konusunda uzman olmasına yetmemektedir. Bu gerçekler ışığında kimlerin taslağı hazırladığı çok daha önem kazanmaktadır.

AKP 7 Haziran 2015 genel seçimleri için hazırladığı seçim seçim beyannamesinde, eğitimi, kısaca insan kaynağını çağdaş dünya ile rekabet edebilir hale getirmek, insanımızın kültürünün artması, görgü ve davranışlarının olumlu yönde şekillenmesi ve topluma yararlı bir fert olarak yetiştirilmesi olarak gördüğünü beyan etmektedir (AKP, 2015: 75-76). Bakanlığın 2015 stratejik planında da, düşünen, sorun çözen, yaratıcı ve öz güvenli öğrenci yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2015). Ancak taslak, öğrencileri beyanname ve stratejik plan yönünde yetiştirecek bir içerikte olmadığı gibi, çocuklara bu niteliklerin tam da tersini kazandıracak bir içeriktedir. Bu durum, bakanlığın bir başka ciddiyetsizliğini göstermektedir.

Bu gerçekler ışığında bakan Yılmaz'ın, "**Müfredat taslağında ülkemizin 2023 hedefleri ve hükümet programlarını dikkate aldık**" demesi de, AKP'nin beyannamesi ve bakanlığın stratejik planları açısından bir başka gayrı-ciddi durumdur. Bu durum bir ciddiyetsizlik örneği olsa da, "merdi Kıpti şecaat arz ederken sirkatin söyler" misali, bakan taslağı överken gerçeği de söylemiş olmaktadır. Bu taslak, bakanın dile getirdiği "Ülkemizin 2023 hedefleri"nin, aslında cumhuriyet rejiminin tüm kazanımlarının ortadan kaldırılması ve cumhuriyet rejiminden intikam alınması olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çocuğa kendini tanıma, geliştirme, sosyalleşme, sanat ve spor etkinlikleriyle uğraşma, … fırsatı vermeyecek bu taslağın gündeme geldiği günlerde bakan, şunları söylemektedir: "**Yarıyıl tatiline giren öğrencinin kendini tanıması, geliştirmesi ve sosyalleşmesine katkı sağlayacak sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlere katılmasının teşvik edilmesi gerekir. Öğrencilerin sadece akademik bilgilerle donanmış bireyler olarak değil, milli ve manevi değerlerine sahip çıkan, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif yönleri gelişmiş bireyler olarak da yetiştirmenin bakanlığın öncelikli hedefidir. 21. yüzyıl becerilerine sahip, eleştirel düşünebilen,**

problemlere doğru ve etkili çözümler üretebilen bireyler olmaları yönünde öğrenciler için yapılacak her türlü faaliyetin ayrı bir önem arz etmektedir." Bu söylemler, bakanın ya taslağın içeriğinden hiç haberi olmadığını ya da, "atıp-tutuyor" denecek şekilde konuştuğunu akla getirmektedir. Her iki olasılık da, ortada bir ciddiyetsizlik olduğunu göstermektedir. Bakanın bu sözleri söylediği günlerde ortaya çıkan bir anaokulunun öğrencilerine İslam yemini ettirilmesi ve 7'inci sınıf öğrencisine kürtaj ile ilgili soru sorulması gibi artarak yaygınlaşan olaylar, ciddiyetsizliği daha da belirginleştiren olaylar olmaktadır. Taslağın yalnız yandaş sendikayla hazırlandığının ortaya çıktığı günlerde bakanın, "**Okullarımızda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili, kalıcı ve verimli olabilmesi, öğrenci, öğretmen ve velilerin yıl boyunca iş birliği içerisinde çalışmalarına bağlıdır**" diyebilmesi de çok ilginç olmaktadır.

Taslakta Atatürkçülük budanırken, bakanın, "**Atatürkçü yaklaşımı öğreteceğiz**" açıklaması da, gayrı ciddi bir açıklama olmaktadır. Cihat anlayışıyla yetiştirilecek çocuğa Atatürkçü yaklaşımın öğretilmesi mümkün değildir. Çünkü bu iki anlayış, cihat gericiliğe ve Atatürkçülük ise aydınlanmacı değerlere önem verdiğinden, birbirine taban tabana zıt olan anlayışlardır. Taslakta din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersine ağırlık verilmesi üzerine bakanlık müsteşarının, "**24'üncü madde anayasada oldukça din kültürünü okutmakla yükümlüyüz**" demesi de gayrı ciddi bir söylemdir. Çünkü Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan Türkiye'nin uymak zorunda olduğu AİHM kararlarından biri, DKAB dersinin zorunlu olamayacağıdır.

Bu bağlamda taslağın temel ciddiyetsizliği, çocuklarımızın ve ülkenin geleceğini hiç düşünmemesidir. 21'inci yüzyılda yaşayacak çocukları, laik, bilimsel ve evrensel değerlerden uzaklaştıracak bir nitelikte yetiştirmeyi hedeflemesidir. Öğrencileri geleceğe yönelik olarak değil de, bin küsur yıl öncesinin değerlerine göre yetiştirmeye kalkışmasıdır.

c) Demokratik Değil

Toplumsal uzlaşı aranmadan hazırlanan taslağın demokratik nitelikte olması söz konusu bile değildir. Türkiye değişik inanç ve etnik topluluklarından oluşan toplum yapısına sahiptir. Buna karşın taslak, bir inanç grubuna yönelik olup diğer inançları yok saydığı gibi tüm farklı inanç sahiplerine de aynı inancı dayatan bir izlencedir. Dolayısıyla bu taslak içerik olarak da anti-demokratik bir taslaktır.

ç) Gericilikte Kararlılık

AKP'nin özellikle 2011 genel seçimleri sonrasında gerçekleştirdiği gerici dönüşümlerle[2], bu taslak arasında bir tutarlılık olduğunu görülmektedir. AKP'nin eğitimle ilgili

[2] 651 sayılı KHK ile TÜBA gerici ve yandaş bir kuruma dönüştürülmüştür. 652 sayılı KHK ile din öğretimi genel müdürlüğü, bakanlığın en önemli müdürlüğü haline getirilmiştir. Dindar ve kindar öğrenci yetiştirilmek üzere 4+4+4 yasası çıkarılmış, imam hatipler 5'inci sınıftan başlatılırken, öğretim izlencesine Hz. Peygamberin hayatı ve Kuran-ı Kerim adlarında iki seçmeli din dersi eklenmiştir. Sonra, bir seçmeli din dersi daha eklenmiş, genel liseler kapatılmış, okullar imam hatiplere dönüştürülmüş, TEOG'da başarılı olmayan yoksul öğrenciler imam hatibe gitmek zorunda bırakılmıştır. Yönetmelik değişiklikleriyle kızların çağdaş giysiler giymesi yasaklanırken türban serbest bırakılmış; okullarda mescit açılmasına ve gerici vakıf ve derneklerle işbirliği yapılmasına başlanmıştır; "sorgulayan, eleştiren ve araştıran öğrenci" yetiştirilmesinden vazgeçilmiştir. İslam üniversitesi açılmış, milli eğitime alternatif olacak ve mütevelli heyeti üyeleri AKP'li olan Türkiye Maarif Vakfı kurulmuştur.

hemen her kararı ve uygulaması, eğitim sistemini daha da gericileştiren bir içerikte olmaktadır. AKP'nin gerçekleştirdiği tüm gerici dönüşümlere karşın, gençlerin önemli bir bölümünün, Gezi olaylarında, proje okullarında, statlarda ve salonlarda gösterdikleri tutum ve davranışlar, AKP'nin şablonuna uymayan gençlerin hâlâ azımsanmayacak sayılarda olduğunu göstermektedir. AKP'nin tüm gayretlerine karşın gençlerin önemli bir bölümü, laik ve bilimsel değerlere sahiptir; fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür gençlerdir; okumakta, sorgulamakta, eleştirmekte, araştırmakta, hakkını ve hukukunu aramakta, barışçıl ve çağdaş bir yaşam istemektedir. Bu taslak ise, AKP'nin hoşuna gitmeyen bu tutum ve davranışların kazanılmasını tamamen önlemek amacıyla hazırlanmış bir taslaktır. Taslak, sistemdeki laik ve bilimsel kırıntıları da yok edip tüm öğrencileri AKP'nin istediği doğrultuda yetişmelerini sağlayacak bir taslaktır.

Kişiye sorgulama, irdeleme ve araştırma düşüncesi, yaklaşımı ve alışkanlığını ile olaylara gerçekçi ve akılcıl bir şekilde bakabilme alışkanlığı kazandıran evrim konusu, bu nedenle izlenceden çıkarılmıştır. AKP, öğrencinin denenebilen, gerçekçi ve akılcıl bilgilerle dünyayı algılamasını, güzel sanatlarla uğraşıp duyuşsal gelişim göstermelerini, öğrenme alışkanlığı edinmesini yaratıcı, özgüvenli ve sorun çözücü olmasını istememektedir. AKP'nin isteği, gençlerin nakli bilgilerle yetinmesi, sorgulamaya, eleştirmeye ve araştırmaya kalkışmamasıdır. AKP, gençlerin dünyayı yalnız inanç penceresinden görmelerini istemektedir. Bunu sağlamanın en güvenilir yolu da, gençleri birer cihatçı olarak yetiştirmektir. Gelişmiş ülkeler, çağdaşlığın gereği olarak çocuklarına inançlara ve insan haklarına saygı duyulmasını öğretilirken, AKP'nin okullarda cihat konusunu işlemesinin bir tek anlamı vardır: Çocuklarımızı çağ dışında bırakmak.

Sonuç

Bu taslak, sınırlı sayıda ve yandaş kişilerce hazırlanmış bir taslaktır. Bu taslak, "fikri, irfanı ve vicdanı, kendisine öğretilecek inanç ile sınırlı" olacak öğrenci yetiştirmeye yönelik bir taslaktır. Önümüzdeki taslağın tek getirisi, öğrencinin gerici değerlerle-AKP değerleriyle yetiştirilmesini neredeyse garantiye alacak olmasıdır.

Öğretim izlenceleri, kişinin ve toplumun geleceğiyle birebir ilişkili olan ve çok ciddiye alınması gereken bir konudur. Bu nedenle, eğitimin amaçları ve öğretim izlenceleri, birilerinin aklına geldiğinde, birilerinin keyfine ve tek bir siyasal anlayışa göre değiştirilecek konular değildir. Başta eğitim uzmanları olmak üzere ülkedeki farklı anlayışları, tarihsel geçmişi ve dünyanın bugünkü durumunu göz önüne alacak ve geleceği belirli ölçülerde de olsa öngörebilecek bir dizi çalışmayla gerçekleştirilmelidir. Gündeme getirilen taslak Türkiye toplumuna göre hazırlanmış bir taslak değil, AKP'nin taslağıdır. Bu taslak uygulandığında birkaç yıl sonrasında olacak olan bugünden bellidir: Toplum, bir din toplumuna dönüşecektir; cumhuriyet anlayışı, halk egemenliği ve yurttaşlık tarih olacaktır.

Bu taslak, hazırlanması aşamasından içeriğine ve uygulanmasının getireceği sarsıntı ve sonuçlara kadar, tümüyle terk edilmesi gereken bir taslaktır. Bu taslağın uygulanmasını engellemenin yolu, öncelikle halkoylamasında başkanlığa "HAYIR" demekten, sonra da piyasacı ve gerici anlayışlardan uzaklaşmaktan geçmektedir.

Kaynakça

AKP (2015). Yeni Türkiye yolunda daima adalet daima kalkınma: 2 Haziran 2015 genel seçimleri seçim beyannamesi, http://www.akparti.org.tr/site/haberler/secim-beyannamesi-/73293#1, erişim 30 Mart 2017.

Bilhan, S. (1996). **Eğitim sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, No: 174.

Darkenwald, G. G. ve Merriam, S.B. (1982). **Adult education: Foundation of practice**. New York: Harper & Row Publishers.

Doğan, İ. (2002). **Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Doğan, T. (2017). Eğitimde İslami müfredat: Yeni eğitim programı (müfredatı), **abece**, 346, Ocak, 16-18.

Eğitim Sen (2017). Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu, http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/02/M%C3%BCfredat-Raporu.pdf, erişim 7 Nisan.

Ertürk, S. (1991). **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.

Lowe, J. (1985). **Dünyadaki yetişkin eğitimine toplu bakış** (çev: T. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

MEB (2015). T. C. Milli Eğitim Bakanlığı: 2015-2019 stratejik planı, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf, erişim 1 Nisan 2017.

Mustafa D. (2017). Yeni tarih müfredatına dair, **abece**, 346, Ocak,19-22.

Özmen, Ü. (2017). Program değişikliğinin yayın ekonomisiyle ilişkisi, **Birgün Gazetesi**, 24 Şubat, 7.

Solak, M. (2017). MEB'in müfredat taslaklarında Cumhuriyet yıkıcılığı, http://www.egitimhaberci.com/kose-yazisi/592/mebin-mufredat-taslaklarinda-cumhuriyet-yikiliciligi.html, erişim 10 Nisan.

TDK (1974). **Türkçe sözlük**. Ankara: Bilgi Basımevi.

Tezbaşaran, A. (2005). Yeni program ve ölçme değerlendirme, **I. Uluslararası Seminer: Avrupa Birliği Yolunda Yeni Türk Eğitim Sistemi: 24-25 Eylül**, Prenses Otel, İstanbul, yayımlanmamış bildiri.

Eğitim Programlarının Niteliği Üzerine Bir Tartışma (Ortaöğretim Coğrafya Programı Taslağı Örneği)

Birol ALĞAN

Eğitim programları, ülkelerin ekonomik ve siyasal yapılarına göre farklı nitelikteki kararlar ve uygulamalardan oluşur. Eğitim sisteminde hangi bilginin, hangi amaçla, nasıl ve ne kadar öğretileceğine eğitim programları ile karar verilir. Eğitim programlarının belirli göstergelerle değerlendirilmesi sonucunda ise eğitimin ya da eğitim programının nitelik analizi ortaya çıkar. Nitelik tespitinde kullanılan göstergeler pek çok farklı temele dayanabilir: Sosyo-ekonomik formasyona, üretim biçimine, üretici güçlerin gelişmişlik düzeyine, üretim ilişkilerine ya da sınıfsal konuma, yönetim biçimine, ideolojiye, kültüre, toplumsal cinsiyete, farklı inanç sistemlerine vb. bağlantılı olarak farklı anlamlar taşır (Cheng ve Tam, 1997; Aksoy, 2001; Abalı, 2007: akt. Aksoy, Aras, Çankaya, Karakul, 2011, s.65). Bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitim programlarının niteliği, farklı ideolojik nosyonlara göre şekillenir. Örneğin; kapitalist sistemde rekabet edecek insanlar yetiştirme amacı söz knusu olduğunda, dakiklik, verimlilik, piyasaya uygunluk gibi göstergeler eğitim de kullanılabilecek iken eğitimin hak olarak görüldüğü bir nosyonda eğitime erişim imkanlarını eşitleme, cinsiyet eşitliği, çok kültürlülüğe ve çok kimlikliliğe saygı, demokratiklik, eşitlik ve özgürlük, eğitimin niteliğini değerlendirmede kullanılan göstergeler olabilecektir. Başka bir ifadeyle eğitim programlarının nitelik değerlendirmesi, ekonomik, siyasal ve kültürel örgütlenmeyle ortaya çıkan egemen toplumsal yapıdan ve de iktidar konumunda olan yapının yönetim anlayışından yani ideolojisinden ayrı düşünülemez. Yönetim biçimlerine ve ideolojik anlayışa bağlı olarak eğitim ve eğitim programlarının nitelikleri de değişir. Çoğu zaman nesnel ve yansız gibi ifadelerle anlatılan eğitim aslında "belirli değerlerin" yeni nesillere aktarılmasına hizmet eden bir araç olarak görülür ki öğrenciler bu süreçten, eğitimin belirlenmiş niteliğine bağlı olarak farklı şekillerde etkilenirler. Freire'ye (Mayo, 2012, s. 20) göre "tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim "evcilleştirebilir"de, "özgürleştirebilir" de". Bu çerçevede düşünüldüğünde eğitim faaliyetleri hakim toplumsal yapının niteliklerini yansıtır ve bu yapıdaki değerleri, normları yeni kuşaklara aktararak içselleştirmelerini sağlamaya yönelik çabalar içerir. Apple (2006, s. 74) ise; eğitim programının ideolojik bağına ilişkin olarak; "Eğer ideolojilerin okullarda nasıl işlediğini tamamen anlayacaksak okulda gündelik hayatta somut olarak ne yaşandığına bakmamız lazım" düşüncesini ifade eder.

Eğitim ile üretilecek bilgi ideolojiyle ilişkili

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Öğrencisi

olduğu kadar iktidarlarla da yakından ilgilidir. Çünkü eğitim yoluyla üretilen ve yaygınlaştırılan bilginin niteliği ve niceliği hem iktidarların varlığını sürdürmesi açısından hem de bireyin kişiliğine ve toplumsal yaşamın düzenlenmesine olan etkileri nedeniyle pek çok açıdan önemlidir. Rauter'in (2011, s. 9) bu duruma ilişkin olarak; "Bize verilen bilgiler, kafalarımızda yargı ve kanılara dönüşür. Yargı ve kanılar da, davranışlarımızı yöneten mekanizmanın birer parçasıdırlar" tespiti bilginin niteliğinin bireysel ve toplumsal yaşam pratiklerini belirleme üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bilgi hem iktidarların meşrulaştırma hem de üretilen bilgi yoluyla toplumsal yapıyı kontrol altında tutup, denetleyecek sonuçlar üretilir. Max Stirner'in kafadaki tekerlek metaforu, bilgi yoluyla bedenin nasıl yönetildiğini açıklar. Kafadaki tekerlek" iradeyi denetleyen düşünce, bireyi kullanan bilgidir. Kafadaki tekerleği kırmanın yolu "eğitilmiş insan" değil "özgür insan" yaratmaktır. Eğitilmiş insanda bilgi, karakterin biçimlenmesinde kullanılırken, özgür insan için bilgi, seçimin kolaylaştırılması anlamına gelir (Spring, 2014). İktidarların belirli bir tür bilgiyi üretip yaygınlaştırmasıyla bireylerin kafasına yerleştirdiği ve unutmasını istemediği bilgilerle / tekerlekle toplumu kontrol etmesine ve otoritenin içselleştirilerek iktidarını mutlaklaştırmasında eğitim programları önemli bir araç olarak işlev görür. Böylesi bir bilgi, üretim sürecinde iktidarın sürmesine hizmet edecek bilgiler üretilirken diğer bütün gerçeklikler görmezden gelinir ya da başka şekilde anlatılır ki bu durum manipülasyonla eş anlamlıdır. Bu şekildeki bir bilgi üretimi tek yönlü bilgiye maruz kalanlar açısından körleştirici özellikleri içinde barındırdığı için nitelikli olarak kabul edilemez.

Toplumsal yaşamda cinsiyet, etnisite, inanç, sınıf gibi pek çok farklılığın ve bunlar arasında iktidar ilişkilerinin bulunması, eğitim programlarıyla verilen bilginin niteliğinin toplumu oluşturan gruplar için hayati bir öneme sahip olduğunu açığa çıkarır. Toplumsal iktidar ilişkileri içerisinde kamusal yönetim ve denetimle sürdürülen eğitim faaliyetlerinde bireylerin hangi bilgi / davranış kazanımları ile hangi değerler içerisinde yetişeceğine ilişkin alınacak kararlar ve belirlemeler, farklı toplumsal grupların yaşam koşullarından ortaya çıkan değerlerinin görecelliği nedeniyle gruplar arasında uzlaşı ya da çatışmalara yol açacak potansiyelleri de içinde barındırır. Özellikle farklı etnik aidiyetler ile farklı inançların ve çok kültürlülüğün var olduğu toplumlarda eğitim programlarıyla yeni kuşaklara aktarılmak istenen bilgi, değer ve davranışlar toplumun bütün taraflarının kültürel yapılarını yansıtmıyorsa/kapsamıyorsa, bireyler ve toplumsal gruplar üzerinde asimilasyon/ kimliksizleştirme, baskı ve şiddet üretir ki, bu durum eğitim programlarını toplumdaki çatışma üreten kaynaklardan biri haline getirir. Programın yazımında kullanılan/seçilen kelimelerden ve kavramlardan başlamak üzere derslerin ve derslerde işlenecek konu içeriklerinin tek yönlü belirlenmesiyle belirli bir grubun veya sınıfın değerlerini ötekilerine dayatması ortaya çıkar ki bu durum Paulo Freire'in "kültürel istila" kavramına karşılık gelir. Freire'ye (2013, s. 144) göre, kültürel istila her zaman istilaya uğrayan kültürün özgünlüklerini kaybeden veya kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya bulunan insanlarına karşı bir şiddet edimidir. Kültürel istila kavramı, Bordieu'da iktidarın sembolik olarak inşa edilmesine yarayan sembolik şiddet olarak kendini gösterir. Bordieu'ya (1990: 138-139; akt. Türk, 2011, s.613) göre, "Sembolik iktidar şeyleri, sözcüklerle yapma gü-

cüdür. Sembolik iktidar kendisini sürekli kılmak ve meşrulaştırmak için bütün iktidarlar gibi şiddete başvurur. Sembolik şiddet tam da burada karşımıza çıkmaktadır". Eğitim alanı, sembolik iktidarın inşa edildiği ve sembolik şiddetin en yaygın olarak uygulandığı alanlardan biridir. Bu alanda kullanılan dil ve kavramlar iktidarın söylemlerini yansıtır. İktidarlar tarafından oluşturulan eğitim programlarında kullanılan dil ve kavramlar sembolik şiddet üretir. Bourdie'nun kavramsal dünyasında sembolik şiddet, "şiddetin görünmez ve kibar bir formu"dur (Eagleton,1994.224 akt.Türk, 2011, s.613). Toplumdaki bir grubun lehine diğerlerinin aleyhine olan eğitim programları ve uygulamaları yoluyla üretilen kültürel istila ve sembolik şiddet eğitimin herkes için nitelikli olmaması olumsuz sonuçlar doğurur. Eğitim programları yoluyla belirli bir sınıfa veya toplumsal gruba ya da kimliğe ait değerlerin diğer gruplara dayatılması toplumsal dayanışma ve bir arada yaşama imkanlarının ortadan kalkmasına neden olur. Başka bir deyişle toplumsal gerçekliği, gerçekliğin kendisine aykırı bir şekilde tekçi ideolojik iktidar politikalarıyla yok saymak iktidar olmayanlara nesneleştirici süreçler dayatacağı için uzun süreçte sosyal patlamalara ve kaotik ortamlara yol açabilecektir.

Tarihsel süreçte gerek üretim ilişkilerindeki değişimler gerekse siyasal dönüşümler eğitim planlamaları ve programlarında da radikal değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Eğitim programlarının tarihsel gelişim seyrinde önemli değişikliğe yol açan gelişmelerden bir tanesi 1970'li yılların sonunda başlayan neoliberal politikalardır. Bu politikalar ile devletin mal ve hizmet üretim alanlarını sermaye sınıfı lehine terk etmesi ve sermaye sınıfına teşvikler sağlayan bir role bürünmesi eğitim programlarının içeriklerini de değiştirmiştir. Programların sadece içeriği değil aynı zamanda ölçme ve değerlendirme göstergeleri de bu süreçte dönüşüme uğramış, nitelik tartışmaları piyasa odaklı yani piyasanın bakış açısıyla yapılır hale gelmiştir. Aksoy'a (2007, s. 2) göre, "insan sermayesi kuramı" yoluyla "kaliteli/ bir başka deyişle "nitelikli" olanın doğrudan ve sadece "piyasaya uygunluk", "sınav başarısı" ve "yüksek gelir yaratma"ile ilişkilendirmesi de (Carnoy,1995; Hanushek, 2006) önemli bir siyasal, ideolojik belirleme içermektedir. Diğer bir deyişle 1980 sonrasında üretim ilişkilerindeki radikal değişiklikler eğitim programlarına da yansımış, sermayenin toplumsal yaşama daha çok egemen olduğu yeni düzenin koşullarına uygun insan tipi yetiştirmek üzere eğitim programları da yeniden düzenlenmiştir. Özel sermaye birikimine odaklanmış olan bu yeni ideolojik yaklaşım/neoliberalizm kendisini yeniden üretecek mekanizmaları kurma yolunda eğitim programlarını kullanarak Rauter'in (2011) deyimiyle "düzene uygun kafalar" üretme sürecine girişmiştir.

Eğitim programlarının niteliği bir yandan düzene uygun insan tipi yetiştirirken diğer taraftan ayıklama işlevi görür. Kültürel sermayesi egemen olan sınıf veya toplumsal gruptan farklı olanlar tek tip eğitim programıyla dayatılan yeni kültürel kodları öğrenmekte ailelerinden alamadıkları kültürel sermaye katkısı nedeniyle dezavantajlı duruma düşerler. Bourdieu'ya (2006, s. 37) göre, okul [ve tabi okulda sürdürülen eğitim programları], "bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır". Kapitalist toplumda sınıfsal farklılık nedeniyle ortaya çıkan farklı düzeydeki kültürel sermaye kazanımları okullarda egemen grupların ürettiği bilgiye düşük ücretle yaşamak zorunda kalan yoksulların adaptasyonunu engeller. Yani öğrencilerin

ailelerinin ekonomik yetersizlikleri kültürel sermayelerinin de yetersiz olmasına yol açar ve ev ortamı öğrenciyi okulda destekleyecek imkanlardan yoksundur. Egemen grupların kültürünün, dilinin ve değerlerinin bu okullardaki eğitimin başlangıcında kullanıldığı gerçeği etnik azınlıklar ve yoksulların çocuklarının bu ayrımın kol emeği tarafında bulunmasına neden olur(Apple, 2006, s. 94). Başka bir ifadeyle eğitim sınıflı toplumsal yapıya uyumu nedeniyle var olan eşitsizlikleri eğitim programları yoluyla sabitleştiren bir rol içerisindedir.

Neoliberal süreçle birlikte işlerin küçük parçalara bölünmesi, eğitim konularının da bütünden uzaklaşarak atomize olmasına ve teknikleşmenin ön plana çıktığı bir sürece yol açmıştır. Konuların eğitim programlarına piyasa yararı çerçevesinde dağıtılması, kitap içeriklerinin özel şirketler diliyle yazılması, özel sermaye birikimine engel olabilecek insan hak ve özgürlükleri dahilindeki kavramların bilginin bütünlüğü teknikleşmeyle bozulduğu için çoğu dersin müfredatında yer almaması vb. durumlar bu dönemde gerçekleşen uygulamalardır.

Bütün bu anlatılar bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve eğitim, sendikalar ve sivil toplum örgütlerinden görüş ve öneriler istenen Ortaöğretim Kurumları Coğrafya Program taslağının analizi sınıf düzeyleri ve konular temelinde yapıldığında aşağıdaki tespitlere ulaşılmıştır:

9. SINIF ÜNİTE, KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

9.1. DOĞAL SİSTEMLER

9.1.6. Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar.

a. Haritacılık tarihinde önemli olan Türk ve Müslüman bilim adamları ve çalışmaları üzerinde durulur.

"Haritacılık tarihinde önemli olan Türk ve Müslüman bilim adamları ve çalışmaları üzerinde durulur" şeklinde belirlenen konu akışı sadece Türk ve Müslüman olma kimliklerini ön plana çıkaran, dolayısıyla ülkede yaşayan diğer kimlikleri yok sayan, bu nedenle de ayrımcılık içeren bir nitelik taşımaktadır. Ülkedeki farklı kimlikler arasında sembolik iktidar ve şiddet üretmektedir.

10. SINIF ÜNİTE, KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

10.2. BEŞERİ SİSTEMLER

Kazanım ve Açıklamaları

10.2.1. İstatistiki verilerden yararlanarak nüfus özellikleri ve nüfusun önemi hakkında çıkarımlarda bulunur.

a. Nüfus artış ve azalışının olumlu ve olumsuz etkilerine örnek ülkeler üzerinden yer verilir.

b. Nitelikli genç nüfusun ülkelerin kalkınmasındaki önemi vurgulanır.

c. Nüfus artış hızı ile ülkelerin kalkınması arasındaki ilişkiye yer verilir.

Ünite kazanımlarına bakıldığında; nüfus, sadece istatistiki ve nicel verilerle sayısal değer olarak ele alınmakta nitel yönleri yani insani, sosyal özellikleri yok sayılmaktadır. Şirketlerin ekonomi üzerinde egemen olduğu kapitalist ekonomik sistemde nüfus ucuz işgücü ya da işgücü potansiyeli ve tüketici oluşuyla şirketin sermaye birikimi için faydalı bir araç olarak kullanılmakta ya da kullanılma potansiyeli taşımakta iken yanıltıcı bir manipülasyonla "ülke kalkınması" söylemi altında şirket çıkarları ülke çıkarlarıymış gibi gösterilmekte ve nüfusun sayısal özellikleri bu bağlamda ele alınmaktadır.

Ayrıca nüfusu oluşturan insan topluluğu sürekli olarak araç olarak görülmektedir. Ço-

cuklar, kadınlar, yaşlıların varlığı göz ardı edilmektedir. Hatta çalışma ve tüketici olma potansiyeli nedeniyle genç nüfusun önemi vurgulanıp yaşlı nüfusun zararlı olduğu algısı oluşturulmaktadır. Nüfusun artışı ve azalışı ülke düzeyinden ele alınmakta bireylerin yaşam koşulları üzerindeki etkileri ve insan yaşamı üzerindeki önemine değinilmemektedir. Nüfus artış ve azalışı şirket kazanımları üzerinden işgücü ya da tüketici nüfus olarak değerli görülmektedir. Nüfusun genç olmasının öneminin vurgulanması işgücü olarak değerlendirildiğinin göstergesidir. İnsanın sayı ya da işgücü ve tüketici olarak görülmesi insanlık onuruna aykırı ve toplumsal yaşamı bozucu, insanı insana yabancılaştırıcı etkiler yaratacaktır.

10.2.5. Tarihî metin, belge ve haritalardan yararlanarak dünyadaki göçlerin nedenleri ve sonuçları hakkında çıkarımlarda bulunur.

a. Tarihteki önemli Türk göçlerinin sebepleri üzerinde durulur.

Sadece Türk kimliğini ön plana çıkaran ve vurgulayan bir diğer bakış açısı diğer kimlikleri yok sayan yaklaşımın bir sonucunu doğurur.

10.2.11. Ekonomik faaliyetleri temel özelliklerine göre ayırt eder.

a. Birincil, ikincil, üçüncül, dördüncül ve beşincil faaliyetlere yer verilir.

b. Ulaşım ve iletişimin ekonomik faaliyetler üzerindeki etkilerine değinilir.

10.2.12.Ekonomik faaliyet türlerinin oransal dağılımına ilişkin verileri, ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilişkilendirerek çıkarımda bulunur.

Ekonomik faaliyetlerin sınıflandırılması ve içerisinde insan faktörünün yer almaması ekonominin insan emeğinin ürünü olduğu gerçeğine aykırı, ilişkisellik kurmaması yönüyle de özelde coğrafya genelde de bilimin genel ilkelerine aykırı bir durumdur. Ekonomik faaliyetler insandan bağımsız olarak ele alınamaz. Böylesi bir ekonomik coğrafya konusu anlatımı eğitimin yakından uzağa ilkesine ters düştüğü için öğrenciler tarafından da anlaşılması zor, soyut ve sıkıcı konular olarak kalacaktır.

11.2. BEŞERİ SİSTEMLER

11.2.4. Şehirleri fonksiyonel özellikleri açısından karşılaştırır.

a. Tarihsel süreçte şehirlerin fonksiyonel özelliklerindeki değişimlerin küresel etkilerine yer verilir.

b. Tarihsel süreçteki başlıca Türk-İslam şehirlerinin (Semerkant, Buhara) öne çıkan özelliklerine yer verilir.

Coğrafya program taslağında da Türk kimliği ve sadece İslam dünyasının / dininin referans alınması dikkat çekicidir. Tarihsel süreçte küresel anlamda etkili olan ve farklı işlevleriyle ön plana çıkmış pek çok şehir vardır örneğin Kudüs, Roma, Atina vb. Öğrenenlerin evrensel bir bakış açısına sahip olabilmeleri için farklı kültüre ve coğrafyaya sahip alanlardaki şehirlerin de yer alması gerekir. Bu kazanım amacı programın giriş kısmında belirtilen evrensel olma hedefiyle çelişmekte ve bütünlüğü bozmaktadır.

11.2.8. Doğal unsurları üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri üzerindeki etkisi açısından değerlendirir.

11.2.9. Beşerî unsurları üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri üzerindeki etkisi açısından değerlendirir.

11.2.10. Üretim, dağıtım ve tüketim sektörleri arasındaki ilişkiyi ekonomiye etkisi açısından değerlendirir.

Vatandaş olmanın eşit hak ve sorumlulukları gereği toplumun tamamına ait olan kaynakların üretim ve bölüşümü şeklinde sınıflandırılması gereken üretim ilişkileri üretim, dağıtım, tüketim şeklindeki sınıflandırılmakta bu sınıflandırma ile toplumu oluşturan bireylerin yurdun kaynakları üzerinde eşit yararlanma hakları olduğu gerçeği görünmez kılınmaktadır.

11.2.17. Türkiye'nin madenlerin ve enerji kaynaklarının dağılışını açıklar.

c. Ülkemizde yaşanan maden kazalarına değinilerek madenlerde alınması gereken iş sağlığı ve güvenliği önlemlerine yer verilir.

Kazanımda işçi sağlığı yerine iş sağlığı kavramı kullanılmaktadır. Bu durum işçi kelimesinin kullanımından kaçınıldığının bir başka göstergesi olmasının yanı sıra işçinin değil iş kavramının önemine vurgu yapılarak insan sağlığının değil sermayenin yararının önemsendiğinin açık bir göstergesidir.

11.3. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER

Kazanım ve Açıklamaları

11.3.2. Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılışına etki eden faktörleri açıklar.

a. Kültürü oluşturan unsurlara yer verilir.

b. Farklı kültür bölgelerinin dağılış ve yayılış güzergahları (İslam, Çin, Hint, Batı, Doğu, Slav-Rus ve Afrika kültür bölgeleri) dikkate alınarak kültür ile mekân arasındaki ilişkiye yer verilir.

c. Kültürel çeşitliliğin önemine değinilerek farklı kültürlere karşı saygılı ve hoşgörülü olmanın gerekliliği vurgulanır.

11.3.3. Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder.

a. Türk kültürünün doğuşu, gelişimi ve özellikleri mekânla ilişkilendirilerek verilir.

b. Türk kültürünü temsil eden başlıca maddi ve manevi unsurlara örnekler üzerinden yer verilir.

Çok kimlikli ve çok kültürlü (Türk, Laz, Çerkez, Gürcü, Kürt, Arap, Rum, Ermeni ya da inanç çeşitliliği) olan bir ülkede tek bir kimliğe, inanca ait özelliklerin ön plana çıkarılıp diğer kimlik ve kültürlerin gösterilmemesi ayrımcılığa neden olmaktadır. Böylesi bir kazanım toplumsal birliği ve ülke bütünlüğünü sağlamaya hizmet etmemektedir. Ayrıca böylesi bir yaklaşım "farklı kültürlere karşı saygılı olma" ve kültürel çeşitliliğinin önemi şeklindeki program açıklamalarıyla tezat ve çelişki oluşturmaktadır.

12.3.7. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin belirlenmesinde etkili olan faktörleri açıklar.

Ülkelerin gelişiminde inovasyon, girişimcilik ve dijitalleşmenin önemine vurgu yapılır.

Kapitalizmin değeri olan girişimcilik kavramı programa eklenmiştir. Gelişme sadece kapitalizme özgü kavramlarla açıklanmıştır. Gelişmeyi sağlayacak toplumsal dayanışma, adalet ve eşit bölüşüm gibi kavramlara yer verilmemiştir.

12.3.8. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin sosyal ve ekonomik özelliklerini karşılaştırır.

a. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin farklı gelişmişliklerinin nedenleri üzerinde durulur.

b. Gayri Safi Millî Hasıla ve İnsani Gelişme Endeksi (İGE) gibi gelişmişlik ölçütlerinden yararlanılır.

Gelişmişlik göstergesi olarak kullanılması istenen Gayri Safi Milli Hasıla ölçütü, bir ülke vatandaşlarının verilen bir yıl için ürettikleri toplam mal ve hizmetlerin, belli bir para birimi karşılığındaki değerinin toplamıdır. Değerin toplamının sanki halkın tamamının eşit bölüşüldüğü gibi anlatımı bir anlatım manipüle edici, ideolojik ve bireyi kendi yaşam gerçekliğinden uzaklaştırıcı bir anlam ifade etmekte ve kişinin kendi yaşam koşullarını ülkenin toplam geliri üzerinden görmeye yönelten bir yönlendirme aracı olarak işlev görmektedir.

12.4. ÇEVRE VE TOPLUM

Kazanım ve Açıklamaları

12.4.1. Doğal çevrenin sınırlılığını açıklar.

a. Beslenme halkaları ve taşıma kapasitesi kavramları üzerinde durulur.

b. Sınırlı kaynak, tükenebilirlik, aşırı baskı, çevre sorunu ve doğayla uyumlu kalkınma (sürdürülebilir kalkınma) kavramlarının ilişkilendirilmesi sağlanır.

12.4.2. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin çevre sorunlarının önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarını karşılaştırır.

Çevre sorunlarının önlenmesinde insana düşen sorumluluk ve duyarlılığa vurgu yapılır.

12.4.3. Çevresel örgüt ve anlaşmaların çevre yönetimi ve korunmasına etkilerini açıklar.

12.4.4. Ortak doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditleri açıklar.

Doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditlere karşı duyarlı olmanın önemine vurgu yapılır.

