

EYLÜL 2016

4

saha

YURTTAŞLIK DERNEĞİ • ÜÇ AYLIK SÜRELİ YAYIN

EĞİTİM VE YURTTAŞLIK

Türkiye’de Okullaşma ve Ortalama Eğitim - Hasan Tekgüç
Meyman Serdar Morsümbül’le mülteci çocukların eğitimi üzerine
Çetin Çelik’le eğitim ve toplumsal eşitsizlikler üzerine
“4+4+4”ün Ardından Türkiye’de Din ve Örgün Eğitim - Işık Tüzün
İsa Babur’la ilahiyat fakülteleri üzerine
Üniversitelerden Öğrenebileceğimiz Ne Kaldı? - Sezai Ozan Zeybek

ISSN 2149-7885





Bu dergi Yurttaşlık Derneği (eski adıyla Helsinki Yurttaşlar Derneği) tarafından *toplumsal mutabakat, barış ve insani güvenlik* alanındaki çalışmalar kapsamında hazırlanmaktadır.

Sahibi: Ümit Fırat (Yurttaşlık Derneği adına) **Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:** Emel Kurma
Editör: Fırat Genç **Tasarım-Uygulama:** Nur Ayman **Fotoğraflar:** Aksi belirtilmediği sürece tüm fotoğraflar Fatih Pınar'a aittir. **Kapak Fotoğrafı:** Fatih Pınar **Katkıda Bulunanlar:** Lena Bruce, Merve Erol **Danışma Kurulu:** Evren Balta, Murat Belge, Bülent Bilmez, Ayşe Çavdar, Yetvart Danzikyan, Nalan Erkem, Nil Mutluer, Ümit Şahin, Zeynep Şarлак.

Basıldığı Yer: İstanbul **Tarih:** Eylül 2016 **Matbaa:** Mart Matbaa Sistemleri San. ve Tic. A.Ş. Mart Plaza Merkez Mah. Osman Paşa Çiftliği Ceylan Sokak No: 24/1 Nurtepe, Kağıthane/İstanbul.

Yurttaşlık Derneği: Dr. Refik Saydam Caddesi Dilber Apartmanı No: 39 Kat: 4 Daire: 12, Şişhane, Beyoğlu/İstanbul. **Telefon:** +90 212 292 68 42 **Faks:** +90 212 292 48 44
E-posta: iletisim@hyd.org.tr **Web:** www.hyd.org.tr

saha ücretsizdir. Üç ayda bir Türkçe yayımlanır. **saha**'da yayımlanan makale ve söyleşilerdeki ifadeler Yurttaşlık Derneği'nin görüşlerini yansıtmayabilir. Abone olmak için Yurttaşlık Derneği ile iletişime geçebilirsiniz.



Bu yayının mali giderleri Avrupa Birliği tarafından "Barış, Uzlaşma ve İnsani Güvenlik için Sınırışı Yurttaşlar Ağı" projesi kapsamında desteklenmektedir. Dergide yer alan görüşler, destekleyici kurumun görüşlerini yansıtmamaktadır.

İçindekiler

- 2 EDITORYAL** » Fırat Genç
- 3 MAKALE** » Hasan Tekgüç
TÜRKİYE'DE OKULLAŞMA VE ORTALAMA EĞİTİM
- 11 SÖYLEŞİ** » Meyman Serdar Morsümbül
Gerçekleştiren: Merve Erol
TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN BÜYÜK SINAVI: GÖÇMEN ÇOCUKLAR
- 18 SÖYLEŞİ** » Çetin Çelik
Gerçekleştiren: Fırat Genç
EĞİTİMLE AŞILMASI GÜÇ DUVARLAR ÖRÜYORUZ
- 28 SÖYLEŞİ** » Mezunlarıyla Bakalorya Programı üzerine
Gerçekleştiren: Zeynep Şarлак
MEZUNLARIN GÖZÜNDEN ULUSLARARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI
- 38 MAKALE** » Işık Tüzün
"4+4+4"ÜN ARDINDAN TÜRKİYE'DE DİN VE ÖRGÜN EĞİTİM
- 45 SÖYLEŞİ** » İsa Babur
Gerçekleştiren: Ayşe Çavdar
İLAHİYAT FAKÜLTELERİ "DİNDAR NESİL" YETİŞTİRECEK EHLİYETTE Mİ?
- 52 MAKALE** » Sezai Ozan Zeybek
ÜNİVERSİTELERDEN ÖĞRENEBİLECEĞİMİZ NE KALDI?
- 60 MAKALE** » Kemal İnal
ÖĞRETMEN EMEĞİ: NİTELİKSEL DEĞİŞİMLERE İLİŞKİN SİSTEMİK DENETİMLERİN ELEŞTİREL BİR ANALİZİ
- 67 MAKALE** » Hakan Yücel
BİR YOKSUL MAHALLE LİSESİNDE DERS ARASI DANS PROJESİ:
"TANGO YAPIYORUZ DİYE SEVGİLİ OLACAK DEĞİLİZ"
- 74 SÖYLEŞİ** » Yılmaz Pirli ile İnsan Kaynakları dünyası üzerine
Gerçekleştiren: Zeynep Şarлак
"İNSANA YAPILAN YATIRIM ŞİRKETE DAHA ÇOK KATMA DEĞER GETİRİR"

BU SAYIDA

Eğitim alanı tüm dünyada topyekûn bir değişim geçiriyor. Modern çağda eğitime yüklenen anlamın değişmesiyle birlikte, eğitim kurumlarının kapsamı, formu, içeriği ve de eğitimin toplumsal ve politik rolü dönüşüyor. Bu paradigmatik dönüşümün en başat işaretlerinden biri, başta üniversiteler olmak üzere eğitime atfedilen “evrensellik”, “kamusallık” gibi ideallerin sorgulanması. Asırlardır yurttaşın ulus-devletle ilişkisini şekillendirmede kilit bir ideolojik rol oynayan eğitim alanı, aynı zamanda yurttaşın sahip olduğu varsayılan haklar bütünüünün ayrılmaz bir parçası olarak tasarlanmıştı. 1980’li yıllardan bu yana ise bu bilindik denklemin bozulduğuna şahit oluyoruz. Eğitimin ideolojik rolü ortadan kalkmasa da, yurttaşlık mefhumunun geçirdiği sarsıntıya bağlı olarak yurttaşlıkla kamusal eğitim hakkı arasındaki bağ zayıflıyor. Kamusal eğitimin özelleşmesi, eğitim alanının ticarileştirilmesi, eğitim hizmetinin parasallaşması gibi pratikler az sayıdaki istisna dışında hemen her ülkede birer vaka.

Türkiye’nin de bu genel gidişata istisna oluşturmadığı açık. 12 Eylül darbesinden bu yana birçok hükümet döneminde gündeme gelen ama çoğu kez sistematik olmaktan uzak politika müdahaleleriyle biçimlenen eğitim alanı, 2000’li yıllarda çok daha kapsamlı bir dönüşüm sürecine girdi. AKP’li yıllarda bir yandan eğitime erişimin arttırılmasına dönük müdahaleler bilhassa yoksulların okullaşma oranlarını arttırırken, diğer yandan eğitim alanındaki özelleşme hiç olmadığı boyutlara vardı. Şüphesiz Türkiye’nin yakın zamanlı toplumsal dönüşüm serüveninin otoriter-popülist-muhafazakâr rengi, eğitim alanındaki maddi dönüşümü de belirliyor. Başka bir deyişle, piyasalaşma ve metalaşma süreçleriyle, organizasyonel yapısından içeriğine eğitim alanının otoriter bir karakter kazanması süreci iç içe geçiyor. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim alanına hâkim ideolojik karakterini veren modernleşmeci otoriter paradigma çözülüyor, yerini başka bir otoriter anlayışa bırakıyor. Bu dönüşüm esnasında hem içinde yaşadığımız dünyanın genel eğilimleri “yerli ve milli” renklerle harmanlanıyor, hem de geçmişten devralınan otoriter eğilimler yeni form ve içeriklere aktarılıyor.

Bu karmaşık ve uzun soluklu dönüşüm süreci eğitim üzerine serinkanlı bir tartışmayı hem kaçınılmaz kılmakta hem de güçleştirmekte. Türkiye gibi eğitim alanının süregiden “kültür savaşları”nın ana sahalarından birini teşkil ettiği bir toplumsal bağlamda bu güçlük katmerlenmekte. Eğitime erişim, kurumların yapısı, eğitim içeriğinin dönüşümü, eğitimin toplumsal sonuçları gibi bir dizi başlığın aynı anda tartışılmasının zorluğu bir yana, eğitim alanının Türkiye’deki farklı siyasal akımlar arasındaki ideolojik mücadelelerin ortasında yer alıyor olması dikkate alınması gereken bir etmen.

Ancak, tüm zorluğuna rağmen, eğitim ve yurttaşlık arasındaki bağları farklı perspektiflerden sorgulamanın, Türkiye’nin hapsoldüğü toplumsal ve politik gerilimleri aşmaya dönük çabalara katkı sunacağı kanaatindeyiz. O nedenle siyasal gündemin tüm zorlayıcılığına rağmen **saha**’nın dördüncü sayısında eğitim üzerine bir tartışmaya giriş yapmayı tercih ettik. “Bir toplumsal hak olarak eğitime ne oluyor?” sorusundan yola çıkarak, her zaman olduğu gibi araştırma temelli katkılarla dosyamızı inşa etmeye çabaladık. Muradımız, özgürlükçü ve eşitlikçi bir yurttaşlığın inşasına dönük arayışlara mütevazı bir katkı sunmak.

TÜRKİYE'DE OKULLAŞMA VE ORTALAMA EĞİTİM

Kadir Has Üniversitesi Ekonomi Bölümü öğretim üyesi Hasan Tekgüç, Türkiye'de eğitime erişimin seyrini ortaya koyduğu makalesinde eğitim alanında kuşaklar arasında yaşanan değişim sürecinin önemine dikkat çekiyor. Tekgüç, AKP'li yıllarda eğitime sistemine yönelik müdahalelerin, özellikle de müfredat reformlarının ikna edici bir eleştirisinin yapılabilmesi için Türkiye'de eğitime erişimdeki görece geriliğin anlaşılması gerektiğini öne sürüyor.

2014 itibarıyla dünyada kişi başına düşen gelirin en yüksek olduğu iki ülke sırasıyla Katar ve Kuveyt'tir (hayat pahalılığı dikkate alındıktan sonra). Ama bu iki ülke genelde kalkınmış ülke deyince ilk aklımıza gelenler arasında değildir. Kalkınma, ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği üstünde hiçbir zaman tam olarak anlaşılabilen bir husustur. Ama en azından 1990'ların başından beri sadece kişi başına düşen Gayri Safi Milli Hâsıla (GSMH) gibi sırf ekonomik göstergelerden ibaret olmadığı konusunda da ortak bir kanı oluştu. En basitiyle ortalama gelir ülke içinde gelir dağılımı hakkında bilgi vermez; belki de yüksek ortalama gelir saraylarda yaşayan küçük ve çok zengin bir azınlık ile yoksul büyük çoğunluğu gizlemektedir. Veya bu zenginlik korkunç çevre kirliliği pahasına edinilmiş olabilir. Ayrıca bu yüksek gelirle yapabilecekleriniz, özgürlükleriniz kısıtlı olabilir. Dolayısıyla 1900'lerin başından beri kalkınma iktisadi alanındaki eğilim çok boyutlu gelişmişlik endeksleri hesaplayıp ülkeleri karşılaştırmaktan yanadır. Peki, bu kalkınma endeksinin bileşenleri neler olmalı? Suppa'nın yaptığı literatür taramasına ortaya koyduğu gibi, filozoflardan ekonomistlere ve OECD gibi uluslararası kurumlara kadar bu konuda kafa yoran pek çok kişi ve kurumun üstünde ortaklaştığı şöyle bir teorik listeden bahsedilebilir: Eğitim, sağlık, gelir, barınma mekanı, sosyal ve politik hayata katılım, istihdam, çevre koşulları ve güvenlik.¹

Uluslararası karşılaştırma

Bu endekslerin en bilineni Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın 1990'dan beri düzenli yayınladığı İnsani Gelişmişlik Endeksi'dir (İGE). Bu endekste sadece üç boyut vardır: sağlık, eğitim ve gelir. Bu endekste sadece 3 boyut olmasını, endeksin iki fikir babasından biri olan Amartya Sen şöyle açıklar: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın geliştireceği endeksin tüm dünyanın fotoğrafını çekmesi gerekir; yani kaynakları yetersiz, en mütevazı ulusal istatistik kurumlarının bile toplayabileceği verilerle hesaplanabilmelidir.² Diğer bir deyişle çok sofistike olduğu için sadece gelişmiş ülkelerin istatistik ofislerinin toplayabileceği verilerle hesaplanan bir endeks Birleşmiş Milletler'in amacına hizmet etmez. İGE'de üç boyutun da ağırlığı eşittir.³ Sağlık boyutu sadece doğumda beklenen ortalama yaşam süresiyle ölçülür. Gelir boyutu ise yine kişi başına düşen GSMH ile ölçülür. Eğitim boyutunun ise kendi içinde iki göstergesi vardır: bir yanda eğitimini tamamlamış 25 yaş üstü nüfusun ortalama kaç yıl eğitim aldığı, öbür yanda ise okul çağındakilerin, her seviyede o yılki okullaşma oranı hiç değişmese ortalamada kaç yıl eğitim alacaklarını ölçen beklenen ortalama eğitim süresi.

Bu endeksin tepesinde Batı Avrupa ülkeleri, Avusturalya ve Yeni Zelanda; en altında ise Afrika ülkeleri ve Afganistan vardır.⁴ Türkiye, 2014 verileriyle

Türkiye'yi uluslararası sıralamalarda gelirine nazaran aşağı çeken boyut eğitim boyutudur. Özellikle de 25 yaş üstü nüfusun ortalama okulda geçirdiği süre boyutunda Türkiye dünya 113.'südür.

hazırlanmış olan 2015 raporunda Lübnan ve İran'ın hemen altında, Sri Lanka, Meksika ve Venezüella'nın hemen üstünde 72. sırada yer almaktadır. Türkiye uluslararası çok boyutlu gelişmişlik karşılaştırmalarında sırf gelir seviyesini göz önüne alan sıralamalara göre aşağılara düşer. Eğer ülkeleri sırf kişi başına düşen GSMH ile sıralasaydık, Türkiye 60. olacaktı. Türkiye'nin İGE sıralamasındaki düşüşünün nedeni sağlık çıktıları da değildir. Sağlık hizmetlerindeki tüm problemlere rağmen ülkeleri sırf doğumda beklenen ortalama yaşama süresine göre sıralasaydık Türkiye 65. olurdu. Diğer bir deyişle Türkiye'yi uluslararası sıralamalarda gelirine nazaran aşağı çeken boyut eğitim boyutudur. Özellikle de 25 yaş üstü nüfusun ortalama okulda geçirdiği süre boyutunda Türkiye dünya 113.'südür.

Eğitimciler çoğu zaman Türkiye'yi Batı Avrupalı ülkelerle karşılaştırma

eğilimindedir. Bu karşılaştırmalar hep Türkiye'nin ne kadar kötü durumda olduğunu gösterir. Ama aynı karşılaştırma eğitim alanında yetki ve sorumluluk taşıyanlara da bahane üretme şansı verir: "Onlar zaten zengin ülke", "Almanların ayrılıkçı terör sorunu yok", "Belçikalıların uzak, yoksul bölgelere öğretmen tayin etmek gibi derterleri yok". Türkiye'nin eğitim çıktılarını kendinden daha yoksul, daha kırsal ve daha fazla savaş geçirmiş ülkelerle kıyaslamak belki daha zihin açıcı olabilir. Mesela, Tablo 1'de görüleceği gibi, Türkiye'deki 25 yaş üstü nüfusun ortalama eğitim süresi, Türkiye gibi uzun süre iç savaş yaşayan Sri Lanka kadar olsa Türkiye İGE sıralamasında Rusya ve Uruguay'ın üstünde 50. sırada olacaktı. Eğer Türkiye'nin eğitim istatistikleri yıllar içinde önce Filistinli, sonra Iraklı, şimdi de Suriyeli göçmen ve mültecilere ev sahipliği yapan Ürdün kadar olsa, Türkiye İGE sıralamasında 60. olurdu. Eğer Türkiye'nin eğitim istatistikleri İslam Devrimi, topyekün savaş, Amerikan ambargosu atlatmış olan ve Türkiye'den çok daha geniş bir yüz ölçümüne sahip İran kadar olsa Türkiye İGE sıralamasında 64. olurdu.

Türkiye'nin eğitim konusundaki bir başka zaafı da cinsiyet eşitsizliğidir. Türkiye'de 25 yaş üstü nüfusun okulda geçirdiği sürede erkeklerle kadınlar arasında neredeyse 2 yıl fark vardır (6,7 seneye 8,5 sene). Türkiye'deki kadınlar ve kız çocukları erkek akranları kadar okula gitselerdi (okul var ki erkekler gidebilmiş), Türkiye İGE sıralamasında 10 sıra yükselir, 62. olurdu. 2014 itibarıyla Sri Lanka'da böyle bir cinsiyet eşitsizliği yok, Ürdün ve İran'da ise kadın erkek farkı yaklaşık bir yıldır. Türkiye'de okul çağında olan çocukların beklenen ortalama eğitim süresinde, kız çocukları hala daha erkek çocukların bir yıl gerisindedir (14'e 15,1 sene). İran, Sri Lanka ve Ürdün'de 2014 itibarıyla erkek ve kız çocuklar arasındaki beklenen eğitim süresi Batılı ülkeler gibi kız çocuklarının lehinedir.

Türkiye'nin uzun yıllar boyunca eğitime yatırım yapmamasının nedeni yoksulluk, iç savaş, ambargo, mülteciler değilse nedir? Bunun cevabı, tabii ki tüm aksi söylemlere rağmen yeterince önemsememek olabilir. Şekil 1 Türkiye'de örgün (yani uzaktan olmayan) eğitimde net okullaşma oranını (orta ve lise)

gösteriyor. Net okullaşma oranı bir seviyedeki resmi okul yaşında olup, o seviyedeki bir eğitim kurumunda kayıtlı öğrenci oranını gösterir.⁵ Şekil 1 bize bir kaç şey gösteriyor: Öncelikle 1990'lara kadar bu hususu çok önemsemediğimiz için bu konuda düzenli veri toplamamışız. Ayrıca iç savaşın en yoğun olarak yaşandığı 1990'ların ilk yarısında dahi okullaşma oranı artmaya devam etmiş. Yani savaş geçerli bir bahane değil. En göze çarpan gelişme ise 1974 ile 1997 arasında ortaokullaşma oranı yüzde 25'ten yüzde 56'ya yavaş yavaş artarken; 1997 ile 2001 arasında ortaokullaşma oranı 4 yıl içinde önceki 23 yılın performansını eşitleyip bir kere daha yüzde 30 artarak yüzde 86'ya çıkmış. 1997'de başlayan bu ani artışın nedeni herkesin tahmin ettiği gibi 8 yıllık ilköğretim yasası. 8 yıllık ilköğretim yasasını geçirenlerin esas derdinin ne olduğundan bağımsız olarak, ortaokullaşma oranındaki hızlı artış ve önceki paragraflardaki yoksul ülkelerle karşılaştırma bize gösteriyor ki Türkiye'de istenince eğitim için kaynak bulunabiliyormuş. Temel eğitim için gerekli kaynaklar: Dört duvar, çatı, kara tahta, tebeşir ve öğretmen. Bunların hepsi yerel kaynaklar, hiçbirinin ithal edilmesi gerekmiyor. Amartya Sen pek çok az gelişmiş olan ülke için şu tespiti yapar: bu ülkeler genellikle bulaşıcı hastalıklarla etkin mücadele ederler ama açlık gibi problemlere karşı mücadelede daha başarısızdırlar. Çünkü bulaşıcı hastalıklar çoğunlukla sınıf ayrımı yapmazlar ve ülkenin elitlerinin çocuklarına da zarar verirler ama açlık bulaşıcı değildir.⁶ Cehalet de açlık gibi bulaşıcı değildir. Türkiye deneyimi gösteriyor ki, ne zaman ki eğitimsizlik ülke elitini tehdit eder veya uluslararası karşılaştırmalardaki düşülen

Tablo 1: Seçilmiş Ülkelerin İnsani Gelişmişlik Endeksi Boyutlarının Karşılaştırılması

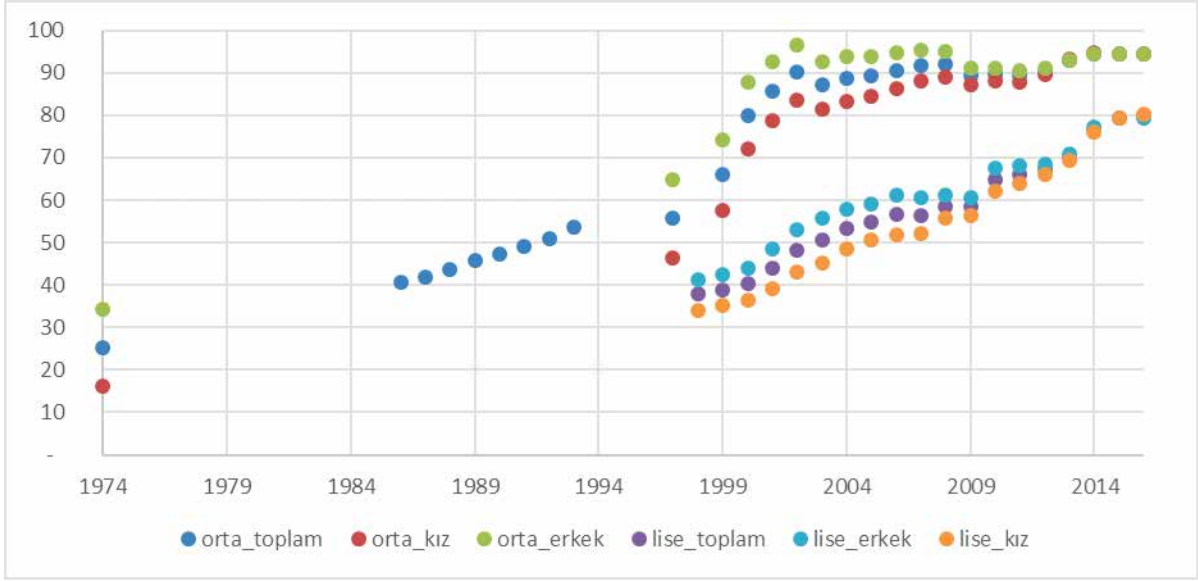
İGE Sıra	Ülke	DBOÖ	Kişi başı GSMH	OES, 25+	BOES
69	İran	75.4	15,440	8.2	15.1
72	Türkiye	75.3	18,677	7.6	14.5
73	Sri Lanka	74.9	9,779	10.8	13.7
80	Ürdün	74.0	11,365	9.9	13.5

DBOÖ: Doğumda beklenen ortalama ömür; OES, 25+: 25 yaş üstü nüfusun ortalama eğitim süresi; BOES: Okul çağındakilerin beklenen ortalama eğitim süresi.

Kaynak: UNDP 2016.



Şekil 1: Net Örgün Eğitim Okullaşma Oranı, Ortaokul ve Lise



Kaynak: 2013 öncesi ortaokul verileri Dünya Bankası Eğitim İstatistiklerinden¹³, 2013 ve sonrası ortaokul ve lise verilerinin tümü ise MEB İstatistik Yıllığı'ndan¹⁴ alınmıştır.

durum ülke elitini utandırmaya başlar, o zaman bu gibi sorunlar üstüne eğilinilir.

Son olarak lise okullaşma oranlarına bakarsak, 2000'ler boyunca liseleşme oranındaki artış 8 yıllık ilköğretim kanunu sonrası gibi sıçrama göstermek yerine her yıl düzenli olarak yüzde 2-3 artmıştır (2010'daki yüzde 6'lık artış tek istisnadır).⁷ 2012'de geçirilen 4+4+4 yasası sonrasında örgün eğitim okullaşma oranında, tüm çekincelere rağmen, artış devam etmektedir. 2015-16 eğitim öğretim yılında ortaokullaşma oranı yüzde 94, liseleşme oranı da yüzde 80 olmuştur. 2014-15 eğitim yılında bir ilk de gerçekleşmiş ve Türkiye tarihinde ilk defa kızların okullaşma oranı hem ortaokul hem de lise düzeyinde erkeklerle eşitlenmiştir. Yine de geriye kalan yüzde 20'nin 1 milyon çocuğa denk geldiğini unutmamak lazım. Bu çocukların büyük kısmı okula geç başladığı veya sınıf tekrarı yaptığı için hâlâ ortaokulda; ama ne kadarının liseye devam edeceğini veya ne kadarının da liseyi sonradan okuyacağını kestirmek güç.

Yıllar içinde toplumsal cinsiyet ve iller karşılaştırması

Tablo 2 net okullaşma oranının ilk, orta ve lise düzeyinde yıllar içinde cinsiyete göre değişimini gösteriyor (yer darlığından ilkökullaşma oranını ayrıca tartışmıyorum). Tablo 2 iller arasındaki dengesiz dağılımı ortalamadan daha iyi

Türkiye deneyimi gösteriyor ki, ne zaman ki eğitimsizlik ülke elitini tehdit eder veya uluslararası karşılaştırmalardaki düşülen durum ülke elitini utandırmaya başlar, o zaman bu gibi sorunlar üstüne eğilinilir.

yansıtan ortanca okullaşma verilerini gösteriyor. Ancak okullaşma oranının en yüksek olduğu iller (Ankara, İstanbul, İzmir ve Eskişehir) diğer illerden çok daha kalabalık olduklarından, Türkiye düzeyinde ortalama okullaşma oranı ortanca okullaşma oranından her zaman daha yüksektir. Ortanca okullaşma oranına baktığımızda, 1970 yılında orta ve lise eğitimi bir lüks. İllerin yüzde 50'sinde kızların ortaokullaşma oranı yüzde 7'nin altında, hiçbir ilde de yüzde 25 değil. Lise okullaşma oranı ise en fazla yüzde 10 (Ankara). Diğer bir deyişle siz veya anneniz 1970 civarı lise öğrenimi almışsanız, Türkiye'deki eğitimli elitin bir parçasısınız. Erkeklerin durumu kızlardan sadece biraz daha iyidir. 1980 verilerinden net okullaşma oranını hesaplamak mümkün değil çünkü okula kayıtlı çocukların yaşları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1980 İstatistik Yıllığı'nda mevcut değil. 1990 itibarıyla illerin yarısında erkekler için ortaokullaşma oranı yüzde 51'in üstünde; kızlar için ise hâlâ çok daha düşük. 1990'da bile ortaokul veya liseye gitmek kızlar için hâlâ bir lüks. Hiçbir ilde liseleşme oranı

yüzde 50 değil (Ankara yine birinci). 2000 yılına gelindiğinde 8 yıllık eğitim yasasının ortaokullaşma üstüne etkisi görülüyor. Ortanca ortaokullaşma oranı 1990-2000 arasında kızlar için yüzde 50, erkekler için ise yüzde 40 artmış. 1990-2000 arasında lise okullaşma oranında artış çok daha az. 2000 yılında liseye devam illerin büyük çoğunluğunda kızlar için hâlâ yüzde 50'den daha az bir ihtimal (Ankara, Eskişehir, Ege ve Marmara bölgeleri hariç). 1990-2000 arasında ortaokullaşma oranında görülen artışın bir benzeri 2000-2012 arasında liseleşme oranında görülüyor, özellikle de kızlar için. Ancak 8 yıllık eğitim yasasından farklı olarak 2000'ler boyunca ani bir zıplamaya neden olan bir yasal değişiklik yoktur. Şekil 2, 2015 seçimlerinde partilerin oy dağılımı haritası değil, 1990 için kızların liseleşme oranının haritasıdır. 1990'da Ankara'nın doğusunda veya güneyinde liseye gitmek kızlar için hâlâ daha bir ayrıcalıktır. 1990'ların başında Türkiye taşrasında lise okumak, o bölgenin eğitimli elitine katılmak demektir. Diğer bir açıdan bakarsak, 1990'ların başında lise çağında olan kadınların çoğunluğunun

çocukları 2000'lerde liseye gitti ve gitmeye devam ediyor. Yani şimdiki lise öğrencilerinin annelerinin çoğu lise mezunu değil. Bu harita Kürtçenin okullaşma önünde engel olduğu izlenimini verse de aslında Kürt nüfusun çoğunlukta

olduğu illerde okullaşma 2000'lerde gayet hızlıca arttı. Ayrıca bu illerde erkeklerin okullaşma oranları hep daha yüksektir. Anadilde eğitim ile öğrenme arasında var olan ilişki anadil eğitimi ile okullaşma oranı arasında mevcut olmak

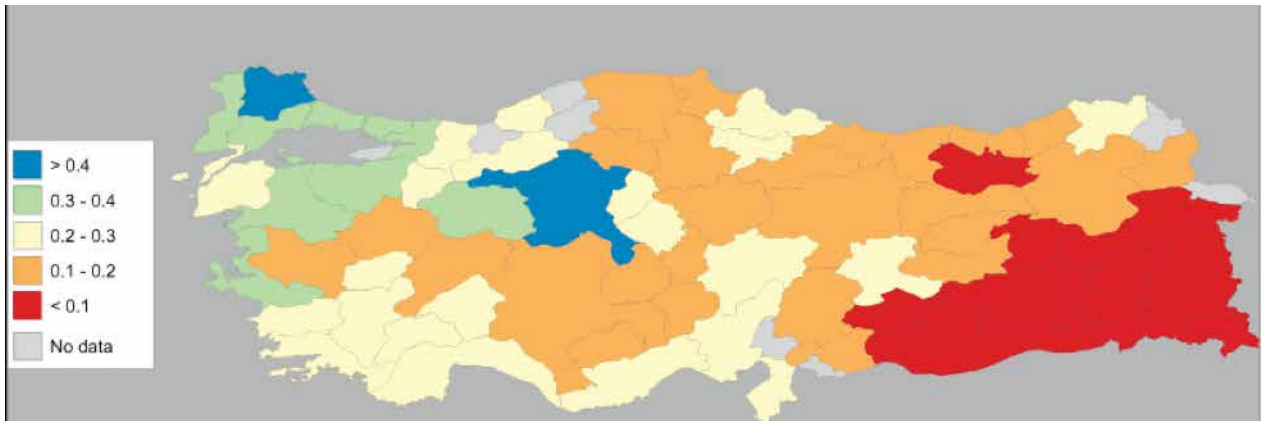
zorunda değil. Kürt nüfusun çoğunlukta veya hatırı sayılır sayıda olduğu iller ve okullaşma arasındaki ilişkiyi, bölgenin genelde cumhuriyet tarihi boyunca ihmal edilmesinde aramak daha doğru olur.⁸

Tablo 2: Türkiye'de Yıllar içinde Net Okullaşma Oranları

yıl		ilk	orta	lise	ilk	orta	lise
1970	İl sayısı	67	67	67	67	67	67
	Ortanca	0.71	0.07	0.02	0.91	0.21	0.06
	Minimum	0.19	0.01	0.00	0.47	0.05	0.02
	Maksimum	0.99	0.24	0.10	1.00	0.38	0.15
1990	İl sayısı	73	73	73	73	73	73
	Ortanca	0.86	0.31	0.17	0.89	0.51	0.33
	Minimum	0.42	0.04	0.02	0.70	0.16	0.07
	Maksimum	1.00	0.68	0.44	1.00	0.82	0.54
2000	İl sayısı	81	81	81	81	81	81
	Ortanca	0.89	0.81	0.32	0.94	0.90	0.44
	Minimum	0.58	0.32	0.05	0.59	0.59	0.18
	Maksimum	1.00	1.03	0.60	1.00	1.00	0.70
2012	İl sayısı	81	81	81	81	81	81
	Ortanca	0.99	0.94	0.75	0.99	0.94	0.75
	Minimum	0.91	0.81	0.40	0.91	0.81	0.31
	Maksimum	1.00	0.98	0.97	1.00	0.98	0.91

Kaynak: Oyvay ve Tekgüç (2016).¹⁵

Şekil 2: Örgün Eğitim Lise Kadın Net Okullaşma Oranı, 1990



Kaynak: Oyvay ve Tekgüç (2016).



