

Kamusal Eğitim Savunulmalıdır! Çünkü;

- Kamusal eğitim mücadelesi; herkes için eğitimin temel bir insan hakkı olarak kabulü mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; eğitimin bir özgürleşme pratiği olarak görülmesi mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; eğitimin sosyal -toplumsal- bütünleşme aracı olarak kabulü mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; herkese kamusal kaynaklarla karşılanan laik, bilimsel, demokratik, evrensel değerlere dayanan, eleştirel, nitelikli eğitim verme mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; karma, kesintisiz, hiçbir mesleki ve dinsel yönelim içermeyen bir eğitim sağlama mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; çocuğun üstün yararını gözeterek çocuk gönencini esas alma mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; bütüncül, barışçıl, farklılıklara saygılı, ortaklıkları çoğaltan bir eğitim mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; herkesin erişebileceği, ayrımcılık içermeyen bir eğitim mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; eğitimde özgünlüğü, özgürlüğü, sporu, estetik ve sanatı destekleme mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; insan ve doğanın eşitlikçi bütünlüğünü koruma mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; mutlu bir yaşamın üretilerek sürdürüldüğü becerileri destekleme mücadelesidir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; herkesi demokratik bir yaşam -toplum- kurma ve yaşatma yeterliklerine ulaştıran deneyimleri güvence altına alan bir mücadeledir.
- Kamusal eğitim mücadelesi; toplumsal eşitsizliklere karşı eşitlik mücadelesinin zeminlerinden biridir.

Ayhan Ural

Sınavlarda Yöntem Değişikliğinin Politik Nedenleri

• Ünal Özmen

Merkezi Standart Sınavlar ve Sınıfsal Ayrışma

• Çetin Çelik / Tuğçe Özdemir

Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Bağlamında Yeni Liseye Geçiş Sisteminin Değerlendirilmesi

• Tarık Soydan

Sınavlar, Sınıflar veya 4. Yabancılaşma: Taksonomi, Önyargı ve Ayrıştırmalar

• Adnan Gümüş

Standart Sınavlar Neden Okullarımızı Harap Ediyor, Çocuklarımıza Zarar Veriyor?

• Lisa Cooley

Standart Sınavlar Öğrencilerimizin Yaratıcılığını ve Öğrenme İsteğini Öldürüyor

• Don Batt

Standart Sınavlar Yoğunlaştıkça, Ortaokulda İntiharlar İkiye Katlıyor!

• Steven Singer

Öğrenciler Standart Sınavları Boykot Ederse Neler Olur?

• Laura Mckenna

ÜSS’den YKS’ye Türkiye’nin Üniversite Sınavları....

• İsmail Aydın

Biröl Alğan / Hasan Hüseyin Aksoy / Henry Giroux / İlknur Kaya Bahadır

Melih Pekdemir / Mesude Atay / Mikail Boz / Murat Kaymak / Rifat Okçabol

Serhan Sarıkaya /Suat Delibaş

Eleştirel Yöntem Değişikliği Yayın Kurumu	Özel Sayı
Merkezi Standart Sınavlar ve Sınavlar Açısından	Çetin Çelik / Tuğçe Özdemir
Türkiye'de Eğitim Yapısal Dönüşümü Bağlamında Yeni Liseye Geçiş Sistemine Değerlendirme	Faruk Deyhan
Sınavlar, Sınavlar ve 4. Yabancılaşma Talebiyle Başlayan Değişiklik	Alihan Özdemir
Standart Sınavlar Hakkında Soruşturma Nedeniyle Çıkan Sorunlar	Elvin Günel
Standart Sınavlar Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Sorun Çözme Yetenekleri	Ömer Bulut
Standart Sınavlar Öğrencilerin Okulda İstikrarlı Olma Durumları	Elvin Günel
Öğrenciler Standart Sınavlar Hakkında Sorunlar	Canan Yıldırım
ÖZEL SAYI 2017'ye Katkıları Öğrenciler Standart Sınavlar	Alihan Özdemir
Kapak Tasarımı / Sayfa Düzeni	Ömer Bulut
Yayın Kurulu	Alihan Özdemir / Ömer Bulut / Elvin Günel / Canan Yıldırım
Genel Yayın Yönetmeni & Editör	Ömer Bulut

ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Yıl: 9 Özel Sayı (2017)

ISSN: 1308-7703

Genel Yayın Yönetmeni & Editör

Önal Özmen

Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız
Ayhan Ural
Hasan Hüseyin Aksoy
Fevziye Sayılan
Murat Kaymak
Nurcan Korkmaz
Yasemin Tezgiden Cakcak

Baskı: Ankamat

Kapak Tasarımı / Sayfa Düzeni

Patika Ajans Mat. Rek. Tic. Ltd. Şti.
Adakale Sokak 4/B Kızılay - ANKARA
Tel: 0.312 431 22 11 **Faks:** 0.312 431 22 66

Paydos Yayıncılık

Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut - ANKARA

e-posta: e.pedagoji@gmail.com

www.elestirelpedagoji.com

L aik, bilimsel ve kamusal eğitimi savunan dergimizin Özel Sayısı ile sizlere umutla, dirençle “merhaba” diyoruz. Yılda altı sayı çıkan dergimiz aslında (Kasım sayısını Eylül sayısı ile birleştirerek) bu anlamda 2017 misyonunu son sayısıyla tamamlamıştı. Ancak Türkiye’de eğitime yönelik gerici ve piyasacı saldırılar o kadar yoğun ki bu saldırı son dönemde karşımıza orta-öğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarında yapılan değişiklikler şeklinde çıkınca, bizler de bu durumu Özel Sayımızda ele alalım dedik.

Hiç şüphesiz eşit, bilimsel, “nitelikli” kamusal eğitim bu ülke çocuklarının sadece (bakanın ifadesiyle) yüzde onluk bir diliminin değil, hepsinin hakkı. Bu bağlamda tüm okulların “nitelikli” okullar haline getirilmesi mücadelesi yolunda hazırladığımız sınavlar dosyamızda Ünal Özmen sınav sistemlerinde bir gece ansızın gelen ve tek adamın “ben bu sınavları” istemiyorum talebiyle başlayan değişiklik sürecini ele aldı. Çetin Çelik ve Tuğçe Özdemir “Merkezi Standart Sınavlar ve Sınıfsal Ayrışma” yazısında Türkiye eğitim sistemine sınavların dahil olma sürecini ve bunun yarattığı sınıfsal ayrışmayı ele aldılar. “Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Bağlamında Yeni Liseye Geçiş Sisteminin Değerlendirilmesi” yazısında Tarık Soydan ortaöğretime geçişte TEOG yerine getirilen eleme sınavını değerlendirdi. Adnan Gümüş “Sınavlar, Sınıflar veya 4. Yabancılaşma: Taksonomi, Önyargı ve Ayrıştırmalar” yazısıyla sınavların aslında neye hizmet ettiğini, toplumu nasıl ayırdırdığını inceledi. Elbette neoliberal dönemde hakim hale gelen “sınav için eğitim” anlayışı sadece Türkiye’ye özgü değil. Evrensel düzeyde genel bir sorun haline gelen sınavlara dünyanın farklı yerlerinden öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından verilen tepkileri ve direniş örneklerine de “Standart sınavlar neden okullarımızı harap ediyor, çocuklarımızı zarar veriyor?”, “Standart sınavlar öğrencilerimizin yaratıcılığını ve öğrenme isteğini öldürüyor”, “Standart sınavlar yoğunlaştıkça, ortaokul intiharlar ikiye katlıyor!” ve “Öğrenciler Standart Sınavları Boykot Ederse Neler Olur?” çevirilerimizle yer verdik.

Sınav dosyamız dışında Özel Sayımızda, Rifat Okçabol’un “Toplunun Muhafazakarlaştırılması ve Üniversitenin Medreseleştirilmesi”, Serhan Sarıkaya’nın “Kamusal Alanda Sanat ya da Sanatın Kamusalılığı” ve Birol Alğan’ın “Devlet Memurları Kanununa Göre Öğretmen Hakları ve Sorumlulukları”, Suat Delibaş’ın “Öğretim Programlarında Başarısızlığın Garantisi: El Yazısı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi” yazılarını; Melih Pekdemir’le “Bugün Faşizme Karşı Mücadelenin En Temel Unsuru Laiklik” ve Mesude Atay hocamızla “Dinsel Eğitim Dayatması Çocuk İstismarı ve Hak İhlalidir” söyleşilerini; Henry Giroux’dan “Gençlik Demokrasiyi Korumak için Ayağa Kalkmalı” çevirimizi ve Murat Kaymak’ın “Niçin Büyüyoruz?” kitabı üzerine yazdığı eleştiri yazısını ilgiyle okuyacağınızı düşünüyoruz. Katkı sunan herkese teşekkür ediyoruz.

Karanlıktan sızan ışık olma mücadelemizde yarınlarda daha güçlü, daha umutlu olabilmek ve kamusal eğitim mücadelesini yan yana büyütebilmek dileğiyle, bir sonraki sayımızda görüşmek üzere... Sevgiyle kalın!

4

SINAVLARDA YÖNTEM DEĞİŞİKLİĞİNİN POLİTİK NEDENLERİ
Ünal Özmen

7

MERKEZİ STANDART SINAVLAR ve SINIFSAAL AYRILMA

Yrd. Doç. Dr. Çetin Çelik
Tuğçe Özdemir

15

STANDART SINAVLAR NEDEN OKULLARIMIZI HARAP EDİYOR
ÇOCUKLARIMIZA ZARAR VERİYOR?

Lisa Cooley
Çeviri: Nurcan Korkmaz

17

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN YAPISAL DÖNÜŞÜMÜ BAĞLAMINDA YENİ
LİSEYE GEÇİŞ SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Tarık Soydan

23

STANDART SINAVLAR YOĞUNLAŞTIKÇA İNTİHARLAR İKİYE
KATLIYOR!

Steven Singer
Çeviri: Nurcan Korkmaz

25

SINAVLAR, SINIFLAR veya 4. YABANCILAŞMA TAKSONOMİ,
ÖNYARGI ve AYRIŞTIRMALAR

Prof. Dr. Adnan Gümüş

29

STANDART SINAVLAR ÖĞRENCİLERİMİZİN YARATICILIĞINI ve
ÖĞRENME İSTEĞİNİ ÖLDÜRÜYOR

Don Batt
Çeviri: Nurcan Korkmaz

31

ÖĞRENCİLER STANDART SINAVLARI BOYKOT EDERSE NELER
OLUR?

Laura Mckenna
Çeviri: Nurcan Korkmaz

34

ÜSS'DEN YKS'YE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE SINAVLARI...

İsmail Aydın

37

TOPLUMUN MUHAFAZAKARLAŞTIRILMASI ve
ÜNİVERSİTENİN MEDRESELEŞTİRİLMESİ

Rıfat Okçabol

El Estire

İşbirliği

GENÇLİK DEMOKRASİYİ KORUMAK İÇİN AYAĞA KALKMALI

Henry Giroux

Çeviri: Sevde Nur Eşiyok

52

MELİH PEKDEMİR'LE SÖYLEŞİ

BUGÜN FAŞİZME KARŞI MÜCADELENİN EN TEMEL UNSURU

LAİKLİKTİR

Nejla Doğan

55

KAMUSAL ALANDA

SANAT YA DA SANATIN KAMUSALLIĞI

H. Serhan Sarıkaya

58

MESUDE ATAY'LA SÖYLEŞİ

DİNİ EĞİTİM DAYATMASI ÇOCUK HAKLARI İHLALİDİR!

Nejla Doğan

74

DEVLET MEMURLARI KANUNU'NA GÖRE

ÖĞRETMEN HAKLARI ve SORUMLULUKLARI

Birol Alğan

78

ÖZGÜR İNSAN OLMAK İÇİN BÜYÜMEK

Murat Kaymak

91

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BAŞARISIZLIĞIN GARANTİSİ:

EL YAZISI ve SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Suat Delibaş

95

VELİ MÜCADELESİNDEN:

İMAM HATİPLEŞMEYE KARŞI DİRENDİK ve KAZANDIK

İlknur Kaya Bahadır

98

ELEŞTİREL BİLİNÇ

(CRITICAL CONSCIOUSNESS-CONSCIENTIZATION)

Hasan Hüseyin Aksoy

100

YASAKLARI ÇİĞNEYEN BİR FİLM THE SCARFACE

Mikail Boz

102

SINAVLARDA

YÖNTEM DEĞİŞİKLİĞİNİN POLİTİK NEDENLERİ

Ünal Özmen

ozmenu@gmail.com

1 5 Eylül 2017: AKP genel başkanı Erdoğan, atv’de katıldığı canlı yayında “Ben TEOG olayını istemiyorum ve bunu da artık yanlış buluyorum.” dedi.

18 Temmuz: Başbakan Binali Yıldırım, Urfa’da katıldığı 2018-2019 öğretim yılı açılış töreninde öğrencilere “Bu TEOG kalsın mı, kalsın mı?” diye sordu.

19 Eylül: Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz TEOG sınavının artık yapılmayacağını açıkladı.

21 Eylül: AKP genel başkanı Erdoğan, bir gazetecinin üniversite giriş sınavlarıyla ilgili sorusuna “O da olacak, o konuda da çalışılıyor” yanıtını verdi.

23 Eylül: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı Yekta Saraç “cumhurbaşkanımızın dediği gibi çocuklarımızın üzerindeki sınav baskısını azaltmamız gerek”tiğini açıkladı.

12 Ekim: YÖK YGS/LYS sınavları yerine Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS) getirdiğini duyurarak sınavın usul ve esaslarına açıkladı.

İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavları yaygın deyim-

le baş döndüren bir hızla değişti. Değişikliğin öncekiler gibi hangi ihtiyaçtan kaynaklandığı açıklanmamakla birlikte bir ihtiyaca tekabül ettiği kesin. İhtiyacın nerden kaynaklandığını, sınav yönteminde değişiklik ve hatta sınavların kaldırılmasını isteyen Erdoğan’ın açıklamasında bulabiliriz: “Ben TEOG olayını istemiyorum ve bunu da artık yanlış buluyorum.” Neden “ben”, neden “artık”?

Neden “ben”?

TEOG’u ve daha sonra LYS/YGS’yi yanlış bulan Erdoğan doğrusunu bilen, doğru yolu gösteren, yanlış düzeltten olarak kendini işaret ediyor. Bu egemen dil aynı zamanda uzun süredir çocuklarla birlikte ebeveynlerin de mutsuzluk kaynağı olan “ben”in eğitim uygulamalarındaki sorumluluğunu gizliyor; kamu hizmeti olmasına rağmen ailelerinin mali çöküşüne yol açacak harcama yapmak zorunda kalıp sonunda istihdamda kullanılamayan diplomalarla ortada kaldığı gençlerin ülkesini aralıksız on beş yıl yöneten partinin başı, başbakanı cumhurbaşkanı değilmişcesine!

Erdoğan yaklaşan yerel, genel ve kendi kade-

rini doğrudan ilgilendiren başkanlık seçimleri öncesi rahatsızlık belirtisi gösteren mutsuzluğa çare aramaya devam etmek, yaptığı hiç bir kötülüğün bedelini ödememiş, itirafı tebaası tarafından erdemine yorulmuş bir diktatör olarak başöğretmen edasıyla meşruiyet aramak zorunda. Bütün diktatörler gibi... Erdoğan'ın şanssızlığı meşruiyetini kaybettiği yerde aramak zorunda kalması...

Neden “artık”?

Ölçme, değerlendirme, sıralama da olsa her sınav, sınava tabi tutulanda öğretilen bilgi ve davranışı arar: 2012'de zorunlu eğitim 4+4+4 olarak üç kademeye bölündü ve ortaokullar biri imam hatip olmak üzere iki okul türüne ayrıldı. Eğitimin içeriği doğal olarak bu yapısal değişikliğe uyarlandı: Öğretim programları, ders dağıtım çizelgeleri, ders kitapları, sosyal etkinlikler gibi eğitimin tüm içerik unsurları zorunlu eğitimin üçe bölünmesinin gerekçesi olan dini bilgi ve davranışları destekleyecek şekilde değişime tabi tutuldu. Eğitimin sadece içeriğini değil, okul türlerinin eğitim kurumları içindeki ağırlığını belirlemede de rolü olan sınavların, eski sistemin usul ve esaslarıyla devam etmesi düşünülemezdi. Aksi halde eğitimin dinselleşmesi yolunda atılan adımlar bantta yürüyüş olarak kalırdı. Neoliberal eğitimin sınav yöntemi, diğer adı dini olan geleneksel eğitimin usulleriyle yapılmalıydı.

Sınav, amacıyla, soru tipiyle, yöntemiyle, sonuçlarının nerede kullanılacak olmasıyla eğitimin içeriğini belirler. Eğitimin piyasa tarafından ele geçirilip kamusal amaçların göz ardı edilmesiyle ortaya çıkan eleme yoluyla seçme sınavlarında aday, o ana kadar öğrendiğine değil, kendisini seçecek olanın aradığı ölçütlere uydurmak zorundadır. Bu durum, seçimi yapanın tercihini müfredatlaştırır; açık müfredatın ne dediği önemini de anlamını da yitirir ve birkaç sayfadan ibaret kitapçıktaki sorulardan doğru olanlar müfredat olur. Eğitim emek piyasasına hizmet ettiğinden beri okullarda yapılan sınavlar aslında erken yaşta iş başvuru sınavı işlevi görüyor. Girdiği ilk genel sınavda (ortaöğretime geçiş sınavında), henüz 14 yaşındaki çocuğun işçi olarak beyaz yakalı gömlek mi, yoksa aslında bir takım çantası olan mavi önlük mü giyeceğine bu sınavda karar verilir.

Gerek TEOG gerekse YGS/LYS 2012 sonrası yeniden yapılanan eğitimin bilgi ve davranışlarını ölçmeden ziyade bu düzeydeki öğrencide aranan nitelikleri ölçüyordu. Büyük ölçüde PISA baskısı altında yapılan ortaöğretime geçiş sınavları, öğrencinin sosyal kapasitesini değil, ölçütleri piyasa tarafından belirlenen gittikçe uluslararasılaşan verili kazanımları gözetiyordu.¹ Ancak 2012'den itibaren Türkiye, piyasa için eğitim ilkesinden vazgeçmek koşuluyla eğitimin sosyal içeriğini İslami esaslara göre düzenleme yoluna gitti. Haliyle küresel ölçüm kriterlerine bağlı kalmak, dinsel bilgi tebligatçısı İslami eğitim kurumlarının çabasını anlamsızlaştırırdı. Öte yandan, neoliberal eğitimin öğrenende aradığı ülkeden ülkeye değişmeyen “hoşgörü” kavramı ile izah edilen küresel sosyal beceriler, farklı olanı reddeden yerel dini kültürle donatılan kişinin becerisi olamazdı. Türkiye İslamcıları bu noktada tercihlerini piyasacı eğitimin değerlerini gözetmeyerek İslami değerlerden yana yaptı. “Değerler”ini İslam dininin öğretilerinden alan müfredatın değerlendirme yol, yöntem ve ölçütlerinin geleneksel (İslami) eğitime uyarlanması kaçınılmazdı. Nitekim Erdoğan'ın “TEOG olayını istemiyorum” çıkışı, ilgili birimlere sınavların yeni duruma uyarlanması çağırısıydı.²

TEOG yerine getirilen ‘Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi’ olarak adlandırılan sınavsız sistemin sınavında(!), soruların sadece 8. sınıf konularından seçilmeyip 6 ve 7. sınıf konularından da sorular çıkacak olması, YKS’de lisans programlarına kayıt olanı tanıyan Temel Yeterlilik Testi (TYT) uygulamasına geçiş ve bu testte 200 ve üzeri puan

1 Bu noktada “davranışçı müfredattan” piyasacı müfredatın kuramsal adı olan “kazanım odaklı müfredat”a geçişi anmakta yarar var: Neoliberal müfredatlardaki “kazanımlar”, bireye kazandırılan iktisadi becerilere karşılık gelir. Bu müfredatlarda yer verilen sosyal beceriler ise daha ziyade bireyin ekonomik becerileri kullanabilmesini destekler. Eğitim müfredatlarındaki bu değişimin makro belirtileri sosyal içerikli derslerin/konuların ve okul türlerinin azaltılması ve nihayetinde önemini yitirmesidir.

2 Bu analiz, İslamcı iktidarın neoliberal politikalarla uzaklaştığı tezini desteklemez. İslamcılarla neoliberaller arasındaki farklılaşma, çocuk üzerindeki vesayet çekişmesinden başka bir şey değil. Çocukların ait olduğu sınıfın üretimini sürdürmesi konusunda aralarında bir anlaşmazlıkları yok; geleceğin yetişkin kimin iktidarına hizmet edecek, bütün mesele bu! Neoliberal eğitim, çocuğun sınıfsal konumuyla ilgilenir, onu ait olduğu yerde durmaya ikna eder; İslamcılar, sınıfsal kökenine bakmaksızın her çocuğu ümmetleştirmekle ilgilenir.

alan adayın puanını sonraki yıl da kullanabilmesine³ imkân tanınması değişiklik talebinin nedeni hakkında kimi ipuçları vermektedir: Temel Yeterlilik Testi soruları, başlangıç düzeyinde matematik soruları içerse de sözel ağırlıklı olacak. Yükseköğretim sınavlarında sayısal testlerde başarı gösteremeyen, buna karşın sözelden gelen puan ortalaması 200 aralığında kalan imam hatip liselerine pozitif ayrımcılık yapılması anlamına gelmektedir. YÖK başkanının YKS yöntemini açıkladığı basın toplantısında “sözelden sayısal doğru bir talep söz konusu, temel düzeyde matematik puanı ile girilecek sözel programlar için bu talebi karşılıyoruz” ifadesi, sınav yönteminde değişikliğe gitmenin nedenini yeterince açıklamaktadır.

Bununla birlikte ortaöğretime geçiş sınavlarında adayların tüm ortaokul derslerinden sorumlu tutulması, okul başarı puanının ağırlığının artması; YKS’de “lise düzeyindeki bütün derslerin esas alınacak” olmasının nedeni, öğrencinin bir önceki okul yaşantısından edindiği “bilgi”, “beceri” ve “davranışları” bir üst okul türünde kullanılabilir kılma. Sistemin ilk, orta ve lise eğitiminde ağırlıklı olarak kullanıldığı dini bilginin işe yaramaz, üniversitede kullanılmaz olduğu algısını kırmak üzere tasarlandığını söyleyebiliriz.

Yeni sınav yönteminin, büyük ölçüde İslamcılarının faaliyet gösterdiği eğitim pazarının ihtiyacını göz ardı etmediği de görülmektedir. Son sınav düzenlemesi, özellikle okul, yurt ve eğitim materyali alanında faaliyet gösteren eğitim yatırımcısına yeni imkânlar sunmaktadır: Arap ve Azerbaycan sermayesinin ortak olduğu okul zincirlerinin (Eğitim Bakanının ifadesi ile) “niteliksiz” eğitim bölgelerinde isim hakkını kiraya veren (frençayzing) okul-
3 2017-2018 öğretim yılında uygulanmak üzere 1, 5 ve 9. sınıf öğretim programları değiştirildi. 2018’de 6, 7, 8, 10, 11 ve 12. sınıfların tüm öğretim programları değiştirilecek. Mevcut öğretim programlarda yer alan birçok bilgi/konu bu sınıfların öğretim programlarından çıkacak veya ders olarak ağırlığını yitirecek. 2018’deki YKS’de mevcut müfredattan seçilen sorulardan teste tabi tutulacak adayın 200 puan alıp aynı yıl kayıt yaptırmayarak şansını 2019’da bir kez daha denemeye karar vereceği düşünüldüğünde, 2019’da geçerli olacak müfredattan çıkan sorularla yapılan sınavdan 200 puan alan başka bir adayın mülga olan müfredattan aldığı 200 puan aynı değerde olmayacak. Teorik olarak adil olmayan bu yöntem, dini bilgi ve değerlerin ölçüleceği sözel testlerin değişecek öğretim programlarındaki yerini koruyacağı, hatta ağırlığının daha da artıracacağı düşünüldüğünde her iki yılın puan değerinin aynı olacağı varsayımı ile adaletsizliğe yol açmayacaktır!

ların açıldığı görülecektir. “Nitelikli” okul bulamayıp eğitim bölgesinin dışında başka bir okula giden ama barınma sorunuyla karşı karşıya kalacak çocuklar ise yurt adı altında açılmış vakıf otellerinin yeni müşterisi olacak. Yeni sistemin müfredatına uygun kitaplar ve test yayınları da İslamcı cemaatlerin büyümesini sağlayacak karlı bir yatırım alanı olacak (Eğitim Bakanlığının yeni bir kararla, ders kitapları dahil okullarda kullanılan eğitim materyallerini sipariş yöntemiyle temin edecek olması bu piyasanın tedarikçisinin kimler olabileceğini açıkça göstermektedir).

Sonuç olarak;

Sınav yöntemi, eğitim sistemindeki paradigma değişikliğinin tezahürü olarak gündeme geldi. Yeni sınav yöntemi hazırlanırken sınavların eğitim sistemi üzerindeki baskısını hafifletmek, eğitim sürecinde kazandırılan bilgi ve becerilerin akamete uğramasına müsaade etmemek gibi bir kaygıdan hareket edildiği anlaşılmaktadır. “Sınav için eğitim” anlayışını reddeden kamusal eğitim savunucularının bu yeni sistemde kendilerini ikna edecek yollar bulabilmesi için “hangi eğitim” sorusuna “kamusal ve toplum yararına eğitim” yanıtını almaları gerekiyor. Oysa sınav yöntemindeki değişiklikler öğrenciyi ve eğitim sürecini özne olarak görmediği gibi piyasanın rolünü sınırlamak yerine artırmakta bu da yeni yöntemin neoliberal eğitime daha yakın durduğunu göstermektedir.

AKP genel başkanı ve cumhurbaşkanı Erdoğan’ın “ben artık TEOG olayını istemiyorum” dediği konuşmada, sınavlı eğitimi reddeden bir tavırla “biz sınavla mı geldik” demişti. Bütün müdahalesine rağmen (MEB’in dört önerisi genel sınav öngördüğü gerekçesiyle tarafından reddedildi) ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte sınavda karar kılınması, eğitim piyasasının “hassasiyetlerini” gözetmek de olsa, gücünün sınırlarını zorlayamaması da olsa İslamcılarının neoliberal çizgiden ayrılmayacaklarını göstermektedir.

MERKEZİ STANDART SINAVLAR ve

SINIFSAI AYRILMA

Yrd. Doç. Dr. Çetin Çelik

Koç Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, ccelik@ku.edu.tr

Tuğçe Özdemir

Koç Üniversitesi,

Karşılaştırmalı Tarih ve Toplum Çalışmaları, Yüksek Lisans Öğrencisi

tugceozdemir15@ku.edu.tr

Standartlaştırılmış sınavlar, devlet ve özel şirketlerce, rekabetçi emek piyasasında, insani sermaye (human capital) gelişimini nesnel olarak **ölçen** en güvenilir mekanizmalar olarak düşünülür. Bireylerin iş piyasasındaki değeri, **sınav puanları ve sınavlara hazırlık sürecinde edinilen beceriler** ile doğrudan ilişkili varsayılır. Bu özelliği ile standartlaştırılmış merkezi sınavlar iş piyasasının insan gücü ihtiyacına göre öğrencileri henüz eğitim sürecinde sınıflamanın da en etkin aracına dönüşür. **Öğrenciler başarılarına göre farklı sınıflara ya da okul türlerine ayrıştırılır.** Merkezi sınavlar her ne kadar Weberian anlamda modernleşmenin, rasyonalizasyonun ve bürokrasinin kaçınılmaz bir unsuru olsa da, etki ve kapsamı zaman ve mekâna göre değişiklik gösterir. Örneğin **küresel düzeyde yükselen eğitimin yaygınlaşması** (educational expansion) fenomeni **özellikle lise ve yüksek öğretimde** seçkin kurumlara giriş süreçlerini zorlaştırıp amansız bir mücadelenin doğmasına neden oldu. **Türkiye’de** iyi bir iş garantilemek seçkin bir üniversiteye, seçkin bir üniversite ise, özellikle TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) ile seçkin bir

liseye gitmek ile eş anlamlı hale geldi. Rekabetin kızıştığı an gittikçe erken yaşlara çekildi. Daha evvel üniversite kapısında daha görünür hale gelen eğitim alanındaki toplumsal sınıf mücadelesi, TEOG ile birlikte erkene çekilerek **öğrenci ve velileri** daha fazla içine çekti. Tüm bunlara karşı yükselen toplumsal muhalefet, her **öğrencinin aynı seleksiyon mekanizmasından**, yani TEOG’dan geçtiği ve dolayısıyla aynı derecede toplumsal hareketlilik imkânına sahip olduğu ve tam da bu yüzden sistemin eşit ve adil olduğu retoriği ile etkisizleştirildi.

Oysa alana yabancı olmayanların çok iyi bildiği üzere, standartlaştırılmış merkezi sınavlar puan ile başarı arasında ölçülebilir ve nesnel olduğu düşünülen bir ilişki kurarak, eğitim başarısının arkasındaki toplumsal eşitsizlik süreçlerini gizler. Tıpkı paranın değişim değeri kurarken niceliksel işlevi nedeniyle emek ve ürün arasındaki niteliksel ilişkiyi mistifikasyona uğratması gibi, merkezi sınavlar da başarıyı niceliksel açıdan ölçülebilir ve karşılaştırılabilir kılarken, sınav puanı ile o puanı elde etmek için gereken kültürel, sosyal ve ekonomik sermayenin niteliksel ilişkisini meritokratik ide-

oloji aracılığıyla mistifiye eder. Gerçekten de sosyoekonomik köken ve sınav başarısı üzerine yoğunlaşan çalışmalar Bourdieu'e'cu anlamda toplumda geçerli olan kültürel, sosyal ve ekonomik sermayenin eşitsiz dağılımı ile eğitim başarısı arasındaki sıkı ilişkiyi defalarca göstermektedir. Türkiye bu türden ilişkilerin en yoğun olarak tecrübe edildiği ülkelerdendir. PISA raporları OECD ülkeleri arasında Türkiye'de toplumsal sınıf ve eğitim başarısı arasındaki bağın en güçlü olduğunu ortaya koymakta, okulda düşük başarı gösteren öğrencilerin hemen hemen %70'inin toplumun sosyoekonomik olarak alt kesimlerinden gelen öğrencilerden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Çelik, 2016a). Bu noktada öğrenci başarısı ve toplumsal sınıf bağlantısına daha yakından bakmak, eğitim alanında sınıfın yeniden üretiminin hangi süreç ve mekanizmalarla ortaya çıktığını incelemek gerekmektedir.

Türkiye'de Merkezi Sınavların Kısa Tarihi

Türkiye'de bugün ortaokul seviyesindeki öğrencilerin ve ebeveynlerinin hayatlarını derinden etkileyen liseye geçiş sınavlarının tarihi çok eskilere dayanmıyor. Fakat görece kısa bir sürede nasıl bu denli önem kazandıklarını anlamak için Türkiye'de eğitim hiyerarşilerinin oluşumuna göz atmak gerek. Çünkü bugün lise türleri arasındaki ayrışmayı anlamak, bu ayrımların toplumsal hiyerarşide ve emek piyasasındaki potansiyel karşılıkları, üniversiteye geçişte sağladıkları olanakları kavramak, ebeveynlerin ve öğrencilerin lise geçiş sınavına atfettikleri önemi daha iyi idrak etmemizi sağlayacaktır.

Türkiye'de okul türlerinin kesin hatlarla, işlevleri tanımlanmış haliyle oluşturulması henüz Cumhuriyet'ten önce, 1913'te somutlaştırılmış, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla yasallaşmıştı (Rutz & Balkan, 2009, 38). Türkiye'de modern bir ulusal eğitim sisteminin oluşturulma girişiminin temelinde öncelikli olarak okuryazar seviyesini yükseltme, meslek ve teknik okullar oluşturarak piyasadaki nitelikli işgücü talebini karşılama ve eğitimli bir orta sınıf yaratabilme hedefleri yatıyordu. Ama mesleki ve teknik bilgi kazanabilmeleri için öğrencileri teşvik etme çabalarına karşın, itibar ve rağbet

gören okullar meslek ve teknik okullar değil, orta sınıf ailelerin yaşam tarzına ve yükselme beklentilerine yanıt verecek olan Anadolu liseleri oldu. Seçkin kamu orta öğretiminin bir türü olması hedefiyle Millî Eğitim Bakanlığı 1955'te ilk beş Anadolu lisesinin kurulduğunu ilan etti. Ulusal bir orta sınıf geliştirmek de devlet liselerinin hedeflenen temel işlevlerinden biriydi fakat politik ve iktisadi gelişmeler ve eğilimler bu hedefin önünde engel teşkil etmekle kalmadı, yaşanan krizler eğitim alanını da vurdu. Ama devlet liseleri arasında Anadolu liselerinin kuruluşuyla devletin orta sınıf yaratma gayesinin ilişkisi, Anadolu liselerinin kuruluşunun tarihsel bağlamı göz önüne alındığında dikkat çekmektedir. Soğuk Savaş dönemi yaşanan gelişmeler sonucu Türkiye'ye gelen Barış Gönüllüleri'nin Anadolu liselerinde İngilizce ve fen dersleri vermesi, bu liselerde İngilizce eğitim yapılması gibi örnekler, Anadolu liselerinin seçkin eğitim ve orta sınıf ile ilişkisini anlamak adına önem taşımaktadır (sf. 44). Ayrıca bu sürecin Türkiye ekonomisinde Amerikan şirketleri ile yeni yeni büyümekte olan Türk şirketleri arasında kayda değer anlaşmaların imzalandığı, Türkiye'de belli başlı kapitalist ailelerin güçlenmeye başladığı, tüketim malları üretiminin büyük sanayide ağırlık kazandığı bir döneme denk düşüyor oluşunun da altını çizmek gerekir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Anadolu liselerinin kuruluşuyla toplumsal farklılaşma arasındaki ilişki daha açıklık kazanıyor: Anadolu liseleri eğitim dili İngilizce olan, Amerikan tarzında eğitim veren, çeşitli açılardan yabancı özel okullara benzeyen fakat ücretsiz seçkin eğitim sağlayan kurumlar olarak dönemin parlayan yıldızı olarak öne çıktı ve sayıları gittikçe arttı.

Eğitim yaygınlaştıkça ve üniversitelere talep arttıkça, lise diploması giderek üniversiteye giden yolda bir anahtara dönüştü. Öte yandan tüm lise mezunlarının üniversiteye kabul edilmesine olanak sağlayacak koşulların mevcut olmadığı düşünüldüğünde, üniversiteye giriş için artan talebe yönelik ilk kez 1960'larda üniversiteye giriş sınavı olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) uygulandı. Lise mezunlarının ve sınava giren öğrencilerin sayısının hızla artmasıyla Yüksek Öğrenim Kurumu ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kuruldu ve sınav daha kurumsal ve sistematik halini 1974

yılında aldı. O günden bu yana sınavın içeriğinde, sayısında, zamanında yapılan çeşitli değişikliklerle birlikte, üniversiteye girişteki seleksiyon mekanizması benzer şekilde işlemeye devam ediyor.

Ortaokuldan liseye geçerken uygulanan seçme sisteminin tarihine kısaca bakarsak, 1955'ten itibaren yabancı dilde eğitim veren kolejler, 1964'ten itibaren fen liseleri, 1985'ten sonra Anadolu imam hatip liseleri, 90'dan itibaren Anadolu öğretmen liseleri ve 2003'ten itibaren sosyal bilimler liseleri kurulmaya ve kendi sınavlarını yapmaya başladı (Hürriyet Eğitim 2013) 1999 yılına dek Anadolu liseleri 8 yıllık kesintisiz eğitim dolayısıyla ilkokuldan sonra yaptıkları sınavla öğrenci alıyordu. İlkokullar ve ortaokulların birleşmesi ve eğitimin 8 yıl süreli hale getirilmesiyle Anadolu liseleri 3 yıllık (artı 1 yıl yabancı dil hazırlık) eğitim veren kurumlar haline geldi. Bu okullara girmek içinse merkezi sınavlar uygulanmaya başladı. Ama 2000'den başlayarak liselere girişte merkezi ulusal sınavlara baktığımızda, ortaokuldan sonra liselere girişte sırasıyla 2000-2004 arasında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yıllarında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) merkezi sınavları uygulandı (Görmez & Coşkun, 2015, 9-11). Diğerleri sadece 8. Sınıfta bir kereye mahsus düzenlenen sınavlarken, SBS 6. 7. ve 8. sınıflarda düzenleniyor ve bu sınavların ortalaması hesaplanıyordu. 2009 yılından itibaren tekrar sadece 8. sınıfta uygulanmaya geçildi ve 2012-2013 öğretim yılında son kez yapıldı. 2013-2014 yılından itibaren TEOG uygulanmaya başlandı. Bu sisteme göre öğrenciler ortaokulun son senesinde (8. sınıfta) sınava 6 dersten sınava giriyorlardı. Merkezi sınavdan alınan puan ve öğrencilerin 6.,7., ve 8. sınıflarda okul sınavlarındaki notları üzerinden hesaplanan yıl sonu başarı puanlarının ortalaması alınarak nihai puan 500 üzerinden hesaplanıyordu. Aldıkları puana göre öğrenciler lise tercihleri yapıyorlardı. Fakat TEOG'la gelen önemli değişiklik, tüm genel liselerin diğer lise türlerine dönüştürülmesi ve tüm liselere girişin TEOG sonucuna bağlanması oldu. Yani daha önce düz liselere sınavsız kayıt olmak mümkünken, bütün liselere giriş puanlı hale getirildi. Bugün TEOG sisteminin

kaldırılışıyla, son 20 yılda liselere geçiş sistemi beşinci kez değişikliğe uğratılmış oldu.

Sınıfsal Yeniden Üretim ve Merkezi Sınav Sistemi

Tüm öğrencilerin aynı eğitim sisteminden geçerek aynı sınava tabi tutulmaları dolayısıyla yeterince gayret gösteren öğrencilerin sınavlardan yüksek puanlar alarak yetenekleri doğrultusunda daha başarılı liselere yerleşebileceği, böylece hem eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı hem de sosyal hareketliliğe alan açıldığı öne sürülüyor ve sistem bu söylem üzerinden meşrulaştırılıyor. Böylece 'zekâsı' yüksek, kabiliyetli, hak eden öğrencinin bu eğitim ve sınav sisteminde başarılı olacağı varsayılıyor. "Çalışan yapar" söylemiyle başarı da başarısızlık da bireyselleştirildiği gibi, bilişsel yeteneklere dayandırılarak, 'yapamayan' patolojikleştiriliyor. Dolayısıyla başarı tamamen öğrencinin kendi elinde olan bir mefhum olarak sunulurken, başarısızlık da öğrencinin kendi suçu olarak lanse ediliyor.

Bütün yükü öğrencinin sırtına yükleyen, öğrencilerin akademik başarılarını salt bilişsel kabiliyetleriyle açıklama eğilimi taşıyan bu söylem, öğrencilerin sosyoekonomik geri planının başarı seviyeleri üzerindeki etkisinin üzerini kapatıyor, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten mekanizmayı gizliyor. Öğrencilerin sınıfsal kökeni dolayısıyla sahip oldukları imkanları ve okuldaki performansı arasındaki ilişkinin de üstü örtülüyor. Daha yakından baktığımızda, liselere geçişte uygulanan merkezi sınavlarla toplumsal sınıfın yeniden üretimi ve ailenin rolü ilişkisini gözler önüne seren bir-biriyle bağlantılı üç temel mesele var: liselere girişin seleksiyon mekanizmasının çalışması için erken bir yaş oluşu, tüm lise türlerine girişin sınava tabi tutulmasının yarattığı kısıtlamalar ve özelleştirmelerin yarattığı sonuçlar.

Öncelikle, liselere girişin sınavlı hale getirilmesi, seleksiyon mekanizmasının daha erken yaşta işlemesi anlamına geliyor. Bunun çeşitli sonuçları olmakla birlikte, en hayati sonucu ailenin çocuğun eğitim başarısı üzerindeki etkisini artırmasıdır. Daha ileri yaşlarda çocukların farklı yollardan kaynak devşirme potansiyeli artarken, sınav erken yaşa çekildiğinin

de, çocukların kaynaksızlığı başka yollardan; arkadaşlardan, öğretmenlerden, kurumlardan telafi etme olasılığının önüne geçiliyor. Çünkü söz konusu kaynaksızlığın bir nebze olsun giderilebilmesi için çocukların belli bir bilinç seviyesine gelebilmesi gerekiyken, ortaokul seviyesinde henüz 13-14 yaşında ailesine bağlı bir çocuğun kaynak devşirme mekanizmalarını aktive edebilmesi son derece zorlaşıyor. Bu da demek oluyor ki, çocuk salt ailenin kaynaklarına dayanarak hareket imkânı bulabiliyor ve özellikle alt toplumsal tabakadaki öğrencilerin kaynaklara ulaşımının önü tıkanmış oluyor.

İkinci olarak, tüm lise türlerine girişin sınavlı hale getirilmesinin toplumsal farklılaşma süreçleriyle ilişkisini kurcalamak gerekiyor. Çünkü sınavsız liseye girişin önünü kapatmak, alt kesimden gelen öğrencilerin toplumsal hareketlilik kapasitesinin önünü tıkamak anlamına geliyor. Şöyle ki, düz liseler yaygın ve sınavsız giriş mümkünken, ailedeki yoksunluğu okuldan devşirilen kaynaklarla telafi edebilmek bu kesimden alt sosyoekonomik kökenden gençler için daha olasıydı. İşleyişte çeşitli sorunlar olmakla birlikte, düz liseler öğrencileri üniversite sınavına hazırlama işlevi görüyordu. Mahalle okulları olmalarına karşın, okullar öğrencinin performansları bakımından bu denli homojen değildi. Şimdiye sert bir rekabet ortamı varken ve bu rekabet ortamına öğrenciler ailelerden getirdiği eşitsiz kaynaklarla girerken; başarılı öğrenciler fen ve Anadolu liselerine, düşük puanlılar meslek ve imam hatip liselerine yerleştiriliyor. Böylece bir yandan ailenin sınıf kökeninin öğrencinin başarısı üzerine etkisi düşünülünce sınıfsal anlamda okul türleri daha homojenleşirken, öte yandan öğrencinin kaderi küçük yaşta tayin edilmiş oluyor. Başka bir deyişle, bu alt kesimden öğrencilerin üniversiteye giriş olanaklarının da büyük ölçüde sınırlandırılması demek, çünkü istatistiki olarak incelendiğinde lise türlerine göre üniversiteye yerleşme oranları sıkıca ilişkili (Çelik, 2016b). Sonuç olarak alt sosyal sınıftan öğrencilerin toplumsal hareketlilik imkânı kurumsal ayrımcılık yoluyla kısıtlanıyor.

Anadolu liseleri daha yüksek puanla öğrenci aldığı için, puanı yeterli olmayan öğrenciler mesleki teknik eğitime, imam hatip liselerine

veya çok programlı liseler bünyesindeki genel lise programlarına kayıt yaptırmak zorunda kalıyor. Lise de zorunlu eğitime dahil olduğu için açıkta kalma durumu söz konusu değil. Öğrencilerin tercihlerindeki okullara yerleşmemeleri durumunda Anadolu liseleri yüksek puanlı olduğu için öğrenciler otomatik olarak adreslerine en yakın imam hatip liselerine, meslek liselerine ya da çok programlı liselere kayıt oluyor. Peki bu sistemin dışına çıkmak, gidilmek istenilen lise türü için yeterli puan alınmadığında başka yola sapmak mümkün mü? Ekonomik bedelini ödeyebilenler için özel okula kayıt olma seçeneği mevcut. Özelleştirmeyle birlikte açılan çok sayıda yeni özel lise, geniş sayılabilecek bir ücret aralığında farklı ekonomik kaynaklara sahip velilere hitap eden seçenekler yaratmış durumda. Devletin özel okullara ayırdığı teşvik fonu ile özel okulların ücretinin bir kısmını üstleniyor olması, belli bir seviyenin üzerinde ekonomik geliri olan ve sınavda istediği başarıyı sağlayamamış öğrencilerin velileri için bir alternatif oluşturuyor.

1980 sonrası planlanan, 90'larda uygulanmaya başlanan ve AKP döneminde keskinleşip hız kazanan özelleştirme süreciyle toplumsal hareketlilik olanağının ilişkisine daha yakından bakacak olursak, bu sürecin eğitimden beklenen söz konusu işlevin neredeyse tamamen yitmesine sebep olduğu öne sürülebilir. Burada özelleştirmenin iki boyutuna değinmek gerekiyor: biri özel okul ve devlet okulu arasındaki farklar, diğeri devlet okullarının kendi aralarında oluşan farklar. Özel okullarda sağlanan daha nitelikli eğitim olanakları, ekonomik sermayesi yeterli olan velilerin çocuklarının sınava yönelik daha güçlü hazırlanabilmesini sağlıyor. Bazı özel okullar doğrudan ve salt liseye giriş sınavına hazırlığa yönelik bir eğitim programı izliyor. Öte yandan, bazı veliler de anaokulundan başlayıp lise son sınıfa dek kesintisiz eğitim veren K12 okullarını tercih ederek, çocuklarını bu sınav sürecinden tamamen uzak tutmayı tercih edebiliyor. Bütün bu olasılıklarda, orta ve orta üst sınıflardan gelen öğrenciler sınav sürecine önde başlamış oluyor. Öte yandan, özelleştirme süreci sadece özel okullarla devlet okullarının akademik, sosyal, kültürel imkanları ve fiziki koşulları arasındaki farkı açmıyor, aynı zamanda devlet okulları

arasında da farklılaşmaya sebep oluyor çünkü okulda sağlanan temizlik, güvenlik, sağlık, yemek gibi masraflardan devlet gittikçe daha çok elini çekiyor ve bu giderlerin karşılanması okul aile birliğine, yani velilerden toplanan aidatlara bağlanıyor. Özelleştirmelerle okulun kaynakları eskiye kıyasla büyük ölçüde velilerin imkanlarına dayandırıldığında, adrese dayalı sistem yoksul ailelerin yaşadığı mahallelerdeki okulların imkanlarıyla yüksek gelirli semtlerdeki okulların imkanları arasındaki farkı açıyor. Böylece, daha yüksek gelirli velilerin oturduğu bölgelerle dar gelirli ailelerin çocuklarının kayıt olduğu okullarda sağlanan koşullar arasındaki fark açılıyor. Bir okulda fiziki koşullar minimum seviyede sağlanırken, bir diğerinde velilerin çabasıyla özel okullarla yarışabilecek imkanlar oluşturulabiliyor. Çocukları küçük yaşta ayırtıran sistem özellikle alt kesimlerden gelen çocukların kaynaklara ulaşımının önünü tıkkıyor, çünkü bu durumda kaynaklar aile ve okul ile sınırlı.

TEOG ve Sınıfsal Ebeveyn Stratejileri

Mevcut merkezi sınav sistemi ve toplumsal eşitsizliklerin sınıf boyutunda ilişkisini açıklayan bu genel çerçeveden sonra, velilerin eğitim alanındaki stratejilerinin sınıfsal olarak farklılaşmasına; bu farkların karar alma süreçlerinden gündelik hayatlarındaki iletişim biçimlerine dek sirayet edişine bakmak; eşitsizliğin yeniden üretim mekanizmalarını gözler önüne serecektir. Böylece, ailenin kaynaklarıyla çocuğun başarısı arasındaki ilişkinin nedenli ve neden güçlü olduğunu kavramamızı kolaylaştıracaktır. Çünkü ailenin sosyoekonomik geri planının çocuğun eğitimine etkisi somut ve maddi boyutta ailenin sağlayabildiği olanakların ötesine geçer. Annette Lareau (2011), farklı toplumsal kesimlerin çocuk yetiştirme stratejilerini kıyaslar ve çok kabaca şunu söyler: ebeveynin sınıfsal geri planı çocuğuyla kurduğu dilden gündelik hayatını organize etme biçimine, hak arama taleplerinden adaptasyon yeteneğine birçok konuda farklılaşma yaratır. İşçi sınıfı aileler, Lareau'nun terimiyle doğal büyüme (accomplishment of natural growth) tarzı ebeveynlik tarzına sahiptir. Çocuklarına sevgi ve güvenlik sağlamak öncelikleridir. Genellikle ekonomik yetersizlikler doğ-

rultusunda çocuklarının gündelik hayatı daha az düzenlidir ve çocukların sosyalleşmeleri sokakta yakınlarıyla gerçekleşmektedir. Çocukla iletişimde doğrudan direktifler veren bir dil kullanma eğilimi söz konusudur. Orta ve üst sınıf veliler, öte yandan, Lareau'nun deyişiyle tasarlanmış yetiştirme (concerted cultivation) denilen ebeveynlik tarzına sahiptir. Çocukla iletişimde diyalog geliştirmeye önem verir ve çocuğun kendini ifade kabiliyeti geliştirmesi için çabalarlar. Otoriteyle ilişkilerinde çekinmez, gerekli durumlarda hak arayabilecekleri kanalları zorlarlar. Çocuklarının gündelik hayatı sanat ve spor kurslarıyla örülmüştür. Orta sınıf değerlerinin yüceltildiği eğitim sisteminde hiyerarşik olarak konumlanan bu iki ebeveynlik tarzı, çocukların içinden geldiği sınıf kültürünün içine girdikleri kurum kültürüyle karşılaşması sonucu farklı şekillerde ilişkilendirir: sorunlar yaşayabilir ya da uyum sağlayabilir. Bu açıdan, öğrencinin akademik performansı içinden geldiği sınıftan taşıdığı tavır, tutum ve davranışlarla okula karşısına çıkan değerlerin karşılaşmasından etkilenir ve bu düzlemde bir eleme yaşanır.

Tüm bu süreçleri ve mekanizmaları, ebeveynlik stratejilerinin sınıfsal olarak farklılaşma biçimlerini detaylandırmak için sürdürmekte olduğumuz projemizin bulgularından bahsetmek bu noktada yerinde olacaktır. **TÜBİTAK**'ın fonladığı üç yıllık proje kapsamında ortaokul düzeyinde üç okul seçtik: ilki alt kesimden öğrencilerin devam ettiği bir mahalle okulu, diğeri bir sitenin içerisine konumlanmış ve adrese dayalı sistem gereği sitenin içindeki eğitim seviyesi ve ekonomik geliri daha yüksek orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin kayıt olduğu bir ortaokul. Bunlara ek olarak, İstanbul'un en üst tabaka velilerinin öğrencilerinin devam ettiği en pahalı özel okullardan birini seçtik. Bu projede sınıfsal yeniden üretim mekanizması olarak liselere geçiş sınavının nasıl konumlandığını çalıştık. Farklı sosyoekonomik kökenden gelen veliler çocuklarını TEOG'a nasıl hazırlıyor, sahip oldukları kaynakları nasıl mobilize ediyor ya da nasıl kaynak devşiriyorlar; projemizi bu araştırma soruları etrafında ördük. Süreç içerisindeki değişimi yakından gözlemleme fırsatı bulabilmek için öğrencilerle ve velilerle 6. ve 7. sınıfta görüşmeler yaptık, 8. sınıfta bir kez daha görüşeceğiz.

Çalışmakta olduğumuz üç okuldaki veli profillerine ve TEOG'la ilişkilenişine baktığımızda, TEOG'a hazırlanma stratejilerinin de TEOG endişesinin de sınıfsal olduğunu görüyoruz. Eğitim alanında geçerli ekonomik ve kültürel sermayeden yoksun, sosyal ağları kısıtlı alt sınıfta TEOG'a yönelik kaygı bir yandan çok yoğun hissedilirken, öte yandan kaynak kısıtlılığından dolayı veliler nasıl bir yol izleyeceklerini tam olarak kestiremiyor. Ekonomik kaynakların eksikliğine rağmen eğitimi hala çocuğunun sınıfsal pozisyonunun güçlendirebilmesi için tek yol olduğunu sezmeleri dolayısıyla gerekirse borç altına girerek, TEOG'a hazırlık için daha düşük ücretli dersanelere kayıt ettirip yardımcı kitaplar almaya çabılıyor. Okulla ilişkilenişi de bu ekseninde şekilleniyor. 6. sınıftan itibaren okul sınavlarında alınan notların ortalaması belirli bir ölçüde TEOG puanına dahil edilmesi sebebiyle veliler çocukların not ortalamalarına aşırı önem vererek gerek duydukları noktalarda öğretmenlere yüksek not vermeleri için baskı yapabiliyor. Veliler için 100'lük puan sisteminden alınan 97 puanla 99 arasında ciddi farklılık var, ellerinden geldiğince ortalamaları 100'e yakın tutmaya çalışıyorlar. Bununla birlikte hedeflenen okulların en başarılı diye adı geçen liseler olmadığı görülüyor. Bu veli grubu için özel okul gibi bir seçenek de söz konusu olmadığı için, yalnız mevcut sistemin sınırları içinde hareket olanağı bulabiliyorlar. Ayrıca çocukların gündelik hayatları çok daha spontane organize oluyor. Çocuklar genellikle bilgisayarda oyun oynayarak vakit geçiriyor. Genellikle sınırları keskin çizilmiş programları yok, esnek hareket edebiliyorlar.

Öte yandan çalışmamızda görüştüğümüz orta sınıf velilerin durumuna baktığımızda, yine sahip oldukları kaynakların dağılımı ve yoğunluğuyla ilişkili olarak TEOG stratejilerinin alt sınıftan ve üst sınıftan farklılaştığını görüyoruz. Öncelikle, belirttiğimiz üzere seçtiğimiz okul, bir güvenli sitede konumlanmış durumda ve birçok veli için bu sitede oturmanın kendisinin başlı başına bir sınava hazırlık stratejisi. Çünkü burada kirada oturmakta olan birçok velinin bu kararının arkasındaki motivasyonunun çocuğunun site içerisindeki okulda eğitim alabilmesini sağlamak olduğunu öğreniyoruz. Şöyle ki, kültürel sermayesi yüksek fakat eği-

tim piyasasındaki kaliteli özel okulların yüksek ücretlerini ödemeye ekonomik kaynakları yetmeyen bu veliler, site içerisinde bir okulu kendi imkanlarıyla dönüştürerek steril, izole bir ortam yaratıyor ve kendi çabalarıyla, yüksek aidatlar ödeyip, okul aile birliğinde aktif roller olarak okulun fiziki ve sosyal koşullarını bir özel okulla boy ölçüşebilecek şekilde dönüştürüyorlar. Başka bir deyişle, kültürel sermayeleriyle ekonomik sermaye açıklarının üzerine örtebilecek mikro alanlar, ara yollar yaratıyorlar. Kendi eğitim seviyelerinin yüksek oluşu ve eğitim alanında profesyonellere ulaşmalarını sağlayacak sosyal ağlara sahip olmaları dolayısıyla karar alma mekanizmalarının güçlü dayanakları var. Alt sınıfa kıyasla bu sistem hakkında daha fazla bilgi kaynakları var ve çocuklarını başarılı kılabilmek için gereken imkânı aile içi ilişkilerde ve aldıkları ders takviyeleriyle sağlıyorlar. Bununla birlikte bu sınıfta da TEOG endişesi azımsanmayacak boyutta. Orta sınıfların ayaklarını bastığı güvensiz zemin düşünüldüğünde, çocuklarının eğitimdeki başarısı hayati önem taşıyor. Genel anlamda eğitim ve bu noktada TEOG, alt sınıfın için sınıf atlayabilme çabası olarak öne çıkıyordu. Orta sınıf ise her daim sınıf düşme riskiyle ve yükselme olanağıyla karşı karşıya. Toplumsal hiyerarşide konumlandığı pozisyonun her zaman risk altında olması, bu sınıfın sürekli kendini geliştirmesini ve mücadelesini dinamik tutmasını beraberinde getirmektedir. Çocuklarının TEOG başarısına dair duydukları endişe de bu sınıfsal geri planla ilişkili olarak anlaşılabilir. Ama öte yandan, çocuklarının kültürel sermayesine yatırımı salt formel eğitim ve buradaki başarıyla sınırlı görmüyorlar ve çocukların neredeyse tamamı okul dışında bir sanat ya da spor aktivitesine katılıyor, kursa gidiyor.

Alt ve orta sınıfların eğitimle ilişkilenişi daha çok çalışılmış ve daha yakından bilinirken, üst sınıflara dair elimizde daha az veri var. Bu çalışmaya İstanbul'un ücreti en yüksek ve sosyoekonomik olarak en üst sınıf veliler arasında rağbet gören okullarından birini dahil ederek daha uç sosyoekonomik kökenlerden velilerin pozisyon alışı kıyaslama imkânı bulduk. Burada velilerin eğitimde geçerli olan ekonomik hem kültürel sermayeleri oldukça yüksek; görüşülen velilerin birçoğu master ve doktora

seviyesinde eğitim almış; aralarında CEO'lar, kendi şirketlerinin sahipleri var. Bu okullar da site okullarıyla benzer şekilde daha steril ve homojen öğrenci profilinden oluşuyor ama farklı kaynaklardan beslenerek. Bu kesimin TEOG'la ve genel olarak eğitimle ilişkilenişi alt sınıflardan ve orta sınıflardan radikal olarak farklılaşıyor. Eğitim onlar için bir sınıf atlama aracından ziyade, statü ve sınıfın devamına hizmet etmektedir. Diğer kesimlerden veliler de TEOG sistemini eleştiriyordu fakat diğerleri bu sistem içerisinde onu eleştirip ona yönelik stratejiler geliştirilmek durumundayken, bu sınıfsal geri plandan gelen veliler TEOG sisteminin dışına taşabiliyor. **Çocuklarının kültürel gelişimine engel olarak gördükleri bu mekanizmanın dışına kaçabilmek için oluşturdukları en güçlü plan K-12 sistemi, yani çocuğu ana okuldan lise son sınıfa dek kesintisiz eğitimi garantileyen özel okulları tercih ediyorlar.** Aralarında çocuğunun Robert Koleji gibi yüksek TEOG puanı gerektiren okullara gitmesini isteyen veliler varsa da bu velilerin çocuklarını nitelikli eğitim veren bir özel okula ya da okumaya yurtdışına gönderebilmek gibi seçeneklerinin, başka bir tabirle güçlü bir B planlarının mevcut olması, TEOG endişesinin bu sınıfta tecrübe edilişini radikal bir şekilde değiştiriyor. Bu kesimde çocukların eğitim ve kişisel gelişim gündemleri daha farklı: çocukların okul dışında yoğun bir programları var. Çocuklara kültürel sermaye aktarımının zorlu ve yoğun bir okul dışı kursları ve etkinliklerinden geçerek gerçekleştiği, çocukların sürekli bir koşturma içerisinde oldukları görülmektedir. Ayrıca, alt sınıftan orta sınıfa geçtikçe artan profesyonellerle ilişkilenme ve çocuğunun derslerini ve kişisel gelişimini uzmanlara devretme olgusu, bu sınıfta en üst noktaya ulaşmaktadır. Veli kendisinin rolünü salt ebeveyn olarak görme eğiliminde; öğretmen, psikolog, yaşam koçu olmakla veli olarak kendi misyonu arasına keskin ayırım koymakta, diğer rolleri profesyonellere devretmektedir.

Sonuç

Ailelerin sınıfsal kökeni, sahip oldukları farklı ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklar ve bu kaynakları mobilize ve aktive etme kapasitesi velilerin eğitimleri ilişkilerini ve çocuklarının

akademik performansını derinden etkilemektedir. Velilerin okulla ilişkilenişi, diğer velilerle kurdukları sosyal ağlar, hak arama pratikleri, kullandıkları dil ve çocuklarıyla kurdukları iletişim tarzları, çocuklarının gündelik hayatlarını organize etme biçimleri ve dolayısıyla merkezi sınavlarla ilişkilenişi velilerin sınıfsal geri planıyla ilişkili olduğu gibi, **çocukların** TEOG başarısını yükseltebilmek için izledikleri stratejiler de sınıfsal olarak farklılaşmaktadır. TEOG endişesinin salt psikolojik olarak yansıtılmasına karşın; ailelerin ve öğrencilerin TEOG karşısında hissettikleri sınıfsal bir endişedir. Eğitimdeki acımasız ve sert rekabetle karşılaşma yaşı geri çekildikçe, yani seleksiyon mekanizmaları daha küçük yaşlarda uygulandıkça, ailenin çocuğun eğitim başarısına etkisi artmaktadır. Kimi öğrenciler hem takviye dersler alarak öne geçer, hem de okul ortamında geçerli olan orta sınıf değerleriyle yetişmiş olmanın avantajını yaşarken, kimileri ailenin zayıf kaynaklarına sıkışmış haldedir.