Çevre sorunları kalkınma çerçevesinde işlenmesi istenmiş, insan sağlığı için sağlıklı bir çevrenin ne derece önemli olduğu üzerinde durulmamıştır. Çevre sorunları insan sağlığı uzağında ülke kavramı altında, insan yaşamından uzak bir şekilde ele alınmak istenmiştir. Bu durum insanın hayatının önemli olmadığı algısına yol açmaktadır. Ayrıca sağlıklı bir çevrede yaşamanın temel bir insan hakkı olduğu anayasada ve insan hakları belgelerinde yer almasına rağmen programa konulmamıştır. Öte yandan çevre sorunlarının önlenmesinde insana düşen sorumluluklardan bahsedilmesi istenmiş ancak sistematik olarak çevreyi kirleten, doğal kaynakları yok eden üretim biçimlerine değinilmemiştir. Bu durum hem programın temel amaçlarındaki insan odaklı bakış açısıyla çelişmekte hem de insan haklarını koruyup geliştirmeye yönelik olmayan bir bakış açısını ifade etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Anadolu bulunduğu coğrafi konum nedeniyle üç kıtanın etkileşim alanında bulunan bir alandır. Bu nedenle üç kıtada bulunan farklı kimlik, kültür ve aidiyetlerin varlığının sürdüğü bir alandır. Dolayısıyla hem insanın kimlik ve kültürlerin bir arada barış içerisinde varlığını sürdürebilmesinde toplumsal öğretilerin ve eğitimin önemli bir rolü vardır. Türkiye'de Ortaöğretim kurumları için hazırlanan coğrafya müfredat taslağı Türkiye deki çok kültürlü ve çok kimlikli toplumsal yapı gerçeğine göre hazırlanmamıştır.

Sınıftaki/okuldaki öğretmen ile öğrencilerin farklı kimliklerde olabileceği, aynı sınıf ve okulda farklı kimlik ve kültürlerdeki ailelerde yetişen insanların olacağı gerçekleri program taslağında dikkate alınmamıştır. Program taslağında Türk ve İslam kimlik ve kültürleri dışındaki kimlik ve kültürleri yok sayan bir yaklaşım hem diğer kimlik ve kültürler üzerinde sembolik bir iktidar hem de yok sayma yoluyla sembolik şiddet üretmektedir.

Şehirlerin ve özelliklerinin incelendiği konularda da Türk ve İslam dünyasının/dininin referans alınması dikkati çekmektedir, Tarihsel süreçte küresel anlamda etkili olan ve farklı ekonomik sosyal ve kültürel işlevleriyle ön plana çıkmış pek çok şehir vardır. Örneğin Anadolu coğrafyasıyla ilişkili Kudüs, Roma, Atina şehirleri gibi. Bu durum programın evrensellik iddiası ile çelişmekte ve bütünlüğünü bozmaktadır.

Nüfusun özellikleri konusu sadece ekonomik araçsallık içerisinde ele alınmakta genç nüfusa vurgu yapılmakta nüfusun sosyal özelliklerinden bahsedilmemektedir. Nüfus sadece üretim için gerekli işgücü ya da tüketici insanlardan oluşan sayısal değer olarak görülmektedir. Programdaki cinsiyetsiz dil üretime katılanlarının dörtte üçünün erkek dörtte birinin kadın olduğu başka bir deyişle eşitsiz cinsiyetçi işbölümünün olduğu bir toplumda cinsiyet eşitsizliğinin erkek cinsiyet lehine sürmesine neden olmaktadır.

Ekonomiye ilişkin konular özel şirketlerin bakış açısıyla sunulmakta, ekonomik üretim ilişkilerinin çok yönlü ve toplumun bütün kesimlerini kapsayan süreç olduğu göz ardı edilmektedir. Coğrafyanın ekonomi konularında bir kez bile ekonominin üreticisi olan "işçi", ya da ekonomiye/üretim ilişkilerine dahil toplumsal kuruluşlar olan "sendika" adı geçmemektedir. İşçi/çalışan güvenliği yerine iş güvenliği kavramının kullanılması gibi. Bu ülkede hiç işçi yokmuş gibi bir anlatım söz konusudur. Bu durum sermaye sınıfının egemenliğindeki eşitsiz üretim ilişkilerini yeniden üretmeye hizmet etmesine ve öğrencilerin yaşadıkları hayatı, içinde bundukları sistemi ve üretim ilişkilerini bütünsel olarak anlamalarına engel olacaktır. Coğrafya programı sermaye kesiminin bakış açısıyla hazırlanmıştır.

Ekonomi ve çevre konularında ödev ve sorumluluklardan söz edilirken sosyal ve ekonomik haklardan hiç söz edilmemektedir.

Coğrafya programı sadece aktarım üzerine kurulu, didaktik, bir program olarak göze çarpmaktadır. Problem tanımlayıcı ve onu çözmeye yönelik kazanımlar programda yer almamaktadır.

Program öğrenci öğretmen arasında diyalog kurmaya, işbirliği ve dayanışma yaratmaya yönelik kazanımlar üretme konusunda yetersizdir. Öğretmenin öğrenciye bilgi aktarımı yapmasını didaktik bir şekilde vurgulayan programın dili sadece demokratik olmayan bir eğitim sisteminin oluşmasına, öğrenci ve öğretmen arasında hiyerarşik bir alt üst ilişkisi kurulmasına neden olabilecektir.

Programın ekonomik coğrafya konularında "ülke" kavramı sıklıkla kullanılarak üretim ilişkilerindeki emek ve sermaye çerçevesinde işlenmemiş, üretimin emek tarafı görünmez kılınmıştır. Program toplumun bütün kesimleri açısından nitelikli değildir.

Öneriler

Eğitim programları toplumun bütün kesimlerinin yaşamlarını yansıtacak şekilde yapılmalıdır. Bu nedenle üretim ilişkileri nedeniyle sermaye ve emekçi sınıflar olarak bölünmüş bir toplumsal yapıda eğitim programının bu farklılıkları yani var olan maddi ger-

çekliği yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin yaşamına uzak, sadece ekonomik bakış açısıyla öğretim programı hazırlanmamalıdır.

Türkiye coğrafi ve tarihsel koşulları gereği çok kimlikli ve çok kültürlü bir ülkedir. Bu nedenle hazırlanan eğitim programları farklı toplumsal grupların ve kimliklerin anayasanın eşitlik ilkesi gereğince eğitimde de temsil edilmesine imkan sağlamalıdır. Bu durum saygının, eşit yurttaşlığın gelişmesine katkıda bulunarak toplumsal barışın, ortak vatan da bir arada yaşama duygusunun sağlanmasına katkıda bulunabilecektir.

Coğrafya programı hazırlanırken demokratik siyasal yapıya sahip ve çok kültürlü ülkelerin deneyimleri dikkate alınmalıdır.

Coğrafya eğitimi programı disiplinler arası ilişkiyi sağlayacak şekilde bütünsel bir bakış açısı sağlamalıdır. Bilimsel ilkelere, evrensel insan hak ve özgürlüklerine ve insanlar arası eşitliği sağlayacak, demokratik ve laik eğitim değerlerine uygun hale getirilmelidir.

Kaynakça

Aksoy, H. H. (2007). Seçilmiş Göstergeler yoluyla "Eğitim de Nitelik"e İlşkin Bir Tartışma. *Abece* (249), 2-6.

Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D., & Karakul, A. K. (2011). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi KuramlarınınEğitimin Niteliğinin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum , 9* (33), 60-99.

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler Eylem Kuramı Üzerine.* (H. U. Tanrıöver, Çev.) İstanbul: Hil Yayın.

Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi.* (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis.* (H. H. Aksoy, & N. Aksoy, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.

Rauter, E. A. (2011). *düzene uygun kafalar nasıl oluşturulur.* İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.

Spring, J. (2014). *Özgür Eğitim.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Türk, H. B. (2007). "Sihirden Nefret Eden Bir İllüzyonist": Bourdıeu, Gelenek ve İdeoloji. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi* (s. 605-626). İstanbul: İletişim Yayınları.

Kayıtsızlık Zamanlarında “İktidar”, “Birey” ve “Eğitim” Üzerine
-Eğitim Meselesi 1-

Canani KAYGUSUZ

Giriş

Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin bundan önceki sayılarında yayınlanan ve “kayıtsızlık zamanlarında” iktidarı ve bireyi konu edinen ilk iki bölümün ardından yazılması düşünülen eğitim konusu, araya giren “doğu despotizmi” kavramı üzerinden bu coğrafyayı anlama çabasından sonra nihayet bu sayıda ele alabildik. Öncelikle söylemem gereken, tıpkı diğer meta kavramlar (devlet, din, iktidar, cinsiyet vs..) gibi eğitim kavramı ve konusu da, hem incelenmesi güç hem de üzerine bu kadar söz söylenildikten sonra üzerine yeni şeyler söylenmesi zor bir alan. Zor, çünkü diğer meta kavramlar gibi önemli biçimde “kutsallaştırılmış” bir alan ve kutsanan her şey gibi üzerine konuşurken insanın dikkatli olması gerekiyor. Zor, çünkü kutsanmasına rağmen kavramsal düzeyde önemli oranda yapı sökümüne uğramış ve epey didiklenerek aslında ciddi biçimde eleştiriye maruz kalmış ve parçalanmış bir kavramsal ve pratik alan. Hem kutsanan hem kutsanmışlığı parçalanan bir alanı ele alırken güçlü bir sistematik oluşturmak da zor. O nedenle bu yazının da bir giriş denemesi olarak okunmasını öneriyorum.

Eğitim meselesini toplumsal alanın diğer var oluş hallerinden bağımsız inceleme imkanı olmadığından, bu meseleyi ele alırken “dünya düzenine” kafa yormadan ilerlemek mümkün olmamaktadır. Ancak dünya düzenini zemin yaparak yazmak, dünya düzensizliğinin irdelenmesini gerektirmektedir ve bu bir makale sınırlarında pek de olanaklı değildir. Dolayısı ile aslında bütüne odaklanamadan parça üzerine yazmak neredeyse bir zorunluluk halini almaktadır. Önceki yazılarda da belirtildiği üzere, bütün olan bir şeyi parçalarına bölerek incelemeye çalışmak ve o parçalı alandan edinilen izlenim, anlam veya anlamlandırma çabasını “gerçeğin kendisi” ya da “bir parçası” gibi görmek başından yanıltıcıdır. Ama bütünü görebilmekte her şeyin parçalı bilgisinin bu kadar sistematik biçimde üretildiği bu zamanlarda oldukça zordur. Çünkü her şeyin atomize edildiği parçalı alanlarda edinilen müthiş bir “mikrobilgiler” dünyasında yaşıyoruz artık ve bu “mikrobilgiler” dünyası bizi bir çok sorunla yüz yüze bırakıyor. Örneğin, insan bedeninin sağlığı konusunda sürekli bölünen ve alt alanlara ayrılan medikal alan da bir göz hekimi sadece gözle ilgilenmekte ve hatta gözle de değil mesela sadece retina ile ilgilenmekte, başka bir beden alanda bilgili olmadığına inanmakta ya da başka bir beden alanında o alanda uzaman olan bir başkasından gelecek bilgiye bağım-

lı/mahkum biçimde insan bedeni üzerine söz söyleyebileceğini düşünmektedir. Keza toplumbilim alanında, örneğin "göç çalışan" biri, daha çok o alanda konuşma hakkını kendinde görmekte ve mesela kurumlar ya da hukuk sosyolojisi hakkında konuşmaktan imtina edebilmektedir. Ya da diyelim psikoloji alt alanlarında uzmanlaşmış kişilerin kendileri için veya meslektaşları için koydukları sınırlar da bu uzmanlaşma alanlarına göre belirlenmekte ve bu uzmanlık alanları her gün daha fazla mikro düzeyde bilgi üretmektedir. Bu mikro bilgilerin birbirleriyle ilişkisini ya da ilintisini kuracak, mikro bilgileri teorize ederek meta anlatılar üretecek "dayanışmacı akıl"1 devreye girmeyince de, bu bilgilerin her biri medya aracılığı ile kullanıma sokulmakta; bu kullanım sürekli kavramsal ve zihni kaosu derinleştirmektedir. Dolayısı ile mikro düzeyde ortaya çıkan müthiş bilgi fazlalığı hemen herkesin her konuda az da olsa bilgi sahibi olduğu ama bütün hakkında kimsenin spekülasyon dışında pek bir şey söyleyemediği bir durumu var etmektedir. Böylelikle adını şimdi hatırlayamadığım bir düşünürden, yaklaşık olarak aşağıda italik olarak yazılmış biçimiyle aklımda kalan bir cümleyle ifade edersem; "*sadece karanlıkta değil aşırı aydınlıkta da göz göremez*" hale geliyor. Velhasıl, günümüzde bilgisizlik yüzünden değil, parçalı alanlarda üretilmiş ve birbirleriyle ilintisi kurulamayan aşırı bilgi yüzünden dünyayı daha kaotik ve daha görünmez biçimde okuyabiliyoruz ve bu durum da aslında çoğu kez körleştirici bir okuma oluyor. Bu yüzden bu yazı da mikro alana yöneldiği ve üzerinde çok bilgi üretilen bir alanı kısaca gözden geçirmeyi hedeflediği için aslında belki de sadece körlüğü yeniden üretme dışında anlamı olmayan bir deneme olacak gibi duruyor.

Bilginin bu kadar parçalı alanda üretildiği bir durum içinde, eğitim hakkında bilgi nasıl üretilecek? Sorusu elbette önemli… Eğitime ilişkin bilginin uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi nasıl yapılacak? sorusu da bir o kadar önemli… Ama kanımca daha önemli olan paradigmanın biraz daha dışına çıkarak "eğitim şart mı?" sorusuna odaklanmak. Eğer şartsa, belki nasıl bir eğitimden yanayız sorusuna cevap aramak ve bu nasılı yanıtlarken de aslında verdiğimiz yanıtın içinden geçtiğimiz eğitim tarafından bize aşılanan bir "değer" olup olmadığını anlamak üzere çemberin dışının da dışına çıkarak durum hakkında tartışma yürütmek gerekiyor. Bunları yapabilmek için belki de ilkin, sadece deneyim aktarımlarından oluşan, teorik meselelerin geri planda kaldığı, kendi yaşam pratiklerimizden edindiğimiz birikimlerden hareketle eğitimin ve eğitimcinin kutsanmasından kendimizi ve toplumu arındırmaya dönük "eğitim pratikleri" var etmek gerekiyor. Genellikle yazıların sonunda sunulan önerileri, ben yeri gelmişken daha baştan bir parantez açarak söyleyeyim; (eleştirel okumalar yapan ya da düşünen/yazan arkadaşlarla bir araya gelen ve sadece kendi yaşam pratiklerimizden edindiğimiz deneyimleri paylaştığımız bir toplantıyı / çalıştayı / senimerler serisini… artık adına her ne denilecekse onu, belki de bu yıl içinde gündemimize çekmek, eğitim alanında kişisel deneyim aktarımlarına dayalı birkaç belge / kitap / not / dergi yazısı oluşturmak, hem daha bir tanış hale gelmemiz için hem de farklı deneyimler ışığında düşünce ufkumuzu genişletmek için iyi bir başlangıç olabilir). Parantezi kapatarak de-

[1] "dayanışmacı akıl"dan, bir alanın alt alanlarından oluşan bilgilere genel olarak hakim, o alt alanların bilgilerini sentezleme gücüne, çabasına ve yeteneği sahip olan ve bu özelliklerini başka alanların alt alanlarına hakim olan ve o alanları sentezleyebilen diğer insanlarla dayanışma göstererek yeniden daha büyük bir sentezi gerçekleştirmek için kullanabilen, bir araya geldiklerinde bir çok parçalı alt alan bilgilerini sentezlemiş kişiler olarak daha büyük bir "üst bilgi" üretebilecek "kişilerin aklı" anlamında kullanılmıştır.

vam ediyorum. Kendi yaşam pratiklerimizin yarattığı var oluş alanından yola çıkan bir eğitim anlayışına doğru ilerlemek, belki de bizi kronolojik zamanın eski zamanlarına götürecek ve bu coğrafyanın 2500 yıl öncesinde yaşamış filozoflarından diyelim Anaksimandros'u ile tanıştıracak ya da Hereklitos'u ile buluşturacak… Belki, Şeyh Bedrettin'le… Hallaç'la, Hayyam yada Tonguç'la, Kemal Tahir'le yeniden tanıştıracak… Ama sanırım en çok, Diyojen'le hemhal kılacak… Onun iktidarın dışında olmak için her şeyden vaz geçen, kendisini dünyaya bağlayan son madde olan ve su ve şarap içmede kullandığı çanağı, bir çocuğun eliyle su içtiğini gördüğü anda yere vurup parçalayan tavrıyla… O'nun, her koşulda hayatta kalmayı becerebilecek ve iktidarın[2] bahşetmeye meylettiği her şeyi yeri geldiğinde reddederek, "güneşimi kesme yeter" ya da "bana veremeyeceğini almamı engelleme yeter" diyen cesaret ve becerisine benzer beceriye sahip olacak eğitim pratiklerinden yola çıkmamızın eğitimin temel düsturu olarak kabul edilmesini sağlayacak. Durum nasıl ilerlerse ilerlesin, şu anki eğitimi süreçlerinden bir biçimde yorulmuş/sıkılmış kişiler olarak yeni şeyler denememizin belki de önü açılacak. Şimdilik bu faslı geride bırakarak, bu yazıda öncelikle eğitimin şart olup olmadığına, ardından eğitimin "değerler" üzerinden iktidarı ve ideolojiyi nasıl yeniden ürettiğine ilişkin değerlendirmeler ele alınacak ve bir sonraki sayıda eğitim eleştirileri, eleştirel eğitim ve yine anarşist özgür öğretim yazının bu başlığının temel konuları olacaktır.

[2] İktidar kavramı bu yazı boyunca, sadece politik anlamda yönetici kurum ve kişiler için değil, kendi içimizdeki "üstünlük/hükmedici çabamızdan" da kaynaklanan ve bizim yaşamın her alanında başkalarından daha fazla pay almamızı bize salık veren içselleştirilmiş otokratik tarzlarımıza da gönderme yapacak anlamda kullanılmaktadır.

1. Eğitim Şart (mı)?

Yalın bir soru bu, ama yanıtlaması güç bir soru. Eğitimin şart olduğu neredeyse herkesin üzerinde anlaştığı bir konu. Birçok düşünür, eğitimsizliğin toplumsal alanı karmaşaya sürükleyeceği görüşündedir. İçine doğduğumuz toplumsalın oluşmasının kendisinin de eğitim aracılığı ile gerçekleştiğini ve aksi bir durumun toplumsallığı derin bir kaosa sürükleyeceğini iddia eden eğitimci ve düşünürlerin isimlerini yazmak bile onlarca sayfayı gerektirir. Eğitim üzerine düşün dünyasının genel kabulü, eğitimin iyi bir şey olduğu yönündedir. Birçok düşünür, eğitimin şart olup olup olmamasından ziyade nasıl bir eğitimin olması gerektiği üzerine odaklanmanın daha doğru bir tartışma perspektifi olduğunu savunur.

Şart olduğu iddia edilen eğitim nedir peki? sorusuna verilen pek çok yanıt vardır ama genellikle bu yanıtlar bazı ana temalar üzerinden işlevsellendirilmektedir. Bu temaların başında, "genç neslin kültürlenmesi", "sürekli değişen toplumsala ayak uydurmak için sürekli yeniden öğrenmenin (son zamanlardaki moda deyişle hayat boyu öğrenmenin) toplumsal eğitim anlamına geldiği", "kasıtlı biçimde istenilen yönde davranış değiştirmenin toplumun ilerlemesinin ve uyum içinde yaşamasının bir gerekliliği olduğu", "eğitimi, örgün, yaygın, formal, informal vs... bölerek anlamanın daha etkili olacağı"… gibi temalar gelmektedir. Bu temaların hepsinin ön kabulü, bilen özne ile bilmeyen nesne arasındaki ilişkiye gönderme yapar. Daha açık anlatımla, ister ev içinde sosyalleşme ve kültürlenme aracı olarak yapılan en basit görgü kurallarının öğretimi, ister okulda en becerikli insanların ürettiği bilginin paylaşımı olsun, hepsinde temel bir kabul vardır, "birileri bir şeylerin sahici bilgisini başka birilerinden daha iyi bilir ve bu birilerinin bilgisini o bilgiyi daha az bilenlere

götürmek ve onun yaşamını bu duruma göre şekillendirmek genel olarak hem bireyin hem toplumun yararınadır". Peki gerçekten öyle midir?

"Bilen özne" eğer sahiden de, bildiği şeyin herkes tarafından bilinmesinin herkese iyi geleceğine ilişkin bazı kanıtlara sahipse, ne olmaktadır da tüm bu eğitim çalışmalarına, bu alana devasa bütçeler, zaman, emek harcanmasına rağmen, dünya üstünde kötülükler bir türlü kalkmamakta, dahası neredeyse her geçen gün bu kötülükler derinleşmektedir? Kaldı ki, ailenin bilen öznesi olan yetişkin baba ya da ev reisi, seküler hayatın[3] adalet öznesi olan yargıçlar, okulun bilen öznesi öğretmen/yönetici, devletin bilen öznesi bürokrasi ve nihayetinde başkan vs... bilgi kaynağı ne olursa olsun tüm bu bilgi kaynaklarını ne adına ve kim için kullanmaktadırlar? Bilen seküler özne, mesela ailede yetişkin ebeveyn, okullarda öğretmen / yönetici, mahkemelerde yargıçlar ve nihayetinde ülkenin asker sivil bürokratları ve en nihayetinde artık neredeyse anayasasız bir toplumun en tepesindeki "büyük şef", örneğin savaş ve barış gibi, yada örneğin, zenginlik ve yoksulluk gibi, ya da gene ekoloji ve insan gibi cüsseli kavramların değer sistemi içine çekilmesi konusunda ne düşünmektedirler? Bu cüsseli kavramlardan yola çıkarak nasıl bir yaşam pratiği inşa etmektedirler?

Tüm bunlara ilişkin değerlendirmelerin neler olduğu hakkında hepimizin bir fikri var. Küresel dünyanın sefaleti her gün gözlerimizin önüne bir sürü adaletsiz ve vicdan sızlatan olguyu seriyor ve bu olgular sürekli değer erozyonu yaratıyor. Hiç uzağa gitmeden daha nisan ayı içinde, son anayasa değişikliği oylamasında, YSK'nın sandıklar açıldıktan sonra mühürsüz oylarında sayımını kabul etme kararının arkasında ne türden dolapların döndüğü en azından sezgi düzeyinde tüm toplumun malumudur. Oy verme sırasında iktidar kanadının bütün baskılarının yarattığı seçimin adil koşularda gerçekleşmediği yaygın kanaati bir yana, kendi anayasal hukukunu bile çiğnemenin anayasa oylamasına denk getirilmesinin paradoksal dilini yakalamaya kalkıştığımızda, iktidar odaklarının demokrasi gibi insanlık tarihinin en kutsal kavramlarından birini, demokrasi adına katlettiklerini görmenin insanda demokrasi umudunu nasıl da erozyona uğrattığını fark etmemek mümkün değildir. Bu süreçte demokrasi söylem ve değeri, tam da demokrasinin vazgeçilmez ön koşulu olan seçimler sırasında sertçe törpülenmiş; temsili demokrasi dedikleri ve katılımcı demokrasiyle ilişkisi olmayan bir demokratik zeminin ortaya çıkaracağı yeni duruma bile tahammül edilememiştir. Bu sürecin okul dahil devlet kurumlarında hiçbir itiraz karşılığı oluşmamış; egemen ideolojinin çıkar ortakları, seçim sürecindeki hak kaybını ve hak ihlallerini görmezden gelmiştir. Tüm bu organize işler "en okkalısından mürekkep yalamış zevatın" gözleri önünde gerçekleşmiştir. Bu en okkalı mürekkep yalamışlar topluluğu, hukuksuzluğun yasallaşması ve bu yasallaşmayı meşru görmeyen insanları tehdit ve tecrit etmeyi öngören kararlar almaktan çekinmemişlerdir. Salt bu durum bile, eğitimin değerler üzerinden nasıl bir ideolojik işlev üstlendiğini gösterir niteliktedir.

Yaşamın birçok alanında oluşturulan ve kutsanan değerlerin çifte standart içinde piyasalandığını görmek için çok fazla göz-

[3] Seküler olmayan hayatın bilen öznesi zaten Tanrı olduğundan ve bilen özne Tanrı'nın mutlak bilgiyi vahiy ettiği kulları (peygamberler) ve onların sonraki yıllardaki temsilcileri aracılığı ile sonsuza kadar sürdürüleceği, insanlığın ancak bu bilgiye mutlak itaat ettiğinde huzura ereceği varsayımı peşinen kabul gördüğünden ve daha baştan mutlak bilgi olarak değerlendirildiğinden dolayı orada her şeyin çok daha dogmatik tarzda işlediğini söylemeye bile gerek yoktur.

leme ve bilgiye gerek yok. Demokrasi adına demokrasi değerinin aşındırılmasına benzer biçimde, "yurtta barış, dünyada barış" söylemi ve değeri de sürekli aşındırılmış; barış nidalarının en tepeden atıldığı (4 yıl önce başlatılan ancak iki yıl önce sonlandırılan 'barış süreci') dönem de bile, aba altından sopa göstermeler, sürekli düşmanlığı yeniden üreten bir dil kullanılarak barışı gölgelemeye devam edilmiştir. . Bugün barış söyleminin pratik karşılığına bakıldığında; sözgelişi sınır komşularımız içinde olan biten ve her türden katliam aracının kullanılarak her türden hak ve özgürlüğün gasp edildiği, milyonlarca insanın göçe zorlandığı ve bir daha asla eskisi gibi olamayacak olan ve "hayat iğfali" olarak nitelendirilebilecek son 25 yıla yayılı savaş politikalarına yönelik tutumlarımızda asla bir değişikliğe yol açmadığı görülmektedir. Kulağa hoş gelen bu söylem, içi boşaltılmış bir sloganın ötesine geçememektedir. Çünkü barış söylemi tüm eğitim kurumlarında sürekli dillendirilse bile, -ki ülkemizde barış söyleminin kurumsal dillendirilmesi yapılmadığı gibi barışa gönderme yapan her türden söylem bu günlerde terörist propaganda kapsamı içine çekilmiştir- bu söylemin hemen ardından gelen "düşman", "kötülük edenler", "bölücülük", "dış mihraklar" gibi kavramlar nedeniyle barış kavramının üstü gölgelenmekte; ötekileştirilen kişi ve gruplara karşı savaşların ne denli elzem olduğu propaganda edilerek "vatan", "millet", "din", "namus" gibi kutsanan değerlerin tehdit edildiğine ilişkin yaygın propaganda ile her türden kötülüğün derinleşmesine imkan sağlayan atmosfer oluşturulabilmektedir. Keza sınır ötesine gitmeden, ülke içinde ötekileştirilen gruplara karşı yöneltilen ve giderek kitleselleşen düşmanlık nedeniyle de, son yıllarda sivil ölümlerin ve iç göçün de arttığı bir toplumsal düzen/sizlik yeniden inşa edilmektedir. Bu düzen/sizliğin görünür gelecekte ne türden bir toplumsal çatışmaya evrileceği henüz belirginleşmese de, "geç kapitalizm"in gerek Arap coğrafyasında gerekse Mezopotamya'da ne türden pratik yarattığı hepimizin malumudur ve bu malumat ülkemizde yakın gelecekte derinleşecek toplumsal çatışmaların çokça emaresini içinde barındırmaktadır. Bu türden slogana dönüştürülmüş değerlerin gölgesinde inşa edilen bir başka politik sistemin ayak sesleri yaklaşırken, gerçekliği daha da görünmez kılmak için daha da kutsanan ya da daha da kutsal olduğuna inanılan "eski değerler" aracılığı ile duvarlar kalınlaştırılmakta; ancak eğitim topyekûn muhafazakarlaştırıldığında var olan toplumsal kötülüklerin aşılacağına kamuoyu ikna edilmeye çalışılmaktadır.

Son söylenenleri özetlemek gerekirse, örgün / yaygın, formel / informel, bireysel / kitle eğitimi ayrımı yapılmaksızın hemen tüm eğitim süreçlerinde, insan ihtiyaçlarını giderme becerisi olarak inşa edilmesi gereken eğitim becerisi asla karşılık bulmamakta, düşmanlık ve ötekileştirme sürekli zihinlere pompalanan eğitsel sloganlar eşliğinde yapılmaktadır. "Bilen özne"nin "bilmeyene" –ki o nesnedir artık- taşıdığı ve herkesin yararına olduğunu iddia ederek onu ikna ettiği eğitimde değer aktarımı bu süreçte önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu noktada, eğitim aracılığı ile toplumsal düzenin ve o düzen içinde herkesin mutluluğunun korunacağı varsayılmakta, buna inandırılan kamuoyuna bunun gerçekleşmesi için belli değerlerin mutlak anlamda genç kuşaklara aktarılmasının gerekliliği hatta bazen zorunluluğu öğretilmektedir. Egemenlerin çıkarını koruyan değerlerin yüceltilerek her tür aygıtla kamuya sunulması, kamunun çıkarına olmayan durumları kamunun daha kolay kabul etmesine yol açmakta, kamuoyu eğitimin şart olduğuna inandırıldığı için, eğitimin boyun

eğdirici, ideolojik olarak güçlünün yanında yer tutturucu, kişinin ve toplumun geniş kesimlerinin çıkarını göz ardı edici yanları kutsanan değerlerin duvarlarının arkasına hapsedilerek görünmez hale getirilmektedir. Daha kestirme bir anlatımla, kutsanan değerlerin toplumu bir arada tutacağına ve herkes için daha iyi bir gelecek yaratacağına ilişkin bir illüzyon yaratılarak, eğitimin aslında hiyerarşiyi güçlendiren, toplumsal yapıyı güçlünün yararına sürekli yeniden üreten ve kişi hak ve özgürlüklerini gasp eden, birey yeteneklerini çoğu kez göz ardı eden edemediği noktada onu kendi çıkarları içine çekmek için her tür dalavereye baş vuran, "ideolojik aygıt" yanı görünmez kılınmaktadır. Bu süreç önceden de söylendiği üzere "değerler" üzerinden inşa edilmektedir.

2. Eğitimin Değer Aktarma Misyonu Üzerinden İdeolojik Kapatılma

Değer krizi yaşadığımız bir gerçek. Meta kavramların aşındığı; adalet, eşitlik, özgürlük, hakaniyet, kadirbilirlik, ötekini anlama, saygı, kabul, tolerans gibi toplumsal yapıyı güçlendiren kavramsal içeriklerin artık geçer akçe olmadığı bir küresel dünyada yaşadığımız neredeyse her kesimden insanın kabul alanına girmiş durumda. Bu krizin faturasını moderniteye kesenlerin sayısı da azımsanamayacak ölçüde. Aslında çoğu modernitenin çocuğu olan bu kavram içeriklerinin zaman içinde aşınmasının gene moderniteye faturalandırması oldukça paradoksal ve ironik. Bu paradoks üzerine çok şey söylenebilir ama kanımca en güçlü neden, modernitenin kendini eleştirme becerisiyle ilgili. Kendisinden önceki dönemlerin nas'a dayalı "mutlak ve eleştirilemez olan" bilgisini de eleştirerek kendini kuran modernite, kendini eleştirme becerisi nedeniyle kendi açmazlarını da görebilmiş ve gösterebilmiştir. Ne var ki, Tanrısal buyruk üzerinden kendini inşa eden önceki toplumsal formasyonlar, kendilerini eleştirme imkanı yaratamadıkları için (doğası gereği mutlak bilgi eleştirilemezdir) modernitenin kendi diyalektik süreci içinde ortaya çıkan çelişkilerini yeniden biçimlendirmek üzere ürettiği eleştirel bilgi üzerine basarak aslında daha "karanlık dönemlerin" günahını da moderniteye yüklemektedirler ve bu yükleyiş, asr-ı saadet gibi kavramsal çerçeveyi yeniden arzulanır hale getirmektedir. Bu noktada eskinin kutsanan değerleri yeniden ve daha fazla kutsanmış biçimde tedavüle sokulmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminin işlevinin deşifre edilmesi eğitim eleştirileri için temel alanlardan biri gibi durmaktadır.

a) Değer Nedir? Değer Eğitimin Pratik Karşılığı Ne Anlama Gelmektedir?

Sosyal bilimlerin birçok kavramı gibi değer kavramı da oldukça tartışmalı ve tanımlanması güç bir meseledir. Genel olarak bakıldığına değer, bireylerin fiziksel ve sosyal çevrelerini algılama, anlamlandırma ve yargılamasına olanak sağlayan (Güngör, 1998) ya da bireyin tutumlarını etkileyerek (Sweney ve ark.1999) nasıl davranmaları gerektiğine zemin hazırlayan, bir durumda ne yapılması gerektiğini belirleyen kalıcı inançları da kapsarlar ve başka değerlerle iç içe geçmiş biçimde bir değer sistemi yaratarak (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) insan ve toplum hayatının biçimlenmesinde anahtar rol oynarlar. Yani değerler aslında karşı karşıya kaldığımız bir durumda nasıl davranacağımızın alt yapısını oluşturan haritalardır. Değerler, toplumda sosyal olarak kabul edilebilir davranışların şemasını göstererek üyelerinin uygun sosyal roller içinde davranmalarına imkan sağlar ve onların yaşamlarının her alanındaki ilgilerini ve ilgilerine yönelik eylemlerini cesaretlendirir, bu yolla bireyle-

rin kendilerine uygun gördükleri rol ve beklentileri doğrultusunda değerli amaçlara uygun davranışlarda bulunmalarına olanak sağlarlar. Ayrıca değerler, sosyal kontrol ve baskının aracı, toplumsal işleyişin yapıtaşları olup (Bardi ve Schwartz, 2003), bireyin dış dünyayı algılama şeması oluşturarak kime nasıl tepki verileceğini, dahası kişinin kendisini ve başkalarını nasıl tanımlayacağını belirleyen sağlam birer kılavuzdurlar. Toplumun değer sisteminde bir kriz yaşanacak olursa bu durum doğrudan doğruya kültürel yapıyı, kimliği, din ve ahlakı derinden etkiler, çünkü değerlerde yaşanan kriz aynı zamanda kimlik, kültür ve kişilik krizi olarak meydana gelir (Yapıcı, 2007).

Gerek bireyin kendi amaçlarına ulaşmasında davranışsal referans kaynağı, gerekse toplum halinde yaşamanın sağladığı avantajların sürdürülmesinde (en azından teorik olarak) tüm toplum üyeleri için daha "iyi" bir hayatın yolunu gösteren tutum kaynağı olarak değerler, toplumda değişen ilişkiler ağı içinde hem kendini korumaya eğilimlidir hem de değişmek zorundadır. Bir değerin tamamen aynı kalması, hem bireyin hem sosyal yapının aynı kalması anlamına gelir -ki, bu eşyanın tabiatına aykırıdır. Ya da sürekli değişen değerlerin mevcudiyeti bireyin ve toplumun devamlılığına zarar verir –ki, bu da insanı ve toplumu tarihin içine gömer (Kuçuradi,2003; Rokeach, 1973).

Değerlere ilişkin atıflarımız ne olursa olsun, aslında tüm değerler, içinden geçilen toplumsal ilişkiler sistemi tarafından biçimlendirilirler; o ilişkilerin norm ve davranış kalıplarının geniş kitlelere yayılmasını, böylelikle yeni dönemin ihtiyaç ve beklentilerine göre toplum üyelerinin davranmasını hedeflerler. Bu bağlamda değerler, öncelikle kendisinden eski olanı *yıkma* ve bu yolla yeni bir egemenlik alanı *yaratma*, ancak kendisi egemen olduktan sonra yeni değerler karşısında *muhafazakar* bir rol üstlenerek eskiyi *koruma* rolünü üstlenirler. Ancak toplumsal tarih sürekli ileri doğru bir hat izlemediğinden, yeni ilişkiler sistemi içinde kendine yer açan ve egemenleşen değerler, bazen ilişki sistemlerinde yeteri kadar yapıcı rol üstlenemediklerinden ya da egemen / güçlü grupların ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadıklarından dolayı önceki dönemde kendilerinin aşındırdığı ya da *yıktığı* değerler tarafından abluka altına alınıp çözülebilirler. Gerek bir toplumun içinde farklı bölgelerin ekonomik ilişkilerindeki farklılık gerekse dünya üzerinde farklı toplumların üretim ilişkilerinin birbirinden farklı olması aynı zaman dilimi içinde hem bir toplumun farklı bölgelerinde hem de tüm dünyanın farklı coğrafyalarında farklı değerlerin aynı anda yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu farklılık zaman zaman toplum ya da topluluklar arasında gerilime kaynaklık edebilmekte ve zaman zaman bu gerilim büyük çatışmaların hatta savaşların görünürdeki ideolojik tetikleyicisi olabilmektedirler. Tarihsel olarak bakıldığında, politeist Roma İmparatorluğunun Hıristiyanlığı; putperest Arapların, ateşperest Sasanîlerin ve Şaman-Zerdüşt Mezopotamya ve Ön Asya halklarının İslamiyet'i kabul etmesi, sadece yalın bir inanç değişimi değil top yekün bir yaşam biçiminin ve kimliğin değişimi olduğu ve tamda yukarda ifadesini bulan çerçevede gerçekleştiği görülebilir. Değerlerin bu hacimde değişmesi uzun bir zamana yayılmaktadır ve travmatik bir yolculuk olarak kabul edilmektedir (Göka, 2008; Yapıcı, 2007).