Statü: Eğitim ve meslek⁹

Eğer Türkiye’de örgün eğitim ile ilgili izlenimleriniz Eğitim-sen gibi iktidardaki AKP’ye muhalif kurumların yayınladığı raporlardan oluşuyorsa burada sunulan resmî veriler sizin için sürpriz olacaktır.¹⁰ Muhalif yayın organlarının lanse ettiğinin aksine kızların eğitime erişiminin AKP döneminde artmaya devam etmesi aslında hiç de sürpriz değil. Türkiye’de olanlar pek çok gelişmekte olan ülkeye paralel: Nüfusun büyük çoğunluğu artık şehirlerde yaşıyor. Şehirlerde hayat pahalı, tek maaşla geçinmek çok zor. Teknolojik ilerlemeler kol gücü gerektiren işlerin sayısını azaltıyor. Artık çalışan nüfusun çoğu servis sektöründe çalışıyor, yeni yaratılan işlerin çoğu da bu sektörde. İşverenler en sıradan, en rutin beyaz yakalı işler için bile üniversite veya yüksekokul diploması talep ediyor. Anneler okumuş oğullarına, okumuş gelin arıyor. Bunlara ilaveten Türkiye’de

Anadilde eğitim ile öğrenme arasında var olan ilişki anadil eğitimi ile okullaşma oranı arasında mevcut olmak zorunda değil. Kürt nüfusun çoğunlukta veya hatırı sayılır sayıda olduğu iller ve okullaşma arasındaki ilişkiyi, bölgenin genelde cumhuriyet tarihi boyunca ihmal edilmesinde aramak daha doğru olur.

kol gücü gerektiren mesleklerin statüsü çok düşük;¹¹ hatta ve hatta en yüksek statülü 20 meslek içinde 4 yıllık diploma gerektirmeyen yegâne meslekler astsubaylık ve belediye başkanlığı. En statülü ilk 10 meslek içinde yüksek lisansın şart veya çok yaygın olmadığı yegâne meslek öğretmenlik. Kol gücü gerektiren mesleklerin hepsi en alt sıralarda, en yüksekte 51. sırada maden işçiliği var. Yani Türkiye’de meslekî itibarın önkoşulu üniversite eğitimidir.

Kişinin toplum içindeki statüsünü belirleyen etkenler de meslek ve eğitimidir.

Önceki bölümde gösterdiğim gibi, şimdiki lise öğrencilerinin annelerinin çoğu lise mezunu değil. Şimdiki liselilerin annelerinin çoğunluğu için çocuklarının liseye gitmesi çocukların annelerine göre statü atlamaları demektir. Türkiye’de popüler kültürde uzun zamandır öğretmenler,¹² hemşireler orta direğin



mensubu olarak görülür. Hâlbuki Tablo 2 ve Şekil 2'nin bize gösterdiği üzere 1980'ler Türkiye'sinde öğretmen olmak, yüksek statülü küçük bir azınlığa dâhil olmak demektir. Bu durumun bugüne yansımaları ise şu: bugün beyaz yakalı olup da anne veya babasından daha güvencesiz bir işte çalışanlar çok küçük bir azınlık. Bugünkü beyaz yakalıların büyük çoğunluğunun anneleri en iyi ihtimalle ortaokul mezunuydu. Ve bu anneler şehirlise ezici çoğunlukla ev hanımı olarak iş gücünün dışındaydı; köylüye de ücretsiz aile işçisi olarak çalışıyordu. Gerek ev hanımlığı gerekse ücretsiz aile işçiliği bugünkü beyaz

Türkiye'nin eğitimde görece geri kalmışlığı tam olarak idrak edilmeden yapılan sosyo-ekonomik statü, güvenceli iş, prekaryalaşmak gibi tartışmalar hep havada kalmaktadır. 2016'da beyaz yakalılar hayallerindekinden daha güvencesiz işlerde çalışıyor olabilirler, ama nesiller arası prekaryalaşmaktan söz etmek Türkiye için henüz erken.

yakalılardan çok daha güvencesiz bir hayattır. Türkiye'nin eğitimde görece geri kalmışlığı tam olarak idrak edilmeden yapılan sosyo-ekonomik statü, güvenceli iş, prekaryalaşmak gibi tartışmalar hep

havada kalmaktadır. 2016'da beyaz yakalılar hayallerindekinden daha güvencesiz işlerde çalışıyor olabilirler, ama nesiller arası prekaryalaşmaktan söz etmek Türkiye için henüz erken.



AKP önde gelenlerini ve İslami söylemlerini toplumu şekillendirebilen pro-aktif bir güç değil; toplumdaki değişime karşı koyamayan, alıştığı düzenin günbegün değişmesinden rahatsız reaktif, muhafazakâr bir güç odağı olarak görmek lazım.

benzer bir büyük sıçramaya neden olmamıştır, ama toplumun süregiden yapısal dönüşümünden (kentleşme, servis sektörünün öne çıkması, vs.) dolayı artan eğitim talebinin önünde de durmamıştır.

AKP döneminde kızların örgün eğitime okullaşma oranının artmaya devam etmesi AKP'ye muhalif kesimlerdeki popüler algıyla çelişmektedir. AKP muhalifleri arasındaki popüler algıyı oluşturan muhtemelen AKP'li liderlerin söylemleridir. AKP'nin önde gelenlerinin, kızların eğitimi veya kadınların çalışması karşılıklı yaptığı açıklamalar, toplumun muhalif kesimlerinde sık sık AKP'nin toplumu İslami ideoloji çerçevesinde şekillendirme çabası olarak algılanır. Diğer bir deyişle, muhalif kesimlerde AKP liderlerini söylemleriyle toplumu şekillendirebilen kadri-mutlak bir güç olarak algılama eğilimi vardır. Belki de AKP önde gelenlerini ve İslami söylemlerini toplumu şekillendirebilen pro-aktif bir güç değil; toplumdaki değişime karşı koyamayan, alıştığı düzenin günbegün değişmesinden rahatsız reaktif, muhafazakâr bir güç odağı olarak görmek lazım.

Uluslararası verilerin ortaya koyduğu üzere dünyanın her yanında insanların örgün eğitim sisteminde geçirdiği süre artmaktadır. Kadın erkek farkı da gittikçe azalmakta ve pek çok ülkede kadınlar lehine dönmektedir. Türkiye geriden de olsa dünyadaki trendi takip etmektedir. Her ülkenin hikâyesi biraz farklı da olsa küresel ölçekli bu değişimin nedenleri de küresel ölçekte aranmalıdır: yani şehirleşme, teknolojik dönüşüm ve ekonomik yapıdaki dönüşüm. AKP'nin ideolojisi de bu köklü değişimlerin karşısında durabilecek güçte değildir.

Sonuç

Türkiye kişi başına düşen milli gelirine göre eğitim alanında geri kalmış bir ülkedir. Son yıllarda şu an hâlâ daha eğitim çağında olan nüfus için beklenen ortalama eğitim süresi diğer orta gelirli ülkelerle yaklaşmıştır. Yine de, Türkiye hâlâ İran'ın ortalamasının yarım yıl gerisindedir (15,1 yıla karşılık 14,5 yıl) ve İran'ın aksine, Türkiye için beklenen eğitim süresinde kadın erkek eşitliği sağlanamamıştır (çoğunlukla yükseköğretim farkından dolayı). Ama Türkiye'yi uluslararası karşılaştırmalarda geriye düşüren esas etken 25 yaş üstü kuşakların görece eğitimsizliğidir. Halen

eğitim çağında olan nesillerle, eğitim yaşını geçmiş kuşakların arasındaki büyük uçurum eğitim politikalarının algılanmasını da etkiler. 2016'da Türkiye'deki annelerin çoğunluğu için çocuklarının liseden mezun olması kendilerinin hiç erişemediği ve erişemeyeceği bir statüye çocuklarının ulaşması demektir. Türkiye'deki ebeveynlerin çoğunluğu için esas kaygı halen erişim gibidir.

1997-98'den itibaren ortaokullaşma oranı 8 yıllık ilköğretim yasasıyla hızlı bir şekilde artmıştır. AKP'nin eğitim politikaları lise okullaşma konusunda



- ¹ Nicolai Suppa, *Towards a Multidimensional Poverty Index for Germany* (OPHI Working Paper 74, OPHI, Oxford, 2015).
- ² Amartya Sen, "Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation," *Feminist Economics* 10, no. 3 (2004): 77-80. Endeksin diğer fikir babası Mahbub ul Haq'dır.
- ³ United Nations Development Programme, *Human Development Report 2014: Technical Notes* (2016), s. 2. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14_technical_notes.pdf.
- ⁴ United Nations Development Programme, *Human Development Report 2015*, ss. 208-211. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf.
- ⁵ Net okullaşma oranı hesabı resmi okul çağını geçip de okumaya devam eden çocukları dikkate almaz. Dolayısıyla bazı durumlarda net okullaşma oranına ilaveten bürüt okullaşma oranı da hesaplamak gerekebilir. Bürüt okullaşma oranı herhangi bir seviyedeki örgün eğitim kurumlarına kayıtlı olan tüm çocukların, o seviyenin resmi yaş grubunda olan tüm nüfusa bölünmesi ile bulunur. Sınıf tekrarı, okula geç başlama gibi nedenlerle bürüt okullaşma oranı her zaman net okullaşma oranından biraz daha yüksektir. Yine yükseköğretim bürüt okullaşma oranı erkek askerliği erteleme çabalarından dolayı kadınlardan ciddi olarak farklılaşabilir. Bürüt okullaşma oranını etkileyen okula geç başlama, sınıf tekrarı vs. gibi nedenlerin önemi zaman içinde değişeceğinden buradaki gibi 40 yılı kapsayan bir çalışmada sadece net okullaşma oranına odaklandık.
- ⁶ Amartya Sen, "The Political Economy of Targeting," *Public Spending and The Poor* içinde, ed. Dominique van de Walle ve Kimberley Nead (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1995).
- ⁷ MEB, *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim* (T.C. MEB Resmi İstatistik Programı, 2016).
- ⁸ Cem Oyvatt ve Hasan Teggüç, *Double Squeeze on Development: Land Inequality and Ethnic Conflict in Southeastern Turkey* (Mimeo, yayım aşamasında).
- ⁹ Lütfi Sunar, Yunus Kaya, Mustafa Otrar, Serdar Nerese, Seran Demiral, Burcu Kalpaklıoğlu Yalçın, *Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi* (TÜBİTAK Proje No: 113K506, 2016). Türkiye'de statünün üçüncü belirleyeni tahmin edilebileceği gibi gelirdir.
- ¹⁰ Eğitim-sen, *Cinsiyetçilik Raporları* (2016), <http://egitimsen.org.tr/konu/kadin/kadin-raporlar/>.
- ¹¹ Lütfi Sunar, vd. *Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi Türkiye Mesleki İtibar Skalası* (2016). <http://turkeyses.net/wp-content/uploads/2015/05/%E2%80%99CT%C3%BCrkiye%E2%80%99de-%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma-Ya%C5%9Fam%C4%B1-ve-Mesleklerin-%C4%B0tibar%C4%B1%E2%80%9D-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1-Tamamland%C4%B1.pdf>.
- ¹² Öğretmen. [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Fretmen_\(film\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Fretmen_(film)).
- ¹³ Dünya Bankası Veritabanı 2016. <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>
- ¹⁴ MEB 2016. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf.
- ¹⁵ Oyvatt ve Teggüç, *a.g.e.* 2000'ler öncesinde il düzeyinde okullaşma oranı düzenli olarak hesaplanmadığı için MEB İstatistikî Yıllıklarından öğrenci sayılarını, Genel Nüfus Sayımlarından da okul çağındaki çocuk sayılarını birleştirip, il düzeyinde okullaşma oranını hesapladık.

Türkiye eğitim sisteminin büyük sınavı: Göçmen çocuklar

Üç milyona yakın Suriyelinin Türkiye'ye gelişiyle birlikte göçmen çocukların eğitimi konusu da önemli bir toplumsal sorun olarak gün yüzüne çıktı. Ne var ki, Türkiye'deki eğitim sistemi bu denli karmaşık ve acil bir sorunu çözüme kavuşturacak esnekliklerden yoksun. İstanbul'da göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu mahallelerde uzun yıllardır öğretmenlik yapan Meyman Serdar Morsümbül ile eski ve yeni kuşak göçmen çocuklar bağlamında eğitim alanının ahvalini konuştuk.

Türkiye üç milyonluk Suriyeli nüfusunu barındırmadan önce de göçmenlerin eğitim sorunu vardı. Mesela, sizin de uzun zaman çalıştığınız Kumkapı gibi bir göçmen merkezinde bu sorun nasıl çözülmüyordu?

Meyman Serdar Morsümbül: Ben 2009'da Kumkapı'da bir ortaokulda çalışmaya başladım, 6 ila 14 yaş arasında çocuklar vardı. Kumkapı, Aksaray üzerinden Türkiye'deki en önemli göç

geçiş yollarından biri durumunda. Üç mahallenin nüfusunun belgeli ve belgesizlerle beraber 40-50 bine yaklaştığı tahmin ediliyor. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olanlar Ermeni, Arap, Kürt ve kısmen Türk kökenli. Ermeni ve Rumların Lozan'a bağlı olarak kendi okulları zaten var. Kumkapı'da Bezciyan okulu halen devam ediyor, Langa Rum okulu da 2010'a kadar sürdü, en son üç-dört tane öğrencisi vardı. Fakat bu

bağlamda bizi Ermenistan'dan gelenler ilgilendiriyor. Onlar bu okullara kayıt olamıyorlar. Tanıdığım pek çok Ermeni oldu, balıkçı, tekstilde, inşaatta çalışan... Kimi çocuğuyla gelmiş, kimi 17-18 yıldır burada, evlenmiş, çocuk sahibi olmuş, ama TC vatandaşlığını kazanamamış. Afganlara, Afrikalılara daha hiç girmiyorum, çünkü burada resmî olarak tanımlanmış bir azınlık ve okulları var, fakat gelen nüfus buna tâbi kılınmıyor.



Beyazıt'ın Marmara yamacında dört tane kiliseleri var, Gedikpaşa Kilisesi'nin alt katında bir eğitim sistemi kurmuş durumdadır. Siirt'ten, Mutki'den gelmiş, TC vatandaşı, orada kalıp çocuğuna orada eğitim veren aileler vardı. Ermenistan'dan gelenlere de bu hizmet veriliyordu, 13-14 yaşına kadar. Tabii bir uluslararası denklik, karne, diploma söz konusu değil. Bu yüzden, çocuğun eğitimi için Ermenistan'a dönenler oluyordu.

Peki diğer göçmenler?

Tahmin edilebileceği gibi en mağdur olanlar Afrika'dan gelenler. 1996-97'den sonra Türkiye'ye gelmeye başladılar, özellikle Libya'nın çözülüşünden sonra bu göç arttı. Daha önce Bulgaristan'dan bir göç vardı, onların vatandaşlık, eğitim, mülkiyet hakları zaten verildi. Diğerleri, yani Özbekler, Kazaklar, Tacikler, Türkmenler, Azeriler, Afganlar, Çeçenler bu eğitim hakkına sahip değiller. Onları biz okula misafir öğrenci adı altında alıyorduk. Bunun resmî düzlemde bir karşılığı yok, okulun idaresinin inisiyatifine yapıyor, yani tamamen keyfiyete bağlı. Öğrenciler zaten Türkiye'de zaman geçirdikleri için hızlı bir şekilde Türkçeyi öğreniyorlardı. Bu tabii geldikleri yaş itibarıyla değişiyor, erken yaşlarda gelmişlerse adaptasyonları hızlı oluyor, ama çocuk 12-13 yaşında ve kendi dilini, diyelim ki Rusçayı öğrenerek gelmişse Türk eğitim sistemi içinde epey sıkıntı çekebiliyor. Bu, büyük oranda Suriyeli göçmenler için de geçerli. Geçenlerde İstanbul Üniversitesi'nde karşılaştığım eski öğrencilerimden biri çok keskin bir örnek: Yanılmıyorsam sekiz-dokuz yaşlarında Ukrayna'dan gelmişlerdi, herhangi bir şekilde resmî bir karne alamıyordu, mühür ve ıslak imza atılmıyordu, fakat yine de büyükelçilikte kullanması için fason bir karne düzenliyorduk, sınavlara alıyorduk, çok başarılı bir öğrenciydi. Vatandaşlık hakkı kazanması 8. sınıfın ikinci dönemine denk geldi. TEOG'da tek sınav üzerinden puanı değerlendirildi, çok daha iyi bir liseye gidebilecekken gidemedi, ama buna rağmen üniversite eğitimini sürdürüyor.

Afrikalılar bu kadar şanslı olabiliyor mu?

Aynı kapsamda kayıtları söz konusu olabiliyor. Kendi cemaatini oluşturanlar, burada yerleşenler var, ama büyük bir kesim de kısa veya belirsiz süreyle burada, ekonomik açıdan da zayıf durumda. Çocuğunu okula kaydettirebilen Nijeryalının, Senegallinin,

Ganalinin ekonomik düzeyi daha iyi demektir. Kiliselerdeki eğitim veya Türkiye'deki mevcut okullar dışında üçüncü bir alternatif yok. Ama özellikle Afgan ve Çeçen göçlerinde bazı kamplar kuruldu, yine Milli Eğitim'in organizasyonu ile oralarda bir eğitim söz konusu olabili.

Afgan kampında Farsça eğitim mi veriliyordu?

Hayır, Türkçe. Onlar da zaten bunu tercih ediyorlardı, buraya kalıcı gözle baktıkları için. Ama zaten Türk milli eğitim sistemi içinde bu tür bir formasyonla donanmış bir öğretmen var mı? Yok. Ana sorunlardan biri de bu.

Hâlbuki Suriye'den Türkiye'ye gelen yaklaşık 3 milyonluk nüfus bu tür bir formasyonu, yeni bir eğitim yaklaşımını gerektiriyor, öyle değil mi? Bu 3 milyonluk kitlenin neredeyse yarısı eğitim çağında.

Öyle tabii. Bana göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 2011'deki Suriye göçüne karşı aldığı refleks çok hızlı, çok dinamik ve yapıcıydı. Bir defa hemen bir yıllığına bir kararname çıkardılar ve her yıl süresini uzattılar. Buna göre, yaşı ne olursa olsun kayıt hakkı verdi, misafirlik denen şeyi yaygınlaştırdı. Bu hakkı hiçbir göçmene, belgeli veya belgesiz mülteciye vermemişti. Türkiye'de e-okul dediğimiz adrese dayalı bir sistem var, Suriyeliler için de burada bir sayfa açıldı. Üstelik dönem fark etmeksizin, yani illa Eylülde değil, Nisanda da çocuğunla çıkıp gelsen kayıt yaptırabiliyorsun. Şu anda, yanılmıyorsam ilkokul ve ortaokulda 150 bin civarında kayıt söz konusu. Lise düzeyinde bu azalıyor, çünkü çocuk çalışmak durumunda kalıyor.

Suriyeliler öncesindeki göçmenler için üç ayrı unsurdan bahsettik: Resmî okullar, kiliseler ve kamplar. Suriyeliler içinse dördüncü bir şık doğdu: Takip edebildiğim kadarıyla bir yıl öncesine kadar 42 tane kendi özel okulları vardı. Bu okullar Suriye hükümeti, cemaatler, partiler veya ekonomik gruplar tarafından kuruluyor. Vakıflar, belediyeler, bakanlık bu konuda her türlü kolaylığı sağlıyor, ama parasını sen vereceksin. Geliyorsun, bir yıllığına, beş yıllığına binayı kirliyorsun, böyle örnekleri Avcılar'da, Fatih'te biliyorum. Böylece ana sınıfını, ilkokulunu, ortaokulunu, liseni kuruyorsun. Esenyurt'ta ziyaret ettiğim bir okulda bu dört bölüm de vardı, teknik donanımı

Çok daha yoksulların hiçbir kontrole tâbi tutulmadan eğitim gördüğü merdiven altı okullar var. Zengin sınıf iyi bir mahalleye gidiyor, adapte oluyor, öğreniyor veya cemaat ilişkisiyle özel okula gidiyor. Yoksul kesimse kamptan kendini kurtaramıyor veya büyükşehirde emek sömürsüne maruz kalıyor, eğitim olanağına ulaşamıyor.

falan da muazzamdı. Öğretmenlerin tümü Suriye kökenli; Fransızca, Arapça, İngilizce, matematik, biyoloji, her türlü eğitimi almış öğretmenler. Kullanılan müfredat, Suriye'den getirilen müfredat. Sadece tarih kitapları elimine ediliyor, özellikle Esad'la ilgili kısımlar. Alfabe olarak Arapça kullanılıyor. Buraya kadar doğru giden sistem denklik meselesinde biraz karışıyor, bu konuda bir mücadele var. Diyelim ki ortaokulu bitiren bir öğrenci lise giriş sınavına giremiyor. Ama puanları iyi olduğu için Yeşilköy Anadolu Lisesi'ne kaydolun çocuk da var, yani bir tutarsızlık söz konusu. Bildiğim kadarıyla, resmî okulda 8. sınıfı bitiren çocuğun da o sınava girme hakkı yok şu anda. Başka problemler de var: Karnameye göre, Suriyelilerin okuduğu her okula Arapça bilen öğretmen tahsisi yazılı, ama uygulamada bu yok. Tabii bu hakları bilme ve bunlardan faydalanma düzeyi de çok düşük, yine ilgili okulun idaresinin inisiyatifine kalan bir hal var. Denetim veya bilgilendirme söz konusu değil. Suriyeliler için bir de kamplarda eğitim söz konusu, ama ben bunların hiçbirini görmedim.

Bir de "geçici eğitim merkezleri" var, değil mi? Oralarda nasıl bir eğitim düzeni var?

Evet, ama geçici eğitim merkezleri kamplarda ve Aile Bakanlığı bünyesinde yürütülen eğitim faaliyetleri. Bir de merdiven altı okullar var. Çok daha yoksulların hiçbir kontrole tâbi tutulmadan eğitim gördüğü yerler. Burası en önemli ve en dikkat edilmesi gereken nokta. Burada artık büyük oranda sınıfsal ilişkiler devreye giriyor. Zengin sınıf iyi bir mahalleye gidiyor, adapte oluyor, öğreniyor veya cemaat ilişkisiyle özel okula gidiyor. Yoksul kesimse kamptan



kendini kurtaramıyor veya büyükşehirde emek sömürüsüne maruz kalıyor, eğitim olanağına ulaşamıyor.

Açık Toplum Vakfı'nın yayınladığı "Kayıp Neslin Eşiğinde" başlıklı rapora göre Türkiye'de Suriyeli çocuk sayısı 1.353.000. Geçici eğitim merkezlerinde 247 bin, devlet okullarında 78 bin öğrenci okuyor. Okula gidebilenlerin sayısı 325 bin iken, gitmeyenlerin sayısı 532 bin. Suriyeli çocukların büyük bölümünün Türkiye'de okul yüzü görmediğini söylemek mümkün halinde...

Evet, ama özel okullar dışında eğitim görenler de nasıl bir eğitime tâbi tutuluyor, adaptasyonları ne kadar sağlanabiliyor, bu da önemli. Savaş, travma, ailesel bağların kopuşu, ekonomik durumun çöküşü göz önüne alındığında, pedagojik olarak ne kadar sağlıklı bir eğitim görebiliyorlar? Burada da üç nokta söz konusu: Bir, gelen nüfusun yerleşikliği, ekonomik durumu, iş veya ev bulup bulamadığı; iki, çocuğun yine ilk

maddeyle ilişkili olarak okula devam edip etmemesi; üçüncüsü ve daha önemlisi, Türk eğitim sistemindeki öğretmen kadrosunun buna hazır olup olmadığı. Hazır olmadığı kesin, ama süreç içinde hazırlanmış da değil. Ben öğretmenim, böyle bir formasyondan geçmedim.

Bu durumda evvela bir dil problemi var halinde. Bir de tabii savaş görmüş, belki yakınlarını kaybetmiş çocuklar bunlar. Ayrıca, Türkiyeli öğretmenin Türkiyeli çocuğa davranışı dahi halinde bir problematik alan zaten...

Evet, asıl üzerinde konuşulması gereken şeylerden biri de bu zaten. Türkiye Ermeni, Kürt, Arap nüfusuyla, farklı etnisitelerden gelip kendi vatandaşları olanlarla zaten barışık değil. Ne siyasi yapılanmasını ne de eğitim kurumlarını bu gerçeklik üzerine inşa etmiş değil. Türkiye Cumhuriyeti, hepimizin bildiği gibi, Türklük ve Müslümanlık üzerine inşa olmuş bir devlet. Türklük çok daha büyük bir rol oynuyor, "Elhamdülillah Türküm" durumu çok daha geçerli. Bir

Türkiye Ermeni, Kürt, Arap nüfusuyla, farklı etnisitelerden gelip kendi vatandaşı olanlarla zaten barışık değil. Ne siyasi yapılanmasını ne de eğitim kurumlarını bu gerçeklik üzerine inşa etmiş. Türkiye Cumhuriyeti, hepimizin bildiği gibi, Türklük ve Müslümanlık üzerine inşa olmuş bir devlet.

Nijeryaliya, Ganaliya, Suriyeliye gelmeden önce zaten bu problemin kendisini tartışır durumda değil, ne Türkiye devleti ne de bu civardaki başka devletler.

Yani anadilde eğitim de herhangi bir şekilde gündeme alınmış değil...

Suriyelilerin bu kadar büyük bir nüfus hareketiyle gelmiş olması, tam da bu dinamiği çatlatan, zorlayan bir şey. Türk devlet aklının bunun üzerine düşünmeye zorlanmış olması gerekiyor, ama böyle



bir tartışma görmüyoruz. Sadece Kürtler değil, Hatay, Siirt, Batman Arapları da kendi dillerinde eğitim görmüyor. Ama üniversitelerde Arap Edebiyatı bir bölüm olarak var, Ermeni Edebiyatı kısmen öyle. Ama 10 ila 20 milyon arasındaki bir Kürt nüfustan bahsediyoruz, 2007'de yaşanan değişim ve üç-dört üniversitede Yaşayan Diller Enstitüsü'ne bağlı olarak yüksek lisans düzeyinde bir eğitimleri ve yaklaşık 1200 mezunu var, diyelim ki 50-60 tanesi kadro sahibi. Dolayısıyla

12-14 yaş grubuna seçmeli Kürtçe, Arapça, Lazca dersi verilebiliyor. E-okul'u açtığımızda diyelim ki 21 tane seçmeli ders başlığı var, orada bu başlıklar var, ama işlemiyor. İlk açıldığında Kürtçe için 21 bin başvuru oldu, ama hızla düştü. Bunun başka nedenleri de var, mesela Kürt siyasi hareketi de anadilde eğitim veya ikinci dil istediği için de fazla zorlamadı, kendi okullarını kurmaya çalıştı, bunun önünde de ciddi engeller söz konusu oldu. Ama bildiğim kadarıyla

Arapça seçmeli dersi çok daha iyi kullanılabildi, mesela Hatay'da eğitim çok daha köklü bir şekilde yürüyebiliyor. Suriye'den gelen nüfusun kaçta kaç Kürt, kaçta kaç Türkmen veya Arap, onu da bilmiyoruz. Esenyurt'taki okulda mesela Kürt öğrenciler de vardı, Suriye'deki gibi Arapça eğitime devam ediyorlardı, o da zaten Kürtçe eğitimi tanımamış bir devlet. Ama istisnalar var, Diyarbakır ve Mardin büyükşehir belediyelerinin Ezidi halkına yönelik Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'nın



müfredatına uygun, ama Kürtçe eğitimleri gibi. Bu çok dillendirilmiyor, ama böyle bir eğitim sürüyor şu anda. Bunun bir model olarak Türkiye’de uygulanabilirliği tartışılmalı. Esenyurt’taki bir idareciyle yakın temaslarımız oldu, Anadolu Kültür Vakfı, Bilgi gibi çeşitli üniversiteler ve Danimarka’daki bir enstitüyle beraber yakın bir çalışma yürütmek, bir kütüphane kurmak istedik, burada Arapça, Kürtçe kitaplar olacaktı, fakat İl Millî Eğitim tarafından kesinlikle kabul

edilmedi, Kürtçeden dolayı. Getirttiğimiz kitaplar da geri çevrildi.

Devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin durumu nasıl, adaptasyon sorunları nasıl aşılabiliyor?

İstanbul’da mesela, şehrin her yanında Suriyeliler var ve oralandaki istedikleri okula gitme hakları var. Bazı bölgelerde çok daha yoğun oldukları için öğrenci sayısı daha fazla olabiliyor. Bazı yerlerde de Suriyelilere devlet okullarını

kullanma hakkını verdiler. Mesela Avcılar’da bir okul saat 3’e kadar Türkiye vatandaşlarının gittiği bir okulken, 3’ten sonra 1200 öğrencinin devam ettiği bir Suriye okuluna dönüşüyor, tabii bütün öğretmenleriyle beraber. Bu noktada bazı Türkiyeliler de işin içine giriyor, mesela cemaat ilişkisi içinde olanlar. Fakat Suriye’deki üniversitelerde yetişmiş öğretmenlerden bahsediyorsak, eğitimleri bence gayet yeterli. Ama mesela Esenyurt’ta başörtüsü bile olmayan

öğretmenler varken, Avcılar'daki okulun bütün kadın öğretmenleri kara çarşafli, peçeli. Bazı okullarda öğretmenler çok daha radikal İslâmcı bir profil çizebiliyor. Tabii ki çocuğa vereceği bilgi ve eğitim de farklılaşacaktır.

