

EĞİT-DER 35 Yaşında

Tahsin Doğan

20 Yıl Sonra Eğitim

Gramsci'nin Halk Okulu Üzerine Yazıları

Peter Mayo

İnsan Haklarını Anımsamak

Erdal Çalı

“Tabula rasa” “Eppur si muove” gibi bir şeydir

Ünal Özmen

Katliamlar Olmasın!

Sadık Güvenç

Kahramanmaraş Katliamı

Öner Yağci

Eğitimde Ödev ve Sınav Uygulamalarının Analizi

Yüksel Gündüz

“Eğitim Yönetimi Programında Eğitim Politikaları

Ayça Akcan

Köpeğin Pençesi (The Power of the Dog)

Neşe Ürel

Antika Arabam

Altan Yılmaz

Engellilik Kader Değildir

Ceyhun Demir

Arkadaşım Doğan Gülmez...

Mustafa Gazalcı

EĞİT-DER Dayanışma Buluşması

Gülseren Tozkoparan



abece

Eğitim ve Ekin dergisi
(Dört ayda bir yayımlanır)

ISSN 1301-0557

Yıl 39 / Sayı 378 (Kış)

EĞİT-DER Adına Sahibi
Tahsin Doğan

Yazı İşleri Müdürü
Azmi Gündoğdu

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Hatice Sönmez Kaya

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

Eğit-Der 35 Yaşında	
<i>Tahsin Doğan</i>	1
20 Yıl Sonra Eğitim	4
Gramsci'nin Halk Okulu Üzerine Yazıları ve Üniversiteler İçin Önemi	
<i>Peter Mayo</i>	8
İnsan Haklarını Anımsamak	
<i>Erdal Çalı</i>	11
"Tabula rasa" "Eppur si muove" gibi bir şeydir	
<i>Ünal Özmen</i>	15
Katliamlar Olmasın!	
<i>Sadık Güvenç</i>	18
Kahramanmaraş Katliamı	
<i>Öner Yağci</i>	21
Eğitimde Ödev ve Sınav Uygulamalarının Analiz	
<i>Yüksel Gündüz</i>	27
"Eğitim Yönetimi Programında Eğitim Politikaları	
<i>Ayça Akcan</i>	34
Köpeğin Pençesi (The Power of the Dog)	
<i>Neşe Ürel</i>	40
Antika Arabam	
<i>Altan Yılmaz</i>	42
Engellilik Kader Değildir	
<i>Ceyhun Demir</i>	44
Arkadaşım Doğan Gülmez...	
<i>Mustafa Gazalcı</i>	46
EĞİT-DER Dayanışma Buluşması	48

Eğit-Der 35 Yaşında

Tahsin Doğan

12 Eylül faşizmi, 670 şubesi ve yaklaşık 220 bin üyesiyle dünya öğretmen örgütlenme tarihinin en büyük örgütlerinden biri olan **TÖB-DER**'i kapatmıştı. 25 bin **TÖB-DER** üyesi öğretmeni işten atmış ya da sürgüne göndermiş, beş binin üzerinde yönetici ve üyesini işkenceden geçirmiş ve tutuklamıştı. **TÖB-DER** yöneticileri hukuka ve yasalara aykırı olarak 8 ay gibi kısa bir sürede, cuntanın emir komuta zinciri içinde kurduğu mahkemelerde yargılanarak 8-9 yıl ağır cezalara çarptırılmışlardı.

Hakkında açılmış bir kapatma davası olmamasına karşın, **TÖB-DER** kapatılmış **mal varlıklarına** el konmuştu. Emekliler dahil tüm öğretmenlerin örgütlenmeleri yasaklanmıştı. O dönemde çalışan 300 binin üzerinde öğretmen örgütsüz kalmıştı. Bu, önemli bir örgütlenme deneyimi ve geleneğine sahip olan öğretmenleri kabullenebileceği bir durum değildi.

Ankara'da bulunan **TÖB-DER** yönetici ve üyeleri örgütlenmek için çareler arıyordu. Bu amaçla birçok il ziyaret edilerek taşradaki **TÖB-DER**'li yönetici ve üyelerin görüşü alındı. Uzun süren toplantı ve tartışma sürecinin ardından bir dergi çıkarılması ve dergi kanalıyla öğretmenlerin örgütlenme çalışmalarının yürütülmesine karar verildi.

abece

TÖB-DER yönetici ve üyelerinden oluşan 8 arkadaşımız tarafından kurulan şirket tarafından 01 Eylül 1986'da çıkarılan ilk sayısı ile "**abece**" dergisi yayın hayatına atılırken aynı zamanda 12 Eylül sonrası öğretmen örgütlenmesinin ilk adımı da atılmış oluyordu.

abece örgütlenmeye yönelik çalışmalarını aralıksız sürdürdü. Bu amaçla sayfalarında bilim insanları ve sendikalaşma konusunda uzman kişilerin bilimsel yazı ve görüşlerine yer verdi. Tartışma toplantıları, basın açıklamaları ile bir örgüt gibi çalıştı.

abece, **EĞİT-DER** ve sendikaların kurulmasında önemli sorumluluklar üstlendi ve örgütlenme sürecini başarıyla yürüttü.

Dergi çıkarılırken 12 Eylül öncesi **TÖB-DER**'de bulunan tüm siyasi görüşlerin yer almasına özen gösterildi. "Bugün bile, siyasi farklılıkların **TÖB-DER**'i zayıflatmış, **abece** sürecine de zarar verdiğini," anlatan-yazan arkadaşlarımız var. Ancak siyasi farklılıkların yarattığı sinerji ve her birinin yaptığı çalışmalarla **TÖB-DER**'in dünyanın en büyük öğretmen örgütlerinden biri haline geldiğini hepimiz gördük ve yaşadık. Özünde bunları söyleyen ve yazarların da kendi adına siyaset yaptığını unutmamak gerekir.

Demokrasi mücadelesinde bugün de yarın da siyasi farklılıklar olacaktır. Bunu anlamak ve hoşgörümüzü korumak zorundayız. Evet **abece** sürecinde yoğun tartışmalar yaşadık. Bazen birlikteliğimizin kopma noktasına geldiği de oldu fakat sonuçta birbirimizi anladık ve başarılı çalışmalara imza attık..

İki yıllık bir çalışmanın ardından, 5 bin aboneye ulaşan **abece** kadroları tarafından 16.02.1988'de **EĞİT-DER** kuruldu.

"**abece**" ise **EĞİT-DER**'in yayın organı olarak 37 yıldır yayın yaşamını sürdürüyor.



12 Eylül 1980 sonrası abece'nin ilk etkinliği olan "Öğretmen Sorunları ile Eğitim" konulu açıkoturumdaki konuşmacılar: (Soldan sağa) **Türker Alkan**, **Tahsin Doğan**, **Ali Bozkurt**, **Aziz Nesin**, **İlhan Tekeli**, **Teoman Erel** (Cumhuriyet, 8 ŞUBAT 1987)

EĞİT-DER

EĞİT-DER kurulduktan kısa süre sonra 80 şubeye ulaştı. Çalışanların üye olamamasına karşın üye sayısı on binin üzerine çıktı. Yasal engelle karşın İstanbul'daki çalışan öğretmen arkadaşlarımız yasağı delerek fiilen asil üye oldular. Seçimlerde yönetime seçilemeseler de oylarını kullandılar.

EĞİT-DER' in tek hedefi sendikalaşmaktır. Bunun için derneğin duvarlarına büyük harflerle "**EĞİT-DER'** den **EĞİT-SEN'e**" yazılmıştı.

22, 23, 24 Eylül 1989 tarihlerinde yurt içi ve yurt dışından birçok bilim insanı, öğretmen örgütlerinin üye ve yöneticilerinin yoğun katılımıyla "**Uluslararası Sendikal Haklar Kurultayı**" toplandı. Bu kurultay doğrultusunda 1989 Aralık ayı içinde **İstanbul, Malatya, Trabzon, İzmir, Adana, Balıkesir, Ankara** illerinde çalışan öğretmenlerle sendikal haklar üzerine bölge toplantıları yapıldı.

13 Ocak 1990'da şube başkanları ve temsilcilerle sendikalaşma projesi üzerine yapılan toplantıda hukuki başvurunun yapılması yönünde ilke olarak kabul edildi.

15 Şubat 1990 tarihinde yayınlanan bir genelge ile çalışan öğretmenlerden Sendikal Haklar Komisyonları kurularak çalışmalara başlanması, sendikalaşmaya yönelik formlar ve benzeri etkinlikler düzenlenmesi, oluşturulacak hukuk bürolarının yapacağı mevzuat çalışmalarının ardından fiili sendikanın kurulmasına geçileceği belirtildi.

Konuya ilişkin tartışmak ve görüşlerini almak üzere 12 Mart 1990 da 37 ilin şube başkanları ve **Sendikal Haklar Komisyonu** temsilcileri ile toplantı yapıldı. Toplantıda önceki kararlar doğrultusunda tüm çalışmalar tamamlandıktan sonra bir "**Kurucular Kurultayı**" toplama kararı alındı.

Ancak "**EĞİT-DER'** den **EĞİT-SEN'e**" projesine uymayarak, bir grup öğretmen arkadaşımız 29 Mayıs 1990 da Ankara'da **EĞİTİM-İŞ'** i kurdular.

EĞİT-DER, 18.08.1990 tarihinde şube başkanları, Sendikal Haklar Komisyonu üyeleri ve temsilcilerle toplanarak 9 kişilik bir yürütme kurulu belirledi. Kurul, 21.08. 1990 tarihinde yaptığı basın açıklamasıyla çalışmalarına başladı.

Geçici yürütme kurulu üç aylık bir çalışmanın ardından, kurucu olarak başvuru yapan 333 eğitim emekçisi tarafından 13 Kasım 1990'da **EĞİT-SEN** İstanbul'da kuruldu. Bir süre sonra EĞİTİM-SEN tüzel kişiliğinde birleşen bu iki sendika, daha sonra bir gurup arkadaşımızın **EĞİTİM-İŞ**'i kurmasıyla iki sendika olarak demokrasi ve demokratik, laik ve bilimsel eğitim mücadelesini sürdürmektedir.

Ancak bölünmenin mücadele olanaklarını zayıflattığı, mücadelede güç birliği yapılmasının başarılarımızı artıracacağı da bir gerçektir. Her iki sendikamızın "**Öğretmenlik Meslek Kanunu**"na karşı mücadelede güç birliği yapması bu gerçeği bir kez daha göstermiş oldu.

Sendikalar kurulduktan sonra çalışan öğretmenlerin sendikalara kaymasıyla **EĞİT-DER**'e gerek kalmadı anlayışı, derneğimize ilgiyi azaltsa da emekli öğretmenler olarak 35 yıldır **EĞİT-DER**'i yaşatmayı başardık. **EĞİT-DER**'i ayakta tutmaya kararlıyız. Çünkü; Türkiye, oligarşik bir yapının elinde tarihinin en karanlık dönemini yaşamakta, kamusal kurum ve değerler içini boşaltarak işlevsizleştirilmektedir. Uluslararası emperyalizm ve yerli ortakları neoliberal politikalarıyla eğitimi ticarileştirmekte, yoksulların eğitimden yararlanmalarının önünü tıkamaktadır. Üstelik eğitimle birlikte ekonomik alan iktidar ortağı cemaatlere teslim edilmiş durumdadır. Hiç kuşkusuz amaç, eğitimi cemaatlere bırakarak cumhuriyetin tüm kurucu değerlerini ve demokrasiyi yok etmek, beyini hurafelerle dolu bir toplum yaratmaktır. Bugün örgün eğitim sistemimizden koparılan bir milyona yakın çocuğun, eğitim sisteminin dışında cemaatlerin güdümündeki illegal yapılarda beyinleri yıkanmaktadır.

Çünkü örgütlüler; siyasal yapılanmalarıyla, ele geçirdikleri medyayla, vakıflarla, cemaatlerle, içini boşalttıkları yargıyla, Türkiye'yi tümüyle gerici faşizmin karanlığına sürükleyecek kadar örgütlüler.

Tüm bunlara karşı Türkiye'nin kurtuluşu, yurtseverlerin, demokratların, laik ve demokratik bir toplum özlemi içinde olanların

örgütlü bir yapıya kavuşmalarından, var olan örgütlülüklerini büyütmekten ve demokrasiyi güçlendirmekten geçer.

Türkiye'de çalışan öğretmenin iki katı sayıda emekli öğretmen var. Bilgi birikimine sahip ülkenin bu gerçek entelektüelleri, mahalle kahvelerinde veya evlerinde ekonomik ve ideolojik saldırılara karşı sızlanmaktan öte bir şey yapamıyorlar, çünkü örgütsüzler...

Bu bağlamda gerek sendikalı gerek sendikasız gerekse emekli tüm öğretmenleri önemli bir örgütlenme geleneğine ve birikimine sahip **EĞİT-DER** çatısı altında buluşmaya, birleşmeye davet ediyoruz.

Yaşanan tüm zorluklara karşın büyük mücadelelerle **EĞİT-DER**'i bu günlere getiren yönetici ve üyelerini kutluyor, aramızdan ayrılanları saygıyla anıyorum.

20 Yıl Sonra Eğitim

Türkiye’de son kuşak hayata, 20 yıllık kesintisiz İslamcı iktidar tarafından hazırlandı. İslamcı iktidarın hayatının her anına dokunduğu bu genç grubunun işsizlik oranı resmi genel işsizlik oranının iki katı (yüzde 24). Aynı yaş grubunda kadın işsizlik oranı yüzde 29.8. Eğitim ve iş hayatında yer almayan genç kadın oranı ise yüzde 33,6’dır. İşsizliğin, küresel oranın iki katı olmasının kuşkusuz başka yapısal nedenleri var. Fakat o nedenleri ortadan kaldıracak değer ve tutum yoksunluğunun eğitimle doğrusal ilişkisini göz ardı etmemek gerek.

Eğitimin Son 20 yılda geldiği noktayı görebilmek için eğitimin nihai işlevine bakmak gerekir: Toplumsal mutluluk, yaşam kalitesi, birlikte yaşama arzusu, iletişim, inisiyatif alma, cinsiyetler arası toplumsal rol dağılımı, işsizlik, dikey hareketlilik, suça bulaşma, işbirliği ve dayanışma gibi bireysel ve toplumsal iyiliğe etkisi gözlenebilir sonuçlar eğitimin durumu hakkında genel bir bilgi verir. Aynı olgulara belli bir tarih aralığında genç nüfusa baktığınızda ise kesin bilgi elde edersiniz. O nedenle kimi sosyologlar, gençliği Sessiz, Aile Odaklı (Baby Boomers), X, Y, Z kuşağı olarak kategorize ederken 20 yıl aralığını kullanır. Bireyin hangi donanımlarla ve ruh haliyle topluma katılacağı, büyük oranda bu sürede aldığı eğitime bağlıdır.

Türkiye’de son kuşak hayata, 20 yıllık kesintisiz İslamcı iktidar tarafından hazırlandı. İslamcı iktidarın hayatının her anına dokunduğu bu genç grubunun işsizlik oranı resmi genel işsizlik oranının iki katı (yüzde 24). Aynı yaş grubunda kadın işsizlik oranı yüzde 29.8. Eğitim ve iş hayatında yer almayan genç kadın oranı ise yüzde 33,6’dır. İşsizliğin, küresel oranın iki katı olmasının kuşkusuz başka yapısal nedenleri var. Fakat o nedenleri ortadan

kaldıracak değer ve tutum yoksunluğunun eğitimle doğrusal ilişkisini göz ardı etmemek gerek. Neoliberal eğitim ayrımcılığın, güvensizliğin, umutsuzluğun, kayıtsızlığın, şiddetin, suçun, madde kullanımının nedenlerini eğitimin konusu yapmayarak yapısal sorunlara toplum müdahalesini engellemeye çalışır.

Ekonominin neoliberalleşmesi 1970’li, siyasal yapının ele geçirmesi 1980’li yıllara dayanır. Türkiye’de siyasal alan 1980 darbesiyle ele geçirildi. Fakat toplumsal dönüşüm aynı hızda olmadı. 12 Eylül faşizminin kamusal alandan uzaklaştırdığı siyasi parti ve örgütlerin bir süre sonra kamusal alana yeniden dönmesi (Kapatılan partilerin tekrar iktidara gelmesi, kapatılan kamu çalışanları derneklerinin sendikalaşarak sahaya inmesi vb.) neoliberal politikalara verilen tepkiydi. Bu, daha radikal bir müdahaleyi gerektirdi. Direnişi kırmak, daha yavaş ve güç değişen sosyal hayatı dönüştürmek üzere başka değer ve fikirlerin yaşamına müsamaha göstermeyen İslamcılar sahaya davet edildi. Neoliberalizmin kamusallıkla, İslamcıların ise kamusallığın ideolojisi laiklikle sorunu vardı. Bu ikilinin herhangi bir toplum tasavvuru yok. O nedene ilk olarak, toplumsal kurum olan eğitim ile kamusal fikirlerin filizlendiği okullara saldırdılar.

2000'ler, siyasal alanın ekonomik dönüşüme uyarlanmaya çalışıldığı yıllardı. Neoliberal ekonominin, yarattığı eşitsizliğe rıza üretmek, kamuya ait mülklere el koymak ve kamusal hizmetleri piyasanın yatırıma açmak için kamunun ve kamusal denetimin ortadan kaldırması gerekiyordu. Bu da kamusal ilişkilerin kurucu kültürünün, bilginin, bilgi paylaşımının, diyalogun ve toplumsal değerlerin aşındırılması ile mümkündü. O nedenle değerler, bilgi ve kültür kurumu olan eğitim saldırının ilk ve öncelikli hedefi oldu.

Endüstri devrimiyle yaygınlaşan, iş becerisinin yanısıra sosyal becerileri de ihmal etmeyen modern eğitimin yerine ikame edilmek istenen eğitim, esas itibari ile bireyi ulusal ve evrensel değerlerden uzaklaştıracak, modern eğitimin laik yurttaşını cemiyetten cemaate yönlendirelecekti. Böylece birey aile, inanç, etnik köken, gelenek gibi kontrol gücü yüksek küçük gruplara yönlendirilirken bir yandan korunması gerektiğine inandırıldığı grup değerleri uğruna diğer gruplarla çatışmayı göze alacak öte yandan sınıfından uzaklaştıkça farklı temsil biçimlerine yönelmeyecek ve toplumsal değer üretiminden uzak duracaktı. Nitekim işe müfredatın kolektif bilinç oluşturan eğitimsel unsurlarının temizlenmesiyle başladı. Bu, eğitimin bireye sadece iş becerisi kazandıran teknik bir faaliyete dönüştürülmesi demekti. Bu postmodernist eğitim, bilgi ve kültürel altyapısı güçlü Batılı devletlerde ciddi sorgulamaya tabi tutuldu. Teacher İngilteresi hariç Avrupa ülkeleri, ulusal eğitim politikalarını ABD menşeli bu modele uyarlamadı. Programın, Dünya Bankası, IMF, UNESCO, AB ve bunlarla çalışan onlarca vakfın çevre ülkeler için tasarlanmış hibe desteği eşliğindeki versiyonunu Türkiye reddetmedi.

Neoliberalizmin postmodern eğitim modelinin, modern eğitim ve kurumları tahrip edil-

meden hayata geçirilmesi mümkün değildi. Modern dönemin toplumsal yapısı, ürettiği değer, bilme biçimleri ve kurumlarının sahadan temizlenmesi gerekiyordu. Modernleşme sürecini tamamlamamış çoğunluğu Müslüman olan Türkiye gibi bir ülkede bunu en iyi İslamcı bir hareket yapabilirdi. Çünkü modern eğitimin önemli bir rolü de dinin toplumsal hayattaki etkisini sınırlamaktı. İslamcılar, yüz hatta II. Mahmut'un ilkeğitimi zorunlu kılan 1824'teki fermanından alırsak tamı tamına 178 yıldır düşünüyordukları hesaplaşma fırsatını kaçırmayacaktı. Neoliberalizmin bilim ve bilgiyle problemi, kamusal alanda kullanılacak teori üretiminde kullanılmasından kaynaklanır. Dinler, diğer dinlerden farklı olarak özellikle İslam, bilim bilgisi ve sonuçlarıyla daha az problemlili değildi. Üstelik İslam'ın farklı bilme biçimlerini radikal bir şekilde ortadan kaldırmak gibi kullanmaktan çekinmediği yöntemleri vardı. Eğer kamusal alan dağıtılmak isteniyorsa, bunu yapmaya en uygun aday, İslami hareketlerden başkası olamazdı.

İslamcılar, 2002'de hükümeti kurduğunda gündemine önce müfredatı, eş zamanlı olarak yeni müfredatın uygulanmasına direnç göstereceği düşünülen öğretmen örgütlenmesini aldı. Bunu, Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı ve mevzuat değişiklikleri izledi. Bu iki değişiklik, görevden uzaklaştırılan yasal güvence altındaki bürokratların yargı kararıyla dönmesini engellemek ve sorunsuz bir şekilde kadrolaşmak için son derece önemliydi. İslamcı iktidar, tüm kurumlarda olduğu gibi eğitimde de kadro sıkıntısı çekmedi. İslami cemaatlerle bağlantılı kişileri kısa sürede bürokratik mevkilere yerleştirdi. Bu kadroların cemaatlerle kurduğu informal ilişkiler, bir süre sonra sözleşmelerle resmi ilişkiye dönüştü ve eğitim sisteminin bütünüyle ele geçirilmesi sağlanmış oldu.