Günümüzden meseleye bakıldığında, küreselleşme sürecinin modernleşme serüvenine geç kalmış toplumlarda travma yaratan etkisini görmek için çok uzağa gitmeye gerek yoktur: Görünürde değerleri önemseyen fakat el altından yerel değerlerin sadece otantik olarak kaldığı ve kültür endüstrisinin

bir parçası olduğu sürece kıymetini bilen, bunun olmadığı ya da yereli kendisi için tehlike gördüğü anda yerel olanı yok etmek için her türden saldırıyı kendisi için hak gören bir anlayışla dünya üzerinde hegemonya kuran küresel sermayenin yarattığı travmaları görmek için Türkiye'nin de içinde bulunduğu bölgede sürdürülen ve ucunun nereye varacağı henüz bilinmeyen savaşlara/iç çatışmalara bakmak yeterli olacaktır. Değerler uğruna katledilen kadınların yaşam öykülerinde ve yine değerleri gerekçe göstererek işlenilen tüm nefret cinayetlerinde de hem katillerin hem kurbanların aslında değerler üzerinden yaratılan travmaların "fail-kurbanı" haline geldiklerini fark edebiliriz. Toplumsal ve kişisel travmaların besleyicisi olarak piyasalanan değerlerin en geniş üretim merkezlerinin eğitim kurumları olduğunu görmek için aslında son beş yıldır Türkiye'de değerler eğitimi başlığıyla okul müfredatlarına sokulan süreci kısaca incelemek bile durumun anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

b) Türkiye'de Değerler Eğitimine Kısa Bakış

Değerler eğitimi konusunda demokratik ülkelerdeki tartışmalı haller vardır. Bu tartışmalar daha çok hangi değerlerin öğretileceği konusunda politika alanda alınan kararların kişi hak ve özgürlüklerini yada ülke içinde küçük grupların yaşamlarını düzenleyen yerel değerlerin genelin içinde eritilmesinin o grupların grup kimliklerinden kaynaklı haklarını yok sayıp saymayacağı üzerine oturur. Yani, değerler eğitiminin merkezi planlanmasının olası sakıncalarına dikkat çekilerek, mümkün olduğunca hemen herkesin kabul edebileceği değerlerin okulda ve aile eğitiminde yer almasına özen gösterilir. Ancak daha muhafazakar toplumlara doğru gidildikçe, değerler eğitiminin planlanmasında ve uygulamalarında bu türden kaygıların güdülmediği; hatta muhafazakar değerlerin eğitim alanına sokulmasına karşı çıkılmasının neredeyse bir tür bozgunculuk olarak değerlendirildiği izlenmektedir. Bu genel durumu saptadıktan sonra Türkiye'de değerler eğitimine ilişkin durumu kısaca irdelemekte fayda var.

Değerler eğitiminin Türkiye'deki uygulaması öncelikle, UNESCO tarafından desteklenen ve "Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)" adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü: 2012). "Yaşayan Değerler Eğitimi" adlı bu programda eğitimcilerin ortaklaştığı demokrasi, adalet, özgürlük gibi temel bazı değerlerin öğrencilere didaktik yollarla değil etkinlik temelli öğretim programlarıyla verilmesi hedeflenmektedir. Bir proje olarak başlatılan değerler eğitiminin içinde, iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak 12 evrensel değer yer almaktadır. Değerler eğitiminin Türkiye'de nasıl olacağı, 2010 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının oluşturduğu genelge ile düzenlenmiştir. Bu genelgeye göre, "Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır." (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: 2010). "Değerler erozyonuna bir çözüm arayışının ürünü" olarak tarif edilen proje çerçevesinde gerçekleştirilmek istenen hedefler şu şekilde saptanmıştır: a. Öğrencilere temel insanî değer ve erdemlerin kazandırılması, değerlere karşı duyarlılık oluşturulması ve onları davranışa dönüştürülmesi, b. Toplum tarafından kabul gören değerlerin uygun okul ortamı oluşturularak

geliştirilmesi ve pekiştirilmesi. c. Öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştirilmesi. d. Akademik bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış yetiştirilmesi. e. Kültürel kodların güçlendirilmesi, f. Okul ve çevresindeki sosyal yaşamın ahlaki ve etik değerlere uygun olarak şekillenmesi, g. "Ahlak Temelli Disiplin" kavramının yerleştirilmesi. h. Öğrencilerde ahlaki bir topluluk bilincinin oluşturulması. (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü: 2012).

Değerler eğitiminin okullarda uygulanması için, her il için saptanan İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulu sorumlu tutulmuş, belirli bir süreyle sınırlandırılmayan ve eğitim-öğretim yılının tümüne yayılan değerler eğitiminin programı, Sınıf İçi Etkinlikler, Okul İçi Etkinlikler ve Aileye Yönelik Etkinlikler olarak düzenlenmiştir. Bu etkinlikler, okullardaki tüm işgörenlerin ve ailenin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Uygulanacak etkinliklerin genel kapsamı ve niteliği, 2552 Sayılı Tebliğler Dergisinde "Öğrencilerden Beklenen Davranışlar" başlığı altında aşağıdaki içerikten oluşmaktadır: "Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri, öğretmenlerine/okul yöneticilerine/arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları, doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri, iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları, millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları, yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları beklenir. Bu davranışlara uymadıklarında da bazı yaptırımlar uygulanır" (Tebliğler Dergisi, 2003). Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen değerler şunlardır: Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü - duyarlılık, Özgüven, Empati, Adil olma, Cesaret, liderlik Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, Dayanışma, Temizlik, Doğruluk, dürüstlük Aile birliğine önem verme, Bağımsız ve özgür düşünebilme, İyimserlik, Estetik duyguların geliştirilmesi, Misafirperverlik, Vatanseverlik İyilik yapmak, Çalışkanlık, Paylaşımcı olmak, Şefkat - merhamet, Selamlaşma, Alçakgönüllülük, Kültürel mirasa sahip çıkma, Fedakârlık. (M.E.B. 2013). 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda uygulamaya konulan bu proje, farklı yıllarda farklı değerleri öne çıkaracak biçimde zaman içinde güncellenmiştir.

Dünyanın bir çok ülkesinde daha çok aydınlanma süreciyle ortaya çıkan ve yaygın kabul gören değerlerin eğitimi üstelik ciddi tartışmalar yürütülerek ön plana çekilirken, Türkiye'de tam da eğitimin muhafazakarlaştırıldığı, dini sembollerin ana okullarında bile kutsanarak yaşam alanına sokulduğu, AKP hükümetinin "ustalık dönemine" denk gelecek şekilde yaygınlaştırıldığı, bununla da yetinilmeyip "manevi değerler eğitimi" başlığıyla başta ENSAR Vakfı olmak üzere vakıfların da bu işin içine çekilerek yürütülmeye başlanan değerler eğitimi sürecinde, okullarda yapılan uygulamaların aslında hamaseti güçlendirmek ve öğrencilerin muhafazakarlaşmasını sağlamak dışında bir hedefi olmadığı sıkça dillendirilmiştir. Örneğin okullarda sevgi değeri etkinlik alanına çekildiğinde, vurgu "yaratılanı sev yaratandan ötürü" ye yapılmakta, dolayısı ile doğrudan sevginin inşası değil onu var ettiği düşünülen kutsalın hayrına sevgi inşası imal edilmektedir. Ya da hoşgörü değeri okul uygulamalarında herkesin eşit haklara sahip olduğu temelinde değil de, "yaratanın verdiği bazı kusurları görmezden gelmenin" daha doğru olduğu, Allah'ın böyle kullarını ıslah etmesi için elden geldiğince hoşgörülü biçimde çaba gösterilmesi üzerine oturmaktadır. Adalet değerinde, eşitlikçilik değil otoritenin lütfu öne çıkarılmakta; söz gelişi

adalet timsali halife Ömer'in meşhur köleyi deveye bindirme rivayeti ne denli adaletli davrandığına kanıt olarak sunulmaktadır. Hemen bütün değerlerde günümüzden daha ileriye nasıl gidilirden ziyade, atalarımızın bu değerleri nasıl inşa ettiği ve bu değerlerin bu toplumda ne denli önemli olduğu hamaseti üzerinden öğrencilerin konu üzerine düşünmesinden ziyade, kutsallaştırılan bu alana biat etmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin, köleciliğin tarihin yüz kızartıcı suçu olduğu gizlenerek sürdürülen bu türden odaklanmalar aslında değerler eğitiminin ne türden bir zihin yaratmaya dönük olduğunu göstermektedir.

Derginin bir sonraki sayısında eleştirel pedagoji, anarşist özgür öğretim ve devrimci/kurtuluşçu pedagojinin eğitimi nasıl irdelenecek ve bu bağlamda Türkiye'deki uygulamalara daha fazla yer verilecektir.

3. Yazıyı Sonlandırırken

Eğitim meselesi kaotik bir mesele olup, bu meselenin dört başı mamur biçimde tartışılmasının imkansızlığı ortadadır. Eğitim yaşamın her alanındaki kavramlarla kesişmekte ve toplumun biçimlendirilmesinin temel yapı taşı olarak işlev görmektedir. Hali hazırdaki eğitim süreç ve etkinlikleri küresel kapitalizmin çıkarlarının yeniden üretilmesi temel işlevini üstlenerek, bu temel işleve uygun pratikler öne çıkarmaktadır. Bu nedenle eğitimin politik ve ideolojik arka planının sürekli deşifre edilmesi özellikle eleştirel eğitimcilerin temel görevi olmalıdır.. Bu yapılırken, özellikle Ortadoğu ile Avrupa değerleri arasına sıkışmış ve giderek Ortadoğu değerlerinin baskın hale geldiği Türkiye'de, eğitim politikalarının değerler eğitimi aracılığı ne yapmaya çalıştığı irdelenmeli, bu durumun teşhir edilmesi hedeflenmelidir. Bugünkü toplumsal yaşamın yüzlerce yıl gerisinden başlayarak en geçerli bilgiyi üretsek ve değer sorunu üzerine en geniş tartışma alanları yaratarak bunları geniş kitlelere yaymayı başarabilsek bile, değer krizlerinden kaçınmanın ve dünyayı üzerinde aynı değerlerden beslenen insanların coğrafyası haline getirmenin en azından görünür gelecekte mümkün olmadığı bir çağın içinden geçtiğimiz akılda tutularak, bu değer krizinden muhafazakarlık lehine yaratılan tabloyu en azından bütünlüklü görmek hedefiyle, okullardaki tüm işgörenlerle ve ailelerle ilişkilenmek ve daha çok sendikalar üzerinden karşı politikaların oluşturulmasına imkan sağlayacak araştırma ve incelemeleri yapmak da, eleştirel eğitimin ve eğitimcilerin temel görevleri arasında görülmelidir.

Kaynakça:

Bardi, A,& Schwartz,H.S (2003).Values and Behavior: Strength and Structure of Relations*.*
Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 10, 1207-1220

Göka,E. (2008). *Türklerinpsikolojisi:Tarihin ruhumuzda bıraktığı izler.* İstanbul:Timaş, Yayınları

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kuçuraddı, İ.(2003). *İnsan ve değer problemi.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, .15 (45), 34-52

Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Değerler Eğitimi Kılavuzu, 2012.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/974348/dosyalar/2013_03/01051825_deerlereitimiklavuzu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Eylül 2003.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge, Ankara, 2010.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.

Sweeney, J.C., Soutar, G.N. ve Johnson, L.W. (1999). The Role of Perceived Risk in The Quality-Value Relationship: A Study in A Retail Environment, *Journal of Retailing,* 75,1, 77-105.

Yapıcı, A. (2007). Müslümanlıktan Hıristiyanlığa geçişin sebepleri üzerine sosyo-psikolojik bir inceleme. *İslami Araştırmalar 20* (2), 121-138.

İktidar - Eğitim İlişkisinde PISA'yı Tersten Okumak: "ASIP"

(Ekilenler ve Biçilenler)

M. Taki YILMAZ

Giriş

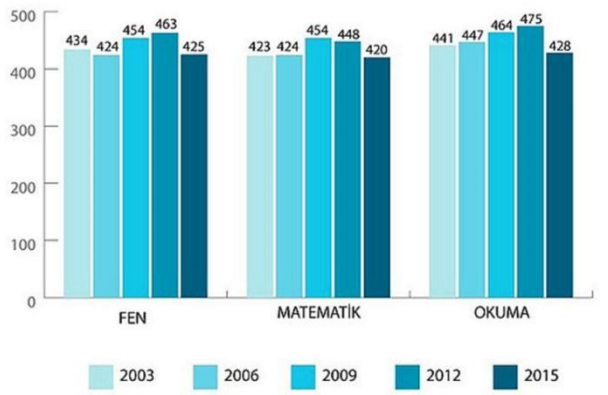
2015 yılın PISA sonuçları Aralık 2016'da açıklandı. PISA'ya dahil olduğumuz 2003 yılından beri her üç yılda bir zaten açıklanıyordu. 2015 PISA sonuçları, Türkiye'nin aldığı puanlarla 2003 PISA sonuçlarının da gerisine düştüğünü gösterdi. 72 ülke arasında 15 yaşındaki yaklaşık 540 bin öğrencinin bilgisayar tabanlı testlerle ölçüldüğü Fen, Matematik ve Okuma becerilerinde Türkiye, *Fen'de 52*'nci, *Matematik'te 49*'uncu, *Okuma becerilerinde 50*'nci sırada yer aldı. Bu sert düşüş her zaman olduğu gibi toplumun küçük bir kesiminde (genelde eğitim çevresinde, gazete köşelerinde) bir iki haftalık tartışmaya neden oldu ve unutuldu. Yapılan bu tartışmaları iki kategoride ele almak mümkündür. Bir yanda bu sonuçların "nedenleri"ni tartışanlar, diğer yanda akıl verip "Akp ne yapmalı?" sorusunu sorup cevaplayanlar.

Daha Ne olsun!

Bir ülkenin açığa çıkmış, ölçülüp teşhis edilmiş devasa bir sorunu, yani eğitim sorunu… yani bu ülkenin, ilköğretimi bitirmiş ve ortaöğretime devam eden öğrencilerinin "okuma becerisi" ortalamanın altında!. Temel okuryazarlığa (seviye 2) sahip olmayan öğrenci oranı OECD'de yüzde 20 iken Türkiye'de **yüzde 40**." Daha ne olsun! Tablo 1 ortada (aşağıda).

Tablo 1:

Yıllara Göre Fen, Matematik ve Okuma Puanları



2015 PISA'da "etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak tanımlanan fen okuryazarlığında geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında en düşük puanı almışız!.. Bir ülkede başka ne tartışılmalıdır?

Tartışıldı. Jorge Luis Borges'in deyimiyle *"iki kel adamın tarak kavgası"* minvalinde, ikti-

dar – eğitim ilişkisinden soyutlanmış bu tartışmalar kısa sürede bitiverdi.

Bu yazının amacı *"bu tarak kavgasına üçüncü kel adam"* olarak katılmaktır. Önce PISA'nın amacı ve okuryazarlık kavramı açıklandıktan sonra yazıya dahil edilen PISA-2015 fen ve okuma sonuçları açıklanacaktır. Daha sonra değişik kesimlerin PISA'yı nasıl tartıştıklarını, yaptıkları analizler ve yorumlar ile ne gibi öneriler getirdiklerini; tüm bu tartışmaların bir tarak kavgası olduğunu ortaya koymaktır. Yazıda asıl amaç, iktidar – eğitim ilişkisinden kaçırılmış PISA tartışmalarını, *"eğitimde ne ekildi ki ne biçilsin"* bağlamında ele almaktır. (Not 1: Yer darlığından yazıda sadece PISA 2015 *Fen* ve *Okuma* sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Not 2: Yazar kel değildir.)

Kısaca PISA'nın Amacı Nedir?

Dünya genelinde politika belirleyicileri, kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar (örneğin ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar, ülkelerin eğitim çıktıları ve eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasiteleri) oluşturmak. Kendi eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaları beklenmektedir (Pısa, 2015:1).

2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA araştırması OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedeflemektedir (Pısa, 2015:1).

Ayrıca PISA araştırmasında, temel alanlarla birlikte uygulanan bağlamsal anketlerle öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme süreçlerine yönelik psikolojik özellikleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. Tüm bu verilerin yanı sıra eğitime ayrılan bütçe ve öğrenci başına harcanan para ile ülkelerin başarıları da karşılaştırmalı olarak ortaya konmaktadır (Pısa, 2015:2).

Açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılında uygulamaya başlamıştır. Üçer yıllık dönemler hâlinde 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bu araştırma programına Türkiye'nin 2003 yılında dahil olmuştur.

PISA'da Okuryazarlık Nedir?

PISA araştırması; temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken temel alanları "okuryazarlık" kavramı üzerinden tanımlamaktadır.

***Okuryazarlık kavramı**, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir.*

PISA 2015* Ne Söylüyor?

A) Fen Okuryazarlığı

PISA 2015'de fen okuryazarlığı "etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak tanımlanmaktadır. Fen alanında

* *Veriler PISA 2015'ten alınmıştır.*

okuryazar olan bir kişi fen ve teknoloji alanında belli bir mantık çerçevesinde yapılan söylemlere katılmaya isteklidir. Bu durum; olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme ile verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama yeterliliklerini gerektirmektedir (Pısa, 2015:9).

Fen Bilgisi, bilimsel bilginin temelini oluşturan başlıca gerçekleri, kavramları ve açıklayıcı teorileri anlama. Böyle bir bilgi; hem doğal dünyanın hem de teknolojik eserlerin bilgisini (içerik bilgisi), bu tarz fikirlerin nasıl üretildiğinin bilgisini (süreçsel bilgi) ve bu süreçlerin altında yatan mantığı ve bunların kullanımının gerekçesini anlamayı (epistemik bilgi) içerir (Pısa, 2015:9).

PISA 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlara bakıldığında, fen okuryazarlığı alanında katılımcı tüm ülkelere ilişkin ortalama puan **465** iken Türkiye ortalaması ise **425**'tir.

FEN BİLİMLERİ

	Seviye 1b	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4	Seviye 5	Seviye 6
Singapur	0.2	15.1	23.4	27.7	18.6	5.6
Japonya	0.2	18.1	28.2	28.8	12.9	2.4
Estonya	0	20.1	30.7	26.9	11.6	1.9
OECD ortalaması	0.6	24.8	27.2	19.0	6.7	1.1
Türkiye	1.1	31.3	19.1	4.8	0.3	0

Tablo 2

Fen okuryazarlığı alanında Türkiye'de **1. düzey** ve altında *(alt yeterlik düzeyi)* bulunan öğrenci oranları PISA 2012'de %26,9 iken bu oran PISA 2015'te %44,4'e yükselmiştir. PISA 2015'te OECD ülkelerindeki 1. düzey ve altında bulunan ortalama öğrenci oranı ise %23,3'tür. Bu oran tüm ülkelerde %31,4'tür.

Fen Okuryazarlığında 1. Düzey Ne Anlama Gelmektedir?

Bu düzeydeki öğrenciler, temel veya günlük içerik bilgisini basit bilimsel olgunun açıklamalarını ayırt etmek ve saptamak için kullanabilir. Yardım alarak ikiden fazla değişkeni olmayan yapılandırılmış bilimsel sorgulamaları yapar. Basit nedensel ve ilişkisel bağlantıları saptayabilir ve düşük seviyede bilişsel istem gerektiren grafiksel ve görsel verileri yorumlayabilir ve bilindik, yerel ve kişisel bağlamlarda verilen veri için en iyi açıklamayı seçebilir. Bu düzeydeki öğrenciler, bilindik veya basit bir olgunun özelliklerini ayırt etmek için basit ve günlük bilgiyi kullanabilir. Verideki basit örüntüleri tanımlayabilir, basit bilimsel terimleri ayırt edebilir ve bilimsel bir süreci uygulamak için açık olan yönergeleri takip edebilir.

PISA 2015'de fen okuryazarlığında **5. düzey** ve üstünde *(üst yeterlik düzeyi)* bulunan öğrenci oranları tüm ülkeler için %5,3, OECD ülkeleri için %7,8 ve Türkiye için %0,3'tür. Türkiye için PISA 2015'de fen okuryazarlığında 5. düzey ve üstünde bulunan öğrenci oranın PISA 2012'deki üst yeterlik düzeyinde bulunan öğrenci oranından daha düşük olduğu görülmektedir.

Fen Okuryazarlığında 5. Düzey Ne Anlama Gelmektedir?

Bu düzeydeki öğrenciler soyut bilimsel fikirleri veya kavramları; çok yönlü nedensellik bağlantıları içeren alışık olmadık ve daha karmaşık olguları, olayları ve süreçleri açıklamak için kullanabilir. Alternatif deneysel tasarımları değerlendirmek ve kararlarını doğrulamak için daha karmaşık epistemik bilgiye başvurabilir ve tahminler yapmak veya bilgileri yorumlamak için **teorik bilgiyi kullanabilir**. Belirli bir so-

ruyu bilimsel olarak araştırmanın yollarını değerlendirebilir ve kaynakların da dâhil olduğu veri setlerinin yorumlarındaki sınırlılıkları ve bilimsel verideki belirsizliğin etkilerini saptar.

Bu Arada Fen okuryazarlığı İçin Yorumsuz İki Haber

Akademisyenler, yeni müfredatta evrim konusunun yer almamasına ilişkin görüşlerini Millî Eğitim Bakanlığına raporla bildirdi. Raporda *evrimin okutulmadığı tek ülkenin Suudi Arabistan* olduğunu belirtildi. Hatırlanacağı üzere Millî Eğitim Bakanlığının 13 Ocak'ta görüş ve öneri için halka sunduğu yeni program taslağında, lise son sınıf biyoloji dersinde yer alan "Hayatın Başlangıcı ve Evrim" ünitesi, müfredattan çıkarılmıştı. Evrim konusunu barındıran bu ünite yerini "Canlılar ve Çevre" başlıklı başka bir üniteye bırakmıştı. (http://www.ogretmenlerhaber.com).

Evrim gitti, TÜBİTAK rahat etti. TÜBİTAK evrim meselesini kökünden halletti: TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınları'nın kitap satış arşivinde bulunan ve insanın gelişimini "Evrim Teorisi" ile açıklayan kitapların basım ve satışı durduruldu (14.01.2013, Radikal Kitap Eki).

5. düzey fen okuryazarlığında *"teorik bilgiyi kullanabilir"* denilmektedir. Bir ülkenin eğitim (MEB) ve bilimle (TÜBİTAK) ilgili iki devasa kurumu teoriyi dışlamış, biz, PISA'da öğrencilerin fen okuryazarlığındaki başarısızlık nedenlerini anlamaya çalışıyoruz!.

B) Okuma Becerisi

Okuma becerileri, öğrencilerin yazılı bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerisi üzerinde odaklanmaktadır. PISA araştırmasında okuma becerileri; *"kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması"* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel bilgiyi çözümleme kavramının ve yazılı olanı anlamadan daha ötesine gitmektedir. PISA okuma becerileri kavramı, insanların okuma yaptığı bir dizi durumu, yazılı metinlerin sunulma yollarını (ör. basılı kitaplarda, bilgi notlarında, online forum ve haberlerde) ve belirli bir pratik bilgiyi bulmak gibi fonksiyonel ve sınırlı olandan diğer yapma, düşünme ve varolma yollarını anlama gibi derin ve geniş kapsamlı olana kadar okuyucuların metinlere çeşitli yaklaşma ve metinleri kullanma yollarını kapsamaktadır (Pısa, 2015:22).

Okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır.

Tablo 3

OKUMA

	Seviye 1b	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4	Seviye 5	Seviye 6
Singapur	0.3	16.9	26.2	27.4	14.7	3.6
Hong Kong (Çin)	0.3	18.1	32.1	29.0	10.4	1.1
Kanada	0.4	19.0	29.7	26.6	11.6	2.4
OECD ortalaması	1.3	23.2	27.9	20.5	7.2	1.1
Türkiye	2.3	32.6	21.1	5.7	0.6	0

PISA 2015'de **1. düzey** ve altında *(alt yeterlik düzeyi)* bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'de alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur.

Okuma Becerisinde 1. Düzey Yeterlilik Ne Anlama Gelmektedir?

1a düzey: Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine

getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.

1b düzey: Bu düzeydeki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşina olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okura bilginin tekrarlanması, resim ye da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.

PISA 2015'de **5. düzey** ve üstünde *(üst yeterlik düzeyi)* bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. PISA 2015'de üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır.

Okuma Becerisinde 5. Düzey Yeterlilik Ne Anlama Gelmektedir?

5. düzey: Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşina olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilerine ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.

Ekilen 4+4+4;
Biçileni Prof. Erkut Yorumladı

MEF Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Erhan Erkut, Eğitimde Değişim Konferanslarında PISA 2015 sonuçları hakkında da bilgi verdi. Milli Eğitim Bakanlığının meslek liselerine gereksiz fatura kestiğini belirten Erkut, "Puanı düşüren imam hatipler. İmam hatipler, meslek liseleri kadar iyi olabilseydi puanımız 434 olurdu. İmam hatipler, Anadolu lisesi kadar iyi olsaydı o zaman puanımız 443 olurdu. İmam hatip liselerinin sayısındaki Radikal artış ve 4+4+4 bu sınavda etkisini göstermedi, dolayısıyla PISA sonuçları önümüzdeki 6 yıl daha da düşmeye devam edecek" dedi (Milliyet, 13.12.2016).

Neden Başarılı Olamıyormuşuz!..

A) Şu En En Dezavantajlı Grup

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nden Dr. Bekir Gür'e (10.12.2016, Yeni Şafak) göre düşüşü Türkiye'de 2012-2015 arasında 15 yaş grubunu etkileyen ortaöğretim politika değişikliklerinde aramak gerekir. 2010 yılında başlayan genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülme süreci, 2012'den itibaren hızlanmış ve 2013-2014 yılında tamamlanmıştır. 2014 yılından itibaren uygulanan TEOG yerleştirmeleriyle birlikte, Türkiye'deki bütün öğrenciler TEOG puanları temelinde liselere sıralanarak yerleştirilmiştir. Bir başka ifadeyle, Türkiye'deki bütün liseler en başarılıdan en başarısıza doğru sıralanmaya başlanmıştır. Türkiye 2015'de yaklaşık olarak 2003 puanlarına dönerken, 2003-2015 yılları arasında 15 yaş grubu okullaşma oranları dikkate alındığında, Türkiye'nin en dezavantajlı yaklaşık %20'lik kesimini eğitim sistemine dâhil etmiştir. Bu da azımsanmayacak bir zorluktur. Türkiye PISA 2015 sonuçlarındaki başarısızlığın kökeni, ortaöğretim sisteminde son yıllarda yapılan bu değişikliklerde aranmalıdır.

Yani en dezavantajlı grup dahil edilmeseydi şahane olacaktı (yazara ait).

B) Şu Öğretmenler!

Singapur ne yapıyor? Sadece yüzde 5'lik dilimdeki en başarılı lise mezunları, **öğretmen** olabiliyor. 2010'dan beri üniversiteden eğitim alanında her yıl ortalama 500 mezun veriliyor. Atamada merkeziyetçi bir yapı var. Öğretmen el üstünde tutuluyor. Bakanlık onları mesleki gelişim için teşvik ediyor. Kendini adama, işbirliğine dayalı öğrenme ve profesyonel mükemmellik kültürünün güçlendirilmesi bekleniyor (Önder Öndeş, 18.12.2016, Hürriyet).

Bir önceki PISA 2012'nin de ortaya koyduğu ve başarılı ülkelerin iyi yaptığı fakat Türkiye'nin sıkıntı yaşadığı alanlar var. Bunların başında *öğretmen niteliği*nin artırılması geliyor. OECD'nin sınıf büyüklüğüyle öğretmen niteliği arasında yaptığı karşılaştırmaya göre, eğitim kalitesinin geliştirilmesinde öğretmen niteliği daha etkili. Türkiye'nin bu alanı ele alması gerekiyor. Araştırma temelli ve temel yetkinliklerle birlikte üst düzey becerilere odaklı bir öğrenme için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmeli (Önder Öndeş, 18.12.2016, Hürriyet).

Okul yöneticileri ile yapılan bir araştırmaya (18.01.2016, Haber Türk) göre OECD ülkelerindeki okul yöneticilerinin yüzde 30'u, başarısızlığın nedeni olarak 'öğretmenlerin değişime direnmesini' gösterdi. Türkiye'deki okul yöneticilerinin yüzde 35'i ise bu soruya *'öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması'* yanıtını verdi. Türkiye'deki yöneticilerin yüzde 20'si öğretmenlerin değişime direnmesinin, yüzde 17'si öğretmenlerin derse iyi hazırlanmamasının, yüzde 7'si öğretmenlerin devamsızlık yapmasının, yüzde 2'si ise öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranmasının öğrenmeyi etkilediğini kaydetti.

C) PISA'da Ayşe Teyzeyi Kaybetmek

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Vekili Prof. Dr. Cemil Yücel (16.12.2016, NTV), Türkiye'de eğitim konusunun her zaman öncelikli bir mesele olarak ele alındığını, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın da buna özel önem verdiğini dile getirerek şöyle konuştu:

"Sayın Cumhurbaşkanımız eğitime gerçek anlamda büyük önem veriyor. Bir eğitimci olarak eğitimde gözlemlediğim eksiklikleri söylemek zorundayım. Bir öğrencinin geleceği dört şıktan oluşamaz. Avrupa bunu böyle değerlendirmiş olabilir fakat bizler sokakta top oynarken ziline basıp su istediğimiz Ayşe teyzemizi kaybettik. Haliyle samimiyeti, dostluğu da beraberinde kaybettik. Robotlaştırılıp yüksek puan almak için bayramda babaannesinin elini öpmeye gitmeyen nesilden hayır gelmez. TIMMS ve PISA gibi araştırma kurumları, Türkiye'nin eğitimde geride kaldığını söylüyor. Öz eleştiri yapıp bunu kendilerinin var ettiğini ne zaman anlayacaklar."

D) PISA'da Yazdırın bize, bakın neler oluyor!

"İçine ruh koymak lazım. Dünyanın en zeki, en pratik insanı olan toplumumuzu, gençlerimizi maalesef bu sistemle köreltiyoruz. Eğitim alanında çok fazla gelişmelerimiz var. Yeni okullarımız yapılıyor, kız çocuklarımızın okul devamlılığı sağlanıyor ve eğitim alanındaki harcamalarımız da geçmişten bugüne artarak devam ediyor. Sistemimizdeki tek hata eğitimdeki samimiyeti kaldırıp Avrupa'yı örnek almamız. *Biz Türkler test çözerek değil yazarak anlatmayı severiz. Yazdırın bize, bakın neler oluyor.* Bizim arabamız sağlam fakat inandığımız Avrupa eğitim sisteminin zemini kaygan (Eğitim Fakültesi Dekan Vekili Prof. Dr. Cemil Yücel, 16.12.2016, NTV)."

E) PISA'da 1967 Modelle Yarışmak

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in 2003 ASIP yorumu: Milli Eğitim Bakanlığı alınan kötü sonuçlardan rahatsız olmuş ancak sürdürülmekte olan ilköğretim müfredatı değiş-

şikliğine meşruiyet sağladığı için de memnun olmuştu. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Sayın Hüseyin Çelik PISA'da Türkiye'nin son sıralarda yer almasını beklendik bir durum olarak değerlendirmiş, *"Müfredatımız 1967 model bir müfredattır. Bu uluslararası otobanlarda rakiplerimizle 67 model bir arabayla yarışmaya benziyor"* diyerek adeta eskiyen arabamıza işaret etmiş ve bu sonuçlarla birlikte "müfredat değişikliğinin haklı bir zemine oturduğunu" ifade etmişti.

F) Milli Eğitim Bakanlığı Çalışıyor

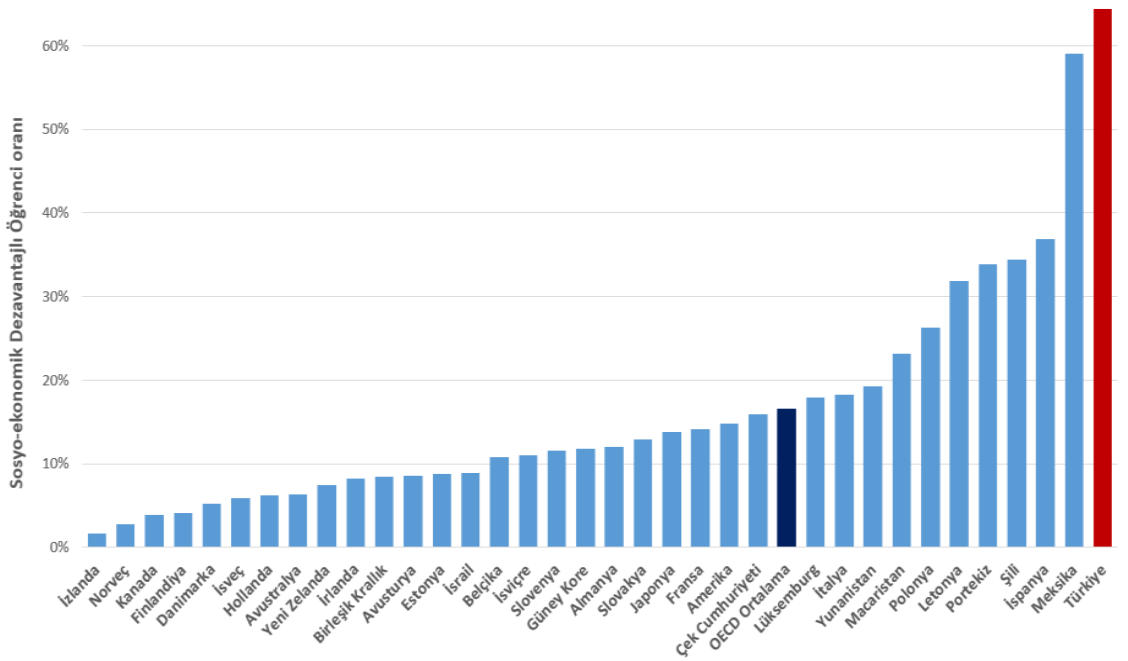
Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Mustafa Hilmi Çolakoğlu, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarında Türkiye'nin 72 ülke arasında 50'nci sırada yer almasıyla ilgili **Eğitim Reformu Girişimi (ERG)** yetkililerinin yaptığı değerlendirmelere tepki gösterdi.

Milli Eğitim Müdürlüklerine yazı gönderen Çolakoğlu, "2017 yılında ERG tarafından tüm birimlerimize gelecek görüşme, veri talebi, işbirliği teklifi, toplantı davetlerine icabet edilmemesini, MEB stratejisinden sorumlu kişi olarak tarafıma yönlendirilmesini önemle arz ederim" dedi. Çolakoğlu, okullara gönderilen yazısının sonuna ise 'not diye ekleme yaparak "Aynı kuruluşun işgal ettiği MEB binası hakkında hukuki işlemler devam etmektedir" ifadelerini kullandı.

Yapılan PISA tartışmalarında ve önerilerinde dezavantajlı grup olmasa, şu öğretmenler gelişmeye direnmeseler ve biraz nitelikli oluverseler, Ayşe teyzemizin elini öpsek, biz Türkler tarih boyunca yazmayı çok severiz; ah bir yazdırsalar, şu arabanın modelini bi yükseltsek görün bakın PISA'yı yapıldığına pişman etmiyor muyuz!

2015 PISA'ya ilişkin tüm bu "tarak" tartışmaları sırasında, raporda yer alan bir adet ***birinciliğimiz*** ve iki adet ***ikinciliğimiz*** göz ardı edilmiştir:

Tablo 4:
OECD ülkelerindeki dezavantajlı öğrenci oranları (%)



1. OCD ülkeleri içinde dezavantajlı öğrenci nüfusu bakımından birinci sıradayız.

Tablo 4'te görüldüğü gibi (sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksi) ESKD puanı -1'in altında kalan öğrenci oranları ile ülkelerin ortalama puanları arasındaki ilişki, OECD ülke-

lerinin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ortalama puanlarındaki değişimin (varyansın) sırasıyla %47'sinin, %52'sinin ve % 56'sının düşük (<-1) ESKD öğrenci oranları ile açıklanabildiğini ortaya koymaktadır (Pısa, 2015:39).

2. Türkiye, OECD ülkeleri içinde kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasılası en düşük ikinci ülkedir (Pısa, 2015:36).

Ailenin zenginliği, çocukların okuldaki performansını etkiler ancak bu etki ülkeler arasında belirgin bir şekilde değişmektedir. Bazı ülkelerin göreceli refahı eğitimle ilgili daha fazla harcama yapmalarına olanak tanırken bazı ülkeler de kendilerini daha düşük bir milli gelirle sınırlandırılmış bulmaktadır. Bu nedenle, ülkeler arasındaki eğitim sistemlerinin performansını karşılaştırırken, ülkelerin milli gelirini göz önünde bulundurmak önemlidir (Pısa, 2015).

3. Türkiye, OECD üyesi ülkeleri içinde öğrenci başına yapılan toplam harcamada en düşük ikinci ülkedir (Pısa, 2015:38).

Bu ilişki, OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ortalama puanlarındaki değişimin (varyansın) sırasıyla %35'inin, %40'ının ve % 39'unun öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı ile açıklanabildiğini ortaya koymaktadır.

OECD ülkelerinin ortalama puanları ile öğrenci başına yapılan harcama miktarı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da eğitim kurumlarındaki harcama arttıkça ülkelerin ortalama puanlarının artacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci başına görece düşük harcama yapan ülkelerin puanları yorumlanırken bu husus göz önünde bulundurulmalıdır (Pısa, 2015).

Eğitim ve İktidar

Tarak tartışması sırasında gözden kaçırılan bir başka konu da eğitim – iktidar ilişkisidir. Eğitim, her zaman iktidarların kendi iktidarlarını sürekli kılmak için öncelikli olarak müdahale ettikleri kurumsal araçlarından birisi olmuştur. Eğitim, iktidarın kendi dünya görüşünü, yaşam biçimini geniş kitlelere öğreterek ya da müfredat programları yoluyla dayatarak, toplumsal ilişkileri, kendi varlığını sürdürecek şekilde yeniden düzenlemenin bir aracıdır.

Bir ülkede eğitimin laik ve bilimsel olup olmadığını anlamak için, siyasetin eğitime müdahale oranı bakmak yeterlidir. Siyasetin eğitime müdahale oranının en büyük göstergesi ya da ölçütü ise, bu ülkelerin eğitiminde *"sürekli" ve "köklü!"* değişiklikler yapılıyor olmasıdır. Bu nedenle *"Eğitim yap-boz tahtasına döndü"* cümlesi çok sık duyulur. Onlar için eğitim bir amaç değil araçtır.

Bu nedenle de PISA sonuçları, gelişmemiş ülkelerin iktidarları için çok da dikkate alınacak, üzerinde uzun uzun tartışılacak veriler değildir. Onlar zaten istikametlerini farklı yönde belirlemişlerdir.

Nasıl Bir Nesil Yetiştirmek İstiyoruz?