Peki Türkiyeli yetkililer tarafından Suriyeli çocukların eğitiminin İslâmîleşmesine yönelik özel bir çaba söz konusu mu?

Onlar özel bir çabaya girmese bile, Suriye'deki silahlı örgütlerin bu okullarla bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Tabii net bir şey söyleyemem, fakat Türkiye bunların hepsine olanak sağlıyor, bir engelleme yok, "bırakın yapınlar" durumu var. Bu okullara belediyelerin desteği var, girdiğinizde UNESCO'nun, UNICEF'in malzemelerini görebiliyorsunuz.

Bir Suriyeli çocuk onca badireden sonra bir okula kaydını yaptırabildiyse en temel sorunu ne, mesela dil mi?

Tabii, öncelikle dil. Bu hem çocuk hem de anne için geçerli. Baba zaten inşaatta, tekstilde, atölyede. Ama anne hele Sünni ise evde kapalı ve mahalleye bir ilişki de kurması gerekiyor. Şehri zaten hiç bilmiyor, çevresiyle irtibatı çocuk ve okul üzerinden gerçekleşiyor. Esenyurt'taki arkadaş velinin adres sormaya bile okula geldiğini, sokaktaki herhangi bir kimseye sormadığını söylüyordu.

Aynı şey zorunlu göç mağduru Kürt kadınlar için de geçerliydi herhalde.

Aynen öyle. Üstelik yabancılığına rağmen Suriyelinin veya diğer göçmenlerin

onlara nazaran bilindik bir korkusu yok. İstanbul'daki meslek hayatımda görüyorum ki, özellikle Aleviler ve Kürtler korkutulmuşlar. Ama Senegal'in, Dakar'ın köyünden gelmiş kadın, dili hiçbir şekilde bilmeksizin belgesiz yaşayabiliyor ve çok daha güven duyabiliyor. Orada bu siyasi atmosferi yaşamayışından kaynaklı bir şey var. Polis tacizine, gaspa, tecavüze tabii ki maruz kalıyor, bambaşka bir yere gitmiş olmanın korkusu elbette var, fakat buna rağmen bizim Arap, Kürt, Alevi nüfusumuza göre daha cesur davranabiliyorlar.

Suriyeli çocuklar gittikleri okullarda etnik, dinsel bir ayrımcılığa maruz kalıyor mu?

Tabii ki, ama bu henüz şiddete dökülmüş bir halde değil. Bir Hıristiyan Müslümanlık üzerinden çok daha sert ve kırıcı davranabiliyor çocuk, ama Türklük üzerinden o kadar değil. Kürt-Müslüman bir çocuk Ermeni ya da Moldovyalı bir çocuğa Hıristiyanlığı üzerinden bir ırkçılık geliştirebiliyor.

İki Dil Bir Bavul filmi gibi düşünelim, bir Türkiyeli öğretmen karşısında bir anda hiç Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler buluyor. Ne yapıyor, nasıl bir davranış geliştiriyor?

Sert bir şeyle karşılaşılıyor ve hayalet gibi kalıyor aslında. Kararnameye göre bu öğrenciler her sınıfa göre ikişer ikişer dağıtılmak ve kademeli olarak artırılmak durumunda, yani bir sınıfa tamamen Suriyeliler yerleştirilip onların başına Arapça bilen bir öğretmen atanamıyor. Bir defa çocuklar dil probleminden

Biz korkunç bir şey gelecek, on yıl sonra bütün mafya grupları bütün Suriyeli çocukları toplayacak ve her yer şiddetle dolacak diye bekledik, ama yok böyle bir şey. Türkiye'nin yoksul kentlerinden gelecek şiddet ve çeteleşme çok daha güçlü. Bu anlamda Suriyeli çocukların sınıf içindeki problemleri daha az.

ötürü sosyal bilimlere dair hiçbir dersi doğru düzgün takip edemiyor. Ama en başarılı oldukları ders matematik! Daha önce okula gitmişlerse bize göre zaten iyi bir matematik eğitimi almışlar. Nasıl Bulgaristan'dan gelen öğretmen kadrosunu çalışkan, disiplinli, formasyon takibi yüksek diye hâlâ övüyorsa, aynı şey Suriyeliler için de geçerli. Suriye'den gelen öğrenci de Arapça, Fransızca, Türkmençe Türkçe, Kürtçe Kürtçe, yani en az üç dil bilerek geliyor, dolayısıyla aslında büyük bir avantajları var. Dakar'ın köyünden gelen kadın da dört dil sahibi. Okuma-yazma bilmiyor, ama dans eğitimi almış, ülkesinde, Fransızca sahneye çıkmış, benim İngilizcemle dalga geçiyor. Suriyeli de bir o kadar eğitilmiş, şehirle temasları da bir o kadar güçlü. Biz korkunç bir şey gelecek, on yıl sonra bütün mafya grupları bütün Suriyeli çocukları toplayacak ve her yer şiddetle dolacak diye bekledik, ama yok böyle bir şey. Türkiye'nin yoksul kentlerinden



Birinci, ikinci sınıflarda devamlılıkları var, ama ilerleyen sınıflarda bu hızla azalıyor. Ama bunun nedenlerinden biri de ekonomik tabii. Çocuğun çalışması gerekiyor. Fakat gözlemediğim kadarıyla aile bağları çok güçlü. Mutlaka istisnalar, sokakta dilenenler veya gaspa karışanlar vardır, ama okula gitmiyorsa mendil satıyor, pilav satıyor, çay taşıyor. Yasadışı olmasına rağmen çocuk işçiliği de, sömürü de artmış durumda.

gelecek şiddet ve çeteleşme çok daha güçlü. Bu anlamda Suriyeli çocukların sınıf içindeki problemleri daha az. Türkiye sınırları içindeki savaşı düşündüğümüzde burada katbekat fazla bir travma söz konusu. Suriyelilerin birçoğu belki bir bombalamayı takiben hemen kaçıp geldi, ama 40 yaşındaki bir Türkiyelinin yaşadığı travma belki hiçbir şekilde iyileştirilmiş değil. Fakat tabii Suriyelilerin büyük bir kısmı Avrupa'ya geçmek için geliyor buraya, bütün göçmen nüfuslar gibi, dolayısıyla buraya geçici olarak bakan büyük bir kitle var. Bu yüzden de kayıt yaptıktan bir-iki hafta sonra okula gelmemeye başlayabiliyor. Türkiye vatandaşının devamı için büyük bir baskı yokken onları hiç umursamıyor okullar, "oh, iki öğrenci eksildi" diye bakılabiliyor. Suriyeli öğrencinin Türkçeye alışmasını sağlamak için folklor gibi destek dersleri koyan idareciler de var.

Suriye'de belli bir eğitim almış çocuklar okullarda, Türkiye'deki yaşamında nasıl bir yabancılaşmayla karşı karşıya kalıyor?

Birinci, ikinci sınıflarda devamlılıkları var, ama ilerleyen sınıflarda bu hızla azalıyor. Ama bunun nedenlerinden biri de ekonomik tabii. O çocuğun çalışması gerekiyor, tekstil atölyesi açtılsa atölyede, lokanta açtılsa lokantada. Fakat gözlemediğim kadarıyla aile bağları çok güçlü. Mutlaka istisnalar, sokakta dilenenler veya gaspa karışanlar vardır, ama okula gitmiyorsa mendil satıyor, pilav satıyor, çay taşıyor. Yasadışı olmasına rağmen çocuk işçiliği de, sömürü de artmış durumda. Annesi de,



babası da, kendisi de yarı fiyata veya karın tokluğuna çalışıyor. Günlük 150 vereceği adama 50 lira, 20 lira veriyor adam, niye çalıştırmasın? Hatta hiç vermiyor, bu da çok yaygın özellikle kadınlar söz konusu olduğunda. Ama Suriyeliler yine de ekonomik olarak hızlı adapte oldular. Mesela Afrikalılarda iş deneyimi çok daha az, ama Suriyeli makineyi biliyor, 1700 liraya çalışan birinin yerine 1200 lira alıp dikişçi olarak başlayabiliyor.

Peki bütün bu manzarada Türkiyeli öğretmenlerin en büyük sorunları neler?

Öğrencinin savaş travmasını, yıkımını bir kenara bırakarak konuşuyorum, öğretmende "ben şimdi bir başka dilde konuşan biriyle iletişime geçiyorum" bilinci yok. "Girerim, normal prosedürümü uygularım" diyor. Bunun ötesinde bir bakış, bir Arap çocuğa sözcüğü, kalemi, atı, eğik çizgiyi nasıl öğretim gibi bir formasyon istisnalar, bireysel çabalar dışında pek yok. Öğretmenler de kendi aralarında bazı şeyleri aşmış değiller. Çalıştığım okulda yetmiş tane öğretmen var, rahat yarı Kürt. Kürtçe konuşmaları öğretmenler odasında hâlâ yadırganıyor. Sosyal olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin omurgası olan kurum Milli Eğitim. Kütüphanede Kürtçe konuşabilirsin, hatta askerde bile konuşabilirsin, ama okulun içinde bu yadırganıyor. Türkçü zihniyet buralarda o kadar kuvvetli ki. Bırakın onu, performans testinde Türkçe ve Türklük değerlerine bağlılık üzerinden puan alıyoruz hâlâ. ☹️

Öğretmenler de kendi aralarında bazı şeyleri aşmış değiller. Çalıştığım okulda yetmiş tane öğretmen var, rahat yarı Kürt. Kürtçe konuşmaları öğretmenler odasında hâlâ yadırganıyor. Sosyal olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin omurgası olan kurum Milli Eğitim. Kütüphanede Kürtçe konuşabilirsin, hatta askerde bile konuşabilirsin, ama okulun içinde bu yadırganıyor.



Eğitimle aşılması güç duvarlar örüyoruz

Koç Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden göç ve eğitim sosyoloğu Çetin Çelik'le Türkiye'de ilk ve ortaöğretim sistemini konuştuk. Meslek liselerinden kolejlere, değişen sınav sistemlerinden velilerin stratejilerine mevzumuz, eğitim alanının toplumsal eşitsizlikleri pekiştiren yapısıydı.



Türkiye’de eğitim alanı her zaman bir ideolojik kavga alanı oldu. Diğer yandan eğitimin bir toplumsal hareketlilik imkânı yaratacağı düşünülür, bunun üzerinden yaygın bir söylem üretilir. Bugünse eğitim denildiğinde genel bir endişe hali gözleniyor, eğitim sistemine dair bir belirsizlik her kesimde yaygınlaşıyor sanki. Ne değişti? Bir kırılma mı yaşanıyor?

Çetin Çelik: Türkiye tarihinde imam hatiplerden köy enstitülerine eğitim alanı siyasal iktidarların birbirleriyle savaşının en çetin geçtiği sahalardan biri oldu hep. Bu, bugün de böyle. Bu konuda

bir değişim olduğunu düşünmüyorum. Bir kırılma var mı bundan da açıkçası çok emin değilim. Ben genelde eğitim sistemini yapısal yönden çalışmak gayretindeyim. Yani belli bir grubun bu alanı tekeli altına almasından ziyade ne tür düzenlemeler yapıyor da eğitim sistemi o iktidar grubunun çıkarına çalışmaya başlıyor gibi bir soru, benim açımdan daha önemli. Benim kişisel olarak dikkatimi çeken şey, sınav düzenlemeleri, erken yaşta farklı okul tiplerine ayırıştırma ve bunların toplumsal hareketliliğe (*social mobility*) etkisi.

Ecevit hükümeti döneminde 8 yıl kesintisiz eğitim yasası imam hatiplerin önünü kesmeye yönelik siyasal bir müdahaleydi. Ardından AKP döneminde bunun teknik olarak ortadan kaldırılması da başka bir müdahaleydi. Bir kırılmadan bahsedeceksek belki özelleşmeyi düşünebiliriz. AKP öncesi özelleşme bu kadar yaygın değilken devlet okulları üzerinden toplumsal hareketlilik her ne kadar sorunlu olsa da mümkündü. Fakat son dönemdeki özelleşme, devlet okullarıyla özel okulların bu kadar net ayrışması ve devlet aygıtının özelleşmeye bu kadar fon ayırması, bunu teşvik etmesi... Bu anlamda bugün bir kırılmadan bahsedebiliriz, ama bunun asıl ileride çok daha derin kırılmalar yaratacağını düşünüyorum.

İstatistiklere bakılırsa 2000’lerde Türkiye’de okullaşma oranında belirgin bir artış yaşanıyor. Sense eğitim alanında toplumsal mobilizasyon olasılıklarının önünü giderek tıkayan bir özelleşme süreci yaşadığını vurguluyorsun. O halde AKP döneminde birbirine zıt iki dinamiğin aynı anda ortaya çıktığını mı anlamalıyız?

Eğitimin yaygınlaşması (*educational expansion*) ulusal değil küresel bir fenomen. Örneğin Brezilya, Meksika ya da gelişmiş ülkelerde Almanya’ya baktığınızda bir sertifikalandırma endüstrisi var. İngiltere’de örneğin bu çok önemli bir konu; gerçekten de yüksek eğitime katılanların oranı oldukça arttı. Fakat bu eşitsizliğe, toplumsal hareketliliğe nasıl etki ediyor buna bakmak lazım, yani toplumsal hareketliliğin sertifikalarla ilişkisi üzerine bir tartışma yapmamız lazım.

İşe yaramıyor mu?

Ben yaramadığını düşünüyorum. Eğitimin, özellikle yükseköğrenimin, kitleleri içine alacak şekilde genişlemesinin kültürel açıdan olumlu olduğu genelde kabul ediliyor. Bu Türkiye’de henüz bu derecede olmasa da Avrupa’da bir sertifika endüstrisi ya da diploma enflasyonundan bahsedilir oldu. Heike Solga örneğin çalışanların ek sertifikalara ve diplomalara buldukları pozisyonu korumak için ihtiyaç duyduklarını belirtiyor, yükselmek için değil. Türkiye’de de bu konuyu genç işsizliğine, diplomalı işsiz oranlarına bakarak tartışmak lazım. Bir de tabii okulların verdiği teknik eğitimin kalitesi ile üretimin geldiği noktayı, üretim biçimini düşünmek lazım.



Eğitim ile ilgili bir örnek vermem gerekirse, siz örneğin zorunlu eğitimi 12 yıla çıkarıyorsunuz, böyle bir reform yapıldı. Teoride bu çok önemli bir şey, hiç küçümsemeyelim. Fakat pratikte bir yandan da açık liseler gibi bir mekanizmayı bu sistem içinde devreye sokarak aslında örgün eğitimin dışına çıkan önemli bir kitle yaratıyorsunuz. Şimdi bu kitle sertifikalansa ne olur? Ne gibi bir niteliğe sahip olur? Kurumların nitelikleri, verdikleri diplomaların iş piyasasındaki değeri... Bunlar hep tartışmaya açık meseleler.

Burada genel bir trend olduğunu anlıyorum, peki AKP'nin eğitim reformuna özgü bir stratejisinden bahsetmek mümkün mü?

Açıkçası ben bunun arkasında önemli bir program olduğunu düşünmüyorum. Burada tutarlı bir çerçeve çizebileceğim zannedersem. Bir takım muhafazakâr hassasiyetleri olan bir grup var. Ancak iktidarı elinde tutan bu grubun eğitim alanını düzenlemek gibi bir uzmanlığı, tutarlı bir ideolojik programı olduğunu ben pek düşünmüyorum. Çok basitleştirirsem özelleşme örneğin neoliberal küresel bir hareketin AKP kanalıyla buradaki yansımından ibaret. Muhafazakârlaşma da yine buna paralel bir şey. AKP'de bu motif

her zaman vardı, şu an fütursuzca bunu yapıyor. Ama bunu bir ideolojik program dâhilinde mi yapıyor? Açıkçası çok emin değilim. Mesela sahada imam hatiplere bakıyoruz... Siz bu kadar yüksek sayıda öğrenciyi imam hatiplere alırsanız o öğrencilerden muhafazakâr bir nesil yetiştiremezsiniz, o öğrenciler imam hatibi dönüştürür. Dolayısıyla, burada tutarlı bir program olduğunu düşünmüyorum.

Özelleşme sürecinin önemli bir parçası da farklı okul tiplerinin rolleri ve konumları. Buradaki en temel ayırım kamuda genel liselerle meslek liseleri arasındaki ayırım sanırım. Bu okullar öğrencilerin hayatlarında ne türden bir fark yaratıyor?

Kulağa biraz fazla yapısalcı bir söylem gibi gelebilir ama liseler genel bir yapının içerisinde hayat buluyorlar. Meslek liseleri de tanım gereği "kötü" liseler değil. Mesela 1950-70'ler döneminde iş piyasasının organizasyonuna baktığımızda kol gücüyle yapılacak işler vardı, kol gücüyle çalışan işçilerin ya da yarı kalifiye işgücünün çalışacağı fabrikalar mevcuttu. Hem Avrupa'da hem başka yerlerde. Dolayısıyla meslek liselerinin şu ya da bu şekilde bir işlevi vardı, buradan çıkan çocuklar, öğrenciler iş piyasasına alttan da olsa entegre

Siz bu kadar yüksek sayıda öğrenciyi imam hatiplere alırsanız o öğrencilerden muhafazakâr bir nesil yetiştiremezsiniz, o öğrenciler imam hatibi dönüştürür. Dolayısıyla, burada tutarlı bir program olduğunu düşünmüyorum.

olabiliyorlardı. Fakat küresel ekonominin dönüşümüyle birlikte, kimisi buna bilgi teknolojilerine doğru bir dönüşüm diyebilir, kimisi başka bir şekilde ifade edebilir, bir şekilde üretim ilişkileri de dönüşüyor. Özellikle gelişmiş ülkelerden bahsediyorum, ama bunun Türkiye'ye de etkisi tabii kısmen oluyor. Endüstrinin dönüşümüne meslek liselerinin de adapte olması gerekir. Hem eğitim içerikleri ve ders programları anlamında, hem de eğitimde kullanılan malzemeler anlamında. Meslek liseleri işlev kaybına uğradı çünkü buradan çıkan çocuklar hâlâ eski metotlarla eğitim görüyorlar, yeterli malzeme yok, öğretmen kalitesi de yeterli değil. Örneğin artık piyasada IKEA gibi monte-demonte mobilyalar var, alternatif mobilya modelleri geliştiriliyor, fakat siz bir meslek lisesinin ahşap



bölümüne gittiğinizde bir öğrencinin bir günlük görevinin verniklemek olduğunu görürsünüz. Yani mesele daha çok öğrenciyi orada tutmak, toplumda arıza çıkarmasını engellemek. Meslek liselerinin potansiyel “tehlikeli”, potansiyel “topluma zarar verecek,” potansiyel “arıza çıkaracak” öğrencileri orada tutmak gibi bir işlevi olmaya başladı. Fiiliyatta durum bu.

Fakat bir yandan da meslek lisesi eğitiminin artırılması ve geliştirilmesi yönünde bir söylem var. Üstelik bu okullardaki öğrencilerin oranı da artıyor. Dolayısıyla ilk elde bu okulların yenilenmiş olacağı akla geliyor.

Aslında meslek liseleri niteliği yüksek bir eğitim verse, iş piyasasında buna yönelik açıklar var, bu boşluğu doldurabilirler. Fakat eğitim çok kötü. İlk söylediğime döneyim, oradan buraya geleyim çünkü birbirine bağlılar. Şimdi üretim biçiminin dönüşmesi meslek liselerinin de dönüşmesini gerektiriyor, böyle bir ihtiyaç var. Aynen söylediğin gibi piyasada da buna yönelik, nitelikli işçiye yönelik bir ihtiyaç var. Fakat meslek liseleri şu ya da bu sebepten bu dönüşümü gerçekleştiriyor. Fakat sayıları artıyor, o konuda da haklısın. O zaman şunu düşünmekte fayda var: Bu okulların işlevleri nedir? Nasıl çalışıyorlar? Neleri yerine getiriyorlar? Bu sorulara yanıt verebilmek için hangi çocuklar bu okullara gidiyor ve nasıl gidiyor diye bir soru sormamız gerekiyor. İşte burada da yapısal seleksiyon mekanizmaları devreye giriyor.

İlkokulda adres sistemine göre kayıt alınıyor. Biliyoruz ki bugün özellikle özelleşmeyle birlikte okullar arasındaki farklar açılıyor, yoksulların yaşadığı semtlerde okulların kaynakları oldukça az. Öğretmen profili düşük, okulda kaynak yok, fiziki altyapı sorunları ve vs. Çocuklar bu okullara gidiyorlar ve bu okullardan farklı ortaokul ve lise türlerine ayrılıyorlar. Bu şekilde çalışan bir sistemin alt toplumsal tabakadan gelen çocukları iş piyasasına entegre etmek gibi bir derdi olduğu söylenebilir mi? Çocukları erken yaşta ayrıştırıyor ve erken yaşta ayrıştırmasından ötürü alttan gelen çocukların kaynaklara ulaşımını da sınırlıyor okul yoluyla. Fakat bu bir endişe yaratıyor mu politika yapıcılarda, bence pek yaratmıyor gibi görünüyor. Belki de bu, onların kafasındaki kalkınma modelinin zaten nitelikli işgücü yaratıp

onları piyasaya entegre etmeyi amaçlayan bir model olmasından ziyade, ucuz işgücü temelli bir kalkınma modeli olmasından kaynaklanıyordu.

Bir bakan da bize gereken ucuz işgücü demişti zaten.

Aynen bu cümleyi kullandı. Bize düşük ücretle çalışacak bir işgücü gerekiyor. Yani bizim gücümüz ve potansiyelimiz Endonezya benzeri bir kalkınma modeli mesela, Almanya modeli değil. Dolayısıyla ben burada çok çelişkili bir durum görmüyorum. Eğitim sisteminin bu türden seleksiyon mekanizmalarıyla yoksulları sürekli alta iten şekilde çalışması veya bu şekilde çalışmasına izin verilmesi çok çelişkili bir durum değil kanımca.

Peki, nedir bu mekanizmalar? Öğrenci bir kez meslek lisesine girdiğinde onu yukarılara tırmanmaktan alıkoyan ne?

Bu noktada Bourdieu'nün habitus kavramına dönebiliriz. Bu tabii hayli zor, karmaşık bir kavram. Sözel olarak anlatması da zor. Bir bireyin eğilimlerini, yatkınlıklarını, hafızasının nasıl çalıştığını, tatlarını, tercihlerini, her şeyi belirleyen bir habitusumuz var bizim. Bu nasıl oluşuyor? Bu tarihsel geçmişimizle ilgili bir şey, yapısal düzlemde işgal ettiğimiz noktayla ilgili bir şey, oradaki tarihselliğimizle ilgili bir şey. İşte tıpkı bireylerin habitusu olması gibi kurumların da bir habitusu var. Şimdi meslek liseleri ve düz liseler eğitim alanı denen tarihsel yapısal düzlemde yerleşmiş, bu alan içerisinde tarihsellikleri olan kurumlar, birbirlerine karşı –zaman zaman değişen– pozisyonlanmaları ve özellikleri var. Yani bunların “kurumsal habitus”ları var.

Peki, nedir bu kurumsal habitus? Örneğin aldığı öğrenci profili okulun kurumsal habitusunun önemli bir parçasıdır, öğrencileri hangi hedefe doğru eğittiği, eğitmeyi hedeflediği kurumsal habitusun önemli bir parçasıdır, içerideki müfredat ve öğretmen profili de öyle. Fakat bunların üzerinde, bunları aşan *expressive order* dediğimiz, okulun içerisinde elle yakalanamayan ama gözlemlenen, içerideki bir nevi ethos, hava vardır. Bu hava davranış kodlarına sinmiştir, bunu koklarsın ve ona göre hareket edersin. Örneğin meslek lisesinde öğretmen-öğrenci yerine daha bir usta-çırak ethosu temelli bir maskülen yapı hâkimdir. Bu okul türünde öğrenciyi hakkını aramaya teşvik eden eleştirel bir yapı mı var, yoksa öğrencinin hakkını araması bir saygısızlık

Sistemin, alttan gelen çocukları iş piyasasına entegre etmek gibi bir derdi olduğu söylenemez. Fakat bu bir endişe yaratıyor mu politika yapıcılarda dersin, bence pek yaratmıyor gibi görünüyor. Belki de bu, onların kafasındaki kalkınma modelinin zaten nitelikli işgücü yaratıp onları piyasaya entegre etmeyi amaçlayan bir model olmasından ziyade, ucuz işgücü temelli bir kalkınma modeli olmasından kaynaklanıyordu.

gibi mi görünüyor? İşte kurumsal habitus tüm bu ayaklar üzerinde yükselen bir şey.

Türkiye'deki endüstri meslek liselerinin kurumsal habitusuna baktığımızda, örneğin öğretmen profiline bakarsak, bu profilin çoğunlukla işçi sınıfından gelen erkek ağırlıklı öğretmenlerden oluştuğunu görürüz. En önemli noktalardan biri olan öğrencileri nereden alıyor diye baktığımızda ya TEOG sınavına girmemiş ya da TEOG sınavında en düşük puanı alan öğrencileri aldığını görürüz. Müfredatı akademik olmayan bir müfredat. Dolayısıyla bireysel öğrenme, eleştirel düşünme, sorgulama vs. müfredatın bununla ilgili yok. Müfredat kısmen mesleki; kültürel dersler dediğimiz matematik, İngilizce gibi dersler de en basit düzeyde veriliyor. Neden akademik diyebileceğimiz dersler en basit düzeyde veriliyor? Neden bu öğrencilerin buna ihtiyacı olmayacağı düşünülüyor? Bu mesela ideolojik bir şey. Öte yandan, *expressive order* dediğimiz şeye baktığımızda müthiş bir maskülen yapı var içeride. Öğrencileri programlara ayrıştırma toplumsal cinsiyet temelinde yapılıyor. Benim çalıştığım meslek liselerinde metal bölümüne giden kadın öğrenci göremedim, ahşaba giden göremedim.

Okullar karma ama.

Okullar karma. İlk yılı birlikte okuyorsunuz, 9. sınıfın sonunda alınan notlar ve yapılan okul içindeki merkezi sınavla farklı programlara ayrıştırılıyorsunuz. En düşük ahşaptır, metaldir, giyimdir vs. öyle gider. Bu okullarda en düşük puan

alan kadın öğrenci yok mu? Var. Neden bu programlara gitmiyorlar? Toplumsal cinsiyet temelinde müthiş bir ayrışma var. Demek ki buranın *expressive order*'ı maskülen ve cinsiyet rollerini yeniden üreten bir yapıda. Oysa Almanya'da böyle değil, Almanya'da siz meslek lisesine gittiğinizde ahşap bölümünde kadın öğrenciler vardır.

Önemli bir nokta meslek liselerindeki öğrenciler kimler, nereden geliyorlar meselesi. Ezici çoğunluk işçi sınıfından ve alt-proleter sınıflardan gelen öğrenciler. Bu çocuklar ataerkil ve maskülen değerlerin egemen olduğu mahallerden geliyorlar. Bu öğrenciler meslek liselerine girdiğinde aslında bir şey öğrenmiyorlar. Meslek lisesi bahsettiğim bu kurumsal habitusuyla öğrencinin hayatında, öğrencinin semtteki ve ailedeki hayatının bir devamı olarak işlev görüyor. Öğrenci orada aydınlanmıyor. Öğrenci orada bir şey öğrenmiyor. Dolayısıyla tersten sorduğunuzda, öğrenci burada ne öğreniyor diye sorduğunuzda işte meslek liselerinin de işlevi üzerine biraz spekülasyon yapabiliriz. Meslek liseleri eğer bir şey öğretmiyorsa, öğrencinin bireysel habitusunun, sınıfsal habitusunun bir devamı niteliğindeyse, o zaman eğitimin işlevi nedir? Bu

eğitim öğrencilere ne veriyor? Bence bu öğrencileri sonunda çok bir şey elde edemeyecekleri bir zaman boyunca okulda tutarak pasifleştiriyor sistem Türkiye'de. Yani *skill formation* dediğimiz, nitelikler kazandırma üzerine bir meslek eğitimi yok; öğrenciler orada tutuluyor.

Kontrolden çıkmasın diye.

Ben böyle olduğunu düşünüyorum. Bu bir uzun dönem pasifleştirme süreci. Çünkü siz 14-18 yaşındaki özellikle erkek çocuğunu sokağa saldırdığınızda bu grubu kontrol etmek çok zor. Örneğin, Almanya'da potansiyel "tehlike" olarak görülen göçmen çocukları için breakdance kursları, grafiti kursları bir nevi pasifleştirme araçları gibi çalışır. Tek işlevleri budur demiyorum ama genelde böyle de çalışır.

Düz liseler için durum farklı denebilir mi?

Burada asıl mesele şu: Artık sınavsız girilebilen bir okul yok ortaöğretim seviyesinde. Her tür liseyi sınavlı yaparsanız alttan gelen kesimin düz lise yoluyla toplumsal hareketlilik kabiliyetinin/kapasitesinin önüne geçmiş olursunuz. Çünkü düz liseyi kazanmak da bir dert artık. Velinin dershanelere göndermesi gerekiyor çocuğunu TEOG için.

Meslek liseleri eğer bir şey öğretmiyorsa, öğrencinin bireysel habitusunun, sınıfsal habitusunun bir devamı niteliğindeyse, o zaman eğitimin işlevi nedir? Bence bu öğrencileri sonunda çok bir şey elde edemeyecekleri bir zaman boyunca okulda tutarak pasifleştiriyor sistem Türkiye'de. Nitelikler kazandırma üzerine bir meslek eğitimi yok; öğrenciler orada tutuluyor.

