

abece

ISSN 1301-0557 Yıl 38/Sayı 374-375 (Ocak-Şubat-Mart 2022)



Erdal Küçüker
Fevziye Sayılan
Ünal Özmen
Muharrem Demirdiş

İçim Taşkın
Necdet Aykaç
Ali Arayıcı
Mustafa Ecevit
Sadık Güvenç

Alper Akçam
Nazım Bayata
Rasim Talha Veziroğlu
Mutahar Aksarı



abece

Eğitim ve Ekin dergisi
(Üç ayda bir yayımlanır)

ISSN 1301-0557

Yıl 38 / Sayı 374-375 (Oca-Şubat-Mart 2022)

EĞİT-DER Adına Sahibi
Tahsin Doğan

Yazı İşleri Müdürü
Gülen Temur

Editör
Hatice Sönmez Kaya

Yayın Kurulu
Gül Meriç Coşkun - Mutahhar Aksarı
Nejla Doğan - Nurcan Korkmaz
Sadık Güvenç - Ünal Özmen

Adres
Tuna Cad. 34/15 Yenışehir
Kızılay - Ankara

İletişim
Tlf.: 5364270306
abecedergisi@gmail.com
egitder@gmail.com
www.egitder.org.tr

Hesap Adı / No:
İş Bankası:
Eğitimciler Derneği
TR44 0006 4000 0014 2141 9912 88

Baskı
Ertem Basın Yayın Dağıtım Sanayi
Ticaret LTŞ - Ankara
Sertifika No: 48083

İçindekiler

Eğitim insanı makbülleştirme işidir <i>Ünal Özmen</i>	3
Eleştirel Pedagoji merceğinden Köy Enstitüleri <i>Fevziye Sayılan</i>	6
Köy Enstitüleri Üzerine <i>Erdal Küçük</i>	9
Eğitim Bilimsel Açıdan Ezilenlerin Pedagojisi <i>İçim Taşkın / Necdet Aykaç</i>	29
Eğitim Ekonomisi Tartışmaları ve Eğitim Ekonomisi Tartışmalarında Beşeri Sermaye Kuramı <i>Muharrem Demirdiş</i>	38
Denetimsiz Özel Eğitim Eşitsizlik Yaratıyor <i>Ali Arayıcı</i>	47
Yüksek Öğretim Sorunlar, Öneriler <i>Mustafa Ecevit</i>	49
Eğitim Sen Genel Başkanı Nejla Kurul ile Söyleşi <i>Sadık Güvenç</i>	51
Kadınlar Kazanacak... <i>Alper Akçam</i>	61
Katliamlar Olmasın! <i>Sadık Güvenç</i>	63
TÖS'ün Büyük Öğretmen Boykotu'nun 52. Yıl Dönümü <i>Nazım Bayata</i>	66
Ortaöğretimde Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri <i>Rasim Talha Veziroğlu</i>	68
Öğretmenden Öğretmene Mektup <i>Özgür Doğan</i>	72
Dünya Eğitim Mücadelesinden <i>Mutahhar Aksarı</i>	73

Ünal Özmen

“Eğitim, makbul insan yetiştirme ya da insanı makbülleştirme işidir” der Emile Durkheim. Eğitime biçilen bu rol, makbulün, genel geçerliliği olan nesnel bir tanımının yapılmasını zorunlu kılıyor. Aksi halde genel kabulü makbulün ölçüsü sayan anlayışları ve onayladığı kötü tercihleri makbulden saymamız kaçınılmazdır. Durkheim’de makbul, çoğunluk beğenisi anlamına gelmediği gibi her durumda ve herkes için aynı anlamı ifade etmez. O, kavramı, manüple edilmemiş haliyle izinden gittiği Kant’ın “Eğitim insanı insan yapar” anlamında kullanır.

Eğitimin tüm teknik tanımları, Antik Dönem ve Aydınlanma filozoflarının bu felsefi tanımına gönderme yapar. Fakat sosyoloji, makbulün ne olduğu, neyi ve hangi durumu ifade ettiği konusunda o kadar net fikir vermez. Bireyin etkisi altında kaldığı kültür, içinde bulunduğu sosyo ekonomik yapı, ait olduğu grup, inanç, ideoloji, etnik aidiyet, coğrafya makbulün kriterlerini belirleyebiliyor. Bu maddi belirleyicileri makbul kılan ise ne kadar baskın olduklarına bağlı. Buna karşın “iyi”, “doğru” ve “güzel”, zamandan ve mekandan bağımsız olarak makbulü belirleyen değişmeyen ölçü olmayı sürdürüyor. Ne var ki burada da öznel koşul ve yargılar devreye girerek iyi, doğru ve güzel olanın belirleyicisi oluyor. Makbulün ve ölçüsü iyilik halinin nesnel belirleyicisi “pratik” olmasına rağmen hangi eylem veya eylem biçimlerinin makbul sayılacağı konusunda uzlaşmak mümkün olmuyor. İnsanlığın içine düştüğü ve giderek kronikleşen anomi hali, üzerinde uzlaşılacak ortak bir makbul tarifini zorunlu kılıyor. Bu mümkün mü, tartışmak gerek...

Makbullük, özne olarak insanın diğerlerine karşı eylemini tarif eden bir kavram, mükemmellik gibi nesnelerde de aranan bir özellik değil. Bu yönüyle makbul, etiğe ait, bir başka deyişle ölçüsü ahlaki olan değerler bütünüdür diyebiliriz. Etik, ilkelerini nasıl ki ahlaki olmayan fiiller üzerinden geliştiriyorsa makbul de makbul bulunmayan eylemlerle tarif edilir. Ahlaki bir kavram olması bakımından yaşanan, görülüp hissedilebilen ve başkaları tarafından değerlendirilen somut eylemleri ifade eden makbulü makbul olmayandan ayırmak o kadar da güç değil. Örneğin birisi için “Kötü insan” dendiğinde onun genel olarak kabul görmeyen, ‘İyi insan’ dediğimizde kabul gören davranışlarından söz etmiş oluruz. Ziya Paşa’nın “Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz/ Şahsın görünür rütbe-i aklı eserinde.” (İnsanın aynası iştir, lafa bakılmaz. Bir kişinin aklının seviyesi yaptığı işte görünür) ifadesinde olduğu gibi teorik kavrama anlam veren pratiktir. Teoriden farklı olarak pratiğin ayırt edilmesi güç ve çelişkili bir iş değildir. Kavramın insan eylemini ifade etmesi, eyleme değer biçenin de bir başka insan ya da toplum olması makbulü, herkesin kendince anlam yüklediği kavram olmaktan kurtarıp ölçülebilir bir değere dönüştürebilmemizde yol gösterici olabilir. Böylece makbüller anlaşmazlığından çıkan çatışmaları asgariye indirmiş, makbul arayışımızın kötülüklerin sebebine dönüşmesinin önüne geçmiş oluruz.

Antik Yunan ve Roma, insanlığı ortak mükemmeliyet anlayışında buluşturabilmek için yedi yüz yıl tartıştı. Fakat monoteist dinler onların

tartışma alanı agoraya kılıçla girerek anlamını eylemden alan değerlerin Tanrı'yı tarif eden sıfatlar olduğunu dayattı. Bugün, her ne kadar filozofların belirlediği mükemmellik ölçülerini kullanıyor olsak da makbullük büyük ölçüde Tanrı'nın ve onun temsilcilerinin tarifine uygun davranmakla eş görülüyor. Takvim, tarihi M.Ö.-M.S. (Milattan Önce-Milattan Sonra) olarak ayırmasaydı, zamanın anlam ve önemini değiştiremediği, o günkü anlamıyla kullandığımız "Haddini bilmek" bütün erdemlerin ilkesi kalmaya devam edecek "iyi", "doğru" ve "güzel" onun ölçüsü olarak kalacaktı.

Rönesans, "İyi olma"nın Tanrı'dan edinilip Tanrı'ya atfedilen bir hâl olmadığını, mutluluğun insanın yetkinleştirilmesiyle mümkün olabileceğinin keşfi sonucu ortaya çıktı. Keşif diyoruz çünkü Rönesans entelektüelleri, kilise öğretisine (skolastik) tepkilerini Antik Yunan ve Romanın bilgi, hukuk ve ahlak felsefesinden hareketle geliştirmişlerdi. Rönesans hümanistleri etkilendikleri Antik düşünürler gibi "bilinçli bireyler" yetiştirmeyi amaç edinmiş dil, retorik, tarih, ahlak, bilim ve felsefenin yeniden eğitimin konusu olmasını savunmuşlardı. İnsanlık, Ortaçağ'dan çıkışı ve ardından yaşanan iki yüz yıllık Aydınlanma Dönemini onların bu çabasına borçludur.

Ne yazık ki insanlık, "Yeniden Doğuş" anlamındaki ikinci bir Rönesans ve aydınlanma sürecine ihtiyaç duyan bir noktaya geldi. Öğrendiğimiz bilgilerin çoğalıp çeşitlenmesi, bilgiye erişim olanaklarının artması; teknoloji ve sermaye birikimi kültürel, dini ve siyasi ayrılıkların toplumsal barışı bozan gerilim nedeni olmasına; iklim ve çevre tahribatına, adaletsizlik, eşitsizlik, işsizlik ve açlığın önlenmesine vesile olmadığı gibi insanlığın felaketine yol açacak ölçüde derinleşmesine yol açtı. İki bin yıldır insanlığın davranışını belirleyen Tanrı öğretisi

insanların, toplulukların, toplumların ve örgütlü oldukları devletlerin sorunlarının çözümünde şiddet dışı seçenekler sunmadı.

Dünyanın yaşanılabilir bir yere dönüşmesi, insanın kötülüğün nedeni olmaktan kurtarılıp tekrar iyiliğin çizgisine çekilmesi ancak kaybettiği erdemleriyle buluşturulmasıyla mümkün olabilecektir. Bunun Sokrates'ten bu yana bilinen tek yolu ise eğitimidir: Sokrates, ruhun eğitimle yetkinleştirilebileceğini, kötülüğe meyletmiş bir ruha sahip insan için yapılacak en iyi şeyin onu aydınlatmak ve bilgisizlikten kurtarmak olduğunu söyler. İyi ile kötüyü, doğru ile yanlış, güzel ile çirkini ayırt edememe ve vicdanı devreye sokamama yaşadığımız insani krizlerin nedeni ise sebep, bunları ayırt etme bilgisi olan erdem eksikliğindendir. Bu insani eksikliği giderecek olan ise dili, tarihi, ahlakı, bilim ve felsefeyi çarpıtmadan yeniden master (miğfer) konu yapan eğitimidir.

Eğitim, yüz yıldır, özellikle son elli yıldır maddi üretimde kullanılacak bilgi ve becerilerin kazandırılması olarak algılanıyor. Bireyi Tanrı'nın kulu, basit ticari nesne ve iş aracı olarak gören bu eğitim anlayışı ne yazık ki ortak maddi üretimin nasıl paylaşılacağını, bilginin nereden nasıl edinileceğinin, bilgiyle ne yapılacağını yollarını gösterecek değer üretmedi. Aksine sonuçları kötülüğe tekabül eden düşüncelerin meşrulaşmasına hizmet etti. İnsani değerlerden arındırılmış bilimin bilgisi ile COVID aşısı bulundu fakat 10 milyar doz aşı zenginleri korumak için kullanılırken 1 milyar 800 milyon insanın yaşadığı Afrika'da 1 milyar insan birinci doz aşıya erişemedi. Dünya nüfusunun yüzde 8,9'u aç, 80 milyon insan mülteci durumunda, küresel bütçenin 1,9 trilyon doları öldürücü silah alımına harcanıyor. 26 kişinin serveti dünya nüfusunun yarısının (3,8 milyar), yüzde 1'in serveti, yüzde 99'un servetine eşit; bir kişi,

atmosferden dünyaya bakmak için dokuz dakikalık uzay yolculuğuna 35 milyon dolar öderken dünyanın onun baktığı yüzünde 1 milyar 200 milyon insan gününü bir dolarla geçirmek zorunda. Dünya Sağlık Örgütü, genç nüfusun yarısının tedavi gerektiren ruh sağlığı problemi yaşadığını rapor ediyor. Toplamlar insani ve maddi kapasitelerini savaşlarda kullanmaya; ırk, cinsiyet, dil, din ayrımı çatışma nedeni olmaya devam ediyor.

Oysa yasalara ve kutsal kitaplara baktığımızda sonucun bu olmaması gerekiyordu. Bu iki yazılı norm bize böyle bir dünya vaat etmemişti. Burjuvazinin yasası, dinlerin kutsal metinleri mutluluğuna getirmediği gibi insanlık dışı eylemleri engelleme çabasına da girmediği. Öyleyse kuralı yazanın aynı zamanda kuralı koyan ve denetleyen olmadiği; kötölüğü suç sayan yasanın yürütmesinin kötüye bırakılmadıiği, toplumun yetkisini temsilcisi dahil bir başkasına devretmediiği, yargı ve denetleme yetkisini doğrudan kullandiği yazılı olmayan normatif değeri devreye sokma ihtiyacımız var demektir. Yeni bir hukuktan söz etmiyoruz, ilkeleri belli etik bu noktada bize yol gösterebilir; etiğın evrensel ilkeleri, insanları sahip oldukları ortak değeri etrafında toplayabilir, iyi, doğru ve anlamlı olanla doğru eylem yollarını seçebilmemizde referans noktası olabilir.

Seküler bir kavram olan ahlak “iyi”yi, iyiliğiği; “iyi”de güzelliğiği (estetik) arar. Yetinmez iyi ve güzel olanın mantıklı yani doğru/gerçek olmasını şart koşar. Ahlakın yöntemlerini kullanan eğitimde gerçek dışı, çirkin ve kötüye yer yoktur. Neyin ahlaklı olup olmadiğiğini ayırt etmemizde bize yol gösteren ve aynı zamanda mantıksal yargıda bulunmamızı sağılayan etik ve mantık, bilimin yöntemini kullanan disiplinlerdir. Bu disiplinlerin ilkeleri, nesnel yargılar geliştirmemizi sağılar. Böylece öznel ve dinsel

yargılarımızdan kurtulur, evrensel değerielerde buluşabiliriz. Bu gerekli, çünkü hem doğal hem sosyal yaşamın krizinde boğulmak üzere olan insanın, vakit geçirmeden kolektif düşünüp ona uygun davranmanın zorunlu olduğuna idrak etmesi gerekiyor.

İnsan, etnosentrizmin iddia ettiğiği gibi doğuştan makbul bir yaratık değıl, ancak belli bir eğitim sürecinden geçerek makbulleşebiliyor. Sadece bilgi, beceri, meslek gibi kişisel yeterlilikleri makbul sayan günümüzün egemen eğitim ideolojisinin aksine, erdem kavramı içinde saydığımız insani nitelikleri yeniden eğitimin konusu yapmak zorundayız. Kaldı ki eğitimin ortaya çıkışı esas olarak ahlaklı bireyler yetiştirmekti. Maddi gelişmişlikte alınan yol ile duygusal gerilik arasındaki açıklık, ahlaklı amaçlar üretmeyen hiçbir maddi değeriın insanın mutlu olmasına yetmediğini, insanı kendisiyle, parçası olduğı toplumla uyumlu hale getirecek yollara ihtiyaç duyulduğuna göstermektedir.

Piyasa, yatırım alanına dönüştürdüğü eğitim kurumlarında henüz emaresi görülmeyen geleceğın beceri ve mesleklerini pazarlarken eğitimin felsefesini, bugünü ve geleceğiği anlamlandırması mümkün olmayan hükmünü yitirmiş değeri (din, gelenek-görenek, etno kültür...) üzerine inşa etmektedir. Üretim ve tüketim araç, ilişki ve biçimlerinin mantığın kavratamayan eğitim “bilimsel” amaçlarını gerçekleştirmeyeceğiği gibi sürdürülebilir toplum tahayyülüne de hizmet edemeyecektir. Tekrar Durkheim’e dönersek; eğitim-öğretimi anlama ve anlamlandırma faaliyeti olarak gören Durkheim, makbul bir zihnin, temel bilimlerle uyumlu, düşünme eylemine yön veren fikirlere sahip zihin olduğuna söyler. Bizi makbul yapan düşünme eylemine sevk edecek olan ise hiç kuşkusuz fikirlerimizin dayandığı ilkelerdir.

Eleştirel Pedagoji merceğinden Köy Enstitüleri

Fevziye Sayılan¹

Cumhuriyet modernleşmesinin kırsal Türkiye’de zorunlu ilköğretimi yaygınlaştırma çalışmaları içinde tasarlanan Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940’da çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile kuruldu. Köy öğretmeni ve öğretmenleriyle köylerde tarım ve sağlık görevlisi gibi “köye yarayan diğer meslek erbabı”nın yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Köy Enstitüsü fikri ilköğretimin köylerde yaygınlaştırılmasının öğretmen yetersizliğinin ve maddi güçlüklerinin üstesinden gelmek için düşünülen köy eğitmeni uygulaması sürecinde şekillenmiştir. Okuma yazma öğretimin köylerde yaygınlaştırılması için köy eğitmenleri uygulaması 1936 yılında başlatılmış ve izleyen yıllarda Eskişehir Çifteler’de (1937), İzmir Kızılcıllu’da (1937), Edirne Kepirtepe’de (1938) ve Kastamonu Gök köy’de (1939) deneme niteliğinde dört Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapan köy gençlerinin kısa bir eğitimden geçirilerek kendi köylerinde eğitmen olarak görevlendirilmesi; aynı zamanda eğitmenlere toprak, tohumluk ve tarım araç-gereci de verilerek bulundukları bölgede tarımsal çalışmalara öncülük etmeleri hedeflenmiştir.

1939’daki Birinci Maarif (Eğitim) Şûrası’nda, Köy Öğretmen Okulu girişiminin kırsal Türkiye’nin toplumsal dönüşümünde etkisinin sınırlı kaldığı saptanmış; köylünün eğitiminde, sadece okuma yazma öğreten öğretmenin yeterli olamayacağı; köydeki toplumsal değişmeyi çok yönlü uyarmak öğretmeni yetiştir-

meyi hedefleyen yeni açılacak kurumlara “Köy Enstitüsü” adının verilmesi kararlaştırılmıştır. Dönemin Maarif Bakanı Hasan Ali Yücel ile İsmail Hakkı Tonguç gibi müstesna iki eğitimcinin bir araya gelmesiyle Köy Enstitüleri fikri hayata geçirilmiştir.

1940-1953 yılları arasındaki kısa tarihi içinde, kapatılıncaya kadar farklı bölgelerde 21 Köy Enstitüsü açılmış, bu enstitülerden 1.398’i kadın, 15.943’ü erkek olmak üzere toplam 17.341 köy öğretmeni mezun olmuştur. Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1942-43 öğretim yılında Ankara Hasanoğlu Köy Enstitüsü’ne bir Yüksek Köy Enstitüsü eklenmiştir.

Köy Enstitülerinin başarılı öğrencileri, öğretmenler kurulu kararı ve sınavla üç yıllık bu okula alınmıştır. Aynı zamanda köye yönelik bir araştırma enstitüsü olması amaçlanan Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü’nde Türkiye’nin en seçkin eğitimcileri, üniversite öğretim üyeleri ve devlet yöneticileri görev almıştır. Derslerin bir bölümü Ankara’daki bazı fakülte ve yükseköğretim kurumlarında, bazı uygulamalı dersler ise ilgili devlet kuruluşlarında yapılmıştır. Bu enstitü, kapatıldığı 1947 yılına değin 209 mezun vermiştir.

Köy Enstitü’leri, bulundukları bölgenin ihtiyacına ve özelliklerine uygun birçok üretim birimi ve iş alanı olan eğitim-üretim atölyeleri olarak tasarlanmıştır. Öğretim programlarının yüzde 50’si genel kültür ve meslek derslerine, yüzde

¹ Doç.Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi emekli öğretim üyesi.

25'i iş (teknik), yüzde 25'i ise tarım ders ve çalışmalarına ayrılmıştır. Köy Enstitülerinde haftalık, aylık ve mevsimlik çalışma planları, her Enstitünün özelliğine, işlerinin ve öğretmenin özelliklerine, öğrencinin düzeyi ve sayısına, mevcut iş araçlarının çeşidine, iş alanlarının genişliğine, hayvanlarının cins ve sayılarına göre hazırlanabilen esnek özelliklere sahiptir.

Köy enstitüleri okulsuz ve öğretmensiz Anadolu'da köye öğretmen yetiştiren okullar olmanın ötesinde, pedagojik olduğu kadar politik ve kültürel boyutları olan bir deneyim olmuştur. Bir yandan "Çok sayıda öğretmen ve eğitmen yetiştirmenin ve köy çocuklarına öğrenim olanağı sağlamanın yanı sıra Türkiye'nin kültür yaşamına damgasını vuran bir "köy kökenli aydın kuşağı" yaratmıştır..." (Altunya, 2012). Diğer taraftan etkisi sadece köy ile sınırlı kalmamış, adeta bir toplumsal harekete dönüşerek, demokratik eğitim düşüncesini ateşleyen fikirlerin yanında, toplumsal dönüşüme yureka bağlanan kuşakların yetişmesi için radikal sorgulamalara düşünsel bir zemin de sağlamıştır. Bu özellikleriyle Cumhuriyet'in toplumsal dönüşüm projesinin en önemli ve kalıcı iz bırakan kurumlarından biri olmuştur. Anadolu'da köyden başlayan bu dönüşüme ayrıcalıklarını kaybetme dürtüsüyle karşı çıkan çevrelerin baskısı ve kuşatması altında kapatılmıştır. Bu nedenle Köy Enstitüleri kurulduğu günden bugüne kadar ideolojik tartışmaların odağında yer almış; dönüştürücü işlevine yönelik tepkilerle soldan gelen eleştiri altında politik-pedagojik önemi ve değeri yeterince değerlendirilememiştir.

Enstitülerin tek parti döneminin ideolojik hegemonyası altında gündeme gelmesi, onun eğitimsel değerini hafife almanın gerekçesi olmamalıdır. Eleştirel eğitimciler "eğitimin taraf-

sız olmadığını" bilirler. Köy Enstitülerinin taraf olduğu doğrudur. Ama ne için ve kimin tarafından sorusunu yanıtlamak gerekir. Eleştirel pedagoji merceğinden Köy Enstitülerine baktığımızda, Enstitüler dönemin egemen ideolojisinin yayılmasının bir aracı olarak tasarlanabile, eğitime yaklaşımı, öğretim programı, yönetim ve işleyiş tarzı ve yarattığı etki açısından eleştirel bilincin boy vermesine uygun koşul ve araçları sunduğu görülmektedir.

Köy Enstitüleri toplumun en ayrıcalıksız ve eğitimsiz kesimi için tasarlanmış ve yoksul köy çocuklarının eğitime erişimi için bir olanak sağlamıştır. Aynı zamanda Enstitülerin öğretim ve yönetim süreçlerinin özyönetimci ve katılımcı bir tarzda örgütlenmesi ve sürdürülmesi, çocuklar ve gençler için siyasal öğrenme (eşitlik, adalet, demokratik katılım-özyönetim konularında) ve güçlenme kaynağı olmuştur.

Köy Enstitülerinin eğitime yaklaşımının merkezinde aydınlanmış birey yetiştirme fikri bulunmaktadır. Aydınlanma düşüncesine bağlı diğer hümanist eğitim gelenekleri gibi Enstitülerin teorik ve pratik ders programlarına eşitlik, özgürlük, adalet, dayanışma gibi değerler damgasını vurmuştur. Bu yaklaşım, içinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevreyi dönüştürme kapasitesi edinmiş birey yetiştirme hedefinde somutlanmıştır. Bugün ilgili literatürde kabaca "İş için eğitim" işlevine yapılan vurgular öne çıksa da Köy Enstitüleri, kapitalist yeniden üretim sürecinin gerektirdiği işlevsel işgücü yetiştirmeye odaklı 'İş Okulu' modeli içinde değerlendirilemez. Tonguç'un eserlerinde vurguladığı nokta, mesleki teknik eğitim ile genel eğitim arasındaki yarılmayı aşmayı hedefleyen; teori ile pratiği birleştiren ve aynı zamanda bütünü, evrensel olanın bilgisinin yeniden üretimiyle ilgilidir. Enstitü fikrinin ar-

kaplanında dönemin iş okulu, politeknik eğitim gibi modeller ve yaklaşımlar bulunsada, Köy Enstitülerinin yerel koşulların ve bağlamın ihtiyaç ve sınırlılıkları içinde hayat bulan özgün ve deneysel bir model olduğu görülmektedir. Bu deneyim kırsal Türkiye'nin sorunlarına odaklanmış görünmekle birlikte, yaklaşımı ve pedagojik yöntemi açısından evrensel özellikler taşımaktadır. İnsanın çok yönlü gelişimi için teorik ve pratik faaliyetlerin birliği; yaparak ve yaşarak öğrenme ilkesine bağlılık.

Köy Enstitüleri içinde bulundukları çevreyi ve giderek daha geniş toplumu etkileyen toplumsal ve kültürel merkezler haline gelmiştir. Özellikle toplumsal cinsiyet ilişkileri ve yurttaşlık bilinci konusunda. Köy Enstitüleri, sınırlı rol değişimi ile yetinerek cinsiyete dayalı işbölümünü kaldırmayı hedeflememiş olsalar da, kadınların toplumdaki üretken rolünü ve anneliği bir kaldıraç olarak kullanarak, kadın-erkek (toplumsal cinsiyet) eşitliği fikrinin yayılmasına katkı aralamıştır. Özellikle karma yatılı eğitim uygulaması, o günün koşullarında radikal bir kültürel müdahale özelliği kazanmış ve güçlü bir direniş de görmüştür. Ancak bunun mümkün olduğuna dair bir kulvar açmıştır. Öte yandan eşitlik ve dayanışma fikirlerinin hayat bulduğu Enstitü'deki üretim ve öğrenim pratikleri; eleştiri ve sorgulama becerileri sunan geniş ufuklu eğitim müfredatı ile içinde bulundukları toplumsal çevrede de etkili olmuş ve aydınlanmacı ufuk genişlemesine neden olmuştur. Bu özellikleriyle Köy Enstitüleri halk eğitimi ile de güçlü bir bağ kurmuştur. Doğal ve toplumsal çevrenin dönüşümüne odaklanan Enstitü pratikleri, çevresiyle güçlü etkileşime girmiş ve kabul ve tepki görmüştür.

Enstitülerin yaşayan tanıklarının bile, artık az sayıda kaldığı, bu kısa ama etkili ve radikal

tarihsel deneyim, toplanmış bütün belgeler ve arşivlerinin yanı sıra, eleştirel eğitimciler için hala inceleme ve araştırma soruları barındırıyor. Özellikle ideolojik aygıt- toplumsal dönüşüm diyalektiği/ gerilimi; yeniden üretimin çelişkili doğası, eğitimin dönüştürücü işlevinin somut örneği olarak benzersiz özelliklerini kavramlaştırmaya dönük ve Highlander Halk Okulu benzer deneyimlerle karşılaştırmayı hedefleyen çalışmalar için...

Yararlanılan Kaynaklar:

- Tonguç, İ.H. (1946) İlköğretim Kavramı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- (1939) Canlandırılacak Köy. Remzi Kitabevi, 1. Baskı, İstanbul.
- Altunya, N. (2014). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış. Cumhuriyet Kitapları.4. baskı, İstanbul.
- N. (2002). Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri. Uygun Basım Limited, İstanbul.
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (1997). Köy Enstitüleri. Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar. (İkinci bası). Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları tanıtım dizisi: 1, Ankara.
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı. (2004). Köy Enstitüsü Programları. Birlik Matbaacılık, Ankara.
- Özsoy, S. (2004) "Eşitlikçi Bir Deneyim Olarak Köy Enstitüleri," Eğitim Bilim Toplum, 2 (7), 4-25.
- "Bir Eğitim Ütopyacısı-İsmail Hakkı Tonguç," Toplum ve Demokrasi. Cilt 2, sayı 3, 267-276.
- Aydın, B. M. (2007). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gediklioğlu, Ş.(1971) Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. İş Mat. Tic., Ankara.
- Çavdar, T. (1999) Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1839-1950. 2. Baskı, İmge Yayınevi, Ankara.
- Türkoğlu, P. (1997) Tonguç ve Enstitüleri. Yapı ve Kredi Yayınları, İstanbul .
- Aytemur Sağıroğlu, N. (2013) "Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştire Pedagoji Okulu," Amme İdaresi Dergisi, Cilt 46, Sayı 1, Mart 2013: 81-98.
- Kirby, F. (1962). Türkiye'de Köy Enstitüleri (Doktora Tezi- Columbia Üniversitesi). Ankara: İmece Yayınları: 2.

Köy Enstitüleri Üzerine

Erdal Küçüker¹

Giriş

Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü'nün kurucu yöneticisi olan Şevket Gedikoğlu Cumhuriyet döneminin başlarında Türkiye'nin genel durumunu şöyle tanımlamaktadır (Gedikoğlu, 1978, s. 85-86):

Çoğunluğu 40 bin köye dağılmış, ilkel koşullar içinde yoksul, perişan 12 milyon insan. Bakımsız, yolsuz, ulaştırmasız, ulusal endüstri, ekonomi ve pazardan, sermayeden yoksun, çağdaş aydın kafası, teknisyeni, uzmanı kıt bir ülke. Öte yandan eşraf, derebeyi, ağa, şeyh ve toprak köleliği, iç ve dış sömürü düzeni dimdik ayakta ve yürürlükte. Genel olarak savaş arası bir dönem. Bu ortam içinde yeni bir düzen kurulmakta, birbirini izleyen devrimler yapılmakta, ülkeden kovulan emperyalist kapitalistlerin arkada bıraktıkları ekonomik kalıntılara, eşkıya temizliğine, yeni düzene karşı iç ve dış düşmanların elbirliği ile kışkırttıkları baş kaldırmalara son verme çabaları sürdürülmekte, üstelik Osmanlı borçları da ödenmektedir. 1929'da başlayan, Türkiye'yi de etkileyen, dünya ekonomi bunalımı 1932'ye dek sürmüş, liberal ekonomi politikası, ülkede sıkıntıları daha da artırmıştır. Ekonomik güçlükler devletçilik ilkesi ile ilk beş yıllık kalkınma planının 1934-38 yılları arasında uygulanması ve yeni fabrikaların kurulmasıyla biraz azalmıştır.

1937-1940 yıllarında köylerimizin durumu, Bekir Semerci'nin "50. Yılında Köy Enstitüleri" adlı kitabında yer alan bir yazıda özetle şöyle saptanmıştır (Binbaşioğlu, 1993, s. 28-29):

Köy ilkokulları 3 sınıflıydı. Okulu olan köylerde gündüzleri çocuklar, geceleri de yetişkinler Halk Dershanelerine devam ederlerdi. Okulsuz köylerin insanları asker ve gurbetçi mektuplarını okulu olan köylere götürür, okutur ve mektup yazdırırdı...

Köylü, yurdun her tarafında aynı yaşamı sürdürürdü. Bir yılda bin bir emekle, borçla, harçla ürettiği ürünleri tam değeri ile satamazdı. Kentli araçlar, köylünün ürettiği üzüm, sebze, tahıl ve sanayi ürünlerini en düşük fiyata alır, kendisi bu ürünleri birkaç misline satardı.

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında Türkiye'deki toplam okul sayısı 5.134, öğrenci sayısı 364.428 ve öğretmen sayısı da 12.573 idi (MEB, 2000). Cumhuriyet yönetiminin halka benimsetilebilmesi ve ümmetçi bir toplumdaki Cumhuriyeti koruyup geliştirecek bir ulus yaratılabilmesinde eğitim en önemli araçlardan biri olarak görülmekteydi. Ancak mevcut eğitim kurumları, Osmanlıdan miras alınan cahilliğin yenilebilmesi için yeterli düzeyde değildi.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte ülkede eğitim alanında –bütün olanaksızlıklara karşın– önemli atılımlar yapılmıştır: Öğretim Birliği Yasasının (3 Mart 1924) ve Ulus Okulları (Millet Mektepleri) Yönetmeliğinin (11 Kasım 1928) kabul edilmesi; Ulus Okullarının açılması (24 Kasım 1928); din derslerinin ilkokul (1928), ilköğretim (1931) okulları programından çıkarılması; İstanbul Üniversitesinin kurulması (1933); Köy Eğitmen Kurslarının (1936) ve Köy Öğretmen Okulunun açılması (1937) ve Köy Enstitülerinin kurulması (1940). Tüm bu yenilikler, Mahmut Âdem (2000, s. 40-42)

¹Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi

tarafından “devrimci eğitim atılımının kilometre taşları” olarak değerlendirilmektedir. Bu yenilik hareketlerinden her biri önemli atılımlar olmakla birlikte Köy Enstitüleri, uzun bir bilimsel ve uygulamalı hazırlık sürecinin üzerine kurulmuş olmaları ve seksen yıl sonra bile halen tartışılmaya devam edilmeleri açısından ayrı bir öneme sahip kurumlardır. Köy Enstitülerinin tam olarak anlaşılabilmesi için kuruluşlarına kadar geçen süreçte, ilköğretim ve köye öğretmen yetiştirme konularında yapılan girişimlerin değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Köy Enstitüleri Öncesinde İlköğretim

1924 yılında toplanan İkinci Bilim Kurulunda (Heyeti İlmiye) alınan kararlar doğrultusunda ilköğretimin yaygınlaştırılabilmesi amacıyla, öğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir. 1926 yılında ise 789 sayılı yasayla köy okullarının süresi en az üç yıl olarak saptanmıştır. Bu yasayla ilkokullar, şehir ve kasaba gündüz, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz, köy yatılı okulları olarak dört tipe ayrılmışlardır. Köy yatılı okulları, okulu olmayan köylerin çocukları içindir. Bu okullar genel ve özel idare bütçeleriyle yönetilirler. Bütün köy okulları yönetim ve öğretim kurumları, köy çocuklarını köy hayatından ayırmayacak bir eğitim ve öğretim yöntemini uygulamakla yükümlüdürler (Gedikoğlu, 1978, s. 54).

1926 yılında yabancı uzman raporlarına bağlı olarak hazırlanan ilkokul programı yayınlanmıştır. 1931 yılında kabul edilen 1778 sayılı yasayla Türk çocuklarının yabancı ana ve ilkokullarda okumaları yasaklanmıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 58). Mustafa Kemal Atatürk, 1936’da TBMM’ni açarken “İlköğretimin yayılması için sade ve pratik tedbirler almak zorundayız. İlköğretimde amacımız, bunun genelleşmesini bir an önce gerçekleştirmektir. Bu sonuca varmak, ancak aralıksız tedbirler almakla ve onu yöntemli uygulamalarla mümkün olabilir. Ulusun başlıca bir işi olarak bu konuya ısrar etmeyi gerekli buluyorum.” demiştir (Gedikoğlu, 1978, s. 51).

1927 ile 1940 yılları arasında ilkokul sayısı 6.043’ten 9.418’e, öğrenci sayısı 461.985’ten 905.139’a, mezun sayısı 26.275’ten 69.636’ya ve öğretmen sayısı da 15.194’ten 19.603’e yükselmiştir. Öğretmen sayısında gereksinmelerle orantılı bir gelişme sağlanamamıştır. Bunda ekonomik, toplumsal ve yerel yönetim düzeninin oluşturduğu engeller etkilidir. 1940 nüfus sayımına göre ilköğretim okullaşma oranı % 13,6’dır (Gedikoğlu, 1978, s. 58, 87).

Köy Enstitüleri Öncesinde Köy Öğretmeni Yetiştirme Girişimleri

1923 yılında toplanan Birinci Bilim Kuruluna sunulan 10 yıllık gelişme ile ilgili bir projede; okul ile hayat arasındaki Çin seddinin kaldırılması, tarımsal çevrelerde çiftlik okulları kurulması, ders konularının çevreden alınması, okulun hayata bağlanması, bütün halkın ekonomik ve kültürel düzeyinin yükseltilmesi, ekonomik gelişmenin okuldan beklenmesi, ülkenin gerçek bir hayat ve iş okuluna ihtiyacı bulunduğu, köy ve kasaba öğretmenlerinin her alanda halkın rehberi olması ve üretici eğitimine önem verilmesi gerektiği önerileri yer almıştır (Binbaşıoğlu, 1993, s. 14). 1924 yılında toplanan İkinci Bilim Kurulunda da öğretmen okullarının süresinin dört yıldan beş yıla çıkarılması kararı alınmıştır (Yücel, 1994, s. 26).

13 Mart 1924’te çıkarılan 439 sayılı Ortaöğretim Öğretmenleri Yasasında “Öğretmenlik devletin genel hizmetlerinden, öğretim ve eğitim görevini üzerine alan, bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” denilmiştir. Bu yasa ile öğretmenler yükseköğretim, ortaöğretim, ilköğretim öğretmenleri olarak, üç dereceye ayrılmış ve bu öğretim derecelerinde öğretmenlik yapacakların nitelikleri ve koşulları saptanmıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 47).