Bir kere bu sorunun cevabını PISA'da arayamayız. Eğitimi tamamen siyasallaşmış bir ülkede öğrencilerin okuma yeterlilik düzeyinin 6. düzeyde olması istenmez. 2015 PISA'ya göre *"6. düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir."*

Şöyle bir nesil hayal ediniz. Eğitim sisteminden geçmiş vatandaşlar, okuduğu gazetede, seyrettiği televizyonda anlatılanlara hemen inanmıyorlar; kendi gerçek yaşamları ve yaşadıkları ile anlatılanlar arasındaki farklılıkları; söylenenler ile yapılanlar arasındaki tutarsızlıkları görebili-

yorlar; yeterli bilgi ve eleştirel bir gözlem sonucunda değerlendirmeler yapıp, akılcı karar verebiliyorlar…. (böyle bir nesil ister misiniz?!)

Biz nasıl bir nesil yetiştirmek istiyoruz? DİNDAR

Karar Gazetesinden Mustafa Çağrıcı'nın (14.12.2016) kaleme aldığı *"PISA Raporunun Düşündürdükleri"* başlıklı köşe yazısı PISA'da asıl hedefi göstermektedir: **Biz nasıl bir nesil yetiştirmek istiyoruz?** Kendi alanımla ilgili olarak mesela "**Dindar bir nesil yetiştirmek istiyoruz**" denildi. Aslında bu doğru bir hedeftir. Gelişmiş ülkelerde -görünüşte farklı da olsa- böyle bir hedef gözetilmektedir. Tamam ama bizde **dindarlığın ne olduğu** konusunda bir mutabakat yok ki! Herkesin zihninde ve hayatında farklı bir **"dindarlık"** var. *Çağrıcı'ya göre* ***çare***: "Çağdaş Müslümanın ruhuna huzur, ahlâkına nezaket, hayatına rahat, toplumuna barış, geleceğine ümit kaynağı olacak insan ve **dindar modeli**" üreten bir eğitim felsefesinde mutabakat... Türkiye bunu başarabilecek birikime sahiptir. Bunun ilk başlayacağı yerlerden biri de **ilâhiyat fakülteleri** olmalıdır.

PISA'da Ne Yapmalıyız Sorularının Anlamsızlığı: Ne Yaptık?

Eğitimin dini kurallar çerçevesinde şekillendirilmesi için yıllardır yapılanlar, Eğitim Sen tarafından hazırlanan raporda şöyle sıralanıyor (Aydoğan 2016, Eğitim Sen Yayınları):

1. Felsefe, bilim derslerinin sayısı azaltıldı.
2. Otizmli çocuklara 2010'dan itibaren zorunlu din dersi getirildi ve en çok ihtiyaçları olan beden eğitimi ders saati azaltıldı.
3. Okul öncesinde, hatta kreşlerde fiilen dini eğitim verilmeye başlandı.
4. Eğitimde 4+4+4 dayatmasıyla 'dindar' ve 'itaatkar' nesil yetiştirme hedeflendi. Bütün okulları imam hatibe çevirmeye çalıştılar.
5. Zorunlu din dersi ve 'zorunlu seçmeli' din dersleri dayatıldı.
6. Reşit olmayan kız çocuklarına başörtüsü uygulaması getirildi.
7. İmam hatiplere ayrıcalık tanındı. İmam hatip sayıları arttırıldı. Normal okullarda imam hatip sınıflarının açılması sağlandı.
8. MEB Diyanet dini vakıflar iş birliği üzerinden imzalanan protokollerin sayısında ciddi artışlar yaşandı. Çeşitli projeler kapsamında okul öncesi ve ilkokul öğrencileri camilere götürüldü, Kutlu Doğum Haftası etkinliklerine katılmaları zorlandı, okullarda dini içerikli yarışmalar arttırıldı.
9. Eğitim bilimi ve çocukların sağlıklı gelişimi açısından büyük önem taşıyan karma eğitim uygulaması açıkça hedef haline getirildi. İmam hatip liselerinde ve bazı lise türlerinde fiilen karma eğitim kaldırıldı.
10. 19. Milli Eğitim Şûrasında eğitimi ve toplumu dinsel kurallara göre biçimlendirme anlamında son derece tehlikeli ve eğitim sistemi açısından sakıncalı kararlar alındı.
11. İlk ve orta öğretim kesintili 12 yıla çıkarıldı (4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise); kesintili yapılmasının yarattığı olanakla açık lise uygulamasına geçilerek kız çocukların 14 yaşından itibaren okullardan uzaklaşması sağlandı.

Sonuç: 2023'e Kadar Fazlalık Ders Tespit Edildi

1 milyon öğretmen adayının atama beklediği, ancak sadece 100 bininin istihdam edileceğinin ortaya çıkmasının ardından, 2023'e kadar ihtiyaç olmayan 20 öğretmenlik alanında atama yapılmaması belirlendi. Hürriyet'ten **Nuran Çakmakçı**'nın (07.02.2017) haberine göre, **en çok 'fazlalık' felsefede.** Felsefede 1594 öğretmen şimdiden ihtiyaç fazlası duruma düşmüş bile.

Hayır!... Hayır!... Hayır!...

O tarak benim… O tarak benim…Hayır!... benim…

Cesaret ve Kararlılığın Sembolü Saadet Öğretmen ile Söyleşi

Yasemin Tezgiden CAKCAK

Saadet Özkan isimli öğretmen Mayıs 2014'te İzmir'in Menderes ilçesi Sancaklı köyü Ahmetçik İlkokulu'nda çalıştığı dönemde okul müdürünün kız öğrencilere cinsel istismarda bulunduğundan şüphelenerek müdür odasının kilidini bozmuş ve müdürün 8 yaşlarında 6 kız öğrenciye cinsel içerikli film izlettiğinin ve istismarda bulunduğunun açıklığa kavuşmasını sağlamıştı. Tacizci müdür 1,5 yıl tutuklu kalmasının ardından salıverilmişti. Ancak Saadet Öğretmen'in çabaları sonucu baro, kadın dernekleri ve sendika temsilcilerinin de verdiği destekle söz konusu müdür Haziran 2016'da yapılan duruşmada yeniden tutuklandı. Dava sürecinde birçok engelleme girişimiyle karşılaşan, olay sonrası trafik kazası geçirip 6 ay yatağa mahkum olan, bu durumu açığa çıkardığı için kendisine "suçlu" muamelesi yapılan Saadet Öğretmen Mart 2017'de ABD Dışişleri Bakanlığı'nın verdiği Uluslararası Kadınlar Cesaret Ödülü'nü Melanie Trump'tan aldı. Gösterdiği büyük cesaret ve kararlılıkla birçok eğitimciye esin kaynağı olan Saadet Öğretmen Eleştirel Pedagoji dergisinin sorularını yanıtladı.

Eleştirel Pedagoji: *Daha önce verdiğiniz bir söyleşide istismarı nasıl fark ettiğinizi açıklarken öğrencilerin içlerine kapandıklarını, kimi zaman da ortadan kaybolduklarını gördüğünüzü söylüyorsunuz. Türkiye'de öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına yönelik istismarı tespit etme ve ihbar etme konusunda bir eğitim verilmediğini düşünürsek bu süreçte kendi yolunuzu kendi kendinize bulduğunuz anlaşılıyor. İstismara yönelik sizde şüphe uyandığında ne yaptınız? Durumu tespit ve ihbar etmek için nasıl bir süreç izlediniz?*

Saadet Özkan: Beni en zorlayan bu konu ile ilgili biz öğretmenlere hiçbir eğitim verilmemiş olması. Kendi aldığım eğitimlerden faydalanmış olmam çocukların şansıydı. Okul müdüründen şüphelendiğimde durumun doğruluğundan emin olmaya çalışmanın bir hayli zaman kaybettirdiğini düşünüyorum. Okuldaki öğrencilerin eğitim seviyelerindeki düşüklük durumun vahametini gösteriyordu. Öğrencilerin yaşadığı travmayı anlamak için bu konu ile ilgili birçok yayını okumak zorunda kaldım. Çocukları gözlemlemek ve onların güvenini kazanmış olmak durumu tüm gerçekleri ile ortaya çıkarmamda etkili oldu

Eleştirel Pedagoji: *Biat kültürünün içine doğduğumuz ve o şekilde toplumsallaştırıldığımız düşünülürse sizin o kapının kilidini bozarken gösterdiğiniz cesareti ve sonrasında gösterdiğiniz kararlı duruşu göstermenin hiç kolay olmadığını düşünüyorum.*

Bu cesareti ve gücü nasıl ve nereden bulduğunuzu düşünüyorsunuz?

Saadet Özkan: Ben hayata dair başarı öykülerini, ilham veren değişim kitaplarını okuyan, hemen hemen hiç televizyon izlemeyen dünya sevgisi yoğun olan bir insanım. Çocukluğumda da hakkını savunan bir çocuk olduğumu söylerler ... Bu korkunç durumdan emin olduğumda adaletin yerini bulması isteğim ana hedefim oldu. Başıma gelecek olanları düşünmek bile istemedim. Olay yaşandığı dönemde 9 yaşında olan oğluma uzun uzun baktığımı hatırlıyorum ... Onun karşısına ilerde çıkacak ve seveceği kadın bu kızlardan biri olabilirdi ... Toplumda oluşmuş bir yaraya duyarsız kalamayız ... Cesaret ve gücü nereden buldunuz kısmına gelince yanlış giden bir duruma dur demeli ve susmamalıyız ...

Eleştirel Pedagoji: *Bir söyleşide o zamana kadar pedofili ile ilgili pek bir şey bilmediğinizi söylemişsiniz. Son dönemde ardı ardına gelen çocuk istismarı haberleri nedeniyle şimdi pedofiliye aşina olmak zorunda kalmış olsak da böyle bir durumda eğitimciler olarak neler yapmamız gerektiğini bildiğimizden pek emin değilim. Ne yapılması gerektiğini yaşayarak öğrenen bir öğretmen olarak benzer bir durumla karşılaşan öğretmenlerin neler yapmasını önerirsiniz?*

Saadet Özkan: Pedofili vakaları ile ilgili ne yapılmalı! Biz öğretmenler eğitim sisteminde genellikle tek yönlü eğitim alıyoruz, farkındalık çalışmaları, değişim programları, kişisel gelişim eğitimlerine ihtiyaç var. Öğretmenlerin bu konuda sertifikalandırılması ve böyle bir durumda ihbar zorunluluğu getirilmeli. Öğretmenleri güvence altına almalıyız, kaybedeceklerinin hesap kitabını yapan insanlar susarlar ve vicdanlarını sustururlar ...

Eleştirel Pedagoji: *Öğrencileriniz ile bir öğretmenin konuşmakta en çok zorlanacağı şeyleri konuştunuz ve önceki öğretmenlerinden farklı olarak durumu sizinle paylaşmalarını sağladınız. Onların size güvenerek kendilerini açmalarını nasıl başardınız? Onlarla öncesinde, bu süreçte ve sonrasında nasıl iletişim kurdunuz?*

Saadet Özkan: Öğrencilerimin güvenini sağlamış olmam onlara rol model olmakla alakalı. Ben kişilik yapısı olarak gözlemci ve neşeli bir insanım, dersten sonra öğretmen odasına kapanan bir insan olamazdım. Çocuklarla futbol oynadığımı, oynadıkları oyunlarda çocukluğuma geri döndüğümü hatırlıyorum, onların gözündeki ışık bizlerin dünyaya bakışını değiştiriyor. Bu mesleği sadece para kazanmak için yapacak olanlar en baştan vazgeçmeli. Bu süreçte ve sonrasında yaşanan süreçte velilerle diyalogum hep iyiydi. Ben okuldan sonra veli ziyaretleri yapıp köyde çok sevilen bir öğretmen oldum. Olayın sonrasında köy kahvesine gidip tüp babalara konuşma yaptım onların gözyaşlarını gördüm, onlara yalnız olmadıklarını anlattım ve çocuklarına sahip olmalarını sağladım.

Eleştirel Pedagoji: *Yine bir söyleşide bu süreçte çok yalnız kaldığınızı, çevrenizdeki birçok kişinin vazgeçmenizi söylediğini anlatıyorsunuz. Bu yalnızlıktan nasıl kurtuldunuz? Size destek olan meslektaşlarınız oldu mu? Baro, kadın dernekleri ve sendikaların desteğini almanız uzun mu sürdü?*

Saadet Özkan: İnsanların üzerinde bu konu ile ilgili bir korku oluşmuş. Görmedim, duymadım, bilmiyorum görev yerimi değiştirip kurtulayım. Bu olayı ortaya çıkarmış olup sisteme karşı çıkmış olmam sistemde başlangıçta yalnız kalmış olmama sebep ol-

sa da, sonrasında kendim gibi insanları bulmama sebep oldu. Asıl ana unsur yaşanan bu cinsel istismar durumunda beni arayıp tehdit edenler umurumda bile olmadı, yakın çevresi beni arattırdığında, öğretmen dostları üstü kapalı tehdit ettiğinde onların davada bu şahıstan yana tanık olmalarını istedim ... Hepsi teker teker kayboldu. Olay hiç derinleştirilmedi ... Bu yaşanan vahim durumda adaletin sağlanması için Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonuna ve İzmir Barosu Çocuk Hakları komisyonuna ulaşmış olmam olayın seyrini değiştirdi. Ama buralara gelene kadar dostlarım ve ailemin maddi, manevi verdiği destek çok daha büyüktü. Bizler maddi kaynaklarımızı biraraya getirerek çocukların rehabilite edilmesini sağladık ...

Eleştirel Pedagoji: *Olay açığa çıkınca öğrenci velilerinin tepkisi nasıl oldu? Sizi desteklediler mi, onların aralarında davadan vazgeçmenizi isteyenler oldu mu?*

Saadet Özkan: Öğrenci velilerim çocuklarının aslında çok önceden onlara yaşadıkları cinsel istismarı anlatmaya çalıştıklarını anladılar. Büyük bir yıkım yaşadılar, babalardan biri tamamen yıkılmıştı. Köy tarafından baskı yaşamamaları ve bilinçlendirme çalışmaları yapılması için Ram Ekibinin devreye sokulmasını sağladık. Bunu sağlamak için bile zorlu süreçlerden geçtik. Veliler ile diyaloğumu hiç kesmedim. İzmir Barosu Kadın Hakları Komisyonu ile saha çalışması yaptık daha sonrasında psikolog arkadaşlarımla köye giderek annelerin güçlenmesini sağladık.

Eleştirel Pedagoji: *Gösterdiğiniz duruş birçok çocuk için kurtarıcı oldu, birçok kişiye de esin kaynağı oldu. Bu süreçte Cesaret Ödülüne de layık görüldünüz. Öte yandan bu olayın ardından hem kaza geçirdiniz, hem işinizi kaybettiniz. Yani bu kararlılığın neticesinde kişisel olarak ağır bir bedel de ödemiş oldunuz. Taciz vakalarını ortaya çıkaran başka öğretmenlerin de değişik baskılara maruz kaldıklarını, hatta görev yerlerinin bile değiştirildiğini duyuyoruz. Bir suçu ortaya çıkarıp, suçlu muamelesi görmek nasıl bir şey?*

Saadet Özkan: Benim için sonuç önemli. Bu olaya hep şu felsefe ile baktım. Kaybetmekten korkanlar değil mücadele edenler kazanırlar. Kaybetmiş olsaydım bugün bu röportajı yapıyor olmazdık.

Eleştirel Pedagoji: *Çocuklara yönelik ihmal ve istismarı durdurmak için kat etmemiz gereken uzun bir yol var. Sizce farklı kurumlarda görev yapan eğitimciler (öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, veliler, akademisyenler) olarak işe nereden başlamalıyız?*

Saadet Özkan: Tek bir yolu var Ulusal Çocuk İttifakı kurmak. Bu benim projem ve değişimi başlatacak hayalim. Suçlulara öfke ile yönelmek yerine enerjimizi çocuklara yöneltmeli ve onları koruyucu tedbirler almalıyız ... Bu projenin içinde değişimi başlatacak her şey var.

Eleştirel Pedagoji: *Sizi cesaretinizden dolayı bir kez daha kutluyor, sorularımızı yanıtladığınız için çok teşekkür ediyoruz.*

Cahilliğin Normalleştiği Zamanlarda Eleştirel Düşünme

Henry GIROUX*

Düşüncenin içi boşaltıldığında ya da saf duygular lehine düşünme küçümsendiğinde topluma ne olur? [1] Politik söylem köprü görevi görmek yerine sığınağa dönüşürse ne olur? Ahlak ve maneviyat yarıküreleri vahşi pazar rasyonalizminin salt araçsallığına kapılırsa ne olur? Çoğu insan için zaman bir külfet ve hayatta kalmak da itibarlı bir yaşam sürmekten daha önemli hale gelirse ne olur? Ülke içi terör, kullanılmaya hazır olma hali ve toplumsal ölüm toplumun yeni kılavuzları ve tanımlayıcı özellikleri haline gelirse ne olur? İçinde bulundukları düzenden dolayı yoksulların kendisini suçlayan ve bu mahcup edici kültürden zevk alan "para piyasası" tarafından yönetilen toplumsal düzene ne olur? [2] Yalnızlık ve tecrit tercih edilen toplumsallık biçimi olursa ne olur? Yönetimler özel silolarına çekildiğinde ve kişisel acıları daha geniş toplumsal sorunlarla birleştirmeyi bıraktığında yönetimlere ne olur? Toplum hıza ve aşırı uyarılmaya bağımlı hale gelince ne olur? Toplumun ana ilkeleri şiddet ve cahillikse o ülkeye ne olur? Olan şey demokrasinin sadece bir ideal değil aynı zamanda gerçekliğini kaybetmesi ve bireysel ve toplumsal temsilciliklerin şiddetin daha fazla görünen parçası ve matriksi olan silahı haline gelmesidir. [3]

Bu tür bir şiddete katkıda bulunan ve onu normalleştiren güçler atıfta bulunamayacak kadar yaygındır, ama bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: şöhret kültürünün absürdlüğü, azgın tüketiciliğin kötü etkisi, öğrencilerin yaratıcılığını öldüren devletin meşrulaştırdığı baskıcı pedagojiler, hızlandırılmış zamanın hayallere yer bırakmadığı aciliyet kültürü, eğitimin eğitmeye indirgenmesi, anaakım medyanın reklam, propaganda ve eğlenceye dönüştürülmesi, aşırı yoksulluk ve işssizlikten çürüyen okul sistemine ve yoksul azınlıktaki gençliğe karşı açılan savaşa kadar bitip tükenmeyen birçok probleme sadece piyasanın çare bulabileceğini iddia eden bir ekonomik sistemin ortaya çıkışı, devlet sırlarının ve korku üreten gözetleme halinin yaygın kullanımı ve beyin uyuşturan şiddet gösterisinden başka hiç birşey üretmeyen Hollywood. Tarihsel hafıza Disney eğlence parkından hoşlanmaya kadar indirgenmiş ve anlık memnuniyet kültürü toplumsal unutkanlığın yeni düzeylerini üretmeye kitlenmiştir.

Son on yılda Donald Trump ve Hillary Clinton'dan (bir milyarder ve bir milyoner) öğrendiğimize göre, doğruları alt üst etmeye ve gücün işleyişini gizlemeye hizmet eden cahillik otoriterliğin DNAsıdır. Gönüllü cahillik Noam Chomsky'nin "aptal parti" nin yükselişi olarak adlandırdığı ve "aptal bir ulus" yaratmak için aralıksız olarak çalışan normalleşmiş bir politik araç ve halk pedagojisi biçimi haline gelmiştir. [4] Trump, tabi ki, aptallığın moda olduğunu ve daha yay-

---

***** Çeviri: Dilara Clarkson & Düzelti: Nurcan Korkmaz
http://www.counterpunch.org/2016/09/30/thinking-dangerously-in-the-age-of-normalized-ignorance/
adresinden özetlenerek çevrilmiştir.

gın bir kültürde kemikleştiğini kanıtlarken Hillary, örneğin Goldman Sachstaki arkadaşlarının ve finansal elitlerin diğer üyelerinin vergilerini arttıracağını söyleyerek, gerçekten küçümsediği politikalara destek aradığını söyleyerek samimiyetsizlik eğiliminden çıkar sağlamaktadır. "Wall Street bankalarına ve yatırım şirketlerine yaptığı konuşmalarla milyonlarca dolar kazanan ve Goldman Sachsa yaptığı bir seri konuşma için 675.000$ alan" bir kadının bu konuşmaları hiç inandırıcı gelmiyor. [5] Burada radikal yaratıcılıktan ya da bu anlamda bir gerçeklikten eser yoktur. Burada var olan sadece aptallık ve kaytarma politikası ile yozlaşmış, kısıtlanmış ve sayrıklaşmış politik anlayışların kutlanmasını destekleyen bir medya gösterisidir.

Üretilmiş cahillik aynı zamanda kaynakların yağmalanmasına ve sermaye birikimini kutsal nimet olarak tanımlamalarına izin vererek finansal elitlerin yozlaşmasını görünmez kılmaktadır. Daha da kötüsü var. Açgözlü baştan çıkarıcılığıyla sonsuz tüketim ve ıskartaya çıkarma rejimi ile boş memnuniyet kültürünü teşvik eden metalaşmış şirket odaklı hayalgücünü yok eden makinadan yardım alan üretilmiş cahillik. Amerikan toplumu şu anda Hollywood filmlerinden ve video oyunlarından anaakım televizyon, dergi, haber ve sosyal medyaya kadar yayılan hayal gücünü yok eden metalaşmış makinaların istilası altında. Bu hızla ve sansasyonla zenginleşen sıkıcı makinalar çoğunlukla halk söyleminden ve hafızasından örgütlü güçsüzlük ve yaygın bireysel acı olarak adlandırılabilecek yapısal, sistematik ve toplumsal güçleri silen, toplumsal unutkanlığı teşvik eden, dikkat dağıtan cahillik istasyonu olarak işlev görmektedir. Yoksulların, işsizlerin, "her yıl nezarethane ve hapishane dögüsünde yer alan yaklaşık 11 milyon Amerikalı"nın, siyahi gençlerin, göçmenlerin, ekolojik felaketlerin, sınıf savaşlarının, devlet destekli terör eylemlerinin, polis devletinin yükselişini ve savaş devletinin yükselişinin varlığını ortadan kaldıran yok oluş polikalarının özü budur. [6] Toplumsal ölümün makineleşmesi hızlandıkça, Amerikanın çoğu değerli yatırımı, gençliği de yok olmaktadır. Fox News gibi hayal gücünü yok eden makinalar gençlerin artık uzun dönem yatırımı ve onların demokrasi metinlerinin içerisinde yer alma çağrılarını reddeden toplumda bir sosyal yatırım olmadığını netleştirir. Böyle olunca da, gençlere karşı yürütülen savaş aslında geleceğin yok edilmesidir, en azından herhangi bir alternatif geleceği ve bir görüşte toplanmaya davet edebilecek olan hayal etme nosyonunu yok etmektir. Genç insanların çok azının iyi bir işe sahip olduğu sonsuz belirsizlik ve borç bataği; kariyer yapamadıkları işlerle karşı karşıya kalmaları ve tecrit çaresizlikle birleşince genç insanların politika için ayıracakları zamanları kalmıyor çünkü onlar politik mücadele içine girmekten ya da farklı bir gelecek hayal etmekten daha çok hayatta kalmayı başarmakla ilgileniyorlar. Aynı zamanda, işsizler ordusu ya da yeterli derecede çalıştırılmayanlar, azalan ücretler, sosyal provizyon sarmalına yakalanmışlardır ve kendilerini sürekli artan bir öfke ve korku çemberinin içinde bulurlar. Bu gibi durumlarda, ekonomi ve toplumsal adalete bağlı olan politikanın içi boşaltılırken düşünme ve bilinçli hareket daha zorlaşır. Dahası, politika pişmanlık duyulmayan ırkçı ve nefret söyleminin hakimiyeti altına girdiğinde zehirlenir ve Trump kampanyasında sergilenir. Bu kızgınlıktan faydalanmak ve bunu yaratan gerçek problemlerden uzaklaşmak yeni otoriterliğin yükselişinde ana senaryo haline gelmiştir. Bu zehirli söylem Trump ve yobazlarının üstünlük yanlısı sihirli sözleri ile Hillary Clinton ve vahşi neoliberalizmi özgürlük, seçenek ve milita-

ristleşmenin erdem olduğu gibi sahte iddialarıyla birlikte kucaklayan finansal elit destekçilerinin aldatıcı sözleri arasında hız kazanmakta ve artmaktadır. Özrün yer almadığı, otoriterliğin çeşitli biçimlerde hüküm sürdüğü bir seçimde demokrasinin idealleri ortadan kayboldukça sivil ölüm sergilenmektedir. Tehlikeli düşünme ve medeni cesaretle hareket etme azaldıkça devlet şiddeti ve sessizlik Amerikan halkının yaşamında politik yaşamının kenarlarından merkeze yayılan neo-faşist hareketleri üreterek artan otoriter politikanın baskın sicili haline gelmiştir.

Zalimlik kültürünün sembolik şiddeti ve cezalandırıcı devletin maddi şiddetine karşı hayatta kalmak için çabalayan nüfusun elemanları arasında güçsüzleştirme ve sessizleştirmeyi teşvik eden güçler arttıkça trajedi Amerikan toplumunda yaygın olarak görülmektedir. Bireyin dayatılan susturma ya da devlet baskısı sonucu sesini kaybetmesi muhalefeti zayıflatır ve Amerika yeniden büyüten red diliyle konuşan dogmacılığın baştan çıkarıcılığına kapıları açarken beyaz milliyetçiliğini ve ırksal saflığın kodlanmış kelimelerini övmektedir. Trump'ın kanun ve nizam kavramını desteklemek için ırkçı profili empoze etme çağrısı başka nasıl açıklanabilir.

Tehlikeli olmayan düşünme, biçimselliğin madde, tiyatronun politika üzerindeki zaferinin ve ve politikanın şöhret kültürüne dönüşmesinin ilk adımıdır. Düşünmeyi red etme sessizleştirme yönteminin hizmetinde kullanılır ve bu da güçsüzleşmenin bir başka göstergesidir. Bu ahlaki ve politik boşluk içerisinde korku-tellalığı ve devlet baskısının tehditlerini ima eden görüntüye bürünmüş kodlar, retorik ve beyaz üstünlüğü artış göstermektedir. Bu noktada duygular mantıktan daha önemli hale gelir, fikirler gerçekliğini kaybeder ve tarihi hafıza, örgütlü tartışma ve eleştirel düşünceyi red etme davranışı gerekçeye dönüşür. Hayal etmek artık sağduyunun taleplerine meydan okumaz. Ana akım medyada, "inkar edilmez sessizlik talebinin kabulüne" teslim olan konuşan kafaların bunaltıcı öykünmelerinden bilgi alınarak yalanların sonsuz ve özür dilemeksizin yaygınlaşması ratingleri besler. [7] Böyle bir ortamda en azından sağduyu olarak teşhir edilen fikirleri üreten, dağıtan ve yayan resmi medya ekipmanlarında olayın gerçekliği halkın tartışmasına ya da bilgili yargıya açık değildir. Sonuç olarak, herşey cahilliğin gölgesinde ve politik ve ahlaki umarsızlığın belirsizliğinde kalır.

Amerikalılar tehlikeli düşünmenin hayati önem taşıdığı tarihi bir an yaşamaktadırlar, çünkü bu düşünme soruları değiştirme gücüne sahiptir, tarihi ve ilişkisel içerikleri sunan araçları ve "insan yaratıcılığının sınırlarını zorlamayı" sağlamaktadır [8] Stuart Hall'un "büyütme ölçeğini değiştirmek için. " "..... 'gerçeğin' açıkça sunduğu kafa karıştıran yapısını bozmak ve başka yol bulmak için" tehlikeli düşünmede ısrar etmesi çok önemli. "Bu aynı mikroskop gibi ve kanıtlara mikroskoptan bakmadığın sürece, gizli ilişkileri göremezsin." [9] Bu durumda, düşünce "sağduyunun devam etmesi, egemenlik stratejilerinin bozulmasına" müdahale edebildiğinde düşünme kapasitesi tehlikeli boyutlara ulaşabilir ve değişim stratejilerinin teşvik etmek için işe yarayabilir. [10]

Adorno'nun gözlemlediği gibi, bu tür düşünce "dar görüşlülüğün ne olmadığını- ve sağduyunun kesinlikle ne olduğunu temsil eder." [10] Bu itibarla, tehlikeli düşünme kendi anlayış ve gerçekliğinde sadece analitik değil aynı zamanda kendi prensiplerini ve daha geniş toplumda politik bireye musallat olan o zehirli kökten tutuculuğu incelemek için her zaman gerekli olan bireysel ve sosyal üslubu kullanarak hem eleştirel

hem de yıkıcıdır. Michael Payne'in gözlemdiği gibi, telikeli düşünme (ya da bu durumda eleştirel teori) "düzen dilindeki eğilim" olmaktansa imaya, diyalog dilinin eğilimine ve diğer pozisyonlara açık olmalıdır.[12] Tabi ki bu, tehlikeli düşünmenin eylemin gerçekleşmesini garanti edeceği anlamına gelmez ancak aynı zamanda kendini bu düşünceden uzaklaştıran herhangi bir eylemin başarısız olacağı kesindir.

Yaygara, öfke ve kontrolsüz duyguların halk söylemini şekillendirdiği bir dönemde özdönüşüm yükümlülük haline gelir ve eleştirel düşüncenin "bireylerin kendi duyularının üzerine yükselmesi ve gerçekleri ayırt etmesi" olarak işlev gören ilksavı bastırır.[13] Salmon Rushdie tehlikeli düşünmeyi amacı "sınırları aşmak ve risk almak ve zaman zaman dünya görüşümüzü değiştirmek" olan politik gerekliliğin bir çeşidi olarak görmekte haklıdır.[14] Hannah Arendt'in belirttiği gibi, dikkatli olmak, eleştirel ve yansıyan düşünce becerisi, radikal değişim için bir temel ve demokrasinin işleyişi için bir gerekliliktir. Bir başka deyişle, bu düşünce tarzına diyalog, tartışma ve muhalefetin zenginleşmesinde yer açan gelişmiş toplumlar eleştirel olarak okuryazar ve aktif olarak faaliyette bulunan yurttaşların yetiştirilmesi için gereklidir.

Maalesef, tehlikeli olmayan düşünme ideolojik politik bölünmenin ötesine geçer. Örneğin, Amerika'da direniş ögelerinin bazılarını ele geçiren yeni bir tarihi ve sosyal unutkanlık söz konusudur. Çoğu yenilikçi, Vietnam Savaşı ve Siyahlara Özgürlük hareketi karşıtlığından 60'lardaki radikal feminist ve gay hakları hareketine kadar olan gerçek değişime yönelik önceki eylemlerden aldığımız dersleri unutmuş gibidir. Yaygın kaynaklarıyla insanlara tarihi miras yaratma, kitle hareketi geliştirme ve bilinç yükseltme pedagojik görevini ciddiye alma olanağı sunan bir öğrenme kaynağı olan tarih düşüşe geçmiştir. Çağdaş politikanın gereğinden fazlası çoğunlukla aracıyı söylemlerine indirgeyerek çok daha kişiselleşmiş ve travmaya dönüşmüştür. Bu tarihi direniş mirası onların politikalarını münferit politik konuların kısıtlamalarının içerisindeki güvenlik ve kabullenme çağrıları ile sınırlandırmadı. Onun yerine, kapitalist ve diğer otoriter toplumların radikal değişimini gerektirdi. Dahası, toplumun tümünü anlamanın altında tahakküm gerçeğinin yattığının ve farklı konuların birbirlerine nasıl bağlı olduğunun farkına vardılar. George Monbit bu konuyu neoliberalizmle özdeşleştirilmiş çeşitli krizlere, sanki kendi başlarına ortaya çıkmış gibi cevap veren tartışmalara karşı çıkarak örnekliyor - neoliberalizmin anonimliğine katkıda bulunan bir cevap olarak. Bunu şöyle ifade ediyor:

Onun anonimliği hem kendi semptomu hem de kendi gücünün sebebidir. Farklı krizlerde çok büyük roller oynamıştır: 2007-08 deki mali kriz, Panama Belgelerinde sadece göz ucuyla gördüğümüz zenginliğin ve gücün denizaşırına yollanması, halk sağlığı ve eğitiminin yavaş yavaş çökmesi, yeniden canlanan çocuk yoksulluğu, yalnızlık salgını, eko sistemin çöküşü, Donald Trump'ın yükselişi. Ama biz bütün bunlara sanki tek başlarına ortaya çıkmış gibi tepki veriyoruz, hepsinin aynı uyumlu felsefeden - adı olan bir felsefeden- harekete geçtiğinin ya da alevlendiğinin farkında olmadan. İsimsiz hareket etmekten daha büyük güç ne olabilir ki?[15]

Bağlantıyı kesme politikası, kitlesel toplumsal hareketlerin, kişisel olarak çökertilen bir politikayla zayıf düşme riski taşıması ile daha da kötüleşir. Örneğin, çok sayıdaki yenilikçi için kişisel acı travmaya odaklanan içeri

çekilme anlamına gelir. Robin Kelley, "travma ile başetmek yapısal ırkçılığın parçalanmasını gerektirmez" ve daha önemlisi "ezme, baskı ve boyun eğdirmenin" PTSD (posttravmatik stress bozukluğu), mikrosaldırganlık ve tetikleyici gibi kelimelerle" değiştirildiğine dikkat çekerek bir ihtarda bulunur.[16] Kelly kişisel acının görmezden gelinmesini ileri sürmez. Bunun yerine, "bütün sıkıntının 'kişisel travma' olarak gösterilmesine karşı" bizi uyarır. [17]

Bu durumda kişisel travma ırkçılıktan, cinsel tacizden ve farklı biçimlerdeki diğer gizli ama ahlaki ve politik olarak kabul görmeyen alanların meşru olarak adlandırılmasıyla başlayabilir. Ve en iyi haliyle, bu tür bir politika politik eylemciliğe giriş olarak işlev görür; ama sonuçtan daha çok, daha az savunulabilir bir başlangıç haline geldiğinde uygulanabilir her radikal politik kavramı sabote etmeye başlar. Kelley "travma kendimizi temsilci olarak görmektense kolaylıkla kurban ve obje olarak düşünmemize yol açabilir " diye ısrar etmekte haklı[18]. Dahası, pedagojik uygulamaların ve dramatik dönüşümün hizmetinde olan benzer politikaların her zaman rahatsızlık verdiğini ve üzdüğünü unuttuğumuzda güvenli alan, kişisel travma ve tetikleyicilerin dili kolaylıkla yıldırma ve uyum politikasını yeniden üreten ayna hilesi ve tuzak kapısının karmaşık düzensiz dünyası haline gelebilir.

Yenilikçiler ne pahasına olursa olsun nasıl düşündüğümüz ve hareket ettiğimizin köken, kişisel deneyim ve biyoloji söylemleri ile garanti altına alındığı politikaların yeniden ortaya çıkmasından kaçınmalıdırlar. Bireyler kendi deneyimlerinin tuzağına düşerlerse, politik yaratıcılık zayıflar ve diyalogu yok eden, merhameti hakir gören, empati kurmayı ortadan kaldıran, diğerlerini dinlemeyi ve onlardan öğrenmeyi daha zorlaştıran dışlama ve zorluk kültürünü yaşatma riskini taşıyan bir politika ortaya çıkar. Bireysel acıya odaklanan bir politika kendi sınırlılıklarını görmez ve yanlışlıkla gerçeğin garantilenmiş erişimini ve politik kesinlik söyleminin rahatlatıcı kucaklamasını sunabilir.

Bu durumlarda, ahlaki doğruluk ve politik kesinliğin öncülerini korumak için biyoloji ve dışlama ortaya çıkar ve duvarlar tekrar örülmeye başlanır. Başka bir deyişle, militaristleşme düzenleyicileri politik saflık kültürünün geliştiği "silahlı duyarlık" ve "silahlı cehalet" söyleminin içerisinde yer aldığı kişiselliğin tek politika haline geldiği bir alanın sınırlarını çizen yüksek öğretim gibi, bu direnişin olduğu iddia edilen alanlarda görülür. [19] Silahlı cehaletin ilk nedenselliği diğerleri için empati oluşturan düşüncelilik, dışlanmış hayali toplulukların sığınağının dışında kalanlarla diyaloga ve kamu tartışmasına katılma isteğidir. Leon Wiesletier "sıkıntı bazen körlüğün anahtarıdır ya da daha kötüsüdür."[20] iddiasında haklıdır.

Bu koşullar altında empati azalır ve sadece kendini yansıtanları tanıyacak kadar genişler; ancak tartışma götürmez ahlakçılık ve kendi boğucu çıkarlarının etrafında yükselen durmadan kendisini anlatan birey kadar. Buna ek olarak, politika sınırların yıkıldığı ve halk tartışmalarının sürekli demokrasi için gerekli görüldüğü halk söyleminin biçimlerini küçümseyen ham esasçılığın özelleştirme çemberine katılır. Tabi ki, burada eleştirel düşüncenin, özdüşünüm ve teorinin körleşmesi olarak adlandırılabilecek şeylerden daha fazlası var, burada yanı zamanda yönetimin kendisinin dejenerasyonu var.

Düşünme vücut bulan demokraside pedagojik parzite dönüştüğünde nasıl gözükür? Bir noktada toksikleşir, ideolojik savaşçıların kendi militan cehaletini ve anti-demokratik

retoriklerini görmelerini engeller. Aynı zamanda, devrimcilik hevesi olarak tutucuların dikkatini çekmek için süslenen boğucu özcülük kavramları ile gizlendiği politikanın savunucularını ayrıştırmaktan daha çok birleştiren halk katmanlarının gelişimindeki her girişimi engeller. Hatırlanması gereken korkutmayan düşünme aslında herşeyin karşıdevrimcilikle alakalı olduğunda devrimci bir duruşun var olduğunu sanan baskı pedagojisini taklit eder. Sonuçta bu bir çeşit teorik çaresizliği, tehlikeli düşünme cesaretinin kınama söylemi ile değiştiğini ve dilin iyi ve kötü ikilisinin rahatlatıcılığı ile dolup taştığını gösterir.