Kurumsal habitus anlamında meslek lisesinin karşısına düz liseyi koyarak bir karşılaştırma yapalım: Düz liselere de tabii ki toplumsal tabakanın üst-orta ve üst kesimleri gelmiyor, onlar kolejlere gidiyor, kendilerini bundan sıyrıyorlar bir şekilde. Fakat düz liselerde, meslek liselerine göre, öğrenci TEOG'dan yüksek puan ile geliyor, öğretmen daha motive, müfredat ne olursa olsun akademik müfredat, üniversite sınavı hedefi olduğu için öğrencileri bir hedefe hazırlama





işlevi görüyor. Çok önemli şekilde okul içi programlar genelde cinsiyet temelli değil. Meslek liselerinin aksine, öğrenci programını/bölümünü değiştirebiliyor. Bu liseler usta-çırak ethosu yerine, eleştirel düşünmeyi, soru sormayı taklit icabı da olsa gerektiriyor, ders üzerinden, not üzerinden, eğitim üzerinden toplumsal hareketliliği meşrulaştırıyor. Yani sınavı kazanırsanız üniversiteye gideceksiniz, meslek sahibi olacaksınız, düzenli ve yeterli geliriniz olacak vs. Yani, düz liseler, tanımları gereği, meritokratik ideoloji üzerine kurulu. Bunun ne kadar çalıştığı ayrı bir mesele, ama varlık nedeni bu: Öğrencileri üniversite sınavına hazırlamak ve öğrencileri üniversiteye yerleştirmek.

Çalışırsan yaparsın...

Tabii. Yapıyor mu onu tartışırız, ama okuldaki kurumsal habitus dediğimiz şey bu. Kimi alıyor bu okullar? TEOG'da daha iyi puan alan öğrenciyi alıyor, dolayısıyla öğrenci profili daha "iyi". Öğretmenler akademik derslere girdiği için karşılaştırmalı olarak daha nitelikli. Öğrenciyi sınava hazırlıyorsa (benim deneyimim bunu gösteriyor) meslek liselerine göre gerçekten öğrenciden beklentisi daha yüksek. Yani yoksul semtlerde de yüksek. Etüt yapıyor, sınav hakkında bilgi veriyor vs. Sınav olduğu

için ileride, imkânlar dâhilinde, öğrenciyle bireysel ilişki kurma ihtimali daha yüksek.

Peki, bunun öğrenciye etkisi ne? İşçi sınıfından ya da alt-proleter sınıftan bir habitusla gelen bir öğrenci meslek lisesine girdiğinde kendi semtindeki, lokal kültüründeki habitusunu meslek liseleri yeniden üretiyor. Oysa düz liselerde çocuğun kendi sosyal/toplumsal sınıfından getirdiği habitusa şu ya da bu şekilde meydan okunuyor. Çocuk bir meritokratik başarı ideolojisi, anlatsı ile karşılaşılıyor. Bu geri çekilme yaratabilir, direnme yaratabilir ya da adaptasyon yaratabilir. Çok azı adapte oluyor ve bunların çoğu da kız öğrenciler. Bazıları bu orta sınıf başarı ideolojisini içselleştiriyor zamanla, başarabileceğine inanıyor, efor sarf ediyor, başarıyor ya da başaramıyor. Bazıları bu kurumsal habitusla kendi habitusunun karşılaşmasından çok acı çekiyor, adapte olamıyor, uyum sağlamıyor, okulu bırakıyor ya da öğretmenleriyle çatışmaya giriyor. Mesela kadın öğretmenlerle sık çatışma yaşayan erkek öğrenciler var, çünkü kadın öğretmen okulda şu ya da bu şekilde orta sınıf bir tavır, konuşma, tarz bekliyor. Elini kaldırmadan konuşamazsın, burası okul diyor. Bu diyalektik karşılaşma öğrencinin bireysel habitusunda büyük yaralanmalar,

büyük çatışmalar yaratıyor. Başarılı öğrencilerse iki habitus arasında hareket etme kıvraklığını öğrenen öğrenciler oluyor. Semt farklı, okul farklı. Okula geliyor, orta sınıf olmasa da oraya en azından meyil eden, onu taklit eden bir ortamda başarı kazanmaya çalışıyor.

Şunu söyleyerek bitireyim: Bu iki okul türü de bence toplumsal eşitsizliği farklı yollardan yeniden üretiyor. Meslek lisesi öğrencileri 3-4 yıl orada tutarak, doğru düzgün bir nitelik de kazandırmadan, onları orada pasifleştiriyor. Öğrenci de çıktığında müthiş kötümser oluyor, zaten gittiği bölümü de yapmıyor, onun iş piyasasında karşılığı yok çünkü. Masa başında bir iş istiyor ama alakasız bir bölümden çıkmış, ücretler az vs. Toplumsal tabakalaşmada alta entegre oluyorlar. Düz lisede ise çok küçük bir kesim çıkabiliyorsa çıkıyor ama artık bu çok daha zor. Önceden daha fazla çıkıyordu ama şimdi özelleşmeyle düz liseye giden öğrenci profili yoksullaştı, iyice homojenleşti. Daha evvelden alt-orta sınıftan öğrencileri bu okul türünde bulmak mümkündü. Şimdi yok. Şimdilerde öğrenci meritokratik başarı ideolojisini içselleştirse bile dersane ücreti, bir yere girmenin zorluğu vs. bir sürü acı dolu süreçten geçmesine rağmen

yine pek bir yere gelemeden aslında toplumsal tabakalaşmada aşağıya doğru gidiyor. İstatistikî çalışmalardan biliyoruz bunu. Sosyo-ekonomik kökenin senin eğitim başarısını belirliyor. Yüzde 60-70 oranında bu böyle Türkiye’de.

Çoğu yerde de böyle mi peki bu? Yoksa sıra dışı bir korelasyon mu bu?

Sosyo-ekonomik kökenin eğitim başarısını etkilemesi oranına baktığımızda 2-3 yıl öncesine kadar Türkiye şampiyondu OECD ülkeleri arasında. Son rakamları bilmiyorum ama Türkiye’de durum ne yazık ki bu. Siz erken yaşta seleksiyon mekanizmalarını çalıştırırsanız, özelleştirmeyle ekonomik gücü olanın farklı kanallara gitmesine izin verirsiniz, kurumsal habitusları da bu şekilde olan okullarla çalışırsanız, nasıl bir toplumsal hareketlilik olabilir ki?

Buradan sınavlar meselesine gelelim. Çizdiğin bu tablonun en kıyıcı mekanizmalarından biri erken yaştan itibaren girilen ve sürekli değiştirilen sınav sistemi herhalde.

Eskiden de sınavlar vardı. Ancak sınavı kazanamazsanız ya da girmediyseniz düz liseye kayıt yaptırabiliyordunuz. Sonrasında herkesin bildiği üzere eşitlikçi olmayan üniversite sınavı vardı, halen de var. Farklı kaynaklara, dile, kültürel ve sosyal sermayelere sahip ailelerden öğrencileri aynı sınava sokuyorsun. Bourdieu’nün terimleriyle konuşursak, siz kültürel sermayesi ve sosyal sermayesi yüksek bir haneden geliyorsanız, anne-babanızın eğitim seviyesi yüksekse, evde daha soyut bir dil kullanılıyorsa, evde kütüphane varsa, siz bu orta sınıf ailede duymuş, düşünmüşseniz okulun orta sınıf değerlere yaslanmasından ötürü eğitime daha yatkın oluyorsunuz. Dolayısıyla sınıfsal kökeniniz size sınavda bir öncelik sağlıyor. Buna ek olarak gölge eğitim var. Yani, siz hem böyle orta sınıf bir haneden geliyorsanız hem de aile parasını kullanarak sizi dershanelere gönderiyor, özel hocalar tutuyorsa, siz konuyu daha iyi kavriyorsunuz, daha iyi öğreniyorsunuz, nihayet sınavda daha başarılı oluyorsunuz. Bu kaynaklara sahip olmayan çocuklar da burada eleniyor. Bu acımasız mı? Evet, acımasız bir şey.

Fakat burada şöyle bir şey vardı: Geçmişte liselere sınavsız girme durumu olduğu için yoksul hanelerden gelen çocuklar, liseler de o dönem öğrenci profili açısından bu denli homojenleşmediği için, okullarında

alt-orta sınıftan arkadaşla karşılaşma, öğretmeninden kaynak devşirme, öğretmeninden etkilenme imkânına sahipti. Yani ailedeki yoksunluğunu okul merkezli ilişkilerle en azından bir nebze de olsa telafi edebilme imkânına sahipti. Dolayısıyla alttan yukarıya doğru toplumsal hareketlilik önceden daha ihtimal dahilindeydi, şimdi bu önemli ölçüde kısıtlandı.

Karşılaşma imkânı ortadan kalktı.

Evet, lise girişini sınavlı hale getirerek, bu sınavlarda başarısız olanları meslek liselerine, imam hatiplere koyduk. Birazcık iyi puan alanları da düz liselere, daha iyi alanları Anadolu Liselerine koyduk. Çok iyi alanlar kolejlere gitti vs. Şimdi biz ÖSS/ÖYS gibi kariyerimizi belirleyen bir sınavı TEOG’la birlikte öne çektik. Öğrenciler ortaokuldan sonra bu sınava girmeye başladı. Seleksiyonu geriye çektik. Bunun yıkıcı etkisi ne? Siz çocuğa artık lisede ailesinden getirdiği kaynaklılığı, yoksunluğu okulda telafi etme imkânı vermiyorsunuz, çünkü çocuğun arkadaşlarından kaynak devşirmesi ancak belirli bir bilinç seviyesine gelmesiyle olur. Çocuk zaten ortaokul sonunda 14 yaşında, ailesine bağlı hâlâ, henüz aileden kopup da arkadaşından, öğretmeninden bir şey devşirme durumunda değil. Dolayısıyla şöyle bir matematik var eğitim sosyolojisinde: Siz seleksiyonu ne kadar geriye doğru çekerseniz, ailenin çocuğun eğitim başarısı üzerindeki etkisini o kadar arttırırsınız.

Aşılmaz bir duvar oluşuyor.

Dikkatinizi çekerim bu dönüştür. Üstelik böyle çalışan bir eliminasyon canavarını meritokratik söylemle de meşrulaştırıyorsunuz. Yani zekâ, kabiliyet, hak edilmiş başarı diyorsunuz... Başarısızlığı da psikoloji vurgulu açıklamalarla bireyselleştirip patolojikleştiriyorsunuz. Tüm bunlar bu eşitsizliğin arkasında çalışan dev mekanizmayı gizliyor. Oysa biraz arkasını kazdığımızda işte bunları görüyoruz. Bu eşitsizlikler var. Bakın daha dil konusuna hiç değinmedim bile, hep sosyo-ekonomik yoksunluk üzerinden gittim.

Bu çelişki içinde öğrenci sınav karşısındaki konumunu nasıl anlamlandırıyor?

Meritokratik ideolojiye uygun olarak kendini suçluyor. Sınavda başarısız olmak bireysel bir suç. Yeterince çalışmadım, kafam çalışmıyor, benim ona kabiliyetim

Şöyle bir matematik var eğitim sosyolojisinde: Siz seleksiyonu ne kadar geriye doğru çekerseniz, ailenin çocuğun eğitim başarısı üzerindeki etkisini o kadar arttırırsınız.

yok... Dediğim gibi sistem zaten “hatayı”, “başarısızlığı” psikoloji jargonu yardımıyla bireyselleştirerek patolojikleştiriyor. Oysa biz biliyoruz ki bunlar gerçek şeyler değil. Bunun arkasında eşitsizlik üreten devasa bir mekanizma var.

Düz liseye giden bir öğrenci için bunun daha beklenir olduğu söylenebilir ama meslek lisesinde de aynı şeyi mi görüyoruz?

Meslek lisesinde iki türlü işliyor. Ben bir araştırmamda dokuzuncu sınıfta öğrencileri aldım, onuncu sınıfta bölümlere ayrıldılar, mezun olana kadar da takip ettim. Meslek lisesinde yine bir elden kendini suçlama, kendi özgüvenini ve kapasitesini düşük görme, kendinden daha düşük beklenti içine girme var. Fakat vakit geçtikçe, sona doğru yaklaştıkça bir agresifleşme de kesinlikle var. Karşı tarafı suçlama durumu var. Fakat o suçlama hedefi bulan, tutturana, durumunu analizini yapan bir isyan değil tabii ki. Sisteme karşı adı konulmamış bir öfke. “Bize yalan söylendi, bize dendi ki giyim bölümünde para var iş var ama yokmuş” ya da “ben ne yapacağım, benim dört yılım boşuna geçti, buraya geleceğime keşke gidip şunu satsaydım.” Yani bir isyan. Fakat tabii ki bu tür isyanlar 60’larda 70’lerde olsaydı biz bunun sistem yıkıcı etkilerini olumlu görebilirdik. En kötü giderlerin fabrikada çalışırlar. Fakat endüstrinin dönüşümünden ötürü kol gücüyle çalışana güvenceli iş yok şu anda. Yani bu gruptaki öğrencileri, bu isyankar duyguları olan öğrencileri de okuldan sonra çok düşük düzeyde, güvencesiz, geçici, marjinal sektördeki işler bekliyor.

Bunu neden söylüyorum? Çünkü eğitim sosyolojisi literatüründe bu tür direnişleri kutsayan bir damar var. Ben bu damarın önemli olduğunu düşünüyorum fakat bu damar ne zaman güçlüydü? 60’lar, 70’ler İngiltere’inde, Amerika’ında. Yani iş var. Bunlar isyan etse de toplumda hayatlarını sürdürülecekleri, emekli olabilecekleri bir şey var. Fakat bence şu anda endüstrinin dönüşümü ve güvencesizleştirme pratikleri bu grubu inanılmaz derecede



yoksun ve bağımlı hale getiriyor. Entegre olabilecek güvenceli bir sektör yok. Dolayısıyla ne olacak? Bu tabii çok tartışılacak bir konu.

Buradan yine senin üzerinde çalıştığın bir başka konuya geçelim: Dirençlilik. Benzer sosyo-ekonomik yapı içerisinde gelip de bir şekilde görece başarılı olan öğrencilerin başarısını belirleyen toplumsal faktörleri nasıl ayırtmalı? Bizler sosyal bilimciler olarak tutarlı bir mekanizma tarif etmeye, eşitsizliğin nasıl süreklilik kazandığını anlamaya çalışıyoruz. Dolayısıyla da hep tekrar eden kalıpların (*pattern*) tekrar etme düzenliliklerinin arkasındaki mekanizmaları anlamak temel amaç. Ancak dış dünyada düzenlilikler olsa da bazen şaşırtıcı gibi görünen tekillikler de olabiliyor. Örneğin düz liseden hâlâ Boğaziçi'ne gidebilen olabiliyor. Örneğin sosyo-ekonomik kökenle eğitim başarısı yüzde 69 ilişkili Türkiye'de, ancak alttan gelip eğitimde başarılı olan öğrenciler de mevcut.

Dirençlilik meselesi bu anlamda önemli çünkü sosyo-ekonomik kökenle eğitim başarısının Türkiye'de bu kadar sıkı ilişkili olmasına karşın dirençli öğrenci sayısı da Türkiye'de yüksek. Neye göre

yüksek? Diğer OECD ülkelerine göre yüksek. Ne anlıyoruz bu dirençlilik kavramından kabaca? Sosyo-ekonomik olarak (tek ebeveynli olmak gibi, yoksul ve yoksun semtlerde yaşamak gibi) olumsuz koşullara rağmen pozitif adaptasyon gösterebilme kapasitesi. Direniyor öğrenci. Olumsuz koşullara karşı direnerek bir yerlere geliyor.

Buna yönelik koca bir psikoloji literatürü var. Dirençliliğinin psikolojik, bilişsel yönleri olabilir elbette. Fakat dirençlilik sosyal süreçlerle de ilgili kesinlikle. Benim araştırmamdan edindiğim bulgular bunu kanıtıyor. Aynı dezavantajlı semtlerde oturan yoksul ailelerden başarılı öğrenciler ile okulu terk edenleri araştırmamda karşılaştırdım. Öğrenci ve velileriyle (burada veli derken anneyi kastediyorum) derinlemesine görüşmeler yaptım. Bulgular başarılı öğrencilerin annelerinin uyguladığı bir takım stratejiler olduğunu ortaya koyuyor. Birincisi, çocuğun semtle, sokakla ilişkisini veriyorlar. Dışarı çıkmasına izin vermiyorlar, okula kendileri getirip götürüyorlar vs. Anne çocuğun dezavantajlı koşullarla elden geldiğince kontaklarını sınırlıyor. Yine bunu tamamlayıcı bir şekilde, kendisine yakın yoksul kadınlarla/komşularıyla sosyal ağlar

oluşturuyor. Çocukları ellerinden geldikçe bir araya getiriyorlar, ders çalıştırıyorlar vs. Bu tür bir tampon mekanizma var. Bu çocuklar dezavantajlı yerde yaşasa da bundan göreceli olarak daha az etkileniyorlar.

Buna karşılık okul terkleri baktığımızda (bizim örneklememiz Kuştepe, Gülbağ, Gülen ve Roman çocukları) gördük ki bu ailelerde bu türden stratejiler yok. Bakıyorsunuz çocuk sürekli dışarıda. Bu aileler daha yoksul; Türk yoksul ailelerde baba sigortalı güvenceli işler bulabilirken, Kürtler genelde güvencesiz işlerde çalışıyorlar, Romanlar ise güvencesiz iş bile bulamıyor, kağıt toplama, hurda toplama gibi marjinal işlerle geçimlerini sağlıyorlar. Yani, Türk aileler yoksul, Kürtler biraz daha yoksul ama en yoksul olanlar Romanlar. Bu ailelerin sosyal sermayelerine baktığımızda Kürt ailelerin İstanbul'un başka semtlerinde yaşayan Kürtlerle ilişkileri olduğunu görüyoruz. Sosyal ağları sosyoekonomik olarak yoksul ve etnik olarak homojen. Ancak Romanların durumu çok daha dezavantajlı. Romanların sosyal sermayesi, yani ilişkilerinin ağırları çok zaman oturdukları sokakla sınırlı.



Kesinlikle etnik olarak homojen. Yardım alacağı, borç para isteyeceği, başı sıkıştığında döneceği insanlar kardeşi, halası, amcası ile sınırlı. O kadar dar ağılarda yaşıyorlar ki bir kaynak devşirecek, bir şey öğrenecek kimse yok. Bu ailelerin çocuklarını dezavantajlı semtten koruyacak stratejiler geliştirmesi haliyle imkansız.

Ancak sosyoekonomik anlamda yoksun ve etnik açıdan homojen ağılara hapsolmuş bu grupların zor anlarındaki kaynak arama ve devşirme pratikleri, örneğin okuldan, muhtarlıktan ve belediyeden gelen yardımlara ulaşma süreçleri oldukça farklılık gösteriyor. Buna ilişkin sorular sorduğumuzda bu kurumlarla karşı Romanların inanılmaz umutsuz, Kürtlerin önyargılı, Türklerin ise hiç böyle negatif duyguları olmadığını görüyoruz. Yani yoksulluklarına rağmen Kürt ve Roman aileler yardımlara ulaşamıyorlar, ama Türk yoksul aileler bu yardımları hiç çekinmeden isteyebiliyorlar. Kürt ve Romanların ulaşamıyor olmaları onların cahil vs. olmasından değil. Aksine çekingenlikleri onların Türkiye'nin

toplumsal tarihindeki pozisyonlarında edindikleri toplumsal hafızaları ile ilgili. Kürtler kurumlara karşı güvensizlik hissediyorlar ve giderek daha az deniyorlar yardım almayı ya da politik tercihler yaparak sadece alabilecekleri kanalları deniyorlar, çünkü yardım alamayacağını biliyor, öyle düşünüyor, öyle hissediyorlar. Bunun sebebi de zihinlerine işleyen tarihsellik.

Gitse de aynı sonucu alacağını biliyor.

Biliyor. Romanlara baktığımızda, defalarca denemiş, defalarca gitmiş, aşağılanmış, hiçbir şekilde yardım verilmemiş. Bu grubun Türkiye toplumunda neye maruz kaldığı, toplumsal sembolik hiyerarşide nereye denk düştüğü hepimizin malumu. Kurumlarla ilişkisi ortada. Kurumlarla ilişkin bu güvensizliği geliştirmesi de gayet anlaşılabilir bir durum. Dolayısıyla bu toplumsal/tarihsel süreç sonunda sosyal sermayeleri homojenleşiyor, kurumlarla ilişkilerinde belli tavırlar alıyorlar, bu da çocukların kaynaklara ulaşımını şu ya da bu şekilde şekillendiriyor. Türk yoksul aile örneğin, çocuğu için kurumla/okulla ilişkiye geçerken hiçbir tereddüt

yaşamıyor. Fakat diğer gruplar yaşıyor, dolayısıyla da çocuğu için bir yardım devşirmiyor.

Dolayısıyla bu dirençlilik meselesi sosyal bir süreç bana sorarsan, benim yaptığım çalışma gösteriyor ki bilişsel kabiliyetler, zekâ vs. bunlar minör faktörler olabilir. Benim araştırmamda örneğin etnisite bir kapital/sermaye haline geliyor kurumlarla ilişkiye geçerken. Türk aileler hem Sünnilik hem Türklük üzerinden kurumlarla daha rahat ilişkiye geçiyor, yardım isterken çekinmiyor. Okulda gezi var, ailenin parası yok. Çocuğu için öğretmenden bireysel bir muamele istediği zaman aklına "Roman olduğumu düşünür mü, o yüzden vermeyebilir mi" sorusu gelmiyor. İstiyor, hem de çok rahat istiyor.

Peki daha varlıklı kesimler? Eğitim sisteminin ciddi bir kaygı kaynağı olduğu ortada. Bu varlıklı kesim için de böyle. Bu kesimdekilerin bu durum karşısındaki tepkisi sistemden yavaş yavaş çekilmek, kendi sistemini kurmak gibi görünüyor. Ne dersin?

Birincisi her ne kadar daha evvel konuştuğumuz diploma enflasyonu olsa



da velilerin eğitime ilgili duyduğu kaygı yerinde ve anlaşılır bir kaygı. Üretim ilişkilerinin dönüşümü, teknik ve sosyal becerileri yüksek işgücü de gerektiriyor. Yani artık okumadan bir şey olunmuyor meselesi de doğru bir tespit. Bunun karşısında başından beri konuştuğumuz canavarca öğüten bir sistem var, her yeri dökülüyor, problemleri var vs. Varlıklı kesim bundan nasıl etkileniyor? Bu çok ilginç bir şey çünkü sosyologlar, genelde yoksun, yoksul olanı, toplumsal tabakada aşağıyı çalışmaya meyleder. Ben de lisanstan beri hep aşağıyı çalıştım. Sonra iki yıl önce dedim ki bu çok garip bir şey, yukarıyı ne yapıyor? Üç yıllık bir araştırma tasarladık, TÜBİTAK fonladı bunu. Ortaokul düzeyinde bir tane mahalle okulu seçtik, bir tane de sitenin içinde bir okul alalım dedik. Mahalle okullarına alt kesimden öğrenci geliyor, site okullarına da orta, üst-orta kesimlerden öğrenci geliyor diye düşündük. Bir de gidelim en üst, en pahalı özel okullardan birini seçelim dedik. Ana araştırma sorumuz şöyle bir şey: Eğer TEOG toplumsal yeniden üretimin ana mekanizmasıysa, veliler çocuklarına toplumsal hareketlilik

kazandırmak için TEOG'a ilişkin nasıl stratejiler izliyorlar? TEOG'a nasıl hazırlanıyorlar? 6. sınıfta aldık öğrenci, öğretmen ve velileri, görüştük. 7 ve 8'de yine görüşeceğiz, yani onlar için TEOG macerası bitene kadar takip edeceğiz.

İlk görüşmelerin temel bulgularından birini sana gönül rahatlığıyla tek cümlede söyleyeyim: TEOG endişesi sınıfsal bir endişe. En altta (yani mahalle okulundan bahsediyorum) çok yaygın, uyku kaçıran, evde huzursuzluklara sebep olan süreçler yaratıyor. Aile ne kadar yoksul olsa da çocuğu TEOG da başarılı olsun diye gölge eğitime borçlanıp para yatırıyor, çünkü sen her türlü liseyi sınavlı hale getirmişsin, bu çocuğun bu sınavda iyi yapması gerekiyor. Buna ek olarak bu veliler, şaşıracaksınız belki ama, 6. sınıftan itibaren öğretmenlere inanılmaz lobi, baskı yapıyorlar ki çocuğun notu düşmesin. Çünkü TEOG'da 6 ve 7. sınıfta yapılan yazılılardan alınan notlar da ortalamaya belli bir oranda katılıyor, dolayısıyla çocuğun 8. sınıftaki TEOG sınavına geçmişten getirdiği notlar da etki ediyor. Öğretmenlerle çatışmalar, neden çocuğa 97 verdin de 99 vermedin gibi tartışmalar... Aile içinde inanılmaz huzursuzluklar var. Anneler çok endişeli, çocuklar şimdiden tikler geliştirmiş. Bunlar sınıfsal endişe ama rehberlik servisleri bunları psikolojik endişe olarak adlandırıp esas sorunu görmüyor.

Daha orta sınıfa geçtiğimizde, akademiysen, avukat, doktorun oturduğu bir sitenin içindeki okula baktık. Sınıf mevcutları az ama devlet okulu bunlar. Bakın bu da yeni bir strateji: Bu veliler kolejlere 50-60 bin lira vermek yerine sitelere taşıyorlar. 3 bin lira kira veriyorlar, çocuklarını oradaki devlet okuluna gönderiyorlar, oraya da ancak o kiralari karşılayabilecek veliler geldiği için o okulun öğrenci profili "steril" hale gelip orta sınıflaşıyor. O mikro alanda "kaliteli" bir devlet okulu yaratılmış oluyor. "Düzgün" bir müdür geldiğinde, "düzgün" öğretmen seçimi yapıldığında çocuk iyi bir eğitim görmüş oluyor. O okula dışarıdan biri gelebilir mi? Gelemez çünkü adres sistemine dayalı. Oldu ki geldi, a zaman ayrı sınıflara konuluyor o çocuklar. Veliler ayrı sınıflara konuluyor o çocuklar. Veliler kültürel sermayeleri yüksek veliler, eğitimin, okulun önemine vakıflar, fakat var olan sistemin kötü olduğunu düşünüyorlar ama özel okullara da gönderecek maddi güçleri yok. O yüzden bu tür stratejiler takip ederek, kendilerine

TEOG endişesi sınıfsal bir endişe. En altta çok yaygın, uyku kaçıran, evde huzursuzluklara sebep olan süreçler yaratıyor. Aile içinde inanılmaz huzursuzluklar, anneler çok endişeli, çocuklar şimdiden tikler geliştirmiş. Bunlar sınıfsal endişe ama rehberlik servisleri bunları psikolojik endişe olarak adlandırıp esas sorunu görmüyor.

mikro alanlar kurarak, çocuklarını bu şekilde TEOG'a hazırlamanın derdindeler. Bu daha orta sınıf bir strateji.

Üst toplumsal sınıfta ise bizim görüştüğümüz en düşük veli profili master seviyesinde. Doktorali veli çok, CEO var, uzun zaman şirket yönetip sonra kendi şirketini kuranlar var. Şunu sana çok net söyleyebilirim ki bu grubun TEOG'a ilişkisi marjinal. "Var evet öyle bir sınav, bu kadar insanlık dışı bir şey olamaz, bu öğrencilerin kültürel gelişimine engel bir şey, fiziksel gelişimine engel bir şey, sadece test çöz falan bu yanlış" diyorlar. Peki, hangi yolla bu korkunç eleme mekanizmasından korunuyorlar? En önemlisi bu K-12 hikâyesi. K anaokulunu (*kindergarten*), 12 de lise son sınıfı temsil ediyor. Bu veliler çocuklarını K-12 özelliği olan, yani çocuklarını, anaokulundan lise son sınıfa kadar eğitimi garantileyen özel okullara göndererek TEOG anksiyetesini bir bakıma sıfırlıyorlar. Yani sen çocuğunu böyle bir okula yazdırdığında çocuk o okulun ortaokulundan lisesine sınavsız geçiyor. Dolayısıyla bir TEOG kaygısına gerek yok, çocuk yine kaliteli bir okulda devam ediyor. Çocuğum illa Robert Koleji'ne girsin diyen bir iki veli ile karşılaştık ama bunlar marjinal. Aynı kaliteli okulun lisesine sınavsız devam ediyorlar ve sonrasında da birçok veli çocuğu için Türkiye'de bir üniversite düşünüyor. Düşünse bile bu çocuklar aldıkları eğitim ile sınavda başarılı olur zaten. Dolayısıyla bu toplumsal kesimde TEOG bir gündem değil. O yüzden diyorum ki TEOG endişesi sınıfsaldır ve bu sınıfsal endişenin işleyiş mekanizması da aşağı yukarı bu şekilde işlemektedir. Tabi araştırmadan sonuçlar geldikçe bu mekanizmanın işleyişini iyice anlamış olacağız. ☺

Mezunlarının gözünden uluslararası bakalorya diploma programı

Orijinal adıyla International Baccalaureate (IB), merkezi İsviçre'nin Cenevre şehrinde bulunan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun dünyanın 143 farklı ülkesinde ve Mayıs 2015 rakamlarıyla 2795 okulunda uygulanan bir eğitim sistemi. Kuruluş amacı, coğrafi ve kültürel hareketliliği kolaylaştıran ve önyargılardan azade bir uluslararası anlayışı destekleyen dengeli bir eğitim sunmak. IB'nin ne olduğunu, öğrencilerinin üzerindeki kısa ve uzun dönemli etkilerini mezunlarından dinlemeye karar verdik ve ilk mezunlarından çiçeği burnunda mezunlarına uzanan altı genç insanla konuştuk.



Sizler lise yıllarınızın son iki senesinde IB diploma programına katıldınız. O tarihe kadar etrafınızdaki kişilerle aynı eğitimi alıyordunuz. Bu programın size hangi açılardan katkısı oldu? İlk önce o yıllara geri dönelim.

Şevin (Columbia Üniversitesi-Yardımcı Doçent): Jeff ve ben '97 mezunuyuz. IB sistemi Türkiye'de çok yeniydi o zamanlar, sadece 3 okulda vardı sanırım o tarihlerde. Bizim en büyük sıkıntımız IB hakkında hiç bilgi olmamasıydı. Ben şahsen sonucun ne olacağını çok bilemeden kör ve bodoslama girdim.

Peki seçmendeki motivasyon neydi?

Şevin: Çünkü uluslararası bir pasaportmuş gibi sunuldu bize. İleride isterseniz yurtdışında iyi bir üniversiteye rahatlıkla kabul alırsınız dediler. Ama o dönemler bunların hepsi bize çok soyut geliyordu.

