

ELEŞTİREL politik eğitim dergisi pedagoji

yıl 2 / sayı 7 (Ocak - Şubat 2010)

Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703

Peter McLaren'le Söyleşi



ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

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

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

*Dr. Bülent Akdağ - Mete Akoğuz
Remzi Altunpolat - Kadir Asar
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar
Doç. Dr. Serdar Değirmencioğlu
Prof. Dr. Fuat Ercan - Esin Ertürk
İbrahim İpek - Alaattin Kahyaoğlu
Dr. Canani Kaygusuz
Arş. Gör. Eylem Korkmaz
Prof. Dr. Rıfat Okçabol
Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural
Deniz Yıldırım - M. Kemal Yılmaz
Yrd. Doç. Dr. Levent Özbek*

Kapak / Dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı
Aydan Matbaacılık - ANKARA

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

Abonelik

(iletim dahil)
Yurt İçi Yıllık 44 TL
Yurt Dışı 40 USD

Hesap Nu:

İş Bank.: 4228 - 0799841
Posta Çeki: 5765393

Satış noktaları

Ankara
Dost - İmge - Dipnot - Turan
Kitabevleri

İstanbul
Pandora

İzmir
Yakın- Pan- İLPA İletişim
Kitabevleri

Eskişehir
Dost Kitabevi

Adana
Kitapsan Şubeleri

Mersin
Kitapsan

Konya
Kitapsan

İÇİNDEKİLER

Peter McLaren ile söyleşi	Sebastjan Leban	4
Sorun katsayı değil	Rifat Okçabol	26
Meslek lisesi, sınıf meselesi	Kemal İnal	34
Ders programları ve okuma kültürü	Ünal Özmen	40
Tartışmaya çağrı: İyi üniversite nedir?	S. M. Değirmencioğlu	44
Görme engellinin fizikçi olabilme ihtimali	M. Şahin BÜLBÜL	51
Sessizlik kültürünün üretildiği alan	A.Varnas YILDIRIM	59

Merhaba,

İkinci yaşımızın bu ilk sayısında sizlere nefis bir söyleşi sunuyoruz. Eleştirel Pedagoji hareketinin önemli isimlerinden Peter McLaren ile yapılmış bu söyleşi, hem Eleştirel Pedagoji kavramının içeriği hakkında detaylı bilgilenmemizi hem de hareketin ilgi alanının eğitimle sınırlı olmadığını görmemizi sağlıyor.

McLaren’i dinledikçe(!) eşitsizlik ve yoksulluk üreten politikalarla savaşımın yanısıra, çevre sorunlarından her türden fobiye karşı duruşun eğitim kökenli bu iki kavramın içine nasıl sığdırıldığını görüp bu hareketin bir parçası olmak gerektiğini düşüneceksiniz.

YÖK’ün katsayı farkını kaldıran kararının Danıştay tarafından iptal edilmesinin ardından, tekrar gündeme gelen meslek liseleri konusunu Prof. Rıfat Okçabol ve Kemal İnal ele aldı. Okçabol’un imam hatip liselerinin erkek egemen toplum yapısının devamından yana olanların korumasında olduğu tespiti sizin de ilginizi çekecektir.

Satışının yapıldığı kitabevleri tarafından “çok satan” dergiler arasında olduğumuz söylene de kendimizi henüz hedeflediğimiz okur sayısına ulaşmış saymıyoruz. Ancak nitelikli bir okur kitlesine sahip olduğumuzun bilincindeyiz.

Dergimizin kendisine ait bir WEB sayfası var (www.elestirelpedagoji.com). Yayımlayamadığımız kimi yazıları ve okurlarımızdan gelecek haber, analiz ve değerlendirmeleri WEB ortamında yayımlamayı planlıyoruz. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Eleştirel Pedagojinin ilgi alanı eğitimle sınırlı değil. Bundan dolayı eğitim, çevre, ekonomi, siyaset, sanat vb. müdahil olduğumuz her türden gündeme ilişkin görüşlerinizi WEB sayfamızın iletişim formuna yazarak/ekleyerek veya dosya olarak gönderebilirsiniz.

Sonraki sayıda buluşmak üzere...

Peter McLaren ile söyleşi

Devrimci Eleştirel Pedagoji: Neoliberalizmin Baskısına Karşı Mücadele*

Söyleşi: Sebastjan Leban¹

Çeviri: Naciye Aksoy² - Hasan Hüseyin Aksoy³



Peter McLaren

Prof. Peter McLaren (1948, A.B.D): Eleştirel Pedagoji hareketinin önde gelen isimlerinden biridir. Eleştirel okur-yazarlık konusunda yaptığı bilimsel çalışmalarıyla tanınan McLaren, eğitim sosyolojisi, kültürel çalışmalar, eleştirel etnografya ve Marksizm konusundaki araştırmalarıyla bilinmektedir. Siyasi anlayışını hümanist Marksizm olarak tanımlayan McLaren, bu yaklaşımıyla Marksizme yeni bir yorum getirenlerin başında gelmektedir. McLaren, bir akademisyen ve teorisyen olmasının ötesinde aynı zamanda Latin Amerika'dan Karayiplere, Avrupa'dan Orta Doğu ve Afrika'ya uzanan coğrafyada ezilenlerin başkaldırısına destek veren bir eylem adamıdır. 12 dile çevrilmiş yüzlerce makale ve onlarca kitabıyla aydınları en çok etkileyen fikir adamlarından biri sayılmaktadır.

Mayıs 2009'da bir konferans için geldiği Ankara'da görüştüğümüz McLaren, bu sayıda okumanıza sunduğumuz söyleşisini dergimizde yayımlanmak için göndermiştir.

¹Bu söyleşinin İngilizcesi www.reartikulacija.org/infoENG.html adresinde yayınlanmıştır. Peter McLaren'in isteğiyle Eleştirel Pedagoji Dergisi için Türkçe'ye çevrilmiştir.

Sebastjan Leban (Slovenya), adı geçen online derginin editörlerinden biridir.

²Doç.Dr. Naciye Aksoy, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

³Doç.Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü.

Kapitalizmi ve demokrasiyi ortak soygun planlayan ve eş zamanlı olarak birbirlerinden ganimet sağlamaya çalışan iki soyguncu olarak tanımlıyorum.

Web sayfanızda (<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>) sizin de desteklediğiniz ve uyguladığınız, şiddet içermeyen muhalefeti, Marksist bir hümanizm tarafından rehberlik edilen bir eylem felsefesinin gelişimini, devrimci sosyal hareketler ve düşüncenin öğrenilmesini ve sosyalist demokrasi için mücadeleyi destekleyen eleştirel pedagojinin mevcut neoliberal demokrasiye taban tabana zıt olduğunu belirtiyorsunuz. Eleştirel eğitimci olarak sizin, neoliberal küresel kapitalizmin eğitimi metalaştırmasına (valorisation) karşı bir mücadeleye öncülük ettiğinizi söyleyebilir miyiz?

Evet, bu oldukça uygun bir tanımlama olabilir. Açıkçası, bu mücadelede yalnız değilim. Üniversiteler içerisinde uluslararası düzeyde aynı amaç için çalışan başkaları da var. Şunu söylemek uygun olabilir ki A.B.D’de eğitim alanında bizim gibi çok az kişi var ve bu açıdan gelecek kontrol altına alınamayacak kadar umutsuz görülüyor. Şöyle ifade etmeme izin verin: Haklarını vermek gerekirse, beyaz nüfus yeterince bebek yaparak doğurganlık oranını değiştirmeyi başarmadıkça Amerika Birleşik Devletleri’nin karşı karşıya kaldığı yaklaşan ‘demografik kış’⁴ hakkında uyarılarda bulunarak ırkçılıklarını gösteren Hıristiyan sağın sorumsuz komplocuları, ‘geleneksel aile yanlısı eylemciler’, şişkin demagogları, Bush yönetiminin alçakları ve ikiyüzlüleri ile neoliberal ekonomik, politik ve sosyal talimatlar ve ilkelerle yoksullar üzerinde yeni saldırılar için görev çağrısı yapan bağınaz ekonomik Evangelistlere karşı ileri düzeyde düşünülmüş ve geliştirilmiş (sofistike), detaylı ve dikkatli saldırıları birleştiren keskin analizlere girişmeye oldukça yeterli kişiler var. Ancak, neoliberalizmin yaptığı kötü tahribatın muhalifleri, aynı zamanda oldukça güvenli (fazlasıyla içi boş diyebilirim) liberal çoğulcu ilkelerin ötesine geçemeyen açıklamalar dışında bir alternatif -en azından bir tane- belirleyememektedirler. 1990’ların ortalarına kadar ben de kendimi aynı ikilem içinde buldum. Bana göre, mücadele kamu alanını demokratikleştirme üzerinde odaklandırılmıştı. Ancak bu tarihten sonra, sosyalizmi ilerletmenin bir aracı olarak eğitimin güçlü bir savunucusu oldum; kapitalizmin metalaştırma (volarisation) sürecinin dışında, başka deyişle, emeğin sömürülmediği bir dünya yaratmak için. Kapitalizmi ve demokrasiyi ortak soygun planlayan ve eş zamanlı olarak birbirlerinden ganimet sağlamaya çalışan iki soyguncu olarak tanımlıyorum.

Radikal insancıl bir sosyalizm kurmak için mücadele eden bir hareketin parçasıyım -sosyalizmi geçmişin bir şeyi olarak, kısmen silmek (de-writing) ve kapitalizm sonrası bir alternatif için

⁴Demografik olarak beyazların düşük doğum oranına sahip olmalarının onların gelecekte diğer ırklar karşısında azınlığa düşecekleri tehlikesi çerçevesinde geliştirilen bir açıklama yapmaya çalışan “Demographic Winter” filmine atıfta bulunuyor (ç.n.).

İlerici eğitimcileri ekonomik haklar konusunda tümüyle ayrılan bir insan hakları politikasına mutlak bir güvenden uzaklaştırmaya ve kültürel çalışmaların dinsel olarak ele alınmasının olumsuzluğundan kurtarmaya çalışıyorum.

bir mücadele olarak eleştirel pedagojiyi yeniden yazmak (re-writing)- ve bunu yaparken sosyalizmi ve sosyalist ilkeleri ölü harfler olarak görmeyen, fakat halkın tarih öncesi kapitalizmi-mizi dönüştürmek ve Marx'ın ortaya koyduğu gibi insanlığın gerçek tarihinin başlayabileceği gerçekten eşitlikçi sosyal düzen kurabilmek için mücadele eden halk tarafından yazılacak veya yeniden yazılacak sosyal ve ekonomik adaletin kitabında açık sayfalar olduğunu düşünen bir duruş aldım. Bunu çeşitli yollarla yapabiliriz ancak asıl olarak ideoloji eleştirisi, nesneleşmeyi önleme ve değiştirilemez olarak kabul edilenin doğal sayılmasını önleme ve çağdaş kapitalizmin meta kültürünün önlenmesi (de-objectifying) üzerinde yoğunlaşıyorum (ancak yalnızca bu değil). İlerici eğitimcileri ekonomik haklar konusunda tümüyle ayrılan bir insan hakları politikasına mutlak bir güvenden uzaklaştırmaya (discourage) ve kültürel çalışmaların dinsel olarak ele alınmasının (textuality) olumsuzluğundan kurtarmaya çalışıyorum. Marxist profesör Teresa Ebert bu olumsuzluğu, sınıf mücadelesi, farklılığın politikasının uçucu/içi boş (aerosol) terminolojisinde yeniden yazıldığında ve farklılık kendi içinde farklılık olarak ele alındığında (farklılık kendisinden nasıl farklıysa), ne yazık ki sanat ve sosyal bilimlerdeki dinsel dönüşümün kurtarıcılığı ile yaşlı, sakallı şeytan Karl Marx'tan bizi korumak için Tarih'in Meleği'nin (Angel of History)⁵ kanatlarında geldiği sanılan "anlam olmaksızın anlamlılık ve düşünceli düşüncesizliğin bir konumu" olarak adlandırıyor. Marksizm, ilerici akademisyenler arasında popüler bir hedefti. Fakat sınıf mücadelesini 'fark' (difference) ve 'farklılık (diversity) politikasıyla değiştirme yoluyla antagonizmin (uzlaşmaz çatışmanın) tüm yapısını veya kapitalist sosyal ilişkilerin yapılandırılmış hiyerarşisi içindeki karşıt ilişkiler bütünü ezer ve içini boşaltır. Baskının sosyal ilişkileri, bu olayda, emek ilişkilerini veya işçiler ile kapitalist sınıf arasındaki mücadeleleri aydınlatmaktan daha çok, farklılığı ortadan kaldırır veya iki farklılık arasındaki -ikincil ilişkiler- dönüştürülür. Ebert bu konuda heyecanla ve aynı zamanda açıklıkla muazzam detaylı yazmıştır.

Ve evet, kesinlikle, ben aynı zamanda Quilana'nın adlandırdığı "gücün sömürsüne" meydan okuyorum (Marksizm üzerine yaptıkları eleştirilerinin bazı yönlerine katılmasam da Quijano, Mignola ve Grosfoguel'in çalışmalarını çok takdir ediyorum.). Eğitimciler, özellikle, şirket/devlet/asker/medya bileşkesinin (veya basitçe "güç bileşkesi") pazarladığı histerik hitabetlerin ve imal edilmiş korkuların ötesine geçmek zorundalar ve bunun yerine baskıcı ve şiddet kullanan sosyal yapılara meydan okuyacak güçlü araçları araştırmalıdır. Bazı durumlarda, pisliğe ve Amerika Birleşik Devletleri içindeki yoksullar ile ulusaşırı kapitalist sınıf yoluyla işçi sınıfına karşı yürütülen mücadeleyi belirleyen ahlaki çöküntüye çok fazla katkıda bulunan siyasal liderler, yasa

⁵*The Angel of History Walter Benjamin'in Tarih Kavramı Üzerine (On the Concept of History- Almanca orijinali Über den Begriff der Geschichte) adlı çalışmasında geçen bir adlandırma.*

Marksist teorinin alanını daha derinden araştırmaya girmiş olmam, Amerika'nın bel altı şiddeti tarafından gerçekleştirilen şeylerin yerini alabilen yeni sosyal ilişkilerin nasıl olabileceğini algılamaya çalışmamla ilgilidir.

ve politika yapan organlar arasındaki mevcut eğilimi yavaşlatabilir ve tersine çevirebiliriz.

1987'den bu yana mesajlarını daha geniş kitlelere duyurmak ve kapitalizm sonrası bir alternatife doğru eylemci bir hareketi canlandırmaya yardımcı olacak uluslararası güçlü bir sese dönüştürmek için diğer ülkelerdeki radikal eğitimciler, öğrenci grupları, felsefeciler, egemen kültür karşıtları, hakim kanılara karşıt olanlar (counterculturalist), muhaliflerle, kültürel arabulucular (culture broker) ve mevcut model ve eğilimleri etkileyen eğitimcilerle görüşüyorum (en yakın zamanda Finlandiya, Portekiz, Yunanistan, Venezuela, Brezilya, Çin ve Küba). Son on yıllık süredeki çalışmalarımın farkı, kendimi daha derinden, daha büyük aciliyet ve gereklilikle, Marksist teorinin alanını daha derinden araştırmaya girmiş olmam, farklı ölçeklerde alanlar/yerler yaratmaya girişmek ve öğrencilerin emperyalizmin coğrafi politikasına tam olarak karşı koyma fırsatının kendilerine söylenebileceği yerleri kayıt etmek ve yeni sosyal ilişkilerin nasıl kurulabileceğinin kavranması ki bu da 'demokrasinin' güzel kokusu altında kandırılmış bir yurttaşlık tarafından içine çekilen ve neoliberal propaganda araçlarını makyajlayan elektronik ağızlar yoluyla her yerde ortaya çıkan ve hepimizi içine çeken ikiyüzlü karmaşık bir pis havanın içine gizlenmiş Amerika'nın bel altı şiddeti tarafından gerçekleştirilen şeylerin yerini alabilen yeni sosyal ilişkilerin nasıl olabileceğini algılamaktır. Bunun tümü, büyük ölçüde A.B.D dış ve iç siyasasını tanımlayan emperyalizmin coğrafi politikasının parçası ve ürünüdür. Tabi ki bu, eğitilmiş yurttaşlar ve eleştirel kozmopolitler olarak (dünyanın bir vatandaşı olarak milliyetçiliğin tüm biçimlerine karşıyım) bizim rolümüzün nasıl görülebileceğini ve geliştirilebileceğini etkilemektedir. Ülkenin ruhunda kangren olmuş yara, Obama ya da McCain (kesinlikle bir kaçık olan McCain) tarafından iyileştirilemez. Fakat, emin olmak için bu konu A.B.D'nin kendisinin de ötesine geçmektedir. Bu çok uluslu (transnational) kapitalist sınıfın büyük yağmaları ve düzeltilemez eylemleriyle yapılmak zorundadır. Fakat A.B.D. kesinlikle önemli bir rol oynamaktadır. A.B.D'nin Bush yönetiminin yol göstericiliğinde Irak'ın 'insancıl' işgali, yoksullara karşı savaşı, 12 milyon göçmen işçiye karşı vahşi psikolojik baskı ve onun dünya çapında demokratik olarak seçilmiş rejimleri devirmeye karışması gibi diğer sayılamayacak kadar çok savaş suçları vardır. Biz yasa önündeki eşitliğin, özgür konuşmanın, örgütlenme hakkının ve genel oy kullanma hakkı ve kendini yönetmenin diğer anlamı olan demokrasi terimini, onlarca yıldır kendine yüklenmiş olan anlamından, ücretli emeğin gönülsüz köleliğini, emeğin irksal ve cinsiyetçi bölünmesini ve emperyal güçler tarafından doğal kaynakların yağmalanmasını garanti eden aşağılık bir koşul olarak tanınmasını ayırt etmeliyiz.

Eleştirel pedagoji, postmodernizmin antipolitik çizgisiyle sansürden geçirilen öğrenmenin kavramsal, felsefi, epistemolojik ve kültürel boyutlarının sömürge dışılaştırılması olasılığını kucaklamak yerine kapitalist okullaşmanın ve daha geniş bağlamda küreselleşmiş kapitalizmin doğasında var olan baskın ideolojiler ve uygulamaların yeniden üretilmesine büyük bir reddediş olmalıdır.

Eleştirel pedagoji, postmodernizmin antipolitik çizgisiyle sansürden geçirilen öğrenmenin kavramsal, felsefi, epistemolojik ve kültürel boyutlarının sömürge dışılaştırılması olasılığını kucaklamak yerine kapitalist okullaşmanın ve daha geniş bağlamda küreselleşmiş kapitalizmin doğasında var olan baskın ideolojiler ve uygulamaların yeniden üretilmesine büyük bir reddediş olmalıdır. Benim çalışmam kendisini daha önce (avant-garde) ‘seminer odasının yaramaz çocukları’ olarak adlandırdıklarım tarafından üstlenilen bu moda-ya uygun dönekliğe karşı kurgulamıştır.

Gore Vidal bir keresinde ileri görüşlü bir tahminle, A.B.D hükümetinin “halkın parasının halka değil büyük işyerlerine gitmesini tercih ettiğini” belirtmiştir. “Bunun sonucu, yoksullar için özgür girişim, zenginler için sosyalizm (zenginler için devlet destekli bir toplum modeli) sunduğumuz özgün bir toplumdur”. Bu yargının doğruluğu, Fannie ve Freddie’nin⁶ yakınlardaki milileştirilmesinden daha açık bir şekilde kanıtlanamaz. Amerika, zenginler için sosyalizmin, yoksullar için özelleştirmenin olduğu bir ülkedir; Nouriel Roubini’nin söylediği “dizginsiz vahşi batı bırakınız yapsınlar orman kapitalizminin zaferi” diye adlandırdığı şeyin keyfini çıkarıyor ki bu kontrol olmaksızın kokuşmaya yol açan tarihteki en büyük borç balonunun oluşmasına izin vermiş ve Büyük Depresyondan bu yana en büyük mali krize yol açmıştır. Gerçekte, sosyalizm sadece yoksula ve güçsüze kazanç sağladığında ve zengini tehdit ettiğinde kınanır. Fakat kapitalistler zenginler için sosyalizmi benimsemekte çok hızlıdır ki gerçekten neoliberal kapitalizm tümüyle budur. Fakat tabii ki bu, serbest piyasa kapitalizmi olarak adlandırılır ve demokrasi için mücadeleyle eş anlamlı olarak görülür. Bu, bugün neden bizim zenginler için demokrasimiz varken yoksulların yarı feodal umutsuz bir it dalaşı görüntüsünün aktörleri olduklarını da açıklar. Emekleri sosyal refahın üretilmesinde sömürülenler -ücretli ve maaşlı sınıf- A.B.D’deki mevcut krizin yükünün çoğunu üstlenmektedirler.

İmparatorluk Çağında Pedagoji ve Praxis söyleşinizde (aynı zamanda 2007’nin sonbaharında basılan kitaplarınızdan birinin adı) devrimci eleştirel pedagojinin, eğitimin esasının politik olduğuna dayalı bir anlayışı yürüttüğünü ve bizim öğrencilere kapitalizmin ücretlendirme yasasının dışında farklı bir dünya hayal edebilmelerini sağlayan kaynakları gösteren bir alan yaratmamız gerektiğini tartışıyorsunuz. Kafanızda özellikle ne tür bir alan olduğunu açıklar mısınız? Eleştirel pedagojideki devrimci anı tanımlar mısınız?

⁶Fannie Mae ve Freddie Mac isimli A.B.D.’nin en büyük emlak kredisi veren iki şirketi. Bu şirketler özel sahiplik altında olmasına karşın devlet tarafından finanse edilmektedirler (ç.n).

Devrimci an. Bu kavramı sevdim. Sanıyorum ki eleştirel eğitimciler kadar çok devrimci an vardır. Bazı teorik bağlamlar sunarak sizin [sorunuzun] cevabına dönmeme izin verin. Bu ikilemi

Dikkatimizi asli siyasal konular ve tartişmalardan ayırmak için sonsuz eğlence araçlarıyla sürekli doyuran kesintisiz popüler kültüre gömülmüş durumdayız ve emperyalizmin ve şirketlerin yayılma politikalarının tahriplerine sessiz suç ortakları yaratmak için din propagandasına maruz bırakıldık.

ve güçlüğü yakınlarda [yayınlanmış] bir makalede açıkladığım gibi bu kesinlikle doğru olmasına rağmen, bir çok post yapısalcı, iktidar yanlısı ve iktidarı geliştiren ayrıcalıklı simetrik ilişkiler tarafından bölünen cinsiyetçi ve ırkçı bakış açıları içerisinde ve coğrafi politik olarak düzenlenmiş ve yönlendirilmiş ve sosyo-kültürel olarak Hıristiyanlaştırılmış (haçlandırılmış-cross hat-hed) sosyal alanda, göstergebilimsel olarak hermonitik (yorum-samacı) eksen içinde konumlandırıldığımızı ısrarla iddia eder. şu da doğrudur ki sermaye gücünün bütünleşmesi küresel piyasadaki insanın emek gücünün satışına ilişkin değere eşlik eden tüm bu çözülmez uzlaşmaz çelişkilerin (antagonisms) içinde yer aldığı kapsamlı bir sömürü düzenini yaratmıştır ki burada tüm bu çatışmalarda küresel piyasada insan emek gücünün satışına ilişkin kabul edilen değerlerde sömürü kalıplarının aşırılışmasını yaratmıştır. Kitlesele tüketim için hazırlanırken kör ve kötürüm oluncaya kadar zorla yedirilen domuzlar gibi kadın ve erkekler yoksulluk ve borç kancası üzerinde asılı olarak sermayenin mezbahasına götürülürler. Bununla şunu söylemek istiyorum: Özneliğimizi güçlendirecek heterodox (muhalif) ruhlarımızı ve etnik farklılıklarımızı kutlamak ve keşfetmeye çalışmaktan kesinlikle kaçınmamalıyız. Avrupa merkezli bilgilerin özelliklerinden kaçan sınır kimlikler oluşturma gibi konuların da karşısında değilim. Bu, tümüyle iyi ve yerinde. Fakat unutmayalım ki sermayenin gücünün bütünleştirilmesi, içerisindeki öznelliklerin biçimlendirildiğı yapısal sınırlamalar yaratır. Bu, tartıştığım gibi hem şirket medyasının hem de fikirlerin serbest piyasasının yeri (ücretsiz peynirin sadece fare tuzağında elde edilebilir olduğı yer) olarak maskelenmiş kitle propagandasının çarkını döndüren derin psikolojinin yarattığı ve dayattığı sosyal bellek yitiminin sonucu tarafından olası kılınan kontrollü onay biçimi olarak görülebilir. Demokrasi, sendika gücünün düşürülmesi ve genel olarak sosyal demokrasinin çukurunu kazmayı gerektiren, askeri diktatörlük tarafından değil, fakat kapitalist sosyal ilişkilerin bütünlüğü ve evrensel sorunlarıyla uğraşan Marksist analizlere ve sol hareketlere karşı sonu gelmez, aralıksız iftira ve nefret yoluyla kâr elde etmeyle eş anlamlı hâle gelmiştir.

Dikkatimizi asli siyasal konular ve tartişmalardan ayırmak için sonsuz eğlence araçlarıyla sürekli doyuran kesintisiz popüler kültüre gömülmüş durumdayız ve emperyalizmin ve şirketlerin yayılma politikalarının tahriplerine sessiz suç ortakları yaratmak için din propagandasına maruz bırakıldık. Tüketime en kutsal etkinlikleri adına, ahlak çöküntüsünün motorlarıyla güçlendirilen devlet medya aygıtları, sadece sermayenin mantığı tarafından kamusal alanın tümüyle ele geçirilmesine karşı direnmeyi yüzüstü bırakmamakta, aynı zamanda aktif olarak kapitalist mantığı desteklemektedir. Başka bir deyişle, sermayenin toplumsal emeği tarafından üretilen yabancılaşmanın zararsızlaştırılması ve bizi

Başka bir deyişle, sermayenin toplumsal emeği tarafından üretilen yabancılaşmanın zararsızlaştırılması ve bizi daha eleştirel olarak bilgilendirilmiş yurttaşlar yapma bahanesiyle medya aktif olarak yabancılaşmayı desteklemektedir.

daha eleştirel olarak bilgilendirilmiş yurttaşlar yapma bahanesiyle medya aktif olarak yabancılaşmayı desteklemektedir.

Bu konuları ve diğer ilgili konuları konuşmak için eleştirel pedagoji yenilenmelidir. Evet, o kendisini devrimci anla yüz yüze getirmek ihtiyacındadır. Şimdi insan eyleminin kendini göstermesi sorunuyla ve insan gelişimini kolaylaştıracak örgütsel formların bulunmasıyla ilgilenilme zamanıdır. İlerici (örneğin sol liberal) pedagoğların zararları sıklıkla praksi, fikirlerin krallığı, teori ve bilgiyi ikincil hâle getirmeleridir. Fakat eleştirel sosyalist pedagoji, kamusal siyasal eylemin çok önemli rolünü kabul eder ki bu 'kamusal pedagoji' olarak adlandırılır. Bu devrimci praksisin pedagojisidir. Ve burada ben sömürgelemeden kurtulmayı, antikapitalist pedagojiyi tartışıyorum. Antikapitalist pedagoji hakkında zaten konuştum, burada sömürgelemeden kurtulma pedagojisinden (decolonizing pedagogy) ne kastettiğimi açıklamama izin verin. Bir sömürgelemeden kurtulma pedagojik yaklaşımı, ilerlemeci girişimleri, -örneğin daha küçük sınıf mevcutları, düşük çevresel etkiye sahip gelişmiş okul binaları, okul tabakalaştırmasını (tracking)⁷ sonlandırma, mümkün olduğunca yerel topluluklar içerisindeki insani ölçekte yaratılmış okullar, piyasa içerisinde yarışmadan daha çok okullar ve yerel yetkililer arasında işbirliği; eğitim için oldukça artırılmış finansman kaynakları, anti ırkçı, anti cinsiyetçi, anti homofobik siyasa ve pratiklerin geliştirilmesine katılmak ve kaynakları yeniden dağıtmak üzere yerel yönetimlere artırılmış yetki verilmesi ve sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim veya engelliliği dikkate almaksızın daha eşit eğitimsel çıktıları yardımcı olmak üzere düzenlenmiş- eşitlikçi politikaları, ekolojik adalet ve sosyalist işbirliğine uygun bir programı destekler. Fakat bu, aynı zamanda belirtilen inisiyatiflerin de ötesine geçer. Sömürgelemeden kurtulma pedagojisi, bu örnekte sadece neoliberal politika ve uygulamaları, emperyalizm ve militarizmi önlemek için düzenlenen sınıf stratejileri geliştirmek anlamına gelmez; o aynı zamanda yerel olduğu kadar uluslararası düzeyde de temel olarak meydan okunan devlet gücü ve şirket odaklanmasına bir eleştiri dilinin geliştirilmesine de karşılık gelir. Bu, toplumu bir bütün olarak anlamak için düzenlenmiştir. Sömürüden kurtulma eğitimcileri (decolonizing educators), küreselleşme kavramının, tek başına siyasal ve ekonomik emperyalizmin, işgal savaşlarının ve imparatorluk peşinde olmanın anlaşılmasında yetersiz olduğunun ayırtındadırlar.

Burada desteklenen, sömürüden kurtulma pedagojisi, diğer ülkelerin sömürülmesinde yeni sömürgeci araçları kullandığımız (A.B.D ve diğer yabancı sermayenin, yerel nüfusların emek gücünü, onları dünya çapındaki emek piyasasına çekerek sömürdüğü) gibi, kazanç elde etme pratiklerinin sürdürülmesinin peşinde olan uluslararası kapitalist sınıf tarafından sağlama alınan popüler

⁷ Öğrencileri sınavlardan ve çeşitli ölçmelerden aldıkları puanlara göre çeşitli program türlerine (mesleki ve genel gibi) göre ayıran sistem (ç.n) .

Sömürgeleikten kurtulma pedagojik yaklaşımı, anti ırkçı, anti cinsiyetçi, anti homofobik siyasa ve pratiklerin geliştirilmesine katılmak ve kaynakları yeniden dağıtmak üzere yerel yönetimlere artırılmış yetki verilmesi ve sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim veya engelliliği dikkate almaksızın daha eşit eğitimsel çıktılarına yardımcı olmak üzere düzenlenmiş eşitlikçi politikalar ve ekolojik adalet ve sosyalist işbirliğine uygun bir programı destekler.