2012-2013 öğretim yılından bu yana ortaokuldan liseye geçişte TEOG seçme sistemi geçerliydi. 2017 Eylül ayı itibarıyla TEOG'un kaldırıldığı ve artık liselere geçişte merkezi sınavın uygulanmayacağı ilan edildi. Yukarıda detaylı bir şekilde incelediğimiz sebeplere dayanarak bu sistemin kaldırılmasının olumlu bir gelişme olduğu düşünülebilir. Fakat bu konuda bir değerlendirme yapmadan önce yeni sistemi mercek altına almak gerekiyor. Sorunlu bir sistemin uygulamadan kaldırılmasını onaylarken, **önce yerine geçecek** sistemin ne olduğunu bilmek ve olumlu ve olumsuz yanlarını görerek bu analizi yapmak yerinde olur. Bu noktada yeni sistemden önce, sistem değişikliği süreciyle ilgili ciddi bir soruna dikkat çekmekte fayda var. Öncelikle, milyonlarca insanın; öğrencinin, velinin, öğreticinin hayatını etkileyecek olan bu kararının ne şekilde alındığı akılları kurcalıyor. Recep Tayyip Erdoğan'ın 'Ben TEOG olayını istemiyorum, TEOG'un kaldırılması lazım' ifadesinin iki gün sonrasında kaldırılan sınav sisteminin yerine konulacak yeni sistem neredeyse dönem ortasında açıklanıyor. Öğrenciler eski sisteme göre Kasım ayında yapılacak olan ilk TEOG sınavına hazırlanırken, Eylül ayının ortasında geldiklerinde sınavın uygulanmayacağını öğreniyor ve bu durumda neye, nasıl çalışacaklarını bilmiyor-

lar. Bu belirsizliğin yarattığı stres ve endişe 5 Kasım'da yeni sistemin açıklanmasıyla da son bulmuyor, çünkü hala sisteme dair birçok soru işareti var. Bu durumda, yeni sistemin açıklanmasının bu denli gecikmesi, söz konusu karar mekanizmasının ne şekilde işletilmiş olduğunu sorguluyor. TEOG kaldırılırken yerine konulacak alternatifin hazır olmadığı, bunun üzerine düşünülüp çalışarak, projelendirerek alınmış bir karar olmadığı görülüyor. Birçok öğrencinin geleceğinin söz konusu olduğu böyle bir konuda en ufak kararın dahi sorumluluk bilinciyle, ihtiyatla alınması beklenirken, sistem değişikliği kararının arkasındaki mekanizma güven uyandırmıyor.

Henüz açıklanan sistemin içeriğine göz atacak olursak, Mahalli Yerleştirme Sistemi (MHY)'nde öğrencinin ikamet ettiği adrese yakın farklı okul türlerinde 5 lise tercih hakkı sunulacak. Veliler bu okullar arasında tercih yapacak. Girmenin tercihe bağlı olduğu bir merkezi sınav uygulanacak ve ülke genelinde yaklaşık 600 lise bu puanlarla öğrenci alacak. Bu sistemin doğurabileceği olası sorunların başında, kent-sel yoksullukla eğitim eşitsizliklerinin birbirini pekiştirmesi geliyor. Yani, özelleştirme süreciyle devlet okullarının giderlerine ayrılan bütçe azaltılıp yük gittikçe velilerin omzuna bindirilirken, adrese dayalı mahalle okulu sistemi yoksul ailelerin oturduğu mahallelerdeki okulların imkânlarının diğerlerine kıyasla düşük olmasına, dolayısıyla semtlerdeki okulların imkanları ve başarıları arasında kayda değer farklar oluşmasına sebep olacaktır. Bir diğer muhtemel sorun şu olacaktır, söz konusu merkezi sınava girecek ve sınavda iddialı olacak öğrenciler, yukarıdaki tartışılan argümanların ışığında, büyük oranda orta ve orta üst sınıf öğrenciler olacak, rekabet eden öğrenci sayısı azalırken, rekabetin dozu ve şiddeti artacaktır. Çünkü sınavla gidilecek nitelikli lise sayısı düş-tükçe, dolayısıyla seçilecek olan öğrenci sayısı azaldıkça; bir yandan alt sınıftan gelen öğrencilerin diğerleriyle rekabet şansı düşecektir, dolayısıyla büyük oranda yarıştan çekilmeleri olasıdır. Öte yandan, sınavla girilecek okulların sayısı düşerken prestijlerinin artacağını düşünürsek, üst sınıfın özel okul seçenekleri ve tercihleri hala cebinde dururken, orta sınıfın beklentileri ve hedefleri doğrultusunda sınavda çıtayı hala yüksek tutacakları beklenebilir.

Kaynakça

- **Lareau, Annette** (2011) *"Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life"*, Berkeley: University of California Press.
- **Çelik, Çetin**, (2016) *Parental networks, ethnicity, and social and cultural capital: the societal dynamics of educational resilience in Turkey*, *British Journal of sociology of Education*, DOI :10.1080/01425692.2016.1218753
- **Çelik, Çetin** (2016b) *Eğitimde Kurumsal Ayrımcılık, Eşitsizlik ve Sınıfsal Ayrışma, Birikim*, 332
- **Rutyz, Henry J. & Balkan, Erol M.** (2009) *"Reproducing Class, Education, Neoliberalism, and the Rise of the New Middle Class in Istanbul"*, New York, Berghahn Books
- **Hürriyet Eğitim**, *Geçmişten Günümüze orta-öğretimde "merkezi sınavlar"*, 05.09.2013:
- <http://www.hurriyet.com.tr/gecmisten-gunumuze-ortaogretimde-merkezi-sinavlar-24650666>
- **Görmez, Müberra & Coşkun, İpek** (2015) *"1. Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Reformunun Değerlendirilmesi"* Analiz, SETO, Turkuaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş., İstanbul.

STANDART SINAVLAR

NEDEN OKULLARIMIZI HARAP EDİYOR

ÇOCUKLARIMIZA ZARAR VERİYOR?

Lisa Cooley

Eğitim Aktivisti ve Jackson'da RSU-3 Okul Yönetim Kurulu Üyesi

lisafromjackson@yahoo.com

Çeviri: Nurcan Korkmaz

Standart sınavların sonuçları, düşük puanlı öğrencileri, bu öğrencilerin öğretmen ve okullarını cezalandırıcı ölçme biçimlerine eklendiğinde, bu testlerin (örneğin New England Ortak Değerlendirme Programı veya NECAP'ler) "yüksek risk" taşıdıkları söylenmektedir. Bu test sonuçları 10 yılı aşkın bir süredir okulu yönetmektedir.

Bu testlerin muhalifleri, yüksek riskli standart testlerin yükselişi ile "Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)" tanısı konulan vaka sayısındaki keskin artışın bağlantılı olduğunu ortaya çıkmasına şaşırمامışlardır.

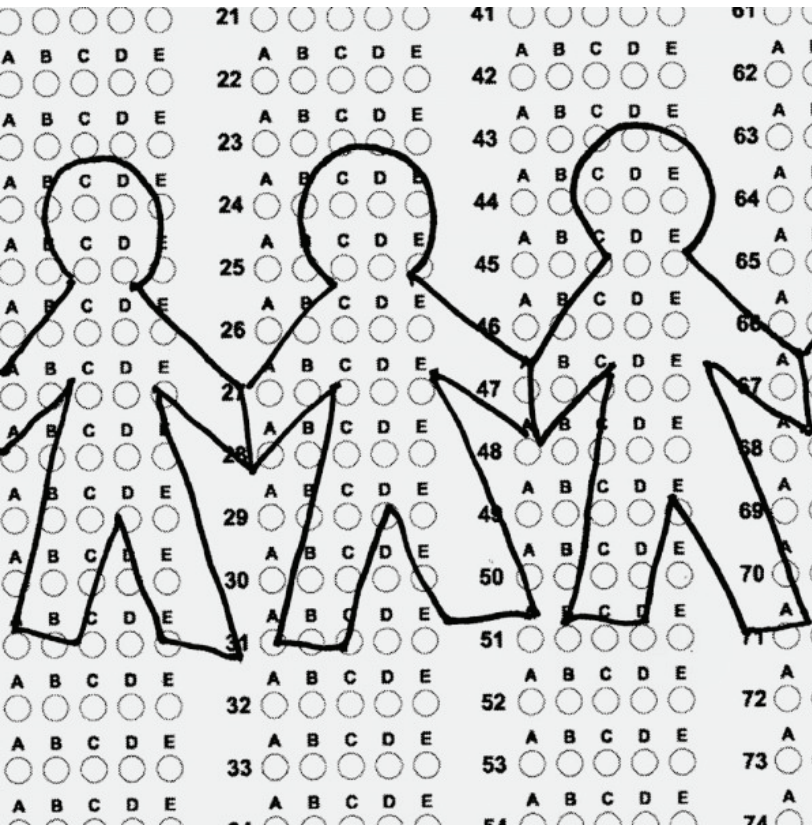
Caroline Miller, kısa bir süre önce salon.com'da yazdığı, Steven Hinshaw ve Richard Scheffler'in "The ADHD Explosion" adlı kitap incelemesinde, 1980'li ve 1990'lı yıllarda, birçok eyalet, okul hesap verebilirliği adı altında yasalar çıkar, "ve geçtiğimiz birkaç yıl içinde, bu

eyaletlerde DEHB teşhisleri artmaya başladı... özellikle de yoksulluk sınırında olan çocuklar için" demektedir. 2002'de kabul edilen ulusal test kanunu, No Child Left Behind (Hiç Bir Çocuk Geride Kalmasın) Yasası ve tanı konan vakaların ulusal düzeydeki artışı da sözü edilen bu eyaletlerin deneyimlerini yansıtmıştır.

DEHB teşhisi konan çocuklara tıbbi tedavi uygulamak, bu çocukların okuldaki "performanslarını" geliştirmekte ve test puanlarını yükseltmektedir. Bu bulgular, veri arayışımız içinde çocukların iyiliğini ne ölçüde göz ardı ettiğimizi açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bir ebeveyn ve okul yönetim kurulu üyesi olarak, karşılaştığım okul yöneticileri, bu testlerin toksitesini inkâr ediyorlar. Onlara göre, standart testler, çocuklarımıza vermek için çaba harcadıkları büyük eğitimin vazgeçilmez bir parçası. Okul bölgelerimizi harap etme konusunda yaptıkları zor işi yerine getirme yeteneklerine güveniyoruz. Endişeleri hakiki görünüyor. Son derece kusurlu sınav mantığı, çaktırmadan kendini onların değerleri ve öncelikleri içine yerleştirmektedir.

1 "High-stakes- test", testleri alanlar, sınavlara katılanlar için önemli sonuçları olan testlerdir. Örneğin, sınıfta kalma-geçme, bir üst öğrenim düzeyine geçme, üniversiteye giriş, uzmanlık testi gibi. Sınav standartlaştırılmış soru-cevap sistemi ile kurgulanır ve testi geçenlerle kalanlar arasında açık bir farklılık oluşur.



Bir okul yöneticisi, öğretmenleri sınav yapmak için öğretmeye teşvik etmeyi kabul etmeyebilir. Ancak, çalıştığı bir okul düşük standart test performansı yüzünden devlet “izleme listesi” ne yerleştirildiğinde, okul, “iyileştirme” yönünde önlem almak için gerekenleri yapma konusunda kul köle olacaktır. Sınav sistemine bütün kalbiyle ve hiç sorgulamaksızın inanan biri bu değişiklikleri sadece iyi bir eğitim olarak görmektedir.

Yöneticiler, bu eğitim önceliklerinin kuru, tatsız ve parçalı öğrenme görevleri içinde değerli hale gelmesi için kalıplaşmış ve manipüle edilmiş olduğunun bile farkında olmayabilirler.

İnsanlar ölçüm birimlerinden emindirler. Bir inç bir içtendir; bir cetvel üzerinde ölçebiliriz ve herkes bu uzunluk üzerinde hemfikirdir. Biz de böyle bir öğrenme birimi oluşturduk: doğru bir şekilde cevaplanan bir soru. Bu birimlerden büyük yapılar oluşturmak zor değil. Bir kere bu birimler yerleşince, onları bilimselmiş gibi düşünme eğilimi ortaya çıkıyor. Bir süre sonra insanlar onları sanki doğanın kanunları gibi kabul ediyorlar.

Bilgi ve yeteneği ölçmenin ne anlama geldiğini düşünün. Birbirinden kopuk bir parça bilginin keskin görüntüsünü aldık ve onu inç ve pound durumuna yükselttik. Gelgelelim test edilen bilginin otantik olarak kullanılacağı koşullarla hiçbir ilişkisi bulunmamaktadır.

Bizim için anlamlı olan işi yapmak hepimizi memnun ve tatmin eder. Bu doğal insan arzusu, öğrencilerin ölçülebilir bilgi sergilemesi gerekliliği altına gömülmüştür.

Normal olarak gördüğümüz şey, yalnızca öğrencilere öğrenmeleri beklenen şeylerle ilgisi olmayan ödülleri verirken işleyebilecek bir öğrenme sistemi: şöhret duvarında görünen adları, bir video atölyesi turuna hak kazanma veya onları ekranlarının üstünde bir yere yerleştirecek ayrıcalıklar.

Bu dışsal motive ediciler uzun süreli olarak işe yaramazlar. Çocuklar *neden* bu şeyleri bilmeleri gerektiğini anlamak isterler. Fakat bu soru yeterince uzun süre cevapsız kalırsa, çocuklar soru sormayı bırakır ve yetişkinler sonuç olarak ortaya çıkan yabancılaşmayı öğrenme isteksizliği olarak yorumlar.

“Çocukları motive edin” ifadesini düşünün. Bu süreç, ilk önce onların kendi istedikleri şeyi öğrenmeyi reddetmelerini ve onların kimliklerinden veya ilgilerinden kopuk görevleri yerine getirmek için “motive edilmelerini” içermektedir. Bu de-motivasyon süreci, çocuklara oynamayı bırakmanın ve içeri girmenin vakti geldiğini söylemekle başlamaktadır.

İşte bu noktada çocuklardaki DEHB teşhisinin artışı anlamlı gelmeye başlamaktadır.

Çocuklarımızı ayırsız, bağlamdan bağımsız öğrenme görevlerine itmek zorunda olduğumuz aksi halde onlar için hayal ettiğimiz rahat, mutlu hayatı yaşama konusunda başarılı olamayacakları fikrini kabul etmek zorunda değiliz.

Bir sisteme kaldıramacağı kadar basınç uygulanırsa, patlar biliyoruz. Bir şeyler kırılır, dağılır. O şey bizim çocuklarımız. Ve bu kabul edilemez.

Bu yazı 8 Mayıs 2014 tarihinde <http://bangordailynews.com/2014/05/08/opinion/why-standardized-testing-is-ruining-our-schools-hurting-our-kids/> sitesinde yayınlanmış ve özetlenerek çevrilmiştir.

TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN YAPISAL DÖNÜŞÜMÜ BAĞLAMINDA

YENİ LİSEYE GEÇİŞ SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Tarık Soydan

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü

tsoydan@ankara.edu.tr

Sicilyalı Prens Lampedusa’ya ait olduğu söylenen bir söz vardır: ‘Hiçbir şeyi değiştirmemek için her şeyi değiştirmek.’ Aslında, tarihsel zaman içinde farklı politik aktörlerin kullanageldiği etkili bir egemenlik stratejisidir bu. Günümüz Türkiye’sinde gittikçe merkezileşen ve toplum nazarında yoğunlaşan bir iktidar var ve bu iktidarın öncelikli işlevi ‘değiştirmek’; herşeyi altüst edecek tarzda devinmek, böylece hiçbir şeyi değiştirmemek! Yani toplumu belirleyen yapısal çelişkileri; mülkiyet düzenini ve bunun üzerinde varlık kazanan egemenlik ilişkilerini kendi çıkarına göre düzenleyerek öz olarak süreklileştirmek. Bunun içinse, hemen her alanda köktenci ve bütünsel değişikliklere gitmek.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’na (TEOG) dayalı sistem yerine Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ve mahalli yerleştirme sistemine geçilmesi yukarıda anılan değişikliklerin en tazesidir. Değişikliğin adı muhtelif; Bakan Yılmaz’ın yaptığı bir açıklamada, “Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi”, diğerinde “Veli Tercihli Serbest Kayıt Sistemi.” Aslında Bakan Yılmaz da farkında ki ismin bir önemi yok. Değişiklik olması yeterli!

Bu yazıda Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında yeni liseye geçiş düzenlemesi ele alınacak ve tartışılacaktır. Birinci bölümde Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümü, eğitim alanında yeni liberal ve yeni muhafazakâr politikaların yaygınlık kazanması üzerinden ele alınacak, ikinci bölümde yeni liseye giriş

sistemi ve eğitim alanında yaratacağı olası sonuçlar tartışılacak ve son bölümde sonuç yargılarına yer verilecektir.

Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü

Günümüzde Türkiye’de eğitim alanında, kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmaktadır. Bu sürecin bir yönünü, tüm kamusal hizmet alanlarında olduğu gibi, yeni liberal politikalar aracılığıyla gerçekleştirilen dönüşüm; diğer yönünü ise, siyasi iktidarın ideolojik-politik kimliğine bağlı olarak eğitim alanında yaygın hale gelen yeni muhafazakâr politikalar aracılığıyla gerçekleştirilen dönüşüm oluşturmaktadır.

Kapitalizmin gelişimi toplumun kendini yeniden üretmesinin meta üretimine indirgendiği ve toplumsal ihtiyaçların üretilmesi ve karşılanmasının değişim değeri aracılığıyla gerçekleştirildiği bir toplumsal rasyonalite yaklaşımını zamanla egemen kılar (Cangızbay, 1987, 57). Bir başka ifade ile, kapitalizmi toplumsal ilişkiler sistemi olarak tanımlayan temel özellik, ekonomik ilişkilerin diğer ilişkiler üzerinde belirleyici hale gelmesi ve bu belirleyiciliğin sürekli olarak artma/yoğunlaşma eğiliminde olmasıdır. Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulamaya sokulan yeni liberal politikalar, sermaye birikimi için temel değişkenler olan verimlilik, etkinlik ve rasyonellik adına, eğitimi de bir meta kategorisi haline getirmeye dönük işlevler görmüştür (Ercan, 1998).

Yeni liberalizm, küreselleşme sürecinin iktisadi, sosyal, siyasal ve yönetsel politika ve yaklaşımlarının ideolojik ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan, kamu hizmetleri alanının tasfiyesi, değilse ticarileştirilmesi, girişim ve girişimcilik merkezli bir toplumsal yapı ve kültürün şekillendirilmesi, yaşamın tüm alanlarında rekabetin ön plana çıkarılması, dayanışması yapıların ve kurumların çözülmesi, toplumda mülkiyet ve gelir eşitsizliğinin ve çeşitli ayrımcılıkların artması, buna rağmen araçsallaştırılmış ilkeler bütünü olarak demokrasi retoriğinin yaygın olarak kullanılması gibi bir dizi özellik yeni liberalizm içinde değerlendirilebilir.

Kamu eğitim sistemindeki dönüşüm odağı alındığında, kuramsal temelde, kamu yönetimi alanında giderek etkinliğini artıran yeni kamu yönetimi paradigmasının öne sürdüğü argümanlarla eğitim sisteminde gerçekleşen kapsamlı dönüşüm arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Yeni kamu yönetimi, 1970'lerden itibaren beliren, 1980'li yıllarda etkisini artırarak süregelen bir nitelik kazanan küresel krize, sermaye lehine çözüm bulabilmek üzere girilen düzenleme politikaları (küreselleşme) bağlamında gündeme getirilen 'yeni yönetim tarzı'nın kuramsal ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Özü itibarıyla, işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanında kullanılmasını salık veren yeni kamu yönetimi paradigması, devletin hizmet kapasitesini şüpheyile karşıladığı için, sosyal devlet anlayışına ve kamu alanının büyümesine karşı çıkan, özel sektörün üstünlüklerine inanan, hizmet sunumunda rekabetçi piyasayı öne çıkaran yeni liberal yaklaşımın etkisiyle şekillenmiştir (Manning, 2001; Sözen, 2002 ; Hague, 2013).

Minimal – etkin devlet, bürokratik olmayan yönetim, yerelleşme, piyasa koşullarına uyulanmış kamu hizmetleri, özelleştirme, performans yönetimi, stratejik planlama, esnek personel düzenlemeleri gibi bir dizi yaklaşım ve politika yeni kamu yönetimi bağlamında değerlendirilebilir.

Toplam kalite yönetimi ilkelerinin Milli Eğitim Bakanlığı ve genel olarak Milli Eğitim Sistemi içinde kullanılmaya başlanması; Bakanlık, okul sistemi ve eğitim çalışanları için yeni bir yönetim ve denetim sisteminin getirilmesi; okul yöneticilerinin performans ve durum değerlendirme formları ile seçilip geçici sürelerle

görevlendirilmeleri, yöneticiler ve öğretmenler için performans değerlendirme sisteminin ve rotasyon uygulamalarının gündeme getirilmesi, eğitim alanında esnek istihdam politikalarının savunulması ve bu konuda bazı uygulamalara gidilmesi, eğitim finansmanı konusunda devletin sorumluluğundan ziyade çok kaynaklı finansman modellerinin gündeme getirilmesi, okulların bir tür işletme (girişimci okul), öğrencilerin müşteri olarak kodlanması gibi yaklaşım ve politikalar yeni kamu yönetimi yaklaşımının eğitim alanındaki yansımaları arasında sayılabilir.

Türkiye'de eğitim alanında meydana gelen dönüşümün bir boyutunu da yeni muhafazakâr politikalar aracılığıyla gerçekleştirilen dönüşüm oluşturmaktadır. Muhafazakârlık, modernleşme süreci ile çözülen siyasal ve sosyo-kültürel yapıların ya da bu yapılara özgülünen anlam ve değerlerin korunması ve bunların sürekliliğinin sağlanması adına gösterilen tepkilerin şekillendirdiği bir tavır alışı ya da düşünüş olarak tanımlanabilir (Bora, 1997). Yeni muhafazakârlık ise, muhafazakârlığın kadim değerlerini bünyesine alan, ancak liberal yaklaşımın tipik öğeleri ile bu kadim değerler arasında bir eklemlenme/uyumlaştırma ile karakterize olan, bu açıdan yeni liberalizmin yarattığı toplumsal tahribatı dengelemeyi ve toplumsal bütünlüğü, var olduğu haliyle muhafaza edip değişen koşullara göre yeniden üretmeyi hedefleyen ideolojik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Eğitim alanında yeni muhafazakâr politikaların yaygınlaşmasının en tipik görüngüsü imam-hatip okulu sayılarının hızla artırılmasıdır. Eğitim alanında dini cemaatlerin doğrudan ve dolaylı etkilerinin artması bir diğer önemli görüngüdür. Örneğin son yıllarda Türkiye'de gayri resmi bir 'sıbyan mektepleri' sistemi, resmi okul öncesi ve ilkökul sistemine alternatif olarak işlerlik kazanmakta, karma eğitim uygulamaları giderek daha fazla hedef haline getirilmekte, müfredatın bilimsel özü yıpratılmakta; müfredat bir yandan araçsallaştırılırken diğer yandan dinsel ve geleneksel referanslara göre yeniden düzenlenmektedir. Bu açıdan, biyoloji disiplininin temelini oluşturan evrim teorisinin müfredattan çıkarılması tipik bir örnektir.

TEOG'a Dayalı Sistemden 'Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi'ne: 'İşçisin Sen İşçi Kal'

Bir süredir eğitim alanında yaşanan dönüşümün yeni bir 'ilk sebebi' var. Öyle ki, (haşa) 'ol' diyor ve oluyor! Önce yardımcı doçentlik kadrosu meselesi ve doçentlik mülakatları, sonra kademeler arası geçiş sistemleri; temel eğitimden ortaöğretime geçiş ve liseden üniversiteye geçiş. 'Ol' denildi ve oldu! Herhangi bir eğitim deneyimi olmayan bir bakanımız var. Ama değişim talebine tam bir itaatle yanıt veriyor. Meselenin bilgisine vakıf olmadığına bile!

Nihayet, 'yeni sistem' açıklandı. Cumhurbaşkanı Erdoğan medya aracılığıyla direktif vereli bir iki ay olmuştur. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) yerine Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ve 'Veli Tercihli Serbest Kayıt Sistemi' getirildi. Bu sisteme göre, herkes ikametgâhına en yakın okullara gidecek, bunun için her öğrencinin 5 tercih şansı olacak. Bu arada, hiç kimse istemediği bir okula gitmeye zorlanmayacak! İsteyen öğrenciler, proje okullarına (ve fen liseleri ile sosyal bilimler liselerine) gidebilmek için merkezi bir sınava girecek. Özel okullar ve yabancı okullar ise, ya Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleyeceği merkezi sınava ya da kendi yapacakları sınavlara göre öğrenci kaydedecekler. Öğrencilerin yaklaşık % 90'ı (yaklaşık 1 milyon 200 bin öğrencinin en fazla % 10'u proje okullarına gideceği için) 'sosyal, sportif etkinlikler için de vakit bulabilecekler.'

'Bir iki ay boyunca buna mı çalışıldı' tereddüdü yaratacak kadar basit, ama bir o kadar da problemlili görünen bu sistem hızla tartışılmaya başlandı. Oysa makul beklenti, sistemin yeni bir ticari ürün piyasaya sunulurken yapılan türden bir gizlilikle olgunlaştırılıp ahalinin önüne konulmamasıydı. Öyle olmadı. Neyse ki Bakan Yılmaz, sistemin sunumu için gerçekleştirilen toplantıda, yeni değişiklikler için gelecek önerilere açık olduklarını ifade etti! Zaten ahalide sisteme 'nasılsa tez vakitte değişir' kabilinden yaklaştı!

Sistem, % 10'luk öğrenci kontenjanı olan proje okulları, fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri (Bakanın ve bakanlık yetkililerinin skandal ifadesi ile 'nitelikli okullar') ile diğerleri ('niteliksiz okullar') arasında kesin bir bölünme öngörüyor. Elbette bir de özel okullar ve yabancı okullar var. Aşağıda Bakan Yılmaz'ın açıkladığı sistemin argümanları sıralanmış ve bunlar, içinde varlık kazandıkları bağlam göz önüne

1 Bakan Yılmaz bu konuda gelen eleştirileri şöyle yanıtladı: "Bir okul grubuna nitelikli demek, diğerlerini niteliksiz yapmaz. Birine yakışıklı dedik diye diğerleri çirkin mi olacak?"

alınarak değerlendirilmiştir.

Herkes ikametgâhına en yakın okullara gidecek, bunun için her öğrencinin 5 okul tercih etme şansı olacak ve hiç kimse istemediği bir okula gitmeye zorlanmayacak!

Bakan Yılmaz'ın açıklamalarında "eğitim bölgesi" diye bir kavramdan söz edilmekte ancak bunun hangi mahali tanımladığına dair kesin bir belirleme bulunmamaktadır. Söz konusu edilen, büyüklüğüne göre, bir mahalle, semt, köy, belde, ilçe ya da il olabilir. Bu açıdan her bir eğitim bölgesinde öğrencinin tercih edebileceği 5 okul bulunacak mıdır ve/veya bu okulların türü (normal lise, mesleki teknik lise, imam - hatip lisesi) öğrencinin istemine uygun olacak mıdır?

Öyle görünmektedir ki bu durumda öğrencinin önünde, istemediği bir okula ve/veya okul türüne gitmek, açık liseye kayıt yaptırmak ve özel bir okul arayışına girişmek şeklinde üç seçenek olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın giderek artan imam - hatip açma performansı düşünüldüğünde (ki yeni açılan birçok proje okulu da imam-hatip niteliğindedir) öğrencinin gitmek zorunda kalacağı okul türü açığa çıkmaktadır. Bu seçeneği makul bulmayan öğrenci içinse özel okul seçeneği (temel lise) öne çıkmaktadır. Ne de olsa memlekette, bir pazarlama stratejisi olan ürün çeşitlendirmenin ve ürünleri belirli özelliklerine göre nitelik skalasına oturtmanın gereği olarak, 'her bütçeye uygun' temel lise seçeneği üretilmektedir!

Nüfusu kalabalık eğitim bölgelerinde okullar, öğrencilerin tercihleri nazarında yetersiz kaldığında ikili eğitim seçeneği gündeme gelmeyecek midir? Ya da hali hazırda ikili eğitim yapılan okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 Stratejik Planı'nda geçen ve yetkililer tarafından da zaman zaman dile getirilen, 2019 yılına kadar tekli eğitime geçme hedefi düşünüldüğünde, nasıl dönüştürülecektir?

Zira, yeni okullar yapılması bir bütçe sorunudur ve Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi içinde yatırımlara ayrılan pay yıllar içinde ciddi düşüşler göstermiştir. Öyle ki, 2002 yılında Bakanlık bütçesi içindeki payı % 17.18 olan yatırım bütçesi, 2016 yılında % 8.3 olarak gerçekleşmiş ve 2017 yılında % 8.5 olacağı planlanmıştır.

Bir başka açıdan, ikamet edilen eğitim bölgesindeki 5 okulu tercih etmekle sınırlanmak bir tür eğitim göçünü gündeme getirmeyecek

midir? Aileler çocuklarının istemine uygun bir okul ve/veya okul türü bulabilmek için elverişli bir mahalde ikamet etmenin çarelerini aramaya başlamayacak mıdır?²

Daha önemlisi, kamu okul sistemine yeterince kamusal kaynak aktarılmadığı ve dolayısıyla okullar yerleşim biriminin olanaklarına (velilerin sosyo-ekonomik durumlarına) göre şekillendiğine göre, eğitim bölgeleri arasındaki farklılıklar/eşitsizlikler okul sistemine yansımaya başlayacak mıdır? Merkezi sınavla yerleştirme şansı bulabilecek öğrenciler dışında kalan öğrenciler, içinde yaşadıkları yerleşim biriminin özelliklerinin belirlediği okullara devam etmeye zorlandıklarında, bu durum, toplumsal eşitsizliği eğitim aracılığıyla yeniden üretmek anlamına gelmeyecek midir?

İsteyen öğrenciler, proje okullarına (ve fen liseleri ile sosyal bilimler liselerine) gidebilmek için merkezi bir sınava girecek, bu liselerin kontenjanı toplam lise kontenjanlarının % 10'unu teşkil ettiği için öğrenciler üzerindeki sınav baskısı ortadan kaldırılmış olacak; böylece öğrenciler sosyal, sportif etkinlikler için de vakit bulabilecekler!

TEOG sınavına dayanan sistemin değiştirilmesi için emir telakki edilen sözler, Cumhurbaşkanlığı Erdoğan tarafından, 17 Eylül 2017 tarihinde söylenmişti. Erdoğan eleştirisini öğrenciler üzerindeki sınav baskısına binaen yapmıştı. Peki yeni sistem, iddia edildiği gibi, öğrenciler üzerindeki sınav baskısını ve sınava dayalı etkinlikleri/ekonomiyi ortadan kaldırır mı?

Toplam lise kontenjanının % 10'una tekabül eden sayıdaki 'seçkin' öğrenciyi belirlemek için yapılacak merkezi sınava (ki sınavın soru sayısı 60 olarak açıklandı, bu tür bir sınavda soru sayısının bu kadar az olması sınavın geçerliği açısından büyük sorunlar yaratır) neden az sayıda öğrenci hazırlansın ve girsin ki? Aileler çocuklarının 'niteliksiz' okullara layık olduğuna neden kolayca ikna olsunlar ki?

Dolayısıyla yeni sistem, sınav baskısını ve sınava dayalı olarak gelişen etkinlikleri/ekonomiyi (dershaneler, etüt merkezleri, özel dersler, kitaplar, dergiler...) eskisini aratacak tarzda artıracaktır. Bakan Yılmaz'ın sınav baskısının ortadan kalkmasıyla beraber gündeme

2 Tam da bu sorun tartışılırken Bakanlık'tan yeni bir açıklama geldi. Bakanlık, öğrencinin belirli bir mahalden okul tercihinde bulunabilmesi için 6 ay gibi bir süre o mahalde ikamet ediyor olması koşulu getirecektmiş. Bu 'parlak' fikir, olağan yer değiştirmelerde, örneğin iş değişikliği, tayin gibi durumlarda, çocukların okul tercihlerinin nasıl olacağını atlamış görünmektedir.

geleceğini söylediği sosyal ve sportif etkinlikler de başka bir bahara kalacaktır!

Özel okullar ve yabancı okullar ise, ya Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleyeceği merkezi sınava ya da kendi yapacakları sınavlara göre öğrenci kaydedecekler!

Özel okulların yeni sistemi heyecanla ve ellerini ovuşturarak izlediklerine şüphe yoktur. Zira yeni sistem öğrencinin seçeneklerini daraltmakta ve onu özel okullara yöneltmektedir. Türkiye'de özel öğretimin toplam öğretim içindeki payı geçmişte yıllar boyunca % 3'ü geçmemiştir. Zira emekçi halkın milli gelirden aldığı pay sınırlıdır. Ülkede ciddi bir gelir dağılımı adaletsizliği bulunmaktadır. Halkın önemli bir çoğunluğu eğitimi bir kamu hizmeti olarak değerlendirmektedir. Ancak Adalet ve Kalkınma Partisi'nin ikinci ve özellikle üçüncü iktidar döneminde özel öğretimin payında ciddi bir artış gerçekleşmiştir. Öyle ki, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu pay % 8'e çıkmıştır.

Bu yükselişte, üniversiteye hazırlık dershanelerinin kapatılarak, Gülen Cemaati ile iltisaklı olanlar dışındakilerin özel okul olmaya teşvik edilmeleri (temel liseler) ve öğrencilerin, belirli koşulları sağlamaları halinde, özel öğretim kurumlarına devam etmesi için bu kurumlara devlet eliyle ciddi paralar ödenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Sağlık alanında daha evvelce başlatıldığı gibi, devlet, özel öğretim kurumlarını türlü şekillerde desteklemekte ve böylelikle eğitim alanında özel sektörün bir kapasite yaratmasını sağlamaya çalışmaktadır. Hedeflenen kapasite oluştuğunda devlet aradan çekilecek; 'müteşebbis' ile 'müşteri' karşı karşıya kalacaktır!

Bu durum fırsat eşitliği argümanı ile meşrulaştırılmaya çalışıldığında ise kadim tartışmalara kapı aralanacaktır. Fırsat eşitliği, geçimsel ya da toplumsal değil, tüzel bir eşitliktir (Eroğul, 2009, 99). Bu niteliği ile, liberal demokrasi geleneğine; bu geleneğin tipik savlarına ve yine bu geleneğin iktisadi arka planını oluşturan liberal iktisadi yaklaşıma dayanır.

Tarihsel süreç içinde, toplumsal mücadele süreçlerine bağlı olarak gerçeklik kazanan ve genişleyen sosyal haklar çerçevesine rağmen, burjuva siyasal sistemlerin eşitliğe yükledikleri anlam 'fırsat bağımlı' olmayı sürdürmüştür. Kapitalist ekonominin genişleme dönemlerinin sağladığı imkânların toplumsal mücadele dinamiklerinin basıncıyla ekonomik ve toplumsal haklara dönüştüğü tarihsel süreçlerde

bile, kapitalist toplumlara egemen olan eşitlik kavrayışı, sınırlı, koşullu ve fırsatlara indirgenmiş bir nitelik göstermiştir.

Genel olarak kamu hizmetleri alanının tasfiyesini, eğitim alanında özelleştirme ve ticarileştirme politikalarının gerekliliğini va'az eden çevrelerin kapitalist toplumsal formasyonun yapısal özellikleri dolayısıyla varlık kazanan ve yeni liberal politikalar nedeniyle artan toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak üzere fırsat eşitliği argümanına sığınmaları paradoksaldır. Zira, fırsat eşitliği argümanının şekli tanımı ve buna uygun düzenlemeler farklı toplum kesimlerinin toplumsal pozisyonlarının yeniden üretilmesi anlamına gelir. Fırsat eşitliğinin, olanaklarda ve sonuçlarda eşitlik sağlamaya dönük olarak geliştirilmesi ise, uygulanan yeni liberal ekonomik ve toplumsal politikaların genel mantığı ve sonuçları düşünüldüğünde, beklenen etkileri doğurmaz.

Fırsat eşitliği argümanının yukarıda ele alınan tartışmalı doğası bir yana, hali hazırda yürütülen eğitim politikası ve yeni liseye geçiş sistemi ile yapılan değişiklikler, örneğin öğrencinin oturduğu mahalde bulunan 5 okulu tercih etmekle sınırlandırılması ve/veya belirli okul türlerine mecbur bırakılması, fırsat eşitliğini de zorlayan; hak kavrayışını pre-modern dönemlere kadar gerileten bir yaklaşımdır.

Sonuç

Hak ve özgürlüklere ilişkin klasik yaklaşım üzerinden ele alınacak olursa, eğitim temel bir sosyal haktır. Eğitimin temel bir sosyal hak olarak tanınması onun kamusal olarak örgütlenmesi ve bir kamu hizmeti olarak sunulması gerektiği anlamına gelir. Kamu hizmeti ise, kamu yararı gözetme, piyasa koşullarından bir ölçüde bağımsız tutulma, kamusal usul ve esaslara tabi olma gibi özelliklerle belirlenir (Karahanoğulları, 2002).

Eğitim, diğer kamu hizmetleriyle birlikte, kapitalist toplumda gelirin birincil paylaşımının gerçekleştiği üretim süreci dışında, gelirin ikincil paylaşımının gerçekleştiği bir hizmet alanıdır. Bu niteliğiyle eğitim yukarıya doğru sosyal hareketliliğe katkı sağlar. Oysa Türkiye'de şimdilerde eğitim, toplumsal hareketliliğe elverme niteliğini hızla kaybetmektedir. Yani görece olarak elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullardan gelen çocuklar, eğitim aracılığıyla bir meslek edinme, böylece içinde bulundukları elverişsiz koşulları aşma şansını

hızla yitirmektedir.

Bowles ve Gintis (2001) Amerikan eğitim sistemi üzerine yaptıkları araştırmalarda, sistemin toplumdaki eşitsizlikleri yeniden üretmek gibi temel bir işleve sahip olduğunu belirlemişlerdir. Yeni liseye giriş sistemi, gerek öğrencileri içinde yaşadıkları mahaldeki 5 okul ve belirli bir okul türü ile sınırlarken gerekse okulları kendi içinde 'nitelikli' ve 'seçkin' /'niteliksiz' ve 'sıradan' olarak kesin sınırlarla bölerken farklı toplumsal sınıflar ve kesimler arasındaki eşitsizlikleri de yeniden üretmeyi beraberinde getirecektir. Bir aşamadan sonra, toplumsal hareketliliğe örnek gösterilecek tek kategori, bir istisnaya işaret eden, 'yoksul ama başarılı' öğrenci kategorisi olacaktır. Ki onlar aracılığıyla da sistem meşrulaştırılmaya çalışılacaktır!

Eğitim - öğretim, öğretmen, okul ve kurum yöneticisi, yardımcı hizmet çalışanları, bina-teçhizat-donanım, sürekli giderler ve müfredat ile yapılır. Kişilerin oturduğu mahallerdeki okulların eğitsel niteliğini, gerek personel gerekse alt yapı ve kaynak yönünden, kamusal usul ve esaslara uygun olarak, geliştirip kamu okul sistemini kendi içinde standartize edemediğiniz sürece, yeni liseye geçiş sistemi, toplumda var olan çok yönlü eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları yeniden üretmeye hizmet edecektir.

Kaynakça

- Bora, T. (1997). *Muhafazakârlığın Değişimi ve Türk Muhafazakârlığında Bazı Yol İzleri*, **Toplum ve Bilim Dergisi**, Sayı: 74, sy:6-31, İstanbul.
- Bowles, S. & Gintis H. (2001). *Schooling in Capitalist America Revisited*, *Sociology of Education*.tex-JEP Paper (November 8), <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf> İndirilme Tarihi: 14.09.2016.
- Cangızbay, K.(1987). **Siyaset Ötesi Toplum**, İstanbul: V Yayınları.
- Ercan, F. (1998). **Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi**, Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Hague, M. S. (2013). "New public management: Origins, dimensions and critical implications", **Public Administration and Public Policy**, Vol.1, <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf> İndirilme Tarihi: 20.04.2013.
- Karahanoğulları, O. (2002). **Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)**, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Manning, N. (2001). "The legacy of the new public management in developing countries", **International Review of Administrative Sciences**, Vol. 67, pp.297-312.
- Sözen, S. (2002). "New public management reforms: The british experience", **SBF Dergisi**, C.57 (2), sy. 139-159, Nisan - Haziran, Ankara.

STANDART SINAVLAR YOĞUNLAŞTIKÇA

İNTİHARLAR İKİYE KATLIYOR!

Steven Singer

Öğretmen, Baba ve Eğitim Savunucusu

Çeviri: Nurcan Korkmaz

İşte, haberlerde duyacağınız, katılanlar için önemli sonuçları olan sınavlarla (high stakes tests)¹ ilgili bir istatistik.

10-14 yaş arasındaki intihar oranı, 2007-2014 yılları arasında ikiye katlandı – bu eyaletlerin giderek artan bir şekilde Ortak Temel standartları ve yeni, daha sıkı katılanlar için önemli sonuçları olan sınavları uygulamaya koymalarıyla aynı döneme denk gelmekte.

İlk kez, intihar, ortaokul çocukları için önde gelen ölüm nedeni olarak araba kazalarını geçti.

Verilerin bulunduğu son yıl olan 2014'te ülke çapında 425 ortaokul öğrencisi kendi canına kıydı.

Dürüst olmak gerekirse, araştırmacılar, eğitimciler ve psikologlar bu artıştan çeşitli faktörlerin sorumlu olduğunu söylüyorlar; ancak standart sınav baskısı listede üst sıralarda yer alıyor.

Aslında, bu durum, söz konusu sınavlarda çocukların bizim çocuklarımızdan daha iyi iş çıkardığı diğer ülkelerin ayırıcı özelliği.

¹ "High-stakes- test", testleri alanlar, sınavlara katılanlar için önemli sonuçları olan testlerdir. Örneğin, sınıfta kalma-geçme, bir üst öğrenim düzeyine geçme, üniversiteye giriş, uzmanlık testi gibi. Sınav standartlaştırılmış soru-cevap sistemi ile kurgulanır ve testi geçenlerle kalanlar arasında açık bir farklılık oluşur (ç.n.).

Bu ülkelere benzeme çabalarımızda, onların çocuk intiharları meselesini de istemeden ithal etmiş olduk.

Uluslararası sınavlarda en başarılı ülkelerden biri olan Güney Kore'de genç intiharları ulusal bir salgın olarak görülmektedir.

Kore Ulusal Gençlik Politikaları Enstitüsüne göre, dört öğrenciden biri intiharı düşünüyor. Gerçek şu ki, Kore, çağdaş ülkeler arasında ikinci en yüksek genç intihar oranının olduğu ülke.

Kore okul sistemi, birkaç yıl boyunca yaklaşık 15 yaşındaki öğrencilerin bilgilerini, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üye ülkeleri içinde uluslararası bir öğrenci değerlendirmesi sınavı olan PISA testi ile ölçen OECD'ye bağlı, içinde yaklaşık 70 üye ülkenin yer aldığı, eğitim liginin en üst sıralarında yer almaktadır.

Bununla birlikte, sistem ezberlemeye ve test hazırlığına vurgu yapıp gerçek hayat uygulamalarına çok az yer vermekle eleştirilmektedir. Aslında, Güney Koreli çocukların yüzde 75'i standart değerlendirmelere hazırlanmak dışında çok az şey yaptıkları "hızlandırılmış eğitim programı uygulayan okullara" devam etmektedirler.

Aynı şekilde, Çinli öğrenciler de benzer bir müfredat ve çocuk intihar oranından muzdardır. Şanghay öğrencileri OECD'deki en yüksek puanları alsalar da, istismar da aşırı boyut-

lara varmış durumdadır.

China Daily gazetesine göre, merkez Hubei eyaletindeki Hubei Xiaogan No 1 Lisesinde görev yapan öğretmenler öğrencilerine sınıfta serum takılması yoluna gitmişlerdir, böylece öğrenciler fiziksel olarak bitkin düştükten sonra bile çalışmaya devam edebileceklerdi.

New York Times'tan Brook Larmer, Anhui eyaletinde تنها bir kasaba olan Maotanchang'da ziyaret ettiği öğrenci yurtlarında öğrencilerin ölüme atlamalarını engellemek için pencerelerin tel örgülerle kaplı olduğu belirtmiştir.

Birleşik Devletlerde eğitim "reformu" henüz bu derinliklere ulaşmadı, ancak her yıl daha da yaklaşıyoruz.

Sınav puanlarını artırma çabaları, ABD okullarını Asya okullarına daha yakından benzeyecek bir şekilde değiştirmiştir. Müfredat, yalnızca sınav yapılacak konuları içerecek kadar daraltılmakta ve öğretim, sınav senaryoları, çalışma kitapları, bilgisayar simülasyonları, pratik ve bulguları sınavlarla sınırlandırılmaktadır.

Öğrencilerin doğal meraklarının peşinden koşmalarına izin verilmediği ve bunun yerine sıkıcı ve soyut alıştırmalara yönlendirildiği bir sınıf eğlence ve keşif mekanı değildir. Çocukların kendilerini ifade etmelerine izin vermeyen ancak onları sürekli sınava hazırlıklı olmaya zorlayan bir okul umuttan yoksun cansız bir ortamdır.

Ama en kötüsü bu değil.

Amerikalı öğrenciler, artık sınıf düzeyleri veya diğer akademik göstergelere göre değil, gidererek sınavlardan aldıkları puanlara göre gruplanmakta ve değerlendirilmektedir. Öğrenciler artık 6., 7. veya 8. sınıf öğrencileri değildirler. Şimdiki gruplar Temelin Altında, Temel Düzey, Yeterli ve İleri Düzey şeklindedir. Yerleştirildikleri sınıflar, öğretim şekli ve hatta ödül ve cezalar bile tek bir puanla belirlenmektedir.

Florida gibi bazı eyaletlerde, federal olarak zorunlu tutulan sınavlarda gösterdikleri performans öğrencilerin bir sonraki sınıfa geçip geçemeyeceğini belirlemektedir. Bazı öğrenciler sınıflarını geçmektedir ancak sınav puanları hata ya da marj sınırlarında kaldığından tam olarak ilerleyememektedirler.

Sonuçlar yıkıcıdır.

Marion Brady, Alternet'te, eyaletin yaptığı FCAT (Florida Kapsamlı Değerlendirme Sina-

vi)'ta 1 puanla başarısız olduktan sonra kendisini asmaya kalkışan 9 yaşındaki Florida'lı bir çocuğun yürek burkan hikayesini anlatmaktadır.

Annesi, yazın düzeltme kursuna gitmesi ve yeniden sınava girmesi gerektiğini, ancak yine 1 puanla başarısız olduğunu belirtiyor. Annesi sonucu ona söylemeye dayanamasa da, o başarısız olduğu ve tamamıyla ezildiği konusunda ısrar etmiştir.

Çocuğun odasında sessiz ve yalnız kaldığı kısa bir sürenin ardından annesi endişeye kapılmıştır:

"Ben ... koridordan odasına koştum, kapıyı çaldım ve ona seslendim. Cevap yoktu. Kapıyı zorla açtım. Dokuz yaşındaki harika oğlumun boynunun etrafında ranzasındaki direğe asılı olan bir kemer vardı. Gözleri boş, dudakları mavi, yüzü ifadesizdi. Onu kaldırıp kemeri çıkaracak gücü kendimde buldum, nasıl oldu bilmiyorum ama yaptım, sonra yere çöktüm ve onu mümkün olduğunca kalbime yakın tuttum. Söylenecek söz yoktu. O da konuşmadı, ben de. Fiziksel olarak kelimeleri çıkaramayacak durumdaydım. Onu tuttuğum gibi salladım ve kalp atışlarını hissettim. [Onu] kurtarmıştım! Hayır, aslında bu doğru değil... Onu fiziksel olarak kurtarmıştım ama zihinsel olarak gitmişti. Sonraki 18 ay korkunçtu. Benimle göz teması kurması altı ay aldı. Kendisini ailesinden ve arkadaşlarından uzak tuttu. Yaklaşık bir yıl boyunca hiç gülmedi..."

Çocuk üçüncü sınıfı tekrar etmek zorunda kaldı ancak o da annesi gibi olanları lanetledi.

Ve bu hiçbir şekilde münferit bir vaka değildir.

ABD Sayım Bürosu istatistiklerine göre, 5- 14 yaşları arasındaki intihar oranı 2000'den 2013'e kadar yüzde 39.5 artmıştır. Daha küçük yaştaki çocuklardan % 818 daha yüksek olan 15-24 yaş arası çocuk intiharlarının oranı ise aynı dönemde yüzde 18,9 artmıştır.

Bu 5000'den fazla çocuk demektir ve her yıl daha fazla çocuk kendi hayatlarına son vererek bu sayıyı arttırmaktalar.

Yine belirtmek gerekir ki, katılanlar için önemli sonuçları olan sınavlar bu intiharların hepsinden sorumlu değildir. Ama bu sınavların artısından sonra gelen artış da ilgisiz değildir.

Erken dönem eğitim konusunda kar amacı gütmeyen ve tarafsız bir organizasyon olan Çocukluk İttifakı, ebeveynler, öğretmenler, okul

hemşireleri, psikologlar ve çocuk psikiyatrları tarafından bu sınavların yarattığı stresin çocukları hasta ettiğini ortaya koyan bir rapor hazırladı.

Okul hemşireleri, sınav günlerinde ofislerinin baş ağrısı ve mide bulantısından şikayet eden öğrencilerle dolup taşıdığını bildirdiler. Kontrolsüz hıçkırık raporları bile bulunmaktadır.

2013'te New York'un önde gelen sekiz okul müdürü artan bu öğrenci davranışı karşısında o kadar paniğe kapılmışlardı ki ebeveynlere endişelerini dile getiren bir mektup yazdılar:

“Sınav sırasında veya sonrasında birçok çocuğun ağladığını, bazılarının kustuğunu ya da mesane ve bağırsaklarının kontrolünü kaybettiğini biliyoruz. Bazıları düpedüz vazgeçiyorlar. Bir öğretmen, öğrencilerden birinin sınav boyunca kafasını sıraya vurduğunu ve tüm sınav kitapçığına “Bu çok zor” ve “Bunu yapamıyorum” yazdığını belirtti.”

Ve elbette yalnız değiller.

Gerçekten, sınav günlerinde öğrenci kaygısı o kadar yaygındır ki federal olarak zorunlu olan sınavların çoğunda sınav kitapçıklarına kusan çocuklarla nasıl başa çıkabileceklerini anlatan rehber kitapçıklar eklenmiştir.

Okul rehber öğretmenleri sınav zamanları ve sınava hazırlık derslerinde artan öğrenci kaygı düzeyi, uyku problemleri, ilaç kullanımı, katılım sorunları, oyun dışı kalma ve kaçınma davranışlarında artış olduğunu dile getirmektedir. Onların ifadelerine göre bu durum, öğrenme güçlüklerinden tutun da anksiyete ve depresyon gibi davranış bozukluklarına kadar değişen psikiyatrik hastalıklarla etiketlenen ve tedavi edilen küçük çocukların sayısında şimdiye zamana kadar görülmemiş bir artışa neden olmuştur.

Ve bu psikolojik travma sadece öğrencilerle sınırlı değildir, yetişkinlerde bundan nasibini almaktadır.

West Harlem'de ilkokul müdürü olan Jeanene Worrell-Breeden, 2015'te standart sınav skandalından kaçmak için metro treninin önüne atlayarak canına kıymıştır. Federal ve merkezi hükümetlerin akademik başarıyı artırma yönündeki yoğun baskısı altında, çalışanlarından yeni Ortak Temel'le uyumlu katılanlar için önemli sonuçları olan sınavlardaki (high stakes tests) öğrenci cevaplarını değiştirmeleri tali-

matını vermiştir.

Ancak travma her zaman bu kadar dramatik değildir. Öğretmen ve idareciler çoğu zaman sessizlik içinde ıstırap çekerler. Ve bu yetişkinleri bu kadar etkiliyorsa, çocuklara neler yaptığını bir düşünün.

Mesele öğretmenlerin öğretmeye çalışmaması ya da öğrencilerin öğrenmeye çalışmaması değildir. Mesele beklentilerin ve sınavların gelişimsel açıdan uygun olmamasıdır.

Ortaokul öğrencilerinin beyinleri hala büyümektedir. Fiziksel olarak sadece belirli kavramları ve becerileri öğrenebilmeleri mümkündür, ancak bizler onları küçük yaşlarda gittikçe daha ileri ve karmaşık hale gelen kavramları öğrenmeye zorluyoruz.

Beklentiler ve sınav sonuçları çocukları vurduğunda, hiçbir çıkış yolunun olmadığını hissediyorlar.

Binlerce ebeveynin çocuklarının bu sınavlara girmesine izin vermeyi reddetmesinin sebebi budur.

Bu tür değerlendirmelere ve diğer kurumsal okul reformlarına karşı tabandan gelen halk hareketlerinin büyümesinin nedeni budur.

Medyanın noktaları birleştirmesinin ve bağlam içinde bu tür hikayeleri anlatmasının zamanıdır.

Çocuk intiharlarını rapor ederken sadece omuz silkmeyin; tabi eğer rapor ediyorsanız. Mikrofonu parmağını sorunun kaynağına basacak uzmanlara bırakın.

Ve geri kalanlarımızda merkezi, yerel ya da federal düzeylerde temsilcilerimizin nerede durduğumuzu bilmelerini sağlayalım.

Bu sınavlar çocuk istismarıdır. Eğer böyle bir bedeli olacaksa, diğer ülkelerin sonuçlarına öykünmeyelim.

Asya okullarının en kötü istismarlarına kendimizi kaptırmamamız gurur meselesi olmalı, kıskançlık değil.

Diğer ülkeler rekabet ve istatistik sunaklarında kendi çocuklarını kurban etseler bile, bizler kendi çocuklarımıza değer verelim ve onları iyi yetiştirelim.

Bu yazı 2 ağustos 2017 tarihinde https://www.huffingtonpost.com/entry/middle-school-suicides-double-as-common-core-testing_us_59822d3de4b03d0624b0abb9 adresinde yayınlanmış ve özetlenerek çevrilmiştir.

SINAVLAR, SINIFLAR veya

4. YABANCILAŞMA

TAKSONOMİ, ÖNYARGI ve AYRIŞTIRMALAR

Prof. Dr. Adnan Gümüş

Çukurova Üniversitesi aguemues@gmail.com

Sınavlar; çaba ve başarıya dayalı bilgi, beceri, yetenek-yatkınlık ve yeterliliklerin mümkünse ölçülmesi, bu mümkün değilse değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Sınavlar tanısıl (diagnostik) testler (ara ve final-bitirme sınavları), uygunluk öngörüsü veya kestirimsel (prognostik) sınavlar (kayıt kabul veya geçiş sınavları) ve bir de eleyici, ayırıcı sıralayıcı (selektif) sınavlar (amacı yeterlilik veya başarı değil eleme, azaltma, dışarıda bırakma) şeklinde üç ana gruba ayrılabilirse de daha pek çok tür ve tekniği bulunmaktadır.

Sınavların başlıca işlevinin taksonomi olduğu söylenebilir, bir yargı/hüküm vermedir de erdemi hikmeti nedir, zor bir sorudur. Her hüküm aynı zamanda bir önyargı mıdır veya her önyargı bir gerçekliğe de mi karşılık gelmektedir, hüküm veren işinin ehli hekim veya hakim midir, bunların yanıtı kolay değil ama üstüne gidilebilir.

Sınavlarla verilen her hüküm sınıfsal bir hüküm müdür, sonuçları sınıfsal olan bir hüküm müdür? Her zümre aynı zamanda sınıfsal bir ayrışmayı, her sınıf aynı zamanda bir zümrevi karşılığı da mı (okulu ve okul türünü de mi) imlemekte, hatta içermektedir?

Yabancılaşmanın sonu var mı, bilemiyorum; negasyonun negasyonunun veya negatif diyalektiğin de sonu olduğu kanaatinde değilim.

Devrimler de biteviyesizliği, dolayısıyla aynı zamanda insanın ve belki doğanın da özgürlüğünü ifade ediyor. Günümüz bilgi toplumları ve 4. endüstri devriminden söz ediliyor. İşin daha da zor yanı uygarlaşım 1, 2, 3... sayı ile sınırlandıramayacak bir süreç, baş ve son olsa bile, baş ile sonu arasında arada sonsuz bölümlenebiliyor.

Sınavlar insanın birbirine yabancılaştırılması mı, sınavlar sermaye temelli sınıflaşmalardan da öte bir yabancılaşmanın ana formu veya mekanizması mı, bu konularla açıkça yüzleşmemiz gerekiyor.

İşin güncel yanına gelince; reisin talimatı ile MEB ve YÖK sıraya girdi; biri YGS-LYS yerine YKS, diğeri de okulun yanı sıra “mahalli kayıt sistemi” getirdiğini açıkladı. Her ikisinin de açıklaması bir öncekinin daha başarısız ve daha insanlık dışı olduğunu ifade ediyor. Sınavlı sistem “başarısız” ve “insanlık dışı” ama önerilen eskisinden daha sınavlı olup aynı zamanda mevcut olandan daha “insansız” ve daha “başarısız” olacağı benziyor.

Burada teknik tartışmalara çok girmeden insanlık meselesi açısından sınavların ne getirip götürdüğüne dair bazı sorular üzerinde durulacak, özellikle yabancılaşma, önyargı ve ayrımcılığa olası etkileri açısından konu irdelenecektir.

4. Yabancılaşma: Sermayeden Öte Çocukların Yeteneklerine, Öğrencilerin Başarılarına Teknik Taksonomisi

Kabaca adlandıırsak birinci yabancılaşma, insanın doğayla yabancılaşmasıydı (insanın insan olarak madde, bitki ve hayvandan kopması idi).

İkinci yabancılaşma insanın insana yabancılaşması idi. Zümre farklılaşmaları, cinsiyet ve yaştan başlayıp insanın kabile kabile ayrışması idi,

Üçüncü ayrışması giderek devletlerin ortaya çıkması idi, kölecilik, sınıfsal farklılaşmaların daha da belirginleşmesiydi, sınıflı toplumlardı.

Dördüncü yabancılaşma artık her bir insanın da yeteneklerine göre, başarısına göre, yetkinliklerine göre ayrıştırılması aşamasına varmış bulunuyor, kütle veya grupların ötesinde bireyselle kadar inen bir derecelendirmeye varmış bulunuyor.

Sınavdan kasıt bir şeyin dayanıklılığının veya performansının son sınırına kadar zorlanması, son sınırlarının ölçülüp değerlendirilmesi, sayılaştırılıp derecelendirilmesi anlamına geliyor ki insanın bütünlüğünü bir yana bıraksak bile kişiliğini de yok saymış oluyoruz. İnsanı ölçülüp biçilip derecelendirilebilir bir nesneye dönüştürüyoruz; her bir öğrencinin bir varoluş, bir kimlik, bir özne olduğunu yok sayıyoruz.

Dahası insanın “anlam” ve “değerini” sınav başarılarına indirgeyerek hem insanı hem de anlam ve değeri değersizleştiriyoruz. Öğrenciler kendi anlam ve değerlerini, aileler çocuklarının değerlerini sınav sonuçları ile ölçüyorlar; yüz değil de doksan dokuz alan, bir diğer arkadaşından daha düşük not alan biri daha anlamsız ve değersiz biri olarak konumlanıyor.

“Kendini (anlamını) bil”, “sınav notunu bil’e”, “sınav notuna göre yerini bil’e” (tercihini buna göre yap’a) dönüşüyor; kişi ve araç, sebep ve sonuç yer değiştiriyor, sonuç başa geçiyor, sınavlar üzerinden tersten bir dizilim oluşturuyor; en kötüsü de sınav dışındaki tüm değer ve ölçüleri silikleştiriyor. “En başarılıdan daha azı başarısız”, kimlik kişilik eksikliğine yorumlanıyor. Sınavlar; çok yapanın narsizme eksik yapanın özgüven yıkımına sürüklendiği, her birimizi hasta eden bir yabancılaşma me-

kanizması ve faktörü haline geliyor.

Kişisel kanaatim o ki sınavların birer taksonomiye dönüşmesiyle artık “emek-sermaye ayrışmasına” dayalı sınıflı toplumların da ötesine geçilmiş bulunuyor, teknik o kadar gelişti ki kimyanın yanında malzeme mühendislikleri kuruldu. Hatta her bir malzemenin farklı bir mühendisliği oluşuyor. Eskiden petrol mühendisliği vardı, şimdi bakıra çinkoya kadar mühendislikler ayrıştırılıyor.

Her bir insanın bir “sınav değeri” var ve bu “sınav değeri” üzerinden anlam ve fiyatı belirlenmiş, piyasası oluşmuş bulunuyor ki, klasik sınıf analizlerinin artık analitik sınıf analizlerinin, sonsuz derecelendirmeye dayalı sınıf analizlerinin yanında yaya kaldığı söylenebilir.

Sınavlar her bir öğrencinin milimlik derecelerle sınıfını veya sınıf için yerini belirleme analiz yol ve tekniği haline gelmiş bulunuyor.

Sınıf İçi Yarılma veya Yeni Sınıflaşma: Sınavlar Sınıflı Toplumun Geldiği Teknik Hali Gösteriyor.

Ana veya başat sınıflar elbette hem fiziksel hem de mantıksal olarak mümkün. Tekilden tümele doğru sonsuz evre bulunuyor veya tersi yani bir sınıf daha geniş bir sınıfın parçası konumunda, o da daha geniş bir sınıfın veya tersi yönde sonlu sonsuza gidiyor gibi. İç içe geçen kümeler sonsuza kadar ilerletilebilir.

Burjuvazi yüzyıl önceki burjuvazi ile aynı genişlik veya derinlikte mi, bugün daha da çapı ve derinliği artmış veya azalmış bir burjuvazi mi, en azından tıpa tıp aynı olmadığını söyleyebiliriz. Keza proletarya da aynı proletarya değil. Üstü burjuvazi altı proletarya mı, onu da öyle kestirip atmak o kadar kolay değil.

Sınavlar sınıflı toplumun güncel halinin teknik ayrışmasını veya yönetimini gösteriyor.