Müfredat ve ona göre hazırlanmış eğitim materyalleri, kurum ve kişilerin mesleki otoritesini kullanmaktan imtina ettiği, yazılı kurallara riayetin meşruiyet için yeterli bulunduğu bizim gibi ülkelerde uygulayıcıyı da sisteme dahil etmek açısından son derece önemlidir. Nitekim tasfiye edilemeyen başta öğretmenler olmak üzere eğitim kurumları ve üniversiteler bu yolla pasifleştirildi. YÖK, TÜBA, TÜBİTAK gibi eğitimle ilgili kurullar da sürece müdahil olma yeteneğini yitirmişti. 2007’ye gelindiğinde bilimi ve sosyal becerileri gözardı eden, buna karşın eğitimin girişimcilik, (ekonomik anlamada) küreselleşme, bireycilik gibi piyasanın temel kavramları ile tanımlanmasına itiraz edecek kurum hatta bir kişi dahi kalmamıştı. AKP iktidarının uluslararası sermayeye güven veren neoliberal iktisada yatkın ticari dili, eğitimin de piyasa değeri yüksek beceriler kazandıracağı algısının yerleşmesinde etkili oldu. Aslında eğitimin piyasa değerlerine odaklanması gerektiği fikrinin temeli 12 Eylül’le oluşmaya, Özal’la birlikte pekişmeye başlamıştı. İslamcılar iktidara geldiğinde, piyasa için eğitimin sosyal sonuçlarını umursamayan liberal “aydın” savunucuları vardı. Bunlar, AKP’nin eğitime müdahalesini heyecanla karşıladıkları gibi kaygılarını dile getiren entelektüelleri bastırarak iletişim araçlarına da sahipti (Bugün birçoğu gelinen noktayı onaylamıyor görünse de o gün işgal ettikleri yerden, kültürel dönüşüm kurumu olan İslamcıların kontrolündeki eğitimde liberal kültür unsurlarına yer olmadığını görmediler/görmek istemediler).

Neoliberal teorisyenler eğitimi İslamcılara ihale ederken onların sadece işin ticari kısmıyla yetineceğini düşündüler. Eğitimin ticarileşmesinden beklentileri, devletin kamusal hizmet ve fikirlerden uzaklaşması, hizmet sektörüne kayan sermayeye sürdürülebilir yeni bir yatırı-

rım alanı açılmasıydı. Bunu elde ettiler, fakat İslamcılar için eğitim bundan ibaret değildir. İslamcılar için eğitim hem örgütlü yayılma hem önemli bir meşruiyet alanıdır. Modern ve felsefi bir kavram olmasına rağmen her İslami grubun yasal örgüt isimlerinde eğitim kavramına yer veriyor olmasının nedeni budur. İslamcılar, eğitimin ticarileşmesini savunurken aynı zamanda yüzde yüz oranında tedarikçisi oldukları yurt, pansiyon, eğitim materyali, yeme-içme, kılık-kıyafet gibi eğitimin temel giderlerinin ticaretini de meşrulaştırmış oluyorlar.

Özel okulların bir işlevi de dinselleşmeye itiraz edebileceği düşünülen seküler orta sınıfa kaçacak delik olmasıdır. Bu kesimin özel okullara kayması, kamu okullarının İslamcılar tarafından denetimini de kolaylaştırdı. Devlet okullarında kalan eğitim düzeyi düşük yoksullar “Benim çocuğum neden imam hatiplerle, çıraklık merkezleri ve açık ortaokul ve liseler arasında tercih yapmak zorunda kalıyor.” diye soramıyor. Her türden özel okula izin verilirken özel imam hatip okullarının açılmasının yasaklanmasıyla birlikte değerlendirildiğinde yoksulların İslamcılara ihale edildiğini söyleyebiliriz.

Unutmamak gerekir ki özel okul, genel okulun karşıtıdır. Satınalma gücüne sahip olanları olmayanlardan ayırmak için zenginlere tanınan ayrıcalıktır; daha açık ifadeyle ayrımcılıktır, bölücülüktür. Özel okullar sınıfsal, sosyal ve kültürel alanda ikili bir yapının oluşmasına hizmet ediyor. Bunu özgür okul seçimi olarak görenleri, kamusal eğitimin ve okulun özgürleşmesi mücadelesine davet ediyoruz.

Eğitimde gelinen noktayı özetlemek için sıralayacağımız aşağıdaki birkaç başlık, eğitimin ve öğretmenin rolünün, öğretim programlarının, eğitim materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin herhangi bir engelle karşı-

laşmadan değiştirilmesinin sonucuydu. Kuşkusuz tüm bunlar, kaçınılmaz olarak eğitimin dayandığı değerlerin de değişimi anlamına geliyordu. Değişimin yönünü değiştirenin belirliyor olması, doğal olarak değişimi yöneten İslamcı hareketin dinsel öğretisinin müfredat olmasıyla sonuçlandı.

Bugün;

- Okulda olması gereken 964 bin çocuk semt sanayilerinde çıraklık yapıyor (MEB, haftanın bir günü Mesleki Eğitim Merkezlerine çağırdığı bu çocukları kayıtlı öğrenci sayıyor.),
- 1 milyon 738 bin 198 öğrenci açık ortaokul ve lisede (Bakan, Perşembe gün Plan Bütçe Komisyonuna 1 milyon 255 bin 91 olduğunu söyledi),
- 710 bin 264'ü imam hatip ortaokulunda, 617 bin 278'i imam hatip liselerinde olmak üzere toplam 1 milyon 327 bin 542 öğrenci doğrudan dini bir okula gidiyor (3 bin 451 imam hatip ortaokulu ve bin 693 imam hatip lisesinin aynı okul düzeyindeki okullara oranı yüzde 20; bu okullara devam eden öğrencilerin aynı okul düzeyindeki öğrencilere oranı ise yüzde 13.5).

Bu üç verinin anlamı; hiçbir modern eğitim kuramında okul sayılamayan imam hatiplerindeki çocuklarla birlikte MEB'in semt sanayine çırak olarak gönderdiği, okula gelmeyin fakat mer'i mevzuata da uyun diye açık okullara (uzaktan eğitim) yönlendirdiği 4 milyon 029 bin 740 çocuğun zorunlu eğitim kapsamı dışında olduğudur.

Makro veriler ise amacı temel insani beceriler kazandırmak olan zorunlu eğitimin asli amacından uzaklaştırıldığını, konusu bilim olan yükseköğretimin bilimle bağının koparıldığını gösteriyor:

- Türkiye cinsiyete dayalı eşitsizlikleri gösteren Küresel Cinsiyet Farkı Raporu'nda "En Kötü" durumdaki Suudi Arabistan ve İran'ın da içinde bulunduğu bölgede yer alıyor.
- Küresel Mutluluk Raporu sıralamasında 142 ülke arasında 112. Sırada.
- Küresel Barış Endeksindeki (2019) sırası numarası 155.
- Bilim ve kültür içerikli beş kategoride ülkelerin insanlığa yaptıkları katkıların ölçüldüğü İyi Ülke Endeksinde ilk 50 ülke arasında yer bulamıyor.
- Hiçbir kamu üniversitesi Dünya Üniversiteleri Sıralamasında ilk 500'e giremiyor.

YÖK ve MEB, eğitimde gelinen noktayı fiziki büyüme, okullaşma oranı ve teknoloji kullanımıyla açıklamaya çalışıyor. Görüldüğü gibi dünya eğitimi bireye, topluma ve tüm insanlığa kattığı değerle ölçüyor.

Özetlemek gerekirse 4+4+4, eğitimde ikinci kırılma döneminin adıdır. AKP ile eğitimin ilk on yılı (2002-2012), modern eğitimin tasfiyesiyle postmodern etkiye açıldığı dönem oldu. İkinci on yılda neoliberal politikaların hazırladığı hattan İslamlaşma/İslamlaştırma sürecine girildi. İslamcılar iktidarda kalırsa, üçüncü on yıl, dini yaşam tarzının hayatın her alanında hakim kılınmaya çalışıldığı dönem olacak. Dünya kapitalist sistemine entegre olmuş ekonomik ve siyasal yapının bu İslami hareketi kontrol edeceğini düşünmek saflık olur. AKP'nin de ilk fırsatta İŞİD, Taliban, Hamas ve diğer İslami hareketler gibi bağımsız hareket etmenin yollarını arayacağını, Cumhurbaşkanlığı Yönetim Sistemi ile siyasal, faiz politikasıyla kendisini var eden ekonomik düzenden ayrılma işaretleri olduğunu görmek gerekiyor.

Gramsci'nin Halk Okulu Üzerine Yazıları ve Üniversiteler İçin Önemi¹

Peter Mayo

Çeviren: Yasemin Tezgiden-Cakcak

Üniversitedeki eğitim, Fordist üretim için diğer eğitim kurumlarında olduğundan belki bir nebze daha gelişkin bir biçimde “eğitilmiş goriller” yetiştirmektedir. Kısacası pek çok kişinin de savunduğu üzere, üniversiteler ve öteki yüksek öğretim kurumları, kitleselleşen biçimleriyle, büyük ölçüde, çoğunluk için yüceltilen öğretim kurumları olurken küçük bir azınlık, yönetici sınıf içinde konum edinmek ya da var olan güçlerini kuvvetlendirmek amacıyla becerilerini mükemmelleştirmek ve bilgilerini derinleştirmek için elit üniversitelere yerleşmişlerdir.

Toplum kuramcısı Antonio Gramsci, aynı zamanda politik açıdan aktif bir insandı. Üniteryen okul üzerine yazılarında, klasik okul ile bağdaştırılan otorite ile Jean Jacques Rousseau'nun *Emile* adlı eserinden etkilenen romantik eğitim ile bağdaştırılan özgürlük arasında bir denge kurmaya çalışıyordu. Gramsci (1971, 1975) söz konusu romantik eğitimin değişmesi gerektiğini savunuyor, romantizmden (öğrenme esnasında sınırsız özgürlükten) sıyrılıp klasik eğitime yönelinmesi gerektiğini (Gramsci 1971, s. 32-33), böylece disiplin ile keşif ve deneyimleme özgürlüğü arasında, otorite ile özgürlük arasında bir denge kurulması gerektiğini düşünüyordu. Benito Mussolini'nin faşist yönetimi döneminde hapishane- de olan Gramsci, Sicilyalı idealist felsefeci ve Eğitim Bakanı Giovanni Gentile'in getirdiği Gentile Reformu adı verilen eğitim anlayışını eleştiriyordu. Antonio Gramsci ve Paulo Freire'nin düşüncelerini karşılaştırdığım daha kapsamlı bir kitap bölümünden kısaltılan bu

yazıda Gramsci'nin hapishane defterlerinde dile getirdiği kamusal eğitim üzerine düşüncelerinin üniversite eğitimi konusunda ne anlama gelebileceğine dair çıkarımlarda bulunacağım. Gramsci'nin yazıları daha çok ilk ve orta öğretim üzerine olsa da içinde üniversiteler ve yüksek öğretim kurumları için de anlamlı olacak pek çok fikir barındırır.

Eski Klasik Okul Anlayışı Anısına

Gramsci (1975), üniteryen okul üzerine yazılarında (4 ve 12), klasik okul anlayışının erdemlerini yüceltir. Manacorda'ya göre (Gramsci, 1972) bu, bir zamanlar var olan ama bundan böyle devam edemeyecek olan bir okulun anısına yönelik bir yazıdır, zira klasik okulun zirve noktasında olduğu dönemden bu yana toplum büyük ölçüde değişmiştir. Aynı şeyi ben de pek çok yazımda savundum (bkz. Borg ve Mayo 2002, s. 102–103; Mayo 2015, s. 91). Yeni zamanın yeni bir okula ihtiyacı vardır. Gramsci'ye göre Gentile Reformu eğitim sis-

¹ Bu yazı şu kitap bölümünden özetlenmiştir: Mayo, P (2019) 'Praxis, Hegemony and Consciousness from the work of Antonio Gramsci and Paulo Freire' in C.A. Torres (ed.) The Wiley Paulo Freire Handbook, N.J: Wiley-Blackwell.

temini geri götürmüştür çünkü biri akademik diğeri mesleki olmak üzere iki farklı eğitim rotası çizmiştir. Bu çeşit bir rotanın liyakat ve yatkınlık temelinde belirleneceği iddia edilse de aslında sınıfsal konuma bağlı olarak toplumsal olarak inşa edilmiştir. “Eski” klasik okulun güzel niteliklerini yüceltmesi Gramsci’nin kültür yazılarının temasıyla uyumludur. Gramsci, toplumun dışına itilmeyi engellemek için, kabaca söyleyecek olursak iktidarın şifresini kırmak amacıyla, egemen kültürün bilgisine tüm öğrencilerin erişimini sağlamak gerektiğini savunuyordu.

Üniversiteler için anlamı

Bu tartışmanın sadece okullar için değil, üniversiteler için de sonuçları vardır. Günümüzün neoliberal, işlevsel ve piyasa-odaklı üniversitesi, Gramsciyan açıdan bakıldığında, halkın çoğunluğu için zararlıdır. 1968’i ve o dönemki öğrenci ayaklanmalarını takiben geniş halk kitleleri yüksek öğretim kurumlarına daha geniş erişim şansı kazandı. Üniversitelerin kitleselleşme süreci bu dönemin sonunda ve kısmen bu isyanların sonucunda ortaya çıkmıştır. Ne var ki eğitimci başına düşen öğrenci sayılarının yönetilebilir olmasını sağlayacak herhangi bir niteliksel değişiklik yapılmamıştır.

Bildunga sıkı sıkıya bağlı olan o Humboldçu, sorunlu, elitist idealin hatırlatılması “geçmişte kalmış” (siz bunu şöyle düşünün: hâlâ var olduğu iddia edilen) ama toplum değiştiği için çoğunluğa yönelik bir kurum olarak bundan böyle devam edemeyecek olan bir üniversitenin anısını canlandırmaya çalışmaktır. Modern üniversite bir yol ayrımında duruyor gibi görünmektedir. Farklı rotalar izleyebilir, belki daha toplum odaklı da olabilir, ama şu anki hali Gramsciyan ve Freireyen anlayıştan ciddi şekilde uzak görünmektedir. Üniversite şu anda temel olarak sanayinin ihtiyaçlarına hizmet etmektedir. Üniversitedeki eğitim,

Fordist üretim için diğer eğitim kurumlarında olduğundan belki bir nebze daha gelişkin bir biçimde “eğitimli goriller” yetiştirmektedir. Kısacası pek çok kişinin de savunduğu üzere, üniversiteler ve öteki yüksek öğretim kurumları, kitleselleşen biçimleriyle, büyük ölçüde, çoğunluk için yüceltilen öğretim kurumları olurken küçük bir azınlık, yönetici sınıf içinde konum edinmek ya da var olan güçlerini kuvvetlendirmek amacıyla becerilerini mükemmelleştirmek ve bilgilerini derinleştirmek için elit üniversitelere yerleşmişlerdir.

Söz konusu elit kurumlar (örneğin akademik elitler, yani Fransa’da büyük ölçüde sınıfsal ve etnik açıdan elit olanlar için Grandes Ecoles adı verilen yüksek öğretim kurumları), neoliberal reformlara ve Avrupa için konuşacak olursak Bologna uyum süreçlerine direnmişlerdir. Bu kurumlar, burs ve öteki fonlama mekanizmaları aracılığıyla madunların en iyilerini ve en parlaklarını etkileyip kendilerine çekmenin de aracı olmuştur. Raymond Williams da sık sık bu konudan söz etmiştir. Williams’ın kendi de İngiltere-Galler sınırında Pany adındaki bir mezrada demiryolu sinyalcisi olarak çalışan bir babanın oğludur ve Abergavenny, Galler’den okul müdürü tarafından Cambridge’e gönderilmiştir (Inglis 1995, s. 65). Dil ve hegemonya üzerine söyledikleri düşünülecek olursa Gramsci’nin böyle bir durumda iddiası şu olurdu (bkz. Ives 2004, bölüm 3): bu kurumlar “organik entelektüel” olma potansiyeli olan bireyleri kendi toplumlarına yabancılaştırabilirler (Mayo, 2015, s. 55). Bu kurumlar potansiyel entelektüelleri öyle bir dil ve davranışla donatırlar ki bu bireyler içinden çıktıkları toplumdan tamamen uzaklaşırlar. Böylece toplumlarının ve siyasal örgütlerinin içinde olduğu herhangi bir mücadelede “organik entelektüeller” olarak yer alma şanslarını tehlikeye atmış olurlar. Bu kurumlar, onlara geleneksel entelektüel görüntü-

sü vererek onların etkinliklerini mutlaklaştırır ve böylece statükoyu devam ettirme işlevlerini gizleyerek egemenlerin hegemonyasını pekiştirmeye hizmet ederler. Elbette üniversiteler ve öteki yüksek öğretim kurumları pek çok zaman karşıt kültür gösterilerine de ev sahipliği yapmıştır (1968’de Paris ve Roma’yı düşünün, daha yakın zamanda Viyena’da Unnibrent’i ve Londra’daki, Gezi Parkı’ndaki, Şili’deki ve Quebec’deki gösterileri anımsayın) (Giroux 2014, Mayo 2012). Bu kurumlar, işlevleri nedeniyle statükoya meydan okuyan entelektüeller de yetiştirmiştir. Zira kültürel aktarım ve kültürel dolayım söz konusu olduğunda hiçbir şey dümdüz ve tekyönlü değildir. 1968’i ve üniversitelere bıraktığı mirası düşünecek olursak hegemonik ilişkilere de işte bu şekilde meydan okunur.

Bu bağlamda kültürel meseleler önemlidir ve kişinin “yüksek statü” kültürünü edinmekten kaçınması gerekir. Bu nedenle yüksek öğretimde çeşitlilik ile Gramsci’nin sunup eleştirdiği Gentile Reformları arasında paralellikler mevcuttur.

Kaynakça

- Borg, C ve Mayo, P 2002 ‘Gramsci and the Unitarian School. Paradoxes and possibilities’ in Gramsci and education, eds. C. Borg, J.A. Buttigieg and P. Mayo, s. 87-108. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H.A 2014 Neoliberalism’s War on Higher Education, Chicago IL: Haymarket Books.
- Gramsci, A. 1971 Selections from the Prison Notebooks, ed. ve çeviri. Q. Hoare and G. Nowell Smith, New York: International Publishers.
- Gramsci, A 1972. L’Alternativa Pedagogica ed. M.A. Manacorda, Florence: La Nuova Italia.
- Gramsci, A 1975 Quaderni dell’Carcere (1V vols.), ed. V. Gerratana, Turin: Einaudi.

- Inglis, F 1995 Raymond Williams, London ve New York: Routledge.
- Ives, P 2004 Language and Hegemony in Gramsci, Londra ve New York: Pluto Press.
- Mayo, P 2012 Politics of Indignation. Imperialism, Postcolonial Disruption and Social Change, Winchester Birleşik Krallık: Zero Books.
- Mayo, P 2015 Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci, New York ve Londra: Routledge.
- Thomas, P 2009 The Gramscian Moment. Philosophy, Hegemony and Marxism, Leyden: Brill.
- Williamson, B 2015 ‘Programming Power: Policy Networks and the Pedagogies of ‘Learning to Code’ in Power and Education. Contexts of Oppression and Opportunity ed. A. Kupfer, pp.61-87. Basingstoke UK ve New York: Palgrave Macmillan.

İnsan Haklarını Anımsamak

Erdal Çalı

İnsan haklarına saygılı bir devlet olabilmek için yeterince kurumumuz var. Bunlara bir de insan hakları dernek ve vakıflarını, üniversite ve baroların insan hakları merkezlerini ekleyebilirsiniz. Bütün bunlara karşın son derece ciddi ve gittikçe artan insan hakları sorunlarımız var. Bu sorunları, eleştirel bir bakışla ele alan, gerektiğinde yetkilileri uyaran dernek ve vakıflarla kamunun işbirliği hevesi pek görünmüyor. Yani kaynak aktarma aracı olarak ünlenen Kamu-Özel iş birliği yöntemine insan hakları alanında uygulamada yer yok.

İnsan hakları haftası bize neleri anımsatır, akla neleri getirir?

10 Aralık'tan başlayalım. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin Birleşmiş Milletler tarafından 1948'de kabul edildiği güne dönelim. İsteyen daha gerilere de gidebilir. Fransız Devrimi (1789) ya da ABD Yurttaşlık Bildirgesine...

Sonra bir dizi BM, UNESCO, Avrupa Konseyi ve AGİK belgeleri geliyor aklımıza. Saydıklarım, üyesi olduğumuz uluslararası kuruluşlara ait. AB'ye hiç girmeyelim.

- Avrupa İnsan Hakları sözleşmesi, (Avrupa Konseyi)
- Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklerine İlişkin Eğitim Üzerine Tavsiyeler (UNESCO,1974),
- İnsan Hakları Öğretimi Tavsiye kararı (Avrupa Konseyi,1978),
- Hoşgörüsüzlük Bildirgesi (Avrupa Konseyi,1981),
- Okullarda İnsan Hakları Öğretimi Tavsiyesi (Avrupa Konseyi,1985),

Ayrıca bir dizi konferans ve kongre kararı;

- İnsan Hakları Uluslararası Konferansı (Tahran,1968)
- İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi (Viyana,1978)
- İnsan Hakları Öğretimi, Bilgi ve Belge Uluslararası Kongresi (Malta,1987)
- İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Kongresi Montreal,1993)
- İnsan Hakları ve Demokrasi Viyana Bildirgesi ve Eylem Programı (1993)

Ayrıca bunlara yine 1993'te alınan Birleşmiş Milletler, 'İnsan Hakları Eğitimi On yılı Kararı'nı da ekleyebilirsiniz.

Yukarıda anımsattığımız tüm antlaşma ve kararlarda ülkemizin katılımı ve imzası var.

Kuşkusuz, her ülkeden on binlerce eğitimcinin, bilim insanının, uzmanın hatta politikacının bu kararların alınışında emeği ve alın teri vardır. Bunları unutamayız. Hepsi de değerli ve örnek alınacak çalışmalar olarak arşivlerde

duruyor. Ancak otoriter yönetimlerin dünyada etkinliklerinin çoğaldığı günümüzde insan hakları için umutlanmak hiç de kolay değil. Dünyada ve ülkemizde yaşananlar umutları azaltıyor, insan onurunun korunması zorlaşıyor.