çoğunluğun onayıyla, genelde kitle iletişim araçları ve kültürün, merkezi araçları oluşturduğunu kabul etmektedir. Ekonomik sömürünün olası en önemli şartı, sanat, edebiyat, eğlence ve eğitim yoluyla popüler çoğunluğun öznel bağlılığıdır. Bağlılığın bu tür stratejileri, örneğin Douglas Kellner gibi felsefecilerin önerdiği tarzda, eleştirel medya okuryazarlığını kullanarak, sömürgeci kurtulma pedagojisi içinde daha şeffaf hâle getirilir.

Sömürüden kurtulma pedagojisi pratikleri, temelde soyut kavramların beklentisinden çok etkinliklerdir; bu etkinlikler, emeğin sosyal bölümleri içinde nesnel konumlarının bir kavrayışı ile öğrencilerin deneyimlediği öznel yabancılaşma duyguları arasında bir bağ oluşturarak imparatorluğu baltalamak için düzenlenir. Bir başka deyişle sömürüden kurtulma projesi, soyut ütopya için bir mücadele değil, somut tarihsel bir mücadeledir. Bu [mücadele] kendi okullarında, topluluklarında ve mahallelerinde projeler ve analizleri üstlenmeleri için öğrencilere, kent sosyologları ve aktivistlerin [kullandıkları] bazı temel nitel ve nicel araçlarını öğrenme fırsatlarının sağlanmasını içerir.

Daha temel olarak, sömürüden kurtulma pedagojisi, öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma ve izolasyonu üreten sistemin orijinlerini kavrama yoluyla bir tarihsel kimlik oluşturmaktır. Öğrencilerin kendi yabancılaşmalarının semptomlarının sınıflı toplumun koşullarıyla nasıl bağlantılı olduğunu analiz etmelerine yardımcı olmada öğretmenler, öğrenciler ile tarihsel anlatı arasındaki bir ilişkiden söz açarak katkıda bulunurlar. Tüm amaç, sınıflar, bireyler ve gruplar arasındaki kurulu sosyal ilişkileri olduğu kadar; devletin sabitleştirdiği anlamlar sisteminin niteliğini sarsmaktır ki örneğin devletin baskıcı kısıtlamalarının dışında insan olmanın ne anlama geldiğini yeniden tanımlamak mümkündür. Burada söz konusu olan, bir yöntemin izlenmesinden çok bizim sosyal varlıklar olarak tarihsel özelliğimizi geliştirmektir. Örneğin, Jeff Duncan Andrade ve Ernest Morell gibi bazı radikal eğitimciler lise öğrencilerine kendi okullarını hâkimiyet, sömürgeleştirme ve sosyal kontrol kurumları olarak çözümlenebilecek radikal sosyolog olmayı öğretmektedirler. Onlar, yaklaşımlarını rahmetli hip-hop sanatçısı Tupac Shakur'dan sonra "thug life pedagogy- serseri yaşam pedagojisi" olarak adlandırırılar. Burada eleştirel pedagoji diğer insanlarla bir ilişki kurmak için temel oluşturur. Bunu yaparken eleştirel öğretim korku, cehalet ve kendine güvensizliğin engellerine karşı güçlüklerle dolu mücadelesini sürdürmeyi ummaktadır. Tupac Shakur 25 yaşında öldü. Onun insancillaştırma teorisi THUG LIFE⁸ olarak adlandırılmıştır. Tupac, gençliği "betondan büyüyen güller" olarak baskıya karşı kavgaya çağırmıştır. Duncan-Andrade'ye göre onlar, soğuk, ilgisiz, korumayan beton çevreye rağmen büyüyen ve daha iyi bir toplum rüyasını canlı tutarak toplumun kuralının yanlışlığını gösterenlerdir. Andrade'nin

⁸Açılımı argo ifade içermektedir (ç.n.).



öğrencileri, öğrenci gruplarının örgütlendiği yerlerde mahallere göre tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve eğitimsel baskı araçlarının onları ve ailelerini aşağıda tutmak için nasıl kullanıldığını belgeleyen blockumentariler [mahalle belgeseli] yaratmışlar. Bence bu eleştirel pedagojiyi kullanmak için bir yoldur. Tabii ki tüm bunları yaparken post kapitalist bir projenin temelde sokaklarda neye benzediğini, sistem ve yapı düzeyinde, devlet aygıtları ve yaşadığımız dünyada (lifeworld) nasıl görüldüğünü hayal etmeye çalışmak da önemlidir. Bunlar eğitimciler olarak yüzleşmemiz gereken güçlüklerdir.

Çağdaş gerçeklik, mevcut dünya sisteminin perspektifinden değişmeye niyetli görünmeyen değerler neoliberal kapitalist ideolojisi ile bozulmuştur. Biz bu süreci nasıl başkaları için daha görünür, anlaşılabilir yapabiliriz ve diğer taraftan bunu nasıl temizleyebiliriz?

Öncelikle sorunuzda tekrarladığınız şeyi tanımalıyız. Mevcut dünya sistemi değişmeye niyetli değil. Eğer sistemde bir çukur açmayacaksa, kapitalist neoliberalizm üzerinde detaylı ve titiz analitik çalışmalar, sofistike ve çok çalışılan araştırmalar yapmanın anlamı ne olacaktır? Akademisyen olmayı durdurup aktivist olmaya başlamamız gerekiyor. Birkaç yıl önce sağ kanat bir grup tarafından “kirli otuz” olarak bilinen listenin tepesine kondum ve UCLA’nın en tehlikeli profesörü olarak ihbar edildim Bundan o grup, Bush öncesi bir grup sorumluydu; öğrencilere gizlice beni kaydetmeleri için 100 dolar ve sınıfımda (veya diğer solcu profesörlerin sınıflarında) tuttukları ders notları için 50 dolar teklif etmişlerdi. Bu hikaye, McCarthizm’e benzerliği nedeniyle uluslararası hâle geldi. Ve bu, 11 Eylül 2001 öncesinde pek muhtemel bir durum değildi. Sanırım sivil hakların erozyonu ve faşizme doğru bir yönelme A.B.D.’de sahip olduğumuz akademik özgürlüğe karşı açık ciddi bir tehdit olarak duruyor. Şunu bilmeliyiz ki sosyal bilimlerin kendisi akademisyenleri felç etmeye yardımcı oldu. Sadece liberal modernlik, liberal bireysellik ve liberal ekonomi doktrin sisteminin bir parçası olduğunuzda yapabileceğiniz çok şey var. İronik olarak Takis Foutopolis’in değindiği gibi liberal demokrasiye içkin özgürlüğün negatif kavramı –örneğin, engellemelerin yokluğu- onun ekonomik temelden üretilmiştir, “formal özgürlüklerin”⁹ erozyonuna öncülük etmektedir. Onlar batının yarı totaliter rejimlerinde ortadan kaldırıyorlar, içinde yaşadığımız heterojen toplumda çok uluslu kapitalist sınıfa hizmet eden elitler tarafından gasp ediliyorlar. Eğitim, elitlere kontrol işgallerinde yardımcı olur, haydi bununla yüzleş. Sadece sınıftaki eğitimde değil, fakat şirket medyasının daimi pedagojisi hakkında konuşuyorum. Açık bir şekilde bu, temsili demokrasinin üzerinde geliştirildiği şeydir. Foutopolis tarafından sergilendiği gibi, kamu alanının tüm yurttaşlık

⁹Formal özgürlük, kapitalizmde biçimsel olarak bireylerin küçük bir şeyden, çok büyük parasal miktarları gerektiren şeylere kadar, örneğin bir kalemden devasa bir şirkete kadar, her şeyi satın alabilmesini sağlayacak girişimlerde bulunması ve buna ilişkin yöntemlerden istediğini kullanma özgürlüğüdür.

Kamu alanının tüm yurttaşlık organlarını kuşattığı ve doğrudan demokrasiyi deneyimleyebileceğimiz, makro düzeydeki kararların yurttaşlar arasında siyasal ve ekonomik gücün eşit dağıtımının kurumsal çerçevesinin parçası olduğu özerk bir toplum için mücadele etmemiz gerekiyor.

organlarını kuşattığı ve doğrudan demokrasiyi (onun katılımcı demokrasi dediği) deneyimleyebileceğimiz ve makro düzeydeki kararların (örneğin ekonomik ve siyasal kararlar) yurttaşlar arasında siyasal ve ekonomik gücün eşit dağıtımının kurumsal çerçevesinin parçası olduğu özerk bir toplum için mücadele etmemiz gerekiyor. Burada farklı bir özgürlük kavramına sahibiz. Bu, sınırlamalardan özgürlük değil fakat kendini yönetmeyi başarma, toplumun düşünümsel ve planlı etkinliklerinde yer alma ve kamusal alana maddi bir içerik getirme özgürlüğüdür. Peki, bu özerk bireylerin toplumunu nasıl yaratırız? Modern hiyerarşik toplumun ötesine geçmemiz gerekir. Eğitimciler olarak mevcut sosyal sistemi doğal karşılayamayız. Ve bunun anlamı işimizde sadece bilimsel araştırmanın piyasalaşmasına karşı değil, fakat hem bilimin nesnel rasyonalizmine (ki bilginin nötrlüğünü dayatır) hem de Foucault tarafından tartışıldığı gibi onun postmodern rölativizmine karşı savaşımdır. Teresa Ebert ve diğerleri, deneyimi travma, istek ve genel olarak etkili ilişkilere, sanki sınıf ilişkilerinden antiseptikle ayrılmış gibi teorize eden post yapısalcı öncüler tarafından geliştirilen pedagojik pratiklere karşı bizi uyardılar. Dolayısıyla, yerel etkili stratejilerde temellenen pedagojik rivayetleri özgürleştirmekle, sosyal bütünün kavramsal analizi birbiriyle yer değiştiriyor. Bu stratejiler farkında olmadan kapitalist sömürünün nesnel maddi koşullarıyla mücadele eden özneye yardım edecek ekonomik koşullar için epistemolojik bir örtü olarak hizmet ediyor. Bu en sonunda, sosyal yaşamın tarih dışılaşmasına (de-historicization) yol açar ve kapitalist toplumların nüfuslarını oluşturan tüm insanların dikkatlerini bir anlamda uluslararası sınıf mücadelesindeki ve emeğin sosyal bölünmesindeki yerlerinden dikkatlerini uzaklaştırır.

Pasifliğin üretimi, neoliberal sistem tarafından öncülük edilen bir stratejidir ki sistemi sosyal ve siyasal ilgisizliği üretmeye muktedir kılar. Bu bakış açısından pasifliğin üretilmesine karşı nasıl mücadele edebiliriz ve zaten pasif bir toplumu nasıl (yeniden) aktifleştirebilir, böylece o mevcut neoliberal sistemi değiştirmeye muktedir olabiliriz?

Kendimizi, gerçekte pek çok ilerici eğitimcinin kendi çalışmasında alttan alta desteklediği, ilericilerin “bete noir”inden (kara koyun –pozitivizm-) kurtarmalıyız. Pozitivizmin ana ilkelerinden birisi (ki bu Hume’a kadar geriye götürülebilir ve idealizm ve ampirisizmin bir sentezini içerir), içkin nedenle metafizik inanca bir antidot/panzehir olarak duyuruldu; tüm bilginin algılamamızdan elde edilmesi nedeniyle, bizim öznel olarak tasarlanmış deneyimlerimiz tarafından aracılık edilmesi nedeniyle, düşüncelerimizin amaçları asla gerçekten bilinemez. Başka bir deyişle, bizim öznel olarak algıladığımız deneyimler gerçekliğe aracılık eder, öyle ki biz asla onu nesnel olarak bilemeyiz, fakat sade-

**Kapitalizm
altındaki insanlığın
yanıltıcı ilişkilerini
aydınlatmak
için doğal bir yol
bulmamız ve böylece
daha “aktif” bir bilgi
teorisi yaratmamız
gerekir. Biz,
pasif bir bilgi
teorisi üzerine aktif
bir politika inşa
edemeyiz.**

ce mistifikasyonun (gizemli bir hava verme) bir engeli/duvarı yoluyla ona yaklaşabiliriz. Bu, dünyayı bütün olarak anlamayı reddeden ve gerçeği formel ve mantıksal bir durumlar setine indirgeyen boş bir ‘tekbencilik’e (solipsizm) benzeyen (ki mevcut kavramların varlığını onlara inanılıyor olmasına bağlayan) bir deneyim doktrini yoluyla bilginin pasif teorisinin başını çekti. Bu John Hoffman’ın “ ‘sol’ yüzlü pozitivizm” dediği bir konumdur.

Kapitalizm altındaki insanlığın yanıltıcı ilişkilerini aydınlatmak için doğal bir yol bulmamız ve böylece daha “aktif” bir bilgi teorisi yaratmamız gerekiyor. Biz, pasif bir bilgi teorisi üzerine aktif bir politika inşa edemeyiz. Temel konulardan birisi budur. “deneyim”le ilgili mevcut pedagojik ilgi insanlardan saklanmaktadır ki erkek ve kadın bu sosyal faktörlerin yaratıcısıdır ve neden saflığı/naifliği kabul edebileceğimize ilişkin desteklenebilir nedenler bulunmamaktadır, fakat belki gerçeklik olarak kapitalizmin zorunlu sürekliliğinin ve bozulmazlığının tarihsel olarak kaçınılmaz yanılması/illüzyonu. Nedeni budur, örneğin, Lac-lau ve Mouffe’nin gerçek maddi ilgilerinin olduğu açıkça söylenebilir ve söylenmesi gerektiğini baştan kabul ettiğimden, maddi dünyanın söylemsel açıklamaların dışında bir önemi olduğunu kabul etmeyen konularını (yaklaşımlarını) reddediyorum. Tabi ki aynı zamanda, gerçeklik üzerine önceden hazırlanmış bir kalıp olarak uygulamaya konulan bazı öncül özet şema olarak toptanlık (totality) kavramını da reddediyorum. Ve, tabi ki Marksizm, militan ve dogmatik bir anlamda yanlış uygulanmış olabilir, fakat o tümüyle evrensel bir teori oluşturduğu temelinde, tümüyle ilgisiz (non-sequitur) bir tarzda reddedilemez.

İnsan etkeninin, tarihsel materyalist analizde, içinde tarihin kristal bir kaçınılmazlıkla kendini tekrar ettiği tek yönlü bir determinizme indirgendiklerine inanmıyorum. Yani, insanların pasif bir role indirilmelerine, tarihsel hareket yasalarının ve doğanın uygulamaya koyduğu zorunluluğun hızlı olaylarıyla sürüklenip gittiklerine inanmıyorum. Bu tür bir mekanik materyalizmi kesinlikle reddediyorum, tam da tezat olarak, bir post-Marksist radikal olasılık ve sosyal belirlenimi reddettiğim gibi. İnsan soyu/doğa veya bireyler/toplum gibi bir seri yanlış ikicilikte sonlanmayan aktif bir materyalizm geliştirmemiz gerekiyor. Kapitalizmin kökenlerini anlayabilmemiz için, kapitalizmin öz-düşünüm (self-reflection) kapasitemizi tersine çevirme yeteneğine meydan okuyacak devrimci bir pratik olarak “tarih yapan” (history-making) diye adlandırdığım bir pedagojiye gereksinmemiz var. Teresa Ebert ve diğerlerinin tartıştığı gibi pasif bir seyretme, insanlığın kendi iradesinden bağımsız olarak girdiği bu koşulları değiştirmek için yeterli değildir. Aksine, insan soyu kendini biçimlendiren bu şart ve koşulları insanileştirmek için çalışmalıdır. Sosyal

Pasif bir seyretme, insanlığın kendi iradesinden bağımsız olarak girdiği bu koşulları değiştirmek için yeterli değildir. Aksine, insan soyu kendini biçimlendiren bu şart ve koşulları insanileştirmek için çalışmalıdır. Sosyal adalet uğruna çabalamak için, örneğin ırkçılık karşıtlarına, anti-cinsiyetçi programa veya gezegenle uyum içinde yaşamak için çevreye duyarlı süreçlere rehberlik edecek özet ilkelerden daha çoğuna gereksinmemiz bulunmaktadır.

adalet uğruna çabalamak için, örneğin ırkçılık karşıtlarına, anti-cinsiyetçi programa veya gezegenle uyum içinde yaşamak için çevreye duyarlı süreçlere rehberlik edecek özet ilkelerden daha çoğuna gereksinmemiz bulunmaktadır. Aynı zamanda kontrolümüz dışında görünen bu maddi koşullara meydan okunmalı ve dönüştürmeliyiz; ve bunun anlamı bir sınıf mücadelesi pedagojisi geliştirmektir.

Michael Lebowitz'in tartıştığı gibi özgürlüğe ulaşmak gerçeğin ötesine geçmek eylemi değil, fakat onu aktif olarak yeniden şekillendirmektir. Benzer şekilde doğruluk, ne olduğunun hesabı değil, neyin olması gerektiğidir. Burada, Teresa Ebert ve Mas'ud Zavarzadeh gibi klasik Marksistlere öznellik ve voluntarizm in (iradi)in zayıflayan dünyasından kaçmamıza yardımcı olduğu için borçluyum.

Şimdi sınıf mücadelesi ile ne demek istiyorum: Daha çok mülk sahipleri ile mülksüzler arasında bir ekonomik mücadele olduğuna inanıyorum; fakat siyasal mücadele devlete yöneltilmiştir (ve burada hegamonik sınıf, en iyi güç bloğunu oluşturabilecek sınıf fraksiyonlarının birliğinin bir sistemi yoluyla yaratılır). Ve demokrasi mücadelesini kazanmak sömürü için etik bir hoşnutsuzluğun yaratılmasından daha çok şey ifade eder; yani, sonuna kadar aktif olarak çalışmaktır. Devlet, sınıf çatışmalarının çamurlu dünyasının üstünde mucizevi bir şekilde yüzen özerk bir bölge ve nötr bir mevki değildir. Pek çok ilerici eğitimci bunu anlamakta başarısızlığa uğrar, kamusal alanın iadesini istemenin ötesine geçmeyi reddedilerinde, demokrasi ve özgürlüğü zayıf ve soyut kavrayışlarıyla farkına varmadan gerçekliğin aşındırılmasıyla yaratılan ve korunan görünümdeki kapitalist sınıfın solcu yüzünü yansıtır. Burada devlet, kazanmak için onaylama mekanizmalarının çok önemli olduğu bir mevki olarak görülür ve meşrulaştırma süreçleri çeşitli sosyal, ekonomik ve siyasal çıkar gruplarının rekabetiyle bir mücadele oluşturur. Fakat, burada sermayeye alternatiflerin oluşturulabileceği ve ilerletilebileceği katılmanın yarı özerk alanları için mücadele edilebilir ve bu sınıfın sömürlükten kurtulmasında öğretmenin rolüdür.

Şunu söylemek önemli ki benim materyalizm kavramım ve düşünceler ile deneyimlerimizin dışındaki dünyaya inancım, diğer ontolojilerden hoşlanmayıp birbirini dışlayan aşkın bir ontolojiyi veya kendi gözlem edimimizi gözlemlemeyi reddettiğinden Walter Mignolo tarafından belirtilen "parantez içerisindeki nesneliliği" hiçbir şekilde reddetmez. Benim herkes için sosyal adaletin (ve sosyalizmin) -herkesin ihtiyaçlarının karşılanmasının olası koşullarının yaratılması- evrenselliğini savunmam bilginin çoğulluğunu hiçbir şekilde reddetmez. Gerçekte, bu Avrupa merkezli epistemolojinin emperyallığı tarafından diskalifiye edilen



McLaren ve Nikaragualı şair Ernesto Cardenal

bilginin meşruluğunu onaylar. Fakat, aynı zamanda dünyayı diğer deneyimlerle bağlantılı deneyimler ve diğer eylemlerle bağlantılı eylemler -sosyal olanın insan eyleminin hem koşulları hem de çıktıları olduğu bir dünyada ve öncü eylemler- yoluyla bilmeye son vermeye de hazır değilim. Yani sosyalizm için mücadeleyi bırakmaya hazır değilim. Evrensel ve özel hakların aynı zamanda var olması için mücadele ediyoruz. bunu yaparken sistemi işaret eden kültür fikrine ayrıcalık sağlamıyoruz fakat, sosyal yaşamın maddiliğine gömülmüş bir form olarak ayrıcalık veriyoruz. Bunu yaparken baskıyı yaratan şeyin normatif yanını yok edemeyiz. Bu nedenle, gerçeğe ulaşmada ayrıcalık olmadığı ve bir nesne ile onun temsili arasında doğrudan bir bağlantı olmadığı tartışmasında epistemik göreliliği destekleyebileceğimize katılıyorum, fakat aynı zamanda diğerleri yerine bazı inançları desteklemek için rasyonel temellerin bulunmadığı yargısal bir göreliliğe de karşıyım. Tüm inanç ve argümanları eşit sayma tuzağına düşmemeliyiz. Farklı teoriler hakkında karar verirken bazı açıklayıcı yeterlik veya yargısal rasyonelliğe ihtiyacımız var, bunu maddi dünyaya, kendilerini dikkate almak veya onları açıklamaya çalışmamızdan bağımsız olarak var olan şeylere ilişkin olarak yaparız. Ve aynı zamanda, Aijaz Ahmet'i izleyerek, insan öznesini hem kendi farklılıklarında (heterogeneity) hem de evrenselliğinde oluşturan yeni politika formlarına ihtiyacımız var. Mücadele ve dayanışmanın temeli olarak, evrensel haklardan ve evrensellik iddiasından vazgeçemeyiz. Tabii ki bu evrenselliğin burjuvazinin eril öznesinin temsili olmadığından emin olmak için çaba göstermemiz gerekir, fakat bunu, evrensellik kavramını yok etmeden yapmalıyız. Kenan Malik'in işaret ettiği gibi farklılığın ilkesi bizi başkalarının farklılığına saygı göstermeye zorunlu kılacak standartlar getiremez. O, farklılığın eşitlikten doğabileceğini, eşitliğin ise asla farklılıktan doğamayacağını belirtmektedir. Bruce Robbins, tüm evrensel olanın kirli olduğunu iddia eder ki o bununla, evrensel standartlara eşit olmayan gücün koşullarında ulaşıldığını ifade eder. Fakat ayrıca o, daha kirli olan güçler ve kişilere karşı bize tek yardımcı olacak şeyin kirli evrensellik olduğuna da dikkati çeker. Benzer şekilde, görünümün (appearance) ötesinde olan şeyden, her ve tüm tözsel biçimden (notion of essence) vazgeçemeyiz. Eğer bunu yaparsak, -farklılık kavramına imtiyaz tanırsak- arkasından, görünüm, çok az ya da hiçbir ortak yanı olmayan farklı insanlık kategorileri olduğunu veya onların kıyaslanamaz olduklarını gösteren tek özellik olur. Bunu yaparsak, sadece deri, saç ve kemik görünümünden ırkları kategorilendiren pozitivist ırkçı teoriyle aynı mantığa düşmüş oluruz. Biçimsel farklılığın kavranışı, arkasından farklı ontolojik kategorilerin varlığına ilişkin bir açıklamaya doğru ilerler. Bu tehlikeli bir harekettir, tam da tüm hümanizmin reddinin tehlikeli olduğunu düşündüğüm gibi bu modernliğin kendisinin, ötekinin yok edilmesine öncülük ettiği fikrini izleyen bir reddediştir. Ke-



nan Malik'in savunduğu gibi, 20. Yüzyılın barbarlığı, modernliğin bir sonucundan daha çok özgül kapitalist sosyal ilişkilerin bir ürünü olmuştur.

Anibal Quijano, Gücün Sömürgeciliği, Avrupa Merkezilik ve Latin Amerika (Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin Amerika) kitabında tarihsel olarak sadece Amerikalıların sömürgeleştirilmesi, kapitalizm olarak bilinen yeni dünya düzeninin kurulması yoluyla sermayenin küresel hakimiyetini elde edebildiğini ve güçlendirebildiğini yazmıştır. Modern dünya sisteminin beş yüz yıldan sonra, yeni sosyalist devrimin açık bir şekilde, kapitalizmin (küresel olarak) şimdiye kadar genişlemesine yol açan, belki de yüzyıllar boyunca en çok sömürülmüş coğrafi bölgelerden biri olan Latin Amerika'da fiilen gerçekleşiyor olması ilginç ve heyecan verici değil mi? Bunu başka bir soruyla tamamlayalım. Çok açık ki başka bir perspektif oluşturmak istiyorsak (sadece kapitalist olmayan) tüm sosyal düzeylerde gücün mevcut yapısına karşı bir çatışmaya girişmek zorunda olacağız. Hegemonyaya karşı bir kavga zaten sürüyor fakat, bu hâlâ bir miktar dağınık (farklı teorik alanlarda yapılandırılmış) görünüyor. Radikal eleştirel pedagoji örneğinin, sömürgecilerden kurtulma (W. Mignolo), gibi diğer önemli bağlantı çözümleriyle birlikte çalışabilir mi ve küresel ölçekte yer alacak tarihsel bir devrimin zamanı olduğunu düşünüyor musun?

Quijano ve Walter Mignolo'nun çalışmalarını çok beğeniyorum. Quijano örneğinin, 16. Yüzyıldan önce bulunmayan bir dünya sistemi sınıflandırmasının üretilmesine dikkat çeker; daha sonra, yeni ırksal sınıflama sistemi çevresinde yeniden düzenlenen baskının önceki formlarını (örneğin toplumsal cinsiyet) başarılı bir şekilde tartışır. Bilgi ve toplum, emeğin bölünmesini nötralize edecek kadar ırk kategorisi (Avrupa merkezliliği haber veren) etrafında örgütlenmiştir. Kapitalizmin yardımıyla ırk düşüncesi, dünya nüfusunu insanları üstün ve aşağı hiyerarşik düzenine ayırmasını beslemeye yardımcı olmuştur ve patriyarşinin küresel sistemini de içeren emeğin uluslararası bölünümünü yaratma ve yeniden üretmede merkezi bir yapı hâline gelmiştir. Quijano, "Baskılama sömürü için gereklidir ve ırk sömürüyle ilişkilendirilmiş baskılama için en önemli araçtır. Mevcut küresel güç modelinde evrensel bir sınıflandırıcı olarak hizmet eder." sözünde haklıdır. O, aynı zamanda, düalizm ve evrimciliğin, kadınlar ve köleler en ilkel olarak görülerek kendi bedenselliklerine hapsedilmişken Avrupalı özneyi manevi olarak en gelişmiş özne şeklinde belirlemesini tartıştığında önemli bir müdahalede bulunur. Kölelik, serflik, ücretli emek ve mütekabiliyet (reciprocity), bunların tümü, malları dünya piyasası için üretmeye yönelik işlev görmüştür. Quijano'nun "sömürgeci güç matriksi" ("patron de poder



colonial”) olarak adlandırdığı cinsellik, otorite, öznellik ve emek gibi sosyal varlığın tüm boyutlarını etkileyen şeyi Berkeley’de Profesör olan Ramon Grosfoguel, geç 19. Yüzyıla kadar tüm gezegeni kapsayacak hâle gelmiş olan, tarihsel-yapısal- heterojen bütünlük (totality) olarak kavramsallaştırır.