Sınıflara Dayalı Analitik Uygarlaşım Aynı Zmanda Daha Fazla “Ayrışma” ve “Ayrıştırma” Getiriyor

Felsefenin ve bilimlerin önemli bir sıçraması cins ve tür ayrımlarının yapılabilmesine dayandırılıyor, oradan taksonomi geliyor.

Bu realite ve mantık sürdürümüne göre ayrıştırmanın ortaklaştırılması hem imkansız hem de yanlış olur. Dolayısıyla mevcut mahalle sis-

temine göre eski TEOG, mevcut YKS'ye göre eski YGS ve LYS sistemi daha doğru sayılır, hatta daha da ayrıntılı, çok bölümlü, çok aşamalı sınavlara ihtiyaç bulunmaktadır.

Sınav türleri boyamsal, bir sınav türünde alınan puanlar ise dikey olarak ayrıştırıcılık rolündedir. Bir şeyi ne kadar iyi tanımlayabiliyorsak, ne kadar ince ve ayrıntılı ölçebiliyoruz ve değerlendirebiliyorsak, uygarlaşımında o kadar ileriye gitmişiz demektir. H. Spencer'in ifadesiyle uygarlık "her şeye yarar aletlerden her bir iş için farklı bir alete (farklı bir uzmanlığa)" doğru evrilmektedir. Bu mantık; her bir iş için farklı bir öğrenci, okul ve mühendislik anlamına gelmektedir. Artık genel bir kimya mühendisliği değil her bir madde için malzeme mühendisliği daha revaçta bulunuyor.

İleri Sınıf Yönetimi veya Taksonomi: Güvenceleme, Sertifikasyon, Belgeleme, Kilitleme

Doğruluk kişinin kendi sözünün doğruluğu veya iki kişi arasındaki doğruluk olmaktan çıktığında kilit ve sertifikaların sonu olmaz ki, eskiden bekaret kilitleri bile kullanılmış, bugün emek ve evlilik ofisleri bulunuyor. Günümüzde kodlama o kadar gelişti ki, artık daha ileri bir sınıf yönetimi aşamasına gelindi. Bunun için her bir özelliği standartlara ve sertifikasyona bağlamak gerekiyor. Okul tür ve ayrışmaları, bunun başlıca mekanizmalarından biri olan sınavlar sanki kaçınılmaz gibi görünüyor ki, böyle ileri sınıflı toplumları yönetmek için gerçekten bir öncekine göre daha yerinde ve ileri sayılabilir.

YÖK Sınavsız Geçişi Kaldırdı, MEB İkircikli Olarak Yaygınlaştırıyor: Biri İçin İyi Olan Hepsini İçin Geçerli Olmalı

ÖSYM'de 2007'lerden bu yana lisanslara sınavla, meslekyüksekokullarına-MYO'lara sınavsız geçiş sistemi uyguluyordu. Daha geçen yıl YÖK, MYO'lara sınavsız geçişin sorunlu olduğunu gerekçe göstererek "sınavsız geçişi" kaldırdı, puanla yerleştireceğim dedi.

MEB YÖK'ün sonunda gördüğü mantıksal tutarsızlığı hiç dikkate almayıp, böyle bir deneyimi de dikkate almayıp öğrencilerin bir kısmını sınavlı bir kısmını sınavsız yerleştireceğim diyor. Kaldı ki böyle bir deneyim olmasa dahi, kendi mantığı içinde, bir kısmına sınavlı geçiş uygunsa diğerlerine de uygun olması gerekmez mi? Eğer sınavlı geçiş "nitelikli" okullar için şartsa diğer "nitelsiz" okullar için de şart değil mi? Bu durum hem bilime hem de man-



Albert Anker: "Das Schulexamen (Okul Sınavları)" (1862, Bern Sanat Müzesi) <http://de.0wikipedia.org/>

tığa aykırılık teşkil ediyor, birbirini çeliyor.

Teorik ve diyalektik akılda olabilirse de pratik akılda "sınav hem doğru hem yanlıştır" olmaz. Aynı türdeki biri için geçerli olan diğeri için neden geçersiz, eğer sonuçta öğrenciler başarılarına göre ayrıştırılacak ve yerleştirilecekse, bu sadece üst yüzde 10 için değil her başarı grubu için geçerli olmalıdır. Üst yüzde 10'daki öğrenci veya okul da daha alt basamaklardakiler okul veya öğrenci değil mi?

Eğer sınav yapılacaksa tüm öğrencilerin sınav alınması ve öğrencilerin tercihine bağlı tüm okul yerleştirmelerinin sınav puanlarına göre yapılması uygun olacaktır.

Sınav Doğrudur veya Yanlıştır: Ya Sınav Yapmayacaksınız veya Yapıyorsanız Doğru Dürüst Yapacaksınız

İşin pratiği veya bilimi bir yana daha baştan mantık hatası var: Sınav yüksek başarılar için iyi, düşük başarılar için kötüdür.

Kaldı ki sınav yapılıyorsa sadeleştirme değil, çok daha ayrıntılı, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek sınavlar yapılması uygundur. Eğer sınav yapılacaksa gerek MEB gerek YÖK'ün son getirdikleri değil bir önceki görece daha ayrıntılı ve ölçücü idi. Yeniler hem soru yapıları hem de tür bakımından eskisinden daha özensiz şekilde belirlenmiş bulunuyor. Alanlar ve alan ağırlık puanları da ölçme değerlendirme ilkeleri açısından bakılırsa eskisinden daha kötü bir sistem getiriyor. Her bir alanı dikkate almadığı gibi her birine de uygun ağırlıklar atamıyor.

Yetenek-Başarı Ayrışması Yapmayan Sınavsız Geçiş Mümkün, Hem De Sınavlıya Göre Çok Zahmetsiz

Sınavsız okullar mümkün mü diye sorarsak tarih boyunca emek ihtiyacının emek arzından



Üniversite giriş sınavı kimya soruları çalışırken Suining'te hastanede oksijen desteği verilen öğrenciler (REUTERS/Stringer) <http://midtownblogger.blogspot.com.tr/2014/06/business-insider-chinese-exams.html>

çok olduğu dönemler hariç, böyle bir şey olmadı; daha yüksek kaynaklar sınırlı bir nüfusa, üst sınıflara aktarıldı, sınıflı toplumların karakteri de bunu gerektirdi.

Sınavsız okul ve üniversite sistemi sınıfsız bir toplumu gerektiriyor mu, bunu bilemiyorum, ama sınıflısında sınavsız seçkisiz bir okullamaya tahammülün olmadığı, siyaseten olmadığı kanaatindeyim.

Sınıflı ayrımlı pratiğe uymasa da insanlık ideali, sınavsız okullamayı imliyor, dahası ideal ve potansiyel olarak sınavsız geçiş sistemi elbette mümkün. Mümkün olmasının ötesinde hem de daha zahmetsiz ve daha maliyetsiz olacaktır.

Sınavlar Homojenleştiriyor, Ayrıştırmaya Dayalı Aynılaştırma Değil Okul Ortamının Zenginleştirilmesi Çoğulcudur

Sınavlı sistem toplumu sınıflı olarak homojenleştirmekte, benzerleri bir araya toplamakta, tahammülsüzlüğü artırmakta, farklılıktan korkuları içselleştirmekte, halkı birbirine düşmanlaştırmaktadır. Oysa okulların ortaklaştırılması, ortak öğrenme ortamının zenginleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Sınavsız Sistem Çoğulculuğu ve Özgürlüğü Azaltmaz Aksine Destekler

Sınavsız sistem yetenek farklılaşmaları ve çoğulculuğu azaltmaz, aksine herkes yetenek veya ilgisine göre (maalesef yetenek ve ilgi de her zaman örtüşmüyor, ama özgürlük illa da örtüşmesine bağlı değil) istediği okula gitme olanağı (şanstan öte olanağı) bulur. Ortak okul ortamının zenginleştirilmesi; herkesin hem teorik hem pratik yönünü, dahası kendi

ilgi ve yeteneğini ağır bir basınç ve rekabetle hastalıklı hale getirmeden ortak alanda geliştirebilmesini sağlayacaktır, kardeşçe ve özgürce.

Sınavsız Sistem Cehaleti veya Kaosu Artırmaz Aksine Eşitsizliği Azaltır, Bilgi ve Eleştirel Düşünmeyi Besler

Farklı yetenek, ilgi ve başarı gruplarının birlikte yer alması cehaleti ve kaosu azaltıcı, toplumsal etkileşimi, farklılıklara saygıyı, birbirine katkı sunmayı, farklı görüşlere açıklığı ve dolayısıyla düşünmeyi besleyicidir. Zihnin açıklığını yok eden, gözü ve gönü körleştiren-aynılaştırıcı sınavsız değil sınavlı olanıdır.

Sınavlarla bir değil daha çok kötülük yapılmaktadır. Üsttekinde eşitsiz bir kaynak aktarımı yapılırken aynı zamanda ağır bir rekabete (başarı baskısına) sokulmakta, sosyabilesini azalttığı gibi bir kısmı ruhsal-psişik sorunlarla yüz yüze kalmaktadır. Altta kiler ise baştan haksız kısır bir ortama mahkum edilmekte, öğrenmeye-düşünmeye çabalama irade ve azimleri kırılmaktadır.

Sınavlı sistem cehaleti ve kaosu getiriyor, sınavsız sistem ise hem eşitsizlikleri azaltıcı hem de alttakinin de eşitlenmesi, daha geniş bir bilgi ve dünyayla karşılaşmasını ve eleştirel düşünmesini destekleyici bulunuyor.

Herkese İsteddiği Okula Gitme Hakkı

Ötesi berisi ayrışması seçkisi değil, herkese istediği okula gitme hakkı verilmedir ki, hak demek başvurduğu okulca geri çevrilememek demektir.

Böyle bir düzenleme, eşitsizlik ve ayrışma üzerine kurulu mevcut sistemde birkaç yıl güçlük doğursa da uzun erimde hem bireysel hem toplumsal düzeyde hem bilim ve düşünmeyi destekleyici hem de toplumsallaşmayı ve insanlığı çoğaltıcı etki ve sonuçlar getirecektir.

Herkese nitelikli eğitimin ve isteyen istediği okula gitmesinin önündeki engel veya eksik olan başlıca hususlar ise okulların sayısı veya fiziki olanaklarından daha çok mevcut politika yapıcılarının hukuk ve insanlık dışı ayrımcı anlayış ve uygulamalarıdır.

Yeteneksiz insan yoktur, insan da doğa da potansiyeldir. Bütün okullar, eğer sınıf ve zümre ayrıştırmayı yapmazsa, çok kısa sürede daha nitelikli hale taşınabilir. Yeter ki istensin.

STANDART SINAVLAR

ÖĞRENCİLERİMİZİN YARATICILIĞINI ve ÖĞRENME İSTEĞİNİ ÖLDÜRÜYOR

Don Batt

Danver Cherry Creek Okulu Bölgesindeki
Grandview Lisesinde İngilizce Öğretmeni

Çeviri: Nurcan Korkmaz

İlkbaharda çocuklarımızı bekleyen bir canavar var. Yaratıcıları onu öyle biçimlendirdiler ki çocuklar onun için hazırlansalar da onun zeki endüstrisi tarafından perişan edilecekler. Çocuklar onun geldiğini biliyor. Üçüncü sınıftan beri her yıl onunla karşılaştılar ve her yıl ruhlarının bir bölümünü aldı. Ve sadece ilkbaharda değil. Her gün sınıfta çocuklara hangi cevabın doğru olduğu sorulur, ancak akıllı çocuklar bazen birkaç cevabın doğru olabilecek parçaları olduğunu fark eder.

Ve otururlar. Ve yazarlar.

Dünyaya dair anlayışlarını ifade etmek için değil. Ya da okudukları fikirlerle ilgili kendi düşüncelerini oluşturmak için bile değil. Bunun yerine, kendilerine söylenen adımlarla dans etmeleri önemlidir: Önce, belirli sayıda kelime, cümle, paragraf ile yazınızı oluşturun; ikinci olarak, yazınızın sorunun içindeki kelimeleri içerdiğinden emin olun; üçüncüsü, her bölüme “birinci, ikinci” ve “üçüncü” diyerek başlayın.

Karım, bir yaz öğleden sonra dergilerine yazmak için 10 yaşındaki torunumuzla oturmuş

ve ona sormuştu, “İstenen şey ne?”

Bir yıl “ortalamanın altında” birinci sınıf öğrencileri için standart bir test uyguladım. Onlardan “bir pozisyon almalarını” isteyen bir yazı istemini okudular... Bir öğrenci bana oturmalı mıyım yaksa ayakta mı durmalıyım diye sordu.

Bazıları, test denizine öylesine dalmış ki dilin mecaz niteliğini görmüyorlar ve naifçe yarattıkları canavarın çocuklara yardım ettiğini düşünüyorlar. Ya da belki de sadece test yayıncılarına (aynı zamanda okullara satılan kitapların “standartlarına uyumlu hale getirilmiş” ders kitaplarını yazarlar) yardımcı olduklarını düşünüyorlar.

Bu test yaratıcıları, çocukların dili nasıl kullandığı konusunda -çocukların akıl yürütme biçimleri hakkında- yetişkin varsayımları içeren bir okyanusta yaşamaktalar. Önyargılarının solungaçları vasıtasıyla varsayımlarının suyunda nefes alırlar. Ancak çocukların solungaçları yok. Önyargıların denizlerinde boğulmaktalar.

Bir tahtaya bağlanmışlar ve sonra da cana-



varla savaşa hazırlayan derslere daldırılmışlar. Sorgulayıcılar “Ne kadarını biliyor musun?” diye çılgılık atmakta. Havaya ihtiyacı olan, dili damağı kurumuş çocuklar, belirlenen zaman içinde onlara anlatmaya çalışır. “Yetersiz!” diye bağırır sorgulayıcılar. Solungaçları büyüüp büyüyeceklerini görmek için varsayımların denizine geri dönerler. Sorgulayıcılar «Böyle mi gideceksiniz üniversiteye!» diye sorar. Ve süerkli olarak, her geçen gün, çocuklar kolejlerden içeri alınıyorlar.

Ne öğrenirler? Okul işkencedir. Öğrenme acımasızdır.

Bu suçlamaları “hesap verebilirlik” tezleri ile reddedenler var, ancak tıpkı fast food endüstrisinin geçen yüzyılda beslenme ve rahatlığa el koyması gibi, değerlendirme endüstrisi de şimdi çocuklarımızın eğitimine el koymaktadır. Albert Einstein’ın söylediği gibi “Sayılabilen her şey saygın değildir ve saygın olan her şey sayılamaz”. Bu ölçme savunucuları, kararlarının istenmeyen sonuçlarını ölçebilir mi?

Siyasi liderlerimiz “titizlik” ve “hesap verebilirlik” maskelerini giyen işadamlarının baskısı altında eğildi. Çocuklarımızın öğrenme sevinçini şahsi çıkarlara feda ettiler.

İşte olması gereken: Öğretmenler kendi sınıflarında, çocukların verilen belirli bir görev bağlamında bilgilerini uyguladıkları çoklu performans değerlendirmelerini kullanarak, bu okulun, ilçe veya bölgenin muhtemelen de devletin geliştirdiği standartlara dayalı ola-

rak öğrencilerinin neler öğrendiklerini ve neyi öğrenmeleri gerektiğini belirler. Öğretmenler öğrencileri bulundukları yerden almalı ve kendi gelişim oranlarında ilerlemelerine yardımcı olmalıdırlar. Ve iyi öğretmenler bunu her gün yapıyorlar. Standart testlerden dolayı değil, onlara rağmen.

Öğrencilerin yetenekleri birçok, yaratıcı yolla değerlendirilebilir. Şimdi gülererek «eğitim reformu» olarak adlandırılan, her öğrencinin aynı anda aynı sınava girmesi fikri, 1950’lerde kullanılan bayatlamış fabrika eğitim modelinden başka bir şey değildir.

Oscar Wilde’ın gözlemlediği gibi, « Tutarlılık hayal gücünden yoksun olanların son sığınağıdır”.

Bu yazı 30 Nisan 2016 tarihinde <http://www.denverpost.com/2013/03/07/standardized-tests-are-killing-our-students-creativity-desire-to-learn/> sitesinde yayınlanmış ve özetlenerek çevrilmiştir.

ÖĞRENCİLER STANDART SINAVLARI

BOYKOT EDERSE NELER OLUR?

Laura McKenna

Çeviri: Nurcan Korkmaz

Ülke çapındaki sınavlara katılmama hareketi gittikçe daha çok ilgi görmektedir ve siyasa yapıcılar bu tür değerlendirmelerin kamu eğitimindeki rolünü yeniden düşünmeye zorlamaktadır.

Standartlaştırılmış testler 1970'lerden beri Amerikan okul rutininin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir, buradaki protokol çok az değişmektedir. Çocuklara kitaplarını bir tarafa bırakmaları; baloncukları 2 numaralı kalemle tamamen doldurmaları ve zaman dolduğunda, yazı yazma gereçlerini derhal bırakmaları söylendi. Bununla birlikte, her yerde var olan (ve hep korkunç olan) bu testler son zamanlarda dramatik bir şekilde gelişti -ve amaçları üzerine tartışmalar da giderek acil hale geldi.

Bu sömestrde yaklaşık üç düzine eyalette ve Kolombiya bölgesinde öğrenciler, sessiz harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulan kısaltmalarıyla bilinen iki yeni standart testten birini alıyorlar: Pearson ailesinin bir parçası olan, PARCC ve SBAC eyaletler konsorsiyumu tarafından geliştirilen, SBAC. Bu değerlendirmelerin arkasındaki kuvvet, düşünceye göre, yeni ve geliştirilmiş standart testler yapılma-

sızın uygulanması zor olacak çok tartışmalı evrensel öğrenme kriterleri olan Ortak Temel Devlet Standartları'dır (Common Core State Standards). (Geri kalan ülkelerdeki öğrenciler diğer sınavlara girmektedir; Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın yasası uyarınca federal hükümet, her devletten çocukları değerlendirmeye tabi tutmasını istemektedir, ancak belirli bir şart öngörmemektedir.) Son elli yıldır uygulanmakta olan eski testlerin karmaşıklığı gibi bu yeni değerlendirmeler de bir dizi çoktan seçmeli soru aracılığıyla öğrencilerin matematik ve İngilizce yeterliliğini ölçmek için tasarlanmıştır.

Bu protestolar, ebeveynlerin ve öğrencilerin eğitim politikasında paydaş olduklarını hatırlatmak için kullanılabilir.

Kitapçık ve kurşun kalem zamanları çoktan geçmiştir; bu testler bilgisayarlarda yürütülmekte, sanal cetveller ve yönlendiriciler gibi süslü kaynaklarla birlikte anılmaktadır ve bunlar özel ihtiyaçları olan öğrencilere özelleştirilebilir. Bazı bölümlerde, "sürükle ve bırak" seçenekleri ve hatta öğrencilerin bireysel yeteneklerine cevap veren uyarlanabi-



lir sorgulama özelliği bulunmaktadır. 40'dan fazla devlet tarafından benimsenen Ortak Temel (Common Core) standartlar eleştirel düşünmeyi vurgulamaktadır. Örneğin İngilizce testlerinde kompozisyon bölümleri yer alırken, matematik testlerinde zaman zaman öğrencilerden cevapları nasıl bulduklarını açıklamaları istenmektedir. Önceki değerlendirmelerle karşılaştırıldığında, bu testlerden elde edilen sonuçlar, yetkililer ve veliler için öğrencinin yeterliliği ve ilerlemesi hakkında daha fazla bilgi üretmektedir.

Ancak belki de geçmiş yıllardan en belirgin ayrım, en azından şu anda, giderek artan sayıda eyalette standart testlere karşı önemli bir direnişin -belirli topluluklarda kitlesel boykotlar noktasında - örgütlenmesidir. Bu hareket, ebeveynler tarafından başlatılmış ve o zamandan beri öğretmen sendikalarının desteğini almıştır. Ve şimdi de öğrencilerin kendilerinden mühimmat desteği almaktadır. Bu kampanya sadece standart testlerin geçerliliği konusunda endişe yaratmakla kalmamakta aynı zamanda test temelli hesap verebilirlik ve bu reformu çevreleyen tartışmaların yeni bir döneme girmesinin ülkenin halk eğitim sistemine zarar vermesine neden olacağını da ortaya koymaktadır. Sonuçta, bir sınav boykotunun sonuçları, yoğun sınav yapma taraftarı olanları kadar ağır olabilir; az ya da çok bir uzlaşma zemini bulmak kesinlikle daha tercih edilir bir durumdur.

Eyaletler genelde boykot sayıları konusunda kesin rakamlar yayınlamasa da, okul yetkilileri ve yerel gazeteler, ebeveynlerinin de teşvikiyle giderek artan sayıda öğrencinin bu baharda standart testlerini almamış olduğunu (ya da almayacaklarını) bildiriyor. Örneğin, New

Jersey'de, sınava tabi sınıf düzeyindeki kabaca 896.000 kamu okulu öğrencisinin en az 46.000'inin (veya yüzde 5'i), Mart ayında gerçekleştirilen PARCC testinin ilk sınavına katılmadıkları tahmin edilmektedir; Mayıs ayında yapılacak olan ikinci sınavı ise daha çok sayıda öğrencinin reddetmesi bekleniyor. (Colorado, Florida ve New York'ta da benzer istatistikler tahmin edilmektedir.) Öğrencilerin büyük çoğunluğu hala sınavlarına devam ederken, reddedenlerin sayıları göz ardı edilmektedir -reddedilenlerin en yaygın olduğu alanlar da. En azından New Jersey'de, derlenen verilerin analizine göre, sınavları reddedenler büyük ölçüde varlıklı topluluklarda yoğunlaşmıştır.

Burada New Jersey'de, son birkaç aydır sınav karşıtı politikaların gelişimine tanık oldum. Çeşitli endişeleri dile getiren, okul yönetim kurulu toplantılarında ve sosyal medya aracılığıyla bilgi paylaşan az sayıdaki ebeveyn ile başlamıştı. Bununla birlikte, öğretmen sendikaları ebeveynlerin örgütlenmesinde yardımcı oldukça muhalefet de artmaya başladı. Yasama, diğer birçok eyalette olduğu gibi, öğretmen değerlendirmelerini -ve böylelikle de ödemelerini- sınav değerlendirme sonuçlarına bağlayan mevzuatı onayladıktan sonra, öğretmenler yeni sınav yönergelerine verdikleri ilk desteği geri çekti. Bazı yerel sendika şubeleri, Standardized (Yalanlar, Para & Sivil Haklar: Sınavlar Halk Eğitimini Nasıl Engelliyor) filmi izlemek için partiler düzenledi ya da ebeveynlere çocuklarını sınavlardan kurtarmak için gerekli evrakları nasıl dolduracaklarını anlatan internet siteleri kurdu.

Sonra, PARCC'ın Mart ayında yapılacak kısmından birkaç hafta önce, New Jersey'in en büyük öğretmen sendikası olan NJEA, sınavı kınayan bir dizi televizyon reklamı yayınladı. Bir reklamda bir grup ebeveyne, birinci sınıfta okuyan çocuğunun okuldan eve geldiğinde ağladığını ve karate antrenmanına gidemeyecek kadar yorgun olduğunu anlatan orta yaşlı, top sakallı bir baba var. Top sakallı baba umutsuzluğa düşüyor ve soruyor, "Çocuklarınıza ne yapıyoruz?"

Savunma sınavdan sonra da devam etti; NJEA her kasabada yerel gazetelerdeki bilgilere dayandırdığı iddialarında sınavları boykot edenlerin sayılarının elektronik tablosunu derledi-



ğinde, en azından bir gazete sendikalardan alınan rakamların kendi raporlarıyla uyumlu olduğunu doğruladı. Yine de, Eyalet Eğitim Bakanlığı sözcüsü Mike Yapple, “başka bir kurumun listesinin doğruluğu” üzerine yorum yapmayacağını ve diğer bazı kasabalarda, e-tabloda yer alanlardan belli belirsiz istatistik farklılıklar olduğunu belirtti.

Kesin rakamlar bir yana bırakıldığında, öğrencilerin kendileri de sınavlara katılmama hareketinden büyük ölçüde sorumludurlar- yetişkinler arasındaki toplanma resmin sadece bir parçasıdır. Çocuklar akranlarının sınavlara katılmamak için izin aldıklarını gördüklerinde birçoğu ailelerinden kendilerini de muaf tutmalarını istedi. Sonuçta, kaç çocuk gerçekten bir sınava girmek ister, özellikle de rapor kayıtlarında bir iz bırakmayan bir sınava? Cebir sorularıyla birkaç saat fazladan uyku arasında seçim yapılacaksa, öğrencilerin nasıl cevap vereceğini tahmin etmek zor değil. Kendi çocuğum bile eyleme katıldı.

Gerçekten de, 15 yaşındaki oğlum, kocamın ve benim okula, onun sınavlara katılmamasına izin verdiğimiz bir mektup yazmamız için gençlik cephaneliğindeki her silahı –gözlerini devirmek, derin iç çekişler, suçluluk psikolojisi ve hatta mantık- kullandı. Arkadaşlarımın hiçbirisi sınavla katılmıyor, diye mantık yürüttü; arkadaşları kasabada simit yerlerken –ve ona neşeli geçirdikleri sabahla ilgili eğlenceli mesajlar gönderirken- sıkıcı matematik problemleri için strese girmek zorunda kalması adil olmayacaktı. Aynı zamanda, sınıf arkadaşlarının öğleden sonraki sınavlara ya da sınıf çalışmalarına (asıl hesaba katılanlar) daha iyi hazırlanacaklarını, çünkü güzelce dinlenecek-

lerini ve hazırlanmak için yeterli zamana sahip olacaklarını da ekledi. Haklı olarak PARCC’ın mezuniyet için gerekli olmadığını belirtti.

Oğlum sonuçta PARCC sınavına girdiğinde, diğer öğrenciler ebeveynlerine baskı yapma konusunda daha başarılıydı. Feragat edemeyen öğrencilerin çoğu, rahatsızlıklarını ifade etmek için Twitter’a sığındılar; “PARCC geriye doğru yazıldığında CCRAP!” gibi tvtitler atıldılar. Bazılarının cevap sayfalarını anlamsızca doldurduğu bildirildi. Sınavlara katılmama kampanyası bir ebeveyn protestosu olarak başladı ancak bir şekilde öğrenciler tarafından yönlendirilen bir harekete dönüştü.

Eyalet yetkilileri ve bölge idarecileri, eğitim savunucusu gruplar ve sınav taraftarları, New Jersey’deki ve diğer yerlerdeki protestolar için tamamen hazırlıksız görünüyordular. Okullar, hem sınav katılımcılarını hem de sınav dışında kalanları (bu öğrencilerin bir yerlerde simit yemekte olmadığını varsayarak) izleyebilmeleri için ayrı odalar ve öğretmenler bulmaya çalıştılar. Bazı okullardan ailelere sınava katılmayan çocukların evde kalmaları gerektiğini söylemeleri istendi. Ülke genelinde sınav katılmama hareketlerine karışan bölgeler, sınav gününden birkaç hafta önce planlanma yapmaya fırsat bulamadan anında politikalar geliştirmek zorunda kaldı; bazıları hala bir oyun planı bulmaya çalışıyor.

Bu yazı 9 Nisan 2015 tarihinde <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/04/what-happens-when-students-boy-cott-a-standardized-test/390087/> adresinde yayınlanmış ve özetlenerek çevrilmiştir.

1 Crap: pislik, saçmalık.

ÜSS'DEN YKS'YE

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE SINAVLARI...

İsmail Aydın

Türkiye bir sınavlar ülkesi. İlkokuldan başlayarak üniversiteye kadar, hatta kamu görevlisi oluncaya kadar sınavlardan kurtulamıyoruz. Sınavlar eğitim sistemimizin ve kaçınılmaz olarak hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Nitelikli ve kamusal bir eğitimin verilemediği ülkemizde eğitim başlı başına bir sorun oluşturduğu gibi buna bağlı olarak sınav sistemimiz de başlı başına bir sorun haline gelmektedir.

Türkiye'deki siyaset kurumu da sınavlara sık sık ve gereksiz müdahalelerde bulununca sorun giderek karmaşıklaşmakta ve içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Örneğin aynı partiden gelen Milli Eğitim Bakanlarının her biri kendi döneminde sınav sistemini değiştirmiş, üstelik bunu da “kendinden öncekinin koyduğu sistemin başarısız olduğunu söyleyerek” değişikliğe gerekçe yaratmıştır. Liselere giriş sisteminde OKS, LGS, SBS ve TEOG değişiklikleri böyledir. Yine AKP Genel Başkanı ve Cumhurbaşkanı bir televizyon kanalında konuşurken “TEOG sınavı kalkacak” deyince TEOG sınavı kaldırılmıştır. Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Yine Cumhurbaşkanı ve yandaş gazeteler “Üniversite sınavı değişecek” diye demeç verip manşet atınca YÖK Başkanı ertesi gün yeni bir sınav sistemi getirdiklerini açıklayabilmekte, “bir yıldan beri üzerinde çalıştıklarını” belirttiği bu “mükemmel sistemi bir hafta sonra

“revize” edebilmektedir.

Eleştirel Pedagojinin bu sayısında Türkiye’de üniversite sınavlarının tarihçesine değineceğiz.

1956 yılına kadar, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve Siyasal Bilgiler Fakültesi (SBF) gibi birkaç istisna dışında yükseköğretim kurumlarına giriş için özel bir seçme sınavı uygulanmamıştır. Bu dönemde lise mezunlarının sayısı az olduğu için lisede **bakalorya**, daha sonra da **Devlet Lise Olgunluk** almış bulunan mezunlar istedikleri yükseköğretim kurumlarına ilke olarak serbestçe girebilmekteydiler. (Bu arada ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin tümünde yılsonunda bitirme sınavları uygulanmaktaydı.)

1962 yılında Ankara Üniversitesi bütün fakültelerini kapsayan ve tek elden yürütülen bir “Üniversite Giriş Sınavı” uygulamış, bu uygulama izleyen yılda da tekrarlanmıştır.

Aralık 1963’de Üniversiteler Arası Kurul tarafından onaylanan yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınmasında “**Merkezi Sistem**” adı ile anılan bir düzenleme kabul edilmiş ve 1964 yılından itibaren yürürlüğe konulmuştur. Merkezi Sistem, sisteme katılan yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin seçme sınavlarının tek bir merkezden ve topluca yapılması amacına yönelik bir düzenleme niteliğindedir. Ancak sisteme katılmak veya

katılmamak, bu düzenlemede yükseköğretim kurumlarının **“istek ve tercihlerine”** bırakılmıştır.

Merkezi Sistem 1964-1967 öğretim yıllarında Ankara Üniversitesi, 1967-1973 yıllarında İstanbul Üniversitesi ve 1974 yılında Hacettepe Üniversitesinin sorumluluğu altında yapılmıştır.

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 31. Maddesi üniversite ve yükseköğretilere öğrenci alınması konusunda **“giriş, yalnızca diplomadaki derecelere ve notlara göre ya da merkezi müsabaka imtihanları sistemiyle ya da herhangi bir kurum tarafından münferit olarak düzenlenebilir”** hükmü getirmiştir. Bu hüküm yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde ortak ve merkezi bir sistemi zorunlu kılmasına rağmen büyük sayılara ulaşan adaylar, bunlar için ayrı sınav uygulamalarının olanaksızlığı vb. gerekçeleri göz önüne alan Üniversiteler Arası Kurul, 1974 tarihinde çıkardığı bir yönetmelikle üniversitelere öğrenci seçimini merkezi ve ortak bir sistem içindeki düzenleme ilkesini benimsemiştir.

Bu yönetmelik seçme sınavları ile ilgili düzenlemeleri yapmak ve uygulamak amacı ile bir Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulmasını hükme bağlamıştır. Bu merkez Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) adı ile 1974 yılının Kasım ayında göreve başlamıştır. Bu kurum 1981’de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını alarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’e bağlandı. ÜSYM kurulduktan sonra 1975 yılı için Üniversitelerarası Seçme Sınavını (ÜSS) hazırlamış ve uygulamıştır.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı 1965 yılından 1975 yılına kadar aynı günde iki sınav yapılmıştır. Sabah oturumunda “Şekil ve Dil Yeteneği”, öğleden sonra ise alan sınavları yapılmıştır. Alan sisteminde öğrenciler tüm derslerin sorularını çözmektedir. Öğrencinin puanı “Sayısal”, “Sözel” ve “Eşit Ağırlıklı” olmak üzere hesaplanmıştır. Öğrenciler aldıkları puana göre üniversitelerin açıkladığı ve ilan ettiği taban puanlara göre “Ön Kayıt” yapabilirler. Yani merkezi yerleştirme yapılmamaktaydı. Yine bu sistemde öğrenci en

yüksek puan türünde puanının yettiği her bölüme başvurabilirdi. Örneğin lisenin Edebiyat bölümünden mezun olup sınavda (1973’de) 350 sayısal, 340 eşit ağırlık, 370 sosyal puan almış olsun; eğer puanı mimarlık bölümüne yetiyorsa o bölüme kayıt yaptırabiliyordu.

1974’den itibaren merkezi yerleştirme yapılmış, ancak kontenjan açıkları oluştuğunda adaylara ön kayıtla başvuru hakkı tanınmıştır. Ön kayıt için birden fazla okula başvurulabilirdi. Ön kayıt taban puanları Türkiye Radyolarının 23 Haber bülteninin ardından adaylara duyurulmaktaydı.

1976-80 yılları arasında sınav aynı günde ve bir oturumda yapılmıştır.

1981 yılından itibaren iki basamaklı sınav getirilmiştir. İki basamaklı sınavın ilk basamağı Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Nisan ayında, ikinci basamağı oluşturan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) Haziran ayında uygulanmıştır.

1982 yılından itibaren sınava giren adayların diploma notları Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) sınav puanlarına eklenmeye başlanmıştır.

1999 yılında iki basamaklı sınav uygulamasından vaz geçilmiş yeniden tek sınava dönüşmüştür. Bu sistemin adı Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olmuştur. Ancak aynı yıl adaylar iki sınava girmek zorunda kalmışlardır. Çünkü üniversite sınav soruları çalınmıştır!

Çalınan Sınav Soruları

Üniversite sınavlarına devam edeceğim. Ancak hatırdı kalsın diye araya bu başlığı almak istedim. Üniversite sınav soruları ilk kez 1973 yılında çalındı. Bu olay gazetelere şöyle yansdı:

7 Temmuz 1973’te, ÜSYM (Üniversite Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavları sorularının daha önceden özel bir dersane tarafından ele geçirilmesi üzerine iptal edilmişti. 7 Temmuz 1973’ten önce Çağaloğlu’ndaki Özel Murat Dershanesi öğrencilerinin, sınav sorularının üzerinde çalıştıkları ihbarını alan Cumhuriyet Gazetesi eğitim muhabiri Şükran Söner, soruları notere götürerek bir tutanak hazırlatmıştı. 7 Temmuz Pazar günü sınavda sorulan soruların, daha önce noter tarafın-

dan tasdik edilenlerle aynı olması üzerine sınav iptal edilmiş, soruları dışarıya sızdıran matbaa işçileri suçlu bulunmuştu.

Kamuoyuna yansıyan ikinci üniversite sınav sorusu çalınması vakası 1999 yılında gerçekleşti. **Hürriyet Gazetesi**'nin haberinden aktaralım:

Öğrenci Seçme Sınavı, dün akşam iki soru kitapçığının çalındığı belirlenince son anda iptal edildi. Sınava hazırlanan **1.5 milyon öğrenci hüsrana uğradı. Sınavın, haziran ayında yapılması planlanıyor. Bu yıl 1 milyon 477 bin 408 gencin titiz bir çalışmayla hazırlandığı ve 148 merkezde bugün yapılması planlanan 1999 Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), dün İstanbul'da iki soru kitapçığının çalınması üzerine ertelendi. Trilyonlarca liraya mal olan ÖSS'nin yeni hazırlanacak sorularla haziran ayının ortalarında yapılması tasarlanıyor. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından, sınavdan önce soru kitapçıklarının sınavların yapılacağı çevre okullara göre sıralanmak üzere gönderildiği 3 depodan biri olan İstanbul Bağlarbaşı'ndaki Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Sınav Merkezi'nde dün iki soru kitapçığının çalınması üzerine ÖSS iptal edildi.**

2008 yılında üniversite sınav sisteminde yeni bir düzenlemeye daha gidildi. Bu kez yeniden iki basamaklı sınava geçildi. Bu kez adı Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) oldu. Birinci basamak olan LYS'den sonra Haziran ayında 5 oturumda gerçekleşen Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) yapılıyordu. Bu oturumlar şu şekilde gerçekleştiriliyordu:

Matematik, Geometri Sınavı (LYS 1),

Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) Sınavı (LYS 2),

Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı (LYS 3),

Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya 2, Felsefe grubu) Sınavı (LYS 4),

Yabancı Dil Sınavı (LYS 5)

2017'de sistem yeniden değiştirildi. Bu kez adı Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) oldu. Bu sistem henüz açıklanalı iki hafta olmuştu ki, bunun üzerinde düzeltmeler yapıldı. Bu sınav

da iki aşamalı olacak. Aynı gün sabah oturumunda Temel Yeterlilik Testi (TYT) yapılacak. Bu sınavda temel matematik ve temel anlama soruları olacak. Öğleden sonra ise Edebiyat-Sosyal, Sözel ve Sayısal testler olacak. Yabancı dil sınavı ise bir hafta sora yapılacak. Herkesin ikinci oturuma katılma zorunluluğu yok. Açık öğretim ve ön lisans bölümlerine başvuracak olanlar sadece TYT'ye girebilir.

Üniversite Sınavına Başvuran Aday Sayıları ve Yerleşen Aday Sayıları		
Yıl	Sınava katılan aday	Yükseköğretime Yerleşen öğr.
1980	466.963	41.574
1990	892.975	196.253
1999	1.433.717	551.180
2016	2.255.386	792. 249

Adayların Çözdüğü Soru Ortalamaları

12 Mart'ta 2 milyondan fazla adayın katılımıyla ÖSYM tarafından gerçekleştirilen Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) sayısal verilerine göre; başarı ortalaması tüm testlerde düştü. 12 Mart 2017 YGS'nin sayısal verilere **şöyle:** Lise son sınıfta olan adayların Türkçe testi başarı ortalaması 17,3; Sosyal Bilimler testi başarı ortalaması 11,6; Matematik testi başarı ortalaması 5,1; Fen Bilimleri testi başarı ortalaması 5,6 oldu.

Tüm adaylar göz önüne alındığında; Türkçe testi başarı ortalaması 17,2; Sosyal Bilimler testi başarı ortalaması 12,3; Matematik testi başarı ortalaması 5,1; Fen Bilimleri testi başarı ortalaması 4,6 oldu.

Sonuçlar üzerinden yapılan bu karşılaştırma, üniversiteye öğrenci hazırlayan liselerin başarı ortalaması ile Türkiye üniversitelerinin dünya üniversiteleri arasındaki başarı grafiğinin örtüşüğünü gösteriyor: Türkiye'de Ekim 2017 itibarı ile 119'u devlet olmak üzere 186 üniversite var. 2017-2018 URAP dünya sıralamasına göre dünyanın en iyi üniversitesi Harvard; ilk yüze giremeyen Türkiye'den ODTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ilk bin arasında yer aldı!

TOPLUMUN

MUHAFAZAKARLAŞTIRILMASI ve

ÜNİVERSİTENİN MEDRESELEŞTİRİLMESİ

Rıfat Okçabol

Cumhuriyet rejimi, kuruluşunun beşinci ayında, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu ile medreseler eğitim bakanlığına bağlanmış, bakanlık da, 13 Mart 1924 tarihli bir genelgeye bu okulları kapatmıştır. 430 sayılı yasa gereği, toplumun dini hizmetlerini yerine getirmek üzere açılan imam hatiplerle din adamı yetiştirecek ilahiyat fakültesi, öğrenci olmaması nedeniyle 1930'da kapatılmıştır (Başgöz, 1995; Ergin, 1982). Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, eğitimin ve yaşamın laikleşip demokratikleşmesi hızlanırken seçmeli din dersleri 1930'da kent ve 1939'da da köy okullarından kaldırılmıştır. 1933'te çıkarılan bir yasayla da, medreseden anlamlı bir farkı olmayan darülfünun, çağdaş bir bilim kuruluna dönüşecek şekilde yapılandırılmış ve İstanbul Üniversitesi adını almıştır. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, laikleşmeyi, bilimselleşmeyi, yurttaşlaşmayı ve uluslaşmayı sağlayacak aydınlanmacı dönüşümler gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyete özgü eğitim enstitüleri ile köy enstitüleri oluşturularak, 'fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür' gençler yetiştirecek öğretmenlerin eğitilmesine başlanmıştır. 18 Haziran 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile de üniversitelerin bilimselleşip ve demokratikleşip özerkleşmesi süreci başlatılmıştır (Okçabol, 2007). Dolayısıyla Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, toplumun aydınlanma ve üniversitenin de üniversiteleşme yoluna girdiğini söylemek mümkündür. Ancak 1946 genel seçimleri sonrasında eğitimde gerçekleştirilen gerici ve piyasacı dönüşümlerle,

yavaş yavaş toplum muhafazakarlaşırken üniversiteler de medreseleşmeye başlamışlardır.

Toplumsal Muhafazakarlaştırılması

4936 sayılı yasanın çıkarılmasından bir ay kadar sonra yapılan genel seçimlerle Türkiye çok partili döneme girmiştir. 1940 sonlarında da, biraz da ABD'nin önerisiyle, sol anlayışların gelişmesini önlemek için dini anlayışların öne çıkarılmasına başlanmıştır. Bu yaklaşımla başlatılan laiklikle bağdaşmayan uygulamalar, toplumu muhafazakarlaştırmanın ve üniversitenin medreseleşmesinin alt yapısını oluşturmuştur. 12 Eylül'ün Türk-İslam sentezi anlayış ve uygulamaları ile Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)'nin piyasacı ve gerici uygulamaları bu süreci hızlandırmıştır.

Laik Eğitimin Sarmayesi

İlk uygulama devletin Kuran kursu açması ve seçmeli din dersini ilköğretim programına almasıdır. Seçmeli din dersi, 1950'lerde ortaokullarda ve 1960'larda da liselerde okutulmaya başlanmıştır. Öğrenci yokluğundan 1930'da kapanan imam hatipler, ABD ile sıkı ilişkileri artıran A. Menderes (Demokrat Parti 1950-1960) zamanında 1951'de yeniden açılmıştır. İmam hatipler, yine Amerikan yanlısı Cumhurbaşkanı C. Sunay ile Başbakan S. Demirel tarafından büyük destek görmüştür. Genelkurmay başkanlığından gelen Sunay, Amerika karşıtı ve bağımsızlıktan yana olan 1968 üniversite kuşağından (Onat, 1968) hiç

hoşlanmamıştır. Sunay, “Memleketin geleceği bunlara teslim edilemez. On yıl sonra bunlar işbaşına geçecekler, Ülkeyi perişan ederler... bunlara güvenemeyiz. Onun için ‘laik okullara’ karşı ‘imam hatip okullarını’ alternatif olarak düşünüyoruz. Devletin kilit mevkilerine bu okul mezunlarını yerleştireceğiz” demiştir². Sunay’ın, 1970’li yılların başında üniversite baskı olay çıkaran ülkücü öğrencileri kendisine şikayet eden İsmet İnönü’ye de, “Canım, onlar komünistlere karşı mücadele eden çocuklar³” dediği de rivayet edilmektedir.

Demirel de, 1960’ın ikinci yarısında, din dersini liselere sokmuş, (dini nedenle) imamlık yapamayacak kızların da imam hatipte okumasına izin vermiştir. İlerici ve bağımsızlıktan yana olan gençliğe karşı, “İti kurda kırdıracağız” diyen İçişleri Bakanıyla, ABD yanlısı olan Türk Talebe Birliği, Milliyetçi Öğretmenler Derneği, Komünizmle Mücadele Derneği ve Ülkü Ocakları gibi gerici kuruluşları desteklemiştir (Okçabol, 2005). 1975-1980 yılları arasında üç kez iktidar olduğunda, ikisi N. Erbakan’ın Milli Selamet Partisi ile A. Türkeş’in Milliyetçi Hareket Partisiyle yaptığı (MC hükümeti denen) koalisyonlar sırasında ve biri de Adalet Partisi’nin azınlık hükümeti zamanında olmak üzere imam hatip okullarını 8 kat kadar artırmıştır

1 <https://eksisozluk.com/entry/6552036>

2 Atatürk, İnönü ve Cemal Gürsel gibi cumhurbaşkanlarını pek saygıyla anmayan R.T. Erdoğan’ın, ölüm gününde Sunay’ı saygıyla anması, herhalde Sunay’ın imam hatip anlayışı nedeniyle (https://www.haberdex.com/turkiye/Erdogan-dan-Dunya-Insani-Zirvesi-amesaji/benzer/379826).

3 <https://www.uludagsozluk.com/k/cevdet-sunay/>

(bkz. Çizelge 1). Bu gelişmelere bir de sayıları her yıl artan Kuran kursları eklenince, Cumhuriyetin aydınlanmacı değerlerin yabancı, Osmanlı ve halife hayranı insanların yetiştirilmesi hızlanmış, ülkede gerici bir taban oluşmuştur.

1950-1980 yılları arasında imam hatip öğrenci sayısı 178 bine, Kuran kursuna gidenlerin sayısı da 65 bine çıkmıştır. Yine de, Cumhuriyetin öğretmen okullarından ve enstitülerinden yetişen ve çoğu Türkiye Öğretmenler Birliği Derneği (TÖBDER) üyesi olan öğretmenlerin katkısıyla, 1970’li yılların toplumu, büyük çoğunlukla laik ve demokratik değerlere sahip bir toplumdur.

12 Eylül’ün Türk-İslam Senteziyle

Amerikalıların, “Bizim çocuklar başardı⁴” dediği 12 Eylül 1980 askeri darbesi, 24 Ocak 1980 tarihinde Demirel hükümeti tarafından alınan piyasacı ekonomik kararların uygulanmasını kolaylaştırmak için, dört kanaldan gericileşmenin yolunu açmıştır. İlk kanal 1982 Anayasası ile din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersinin zorunlu ders olması ve bir genel kültür dersi olarak değil de, Sünni Hanefi inancını öğreten bir ders olarak işlenmesidir. İkinci kanal, 1983’te imam hatip mezunlarına, harp okulları dışında kalan yükseköğretim alanlarına girme hakkı verilmesidir. İmam hatipli öğretmen, hakim, savcı, ... yetiştirilmesine başlanmasıdır. Üçüncü kanal, gerici örgütlere dokunmazken ve hatta cemaatçi okullara hoşgörüyle yaklaşılırken, TÖBDER gibi laik ve demokratik örgütleri kapatmasıdır.

4 <https://www.uludagsozluk.com/k/bizim-%C3%A7o-cuklar-ba%C5%9Fard%C4%B1/>

Çizelge 1. Dini Öğretimde Sayısal Gelişmeler

Yıllar	İmam H Okulu	IH Öğrenci	Kuran Kursu	Kursa Katılan	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat Öğrencisi
1949-1950	-	-	122	8.677	1	80
1959-1960	19	4.066	527	*	1	169
1969-1970	39	41.880	1.298	56.169	1	507
1979-1980	339	178.013	1.562	65.465	1	515
1989-1990	382	282.313	4.165	162.230	9	7.396
1996-1997	601	511.502	4.776	176.617	22	15.763
2002-2003	450	64.534	3.984	118.335	20	9.181
2011-2012	537	268.245	8.696	297.247	35	27.385
2013-2014	2.415	714.111	15.457	1.164.743	52	77.704
2016-2017	4.185	1.291.426	?	?	58	101.788

Kaynak: Okçabol, 2005, 2006, 2013 ve MEB yayınlarından derlenmiştir.

Dördüncü kanal ise, darbe yönetiminin başlatıldığı ve sonraki hükümetlerin de benimsediği Türk-İslam anlayışı ve bu doğrultudaki uygulamalardır. 12 Eylül'ün Devlet Planlama Teşkilatı'nın 1983'te yayımladığı Milli Kültür Raporu'na göre, "Türk-İslam sentezi, din, devleti; millet, din cemaati; milli kültür, İslam kültürü; milliyet, İslamiyet; milliyetçilik, İslamcılık; Türk milleti, yüzde 99'u Müslüman olan Türkler; laiklik, din düşmanlığı; bilim de Kur'an'daki bilgiler olarak kullanılmaktadır" (akt. Güvenç, Şaylan, Tekeli ve Turan, 1991: 49). "Bu rapora göre, ... Marxistler, Evrimciler, Freud'çu psikolog ve hekimler, din ve ahlâk düşmanındırlar; o kadar ki rapora göre dinsiz ilim felakettir" (Güvenç ve diğerleri, 1991: 15).

12 Eylül yönetiminde de, 1983'te iktidara gelen Anavatan Partisi (ANAP) döneminde de, 1991-2002 yılları arasında kurulan koalisyon hükümetlerinde de, Türk-İslam sentezi anlayışı kültür ve eğitim hareketlerinin özünü oluşturmuştur. ANAP zamanında 1402 sayılı sıkıyönetim yasası uygulanarak, binlerce ileriçi öğretmen, akademisyen ve devlet memuru, yargısız infaz ile işlerinden atılmıştır (Özen, 2002). Dini öğretimden geçmiş kişilerin eğitimde istihdam edilmesine başlanmış, evrim kuramı yerine yaratılış düşüncesi öne çıkarılmıştır. Felsefe ve sosyoloji dersleri azaltılırken gerici ve dinci yayınlar⁵, Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla, okullara yardımcı kitap olarak önerilmiştir. Yabancı dille öğretim yapacak Anadolu imam hatip liselerinin açılmasına başlanmıştır. ANAP'ın milli eğitim bakanlarından Avni Akyol, "Kuran kurslarına 8 yıllık diploma verilmesini" bile önerebilmiştir.

1980-1996 yılları arasında, neredeyse imam hatip okulları iki kat ve öğrenci sayıları da 3 kat artmıştır (Çizelge 1). Kuran kursları ve kursiyer sayıları üç kat artmış ve ilahiyatta okuyanların sayısı ise 500'den 15.000'e çıkmıştır

5 İçlerinde "yemekten sonra elleri yalamak sonra silmek gerekir; boynuna altından bir gerdanlık takanların kıyamet günü boynuna ateşten bir gerdanlık asılır; şarap içenin üç kez dövülmesi, ıslah olmaz dördüncü kez içerse, katledilmesi vaciptir; radyo ve televizyonun izlenmesi haramdır; ancak zulüm, günah ve ahlaksızlığın fazlalığı anlarda yağmurlar azalır ya da kılık olur" (Güncel, 2001) gibi ifadeler olan, Kırk Hadis, Saadetname, İlahiname, Nur Hikayeleri, Ariflerin Menkıbeleri, Kısası-Embiya, İlahi Hadisler, Yaratılış Modeli, Tefekkür, Maturidiya Akaidi, Halatü'l Kahire Mine'l Adatiz, Zahire gibi kitaplar.

(bu sayılarda 2003'e kadar gözlenen düşüş, 28 Şubat Milli Güvenlik Kurulu toplantısını izleyen aylarda, 1997 Ağustosunda 8 yıllık zorunlu öğretime geçildiğinde imam hatip ortaokullarının kapatılmış olması nedeniyle). 12 Eylül darbe yönetimiyle ondan sonra gelen iktidarların Türk-İslam sentezi doğrultusundaki anlayış ve uygulamalarının sonucunu, şöyle özetlemek mümkündür:

N. Erbakan'ın, Refah Partisi'nin 13 Ekim 1996 tarihli kongresinde, "Bugünkü neslin İmam-Hatiplere ve Kuran kurslarına yapılan yatırım sonucu olduğunu" (Adem, 2000: 40-42) açıklamıştır. Anayasa Mahkemesi (AYM), 16 Ocak 1998'te RP'yi ve Haziran 2001'de de, RP yerine kurulmuş olan Fazilet Partisi'ni, aynı nedenlerle, laiklik karşıtı söylem ve eylemleri nedeniyle kapatmıştır. RP Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne başvurunca, bu mahkeme de, RP'nin dini anlayış ve girişimlerinin, Avrupa Sözleşmesi'nin başlangıç paragrafında yer alan 'gerçekten demokratik bir siyasal rejim' ile bağdaşmadığı gerekçesiyle 13 Şubat 2003 tarihli kararıyla AYM kararını uygun bulmuştur.

Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), 15. Milli Eğitim Şurası üyelerine bedava dağıttığı bir kitapta, "dini olan motifleri milli kültürden çekip çıkardığınız zaman geriye bir şey kalmaz. Bu da dinden bağımsız bir milli kültür olamayacağını gösterir (TDV, 1996: 127) ve laik eğitim düşüncesi için de, "Vahyin bütünlleştirici ve birleştirici imkanından kafaları, kalpleri ve eğitimimizi mahrum eden zihniyettir" (TDV, 1996: 120) gibi gerici açıklamalara ve hedeflere yer vermiştir.

Dinci öğretimi savunanlar için Cumhuriyet devrimini gerçekleştirenler, "Osmanlı'nın ayak takımı olarak nitelenebilecek bir avuç çapsiz, fiksiz ama gözü kara ve ne kadar olabilirse o kadar halk düşmanındırlar" (Yüksel, 1996: 15). Cumhuriyet aydınları, "Kemalist ve antikemalistleriyle birlikte hepsi laik, hepsi Batıcı, hepsi İslam düşmanı olan tersinden devşirmelerdir" (Yüksel, 1996: 15).

1999 Gölcük depremi sonrasında yapılan bir araştırmaya göre, depreme uğrayan aile reislerinin yüzde 70 kadarı, bu olayı "Allah'ın cezası, kıyamet alameti, kader" olarak görmüş-tür (Milliyet Gazetesi, 15 Ağustos 2000).

Bir araştırmaya göre, köklü üniversitelerde okuyan öğrencilerin yüzde 80 kadarı, melek- lere, cinlere, perilere ve kadere inanmakta; Havva ve Adem'den türediğimize inananlar tıp öğrencilerinde yüzde 65'i, fizik öğrenci- lerinde yüzde 83'ü bulmaktadır (Cumhuriyet Gazetesi, 8 Ekim 2001: 4).

1999 seçimlerinden sonra B. Ecevit başkan- lığında, Demokratik Sol Parti (DSP), ANAP ve MHP koalisyon hükümeti kurulmuştur. Eğitim bakanının DSP'li olduğu bu dönemde bile okullarda olanların bir bölümü şöyledir: "Liselerde teneffüs saatlerinde Mehter marşı çalınmaktadır. Bozkurt rozeti takmayan öğ- rencilere baskı yapılmakta, takanlara ayrıcalık tanınmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerden destek ve cesaret alan öğrenciler (Reis lakap- ılı) çeteler kurmaktadır. Bu çeteler yörelerin- deki Ülkü Ocakları ile bağlantı içindedirler. Bu kaygı verici oluşumlar karşısında birçok öğret- men ve idareci bazen zorlayarak bazen teşvik ederek, bazen de sessiz kalarak çeteleşmeleri desteklemektedirler" (Fikret Bila, Milliyet Ga- zetesi, 2 Ağustos 2001. 14).

1970'lerin laik toplumu, 1999'da yüzde 35,7'si öncelikli kimliğini Müslüman olarak algılayan bir topluma dönüşmüştür (Çizelge 2). Kendini cumhuriyetin yurttaşı olarak görenler, ancak toplumun üçte biri kadardır. Bu toplum, 2002 Kasımında yapılan genel seçimlerde de, yüz- de 34 oyla AKP'yi iktidara taşımıştır.

Yukarıda özetlenen genel durum, ABD'nin- piyasacı uluslararası sömürgeci- 1940 sonlarından bu yana Türkiye'den beklediğinin, 12 Eylül darbe yönetimi ve sonrasında gelen iktidarlar tarafından gerçekleştirildiğini gös- termektedir.

Çizelge 2. Toplumun Kimlik Önceliği (%)

Öncelik verilen kimlik	Yıllar		
	1999	2006	2011
Türk	20,8	19,4	30,4
Müslüman	35,7	44,6	47,1
T.C. Yurttaşı	34,1	29,9	15,5
Diğer	9,4	6,1	7,0

Kaynak: Akşit ve diğerleri, 2011: 487.

AKP İktidarıyla

AKP, ağırlıklı olarak, kapatılan Refah Partisi mensuplarının kurduğu bir partidir. Kurucuları önemli bölümü, genel başkan R. T. Erdoğan gibi, imam hatip kökenli ya da o anlayışı be- nimseyen insanlardır. AKP'nin iktidara gelir gelmez işbirliği yapmaya öncelik verdiği vakıf da, kendilerini, "İmam Hatip Camiası, bir mek- tep mensubiyeti ya da bir diploma değildir. Bir Zihniyettir, Bir Misyondur" ifadeleriyle tanıtan Ensar vakfıdır. AKP iktidarının belirgin özelliği hem gericici hem de piyasacı bir iktidar olma- sıdır. AKP, uluslararası sömürgeci tüm pi- yasacı istek ve beklentilerini yerine getirmiştir. AKP döneminde piyasacı içerikli ve yabancı destekli projeler tavan yapmıştır. KİT'lerin he- men hepsi özelleştirilmiştir. Özel okul ve vakıf üniversitesi sayıları artarken, Avrupa Birliği (AB)'nin istediği (Tezbaşaran, 2005) ilköğre- tim programı 2005'te uygulanırken girişimci öğrenci yetiştirilmesine başlanmıştır. 2011'de çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Karar- name (KHK) ile de rekabetçi öğrenci yetiştiril- mesi sürecine girilmiştir. AKP, tüm bu piyasacı uygulamalarını gerçekleştirirken, gericileşme hamlelerini de sürdürüp gerçekleştirme fırsatı bulmuştur. Bilindiği gibi AKP, 2011 öncesini kendilerinin 'acemilik' ve 2011 seçimlerinden sonrasını da, 'ustalık' dönemi olarak yansı- tmaktadır. Gerçekten de, gericileşme konu- sunda, AKP'nin acemilik döneminde hamle aşamasında kalan gericilik, ustalık döneminde yapısal özellik halini almıştır.

a)AKP'nin Gericici Hamleleri-Acemilik Dönemi

AKP iktidar olur olmaz, türban, imam hatip ve din konularına ağırlık vermeye başlamıştır. Kaçak Kuran kursu açanlara verilen cezalar indirilmiş, okullarda kutlu doğum etkinlikle- ri öne çıkarılmış, tüm kurum ve kuruluşlarda kadrolaşırken dini eğitim almış kişilere önce- lik verilmiştir. AKP başkanı her fırsatta, "Bir insan ya laik ya da Müslüman olur. Hem laik hem Müslüman olunmaz" (O. Birgit, Cumhuri- yet, 5 Eylül, 2003: 7) görüşünü dile getirme- ye başlamıştır. Okul duvarlarına, gerektiğinde kadının dövülebileceği ifadesini içeren Hz. Muhammed'in vasiyeti ile "Her çocuk Müs- lüman doğar" gibilerinden hadisler asılmaya başlanmıştır. Sınavla seçilecek 10 bin yoksul öğrencinin devlet adına cemaatçi (Fetöcü)

okullarda okutulmasına çalışılmıştır. Çağdaş ve Atatürkçü dernekler, olur-olmaz davalarla ve teftişlerle sıkıştırılırken cemaatlara görülmemiş destekler verilmiştir. Çocukların Kuran kursuna ve ilköğretim mezunlarının da imam hatip liselerine gitmeleri için akıl-almaz propagandalar yapılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), aile imamlığı oluşturmaya soyunmuştur. AKP, yeni ilköğretim programını uygularken, yılda bir kez yapılan ortaokullara geçiş sınavını kaldırıp 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılacak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulamasını başlatmıştır. SBS’de DKAB dersi ile İngilizceden de soru sorulmasına başlanmıştır. Bu yolla AKP, yeteri kadar Sünni-Hanefi anlayışından haberi olmayan çocukların iyi liselerde okumasını engellerken iyi liselerde okuyanlarında önemli ölçülerde dini bilgiler edinmiş olmalarını (muhafazakarlaşmalarını) sağlamıştır.

AKP, milli eğitim şurasını toplamadan önce, her seferinde ilgili yönetmeliği değiştirerek, şura üyelerinin daha büyük çoğunluğunun yandaşlardan oluşmasını sağlamıştır. 13-17 Kasım 2006 günlerinde toplanan 17. Şura’da, imam hatiplerin önünü açacak ve eğitimin piyasalaşmasını sağlayacak öneriler üretilmiştir (Okçabol, 2007). 1-5 Kasım 2010 günlerinde toplanan 18. Şura’da, , ‘Öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi; Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği; İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması; Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi; Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme’ konuları ele alınmıştır. Bu şuraya, 2004’ten bu yana Ensar vakfı ile sürdürülen değerler eğitimi ile AKP’nin akıl hocası gibi çalışan Eğitim-Bir-Sen adlı sendika damgasını vurmuştur. Eğitim-Bir-Sen’in şura üyelerine dağıttığı üç yazılı kaynaktan biri, 18 sayılı Eğitime Bakış dergisidir. Bu dergi, 2010 yılının Ekim-Kasım-Aralık dönemini kapsayan ve değerler eğitimiyle ilgili yazılardan oluşmaktadır ve değerler eğitimiyle ilgili olan 13 yazıdan 11’ini ilahiyatçılar yazmıştır. Bu şuraya da, çağdaş değerlerin dışlanıp yalnız dini değerleri öne çıkaran öneriler hakim olmuştur (Okçabol, 2015).