26 Aralık 1925 – 8 Ocak 1926 tarihleri arasında toplanan Üçüncü Bilim Kurulunda, öğretimin yaygınlaştırılması,

öğretmen okullarının sayılarının artırılması ve öğretmenlerin yükselmelerini düzenleyecek yasal esasların hazırlanması yönünde kararlar alınmıştır (Yücel, 1994, s. 27). 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun yedinci maddesinde ilköğretmen okulları ve köy öğretmen okulları ortaöğretim kurumları arasında sayılmıştır. Yasaya göre ilk ve orta öğretmen okullarının öğretmenleri orta öğretmen okullarında yetiştirilmektedir. Sekizinci maddede öğretmen okullarından mezun olanlara sekiz yıl zorunlu hizmet koşulu getirilmiştir. Yasanın on ikinci maddesinde ise “meslekte asıl olan öğretmenliktir” denilerek, farklı alanlarda yetişmiş kişilerin öğretmenlik mesleğine girişi engellenmiştir. 789 sayılı Yasanın ikinci maddesi ile de Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur.

Cumhuriyetin ilk on yılında birçok çeviri ya da telif kitap yayınlanmıştır. Binbaşıoğlu'na göre “bütün bu kitaplar, 1930'un başlarında çağdaş eğitime yönelik olumlu bir ortam hazırlamıştır. Denilebilir ki – öncesi de olmakla birlikte – köy enstitüleri fikri ve uygulamaları, böyle bir ortamda ortaya çıkmış ve gelişmiştir.” (Binbaşıoğlu, 1993, s. 19).

Cumhuriyetin ilk on yılında Türkiye'ye gelen ve eğitim sistemine ilişkin raporlar hazırlayan yabancı uzmanların görüşlerinin de Köy Enstitülerine etkide bulunduğu söylenebilir. Dewey, okulların, öncelikle toplumsal yaşamın etkin akımlarından uzak kalmış köy bölgelerinde, toplumsal yaşamın merkezi ve sağlık merkezi olmasını, öğretmen ile sağlık görevlilerinin hastalıkla savaşta işbirliği yapmalarını önermiştir. Dewey'e göre okul, yalnız öğrenciler için değil, halkın da eğlenmesi, spor yapması için elverişli olacak ölçüde geniş ve ona göre türlü araçlarla donatılmalıdır (Gedikoğlu, 1978, s. 41-42). Dewey'in raporundan esinlenerek, 1927-28 öğretim yılında Kayseri'nin Zincirdere Köyü'nde, 1928-29 öğretim yılında da Erkek Öğretmen Okulundan dönüştürülerek Denizli'de birer “Köy Öğretmen Okulu” açılmıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 15-16).

Bu okullar, ilkokul üzerine üç yıllık program uyguluyorlardı. Öğretim programına göre, öğleden önce ders gösteriliyor, öğleden sonra da pratik çalışmalar yapılıyordu. Ayrıca, okul doktoru tarafından öğretmen adaylarına temel sağlık bilgileri, pansuman yapma yöntemleri, aşı yapma tekniği gösterilecek ve bir belge verilecekti. Programında kısaltılmış olarak, beş yıllık öğretmen okullarının dersleri vardı (Tonguç, 1998, s. 375).

İlk açılan bu köy öğretmen okullarında uygulamalı derslere önem verilmiştir. 1927-28 öğretim yılında açılan Köy Öğretmen Okullarının haftalık ders çizelgeleri incelendiğinde uygulamalı derslerin kültür dersleri kadar programda yer aldığı görülmektedir (Çizelge 1).

Çizelge 1. 1927-28'de Açılan Köy Öğretmen Okulları Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Türkçe	5	5	5
Milli Tarih ve Medeniyet Tarihi	2	2	1
Coğrafya	2	2	1
Yurt Bilgisi	-	1	1
Din Bilgisi	1	-	-
Ruhیات, Terbiye ve Mektep Hıfzıssıhhası	-	3	2
Usluü Tedris	-	-	6
Tatbikatı Dersiyе	-	-	2
Riyaziyat	4	3	2
Tabii İlimler	2	2	-
Hayatiyat, Hıfzıssıhha ve Ziraat	2	1	1
Resim	2	2	1
Elişleri	1	1	1
Musiki	2	2	1
Yazı	1	-	-
Toplam	24	24	24

KAYNAK: Hasan - Âli Yücel, Türkiye’de Orta Öğretim (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994), s. 224.

1932 yılında Kayseri, 1933 yılında da Denizli Köy Öğretmen Okulları kapatılmıştır (Yücel, 1994, s. 224). Binbaşıoğlu’na (1993, s. 16) göre okulların kapatılma nedenleri; özellikle harf devrimi gibi devrimlerin yapıldığı sırada bu konu ile fazla meşgul olunamaması, Bakan Mustafa Necati’nin ölümü, arkasından gelenlerin bu konu üzerinde durmamaları, gerekli arazi, bina vb. gibi alt yapının hazırlanmamış olması şeklinde ortaya konulmuştur. Yücel (1994, s. 224) ise bu okulların kapatılmasını, uygulamalı eğitim için gerekli olan araç gereç, yer ve öğretmen bulunamaması nedeniyle, öğretimin yetersizleşmesine bağlamaktadır.

1932-33 öğretim yılında ilköğretmen okullarının öğretim süresi beş yıldan altı yıla çıkarılmış ve ilk üç yılında ortaokul programının uygulanmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak ilköğretmen okullarının birinci devresine (ilk üç sınıf) öğrenci alımına son verilerek, lise kısmına ortaokul mezunlarının alınmasına başlanmıştır (Yücel, 1994, s. 209). Bu karar ile köy ilkokullarından mezun olmuş ve ortaokula gitme olanağı bulunmayan köy çocuklarının öğretmen olmalarının güçleştirildiğini söylemek olanaklıdır.

1933 yılında Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip’in başkanlığında kurulan “Köy İşleri Komisyonu”, köy eğitimi ve öğretimiyle ilgili bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda belirlenen öğretmen tipine göre, öğretmen, köylünün yalnız inançlarını izlemek ve toplumsal ilişkilerine etkili olmakla kalmayacak, köyün maddi yönünü ve yaşamını da değiştirecektir. Bunun için öğretmende aranan nitelikler şu şekilde belirlenmiştir (Binbaşıoğlu, 1993, s. 19):

1. Köyün inançlarına etkili olma özelliği: Devrimcilik, laiklik, cumhuriyetçilik.

2. Köyün toplumsal yaşamına etkili

olma özelliği: Medeni Kanunun köyde uygulanması ve onun kurallarının ailede, köy görgü kurallarında, toplum ve uygarlık esaslarında yerleşmesi.

3. Köyün maddi ve ekonomik yaşamında etkili olma özelliği: Köye bilimsel tarım yöntemlerini, geniş mal alışverişini ve düzenli pazar ilişkilerini sokabilme yeteneği.

4. Aydın olma özelliği: İyi ve yetişmiş okul öğretmeni olmak, öğretmenlik mesleğinin bütün yeteneklerini kazanmış olmak.

1932’de köy öğretmeni yetiştirme girişimlerine son verilmesinden dört yıl sonra, eğitmen yetiştirme girişimleri ile köye eğitim götürme mücadelesine yeniden başlanmıştır. Eğitmen Yetiştirme Kursu, ilk olarak 1936 yılında Eskişehir’in Çifteler ilçesine bağlı Mahmudiye köyündeki bir ilkokulda açılmıştır. Altı aylık bu kursta öğretim yöntemleri ve uygulamaları yanında, dülgerlik, tavukçuluk ve genel tarım bilgileri ile bunların uygulaması yapıyordu. Kurstan mezun olanlar, Ankara köylerine atandılar. Başarıları görüldükten sonra, kursların artırılması yoluna gidildi. 24.4.1937 tarihinde 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Yasası çıkarıldı. Bu yasada, köy eğitmenlerinin, Milli Eğitim ve Tarım Bakanlıkları tarafından tarım işleri yaptırılmaya elverişli okul ve çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirileceği belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 1993, s. 24-25).

Eğitmen deneyiminin olumlu sonuçlar vermesi üzerine, 1937 yılında, Eskişehir Mahmudiye ve İzmir Kızıllıçlı’da “Eğitmen Yurdu” adında iki okul açılmıştır (Yücel, 1994, s. 225). 1939 tarih ve 3704 sayılı “Köy Eğitmen Kurslarıyla Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun”la bu okulların adları resmen “Köy Öğretmen Okulu” olmuştur (Binbaşıoğlu, 1993, s. 41). İlkokulun dört ve beşinci sınıflarını da içeren 5 yıl süreli bu okullarda kültür dersleri kadar tarım ve sanat çalışmalarına da önem verilmiştir.

Eğitim yurtlarında, inşaatçılık, demircilik, kooperatifçilik gibi mesleklerin

eğitimi yapılmıştır. Bu okullardan mezun olanların istek ve yeteneklerine bağlı olarak liseye veya öğretmen okuluna gitme hakları bulunmaktaydı. Köy eğitim yurtlarında, köy eğitmeni yetiştirme bölümleri de açılmıştır. Kızılçullu Eğitim Yurdu'nun köy eğitmenleri bölümüne 1938 yılı başında köylü kızlar ve kadınlar da alınmıştır. Tarım derslerinin uygulamasını yapabilmek için Yurtların tarlaları, bahçeleri, bağları, ahırları, hayvanları ve atölyeleri vardı. Bu yurtlarda öğrencilere, köy hayatının olabildiğince yaşatılması temel amaç edinilmişti. Bu yurtlarda izlenen

ders programı 1927'de açılan köy öğretmen okullarının programıyla aynıdır (Yücel, 1994, s. 225).

1927-1940 yılları arasında yetiştirilen öğretmen sayısı 10.527, eğitmen sayısı ise 5.385 olmak üzere ilköğretimdeki toplam öğretici sayısı 15.912'dir (Gedikoğlu, 1978, s. 53, 58, 87). 1927-38 arasındaki dönemde ilköğretmen okullarındaki sayısal gelişme Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. 1923-1938 Yılları Arasında İlköğretmen Okul, Öğrenci ve Mezun Sayıları

Yıllar	Okul Sayısı				Öğrenci Sayısı			Mezun Sayısı		
	Kız	Erkek	Köy	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
23-24	7	13	-	20	783	1.745	2.528	-	-	-
24-25	10	15	-	25	1.382	2.389	3.771	86	63	149
25-26	10	15	-	25	1.577	2.556	4.133	136	267	403
26-27	9	13	-	22	1.776	2.782	4.558	133	231	364
27-28	8	12	2	22	2.036	2.986	5.022	205	435	640
28-29	10	12	2	22	2.442	3.307	5.749	285	570	855
29-30	9	12	2	23	2.537	2.873	5.410	228	453	681
30-31	9	11	2	22	2.495	3.040	5.535	364	532	896
31-32	9	11	2	22	2.345	2.948	5.293	477	566	1.043
32-33	8	9	1	18	1.007	1.052	2.059	5	2	7
33-34	6	8	-	14	1.350	1.376	2.726	299	341	640
34-35	5	7	-	12	1.268	1.509	2.777	419	448	867
35-36	5	7	-	12	1.402	1.403	2.805	357	396	753
36-37	-	-	-	-	1.399	1.300	2.699	399	359	758
37-38	-	-	-	-	1.331	1.073	2.404	-	-	-

KAYNAK: Hasan-Âli Yücel, Türkiye'de Orta Öğretim (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994), s. 47, 48, 57, 655, 656, 661, 662.

Birinci Milli Eğitim Şurası öncesinde “Türkiye’de Öğretimin Bugünkü Durumu ve Ana Sorunları Hakkında Rapor” hazırlanmıştır. Bu Raporda, ilköğretimin toplumsal kalkınmanın, kültürel ve eğitsel politikanın başlıca sorunu olduğu, köye yönelik ilköğretimin niteliğinin düşük olduğu, sanayileşme ve tarımdaki gelişmeye uyumu kolaylaştırıcı, çocukların bilgi ve becerilerini, davranışlarını toptan geliştirici bir nitelik taşıması, bunun için de köy ekonomisi ve toplumbilimine uygun öğretmen yetiştirmekle, eğitim programlarını bu gereksinimleri yanıtlayıcı duruma getirmekle, bu programların uygulanmasına bütün çevrenin katılmasını sağlayacak bir yönetim düzeni kurmakla işe başlamanın gerektiği belirtilmektedir (Gedikoğlu, 1978, s. 83).

Eğitim sisteminin tüm boyutlarını ele alarak, sistemi Cumhuriyetin temel nitelikleri doğrultusunda ve bilimin ışığında yeniden yapılandırmayı amaçlayan Birinci Milli Eğitim Şurası, 1939 yılında toplanmıştır. Şura’da ilköğretim ve köy öğretmeni yetiştirme konularında uzun tartışmalar yapılmış ve köy enstitülerinin açılmasında etkili olan kararlar alınmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan-Âli Yücel, Şura’yı açış konuşmasında ilköğretim ve köy öğretmeni yetiştirme konularında şunları söylemiştir (MEB, 1991, s. 7-8):

İlköğretimin köylere girmesi yolunda ilk yapılacak iş, realiteyi olduğu gibi görmek, onun apaçık gösterdiği vaziyetten ümitsizliğe düşmeksizin icap eden tedbirleri almak ve tatbik etmektir. Köy hayatının kendine mahsus şartlarını göz önünde bulundurmadan köyde eğitim işini şehir hayatına kıyas ederek tanzim etmenin sakatlığını tecrübe bize fiili surette göstermiştir.

Köy öğretmenini; köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarının canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi

prensip olarak ele almış bulunuyoruz... Bu öğretmen okullarından yetişecek öğretmenlerimiz, köy bünyesinin asırlardan beri bizi ibram ettiği halde ancak Cumhuriyet döneminde zarureti duyurduğu kalkınma hareketinin yorulmaz ve idealist yapıcıları olacaklardır.

Bundan sonra kuracağımız köy okullarını beş sınıflı olarak açacağız. Bunu temin için köy öğretmenini başka memleketlerde olduğu gibi, beş sınıflı birden muvaffakiyetle idare edecek kudrette yetiştirmek ve ona vazifesini başarı ile yapacak tekniği nazari ve ameli bir surette vermek zaruretindeyiz...

Yücel konuşmasının devamında ilköğretimin Şura gündeminin en önemli konusu olduğunu vurgulayarak; 40 bin köyün ancak 4.638’inde öğretmen bulunduğunu, tüm köylere öğretmen göndermenin olanaksızlığını, bu nedenle üç sınıflı köy okullarında eğitimci görevlendirmeye devam edileceği, eğitimcilerin görevlerini başarıyla yürüttüğünü belirtmiştir (MEB, 1991, s. 8). Yücel, konuşmasında finansman sorununa da değinerek ilköğretim harcamalarının il bütçelerinden karşılanmasının, iller arasındaki gelişmişlik farkı nedeniyle fırsat ve olanak eşitsizliğine yol açtığını belirtmiş ve genel bütçeden ilköğretime ayrılan payın artırılması gerektiğini savunmuştur (MEB, 1991, s. 9).

Yücel’in konuşmasının ardından komisyon çalışmalarına geçilmiş ve İlköğretim Komisyonu ve Plan Komisyonu olmak üzere iki ayrı komisyonda ilköğretim ve köy öğretmeni yetiştirme konularında raporlar hazırlanmıştır. İlköğretim komisyonunun hazırladığı raporda, üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının sınıf sayısının beşe çıkarılması yönünde karar alınmıştır (MEB, 1991, s. 643). Komisyon Raporunun genel kurulda okunmasının ardından karar destek görmüş

ancak uygulamadaki güçlükler nedeniyle sert eleştiriler almıştır. Bir ilkokul öğretmeni, köy koşullarının zorluğunu belirterek, köylere öğretmen gönderilebilmesi için okul ve lojman yapımının tamamlanmış olması ve köy öğretmenine şehirdeki öğretmenden daha fazla ücret ödenmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca mevcut öğretmenlerin beş sınıfı bir arada okutacak nitelikte olmadıklarını belirterek, bu sorunların giderilmesi durumunda kararın başarıyla uygulanabileceğini söylemiştir (MEB, 1991, s. 202-203). Konuyla ilgili olarak söz alan birçok kişi benzer eleştiriler getirerek uygulama güçlüklerini ortaya koymuşlardır.

Plan komisyonunca alınan kararlar ise ilköğretim komisyonunun aldığı karardan daha şiddetli eleştirilerle karşılaşmıştır. Plan komisyonunda alınan kararlar kısaca şunlardır (MEB, 1991, s. 670-672):

1. Nüfusu 400'den az olan köylerde üç yıllık eğitmenli, fazla olan yerlerde ise beş yıllık öğretmenli okulların komisyonca hazırlanan plan doğrultusunda açılması.
2. Eğitmenli okullardan mezun olan öğrencilerin açılacak pansiyonlu bölge okullarında ya da ulaşımın elverdiği yerlerdeki merkezi okullara günübirlik giderek, iki yıl daha okumalarının sağlanması.
3. On eğitmene bir gezici başöğretmen atanması. Bu yolla eğitmenlerin hizmet içinde yetiştirilmelerinin sağlanması.
4. Evlerinde Türkçe konuşulmayan yerlere eğitmen verilmemesi. Bu durumdaki yerler için alınacak önlemlerin belirlenmesi amacıyla Diyarbakır'da bir araştırma enstitüsü kurulması.
5. Mevcut 11 ilköğretmen okulunun köyde ve şehirde çalışabilecek öğretmenleri yetiştirebilecek şekilde yenilenmesi ve komisyonca hazırlanmış plan doğrultusunda sayılarının artırılması.
6. Köy öğretmen okullarının sayılarının artırılması.

7. Şehir okullarının mahallinde alınacak önlemler ve toplanacak yeni vergilerle finanse edilerek, mahalde oluşturulacak bir heyet tarafından yaptırılması.
8. Köy okullarının yapım ve onarımı için okul binası olmayan köylerin bütçelerinin dörtte birinin (600 liraya ulaşınca kadar) her yıl ayrılarak "köy okulu yapım fonu hesabına" bankaya yatırılması. Bu paradan Bakanlığın yapacağı plan doğrultusunda, eğitmen veya öğretmen gönderilecek köylere 400-800 lira arasında yardım yapılması ve köylülerin okullarını bu parayı da kullanarak kendilerinin yapmaları.
9. İlköğretimin personel giderlerinin genel bütçeden karşılanması.
10. Köy öğretmenlerinin huzur içinde ve faydalı bir şekilde çalışmalarını sağlayabilmek için;
 - a. Yatacakları yer,
 - b. Ecza dolabı,
 - c. Kendisinin ve ailesinin hastalıklarıyla ilgilenecek sağlık müfettişleri,
 - d. Başarılı çalışmalar yapanlara para ödülü,
 - e. Tarım işleri için gerekli araçlar,
 - f. Ektiği arazinin gelirini alma hakkı,
 - g. Ortaöğretim çağındaki çocuklarının okuyabilmesi için gerekli desteğin verilmesi önerilmiştir.

Plan komisyonu hazırlamış olduğu gelişim planında ise 1940'tan 1945'e kadar 10 bin eğitmen ve 7.600 öğretmen yetiştirilmesini, köylerde 9 bin, şehirlerde de 300 yeni okulun yapılmasını öngörmüştür (Çizelge 3).

Çizelge 3. Birinci Milli Eğitim Şurasında Plan Komisyonu Tarafından Hazırlanan Beş Yıllık İlköğretim Gelişim Planı

Yıllar	Yetiştirilecek		Yaptırılacak Okul Sayısı	
	Eğitmen Sayısı	Öğretmen Sayısı	Köylerde	Şehirlerde
1940-1941	2.000	1.000	1.200	30
1941-1942	2.000	1.300	1.500	40
1942-1943	2.000	1.500	1.800	50
1943-1944	2.000	1.800	2.000	80
1944-1945	2.000	2.000	2.500	100
TOPLAM	10.000	7.600	9.000	300

KAYNAK: Milli Eğitim Bakanlığı, Birinci Milli Eğitim Şurası (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991), s. 680.

Raporda ayrıca, Türkiye'nin ayrıldığı tarımsal ve ekonomik bölgelere göre açılacak 12-15 adet Bölge Öğretmen Okulunun on beş yıl içinde 17 bin öğretmen yetiştirebilmesi için gerekli olan kaynak da belirlenmiştir. Bu, Köy Enstitülerinin maliyet/fayda analizi olarak değerlendirilebilecek bir tablodur (Çizelge 4).

Çizelge 4. Birinci Milli Eğitim Şurasında Plan Komisyonu Tarafından Hazırlanan On beş Yıllık Köy Öğretmeni Yetiştirme Planı

Yıllar	Yeni Kayıt	Mezun	Maliyet (TL)
1939-1940	1.500	-	622.000
1940-1941	1.500	-	1.244.000
1941-1942	1.500	-	1.866.000
1942-1943	1.500	-	2.488.000
1943-1944	1.500	-	3.110.000
1944-1945	2.500	1.500	3.151.000
1945-1946	1.500	1.500	1.989.000
1946-1947	1.500	1.500	1.989.000
1947-1948	1.500	1.500	1.989.000
1948-1949	2.500	1.500	2.223.000
1949-1950	-	2.500	1.989.000
1950-1951	-	1.500	1.638.000
1951-1952	-	1.500	1.287.000
1952-1953	-	1.500	936.000
1953-1954	-	2.500	535.000
TOPLAM	17.000	17.000	27.086.500

KAYNAK: Milli Eğitim Bakanlığı, Birinci Milli Eğitim Şurası (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991), s. 680.

Yukarıdaki planda belirtilen toplam maliyetin 7.300.000 lirası inşaat harcamaları için öngörülmüştür. Yıllık öğrenci birim maliyeti 220 lira alınarak bir öğrencinin beş yıllık toplam maliyeti 1.134 lira olarak hesaplanmıştır. Mezun olacak öğrencilerin % 5-10'unun liseye, % 10-15'inin bir meslek sahibi olarak hayata, kalanının ise öğretmenliğe yöneleceği varsayılmıştır. Buna göre öğretmen olacak 14 bin mezunun maaşlarının toplamı 12.600.000 lira olarak hesaplanmıştır (MEB, 1991, s. 680).

Köy Enstitülerinin Kuruluşu ve İlköğretimde Gelişmeler

Birinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar kısa bir süre içinde hayata geçirilerek köye öğretmen yetiştirme sorununun çözümündeki en önemli adım atılmıştır. Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Yasa ile resmen kurulmuşlardır. Yasanın gerekçesinde yer alan konular özetle şunlardır (Binbaşıoğlu, 1993, s. 30-31):

1. 1935 yılında erkek nüfusun %23,3'ü, kadın nüfusun %8,2'si okuma – yazma bilmektedir. Nüfusu 10 binden az olan yerlerde okuma – yazma bilmeyenlerin oranı %89,3, fazla olan yerlerdeki oranı %58,7'dir. Bunun da çoğunluğu köylere aittir.
2. Çalışan nüfusun %81,0'i çiftçidir.
3. Köylünün okutulması ve daha iyi bir üretici durumuna getirilmesi için rehber gereksinim vardır ki bu da köy öğretmenidir.
4. Otuz bir bin köy okulsuzdur. Az zamanda az masrafla ilköğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için iki önlem uygulanacaktır:
 - a. Nüfusu 400'den az olan yerlere öğretmen,
 - b. O zamana kadar yapıldığından ayrı bir şekilde köye öğretmen ve köye gerekli diğer elemanları yetiştirmek.

5. Üç yıl önce başlamış öğretmen yetiştirme işine devam edilecektir.

6. Mevcut ilköğretmen okulları daha çok kent ve kasaba okulları için kurulmuş okullardır. Buralardan yetişen öğretmenlerin köy şartlarına gereği gibi uyamadıkları görülmüştür. Bunun için geleceğin köy öğretmenlerini, görecekları hizmetin gereklerine göre uygun şekil ve koşullar altında yetiştirmek gereklidir.

Yasanın birinci maddesinde köy enstitülerinin “köye yarayışlı meslek elemanı yetiştirilmek üzere elverişli toprağı bulunan yerlerde” kurulacağı, üçüncü maddesinde “enstitülere, tam devreli (beş sınıflı) köy ilkokulunu bitirmiş, sağlıklı ve yetenekli köylü çocuklarının seçilerek alınacağı, öğrenim süresinin en az beş yıl olacağı ve öğretmen olamayacağı kanısına varılan öğrencilerin başka mesleklerle yönlendirileceği” belirtilmiştir. Yasa, tam devreli yani beş sınıflı köy ilkokulunu bitirmişlerin enstitülere alınacaklarını saptamakla birlikte; beş sınıflı köy okullarının azlığı nedeniyle, Köy Enstitülerinin ilk birkaç yılında öğrenci gereksinmesi, enstitülerde açılan hazırlık sınıflarıyla, üç yıllık eğitimli köy okullarını bitirenlerle karşılanmıştır. Böylelikle enstitülere her köyden birer öğrenci alma olanağı sağlanmıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 105).

Yasanın beşinci maddesine göre enstitülerden mezun olarak öğretmen olanlara 20 yıl çalışma zorunluluğu getirilmiştir. Altıncı maddede öğretmenlerin görevleri tanımlanmıştır. Buna göre enstitü çıkışlı öğretmenler, atandıkları köylerin her türlü eğitim öğretim işlerini görmekle görevlendirilmişlerdir. Ayrıca örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik etmeleri ve köylünün bunlardan yararlanmasına yardımcı olmaları da görevleri arasında sayılmıştır.

Yasanın yedinci maddesinde enstitü çıkışlı öğretmenlerin aylık ücretlerinin ilk altı yıl boyunca 20 lira, 6-15'inci yıllarda 30 lira ve 15'inci yıldan sonra da 40 lira olacağı, ücret artışının başarıya bağlı olduğu ve maaşların Bakanlık bütçesinden ödeneceği belirtilmiştir.

Enstitü çıkışlı öğretmenlerin askerliklerini asteğmen olarak yapacakları (madde 9), göreve yeni başlayan öğretmenlere donatım bedeli olarak 60 lira ödenek verileceği (madde 10), üretim ve uygulama için gerekli araç, tohum, çiftlik, fidan ve benzeri araç - gerecin demirbaşa kayıtlı olmak şartıyla devletçe verileceği (madde 11), öğretmenin geçimi ve uygulama için köy sınırı içinde toprak verileceği (madde 12), işletmedeki her türlü eşya, hayvan vb.'nin okulun malı olduğu, işletmeden elde edilecek ürünün ise öğretmene ait olduğu (madde 14), köy öğretmenlerine gezici başöğretmenler ve ilköğretim müfettişlerince rehberlik ve denetim yapılacağı (madde 15) da aynı Yasayla düzenlenmiştir.

Yasanın 16'ıncı maddesi köy okulu ve öğretmen evinin, öğretmen ataması yapılmadan önce Bakanlıkça hazırlanacak bir plana göre yapılmasını güvence altına almıştır. Okul ve lojmanın yapımı ve onarımının köy kurulunca yapılması için Bakanlığın köye üç yıl önceden haber vereceği belirtilmiştir.

Yasanın 17'inci maddesinde köy enstitülerine hangi kurum mezunlarının öğretmen veya usta öğretici olarak atanacağı ve bunların çalışmaları düzenlenmiştir. Yirmi ikinci maddede ise enstitülerin donatım, yapım ve onarım işlerinin 4290 sayılı İhale Yasasının dışında bırakıldığı belirtilmiştir. Yasanın geçici maddesi ile de Mahmutiye, Kızılçullu, Gököy ve Lüleburgaz Köy Öğretmen Okulları Köy Enstitüsüne dönüştürülmüştür. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası ile Birinci Milli Eğitim

Şurasında alınmış olan kararlar hayata geçirilmiş ve öğretmen yetiştirme politikasında devrim niteliği taşıyan düzenlemeler yapılmıştır.

Köy öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan bu yeni tip okullara enstitü adının verilmesinin nedenini Hasan-Âli Yücel, yasa tasarısının görüşülmesi sırasında Mecliste yaptığı konuşmada "Köy enstitüleri, içinde yalnızca kuramsal dersler yapılan kurumlar olmayıp, tarım ve teknik çalışmalar da yapılacağı için bu kurumları 'Enstitü' olarak adlandırmayı doğru bulduk." şeklinde açıklamaktadır. Yücel aynı konuşmasında köy enstitülerinin kuruluş amaçlarını "Amacımız, köylümüzü bilgili, sağlıklı, üretici ve ülkesine bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Yapmak istediğimiz, köylüyü donatıp kente akın ettirmek değil, onların kendi çevrelerinde iyileşme yaratarak kentin olanaklarını onlara sunabilmek, köyleri kendi içinde harekete geçirip canlandırmak, üretimlerini artırmaktır." şeklinde açıklamıştır (Türkoğlu, 2000, s. 167).

Köy enstitülerinin kuruluş felsefesinde dönemin ekonomik sorunlarının ve kaynak yetersizliğinin önemli etkileri olmuştur. Nüfusun çoğunluğunun köylerde yaşadığı bir dönemde tüm halkın ilköğretimden geçirilebilmesinin maliyeti göz önüne alındığında bunun çok uzun bir süre alacağı görülmüştür. Bu süreyi 15 yıla indirebilmek amacıyla köyden alınan çocukların tekrar köye verilmesi, geçimlerini sağlayacak bilgi, araç ve toprak ile desteklenmeleri, enstitülerin köy şartlarına uygun alanlarda kurulması ve köy okullarının ve lojmanların köylü tarafından yapılması gibi devletin yükünü hafifleten uygulamalar yapılmıştır. Yücel, Mecliste yaptığı konuşmada "Köylere gerekli 30 bin öğretmeni yetiştirmek, bugünkü bareme göre aylık vermek, zaman yönünden yüzyıllar ve 70-80 milyonluk gider

gerektiriyordu. Biz elimizdeki planla, zamanı 15 yıla, gideri 27 milyona indirdik...” diyerek enstitüleri gerektiren ekonomik koşullara işaret etmektedir (Türkoğlu, 2000, s. 168).

Köy enstitülerinin kuruluşlarının ilk aşamasındaki en önemli sorun, yeni öğretmenleri kimlerin yetiştireceğiydi. Tonguç, önce köy enstitülerinin yöneticilerini büyük bir titizlikle seçmiş, daha sonra da öğretmen ve usta öğreticilerin seçimini enstitü yöneticilerine bırakmıştır. Türkoğlu’na (2000, s. 180-183) göre enstitülere eleman seçiminde şu ölçütler uygulanmıştır:

- İlköğretim seferberliğine gönül vermek, Atatürk devrimlerini anlamak.
- Çalışkanlık. Bir alanda sivrilmiş olması.
- Olanın iyisini seçmek. İş içinde deneyerek seçmek.
- Davayı “entellektüelizme feda etmemek”.
- Adama iş değil, işe eleman aramak.
- Seçilenin kendini uygulama içinde geliştirmeyi amaçlaması.
- İş içine girip öğrenciyle birlikte çalışacak kişiler aranması.
- Seçilecek elemanın özlük haklarının güvence altına alınması.
- Uyum sağlayamayanın ayrılması, kalıp işleri baltalamaması.

İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitülerinde çalışan yönetici ve öğretmenlere düşen görevi bir Enstitü müdürüne yazdığı mektupta şu sözlerle belirtmiştir (Tonguç, 1990, s. 40-41):

Enstitülerin kuruluş devirlerinde bütün arkadaşların başta siz olmak üzere çok sıkı ve işleri planlayarak

çalışmanız lazımdır. Sizin ayrı bir vazifeniz daha vardır. O da idarenize verilen elemanları içten bir arzu ile ve ibadet edercesine çalışmaya sevk etmektir. Bu, emir vermekle olmaz. İnsanları iç âlemlerinden yakalamak ve kutsal bilinen gayeye doğru sürüklemek lazımdır. Enstitü müdürleri bu bakımdan çok faydalı olmalıdırlar. Müessese arı kovani gibi işlemeli ve balını yapabilmeli!

Enstitülerin kurulacağı yerlerin seçiminde çeşitli ölçütler kullanılmıştır. Ülke, dört eğitim bölgesine ayrılmış ve bu bölgeler üç dört ili kapsayan kesimlere bölünerek, her kesimden enstitü kurulmasına uygun bir il aramasına girişilmiştir. Yer seçimindeki ölçütler şöyle sıralanabilir (Türkoğlu, 2000, s. 186):

- Kentin dışında olması.
- Anayola yakın bir köy kenarında kurulması.
- Kesimdeki diğer illerle iletişim kurabilmesi.
- İşlenmemiş topraklar üstüne kurulması.

Belirtilen ölçütlere göre kurulan köy enstitülerinin kuruluş yılı, adı ve kesimindeki iller Çizelge 5’te verilmiştir. Köy enstitülerinin ülke genelindeki dağılımı, “Fırsat Eşitliğinin Haritası” olarak değerlendirilmektedir (Türkoğlu, 2000, s. 187).

Çizelge 5. Köy Enstitülerinin Kuruluş Yılları, Adları ve Kesimlerine Giren İller

Kuruluş Yılı	Enstitünün Adı	Kesime Giren İller
1937	Eskişehir – Çifteler	Afyon, Kütahya, Uşak, Konya
1937	İzmir – Kızılçullu	Manisa, Denizli, Aydın
1938	Kırklareli Lüleburgaz – Kepirtepe	Edirne, Tekirdağ
1939	Kastamonu – Gölköy	Çankırı, Çorum, Zonguldak, Sinop
1940	Adana Haruniye – Düziçi	Maraş, Gaziantep
1940	İzmit Adapazarı – Arifiye	Bursa, Bilecik, İstanbul, Bolu
1940	Antalya – Aksu	Muğla, Mersin
1940	Balıkesir – Savaştepe	Çanakkale
1940	Isparta – Gönen	Burdur
1940	Kars – Cılavuz	Artvin, Ağrı
1940	Malatya – Akçadağ	Tunceli, Elazığ
1940	Kayseri – Pazarören	Yozgat, Kırşehir, Niğde
1940	Samsun Ladik – Akpınar	Amasya, Tokat
1940	Trabzon – Beşikdüzü	Ordu, Giresun, Gümüşhane, Rize
1941	Ankara – Hasanoğlu	Çankırı
1941	Konya – İvriz	Nevşehir, Niğde
1942	Sivas – Yıldızeli	Erzincan
1942	Erzurum – Pulur	Bingöl
1944	Aydın – Ortaklar	Denizli
1944	Diyarbakır Ergani – Dicle	Urfa, Mardin, Bitlis
1948	Van - Ernis	Hakkari

KAYNAK: Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2000), s. 188, 189.

Yer seçimine ilişkin olarak yapılan bu uygulama Türkoğlu'na göre “fırsat ve olanak eşitsizliğini azaltmak için gerekli ve zorunluydu”. Türkoğlu, yer seçiminde bu yöntemin izlenmesinin diğer gerekçeleri olarak şunları belirtmektedir (Türkoğlu, 2000, s. 187):

- Köyde eğitimin amacı, onların koşullarını görüp bilerek, yakından tanıyarak, bilimin bulgularını yerinde kullanmak olduğu için köye yakın olmak gerekliydi.
- Öğrencilerin iş içinde yetişmelerini sağlamak.
- Köy koşullarının yarattığı sorunlara, zorluklara, kendi koşulları içinde sağlıklı çözümler üretebilmek.
- Köylülerin topraklarına zarar vermemek.

- Arsa maliyetini en aza indirmek.
- Verimsiz toprakları ülke ekonomisine kazandırmak.

Enstitülerde eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması iş ilkesine, iş eğitimi yöntemlerine ve çevresel özelliklere göre yapılmıştır. Günde sekiz, haftada 44 iş saatinin 22'si genel ve meslek bilgisi, 11'i tarım ve 11'i sanat çalışmalarına ayrılmıştır. Programın uygulanmasında, yaşamda geçerli, üretici bir iş ilkesi ve eğitimi yer almıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 106). Köy Enstitülerinde uygulanan kültür, tarım ve sanat derslerinin sınıflara göre haftalık ders dağıtımları Çizelge 6, 7 ve 8'de verilmiştir.

Çizelge 6. Köy Enstitülerinde Haftalık Kültür Dersleri Çizelgesi (1943)

Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Türkçe	4	3	3	3	3
Tarih	2	2	1	1	1
Coğrafya	2	2	1	1	-
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-
Matematik	4	2	2	3	2
Fizik	-	2	2	1	1
Kimya	-	-	2	2	-
Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi	2	2	2	1	1
Yabancı Dil	2	2	2	2	1
El Yazısı	2	-	-	-	-
Resim - İş	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-
Müzik	2	2	2	2	2
Askerlik	-	2	2	2	2
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1
Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6
Ziraat İşl., Ekonomi ve Kooperatifçilik	-	-	-	-	1
Toplam	22	22	22	22	22

KAYNAK: Abdullah Demirtaş, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri (İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993), s. 80.