Quijano’nun çalışmasını genişleten Grosfoguel, gücün sömürgeciliğini tüm diğer küresel güç yapılarını boylamsal olarak yeniden düzenleyip bölen Avrupalı ve Avrupa dışından olanın ırksal/etnik hiyerarşisinin olduğu, baskı ve sömürünün ırksal ve dilsel, cinsel, siyasal, epistemik, ekonomik, manevi formlarının heterojen, küresel hiyerarşilerinin (“heterarşiler”) bir engeli (entanglement) olarak betimler. Irk ve ırkçılık dünya sisteminin çoklu hiyerarşilerini yapılandıran örgütleyici ilke haline gelirken, Grosfoguel bu ırksal hiyerarşiye göre belirlenmiş dünya ölçeğindeki kapitalist birikime eklenen emeğin farklı biçimlerini tartışır. Ucuz ve zora dayalı işler asıl olarak çevre ülkelerde Avrupalı olmayanlarca sürdürülürken, merkezde “özgür ücretli emek” tarafından gerçekleştirildi. Böylece bu durum günümüze kadar geldi. Grosfoguel (baskıda) Avrupa merkezli perspektifin aksine ırk, cinsiyet, cinsellik, ruhanilik ve epistemolojinin kapitalist dünya sisteminin ekonomik ve siyasal yapılarına eklenecek öğeler olmadığını, fakat Avrupalı modern/sömürgeci kapitalist/patriyarkal dünya sistemi olarak adlandırılan yaygın karmakarışık “paketin” kurucu bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışma eğitimcilerin odaklanması için çok önemlidir. Bu çalışma hattıyla diyaloga geçmeye ihtiyacımız olduğuna katılıyorum. Fakat bence, Avrupa merkezliliğin ötesine geçen bazı çalışmalarda Marksizm’in bir eleştirisi yer alıyor. Bunlar, Marksizm’in militan manifestosu olarak da adlandırılabilen, İkinci Enternasyonel’in Marksizm’ini eleştiren parlak (brilliant) bir iş yaparken aynı zamanda Marksist hümanist bakış açısını ve Teresa Ebert ve Mas’ud Zavarzadeh gibi bilim insanlarının ve Velerie Scatamburlo-D’Annibale, Glenn Rikowski, Mike Cole, Deb Kelsh, Dave Hill, Paula Allman gibi eğitimcilerin ve diğerlerinin klasik Marksizm’deki bazı çalışmalarını görmezlikten geliyorlar. Son birkaç on yıl, batı baskınlığı ve Avrupa merkezlilik hakkında bilgi yayan totalleştirici/bütünleştirici (totalizing) büyük anlatılara meydan okuma anlamına gelen değişik çizgideki ilerici eğitimcilerin “totalleştirme”ye karşı uyumlu saldırılarına tanık oldu. Merkezi yok eden ve yeniden merkez kuran temsilciliğin anlatıları günün emri (gündemi) haline gelmiştir. Siyasal ekonomi ve sömürünün kapitalist ilişkilerine yönelik eleştiriler, güç-bilgi araçları içinde işlev gören önemleştirme sistemlerinin merkezsizleşmesine (decentering of systems of signification) yol açmıştır. Ezen / ezilen ikiliği, kültürel farklılığın duygu karmaşasıyla ve her öznenin “zaten daima ezen ve ezilen” olduğu fikri ile yer değiştirdi. “Mekanlar arasındaki” kültürel farklılıklara,

Dışarıda bırakılanların seslerini duyulabilir kılabilmek için daha büyük kültürel alan yaratmak önemli olmakla birlikte, aynı zamanda bunun serbest piyasa kapitalizminin ideolojisinde kök salan yeni liberal çoğulcu duruşu açıkça yeniden yazmayacağından da emin olmamız gerekir. Kısaca, bu durumda kültürel politika, piyasada biçimlendirilir ve özgürlük tüm satıcıların kendi 'farklı' kültürel mallarını sergilemenin özgürlüğü anlamına gelir.

evrensel özgürleşmenin totalleştirilen söylemi üzerinde öncelik tanınmıştır. Ve anlıyorum ki Gramsci ile bilinçlilik "çelişkili" olabilir, ben sosyal adalet için mücadeleyi, güç ilişkilerinin doğasında var olan duygu karmaşasını sömürme olarak veya temsili bir zincirin kırılması olarak görmem, fakat sınıf mücadelesinde biçimlenen (forged) ezilenlerin devrimci praksişi olarak görürüm. Sömürgecilik ve kimlik üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı, "farklılık"ı teorileştirmelerinde (genellikle ırk tartışmalarında) herhangi bir farklılığın maddi boyutlarının sistematik bilgisini zayıflatmaya ve altını kazmaya (circumvent and undermine) ve "farklılık"ın sorularını sınıf formasyonu ve kapitalist sosyal ilişkilerden ayırmaya eğilim gösterir. Bu Quijano ve Grosfoguel ve Mignolo ile olan bir şey değildir ve bu eğitimcilerin onların çalışmalarına eğilmelerinin öneminin nedenidir. Fakat, sömürgecilik sonrası bazı bilim insanları (kültürel veya ırksal hegemonya sorunlarında özellikle farklılığın kimlikçi anlayışını güçlendirmeye çalışanlar) kapitalist sosyal ilişkilerin totalligini temel olarak görmezlikten geliyor veya önemsizleştirme eğilimi gösteriyorlar. Bundan dolayı, Valerie Scatamburlo-D'Annibale ile tartıştığım gibi Marksist-materyalist ve tarihsel formülasyonlardan yararlanarak 'farklılığı' (yeniden) kavramsallaştırmak önemlidir. 'Farklılık' sosyal çelişki ürünü ve politik ve ekonomik kurumlarla ilişkili olarak anlaşılmalıdır. 'Öteki olma' ve/veya farklılığın pasif olarak gerçekleşmediğini, fakat daha çok aktif olarak üretilen şeyler olduğunu kabul etmeliyiz. Bizim politik durumumuzda yaratılan yanlış dikotomilere (iki uç seçenek karşısında) karşı bizi uyarın Marks'ın kendisi olduğundan, Marksist diyalog (mediation) kavramından yararlanmak hem sınıf hem de farklılığa ilişkin kategorik yaklaşımımızı çözmeye bize yardımcı olabilir. O, bilinçlilik ve dünya, öznellik ve sosyal örgütlenme, kişisel veya kolektif istek ve tarihsel veya yapısal belirleyicilik (determination) arasında seçim yapmanın absürtlüğünü tartışmıştır. Benzer şekilde, farklılığı sınıf mücadelesi ile bağlantısız olarak bilinçliliğin tarihsel bir formu olarak görmek de eşit düzeyde saçmadır. Farklılığın, kurumsal ve yapısal boyutlarını, farklılığın kategorileriyle ilişkilendirilmiş anlamları gözden geçirmeye ve farklılıkların nasıl üretildiğini ve özgül tarihsel formasyonlar içerisinde yaşadığını anlamaya çok fazla ihtiyacımız var. Daha önceden dışarıda bırakılanların seslerini duyulabilir (temsil edilir) kılabilmek için daha büyük kültürel alan yaratmak önemli olmakla birlikte, aynı zamanda bunun serbest piyasa kapitalizminin ideolojisinde kök salan yeni liberal çoğulcu duruşu açıkça yeniden yazmayacağından (reinscribe) da emin olmamız gerekir. Kısaca, bu durumda, kültürel politika piyasada biçimlendirilir ve özgürlük tüm satıcıların kendi 'farklı' kültürel mallarını sergilemenin özgürlüğü anlamına gelir. Birçok sömürgecilik sonrası teorisyenin konuşmayı ihmal ettiği şey, farklılığın güçleri ve farklılığın kapitalist sosyal düzenlemelerin geçerli biçimleri

Farklılık politikasının yeni çoğulculuğu, uçsuz bucaksız fikir ve kültürel pratiklerin çoğulculuğunu biriktirebilen kapitalist üretim sistemine esaslı bir meydan okuma tavrı gösteremez ve kapitalist sömürünün merkezi dinamiklerine derinden bağlanan ezmenin çeşitli tezahürlerindeki yöntemleri yakalayamaz. Burası Marksist hümanist analizin yardım edebileceği yerdir.

içerisinde kaldıklarında gelişme sağlamalarına izin verildiğidir. Farklılık politikasının yeni çoğulculuğu (neopluralizm) ('ırk'a dayalı olanlar dahil), uçsuz bucaksız fikir ve kültürel pratiklerin çoğulculuğunu biriktirebilen kapitalist üretim sistemine esaslı bir meydan okuma tavrı gösteremez ve kapitalist sömürünün merkezi dinamiklerine derinden bağlanan ezmenin çeşitli tezahürlerindeki yöntemleri yakalayamaz. Burası Marksist hümanist analizin yardım edebileceği yerdir.

Bütün bunları neden söylüyorum? Çünkü ayrımcılık karşıtlığı yoluyla farklılık için mücadele gerçekte, A.B.D. toplumunu onun eşitsizlik üretimine adapte ediyor ve farklılığın politikasını neoliberal kapitalizmi destekleyecek şekle getiriyor gibi görünmektedir. Bildiğiniz gibi ben on yıllardır anti ırkçılık karşıtı, cinsiyetçilik karşıtı ve homofobi karşıtı program ve pedagojik pratikleri kuruyorum ve aynı perspektiflerden oluşan eğitim politikaları ve pratikleri için mücadele ediyorum, fakat aynı zamanda sınıf mücadelesinin stratejik merkeziliğini de vurguluyorum. Yapmaya çalıştığım, bazı eleştirilerimde belirttiğim gibi ırk ve cinsiyete göre sınıfa imtiyaz sağlamaya veya ırkı sınıfın bir nesnesine indirgemeye çalışmak değil; ırkçılık ve patriyârşi karşıtı çok kanallı çabalar sınıf mücadelesiyle birleştirilmedikçe bu çabaların eşitsizliğin yenilgisini sağlamak yerine güçlendirilmesine yol açabileceği görüşünü oluşturmaya çalışmaktır. Neden? Çünkü kapitalist toplum daha az ayrımcı hâle gelirken, artan bir şekilde eşitsizleşiyor, daha eşit değil. Yakın zamanda New Left Review'de (bir dergi) yayınlanan bir makalede, Walter Benn Michaels durumu açık, net ve güçlü bir şekilde şöyle ortaya koymuştur:

1947'de- Brown'a karşı Eğitim Kurulu (Brown v. Board of Education)¹⁰ Yüksek Mahkeme'nin kararından yedi yıl önce Betty Friedan'ın The Feminine Mystique adlı çalışmasının yayınlanmasından on altı yıl önce -en yüksek beşinci düzey Amerikan gelir sahipleri¹¹ A.B.D.'de kazanılan paranın %43'ünü almıştır. Bugün aynı beşte bir (%20), gelirin %50,5'ini alıyor. 1947'de gelir sahiplerinin en alttaki beşinci grubu¹² toplam gelirin %5'ini elde etmektedir; bugün bu grup %3.4 elde etmektedir. Irkçılık karşıtlığı ve feminizmin yarım yüzyılından sonra bugünün A.B.D.'si Jim Crow'un ırkçı ve cinsiyetçi toplumundan daha az eşit bir toplumdur. Dahası, fiilen eşitsizlikteki tüm bu büyüme 1965'deki Sivil Haklar Yasası'nın yürürlüğe girmesinden sonra gerçekleşmiştir. Ayrımcılığa karşı mücadelenin başarısının eşitsizliği azaltmakta başarısız olduğu fakat aynı zamanda eşitsizliğin radikal bir şekilde genişlemiş olmasıdır. Gerçekte, onlar zengin ve yoksul arasındaki uçurumu artırmaya yardımcı olmuştur. Neden? Çünkü bu, ayrımcılık değil sömürüdür ki bugün eşitsizliğin temel üreticisidir. Bu, neoliberalizmdir. Amerikan toplumunda en

¹⁰ Formal özgürlük, kapitalizmde biçimsel olarak bireylerin küçük bir şeyden, çok büyük parasal miktarları gerektiren şeylere kadar, örneğin bir kalemden devasa bir şirkete kadar, her şeyi satın alabilmesini sağlayacak girişimlerde bulunması ve buna ilişkin yöntemlerden istediğini kullanma özgürlüğüdür.

¹¹ Nüfusun en yüksek gelir elde eden %20'lik kesimi. (ç.n.).

¹² Nüfusun en düşük gelir elde eden %20'lik kesimi (ç.n.).



çok önem taşıyan eşitsizlikleri yaratan ırkçılık veya cinsiyetçilik (veya homofobi veya yaş ayrımcılığı) değil; ırkçılık veya cinsiyetçilik sadece sınıflandırma araçlarıdır. Aslında neoliberalizmin büyük keşiflerinden biri çok etkili sınıflandırma araçları değil, ekonomi diliyle konuşmaktır.

Michaels esasında ırk ve cinsiyet hakkındaki tartışmaların kapitalist sömürü üzerinde odaklı olmadıkça yararsız olduğunu ileri sürmektedir. O, bunu şu şekilde söylemektedir:

Amerikan politikasındaki ırk ve cinsiyetle ilişkili tartışmalarda, Amerika'nın gerçekleştirdiği tüm ilerlemeler için öz kutlamayı veya hâlâ devam eden süreçte kendini tüketme içerip içermediği veya ırkçılığın mı cinsiyetçiliğin mi daha kötü olduğu konusundaki tartışma anlamsızdır. Tabii ki ayrımcılık yanlıştır: Amerikan politikasının ana çizgilerindeki hiç kimse bugün bunu savunmayacaktır ve neoliberalizmin anlamını bilen birisi de aynı şekilde bunu yapmayacaktır. Fakat, Amerika'nın bugün karşılaştığı neredeyse benzeri görülmemiş eşitsizlikleri üreten şey ayrımcılık değildir, bu kapitalizmdir.

Bana göre, Michaels bugün eğitimde veya herhangi bir başka alandaki bir çok sol politikanın merkezi hatasını açıkça tanımlar. Ekonomik hakları insan haklarından ayıran bugünkü verili liberal çoğulcu çerçeve, ki bunun çoğu çokkültürlülükten -veya bu anlamda eleştirel pedagojiden gelebilir- bir sağ neoliberalizm veya bir sol neoliberalizm tarafından rehberlik edilen bir şeydir. Burada bir parça onun bazı uyarıları yer almaktadır:

Açıktır ki ırk-cinsiyet tartışmasını 'yararsız' olarak nitelendirmek bu konuda bir yeterliliği gerektirir. "Neden Amerikan liberalleri, kapitalizm hakkında değil de ırkçılık veya cinsiyetçilik hakkında tartışma sürdürmektedirler?" sorusunun yanıtı çok açıktır: Onlar, ırkçılık ve cinsiyetçilik hakkındaki tartışmayı bunu kapitalizm hakkında yapmaktan kaçınmak için sürdürürler. Onlar, ya ayrımcılığın bir işlevi olmadıkça eşitsizliğin uygun olduğunu düşünürler (onlar sağ neoliberallerdir) ya da ırksal veya cinsiyetçi eşitsizliğe karşı mücadelenin gerçek eşitliğin yönünde en azından bir adım olduğunu düşündükleri içindir (sol neoliberallerdir). Verilen bu seçenekler -belki de sağ neoliberaler daha güçlü bir konumdadırlar- son otuz yılın ekonomik tarihi gösteriyor ki farklılaşmış elitler farklılaşmamış olanlardan daha iyisini yapmışlardır. Fakat tabii ki bunlar tek olası seçenekler değildir.

Ben neden bir çok post yapısalcı ve pek çok sömürgecilik sonrası (postcolonial) teorisyen hakkında çok katıyım? Tam da bu nedenle. Irkçılık ve cinsiyetçilik karşıtlığını sınıf mücadelesiyle birleştiremeyen ayrımcılığı sona erdirmeye çabaları, eşitsizliği

İrkçilik ve cinsiyetçilik karşıtlığını sınıf mücadelesiyle birleştiremeyen ayrımcılığı sona erdirmeye çabaları, eşitsizliği beslemeye de yardımcı olabilir. Sonuç olarak, eleştirel pedagojinin kendisini neoliberal kapitalizm ile mücadeleye antipatisinin yoksul veya güçsüz üzerinde sermayenin kötücül etkisini sadece güçlendiren sol liberal politikalarından uzaklaştırması gerekir.

beslemeye de yardımcı olabilir. Sonuç olarak, eleştirel pedagojinin kendisini, neoliberal kapitalizm ile mücadeleye antipatisinin yoksul veya güçsüz üzerinde sermayenin kötücül etkisini sadece güçlendiren sol liberal politikalarından uzaklaştırması gerekir. Esasen bu, devrimci eleştirel pedagoji olarak adlandırdığım şeyin mesajıdır.

21. Yüzyıl'ın sosyalist projesine (sosyalist devrim) öncülük eden Latin Amerika'daki ülkelerle (Bolivya, Venezuela) çok çalışıyorsunuz. Eski Federal Yugoslavya Cumhuriyetinin devletlerinden birisi olarak Slovenya zaten sosyalist özyönetim ve kolektif (örneğin kamusal) mülk ile benzer bir sosyalist projenin parçasıydı. Berlin duvarının yıkılışının hemen arkasından biz neoliberal düzene girdik. Neoliberal ideoloji, yeni doğan Slovenya kapitalistleri sosyalizmin neoliberal kapitalizme dönüşümüne izin verdiklerinde ortaya çıktı. Tüm sosyalist değerler neoliberal olanlarla yer değiştirdi. Eski Doğu Avrupa sosyalist bloğunun tüm ülkelerinde aynı hikâye gerçekleşti. Bundan dolayı neoliberalizme bir sosyalist alternatifi nasıl hayal edebiliriz? Bolivya ve Venezüella gibi ülkelerde veya dünyanın herhangi bir yerinde sosyalist bir demokrasi kurmak için gerçek olasılıklar nedir?

Evet, bu trajik bir tarihtir. Sosyalist projenin batı tarafından tümüyle parçalanmasıdır. Umarım bu soruyu felsefi olarak yanıtlamama izin verirsiniz. Fakat, felsefe burada dünyayı değiştirmek demektir, sadece onu yorumlamak değil. Fakat yeni bir başlangıcı nasıl tahayyül edeceğiz? Bu bizim zamanımızın güçlüğüdür. Reddin reddinin ne anlama geldiğinin yenilenmiş bir anlayışı yoluyla insan gelişimi üzerinde odaklanmamız gerektiğine inanıyorum. Bu bizi mutlak bir olumsuzlamaya götüreceğinden, burası umudun ve olasılığın alanını ilerletebileceğimiz yerdir. Burada Marksist insancıl köklerime ve Raya Dunayevskaya ile Peter Hudis'in çalışmasına dönüyorum. Hudis, Hegel'in zekasının, reddin (negation) eleştirilerinin eleştiri nesnesine bağımlılığının tümüyle farkında olduğunu belirtir. Başka deyişle, serbestlik fikirleri, bir şekilde, birinin reddetmeye çalıştığı baskı biçimleri, tarafından etkilenir ve bu red insanı, kendiliğinden, reddedilen öznenen tümüyle bağımsızlaştırılmaz. Fakat, onlardan farklı olarak, postmodernistlerin yüzyıllar sonra kendisini izlediği Hegel, reddin eleştirisinin eleştiri nesnesinin ötesine geçebilmek için bir yol olduğuna inanmaktadır. O, bundan dolayı "reddin reddi" (the negation of the negation) kavramını ortaya koyar. Hudis, açıklığa kavuşturur ki reddin reddi veya ikinci olumsuzluk, basitçe bir süreklilik arz eden seri redlere karşılık gelmez ki potansiyel olarak sonsuza kadar gidebilir ve buna rağmen asla reddi onun eleştirdiği eleştiri nesnesinden bağımsızlaştırılamaz. Hegel, bunun yerine, kendinden referanslı bir reddi tartışır. Kendini red-



detmekle, reddediş kendiyle bir ilişki kurar- ve bundan dolayı dışsal nesnelere üzerindeki bağımlılıktan kendini kurtarır. Hudis'e göre, bu tür bir olumsuzluk (negativity), yani ikinci olumsuzluk, bir diğer, dışarıdaki kendisiyle ilişkisi olmaksızın var oldukça. "mutlaktır". Başka bir deyişle, reddediş artık daha fazla dışsal bir objeye bağımlı değildir. O, bu tür bir bağımlılığı öz-referanslı reddetme eylemi yoluyla reddeder.

Hudis'e göre, Marx "reddin reddi" kavramını idealist bir illüzyon olarak reddetmedi, fakat onun yerine öz-referanslı reddediş "yeni bir toplum yolunu açıklamak" için uygun buldu. Marx, bir şeyi basit bir şekilde reddetmenin bizi eleştirinin nesnesine bağımlı bırakacağını anladı. Başka bir deyişle o, sadece farklı bir düzeyde eleştirimizin yabancılaşmış nesnesini onaylamaktadır. Hudis ve Dunayevskaya ile diğer Marxist hümanistlerin işaret ettiği gibi, ki geçmişin devrimlerinin problemi olmuştur, onlar reddettikleri nesnelere bağımlı kalmışlardır. Reddin reddi, her halükarda, artık daha fazla diğerine bağımlı olmayacağı bu mutlak olumsuzlukta ortaya çıkacak gerçek olumlu şey için koşulları yaratır. Hudis, komünizm örneğini kullanarak bunu kendi sözcükleriyle şu şekilde ortaya koymuştur:

Komünizm, özel mülkün lağvedilmesi, kapitalizmin reddidir. Fakat bu red, Marx'ın bize söylediği gibi onun eleştirisinin nesnesine bağımlıdır, olabildiğince kolektif mülkiyet ile özel mülkiyetin yerlerini değiştirir. Komünizm, sahiplik veya sahip olmanın (having) insan olmanın en önemli parçası olduğu yabancılaştırılmış düşünceden bağımsız değildir ki; o bunu farklı bir düzeyde basitçe onaylar. Tabii ki Marx, özel mülkü reddetmenin zorunlu olduğunu düşünür. Fakat bu red, onun üzerinde durduğu kendini reddetmelidir. Sadece bundan sonra gerçekten pozitif -tümüyle yeni bir toplum- ortaya çıkabilir.

Hudis'e göre Marx, emek veya insan praksisinin yabancılaşmanın üstesinden gelebileceğine, fakat bir kapitalist toplum sonrası için içeriğini aydınlayabilecek bir özgürleşme felsefesiyle bağlantılı öznel bir praksise ve özgürlük ve yabancılaşma arasındaki çatışmayı çözümenin olası olduğuna insanlığı ikna etme yoluyla tümüyle yeni bir topluma yol açacak projeye ihtiyaç olduğuna inanıyordu. Böyle bir çatışmayı, sermayenin sosyal evreni ve sermayenin emek değeri biçimi içinde çözemeyiz. Hudis'in (2005) deyişiyle "insanlığın hayal gücünü (imgelem) daha fazla gasp etmek için güce sahip olmayan daha önceki bir çağın gerçeklerini tekrar etmekten ziyade, Yeni Başlangıç olarak Mutlak Olumsuzluk'u somutlaştırmamız gerekir. Ve imgelemin ele geçirilmesi hakkında konuşulması ki bu Bolivya, Venezuela ve diğer yerlerle Latin Amerika'da kesinlikle gerçekleşiyor. Burada ne söylüyorum? Sınıf mücadelesinin merkeziliği ile birlikte, bugün

Che Guevara'nın felsefesi bana, insan gelişiminin önemi hakkında çok şey öğretti. Onun zamanının birçok devrimci lideri, sermayenin demir yasalarının endüstrilerin millileştirilmesi ve ekonominin merkezileştirilmesi yoluyla parçalandığında sosyalist toplumun otomatik olarak ileriye sıçrayacağını düşünüyordu. Che'nin bildiği başka türlüydü. O sosyalist toplumun sosyalist gelişmeye gereksinimi olduğunu biliyordu.

yeni bir felsefi anlayış biçimine ve yeni bir başlangıç olarak mutlak olumsuzluğun ne anlama geldiğini çözümlenmeye ihtiyacımız bulunmaktadır. Sermayenin değer biçiminin dışında bir dünyanın karakteristiklerini tanımlamaya başlamamız gerekmektedir. Başka bir deyişle, tarihsel gelişmede sadece maddi zorunlulukların önceliğini tanımaya değil fakat bizim sosyalist bir toplum olarak andığımız, kapitalizm sonrası bir toplumu inşa etmeye başlamamız gerekir. Yeni başlangıçlar için bir fide olarak mutlak olumsuzluğun bu şekilde anlaşılması, sınıf mücadelesinin zorunluluğu ve bir praksis felsefesinin rehberlik ettiği yenilenmiş eleştirel/devrimci bir pedagojinin hareket ettiricisidir. Şimdi belli bir düzeye kadar bu, radikal pedagojik alternatifler geliştirmek için davet edildiğim Venezuela'da gerçekleşiyor. Bu [Venezuela] sosyalist bir toplum değil, fakat Chavez hükümeti sosyalizmin ortaya çıkması için olası koşulları yaratmaya çalışıyor. İnsan gelişimi için alanlar yaratma çabalarında harika deneyimler gerçekleşiyor. Che Guevara'nın felsefesi bana insan gelişiminin önemi hakkında çok şey öğretti. Onun zamanının birçok devrimci lideri, sermayenin demir yasalarının endüstrilerin millileştirilmesi ve ekonominin merkezileştirilmesi yoluyla parçalandığında sosyalist toplumun otomatik olarak ileriye sıçrayacağını düşünüyordu. Che'nin bildiği başka türlüydü. O sosyalist toplumun sosyalist gelişmeye -sosyalist bir insan gelişimi ve yeni erkek ve kadının yaratılması- ihtiyacı olduğunu biliyordu.

Onur madalyası aldığı Las Villas Üniversitesinin (University of Las Villas) Pedagoji Okuluna bir ziyareti sırasında binlerce öğrencinin huzurunda sosyal eşitliği sağlamada entelektüel etkinliğin rolü üzerine çok iyi bilinen konuşmasını yapmıştır. Bu önemli toplantıda o, üniversiteyi -ülke çapındaki diğer üniversiteleri de- kendilerini tümüyle Küba'nın sıradan insanları ve iş gücüyle tanımlamaya; özellikle ırkçılık ve ekonomik eşitsizlik yoluyla ezilenlerin, 'sosyal yabancıların' (social outsiders) farkına varmaya çağırdı. Fernandez Retamar'ın, üniversite profesörlerine ve öğrencilerine, sosyalist bir toplumun inşasına gerçekten yararlı olduklarını düşünmek için onların hepsinin katlanmak zorunda oldukları dönüşümü anlatmaya çabalamış olan Guevara'dan harika bir alıntısı var.

Las Villas Üniversitesinin mevcut seçkin profesörleri veya öğrencilerinin işçi ve köylü kitlelerini üniversiteye kabul etme mucizesini gerçekleştirmelerini talep etmeyi asla düşünemezdim. Burada yol uzun; bu hepinizin, pek çok hazırlık çalışmasına dahil olma yoluyla yaşadığınız bir süreçtir. Bir devrimci ve asi komutan olarak kendi sınırlı deneyimime dayanarak istediğim, Las Villas Üniversitesinin mevcut öğrencilerinin eğitimin hiç kimsenin babasının mirası olmadığını ve çalışmanızı sürdürdüğünüz bu eğitim yerinin hiç kimsenin babasının mirası olmadığını an-

lamanızdır. O [üniversite], tüm Küba halkına aittir ve tüm halka ulaştırılmalıdır veya halk zorla alacaktır. Kariyerimdeki tüm iniş ve çıkışlara bir üniversite öğrencisi olarak, orta sınıfın bir üyesi olarak, orta sınıf perspektifi olan bir doktor olarak başladığım için ve sizin de sahip olduğunuz aynı gençlik özlemlerine ve devrimin karşı konulmaz gerekliliğine ve halkın davasının sonsuz adaletine inancımın dolayısıyla umuyorum ki siz, bugün üniversitenin sahipleri olarak onu halka ulaştıracaksınız.

Biz, Che ile birlikte sadece umabiliriz ki halk üniversitelerin sahipleri hâline gelebilecektir. Fakat, sadece Che'nin çok iyi bildiği gibi umut yeterli değildir. Bizim umudu mücadeleyle birleştirmemiz gerekir. Ve eleştirel eğitimciler olarak bizim amacımız budur.



DANIŞTAY= YASAMA + YÜRÜTME + YARGI

DR. BEKİR GÜR

Dünyanın her yepinde eğitime eşitsizlikler vardır ve bunlar, temelde, kişi kültürel ve toplumsal nedenlerle ilköğretimden ilköğretimdeki hukuki bir şekilde sergilenmektedir. Buradan dolayı, eğitime eşitsizlik, ancak örtük ve gizli bir şekilde kendisini gösterebilir. Bu, günümüzde hukuk, yasa-alemi eşitsizlikleri ve politik eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya dönük bir işlev görür ve mesayeti bu şekilde alır. Oysa Türkiye'nin 25 Kasım 2009 kanunıyla birlikte Türkiye'de yargı sistemi, aynı bir şekilde eğitime eşitsizliği ve dolayısıyla sosyal eşitsizliği ve katılaşmayı savunmaktadır. Danıştay'ın Yükseköğretim Kanunu'nun bütün ortadığınterimlerini ortadan kaldırması, katılaşmayı önlemek için eşit kanunların uygulanmasını önlemesini sağlar, eğitime eşitsizliğin hukuki bir savunmasını ya da politik bir örnek olarak Türkiye'nin dünya eğitim literatürüne hiç de ak olmayan bir katkı yapar.

Eğitim sosyolojisi açısından bakıldığında, modern devletler belli de en önemli soru, eğitime fırsat eşitliği getirmesi ve eğitimin bütün toplumsal katmanlarına açılmasıdır. Türkiye, geleneksel olarak eşitsiz bir eğitim sistemine sahip olması ve kısaca gelirdi toplumsal sınıf veyahut mezun olduğu işe türüne göre yükseköğretimden mezunları bulabilenmiştir. 1999'da YOK'un aldığı farklı kanunlar ve Ağırlıklı Ortaköğretim Yasası uygulamalarıyla, Türkiye'deki geleneksel eşitsiz eğitim yapısı sona ermiştir. Bu kanunlar sonraki yıllar içerisinde eğitim sistemindeki sonuçları açığa çıkarak, katılaşma kavramı savunulmuş gibi bir kanun, katılaşma kaldırılması gerekirken ilerde erimmiştir. Danıştay'ın 2009 sonunda alınan oylarla kanunlarla ilgili karar, YOK'un 1999'daki aldığı kanunlar kararından her yönlü geri bir adım geriye atılmıştır. Böylece YOK'un, neyin bir kanunla önemi kerkem olduğu hakkında hiçbir şekilde görüşleri. Oysa artık 2009'da yasaların ve kanunların üzerinden on yıl gibi bir süre geçmiştir. Geçen süre zarfında, katılaşma eğitim sistemine yol açtığı tabiiyetler, orijinal bilimsel raporlara ortaya konmuş ve kamu idarelerinde raporlara da yansımalar. Danıştay'ın katılaşma kanunları meslek liselerine olan talebin düşmesi arasında bir sebep-sonuç ilişkisi kurulamayacağı yönündeki itirazı, Danıştay'ın son on yıldaki bütün kararlarında ve net verilen itiraz kararlarında hiçbir benzerlikten bir gösterge.

2009 MODEL "YÖNLENDİRME"

Danıştay'ın katılaşma kararını savunarak adına 1972'de çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "yönlendirme" ilkesine ve gereklerine atıl yapması, ancak Danıştay'ın öğretilerini 13-14 yaşlarında yaptıkları bir şekilde bir liste türü sonuçları, kanunla yönlendirme ve yasaların için neye bir gerekçe sunmuş, ancak çocuklar adına bir nesne olarak geçen 1909 model pozitif eğitim psikolojisiyle uyumlu olabilir! Psikoloji emekleme çağlarında bir psikoloji, doğa bilimlerdeki basitlikler etkilenerek, kimi testlerle çocukları "muhtemel varı yerleri"nin tespit edilmesi ve ona göre bir eğitim verilmesi (yönlendirme) gerekçesi sunulabilir. Bunun 21. yüzyıl, bu iddialar ortaya atılanın bütünüyle atılabilir, yirmi yıl geçmeden, ne o testlere ne de o psikolojilere güvenilmeyeceği ilmiyedir.

Bu psikolojilerin hatası, yanlış bir tebliğ kabulden, daha önce metafizikler, hakikati etkilerdir. Buna göre, çocuk bir nesne sayılabilir ve onu kontrol altına almak ve davranışlarını tahmin edilebilir mümkünler. Oysa çocuk bir nesne olmadıkça, eğitimi zorlamak pekala deyimlidir. Dolayısıyla bir beyin çocukken ortaya koyduğu performansın göre onun eğitim kalitesini tayin etmek ve daha sonra talebine izin vermemek, pedagojik olarak savunulamaz kabul edilmelidir. Meslek liselerine devam eden veya mezun insanları bütünüyle kendileriyle yapılan girişimler aynı gösteriyor. Öğrenciler meslek liselerine sadece bir meslek sahibi olmak için giriyorlar; aynı zamanda yoksulluğa meslek liselerinin katılmaları. Mevcut mevzuatla meslek liselerinin tamamı da buna uygundur. Danıştay'ın bütün öğretilerini ve velilerin bakış açısını milli eğitimin temel ilkelere olan "yönlendirme" adına yanlış sayıp, öğrencilerin "muhtemel varı noktalarına" göre bir yere hapsetmeye çalışması, müddet boyunca bir pozitif önemi değil, sayısızdır. Bu anlamda, çocuğu nesne gördüğü ve dolayısıyla yanlış bir metafizikler hareket ettiği için kendinde çocuğu yönlendiren yetkisi ve kalitesi tayin hakkı görür.