AKP hükümetinin çıkardığı yasalardaki (Anayasayla örtüşmeyen) gerici maddeler, Cum-

hurbaşkanı A. N. Sezer’in duyarlılığı sonucu ya meclise iade edilmiş ya da AYM tarafından iptal edilmiştir. Hükümetin gerici uygulamaları ise, Danıştay tarafından durdurulmuştur. Hatta AYM, laiklik karşıtı eylemlerin odağı olduğu gerekçesiyle AKP’yi 2008 yılında para cezasına⁶ çarptırmıştır. Ancak Abdullah Gül, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) lideri Devlet Bahçeli’nin desteği ile 2007 yılında Cumhurbaşkanı olmuş ve bu görevinde tarafsız olmayıp bir AKP’li gibi davranmıştır. AKP, “Yetmez ama evet” diyen piyasacı liberallerin desteği ile 12 Eylül 2010 halkoylamasında, Anayasa’yı değiştirip yargı organlarını istediği gibi yapılandırma olanağı bulmuştur. Toplumun, AKP’nin acemilik dönemi sonundaki durumunu da aşağıdaki örneklerle özetlemek olasıdır:

TÜBİTAK, 2006’da düzenlenen “1. İslami İlimlerde Terminoloji Sorunu” adlı toplantıya 10 bin lira destek vermiş ve Darwin’in 200. yıl dönümü olan 2009 yılı tüm dünyada Darwin yılı olarak kutlanırken Darwin’i sansürlemiştir (Gazalcı 2010: 9).

1931 yılında “Darvin” kitabını yayımlayan Milli Eğitim Bakanlığı, 2011’de evrimi anlatan öğretmene ceza veren bir bakanlığa dönüşmüştür.

Altındağ Belediyesi 2005’in sonlarında ‘Nikah ve Evlilik Rehberi’ dağıtıp erkeklere dindar ve başka erkek yüzü görmemiş kadınları seçmelerini; çiftlerin gerdek gecesi ikişer rekat namaz kılmalarını ve dua etmelerini önermiştir.

Zamanın Başbakan Yardımcısı Bülent Arınç, Doğu ilçelerinden birinde yaptığı 2011 seçim konuşmasında, “Bizi kardeş yapan Müslümanlıktır, laiklik değil...” diyebilmiştir.

Hürriyet gazetesi, kaskında mavi boncuk resmi olan bir motosiklet yarışçısının yaptığı kazayı ucuz atlatmasını, “Mavi boncuk hayat kurtardı” başlığıyla verebilmiştir.

2011 genel seçimlerinden hemen sonra yapılan bir Türkiye Değerler Araştırması’na göre, toplumun, yüzde 61’i plajda mayo giymenin günah olduğu ve yüzde 77’si de, bilim ile din çelişirse, her zaman dinin doğru olduğu görüşündedir (Esmer, 2011).

6 Hukukçu olmadığı halde AYM üyeliğinin atanmış Hâşim Kılıç’ın oyu nedeniyle AKP kapatılmaktan kurtulmuştur.

Yine 2011 seçimlerinden hemen sonra yapılan bir başka araştırmaya göre, kendini öncelikle Müslüman olarak algılayanların oranı, 1999'dan 2011'e yüzde 11,4 artmıştır (Çizelge 1). AKP de, 2011 seçimlerini yüzde 47 oyla kazanmıştır.

Bir ilahiyat profesörü, "Her Müslüman, aleni dine, ahlaka, adaba aykırı bir davranışa-engellemek ve ıslah etmek maksadıyla müdahale etmekle yükümlüdür" (Karaman, 2011) diyebilmiştir.

b)Gericiliğin Yapılanması-Ustalık Dönemi

AKP, 2011 genel seçimlerini izleyen üç ay içinde 34 değişik konuda KHK çıkararak, piyasacılığına ve gericiliğine hız vermiştir. 651 sayılı KHK ile özerk bir kurum olan Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA)'ni, yandaşlardan oluşan YÖK ve TÜBİTAK'ın seçeceği üyelerle, AKP'nin bir yan kuruluşu haline getirmiştir. 4 Eylül 2011 tarihli ve 652 sayılı KHK ile de, eğitim bakanlığı merkez örgütü, ticarethane niteliğinde olmak üzere yeniden yapılandırılmış; tüm bürokratların işine son verilip AKP'nin bakanlıkta tam anlamıyla kadrolaşmasının önü açılmıştır. Bir önceki yasada var olan "laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine bağlı öğrenci yetiştirilmesi" amacı yerine, bu KHK'de rekabetçi öğrenci yetiştirilmesi hedefine yer verilmiştir. AKP'nin yasal nitelikteki gerici dönüşümleri, genel başkanlarının 2012'nin ilk aylarında "Dininin ve kininin davacı olacak gençlerin yetiştirilmesini" istemesiyle ivme kazanmıştır. Bu dönüşümler, yasa ve yönetmelik değişiklikleri yanında bakanlık genelge ve uygulamalarıyla gerçekleşmiştir ve halen devam etmektedir.

Yasalarla Gericileşme. 30 Mart 2012'de kamuoyunda bilindiği adıyla 4+4+4 yasası çıkarılmıştır. İlkokula başlama yaşı 60 aya indirilmiş, imam hatip ortaokulları açılmış ve ortaokullar 5'inci sınıftan başlatılmıştır (imam hatip ortaokulları olmadığında, 8 yıllık ilköğretimi bitiren çocuklar, ailenin isteğine göre değil de daha çok kendi isteklerine göre hareket ettiklerinden, pek imam hatip lisesini seçmedikleri bilinmektedir. AKP bu nedenle imam hatip ortaokulunu açmış ve de geçmiş yıllara göre çocukların imam hatip ortaya 3 yaş daha küçükkken başlamasını sağlamıştır). "Kuran-ı Ke-

rim" ve "Hz. Peygamberimizin hayatı" dersleri seçmeli ders⁷ olmuştur. Zorunlu eğitim kağıt üzerinde 12 yıla çıkarılırken, okul çağını geçmiş kişiler için hizmet veren açıköğretim okulları da zorunlu öğretim içine alınmıştır.

1 Mart 2014 tarihinde de, halk arasında bilindiği şekliyle, dersane yasası çıkarılmıştır. Bu yasayla AKP'ye tüm bürokratlar yanında 4 yılını doldurmuş kurum yöneticilerini de değiştirme fırsatı verilmiştir. Bakanlığın beyni durumunda olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun bu niteliğine son verilmiştir. Proje okulları uygulaması getirilerek tanınmış ve kendilerine özgü kimlik kazanmış okullarda AKP'nin kadrolaşmasının önü açılmıştır. Performans değerlendirilmesi getirilerek, bundan sonra istihdam edilecek öğretmenlerin, yandaş kişilerden oluşması olasılığı artırılmıştır.

Erbakan-Çiller koalisyonunun sonradan AKP'den de Erzurum milletvekili olan Refah Partili (2002 seçimlerinde AKP'den milletvekili olan) bir ilahiyatçı milletvekili, 28 Şubat 1997 öncesinde "milli eğitim" anlayışını HBB televizyonunda şöyle açıklamıştır: "Bilindiği gibi fizik ve kimya gibi dersler Hristiyanların hazırladığı derslerdir. Bu dersleri, fencilerden ve ilahiyatçılardan kurulacak komisyonlarla içlerindeki Hristiyan öğeleri ayıklayıp millileştireceğiz". Bu anlayış, "bilginin İslamileştirilmesi" anlayışı ve de davasıdır. Bu yaklaşım, dünyada dini kuruluşlar yanında, piyasacı sömürge ülkelerce de desteklenmektedir⁸. Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi rektörlerinden Ebu Süleyman (2008), bilginin İslamileştirilmesi'ni, "İslam inancı, İslam'ın tevhid ve temsile dayalı insani, evrensel ve medeniyet ilkelerini başlangıç noktası kabul

7 Türkiye'deki seçmeli din dersi uygulamalarının durumunu bilenler, bu dersler zorunlu dersmişçesine işlev göreceğini de bilmektedir.

8 Bu kuruluşların bir bölümü şöyledir. ABD'de kurulanlar: 1963'te Müslüman Talebe Cemiyeti, 1972'de Müslüman Sosyal Bilimler Cemiyeti, 1981'de Uluslararası İslam Düşüncesi Enstitüsü ve 1999'da da Çocuk Gelişimi Vakfı. Diğerleri: Dünya Müslüman Gençlik Teşkilatı (WAMY), Uluslararası İslam Öğrenci Teşkilatları Federasyonu (IIF-SO), İslam Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (The Islamic Educational Scientific and Cultural Organization-I-ESCO), Montreal McGill Üniversitesi İslam Çalışmaları Merkez Enstitüsü, İslamabad'daki İslam Üniversitesi, Kaire el-Ezher Üniversitesi ve 1984'te kurulan Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi. Türkiye'de de İslamcı bir öğrenci hareketi olarak 1965 sonrası Milli Türk Talebe Birliği kurulmuştur.

ederek İslam düşüncesini yeniden formüle etme planı” olarak tanımlamaktadır (s.29). Ebu Süleyman, dini öğretim dili olduğu ve Müslümanlar arasında etkin bir iletişim sağladığını düşündüğü Arapçanın (s. 43) imla ve gramerini basitleştirmek için çaba harcayacak Arapça akademilerinin kurulmasını önermektedir (s. 47). Bu konudaki yazılar giderek Türkiye’de de artmaktadır (Faruki, 1985; Uyanık, 1999; Ebu Süleyman, 2008). Bu bilginin İslamlaştırılması anlayışı, 1 Nisan 2015 tarih ve 6441 sayılı yasa ile ‘Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesi’ kurulmasıyla somutlaştırılmıştır. Bu yasayla ilk kez, devlet üniversitesinde “Üniversite Danışma Kurulu”⁹ ile ‘Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesini Güçlendirme Vakfı’¹⁰ oluşturulmuştur. Bu güçlendirme vakfı özel okullar açabilecek ve açılan bu okullar, milli eğitim bakanlığı ile bu vakıf tarafından müştereken denetleneyecektir.

Bakanlıkta 1982 yılında oluşturulmuş bir Milli Eğitim Vakfı mevcutken, AKP, 17 Haziran 2016 tarih ve 6721 sayılı yasayla Türkiye Maarif Vakfı (TMV)’ni kurmuştur. Bu yasada da, dikkat çeken birkaç nokta vardır. Yasada, ‘eğitim’ yerine ‘**maarif**’ ve ‘eğitim sisteminin ayrılmaz parçası’ yerine ‘**eğitim sisteminin mütemimim cüzü**’ ifadeleri kullanılmıştır. Türkiye’nin başkenti Ankara olmasına karşın bu vakfın merkezi İstanbul olmuştur. Bu vakıf, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları açacaktır. Mütevelli Heyeti ve bu heyetin belirleyeceği Yönetim Kurulu ve Denetim Kurulu, bu vakfın organları olacaktır. Mütevelli Heyeti, dördü Cumhurbaşkanı ve üçü Bakanlar Kurulu tarafından atanan yedi daimi üye ile ikisi MEB temsilcisi olmak üzere Dışişleri Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı ile YÖK temsilcilerinden oluşacaktır. Bu heyet, eğitim

kurumlarında öğretmenlik, okutmanlık, danışmanlık ve akademisyenlik gibi görevleri üstlenecek kadroları yetiştirmek amacıyla; eğitim tesisleri kuracak, eğitim programları düzenleyebilecektir. Bu heyet, eğitim metot ve usulleri ile içerik ve müfredatı yönelik bilimsel araştırmalar ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapacaktır. Bu heyet, vakfın amaçlarını gerçekleştirmek için yurt içi ve yurt dışında iktisadi işletme veya sermaye şirketi kurabilecek, devralabilecek ve bunlara ortak olabilecektir. Bu vakıf tarafından yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kurumları açılan şehirlerde, diğer kamu kurum ve kuruluşları aynı amaçla başka birimler oluşturamayacaktır.

Yönetmelik Değişiklikleriyle Gericileşme.

AKP, 4+4+4 yasası sonrasında, **kıyafet yönetmeliğini değiştirip**, Cumhuriyet döneminde kızların giymeye başladığı şort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek gibi giysilerin giyilmesi yasaklanırken **turban kullanmalarını serbest bırakmıştır**. Ortaöğretim kurumları yönetmeliği değişikliği ile ortaöğretim çağındaki çocuklara evlenme izni verilmiş, yeni yönetmelikte, eski yönetmelikte yer alan “*araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş*” ifadesine yer verilmemiştir. Bir başka yönetmelik değişikliği ile okullarda mescit açılması zorunlu kılınmıştır. **Öğretmen istihdamıyla ilgili yönetmelik değiştirilerek, dersane yasasında yer alan performans değerlendirme süreci** ayrıntılandırılmış, öğretmen değerlendirmesi AKP’nin göreve getirdiği yetkililere verilmiştir.

Bakanlık Uygulamalarıyla Gericileşme. Bakanlık bu yasal değişiklikleri yaparken, Temel Din Bilgisi adı altında üçüncü seçmeli din dersini getirmiştir. Okullarda “Başka seçmeli ders açacak gücümüz yok” söylemiyle bu seçmeli derslerin öğrenciye neredeyse tek seçenek haline getirilmesine başlanmıştır. Danıştay’ın SBS uygulamasını iptal etmesi üzerine, fen ve teknoloji, matematik, Türkçe, yabancı dil-İngilizce, DKAB, inkılap tarihi ve Atatürkçülük gibi 6 dersten yılda iki kez yapılacak sınava dayalı olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) uygulaması getirilmiştir. Bu arada AKP, bazı ilköğretim okullarını imam hatip

9 Bu kurulu, tamamen AKP’lileşmiş şu kurum temsilcilerinden oluşmaktadır: Milli Eğitim Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, YÖK Başkanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, TÜBİTAK Kurumu Başkanlığı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, YURTUR Genel Müdürlüğü.

10 Maliye Bakanı, Dışişleri Bakanı ve Milli Eğitim Bakanı ile orta, lise ve yükseköğretim öğrencilerini burs ve yurt temini ile desteklemek üzere kurulan kamu yararına faaliyet gösteren dernekler ile vergi muafiyeti tanınan vakıflardan Bakanlar Kurulu tarafından belirlenen beş dernek veya vakıf” bu vakfın kurucularını oluşturacaktır.

okuluna dönüştürmeye başlamış, 2013-2014 öğretim yılına girerken, tüm genel lise uygulamasına son verip bunları imam hatip, Anadolu ya da meslek liselerine dönüştürmüştür. Arkasından da meslek liselerini de ya imam hatip lisesine ya da Anadolu meslek lisesine dönüştürmüştür. Bu uygulamayla, DKAB dersinden¹¹ sorulan sorular da dahil olmak üzere TEOG sonucunda bir Anadolu lisesine giremeyen çocuk, imam hatip lisesine ya da açık liseye gitmek zorunda bırakılmıştır. Son yıllarda okullardaki kutlu doğum etkinlikleri yaygınlaşırken, milli bayramların kutlanması son verilmiştir.

2-6 Aralık 2014 günlerinde toplanan 19. Milli Eğitim Şurasında da, ağırlıklı olarak gerici öneriler¹² kabul edilmiştir. Bakanlık, çağdaş kurumlarla işbirliği yapmazken, 2004 yılında gerici Ensar vakfıyla başladığı işbirliğini genişletirken, hem DİB ile hem de diğer gerici dernek ve vakıflarla olan işbirliğini de artırmıştır. Artık günümüzde, hemen her gün gerici kuru-

11 Bu derste TEOG çerçevesinde sorulan soruların bir bölümü şöyledir: İlk cuma namazı nerede kılındı? Peygamber 4-6-8 yaşına kadar kimle yaşadı? Kitaplara iman, meleklerle iman, kaza ve kadere iman, ahirete iman ifadelerinden hangisinin, dünyaya aşırı bağlılık göstermeyi daha çok engellediği söylenebilir. Hz. Hamza, Ebu Talib, Hz. Ayşe, Abdülmuttalib alı kişilerden hangisi İslam tarihinde “hüzün yılı” olarak bilinen senede vefat etmiştir? Günümüzde Allah’ın varlığını ispat etmeye yönelik delillerden (imkan, kemal, temanu, gaye ve nizam) hangisine, özellikle bilimsel verileri esas alması nedeni ile daha çok başvurulmaktadır? Ahirete inanan bir kişide, iç huzur, güzel davranışlar, hırs ve bencillik ile sorumluluk duygusundan hangisinin azalması beklenir? İbn Mace, Ebu Davud, Nesai, Nesefi adlı alimlerden hangisi hadis alanında meşhur olan İslam alimlerinden değildir?

12 Osmanlıca, Anadolu imam hatiplerle sosyal liselerde zorunlu ve diğer liselerde seçmeli ders olmalıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarında değerler eğitime yer verilmelidir. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da din kültürü ve ahlak bilgisi dersi konulmalıdır. Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin öğretim programları ve ders çizelgelerinden “Alkollü İçki ve Kokteyl Hazırlama” dersi çıkarılmalıdır; bu okulun öğrencileri, alkollü içki servisi yapılan ya da alkollü içecek hazırlanan bölümlerde staj yapmamalıdır. DKAB ders saati liselerde 2 saate çıkarılmalıdır. Kutlu Doğum Haftası, Muharrem Ayı ve Aşure Gününün Belirli Gün ve Haftalar kapsamına alınmalıdır (Okçabol, 2015).

luşlarla yapılan bir protokol haberi ya da gerici uygulamalarla ilgili haberler gelmektedir. Bakanlığın topluma dayattığı son müfredat ise, yukarıda özetlenen tüm gerici uygulamalara, tuz biber ekecek niteliktedir. Bu müfredatla öğrenci, kişinin dini uğruna her şeyini ortaya koyması anlamına gelen ve öğrenciyi tam anlamıyla “dininin davacısı” yapacak “cihat” anlayışıyla yetiştirilecektir. Bu müfredatla öğrenci, güncel sorunları bilimsel bulguları değil inancını merkeze alarak çözümleyecektir. Yeni müfredatla ilgili olarak çıkarılan bir ders kitabında, cihat, “çaba sarf etmek, zahmet çekmek, Allah’ın dinini yüceltip yaymak için elden gelen çabayı göstermek, Allah için yaşamak ve fedakârlık” olarak tanımlanmaktadır. “Allah yolunda canlarıyla ve mallarıyla cihat edenler cennetle müjdelanmaktadır” denilmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi, bilimden uzaklaşıp tamamen gerici bir sisteme dönüşecektir.

c) Genel Güncel Durumu

Son zamanlarda gerçekleşen ve aşağıda örneklenen olaylar, AKP’nin toplumu ne denli muhafazakarlaştırdığının **göstergesi olmaktadır**.

İstanbul Pendik Milli Eğitim Müdürlüğü, öğretmenlere, Dindar Gençlik Tasavvuru, Medine Vesikası, Esmâü’l-Hüsna Işığında Eğitimcinin Vasıfları gibi konuları içeren bir seminer düzenlemiştir (31 Ağustos 2016).

AKP’nin acemilik dönemi sonunda, imam hatip liselerinde toplam 268 bin ve ilahiyatta 27 bin öğrenci okumakta ve de Kuran kurslarına katılanların sayısı da 300 bin kişi kadardır (Çizelge 2). **Günümüzde** ise bu sayılar 2’şer milyona yaklaşmıştır (2.777’i ortaokul ve 1.408’i lise olan) 4.185 imam hatip okulunda, (657.020’si ortaokul ve 634.406’sı lise öğrencisi olmak üzere) toplam 1.291.426 öğrenci ve ilahiyatta 101 öğrenci okumakta, Kuran kurslarına katılanların sayısı da 2 milyona yaklaşmış bulunmaktadır.

İstanbul Merter’deki Veysel Karani Camii Kur’an Kursu’nun açılış töreninde, çocuklar mehter marşıyla yürütülmüş, erkek çocuklara takke, kız çocuklara da pembe türban takılmıştır (7 Temmuz 2017).

Bilal Erdoğan’ın yöneticisi olduğu Türkiye Gençlik Vakfı (TÜGVA)’nın yaz okulu

adı altında düzenlediği programda öğrencilere “edep-adap sohbetleri, ahlak, iman, siyer, ilahi, marş” dersleri verilmiştir (15 Temmuz 2017).

Bakanlığın, çocuğa dönük cinsel istismarla gündeme gelen Ensar Vakfı ile imzaladığı 5 yıllık protokole göre, vakıf çeşitli eğitim, seminer ve sosyal etkinlikler düzenleyecek ve bakanlıktan para alacak (29 Temmuz 2017).

Kendilerine “Gümüşpala Hizmet İzmir İslami İlimler Federasyonu” adını veren İsmailağa cemaati, 5-15 yaşlarındaki çocuklara şeriat eğitimi vermektedir (2 Ağustos 2017).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Nakşibendi tarikatının Ankara kolu olarak bilinen Muradiye Kültür Vakfı arasında imzalanan protokol kapsamında çocuk evleri açılarak çocuklar bu vakfa emanet edilmiştir (3 Ağustos 2017).

Mardin’de “Hayat Namaz ile Güzeldir” etkinliği adı altında 6 ile 10 yaş arasındaki çocuklara ‘namaz eğitimi’ verilmiştir (20 Ağustos 2017).

Malatya Gazi Anadolu Lisesi müdür yardımcısı, halk oyunu oynayan çocukların fotoğrafını paylaşıp ‘zina gibi’ dedikten sonra, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, halk eğitim merkezlerindeki “halk oyunları” kurslarının açılmasını durdurmuştur (22 Ağustos 2017).

Antalya’nın Kepez ilçesi Milli Eğitim Müdürü, ortaokul müdürlüklerine resmi bir yazı göndererek öğrencilerin en az yüzde 35’inin imam hatiplere yönlendirilmesi talimatını vermiştir (28 Ağustos 2017).

Şehit Astsubay Bülent Aydın İmam Hatip Ortaokulu, bu yıldan itibaren kayıt yaptıran her çocuğa aylık “250 TL burs” vereceklerini açıklamıştır (31 Ağustos 2017).

AKP Fatih Gençlik Kolları İlçe Başkan Yardımcısı, yazdığı bir makalede dünyanın düz olduğunu savunup yuvarlak olduğunu kanıtlayanların mason olduğunu iddia etmiştir (2 Eylül 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni müfredat kapsamında hazırladığı ders kitabında, ‘evlilikte, kocaya itaat’ ‘ibadet’ olarak yer almış ve ‘ateistle evlenmeyin’ gibi gerici öneri ve anlatım-

lara yer verilmiştir (5 Eylül 2017).

Çağdaş kıyafetle dolaşan kadınlara ya da el ele tutuşanlara gerici saldırılar çoğaldığı gibi, kadın/çocuk istismarı da, çocuk evlilikleri de, kadın cinayetleri de çoğalmaktadır.

Üniversitenin Medreseleştirilmesi

Eğitim sisteminin gericileştirilmesiyle toplumun muhafazakarlaştırılması, üniversitenin medreseleşmesinin alt yapısını hazırlayan bir durum olmuştur. 1980 sonlarından itibaren üniversiteye muhafazakar değerlerle gelen öğrenci sayısı her yıl artış göstermiştir. Bu arada 12 Eylül 1980 döneminin ve AKP’nin üniversite anlayış ve yaklaşımları da, üniversitenin medreseleşmesini kolaylaştırmıştır.

12 Eylül 1980 Döneminin Katkıları

12 Eylül yönetiminin YÖK’ü kurup üniversiteyi kısa kaç içine alması ve YÖK başkanlığına Prof. Dr. İhsan Doğramacı’yı getirmesi, belki de, üniversitelerin 1950-1980 yılları arasındaki hükümetlerin gerici uygulamalarına ayak uydurmaları sonucudur. Üniversite, Menderes ve Demirel’in tüm çabalarına karşın bilimsel ve ülke sorunlarıyla ilgilenen bir kurum olma yolunda ilerlemiştir. 1968 ve 1978 üniversite gençliğinin bağımsızlıkçı ve ilerici tutumları, onları yetiştiren öğretmenlerin etkisi kadar üniversitelerde oluşmuş ortam nedeniyle dir. Güzel’e (1991) göre, YÖK’ün ilk üyelerinin çoğu “Doğramacı’nın adamı” olup “ABD’ci, mason ve belli sağ partilere yakınlığıyla tanınan kişilerdir.” YÖK başkanı Doğramacı¹³, Türk-İslam sentezi anlayışını benimseyenlerin rektör/ dekan olmalarını sağlayarak, üniversitelerde de, Türk-İslam sentezi anlayışının yeşermesine yol açmıştır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine, “‘Atatürkçü düşünceye’ ve ‘Kemalizme’ düşman, Cumhuriyet’i yadsıyan ama Osmanlı’yı yücelten, Vahdettin yanlısı yeni Osmanlıcı okutmanlar” girmeye başlamıştır (Tayhani, 2000: 47). İnkılâp Tarihi Enstitüleri, “genelde sağcı kadrolaşma için ideal mekânlar olmuş, buralarda çoğu zaman Atatürkçülük kılıfı altında Türk-İslam Sentezi doktrini yaygınlık kazanmıştır” (Abadoğlu ve Ersoy, 1996: 341). AKP’nin, TBMM büyük

¹³ AKP’ni büyük ödülünü 2007 yılında Doğramacı’ya vermesi, onun yükseköğretimdeki tutumu nedeniyle.

ödülünü 2007 yılında Doğramacı'ya vermesi, herhalde onun yükseköğretimdeki bu katkıları nedeniyledir.

Bakanlığın sorumluluğunda olan öğretmen yetiştirme işi, 1982 yılında YÖK'e-üniversitelere devredilmiştir. Kapatılan öğretmen okulları ya eğitim fakültesine ya da eğitim yüksekokuluna dönüştürülmüştür. YÖK'ün 6 Kasım 1997 tarihli yazılılarıyla yeni bir öğretmen yetiştirme sisteminin uygulanmasına başlanmıştır. Bu sistem, YÖK başkanı Prof. Dr. Mehmet sağlam zamanında 1994'te başlayıp YÖK başkanı Prof. Dr. Kemal Gürüz zamanında sona eren, YÖK-Dünya Bankası(DB) Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi sonunda ortaya çıkmıştır. Bu sistem, DB kredisiyle ve bu bankanın birkaç uzmanının önerisiyle üretilen, öğretmen eğitiminde nitelik, genel kültür, laiklik, bilimsellik, yurtseverlik ve meslek bilgisi boyutlarını göz ardı eden bir sistemdir (Okçabol, 2005b). Bu arada YÖK, 11 Temmuz 1997 kararıyla DKAB dersi öğretmeninin ilahiyat fakültelerinde yetiştirilmesine başlamış ve bu öğretmenlere, ilahiyat fakültelerinden alacakları derslere göre ilköğretimde Türkçe ya da sosyal bilgiler öğretmeni olma hakkını da vermiştir (Okçabol, 2005b).

1995-2003 yılları arasında YÖK Başkanı olan Prof. Dr. K. Gürüz'ün cumhurbaşkanına sunduğu rektör adayları ile atadığı dekanların bir bölümü, örneğin, "Kocası razı olduğu halde ölen kadın cennete gider. Peygamber efendimiz kadının huysuzluklarına katlanan erkeğe mükâfat verir" (Cumhuriyet Gazetesi, 6 Eylül 1997: 15) ve "Din eğitiminin, İslam'ı istemenin bilime aykırı bir yönü yoktur: Çünkü bilim kanunlarını Cenabı Hak Teala koymuştur" (MEB, 1996: 135) gibi tutucu düşünce sahipleridir. Bir dekan, "30 yıldır bu üniversitedeyim. Atatürk Üniversitesi bilim yuvasından çok, medreseye benziyor. Rektör de müderrise. İlan edilen kadrolara önceden belirlenen cemaat üyeleri alınıyor" diyerek 1997'de istifa etmiştir (Gök-yüzü Gençlik Dergisi, 3, Şubat 2001: 5).

2000'li yıllara gelindiğinde, YÖK'ün 1982'de eğitim fakültelerini biçimlendirmesinin sonuçları da (1997'de uygulanan öğretmen yetiştirme modeli daha pek mezun vermeden) görülmeye başlamıştır. 1970 sonunda örgütlü öğretmenlerin çoğu ilerici öğretmen örgütü

oan TÖBDER üyesidir. 2002'ye gelindiğinde ise örgütlü öğretmenlerden ilerici örgütlere üye olan öğretmen sayısı ancak 149 bindir. Buna karşılık laik ve bilimsel eğitim karşıtı örgütlerin üye sayısı da 144 bine çıkmıştır (Çizelge 3).

Üniversitelerimizde dinsel öğretilere ağırlık veren akademisyen sayıları da çoğalmaya başlamıştır. "İnsan fiziki; biyo-kimyasal' değil 'manevi' bir varlıktır" (Hocaoğlu, 2002: 50) diyen akademisyen de vardır; İyi yazı yazma konusundaki önerilerine, "Dua ediniz" önerisini de ekleyen (Alkan, 2001: 31) de. "Peygamberimizin tavsiye ettiği, yaşadığı zamanın şartları içinde iyi ve geçerli olan tedavi araçları, uygun kullanıldığında insanlara hiçbir zaman -faydasından daha fazla- zarar vermez; zarar verecek olsaydı Allah, Peygamberini uyarır, insanlara zarar verecek bir tavsiyede bulunmasını engellerdi" (Karaman, 2001: 29) diyen ilahiyatçılar da vardır. 1980'lerin sonuna doğru, kimi öğretim üyelerinin hangi tarikatın ayinlerine katıldığı bilinir hale gelmiştir (Güzel, 1991: 30). Cemaat üyesi olan, eşinin peygamberliğine inanan; karşı cinsin elini sıkmayan vb öğretim üyeleri de giderek artmaktadır. Rektörler ilkökul eğitimi bile olmayan şeyh, sıh ve cemaat liderlerinin ellerini öpmeye, bunlar üzerinde doktora yaptırmaya, bilimi İslamlaştırmaya(!) başlamışlardır" (Çelik, 2005: 53).

Çizelge 3. Öğretmen Sendikaları Üye Sayıları

Sendika Türü	Yıllar				
	2002	2009	2012	2016	
Bilimsel-demokratik	149.383	138.390	155.188	169.418	
Tutucu	143.891	241.740	437.196	622.128	

Kaynak: Memurlar.net, 2009 ve 2012 ve 4.7.2016 tarihli Resmi Gazete

AKP'nin Katkıları

AKP iktidarının ilk yıllarında, yükseköğretimle ilgili olarak yapılmak istenen (türban serbestliği ve kadrolaşma gibi)gerici değişiklikler, Cumhurbaşkanı A. N. Sezer ile yargı organlarının Anayasaya bağlı kalmaları nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Ancak A. Gül'ün Cumhurbaşkanı olmasının ardından ve 12 Eylül 2010 anayasa halkoylaması sonunda her şey değiş-

miştir. AKP'nin katkılarını da, acemilik ve ustalık katkıları olarak ikiye ayırmak mümkündür.

a)AKP'nin Acemilik Yıllarında

A. Gül'ün Cumhurbaşkanı olarak ilk icraatlarından biri, 2007 sonunda, Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan¹⁴'ı YÖK başkanı yapmak olmuştur. A. Gül'ün ikinci icraatı, A. N. Sezer'in veto ettiği yasayı 2008'de kabul ederek, TÜBİTAK'ın da AKP'leşmesini sağlamak olmuştur. Bilindiği gibi YÖK, cumhurbaşkanının, bakanlar kurulu ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK)'un seçtiği 7'şer üyeden oluşmaktadır. Bu nedenle, A. Gül ve hükümetin atadığı üyelerle AKP, 2008 Şubat'ında YÖK'te çoğunluğu sağlamıştır. Özcan, birkaç yıl önce, AB'de Türkiye'yi komik duruma düşüren zina yasa tasarısını destekleyen bir kişiyi Başkanvekili seçmiş, bir ilahiyatçıyı da, YÖK Eğitim Komisyonu Başkanlığına getirmiştir. YÖK, rektör adayı belirleme seçimlerinde, üniversitenin seçtiği 6 adaydan en çok oy alanları değil de, AKP'ye yakın olan adayları, cumhurbaşkanına sunulacak listeye alarak atanan rektörlerin büyük çoğunluğunun AKP yandaşı ya da dini referansları öne çıkaran kişiler olmasını sağlamıştır (Dede, 2012; Okçabol, 2013). Bu rektörlerle ve YÖK'ün atadığı çoğu benzer nitelikteki dekanlarla, üniversitelerde giderek dini referanslar da çoğalıp belirginleşmeye başlamıştır. ÜAK da, AKP yanlısı bir kuruma dönüşmüştür.

YÖK, 2008'de hukuk fakülteleri programlarında yaptığı değişikliklerle, çağdaş hukuk anlayışının oluşturulmasında vazgeçilmez olan alanları kaldırmış ve cemaat hukuku anlayışının kolaylıkla benimsenmesine yol açmıştır. YÖK, 2009 Ocak ayında, ilahiyat ön lisans diplomalarından o diplomaların "Sadece Di-

yanet ve din hizmetleri için geçerlidir" şerhini kaldırmıştır. Sonra da, ilahiyat fakültesi kontenjanlarını yüzde 200 ve ilahiyatlardaki ikinci öğretim kontenjanlarını da yüzde 115 artırmıştır. Bu arada Özbudun (2010)'un dediği gibi, "Yalnız taşra değil, merkez üniversitelerinde dahi (Yıldız Teknik, Gazi Üniversiteleri) cemaat/tarikat üyesi akademisyenler göreve getirilir, hızla yükseltilirken, muhalif-sol öğretim elemanlarına yönelik bir tasfiye süreci yürütülmektedir. Gece ve gündüz olayını, adı "gece" ve "gündüz" olan varlıklara bağlayabilen akademisyen bile vardır (soL gazetesi, 16 Haziran 2011).

b)AKP'nin Ustalık Yıllarında

Cumhurbaşkanı Gül, 2011'de Özcan yerine Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya¹⁵'yı YÖK başkanı yapmıştır. Çetinsaya da hemen DKAB dersini üniversite giriş sınavı konuları içine katmıştır. Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulu kontenjanından YÖK üyeliğine atanalar içindeki ilahiyatçı sayısı, 2013 yılı başlarında 4'e çıkmıştır. Bu ilahiyatçılardan biri, kadın konusunda, "Erkeği yönetici olarak kabul etmeli ve son sözü onun söyleyeceğini bilmelidir" diyen bir ilahiyatçıdır (soL, 10 Mart 2013)! Bu arada YÖK de, bir ilahiyatçıyı TÜBA üyeliğine atamıştır. AKP Genel Başkanı Cumhurbaşkanı olunca, görev süresi dolmayan Çetinsaya'yı (herhalde cemaatçi olduğu için) yasal bir neden olmadan görevden alıp bu görevi, 12 Kasım 2014'te Prof. Dr. Yekta Saraç¹⁶'a vermiştir. Y. Saraç göreve başlar başlamaz, bir tarikat merkezini ziyaret edip oradaki Kuran kursunu denetlemiştir (www.odatv.com.tr, 17 Aralık 2014).

15 Çetinsaya, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde lisans ve yüksek lisans, İngiltere'deki bir üniversitenin Ortadoğu Araştırmaları Bölümü'nden de doktora derecelerini almıştır. İstanbul Teknik Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü'nde (2002-2008) çalışmış ve AKP'in tahsis ettiği İstanbul Cevizli'deki Tekel arazisi üzerine kurulan bir vakıf üniversitesinde rektörlük yapmıştır. Irak'ta bir milyon Iraklıyı öldüren ve milyonlarcasını göçe yollayan Amerika ile İngiltere'nin Ortadoğu Çalışmaları Cemiyetlerine üye olmuş ve bunlardan ödülleri almıştır. Yayınları, genellikle İslam, II. Abdülhamit, Osmanlı, Irak, İran ve Türkiye sözcükler kullanıldığında ulaşılabilen yazılardır.

16 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olup bu üniversite ile KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesinde görev yapan Saraç, AKP tarafından 19 Ekim 2005'te YÖK üyeliğine seçilmiştir. Ekim 2010 ve 2013'te de yeniden YÖK üyeliğine seçilmiştir.

14 Özcan bir sosyolog olsa da pek marifetli biridir. Uluslararası Stratejik Araştırma Kurumu'nun Bilim ve Dayanışma Kurulu Başkanı'dır. Uluslararası Hukuk ve Politika Dergisi yazı kurulu üyesidir. ABD'ye beyin göçü sağlama aracı gibi işlev gören Fulbright Komisyonu üyesidir. TÜBİTAK başkanı danışmanlığı yapmıştır. Malezya'da Uluslararası İslam Üniversitesi'nde iki yıl kadar çalışmıştır. 'Geleneksel Müslüman Toplumu Kelantan'da Yaşamın Niteliği; İslam Ekonomik Gelişmeye Engel midir; Kanada'da Müslümanlar' gibi İslam'la ilgili raporları yanında, "Eğitimde Öğretim Materyalleri: Bugünkü Kullanım ile Gelecekteki Gereksinimi Belirleme" konusundan 'Emniyet Genel Müdürlüğü Küçükleri Koruma Şubesinin Statü ve İmajının Değiştirilmesi' konusuna kadar her konuda raporları vardır. Bu çalışkanlığı nedeniyle, 1989'da doçent olsa da, 14 yıl sonra profesör olmuştur.

YÖK ve üniversite yönetimleri genelde dini referansları öne çıkaran kişiler olduklarından, üniversitelerde, sosyoloji, felsefe ve eğitim alanlarında ilahiyatçı istihdamı ile laik, bilimsel ve demokratik anlayışlarla bağdaşmayan uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır. Her men her gün bir üniversiteden “laiklik, bilim, demokrasi ve üniversite” anlayışıyla bağdaşmayan haberler gelmeye başlamıştır. Aşağıda, üniversitelerde yaşanan gericileşme yönündeki olaylardan örnekler verilmektedir.

1977 yılında uygulanmaya başlanan Amerikancı sistemin mezunları istihdam edildikçe, laik ve bilimsel eğitim karşıtı sendikaların üye sayısı da hızla artmaktadır. AKP iktidarında, laik eğitim yanlısı sendikaların üye sayısı 149 binden ancak 172 bine çıkmışken, laiklik karşıtı sendikaların toplam üye sayısı ise 143 binden 560 bine çıkmıştır.

Her yıl, kutlu doğum haftası düzenleyen üniversite sayısı artmaktadır.

Mardin Artuklu Üniversitesi, 2011-2012 öğretim yılına Kuran-ı Kerim ve dualar okuyarak başlamıştır.

Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 29 Mayıs - 1 Haziran 2012 tarihlerinde yaratılış düşüncesini bilimsel kabul eden, “Bilim, türler arası evrimi neden kabul etmiyor?” konulu bir sempozyum düzenlemiştir.

Artuklu Üniversitesi’nde, 6-8 Nisan 2012 tarihlerinde, “Said-i Nursi’nin Milliyet Fikri ve Kürt Meselesine Dair Görüşleri” başlıklı bir sempozyum düzenlenmiş ve sempozyumda haremlik-selamlık uygulaması yapılmıştır.

İstanbul Üniversitesi’nin Baltalimanı’nda bulunan Sosyal Tesisler ile ilgili web sitesinde şu yazı yer almaktadır: “Niçin dini emirleri yapmıyorsun? Eğer ahrete inanmıyorsan ve hazırlanmıyorsan onu dünya karşılığında satıyorsan bu hâl ahmaklıktır. Çünkü sen ikiye bire karşılık değişmezsin. İmam-ı Gazali- vefat 1111” (<http://www.istanbul.edu.tr/sosyaltesisler/index.php>, erişim 1 Ağustos 2012).

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, “Teknoloji, Medeniyet ve Değerler-II” konulu Düşünce Fırtınası toplantısında, “İslami bir bisiklet üretilebilir. İslam’a göre ameller niyete

göredir. Allah’ın rızasını gözeterek ve insanlara faydalı olması öncelenerek üretilen bir bisiklet İslami bisiklet olur” açıklamasını yapmıştır (9 Eylül 2012).

Bingöl Üniversitesi, 2012 yazında “İlahiyat ve Medrese Kavşağında İslami İlimler” ve Muş Alparslan Üniversitesi de, Ekim 2012’de “Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler” sempozyumlarını düzenlemiştir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İslami kurallara göre çalışan faizsiz banka sistemlerini araştırıp bu kapsamda yeni bir uygulamaya geçeceğini açıklamıştır (28 Ekim 2016).

Felsefe kökenli fen-edebiyat fakültesi dekanı ve aynı zamanda yeni TÜBA üyelerinden bir profesör, “Üniversiteye medrese diyelim; tüm okulları imam hatiplere dönüştürelim” demiştir (www.sozcu.com.tr, 11 Kasım 2012).

Türbelere önem verilerek ‘ilim şehri’ olması için aracı olan Süleyman Demirel Üniversitesi, 21 Mart 2013 günü yapılacak “Evrimi Anlamak” paneline izin vermemiştir.

Artvin Çoruh Üniversitesi, tüm öğrencileri ve ailelerini ‘Umre’ye çağırmıştır (28 Mart 2013).

Şırnak Üniversitesi, 27-29 Eylül 2013 tarihleri arasında, “Uluslararası Hz. Nuh ve Cudi Dağı Sempozyumu” düzenlemiştir.

Selçuk Üniversitesinden bir ilahiyatçı, “Diri bir kadın ya da şarabın heyecan verici niteliklerini anlatan şarkılar caiz değildir!” derken Marmara Üniversitesi’nden bir başkası, “Eğer çalgı kadın sesi içermiyorsa, sözleri de dinen sakıncalı değilse dinlenebilir” (21 Temmuz 2013) diyebilmektedir.

Şırnak Üniversitesi, 27-29 Eylül 2013 tarihlerinde “Uluslararası Hz. Nuh ve Cudi Dağı Sempozyumu” düzenlemiştir.

Balıkesir Üniversitesi’nde Manevi Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkez’i açılmıştır (15 Temmuz 2014).

Bir üniversitede, aynı zamanda Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu üyesi de olan bir hukuk fakültesi dekanı, törende R. T. Erdoğan’ın elini öpmeye kalkışmıştır (7 Ocak 2015).

İstanbul Teknik Üniversitesi de, bir “helal gıda” firmasıyla anlaşarak helal gıdaya standart getirmeye çalışmaktadır (www.sabah.com.tr, 13 Nisan 2015).

İnönü Üniversitesi, 27-29 Nisan 2017 tarihlerinde, ‘Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları’ konulu uluslararası bir sempozyum düzenlemiştir.

Dekan ve Biyoloji bölüm başkanı, “‘Biyoloji kitaplarında ateizm öğretiliyor” diyebilmektedir (25 Temmuz 2017).

AKP Genel Başkanı için, “Ben genel başkanımızın Mardin temsilcisiyim” diyen Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörü, “En iyi tedavi ruhi tedavi ve namazdır” demiştir (17 Ağustos 2017).

Şanlıurfa’daki Harran Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi’nin bir grup akademisyeni, besleme çekerek hayvan kesiminin acı vermediğini ileri sürmüştür (4 Eylül 2017).

Sonuç

1980 öncesinin laik ve demokratik toplumu, hızla bir din toplumuna dönüştürülmektedir. 1980 öncesinin laik, demokratik ve bilimsel üniversitelerinden, günümüzde, yukarıda özetlenen olayların yaşandığı üniversitelere gelinmesi, üniversitelerin medreseleştiğini göstermektedir. Liselerden giderek artan bir şekilde Osmanlı hayranı, cinlere perilere inanan, bir sorunla karşılaştığında çözümü dini kitaplarda arayan öğrenci gelmektedir. Eğitim sistemi giderek bilimsellikten uzaklaşıp gericileşmektedir. Üniversiteler de para peşinde koşarken olabildiğince gericileşip medreseleşmektedir.

Üniversiteler, örneğin, darbe yapıp hukuku ayaklar altına alan Kenan Evren’e hukuk (!) alanında; laikliğe, bilimselliğe ve toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı olup toplumun gericileşmesi için her türlü değişimi gerçekleştiren AKP Genel Başkanı’na, “medeniyetler ittifakına yaptığı katkılar (!) nedeniyle; Osmanlı Sultanı II. Abdülhamit’e, Hicaz Demiryolu çalışmaları nedeniyle, onursal doktor unvanı veriyorsa. Ülkeyi, neredeyse tüm ülkelerle sorunlu hale getiren, OHAL uygulamasıyla demokrasiyi ve hukuku rafa kaldıran ve on binlerce kişinin yargı kararı olmadan işinden atılmasına ve/ yada tutuk-

lanmasına neden olan AKP Genel Başkanı’na, ‘15 Temmuz Uluslararası Demokrasi, İnsaniyet ve Barış Ödülü’ verilmesini sağlayan 10 rektör ile bir dekanımız varsa. Hukuk alt-üst olurken, eğitim gericileştirilirken, doğal kaynaklar talan edilirken, tarihsel gerçekler saptırılırken bir yandan sessiz kalan öte yandan da bu olumsuz gelişmelerde pay sahibi olan üniversiteler, fakülteler ve akademisyenler varsa. ... Bu üniversiteler, üniversite niteliğini kaybetmiş demektir.

Bir kadın profesör, 2007 seçimlerinde AKP’den milletvekili adayı olmuştur. Milletvekili seçilemeyince, 2008’de üniversitesinde yapılan rektör adayı belirleme seçimine girmiştir. Yüzde 15 kadar oy alıp ilk sıralarda yer almamışsa da, YÖK ve Cumhurbaşkanı Gül sayesinde rektör olarak atanmıştır. AKP-cemaat dalaşı başlayınca, 55 yaşında 10 Nisan 2014 günü türbana girmiştir. 15 Temmuz darbe girişiminden sonra ise, bir OHAL ile meslekten atılan beş bin kusur akademisyenden bir olmuş ve ayrıca da tutuklanmıştır. AKP’nin rektör yapıp sonradan OHAL ile meslekten attığı çok rektör vardır. Böylesi uygulamaların olduğu üniversitelerin gericilikte iktidarla paralel hareket etmesi de kaçınılmaz olmaktadır.

Kodaman (1991), Osmanlı’nın gerileme döneminde vakıfların gelir kaynağı olarak kullanılan medreselerin, bilimden uzaklaşıp çıkar yuvasına dönüştüğünden söz etmektedir. On üniversitenin, piyasanın isteklerine göre araştırma yapacak ‘araştırma üniversitesi’ne dönüştürülmesiyle, üniversitenin çıkar yuvası haline gelip bu açıdan da medreseleşmesine kapı açılmıştır.

AYM Başkanı, AYM’nin 54. Kuruluş gününde, “Bağımsız ve tarafsız yargının olmadığı yerde hukuk devleti yoktur” (25 Nisan 2016) demiştir. Ancak meclisin çıkardığı yasaları Anayasa’ya karşı bulunduğunda iptal etme yetkisi olan AYM, 15 Temmuz 2016 darbe girişimi sonrası, bağımsız ve tarafsız olamamış, bakanlar kurulunun- işin özünde AKP Genel Başkanının çıkaracağı OHAL kararnamelerine karışamayacağı kararını vermiştir. Bu karar, bir bakıma AKP’nin ustalık dönemini sona erdirip üstatlık dönemini başlatmıştır. 13 aydır, AKP Genel Başkanı istediği her konuda bir KHK çıkarmaktadır. Bu tür bir KHK ile 28 Ekim

2016'da, üniversitelere rektör atama yetkisini üzerine almıştır. Ayrıca Genel Başkan, istediği akademisyeni de bir OHAL KHK'siyle meslekten atmaktadır. AKP Genel Başkanı'nın atayacağı ya dini öğretilerden geçmiş ya da AKP'lileşmiş rektörlerle üniversitenin medreseleşmesini engellemek de imkansızdır. Boğaziçi Üniversitesine böyle bir rektör atandıktan sonra, öğrencilerin okul bahçesinde toplu namaz kılabilimleri ve üniversite senato toplantı salonunda dualarla açılan bir konferansın yapılabilmesi, üniversitelerde yakın gelecekte olabileceklerin habercisi gibidir.

Eğitim sisteminin gericileşmesini ve üniversitelerin de medreseleşmesini önlemek durumunda olan üst yargı organları, 2010 öncesinin yargı kurumları değildir. **Üst yargı organlarına**, Cumhurbaşkanı A. Gül'ün atadığı üyelerle 12 Eylül 2010 Anayasa değişikliği sonrasında atanan üyeler arasında, tarafsız ya da AKP'ye mesafeli hiçbir üye yoktur. 12 Eylül 2010 oylamasını **takiben** yapılan değişiklikler sonrasında, Danıştay'ın ardından Yargıtay'ın başına da sınıf arkadaşı getirilen Başbakan Yardımcısı Bülent Arınç'ın, "Kurban olduğum Allah, verdikçe veriyor" diye duygularını dile getirmesi (9 Haziran 2011), boşuna değildir. **Şu andaki** Danıştay Başkanı, Başbakan, Türkiye Barolar Birliği Başkanının söylediklerine içerleyip Danıştay törenini terk edince onun peşinden çıkmış (10 Mayıs 2014) ve ayağa kalktığı sırada Başbakanın önünde, (kimse-nin önünde iliklenmemesi için düğmesiz olan cübbesinde) iliklemek için düğme aramıştır. Yargıtay ve Sayıştay başkanları, AKP Genel Başkanı ile birlikte çay toplamaya gitmişlerdir (23 Mayıs 2016). Bu Danıştay Başkanı zamanında, hükümetin laiklik karşıtı hiçbir icraatı iptal edilmemiştir; Danıştay daha önce verilmiş olan ve içtihat oluşturan kararlarına da aldırmamıştır. Bu Danıştay Başkanı'nın, "Yargı hiçbir zaman bu kadar tarafsız olmadı" (1 Eylül 2017) demesi de, yargının ne hale geldiğinin bir göstergesidir.

Şimdiki AYM Başkanı, Polis Akademisi Başkanlığından gelmiş emir ile hareket etmeye alışık bir kişidir. Tam anlamıyla bir yargı insanı olmadığından, hiçbir güç karşısında eğilmemesi gerekirken, aynı zamanda AKP Genel Başkanı olan Cumhurbaşkanı'nın önünde

(30 Ağustos 2017 günü gerçekleşen törende) eğilmesi, yargının ne hale geldiğinin bir göstergesidir. Yargının bu hali nedeniyle, Anayasa'ya karşı olan pek çok yasa maddesi AYM tarafından iptal edilmemektedir; yasalara karşı olan bakanlık yönetmelikleri, müfredatlar, programa eklenen dersler ve uygulamalar, Danıştay tarafından durdurulmamaktadır. Anayasal Cumhuriyeti kollamakla görevli yetkililerden biri, Yargıtay Cumhuriyet Başsavcısıdır. Son başsavcı, AKP Genel Başkanı tarafından atanmış olan ve "Erdoğan'ı görünce aşık oldum" diyen bir işadınının eniştesidir. Bir önceki Başsavcı, devir-teslim töreninde, "Birilerini rahatsız etmeden görevini yapacağına inanıyorum" (22 Mayıs 2015) diyerek görevini bu yeni başsavcıya devretmiştir.

Cumhuriyetin anayasal güvencesi olan silahlı kuvvetler de, OHAL çerçevesinde çıkarılan KHK'ler sonrasında, **sıradan bir kuruma dönüştürülmüştür**. Tüm askeri okullar kapatılarak, nitelikli subay yetiştirilmesi olanağı yok edilmiştir. Artık kuvvet komutanları, genelkurmay başkanına **bağlı değildir**; bir başka deyişle, genelkurmay başkanının emir vereceği bir kuvvet yoktur. Yapacak işi kalmayan Genelkurmay başkanı da, rahmete kavuşan hiçbir tanınmış muhalif kişilere yapmadığını, ünlü gerici kişilere yapmakta, hastalanana hastanede ziyaret etmekte ve rahmete kavuşanın ailesine resmi taziye mektubu göndermektedir. Boş zamanında da AKP Genel Başkanıyla Umre ziyaretine ya da başka yerlere gitmektedir.

AKP Genel Başkanı ile çay toplayan Yargıtay Başkanı İ. R. Cirit bile, Yargı yılının açılışı töreninde, "Düşünmeyen, sorgulamayan, araştırmayan bir eğitim sistemi üzerine iyi bir hukuk sistemi inşa etmemiz mümkün değil" (5 Eylül 2017) diyorsa, eğitim sistemiyle ilgili bir başka açıklamaya gerek yoktur. 15 Temmuz darbe girişimi sonrası ortaya çıkanlar, cemaatçiliğe bulaşan nice hakim, savcı, general, vali ve akademisyen gibi yükseköğretimden geçmiş kişilerin ne hallere düşmüş olduklarını gözler önüne sermiştir. Yine de iktidar, bazı cemaatleri desteklemeye ve gençleri birer yurttaş olarak değil de, cemaatçi olarak yetiştirmeye devam etmektedir.

Ancak laik, demokratik ve sosyal hukuk dev-

leti ile bu devlete uygun öğrenci yetiştirecek eğitim sistemini kollayıp korumakla görevli olan yargı ve silahlı kuvvetler gibi devletin üst kurumları, işlevlerini yerine getiremeyecek bir duruma düşürülmüştür. Bu durumda, laik, demokratik sosyal hukuk devleti ile laik ve bilimsel eğitime ve üniversitelere sahip çıkmak, Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının sorumluluğuna kalmıştır. Yurttaşlar, demokratik kitle örgütleri aracılığıyla, bu gidişe son verecektir.

Kaynakça

- Abadoğlu, E. ve Ersoy, N. (1996). Yükseköğretim sistemimizdeki kriz ve özelleştirme uygulamaları. *ÜÖÜD (der.) 2. Üniversite kurultayı: Bildiriler* (333-326). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Adem, H. (2000). **Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız**. İstanbul: Çağdaş Matbaacılık ve Yayıncılık Ltd. Şti.
- Akşit, B.; Şentürk, R.; Küçükural, Ö. ve Cengiz, K. (2011). *Türkiye’de dindarlık*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alkan, A. T. (2001). Yazarlık stajının bazı “püf”leri, *Eğitim Bilim*, Aralık, 39, 30-31.
- Başgöz, İ. (1995). **Türkiye’nin eğitim çıkmazı ve Atatürk**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları/ 1754.
- Çelik, S. (2005). Van, medrese, üniversite. **Y.A.R. Müdafaa-i Hukuk**, 85, Ekim, 52-53.
- Dede, Ş. (2012). ‘Gül’ kokulu rektörler, takunyali üniversite, **Bilim ve Gelecek**, 104, Ekim, 6-30.
- DİE (2000). **Tanzimat’tan Cumhuriyet’e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri**. Ankara: DİE Matbaası.
- Ebu Süleyman, A. (2008). *İslam dünyasında yüksek eğitimi yeniden canlandırmak* (çev. A. Kemerli). İstanbul: İnkılab Basın Yayın.
- Ergin, M. (1982). **Atatürk devri Türk eğitimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Esmer, Y. (2011). 2011 Türkiye Değerler Araştırması Sonuçları. <http://www.bahcesehir.edu.tr/haber-goster/index/hid/664>, erişim 20 Ekim 2011.
- Faruki, İ. R. (1985). **Bilginin İslamileştirilmesi** (çev. F. Kuru). İstanbul: Risale Yayınları.
- Gazalci, M. (2010). ‘AKP’nin eğitimsiz yüzü’, **Cumhuriyet Gazetesi**, 13 Ağustos 2010, s. 9.
- Güvenç, B.; Şaylan, G.; Tekeli, İ.; Turan, Ş. (1991). **Türk İslam sentezi**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Güzel, M. Ş. (1991). YÖK dünyası. **Ekin Belleten**, Kış, 5-41.
- Hocaoğlu, D. (2002). *Tabiiilik ve ahlakiliğe dair*. **Eğitim Bilim**, 39, Aralık, 50-51.
- Karaman, H. (2011). *Tahammül mü, hoş görmek mi? Yeni Şafak Gazetesi*, 7 Ağustos.
- ---- (2001). *Peygamberimiz ve tıp*, **Eğitim Bilim**, Aralık, 39, 28-29.
- Kodaman, B. (1991). **II. Abdülhamit devri eğitim sistemi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- MEB (1996). **15. Milli Eğitim Şurası**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Memurlar.net (2015). 2015 yılı Memur sendika üye sayıları, <http://www.memurlar.net/haber/525067/>, erişim 11 Haziran 2016.
- ---- (2012). *Sendika üye sayıları resmi olarak açıklandı*, www.memurlar.net/haber/269521/, erişim 7 Mayıs 2013.
- ---- (2009). *Son 8 yılda sendika üye sayılarındaki değişim*, www.memurlar.net/haber/143902/, erişim 7 Mayıs 2013.
- Okçabol, R. (2015). **AKP’nin ‘bilimsel eğitim’ karışıklığı**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ---- (2013). **AKP iktidarında eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ---- (2007). **Yükseköğretim sistemimiz**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ---- (2005). **Türkiye eğitim sistemi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ---- (2005b). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onat, S. (der.) (1968). *Üniversite olayları ve Demokrasi*. Ankara: Segal Yayınları.
- Özbudun, S. (2010a). *YÖK’ün beş hali*. <http://asis-tangirisimi.blogspot.com/>, erişim 6 Mayıs 2011.
- Özen, H. (2002). **Entelektüelin dramı: 12 Eylül’ün cadı kazanı**. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tayhani, İ. (2000). *Ulus bilinci ve üniversitelerde devrim tarihi dersleri*. **Y. Müdafaa-i Hukuk**, 22, Mayıs, 46-47.
- TDV (1996). **Türk eğitim sistemi: Alternatif perspektif**. Ankara: Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Tezbaşaran, A. (2005). *Yeni program ve ölçme değerlendirme, I. Uluslararası Seminer: Avrupa Birliği Yolunda Yeni Türk Eğitim Sistemi: 24-25 Eylül, Prensos Otel, İstanbul, yayımlanmamış bildiri*.
- Uyanık, M. (1999). **Bilginin İslamileştirilmesi ve çağdaş İslam düşüncesi**. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Yüksel, H. (1996). *Cumhuriyet dönemine Türk aydını*, **Akademya**, 4, Ekim, 15-18.

GENÇLİK DEMOKRASİYİ KORUMAK İÇİN

AYAĞA KALKMALI

Henry Giroux

Çeviri: Sevde Nur Eşiyok

ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 4. Sınıf Öğrencisi

Düzeltili: Yasemin Tezgiden Cakcak

Ünlü antropolog Arjun Appadurai'ye göre zamanımızın kilit sorularından biri liberal demokrasinin dünya çapında reddedilerek yerini bir çeşit popülist otoriterliğe bırakıp bırakmadığıdır.

Hiç şüphe yok ki demokrasi Amerika, Türkiye, Filipinler, Hindistan ve Rusya olmak üzere birçok ülkede kuşatma altında. Ne var ki küresel demokrasinin durumuyla ilgili analizlerde eğitimin önemi sıklıkla göz ardı ediliyor. Tüm dünyada sağ popülizmin yükselmesine neden olarak otoriter ideolojileri besleyen, şekillendirici ve çoğu zaman zehirli olan kültürlerle gereken yanıtı vermek için eğitim gereklidir.

Neoliberal kapitalizm döneminde eğitim ve gençliğe neyi nasıl öğrettiğimiz siyasetin temel meselesi olmuştur. Şu anki sistemimiz ben-merkezcilik, tüketicilik, özelleştirme ve metalaşma kültürünü teşvik ediyor. Sivil kültür, büyük ölçüde zayıflarken herhangi bir ortak vatandaşlık düşüncesinin yerini metalaşmış ve ticarileşmiş ilişkiler aldı. Bu durum, siyasal ve toplumsal tahakkümün önemli biçimlerinin sadece ekonomik ve yapısal olmadığı, aynı zamanda düşünsel olduğu ve nasıl öğrenip öğrettiğimizle de ilgili olduğu anlamı-

na geliyor.

Gerçek demokrasiye inananların, özellikle gençlerin ve akademisyenlerin, karşı karşıya olduğu büyük zorluklardan biri politikanın dilinin yeniden oluşturulmasına duyulan ihtiyacıdır. Böylece bilgili vatandaşlar olmadan sağlam ve kapsayıcı bir demokrasinin olamayacağı açıkça görülecektir.

Demokrasi Soru Sorulmasını Gerektirir

Akademisyenler için yüksek öğretimi, demokrasi için bir araç haline getirmek ve çalışmalarında daha geniş toplumsal konular ile bağ kurmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Zira bizler aynı zamanda sorgulama, öz düşünme ve gerçek eleştiri gücü olmaksızın gerçek demokrasinin de olmayacağını bilen kamusal aydın rolünü de üstlenmeliyiz.

Ayrıca, bireylerin özel sorunlarını daha geniş bir platforma taşıyabilecekleri bu kültürleri ve kamusal alanları genişleten koşulların yaratılması gerekmektedir.

Akademisyenlerin adaletsizliğe karşı tepki verilmesine imkân sunan sorgulama kültürü geliştirmesinin tam zamanıdır. Yüksek öğretimin misyonunun bir parçası olarak; bizler, gücü hesap verilebilir yapmak ve ekonomik ve top-

lumsal adaleti benimsemek zorundayız. Bir başka deyişle akademisyenler, gençlere politikacıları ve otoriteyi nasıl hesap verilebilir kılacaklarını öğretmelidirler.

Tüm nesiller kendi zamanlarına özgü sıkıntılarla karşı karşıya kalırlar. Şu anki genç nesil de bundan farklı değil. Ne var ki onların karşılaştıkları sorunlar daha önce eş görülmemiş türden. Sıkıntılar listesinin en üstünde zamanın öngörülemezliği yer alıyor. Öyle bir zaman ki, bundan önceki nesillerin keyfini sürdüğü güvenlik ve temel dayanaklar büyük oranda terk edildi. Geleneksel sosyal yapılar, uzun dönemli işler, istikrarlı topluluklar ve kalıcı bağlar; küreselleşme, kullanılabirlik ve dizginlenemeyen tüketim çılgınlığı belası yüzünden yitip gitti.