Çizelge 7. Köy Enstitülerinde Haftalık Tarım Dersleri Çizelgesi (1943)

Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Tarla Tarımı	-	3	4	2	1
Bahçe Tarımı	8	4	3	3	2
Sanayi Bitkileri	-	-	1	1	2
Zooteknik	1	2	2	1	2
Kümes Hayvancılığı	2	2	-	-	-
Arıcılık ve İpek Böcekçiliği	-	-	1	2	2
Balıkçılık ve Su Ürünleri	-	-	-	2	2
Toplam	11	11	11	11	11

KAYNAK: Cavit Binbaşoğlu, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri Tarihsel Bir Çerçeve (İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993), s. 46.

Çizelge 8. Köy Enstitülerinde Haftalık Seçmeli Sanat Dersleri Çizelgesi (1943)

Dersler	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Demircilik (Erkek Öğrenciler İçin)	11	11	11	11
Dülgelik (Erkek Öğrenciler İçin)	11	11	11	11
Yapıcılık (Erkek Öğrenciler İçin)	11	11	11	11
Dikiş-Biçki (Kız Öğrenciler İçin)	11	11	11	11
Örgücülük ve Dokumacılık (Kız Öğrenciler İçin)	11	11	11	11
Ziraat Sanatları (Kız Öğrenciler İçin)	11	11	11	11

KAYNAK: Cavit Binbaşıoğlu, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri Tarihsel Bir Çerçeve (İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993), s. 46.

Köy Enstitülerini bitiren öğretmen adayları, okulu, işliğı, öğretmen evi, uygulama bahçesi

ve okul toprağı, plan gereğince, daha önce hazırlanmış köylere atanmışlardır. Görev yerlerine, enstitülerce sağlanan işlik ve tarım araçlarıyla gönderilmişlerdir. Az zamanda köy enstitülerinin küçük örnekleri olan bu tip köy okulları, ülkenin kuytu köşelerine dek yayılmışlardır. Ayrıca köy okulu ve köy öğretmeni ile köy enstitüleri arasında sıkı ve sürekli ilişkiler kurulmuştur. Çünkü kurumların ana görevlerinden biri, yetiştirdikleri öğretmenlerle işbirliğini sürdürmek, işbaşında onlara yardımcı ve destek olmak şeklinde belirlenmiştir (Gedikoğlu, 1978, s. 107).

Köy Enstitüleri, öğretmen yetiştirme yanında eğitmen yetiştirmeyi de ihmal etmemiştir. Enstitüye dönüştürülen İzmir Kızılçullu, Eskişehir Çifteler, Kastamonu Gököy ve Edirne Karaağaç Köy Öğretmen Okullarındaki eğitmen kursları enstitülere bağlanmıştır (Türkoğlu, 2000, s. 186).

Köy Enstitüleri, köye yarayan diğer meslek erbabını da yetiştirmeyi amaçlayan

kurumlardır. Nitekim öğretmenle birlikte, köy sağlık memurlarını yetiştirmeye başlamışlardır. 4459 sayılı Yasaya dayanılarak ilk kez dört köy enstitüsünde sağlık kolu açılmış, 1946-47 öğretim yılı başına dek, sayıları yediye çıkarılmıştır. Sağlık memurlarına da köylerde evler yapılmış, geçinecek toprağı, tarım araçları ve sağlık çantaları sağlanmıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 107).

Enstitüler mezun vermeye başladıktan sonra köyün canlanmasında devletin görevi, halkın katılımı, enstitü çalışmalarının buna uygun düzenlenmesi, eğitmen ve öğretmenlerin görevleri, yetkileri, öğrenci devam sorunu, köy okullarının donanımı gibi konulara açıklık kazandırılması için yeni bir yasal düzenlemeye gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinmeye bağlı olarak 25 Haziran 1942 tarihinde 4274 sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Örgüt Yasası kabul edilmiştir. Yasanın birinci maddesine göre köylerde resmi, zorunlu ve parasız ilköğretim okulları ve kursları şunlardır: Eğitmenli köy okulları,

öğretmenli köy okulları, öğretmenli eğitimci köy okulları, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge okulları, akşam okulları, köy ve bölge meslek kursları. Bu okulların köylerde nasıl kurulup işletileceği de 4274 sayılı yasada saptanmıştır. Bu yasa ile ülke çapında bir eğitim seferberliği başlatılmış ve planlı bir biçimde okul yapımına hız verilmiştir. Bakanlık tarafından dersliği, işliği, ahır, uygulama bahçesi, öğretmenin geçim toprağı, öğretmen evi ve iklim bölgelerine uygun köy okulu bina planları düzenlenmiştir (Gedikoğlu, 1978, s. 93).

17 Mart 1944'te Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulu, ilköğretimi hızla yaymak ve gerçekleştirmek amacıyla şu kararları almıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 95):

1. Hükümetin elindeki her türlü vasıtalardan yararlanarak halka ilköğretimin önemini anlatmak.
2. Okul ve öğretmen bulunan yerlerde öğrenci devamsızlığının önüne geçmek için gerekli her türlü önlemleri almak, ders yılı içinde öğretmensiz sınıf veya okul bırakmamak.
3. Yeni okul binaları yapılması için ilgilileri esaslı ve planlı çalışmaya sevk edecek yasal önlemleri alarak ülkede okul yapımını hızlandırmak.
4. Köy enstitülerinden mezun olacak öğretmenleri köylere yerleştirmek için alınması gerekli yasal önlemleri zamanında alarak köy okullarına ayrılacak araziye sağlamak, okul binalarını hazırlatmak, ilgililerin bu alanlardaki çalışmalarını sıkı bir surette izlemek.

5. İlköğretim alanındaki çalışmaları teftiş edeceklere kolaylıklar göstermek suretiyle bu işin verimini artırmak.

1946-1956 dönemini kapsayan on yıllık ilköğretim planı 1945 yılında hazırlanmıştır. Bu planda 10 yıl boyunca her ilden enstitülere alınacak öğrenci sayısı, mezun sayısı, istihdam durumları ve öğretmenlerin sayıları yıllara göre saptanmıştır. Buna göre on yılda 37.955 öğretmen, 7.486 eğitimci yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Türkiye'de ilköğretim sorununu büyük oranda çözebilecek olan bu plan, 1946 seçimlerinden sonra hükümet, bakan ve genel müdür değişiklikleriyle rafa kaldırılmıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 96).

1948 yılına gelindiğinde Enstitü sayısı 21'e ulaşmıştır. İlk mezunlarını 1941-42 öğretim yılında vermeye başlayan Köy Enstitülerinden 11 yılda 17.341 öğretmen ve 1.348 sağlık memuru mezun olmuştur. Enstitülerdeki öğrenci sayısı 1937-38 öğretim yılında 128 iken 1945-46 öğretim yılında 14.464'e yükselmiş, 1951-52 öğretim yılına kadar 12 bin ile 14 bin arasında değişen değerler almıştır. 1937-38 öğretim yılında enstitülerde hiç kız öğrenci bulunmazken, 1938-39'da 16 kız öğrenci enstitülerde öğrenim görmüştür. Daha sonraki yıllarda Enstitülerdeki kız öğrenci sayısı giderek artmış ve 1944-45 öğretim yılında en yüksek değeri olan 1.475'e ulaşmıştır. Bu yıldan sonra ise kız öğrenci sayısı sürekli azalmış ve 1951-52'de 706'ya gerilemiştir (Çizelge 9).

Çizelge 9. Köy Enstitülerinde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Enstitü Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			Mezun Sayısı	
			Erkek	Kız	Toplam	Öğretmen	Sağlık Memuru
1937-38	2	12	128	-	128	-	-
	3	25	325	16	341	-	-
1938-39	4	40	1.074	107	1.181	-	-
1939-40	14	234	4.933	438	5.371	-	-
	17	294	6.987	705	7.692	103	-
1940-41	18	354	8.834	837	9.671	254	-
1941-42	18	368	11.563	1.276	12.839	1.911	-
	20	478	12.761	1.475	14.236	1.797	221
1942-43	20	505	13.068	1.396	14.464	1.460	252
1943-44	20	547	12.822	1.336	14.158	2.089	228
	20	542	11.814	1.078	12.892	2.162	336
1944-45	21	209	11.244	773	12.017	2.269	220
	21	672	13.251	721	13.972	1.741	91
1945-46	21	597	13.322	773	14.095	1.760	-
1946-47	21	570	12.647	706	13.353	1.795	-
1947-48							
1948-49							
1949-50							
1950-51							
1951-52							

KAYNAK: Yahya Kemal Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika Eğitim Kalkınma (Ankara: ERK Basımevi, 1981), s. 195.

Köy enstitülerinin 14'ü 1944-45 öğretim yılında ilk mezunlarını vermiş, 20 köy enstitüsünün tamamı ilk mezunlarını, 1948-49 öğretim yılında vermeye başlamıştır (Gedikoğlu, 1978, s. 97). 1940-1950 yılları arasında ilkokul sayısı 10.595'ten 17.106'ya, öğrenci sayısı 955.957'den 1.591.039'a, mezun sayısı 97.836'dan 172.642'ye ve öğretmen sayısı da 20.564'ten 34.822'ye yükselmiştir (Gedikoğlu, 1978, s. 97). 1940-1950 yılları arasında ilkokul öğretmeni yetiştiren okul sayısı 27'den 29'a, öğrenci sayısı, 8.427'den 15.793'e, mezun sayısı 998'den 2.007'ye ve öğretmen sayısı da 381'den 767'ye yükselmiştir. Bu artıştaki en büyük pay Köy Enstitülerine aittir.

Yüksek Köy Enstitüsü

Köy enstitülerinde deney evresini geçirenlerin 1942'de verdikleri ilk çıkışlılardan istekliler alınmak suretiyle 1942-43 öğretim yılında Hasanoğlu'da öğrenim süresi üç yıl olan bir Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır. Bu kurumun amacı, köy enstitülerinin tarım, teknik ve güzel sanat alanlarına, bölge okullarına öğretmen, köy okulları gezici öğretmen ve gezici başöğretmen, ilköğretim müfettişi gibi denetleyicileri yetiştirmek, bilimsel araştırmalar, deneyler yapmak, köy inceleme merkezleri kurmaktır. Bunun yanında yetenekli köy çocuklarına yükseköğrenim olanağını

sağlamak, fırsat eşitliğini yükseköğrenime dek yaygınlaştırmak amacı da söz konusudur (Gedikoğlu, 1978, s. 110). Bu amaçları gerçekleştirmek için Yüksek Köy Enstitüsünde güzel sanatlar, tarım işletme ekonomisi, tarla ve bahçe tarımı, köy el ve ev sanatları, kümes hayvancılığı, hayvan bakımı, yapıcılık ve maden işleri kolları açılmıştır.

Yüksek Köy Enstitüsü, görevlerini yerine getirecek başka kurumların bulunduğu gerekçesiyle, 1948'de Milli Eğitim Bakanlığınca kapatılmış, öğrencileri Gazi Eğitim, Kız ve Erkek Yüksek Öğretmen ve Tarım okullarına dağıtılmıştır. Ama gerçek kapanış nedeni, iktidarca desteklenen belli çevrelerce köy enstitüsü sisteminin, köy toplumlarında oluşturmakta olduğu bilinçlenmeyi durdurma çabasıdır (Gedikoğlu, 1978, s. 111).

Köy Enstitülerinin Kapatılmasını Hazırlayan Etkenler

Çağdaş eğitimin, demokratik ve halkçı düzenin gereklerine göre kurulan, eğitimin ağırlığını ilk kez köye vermekle, sosyal adaletin, fırsat eşitliğinin gerçekleşmesine ülke çapında girişen ve hızla gelişen köy enstitüleri ve öğretmen kursları, alışkanlıklarına, çıkarlarına, gerinin, bağnazlığın özlemiyle yanıp tutuşan sözde Atatürkçü aydın politikacılar tarafından sade yadırganmakla yetinilmemiş, çok partili düzene girişin dalgalanmalarından yararlanılarak, karalamalar da sinsice hızlandırılmıştır. Enstitülere yöneltilen eleştiriler henüz enstitüler açılmadan önce Birinci Milli Eğitim Şurası'nda ve 3803 sayılı Yasanın görüşülmesi sırasında Mecliste yapılmaya başlanmıştır. 1943 yılında toplanan İkinci Milli Eğitim Şurası'nda enstitülerin, milliyetçilik ve gelenekler yönünden yetersiz olduğu yönünde eleştiriler yapılmıştır. Bu yıllarda Reşat

Şemsettin Sirer, Halil Fikret Kanad ve Emin Soysal gibi eğitimciler eleştirilerini yükseltmeye başlamışlardır. Bu eğitimciler, enstitülerin özellikle iş eğitimi anlayışına karşı çıkmışlar ve bunu amelelik olarak nitelemişlerdir. Karşılığında ise Kanad'ın 'topyekün milli terbiye' dediği milliyetçi ve ezberci eğitim anlayışını savunmuşlardır (Türkoğlu, 2000, s. 535-537).

Köyün canlanması ve köylünün bilinçlenmesi karşısında çıkarları zedelenen ve köylü üzerindeki egemenlikleri zayıflayan "kent eşrafı, köy ağaları ve din gericileri" (Türkoğlu, 2000, s. 538) de enstitülere karşı çıkmışlardır. En sert eleştiriler ise karma eğitime yönelik olmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri, birlikte iş yapmaları ve aynı enstitülerde kalmaları gericiler tarafından hazmedilememiştir. Kız öğrencilerin giysilerinden, aldıkları eğitime kadar her konuda asılsız suçlamalar yöneltilmiştir enstitülere (Türkoğlu, 2000, s. 538).

Çok partili dönem öncesinde yapılmaya başlayan bu eleştiriler, 1946'dan sonraki seçimde Cumhuriyet Halk Partisi içinde güçlenen sağ eğilimin iktidarı ele geçirmesi ile birlikte, enstitülerde değişiklikler yapılmasına dönüşmüştür. Recep Peker tarafından kurulan hükümette Hasan-Âli Yücel'in yerine baştan beri enstitüleri eleştiren Reşat Şemsettin Sirer Milli Eğitim Bakanlığına getirilmiştir (Türkoğlu, 2000, s. 546). Yücel'in ardından İsmail Hakkı Tonguç da İlköğretim Genel Müdürlüğünden alınarak enstitülerin yıkımına başlanmıştır. Daha sonra Tonguç'un yardımcıları ve Yüksek Köy Enstitüsünün müdürü görevden alınmıştır. 1947 yılında bütün enstitülere müfettişler gönderilmiş ve Enstitü yöneticileri bir bir görevden alınmıştır (Türkoğlu, 2000, s. 548-552).

1947-48 öğretim yılında öğretmen

kursları kapatılmıştır. 1946-47 öğretim yılından başlanarak, 1949-50 öğretim yılına dek, yedi yerdeki sağlık memuru kolu bire indirilmiştir. 1947’de köy enstitüleri yönetmeliği, anti demokratik bir tutumla değiştirilmiştir. Buna göre öğrencilerin yönetime katılması, yetki ve sorumluluk alması sona erdirilmiştir. Aynı yıl çıkarılan bir genelgeyle kız ve erkek öğrencilerin kaldığı yerler birbirinden ayrılmış, bir başkasıyla da serbest okuma saatleri kısıtlanmıştır. 1948 yılında enstitülerin ve köy okullarının programı değiştirilerek iş eğitimi uygulaması üretimden alıştırmaya dönüştürülmüştür. 3803 ve 4274 sayılı yasalarda önemli değişiklikler yapılmıştır.

1950 yılında Demokrat Partinin iktidar olması ile birlikte enstitüler üzerindeki baskılar daha da yoğunlaşmıştır. İlk olarak kız öğrencilerin ayrı bir enstitüde toplanması kararlaştırılmıştır. 21 enstitüdeki kız öğrenciler Trabzon Beşikdüzü ve İzmir Kızılçullu’ya nakledilerek karma eğitime son verilmiştir. Bu uygulama ile kız öğrencilerin enstitülere gidişi zorlaşmış ve enstitülerdeki kız öğrenci sayısının azalmasına neden olmuştur. Daha sonra “köye yarayışlı eleman yetiştirme” ilkesi yürürlükten kaldırılarak öğrenci sayısı azaltılmaya başlanmıştır. Ayrıca enstitülerin temel dayanağı olan uygulamalı iş eğitiminden tamamen çıkılarak ezberci bir eğitim yöntemi benimsenmiştir. 4274 sayılı yasada yapılan bir değişiklikle köylünün okul yapımındaki imcesine son verilmiştir (Türkoğlu, 2000, s. 568-569).

24 Ocak 1954 tarihinde kabul edilen Öğretmen Okullarıyla Köy Enstitülerinin Birleştirilmesi Hakkındaki Yasa ile de Köy Enstitüleri kapatılmıştır.

Sonuç Yerine

İkinci Dünya Savaşı’nın sürdüğü yıllarda Köy Enstitülerinin kuruluşu, doğadan ve toplumdan gelen türlü sıkıntı ve engellerle savaşı gerektirmiştir. Çokları bir köy okulunda ya da çadırla işe başlamış; kuruluş, alın teri, emek, işbirliği ve imece yoluyla öğretmen, öğrenci ve usta öğreticilerle gerçekleştirilmiştir. Kısa zamanda hizmete giren irili ufaklı yapılarıyla; bağ, bahçe ve koruluklarıyla, ekip biçilen tarlalarıyla, ahır ve kümesleriyle, arılıklarıyla, deniz kenarlarında balıkhaneleriyle, işlikleriyle, döner sermayesiyle çevrelerinin, kesimlerine giren illerin birer eğitim ve kültür merkezi olmuşlardır (Gedikoğlu, 1978, s. 105-106).

Gedikoğlu’na (1978, s. 105) göre; “Amaç en azından 40 bin köye girmek, onu canlandırmak, sömürüden, egemen güçlerin baskısından, çağ gerisi yaşamdan kurtarmak olunca, köye yaklaşmak, eğitim, bilim, teknik ve kültür araçlarıyla köyün içine girmek; karargâhı köyde kurmak, kuşkusuz bilimsel bir yöntemdir. Doğa insanını doğa içinde biçimlendirmek, tekrar doğa ile savaşımların yanında ve içinde görevlendirmek, Köy Enstitülerinin ilk ve sağlam adımlarından biri olmuştur.”

Macit Gökberk Köy Enstitüleri düşüncesinin Atatürk’ün yaşadığı günlere dayandığını belirtmekte ve bu eğitim kuruluşlarının Atatürk devrimlerinin tam doğrultusunda olduğunu söylemektedir (Gökberk, 1997, s. 92-93). Mahmut Makal köy enstitülerini; “kent dışında kurulma, köye göre yetiştirme, köyden alıp köye verme, yaptırarak öğretme, okutmayı ve genel kültürü vermeyi temel alma ilkelerine göre öğrenci yetiştiren eğitim kurumları” olarak tanımlamakta ve enstitülerin gereğini “var olan kent-köy ayrımını ortadan kaldırmak” şeklinde açıklamaktadır (Evren, 1992, s. 9).

Köy Enstitülerinin en ilginç özelliklerinden ikisi, kırsal alanlarda kurulmuş olması ve insangücü kaynağını köyden almış olmasıdır. Böylesine bir seçim, sistemin dayandığı deneyci ve toplumcu eğitim felsefesinin, Atatürk'ün devrimci eğitim ilkelerinin, kuruluş amaçlarının ve kuruluş yasasının gereğidir. Bu yasal gerekliliğin dışında, Köy Enstitülerini kırlara götüren nedenlerden biri de; gerçek sağlam bilgi, kültür ve sanat kaynağının doğa, toplum ve bunların olayları olduğu görüşüdür (Gedikoğlu, 1978, s. 105). Köy Enstitüleri, Atatürk'ün eğitim ilkeleri ile uyumlu kurumlardı. Atatürk'ün eğitimin ulusal, bilimsel, laik, karma ve uygulamalı olmasını içeren ilkelerinin tümünün Köy Enstitülerinde hayata geçirildiği söylenebilir.

⇒ **Köy Enstitüleri Ulusaldır:** Çünkü enstitülerde uygulanan eğitimin temel amacı, Türk köylüsünün Cumhuriyeti ve yeni Türk Devletinin değerlerini benimsemesini sağlamaktır. Programın hazırlanmasında herhangi bir ülkenin ya da geçmişin taklit ya da tekrar edilmesine gidilmemiş, amaca uygun ulusal ve özgün yaklaşımlar sergilenmiştir.

⇒ **Köy Enstitüleri Bilimseldir:** Çünkü enstitülerin kurulmasına kadar geçen süreçte köye öğretmen yetiştirme konusunda denemeler yapılmıştır. Bu denemeleri ve nüfusun eğitim durumuna ilişkin gerçekleri ortaya koyarak düzenlenen Birinci Milli Eğitim Şurası, Köy Enstitülerinin kuruluşunun temelini atıldığı bilimsel bir toplantı olmuştur. Enstitüler açıldıktan sonra da sürekli olarak gelişme ve yenileşme çalışmalarına devam edilmiştir. 1942'de kurulan Yüksek Köy Enstitüsü de enstitülerin bilimsel esaslara dayalı

çalışmasını güçlendirecek bir yapı olarak örgütlenmiştir.

⇒ **Köy Enstitüleri Laiktir:** Çünkü enstitülerde uygulanan eğitim programı dinsel temellere değil, maddi ve bilimsel temellere dayandırılmıştır. Enstitülere öğrenci alımında, eğitim sürecinde ya da mezuniyette öğrenciler arasında dini inançlarıyla ilgili ayrımcılıklar yapılmamıştır. Tüm köylü çocuklara eşit koşullar içinde eğitim alma şansı verilmiştir. Enstitülerde baskıcı değil, katılımcı ve paylaşımcı bir yönetim anlayışı uygulanmıştır. Bu da enstitülerde özgür ve demokratik bireyler yetişmesine destek olmuştur.

⇒ **Köy Enstitülerinde Eğitim Karmadır:** Enstitülerde 1938-39 öğretim yılından itibaren kız ve erkek öğrenciler aynı sınıflarda, işliklerde ve tarlalarda eğitim görmüşlerdir. Köylü erkek çocuklara tanınan tüm olanaklar, köylü kız çocuklarına da tanınmıştır. Köy enstitülerinin ülke çapındaki dağılımında özellikle kız çocuklarının yakındaki bir okula daha kolay devam edebileceği düşünülmüştür. Bu da eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya dönük en önemli yaklaşım olmuştur.

⇒ **Köy Enstitülerinde Eğitim Uygulamalıdır:** Çünkü enstitülerde tarım ve teknik konulardaki uygulamalı derslere ayrılan zaman kültür derslerine ayrılan zaman ile eşittir. Tarım ve teknik derslerin programları iş esasına dayandırılmış ve öğrencilerin üretici yönleri geliştirilmiştir. Köy enstitüsü sistemi ile eğitime eğitsel, ekonomik, toplumsal ve siyasal olmak üzere başlıca dört işlev yüklenmiştir.

Kuruluşunun 82'nci yılında Köy Enstitülerine dair hafızayı tazeleyen bu yazının amacı, görevini tamamlamadan kapatılan Enstitülerin ardından gözyaşı dökmek değildi. Bu yazının amacı, Covid 19 pandemisi, ekonomik kriz ve dünya çapındaki paylaşım savaşlarının üçüncüsünün yaklaştığına dair endişelerin arttığı bir dönemde, sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları için değil, tüm insanlık için çıkış yolları arayışında Enstitülere dair hafızalarımızı tazelemektir. Bugün içinden çıkmaya çalıştığımız bunalımda Köy Enstitü felsefesi ve modelinden neler öğrenebiliriz? Giderek artmakta olan genç işsizliği, ırkçılık, dincilik, mezhepçilik, adam kayırmacılık, liyakatsizlik, hukuk tanımazlık ... sorunlarına karşı nasıl bir eğitim sistemi, nasıl okullar kurabiliriz?

Bir kere yaptık, yine yaparız! Ancak bu sefer, insanlığın geldiği bu noktada, daha eşitlikçi, özgürlükçü, paylaşımcı, gerçek anlamda demokratik ve insan haklarına saygılı bir değerler sisteminin sahiplenilmesi, tüm devrimcilerin üzerine düşen tarihsel bir sorumluluktur.

Kaynakça

- Âdem, Mahmut. Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız. Ankara: Çağdaş Matbaacılık ve Yayıncılık, 2000.
- Binbaşıoğlu, Cavit. Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri Tarihsel Bir Çerçeve. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993.
- Demirtaş, Abdullah. Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993.
- Evren, Nafiz. Poyraz Köyünden Köy Enstitülerine. Ankara: Gündoğan

Yayınları, 1992.

- Gedikoğlu, Şevket. Kemalist Eğitim İlkeleri Uygulamalar. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1978.
- Gökberk, Macit. Aydınlanma Felsefesi, Devrimler ve Atatürk. Cumhuriyet: Ağustos, 1997.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Birinci Maarif Şurası. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.
- Milli Eğitim Sayısal Veriler 2000. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2000.
- Tonguç, İsmail Hakkı. Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1998.
- Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları. Hazırlayan Engin Tonguç. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1990.
- Türkoğlu, Pakize. Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2000.
- Yücel, Hasan-Ali. Türkiye'de Orta Öğretim. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994.

Eğitim Bilimsel Açıdan Ezilenlerin Pedagojisi

İçim Taşkın¹
Necdet Aykaç²

Özet

Bu araştırma, Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı kitabı eğitim bilimsel göstergeler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı kitap, doküman incelemesine dayalı olarak incelenmiştir. Ayrıca ezilenlerin pedagojisi kitabı ile ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklar incelenmiş çalışma araştırma sonuçları ışığında desteklenmiştir. Araştırmanın okuryazarlık kavramı ve öğretmen öğrenci ilişkisi tartışması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kitap metninin özgürleştirici pedagojik kriterleri göz önünde bulundurularak incelenmesi sonucu; *praksis, bankacı eğitim modeline karşı sorun tanımlayıcı yaklaşım ve diyalog* göstergeleri ortaya çıkarılmış ve bunlar üzerinde yer yer alıntılar yapılarak tartışma yürütülmüştür. Freire okuma yazmayı mekanik bir sorundan ziyade özgürleşme aracı olarak ele almaktadır. Özgürleşme yolunda önemli bir kavram olan praksisi insanın faaliyeti olarak görmektedir. Freire insanın düşünmesi ve eyleme geçmesinin önündeki engelin geleneksel eğitimin anlatı niteliğinde olmasına bağlar. Öğrencileri yatırım nesnesi, öğretmenleri yatırımcı olarak gördüğü bu geleneksel eğitim sistemini Freire "*Bankacı*" sistemine benzer. Bankacı eğitim sistemine göre öğrencileri anlatılan her şeyi mekanik olarak ezberlediği eleştirel ve yaratıcı düşünmekten yoksun,

doldurulması gereken "*bidonlar*" a, "*kaplar*"a benzetir. Freire bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim modelini savunur. Problem tanımlayıcı eğitiminin merkezi noktası öğretmenler ve öğrenciler diyalog halinde olmalarıdır. Problem tanımlayıcı eğitim de öğrenciler artık yalnızca dinleyen değil diyaloga giren bireyler olacaktır. Diyalog her insanın hakkıdır ve varoluşsal bir gerekliliktir. Diyalog kuran insan doğası gereği sürekli düşünür ve eylemden korkmaz, dünyaya eleştirel bakar.

Anahtar Kelimeler: Ezilenlerin Pedagojisi, Praksis, Bankacı eğitim modeli, Diyalog, Eğitim Bilim Göstergeleri.

Giriş

Bir insanın yaşamı, onun düşüncelerini şekillendiren en önemli faktördür. İnsanın yaşamında problem olarak gördüğü noktalar aslında yaşamının problemlerine yönelmesine yol açar. Bu anlamda Freire'nin eğitim felsefesi ve pedagojisi, yaşamında etkili olan olayların yansıması olarak ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2013). Bu düşünce temel alınarak Freire'nin yaşamına kısaca değinilmiştir. Freire, 1921'de, Brezilya'nın Recife kentinde orta sınıf bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ancak 1920'lerde dünya genelinde yaşanan ekonomik bunalım, ülkesi Brezilya'yı kötü etkilemiş

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ve ailesinin ekonomik durumu bozulmuştur. Bu sebepten dolayı çocukluk ve gençlik dönemi açlık ve yoksulluk içinde geçmiştir. Okuma yazmayı, okula gitmeden önce annesi ve babasından öğrenmiştir (Toker-Gökçe, 2012). İlk öğretmeni bu durumu sürdürüp derinleştirmiş ve onunla sözcükleri okuma, «sözcük dünyasını okuma anlamına gelirken bu, “dünyayı okuma” serüveni ile bir kopukluk yaratmamıştı. Ortaokul öğrencisi iken de, Portekizce öğretmenin geleneksel olmayan bir yöntemle işlediği okuma dersleri onda, bir metni anlayarak ve duyarak yorumlama konusunda bir dürtü ve deneyim kazandırmıştı (Ayhan, 1995). Daha sonra liseyi bitirmiş ve Recife Üniversitesinde Hukuk fakültesinden mezun olmuştur. Kısa bir süre avukatlık yapsa da daha sonradan evleneceği öğretmen eşinden etkilenmiş ve pedagoji alanına yönelmiştir. Bir süre öğretmenlik mesleğini yapar, daha sonra Recife’deki okuma yazma bilmeyen işçilere öğretmek için okuma yazma metodolojisi geliştirir. Dönemin Belediye başkanı tarafından ve eğitim bakanı desteği ile ulusal okuma-yazma konusunda çalışmalara başlar. Freire siyasi desteklerle birlikte büyük bir kitleye okuma yazma öğretmeye hazırlanır. Freire bu dönemde 40 saat gibi bir sürede okuma yazma öğrettiğini kaydederek bu başarısını okuma yazma öğrettiği halkın sözcük evreni yöntemini kullanmasının bir sonucu olduğunu söyler. Bu çalışmalar ülkenin tutucu kesimlerinden tepkiler alır. Bu arada, Brezilya’da okuma-yazma bilmeyenlerin oy kullanma haklarının olmadığını belirtmek yerinde olur (Ayhan, 1995). 1 Nisan 1964’de askeri darbe ile ulusal okuma-yazma kampanyasının sonu olur ve yeni yönetim Freire’i oldukça tehlikeli bir kişilik olarak gördüğü için tutuklanır ve üniversitedeki görevinden atılır. Böylece Freire’nin sürgün yaşamı başlamıştır önce Bolivya’ya daha sonrada Şili’ye gider Şili’de okuma yazma çalışmalarına devam eder ve kurulan Yetişkinlerin Eğitimi için Özel Planlama

Dairesi’nin Başkanı olur. Burada bulunduğu süre içinde yayınlanan “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabında, yetişkin eğitimi alanında tutarlı bir felsefi temel sunmaya çalışır.

Freire, insanların yaşadığı sıkıntıların eğitimle olan bağlantılarını göstermeye çalışmış, özgün düşünceleriyle eğitim felsefecileri arasında farklı bir yer edinmiştir. O sadece eğitim ile ilgilenenlerin değil bağımsızlık mücadelesi veren insanların da sıkça başvurdukları bir adres olmuştur (Yılmaz, 2016). Freire’ye (1972) göre eğitim kendini bilmek yani yaşadığın dünyanın ekonomik, politik ve psikolojik boyutlarını anlamaktır (Büyükgöze, 2018). Freire yaşamını ve mesleğini dönüşüm için kullanmayı arzu etmiş ve yaşamı boyunca bu dönüşüm için çalışmıştır.

Bir göstergiyi eğitim bilimsel gösterge kılan, o göstergenin belleğimizle anlayışımızda değer değişimine yol açabilmesi; böylece beynimizde çok yönlü bir düşünme sürecini başlatabilmesidir (Cebi, 2006: 219). Bu açıdan bakıldığında öğrenme sürecinde bireyin bilgiyi hazır bir şekilde almasından ziyade onu özümseyerek düşünme sürecini başlatması özgürlüğe açılan bir kapıdır. Freire’nin ezilenlerin pedagojisi kitabında ele aldığı eğitim bilimsel göstergeler kitabın yazıldığı dönemden bu yana uzun yıllar geçmesine rağmen bugün de güncelliğini korumaktadır.

Bugün de bu kavramlar okuyucuyu içine çekip yaşamı ve kendisini sorgulamaya yöneltir. Bu çalışma ile eğitimin insanileşme sürecindeki rolünü ortaya koymak ve bu süreçte bu göstergelerden yararlanmak düşünülmektedir. Eğitim bilimsel göstergeler okuyucuyu düşündürüp çok yönlü bir bakış açısına yönelterek onun bilgisinin yeniden yapılandırmasına hizmet eder. Freire insanın özgürleşmesi sırasında düşüncelerinin onları sarsmasını ve insanileşme sürecinde hem ezilenlerin hem de ezenlerin uyanmasını söyler. Freire ezilenlerin

pedagojisi kitabında ezme olgusunu toplumsal, varoluşsal ve bireysel eğilimler bakımından anlamaya ve analiz etmeye çalıştığını dile getirir (Mayo, 1999). Toplumsal gerçeklik ile bilinç arasında bağ kurar, bu bağın eğitimle nasıl şekillendirilebileceğini belirlemeye çalışır. Paulo Freire problem olarak gördüğü yetişkin eğitimi ile çalışmalara başlar ancak onun yaptığı çalışmalar eleştirel pedagoji alanına ve eğitimin her kademesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Bu araştırma da ezilenlerin pedagojisi kitabında eğitimsel göstergelerin “neler olduğu” sorusuna cevap aranmıştır.

Amaç

Bu çalışmada Paulo Freire’in “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabının eğitim bilimsel göstergeler açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitimci filozof Paulo Feride’yi öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin tanınması ve kitaplarını okuması eğitimlerine katkıda bulunabilir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2013; Akt; Özkan, 2019). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda olguya en yakın, o olguyu en yakından yansıtan ve onunla bütünleşen belgelerin, fiziki kayıt veya kalıntı-

ların analiz edilmesi söz konusudur (Karasar, 2019) Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2013; Akt; Özkan, 2019)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanırken ezilenlerin pedagojisi özgürleştirici pedagojik kriterleri göz önünde bulundurularak doküman incelemesine dayalı olarak incelenmiştir. Ayrıca Freire’nin yaşamı, eğitim felsefesi, ezilenlerin pedagojisi kitabı ve eleştirel pedagoji konuları ile ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklar taranarak elde edilen bulgular araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmıştır.

Bulgular ve yorum

İnsanın varoluşundan bu yana süregelen insanileşme çabası, adaletsizlik, sömürü, baskı ve ezenlerin şiddetiyle engellenir. İçinde gömülü bulundukları yapıya teslim olmuş ezilenler kendilerini yetersiz hisseder ve kendilerine güvenmediği sürece özgürlük mücadelesine girişemezler. Oysa Freire’ye göre sadece ezilenlerinden zayıflığından doğan erk, hem ezilenleri hem de ezenleri özgürleştirecek kadar kuvvetlidir. Ezilenlerin içinde uyumsuzluğu bu sistemi fark etmesi ve hem kendilerini hem de ezenleri özgürleştirmesi insani görevleridir. Ezilenlerin pedagojisi, ezilenlerin, hem kendilerinin hem de onları ezenlerin insan dışlaşmasının idrak etmelerinin bir aracıdır. Ezilenler ancak ezildiklerinin ve kendi güçlerinin farkına vardıklarında, özgürleşme sürecine girmiş ve kendilerine inanmaya başlamışlardır. Farkına varmadıkları müddetçe sömürülmelerini kaderci bir şekilde kabul ederler. Ezilenlerin aydınlanması için idrak etme ve bilinçlenme gereklidir ancak tek başına yeterli değildir, praksis için ön koşuldur.