Önce her hak arayışında sıkılan biber gazlarının, vurulan copların, karga tulumba yapılan gözüaltına almaların belleklerindeki izlerini silip ifade özgürlüğünün önündeki engellere karşı birlikte mücadele edebilecek yeni bir umut ikliminin yaratılması gerekiyor.

Yani öncelikle tüm öğrencilerin, özellikle Boğaziçi Üniversitesi öğrenci ve öğretim üyelerinin, işçi ve memurların hele de kadınlarımızın eşitlik ve hak arayışlarına saygı gösteren, onlara hak veren ve eylemlerinde gerektiğinde onları koruyan bir kamu gücünün varlığına gereksinim var.

Hukuk dışı gözüaltı ve tutuklamaları engelleyecek bir adalet anlayışı ve sisteminin yeniden kurulmasına, hapisane hücrelerinde ölüme terkedilmeleri sona erdirecek insanca politik tutum ve yaklaşımlara gereksinim var.

İnsan Hakları Kurulları

İnsan Hakları Kurulları 2000 yılında kuruldu. Bu kurullar tüm il ve ilçelerimizde var. İllerde vali yardımcılar, ilçelerde ise kaymakam tarafından görevlendirilen bir birim müdürü bu kurulların başkanlığını yapıyor. Mülki amirlerce belirlenen sivil toplum örgüt temsilcileri de bu kurullarda yer alıyor.

Bu kurulların görevleri, “insan haklarının korunması ve insan hak ve özgürlüklerinin kullanılmasının önündeki engeller ile nedenlerini inceleyip araştırmak ve mülki amirlere önerilerde bulunmak.” Şimdiye dek hangi ilde ne tür öneriler yapıldığı ya da yapılmadığı ayrı bir araştırmanın konusudur. Söz gelimi, Boğaziçi

üniversitesi öğrencilerine yapılanlar hakkında, ‘İstanbul İl İnsan Hakları Kurulunun’ bir önerisi ya da raporu olmuş mudur? Umarım ki olsun. Çünkü olmuşsa umutlanmak için bir nedenimiz var demektir. Çünkü çürümeye karşı bir direnişin de göstergesidir bu.

Yönetmeliklerine göre bu kurulların başlıca iki komisyonu var: 1. İnsan hakları eğitimi ve insan haklarını geliştirme komisyonu 2. İnsan hakları ihlallerini araştırma, inceleme ve değerlendirme komisyonu

Bu kurullara gerçek ve tüzel kişilikler başvurabiliyor. Umarım yapılan başvurular ve alınan kararların içerikleri de bir gün akademik araştırmaların konusu olur. Bürokratik cendere içinde, insan hakları ihlallerini inceleyip sağlıklı bir sonuca ulaşmak olanaklı mı sorunu sormakla yetinelim. Ama bu kurulların, engelli yurttaşların trafik ışıklarında süre azlığı nedeniyle yaptıkları bir başvuruyu inceleyip aldıkları bir tavsiye kararı örneği internette yer alıyor. Ancak işkence ve kötü muamele ve bunu yapanlara ilişkin bir örnek var mı bilinmiyor.

Bir de “İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu” adını taşıyan bir kurumumuz daha var. 2012’de 6332 sayılı yasayla kurulmuş olan bu kurum, 2016’da idari ve mali özerkliğe sahip özel bütçeli bir kamu tüzel kişiliğine dönüştürüldü. Amacı da “İnsan onurunu ve haklarını koruyup geliştirmek ve yurttaşların eşit muamele görme hakkının güvence altına alınması ve işkenceye karşı etkin bir mücadele yapmak.”

Görüldüğü gibi insan haklarına saygılı bir devlet olabilmek için yeterince kurumumuz var. Bunlara bir de insan hakları dernek ve vakıflarını, üniversite ve baroların insan hakları merkezlerini ekleyebilirsiniz. Bütün bunlara karşın son derece ciddi ve gittikçe artan insan hakları sorunlarımız var. Bu sorunları, eleştiri-

rel bir bakışla ele alan, gerektiğinde yetkilileri uyaran dernek ve vakıflarla kamunun işbirliği hevesi pek görünmüyor. Yani kaynak aktarma aracı olarak ünlenen Kamu-Özel iş birliği yöntemine insan hakları alanında uygulamada yer yok.

Görünürde tüm kamu kurumlarımız insan haklarını savunur görünüyorlar. Her kamu kurum ve kurulunun web sitelerinde insan hakları gününde yazılar yayınlanıyor, haklar sıralanıyor, misyon ve vizyonlarını da ihmal etmeden. Ama insan hakları ihlalleri de hiç azalmadan sürüyor.

Kaçıncı Kuşak haklar?

Dahası da var: Devletimiz personel alırken insan haklarına ilişkin sorular da soruyor. Söz gelimi “İnsan haklarının korunması” kaçınıcı kuşak insan haklarındandır gibi ve benzeri sorulara yanıt veremiyorsanız devlet memuru olamıyorsunuz. Ya da “Bilgi edinme hakkı” anayasamızın kaçınıcı bölümünde yer alır türünden bir soruya doğru yanıt vererek devlet memuru olma hakkını kazanabiliyorsunuz. Mizah yaptığımı sanmayın lütfen. Bu sorular, KPSS’de sorulan sınavlardan iki örnek sadece.

Tahmin edebileceğiniz gibi görevinizi yaparken tanık olduğunuz, insan onuruna yakışmayan tutum ve davranışlar konusunda neleri, nasıl yapmalısınız türünden bir soru yer almıyor soruların arasında.

Bu arada tanımlama kolaylığı açısından gelişme sırasına göre dört kuşağa ayrılan insan haklarına da kısaca değinelim: 1.Kuşak haklar, kişi ve siyasi haklar; 2. Kuşak haklar, sosyal ve ekonomik haklar; 3. kuşak haklar, Dayanışma Hakları; 4, kuşak ise çok daha yeni olan ve özellikle genç kuşakların ilgi alanına giren İklim Krizi ve Çevre Haklarıdır.

İklim krizi ve çevre hakkı, “Gelecek hakkı

“olarak da tanımlanıyor. Amaç, gelecek kuşaklara yaşanılır bir dünya bırakmaktır. Dünyada ve ülkemizde giderek artan doğal felaketler, (fırtına, kasırga, hortum, orman yangını ve seller vb.) ve günümüzde bile yaşanan su ve gıda kıtlığı, insanlığın hemen ve çok ivedi olarak önlemler almasını gerektirecek uyarıları içeriyor. Karar ve uygulamalar geciktikçe felaketin boyutları hayal bile edilemeyecek boyutlara ulaşabilir. Bilim insanlarının uyarıları bu yönde.

İnsan Hakları Eğitimi

İnsan hakları eğitiminin amacı, öncelikle insan haklarına ilişkin farkındalık yaratmak ve bu konuda bilgi, beceri ve bilinç geliştirmektir. İnsan hakları eğitimi ile insanın kendine saygısının ve güveninin geliştirilmesi amaçlanır. Oysa her şeyden önce hak, hukuk ve adalet ve sevgi ikliminin her yerde yerleştirilmesi gerekir. Bilgilerin ezberlenip papağan gibi yinelenmesi değil, hukukun üstünlüğünün sağlanmasıdır temel amaç.

Öğretmenlik mesleğinin önemi de buradan gelir. Çünkü öğretmenlik mesleği, bazı bilgileri biraz daha fazla öğrenip çocuklara aktarmak değil, çocuklara daha iyi insan olmayı öğretebilmektir; örnek olmaktır. Öğretmen, amirlerine itaat edip alanında sadece bir teknisyen gibi davranamaz. Öğretmen, adil olmak ve bilimsel, laik, demokratik eğitimin yılmaz savaşçısı olmak zorundadır. İnsan hakları ve demokratik yurttaşlık eğitimi öğretmenin temel görevidir. Mesleğin saygınlığı bu görevini yapabilmesine bağlıdır. Bunu türlü gerekçelerle yapmadığı ya da yapamadığı zaman saygınlığını da kaybedecektir.

Durum ve Çözüm

Çözümün kolay ve basit reçetesi yok. Tüm çözümler gibi önce mevcut durumu anlamak

ve durumun ciddiyetini kavramak gerekiyor. Niceliğin niteliğe tercih edilmediği, bilimsel tutum ve davranışları, akli egemen kılacak bir iklime yönelmek zorundayız.

Yalana, kabalığa, hırsızlığa, hoyratlığa, nob-ranlığa, haksızlığa, işkence ve kötü muamele-ye hurafelere, aptallığa sıfır hoşgörünün oldu-ğu bir ülkeye gereksinim var.

Vicdanlar kör kuyuların en dibine düşmüşken, insanlık yerlerde sürünürken, adalet saraylar-da tutukluyken bu amaçlara ulaşmak olanaklı görülmüyor.

Bilimdeki gelişmeler, aydınlanma ile birleş-medey toplum sıçrama yapamıyor.

Ülkemizin yeniden büyük heyecanlara, ka-mucu ve doğayı gözetip koruyan yeni tezlere ihtiyacı var.

Önce birbirimizi dinlemeyi ve anlamayı ba-şarabilen uygar insan tutumuyla ve ‘hoşgörü-nün’ başarıya açılan kapı olduğunu unutmadan tartışabilmeyi başarabilmeliyiz.

Kolay çözüm yok. Şimdiye kadar da olmadı zaten. Ama çözüm için emek verip bedel öde-yenlerin, gelecek kuşaklara onurlu bir ad bıra-kacaklarını biliyorum.

“Tabula rasa” “Eppur si muove” gibi bir şeydir

Ünal Özmen

“Tabula rasa”? Türkçesi “Zihin, doğuştan üzerinde hiçbir harf bulunmayan, hiçbir ide barındırmayan boş bir kâğıttır!” sözünün Latincesi. Kavramı bu anlamda ilk kullanan Paris Üniversitesinde ders veren Fransisken rahip filozoflar Bonaventura (1217-1274) ve Iohannes Duns Scotus’tur (1265-1307). Her ikisi de aklın, duyu aracılığı ile edinilmiş izlenimlerin soyutlanmış biçimi olduğunu söylüyordu. Kavram, dört yüz yıl sonra, John Locke’la (632-1704) birlikte ruhban sınıfına, kiliseye ve Kutsal Kitap’a vurulan öldürücü darbenin sloganı oldu.

“Tabula rasa” metaforu, İslamcı iktidarın ilk yıllarında “davranışçı” eğitim modelini yermek için modelin felsefi arka planına gönderme yaparken sık kullanılırdı. Davranışçılık, kavram olarak eğitim literatüründen çıkartıldığı için liberaller ve liberal dinciler artık bunu yapmıyor. Fakat ne yazık ki kavramın kimi zihinlerde negatif anlamını koruduğuna tanık oluyoruz. Bir süre önce, eğitimin dinselleştirilmesini eleştirel pedagoji perspektifinden ele alan birinin, eleştirel eğitimin, öğrenciyi “Boş bir kap ve bidon” (Tabula rasa) sayan davranışçı eğitim anlayışının panzehiri olduğunu anlatan birkaç yazısına Cumhuriyet gazetesinde rastlamıştım. Bu vesileyle, bilgiyi gözlem ve deneyim yoluyla edinilen süreç olarak gören davranışçı eğitim modelinin kusurlarını görmezden gelip, davranışçılığın felsefi dayanağına yönelik saldırıya yanıt vermeye çalışacağım.

Davranışçı eğitim modelinin felsefi dayanağı ampirizm, yani deneyciliktir. Bu akımın modern felsefedeki en önemli temsilcisi ise John Locke’tır. “Tabula rasa” deyimini de ona aittir. Kavram, 2003 ve sonrasında, öğretim programlarının değiştirilmesinin asli gerekçesi olarak kullanıldı. Tartışmayı bu kavram üzerinden yürütenler, deneysel bilgiyi ve ona uygun öğretim yöntemlerini eğitim sisteminden çıkartmak ve yerine doğuştan sahip olunan bilgimizi harekete geçiren başka bir model öneriyordu. Bu model (yapılandırmacılık), davranışların çevre ile etkileşim yoluyla öğrenildiği fikrine dayanan davranışçılığın, kolektif fikirlerin oluşup yaygınlaşmasındaki etkisini kıracaktı.

Neoliberalizmin davranışçı eğitim modeline iki temel itirazı vardı: Birincisi, Tanrı’yı bilginin kaynağı olarak görmemesi; ikincisi, modern bilimin tümdengelim yöntemini kul-

lanmasıdır (Herhangi bir neden gösterilmeden okuma-yazma öğretiminde tümdengelim yönteminden tümevarım yöntemine geçilmesi bu ikinci nedenin onlar açısından önemini açıklamaktadır). Kuramın, bilginin kaynağı ve d    ncenin oluşumuna ilişkin bu iki yaklaşımı inançların, dinlerin ve dogmaların bilgi ve değer üretiminde kullanılması engeldi. Eğer eğitim dinsel leştirilecekse, önce önündeki engeller kaldırılmalıydı.

Eleştirel eğitimin veya eleştirel pedagojinin kuramsal kavramlarına geriye doğru bir yolculuk yapsak son dura ımız hiç kuşkusuz ne nesne ne özne olan Tanrı'nın eleştiriye kapalı akılı yerine nesneden edinilmiş incelenen, gözlenebilen, ele tirilebilen akılı tanımlayan **“Tabula rasa”** metaforu olurdu. Peki, nasıl oluyor da u ra ı aklın özgürleşmesi olan “eleştirel eğitimciler”, akıl gardiyanlarına yönelik eleştirilerini aynı dil, mantık ve kavramla yapabiliyorlar?

“Tabula rasa”? Türkçesi “Zihin, do u tan üzerinde hiçbir harf bulunmayan, hiçbir ide barındırmayan boş bir k  ıttır!” sözünün Latincesi. Kavramı bu anlamda ilk kullanan Paris  niversitesinde ders veren Fransisken rahip filozoflar Bonaventura (1217-1274) ve Iohannes Duns Scotus (1265-1307)'tir. Her ikisi de aklın, duyu aracılığı ile edinilmiş izlenimlerin soyutlanmış biçimi olduğunu söylüyordu. Kavram, dört yüz yıl sonra, John Locke'la (632-1704) birlikte papaz olması istendiği halde katılmadığı ruhban sınıfına, kiliseye ve Kutsal Kitap'a vurulan öldürücü darbenin sloganı oldu. John Locke, “Tabula rasa” deyimi ile Ortaçağ'da d zle tirilip (silinip) tekrar yazılabilen bal mumundan yapılmış deftere benzeyen yazı tabletine gönderme yapıyor.

Locke, tıp doktoruydu; doğa bilimleriyle, siyaset ve felsefeyle ilgilendi. Kilisede yükselme

garantili papazlık teklifi almıştı; yani Tanrı'yı yok saymıyordu (350 kitabının yüzde 24'  ilahiyat, yüzde 11'i tıp kalanı siyaset, hukuk, felsefe, doğa felsefesiyle ilgiliydi). Locke, buna rağmen kilise adına Ahlak Felsefesi Denetçiliği yaptığı sıralarda bile  u soruların yanıtını arıyordu: *“Tanrı bir yorumcu olmadan kendisinin anla ılamayaca ı şekilde mi hitap ediyor?”*, *“Kilisede Kutsal Kitap'ın yanılmaz yorumcuları gerekli mi?”*, *“Ahlaki düsturlar zihnimize nak edilmi se niçin doğaya (davranış ve d   ncelerimize) ve doğru muhakemeye ilişkin kurallar farklı yerlerde farklı beyan ediliyor?”*

Locke, tartışmasız ve mutlak bir kaynak (Tanrı) ve onun adına denetleyen temsilcileri (Kutsal Kitap, kilise, kral) arasında bilginin, düşüncenin, insan eylemlerinin kaynağını arıyordu. Sorularına yanıt bulduğunu d   nd   nde eğitim üzerine notlarında *“Bir  ocu un d  nyaya geldi indeki durumu hakkında fikir yoran bir kişinin, çocuğun gelecekteki bilgilerinin malzemesi olacak bir yığın ideyle dolu olduğunu düşünmek için elinde pek de sebep bulunmayacaktır.  ocuk bu ideleri tedricen temin eder.”* *“O halde zihin, üzerinde hiçbir harf bulunmayan, hiçbir ide barındırmayan boş bir k  ıttır.”*

John Locke'ın, deneyim dışı bilginin söz konusu olamayacağını ifade eden bu notu, insan bilgisinin kaynağı tartışmasında Tanrı bilgisi ile katılan teologları sarsan önemli bir arg mandı. Locke, deneyimle edinilen bilginin, madde olan beynin bir işlemi olan akılla yorumlandı ını savunan Kant gibi sentezci filozoflara ilham kaynağı olmakla kalmadı, metafiziğin (ontoloji) bir alt alanı olan teolojiyi felsefi tartışmanın dışına itti.   te bu nedenle, Locke'ın akılcı ve deneyimci (ampirist) filozoflar arasındaki epistemoloji tartışmasında sarf ettiği kavram, bilimsel ve laik eğitim kar-

şıtları tarafından felsefi bağlamından koparılarak insana sövgü imiş gibi kullanılıyor.

Locke, doğrulanmamış bilgiyi bilgiden saymıyordu. Bilgiyi doğrulamanın yolu olarak da deneyi salık veriyordu. Locke'un, bilgilerimizin, deneyimlerimizin toplamı olduğu tezi yanlış değildi fakat eksikti. Bugün, kimi yetilerimizin taşıyıcısının genlerimiz olduğunu, gen yoluyla aktarılan yetilerin Tanrı tarafından kodlanmış yetiler olmadığını biliyoruz. Davranışsal gen teorisi, Lock'tan 150 yıl sonra **Francis Galton** tarafından ortaya atıldı; Locke bunu bilemezdi!

Locke, Tanrı'nın varlığını değil, tanrı adına hüküm veren otoriteyi sorguluyordu. Galileo, Locke'un doğduğu yıl, Copernicus'un güneş merkezilik tezini deneyle kanıtlayarak Kilişe'nin maddi dayanağını Tanrıyla tartışmaya girmeden ortadan kaldırmıştı... Locke ise Galileo'dan 50 yıl sonra Tanrı fikrinin tinsel dayanağını yıkıyordu. "Tabula rasa", "Eppur si muove" (Dünya yine de dönüyor) gibi bir şeydi!

Bilim, bugün düşüncelerimizin tek kaynağının deneyimlerimiz olmadığını söylüyor. Bilimin, bilginin kaynağına ilişkin genlerimiz, nereden aldığımız bilgilerle yeni bilgiler ürettiğimiz (Locke'de bu görüşteydi), yaşantımız, beslenmemiz, coğrafyamız gibi yeni keşifleri hiç kuşkusuz Locke'un yolunu gösterdiği deneyler sayesinde ve hiçbir zihnimizin doğuştan belli bir bilgiye sahip olduğuna işaret etmiyor. Genler yoluyla taşıdığımız yetilerin zihnimize yerleştirilmiş fikirler, bilgiler ve inançlar olduğunu iddia edenler hala çoğunluktadır. Fakat ok yaydan çıkmıştır. Bu kez de genom teknolojisi, genlerle oynayarak taşıyıcısı olduğumuz yetileri değiştirerek onların önüne yeni güçlükler çıkarmaktadır!

1930'lu yıllarda Jhon B. Watson, genlerin (iç-

güdü) etkisini reddedip davranışlarımızın kökeninin salt kültür olduğunu iddia edip "*Bana bir düzine bebek ver onları sanatçı, avukat, hırsız, tüccar, dilenci veya herhangi bir uzman olarak yetiştireyim.*" dememiş olsaydı "Tabula rasa" bu denli öfkelenendirici bir metafor olmayabilirdi belki. Yirminci Yüzyıla damgasını vuran "davranışçı" eğitimin bu sözde ifade bulduğu düşünülür. Tıp, fizik, biyoloji ve ilgili tüm bilim dalları davranışlarımızın kökenini kendi içinde tartışıyor ve tartışma devam edecek. Ancak belli bir bilgiye sahip olarak doğduğumuz (İnnate) bilimin tartıştığı bir konu değil artık. Bugün bize eksik ve hatalı gelen ifadeler, gerçeğin reddinde işe yaramaz!

Katliamlar Olmasın!

Sadık Güvenç

Ne yazık ki ülkemizde iktidar sahipleri ne zaman çıkmaza girseler çözümü toplu kıyımlarda 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 merkezine, 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 (**Gıyın 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 kıyım 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 sahifeden 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? Korkuncu 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. Zışan'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 onurunu gözetmeden. “Kurban olayım durun. Siz nereli, biz nereli, ne istersiniz? Sizin de bizim de canımızdan gayrı 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 yaklaşıp gelenlere. “Kardeşiz biz,” diyor,

“İnsanız hepimiz. Babalarımız birlikte savaştı düşmana karşı. Yönümüz yurdumuz bir. Kandırmışlar sizi. Ayın, ayılın!”

Hoyrat bir savruluşla odanın dibine yuvarlanıyor. Oğlunun başına inen tahtanın parıltısını gördü ilkin. Sonra keskin demirin inip inip kalkan, odanın loşluğunda şavkıyıp geri dönen kanlı ağzını. (s.18)

İktidar uğruna, mal mülk uğruna, kin ve nefreti körükleyerekilmekilmek 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 dönmüştükten kimler nasipleniyor? Bu vahşet kimlerin ekmeğine yağ sürmekte?