Burada düşüncesizliğin en kötü biçimlerinin meşrulaştırılmasından daha büyük bir tehlike var, burada aynı zamanda hem politikanın ahlaki çöküşü hem de demokrasi kalıntılarının zayıflatılması için dayanılmaz bir potensiyel var. Eleştirel girişim olarak tehlikeli düşünme hem gerçeğe hem de hiç bir toplum için hiç bir zaman yeterli olmayan tanınırlığa duyulan bağlılıktır ve bu yüzden tamamlanmamış çaba ve imkansızı mümkün kılmak için gereklidir. Ne biri ne de diğeri. Her ikisi. Bu düşünce insanların toplumda yaşanan karışıkları anlamaları ve bunlarla meşgul olmaları ve bu problemlerin daha geniş politik, yapısal ve ekonomik konularla ilişkilendirilmesi için kullanılmalıdır.

Tehlikeli düşünme pedagojik olanı gücün nasıl bu kadar geniş alanda kullanıldığının ve kulanılan her alanda nasıl hesap verebileceğinin belirlenmesi ile daha politik hale getirilebilir. Tehlikeli düşünme ekran kültüründen ve diğer yazıların eleştirel okumasından daha fazlasıdır, bu aynı zamanda bilginin, tutkunun ve değerlerin eknomik ve politik adalet hizmetinde nasıl değersiz nesneler haline geldiği, dilin güçle baş etmede nasıl bir çerçeve oluşturduğu ve diğerleri ve gezegenimiz için merhamet duygusu geliştirmenin ne anlama geldiği ile ilgilidir. Tehlikeli düşünce direniş biçiminden daha fazlasıdır, sorgulama ve özgürlük, adalet ve demokratik değişim uygulamalarında hayal gücünün nasıl merkeze oturacağını ciddiye alan politika kültürünün öncül ve pedagojik temelidir.

Notes.

[1] This essay draws upon a number of ideas in Henry A. Giroux,*Dangerous Thinking in the Age of the New Authoritarianism* (New York: Routledge, 2015).

[2] I have borrowed this term from Jeffrey St. Clair, "The Economics of Contempt," Counterpunch (May 23, 2014).

[3] Brad Evans and I have taken up the issue of violence in its various valences in Brad Evans and Henry A. Giroux, *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of the Spectacle* (San Francisco: City Lights Books, 2015). Also, see Henry A. Giroux, America's *Addiction to Terrorism* (New York: Monthly Review Press, 2016).

[4] Noam Chomsky, "Corporations and the Richest Americans Viscerally Oppose the Common good," *Alternet* (Sep9tember 29, 2014). Online: http://www.alternet.org/visions/chomsky-corporations-and-richest-americans-viscerally-oppose-common-good

[5] Chris Cillizza , "*The New York Times* just perfectly explained Hillary Clinton's Goldman Sachs speech problem," *The Washington*Post (February 26, 2016). Online:

https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/02/26/the-new-york-times-just-perfectly-explained-why-hillary-clintons-answers-on-her-paid-speeches-dont-work/

[6] Rebecca Gordon, "There Oughta Be a Law…Should Prison Really Be the American Way?," *TomDispatch.com* (September 25, 2016). Online: http://www.tomdispatch.com/blog/176190/tomgram%3A_rebecca_gordon%2C_arresting_our_way_to_%22justice%22/

[7] Brad Evans and Julien Reid, "The Promise of Violence in the Age of Catastrophe," Truthout (January 5, 2014. Online: http://truth-out.org /opinion /item/20977-the-promise-of-violence-in-the-age-of-catastrophe

[8] Arundhati Roy, *Power Politics* (Cambridge, Ma: South End Press, 2001), P. 1

[9] Stuart Hall and Les Back, "In Conversation: At Home and Not at Home", *Cultural Studies*, Vol. 23, No. 4, (July 2009), pp. 664-665.

[10] I have taken this phrases from an interview with Homi Bhaba in Gary Olson and Lynn Worsham, "Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha's Critical Literacy JAC ((1999), p. 9.

[11] Zygmunt Bauman, *Liquid Life* (London: Polity Press, 2005), p.139.

[12] Michael Payne, "What Difference Has Theory Made? From Freud to Adam Phillips," College Literature 32:2 (Spring 2005), p. 7.

[13] Ibid., Bauman, *Liquid Life*, 151.

[14] Salman Rushdie, "Whither Moral Courage?" *The New York Times*, (April 28, 2013)

[15] George Monbiot, "Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems," *The Guardian,* (April 15, 2016) Online: http://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot

[16] Robin D.G. Kelley, "Black Study, Black Struggle – final response,"*Boston Review,* (March 7, 2016). Online: http://bostonreview.net/forum/black-study-black-struggle/robin-d-g-kelley-robin-d-g-kelleys-final-response

[17] Ibid., Robin D.G. Kelley, "Black Study, Black Struggle – final response." *Boston Review.,*

[18] Robin D.G. Kelley, "Black Study, Black Struggle," *Boston Review,*(March 7, 2016) Online: https://bostonreview.net/forum/robin-d-g-kelley-black-study-black-struggle

[19] The notion of weaponized sensitivity is from Lionel Shriver, "Will the Left Survive the Millennials?" *New York Times* (September 23, 2016). Online. http://www.nytimes.com/2016/09/23/ opinion/will-the-left-survive-the-millennials.html. Armed ignorance was coined by my colleague Brad Evans in a personal correspondence.

[20] Leon Wieseltier, "How voters' personal suffering overtook reason – and brought us Donald Trump," *Washington Post*, (June 22, 2016). Online: https://www.washingtonpost.com/posteverything/ wp/2016/06/22/how-voters-personal-suffering-overtook-reason-and-brought-us-donald-trump/

Jürgen Habermas'ta Burjuva Kamusallığının Çöküşü ve Günümüzle Benzerliği

Aslıhan HANCI*

Günümüz toplumunun ve eğitim alanının en önemli sorunlarından birini; çağın yarattığı teknolojik ortamlarda oluşan "sınırsız sosyal etkileşim" vaadiyle yaşanan kültürel tükenme ya da daha iyi ifade ile "çölleşme" oluşturmaktadır. "Sosyal medya" olanaklarından yoksun olan büyük halk çoğunluğu ise bu çölleşme ortamını ve bilinç kaymasını, televizyonlar aracılığıyla tek yönlü medya kaynağından aktarılan, gerçeklikten uzak, yaratılmak istenen algı dünyasını temsil eden haber, bilgi ve medyatikleşen politik mesajlar yoluyla yaşamaktadırlar. Yüz yüze etkileşim ve kültürel paylaşımın yaşanmasına fırsat veren kamusal alanların giderek azalması veya yok olmasına koşut olarak yoğunlaşan bireysel ve toplumsal anlamda tüketici kültürel ortamın oluşumu yeni değil aslında. Kamusal alanlarda kültürel ve maddi üretim yerine kitlesel tüketim kültürünü geliştiren ve onun üzerinden büyüyen kapitalizm ve yeni küresel çağ, bu tükenme ve çölleşme ortamının da üreticisi olmuştur. Dolayısıyla, kapitalizmin sonuçları, sadece ekonomik alanda ve sınıfsal sömürü ilişkileri üzerinden yarattığı dönüşümlerle sınırlı değildir. Kapitalizmin inceltilmiş ve keskinleşmiş hali olan Neo liberal kapitalizm ise bu sınıfsal sömürüyü katmerlendirecek ve süreklileştirecek, kamusal alanın değişimiyle toplumsal değişimi sağlayacak üst yapısal dönüşümlere ihtiyaç duymaktadır. Kapitalist gelişme süreçlerinin bu özelliği, 20. y.y'ın topluma eleştirel bakan Frankfurt Okulu temsilcileri tarafından ayrıntılı ve bugüne de ışık tutacak şekilde analiz edilmiş ve betimlenmiştir.

Dolayısıyla, bu çalışmanın çıkış ve odak noktasını, "Kamusallığın Yapısal Dönüşümü" adlı eserinde burjuva kamusallığının oluşumu, gelişmesi ve yıkılışını ele alan Frankfurt Okulu'nun son temsilcisi Jürgen Habermas ve onun analizleri oluşturmaktadır. Özellikle, modernizme kaynaklık eden burjuva kamusallığının çöküşünü resmettiği ve düşünürün, eserin ikinci yarısı olarak adlandırdığı, kamusallığın toplumsal yapısının ve siyasal işlevinin dönüşümünü tasvir ettiği bölümleri, günümüzle benzerlikleri dolayısıyla incelemeye alınmıştır. Bu bölümler, eserin 5. ve 6. bölümlerini oluşturmaktadır. Bugünün dünyasına ait izleri de rahatlıkla bulabileceğimiz bu bölümlerde Habermas, günümüz toplumu ve kapitalizmini anlamak için önemli bir rehber olma özelliğini korumaktadır.

Çalışmada, Jürgen Habermas ve Frankfurt Okulu hakkında kısa bir girişten sonra eserin bölüm başlıkları olan "Kamunun Toplumsal Yapısının Dönüşümü" ve "Kamusallığın Siyasal İşlevinin Dönüşümü" başlıkları

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması doktora programı öğrencisi

esas alınarak eser incelenmeye çalışılmıştır. Bunun dışında, çalışmanın akışına uygun olarak gerekli görülen alt başlıklar, yazarın başlıklarına da uygun düşecek şekilde belirlenmiş ve eklenmiştir. Kaynakça gösteriminde, incelenen eser, ilk kez kullanımında, yazar adı ve tarihiyle birlikte verilmiş olup daha sonraki her kullanımda sadece ilgili sayfa numarası ile belirtilmiştir.

Jürgen Habermas ve Frankfurt Okulu

Jürgen Habermas, Alman toplum kuramcı ve eleştirmeni, Frankfurt Okulu'nun son kuşak temsilcisidir. 18 Haziran 1929'da Düsseldorf'da doğdu. Berlin ve Frankfurt üniversitelerinde iktisat, hukuk ve felsefe öğrenimi gördü. Berlin Üniversitesi'nden felsefe doktorası aldı. 1964-71 yılları arasında, Frankfurt Üniversitesi felsefe-sosyoloji profesörlüğü, 1971-81 arasında Max Planck Enstitüsü müdürlüğü yapıp, Frankfurt Üniversitesi profesörlüğünden 1994 yılında emekli oldu.

Frankfurt Okulu temsilcileri, düşüncelerini Marksizm çizgisine dayandırsalar ve diyalektik çözümlemeleri esas alsalar da Marksizm'e yönelik eleştiriler de getirmişlerdir. Günümüz kapitalizminin, yeniden ve aynı diyalektik ve tarihselci bakışla çözümlenmesini amaç edinmişlerdir. Bu nedenle, Ortodoks Marksistlerce de eleştirilmişlerdir. Marksizmin, "altyapı üstyapıyı belirler" tezi etrafında giden ve Frankfurt Okulu tarafından zaman zaman "ekonomik determinizm" olarak eleştirilen çözümlemeleri yerine toplumun üstyapısal çözümlemelerine yönelmişlerdir[1]. Toplumsal çözümlemelerinde, sanat, insan-doğa ilişkileri, modernizm, rasyonellik, kamusal alan, iletişim gibi çok çeşitli alanları ele almışlardır. "Eleştirel okul" olarak anılmaları Marksizm'e yönelik eleştirileri nedeniyle değil, toplumbilimlerinde uyguladıkları yöntemle kazandıkları eleştirel duruşları nedeniyledir.

Jürgen Habermas'a göre de Marx'ın öngördüğü biçimde, işçi sınıfının öncülüğünde bir devrim gerçekleşemeyecektir. Çünkü, bugünün kapitalizminde, devletin artan ekonomik ve toplumsal müdahalesiyle sınıfsal çatışmalar, çeşitli uzlaşı biçimleriyle çözülmüş, sınıf bilinci ortadan kalkmıştır. Bu nedenle, 1962 yılında yazdığı "Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü" adlı eserinin önsözünde, burjuva kamusallığının ve onun sosyal devlet doğrultusundaki dönüşümünün liberal unsurlarını resmettiğini söyler (Habermas, 2015, s.11).

Habermas'ın diğer eserleri: Bilgi ve İlgi, "İdeoloji" Olarak Teknik ve Bilim, Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine, Toplum Kuramı ya da Sosyal Teknoloji: Sistem Araştırması Neye Yarar? Tarihsel Materyalizmin Yeniden İnşası, İletişimsel Eylem Kuramı, Modernin Felsefi Söylemi, Arkadan Yetişen Devrim'dir. Üzerinde çalıştığı ve geliştirdiği kavram ve konulardan ise rasyonellik, bilimin nötrlüğü, araçsal akıl, kamusal alan, iletişimsel eylem, iletişim kuramı, etik, toplum bilimlerinin temelleri, yöntem bilgisi sayılabilir. Görüldüğü gibi toplumsal alana ilişkin farklı konularla ilgilenmekle birlikte temel ilgi odağını, öncülleri olan Theodor Adorno ve Herbert Marcuse gibi "modern endüstri toplumunda araçsal aklın hakimiyeti" konusu oluşturmuştur. (Cevizci, 2005, s.789).

Habermas, Kamusallığın Yapısal Dönüşümü adlı eserinde, ilk hedefinin, 18. ve 19. yüzyıl başında, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki gelişmelerin tarihselliğinde, burjuva kamusunun ideal tipini tanımlamak olduğunu söyler (s.15). Bu nedenle, kitabın ilk bölümünde burjuva kamusunun oluşumu ve

[1] (http://bilgeliksevgisi.tr.gg/Frankfurt-Okulu-ve-Pozitivizm-Ele%26%23351%3Btirisi.htm)

kavramsal gelişimini inceler. Roma döneminden ve Helenik kamu modeliyle başlattığı kamu kavramının oluşumunu, geç ortaçağ feodal toplumunda temsili kamu modeli ve Rönesans'la birlikte gelen aydınlama döneminin burjuva kamu modelini takip ederek ortaya koyar. Kitabın ikinci bölümünde, kamunun toplumsal yapıları olarak kamunun kurumlarını, burjuva ailesi ve kamusallık bağlamında ailenin "özel"liği, "edebi kamu" ve "siyasal kamu" arasındaki ilişkileri inceler. Üçüncü bölümü, kamunun siyasal işlevlerine ayırarak "İngiliz gelişim modeli" ve Kıta Avrupası'ndaki farklı biçimleriyle kamunun burjuva hukuk devletindeki çelişkili kurumsallaşması üzerinde durur. Dördüncü bölümde ise, fikir ve ideoloji olarak burjuva kamusallığını ve Kant, Hegel ve Marx üzerinden kamusallığın diyalektiğini inceler. Kitabın ikinci yarısı dediği son üç bölümde ise Habermas, oluşumunu tarihsel bağlamıyla ortaya koyduğu burjuva kamusallığının yapısal dönüşümünü ve bir anlamda çöküşünü ortaya koyar. Kamunun yapısal dönüşümünün temelinde, devlet ile toplum bütünleşmesinin yattığını söyler (s.31).

Kavram olarak "kamusal alan"

Habermas, "burjuva kamusu, devletle toplum arasındaki gerilim sahasında, fakat özel alanın parçası olarak kalacak şekilde gelişir" der. (s.251). Dolayısıyla, "kamusal alan", toplumsal yaşamın bir parçasıdır ve "özel" alana daha yakındır ve onun bir uzantısıdır aslında. En önemli niteliği ise tüm vatandaşlara açık olmasıdır. Ancak burada, birey, ne özel alanın bir üyesi ne de devlet bürokrasisine maruz kalan bir vatandaş gibi davranabilir (Habermas, 2015). Kamusal alanın parçası olan özgür bireyler, kendi düşüncelerini özgürce açıklayıp, yayımlama ve özerk örgütlenme hakkını kullanarak, herkesi ilgilendirebilecek sorunlar hakkında birbiriyle etkileşim içerisinde bulunabilecek bir kamusal alan içinde var olabilir.

Kamunun Toplumsal Yapısının Dönüşümü

Devlet-Toplum İlişkisi

Habermas'a göre, devlet ile toplum arasındaki ayrışma, toplumsal yeniden üretim ile siyasal gücü elinde bulunduranların ayrışmasıdır aslında. Ancak, burjuva toplumundaki ekonomik gelişmeyle artan pazar ilişkileri, devletin toplumsal alana müdahalesini gerektirmiş ve otoriter idare biçimlerini zorunlu kılan "toplumsal"ın alanı ortaya çıkmıştır (s.251).

19. yüzyılın sonlarında burjuva toplumunun çıkarlarına göre şekillenen devlet, müdahaleci bir işlev geliştirir. Böylece, ulusal ve bölgesel devletlerde yoğunlaşan kamusal otorite, özel alanı da içine alarak genişlemiş ve toplumsal güç yerini devlet gücüne bırakmıştır. Müdahalecilik, sadece özel alanda kalarak halledilemeyecek olan çıkar çelişkilerinin siyasal alana aktarılmasından doğar ve gelişir. Kamusal otoritenin, özel alanı da kapsayan bir genişlemesi olur. Toplumsal güç yerine devlet gücü ikame edilir. Toplumun devletleşmesine koşut olarak devletin toplumlaştırılması, burjuva kamusunun temellerini, devlet-toplum ayrışmasını tahribata uğratır (s.252). İşte, bu iki alan arasında, ikisinin birlikte oluşturdukları sahada, "kamusal" ile "özel" arasındaki ayrımdan koparak yeniden siyasallaşmış bir toplumsal alan oluşur. (s.253).

Oluşan bu yeni siyasallaşmış alan, kamusal topluluk olarak bir araya gelmiş özel şahısların kendi aralarındaki genel meselelerini düzenledikleri özel bölümü de kapsar. Yani liberal anlamdaki kamuyu da ortadan kaldırır. Bu gelişmeyle birlikte, "burjuva toplumu,

egemenlik bakımından tarafsızlaştırılmış bir alanın soluk görüntüsünden bile uzaklaştı" der Habermas, liberal kamunun ortadan kalkışıyla ilgili olarak. Daha önce, liberal model, küçük meta ekonomisinde, bireysel mal sahiplerinin yatay alış-veriş ilişkileri düzleminde ve serbest rekabet ve fiyat koşullarında, hiç kimsenin diğerinden daha güçlü olamayacağını tasavvur ediyordu. Şimdi ise, liberal modelin hayal kırıklığını, hiç de serbest olmayan rekabet ve fiyat koşulları ve toplumsal gücün özel ellerde toplanması temsil etmekteydi (s.255). Kapitalizmin bunalım süreçleri, güçlü devlete olan ihtiyacı artırdı. Habermas'ın aktarımıyla Neumann'a göre devlet, siyasal ve toplumsal durum ne kadar gerektirmişse o kadar güçlü olmuştur (s.255).

Habermas, kamusallığın siyasal dönüşümünü de aslında, bu kamusal alan ile özel alan arasındaki yapısal dönüşüme dayandırır. Habermas, bununla ilgili olarak, "Devletin payına yeni işlevler düştükçe onunla toplum arasındaki "duvar" sallanmaya başlar"(s.256) der. Ya da tersten söylersek; devlet ile toplum arasındaki ayrım ortadan kalktıkça devletin payına yeni işler düşer. Bu da aslında, sermayenin yoğunlaşması eğiliminin devlet müdahalesinin artışını açıklamasıyla ilgilidir. Devlet bütçelerinin boyutları, özel alana yönelik müdahalelerin niteliksel dağılımını da gösterir. Devlet eski işlevlerine ek olarak yeni işlevler edinir. Biçimlendirici işlevlere ek olarak, toplumsal olarak zayıf gruplara karşı üstlendiği sosyal devlet görevleri de vardır. Yani, "nihayet devlet, alışılagelen işlerinin dışında o zamana dek özel ellere bırakılmış olan hizmetleri de üstlendi" (s.259). Bunun sonucunda ise kamu hizmetleri sektörü genişledi. Devlet ve toplum kurumları, kamusal ve özel kavramlarıyla artık ayrıştırılmayan işlevsel bir bütünlük kazanırlar. Yeniden siyasallaştırılmış bir toplumsal alan oluşumu gerçekleşir. O zamana dek, birbirinden ayrı olan bu iki alan arasında oluşan karşılıklı bağımlılık hukuksal düzenlemelere de yansır. Böylece sosyal devlet yapılanmasında ne özel hukukun ne de kamu hukukunun yeterince düzenleyemeyeceği ilişki ve bağlantılar artar ve yeni bir sosyal hukukun gelişimini zorlar. (s.261). Kamu hukuku ile özel hukuk iç içe geçer. Örneğin mülkiyet hakları, sadece ekonomik müdahalelerle değil tarafların sözleşme yaparken kullandığı hukuksal güvencelerle de kısıtlanır. İş hukukunda, zayıf tarafı güvenceye alan toplu sözleşmeler, kiracı lehine olan kayıtlar veya tüketicilere sağlanan özel garantiler, artık bir "kamunun üst mülkiyeti" kavramından söz edilmesine neden olur. Sonuç olarak, sermaye yoğunlaşması ve artan müdahalecilikle birlikte, devletin toplumsallaşması ve toplumun devletleştirilmesi süreçleriyle oluşan bu yeni siyasallaşmış alan, ne saf anlamda "özel" ne de gerçek anlamda "kamusal" olarak kavranabilir (s.265).

Toplumsal Alan ve Mahremiyet Alanı Kutuplaşması

Habermas, devlet ile toplumun iç içe geçmesinin aile kurumuna etkilerini de inceler. Ailenin toplumsal yeniden üretimde aldığı ve oynadığı rol değişir. Toplumsal yeniden üretimdeki önemi azalır veya bu süreçle bağı çözülür. Eskiden özel alanın merkezinde yer alan mahremiyet alanı da, özel alan bu niteliğinden uzaklaştıkça daha kenara çekilir. Liberal burjuvalar için meslek ve aile hayatı, özel alanı oluşturuyordu. Daha sonra, aile giderek daha "özel", çalışma dünyası ise giderek daha "kamusal" hale geldi (s.266). Böylece, meslek alanı özerkleşir, aile kendi içine çekilir. Yapısal dönüşümü karakterize eden, ailenin üretken işlevlerinin yerini tü-

ketim işlevlerine bırakması gerçekleşir. Ama daha çok, toplumsal emek, işlevini yitirir.

Aile mülkiyetinin yerini, aile bireylerinin özel mülkiyetleri alır. Bu durum, ailenin kendi ihtiyaçlarını giderme, örneğin yaşlılarına bakma imkanlarını elinden alır. İşsizlik, kaza, hastalık, yaşlılık ve ölüm gibi haller sosyal devlet güvenceleriyle karşılanır. Daha önce ailenin üstlendiği temel ihtiyaçlar, tekil aile üyeleri adına kamusal olarak karşılanır. Sonuçta aile sermaye artışıyla birlikte yetiştirme, eğitim, koruma, kollama ve rehberlik işlevlerini de kaybeder. Böylece, kalan tek özel alan olan aile de kamusal statü güvenceleri aracılığıyla bu niteliğinden uzaklaştırılıyor. Aile tamamen gelir ve boş zaman tüketicisi olarak kamusal güvence, tazminat ve yardımların alıcısı konumuna geçiyor. Bunun sonucu olarak; aile içi ilişkiler şeyleşir, baba otoritesi aşınır, tekil aile bireyleri, aile dışı mercilerce toplumsallaştırılır.

Aile, ekonomik işlevleriyle birlikte koruyuculuğunu da yitirir. Görünürde yaşanan sahte bir 'özel'lik kalır. Aile mahremiyetinin alanı gizliden gizliye oyulur. Bu konut mimarisinde de yansımasını bulur. Önceki gibi evin özel bölümlerini kamudan ayıran bahçe çiti, kapısı, dış kapı ve kapıdan oturma bölümüne geçmeyi sağlayan koridor kalkar ortadan. Özel alan kamuya açılır eve girildiğinde doğrudan oturma alanı içinde bulursunuz kendinizi. Ev içindeki kapılarla birlikte komşular arasındaki çitler de kaybolur (s.273). Ancak, özel hayat kamusallaştıkça, kamusal hayat da özelleşir. Ayrımın keskinliği ortadan kalkar. Böylece ne mekansal olarak korunmuş özel bir alan ne de kamusal bir topluluk olmayı sağlayacak serbest bir alan kalır.

'Kamusallık' ile 'özellik' arasında karşılıklı bir alışveriş ilişkisi vardır. Özel alanın koruyuculuğundan mahrum kalan birey, mahiyeti değiştirilmiş olan yeni kamusallığın girdabına kapılır (s.275). Kamusal alandaki mesafeler ortadan kalkar ve kamu kitleye dönüşür. Ancak, kamu kitleye dönüştüğü oranda da bu alışveriş ilişkisi bozulur. Bu durum, büyük şehir insanı için, özel alanın şehirleştirilememesinden değil şehir hayatının kamusallaştırılamamasından olur. Şehrin bütünü görülemez. Çünkü şehir kamusu yıkılmıştır. Şehir, görülmesi zor olan bir ormana dönüştükçe birey, kendi özel alanına çekilir. Dolayısıyla, özel alanın, işlevlerinden arındırılmış ve otoritesi zayıflatılmış bir küçük ailenin içine sıkışması, sadece görünüşte mahremiyetin mükemmelleştirilmesidir (s.275). Sonuç olarak, ne aile ya da bireyin özel alanı ne de kamusallığın yaşandığı gerçek bir kamusallık kalır.

Kültürel Akıl Üreten Kamusal Topluluktan Kültür Tüketiciliğine

Habermas, daha önce kültürel akıl üretiminin yapıldığı edebi kamunun yerini kültür tüketiminin sözde-kamusal ve görünüşte özel alanının aldığını söyler. (s.276). Edebi kamu, işleviyle sadece siyasal kamunun bir ön biçimidir. Salonlarda, kulüplerde, okuma gruplarındaki akıl yürütme faaliyetleri, üretim ve tüketim döngüsüne tabi olmadan, öznelliğe dair deneyimleri anlaşılır kılar. Habermas'a göre aydınlanma, insanlık fikrinin oluşumu buralarda mümkün olabilmiştir. Piyasa yasaları, özel şahıs alanlarını istila ettikçe, akıl yürütme faaliyeti, kültür tüketim faaliyetine dönüşür ve kamusal iletişim tek biçimli aktarımlara indirgenir ve bölünür (s.277). Bu durum, sonradan üretilen "boş zaman" kavramında dahi görülür. "Boş zaman" da üretim ve tüketim döngüsüne dahil edilir ve hayati zorunluluklardan özgürleşmiş bir dünya kurulamaz. Bu zaman içinde de özel işler yürütülür ve kişiler arasında

bir iletişime yol açılamaz. Kitle iletişim araçlarının tüketim kültürüne dayalı bir kamusallık gelişir en fazla. Böylece, özel olmaktan çıkarılıp, mahremiyet alanı açığa çıkarılan ailenin içi boşaltılır ve edebilikten uzaklaştırılan bir sözde-kamusallıkla daraltılır (s.279).

Aile, edebi bağlantısını yitirdikçe daha önce kamusallığı oluşturan, burjuva okuma salonları, dernekleri, kahve ve alkolün toplu-luk oluşturucu özelliği, kulüplerin canlılığı ve masa ahbaplıkları da kaybolmaya başladı. "Toplumsal sorumluluk" kavramı eskidi. Bireylerin dostça tartışmaları, yerini, bağlayıcılığı olmayan uzak grup faaliyetlerine bıraktı. Birlikte sinemaya gitme veya televizyon izleme gibi faaliyetler, bir kamusal topluluk oluşumunu gerektirmez ve herhangi bir tartışmaya da yol açmaz oldu. Dolayısıyla, Habermas'ın kültürel akıl üreten kamusal topluluğun iletişimi dediği kamusal iletişim biçimi, evin özel alanında yapılan okumalara muhtaç kaldı. Bunun yanında, kültür tüketen kamusal topluluğun boş zaman faaliyetleri ise herhangi bir tartışma gerektirmeyen bir toplumsal ortam oluşturmuştu.

Kültürel akıl üreten kamusallık, tüketim kültürüne dönüştükçe, kültür, sadece biçimsel olarak değil içerik olarak da bir mal haline geldi. Bunun sonucunda ise belli bir talim-terbiyeyi gerektiren süreçlerden arındı. Oysa, kültürle haşır-neşir olmak, alışkanlık ve deneyim sağlar. Kitlesel kültür tüketimi ise iz bırakmadan geçip gider. Birikerek çoğalmaz, giderek gerileyen bir tecrübenin aracı olur sadece (s.284).

Kitlesel kültür tüketiminin ürünlerinden olan yüksek sürümlü cep kitaplarında kalıcı olan, geçici olanda cisimleşir, kültürel akıl üretimi döneminin adrese gönderilen prestij kitaplarında ise geçici olan, kalıcı olanın suretindedir. (s.285). Bunun yanında, gelişen tirajı yüksek bir-penny basını ve weekend-basını psikolojik rahatlamayı sağlar. Günümüzün magazin programları, hafta sonu paparazzi gazeteleri aynı işlevi görür.

Kitle basını, kitlelerin kamusal katılım sürecinin, ticari bir müdahaleyle işlev değişimine uğratılmasına dayanır. Bu genişletilmiş kamu, "psikolojik rahatlama" araçlarının, ticarete odaklanmış tüketim davranışıyla kendi başına amaç haline getirilmesi oranında siyasallığını kaybeder. Böylece siyasal akıl yürüten basın etkililiğini kaybeder. Kültür tüketicileri topluluğu başatlık kazanır. (s.288). İyice gevşetilmiş mizanpaj, bol resimlerle birlikte siyasal nitelikteki haberlerin payı da değişir. (s.289). Gerçek (haber hikayesi) ile kurgu arasındaki ayrım ve roman ile röportaj arasındaki sınır ortadan kalkar. Yeni medya ile iletişim biçimi değişir, okuyucunun basılı harfler karşısında koruması gereken mesafe (ki okunan üzerinde alışverişe dayalı bir kamusallığı mümkün kılar) yok olur, basın hiç olmadığı kadar nüfuz edici olur. (s.290). Bu medya ile kamusal topluluk, dinleyen ve seyreden olarak büyülenir. Ancak, "reşit olmanın" gerektirdiği mesafe, konuşma ve karşı çıkma şansı ortadan kalkar.

Habermas'a göre kitle iletişim araçlarının yarattığı bu dünya sadece görünüşte kamusaldır. Tüketicilerine güvencelediği özel alanın bütünlüğü ise sadece yanılsamadır. (s.291). Bunun sonucunda, kamu, özel hayat hikayelerinin, umuma bildirildiği bir alana dönüşür (s.292). Yine bir kaynaşma ile kamu özelleşir, özel hayat kamusallaşır. Dolayısıyla, şahıslara karşı hassasiyet, kurumlara karşı sinizm ortaya çıkar. Bu da, kamusal güç karşısında akıl yürütme yeteneğini kısıtlar.

Edebi kamunun çöküşü ile aklın kamusal kullanımı için yetiştirilmiş tahsilliler (aydınlar) tabakasının yankı bulacağı zemin de yıkılmıştır. Kamusal topluluk, kamusal olmayan akıl üreten uzmanlardan oluşan azınlık

ile kamusal alıcı yani tüketicilerin oluşturduğu büyük kitle arasında bölünmüştür. Böylece, kamusal topluluğa özgü iletişim biçimi de yitirilmiş olur. (s.297).

Burjuva Kamusunun Yıkılışı

Burjuva Kamu modeli, kamusal alanı özel alandan kesin biçimde ayırır. Ancak, kamusal topluluktan şahısların oluşturduğu, devlet ile toplumun ihtiyaçları arasında aracılık eden kamu oyu özel alana aittir. Ancak, Kamusal alanla özel alan kaynaştığı ölçüde bu model uygulanabilirliğini yitirir. Ne özel ne de kamusal denemeyecek yeniden siyasallaştırılmış bir toplumsal alan ortaya çıkar (s. 298).

Kamusal akıl üreten kamusallığın çöküşü ile oluşturulan plebisitleştirilmiş (oylamaya dayalı) bir siyasal kamunun, tüketim kültürünce siyasal olmaktan çıkarılmış bir kamu tarafından emilmesi eğilimi kendini gösterir. Yine, devlet ile toplumun kaynaşmasıyla, özel alanın çözülmesi sonucunda, akıl yürüten özel şahıslardan oluşan görece homojen kamusal topluluğun zemini sarsıldı. Bunun yerini rekabet eden çıkarların mücadelesi aldı. Örneğin, parlamento konuşmalarında farklı düşünen milletvekilleri, birbirlerini ikna etmeye çalışmazlar artık. Konuşmalar, doğrudan aktif yurttaşlara dönüktür ve böylece kamu plebisiter bir karakter kazanır. (s.303). Daha önceki burjuva kamusallıkla bugün arasında da sadece bu ortaklık kalır; oy verme yoluyla kamuya katılım.

Kamusallığın Siyasal İşlevinin Dönüşümü

Habermas'a göre işlevsel dönüşüm, toplumun yapısal dönüşümüne dayanır. Bu ise, basının dönüşümünde cisimleşir. Basının dönüşümü 3 evrede gerçekleşir: İlk evrede, haber yayma amacında olan yayıncının girişimi sadece ticari amaçlıdır. İkinci evrede, haber basını kanaat basınına dönüşür ve ekonomik etmene siyasal etmen eklenir. Gazeteler haber yayma aracı olmaktan çıkıp kamuoyunun taşıyıcıları ve yönlendiricileri, parti politikasının mücadele araçları oldular. Böylece, haber toplama ile haber yayımı arasına yeni bir eklem girdi; yazı işleri (redaksiyon). Gazete yayımcısı haber satarken kamu oyu taciri oldu. (s.306). İkinci evreye muharrir gazetecilik dendi. Bu evrede, haber taşıma organı olmaktan çıkmış ama henüz tüketici kültürün aracı da olmamıştır. Kamusallığın siyasal işlevi açısından siyasal gazete çıkarmak, kamuoyunun özgür bir hareket alanına kavuşması mücadelesinde taraf olmaktı. (s.308).

Üçüncü evrede, burjuva hukuk devletinin kurulması ve siyasal kamuyu yasalaştırmasıyla kanaat basını, ticari basına doğru evrilir. Gazete işletmesi, mal olarak ilan sayfası üretir ve bu malın rayicini de yazı işleri bölümü belirler. Basın ticarileştiği ölçüde yönlendirilebilir hale geldi. Kamusal topluluk oluşturan basın, özel şahısların sahip olduğu kurumlara dönüşür ve imtiyazlı özel çıkarların kamuyu istilasına açılan kapı olur. (s.311). Yazı işleri, edebi faaliyet olmaktan çıkıp "gazetecilik" olarak uzmanlaştı. Görsellik ve malzeme içerikten önemli hale geldi. Redaktörün özerkliği kısıtlandı.

Ticarileşme, haber servislerinin ajanslar olarak tekelleşmesine gazete halkaları ve zincirleri oluşumuyla örgütsel birleşmelere yol açtı. Sermaye ihtiyacının büyüklüğü ve yayımcılığın sağladığı güç, yeni medyaların kuruluşunda devlet elini mecbur kıldı. (s.313).

Habermas, liberal kamu modeline göre, akıl yürüten kamusal topluluğun kurumlarının, devlet erkinin müdahalelerine karşı, özel ellerde bulunmalarıyla güvencelendiklerini

söyler. Ancak, ticarileşme, teknolojik ve örgütsel yoğunlaşma, tam da özel ellerdeki yayımcılığın eleştirel işlevlerini de tehdit eder hale geldi. Kamusal alan genişledi ve akıl yürütme faaliyetleri kitle iletişim araçlarınca belirlenir oldu. Kamusallık, reklam yayınlarının istilasına uğradı. Reklam üzerinden rekabet, fiyat rekabetinin yerini aldı. "Reklam yayınları ekonomik olarak gerekliydi ama kamunun nitelik değişmesine yol açması gerekmezdi" der Habermas. Ancak, bu dönemde, her çocuğun temel meselesinin, eğitilmiş bir tüketici olmak olduğunu da söyleyerek çelişir. Böyle olunca, nitelik değişmesi kaçınılmaz olur. Reklamlarla birlikte "halkla ilişkiler" pratikleri önem kazandı. Çünkü, halkla ilişkilerin adresi, kamuoyudur. Halkla ilişkiler, haber ile reklamı birbirine kaynaştırdı.

Birlikte türetilen, "rıza mühendisliği" ve uydurma bir "kamu çıkarı" adı altında geliştirilen "kanaat şekillendirme hizmetleri" ile yaratılan mutabakat sonrası akılcı kamusallık ortadan kalkmıştır. (s.323). "Kamuoyu çalışması" kavramı bile, kamusallığın artık ancak gerektikçe ve vakadan vakaya imal edilmesi gerektiğini ima eder. (s.332).

Ticari kitlesel basının oluşumuna eşraf partilerinin kitle tabanına uyarlanması, gevşek seçmen örgütlenmeleri ve geniş seçmen kitlelerini hedefleyen partiler eşlik etti. Partilerin görevi, yurttaşları oy vermeye dönük olarak "entegre" etmek oldu. Sınıf partisi, "entegrasyon partisi" ne dönüştü. Bu parti biçimi, seçmeni geçici olarak kavrayıp yakalıyor ve desteğe sevk ediyordu. Aslında partiler, irade oluştururlar. Ancak, kamusal topluluğun elinde (sınıf partisi varken) olması gereken bu belirleyicilik artık parti aygıtını elinde bulunduranlara aittir. (s.336). Bu durum, milletvekillerinin statülerinin geçirdiği değişimde de gözlenebilir. Parlamento böylece, talimata tabi parti görevlilerinin daha önce verilmiş kararları tescil etmek üzere buluştukları bir mekan olur. (s.338). Buna uygun olarak, parlamento, tartışma heyeti olmaktan çıkıp gösteri heyeti olmaya evrilmiştir.

Habermas'ın 1960'ların başında tasvir ettiği tüm bu gelişmeler, bugün de etkisini ve geçerliliğini korumaktadır. Ülkemizde yaşanan süreçlerle de birçok benzerlik taşıdığı hiç zorlanmadan görülebilmektedir.

Oluşturulan Kamusallık ve Kamusal Olmayan Kanaat

Seçme hakkına sahip halk kitlesi, siyasal ilgi, bilgilenme, inisiyatif ve eylemlilik, tartışmalara katılım gibi sadece dışsal ölçütlere göre bile olsa demokratik davranış gereklerinin çok azını yerine getiriyorsa bu sapma, ancak kamusallığın yapısal ve işlevsel dönüşümüne bakılarak anlaşılabilir. Bu dönüşüm, öncekinden farklı bir kamusallık yaratmış ve aslında kamusal olmayan bir kanaat oluşturmuştur. Sonuç olarak, Habermas'a göre, günümüz sosyal devlete dayalı kitle demokrasisi ile 19. y.y. burjuva hukuk devletlerinin özel şahıslardan oluşan kamusal topluluğu arasında uzak bir bağıntı kalmıştır; oy verme. (s.347).