Danıştay hem yasama hem de yürütme alanına girerek, yürütmenin tabii olduğu maliyetlerden hicbirine tabi olmaksızın- eğitim sisteminde ne tür yapılmaz ve yapılmaması gerektiğini tayin ediyor! Dahası, bu türün, bazı eşitsizliklerin giderilmesi adına değil, eşitsizliklerin sürdürülmesi peşinde kendini gösteriyor. Yargı sisteminde kast sisteminin savunulması, yapılmaz, eğitim sistemi ve can hukuk sistemi anlamını yitirmektedir.

Danıştay'ın usulsel gerekçeleri eğitimin işlevi yerleri bakımından derinlik bilgisi sahip olmaları beklemek haksızdır. Pek, Danıştay'ın bu konularda göstermek gibi olsa bilimselci düşünceler, kesin hükümler öne sürmesi ne demektir? İleri ilköğretim bir kanunla hukukun, Danıştay'ın verdiği kanunla ilgili en azından teknik bilgiye sahip olmaları beklenmez, değil mi? Danıştay'ın aldığı önemiştir girme uygulaması farklı kanunları uygulamasının içeriğini bilerek olarak bilimselci kanun gerekçelerinden anlaşılabilir. Kanunla modifiye edilmiş (ör. yeni sistemdeki katılaşma için 0.5 denemesi -düşürme, 0.15 olacak ve eski sistemdeki 1999'dan itibaren 0.3 ve 0.5 olarak uygulanması -düşürme, 0.2 ve 0.5 olarak kaldırılması, daha sonra 0.3 ve 0.8 olarak değiştirilmiştir), kanunla öngörülebilir ve kapsamlı bir bilgiye dayanmadan alınmıştır bir gösterge.

KATILIMCI

Konumuz, diz bir de meslek liseleri ayrımı şeklinde ele alınması doğru değildir. Dıştan ki ben bilimleri veya matematiği kolunda okuması bir ben liseli mevzuatı sosyolojik, ulusal olarak hukuk veya hukuk olarak isterse, farklı kanunları uygulamasından dolayı puanı kararlaştırır. Benzer şekilde sosyal bilimler liseli mevzuatı bir öğrenci tip okuması istediğinde de puanı kararlaştırır. Dolayısıyla farklı kanunları uygulaması, sadece meslek liselerini ilgilendiren bir sorun değil, bütün öğrencileri il-

gilendiren bir sorundur. Tam da herkesi ilgilendirdiği için, Türkiye'nin gerekçe için bu kanunları bütün topluma etkilendirilmelidir. Eğitim sisteminin kendi içerisinde kanunlar olmasını, nehrin akışından sorumlu olduğu öğrenciler tarafından beklenebilir. Aynı zamanda çok sayıda üniversite öğrenci kabul edilmemesi bile bütün seviyeleri zorlamak, öğrencilerin 1. veya 2. sınıfa bittikten sonra beklenmektedir.

Ekonomi alanı usulsel olarak anlatılmıyor, genel eğitimi güçlü ve büyük sayıdan habersiz liselerle istidam etmek istemiyor, dünyadaki bütün eğitim sistemleri ve özellikle Avrupa Birliği bilgi temelli ekonomisi için yasaları öğrenmeyi vurgularken, Türkiye'de eğitim sisteminin yargı mahkemeleri gerekçelerine izin vermemesi, yasanın bir örnektir. Bu izin vermemesi, usulsel gerekçeleri ve farklı liselerle kanunların emellerden gelen öğrencilerin ortamında olarak politikleşmesi ve vashatlandırılması anlamına gelmektedir.

"ALANINDA" YÜKSEKÖĞRETİM FIRSATI

Bir diğer konu meslek liselerinin ortadığı fırsatları ilköğretim Danıştay, meslek liselerinin önünün katılaşma iddialarına doğru olmaktadır, kendi alanında yükseköğretime yönlendirmenin esas olduğunu ve meslek liseli mezunların meslek yükseköğretimine katılması için kanunların bulunduklarını belirtiyor. Oysa öğrenciler ve veliler, sınavsız girme kanunlarına sunulan anlamı bir fırsat ve değer olarak görme-

mektedirler. Kamu gücünde MYO'lara saygılı alabilmişlerdir. Bu okullarda diğer liseler de istidam talebinde hiçbir puan kılınması şu konumda değerlendirilmelidir, bu okullarda bir ayrışma yoktur. Dahası, sınavsız girme yükseköğretimde- ve meslek liselerinde yol açtığı tabiiyetler, bilimselci- de. Bu tabiiyet, Erdoğlan Türki'nin YOK hukukunu olduğu denemede hazırlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi adlı dokümanında bile izlenmektedir. Dahası, meslek liseli öğrenciler de dört yıllık lisans programlarına girmeyi talep etmektedirler. Danıştay bütün bunları yok saymakta ve meslek liselerine adeta "sık sık girebilir bir fırsatı sunuyoruz, bakın sınavsız girme hakkınız da var" demektedir.

EĞİTİM SİSTEMİ DANIŞTAYA EMANET.

Danıştay katılaşma kararının gerekçesinde, eğitim sisteminin istikrarını, usulünü ve benimsediği kanunları öne çıkarıyor. 1980 darbesinin gerekçelerinde çağrılan bu iddialar, hükümette ve YOK'un eğitim sisteminin usulünü savunmadığı ve dolayısıyla bu usulün yasaları kanunlarıyla sağlandığı belirtiliyor. Danıştay Sekizinci Ben Yürük Kalkınma Planı'nda yer alan hedeflerin, eğitim sisteminin istikrarını ve usulünü benimzemesi gerekçesi belirtiliyor. Oysa planın meslek liseleriyle ilgili hedeflerinin eğitim sisteminin temel ilkelere olduğu doğru değil ve bu meslek liselerinde usul verilebilir ilmiyedir olarak ortaya konabilir. Zaten planlar genis bir katılıma ve özel finans komitelerinin bilimsel desteğine hazırlanmaktadır. Çözüm Danıştay hem yasama hem de yürütme alanına girerek, yürütmenin tabii olduğu maliyetlerden hicbirine tabi olmaksızın- eğitim sisteminde ne tür yapılmaz ve yapılmaması gerektiğini tayin ediyor! Dahası, bu usul, bazı eşitsizliklerin giderilmesi adına değil, eşitsizliklerin sürdürülmesi şeklinde kendini gösteriyor. Yargı sisteminde kast sisteminin savunulması yapılmaz, eğitim sistemi ve can hukuk sistemi anlamını yitirmektedir.

Bekir Gür, Zaman Gazetesi 29.11.09

Sorun Katsayı Değil, Bilimsel ve Demokratik Eğitim

Rıfat Okçabol*



Ortaöğretimden yükseköğretime geçişi belirleyen Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sözel, sayısal, eşit ağırlıklı ve yabancı dil puanları üzerinden öğrenci seçmektedir. Ağırlıklı olarak ortaöğretimde bu puan türlerinden birine uygun dersler alan öğrencinin diğer puan türlerine göre öğrenci alınacak programlara girme şansı yok denecek kadar azdır. Yıllardır uygulanan bu puan türüne göre öğrenci seçme yöntemine, öğrencinin önünü kestiği yönünde bir eleştiri gelmemektedir. 20 yıldır, ÖSS’de öğretmenlik programlarını ilk sıralarda seçip kazanan öğrencilere burs verilirken diğer alanlara girenlere burs verilmemektedir. Bu uygulama da eleştirilmemektedir. Kimilerine ya da hak edene ayrıcalık sağlayan ve “pozitif ayrımcılık” denen bu tür uygulamalar dünyanın her yerinde vardır. Almanya’da olduğu gibi, çocuğun üniversiteye yönlendirecek liseye mi yoksa mesleğe hazırlayacak meslek lisesine mi gideceğine ilköğretim sonunda okulun karar verdiği gibi negatif ayrımcılık uygulamaları da vardır.

Ortaöğretimde okuduğu alanda yükseköğretime geçecek öğrencilere katsayı uygulaması, işin özünde, meslek lisesini seçen öğrenciye, yükseköğretimde ilgili alana girmesi için yaratılan pozitif bir ayrımcılıktır. 1999 öncesinde, ÖSS’nin niteliği gereği, meslek yüksekokullarına başvuran genel liseliler mesleki liselilere göre de daha başarılı olduklarından meslek liselerinden üniversitelere geçen öğrenci oranı çok düşüktür. Bu nedenle katsayı uygulaması, mesleki eğitimi seçenlere, o dalda ilerleme olanağını artıran bir uygulamadır. Bu uygulamayla, örneğin geçmiş yıllara göre daha çok meslek lisesi mezunu eğitim fakültelerini kazanmaktadır.

Katsayı konusu ya da kimilerine göre sorunu, imam hatip liseleri olmasa, ÖSS’deki puan türü ve öğretmen adaylarına burs verilmesi uygulamalarında olduğu gibi tepki çekmeyecek bir konudur.

*Prof. Dr. Boğaziçi Ü. Eğitim Fak.

Katsayı uygulaması, imam hatip liseleri olmasa, ÖSS'deki puan türü ve öğretmen adaylarına burs verilmesi uygulamalarında olduğu gibi tepki çekmeyecek bir konudur.

Katsayı sorunuyla ilgili gerçek durumun ortaya konması için, aşağıdaki paragraflarda önce imam hatiplerle ilgili tarihsel geçmişe, sonra da, diğer gerçeklere değinilecektir.

Tarihsel Özet

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Öğretim Birliği Yasası'nın 4. maddesi, "imam ve hatip yetiştirmek amacıyla da ayrı okullar açılır" demektedir. Bu nedenle, 430 sayılı yasayla kapatılan medresele-
rin 29 tanesi imam hatip okuluna dönüştürülmüştür. Devletin laikleşmesi ve din derslerinin okul izlencelerinden çıkarılması sonucu öğrencisi kalmayan imam hatipler 1930 yılında kapatılmıştır (Başgöz, 1995. 19). 1950 seçimleri sonrası iktidara gelen Adnan Menderes, "aydın din adamı" yetiştirmek umuduyla imam hatip okullarını yeniden açmıştır. Kızlar imam-hatip olamasalar da, Süleyman Demirel 1960'ların ikinci yarısında bu okullara kız öğrencileri de almaya başlamıştır. 2 Mart 1971 silahlı kuvvetler muhtırası sonrasında kurulan 12 Mart Hükümeti zamanında meslek ortaokulları kapatılmıştır. 1-2 yıl içinde imam hatip liselerine giden öğrenci sayıları yüzde 70'ler düzeyinde azalınca (Öcal, 1996), Bülent Ecevit-Necmettin Erbakan koalisyon hükümeti zamanında (1974'te) imam hatip ortaokulları yeniden açılmıştır. 1975-1980 yılları arasındaki kısa zamanda, Demirel'in kurduğu Milli Cephe (MC) denen Necmettin Erbakan ve Alpaslan Türkeş'li koalisyon hükümetleri, 300'e yakın imam hatip okulu açmıştır.

12 Eylül 1980 darbesi, 430 sayılı yasa gereği "ayrı okul" olması gereken (örgün eğitimin bir parçası olmaması gereken) imam hatiplere, harp okulu dışında kalan yükseköğretim alanlarını açmıştır. Darbe hükümetini izleyen Turgut Özal'ın Anavatan Partisi (ANAP) hükümetleri, imam hatiplere ayrı bir özen göstermiş, onlara daha çok kaynak aktarmaya ve parasız yatılı olanakları yaratmaya başlamış, bu okullarda mesleki gelişime yönelik derslerden çok öğrencileri üniversiteye hazırlayacak derslere ağırlık vermiştir. İmam hatiplerden Anadolu imam hatipler, süper imam hatipler ve çok programlı imam hatipler türetilmiştir. Tansu Çiller'li koalisyon hükümetleri zamanında açılan 180 okulla imam hatip okulu sayısı 600'e ulaşmış ve öğrenci sayısı da 500 bini aşmıştır (Çizelge 1). Bu okul mezunları genellikle imam hatip olmazken ve ilahiyata gitmezken eğitim, hukuk ve siyasal bilgiler fakültelerine gitmeye başlamıştır. Dünyanın hiçbir laik ülkesinde papaz, haham ya da Budist yetiştiren okullardan yığınlar halinde öğretmenlik, hukuk ya da bir başka alana gidenler yokken, bu bilimsel olmayan ve laik eğitimle de 430 sayılı yasayla da bağdaşmayan durum, Türkiye'de yaygınlaşmıştır. İmam hatipler genel liselere alternatif olarak sunulmaya başlanmıştır.

28 Şubat 1997 günü yapılan Milli Güvenlik Kurulu (MGK) toplantısında, bir an önce kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi hükümete önerilmiştir. Dinci çevreler, kesintisiz sekiz yıl-

Çizelge 1. Din Öğretiminde Sayısal Gelişmeler

Yıllar	İmam Hatipler		Diğer Meslek Liseleri	
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
1959-1960	19	4.066	487	97.866
1969-1970	39	41.880	861	215.853
1979-1980	339	178.013	970	466.982
1987-1989	375	169.796	1.498	499.292
1996-1997	594	510.831	2.593	781.121
2001-2002	600	95.718	2.828	726.177
2002-2003	450	64.534	3.575	981.224
2008-2009	458	143.637	4.165	1.421.627

Kaynak: Okçabol, 2005 ve 2009 ve MEB yayınlarından derlenmiştir.

lık eğitimle, 1971’de meslek ortaokullarının kapanmasıyla imam hatiplerde yaşanan durumun bir benzerinin yaşanacağını bildiklerinden bu uygulamaya şiddetle karşı çıkmışlardır. Gerçekten de, o aylarda yaşanan çeşitli siyasal gelişmeler sonunda 1997 Ağustos’unda sekiz yıllık kesintisiz eğitimin yasalaşması üzerine imam hatip liselerine giden öğrenci sayısı hızla azalmaya başlamıştır (Çizelge 1). Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidar olmadan önce imam hatipteki öğrenci sayısı 64 bine düşmüştür. AKP, tür-

ban yaşağını kaldıracığını ve katsayı sorununu çözeceğini belirterek ilköğretim mezunlarını imam hatiplere çekmeye çalıştığından imam hatiplere giden öğrenci sayısı yeniden artmaya başlamıştır (Çizelge 1).

İmam Hatiplere Haksızlık Yok

Meslek liselerine katsayı uygulaması, imam hatip liselerine giden öğrenci sayıları azalmaya başladıktan sonra, 1999 yılında uygulamaya konmuştur. Bu nedenle katsayı uygulamasının imam hatiplerin önünü kesmek için getirildiğini söylemek, abartılı olmaktadır. Ancak bu uygulama, öğretmenlerin, hukukçuların, mülki amirlerin, siyasetçilerin, doktorların, siyasetçilerin vb. meslek insanlarının imam hatipte yetiştirilmesini isteyenlerin ve imam hatipleri bir meslek lisesi olarak görmek istemeyenlerin önünü kesen bir uygulamaya dönüşmüştür.

Danıştay Eleştirisi

Danıştay, daha önceki bir davada YÖK’ü yetkili görüp davayı reddederken son katsayı davasında ise YÖK’ün yetkilerine karşı savıyla eleştirilmektedir. Kimileri, var olan yetkilerin yasal mevzuatla sınırlı olduğunu görmek istememektedir. Anayasa ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası gereği, YÖK pek çok konuda yetkilidir; ancak bu yetkiler, anayasal ve diğer yasaların sınırları içinde kalması gereken yetkililerdir. Mecliste kabul edilen yasalar Anayasa’ya aykırı bulunduğu Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmektedir. Devlet işlerinin yürütülmesiyle ilgili kararlar da yasal çerçeveye dışına çıktığında, Danıştay tarafından iptal edilmektedir.

YÖK başkanı Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan, başkanlığının iki yılıyla ilgili basın toplantısında, YÖK’ün katsayı değişikliğinin iptal edilmesi üzerine söyledikleri, bu konuya “eğitsel ve hukuksal” açıdan bakabilenlere çok şey ifade etmektedir. YÖK başkanı, “... bizim B ve C planlarımız var. D ve E’ye kadar gider. Yemin ediyoruz. Bu sonucu tahmin ettiğimiz için her şeyi baştan hazırla-

ANAP hükümetleri, imam hatip okullarında mesleki gelişime yönelik derslerden çok öğrencileri üniversiteye hazırlayacak derslere ağırlık vermiştir. İmam hatiplerden Anadolu imam hatipler, süper imam hatipler ve çok programlı imam hatipler üretilmiştir.

Katsayı uygulamasının eşitsizlik yaratan yönleri de vardır. Meslek liselerinde elektrik ve bilgisayar gibi alanlarda okuyanlara üniversitenin ilgili bölümlerine geçişte katsayı uygulanmaması haksız bir uygulama niteliğindedir.

dık” deyip arkasından da “Gerekirse hukuku da dolanacağız” demektir (Gazeteler, 12 Aralık 2009). Sonra da, neden hukuku da dolanabileceklerini, katsayı konusunun imam hatiplerle ilişkisini belirten şu açıklamayla ortaya koymaktadır: “Kimse çocuğunu bu okullara imam hatip olsun diye yollamıyor. Amaç dini bilgileri öğrenmesi, hayata hazır başlanması”. Kısaca, bilimsel eğitimle ilgili olması gereken bir kurul (YÖK), yaptıklarının laik, demokratik ve sosyal hukuk sistemine aykırı olduğunu (bu konu hakkında dava açılırsa Danıştay’ın bu uygulamayı durduracağını) bile bile, imam hatiplerin önünü açmak için katsayı ile ilgili bir karar alabilmiştir. YÖK, imam hatiplerin önünü açmak için, “hukuku dolanmaya” bile hazırdır.

Gerçekten de YÖK başkanı dediğini yapmış, belirlediği yeni katsayı rakamlarıyla “hukuku da dolanmayı” gerçekleştirmiştir (Gazeteler 18 Aralık 2009). Dünyanın hiçbir yerinde olmayacak işler, hem de üniversitelerden sorumlu en yetkili kişi ve kurul tarafından yapılmak istenmektedir. Hukuku dolanmak için, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi başkanı da devreye girmekte ve, “bu karar da iptal edilirse ÖSS zamanında yapılamaz” sözleriyle bir de Danıştay’a (bir bakıma) şantaj yapmaktadır.

Katsayı Uygulaması ve Eşitsizlik

İmam hatipliden öğretmen vb. meslek insanı yetişmesini isteyenler, bu isteklerini açıkça dile getirmek yerine “katsayı uygulamasının eşitsizlik yarattığı ve eğitim hakkını engellediği” söylemine sarılmaktadırlar. Oysa yukarıda değinildiği gibi, meslek lisesine bilerek ve isteyerek gidenler için bu uygulama genelde pozitif ayrımcılıktır; hem öğrencinin hem de devletin lehine olan bir uygulamadır. Bu yöntemle öğrencinin istediği alanda yükseköğrenim görme şansı artarken devlet de gereksinim duyulan insan gücünü yetiştirebilmektedir. Liselerde isteyerek örneğin yabancı dil ağırlıklı dersler alanların diğer puan türlerinde öğrenci alan programlara kolayca girememesi bir haksızlık olarak görülmezken, isteyerek meslek okuluna gidenlerin başka alanlara kolayca girememesi haksızlık olur mu?

Katsayı uygulamasının eşitsizlik yaratan yönleri de vardır. Meslek liselerinde elektrik ve bilgisayar gibi alanlarda okuyanlara üniversitenin ilgili bölümlerine geçişte katsayı uygulanmaması haksız bir uygulama niteliğindedir. Temel haksızlık ise, meslek liselerine özgür iradeleriyle gitmeyenlere karşı yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar (bkz. Okçabol, 2005) ve gözlemler, öğrencilerin, daha iyi okulları kazanamaması, ailenin maddi gücünün yetersiz olması ya da ailenin zorlaması nedeniyle imam hatiplerle diğer meslek liselerine gittiklerini göstermektedir. Katsayı uygulaması, meslek liselerine isteyerek gitmeyenler, ailesi tarafından zorla gönderilenler ve meslek seçimini yaptıktan sonra yanıldığının ayırımına varanlar için ne yazık ki haksızlık yaratmaktadır. Ancak bu hak-

Seviye Belirleme Sınavlarında yabancı dilden ve din kültürü dersinden soru sorulması da haksızlıktır.

sızlık katsayı haksızlığı değil, öğrencinin özgür iradesine yapılan çok daha önemli bir haksızlıktır. Kendi yeteneklerini tam olarak tanıyamamış çocukların, herhangi bir nedenle, istemedikleri okullara (imam hatiplere ya da diğer meslek liselerine) gönderilmesi de onlara yapılan en büyük haksızlıktır. Bu haksızlığın giderilmesinin çözümü de öğrencinin, ailenin iktisadi gücünden bağımsız olarak kendi yeteneğine uygun sağlıklı seçimler yapabilecek yetkinliğe ve özgürlüğe kavuşturulmasıdır; daha uzun süre genel eğitim alıp 8. sınıfta değil de 11.-12. sınıfta seçim yapmasıdır.

Nedense, imam hatiplerle ilişkili olarak zorlama eşitsizlik üretmeye çalışanlar, sistemde var olan gerçek eşitsizlikleri de göz ardı etmektedirler. Meslek lisesine varsıl aile çocuklarındansa genelde yoksul ve dar gelirli emekçi çocukları gitmektedir. Emekçi çocuklarının meslek liselerine mahkum edilmesi büyük bir haksızlıktır. Kimi yoksul ve dar gelirli aileler, “Nasılsa okumayacak hiç değilse bir meslek edinsin” düşüncesiyle çocuklarını meslek liselerine göndermektedir. Varsıllar için böyle bir durum yoktur; aile ne yapıp etmekte, çocuğunu özel hocalara ve dershanelere göndererek okutmaktadır. Bu durum da önemli bir haksızlıktır. Ayrıca okumaz denilen çocukların “okuyamazlığı” onların öğrenme güçlüğünden değil, genelde ya sistemin onları yabancılaştırmasındadır ya da ailenin onları okutacak iktisadi güce sahip olmamasındandır.

Eğitim sisteminde haksızlıklar, eşitsizlikler ve yanlışlıklar meslek liseleriyle de sınırlı değildir. Haksızlığın en büyüğü, anadili Türkçe olmayan çocuklara yapılmaktadır. Kızlara karşı haksızlık yapılmaktadır. Gelişme çağında olan çocuklara devlet eliyle bir inancın aktarılması, değişik inançta olanlara Sünni-Hanefi anlayışının dayatılması, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin zorunlu olması, çocuğun gelişiminin yönlendirilip engellenmesi de büyük bir haksızlıktır. Seviye Belirleme Sınavlarında yabancı dilden ve din kültürü dersinden soru sorulması da haksızlıktır. Özel dershanelerle özel okulların varlığı, vakıf üniversitelerine bütçeden kaynak aktarılması, yoksul ve dar gelirden katkı payı ve bağış gibi adlarla para toplanması, birleştirilmiş sınıf ile taşınmalı eğitim uygulamaları, kimi devlet liselerinin ayrıcalıklı hâle getirilmesi, okulların kent merkezinden varoşlara doğru ve batıdan doğuya doğru nitelik kaybına uğraması da haksızlıktır. Tüm bu haksızlıklar yaşanırken bunları görmezden gelip katsayı haksızlığına odaklanmak, imam hatip dayatmasını örtmek içindir.

Katsayı Sanayiye Öldürmüyor

İmam hatipliden öğretmen vb. meslek adamı yetişmesini isteyenlerin vurguladıkları bir başka konu, bu uygulamanın sanayinin gelişimine sekte vurduğu söylemidir. Örneğin Dünya Gençlik Derneği Genel Başkanı olduğu belirtilen bir kişi, “28 Şubat 1997 kararlarıyla meslek liseli gençlerin eğitimsizlik ve işsizliğin kucağına itildiğini” söyleyip “imam hatipli öğrencilerin önünü kes-

Bu okullar öğrencinin gelişimini inançla ve 1000 yıl kadar öncesinin değerleriyle sınırlayan, çağdaş değerler edinmelerini güçleştiren okullardır. Toplumdaki tutuculuk ve dinci partiler genelde bu okul mezunlarıyla beslenmektedir.

mek için başlayan bu uygulama ile ... meslek öğrencileri mağdur edilmekte ve vasıflı eleman yetersizliğinden dolayı ülke sanayimiz baltalanmaktadır” demektedir (Milli Gazete, 14 Aralık 2009). İmam hatipçi kanatta bu tür eleştiri yapanlar pek çoktur. Ancak, meslek lisesine gidenlerin sayısının, karşı propagandalar nedeniyle 1999 yılından sonra biraz azalmışsa da kısa süre sonra hızla artması ve 28 Şubat’taki meslek lisesi öğrenci sayısının ikiye katlanmış olması (Çizelge 1), bu söylemi yalanlamaktadır. Bir başka nokta, yıllardır, dünya iktisadi bunalımının öncesinde de günümüzde de meslek liseliler arasında da işsizlik oranı yüksektir. Sanayicinin arayıp da bulamadığı meslek liseli yoktur. Öte yandan 1996 yılında yapılan 16. Milli Eğitim Şurası’nda sanayiciler adına konuşan bir yetkilinin, “Bizim mesleki eğitim almış kişilere değil, öğrenmeyi öğrenmiş kişilere gereksinimimiz var. Biz, öğrenmesini öğrenmiş olanlara gereksinim duyduğumuz becerileri kolayca öğretiriz” (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 1999) dediği göz önüne alındığında, sanayicilerin gereksiniminin meslek lisesi mezunları olmadığı açıktır.

Çözüm Katsayıda Değil İmam Hatiplerde

İlkokul (sınıf) öğretmenleri lise dengi okullarda ve 1974 sonrasında da iki yıllık eğitim yüksekokullarında yetiştirilmişken 1989’dan bu yana 4 yıllık lisans programlarında yetiştirilmektedir. Önceleri ortaokul ve sonra da lise dengi okullarda yetiştirilen ast subaylar, günümüzde yükseköğretimde yetiştirilmektedir. Geçmişte lise mezunları yedek subay olabilirken günümüzde yüksekokul mezunları yedek subay olabilmektedir. Geçmişte yeterli görülen öğrenim düzeyleri günümüzde yeterli bulunmamaktadır. Yakın bir gelecekte 4 yıllık yükseköğretim de yetmeyecek, aranan öğrenim düzeyi yüksek lisans olacaktır ve en az bir yabancı dil bilmek gerekecektir. Bu nedenle, toplumun önemli bir kesiminin gereksinim duyduğu imam hatiplerin de en azından yükseköğretimde yetiştirilmeleri zamanı çoktan gelmiştir. AKP lideri başbakan bile, “İmam hatip liseleri artık imam yetiştirmiyor, ilahiyat fakültelerinde imam yetiştirilmelidir.” (Sabah Gazetesi, 25 Mart 2004) demiştir. Öğrenciler de imam-hatip olmak için imam hatiplere gitmediğine göre, topluma dini hizmet verecek insan gücünün yetiştirilmesi açısından artık bu okullara gereksinim kalmamıştır. Bu bağlamda MEB’deki bir yetkilinin, “430 sayılı yasa anayasanın koruması altında olduğundan imam hatipler kapatılamaz.” (Gazeteler, 13 Aralık 2009) yorumu da geçersizdir. 430 sayılı yasa göre, bu okulların bu işlevi kalmamışsa, bu okulların varlık nedeni ortadan kalkmış demektir, kapatılmaları yasanın ruhuna da uygun olur. Ayrıca bunun örneği geçmişte de yaşanmıştır: 430 sayılı yasayı çıkaran irade, gereksinim kalmadığını ve talep olmadığını görünce bu okulları kapatmıştır. İşlevini yitirmiş okulların kapatılmasında yasal ya da anayasal bir sorun olur mu? İmam hatiplerin kapatılmasındaki sorun, inançları sorumsuzca ve acımasızca kullanan ve bu olanağı kaybetmek istemeyen siyasetçilerle

çocukları bir de imam hatiplere gönderme çabası, doğal bir durum değildir. Bu durum, kızların türbana kapatılması, çok çocuk yapıp eve çekilmesi, toplumda erkek egemenliğinin devam ettirilmesi ve toplumun temel başvuru kaynağının inanç olması için elinden geleni yapanların dayattığı bir durumdur.

bu okullar üzerinden bir beklentileri olanların dayatmalarıdır.

Eğitsel açıdan dikkat edilmesi gereken bir başka nokta, imam hatiplerin çocuğun kişisel gelişimindeki yeridir. Bu okullar öğrenimin gelişimini inançla ve 1000 yıl kadar öncesinin değerleriyle sınırlayan, çağdaş değerler edinmelerini güçleştiren okullardır. Toplumdaki tutuculuk ve dinci partiler genelde bu okul mezunlarıyla beslenmektedir. Refah Partisi'nin, 13 Ekim 1996 tarihli kongresinde, Necmettin Erbakan 350'nin üzerinde imam hatip ve 3 bin Kuran kursu açmakla övünüp, "Bugünkü nesil işte o hamleler sonucu yetişti" (Adem, 2001: 10) sözleriyle vurguladığı gerçek günümüzde daha da geçerlidir.

Yaygın Eğitimde Din Öğrenimi

Kimileri, anlamsız bir biçimde dini öğrenmenin tek yolunun imam hatipler olduğu üzerinde durmaktadırlar. Eğitsel ve yaşamsal açıdan kişilerin aile içinde öğrendikleri dini bilgiler, onları dindar yapacak niteliktedir. Dünyada milyarlarca insanın edindikleri dini öğrenimlerin temel kaynağı aile içi öğrenmelerdir. Ülkemizde Müslüman olanlar ayrıca camilerden, televizyonlardan, gazetelerden, kitaplardan ve Kuran kurslarından da dinlerini çok daha ileri düzeylerde öğrenme olanağına sahiptir. Bu kadar yoğun öğretimin ötesinde çocukları bir de imam hatiplere gönderme çabası, doğal bir durum değildir. Bu durum, kızların türbana kapatılması, çok çocuk yapıp eve çekilmesi, toplumda erkek egemenliğinin devam ettirilmesi ve toplumun temel başvuru kaynağının inanç olması için elinden geleni yapanların dayattığı bir durumdur. Bunları dayatanlar çocuk ve gençlerin, "fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür" bir biçimde eğitilip özgürleşmesini istemeyenlerdir.