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

Kahramanmaraş Katliamı

Öner Yağcı

“23 Aralık günü, Menemen’de kanlı gericiler tarafından boğazlanarak şehit edilen Teğmen Kubilay’ın kırk sekizinci ölüm yıldönümünü yaşıyorduk. Kubilay’ın başını kesen Derviş Mehmet, inanın Kahramanmaraş katillerinin yanında zemzemle yıkanmış kadar temiz kalır. Olay öylesine korkunç, öylesine alçakça ve öylesine namussuzca planlanmış ve sahneye konmuştur... Bunun adına ‘anarşi’ de denmez, ‘sağ sol çatışması’ da... Bu ‘Alevi-Sünni’ düşmanlığı ile de açıklanamaz. Bu planlı ve örgütlü bir saldırdır. Çevre illerden Kahramanmaraş’a getirilen katil çetelerine belli adresler gösterilmiş, noktası ve virgülüne kadar hesaplanan bir plan yürürlüğe konmuştur.”

Uğur Mumcu, Cumhuriyet, 25 Aralık 1978

Anna Seghers, “Çok az kişi, geçmiş yılların olaylarından bir yara almaksızın çıkabilmiştir” der.

Kahramanmaraş katliamı sırasında TÖB-DER merkez yürütme kurulundaydım ve gelmekte olanın faşizm olduğunu kavramıştık. Birinci yıldönümünde katliamı protesto etmek ve büyüklüğüne, nelerin habercisi olduğuna dikkat çekmek için bir günlük dersleri boykot kararı vermiştik ve boykotumuz başarıyla gerçekleşmişti. Ertesi gün gözaltına alındık ve sıkıyönetimce TÖB-DER’in çalışmaları durduruldu. Birkaç tutuklu kalıp yargılandık ve sonuçta 12 Eylül dönemi sürerken boykot kararı nedeniyle 12’şer ay hapis cezası almıştık.

Kahramanmaraş katliamı, daha sonraki yıllarda ülkemizin başına çöreklenerek *Yeni Dünya Düzeni*’nin altyapısını, bugün yaşadığımız karanlık günlerin temelini oluşturan olan yeni bir belanın, *Türk-İslam Sentezi*’nin ete kemiğe büründüğünün işaretiydi.

Asıl olarak emperyalizmin politikaları olan bu ete kemiğe bürünme, sıkıyönetimin, 24 Ocak 1980 kararlarının ve hemen ardından gelen 12 Eylül’ün belirlediği ekonomik, politik kararların uygulanması için gereken baskı ortamının hayata geçirilmesiyle toplumsal muhalefetin ezilmesi anlamına geliyordu.

1960’lı yıllarda yükselen eşitlikçi, özgürlükçü devrimci değerler 12 Mart darbesi ile kesintiye uğrasa da durdurulan toplumsal muhalefet bütünleşerek faşizmi geriletmişti. 1973 genel seçimlerini “*Ne ezen ne ezilen, insanca hakça bir düzen! Toprak işleyenin, su kullananın*” sloganlarıyla toplumsal umudu ve solun toplumsal mücadelesini arkasına almayı başaran **Bülent Ecevit** önderliğindeki CHP’nin kurduğu koalisyon hükümetinin siyasal kararsızlık nedeniyle düşmesinden sonra, bu kez 1975’te kurulan *Milliyetçi Cephe*’nin (MC) saldırıları başladı¹.

1977 genel seçimlerinde doğru bir bütünleşmeyle oranı %41,40’a yükselen CHP’ye ve

¹İlk MC’nin başbakan yardımcılığına Alparslan Türkeş getirilmiş, MİT ona bağlanmıştı. Bir süre sonra MİT, asıl görevinden koparak doğrudan kontrgerilla ve MHP ile ortak bir çalışma içine girmeye başladı.

sol harekete karşı meclisteki sağ partiler (AP, MSP, MHP) birleşerek yeniden yükselen solu ve CHP'nin yeniden iktidar olmasını engellemek ve yakın bir tehlike olarak gördükleri Türkiye'de komünizmin **gelişmesini durdurmak amacıyla saldırgan politikayı sürdürecektir** **II. MC hükümetini** oluşturdu (21 Temmuz 1977-5 Ocak 1978).

CHP'nin AP'den ayrılan 11 milletvekilinin desteğiyle II. MC Hükümeti'ni düşürerek yeni hükümeti kurmasıyla birlikte (5 Ocak 1978) ırkçı-dinci saldırganlık yeni bir aşamaya girdi. MC'nin ırkçı ve dinci saldırıları neredeyse günde yirmi kişinin öldürüldüğü; aydınlara yönelik suikastların (24 Mart 1978'de Ankara Cumhuriyet Savcısı **Doğan Öz** öldürüldü. 7 Nisan 1978'de Doç. Dr. **Server Tanilli**'ye silahlı saldırı düzenlendi. 11 Temmuz 1978'de Doç. Dr. **Bedrettin Cömert**, 20 Ekim 1978'de Prof. Dr. **Bedri Karafakioğlu** öldürüldü. 26 Kasım 1978'de, 1977 seçimlerinde TİP milletvekili adayı olan Doç. Dr. **Necdet Bulut** silahlı saldırıya uğradı ve 8 Aralık 1978'de hastanede öldü...) ve katliamların (İstanbul'da 1 Mayıs 1977 günü, İşçi Bayramı'nda 34 kişi öldürüldü, 136 kişi yaralandı. 17-20 Nisan 1978'de Malatya'da 8 kişi öldürüldü, 100 kişi yaralandı. 4-5 Eylül 1978'te Sivas'ta 12 kişi öldü, 100'den fazla kişi yaralandı. 8 Ekim 1978'de Bahçelievler katliamında TİP üyesi 7 genç öldürüldü...) hızlandırıldığı koşullardan sonra gelmiştik 19-26 Aralık 1978'de yaşadığımız, resmi rakamlara göre 111 kişinin öldürüldüğü, aşkın 900 kişinin yaralandığı, dernek, sendika ve parti binalarının yanında 210 ev ve 70 iş yerinin tahrip edildiği Kahramanmaraş Katliamına...

Düzenin "sağ-sol çatışması", "mezhep çatışması" olarak sunmaya çalıştığı bu gerçeklik, aslında faşist saldırılarla devrimcileri susturmak, toplumsal muhalefeti sindirmek amacını taşıyordu. MHP Genel Başkanı **Alparslan Türkeş**'in, "Kızılbaş-Kürt-Komünist" söylemiyle Türkçülükle İslamcılığı bütünleştirerek çizdiği yeni yol haritası ile çok önceden planlandığı anlaşılan katliamda, solcu dernek, sendika ve partilerin binalarına, belli işaretler

konulan solcu ve Alevilerin ev ve işyerlerine saldırılmış, üç hilal işareti konulan ev ve işyerlerine ise hiçbir şey olmamıştı.

Kahramanmaraş'taki Çiçek Sineması'nda *Güneş Ne Zaman Doğacak* adlı filmin 19 Aralık akşamındaki gösterimi *Müslüman Türkiye*, *Milliyetçi Türkiye*, *Başbuğ Türkeş*, *Komünistler Moskova'ya* sloganları eşliğinde sürerken patlayan bir ses bombasından sonra yürüyüşe geçen bir grup Ülkücü, CHP İl Başkanlığı, TÖB-DER şubesi ve DİSK binası ve PTT'ye saldırdı, yağmaladı. 20 Aralık'ta Yenimahalle'de Alevilerin gittiği Akın Kıraathanesi'ne bomba atıldı. 21 Aralık'ta TÖB-DER'li iki öğretmen, **Mustafa Yüzbaşıoğlu** ve **Hacı Çolak** öldürüldü.

Öğretmenlerin 22 Aralık'taki cenaze töreninden sonra yürüyüşe geçen binlerce kişilik grubun karşısına kentin çevresindeki *Maraş'taki solcular, komünistler, Aleviler birleşerek cami yakıyorlar, kadınlara tecavüz ediyorlar* diye kışkırtılan Sünni köylerden toplanan grup dikildi. Bu grup, *Komünistlerin cenaze namazı kılınmaz, Komünistler Ulu Cami'yi yakıyor! Neden duruyorsunuz, sizde din iman yok mu? Din elden gidiyor! Alevilere ölüm!* diye bağıırıyordu. Cenazeler camiye sokulmadı. Güvenlik güçlerinin müdahalesi ile karşılaşmayan, taş ve sopalarla dükkân ve işyerlerini yağmalayan gruplar ancak 18.00 civarında dağıtılabildi. Üç ülkücünün öldüğü olaylar devam ederken **Türkeş**, "*Hükümetin düşmesi belki yarın, belki yarından da yakındır*" dedi.

23 Aralık günü, ölen üç ülkücünün cenaze töreni için belediye ve camilerin hoparlörlerinden yapılan çağrılarla binlerce kişi Ulu Cami etrafında toplanmaya başlayınca valilik sokağa çıkma yasağı koydu. Kışkırtılan kalabalık *Zafer İslamındır*, *Müslüman Türkiye* gibi sloganlarla Yenimahalle ve Sakarya mahalleleri ve şehrin ticaret merkezine saldırdı. Vali kente askeri güç talebi uygun görülmedi.

24 Aralık günü, Sakarya ve Namık Kemal mahallelerinde, Çokyaşar, Cüceli, Karacasu, Emiruşağı köylerinde daha önceden saptadık-

ları evlere saldırıya geçtiler. Şehir dışından gelen grupların da eklenmesiyle olaylar kadın ve çocukları da hedef alan katliama dönüştü. Saldırıların polis kuvvetlerine yönelmesi üzerine, polis ile halk arasında çatışmayı önlemek amacı ile kentteki bütün polisler görev dışı bırakıldı. Katliamların sürmesi ve diğer illere sıçrayan olaylardan ötürü 25 Aralık günü ertesi sabah saat 7'den itibaren 13 ilde Sıkıyönetim ilan edildi. Sıkıyönetimle birlikte olaylar kısa süre sonra durduruldu. Geç gerçekleştirilen müdahaleden sonra askerler sokakta çürümüş cesetlerle karşılaştı. Maraş halkının büyük çoğunluğu diğer illere göç etti.

Orhan Gazi Ertekin bu yıl yayımlanan kitabında (*Maraş Katliamı/ Vahşet, Direniş ve İşkence*) katliamın bu yönünü, “Maraş Katliamı, Türkiye'nin yakın tarihinde en acıtıcı ve en ağır cinayetlerin yaşandığı bir ‘olay’ değildir yalnızca. Öldürülen ve yaralanan insanların, talan edilen/yakılıp yıkılan evlerin ve işyerlerinin önümüze koyduğu vahamet, resmi olarak gösterilenin çok ötesindedir. ‘Olayların’ ardından mağdurlara uygulanan ağır işkence, göç ve iskân politikaları da Maraş Katliamı'nın daha az bilinen yönlerindendir” cümleleriyle değerlendirdi.

Cumhuriyet gazetesinde katliam şöyle betimlendi (26 Aralık 1978):

“Kahramanmaraş'tan Gaziantep'e ve Adana yönlerine traktörler, kamyonlar, taksi ve minibüslerle büyük bir insan akımı vardı. Askerler, akımın 24 saatten beri devam ettiğini söylüyorlardı. Kardeşlerini, bacılarını, anne babalarını kaybetme endişesi taşıyan insanların oluşturduğu bir başka akım, çeşitli yönlerden Maraş yönüneydi. Vilayet binasının ikinci katı kadın ve çocukların oluşturduğu büyük bir kalabalıkla doluydu. Kiminin evi yanmıştı, kimi can güvenliği olmadığı için sığınmıştı vilayete. Ve çocuklar ağlıyordu. Üç gündür açtı bu çocuklar. Bu kalabalığın arasına katılan gazeteciler sık sık ağlamaklı sesli insanlardan şu sözleri dinliyorlardı: ‘Biz de kapımıza MHP’li yazsaydık bunlar başımıza gelmezdi. Suçumuz onlar gibi düşünmemek. Bu bir çatışma değil, tek yanlı bir katliamdır’.”

Sedat Ergin, *Hürriyet*'teki 24 Aralık 2011 günlü yazısında katliamın fotoğraflarını yorumladı:

“Cumhuriyet'te kullanılan büyük fotoğraf, morgda yerde yan yana dizilmiş cesetleri gösteriyor. Büyüklerin yanında küçük çocukların da cesetleri var. Bazı cesetler yanmış halde. Bir başka fotoğrafta, 4-5 yaşlarında olması gereken bir kız çocuğu çıplak vaziyette yattıyor. Bir örtü, bacaklarını açıkta bırakacak şekilde yalnızca belinden aşağı olan bölümü kapatıyor. Küçük kızın yanında yatan ölü ya annesi ya da ablası olmalı. Radikal'deki fotoğraflardan birinde ise yalnızca bacak ve ayakları gözükken cesetlerin hemen yanında yerde küçük bir oğlan çocuğunun cesedi yattıyor. Bir başka fotoğrafta bir ölünün pantolonunun indirilmiş olduğu göze çarpıyor. Gazetenin düştüğü nota göre, ölünün sünnet kontrolü yapılmış. Ama en çarpıcı olanı bir otopsiden çekilmiş olanı. Ameliyathane masasında olaylar sırasında karnındaki bebeğiyle birlikte kurşunlanarak öldürülen 8 aylık hamile Esma Suna yattıyor. Yeşil ameliyat elbiseleri giymiş olan bir cerrah ya da yardımcısı, annenin rahminden çıkardığı çocuk ölüsünü sol ayağından baş aşağı tutarak fotoğrafçıya poz veriyor. Bu fotoğraf olaylardan sonra *Günaydın* gazetesinde yayımlanmış. Salt bu fotoğraflar bile 1978 yılı sonunda Kahramanmaraş'ta nasıl vahşi bir katliamın gerçekleştirildiğini bütün acımasızlığıyla göstermeye yetiyor.”

Mehmet Ali Birand, 32. Gün programında (25 Aralık 2003) Kahramanmaraş'ın Alevi mahallelerini hedef alan, aşırı sağ kesimlerce gerçekleştirilen katliamı sarsıcı bir biçimde aktardı:

“Bir süre sonra ‘dinsizlere ölüm’ sloganı atılmaya başlandı. 23 Aralık sabahı Alevilerin yaşadığı mahallelerin önü ölümle uyandı. Mahalle dört bir yandan kuşatılmıştı. Binlerce insan ayaklanmış, gözü hiçbir şey görmüyordu. Artık Maraş bir mezbahaya dönmüştü. Büyük bir insan avı başlamıştı. Şehir içindeki dağılmış Alevi evlerinde yaşayanlar kendilerini savunamıyorlardı. Evler yakılıyor yıkılıyor,

insanlar hunharca katlediliyordu. Tam bir vahşet yaşıyordu. Kentin bir bölümü alev alev yanyor, çocukların kadınların çığlıkları katliamı haber veriyordu. Alevilerin çoğunlukta olduğu Yörükselim Mahallesi kendini savunabildi. Hatta şehirden gelenleri püskürtebildi. Çatışmalar sırasında sağdan da 11 Sünni vatandaşın öldüğü haberi diğer mahallelerdeki baskınları daha da artırdı. Maraş, insanlığın en vahşet dolu görüntülerine tanık oluyordu. Karnı deşilen hamile kadınlar; ağaçlara asılan gençler; diri diri yakılanlar, kafası balta ile kesilenler... Görenlerin hayatları boyunca unutamayacakları sahneler yaşandı. Katliam bir türlü bitmedi, geceli gündüzlü tam üç koca gün sürdü. Ve ne gariptir ki, üç gün boyunca Maraş'ta devlet yoktu..."

Dönemin Genelkurmay Başkanı **Kenan Evren** anılarının ilk cildinde şöyle yazdı:

"Kahramanmaraş'ta öldürülen iki öğretmenin cenaze töreninde Milliyetçi Hareket Partisi militanları ve dinci yobazlar tarafından başlatılan katliam kısa sürede bütün şehre yayılmış, şehirdeki emniyet kuvvetleri ve askerî birliklerle dahi katliam önlenememiş ve Gaziantep'ten mekanize birliklerin gönderilmesi sonucu ancak 27 Aralık günü durdurulabilmiştir. Olaylar sırasında çoğunlukla Alevi vatandaşların oturdukları evler ve iş yerleri yakılmış yıkılmış ve çocuklarla hamile kadınlar da dahil olmak üzere hunharca 107 kişi katledilmiştir. Olaylar başlar başlamaz 23 Aralık günü İçişleri Bakanı İrfan Özaydınlı ile Jandarma Genel Komutanı Sedat Celasun Kahramanmaraş'a gitmişler ve olaylara mahallinde müdahale etmişlerse de gözlerini kan bürümüş canilerin şehrin muhtelif yerlerindeki katliamına ve tahribata mâni olamamışlardır. Jandarma Genel Komutanının döndükten sonra bana anlattıklarından benim de tüylerim ürperdi. Beş-altı aylık çocuğun bacaklarından tutup ikiye bölünmüş, karnından bıçaklanmış kadın, çocuk, genç, ihtiyar cesetlerini gözleri ile görmüş." (Kenan Evren'in Anıları, 1990).

Dönemin İçişleri Bakanı İrfan Özaydınlı'nın hazırlattığı bir raporda şöyle deniyordu:

"19-25 Aralık 1978 tarihleri arasında Kahramanmaraş otellerinde kalan kişilerle ilgili yapılan araştırmada, kent dışından gelen 26 tane seyyar piyango bayii bulunduğu tespit edilmiştir. Kahramanmaraş ilinde yeteri kadar Milli Piyango bayii vardır. Ve 19-25 Aralık günlerinde çekiliş olamayacağına göre, sahte meslek göstererek kalan bu kişilerin, olaylardan haberdar olarak gelmiş militanlar oldukları kanısı uyanmaktadır." (Bu "piyango satıcıları" ne hikmetse ülkücü militanlardı.)

Açılan ve tam bir hukuk skandalı olarak 23 yıl süren davalarda katliamın faili olarak 804 kişi yargılandı. Katliamda birinci dereceden rol oynayan 68 kişi yakalanmadı. 379 kişi beraat etti. 1-24 yıl arasında mahkûmiyet cezası ile yargılanan 321 kişinin cezalarında indirim yapıldı, hepsi mahkeme sürecinde salıverildi. 29 kişi hakkında verilen idam ve 7 kişi hakkında verilen ömür boyu hapis cezası Yargıtay'ca bozuldu. 1991'deki Terörle Mücadele Yasası değişikliğiyle hepsi salıverildi. Katliamının gerçek sorumluları hiçbir zaman ortaya çıkmadı. Mahkeme tutanaklarındaki sayısız kanıt yok sayıldı. Gerçeğin üstü örtülmeye ve katliam unutturulmaya çalışıldı.

Çocukların, yaşlıların, engellilerin, hamilelerin, bebeklerin de öldürüldüğü Kahramanmaraş'ta yaşanan, çatışma değil katliamdı. İnsanlığa karşı işlenen bir suç olan Kahramanmaraş Katliamı, Türkiye'nin 12 Eylül'e ve oradan bugünlere getirilmesinde önemli bir dönüm noktası olmasına karşın toplumsal belleğimize yeterince yerleştirilemedi².

Milliyetçilikle muhafazakârlığı bütünleştiren *Türk-İslam Sentezi*'ne göre ülkenin birliği ve bütünlüğü ancak Türklük ve Müslümanlık üzerinden sağlanabilirdi. Bu sentezin dışında kalan her türlü siyasal, toplumsal, dini anlayış doğrudan birlik ve bütünlüğe yönelmiş bir teh-

² Katliamın toplumsal tarihimizdeki yerini ve büyüklüğünü ortaya koymak için bugüne kadar saptayabildiğim on kadar inceleme, araştırma kitabı yayımlandı: *Kanlı Maraş'ın Öyküsü* (Hulusi Konuk, 1979), *Maraş'tan Bir Haber Geldi* (Bilsen Başaran, 2006), *Kahramanmaraş Katliamı* (Orhan Tüleylioğlu, 2009), *Maraş Kıyımı/ Tarihsel Arka Planı*

dittir ve yok edilmelidir anlayışıyla gerçekleş-
tirilen Kahramanmaraş Katliamı; *Türk-İslam*
Sentezi ideolojisinin iktidarı olan *Milliyetçi*
Cephe'nin sola, devrimcilere, Alevilere sal-
dırlarıyla 12 Eylül darbesine giden kilometre
taşlarından biri olurken yeni öldürüm ve kat-
liamları da getirdi. Kahramanmaraş katlia-
mından sonra 13 ilde ilan edilen sıkıyönetim,
Mayıs-Temmuz 1980'deki Çorum katliamını
engellemedi:

1 Şubat 1979'da **Abdi İpekçi**³, 28 Eylül
1979'da Adana Emniyet Müdürü **Cevat Yur-
dakul**, 16 Kasım 1979'da TÖB-DER'li önder
öğretmen **Talip Öztürk**, 20 Kasım 1979'da
Prof. Dr. Ümit Yaşar Doğanay, 7 Aralık
1979'da **Cavit Orhan Tütengil**, 11 Nisan
1980'de Ümit Kaftancıoğlu öldürüldü. Çorum
Katliamı'nda 57 kişi öldürüldü, 100'den faz-
la kişi yaralandı (28 Mayıs 1980). 7 Haziran
1980'de CHP Kayseri İl Başkanı **Mustafa**
Kulkuloğlu, 17 Haziran 1980'de CHP Nev-
şehir İl Başkanı **Mehmet Zeki Tekiner**, 15

ve *Anatomisi* (Aziz Tunç, 2011), *Güneşin Ağladığı*
Gün (Fikret Güneş, 2014), *Maraş Katliamı/ Tanık-
ların Diliyle* (Salman Nurhak, 2016), *Maraş'ta Kan*
Sesleri (Bilsen Başaran, 2017), *Hatırla Maraş* (Ali
Yıldırım, 2019), *Maraş Katliamı/ Vahşet, Direniş*
ve İşkence (Der. Orhan Gazi Ertekin, 2021). Bun-
ların yanı sıra *Kıran Resimleri* (öyküler, İnci Aral,
1983), *Kan revanmaraş* (şiirler, Nuh Ömer Çetinay,
1991), *Maraş'ta Ahım Kaldı* (Ahmet Aktuna (şiir-
ler, 2014), *"Beni Sen Öldür"*/ *78 Maraş* (öyküler,
Aziz Tunç, 2015), *Maraş Maraş* (roman, Faruk
Demirel, 2016) adlı yazınsal yapıtlar yayımlandı.