Sonuç Olarak;

Habermas, burjuva kamusallığını idealize edip, onu aydınlanmanın kaynağı olarak görmüştür. Aydınlanmaya ve onun sonucu olan modernliğe karşı bakışı, Frankfurt Okulu'nun diğer temsilcileri Adorno ve Horkheimer'dan farklılaşan Habermas, modernliğin öldüğü veya aşıldığı tezine karşı modernliğin yeniden inşasını savunmuştur. (Kubilay, 2011)

Habermas'a göre bireyler, burjuva kamusallık içinde özgürce bir araya gelip, düşüncele-

rini açıklayarak, birbirlerini ikna etmeye çalışarak veya birbirlerinden fikir alışverişinde bulunarak, kültürel akıl üretimini gerçekleştirirler. Bireylerin, kamusal alanın özgürlüğünü ve özgürleştiriciliğini yaşadıkları yerler olan 18. yy Fransa'sı, İngiltere'si ve Almanya'sında burjuva kültürünün edebiyat salonları, kahvehaneleri ve yazılı basın merkezlerinde geliştirilen burjuva kamusal alanından bugünün toplumsalına kalan bir iz yoktur. Burjuva kamusunun yıkılışı ve tüketen kitle kültürünün yükselişiyle bir çölleşme yaşanmaktadır. Habermas'ın tasvirleriyle, devlet ve toplumun kaynaşması, özel ve kamusal alan arasındaki ayrımın silikleşmesi, üretim yerine tüketimin yüceltilmesi, kültürel akıl üretimi yapan kamunun yerini kültür tüketicisi kitlenin almasıyla, yaşanan her şeyin içinin boşaltıldığı veya onun deyimiyle oyulduğu bir çağdan geçiyoruz. Bunun önüne geçecek kamusallığı, üretken insanın kamusallığını yaratabilmek için yeni yollara ve bir araya geliş formlarına ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Bu, nasıl 18. yüzyılda okuma salonları, kulüp toplantıları olmuşsa bugünün mekanları ve bir araya geliş nedenleri de farklı olabilir. Ancak, önemli olan, Habermas'ın deyimiyle "edebi kamu"nun -veya bugün ona "okuyan ve düşünen kamu" diyebiliriz- ve kendini özgürce var eden bireylerin oluşturduğu siyasal kamusallığın yeniden yaratılabilmesidir.

Kaynakça

B, E. (2001). *Frankfurt Okulu ve Pizitivizm Eleştirisi.* 4. 23. 2017 tarihinde bilgelikservisi.tr.gg: http://bilgeliksevgisi.tr.gg/Frankfurt-Okulu-ve-Pozitivizm-Ele%26%23351%3Btirisi.htm adresinden alındı

Bronner, S., & Kellner, D. M. (1995, Şubat). Kamusal Alan: Ansiklopedik Bir Makale. *Birikim* , 62-66.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Paradigma.

Habermas, J. (2015). *Kamusallığın Yapısal Dönüşümü.* (T. Bora, & M. Sancar, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Kubilay, Ç. (2011). Tamamlanmamış Bir Projenin Peşinde Bir Düşünür: Modernlik Postmodernlik Bağlamında Jürgen Habermas'ın Türkiye'de Alımlanması. D. B. Kejanlıoğlu içinde, *Zamanın Tozu Frankfurt Okulu'nun Türkiye'deki Ayak İzleri* (s. 231-268). Ankara: De ki Basım Yayım.

Akademideki Dönüşüme Dair

Tahir YILMAZ*

... Ama günümüz toplumsal işbölümü içinde uğraşlarda aranılan 'meslek ahlakı' ve kör değneği gibi bellenilen 'meslekçi' ideolojilerin altını oyan, baskın bir başka işleyiş daha var ki, o da gerçekte kaostan ibaret piyasalara zorbela kırılgan bir kozmos getirmeye çabalayan sermaye düzeninin hiç vazgeçemediği, şu bayağı olduğu denli usdışı, ilke bile denilemeyecek 'kârlılık prensibi' ve herşeyin 'mübadele değeri' olarak algılanışı..."

(Hasan Ünal Nalbantoğlu, 2003)

Giriş

Kapitalizm, mübadele değeri olanla ilgilenir. Eğer, bir şeyi kâra dönüştüremiyorsa da yoluna engel olarak çıkmaması için onun yaşamsallığına ilişkin tüm fırsatları ortadan kaldırmayı kendine amaç edinir. Çağdaş kapitalist toplumda bilgi mübadele değeri olan bir meta olarak üretilmeye başlamış, bu çerçevede bilginin kamusallığı ve toplum içinliği yerini kâra dönüklüğe bırakmıştır. Üniversiteler de bilginin bu evrimine kayıtsız bırakılmamış, üniversiter yapı artık metalaşmanın tüm getirilerini benimsemiş görünmektedir. Hatta, Özbudun'a (2011) göre üniversiteler neoliberal müdahale ile birer AR-GE enstrümanına dönüşmüş ve üniversite olmaktan çıkmışlardır. Bu çerçevede özellikle üniversite-sektör işbirliği kapsamında üniversitelerin araştırma ve yayınlarına yönelik finansmanın sektörel yapıya bağlanması üniversitelerin piyasa ortamına bağlı kılınmasına yol açmıştır.

Madalyonun diğer yüzünde de akademisyenler yer almaktadır. Mübadele edilebilir bilgi üreten akademisyenler haline gelerek, metalaşma baskısına teslim olmuşlardır. "Ersatz" Yuppie (Nalbantoğlu, 2003) ya da Mario Akademisyen (Kaya ve Duman, 2017) ya da her ne farklı şekilde anılırsa anılsın ortada bir gerçek vardır: Akademisyenler kendilerine ve toplumsal anlamdaki sorumluluklarına yabancılaşmışlardır.

Bilimsel Çalışmalar, Eğitimsel Uygulamalar ve Üniversite

Neoliberalizm ile birlikte mübadele edilebilir bilgiye odaklanma süreci üniversitelerde verilen eğitimin doğasını yeniden tanımlamaktadır. Piyasa koşullarının eğitimdeki yansımaları bilgi üzerinde yoğunlaşmakta ve bu süreçte hem bilgiyi sağlayıcılar olan akademisyenler hem de bilginin kulanıcıları olan öğrenciler ve toplum da bu yeniden tanımlanma sürecinde neoliberalizmden fazlasıyla etkilenmektedir.

Üniversitelerde verilen eğitim nicelikleştirilmiştir. Hesapverebilirlik, kalite ve şeffaflık kapsamında verilen eğitimin, yapılan araştırmaların bir nevi "denetiminin" yapılması

* Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arş. Gör.

nicel veriler üzerinden yapılmaktadır. "*Eğitimde nicel olguya giderek daha fazla vurgu yapılmaya başlandı. Odak noktası, öğrendiklerinin ve eğitim deneyiminin kalitesi değil, kaç öğrencinin ("ürünler") sistemden geçtiği ve hangi notları aldığıdır.*" (Ritzer, 2014: 115). Buradan hareketle eğitimin doğrudan nicel verilerle ifade edilerek içinin boşaltıldığı, sadece sermayenin ihtiyacı olan eğitimsel uygulamaların öncelikli olduğu bir eğitim anlayışının üniversitelerde gittikçe yerleşmekte olduğu ifade edilebilir.

Nicelleştirme, sadece öğrenci açısından değil, akademisyenler açısından da büyük sorun teşkil etmektedir. Yine Ritzer (2014: 117), araştırmacılar açısından durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

> "...Birçok yüksekokul ve üniversitede akademisyenlere yapılan "yayın yoksa iş de yok" baskısı, yayınların kalitesinden daha büyük bir ilgiye yol açma eğilimindedir. İşe alma ya da terfi kararlarında, uzun bir makale ve kitap listesiyle dolu bir özgeçmiş formu genellikle kısa liste içerenlere tercih edilir... Niceliğe yapılan bu vurgu, bir profesörü yüksek kalitede olmayan kitaplar yayımlamaya, kitap tam olarak yazılmadan yayınevlerine koşmaya ya da aynı fikri yayımlayarak ancak önemsiz değişikliklerle birkaç baskı yapmaya itmek gibi talihsiz sonuçlara yol açar."

Akademik çalışmalara bu şekilde bir niceliksel yaklaşım, bilgi üretme sürecini kaliteden uzaklaştırarak, bilgiyi indeksli yayınlar aracılığı ile metalaştırma sürecine hizmet ettirmektedir. Aynı zamanda, ideksli dergilere yönelik bu yönlendirme, gelişmiş ülkelere yönelik bilgi üretmeyi beraberinde getirmektedir. Böylece geri kalmış / gelişmekte olan ülkelerdeki akademisyenler, kendi ülkelerinin sorunlarına dönük araştırmalar yapmaktan uzaklaşmaktadırlar.

Akademik Kapitalizm

Küreselleşme söylemi adı altında yükseköğretimde yaşanan değişimler, üniversitenin yapısını, işleyişini ve hedeflerini de değişime uğratmaktadır. Üniversitelerin ulusaşırılaşması, öğrenci-öğretim elemanı hareketliliği, bilginin giderek katma değer yaratan/piyasalaşan bir olgu olarak görülmesi ve buna benzer söylemler, neoliberalizmin üniversitelerin işleyişine doğrudan etki etmesini kolaylaştırmış ve buna zemin hazırlamıştır.

Bu hazırlanan zemin öylesine benimsenmiştir ki, "*...dünyada gelişen ve yaygın olarak izlenen makro ekonomik politikalara paralel gelişen değişim rüzgarları üniversiteleri de etkisi altına alarak devlet destekli büyüme ve ayakta kalma politikalarından uzaklaşılarak, global kapitalizmin ve piyasa koşullarının belirleyici olduğu kâr amacı güden yükseköğretim anlayışı ve bu yaklaşımı kurumsal anlamda temsil eden üniversitelerin önlenemez çıkışı ve yükselişi...*" (Büyükuslu, 2010: 29-30) olarak algılanan anlayış dile getirilir olmuştur. Yine "*Üniversitelerin iç paydaşlarından ... akademik personelin kendi şirketlerini kurmaları, var olan şirketlere ortak olmaları ve buralarda yenilikçiliğin özünü oluşturan bilgiyi üreterek "bilgi üreticisi" haline gelmeleri üniversite tarafından özendirilmelidir...*" (Odabaşı, 2005) gibi savlarla sıkça ifade edilen girişimci üniversite modeli (Sakınç ve Aybarç Bursalıoğlu, 2012) modern yükseköğretimin odak noktası haline getirilmeye çalışılmaktadır. Bu açıklamalara benzer olarak bilginin değişen yapısı, üniversitelerin sanayi ile daha çok işbirliği içerisinde olması gerekliliği, sosyal bilimlere karşın tıp, mühendislik gibi teknik ve üretimci ağırlıklı alanların yükselişi, yükseköğretimin hantallaşması, eğitimin niteliksizliği, küresel rekabet ortamına uyumsuz-

luğu gibi söylemler de; her ne kadar sorunların gerçek yüzünü de aslında ortaya koysa da, bu süreçte üniversiteyi salt neoliberalizme teslim etmeye yönelik olarak altyapının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Yani çözüm neoliberalizme uyumlu hale gelen bir üniversite olarak sunulmaktadır.

Olaya daha genel açıdan yaklaşan De Gaulejac (2013: 230), eğitime ilişkin yapılanma sonucunda pragmatizm, kalifikasyon, kariyer yönetimi vb. kavramların etkileyici olarak sunulduğundan ve eğitim sisteminin istihdam edilebilir, piyasaya ve "ekonominin ihtiyaçlarına" uygun öğrenciler yetiştirmek zorunda olduğunun ifade edildiğinden bahsetmektedir. Öğrencilere ve eğitim kurumlarına yüklenen bu görevler de işletme toplumunun ideolojik ve toplumsal zeminini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu süreç de üniversitelerin anlamının ve içeriğinin ekonomik olarak belirlenmesi girişimlerini meşrulaştırmaktadır.

Üniversitelerde neoliberalizmin bu yükselişi üzerine son yıllarda farklı çalışmalar yapılmış ve bu konuda *Akademik Kapitalizm* kavramı ön plana çıkmıştır. İlk olarak Slaughter ve Leslie (1997) tarafından kullanılan kavram, kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin, gittikçe artan rekabet ortamında yer aldıkları ve öğretme, araştırma, danışmanlık becerileri ve akademik bilginin farklı çeşitlerinin uygulandığı akademik sermayelerini hayata geçirmeleri şeklinde tanımlanabilir. Halen kamusal çalışanlar olmalarına rağmen, pazara yönelik davranış kalıplarını kullanarak özel sektör desteği alan akademisyenler, kendilerini kamusal çalışanlar oldukları fikrinden uzaklaştırmaktadır (Akt, Deem, 2001).

Görüldüğü üzere küreselleşme adı altında üniversitelerin piyasalaştırılması, akademisyen davranışlarının da doğasını etkilemiştir. Oğuzhan'a (2013) göre: "*Artık iş ve eğitim iç içe geçmiş, hatta eğitim iş için'leşmiştir. Üniversiteler şirket biçimli yönetimleriyle sermayenin taleplerine göre düzenlenirken; öğretim üyeleri ders yükleri, yayın zorunlulukları ("publish or perish"), danışmanlık ve çeşitli tanıtım organizasyonlarındaki görevleriyle bilginin üretiminden çok, kör bir dolaşım sürecinde ancak "kolaylaştırıcı" olarak tanımlanabilirler*". Sonuçta da akademik kapitalistler, kamu sektörü içinde kapitalistler olarak davranan kişilerdir, diğer bir deyişle devlet destekli girişimcilerdir (Slaughter ve Leslie, 1997; Akt. Deem, 2001).

Bu durumda da kullanılan kavramsallaştırmaların, üniversitelerin bilime yönelik anlayışını bir bakıma ortaya koymakta olduğu ifade edilebilir. Hill'e (2004) göre üniversitede öğrenciler "*müşteri*" olurken, aldıkları dersler, krediler, yaptıkları stajlar ve projeler kültürel birikimlerinden çok, gelecekte onlara ekonomik fayda sağlayacak kişisel yatırımlarına dönüşmektedir. Öğretim üyeleri ise bir dönem içerisinde farklı dersleri verme ve yayın üretme "*mecburiyetleri*" dışında yürüttükleri danışmanlık ve çeşitli örgütsel görevlerle hem idari personel açığını kapatmakta hem de "*kolaylaştırıcı*" adı altında potansiyel işgücünün kalitesini artırmak üzere öğrenciye hizmet vermektedir. Hız'da (2010) benzer şekilde üniversitelerin piyasa talepleri doğrultusunda düzenlenmesi ile bu kurumların artık birer ticari işletme gibi değerlendirilmesine neden olduğunu, artık üniversitelerden bahsederken işletmecilik terimlerinin kullanılmaya başlandığını (öğrenciler için müşteri, araştırmalar için proje vb.) ifade etmiştir. Burada söz konusu olan salt kavramlara yönelik bir eleştiri değildir. İfade edilen kavramların altında yatan ideolojik süreçlere eleştiri ve / veya karşı duruş konusudur. Dolayısıyla kavramlar ve siyasalarla üniversitelerin norliberalizme teslim edilmesi söz konusu-

dur. Kurul (2010), bu teslimiyeti Türkiye açısından aşağıdaki gibi değerlendirmektedir:

> "...üniversitelerdeki dönüşüm, öğretim elemanlarının yaşamlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Akademik özgürlüklerin kaybı, üniversite özerkliğinin aşınması; başta araştırma görevlilerininki olmak üzere tüm öğretim elemanlarının ücretlerinde düşüşler; yükseköğretim talebini karşılamak üzere artan öğretim yükü; özellikle araştırma görevlileri ve düşük akademik unvanlarda, ancak genel olarak akademisyenlerin ücretlerinin düşmesiyle akademisyenlerin "yönlendirilmiş araştırmalar", ikinci öğretim açma, yaz okulları uygulamaları başta olmak üzere, seminer, danışmanlık gibi "piyasa benzeri faaliyetlerle" gelir yaratmaya özendirilmeleri; akademik personelin kolektif gücünde azalma, buna karşın yöneticilerin etkisinin artması; akademik yükseltmelerin performans ölçümü adına "nicel" ölçütlere dayandırılması; üniversitelerde kalıcı istihdamın ortadan kaldırılmak istenmesi (öğretim üyelerinin işinde kalabilme hakkının yeniden düzenlenmesi); performansa dayalı ücretlendirmeye geçiş; piyasa talepleri doğrultusunda "profesyonelleşme", meslektaşlar arası işbirliği ve dayanışmanın yerini rekabetin alması gibi sorunlar, öğretim elemanlarının üzerinde tartıştığı ve çözmeye çalıştığı üniversite konularıdır."

Temel olarak yükseköğretime yönelik kamusal kaynakların kısılması, üniversitelerde esnek istihdam koşullarının oluşturulmaya çalışılması, üniversite-sanayi işbirliği adı altında piyasa odaklı bilginin üretilmesi, performansa dayalı yönetim süreçlerinin işe koşularak yapılan çalışmaların nicelik olarak değerlendirilmesi, öğrenciler ve akademisyenler arasında rekabetin işbirliğine tercih edilmesi, akademik kapitalizm adına yapılan uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

14 Aralık 2015 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan yönetmelikle birlikte 2016 Ocak ayından başlamak üzere Türkiye'de akademik teşvik uygulaması yasallaşmıştır ve 31 Aralık 2016 tarihinde bu yönetmelik güncellenmiştir (YOK, 2016). Bu yönetmeliğe göre, akademisyenlere yapmış oldukları akademik çalışmalar bağlamında yıl içerisinde maaşlarına ek olarak, en yüksek devlet memuru aylığını geçmeyecek miktarda teşvik ödemesi kararlaştırılmıştır. Akademisyenlere verilecek teşviklerin hesaplanmasında kullanılacak form "Proje, Araştırma, Yayın, Tasarım, Sergi, Patent, Atıf, Tebliğ ve Ödül" olmak üzere dokuz alt başlıktan oluşmakta ve yapılan çalışmalardan belli oranlarda puan alınması öngörülmektedir. Kimi üniversiteler, akademik teşvik başvurularında yüksek puan alan öğretim üyelerini ayrıca maddi/manevi ödüllendirme yoluna giderek adeta akademik teşviği teşvik etmiştir.

Akademik teşvik ödeneği görece yeni bir uygulama olmasına rağmen kimi endişeleri de beraberinde getirmektedir. Öncelikle değerlemenin kapsamlı oluşu olumlu bir izlenim verse de; değerlendirmenin içeriği ve sürecin devamında bilimselliğin niteliği ile ilgili kimi soru işaretleri bulunmaktadır. Örneğin, yazılmış olan makalelerin uluslararası, ulusal ya da diğer indekslerde taranan makaleler olması yeterli koşul olarak görünmektedir. Buna bağlı olarak makalelere yapılmış atıflar da sadece niceliksel olarak değerlendirilmektedir. Her ne kadar bir akademisyenin makalesine indeksli bir dergide atıf yapılması ayrı bir puanlama değerine sahip olsa da, atıfın içeriği ile ilgili bir bilgiye gerek duyulmamaktadır. Bu durum

ileriki yıllarda yazılan makalenin konusu ile ilgili ya da ilgisiz eş-dost atıflarının yaygınlaşması gibi bir riski beraberinde getirmektedir. En genel hali ile akademik teşvik ödeneği uygulaması, performansa dayalı ücretlendirme salgınına akademisyenleri alıştırmaya ve onları birer mario akademisyen haline getirmeye yönelik bir uygulamadır (Kaya ve Duman, 2016; Kaya ve Duman, 2017).

Diğer bir yandan De Gaulejac, günümüz toplum yapısının işletmeleştiğini ve rekabetin herşeyin üstünde tutulduğunu ifade etmiştir. Buna bağlı olarak patolojik kişilik sorunlarının doğduğunu, bireylerin sürekli bir güvensizlik içerisinde davranışlarına yön verdiklerini ifade etmiştir (2013: 182-193). Öyle ki artık öğretim elemanları kurumsal bağlılıktan ziyade, kendi yükselmelerine odaklı olarak çalışmakta (Kurul, 2010) ve akademik değerler sistemi piyasa söyleminin güçlendirdiği performans değerlendirme sistemine bırakılmaktadır (Aslan, 2008). Bu rekabetçi, yaklaşım da işletme ideolojisinin üniversitede hakim olmasına olanak sağlamış, işbirliği içerisinde çalışma yerini "ne olursa olsun kendini kurtarma" anlayışına bırakmıştır. Performans kültürünün üniversitelerde giderek yaygınlaşmaya başlaması, üniversitenin bilimselliğinden önce karlılığına odaklanılmasına neden olmaktadır ve ilerleyen süreçte de buna devam edileceği ifade edilebilir.

Bu söylemsel ve ideolojik meşrulaştırma söylemi altında bugün, üniversitelerin giderek piyasaya hizmet eden kurumlara dönüştüğü ifade edilebilir. Evrensel ünivesite yerini işletme üniversitelerine, sosyal kazanımlar yerini rekabetçi bireyselliğe, akademik ve sosyal sorumlulukları olan akademisyenler yerini kâr getirici işlere yönelmiş girişimci bilgi üreticilerine bırakmıştır. Özellikle vakıf üniversitelerinin teşvik edilmesi ile artan rekabet ortamının kamu üniversitelerini de piyasalaşma yönünde zorlamaya başlaması, yükseköğretimde toptan bir piyasalaşmanın tetikleyicisi haline gelmiştir. Özellikle üniversite işleyişi içerisinde akademik teşvik ödeneği, güvensiz çalışma koşulları, piyasa baskısı, akademik özgürlüğün ve işbirliğinin yerini faydacı ve rekabetçi anlayışın almasını sağlamıştır.

Sonuç Yerine

Neoliberalizm, küreselleşme adı altında tüm dünya üzerindeki biçimlendirici işlevini apaçık yerine getirmektedir. Bu biçimlendirme sürecinin en temel basamaklarından bir tanesi de üniversiteleri kontrol altına almak ve onları sürekli denetim altında tutmaktır. Özelleştirme politikaları, özerkliğe ve özgürlüğe yönelik saldırılar, eğitimsel uygulamaların ve akademisyenlerin kontrolü aracılığı ile üniversiteler, neoliberal ideolojinin öncül aygıtları konumuna getirilmiştir.

Eğitimin toplumdaki iktidar ilişkilerinin bir aracı olduğu da düşünüldüğünde ve özellikle 21. yüzyıl sonrasında yaşanan değişimle birlikte ortaya konan piyasalaştırma uygulamaları göz önüne alındığında, dünyanın küreselleş(tiril)mesi sürecinde bilimin, özgürlüğün ve demokrasinin canlı olarak savunulması gereken alanlar olarak karşımıza çıktığı ifade edilebilir. Bu süreçte, kapitalist hegemonyaya dayalı toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşam içerisinde üniversitelerin başat rolü asla gözden kaçırılmamalıdır ve bilimin ışığında akademik özerklik, özgürlük, kamusallık ve demokrasi en temel mücadele alanı olarak güncelliğini daima korumalıdır.

KAYNAKÇA

Aslan, G. (2008). Türkiye Üniversitelerinde Neoliberal Değişim: Öğretim Üyelerinin Kavram ve Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Dok-

tora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükuslu, A. R. (2010). *Akademik kapitalizm ve küresel üniversitelerin yükselişi.* İstanbul: Derin Yayınları.

Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comperative Education*, Vol: 37, No: 1, 7-20.

De Gaulejac, V. (2013). *İşletme hastalığına tutulmuş toplum* (Çev. Ö. Erberk). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

EĞİTİMSEN (2011). Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor? http://www.egitimsen.org.tr/ekler/5f9d1e49d2b975f070b5b19d45e80b1_ek.pdf adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Hız, G. (2010). 1980 sonrasında Türkiye'de yükseköğretimde piyasalaştırma ve özelleştirmedeki gelişmeler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 25, 55-79.

Hill, D. (2004). Books, banks and bullets: Controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, Vol: 2, No: 3, 504-522. http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=2&issue=3&year=2004&article=6_Hill_PFIE_2_3-4_web adresinden 15 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Kaya, Ç., ve Duman, A. (2016). Neoliberal bir söylem olan performansa dayalı ücretlendirme salgını ile Türkiyeli akademisyenlerin imtihanı. *Eleştirel Pedagoji*, Sayı: 45, 18-21.

Kaya, Ç. ve Duman, A. (2017). Akademik teşvikte ikinci raunt: Mario Akademisyenler. *Eleştirel Pedagoji*, Yıl: 9, Sayı: 50, 57-61.

Kurul, N. (2010). Türkiye üniversitelerinde 1980 sonrası dönem: İnsanın Özgürleşmesi Amacından Akademik Kapitalizme Geçişin Öyküsü. *Bilim ve Gelecek*, 71, 1-21.

Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Üniversite A.Ş.de bir 'Homo Academicus': "Ersatz" Yuppie Akademisyen. *Toplum ve Bilim*, No: 97, 7-42.

Odabaşı, Y. (2005). Değişim ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve kalkınma dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 7-104. http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/COMU/974/Yavuz_Odabasi_Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 19 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.

Oğuzhan, Ö. (2013). Neoliberal politikaların üniversitelere etkisi ve bir praksis çabası olarak "Neden?". *Global Media Journal: Turkish Edition*, *3*(6), 102-119.

Özbudun, S. (2011). Üniversitelerde "Başkalaşım" ve aydınlar. F. Ercan ve S. Korkusuz Kurt (Eds.) *Metalaşma ve iktidar baskısındaki üniversite* içinde (ss. 87-92). İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı Yayını.

Ritzer, G. (2014). *Toplumun McDonaldlaştırılması* (Çev. Ş. S. Kaya). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sakınç, S., ve Aybarç Bursalıoğlu, S. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, 92-99.

YOK (2016). *Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği*. http://yok.gov.tr/documents/10279/30318223/Akademik_Tesvik_Odenegi_Yonetmeligi_ 31_12_2016_ Resmi_Gazete_Yayin_Tarihi.pdf adresinden 18 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.

Dinci Ülkelerdeki Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik Performansları Daha Düşük

Peter WALKER

Ülkemizde eğitime harcanan para ve zaman her geçen yıl artmakta fakat gerek YGS gibi merkezi sınavlarda gerekse PISA gibi uluslararası alanda düzenlenen sınavlarda alınan sonuçlar yüz güldürmemektedir. Bahsi geçen sınavların sonuçları açıklandıktan sonraki günlerde konu ile ilgili sayfalarca yazı yazılmakta, saatlerce program yapılmaktadır. Ancak çözüme yönelik somut adımlar atılmadığından sorun büyümeye devam etmektedir. Konuya farklı bir bakış açısı getirmesi amacı ile Peter Walker tarafından hazırlanıp The Independent gazetesinde 21 Mart 2017 tarihinde yayınlanan aşağıdaki yazı Türkçe'ye çevrilmiştir[1].

Araştırmalar dinci ülkelerin fen bilimleri ve matematikte daha kötü performans sergileme eğiliminde olduklarını gösteriyor.

Yeni yapılan bir araştırma dinci ülkelerdeki öğrencilerin agnostic veya ateist ülkelerdeki öğrencilere göre fen bilimleri ve matematik alanlarında daha kötü performans sergileme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın yardımcı yazarı Prof. Gijsbert Stoet, *The Independent*'a yaptığı açıklamada "Daha dindar olan ülkelerin eğitim performansına baktığımızda bu ülkelerin daha düşük notlar aldığını görüyoruz." demiştir.

Bu sebeple Stoet şunu tavsiye etmektedir: "Hükümetler dini, okulların ve eğitim politikalarının dışında tutarak eğitim standartlarını ve yaşam koşullarını yükseltebilirler."

Leeds Beckett Üniversitesi ve Missouri Üniversitesi tarafından yapılan ortak araştırmada ortaokullarda dini eğitime harcanan zaman ve genel eğitim performansı arasında "güçlü" bir negatif ilişki bulunmuştur. *Intelligence* adlı akademik bir dergide yayınlanan bulgulara göre, araştırmacılar 82 ülkeyi "dindarlık puan"larına göre 1'den 10'a kadar sıralamışlar ve son 10 yıllık eğitim performansı verilerine bakmışlardır. Bu sıralamada Çek Cumhuriyeti, Japonya, Estonya, İsveç ve Norveç okul içi dindarlık kriterine göre en seküler ülkeler olmuşlardır. Birleşik Krallık 14. sırada iken Ürdün, Yemen Mısır, Endonezya ve Katar en dinci ülkeler olmuşlardır.

Prof. Stoet ve Dr David Geary eğitimsel performans notlarını değerlendirmek için PISA (The *Programme For International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) verilerini kullanmışlardır. Daha sonra dindarlığı ölçmek için World Values Survey* (Dünya Değerleri Anketi) ve *European Social Survey* (Avrupa Sosyal Anketi) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dindarlık puanları yüksek olan ülkelerdeki öğrenciler, değer-

[1] C N

***** Çeviri: Betül Dağ *http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/relgious-education-countries-worse-sicence-maths-time-studied-sit-leeds-beckett-university-a7641051.html adlı siteden 26 Nisan 2017 tarihinde indirilmiş ve özetlenerek çevrilmiştir.*

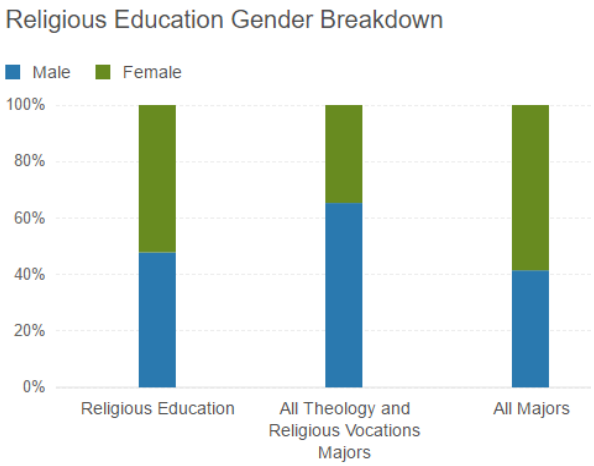
lendirme ve geleneksel inanışlar arasındaki uyumsuzluktan dolayı fen bilimlerinde düşük puan almışlardır. Prof. Stoet, Suudi Arabistan'ın bu duruma örnek olduğunu belirtmiştir. Dindarlık puanında 72. sırada olan bu ülkede, 2004 yılındaki Matematik puanı -1.8'dir.

Ankette öğrencilere din ile ilgili direkt hiçbir soru sorulmamıştır. Dolayısıyla Prof. Stoet bu araştırma sonuçlarına bakılarak kesin bir sebep sonuç ilişkisi kurulamayacağının üzerinde durmaktadır. Kendini ateist olarak tanımlayan Hollandalı araştırmacı, okulların dini öğretmesi gerektiğine, dini hikâyelerin yararlarının olduğuna inanmaktadır fakat inançların nasıl uygulanacağının okullarda öğretilmemesi gerektiğini düşünmektedir. "Din ve eğitim arasında bir ilişki görüyoruz, bu nedenle kişisel olarak, okulların seküler olması gerektiğini düşünüyorum, böylelikle okullar fen bilimleri ve matematiğe odaklanmak için daha fazla zaman yaratabilirler. Okullar din ile ilgili bilgi verebilirler fakat inançla ilgi konuları öğretmeleri gerektiğini düşünmüyorum." Ayrıca Prof. Stoet, Birleşik Krallık da dahil olmak üzere, inanç temelli eğitim veren (faith school)[2] iyi okulların bulunduğuna ikna olduğunu fakat inanç eğitiminin minimal olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Prof. Stoet "İnanç temelli eğitiminin toplumda ayrıma sebep olduğu zaten biliniyordu, şimdi dindarlık eğitiminin düşük performans ile doğrudan ilişkili olduğunu da açık hale gelmiştir. Bunun altında yatan mekanizmaların tam olarak anlaşılması için daha fazla araştırmaya gerek olsa da politikacılara tavsiyem eğitimi ve dini ayrı tutmaları, eğitime ve eğitim politikalarına seküler olarak yaklaşmaları gerektiğidir." demiştir.

Walker, araştırmanın bulgularından birinin de kadın ve erkek katılımcıların dindarlık puanları arasında olduğuna dikkat çekmektedir. Aşağıda verilen tabloya göre kadınlar erkeklerden daha dindardır.

Araştırma sonuçları İngiliz öğretmenlerin Bakan Philip Hammond'ın inanç temeli okulları da içeren okullara fazladan 320 £ bütçe teklifine karşı çıkmasından kısa bir süre sonra gelmiştir.



[2] faith school: Anglo-Sakson ülkelerde dini okulların geneline verilen isimdir. Bu okulları çeşitli inanç grupları açabilir veya finanse edebilir. (ç.n.)

söyleşi

ODTÜ Eleştirel Pedagoji Okumaları'nın Öğrettikleri *

ODTÜ'de 2016 yılının bahar aylarında Eleştirel Pedagoji Okumaları Grubu adıyla bir okuma grubu kuruldu. Dünyayı farklı şekilde okumak isteyip de eğitim fakültesinde aldıkları derslerde tam olarak aradığını bulamadığını düşünen kimi lisans öğrencileri ile derslerde tam olarak odaklanmak istediklerine odaklanamadığını düşünen kimi hocaların girişimiyle bir araya geldi bu grup. Aslında Freire'nin "kültür çemberleri"ne benzer bir arayıştı bu: sözcüğü ve dünyayı okuma arayışı, birlikte öğrenme, birlikte düşünüp birlikte eyleme girişimi. İlk iş olarak *Ezilenlerin Pedagojisi* okundu … sonra dönülüp dönülüp tekrar okundu, tekrar tartışıldı bu kitap. Eleştirel pedagojiyi keşfetmekti aslında bütün mesele. Okumalar tartışmaları açtı, tartışmalar yeni soruları getirdi. Eleştirel pedagoji ile devrimci eleştirel pedagoji arasında ne fark vardı örneğin? Türkiye'deki yansımaları nelerdi? Bizler ne yapabilirdik? Nasıl ulaşabilirdik daha çok kişiye? Kendimiz daha çok nasıl öğrenebilirdik? İşte oluş halindeki bu serüvenin öyküsü böyle başlıyor. Bu yol nereye uzanır, nereye ulaşır henüz bilmiyoruz ama hem kendi dönüşüm sürecimiz üzerine düşünmek, hem de paylaştıklarımızı çoğaltmak için Eleştirel Pedagoji Yayın Kurulu üyelerinden Murat Kaymak'ın önerisiyle bu yazıyı kaleme almak istedik. Kendimiz sorduk, kendimiz yanıtladık.

Eleştirel Pedagoji Okumaları Grubu tam olarak ne amaçla kurulmuştu?

Ülkede her gün yaşanan olayların, eğitimdeki problemlerin, geliştirilmiş eleştirel düşüncelerin müfredatta yer bulamamasından rahatsızdık. Eğitim fakülteleri bize yalnızca neyi nasıl öğreteceğimizi anlatan yerler olmamalıydı. Eğitimin politik bir yönü mutlaka vardı, bunu görmezden gelmek, halihazırda bir ideolojinin taşıyıcısı olan eğitimin yeniden üretimini sağlamaktan başka bir şey değildi. Bu düşünceyle, ilk amacımız fakültede daha fazla insanla bunları paylaşmak, tartışmaktı. Öğretmen adaylarının, her ne kadar müfredatta yer almasa da, eleştirel pedagojiye aşina olmadan mezun olmamaları gerektiğini düşündük. Böylece bir okuma grubu kurduk.

Kuruluşunun üstünden bir yıl geçmiş gibi görünüyor. Amacımıza ulaştık mı?

Daha önce denenmemiş, yeni bir şeyin temellerini atmaya çalıştığımız ve insanların pek de aşina olmadıkları bir eğitim anlayışından bahsettiğimiz için, bu bir yılda hedeflediğimiz kadar geniş katılım sağlayabildiğimizi söyleyemeyiz. Kalabalık paneller düzenlemeyi, ya da örneğin 20 kişiyle birlikte "eğitim ve toplumsal cinsiyet" tartışmayı başardık. Yine de çok daha kalabalık olmayı ve daha çok öğretmen adayına ulaşmayı hedefliyoruz hala.

* Yazıya katkıda bulunanlar Nazlı Kemaloğlu, Sümeyye Kırs, Gamze Nur, Yasemin Tezgiden Cakcak.

Bu grubun kaç üyesi var? Nasıl bir yapısı var? Hiyerarşik bir yapıya büründü mü zaman içinde? Toplantılara kaç kişi geliyor?

Şu an grubu devamlı takip eden, görev paylaşımına katılan 15 kişi var. Çoğumuz İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyoruz. Bunun dışında Sosyoloji, Psikoloji, Tarih ve mühendislikler gibi bölümlerden bize büyük zenginlik katan arkadaşlarımız da var. Toplantılarda ele aldığımız konuya göre daha kalabalık olabiliyoruz. Film gösterimleri, paneller çok daha kalabalık geçiyor örneğin.

Hiyerarşik bir yapıya hiçbir zaman bürünmedi, kararlar hep ortak alındı. Kuruluşundan itibaren kalabalık olmayan bir grup olmamızın herkesin eşit bir şekilde işlerin ucundan tutmasını sağladığını da söyleyebiliriz.

Neler yaptık bir yıl içinde? Neler konuştuk? Neler okuyacağız bundan sonra?

Okumalarımıza öğretmenlik mesleğinin nereden nereye geldiğini anlamak için Ahmet YILDIZ'ın "Öğretmenliğin Dönüşümü" adlı makalesiyle başladık. İdealist devrimci öğretmen modelinden sınava hazırlayıcı teknisyen modeline nasıl geçildiğini ve neoliberalizmin bu süreç üzerindeki etkisini tartıştık. Bunu Althusser'in "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" takip etti. Eğitimin bir yeniden üretim aracı olarak nasıl kullanıldığını ve bu durumun günümüz eğitim sistemi üzerindeki etkisini örneklerle açıklamaya çalıştık. Empoze edilen ideolojiye karşın öğretmenlerin tutumunu konuştuk ve sonrasında Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi ve sendikacılık üzerine çeşitli makaleler okuduk.