Toplum Sözleşmesi Daralıyor

Devasa bir eşitsizlik gezegenimizde kol geziyor. Kaynaklar ve güç, büyük oranda küçük bir finansal seçkin grubu tarafından kontrol ediliyor. Toplum sözleşmesi daralıyor: savaş normalleşiyor, çevresel önlemler yürürlükten kaldırılıyor; korku, millî marşımız haline gelmiş durumda ve her geçen gün çok daha fazla insan, özellikle gençler, demokrasinin nimetlerinden mahrum bırakılıyor.

Yine de dünyada gençlerin içindeki direniş ruhu; onlar, ırkçılığın, İslam düşmanlığının, militarizmin ve otoriterliğin dünya çapında gelişmesine karşı çıktıkça bir kez daha diriliyor.

Gençler dünyanın şu anki haline bakarak cesaretlerini yitirmemeliler. Şüpheliğe düşüp teslimiyetçi olmamalı, umut etmekten asla vazgeçmemelidirler.

Aksine, gençlik; öngörülü, cesur, sorun yaratmaya ve aykırı düşünmeye istekli olmalıdır. Fikirlerin sonuçları olacaktır; ne zaman ki fikirler insanların adalet için birlikte mücadele ettiği, gelişmekte olan bir demokrasiyi besleyip ayakta tutmak için kullanılırlarsa, işte tarih o zaman yazılabilir.

Gençler hayatlarını geleneksel zenginlik, prestij, statü anlayışları ile değerlendirmekten vazgeçmeli, kendilerini yalıtılmış topluluklar içinde yaşamının ve yalıtılmış bir hayal gücüne sahip olmanın sahte konforu ile ölçmeyi

reddetmelidir. Aynı zamanda tüketiciliğin, çıkarıcılığın ve şiddetin tek geçerli siyasal akçe gibi görüldüğü bir toplumda yaşamayı reddetmelidirler.

Bu hedefler siyasal, etik ve ahlaki olarak ek-sik hedeflerdir. Çünkü bizi önce tüketici, sonra yurttaş olarak gören bir anlayışa sahiptirler.

Vizyon Sahibi Olmak Görme Yetisine Sahip Olmaktan Daha Önemlidir

Tersine gençler kararlı, cömert, dürüst, kamu yararını gözetken kişiler olmalı ve hayatlarını daha iyi bir dünya yaratma isteği ile donanmış bir proje olarak düşünmelidirler.

Hayallerini genişletmeli; güçlü ve kapsayıcı bir demokrasi ile geleceği inşa etmenin ne demek olduğunu düşünmelidirler. Bunu yaparken dayanışma içinde olmalı, kamu yararını geliştirmeyi benimsemeli ve duyarlılığı yaygınlaştırmalıdır. Böylesi uygulamalar sayesinde kötü niyetli kişiler tarafından yönetilmektense bilge bir şekilde yönetme becerisi kazanırlar.

Şu anki neslin bugün birçok ülkede ortaya çıkan zehirli otoriterliğe karşı koyacağına dair büyük umutlarım var. Bunu yapmak için gereken stratejilerden biri bizi birbirimize bağlayan şeyi yeniden hatırlamaktır. Yeni dayanışma biçimlerini nasıl geliştirebiliriz? Dört bir yanımdaki sıradan insanların onurunu yükseltmek demek ne demektir?

Gençler, kendilerini saran adaletsizliklere nasıl tanıklık edeceklerini öğrenmelidirler. Onlar, ünlü gazeteci Bill Moyers'ın da belirttiği gibi "insanların içinde kendi ahlaki ve siyasal failliklerine sahip çıkmakta tamamen özgür olacakları" bir toplum yaratmak için istekli olma çağrısını kabul etmek zorundadırlar.

Hayatının sonuna doğru bir öğrencisi Helen Keller'a hayatta görme yetisini kaybetmekten daha kötü bir şeyin olup olmadığını sorduğunda o vizyonunu kaybetmenin görme yetisini kaybetmekten daha kötü olacağını söylemişti. Bugünün gençleri daha iyi bir dünya vizyonunu sürdürmeli, beslemeli ve büyütmelidir.

Bu makale yazarın İskoçya'nın Glasgow kentinde bir mezuniyet töreni esnasında yaptığı konuşmanın kısaltılmış versiyonunun çevirisidir. Özgün metne <http://www.truth-out.org/opinion/item/41378-rallying-cry-youth-must-stand-up-to-defend-democracy> adresinden ulaşılabilir.

MELİH PEKDEMİR'LE SÖYLEŞİ

BUGÜN FAŞİZME KARŞI MÜCADELENİN EN TEMEL UNSURU LAİKLİKTİR

Nejla Doğan

nejladogans@gmail.com



Son birkaç yıldır içinde bulunduğumuz politik iklim, laikliği öncelikli gündem maddesi haline getirdi. Gündelik yaşamımızın her alanına nüfuz eden dinci-gerici uygulamalar, uzunca bir süredir laiklikle arasına mesafe koymuş çeşitli kesimler de dahil olmak üzere, özellikle Sol ve ilerici demokrat bileşenler içinde laikliğin daha güçlü biçimde tartışılmasına, fikir ve eylem üretimi noktasında yeni mücadele alanlarının açılmasına neden oldu.

Hem bu gündemi değerlendirmek, hem de Sol'un laiklikle ilişkisini, Sol değerler ve sınıf mücadelesi açısından laikliğin ne anlam ifade ettiğini, laiklik mücadelesinin nasıl yürütülmesi gerektiğini konuşmak için BirGün gazetesi yazarı Melih Pekdemir'le bir söyleşi gerçekleştirdik. Pekdemir, başta sosyalistler olmak üzere tüm ilerici güçlerin laiklik etrafında bir araya gelmesi gerektiğini vurguluyor ve bunun sadece bir özgürlük mücadelesi değil, aynı zamanda bir hayatta kalma savunusu olduğunun altını çiziyor.

Söyleşi

İçinde bulunduğumuz koşulların da zorlamasıyla, laiklik bugüne kadar hiç olmadığı yoğunlukta gündemimizde. Her ne kadar siz, dinci-gerici rejimin inşasına ilişkin çok daha erken dönemlerde yazılar kaleme alsanız da, laikliğe ilişkin gerçek bir gündemin ve toplumsal duyarlılığın oluşması, son birkaç yılda ortaya çıktı. Bu gecikmişliğin nedeni nedir sizce?

Bu gecikmişliğin başlıca nedeni, laikliğin kazanılmış bir mevzi olduğu ve kaybedilmesinin kolay olmayacağı şeklinde bir boş inançtı. Laiklik, malum, kazanılmadı tepeden verildi ve böylece tepeden gasp edilmesi de kolay oldu ve uzun süre bunun farkına varılamadı. Şeriat tehlikesi hep “o kadarını da yapamazlar canım” rehabetiyle küçümsendi. Oysa şeriat “selamünaleyküm ben şeriat” diye gelmezdi.

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda, toplumda hâlâ kendiliğinden (tarihsel olarak), dinsel ideolojinin kurumları ve kuralları, yaptırımları geçerliydi. Oysa farklı kurumlara ve kurallara dayanan kapitalizmi hedefleyen yeni bir devlet kurulmuştu. Modernleşme ve onun alt başlığı olarak laiklik, kapitalizm tercihinin bir

ürünüydü. İşte toplumdaki dinsel kurumlar ve kurallar, kapitalist modernleşme karşısında sadece geriye çekilmiş, uykuya yatmış oldular.

İlk dönemde devlet ideolojisi piyasaya ve dolayısıyla mevcut topluma çeki düzen vermekle yükümlüydü. Öyle ki, başlangıçta demokrasinin gündeme gelmemesi bile şeriat tehlikesine bağlanabiliyordu. Ve fakat kapitalizm yerleşik hale gelince, toplumsal muhalefetin (komünizm diyorlardı ona) gelişmemesi için de halkın İslamcı-gerici inançlarından yararlanmayı ihmal etmediler. Bunun son örneklerinden birisi olarak, Kenan Evren'i gösterebiliriz. Kendisine Atatürkçü diyen Evren, ayetleri dilinden düşürmezdi.

Öte yandan bir bütün olarak İslam'ın da (şeriatlı, yani devletsiz olamaması, kendisini devlet olmak zorunda sayması anlamında), teorik olarak “din ile devlet işleri ayrı olsun efendim” diye kolayca ifade edilebilen türden bir “laiklik” ile fiilen uyuşması hiç mümkün değildi.

Üstelik laiklik sadece “dinde devletçilik” olarak uygulanmaktaydı; devletin dinselleştirilmesine alternatif olarak bu kez

“dinin devletleştirilmesi” çerçevesinde, sağcı hükümetler, diyanet işleri vb. aracılığıyla, halkın bilinçlenmesinin önünde, yine devlet eliyle dinsel bariyerler dikmekteydi. İronik şekilde; AKP ile zirveye çıkan özelleştirme furyalarıyla eşzamanlı olarak, “devletleştirilen dine” paralel şekilde, dinde de önce “özelleştirme”, yani tarikatların, cemaatlerin örgütlenmesi ortaya çıktı. Ve sonra, daha da vahimi siyasi İslam’ın örgütlenmesi öne çıkarıldı.

Elbette siyasi İslam’ın öncelikli hedefi hep devleti ele geçirmektir ve yukarıdan aşağıya toplumu (yeniden) fethetmektir, AKP bunu adım adım yaptığı için, bir süre “laiklik elden gidiyor” yakınmasıyla yetinildi, laiklik tam olarak elden gidince de onun asıl kıymeti anlaşılmış oldu.

Kıymetinin uzun süre anlaşılmamasında ya da bir mücadele alanı olarak ortaya çıkmasıyla laikliğin bir tanımlama problemine indirgenmiş olması da etkili oldu sanıyorum. Örneğin; **cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, katı laiklik, ılımlı laiklik gibi... Bu tanımlama problemi, çoğu zaman Sol demokrat çevreleri de etkisi altına aldı. Bugün de bu kafa karışıklığının kısmen sürdüğünü görüyoruz. Bunu ortadan kaldırmak adına, bizler laiklik deyince ne anlamalıyız?**

Bu ülkede laiklik, tanım gereği ve hayatın somut gerçeklerinin gereği, siyasi İslamcılığa karşı olmaktır. Bizler laiklik deyince Müslümanlara karşı topyekûn mücadeleyi anlamamalıyız elbette, ama siyasal İslamcılara karşı mücadeleyi ve seküler yaşam tarzının mutlak savunulmasını anlamalıyız.

Solculuk anlayışında, mesela kadın emansipasyonunda, bilinen nedenlerle, önkoşullu bir özgürlük talebi olan pozitif ayrımcılık savunulur. Binlerce yıldır İslamiyet’in hüküm sürdüğü bir coğrafyada, benzer şekilde, laik ve seküler özgür yaşantıların gerçekleşebilmesi de, bunların ancak İslamiyet’in “emrettiği” yaşantılar karşısında, pozitif ayrımcılığa tabi tutulmasıyla mümkündür. Çünkü laik bir devlet ve seküler bir toplum, burada tartışılmasına gerek olmayan teolojik nedenlerden dolayı, ancak sınırlı (siyasileşmemiş) bir İslamiyet ortamında yeşerebilir. Yüzde doksan dokuzunun Müslüman olduğu söylenen, yani Müslümanların “ezici” çoğunlukta olduğu bir

ülkede, ezilmeden laik olabilmek ve kalabilmek özgürlüğü her zaman tehlikededir. Böyle bir ülkede ancak laiklik lehine, pozitif ayrımcılıkla seküler bir yaşam savunulabilir.

Öte yandan potansiyel bakımdan zaten siyasi niteliğe sahip olan İslam dini, kendi siyasi İslam akımlarını üretmekte zorlanmamıştır. Bugün laiklik ile uzlaşmaz çatışma halinde olanlar, sıradan Müslümanlar değil, esasen bu akımlardır. Acı bir tecrübeyle öğrendik ki, geometrik olarak siyasi İslamcıların alanı arttıkça, seküler hayatların alanı daralıyor. Çünkü iç içe, yan yana ve eşit koşullarda yaşanılmasına, “inançları” gereği onların hiç tahammülleri yok.

Bugüne dek yaşananların gösterdiği üzere, siyasi İslamcılar “inanç alanlarını özgürleştiriyoruz” dedikçe, “laiklerin” özgürlük alanlarını yok ettiler. Laiklik deyince, bu yüzden önce özgürlüklerimiz için mücadeleyi anlamalıyız. Özgürlüklerimiz için mücadeleyi kazandıkça, siyasi İslam’ın yenildiğini göreceğiz. Genel olarak siyasi İslamcılara karşı mücadele, özünde İŞİD ile mücadeleden hiç farkı olmayan bir mücadeledir. Üstelik geline nokta büyük ölçüde yitirilen laiklik mevzisi, bundan böyle, seküler imkânlarımızı hayatın her alanında yeniden çoğaltabilmek için fiili laiklik uygulamasıyla, yani onların yok saydığı ve hatta yasakladığı alanlarda, laiklik ve seküler bir hayatı fiilen korumakla ve sürdürmekle yeniden kazanılabilir.

Laikliği bir özgürlük mücadelesi olarak tanımladınız. Bunu biraz daha açmak ve laiklik mevzisini, Sol açısından netleştirmek adına soruyorum: Sol’un dayandığı değerlerle laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Sol neden laikliği savunmalıdır?

Laiklik, özgürlüğün ve çağdaşlığın olmazsa olmazı olduğu için herkese lazımdır. Dolaşısıyla solcuların programlarının da ilk sıralarında yer alır. Sosyalistleri bu bağlamda ayırt edici kılan, inançlarla uğraşmak yerine, “yanlış bilince” karşı bir ideolojik mücadele de sürdürmektir.

Bunun için özellikle emekçi ve yoksul kesimler indinde, “Müslümanlık eşittir sağcılık” sahte denklemini bozup, farklı ve gerçek bir denklem kurabilmek önemlidir. Bu ise,

Siyasi İslamcılar “inanç alanlarını özgürleştiriyoruz” dedikçe, “laiklerin” özgürlük alanlarını yok ettiler. Laiklik deyince, bu yüzden önce özgürlüklerimiz için mücadeleyi anlamalıyız. Özgürlüklerimiz için mücadeleyi kazandıkça, siyasi İslam’ın yenildiğini göreceğiz. Genel olarak siyasi İslamcılara karşı mücadele, özünde İŞİD ile mücadeleden hiç farkı olmayan bir mücadeledir.

Söyleşi

Laiklik, özgürlüğün ve çağdaşlığın olmazsa olmazı olduğu için herkese lazımdır. Dolayısıyla solcuların programlarının da ilk sıralarında yer alır. Sosyalistleri bu bağlamda ayırt edici kılan, inançlarla uğraşmak yerine, “yanlış bilince” karşı bir ideolojik mücadele de sürdürmektir. Bunun için özellikle emekçi ve yoksul kesimler indinde, “Müslümanlık eşittir sağcılık” sahte denklemini bozup, farklı ve gerçek bir denklem kurabilmek önemlidir.

Söyleşi

ideolojileştirilmiş ve siyasileştirilmiş din yerine, bu dünyadaki ortak sorunlarımızı çözebileceğimiz bir sekülerleşmeyi, yani dünyevileşmeyi öne çıkarmak demektir. Devrimci bir sekülerleşme sürecinde, din ile devlet işlerini ayırmanın ötesinde, asıl amaç, sermaye ve emek çıkarlarını ayırıştırmak, ezen ve ezilen taleplerinin devletin ve dinin çizdiği çerçevenin dışında ifade edilebileceği bir düzleme çıkabilmektir. Çünkü soru basittir: Bu hayatta ütülenler neden mesela hep yoksul Müslümanlar oluyor? Bu bakımdan, devrim sonrasına ertelenemeyecek bir çözüm şekli olarak, mevcut burjuva düzende bile asıl talep, seküler bir toplum ve buna göre şekillenen laik bir devlet talebidir.

Peki, bu talep nasıl dile getirilebilir? Cevabın önündeki engel, Müslüman bir toplumun “kendiliğinden” seküler olamamasıdır; çünkü bu tür siyasileşmiş dinden “taviz” vermeden seküler olmak mümkün değildir. İşte bu anlamda laiklik, İslamiyet’teki siyasi boyutlara itiraz ederek anlam kazanır. Ve her türden demokrasi de ancak siyasileşmiş İslamiyet kurallarının kamusal alanda sınırlandığı bir ortamda yeşerebilir. Solcuların bu süreçte gözeteceği husus, yoksul Müslümanlar ile seküler, din dışı, dünyevi ilişkileri kurabilmektir ve bunları kalıcı hale getirmektir.

Başlangıçta AKP’nin öncelikli hedefi “laik devlet”ten daha çok “seküler toplum” olmuştu. Yani bir yanıyla kitle mobilizasyonunu aktif tutabilmek için, toplumun önce tamamen muhafazakârlaşması ve böylece daha fazla dindarlaşması gerekmişti ve kendi açısından bunu sağladığında devleti ele geçirmesi çok kolay oldu. Çünkü toplumun en az yüzde 50’sinin “rızasını” almakla yetinmeyip, geri kalan yüzde 50’nin “arıza” çıkarmasını önleyecek şekilde sindirilmesi şarttı. Bu da rejimin faşistleşmesini kendileri açısından zorunlu kıldı.

İşte böyle bir süreçte solun laikliği savunması, faşizme karşı mücadelenin de temel unsuru ve hatta güncel anlamıyla ta kendisi haline geldi.

Sol’un yoksul Müslümanlarla dünyevi bir ilişki kurması gerektiğinin altını çizdiniz. Bu çerçevede düşündüğümüzde, sınıfsal mücadele ile laiklik mücadelesi bütün-

leştirilebilir mi sizce? Olanaklarımız nelerdir?

Yukarıda sorduğumuz şu soruyu sürekli kılmak, bu olanakları yaratacaktır: Bu hayatta ütülenler neden mesela hep yoksul Müslümanlar oluyor?

Ahlaki değerlerin özünü oluşturan; “hırsızlık yapma, yetimin malına dokunma, tartıda adaletli ol, çocuklara şefkatli davran” diyen bir inanç sistemini (ki bu İslamiyet, Hristiyanlık, Budizm ya da ateizm olabilir) benimsemiş insanlarla, onların bu inançlarıyla çelişkiye düşmeden birlikte mücadele edebiliriz. Kur’an’ı istediği kadar hatmetmiş olsunlar, vahşi kapitalizm ile yetimin hakkına el atıyorlarsa, kapitalizm adına hırsızlığı teşvik ediyorlarsa, serbest piyasa diye fukaranın alın terini gasp ediyorlarsa, aslında “masumun ve mazlumun inandığı” dine de düşmandırlar, bu kadar basit. İşte bu ahlaki ve dünyevi gerçek hep bizi haklı çıkaracaktır. Bu yüzden belki “Müslüman mahallesinde salyangoz satılmaz” ama Müslüman mahallesinde solculuk yapılır ve yapılmalıdır.

Bilindiği üzere, hâkim sınıflar solcuları, savundukları görüşler ve yaptıklarından daha çok onların nasıl “din düşmanı” olduğunu anlatarak hedef haline getirirler ve Müslüman halk da kendi “rızasıyla” solcuların karşısına dikilmiş olur. Bu memlekette “komünistler camiye bomba attı” diye az insan öldürülmedi, yakılmadı. Ve bugünlere böyle gelindi. Asıl olan bu saçmalığa bir son vermektir. Yani solculuk karşısında Müslümanlık ile sağcılık özdeşliğini ortadan kaldırmaktır. Sağcılığın Müslümanlık değil sermaye ideolojisi olduğunu göstermektir.

Siz istediğiniz kadar sağ ve sol kavramlarının tarihsel kökenlerini hatırlatın, 1789 Fransız devrim meclisinde farklı sınıfların sağda ve solda oturmasından dolayı bunların siyasi birer kavram haline geldiğini ve sonra zaman içinde bu siyasi konumlanışın “sermayenin çıkarını savunmak” ve “emeğin çıkarını savunmak” olarak nasıl geliştiğini dahi anlatın; sözünüze kulak veren pek çıkmaz. Çünkü bu memlekette sağ ve sol kavramları toplum düzeyinde yaygınlaşmaya başladığında, Soğuk Savaş döneminin bütün bilinç yıkama mekanizmaları devreye girmiş ve bu

kavramların anlamı, halkın “belleğine” Amerikan stratejisi doğrultusunda kazanmıştır. ABD’nin şimdilerde “İslamcı faşizm”den söz etmesine de bakmayın. Soğuk Savaş döneminden itibaren ABD, Müslümanları ideolojik olarak kafese almayı kafaya koymuştu. Mesela ABD kuklası olduğu bilinen Suudi Arabistan Krallığı’nın Türk hacılara dağıttığı açıklamalı Kur’an mealinde, kıyametin anlatıldığı “Vâkıa Suresi” Türkçeye şöyle çevrilmişti: “Sağcılar, ne mutludurlar onlar! Solcular, ne bahtsızdırlar onlar!” Oysa surenin aslı ve anlamı elbette farklıydı. Yaşar Nuri Öztürk’ün Türkçe mealinde aynı sure (sağ ve sol kelimeleri geçmeksizin) şöyle yer almaktadır: “İşte uğur ve mutluluk yâranı. Nedir uğur ve mutluluk yâranı. İşte şomluk ve bunalım yâranı. Nedir şomluk ve bunalım yâranı?”

Yani sağcılık ve solculuk böyle konulunca, Laiklik ile İslamiyet çelişkisi de, Müslüman yoksul çoğunluk ile Müslüman mutlu azınlık arasındaki çelişki dışında ve bu çelişkiyi de örtmek amacıyla, sağcı Müslümanlar ile solcu dinsizler ve laik devlet ile Müslüman toplum çelişkisi gibi gösterildi.

Demek ki bu ve benzeri gerçekleri bıkmadan usanmadan yoksullara anlatabilmek hayati bir önem taşımaktadır.

Çizdiğiniz bu çerçeve doğrultusunda; sizce bugünün Türkiye’sinde laikliğin merkeze alındığı, bütünlüklü bir mücadele hattının kurulması olanaklı mı? Laiklik, sol sosyalist hareketlerin, ilerici demokratik güçlerin bir araya gelmesinde yeni bir hareket noktası olabilir mi? Mücadeleye ilişkin öngörünüz ve önerileriniz neler?

Bu bakımdan ölüm ile hayat diyalektiği, solcuların elindeki önemli dayanaklardan birisidir.

Çünkü din, insanların en büyük korkusu olan ölüm karşısında bulunmuş tek çaredir. Bütün dinlere ölüm korkusunun kokusu sinmiştir ve insanları işte bu korku cezbeder. Dolayısıyla din, ideolojilerin ideolojisi, yani gelmiş geçmiş en büyük anlatı (mega mega narrative!) olma gücüne sahiptir. Bilimsel bilgiyle hiç temasları olmayan insanların dinsel argümanlarına, değerlerine itiraz edince,

en başta, onları ölüm korkusuyla yüzleştirmiş olursunuz! Bu sefer sizden korkarlar ve tekrar mecburen ve daha sıkı şekilde dine sığınır. Dinin işgal ettiği düzlemde, onunla rekabet etmek mümkün değildir. Ve İslamiyet... Malum, dinler arasında ölüme çare bulmakla yetinmeyip hayata da en fazla müdahale eden, hayatın her alanında hükümlere (ahkâma) ve şimdi de hükümete sahip olan bir dindir.

Oysa ölüm korkusu, yine aynı insanlar bakımından yaşama mutluluğuyla telafi edilebilir. İşte bu yüzden, solculuk, bu korkuyu bastırabilecek tek mutluluk çaresi olma iddiasını çoğaltmalı, bir “mutluluk ideolojisi” olarak sürekli kendini yeniden kurgulamalıdır. Siyasi İslam karşısında ilk ikna edici adımlar ancak böyle bir kurgunun çizdiği güzergâhta atılabilir. Laiklik ve sekülerlik bu ilk adımlar arasında yer alır.

İnsanların mutlu olabilmesi, önce karınlarının doymasına, barınma, iş, sağlık, eğitim vb. temel ihtiyaçlarının giderilmesine bağlıdır. Bu arada elbette AKP işte bu durumun fevkalade “farkında” olan bir siyasi iddiadır. Sadece ölüme değil “hayatta kalmaya” da çare olmak adına, sosyal devlet işlevini “AKP yardımı” ve cemaatleştirme tarzına büründürdükçe cazibesini artırmayı becermiştir. Ama bu açıdan da onun değirmenin suları kesilmek üzeredir!

Sorun alanı İslamcılık ama çözüm alanı orada değil. Onlarla yarışarak ve siyasi İslamcılık alanında kalarak alternatif çözüm bulunamaz. Çözüm tek başına sekülerlik de değildir. Üstelik faşizmi yerleştirirken siyasi İslam kullanılıyorsa, faşizme karşı en önemli mücadele kavramı ve aracı elbette laiklik, sekülerliktir. Faşizmin eksenini siyasi İslam olduğunda faşizme karşı demokrasi mücadelesinin eksenini laiklik olur elbette. Devletin (yeniden) laik olması öncelikle toplumdaki sekülerlik damarının güçlenmesiyle, siyasi İslam faşizmine karşı laik toplumsal kesimlerin direnmesiyle mümkündür.

Türkiye’nin başta sosyalistleri, tüm ilerici güçleri böyle bir anlayışla bir araya gelirlerse, laikliği savunurken sadece özgürlüklerini değil, hayatta kalma imkânlarını da korumuş olacaklardır.

KAMUSAL ALANDA

SANAT YA DA SANATIN KAMUSALLIĞI

H. Serhan Sarıkaya

Türkiye'nin son on yıllık sürecinde bağımsız, alternatif sanat mekanlarının ve sokaktaki sanat etkinliklerinin çoğaldığını gözlüyoruz. Sanatçılar, herhangi bir sponsor desteğine en az ihtiyaç duydukları minimal mekanlarda ya da sosyal hareketlerin gerçekleştiği alanlarda, sokaklarda seslerini daha çok duyuruyor. Bu durum sanatçıların kendilerini bağımsız hissettikleri mekanlarda özgürce üretim yapabilme arzularından olsa gerek. Siyasal iktidarlar ise hakimiyeti altındaki her türlü mekanda üretimlerin kendi istedikleri formda gerçekleştirilmesini arzuluyor. Adorno, "kültür endüstrisi" kuramında sanatın her siyasal yönetim için uygulanan kültür politikalarının bir aracı durumunda olduğunu vurgularken işaret ettiği nokta da bu olsa gerek. (Willetta,2017:1). Ülkemizde de durum pek farklı değil. Muhafazakar kültür politikalarının aracı yapılmak istenen sanat ve sanat etkinlikleri aynı zamanda bir tüketim nesnesi olarak da işlev görmektedir. Sanatın eğitim, eğlence, propaganda, algı yönetimi, muhaliflik gibi farklı işlevsel boyutları onu toplumsal yaşamın merkezinde tutuyor. Bu merkezde olma durumunun, iktidar ve muhalif toplum kesim-

leri için elbette farklı anlamları var. İktidarın uyguladığı kültür politikalarının bir aracı duruma getirdiği, küresel pazarda satılan bir tüketim nesnesine dönüşen sanat, diğer yandan tüm bu olagelene direnen toplumsal kesimlerin taleplerini dile getirdikleri etkili eleştirel bir dildir de... Bu durum siyasal iktidarın ve farklı toplumsal kesimlerin sanat anlayışlarını da farklılaştırmaktadır. Farklılaşan bu yaklaşımlar sanat olgusunun işlevsel boyutlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi gerekliliğini kılmaktadır.

Bu doğrultuda Türkiye'de kamusal alanda yürüyen sanat etkinlikleri üç ayrı tarihsel sürece ayrılarak ele alınmıştır. İlk olarak Türkiye'de 1923'ten 50'li yıllara kadar devlet eli ile yürütülen kültür ve sanat etkinlikleri üzerinde durulmuştur. İkinci olarak çok partili döneme geçiş ile birlikte 1950'den 80'li yıllara dek yürütülen ekonomik ve kültür politikaları ekseninde, sanat etkinliklerinin değişen niteliği ve işlevi açıklanmıştır. Üçüncü olarak 1980'li yıllarla birlikte yaşama geçirilen neo liberal ekonomi politikalar ekseninde sanat etkinlikleri ele alınmış ve muhalif kesimlerin taleplerini



dile getiren alternatif sanat etkinlikleri üzerinde durulmuştur. Özgürlük arayışı içindeki toplumun yöneldiği kültür ve sanat etkinlikleri, tarihsel, ekonomik, politik, ideolojik ve eğitsel boyutları ile değerlendirilmiştir.

1. 1923'lerden 50'li yıllara dek Türkiye'de Sanat Etkinlikleri

Bilindik bir öyküsel anlatımla başlarsak, 1923'te kurulan Cumhuriyet yönetimini, güçsüz bir ekonomi ve temel eğitimden neredeyse tümüyle yoksun kalmış bir toplum beklemektedir. Toplumun ise sadece %10'u okuma yazma bilmektedir. Büyük çoğunluk köylerde feodal kültür değerleri içinde yaşam sürmektedir... Kurtuluş Savaşı süresinde salt işgal kuvvetleriyle değil, şeriat kalkışmalarına karşı da amansız bir mücadele edilmiştir. Bu nedenle erken cumhuriyet döneminde toplumda kültürel değişim ve dönüşümü sağlama mücadelesine Kurtuluş Savaşı'nın devamı olarak bakılmaktadır. Cumhuriyetin sürdürülebilirliği onun temel değerleri arasında yer alan demokrasi, laiklik ve yurttaşlık bilinci gibi temel kavramların topluma öğretilmesi ve bu değerler içinde yeni yaşama kültürünün oluşturulması ile mümkündür. Yönetimin belirlediği temel kültürel hedef toplumun çağdaş batı medeniyetleri (işgalci olsalar dahi) seviyesine yükseltilmesidir. Bu hedef aslında Osmanlıda Tanzimat ile başlamış batılılaşma sürecinin sistemli bir devlet politikası formunda sürdürülmesidir. Belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla eğitim, kültür ve sanat politikalarında ulusal kültür değerlerinin korunduğu, geliştirildiği, yerelden evrenselliğe ulaşılacak bir çizgi benimsenmiştir. Bu dönemde devlet, yürütülen politikaların bütünüyle belirleyicisi

ve uygulayıcısı olmuştur. Ekonomik yatırımlar konusunda da durum çok farklı değildir. "Milli burjuvazi"nin zayıflığı birçok yatırımın uzunca bir süre devlet eli ile yürütülmesini gerektirmiş, gelecekte milli burjuvaziyi oluşturacağı düşünülen "özel teşebbüs" devlet eli ile desteklenmiştir.

Cumhuriyetin başlangıç döneminde yeni bir toplumsal yapı için gerekli görülen bir çok kurumsal yapı inşa edilmiştir. 1930'lı yıllar Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu, Halkevleri, Devlet Tiyatroları, Devlet Opera ve Balesi, üniversiteler, konservatuarlar gibi eğitim, kültür ve sanat kurumlarının faaliyete geçtiği bir dönemdir. Modernleşmeyi ve modern insanı yetiştirmeyi hedefleyen erken cumhuriyet döneminde sanat, toplumun istenilen hedefler doğrultusunda eğitimi için etkin bir araç olarak görülmüştür. Sanat etkinliklerinde estetik kaygıdan çok eğitsellik ön plandadır. Belirlenen kültürel, eğitsel hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejik yaklaşımlar geliştirilir. Bu stratejilerden biri müzik, resim ve benzeri sanat alanında yetenekli görülen öğrencilerin Avrupa ülkelerine eğitime gönderilmesidir. Bu alandaki belirgin örneklerden biri Türk beşleri olarak tanınan Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin gibi yetenekli kompozitörlerin Türkiye'ye dönüşlerinde istihdam edilmeleri ve önemli hizmetler görmeleridir. İkinci strateji, Avrupa ülkelerinde çeşitli sanat dallarında uzmanlaşmış kişilerin Türkiye'ye davet edilmesi ve ihtiyaç duyulan sanat kurumlarının kuruluş ve işleyişini düzenlemek amacıyla görevlendirilmiştir. Örneğin Alman müzisyen Paul Hindemith Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin müzik eğitiminin organizasyonu için görev alır. Bir Alman sanat adamı olan Carl Ebert'te

Devlet Konservatuvarı ve Devlet Tiyatroları'nın kuruluşunda görev alacaktır. Belirlenen üçüncü strateji ise uzman davetlilere konferanslar verdirerek ise alanlarındaki deneyimlerini Türk meslektaşlarına aktarmalarına imkan sağlamasıdır. Bu stratejinin belirgin örneklerinden biri Macar Ulusal Müziği'nin mimarı, ünlü besteci Bela Bartok'tur. Bartok, Türkiye'de, "Çağdaş Çoksesli Türk Müziği"nin oluşumunda izlenecek yollar için konferanslar vermiş, Türkü derlemelerinde izlenmesi gereken teknikleri açıklamış, Saygun ile birlikte Osmanlıya bölgesinde Türkü derleme çalışmalarında bulunmuştur (Sarıkaya ve Sancar,2014:1). Tek partili dönemde ulusal kültür değerlerinden yola çıkılarak türkü, folklor, dil derlemeleri gibi halk kültür değerleri toplanarak değerlendirilmiştir. Radyo kanalından yayınlanan programlar ile yöresel türküler, hikayeler, topluma sunulurken sevdirelmıştır. 1932- 1951 yılları arasında çağdaş bir toplum yetiştirme projesinin önemli kurumsal adımlarından biri de Halkevleri olmuştur. İkinci ise 1940-1954 yılları arasında köy çocuklarının öğretmen adayı olarak yetiştirildiği Köy Enstitüleri'dir. 1932 yılında faaliyete geçen Halkevleri'ne devlet bütçesinden önemli bir pay ayrılmış, kısa bir zaman diliminde, halkevlerinin kent merkezleri ve ilçelerde şubeleri açılmıştır. Halkevleri aracılığı ile yürütülen planlı ve programlı kültürel çalışmalar ülkenin sanat iklimini de değiştirmiştir. Üyelerin ilgi duydukları sanat etkinliklerinde çalışmaları sağlanmış, sanat kursları açılmış, koro, folklor ve tiyatro grupları oluşturulmuş, her yıl şenlik balo ve resim sergisi gibi birçok etkinlik gerçekleştirilmiştir. Halkevleri şubelerince yayınlanan edebiyat dergileri ve sanat yarışmalar yolu ile yetenekli gençler keşfedilmiş bu yolla şair, yazar, ressam ve tiyatro sanatçısı yetiştirilmesine imkan sağlanmıştır (Tunalı,2013:58). Köy Enstitüleri, binalarının öğrenciler ile birlikte inşa edildiği, kurulan üretim çiftlikleri ve atölyeleri ile kendine yeten ekonomik bir eğitim kurumu olarak çalışmıştır. Yaparak yaşayarak eğitimin temel ilke olarak benimsendiği bu kurumlar da, sanat etkinliklerinin ön planda olduğu bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu dönemde klasik dünya edebiyatı içinde yer alan eserler okutulmuş ve öğrencilere sahneletilmiştir. Tüm bu çabalar, erken cumhuriyet dönemin-

de laik, modern bir toplum oluşumu için güçlü adımlar atıldığını göstermektedir. Teknolojik gelişmeler sinema sanatına da bir ivme kazandırmıştır. Türk sinema tarihinde 1922'den 1939'a dek süren bu dönem 'Tiyatrocular Dönemi' olarak adlandırılmaktadır (NTV,1991). Erken Cumhuriyet döneminde özellikle edebiyat dünyasında muhalif sanatçılar da seslerini duyurmuştur. Eserleriyle, gazete ve dergilerde yayınlanan makaleleriyle toplum üzerinde etkili olan sanatçılar kendi kuşakları ile birlikte gelecek kuşakları da etkileyecektir. Hapishane ve sürgünde geçen yaşamları ile ilk akla gelen sanatçılar Nazım Hikmet, Aziz Nesin ve Sabahattin Ali'dir.

2. 1950'lerden 1980'li Yıllara Dek Türkiye'de Sanat Etkinlikleri

1950'li yıllar, tek partili dönemin sona ermesi ile birlikte değişen kültür politikalarını da işaret etmektedir. İktidara gelen Demokrat Parti, ekonomide liberalizme kültür ve sanat alanında ise muhafazakar, popülist bir anlayışa yönelmiştir. İktidarın ilk icraatları Cumhuriyetin temel değerlerini benimsetmek ve kültürel yapı değişimini sağlamak üzere faaliyete geçirilen iki temel kültür kurumunun (Halkevleri ve Köy Enstitüleri) kapatılmasıdır. Bu kurumların yok edilmesi kentlerde ve köylerde yürütülen sanat etkinliklerini önemli ölçüde zayıflatmıştır. Bu dönemle birlikte, kültür ve sanat etkinlikleri büyük kent merkezlerinde belirli merkezlerin dışına çıkamamıştır. Tiyatro ve diğer sanatlar denetimli şekilde izin verilen, "zararsız birer eğlenceliğe dönüştürülmüştür"(Yüksel,2012;14). Devlet Tiyatroları, Devlet Opera ve Balesi, Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası gibi diğer sanat kurumları eğitimli, kentli kesimin kültür ihtiyaçlarını karşılayan kurumlar olarak kalmıştır.

1950'li yıllarla birlikte ortaya çıkan bir başka gelişme güçlenen kimi "özel teşebbüs" erbabının kurmuş olduğu dernek ya da vakıfları aracılığı ile sanat etkinlikleri ile ilgilenmesidir. Toplum gözünde saygınlık kazanma araçlarından biri olan bu yönelim, zamanla sanat etkinlikleri için " kamu görevi olarak" bakılan algıyı da değiştirecektir. Yapı Kredi, İş Bankası, Eczacıbaşı gibi kimi sermaye grupları kültür ve sanat faaliyetleri ile de adından söz ettirmiştir. Zamanla ulusal ve uluslar arası kültür ve sanat

etkinlikleri resmi devlet kurumları yanında belediyeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından da düzenlenmeye başlamıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte sinemanın ülke çapında yaygınlaşması, İstanbul'da sinemaya dayalı eğlence sektörünü (Yeşilçam) belirgin hale getirmiştir. Kovboy filmlerinden melodramlarla, şarkıcıların dramatik öykülerinden seks ve kahramanlık filmlerine kadar birçok üretim yazlık ve kışlık sinema mekanları ile dolan Anadolu'nun kent ve kasabalarına ulaşmaya başlamıştır. Yılmaz Güney, Metin Erksan gibi muhalif yönetmenlerin toplumsal gerçekçi filmleri de bu piyasa yapısı içinden kitlelere ulaşacaktır. Türkü ve pop müziğin kalbi ise Unkapanındaki "Plakçılar Çarşısı" olacaktır. Aranjman adı verilen, pop şarkılarına Türkçe söz yazılarak gerçekleştirilen üretimler toplum üzerinde oldukça etkilidir. Bu temsil piyasasında sanat müziği yorumcuları, Anadolu türkülerini icra edenler, arabeskiler ve rock müzik temsilcileri de yerlerini alacaktır. Cem Karaca, Selda ve Zülfü Livaneli gibi muhalif müzisyenler ise 1970'li yıllar ile birlikte kitleleri etkileyen yorumları ile adlarından söz ettirecektir. Büyük kentlerde eğlence sektörünün simgesi halindeki gazinoların yaygın olduğu 70'li yıllarda Zeki Müren, Ajda Pekkan, Bülent Ersoy, Orhan Gencebay gibi "starlar" ile kitleler bu mekanlarda buluşmaktadır. 70'li yılların ikinci yarısında minimal gazino diyebileceğimiz taverna kültürü de etkili olmaya başlamıştır. Mekanların gözde müzik aleti org eşliğinde söylenen eğlencelik Ümit Besen ve Ferdi Özbeğen şarkıları popüler hale gelmiştir.

Gelişen bu yönelimler sanatsal üretimlerin içerik düzenlemesinde resmiyete olan bağımlılığı azaltmıştır. Ancak bu kez devreye farklı ölçütler girmiştir. Büyük ticari firmalar destekledikleri etkinlikler için seçkin bir ölçüt geliştirirken, piyasa işi yapan firmalar farklı toplumsal kesimlerin kültürel kalıplarına uyan tüketim alışkanlıklarını hesaba katmıştır. Belirlenen formatlara uymayan, gelir getirmeyen etkinlikler ise desteklenmemiştir. 1970'lerin ortalarında yaşanan bir başka önemli gelişme siyah beyaz televizyon yayınlarının ülke çapında yaygınlaşmasıdır. Bu gelişme kitlelerin kamusal alandaki kültür ve sanat etkinliklere ilgilerinin giderek azalmasına neden olmuştur. Sinemalar, gazinolar ve tiyatrolar TV nin yay-

gınlaşması ile birlikte önemli seyirci kayıpları yaşamıştır. Zamanla birçok sinema ve tiyatro salonu çalışmaz hale gelip kapanacaktır. 70'li yıllar sol siyasal hareketlerin güçlendiği sinema, tiyatro ve resim gibi sanat dallarında toplumsal gerçekçi akımın etkili olduğu bir dönemdir. Yoksul mahallelerde sosyalizm mücadelesi veren gençlik grupları Nazım Hikmet, Sabahattin Ali, Gorki gibi yazarların eserlerini okumuş ve okutturmuştur. Aziz Nesin'in ironi yüklü öyküleri toplum üzerinde etkili olmuş birçok eseri tiyatro toplulukları tarafından sahnelenmiştir. Bu dönemin gençliği tarafından alınan sol mizah dergisinin tirajı bir milyondan üzerindedir. Toplumsal gerçekçilik sinema sanatını da etkilemiş Yılmaz Güney filmleri kitlelerin beğenisini kazanmıştır.

3. 1980'lerden Günümüze Türkiye'deki Sanat Etkinlikleri

1980 yılı, Türkiye'de askeri darbe ile birlikte eşzamanlı olarak neo liberal ekonomi politikalarına eşlik eden neo muhafazakar kültür politikalarının işleme konulduğu tarihi işaret etmektedir. Askeri yönetim siyasal ve sivil toplum kuruluşlarını kapatarak sisteme muhalif toplumsal kesimleri baskı altına almıştır. Bu süreçte uygulanan politikalar büyük sermaye gruplarının iktidar ile ilişkilerini ise daha görünür kılmıştır. Bir zamanlar devlet eli ile geliştirilen milli burjuvazi, şirket evlilikleri, yatay ve çapraz birleşmeler yolu ile artık holdingleşmiştir. Üstelik birçok şirket 2000'li yıllarla birlikte alınıp satılan hisseler yolu ile uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Türkiye ekonomisinin dünya kapitalist sistemine eklenmesi ile Cumhuriyetin ilk 50 yılına damgasını vuran ekonomik model (birikim) de terk edilmiştir. Uygulanan yeni ekonomik model Türkiye'de olduğu gibi tüm ülkelerde genel anlamda muhafazakarlaşmayı da beraberinde getirmektedir (Çulhaoğlu,2012;15). Türkiye'deki muhafazakarlaşma dünya genelindeki muhafazakarlaşma dalgasının bir uzantısı olarak da görülmektedir. Öztürk (2016), Türkiye siyasetine egemen olan ideolojik anlayışın oldukça uzun bir süredir "neo-liberal-islamcı" ittifak tarafından belirlendiğini dile getirmektedir. Bu yaklaşımda devletin sosyal sorumlulukları ya tümü ile ortadan kaldırılmakta ya da devlet gözetiminde, ağırlıklı olarak cemaat ve vakıf-

ların rol oynadığı hayırseverlik komplekslerine devredilmektedir. Demokrat partiden bu yana kitlesel desteğe sahip tüm sağ partiler uyguladıkları liberal ekonomik model ile birlikte dini referansların kamusal alanda daha görünür hale gelmesi için çaba göstermektedir. 1980'lerde neo liberal politikalar ile dini referansların sıkı bir şekilde birbirlerine eklenildiği Özal'lı yıllara gelindiğinde devlet kadroları da önemli ölçüde muhafazakarlaşmıştır (Öztürk,2016).

1990'lı yıllarda radyo ve tv yayınlarından devlet tekeli kalkmış, ticari yayıncılığa geçilmiştir. 2000'li yıllar ile birlikte büyümek için iktidara yakın bir çizgi izleyen holdingler medya piyasasına girmiştir. Sektörün medya sahiplik yapısı da bütünüyle değişmiştir. Özelleşmesi ile birlikte daha özgür bir yayın ve kültür politikası izleyeceği düşünülen yüzlerce tv radyo kanalı ise tek sesli hale gelmiştir. Zamanla muhalifliği ile bilinen, Levent Kırca gibi komedyenler, sanatçılar hiçbir kanalda iş bulamaz hale gelmiştir. 1992 yılı temmuz ayında alevi toplumunun ünlü ozanı Pir Sultan Abdal'ın Sivas ilindeki anma etkinliklerinde protestocular tarafından 32 sanatçı katledilmiştir. Toplam nüfusun yaklaşık yüzde 15'lik bir dilimini oluşturan Alevi toplumu(haberler.com:2017), Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana laiklik konusunda hassas bir tutum sergilemektedir. Bektaşilik'ten etkilenen bu toplum kadına verdiği değer ve hoşgörülü bakış açısı ile daha demokratik bir yaşam anlayışına sahiptir. Özellikle geleneksel saz şairleri ve semahları ile Anadolu kültürünün günümüzdeki temsilcileridir. Aşık Veysel, Neşet Ertaş, Mahsuni gibi Cumhuriyet döneminin ünlü ozanlarının ürettiği türküler, günümüz pop ve klasik müzik sanatçılarından da ilham kaynağı olmaktadır. Halk kültüründe eğlencelik önemli bir etkinlik de köy ve kent düğünleridir. Düğün salonları, yöresel müzisyenlerin kendilerini gösterebildiği, yörelere göre folklor ağırlıklı etkinliklerle her kuşağın bir arada halay, horon havaları ile eğlendiği ritüel eğlence etkinlikleridir.

Yeni dönemde Eczacıbaşı, Sabancı, Borusan vb. holdingler ulusal ve uluslar arası müzik, tiyatro, sinema alanındaki festivallerini, biennelleri ve benzeri sanat etkinliklerini desteklemekte, sosyal sorumluluk projeleri ile kimi

sosyal ve kültürel çalışmalar yürütmektedir. Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde verilen hibe fonlar ile özellikle taşra ağırlıklı kimi kültürel ve sanatsal çalışmalar da sürdürülmektedir. 2001 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelişi ile birlikte kültürel yaşam içinde dini söylemlerde ve dini referanslar yolu ile yapılan yasaklamalarda daha belirgin bir artış meydana gelmiştir (Saçlıoğlu,2013). Heykeller üzerinden, sanatta cinselliği tartışma konusu yapan müdahalelerden biri 1994 yılında eski Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek'in gezdiği sergi sırasında yaşanmıştır. Sanatçı Mehmet Aksoy'un heykeline yapılan hakaret kamuoyuna yansımış ve yıllarca konuşulmuştur (Geçmiş Gazete,1994). Aynı sanatçı'nın Kars ilinde dikilen "İnsanlık Anıtı" ise dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından "Ucube" olarak nitelenecek, kısa bir süre sonra da yıktırılacaktır (Ak-güngör ve Aydın,2011). Kuban (2012;5), Müslüman toplumlar arasında laik bir sistem üzerine kurulu tek Cumhuriyet olan Türkiye'nin, ABD ve AB ortaklığının küresel ekonomi politikaları çerçevesinde biçilen "ılımlı İslam" rolünün bir parçası yapılmak istendiğini belirtmektedir. Bu yapının bir temsilcisi olarak bilinen Fethullah Gülen 1980'li yıllardan sonra gördüğü imtiyazlar ile örgütlenmesini genişletmiş, Avrupa'dan Afrika'ya ve Asya'ya uzanan genişlikte okullar açmıştır. İktidarlar ile ittifak halinde bu okullarda yetiştirilen öğrenciler askeri okullar da dahil olmak üzere devletin en üst kademelerine kadar yerleştirilmiştir. Zorunlu din dersi, başörtü serbestliğinin ilkokullara kadar indirilmesi, okullara mescit açma zorunluluğu, gece saat ondan sonra içki satışının yasaklanması, üniversite kampüslerine ve devlet işletmelerine getirilen içki yasağı, Resim galerileri önünde içki içenlere saldırı gibi organize olaylar kamusal alanların yapısını da etkilemektedir. Ayrıca neo liberal saldırganlık açık bir kadın düşmanlığı ile birlikte yürümektedir. Kadın bedenine, doğurganlığına, cinselliğine ve yaşamına yönelen saldırılar son yedi yılda yüzde 1400 artmıştır (Ersoy2014;133).

2010 TÜİK verilerine göre yaklaşık 80 milyon olan ülke nüfusunun % 76 gibi bir çoğunluğu beton yığınları üzerine kurulu kent merkezlerinde yaşamaktadır. Gelir dağılımı ve kültürel yapı bakımından toplumsal yapı çarpık

bir dağılım sergilemektedir. Toplumun yüzde 20'lik grubu, toplam gelirin yaklaşık yüzde 50'sini alırken, yüzde 20'lik düşük gelir grubuna sahip kesim ise, milli gelirden yüzde 6 gibi oldukça düşük bir pay almaktadır. Üst gelir grubunun alt gelir grubunun aldığı paya oranı yaklaşık 8 kattır. Bu oran liberal ekonominin en toleranssız uygulandığı Amerika'da ise yüzde 6 ile 7 arasında ifade edilmektedir. TÜİK verileri nüfusun yaklaşık 10 milyonluk kesiminin belirli bir standartta yaşayabildiğini, geri kalan yüzde 17'lik kesimin ise yoksulluk seviyesinin altında olduğunu göstermektedir. Bu veriler bir örnek ile somutlandığında, toplumun yaklaşık yüzde doksanın evden uzakta bir haftalık tatil yapacak bir bütçeye sahip olmadığı görülmektedir. Türkiye'de gelir dağılımı yönünden bölgeler arasında da büyük dengesizlikler bulunmaktadır. Milli gelir oranındaki farklar 500 dolardan 5-10 bin dolara kadar değişmektedir. Gelir dağılımındaki bu dengesizlikler eğitim ve insani gelişmişlik düzeyine de yansımaktadır. Doğu ve Güneydoğu bölge insanların üniversite ve iş sınavlarındaki başarıları daha düşüktür. Gelir dağılımındaki uçurumlar toplumdaki adalet duygusunu zedelediği gibi, yeterli bütçeye sahip olmayan toplum kesimlerinden kültür ve sanata dönük tüketim alışkanlığı oluşturmaları da mümkün değildir. Veriler toplum çoğunluğunun sinema, konser, tiyatro gibi sanat aktivitelerinden yararlanma veya amatör olarak bu aktiviteler içinde bulunma alışkanlıklarının oluşması için yeterli bütçeye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Ortaş,2010). Toplumun büyük bir kesimi TV programları ve TV dizilerine mahrumdur. Bu durum neo muhafazakar kültür politikalarının kitleler üzerindeki hegemonya kurulması ve onların şekillendirilmesi için bir avantaj oluşturmaktadır. Holdinglerin tekelinde yürüyen ana akım medya, iktidarın kültür politikalarının destekleyicisi, yönlendiricisi durumundadır. Öte yandan önemli bir ekonomik sektör konumunda olan "Türkiye Futbol Ligi" astronomik transferleri ve bütçeleri ile kitle kültürüne yön veren önemli yapı taşlarından biridir. Kitle kültürünü yönlendiren en önemli günümüz merkezlerinden biri ise alışveriş (AVM) merkezleridir. AVM'ler her vilayette uluslar arası tüketim ve eğlence sektörünün kitle ile buluştuğu kamusal alanlardır.

Alışverişlerin yanı sıra konserlerden, gezici sergilere, drama ve bale kurslarına, oyun alanlarına, yazarlar ile yapılan söyleşi ve imza günlerine varıncaya kadar gelir amaçlı her şey bu merkezlerde alıcısı ile buluşmaktadır.

Lena(2016:14), aktardığı 2014 yılı TÜİK verilerinde hane halklarının toplam harcamaları içinde eğlence ve kültür harcamalarının oranının yüzde 3 olarak belirtmektedir. Üstelik eğlence ve kültür hizmeti kapsamına şans oyunları, spor hizmetleri, paket tatil turları gibi başlıklar da dahil edilmiştir. Uluslar arası ağa sahip sinema sektörü, onlarca TV kanalından gösterime sokulan diziler, sinema, dergi, kitap, oyuncak olarak tüm dünyaya pazarlanan çizgi filmler, onların oyuncakları, kıyafetler ve benzeri tüketim nesneleri ise bu sektörün küresel boyutlarını ortaya koymaktadır. Verilere göre Türkiye'de ki tiyatro salonu sayısı 2013'te 678 iken 2014'te 611'e düşmüştür. Tiyatro ve sinema salonlarının illere göre dağılımında da önemli dengesizlikler görülmektedir. İzleyicinin ilgi gösterdiği sinema filmlerinin yanında (sinemada yerli komedi ve gişe filmleri ön plandadır), müze ve ören yerlerine gösterilmeyen ilgi de dikkat çekicidir. Toplum TV dizileri ve onun uzantısı durumunda olan ticari sinemayı gösteri sanatlarına oranla daha fazla tüketmektedir. Ülkedeki kültür ve sanat yaşamına yön veren bir kurum olarak Kültür ve Turizm Bakanlığı'na ayrılan bütçe yüzde 0.5' in üzerine çıkarılmamaktadır. Lena, hiçbir Avrupa ülkesinde bu oranının bu seviyede olmadığını belirtirken, bakanlık bütçesinin büyük bir kısmının turizm harcamalarına gittiğini de vurgulamaktadır. İstanbul Kültür ve Sanat Vakfı tarafından "Yarım Porsiyon Kültür" adı ile 2012 yılında düzenlenen panelde açıklanan verilere göre, Avrupa ülkelerinden Fransa kültürel faaliyetlere devlet bütçesinin yüzde 1.5 'ine denk gelen 4 Milyar Avro (9 milyar 320 milyonTL), Almanya, 9.6 milyar Avro (20 milyar TL) ayırırken Türkiye yüzde 0.5 lik bütçe ile 705 milyon ayırmaktadır (Çıplak,2012:8). Neo liberal politikalar ekseninde kültür bütçeleri kısılrken devlet eli ile yürütülen sanat etkinliklerine yapılan harcamalar ise bütçeye bir yük olarak algılatılmaktadır. Öyle ki devlet bu yükten kurtulduğunda refaha kavuşacaktır. İstanbul Şehir Tiyatrolarında yapılan tüzük değişikliği, Devlet Tiyatroları ve Devlet Opera ve

Balesi gibi kurumların özelleştirilmesine ilişkin görüşler son zamanlarda sıklıkla dile getirilmektedir (Toprak,2012:2;Kaya,2012:2). Bale ve tiyatro sanatçıları elitist ve işe gitmeyen bankamatik sanatçıları olarak itibarsızlaştırılmaktadır (Güneysu,2012:18). TÜSAK (Türkiye Sanat Kurumu) adı verilen bir kurumsal üst yapı oluşturularak var olan sanat kurumlarının bu yapıya bağlanması, özerkliklerine son verilmesi gündemde olan bir konudur. Proje taslağına göre, Devlet Tiyatrolarının tüm sahneleri valiliklere devredilecektir. Oyuncular için performans dayalı bir sistem getirilecektir(Güneysu,2012:18). Düzenlenen bu yasa yürürlüğe girdiğinde Devlet tiyatrolarının 22 ilde görev yapan birimleri, Devlet Opera ve Balesi' bütün sahneleri ile birlikte kapanacaktır (Say,2013:2). Aynı dönemde bir başka gelişme de Mısır da yaşanmaktadır. Mısır Cumhurbaşkanı baleyı çıplaklığın sanatı olarak tanımlamış ahlaksızlık ve müstehcenlik yayması, İslama aykırı olması nedeni ile yasaklanmasını" isteyen şura meclisi üyelerine destek vermiştir. Yönetimlerin bu soruna kurumların bütçe yükünden öte muhafazakar kültür politikaları çerçevesinde yaklaştığı söylenebilir. Sanat kurumlarının yönetim yapısına ve sanat etkinliklerinin içeriğine daha fazla müdahale edilebilecek yeni düzenlemeler de arzulanmaktadır. Karşılaşılan toplumsal sorun tiyatro opera bale ve müzik gibi evrensel sanatların ötelenmesi değil, söz konusu sanat dallarının aslında birer eğitim kurumu, aydınlanma kurumu olmasıdır (Kösem, 2015: 88; Say2013:2; Kahramankaptan 2013:7). İstanbul'un simge sanat merkezlerinden biri olan Taksim'deki Atatürk Kültür Merkezi'nin 2008 yılında tadilat dolayısı ile kapatılması ve geçen onca yıla rağmen yeniden hizmete açılmaması da düşündürücüdür. Bale sanatını ahlaki bulmayan dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan, belediye tarafından maaş alan sanatçıların yönetimi eleştiren oyunlar sahnelenmesini de kabul edilemez bulmaktadır. Destek gerekiyorsa bunun uygun oyunlara yapılması gerektiğini belirtmektedir (Toprak,2012:2;Hasol,2012:2). Sanat kurumlarının yönetimine yapılan ve yapılacağı belirtilen müdahaleler kurumun sanatçıları tarafından protesto edilmekte, onlarla birlikte seyircileri de kamusal alanda hak arayışına yönlendirmektedir (Ça-

murdan,2012:8). Kamu oyunun dikkatini çeken gelişmelerden biri ünlü Türk besteci ve piyanist Fazıl Say'ın Twitter hesabında paylaştığı Hayyam rubaisi nedeni ile yargılanması ve cezalandırılmasıdır. İktidara yakın olmaları dizi oyunculuğu, belediye ve benzeri kurumsal yapılarda konser ve benzeri akçeli işler sağlanarak ödüllendirilmektedir. Ana muhalefet partisi genel başkan yardımcısı Ercan Karakaş, kültür ve sanat alanındaki genel durumu 27 Mart 2015 Dünya Tiyatro Günü dolayısı ile yayınladığı basın açıklamasında dile getirmektedir.

"27 Mart 'Dünya Tiyatro Günü'nde, Atatürk Kültür Merkezi'ni 7 yıldır kapalı tutan ve talan eden sorumlular hakkında suç duyurusunda bulunan sanatçılarla dayanışmamızı kamuoyuna duyurmak için Çağlayan Adliyesi'ndeyiz. Tiyatromuz, ne yazık ki, tarihinin en karanlık günlerini yaşıyor. Tiyatro mekanları bir bir kapanmakta. AKM'nin yanısıra Muammer Karaca Tiyatrosu, Taksim Sahnesi gibi mekanların kapanması, hiç kuşkusuz siyasal iktidarın kültür politikasının sonucudur. Ankara'da Akün ve Şinasi sahnelerinin de satıldığını, ranta kurban edildiğini öğreniyoruz. Özel tiyatroların binbir zorluk içinde açtığı mekanlar da, ekonomik sorunlar yüzünden kapanma tehlikesiyle karşı karşıya. Öte yandan, tiyatroya devlet yardımı nesnel ölçütlerden uzak bir biçimde dağıtılırken, önemli bir bölümü yandaş şirketlere veriliyor. Bir başka sorun da, tiyatro sanatçılarının taşeron sistemine tutsak edilmesi. Nice oyuncu ve teknik eleman sosyal güvenceden yoksun çalışmakta. Bütün bu olanaksızlıklara karşın genç topluluklar sanatlarını icra etmekte direniyorlar. Dileğimiz, seyircinin sanatçılarımıza sahip çıkması ve bu dayanışmayı güçlendirmesidir. CHP Kültür ve Sanat Platformu olarak, tüm tiyatro emekçilerinin 27 Mart 'Dünya Tiyatro Günü'nü kutlarken, yaşadığımız zor günlerde toplumsal sorunlara eleştirel bir gözle yaklaşan genç tiyatro topluluklarımızın çabalarını teşekkürle anıyoruz"(Karakaş,2015).

Öte yandan yakın tarihli istatistikler işçi haklarında ve sendikalaşma oranlarında da gerileme olduğunu ortaya koymaktadır. Ocak 2014 verilerine göre, Türkiye'de 11 milyon 600 bin işçinin 1 milyon 96 bini bir sendikaya bağlı

durumdur. Yüzde 9.45 düzeyindeki sendikalaşma oranının Avrupa Birliği ülkelerinde yüzde 23, OECD ülkeleri ortalamasında ise yüzde 17 olduğu görülmektedir (Kılıç,2014:1). Ekonomistler tarafından kullanılan yoksulluk endeksine göre Türkiye, Venezüella, Güney Afrika, Arjantin, Ukrayna ve Yunanistan'dan sonra yüzde 11.3 işsizlik ve yüzde 9.8 enflasyon oranı ile yüzde 21.1 puanla yedinci durumdadır (Esen,2017:6). Neo liberal ekonomi ve neo muhafazakar kültür politikalarının uygulanmasında medya ve iktidar arasındaki simbiyotik ilişkiler de önemli bir paya sahiptir. 2000'li yıllar medyada holdingleşme olgusunu beraberinde getirmiştir. Farklı sektörlerde faaliyet gösteren holdinglerin medya sektörüne girmiş (ana akım medya) iktidar ile ilişkilerinin simbiyotik bir hal almıştır. Özen (2015:19), yapmış olduğu araştırmada iktidardaki partinin oy oranının kontrolündeki yazılı ve görsel medyanın izlenme oranına oldukça yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Demokratik ülkelerde TV yayıncılığı üzerinde bulunan resmi kontrol mekanizmasının işlememesi kitap okumayan, sorgulama ve akıl yürütme yeteneği gelişmemiş izleyiciyi savunmasız bırakmaktadır. Kuban (2013:5), dil bilmeyen, kitap okumayan, günde beş saat TV izleyen kentlileşmemiş bir toplumun satın alınmış bir medya ile sürekli cahil bırakılmasının mümkün olduğunu belirtmektedir.