³Abdi İpekçi, ülkenin darbeye sürüklendiğini
görüyordu. Amerika'nın Türkiye İstasyon Şefi
CIA ajanı Paul Henze'nin görüşme talebi üzerine
yapılan görüşmede, İpekçi'nin bildiklerini
ve değerlendirmelerini aktarması hayatına
mal olacaktı. Görüşme 13 Ocak 1979'da oldu,
1 Şubat 1979'da öldürüldü. İpekçi, Maraş
Katliamı'nın *Kontrgerilla* adlı CIA bağlantılı NATO
kuruluşu tarafından örgütlendiğini, katliama bir
CIA ajanının karıştığını belirlemiş, *Özel Harp*
Dairesi veya *Kontrgerilla* olarak adlandırılan
NATO kuruluşunun MHP ile iç içe çalıştığını
ilişkin kanıtlar elde etmişti. İpekçi'nin öldürülme-
sinden hemen sonra emekli Amiral Sezai Orkunt
şöyle dedi: "Abdi, askerlerin arazide bazı sivillere
kontrgerilla eğitimi verdiğini öğrenmiş. CIA şefi
ile bunu konuşmuş. Ardından vuruldu. Halbuki
Genelkurmay'ın haberi olmadan böyle talimler
yaptırılmayacağını bilmesi lazımdı."

Temmuz 1980'de CHP İstanbul Milletveki-
li **Abdurrahman Köksaloğlu**, 22 Temmuz
1980'de DİSK Genel Başkanı **Kemal Türk-
ler** öldürüldü⁴.

Maraş Katliamından sonra **Celal Bayar**, "*En-
donezya milliyetçilerinin yaptığı yapmak ge-
rek. Yoksa bu kış komünizm gelecek*" sözünü
yineledi (Endonezya'da 1965-1966'da en az
500 bin insanın katledildiği büyük bir komü-
nist avı yaşandı ve ülke ABD işbirlikçisi yöne-
timin eline geçti.)

H. Nedim Şahhüseyinoğlu'nun *Yakın Tarihi-
mizde Kitlesel Katliamlar* ve **Lütfi Kaleli**'nin
Geçmişten Günümüze Dinsel Katliamlar adlı
kitaplarında aktardığı Kahramanmaraş, Ço-
rum, Sivas'ta yaşanan katliamların senaryosu-
nun aynı olması tek bir el tarafından yönetildi-
ğinin kanıtıydı.

Katliam patlak verdiğinde başbakan olan **Bü-
lent Ecevit**, olayların kendisini uzun süre-
dir direndiği sıkıyönetim talebine zorlamak
için kontrgerillalar tarafından çıkarıldığını
bildirdi. **Ecevit**'in 1979'dan beri "ulusal yar-
rar"(!) gördüğü için sakladığı, gazeteci **Can**
Dündar ve **Rıdvan Akar**'ın onun arşivinde
buldukları belgeye göre, katliam o dönemin
MİT görevlilerince planlandı. **Ecevit**'in üzeri-
ne "çok ciddi bir kaynaktan verilmiştir" notu-
nu düşüğü belgede şunlar yazılıydı:

"CHP iktidarı devraldıktan sonra vuku bulan
*büyük olayların (Malatya, Sivas, Maraş) çı-
kacağına dair bir iki ay evvelinden haber ve-
rilmediğinden yüzlerce vatandaşımızın can ve*
mal kaybına sebebiyet vermişlerdir. Önceden
*haber vermek bir tarafa, olayın yaratılmasın-
da en etkin rol oynamışlardır. (Nitekim Kah-
ramanmaraş olayı MİT'ten'in müşterek*
planlamaları ile çıkarılmıştır. Türkçe oraya
... 'in tavassutuyla ... 'u tayin ettirerek (MİT'in
Bn.) Güney Bölgesi'ni ele geçirmiş ve Maraş
olayını rahatlıkla tertip ettirmiştir. MİT olayın
içinde olmasaydı, Maraş'tan her türlü istihba-

⁴ Katliamın müdahil avukatları TİP Adana eski il
başkanı Ceyhun Can 10 Eylül 1979'da, Halil Sıtkı
Güllüoğlu 3 Şubat 1980'de, Ahmet Albay 3 Mayıs
1980'de öldürüldü.

ratı aylar evvel alır ve olayın zuhur etmesine meydan vermezdi.”

Muzaffer İlhan Erdost’un *Türkiye’nin Yeni Sevr’e Zorlanması Odağında Üç Sivas, Yeni Dünya Düzenine Zorlanması Odağında Türkiye*, **M. Emin Değer**’in *Oltadaki Balık Türkiye*, **Metin Aydoğan**’ın *Bitmeyen Oyun, Yeni Dünya Düzeni* *Kemalizm ve Türkiye* adlı kitaplarında geniş boyutlarıyla incelenmesini okuduğumuz bu katliamların perde arkasında ülkemiz için planlanan emperyalist politikalar vardır.

Orhan Tüleylioğlu’nun (*Kahramanmaraş Katliamı*), **Aziz Tunç**’un *Maraş Kıyımı*, **Ali Yıldırım**’ın *Hatırla Maraş*, **Orhan Gazi Ertekin**’in *Maraş Katliamı* adlı kitaplarında aktarılan Kahramanmaraş katliamını bağışlamanın bedeli yeni cinayetler, yeni katliamlardır. Bir Fransız atasözü şöyledir: “*Acılar geçer, ancak acı çekmek asla! O halde, bilincin geçmişi affetmesi olanaksız!*”

İnsanların bir bölümünün öbür bölümüne düşmanlığının bir gecenin işi olmadığını, katliamı, günler öncesinden başlayıp belgeselci bir üslupla gün gün anlatarak gösteren **Nuh Ömer Çetinay**’ın *Kanrevanmaraş* adlı şiir kitabında şu dizeler vardı:

“Korkarım yine bir kanrevan/ çöküverir yurdumun bakışlarına/ çünkü kaşarlıdır yüzü zulmün/ sırnaşarak yanaşır yarına/ Eylül/ geleceğin kuşuna”.

Eğitimde Ödev ve Sınav Uygulamalarının Analizi

Yüksel Gündüz¹

Eğitimde ödevin, öğrenilenlerin pekiştirilmesine, sorumluluk duygularını geliştirmesine, bağımsız iş yapma becerisi kazandırmasına ilişkin görüşlerin, öğretmenlerin ev ödevini halen kullanıyor olmasının sebeplerinden bazıları olarak görmek mümkündür. Ne var ki, ödev konusu sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Bu konuda eğitim öğretimle ilişkili hemen herkesin ödevin önemine, yararına, miktarına ve yapılış sekline ilişkin söyleyecek sözleri bulunmaktadır.

Giriş

Eğitimde ödev ve sınav uygulamaları çoğunlukla geleneksel anlayışa göre yürütülmektedir. Bu anlayış bilimsel olmaktan daha çok, bir önceki uygulamanın devamı şeklinde olmaktadır. Burada sorgulanması gereken durum, mevcut uygulamaların ne düzeyde doğru yapıldığıdır. Grek ödev gerekse sınav uygulamalarının, uygulanış biçimlerinin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz yönde önemli etkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Ödev ve sınav uygulamaları bilimsel kriterlere uygun ve doğru olarak yapıldığında olumlu, yapılmadığında da olumsuz yansımaları olacaktır. Bu çalışma, ödev ve sınav uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ödev Uygulamaları

Okul ortamında yapılan eğitim öğretim etkinliklerinin yetersiz kaldığı durumlarda ödevlendirme yapılabilir. Bu durum eğitim - öğretim etkinliklerinin okul dışında da devam ettiğinin göstergesidir. Bu anlamda ödev, bilgi ve beceri kazandırma ve bu kazanımların kalıcılığını sağlamada etkin bir yoldur. Ödev, öğretmenlerin okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verdikleri, kimi zaman okumayazma kimi zaman da çözülmesi gereken bir problem veya izlenmesi gereken bir televizyon programı şeklinde düzenlenebilen öğrencinin ailesinin yardımını alarak ya da kendi kendine yaptığı öğrenme aktiviteleri (Oğuzkan, 1985; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2007) olarak da tanımlanmaktadır. Ödev, amaca uygun düzenlendiğinde, öğrencilerin analiz ve sentez

becerilerini geliştirir. Ödevle beraber öğrenciler, kendi başlarına çalışma alışkanlığı elde ederler. Böylece öğrenciler birine bağlı kalmadan çalışma alışkanlığı da kazanmış olurlar. Bu bağlamda ödev, öğrenci gelişimine katkıda bulunmak amacıyla öğretmenler tarafından verilen öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir.

Ödev genelde ders dışı bir etkinlik olarak düzenlendiğinden, evde yapılmak üzere düzenlenir ve verilir. Ev ödevleri, ders etkinlikleri dışında, evde, kütüphanede, kurumlarda, işyerlerinde ve benzeri yerlerde yapılmak üzere verilen öğrenme etkinlikleridir. Ev ödevleri bilinenin tekrarına yönelik olmamalı, öğrencilerin sorumluluk alabilmeleri, amaçlanan bir konuda araştırma, inceleme ve sonuç çıkarma alışkanlıklarını geliştirmelerine yönelik olmalıdır. Diğer bir ifadeyle, ev ödevi öğrenilenleri günlük yaşama aktarmaya ve uygulamaya yönelik planlanmalıdır. İlk yıllarda (ilkokul düzeyinde) ödevler, daha çok pratik yapmaya yönelik ev ödevleri iken, sonraki yıllarda daha çok etkinlik, proje, araştırma ve performans ödevi biçiminde olmalıdır (TED, 2016).

Bilinen o ki, ev ödevi, dünyadaki bütün öğretmenlerin kullandıkları ortak bir öğretim stratejisi olduğudur. Ev ödevlerin amaca uygun verildiğinde, öğrencileri sosyal ve akademik yönden gelişimlerine katkıda bulunur. Bu anlamda en önemli katkısı da, öğrencilere bireysel ve bağımsız çalışma yapmalarına fırsat vermesidir. Ödev, öğrenilmiş bilgi ve becerilerin, yeni durumlara uygulaması, öğrencilerin benimsemesini sağlar. Genel olarak bakıl-

¹ Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

diğında, ödev, öğrenme etkinliğinin hedefine varmasında önemli bir etkiye sahiptir ve ödevde yapılan araştırmalar sayesinde, öğrencilere neden sonuç ilişkisini kurmada, bilimsel düşünmeyi, problem çözme becerilerini kazandırmada, bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmede etkili bir yöntemdir (Gür, 2003; Yıldırım vd., 2000). Genelde, öğretimin sınıf dışı ortamlarda da yapılacağına kanıtı olan ödev, aynı zamanda öğrenme etkinliklerinin önem ve anlam kazanmasında, yeni deneyimlerin edinilmesinde en etkili araçlardan biridir (Oğuzkan, 1985).

Öğrencilere verilen bilgilerin tekrar edilmesi ve ezberlenmesi üzerine inşa edilen geleneksel anlayışın en yaygın olduğu 1900'lü yılların çok gerilerde kalmasına rağmen günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır. Bu bağlamda öğrenilenlerin sürekli tekrar edilmesi düşünülmüş ve ödevin gerekli olduğu öne sürülmüş ve sürekli ödev verilmiştir. Ödevin ezberlemenin ve tekrar etmenin bir aracı olduğu inancı 1940'lı yıllara doğru değişmeye başlamış ve ödevde başka anlamlar yüklenmiştir. Ödevin çocuğun ve ailenin özel yaşamına yönelik bir müdahale olduğu vurgulanarak, ödevin gereksizliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu anlayışın etkisi ile bazı batılı ülkelerde öğrencilere ödev verilmemeye başlanmıştır. Sonraki yıllarda öğrencilerin yeni bilgileri anlamada sorunlar yaşadıklarını gören öğretmenler, tekrar ödev vermeye başlamışlardır. Bu uygulama uzun süre devam ettikten sonra, ödev verme konusu eğitimciler arasında tekrar tartışılmaya başlanmıştır. Eğitimciler göre, ödev öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamamakta, yaratıcı düşünmeden alı koymakta, dinlenme ve uyku zamanını, sosyal etkinliklerini sınırlandırmaktadır. Böylece 1980'li yıllarda ödev uygulamalarına ilişkin yeni bir dönem başlamış ve ödev verme işi eğitim sürecinden tekrar çıkarılmıştır. Ödev verme konusunda 2000'li yıllarda tekrar tartışma başlamıştır ve gündem olmuştur (Güneş, 2014). Günümüzde de ödev uygulamaları yaygın şekilde devam etmektedir. Görüldüğü üzere, ödev verme konusu, hala eğitimcilerin üzerinde fikir birliği yapamadığı bir alan olarak varlığını sürdürmektedir. Sonuç olarak, ödevin eği-

timde gerekli ve önemli olduğunu vurgulayan görüşler olduğu gibi, önemli ve gerekli olmadığını da savunan görüşlerde bulunmaktadır.

Eğitimde ödevin önemli ve gerekli olduğunu vurgulayan görüşlere göre, ödev yapan öğrencilerin üst düzeyde başarılı oldukları, okulda geliştirilen bu becerilerinin sonraki yıllarda ve iş yaşamında sağlam ve kalıcı olduğu, öğrencilerin yeteneklerine uygun ödevlerin öğrencilerinin ödev yapma zevklerini ve yeteneklerini geliştirdiği, eğitime ve okula karşı da olumlu tutum geliştirdikleri (Kapıkıran ve Kıran, 1999), ödevin akademik uğraşlarla geçen zamanı arttırdığı (Bursuck, 1994), öğrencilerin çalışma becerilerini ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirdiği (Sullivan ve Sequeira, 1996) ifade edilmiştir. Cooper vd. (2006) ise, ilkokullarda ödevde ayrılan süre ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki kurulmadığını, ortaokulda zayıf bir ilişkinin bulunduğunu, lise de ise daha güçlü bir ilişkinin olduğunu, günde iki saatten fazla ödev yapan öğrencilerin daha üretici olduklarını ortaya koymuşlardır. Landry-Cuerrier ve Migneault (2009), ödevin sınıftaki öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığını, öğrencilerin sorumluluk alma ve geliştirmelerine katkı getirdiğini ve okul ile aile arasında bağ oluşturduğunu dile getirmiştir (Akt: Güneş, 2014). Ödev sayesinde öğrencilerde, kritik düşünme, işlem becerilerini üst düzeye çıkarma, boş zamanlarını eğitici etkinliklerle değerlendirme, okula karşı olumlu tutum geliştirme, çalışma alışkanlıkları kazanma davranışları da gelişir.

Eğitimde ödevin dezavantajlarına ilişkin görüşler değişik şekillerde ifade edilmiştir. Baumgartner ve diğer. (1993) göre, ödevin fazla olması, öğrenciyi dinlenme ve sosyalleşme yönünden sınırlandırır ve ödev konusunda çocuğuna yardımda bulunan anne ve babanın süreçte kullanacağı hatalı yaklaşımlar öğrenciye zarar verebilir. Özdaş ve Ergün (1997) ev ödevinin iyi bir eğitim aracı olmadığını, yapılan harcama ve çabalarla kıyaslandığında, eğitsel etkisinin oldukça düşük olduğunu dolayısıyla ödev vermenin gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Landry-Cuerrier ve Migneault (2009), ödevlerin çatışma ve stres kayna-

ğı olduğunu, öğrencilerin hevesini kırdığını, öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olduğunu ve okulda belirgin bir başarı sağlamadığını (Akt: Güneş, 2014) belirtmiştir. Kohn (2006), ödevin akademik başarıya önemli bir etkisinin bulunduğu ilişkin yeterince veri olmadığını ileri sürerek, ödevin tamamen kaldırılması durumunda, öğrencilerin akademik gelişimlerinde hiçbir gerilemenin olmayacağını ileri sürmektedir. Ev ödevler, öğrencilerin gözünde, her gece, üzerlerinde sallanan Demokles'in kılıcıdır. Fazla verilen ev ödevleri öğrencilerin ve ailelerin en değerli zamanlarını çalmakta ve öğrenciler için önemli olan bireysel, sosyal, psikolojik ve ahlaki gelişim aktivitelerini gerçekleştirilememektedirler (Cooper, 2006; Kralovec ve Buell, 2000). Gordon'a (1993) göre, ev ödevlerinin yaşanarak yapılmadığı ve öğrenme dürtüsü ile ele alınmadığı sürece, hiçbir yararlı etkisi yoktur.

Öğrencinin yaşına, öğrenme hızına, ilgi alanlarına uygun olmayan ev ödevlerinin isteksizlik, bıkkınlık gibi olumsuz tutumlar geliştirdiği (Yılmaz, 2003) görülmüştür. Ödevlerin özellikle öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmadığı durumlarda, öğrenciye verdiği zararın seviyesi daha da yükselmektedir. Kopenhag Üniversitesi tarafından yürütülen araştırmalara göre ödev, öğrencilerin kendi kişisel seviyesine göre verilmediği için çocuklar ödevi kendi başlarına yapamamaktadırlar. Bu durum çocukların okuldaki öğrenme sürecini de sekteye uğratmaktadır (Vatan Gazetesi, 2009). Cooper ve diğerlerine (2006) göre, ödevin, ilköğretim öğrencilerinin akademik performansını arttırdığına ilişkin hiçbir bulgu bulunmamakta, ortaokul düzeyinde ise düşük oranda bir ilişkiden söz dileyilmekteyken, liselerde kısmen yararlı olduğunu fakat belli bir miktarın üzerindeki ödevin öğrenci için zararlı dahi olabilmektedir.

Eğitimde ödevin, öğrenilenlerin pekiştirilmesine, sorumluluk duygularını geliştirmesine, bağımsız iş yapma becerisi kazandırmasına ilişkin görüşlerin, öğretmenlerin ev ödevini halen kullanıyor olmasının sebeplerinden bazıları olarak görmek mümkündür. Ne var ki, ödev konusu sürekli olarak tartışma konusu

olmuştur. Bu konuda eğitim öğretimle ilişkili hemen herkesin ödevin önemine, yararına, miktarına ve yapılış sekline ilişkin söyleyecek sözleri bulunmaktadır.

Bir takım gerekçelere dayalı olarak, öğrencilere ev ödevi verilecekse, buna ilişkin bazı önemli özelliklerin bilinmesi gerekir. Ödevin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, araştırmaya sevk eder olması, ilgi çekmesi, çevre olanakları ile uyumlu olmalı ve ayrılan zamanın doğru ayarlanması gibi özellikler önemli özelliklerdir. Boldyrew'e (1973) göre, 1. sınıf için bir saat, 2'den 4. sınıfa kadar iki saat, 5'ten 8. sınıfa kadar iki buçuk saat, 8. sınıftan sonraki sınıflar için iki buçuk, üç saat (Akt:İlgar, 2005); Gallop'a (1993) göre, ilkökul 3. sınıfa kadar 20 dakika, 4. ve 5. sınıflar için 40 dakika; Van Voorhis'e, (2004) göre, ana sınıfı ve 2. sınıf öğrencileri için günde 20-30 dakika, 3. sınıfla 6. sınıf arasındakiler için 30-60 dakika; Strother'a (1984) göre, ilköğretim öğrencileri için en az bir saat, ortaöğretim ve daha üst sınıftaki öğrenciler için iki saat; Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş'a (2007) göre, 1.-2. sınıflar için 30 dakika 3.sınıflar için 60 dakika 4.-5. sınıflar için 90 dakika 6.-7.-8. sınıflar için 150 dakika 9.-10.-11.-12. sınıflar için zaman sınırlaması yok; (TED)'e göre, 1. ve 2. sınıflar için 10-20 dakika. 3. ve 4. sınıflar için 30-40 dakika. 5. ve 6. sınıflar için 50-60 dakika. 7. ve 8. sınıflar için 70-80 dakika, lise öğrencileri için 90-100 dakika; Cooper'a (2001) göre, 1. sınıfta on dakika ve sonraki her yıl için de 10 dakika eklenmesi gerekmektedir; fakat bu sürenin, toplam süre olduğu ve her ders için ayrı ayrı olmadığı akılda bulundurulmalıdır.

Gündüz ve Aslan'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğrencilerine genellikle her gün bir saatlik ödev verdiklerini, önemli bir kısmı da her gün iki saatlik ödev verdiklerini, bazıları da her gün on beş dakika ile yarım saat arasında ve haftada bir iki defa ile ayda bir iki defa ödev verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını verdikleri ödevin öğrencilerde öğrenmeyi pekiştirdiğini, sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, az bir

kısmı pekiştirme yapmadığını ve sorumluluk duygusunu geliştirmediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, ödev olarak kendilerine kitapta-ki alıştırmaları yapma, özet yazdırma ve test çözmeye türü ödev verildiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı ödevin öğrendiklerinin tekrarı olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki araştırmaya göre, öğretmenlerin sınıf düzeylerine göre ödev uygulamalarında belli bir standart oluşturmadığı, her öğretmenin inisitifiyatına göre ödev uygulamalarında bulunduğu tespit edilmiştir. Burada ödevin miktarı ve ödevde ayrılacak sürenin belirlenmesi tamamen öğretmenin keyfiyetine terk edilmiştir. Özellikle hiç ödev verilmemesi ya da çok az verilmesi gereken küçük sınıflarda daha çok ödev verildiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında, gelişimlerinde ve öğrenmeleri üzerinde birçok yönden olumsuz etki yaratmaktadır. Ödevde ayrılacak süre konusunda bir standarta varmak mümkün müdür? Bu sorunun yanıtı, kesin olmamakla beraber evettir. Burada verilmesi gereken standart şöyle olmalıdır: Birinci sınıfta 10 dakika ve sonraki her yıl (her sınıf) için de 10 dakika eklenmesi gerekmektedir (1. ve 2. sınıflar için 10-20 dakika. 3. ve 4. sınıflar için 30-40 dakika. 5. ve 6. sınıflar için 50-60 dakika. 7. ve 8. sınıflar için 70-80 dakika, lise öğrencileri için 90-100 dakika). Bu sürenin, her sınıf için toplam süre olduğu ve her ders için ayrı ayrı olmadığı da bilinmelidir.