Praksis

Antik Yunan siyaset felsefesinde praksis sözcüğü kamuyu ilgilendiren sorunların tartışılması ve çözülmesinde kamunun aklını kullanması anlamına geliyordu (Vittoria, 2011). Kelime kökü karşılıklı etkileşim ve tartışmaya dayanan bu kavramı, aralarında Marx'ında bulunduğu bir çok filozof yeniden tanımlamıştır. Marx praksis kavramını yeniden tanımlarken, devrimsel eylem ve düşünme olarak tanımlamıştır. (Vittoria, 2011). Freire de ezilenlerin pedagojisi kitabında, dönüştürme amacıyla dünya üzerine düşünmek ve eyleme geçmek olarak kullanmıştır. Özgürleşme çabasında ortaya çıkan insan ezenle yer değiştirmiş bir insan değildir, ne ezendir, ne de ezilen, özgürlüğe ulaşmaya çalışan bir insandır. Özgürleşmeye giden yol sadece düşünce düzeyinde olamaz, eylemi de içermelidir. Düşüncesiz bir eylem aktivizm olarak kalır. Ezilenlerin özgürlüğe giden yolu ezen olmaktan geçmediğini ancak praksis yoluyla yeni bir insana dönüşeceğini özgürleştirici bir eğitim ile öğrenebilir. Freire 'ye göre geleneksel eğitim anlatı olmaktan çıkıp, insanı düşünmeye ve eyleme sevk etmelidir. Eğitimi diyalogik bir ilişki ve kişileri özgürleştiren bir araç olarak insan yaşamını şekillendirdiğini düşünür. Okuma-yazmanın mekanik bir sorun olmaktan ziyade eleştirel bir bilinci geliştirerek halkın özgürleşmesini sağlayan bir eylemdir. *"Burada praksiyi savunuyor olmamın, praksi-sin sırasıyla düşünce onu izleyen eylem olmak üzere iki aşamaya bölünebileceği anlamında bir bölünmeyi öngörmediğimi vurgulama gereği duyuyorum"* (Freire, 2019: 149). Freire bu sözlerle eylem ve düşünenin eş zamanlı gerçekleştiğini belirtir. Eylemin uygunsuz olduğu durumlarda idrak etmenin de, eleştirel düşünenin de praksis olduğunu anlarız. İnsanın faaliyeti aktivizm veya anlatıya sığdırılmaz insanın faaliyeti praksistir. Onu hayvanlardan ayıran bu faaliyetidir. Hayvanlar dünyayı

değerlendiremezler, değiştiremezler, özgürleşemezler . İnsanların faaliyeti eylemden ve *düşünceden oluşur; bu praksistir; dünyanın dönüştürülmesidir. Ve praksis olarak kendini aydınlatacak bir kuram gerektirir. İnsanın faaliyeti kuram ve praksistir; düşünce ve eylemdir* (Freire, 2019: 146).

Bankacı eğitim modeli

Bankacı eğitim modeli Freire'nin geleneksel eğitim anlayışının kodlarını ortaya koyduğu, bu eğitim sürecini bankanın işleyişine benzeterek öğretmen merkezliliği anolojik olarak ortaya koyarak bu sorunu dile getirir (Yıldırım, 2013). Freire 'ye göre verilen geleneksel eğitim anlatı niteliğindedir ve öğrenciler anlatılan her şeyi mekanik olarak ezberlemeye çalışarak eleştirel ve yaratıcı düşünmekten yoksun kalırlar. *Anlatı (öğretmen anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan her şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar* (Freire, 2019: 90). Freire bu sözlerin ardından öğrencileri öğreten tarafından doldurulması gereken *"bidonlar"* a, *"kaplar"* a benzetir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir. Öğretmen iletişim kurmak yerine öğrencilerin sabırla dinlediği, ezberlediği, tekrarladığı yatırımlar yapar. Öğrencileri yatırım nesnesi, öğretmenleri yatırımcı olarak gördüğü bu geleneksel eğitim sistemine Freire *"Bankacı"* sistemine benzetir. Bu geleneksel sistemde öğrencilerin bilgilerinin arşivlemek ve istiflemek dışında hareket alanının olmadığını söyler. Freire'ye göre öğrenciler kendilerine yığma bilgileri zihinde düzenleme ile ne kadar meşgul olursa özgür düşünceye bir o kadar uzak olur (Yıldırım, 2013). Oysa eğitim, bir özgürleşme aracı olmalıdır. Bu anlamda genel olarak özgürlükçü pedagoji kuramcıları eğitimi, insanlaşmanın bir aracı olarak görmektedir (Demirtaş Özer, 2015).

Bankacı eğitim modeli özgür düşünceye ve eleştirel bakış açısına yer vermez. Özgürleşme bir praksiştir: İnsanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir (Freire, 2019: 97). Ezilenlerin bilinçleri geleneksel bilgi ile ne kadar dolu ise boyun eğme o denli kolay olur. Bankacı eğitiminde ezilenlerin idrak etmesini, bilgiyi anlamlandırmasını istemezler, itaat etmesini hedeflerler. Ezenlerin bankacı eğitim sistemine başvurma nedeni ezilenlerin direnç göstermeden egemenlik altına almak ve conscientizaçao'su tehdidinden kaçmaktır. Freire (2019: 91) bu modeldeki öğrenci ve öğretmen rollerini şöyle özetlemektedir: 1) Öğretmen öğretir, öğrenciler ders alır, 2) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez, 3) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür, 4) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler, 5) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline edilir, 6) Öğretmen seçer, öğrenciler bu seçime uyar, 7) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar, 8) Öğretmen programı (müfredat) seçer, öğrenciler buna uyarlar, 9) Öğretmen bilginin otoritesini kendi mesleki otoritesiyle birleştirir ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüklerinin karşıtı olarak öne sürer, 10) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise sadece nesnesidir. Öğretmen öğrencilerin bilgiyi düşünerek zihninde anlamlandırmak yerine, kitapta yazılanları hatırlamaya ve ezberlemeye yöneltir. Bu şekilde bir öğrenme kalıcı olmadığı gibi öğrencinin sorgulamasına ve düşünmesine de ket vurur. Öğretmenin karar veren otorite olması, öğrencinin ona ve öğrettiklerine itaat etmesine ve uyum sağlamasına neden olur. Eğitimci karşılıklı güven ve iletişim ile öğrencisinin partneri olmalıdır. Bankacı eğitim modeli böyle bir arkadaşılığa izin vermez. Bankacı eğitim modeli insanları uyumlu bireyler yapmayı hedefler. Karşılıklı iletişim değil öğrencilerin doldurulmak üzere dinlemesini savunur. Oysa insan hayatı,

yalnızca iletişim yoluyla anlamını kazanabilir. Öğretmenin başarısı öğrencilerinin düşünmesi ile gerçekleşir. Öğretmen ne öğrencilerinin yerine düşünebilir ne de kendi düşüncelerini ona dayatmalıdır. Gerçek düşünme yalnızca iletişimle sağlanır. Freire bankacı eğitim sistemine karşı problem tanımlayıcı eğitim sistemini savunur. Problem tanımlayıcı eğitim hümanist ve devrimci bakış açısına sahip olduğunu ve bireyi merkeze aldığını söylemek mümkündür. Öğretmen artık hem öğreten hem öğrenen ve öğrencilerle diyalog içinde olan biridir. Öğrenciler –artık uysal dinleyiciler değildirler- artık öğretmenle diyalog içinde eleştirel *araştırma ortaklarıdır* (Freire, 2019: 99). Bankacı modelde aktarılanı ezberlemek “tabula rasa”nın doldurulması esas iken, sorun tanımlayıcı eğitimde “algılama” esastır. Bankacı eğitim yaratıcı gücü felce uğratar ve engellerken sorun tanımlayıcı eğitim gerçekliğin sürekli deşifresini başlatır. Bankacı eğitim bilinci boğmaya çalışır, sorun tanımlayıcı eğitim bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğin müdahalesi için çaba gösterir (Yıldırım, 2013). Freire Sartre’ın “Bilinç ile dünya birlikte dururlar” sözüne katılır. Bilinci var eden dünya bu bilincin dünyası haline gelir. Öyle ki yer yüzünde son insan da yitip gittiğinde dünya ile ilgili bir fikrin de kalmayacağını ve dünyanın dünya olduğunu söyleyecek kimse kalmayacağını ezilenlerin pedagojisi kitabında belirtir.

Bankacı eğitim sistemi gerçekliği mitleştirir yaşamdan kopuk bilgileri zihinlere doldurur. Problem tanımlayıcı eğitim mitleri yıkar ve yaşamın için sözcüklerle okuma yazmayı öğretir. Yaşamının bir parçası olan sözcüklerle okuma yazmaya başlayan öğrenci daha çabuk öğrenir ve bilgiyi benimser. Eğitim dogmatik bilgilere dayanmaz, sürekli değişen ve dönüşen dünyada her şey gibi bilgi de eskir. Diyalogcu eğitimin program içeriğine baktığımızda konusal evren, halkın üretken sözcüklerinden oluşan sözcük evreni çalışmasıdır. Freire Macedo (1998) ile

yaptığı bir söyleşide “Sözcüklerin, öğretmen deneyimine ilişkin olanlarla değil, insanların varoluşsal deneyimlerine ilişkin anlamlarla yüklü olması gerekir” sözüyle bu çalışmasını belirtir. Burada diyalogcu eğitimin özgürleştirici amacına uygun olarak nesnesi insan değil, insanın düşünce dilleri, idrak ettiği düzeyler ve dünya hakkındaki görüşleridir. Programın merkezinde bu devingen hareket vardır. Program sürekli kendini yeniler ve genişler. Bu konuları da ders biçiminde değil, problem biçiminde sunar. Problem tanımlayıcı eğitim buradan gelir. Gönüllü olarak araştırılan konular halkın kendinden edinilen bilgilerin yeniden programlı biçimde halka sunulmasıdır. Bazı geçiş konularında öğretmen istediği konuyu dahil edebilir Freire bu kavrama da Menteşe konular adını vermiştir.

Diyalog

Freire’ye göre problem tanımlayıcı eğitimin merkezi noktası öğretmenler ve öğrenciler diyalog halinde olmalarıdır. İnsani *bir olgu olarak diyalogu analize girerken, özünü de keşfederiz: Sözü. Fakat söz diyalogu mümkün kılan bir araçtan öte bir şeydir* (Freire, 2019: 106). Freire bu sözleriyle sözü önemsememiz gerektiğini ve içinde iki boyut bulunduğunu açıklar. Düşünme ve eylem. Bu iki boyut öylesine radikal bir etkileşimdedir ki söz ve eylem birinden biri olmaksızın söz aktivizme dönüşür. Aktivizm, düşüncenin feda edilmesidir eylem için eylem düşüncüyü inkar eder ve diyalogu imkansız kılar. Freire kitabında çokça kez “söz söylemek dünyayı dönüştürmektir” sözünü kullanır. Söz söylemeyi üç beş kişinin imtiyazı düşüncesini reddeder ve her insanın hakkıdır der. Bir bakıma diyalog her insanın hakkıdır ve varoluşsal bir gerekliliktir. İnsanlar diyalog içinde oldukları zaman, daima önemli ilerlemeler olur. Diyalog kuran insan doğası gereği sürekli düşünür ve eylemden korkmaz, dünyaya eleştirel bakar. Freire diyalogu bir yöntem olarak değil de kül-

tür haline getirilmesi gereken bir olgu olarak düşündüğü için diyalogu oluşturacak her türlü etmenin aynı zamanda bireyin toplumdaki değerini yücelten bir tarzda olması gerekir der (Yıldırım, 2013). Diyalogu özgürlük için olmazsa olmaz bir kavram ve pratik olarak görür ve ona göre diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de eğitim olmaz.

Ezenler bankacı eğitim modeli ile ezilenlerin zihinlerini köreltmek ve gömülü tutmak için kullanır. Ancak Freire insanların düşünemeyen ve kendi başlarına karar vermeden aciz olan hayvanlardan ayırır. Hayvanlar riske girmez çünkü riskin farkında değildirler. Onlar hayatlarını zamansız, düz, tekdüze bir güdü içinde yaşarlar. *Hayvanların aksine insanlar tekdüze bir yaşam için de yaşamazlar, var olurlar; içinde konumlandıkları dünyadaki etkinliklerinin farkındadırlar, kendilerine koydukları hedeflere yönelik eylemde bulunurlar* (Freire, 2019: 118). İnsanlar eylemlerinin farkında oldukları bu yaşamlarında sınırları ile özgürlükleri arasında diyalektik bir ilişki bulunur. Eleştirel anlayış ise insanların sınır durumlarının üstesinden gelme girişimine yönelir. Yalnızca insanlar praksistirler, hayvanlar düşünerek eylemde bulunmaz ayrıca hayvanların faaliyetleri yaratıcı değildir. İnsanlar, hayvanlardan farklı olarak, içinde yaşadıkları fiziksel dünyayı tarihsel bir alana dönüştürebilme ve kendilerine dayatılan sınırları aşabilme gücüne sahiptirler (Yılmaz, 2016). İnsanlar eleştirel bilinç ile kendilerinin ve dünyanın farkında olarak kendilerini sınırlayan durumları aşabilme yetisine sahip olurlar. İnsanlar düşünerek eylemde bulunan tek varlıktır. Bahsettiğimiz diyalog benimsemek bir taktik değil, bir bilme biçimidir. Aynı zamanda, diyalog insanların gündelik sorunlar üzerine yaptıkları sohbetlerin eş anlamlısı da değildir. Epistemolojik bakış açısından diyalog, belli bir bilinebilir nesneye yaklaşmayı ve onu incelemeyi gerektirir. Diyalogu belirleyen

epistemolojik bağıntılardır. Diyaloğa bu perspektiften bakınca etkileşime katılan herkeste epistemolojik merakın bulunduğunu kabul etmemiz gerekir. İnsanlar, meraklı varlıklardır, varoluşumuzun temel bir ögesidir. Dolayısıyla, diyalog merakı ön varsayar; epistemolojik merak, çevremizdeki dünyayı anlama arzusu olmadan, diyalog var olamaz. Böyle bir merak, bir nesnenin anlamını aramaya koyulma ve tam anlamını belirginleştirme ve kavramaya dönük bilinçli bir gönüllülüğü somutlaştırır. Merak etmenin yanı sıra insan ve dünya sevgisi diyaloğun temelidir. Öte yandan diyalog umut, alçakgönüllülük, hoşgörü ve güven barındırır. Sayesinde insanların dünyayı sürekli olarak yeniden yarattığı ve dönüştürdüğü dünyanın adlandırılması edimi kötü düşünce barındırmaz. Ben dünyayı sevmez, benim gibi olanı hoş karşılamazsam, umut etmez, kendime ve insanlığa güvenmezsem nasıl insanlaşabilirim ve dünyayı dönüştürebilirim. İnsana inanç, diyaloğun *a priori gereğidir fakat güven diyalogla kurulur* (Freire, 2019: 111). Diyaloğa girmek, ön koşul olarak katılımcılar arasında eşitliği gerektirir. Her birinin diğerlerine güvenmesi gereklidir; karşılıklı saygı ve sevgi (özen ve bağlılık) olmalıdır. Her birinin neyi bildiğini ve fark ettiğini sorgulaması gerekir ki böylece diyalog yoluyla mevcut düşünceler değişsin ve yeni bilgiler yaratılsın. Diyalog olmadığı müddetçe manipülasyon ve boyun eğdirme egemenliği vazgeçilmez bir ögesi olacaktır. Oysa diyalog ile özgürleşme eyleminin doğal sonucu özgün örgütlenme olacaktır.

Sonuç

Araştırma sonucunda ezilenlerin pedagojisi kitabında, kitabın sadece düşünce ve incelemeyle ortaya çıkmadığını, yetişkinlere okuma yazma öğretme ve halk kitaplığı çalışmaları sırasında bizzat somut durumlara dayandığı görülmüştür. Bu yönü Freire'yi diğer filozoflardan ayırmaktadır, Freire'nin eğitimci yanı daha

ağırdır ve o eyleme geçmeyi savunur. O bu yanını Marx'tan esinlenmiştir. Marx'ta "Bu güne kadar birçok filozoflar yalnızca dünyayı farklı biçimde yorumlamak için uğraştılar, oysaki asıl mesele onu değiştirmektir (Vittoria, 2017)" sözü ile salt düşüncenin yeterli olmayacağını belirtmiştir. Freire'nin bu düşünceleri araştırmanın bulgularından biri olan praksis kavramı ile açıklanmıştır. Paulo Freire'nin pedagojisinin en derin öğretilerinden biri teori ile pratik arasındaki diyalektiktir. Pratik olmadan teori, salt soyut bir düşünce olarak kalır. Teori olmadan da pratik naif bir eyleme dönüşür (Vittoria, 2017). Diyalektik felsefesinin unsurları; bankacı eğitim- problem tanımlayıcı eğitim, diyalog-anti diyalog, naif bilinç- eleştirel bilinç olarak karşımıza çıkar. Mutlak bilgi ya da mutlak bilgisizlik diye bir şey yoktur, bilgide bilgisizlikte görecelidir. Dogmatik bilgileri değil değişen dönüşen bilgiyi savunur. Paulo Freire ezilenlerin pedagojisi kitabında (2019: 98) "öğrenci-öğretmen ve öğretmen öğrenciler" sözcüklerini kullanarak yeni bir terim ortaya koyar. Bu sözler ile diyalog aracılığıyla öğretmen ve öğrencilerin içinde bulunduğu öğrenme sorumlulukları haline gelir. Ayrıca Freire kültür işçileri olarak öğretmenler öğretmenlere yazdığı ilk mektupta (2019) ; "öğretmenler ilk olarak öğretmeyi öğrenirler, ama öğretmeyi, öğretirken yeniden öğrenilen bir şeyi öğretirken öğrenirler" diyerek salt dogmatik bilgiyi değil deneyimin erdemine dayanan, değişen ve dönüşen bilgiyi savunduğunu yinelemiştir. Mekanik olarak okuma yazmaya karşıdır. Reçetelendirmeye dayalı değil, sorgulamaya dayalı bir pedagoji olması gerektiğini savunur. Okuryazarlık sözcükleri okuma dünyayı okuma kitabında "Öğretmenlerin bir çoğunun sömestr içinde bir çok okuma listeleri verdiğini hatta bazı kaynak listelerinde, okumak zorunda olunan, şu ve şu kitaplardan bu ya da şu bölümdeki belirli sayfalara yapılan göndermeler okudum" (Ayhan, 1998) sözlerini dile getirerek okumanın dünyaya eleştirel bak-

ma sorgulama düşündürme işlevlerinin peşinde olduğunu belirtir.

Özgürleşme için eğitimin, eğitim içinse diyalogun ne kadar önemli olduğu okuyucuya anlatılır. Kitabın ismi ezilenlerin pedagojisidir ancak Freire özgürleştiren praksis ile ezenlerin de özgürlüğüne kavuşabileceğini bunu ancak ezilenlerin gücünden doğan erk ile gerçekleştirebileceğini söyler. Paulo Freire, ezilenlerin pedagojisi'nde de ortaya koyduğu gibi hayatı boyunca her koşulda ezilmişlerin yanında olup, onların sesi olmuştur. Bu ezilmişliği ortadan kaldıracak yegâne şeyin eğitim olduğunun farkındaydı. Bu nedenle bankacı eğitim modelinin doğurduğu problemleri ortadan kaldırmak, öğretmenin ve öğrencinin din, dil ve etnik köken gözetmeksizin eşit şekilde eğitime dâhil olduğu ve özgür bir ortamın oluşturduğu problem tanımlayıcı eğitim modelini ortaya koymuştur (Aybar ve Bingöl 2020). Düşünce ve eylemin aktif olduğu problem tanımlayıcı eğitim yaklaşımı ile düşünen, sorgulayan, öğretmen ile diyalog içerisinde olan bireyler yetiştirerek eğitimin topluma yön vermesini dönüştürmesini sağlayacaktır. Freire insanın praksis bir varlık olduğunu söylerken aynı zamanda bilinçli insanın dünyayı dönüştüreceklerinden de bahseder. Dünyayı dönüştürmek insanileşmektir, ona göre insanileşmek ezme ezilme sınıfının ortadan kaldırılmasıyla gerçekleşir. İnsanlığın özgürleşmesini ezilenlerin bilinçlenmesi ile gerçekleştireceğini söyler. Ezilenlerin özgürlük için mücadele etme sırasında ezenlere dönüşmemesi gerektiğini vurgular. Böyle bir durumun yaşanmaması için diyalogu yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinden açıklamakla kalmaz, devlet-halk ilişkisine de değinir. Ezilenlerin özgürleşme çabası, diyalog olmadığı takdirde darbeden ayırt edilemez. Burada temel rol halktır, halkla diyalog olmadıkça devrim olmaz, egemenlik altına almak olur. *Devrimci önderler halk olmaksızın*

da, halk için düşünemezler, sadece halkla birlikte düşünebilirler(Freire, 2019: 151). Ezme sürecinde birinin diğerini ezdiğini söyleyebiliriz ancak devrimde biri diğerini özgürleştirir. Diyalog karşıtı eylem halkı bölmek ve bölünmüş halde yönetmek zorundadır. Halk ne kadar çok yabancılaşmışsa o kadar çok bölünür. Bölünmüş veya yabancılaşmış halkı manipülasyon ile yönetmek bankacı eğitim sisteminin bir başka boyutudur. Manipülasyon ile halkı gerçek olmayan bir fikre yönlendirebilir, örgütleyebilir ve böylece halkın gerçekten örgütlenmesini veya bilinçlenmesini engellemiş engelleyebilir. Manipülasyon da hizmet ettiği boyun eğdirme de halkı düşünemez bir vaziyette uyuşturur. Ancak devrimci önderler halkı manipüle edemez, onlar halkla beraber özgürleşir. Popülist önder ise halkı manipüle ederek uyutur. Bölücü taktiklerin bir diğeri de kültürel istiladır. Aslında Freire kültürel istilaya, egemenliğin kısmen aracı kısmen de sonucu olarak görür. Bu sınır durumundan kurtulamayan ezilenlerin içinde gömülü kaldığı aşamama durumuna Freire "sessizlik kültürü" olarak adlandırılır. Sessizlik kültürü, sınır durumdan kurtulamama sonucu bireyin sürü haline gelmesini Özgürlük mücadelesine girişememesini ve egemen yapıya uyum sağlamış ezilenlerin yaşama durumunu ifade eder.

Diyalog karşıtı eylem kuramında kültürel istila, manipülasyonun amaçlarına hizmet eder. Manipülasyonda fetih hedeflerine, fetih ise tahakkümün amaçlarına hizmet eder. Kültürel sentez, örgütlenmenin amaçlarına, örgütlenme ise özgürleşmenin amaçlarına hizmet eder(Freire, 2019: 204). Sonuç olarak Freire, toplumsal gerçeklik ile bilinç arasında bir bağ kurar. Bu bağın, eğitimle nasıl şekillendirilebileceğini belirlemeye çalışır. Diyaloga dayalı eğitim ile bilincin gelişmesinin bir aracı olabileceği gibi bankacı eğitim sistemiyle bilincin gelişmesinin önündeki engel de olabilir. Düşünceleriyle bir-

çok insanı düşünmeye ve sorgulamaya yönelen Freire geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim üzerine yeniden düşünmeye sevk edeceği düşünülmektedir. Geleneksel eğitimin anlatı niteliğinde olduğunu belirtir ve öğrencilerin anlatılan her şeyi mekanik olarak ezberlediği eleştirel ve yaratıcı düşünmekten yoksun kaldığını söyler. Öğrencileri doldurulması gereken bidonlara, kaplara benzeterek özgürlükten yoksun olarak biçim verildiğini ifade eder. Oysa eğitim, biçimlendirmenin değil özgürleşmenin aracı olmalıdır. (Yılmaz & Altinkurt, 2011). Bu kitapta sadece öğretmen öğrenci diyalogu olarak halkın döngüsel yapısına kadar eğitimin ne denli etkili olduğu görülebilir. Ezilenlerin özgürleştirici bir eğitim hakkı olduğunu ve bu hak için ezilenlerin direnmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ezilenlerin pedagojisi kitabı eğitimin özgürleştirici hakkın pratiği niteliği taşımaktadır. Freire, bu eserinde okuma becerisinden ziyade özgür ve eleştirel bir bilince sahip bireyler ve toplum yetiştirilmesin daha önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Aybar, Ö., & Bingöl, Z. K. (2020). Paulo Freire'de bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim modeli. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 307-323.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 28(2), 193-205.
- Büyükgöze, H., & Fındık, L. Y. (2018). Eleştirel Pedagojinin Eğitim Sistemindeki Görünümü: Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1337-1352.
- Çebi, A. (2006). Küçük Prens' te Eğitim Bilimsel Göstergeler. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu II*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimciler Dergisi*, 4(2), 206-227.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin Pedagojisi* (19 b.). (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*. (Ç. Sümer, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık "Dünyayı ve Sözcükleri Okuma"*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge Yayınları.
- İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 1(1), 2-10.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kaya, H. E., & Altan, B. Paulo Freire'nin pedagojisi temelinde yetişkin engelli bireylerin eğitimi: bağcılar belediyesi engelliler sarayı örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 63-82.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi*. (A. Duman, Çev.) Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.
- Mayo, P. (2008). Özgürleştirici praksis. (Aksoy, H. H. Ve Aksoy, N. Çev.) *İstanbul: Dipnot Yayınları*.
- Sağıroğlu, N. A. (2011). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(24), 50-61.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toker Gökçe, A. (2012). Eğitimde Radikal Düşünürler ve Görüşleri, N. Gökalep & Ş. Çelik (Eds.), *Eğitim Felsefesi* içinde (ss. 135-147). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji: Ivan Illich ve Paulo Freire'nin eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 196-213.
- Yılmaz, Z. Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, (22), 299-313.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire "Diyalogun Pedagojisine Giden Yol"*. (Tezgiden Cakacak Y., & Cakacak, E., Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Eğitim Ekonomisi Tartışmaları ve Eğitim Ekonomisi Tartışmalarında Beşeri Sermaye Kuramı

Muharrem Demirdiş¹

-I-

Dünyada ve Türkiye’de eğitim ekonomisi tartışmaları, ağırlıklı olarak *politik ekonomi versus ekonomi* bağlamlarında yapılmış ve de bu tartışmaların içinde kalmıştır. Politik ekonomi ve ekonomi bağlamları, eğitim ekonomisinin içeriği ve eğitim ekonomisiyle ilgili çalışmaların/tartışmaların/yorumların nitelikleri ve onları belirlemesi açısından önemlidir. Çünkü bu bağlamlardan ilki konuyu siyasal (katılımcı ve radikal demokratik/ Marksist) alana taşımakta ve eğitimin altyapıyla ilişkili (ancak doğrudan değil dolaylı ve karmaşık bir ilişki) olduğu yönü bir tespiti yeniden hatırlatmaktayken diğeri konuyu siyasal/politik olana kapatmakta, alanın sayısal verilerle ve genel olarak pozitivist metotlarla değerlendirilmesini salık vermektedir. Politik ekonomi merkezli tartışmalar, eğitimi ve eğitim-ekonomi ilişkisini toplumsal, tarihsel, siyasal perspektiflerle, yani disiplinlerarası ve eğitimin ne olduğuna ilişkin eleştirel yaklaşımlarla ele alırken, ana akım ekonomi/iktisat bilminde kullanılan analizlerin eğitim alanına dahil edilmesiyle gerçekleştirilen çalışma ve tartışmalar ise eğitim ekonomisi alanını ana akım ekonomi/iktisat alanı dışındaki alanlara kapatmakta ve eğitimi, ekonomik büyüme açısından araçsallaştırmaktadır. Bu iki bağlam, eğitim ekonomisi alanının biçimlendirilmesinde, alanda ele alınan/alınacak konularının tercihinde ve alandaki tartışmalarda oldukça belirleyicidir. Eğitim ekonomisi alanında önemli bir yer tutan beşeri sermaye kuramı da bu iki bağlam açısından kritik öneme sahiptir. Kuram, eğitim ekonomisi alanına politik ekonomi bağlamından bakanlar açısından eğitimin; devletlerin büyümeleri ve kalkınmalara

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Programı Doktora Öğrencisi. e-posta: muharrem0662@gmail.com

rı, bireylerin ekonomik kazançlarının artması için araçsallaşmasına, aynı zamanda da eğitim alanının arkasındaki sosyal, siyasal, ekonomik eşitsizliklerin görünmezleşmesine yol açmıştır. Eğitim ekonomisi alanını ekonomi veya iktisat biliminin bir parçası olarak görenler açısından ise beşeri sermaye kuramı, devletlerin büyüme ve kalkınmalarına, bireylerin gelirlerindeki artışa ciddi katkılar sunmuş, devletlerin ve bireylerin eğitime daha fazla yatırım yapmalarının önünü açmıştır.

-II-

Sosyal bilimlerin bir parçası olarak var olan ve gelişimini sürdüren politik iktisat/ekonomi bilimi, 19. yüzyılın ikinci yarısında, *politik iktisattan iktisada* bir geçiş yaşamış ve bu geçiş, alandaki parametrelerin yeniden yapılan(dırıl)masını da beraberinde getirmiştir. İktisadın “politik” olandan kopuşu ile iktisat bilimi; siyaset, sosyoloji ve tarih bilimleri ile kurduğu disiplinlerarası ilişkiyi yitirmiş, Comte ve Weber sosyolojilerinin ve Descartesyen (Kartezyen)² felsefenin 19. yüzyıla birlikte bilimler üzerindeki etkileri ile de pozitivist ve nomotetik bir yaklaşıma sahip olmuştur. İktisat bilimi, yaşadığı daralma ile devlet ve bireyler nezdinde salt büyüme odaklı bir düşünme pratiği edinmiş, istatistiki verilerle yol almış, piyasa mekanizmalarını incelerken de *ceretis paribus* (diğer bütün koşullar aynıken) varsayımı ile hareket etmiştir (Gulbenkian Komisyonu, 1998; Ünal, 2006).

² Latince yazdığı metinlerde Descartes’in adı, Renatus Des Cartes şeklinde yer almaktadır. “Kartezyen” terimi, Descartes’in adının Latincedeki kullanımından, “Cartes”ten türetilerek oluşturulmuştur.

İktisadın/ekonominin tarih içindeki dönüşümleri, devletle ve devletçi ekonomiyle (kapitalist devlet iktisadı) ilişkileri, yeni bir dünyanın da yeni post-tulalarla yapılandırılması anlamına gelmiştir. 18. yüzyıldan 1945'lere doğru yol alırken doğa bilimlerindeki pozitivist yöntemler sosyal bilimlere aktarılmış, toplumsal “huzursuzluklar”, “isyanlar” ve “reform-devrim” taleplerinden dersler çıkaran devletler/sistemler; bilim alanları, üniversiteler ve öğrenme biçimleriyle birlikte toplumsal yaşamı da kurumsallaştırmıştır. Nomotetik kampa savrulan ve sosyal bilimler üzerinde genel bir tahakküm kuran iktisat/ekonomi bilimi (Ünal, 2006), pozitivist okuma pratiğini reddeden siyasal, felsefi, antropolojik, sosyolojik vb. tahlillerden uzaklaşmış, ilerlemeci/ Sosyal Darwinist, teknokratik akıl yürütme biçimlerini içeren bir gelişim seyri izlemiştir (Fine ve Milonakis, 2019). İktisadın/ ekonomi biliminin birlikte düşünme/disiplinlerarasılık bağlamında siyaset bilimiyle, güncel politikalarla yeniden bir araya gelişi de hükümetlerin-devletlerin Keynesyen düşüncenin egemenliği altında makro-iktisada duydukları ilgileriyle olmuştur. Batı/Avrupa merkezli mevcut siyaset ile ilişkisini sürdüren iktisat bilimi, 1945 sonrasında da yine Batı/Avrupa merkezli Keynesyen politikaların bir parçası olarak, kapitalist devletlerin iktisadı olmayı sürdürmüştür.

Theodore W. Shultz'un, 1960'ta yazdığı *Beşeri Sermayeye Yapılan Yatırım* (1966) isimli makalesi ile tartışılmaya başlanan ve Gary Becker, George Psacharopoulos, Maureen Woodhall, Eric Hanushek gibi isimler tarafından yeniden ele alınan beşeri sermaye kuramı, Keynesyen bağlamda tartışılmaya, yorumlanmaya açıktır. Kuramın zaman içinde yeniden yorumlanması ve revize edilmesi de Keynesyen politikalardan neoliberal politikalara geçiş sırasındaki ve sonrasındaki ekonomik ve siyasal dönüşümle gerçekleşmiştir. Beşeri sermaye kuramı, dönemi ve sonrasında yeniden işlevsel kılınmış, kuramda yer alan “insan üzerine yapılacak

yatırımlar”ın finansmanı noktasındaki tartışmalar, insan özelliklerinin sermaye olarak tanımlanması ve eğitimin iktisadi büyüme için araçsallaştırılması, özellikle eleştirel eğitimcilerin önemli eleştiri noktalarından olmuştur (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011).

-III-

T. W. Shultz, *Beşeri Sermayeye Yapılan Yatırım* (1966) başlıklı çalışmasında, insan üzerine yapılan yatırımların milli hasıllardaki artışın asıl sebebi olduğunu, insanların zaman içinde ve eğitimle kazandıkları bilgi ve ustalıkların, daha önce adlandırılmayan biçimiyle, beşeri sermaye olduğunu söylemiştir. Shultz, insan üzerine yapılan yatırımı sadece ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde planlanmış resmi öğretim ile sınırlamamış, insanlara verilen/ verilecek daha iyi bir sağlık hizmetini ve bunun için kurulacak tesisleri, birey ve ailelerin değişen iş imkanlarından yararlanabilmek için yaptıkları yurt içi göçlere yapılan/yapılacak desteği, firmalar tarafından düzenlenen iş başında yetiştirme eğitimlerini, tarım bilgisini yaymak için kullanılacak öğretim programlarını da için alan ve firmalar tarafından düzenlenmeyen çalışma programlarını, işçilere/çalışanlara sunulan daha iyi gıda ve daha iyi konut imkanlarını da beşeri sermayeye yapılan yatırımlar olarak değerlendirmiştir. Çünkü Shultz'a göre, iktisadi kalkınma için “bu ve buna benzer diğer yollarla insan çabalarının niteliği büyük ölçüde ıslah edilebilir ve verimliliği de arttırabilir.” (Shultz, 1966, 406). Shultz, bir sermaye türü olarak değerlendirdiği insan üzerine yapılacak yatırımların hem kişi başına düşen gelirleri hem de ülke gelirlerini arttıracığını ifade etmiş ve insanları, “yatırım yapmakla değerleri arttırılabilen şeyler” olarak ele almıştır. Shultz için bu yatırımlar önemlidir, çünkü yine Shultz'a göre iş gücünün toplam hasılaya kattığı değer, yani insan gücünün verimlilik kapasitesi, diğer servetlerin toplamından çok daha fazladır.

Örneğin ABD'nin milli geliri; toprak, iş saatleri ve gelir için kullanılan yeniden üretilabilir sermaye stokundan çok daha hızlı bir şekilde artmaktadır, ki bunun sebebi de ABD'de beşeri sermayeye yapılan yatırımdır. Shultz açısından elde edilen bilgi ve ustalıklar, yapılan yatırımların ürünüdür ve bu yatırımlar sağlık, yemek, yatacak yer, göçler için verilen yardımlar, iş başında eğitim gibi diğer beşeri yatırımlarla birleştiğinde gelişmiş ülkelerin üretimdeki üstünlüklerinin nedenleridir. Çünkü birim işçilik verimliliğinde görülen artış, kişi başına düşen ve yavaş yavaş artan beşeri sermaye sebebiyledir, dolayısıyla ülkelerin gelirlerindeki ve bireylerin kazançlarındaki büyük artış da insanlar üzerine yapılan yatırımların karşılığıdır. Shultz, II. Dünya Savaşı'ndan sonra, neredeyse çökmüş durumda bulunan (Batı) Almanya ve Japonya'daki ekonomik büyümeyi de bu ülkelerde beşeri sermayeye, insan üzerine yaptıkları yatırımlarla birlikte değerlendirmiştir. Shultz (1966), eğitime yapılan yatırımlara ve bu yatırımların ekonomik büyüme ve verimlilik açısından önemine değindiği yazısında karşılaştırmalar yapmış, örneğin beyaz ırktan olmayan, güneyli işçilerin, Porto Rikoluların, Meksikalıların daha az kazanmalarının nedenlerini, onların daha az eğitim almalarına ya da eğitimsizliklerine; genç işçilerin yaşlı işçilere göre daha avantajlı olma ve daha fazla kazanmalarının nedenlerini de yine genç işçilerin daha fazla eğitim almalarına bağlamıştır. Shultz, o günün koşullarında yoksul ülkelere yapılan yardımların ya da o ülkelere ihraç edilen sermayenin maddi sermaye olduğunu, bu yardımların bina yapımı, donatım ve stok için kullanıldığını, oysa yapılması gerekenin orada yaşayan insanların bilgi ve ustalıklarının geliştirilmesi olduğunu ifade ederek, yoksul/fakir ülkelerin geri kalmalarının nedeninin de onların beşeri sermaye noktasındaki eksiklikleri olduğunu iddia etmiştir. Shultz'a göre yoksul ülkelerdeki insanların kabiliyetleri maddi sermaye ile aynı hızda gelişmemekte, hatta bu

ülkelerdeki beşeri sermaye, iktisadi gelişmeyi de engellemektedir. Bu ülkelerde insanlar üzerine yatırım konusu gereği gibi değerlendirilmemiş ve ihmal edilmiştir. Bu sebeple özellikle yoksul/fakir ülkelerde beşeri sermayeye yatırım yapmak gereklidir. Beşeri sermaye üzerine yapılacak kamu yatırımlarının önemine, bu yatırımların sonucunda elde edilen/edilecek verimlilik ve büyüme oranları açısından dikkat çeken Shultz, “vergi ve bankacılık sisteminde yapılacak düzenlemelerle de öğrencilere, uzun vadeli, özel ve kamu kredileri açmanın taahhüt edilebileceğini dile getirmiştir.