Eylemlilik İçindeki Sanat Etkinlikleri

Türkiye'de uzun süredir muhalefette olan Cumhuriyet Halk Partisi, yerel seçimlerde kazanmış olduğu belediyeler aracılığı ile kültür merkezlerinde tiyatro, konser, festival ve benzeri sanat etkinlikleri düzenlemektedir. Edebiyat resim gibi sanat dallarında yarışmalar düzenlenmekte ve teşvik ödülleri de verilmektedir. Bu tür etkinlikler farklı bir cepheden muhafazakar kültür politikalarına yön veren biçimi ile iktidardaki AKP'li belediyeler tarafından da gerçekleştirilmektedir. Öte yandan şirket ya da banka sponsorluğunda, klasik müzik, jaz, tiyatro etkinlikleri ile üst sosyo ekonomik kesimin beğenisine hitap eden etkinlikler de düzenlenmektedir. 2000'li yıllarla birlikte Türkiye'deki sanat etkinliklerinin görünür olduğu bir başka alan ise muhalif sendika, dernek ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlemiş olduğu

mitinglerdir. Meydanlarda protest şiiirler, konserler, sokak tiyatrosu gösterileri, canlı heykeller daha görünür hale gelmiştir. Eylemciler de sanatçı gibi düşünerek sanatçılar ile birlikte yeni bir ifade tarzı geliştirmeye başlamıştır. Politik söylemi desteklemek adına yapılan bu etkinlikler söylemin anlaşılması yanında etkisini ve kalıcılığını artırmaktadır. Medyada yer alan haber programlarının görseelliği ön plana alan yapısı bu tür etkinliklerin gelişmesine de zemin hazırlamıştır. Alanları dolduran on binlerce muhalif, medyanın gücünden daha fazla yararlanma arzusundadır. Memurların saçlarını kazıtmaları, maaş bordrolarını yakmaları, temsili taşınan tabutlar, konulu masklar, canlı heykeller ve benzeri performanslar TV haber programlarında defalarca gösterilebilmektedir. Sol sosyalist kurumlar destekledikleri kültür ve sanat kurumları ile de alternatif sanat çalışmaları yürütmektedir. Nazım Hikmet Kültür Merkezi ve günümüz Halkevleri de aylık programlı kültür ve sanat etkinlikleri yolu ile üniversiteli kent gençliği üzerinde etkili olmaktadır.

Gezi Parkı Eylemliliği İçindeki Sanat Etkinlikler

Taksim Gezi Parkı protestoları, İstanbul 6'ncı İdare Mahkemesi ve 2 Nolu Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kurulu'nun olumsuz kararına rağmen yürütülen "Taksim Yayalaştırma Projesi" çerçevesinde kesilen ağaçlara müdahale biçiminde başlamıştır. Bu parkın yerine daha önce 1806 yılında inşa edilmiş ve 1940 yılında park yapılmak amacı ile yıkılmış olan Topçu Kışlasının bir alışveriş merkezi olarak yeniden inşa edilmek istenmiştir. Topçu kışlasının 1909 yılında tarihe 31 Mart olayları olarak geçen şeriat yanlısı askerlerin II. Meşrutiyete karşı ayaklanmayı başlattığı yer olarak sembolik bir anlamı da bulunmaktadır(Özkan,2013:4). Yine Topçu Kışlası, daha önce de yenilikçi padişah II. Mahmut'un Yeniçeri kurumunu ortadan kaldırmak amacıyla onları topa tuttuğu yerdir. (Kuban,2013:5). Kesilen ağaçlara müdahale eden eylemcilere yapılan orantısız müdahale olayların başlangıcını oluşturmuştur. Olaylar, dönemin başbakanının ters yönündeki ısrarlı açıklamaları ile büyümüş, protestolar hükümet karşıtı gösterilere dönüşmüştür. İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir

hir gibi büyükşehirler başta olmak üzere hızla Türkiye'nin diğer illerine yayılmıştır. İçişleri Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre 79 ilde düzenlenen eylemlere 2.5 milyon kişi katılmış, bundan çok daha fazla kişi de sosyal ağlar aracılığıyla görüşlerini aktarmıştır. Protestolar süresince 8 sivil ve 2 güvenlik görevlisi yaşamını kaybetmiş, 8163 kişi de yaralanmıştır (Kongar ve Küçükkaya,2013:16).

3 hafta süren protestolar süresince, kent meydanlarına birbirinden yaratıcı ve ironi yüklü vecizeler yazılmış, dinletiler, tiyatro gösterileri, canlı heykel performansları, masklar, enstallasyonlar ile karnavala dönüşen bir eylemlilik süreci yaşanmıştır. Geleneksel sol siyasal hareketlerin alışıldık plan ve program çerçevesinde yürüttüğü “yaşasın” ve “kahrolsun” eksenli protesto tarzının yerini çalgılı cümbüşlü, dolaylı anlatıma dayalı sanatsal bir dil almıştır. Kendiliğinden başlayan eylem sürecinde, zamanı ve yeri belirsiz bir sanat eylem pratiği de gelişmiştir. Türkiye siyasal tarihinde daha önce yaşanmamış bu yeni sanatsal direniş dilinin yapımcıları ise büyük ölçüde apolitik olarak tanımlanan eğitilmiş genç kuşak olmuştur. Vasıflı işçiler olarak da adlandırılan eylemciler, kendiliğinden gelişen ve bütün dengeleri sarsan bir eylemliliğin örgütleyicileri olmuşlardır. Protestolara sokakta ya da evlerinde tencere, tava çalan orta yaş kuşağı da desteklemiştir. Ana akım medya kanallarının protestolara ilgisizliği, gösterileri yayınlamak yerine penguin belgeseli göstermeleri, karikatürlerle, resimlerle ve vecizeler eşliğinde alaya alınmış, penguin gösterilerde kullanılan sembollerden biri haline getirmiştir. Türkiye nüfusunun beşte birinin yaşadığı İstanbul'da, İstiklal Caddesi, Taksim ve yanı başındaki Gezi Parkı gösterilerin merkezi olmuştur. Eylemcilerin gaz yiyenler için kurdukları acil yardım durakları, Parklarda başlayan kolektif çöp temizliği, parasız yemek ikramları, parasız kitap alışverişi ve kurulan kütüphaneler, şiddetten kaçınma gibi gözlenen bir dizi dayanışma pratiği özgürlük ruhunu ve inancını kamçılama ve eylemlerin sürekliliğini sağlamıştır. Eylemcilerin özellikleri üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre;

Eylemcilerin yüzde 39,6'sı 19-25, yüzde 24'ü 26-30 yaşları arasındadır. Yüzde 75,8 i eyle-

me sokağa çıkarak katılmıştır. Yüzde 53,7 si daha önce hiçbir kitlesel eyleme katılmamıştır. Yüzde 70'i kendini hiçbir siyasal partiye yakın hissetmemektedir. Eylemciler kendilerini tanımlarken yüzde 81,2 ile kendilerini en çok “özgürlükçü” nitelemesini uygun bulmaktadır. Eylemciler kendilerini tanımlarken yüzde 64,5 luk bir oranla laik olduğunu dile getirmektedir. Eylemcilerin % 93,6 sı bir grubu temsil etmediğini, sade vatandaş olarak eylemlere katıldığını dile getirmektedir. Eylemci gençlerin büyük çoğunluğunun 2011 seçimlerinde % 41'lik bir oranla sosyal demokrat görüşü temsil eden CHP'ye oy verdiği anlaşılmaktadır. % 17'si ise o tarihte yaşı tutmadığı için oy kullanmadığını ifade etmiştir. Sandığa gitmeyen, oy kullanmayan ya da bağımsız adaylara oy veren ya da boş oy kullananların toplam oranı ise yüzde 40'tır (Kongar ve Küçükkaya,2013:45).

Gezi eylemcilerinin çok renkli ve bileşenli olduğu, eylemlerin kadın ve erkeklerle bir arada genç, eğitilmiş, laiklik hassasiyeti yüksek bir kitle ile yürütüldüğü görülmüştür. Azınlıkta olsa da bu eylemliliğin bileşenleri arasında sol ve sosyalist eylemcileri, feministleri, ekolojistleri, hayvan hakları savunucularını, LGBT'li (Lezbiyen, Gay, biseseksüel ve transseksüel) bireyler de bulunmaktadır (Hızlan,2013:6). Farklı kuşak ve farklı toplumsal kesimlerden olsa da eylemin baskın katılımcılarını orta sınıf gençleri oluşturmuştur. Söz konusu olan bi- anellere, müzik ve sanat festivallerine giden, ülkenin tarihi ve doğası ile de ilgili bir eğitilmiş kuşak eylemliliğidir. Yapılan anketler eylemcilerin gösterilere katılma nedenleri arasında en fazla % 92,4 lük bir oran ile dönemin başbakanının otoriter tavrının yattığını göstermektedir. Bunu yüzde 91,3'lük bir oranla polisin uyguladığı orantısız güç takip etmektedir. Demokratik hakların ihlal edilmesi, yüzde 91,1 ile üçüncü sıradadır. Medya suskunluğu yüzde 84,5 ile dördüncü sırada, ağaçların kesilmesi yüzde 56,2 ile beşinci sıradadır (Kongar ve Küçükkaya,2013:47).

Bir orta sınıf gençlik hareketi olarak ortaya çıkan Gezi Protestolarına kitlesel katılımın bu denli güçlü olmasında Kürt sorunu temelli süren silahlı çatışma ortamının çözüm süreci nedeni ile kesilmiş olması da etkilemiştir. Çatış-

masızlık durumu farklı etnik aidiyetlere sahip kutuplaşmış kitlelerin bir araya gelebilmesini sağlamış, ötelenen ortak demokratik talepler dile getirilebilmiştir. Yaşanan süreç gezi protestolarında toplumun potansiyel enerjisini açığa çıkarmıştır (Armağan,2015:19). Muhalefeti hakir gören, dikte edici, özel yaşama müdahale eden söylemler, yıkılan Emek Sineması, yıkılmak istenen ve yıllardır kapalı tutulan Atatürk Kültür Merkezi, ulusalcı askerlerin kitlesel tasfiyesine dönük Silivri Cezaevi yargılamaları, İçki yasakları, içenlere dönük saldırılar, kürtaj ve sezaryen ile doğum yasağı, üç çocuk talebi ve teşviği, İstiklal caddesinde restaurant ve kahvelerin dışarıya masa ve sandalye koymalarının engellenmesi (Aktunç,2010:17), polislin gösterilerde kullandığı orantısız şiddet, öğretmen Metin Lokumcu'nun Hopa gösterileri sırasında ölümü gibi toplumsal hafızaya kazınmış birçok olayın bu zemin haz kitlesel protestoya zemin hazırladığı söylenebilir. Başkaya (2016:69), onca batılılaşma söylemine rağmen Türkiye gündeminde laik-İslamcı tartışmaların varlığını anlaşılır bulmaktadır. Bunun nedenlerinden biri ise bu ülke tarihinde gerçek bir aydınlanmanın yaşanmamış olmasıdır. Gezi ile başlayan süreç bu zaafı aşma misyonu ile de karşı karşıyadır. Ayrıca Gezi protestoları geçici, sınırlı ve sadece bize özgü bir şey değil evrensel direniş dalgasının bizdeki karşılığıdır. ABD'deki Occupy Wall Street, Mısır'ın Tahrir Meydanı'ndaki eylemler, Brezilya'nın Rio de Janeiro ve Sao Paulo'su, İspanya'nın kent meydanlarında ortaya çıkan eylemliliklerin ortak bir gerekçesi bulunmaktadır. Tam bir sürdürülemezlik yaratmış olan bunak kapitalizme karşı olmayı ve onu aşma istencini ve talebini dillendirmektedirler (Taş,2013;114;Demirer,2013:101). İşsizlik, derinleşen sosyal eşitsizlik, açlık ve kötü beslenme, kamusal alanların yok edilmesi, ortak malların ve kamu kaynaklarının özelleştirme adı altında dar bir oligarşi tarafından yağmalanması, gasp edilmesi, hızla tahrip edilen çevre, sayıları ve yoğunlukları artan doğal felaketler, kirlenen hava su ve toprak, yok olan canlı türleri, mega kentler, polis devleti, metaya dönüşmeyen hiçbir şeyin kalmaması gibi sorunlar neo liberal politikaların uygulandığı ülkelerin temel sorunları niteliğindedir. Yıldızoğlu(2017:9), Var olan kapitalizmin hidrokarbon tüketimi üzerinde yükselmiş Fordist sermaye birikimi

rejiminin krizini yaşadığını, finassallaştığını ve gittikçe dijitalleşen, ağlara bağlanan bir sanayi üretimine, bunu destekleyen bir kültür endüstrisine dayandığını belirtmektedir. Başbakanın eylemcileri çapulcu olarak yorumlaması Fransız Devrimi'nde isyan eden orta sınıfa karşı baldırı çıplaklar tanımını kullanan kral ve kralcılarının tavrıyla özdeşleştirilmiştir. Yeni kurulan paylaşım alanında etnik, cinsel, eğitilmiş, göçmen ve benzeri kimlikler üzerinden kurulan pek çok ayırım bir potada erimştir. Herkesin bir diğeri olabildiği, taraftarlık dahil kimlik kurgularının sorgulandığı, her şeyin paylaşıldığı "Queer" olarak adlandırılan bir çeşit yoldaşlık türü ile karşılaşmıştır. Gezi protestolarını iktidar açısından zorlayan üç temel özellik kitleselliği, lidersizliği ve şiddetten arınmışlığıdır (Altınay,Ayşe Gül,2014:294). Teknoloji ile dünyaya bağlanan, üretken ve yaratıcı olan bu kuşak "mizah sanatı" ile büyümüştür. Türkiye'nin vasıflı işçilerini olarak nitelenen eylemciler her şeyin metalaşmasına, kamu alanlarının yok edilmesine, çevre tahribatına, yanlış televizyon yayınlarına, yanlış hukuka ve özel yaşamlarına müdahaleye karşı yüzlerce mizahi vecize üreterek karşı duruş sergilemişlerdir.

Mizah Sanatı

Gezi protestolarında ortaya çıkan mizah anlayışı Freud ve Bakhtin'in mizaha yaklaşım tarzları ile örtüşmektedir. Freud, mizahın, baskı altına alınan, yasaklanan, sınırlanan arzuların açığa çıkmasını sağladığını belirtmektedir. Bakhtin, karnavalesk mizahın, "belirlenmiş tüm kurallara, düzenlemelere, hiyerarşilere karşı" bir tür direniş biçimi olduğunu dile getirmektedir. Bu ekole göre mizah, antik çağ öncesinden beri, hayatı tanrısal, doğal, değişmez bir kader gibi gösteren kurallara, geleneklere, ideolojilere karşı insana ilişkin en temel hakikat biçimlerinden biri olarak varlığını sürdürmüştür. Mizah, İktidar sahiplerinin katı, bağınaz, dar görüşlü fikirlerine ve resmi kültürene karşı güçsüzlerin, aşağılananların, hor görülenlerin en güçlü silahlarından birisidir. Mizah, iktidar ve egemenlik ilişkilerinin yol açtığı korkunun, endişenin, baskının, kaderciliğin bir "ciddiyet atmosferi" içinde var olduğu bir dünyada zihinsel bir sığınak olagelmıştır. Mizah, baskıyı ters yüz ettiği gibi, korkuyu azaltmakta ve bir şeylerin değişmesi



gerektiğine ilişkin güçlü bir duygu ortaklığı kurulmasını sağlamaktadır (Çolak,2014:262). Protestocuların oluşturdukları sloganlar, duvar yazıları, pankartlar geleneksel protestocularlarda sık tanık olunan intikamcı, yer yer şiddet içeren dili ve atmosferi yumuşatmıştır. Öne çıkan mizah duvar yazıları ve dövizler şeklinde sokaklarda ve sosyal medya üzerinde paylaşılmıştır. Örneklerinden bazıları:

Alkolü Yasakladın Millet Ayıldı!/Kahrolsun Bağzı Şeyler./ Biber Gazı Sıkmanıza Gerek Yoktu Bayım, Zaten Yeterince Duygusal Çocuklarız./ Biber Gazını Bedava Attın Doğal Gazı da Bedava Yap./ Dün Çok Çeviktin Polis./ Nasıl Baş Edeceklerini Bilmedikleri Tek Şey Şiddet Dışı Eylemler ve Mizahtır!/No Recep No Cry./ O Son Birayı Yasaklamıyaktın./Savaşma Seviş Benimle Tayyip./ Tomayla 8 Gündür Beraberiz Ciddi Düşünüyoruz./ Daha Fazla Park, Daha Fazla Yeşil Alan.../ Polis Halkına İhanet Etme./ Huzur İslam'da Değil İsyanda./ Kahvaltımı da Yaptım. Şimdi Çatışabilirim./Ne Sağcıyım Ne Solcu; Çapulcuym Çapulcu.../ Rabbime Sordum. Diren Gezi, Dedi.../ Edison Bile Pişman!/ Gazlı ve öfkeliyiz./ Olayların Nedeni İki Ağaç Değil, Bir Odundur./ Biber Gazı Cildi Güzelleştirir./ Gazlar Meksika'dan mı Hacı?/ Korkak Medya!/ Polis Simit Sat Onurlu Yaşa./Bizim Gibi Üç Çocuk Daha İster misin?

Bir Sanatsal Duruş/ Duran Adam Performansları

18 Haziran 2013 tarihinde Taksim Metro İstasyonu önünde hareketsiz bir şekilde duran 34 yaşındaki performans sanatçısı Erdem Gündüz'ün duran adam performansı sosyal medyada büyük yankı uyandırmıştır. Erdem Gündüz Taksim meydanında saatlerce hareketsiz durmuştur. Bir anda toplumun en çok

konuşulan kişisine dönüşen Gündüz'ün başlattığı performans hızla yayılıp duran adam sayısı 300'ü aşınca duran adamlara müdahale edilmiş ve çok sayıda kişi gözaltına alınmıştır.

Kırmızı Elbiseli Kadın

Kendisinin bir simge olacağını bilmeyen “Kırmızı Elbiseli Kadın” polisin biber gazını kullanma biçiminin eleştirisine dönüşmüş bu fotoğraf karesinden tablolar şablonlar çıkarılmıştır.

Gaz Maskeli Derviş Performansı

Öne çıkan performanslardan bir diğeri de “Gaz Maskeli Derviş” olarak adlandırılan Ziya Azazi'nin gerçekleştirdiği performanstır. Fotoğraf sanatçısı Deniz Akgündüz ile başlattıkları “**SEN de GEL**” hareketi Taksim Meydanı başta olmak üzere, birçok yerde sahnelenmiştir. Fotoğraf ve videoları sosyal medyada büyük bir hızla dolaşmış ve protesto simgelerinden biri haline dönüşmüştür.

Yeryüzü Sofrası Performansı

Ramazan' ayının ilk gününde, “Antikapalist Müslümanlar” olarak bilinen grubun çağrısıyla, iftar için Beyoğlu İstiklal Caddesi boyunca ‘yeryüzü sofrası’ kurulmuş, kurulan sofraya oldukça kalabalık ve renkli görüntülere sahne olmuştur.

Şarkı ve klipler

Protestolar sürecinde dikkat çeken sanat etkinliklerinden bir diğeri ise bestelenen şarkı ve klipler olmuştur. Sosyal medya üzerinden paylaşılan ve sokaklarda söylenenlerden analiz edilen sekiz şarkı sözü üç ayrı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler, lidere dönük itirazlar, politik uygulamalara dönük itirazlar ve demokratik talepler biçimindedir :



Lidere dönük itirazlar: Çelişkili sözleri, başına buyruk aldığı kararlar, kibirli tutumu, öfkesi, saldırgan ve *ötekileştiren söylemleri*, muhalefeti dikkate almaması, şiddete yönelmesi.

Dayatılan politik uygulamalara dönük itirazlar: Ormanların satılması, sinemaların meydanların kapatılması, betonlaşma, zorla hidro elektrik santraller yapılması, her yere alışveriş merkezi açılması. muhalefete *dönük baskı* ve şiddet politikaları ile muhalefetin *ötekileştirilmesi*. Keyfi kararlar ve uygulamalara gidilmesi, basın ekonomik kısıkaç altına alınması ve yandaş basın ve yandaş yazar yolu ile yalan söylem üretilmesi, Polisin orantısız şiddet kullanması, dinci dayatma ve politikalar, anti demokratik uygulamalar, kitleleri kandıran ekonomik politikalar, cemaatçi yapılara verilen primler, *içki yasakları*, haksız Silivri tutuklamaları.

Dile getirilen talepler: Gezi'deki çoğunluğun, muhalefetin, söylemlerinin dikkate alınması, insan haklarına ve özgürlüklere saygı duyulması, demokratik ve laik toplum düzeninin bozulmaması, özgür basın ve bağımsız yargının oluşturulması, özel yaşama müdahale edilmemesi.

Gezi Parkı protestoları eylem tarzı ile hükümet yanlısı grupları da etkilemiştir. Onlar tarafından sosyal medyada paylaşılan iki şarkı sözü analizinde (İsmail Türüt ve anonim), göstericilerin soysuz, komünist ve yabancı menşeli oldukları dile getirilmektedir. Gezi parkı büyük bir oyunun parçasıdır. Göstericiler çağdaşlığı kısa etek giymek olarak algılamaktadır. İçki şişesi ile özgürlük aramakta, bir kaç satır okumak ile kendilerini aydın zannetmekte-

dirler. Göstericiler başörtülü kadınlara saldırmakta, camide göbek atarak kutsal değerlere saygısızlık yapmaktadır. Taksim alanını talan edip polise saldırmaktadır. Bu nedenle polisin gaz kullanması meşrudur. Atalara saygısız davranıldığı gibi hükümetin yaptığı hizmetler de görülmemektedir. Göstericiler demokrat değillerdir, karşıt görüşü yobazlıkla, cehaletle suçlamaktadırlar. Gezi liderleri cezalandırılmalıdır. Asıl hesaplaşma seçim sandığında olacaktır.

Sanat kuramcısı Zeynep Sayın sanat etkinlikleri ile ilgili düşüncelerini kendisi ile yapılan söyleşide şöyle dile getirmektedir: “Gezi Parkı’na dönecek olursak, park kendi alanını açtı ve bu alan içinde kendi ritmini, döngüsünü yarattı. Örneğin Dönen Adam, AKM’nin üstünde bile gaz maskesiyle döndü; Mevlana gibi... ki o da son derece önemli bir noktaydı, gökten aldığı yere verdi. “Siyah Kalem, Yüksel Arslan, Cihat Burak” diyorum, ta Orta Asya’dan buraya gelen gezginlerden, göçerlerden söz ediyorum... O da geldi, semah yaptı; Dönen Adam oldu. Ondan sonra o dönme hareketi, durma hareketine dönüştü: Duran Adam oldu. Başından beri pasif direniş; ama Duran Adam harikula-deydi. Gandhi’nin bir devamı olarak bile düşünülebilir. Ondan sonra ne oldu? Karanfil verme eyleminde, bir başka alan açıldı; karanfiller verildi. Levni’yi, Fatih Sultan Mehmet portrelerini, Barbaros Hayrettin Paşa’yı, minyatürde karanfil geleneğini hatırlatırım. Dün, yeryüzü sofralarında, bu kez İstiklal Caddesi’nde bir alan açıldı. Bu alanın açılması, benim iftara, ramazana olan bakışımı değiştiriyor. Bu sanatsal bir olay değil de nedir? Bana sorarsanız, bu bir sanatsal olaydır. Ve kutsaldır”(İz,2013).

Şen(2014;1), Gezi Parkı eylemleri süresince karşılaştığımız “street art”ın, graffiti ile başlayan kamusal alanı sanatsal yaratımla biçimlendirme, dönüştürme eyleminin farklı tarz ve malzemeler kullanılarak daha geniş bir yelpazede gerçekleştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Street art, Avrupa’da 1970’lerde gelişmeye başlayan, Dadaistler ve Situasyonistlerden etkilenen, mekanı kısa bir sürede olsa ele geçirmeyi, dönüştürmeyi, otonom bölgeler yaratmayı amaçlayan sanatsal bir harekettir. Kamuya ait olan sokakları sanatsal yüzey olarak kabul eden bu sanat tarzı, yerleştirme, poster, stencil, anlık eylemler gibi birçok türevi kapsamaktadır. “Street Art” kent tasarımına müdahale etmekte, “karşıt kamusalıklar” kurarak sanatsal yaratım yoluyla kamunun kent üzerinde sahip olduğu hakları sisteme dayatmaktadır.

“Negri ve Hardt’ın vurguladığı gibi mevcut olanın alternatifini hayal edebilme, özgün sosyo-mekansal pratikler, duygulanım ve paylaşım yaratma gerekliliği politik alanda sanatın yetilerine olan ihtiyacı işaret eder. Gezi Parkı’ndan başlayarak tüm ülkeye yayılan süreç, sadece toplumsal belleğin darbeler ve baskılarla yaraldığı topraklarda hafızanın tazelenmesini değil, gündelik yaşamın sanat yoluyla politize edilmesini de sağladı... Hafızanın canlı tutulması ve taleplerin dile getirilmesinde Street Art’ın yaratım olanakları büyük rol üstlendi. Gaz maskeli semazen ve balerin, müzik dinletileri gibi anlık eylemlerle, park içindeki sokaklara verilen Hrant Dink Sokağı, Deniz Gezmiş Sokağı gibi isimlerle eylemciler, kentin tasarımına müdahale ettiler. Sermayeye sınırsızca açılan, ancak “bir kısım kamuya” yasaklanan reklam panoları ve kent duvarları eylemcilerin talepleri için platform görevi gördü. Gezi Parkı eylemcileri, Street Art’ın “İsyan et-Diren-Geri al” (Rebel-Resist-Reclaim) olarak özetlenebilecek temel amacını gerçeğe dönüştürmeyi başardı” (Şen,2013:2).

Gezi Parkı protestoları sona erdikten sonra göstericiler için İstanbul 55. Asliye ceza mahkemelerinde görülen 255 sanığın yargılandığı Gezi Davasında çeşitli oranlarda ceza almıştır. İkiisi asistan doktor olan dört sanığa “ibadet-hane’yi kirlilemek”ten 10’ar ay hapis cezası verilmiştir (Ökçesiz, 2015). Gezi Parkı pro-

testoları sırasında ve sonrasında çeşitli sanat platformları kurulmuştur. Bunlardan bazıları: Gezici müzisyenler platformu, Gezi direnişi üzerine resim çalıştay, “Gezerken” adlı oyun. Protestolar sırasında ölen Ali İsmail Korkmaz için heykel. Gezi’nin Ses Dünyası adlı radyo.

Sonuç

Türkiye’deki sanat etkinliklerinin Cumhuriyetin ilanından bu yana izlediği yol, iktidarların kültür ve sanata bakış açıları ile yakından ilişkilidir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1950’li yıllara kadar devlet eli ile yürütülen kültür ve sanat etkinliklerinin yeni bir toplum inşasına dönük eğitim ağırlıklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ulusal değerlerin batı formunda ele alındığı müzik, tiyatro bale opera gibi tüm etkinlikler devlet eli ile planlanmış ve yürütülmüştür. 1950’li yıllar ile birlikte gelişen ülke burjuvazisi kimi sanat etkinliklerini de desteklemeye başlamıştır. 1980’lere kadar yaşanan süreç kültür ve sanatı devletin işi gören algıyı da değiştirmiştir. 1980’li yıllardan sonra uygulanan neo liberal politikalarla sanat etkinlikleri farklı kulvarlara ayrılmıştır. Belirginleşen üç ayrı kulvar ele alındığında, birinci kulvarda etkinliklerin, neo liberal politikalar ile birlikte uygulamaya koyulan neo muhafazakar kültür politikalarının bir aracı durumunda olduğu görülmektedir. İkinci kulvarda bir endüstri konumunda olan sektör yani kültür endüstrisi kanalı ile yürüten etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler ise iç ve dış piyasanın, eğlence, eğitim vb ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Üçüncü kulvardaki etkinlikler ise uygulanan neo liberal ve neo muhafazakar dinci politikaların etkilediği muhalif kesimlerin bir ifade aracı olarak benimsediği, kamusal alanda meydana gelen sanat etkinlikleridir. Gezi eylemliliği sürecinde daha da belirginleşen bu tür etkinlikler kapitalist pazar ve medya duvarını yıkmış, ola gelene karşı bir duruş sergilemiştir. Ortaya konan sanat etkinlikleri kamusal alanlarda yeni bir anlam üretmiştir. Herkesin aktif birer katılımcı olduğu konser, tiyatro ve benzeri etkinlikler yolu ile ataerkil toplum yapısı ile paralel yürüyen dikey hiyerarşik yapı kırılmıştır. Herkesin eşit bir şekilde katıldığı, paranın hükümranlılığının kalktığı performanslarda yalnız sanatçılar kendilerini seyircilere bir şeyler vermekle sorumlu hissetmemiş,

seyircilerle birlikte etkileşim içine girmiştir. Kamusal alanda gerçekleştirilen performanslar seyircileri ateşlediği gibi sanatçıları da daha yaratıcı kılmaya yönlendirmektedir.(Erkek,2012;9;Grizina Kolektif:1).

Kültür endüstrisinin dayatmacı temsil düzeni ile yönetimin politik dayatmalarına karşı yaşamın içinden gelen direniş kültürünün özneleri olan eylemciler, ürettikleri sanat etkinlikleri yolu ile yeni bir temsil düzeni yaratmıştır. Başka bir ekonomik ve kültürel yaşam modelinin mümkün olduğu, kamusal alandaki dayanışma ve özgür yaratımlar yolu ile ortaya konmuştur. Eylemlere katılan sanatçılar kendi estetik deneyimlerini alanlara taşıdıkları gibi ola gelene dönük itirazlarını, geleceğe dönük yaşam modellerini, diğer sanatçı eylemcilerle birlikte şekillendirmiştir. Ürünler kolektif bir alışveriş içinde, sanatçının eylemciye, eylemcinin sanatçıya dönüştüğü bir ortamda oluşturulmuştur.

İktidarın kenti şekillendirme arzusu, sadece kent yapısını mimari olarak tasarlamakla değil, ahlakın, dinin, ailenin de yeniden tasarlanması ile de ilgilidir. Bu nedenle Park yerine yapılmak istenen AVM ve Topçu Kışlası'na dönük tepkiler salt yapılmak istenen mimariye değil çoğunluk dayatması ile giydirilmek istenen yeni yaşam tarzına dönüktür. Sanat etkinlikleri ile iktidarın üç çocuk ısrarına, kürtaj ve alkol yasaklarına, rızası alınmadan yürütülen yeni bir "toplumsal inşa" sürecine dönük bir direnç sergilenmiştir. Protestolar süresince kullanılan sanatsal dil, egemen kamusal alandan dışlanan sorunları da görünür kılmıştır. Sanatsal eylemlilik ve eleştirelilik iktidarın soğuk, kibirli ve mesafeli dilini hayranlık uyandıracak bir sanatsal dil ile alaya almış, tersyüz etmiştir. Sanat direnişin en önemli aracı haline gelmiştir. Altınay(2014;294), bu süreci "herkesin herkesten öğrendiği, içindeki gücü ve yaratıcılığı keşfettiği, eşitlenmenin ve dayanışmanın sıcaklığını hissettiği, her türlü iktidarın her an sorgulandığı, yeni ilişkilerin kurulduğu, farklı dillerin ifade bulduğu sanat ağırlıklı bir okul" olarak yorumlamaktadır. Paulo Freire'de ezilenlerin tek çıkışının "eleştirel pedagoji" olarak adlandırdığı bu tür bir öğrenme, yaratma, üretme sürecinden geçtiğini belirtmektedir. Freire'nin "problem tanımlayıcı ve diyalogcu

eğitim modeli", öğretmenin öğrencileri ve öğrencilerin öğretmeni ayırmalarını ortadan kaldıran bir öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen birliği içerisinde anlam kazanmaktadır (Karaboğa,2014:24). Hiçbir yerden talimat alınmadan gönüllü bir örgütlenme ile çöplerin toplanması, gönüllü sağlıkçılar ile revirler kurulması, paranın ortadan kalktığı yiyecek merkezleri oluşturulması, kütüphaneler kurulması, kitap takasları yapılması, herkesin kendini özgürce ifade edebildiği kitle forumları düzenlenmesi ve konserler verilmesi başka bir dünyanın mümkün olduğuna dair inancın, kararlılığın göstergesi olmuştur. Tüm bu sanatsal organizasyonlar ve yaşanan sorunlara ilişkin düzenlenen forumlar, Augusto Boal'in Forum Tiyatro olarak adlandırdığı eşitlerin diyalog içinde bir soruna dönük olarak gerçekleştirdiği canlandırmaları da akla getirmektedir. Boal'un tiyatrosunda oyunun açık kurgusallığı içerisinde gerçekleştirilen eylem somut ve gerçek bir eylemdir. Nesnel gerçekliğin, tiyatronun araçları vasıtasıyla sahne üstünde dönüştürülebilmesi seyirci-oyuncuyu aynı eylemi gerçeklikte de gerçekleştirmeye kışkırtmaktadır. Bu nedenle, Boal tiyatrodaki katharsis ya da Brecht'in eleştirel bilinç kavramı yerine dinamikleştirme (dynamisation) kavramını merkeze almaktadır. Çünkü, "ezilenlerin tiyatrosu"nun barındırdığı "teatral biçimlerin uygulamaları gerçek eylemle tamamlanmayı gerektiren tedirgin bir "tamamlanmamışlık" duygusudur. Seyirci, oyuncu ve yönetmen olarak sürecin dinamik bir bileşenidir. Söz konusu dinamikleştirme, Freire'nin insanlaştırma ve özgürleştirmeye dönük pedagojik hedefleriyle de doğrudan ilişkilidir. Ezilenlerin Pedagojisi ve Ezilenlerin Tiyatrosu, ortak bir hedefte bütünleşmektedirler. "İnsanlaştırıcı" olarak adlandırılan bu durum ezme ve ezilme durumunun devrimci praxis vasıtasıyla ortadan kaldırılmasının mümkün olduğunu göstermektedir (Karaboğa,2017:26). Adorno' sanatın görgül dünyanın içinde geliştiğini ancak kendisini ondan ayırarak var olduğunu belirtmektedir. Sanat, görgül dünya gerçekliğinin karşısına kendi gerçekliğini koymaktadır. Bu diyalektik süreç sonunda da toplumun karşı savı (anti tezi) halini almaktadır. (akt:İz,2013:2) Direniş büyük bir makine gibi çalışmakta, hareket etmekte

ve değişmektedir. Organik bir nesne gibi belirli bir yapısı ve sınırları bulunan direniş bir sanat nesnesi olarak insanlara bir düşünce modeli sunmaktadır. Sanatçılar ise çoğunlukla direnişin bütünsel yapısı içinde yer alarak direnişin birer ögesi olmakta, temsili bir durum yerine, onun içinde çalışan ve onunla birlikte dönüşen eylemlerde bulunmaktadır (Bayraktar,2013:7). Gilles Deleuze', iktidar yaşamı hedef aldığı anda, yaşam iktidara karşı direnişin adı olmakta ve direnişin kendisinin bir sanata dönüştüğünü belirtmektedir. Bu yaşam sanatında ise özgürleşen öznelerin yarattığı sanatın sesi duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktunç, Hulki.(2010),Mahalle Baskısı, Mahalle Baskını vd. Cumhuriyet Gazetesi. 27.09.2010 s.17
- Akgüngör ve Aydın.(2011), Başbakan Neye Ucube Dedi? <http://www.gazetevatan.com/basbakan-neye--ucube--dedi--351883-gun-dem/> 16.05.2017
- Arapoğlu, Fırat(2015), Çağdaş Sanat ve Siyaset: Dünyayı Değiştirme Arzusu. Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi. Ankara.Cilt: 13.Sayı: 52 S.128
- Altınay, Ayşegül(2014), "Direnenlerin Pedagojisi: Gezi Okulundan Öğrendiklerim" Kemal İnal (Der), Gezi, İsyan, Özgürlük (Ankara-Ayrıntı) 294-308
- Başkaya, Fikret(2014), "Gezi Parkı Direnişi Neden Yeni Bir Paradigmaya İşaret Ediyor?" Kemal İnal (Der), Gezi, İsyan, Özgürlük (Ankara-Ayrıntı) 66-73
- Bayraktar, K. Ozan (2013), Sanat ve Politika İlişkisi Bağlamında Gezi Parkı Direnişi'ne Dair Notlar. <http://sanatatak.com/view/Sanat-ve-Politika-iliskisi-baglaminda-Gezi-Parki-Direnisine-dair-notlar/317> (S:1-9)16.082016
- Bursalı, Orhan (2013), Çözümü Osmanlıcılık'ta Bulmuşlar. Cumhuriyet Gazetesi. Ankara Eki. 25.03.2013 S. A2
- Bozdağ, Lütfiye(2015), Çağdaş Sanat ve Siyaset Dönüşümüne Yeniden Bakmak:Politikanın Estetize Hali. Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi. Ankara.Cilt: 13.Sayı: 52 S.94
- Bozdağ, Lütfiye (2015), Alternatif Bir Kamusal Alan Eylemi Olarak Protest Sanat. Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi. Ankara.Cilt: 12.Sayı: 45 S.8
- CNN, 01.12.2014. Başlangıcından Bugüne Barış Süreci.
- <http://www.cnntrk.com/fotogaleri/turkiye/baslangictan-bugune-gun-gun-cozum-sureci?page=875.09.2016> 16.
- Çamurdan, Esen (2012), Tiyatro Seyircileri Birleşin. Cumhuriyet Gazetesi. 21.05. 2012
- Çıplak, Ceren (2012), Yarım Porsiyon Kültür. Cumhuriyet Gazetesi. 19.05.2012
- Çolak,Erdem (2014), "Bu mizah Bir Harika Dostum" Kemal İnal (Der.), Gezi İsyan Özgürlük (Ayrıntı-Ankara): 261-268
- Çulhaoğlu, Metin.(2012), Cumhuriyet Nasıl Bu Hale Geldi? Kırılma Noktası 70'lerin Krizi. Sol Gazetesi. 29.10.2012. s.15
- Demirel,Y.(2013), Nefsi Müdafaa Kardeşliği. (der.) Kemal İnal(2013)Gezi, İsyan ve Özgürlük. İstanbul Ayrıntı Yayınları S: 152-167
- Erkek, Hasan.(2012), Sokak Tiyatrosu ve Ötesi Konvansiyonel Tiyatro. Tiyatro Gazetesi. Mayıs 2012. Sayı: 14 ISSN 1307-9816
- Geçmiş Gazete(1994), Bak Şu Muzırlara. <http://www.gecmisgazete.com/haber/ahlaksizligin-adini-sanat-koymuslar-ben-boyle-sanatin-icine-tukurum> 17.06.2016
- Grizina Kollektif (2013), Gezi parkı ve Sanatsal Üretim. <http://www.grizine.com/2013/07/18/gezi-parki-ve-sanatsal-uretim/> S:1-22 16.05.2017
- Güneysu, Selda.(2012), Sahne Sırası Valilerin. Cumhuriyet Gazetesi. 08.05.2012. s.18
- Güneysu, Selda.(2012), Var mı, Yok mu? (Panel Notları) Cumhuriyet Gazetesi. 08.05.2012. s.18
- Haberler.Com.(2014), Ülke Genelinde 12 Milyon 521 Bin 792 Alevi Yaşıyor. <https://www.haberler.com/chp-li-ozbolat-ulke-genelinde-12-milyon-521-bin-5732812-haber/> 14.03.2014
- Hasol, Doğan. (2012), Osmanlı'nın Tiyatroya Bakışı. Cumhuriyet Gazetesi. 7.05.2012 s:2
- Hızlan, Doğan. (2013), Gezi'nin Düşünsel Arka Planı. Hürriyet Gazetesi Cumartesi Eki.31.08.2013 s.6
- İnsel, İnal (2015), Tasarım ve Sanat Politikalarının, Tarihsel Süreç Üzerinden, Toplumla İlişkilennmeleri. Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi. Ankara.Cilt: 13.Sayı: 52 S. 43
- İz,M.Kemal (2013), "Gezi Parkı Kimlik Siyasetinin Ötesine Geçti". (Zeynep Sayın ile Röportaj). <http://sanatatak.com/view/Gezi-Parki-kimlik-siyasetinin-otesine-gecti/386> 14.06.2015
- Kahramankaptan, Şefik.(2013), Topun Ağzında Balemi var? Cumhuriyet Ankara Eki. 11.06.2013
- Karaboğa, Kerem (2017),Yaşamdan Oyuna, Oyundan Yaşama Ezilenlerin Pedagojisi ve Tiyatrosu.

- <file:///C:/Users/pc2/Downloads/11640-26496-1-SM.pdf>
- Karakaş, Ercan.(2015), *Tiyatromuz Direniyor Direnecek. Basın Açıklaması.* <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/chp/14c5ae75bd6895ac?projector=1> 27.03.2015
- Kaya, Çetin. (2012), *Haklarını Kolay Ödeyemeyeceğimiz Sanatçılar. Olaylar ve Görüşler. Cumhuriyet Gazetesi.* 09.05.2012.
- Kongar Emre, Küçükaya Aykut (2013), *Türkiye'yi Sarsan Otuz Gün: Gezi Direnişi. Yeni Gün Haber Ajansı ve Yayıncılık İstanbul.*
- Kösemen İ. Begüm.(2015), *Toplumu Yeniden İnşa Etmenin Kültürel Eğitim Aracı Olarak TÜSAK. Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi. Ankara. Cilt: 13.Sayı: 52 S.70*
- Kuban, Doğan. (2012), *İlimli İslam ve Örgütlü Cehalet Tehlike Nerede? Cumhuriyet Gazetesi, Bilim ve Teknoloji Eki. 5 Ekim 2012. Sayı: 1333*
- Kuban, Doğan.(2013), *Taksim'de Kışla Rekons-trüksiyonu. Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji Eki. Sayı:1365 17.05.2013. s.5*
- Kılıç,Cem. (2014), *Türkiye'de sendikalaşma Avrupa'nın Çok Gerisinde. (15.09.2016. 22.04)*
- <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-de-sendikalaşma-avrupa-nin/ekonomi/ydetay/1875480/default.htm>
- Lena, Funda. (2016). *Paramızın Yarısını Bile Sanata Harcamıyoruz! (Röportaj ,Editör: Öznür Uğraş Çolak.) Cumhuriyet Gazetesi. 2 Eylül 2016, Sayfa 14.*
- NTV(1991). *Türkiye'de Sinema:Yeşilçam Tarihine Kısa Bir Bakış. http://arsiv.ntv.com.tr/news/187716.asp 14.06.2017*
- Özen, Ferhat. *Güdümlü Medya Seçmen Tercih Üzerinde Etkili. Cumhuriyet Bilim Ve Teknoloji Eki. 6.11.2015 Sayı : 1494*
- Ökçesiz, Hayrettin.(2015), *Gezi Eylemleri Sivil İtaatsizlik Hakkıdır. Cumhuriyet Gazetesi Bilim ve Teknoloji Eki. 6 Kasım 2015. Sayı:1494 s.6*
- Özkan, Timur.(2013), *Dünden Bugüne Taksim. Cumhuriyet Gazetesi Ankara Eki. 7.06.2013 s.A4*
- Öztürk, Armağan.(2013), *Yeni Türkiye Çözülürken Sosyal Demokrasiyi Düşünmek. http://politikayol.com/yazar/armagan_ozturk/yeni_turkiye_cozulurken_sosyal_demokrasiyi_dusunmek_i/6793*
- Öztürk, Armağan.(2015), *Türkiye Solunda Gezi Olayı Tartışmaları: Tezler,Karşı Tezler ve Sınırlar. Bilgi Dergisi. 2015 Yaz/Summer.ISSN:1302-1761*
- Şen, Aygün, (2013). *Gezi Parkı ve Direnişin Estetiği. Yeni Yol Dergisi. Temmuz Ağustos. Sayı 3 S:1-7 http://www.academia.edu/9754706/Gezi_Parkı_ve_Direnişin_Estetiği 16.05.2016*
- Sarıkaya, H , Tunalı, S . (2014). *Bela Bartok'un Çağdaş Türk Müziğine Katkılarının İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 299-313. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/trakyasobed/issue/30211/326130 11.06.2017*
- Saçlıoğlu, Mehmet Zaman(2013), *Eski Kültürden Kopuldu mu? Olaylar ve Görüşler. Cumhuriyet Gazetesi. 2.08.2012 s.2*
- Engin, Esen (2017), *Sefalette Komşu ile Yarışıyoruz. Sözcü Gazetesi.5 Ağustos 2017 S.6*
- Ortaş, İbrahim. (2010),*TÜİK Verileri ve Türkiye Sosyal Gelişmişliği.*
- Say,Ahmet.(2013), *Evrensel İnsanlık Kültürü. Cumhuriyet Gazetesi. 13.06.2013 s.2*
- <http://www.turk-internet.com/portal/yazigos-ter.php?yaziid=29166>. İndirme Tar : 15.09.2016 14:53
- Taş, Alper.(2013), *Gezi Yeni Bir Yol Açtı.(der.) Kemal İnal(2013)Gezi İsyan ve Özgürlük.İstanbul Ayrıntı Yayınları S: 111-116*
- Toprak, Binnaz.(2012), *Devlet Eliyle Tiyatro. Cumhuriyet Gazetesi Olaylar ve Görüşler Köşesi.s:2 3.05 2012*
- Tunalı, Sancar. (2013), *Halkevlerinde Yürütülen Sanat Çalışmaları (1932-1950). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 59-76. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/trakyasobed/issue/30216/326173*
- Willette, Jean.(2017), *Teodor W. Adorno ve Kültür Endüstrisi Üzerine. http://www.gazeteduvar.com.tr/dunya-forum/2017/05/04/theodor-w-adorno-ve-kultur-endustrisi-uzerine/ 14.06.2017*
- Yıldızoğlu, Ergin,(2017), *Venezüella Üzerine. Cumhuriyet Gazetesi. S:9 17.08.2017*
- Yüksel, Aysel.(2012), *Tiyatro Siyaset Sahnesi'nde. Cumhuriyet Gazetesi. S:14 8.05.2012*

MESUDE ATAY’LA SÖYLEŞİ

DİNİ EĞİTİM DAYATMASI

ÇOCUK HAKLARI İHLALİDİR!

Nejla Doğan



*Tüm okulların hızla imam hatipleştiği, laik ve bilimsel içeriğin yok edildiği, dinci-gerici eğitimin özellikle yoksul çocuklarımız için bir dayatmaya dönüş-
tüğü bugünlerde, söyleşi yapmak üzere Okan Üniversitesi öğretim üyesi,
çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı Prof. Dr. Mesude Atay ile bir araya geldik.
Dinci temeller üzerine kurulan yeni müfredatın ve uygulamaların, çocukla-
rın psikolojik ve davranışsal gelişimi üzerine nasıl bir etkiye bulunduğunu;
öğrenme becerilerini, kişilik gelişimlerini ve toplumsal rollerini nasıl şekillen-
dirdiğini konuştuk.*

*Atay, eğitimin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt vermesi gerektiğini,
çocukluğun politik amaç ve beklentilerin hedefi olamayacağını vurguluyor
ve günümüzdeki uygulamaların, çocuk hakkı ihlali olduğunun altını çiziyor.*

Söyleşi

Eğitim gündemi hiç olmadığı kadar yoğun bugünlerde. Özellikle yeni müfredatın, dinci-gerici bir çerçeve temelinde oluşturulması, en önemli tartışma konularından biri. MEB’in çeşitli dini dernek ve vakıflarla imzaladığı protokolleri de eklediğimizde, yaşadıklarımız din eğitimi-öğretimini aşır, tüm eğitim sisteminin imam hatipleştirilmesi anlamına geliyor. Bu bağlamda öncelikle şunu sormak istiyorum: Çocuklarımızın böyle bir zorunluluğa mahkum edilmesini, “çocuk hakları” açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Söz konusu bu uygulamalarla en genel anlamda ortaya çıkan sonuç; Türkiye’de “Çocuk Hakları İhlali”nin resmi olarak yapılmakta olduğudur. Diğer bir deyişle MEB, hak ihlali yaparak hukuki açıdan da sorunlu bir uygulama gerçekleştirmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin zorunlu olarak okutuluyor olması, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin (AİHS) yok sayılmaya devam

edileceği anlamına gelmektedir. Hatırlanacağı gibi Mansur Yalçın davasında -sanırım Eylül 2014 tarihinde- AİHM Türkiye’nin sözleşmeyi ihlal ettiğini söyledi. Kararın gerekçesinde, çocukların ve ailelerin kendi dini inançlarına göre eğitim seçeneğinden mahrum bırakıldıkları yer almaktadır. Çünkü Sünni-İslam çerçevesinde verilen eğitimde, Alevi öğrencilerin hakları ihlal edilmektedir. Hristiyan ve Musevi ailelerin çocukları bu dersten muaf tutulurken, Alevi ailelerin çocukları ayrımcılıkla karşı karşıya bırakılmaktadır. Türkiye’nin de taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde, çocukların kendi kültür, inanç ve değerleri ile eğitim almaları gerektiği üzerinde durulur ve “eğitim hakları” ile ilgili ilkelerin yerine getirilmesi beklenir. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) kapsamındaki Genel Yorum 13’de, “öğrenim özgürlüğü hakkı” konusunda taraf devletlere, din ve ahlak eğitimi bağlamında ‘din ve inanç özgürlüğü’nün sağlanmasına ilişkin kurallar açıkça ifade edilir. Bunlardan birisi; ebeveynle-

rin ve vasilerin, çocuklarının kendi inançlarına uygun biçimde dini ve ahlaki eğitim görmelerini sağlama özgürlüklerine saygı gösterme yükümlülüğüdür. Ayrıca kamuya ait okullarda, dinler tarihi ve ahlak bilgisi gibi konulara yansız, nesnel şekilde, fikir, vicdan ve ifade özgürlüğüne saygılı bir tutum ve içerikle yaklaşarak yer verilmesinden söz edilmektedir

Yeni müfredatın kapsamına bakıldığında ise; en genel anlamda “Türk-İslam kültürü ve değerlerinin az önce belirttiğim Sünni-İslam ağırlıklı ve çoğulculuktan, tarafsızlıktan, nesnellikten ve din dışı ahlak değerlerinden uzak yapılandırıldığını görmekteyiz. “Bilimsel temelli hazırlandığı” iddia edilen bu yeni müfredatla ilgili, pek çok örnek üzerinden daha kapsamlı bilgi aktarılabilir. Ancak bu konuda, DKAB derslerinin taslak müfredatına yönelik, Eğitimde Reform Girişimi 31 Temmuz 2017 tarihli bir değerlendirme raporu yayınladı. Bu rapor, pek çok eğitimcinin ilgisini çekmeye ve tartışılmaya devam ediyor. Müfredata ilişkin ayrıntılara da bu rapordan ulaşılabilir.

Müfredatın da ötesinde, “çocuk hakları” temelinde asıl vurgulamamız gereken nokta ise, eğitim üzerine politika üretenlerin, eğitimi siyasi merkezde ele alıp, çocuklar adına kararlar almalarıdır. Bu, çocuklarımızın kendilerini özgürce ifade etmelerinin, var olan yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerinin ve kendi geleceklerini kendi seçimleri üzerinden şekillendirmelerinin ortadan kaldırılması demektir. Eğer siyasi otorite çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından çok, politik strateji ve beklentileri doğrultusunda “dini bütün nesiller yetiştirme”yi taahhüt ediyorsa, bu en net ifadeyle, bir çocuk istismarı ve çocuk hakları ihlalidir.

Çocuklara yönelik bir hak ihlalinden ve istismarından söz ettiniz. Bugün geldiğimiz noktada bu istismarın Sıbyan mektepleri adı altında ana sınıflarına (3-6 yaş) kadar indiğini görüyoruz. Bu kadar erken yaşlarda dini eğitim verilmesi, çocuğun psikolojik ve dav-

ranişsal gelişimi açısından ne tür sonuçlar doğurur? Gelecekteki kişiliği açısından nasıl bir etkide bulunur?

Çok üzgünüm ki, masum ve “öğrenmeye” (özellikle “öğretilmeye” sözcüğünü kullanmak istemiyorum) çok fazla açık olan 3-6 yaş grubu çocuklar için Sıbyan mektepleri (diğer okulöncesi eğitim kurumlarına göre daha düşük ücretle) tabiri caiz ise, çocuk avına çıkıyorlar. Çok kolay da öğrenci buluyorlar. Çünkü, bizim gibi ülkelerde yoksulluk ve eğitim yan yana geldiğinde, eğitimin siyasallaşması çok daha kolay oluyor. Yoksul aileler eğitimin önemine inanıyor, yoksulluktan çıkmanın bir yolu olarak da eğitimi görebiliyor. Ancak “hangi eğitime inanmak zorunda bırakılıyor?” sorusu, “alternatifsiz, erişebildikleri tek eğitim modeli, kurumu, yaklaşımı ve sahip oldukları değer ve kültürel inançlardan oluşan bir eğitim sistemi” şeklinde cevap buluyor. İşte bu nedenle Sıbyan mekteplerinin sayısı her geçen gün artarken, artık MEB’e bağlı okullarda da 3-4 yaş çocukları için “müfredat”ta din “öğretimi”ne yer veriliyor. Bu noktada, okulöncesi eğitimde müfredat olmaması gerektiğini de bilimsel çerçevede söylemek zorundayız. Okulöncesi dönem çocuğu (0-6) ya da erken çocukluk dönemi çocuğu (0-8) oyun temelli bir kültür içinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu yaş grubu çocuklara bilişsel gelişim özellikleri nedeniyle “öğretim” yapamayız, ancak gelişimsel ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamları hazırlayabiliriz ve yaşlarına uygun olarak öğrenme deneyimleri yaşamalarına fırsat veririz. Ancak bugün Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları tamamen farklı amaçlarla faaliyet yürütüyorlar. Kar amaçlı ya da siyasallaşma hedefli bu faaliyetler, çocuğu belli amaçlar doğrultusunda formatlamayı hedefleyen ve çocuğu merkeze koymayan bir anlayıştan temelini almaktadır. Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumlarını acil olarak mercek altına almak zorundayız

Çocuklar bu kadar erken yaşta din öğretimi ile karşı karşıya kaldıklarında, henüz işlem

Eğer siyasi otorite çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından çok, politik strateji ve beklentileri doğrultusunda “dini bütün nesiller yetiştirme”yi taahhüt ediyorsa, bu en net ifadeyle, bir çocuk istismarı ve çocuk hakları ihlalidir.

Söyleşi

Erken yaşta din öğretimi, çocuklarda korkuya ve kaygıya dayalı duygusal, davranışsal ve sosyal problemlere neden olur. Örneğin cinler, cennet, cehennem, günah, sevap, melekler, şeytan gibi sözcükler bu yaş grubu çocuğunun kendisi için “ödül” ve “ceza” gibi algılanabilir. “Melekler bizi izliyor” gibi bir cümle örneğinde, çocuk kendisinin sürekli izlendiğini düşünerek kaygı duyar ve bir hatası karşısında ceza olarak “cehennem” de yanacağını düşünerek korkabilir.

Söyleşi

öncesi dönemde olmaları nedeniyle, bilgiler ezbere dayalı bilişsel sistemde yer bulurken, anlam kazanma ve yordama olmaksızın, hayal güçlerinde yer bulabilen korkuya ve kaygıya dayalı duygusal, davranışsal ve sosyal problemlerin çıkması söz konusu olacaktır. Her şeyden önce soyut, hatta bu yaşta bazı somut kavramları anlamlandıramayan çocuklar, dini değerleri ve kavramları kendisi ve davranışları için bir tehdit olarak algılayabilir. Örneğin cinler, cennet, cehennem, günah, sevap, ahlak, iyi ve kötü insan, melekler, şeytan gibi sözcükler bu yaş grubu çocuğunun kendisi için “ödül” ve “ceza” gibi algılanabilir. “Melekler bizi izliyor” gibi bir cümle örneğinde, çocuk kendisinin sürekli izlendiğini düşünerek kaygı duyar ve bir hatası karşısında ceza olarak “cehennem”de yanacağını düşünerek korkabilir. “Oruç tutmazsan, namaz kılmazsan yanarsın” gibi ifadelerde, çocuk için son derece somut olan kavram, yanmaktır; yanmanın çok can acıtan bir şey olduğunu bilir ve bundan korkar. Bu korku ve kaygı ise çocuğun öğrenmesi ve deneyim kazanması için gerekli olan özgür girişimciliğini, kendisini ve çevresini keşfetmesini engelleyerek, doğasına aykırı bir baskı içinde ruhsal sorunlara neden olur. Ürkeklik, altına kaçırma, kaygı bozuklukları, kekemelik gibi kolayca görünen problemlerin yanı sıra, öğrenme girişiminden yoksun, öğrenme güçlüğü çeken, itaatkâr, pasif, eleştirel ve yaratıcı düşünceden uzak kişiliklerin geliştiği görülür. Belki ilginç gelecek; yaz sonu çocuk psikiyatristlerinden neredeyse randevu almak mümkün olmuyor. Bunun nedeni, pek çok çocuğun yaz döneminde çok erken yaşta Kuran kurslarında korku ve kaygı odaklı, gelişimsel olarak yaşlarına uygun olmayan yüklemeler içinde olmalarıdır. 0-12 yaş, özellikle de 0-6 yaş özgüven, kendine ve diğer insanlara saygı, paylaşma, yaratıcı düşünce ve eleştirel düşünme becerilerinin temelini atıldığı bir dönemdir. Ancak korku ve kaygı içindeki deneyimlerin, çocukların öğrenme becerilerini engellediği, kişilik bozukluklarına yol açtığı, pek çok araştırma ile ortaya konmaktadır.

Kişilik gelişimindeki önemli etkenlerden biri de kız ve erkek çocukların bir arada öğrenmesi, oynaması, kısacası birlikte büyümesidir. Ancak eğitimdeki dinselleşme, karma eğitimin de fiilen sona erdirilmesine doğru gidiyor. Karma eğitimin çocuğun sağlıklı gelişimi ve genel olarak toplumun sağlığı açısından önemi nedir? Karma eğitimin sona ermesi, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunu nasıl etkiler sizce?

Karma eğitim, iki farklı cinsiyetin birlikte iş hayatında, özel hayatta ve en genel anlamda da toplumda bir arada yaşayabilmeleri için gerekli bir uygulamadır. Karma eğitimi bitirmek demek, toplumun her alanında cinsiyetleri ayırarak kadınlar ve erkeklere özgü yaşam koşulları hazırlamak demektir. Otobüsleri ayırdık; sinemayı, hastaneyi, pastaneyi, postane hizmetlerini, çarşıları, iş yerlerinde ofisleri hatta trafik akışını cinsiyete göre ayıralım...

Kadın ve erkek kültürü farklıdır. Bu farklılık, toplumsal cinsiyet rolleri ile de toplum tarafından keskinleştirilir. “Kadınlar kırılgandır, hassastır, zayıftır ve korunmalıdır. O halde onları erkeklerden uzak tutalım da kırılmasınlar, incinmesinler” söylemi, bu rolleri pekiştirir. Erkekler “insani olan” özellikleri vermek yerine, “alanlarını kadınlardan temizleyelim” düşüncesi gittikçe toplumda yaygınlaşıyor. Böyle bir anlayış, maalesef ki bazı kadınlar tarafından da şiddetle onay alıyor. “Kızlarımızı ayırtırılmış okullara verelim ki erkeklerin zararlarından koruyalım, namuslarına bir hanel gelmesin... Erkeklerimizi de kızların şeytanlıklarından uzak tutalım, kafaları karışmasın... Ateşle barut yan yana durmaz...” Toplumda “namuslu erkek” sözünden çok “namuslu kadın” sözünü duyarız. “Namus” daha çok “kadın” sözcüğü ile anılır. O halde sadece kadınların hayatlarını sınırlayacak toplumsal rollere ve beklentilere ihtiyaç duyulması “normal”leşiyor. “Kadın çalışmasın ve evde çocuğunu yetiştirmekten sorumlu olsun. Tüm becerilerini bu alanda geliştirsın ve sadece ‘anne’ kimliği ile hareket etsin.” “Haydi çalışsın” dediğimizde ise

“öğretmen”, “hemşire” gibi cinsiyetine uygun hale getirilmiş meslekler karşımıza çıkıyor. Kadın dışarıda çalışsa da evde ücretsiz işçi olmaya devam edecektir; erkek ise evle ilgili iş gücünde rol almaz ve sözde kadın mesleklerini yapmaz. Kısaca özetlemeye çalıştığım bu durumdan kurtulmak ve kadın-erkek eşitliğini sağlamak için verilen mücadeleler, karma eğitimin bitirilmesi ile geri dönülmez bir darbe alacak. Bu durum bizi insan haklarından, özellikle de kadın haklarından uzaklaştıracak ve kadın-erkek ayrımcılığını pek çok alanda resmi olarak maalesef kabul etmiş olacağız.