Önümüzde hiçbir örnek yoktu. O yaşlarda bu programı seçenler için en büyük mücadele eş zamanlı olarak Türkiye'deki üniversite sınavlarına hazırlanma baskısıydı. IB programının karşısında duran en büyük karşı argüman da şuydu: "IB programına girersen asla üniversiteyi kazanamazsın, geleceğinizi yakacaksınız." Nitekim bizde herkes yurtdışında gitmek istemiyordu. Ben şahsen Türkiye'de de iyi bir üniversiteye girmek istiyordum. Bizde yurtdışına gideceği belli olan sadece bir kişi vardı. Ben ise gidemeyebilirim diye iki olasılık üzerinden bakmıştım ve IB programının alternatif maliyeti beni de korkutuyordu açıkçası. Çünkü birbirleriyle tamamen çelişen iki müfredattan bahsediyorduz.

Ne açıdan çeliştiğini düşünüyorsun?

Şevin: Herkes dersanelere, özel derslere gidip test çözerken biz o sırada CAS tamamlamaya çalışıyoruz, TOK makalesi yazmayı deniyoruz, herkes bize deli misiniz diye bakıyordu. Öğrencilerin testlere boğulduğu bir dönemde siz niye bunlarla uğraşıyorsunuz diyorlardı.

Sen IB diplomasını alırken Türkiye'de de ilk tercihin olan İTÜ Mimarlık bölümünü kazandın yine de. Hatırladığın kadarıyla okulun en yüksek fen-matematik puanını almıştın. Hâlâ bir ölçüde geçerliliğini koruyan bu karşı argümanı yıktın.

Şevin: Evet ama IB sisteminin de büyük desteğiyle. Üniversite sınavında IB yüksek seviye matematik dersinde kazandığım teorem ispatlama yetisi üzerinden hiç bilmediğim iki soruyu çözdüğümü hatırlıyorum. Akıl yürütmeye. Aynı şekilde IB programı inanılmaz bir okuma hızı kazandırdığı için Türkçe sorularını kolayca çözdük. IB müfredatının öğrencilerine kazandırdığı böyle bir *skill set* var. Öte yandan MEB sistemiyle asla kıyaslayamayacağım bir eleştirel düşünce geliştirdi. O asıl üniversitede işime yaradı, ciddi faydasını gördüm. Kısaca IB okursan üniversite sınavını kazanamazsın tezi tamamen yanlış bir tezdi, onu kendimizde gördük.

Jeff sen ne diyorsun? Derslerde çizdiğin resimleri hâlâ saklayan eski bir hocan olarak soruyorum, senin IB tecrüben nasıl?

Jeff (Canlandırma film sanatçısı): Valla ben zaten Şevin kadar çalışkan ve planlı bir insan olmadığım için IB'yi saatleri esnek, dersleri seçmeli, dolayısıyla kimya, biyoloji okumayacağım bir program olarak

Bir IB dersi alırken onun gündelik hayatla olan bağlantısını kurmaya başlıyorsun ki bu her şeyi değiştiriyor. Türkiye'de böyle bir şey yok, ezberliyorsun ve dışarı çıktığında onla ilgili hiçbir pratik yapmıyorsun.

görüp girdim. Ama seçmeli olarak aldığım matematiğe ve fiziğe ilgin vardı. Şevin'in dediği gibi IB tamamen bilinmez bir dünyaydı. Bir kere o derslerin rahatlaması ve çeşitlenmesi gelecek planlarımda yer almasa bile günlük yaşamımda çok önemli bir yer tutuyordu. Şevin "bize salak diye bakıyorlardı" diyor ya, ben istemeye istemeye biyoloji/kimya aldıkları için onlara koyun diye bakıyordum. Sanırım en büyük şansım bize verilen hocaların IB programına çok uyumlu hocalar olmasıydı. Hepsinin kafası açık, derslere bambaşka bakış açısı getiriyordu.

Şevin: Vizyonları da çok açık hocalardı. Mesela bir fizik hocamız vardı. Derdi ki fizikçi olmasaydım uzun yol tır şoförü olurum. Böyle kafalarda olan hocalar. Onlar da bence kendi rüyalarını yaşadılar. Biraz *Dead Poets Society* (Ölü Ozanlar Derneği) gibi.

Jeff: Bir kere dersinin saat olarak esnek olması baştan bir tabuyu kırıyor. Dersin içeriğinin ezbercilikten uzak ve esnek olması da öyle. Bu derslerin işleniş biçimin insanı sorgulamaya, düşünmeye yöneltmesi zaten eğitimi başka bir hale getiriyor. Bir IB dersi alırken onun gündelik hayatla olan bağlantısını kurmaya başlıyorsun ki bu her şeyi değiştiriyor. Türkiye'de böyle bir şey yok, ezberliyorsun ve dışarı çıktığında onla ilgili hiçbir pratik yapmıyorsun. TOK (*Theory of Knowledge*) dersi zaten başlı başına çakraları açan bir ders. Kafayı birine ödünç vermeyi reddeden bir insan öyle bir ders almaya başladığı zaman bir daha kolay kolay geri dönmek istemiyor. Bant usulü sisteme geri dönmek istemiyor. Ben IB'yi bu açıdan kullandım. Okulda girmek istemediğim derslere girmemek için ve kafam açılsın, biraz düşüneyim diyerek... Çünkü ben kendimi bildim bileli tiksindim okuldan, okul iş gibi gidip geldiğim bir yerdi. Sonra yurtdışına gittim. Güzel sanatlar okuduğum için IB programında aldığım dersleri saydıramadım ama



bana sağladığı kafa açıklığı zaten benim yurtdışına gitme sebeplerimden en önemlisiydi.

Çiçeği burnunda bir üniversite mezunu olarak sen ne diyeceksin Ecesu?

Ecesu (Amsterdam Üniversitesi, Yeni Medya ve Dijital Kültür, Yüksek Lisans Öğrencisi): IB diplomasının uluslararası bir pasaport olduğu kesin ama benim için başlangıçta Türkiye'deki ezberci sistemden bir kaçıştı. İlk başladığımda yurtdışına gideceğim diye net bir kararım yoktu. IB'ye başladığımda bir yandan dershaneye de gidiyordum. Süreç içerisinde yurtdışına gitmeye karar verdim. IB programındayken dershaneye gittiğimde eğitimin içeriği ile ilgili farklılıklar daha da belirgin olmaya başladı. Özellikle IB'deki sosyal derslerde, mesela TSS'de (*Turkish Social Studies*) daha önce işlediğim ve bildiğimi zannettiğim konuları bambaşka açılardan görmeye başladık. Geri dönüşü olmayan bir şey bu. Mesela ekonomi normal sistemde kimsenin göremediği bir dersti. Bir kere başladıktan sonra eğitim sistemlerinde bu sorgulamayı sürekli arar oldum. Dolayısıyla Türkiye'de üniversite sınavına girme isteğim gittikçe azaldı ve tamamen yurtdışına odaklandım. IB'de bulduğum sorgulayıcı eğitim sistemi nerede ise bende orada olacaktım. Bu sebeple IB'nin hayatıma olan etkisi çok büyüktür.

Efe sen diyeceksin?

Efe (Amsterdam Üniversitesi, Siyaset Bilimi Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi): Benim IB seçme sebebim yurtdışına çıkmak istememdi. Liseye başladığımdan beri ben üniversiteyi hiç Türkiye'de okumak istemedim. Ecesu'nun dediği gibi ekonomi ve TSS derslerinin çok büyük katkıları oldu. Önümüze konulan Osmanlı tarihini sorgulamadan bilip, ezber cevapları sınav kâğıdına yazıp, şıkları işaretlemek yerine, farklı kaynakları araştırıp, sorgulamayı, kendi fikirlerimizi üretmeyi ve sunabilmeyi Türkiye'de bir lise öğrencisi olarak büyük bir nimet olarak yorumluyorum. Onun dışında IB'yi ben aynı zamanda üniversiteye hazırlık olarak da görüyorum çünkü şu anda bitirdiğim üniversitedeki formatla IB'de okuduğumuz format neredeyse aynıydı. IB'de yazdığım makaleden yaptığın sunuma kadar her şey final notunu etkiler. Sınav her şey değildir. Ders içi performans önemlidir. Bütün bunların üniversite hayatıma katkısı çok oldu.

Ecesu: Kesinlikle Efe'ye katılıyorum. Bu durum Türkiye'nin de ötesinde. Hollanda'ya gittiğimizde IB ya da benzeri bir sistemden gelmeyenlerin makale yazmakta ne kadar zorlandıklarını gördük. Ayrıca IB'de üniversite giriş seviyesinde dersler aldığımız için biz bu dersleri çok rahat geçtik. Biraz sıkıldık o derslerde ama olsun, en azından rahattı.

Evrin (Amsterdam Üniversitesi, Ekonomi Bölümü, Lisans Öğrencisi): Dediklerinize kesinlikle katılıyorum. IB okuyan ve okumayanlar arasında özellikle sunum yapma ve makale yazmada çok büyük fark var, sınavlarda özellikle sözlü sınavlarda gerçekten ne bildiğinizi ölçtüklerinden dolayı öğrenmeden geçemiyorsunuz. O yüzden IB okuyan öğrencilerin çok büyük bir avantajı var.

Efe: Eksik ya da gedik, o yaşta bir gencin eleştirel düşüncesini adam yerine koyması da bir o kadar önemli tabii.

Lena sen Türk eğitim sisteminden gelmiyorsun, tamamıyla IB programı uygulayan bir liseden geliyorsun ama ilginç bir biçimde Türkiye'de bir üniversitede okuyorsun. Senin IB tecrüben nasıldı?

Lena (Koç Üniversitesi, Hukuk Bölümü, Lisans Öğrencisi): Birazcık aynı, birazcık farklı. Ben lise değiştirdim sırf IB okuyabilmek için. Çünkü çok kesin bir şekilde yurtdışına gitmek istiyordum, ama şimdi Türkiye'de hukuk okuyorum o ayrı. Ama bütün bu süreç benim için bir farkındalık süreciydi. Şu ana kadar söylenenlerle hemfikirim. Benim için en öne çıkanlardan ilki hocalardı. Hocalarımızın bizlerle kurdukları ilişkiler, bize yaklaşımları gerçekten inanılmazdı. İkincisi ise derslerdeki farklı perspektif sağlayan okuma şekliydi. Mesela Rusya'dan, Kazakistan'dan gelmiş bir hocamız vardı, bir Rus tarihi anlatıyordu yani Rusya'ya hiç ilgim olmadan girdiğim bir dersten Rusya hakkında makaleler yazarak çıktım. Bir de CAS aktivitelerinden çok şey öğrendim.

CAS tecrübelerini biraz açar mısın?

Lena: CAS başka hiçbir yerde olmayan bir şey. CAS'te bizim yaptığımız projeler okulun da çok önem verdiği bir alandı. Hukuk okuyorum ve insan hakları konusuna duyduğum ilgi yüzünden girdim hukuka. CAS'ın bu seçimde etkisi çok büyüktür. Iraklı mülteciler okulu vardı İstanbul'da. Irak'tan gelip Amerika'ya

Geride dönüşü olmayan bir şey bu. Bir kere başladıktan sonra eğitim sistemlerinde bu sorgulamayı sürekli arar oldum. Dolayısıyla Türkiye'de üniversite sınavına girme isteğim gittikçe azaldı ve tamamen yurtdışına odaklandım. IB'de bulduğum sorgulayıcı eğitim sistemi nerede ise bende orada olacaktım.

Kanada'ya vize pasaport bekleyen küçücük çocuklardan 18-20 yaşlarına kadar olan bir grubun okuyordu. Benim okuduğum okul yabancı bir okuldu, Türkçe bilen öğrencileri çok azdı, biz de dolayısıyla hafta sonları bu mülteci okuluna giderek İngilizce öğretmenliği yapıyorduk. 2 sene geçtikten sonra artık çocuklar hocam diye koşarak geliyorlar, beraber bir sürü projeler, etkinlikler yapıyoruz... Türkiye'den yurtdışına giden birisi oldu mu ağlıyoruz, seviniyoruz. Böyle geçti yani. İnanılmaz bir şeydi benim için. En çok aklımda kalan da budur. Boğaziçi Üniversitesi'nin bir organizasyonu var, GETEM diye, görme engelli insanlar için bir *audio-library*, kitap okuyup kaydetmiştim mesela. Tatillerinde Nepal'e giden bir grup vardı orada çocuklarla çalışmak için.

Jeff: CAS'ın anlatımı bir kere çok güzel örneklenebilir. Sınıfta bize CAS'ı anlatırlarken şöyle bir örnek vermişlerdi: Bir keresinde sağır dilsizleri alıp dalgalı okuluna götürüyorlar ve bir süre sonra onların su altında anlaşabildiğini fark edebiliyorlar, böyle sürprizlerle karşılaşabiliyorsun. Ama tabii bunlar bizim yapabileceğimiz CAS aktivitelerinin ötesinde şeylerdi. Biz ne yapıyorduk? İşte öğlen kek satarsın, pizza satarsın edindiğin geliri bir yere bağışlarsın tarzında şeyler yapıyorduk. O bile okulda önemli bir şey çünkü dersten çıkan bilgiyle gündelik hayatı birleştiriyorsun. Bu gerçekten çok önemli bir bağ. Dedim ya, biz ilklelerden olduğumuz için daha ufak çaplı işler yapıyorduk ama yine de bana büyük özgüven kazandıran bir etkinlikten bahsedebilirim. O dönem katılmamız gereken bir organizasyon vardı bir okulda. Bu işler için benim



okuldan gönderilecek en son adam bence bendim. Ama sen git demişlerdi bana. İşte İngilizler geliyor yurtdışından, onlara yemekler verilecek, yer göstereceksin falan. O yaştaki bir insanı çok insanı değiştiriyor, güven duyulması, inisiyatif verilmesi. O zaman sen de kendine güvenmeye başlıyorsun ve gerekeni yapıyorsun.

Efe: Benim CAS'te yaratıcılık ve hizmet konularında epeyce işim oldu. Buradaki toplum yapısı gereği biraz da kendi kabarcıklarımızın içinde yaşıyoruz ya. CAS onun dışına çıkmamı sağladı. Best Buddies diye bir organizasyon vardı. Zihinsel engelli arkadaşlarla özellikle Down sendromlularla bizi altı aylık bir Best Buddy programına koydular. Ayda bir iki kere buluşup birlikte zaman geçiriyorsun. Aileleriyle de tanışıyor sun bu vesileyle. Başka bir dünyaya bir şekilde adım atıyorsun, onların baktığı açıdan bakmaya çalışıyorsun. O bana gerçekten çok büyük fayda sağladı çünkü daha önce hiç Down sendromlu ya da zihinsel engelli insan tanı mıyordum hayatımda ve birlikte zaman geçirmek müthiş bir tecrübeydi. Bir de *Council of International Schools*'un (CIS) bir proje yarışması vardı, onda da bir birkaç arkadaş *Art Factory* adlı bir proje

sunmuştu k ve projemizi gerçekleştirmek için mali kaynak aldık oradan. İmkânı olmayan okullara sanat aktiviteleri götürüyorduk. Orada olanakları çok yüksek olan ve neredeyse hiç olanağı olmayan iki okul arasındaki çocukların hayatları, eğitim olanakları, ele geçirilen imkânlarla verilen değer üzerine olan keskin farklılıkları görmüştük. Benim gibi ayrıcalıklara sahip olmayan insanların ne şartlarda mücadele ettiklerini görmemi sağlamıştı bu proje. Çünkü gerçekten o açıdan bakamıyordum olaya daha önce. Paradigmam değişti. Hayatında seramiğin çamuruna elini değdirememiş çocuklar aslında orda çok güzel şeyler yaratmışlardı. Barış logosunu yapanlar vardı, daha önce sadece televizyonda görmüş olduğu uçakları yapanlar vardı. Çok dokunuyor gördüğün o farklılıklar. Bence genç yaşta her insanın tecrübe etmesi gereken bir şey.

Hayatınızın iki senesinde tecrübe ettikleriniz bunca şey IB tecrübesi yaşamamış olan okul arkadaşlarınızla aranızda bir farklılık hissettirdi mi?

Evrım: Evet birçok açıdan ayrılıyorsunuz. Özellikle ikinci seneyi tamamladığın zaman bir elitizm oluşuyor. İçten büyüyor yani. Çünkü senin yaptığın program sadece çift diploma almanla alakalı değil,

senin işlediğin dersler ve edindiğin bilgiler ve diğer kişisel kazanımla da alakalı. Kolej/IB ayrımı çok büyüdü mesela bizim senede.

Şevin: Sosyalleşme şekli bile değişiyordu. Ama temel farklılık özgüven bence. CAS aktivitelerinde çok hissettik bunu mesela. Bizim CAS aktivitelerimiz o kadar strüktüre edilmiş değildi. Gerçekten çok yeniydik. Karanlıkta el yordamıyla CAS aktivitesi üretiyorduk. Gidip kan veriyorsun, diyabet haftası yapıyorsun. Uyduruyorduk kendimizce. Kimse bize kurumsal olarak yardım edemiyordu, böyle bir yapı yoktu. Lise yılları bence her okulda, her ülkede berbat yıllardır. İnsanlar liseden akıl sağlığını koruyarak mezun olabiliyorsa bu bir başarı. Lise, ortaokul insanın kendini özellikle savunmasız hissettiği, üzerinde sürekli akran baskısı olan zamanlar. Özellikle bir de farklıysan, herhangi bir açıdan farklıysan, hem sosyal hem de ekonomik olarak geldiğin yer farklıysa, dinin, cinsel tercihin, o, bu, yani herhangi bir şeyinle farklıysan Türkiye gibi bir yerde bu farklılık berbat hissettirebiliyor. Ama CAS faaliyetleri sırasında biz 7 kişi kocaman okula karşı, saçma sapan bunların neler yapıyor bakışları altında o inançla devam ettik, o bizi güçlendirdi bence.





Ecesu: Ben kesinlikle şunu söyleyebilirim: IB okudukça MEB müfredatını takip eden arkadaşlarımla belirgin bir fark oluştu. Başta yaş gereği IB daha havalı görünendi. Ne olduğunu bilmediğin bir uluslararası programdasın. Süreç içerisinde işleri daha iyi anlıyorsun. Sırf IB'nin sorgulayıcı yaklaşımından bahsetmiyorum. Benzer şekilde CAS için karakalem dersi aldım mesela, etkinlikler organize ettik. IB olmasa hiç yapmayacağım şey ama kalkıp yüzme dersine yazılmışım. Yani var olan zamanı çok daha yararlı ve belki de normalde IB okumasam yapmayacağım etkinliklerle ama beni kesinlikle geliştiren etkinliklerle geçirdim. Dolayısıyla az uykulu çok kafeinli dönemlerimdi ama eğitim yıllarımın en güzel iki senesi IB yıllarımdı.

Efe: Benim için fark şu oldu. Bir tarafta bir tarih hocamız vardı, Aydan Hoca, Türkiye'de olacak bir şey değil, bizi alırdı tarih söyleşilerine götürürdü. Orada tarih profesörlerinden bir konuyu dinlerdik sonra da bir kafeye oturup konuyu tartışırdık. Öbür tarafta da sen kaç soru çözdün abi, sen kaç net yaptın muhabbetleri vardı. Genel olarak fark orada oluşuyordu zaten. Her zaman bu farkın lehimize işlediğini söylemek zor tabii.

Hangi açıdan?

Ecesu: *Ignorance is bliss.*

Bilmemek mutlu kılar diyorsunuz. Keşke bilmeseydim, görmeseydim der misiniz?

Ecesu: Demem. Bunalsam da bilmesem, görmesem, okumasam demem.

Efe: Daha mutsuz oluyorum ama demem. Anladıkça sinir oluyorum çoğu şeye. Şunu da not düşeyim. Aldığım iki senelik IB ekonomi dersiyle üniversitede üç senelik ekonomi dersi geçtim çalışmadan.

Ecesu: Üniversite düzeyinde ekonomi görmüşüz yani. ABD'de gerekli notu almışsan bu derslerden doğrudan geçmiş sayılıyorsun. Avrupa'da bu tür bir avantaj yok ama Efe'nin dediği gibi zorlanmadan veriyorsun dersleri.

Efe: Kanada'da bir arkadaşımız da aldığı dersleri saydırarak McGill Üniversitesi'ni üç senede bitirdi.

Şevin sen ABD'de üniversite hocalığı yapıyorsun. Orada durum nedir?

Şevin: Öğrencilerimin ya da danışmanı olduğum öğrencilerin transkriptlerini

görüyorum. Mesela bazı öğrencilere 9 kredi IB'den geliyor, 5 kredi IB'den geliyor. Yani Amerika'da bu programın denkliği çok fazla. Avrupa'da belki biraz daha az. Amerika'da eğitimini üç yılda bitirenler oluyor bu yüzden. IB'den gelen öğrenciyle IB olmayan sistemlerden gelen öğrenci arasında bariz bir fark var. Masanın diğer tarafından bakınca danışanı olduğum öğrencilere bazen soruyorum IB okudun mu diye. Tutturduğum çok oluyor. Çünkü kendilerini ifade etme biçimlerinde çok büyük bir rahatlık var, geldikleri ülkelerin ötesinde olan bitenlerle daha ilgililer. Efe'nin dediği baloncuktan çıkmış oluyorlar. Amerikalı bile olsa IB okumuş ve okumamış öğrenci arasında farkı görüyorum şahsen.

Efe: Biz sınıf arkadaşlarımız arasında da hemen fark ediyorum.

Ecesu: Konuşma tarzları ya da birinin nereli olduğunu öğrendiklerinde sordukları ya da sormadıkları sorulardan bile anlaşılıyor.

Sordukları ya da sormadıkları derken, sahip oldukları belirli değerlerden mi bahsediyorsunuz? IB sisteminin ırkçılığa karşı olan yaklaşımlarından, kadın-erkek eşitliğine, çevreye ya da kısaca evrensel değerlere bir bütün olarak yaptığı vurgunun hayata bakışınızda önemli bir etkisi oluyor mu sizce?

Evrım: O konuda kazanım olduğumu düşünüyorum. Çünkü dünya vatandaşı olarak yetiştirmek zaten IB'nin asıl amacı. Bu programın kurulma nedeni evrensel değerleri benimseyen insan yetiştirmek. Tüm programı bunun etrafında kurmuşlar. İnsanları insan olarak, cinsel seçimleri, dinleri vs. bunları dışarı atarak, sadece becerileri ve düşünceleriyle görmene yardımcı oluyor. Amacını açıkçası

Dünya vatandaşı olarak yetiştirmek zaten IB'nin asıl amacı. Bu programın kurulma nedeni evrensel değerleri benimseyen insan yetiştirmek. Tüm programı bunun etrafında kurmuşlar. İnsanları insan olarak, cinsel seçimleri, dinleri vs. bunları dışarı atarak, sadece becerileri ve düşünceleriyle görmene yardımcı oluyor.

başardığını düşünüyorum çünkü sizin de dediğiniz gibi öğretmen olarak fark edebiliyorsanız biz de öğrenci olarak fark edebiliyoruz. Yani biriyle konuştuğumuz zaman, ifade yöntemlerinden... Önyargılarından kurtulmuş insanlar oluyor, onu fark ediyorsunuz, hissediyorsunuz.

Efe: Evrim'in de dediği gibi önyargıların kırılması çok keskin oluyor. Çok da faydalı oluyor bence. Emeğe saygı kavramını geliştirmede de faydalı oluyor. *Plagiarism* (intihal) mesela, akademiye büyük suç fakat Türkiye'de genç öğrenciler olarak da onu yapmaya meyilli olabiliyoruz. IB'de bu kolaylık doğrudan kırılıyor. Fikir olarak da kırılıyor. Bir kaynağı nasıl kullanacağım, bir kaynaktan nasıl atf yaparım, bibliyografya nasıl hazırlarım, vs. lisede öğrenmeye başlıyoruz.

Lena: Ben şunu ayırt edemiyorum tam olarak. IB programına girmek isteyen herkes zaten o şekilde düşünmeye daha meyilli olanlar mı? Önyargıları kırmaya, sorgulamaya daha hazır olanlar mı? Bir görüşe katılmasa bile saygı duyma mantığı geliştirilen bir şey de olabilir.

Evrım: Bir istatistik prensibi olarak *correlation is not causation* diyerek düşünülebilir. Belki IB'ye girecek insan zaten bu önyargılarını yıkmaya daha meyilli insanlardır. Bahsedilen evrensel değerlere sahip olmak sadece IB'den kaynaklanmıyor.

Efe: İlk başta aileden geliyor.

Lena: Pozitif bir zincir, döngü haline giriyor bence.

Ecesu: Ama şey söylenebilir belki de. Biz zaten IB'ye farklı bir sistem istediğimiz için giriyoruz ama daha çok okudukça, bir konuya ya da bir ülkeye farklı gözlerden, farklı perspektiflerden baktıkça daha fazla eviriliyoruz. IB'nin bana en büyük katkılarından biridir; hayatımda ne istiyorum diye sorduğumda dünyanın herhangi bir yerinde var olabilmek cevabını bulmama yardımcı oldu.

Türkiye'de üniversite okuyanlara sorulmuş bir de? Lena, Şevin, siz böylesi bir lise tecrübesinden sonra Türkiye'de neler yaşadınız?

Lena: Türkiye'de bir üniversiteye geçmenin en zor yanı uluslararası bir yerden ağırlıklı olarak Türkiye'nin

Türkiye’de bir üniversiteye geçmenin en zor yanı uluslararası bir yerden ağırlıklı olarak Türkiye’nin eğitim sisteminin ürettiği değerlerin hâkim olduğu bir ortama girmektir. Hani Koç bir de sözde. Birdenbire farklı bir zihniyet yapısı içinde buldum kendimi. Sudan çıkmış balığa döndüm.

eğitim sisteminin ürettiği değerlerin hâkim olduğu bir ortama girmektir. Hani Koç bir de sözde. Birdenbire farklı bir zihniyet yapısı içinde buldum kendimi. Sudan çıkmış balığa döndüm. Hukuk okuduğum için de olabilir ama hoca bir şey söylediğinde hemen kabul ediliyor, yazılıyor ve ezberleniyor. Dönen muhabbetler bile çok farklılaştı. Tarif etmekte çok zorlanıyorum. IB içime işlemiş bir sistem oldu artık ve bana kazandırdıklarını o kadar benimsedim ki etraflıca tarif edemediğim bir şey haline geldi. Ondan zorlanıyorum açıklarken biraz da ama siz anladınız.

Şevin: Sanırım bana biçilen kariyeri kabul etmemiş olmamda önemli bir katkısı var IB eğitiminin. Üniversiteden sonra neredeyse herkes kalıp şeklinde devam etti. Beklentiler dört senede bitirip mimarlık ofisine geçmek, mimarlık ofisi açmaktı. Ben acaba bu mimarlık eğitimini de sıçrama tahtası olarak neye çevirebilirim diye düşündüm. Alternatiflerin olduğunu, onlara ne yaparsan ulaşabileceğini bilmek büyük bir özgüven ve özgürlük veriyor insana. Bunda kapalı kalmak zorunda değilim, illa mimar olmak zorunda değilim diyorsun. Mesela ben buradan kent çalışmalarına geçtim ve planlama ile ekolojiyi birleştiren bir uzmanlıkla devam ettim. Herkes sordu nasıl karar verdin, nereden aklına geldi bu yöne evrilmek diye. Yani kendi kariyerini oluşturabiliyorsun bence. Belli bir çizgide, o eğitim sana verildiği için onda devam etmek zorunda değilsin, bunun farkındalığı çok yüksek ve bu insanı çok büyük bir hapishaneden kurtarıyor.

Jeff: Komplekslerini atıyorsun aslında. Türkiye’de sen bir şeylerin yapılamayacağını ve neden yapılamayacağını öğrenerek büyüyorsun. IB ise sana bir şeylerin yapılamayacağını aslında mümkün olduğunu gösteriyor.

Ecesu: Türkiye’de belli bir hayat çizgisi vardır, sen bunu takip et demişlerdir ve sen bunu takip edersin. Ama IB üzerinden dışarı çıkıp başka coğrafyalardan insanlarla tanıştıkça “bir dakika şöyle de bir yol var aslında, ben de farklı bir şey yapabilirim” diyorsun.

Şevin: Havuzun çok genişliyor, dünya oluyor aslında. Bence o en önemli katkısı.

Jeff: Ben liseden yurtdışına direkt bağlanmadım, arada güzel sanatlar geçmişim var ama o da çok bir şey fark etmedi çünkü güzel sanatlara geçince de zaten Türkiye’de ayrı bir üniversite hayatı yaşıyorsun. En azında 90’ların sonunda güzel sanatlar çok iyiydi Türkiye’de. Benim okuduğum dönemde kafası açık insanlar ve hocalarlaydım. IB benim için onun ilk tohumlarını attı. Birebir lise ve yurtdışı arasındaki bağlantıyı kurmadı, ben yurtdışına üç buçuk sene sonra gittim ama üç buçuk sene önce öğrendiğin şeyleri oradaki yabancı okul yaşamında görmeye başlıyorsun.

Evrin: Ben benzer bir tecrübeyi IB’ye ilk başladığımda yaşadım aslında. Ben 3 yaşından beri bilgisayarlarla ilgiliyim, programlama ana hobimdir. IB okumasaydım kesin bilgisayar mühendisliği ya da yazılım mühendisliği okurdum. O şekilde giderken, daha ikinci üçünü haftasından ekonomi alıyorum sizden ve diyorum ki ekonomi okuyacağım galiba. Gittim yazılımcılarla, bilgisayar mühendisleriyle konuştum. Hayatınız nasıl, neler üzerine çalışıyorsunuz diye sordum ve düşündüm taşındım, yapmak istediğim şey aslında bu değil, bu hobi olarak kalabilir dedim. Türk sistemimde gitseydim kesinlikle bilgisayar mühendisliği okuyacakken fikrim tamamen değişti. “Ben bunu yapmak zorunda değilim aslında” dediğim, lisede IB’ye ilk başladığım zaman fark ettiğim bir şey oldu.

Komplekslerini atıyorsun aslında. Türkiye’de sen bir şeylerin yapılamayacağını ve neden yapılamayacağını öğrenerek büyüyorsun. IB ise sana bir şeylerin yapılamayacağını aslında mümkün olduğunu gösteriyor.

Jeff: Seçme şansını vermek çok önemli bir olgu. IB’nin en büyük özelliklerinden biri bu. Seçmeli çok önemli bir kavram aslında. Ekonomi standart, her IB öğrencisine verilse bile sen normal lisede onu okuyamayacağın için gene de bir tür seçim oluyor. Ekonomi olmayabilir antropoloji olabilir.

Evet, IB’de seçmeli olarak alınabilecek derslerin listesi çok uzun.