Kimi liberaller de anamalcı küresel sömürünün süregitmesi için hem de gerçekleri saptırarak imam hatipleri desteklemektedir. Örneğin Cüneyt Ülsever, "Batıda imam hatip benzeri okullar var mı?" sorusuna "Tabii var, tabii. Hem papaz okulları dediğimiz bizim ... Bırakalım yurtdışını Türkiye'deki Fransız okullarının bir kısmı papazlar tarafından kurulmuş okullardır" (Aktaran Onar, 2009: 55) gibilerinden yanıt vermektedir. Bu okulların bir kısmının papazlar ya da cemaatler tarafından kurulması başka şeydir; bu okulların din adamı yetiştirmek üzere kurulması ve din okullarından sonra üniversitede din dışı alanlara gidilmesi başka şeydir. Oysa gerçek, laik hiçbir ülkede, örgün eğitimin bir kademesi olarak imam hatip benzeri okul yoktur.

Eğitim, inançlar üzerinden değil bilimsel bilgiler üzerinden; tartışılmaz konularla değil, eleştirilebilen, karşı çıkılabilen, doğru olup olmadığı tartışılıp denenebilen konularla yapılan öğretme-öğrenme sürecidir. Eğitim sistemi, bireyin ve toplumun gelişimini güvence altına alan, laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti anlayışına uygun olması gereken bir sistemdir. Devletin öğreteceği bir inancı yoktur, çünkü devlet her inanca eşit mesafededir; devlet

Sekiz yıllık zorunlu eğitim 1973 yılında yasalaşmışsa da geçici bir maddeyle uygulanması ertelenmiştir. 1973'ten 1997 yılına kadar zorunlu eğitimin gerçekleşmemesi, imam hatiplerde öğrenci kaybı olacağı nedeniyle.

için bir inanç diğer inançlardan farklı değildir.

Öte yandan, her yurttaşın yeterince öğrenmiş olsa bile dinini daha ileri düzeylerde öğrenme hakkı vardır. Devletin görevi her türlü öğrenme isteğini karşılamaktır. Eğitim sisteminin ve devletin niteliği gereği bu tür istekler, örgün eğitim içinde değil de, yaygın eğitimle karşılanır. Ya devlet eliyle ya da devlet denetimi altında özel kişi ve kuruluşlar, yaygın eğitim yoluyla bu tür öğretim hizmeti verebilirler.

Gerçekçi Çözüm 11-12 Yıllık Zorunlu Eğitim

Sanayicinin isteği, öğrenmesini bilen kişileri istihdam etmektir. 16. Milli Eğitim Şurası'nda konuşan MEB Müsteşarı Bener Cordan'ın belirttiği gibi, günümüzde meslekler 2,5 yılda bir eskiyip değişmektedir (MEB, 1999). Mesleki eğitim çok pahalı bir öğretim alanıdır. O meslekte kalmayacaklara ya da 2,5 yılda değişen meslek alanlarına yatırım yapılması, Türkiye gibi mali kaynakları sınırlı ülkelerde büyük bir lüktür. Eğitsel olarak, olabildiğince uzun süre genel eğitim görenlerin daha kolay öğrendikleri ve öğrenmelerini yaşamboyu sürdürdükleri bilinmektedir. Tüm bu gerçekler, geçmişte lise dengi okullarda yetiştirilen imamın, ast subayın ve öğretmenin bugün yükseköğretimde yetiştirilmesi gerektiği gibi mesleki eğitimin, uzun süre genel eğitim olarak öğrenmeyi öğrenmiş kişilere meslek yüksekokullarında verilmesi zamanının geldiğini de göstermektedir. Bu değişim, meslek liselelerinin yarattığı eşitsizlikleri de haksızlıkları da ortadan kaldıracak ve eğitimde demokratikleşmeyi sağlayacak bir çözümdür.

Sekiz yıllık zorunlu eğitim 1973 yılında yasalaşmışsa da geçici bir maddeyle uygulanması ertelenmiştir. 1973'ten 1997 yılına kadar zorunlu eğitimin gerçekleşmemesi, imam hatiplerde öğrenci kaybı olacağı nedeniyle. AKP, liseleri 4 yıla çıkarırken, zorunlu okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya çalışırken, zorunlu eğitimi 8 yıldan 9-10-11 ya da 12 yıla çıkarmaktan kaçınmasının bir nedeni yine imam hatiplerdir. Çok yakın bir gelecekte zorunlu eğitimin 11-12 yıla çıkarılması kaçınılmazdır. Devlet pozitif ya da negatif ayırım yaparak toplumsal gereksinim duyulan alanlarda insan gücünü karşılayacak önlemleri alabilir. Ancak devletin birilerine, "Sen şu meslekte, sen de bu meslekte zorunlu olarak okuyacaksın" deme hakkı yoktur. Bu nedenle zorunlu eğitim 11-12 yıla çıkarıldığında, beklenen, lise dengi her türlü meslek okulunun kapatılıp meslek yüksekokuluna dönüştürülmesi ve eğitimin bilimselleşip

Kaynakça

- Adem, M. (2001). Öğretim Birliği ve Karşı Devrimci Girişimler, M. Adem (ed) Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği (2-18). İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları no: 5.
- Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları/ 1754.
- MEB (1999). 16. Milli Eğitim Şurası. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Gazete, (2009). 28 Şubat kararlarıyla gençler, işsizliğin kucacağına itildi. <http://www.milligazete.com.tr/haber/28-subat-kararlarıyla-gencler-issizligin-kucagina-itildi-146211.htm>, erişim tarihi 20 Aralık 2009.
- Öcal, M. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası ve Okullarımızda Din Eğitimi. İstanbul: Türkiye Gönüllü Teşekkülleri Vakfı yayını.
- Okçabol, R. (2005). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onar, E. (2009). Cüneyt Ülsever ile katsayı sorunu üzerine, Dinamik, 16, 54-57.
- Sabah Gazetesi (2004). İmam hatip rötüsü. <http://arsiv.sabah.com.tr/2004/03/25/siy102.html>, erişim tarihi 20 Aralık 2009.

Meslek lisesi, sınıf meselesi

(Katsayı meselesi üzerinden üçüncü cenahı güçlendirmek)

Kemal İnal



Meslek liseleri bir kez daha tartışılıyor. Ama bağlam değişmeden. Bağlamın, daha doğrusu bağlamın sıkıştırıldığı alanın adı, katsayı; üniversiteye girişte, meslek lisesi öğrencilerinin aldıkları puanın hangi katsayı ile çarpılacağı, ana tartışma ya da anlaşmazlık konusu. Tartışmanın iki tarafı var görünürde: Laik kesim denilebilecek Atatürkçü taraf, meslek liseleri içinde aslında oldukça küçük bir oranı (% 7.5) teşkil eden İmam-Hatip Okulları öğrencilerinin kendi alanları dışındaki üniversitelere-tercihen ileride devlet yöneticiliği teklif edecek konumlar için avantajlı olan siyaset nitelikli okullara-girmelerini engellemek istiyor. Karşı cenahta yer alan dini-sağ/sol liberal kesimden bazıları ise, bir 28 Şubat Postmodern Darbesi projesi olan bu uygulamayı insan hakları, adalet ve eşitlik felsefesi içinde kabul edilemez buluyor, konuyu eğitim sosyolojisi bağlamında tartışmaya açıyor. Zira bu kesime göre Cumhuriyet, insan haklarını, adaleti ve eşitliği yüceltmmişti ama uygulamada çifte standart uygulanıyordu. İki taraf da birbirine yoğunlukla eğitim üzerinden siyasal cevaplar veriyor. İki tarafın tezleri kabaca böyle ama üçüncü bir taraf daha var. Sosyalistlerden oluşan bu tarafa göre katsayı meselesi üzerinden meslek liseleri sorunu, aslında bir sistem sorunudur. Sistemin içinde şekillendiği ana mecra da toplumsal sınıfların mevcut gerçekliğidir. Meslek lisesi, pekala bir sınıf sorunudur. Sistemdeki alt çelişkilerden biridir.

Katsayı meselesinin üretilmesi

Bilindiği gibi 28 Şubat 1997 tarihli “postmodern” askeri darbenin ardından, yükselen “şeriat tehlikesi”ne karşı “irticayla mücadele” planı çerçevesinde eğitim alanında bazı kararlar alınmıştı. Bu kararlardan iki tanesi ön plana çıkmıştı: Temel eğitimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıla çıkartılarak imam-hatip okullarının orta kısımlarına öğrenci girişini önlemek ve böylece sistem için yeterli “laik sosyalleşmeyi” sağlayacak bir imkan edinmekti. Diğerinde, meslek liseleri kapsamında yer alan imam-hatip okullarında okuyan öğrencilerin kendi alanları dışındaki fakülte ve bölümlere girmelerini önlemek için ÖSS’de aldıkları puanların, diğer liselere göre daha düşük bir katsayıyla çarpılmasıydı. Buna göre

Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu Danıştay'ın katsayı kararına karşı yasa değişikliği sinyali verdi:

GEREKENİ YAPARIZ

Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, YÖK'ün katsayı farkı uygulamasını durduran Danıştay kararı için "Hukuki değil" yorumu yaptı. Bakan Nimet Çubukçu, Danıştay'ın kararına karşı hükümetin gündemiyle ilgili önemli bir sinyal verdi. Bakan Çubukçu yasa değişikliği konusunda "Gerekeni yaparız" dedi

'Karar hukuka uygun değil'

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 21 Temmuz'da üniversitelere girişle insan hatip ve meslek liseliler ile diğer liseliler arasındaki katsayı farkı uygulamasını kaldırmıştı. Ancak İstanbul Barosu'nun itirazı üzerine Danıştay, YÖK'ün katsayı kararı hakkında yürütmeyi durdurma kararı vermişti. Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, dışın bir hukukçu olarak Danıştay'ın kararını hukuka uygun bulmadığını söyledi. Bakan Çubukçu, meslek liselerinin tercih edilebilmesi için bir avantaj sağlanması gerektiğini ifade ederek "Sıkıntı verici bir karar oldu. YÖK, 1997'de katsayı kararını almıştı. Şimdi de kaldırma kararı almaya hakkı ve yetkisi var" dedi.

'Şu anda gerek yok'

Gazeteciler, Bakan Çubukçu'ya Danıştay'ın kararına karşı yasal bir değişiklik öneriyor mu sorularını sordu. Bakan Çubukçu soruya şöyle yanıt verdi: "Şu aşamada katsayı değişikliği gerektiğini düşünmüyorum. Ama gerekli olursa hakaretlik olarak, YÖK ile bu meselemin çözümü için üzerinde ne dilerse o yönde çaba sarf edeceğiz." Gazetecilerin yasal değişiklik konusundaki ısrarlı soruları üzerine Bakan Nimet Çubukçu, "Gerek olursa yaparız bizim görevimiz zaten" diye konuştu.



1997'de YÖK'ün aldığı bir kararla meslek liselilerin (dolayısıyla İmam-Hatiplilerin) ağırlıklı orta öğretim puanlarının ÖSS'de alanlarından bir okulu seçerlerse 0.8; alanlarının dışında bir okul seçerlerse 0.3 ile çarpılması kararlaştırılmıştı.

Alınan bu kararla birlikte epey bir değişiklik kendini göstermişti. Katsayı öncesinde meslek liselilerinin % 6.8'i yükseköğretime geçebilmişti. Bu oran katsayı kararı sonrası 1999'da % 4'e, 2006'da % 2.7'ye gerilemişti. Bunun üzerine AKP'nin 2004'de katsayıyı kaldırmak için hazırladığı yasa, Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından veto edilmişti. Bu arada mesleki-teknik öğretimin ortaöğretim içindeki oranı 2004-2005'de % 38 iken, bu oran 2008-2009 öğretim yılında % 43'e çıkmıştı. Nihayet YÖK, 2009 Temmuz'unda AKP'nin hamlesiyle katsayı farkını kaldırdı. Bu kararın hemen ardından Danıştay'a yapılan yürütmenin durdurulması talebi olumlu karşılandı ve bugünlere geldi.

Kamuoyunda Danıştay'ın bu kararıyla tartışma büyük ölçüde mevzuat temelinde ama insan hakları, eşitlik ve adalet söylemleri üzerinden yürümeye devam etti. Dini ve liberal çevreler konuyu insan hakları bağlamında değerlendirirken, laik çevreler ise olaya Hukuk Devleti bağlamında yaklaşarak savlarını dile getirdiler. Her iki taraf da hukuka atıflar yaptılar; hukuk kurumu eğitime ilişkin aldığı bu kararla ya yüceltildi ya da suçlandı. Burada dikkat çeken asıl mesele, her iki tarafın da soruna "liberal" gözlemlerle yaklaşması ve konunun en fazla modernleşme/modernizm bağlamında insan hakları boyutuna kadar geri götürülmesiydi. Dini kesimden bazı kalemler, Danıştay'ın aldığı kararda kastlaşmanın ve pozitivist mantığın izlerini sürdürdü.

Meslek liselilerin içinde meslekten gelen sömürü ve dışlanmayı belki de en az yaşayan İmam-Hatiplilerdir.

Meslek lisesi: katsayı değil, sınıf meselesi

Kuşkusuz konu, eğitimde eşitlik, insan hakkı ve adalet ile ilgili.

Eğitimin kendine has bir doğası ve yapısı yoktur. Eğitimle egemen ideoloji(ler) güçleri oranında ideolojik yeniden üretim yaparlar. Elbette bu ideolojik yeniden üretim tek yönlü, yukarıdan aşağıya ve her daim başarılı olamaz. Eğitim kurumu içinde muhalif, alternatif ve sistem dışı ideolojiler de kendi tezlerini ve uygulamalarını eğitim kurumu içine taşımaya çalışırlar.

lidir ama bununla da sınırlı değildir. Burada mağduriyetler söz konusudur, ama mağdur olan sadece imam-Hhatipliler değil, tüm meslek liselilerdir. Dolayısıyla her iki tarafın da, gözlerini bu meselede İmam-Hatip dışındaki taraflara kaydırmamaları, konunun layıkıyla tartışılmasını ve çözümünü engellemektedir. Tüm meslek liseliler mağdur olmalarına karşın sesleri en fazla çıkan kesimin imam-hatipliler olması da trajiktir. Zira meslek liselilerin içinde meslekten gelen sömürü ve dışlanmayı belki de en az yaşayan imam-hatiplilerdir. Dolayısıyla AKP ve YÖK'ün derdinin sadece İmam-Hatipliler olduğu gibi bir imaj kamuoyunda yerleşiktir. Oysa, konunun başka ve manidar bir yönü daha vardır. Buna göre MEB ve YÖK'ün meslek lisesine bakışı Koç grubunun bakışıyla bir noktada kesişmektedir. Sınıfsal olarak kesişen bu bakış açısının düğümlendiği nokta şudur: Meslek Lisesi, Sermayenin Meselesidir.

Başbakan, Danıştay'ın aldığı kararı “ideolojik” bulduğunu söylemişti. Kesinlikle doğru bir değerlendirme. Zira eğitim kurumunu ve eğitim kurumuna dair alınan her türlü kararı, ideolojiler üstü düşünmek mümkün değil. Eğitim, basit bir sosyalleştirme kurumu değildir. Okulda çocuklara öğretilen her bilgi ve değer, davranış ve alışkanlığı sınıfsal yeniden üretim sürecinin dışında düşünmek mümkün değildir. Eğitimin kendine has bir doğası ve yapısı yoktur. Eğitimle egemen ideoloji(ler) güçleri oranında ideolojik yeniden üretim yaparlar. Elbette bu ideolojik yeniden üretim tek yönlü, yukarıdan aşağıya ve her daim başarılı olamaz. Eğitim kurumu içinde muhalif, alternatif ve sistem dışı ideolojiler de kendi tezlerini ve uygulamalarını eğitim kurumu içine taşımaya çalışırlar. Okul, sınıf, laboratuvar, bahçe, kantin, müdürün odası, koridorlar vb. tüm eğitim mekanlarında ideolojiler arası çatışma, müzakere ve pazarlıklar yapılır. İşte katsayı meselesi, liberal ideolojinin iki ayrı kliğinin (laik ve dini kesimler) arasındaki bir iktidar kavgasının basit bir dışavurumudur. Burada her iki kesimin de, “devleti yönetme tekeli”ni ele geçirme veya kaybetmeme mücadelesini izlemekteyiz. Dolayısıyla her iki kesimin çeşitli “sınıfsal“ dezavantajlara sahip meslek liselerinin sadece ÖSS'ye girişleri üzerinde yoğunlaşmaları manidardır, zira her iki kesim de sınıflı sistemin meslek liseliler üzerinde yarattığı dezavantajlara sadece liberal çözümler (“fırsat eşitliği” gibi) üretebilmektedir. Başka bir çözüm üretmeleri de zaten beklenemezdi ve eşyanın tabiatına aykırı olurdu.

Meslek liselilerinin sınıfsal dezavantajları

Yapılan birçok çalışma, meslek liselerinde ekseri alt sınıflardan, işçi, köylü ve esnaf çocuklarının okuduklarını göstermektedir. Bu çocuklar, “çocuğum hiç olmazsa meslek sahibi olsun da kendini kurtarsın” mealindeki eski çaresiz yaklaşımın bir ifadesi olan anlayışa göre mesleki-teknik eğitime yönlendiriliyorlar. Ama sa-

Liberal bir dogma olan “fırsat eşitliği”, onların bilmedikleri ve alışkın olmadıkları bireycilik ve bencilliği vazettiğinden dolayı her türlü yarış, rekabet ve elemelerde ilk kurban onlar olurlar. Liberal bir başka dogma olan “meritokrasi” (liyakat rejimi), onları yeterince yetenekli, yeterli ve işe yarar (fonksiyonel) olmadıkları için suçlar (blaming the victim). Burada “günah keçisi” ilan edilme durumu, ideolojik olarak o kadar güçlü biçimde işletilir ki her meslek liseli günahı kendinde bulur ve sistem yeniden üretimini sürdürmüş olur.

dece meslek değil, son zamanlarda meslek liselilerin üniversite kapılarını zorladıkları bilinmektedir. Başlıca dezavantajları şunlar: Bu çocuklar, yoksul, az eğitilmiş, düşük gelirli, işsiz, köylü ya da gecekondulu ailelerden, yani emekçi kökenli ebeveynlerden geliyorlar. Bu tür ailelerden geldikleri için en temel ihtiyaçlardan sağlık, beslenme, kültür, tatil vb.-mahrum bir biçimde yetiştikleri için sosyal ya da kültürel sermayeleri, onların ileride alacakları eğitimin türünü, kalitesini ve yılını da belirlemiş oluyor. Dolayısıyla onlar için “fırsat eşitliği”nin hiçbir anlamı yok. Kültürel bagajları bile bomboş ya da yukarıya tırmanmada yetmiyor, işe yaramıyor. Bir meslek edinseler bile, o mesleğin piyasada çok büyük getirisi söz konusu olmuyor. Kısacası, elde ettikleri meslek, onları ne güldürüyor ne de öldürüyor.

“Fırsat”lardan yararlanmaları önünde hiçbir hukuki engel yoktur. İstedikleri sınavlara girebilirler. Katsayı türünden tüm engellemelere karşı talep ettikleri üniversite, fakülte ve bölümlere gidebilirler. Çünkü eğitim, “Açık Toplum”un kapılarından biridir; kimse kimseyi bir yere kapatamaz. ÖSS’ye hazırlık için dershaneye gitmelerinde, özel ders almalarında, kurslara devam etmelerinde hukuksal bir engel yoktur. Demokrasi, çarelerin tükenmediği bir alternatifsiz sistem değil midir? Ama teoride kendilerine tanınan “fırsatlar”ın pratikte hiçbir anlamı yoktur. Zira fırsatçı (oportünist) olabilmeleri ya da fırsatların üzerine atlayan ilklerin aralarında yer almaları için daha zengin, daha bilgili, daha sağlıklı, daha girişken olmaları gerekir. Ama öyle olmadıkları için “fırsat” onlar için bir “imkan” değildir. O nedenle liberal bir dogma olan “fırsat eşitliği”, onların bilmedikleri ve alışkın olmadıkları bireycilik ve bencilliği vazettiğinden dolayı her türlü yarış, rekabet ve elemelerde ilk kurban onlar olurlar. Liberal bir başka dogma olan “meritokrasi” (liyakat rejimi), onları yeterince yetenekli, yeterli ve işe yarar (fonksiyonel) olmadıkları için suçlar (blaming the victim). Burada “günah keçisi” ilan edilme durumu, ideolojik olarak o kadar güçlü biçimde işletilir ki her meslek liseli günahı kendinde bulur ve sistem yeniden üretimini sürdürmüş olur. Meslek liseli, okul sıralarında, tezgahın başında neyi, ne zaman, ne kadar ve nasıl üreteceğini öğretmeninden (usta) aldığı direktifle yerine getirir. Ürettiği ürünü çoğu zaman göremez, görse bile onun sahibi olamaz. Aldığı eğitim, staj mı, üretime dayalı öğretim mi yoksa bizatihi üretim mi, belli değildir. O da, mesleği öğrenme aşkına tıpkı çıraklar gibi dişini sıkarak.

Meslek lisesi, memleket meselesi mi?

Yakın geçmişte Koç grubu konuya ilgisini çarpıcı bir sloganla dile getirmişti: “Meslek lisesi, memleket meselesi”. Türkiye’nin iki büyük sermaye grubundan birinin konuya ilgisinin kaynağı ne olabilirdi ki? Yoksa Koç grubu proleter sınıfın çocuklarına sınıfını atlatmak istiyordu, memleketi eğitim üzerinden modernleştir-

Meslek lisesi, bir sınıf meselesidir. Katsayı tartışması adı altında sınıfsal yeniden üretimin gizlendiği bir meseledir. Pedagojinin eleştirel olanı, bu mistifikasyonun maskesini düşürmelidir.

meyi mi düşünüyordu, meslek liselerinin kalitesini mi artırmayı planlıyordu? Hiçbiri değil. Koç grubu, yıllardan beri ara eleman (tekniker, kontrolör, formen, ustabaşı, kalfa vb.) ihtiyacını bir şekilde ya kendi ya da TÜSİAD üzerinden veya başka yollardan dile getirip duruyordu. Aslında sermaye çoktandır alarm zillerini çalıyordu: Küreselleşme sürecinde diğer kapitalist şirket, ülke ve kuruluşlarla rekabet etmeye yetecek yeterli, donanımlı, bilgili, çağa ayak uyduracak ara eleman sıkıntısı yaşanıyordu. Nitekim bu sıkıntıyı aşmak için son 15-20 yılda çeşitli uluslar arası kuruluşlar, elbette AB başta olmak üzere, Türkiye'ye çeşitli projelerin uygulanması için kaynak (fon, uzmanlık, bilgi vb.) aktarmışlardı. Hatta İstanbul'da başlayan bir uygulamayla Şişli Endüstri Meslek Lisesinde çeşitli sermaye grupları ve markaları (Fiat, Volkswagen, Toyota) kendi örnek (model) atölyelerini, aslında laboratuvarlarını kurmuşlardı. Buralarda küresel ideoloji neoliberalizmin dikte ettiği yaklaşımlar (esnek üretim ve yönetim, TKY, Kalite Çemberleri vb.) uygulanmaya başlanmıştı. Dahası bu okuldaki mesleki-teknik eğitim "marka bazlı" hâle gelmişti.* Sonuç, sermaye grupları, endüstri meslek lisesinde kurduğu atölye ile öğrenciler arasında kastaşma yaratmış, nitelikli öğrencileri daha okul sıralarında kendi üretim anlayışına angaje etmiş ve tüm meslek liselilerini değil, sadece işine yarayan bir kısmını "kurtarabilmişti".

Mesleki-teknik liseliler: sistemin proleter öğrencileri mi?

Öyle denilebilir. Çünkü elde ettikleri meslek, onların yüzünü güldürmüyor. Mesleği elde etme süreçleri de çok zahmetli. Çoğu, mezuniyet sonrası üniversiteye giremedikleri ya da istedikleri bölümlere geçemedikleri ya düşük ücretli bir işe talim ettikleri için hayatlarından memnun değil. Öyle olması da normal, zira bir kere ÖSS'de diğer liselerden (Fen, Anadolu, kolej, özel lise, düz lise) gelen mezunlarla yarışabilmeleri mümkün değil. Okudukları müfredat ve dersler, edindikleri bilgi ve değerler, girdikleri ÖSS'de onlar için büyük bir dezavantaj. Bir de aldıkları puanın düşük bir katsayı ile çarpılması, dezavantajlarının üzerine tuzbiber ekliyor. Aldıkları eğitim tümüyle teorik değil, büyük ölçüde pratik, yani uygulamaya, deney, tasarım ve üretime dayalı. Zihinsel becerilerinden ziyade el becerileri gelişiyor. Marx'ın vazettiği anlamda "çok yönlü-politeknik" (zihinsel, estetik, üretimsel) yetiştirilmiyorlar. Ama edindikleri pratik beceriler, ÖSS'de neredeyse hiçbir işe yaramıyor. Deney, tasarım ve üretim sürecinde yoruldukları için de teorik alanlarda ileri bilgiler edinmeleri mümkün olamıyor. Görünürde aldıkları eğitim tam anlamıyla bir üretim çarkına dayalı değil; üretim, daha çok "iş eğitimi" boyutunda gerçekleşiyor. Bu iş eğitimi sürecinde tipik geleneksel usta-çırak ilişkisinin kalıpları dışında onlara yeni bir şey sunulmuyor. Sert disiplin, dayak, hakaret vb. sık karşılaştıkları uygu-

**Bu konuda yapılmış çok değerli bir tez çalışması için bkz. Ersin Bulut, The transformation of the Turkish vocational Training System: Creation of lifelong learning, loyal Technicians 2007, B.Ü. basılmış yüksek lisans tezi.*

lamalar. Endüstri meslek lisesi kapsamında yer alanlar, aslında endüstrinin gereklerini tam anlamıyla karşılayacak bir donanıma da pek sahip olamıyorlar.

Sonuç

Türkiye’de meslek liselerinin ve öğrencilerinin birçok sorunu var; var ama bu sorunlar katsayı meselesine resmen kurban ediliyor. Meslek lisesi kapsamında yer alan imam-hatip öğrencilerinin de ille de İmam ya da hatip olmasını istemek, aslında Avrupa’da göçmen Türkiyeli işçi çocuklarına “sizler pek akıllı olmayan göçmen çocuklarıdır; bu nedenle sadece meslek okullarına gidebilirsiniz” mealinde sözler söyleyen Avrupalı ırkçı okul yöneticilerinin, sosyal çalışmacıların ve oryantasyon uzmanlarının söylemlerine benziyor. Eğer sorun İmam-Hatip okullarının yapısında ise, o zaman bu sorunları çözmek MEB’e düşüyor-ki bence sorunun bir ayağı budur. Ama asıl sorun, tüm meslek liselerini ilgilendiriyor. Bu sorunlar, katsayılarla oynanarak çözülemez. Müfredatlar, ders kitapları, öğretmen nitelikleri, eğitim araç-gereçleri, okul donanımları, öğrenci background’u vb. arasında fark ve eşitsizlikler olduğu sürece, biz bu farklılık ve eşitsizliklerin nereden kaynaklandığını tartışmak yerine sonucu-katsayı ve ÖSS’ye girişi-tartışmaya devam edeceğiz. Bu yaklaşımla da eğitimde proleterleşmeyi, eşitsizlik ve adaletsizlikleri üreten nedenleri belirlemek ve çözmek mümkün değildir. O nedenle, meslek lisesi, bir sınıf meselesidir. Katsayı tartışması adı altında sınıfsal yeniden üretimin gizlendiği bir meseledir. Pedagojinin eleştirel olanı, bu mistifikasyonun maskesini düşürmelidir.

Nazi kamplarında “Çalışmak (iş) özgürleştirir” mealinde bir söz yer alırdı. Bizde de meslek liselerinde bu tür eğitimin öğrencilerin ahlak ve karakterini güçlendireceği iddia edilir. Oysa bu ahlak nutkuna karşın meslek liseliler, işin manevi boyutundan önce “mavi yakalı” bir proleter olmaya doğru adım atacak şekilde eğitilmektedirler. Dahası bu okullar da neoliberal küreselleşme dalgasının kurbanları arasında yer almaktadır, zira “esneklik” oları da vurmuş durumda. Piyasadaki esneklik normu, onların elde ettiği meslek, mesleki bilgi, deneyim ve birikimin piyasada hiçbir güvencesi olmadığını gösteriyor. Hal böyle olunca, katsayı yüksek olsa ya da diğer okul türleriyle eşitlense ne olur ki?

Ders Programları ve Okuma Kültürü

Ünal Özmen

www.unalozmen.com

Son yıllarda Türkiye’de okuma alışkanlığının geliştirilmesine (kazandırılması demek daha doğru olur) yönelik olumlu etkinlikler gerçekleşiyor. Henüz somut sonuçlar doğuracak düzeyde olmasa da okuma alışkanlığımızı geliştirmeye yönelik fikir beyanları açısından önemli sayılabilecek girişimler. Ankara Üniversitesi’nin 2006 da üçüncüsünü gerçekleştirdiği Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu bu bağlamda değerlendirilmesi gereken en ciddi girişimlerden biri. Aynı üniversitenin geçtiğimiz yıl gerçekleştirdiği “Okuma Kültürü Çalıştayı” atölye çalışmalarlarıyla devam ediyor. Birçok ilköğretim okulunun yazar davetleriyle kendi çapında düzenlediği etkinlikleri saymasak ne Milli Eğitim Bakanlığının ne de Kültür Bakanlığının böyle bir çaba içinde olduğunu görüyoruz.

Okuma alışkanlığını yitirmenin insanlığa etkisi, küresel ısınmanın dünyaya etkisi gibi birşey. Özellikle Türkiye gibi eleştirel düşünme ve bilinç oluşturmada sorun yaşayan ülkeler okuma kültürünü geliştirmek için topyekün bir eylem planı yapmalı. Eleştirel düşünme egemenlerin hoşlanmadığı bir insani beceri olmasından dolayı elbette böyle bir girişimi devletten beklememeliyiz. Bu iş devlete kalırsa “100 Temel Eser”de olduğu gibi ya kimin ne okuyacağını kendisi belirler ya da okumayı bir memur işi gibi düşünüp vali görevlendirir. Bize kalırsa bu iş, en başta sivil toplum örgütleri ve üniversitelere düşüyor. Bundan dolayı Eğitim Sen’in 23-24 Ocak 2010 tarihlerinde gerçekleştireceği Uluslararası Okuma Kültürü Sempozyumunu önemli buluyorum. Umarız sempozyumda tartışılan bildirilerden en azından Eğitim Sen’in üyelerini yönlendirecek bir yol haritası çıkar.