Sonuç olarak karma eğitimin sona erdirilmesi toplumsal olarak ayrıştırılmamızın bir başka nedeni olacaktır. Birbirini tanımadan gelişen ve büyüyen kız ve erkek çocukları, toplum içinde hak temelli bir yaşam biçimini nasıl hayata geçirecektir?

Sözünü ettiğiniz “toplumsal ayrışma” bağlamında “değerler eğitimi” de bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Biliyoruz ki bu eğitimin içeriği daha çok dini değerlere işaret ediyor. “İyi insan”ı, “iyi ahlak”ı, “doğru davranış”ı din üzerinden tanımlamak ve inşa etmek sizce ne kadar doğru? Örneğin demokrasi, insan hakları, eşitlik, özgürlükler, adalet gibi temel değerler, bu eğitimle ne kadar verilebilir?

Dini değerlerle insanı farklı biçimlerde tanımlamak, ötekileştirmenin en etkili yollarından birisidir. Dini motiflerle “iyi insan” tanımında, öncelikle dini gereklilikleri yerine getiren insandan söz ediliyor. Örneğin İslami bir eğitim sisteminde, namaz kılan, oruç tutan, hacca giden, kurban kesen iyi bir Müslümandır ve iyi bir insandır diyorsak, diğer insanlar iyi insan tanımına girmez, dini bir yaşam biçimine sahip değilse saygı duyulmaz ve toplum içinde kabul görmez. Gündelik yaşamdan örnek verecek olursak; namaz kılan ancak eşine şiddet uygulayan bir baba modeli, erkek çocuk için ideal bir babaya dönüşebilir. “Değerler eğitimi”nde “dindar insan iyi bir insandır algısını”

referans alan bir çocuk için, anneye şiddet uygulasa da, baba iyi bir insandır; çünkü namaz kılıyor, içki içmiyor, oruç tutuyor. Dolayısıyla dinden referans alan ahlaki değerler, evrensel değerlerden uzak aktarılabilmektedir. 4-8 ve 9-12.sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı analiz edildiğinde, evrensel değerlerden uzaklaşıldığı görülmektedir. Oysa çoğulcu, nesnel, tarafsız olma, demokrasi, hak temelli yaklaşım, eşitlik, adalet gibi evrensel değerler, diğer insanları ötekileştirmeden, dinler tarihi ve kültürü ile birlikte entegre edilerek verilirse, empati, hoşgörü, saygı ve barışa yönelik olumlu tutum ve davranışlar toplumsal yaşam içinde kendiliğinden gelişecek ve gündelik hayatın içinde yansımaları da görülecektir.

Yeni öğretim programı, saydığınız bu değerleri öne çıkarmak bir yana, yok etmek üzere inşa edilmiş gibi görünüyor. Üstelik bu durum okuldaki eğitimle de sınırlı değil, çocuklara yönelik dini içerikli dergi, kitap, çizgi film gibi birçok yayın var. Sizce bunların içeriği, kullanılan kavramlar, dine ve ahlaka yönelik soyut nitelemeler ne amaçlıyor, çocuğun zihin dünyasını nasıl etkiliyor?

Oldukça yanlı yazılmış ancak, akademik bir dergide basılmaya değer bulunmuş olan bir makalede, İslami bakış açısıyla hareket eden bir yazar, 3-4 yaşındaki çocukların itaatkar ve masum olduklarından yola çıkarak dini öğretimin bu yaşlarda başlaması gerektiğini savunmuştur. Yazar doğru ve bilimsel bir saptama yapmıştır, 3-4 yaş grubu çocuklar masum, ahlaki olarak da ödül ve ceza anlayışı ile itaatkardır. Bilişsel olarak yordama yapamadıkları için davranışlarını ödül ve ceza üzerinden biçimlendirirler. Nedenden çok sonucun görünürlüğü ile ilgilendirirler. Burada L. Kohlberg’ in “Ahlak Gelişimi Kuramı” kadar “J. Piaget’in Bilişsel Kuramı” da referans alınabilir. Kuramları açıklamak, bu satır arasında anlamlı olmayacaktır, ancak ilgi duyanlar lütfen bu iki kurama dikkatli bir şekilde baksınlar! Dönelim yazarın çocukların bu özelliğinden yararlanarak oluşturduğu politik söyleme. Öncelikle çocuk burada

nesneleştirilmiş ve gelişim hakları açısından da istismar edilmiştir. Duygusal ve davranışsal olarak ortaya çıkabilecek tüm problemlerin yanında, çocuğun düşünme ve öğrenme becerisi bloke edilmiştir. Aynı sistemle devam eden bir eğitim anlayışı sonucunda, çocuklar yaratıcılık ve üretkenlikten uzak, eleştirel düşünemeyen, analiz ve sentez becerilerinden yoksun olacaklardır. Dolayısıyla biat ve itaat kültürü toplumda yaygınlaşacaktır. Dünya standartlarından uzak bir öğrenme deneyimi sonucunda, yıllarca da “PISA” sınavlarında alt sıraları diğer ülkelere kaptırmamaya devam edeceğiz. Elbette mesele sadece PISA sınavı değil, üretken olmayan, iç huzurdan yoksun, gelişmeye çok çabalasa da sonuç alamayan bir ülke olarak, mahkumiyetimiz devam edecektir.

Son olarak; din eğitiminin-öğretiminin yeri okul mudur? Sizce din eğitimi için doğru yer ve doğru yaş nedir?

Bu noktada din eğitimi ve öğretimini ayırt etmemiz gerekir. Eğitim her an her yerde bireyi etkileyen bazen hedefi olan, bazen olmayan, çoğu kez de plan ve program olmadan gelişen bir pratiktir. Televizyon, sosyal medya, yazılı materyaller, içinde yaşanan kültür, değerler, inançlar, gelenek ve görenek gibi faktörler bireyi etkiler ve değişimine neden olur. Öğretim ise belirli bir program ve programın hedefleri doğrultusunda, belirli yaş gruplarına göre planlanmıştır ve bu hedeflere ulaşmak için profesyoneller-öğretmenler ve kurumların düzenlemeleri vardır, yani okullar vardır. Din eğitimi dediğimiz zaman çocukların aile içinde ve toplumda etkisi altında olduğu, dayatmanın olmadığı, kendiliğinden ve doğal olarak gelişen, nesilden nesile aktarılan yaşam biçimini anlıyoruz. Yani çocuk bulunduğu çevrede kültürlenme içinde din eğitimi almaktadır. Din öğretimi, yani din öğretisi söz konusu olduğunda ise planlı, hedefleri olan belirli yaş gruplarının gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilen bir öğretimden bahsediyoruz. Ailelerin ve çocuğun sahip olduğu inanç ve kültürel

özellikler doğrultusunda din öğretimi vermek, okullarda mümkün değildir. Eğer böyle bir din öğretimi yapılacaksa her şeyden önce seçmeli olması gerekir. Seçmeli olduktan sonra da seçmeli dersler içinde öyle geniş bir yelpaze olmalı ki her çocuk kendi kültürüne göre din dersini seçebilmelidir. Okullarda tek yönlü ve zorunlu verilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi, çoğulculuk ve eşitlikten uzak, yanlı bir müfredata sahiptir. “Din Eğitimi”nden neredeyse “Din Öğretimi”ne dönüştürülmüştür. Oysa ki okullar evrensel değerler ve ayrımcılıktan her yönü ile uzak olması gereken kurumlardır Her çocuğun eğitim hakkı vardır ve her çocuğun gelişimsel ve kültürel ihtiyaçları giderilmelidir.

Sonuç olarak “din eğitimi” farklı inançların çeşitliliği, ötekine saygı, eşitlik gibi kavramlar için okul programlarında yer alabilir, ancak öğretimi ailenin ve çocuğun tercihi ile okul dışında dayatma olmaksızın ve özgür irade ile istenilen şekilde verilmelidir. Okul dışında ailenin ve çocuğun dini inançları doğrultusunda verilecek öğretim, 12 yaşından önce asla başlamamalıdır. Çünkü çocuklar soyut kavramları bilişsel gelişim sürecine bağlı olarak bu dönemde kavramaya başlarlar. Din kültürünü ve dini inançlarını ise doğdukları andan itibaren içinde bulundukları yaşam biçimi içinde edinirler. Ama bu, zorunlu bir öğretimden çok, hayatın içinden kendiliğinden edinilmiş bir bilgiyi ifade eder. Doğal ve normal olan da budur.

DEVLET MEMURLARI KANUNU'NA GÖRE

ÖĞRETMEN HAKLARI ve SORUMLULUKLARI

Birol Alğan

birolalga@gmail.com

Öğretmenlerin devlet memurları kanunu ile tanımlanan hak ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlere yasalar ve yönetmelikler ile tanınan haklar kamu hizmetinin eşit ve adil olarak yerine getirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin bu görevleri yerine getirirken yasal mevzuat ile güvence altına alınmasını sağlar. Bu yasal mevzuat ile birlikte keyfi, eşitliği bozucu ve toplumsal adaleti bozacak davranışların önüne geçilmiş olur. Ayrıca öğretmenler ve diğer eğitim personeli yasalar çerçevesinde hem eğitim hizmetini üretirken birlikte çalıştığı diğer personele karşı hem de öğrencilere ve velilere hatta içinde yaşadığı topluma karşı kaynağını Türkiye Cumhuriyeti Anayasasından alan demokratik, laik, sosyal hukuk devleti temelinde temel hak ve özgürlüklerine (Kişi hak ve ödevleri, Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler, Siyasal Haklar ve ödevler) saygılı bir şekilde görevlerin yapmakla yükümlüdürler. Anayasa ve yasalarla belirlenen hak ve sorumluluklara uymayan yönetici veya öğretmenler, bu nedenle doğacak hizmet kusuru veya ortaya çıkabilecek kişisel zararlar nedeniyle adli ve idari soruşturmalara muhatap olabilmektedirler. Devlet memuru olan öğretmenlerin ve

aslen öğretmen olup geçici olarak müdür ve müdür yardımcılığı görevlerine atanan diğer eğitim personelinin hakları ve görev sınırları ile sorumlulukları şöyledir:

Öğretmen, Müdür ve Müdür yardımcılarının 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa Göre Hak ve Yükümlülükleri

657 sayılı devlet memurları kanununda devlet memurlarının ödev ve sorumlulukları ile hakları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Ödevler ve Sorumluluklar

Sadakat:

Madde 6 – Devlet memurları, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına ve kanunlarına sadakatla bağlı kalmak ve milletin hizmetinde Türkiye Cumhuriyeti kanunlarını sadakatla uygulamak zorundadırlar.

Öğretmenler ve okul yöneticileri görevlerini yasal mevzuatta var olan haklara ve sorumluluklara göre yapmakla göre yükümlüdürler. Görevini yasalara uygun şekilde yapmayan memurlar disiplin ve cezai soruşturmalara karşı karşıyadır.

Tarafsızlık ve devlete bağlılık:

Madde 7 – Devlet memurları siyasi partiye üye olamazlar, herhangi bir siyasi parti, kişi veya zümrenin yararını veya zararını hedef tutan bir davranışta bulunamazlar; görevlerini yerine getirirlerken dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep gibi ayırım yapamazlar; hiçbir şekilde siyasi ve ideolojik amaçlı beyanda ve eylemde bulunamazlar ve bu eylemlere katılamazlar.

Devlet memurları her durumda Devletin menfaatlerini korumak mecburiyetindedirler. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına ve kanunlarına aykırı olan, memleketin bağımsızlığını ve bütünlüğünü bozan Türkiye Cumhuriyeti'nin güvenliğini tehlikeye düşüren herhangi bir faaliyette bulunamazlar. Aynı nitelikte faaliyet gösteren herhangi bir harekete, gruplaşmaya, teşekküle veya derneğe katılamazlar, bunlara yardım edemezler.

Okul müdürleri ve öğretmenler görevlerini tarafsızlık ve devlete bağlılık maddesi (madde 7) gereğince hem tarafsızlık içinde hem de devletin esasları yani demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti temelinde yapmakla yükümlüdürler.

Davranış ve işbirliği:

Madde 8 – Devlet memurları, resmi sıfatlarının gerektirdiği itibar ve güvene layık olduklarını hizmet içindeki ve dışındaki davranışlarıyla göstermek zorundadırlar.

Devlet memurlarının işbirliği içinde çalışmaları esastır.

Bu maddedeki işbirliği kanunsuz emri yani kanun ve yönetmelikler dışında verilen sözlü ya da yazılı keyfi emirleri kapsamaz. Öğretmenler veya müdür ve müdür yardımcılar kendilerine verilen ve kanuna aykırı olan ve konusu suç teşkil eden emirleri yerine getiremez. Kanuna aykırı ve konusu suç olan emri alan öğretmen bu emri iade eder. Israr edilmesi durumunda aldığı yazılı emirle birlikte bir üst makama ya da adli mercilere başvurarak gerekli işlemlerin yapılmasını talep edebilir.

Amir durumda olan devlet memurlarının görev ve sorumlulukları:

Madde 10 – Devlet memurları amiri oldukları kuruluş ve hizmet birimlerinde kanun, tüzük

ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve yaptırmaktan, maiyetindeki memurlarını yetiştirmekten, hal ve hareketlerini takip ve kontrol etmekten görevli sorumludurlar.

Amir, maiyetindeki memurlara hakkaniyet ve eşitlik içinde davranır. Amirlik yetkisini kanun, tüzük ve yönetmeliklerde belirtilen esaslar içinde kullanır.

Amir, maiyetindeki memurlara kanunlara aykırı emir veremez ve maiyetindeki memurdan hususi bir menfaat temin edecek bir talepte bulunamaz, hediyesini kabul edemez ve borç alamaz.

Bu maddeye göre, Amir konumundaki devlet memurları (bu makalenin konusu gereği okul ve ilçe/il milli eğitim müdürleri) görevlerini yürürlükteki mevzuata göre yapmak zorundadırlar. Okul müdürü yönetimi altındaki öğretmenlere ve diğer personele kanuna aykırı emir veremeyecekleri gibi görevleri sırasında öğretmenler arasında herhangi bir gerekçeyle/nedenle ayrımcılık yapamaz ve herkes eşitlik ve hakkaniyet içinde davranmak zorundadır. Görevlerini hem Anayasa'daki genel esaslara hem de Devlet Memurları Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilk ve ortaöğretim kurumları yönetmeliklerindeki görev tanımlarına göre yapmak zorundadır.

Devlet memurlarının görev ve sorumlulukları:

Madde 11 – Devlet memurları kanun, tüzük ve yönetmeliklerde belirtilen esaslara uymakla ve amirler tarafından verilen görevleri yerine getirmekle yükümlü ve görevlerinin iyi ve doğru yürütülmesinden amirlerine karşı sorumludurlar.

Devlet memuru amirinden aldığı emri, Anayasa, kanun, tüzük ve yönetmelik hükümlerine aykırı görürse, yerine getirmez ve bu aykırılığı o emri verene bildirir. Amir emrinde ısrar eder ve bu emrini yazı ile yenilerse, memur bu emri yapmağa mecburdur. Ancak emrin yerine getirilmesinden doğacak sorumluluk emri verene aittir.

Konusu suç teşkil eden emir, hiçbir suretle yerine getirilmez; yerine getiren kimse sorumluluktan kurtulamaz.

Amir konumundaki devlet memurları kanunsuz ve konusu suç teşkil eden sözlü ya da yazılı olarak emri veremez. Konusu suç teşkil

eden ve kanuna dayanmayan emir (örneğin okullarda öğrencilerden herhangi bir ad altında para istenmesi, toplanması ya da öğrencilerin kişisel eşyalarına el konulması gibi) yerine getirilmez. Amir ısrar ederse verilen yazılı emir bir üst makama yapılmama gerekçesi ile birlikte bildirilir.

Kişilerin uğradıkları zararlar:

Madde 13 – Kişiler kamu hukukuna tabi görevlerle ilgili olarak uğradıkları zararlardan dolayı bu görevleri yerine getiren personel aleyhine değil, ilgili kurum aleyhine dava açarlar. Ancak, Devlet dairelerine tevdi veya bu dairelerce tahsil veya muhafaza edilen para ve para hükmündeki değerli kağıtların ilgili personel tarafından zimmete geçirilmesi halinde, zimmete geçirilen miktar, cezai takibat sonucu beklenmeden Hazine tarafından hak sahibine ödenir. Kurumun, genel hükümlere göre sorumlu personele rücu hakkı saklıdır.

İşkence ya da zalimane, gayri insani veya hay-siyet kırıcı muamele suçları nedeniyle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesince verilen kararlar sonucunda Devletçe ödenen tazminatlardan dolayı sorumlu personele rücu edilmesi hakkında da yukarıdaki fıkra hükmü uygulanır.

Öğretmen veya amir durumundaki öğretmenlerin öğrenci veya öğretmenlere yönelik davranışlarıyla kişiler **bedensel veya ruhsal yönden zarar görürse ya da amirler mahiyetindeki kişilere ayrımcı ve ötekileştirici davranışlarda bulunursa bu durumda hem disiplin hem de adli soruşturma ve Türk Ceza Kanununa göre ilgili yaptırım ile karşı karşıya kalırlar.**

Mal bildirimi:

Madde 14 – Devlet memurları, kendileriyle, eşlerine ve velayetleri altındaki çocuklarına ait taşınır ve taşınmaz malları, alacak ve borçları hakkında, özel kanunda yazılı hükümler uyarınca, mal bildirimi verirler.

Öğretmen ve müdür ve müdür yardımcıları 657 ve 3328 sayılı yasalara göre mal veya borçlarında önemli bir değişiklik meydana geldiğinde bunu **kapalı zarf içerisinde bir ay içinde kuruma bildirmek zorundadırlar.**

Basına bilgi veya demeç verme:

Madde 15 – Devlet Memurları, kamu görevleri

hakkında basına, haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına bilgi veya demeç veremezler. Bu konuda gerekli bilgi ancak başkanın yetkili kılacağı görevli illerde valiler veya yetkili kılacağı görevli tarafından verilebilir.

Resmi belge, araç ve gereçlerin yetki verilen mahaller dışına çıkarılmaması ve iadesi:

Madde 16 – Devlet memurları görevleri ile ilgili resmi belge araç ve gereçleri, yetki verilen mahaller dışına çıkaramazlar, hususi işlerinde kullanamazlar.

Devlet memurları görevleri icabı kendilerine teslim edilen resmi belge, araç ve gereçleri görevleri sona erdiği zaman iade etmek zorundadırlar. Bu zorunluluk memurun mirasçılarına da şamildir.

Genel Haklar

Uygulamayı isteme hakkı:

Madde 17 – Devlet memurları, bu kanun ve bu kanuna dayanılarak yayınlanan tüzük ve yönetmeliklere göre tayin ve tespit olunup yürürlükte bulunan hükümlerin kendileri hakkında aynen uygulanmasını istemek hakkına sahiptirler.

Güvenlik:

Madde 18 – Kanunlarda yazılı haller dışında Devlet memurunun memurluğuna son verilmez, aylık ve başka hakları elinden alınamaz.

Müracaat, şikayet ve dava açma:

Madde 21 – Devlet memurları kurumlarıyla ilgili resmi ve şahsi işlerinden dolayı müracaat; amirleri veya kurumları tarafından kendilerine uygulanan idari eylem ve işlemlerden dolayı şikayet ve dava açma hakkına sahiptirler.

Müracaat ve şikayetler söz veya yazı ile en yakın amirden başlayarak silsile yolu ile şikayet edilen amirler atlanarak yapılır.

Müracaat ve şikayetler incelenerek en kısa zamanda ilgiliye bildirilir. Müracaat ve şikayetlerle ilgili esas ve usuller Başbakanlıkça hazırlanacak bir yönetmelikle düzenlenir.

Sendika kurma:

Madde 22 – Devlet memurları, Anayasada ve özel kanununda belirtilen hükümler uyarınca sendikalar ve üst kuruluşlar kurabilir ve bunlara üye olabilirler.

İzin

Madde 23 – Devlet memurları, bu kanunda gösterilen süre ve şartlarla izin hakkına sahiptirler.

Kovuşturma ve yargılama:

Madde 24 – Devlet memurlarının görevleri ile ilgili veya görevleri sırasında işledikleri suçlardan dolayı soruşturma ve kovuşturma yapılması ve haklarında dava açılması özel hükümlere tabidir.

İsnat ve iftiralara karşı koruma:

Madde 25 – Devlet memurları hakkındaki ihbar ve şikayetler, garaz veya mücerret hakaret için, uydurma bir suç isnadı suretiyle yapıldığı ve soruşturma veya yargılamanın tabi olduğu kanuni işlem sonucunda bu isnat sabit olmadığı takdirde, merkezde bu memurun en büyük amiri, illerde valiler, isnatta bulunanlar hakkında kamu davası açılmasını Cumhuriyet Savcılığından isterler.

Yasaklar

Toplu eylem ve hareketlerde bulunma yasağı:

Madde 26 – Devlet memurlarının kamu hizmetlerini aksatacak şekilde memurluktan kasıtlı olarak birlikte çekilmeleri veya görevlerine gelmemeleri veya görevlerine gelipte Devlet hizmetlerinin ve işlerinin yavaşlatılması veya aksatılması sonucunu doğuracak eylem ve hareketlerde bulunmaları yasaktır.

Sendikalar tarafından alınan kararlara bağlı olarak gerçekleştirilen eylemler bu kapsam dışındadır

Grev yasağı:

Madde 27 – Devlet memurlarının greve karar vermeleri, grev tertiplemeleri, ilan etmeleri, bu yolda propaganda yapmaları yasaktır. Devlet memurları, herhangi bir greve veya grev teşebbüsüne katılamaz, grevi destekleyemez veya teşvik edemezler.

Sendikalar tarafından verilen iş bırakma/grev kararları Türkiye Devleti tarafından imzalanmış uluslararası antlaşmalarla teminat altına alınmıştır. Sendikal eylemlerden ötürü ceza verilemeyeceği mahkeme kararları ile de sabittir.

Ticaret ve diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunma yasağı

Madde 28 – Memurlar Türk Ticaret Kanununa göre (Tacir) veya (Esnaf) sayılmalarını gerektirecek bir faaliyette bulunamaz, ticaret ve sanayi müesseselerinde görev alamaz, ticari mümessil veya ticari vekil veya kollektif şirketlerde ortak veya komandit şirkette komandite ortak olamazlar. (Görevli oldukları kurumların iştiraklerinde kurumlarını temsilen alacakları görevler hariç). Memurlar, mesleki faaliyette veya serbest meslek icrasında bulunmak üzere ofis, büro, muayenehane ve benzeri yerler açamaz; gerçek kişilere, özel hukuk tüzel kişilerine veya kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarına ait herhangi bir iş yerinde veya vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışamaz.

Memurların üyesi oldukları yapı, kalkınma ve tüketim kooperatifleri, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve kanunla kurulmuş yardım sandıklarının yönetim, denetim ve disiplin kurulları üyelikleri ile özel kanunlarda belirtilen görevler bu yasaklamanın dışındadır.

Eşleri, reşit olmayan veya mahcur olan çocukları, yasaklanan faaliyetlerde bulunan memurlar bu durumu 15 gün içinde bağlı oldukları kuruma bildirmekle yükümlüdürler,

Hediye alma, menfaat sağlama yasağı:

Madde 29 – Devlet memurlarının doğrudan doğruya veya aracı eliyle hediye istemeleri ve görevleri sırasında olmasa dahi menfaat sağlama amacı ile hediye kabul etmeleri veya iş sahiplerinden borç para istemeleri ve almaları yasaktır.

Denetimindeki teşebbüsten menfaat sağlama yasağı:

Madde 30 – Devlet memurunun, denetimi altında bulunan veya kendi görevi veya mensup olduğu kurum ile ilgisi olan bir teşebbüsten, doğrudan doğruya veya aracı eliyle her ne ad altında olursa olsun bir menfaat sağlaması yasaktır.

Madde 45 – Hiç bir memur sınıfının dışında ve sınıfının içindeki derecesinin altında bir derecenin görevinde çalıştırılmaz.

Memurluğun Sona Ermesi

Çekilme:

Madde 94 – Devlet memuru bağlı olduğu kuruma yazılı olarak müracaat etmek suretiyle memurluktan çekilme isteğinde bulunabilir.

Mezuniyetsiz veya kurumlarınca kabul edilen mazereti olmaksızın görevin terk edilmesi ve bu terkin kesintisiz 10 gün devam etmesi halinde, yazılı müracaat şartı aranmaksızın, çekilme isteğinde bulunulmuş sayılır.

Çekilmek isteyen memur yerine atanan kim-
senin gelmesine veya çekilme isteğinin ka-
bulüne kadar görevine devam eder. Yerine
atanan kimse bir aya kadar gelmediği veya
yerine bir vekil atanmadığı takdirde, üstüne
haber vererek görevini bırakabilir.

Olağanüstü mazeretle çekilenler, üstüne ha-
ber vermek şartıyla bir ay kaydına tabi de-
ğildir.

Çalışma saatleri:

Madde 99 – Memurların haftalık çalışma süre-
si genel olarak 40 saattir.

Bu süre Cumartesi ve Pazar günleri tatil olmak
üzere düzenlenir.

Ancak özel kanunlarla yahut bu kanuna veya
özel kanunlara dayanılarak çıkarılacak tüzük
ve yönetmeliklerle, kurumların ve hizmetlerin
özellikleri dikkate alınmak suretiyle farklı ça-
lışma süreleri tespit olunabilir.

Bakanlar Kurulu, yurt dışı kuruluşlarda hizme-
tin gerektirdiği hallerde, hafta tatilini Cumar-
tesi ve Pazardan başka günler olarak tespit
edebilir.

Günlük çalışma saatlerinin tespiti:

Madde 100 – Günlük çalışmanın başlama ve
bitme saatleri ile öğle dinlenme süresi, bölge-
lerin ve hizmetin özelliklerine göre merkezde
Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığının
teklifi üzerine Bakanlar Kurulunca, illerde vali-
ler tarafından tespit olunur.

Memurların yürüttükleri hizmetin özelliklerine
göre, bu madde uyarınca tespit edilen çalış-
ma saat ve süreleri ile görev yerlerine bağlı
olmaksızın çalışabilmeleri mümkündür. Bu
hususla ilişkin usul ve esaslar, Devlet Personel
Başkanlığının teklifi üzerine Bakanlar Kuru-
lunca belirlenir.

İZİNLER

İzinler devlet memurlarının **yasal hakkıdır. Di-
lekçe ile talep edilir. Bazı durumlarda amirle-
rin takdir yetkisi olmakla birlikte amirler ta-
rafından lütuf olarak sunulamaz. İzin verme
karşılığında memurdan her hangi bir talepte**

**bulunulamaz. İzin verme şantaj aracı olarak
kullanılamaz. Amir izin vermediğinde bir üst
makama başvurulabilir.**

Yıllık izin: Madde 102 – Devlet memurlarının
yıllık izin süresi, hizmeti 1 yıldan on yıla kadar
(On yıl dahil) olanlar için yirmi gün, hizmeti
on yıldan fazla olanlar için 30 gündür. Zorunlu
hallerde bu sürelerle gidiş ve dönüş için en çok
ikişer gün eklenebilir.

Yıllık izinlerin kullanılışı:

Madde 103 – Yıllık izinler, amirin uygun bula-
cağı zamanlarda, toptan veya ihtiyaca göre
kısım kısım kullanılabilir. Birbirini izleyen iki
yılın izni bir arada verilebilir. Cari yıl ile bir ön-
ceki yıl hariç, önceki yıllara ait kullanılmayan
izin hakları düşer.

Öğretmenler yaz tatili ile dinlenme tatillerinde
izinli sayılırlar. Bunlara, hastalık ve diğer ma-
zeret izinleri dışında, ayrıca yıllık izin verilmez.

Mazeret izni:

Madde 104 – A) Kadın memura; doğum-
dan önce sekiz, doğumdan sonra sekiz haf-
ta olmak üzere toplam on altı hafta süreyle
analık izni verilir. Çoğul gebelik durumunda,
doğum öncesi sekiz haftalık analık izni süre-
sine iki hafta eklenir. Ancak beklenen doğum
tarihinden sekiz hafta öncesine kadar sağlık
durumunun çalışmaya uygun olduğunu ta-
bip raporuyla belgeleyen kadın memur, isteği
hâlinde doğumdan önceki üç haftaya kadar
kurumunda çalışabilir. Bu durumda, doğum
öncesinde bu rapora dayanarak fiilen çalıştı-
ğı süreler doğum sonrası analık izni süresine
eklenir. Doğumun erken gerçekleşmesi sebe-
biyle, doğum öncesi analık izninin kullanıla-
mayan bölümü de doğum sonrası analık izni
süresine ilave edilir. Doğum öncesi analık izni-
nin başlaması gereken tarihten önce gerçek-
leşen doğumlarda ise doğum tarihi ile analık
izninin başlaması gereken tarih arasındaki
süre doğum sonrası analık iznine ilave edilir.
Doğumda veya doğum sonrasında analık izni
kullanılırken annenin ölümü hâlinde, isteği
üzerine memur olan babaya anne için öngö-
rülen süre kadar izin verilir. Üç yaşını doldur-
mamış bir çocuğu eşiyile birlikte veya münfe-
rit olarak evlat edinen memurlar ile memur
olmayan eşin münferit olarak evlat edinmesi
hâlinde memur olan eşlerine, çocuğun teslim
edildiği tarihten itibaren sekiz hafta süre ile

izin verilir. Bu izin evlatlık kararı verilmeden önce çocuğun fiilen teslim edildiği durumlarda da uygulanır.

B) Memura, eşinin doğum yapması hâlinde, isteği üzerine on gün babalık izni; kendisinin veya çocuğunun evlenmesi ya da eşinin, çocuğunun, kendisinin veya eşinin ana, baba ve kardeşinin ölümü hâllerinde isteği üzerine yedi gün izin verilir.

C) (A) ve (B) fıkralarında belirtilen hâller dışında, merkezde atamaya yetkili amir, ilde vali, ilçede kaymakam ve yurt dışında diplomatik misyon şefi tarafından, birim amirinin muvafakati ile bir yıl içinde toptan veya bölümler hâlinde, mazeretleri sebebiyle memurlara on gün izin verilebilir. Zaruret hâlinde öğretmenler hariç olmak üzere, aynı usûlle on gün daha mazeret izni verilebilir. Bu takdirde, ikinci kez verilen bu izin, yıllık izinden düşülür.

D) Kadın memura, çocuğunu emzirmesi için doğum sonrası analık izni süresinin bitim tarihinden itibaren ilk altı ayda günde üç saat, ikinci altı ayda günde bir buçuk saat süt izni verilir. Süt izninin hangi saatler arasında ve günde kaç kez kullanılacağı hususunda, kadın memurun tercihi esastır.

E) Memurlara; en az yüzde 70 oranında engelli ya da süregelen hastalığı olan çocuğunun (çocuğun evli olması durumunda eşinin de en az yüzde 70 oranında engelli olması kaydıyla) hastalanması hâlinde hastalık raporuna dayalı olarak ana veya babadan sadece biri tarafından kullanılması kaydıyla bir yıl içinde toptan veya bölümler hâlinde on güne kadar mazeret izni verilir.

F) Doğum sonrası analık izni süresi sonunda kadın memur, isteği hâlinde çocuğun hayat-ta olması kaydıyla analık izni bitiminde başlamak üzere ayrıca süt izni verilmeksizin birinci doğumda iki ay, ikinci doğumda dört ay, sonraki doğumlarda ise altı ay süreyle günlük çalışma süresinin yarısı kadar çalışabilir. Çoğul doğumlarda bu süreler birer ay ilave edilir. Çocuğun engelli doğması veya doğumdan sonraki on iki ay içinde çocuğun engellilik durumunun tespiti hâllerinde bu süreler on iki ay olarak uygulanır. Üç yaşını doldurmamış bir çocuğu eşiyile birlikte veya münferit olarak evlat edinmememururlar ile memur olmayan eşin münferit olarak evlat edinmesi hâlinde memur olan eşleri de, istekleri üzerine (A) fıkrası

uyarınca verilen sekiz haftalık iznin bitiminden itibaren bu haktan aynı esaslar çerçevesinde yararlanılır. Memurun çalışacağı süreler ilgili kurum tarafından belirlenir.

G) Yıllık izin ve mazeret izinleri sırasında fiili çalışmaya bağlı her türlü ödemeler hariç malî haklar ile sosyal yardımlara dokunulmaz.

Hastalık ve refakat izni:

Madde 105 – Memura, aylık ve özlük hakları korunarak, verilecek raporda gösterilecek lüzum üzerine, kanser, verem ve akıl hastalığı gibi uzun süreli bir tedaviye ihtiyaç gösteren hastalığı hâlinde on sekiz aya kadar, diğer hastalık hâllerinde ise on iki aya kadar izin verilir.

Memurun, hastalığı sebebiyle yataklı tedavi kurumunda yatarak gördüğü tedavi süreleri, hastalık iznine ait sürenin hesabında dikkate alınır.

Bu maddede yazılı azamî süreler kadar izin verilen memurun, bu iznin sonunda işe başlayabilmesi için, iyileştiğine dair raporu (yurt dışındaki memurlar için mahallî usûle göre verilecek raporu) ibraz etmesi zorunludur. İzin süresinin sonunda, hastalığının devam ettiği resmî sağlık kurulu raporu ile tespit edilen memurun izni, birinci fıkrada belirtilen süreler kadar uzatılır, bu sürenin sonunda da iyileşemeyen memur hakkında emeklilik hükümleri uygulanır.

Bunlardan gerekli sağlık şartlarını yeniden kazandıkları resmî sağlık kurullarınca tespit edilen ve emeklilik hakkını elde etmemiş olanlar, yeniden memuriyete dönmek istemeleri hâlinde, niteliklerine uygun kadrolara öncelikle atanırlar.

Görevi sırasında veya görevinden dolayı bir kazaya veya saldırıya uğrayan veya bir meslek hastalığına tutulan memur, iyileşinceye kadar izinli sayılır.

Hastalık raporlarının hangi hallerde, hangi hekimler veya sağlık kurulları tarafından verileceği ve süreleri ile bu konuya ilişkin diğer hususlar, Sağlık, Maliye ve Dışişleri Bakanlıkları ile Sosyal Güvenlik Kurumunun görüşleri alınarak Devlet Personel Başkanlığınca hazırlanacak bir yönetmelikle belirlenir.

Ayrıca, memurun bakmakla yükümlü olduğu veya memur refakat etmediği takdirde hayatı

tehlikeye girecek ana, baba, eş ve çocukları ile kardeşlerinden birinin ağır bir kaza geçirmesi veya tedavisi uzun süren bir hastalığının bulunması hâllerinde, bu hâllerin sağlık kurulu raporuyla belgelendirilmesi şartıyla, aylık ve özlük hakları korunarak, üç aya kadar izin verilir. Gerekliğinde bu süre bir katına kadar uzatılır.

Aylıksız izin:

Madde 108 – A) Memura, 105 inci maddenin son fıkrası uyarınca verilen iznin bitiminden itibaren, sağlık kurulu raporuyla belgelendirilmesi şartıyla, istekleri üzerine on sekiz aya kadar aylıksız izin verilebilir.

B) Doğum yapan memura, 104 üncü maddede uyarınca verilen doğum sonrası analık izni süresinin veya aynı maddenin (F) fıkrası uyarınca verilen izin süresinin bitiminden; eşi doğum yapan memura ise, doğum tarihinden itibaren istekleri üzerine yirmi dört aya kadar aylıksız izin verilir.

C) Üç yaşını doldurmamış bir çocuğu eşiyle birlikte veya münferit olarak evlat edinen memurlar ile memur olmayan eşin münferit olarak evlat edinmesi hâlinde memur olan eşlerine, 104 üncü maddenin (A) fıkrası uyarınca verilen sekiz haftalık iznin veya aynı maddenin (F) fıkrası uyarınca izin kullanılması hâlinde bu iznin bitiminden itibaren, istekleri üzerine yirmi dört aya kadar aylıksız izin verilir. Evlat edinen her iki eşin memur olması durumunda bu süre, eşlerin talebi üzerine yirmi dört aylık süreyi geçmeyecek şekilde, birbirini izleyen iki bölüm hâlinde eşlere kullanılabilir.

D) Özel burs sağlayan ve bu burstan istifade etmesi için kendilerine aylıksız izin verilenler de dâhil olmak üzere burslu olarak ya da bütçe imkânlarıyla yetiştirilmek üzere yurtdışına gönderilen veya sürekli görevle yurtiçine ya da yurtdışına atanan veya en az altı ay süreyle yurtdışında geçici olarak görevlendirilen memurlar veya diğer personel kanunlarına tâbi olanlar ile yurtdışına kamu kurumlarınca gönderilmiş olan öğrencilerin memur olan eşleri ile 77 nci maddeye göre izin verilenlerin memur olan eşlerine görev veya öğrenim süresi içinde aylıksız izin verilebilir.

E) Memura, yıllık izinde esas alınan süreler itibarıyla beş hizmet yılını tamamlamış olması ve isteği hâlinde memuriyeti boyunca ve en

fazla iki defada kullanılmak üzere, toplam bir yıla kadar aylıksız izin verilebilir. Ancak, sıkı yönetim, olağanüstü hâl veya genel hayata müessir afet hâli ilan edilen bölgelere 72 nci madde gereğince belli bir süre görev yapmak üzere zorunlu olarak sürekli görevle atananlar hakkında bu bölgelerdeki görev süreleri içinde bu fıkra hükmü uygulanmaz.

F) Aylıksız izin süresinin bitiminden önce mazereti gerektiren sebebin ortadan kalkması hâlinde, on gün içinde göreve dönülmesi zorunludur. Aylıksız izin süresinin bitiminde veya mazeret sebebinin kalkmasını izleyen on gün içinde görevine dönmeyenler, memuriyetten çekilmiş sayılır.

G) Muvazzaf askerliğe ayrılan memurlar askerlik süresince görev yeri saklı kalarak aylıksız izinli sayılır.

Disiplin

Disiplin kuralları kamu görevinin bireysel kuşur nedeniyle aksaması ya da kamu görevi sırasında hizmet alanlara veyahut görevin işbirliği içinde yürütülmesi ilkesine aykırı düşen uygulamalar nedeniyle uygulanan idari yaptırımları kapsar. Yönetici görevinde olanlar disiplin maddelerini tehdit, baskı, şantaj ya da kişisel menfaat aracı olarak kullanamaz. Bu şekilde bir davranış hem devlet memurları kanununa göre hem de Türk Ceza Kanununa göre suçtur.

Disiplin amiri ve disiplin cezaları:

Madde 124 – Disiplin amirleri; kurumların kuruluş ve görev özellikleri dikkate alınarak Devlet Personel Başkanlığı'nın görüşüne dayanılarak özel yönetmeliklerinde tayin ve tespit edilecek amirlerdir.

Kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak amacı ile kanunların, tüzüklerin ve yönetmeliklerin Devlet memuru olarak emrettiği ödevleri yurt içinde veya dışında yerine getirmeyenlere, uyulmasını zorunlu kıldığı hususları yapmayanlara, yasakladığı işleri yapanlara durumun niteliğine ve ağırlık derecesine göre 125 inci maddede sıralanan disiplin cezalarından birisi verilir.

Disiplin cezalarının çeşitleri ile ceza uygulanacak fiil ve haller:

Madde 125 – Devlet memurlarına verilecek disiplin cezaları ile her bir disiplin cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır:

A - Uyarma : Memura, görevinde ve davranışlarında daha dikkatli olması gerektiğinin yazı ile bildirilmesidir.

Uyarma cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır:

- a) Verilen emir ve görevlerin tam ve zamanında yapılmasında, görev mahallinde kurumlarca belirlenen usul ve esasların yerine getirilmesinde, görevle ilgili resmi belge, araç ve gereçlerin korunması, kullanılması ve bakımında kayıtsızlık göstermek veya düzensiz davranmak,
- b) Özürsüz veya izinsiz olarak göreve geç gelmek, erken ayrılmak, görev mahallini terketmek,
- c) Kurumca belirlenen tasarruf tedbirlerine riayet etmemek,
- d) Usulsüz müracaat veya şikayette bulunmak,
- e) Devlet memuru vakarına yakışmayan tutum ve davranışta bulunmak,
- f) Görevine veya iş sahiplerine karşı kayıtsızlık göstermek veya ilgisiz kalmak,
- g) Belirlenen kılık ve kıyafet hükümlerine aykırı davranmak,
- h) Görevin işbirliği içinde yapılması ilkesine aykırı davranışlarda bulunmak.

B - Kınama: Memura, görevinde ve davranışlarında kusurlu olduğunun yazı ile bildirilmesidir.

Kınama cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır:

- a) Verilen emir ve görevlerin tam ve zamanında yapılmasında, görev mahallinde kurumlarca belirlenen usul ve esasların yerine getirilmesinde, görevle ilgili resmi belge, araç ve gereçlerin korunması, kullanılması ve bakımında kusurlu davranmak,
- b) Eşlerinin, reşit olmayan veya mahcur olan çocuklarının kazanç getiren sürekli faaliyetlerini belirlenen sürede kurumuna bildirmemek,
- c) Görev sırasında amire hal ve hareketi ile saygısız davranmak,
- d) Hizmet dışında Devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsacak nitelikte davranışlarda bulunmak,

e) Devlete ait resmi araç, gereç ve benzeri eşyayı özel işlerinde kullanmak,

f) Devlete ait resmi belge, araç, gereç ve benzeri eşyayı kaybetmek,

g) İş arkadaşlarına, maiyetindeki personele ve iş sahiplerine kötü muamelede bulunmak,

h) İş arkadaşlarına ve iş sahiplerine söz veya hareketle sataşmak,

ı) Görev mahallinde genel ahlak ve edep dışı davranışlarda bulunmak ve bu tür yazı yazmak, işaret, resim ve benzeri şekiller çizmek ve yapmak,

j) Verilen emirlere itiraz etmek,

k) Borçlarını kasten ödemeyerek hakkında yasal yollara başvurulmasına neden olmak,

l) Kurumların huzur, sükün ve çalışma düzenini bozmak.

m) Yetkili olmadığı halde basına, haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına bilgi veya demeç vermek.

C - Aylıktan kesme: Memurun, brüt aylığının 1/30 - 1/8 arasında kesinti yapılmasıdır.

Aylıktan kesme cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır:

a) Kasıtlı olarak; verilen emir ve görevleri tam ve zamanında yapmamak, görev mahallinde kurumlarca belirlenen usul ve esasları yerine getirmemek, görevle ilgili resmi belge, araç ve gereçleri korumamak, bakımını yapmamak, hor kullanmak,

b) Özürsüz olarak bir veya iki gün göreve gelmemek,

c) Devlete ait resmi belge, araç, gereç ve benzerlerini özel menfaat sağlamak için kullanmak,

d) Görevle ilgili konularda yükümlü olduğu kişilere yalan ve yanlış beyanda bulunmak,

e) Görev sırasında amirine sözle saygısızlık etmek,

f) Görev yeri sınırları içerisinde her hangi bir yerin toplantı, tören ve benzeri amaçlarla izinsiz olarak kullanılmasına yardımcı olmak,

ı) Hizmet içinde Devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsacak nitelikte davranışlarda bulunmak,

D - Kademe ilerlemesinin durdurulması: Fiilin ağırlık derecesine göre memurun, bulunduğu kademe ilerlemesinin 1 - 3 yıl durdurulmasıdır.

Kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır:

- a) Göreve sarhoş gelmek, görev yerinde alkollü içki içmek,
- b) Özürsüz ve kesintisiz 3 - 9 gün göreve gelmemek,
- c) Görevi ile ilgili olarak her ne şekilde olursa olsun çıkar sağlamak,
- d) Amirine veya maiyetindekilere karşı küçük düşürücü veya aşağılayıcı fiil ve hareketler yapmak,
- e) Görev yeri sınırları içinde herhangi bir yeri toplantı, tören ve benzeri amaçlarla izinsiz kullanmak veya kullandırmak,
- f) Gerçeğe aykırı rapor ve belge düzenlemek,
- h) Ticaret yapmak veya Devlet memurlarına yasaklanan diğer kazanç getirici faaliyetlerde bulunmak,
- ı) Görevin yerine getirilmesinde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı yapmak, kişilerin yarar veya zararını hedef tutan davranışlarda bulunmak,
- j) Belirlenen durum ve sürelerde mal bildiriminde bulunmamak,
- k) Açıklanması yasaklanan bilgileri açıklamak,
- l) Amirine, maiyetindekilere, iş arkadaşları veya iş sahiplerine hakarete bulunmak veya bunları tehdit etmek,
- m) Diplomatik statüsünden yararlanmak suretiyle yurt dışında, haklı bir sebep göstermesizin ödeme kabiliyetinin üstünde borçlanmak ve borçlarını ödemedeki tutum ve davranışlarıyla Devlet itibarını zedelemek veya zorunlu bir sebebe dayanmaksızın borcunu ödemedenden yurda dönmek,
- n) Verilen görev ve emirleri kasten yapmamak,
- o) Herhangi bir siyasi parti yararına veya zararına fiilen faaliyette bulunmak.

E - Devlet memurluğundan çıkarma: Bir daha Devlet memurluğuna atanmamak üzere memurluktan çıkarmaktır.

Devlet memurluğundan çıkarma cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır:

- a) İdeolojik veya siyasi amaçlarla kurumların huzur, sükun ve çalışma düzenini bozmak, boykot, işgal, kamu hizmetlerinin yürütülmesini engelleme, işi yavaşlatma ve grev gibi eylemlere katılmak veya bu amaçlarla toplu olarak göreve gelmemek, bunları tahrik ve teşvik etmek veya yardımda bulunmak, ⁽¹⁾
- b) Yasaklanmış her türlü yayını veya siyasi veya ideolojik amaçlı bildiri, afiş, pankart, bant ve benzerlerini basmak, çoğaltmak, dağıtmak veya bunları kurumların herhangi bir yerine asmak veya teşhir etmek,
- c) Siyasi partiye girmek,
- d) Özürsüz olarak (...) ⁽²⁾ bir yılda toplam 20 gün göreve gelmemek,
- e) Savaş, olağanüstü hal veya genel afetlere ilişkin konularda amirlerin verdiği görev veya emirleri yapmamak,
- f) Amirlerine, maiyetindekilere ve iş sahiplerine fiili tecavüzde bulunmak,
- g) Memurluk sıfatı ile bağdaşmayacak nitelik ve derecede yüz kızartıcı ve utanç verici hareketlerde bulunmak,
- h) Yetki almadan gizli bilgileri açıklamak,
- ı) Siyasi ve ideolojik eylemlerden arananları görev mahallinde gizlemek,
- j) Yurt dışında Devletin itibarını düşürecek veya görev haysiyetini zedeleyecek tutum ve davranışlarda bulunmak,
- k) 5816 sayılı Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkındaki Kanuna aykırı fiilleri işlemek.
- l) Terör örgütleriyle eylem birliği içerisinde olmak, bu örgütlere yardım etmek, kamu imkân ve kaynaklarını bu örgütleri desteklemeye yönelik kullanmak ya da kullandırmak, bu örgütlerin propagandasını yapmak.

Disiplin cezası verilmesine sebep olmuş bir fiil veya halin cezaların özlük dosyasından silinmesine ilişkin süre içinde tekrarründe bir derece ağır ceza uygulanır. Aynı derecede cezayı gerektiren fakat ayrı fiil veya haller nedeniyle verilen disiplin cezalarının üçüncü uygulamasında bir derece ağır ceza verilir. ⁽¹⁾

Geçmiş hizmetleri sırasındaki çalışmaları olumlu olan ve ödül veya başarı belgesi alan

memurlar için verilecek cezalarda bir derece hafif olanı uygulanabilir.⁽¹⁾

Yukarıda sayılan ve disiplin cezası verilmesini gerektiren fiil ve haller nitelik ve ağırlıkları itibarıyla benzer eylemlerde bulunanlara da aynı neviden disiplin cezaları verilir.

Öğrenim durumları nedeniyle yükselebilecekleri kadroların son kademelerinde bulunan Devlet memurlarının, kademe ilerlemesinin durdurulması cezasının verilmesini gerektiren hallerde, brüt aylıklarının ¼'ü - ½'si kesilir ve tekerrüründe görevlerine son verilir.

Özel kanunların disiplin suçları ve cezalarına ilişkin hükümleri saklıdır.

Yukarıda yazılı disiplin kovuşturmasının yapılmış olması, fiilin genel hükümler kapsamına girmesi halinde, sanık hakkında ayrıca ceza kovuşturması açılmasına engel teşkil etmez.

Disiplin cezası vermeye yetkili amir ve kurullar:

Madde 126 - Uyarma, kınama ve aylıktan kesme cezaları disiplin amirleri tarafından; kademe ilerlemesinin durdurulması cezası, memurun bağlı olduğu kurumdaki disiplin kurulunun kararı alındıktan sonra, atamaya yetkili amirler il disiplin kurullarının kararlarına dayanan hallerde Valiler tarafından verilir.

Devlet memurluğundan çıkarma cezası amirlerin bu yoldaki isteği üzerine, memurun bağlı bulunduğu kurumun yüksek disiplin kurulu kararı ile verilir.

Disiplin kurulu ve yüksek disiplin kurulunun ayrı bir ceza tayinine yetkisi yoktur, cezayı kabul veya reddeder. Ret halinde atamaya yetkili amirler 15 gün içinde başka bir disiplin cezası vermekte serbesttirler.

Özel kanunların disiplin cezası vermeye yetkili amir ve kurullarla ilgili hükümleri saklıdır.

Zamanaşımı:

Madde 127 - Bu Kanunun 125 inci maddesinde sayılan fiil ve halleri işleyenler hakkında, bu fiil ve hallerin işlendiğinin öğrenildiği tarihten itibaren;

a) Uyarma, kınama, aylıktan kesme ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezalarında bir ay içinde disiplin soruşturmasına,

b) Memurluktan çıkarma cezasında altı ay içinde disiplin kovuşturmasına,

Başlanmadığı takdirde disiplin cezası verme yetkisi zamanaşımına uğrar.

Disiplin cezasını gerektiren fiil ve hallerin işlendiği tarihten itibaren nihayet iki yıl içinde disiplin cezası verilmediği takdirde ceza verme yetkisi zamanaşımına uğrar.

Karar süresi:

Madde 128 - Disiplin amirleri uyarma, kınama ve aylıktan kesme cezalarını soruşturmanın tamamlandığı günden itibaren 15 gün içinde vermek zorundadırlar.

Kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını gerektiren hallerde soruşturma dosyası, kararını bildirmek üzere yetkili disiplin kuruluna 15 gün içinde tevdi edilir. Disiplin kurulu, dosyayı aldığı tarihten itibaren 30 gün içinde soruşturma evrakına göre kararını bildirir.

Memurluktan çıkarma cezası için disiplin amirleri tarafından yaptırılan soruşturmaya ait dosya, memurun bağlı bulunduğu kurumun yüksek disiplin kuruluna tevdiinden itibaren azami altı ay içinde bu kurulca, karara bağlanır.

Yüksek disiplin kurullarının karar usulü, memurun hakkı:

Madde 129 - Yüksek disiplin kurulları kendilerine intikal eden dosyaların incelenmesinde, gerekli gördükleri takdirde, ilgilinin özlük dosyasını ve her nevi evrakı incelemeye, ilgili kurumlardan bilgi almaya, yeminli tanık ve bilirkişi dinlemeye veya niyabeten dinletmeye, mahallen keşif yapmaya veya yaptırmaya yetkilidirler.

Hakkında memurluktan çıkarma cezası istenen memur, (...) ⁽²⁾ soruşturma evrakını incelemeye, tanık dinletmeye, disiplin kurulunda sözlü veya yazılı olarak kendisi veya vekili vasıtasıyla savunma yapma hakkına sahiptir. ⁽²⁾

Savunma hakkı:

Madde 130 - Devlet memuru hakkında savunması alınmadan disiplin cezası verilemez.

Soruşturmayı yapanın veya yetkili disiplin kurulunun 7 günden az olmamak üzere verdiği süre içinde veya belirtilen bir tarihte savunmasını yapmayan memur, savunma hakkından vazgeçmiş sayılır.

Cezai kovuşturma ile disiplin kovuşturmasının bir arada yürütülmesi:

Madde 131 – Aynı olaydan dolayı memur hakkında ceza mahkemesinde kovuşturmaya başlanmış olması, disiplin kovuşturmasını geciktiremez.

Memurun ceza kanununa göre mahkûm olması veya olmaması halleri, ayrıca disiplin cezasının uygulanmasına engel olamaz.

Uygulama:

Madde 132 – Disiplin cezaları verildiği tarihten itibaren hüküm ifade eder ve derhal uygulanır.

Aylıktan kesme cezası, cezanın verilmiş tarihini takip eden aybaşında uygulanır.

Verilen disiplin cezaları üst disiplin amirine, Devlet memurluğundan çıkarma cezası ayrıca Devlet Personel Başkanlığına bildirilir.

Aylıktan kesme cezası ile tecziye edilenler 5 yıl, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası ile tecziye edilenler 10 yıl boyunca daire başkanı kadrolarına, daire başkanı kadrosunun dengi ve daha üstü kadrolara, bölge ve il teşkilatlarının en üst yönetici kadrolarına, düzenleyici ve denetleyici kurumların başkanlık ve üyeliklerine, vali ve büyükelçi kadrolarına atanamazlar.

Disiplin cezalarının bir süre sonra özlük dosyasından silinmesi:

Madde 133 – Disiplin cezaları memurun özlük dosyasına işlenir. Devlet memurluğundan çıkarma cezasından başka bir disiplin cezasına çarptırılmış olan memur uyarma ve kınama cezalarının uygulanmasından 5 sene, diğer cezaların uygulanmasından 10 sene sonra atamaya yetkili amire başvurarak, verilmiş olan cezalarının özlük dosyasından silinmesini isteyebilir.

Memurun, yukarıda yazılan süreler içerisindeki davranışları, bu isteğini haklı kılacak nitelikte görülürse, isteğinin yerine getirilmesine karar verilerek bu karar özlük dosyasına işlenir.

Kademe ilerlemesinin durdurulması cezasının özlük dosyasından çıkarılmasında disiplin kurulunun mütalaası alındıktan sonra yukarıdaki fıkra hükmü uygulanır.

Disiplin kurulları ve disiplin amirleri:

Madde 134 – Disiplin ve soruşturma işlerinde kanunlarla verilen görevleri yapmak üzere Kurum merkezinde bir Yüksek Disiplin Kurulu ile her ilde, bölge esasına göre çalışan kuruluş-

larda bölge merkezinde ve kurum merkezinde ayrıca Milli Eğitim müdürlüklerinde birer Disiplin Kurulu bulunur. ⁽²⁾

Bu kurulların kuruluş, üyelerinin görev süresi, görüşme ve karar usulü, hangi memurlar hakkında karar verebilecekleri ve disiplin amirlerinin tayin ve tespitinde uygulanacak esaslar ile bunların yetki ve sorumlulukları gibi hususlar Bakanlar Kurulunca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

İtiraz:

Madde 135 – Disiplin amirleri tarafından verilen uyarma, kınama ve aylıktan kesme cezalarına karşı disiplin kuruluna, kademe ilerlemesinin durdurulması cezasına karşı yüksek disiplin kuruluna itiraz edilebilir.

İtirazda süre, kararın ilgiliye tebliği tarihinden itibaren yedi gündür. Süresi içinde itiraz edilmeyen disiplin cezaları kesinleşir.

İtiraz mercileri, itiraz dilekçesi ile karar ve eklerinin kendilerine intikalinden itibaren otuz gün içinde kararlarını vermek zorundadır.

İtirazın kabulü hâlinde, disiplin amirleri kararı gözden geçirerek verilen cezayı hafifletebilir veya tamamen kaldırabilirler.

Disiplin cezalarına karşı idari yargı yoluna başvurulabilir.

Görevden Uzaklaştırma

Görevden uzaklaştırma:

Madde 137 – Görevden uzaklaştırma, Devlet kamu hizmetlerinin gerektirdiği hallerde, görevi başında kalmasında sakınca görülecek Devlet memurları hakkında alınan ihtiyati bir tedbirdir.

Görevden uzaklaştırma tedbiri, soruşturmanın herhangi bir safhasında da alınabilir.

Yetkililer:

Madde 138 – Görevden uzaklaştırmaya yetkililer şunlardır.

- Atamaya yetkili amirler;
- Bakanlık ve genel müdürlük müfettişleri;
- İllerde valiler;
- İlçelerde kaymakamlar (İlçe idare şube başkanları hakkında valinin muvafakati şarttır.)

Valiler ve kaymakamlar tarafından alınan gö-

revden uzaklaştırma tedbiri, memurun kurumuna derhal bildirilir.

Görevden uzaklaştıran amirin sorumluluğu:

Madde 139 – Görevinden uzaklaştırılan Devlet memurları hakkında görevden uzaklaştırmayı izleyen 10 iş günü içinde soruşturmaya başlanması şarttır.

Memuru görevden uzaklaştırdıktan sonra memur hakkında derhal soruşturmaya başlamayan, keyfi olarak veya garaz veya kini dolayısıyla bu tasarrufu yaptığı, yaptırılan soruşturma sonunda anlaşılan amirler, hukuki, mali ve cezai sorumluluğa tabidirler.

Ceza kovuşturması sırasında görevden uzaklaştırma:

Madde 140 – Haklarında mahkemelerce cezai kovuşturma yapılan Devlet memurları da 138 inci maddedeki yetkililer tarafından görevden uzaklaştırılabilirler.

Görevden uzaklaştırılan veya görevinden uzak kalan memurların hak ve yükümlülüğü:

Madde 141 – Görevden uzaklaştırılan ve görevi ile ilgili olsun veya olmasın herhangi bir suçtan tutuklanan veya gözaltına alınan memurlara bu süre içinde aylıklarının üçte ikisi ödenir. Bu gibiler bu Kanunun öngördüğü sosyal hak ve yardımlardan faydalanmaya devam ederler.

143 üncü maddede sayılan durumların gerçekleşmesi halinde, bunların aylıklarının kesilmiş olan üçte biri kendilerine ödenir ve görevden uzakta geçirdikleri süre, derecelerindeki kademe ilerlemesinde ve bu sürenin derece yükselmesi için gerekli en az bekleme süresini aşan kısmı, üst dereceye yükselmeleri halinde, bu derecede kademe ilerlemesi yapılmak suretiyle değerlendirilir.

Tedbirin kaldırılması:

Madde 142 – Soruşturma sonunda disiplin yüzünden memurluktan çıkarma veya cezai bir işlem uygulanmasına lüzum kalmayan Devlet memurları için alınmış olan görevden uzaklaştırma tedbiri, 138 inci maddedeki yetkililerce (Müfettişler tarafından görevden uzaklaştırılanlar hakkında atamaya yetkili amirlerce) derhal kaldırılır.

Görevden uzaklaştırma tedbirini kaldırmayan görevli hakkında 139 uncu madde hükmü uygulanır.

Memurun göreve tekrar başlatılması zorunlu olan haller:

Madde 143 – Soruşturma veya yargılama sonunda yetkili mercilerce:

a) Haklarında memurluktan çıkarmadan başka bir disiplin cezası verilenler;

b) Yargılamanın men'ine veya beraatine karar verilenler;

c) Hükümden evvel haklarındaki kovuşturma genel af ile kaldırılanlar;

ç) Görevlerine ve memurluklarına ilişkin olsun veya olmasın memurluğa engel olmayacak bir ceza ile hükümlü olup cezası ertelenenler;

Bu kararların kesinleşmesi üzerine haklarındaki görevden uzaklaştırma tedbiri kaldırılır.

Görevden uzaklaştırma tedbirinin kaldırılmasında amirin takdiri:

Madde 144 – 140 ıncı ve 142 nci maddelerde 143 üncü maddenin a, b, c fıkralarında yazılı olanlar hakkındaki görevden uzaklaştırma tedbiri, Devlet memurunun soruşturmaya konu olan fiillerinin, hizmetlerini devama engel olmadığı hallerde her zaman kaldırılabilir.

Süre:

Madde 145 – Görevden uzaklaştırma; bir disiplin kovuşturması icabından olduğu takdirde en çok 3 ay devam edebilir. Bu süre sonunda hakkında bir karar verilmediği takdirde memur görevine başlatılır.

Bir ceza kovuşturması icabından olduğu takdirde görevinden uzaklaştırmaya yetkili amir (Müfettişlerin görevinden uzaklaştırdıkları memurlar hakkında atamaya yetkili amir) ilgilinin durumunu her iki ayda bir inceleyerek görevine dönüp dönmemesi hakkında bir karar verir ve ilgiliye de yazı ile tebliğ eder.

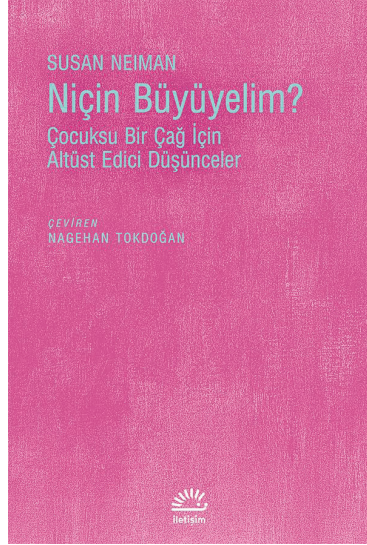
Kaynakça

Devlet Memurları Kanunu. (tarih yok). 08 29, 2017 tarihinde T.C. Başbakanlık Mevzuat Geliştirme ve Yayın Müdürlüğü: <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.657&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0&Tertip=5&Tur=1&No=657> adresinden alındı.