Jeff: Üniversitelerde de olması gereken bu. Türkiye’de ben güzel sanatlar okuyordum, endüstri tasarımı sınıfından yan sınıftaki grafiğe geçmek için tekrar sınava girip, bir seneyi tekrar okumam gerekiyordu. Alt tarafı yan sınıfa geçmek için. İki de güzel sanatlar, çizim yapacağım bir şey fark etmiyor. Esneklik ve seçme şansını çok önemli. Türkiye’de alternatif derslere yetkin hoca bulma sıkıntısı var. Sadece konu bazında değil, 15-16 yaşındaki gençlerin pedagojisine göre davranması lazım hocanın. Sen dersi sıkıcı bir şekilde anlattırsan o çocuk kopar gider. Gerekirse şarkı da söyleyeceksin, dans da edeceksin, başka türlü olmuyor. Sana bakmalarını sağlaman lazım. Bu çok kolay bir şey değil.

Jeff: Üniversite bulamıyor zaten hocayı.

Evrin: Ben Model United Nations programıyla Avrupa’da çok gezdim, Avrupa’da gittiğim neredeyse her okul ya tamamıyla IB okuluydu ya da IB programı da uygulayan okullardı. İsveç’teki çocuk IB programında sunulan neredeyse tüm dersleri seçme olanağına sahip. Çünkü bu dersleri verebilecek hocalar var okulda. Bizde de olması gerek. Olsaydı Türkiye’de IB çocuğun ufku daha da genişleyebilirdi.

Esas olan lisedeki hocaların donanımlarını artırmak elbette ama kısa vadeli bir çözüm olarak üniversite hocalarının lisede ders vermesi hem öğrenci hem de hoca açısından harika olur.

Şevin: Evet bir tür *pre-university*.

Aynen. Hem maddi ve manevi olarak hocalara katkı sağlar hem de çocukların önünde müthiş bir ufuk açılır.

Efe: Liselerin de prestijini artırır.

Şevin: Çocuklar da bilinçli tercih yaparlar böylece. Neyi ne için istediklerine bakarlar. Hocanın profiline, ilgi alanlarına bakarlar. Lisede şöyle bir dilemma var: Senin fizik hocan var, matematik hocan

var, tarih hocan var. Ama bu meslekleri yapmak isteyen çok az. Sen tarihçi olmak istiyorsan rol modelin olmalı ama çoğu zaman rol modellerin olabilecek insanlar ders vermiyorlar. Sen o bölümlerle ancak seçimi yaptıktan sonra tanışıyorsun ki o da çok geç oluyor. IB farklı seçeneklerle en azından birazcık tanıştırıyor seni.

Jeff: Aynen. 18 yaşında bir çocuğun ne bölümü okumak istediğini bilmesi imkânsız. Ancak üniversiteye girdikten 1-2 sene sonra fark edebilir. Ondan çoğu ya tekrar sınava giriyorlar ya da yatay geçiş yapıyorlar.

Efe: Ben hep siyaset bilimi okumak istedim ama IB yapmasam siyaset bilimi okumuş bir ekonomi hocam olmazdı ve o konuyu ne kadar sevdiğim ve okumak istediğim ve hatta belki onun üzerine doktora bile yapmak isteyeceğimi düşünemezdim aslında. Üniversitede fark edersin de IB'de fark edince ona göre daha farklı bir hazırlığın oluyor.

Evrin: Küçük bir örnek daha, beni çok şaşırtmıştı: Hollanda'daki bütün üniversiteler için geçerli bildiğim kadarıyla – sadece MEB diplomasıyla Hollanda'da doğrudan üniversiteye başlayamıyorsun. Türkiye'de benzer bir bölümde bir sene okuman gerekiyor. Onu tamamlayınca da sadece başvurma hakkı ediniyorsun, kabul değil. IB diploman varsa hazırlık aşamasını atlayabiliyorsun. Türk diplomana hiç bakmıyorlar. Dünyada 193 Birleşmiş Milletler ülkesi var, bunlardan sadece 8-10 tanesinin falan lise diploması kabul edilmiyordu ve Türkiye bunlardan bir tanesiydi.

Efe: Çok acı.

Lena: İngiltere'de de benzer şekilde *foundation year* adıyla bir hazırlık senesi var. IB diploması almış öğrenciler bu giriş senesini zaten lisede tamamlamış sayıldıkları için o seneyi isteseler bile okuyamıyorlar.

Ecesu: Yurtdışına gidip gitmeyenler konusunda bir şey eklemek istiyorum: Yurtdışına gitmeyen bizim dönemde oldu aslında, yarı yarıya gibiydi. Ama Türkiye'de kalanlar bile yok Erasmus'tu, uluslararası konferansta, buldukları her fırsatta kendilerini yurtdışında atmaya çalıştılar.

Şevin: IB diploması almanın yalnızlaştıran bir tarafı da var.



Türkiye'nin ortalamasının zihniyetinden, dünyasından kopartan bir tarafından mı bahsediyorsunuz?

Efe: Birazcık da kopmak lazım ama ya. Mesela şu anda evin neresi deseniz bilemem. Hollanda mı, Türkiye mi? İkisi de mi? Belki başka bir yer olacak. O da güzel bir kafa aslında. Dünyanın çoğu ülkesinde istersen var olabilirsin, gidip iş bulabilirsin. O güzel bir kapı açıyor bence.

Jeff: Bence Türkiye düzgün bir rotaya evrilsen de IB'ye girip yurtdışında giden insanların çok daha fazlası geri dönmek istedi.

Efe: Ben dönerdim.

Şevin: Ben de dönerdim bir noktada.

Jeff: Ben gidip döndüm mesela. Ama dönme sebebim aile, arkadaş bir yana idealizmdi daha çok. Döndüğüm dönemde o idealizme daha uygun bir dönemdi. Şimdi o idealizmden eser yok. Şu anda tamamen tersine döndü her şey zaten.

Buraya gelmiş olanlar da teker teker geriye dönüyor.

Şevin: Ben üniversitede çok pozitif bir hocalık tecrübesi yaşıyorum, çok güzel ilişkilerim var öğrencilerimle. Hep diyordum ki bir gün keşke Türkiye'de yaşayabilsem, Türk öğrencilerle böyle bir ilişkim olsa.

Efe: Bana akademisyen olmayı düşündüren de IB oldu aslında. Çünkü doğru düzgün bir eğitim sisteminin insanı ne kadar değiştirebileceğini kendi üzerimde gördüm. Eğer bir şey değiştirmek istiyorsam belki insanları değiştirerek başlayabilirim dedim.

Peki son bir soru. Yakın zamanda Türkiye'nin eski ve kurumsal kimliği güçlü önde gelen liselerinin son dönemde okullarında yaşadıkları gelişmeler üzerine ortaya koydukları bazı siyasi manifestolar var. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Efe: Ben lisede bile politik bir insan



olduğum için liselilerin politik olması kadar hoşuma giden bir şey yok aslında. Bence siyasi düşünmenin bir yaşı olmamalı. Düşünmeye başladığın an ve ilgiliysen bu yolda devam edebilirsin. 18 yaşında ben bir siyasi partiye üye olurken çevremdeki herkes bana olma, karalanırsın demişti. Neden? İnsanlar hevesliyse ve ülkelerinde bir şeyin yanlış gittiğini düşünüyorlarsa ve bunu yazmak istiyorlarsa bence lise çağı bu iş için mükemmel bir dönem.

Jeff: Bıçağın kemiğe dayandığını düşünüyorum. Hatta geç bile kalındı. 90'ların sonunda liseler, bırak liseleri kimse politik değildi. Herkes apolitikti. Ama bugün çok daha politize. Neredeyse ilkokullar bildiri yayınlacaklar. Bir de burada acayip bir imam hatipleştirme dalgası var. Normal okul kalmadı, doğru düzgün eğitim kalmadı. Ben şu anda mesela liseden, ortaokuldan içeri girsem ne göreceğim hakkında hiçbir fikrim yok. Eminim o kadar farklıdır ki benim zamanımdan. İstese de istemese de

Bıçağın kemiğe dayandığını düşünüyorum. Hatta geç bile kalındı. 90'ların sonunda liseler, bırak liseleri kimse politik değildi. Herkes apolitikti. Ama bugün çok daha politize. Neredeyse ilkokullar bildiri yayınlacaklar.

politize oldu zaten herkes. Özellikle Gezi itibarıyla. Bu bir seçim değil bence artık. Hatta bence geç bile kalınmış.

Evrin: Ben şunu fark ettim, bu okullar zaten öğrenci otonom olan okullar, öğrencinin yönetimde söz sahibi olduğu okullar. Bu liselerdeki arkadaşlarımla konuştum ve hepsi diyor ki idarenin görevi sadece okulu yürütmek, okul aktivitelerini veyahut öğrencileri yönetmek değil. Kadıköy Anadolu'da mesela çocuklar yurtdışına gidecekse kendileri ayarlıyorlar, robotik yarışmasına

gideceklerse kendileri hazırlıyorlar, okulda bir şey düzenlenecekse kendileri ayarlıyorlar. İdarenin işlevi yok. Ama bu yavaş yavaş değiştirilemeye çalışıldığından dolayı bu bildirimler dökülmeye başladı. Üst yönetim değiştirilerek öğrenciler kontrol altına alınmaya başladığı zaman evet bıçak kemiğe dayandı.

Şevin: Kardeşim İstanbul Erkek mezunu, IB değil ABİTUR okudu. Ona rağmen bana en yakın tecrübeyi çevremde o yaşadı. İstanbul Erkek Lisesi'nin geleneği, öğrencilerin inisiyatifi ve özgürlüğü... Galatasaray da böyle bir ekol. Zaten tehlikeli olan da o okulların değişmesi. Eğitim sisteminde müthiş bir uyumsuzluk var. Sadece lise seviyesinde de değil. Mesela benim arkadaşımın çocuğu Montessori sistemi uygulanan bir yuvaya giderken ona denk bir ilkokul bulamadılar. Yani yuvadan ilkokula geçiş yapamadı, orada eğitim kırıldı. Montessori'de yetişiyor çocuk, emir kipi kullanılmıyor, cinsiyet kullanılmıyorlar vs. Sonra ilkokula nereye gönderecek? Güya adı bilinen bir koleje gönderdi ve çocuk bunalıma girdi. Hocaya niye bize emir kipiyle konuşuyorsunuz diyen soran 7 yaşında bir çocuk düşünün.

Efe: Liselere dönersek, ne kadar korkutmuşlarsa bütün liselere yazı gitmiş "bu öğrencileri bulun ve isimleri bize verin" diye.

Ecesu: Ne kadar üzücü, okullarından soğuyan bir dönem yetişiyor. Birlik olmaları açısından bu bildirimler harika, gurur verici ama okullarından bıkmışlar. Mezuniyet töreninde bile sevinç duymaktansa arkamızı dönelim, protesto edelim duygusu var.

Evrin: Eğitim reformuna ihtiyacımız varken eğitim reformunu yapacak jenerasyon okuldan soğudu.

Efe: Eğitimi geç, bence ülkeden beziyorlar.

Evrin: Bariyer var çünkü.

Jeff: İşte o bariyer hem eğitimde hem de ülkenin genelinde bence hep iki temel kelimeye denk geliyor. Biri özgürlük, diğeri de hayal gücü. Bu ikisi varsa her şey olabilir. Zaten hayal gücü özgürlükten geçiyor. Ve bizde bunların ikisi de tabudur. Bu okula da sirayet ediyor maalesef. ☹️

“4+4+4”ÜN ARDINDAN TÜRKİYE’DE DİN VE ÖRGÜN EĞİTİM

Eğitim alanında son yıllarda yapılan değişiklikler, Türkiye’de farklı toplumsal kesimler arasında artan siyasal kutuplaşmanın en başat gündem maddelerinden biri. Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi Direktörü Işık Tüzün, din ve eğitim tartışması bağlamında bu değişiklikleri değerlendiriyor.

2012 yılında yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun hem yaşama geçiş biçimi hem de içeriğiyle Türkiye eğitim sistemi için kritik bir gelişmeydi. Zorunlu eğitimin liseyi de kapsayacak biçimde 12 yıla çıkarılması, ilkokula başlama yaşının erkene alınması, ilköğretim okullarının dörder yıllık ilkokullara ve ortaokullara dönüştürülmesi, 1997’de kapatılan imam-hatip ortaokullarının (İHO) yeniden açılması ve din eğitiminin üç seçmeli dersle müfredata girmesi bu yasa ve takip eden düzenlemelerle gerçekleşti. “4+4+4” olarak adlandırılan yeni sistem ve 2013 yılında uygulamaya giren TEOG, zaten sorunlu olan din ve eğitim ilişkisini daha da karmaşık hale getirdi.

Bu ilişki zaten sorunluymuş derken... Yenilenen öğretim programlarına ve ders kitaplarına rağmen Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (DKAB) “din eğitimi” unsurlarından arındırılıp “dinler hakkında eğitim” niteliğine kavuşturulamamıştı.¹ Diğer ders içeriklerinde de farklı inanç grupları ya görmezden geliniyor ya da Sünni İslam inancından daha değersiz olarak sunuluyordu.² Devletin imam-hatip liselerine (İHL) daha çok öğrencinin devam etmesi için bir politika izlediği açıktı; ancak bu politikanın öğrencilerin talepleriyle ilişkisi net değildi ve bu olanak sadece tek bir inanç grubuna sağlanıyordu. Dahası, üst düzey siyasetçilerin ve bürokratların İHL’leri yücelten söylemleri diğer okullardaki öğrencileri ötekileştiren nitelikteydi. Eğitim hakkının asıl sahipleri olan

çocuklarsa bu konularda bilgilendirme ve kararlara katılma haklarında büyük ölçüde yoksun bırakılıyorlar, çoğu kararı onlar için devlet ya da ebeveynleri alıyordu. Bugüne bakacak olursak, birçoğumuzun çoğulcu ve çocuk merkezli eğitim hayalini zora sokan bu ve benzeri eğilimler “4+4+4” sonrasında da devam etti; yeni sistem ve son dönemdeki bazı diğer girişimlerle bu sorunlu ilişkiye yeni katmanlar ekledi.

Bu yazıda hem son yıllardaki ilgili gelişmeleri, yani İHO’ların yeniden açılmasını, TEOG’u ve seçmeli din derslerini, hem de uzun zamandır din ve eğitim konulu tartışmalarda başrol oynayan zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (DKAB) ve İHL’ler ilgili durumu ele alacağım. Değerlendirmelerimde bana ışık tutan ise çocuk hakları ve devletlerin ilgili yükümlülükleri olacak.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve seçmeli din dersleri

Anayasada tanımlanan tek zorunlu ders olan DKAB’i 4-8. sınıf öğrencileri haftada iki saat, 9-12. sınıf öğrencileri haftada bir saat alıyorlar. Son dönemde önce 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ve ardından 2011-2012’de öğretim programı yenilenen ders nedeniyle, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) iki kez Türkiye’nin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ni (AİHS) ihlal ettiğine karar verdi.³ Bu ihlal kararlarına yol açan iki temel eksiklikten bahsedilebilir.

Öncelikle, dersin içeriği halen yeterince çoğulcu, nesnel ve eleştirel değil. Uluslararası insan hakları standartlarına

ve Toledo İlkeleri’ne dayanarak,⁴ ERG için yaptığı değerlendirmede Mine Yıldırım’ın bulgularından biri, önceki programa kıyasla 2011-2012 eğitim-öğretim yılında uygulanan programda İslam bağlamında çoğulculuk açısından ilerleme kaydedildiği idi.⁵ Öte yandan, aynı çalışma İslam dışındaki dinlere ve inançlara sınırlı yer ayrıldığını ve bunların kendi içlerindeki çeşitliliğin göz ardı edildiğini de ortaya koydu. Burada bir parantez açmakta yarar var. Alanda çalışanların sıklıkla karşılaştığını tahmin ettiğim, AİHM kararını doğru bulmayanların ve/veya meşru görmeyenlerin öne sürdüğü bir argüman vardır. Buna göre, AİHM kararı sorunludur çünkü Toledo İlkeleri her inancın eşit yoğunlukta ve ayrıntıda ele alınmasını gerektirmez, dolayısıyla Türkiye’de Sünni inanca mensup kişiler çoğunlukta olduğu için bu inanca derste daha çok yer ayrılabilir. Oysa AİHM’in işaret ettiği sorun dersin ağırlıklı olarak Sünni inancıyla ilgili konulara yer vermesinden ibaret değil. Başka inançların görmezden gelinmesi ya da derse yeterince konu edilmemesi elbette AİHM kararını etkileyen bir durum; ancak en az bunlar kadar önemli olan, öğretim programında ve ders kitaplarında inançsızlık da dâhil olmak üzere diğer inançların nasıl ele alındığı. Halen uygulamada olan programda diğer inançlar Sünni İslam bakış açısıyla ele alınıyor; örneğin ders kitaplarında Ateizmi ve Hristiyanlığı gayrimeşru inançlar olarak sunan ifadeler bulunuyor.⁶ Dahası, “dinimiz”, “peygamberimiz”, “kutsal kitabımız Kur’an-ı Kerim” vb. ifadeler varlıklarını koruyor; tüm öğrenciler İslam



dinine mensup varsayılıyor.⁷ Özetle, asıl mesele –önemli bir göstere olsa da– öğretim programlarında ve ders kitaplarında Alevilik ile ilgili kaç konu ya da sayfa bulunduğu değil, tüm inançların eşit saygı görüp görmediği.

DKAB ile ilgili çözülmeyi bekleyen ikinci temel mesele ise ayrımcılık doğurmayan bir muafiyet mekanizmasının eksikliği. Mevcut durumda muafiyet sadece Hıristiyan ve Musevi öğrencilere tanınan bir hak. Öncelikle, muafiyetin sadece bu gruplara tanınması önemli bir sınırlılık. Bunun da ötesinde, mevcut muafiyet mekanizması bireyleri inançlarını açıklamak zorunda bırakarak insan hakları standartlarının çizdiği çerçeveden uzağa düşüyor.⁸ İsteyen her öğrencinin, inancını açıklamak zorunda bırakılmadan bu nitelikteki bir dersten muaf olabilmeye mümkün olmalı. Ayrıca, öğrencilerin isteklerine uygun, inanç özgürlüklerini ihlal etmeyecek başka bir derse yönlendirilmeleri de muafiyet mekanizmasının bir parçası olmalı. Mevcut durumda, çocuklar olumsuz bir tepkiyle karşılaşmamak ya da arkadaşları dersteysen dışarıda tek başlarına olmamak için var olan muafiyet haklarından yararlanmamayı da tercih edebiliyorlar.⁹

Statüsü ve içeriğiyle ilgili sorunlara ve uygun bir muafiyet mekanizmasının eksikliğine rağmen DKAB, 2013 yılında uygulamaya giren ve ortaöğretime geçişte önemli rol oynayan TEOG sınavında hakkında soru çıkan altı dersten biri olarak belirlendi. Azınlık okullarındaki öğrencilerin ve diğer okullardaki DKAB'dan muaf öğrencilerin puan hesaplamalarında yaşanan aksaklıklar, dersin sınavın kapsamından çıkarılmasıyla değil farklı hesaplama yöntemleriyle ve azınlık okulları için farklı uygulamalarla çözülmeye çalışıldı.¹⁰ Önümüzdeki dönemde bunlar azınlık okullarının ve dersten muaf öğrencilerin talepleriyle uyumlu biçimde giderilse bile, dersin içeriği ve muafiyet mekanizması insan hakları standartlarıyla uyumsuz olduğu için DKAB sorularının TEOG'da yer alması önemli bir sorun olmaya devam edecek. Ek olarak, yanıtını henüz bilmediğimiz, ancak araştırılmasında yarar olabilecek önemli bir soru var: TEOG'da DKAB sorularının yer alması öğrencilerin bu derse veya seçmeli din derslerine yönelik motivasyonunu nasıl etkiliyor? Öğrenci TEOG'da “başarılı” olarak daha nitelikli bir lise eğitimi almak için düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü ve/veya ayrımcılığa uğramama hakkını ihlal edebilecek – zorunlu ya da seçmeli fark etmez– bir

Halen uygulamada olan programda diğer inançlar Sünni İslam bakış açısıyla ele alınıyor; örneğin ders kitaplarında Ateizmi ve Hıristiyanlığı gayrimeşru inançlar olarak sunan ifadeler bulunuyor.

dersi alma/derste başarılı olma ihtiyacı duyuyorsa ya da yetişkinler tarafından buna yönlendiriliyorsa bu durum kabul edilemez.

Son AİHM kararına gelecek olursak, seçmeli din derslerinin müfredata eklenmesiyle birlikte din eğitime yönelik toplumsal talebin –en azından bir kesim için– karşılandığı düşünülürse, zorunlu dersin “din eğitimi” yerine “dinler hakkında eğitim” olarak kurgulanmasının ve AİHM kararlarının gereğini yerine getirmenin yolunun 2012 öncesine göre daha açık olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye henüz bu fırsatı değerlendirmeye yönelik bir irade göstermiş değil. Bunun en somut göstergesi Avrupa Konseyi

Bakanlar Komitesi'ne sunulan eylem planı ve takip eden "eylemler".

16 Şubat 2015 tarihinde kesinleşen Mansur Yalçın/Türkiye kararının ardından hazırlanması gereken eylem planı, Türkiye tarafından 21 Aralık 2015 Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'ne sunuldu.¹¹ Devlet eylem planında, konuya ilişkin tavsiye kararı alacak geniş katılımlı bir çalışma grubu kuracağını; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eşgüdümünde çalışacak bu grubun çeşitli kamu kurumlarından temsilciler, farklı disiplinlerden akademisyenler ve sivil toplum örgütü temsilcilerinden oluşturulacağını; çalışmaların Mart 2016'da başlatılacağını ve en geç 2016 sonunda tamamlanacağını taahhüt etti. Diğer bir ifadeyle, hak ihlallerine yol açan bir dersin en az iki eğitim-öğretim yılı –2015-2016 ve 2016-2017– daha devam etmesine karar verilmiş oldu.

2016-2017 eğitim-öğretim yılının başlamasına iki hafta kala kaleme alınan bu yazıda eylem planı kapsamında atılan adımları değerlendiremememin temel nedeni kamuoyuyla paylaşılan bilgilerin çok sınırlı olması. Konuya ilişkin en güncel açıklama, Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın çeşitli milletvekillerinin ilgili soru önergelerine verdiği, 16 Haziran 2016 tarihli ortak cevap. Bu cevapta çalışma grubunun Haziran ayında çalışmalarına başlayacağı belirtiliyor; çalışma grubunun kimlerden oluştuğuna ya da nasıl bir yöntemle ilerleyeceğine ilişkin ise bilgi yer almıyor.¹² Dolayısıyla, DKAB'a ilişkin gelişmeleri kestirmek güç. Zaten eylem planı harfiyen uygulanırsa bile AİHS'in ihlaline yol açan durumlar ortadan kalkmayabilir. Bunun bir nedeni, Türkiye'nin 2007 tarihli Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye kararından sonra attığı adımların konuya ilişkin siyasal iradeyi sorgulattır nitelikte olması ve muafiyet talepleriyle ilgili çeşitli davalarda Danıştay'ın AİHM kararıyla uyumlu kararlarının bile gereken değişimi getirmemiş olması.¹³ Hak ihlallerinin nedenlerine, Türkiye'nin atabileceği adımlara ve diğer ülkelerdeki modellere ilişkin hâlihazırda pek çok çalışma varken, Bakanlar Komitesi'ne sunulan eylem planının tek somut çıktısının hazırlık süreci ve içeriği belirsiz bir tavsiye olacak olması da bu durumun diğer bir nedeni.

Eksikliklerine rağmen AİHM kararını takip eden eylem planı önemli ve izlenmesi gereken bir adım. Öğretim programları ve

materyalleri ile muafiyet mekanizmasının nasıl kurgulanacağı önümüzdeki dönemde üzerinde çalışılması gereken en temel konular olarak öne çıkıyor. Ortaya çıkacak modelin, inançsızlık da dâhil olmak üzere farklı mezheplerden, dinlerden ve inançlardan bireylerin birlikte karşılıklı anlayış ve saygı temelinde yaşamasına katkıda bulunması gerekiyor. Bu modelin aynı zamanda çocukların ihtiyaçlarına ve isteklerine daha duyarlı olması şart. Yeni bir modeli tartışırken, başta kendilerini ilgilendiren kararlara katılım hakları ve düşünce, vicdan ve din özgürlükleri olmak üzere çocuk haklarını dikkate almadığımız takdirde kayda değer bir dönüşüm yaratmamız olanaksız. Ayrıca, öğretim programları ve materyalleri çoğulcu, nesnel ve eleştirel kılınca ve ayrımcılık doğurmayan bir muafiyet mekanizması sunulsa bile "dinler hakkında eğitim" için ayrı bir ders ihtiyaç olup olmadığı; ayrı bir ders olduğu takdirde de bu dersin dokuz yıl boyunca müfredatta olması gerekip gerekmediği tartışılması gereken konular. Bu tartışmalarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin sadece 4. sınıf öğrencilerine sunulduğunu ve lisede bu konuları içeren dersin de seçmeli olduğunu anımsamakta da yarar var.

Son olarak, derse ayrılacak süre, dersin içeriği ve muafiyet mekanizması ne olursa olsun, öğrencilerin deneyimlerinin temel belirleyicilerinden biri –belki de en önemlisi– öğretmenlerin becerileri ve tutumları ki bu sadece DKAB için değil, seçmeli din dersleri ve dine dair konular barındıran tüm eğitim-öğretim faaliyetleri için geçerli. Biraz da bu nedenle, DKAB gibi bir dersin, "dinler hakkında eğitim" olarak tasarlanırsa bile, zorunlu tutulmaması daha güvenilir bir seçenek.

Çoğunlukla müfredatla ilgili tartışmalarda başvurulan bir kaynak olan Toledo İlkeleri, dinler ve inançlarla ilgili dersleri veren öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili de çok değerli bir rehber. Toledo İlkeleri'ne göre öğretmenler;¹⁴

- Dinleri ve inançları, insan hakları ve eleştirel düşünme çerçevesinde öğretebilmeli.
- Dinler ve inançlar hakkında öğretimi, saygılı ve içermeci bir biçimde, en etkili yollarla gerçekleştirebilecek ve aynı zamanda olumsuz kalıpyargılarla ve bunlardan yana olanlarla mücadele edebilecek bir anlayışa sahip olmalı.
- Öğretim yaptıkları topluluklardaki

Yeni bir modeli tartışırken, başta kendilerini ilgilendiren kararlara katılım hakları ve düşünce, vicdan ve din özgürlükleri olmak üzere çocuk haklarını dikkate almadığımız takdirde kayda değer bir dönüşüm yaratmamız olanaksız.

dinsel çeşitliliğin farkında ve bu çeşitliliğe duyarlı olmalı; bunu küresel eğilimlerle ilişkilendirebilmeli.

- Öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi ve bunun pedagojiyle ilişkisi, özellikle de empatiye dayalı pedagoji konularında eğitim almalı.
- Tüm öğrencilerin saygı gördüğü ve görüşleri ile inançlarını ifade ederken rahat hissettiği; eleştirel düşünmenin, dini ya da dini olmayan inançları veya görüşleri nedeniyle belirli öğrencilerin kişisel eleştirisine yol açmadığı güvenli bir öğrenme ortamını nasıl yaratacağını bilmeli.
- Farklı öğretim yöntemleri konusunda uzmanlık kazanmalı; sınıfta işlenen konudan ya da sınıf etkinliklerinden doğabilecek her türlü gerilimi nasıl ele alacağını öğrenmeli.
- Tartışma ve münazarada öğrencileri doğru yönlendirebilmek ve konulara ilişkin adil ve dengeli biçimde farklı bakış açıları sunabilmek için becerilerini geliştirmiş olmalı.

DKAB öğretmenleriyle yapılan 2008 tarihli bir araştırma teolojik açıdan dışlayıcı yaklaşımın çoğulcu yaklaşımdan daha yaygın olduğunu, diğer dinlerin öğretimi konusunda geleneksel ve savunmacı bir yaklaşımın egemen olduğunu gösteriyordu.¹⁵ Çeşitli sivil toplum örgütlerinin raporları ve basında yer alan haberler de Alevi öğrenciler başta olmak üzere farklı inançlara sahip öğrencilerin öğretmenlerin ötekileştirici davranışlarıyla karşılaşabildiğini gösteriyor. Özetle, başta DKAB olmak üzere ilgili dersleri veren öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetçi eğitimlerinin yukarıda sıralanan beklentileri karşılayacak nitelikte olmasına ve olası hak ihlalleri durumunda hesapverebilir kılınmalarına ihtiyaç var. 6287 sayılı yasanın getirdiği önemli

bir değişiklik "Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir." düzenlemesiyle yaşama geçti. Uygulamada bu derslere Temel Dini Bilgiler de eklendi ve "Hz. Peygamberimizin hayatı" "Hz. Muhammed'in Hayatı" olarak adlandırıldı. Bu dersler "Din, Ahlak ve Değerler" olarak adlandırılan seçmeli ders alanını oluşturuyor. Bu alanın adlandırılış biçimi içerdiğinden daha fazlasını taahhüt ediyor; sunduğu seçenekler din eğitimi dışında bir ahlak ya da değerler eğitimi anlayışı barındırmıyor. Dahası, farklı inançlara mensup öğrenciler için bu seçmeli ders alanında sunulan bir ders de henüz yok; dolayısıyla "din" de İslam ile sınırlı kalıyor.

Seçmeli din dersleriyle ilgili sorunların bir bölümü seçmeli derslerin geneli için geçerli bir bölümü de bu derslere özgü. Öğrencilerin seçim yapmak için yeterli bilgi ve rehberliğe erişememesi; ders seçeneklerinin okullar tarafından sınırlanması;¹⁶ lise öğrencilerinin bile ders seçiminde tek başlarına söz sahibi olamaması; fiziksel koşulların ve/veya insan kaynağının yetersiz olması ya da ders saatlerinin sınavlara hazırlık için kullanılması nedeniyle seçmeli derslerin verimli işlenememesi geçtiğimiz yıllarda seçmeli derslere ilişkin en çok gündeme gelen güçlükler arasında yer alıyor.¹⁷ Çocukların katılım haklarının ciddi ölçüde sınırlanması anlamına gelen bu güçlükler, söz konusu seçmeli din dersleri olduğunda ayrımcılık yaşağının ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğünün de ihlali anlamına gelebiliyor. Mevcut sistem bu dersleri seçmek istemeyen öğrencileri, aile, öğretmen, akran baskısına açık hale getiriyor. Çocuklar, inançlarını ya da inançsızlıklarını açıklamak ya da gizlemek zorunda kalabiliyorlar. ERG'nin din eğitiminin "seçmeli" değil, okul saatleri dışında "isteğe bağlı" olarak sunulmasını savunmasının altında da bu nedenler yatıyor.¹⁸

Seçmeli din derslerini DKAB'dan ayrı düşünemeyeceğimiz gibi, bu derslerin tümünü müfredatın genel yaklaşımında ayrı düşünmek de mümkün değil. SEÇBİR ve Tarih Vakfı'nın Ders Kitaplarında İnsan Hakları III sonuç raporunda ifade edildiği

üzere "[Ders kitapları], Türklüğü tüm farklılıkları kapsayacak bir vatandaşlık bağından ziyade etnik olarak Türklük, dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlar. Kitaplar öğrencilere "dinimiz" ya da "dilimiz" şeklinde seslenir. Bu ifadelerle de sadece İslamiyet ve Türkçe kastedilir. Başka bir deyişle Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşların Türk ve Müslüman olduğu varsayılır. Dolayısıyla ders kitaplarında Türkiye'de dili Türkçeden dini İslam'dan farklı olanlar hâlâ yok sayılır ya da görmezden gelinir (...) Dahası kitaplarda dini, dili, etnik kökeni farklı olan vatandaşları tehdit olarak gören ifadelerle yer verilir."¹⁹ Dolayısıyla, bir yandan muafiyet hakkının talep eden herkese inancını açıklama zorunluluğu olmadan tanınması gibi adımların hızla atılması, öbür yandan da eğitimin genelinde çoğulcu bir yaklaşımı hâkim kılmanın yollarını aramak gerekiyor.