23-24 Ocak 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilecek Uluslararası Okuma Kültürü Sempozyumunu 2010’un önemli eğitim etkinliklerinden biri saymak gerek. Ve elbette ki Eğitim Sen’in yeni ilgi alanlarına yönelmiş olması bakımından da önemli bir girişim.

Yukarıda sözünü ettiğim gündeme denk gelmesi nedeniyle Kasım-Aralık sayısını okuma kültürü konusuna ayıran **Lacivert Dergi** için kaleme aldığım okullarda okuma kültürü kazandırılmasının nedenlerini irdeleyen bir yazımı sizlerle paylaşmak istiyorum.





Lacivert Dergi'den edebiyat programı (müfredat) üzerine yazı istemi gelince acaba neresinden başlanmalı diye düşündüm. Galiba en doğrusu, edebiyat programının içeriğine ilişkin fikir yürütmeden önce genel olarak programlara ilişkin bir şeyler söylemek gerekiyor. Çünkü edebiyat programı da diğer programların felsefesine uygun bir yaklaşımla ele alındı. Bilindiği gibi AKP iktidarıyla birlikte tüm öğretim programları değiştirildi. 2003 yılından beri önce ilköğretim, ardından ortaöğretim programları savunucularının deyimi ile kapsamlı bir şekilde değişti.

Programlarda değişikliğe gidilmesinin elbette maddi koşulları vardı. Başta öğretmenler olmak üzere ilgili herkes, programların güncelliğini yitirdiğinden yakınıyordu. Yakınmalar haklı nedenlere dayanıyordu; çünkü, her alanda bilgi ve bilgiye dayalı düşünceler anlık denebilecek sürede eskiyordu: Bilimsel ve teknolojik gelişmeler fen bilimlerindeki bilgiyi güncel olmaktan çıkartırken sosyal alandaki değişimler düşünceleri sarsıcı bir şekilde etkiliyordu. 2000 yılında ders kitaplarında Nazım Hikmet'e yer verilmesini düşünün? Kuşkusuz bu, muktedirlerin insafıyla açıklanamaz.

Ancak bu tespitimden AKP iktidarının gidişatı görüp gereğini yaptığı anlaşılmalı. AKP, konjonktürün kendisine hizmet ettiğini görerek yukarıda belirttiğim gerekçelere dayalı olarak geliştirdiğimiz eleştirileri de kullanarak kendi ideolojisine uygun değişiklikler yaptı. Bunu kamuoyuna sunarken bizim kullandığımız eleştirel dili kullanması, karşı görüşlerin yansımaları engelledi. Birçok aydın, programların değiştirilmesinin arkasındaki niyeti fark etmedi. Hatta yüzeysel yaklaşımlarıyla eleştiren ve sorgulayan kesimleri baskı altında tuttular.

Yeni programlarla bir kuşağın eğitim süreci tamamlandı (Dil ve Anlatım ile Edebiyat programı 2005'te değişti.). ancak, geldiğimiz noktada bu müfredatla yetiştirilmesi amaçlanan insan tipi ortada yok. Sormak gerek: Çocuklar neden bilgi "inşa" edemiyor; neden eğitim materyallerinde ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı hâlâ gündemin en can alıcı tartışmasını oluşturuyor; ve neden sınav sistemi, dersaneler gittikçe büyüyor?

Ne yazık ki bu sorularımıza yanıt vermesi gereken, o gün müfredat değişikliğini bizlere devrim diye sunan liberaller de ortada yok. Şimdi bu konuyu kiminle tartışacağız.

Liberalilerin devrim dediğine bizler niçin karşı devrim dedik?

Bizler, yeni ders programlarının toplumsal yönü zayıf, piyasa kurallarına (küreselleşmeye) uygun bireyler yetiştirmeyi amaçladığını öne sürmüştük. Elbette küresel kuralların egemen olduğu bir dünyada bireyin bu koşullara uygun bir şekilde donatılmasına itirazımız olamaz. Bizim itirazımız, insani değerleri yok edilmiş, sadece ekonomik faaliyetin parçası olan bireyler yetiştirmenin amaç haline gelmesindedir. Eğitimin iyi bir üretici, iyi bir tüketici ve dini motifler kullanarak itaatkar uysal insanlar yetiştirmenin aracı olarak kullanılmasını istemiyoruz. Yeni programlar tam da bunları gerçekleştirmek için kurgulanmıştır.

Programların, içerik ve amaçlar bakımından "neoliberalizmin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek amacını gütmektedir." eleştirisinin haklılığı tüm programların amaç, konu ve kazanımlarına bakıldığında görülebilir. Daha somut olması bakımından zihinsel becerileri (kuralları) edinebilmek için sözel bilgileri (kavramları) kazandırması gereken Türkçe dersi öğretim programından vereceğimiz örneklerle bu kaygının ne kadar haklı olduğunu göstereyim:

1981 tarihli Türkçe öğretim programının genel amaçları "Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek", "Dinleme, okuma alışkanlık

ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak” gibi tamamı özel alan amaçlarından oluşmaktaydı. Oysa yeni programda, Türkçe ders programının altı temel amacından beşi Türkçe dersinin özel alan amaçlarına uygun değil.

Yeni programın **“Programın Vizyonu”** başlığı altındaki amaçları;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,*
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,*
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,*
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,*
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,*
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren.”*

Amaçlarda geçen “iletişim kuran”, “iş birliği yapan”, “girişimci”, “sorun çözen”, “anlayan”, “araştıran”, “inceleyen”, “eleştiren”, “sorgulayan”, “yorumlayan”, “haklarını ve sorumluluklarını bilen”, “çevresiyle uyumlu”, “şartlandırmaya karşı duyarlı”, “bilgi teknolojilerini kullanan”, “üreten ve geleceğine yön veren” gibi ifadeler programların öğrenciye, kimi değer ve tutumlar empoze etme üzere tasarlandığını göstermektedir.

Henüz hazırlayıcıları tarafından savunusu tamamlanmadan eskiyen yeni(!) programların saf idolojik bir zemini yok. Karşı çıkan ya da taraf olanlar içindeki siyasal farklılık da bunu göstermektedir. Bence bu, liberallerin her tarladan bir tezek, her kasabadan bir pezevenk toplayarak yeni bir “düzen” oluşturma girişimlerinin sonucu olsa gerek. Öyle ki herkes içinde kendini bulabilmeli. Anti liberal olduğunu bildiğimiz (Rıdvan Akar, Engin Altay gibi) birçok kişinin bu süreçte verdiği desteği buna bağlamak yanlış olmasa gerek. Oysa içeriğini biraz irdeleyen birisi bu programların öğrenciyi merkeze alma adına onu bilgi piyasasının ortasına attığını görebilir. Bu programların öğrenciye söylediği şu: Benden birşey bekleme git kendin için gerekli olan bilgiyi kendin bul.



Programların ve tabii ki ders kitaplarının tanıtım metinlerindeki “öğrenmeyi öğrenme”, “ezberciliğe son verme”, “bağımsız düşünebilme” gibi vurguların gerçek olduğu sanısına kapılıp bireyin demokratlaştırılmasının önünün açıldığını düşünenler, öğrenmeyi öğrettiği savı ile ortaya çıkan bu yöntemle hazırlanmış ders kitaplarındaki otoriter zihniyeti görmeleri gerek. Ders kitaplarındaki milliyetçi, bilim karşıtı, cinsiyetçi vurgular basına yansidikça, Milli Eğitim Bakanlarının telaşa kapılıp çalıştaylarla eleştirileri etkisizleştirmeye çalışması ise sorunu gidermekten çok bu süreçte siyasi ve fikri desteğini esirgemeyen “demokratları” ikna etmeye yönelik girişimlerdir. Şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki “yeni” programlara göre hazırlanıp MEB tarafından onaylandıktan sonra satın alınarak öğrencilere dağıtılan kitaplar, gerçeğin söylendiğinin tam aksi olduğunu kanıtlamaktadır.

Programlara göre yazılan ders kitaplarının bilimsel içerikten yoksunluğu, önerilen öğretim amaçlı etkinliklerin uygulanamaması, program kazanımlarının davranışa dönüştürülememesi altıncı yılını dolduran uygulama sonunda ortaya çıkan diğer sorunlardır. Bu durum programların mantığının sorunlu olduğunu göstermektedir. Okullara giriş sınavlarında süreç yerine sonuçların değerlendirilmeye devam edilmesi (ölçme-değerlendirme sisteminin değişmemiş olması) ise programlardan kaynaklı sorunların promosyonu olarak görülebilir.

Dil-Anlatım ve Edebiyat programları

Edebiyat programları da diğer programlar gibi yukarıdaki tespitlerimizin gölgesinde hazırlanmıştır. Benim bu programın kurgusuna yönelik ilk itirazım, öteden beri konuların metin üzerinden işlenmesinde ısrar edilmesinedir. Edebiyat

programlarında tümevarım yönteminden vazgeçilmemiştir. Oysa Batı'da edebi analizin eser üzerinden yapıldığını biliyoruz. Edebiyat bir sanatsa, sanat eserinin (kitap) birkaç paragrafının (metin) ele alınıp sırayla yapı, tema, dil-anlatım ve anlam bakımından incelenip ardından yorumlamaya geçilmesi doğru olmasa gerek. Bu, Mona Lisa tablosunun on santimetre karesinin kesilip resim hakkında fikir yürütülmesi gibi geliyor bana.

Bu programın mantık hatasından kaynaklanan kusurlarının yanı sıra, politik tercihini ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yedirme çabasından kaynaklanan sorunları da var: En belirgin mantık hatası, konuların sınıflara göre eşit dağılımına özen gösterilmemiş olmasıdır. Örneğin tüm sınıflarda zorunlu olan dil ve anlatım dersinin konuları, verelim kurtulalım düşüncesiyle 9. sınıfa yüklenmiş. Önemli bir sorun da bu derslerin ders kitaplarıdır.

Edebiyat kitaplarında metin seçimi, her zaman olduğu gibi yine ders programlarının ve ders kitaplarının önemli bir sorunu olarak devam ediyor. Metinler, "edebi ve estetik" olmadığı gibi metinlerde geçen olaylar, olgular ve kavramlar öğrenci yaşantısına yabancı. 11. sınıf edebiyat kitaplarındaki "Milli Edebiyat Dönemi"nde verilen metinleri anlaması için öğrencinin Farsçanın yanı sıra Arapça da bilmesi gerekiyor. Ders kitaplarında dönemlere ilişkin metinlerin öğrencinin o döneme ait tarihsel bilgiyi edinmediği bir zamanda verilmeye çalışılması, çoğu öğretmenin (özellikle 10. sınıfların İslamiyet Öncesi, İslamiyet ve Batılılaşma Dönemi) edebiyat dersine devam edebilmek için öğrencisine tarih dersi vermesini gerektiriyor.

Türkiye'de ortaöğretimi bitirmiş bir öğrenci, edebiyat dersinin edindirmeye çalıştığı okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü anlama/anlatma; algılama, düşüncelerini ifade etme, sorulara/sorunlara anlamlı yanıtlar oluşturma, düşünceler arasında bağlantı kurama; fikirleri anlam ve içerik bakımından ilişkilendirme, çevresiyle sözel ve duygusal iletişim kurma becerilerine sahip olamıyor.

Buna neden olan etkenlerin başında sanırım dile ilişkin becerilerin ilköğretimde kazandırılmaması gelmektedir. Aşağıdaki şiiri bir ilköğretim Türkçe kitabından aldım. Sizce bu tür metinlerle yetişen çocuklar ileriki yaşantılarında asgari düzeyde bir sanat dalı olan edebiyata yakın olabilirler mi?

Yenilikler Evimizde Dedem Trabzon'da

Bizden uzakta yaşıyor.

Annem ondan gelen mektupları

Hasretle kucaklıyor.

Babam bir gün dedeme

Bir bilgisayar gönderdi.

Dedem internet kullanmayı

Çok geçmeden öğrendi.

6 yıl sonra, bizzat değişikliği gerçekleştiren iktidarın bir başka bakanı tarafından ders programlarının değiştirilmesi gerektiğinin dillendirilmesi, bizimle aynı kaygıyı paylaşmıyor olsa da mevcut programların sorunlu olduğunun kanıtıdır. Biz sorunu işin başında fark etmiş ve şöyle demiştik: "Kimsenin görüşünü almaya gerek yok, biz, sorunu da çözümünü de biliyoruz." anlayışıyla yapılan programlar, kendi değer yargılarımızı başkalarına dayatmak olur ki buna kimsenin hakkı yoktur. Bu yaklaşımda olanların, yarın bir başkasının gelip kendi değer yargılarını öne çıkaran programları dayatması karşısında söyleyecek sözü de olamaz. Eğitim, toplumun tümünü ilgilendiren bir konu. Bundan dolayı, öğretilecek şeyin ve öğretim yöntemlerinin geniş katılımı belirlenmesi gerekir."*



(Ünal Özmen, *Eğitimin AKP'si – kurnazlığın aklı teslim aldığı dönem*, sobil 2006)

Tartışmaya Çağrı: İyi Üniversite Nedir?

Serdar Değirmencioğlu

Bir önceki ODTÜ Rektörü Prof. Dr. Ural Akbulut'un adıyla Temmuz 2009 sonunda yayımlanan bir yazıda, Türkiye'deki üniversitelerin arasında en iyi üniversitelerin hangileri olduğunu saptamak üzere bir çalışma yürütüldüğü ve çalışmada sıralama için kullanılacak bir dizi ölçütün belirlendiği belirtilmişti. Akbulut yazısının girişinde, "bir tartışma ortamı yaratarak en sağlıklı sıralama sisteminin nasıl olması gerektiğini ve eldeki verileri en iyi nasıl kullanabileceğimizi araştıracağız. İdeal bir sıralama sistemi elbette hiçbir zaman kurulamaz, ancak herkesi tatmin edecek bir sistem kurulamıyor diye vazgeçmemek gerekir. Gelişmenin koşulu ölçme ve değerlendirmedir" demişti.

Hemen belirtmek gerekir ki çalışmanın danışma kurulunda rektörlük vb. yönetici görevleri yürütmüş veya yürüten, farklı üniversitelerde görev yapmış öğretim üyeleri bulunmaktadır. Bu kişiler, Prof.Dr. Nusret Aras, Prof.Dr. Tunçalp Özgen, Prof.Dr. Engin Ataç, Prof.Dr. Ülkü Bayındır, Prof.Dr. Attila Aşkar ve Prof.Dr. Yaşar Sütbeyaz'a ve verileri toplayan teknik ekibe başkanlık yapan Prof.Dr. Bilgehan Ögel'dir.

Verim peşinde

Akbulut'un yazısında en baştan belli olan birkaç varsayım yer almaktadır. Bu varsayımlar şöyle sıralanabilir:

yımlar şöyle sıralanabilir:

- "Üniversiteler gelişmek ve dünyanın en iyileri arasında yer almak" istemektedir.
- Üniversitelerin yöneticileri "önce gerçeğe en yakın bir şekilde şu andaki yerlerini öğrenmek ihtiyacındadır".
- Üniversiteler ve üniversiteleri denetlemek üzere kurulmuş olan YÖK akılcı bir şekilde yönetilmektedir.
- Üniversiteler daha iyi olma çabasında birbirleri ile yarışmalıdır.
- Bu varsayımların tek tek tartışılması ve üniversitelerin bir verim değerlendirmesi yaklaşımı ile ele alınmasının ne kadar yararlı olduğunun tartışılması çok yararlı olacaktır.

Akbulut, Türkiye'deki üniversitelerin YÖK tarafından iki farklı ölçüte göre sıralandığını belirtmektedir: Toplam yayın sayısı ve kişi başına düşen yayın sayısı. Yazıda bu ölçütlere yeni ölçütler eklenerek daha "sağlıklı listeler" hazırlanabileceğinden yola çıkılarak saptanan yedi yeni ölçüt önerilmektedir. Bu ölçütler belirlenirken aşağıdaki gerekçeler kullanılmıştır.

"Yayın sayısı dışında, kalite göstergesi sayılan toplam atıf ve kişi başına atıf sayılarının kriterlere eklenmesi uluslararası konferanslarda dile getirilmektedir. Atıf sayılarına ISI'dan ulaşılabilmektedir. Üniversitelerin

son birkaç yıldaki toplam atıf, yayın, tebliğ gibi bilimsel aktivitesi Google Scholar (GS) tarama sonuçlarından elde edilebilmektedir. Toplam ve kişi başına GS tarama sonuçlarının yeni kriterler olarak kullanılması araştırma performansının sürekliliğini ölçen önemli iki kriteri oluşturacaktır. Doktora öğrenci sayısı ile doktora öğrenci sayısının toplam öğrenci içindeki yüzdesi, eğitim ve araştırma performans ölçümünde önemli sayılmaktadır ve bu nedenle kriterlere eklenmesi önem taşımaktadır. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, eğitim kalitesinin önemli bir göstergesi olduğu için yeni sistemde yer alması gerekmektedir. Bu durumda 9 kritere göre Türk üniversitelerini sıralamak mümkündür. Her kriter için listenin en üstündeki üniversiteye 100 puan diğerlerine de orantılı puan verilmiştir. Bu dokuz kriter aşağıda sıralanmaktadır;

- 1) Toplam yayın sayısı (araştırma)-YÖK (2007 yılı için yayınlandı)
- 2) Kişi başına düşen yayın sayısı (araştırma)- YÖK (2007 yılı için yayınlandı)
- 3) 2000-2008 arası yapılan yayınlara 2008'de yapılmış toplam atıf sayısı (araştırma)-ISI
- 4) 2000-2008 arasında çıkan yayınlara 2008'de yapılan kişi başına düşen atıf sayısı (araştırma)-ISI ve YÖK
- 5) 2000-2008 arası yapılan toplam yayın, konferans ve atıf sayısı (araştırma)-Google Scholar (GS)
- 6) 2000-2008 arasında öğretim üyesi başına düşen yayın, tebliğ ve atıf sayısı (araştırma)-GS ve YÖK
- 7) Toplam doktora öğrenci sayısı (eğitim-araştırma)- ÖSYM
- 8) Doktora öğrencilerinin toplam öğrenciye oranı (eğitim-araştırma)- ÖSYM
- 9) Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı (eğitim)- YÖK ve ÖSYM

Burada bazı verilerde tekrar var gibi gözüküyor ancak her üniversitenin yapılanması ve güçlü yanlarının farklı olduğu göz önüne alınırsa bu dokuz kriterin denge kurma amacı daha iyi anlaşılır. Toplam yayın sayısının özellikle sayıca büyük üniversitelerin lehine olduğu düşünülebilir ancak o kurumlar da dünya bilimine ülkemiz adına daha çok katkı yapmaktadır ve bu katkıları nedeniyle puan almalıdır. Kişi başına yayın ise, sayıca küçük olsa bile kişi başına üretkenliği fazla olan üniversitelerin bu başarılarının değerlendirilmesi ve motivasyon için gereklidir. Toplam doktora öğrenci sayısı büyük üniversitelere veya fakültelere puan getirirken, sayıca küçük üniversiteler doktora öğrenci yüzdeleri yüksek ise daha fazla puan alabilecektir. Böylece bir yandan büyük üniversiteler toplam üretkenlikten dolayı yüksek puan alırken küçük kurumlar da verimleri yüksek ise fazla puan alabilirler. Kriterlerden 1. ve 2. ile 5. ve 6. arasında tekrar var gibi gözükmektedir ancak 5.ve 6. kriterler 2000-2008 yılları arasındaki toplam yayınları 1. ve 2. ise yalnızca bir yılı kapsamaktadır. Performansın sürekliliği 5. ve 6. ile güncelliği ise 1. ve 2. ile ölçülmektedir. Ayrıca SCI, SSCI ve AHCI indekslerine giren dergilerde yayını az olan ancak bilim alanının yapısı nedeniyle konferans ağırlıklı bilimsel çalışması olan fakültelerin çoğunlukta olduğu üniversitelerin bu çabasının da değerlendirilmesi için 5. ve 6. kriterlerinin eklenmesi gerekmektedir. Sıralamada 3. ve 4. kriterlerle atıfların sayılması, 5. ve 6. da tekrarlanmış olarak görülmemelidir 3. ve 4. bir yıllık atıfı, 5. ve 6. ise toplam atıfları (2000-2008) saymaktadır.

Yukarıda verilen dokuz kritere göre dokuz ayrı sıralama yapılmıştır. Bu sıralamalar YÖK'ün web sayfasındaki 2007 toplam yayın sıralamasında isimleri verilen 93 üniver-

sitenin 2000 yılından önce kurulmuş olan 72 si için yapılmıştır. Diğer 21 yeni üniversite için ise 3,4,5 ve 6 numaralı kriterlerde kullanılan veriler yalnızca 2008 yılı için alınmıştır. Bu farklı 9 kritere göre 2000 sonrası kurulan 21 yeni üniversite kendi içinde sıralanmıştır. Üniversitelerimiz için toplam puanlara göre tek bir sıralama listesi bu aşamada yayınlanmayacaktır. Ancak belirli puan aralıklarındaki üniversitelerin isimleri alfabetik olarak verilecektir. Üniversitelerimizden gelecek öneri ve varsa verilerdeki hata düzeltme talepleri gözönüne alınarak daha sonra listeler yenilenerek yayınlanacaktır. Tablolardaki tüm veriler herkesin ulaşabileceği verilerdir ve hatalı rakamlar tespit edildikçe teknik ekip tarafından belirli aralıklarla düzeltilcektir. Dört üniversite için Google Scholar ve ISI verileri arasında uyumsuzluk tespit edilmiştir. Uyumsuzluklar genellikle üniversite

isimlerinin bazı yayınlarda farklı kullanılmasından kaynaklanabilmektedir. Bu ve benzeri uyumsuzluklar tespit edildikçe nedenleri araştırılarak düzeltmeler yapılacaktır.

Bu çalışmada, Danışma Kurulu'muzda yer alan Prof.Dr. Nusret Aras, Prof.Dr. Tunçalp Özgen, Prof.Dr. Engin Ataç, Prof.Dr. Ülkü Bayındır, Prof.Dr. Attila Aşkar ve Prof.Dr. Yaşar Sütbeyaz'a ve verileri toplayan teknik ekibe başkanlık yapan Prof.Dr. Bilgehan Ögel'e, teknik ekipte görev yapan Nergis Gürel, Rafet Çevik ve Başak Öztürk'e teşekkürlerimizi sunarız.

Umarız bu çalışmamız tüm Türk üniversitelerinin dünyanın en iyileri arasına girebilme çabalarına katkıda bulunur.

Prof. Dr. İbrahim ORTAS
Çukurova Üniversitesi
Özet

Türkiye'nin en iyi üniversitesi hangisi sorusu sıkça sorulmaktadır. Prof. Dr. Ural Akbulut ve arkadaşları ilk defa sorumluluk olarak ölçülebilir kriterlere bağlı bir sıralama yapmışlardır. Bir ilk olarak önemli ve kriterlerin zenginleştirilmesi için kurumsal düzeyde konunun işlenmesi yararlı olacaktır. Şimdilik beklenen durumun ötesinde çok büyük bir değişim görülüyor. Ancak oluşturulan tablolar her üniversitenin kendi potansiyelini ve değerlendirmedeki yerini görmesi bakımından önemli. Öğrenciler

ve araştırma projesi veren kurumlar için bu değerlendirme bir ölçüt olacaktır.

Türkiye'nin bilim yapma potansiyeli ve akademik alt yapısı biliniyor. Türkiye üniversitelerinin dünyadaki en iyi 500 üniversite arasına girmede zorlandıkları aşikâr. Bunun nedeni Türkiye'nin ciddi bir bilim politikasının olmaması veya varsa da toplum tarafından yeterince bilinmemesi ve uygulanamamasıdır. Türkiye'nin ciddi bir eğitim reformuna ve özerk yükseköğretime sahip olması artık zorunludur. Bilim ve eğitim en üst düzeyde desteklenmedikçe Türkiye'nin dünyada hak ettiği yere gilemeyeceği artık çok açıktır.

Neden En İyi Üniversitenin Bilinmesi İsteniyor

Yüksek öğretim alanında başta A.B.D ve İngiltere'deki üniversiteler olmak üzere gerek iyi öğrenciyi bünyesine alabilmek ve de gerekse devlet ve endüstride mali destek almak için farklılıklarının öne çıkmasını özellikle istemektedirler. Üniversitelerin farklılığı çoğunlukla ürettikleri makalelerin uluslararası nitelikte taranan dergiler içinde olması makalelerin kullanılabilirliği durumu bunun yanında öğrencilerin üniversitelerini tercihleri ile ortaya çıkıyordu. Bunun yansıması ise mezunların işe girebilme, mezunlarının diğer üniversiteler düzeyinde doktora bursu bulabilme, öğretim üyelerinin uluslararası alandaki başarısı, ürettiği bilginin teknolojiye dönüşebilmesi gibi kriterler de dikkate alınmaktadır.

Son yıllarda buna paralel ölçme değerlendirme yöntemleri ile değişik düzeylerde en iyi üniversite sıralaması yapılmaktadır. Özellikle A.B.D ve İngiltere'de eğitimin paralı hâle gelmesi yanında yüksek öğretime olan ilginin giderek düşmesi, doğal olarak üniversite eğitimi almak isteyen öğrencilere de en iyi üniversiteyi bilme hakkı doğurmaktadır. Ülkemizde de bu yılki ÖSYM yerleştirme sonucuna göre çoğunlukla vakıf üniversiteleri olmak üzere 88 bin kontenjanın boş kalması gelecekte bizde de iyi ve kaliteli üniversite talebini belirginleştirecektir.

Gönül istiyor ki bütün üniversiteler aynı kalitede olsun ancak gerçekte üniversitelerin sahip oldukları yetişmiş insan gücü ve alt yapısı ile farklıdır. En iyi veya nitelikli üniversitelerin varlığı o üniversitenin yöneticileri ve diğer paydaşları tarafından bir gurur kaynağı olmaktadır. Doğal olarak o üniversite-

tede okuyan öğrenciler de iyi ve niteliği olan bir üniversitede okumanın gururunu yaşamaktadırlar.

İlk 500 Üniversite İçinde Olmak Önemli
Bildiğim kadarı ile çoğunluğu Amerika kıtasında olmak üzere dünyada 13 bin üniversite bulunuyor. Dünyada en iyi üniversite sıralaması konusunda ülkeler kendi içindeki sıralamayı yaptığı gibi kıtalar arası en iyi üniversite sıralaması yapılıyor. Bu sıralamayı yapan kurumlar Çin'in Jiao Tong üniversitesi İspanyolların Webometrics ve Amerika'da Times dergisi, US News ve World Report tarafından yapılmaktadır. Bu sıralamalar içinde şu ana kadar en çok ilgi ve kabul göreni ise 2003 yılından Çin'in Jiao Tong Üniversitesi tarafından dünyanın ilk 500 üniversitesinin sıralaması gelmektedir. Türkiye'de de basında birkaç yazarın dışında üniversitelerden sınırlı sayıda bilim insanı ülkemizin bilimine ne katarım diye konuyu irdelediklerini görüyorum. ULAKBİM Türkiye'nin Bilimsel Yayın Göstergeleri başlıklı iki kapsamlı kitap yayınladılar. Türkiye'deki bilim kuruluşlarının toplam ve tek tek bilim alanları yönüyle bilime katkıları geniş boyutlu olarak işlendi.

Türkiye'de de bu sıralama sınırlı ölçüde tartışıldı; benim de bir çok yönden değerlendirdiğim ve hâlen bitiremediğim "Neden Türkiye Üniversiteleri ilk 500 sıralamasında yok?" sorgulamam devam ediyor. Ancak ne yazık ki YÖK dâhil hiçbir üniversitemiz kurumsal düzeyde konuyu tartışmadı. Diğer bir ifade ile kendisini sorgulamadı.

Türkiye'nin de En İyi Üniversiteyi Belirleme Modeli Var

Eğitimin çoğunlukla metalaştığı günümüzde Abbas Güçlünün ifadesi ile "En iyi benim"

dediği bir ortamda objektif bir değerlendirme kaçınılmaz olmuştur. Ülkemizde konunun tartışılmasının ülkemiz ölçeğindeki değerlendirmesi son birkaç gündür Milliyet gazetesinde Abbas Güçlü'nün köşesinde ilgi ile izlenmektedir. Sayın Güçlü ODTÜ eski Rektörü Prof. Ural Akbulut ve arkadaşlarının 9 kriter üzerinden hazırladıkları Türkiye'nin en iyi üniversitesi çalışması sonuçlarını tablolar halinde değerlendirerek yayınlıyorlar.

Prof. Dr Ural Akbulut ve arkadaşlarının kriterleri Sayın Güçlü'nün iletisi ile şöyle;

- 1) Toplam yayın sayısı
- 2) Kişi başına düşen yayın sayısı
- 3) Belirli aralıklarla örneğin 2000-2008 arası yapılan yayınlara 2008'de yapılmış toplam atıf sayısı (araştırma)-ISI
- 4) 2000-2008 arası yapılan yayınlara 2008'de yapılan kişi başına düşen atıf sayısı (araştırma)-ISI ve YÖK
- 5) 2000-2008 arası yapılan toplam yayın konferans ve atıf sayısı (araştırma)-Google Scholar (GS)
- 6) 2000-2008 arasında öğretim üyesi başına düşen yayın tebliğ ve atıf sayısı (araştırma) -GS ve YÖK
- 7) Toplam doktora öğrenci sayısı
- 8) Doktora öğrencilerinin toplam öğrenci sayısına oranı
- 9) Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı

Şimdilik Sayın Akbulut ve arkadaşlarının çalışmasından çıkan sonuçların oluşturduğu tablolardan bazı üniversiteler bazı yönlerden çok öndeyken bazı parametrelerde aynı üniversite sıralamanın gerisine düşebilmektedir.