Okumalarımız ve fikir paylaşımlarımız eleştirel pedagojiyi keşfetme merakımızı tetikledi ve *Ezilenlerin Pedagojisi* ile tanıştık. Böylece "tarafsız eğitimin olmadığına" biz de kanaat getirdik. Sonrasında sadece okumalarla yetinmeyip harekete geçmeye karar verdik. Daha fazla kişiye ulaşmak adına paneller düzenledik. İlk panelimiz Türkiye'nin eğitim gündemi üzerineydi ve konuşmacılarımız Ankara Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet YILDIZ ve Eğitim-Sen Ankara 2 no'lu şube başkanı Özgür BOZDOĞAN oldukça verimli bir oturum gerçekleştirdiler.

Panelimizden sonra okumalarımıza Ranciere'nin Cahil Hoca kitabıyla devam ettik. En başından beri öğrencilerimizi birer boş levha olarak görmüyorduk, onların zekasına ve becerisine olan inancımız tamdı. Fakat hem onları hem de kendimizi nasıl özgürleştireceğimize dair pek bir şey bilmiyorduk. Cahil Hoca "Özgürleştirmeksizin eğitenler aptallaştırır" diyerek bize ilham oldu ve bu yolda nasıl ilerleyeceğimize dair bir rota çizdi. Gördüğü bütün baskılara rağmen fikirlerinden geri adım atmayan Sokrates ile tanıştık bir de. O da bir başka ilham kaynağı oldu bize. Böylelikle Platon'dan Sokrates'in Savunmasını da okumuş olduk.

Bir diğer konumuz toplumsal cinsiyet ve eğitim idi. Fevziye SAYILAN ve Alev ÖZKAZANÇ'ın kaleme aldığı "İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi"ni okuduk. Okuduklarımız arttıkça birikimimiz bizi tekrar "Ezilenlerin Pedagojisi'ne götürdü. Ezilenlerin kendilerini ve aynı zamanda ezenleri nasıl özgürleştirebileceklerine dair tartışmalar yürüttük. Okumaların yanı sıra film atölyeleri yapmayı planladık ve Kemal Sunal'ın Öğretmen filmi ile ilk gösterimimizi gerçekleştirdik. Öğreneceğimiz, paylaşımda bulunacağımız daha çok konu var; her hafta belirlediğimiz oku-

malarımızla başladığımız serüvene devam edeceğiz.

Freire'nin sözünü ettiğini düşünce ve eylem birliğine, yani praksise ulaşabildik mi?

Bu sorunun cevabını verebilmek için ilk olarak, savunduğumuz ve birlikte şekillendirdiğimiz düşünceler doğrultusunda kendi hayatlarımızda ne gibi değişikliklere yer verdiğimize bakmamız gerekiyor. Cahil Hoca'da da vurgulandığı üzere başkalarını özgürleştirmek için önce bizim özgürleşmemiz gerekmekte.

Toplanmaya, okumaya ve tartışmaya başladığımızdan ilk günden bu yana, eğitime, dünyanın kurulu düzenine ve hatta kendimize karşı bakış açımızda kayda değer bir değişim olduğunu her fırsatta paylaşmaktayız, bu fikirleri eyleme dökme konusunda ise, bireysel pratiklerimizde yaşadığımız değişimlerin gözle görünür derecede arttığına da şahit olduk.

Verilebilecek en temel örnek sanıyoruz ki; Freire'nin diyalog yöntemini benimsememiz ve hayatımızın her alanına dahil etmeye başlamamız olmalıdır. Okumalarımıza katılan her birey en temelde, bir diyaloğun tek taraflı değil iki yönlü bir öğrenme süreci olduğu bilincine ulaşmış ve insanlara veya kendi öğrencilerine karşı bu bilinç ile hareket etme tutumu geliştirmiştir.

Öte yandan, biriktirdiğimiz bilgi birikimi ve tecrübeyi daha çok insan ile paylaşabilmek adına çeşitli faaliyetler de düzenledik ve düzenlemeye devam etmeyi hedefliyoruz. Bu anlamda, praksisin bitmeyen bir süreç olduğunun, düşüncelerimiz geliştikçe eylemlerimizin artacağının ve çeşitleneceğinin de farkında olarak hareket ediyor ve bu tutumumuzun sürekliliğini sağlamayı umut ediyoruz.

Bu grubun okumalarından, çabalarından somut ürünler çıktı mı? Bundan sonra da çıkar mı?

Evet çıktı. Bir hafta Ranciere'in Cahil Hoca adlı kitabını tartışmıştık. Gamze Nur moderatörlüğünü yapmıştı tartışmanın. Sonra da grup üyeleri, Yasemin hocamızın da katkıları ile, üstüne bir yazı yazdı ve Eleştirel Pedagoji'de Cahil Hoca'nın Düşündürdükleri başlığıyla yayınlandı. Sonra ortaklaşa bir emekle Michael Apple'ın ODTÜ konuşmasını deşifre edip Türkçe'ye çevirdik. Yine Eleştirel Pedagoji dergisinde yayınlandı. Dergi için birkaç kişi bir araya gelip birkaç tane kısa makale de çevirdik. Şimdi de kendi kendimiz üzerine düşünüp bu yazıyı yazıyoruz.

Bundan sonra neler yapacağız? Bu grup yaşayacak mı?

Bundan sonra haftalık okumalarımızla devam etmekle birlikte, daha geniş katılımlı etkinlikler düzenlemeye, yeni üretimler yapmaya devam edeceğiz. Örneğin, henüz tam kesinleşmemiş olsa da İzmir'de bir okulda yapılan cinsel istismarı ortaya çıkaran Saadet Özkan'ı ODTÜ'de ağırlayacağız. Bu grubun yaşamasını istiyoruz, çünkü bu bir senede bile eğitim fakültesinde daha ferah bir hava esmeye başladığını hissediyoruz. Ezenler ve ezilenlerden oluşmayan bir toplum istiyor ve pedagojinin bu yaşamsal gayenin koparılamaz bir parçası olduğunu da biliyoruz. Bu nedenle eğitim fakültelerinde eleştirel pedagoji konuşulmalı, ODTÜ'de kurulan bu topluluk belki diğer üniversitelerde kurulacak eleştirel pedagoji topluluklarının bir başlangıcı olmalı.

Bu okuma grubu bize ne kattı? Bireysel olarak neler öğrendik?

İlk olarak şunu belirtmek gerekir ki, içinde bulunduğumuz ve insanlığın karanlığa sürüklendiği bir dönemde, eleştirel pedagoji okumaları bizim için bir umut kaynağıdır. Olayları daha gerçekçi bir şekilde ele alabilmek, yaşananlarının sistematiğini ortaya koyabilmek ve bu bilinçli kötülüğe karşı mücadele etmenin pratiklerini ön görebilmek, tartışabilmek için çok değerli bir ortam yaratılmış durumda. Temelde çıkış noktası eğitim ve eğitimin özneleri olsa da, eğitimin küresel politikalardan ayrı düşünülemeyeceği bir gerçektir; dolayısı ile, buradan yola çıkarak hayatın her alanına dair söyleyecek çok sözümüz oldu, olacaktır da. Böyle bir bilinç ile; birlikte üretmenin ve birlikte hareket etmenin önemini daha iyi kavrıyoruz, geleceğin inşasında kendimizi en doğru yerde konumlandırabilmek için çaba gösteriyoruz. Mücadelenin sadece sokaklarda değil, eğitim de dahil olmak üzere hayatın her alanında var olduğunu artık biliyoruz ve bu anlamda pratikler geliştirmek için daha çok okuyor, tartışıyor ve tecrübe ediyoruz.

Bize katılmak, bizi takip etmek isteyenler bize nasıl ulaşacak?

ODTÜ'de haftalık toplanmalarımıza devam ediyoruz. Toplantılarımıza, okumalarımıza ve duyurularımıza "ODTÜ Eleştirel Pedagoji Okumaları" Facebook grubundan ya da "Eleştirel Pedagoji Okumaları" Facebook sayfasından ulaşabilirsiniz.



Freire'nin Pedagojisinde Sessizlik Kültürü

Begüm YENGEL

"Sessizlik kültüründe varolmak yalnızca yaşamaktır. Beden yukarıdan gelen emirleri yerine getirir. Düşünmek zor, sözcükleri konuşmak yasaktır." (Freire, 1985, s. 60)

Geçmişte ve günümüzde, baskıcı rejimlerin etkili olduğu toplumlarda insanların maruz kadıkları baskıya boyun eğmesi ve içinde bulundukları durumu kabullenerek bunu değiştirmeye yönelik eyleme geçememesi oldukça yaygındır. Freire bu itaat kültürünü 'sessizlik kültürü' olarak adlandırır. Peki sessizlik kültürünü yaratan ve yeniden üreten dinamikler nelerdir?

Eleştirel Bilinç İçin Eğitim (2005) adlı kitabında Freire, sessizlik kültürünün en temel nedeninin ülkenin demokrasi deneyimi konusundaki eksikliği olduğunu belirterek Brezilya'nın bu eksikliğini 300 yıllık sömürge geçmişine bağlamaktadır. Portekiz ve İspanya sömürgesi olduğu üç asır boyunca ülkede gazete basımı, kitap dolaşımı, fikir tartışmaları, kütüphane, siyasal örgütlenmeler başta olmak üzere her türlü kültürel üretim yasaklanarak Brezilya halkları cahil bırakılmıştır (Freire, 2005). Bu durumda, Brezilya tarım toplulukları, toplum bilinci ve dolayısıyla demokrasi deneyimi konusunda oldukça eksik kalmıştır (Freire, 1985 & 2005). Sessizlik kültürünün bağımlı bir toplumda baskı ve sömürünün bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirten Freire (1985), Brezilya'nın bağımlı ve bu yüzden sessiz bir toplum olduğunu vurgulamaktadır: "Onun (bağımlı toplumun) sesi otantik bir ses değil, sadece metropolisin sesinin bir yankısıdır- her şekilde, metropolis konuşur, bağımlı toplum dinler" (s. 73).

İnsanların yalnızca zirai üretim yapmaya terkedilmesi, yaptıkları üretimde ve üretim araçlarında söz sahibi olmamaları onları sessizlik kültürüne mahkum etmektedir. Çünkü Marx ve Engels'in ifade ettiği gibi "maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretim araçlarını da emrinde bulundurur" ve "... kendilerine zihinsel üretim araçları verilmeyenlerin düşünceleri de aynı zamanda bu egemen sınıfa bağımlıdır" (s. 75). Nitekim Brezilya'nın ve diğer sömürge ülkelerinin ezilenleri için de bu durum geçerlidir; sömürgeci güçlerin düşüncesi verili koşullar altında ezilenlerce yeniden üretilir.

Freire (2005) insanlık dışı koşullar altında çalıştırılan ve boyun eğme alışkanlığı kazanan işçi ve kölelerin içinde bulundukları koşullara uyum sağlama eğiliminde olmalarının kaçınılmaz olduğunu vurgular ve sömürge döneminde efendi ve köle arasındaki daha insani ilişkilerde bile diyaloğun değil, daha çok paternalistik bir anlayışın egemen olduğunu belirtir. Böylesi bir ortamda sessizlik kültürünün gelişmesi ise elbette kaçınılmazdır. Kısaca, Brezilyanın ekonomik istismara dayalı sömürge geçmişi demokratik bir iklime izin vermediğinden

insanlarda bir itaat kültürü yaratmış (Freire, 2005, s. 19); zihinsel üretimden uzak tutulan halk mevcut sistemi yeniden üreten, eleştirellikten uzak bir sessizlik kültürüne terk edilmiştir.

Freire (2005) eğitimin bu sessizlik kültürünü yeniden üreterek insanları evcilleştirebileceği gibi, onu kırmaya çalışarak kişileri özgürleştirme amacıyla da kullanılabileceğini dile getirir (2005). Bu yüzden Freire (1985, 2005, 2014), yansız bir eğitimden bahsetmenin mümkün olmadığını belirtir ve eğitimin politik bir eylem olduğuna inanır. *Ezilenlerin Pedagojisi* (2014) adlı kitabında birinci amaca hizmet eden bankacı eğitim adını verdiği geleneksel eğitimi sessizlik kültürü bağlamında tartışan Freire'ye göre, öğrenenlerin pasif alıcılar ve bilginin aktarıldığı kaplar olarak görüldüğü bu türden eğitim, sessizlik kültürünü yeniden üretmeye hizmet eden en önemli araçlardan biridir. Zira, eleştirellikten ve yaratıcılıktan uzak bankacı eğitimde, 'uslu uslu oturup dinlemesi öğretilen' öğrenciye bilginin ve öğretmenin otoritesinin sürekli olarak hissettirilmesi bireyin sessizliğini pekiştirmektedir (Freire, 2014).

Freire için sessizlik kültürü özellikle okuma-yazma eğitimi bağlamında kritiktir. Zira O'na göre kelimeleri okumak aslında dünyayı okumaktır (Freire & Macedo, 1998) ve Brezilya'da o dönemde okumaz-yazmazların oy kullanma hakkından mahrum olması, bu kişilerin demokratik katılımı ve dünyayı okumalarının önünde büyük bir engel olmasının yanında sessizlik kültürünün yasallaşmış haliydi. Bu anlamda Freire (1985) için okumaz-yazmazlığın bireyselden çok toplumsal ve siyasal bir sorun olduğuna inanır. O'na göre öğrenenlerin yaşamsal deneyimleriyle ilişkili olmayan ve bu yüzden bir uyma ideolojisi aktarmaktan öteye gitmeyen sözcükler kullanılarak yapılan, kodlama ve kod çözme becerisine indirgenmiş bir okuma-yazma eğitimi, insanları uyutarak sessizlik kültürünü pekiştirir (Freire, 1985). Giroux'nun (1998) da belirttiği gibi okuma-yazma "kutsal kitapların lehçesine giydirilip süslenmiş bir şövenizm eğitbilimi" (s. 36) değil, "kişinin sesini daha geniş bir özgürleşme ve güçlendirme projesinin parçası olarak atılgan biçimde kullanmasına temel" (s. 43) olmalıdır. Ancak bu türden bir okuma-yazma eğitimi insanların içselleştirdiği sessizlik kültürünün kırılmasını sağlayabilir.

"Modern toplumdaki okumaz-yazmazlığın sessizlik kültürünün tipik bir tecellisi olduğunu kavrayamayan" (s. 46) bankacı eğitim yaklaşımının okumaz-yazmazlık sorununa radikal bir çözüm sunamayacağını belirten Freire (1985), bu geleneksel eğitim anlayışının karşısına amacı sessizlik kültürünü kırma olan bir pedagoji koymaktadır. O'na göre eğitimin amacı insana dünyasının -hayvanlarınkinin aksine- tarihsel olduğunu hatırlatmak ve eleştirel düşünme yetisine sahip insanların "salt etkinlik varlıkları olan hayvanlardan praksis varlıkları olmalarıyla ayrıldıklarını" (Freire, 2014, s. 115) vurgulayarak insanı içinde bulunduğu gerçekliği değiştirmeye davet etmektir. Ezilenler insandışılaşmanın statik bir gerçeklik değil, dönüştürülebilir olduğunu kavramalılar ve insanlıklarını yeniden kazanmak adına mücadeleye girmelidirler (Freire, 2014).

Ezilenlerin bu mücadeleye girmesini sağlayacak eğitim ise ancak diyalog ile mümkündür. Zira diyalog hakkından yoksun bırakılmış insanlar kendilerine dayatılan koşulları kabullenerek otoriter ve eleştirel olmayan bir düşünce tarzı geliştirirler (Freire, 2005). Freire demokratik olmayan toplumlara özgü olan ve sessizlik kültürünün ortaya çıkmasında kritik öneme sahip diyalog eksikliğinin eğitim sürecine de yön verdiği takdirde insanı özgürleştiremeyeceğine inanır (2005). Shor (1992) diyaloğu, öğretmen ve öğrenci tara-

fından birlikte oluşturulan "demokratik ve eleştirel bir söylem tarzı" olarak tanımlar (akt. Degener, 2001). Diyalog aracılığıyla üretken konular öğrenenlerle birlikte seçilir; böylece öğrenenler yalnızca bilginin aktarıldığı kaplar olmaktan çıkarlar ve öğrenme sürecinin öznesi konumuna gelirler (Freire, 2014). Ezbere dayalı ve öğrenenlerin sosyokültürel gerçekliklerini yok sayan materyaller yerine öğrenenlerle birlikte oluşturulan, onların yaşamsal deneyimleriyle bağlantılı bu metinleri kullanmak kişileri sessizlik kültüründen çıkarmada büyük öneme sahiptir (Freire, 1985, 2005, 2014). Bu süreçte Freire'nin eğitim anlayışında geleneksel eğitimdeki otoriter öğretmen figürünün aksine, öğretmenler (eşgüdümcüler) otorite sahibi olmakla birlikte otoriter değillerdir (Freire, 2014). Dolayısıyla öğreten ve öğrenen arasındaki ilişki geleneksel eğitimdeki gibi ezen-ezilen ilişkisinin bir yansıması olan ve sessizliği pekiştiren dikey bir ilişkinin tam tersidir. Freire (2014) bankacı eğitimin karşısına koyduğu problem tanımlayıcı eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisini şu şekilde anlatmaktadır:

> Diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkar ve yeni bir terim doğar: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyaloğu içinde kendisine de öğretilen biridir; öğrenciler ise kendilerine öğretirlerken kendileri de öğrenen kişilerdir. Böylece öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler. (Freire, 2014, s. 65)

Bununla birlikte öğretmen eğitim sürecinin değerlendirmesini yapan bir müfettiş konumunda değildir. Bu anlamda bankacı eğitimdeki gibi öğrencilerin yaptıklarını 'yargılayan' bir mekanizma gibi görev yapmaz. Problem tanımlayıcı eğitimde hedefler öğrencilerle birlikte belirlenir; ve süreç içinde değerlendirme birlikte yapılır. Kısaca, Freire'nin pedagojisinde öğrenen hem eğitim materyallerinin hazırlanması hem de öğrenme hedeflerinin belirlenmesi/değerlendirmesi aşamalarında etkin bir role sahip olduğundan sessiz olması değil, konuşması beklenen konumundadır (Degener, 2001; Freire, 2014).

Freire'nin ezilenler bağlamında tartıştığı sessizlik kültürü tam da günümüz Türkiye'sinin içinde bulunduğu duruma işaret etmektedir. Eleştirellikten uzak eğitim anlayışımız bu özelliğini yaşamın her aşamasında karşımıza çıkan sınavlarla garanti altına alırken, dinselleşen içeriğiyle sorgulamayan bireyler yaratmaktadır. Dogmatizm ve mekanik bir 'öğrenme' ile karakterize edilen böylesi bir eğitim anlayışı mevcut fikirleri yeniden üreten 'nesneler' yetiştirme amacı güttüğünden sessizlik kültürü yaratması kaçınılmazdır.

Kaynakça

Degener, S. (2001). Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy. *Education Review of Adult Learning and Literacy,* 2.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. Ankara: İmge Kitabevi.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giroux, H. (1998). Giriş. Freire, P. & Macedo, D. *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* içinde (s. 33-71), Ankara: İmge Kitabevi.

Birey Olabilmek Sorunu

Erdoğan YILMAZ*

Çağdaş ve uygar bir toplum olabilmenin ön koşullarından biri de "*birey*" olma bilincine sahip yurttaşlar yetiştirme sorunudur. Bu sorun kulluk ya da bencillik açmazına düşmeden gerçekleştirilmesi gereken bilinçli bir seçim ve davranış geliştirme süreci olarak değerlendirilmelidir.

Böyle bir birey olmak için, bebeklik ve çocukluktan ergenlik ve yetişkinliğe doğru büyüyüp gelişirken zorlu ve inişli çıkışlı yollardan geçilir, her tür bağımlılık aşılarak bağımsızlığa ulaşılır. Ben merkezli olmadan başkalarıyla bir arada yaşamak ve kimseyi ötekileştirmeden sağlıklı-dengeli ilişkiler kurabilmek kolayca gerçekleşmez. Bir yanda özsaygısı ve bir değer olarak var olma bilincini oluşturmak, öte yandan saygı gören-saygı duyan bireyler olmak, başkalarını kendisi kadar değerli görebilmek, özen, emek ve çaba ister. Bu süreç içinde birey daha birçok gelişimsel görevi; örneğin, kendisi ve başkaları ile ilgili sınırları; hak, ödev, sorumluluk, eşitlik ve özgürlük kavramlarını öğrenebilmeli, davranış haline getirebilmeli, kısacası kendini sürekli inşa ederek olgunlaştırabilmelidir.

Birey ancak böyle bir süreç ve mücadeleden geçerek, bir yandan kendi ayakları üzerinde durmayı başarabilir, öte yandan işbölümü içinde, takım çalışması ve paylaşım içinde üretebilmeyi, yaşama değer katmayı öğrenebilir. Yüzlerce içgüdüsel deneyim dürtü ve yönlendirme; çelişki, çatışma ve kendisiyle hesaplaşmadan sonra, eylem ve tutumlarında vicdanı, bilimi ve aklı egemen kılabilir; böylece gerçekçi kararlar verir, doğru seçimler yapar. Ailede ilk "agu" ve etki-tepkilerle başlayan bu süreç "*bireyin gelişim ödevleri*"ni yerine getirmek için yaşamboyu sürmelidir. Başka deyişle ödevler, "*duyu-hareket*" evresinden (bebeklikten) başlar, erişkinlikten geçer, ileri yaşlara kadar ulaşır. Her öğe ve evre bu bütünün bir parçasıdır. "*Erişkin, bir önceki gelişim olmadan olgunluğa erişemez.... gelişim son derece karışıktır.... Hiçbir şeyi, hatta süt çocukluğunda.... yaşananları da kapsam dışı bırakamayız.*" (1)

Böylesine zor bir süreçtir birey olmak.. Öncelikle onun gereksinimlerinin ailesi, okul ve toplum tarafından sağlıklı biçimde karşılanabilmesi ve olgunlaşmasına rehberlik edilmesi ile yakından ilgilidir. Bu "*ihtiyaçlar, bağımlılığı ve bireyin bağımsızlık mücadelesini içerir.... Duygusal gelişimi sırasında birey bağımlılıktan bağımsızlığa doğru gider.... Bu süreç kolayca ve sessizce başarılamaz. Karşı koyma ve karşı koymadan bağımlılığa geri dönüş alternatifleri bu süreci güçleştirir...*" (2)

Yoğun ve karmaşık "mücadele, karşı koyma ve geri dönüşler"le tanımladığımız bu çelişkili ve çatışmalı süreç "*gelişim ödevleri*"ni tamamlamak ve birey olmak için yaşamsal bir önem taşır. Çünkü Robert Hawighurst'ün belirttiği gibi, "*gelişim görevi bireyin yaşamının belirli bir döneminde ortaya çıkan; başarılı olmaları mutluluğa ve sonraki görevlerin başarılmasına; başarısız olmaları mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevlerde güçlüğe yol açan özel bir sorunlar dizisi*" dir. (3)

---

* Eğitimci yazar.

Örneğin "*ilk çocukluk sırasında - okul öncesinde - çocuklar iyi ve kötü (doğru-yanlış) kavramlarını öğrenir ve bu değerleri içselleştirmeye başlar. Vicdanın temelleri atılır ve bir ahlak değerleri sistemi biçimlenir.*" (Başka bir deyişle çocuğun nasıl bir birey olacağı artık görünürlük kazanmaktadır.)

Piaget'nin "*ahlak gelişimi*" üzerindeki çalışmaları bu çerçevede etkileyici olmuştur. (Örneğin Kohlberg'in çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalar için, Piaget'nin çalışmalarını "*O'nun daha da geliştirdiği*" belirtilir.) Kohlberg, çocukluktan yetişkinliğe doğru gelişirken bireyin "*altı temel evre*"den geçtiğini söyler. Bu evrelerden birincisine "*bağımlı ahlak*" ikincisine "*bireyselci ahlak*" adını verir. Bu evreler 9 yaş öncesini kapsar; yani "*somut işlem*" düzeyindeki ilkokul çocuklarını... Kohlberg, "*bireyin gelişim süreci*"ni "*ergenlik*" ve "*yetişkinlik*" özelliklerini kapsayan beşinci ve altıncı evreler ile tamamlar.

O'na göre, birinci evrede birey "*doğru olanı yapmak için cezadan kurtulma ve otoritelerin üstün gücünün etkisiyle hareket eder; başkalarının hak ve çıkarlarını dikkate almaz ve otoritenin bakış açısını kendisininkiyle karıştırır.*" İkinci evrede "*bireyselcilik*" özelliği öne çıkar, "*doğru olanı yapma*"nın temel etkeni "*her şeyin kendi gereksinme ve çıkarlarına hizmet etmesi*"dir. Bu aşamada bireyin "*bakış açısı somut bireyselci*" bakış açısıdır ve Kohlberg'in tanımlamasıyla davranışını belirleyen "*Pazar yeri ahlakı*"dır: "*Kendi çıkarıma ise iyidir; bir numara ben olmalıyım!*"

Beşinci ve altıncı evrelerde bulunan bir ergen ya da yetişkinin "*doğru olanı yapma nedeni, bütün insanların haklarının korunması ve herkesin refahı, yasalara karşı yükümlülük*"tür. Bu "*topluma öncelik veren akılcı bir bakış açısıdır.*" Görüldüğü gibi bireyin doğru olanı yapma nedeni artık "*akılcı bir kişi olarak evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğine inanç ve onlara kişisel bağlanma duygusu*"dur. Bu kuşkusuz her ergen ve yetişkinin bu düzeyde olacağı anlamını taşımaz. Bu nedenle Mary ve Harry Gardner'ler önemli bir saptama yaparak "*birçok ergen ya da yetişkin suçlunun*" birinci-ikinci evrelerdeki çocuklar düzeyinde olduğuna dikkati çekerler. (4)

Bireyin ruhsal, zihinsel, fiziksel ve toplumsal gelişimi, bilindiği gibi birbiri ile uyumlu, dengeli, hiyerarşik bir nitelikteyse, yani gelişim sağlıklı bir olgunlaşma ile ortaya çıkıyorsa olumlu, özgün ve evrensel nitelikleriyle tanımlanan yetişkin "*birey*"in oluşmakta olduğu söylenebilir. Gardner'lerin işaret ettiği bu süreç her zaman, herkes için, her yerde, aynı biçim, düzey, hız ve nitelikte işlemez. Bu nedenle hala çocukluk ve ergenlikten kurtulamamış, olgunlaşamamış yetişkinler, (hepsi birer "*suçlu*" olmasa da) az değildir. Başka bir deyişle, birçok toplum bilinçli-bilinçsiz, "*bağımlı*" ve "*bireyselci ahlak*" düzeyinde yani 9 yaşında bırakılmıştır!

Bizce birçok sorunun temeli buradadır: Bir toplumda azımsanmayacak düzeyde yurttaş, ergenliği sağlıklı biçimde aşarak yetişkinliğe erişemiyorsa, yani "*birey olma*" düzeyinin çok gerisinde kalmışsa ortaya çıkan sonuç, insanları körleştirici, köleleştirici, bağımlı ve edilgen kılan "*otoriter*" bir düzendir.

Böyle bir sonuca ulaşmak için tarihin bir çok döneminde "*birey olma*" kimliğinin bilinçli bir yok etmeye uğratıldığı, bunun için akıl almaz baskıların uygulandığı; cehaletin, çeşitli bağnaz-tutucu ve metafizik araçlar kullanılarak yaygınlaştırıldığı, böylece "*gönüllü kulluk*" anlayışının egemen kılındığı görülür. Bu sonuç, "O*torite*"nin "*kendi çıkarlarına hizmet etmeyen her şeyi yok etme*" hırsından ve "*bireysel-çıkarcı ahlak*" anlayışından kaynaklanır. Otoriterler, farklı düşünen ve baskılara karşı çıkan herkesi bir biçimde cezalandırmak, susturmak, korku toplumu yaratarak kayıtsız koşulsuz biat ettirmek, kullaştırmak niyetindedir ve ceza-ödül, algı yönetimi, psikolojik savaş, çeşitli yanılsamalar ve yalanlardan güç alır.

Otoriter düzenlerde sık görülen bu tutum ve eylemler, elbette "*pazaryeri ahlakı*" ve "*birey-selci-bencillik*" aklı, bilimi ve eğitimli olmayı dışlayan ve horlayan bir yaklaşımı egemen kılmak isteyecektir. Sağlıklı bir olgunlaşma sürecinden geçerek, bilim ve aklı yol gösterici bilen çağdaş bireyler ve bilinçli yurttaşlar yetiştirmek, kuşkusuz otoriterlerin isteyeceği bir yol değildir. Çünkü, merak eden, soru soran, sorgulayan, araştıran, önüne konulan her şeyi inceleyip değerlendirmeden kabul ya da reddetmeyen; kendi aklına, bilgi birikimine dayanarak karar ve irade ortaya koyan "*fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür*" bireylerin yönetilmesi, bu nitelikte yetişkin bireylerden oluşan toplumların bir sürüye dönüştürülerek güdülmesi olanaksızdır. Çünkü böyle yetişmiş bireylerden oluşan bir toplum aklını, karar ve iradesini bir kişiye bağlamaz, önüne her konulanı sorgusuz sualsiz yemez, hele o rüşvet kokuyorsa mutlaka tepki gösterir... Otoriterlerin korkusu da bundandır. Bu nedenle onlar, cehaleti yüceltilir, aklı ve bilimi yok sayar. Bunun için de, eğitimi, algı çarpıtmalarını ve yanılsamaları bir silah gibi kullanır. Böylece bağnazlığı giderek derinleştirir, "*Pazar yeri ahlakı*"nı yaygınlaştırır; aşırı şişmiş egosuyla, bireyin, halkın ve çağın gerçek ve yaşamsal gereksinimlerini ayaklar altına alır.

Immanuel Kant (1724-1806)'ın "Aydınlanma"yı tanımlarken 200 yıl önce söyledikleri, kulaklara küpe olmalıdır: "*Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olamama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olamayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır.... insanların çoğu bütün yaşamları boyunca kendi rızalarıyla erginleşmemiş olarak kalırlar ve aynı nedenlerledir ki bu insanların başına gözetici ya da yönetici olarak gelmek çok kolay olmaktadır. Ergin olmama durumu çok rahattır çünkü. Benim yerime düşünen bir kitabım, vicdanımın yerini tutan bir din adamım, sağlığım için karar veren bir doktorum oldu mu, zahmete katlanmama hiç gerek kalmaz artık. Para harcayabildiğim sürece düşünüp düşünmemem de pek o kadar önemli değildir; bu sıkıcı ve yorucu işten beni başkaları kurtaracaktır!...*." (5)

Kant'tan 200 yıl önce Etienne de La Boetie (1530-1563) "*gönüllü kulluk*" üzerinde durur. Prof. Dr. M. A. AğaoğullarıĞAOĞULLARI'nın saptamasıyla La Boetie, "*insanların nasıl olup da itaat ettikleri, üstelik itaat etmekle kalmayıp boyun eğmeyi, hatta kulluk etmeyi arzuladıkları sorununu yapıtının odak noktasına yerleştirmiştir.*" Montaigne'in yakın arkadaşı ve bir rönesans aydını olan Boetie şöyle diyor: "*...halklardır kendilerini teslim edenler... kendilerini ezdirenler; kendi kendini kulluklaştıran, kendi boğazını kesen halk, özgürlük ve kulluk seçeneği karşısında bağımsızlığını terk edip boyunduruğu kabul etmiş ve bu kötü duruma razı olmak şöyle dursun, onu arzulamıştır.*" (6) Bu düşünceleri reddetmiş, özgür ve bağımsız bireyler olma yolunu açmış bir kurtuluş ve yeniden kuruluş savaşı başarmış olmamız örneğinde birey olamamanın tarihsel köklerine inmeyi şimdilik bir kenara koyuyoruz. Güce kul köle olmayan, bilgiye ulaşan ve onu yeniden üreterek üst düzey ürünlere dönüştüren; merak eden, soran-sorgulayan, yaratan etkin bireyler yetiştirme sorunu aşılamamış, Cumhuriyetimizin başlarındaki uğraşlar ve coşku unutturulmaya çalışılmış, buna karşı duranlar susturulmuş, saf dışı bırakılmış ya da yurt dışında başka ülkelere değer katan ve üreten beyinler olarak gitmişlerdir... Sözün özü şudur: Sağlıklı gelişmiş bireyler yetiştirilerek bilim-akıl çizgisine dönülmesi yaşamsal bir zorunluluktur.

Kaynakça

(1) W. WINNICOTT, Donald - *Bireyin Gelişimi ve Aile*, PİNHAN Yayınları, 2015, S.47

(2) A.g.e.; S.138-139

(3) GARDNER, Mary J.-GARDNER, Harry W. – *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İMGE Yayınları, 2015, S.249

(4) A.g.e.; S.250 ve S.285-291

(5) KANT, Immanuel – *Seçilmiş Yazılar,* REMZİ Yayınları, 1984, S.213-214

(6) La BOETIE, Etienne de – *Gönüllü Kulluk Üzerine Söylev,* İMGE Yayınları, 2014, S.25, 67

Zorunlu Bireysel Emeklilik Sistemi

Gönül KURAL*

6740 sayılı Bireysel Emeklilik Tasarruf ve Yatırım Sistemi Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Ağustos 2016'da kabul edildi.

Zorunlu BES Ocak 2017'de uygulanmaya başladı. Kamuda çalışanların BES'e zorunlu katılım süreci iki aşamada gerçekleştirilecek. Milli Eğitim Bakanlığı'nın da içinde yer aldığı genel bütçe kapsamındaki kamu idareleri ile özel bütçeli idarelerde (YÖK, üniversiteler, düzenleyici ve denetleyici kurumlar vd.) çalışan kamu görevlileri 1 Nisan 2017'de sisteme giriyor. Yerel yönetimler ve KİT'lerdeki kamu görevlileri ise 1 Ocak 2018'de sisteme zorunlu olarak katılacaklar.

Zorunlu BES uygulaması 1972 ve üstü doğumlu işçiler ve kamu emekçilerini kapsıyor. 45 yaş altı tüm işçi ve memurlar, önceden belirlenmiş kriterlere göre otomatik olarak zorunlu BES'e katılacak. Bu kapsamda bireysel emeklilik sistemi işe yeni başlayanları ve halen çalışmaya devam edenleri kapsayacak. Sadece 45 yaş üstü ve 5 kişinin altında istihdam eden işyerlerinde çalışanlar ile kendi hesabına çalışanlar, serbest çalışanlar ve ücretsiz aile işçileri BES kapsamında değil.

Zorunlu BES'te devlet sisteme girişte bir defaya mahsus olmak üzere bin TL katkı yapacak. Ayrıca her ay devlet yüzde 25'i oranında katkı yapacak.

Peki neden bireysel emeklilik? Amacı nedir? Anlamak için biraz geçmişe gidelim.

Bireysel Emeklilik Sistemi (BES), 2001 krizi sonrasında Kemal Derviş tarafından uygulamaya konulan güçlü ekonomiye geçiş programı çerçevesinde sosyal güvenlik sistemini yeniden yapılandırmanın bir parçası olarak yaşama geçirilmiştir. 4632 sayılı yasayla kurulan ve 7 Ekim 2001 tarihinde yürürlüğe giren BES ile amaçlanan özetle; sosyal güvenlik sisteminin özelleştirilmesi ve sermaye için yeni bir kâr alanı haline getirilmesidir. BES şöyle işlemektedir: Özel sigorta şirketleri tarafından toplanan primlerden oluşturulan fonlar, borsa aracılığıyla sermayeye aktarılmakta ve bu fonlar piyasada oluşan dalgalanmalara göre değer kazanmakta ya da kaybetmektedir. Diğer bir değişle emekçileri kapitalist sistemin yarattığı risklerden korumak için emekçilerin mücadeleleriyle kazanılmış olan sosyal güvenlik hakkı sermaye için yeni bir kâr alanı haline getirildiği gibi piyasa koşulları içinde emekçilerin birikimleri de riske atılmaktadır.

DİSK Araştırma Dairesinin raporuna göre 2011-2014 yıllarında bireysel emeklilik fonları, reel getiri bakımından zarar etti. Getiri güvencesi olmadığı gibi gelir güvencesi de yok. Yani bırakalım getiriyi, sisteme giren paranın reel anlamda azalması dahi söz konusu olabilir.

11 Aralık 1986 tarihli ve 3320 sayılı "Memurlar ve İşçiler ile Bunların Emeklilerine Konut Edindirme Yardımı Yapılması Hakkında Kanun" yayımlandı. Kanun Özal tarafın-

* Eğitim-Sen Ankara 4 no.lu Şube Sekreteri

dan, çalışanları ev sahibi yapacağız vaadiyle sunuldu. Çalışanların parasına el konulmasına karşın el koymanın adı Konut Edindirme yardımı (KEY) olarak belirlendi. Hem çalışanların parasına el konulmasının adı yardım olarak sunuldu.

Kısaca Konut Edindirme Yardımı (KEY) olarak adlandırılan kesintiler 1995 yılına kadar 9 yıl sürdü. 9 yıl sonra fonda biriken paralar eritildi. Çalışanlar açısından beklendiği gibi sonuç tam bir hiç olmuştur.

Çalışanların gelirlerine zorla el koymanın bir diğer örneğini üzerinden sermayeye kaynak aktarmanın bir diğer örneğini 9.3.1988 tarihli ve 3417 sayılı "Çalışanların Tasarrufa Teşvik Edilmesi ve Bu Tasarrufların Değerlendirilmesine" ilişkin kanunla yaşadık. Bu kanunla da çalışanların aylık ücretlerinden yüzde 2 kesinti yapılmış bu kesintiler yüzde 3 oranında da devletin katkı yapacağı belirtilmiştir. Çalışanlardan yapılan bu kesintiler özellikle belediyeler başta olmak üzere işverenler tarafından yatırılmamış, geri ödeme aşamasında binlerce davalar açılmış, kesintiler kuşa çevrilerek kısmen denetimsiz hesapsız bir şekilde geri ödenmiştir.