-IV-

Shultz'un *Beşeri Sermayeye Yatırım* başlıklı metninde önemli oranda tanımladığı ve hemen sonrasında, Becker'in (1964) *İnsan Sermayesi* (Human Kapital) adlı çalışmasında yeniden ele aldığı beşeri sermaye kuramı, eğitim ekonomisi alanının oluşumundaki temel yaklaşım olmakla birlikte (Ulutaş, 2020), eğitim ekonomisi alanına eleştirel ve politik ekonomi perspektifinden bakan bilim insanları için de temel eleştiri noktalarını barındırmaktadır. Bu eleştirilerin iki önemli hareket noktası olmuştur. Bunlardan ilki, Shultz'un, eğitim ve öğretim süreçlerini iktisadi kalkınma açısından araçsallaştırması ve bu noktada eğitimde nitelik tartışmalarının da gündeme gelmesi (Aksoy vd., 2011), diğeri ise insanın, üzerine yatırım yapılacak bir sermaye olarak tanımlanmasıdır. Bu eleştirilerle birlikte, beşeri sermaye kuramında, eğitimin öznelinin sınıfsal özelliklerinin göz ardı edilişi, iktisadi hesaplamaların, analizlerin doğrudan eğitim ekonomisi alanına transferi (iktisat emperyalizmi), eğitim ekonomisi alanından, politik ekonomi perspektifinin dışlanması da diğer eleştiri noktalarıdır.

Aksoy ve diğerleri (2011), sayısal olarak belirlenmiş eğitim hedeflerinin önemli bir kısmına erişilmiş olunmasına, okuryazarlık ve okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar bütün eğitim düzeylerinde,

çağ nüfusunun okul kayıt oranının artmasına rağmen, eğitimin ekonomik ve toplumsal alandaki eşitsizliklerin çok azını dönüştürdüğünün fark edilmesiyle ve eğitimin büyüme ve kalkınmadaki etkisine ilişkin sorgulamalarla birlikte, verilen eğitimin anlamı ve ne düzeyde etkili olduğu ile ilgili olarak eğitimde nitelik tartışmalarının başladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Aksoy vd.nin (2011) bir diğer iddiası da, beşeri sermaye kuramının eğitimi, bilgi ve becerilerin aktarılması olarak teknik bir sürece indirgemesidir. Diğer taraftan eğitimin iktisadi büyüme için araçsallaştırılması ve aynı zamanda eğitim hakkı açısından da eleştirilmektedir. Çünkü piyasa mekanizmaları üzerinden tanımlanan bir eğitimle, eğitimin özerk bireyler yetiştirme işlevi yok edilmekte (Aksoy vd., 2011), eğitim; bireylerin entelektüel, sosyal ve politik açılardan yetenek ve algılarını geliştirmesi noktasında bütüncül bir etkiye sahip olma işlevini, bu açıdan da temel bir insan hakkı olma işlevini (Gök, 2004; Akt. Aksoy vd., 2011) yitirmektedir. Shultz ve diğer neoklasik iktisatçılar için ise rasyonel insanın tek amacı, gelirini arttırmaktır ve kişinin okul ve iş yaşamında aldığı eğitim, kişisel araştırmaları sonucu edindiği bilgiler, o kişinin/toplunun gelirini arttırmıyorsa bu eğitim süreçlerinin hiçbir anlamı yoktur (Aksoy vd., 2011).

Shultz'un çalışmasında ve beşeri sermayeye yapılacak yatırımların ekonomiye, büyümeye, bireyin ve toplumun gelirlerine yapacağı katkılara değinen G. Becker (1993), G. Psacharopoulos ve M. Woodhall (2006) gibi neoklasik iktisadın diğer önemli isimlerinin çalışmalarında insanın kendisi, yatırım yapılacak bir şey/sermaye olarak tanımlanmaktadır. Becker (1993) insan üzerine ve özelde eğitime yapılan yatırımlar ile bireylerin gelirleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve insana yapılan/yapılacak yatırımı, bir işletme ekipmanına yapılacak/yapılan yatırımla eşdeğer görmüştür. Psacharopoulos ve Woodhall (2006) eğitim ve ekonomik büyüme

arasındaki ilişkiye, “insan sermayesine yapılan yatırım” bağlamında değinmiş, eğitime yapılan/yapılacak yatırımların ekonomik büyüme üzerinde etkisi olduğunu belirtmiş ve bu konudaki ilk çalışmaların Adam Smith’e kadar götürülebileceğini iddia etmişlerdir. Psacharopoulos ve Woodhall’a (2006) göre Shultz ve Edward F. Denison, eğitimin, işgücü kuvvetinin üretim kapasitesi ve yeteneklerini geliştirerek, ulusal gelirin büyümesine doğrudan katkıda bulunduğunu göstermişlerdir. Denison’un, ABD’deki ekonomik büyümeyi açıklayan çalışmaları da fiziki sermaye ve işgücü artışının yanında, eğitimin de büyümedeki etkisini göstermesi açısından önemlidir (Psacharopoulos ve Woodhall, 2006). Beşeri sermaye kuramında ve kurama katkı sunan Shultz, Becker, Woodhall, Psacharopoulos, Denison gibi isimlerin çalışmalarında, insanın “sermaye” olarak tanımlanması kurama yönelik diğer bir eleştiri noktası olmuştur.

Buyruk (2020) da “beşeri sermaye kuramı”nda emek ve sermaye arasındaki ayrımın bulanıklaştığını, kuramın, emeği sermaye içinde tanımlayarak “toplumsal sınıf”ı merkez bir kavram olmaktan çıkarttığını, sınıf çatışmasını ise görünmez kıldığını iddia etmiştir (Read, 2009; Akt. Buyruk, 2020). Beşeri sermaye kuramında her şey sermayeleşirken emek, hem kategorik hem de kolektif olarak yok olmuştur. Buyruk (2020), beşeri sermaye kuramında insanın sermaye olarak ele alınışını *homo economicus*’a dönüş olarak değerlendirmiş, kuram ile birlikte “kendisinin şirketi”, “kendisinin sermayesi”, “kendisinin üreticisi”, “kendi gelirinin kaynağı” olan *homo economicus* anlayışının geliştiğini, bu sonucunsa liberal ve neoliberal politikaların bir parçası olarak okunması gerektiğini iddia etmiş, ayrıca kuramda, insanın sermaye olarak tanımlanışının ve eğitimin de bir yatırım aracı olarak ele alınışının, eğitimin, bireyi özneleştirme işlevini bertaraf ettiğini de belirtmiştir.

Eğitim ve ekonomik verimlilik arasında doğrusal bir bağ kuran beşeri sermaye kuramı, emek piyasasındaki ilişkileri açıklarken toplumsal sınıf olgusunu dışarıda tuttuğu ve insanın emek ve üretim kapasitesinin doğrudan kapitalist üretim ilişkilerine aktarılmasını öngördüğü için Bowles ve Gintis (1975) tarafından eleştirilmiştir. Bowles ve Gintis'e (1975) göre, beşeri sermaye kuramı üretimi sosyal ilişkilerden soyutlamakta ve teknik ilişkileri öne çıkarmaktadır. Oysaki üretim süreci sadece bireylerin emeğine bağlı değildir, sadece eğitimle de ilgili değildir; çalışma saatleri, sendikalaşma, işçiler arasındaki iletişim, çalışma koşulları, sağlık ve toplumsal adalet gibi değişkenler de üretim sürecini açıklamaktadır (Bowles ve Gintis, 1975). Beşeri sermaye kuramında eğitimin ekonomik büyüme ile ilişkilendirilmesi, eğitim ekonomisi alanında iktisat emperyalizmi tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Fine ve Milonakis'e (2014) göre iktisat emperyalizmi, marjinalizmin³, iktisadın esas parçası olması ile 1930'larda ortaya çıkmıştır ve iktisadi analizlerin kendi geleneksel sınırlarının ötesinde genişlemesidir; aynı zamanda iktisadın Amerikanlaştırılmasıdır. Fine ve Milonakis (2014), beşeri sermaye üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Gary Becker'ın, iktisat emperyalizminin önemli temsilcisi olduğunu iddia etmiştir. Çünkü Becker, iktisadi yaklaşım ile toplumsal yaşam ve sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi uzlaştırmaya çalışmıştır. İktisat emperyalizmi, eğitim biliminin de içinde olduğu diğer bilim alanlarına iktisat biliminin analiz araçlarının, örneğin maliyet-fayda analizlerinin, ekonomik açıdan büyümeyi ve ilerlemeyi hedefleyen rasyonel birey ve insangücü gereksinimleri yaklaşımının, istatistikî verilerin vb. transfer edilmesidir (Özdemir,

³ Fine ve Milonakis'e (2014) göre, marjinalist devrim, iktisat bilimini, piyasa ekonomisi ile ilgili olarak yeniden kurmuştur ve hem iktisadın ve hem de sosyal bilimlerin kendi sınırları içine çekilmelerine yol açmıştır. Anaakım iktisat da, klasik ekonomi politikten başlayarak, marjinalist devrim üzerinden, beşeri sermaye yaklaşımının da dahil olduğu neoklasik iktisada bağlanmıştır.

2020). Bu transfer sonrasında eğitim ekonomisi var olmuş, eğitimin ekonomik sonuçları, eğitim harcamaları, eğitimin yatırım ve tüketim özelliği, eğitimde arz ve talep, eğitimin üretim fonksiyonu, eğitim maliyeti, verimlilik, eğitim finansmanı, eğitim-istihdam ilişkisi, eğitimin ekonomik değeri ve bu değerin ölçülmesi vb. konular, eğitim ekonomisindeki temel konular olmuştur. Böylelikle eğitim ekonomisi alanı anaakım iktisada daha yakın bir hale gelmiştir (Özdemir, 2020; Ulutaş, 2020). Torun (2020), bu transferin bir başka sorunlu yönüne dikkat çekmiş, ekonominin/iktisadın eğitimde temel referans olarak kabul edilmesinin ve bunun sonucunda eğitim ekonomisi alanında yapılan maliyet-fayda analizlerinin, toplumsal-bireysel getirilere dayalı değerlendirmelerin eğitimde belirleyici olmasının, eğitimin toplumsal bir olgu ve temel bir hak olduğu gerçeğinin görmezden gelinmesine yol açtığını, bu yaklaşımın eğitimde mevcut eşitsizliklerin perdelenmesi ve meşrulaştırılması için malzemeler sunduğunu iddia etmiştir. İktisat emperyalizminin bir başka yönüne dikkat çeken Ünal (2006) da neoklasik iktisadın, ekonominin işleyişi ile ilgili olarak savunduğu rasyonellik ilkesinin, bireyin ve devletin eğitim harcamaları için de geçerli hale geldiğini ve bu durumun da eğitim finansmanı ile ilgili tartışmaların temelini oluşturduğunu iddia etmiştir. Ünal'a (2006) göre, iktisadi alanda yaşanan ve devletin dönüşümünü içeren değişim programı ile eğitimin, devletin toplumsal getirisi yüksek olduğu ölçüde sunmayı rasyonel bulacağı bir hizmete dönüşmesi, özellikle eğitim finansmanı konusunda yeni uygulamaların getirilmesine yol açmıştır. Ünal (2006), devletin, rasyonel bulmadığı ölçüde diğer sosyal yatırım alanlarından olduğu gibi eğitim alanından da çekilmesinin eğitimde özelleştirmeleri beraberinde getirdiğini, bu durumun da eğitimin piyasada gerçekleştirilen bir ticari etkinlik olarak tanımlanmasına yol açtığını söylemiştir. Bunun diğer bir yönü de eğitimin, piyasada üretilen ve değişime

giren bir etkinlik olarak algılanmasının sağlanması ve sıradan bir ekonomik etkinliğe dönüşmesiyle tümüyle iktisadın konusu haline getirilerek depolitize edilmesidir (Apple, 2004).

-V-

Shultz'un yaklaşımlarını, iktisattaki dönüşümlerle birlikte okumak, Shultz'u ve beşeri sermaye kuramını geliştiren, bu konuda analizler yapan diğer isimleri de anlamak açısından elzem görünmektedir. Çünkü Shultz'un ve sonrasında takipçilerinin çalışmaları, iktisattaki dönüşümün aşamalarının izlerini taşımaktadır. Beşeri sermaye kuramı, bu açıdan bir geçiş dönemi metni olarak okunabilir. 1945'lere dek hakim olan iktisat bilimindeki büyüme ve verimlilik odaklı, istatistiki verilerle pozitivist ve nomotetik düşünme pratiği, diğer bütün koşullar aynıyken varsayımı, disiplinlerarasılığın reddi ve iktisadın diğer bilimler üzerindeki egemenliği; 1945 sonrasında ise, tüm 1945 öncesindeki iktisadi bağlama ek olarak, iktisat biliminin "siyasa/devlet" ile yeniden buluşması ve iktisadın Keynesyen politikalar için araç kılınması iktisattaki dönüşüm sürecinin beşeri sermaye kuramı üzerindeki etkileri ve sonuçları olarak değerlendirilebilir. Beşeri sermaye kuramı değerlendirilirken 1945 sonrası önemlidir, çünkü 1945 sonrasında, yani savaşı izleyen yıllarda, Keynesyen düşüncenin egemenliği altında, makro-iktisada duyulan ilgi artmış, siyaset bilimi ile iktisadı ayıran kesin sınır çizgileri belirsizleşmiş, makro-iktisadın çözümleme nesnesi ise hükümetlerin ve hükümetlerarası kuruluşların -örneğin Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler'in aldıkları kararlar olmuştur (Gulbenkian Komisyonu, 1998; Fine ve Milonakis, 2014).

Aşamaları verilen değerlendirme biçimi, beşeri sermaye kuramında, beşeri sermaye ve verimlilik arasındaki bağı anlamak için kullanılan/yapılan analizleri ve kuramın değişkenlerinin arasında sınıfsal bağlamların/farklılıkların olmamasını, birer

sermaye olarak tanımlanan insanlar üzerine yapılacak yatırımların, önemli oranda kamu kaynakları/resmi kaynaklar ile yapılacak olmasını açıklar niteliktedir. Beşeri sermaye kuramındaki insan üzerine yapılacak/yapılan yatırımlar Keynesyen politikalarındaki sosyal devlet pratikleri, hükümetlerin ve hükümetlerarası kuruluşların aldıkları kararlardır. Bu açıdan kuram, aynı zamanda, iki kutuplu dünyada kendini revize eden Batı/Avrupa merkezli iktisat biliminin, devlet politikaları/uygulamaları için hazırladığı bir plan gibidir.

Beşeri sermaye kuramına ilişkin yapılabilen bu tespitlerin dışında ve böyle olmakla birlikte, kuramın okullaşmayı, okur yazar oranlarını ve ortalama yaşam süresini arttırdığı, özellikle de dünyanın geri kalmış ülkelerinde eğitim ile ilgili değerleri sayısal olarak yükselttiği veriler arasındadır (Psacharopoulos ve Woodhall, 2006). Hazırlanan veriler, her ne kadar eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye odaklanan, fakat ekonomik büyüme rakamlarının öne çıkartıldığı veriler olsalar da, bu verilerden okuryazarlığın, okullaşmanın ve eğitime ayrılan kaynakların da arttığı görülmektedir. Örneğin Hicks (1980; Akt. Psacharopoulos ve Woodhall, 2006), 1960-1977 yılları arasında, seksen üç gelişmekte olan ülkede, eğitimi gelişim ölçütü olarak, büyüme ile okuryazarlık ve yaşam beklentisi arasındaki ilişkiyi incelemiş; en hızlı büyüme oranına sahip on iki gelişmekte olan ülkenin, Singapur, Kore, Tayvan, Hong Kong, Yunanistan, Portekiz, İspanya, Yugoslavya, Brezilya, İsrail, Tayland ve Tunus'un, ortalamanın üzerinde okuma yazma ve yaşam beklentisi oranına sahip olduğunu bulmuştur. Hicks, 1960-1977 yılları arasında, gelişmekte olan ülkelerdeki %60'lık kişi başına değişim oranını açıklayan değişkenler olarak, 1960'lı yıllarla birlikte insan kaynaklarındaki gelişim seviyesinden, yatırım ve ithalat oranlarındaki büyümeden söz etmiştir (Hicks, 1980; Akt. Psacharopoulos ve Woodhall, 2006). Torun (2020) da beşeri sermaye ku-

ramıyla, eğitim ve ekonomik-toplumsal kalkınma arasındaki ilişkilerin kurulması ile eğitime ayrılan parasal kaynağın/bütçenin arttığını ve hatta bunun Türkiye’de 1961 yılı itibariyle yansımaları olduğunu söylemektedir. Örneğin 1961 yılında çıkan 222 Sayılı İlköğretim Kanunu ile her yıl devlet gelirlerinin %3’ünün, İl Özel İdare gelirlerinin %20’sinin, köy bütçelerinin %10’unun, belediye bütçesinin ise %5’inin ilköğretime ayrılması öngörülmüştür (Torun, 2020). 1973 Sayılı 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ise ilköğretimin bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu, genellik ve eşitlik ilkesi ile fırsat ve olanak eşitliği ilkelerine yer verilmiş, yükseköğretimin ise paralı olduğu ancak imkanı olmayanların her türlü giderinin karşılanacağı belirtilmiştir.

-VI-

Beşeri sermaye kuramının oluştuğu ve kuramın yansımalarının görüldüğü yıllar, sosyalist kutbun dışında kalan dünyada sosyal devlet pratiklerinin gündeme geldiği ve uygulandığı yıllardır. Keynes, yatırım yapma ve yapmama kararının, kâr elde etme umudunun olup olmamasına bağlı olduğunu söylemiş ve her şeyin ekonominin işleyiş yasalarına bırakılmasını savunan *laissez faire*’ci iktisada karşı çıkmıştır. Ona göre kapitalizm kendi haline bırakılmamalıdır, kendi haline bırakılan kapitalizm işsizliğe yol açmaktadır; fakat devletin müdahalesi sonrasında alınacak önlemlerle işsizlik ve krizler son bulabilir, devlet yatırım harcamalarını doğru seviyede tutacak özel adımlar atarsa tam istihdam sürdürülebilir. Bu bağlamda devlet, faiz oranlarını denetleyebildiği gibi yatırımlar ya da bayındırlık işleri için gereken harcamaları da üstlenebilir (Eaton, 2009).

Beşeri sermaye kuramının yaygınlaşmasıyla, kuramın etkilerinin dolaylı veya doğrudan etkilerinin sonucu olarak, birçok ülkede planlamada insangücü gereksinimleri modeli dikkate alınmış ve Eaton’un

(2009) belirttiği gibi devletler yatırım ve bayındırlık işlerini de üstlenmiştir. Ancak eğitim ve verimlilik ilişkisinin analiz edildiği verilere bakıldığında, bu verilerde eğitimin niteliğinin, okuryazarlık oranının, okul sayısının, eğitim finansmanının değil, tüm bunların ekonomik verimliliğe yansımalarının, etkilerinin öne çıkartıldığı görülmektedir. Bu ilişkinin varlığı ve ekonomik açıdan bunun olumlu sonuçlarının olduğunun görülmesi, yatırım yapma veya yapmamanın kâr elde etme umudunun olup olmamasına bağlı olduğu Keynesyen politikaların benimsendiği ülkelerde ve bu ülkelerin etki alanlarındaki geri bırakılmış coğrafyalarda/ülkelerde, doğrudur ki devletin eğitime yatırım yapmasını sağlamıştır, bu bölgelerde okul sayıları, okuryazarlık oranları artmıştır. Ancak rakamların altında görünmezleşenler de mevcuttur. Bu noktada Bowles (1977), hem eğitimin ve okulların yaygınlaşmasına hem de beşeri sermaye kuramına ilişkin şunları söylemektedir: “İyi eğitilmiş, kalifiye emeğin ekonomik önemi artarken, sınıfsal yapının yeniden üretilerek kuşaktan kuşağa aktarılmasında okul sistemindeki eşitsizliklerin önemi de giderek artmıştır” (Bowles, 1977, 137) ve Bowles’a göre okullar “görünüşte” herkese açıktır (Bowles, 1977, 139). Okullar “görünüşte” herkese açıktır, çünkü işçi sınıfı çocuklarının ve alt sınıftan ailelerin çocuklarının gittikleri okullar ile üst sınıfların çocuklarının gittikleri okullar, bu çocukların okulda kalma süreleri, aldıkları eğitimlerin nitelikleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Okullar herkese açıktır ancak okullarda geçirilen yıl sayısında ve liseden mezun olduktan sonra yükseköğretime devam etme oranlarında sınıfsal farklılıklar göze çarpmaktadır. Yükseköğretime devam etme, sınıfsal konuma bağlı olmaya başlamıştır. Yoksul çocukların gittiği okullar araç-gereç, kitap, öğretmen, eğitsel süreçlerle ilgili girdiler açısından dezavantajlı durumdadır. Bunlarla birlikte farklı sınıfların gittiği okullarda da farklı bilgi türleri ve yaklaşımlar öne

çıkılmaktadır. Eğitim, kapitalist sistem için birçok işlevi yerine getirirken, alt ve üst sınıftan gelen çocuklar için de farklı roller vardır. Yoksul çocukların gittiği okullarda disiplin, dakiklik, fabrikada çalışmak için gerekli beceriler, kontrolün kabulü, bir başkasının işine gösterilen saygı ve sorumluluk öğretilirken; varlıklı ailelerin çocuklarının gittiği okullarda yönetenlere itaat değil kendine güvenme gibi kişilik özellikleri öğretilmekte, girişimcilik, serbestlik, yöneticilik, görece özgür yetiştirme uygulamaları ve içerikleri göze çarpmaktadır. Bowles'a (1977) göre sınıfların değerleri onların sınıf kültürlerine, ailelerdeki toplumsallaşma sürecini tamamlayan okullardaki tamamlayıcı ilişkilere, gidilen okullara, okulda bulunma sürelerine ve alınan eğitimin içeriğine göre yeniden üretilmektedir; dolayısıyla okulların sayısının ve okullaşmanın artmasının eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesi konusunda bir etkisi olmamakta, dahası okullar bu eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Ayrıca sistem, eğitsel becerilerle mesleki başarılar arasındaki ilişkide sınavların sonucu olarak liyakatı öne çıkaran, böylece de sınıfsal yapıyı ve bu yapıyı kuşaklar boyunca üreten mekanizmaları gizleyen meritokratik bir görünüm arz etmektedir (Bowles, 1977; Bowles ve Gintis, 2011).

Beşeri sermaye kuramına yönelik eleştirilerde eğitimin ekonomik büyüme/ getiri için araçsallaştırılması, eğitimde nitelik tartışmalarının yapılmaması, insanın *homo economicus*'a dönüşmesi, emek ve sermaye arasındaki ayrımın belirsizleşmesi ve buna bağlı olarak da çözümlemelerde "sınıf"ın merkezi bir terim olmaktan çıkması, neoklasik iktisadi yaklaşımın istatistiki verileri arasında "eğitim hakkı"nın kendine yer bulamaması, devletin iktisadi açıdan rasyonel/kârlı bulmadığında yatırım yapmaması ve bu durumun kamusal alanların özel sektöre devredilmesi bağlamında neoliberal politikalarla ilişkisel bağlamı, eğitim ve ekonomik verimlilik, gelir, istihdam arasında kurulan ilişki-

ye bağlı olarak bu eğitimi kimin (kamu/özel), ne kadar finanse edeceği tartışmaları ve bu durumun yarattığı/yaratacağı eşitsizlikler öne çıkmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, Bowles'ın (1977) saptamaları ve sorduğu sorular oldukça önemli görünmektedir. Bu soruları serbest bir yorumla yeniden yazdığımızda, beşeri sermaye kuramının yanıtsız bıraktığı şu içeriklerle karşılaşmaktayız: Okulların varlığı herkesin bu okullardan eşit bir biçimde yararlandığı anlamına gelmekte midir? Var olan okullarda aynı nitelikte mi eğitim verilmektedir? Öğrenciler, farklı okullara farklı sınıf özelliklerine göre mi dağılmaktadır? Öğrencilerin sınıfsal özellikleri onların okulda kalma sürelerinde ve bir üst kademede öğrenim görüp görememelerinde etkili olmakta mıdır? Liyakatların belirlenmesinde etkin olan sınavlar, sınıfsal eşitsizlikleri gizleme işlevi mi görmektedir?

-VII-

Beşeri sermaye kuramına yönelik eleştiriler ve kuramın görmezden geldiği, ilgilenmediği bu sorular, "başka bir eğitim"e ilişkindir ve "başka bir eğitim" umudunu diri tutmaya devam etmektedir. Beşeri sermaye kuramı; sağlık, tarım, gıda, konut, eğitim gibi konularda önemli çözümler üretse de, kuramın, eğitim ve okullaşma konusuna yaklaşımlarının sorunlu olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardaki belirleyici öğelerin sayısal oluşu ve ekonomik verilerle, ekonomik büyüme açısından sınırlanışı, kuramın ardındaki iktisadi anlayış ile ilgilidir ve bu iktisadi anlayış "politik ekonomi" perspektifini reddetmektedir. Kurama yöneltilmiş eleştiriler ve sorulan sorular açıktır ki bu perspektiften yapılmıştır/yapılmaktadır. Burada aslında iki farklı iktisadi anlayış ve perspektif karşı karşıya gelmektedir. Sıralanan sorunların çözümü ve soruların nasıl cevaplanacağı/cevaplandığı ise hangi iktisadi perspektifin, anlayışın, dünya algısının etkin olduğuna/olacağına bağlı olarak değişmekte ve farklılaşmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011) Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 33(9), 60-99.
- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. (F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser ve H. Ala, Çev.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Becker, G. H. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. (Third Edition)*. Chicago and London: Chicago University Press.
- Bowles, S. (1977). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. (J. Karabel & A. H. Halsey, Eds.), *Power and ideology in education (pp.137-152)*. New York: Oxford University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. USA: Haymarket Books.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory: A Marxian critique. *The American Economic Review*. (65)2, 74-82.
- Buyruk, H. (2020). Biyopolitik Çağda Eğitim: Çağdaş Homo Economicus'un İnşası. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye'de Eğitim İktisadı Disiplini* (ss. 169-208). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eaton, J. (2009). *Keynes'e Karşı Marx*. (T. Ok, Çev.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Gulbenkian Komisyonu (1998). *Sosyal Bilimleri Açın. (2. Basım)*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Fine, B. ve Milonakis, D. (2014). *İktisat Emperyalizmden Acayip İktisada. İktisat ve Diğer Sosyal Bilimler Arasında Değişen Sınırlar*. (E. Kırmızıaltun ve H. Bilir, Türkçe Söyleyenler). Ankara: Heretik Yayınları.
- Özdemir, Y. (2020). Ekonomik ve Politik Bağlamda Anaakım Eğitim İktisadının Eleştirisi. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye'de Eğitim İktisadı Disiplini* (ss. 129-168). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Psacharopoulos, G. ve Woodhall, M. (2006). *Gelişim için Eğitim*. Ş. S. Nartgün (Çev. Ed.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schultz, W.T. (1966). Beşeri Sermayeye Yapılan Yatırım. M. Berk, F. Görgün ve S. İlkin (Der.), *İktisadi Kalkınma. Seçme Yazılar* (ss. 406-424). Ankara: ODTÜ, İdari İlimler Fakültesi Yayınları.
- Torun, Y. (2020). Mahalle Mekteplerinden Vakıf Okullarına Türkiye'de Eğitimin Finansmanı. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye'de Eğitim İktisadı Disiplini* (ss. 411-446). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutaş, B. (2020). Eğitim Ekonomisinin Ontolojik ve Epistemolojik Temelleri Üzerine. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye'de Eğitim İktisadı Disiplini* (ss. 27-66). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, I. (2006). Eğitim İktisadının Türkiye'deki Serüveni: Özgün Bir Varoluş Öyküsü. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (ss.146-154). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Denetimsiz Özel Eğitim Eşitsizlik Yaratıyor

Ali Arayıcı¹

Son yıllarda, dünyada birçok ülkede ve Türkiye’de özel eğitim kurumlarının giderek artması; eğitim ve öğretimde fırsat, şans ve olanak eşitliğinin ortadan kaldırılmasını, zengin-fakir arasında eğitim harcamalarında eşitsizliği beraberinde getirdi. Bugün, dünyada anaokulunda öğrencilerin yüzde 40’ı, ilkokulda yüzde 20’si, ortaokul ve üstünde yüzde 30’u; devlete ait olmayan okullarda eğitim görüyor.

Dünyada tanınmış alanında uzman bağımsız bir ekip tarafından hazırlanan, UNESCO’nun yeni Küresel Eğitim İzleme Raporu (GEM); UNESCO tarafından yayınlandı. Amacı, eğitimle ilgili Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi olan SDG 4’ün gerçekleştirilmesine yönelik ilerlemeyi sağlamaktır. Rapor, eğitim ve öğretimde eşitsizlikleri azaltmak için özel eğitimin iyi denetlenmesini vurguluyor.

Zengin-Fakir Arasında

UNESCO’nun Küresel Eğitim İzleme Raporu (GEM), herkese yönelik kaliteli bir eğitimi sağlamak için; özel eğitimin yüksek maliyetleri ve devletlerin düzenleme eksikliği nedeniyle, zengin-fakir arasında artan eşitsizlikler ve dışlanma konusunda uyarıyor.

Bu Rapor, birçok ülkenin yeterli özel eğitim düzenlemelerine veya bunları uygulama kapasitesine sahip olmadığını; bunun da eğitim ve öğretimin kalitesini, zengin-fakir arasındaki eğitim uçurumunu genişletme riskini olumsuz etkileyebileceğini gösteriyor.

Rapor aynı zamanda, inanç temelli, STK’lar, hayırsever veya kar amacı gütmeyen ticari kuruluşlar tarafından yönetilen okullar ve “eğitim sektöründe” eğitim faaliyetinde bulunan kim olursa olsun, tüm eğitim sistemlerindeki devlet dışı aktörleri dikkate alıyor. Bazı ülkeler, çoğu lisanssız olan bu okulların herhangi bir düzenleme olmaksızın, faaliyet göstermesine izin veriyor.

Dünyadaki ülkelerin yüzde 27’si, ilk ve orta dereceli okulların 12 yıl boyunca ücretsiz eğitim vizyonuna aykırı kar amacı gütmelerini onaylamıyor. Yarısından fazlası, okullarda öğrenci seçim sürecini yasaklıyor. Yüzde 7’sinde, çeşitli önlemler yoluyla dezavantajlı öğrencilerin okullara erişimini iyileştirmek için “kota” bulunuyor. Yarısı ise özel dersleri düzenleyen yönetmelikleri benimsiyor.

Eğitim Harcamaları

Az gelişmiş yoksul ülkelerdeki aileler, gelirlerinin orantısız bir kısmını çocuklarının eğitimine harcıyor. Gelişmiş zengin ülkelerde ailelerin eğitim harcamalarının yüzde 16’sını karşılarken az gelişmiş ve gelişmekte olan (az ve orta gelirli) ülkelerde bu oran yüzde 39’dur.

UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay’ın bu konudaki görüşleri oldukça ilginçtir: “En dezavantajlı öğrencilere gerçek bir fırsat eşitliği sağlamak ve kaliteli bir eğitimden yararlanmalarını sağlamak için hükümetler tarafından hem devlet hem de özel okullar için asgari standartlar belirlenmelidir. Adil finansman mekanizma-

¹ Prof. Dr., Paris.

larını devreye sokmak da önemlidir. Daha dezavantajlı bağlamlarda yaşayanlar kendilerini cezalandırılmış olarak görmemelidir”.

Küresel Eğitim İzleme Raporu (GEM), yoksul ülkelerde halk eğitiminin önemli gizli maliyetleri olduğunu gösteriyor. Örneğin 15 az ve orta gelirli ülkede, okul üniforma ve malzemelerinin, hane halkının eğitim harcamalarının neredeyse beşte ikisini oluşturuyor. Bu durum, doğal olarak ailelerin yüzde 8'ini çocuklarının eğitimi için, borç almak zorunda bırakıyor.

Küresel Eğitim İzleme Raporu Direktörü Manos Antoninis “Uganda, Haiti, Kenya ve Filipinler gibi bazı ülkelerde; ailelerin yüzde 30'u çocuklarının eğitimi finanse etmek için borç almak zorunda. COVID-19'un etkisi, aile bütçelerini daha da azaltarak okul ücretlerini ve diğer harcamaları birçok kişi için karşılanamaz hale getirdi.” diyerek konuyla dikkat çekti.

Önemli Önlemler

UNESCO, üye ülkeleri mevcut düzenlemeleri değerlendirmeye çağırıyor ve eylemlerinin merkezine eşitliği koymayı amaçlayan, son derece önemli beş önlem öneriyor:

1- Tüm çocuklar ve gençler için, 1 yıl okul öncesi ve 12 yıl ilk ve orta öğretime ücretsiz ve kamu tarafından finanse edilen erişimi sağlamak için iki kat daha fazla çaba gösterilmesi. Her üç ülkeden biri, GSYİH'nın yüzde 4'ünden azını veya toplam kamu harcamasının yüzde 15'inden azını eğitime harcıyor. Ancak, bunlar yine de uluslararası düzeyde kabul edilen asgari standartlardır.

2- Farklı gereksinimlere, materyallere ve çalışma koşullarına sahip paralel sistemler, eğitim sisteminin bütünlüğünü ve öğrenenleri olumsuz etkilediğinden; tüm devlet ve devlet dışı

eğitim kurumları için geçerli olan kalite standartlarının oluşturulması.

3- Hükümetlerin, düzenlemeleri izleme ve uygulama kapasitesini güçlendirmek. Birçok kural yetersiz tanımlanmış veya uygulanmıştır. Devlet dışı sağlayıcılarla bir güven ilişkisi kurulmalı, kayıt olmaya teşvik edilmeli, keyfi kurallar kaldırılmalı ve öğrencilerin yararına okullarını iyi yönetmeleri için teşvik edilmelidir.

4- Ortak yarar için, yeniliği teşvik etmek ve bunları geliştiren tüm aktörleri bir araya getirmek. Hükümetler, uygulamaları öğrenmek ve değerlendirmek için eğitimdeki tüm paydaşlarla ortak çalışmalı. Uygulayıcılara deneyim alışverişinde bulunmaları için, kaynak sağlamalı, pilot programlar oluşturmalı ve ardından ilgili projelerin uygulanmasını yaygınlaştırmalıdır.

5- Eğitim, onu kısıtlayan özel çıkarlardan korunmalı. Kamu eğitiminin şeffaflığını ve bütünlüğünü korumak, en dezavantajlı öğrencilerin korunmasına yardımcı olmalı.

Mustafa Ecevit

Günümüz Türkiye'sinde yükseköğretim Cumhuriyet tarihinin en baskıcı, en antidemokratik, bilim dışı, işlevsiz, niteliksiz dönemini yaşamaktadır. 1980 darbesinin tahribatını kat kat aşan, YÖK gibi merkezi yapıyı da etkisizleştirerek çok sınırlı da olsa kurumsal özerkliğin, akademik özgürlüğün, demokratik yönetim anlayışının yok edildiği bir dönemden geçiyoruz.

15 Temmuz darbe girişimi gerekçelendirilerek ilan edilen OHAL ile "Bu suça ortak olmayacağız" bildirisini imzalayan nitelikli kadrolar KHK ile üniversitelerden atıldı. 16 Nisan 2017 tarihinde yapılan referandum sonucunda değişen yönetim sistemi üniversiteleri de etkiledi. Üniversiteler doğrudan Cumhurbaşkanı kararnameleriyle yönetilir duruma getirildi.

Adım adım sosyal devletin tasfiyesi beraberinde Yükseköğretim kurumlarının kar zarar hesabıyla çalışan işletmelere, öğrencilerin müşteriye ve kamu çalışanlarının güvencesiz ve esnek çalışma koşullarında çalışan emekçilere dönüşmesini getirmiştir. Bu dönüşümler eğitim hizmetinin ve üretilen bilginin ticarileşmesine neden olmaktadır.