Ödev uygulamalarına bakıldığında, ödev uygulamalara ilişkin sınıflar bazında bir standartin oluşturulmadığı, ödevlerin öğretmenlerin inisitifiyatına göre ve gelişigüzel verildiği, ödevlerde miktar ve sürelerin ölçüsüzce ayarlandığı, özellikle de birinci sınıf öğrencilerine sayfalarca ve saatlerce sürecektir ödevlerin verildiği, hiç şüphesiz bu durumda öğrenci gelişimlerini ve psikolojilerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Çocuklarımızın bir an önce üzerinde ağır bir yük olan ödev eziyetinden kurtarılmalı gerekmektedir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığının gerekli düzenlemeleri yapması beklenir.

Sınav Uygulamaları

Eğitim öğretim etkinliklerinin önemli bir parçası olan değerlendirme (sınav), etkinliklerin amaca ulaşma durumunu belirleyen bir enstrümandır. Bu enstrümanın doğru hazırlanması, kullanılması ve ulanması ondan beklenen yararın da belirleyicisi olacaktır. Değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle bir ölçme işleminin yapılması gerekir. Ölçme, bireylere veya objelere belirli bir özelliği taşıma derecelerini tespit etmek için, belirli kurallara bağlı olarak sembolik değerler verme işlemidir (Arıcı, 1990). Bir ölçme çalışmasında, ilk olarak ölçmede hangi araçların kullanılacağına karar verilmelidir. Çünkü her ölçme aracının özellikleri ve ölçtüğü boyutlar birbirinden farklılık göstermektedir. İkinci olarak, kullanılacak ölçme araçlarına göre sorular hazırlanırken, soruların, Bloom Bilişsel Alan Taksonomisine göre hazırlanmasına dikkat etmek gerekir. Yapılan ölçme çalışmalarının doğru ve amacına uygun olabilmesi, soru hazırlayıcıları olarak, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğine bağlı bir durumdur. Ölçmede kullanılan başlı ölçme araçları, doğru yanlış sorular, eşleştirmeli sorular, bütünleştirmeli ve kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular ve kompozisyon sorularıdır. Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre soru seviyeleri ise, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak ele alınmıştır.

Sınavlarda kullanılan her ölçme aracı, yapısı gereği birbirinden farklılık gösterirler ve bu özellikleri ile de her birinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. Doğru-yanlış türü sorular, verilen bir yargının, konu ile ilgili bilgilere bağlı olarak doğruluğuna ya da yanlışlığına karar verme esasına dayanır (Haladyna, 1997). Doğru yanlış sorularla, tanıma, hatırlama iyi düzeyde, anlama kavrama orta düzeyde, yorumlama yargılamayı az düzeyde ölçülürken, yapma uygulama hiç ölçemez (Başaran, 1991).

Bütünleştirilmiş sorular, tamamlanmamış bir cümleyi uygun kelimelerle tamamlanması esasına dayanır. Bazı durumlarda bir cümlede iki kelimelik boşluklar bırakılarak bunların doldurulması da istenmektedir. Bu sorularla, hatırlama iyi, anlama ve yorumlama az dü-

zeyde ölçülürken, uygulama ölçülemez ve sık kullanıldığında öğrencileri ezberciliğe sürükler (Başaran,1991).

Eşleştirmeli sorular, bir tarafta bulunan sorular, diğer taraftaki cevaplarla eşleştirilmeye çalışılır. Sorular, çoğunlukla tanımayı, hatırlamayı, az da anlamayı, yargılamayı ölçerken, uygulamayı ölçmez ve sık kullanıldığında öğrencileri ezberciliğe iter.

Kompozisyon soruları, anlama, yorumlama ve uygulamayı iyi düzeyde ölçerken, aynı zamanda eleştirme ve düzenleme yeteneklerin tanımına yardımcı olur (Başaran, 1991). Bu tür sorular az sayıda sorulduğu için, sadece belli dar bir alana ilişkin bilgi ile sınırlı kalınmaktadır (Hesapçioğlu, 1998). Soru hazırlanırken bu gerçeği göz önünde bulundurmak gerekir.

Çoktan seçmeli sorular, verilen soru köküne ilişkin verilen birçok olası cevaptan meydana gelir (Haladyna, 1997). Bu tür çoktan seçmeli sorular doğru hazırlandığında, tüm düzeydeki öğrenmeleri ölçme kabiliyetine sahiptir. Sınavlarda öğrencilerin ezberlerini yoklayan ölçme araçları yerine, onları analitik düşünmeye sevk edecek ölçme araçları tercih edilmelidir.

Ölçme soruları hazırlanırken belli ilkelerden ve bilimsel verilerden hareket etmek gerekmektedir. Bu anlamda günümüzde Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi önemli bir yol göstericidir. Öğrenme basamaklarını Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre, en alt basamaktan en üst basamağa doğru sıralanışı, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme biçimindedir. Bu basamakların sıralanışlarının bir mantıksal gerekçesi bulunmaktadır. Burada, bir alt basamak bir üst basamağa temel oluşturmaktadır. Günümüzde bir takım eleştiriler olsa da, artık Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi bir standart haline gelmiştir (Bacanlı, 1999).

Bilgi düzeyi, genelleme bilgisi, araç-gereç, kavramlar, olgular, ölçüt, sıra, dizi ve yöntemler, alış, sınıflama, yöntem ve ilkeleri kapsar (Sönmez, 1993). Bu basamak öğrenmeleri ezber öğrenmelerdir. Bir kavramı tanımlama,

belirli bir nesneyi bir dizi nesne içinden bulup işaretleme, gösterilen eşyaların adlarını söyleme (Koç, 2007) bilgi düzeyinde bazı öğrenme davranışları olarak gösterilebilir.

Kavrama düzeyi yorumlama ve çevirmeyi içerir. Yorumlama, bir konu bütününi kendi ifadeleriyle açıklama, özetleme, farklılıkları açıklama, örnek verme ve ana fikri açıklamadır. Çevirme, bir bilgiyi başka bir bilgiye dönüştürmedir (Senemoğlu, 1997). Kavrama basamağında bulunan bir öğrenciden, daha önce öğrendiklerini yeni bir biçimde sunması istenir.

Uygulama düzeyi, kazanılmış bilgilerin farklı (yeni) ve benzer alanlarda kullanılmasıdır. Uygulamanın doğru olarak yapılabilmesi için, uygulama öncesi kazanılması gereken davranışların kazanılması gerekir (Ural ve ark., 1993). Uygulama basamağında, önerilen bir iş planının sonuçlarını tahmin etme, bir soruyu çözme, bir dizi kural ve yöntemleri kullanma, bir görevi yerine getirme (Koç, 2007) gibi davranışların gözlenme olasılığı vardır.

Analiz, var olan bir bütünü meydana getiren öğelerin belli ilkelere göre ayrıştırılması iken, sentez, öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip, bir bütün oluşturma işidir. Ancak oluşturulan her bütüne sentez demek doğru olmaz, çünkü sentezde, buluş, yenilik, icat, özgünlük, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 1993).

Değerlendirme, iki öğenin kıyaslamasına dayanır ve bir yargılama işlemidir (Tekin,1994). Değerlendirme basamağında, bireyin daha çok herhangi bir bilişsel ürünü değerlendirebilme, yani bir konuda bir değer yargısı geliştirebilme gücünü gösterebilmesi ile ilgilidir.

Bloom Bilişsel Alan Taksonomisine göre, alt düzey öğrenme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından oluşurken, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları da üst düzey düşünme becerilerini oluşturmaktadır (Şahinel, 2002). Bu bağlamda, alt düzey beceriler, düşünme yeteneğinin çok düşük düzeyde kullanılmasını gerektirirken, üst düzey düşünme becerileri, problemlerin farkına

varma ve onlar için çözüm yolları üretmede, bilgileri test etmede, bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmede çok kullanılır. Araştırmalara göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve donanımları yeterli düzeyde değildir (Daniel ve King, 1998; Güven, 2001; Bıçak ve Çakan, 2004; Aktaran: Çakan, 2004). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri olması gerekenin çok altındadır. Hiç şüphesiz bunun olumsuz yansımaları olacaktır ve bu olumsuz yansımaların zararı öğrencilere olacaktır.

Gündüz'ün (2009) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin hazırladıkları fen ve teknoloji sorularının, % 33.11'i çoktan seçmeli, % 29.47'si de kompozisyon, %2.23'ü eşleşmeli, %11.04'ü doğru-yanlış ve %24.12'i bütünleştirmeli ve kısa cevaplı olduğu görülmüştür. Buna göre sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının % 40'a yakını alt öğrenme becerilerini (doğru yanlış sorular-bütünleştirme soruları-eşleştirmeli sorular) ölçmeye yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. % 60'a yakını da üst öğrenme (kompozisyon soruları-çoktan seçmeli sorular) becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Doğru-yanlış soru türleri, yapma uygulamayı hiç ölçmezken, yorumlama yargılamayı az, tanıma hatırlamayı iyi düzeyde ve anlama kavramayı da orta düzeyde ölçer. Bütünleştirilmiş sorular, uygulamaya dönük ölçme yapamaz, hatırlamayı iyi düzeyde, anlama ve yorumlamayı az ölçerken, sık kullanımı ise öğrencileri ezberciliğe yöneltir (Başaran, 1991). Eşleştirmeli sorular, uygulamayı ölçmezken, tanıma ve hatırlamayı iyi düzeyde, anlamayı ve yargılamayı da az olarak ölçer. Eşleştirmeli sorular sık kullanıldığında öğrencileri ezberciliğe iter.

Kompozisyon türü sorular, öğrencinin anlama, yorumlama ve uygulamasını iyi ölçmenin yanında eleştirme ve düzenleme yeteneklerini tanıtır. Çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin tüm düzeydeki öğrenmeleri ölçülebilir. Burada unutulmaması gereken hususun, gerek kompozisyon türü gerekse çoktan seçmeli sorular Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre hazırlanmasıdır. Çünkü her iki soru türü de alt öğrenme becerilerine dönük hazırlana-

bilir. Sınavlarda öğrencilerin ezberlerini yoklayan ölçme araçları yerine, onları analitik düşünmeye sevk edecek ölçme araçları tercih edilmelidir.

Yapılan bir araştırmaya göre, ilköğretim okullarında fen ve teknoloji dersi öğretmenlerin hazırladıkları soruların Bloom Bilişsel Alan Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında, soruların %64.65'i bilgi, %9.68'i kavrama, %17.86'ı uygulama, %4.51'i analiz, % 0.94'ü sentez ve %2.34'ü değerlendirme düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu dağılıma göre, hazırlanan soruların %92.19'u alt düzey (bilgi, kavrama ve uygulama) düşünme becerilerini ölçmeye yönelik; %7.79'u da üst düzey (analiz, sentez ve değerlendirme) düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir (Gündüz, 2009). Bu sonuçlar, öğretmenlerin hazırladıkları soruların büyük bir çoğunluğunun alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, kullandıkları ölçme araçlarının hangilerinin hangi alanları tam, hangi alanları az ve hangi alanları hiç ölçemediklerini bilmeleri gerekir. Diğer bir ifadeyle ölçme araçlarının güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri gerekir. Burada sadece ölçme araçlarının özelliklerini bilmek yetmez, aynı zamanda hazırlanan soruların da Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine uygun olarak hazırlanması da gerekir.

Sınav uygulamalarına bakıldığında, sınavda değişik ölçme araçlarının kullanıldığı, bu araçların % 40'a yakınının alt öğrenme becerilerini (doğru yanlış sorular-bütünleştirme soruları-eşleştirmeli sorular) ölçmeye yönelik olarak hazırlandığını, % 60'a yakını da üst öğrenme (kompozisyon soruları-çoktan seçmeli sorular) becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Hazırlanan soruların Bloom Bilişsel Alan Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında, soruların % 64.65'i bilgi, %9.68'i kavrama, %17.86'ı uygulama, %4.51'i analiz, % 0.94'ü sentez ve %2.34'ü değerlendirme düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu dağılıma göre, soruların %92.19'u alt düzey (bilgi, kavrama ve uygulama), düşünme becerilerini ölçmeye yönelik; %7.79'u da

üst düzey (analiz, sentez ve değerlendirme) düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin hazırladıkları soruların büyük bir çoğunluğunun alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Alt düzey öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik sorular, daha ezbere dayalı bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlar ve ezberi güçlü olan öğrencileri başarılı kılarken, ezberleme yeteneği zayıf ama analitik düşünme becerileri yüksek olan öğrencileri de başarısız kılar. Dolayısıyla bu tür öğrenciler gerçek yetenekleri ile değerlendirilememiş olurlar. Bunun örneğini, birçok lise birincilerinin bir yükseköğretime yerleştirilecek puanı alamamış olmalarında görmekteyiz.

Kaynakça

- Arıcı, H. (1990). İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar. Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik San. Tic. An. Şt.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim Psikolojisi. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (2004). Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 150-165.
- Bursuck, W. (1994). Introduction To The Special Series On Homework, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 466-469.
- Cooper, H. (2001). Homework for All-In Moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-45.
- Cooper, H., Civey, J. and Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis Of Research, 1987-2003, *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Cooper, H. (2006). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teacher, and Parents. Third Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Daniel, L. G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of Testing and Measurement Literacy of Elementary and Secondary Teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. Emel Aksay, Birsan Özkan) İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Sorularının Ölçme Araçlarına ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Analizi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 150-165.
- Gündüz, Y. ve Aslan, H. (2016). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Verilen Ödevlere İlişkin Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi, Hedefe Doğru İnsan (PDR Sempozyumu). Samsun: Erol Ofset Matbaacılık.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Ödev Tartışmaları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-25.
- Gür, H. (2003). *Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi*. www.matder.com.tr Erişim 03.03.2019.
- Güven, S. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi*. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 7-9 Haziran 2001: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Viacom Company.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretimi. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım AŞ.
- İlgar, Ş. (2005). Ev Ödevlerinin Öğrenci Eğitimi Açısından Önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119-134.
- Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54 - 60.
- Koç, M. (2007). Bloom'un Öğrenme Ürünleri Taksonomisi. <http://www.geocities.com/bilge17us/bloom.htm> Erişim [17 Haziran 2015.]
- Kohn, A. (2006). Abusing Research: The Study Of Homework And Other Examples, *Phi Delta Kappan*, 8-22.
- Kralovec, E. ve Buell, J. (2000). *The End Of Homework*. Boston, MA: Beacon Press.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özdaş, A., Ergün, M. (1997). Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Strother, D.B. (1984). Homework: Too Much, Just Right, Or Not Enough? *Phi Delta Kappan*, 28, 423-426.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Sullivan, M. H. and Sequeira, P.V. (1996). The Impact Of Purposeful Homework On Learning. *Clearing House*, 69 (6), 346-348.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Türk Eğitim Derneği (TED). *Ted Okulları Ödev Politikası*, <http://www.tedalanya.k12.tr>. Erişim 03.03.2016)
- Türkoğlu, A. İflazoğlu, A. ve Karakuş, M. (2007). İlköğretimde ödev. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ural, M., Erdoğan, H ve Ural, M. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: İstatistik Uygulamalı.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting On The Homework Ritual: Assignments and Designs, *Theory Into Practice*, 43(3), 205-12.
- Vatan Gazetesi (2009). Okul ödevi aptallaştırıyor! 18.06.2009
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, H. (2003). Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur Musun? Konya: Çizgi Kitabevi.

“Eğitim Yönetimi Programında Eğitim Politikaları”¹

Özetleyerek Sunan: Ayça Akcan¹

1960’lı yıllarda dünyada cereyan eden toplumsal olaylar, müfredat içeriklerinde de birtakım değişimlere yol açmaya başlamıştır. Bazı üniversitelerde öğrencilerin program içeriklerini belirlemeye yönelik oy kullandıkları bir dönem yaşanmakta ve fakülte-lerin de yüzlerini toplumsal olaylara çevirerek sahadan içerik çıkarmaya başladığı görülmektedir.

Birinci Kısım

Eğitim Yönetimi Müfredatındaki Eğitim Politikaları

Makalede 1960’lı yıllarda eğitim ve eğitim yönetimi alanında yürütülen akademik çalışmalar içerisinde, siyasa analizi veya politika içerikli çalışmalara yönelik bir eğilimin gözlemlendiği belirtilmektedir.

Eğitim politikasının, hukuk, ekonomi, toplum bilimi, toplumsal psikoloji gibi çalışma disiplinlerine sunduğu katkılar dolayısıyla, ders içeriklerine dahil edilen bir konuya dönüşümü ve hatta kimi üniversitelerin müfredatında kendine bir ders olarak yer bulmaya başlanması da aynı yıllara denk geldiği belirtilmektedir.

Eğitim politikalarının kendi başına bir çalışma disiplinine dönüşümünün 1960’lı yıllarda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Aynı dönemde Kuzey Amerika ve Kanada’da cereyan eden toplumsal olaylar ve bu olaylar neticesinde okullarda yaşanan sorunlar bu dönüşüme etki eden seveler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin mevcut olaylar neticesinde karşılaştıkları sorunları

çözmeye yönelik taleplerinin de eğitim politikasının, kendi başına bir çalışma disiplinine doğru evrim geçirmesine zemin hazırlayan etmenlerden olduğu belirtilmektedir. Yazarın deyimiyle, eğitim profesyonelleri/okul liderleriyle, ailelerden ve topluluklardan gelen talepler ekseninde siyasetten arındırılmış bir okul ortamı arasındaki dengeyi korumakta oldukça zorlanılan bir devir yaşanmaktadır.

1960’lı Yılların Fırtınalı Dünyası

Eğitim politikasının akademik bir çalışma disiplinine ve pedagojik bir alana dönüşümüne etki eden faktörler için 1960’lı yılların Amerika’ında meydana gelen toplumsal olaylara ve bu olaylar sonucu gelişen toplumsal talepleri karşılamaya yönelik çalışmalara bakmak gerekmektedir.

Çalışmada, 1960’lı yıllarda pek çok enstitüde Amerikan halkının sorunlarını çözmeye yönelik bir dizi çalışmalar başlatıldığı ve bazı şirketlerin bu çalışmaları yürüten enstitülere fon akışı sağladığı ifade edilmiştir. Bu durumun

¹MEB, Öğretmen ve A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

¹Bu çalışma, 1989 yılında Donald Layton ve Jay D. Scribner’in editörlüğünde hazırlanan “Eğitim Politikası ve Siyasetini Öğretmek” (Teaching Educational Politics and Policy) başlıklı çalışmanın □ birinci kısmında yer alan “The Politics of Education in the Curriculum of Educational Administration”- Eğitim Yönetimi Müfredatında Eğitim Politikaları bölümünün özet sunusudur. İncelenen bölüm Donald Layton tarafından kaleme alınmıştır.

ise Amerikan vatandaşlarının hükümete yönelik güven duygusunu arttırdığı ve yine hükümete atfedilen “Çözüm Üreten” rolüne yönelik inancı da güçlendirdiği ifade edilmiştir.

1960’lı yıllarda azınlıkların ve dar gelirli vatandaşların beklentilerinin yükselişte olduğu bir yıl olarak değerlendirilmektedir. Bu sürecin inşasını daha iyi kavrayabilmek için 1950’li yıllara göz atmak gerekmektedir. O dönemde Martin Luther King, tüm vatandaşlar için eşitlik çağrısı yapmakta ve eşit yurttaşlık üzerine geniş halk kitlelerinin katıldığı gösteriler düzenlenmekteydi.

Amerikan halkının John F. Kennedy, Robert Kennedy ve Martin Luther King’in suikaste kurban gitmesine tanıklık etmesi, hemen akabinde ABD’nin Güney Asya’ya askeri müdahalesi Amerikan toplumu içerisinde büyük tepkilere yol açmıştı. Dolayısı ile yaşanan bu siyasal iklim okul yönetimlerinin karar alma süreçlerini de etkilemeye başlamıştı.

Çalışmada, güçlü liderlere Amerikan toplumunun pek çok kesiminde yaşanan değişimlere direnç gösterdiğine yer verilmiştir. Okulları yıllardır şekillendirmekte olan tabakalaşmanın eğitimin altını oyduğu belirtilmiş ve eğitime yönelik halktan gelen eleştirilerin çoğunlukla eğitim yöneticilerini hedef aldığına değinilmiştir. Buna göre halk, ilgili yöneticilerin fırsat eşitliğini arttırmaya yönelik yeterince faaliyet yürütemediklerini dile getirmiş ve okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını eleştirmişlerdir.

Okul yöneticileri ise bu eleştirileri haksız bularak eğitimdeki aksaklıkların okullardan, okul yönetiminden kaynaklı sorunlar olmadığı şeklinde kendilerini savunmuşlardır; yaşananların toplumsal ya da aileden kaynaklı sorunlar olduğunu ifade ederek bu eleştirileri reddetmişlerdir.