ÖZGÜR İNSAN OLMAK İÇİN

BÜYÜMEK

Murat Kaymak
m.kaymak68@gmail.com



Susan Neimen, “**Modern Düşüncede Kötülük**”¹ kitabıyla 11 Eylül sonrasındaki tartışmalarda adından sıkça söz edilen yazarlardan biri olmuştu. 2008 yılında yayınladığı “**Ahlaki Açıklık, Yetişkin İdealistler İçin Bir Kılavuz**”² ise aydınlanma, siyaset felsefesi üzerine görüşleriyle haklı olarak üzerinde durulan, sıkça referans verilen eserlerden biri oldu. Üretken, üretkenliği oranda giderek özgün bir yazar ve düşünürle karşı karşıyayız. Özellikle, etik, siyaset felsefesi ve aydınlanma üzerine tezleri ile dikkat çekmekte.

Aşağıda üzerinde durmaya çalışacağım “Niçin Büyüyelim?” kitabını Neiman 2014 yılında yayınladı. Kitap yayımlandıktan kısa süre sonra Almanca, Çince, Korece, İtalyanca, Flemence’ye çevrildiği görülüyor. Yazarın, İnternet sitesinde³ yer alan bu kitaba ilişkin bağlantılara bakıldığında yayımlandığı dillerde yoğun bir ilgiyle karşılanmış olduğunu söyleyebiliriz.

Özgür İnsan İçin Aydınlanmaya Dönmek

“Niçin Büyüyelim?”, “Modern Düşüncede Kötülük” ve özellikle de “Ahlaki Açıklık” kitabındaki aydınlanma üzerine yazdıklarının bir

devamı sayılabilir. Kitap, aydınlanma düşünürü olarak Rousseau’unun “Emile” ve onun etkisinde kaldığı açık olan “Pedagoji Ders Notları”yla Kant üzerinden günümüz toplumuna yönelik bir okuma, sorgulama, değerlendirme olarak görülebilir.

Yazar bu kitabın ilk bölümünde “olanla” “olması gereken” tartışması üzerinden “dünyanın nasıl bir yer olduğu ve olması gerektiğine yönelik anlayışımızı” tartışıyor. (s.23) Bu tartışmanın teması ise “büyülemek”; uğruna çaba gösterilen ama gerçek anlamda erişmekte güçlük çekilen, bir ideal olarak konulmaktadır.

“Olanla”; “Olması gereken” tartışması, “olan” karşısında, olması gereken üzerinden “yapılanları” dahası “olanaklı olanı” ortaya koyar. Dolayısıyla bu bizi, dünyanın, yani olanın değiştirebileceğine, bildiğimiz dünyanın nasıl olması gerektiğine yönelik güçlü kanıtları, bilgileri ve inancı ortaya çıkaran aydınlanmaya götürür. Yazar da tam olarak buradan yola çıkmaktadır.

Neiman’a göre “bizler aydınlanmanın varisleriyiz”. (s.34) Çünkü aydınlanma, Platon’un “Devlet”inde yer alan ve sonraki kuşaklarca da benimsenen çocukluk ve yetişme anlayışını tümüyle değiştirmiştir. Platon “Devlet”te uzun uzun çocukların nasıl yetiştirilmesi gerektiğini anlatır. Ancak bu anlatımında çocuğun kendisi değil, gelecekte hizmet edeceği devlet ve bu devletin geleceği belirleyicidir. Bunun dışında insanın nasıl bir yaşam sürdürmesi gerektiği bir soru ya da sorun olarak aydınlanma öncesi dönemde kimsenin gündeminde yoktur.

Kitap

1 “Modern Düşüncede Kötülük” Türkçe’ye 2006 yılında çevrildi ve Ayrintı Yayınları tarafından yayımlandı. Bu kitapla ilgili Türkçe ilk yazı 2002’de Şebnem Şenyener tarafından Milliyet Gazetesinde İngilizce baskısı esas alınarak yayımlandı. Bkz.<http://www.milliyet.com.tr/2002/10/24/sanat/san01.html>

2 Neimen bu kitabı 2016 yılında İletişim Yayınları tarafından yayınladı. Bu kitapla ilgili Yücel Kayıran yazısı için bkz. <http://kitap.radikal.com.tr/makale/haber/kant-tekrar-donecek-433869>

3 <http://www.susan-neiman.de/docs/cv.html>

Büyük ölçüde insanların yaşamı kendilerinden önceki ebeveynlerin yaşamının bir tekrarı biçiminde gerçekleşmekteydi. Oysa Kant'ın daha 1786'da⁴ yazdığı gibi insanı, diğer canlılardan ayıran temel özellik, "kendi yaşam serüvenini seçme kapasitesine"(s.35) sahip olmasıydı. Aydınlanma, insanda bu potansiyelin her alanda ortaya çıktığı, kaygı ve korkuları yendiği bir dönemi ifade etmektedir.

Aydınlanmayı farklı kılan gerçeği daha iyi anlamak açısından Neiman'nın, Kant'ın biyografisiyle ilgili yargısını biz soruya çevirelim. Eğer Kant, okuma yazmayı daha tam bilmeyen eyercinin oğlu olarak(s.35) 100 ya da 150 yıl önce doğmuş olsaydı, yine de Königsbergli dahi olabilir miydi? Neiman bunu soruya dönüştürmeden bu olasılığın "sıfır" olduğunu yazmaktadır. Bunda tümüyle haklıdır. Ancak bu değişim, sadece bir zihinsel dönüşüm olan aydınlanmaya bağlanamaz. Belki Neiman'ın eseri açısından bu bir gereklilik olmasada aydınlanmaya eşlik eden toplumsal değişimi (nüfus, mekân ve üretim gibi) dikkate almak gerekir.

Kant hem "Pedagoji Ders Notları"⁵nda hem de "İnsanlık Tarihinin Tahmini Başlangıcı"nda İnsan, insan olmak, yetişkin olmak için eğitime ihtiyaç duyduğunu yazar. Kant, kendi dönemiyle ilgili eğitim için Rousseau'ya başvurur. Çünkü aydınlanma demek "rüşt kazanmak" demek. Yani bireyin kendi kararını verebilmesi, tercihlerini kendisinin yapabilmesi anlamına gelmektedir.

Rousseau, politik bir kitap olmaktan çok gerçek anlamda bir eğitim kitabı⁶ olarak nitele-

4 Kant'ın, Metin Bal ve Güçlü Ateşoğlu tarafından çevrilen "İnsanlık Tarihinin Tahmini Başlangıcı" makalesi Doğan Özlem ve Güçlü Ateşoğlu'nun yayına hazırladığı "Tarih Felsefesi-Seçme Metinler" kitabında yer almaktadır. Kant, bu metinde insanın, hayvandan kendisini nasıl ayırdığına ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktadır. "Kişi kendinde, diğer hayvanlar gibi tek bir yaşam şekline bağlı olmaksızın, kendi yaşam yolunu seçmek için bir yetenek keşfetti. Ne var ki her hangi bir şeyin karanlıkta kalan taraflarını veya uzak etkilerini henüz bilmediğini düşünürsek, onun yeni keşfettiği yeteneği nasıl kullanması gerektiği konusunda, onun bu üstünlük halinin meydana getirebilmiş olduğu bir anlık sevinci, kaçınılmaz olarak çabucak kaygı ve korku izledi." (s.85) Doğan Özlem-Güçlü Ateşoğulları, **"Tarih Felsefesi-Seçme Metinler"**, Doğu Batı Yayınları, 3.Basım, Ankara, 2014.

5 Kant'ın bu notları "Eğitim Üzerine" adıyla Ahmet Aydoğan tarafından çevrilererek 2006 yılında İz yayınları tarafından İstanbul'da basılmıştır. Bu ve bunun gibi Kant'ın birçok eseri öğrencileri tarafından yayına hazırladığı bilinmelidir. Çünkü bu eserlerin içerikleri yayına hazırlayanlara göre değişiklikler göstermektedir.

diği Devlet'te yer alan bakışın karşısına, "her şeyin anlamlı olduğu bir dünya için" çocuklarımızı, "toplumun etkisinin dışında, kendi kararlarını verebilen" anlamlı dünyayı yaratabilecek(s.39) biçimde yetiştirmemiz gerektiği düşüncesini koydu. Rousseau'nun bu çözümü için ortaya koyduğu öneriler, bugün önemli ölçüde aşılmış olsa da ortaya koyduğu sorun olduğu gibi durmaktadır. Durum böyleyken aydınlanmaya yöneltilen, *Avrupa merkezci olma, akli ve doğaya tahakkümü fazla yüceltme* eleştirilerinin hiçbir tutarlılığı yoktur.

Avrupa merkezci olma iddiasında bulunan aydınlanma düşünürlerinin aynı zamanda evrensel geçerliliği olan ilkelerin peşinde oldukları, bunları ortaya koymaya çalıştıkları görmezlikten gelinmiştir. Neiman, Avrupa merkezcilik tezinin yanlışlığı için Kant'ın sömürgecilik karşıtı görüşleriyle, Christian Wolff'un, üniversitedeki işine son verilmesine neden olan Çinlilerin Hristiyan olmamalarına rağmen ahlaklı insan oldukları sözünü hatırlatır.(s.43)

Aydınlanma akli yüceltir ama ama aklın sınırları olduğu saptamasını da yapar. En azından Kant'ın "Saf Aklın Eleştirisi"nde bunu yaptığını biliyoruz.

Aydınlanmanın teknolojinin gelişimine katkısı açıktır. Ancak teknolojiye hızlı gelişmenin doğanın tahribatına yol açması, aydınlanmanın ortaya koyduğu etik kuralların yok sayılmasına bağlanmalıdır. Dolayısıyla aydınlanma eleştirisi yerine sorun olduğu gibi ortada durduğuna göre bizim tekrar aydınlanmanın öne çıkardığı ilkelere dönmemiz gerekiyor. Çünkü aydınlanma düşünürleri merkeze özgür insan olmayı koymuşlardı. Bugün de özgür insanlar olma mücadelemiz sürmektedir.

Yetişkin Olmak, Özgür İnsan Olma Mücadelesidir

Neiman, bu kitapta aydınlanmaya dönme çağrısını, aydınlanmanın ortaya koyduğu "yetişkin olma" sorunu üzerinden yapmaktadır. Bu konuda Rousseau'nun "Emile"de yer alan şu cümlelerini aktarır⁷:

6 J.J. Rousseau, "Emile Ya da Eğitim Üzerine" (çev. Yaşar Avunç), İş Bankası Kültür Yayınları, s.10, İstanbul, 2009. "Genel eğitim konusunda bir fikir mi edinmek istiyorsunuz? O zaman Platon'un Devlet'ini okuyun. Bu, kitaplar hakkında yalnızca başlıklarına bakarak bir kanıya varanların sandığı gibi, bir politika yapıcı değildir. Şimdiye kadar yazılmış en güzel eğitim kitabıdır."

7 Emile'in Türkçe'de çok sayıda çevirisi bulunuyor. Bu veya başka yazılarda bu çevirilerden Hilmi Ziya Ülken,

“Birer yetişkin olmak için yaratıldık, fakat yasalar ve toplum bizi çocukluğa geri yolladı. Zenginler, asiller, krallar, hepse de onların sefaletlerini hafifletmek için çabalayıp duranları gördükçe, bundan çocuksu bir haz alan birer çocukturlar ve şayet birer yetişkin olsalardı onlara verilmeyecek olan hizmetlerle övünürler.”(s.47)

Rousseau’nun bu saptamaları önemlidir. Çünkü kendisinin yetişkin olmayı özgür olmak olarak anladığını görüyoruz.

Yukarıda alıntılanan cümlelerin yer aldığı sayfalarda günümüzde yaşanan sorunlara ışık tutan düşünceler ileri sürmektedir. Ezen ve ezilen sözcüklerini kullanmamakla birlikte, Rousseau, başkaları üzerinden ihtiyaçlarını karşılayan insanı özgür insan olarak görmektedir.

Ona göre özgür insan, yalnızca yapabileceğini ister, hoşuna gideni yapar. Bu düşüncesini de, tüm eğitim kurallarını belirleyen ilke olarak görür ve temel tezi olarak kabul eder. Bu teze göre, kral da olsanız, başkasının yardımına muhtaç olarak yaşıyorsanız özgür değilsinizdir.⁸ Ayrıca Rousseau, bu noktadan bakıldığında çocukluğu, bir tür *eksik* özgürlük hali olarak görmektedir. Bunun doğal sonucu olarak yetişkinlik Rousseau için, kazanılması gereken bir ideale dönüşmektedir. Çünkü toplumun yapısı, yasalar, yetişkinleri, çocuk haline dönüştürmektedir.

Rousseau’nun bu temel ilkesinden yola çıkan Neiman, Prens Charles’in durumuna ilişkin diş fırçasına macun süren uşağının olması halini örnek olarak vermektedir. Bu örnek, hem yazara hem de bizlere doğal olarak Rousseau’dan bu yana değişenin ne olduğunu sordurmakta ve üzerinde düşünmeye zorlamaktadır.

Böyle bir düşünme eyleminin sonucunda varacağımız sonuç çok açıktır. Günümüz modern toplumu, bizleri ihtiyaçlarımız üzerinden

kendi tercihini gerçekleştiremeyen, kendi ihtiyaçlarını başkalarının yardımı olmaksızın karşılamayan biyolojik anlamda yetişkin ama çocukluğa mahkûm edilmiş insanlar haline getirmektedir. Daha da kötüsü bu halde olduğumuzu da fark edememiş durumdayız.

İşte böyle bir durumda “Niçin Büyüyelim” sorusu yeniden sorulmak zorundadır. Neiman’ın, Rousseau ve Kant üzerinden yaptığı tam olarak budur. Böylece, önce nasıl çocukluğa mahkûm edildiğimizi ardından Kant ve Rousseau’dan yola çıkarak, yetişkin olma sürecini bizlerle tartışmaktadır.

Kitabın birinci bölümünde aydınlanma üzerinde durması hem sorunu saptaması açısından önemli hem de aydınlanmanın ortaya koyduğu *olanının, olması gerekene doğru olanaklı olanları* çoğaltarak değiştirilebileceğini bizlere göstermiş olmasıdır.

Bu noktadan itibaren soruya verilecek ilk cevap bulunmuş oluyor. *Yetişkin olmak, özgür insan olma mücadelesidir.*

Olanla Olması Gereken Arasında Denge Arayışı Olarak Eğitim

Kitabın ikinci bölümü, “Bebeklik, Çocukluk, Ergenlik” başlığı ile yetişkin olma öncesindeki değişimleri felsefe tarihinin içinden bizlere sunmaktadır.

Konuyla ilgili ilk olarak biyografisinde önemli yere sahip olan Anna Arendt’e başvurmuştur.(s.78) Buradaki önemli nokta, Arendt’in eski Yunan düşünürlerinin yaşamın merkezine koydukları ölümün karşısına, insanın doğmasını, başlamasını, eylemde bulunmasını koymasındır. İnsan, bu özellikleriyle değiştirebilendir. İmkânsız sayılan, ihtimal verilmeyen şeyleri yapabilir. Çünkü insan, doğumundan itibaren öğrenir, öğrendikleri, yaptıkları onun yetilerini geliştirir.

Bu noktadan itibaren, Rousseau’nun dünyanın anlamlı bir yer olmasına ilişkin söyledikleri önem kazanmaktadır. Büyüme deneyimi *olanın* üzerinden *olanaklı* olan kavranılmasıdır. Gerçeklikle, hakikat... Birinin ontolojik, diğerinin ise epistemolojik olması arasındaki farklılığı kavramak için hazır hale gelmektir. Bunun için gereksinim duyulanların deneyimlerden gerekli soyutlamalar yoluyla çıkarılabilme özelliğinin kazanılmasıdır. Kant’ın vurguladığı biçimde büyüme, dogmatiklikten, radikal kuşuculuğa geçiş halini alır.(s.95) Kant’ın kendi

Ali Rıza Ülgen ve Salahattin Güzey tarafından farklı zamanlarda çevrilen bölümleri içeren 1943 Yılında Türkiye yayınevi tarafından yayınlanan baskısı ile yukarıda künyesi bulunan İş Bankası yayınına kullanmaktayım. İlk çeviride ara bölüm başlıklarının bulunması okumayı büyük ölçüde kolaylaştırmasından, ikinci çeviriyi ise güncel Türkçeyi içermesi nedeniyle tercih etmekteyim. Yukarıda alıntılanan cümleler 1943 baskısının 61.sayfasında, 2009 İş Bankası baskısının ise 78. sayfasında yer almaktadır.

sözleriyle, “Kuşkuculuk, insan aklının, kendi dogmatik gezintileri üzerine düşünceye ve kendini bulacağı yeri soruşturacağı, böylelikle de gelecekte tutacağı yolu daha güvenle seçebileceği istirahat durağıdır.”(s.96)

Bu bölümde yazar, “niçin büyüyelim” sorusunun cevabına giden yolda büyümenin, bizi kuşatan bir dünyanın içinde gerçekleştiğini bize gösterir. Deneyimlerimiz bizim verili bir dünyada yaşadığımızı, var olanların da isteklerimizle tam uyuşmadığını gösterir. Bu durumda büyümek ve özgür olmak için olan ile olması gereken arasında olanaklı olanı bulmak bizim için özgürlüğün temel koşuludur. Bunu yapabildiğimizde ancak birer yetişkin olabiliriz. Yetişkin olmanın temel göstergelerinden biri olan özgür yargıda bulunma becerisini gösterebiliriz.

Büyümenin Yol Arkadaşları: Eğitim, Seyahat, İş

Kitabın üçüncü bölümünde Neiman, “Niçin büyüyelim” sorusunu doğrudan gündemine alarak yetişkinin temel özelliği olan özgür yargıda bulunan insan haline gelmek için ne yapmamız gerektiğini tartışmaktadır. Özellikle büyümeye eşlik eden eğitim, seyahat ve iş gibi deneyimler üzerine odaklanmaktadır. (s.121) Bu bölümde de önceki bölümlerde olduğu gibi yazara Rousseau ve Kant rehberlik etmektedir. Bu bölüm büyük ölçüde önceki bölümlerde ortaya konulan kuramsal yaklaşımın üzerine günümüz sorunlu alanlar haline gelen eğitim, seyahat ve işin yapısı çözümlenmektedir. Bu çözümler etrafında yazarın güncel sorunlara dair önerileri de yer almaktadır.

Büyümek, ebeveynlerinizin her konuda yaptıklarını gözden geçirmek zorundasınız. Eğer bunu yapmaz, ebeveynlerinizin sizin için yaptıkları tercihleri olduğu gibi kabul ederseniz büyüyemezsiniz.(s.122) Büyümenin sadece kabul etme biçiminde gerçekleştiği durumda verili durumun içinde kaybolan birisi haline gelirsiniz.

Neiman, eğitimin temel işlevi konusu üzerinde dururken bu kez Arendt’e başvurmaktadır.

Eğitimde ilk yıllarda başkalarının tercihi belirleyicidir. Buna rağmen yine eğitim yoluyla çocuklarımıza, kimsenin bilmediğini ortaya çıkarabilme, üstlenilmemiş sorumlulukları üstlenme şansı verilebilir. Bu nedenle eğitimi, “verimi arttırma ya da test sonuçlarını iyileştirme meselesi değil, okulların çoğunun

insanın yeteneklerini geliştirmek yerine örseleyecek şekilde işlediği gerçeğiyle yüzleşme meselesi” olarak görmeliyiz.”(s.124)

Arendt’in “eğitimin krizi” olarak tartıştığı bu durumdan çıkış Kant’ın eğitimin işlevi olarak gördüğü çocuğun öz disiplininin gelişmesiyle mümkün olabilir. Kant’ın, disiplini, özgürlüğün aracı gördüğü hatırlanmalıdır.

Neiman, büyümeyi gerçekleştiren eğitimin yanına yine öğrenmenin, deneyimlemenin en güçlü araçlarından biri olarak **seyahati** koymaktadır. Bunu daha çok Rousseau’nun gezileri ve bunlar hakkında yazdıklarıyla gerekçelendirmekte ve tartışmaktadır. Günümüzde seyahat, tatil kavramıyla beraber düşünüldüğünde sınırlı bir öğrenme deneyimidir. Bulduğumuz yerde evde, işte yapıp ettiklerimizin, öğrendiklerimizin dışında bir şey öğretmeyen, yeni gözlemlere imkan tanımayan seyahat pek anlamlı değildir.

Neiman’ın büyümenin temel araçlarından biri olarak gördüğü seyahat ile günümüzün turistinin seyahati tam olarak aynı şey değildir.

Yetişkin olmanın, büyümenin geliştirici diğer ölçütü ise çalışmayı öğrenmektir. İş, başlı başına öğrenmedir. Yetişkin olmanın temel koşulu çalışıyor olmasıdır. Bugünün dünyasında işin yapısı, bireyi yetişkin hale getiren değil, onu yetişkinliğini donduran, özgür tercihte bulunmasının her türlü yolunu kapatan mekanizmalarla dolu hale gelmiştir. Özellikle reklamlar yoluyla benimsetilen değerler, yeni ihtiyaçlar bizleri profesyonel tüketici haline getirmektedir. Bu değişime eşlik eden iletişim teknolojileri bizleri özgür yargıda bulunan yetişkinler olmaktan uzak tutmaktadır.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen, Neiman’ın çağrısı büyümeye cesaret etmeliyiz biçimindedir. Bu cesaret rüştümüzü kazanmamızı engelleyen bütün güçlere karşı koymanın başlangıcıdır. Ve bu karşı koyma daimi bir devrimci süreçtir.

Aydınlanmanın düşünürleri bize bu dünyanın değiştirilebileceğini gösterdi.

Kant’ı heyecanlandıran Fransız devrimi, bu değişimin toplum düzeyinde gerçekleşebileceğini kanıtladı.

Şu anda bizden istenen özgür irademizi engelleyen her şeye karşı sadece cesaret gösterip karşı koymaktır.

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BAŞARISIZLIĞIN GARANTİSİ:

EL YAZISI ve SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Suat Delibaş

Öğretmen

hsuatd@hotmail.com

Her öğretim programı değişikliğinin, “ümitsizce” de olsa eğitimsel problemlere çare olabileceği varsayılarak toplumda heyecan yarattığını görüyoruz. Heyecan verici olan, program değişikliklerinin çağa, teknolojik değişimlere, akla, bilime, düşünmeye-düşündürmeye yönelik bir çabanın ürünü olduğunu düşünmemizdir. Fakat toplumun ihtiyacını ve beklentisini gözetmediği gibi; ve bu nedenle hazırlanmasında bilimsel sürecin işletilmediği programlar ortaya çıkar çıkmaz ümitli beklenti yerini hayal kırıklığına bırakır. 2017’de yeniden değiştirilen öğretim programlarının da uygulamaya başlanmadan eğitimsel beklentiye uygun olmadığı anlaşıldı. Bu makalede, uzun süre uygulandıktan sonra Eğitim Bakanlığının da başarısızlığı kabullenmek zorunda kaldığı, “El Yazısı” ve okuma-yazma öğretme yöntemi olarak “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ni ele almak istiyorum.

2005 yılında yine tepeden inme bir şekilde hiçbir bilimsel gerekçesi açıklanmadan bitişik eğik el yazısına geçildiğini duyuran bakanlık, 2017 yılında yapılan değişiklikle tekrar dik temel harflerle ilk okuma yazma öğretimine

geçildiğini duyurdu. 12 yıl boyunca inatla ve de ısrarla okullarda bitişik eğik el yazısı uygulanmasına devam eden bakanlık; geri dönüşlerin olumsuzluğuna direnemeyerek bu yıl bu ısrarından vazgeçti. 2005 yılından itibaren; özellikle küçük kasları henüz tam gelişmemiş 6-7 yaşındaki çocukların elini kaldırmadan ve güç gerektiren bir itme ile yazı yazmada zorlanacakları belirtildi. Bunun yanı sıra Ünal Özmen’in belirttiği gibi noktalı, çengelli, şapkalı harflerden oluşan ve eklemeli olduğu için de fazlasıyla uzun sözcüklerin kullanıldığı Türkçenin henüz el becerileri ve kas gücü gelişimini tamamlamamış çocuklara zorunlu yazı karakteri olarak dayatılması¹ öngörüldüğü gibi başarısızlıkla sonuçlandı. Ne yazık ki sonucun bu olacağı, 12 yıl gibi uzun bir deneme süresinin sonunda birkaç kuşağın kobay olarak kullanılmasından sonra fark edildi. Netice itibarı ile geç, hasarı büyük de olsa yanlıştan geri dönüldü.

Bitişik eğik el yazısı uygulaması ile aynı döneme denk gelen bir uygulama daha vardı; “Ses temelli cümle yöntemi” ile ilk okuma metodu.

¹ <https://www.birgun.net/haber-detay/el-yazisi-reformu-162434.html>

2004-2005 eğitim-öğretim yılında birkaç pilot okulda uygulamaya konulup, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise tüm Türkiye’de ilk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” ne geçildi. Ses temelli cümle yöntemi de toplumun veya eğitim bileşenlerinin hiçbir kesimiyle ortaklaştırılmadığı için öğretmenlerden, ailelerden ve okula yeni başlayan çocuklardan bu yöntem ile ilgili birçok serzenişe, gözleme ve geri dönüşlerdeki olumsuzluklara şahit olmaktayız. “Ses temelli yöntem” ile “cümle yöntemi” ni objektif bir göz ile değerlendirdiğimizde ise ortaya aşağıdaki tablo çıkmaktadır.

Eğer ses temelli yöntemle okuma-yazma öğretimi yapıyorsanız harflerin “adını” değil, “sesini” tanıtmanız gerekir. Bunu bir örnek üzerinden açıklayacak olursak; harflerin bir işareti (L,l), bir sesi (lll...), bir de adı (le) vardır. Burada harfin adını “le”değil, sesini “lll...” öğreterek okumaya başlıyorsunuz. Bu yöntemle ilgili olarak en başta söylenmesi gereken şudur ki ülkemizde metodun uygulanmasında bir takım yanlışlar yapılmaktadır.

Ses temelli okuma yazma öğretiminde öğretilecek harfler seçilirken o dilde “en çok kullanılan harflerden değil” (çünkü ülkemizde bu metot uygulanıyor) telaffuzu en kolay olan harflerden öğretime başlanması esastır. Ülkemizde gruplar halinde verilen harflerin birinci grubunda “e-l-a-k-i-n” harfleri bulunmaktadır. Bu grubun ilk grup sesler olduğunu unutmayalım. “l” ile “n” seslerinin Türkçe’de ses olarak söylenişi en zor sesler olduğunu söyleyebiliriz. Henüz sürecin başında iken önünüze ses olarak çıkarmakta zorlandığınız “l” ve “n” sesi sorunu çıkıyor. Ses temelli okuma- yazma öğretimini tercih etmişseniz yapmanız gereken ilk tercih harflerin seslendirilmesinde kolaydan zora doğru bir gruplandırılma yapılması gerekir. Türkçe’de “ç-t-k-s-z-r-p” seslendirilmesi en kolay olan harflerdir. Birinci sınıf okutan her öğretmen ve çocuğu okula giden her veli daha okulun ilk haftalarında “e” ve “l” seslerinin birleşiminden oluşan “el-le-ele-elle-lel” karmaşasına dönüşen bir sürecin içerisine sokulur. Öğrenciler ilk etapta “llll” sesini doğru çıkarmada sorunlar yaşamaktalar. Genelde llllll veya llll olarak çıkarılan sesin ardından “e” ile “l” nin birleş-

minden ortaya çıkan heceleri kavramakta ve birbirine karıştırmamada oldukça büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Seçilen seslerle anlamlı hece oluşturmamamız; somut olmayan, anlamsız “le-lel” gibi hecelerle sürece devam etmeniz çocukların bu ses ve heceleri kavramalarında büyük sıkıntılar yaşamalarına sebep olmaktadır. Henüz okulun ilk günlerinde bir türlü doğru çıkarılamayan bir ses ve ardından soyut, anlamsız heceleri beyinde yapılandırılmamak sürekli tekrarlarla oluşan bir bıkkınlık sürecine dönüşmektedir. Bu zor sesi kavrama, telaffuz etme sorunu yaşayan çocuğun okumaya ve okula karşı sorunu da beraberinde başlamış oluyor. Ses temelli cümle yönteminde Türkçe’de ki harflerin seslerinden kaynaklı bir takım sıkıntılarda yaşanmaktadır. Bazı harflerin seslerinin bir birine çok yakın olması yaşanan sıkıntıların en başında gelmektedir. “mmm ve nnn”, “bbb ve ppp” “dddd ve tttt” seslerini buna örnek verebiliriz. Yine yaşanan sorunlardan bir diğeri ise bazı harflerin seslerini çıkarmanın çok zor olmasına da “lllll, hhh-hh, gggg, gğg, yyy” seslerini örnek verebiliriz.

Okuma yazma öğretiminde kullandığımız son yöntem olan ses temelli yöntemin ülkemizde uygulanışındaki sıkıntıların dışında da sıkıntılı yönlerinin olduğunu düşünmekteyim. Öncelikle okuma-yazma öğretimi sadece okumak ve yazmaktan ibaret bir süreç değildir. Çünkü okuma-yazma öğretimi; anlama, anlatma, ifade etme, dramatize etme, yorum yapma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi yetenekleri de beraberinde geliştirmenize yardımcı olur.

Ses temelli cümle yönteminde, ilk etapta anlamsız sesler ve ardından yine anlamsız hecelerden başlayarak kelimeye ve cümleye ulaşmaya çalışılır (ses-hece-kelime-cümle).. Yukarıda da değindiğimiz gibi ilk etapta sesleri çıkarmada yaşanan sıkıntıların yanına, anlamsız heceleri kavramada yaşanan sıkıntılar, sıkıcı hale dönüşen tekrarlar, sürekli sese ve heceye yoğunlaşmadan kaynaklı anlama ve anlatma sorunlarını da ekleyerek yola devam ediyorsunuz. Yine sese ve heceye odaklanmadan kaynaklı okumada görme açısının daralmasına ve neticesinde de okuma hızının yavaş olmasına. Anlamlı bir okuma (vurgu, tonlama) yapılamamasına. Sürekli heceleyerek yazma-



ya çalışacağından yazmada seri bir hıza ulaşamamasına. Sürekli, sıkıcı ve anlamsız tekrarların çocukta okumaya karşı bir isteksizlik oluşturmaya neden olmaktadır. Çocuklarla kolay ve zevkli yaşanması gereken bir süreci neredeyse nefret edecekleri bir sürece dönüştürmüş oluyorsunuz. Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili son olarak şunu diyebilirim; kısa sürede okuma yazma öğretebilirsiniz.

Terk etmiş olduğumuz “cümle yöntemi”nde (tüm dengelim) ise bütünden parçalara doğru bir yol izlemekteyiz (cümle-kelime-hece-ses ve tekrar ses-hece-kelime-cümle). En başından şunu söylemek gerekir ki; cümle yönteminde vereceğiniz cümleyi kurguladığınız olay veya hikâye içerisinde çocuğun bulmasını sağlıyorsunuz. Unutmamak gerekir ki; “merak etmek” öğrenmenin en temel şartlarından birisidir. Olay veya hikâye “ilgisini çekeceğinden” anlatım sırasında öğrenci de konuşmalara, anlatıma katılacaktır. Buda konuşma yeteneğinin gelişimine katkı sunmuş olacaktır. Seçilen cümleler günlük hayattan, yakın çevreden ve hatta olumlu davranış örneklerinden seçileceği için öğrenciye örnek davranışları okuma-yazma öğretimi ile vermiş olacaksınız. Cümleyi anlayıp “resmedebilecek”, “dramati-

ze” edebilecek bu da; “anlama ve anlatma” yeteneklerinin gelişmesine katkı sunacaktır. Öğrenci zaman içerisinde cümle içerisinde geçen kelimeleri ve ardından heceleri kendisi “keşfedecektir”. Yani ses temelli metotta karşılaşılan karmaşa ve anlamsız hecelerin zorluğunu burada yaşamayacaksınız. Vurgulayarak okumaların ardından çocuk kendisi “kelime” ve “hece” kavramlarını keşfedecektir. Cümle yöntemi göz sıçramasına uygun olduğu için öğrenciler hızlı ve anlamlı okuyacaklardır. Okuduklarını rahatlıkla anlayabileceklerdir. Çünkü okumaya değil; anlamaya yoğunlaşacaklardır.

Okuma-yazma süreci çocuğu bıktıracak, nefret ettirecek, yoracak bir süreç olmaktan çıkarılmalıdır. Okulu sevebilecekleri, zamana yayılmış, acele etmeden çok rahat öğrenebilecekleri bir sürece dönüştürülmelidir.

Genel hatları ile iki yöntem ile ilgili söylenebilecekler bunlar. Bitişik eğik el yazısı yönteminden vazgeçen bakanlığın eğitimin tüm bileşenlerinden geriye dönen olumsuzlukları değerlendirerek en kısa zamanda “ses temelli cümle yöntemi”nden de vazgeçeceğini ümit ediyoruz.

VELİ MÜCADELESİNDEN:

İMAM HATİPLEŞMEYE KARŞI DİRENDİK ve KAZANDIK

İlknur Kaya Bahadır
Veli-Der Genel Başkanı

Eğitim sistemindeki radikal değişim ve okullarımızdaki dönüşüm yaşanmaya başlamadan önce, veliler olarak bizim en önemli sorunlarımız; çocuklarımız ilkokula başlıyorsa iyi bir öğretmenin sınıfına düşmesi, iyi bir liseye girebilmesi ya da ne bileyim öğretmenlerin daha az ödev vermesi gibi konulardı. Doğrusu, eğitim sistemindeki gelişmelerden ancak sınav sistemlerinde yapılan değişiklik ya da sınavlarda kopya çekildiğine dair bir haber okuyunca haberdar oluyorduk.

Ancak bir gün, mahallemizde bulunan ve ilçemizin en eski okulu olan Öğretmen Zekeriya Güçer İlkokulu'nun imam hatip ortaokuluna dönüştürüleceğini öğrendik ve sistemdeki radikal değişikliği ancak o zaman fark ettik. Okul aile birliğimizin ve öğretmenlerimizin, okulun dönüştürüleceğine ilişkin yazıdan haberdar olması ve bizleri hızla bilgilendirmeleri üzerine, okulumuzla ilgili planlanan projeyi öğrenmiş olduk. Okulumuz kurulduğu günden beri aynı binada eğitim-öğretim yapıyordu. Bu yüzden, hem kapasitesi artık mahalleye yetmiyordu, hem de deprem vb. güvenliği yoktu. Bu sebeple iki ayrı binadan

oluşan okulumuzun, eski olan ana binası yıkılarak yeniden yapılmış, hem derslik kapasitesi arttırılmış hem de yeni ve güvenli bir binamız olmuştu. Bizler yeni öğretim yılı için çocuklarımız adına sevinirken, okulun dönüşümü haberi ile şaşkına dönmüştük. Üstelik mahallemizde imam hatip okuluna ihtiyaç da yoktu. Zaten mahallemizde her türlü olanağa sahip pansiyonlu dev bir imam hatip lisesi vardı.

Ne yapmalı? sorusuna cevap bulmak üzere, ilçemizde bulunan Eğitim Sen şubesine ve mahalle muhtarlığına gittik. Eğitim Sen ile yaptığımız görüşmeden sonra, tüm velileri ve mahalle halkını bilgilendirmek ve mücadeleye katmak gerektiğine karar verdik. Mahallemizdeki bir düşün salonunda yaptığımız toplantıya, velilerle birlikte tüm mahalleliyi çağırdık. Aynı zamanda ilçemizde bulunan tüm kurumlara da çağrı yaptık. Yaptığımız toplantıda, okulumuzu korumak için herkes üzerine düşeni yapacağını beyan edince, mücadeleye başladık.

Önce okul idaresine, sonra ilçe milli eğitim müdürlüğüne, sonra da İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne dilekçeler verdik. Dilekçelerimi-

ze olumlu cevap alamayınca, imza kampanyası başlattık. Binlerce imza topladık ve büyük bir veli katılımı ile bu imzaları İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne götürdük. Bu süreçte birçok basın açıklaması da yaptık. Bunlardan sonuç alamayınca, bu kez her akşam mahallede oturma eylemine başladık. Bu eylemimiz hızla büyüdü, bütün mahallenin katılımına dönüştü, hatta mahallemizin dışından da çok ciddi destek ziyaretleri oldu. Bundan da sonuç alamayınca, oturma eylemlerimizi kaymakamlık binasının önüne taşıdık. Bir yaz boyunca, bazen yüzlerce kişi ile bazen beş ya da on kişi ile ama hiç bıkmadan usanmadan eylemlerimize devam ettik. Bu arada yaptığımız her eylemi, etkinliği basına haber verdik; tüm kamuoyunun ve elbette yöneticilerin dikkatini çekmeye çalıştık. Sanırım yöneticiler bir şekilde bıkip vazgeçeceğimizi ya da sonuç alamayınca vazgeçeceğimizi düşünüyor ve bizi oyuyorlardı. Defalarca kaymakamla görüştük, milli eğitim müdürleri ile görüştük, ama bir sonuca ulaşamadık. Sanıyorum en etkili olan eylemimiz, okulların açıldığı gün tüm velilerin okuluna sahip çıkmak için okulu doldurması idi. O gün büyük bir pişkinlikle okula gelen kaymakama gösterilen tepki, ne kadar kararlı olduğumuzu anlamalarını sağladı. Zira kaymakam, korumalarının yardımı ile okuldan zor kaçtı.

Bu süreçte, öncelikle büyük bir irade gösteren veliler, okulumuzun öğretmenleri, mahalle halkı ve Eğitim Sen mücadelemizin öznesi oldular. Bunun yanında, başta Kartal Belediyesi olmak üzere, ilçemizde bulunan AKP ve MHP dışındaki (velilerin isteği üzerine, bu partilerle de görüşme talebimiz oldu. AKP randevu bile vermedi. MHP ise ilk görüşmede her türlü desteği vereceğini beyan edip, daha sonra telefonlara bile çıkmadığı gibi, randevu saatinde giden velilere kapıyı dahi açmadı.) tüm siyasi partiler, tüm siyasi yapılar, tüm dernekler mücadelemize destek verdiler. Özellikle CHP'nin bölge milletvekilleri ve bize destek veren partilerin genel başkanları, oturma eylemlerimize de katılarak yanımızda oldular. Elbette olayın hukuki boyutu ile ilgili avukat arkadaşların desteği de çok değerliydi. Ve tüm bu mücadelenin sonucunda biz okulumuzu yeniden kazandık, çocuklarımızın imam hatip zihniyetine teslim edilmesine dur dedik!

Bu mücadele, pek çok yeni dostlukların oluşmasına fırsat yarattı. Mahalle halkı, tekrar mahalle olmanın ruhunu yakaladı. Tıpkı eski zamanlardaki gibi, teklifsiz kapısını çalacağımız mahalle ilişkilerimiz oldu.

Bu mücadelede bencilliklerimizden kurtulup, çocuklarımız için kişiliğimizin köseli yanlarını törpülemeyi öğrendik. Her şeyi bilen olmadığımızı, ama kafa kafaya verdiğimizde ne kadar yaratıcı fikirler ortaya çıkarabileceğimizi öğrendik.

Aslında dinlediğimizde, ilgilendiğimizde çocuklarımızın ne kadar akıllı, olgun olduğunu, ne kadar orijinal fikirler üretebildiklerini gördük. Bizimle birlikte mücadeleye katıldıklarında, kendi okullarına sahip çıktıklarında, ne kadar mutlu olduklarını ve ne kadar eğlendiklerini öğrendik.

Mücadele ederken kimseyi ötekileştirmemek gerektiğini, bazen öteki zannettiklerimizle, sandığımızdan daha fazla ortak yanlarımız olduğunu öğrendik.

İmam hatipte okuyan çocukların gözlerine baktığımızda, onların bakışlarının kendi çocuğumuzun bakışları ile aynı olduğunu, bu çocukların da sorunları olduğunu ve bu sorunları da dile getirmenin görevimiz olduğunu fark ettik. Ve bu düşünceyle, veli mücadelesini yürütmek için Veli-Der'i kurduk.

Mücadele sırasında öğrendiğimiz en önemli şey, aslında hepimizin teker teker harika yetenekleri olduğu idi. İşte bunlar bir araya geldiğinde, müthiş bir işbirliği ve direnme gücü ortaya çıkıyor. Bütün mesele ortak sorunumuzu belirleyip, farklılıklarımızı bir kenara koyabilmekte, ki zaten bunu başardığımız için verdiğimiz mücadelemizi kazandık.

Okulumuzda bizimle mücadele yürüten velilerin büyük kısmının çocukları, artık mezun oldu. Ama okulumuz, mahallemizin yeni çocuklarına hizmet vermeye devam ediyor. Bu mücadeleye o gün veli olmasa bile destek veren mahalle halkının bugün okula başlayan çocukları ve torunları, servise binmeden okullarına yürüyerek gidip gelebiliyorlar. Bu bizim için en büyük mutluluk!

Evet, gerçekten inanırsak başaramayacağımız hiçbir şey yok!

ELEŞTİREL BİLİNÇ

(CRITICAL CONSCIOUSNESS- CONSCIENTIZATION)

Hasan Hüseyin Aksoy

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
aksoy@education.ankara.edu.tr

Bilinç, “nesnel gerçekliğin ancak insanda bulunan en yüksek yansıma biçimi”, ve “insanın nesnel dünyayı ve kendi kişisel varlığını anlamasına etkin biçimde katılan zihinsel süreçlerin toplamı” olarak tanımlanabilmektedir. (Frolov, 1997, 59). Öte yandan bilinç konusu, Marksist literatürde, işçi sınıfının “kendinde sınıf” ve “kendi için sınıf” olma; Gramscian anlamda “hegemonya”nın işlemini görmeye ve direnmeye ya da “rıza”ya yol açan bir zihinsel kavrama durumu olması; ya da “gerçek” ve “potansiyel bilinç” olarak bir sınır durumu yansıtması gibi bağlamlarla eleştirel teori içinde dikkat çekmektedir. Burada paylaşılan ve diğer kapsamlı tanımlar, bilincin biyolojik olduğu kadar insanın ekonomik, toplumsal, kültürel ve dilsel etkinliklerinin bir ürünü olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, eleştirel pedagoji alanı içinde öne çıkan ve özellikle Paulo Freire tarafından tanıtılan ve kavramlaştırılan düzeylerinden biri olan eleştirel bilinç (conscientização, *Portekizce*; critical consciousness-conscientization, İngilizce) kavramı üzerinde durulmuştur.

Freire, pek çok çalışmasında, ezme-ezilme ilişkilerini anlamada ve bunları değiştirmede önem taşıyan öğeleri analiz ederken kullandığı diğer kavramlarla bağlantı içinde, *conscientização* (bilinçlenme, eleştirel bilinç) sözcüğünü kullanmıştır. Bu kavram, Freire'nin çevirmenlerinden biri tarafından “sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci” olarak dile getirilmiştir (Freire, 1969/1991, 15). Freire, daha sonraki çalışmalarında da, bu kavrama dönerek önceki bazı betimleme ve açıklama-

larını genişletmeye ya da netlik kazandırmaya çalışmıştır (Freire, 1985, 167-173; Freire, 2005, 3-18, 37-51).

Freire, eleştirel farkındalığın, toplumun doğal ekonomik ilerlemesi yoluyla gelişemeyeceğini, uygun tarihsel koşullar altında eleştirel eğitim çabalarına dayalı olarak ortaya çıkabileceğini dile getirmektedir. Buna göre, Freire, eleştirel bilinç kavramının eleştirel farkındalığın uyandırılmasını temsil ettiğini belirtir (Freire, 2005, s.14-15). Eleştirel bilinç, bilinçlilikten farklıdır. İnsanlar bilinçleri olan varlıklardır ancak sadece eleştirel düşünme ve eylem eleştirel bilince yol açar. Bu bağlamda, eleştirel bilincin, mevcut olanı anlama, tarihselliği içinde nedenlerini ve mevcut olanın değiştirilebilir olduğunu kavrama gibi öğelerinin diğer bilinçlilik durumlarına göre ayırt edici olduğunu söylemek olanaklıdır.

Freire (2005, 3-18, 37-40) bilinçlilik düzeylerini üç kategori altında incelemektedir. Geçişsiz bilinçlilik (intransitive consciousness) yapısal bilinçten yoksundur ve içinde bulunduğu koşulları değiştirmeye ve bu koşullara itiraz etmeye yönelmez. Bu tür bir bilinç düzeyi gerçekliği değiştirilmez, mutlak, mevcut olduğu gibi olması kaçınılmaz olarak, kaderci bir bakış açısıyla görür. Bu tür bir bakış açısı, çalışma yaşamı ve siyasal yaşamda olduğu gibi eğitim alanında da örneklerini çokça gösterir. Hiçbir şekilde istendik nitelikte olmadığı ve sürdürülmesi onlar için eziyet olduğu halde, milyonlarca insanın içinde bulundukları koşulları ve yönetilme biçimlerini çaresizce kabullenmeleri, bunun dolayı eleştirecek ya da suçlayacak kimseyi görememeleri ve dışsal ancak tam bilemedikleri bir gücün kendileri

için daha az acı çekmelerine yol açacak bir değişim sağlamasını umut etmeleri, bu tür bir bilincin yansması olarak görülebilir (Monchinski, 2008).

Freire'nin belirttiği ikinci bilinçlilik düzeyi, naif geçişli veya yarı geçişsiz bilinçlilik (naive transitive veya semi-intransitive consciousness) düzeyidir. Bu da baskılanmış bir bilinç türüdür, ancak birey bu baskının arkasındaki dışsal güçlerin farkındadır. Bununla birlikte, bu bilinçlilik düzeyinde bireyler, baskının ya da kendileri için olumsuz yaşam koşulları yaratan durumların nedenleri hakkında bir kavrayışa sahip olduğu halde, durumu değiştirebilir olarak görmeyen bir bakış açısını da yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, bu tür bilince sahip bireylere göre, koşullar olumsuzdur ve buna yol açanlar da bilinmektedir ancak bu sabit bir gerçekliktir ve değişim mümkün değildir. (Monchinski, 2008).

Freire'nin belirttiği üçüncü düzey ise, eleştirel bilinçlilik (critical consciousness, conscientization), eleştirel bilince sahip olmaktır. Freire, diğer iki düzey bilincin bireyin içinde bulunduğu gerçekliği açıklama ve dönüştürmedeki yetersizliğine değinirken, eleştirel bilinçlilik durumunun da sabit, her yerde ve her koşulda geçerli doğruların bilinmesini sağladığı sanılan mistik bir kavram olmadığını anlaşılmamasını istemektedir (Freire, 1985,167-173). Buna karşın, "eleştirel bilinç", ezilenlerin, baskı altında yaşamlarını sürdürenlerin, insandışlatırılmış, kendilerine yabancılaştırılmış bir yaşam sürenlerin içinde bulundukları koşulları değiştirmelerine yardımcı olacak araçlardan biridir. Eleştirel bilinç düzeyinde bireyler, içinde bulundukları baskıcı, ya da insandışlatırıcı koşulları tarihsel olarak görür ve nedenlerini anlar, bu özellikleri ile değiştirebilir olduklarını kavrayarak bunların değiştirilmesi, dönüştürülmesi amacına uygun davranışlar geliştirir. Mevcut koşulları kaderci bir şekilde olduğu gibi kabul etmez, değiştirmeye yönelir. Eylemler ya da aktiviteler, sınırlı bir kısa zamanı değil, koşulların gerektirdiği daha uzun bir zaman dilimini de kapsayabilir. Eleştirel bilinç, yaşamlarımızı belirleyen bu eşitsiz yapıların tarihsel olarak kurulmuş olduğunu ve yeniden farklı bir şekilde kurulabileceğini düşünür. Öte yandan, adaletsiz ve baskıcı yaşam koşullarının eğitim kadar politik alanı da içeren birbiriyle ilişkili bütünlüklü bir çerçeve

içinde üretildiğini ve bunların birbirinden ayrılmasının zorluğunu, bireysel çabaların benzer durumdaki diğer insanlarla birlikte veya onların eylemleri ile uyumlu olması gereğini de eleştirel bilinç betimlemelerinde görebiliyoruz.

Monchinski (2008) bu üç farklı bilinç düzeyinin eğitim kurumlarında ve dersliklerde öğrenci ve öğretmenler açısından somut karşılıkları olabileceği üzerinde durmakta ve bunları çalışmada örneklemektedir. Örneğin ikinci sıradaki "naif geçişli" bilinç düzeyinde, "yoksul bir mahallede okula giden çocukların aldıkları eğitimin okulları yoksul bir mahallede olduğu için onların daha zengin akranlarından oldukça farklı olduğunu bilmeleri" söz konusudur. Ancak, buradaki bilme ve hatta nedenlere ilişkin alaycı söylem, onları insandışlatırıcı yapıların değiştirilmesi arayışındaki eylemden ve eleştirel bilinçten farklıdır. Shor (1987,48), Freire'nin betimlediği anlamda eleştirel bilinci geliştiren okuryazarlık ve siyasal farkındalık yoluyla öğrencilerin güçleneceklerini ve kendi toplumsal değişimlerinin ve demokratik kültürün yaratıcısı özneler olabileceklerini düşünmektedir. Monchinski'nin deyişiyle "sadece diyalog ve eleştirel düşünce yoluyla öğrencilerimiz ve biz eleştirel bir bilince erişebiliriz" (2008, 138). Ancak, hiçbir eleştirel eğitimcinin ne öğrenciler ne de toplumun tüm diğer bireylerini mutlak bir neden-sonuç ilişkileri içinde zihinleri yönlendirilebilen "nesneler" olarak görmemesi ve kaderci bir bakış açısından eleştirel bir bilinç kazanmaya geçişin bireysel ve toplumsal çok sayıda etkeninin olabileceğini her zaman dikkate alması gerekecektir.

Kaynaklar

- Freire, P. (1974/2005). **Education for Critical Consciousness**. New York, Continuum. (İlk baskısı 1974 yılında yapılmış).
- Freire, P. (1985). **The Politics of Education. Culture Power and Liberation**. Çev. Donaldo Macedo. West Port, Bergin & Garwey.
- Freire, P. (1969/1991) **Ezilenlerin Pedagojisi**. Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul, Ayrıntı. (İlk baskısı 1969 yılında yapılmış).
- Monchinski, T. (2008). **Critical Pedagogy and the Everyday Classroom**. New York, Springer.
- Frolov, I. (1997). **Felsefe Sözlüğü**. 2. Baskı. Çev. A. Çalışlar. İstanbul, Cem Yayınevi.
- Shor, I. (1987). **Critical teaching and Everyday Life**. Chicago, The University of Chicago Press.

YASAKLARI ÇİĞNEYEN BİR FİLM

THE SCARFACE

Mikail Boz

bozmikail@gmail.com

Sinema

İnsanın varoluşunda yasaklara karşı bir “alerji” olduğu su götürmez. En eski dinsel hikâyelerde bile yerini bulan yasağa karşı gelme ve cezalandırılma, bir yandan yasağı çiğneme isteği sağlarken öte yandan ondan korkmamıza sebep oluyor. Bu yüzden olsa gerek tarih boyunca yasaklar toplumu düzene koymada çok da etkili olamamıştır. Osmanlı’daki bütün yasağı gibi Amerika’da 1919-33 yılları arasında uygulanan içki yasağı da, (1) aslında yasak olanı daha cezbedici bir hale getirmekten başka bir işe yaramamıştır. Zira yasağın uygulandığı dönemde el altından içki satan Speakeasy’ler kat be kat artmıştır. İnsanlar gizliden gizliye de olsa yasak olanın cazibesine kapılmışlardır. Artık herkes kendi evinde içkisini yapıp, sarhoş oluyordu. Daha da kötüsü bu dönem içerisinde yasadışı içki kaçakçılığına el atan mafya üyeleri muazzam bir güç kazanmıştır. En bilindiklerinden birisi olan Al Capone de bu dönemde ünlenmiş, “Chicago’da gangster yoktur” ünlü sözünü söylemiş ve Dion O’Banion ve Frank Yale gibi rakiplerini ortadan kaldırtmıştır. Şimdi konusunu anlatacağımız Yaralı Yüz tam da bu içki yasağının olduğu dönemde geçen, Al Capone’nin hayatını konu alan bir gangster filmi klasiğidir.

Film daha açılışında ele aldığı konunun yaşanan bir sorun olduğuna vurgu yapar. Bunun yanında film sadece devleti sorgu masasına yatırmaz, izleyiciyi de ne yapacağı konusunda sorguya çeker. Böylece filmin yönetmeni Howard Hawks’ın bizi film üzerine düşünmeye çağırdığını düşünebiliriz. Zira film tam da yasaklanan içki üretimi, bunların dağıtımı konusunda bir kurtlar sofrasında geçer. Bu piyasayı elinde tutanlar hızla zenginleşmektedir. Yasalar buna engel olamamakta, devlet yasak getirirse de bu yasakları fiiliyatta uygulamada sorunlar yaşamaktadır. Filmin bu yönüyle hukukun uygulanmasına karşı açık eleştirileri olduğunu görüyoruz.



Göçmen Ülkesi

Tony Camonte, annesi ve kız kardeşiyle birlikte Küba’dan Amerika’ya göç etmiş bir göçmen ailesidir. Tony güç ve paraya hayran, bunlar için her işi yapmaya hazır bir kişidir. Anne-siye oğlunun namuslu biçimde para kazanmasını ister. Göçmen olarak ise bütün sorunların nedeni olarak günah keçisi ilan edilirler. Tony’nin kız kardeşi Poppy ise pek çok yönüyle Tony’e benzeyen, artık 18 yaşına gelmiş, eğlenmeyi seven birisi-

dir. Türein diğer önemli filmi Little Caesar’daki Rico gibi Tony’de bir “ikinci adam”dır. Fakat yerinden memnun olmayan, “birinci adam”lardan çok daha fazla yetenekli, çok daha korkusuz, çok daha şan, şöhrat ve paraya açtır. Şehrin ısıltısı sürekli gözünü almaktadır Tony’nin. Evde kız kardeşine karşı ne kadar muhafazakâr ise, dışarıda o kadar serbesttir. Öyle ki patronu Johnny Lovo’nun sevgilisine aşık olur. Tony’nin patronun sevgilisine karşı duyduğu bu ilgi babanı oğluyla kurduğu Freudyan bir Oepidius ilişkisine benzemektedir. Çünkü Tony “baba”nın sevgilisini elde ettiğinde onun iktidarını da elde etmiş olacaktır. Bu yüzden gözünü Poppy’den asla ayırmaz.

Tony Poppy’nin kaldığı evin penceresinden dışarı baktığında bir reklamda şöyle yazmaktadır. “The World is yours,” yani “Dünya sizindir.” Bu Tony’nin ulaşmaya çalıştığı şeydir. Little Caesar’da Rico ne kadar ün ve şan peşindeyse Tony de her şeye hükmetmek ister.

Tony önce eski patronu Costillo, daha sonra onlara rakip diğer çeteleri öldürür, öldürtür. Tıpkı Küçük Sezar Rico gibi tüm tehdit ve tehlikelerde rüştünü ispatlar. Korkusuzca olayların üstüne gider. Böylece Rico ve Tony erilliğin, erkek iktidarının açık simgeleri olarak belirirler. Fakat her iktidar ve erillik problemleri gibi bunların baba, anne, arkadaş ve kız kardeş ilişkileriyle sorunlu yönleri bulunmaktadır.

Öyle ki zaman geçtikçe yanından ayrıldığı Johnny Lovo da bir tehdit haline gelecektir. Tony eğlence sürerken eski patronunun masasına oturur ve açık biçimde Poppy'e olan ilgisini belli eder. Bu sahnedan sonra Lovo Tony'e öldürtmeye çalışır ancak başarılı olamaz. Sonuçta ise Tony bu baba figüründen de kurtulur, eski patronunu öldürtür. Artık Poppy onun olmuştur.

İçerdekiler ve Dışardakiler

Tony'nin kardeşiyle kurduğu ilişki oldukça tartışmalıdır. Kendi hayatında kadınlara oldukça rahattır; moderniteyi benimsemiş gibidir. Ancak Tony için kadınlar "içerisi" ve "dışarı" olarak ayırt edilebilir. İçerdeki, yani ailedeki kadınlar evde oturmalı, kadınlık görevlerini yerine getirip mütevazı biçimde kaderlerine razı olmalıdır. Bu yüzden kız kardeşinin eğlenmesini, bir başkasıyla dans etmesini kabul lenmez. Kardeşini dans salonunda lair ve zorla eve götürür. Kardeşine bir daha böyle bir şey yaparsa onu öldüreceğini söyler. Kardeşinin ağlaması bir şey değiştirmez. Burada Little Caesar'da Rico'nun Joe ile kurduğu homoseksüel imalar taşıyan ilişkiye benzer biçimde kız kardeşi için aşırı korumacı bir ilişki görürüz. Kız kardeşinin elbisesinin askısını yırtar. Ona bakar. Sanki kardeşine "Sen benimsin," der gibidir. Kız kardeşi ise 18 yaşında olduğunu, artık bir "Bebek olmadığını" söylemektedir. Yani kadın açıkça kendi büyümüşlüğüne ispatlamaya çalışmaktadır.

Cesca, Tony şehir dışına çıktığında fırsatını kaçırmaz ve bağımsızlığının açık göstergesi olan farklı bir eve taşınır. Evde Tony'nin adamlarından birisi olan Guino Rinaldo ile birlikte yaşamaktadır ama aralarındaki ilişki geçici bir ilişkiden çok aşk ilişkisidir. Tony evlerine gider ve gözünü kırpmadan silahını çekip Guino'yu vurur. Tony'nin bilmediği şey ise kardeşiyle Guino'nun artık evlenmiş olduğudur. Bunu öğrendiğinde perişan duruma düşer. Little Caesar'da Rico Joe'yi öldürmeye gidip öldürmediğinde nasıl bir düşkünlük içindeyse Tony de Guino'yu öldürdükten ve kendi "caniliğinin" yüzüne vurulmasından sonra aynı seviyede umursamaz ve düşkün halededir. Sert olmak gangsterlerin en önemli özelliğiye bunu kaybettikleri anda sonları da yaklaşmış demektir. Hem Rico hem de Tony yakınlarında her zaman görmeyi arzuladıkları kişi gittiğinde en büyük hatalarını yaparlar ve "düşüş" başlar.

Polisler Tony'i yakalamak için harekete geçerler. Kardeşi Cesca ise elinde silah odaya girer. Silahı tony'e doğrultur ama tetiğe basamaz. Tony sorar, "Neden beni vurmadin?" Cesca cevap verir, "Belki sen ben olduğun, ben de sen olduğum içindir." Sonrasında birbirlerine sarılırlar. Cesca abisinde cisim-



leşen otorite ile kurduğu ilişki uyumlu bir ilişkidir. Cesca da tıpkı Tony gibi güce tapınmaktadır. Bu andan sonra Tony kendine gelecek, yeniden "sertliğine" kavuşacaktır. Aralarındaki ilişki bir bütünlük ilişkisine, bir aşka dönüşmüştür. Cesca vurulan kocasını aklına bile getirmez. Polisler etrafı sarsa da Tony vazgeçmez. Hep evde ve dansta gördüğümüz kardeşi "silah doldurmaya" başlar. Ancak kardeşi seken bir kurşunla vurulur. Tony onu yatağın üzerine yatırır. Cesca acımıyor der. "Sadece bana kollarını dola." Cesca "gitmektedir", Tony yalnız kalacaktır. Tony korkmaya başlar. "Sensiz bir hiçim," der. Korkaklıktan nefret eder Cesca, Tony korkuyorsa ondan da nefret edecektir. Tony'e olan ilgisi aniden sönmeye başlar. Halbuki Guino korkmamıştır. Tony korkmaktadır. Cesca'nın korkakların yanında işi yoktur, "kalmak istemez." Bu aşamada aralarındaki büyümlü birliktelik bozulmuş gibidir.

Little Caesar'da Rico'nun Joe'ye duyduğu homoseksüel imalar taşıyan ilgi, The Scarface'de Tony'nin kız kardeşine duyduğu enstest ilgiye dönüşür. Tony başından beri kız kardeşini öteki erkeklerin ilgisinden uzak tutmaya çalışırken, hep o "bütünlüğü" yakalama derdinde gibidir. Ancak Cesca ölüme giderken yalnızlık onu tedirgin eder. Joe nasıl Rico'nun sonu olduysa, Cesca da Tony'nin sonu olur. Tony rüştünü ispatlayamamıştır. Kendisini tutuklamaya gelen polise bile bunu ifade eder. Polis haklı çıkmıştır, ilk buluşmalarında Tony'e şöyle demişti; «Elinde silahın olmadan güç bir duruma düşünce sen de diğer tüm fareler gibi ciyakersin.» Tony polise onu öldürmemesi için yalvarır. Ama polis elini kelepçe için uzatmasını istediğinde kaçır ve vurulur. Son kare de şöyle bir ışıklı yazı görürüz. "Dünya sizindir."

The Scarface gerçek bir gangster klasiği olarak oldukça hareketli bir kameraya, kendi zamanına göre oldukça hızlı çekilmiş araba kovalamaca sahnelerine sahip. Çatışma sahneleri daha gerçekçi. Takvim yaprakları düşerken içinden patlayan silahın sesi ve görüntüsü gerçekten akılda kalıcı sahnelerden. Bu yönüyle Howard Hawks'ın kendi zamanını kat be kat aşan bir film ürettiği de bir başka gerçek.