Yükseköğretim alanında bu dönemde, "reket ve piyasa ihtiyaçları" esas alınmaktadır. Yükseköğretimde çeşitliliği artırmak adına vakıf üniversitelerinin yanı sıra özel üniversiteler ve hatta yabancı yükseköğretim kurumlarının Türkiye'de fakülte enstitü ve meslek yüksekokulu açabilmesinin önü açılmıştır.

Türkiye'de yükseköğretim mevcut siyasal iktidarın temel yönelimi olan muhafazakar, dini

ve otoriter anlayış içinde biçimlenmektedir. Üniversiteleri yönetme mantığı muhafazakar, dini ve otoriter anlayışın dayatması şeklinde gelişmekte ve sonucunda yönetsel organlarda kadrolaşmaya, müfredatlarının da bu çerçevede belirlenmesine yol açmaktadır.

"Her ile Bir Üniversite" projesiyle artan üniversite sayısı, yükseköğretim sistemi içerisinde üniversiteler arası fiziksel donanım, alt yapı ve nitelik farkını açmaktadır. Üniversite kimliği taşıdığı tabela ile sınırlanan bu kurumların üniversitenin sahip olması gereken asgari şartları taşıması gerekmektedir. Üniversite kavramının tarihselliği içerisinde edinmiş olduğu değer ve anlamlar yeniden kazandırılmalıdır. Akademik, bilimsel özgürlük ile kurumsal özerkliğin tesisi için yükseköğretim sisteminin bütünlüğü içerisinde ele alınacak yeni bir üniversite yasasına ihtiyaç olduğu açıktır. Üniversitelerin sadece eğitim öğretim veren kurumlar olmaktan çıkması nitelikli akademik faaliyetlerin özgürce yapılabildiği kurumlar haline gelmesi, çerçevesinde oluşturulmuş, eşitlik ve özgürlükleri korumayı temel almış bir yasa ile gerçekleştirilebilir.

Üniversitelere kamusalılığı vazgeçilmez bir ilke olarak yaklaşılmalıdır. Üniversitelerin gerçeği araştırmak, araştırma sonuçlarını toplumla paylaşmak temel görevi olmalıdır. Bu da ancak akademik özgürlükle ve akademik özgürlüğün kamusal güvenceye bağlanması ile mümkün olabilir. Akademik özgürlük siyasal otoriteden bağımsızlığı gerektirir. Üniversiteleri temel-uygulamalı ya da eğitim-hizmet üniversiteleri

şeklinde ayırtırmak eşitliğe de üniversite olabilmenin asgari koşullarına da aykırı bir yaklaşımdır.

Üniversiteler fakültelerden, enstitü, okul ve araştırma birimlerinden oluşmuş özerkliği ve kamu tüzel kişiliği olan bilim, araştırma ve öğretim birlikleridir. Sadece yüksekokul veya enstitüden oluşan; temel fen ve sosyal bilimleri olmayan üniversiteler evrensel anlamda üniversite sayılamaz. Ayrıca üniversiteyi oluşturan fakülteler de bilimsel özgürlüğe, yönetim özerkliğine ve tüzel kişiliğe sahip olmalıdır.

Eleştirel ve yaratıcı düşünce ve bilgi üretimi için her şeyden önce akademik özgürlükler ve kurumsal özerklik olmalıdır. Bunun yolu da demokratik yönetimden geçer. Üniversitelerin demokratik ilkeler etrafında yeniden örgütlenmeleri iç işleyişlerinin demokratikleşmesi ve bilimsel bilginin ulaşılabilir ve paylaşılabılır hale gelmesi için gereklidir.

Bu nedenledir ki; Öğrencisinden çalışanına kurumun içerisinde yer alanların iktidarla kurdukları ilişki açısından “özgürlüğü”, “Öğreneninden, öğretenine kadar, herkesin bilginin üretiminin ortak özneleri olmaları açısından “eşitliği”, isteyen bir üniversite yönetim modeli geliştirilmelidir.

Üniversitelerin finansman sorunu da yakıcı hale gelmiştir. Üniversitelerin kendi kaynağını kendisi oluşturması çabası üniversiteleri işletmeye dönüştürme arzusudur. Üniversiteler işletme değildir ve üretim süreçleri ile üretilen hizmetlerin topluma sunumu ticari amaçlı olmamalıdır. Üniversiteler toplum için bilgi üretimi yapar, aydın ve uzman eleman yetiştirir. Gerçeği araştırır. Teknoloji üretimine katkıda bulunur. Bütün eğitim ve araştırmaları toplum lehine ve kamu yararına yapar. Üniversiteler; kamu hizmeti görmekte olup finansmanı

kamu tarafından karşılanmak durumundadır. Her şeyden önce üniversiteler kâr amaçlı kuruluşlar değildir ve akademik faaliyetler de kar amaçlı bir iş değildir. Dolayısıyla finansmanı kamu bütçesinden karşılanması gerekir. Üniversite harçları kaldırılmalı, isteyen herkes bu hizmetten yararlanabilmeli, eğitim-öğretim ve bilgi üretimi de kamu hizmeti olarak merkezi yönetim bütçesinden karşılanmalıdır.

Üniversitelerin yeniden kurgulanmasında dikkat edilecek konular

- a- Üniversitelerdeki tüm yöneticiler, öğretim kadrosu, öğrenciler ve çalışanlar tarafından seçilmelidir.*
- b- Üniversite yöneticileri, akademik kurulların kararlarını uygulamalıdır.*
- c- Akademik kurullar, akademik personelin kendi aralarından seçeceği temsilcilerden oluşmalıdır.*
- d- Öğrenci örgütlenmelerine izin verilmeli, yasal güvence getirilmeli, öğrencilerin düzenleyecekleri eğitimsel-kültürel-toplumsal etkinlikler desteklenmelidir.*
- e- Sorumluluklarını yerine getirmeyen/görevini kötüye kullanan yöneticilerden hesap sorabilme mekanizmaları oluşmalıdır.*
- f- Akademik yükseltme ve atamalarda üniversite yetkili olmalıdır.*
- g- Akademik topluluğun bilgi üretimine, öğretimi-ne ve yayın yoluyla toplumla paylaşımına ağırlık verilmelidir.*
- h- Gece yarısı kararnamelerle üniversitelerden koparılan bilim emekçileri derhal görevlerine döndürülmelidir.*
- ı- Boğaziçi Üniversitesi başta olmak üzere kayyum atanan bütün üniversitelerde demokratik yönetimler oluşturulmalıdır. Tutuklanan, soruşturma açılan öğrenciler hakkındaki tüm işlemler geri çekilmelidir.*

Eğitim Sen Genel Başkanı Nejla Kurul ile Söyleşi

Sadık Güvenç



1963 Kayseri doğumlu olan Nejla Kurul, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünü 1985’te bitirdi. Aynı üniversitede öğretim üyesi olarak otuz yıl çalıştı. Gazetelerde ve internet haberciliği yapan mecralarda yazılar yazdı. 7 Şubat 2017 tarihinde “Barış Bildirisi” imzacısı olması nedeniyle 686 sayılı KHK ile üniversiteden ihraç edildi.

Sayın Kurul, Covid-19 salgınının etkilerini de göz önünde bulundurarak eğitimin içinde bulunduğu durumu değerlendirebilir misiniz?

Eğitim alanında zorlu bir yıl geçti. Bir virüs, her alanda olağan gündelik yaşamlarımızı alt üst etti. Salgın, emekçileri çok farklı biçimlerde etkiledi. Ekmeği, sütü, suyu, giysiyi, gazı, elektriği, sağlık ve eğitim hizmetini üretenler çok çalıştılar. İşsizlik ve yoksulluk arttı. Çocukların “evde uzaktan eğitim” almasıyla toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınlar ümidini yitirmiş işsizler olarak eve dönüştürdüler.

“Özel alan” da zaman ve mekân kullanımının

yükü arttı. Üretim ve yeniden üretim ikiliği ortadan kalktı, evin görünmeyen emeği olan kadının emeği görünür oldu, ancak kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle yükü çok arttı. Evler; iş yeri, sanat, spor, eğlence, toplantı alanı olarak pek çok işlev görmekle birlikte dar bir alana sıkıştı. Yeryüzünde emekçi sınıfların hareket alanı azaldı.

Siyasal iktidarın çoklu kriz fırsatçılığı bu dönemde de devam etti. İstanbul Sözleşmesi’nden çekilme kararı (1 Temmuz 2021) ile iktidar bloğu; kadına, LGBTİ+lara, ev içi şiddete karşı iktidarın koruma/önlem almayacağını göstermiş oldu.

Pek çok kentte, işçilerin ve kamu emekçilerinin toplu gösteri ve yürüyüş hakları engellenirken, siyasal iktidar kalabalık kapalı salon toplantıları yapmaktan hiç vazgeçmedi. Kontrolsüz açılımlar nedeniyle COVID-19 salgınında ölümler arttı.

AKP-MHP iktidar bloğu için, eğitim öncelikli kamusal hizmeti değildi. Türkiye, dünyada okul günü itibarıyla okulları yaklaşık üç eğitim ve öğretim dönemi kapalı tutan ikinci ülke oldu.

COVID-19 salgını içinde geçen üç eğitim ve öğretim dönemi boyunca MEB’e göre uzaktan eğitim yapıldı, ancak Eğitim Sen’in 3743 öğretmenin katıldığı araştırmasına göre canlı derslere katılım çok düşük oranlarda seyretti. Öğretim tür ve düzeyi yükseldikçe canlı derslere katılım düzeyi düştü.

İlkokul öğrencilerinin çevrimiçi derslere ancak %20’sinin katılabildiğini belirten öğretmenlerin oranı %15’tir. Bu ilkökul düzeyinde önemli bir oran olarak görülse de diğer eğitim kademelerine göre, ilkökullarda öğrencilerin uzaktan eğitimi izleme oranı daha yüksektir. İlkokullarda öğrenci-

lerin %40'ın altında katılım gösterdiğini belirten öğretmenlerin oranı %28'dir.

Çevrimiçi derslere ortaokul öğrencilerinin %20'sinden azının katıldığını belirten öğretmenlerin oranı %45'dir (432). Öğrencilerin %40'ından daha azının çevrimiçi derslere katılabildiğini belirten öğretmenlerin oranı %60'a ulaşıyor. Bu bulgu ortaokullarda canlı ders izleme oranlarının çok düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının katıldığını belirten öğretmenlerin oranı sadece %30'dur. Bu çok çarpıcı bir sonuçtur.

Öğretmenlere göre öğrencilerin uzaktan eğitime ortalama katılım oranı oldukça düşüktür. Öğretim düzeyleri arasında en düşük çevrimiçi ders izleme oranı lise öğrencilerinde görülmektedir. Öğretmenlerin %70'inin görüşlerine göre (1009) öğrencilerin en çok %20'si çevrimiçi derslere katılmaktadır. Yani öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmına göre öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımı, sınıf listesinin %20'sinin altında kalmıştır. Bu çok çarpıcı bir orandır. Derslere öğrencilerin %21 ile %40'ı arasında katılım olduğunu ifade eden lise öğretmenlerinin oranı %18'dir (252). Lise öğrencilerinin %41'den daha fazlasının derslere katıldığını belirten öğretmenlerin oranı sadece %12'dir.

Öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımının düşük olmasının nedeni büyük oranda, internet ağı, tablet, bilgisayar gibi altyapının evde bulunmamasıdır. Salgın döneminin başında sistemden düşen öğrenci sayısı 6 milyona yaklaşırken; MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "Sayılarla Uzaktan Eğitim" açıklamasına göre, 21 Eylül 2020-30 Nisan 2021 tarihleri arasında 18 milyon öğrencinin yaklaşık 13 milyonu EBA'yı etkin olarak kullandı. Bu veriden, kalan 5 milyon öğrencinin sistemden düştüğünü anlıyoruz.¹

Üniversitelerde ise salgın döneminde yüz yüze <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3217>, 17.07.2021.

eğitim neredeyse hiç yapılmadı. YÖK'ün 1 milyon 250 bin civarında öğrenciye uyguladığı anketin sonuçlarına göre, öğrencilerin sadece %25'i "derslerin çevrimiçi yapılıyor olmasının öğrenmeye etkisinin olumlu yönde olduğunu" belirtirken, kalan %75'inin görüşü ise olumsuzdur. Öğrencilerin %48'i çevrimiçi eğitimin, eğitim hayatını olumlu etkilediğini ifade ederken, diğer yarısı olumsuz bir etkileniştten söz etmektedir. YÖK'ün araştırması ile üniversitelerde uzaktan eğitimde ciddi sorunlar olduğu görülmektedir.²

Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitime dair bu veriler, Türkiye'de ne nitelikli bir uzaktan eğitim yapıldığını, ne de sağlıklı ve nitelikli bir yüz yüze eğitim olduğunu gösteriyor. Yaklaşık bir buçuk yıllık bir kayıp var.

Uzaktan eğitimde en büyük öğrenme kaybını internete erişemeyen ve tableti olmayan yoksul çocuklar, çocuk işçiler, toplumsal cinsiyet rollerine yönlendirilen ve eğitimden uzaklaşan kız çocukları, anadili farklı olan çocuklar, engelli çocuklar ve göçmen çocuklar yaşadı.

Okullar 6 Eylül'de yüz yüze eğitime başladı, ne var ki salgın koşullarında yeterli önlemler alınarak yapılan bir başlangıç olmadı bu! Okulların kapalı olduğu dönemde, deprem riski taşıyan, yıkılan ve güçlendirme çalışması yapılan okullar için yeterli çalışmayürütülmedi. Bugün birleştirilmiş sınıfların yanı sıra 'birleştirilmiş' çok kalabalık okullar gerçeği ile karşı karşıyayız.

Kapatılan köy okullarının açılmasına yönelik hiçbir girişim olmadı. Çok sayıda öğrenci taşıma esnasında geçirdiği trafik kazasında yaşamını yitirdi, yaralandı, yemekten zehirlendi. Köy okulları açılmış olsaydı, bu çocuklar yaşıyor olacaktı.

²<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-un-yaptigi-anket-sonuclari-aciklandi.aspx>, 17.07.2021.

Kalabalık okullar ve kalabalık sınıflar sorunu salgın sürecinde devam ediyor. Sınıfların yarısından çoğunda, ortalama 60-70 metrekare olan sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 37. Sıralarda iki öğrenci dip dibe oturuyor. Kent yoksullarının yaşamını sürdürdüğü yerleşim bölgelerinde 45-50 öğrencinin olduğu sınıflar var. İstanbul’da ziyaret ettiğim çok kalabalık bir ilkokulda, ilkokul birinci sınıfta 48 öğrenci vardı. Maske ile konuşmaktan bitkin düşmüş öğretmen arkadaşım, bu kalabalık sınıfta bir yandan kaynaştırma öğrencisiyle bir yandan da 5’i Türkçe bilmeyen 8 Suriyeli öğrenciyle ilgilenmek, eğitim ve öğretim etkinliğini sürdürmek zorunda. Kalan çocuklar, evlerine kitap ve gazete girmeyen, muhtemelen internetin olmadığı, anne ve babaların yoksul olduğu evlerden okula gelmekte. Bu çocuklar eğitim eşitsizlikleri ile en çok karşılaşan grubu oluşturuyorlar.

Eğitim sisteminde sınıfların kalabalık olması, ciddi bir öğretmen açığına da işaret ediyor. Bir yandan beş yüz bine yakın, öğrencilerini bekleyen ataması yapılmayan öğretmenler, yani öğretmen işsizliği; diğer yandan nitelikli bir eğitim için öğretmen bekleyen, yeni öğretmen ataması yapılmaması durumunda düşük nitelikli bir eğitime mahkûm olmak zorunda öğrenciler.

Okullarda yardımcı personel, idari ve teknik personel eksikliği çok fazla. Bini aşkın öğrencinin olduğu okullarda bir ya da iki yardımcı personel var. Her teneffüste tuvaletlerin temizliği, günde bir kez sıraların ve zeminin silinmesi, çöplerin boşaltılması için yeterli değil az sayıda yardımcı personel. MEB, Türkiye İş Kurumu üzerinden gelen geçici işçilerle okulların temizliğini sağlamaya çalışıyor, ancak 6 Eylül’de bu yardımcı personelin görevlendirilmesi bile tamamlanmamıştı. Çöpleri boşaltan, tuvaletleri temizleyen öğretmenler ve yöneticiler görmek pek mümkün okullarda. Okullarda kadrolu olarak istihdam edilmiş, eğitim ortamının

bir bileşeni olmak üzere hizmet içinde yetiştirilmiş yardımcı, idari ve teknik personele büyük gereksinim var. Ancak siyasal iktidar, güvenceli istihdam biçimlerinden uzak duruyor.

Şunu ifade etmeliyiz ki MEB’e göre okulları açık tutmak yeterli bir çaba olarak görülüyor. Oysa bir buçuk dönemin kayıplarını ortadan kaldıracak ve eğitim hakkını gerçekten sağlayacak biçimde kamusal, bilimsel, parasız ve nitelikli bir eğitime gereksinim var. Bunun için ne müfredat konusunda bir seyreltme çalışması var ne de sınıflardaki öğrenci sayılarını azaltma konusunda bir uğraşı!

Eğitim emekçileri, öğretmenler, akademisyenler, eşitsizliklerle dolu dijital alanda hizmet ürettiler. Yüz yüze eğitim için yetiştirilmiş, yıllarca yüz yüze eğitim yapmış öğretmenler ve bilim emekçileri, uzaktan eğitime geçmek için büyük bir çaba verdiler. Salgın döneminde, uzaktan eğitim yapılırken veliler öğretmen emeğinin önemini ve değerini gördüler. Evlerindeki salonlarından biraz büyük sınıflarda 30-40 çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgilenmemin güçlüğü ortaya çıktı. Öğretmenler, kendi maaşları ile bilgisayar aldı, internet erişimini sağladı, ancak MEB’den bir destek alamadı.

2021 yılının sonu yaklaşırken yükselen fiyat artışları, vergi yükleri ve döviz kurundaki artış nedeniyle eğitim emekçilerinin maaşları adeta eridi. Bu yıl içinde yapılan toplu iş sözleşmesinde eğitim emekçilerine 2022-2023 yıllarında dört altı ay için verilen sırasıyla yüzde 5, 7, 8 ve 6’lık zamlar geçersiz oldu. Konfederasyonumuz KESK 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde “Geçinemiyoruz! Emekten Halktan Yana Bütçe İçin Omuz Omuza” şiarı ile İstanbul, Ankara, Diyarbakır ve İzmir’de bölgesel mitingler yaptı.

Cumhuriyet tarihinin hiçbir döneminde öğretmen emeği bu denli değersizleşmemiş, mesleki özerkliğini, ekonomik, demokratik ve özlük hak-

larını yitirmemiştir. Kanun hükmünde kararnamelerle on binlerce öğretmenin adil yargılanma hakkı olmaksızın ihraç edilmesi ve OHAL Komisyonu'nda beş yılı aşkın bir süre oyalanması öğretilerin istihdam güvencelerine büyük bir darbe indirmiştir.

Olağanüstü hal döneminde binlerce akademisyenin ihraç edilmesi üniversiteleri sessiz ve dilsiz bırakmış, suskunluğa itmiştir. Üniversite tasfiyesi sonrasında salgın döneminde haksızlıklar ve hukuksuzluklar konusunda ne hukuk fakültelerinden, salgın konusunda “yönetememe” sorunu bağlamında ne tıp fakültelerinden ne kamusal eğitimin tasfiyesi konusunda eğitim fakültelerinden ses çıkmış ne de siyasal iktidar uyarılmıştır. Şimdilerde üniversitelerde farklılaşan oranlarda yüz yüze ve uzaktan eğitim ile dersler sessiz sedasız sürdürülüyor. Ancak eğitim ve bilim emekçilerinin de ekonomik ve demokratik haklarında büyük bir kayıp var. Tüm bu suskun sürece karşı Boğaziçi Üniversitesi siyasal iktidarın atadığı kayyum rektöre, üniversite kültürünü yok eden iktidar saldırılarına karşı öğrencileri ve akademisyenleriyle direniyor.

Bugün öğretmenler, kapitalizmin yapısal bir sorunu olan işsizlik ve bakanlık içinde yine bir KHK'nın 35. maddesi ile kurulmuş komisyonca ihraç edilme tehdidi ile karşı karşıya. Göreve yeni başlayan öğretmen adayları, sözleşmeli konumda örgütlenme özgürlüklerini kullanamamakta, okulda görevine başlamadan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde iktidarın ‘arka bahçesi’ olarak işlev gören Eğitim Bir Sen’e üye olmaya zorlanmaktadır. Güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması tüm kamu emekçilerinin, hatta çocuklarının bile geleceğini olumsuz biçimde etkilemektedir. Suçun şahsiliği, masumiyet karinesi, adil yargılanma hakkı gibi hukukun evrensel ilkeleri Türkiye’de işlememektedir. Ancak Türkiye’nin aydınlık yüzü olan eğitim emekçilerinin nasıl ve niçin iktidar yanlısı sendikalara üye olduklarını araştırmak gerekiyor.

Çocuklara ve gençlere güzeli, doğruyu ve iyiyi öğretmesi beklenen ve iktidarın baskı politikalarına ve iktidarın ayartılarına kapılmaması gereken bir meslektir öğretmenlik. Öğretmenlik mesleğini değersizleştiren, ücretlerini her geçen gün eriten, mesleğin özerkliğini ortadan kaldıran bu eğitim sendikalarına güç vermekten vazgeçmek gerekiyor. Öğretmenleri ve tüm eğitim emekçilerini Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası’na bekliyoruz. Emekçiler arasında birliğin, dayanışmanın ve mücadelenin zemini Eğitim Sen’dir.

20. MEB Şurası uzun bir aradan sonra toplandı. Pandemi sürecinin doğurduğu onca eğitim öğretim sorunu varken yeni sorunlar ortaya atıldı. Eğitim öğretim kayıplarının giderilmesine yönelik önlemler, ders yükünün azaltılması gibi somut adımlar yerine “Öğretmenlik Meslek Kanunu” tasarısı ortaya sürüldü. Öğretmenlikte kademe (uzmanlık, başöğretmenlik) yine gündeme geldi. Eşit işe eşit ücret yerine, bazılarına daha çok, bazılarına daha az ücret vermek için çalışılıyor. Öğretmenlik Meslek Kanunu neden dayatılıyor? Bu tasarı ile ne hedefleniyor?

Ziya Selçuk’un ‘görevden affedilmesi’nin ardından Milli Eğitim Bakanı olarak atanan Mahmut Özer’in ilk iki uygulaması, önlemleri almadan okulları açık tutmak ve yedi yıl aradan sonra Milli Eğitim Şurası’nı toplamak istemesi idi. Bu iki kararın da amacı, kamusal eğitimin salgın döneminde adeta tasfiyesinin toplumda yarattığı öfkeyi dindirmek idi. Pandemide hanelerdeki gelir eşitsizliği uzaktan eğitime yansımış, yoksulların çocuklarının önemli bir kısmı eğitime erişemez olmuştu. Medyanın eğitimde olup bitenler ve okullara ilgisi büyüktü ve veliler önlemlerin alınarak çocuklarının okula başlamasını talep etmeye başlamıştı.

Siyasal iktidar sağlık ve eğitim alanında yükselen itirazların yanı sıra ekonomik ve si-

yasal krizlerin etkilerini görüyor. Ayrıca fiyat artışları, vergi yükleri ve dövizdeki kur artışı karşısında bunalan yurttaşların erken seçim talepleri de muhalefet tarafından dillendirilmeye başlamış bulunuyor. Okulların açılması ve Milli Eğitim Şurası eğitim alanından gelen itirazları bir anlamda baskıladı, ancak eğitimin sorunları ortadan kalkmış değil, eğitimdeki eşitsizlikler devam ediyor.

Siyasal iktidar isteksizce de olsa ekonomik, siyasal ve salgınla birlikte ekolojik bir krizin baş oyuncusu olarak çeşitli hamleler yapsa da çözümler üretilmiyor. İktidar toplumda giderek yaygınlaşan bir seçim havasının yükseldiğini de görüyor. Özellikle TİS süreci sonrasında, kamu emekçilerinin maaşlarına yapılan düşük zam oranları da büyük bir öfke yaratmış durumda. Siyasal iktidara güven ortadan kalkıyor ve iktidar partileri taban desteğini yitiriyorlar. İktidara yakın yandaş sendikalarda ciddi üye istifaları söz konusu.

Siyasal iktidar üç ay gibi kısa bir süre içinde, illerde yerel katılımı yeterince sağlamadan, yerel düzeyde hazırlanan şura raporlarını sendikalarla paylaşmadan üç gün sürecekmış gibi gösterilen ancak bir gün süren ve “Cumhurbaşkanının himayesinde” bir Şura yaptı, yüzbinlerce eğitim emekçisinin temsilcisi olan sendikalara birer temsilci bulundurma hakkı sunuldu. Eğitim-Sen demokratik katılım mekanizmalarının işletilmediği, partili “Cumhurbaşkanlığı”nın himayesinde” kaçak Saray’da açılışı yapılan ve Şura salonu varken lüks bir otelde gerçekleştirilen Şura çalışmasına katılmadı. Ancak sözünü, iradesini ve uyarılarını eğitim kamuoyu ve demokratik kamuoyu ile paylaştı.

Bu süreçte anlaşıldı ki siyasal iktidarın Şura’yı toplamada üç amacı vardı. Birincisi okul

öncesi eğitimde dini eğitimi zorunlu kılmak, ikincisi mesleki ve teknik eğitimi özelleştirmek, ticarileştirmek, sektörleştirmek ve üçüncüsü eğitim emekçilerinin tümünün temel ücretlerinde bir artış sağlamak yerine öğretmenleri kıdemlerine göre sınava sokarak hangi nicelikte olduğunu bilmediğimiz bir kısma lisansüstü eğitimlerini de gözeterek “uzman öğretmen” (1000 TL) bir kısma ise “başöğretmen” unvanı (2000 TL) vererek öğretmenler arasında hiyerarşi kurmak ve eşitsizlik yaratmaktı. Eğitim-Sen olarak bu üç amacı da reddediyoruz, “kabul edilebilir” nitelikleri olan diğer kararlar arasında okullarda ücretsiz beslenme imkânlarının” takipçisi olacağız.

Öğretmenlik Meslek Kanunu neden dayatılıyor? Bu tasarı ile neyin hedeflendiğine gelince, siyasal iktidar da seçim havasına girmiş durumda. Hem sağlık emekçilerinin maaşlarında hem de eğitim emekçilerinin bir kısmının maaşlarında bir artış algısı yaratarak (gerçekte kaşıklara veriyor, zam, vergi ve döviz kurundaki artışla kepçe ile alıyor) emeğin orta katmanlarının en çok görünür kesimini rahatlatmak istiyor. Seçim ikliminde emeğin orta katmanlarının desteğini almak istiyor. Ancak şu soru hep yanıtlanmamış olarak asılı duruyor? Neredeyse 20 yıldır iktidardasınız neden şimdi?

Yine kapalı kapılar ardında bir kanun düzenlemesinin peşinde koşuluyor, demokratik olmayan bir kanun teklifini kabul etmemiz mümkün değil. Aslında Türkiye’nin de imzaladığı “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi, Mesut Gülmez Hocamızın sunuş yazısı ile 1966 ILO/UNESCO Ortak Belgesi’ Eğitim Sen’in yayınlamış olduğu bir belgedir. ILO ve UNESCO’nun ‘Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiyesi (1966)’ ve ‘Yüksek Öğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı (1997)’ okul öncesi-nden üniversiteye kadar tüm öğretim düzeylerin-

de çalışan eğitim emekçilerinin hakları ve sorumluluklarını belirleyen iki uluslararası belgedir. Ancak Türkiye’de eğitim emekçilerinin ve öğretmenlerin durumu bu belgelerde öngörülenlerin çok gerisindedir. Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi’nden güçlü biçimde esinlenerek hazırlanacak bir meslek kanunu kuşkusuz hem eğitim hakkı açısından hem de eğitim emekçilerinin ekonomik, demokratik ve özlük hakları açısından önemli bir gelişme olacaktır.

Öğretmenlerin tamamının kadrolu/sözleşmeli; uzman ve başöğretmen gibi ayrımlar yapılmadan acilen özlük ve mali hakları geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir milyon üzerinde öğretmen varken, sadece başöğretmen ve uzman öğretmenler için maaş zammı açıklamak aldatmacadır. Gerisi ne olacaktır? Ekonomik krizin etkisiyle öğretmenler ekonomik güçlüklerle karşı karşıyadır. Öğretmenlerin özlük ve mali haklarının geliştirilmesini kariyer basamaklarına bağlamak taleplerin karşılanmayacağı ve zamana yayılacak bir süreçle ekonomik sorunların üstünün örtüleceği anlamına geliyor.”

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile eğitim emekçilerini bekleyen tehlikeler şunlardır:

İlk olarak insan onuruna yaraşır bir yaşam sürmesi beklenen tüm öğretmenlere ve teknik, idari ve yardımcı personele enflasyonist ortamda maaş artışı yapmamak için “kariyer basamakları” icat edilmiştir.

İkincisi, eğitim emekçileri “böl-yönet” mantığı ile hiyerarşik düzeylere ayrılacaklar, öğretmenler arasında rekabet artacak ve çalışma barışı bozulacaktır.

Üçüncüsü, sözleşmeli ve kadrolu ayrımı kaldırılacaktır derken iktidar, genç öğretmenleri düşük ücret ve esnek çalışmaya tabi tutacak düzenlemeler yapabilir. Üniversitelerde 12 Eylül sonrasında benzer bir oyun oynanmış, profesörlük ve doçentlik

konumları kadrolu ve güvenceli iken tüm gençlerin başlangıç kadroları aşamalı biçimde güvencesizleştirilmiştir.

Dördüncüsü, siyasal iktidar öğretmenlerin “tam zamanlı” çalışmasına dönük düzenlemeler yapabilir. Kalabalık okullar ve sınıflarda öğretmenlerin şimdi bile neredeyse boş günü kalmamıştır. Siyasal iktidar, eğitim ve öğretim işlevini, sadece derse girmek olarak algılamaktadır. Oysa Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi’ne göre nitelikli bir öğretmenin, günde ve haftada verdiği ve ilgilenmek zorunda olduğu toplam öğrenci sayısı, derslere iyi hazırlanması ve ödevlerin düzeltilmesi için gereken zaman, her gün verilecek değişik derslerin sayısı, öğretmenlerin araştırmalara, okul dışı etkinliklere katılmaları, öğrencileri denetlemeleri ve onlara öğütlerde bulunmaları için gerekli gördükleri zaman; öğretmenlere, anne-babaları (velileri) bilgilendirmek ve öğrencilerin ilerlemesi konusunda onlarla görüşmek için bırakılması dilenen zaman, öğretmenler, hizmet içinde yetkinleşmelerini kolaylaştırmaya yönelik etkinliklere katılmalarına olanak veren yeterli zamana sahip olmalıdırlar. Tavsiye kararına göre öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri, ne onlar için aşırı bir yük olmalı, ne de temel görevlerinin yerine getirilmesini güçleştirmelidir (engellemelidir). Öğretmenlerin derslerine ek olarak özel pedagojik (eğitsel) sorumluluklar yerine getirmesi istendiği zaman, bunun karşılığında ders saatleri azaltılmalıdır (normal öğretim süresi indirilmelidir).

Öğretmenlerin tüm bu çeşitli işlevleri yerine getirebilmesi için eşit ve adil eğitim planlamalarına gereksinme vardır. Ancak Türkiye’de öğretmenlik mesleği özerkliğini yitirmiş, düşük maaş ve karar süreçlerine katılamama, on binlerce öğretmenin bir gece yarısı kanun hükmünde kararnameler ile ihraç edilmesi vb. nedenlerle öğretmenlik mesleği ciddi bir değer kaybına uğramıştır.

Yirmi yıllık AKP iktidarında sekiz kez Milli Eğitim Bakanı değişti. Her yeni bakanla birlikte eğitim sil baştan... Gide gide vardığımız yer eğitim öğretimde dinselleşme oldu. Ana sınıfı öğrencilerine zorunlu din dersi önerisi hakkında neler söylemek istersiniz?

Her Bakan değişikliği ile Türkiye eğitim sisteminde kimi değişiklikler yapılmıştır ancak siyasal iktidarın “kültürel alanda hegemonya kuramama” gibi bir sorunu olduğu için bakanlar değişse de iki stratejik hedefi hiç değişmemiştir.

Bunlardan **birincisi**, eğitimin laiklik ilkesinden hızla uzaklaştırılması, eğitim programlarında zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden vazgeçmeme, 4+4+4 ile üç ayrı seçmeli dini derslerin ortaokul ve lise programlarına konulması, bu derslerin okul yöneticileri eliyle adeta ‘zorunlu seçmeli’ olarak seçtirilmesi, muhafazakâr eğitimin bir özelliği olarak ataerkil kurumsallaşma ve yönetim konumlarının çok büyük bir kısmının erkeklerden ve din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlerinden, ilahiyat fakültesi mezunlarından oluşmasıdır. İstanbul Sözleşmesi’nden çekilme ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair tüm çalışmaların ortadan kaldırılması, siyasal iktidarın kadına ve çocuğa yönelik şiddeti engellemek istemediğini açıkça ortaya koymaktadır.

İkincisi ise “Türkiye’yi şirket gibi yönetme” amacının bir iz düşümü olarak eğitimin özelleştirilmesi, ticarileşmesi, metalaştırılması ve sektörleştirilmesidir.

20. Milli Eğitim Şurası’nda yönetmeliğe aykırı bir biçimde komisyonda görüşülmeden oylama gününde verilen bir önerge ile okul öncesi eğitimde din eğitiminin zorunlu olarak okutulması kararı ne usul ne de içerik açısından kabul edilebilirdir.

Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 4-6 yaş grubu çocuklara yönelik olarak açtığı Kur’an kursları fi-

ilen sübyan mektebi işlevi görerek mevcut iktidar döneminde okul öncesi eğitime alternatif bir model haline getirilmiştir. Türkiye’de sadece Sünni İslam’ın resmi temsilcisi olan Diyanet İşleri Başkanlığı kısa bir süre önce de 4-6 yaş grubu çocuklar için açtığı Kur’an kurslarının okul öncesi eğitim kapsamında ‘anaokulu’ olarak kabul edilmesi ve okul öncesi eğitime ‘din eğitimi’ derslerinin eklenmesini dile getirmiştir.

Anımsanacağı gibi, Memur Sen, 2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurası’nda, çocuk haklarına ilişkin uluslararası sözleşmelere, Anayasa’ya ve yasalara aykırı biçimde okul öncesi eğitim programına “zorunlu din dersi konulsun” talebini gündeme getirmişti. Bugün de bu talepte ısrarcı olduklarını ifade eden Memur Sen Genel Başkanı, “Cumhurbaşkanının himayesinde” Saray’da başlayan 20. Milli Eğitim Şurası’nda konuyu yeniden gündeme getireceklerini belirtmiştir.

Eğitimde 4+4+4 dayatması ile kendi siyasal ideolojik hedeflerine uygun nesiller yetiştirmeyi hedefleyen siyasal iktidarın, hedefini daha da büyüterek bilinçli ve programlı bir şekilde daha kolayca ‘şekil verebileceğini’ düşündüğü 4-6 yaş grubuna yönelmesi çocukların sağlıklı gelişimini sekteye uğratır. Henüz oyun çağındaki olan, somut ve soyut düşünce yetileri gelişmemiş olan 4-6 yaş grubu okul öncesi eğitim çağındaki öğrencilere, hangi nedenle ya da gerekçeyle olursa olsun, dini eğitim verilmesi, Türkiye’nin de altında imzasının bulunduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ‘çocuğun üstün yararı’ ilkesi ile temelden çelişmektedir.

Her yaştan belli bir zihinsel ve duygusal olgunluk düzeyi, algılama düzeyi, muhakeme ve soyutlama düzeyi vardır. Bu nedenle de bilgi çocuğa aktarılırken önce çocuğun bu bilgiyi anlayabilecek düzeyde zihin ve duygu gelişimine sahip olması, ardından bu bilginin ağırlığı altında ezilmemesi, yanlış anlama dolayısıyla zarar görme ihtimalinin

bulunmaması gerekir. Türkiye’de ‘din eğitimi’ pratiklerinde sıkça karşılaşıldığı gibi, çocuklarda korku, endişe, umutsuzluk, suçluluk duyguları yaratan, çocuğun dini bilgiyi edinmeye hazır olmadığı bir dönemde dini eğitimle karşı karşıya bırakılmasının çocuk üzerinde olumsuz etkilerinin olması kaçınılmazdır. Geçmişte ‘günahları çoğalmadan cennete gitmek için ölmek isteyen’, ‘annesini kapanması için uyarın’ çocuklara ilişkin sayısız örnek yaşanmıştır.