İmam-Hatip ortaokulları ve liseleri

2015-2016 eğitim-öğretim yılında 524.295 öğrenci İHO'larda, 555.870 öğrenci İHL'lerde eğitim aldı.²⁰ Bu rakamlar ortaokul öğrencilerinin yaklaşık % 11'inin, lise öğrencilerinin ise % 13'ünün İHO'lara devam ettiği anlamına geliyor.²¹ 1997 öncesiyle karşılaştırıldığında, İHO'lara devam eden öğrenci oranının 1996-1997 düzeyine (% 12) yaklaştığı, İHL öğrencilerinin oranının 1996-1997 düzeyini (% 9) belirgin biçimde aştığı görülüyor.²² 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yeniden açılan İHO sayısı dört yıl içinde 1.099'dan 1.961'e çıkarken, 2010-2011 eğitim-öğretim yılından bu yana hızla yaygınlaşan İHL'lerin sayısı da son beş yıl içinde 493'ten 1049'a yükseldi.

Ne 6287 sayılı yasa sonrasındaki okul dönüşümleri (ilköğretim okullarının ilkököl, ortaokul ve İHO olarak ayrılması) ne de 2010'da başlatılan, genel liselerin diğer lise türlerine (Anadolu lisesi,

mesleki ve teknik lise, İHL vb.) dönüşümü güvenilir ölçütler çerçevesinde, saydam bir süreçte yürütüldü. Hatta "4+4+4", geçmişte örneklerine sık rastlamadığımız, oysa katılımcı politika süreçleri için seslerini daha da çok duymamız gereken veli örgütlenmelerine ve eylemlerine yol açtı.²³ İmam-hatip okullarında derslik başına daha az öğrenci düşüyor olması da okul sayılarındaki artışın toplumsal taleple açıklanamayacağına bir göstergesi olabilir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 31 iken bu sayı İHO'larda 29. Lise düzeyinde bu fark daha da çarpıcı; İHL'lerde derslik başına düşen öğrenci sayısı 23 iken bu sayı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı liselerde 26 ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı liselerde 30.²⁴ Başka bir ifadeyle, kaynak dağılımında imam-hatip okulları lehine bir eşitsizlik ve talebi aşan bir arz dikkati çekiyor.

Burada bir parantez açma ihtiyacı duyuyorum. Okul sayılarının ve kontenjanların belirlenmesinde MEB'in tek başına, kamuoyuna açık ve üzerinde uzlaşmış ölçütler olmaksızın belirleyici role sahip olması sadece imam-hatip okullarını ilgilendirmiyor. Benzer bir durum, diğer okul türlerine –örneğin mesleki ve teknik liselere– yönlendirme için de geçerli. Ancak, elbette müfredatının önemli bir bölümü din eğitimine ayrıldığı için bu yönlendirme imam-hatip okulları öğrencileri için başka bir dizi sorun anlamına geliyor. Genel olarak, program türü ne olursa olsun liseler arasındaki belirgin kalite farkları giderilmedikçe, tüm liseler temel becerileri kazandıracak niteliğe kavuşturulmadıkça, öğrencilerin deneyimlerine, yeteneklerine ve isteklerine gereken değer verilmedikçe, ortaöğretim ve ortaöğretime geçiş sistemi bu doğrultuda baştan yapılandırılmadıkça birçok genç hakkı olan nitelikli eğitimden mahrum kalacak.²⁵

Program türü ne olursa olsun liseler arasındaki belirgin kalite farkları giderilmedikçe, tüm liseler temel becerileri kazandıracak niteliğe kavuşturulmadıkça, öğrencilerin deneyimlerine, yeteneklerine ve isteklerine gereken değer verilmedikçe, ortaöğretim ve ortaöğretime geçiş sistemi bu doğrultuda baştan yapılandırılmadıkça birçok genç hakkı olan nitelikli eğitimden mahrum kalacak.



Din adamı yetiştirmek üzere kurulan imam-hatip okulların günümüzde sadece din adamı olmak isteyen bir kitleye hitap ve hizmet etmediğini biliyoruz. Bununla birlikte bu okullarla ilgili asıl mesele –en azından lise düzeyinde– varlıkları değil. Buna paralel olarak İHL'ye gitmenin ya da gitmemenin ötekileştirme aracı olarak kullanılmasına da son vermek gerekiyor. İHL'ler bir kesim için ahlaklılık göstergesi, diğer bir kesim için bağnazlık göstergesi; iki durumda da çocukları etiketlemiş ve mevcut kutuplaşmayı derinleştirmiş oluyoruz. Üzerine gidilmesi gereken asıl konular devletin tarafı konumu, benzer

kaynakları ve olanakları başka inanç gruplarına sunmaması ve TEOG gibi uygulamalarla, zaten katılım haklarını kullanmayan çocukların seçeneklerinin daha da sınırlanması. Elbette, bu okullara tercih etmeyen (ya da yakınında puanı yeten başka okul olmadığı için tercih etmek zorunda kalan) hiçbir çocuğun yerleştirilmemesi de gerekiyor.²⁶

İHO'larla ilgiliyse, ortaokul öğrencilerinin buldukları gelişim dönemi itibarıyla çok daha hassas olmak gerekiyor.²⁷ Ayrıca, müfredatın diğer ortaokullardan farklılaştığı noktaların çocukların eğitim hakkını nasıl etkilediğinin

değerlendirilmesi de önemli. İHO öğrencilerinin diğer akranlarından farklı olarak aldıkları dersler Arapça, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler. Bu derslerin ilk üçü ders çizelgelerinde dört yıl boyunca haftada iki saat, sonuncusuysa bir saat olarak yer alıyor. Bu ek derslere çizelgelere yer açılması İHO'larda DKAB'a, Beden Eğitimi ve Spor dersine ve seçmeli derslere ayrılan saatlerin azaltılmasıyla sağlanmış görünüyor. DKAB'a diğer okullarda dört yıl boyunca haftada iki saat ayrılırken, İHO 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri haftada 1 saat, 8. sınıf öğrencileri haftada iki saat DKAB



İmam-hatip liseleri bir kesim için ahlaklılık göstergesi iken diğ er bir kesim için bağı nazlık göstergesi; iki durumda da çocukları etiketlemiş ve mevcut kutuplaşmayı derinleştirmiş oluyoruz.

alıyor. İHO'lardaki öğrenciler haftada bir saat Beden Eğitimi ve Spor dersi alırken, diğ er ortaokullardaki akranları bu dersi haftada iki saat alabiliyor. İHO öğrencilerinin ortaokulun ilk üç yılında haftada iki, son yılında bir saat seçmeli ders alma hakkı bulunuyor; diğ er ortaokul öğrencileri ise dört yıl boyunca haftada altı saat seçmeli derslerden yararlanabiliyor.

Sonuç

Türkiye'de din ve örgün eğitime ilişkin çoğ u tartışmanın ortak eksikliği, genel olarak çocukların katılım haklarının ve özel olarak çocukların düşünce, din ve inanç özgürlüğünün merkeze alınmamasıdır ki bu yazı da bu eksiklikten muaf değı l. Türkiye'de çocuk katılımı çoğ u zaman çocuğ a ne istediğini sormaktan ibaret sayılıyor; katılım hakkının gerektirdiğı hazırlık ve bilgilendirme, destek ve geribildirim süreçleri göz ardı ediliyor.²⁸ Tamamı için olmasa da birçok çocuk için gidecekleri okullar, seçecekleri dersler aileleri ve/veya okullarındaki yetişkinler ve/veya devlet tarafından çocukların kararlara asgari katkısıyla belirleniyor. Bu derslerin ve okulların inançlara ve dinlere eşit mesafede olmayan yapısıysa bu eksikliğ e yeni boyutlar ekliyor, çocukları inanç ve din temelli ayrımcılığ a açık hale getiriyor. Ne yazık ki insan hakları hukukunun sunduğ u araçlar da bu alanda yetersiz kalabiliyor. Tartışmalar ve kararlar çoğ u zaman Çocuk Haklarına dair Sözleşme'de güvence altına alınan düşünce, vicdan ve din özgürlüğü ve diğ er çocuk hakları temelinde değı l, ebeveynlerin hakları ekseninde şekilleniyor. Bir an önce eğitim hakkının asıl öznesi olan çocuklara kulak vermemez, çocuk katılımı ilkelerini Türkiye'de din ve eğitim bağlamında nasıl yaşama geçireceğimizi birlikte düşünmemiz gerekiyor.

¹ Din eğitimi ile "belirli bir din ya da inanca açık ya da örtük referanslarla, o dinin inanç esaslarını ve ibadetlerini benimsetmeyi amaçlayan, diğ er dinlere de bu dinin bakış açısıyla yaklaşan dersler"; *dinler hakkında eğitim* ile ise "dünyada etkili olmuş din ve inanç gelenekleri hakkında temel bilgileri, tarihlerini, inanç ve ibadet esaslarını, kültür, dil, edebiyat ve sanat hayatına etkilerini ve tüm bu konularla ilgili tartışmaları içeren, tüm dinlere ve inanç biçimlerine eşit mesafede duran ve dini sosyal bilimsel bir olgu olarak değerlendiren dersler" kastediliyor. Eğitim Reformu Girişimi, *Türkiye'de din ve eğitim: Son dönemdeki gelişmeler ve değı şim süreci* (İstanbul: ERG, 2011): 17.

² Öğretim programlarına ve ders kitaplarına ilişkin ayrıntılı incelemeler için bkz. Kenan Çayır, "Biz" kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar* (İstanbul: Tarih Vakfı ve SEÇBİR, 2014); Mine Yıldırım, *2011-2012 öğretim yılında uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programına ilişkin bir değı lendirme* (2012), <http://inancozgurlugugirisimi.org/kaynaklar/erg-dkab-2011-2012-program-değerlendirmesi/> (erişim tarihi 18.08.2016); İşt ar Gözaydın, "Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarına insan hakları merceğı yle bir bakış," *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* içinde, ed. G. Tüzün, (İstanbul: Tarih Vakfı,2009): 167-193; Berke Özenç, "AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu," *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası* 66 no. 2, (2008): 191-226.

³ Bu kararlara ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. http://www.aihmiz.org.tr/files/O1_Hasan_ve_Eylem_Zengin_Rapor_TR.pdf ve <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki-konusundaki-yukumlulukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/>

⁴ Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın (AGİT) bir araya getirdiği uzmanlardan oluşan Danışma Konseyi'nin hazırladığı "Devlet Okullarında Din ve İnançların Öğretilmesine İlişkin Toledo Kılavuz İlkeleri" konuya ilişkin en kapsamlı ve yaygın kabul görmüş kaynaklardandır.

⁵ İncelemenin tamamı için bkz. Yıldırım, a.g.e.; incelemenin özetine yer veren *Eğitim İzleme Raporu 2011* için bkz. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf

⁶ Çayır, a.g.e.

⁷ Yıldırım, a.g.e.

⁸ Muafiyetin nasıl uygulandığına ilişkin bilgi ve muafiyet hakkına sahip öğrencilerin karşılaştığı çeşitli zorluklar için bkz. Nurcan Kaya, *Türkiye eğitim sisteminde ayrımcılık renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık* (İstanbul: Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu, 2015): 44-47.

⁹ Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi, *Türkiye'de inanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2014- Haziran 2015)* (İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi, 2015).

¹⁰ Ayrıntılı bilgi ve güncel durum için bkz. Kaya, a.g.e., s. 47-50.

¹¹ Eylem planına erişmek için bkz. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805acc71>

¹² Cevap metninin tamamı için bkz. <http://www2.tbmm.gov.tr/d26/7/7-0959sgc.pdf>

¹³ Alevi öğrencilerin muafiyet taleplerine ilişkin davalarda Danıştay kararlarının tamamının AİHM'in Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye kararı ile uyumlu olduğu söylenemez; örnekler için bkz. Özgür H. Çınar, "Uluslararası hukukta zorunlu din dersleri ve Türkiye'nin yükümlülükleri," *Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri: Yurttaşın Devletle Karşılaştığı Yer* içinde, ed. S. Özçelik (İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 2016): 28-29.

¹⁴ Toledo ilkeleri'nin öğretmenlerden beklenen beceriler ve tutumlarla ilgili bölümü burada alıntılananlarla sınırlı değil; daha fazla bilgi için bkz. AGİT, *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools* (Varşova: AGİT, 2007): 58-59.

¹⁵ Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2009).

¹⁶ Eldeki verilerle, talep edilen derslerle alınan derslerin ne ölçüde farklılaştığı saptanamıyor. Seçmeli derslere ilişkin istatistikler düzenli olarak yayımlanırsa ve paylaşılan veriler hangi seçmeli dersin hangi sınıf düzeyinde kaç öğrenci tarafından alındığının ötesine geçerse genel resim daha iyi görülebilir.

¹⁷ Seçmeli derslerle ilgili başlıca güçlükler, MEB'in çözüme yönelik girişimleri ve bunlara ilişkin değerlendirmeler için başvurulabilecek kaynaklara bazı örnekler: http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/DOD_DAR_kitap_baski.pdf, <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2013.25.09.14.Web.pdf>, http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/enews/EIR2014-15_02.12.15.WEB_0.pdf, <https://tedmem.org/yayin/2015-egitim-degerlendirme-raporu>

¹⁸ Eğitim Reformu Girişimi, "Seçmeli" değil "isteğe bağlı" din eğitimi (2012), http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/DinEgitimi.Bilgi_Notu_ERG_080312.pdf (erişim tarihi 31.08.2016).

¹⁹ Çayır, a.g.e., s. 129.

²⁰ MEB, *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2015/16* (2016) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf (erişim tarihi 31.08.2016).

²¹ ERG tarafından MEB (2016) verilerinden yararlanılarak örgün eğitimdeki öğrenciler için hesaplandı.

²² 1996-1997 oranları, Devlet İstatistik Enstitüsü, *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 1996-1997* (Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü, 1999) kaynağındaki veriler kullanılarak hesaplandı.

²³ Veli örgütlenmelerine ve etkinliklerine bazı örnekler için bkz. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100007369848279&fref=ts> ve <https://www.facebook.com/groups/dokunmaokuluma/?fref=ts>

²⁴ MEB (2016) kaynağındaki öğrenci ve derslik sayıları kullanılarak yapılan bu hesaplamada standartları diğer okullardan farklı olan özel okullar ve özel eğitim okulları özellikle dikkate alınmadı.

²⁵ 2012'de dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer tarafından, çeşitli sivil toplum örgütlerinin katılımıyla ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir dizi toplantı düzenlendi, ancak daha sonra süreç yarım kaldı ve ERG, SETA, TEDMEM gibi sivil toplum örgütlerinin önerilerine ve tartışmalarda dile getirilen seçeneklere büyük ölçüde ters düşen bir uygulama olan TEOG yaşama geçti. Söz konusu dönemde ERG'nin ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına ve ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin hazırladığı öneriler için bkz. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/Ortaogretim_BilgiNotu_0.pdf

²⁶ Tercih etmeyen ve Müslüman olmayan öğrencilerin İHL'lere yerleştirilmesiyle ilgili örnekler için bkz. Kaya, a.g.e.

²⁷ Erken yaşlarda din eğitimiyle ilgili güncel bir değerlendirme için bkz. Mesude Atay, "Din eğitiminin pedagoji ve çocuk hakları açısından değerlendirilmesi," *Türkiye'de Zorunlu Din Dersleri: Yurttaşın Devletle Karşılaştığı Yer* içinde, ed. S. Özçelik (İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 2016): 33-43.

²⁸ Türkiye'de okullarda çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımına ilişkin 2015 tarihli bir durum analizi çalışması için bkz. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/DOD_DAR_kitap_baski.pdf

İlahiyat fakülteleri “dindar nesil” yetiştirecek ehliyetinde mi?

İlahiyat fakülteleri, Türkiye’de din-devlet ilişkisinin biçimlenişi açısından her daim en önemli kurumlardan biri oldu. Erken cumhuriyet döneminden günümüze siyasal tartışmaların odağında yer almış bu kurumun dinamiklerinin ve yapısının anlaşılması, ilköğretimden yükseköğretime eğitim alanının kapsamlı bir değişimden geçtiği günümüzde de bir hayli önemli. Felsefe ve din bilimleri alanında doktora çalışmasını sürdüren, İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi araştırma görevlisi İsa Babur’la ilahiyat fakültelerinin dününü ve bugününü konuştuk.

Türkiye’de ilahiyat eğitimi nasıl bir hedefe hizmet etmek üzere kurgulanmıştır temel olarak? İlahiyat fakültesi mezunlarının ne olmaları ve nasıl olmaları tasarlanmıştır başlangıçta? Bu tasarım hangi dönemlerde, ne tür bir dönüşümden geçmiştir? Başka İslam ülkelerindeki ve başka dinlerdeki ilahiyat eğitiminden ne tür farklılıklar gösterir bizdeki eğitim?

İsa Babur: Bildiğiniz gibi 1924’te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik hedefleniyor ve tüm medreseler kapatılıyor. Bu dönemde Osmanlı’dan devralınan 1870 tarihli Darülfünun’da ilk açılan beş fakülteden biri de ilahiyat fakültesi. İstanbul’daki Süleymaniye, Fatih ve Sahn-ı Seman gibi medreseler kapatıldığından buradaki öğrenciler Darülfünun’daki bu ilahiyat fakültesine naklediliyor. Bu ilahiyat fakültesinin açılmasındaki temel maslahat din uzmanları yetiştirmek, imam ve hatip gibi din hizmetleri göreceк memurların yetiştirilmesini sağlamak olarak açıklanıyor.

Bu fakülte, 1933 yılında Darülfünun’un isminin İstanbul Üniversitesi olarak değiştirilmesine kadar eğitime devam etti. Darülfünun, İstanbul Üniversitesi olduğunda artık bir ilahiyat fakültesi yok. Bunun temel sebebi olarak öğrencilerden bu fakülteye yeterince talebin olamaması olarak gösteriliyor ki bu kısmen doğru olabilir. Çünkü cumhuriyetle beraber buradan mezun olanların kamuda

istihdam edilme problemi ortaya çıkıyor. İstanbul Üniversitesi’nde ilahiyat fakültesi yerine bir İslam Tetkikleri Enstitüsü kuruluyor. Bu enstitü yeni öğrenci kabul etmiyor, ancak Darülfünun’daki eğitimleri yarım kalmış olan ilahiyat öğrencileri buraya naklediliyor ve onlar da mezun olunca 1939’da burası da kapanıyor.

Aslında Darülfünun’daki ilahiyat fakültesi çok iyi bir öğretim kadrosuna sahipti. Fuad Köprülü ve M. Şemsettin Günaltay gibi bakanlık ve başbakanlık yapan isimler burada dersler vermişti. Ayrıca Fransız George Dumezil gibi yabancı hocalar da burada dersler veriyordu. Bu hocalar ayrıca çok değerli yayınlarıyla da yeni kurulmuş olan devletin ilmi hayatına katkılar sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin, Başbakanlık da yapmış olan M. Şemsettin Günaltay toplumun inançlarındaki dini hurafelerin ve batıl inançların tehlikesine dikkat çekmiş ve yaptığı yayınlar ile toplumdaki tüm bu batıl inanç ve hurafeler ile mücadele etmiştir.

1933 yılından 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin açılmasına kadar geçen sürede Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde din eğitimi veren bir kurum yok. Darülfünun’daki ilahiyat fakültesinin kurulma amacı yüksek din uzmanları yetiştirmek olarak açıklanırken, Ankara İlahiyat’ınki “din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki ve bilgilsi kuvvetli ve düşüncesinde

ihatalı din adamları yetiştirilmesi” olarak belirtiliyor. Görüldüğü gibi burada dinî konuların incelenmesi ve öğretilmesinde “sağlam ve ilmi esaslara” vurgu yapılıyor. Daha da ilginç Ankara İlahiyat’ın açılması ile ilgili kanun teklifinde tam olarak şöyle bir ifade geçer: “garbdakine benzer.” Yani burada açılan ilahiyat fakültesinin din eğitimi veren eski medreselerden veya daha önceki Darülfünun’dan ziyade batıdaki ilahiyat yani teoloji fakültelerine benzeyeceği taahhüt ediliyor.

Unutmayalım yıl 1949. Ankara İlahiyat’ı ilk açmak isteyenler seküler hükümeti tekrar bir ilahiyat fakültesi açmaya ikna etmek için böyle bir yola gitmiş olabilirler. Ezanların Türkçe okutulduğu ve laikliğin en sert şekliyle dayatıldığı İsmet İnönü hükümeti döneminden bahsediyoruz burada. Ancak Ankara İlahiyat’ın açılış kadrosuna ve ilk yıllarında verilen derslere baktığımızda “sağlam ilmi esaslara” vurgu veya batıdaki benzerleri gibi bir fakülte kurulması teklifinin sadece bir ikna aracı olmadığını görüyoruz. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ilk yıllarındaki ders programlarına bakıldığında bariz bir şekilde tefsir, hadis, fıkıh gibi temel İslam bilimleri dersleri kadar din felsefesi, İslam felsefesi, din sosyolojisi, din psikolojisi, mantık gibi felsefe ve din bilimleri derslerini de görüyoruz. Buranın da eğitim kadrosu çok sağlamdı; mesela İslam çalışmalarında ve özellikle tasavvuf alanında uluslararası üne sahip olan ve daha sonra Harvard’da İslam dersleri

veren Alman Annemarie Schimmel 1950-55 yılları arasında burada dersler verdi. Bu fakültenin ilk yıllarından itibaren mezun olanlar kadrolar Ankara İlahiyat'ın bu kendine has geleneğini devam ettirdiler, bu yüzden ki Ankara İlahiyat bugün bile diğer ilahiyatlardan farklı bir yere sahiptir.

Daha sonra Menderes döneminin sonlarına doğru, 1959 yılında, muhtemelen Ankara İlahiyat batılı örneklerle fazla benzediği için, din adamı ve öğretmen yetiştirmek üzere ona alternatif olarak sekiz ilde Yüksek İslam Enstitüleri kuruldu. Buraların ders programlarında Arapça ve temel İslam bilimleri dersleri ağırlıktaydı. Bu enstitüler 1980 darbesine kadar varlıklarını devam ettirdiler. 1981 yılında bu enstitülerin isimleri ilahiyat fakültesi olarak değiştirilerek buldukları ildeki üniversitelere bağlandılar. Bunların müfredatları da Ankara İlahiyat'ına benzetildi.

Darülfünun ve Ankara İlahiyat hakkında bu girişten sonra bunların nasıl bir hedefe hizmet ettiğini cevaplamak daha kolay olabilir sanırım. Öncelikle Darülfünun'daki ilahiyatın kurulduğu yıl olan 1924'te nasıl bir ortam vardı ona bakmamız lazım. Medreseler kapatılmış ve Tevhid-i Tedrisat yeni kabul edilmiş. Ancak hâlâ medeni hukuka geçilmemiş, yani şer'î hukuk yürürlükteydi, tekke ve zaviyeler kapatılmamış, kılık kıyafet kanunu kabul edilmemiş, Latin alfabesine geçilmemiş, Anayasa'dan henüz "devletin dini İslam'dır" ibaresi çıkarılmamıştı. Daha da önemlisi laiklik maddesi henüz Anayasa'ya girmemişti.

Tüm bu nedenlerden dolayı Darülfünun'daki ilahiyat fakültesi gerçekten dini görevleri yerine getirecek imam, müezzin ve vaiz gibi din adamları yetiştirmek amacı ile kurulmuş olabilir. Ancak burada önemli olan devletin din öğretimini kendi tekeline almış olmasıdır. Bu da sadece kendisine uygun bir din öğretimi vermesi, bunun dışındakileri akredite etmemesi anlamına geliyordu.

Ankara İlahiyat'ın kurulduğu 1949'da ise, tekke ve zaviyeler kapatılmış, Latin alfabesine geçilmiş, medeni hukuk kabul edilmiş, aşamalı olarak önce devletin dininin İslam olduğu ibaresi Anayasa'dan çıkartılmış, daha sonra da laiklik Anayasa'nın ikinci maddesi olmuştu.



Enzanların Türkçe okunduğu bir ortamdan bahsediyoruz. Böyle bir ortamda açılan bir ilahiyat fakültesi de doğal olarak sadece imam ve müezzin yetiştirmek için olamazdı.

Bu dönemde cumhuriyetin din ile ilgili birkaç önemli ideali var. Önce Diyanet İşleri Başkanlığı'nın, ardından Ankara İlahiyat'ın kurulması da bu ideallere hizmet etme amacının sonucudur. Aslında Diyanet ile Darülfünun'daki ilahiyat fakültesinin açılması 3 Mart 1924 tarihinde, yani tam olarak aynı gün kararlaştırıldı. Ancak 1933'te birinin devam etmesine birinin kapatılmasına karar veriliyor. Buradan da Cumhuriyet'in

bu tarihten sonra politikalarının değişmeye başladığı anlaşılıyor. Değişen politikaları daha iyi karşılayacağına karar verilen Ankara İlahiyat kuruluyor.

1930'ların sonlarından itibaren Cumhuriyet'in din ile ilgili birkaç önemli ideali veya politikası var. Birincisi seküler devlet ile uyumlu bir din ve dindarlık. İkincisi, birincisine daha uygun olduğu için Hanefilik ve Maturidilik'in bu iki kurum, dolayısı ile devlet eliyle desteklenmesi. Üçüncüsü, dinin Türkçeleştirilmesi. Dördüncüsü, tüm bunların sonucu olarak İslam'ın ve Müslümanların tek tipleştirilmesi sonucu bir Türk-İslam sentezi ya da *sui generis* bir Türk İslam'ı



ortaya çıkarmak istenmesidir. Bu ideallerin bir kısmı Ankara İlahiyat'tan önce de başlamıştı. Mesela, Kur'an seküler devletin sponsorluğunda Türkçeye çevrilmek istenmiş, yine aynı şekilde Türkçe tefsir yazdırılmış, temel hadis kitapları Türkçeye tercüme ettirilmiştir.

Eğer yeni kurulmuş olan laik devletle problemi olmayan tek tip homojen bir İslam/Müslüman idealiniz varsa bunu gerçekleştirmek için kurumlarınızın da olması gerekir. İşte bu noktada ilahiyat fakültesi ve Diyanet İşleri Başkanlığı devreye giriyor. Çünkü dindar toplumlara kontrol altında tutmanın en kolay yolu dini kendi kontrolünüz altında tutmaktır.

1959 yılında ise, daha popülist politikaları ile bilinen Menderes hükümeti, muhtemelen Ankara İlahiyat mezunlarının din hizmetleri veren din adamları olarak istihdam edilmelerini istemediğinden Yüksek İslam Enstitüleri'ni kurdu. Ankara İlahiyat daha çok akademisyen ve din uzmanı yetiştirmeye devam ederken, Yüksek İslam Enstitüleri daha çok din hizmetleri veren din adamları ve din dersi öğretmeni yetiştirmiştir.

Diğer İslam ülkeleriyle Türkiye arasındaki benzerliklere gelince... İslam ülkelerinden Mısır'ı biliyorum biraz, ancak Türkiye din-devlet ilişkilerinde Müslümanların çoğunlukta olduğu diğer hiçbir ülkeye

Eğer yeni kurulmuş olan laik devletle problemi olmayan tek tip homojen bir İslam/Müslüman idealiniz varsa bunu gerçekleştirmek için kurumlarınızın da olması gerekir. İşte bu noktada ilahiyat fakültesi ve Diyanet İşleri Başkanlığı devreye giriyor. Çünkü dindar toplumlara kontrol altında tutmanın en kolay yolu dini kendi kontrolünüz altında tutmaktır.

benzemez. Bu yüzden tam olarak benzer fakülteleri bulmak zordur sanırım. Mısır'daki El-Ezher Üniversitesi'nde mesela, bizdeki ilahiyatların karşılığı olabilecek iki ana bölüm var: *Usûl-u Din ve Ulum-u Şeria*. İlkinde öğretilen dersler bizdeki ilahiyat fakültelerine daha yakın, dinler tarihi, kelam, mantık felsefesi gibi dersleri var. İkincisi ise biraz daha temel İslam bilimleri ile İslam hukuku ağırlıklı derslerden oluşuyor.

Yükseköğretimde din eğitimi ile ilgili batıda ABD ve Almanya'dan bahsetmek isterim. ABD'de din öğretimi ile ilgili birkaç farklı bölüm veya fakülte var. Kurulurken belli bir kiliseye din adamı yetiştirmek için kurulan ve bu yüzden de belli bir kilisenin dogması etrafında eğitim veren *divinity*, teoloji ve *seminary* denilen okullar var. Chicago, Yale, Harvard, Duke gibi çok iyi üniversiteler başlangıçta Hristiyan okulları olduğundan buraların ilk fakültelerinden biri teoloji fakülteleridir. Ancak bugün buralar da İslam dâhil birçok alanda akademik çalışmaların yapıldığı okullara dönüşmüştür. Halen bir kilise dogmasını öğreten ve bu çerçevede kendi din adamlarını yetiştiren okullar da var. Teoloji ve *divinity* fakülteleri ya da *seminary*'ler devlet üniversitelerinde yoktur. Buralarda daha çok *religious studies* denilen ve din çalışmaları diye çevirebileceğimiz bölümler var. Bu bölümler genelde edebiyat veya beşeri bilimler fakültelerinin altındadır ve bunlar devlet üniversitelerinde değil özel üniversitelerde de bulunabilir. Buralarda herhangi bir dinin veya kilisenin öğretilmesine bağlı kalmaksızın, akademik ve bilimsel olarak din çalışmaları yapılmaktadır. Bu bölümler altında herhangi bir dinin tarihi ve teolojisini bir dogmaya bağlı kalmak zorunda kalmaksızın salt akademik olarak çalışmanız ve öğretmeniz mümkündür.