Dönemin eleştirmen ve aktivistleri, okullarda yaşanmakta olan bu sorunların etkisiz okul liderliğinden kaynaklandığını iddia etmişlerdir. Özellikle de şehir içerisindeki ve kenar mahallelerde bulunan okullar için bu söylem dile getirilmiştir. Şehrin içinden, azınlık gruplarından gelen çocukların aldığı eğitim eleştirilerinin odağında yer almıştır. Bu çocukların akademik potansiyellerine asla ulaşamayacakları, hayatlarını yoksulluk içinde yaşamaya mahkum olacakları ve okulların ise bu tür toplumsal sorunların çözümünde kilit bir öneme sahip olduğu öne sürülmüştür. Ancak dönemin eğitimcilerinin öğrenimi tüm çocuklar için okullarda kurumsal hale getirmede kendilerine düşen sorumlulukları yeterince kavrayamadıkları ve kişisel kapasitelerini geliştirmede yeterince hızlı olamadıkları belirtilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik azınlık gruplarından daha fazla yönetici ve öğretmenin işe alınması gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Çalışmada, 1960’larda Kuzey Amerika’daki üniversitelerde eğitim yönetimi, bir araştırma disiplini olarak, yöneticilerin önemli ölçüde kendi gündemlerini kendilerinin belirlediği, kapalı bir sistem şeklinde ele alındığı söylenmektedir. Buna göre, okul içi alınan kararlarda çevresel girdiler tamamen göz ardı edilmese de okulun iç işleyişinin yönetilebilir ve kontrol edilebilir olduğu düşünülmektedir.

Layton, 1960’ların eğitim yönetimi dünyasını, şehir merkezlerinde özellikle farklı ekonomik ve etnik altyapılardan gelen insanların varlığı ve dönemin cereyan eden toplumsal olayları ile alaşağı edilmiş bir dönem olarak ele alındığını ifade etmektedir. Gündemin sıklıkla değiştiği bu dönemde eğitim yönetimi, okul liderliği görevini üstlenmek oldukça zor bir iş olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında kişinin yalnızca yönetsel veya liderlik konumunu sürdürmesi zorlaştığından, yöneti-

ciler arasında erken emekli olanların sayısında artış yaşandığı saptanmıştır.

Eğitim Politikaları ve Siyasetini Öğretmek

Dünyada cereyan eden toplumsal olaylar, müfredat içeriklerinde de birtakım değişimlere yol açmaya başlamıştır. Bazı üniversitelerde öğrencilerin program içeriklerini belirlemeye yönelik oy kullandıkları bir dönem yaşanmakta ve fakültelerin de yüzlerini toplumsal olaylara çevirerek sahadan içerik çıkarmaya başladığı görülmektedir.

Donald Layton, eğitim yönetiminin bir disiplin olarak geçirdiği evreleri üç döneme ayırmıştır. **Birinci evre** olarak adlandırdığı 1940 ve 1950 arası dönemde belirli eğitim yönetimi modellerine ve rollerine ağırlık verilmektedir. Bu dönem eğitim yönetimi alanının, eğitimin içeriği ile personel ve yöneticilerine odaklandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversitelerde verilen eğitim yönetimi öğretiminin az sayıda üniversitede sistematik bir araştırma temeline sahip olduğu belirtilmektedir.

İkinci evre 1950'li yılları kapsamaktadır. Bu dönemde eğitim yönetimine ilişkin programların sayısında artış yaşanmıştır. Ayrıca eğitim yönetiminin yolunun sosyal bilimlerle kesiştiği fark edilmiştir. Kellogg Foundation gibi kimi kuruluşlar üniversiteleri fonlayarak ABD ve Kanada'daki pek çok eğitim programının finansmanını sağlamaya başlamışlardır. Yine eğitim yönetimi alanında, sosyal bilimler, örgüt psikolojisi veya toplumsal psikoloji üzerine araştırma yapan bilim insanları görülmeye başlanmıştır. Buna ek olarak ikinci evrede alan yazına ilişkin kuram üretme çabaları ile de karşılaşilmektedir.

Üçüncü evre 1960'lı yıllardır. Bu evrede eğitim bilimleri çalışmalarının teori hareketinden

bir kopuş yaşadığı, yani alanın içinden kuram üretme çabalarından uzaklaşıldığı bir evre olarak karakterize edilmektedir. Okul yönetimlerinin eğitimin ulusal önceliklere uygun şekilde hazırlanmasına yönelik çalışmaların yine bu dönemde gerçekleştiği görülmektedir. Çalışmada döneme damgasını vuran diğer bir özellik olarak azınlık gruplarına yönelik girilen iyileştirme çabalarına yer verilmektedir.

Eğitim politikasının bir çalışma alanı, bilimsel bir disiplin olarak şekillenmesi büyük ölçüde üçüncü evrede gerçekleşmektedir. Yazara göre, eğitim politikaları kapsamında bulunan konuların/derslerin 1960 ve 1970'li yıllarda eğitim yönetimi müfredatında gerçekleşen parçalanmanın ve uzmanlaşmanın bir örneği olduğunu söylemek mümkündür.

Bir Çalışma Alanı Olarak Eğitim Politikası

Makalede, Thomas H. Elliot 1959 yılında Kamu Okul Politikasına Yönelik Bir Anlayış (Toward An understanding of Public School Politics) başlıklı çalışmasına yer verilmiş ve bu çalışmada eğitim politikası kavramının, eğitim alanı içinde tartışılmasının uygun olduğunu yani bu alanın meşruiyet zeminini, eğitimin oluşturduğu belirtilmiştir.

Siyaset bilimcilerinin eğitim alanını ele alırken daha çok siyaset biliminin paradigmalarıyla, iktidar yapılarını ele aldıklarını ve iletişim kavramlarıyla iletişim alanının kavramları üzerinden paradigmalarını oluşturduklarını ifade edilmiştir. Eğitimcilerin ise bu kavramı, tanımlayıcı öge olarak topluluk ilişkileri şeklinde ele aldıklarına değinilmiştir. Yani buradan hareketle, eğitim politikalarının daha sistematik bir şekilde araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir alan olarak ele alınmaktadır.

Çalışmanın ilerleyen kısımlarında eğitim politikaları alanına yönelik çalışmalar ve yayın-

larda bir artış gözlemlendiği belirtilmektedir. Kamu Eğitiminin Ekonomisi ve Politikası (Economics and Politics of Public Education) adlı 12 ciltlik yayının alana katkı sunan önemli bir eser olduğu görülmektedir. Bu eserin birinci cildinde “Eğitim apolitiktir” mitinin yıkıldığı ifade edilmektedir.

Federal araştırma fonlarının artmasıyla David Minar gibi siyaset bilimciler, eğitim politikalarının yerel ve banliyö bağlamındaki tezahürlerini incelemeye başlamışlardır. Böylece eğitimde politika üretmenin politik gündem ve değerlerden çokça etkilenen bir süreç olduğu da belgelendirilmiş olmaktadır.

Müfredattaki Siyasa

Donald Layton makalesinde, eğitim politikalarının incelenmesi yoluyla, üniversite müfredatının farklı şekillerde gerçekleştiğini dile getirmektedir. Buna göre kimi siyasal bilgiler fakülteleri konuya ilişkin dersler ve seminerler sunmaktadır. Politika eğitimi ve siyasa oluşturma dersleri zaman zaman kendine çok disiplinli fakültelerde siyaset bilimcilerin görev yaptığı eğitim yönetimi programlarında da yer bulmaktadır ve bu çalışmalar genellikle “eğitim politikası çalışmaları” (Educational Policy Studies) başlığı altında toplanır. Ancak eğitim politikası derslerinin en yaygın olduğu yer eğitim yönetimi programlarıdır. Eğitim politikası oluşturma ve politika analizi dahil olmak üzere eğitim politikası dersleri, birçok Kuzey Amerika kampüsünde eğitim yönetimi-müfredatının yerleşik bir parçasıdır.

Eğitim politikalarının, öğretmen eğitimi değil de eğitim yönetimi programlarında kendinedaha fazla yer bulmasının sebebi eğitim politikasının, eğitim profesyonellerinden ziyade- eğitim liderliği ile -okulları yöneten ve yönlendirenlerle -daha fazla ilişkili olduğunun düşünülmesidir. Son yıllarda, öğretmen eğiti-

mi programlarının müfredatında, eğitimdeki politik değerlendirmelere de odaklanılmaktadır. Ancak müfredat doğal olarak çok daha öğretimsel ve pedagojik zorunluluklar tarafından yönlendirilmektedir.

Siyaset bilimi fakülteleri tarafından nadiren eğitim politikası dersleri verilmektedir. Yazar bunun sebebini siyaset bilimi derslerinin yapılandırılma eğilimindeki geleneksel yol ile açıklamaktadır. Buna göre bu dersler, eğitim alanı gibi farklı alanlarla da kesişen siyasi süreçler ve kavramlar etrafında ele alınır. Eğitim politikası (veya diğer devlet hizmetlerinin politikası), siyaset bilimi müfredatına uygun değildir. Siyaset bilimciler, siyaset bilimcisi olarak mesleklerinde kendilerini çok sınırlayıcı olarak görülebilecek eğitim gibi bir hizmet alanında veya işlevsel bir alanda uzmanlaşmaya genellikle isteksizdirler. Sonuç olarak, siyaset bilimi müfredatı eğitim politikası derslerinin kurgulanması ve içeriği için bazı modelleri sağlasa da nihayetinde, eğitim politikası alanındaki derslerin büyük bir kısmını aramak gereken yer eğitim yönetimi programlarıdır.

Çalışmada eğitim politikası alanının kalıcı bir şekilde eğitim yönetimi alanında gelişimini sürdürdüğünü ve doğrudan aynı adla anılmasa da eğitim yönetimi programlarında yer alan pek çok farklı dersler ve konulara yayılmış olduğunu ve bu bakımdan da eğitim yönetimi alanı içinde eğitim politikası alanının yerini gözden geçirmek için programın tamamına bakmak gerektiği dile getirilmiştir. Layton çalışmasında, belirtilen yöndeki gelişmeye karşın henüz tüm üniversitelerde eğitim politikasının yeterince gelişmiş bir düzeyde olmadığı, araştırma üniversitelerinde ve daha büyük eğitim yönetimi programlarında sunulmasının daha fazla olası olduğunu da dile getirilmektedir.

Eğitim Politikası ve Siyasetini Öğretmek

Şekil 1’de (A) çerçevesinde, Eğitim siyaseti (veya daha büyük olasılıkla, daha geniş bir politika çalışmaları/siyasa çözümlemesi) çerçevesi, eğitim yönetimindeki bütün bir programın veya müfredatın temelini oluşturur.

(A)’dan daha yaygın bir model olan (B)’de, eğitim politikası dersleri, eğitim hukuku veya eğitim finansmanı gibi derslerle birlikte zorunlu veya zorunlu derslerin bir parçası olarak dahil edilir. Eğitim yönetimi müfredatındaki eğitim politikası derslerinin daha yaygın modeli, bu derslerin seçmeli olarak sunulmasıdır. (C).

Bazı programlarda (D), eğitim politikası konuları diğer derslerde aktarılır. Bunun bir nedeni, fakültede, kendisini siyaset öğretebilecek yeterlikte gören hiç kimsenin bulunmayabilmesi veya varsa, o eğitmenin öğretim süresini daha acil (genellikle daha pratik) öğretim zorunluluklarına ayırması gerektiğidir.

Pek çok eğitim yönetimi dersinin içeriğinin çoğu -örneğin, okul hukuku, finansman, toplum ilişkileri, toplu sözleşme- doğası gereği potansiyel olarak politiktir ve (eğer eğitmen böyle eğilimliyse) bir dizi politik kavramın keşfedilmesi için fırsat sağlayabilir.

Son olarak, bazı eğitim yönetimi programlarında (E) sistematik veya tanımlanmış bir eğitim içeriği politikası yoktur.

A	B	C	D	E
Baskın Program Çerçevesi	Bölümler/ Ders (alt Başlıkları)	Seçmeli, Bireysel Dersler	İçeriğin Dağılımı	Çok Az yada Sıfır Etki

Şekil 1- Eğitim Politikalarının Eğitim Yöneticileri Yetiştirme Programları Üzerindeki Etki Dereceleri

Eğitim politikaları, eğitim yönetimi programlarının ve müfredatlarının hazırlanmasına farklı düzey ve şekillerde katkıda bu-

lunan bir alan olarak ifade bulmaktadır.

Bazı üniversitelerin eğitim politikası derslerinde oldukça seçici bir program uygulanmakta olduğu, örneğin disiplin ağırlıklı konulara öncelik verildiğini görülmektedir.

Eğitim politikalarının ders içeriği, müfredat üzerine çalışma yürüten, müfredat geliştiren kişiler için birtakım avantajlar sağlamaktadır. Bu avantajlara ilişkin olarak Donald Layton bir üniversite hocasının sözlerine makalesinde şu şekilde yer vermiştir “Eğitim Politikası dersinin temel odak noktasını, programın kendisinin oluşturmadığını söylemek yanlış olmaz, bizim temel vurgumuz okul gelişimine, okul bağlamında okulun geliştirilmesine bütünlüklü bir yaklaşım oluşturabilmenin imkanlarını tartışmaktır. Buna göre ihtiyaçlar bizi yönlendirmektedir Böylece siyasa veya politika ikinci planda kalmaktadır.”

Makalede eğitim yönetimi programlarındaki eğitim politikası konularının yeri ve doğasının çözümlenmesinin, hangi politika ve politika çerçevelerinin eğitim yönetimi programlarına dahil edildiğine ilişkin önemli bir çeşitliliği gözler önüne serdiği dile getirilmektedir.

Sonuçlar

Layton son olarak çalışmasında eğitim politikasının çalışma alanı, eğitim yönetimi müfredatı içinde kendine sağlam bir yer edindiğini belirtmektedir. Ona göre, eğitim politikasının, diğer konulara nazaran belirli akademik ortamlar çerçevesinde öğretilmesi daha muhtemeldir. Özellikle eğitim politikası şeklinde etiketlenmemiş olsa da pek çok politika ve siyasa içeriği kapsamında ele alınmaktadır.

Eğitim yönetimi programlarında ders veren siyaset bilimciler, eğitim politikası öğretmenin biraz dışında kalmaktadırlar. Birçok üni-

versite ve kolej, eğitim politikası derslerini eğitim yönetimi öğretim programlarına henüz sistematik bir biçimde dahil etmemiştir.

Eğitim politikaları, eğitim yönetimi bölümlerindeki programların oluşturulmasının önemli bir bileşenidir. Özellikle de eğitim yönetimi öğretimine ilişkin müfredatın ders içeriklerinin hazırlanmasında hatırı sayılır bir etkiye sahip olduğu Layton tarafından belirtilmektedir.

Eğitim politikası kendine eğitim yönetimi müfredatında özel bir yer edinerek, pek çok üniversite programında da yer almaktadır. Bu alan 1960’larda gelişmeye başladıysa da 1970’lerde üniversite programlarında ders olarak kendine daha az yer bulduğu ifade edilmektedir. Yani, 1970’li yıllarda bu akademik alanın içinde yer alan çalışma sayısında bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Yine bir çalışma alanı olarak, eğitim politikasının örgüt kuramı ve örgütsel davranış, okul finansmanı, okul hukuku kadar popüler bir alan olduğu söylenemez.

Sonuç olarak yazar, ileride eğitim politikası alanının araştırma bulgularını, eğitimcilerin faydalanabileceği anlamlandırabileceği bilgi ve kavramlar dönüştürebildiği ölçüde gelişeceğini öngörmektedir.

Köpeğin Pençesi (The Power of the Dog)

Neşe Ürel



Jane Campion yaşam yolculuğuna 1954 yılında Yeni Zelanda’da başlar. 21 yaşında ülkesinden ayrılır, İtalya’da, İngiltere’de ve uzun yıllar da Avustralya’da yaşar. İlk kısa filmi ile Cannes’da ödül alır. *Piyano* (1993) “En İyi Yönetmen” Oscar’ına aday gösterilir. Film “En İyi Özgün Senaryo” ve “En İyi Kadın Oyuncu” Oscar’ını alırken dünyaca tanınan bir yönetmen olmuştur artık. Yine aynı filmle Altın Palmiye’yi alan tek kadın yönetmen unvanını kazanır. 2022’de *The Power of the Dog* ile de Oscar’da “En İyi Yönetmen Ödülü”ne kavuştu Jane Campion.

Filmlerinde genellikle kadın karakterlerin anlatıldığı öyküler vardır. Güçlü, sorunları olsa da bunları kendi istekleri doğrultusunda çözen ve topluma ters düşen karakterlerdir bunlar. *Bir Kadının Portresi* (1996), *Kutsal Duman* (1999), *Tutku Esirleri* (2003). Anlattığı hikâyeleri ya da uyarladığı romanı özellikle kadın gözünden anlatmayı yeğler Campion. Filmlelerinin senaryolarını da kendi yazar. Alışık olduğumuz biçimde değildir onun dili farklıdır ve olayları yorumlayışında feminist bir bakış hissedilir.

2009 yılında çektiği *Parlak Yıldız*’ı abece okurları ile paylaşmıştım (Sayı 283).

Parlak Yıldız’dan sonra uzun yıllar sinema filmi çekmez yönetmen. 2013-2017 yılları arasında Avusturalya ve Yeni Zelanda’da 8 bölümlük bir televizyon dizisi çeker (Top of the Lake). Ardından 2021 yapımı *The Power of the Dog* filmiyle sinemaya dönüş yapar ve Venedik Film Festivali’nde Gümüş Aslan’ı ve Altın Küre Ödülleri’nde de En İyi Film Ödülü’nü alır.

Yine bir kitap uyarlaması ve dönem filmi çekmiş Jane Campion. *The Power of the Dog*, Tom Savage’ın 1967’de yazdığı aynı adlı romandan uyarlanmış ‘roman gibi’ bir film.

Film, Western filmlerini anımsatan bir atmosferde ve 1925 Montana’sında geçse de bambaşka konulara odaklanıp western kalıplarını kırıyor. Sineması çoğunlukla kadın dünyasında geçen ve erkeklere oradan bakan yönetmenin bu filmi erkek karakterleri üzerinden ‘toksik’ erkeklığe ve bunun gizli kalan yönlerine bakıyor.

İki kardeşin çiftliklerinde beraber yaşarken hayatlarına bir kadın ve oğlunun girmesiyle evlerinde değişen dengeleri izliyoruz. Birbirinden çok farklı iki kardeşler Phil ve George. Phil (Benedict Cumberbatch) sert mizaçlı, saldırgan ve tam bir kovboy özentisi içinde-



dir. Gerorge (Jesse Plemons) ise ie kapanık, duygusal biridir. Giyimleri bile farklılıklarını vurgular. George kendi gibi duygusal olduğunu hissettiği Rose (Kirsten Dunst) ile evlenecek ve Phil'in 'erkeklik' kalıplarına uymayan oğlu Peter (Kodi Smit-McPhee) ile çiftliğe gelecektir. Kurduğu düzenin bozulabileceğini ve iktidarını kaybedebileceğini fark eden Phil, Rose ve oğluna çiftliği dar etmek için elinden geleni yapar. Melankolik Rose bu psikolojik baskıya dayanamaz ve al-kole sığınır.

Peter'in Rose için önemini fark eden Phil ona yaklaşır ve her ne kadar onun 'erkeklik' ölçütlerine uymasa da çiftlik hayatına onu adapte etmeye çalışır. Amacı Rose'u yalnız bırakmaktır. Ama yürüyüşü ve vücut diliyle ilk

bakışta 'eşcinsel' olarak yaftalanan Peter'in gerektiğinde ne kadar acımasız olabileceğini bazı sahnelerle bize gösterir yönetmen. Phil'in sert ve saldırgan tutumunun ardında sakladığı bastırılmış arzularını farkına varan ve filmin başında "Annemin mutluluğu için her şeyi yaparım" diyen Peter, Phil'in sonunu zekice hazırlar.

Kimi filmleri eleştirmenlerce yerden yere vurulsa da Jane Campion'un sinema dilini, anlatım tarzını ben her zaman sevmişimdir. Çok iyi görüntü ve sanat yönetmenleriyle çalışır ve sonuçta ortaya başarılı filmler ve dönem uyarlamaları çıkar.

Filmlerini izlerseniz, yönetmeni ve tarzını umarım benim gibi seversiniz.

Merhaba, ben Altan Öğretmen. 1990 yılının Aralık ayında çocukluğumdan beri en çok istediğim öğretmenlik mesleğine başladım. Öğretmenliği ilkokul yıllarımda kafama koymuştum. İlkokul öğretmenimin bu mesleği seçmemdeki payı çok fazlaydı.

1976 yılında ilkokula başladığımda hayatımın belki en büyük sevincini ve heyecanını yaşıyordum. Ablam benden bir sene önce okula başladığı için ona özenmiş ve onunla birlikte ödevlerimi yapmış, hatta okumayı yazmayı dahi öğrenmiştim. Her sabah annemle birlikte ablamı okula bıraktığımızda müdür yardımcısının yanına gidip “Beni ne zaman okula alacaksınız?” diye sorardım. “Vakti zamanı var.” derdi müdür yardımcısı. Nihayet o gün geldi ve okula başladım. Sıcak bir eylül sabahında Ankara Kurtuluş İlkokulu’nun bahçesinde bir o yana bir bu yana koşuşturan arkadaşlarımla birlikte küçük yüreğim heyecandan kıpır kıpırdı. Sınıfımıza girdiğimizde öğretmenimiz annelerimizi dışarı çıkardığında arkadaşlarımdan bazıları ağlıyordu. Öğretmenimiz 50 yaşlarında kül rengi boyanmış saçları, uzun ojeli tırnakları ve kalın gözlüğü olan bir kadındı. Kalın gözlüklerinin arkasında yemyeşil gözleri ile hepimizi tepeden tırnağa süzüyordu. Sert bir ifadesi vardı. Önce hepimizi ayağa kaldırdı ve boy sırasına göre sıralara oturttu. En ön sırada süslü ve kendinden emin, biraz da ukala tavırlı kadın öğrenciler vardı. Öğretmenimiz bize, anne-baba mesleği, evimiz karamı kendimizin mi, nerede oturduğumuz, kaç kardeş olduğumuz, evimizde televizyon olup olmadığını sordu. İlk günümü hiç unutamam.