Pedagojik temele dayandırılmayan dini eğitimin en önemli sakıncası, çocuklara sürekli olarak korkunun öğretilmesidir. Bir davranışa yönelmek ya da başka bir davranıştan kaçınmak için dinde en önemli referans korkudur. En çok da günahattan korkmak öğretilir. Oysa çocukluk döneminde çocuğun hatalar yapması, kendi doğrularını oluşturmada önce içinden gelen her türlü sese kulak vererek kendi kendine vicdan ve sosyal yargı geliştirmesi çok önemlidir.

Gelişim çağının başında ve somut düşünme evresinde bulunan çocuklar açısından din eğitimi söz konusu olduğunda, çocukların pedagojik olmaktan uzak ve korku temelli bir eğitimle ‘öğretilmeye’ çalışılan soyut kavramları anlaması ve içselleştirmekte güçlük çekmesi kaçınılmazdır. Örneğin bu yaş grubundaki çocuklar, yaptıkları hatanın (günahın) cezası olduğunu öğrendiklerinde bir şeyi akıllarından bile geçirdiklerinde suçlu olduklarına inanıp, olup biten kötü şeylerin kendi hatalarından kaynaklandığına inanırlar. Bu suçluluk duygusu bir süre sonra çocukların içe kapanmasına, depresif duygular geliştirmesine ve davranış bozuklukları yaşamasına neden olabileceği gibi, ailesine ve çevresine karşı daha saldırgan tutumlar geliştirmesine neden olabilir.

Devlet eğitimi ve toplumsal yaşamı örgütlerken bunu dini kurumlara, dini kurallara, söylemlere ya da referanslara göre yapmamalıdır. Özellikle

eğitim sistemi ve okullar, dini kurallara ya da faaliyetlere göre değil, evrensel ve bilimsel gerçekler ile toplumsal ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gereken kurumlardır. MEB’in görevi, çocukları ve gençleri insanlığın ortak evrensel değerleri doğrultusunda yetiştirmek, çocukların yararını gözetmek, çocuk ve gençlerin kendini gerçekleştirebilmesi için mevcut bilgi birikimine ulaşmasına ve eleştirel düşünce becerisi kazanabilmesine olanak sağlayacak somut adımlar atmak olmalıdır.

15 Temmuz sürecinde başlayan ihraçlar, soruşturmalar ve buna bağlı olarak genel bir üye kaybı yaşandı. Şimdi durum nasıl? Bununla ilgili neler yapılıyor?

15 Temmuz darbe girişimi sonrası en az 140 bin kamu emekçisi hakkında işlem yapılmış, 130 binden fazlası ihraç edilmiş, yüzlerce dernek, vakıf üniversiteleri, gazeteler, TV’ler, radyolar, haber ajansları, yayınevleri, dağıtım kanalları, sendikalar, konfederasyonlar, özel sağlık kuruluşları, özel öğretim kurumları kapatılmış, mal varlıklarına el konulmuştur. Binlerce kişinin öğrencilikle ilişkisi sona erdirilmiştir. OHAL döneminde ‘Milli güvenliğe tehdit oluşturduğu tespit edilen Fethullahçı terör örgütüne (FETÖ/PDY) aidiyeti, iltisakı veya irtibatı belirlenen” pek çok ve kurum ve kuruluş gibi sendika ve konfederasyon da kapatıldı, ancak bu süreç sonradan bir cadı avına dönüştü.

KESK’e bağlı sendika üyelerinin ihraç edilmelerinde ya da açığa alınmalarında çoğu zaman yereldeki idarecilerin süreci sulandırma, süreci yandaş sendikaya geçiş için fırsata çevirme, hükümete yaranma güdüsü ile hareket ettikleri görülmüştür. OHAL sürecinde yandaş Konfederasyon yöneticilerinin ihraç ve açığa alınma listelerinin hazırlanmasında etkin rol oynadıklarına dair iddialar oldukça yaygındır. Sendikal hareketler tarihinde yandaş Konfederasyonun OHAL pratiği her açıdan kara leke olmuştur. Üyelerinin ihraç edilmesin-

de rolü bir yana, on binlerce üyesi “sivil ölüme” mahkûm edilmiş bu Konfederasyonun üyelerine masumiyet karinesi, suçun şahsiliği ve genelde adil yargılanma hakkı bağlamında hiçbir destek vermediği bilinmektedir.

20 Temmuz 2016 günü ilan edilen OHAL dönemi 18 Temmuz 2018’de kaldırıldı. Bu iki yıl içinde Memur Sen’in üye sayısı hiç çalışma yapılmadan iktidarın yanında durup korkuyu sömürdüğü için tam da planlandığı gibi arttı. OHAL süreci iktidar güdümlü konfederasyon olan Memur Sen’in işine yaradı. OHAL döneminde üye sayısı etkilenebilen Konfederasyon Birleşik Kamu İş oldu. Türkiye Kamu Sen’in üye sayısı azaldı. Siyasal iktidarlardan, baki gruplarından ve sermayeden bağımsız duran, sadece emekçilerin Konfederasyonu olan, ihraç üyesi en az sendika olmasına karşın iktidarın karşısında durduğu için KESK ve bağılı işkol-ları OHAL döneminde en çok üye kaybına uğrayan sendika oldu. OHAL dönemi gerçek örgütlenme olan sendikal faaliyeti olumsuz biçimde etkiledi.

OHAL sürecinde kamu emekçilerinin “iltisak, irtibat” gibi somut delillerle dayanmayan ihraç olasılığı sendika değişikliği yapan üyelerin Memur Sen’i ekonomik, demokratik ve özlük haklarını geliştirmek değil “işini korunma alanı” görmele-rine yol açmıştır. Memur-Sen sendika üyeliği için OHAL döneminde korku duygusunu sömüren iki yaklaşım sergilemiştir: Birincisi, KHK’lerle en çok ihraç üyeye sahip sendikalardan birisi olmasına karşın ihraç edilen üyelerinin haklarını korumamış, ancak bununla çelişkili biçimde asgari sendikacılık olan “üyesinin işini koruma” işlevini iktidara yakınlığı nedeniyle üye yapmada kullanmıştır. İkinci-si, Memur Sen hak ve hukuksuzlukların arttığı böylesi bir dönemde kamu emekçilerinin, örneğin adaylık sürecinin ardından göreve başlama, bel-li bir kadroya yükselme, yer değişikliği gibi kimi haklarını “sorun yaşamadan kazanma” için üye yapmaya yönelmiştir. Memur-Sen, kamu emekçi-

lerinin özgürce örgütlenme hakkını “üyeyi koruma, kayırma, destekleme ve yardım” güdülerıyla gasp etmiştir.

Ancak 2021 yılına gelindiğinde Memur Sen’in üye sayısında son üç yıl içinde bir azalma görülmeye başlamıştır. Toplu İş Sözleşmesi (TİS) sonrasında Memur-Sen’in üye sayısında ciddi bir azalma vardır. Bugün 2021 yılı Toplu İş Sözleşme-si’nin imzalanması ve iki yıl için altı aylık artışların sırasıyla yüzde 5, 7, 8, 6 olarak belirlenmesinin ar-dından üye sayılarında dikkate değer farklılaşma-lar oldu.³ Bu rakamlar gelecek yılın istatistiklerine yansıtılacak. Son zamlar, emekçiler üzerindeki ver-gi yükündeki ve döviz kurundaki çok yüksek ar-tışlar kamu emekçilerinin ve eğitim emekçilerinin yüzünü yeniden yetkili olmaza bile “etkili” sendika ve konfederasyonlara çevirmelerine yol açmıştır. Konfederasyonumuz KESK on yıl aradan sonra ilk kez on bini aşan yeni üyeye ulaşmıştır. KESK’e bağılı işkolları arasında Eğitim Sen’de yeni üye sa-yısı aralık ortası itibariyle 5500’e ulaşmıştır. KESK ve Eğitim Sen’in üye sayısındaki artış devam et-mektedir.

Son fiyat ayarlamalarından sonra emekli öğ-retmenlerin geçim durumu daha da zorlaştı. Bin-lerce öğretmen emekli olmaktan korkuyor. Gözler 3600 ek göstergeye dikilmiş durumda. Bu konuda bir çalışma var mı?

Temel tüketim maddelerindeki fiyat artışları, dolaylı ve dolaysız vergilerdeki artışlar ve döviz kurundaki inanılmaz yükseliş tüm emekçiler gibi emekli eğitim emekçilerinin ücretlerini çok büyük ölçüde eritti. Emekli eğitim emekçileri haklı 3600 ek göstergenin yaşama geçirilmesini bekliyorlar. Çalışan eğitim emekçileri ise emekliliklerini erte-leyerek hâlihazırda çıkacak bir 3600 ek gösterge imkânından yararlanmak istiyorlar.

³ https://www.csgeb.gov.tr/media/81565/2021_uyesayila-ri.pdf

Yaklaşık üç buçuk yıl önce siyasal iktidar öğretmenlerin, sağlıkçıların, din görevlilerinin ve polislerin (kamu emekçilerinin %70-75’ini bu gruplar oluşturuyor) 3600 ek gösterge hakkını vaat etmişti. Ancak bu zaman zarfında bir gelişme olmadı. Son Toplu İş Sözleşmesi görüşmelerinde AKP-MHP iktidar bloğu 3600 ek gösterge konusunda çalışma yapılacağını söyledi. Bugünlerde gerek Çalışma Bakanlığı ve gerekse Kamu Personeli Danışma Kurulu’nda 3600 ek göstergenin doğuracağı mali sonuçlar konusunda incelemelerin yapıldığını duyuyoruz. KESK ve Eğitim-Sen olarak yoksulluk hatta açlık sınırında bir yaşam sürdüren emekli eğitimcilerin ekonomik, demokratik ve özlük haklarını ilerletme ve geliştirme konusunda çalışmalarımızı sürdürüyoruz.

Eğitim emekçilerinin tümünü kapsayacak bir çalışma yapılamaz mı?

Eğitim bir ekip çalışması. Bu ekip çalışmasında gerek halen çalışmakta olanların ve gerekse emekli olanların hakları bütünsel bir zeminde sürdürülmek zorunda. Kamu emekçilerinin kazanımları ya da kayıpları bir dolayım içinde emeklilere de yansıyor. Yani yaşamlarımız birbirine bağlı. Öte yandan eğitim sürecinde öğretmenlerin yanı sıra, yardımcı personel, teknik ve idari personelin eğitim sürecinin üretimine katkısı büyük. Eğitim bu bağlamda da el birliği ve işbirliği içinde yürütülen bir ekip çalışmasıdır. Bu nedenle Öğretmenlik Meslek Kanunu, “Eğitim Emekçileri Meslek Kanunu” olarak hem emeklilerin haklarını hem de yardımcı personel, teknik ve idari personelin haklarını kapsam zorundadır. AKP-MHP iktidar bloğunun 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun emekçilerin iş güvencesini koruyan niteliğinden rahatsız olduğunun farkındayız. Kamu emekçileri içinde oranı en büyük olan eğitim emekçilerinin iş güvencelelerini korumak, güvencesiz istihdama son vermek konusunda duyarlılığımız bu iktidarın hazırlamakta

olduğu Öğretmenlik Meslek Kanunu konusunda sendikalar olarak tetikte olmamızı gerektiriyor. Bu nedenle Öğretmenlik Meslek Kanunu konusunda Türkiye Devleti’nin imzaladığı Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesinden güç alarak okullarda öğretmenler odasında tartışılması gereken ve eğitim sendikalarının etkin biçimde demokratik katılımını sağlayan bir süreçle bu Kanun’un emekçilerin ekonomik, demokratik ve özlük haklarını ilerletecek biçimde çıkarılması için mücadele edeceğiz.

Emeğin ve emekçinin sesinin daha gür çıktığı bir dünya dileyerek bize zaman ayırdığınız için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dileriz sayın genel başkanım.

Kadınlar Kazanacak...

Alper Akçam

Kurtuluş Savaşı, hem Anadolu-Urumeli insanının, hem de özellikle bu coğrafyada yaşayan ve yüzlerce yıldır yozlaşmış Osmanlı sarayı tarafından cariye olarak tanımlanmış ve üçer beşer alınıp satılmış kadınların kurtuluş savaşıdır. 5 Aralık 1934 günü, Kurtuluş Savaşı'nın mavi gözlü sarı saçlı önderinin yol göstericiliğinde, Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı olan kadınlara seçme ve seçilme hakkı verildi. O tarihte dünyada kadınların bu hakka sahip olduğu ülke sayısı 28, bu hakkın kullanıldığı ülke sayısı ise yalnızca 17 idi.

Dünyada kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olmak yolundaki mücadelenin başlangıcı 8 Mart 1857 yılında Amerika'nın New York kentinde tekstil sektöründe çalışan yüzlerce kadının düşük ücretleri, uzun çalışma saatlerini ve insanlık dışı çalışma koşullarını protesto etmek için can pahasına direniş ve grevler yapmasına kadar gider. Birleşmiş Milletler 1975 yılını, "Uluslararası Kadınlar Yılı" olarak kutlarken bu yıl etkinlikleri içerisinde 8 Mart günü de Dünya Kadın Günü olarak kabul edildi. Şu an ülkemizde hem 5 Aralık'ta hem de 8 Mart'ta kadınlarımızı, ülke ve insanlık tarihinde kadınların yerini bir kez daha öncelikle anlamaya çalışmaktayız. Kuşkusuz yalnız takvimin belli günleri değil, yaşamın her ânı onların kutsal çaba ve emeklerinin baş üstünde tutulduğu bir zaman olarak yaşanmalıdır.

Ülkemizde, Cumhuriyet'in ilk hedeflerinden biri olan "kadına yasal bazı hakların tanınması" ne yazık ki Kurtuluş Savaşı yıllarında da emper-

yalizmin takma sakallı, sarık ve takke giydirilmiş Rahip Frew gibi İngiliz ajanlarıyla (aslında bir binbaşısıdır) kol kola girerek "din elden gidiyor" yaygarasıyla Kuvayımillîye'ye karşı halkı kışkırtmaya çıkmış din istismarcıları tarafından hazmedilememiş ve aynı siyasetin sürdürücüsü gerici güçler adım adım kadını kendilerini bir parçası saydıkları Orta Çağ derebeyliğinin bir "haz ve hizmet nesnesi"ne dönüştürmeye çalışmışlardır. Onların kitabında kadının adı bile "kadın" değil, ikinci planda yaşayan, kapatılıp gözlerden uzak tutulması, esirgenmesi gereken "hanım"dır.

Kadın hakları mücadelesi karmakarışık bir anlamlar ve kavram karışıklığı sayfasıdır... Cumhuriyet'in çoğu zaman halktan kopuk kalmış ve yeterince anlatılamamış, kimi zaman da zor ve baskı ile kabul ettirmeye çalışılmış kimi girişimleri adım adım yıpratılmış, yok edilmiştir. Bu süreç içinde ABD emperyalizminin türlü çeşitli oyunlarıyla da kirletilmiş bir "başörtü" sorunu kadınlarımız tarafından da bir özgürlük mücadelesi gibi algılanmıştır.

Meclisin oy birliğiyle onaylanmış, kadına karşı şiddete yönelik "İstanbul Sözleşmesi"nin bir anlık bir kararla yok sayılmış olmasını, bu karar karşısında kimin ne dediğini de gözlerimizle gördük, kulaklarımızla duyduk...

"Romanlarımızda Kurtuluş Savaşı ve Kadınlarımız" beşinci ve benim için çok farklı bir anlam taşıyan araştırma kitabı, eleştirel bir deneme oldu. ABİS Yayıncılık tarafından basılacak,

2022 yılı Ocak Ayı içinde raflarımızdaki yerini alacak (Bu arada değerli okurlarımın ısrarcı ve inatçı tutumlarıyla bu yayınevinin bastığı kitaplarımın da D&R'lar tarafından ısmarlanıyor olması haberi beni çok mutlu etti).

Kurtuluş Savaşımızın tek ve büyük destekçisi olmuş Sovyet Rusya'dan gelenler yanında İstanbul'dan kaçırılıp getirilmiş silah ve teçhizatın İnebolu limanından Anadolu'ya ve cephelere, kağnılarla, omuzlarla taşınması kadınlarımızın yazdığı bir destan olarak tarihimizdeki yerini almıştır. Aylar ve yıllar süren bu sevkیات ve cephenin sıcak yüzü, önemli bir Türkiye gerçeğini de aydınlatır. İşbirlikçi payitaht ve saltanatın haremlik ve carıye olarak gördüğü, levanten burjuvazi ve onlara özentili işbirlikçi zümrenin işgalci subaylara balo ve partilerde dansa kaldırttığı kadın başka, Kurtuluş Savaşı için ölümü göze alarak Anadolu'ya geçmiş genç subayların cephelerde, en sapa köy ve yollarda karşısına çıkmış, kendisine emanet cephaneyi sapasağlam teslim edebilmek için battaniyesini onun üzerine örtüp kendi açıkta kalmış ve donmayı göze almış, cephelerde erkeğiyle yan yana düşmana tetik çekmiş kadın başkadır... Kurtuluş Savaşı, halk kültüründe, köyünde erkeğiyle omuz omuza çalışıp yaşayan kadının kasaba ve kentlerdeki kadına da örnek olduğu bir savaştır...

"Türk Romanında Karnaval" (İlk baskı 2006), halk kültürünün derin dip akıntılarını edebiyata taşımış yazarlar için hak arama kavgasına çıkmış, edebiyat alanına yeni adım atmış bir yazarın heyecan ve acemiliğiyle yazılmıştı. "Anadolu Rönesansı Esas Duruşta" (İlk baskı 2009) ülkeyi karanlık bir Orta Çağ bataklığına sürüklemek isteyen emperyalist gizli servis oyunları ile onlara yardımcılık yapan "liberal" tayfanın ipliğini pazarlamaya çalışan bir çılgılık

gibi kaldı... "Dillerine Kurban / Orhan Kemal'de Diyalojik Perspektif" ve "Dilin Dört Atlısı /Üsat Bener, Bilge Karasu, Leyla Erbil'den Türkçeye Armağanlar" yıllarımı alan, yüzlerce kitap kaynaklı çalışmalardı.

"Romanlarımızda Kurtuluş Savaşı ve Kadınlarımız" dosyası beşinci araştırma ve eleştirel deneme kitabı olarak tamamlanmaya yakın olduğunda (hiçbir araştırma yapıtı asla nokta konmuş, tamamlanmış olamaz) büyük bir iç huzuru duydum.

Bizi biz yapan, bize sevmeyi öğreten, bize özveriyi gösteren, bize yiğitliğiyle ve çalışkanlığıyla, sevecenliğiyle örnek olan kadınlarımıza karşı bir parça olsun üzerime düşeni yapabilseysem ne mutlu bana...



Katliamlar Olmasın!

Sadık Güvenç

Ne yazık ki ülkemizde iktidar sahipleri ne zaman çıkmaza girseler çözümü toplu kıyımarda aramaktalar. Bunların en vahşilerinden biri de 19-26 Aralık 1978 tarihlerinde Maraş'ta yaşanan katliamdır. Resmi rakamlara göre (hiçbir zaman gerçeği yansıtmadı) 120 insan öldürüldü. Ancak birçok aile, yakınlarını, akrabalarını köylerine götürerek defnettikleri için istatistiğin gerçeği yansıtmadığı, ölü sayısının 400 civarında olduğu olayı yaşayanlarca söylenir.

Bu olaylarda geniş güruhu harekete geçirmede yıllardır bıkip usanmadan ekilen mezhep nefretinin yanında yağmacı dürtülerin de rolü hep olmuştur. Olaylarda birkaç gün önce kapılarına işaret konulan (Alevilere ait) 200'ün üzerinde ev, 100'e yakın işyeri yağmalandı, yakıldı, yıkıldı.

İşi tetikleyenler, herkes tarafından bilindiği halde, hep arka planda kalabildiler. Katliamı planlayanlara (nedense!) bir türlü ulaşamaz. Katliamı araştıran, takip eden mağdur avukatları ise teker teker öldürülürler (**Ceyhun Can** 10 Eylül 1979'da, **Halil Sıtkı Güllüoğlu** 3 Şubat 1980'de ve **Ahmet Albay** 3 Mayıs 1980'de öldürüldü). Katliamın planlayıcıları meclise girer, belediye başkanı olur, bürokrat olur, parti kurar (sanıklardan Ökkeş Kenger (Şendiller) 1991 yılında Refah Partisi ile ittifak yapan MÇP'den (eski MHP) Kahramanmaraş milletvekili seçildi. Daha sonra Büyük Birlik Partisi'ne geçti.) ama nerede olduklarına dair bilgiye ulaşamaz. Bu arada onlar bir yandan

yeni katliamlar örgütlerler. Bunlarla gerçek bir yüzleşme hiç yapılmadı. Bu nedenle de benzer olaylar aralıklarla tekrar eder durur. Bazen Çorum olur, bazen Sivas olur, bazen de Ankara Tren Garı olur bu...

"Güneş Ne Zaman Doğacak" adlı film Maraş'ta gösterime girer. Filmde "komünist" ülkelerde Türk ve Müslüman halka zulüm edildiği anlatılmakta, Türk-İslam anlayışı doğrultusunda kin ve nefret körüklenmektedir. Aylar öncesinden olayları hazırlamakla görevli gizli eller, artık pimi çekmenin zamanının geldiğini düşünerek harekete geçer ve film gösterimdeyken sinemaya "kontrollü" bir ses bombası atılır.

Olayın planlayıcıları seyirciler başta olmak üzere oraya toplananları harekete geçirirler ve "Kanımız aksa da zafer İslam'ın!" "Müslüman Türkiye!" sloganlarıyla CHP il merkezi-ne, PTT'ye ve Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) binalarına saldırırlar. (Kardeş ülkelerdeki Türk ve Müslüman halkların ezilmesine sözde isyan eden güruh, yıllardır yan yana yaşadıkları komşularını öldürmekte hiç de sakınca görmezler.)

Ertesi gün Alevilerin yoğunlukla oturduğu Yörükselim Mahallesi'nde bir kahvehane bombalanır. Bir Alevi dedesi (**Gıgın Dede**) öldürülür. 21 Aralık'ta Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (**TÖB-DER**) üyesi iki öğretmen öldürülür. 22 Aralık günü, bu iki öğretmenin cenazesini taşıyan kalabalığa,

faşistlerin «komünistlerin, Alevilerin cenaze namazı kılınmaz» diyerek tahrik ettikleri kalabalık saldırır. İmamın cuma vaazında: «Oruç tutmak namaz kılmakla hacı olunmaz, bir Alevi öldüren beş sefer hacca gitmiş gibi sevap kazanır; bütün din kardeşlerimiz hükümete ve komünistlere, dinsizlere karşı ayaklanmalıdır; çevremizde bulunan Alevileri ve CHP'li Sünni imansızları temizleyeceğiz.» şeklinde konuşur.

Kalabalık dağılıp cenazeler ortada kalırken; güvenlik güçlerinin müdahalesiyle karşılaşmayan saldırgan kitle kent çarşısına yürüyerek Alevilere ve CHP'lilere ait iş yerlerini tahrip eder. Çatışmalarda üç insan öldürülür.

Olayların bastırılması için askeri güç talep eden valinin isteği uygun görülmez. Nedeni çok çok bellidir aslında: Zamanın Genel Kurmay Başkanı 12 Eylül darbecisi **Kenan Evren**, Başbakanı Bülent Ecevit'ten sıkıyönetim ilan etmesini istemektedir ve askeri darbenin yolları hazırlanmaktadır.

23 Aralık sabahında belediye hoparlöründen "Alevi komünistler suya zehir kattılar", "Aleviler Yörük Selim Mahallesi'nde din kardeşlerimizi katlediyor, yetişin ey Ümmet-i Muhammet", "Allah'ını seven Müslümanlar Alevilere karşı din kardeşlerinin yardımına koşsun." çağırısı yapılır.

Bu anonslarla birlikte aralıksız dört gün süren katliamda saldırganlar, önceden işaretledikleri Alevi evlerine baltalar, satırlar, sopalar, tabancalar ve tüfeklerle saldırıya geçerler. Yaşlı, genç, çocuk demeden toplu kıyıma başlanır. Hamile kadınların karınları değil. Kadınlar, eşleri ve çocuklarının gözleri önünde tecavüze uğrar. Katliam yaşanırken güvenlik güçleri ortalıkta yoktur.

24 Aralık'ta sokağa çıkma yasağı ilan edilir. Ancak kentte hiçbir güvenlik gücü yoktur. Polisler şehirden çekilmiştir. Bu koşullarda 24 Aralık günü, faşistlerin çevre köy ve ilçelerden

getirdiği silahlı grupların takviyesiyle, kıyam insanlık dışı boyutlar kazanır.

Maraş katliamından sonra binlerce insan orayı terk etti. Hükümet aylarca direndiği sıkıyönetimi ilan etmek zorunda kaldı. Maraş Katliamı davası 1991 yılına kadar sürdü. Davanın 1 No'lu sanığı sonradan Şendiller soyadını alan ve milletvekili olan Ökkeş Kenger'di. Mahkum olanlar yıllar süren yargılamadan sonra indirimlerden yararlanarak serbest kaldılar.

Olayların yaşandığı tarihte iktidarda bulunan CHP'nin Genel Başkanı ve dönemin Başbakanı Bülent Ecevit'in arşivinde yer alan ve katliamdan sonra kendisine yakın kaynakların ulaştırdığı rapor, Maraş Katliamı'nda MİT'in parmağı olduğunu gösteriyordu.

Katliamdan bir ay sonra yazılan MİT raporunda; ülkücülerin, solcularla onları destekleyen Alevilere "bir ders vermeye" karar verdiği, kararın, MHP il örgütü yöneticileriyle Ülkücü Gençlik Derneği üyeleri ve derneğin bir genel merkez yöneticisinin katıldığı toplantıda alındığı belirtildi. Başka bir MİT belgesinde ise bir sinemaya bomba atılması olayını ÜGD üyesi Ökkeş Kenger'in (Şendiller) düzenlediği, patlamanın ardından da solcular tarafından yapıldığı söylentisi yayıldığı raporda yer aldı. MİT, askeri de günlerce harekete geçmemekle suçladı.

Maraş Katliamı'nı başlatan Çiçek Sineması'na bomba atılması olayının faili ve sonradan açılan davanın bir numaralı sanığı Ökkeş Şendiller ise, devlet televizyonu TRT'nin 12 Eylül'ü konu alan "Şahların Labirenti" adlı belgeselinin Maraş Katliamı'ndan bahsedilen bölümüne, dönemin ülkü ocakları başkanı, BBP'nin helikopter kazasında ölen Genel Başkanı Muhsin Yazıcıoğlu ile birlikte katılmış ve ikisi de "tanık" olarak adlandırılmıştı. İkili, Maraş Katliamı'nı, "Aralarında Hrant Dink'in de bulunduğu komünist militanların gerçekleştirdiği"ni iddia etme cüreti sergileyebilmişlerdi.

Ökkeş Şendiller hâlâ katliamın sanığı değil, tanığı olarak belletilmeye çalışılarak, ülke sağının aklanması operasyonunda önemli bir figür olarak varlığını koruyor. Bugün ise Maraş Katliamı dosyası sessizce kapatılmış bulunuyor.

(Mehmet Kılıç'ın Bir Çocukluk 'Hatırası' Olarak Maraş Katliamı adlı yazısından, Pirha ve Bianet'ten yararlanılmıştır.)

İnci Aral, **Kıran Resimleri** adlı kitabında Kahraman Maraş'ta yaşanan katliamı konu edinmiştir. 1983'te Nevzat Üstün Öykü Ödülü'nü kazanan bu kitap 1984 yılında yayımlandı. 104 sayfeden oluşan bu kitapta her biri kahramanlarının adıyla anılan dokuz öykü var. Aynı mahallenin insanları, birlikte düğünlere giden, aynı çeşmelerden su alan, aynı tarlalarda yan yana çalışan, kederlerini, sevinçlerini paylaşan insanlar nasıl olur da birbirine düşman kesilirler? Nasıl olur da gözünün içine baka baka, kapı komşusunun çocuğunu vicdansız bir el, ana babanın gözleri önünde öldürebilir? Korkunç bir yabancılaşmanın, vahşetin, katliamın öyküsüdür Kıran Resimleri.

"Kavrayamayacağı bir hızla patlayıp dağılıyor bahçe kapısı. Öteki kapılar, pencereler aynı hızla ve gürültüyle yıkılıp devriliyor ardından. Taş yağdırıyor Şehmus dumanın içinde beliren karanlık gölgelere. Şerife tüfek elinde kalakalıyor. Çekemiyor tetiği. Zişan'ın büyük oğlunu görür gibi oluyor bir an, yüzünü kapamak istiyor elleriyle. Görmesin, seçmesin istiyor hiçbir şeyi, düş olsun, uyanıversin.

Elleri silaha yapışmış, kopmuyorlar.

"Yapmayın, diyor, usulca yalvararak onuru nu gözetmeden.

"Kurban olayım durun. Siz nereli, biz nereli, ne istersiniz? Sizin de bizim de canımızdan gayri neyimiz var da? Bir arada yaşamıyor muyuz ki, dedelerimiz ve babalarımız ve onların babaları da böyle yaşamışlardır. Neyi üleşemiyoruz sizle ki? Yoktur bizim bir davamız sizinle, siz kim, biz kim?

Ne duyan, ne dinleyen var. Kapının ağzına

yığılı yatakları deviriyorlar. Tüfeği doğrultuyor Şerife, kararlı bir yekinmeyle.

"Yaklaşmayın, diye bağıyor.

"Ateş etme ana, yapma sakın!

Şehmus bu. Duvara vermiş gövdesini. Yukarı kalkık elinde bir odun parçası.

İndiriyor tüfeği, yürüyor her küçük adımda durup yaklaşarak gelenlere.

"Kardeşiz biz," diyor, "İnsanız hepimiz.

Babalarımız birlikte savaştı düşmana karşı.

Yönümüz yurdumuz bir. Kandırmaşlar sizi.

Ayin, ayılın!"

Hoyrat bir savruluşla odanın dibine yuvarlanıyor.

Oğlunun başına inen tahtanın parıltısını gördü ilkin. Sonra keskin demirin inip inip kalan, odanın loşluğunda şavkıyıp geri dönen kanlı ağzını. (s.18)

İktidar uğruna, mal mülk uğruna, kin ve nefreti körükleyerek ilmek ilmek örülen toplumsal bir cinnetin görüntülerini yansıtıyor yazar.

Neden kurban seçildiğini bile anlayamayan insanların hayatının cehenneme çevrilmesini anlatıyor. İnsan onuruna ve aklına sığmayan Kahramanmaraş katliamını yaşayanların bakışlarıyla aktarıyor. Kitabı okurken bir yandan içiniz acıyor, isyan ediyorsunuz olan bitene, bir yandan soru işaretleri birikiyor zihninizde: Bu gözü dönmüşlükten kimler nasipleniyor? Bu vahşet kimlerin ekmeğine yağ sürmekte?

Dün Maraş'ta, Sivas'ta, Suruç'ta, Ankara Tren Garı önünde yaşanan katliamlar yarın nerelerde yinelenecek? Unuttukça üstümüze geliyorlar. Unutmamak gerek. Unutturmamak gerek katliamları. İktidarlar sıkıştıkça yeni katliam kapılarını hep araladılar...

TÖS'ün Büyük Öğretmen Boykotu'nun 52. Yıl Dönümü

Nâzım Bayata

TÖS'ün (Türkiye Öğretmenler Sendikası) 15-18 Aralık 1969'da düzenlediği "Büyük Öğretmen Boykotu" eyleminin 52. yıl dönümündeyiz. Türkiye örgütlü demokratik öğretmen hareketinde derin izler bırakan bu uyarı eylemi, üzerinden yarım yüzyıllık bir zaman geçmesine karşın, hâlâ yaşıyor, Türkiye öğretmenlerinin yolunu aydınlatıyor.

Boykot Eyleminin Nedenleri ve Gerekçesi

1965 yılında kamu pesoneline grevsiz de olsa sendika hakkı verildi. Bu demokratik ve ileri bir adımdı. Örgütlü bir meslek geleneğinden gelen Türkiye öğretmenleri, 8 Temmuz 1965 'de Ankara'da TÖS'ü kurdular. Kısa sürede ülke çapında örgütlendiler, seslerini, istemlerini topluma, iktidara duyurmaya başladılar. Eğitim ve meslek sorunlarına örgütlü ve bilinçli olarak sahip çıktılar, halktan da büyük ölçüde destek gördüler.

Ancak, tutucu iktidar ve gerici çevreler, öğretmenlerin örgütlü savaşımlarından rahatsız oldu. 1965 sonbaharında yapılan seçimlerde AP tek başına iktidara geldi. Yeni iktidar 1961 Anayasasına karşıydı. Oysa büyük öğretmen kesimi, bu ileri demokratik Anayasaya destek veriyor, büyük umutlar bağlıyordu. İktidarın öğretmenler ve TÖS üzerindeki baskıları yıldan yıla arttı. 1969 yılı Aralık Ayına gelindiğinde, iktidarın ve gerici toplum kesimlerinin baskıları ve öğretmen kıyımı yoğunlaştı. TÖS Genel başkanı, yazar Fakir BAYKURT, Ankara'dan Gaziantep'in Fevzipaşa ilçesine sürüldü, sendikal görevlerini yapamaz hale getirildi.

1969 yılı 11 Temmuz'unda Kayseri'de iktidarın destekleyip kışkırttığı gerici ve faşist güçler, TÖS genel kurulunun yapıldığı Alemkar sinemasına saldırdı. Sinema tahrip edildi. Bine ya-

kın TÖS delegesi ve öğretmen yakılarak öldürülmek istendi. Genel kurul engelledi.

TÖS'ün 1968 sonbaharında düzenlediği Devrimci Eğitim Şurasında (DEŞ) belirlenen ve önerilen çağdaş, halkçı ve demokratik eğitim istemleri bakanlıkça dikkate bile alınmamıştı. TÖS'ün 1969 Şubat'ında Ankara Tandoğan meydanında düzenlediği Büyük Eğitim Miting ve Yürüyüşünde dile getirdiği istemler de iktidarcı umursanmadı.

TÖS'ün karşı olduğu Amerikan barış gönüllüleri öğretmen olarak dayatılıyordu. Bozuk Amerikan süt tozları öğrencilere zorla içiriliyordu. Öğretmenlerin yaşama ve çalışma koşulları giderek kötüleşiyordu. Öğretmenler geçim sıkıntısı içindeydi. Birçok öğretmen istifa edip, Avrupa ülkelerine işçi, çöpçü olarak çalışmaya gidiyordu.

Eğitimin içeriği ve yönetimi de demokratik değildi... TÖS, bozuk eğitim düzenini, öğretmenlerin kötü yaşama ve çalışma koşullarını düzeltmeyen iktidarı Türkiye çapında kitlesel olarak uyararak için, boykota karar verdi. Bu bir iş bırakma, grev eylemi, demokratik bir direnişti. Eylem 15 Aralık 1969'da başladı. Büyük bir katılım ve başarıyla tüm Türkiye'de dört gün sürdü. TÖS'ün boykot bildirisinde özetle şöyle deniliyordu:

Öğretmen yalvarmaz, boyun eğmez, el açmaz, Almanya'ya işçi-çöpçü gitmez, ders verir.

Öğretmen maaşları günün koşullarına denk getirilmeli, öğretmenlere özgür sendikacılık ve grev hakkı verilmeli, haksız cezalar kaldırılmalı. Milli Eğitim Şurası toplanmalı.

Gerçekten ulusal eğitim istiyoruz!

Boykota Katılım

Türkiye'deki toplam öğretmen sayısı o günlerde 156 bin civarındaydı. TÖS, bu öğretmenlerin 70 bin kadarını örgütlemişti. İktidarın tüm yasaklarına ve engellemeleri karşın, 110 bin civarında öğretmen boykota katıldı. Öğretmenler boykotu toplumun, muhalefetin önemli bir kesiminden, basından, demokratik kuruluşlardan destek gördü. Boykot sonrasında iktidarın baskılarına karşın TÖS'ün üye sayısı, gücü, saygınlığını arttı.

Boykotun Yönetimi

Boykot eylemi TÖS genel merkezinin Ankara Demirtepe'deki iki dairesinden yönetildi. Burada TÖS Yürütme kurulu üyelerinden ve deneyimli öğretmenlerden, hukukçulardan oluşturulan bir boykot komitesi görev yaptı. Boykot bildirisi, basın açıklamaları gerekli uyarı ve talimatlar buradan şubelere gönderildi. Haberler, şubelerden gelen bilgiler toplandı. Genel merkezde ayrıca bir çalışma ve araştırma grubu oluşturuldu. Boykot eylemi sonunda TÖS bir boykot raporu hazırladı.