Buradan çıkan sonuç. Bazı ölçülen kriterler çok önemli değil veya başka ölçütlerin sürece katılması gerektiğini ortaya koymaktadır. En Başarılı Üniversite Değerlendirilmesinde Türkiye Modeli Ne Denli Başarılı

Doğal olarak Sayın Akbulut ve arkadaşlarının sınıflamasına sorulacak çok sayıda soru var. Bunların başında öğrencilerin üniversite tercihi nedir? Mezuniyet sonrası ALES sınav sonuçları Tıp fakültesi sonrası yapılan uzmanlık sınavı (TUS) başarı durumu yanında mezunların başka ülkelerde yüksek lisans ve doktora için burs bulabilme ve tercih edilme durumu iç akreditasyon değerlendirmesi üniversitelerin uluslararası ilişkileri aldığı ulusal ve uluslararası proje desteği gibi kriterler ölçülebilir. Bu kriterler ile birlikte Türkiye'nin en iyi üniversite sıralaması daha güçlü olarak yapılabilir. Ayrıca son yıllarda üniversitelerin internette taranabilme durumu. Öğretim üyelerinin uluslararası ilişkileri üniversitelerin yayınlarının ve etkinliklerinin izlenmesi de bir kriter olarak dikkate alınmaktadır.

Ancak şu anda bir çok parametreye rağmen üniversitelerin bilimsel makale sayısı tabii A B ve C sınıfı dergilerde yayınlanma durumu öğretim üyesi başına yayın sayısı yayınların refere edilme durumu uluslararası ve yerel kitap ve kitap bölümleri en önemli kısmı oluşturur.

Yerleşik Üniversiteler Hâlen En İyi Üniversitelerdir

Bu kriterler kolayca ölçülebilecek ve herkesin kolayca erişebileceği değerlerdir. Bu veriler üzerinden ve 500 üzerinde yapılan puanlamada üç aşağı beş yukarı üniversitemizin genel durumunu yansıtıyor. Prof. Dr.

Altan ONAT CBT dergisinin Ağustos 2009 Sayı 1167 sayısında yayınlanan “Günümüzde Türkiye’nin en iyi 60 Bilim Kurumu” adlı makalesinde Türkiye’nin bilim dünyasına katkısının binde 6 düzeyinde olduğunu ve bilimsel makale ve atıf katkıları yönünden 7 kamu üniversitesinin ülkenin toplam bilimsel performansının %40’ını oluşturduğunu belirtiyor. Geriye kalan üniversiteler Türkiye’nin bilime katkısının %60 olduğu ortaya çıkıyor.

Vakıf üniversitelerinin başarısı sahip olduğu üretken öğretim üyesine bağlıdır

Ülkemizde son yıllarda dünyada örneği görülmedik biçimde hızla açılan vakıf ve devlet üniversiteleri gerçeği sıralamayı etkilemektedir. Öncelikle vakıf üniversiteleri daha mezun bile vermeden başka üniversitelerden adına ne dersek diyelim, daha iyi yaşam koşulları sağlayan ücretle bünyelerine kattıkları daha üretken akademisyenler tarafından yapılan yayınlardan dolayı bazen ön sıralara çıkabilmektedirler.

Türkiye’nin en iyi üniversitelerinin başarısı üniversitelerin sahip olduğu üretken öğretim üyesi sayısı ile denk gözüküyor. Özellikle de vakıf üniversitelerine geçen üretken öğretim üyelerinin çıktıkları ile üniversitenin başarısı arasındaki ilişki önemli bir gösterge oluyor. Bu bağlamda üniversitelerin en iyi öğretim üyesine sahip olma anlayışı önümüzdeki dönemde çok daha ön plana çıkacaktır.

En iyi Türk üniversitesi çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan durumun özeti

-Kamu ve vakıf üniversiteleri kendi içinde ikiye ayrılıyor:

-Vakıf Üniversitelerinden maddi gücü olan

ve verimliliği yüksek öğretim üyelerini bünyelerine katabilen üniversiteler, öğretim üyesi başına yayın sayısı yönünden önemli bir yere sahip oldukları ve tablonun ön sıralarına yerleştikleri görülüyor. Diğer vakıf üniversitelerinin bilimsel araştırma ve makale üretmekten çok ders veren kurumlar durumunda oldukları anlaşılıyor.

-Kamu üniversitelerinin özellikle de yerleşik olanlar hâlen ciddi bir potansiyeli bulunmaktadır. Kamu üniversiteleri sahip olduğu yüksek öğretim üyesi sayısı yanında düşük makale sayısı ile öğretim üyesi veya kişi başına üretilen makale sayısı ile verimsiz konumdadırlar.

Çok üzülerek görüyorum ki kamu üniversiteleri bugün rektörlük seçimleri ve ataması sisteminin yarattığı bilimsel yönetimden çok mahalli idare yönetimini andıran yapısı ile dinamizmini kaybetmiş ve bu dinamizm vakıf üniversitelerine kaymış durumdadır. Vakıf üniversiteleri akademik kadroları sınırlı ve niteliğe bağlı eleman aldıkları için öğretim üyesi başına akademik başarı bazı üniversitelere göre çok yüksektir. Bu durum üniversite sıralamasını etkilemektedir.

-Anadolu’daki bazı üniversitelerin özellikle de akademik kadrolarının genç ve akademik yükselme eğilimi nedeniyle hızla indekse giren yayın yapma eğiliminde olduğu görülüyor. Ancak buralarda üretilen makalelerinde çoğunlukla ikinci ve üçüncü sınıf dergilerde yayımlandığı ve atıf alma düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir.

En iyi üniversite sıralaması neyi değiştirir? kime yardımcı olur

Şimdilik Sayın Akbulut ve arkadaşlarının

değerlendirmesi önemli. En azından ülkemizde yeni de olsa bir ölçme değerlendirme yapımız var.

Bu sonuçlardan en çok yararlanacak olan

1. Öğrenciler
2. Başka ülkelerin üniversiteleri, Türk üniversiteleri ve öğrencileri hakkında karar verirken yararlanabilecekleri bir kaynaktır.
3. YÖK, TÜBİTAK ve TÜBA'nın şimdilik geleceğe yönelik iyi üniversiteye daha çok kaynak ve kadro aktarma konusunda ne düşündüğünü bilmiyorum ancak dikkate alınmaları yararlı olacaktır.
4. Ayrıca MEB ve ÖSYM gibi kurumlar da konuya sahip çıkarak geleceğe yönelik yerleştirme planları yapabilirler.

Bu değerlendirme Türk Üniversitelerini İlk 500 sıralamasına alır mı?

Bugüne kadar ilk 500 sıralaması yapan kuruluşların değerlendirmeleri dikkate alındığında Türkiye üniversitelerinin toplam makale üretme bakımından dünyada 18-20. sıraya geldiği ancak bu yayınların niçin ve nasıl yapıldığı ortada. Ancak üretilen makalelerin kalitesi ve atıf alma durumu yönünden 32-39'cu sıralar arasında yer aldığı görülüyor. Bütün verilerde bilimsel kalite bakımından ileriye değil geriye doğru gittiğimiz görülmektedir.

Sorun Nasıl Giderilir?

Sayın Akbulut ve katkısı geçen hocalarımı kutluyorum. Ülkemizin de kendine özgü model geliştirmesi önemli. Hatta bu konuda kurumsal düzeyde sistematik çalışma yapmak gerekir. Önerim her üniversite kendisini masaya yatırmalı ve ileriye doğru nasıl gelişeceklerini tartışmasıdır. Üniversitelerin öz

değerlendirebilme süreçlerini yapmalı veya varsa kurumsal düzeyde yenilemeli. Güçlü ve zayıf yönlerini bilerek geleceğe yönelik önlem alması yararlı olacaktır.

Doğal olarak dünyanın en büyük 17. Ekonomisi, dünya bilimsel makale üretimi yönünde 19. sıradaki ülkemizin bile hâlen bırakın ilk 100'ü ilk 500 sıralamasında bir üniversitemizin gerçek anlamda olmaması gerçeği bütün çıplaklığı ile ortada. Umarım ülkemiz bunu ağırlığına yakışır bir şekilde aşar. Ayrıca kendi büyüklüğümüzdeki ülkeler ile kıyasladığımızda nereye gittiğimiz de ortada.

Üniversitelerin bilim politikası oluşmadıkça, bilimsel hiyerarşi tarafından özerk ortamda yönetilmedikçe ileriye değil geriye gidileceği kaçınılmaz olacaktır. Bunu test etmenin yolu eldeki ölçülebilir verilerdir.

Sonuç olarak Türkiye'nin bir yerde kendi üniversitelerini masaya yatırması zorunludur. Köklü bir eğitim reformu yapmak kaçınılmaz. Yoksa 3G (N) teknolojisinden sonra 4G teknolojisinin ne zaman çıkacağını bekleriz gibime geliyor.

Doğuştan Görme Engellinin Türkiye’de Fizikçi Olabilme İhtimali

M. Şahin BÜLBÜL*

GİRİŞ

Schilling ve MacRobert (1998) “Dünya Dışı Yaşam” gibi çok ilginç bir konuyu matematiksel bir problem olarak ele almışlardır. Gerçekte bilinmesi zor olan bir ihtimali, bilinebilecek küçük fonksiyonlar olarak yeniden yazıp bulmaya çalışmışlardır. Ortaya konulan ihtimal denklemindeki çarpanlar; gezegeni olan yıldız sayısı, yaşam olabilecek gezegen sayısı ve uygarlıkların yaşam süreleri gibi çeşitli faktörlerden oluşmaktadır. Uzayın bir köşesinde bir yaşam olabilir ama bunun bilinçli olması gerekir, bilinçli toplumlar olsa bile onların haberleşmeyi istemeleri gerekir. Tüm bu ihtimalleri matematiksel bir denklem haline getirdikten sonra “dünya dışı yaşam yoktur denilemeyeceğini ama olma ihtimalinin de küçük olduğunu” vurgulamışlardır. Benzer bir matematiksel yaklaşımla, bu çalışma boyunca, doğuştan görme engelli birinin fizikçi olabilme ihtimalini sorgulayacağız.



Doğuştan görme engelli olmak

Tüm görme engellilerin hiçbir şey görmediği konusundaki yaygın fikrin aksine tamamen görme engelli olanların sayısı, yasal olarak görme engelli sayılanların arasında küçük bir yüzdeliğe karşılık gelir (Hallahan & Kauffman, 2006). Birçok görme engelli, kısmen görebilmektedir. Görme engellinin görebilirliği belirli bir yüzde ile ifade edilebilir. Doğuştan görme engelli olanların çok büyük bir kısmı tamamen görme engellidir ancak doğuştan görme engelli olanların hepsinin tamamen görmediğini söyleyemeyiz, kısmen görme kaybını doğumundan itibaren taşıyanlar olabilir. Çalışmamız boyunca doğuştan görme engelli denildiğinde doğuştan ve tamamen görme engelli olanlar kastedilmektedir. Tanınmış görme engellilerimizden Aşık Veysel doğuştan görme engelli değildir. Harvard Üniversitesindeki bir çalışma, doğuştan görme engellilerin perspektif (yakın-uzak ilişkisinin resme aktarımı) algısının olmadığı ile ilgili tezi çürütmüştür. Üzerinde araştırma yapılan ise Eşref Armağan isimli doğuştan görme engelli ressamımızdır.

Doğuştan görme engelli fizikçi var mı?

En tanınmış engelli fizikçi, Stephane Hawking’dir ancak görme engelli değildir ve engeli doğumundan itibaren öğrenmesini etki-

*ODTÜ Eğitim Fakültesi,
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları
Eğitiminde Araştırma Görevlisi.
msahinbulbul@gmail.com

Fizik, genel olarak hareketi inceler (optik; ışığın hareketi, elektrik; elektronun hareketi, vb.). Hareketin incelenmesinde gözlemlerin önemini dikkate alarak doğuştan görme engellilerin fiziği öğrenemeyeceğini düşünmek yanlıştır. Gerekli (diğer organlara hitap eden) araç ve gereçler hazırlandığında doğuştan görme engelliler de fiziği anlayabilmektedir.

leyen bir unsur değildir. Görme engelli bir fizikçi var mı diye alan yazını incelediğimizde karşımıza Joseph Antoine Ferdinand isminde birisi çıkmaktadır. Ferdinand görme engelli bir fizikçidir ancak doktorasının son döneminde görme engelli olmuştur (Weiser, 1977). ODTÜ’de çift dal (matematik ve fizik) mezunu görme engelli bir öğrenci olmuştur. Kendisinin üniversite birinciliği mevcuttur ancak o da doğuştan görme engelli değildir. İleride fizik alanında doktora yapsa bile aradığımız kişi değildir (kendi isteği üzerine isim verilmemiştir). Bu çalışmada, doğuştan görme engelli bir fizikçinin olma ihtimalini araştırıyoruz. Sonuçta istatistiksel bir ihtimal ortaya çıkacaktır ancak gerçek yaşamda böyle bir insana rastlanmamıştır.

Doğuştan görme engelli olmak, fizik öğrenmek için engel mi?

Bülbül (2009a), doğuştan görme engelli bir öğrencinin küresel aynalarda görüntünün oluşumu ile ilgili bir ÖSS sorusunu çözebileceğini göstermiştir. Konunun öğretiminde kullanılan düzenek, köpük, çeşitli iğneler ve iplik gibi son derece basit malzemelerden oluşmaktadır. Hiç ışık görmemiş birinin ışığın doğasını kavramış ve uygulama yapabilmemiş olması fiziğin doğuştan görme engelliler tarafından öğrenilebileceği ile ilgili bir delil olarak sunulabilir. Fiziğin öğrenilmesinden kasıt, tanımların ve ilişkilerin ezberlenmesinin ötesinde uygulamalar yapabilmektir. Fizik, genel olarak hareketi inceler (optik; ışığın hareketi, elektrik; elektronun hareketi, vb.). Hareketin incelenmesinde gözlemlerin önemini dikkate alarak doğuştan görme engellilerin fiziği öğrenemeyeceğini düşünmek yanlıştır. Gerekli (diğer organlara hitap eden) araç ve gereçler hazırlandığında doğuştan görme engelliler de fiziği anlayabilmektedir.

Doğuştan görme engellilerden öncü bir fizikçi çıkabilir mi?

Doğuştan görme engellilerin fizik öğrenemeyeceği ile ilgili düşünceler olsa da bilimsel bir çalışma yoktur. Aynı şekilde gerekli şartlar sağlandığında görme engellilerin daha iyi bir fizikçi olabileceği ile ilgili de çalışma yoktur. Fizik, her ne kadar yaşamın her hücrelerine sinmiş bir bilim olsa da soyutlamalar, idealleştirmeler yaptığı da bir gerçektir ve gördüklerimiz bazı zamanlar anlamamıza engel olmaktadır. Böyle durumlarda, görme engellilerin kavrayışı daha gerçekçi olabilir. Einstein’ın zihinlerin kavramada güçlük çektiği ve yıllar sonra gözlenen teoremleri kağıt, kalem ve zihin üçlüsünün eserdir. Dolayısıyla, doğuştan görme engellilerden öncü bir fizikçi çıkabilir.

Dünyada görme engellilere yönelik fizik eğitimi çalışmaları ne durumda?

Dünyadaki görme engellilere fizik öğretimi ile ilgili çalışmaların neler olduğuna baktığımızda karşımıza sürekli biçimde eski tarihli çalışmalar çıkmaktadır. Güncel çalışmaların ise geniş çaplı projeler olmadığı, bireysel ya da küçük grup çalışmaları olduğu göze çarpmaktadır.

Sevilla ve arkadaşları (1991) çalışmalarının başında görme engellilerin üç boyutlu araçlara ihtiyaç duyduğunu vurgulamakta ve dört adet araç tanıtmaktadırlar. Çalışmanın sonunda bu araçların başarılı olduğunu rapor etmişlerdir.

Baughman ve Zollman (1977), üniversitelerine gelen tek bir görme engelli öğrenci için ses çıkaran zaman ölçer, grafik çizmeye yaraya delikli düzlem ve ölçekli cetvel gibi araçları sıradan laboratuvarlarda bulunan cihazların çok küçük maliyetlerle dönüştürülerek hazırlanabileceğini göstermişlerdir. Windelborn (1999), görme engelli bir öğrencinin ölçüm almasına yardımcı olmak amacıyla mekanik konuları için araçlar üretmiş ve başarılı olduğunu bildirmiştir. Parry ve arkadaşları (1997) lise fiziği ile ilgili görme engelli bir öğrenci ile çalışmışlar ve başarılı olmuşlardır. Araştırmacılar, başarılı olmalarında öğrencinin, Braille (Görme Engelli Abecesi) yazım ve okunmasında çok iyi olmasının etkili olduğunu bildirmişlerdir. Bahsi geçen çalışmaların tümünde öğrenciler doğuştan görme engelli olsa bile fizikçi olmak için değil, almak zorunda oldukları için fizik dersi ile ilgilenmişlerdir. Araştırmacıların bir öğrenci için ortaya koydukları gayretler ise aranan bilim insanı özelliklerindedir.

Görme engelliler ile ilgili diğer çalışmalar, astronomi, mühendislik, matematik, fen öğretimi ve araç tasarlama ile ilgilidir ve yukarıda bahsedilen çalışmaların yaklaşık iki katı kadardır.

Türkiye’de görme engellilere yönelik fizik çalışmaları nelerdir?

Türkiye’de yapılan tez çalışmalarına baktığımızda karşımıza çıkan sadece Marmara Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Zeynep Gürel’in danışmanlığında Şahin Kandaz’ın tamamladığı “Görmezlerin Fizik Dersine Bakış Açılımları, Fizik Öğrenmelerindeki Zorluklar ve Görmezlerle Fizik Deney Uygulamaları” isimli yüksek lisans tezidir. Bu tez, mevcut durumu ve ihtiyaçları ortaya koyan ve bazı uygulama örnekleri sunan öncü bir çalışmadır.

Türkiye’deki görme engellilere fizik öğretmek ile ilgili bildirimleri sorguladığımızda, Bülbül ve Oktay’a göre (2009), Fizik eğitimi ile ilgili iki büyük ulusal kongre olan Türk Fizik Derneğinin düzenlediği kongreler ile Ulusal Fen ve Matematik Kongrelerinden 434 bildiri incelenmiş ve sadece Pehlivan ve Ünlü (2008) tarafından hazırlanmış olan “Görme Engelli Ortaöğretim öğrencileri ile dokunarak Fizik Deneyi Yapma üzerine bir Çalışma: Newton’un II. Kanunu” isimli çalışma bulunmuştur. Görme engelliler ile ilgili bildirimlerin tüm bildirimlere oranınının 1/434 olması sizi şaşırtmış olabilir ancak ileriki başlıklarda benzer “ilgisizlik oranları”na alışacaksınız.

Fizikçi olmayı istemek de bir haktır ve bu hak öğrencinin kendisi dışında gerçekleşen bir unsur (görme kaybı) nedeniyle engellenemez. Yetki sahiplerinin umursamazlığının oluşturduğu engel, görme kaybının fizik öğrenme üzerindeki engel ile kıyaslanamayacak kadar büyüktür.

Görme engellilerinde fizikçi olma hakkı vardır.

Anayasamıza göre her vatandaşın eğitim alma hakkı vardır. Bu hak doğrultusunda doğuştan görme engelli bir öğrenci fizikçi olmak isterse gerekli ortam sağlanmalıdır. Tüm yetkililer ve sivil örgütler görevden kaçmak yerine görev almaya çalışmalıdır. Fizikçi olmayı istemek de bir haktır ve bu hak öğrencinin kendisi dışında gerçekleşen bir unsur (görme kaybı) nedeniyle engellenemez. Yetki sahiplerinin umursamazlığının oluşturduğu engel, görme kaybının fizik öğrenme üzerindeki engel ile kıyaslanamayacak kadar büyüktür.

OLASILIK DENKLEMİ

Bu çalışmanın esas amacına ulaşabilmesi için bir denklem ortaya koymamız gerekmektedir. (1) numaralı denklem, doğuştan görme engelli olan birinin fizikçi olabilme ihtimalini temsil eden $P(C)$ ve bu ihtimalin açılımı olan n , $P(A)$ ve $P(B)$ den oluşmaktadır. $P(A)$; bir vatandaşın doğuştan görme engelli olma ihtimali, $P(B)$; bir vatandaşın fizikçi olabilme ihtimali ve n ise gerçek ihtimal ile denklemimizden elde edeceğimiz ihtimal arasındaki oranı veren bir çarpandır.

$$P(C) = n (P(A) \times P(B)) \quad (1)$$

Bir vatandaşın doğuştan görme engelli olma ihtimali $P(A)$

Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2007-2008 yılı verilerine göre, yaklaşık 28.000 özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin 1300 kadarını görme engelliler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin daha küçük bir kısmı doğuştan ve tamamen görme engellidir. Belirtilen yıllardaki tüm öğrencilerin sayısı yaklaşık olarak 14.000.000 olduğuna göre öğrenciler arasında doğuştan görme engellilerin oranı $1.300/14.000.000$ 'den küçüktür. Tüm öğrencileri toplumu yansıtan bir örneklem olduğunu düşündüğümüzde bu oran, ülkemizdeki görme engellilerin tüm nüfusa oranı hakkında da bilgi verir. Normal bir bebeğin görme engelli olma ihtimali, toplumdaki doğuştan görme engelli oranına eşittir.

Bir vatandaşın fizikçi olabilme ihtimali $P(B)$

2009 sonuçlarını incelediğimiz zaman, yaklaşık sonuçlarla, sınava girmek isteyen 1.500.000 öğrenciden sadece 5550 öğrencinin fizik bölümüne yerleştiğini söyleyebiliriz. Bu öğrencilerin tamamının mezun olduğunu düşünsek bile $37/10.000$ gibi çok küçük bir oran ortaya çıkmaktadır. Bu oran, o yıl için sınava giren tüm bölgelerdeki ve tüm cinsiyet, yaş gruplarından insanlar ile fizik okumak isteyenlerin oranıdır. Sınava girenler arasındaki geniş yelpazeyi dikkate alarak bu oranın ülkemizdeki fizikçilerin tüm nüfusa oranı olarak değerlendirilebiliriz.

Lise fizik dersinden akılda kalanlar; tanımlar, olayları ve ilişkileri anlatan cümlelerdir.

İhtimalin daha küçük olmasına neden olan unsurlar çarpanı (n)
Oluşturulan denklemde sayısal karşılık bulunamayacak ama denklemin daha küçük bir ihtimale sürükleyecek etkenler bir çarpan (n) altında ifade edilebilir. Bu çarpan içindeki unsurlar;

- Lisedeki fen eğitiminin doğuştan görme engelli olan öğrenciye uygunluğu (n1)
- Üniversiteye giriş sınavının, doğuştan görme engelli birine uygunluğu (n2)
- Fizik Bölümlerinin doğuştan görme engelli birine uygunluğu (n3)

Denklem (1)'deki “n” çarpanı yukarıdaki unsurlar cinsinden yazılmak istenirse (2) numaralı denklem elde edilir.

$$n=1/(n1)+(n2)+(n3) \quad (2)$$

Bu (2) numaralı denklem, (1) numaralı denklemdeki ihtimalin gerçekte daha küçük olduğu anlamına gelir.

Mevcut fizik öğretimi faaliyetlerinin görme engellilere uygunluğu

Doğuştan ve tamamen görme engelli olan birinin fizikçi olabilmesi için okul öncesi eğitim, ailenin eğitim durumu, ilköğretim gibi faktörler önemli olsa da bu çalışmada sadece fizik ile ders olarak karşılaştığı yıllardan itibaren geçerli olan durumların uygunluğunu tartışacağız.

Orta öğretimdeki durum (n1)

Lise yıllarında fen alanına yönelmek doğuştan ve tamamen görme engelli bir öğrencinin içinden geçebilecek ancak cesaret edemeyeceği bir durumdur. Bunun iki temel nedeni vardır; birincisi, Fiziğin zor, bol görsel içerikli bir ders olduğuyla ilgili düşünceleri ve ikincisi, dersler boyunca ihtiyaç duyacakları kaynak eksikliğidir. Zorunlu olarak lise birinci sınıfta aldıkları fizik dersinden akıllarında kalanlar; tanımlar, olayları ve ilişkileri anlatan cümlelerdir. Öğretmenleri tarafından zorlanmayan, “anlayışlı olmak” adı altında fizik öğretiminde boşluklar bırakmak hep alışlagelmiş durumlardır. Edebiyat eserleri hakkında bilgi edinir gibi kanunları öğrenen, kendisine özgü geliştirilmiş araç eksikliğinden zorluklar yaşayan öğrenciler kendilerine “anlayışlı” davranılmasından kaçma yolunu seçmektedirler.

Yüksek öğretimdeki durum (n3)

Yüksek öğretimimizin görme engeli olan bir öğrenciye fizik eğitimi verebilmesi ile ilgili durumu bir örnekle açıklanmaktadır (Kurul kararı, 2009). Beş profesör ve bir yardımcı doçent katılımı ile gerçekleşen ve oy birliği ile verilen karar, M. Y. Ç.'nin görme engelli olması ve kendi ifadesiyle “teorik fizikçi” olma azmi içinde hazırlığı geçip bölüme başvurması neticesinde alınmıştır. Bura-

Fen Edebiyat
Fakültelerindeki
fizikçiler “fizik
üretim” ye
odaklanırken Eğitim
Fakültelerindeki
fizik eğitimcileri
“fiziği öğretmeye”
odaklanmaktadır.

da amacımız bir kurum ya da şahısların üzülmeleri olmadığından, amacımızın mevcut durumu ortaya koymak olmasından dolayı üniversite adı verilmemektedir ama büyük bir üniversitemizde alınan bir karar olduğunu vurgulamak gerekir.

(Toplantı Sayısı: 32, 03.11.2009)

“Fizik Bölümü Ders Planında (Ek:1) görüldüğü üzere derslerimizin çoğunluğu uygulamalı ve laboratuvarlı olarak yapılmaktadır. Laboratuvarında yapılan çalışmada, öğrenci kullanılacak aletleri ve malzemeyi tanıdıktan sonra belirlenen sıraya göre ölçümleri özenle alır, değerlendirir, grafik çizer, yorumlar ve tüm bunları bir deney raporu halinde yazar. Yapılan her deneysel çalışma öğrenciyi ilerideki bilimsel çalışmalara götürecektir küçük birer araştırma niteliğindedir. Bir deneysel çalışmayı, bu görüş ışığında yaşayarak, bilerek özenle yapan öğrencilerimizin kazanacağı gerçek bilgi ve beceri daha kalıcı olup bilimsel mantığın gelişmesini ve fiziğin gerçekten hissedilmesini sağlar. Bir deneyi yaşayarak yapmak, uzun zaman harcayarak teorik çalışmaktan daha çok yetiştiricidir. Üstelik bu şekilde deneysel çalışma yapılacak pek çok teorik çalışmaya da yarar sağlar.

Bölümümüzdeki öğrenci laboratuvarlarında yapılmakta olan deneylerde öğrenciler bireysel olarak çalışmakta ve bu çalışmalarını bireysel olarak değerlendirilmektedir. Bu durum gözönüne alındığında öğrencinin engeline uygun olarak deney düzeneklerimizin düzenlenmesi olanaksızdır. Bu durumda hem bölümümüzde yapılan deneylerden (Ek:2)’de açıkça görüleceği gibi hem de öğrencinin 14.10.2009 tarihli vermiş olduğu dilekçesinde de anlaşıldığı üzere bölümümüzdeki mevcut koşullarda öğrencinin Fizik Lisans Eğitimini tamamlaması mümkün görülmemektedir. Ayrıca X üniversitesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin 16. Maddesinde de belirtildiği üzere bir dersin sınavına girebilmek için uygulamalı veya uygulamadan oluşan derslerde uygulamaların %80’ine katılmak ve başarılı olmak şarttır.”

Bu karar ile ilgili üzerinde tartışılması gereken dört önemli soru var;

1. “Gerçek bilgi” nin olup olmadığıyla ilgili bilimin doğasıyla ilgili uluslararası çalışmalar neler söylüyor?
2. Derse %80 oranında mecburi katılım, çevrimiçi ve uzaktan eğitimin gelişmiş aşamada olduğu çağımızda ne derece geçerli bir kriterdir? (Bahsi geçen öğrenci görme engelli, yürüme engelli değil. Ayrıca işitme, tat alma, konuşma ve dokunma duyuları mevcut)
3. Bilim insanları, üniversitede öğretilen yöntem ve tekniklerin ne kadarını kullanıyor? Örneğin; milimetrik kağıtlara mı grafik çiziyor? Bilimsel makalelerde bilgisayar ile çizilen grafikler kullanılıyorsa, ki öyle, neden öğrencilerden milimetrik kağıtlara grafik çizmeleri isteniyor?

Bu sorunun üzerinde durmakta fayda var. Cooper ve arkadaşları

Görme engelli öğrencilerin şekilli sorulardan muaf tutulması, fizik soruları hazırlanırken görme engellilerin düşünülmediğini gösterir. Her zamanki gibi acıma duygusuyla yaklaşp “çözemiyorsa muaf edelim” denilmektedir.

(2004) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, çeşitli bilim konuları belirlenmiş ve bu alanlarda bilim insanları nasıl çalışıyor ve ne kullanıyorsa ona göre bir öğretim programı hazırlanmış ve bilim insanların çalışmalarının değerlendirilme kriterleri (sunum, poster, vb.) kullanılmıştır. Çalışma, bu şekilde bir öğretim yaklaşımının başarısını ortaya koymaktadır.

4. Türkiye’de Fen Edebiyat Fakültesinden bu görüşün çıkmasına karşın eğitimcilerden neden aksi yönde çalışmalar görülmektedir?

Görme engellilerin fizik öğrenmesine katkıda bulunanlar fizik eğitimi bölümünde çalışmalarını sürdürürken fizik bölümdekilerin “imkansız” bir gayret olarak düşünmelerinin nedeni çalışma alanlarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Fen Edebiyat Fakültelerindeki fizikçiler “fizik üretme” ye odaklanırken Eğitim Fakültelerindeki fizik eğitimcileri “fiziği öğretmeye” odaklanmaktadır. Fiziği öğretmek sıradan, basit bir uğraş değildir. Fiziği üretmek kadar fiziği üretecekleri yetiştirmek de önemlidir. Olması gereken ise bu iki yaklaşımın ortak çalışmalar üretmesidir. Bunu iki örnekle daha belirgin kılmak istiyoruz.

i. Yapılamaz denilen deneylerin içeriğini incelediğimizde mekanik ve elektrik konuları karşımıza çıkmaktadır. Ancak alan yazınında, görme engellilere modern fizik anlatımı için faaliyetlere rastlamaktayız (Camargo & Nardi, 2006). Bu araştırmacılar dan biri fizikçi (Camargo) diğeri fizik eğitimcisidir.

ii. Fen Fakültelerindeki fizik öğretiminde bireysel gelişim ön planda olduğu savunulurken, Eğitim Fakültelerinde işbirlikçi çalışmalar değerli görülmektedir. Bülbül ve Sahyun (2009), biri görme engelli olan ve birbirinden uzakta bulunan iki öğrencinin uzaktan deney yapabileceğini göstermiştir. Bu tip yaklaşımlar modern tekniklerin desteklediği kaynaştırılmalı eğitime örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada da biri fizikçi (Sahyun) diğeri fizik eğitimcisidir.