TÜRK-İŞ Araştırmasının 2017 Nisan ayı sonucuna göre;

Dört kişilik bir ailenin sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenebilmesi için yapması gereken aylık gıda harcaması tutarı (açlık sınırı) 1.518,00 TL, gıda harcaması ile birlikte giyim, konut (kira, elektrik, su, yakıt), ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri ihtiyaçlar için yapılması zorunlu diğer aylık harcamalarının toplam tutarı ise (yoksulluk sınırı) 4.944,63 TL oldu. Bekar bir çalışanın aylık yaşama maliyeti ise 1.899,03 TL olarak gerçekleşti.

Asgari ücretin 1.777,5 (Brüt) - 1.404,06 (Net) olduğu ülkede bir de emekçilerden tasarruf etmeleri bekleniyor.

Zorunlu bireysel emeklilik, sosyal güvenliğin özelleştirilmesi ve piyasalaştırılması projesinin bir parçasıdır. Asıl ve gerçek amaç temel bir vatandaşlık hakkı olan sosyal güvenliği yok etmek; toplumsal dayanışmanın yerini bireyselliğe bırakmaktır. Kamusal emeklilik koşullarını zorlaştıran, emekli aylığını düşüren dünkü ve bugünkü sermaye dostu hükümetler; giderek artan toplumsal tepkiyi azaltmak için devlet desteğiyle cilalanmış zorunlu ve bireysel bir sistemi dayatmaktadır. Öte yandan bireysel emeklilik, toplumun düşük gelirli kesimlerinden, yüksek gelirli kesimlerine kaynak transferidir. Giderek sıkışan finans piyasasını, emekçilerin gelirini azaltarak rahatlatma girişimidir.

Zorunlu bireysel emeklilik, kıdem tazminatı ve emeklilik ikramiyesi hakkını yok etmenin de en önemli adımlarından biridir. Bu sermaye planına karşı çıkmak, sosyal güvenliği savunmak biz emekçilerin tutumu olmalıdır. Sisteme giriş tarihinden itibaren 2 ay içinde cayma hakkının kitlesel bir şekilde kullanılması, başta iş güvencemiz ve kıdem tazminatı ve emeklilik ikramiyesinin kaldırılmasına karşı birleşik mücadele AKP Hükümetine ve onun sosyal güvenliği yok etme projesine verilecek en güzel yanıt olacaktır.

Kanunda cayma hakkı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

> "Çalışan, emeklilik planına dâhil olduğunun kendisine bildirildiği tarihi müteakip iki ay içinde sözleşmeden cayabilir. Cayma hâlinde, ödenen katkı payları, varsa hesabında bulunan yatırım gelirleri ile birlikte on iş günü içinde çalışana iade edilir. Şirket, cayma süresince ödenen katkı paylarının değer kaybetmemesini sağlayacak şekilde fon yönetiminden sorumludur. Cayma hakkını kullanmayan çalışan Müsteşarlıkça belirlenen hâllerde katkı payı ödemesine ara verilmesini talep edebilir"

Bu hükümden hareketle zorunlu BES'ten çıkmak için çalışanların kendilerine belirtildiği tarihten itibaren en geç iki ay içinde kurumlarına yazılı olarak başvurmaları gerekmektedir. Bunun için kullanılabilecek örnek dilekçe aşağıda yer almaktadır.

..... Sigorta Müdürlüğüne İletilmek Üzere

……İlkokulu/Ortaokulu/Lisesi MÜDÜRLÜĞÜNE

25/08/2016 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 6740 sayılı **Bireysel Emeklilik Tasarruf ve Yatırım Sistemi Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun** ile 28.01.2001 tarihli Bireysel Emeklilik Tasarruf ve Yatırım Sistemine eklenen EK Madde 2'ye göre kendi isteğim dışında dahil edilmiş olduğum zorunlu bireysel emeklilik sisteminden, yine aynı EK maddenin, **"Çalışan, emeklilik planına dahil olduğunu kendisine bildirildiği tarihi müteakip iki ay içinde sözleşmeden cayabilir"** bendine istinaden bireysel emeklilik sisteminden caydığımı; tarafımdan kesilen katkı payları, varsa kesinti, hesabımda bulunan yatırım gelirlerinin on gün içinde kesinti yapılan maaş hesabıma aktarılması hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim.

Adres: Adı ve Soyadı
Telefon İmza
Kimlik No:

Kaynakça

Eğitim Sen, Zorunlu Bireysel Emeklilik Broşürü, 2017

Özgür Müftüoğlu (2013). Bireysel emeklilik oyunu. Evrensel Gazetesi. 1 Kasım 2013
https://www.evrensel.net/yazi/69693/bireysel-emeklilik-oyunu 24.04.2017 tarihinde erişilmiştir.

Murat Özveri.(2016). İşveren puslu havayı çok sever. Evrensel Gazetesi, 17 Ağustos 2016
https://www.evrensel.net/yazi/77295/isveren-puslu-havayi-cok-sever 24.04.2017 tarihinde erişilmiştir.

Türk-İş. (2017). Nisan 2017 Açlık ve Yoksulluk Sınırı. http://turkis.org.tr/NISAN-2017-ACLIK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d3462 24.04.2017 tarihinde erişilmiştir.

Eğitim Tarihinden

1948 Yılında İlkokullarda Evrim Nasıl Anlatılıyordu?

İsmail AYDIN



Evrim konusu ve bu konunun laik eğitimdeki önemi ile ilgili yazılar Eleştirel Pedagoji dergisinin çeşitli sayılarında yayınlandı. 1970'li yılların başlarından itibaren evrim ile ilgili konular önce Tarih derslerinin programından ve ders kitaplarından çıkarıldı.[1] 1980'li yılların ortalarından itibaren de Biyoloji müfredatından yavaş yavaş çıkarılmaya başlandı ve bu yazının kaleme alındığı günlerde de AKP'nin yeni programlarından tamamen çıkarılacak. Hazır yeni programlar açıklanmak üzereyken bakalım 1948'li yıllarda evrim konusu ilkokul kitaplarında ve yardımcı kitaplarda nasıl yer alıyordu? Bunu arşivimdeki bir yardımcı kitapçığın (ünite dergisi yerine) yardımıyla okuyuculara aktarmaya çalışalım.

[1] **İsmail Aydın**; Osmanlı'dan Günümüze Tarih Ders Kitapları. Eğitim Sen Yay. Ankara,2001

Malum, o yıllarda ünite dergileri yoktu piyasada. Temel bilgi kaynağı öğretmen, ansiklopedi ve ders kitaplarından ibaretti. Ancak bazı kişiler ve yayıncılar 20-30 sayfalık kitapçıklar çıkararak öğrencilere yardımcı kaynaklar çıkarıyorlardı.

Sizlere sunduğum kitapçığın künyesinde yer alan bilgilere göre bu kitapçıklar haftada üç sayı çıkıyormuş. "**İlkokul öğretmen, müfettiş ve yazarlarından seçkin bir heyet tarafından hazırlanır"** (mış). Sahibi ve Umumi Neşriyatı fiilen idare edenin **Tahsin Demiray** olduğu bu kitapçıklar İstanbul'da basılmaktaymış. Kitapçıkların 1.sayısı **Mevsimle**r konusunu anlatırken size sunacağım 2. kitapçığın konusu **İlk İnsanlar** olarak belirlenmiş.

Şimdi kitapçıktan bölümler alarak dünyanın ve ilk canlıların oluşumunu anlatalım.

"Dünya Güneşin etrafında dönen diğer yıldızlarla birlikte evvela mevcut değildi. Güneşten kopup etrafa sıçrayan parçalar hem oldukları yerde hem de güneşin etrafında dönmeye başladılar. (...) Dünya güneşten koptuğunda onun gibi ateş halinde maddelerden mürekkepti. (...) Zamanla dünya soğumaya ve kabuk bağlamaya başladı. Hani bir ateşin küllenmesi gibi bir şey. (...) Hayatın dünya üzerinde ilk defa nasıl başladığını kat'i olarak bilmiyoruz. (...) Canlı maddelerin esasını teşkil eden hidrojen, oksijen, karbon ve azot tabiatta bol bul mevcuttu. Bunlar o günün şartları içinde birleşerek ilk canlıları oluşturdular. Yine bilginlerin söylediğine göre ilk canlılar deniz kenarlarında, bataklık ve göllerde sümük gibi ince zarlı, sulu ve adeta yarı canlı denilebilecek şeylerdi. Sonra bunlar yavaş yavaş şekil değiştirerek dünyayı kaplayan muhtelif canlıların ilk örnekleri olmuşlardır. Bilim adamları bir gün hayatın sırrını çözüp canlıların esasını teşkil eden maddelerle yeniden hayat yaratmanın mümkün olacağı ümidindeler. (...)

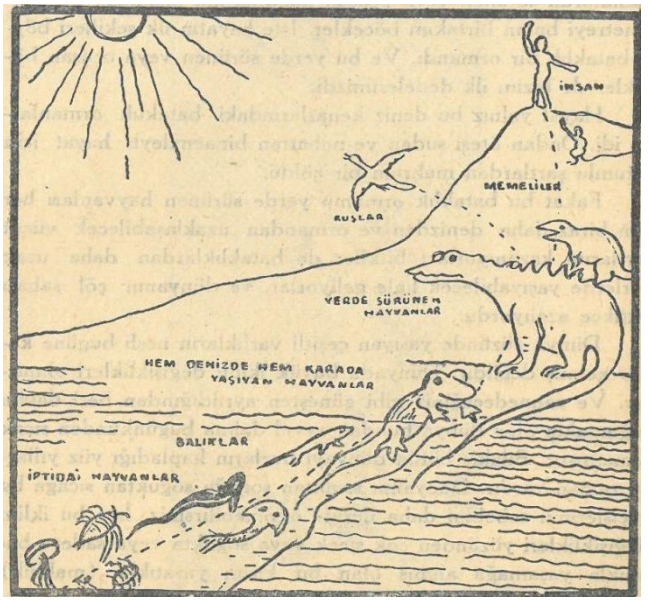
Dünyadaki canlıların var oluş yaşı yüz bin seneliktir. Dünyanın yaşı ise iki milyar seneye yakındır.

İlk hayvan denizden karalara çıktığı gibi ilk bitkiler de gayet ağır, fark edilemez surette şekil değiştirmeye devam etmektedirler. Deniz kıyısındaki bataklıklarda başlayan hayat karaya geçmiştir. Dünyanın ilk manzarasını şöyle düşünebiliriz: bataklıklar içinde yükselen 20-30 metre yükseklikte ağaçlar, bataklıkta karma karışık bir halde yosunlar ve mantarlar. Bu ormanlarda ve bataklıkta sürünen veya uçuşan, kanatlarının uzunluğu 70 cm yi bulan birtakım böcekler. İşte hayatın ilk şekilleri böyle bataklık bir ormandı. Ve bu yerde sürünen veya uçuşan böcekler de bizim ilk dedelerimizdi. (...)

Fakat bu bataklık ormanın yerde sürünen hayvanları her gün biraz daha denizden uzaklaşabilecek vücut şartları kazanıyorlar; bitkiler de bataklıktan uzak yerlerde yaşayabilecek hale geliyorlar ve dünyanın çöl alanı giderek daralıyordu.

Dünya üzerinde yaşayan çeşitli varlıkların nesli bu güne kadar gelmiş değildir. (...) Yaşanan iklim değişikliklerine uyum sağlayamayan canlılar olmuştur.

Aşağıdaki şemada da görüldüğü gibi sudan ayrılıp yerde sürünen canlılar artık suda yaşama mecburiyetinden kurtulmuşlardır. Bu günkü timsahlar gibi yerde zorlukla sürünüyorlardı. Daha sonra dört ayağı üstünde dikilmeğe ve kuvvetle yürümeğe hatta koşmaya başladılar. Bunların içinde vücutça pek irileri vardı. Dinazor, 30 metre boyuna yaklaşmaktadır. Fakat bu hayvanlar da kendilerini bataklıklardan



büsbütün kurtarabilmiş değillerdi. Dünyanın sıcaklaşması ve bataklıkların kurumasıyla bunların da ömürleri son bulmuş olmalıdır. (…)

Yine bu devirde yerde sürünen hayvanların bir kısmı yavaş yavaş sıçramağa ve ağaçlara tırmanmağa ve nihayet zamanla kanatlarının gelişmesi sayesinde uçmağa başladılar.[2]

Nihayet yerde sürünenlerin bir kışı uçmağa başladığı gibi bunların bir kısmından memeli hayvanlar nesli türedi.

İnsanın Hakiki Dedeleri

(…) Fakat umumiyetle zannedildiği gibi bugün ortada görünen şempanze, goril cinsinden bir maymun insanın dedesi değildir. Olsa olsa bu büyük maymunlarla çok eski zamanlara ait yakın bir akrabalığımız olabilir. Yani aynı dededen ayrılıp bir kısmımız o şekil, bir kısmımız bu şekli almış olabilir.

İnsan uzun geçmişine ait bu şekil değişikliklerini ana rahminde de tekrarlar. Evvela bir balık şeklindedir. Sonra yerde sürünen hayvanları andırır. Daha sonra memeli hayvanlara benzemeğe başlar. (…)

İnsanın ilk dedesi olarak yerde kayalar arasında yaşayan yarı maymun bir yaratık düşünülmektedir. (…) Kayalıklar arasında yerlerde yaşayan maymun adamla ormanlarda yaşıyan maymunların ortak bir dedeleri olsa gerektir.

Bu maymun adamların bazı aletler kullandığı kabul edilir. Bu gün bazı maymun cinslerinin fındıkları taşla kırdıkları, büyük kayaları yerinden oynatmak için bazı manivelaları kullandıkları malumdur. (…)

Bu maymun adamlar bugün dünya üzerinde yaşayan maymun cinslerinin hepsinden daha fazla insana benziyorlardı. (…)

İnsana benzeyen en eski kemikler evvela Cava adasında bulundu. (…) Bunlar çakmak taşından yapılmış bazı aletler kullanıyorlardı. (…)

Bu günkü İnsanların dedeleri kim?

Burada iki fikir yarışıyor. Bir fikre göre **Neanderthal** adamları aynı zamanda bu günkü insanlar haline gelmiştir. Diğer bir fikre göre bunlar tamamen ortadan kalkmış ve belki Asya'da veya Akdeniz kenarında yetişen bir başka cins Avrupa'ya geçerek bu günkü insanların hakiki dedeleri olmuştur. (…)

Bugünkü insanlar yaşamağa başladıkları zaman artık soğuk devir şiddetini kaybetmişti. İnsanlar eskiden kalma mağaralarda yaşadıkları gibi hayatlarının büyük bir kısmını da açık havada geçiriyorlardı. Daha sonra deriden çadır yaptıkları zannedilmektedir.

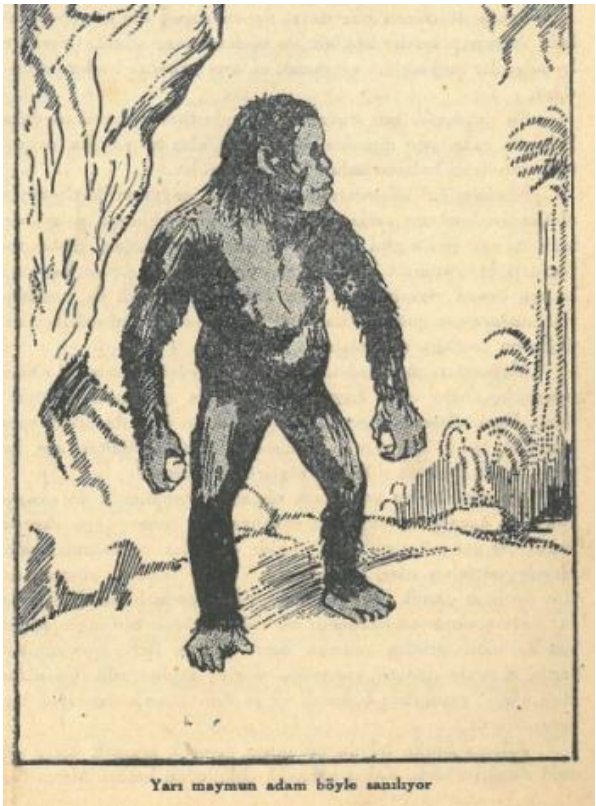
Ekseriyetle avcılık yapıyorlardı. Mamut, yaban beygiri, Ren Geyiği ve yaban öküzü gibi hayvanları avlıyorlardı. (…) İnsanlar avcılık-

[2] Burada yazım kurallarına dokunmadığımın bilinmesini isterim.

tan kurtulup hayvan beslemeğe başladıktan sonra uzun müddet bir şey ekip biçmesini bilmediler. Ancak hazır buldukları ağaçların veya bazı otları yiyorlardı. Bir şey ekip biçmeğe başlamaları on iki bin seneyi ancak bulmaktadır.

Burada bazı açıklamalar yapmak isterim:

Birinci olarak; bu kitapçıkta anlatılanlar 1931 yılında **Türk Tarih Tetkik Cemiyeti** tarafından kaleme alınan **Umumi Türk ve Dünya Tarihi** adlı liselerde okutulan Tarih kitabında yazılanlarla birebir aynıdır. 1930'lu yılların "Türk Tarih Tezi" ne uygun olarak kitapçığın 28. sayfasında da "**Uygarlıkta önce ileri gidenler eski Türklerdir**" şeklindeki başlığın altında bu tarih tezlerine uygun anlatımlara rastlamaktayız.



Yarı maymun adam böyle sanılıyor

İkinci olarak; ilkokul düzeyinde evrimi bu kadar radikal anlatan bir başka programa daha sonra rastlanamamıştır.

Üçüncüsü; evrimi anlatamayan bir programın laik ve dolayısıyla bilimsel olamayacağı bilinmektedir.

Dördüncüsü; ilkokul düzeyinde çocuklara **Neanderthal** insanı kavramının öğretilmesini çok çarpıcı bulduğumu söylemek isterim. Bu gün üniversite öğrencilerinin dahi bu kavramı duymadıkları düşünülürse.

Son olarak öğretmenlerin ilkokuldan itibaren öğrencilerini MTA'nın **Tabiat Tarihi Müzesi'ne** götürmelerinin gerekli olduğudur.

Sinema

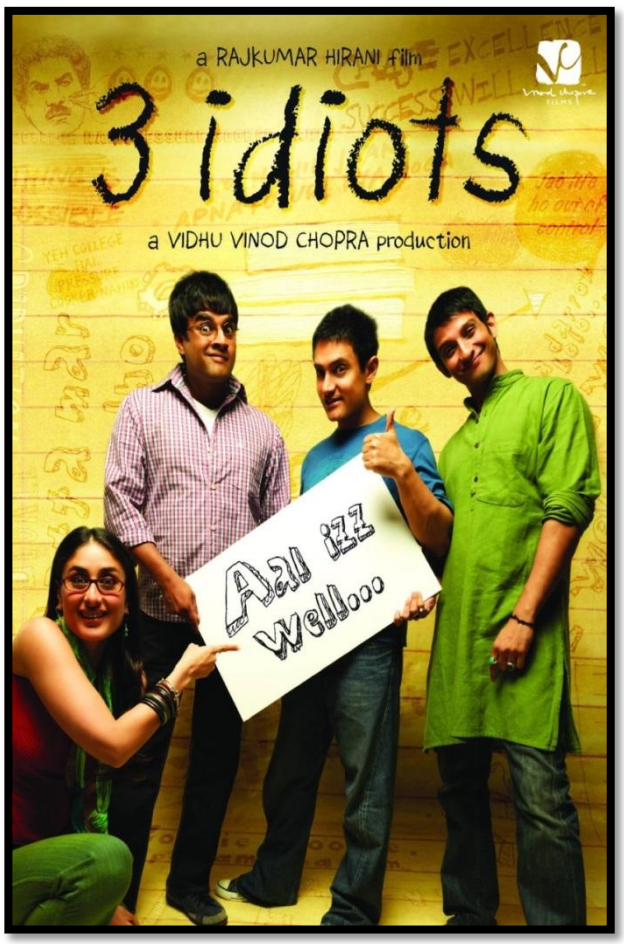
Rajkumar Hirani – 3 Idiots

Mikail BOZ

"Aslında herkes dahidir. Ama siz kalkıp bir balığı ağaca tırmanma yeteneğine göre yargılarsanız tüm hayatını aptal olduğuna inanarak geçirir." *Albert Einstein*

Çocuklar için yaşam zordur. Anne ve babalar bilinçli olarak olmasa bile çocuklarını kendi eksikliklerinin bir telafisi olarak görür ve geçmişte kendilerinin yapamadığı her şeyi onların omuzlarına yüklerler. Böylece ailenin beklentileri karşılanırken çocukların hayalleri sönüp gider. Hatta onlar ileride büyüyüp anne-baba olduğunda da kendi kaybedilmiş hayallerini kendi çocuklarında telafi etmeye girişirler. Böylece gelenek çocukları tüketen dev bir canavara dönüşür.

2009 yapımı, **Rajkumar Hirani**'nin yönettiği **3 Idiots** da öncelikle baba ve annelerinin iktidarından kurtulmaya çalışan, onların kuralları ve destekleri karşılığında kendi ideallerinden vazgeçen gençlerin hikayesini görüyoruz. Mühendislik gibi afili bir işi yaptırıp, oğullarının diplomasını evin başköşesine koymak isteyen aileler, çocuklara hangi toplumsal sınıftan olurlarsa olsunlar kendi tercihlerini gerçekleştirmek için şans tanımazlar. Raju Rastogi (**Sharman Joshi**) fakir ailenin kurtuluş umudu olmuştur; Farhan Qureshi (**Ranganathan Madhavan**) fotoğrafçılık yeteneği varken mühendis olmaya zorlanmış, Ranchhoddas "Rancho" Shamaldas Chhanchad (**Aamir Khan**) ise bir başkasının adına okumak durumunda kalan, herkesin zengin zannettiği ama bir bahçıvanın oğlu olan bir gençtir. Sadece Rancho ideallerinin farkındadır. Raju ve Farhan ise bilişsel bir dönüşüm yaşayana kadar babanın karşısına geçip "ben aslında şu mesleği icra etmek istiyorum" diyemez. Hayal kırıklığı yaratmaktan, kendisine bağlanan umutları boşa çıkarmaktan korkarlar ve sonunda



korku içinde kendi hayatlarını değil başkasının onlara biçtiği hayatı yaşarlar. Film ise tam bu noktada farklı bir olasılığın daha olduğunu izleyiciye hatırlatıyor.

Rekabet yaşamın tek kuralı mı?

Zaten daimi olarak aile baskısı içinde yaşayan bu gençler üniversiteye geldiklerinde Profesör **Viru "Virus" Sahastrabuddhe**'de (**Boman Irani**) ete kemiğe bürünen bir başka baskıyla karşı kaşıya kalırlar; **rekabet**. Profesör için üniversiteye girmenin yanında üniversitede kalmak ve derslerde başarılı olmak da bir rekabet işidir. Rekabet doğanın her bir katmanında bulunmaktadır ve güçsüzseniz, başarılı değilseniz, iyi notlar alamıyorsanız ne sektörde iyi bir yere gelmeniz mümkündür ne de "*başarılı*" bir insan olmanız. Bu yüzden eğer bir kişi başarının yolunu açmak istiyorsa sürekli rekabet etmeli, arkadaşlarını satmalı, kitabi kurallara uyup hedefine ulaşmalıdır. Profesör bu yolda Raju'yu okuldan atılmakla tehdit ederken oraya arkadaşının (Rancho) ismini yazıp atılmaktan kurtulmayı bile önerir. Genç ise çareyi arkadaşını satmakta değil, kendini pencereden dışarı atmakta bulur. Bu yolla, intihar ederek bir protesto gerçekleştirir ama bu intihar bile profesör için "*zayıflıktır*" ve ileride Raju iş bulup iddiayı kazandığında sınavlarda en zor soruları sorup onu okulda bırakmak ister. Çünkü hayat denilen "*savaşta*" her şey mubahtır.

Rancho bulunduğu yere her daim bir değişiklik getirir. Kurallara uymaz, açıklamalarını basitleştirmeye çalışır, üniversitedeki notlama ve başarı siteminin gerçek yetenekleri ölçmekte yetersiz olduğunu iddia eder. Bunu profesöre ifade ettiğinde profesör kendisine "*nasıl öğreteceğini*" öğretmeye çalışan bu genci dersliğe götürür ve ona "*ders vermesi*"ni salıklar. Amacı bu tür idealistçe fikirlerin ne kadar anlamsız ve gerçeklerden kopuk olduğunu göstermektir. Rancho ise bir süre duraksadıktan sonra tahtaya birkaç harf yazar ve bu harflerin içinde saklı kelimeyi bulmaları için tüm öğrencilere yarım dakika süre verir. Hemen herkes yarışmacı biçimde yazılan harflere doğru dürüst bakmadan sonucu araştırır ve doğal olarak yarım dakika sonra kimse kelimeyi bulamaz. Rancho yalnızca arkadaşlarının isimlerini başka harflerle gizleyerek yazmıştır tahtaya. Profesör güzel bir ders almıştır ve tüm sınıfın gülüşünü "sessizlik" diyerek boğmaya çalışır. Üniversitede ölçme vardır ama ölçülen bir şey yoktur aslında. Eğiticilerin eğitilmesi gerektiği ise daha bir ayyuka çıkar.



Rancho'nun iyimserliği: Aal izz well

Rancho kurallara uyup onlarla yaşayan, her daim kötümserliğe ve korkuya alışmış insanların karşısında da çözüm getiren, gündelik hayata hitap eden bir iyimserliği temsil eder. Sloganlaşan "*All is well*", her şeyin iyi olacağı ifadesi, şeyleri iyi yapmasa da onu yapanın iyimser olmasını sağlayacaktır. Böylece birey sorunlara karşı daha çözümcü bir yaklaşım gerçekleştirebilir. Rancho için iyimserlik Polyanacılık değildir, babanın hastalığında, arkadaşını hastaneye yetiştirirken, mezun olamadığı için intihar eden öğrencinin yarım kalmış portatif helikopterini tamir etmeye çalışırken ya da doğum yapacak kadına yardım ederken hep iyimserliğini pratiğe döker, çevresindekiler için bunu anlamlı kılar. Yani iyimserlik bir pratik meselesidir.

Filmde Rancho bir yandan *"normal"* bir öğrenci olmayarak başarısızmış gibi görünürken, okul birincisi olup büyük bir organizasyonun başına geçerek başarıyı da yakalar. Diğerleri gibi fildişi kulelere gidip toplumdan kopuk bir yaşam sürmez. O kuru kuru bilgiye sahip olmak yerine bu bilgiyi yaşam için kolaylaştırıcı bir şeye dönüştürür. Kimi yönleriyle cennetimsi bir özellik gösteren uzak diyarlara gidip cahil ve bilgisiz insanlara teknik bilgiyi gündelik ihtiyaçlara nasıl uygulayacaklarını gösterir. Her şeyi para ile hesaplayan, hediyelere de paragözüyle bakan zenginlere karşı insancıllığı temsil eder ve Pia'yı (Kareena Kapoor) yapacağı yanlış tercih konusunda uyarır. Bu yönüyle filme yalnızca çocukların bireyselliklerini kazanma mücadelesi değil, kapitalizmin rekabetçi ortamından bunalmış bir neslin tepkisi olarak da bakabiliriz. Zira bu nesil her şeyin araçsallaştığı bir toplumsal yapıya karşı tepkisini göstermekte yeniden bir insani temas yaratmak istemektedir. Bu yönüyle de filmin çok daha geniş bir perspektifle eğitim felsefesinin problemlerini konusallaştırdığını, iyi, doğru bir eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda öneriler getirdiğini söylemek mümkündür. Bireyin özeliklerini dikkate alan, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarıyla tasarlanmış, pragmatik bir yönü bulunsa da bunu çıkarcılığa dönüştürmekten kaçınan daha modern bir eğitim felsefesi ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan daimici ve esasici eğitim felsefeleri eleştirilirken, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefe anlayışlarının filmsel anlatıda desteklendiğini söylemek mümkün.

3 Idiots maddi yaşamın bunaltıcılığı karşısında manevi yaşamı yüceltme kolaycılığına da kaçmıyor. Başarı ölçütlerini değiştirip geçmişin baskısından kurtulan, kendi seçimlerini yapan ve dolayısıyla daha mutlu olan insanın nasıl olacağına dair fikirler ileri sürüyor. Bu yüzden filmdeki mutlu son da izleyiciyi rahatlatan, onu sakinleştiren bir şey değil; eğer kendi istek ve beklentilerini takip ederse, bir başka yolu seçerse, kişiyi bugünün standartlarında bile bir başarı elde edebileceği konusunda cesaretlendiriyor. Böylece film bittiğinde, filmin evreninden çıkıp kendi dünyalarına dönen izleyiciler için akılda bir soru işareti canlı bir şekilde duruyor. Çünkü herkesin yeteneği farklıdır ve insan en çok sevdiği bir işi icra ederken başarılı olacaktır. Hayat yarışmadan ibaret değildir.

Belki başımızı kaldırıp bizi saran çevre ve toplumun ilerisine, ufka doğru bakmanın zamanı çoktan gelmiştir. 3 Idiots bunu güçlü bir şekilde dile getiren güzel bir Bollywood filmi.

Elestirel Pedagoji Sözlügü

Müfredat

Fatma MIZIKACI

Latince kökenli *curriculum* sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak kullanılan müfredat Arapça'da fert kökünden gelen tek tek maddelerin sıralanması, dizilmesi, listelenmesi anlamındadır. Eğitim programları, *curriculum* (müfredat) kavramının isim yani eylem ifade etmeyen bir anlamda kullanıldığı pozitivist anlayış ile *currere* (koşmak) kavramının eylem anlamında kullanıldığı pozitivizm sonrası yaklaşımlar açısından incelenmelidir. Bu iki kavram eğitim programlarında edilgenlik ve etkenlik temelinde farklılaşan yaklaşımları temsil ederler. *Currere*'nin tüm sözlük anlamları eylem içerir; Pinar'ın (1975) bu kavramı kasıtlı olarak kullanması eğitim programları alanında yeni bir yaklaşımın da başlangıcıdır. *Curriculum* kavramı, pozitivist düşünceye dayanan rasyonel, bilimsel, doğrusal ve teknik işlemler dizisi yoluyla "program geliştirme" anlayışını temsil eden, uygulamaya dayalı bir disipline aittir. Diğer yandan, *currere* anlama, yaşama ve oluşturma eylemlerini içerir. *Curriculum* öğreneni edilgen kılarken *currere* etkin kılar. C*urrere* bir metin olarak düşünülecekse ancak otobiyografik ve aynı zamanda politik bir metin olabilir. Bu metin öğrencinin birlikte ve tek başına eylemliliğini içeren "sosyal" bir öznelliğe dayanır. *Curriculum* nesneldir, dışarının (bireyin dışındaki bilgiler) bilgisidir; *currere* özneldir, "kendi"nin bilgisidir. *Curriculum* geliştirilecek bir metin, bir plan, bir projedir; çocuk için iyinin ve doğrunun ne olduğuna yetişkinin dünyasında cevap aranmasıdır; *currere* ise anlama eyleminin kendisidir; cevaplar çocuk tarafından çocuğun dünyasında aranır. Bu yönüyle *currere* günümüzün demokratik toplumunda bireyin kendi anlamlarını oluşturduğu eğitimsel deneyimlerle ilgili otobiyografik bir yansıtmadır; bireyin kendisiyle karmaşık konuşmaları ile süregelen bir "kendini anlama" projesidir. Böylece birey, bozulan inançların onarıldığı ve manevi disiplinin yeniden kazanıldığı yeni bir kamu alanının inşasına yönelir. Geriye doğru düşünerek geçmişi anlama, ileriye doğru bakarak geleceği tahayyül etme ve böylece şimdiki "kendi"in çözümlemedir" (Pinar, 2004; 4-5). Pinar'a göre *currere* aynı zamanda "şimdi"nin kâbusundan uyanmamızı da sağlayacaktır. Şimdinin kâbusu, eğitimcilerin eğitimin örgütsel ve entelektüel yapısının temeli olan eğitim programı üzerinde kontrolünün bulunmamasıdır. Örneğin, hesap verilebilirlik (accountability) gibi bir uygulama, çocuğun öğrenmesinden, kendisini ya da ailesini değil de öğretmeni sorumlu tutmaktadır. İşte bu yüzden eğitimcinin eği-

tim programı üzerinde dört aşamalı bir düşünme eylemi gerçekleştirmesi gerekir: 1) geçmişi anlamak 2) geleceği düşlemek 3) şimdi ve "burada"yı çözümlemek / kavramsallaştırmak ve 4) bu üçünün sentezlenmesiyle yeni bir düşünme biçimi oluşturmak (Pinar, 1975; 6-13). Bu yeniden kavramsallaştırma (*reconceptualization*) süreci eğitim programını zamanın ilişkisel diyalektiği ile açıklamaktadır. Pinar'da *currere* ile açıklanan Freire'de kişinin kendi toplumsal gerçekliği hakkında oluşturduğu eleştirel bilinçlenmedir *(conscientização*, Por.). Bu tür bir bilinçlenme için gerekli olan özgürleştirici bilme ve bunun eyleme dönüştürülmesi ise *praxis*tir (Por.). *Praxis* problem kurma *(problem posing)* ve diyalog *(diaologue)*a dayanır. Problem kurma sürecinde öğretmen ve öğrenciler yaşadıkları dünyadan ve materyal gerçeklikle ilgili kritik soruları sorarlar ve daha sonra bu gerçekliği değiştirmek için hangi eylemlerin gerektiği konusunda eleştirel yansıtma yaparlar. İşlevsel olarak problem kurma problemle ifade edilen gerçekliğin öğrenciler tarafından kodlanması ve çözümlenmesi sürecidir (Au, 2009; 222). Diyalog Freire'de bilinen anlamında değildir; güven, sevgi, saygı ve bağlılığın ön koşul olduğu bir ortaklıktır; herkes önce kendisinin ne bildiğini sorar; diyalog boyunca var olan düşüncelerinin değişeceğini ve yeni düşünceler yaratılacağını bilir (www.freire.org/paulo-freire-concepts-used-by-paulo-freire). Özetle *praxis* herkesin (onu dönüştürmek üzere) kendi gerçekliğinin eleştirel analizini yapmasıdır. Düşünsel eylem vazgeçilmezdir çünkü gerçekliği değiştirmek ancak bununla mümkündür. Bu yönüyle *praxis, currere*'de tanımlanan eylemin kendisinden öte toplumsaldır, eleştireldir ve özgürleştiricidir (Gadotti, 1996).

Kaynaklar:

Au, W. (2009). Fighting with the text: Contextualizing and recontextualizing Freire's Critical Pedagogy (221-231). *The Routledge International Handbook of Critical Education* (eds. Apple, M. W, Au, W. & Gandin, L.A). New York: Routledge.

Gadotti, Moacir (1996). *Pedagogy of Praxis; A Dialectical Philosophy of Education*. State University of New York Press.

Pinar, W. (1975). "The method of currere". Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association (Washington, D. C., April 1975).

Pinar, W. (2004). *What Is Curriculum Theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Tatil tercihinizi değiştirin!
Kendinizi evinizde hissetmeyeceğiniz mekanları seçin!



Denizle aranıza mesafe koymayın!



LOKASYON

Denize 150 m mesafede bulunan otelimizde; 3 suit, 18 standart olmak üzere toplam 21 adet oda, 53 yatak kapasitesi vardır.



ODALAR

Tamamı klimalı ve balkonlu olan odalarımızda; televizyon, banyo, uyandırma servisi, saç kurutma makinesi ve açık büfe kahvaltı hizmeti mevcuttur.



ORTAK ALAN

Otelimizde keyifli vakit geçireceğiniz bahçe ve terasımız bulunmaktadır. Ortak alanlarda ücretsiz Wi-Fi erişimi, çocuk oyun alanı gibi olanaklar vardır.

Ege'nin eşsiz koyu Mordoğan'da bulunan Ardıç Deniz Otel sizlere huzur, temiz hava ve doğal ortamı sunuyor!



Rezervasyonunuzu hemen yaptırın!

0 232 245 05 05 - 0 505 856 44 10

Ardıç Mah. Çınar Sokak 34 No:12 Mordoğan, Karaburun

Oda Türü ve Günlük/Dönemlik Oda Fiyatı			
Yatak durumu	**Oda tipi**	**1 Gün (Tl.)**	**7 Gün (Tl.)**
Duble Yatak (2 kişi)	Balkonlu-deniz manzaralı	160	1120
Duble Yatak (1 kişi)	Balkonlu-deniz manzaralı	130	910
Duble + Tek Yatak (3 kişi)	Balkonlu-deniz manzaralı	210	1470
Duble + Tek Yatak (3 kişi)	**Balkonsuz**	180	1260
Suit (Duble+tek yatak +oturma grubu. 4 kişi konaklayabilir.	Balkonlu-deniz manzaralı	300	2100

Dönem (7 Gece)

Giriş Tarihi	Çıkış Tarihi	
02.07.2017	09.07.2017	
09.07.2017	16.07.2017	
16.07.2017	23.07.2017	
23.07.2017	30.07.2017	
30.07.2017	06.08.2017	
06.08.2017	13.08.2017	
13.08.2017	20.08.2017	
20.08.2017	27.08.2017	

- 0-6 yaş çocuklar ücretsiz. 6-12 yaş % 50 indirimli
- Fiyatlara açık büfe kahvaltı, akşam yemeği ve gün boyu sınırsız çay, kahve, ikram dahildir.
- Belirtilen fiyat, en az bir dönemlik (7 gece) rezervasyonlar için geçerlidir.
- Rezervasyon formu **www.ardicdenizotel.com** WEB adresinden doldurulacaktır.
- Rezervasyonun geçerlilik kazanması için e-postanıza veya telefonunuza gönderilecek hesap numarasına, oda başına düşen bir günlük ücretin yatırılması gerekmektedir.
- Kampanya dahilindeki oda sınırlı olup, yerleştirme başvuru sırasına göre yapılacaktır.

- Ayrıntılı bilgi için lütfen **www.ardicdenizotel.com** adresini ziyaret ediniz.