Boykot Cezaları

İktidar boykota katılan öğretmenlere çeşitli cezalar verdi. Örneğin iki binden fazla öğretmen açığa alındı, kırk beş binden fazla öğretmene maaş kesimi cezası verildi. Yaklaşık dört bin öğretmene kıdem indirimi cezası uygulandı. Altı yüz öğretmen il dışına sürüldü. Yedi bine yakın öğretmene il içinde yer değiştirme cezası verildi. Yaklaşık dört yüz okul müdürü görevinden alındı. On bir öğretmenin de işine son verildi.

İktidarın bu haksız uygulamalarına karşın, birçok yerde savcılar, yargıçlar öğretmenler lehine takip-sizlik kararı verdi. TÖS avukatları Danıştay'a başvurarak birçok haksızlıkları giderdiler. TÖS genel merkezi, mağdur üyelerine hukuk ve maaş yardımını yaparak güzel bir yardımlaşma ve dayanışma örneği verdi.

Ama TÖS'ten ve yöneticilerinden asıl intikam, 12 Mart 1971 faşist darbesinden sonra alındı. 1961 Anayasası budandı. Sıkıyönetim mahkemele-
rinde, özellikle TÖS Davasında TÖS yöneticileri

ve üyeleri yargılandı, çeşitli cezalara çarptırıldı. TÖS kapatıldı, sendikal haklar yasaklandı. Öğretmenler topluca tutuklandı, işten atıldı. Ama her şeye karşın TÖS'lü Öğretmenler, 1971 Eylül'ünde TÖS'ün yerine TÖB-DER'i kurmayı ve TÖS'ün mallarını almayı başardılar. Örgütlülüklerini koruyup geliştirdiler, mesleki ve demokratik eğitim savaşımalarını sürdürdüler.

TÖS Deneyiminden ve Boykot Eyleminden Alınacak Dersler

TÖS deneyiminden ve boykot eyleminden alınacak en önemli ders şudur: Uzun bir örgütlü gele-
neğe sahip öğretmenler, zor koşullarda bile kısa sürede örgütlendiler. Mesleki haklarını, demokratik, bilimsel, laik eğitim istemlerini savundular. Birlik ve dayanışmalarını sürdürdüler. 12 Mart rejiminin kapattığı TÖS'ün yerine TÖB-DER'i (Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği) kurdular. Düşükleri yerden kaldılar, küllerinden yeniden doğdular... 12 Eylül 1980 faşist darbesinden sonra da "abece" dergisinin çıkarılması ve ardından EĞİT-DER'in kurulması, bunun bir başka güzel örneğidir.

Yüzyıllık örgütlü bir geçmişe sahip öğretmenler, toplumun en bilinçli, demokrat kesimlerindendi, eğitim emekçileri, eğitim ordusuydular. Geçmişte örgütlü öğretmen hareketini başaran öncü öğretmenler, kendilerini yurtsever, ilerici, halkçı, laik, Atatürkçü, sosyalist, devrimci, anti-emperyalist olarak nitelediler, cumhuriyet ve demokrasi kazanımlarına, Türkiye'nin bağımsızlığına sahip çıktılar. Halktan, haklıdan, iyiden, doğrudan yana oldukları için ağır bedeller ödediler. Sürüldüler, dövüldüler, mesleklerinden atıldılar, işkence gördüler, öldürüldüler. Onlar yiğit halk çocuklarıydı, halkın öğretmenleriydiler. Toplumun en bilinçli, aydınlık bir kesimindendiler. Kendilerini halka, öğrencilerine ve mesleklerine adanmışlardı. Çoğu Köy Enstitülerinde, öğretmen okullarında okumuşlar, iyi eğitim almışlardı. Örgütlü, onurlu savaşımlarıyla sonraki öğretmen kuşaklarına örnek oldular, yol gösterdiler. Çoğu artık yaşamıyorlar, anıları yaşasın, yolumuzu aydınlatsın!

Ortaöğretimde Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Rasim Talha Veziroğlu¹

Bu çalışmada okullarda yaşanan bazı sorunlara ilişkin önerilerimi tartışmaya açmak istiyorum. Burada ele aldığım sorunların varlığı, bütün eğitimciler tarafından kabul edilecektir. Ancak çözüm önerileri konusunda tam bir uzlaşma olmayabilir. Bu nedenle önerdiğim çözümlerin “en doğru” çözümler olduğu iddiasından uzak bir şekilde tartışılması gereken çözümler olduğunu; tartışmanın, çözüme ulaşmanın bir basamağı olduğunu düşünüyorum. Bu çerçevede önemli ve acil çözüme kavuşturulması gerektiğini düşündüğüm liselere dair sekiz sorunu ve çözüm önerilerimi ilerleyen satırlarda paylaşacağım.

1. Bazı Disiplin Soruşturmaları Farklı Okulların Disiplin Kurulları Tarafından Yürütülmelidir

Ortaöğretim kurumlarında öğrenci ve okul personeli (hizmetli, memur, öğretmen, idareci) arasında yaşanan disiplin olaylarında disiplin soruşturmasının okul disiplin kurulunca yürütülmesi bazı sorunlara neden olmaktadır. Okul disiplin kurulunca verilen kararlarda öğrenci velisi ya da personelin, verilen kararın uygun olmadığı kanaatine vardığı durumlar söz konusu olabilmektedir. Öğrenci velisi okul disiplin kurulunun personel lehine yanlı karar verebileceği düşüncesine girebilmektedir. Velinin, verilen kararlara itiraz hakkı bulunmakla beraber bu tür kaygılarının ya da söylemlerinin oluşması, okul idaresi ve disiplin kurulunda rahatsızlık oluşturmaktadır. Diğer taraftan personelin de okul disiplin kurulu kararını beğenmeyip okul idaresine ve disiplin kuruluna sözlü

itirazlarda bulunması gibi durumların ortaya çıkması okul idaresi ve disiplin kurulu üyelerini yıpratmaktadır. Öğrenci ve personel arasında yaşanan disiplin olaylarında, özellikle öğrencinin okul personelinin yaralaması gibi durumlarda disiplin soruşturmasının yine okul disiplin kurulu başkanı (Müdür yardımcısı) tarafından yürütülmesi yanlış bir uygulamadır. Öğrencinin okul personelinin yaraladığı durumlarda ifadeyi alacak müdür yardımcısının da aynı öğrenci tarafından yaralanma vb. gibi durumlarla karşılaşması muhtemeldir. Bu nedenle öğrenci ve personel arasında yaşanan disiplin olaylarının okul disiplin kurulunca değil, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görevlendireceği başka kurullar tarafından değerlendirilmesi uygun olacaktır. Elbette ki öncelikle okullarda disiplin sorunlarının önlenmesi için çalışılması gerektiği açıktır. Ancak problemin bu yönü, başka bir yazının konusu olarak ele alınmalıdır.

2. Disiplin Soruşturmalarında Karara Esas Olan Kanıtlar, Yönetmelikte Açıkça Sıralanmalıdır

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde disiplin kurulunun vereceği kararlarda belirleyici olan kanıtların neler olabileceğinin açıkça belirtilmemiş olması, karar verme açısından farklı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Örneğin öğrencinin ifadesinde, yaptığı hatayı kabul etmesi ya da şahitlerin ifadesi ile karar verme süreci sonuçlandırılmaktadır. Fakat öğrencinin yapılan davranışı kabul etmediği, görgü tanığı veya kamera kaydı olmadığı durumlarda kurulun karar verme süreci ister istemez

¹Editörün notu: Bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde müdür yardımcısı olan yazar, eğitime dair sorunları ve çözüm önerilerini dile getirdiği bu çalışmada, düşüncelerinden ötürü soruşturulma endişesinden ötürü mahlas kullanmayı tercih etmiştir.

zorlaşmaktadır. Öyle ki bir öğretmen öğrenci ile sözlü tartışma yaşadığında olayın gerçekleştiği anda şahit ya da kamera kaydı yok ise ve öğrenci de yaptığı davranışı kabul etmiyorsa öğretmen “yalancı” konumuna düşmektedir. Hatta öğrenci, “öğretmen iftira atıyor” bile diyebilmektedir. Ayrıca Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde açıkça “tek başına öğretmen beyanı esas değildir” ya da “kamera kaydı ya da şahit olmadığı durumlarda kabul edilmeyen bir davranış suç sayılmamaktadır” gibi açık ifadelerin olmaması; disiplin kurulunun personel karşısında kararı neye göre verdiğini anlatmakta ve açıklamakta zorlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yönetmelikte, disiplin kurulu kararlarında hangi durumların kanıt sayılıp sayılmayacağı açıkça belirtilmelidir.

3. Şiddete Uğrayan Öğretmenlerin Raporlu Oldukları Günlerde Ek Ders Ücretleri Ödenmelidir

Öğrencinin öğretmeni yaralaması ve öğretmenin bu süreçte rapor alması durumunda öğretmen raporlu olduğu günler için ek ders ücreti alamamaktadır. Zaten öğrencisi tarafından zarara uğratılan eğitim çalışanı, bir de maddi olarak zarara uğradığında ister istemez bağlı bulunduğu kuruma aidiyet duygusunu yitirmektedir. Ek ders yönetmeliğinde kar tatilinde bile öğretmenlerin elinde olmayan nedenlerden dolayı ders işleyememiş olması durumunda ek dersi kesilmezken öğrencisi tarafından mağdur edilen ve elinde olmayan nedenlerden dolayı ders işleyemeyen öğretmenin ek dersinin kesilmesi yanlıştır. Ek ders yönetmeliğinde bu tür olaylar karşısında ek dersin kesilmemesi yönünde değişiklik yapılması uygun olacaktır.

4. Meslek Liselerinin İhale Usullerindeki Büyükşehir Ayrımı Kaldırılmalıdır

Döner Sermaye İşletmesi kapsamında üretim yapan meslek liseleri, üretimlerini gerçekleştirmek için piyasadan ham madde ve malzeme temin etmektedir. Bu temin için ya doğrudan temin ya da ihale yapılması gerekmektedir. Kamu İhale Kanunu’nda kurumların doğrudan temin limitleri büyükşehir belediyeleri için ve diğer belediyeler için farklıdır ve her sene yenilenmektedir. Büyükşehir belediyesi olan iller, diğer illerden yaklaşık üç kat daha yüksek bir limitle doğrudan temin yapabilmektedirler. Büyükşehirden bulunan bir meslek lisesi, bazen büyükşehir olmayan bir ildeki meslek lisesi kadar üretim yapamamakta fakat limit yüksekliği nedeniyle üretim sürecinde zaman açısından avantajlı duruma gelmektedir. Çünkü doğrudan temin süreci, ihale sürecine göre neredeyse üç kat daha kısa sürede tamamlanmaktadır. Özellikle meslek liselerinin üretim sürecinin hızlı ve süreklilik sağlaması açısından zaten istisnai kurum olan meslek liselerindeki büyükşehir ayrımının kaldırılması uygun olacaktır. Kanun maddesinde yapılacak bir değişiklik yeterli olacaktır: “İstisnai kurumlar arasında bulunan meslek liselerinin DÖSE kapsamında yaptığı üretimler için limit/er büyükşehirler kapsamında değerlendirilir.”

5. Meslek Lisesi Müdür Yardımcıları Para Cezası Baskısından Kurtarılmalıdır

Meslek liselerindeki tüm öğrenciler 5510 sayılı Kanun gereğince meslek hastalıkları ve iş kazalarına karşı sigortalanmaktadır. Öğrenci sigortalılık işlemleri, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince koordinatör müdür yardımcısı tarafından yapılmaktadır.

Öğrencilerin okula kayıt yaptırımları, nakil durumları ya da mezun/ayırılma durumlarında sigortalılık giriş çıkışları ve her ay sigortalılık bildirimleri verilmesi gerekmektedir. Sosyal Güvenlik Kurumu, sigortalılık iş ve işlemlerinde bir kişinin sigortalılık giriş/çıkış ya da aylık bildirim gecikmelerinde ya da yanlışlık durumunda ortalama/yaklaşık (yapılan işlemin eksiklik ya da yanlışlığına göre) asgari ücretin 2 katı (yaklaşık 10.000 TL) kadar para cezası kesmektedir. Meslek liselerindeki öğrenci sayılarının ortalama 700 olduğunu varsayarsak Türkiye’de bu kadar işçi çalıştırıp sigortalılık işlemi yapan fabrika çok azdır. Tüm bu yükümlülüğün eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra aynı idareciye verilmesi ve zarar oluşması durumunda zararın müdür yardımcısına rücu edilmesi büyük bir hatadır. Bu nedenle sigortalılık işlemlerinin İl Milli Eğitim Müdürlüğünde kurulacak bir birim tarafından yapılması veya ilgili müdür yardımcısına risk tazminatı ödemesi veya eğitim öğretim döneminde üçüncü defa yapılan hatada para cezası kesilmesi gibi çözüm yolları bulunabilir.

6. Sorumluluk Sınavlarının Tarihleri Değiştirilmelidir

Ortaöğretim Kurumlarında sorumluluk sınavları eğitim öğretim yılının ilk haftası, ikinci dönemin ilk haftası ve eğitim öğretim yılının son iki haftası olmak üzere üç defa gerçekleştirilmektedir. Sorumluluk sınavlarına akademik başarı düzeyi diğer ortaöğretim kurumlarına göre daha düşük olan meslek liselerinde oldukça fazla öğrenci girmektedir. Sınav günlerinde komisyon üyelerinin iki saat önce, gözetmenlerin ise bir saat öncesinde hazır bulunması gerekmektedir. Sınavların ortalama (iki sınav için) 90 dakika sürdüğünü düşünürsek yarım gün sadece sorumluluk sınavlarına ayrılmak

durumunda kalınmaktadır. Meslek liselerinde haftalık ders yükü fazla olduğundan dersler bazı günler 17.00 de bitmektedir. Sorumluluk sınavlarına sorumlu dersi bulunan öğrencilerin neredeyse yarısı girmemektedir çünkü sınavlar senede üç defa yapıldığı için öğrenciler “birisinde geçerim, bu sene geçemezsem seneye üç tane daha var” gibi bir düşünceye kapılmaktadırlar. Ayrıca sorumluluğu olmayan (öğrencilik görevini derslerine çalışarak yerine getiren) öğrenciler, neredeyse yılda bir ay yarımşar gün sorumluluk sınavları nedeniyle (komisyon ve gözetmen öğretmen derslere giremediği için) ders işleyememektedir. Ayrıca okul idaresi de öğretim yılının en yoğun olduğu dönem başı ve dönem sonunda sorumluluk sınavları ile meşgul olmaktadır. Tüm bu olumsuzlukları en aza indirmek için sorumluluk sınavlarının ara tatillerde (Kasım, Nisan) yapılması en uygunu olacaktır. Sorumluluk sınavları ara tatillerde yapıldığında hem dersler zamanında işlenebilecek, hem çalışan öğrenci tatil yapacak çalışmayan öğrenci sınava girecek, hem de okul idaresi dönem başı ve dönem sonundaki iş ve işlemler için daha zinde olacaktır.

7. MESEM Programına Geçişlerde Sektör Planlaması Yapılmalıdır

2022 yılı itibariyle Türkiye’de meslek liselerinin neredeyse tamamında MESEM programı açılmıştır. MESEM Programı daha önceki yıllarda “Çıraklık Eğitim” olarak bilinmekteydi. Şu an MESEM programından mezun olan bir öğrenci lise diploması alabilmektedir. Devlet desteği kapsamında 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri asgari ücretin 1/3’ü oranında 12. sınıf öğrencileri ise 1/2’si oranında ücret alabilmekte ve iş sağlığı ve güvenliği kapsamında sigortalanmaktadırlar. Tüm bu avantajların yanı sıra MESEM programı öğrencileri (stajyerler) bazı

işverenler açısından “bedava işçi” olarak görülebilecektir. Ayrıca MESEM kapsamında eğitim gören öğrencilerin kayıtları o ilin ya da Türkiye’nin sektörel ihtiyaçları analiz edilmeden yapıldığında dört sene sonra bazı mesleklerde istihdam fazlası yetişmiş eleman ortaya çıkacaktır. Bu nedenle MESEM programına kayıtların sektörel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak (kısa, orta ve uzun vadeli planlama yaparak) yapılması daha uygun olacaktır.

8. Özürsüz Devamsızlık Hakkı Kaldırılmalıdır

Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin özürsüz devamsızlık hakkı 10 gündür. Öğrencilerin devamsızlıkları nedeniyle sınıf rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni, ilgili idareci ve okul müdürü devamlı suretle velilerle iletişim (sms, telefon, posta vb.) halinde olmak zorundadır. Öğrenci özürsüz devamsızlık yaptığı sürece veli okula gelip mazeret dilekçesi (okul idaresinin kabul ettiği, kabul edilebilir mazeret için) vermektedir. Okullarda devamsızlığın azaltılması için komisyonlar bulunmakta, hatta sadece özürsüz devamsızlık nedeniyle veli ziyaretleri bile yapılmaktadır. Özürsüz devamsızlığın azaltılması için yönetmelikte beş gün üzeri özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin belge alamayacağı şeklinde değişikliğe gidilmiştir. Fakat bu değişiklik bile devamsızlık yapmayı göze alan öğrenci için hiçbir şey ifade etmemiştir. Kısaca öğrenciye 10 gün özürsüz devamsızlık hakkı verip sonra da “öğrenci neden bu kadar devamsızlık yapıyor” deyip sorgulamak/sorgulanmak ilginç bir durumdur. “Öğrenci” görevi olarak eğitim öğretime devam etmekle yükümlüdür. O nedenle “özürsüz devamsızlık” diye bir kavram olmaması gerekmektedir. Çözüm olarak özürsüz devamsızlık süresinin en fazla bir gün olması gerek-

tiğini düşünmekteyim. Öğrencinin devamsızlık problemi, öğrenciye devamsızlık hakkı vererek çözülmez, problemin alt nedenlerini öğrenciye özgü çözüm yolları bularak çözmek gerekir. Özürsüz devamsızlık süresinin bir güne indirilmesi, tam anlamıyla devamsızlık problemini çözme de azaltacağı kanaatindeyim. Ayrıca bu şekilde okul idaresi, öğretmen ve veli, zamanını diğer konulara (öğrenci başarısı vb.) ayıracaktır.

Sonuç

Ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde yaşanan bazı zorluklar ve çözüm önerilerini dile getirdim. Teoride bahsedilen kural ve yöntemlerin uygulama alanında (özellikle meslek liselerinde) gerçekleştirilmesi bazen mümkün olmamaktadır. Geleceğin teminatı olan öğrencilerimizin daha iyi eğitim alabilmeleri için küçük gibi görülen sorunların ve çözüm önerilerinin dile getirilmesi, tartışılması ve ortak bir karara varılmasının, politikacılardan önce, eğitim çalışanları olarak bizim görevimiz olduğu kanaatindeyim. Elbette ki eğitim sisteminin sorunları bunlardan ibaret değil. Ancak bir yerden başlamak gerekiyor...

Öğretmenden Öğretmene Mektup

Özgür Doğan¹

Sayın Öğretmenim...

Fakültedeki ilk yılınızda “Eğitime Giriş” dersi vardır. Bu dersin ilk adımı da size eğitimin tanımını öğretmektir. Eğitim: istendik davranış geliştirme süreci.

Önce durumu fark etmezsiniz çünkü o çok istediğiniz kutsal meslek için heyecan dolusunuzdur. Sonra yavaş yavaş bir şeylerin ters gittiğini anlırsınız. Sorgulamaya başlırsınız. Bu sorgulama, kâh bir kitap sayfasında başlar, kâh bir hocanın kürsüsünde dile getirdikleri ile... Hayallerinizde ayrımsız bir dünya vardır. Bireyin kendini gerçekleştirmesi için ona ışık olacağınız düşüncesi vardır. Fakat hiç de öyle olmaz. Durmadan yaratıcı, eleştirel düşünen, özgür bireylere atıfta bulunan bu sistem, aslında istendik davranışa uygun, itaatkâr bireyler yetiştirilmesini sağlayan bir çarktır. Sistemin devamlılığını sağlayan bu düzenin bir askerisinizdir artık.

Siz bireylere bulundukları noktadan çok daha iyi bir noktaya eğitimle geleceklerini, ayrımsız ve özgür bir dünyaya eğitimle adım atacaklarını öğretirken okullar; sizin ortadan kaldırmaya çalıştığınız tüm sınıfsal farklılıkların ideolojik aygıtların meşrulaştığı yerdir aslında. Bunu tam olarak anladığınızda çırpınırsınız, değiştirmeye, farklı olmaya çalışırsınız; üstelik bunu başarabileceğinize tüm benliğinizle inanırsınız. Oysa bu, boşuna bir çabadır. Çünkü bu sürecin işlemlerini sağlayan tüm aygıtlar; çocuk, aile, amir; müfredat sizi istenilen noktaya getirir. Tüm bunların sonunda yola çıkış noktanızın, aklınızdakilerin, inandıklarınızın başka amaçlar için nasıl kullanıldığını, nasıl biçim değiştirdiğini ve nasıl bir yozlaşmaya alet edildiğini şaşkınlık ve acı ile fark edersiniz.

“Bireyin gücünün yerine topluluğun gücünün geliştirilmesi, uygarlık açısından belirleyici adamıdır.” der Sigmund Freud. İşte bizler burada devreye giriyoruz. Uygarlık için tek tek bireyleri alıp onlara istenilen normlarda topluluk olmayı öğretiyoruz.

Nasıl mı?

Bireylere seçme hakları olduğunu böbürlene böbürlene öğretiyoruz. Oysa sadece seçmelerini istediğimizi önlerine koyuyoruz. Hayallerden iktidarlara kadar bizim seçmelerine izin verdiğimiz kısımdan pay alıyorlar. Tabii ki sistem bu şekilde kutuplaşmaları en aza indiriyor.

Onlara emeklilerinin, haklarının yasalarla korunduğunu öğretiyoruz. Ancak sadece sömürüden arta kalan emek ve hak korunuyor ya da korunuyor gibi gözüküyor.

Tarihi, savaşları ve askerliği kutsallaştırıyoruz. Milliyeti, sınırları ve bunların kazanımlarının kişiye güvenlik sağladığını öğretiyoruz. Ancak o savaşlar sistemi güçlendirirken o tarih, gücü pekiştiren ve yenilmez kılan bir hikâyeler bütünü aslında sadece. Bu da kutuplaşmayı istenilen sınırlar içinde tutmanın en iyi yoludur. Biz ve diğerleri.

İşte tüm bunların temelini zorunlu ilköğretim ile atıyoruz. Sonrasında ne mi oluyor? Sonrasında sistem kendine en iyi hizmet edecekleri, sözünden çıkmayacakları gerektiğinde kendisi için ateşe atılacakları seçiyor. İşte bugün tam da Wallerstein’in dediği gibi “meritokratik (liyakata dayalı yönetim) bir sistem olarak adlandırdığımız şeyi kurmak için tüm kurumsal mekanizmaları (devlet okulları sistemini, devlet memurluğunu ve nepotizmaya karşı kuralları)” geliştirmiş durumdayız.

Bu şekilde gücü elinde tutanlar bizim onlara sağladıklarımızla bencil genlerini nesilden nesle aktarabiliyorlar, varlıklarını koruyabiliyorlar.

¹ Öğretmen

Dünya Eğitim Mücadelesinden¹

(Aralık-Ocak Şubat-Mart)

Mutahhar Aksarı²

AVUSTRALYA: Avustralya’da gazeteci sansürü!

Ukrayna-Rusya savaşının konuşulduğu programda, eleştirel soru soran öğrenci programdan atıldı. Melbourne Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisi olan Rusya kökenli Avustralyalı Sasha Gillies-Lekakis, izleyici olduğu programda Avusturalya medyasının tek taraflı yayın yaptığını belirterek Azhov Taburu gibi faşist güçlerin 2014’ten bu yana Ukrayna hükümeti gözetiminde Donetsk ve Luhansk bölgelerinde Rus nüfusuna yönelik kanlı saldırıları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını söyledi. ABC televizyonu programcısı Stan Grant, kulaklığına gelen bir talimat üzerine öğrenciyi programdan çıkardı. (7 Mart 2022)

MEKSİKA: Akademisyenler sözleşme ihlallerini protesto etti

Benito Juárez Oaxaca Üniversitesi’ndeki (UABJO) akademisyenler, Üniversite Şehri olarak bilinen kampüse girişleri ve yolları kapatan protestolar düzenledi. Oaxaca Üniversitesi Akademik İşçi Sendikası (STAUO) üyesi olan akademisyenler, Rektörün görevden alınmasını talep eden ve onu “sözde rektör” ve “kukla” olarak kınayan el yazısı pankartlar astı. UABJO Üniversite Konseyine yeni rektör seçimi çağrısında bulunan sendika ayrıca, toplu iş sözleşmesinin çeşitli ihallerine son verilmesini ve sendikaya aidat ödenmesini talep etti.

NİJERYA: Liberya Üniversitesi öğretim görevlileri maaş artışı talebiyle greve gitti. Öğretim

görevlileri, gecikmiş maaşlar ve ücret eşitsizlikleri konusundaki bir anlaşmazlık nedeniyle Aralık Ayı başında süresiz olarak iş bıraktı.

İRAN: 100 şehirde öğretmenler greve gitti

Öğretmenler, Aralık ayında, Tahran ve İsfahan dahil İran’ın 100 kentinde grev gitti. Ücretlerinin mevcut yoksulluk seviyesinin üzerine çıkarılmasını talep eden öğretmenler, aynı zamanda tüm çocuklar için ücretsiz eğitim istiyor. Tahran’da parlamenton önünde miting düzenleyen grevcilere polis saldırdı ve birçok öğretmen gözaltına alındı.

ORTA AFRIKA CUMHURİYETİ: Öğretmenler maaş ve çalışma koşullarının kötü olması nedeniyle greve devam ediyor. Orta Afrika Cumhuriyeti’ndeki Bangui Üniversitesindeki öğretim görevlileri, üç ve sekiz günlük grevlerinin ardından 21 günlük bir greve daha başladı. Uzun süredir devam eden anlaşmazlık, personel tatilleri de dahil olmak üzere ücret ve koşullarla ilgili.

TUNUS: Öğretmenlerden maaş protestosu

Tunus öğretmenlerin protestolarına sahne oldu. Tunus Genel İşçi Sendikası (UGTT) ve Orta Öğretim Sendikası (SSE) tarafından düzenlenen toplantı, Tunus hükümetinin okula dönüş hibeleriyle ilgili bir anlaşmadan vazgeçmesini protesto etmek içindi.

¹ Haberler www.wsws.org sitesinden derlenmiştir.

²muaksari@yahoo.com

JAMAİKA: Üniversite öğretim görevlileri maaş anlaşmazlığı nedeniyle grevdeydi

Jamaika, Mona'daki West Indies Üniversitesinde (UWI) yaklaşık 800 öğretim görevlisi, kendilerine ödenmesi gereken ödemeleri talep etmek için geçen hafta greve gitti. Öğretim görevlileri, Batı Hint Adaları Üniversite Öğretim Görevlileri Grubu (WIGUT) tarafından temsil edilmekte. Akademik, üst düzey idari ve profesyonel personel, 17 Ocak'ta yarıyıl başladığında eğitimin yeniden başlamasını içeren toplantılara ya da faaliyetlere katılmama kararı aldı. Ayrıca sınavlar için not yüklemeyi de reddetti. Sendika, 20 Aralık'ta UWI yönetimiyle görüşmüştü, ancak müzakereler bir çıkmazla sonuçlandı. Sendika ve müdür 10 Ocak'ta görüşmelere devam etmeyi planlıyor. WIGUT, diğer kamu sektörü sendikalarıyla uyumlu olarak sadece yüzde 4'lük bir zam önerdi. UWI'nin teklifleri konusunda ağzı sıkı olmasına rağmen, faydaları da tartışılacak. WIGUT, Jamaika hükümetinden müdahale etmesini istedi.

KANADA: Edmonton Concordia Üniversitesinde fakülte grevi

Seksen iki profesör, laboratuvar eğitmeni, kütüphaneci ve yerleştirme koordinatörü, özel üniversitenin ciddi şekilde düşük ücret tarifeleri ve artan iş yüklerini ele almasını ve fikri mülkiyet haklarına ve iş güvenliğine yönelik yönetimden kaynaklanan saldırıları geri çekmesini talep etmek için 4 Ocak'ta greve gitti. Alberta'daki Concordia Edmonton Üniversitesi'ndeki (COE) grev, eyalet tarihindeki özel bir lise sonrası kuruma yönelik ilk grev. Üniversitenin Fakülte Derneği üyesi olan

grevciler, benzer öğrenci yapısına sahip üniversiteler arasında asistan ücret farkının istikrarlı bir şekilde azaltılmasını talep ediyor.

LÜBNAN: Öğretmenler maaş ve çalışma koşulları nedeniyle süresiz greve gitti

Beyrut'taki öğretmenler süresiz greve gitti. Öğretmenlerin üç talebi; yeterli ve eşit sağlık sigortası, ücretlere zam yapılması ve ulaşım giderlerine destek verilmesi.

Lübnan'daki öğretmenler 10 Ocak'ta ucu açık bir greve başladı. Öğretmenlerin daha yüksek ücretler ve maaşlar talep etmesi nedeniyle Lübnan'daki devlet okullarının çoğu kapandı. Lübnan'ı saran şiddetli ekonomik ve siyasi krizin etkisi altında, para birimi değerinin yüzde 90'ını kaybetti ve nüfus için savaş zamanı benzeri koşullar yarattı. Eğitim Bakanlığının boş kadroları dolduracak parası olmadığı için öğretmen sıkıntısı da eğitimi etkiliyor. Krizin bir başka yönü de, giderek artan sayıda Lübnanlı ailenin çocukları için özel eğitim almaya gücü yetmediği için devlet okullarına yönelik artan talep.

GANNA: Üniversite öğretim görevlileri maaş için greve gitti

Üniversite öğretim görevlileri, düşük ücret ve koşullar nedeniyle ülke çapında bir greve başladı. Gana Üniversite Öğretmenleri Derneği (UTAG) üyeleri, hükümetin 2013 yılında işgücü piyasasına ilişkin bir anket tamamlanana kadar bir ödeme ödülü uygulamamasının, o zamandan beri maaşların erozyonu anlamına geldiğini söylüyor.

SRI LANKA: Binlerce okul müdürü greve gitti.

Okul Müdürleri Sendikası (TPU)'nın binlerce üyesi Çarşamba günü çeşitli şikayetler üzerine greve gitti. Şikayetler arasında müdürlerin yasadışı olarak işe alınması, yeni maaş sirkülerinde haksız yere asil notları alınması ve zorunlu işten çıkarmalar yer alıyordu. Sendika üyeleri, Colombo'nun eteklerindeki Battaramulla'daki Eğitim Bakanlığı ofisine yürüdü ve burada bir gösteri düzenledi.

ROMANYA: Öğretmenler ve diğer kamu sektörü çalışanları kesintilere karşı grevde.

Romanya'daki iki büyük öğretmen sendikası, hükümetin maaş artışlarını belirleyen 2017 yasasını ihlâl ederek 2022 için gerçek bir maaş kesintisi açıklamasının ardından tüm okullarda iki saatlik uyarı grevi çağrısında bulundu. Eğitim Bakanı, Romanya'nın şu anki yüzde 8,2'lik enflasyon oranının çok altında olan yüzde 4,5'lik maaş artışının yasada belirtilenin yarısı olduğunu ve öğretmenlere 2021 için vaat edilen yüzde 8'lik maaş zammı almadığını itiraf etti.

İNGİLTERE: Londra'daki Newham Sixth Form Koleji öğretmenleri özelleştirmeye karşı grevde.

Doğu Londra'daki Newham Sixth Form College'deki öğretmenlerin tartışması yeni yılda da devam ediyor. Akademiye, iş yüklerine ve yönetim zorbalığına karşı grev yapmak için yüzde 98 çoğunlukla evet oyu kullanmışlardı.

Ulusal Eğitim Sendikası (NEU) üyeleri Şubat ayında iki günlüğüne salonu terk etti ve üç günlük greve itti. Öğretmenler sonuç alınmaya kadar iş durdurma planlanıyıyor.

HİNDİSTAN: Delhi Üniversitesi personeli ödenmemiş ücretler ve ödenekler için grev yaptı.

Delhi Üniversitesi'ndeki (DU) öğretim ve öğretime yardımcı personel 6 Ocak'ta 24 saat grev yaptı. Delhi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği (DUTA), son altı ayda binlerce çalışanın maaşlarının ödenmemesi ve son iki yılda tıbbi faturaların, ödeneklerin ve diğer borçların geri ödenmemesinin grevi doğurduğunu iddia etti.

BANGLADEŞ: Politeknik öğretmenleri ödenmemiş maaşlarını talep ediyor

Rajshahi Politeknik Enstitüsü ve Rajshahi Kadınlar Politeknik Enstitüsü'nden yaklaşık 50 öğretmen 18 Ocak'ta 18 aylık ödenmemiş maaşlarını talep etmek için protesto gösterisi düzenledi. Rajshahi Politeknik Enstitüsü binasındaki Shahid Minar yakınında bir insan zinciri oluşturdular. Bangladeş Politeknik Öğretmenler Federasyonu (BPTF) üyesi olan öğretmenler, Covid-19 salgınından bu yana gelir kaybına uğradıklarını ve ailelerine ağır bir yük bindirerek borçlandıklarını söyledi.

SLOVENYA: Öğretmenler ülke çapında grevler düzenliyor

Slovenya Eğitim Bilim ve Kültür Sendikası

(SVIZ) üyeleri ülke genelinde Çarşamba günü greve gitti. Öğretmenler hükümetin sendikanın önerdiği ücret önerisini reddetmesine karşı çıkıyor. İlkokul, ortaokul ve anaokullarından 40.000 öğretmen greve katıldı. Hükümet, kamu harcamalarını ahanе göstererek sendikalarla görüşmeyi reddediyor.

HİNDİSTAN: Delhi Üniversitesi öğretmenleri kalıcı atama talep ediyor

Delhi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği (DUTA), 2 Mart'ta Yeni Delhi'de tüm geçici öğretim üyelerinin kadrolu hale getirilmesini talep etmek için gösteri yaptı. Yaklaşık 4.500 özel ve geçici yardımcı doçent, kolejler ve bölümler arasında profesörlük görevlerine atanmayı bekliyor. Protesto eden öğretim üyeleri; yıllık zam, terfi, sağlık yardımı ve izin gibi tüm haklardan mahrum bırakıldıklarını söyledi.

KAMERUN: Binlerce öğretmen maaşlarının ödenmesi ve koşulların iyileştirilmesi için üç haftadır grevde

Binlerce öğretmeni, kötüleşen koşullara ve yıllarca geriye giden ödenmeyen maaşlara tepki olarak üç haftadır grevde. Öğretmenler, "Yeter artık! Ölüyoruz" sloganını attı. Meslektaşlarından ölümünün ardından öğretmenleri, "Kamerun devleti canını öldürüyor" diye şikayet etti.

SUDAN: Öğretmenler uzun süredir ödenmeyen ücretlerini talep ediyor

Güney Kordofan'daki ilk ve ortaokul öğretmenleri, uzun süredir ödenmeyen ücretlerini talep etmek için 19 Şubat'ta iş bıraktı. Öğretmenlerin, 2020'den beri ödemeleri ve maaş-

ları ödenmiyor. 3 Mart'ta süresiz grev yarısında bulunan Sudan Öğretmenler Komitesi (STC), 10 Mart'ta ülke çapında greve başladı. Yaklaşık 350 bin öğretmenin bulunduğu Sudan'da öğretmenler, mevcut 12.000 Pound (27 dolar) olan asgari aylık maaşın 24.000 Pound'a (54 dolar) yükseltilmesini ve haksız ücret yapısına son verilmesini talep ediyor. Sudan ekonomisi çöküş halinde ve para birimi ABD doları karşısında düşüyor, bu da gıda ve yakıt fiyatlarını artırıyor. Öğretmen maaşlarıyla geçinemez durumda.

BOLİVYA: Öğretmenler eğitime daha çok bütçe istedi

Devlet okullarında görevli öğretmenler, daha büyük bir eğitim bütçesi için 18 Mart'ta ülke çapında grev yaptı. Ulusal Kentli Öğretmenler Konfederasyonu (NCUT)'nun olaylarla dolu protestolar düzenlendi ve başkent La Paz'daki öğretmenler Eğitim Bakanlığına yürüdü. La Paz'da polis öğretmenlere biber gazıyla saldırdı. Grev, kırsaldaki öğretmenlerin üye olduğu sendikalarla bir anlaşma imzalanmasıyla biraz körelmiş olsa da, güçlü bir gövde gösterisiydi. Kentteki öğretmen sendikaları, Eğitim Bakanı Edgar Pary ile görüşmeyi değerlendirmeye karar verdi. Ancak yine de eylemlere devam etti. 19 Mart'ta Konfederasyon bir anlaşmaya varıldığını duyurdu.