Aradan birkaç ay geçmişti. Durumu fakir olan arkadaşlarımla ben artık en arka sıralarda oturuyorduk. Durumu iyi olan süslü öğrenciler ise en ön sıralarda oturuyor ve öğretmenin övgü dolu sözleri ile daha da güven içerisindeydiler. Biz arka sıradakiler sürekli ezilir ve bazen de gereksiz yere dayak yerdik. Bu durumu o yaşlarda anlayamıyordum. Okuma-

yı yazmayı herkesten önce öğrendiğim halde öğretmenim beni tahtaya da kaldırmıyordu. Önce ön sıradakiler okuyacak sonra sıra bize gelecekti.

Bir gün öğretmenimiz bize evinin adresini verdi. “Bana yılbaşı kartı atmak isteyen bu adrese gönderebilir” dedi. Yazmayı artık öğrenmiştim. Okuldan çıkar çıkmaz ilk işim evimizin önündeki kırtasiyeden yeni yıl kartı almak oldu. Heyecan içerisinde öğretmenime en güzel yazımla yeni yıl kartı yazdım ve zarfın üzerine hem de en sol baş köşeye öğretmenimizin adresini yazdım. Bilemedim ki o kısma kendi adresimin yazılacağını... Ne de olsa öğretmendir, onun ismi en başa yazılır diye düşündüm. Tebrik kartını hemen o akşam posta kutusuna attım ve heyecan içerisinde öğretmenimizin bana teşekkür edeceği günü bekledim. Hayaller kuruyordum; öğretmenimiz sınıfa giriyor ve “Altan en güzel kart seninkiydi, ne kadar mutlu oldum gel yavrum seni iki yanığından öpüyorum” diyordu. O güne kadar çok güzel rüyalar görüyor ve her sabah sınıfa heyecan içerisinde giriyor, sıramda kalbim her zamankinden fazla atıyor, hep gözüm öğretmenimde oluyordu.

Beklenen gün gelmişti. Küçük yaşımda o heyecanlı bekleyişimin sonunda yaşadığım olayın hayatıma kazınacak unutulmaz bir travma olacağını düşünmeden bekliyordum. Öğretmen sınıfa girdi ve ağır adımlarla masasına oturdu. Ön sıradaki süslü kızlarla şakalaştıktan sonra ayağa kalktı. “Çocuklar” dedi, “içinizde bana tebrik kartı gönderenler oldu çok sevindim ama içinizde bir geri zekalı var, o salak tutmuş benim adresimi sol başa yazmış. Yine de cahil postacı bile anlamış tebrik kartını bana göndermiş. O salak kendini bilir” dedi. O an sıranın altına girip ağlamaya başladım. Herkes sınıfın içerisinde o kişinin kim olduğunu ararken ben sıranın altındaki karanlıkta göz yaşlarımın pıtır pıtır yere düşüşünü izliyordum.

İlkokulun son günü mezun olacağımız gün... Aradan beş yıl geçmişti. Öğretmenimizin ayırıcı ve baskıcı tutumuna rağmen sevgi ve saygım devam ediyordu. Bizden karne ve diploma parası istenmişti. Ancak o parayı babam veremedi. "Oğlum git okuluna, öğretmenine ben sonra param olduğunda veririm" demişti. Ben de okula gittim. Sınıfımızda bir heyecan bir coşku vardı. Herkes birbirine sarılmış mezun olmanın mutluluğu ve ayrılığın hüznü birbirine karışmıştı. Öğretmenimiz elinde diploma ve karnelerle herkesin adını okuyor, onlara sarılıyor ve belgelerini veriyordu. Her isim okunmasından önce, "Sıra bana mı geldi?" diye heyecanlanıyordum. Nihayetinde herkes diploma ve karnelerini almış, ancak benim adım okunmamıştı. Öğretmenime doğru yaklaştım ve ağlamaklı bir ses tonuyla; "Öğretmenim, benim adımı okumadınız." dedim. Bana sert bir ifadeyle baktıktan sonra yüksek sesle, "Sen karne ve diploma parası mı verdin? Ne istiyorsun sen? Bugün sınıfa bile gelmemen lazımdı." dedi. Süslü kızların alaycı gülüşlerini gördüğümde sınıftan çıkarak ağlaya ağlaya eve doğru yürüdüm. Yolda beni gören amcalar, teyzeler, beni sınıfta kaldı sandılar. Eve geldiğimde durumu anneme, babama anlattım. Ertesi gün babamın Samanpazarı'ndan bizim için aldığı bir torba ay çekirdeğini gördüm. O yıllarda her şey toptan çuvalla alınırdı. Hemen külahlar yapmaya başladım ve çekirdekleri bir pazar çantasına koyup doğru Kurtuluş Parkı'na indim. Parkta bardağı 5 kuruştan çekirdek satıyordum. Her defasında karnemi alamamamın hüznü ile; "Taze kavrulmuş çekirdek!" diye bağıırıyordum. Akşama doğru yoruldu ve bir banka oturdum. Çekirdek çantamı da önüme koydum. Bir anda karşıma okulumuzda en sevdiğim müdür yardımcımızı gördüm. Aynı zamanda müzik derslerimize girerdi. Bana meraklı bir şekilde bakarak.

- Altan! dedi. Sen çekirdek mi satıyorsun?
- Evet öğretmenim, dedim.
- Karnen hep pekiyidir değil mi? Diplomanı aldın mı? diyordu
- Hayır öğretmenim almadım, param yoktu, öğretmenim daha sonra verecek, dedim.

- Altan, pazartesi günü yanıma gel, senin karnen benim çekmecemde oğlum, dedi.

Pazartesi günü sabahtan kalktım. Elimde artık karne ve diplomamı alacak param vardı. Hemen müdür yardımcımızın odasına girdim. Bana meraklı ve hüzünlü bir şekilde bakıyordu. Çekmeceyi açtı ve birbirine zımbalanmış karnem ve diplomamı bana uzattı. Ben de parayı uzattım. Eliyle parayı geri çevirdi. "Alamam bunu oğlum!" dedi. Ben ısrarla parayı masasının üzerine bıraktığımda ona şu sözleri söyledim:

-Öğretmenim, ben beş yıl bu okulda okudum. Ben çalıştım, derslerimi öğrendim ve diplomamı hak ettim. Şimdi bunun bedeli neyse, onu da hafta sonu kazandım. Beş yılda mı, yoksa iki günde mi bilemiyorum öğretmenim ama çok üzıldüm, dedim

-Sen ileride ne olmak istiyorsun Altan? dedi hafiften gülümseyerek.

-Öğretmen olmak istiyorum, dedim. Öğretmen olmak ve öğrencilerimle arkadaş olmak, onları üzmemek, onlara bilimi, fenni öğretmek, onları ayırmadan, itelemeden kakalamadan, fakirsin zenginsin, süslüsün, değilsin demeden onların öğretmenini olmak istiyorum, dedim.

Müdür yardımcımızın gözleri dolmuştu. Benim de o cümleleri derken gözlerim dolmuştu. Müdür yardımcımız benim parayı vermekteki kararlılığımı gördü ve alıp çekmeceye koydu. Sonra dolabından antika değerinde bir otomobil maketi çıkarıp bana uzattı. Bu benim sana hediye olsun, belki bu otomobile her baktığında bugünü hatırlar ve öğretmen olma yolunda ilerlersin. Kim bilir, belki de otomobil öğretmenini olursun, dedi.

Ben Altan öğretmen. 1990 yılının Aralık ayında çocukluğumdan beri en çok istediğim öğretmenlik mesleğine başladım. Bugün mesleğimin 30. şeref yılının içerisindeyim. Otomotiv öğretmeniyim ve bana bu mesleği kazandıran başta ilkokul öğretmenime ve müdür yardımcısına minnettarım.

Engellilik Kader Değildir



Ceyhun Demir¹

3 Aralık Dünya Engelliler Günü dünyanın birçok ülkesinde kutlama günü olarak kabul edilir. Ülkemizde ise mücadelelerin verilmesi gün olarak gün olarak kabul edilmelidir. Ülke koşulları engellinin fiziksel, zihinsel engellerini azaltmaya yönelik olacak yerde kamusal engellerin de gittikçe arttığı bir süreç olarak seyretmektedir.

Engellilerin bana göre en önemli sorunlarının başında eğitim gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi baştan savma anlayışla yapılmaktadır. Örneğin özel eğitime başlayan görme engelli bir bireyin okuma yazma, kişisel bakım becerileri vb. konularda kendini yetiştirme olanağı engelliler okulunda kazandırılır. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin ve ders araç gereçlerinin yetersizliği nedeniyle bu birey, engeline uygun gelişimini tamamlayamamaktadır. Yine otistik engelli bir bireyin kaynaştırma eğitimi adıyla akademik beceri gerektiren okullara gönderilmesi sürecinde bireyin bu alanlarda yeterli eğitimi almamış öğretmenlerin elinde ne derece gelişim gösterebileceğini varın hesaplayın. Bunun yanı sıra günümüz

teknolojisini en iyi şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olan görme engelli bireyler meslek okullarına kabul edilmemektedirler. Bu durum görme engellilerin istihdamında ciddi sorunlar oluşturmaktadır.

1980’li ve 90’li yıllarda Körler Okullarında atölyelerde kaynakçılık, enstrüman çalma kursları, el becerileri (makrome vb) kursları verilerek meslek sahibi yapılan görme engelli bireyler, günümüzde mesleki yeterlilik belgesi yoksa yalnızca santal memurluğuna mahkum edilmektedirler. Engellilerin bir diğer sorunu ise sosyal güvenlik sorunudur. 5378 sayılı yasa ile birçok hak elde eden engelliler, bu haklarını kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalmışlardır. 2022 sayılı yasa ile her işsiz engelliye ayrımsız üç aylık engelli maaşı ödenirken bugünkü düzenleme ile eve giren kazanç gözetilmekte, bu kazanç evde yaşayan bireylere paylaştırılarak ortaya çıkan sonuca göre belli bir miktarı geçmiyorsa bu yardım yapılmaktadır. Bu da engelli bireyin daha önce kazanılmış hakkının ihlali anlamına gelmektedir.

¹ Tarih Öğretmeni

Ülkemizin, üyesi olduğu Birleşmiş Milletlerle imzaladığı “Engelli Hakları Sözleşmesi” ile güvence altına aldığı bazı engelli haklarını yerine getirmesini bekleriz. Görme engellinin vazgeçilmez ihtiyacı olan baston, ortopedik engellinin ihtiyacı olan akülü araç veya tekerlekli sandalye, işitime engellinin vazgeçilmezi olan işitme cihazı vb. araç ve gereçlerin sosyal güvenlik kurumu tarafından karşılanması gerekir.

Engellilerin sorunlarından biri de erişilebilirlik sorunudur. Kaldırımların engellilere uygun düzenlenmemesi, otobüs, dolmuş vb toplu taşıma araçlarının uygun hale getirilmemesi, yerel yönetimlerin gerekli duyarlılığı göstermemesi ayrı bir sorundur.

Halter, judo, golbol, atletizm, satranç, futbol gibi birçok spor dalında engelli oyuncularımızın da başarılı olduğu gerçeğine karşın bu başarıların ilgili kurumlar tarafından yeterince desteklenmediği ciddi bir sorundur. Bazı kamu kurum ve kuruluşlarında birçok engelli çalışanın engelinden kaynaklı baskılara uğradıklarını, horlanıp dışlandıklarını, küçük düşürülmeye çalışıldıklarını basından duyumaktayız. Bir engelli öğretmenin sınıfındaki (sözüm ona) yetersizliğini kanıtlamak amacıyla idare-veli-art niyetli öğretmen aracılığı ile öğretmenin sınıftaki durumu video kaydına alınarak sosyal medyada yayımlanmış ve bu engelli öğretmenin kişilik hakları ihlal edilmiştir.

Ben, görme engelli bir tarih öğretmeni olarak görev yaptığım Ankara Yenimahalle Batıkent Lisesi öğretmenlerinin bana karşı tutumlarının herkese örnek olmasını dilerim. Beni kendilerinden farklı biri olarak görmeden desteklerini sürdürmüşler ve bana mesleğimi severek yapma olanakları hazırlamışlardır. Benimle söyleşiler yaparak bunu okul dergisine koyup öğrencilerin davranışlarını yönlendirmişler, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmamı sağlamışlardır.

Biz engelli çalışanlar bankamatik memuru olarak görülmek istemiyoruz. Yasal zorunluluk gereği işe alınan ama hiçbir görev verilmeden sadece “miş” gibi yapılan engelli memurlar veya engelli çalışanlar olmak istemiyoruz.

Koruyucu önlemler kapsamında, evlilik öncesi taramaların zorunlu olması yeni engelli bireylerin doğumunu azaltacaktır. Bu konuda ciddi çalışmalar yapılmalıdır.

Arkadaşım Doğan Gülmez...

Mustafa Gazalci¹



İnsanın çok yakın arkadaşının ardından yazı yazması çok güç. Onu tam anlatamam korkusu ağır basıyor. Birlikte yaşananlar bir film şeridi gibi gözünüzün önüne geliyor. Hangi birini öne çıkarsam, yazıya döksem diyorsunuz.

Doğan Gülmez'i 18 Temmuz 2022'de birden-bire yitirdik.

Onun abece'ye, Eği-Der'e katkıları saymakla bitmez. CHP'de, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı'nda da çalıştığını belirtmek gerekir.

Doğan Gülmez, daha önce Köy Enstitüsü'nün bulunduğu yerleşkede açılan açılan Sivas Pamukpınar Öğretmen Okulu'nu bitirir. Bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra 1970'li yılların başında Almanya'ya gider. Berlin'de öğretmenlik yaparken bir yandan da "Berlin Türk Öğretmenler Derneği", HDB -Türkiye Halkçı Devrimci Birliği-Batı Berlin, HDF – Türkiye Halkçı Devrimci Federasyonu – Avrupa ve Berlin Türk Veliler Birliği'nde çalışır.

1986'da yeniden yurda döner.

Berlin'den Ankara'ya 1986'da geldiğine göre onunla o tarihten sonra tanışmış olmalıyız.

Eği-Der'de çalışmaları

Doğan Gülmez'le 31 Ağustos -1 Eylül 1990'da iki gün süren Genel Kurul sonucunda Eği-Der yönetimine seçildik.

Seçilen arkadaşların adları şöyle: Hatice Sezen Öz, Tahsin Çopur, Doğan Gülmez, Erol Karaca, Halil Kargın, Abdullah Kaygısız, İbrahim Üçyıldızgil, Satılmış Çağlar. Tahsin Çopur'u, Halil Kargın'ı Abdullah Kaygısız'ı, Doğan Gülmez gibi yitirdik. Onları da saygıyla, sevgiyle anıyorum.

Eği-Der yönetimi olarak geldiğimizde 12 Eylül'ün baskıcı anlayışı sürüyordu. Örneğin Ankara Valiliği 24 Kasım 1990 için hazırlık yaptığımız etkinliğimizi engelledi. Toplantı yapmamıza kamu güvenliği gerekçesiyle izin verilmedi. Ancak biz toplantımızı Ataç sokaktaki yerde yaptık.

Az değil Doğan Gülmez'le ve listedeki kimi arkadaşlarla 12 yıl aralıksız aynı yönetimde bulunduk. Uyum içinde çalıştık. Doğan uzunca bir süre derneğin Genel Sekreterliğini yaptı.

Dikmen Sokullu'da okuma yazma kursları açarken, abece dergisini yayına hazırlarken, Eğitim Takvimi çıkarırken, Her ilköğretim Okulu'na bin kitap kampanyası, dayanışma geceleri düzenlerken, Eğitim Müzesi'ni kurarken ve daha birçok işte Doğan hep canla başla çalıştı.

Altan Öymen'in Genel Başkanlığı sırasında (1999-2000) CHP Parti içi eğitim biriminde yine Doğan'la birlikteydik.

Hem Eği-Der'de hem de parti içi eğitim biriminde çıkardığımız kitapların yayına hazırlanmasında Doğan'ın emeği çoktur.

¹mgazalci@gmail.com

Arkadaşlığı

Doğan'ların Marmaris'te bir yazlıkları vardı. Yazları dört beş ay orada kalırlardı. Eşimle bir gün orada bizi konuk ettiler, çevreyi gezdirdiler.

Onunla arkadaşlığımız yıllar içinde artarak sürdü. Ankara'dan aday olduğumda Bahçeli'de oturduğu evde delegelerle bir toplantı düzenledi.

Ara ara bir araya gelirdik. Ülke sorunlarını konuşur, kimi zaman tavla oynardık.

Yürüyüşlerde, toplantılarda hep onu görürdüm.

Nazım Bayata'nın çabalarıyla kimi arkadaşlarla uzun oturup söyleştığımız de oldu. Oğuz Bozkurt da saz çalar, söylerdi. Bir iki kez de Musa Uysal'ın (Emmi) evinde bir araya geldik. İyi ki yapmışız o buluşmaları. Keşke daha çok bir araya gelseymişiz. İnsan günlük koş-turmalarından bu tür buluşmalara daha çok zaman ayırmadığına sonradan üzülüyor.

Son görüşmemiz

Doğan Gülmez'ile en son geçen Kurban Bayramında aradım. Marmaris'te sanıyordum. Ankara'ya geldiklerini, rahatsız olduğunu söyledi. Sesi iyi değildi. Onu yormamak için sözü uzatmadım.

Birkaç gün sonra yine aradım. Henüz incelemelerin sürdüğünü bildirdi. Siroz'dan Atatürk'ün hastalığından şüphe ediyorlar, dedi. 14 Temmuz 2022'de watsaptan bir ileti gönderdi:

"Mustafacığım, dün Başkent Hastanesi'nde muayene oldum. Kan alındı. Ancak bu kanların sonuçları geç çıkarmış. O nedenle ayın 25'ine kadar bekleyeceğiz. Yapılacak başka bir şey yokmuş. O gün gelince de endoskopi ve kolonoskopi yapılacak. Asıl o zaman teşhis konacak. Bu on iki günü geçirmek pek kolay değil ama yapılacak başka da bir şey yok. Seni bilgilendirmek istedim. Biliyorum ki merak edersin..."

Aynı gün bu iletiyi kısacık yanıtladım: "Doğan'cığım tekrar geçmiş olsun. Umarım tetkikler iyi çıkar. Hilal Hanım'a ve sana selamlar. İyi haberlerini bekliyorum."

18 Temmuz 2022 Pazartesi sabahı kızı Çiğdem telefonda "Babamı kaybettik Mustafa Amca" deyince vurulmuşa döndüm.

"Olmaz, olamaz, daha yeni konuşmuştuk."

Çiğdem üzüntülü bir sesle "Arkadaşlarınıza siz haber verebilir misiniz" diyerek telefonu kapattı.

Büyük bir acı ve boşluk duydum. İncelemelerin sonunu bile alamadan ayrılıverdi Doğan.

Kendimi topladım. Eği-Der yöneticilerine, öğretmen örgütlerine, ortak kullandığımız iletişim yerlerine benim için çok güç olan acı haberi verdim.

Bir gün sonra 19 Temmuz'da Ankara Karşıyaka'da toprağa verildi. Eği-Der'den, sendikalarından başkente bulunan arkadaşlar hep oradaydı. Eşi Hilal Hanım, kızları, damatları, torunları Doğan'ı uğurlamaya gelmişti. Onlara Doğan'a sarılır gibi sarıldım.

Toprağa verilirken onun karıncayı bile ezme-yen kişiliğini, örgütçülüğünü, tok sözlülüğünü düşündüm.

Ölümünden sonra yazılan yazılarda genellikle acılar dile getirilir. Doğan aslında yaşamayı, gülmeyi seven insandı. Saçları gibi yüreği de apaktı.

Ona hep yaşadıklarını yaz der dururdum. Eşi Hilal Hanım,-cenaze töreninde bir ara "Anılarını yazıyordu, bitirmek üzereydi" dedi. Hiç olmazsa bu habere sevindim. Umarım ailesi geciktirmeden yazdıklarını kitaplaştırır.

Onu çok özleyeceğiz, ışıklar içinde yatsın.

Ocak 2023



EĞİT-DER Dayanışma Buluşması

Gülseren Tozkoparan Jordan

Pandemi nedeniyle ara verilen geleneksel EĞİT-DER üye buluşması 15 Aralık 2022 günü Çankaya Belediyesi Vedat Dalokay Salonu'nda gerçekleşti. EĞİT-DER'in demokratik, laik, bilimsel eğitim mücadele heyecanını tazelemek, özlem gidermek ve öğretmenler arası dayanışma duygusunu güçlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği yemekli toplantıya gösterilen ilgi, her dönem ve koşulda toplumsal sorunlara müdahil olan *öğretmen duyarlılığını yansıtır nitelikteydi*.

Sendika, sivil toplum örgütü ve siyasi parti temsilcilerinin de katıldığı toplantı, Genel Başkan Tahsin Doğan'ın konuşmasıyla açıldı. Doğan, EĞİT-DER'in ve demokratik öğretmen hareketinin geçmişi ve TÖB-DER hakkında bilgi verdi.

Öğretmenlerin gerek 1908'den günümüze kendi örgütleri içinde gerekse Halkevleri, Millet mektepleri, Köy Enstitüler gibi eğitim kurumlarda içinden çıktıkları toplumun cumhuriyet değerleriyle buluşması, yayılıp yerleşmesi ve benimsenmesi yolunda bedeli ne olursa olsun mücadele ettiklerinin altını çizen Tahsin Doğan, öğretmen hareketinin geçmişinin, laiklik karşıtı hareketlerde yararlanılacak deneyimler sunduğuna dikkat çekti.

12 Eylül 1980 faşist darbesiyle kapatılan ve tüm mal varlığına el konulan TÖB-DER'in AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi)'de devam eden dava sürecine değinen Doğan, derneğin örgütlenme çalışması ve 36 yıldır aralıksız yayın hayatına devam eden "abece" dergisi hakkında da bilgi verdi.