Üniversiteye giriş sınavlarının görme engellilere uygunluğu (n2)

Son on yıldaki öğrencileri üniversitelere yerleştiren sınavların fizik soruları, görme engelliler için uygunluğu açısından incelendiğinde ilk karşımıza çıkan %90 civarındaki şekilli sorulardır. Şekil dışındaki metinler ise şekli tamamen yansıtmamaktadır. Görme engelli öğrencilerin şekilli sorulardan muaf tutulması, fizik soruları hazırlanırken görme engellilerin düşünülmediğini gösterir. Her zamanki gibi acıma duygusuyla yaklaşp “çözemiyorsa muaf edelim” denilmektedir. Görme engelliler için gerekli olan eğitimin verilmesi ve verilen eğitimin değerlendirilmesi muaf tutmaktan daha kolaydır. “Fizik, görenler içindir” vurgusunu fizik sınav soruları boyunca şekilli sorulardan görebiliyoruz.

Görme engellilere soruları okuyacak görevli özel bir eğitim almamaktadır. Karşılaşılabilecek semboller, nasıl okunacağı yazılmış olarak görevlilere verilmektedir. Şekilli ve sembollü sorular çıkarıldığında ortalama olarak %2 gibi küçük bir soru yüzdesi karşımıza çıkmaktadır. Bu sorular görme engellilerin rahatlıkla yapabileceği sorulardır. Yapmak zorunda oldukları ise şekilli sorular dışında kalan tüm sorulardır. Yapılması gereken soruların doğru cevaplarının şıklara göre dağılımını incelediğimizde ise karşımıza homojen bir dağılım çıkmamaktadır. Hatta bazı yıllarda çözmeleri gereken bu soruların cevapları “e” şıkkı gibi son şıkka daha fazla konulmuştur. Bu dinleyicinin cevaba daha geç ulaşmasını sağlamaktadır. Engellilerin cevaplayabileceği sorunların cevaplarının dağılımının homojen olmaması da sınavlarda görme engellilerin yeterince düşünülmediğini göstermektedir.

SONUÇ

Çalışmanın başında bahsedilen “uzayda akıllı canlıların olma ihtimali” sorusunu hatırlayalım. Uzaylıların olmasının imkansız olmadığını ama küçük bir ihtimal olduğunu ortaya koyan yazar, bizim hesabımızı görse nasıl bir sonuç yazardı acaba? Bugüne kadar hiç uzaylı görmedim ancak doğuştan görme engelli birçok kişi tanıdım ve ne yazık ki bu vatandaşlarımız arasından bir fizikçinin çıkma ihtimali, yaklaşık olarak 30 Milyarda bir den küçük bir ihtimal. Fizikçi olacak görme engellilerin önlerindeki en büyük engel ise görememe engelinden çok bizim zihinlerimizdeki engeller ve ilgisizliktir.

ÖNERİLER

Sayısı her gün artan fizik bölümlerinden en az bir tanesi, bahsedilen ihtimalin gerçekleşmesini kendisine hedef olarak koymalı, bu farklılık doğrultusunda geniş araştırma ve uygulama ekipleri kurulmalıdır. Bu önerinin yerine getirilmesi hem yasal bir gereklilik hem de uluslararası bilim alanında ülkemizin saygınlığını arttırabilecek bir gayrettir.

Ulusal kongrelerde “özel eğitim” oturumlarının açılması gerekmektedir. İlk açıldığında az çalışma ile katılım olsa bile uzun yıllar “özel eğitim” oturumlarından vazgeçilmemelidir.

KAYNAKÇA

- Baughman, J. & Zollman, D. (1977). *Physics Labs For The Blind. The Physics Teacher*, September, 339-342.
- Bülbül, M. Ş. (2009). *The possibility of learning Curved Mirrors' Structure By Blind Inborn Students. 26th International Physics Conference of Turkish Physics Society, Abstracts Book page:224, 24-27 September 2009, Bodrum, Turkey.*
- Bülbül, M. Ş. & Oktay, Ö., (2009). *A Bibliograph Study About Physics Education From Two Main Congress In Turkey. 26th International Physics Conference of Turkish Physics Society, Abstracts Book page:225, 24-27 September 2009, Bodrum, Turkey.*
- Bülbül, M. Ş. & Sahyun, S., (2009). *A Distance Experiment With A Blind Partner. 26th International Physics Conference of Turkish Physics Society, Abstracts Book page:226, 24-27 September 2009, Bodrum, Turkey.*
- Camargo, E. P. & Nardi, R., (2006). *The Planning of Mechanics and Modern Physics Teaching Activities For Blind Students: Difficulties and Alternatives. Revista Electronice De Investigacion En Educacion En Ciencias, 1(2). pp. 39-64.*
- Cooper, C. R., Baum, S. M. & Neu, T. W. (2004). *Developing Scientific Talent in Students with Special Needs: An Alternative Model for Identification, Curriculum, and Assessment. The Journal of Secondary Gifted Education. 15(4). pp. 162-169*
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M., (2006). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education. Pearson Education, 9th Edition, USA.*
- Pehlivan, D., & Ünlü, P., (2008). *Görme Engelli Ortaöğretim öğrencileri ile dokunarak Fizik Deneyi Yapma üzerine bir Çalışma: Newton'un II. Kanunu. VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı, Bolu.*
- Schilling, G. & MacRobert, A., (1998). *The Chance of Finding Aliens (Reevaluating the Drake Equation). Sky & Telescope, Aralık. http://www.skyandtelescope.com/resources/seti/3304541.html*
- Sevilla, J., Ortega, J., Blanco, F. & Sanchez, C. (1991). *Physics For Blind Students: A Lecture On Equilibrium. Phys. Educ. 26, 227-230. UK.*
- Weiser, D. W. (1977). *A blind physicist. The Physics Teacher 15: 132.*
- Windelborn, A.F. (1999). *Doing Physics Blind. The Physics Teacher, Vol.37, September, 366-367.*
- Parry, M., M. Brazier, et al. (1997). *Teaching college physics to a blind student. The Physics Teacher 35: 470.*

Sessizlik Kültürünün Üretildiği Bir Alan: Üniversite

A.Varnas YILDIRIM*

“Sessizlik Kültürü”, Freire’in eleştirel pedagojisinde kullandığı temel kavramlardan biridir. Freire, bu kavramı, kitle (yığın) hâline gelen bir topluluk veya bir toplum için kullanır. Bu durumda olan bir kitle diyalog karşıtı, otoriteryen kişilik formunun hâkim olduğu, kendi olama durumuyla karşı karşıya olan bir özelliğe sahiptir. Bu yapı gücünü sessizliğinden yani tepkisizliğinden alır. Nitekim bu toplumların Baudrillard (1998)’in deyimiyile “ne geçmişte ne de gelecekte yazabilecekleri bir tarihleri yoktur. Özgürleştirilebilecek gücül bir enerjileri ve yerine getirmek istedikleri bir arzuları yoktur. Onların gücü günceldir. Bu güç sessizliklerinde yatmaktadır”. Kısacası sessizlik kültürünün yaygın olduğu toplumlar muzdaripliği simgeleştiren bir karaktere sahiptir. Kendilerine has bir değer yargıları ve yarattıkları orijinal bir eserleri yoktur. Bu anlamda sessizlik kültürüne karşı eleştirel olma durumu hâkim olmalıdır.

Freire (2006) sessizlik kültürünü ezen-ezilen ekseninde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede rol alan taraflar altta kalanlar ile hükmedenler ya da Hegel’in sistematikleştirdiği efendi-uşak diyalektiğinde olduğu gibi varoluşsal anlamda olumsuzluğu yaşayanlar ile olumsuzluktan pay alanların mücadelesinin bir sonucu, bir ürünü olarak düşünülebilir. Sessizlik kültürünü benimseyen taraf aynı zamanda bunu zamanla içselleştirerek kendi yazgısı, kendi eksikliği olarak görür. Yani maruz kaldığı her türlü olumsuzluktan kurtulmanın bir yöntemini bulmaktan ya da geliştirmekten ziyade, var olan durumu beslemeye, onu geliştirmeye ve bir takım metafiziksel argümanlarla teyit etme-

ye çalışır. Bu durumun dile, kültüre, yaşam tarzına kısaca yaşamın her alanına etkisi büyüktür. Belki de sınıfsal pratiğin gerektirdiği bir durum olduğu için olumsuzluğa maruz kalan tarafın gerektirdiği bir tutum ve davranış biçimi olarak meşru görülür ve herkes tarafından da kabul edilen bir durum olur. Ezilenin bu hisleri aslında bir yazgının uzantısı değildir. Fakat bir yazgı üzerinden gerçekleştirilen bir yanılısamadır. İşte bu bağlamda Freire’nin mücadelesi de bu düşüncüyü ve bunun dayanaklarını ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bu yüzden sessizlik kültürünü yadsıyarak onun bir yazgı unsuru olarak düşünülmesine karşı çıkarak praxisi yani düşünce ile eylemin bütünleştiği ve birlikte geliştiği pratiği alternatif olarak sunmaya çalışır.

Freire’nin sessizlik kültürü anti-demokratik, kadercı, hiyerarşik bir duruma tekabül eder. Bu kavramla anılabilecek ve bütünleştirilebilecek çağrışımsal sözcüklerin tümünde bu sabiteyi görmek mümkündür. Aynı zamanda Freire’in ortaya koyduğu ve tartıştığı kavramların çoğunda bu çoklu anlamlılığı bulmak mümkündür. Sessizlik kültürü de bunlardan biridir. Yani kavramın anlamı ve kapsamı değişken bir yapıdadır.

Sessizlik kültürünün taşıdığı farklı anlamları ve kapsamı, bilimin ve bilginin işlendiği kurumlardan uzaktaymış gibi kategorik bir tanımlamaya sahip olduğu düşünülebilir. Aslında bu kategorik tanımlama, felsefi anlamda paradoksal bir durumdur. Misyonu ve işlevi belli olan bir kurumun taşıdığı ülkü ile pratikteki ortaya çıkan sonuçlar birbirleriyle örtüşmemektedir. Yani

kurumsal kimliğinin işlevini yerine getirmesi gereken bir kurumun buna göre bir işleyişe sahip olmaması paradoksun görünen tarafını temsil eder. Görünmeyen tarafındaysa politik ve ideolojik amaçların gizli hedefleri söz konusudur. O nedenle kavramları ve kelimeleri tanımlarken gerçekte ne olduğunu değil fakat ne olduklarının yanında nasıl olduklarının da irdelenmesi gerekir. Bu anlamda başlıkta da görüldüğü üzere sessizlik kültürü ile üniversitenin aynı satırda olması paradoksun temel cümlesidir. Bu nedenle öncelikle paradoksu semantik bir çerçevede tartışmak ve onun arka planında yatan temel öğeleri ortaya koymak gerekir. O zaman sessizlik kültürü ışığında ele alınacak temel sorun üniversite ve onun yapısındaki pratiğin kurumsal etkisidir. Özellikle bu etkinin işleyişi ve sonucu üzerinde durulması doğru olacaktır. Fakat her iki kavramın birleştiği ve bütünleştiği noktaları ortaya koymadan önce üniversitenin de genel hatlarıyla ele alınması gerekir. Tabii, bu kavram ele alınırken nominal ve evrensel anlamı genelinde ve Türkiye özelinde düşünülmelidir. Üniversiteyle ilgili ele alınan bu yazının örnekleme de Türkiye’deki üniversite anlayışıdır.

Üniversite bilimsel, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlara sirayet eden işlevlere sahiptir. Üniversitenin bu işlevleri ona sosyal bir sorumluluk yükler. Yüklenen bu sorumluluk üniversiteye belli bir rol biçer. Bu rolün gerekliliği varsayımsal olarak toplumsal ihtiyaçların farklı şekillerde karşılanmasıdır. Bu anlamda öncelikle üniversitenin yapısında herkese hitap eden bir ilkeler bütünüünün olması gerekir. Bu ilkelerin temelinde ise sadece ‘insan’ olmalıdır. Bütün özellikleriyle, düşünce sistemiyle ve en önemlisi, farklılıklarıyla toplumsal bir varlık olarak ‘insan’ ya da kurumsal kimliğiyle ‘birey’ olmalıdır. İnsanın varoluşsal anlamda değerini yükselten bir manivela görevi gören üniversite, pratikte birey-kurum arasında oluşan ve gelişen her türlü ilişkiyi düzenleyen bir misyona da sahiptir. Üniversite kurumunun yapısal ve işlevsel anlamda sahip olduğu bu nitelikler, ideal bir durumun temel öğeleridir. Bu durum dünyada var olan tüm üniversiteler ve onların yarattığı kültür için geçerlidir. Fakat gerçekte Türkiye’deki

üniversitelerin de facto uygulamaları ve yapısal işleyişi saydıklarımızın dışında bir tablo çizmektedir.

Üniversiteyi bireysel ve toplumsal pratiklerin kuramsal ve pragmatik temelleri için ideal ve üst düzey bir kurum olarak düşünmek mümkünken bu kavramla birlikte anılacak kelimelerin de bu paralelde olması gerekir. Yoksa yukarıda da değinildiği gibi paradoksal bir durum olarak düşünülebilir. Bu anlamda konumuzla ilgili olarak denilebilir ki sessizlik kültürü ile üniversite kavramı arasında doğrudan veya dolaylı olarak herhangi bir benzetmenin veya analojinin bile olmaması gerekir. Fakat Türkiye’ye özgü “özel şartlar” çerçevesinde düşünüldüğünde gayrihukuki bir yapının özerklik ve serbestlik kılıfıyla sunulduğuna şahit olmak mümkündür. Çünkü sessizlik kültürünün yaygın olduğu yaşam alanlarında eleştirel ve sorgulayıcı bir eğilimin varlığı söz konusu değildir. Hele bu durumun üniversite gibi “evrensel düşüncenin ve eleştirel görüşlerin dolaşıma sokulduğu, tabuların olmaması gerektiği bir yapıya sahip” bir kurumda olması anakronik bir yanılısıma gibidir. Fakat geçmişte bu problemlerle karşılaşmak mümkündür. Örneğin Galileo Pisa Kulesi’nde deneyler yaparken, Roma üniversitesindeki fizik profesörleri kendilerinden önce ortaya konan fizik kanunlarını herhangi bir sorgulama ve deney sürecinden geçirmeden aynen aktarırlardı. O zamanlar özgür düşüncenin baskı altında olduğu üniversitede herkesin kabul ettiği dogmalar ve genel teamüller mevcuttu. Farklı düşünceye sahip olanın yerinin olmadığı, özgürlüğün bir fantezi olarak düşünüldüğü ve bireyin, kurumun devamı için çaba harcadığı bir üniversite ve bilim ortamı hâkimdi. Bu amaçla aslında farklı biçimlerde de olsa bugün eleştirel düşüncenin ve farklılığın üniversitelerde yer bulmadığını söylemek doğru olur. Buna göre sessizlik kültürünü üniversite kavramıyla örtüştürmek normal bir durum olur. O zaman bu tenakuzu yaratan temel problem, üniversitenin gerçekte işlevinin dışında bir role bürünmesidir. Bu durum özgürlük görüntüsü ekseninde anti-demokratik ve anti-çoğulcu bir yapının varlığının olmasıdır. Nitekim sonuçta bireyin sosyo-psikolojik ve bi-

limsel işlevi yeniden üretimi, kurumsal sürekliliği, prestiji, mekanik zorunluluğu beslemeye ve devam ettirmeye yöneliktir. Bu anlamda bireysel özgürlük olmadığı gibi sosyal özgürlük de kurum selameti adına yok edilmektedir. Bu durum sistematik anlamda bir duruş kaybını, sisteme entegrasyonu, bilimsel etiğin yok olmasını, durumu kurtarma gibi toplumsal ve kurumsal ilerlemeyle ilgisiz durumlar oluşturmaktadır.

İki farklı kelimenin tarihsel tutarlılığı ve evrimi çerçevesinde birbirilerine pek de alakasız olmadıklarını görmek mümkündür. Ancak bilimsel diyalektik çerçevesinde gelişen kurumlar ve onların teorik-pratik yönelimi zamanla bu durumun kadük bir problem olduğunu göstermiştir. Ancak hâlen bu durumdaki üniversitenin - üniversite derken bilimsel bir kurumun paradigması ve mantığı düşünülmeli - olduğu toplumlarda eleştirel düşüncenin baskı altında olması birincil handikap olarak düşünülmelidir. Bu durumda tıpkı demoklesin kılıcı gibi ideolojik ve politik düşünce her türlü alana sirayet ederek onu organize eder. Bu anlamda üniversitenin demoklesin kılıcıyla yöneltmesinin birkaç kategorisi vardır. Nitekim Althusser'in baskı araçları ile ideolojik aygıtlar ayırımına benzeyen bu kategoriler temelde ortak bir amaç üzerine orta bir yerde buluşur. Bu buluşmanın kategorik başlıkları şöyle sıralanabilir; Akademik özgürlük handikabı, hukuki handikap, ideolojik-politik handikap ve bürokratik (kurumsal) handikap şeklinde tasnif edilebilir. Buna göre öncelikle en büyük problem olarak görülebilecek sorunsal olarak akademik özgürlük handikabını görmek mümkündür. Kategorize edilen handikapların arka planında ise "sessizlik kültürü" kavramının kodları bulunmaktadır.

Akademik özgürlük aslında sadece üniversitede değil fakat akademik çalışma yapan bütün kurumlarda olması gereken bir özelliktir. Buna göre akademik özgürlük, yapılacak çalışmaların kime ne fayda ya da zarar getirirse getirsin bilimsel ve var olan şekliyle ortaya konulmasına uygun ortamın ve şansın olma durumudur. Bu anlamda akademik özgürlük, üniversitenin kurumsal kimliğinde başat bir kavram olarak bulunmalıdır. Fakat Türkiye'de akademik özgürlük handikabında bunu zayıflatılmış hâliyle görmek mümkündür.

Örneğin yapılacak herhangi bir çalışma için öncelikle bir merciinin - bu merci akademik danışman olduğu gibi akademik dergiler, enstitüler, fakülte kurulları ve her türlü akademik kurullardan herhangi biri veya hepsidir - kararı alınmalıdır. Alınan karar söz konusu merciinin kurumsal ilkelerine ters bir konu. Yani sorun teşkil eden herhangi bir konunun araştırılmasına öncelikle denetim getirilmektedir. Ya da yapılan herhangi bir çalışmanın kabulü de merciinin onayından geçmelidir. Bir anlamda akademik merciler akreditasyon işlevini yürütmektedirler. Fakat bu akreditasyon kalitenin ve bilimsel orjinalitenin kaygısını değil de ideolojik uzantıların sonuçlarına göre işlemektedir. Böyle bir yapıya sahip kurumlarda gerçekleştirilecek çalışmaların tabusal ve dogmatik yüklerden sıyrılmaları mümkün değildir. Sebebi de toplumun kurumlarına bir virüs gibi bulaşan "kendine özgü şartlara" sahip olma argümanının kullanılmasıyla, olumsuzluk-suzların sistemli olarak örtülmesidir. Örneğin dinsel bir çalışmanın sonucunda mevcut dini değerleri yanlışlayan bir sonuç çıkması, "toplumsal hassasiyet" göz önünde bulundurularak araştırmacıya geri adım attırılır. Ya da toplumsal dinamikleri oluşturan problemler irdelendiğinde, genel geçer düşüncelere karşıt bir sonucun çıkması, o çalışmaya engel olur. Özellikle üzerinde çalışılması gereken çok önemli problemlerin olması ve buna kimsenin cesaret edememesi de sessizlik kültürünün akademik özgürlüğe galebe çaldığının bir göstergesidir. Nitekim bu konuda yüzlerce örnek mevcuttur. O zaman denilebilir ki akademik özgürlüğün sınırları önceden kurallar, ilkeler, ideolojik saplantılar ve politik çıkarlar adına belirlenmiştir. Böyle bir durum özgürlükten ziyade akademik kısıtlılık olarak tanımlanabilir. Çünkü özgürlüğün olmadığı bir durumda sınırlılık ve baskı ortamı hâkimdir. Bu durumu kabullenmek sessizliğe gömülme olarak tanımlanabilir. Bu durumda sessizlik kültürü, bir eylemin doğruluğunun ve yanlışlığının bilinip de onu dile getirmemektir. Dile getirilmeyen gerçeğin de bazı pragmatik kaygılardan dolayı görülmemeye çalışılması ya da kısmen kabulleniyormuş gibi yapılması temelde sessizlik kültürünün bir tutumudur.

Üniversite kurumunda görülen hukuki handikabın genel hatlarında, hukukun mutlak anlamda üstünlüğü hatta sadece hukukun üstünlüğünün olmadığını görmek olasıdır. Ancak var olan hukuk ve onun yaptırımı, orta çapta da olsa toplumsal bir kurum olmasından dolayı üniversitede de bazen uygulanır. Yani kurumsal zorunluluk olmazsa üniversitede hukuk diye bir aygıtın uygulanması söz konusu olmazdı. Çünkü üniversitenin “kendine özgü” bir ‘hukuk’! anlayışı zaten var. Hukukun üstünlüğü gibi kavramsallaştırmalar ve bunun gerektirdiği eğilim de fantezik bir durum olarak düşünülmektedir. Üniversitede hukukun yerini geleneksel teamüller almış durumdadır. Örneğin doktorasını yapan bir öğrenci, doğru olsun olmasın, hocasının her dediğini yapmak ve uygulamak zorundadır. Bunun dışına çıktığı vakit cezalandıracağını bildiği için dikte edileni yapmak zorunda kalmaktadır. Aksi hâlde teamüllerle örülü olan bu kurumun hiçbir yerinden yüz bulamaz. Çünkü danışmanın başkalarıyla ilişkisinin varsayımı her zaman için sabittir. Bu da koşulsuz bağlılığı meydana getirir. Ya da hiyerarşik düzlemde üstün asta yaptığı bir haksızlığı çözmek için hukuki yollardan çok ‘birbirleriyle geçinme uğruna’ taraflardan birinin haksızlığa katlanması ve yapılan haksızlığın diğerinin yanına kâr kalması olarak işleyen bir anlayış bir başka örnektir. Tam da bu noktada bu duruma maruz kalan bireyin içinde bulunduğu anlayış sessizlik kültürünün gerektirdiği bir davranış biçimidir. Çünkü hakkını savunmak için harekete geçen birey, başına gelecekleri düşünüp birçok olumsuzlukla karşı karşıya kalacağını düşündüğü için geri adım atar. Geri adım atmasının temel nedeni hukuksal etkinin verdiği güvensizlik, hiyerarşik ilişkilerin yaratacağı manipülatif durumlardır. Bilgi ve belgeler üzerinde hatta olaylara şahit olan insanlara karşı çeldirici ve manipülatif girişimler, sessizliğin çözüm olduğu görüşünü bütün adaletsiz haykırıları ve haksızlıkları bastıran bir güce sahip olması dolayısıyla hâkimdir.

Üniversitede eylemlerin hukuka uygunluğu değil de hukukun eyleme göre şekil aldığı bir durum söz konusudur. Bu uygulama çerçevesinde üniversitenin kurumsal ve hukuki yapısında manipülatif ve anti-demokratik olan birçok unsurun

olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü eğer bir eylem olması gerektiği gibi değil de istenildiği, akredite edildiği biçimde yapılıyorsa o zaman hakikat olgusunun kaybolduğu bir merkezizetsizlik söz konusudur. Bu anlamda hakikati ortaya koymaya çalışan güven olgusu kurumsal bir kimlikle tahribata uğramış olur. Bu durumda üniversitenin bir yurttaş için herhangi bir değeri olmaz. Yani bir kurumda hukukun rolü, o kurumun güvenilirliğinin ve benimsenmesinin göstergesidir. Teamüller ve kafa kol ilişkilerine dayanan bir kurumun profesyonel olması ve kurumsal işlevini yerine getirmesi mümkün değildir. Böyle bir durumda yaratıcı ve farklı fikirlerin ve de ürünlerin çıkması da mümkün değildir. Ortaya konulanlar taklitten öteye geçemezler. Kısacası sessizlik kültürü en çok hukuki uygulamalarda kendini gösterir. Çünkü statü, titr ve akreditasyon kaygısı bireylerin eleştirel olmalarını, değişik bir bakış açısına sahip olmalarını ve sorgulamalarını engeller. Bu durum politik düşüncenin bir işlevi olarak görülmektedir.

Politik-ideolojik handikap sessizlik kültürünün üst yapısal bir durumudur. Bu durum aslında sessizlik kültürünü oluşturan eylemin felsefesidir. Çünkü kurumun yapısı ve işlevi, politik-ideolojik düşüncenin odağında gelişmektedir. Yapılacak faaliyetler, akademik-bilimsel çalışmalar ve programlar bu durumun temel ilkelerine göre şekil alır. Bu anlamda temel felsefeye aykırı olan bir eylemsellik kabul edilmezdir. Çünkü yapılacak herhangi bir çalışmanın “bilimsel ve pedagojik” yönüne bakılmaksızın reddedilmesi mümkündür. Bu da gelişmenin önündeki en büyük engeldir.

Denilebilir ki bilimsel çalışmalar eğer aykırı ve farklı bir perspektif kazandıramıyorsa o zaman yapılanlar tekrardan ve öykünmeden ibarettir. Herhangi bir konuda çalışmaya karar veren bir araştırmacının konusunun kapsamı ve sınırları genel felsefeye uygun değilse bu çalışma ilk etapta elimine edilir. Bu anlamda iktidar ve güç ilişkilerinin merkezinde bulunan üniversitenin bu durumdaki tavrı hakikatten yana değildir. Bunun yerine statükoyu korumaya yönelik bir eğilim söz konusudur. Bu durumu bilen bir kitle

varsa ve bunu serzenişle de olsa kabul ediyorsa o zaman sessizliğe gömülmüş demektir. Bu sessizliğe gömülen sözde akademisyenin kendisini bilim adamı ya da bilim icra eden biri olarak görmesi büyük bir çelişki ve yanılgıdır. Bu anlamda Adorno'nun "bilim itaatsiz, aykırı olana ihtiyaç duyar" sözü ileri sürdüğümüz düşünceleri özetlemektedir. Tarihte de görüldüğü üzere Sokrates ile başlayan düşünce serüveni kronolojik bir çizgide fizikten matematiğe, sanattan edebiyata etkili olanların aykırı perspektifleriyle buldukları çağların düzenini yıkarak yeni bir dönem başlattıkları görülmüştür. Eğer mevcut düzeni sürdürmeye devam etseydiler insanlığa faydalı olamazlardı. Bu anlamda hakikatin ve bilimselin sağlanması için her türlü doktrinden ve politik yaklaşımdan sıyrılmış bir anlayış hâkim olmalıdır. Aksi taktirde yapılan tekrar ve taklitlerin bilim ve insanlık adına bir değeri olmaz.

Son olarak üniversitenin gelişmesinin önündeki handikaplardan biri de bürokratik durumdur. Bu handikap işleyişle ilgili bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani bireyin kurumsal düzen ve sistem adına hareket etmesi söz konusudur. Üniversitedeki işleyişin değeri öncelik sırasına göre birinci sıradadır. İkinci sırada ise öbürleri gelmektedir. Örneğin problemi olan birisi bunu çözmek için hiyerarşik sırayı takip etmek zorundadır. Daha ilk aşamada önü kesilen birinin yukarılara gitme şansı azalır, sorunu çözümsüz kalır. Duvarların örüldüğü böyle bir yapıda demokratik, özgür ve özerk ilişkilerin oluşmasına imkan yoktur. Buna ilaveten hukuki yolların kapanması sorunu çözümsüz kılarak gelişmenin önünde büyük bir set oluşturur. Bu ilişkide özne (eyleyen) olmak çok zor bir eylemdir. Bürokratik bir düzlemde hiyerarşik bir sorgusuzluğa ve sorumsuzluğa sahip olan akademisyenler yenilene veya eleştirilme riski taşımamaktadırlar. Bu da Illich (1994)'in dediği gibi uzmanlaşmış bir grubun toplum üzerindeki kör baskısıdır. Bu baskının arka planında ise 'birçok bilgiye vakıf olunamayacağının gizil kabulü' hâkimdir. Bu, ilerlemenin önündeki en büyük engeldir. Fakat ilerlemeyi kaydetmesi gereken üniversite, gerilemeye yol açar. Yani sadece formel bilimlerde ve doğa bilimlerinde kaydettiği ilerlemeleri insan-

lığın faydasına yapmış gibi göstermekle aslında statükoyu katmerleyerek daha statik, daha donuk ve hatta bilimsel! değişmezliğini garanti altına alır. O zaman eleştirel ve tenkit edici metodolojinin yerine mevcut durumu kotarmaya yönelik, dinamizmi engelleyen bir sistem oluşur. Bundan memnun olmak, rasyonel bir toplumun şifrelerini çözmek için çaba harcamamaktır fakat buna karşılık ilerlemeyi de istemek anlamına gelir. Sonuç olarak özne olmayıp nesne olmayı, bürokratik hiyerarşide konumuna razı olmayı, eleştiri kanallarını korkuyla kapatmayı, bilimsel ehemiyeti tâli bir amaç olarak düşünmeyi ilke edinen akademik bir kitle sessizlik kültürüne bürünmüş demektir.

Ortaya konulan görüşler ve eleştirilerin sonunda 'kral çıplak' demek gerekirken bu söylenmiyor. Fakat herkes kralın çıplak olduğunu bilir ama kimse söyleyemez. Çünkü korku ve hırs insanların bunu söylemesini engeller. Ancak sessizlik kültürü öyle bir raddeye varmış ki artık kulakları sağır eden bir hissizlik oluşmuş durumdadır.

Yaralanılan Kaynaklar

- Illich, I., (1994), *Profesyoneller İktidarı*, Çev. Cevdet Cerit, Pınar Yayınları İstanbul
- Baudrillard, J., (1998), *Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu*, Çev. Oğuz Adanır, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Paulo Freire (2006), *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları 6. Basım, İstanbul