Almanya'da sistem çok daha farklı. Devlet üniversitelerinde Katolik teoloji fakültesi, Protestan teoloji fakültesi ve son on yıllarda yeni yeni açılan ve sayıları sanırım şimdilik beş olan İslam teolojisi fakülteleri vardır. Buradan mezunlar, mezun olduklarını fakültenin bağlı olduğu dinin din adamı olabilir ve okullarda seçmeli olarak bu dini öğretebilirler. Bunların yanında teoloji fakültelerinden bağımsız olarak İslam çalışmaları, din çalışmaları gibi bölümler vardır ki buradan mezunlar belli bir dinin din adamı olamayacaklarından bir dogmaya bağımlı değildirler. Buralarda saf akademik ve

bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bizde ise aslında böyle bir çeşitliliğin olmaması tartışmaların temel nedenidir.

Son 15-20 yılı ilahiyat eğitimi ve yine hedef babında önceki dönemlerden ayıran nedir?

Bu sorunuzdaki tarih aralığı, ilahiyat eğitimi açısından iki önemli gelişmeyi içerir. Birincisi 28 Şubat ve sonrasındaki gelişimler, ikincisi kendisinin muhafazakâr ve dindar kesimin partisi olduğunu gizlemeyen Ak Parti'nin 2002'de iktidara gelmesi. 28 Şubat ile sayıları yaklaşık 20 olan ilahiyat fakültelerinden bazılarının kontenjanları 20 öğrenciye kadar düşürüldü, daha sonra hocası ve binası vs. ile kurulmuş, eğitime devam eden Van, Malatya ve Eskişehir'deki ilahiyat fakültelerine YÖK hiç öğrenci kontenjanı vermemeye başladı. İlahiyat fakültelerinin yanında müfredatı daha çok eğitim ve formasyon derslerine dayalı olan din kültürü öğretmenliği bölümleri açıldı. İlahiyat öğrencilerine artık formasyon eğitimi verilmediğinden öğretmen olmaları engellenmeye çalışıldı.

Zaten imam hatip liselerine uygulanan katsayı politikasından dolayı buradan mezunlar ilahiyat dışında bir yere gidemez olduğundan ve bu fakültelerin kontenjanları da çok fazla düşürülmüş olduğundan bu fakülteler önünde yığılmalar oldu, giriş puanları da buna paralel olarak çok yükseldi. Bu durum ta ki yeni ilahiyatların açılıp kontenjanların artması ve katsayı politikasından vazgeçilmesine kadar devam etti.

Kendisi de bir imam hatipli olan Erdoğan, bu okullara sempatisini ve desteğini gizlemedi ama iktidarının ilk yıllarında bu okullar için pek somut bir adım atmadı. Ancak daha sonra, gerek bu okulların 28 Şubat'taki mağduriyetlerinden gerek kendi dünya görüşünden dolayı imam hatiplere ve ilahiyatlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşündü. Birçok yeni ilahiyat fakültesi açıldı, öğrenci sayısı da çok hızlı bir şekilde arttı. Öğrencilerin tercih nedenlerinin başında mezun olduktan sonra istihdam probleminin olmaması vardır. Yıllardır öğretmenlik atamalarında en çok kontenjan din kültürü bölümlerine ayrılıyor. Hakeza Diyanet her yıl binlerce yeni kadro açıyor. Son yıllarda ilahiyat mezunları için kamuda yeni istihdam alanları da açılmaya başladı. Mesela Sağlık Bakanlığı artık hastanelerde, hastalara ve

Bir de dindar nesil projesi var. Eğer bir projeniz veya idealiniz varsa bunu gerçekleştirecek kadrolara da ihtiyacınız var. Belki de ilahiyatlar dindar nesil projesini gerçekleştirmek için gereken insan kaynaklarını yetiştiriyor diyebiliriz.

yakınlarına manevi destek ve rehberlik hizmeti verecek manevi destek uzmanları çalıştırmaya başladı.

Ak Parti ile beraber özel üniversitelerde de ilahiyat fakülteleri açılmaya başladı. Yine diasporadaki Türkler için Diyanet'in sponsorluğunda uluslararası ilahiyat programları açıldı. Ayrıca şu anda tamamı Arapça veya İngilizce olan ilahiyat programları mevcut. Eskiden olmayan başka bir şey de artık hemen her ilahiyat fakültesinde Arapçayı öğreten Arap öğretim üyelerinin mevcut olması ki, bu bence önemli bir gelişmedir. Bunun yanında eskiden de Orta Asya Türki cumhuriyetlerinden ve Balkanlardan Türkiye'ye ilahiyat eğitimine gelen olmasına rağmen son yıllarda artık Ortadoğu'dan, Malezya, Endonezya gibi uzak doğu ülkelerinden, Avrupa ve Afrika ülkelerinden de öğrencileri bu fakültelerde görmek mümkün. Yine bu dönemde, yeni açılan fakültelerin bazılarının adı İslami İlimler Fakültesi olarak kondu ki buraların müfredatları aslında ilahiyat fakültelerinden pek de farklı değil. Ayrıca, buralardan mezun olanlar ile ilahiyat fakültelerinden mezun olanların istihdam alanları arasında da şimdilik bir fark yok.

Bir de dindar nesil projesi var. Eğer bir projeniz veya idealiniz varsa bunu gerçekleştirecek kadrolara da ihtiyacınız var. Belki de ilahiyatlar dindar nesil projesini gerçekleştirmek için gereken insan kaynaklarını yetiştiriyor diyebiliriz. Mesela seçmeli din dersleri getirildi okullara ve imam hatiplerin orta kısmı tekrar açıldı ve yeni birçok imam hatip lisesi yapıldı ki bu da din kültürü ve imam hatip meslek dersleri öğretmen ihtiyacını artırdı.

Son 15-20 yılda ilahiyat eğitimi nicelik ve nitelik olarak nasıl bir seyir gösterdi?

Ak Parti'nin ilk yıllarında ilahiyat fakültelerine yönelik belirgin bir politikası olmadı veya olmadı. 2008 yılından

İtibaren yeni ilahiyat fakülteleri açılmaya ve kontenjanlar hızla artırılmaya başladı. İmam hatip liseleri önündeki katsayı saçmalığının kaldırılması ise yine 2011 yılını buldu ve 28 Şubat'tan sonra kapatılan imam hatiplerin orta kısmı 2012 yılında tekrar açıldı. 2011 yılından sonra ilahiyat fakültesi sayısında ve buna paralel olarak da öğrenci sayısında bir patlama yaşandı. Bugün ilahiyat fakültesi olmayan Mersin, Tunceli, Aydın, Çankırı gibi birkaç il kaldı. Bugün 100'e yakın kurulu ilahiyat fakültesinden öğrenci alabilmesi için gerekli olan asgari öğretim üyesi sayısına sahip yaklaşık 80 tanesinde 40 binden fazla öğrenci var. Bu yıl üniversite tercihlerinde yaklaşık 15 bin kişilik kontenjanı ile en çok öğrenci kontenjanına sahip bölümlerden biriydi. 2003 yılında sanırım sadece 17 fakülteye YÖK kontenjan ayırmıştı ve toplam sayı yaklaşık 500 kişiydi. Bununla karşılaştırınca bu rakamların neyi ifade ettiği daha açık olur sanırım. Gerek atanma problemleri olmaması gerekse artık katsayı ve başörtüsü gibi problemlerin yaşanmamasından dolayı, bugün Anadolu'daki yeni üniversitelerin birçoğunda kontenjanların tam olduğu nadir bölümlerden biri ilahiyat fakülteleridir.

Nitelik konusuna gelirsek, 28 Şubat'tan sonra imam hatiplilere katsayı yüzünden ilahiyat dışında bir alternatif sunulmadığından ve ilahiyatların sayısı ve kontenjanı belirgin bir şekilde düşürülmüş olduğundan bu fakülteler önünde yığılmalara neden oldu. Bu da dolaylı olarak buralara çok iyi öğrencilerin girmesine vesile oldu. Ayrıca o dönemde, öğrenci başına düşen öğretim üyesi çok fazla olduğundan çok daha iyi bir eğitim aldılar diyebilirim. Mesela ben 2003 yılında Ankara İlahiyat'a girdiğimde Türkiye'de en çok öğrenci alan fakülte olmasına rağmen bu fakültenin kontenjanı sadece 50 kişiydi, aynı yıllarda

Gerek atanma problemleri olmaması gerekse artık katsayı ve başörtüsü gibi problemlerin yaşanmamasından dolayı, bugün Anadolu'daki yeni üniversitelerin birçoğunda kontenjanların tam olduğu nadir bölümlerden biri ilahiyat fakülteleridir.

Ankara İlahiyat'ta sadece profesörlerin sayısı yaklaşık 50 idi. Toplamda neredeyse öğrenci sayısı kadar öğretim üyesi vardı.

Bugün fakülte ve öğrenci sayısının artması ile ilahiyat fakültelerine gelen öğrenciler artık eskiye göre çok daha düşük puanlarla yerleşebilmekte. Öğrenciler arasında okulu bitirince devlette iş bulmam problem olmaz düşüncesi ile ilahiyat okumak istemediği halde gelenler de var. İlahiyat fakültesi ve öğrencilerinin sayısının aniden birkaç katına çıkmasına aslında ilahiyat camiası da hazır değildi. Bugün özellikle Anadolu'da yeni açılan hemen hemen tüm ilahiyat fakültelerinde öğretim üyesi ihtiyacı var. Kâğıt üzerinde kurulmuş, dekanı, binası vs. olup asgari öğretim üyesine sahip olmadığı için öğrenci alamayan yirmiden fazla fakülte mevcut. Ayrıca açık olan fakültelerde bile birçok anabilim dalında hoca olmadığı için, çoğu kez hocalar kendi bölümleri ve uzmanlık alanları ile hiç alakası olmayan derslere girmek zorunda kalıyorlar.

İlahiyat eğitiminde çeşitli ekollerden bahsedebilir miyiz? Bu ekoller devletin din siyasetinde nasıl bir karşılık buluyor ve de bu ekoller arasında bir çatışmadan söz edebilir miyiz? Bu çatışma din siyaseti ve dini meşruiyet kaynağı olarak farklı siyasi ekoller bağlamında nasıl bir görünüm arz eder?

Mevzubahis olan bu kadar çok fraksiyonu olan din ise, bunun eğitiminde de çeşitli ekollerin veya eğilimlerin olmaması mümkün mü? Genel olarak daha eleştirel ve sorgulayıcı olan bir ekol ile daha geleneksel olan bir ekol her daim vardır. İslam mezheplerinin şekillendiği ilk yıllarda bile ehl-i rey denen akıl yürütmekten hareketle içtihadı dayalı bir ekol ile ehl-i hadis denilen geleneği ve rivayeti öncelikli kabul eden bir ekol vardır. Bugünkü ilahiyatlardaki temel ekoller de bundan pek farklı değildir. Mesela daha eskiden beri Erzurum İlahiyat daha gelenekçi olarak bilinirken, Ankara İlahiyat başlangıcından beri daha sorgulayıcı ve eleştirel olduğu için modernist olarak bilinir. Ancak eğer sorduğunuz Frankfurt Okulu gibi kendine özgü bir kuram geliştirmiş ve bunun etrafında şekillenen bir ekol ise, böyle bir şey Türkiye'deki ilahiyatlar arasında yok. İlahiyatlar ilk kurulduklarında en çok değişikliğe ve müdahaleye maruz kalmış olan fakültelerdir. Bu yüzden de Türkiye'de din ve İslam çalışmalarında sağlam özgün bir ekol, bir gelenek oluşmasını beklemek zordur.

İlahiyatlar ilk kurulduklarında en çok değişikliğe ve müdahaleye maruz kalmış olan fakültelerdir. Bu yüzden de Türkiye'de din ve İslam çalışmalarında sağlam özgün bir ekol, bir gelenek oluşmasını beklemek zordur.

Ancak ilahiyatçılar arasında Ankara ekolü denilen paradigma buna biraz yaklaşabilir. Mesela birkaç yıl önce ABD'deki Emory Üniversitesi'nde Philip Dorall adında birinin hazırladığı bir doktora tezi var. Dorall, "Ankara paradigması" dediği Ankara ekolünün kendi ifadesi ile bir ulusal teoloji yaratma çabası içinde olduğunu savunur. Bu ulusal teoloji, Hanefi ve Maturidi çizgisinde daha çok eleştirel ve akılcı olan bir teolojidir. Siz buna bir Türk İslam'ı yaratma çabası da diyebilirsiniz.

Mikro anlamda da ekolleşmeler var. Mesela Ankara İlahiyat'taki hadis kürsüsü veya kelam kürsüsü diğer fakültelerdeki aynı kürsülerden çok farklıdır. Bunlar daha eleştirel ve sorgulayıcı iken, diğerlerine genellikle daha rivayetleri kabul edici bir geleneksellik hâkimdir. Aynı şey belli bölümlerdeki hocaların siyasi görüşleri ve cemaatleri, tarikatları ve benzeri mensubiyetlerinde de kendini gösterebilir. Ankara İlahiyat'tan çok örnek verdiğimin farkındayım, orayı daha iyi biliyorum zira. Mesela bazı anabilim dallarındaki hocalar daha çok milliyetçi iken, bazı anabilim dallarındaki hocalar daha çok Milli Görüşçü veya belli cemaat veya tarikata yakınlıkları ile bilinebilirler. Ancak şunu belirtmeliyim, siyasi olarak hocalar arasında çok da büyük bir farklılaşma ya da çeşitlilik olduğunu söyleyemem.

Bu bahsettiklerim daha çok eski ve büyük ilahiyat fakülteleri için geçerlidir. Yeni fakültelerde ise, öğretim üyelerinin profilini belirleyen en önemli şey kurucu dekanın kendisinin mensubiyeti ve dünya görüşüdür. Zaten yeni açılan üniversitelerdeki hocaların ders yüklerinden dolayı öyle ilmi özgün düşünsel ekoller oluşturmaya vakitleri de yok.

Bu düşünsel ekoller arasında dini meselelere yaklaşma metodları yönünden bazı farklılıklar var. Ancak bu öyle çatışma



denecek kadar bir büyüklükte değil. Zaten bu durum felsefe derslerinin kaldırılması ile ilgili tartışmalarda biraz kendini gösterdi. Onun dışında ana akım olana, geleneksel din anlayışına aykırı olan ve ön plana çıkan ve bu konuda bir şeyler üreten hoca sayısı çok az. Bir de eskiden ve halen bakanlık yapan ya da halen YÖK üyeleri arasında olan ilahiyatçılar var. Doğal olarak bunların dinden ve ilahiyattan ne anladıkları siyasetin ilahiyat politikalarının şekillenmesinde etkilidir.

İlahiyat fakültelerinde verilen eğitimin din içindeki ihtilafı mezvurlardan uzak durma eğiliminde olduğunu ifade ediyorsunuz. Bunu biraz açar mısınız? Bu ihtilafardan uzak durmanın sebebi ve sonucu ne olmuştur? Dinin içeriğinde ve dindarlığın tanımında nasıl bir dönüşümün sonucu ve sebebidir bu kaçınma hali?

Özellikle kelimeler gibi derslerde tartışılabilir konular ve farklı ekoller vardır. Mesela kelimelerde Mutezile denilen akli ve akılcılığı ön planda tutan bir ekol vardır. Bu gün mensupları yok denilecek kadar az. Bunun dışında Eşarilik denilen Mutezile'den daha kadenci ve geleneği ve rivayeti akıldan daha çok önemseyen bir ekol daha vardır. Bu ikisinin arasında ancak ikincisine daha yakın olan bir de Maturidilik diye bir

ekol de vardır. Gerek İmam Maturidî'nin Türk olması gerekse Türklerin tarihsel düşünce ekolünün Maturidilik olması sebebi ile Maturidilik başından beri desteklenen bir ekoldür. O zaman biz sadece Maturidilik'in teolojisini öğretip geçmeliyiz, onun diğerleri ile olan ilişkisi, ona getirilen eleştiriler, diğerlerinin savunma ve eleştirileri öğrencileri çok da ilgilendirmez diye düşünüyor olabilirler. Bu tartışmaların anlatıldığı kelimeler tarihi dersi kaldırılmak istenen dersler arasındaydı. Bu derste bahsedilen ekoller itikadî mezheplerdir, yani inanç ile ilgili düşünsel ekollerdir. Ancak ilginçtir ki, ameli mezheplerin yani pratikler ile ilgili mezhepler arasındaki konuları ele alan İslam hukuku dersleri, sayısı azaltılmak istenen ya da kaldırılmak istenen dersler arasında değildi.

İslam düşünce ekollerinde içindeki ihtilafı konuların anlatılmamasından yana olanlar şöyle diyor: Öğrenci buraya ya kafasındaki sorulara cevap bulmak için geliyor ve/veya imam öğretmen olmak için, biz bunlara neden ihtilaflardan ya da derin din felsefesi konularından bahsedelim? Zaten öğretmen ve imam olacaksanız bunlara ihtiyacı yok. Sadece olması gerekeni anlatıp geçelim yoksa kafası daha da karışıyor.

İçinde bulunduğumuz toplumda bunun kısa vadedeki sonuçları hakkında bir şey söylemek kolay değil, bunu uzun vadede göreceğiz. Ancak siyaset eğer ihtilafı dinî bir meselenin tarafı ise, uzun vadede illaki bu taraf kazanır diye bir şey yok. Mesela Mutezile düşüncesi Abbasi döneminde devletin resmi mezhebi idi ve bizzat devlet tarafından muhaliflere baskı ve şiddet ile kabul ettirilmeye çalışıldı. Ancak onlardan sadece birkaç yüzyıl sonra nerede ise mensubu kalmayan bir mezhebe dönüştü.

İhtilafı konulardan kaçınılması, siyasetten çok ilahiyatların kendi içinde olan bir meseledir. Ama siyaset bu ihtilaflardan birinin tarafı olabilir. Bana göre burada problem, ilahiyatların Amerika'da bahsettiğim *theology/divinity* fakülteleri ile *religious studies* (din çalışmaları) arasında bir yerde konumlanmış olmasıdır. Buralarda belli bir dinin/ öğretinin dogmasını öğretmelisiniz, çünkü buralardan mezun olanlar belli bir dinin din adamı ve öğretmenleri olacaklardır. Bunu yaparken kendi teolojiniz kadar diğerlerine ve onların karşıt argümanlarına da yer vereceksiniz, bilimsel tarafsız akademik olacaksınız. Bu ikisini aynı anda başarmanız mümkün değil.

Geçtiğimiz yıllarda ilahiyat fakültelerinden felsefe derslerinin kaldırılması yolunda bir girişim olmuştur. Sanırım bu girişim bu derslerin tamamen kaldırılması ile değilse de bir hayli azaltılması ile sonuçlandı. Neden böyle bir adım atmak istedi iktidar? Felsefe ile din arasındaki klasik çatışmanın bir tekrarından mı ibaret bu mesele? Yoksa bunun dışında pratik ve politik bir takım nedenler mi var?

Evet, 2013 ve 2015'te olmak üzere iki girişim var. Diğer hiçbir fakültenin müfredatına YÖK müdahale etmez ve fakülte kuruluna ve üniversite senatolarına bırakırken ilahiyatlara yönelik böyle girişimler oldu. Bunlardan ilki direkt olarak kelim, din felsefesi, felsefe tarihi, din sosyolojisi, din psikolojisi gibi bazı anabilim dallarının verdiği derslerin ders çeşitliliğinde azaltmaya gitmek şeklindeydi. Bu girişime ilahiyat fakültelerinden, akademisyenlerden, köşe yazarlarından vesaire güçlü bir tepki geldi. CnnTürk, HaberTürk ve hatta TRT Diyanet TV'de bile felsefe dersleri kaldırılmalı mı diye tartışma programları düzenlendi. Bunların sonucu olarak YÖK geri adım attı.

İkinci girişim biraz daha farklıydı. Bunda felsefe ve din bilimleri derslerinden hiç bahsedilmedi. Ancak YÖK üniversitelere gönderdiği bir yazı ile Kur'an derslerinin en az sekiz yarıyıl, Arapça, tefsir hadis ve İslam hukuku en az altı yarıyıl okutulması gerektiğini bildirdi. Bu, geçen seneden beri uygulamada olan program. Şimdi eğer bu derslere bir de YÖK'ün tüm fakültelerde zorunlu koştuğu dört yarıyıl yabancı dil, iki yarıyıl Atatürk ilke ve inkılapları ve iki yarıyıl Türk Dili derslerini eklersek ve öğrencilerin dört yılda mezun olabilmek için her dönem ortalama sekiz ders alması gerektiğini kabul edersek, ilahiyat fakültelerindeki ders içeriklerinin 2/3'ü belirlenmiş oluyordu. Başka bir ifadeyle, zorunlu YÖK dersleri ile ilahiyatlardaki 19 anabilimdenkinden bu 5 anabilim dalının derslerine toplam derslerin 2/3'ü ayrılış oluyor, geriye kalan 1/3'lik dersler ise diğer 14 anabilim dalına kalıyor. Bu da her anabilim dalının bir veya en fazla iki ders açması demek. Böylece YÖK felsefe derslerine doğrudan müdahale etmeden meseleyi halletmiş oldu.

Bu girişimin gerekçesi de madem bunlar imam ve öğretmen olacaklar klasik metinleri daha iyi okuyabilecek ve anlayabilecek Arapça bilgisi ve bu temel İslami ilimler derslerini daha

çok almaları yararlarına olur gibi bir açıklamaydı. Burada bir haklılık payı olabilir. Çünkü ilahiyat öğrencilerinin dinin ana kaynakları olan Arapça metinleri kullanabilme yetisi çok zayıf. Ancak bunun çözümü diğer dersleri azaltarak bu dersleri daha çok vermek değil, mevcut derslerin öğretiminde yeni yaklaşımlara giderek içeriklerinin kalitesini artırmak şeklinde olabilirdi.

Bu konuda ilahiyat hocaları ikiye ayrıldı: Son değişiklikleri savunanlar ve karşı çıkanlar. Her iki taraf da örgütlenip web siteleri açtı, imza kampanyaları başlattı. Karşı çıkanlar felsefenin ve kelamın İslam'ın ilk yıllarından beri Müslümanların uğraş alanı olduğunu, bundan mahrum edilen ilahiyat öğrencilerinin eksik kalacağını, felsefe eğitimi almadan ateizm, materyalizm gibi güncel akımlar ile ilahiyatçıların mücadele edemeyeceğini, ilahiyat öğrencilerinin ve toplumun İŞİD gibi örgütlerin müdahalelerine açık hale geleceğini, bu dersleri kaldırmanın 60 yılda oluşmuş uzun ilahiyat geleneğine aykırı olduğunu öne sürdüler. Savunanlar ise ilahiyat öğrencilerinin önceliklerinin felsefe ve derin kelamî problem ve tartışmalar olmadığını, bunun yerine Kuran, hadis, tefsir İslam hukuku gibi disiplinlerde daha da derinleşmeleri ve ana kaynaklara daha iyi ulaşabilmek için daha iyi bir Arapça bilgisinin daha önemli olduğunu dile getirdiler. Hatta kendilerine karşı çıkanları Kuran derslerine karşı olmak ile itham edenler ve bu kadar yıldır ilahiyatlarda felsefe dersi vardı da bir İbn-i Sina mı çıkardınız şeklinde konuyu sığ bir alana çekmek isteyenler bile oldu.

Bu tartışmaları felsefe ile din arasındaki klasik çatışmanın bir tekrarından ibaret görebileceğimizi sanmıyorum. Bunu savunanların da aslında felsefe derslerinin tam olarak kaldırılmasını istediklerini düşünmüyorum. Sebep felsefe derslerinin ilahiyat öğrencileri için öncelikli olmadığını, bunun yerine daha çok Arapça ve klasik İslami ilimler bilgisinin gerekli olduğunu düşümleridir. Zaten bu konuda öyle entelektüel bir tartışma zemini de olmadı. Köşe yazarları yazdı, ilahiyatçı akademisyenler vesaire TV'lerde tartıştı, imza kampanyaları yapıldı ama tartışanların kaç karar merciindeydi, bilemiyorum. Başka bir neden ise ilahiyatların farklı seslere tahammül edilebilen yerler olmamasıdır. Daha çok İslami ilimler, daha az felsefe ve kelam dersleri tek tip bir ilahiyatçı yetiştirmeye

hizmet edebilir. Çünkü aykırı düşünceler ya da hoş karşılanmayan düşünceler daha çok kelam ve felsefe konularında mevcut.

Bugün ilahiyat fakültesi öğretim üyelerine baktığımızda siyasi görüş ve angajman, dinî bilgi ve araştırma eğilimi vs. anlamında belirgin bir profil çıkarmak mümkün mü? Benzer bir denemeyi ilahiyat öğrencileri için de yapabilir miyiz?

Bu sorunuza cevap vermeden önce şunu hatırlatmakta fayda var: Buralar İslam dininin okutulup öğretildiği okullar, dolayısıyla buralardaki öğretim üyelerinin çoğunun muhafazakâr olduğunu gizlemeyen bir partiye sempati duymaları da normal diye düşünüyorum. Ancak aynı siyasi partiye çok ciddi eleştiriler getiren az da olsa ilahiyatçı öğretim üyesi de var.

Yine daha akılcı, eleştirel ve sorgulayıcı olarak bilinen fakülteler de var bahsettiğim gibi. Bunların karşısında kendilerini ehl-i sünnetin yılmaz savunucuları olarak gören gelenekçiler var. Özellikle yeni açılan ilahiyat fakültelerinde öğrencinin çok fazla, öğretim üyesinin çok az olmasından dolayı hocalar derse girmekten başka hiçbir şeye vakit bulamadığından, kendilerine özgü araştırma eğilimi veya ekolü oluşturabilmiş değiller. Zaten bir yerde özgün bir ekolün veya eğilimin çıkması, özgün bir gelenek oluşması uzun bir süreçtir. Bunun dışında bazı cemaatlerin ilahiyat fakültelerinde kadrolaşması çok yaygın. Bunun daha küçük ilahiyat fakültelerinde olması daha kolay olabiliyor. Hocalar bazında tarihselci, modernist, selefi vesaire çeşitli eğilimlere sahip olarak bilinen veya bunlarla itham edilen hocalar var. Önceleri bir Türk İslam'ı yaratma çabası ve eğilimi daha barizdi ilahiyat hocaları arasında.

İlahiyat öğrencilerinin çoğunun siyasi eğilimleri de hocalarından farklı değil. Ancak öğrenciler arasındaki siyasi çeşitlilik hocalardan daha fazla olabilir. Bunun yanında bazı öğrencilerin, daha çok pragmatik nedenlerden dolayı, bazı cemaat ve tarikatlarla angajmanları olabilir. Büyük ve eski ilahiyat fakültelerinin birçoğunda çok aktif öğrenci kulüpleri var. Bu kulüplerin birçoğu belli yönleri ile ön plana çıkabiliyor ve belli amaçlar etrafında organize olabiliyorlar. Mesela birkaç sene önce Düccane Cüendioğlu İstanbul İlahiyat'ta konuşmaya davet edildiğinde, Gezi hakkındaki yazıları yüzünden bir grup öğrenci tarafından protesto edilip, etkinliğin iptal edilmesi için kampanya başlatılmıştı. ☸

ÜNİVERSİTELERDEN ÖĞRENEBİLECEĞİMİZ NE KALDI?

Üniversite eğitimi neye yarar? Bugünün Türkiye'sinde üniversitenin içerdiği bir imkândan, potansiyelden bahsetmek mümkün mü? Bilgi Üniversitesi Sosyoloji bölümünden Sezai Ozan Zeybek bu zorlu soruların peşine düşüyor ve bir kurum olarak üniversitenin oynayabileceği rolü sorguluyor.

Önce ülke sakinleri için pek şaşırtıcı olmayacak bir itirafta bulunmam gerekiyor: Bir süredir koyu bir karanlığın içindeyim. Bu kadar yalanın, acımasızlığın karşısında; iktidara talip olanların, ülke kurtarmaya soyunanların arasında; komplo teorilerinin batağında okumak, yazmak ve düşünmek gelmiyor içimden. Kaybolmuş ve güçsüz hissediyorum. Akademisyen olarak bizim şu hayattaki vazifemiz nedir diye düşünüp duruyorum. Şu ortamda Türkiye'de hayvancılık, iklim değişikliği yahut belediye borçlarını çalışmak sanki bir lüksmüş gibi oldu; sıra gelmiyor. Güncel meselelerden (ve akıllı telefonumdan) kafamı kaldıramıyorum. Yazdıklarımızın bir etkisinin kaldığından da emin değilim; çünkü ortak bir kamusal alanın var olduğundan şüphe etmeye başladım.

Kamusal alan derken farklı grupların birbirini görebildiği, duyabildiği; fikirsel farklılıklara rağmen olgulara dayanan ortak tartışmalar yürütebildiği; dolaşımdaki bilgilerin doğruluğunun-yanlışlığının denetlenebildiği mecraları kastediyorum. Bu kadar basit. Bu beklentimin ironik bir tarafı da var: Yıllarca kamusal alan kavramının sınıf ve cinsiyet körü bir boyutu olduğunu; kolonyal bir tarihten soyutlanarak idealize edilemeyeceğini savundum. Fakat bugün kendimi kamusal alandan bahsederken buluyorum. Çünkü kendi mahalleme sıkışmış gibiyim ve diğer gruplarla ilişkimin asgariye indiğini görüyorum. Herkesin dediğinin tekrarı olacak, ama oldukça kutuplaşmış bir toplumda yaşıyoruz. Aynı Türkiyelere

bakmıyoruz. Aynı Türkiye'ye bakmak matah olduğundan değil belki (bu aynılık nereden geliyor diye sorarlar insana); ama bu kadar parçalanmış bir toplumda ciddi bir meşruiyet krizi ortaya çıkıyor ve ne yazık ki bu kriz zaten devletlere içkin olan kaba şiddeti fütursuzca açığa çıkarabiliyor. Türkiye'de bu tarz bir şiddet ilk kez yaşanmıyor elbette; ama geçmişte (Osmanlı'nın son dönemi de dâhil) meşruiyetin darboğaza girdiği dönemler oldukça kanlı şekillerde geçilmiş. Şiddetin geçmişte kime ne yaptığını bilmek ve bugün gelinen noktayı görmek beni gelecek adına endişelendiriyor. Henüz en kötüsünü yaşamamış olabiliriz diye korkuyorum.

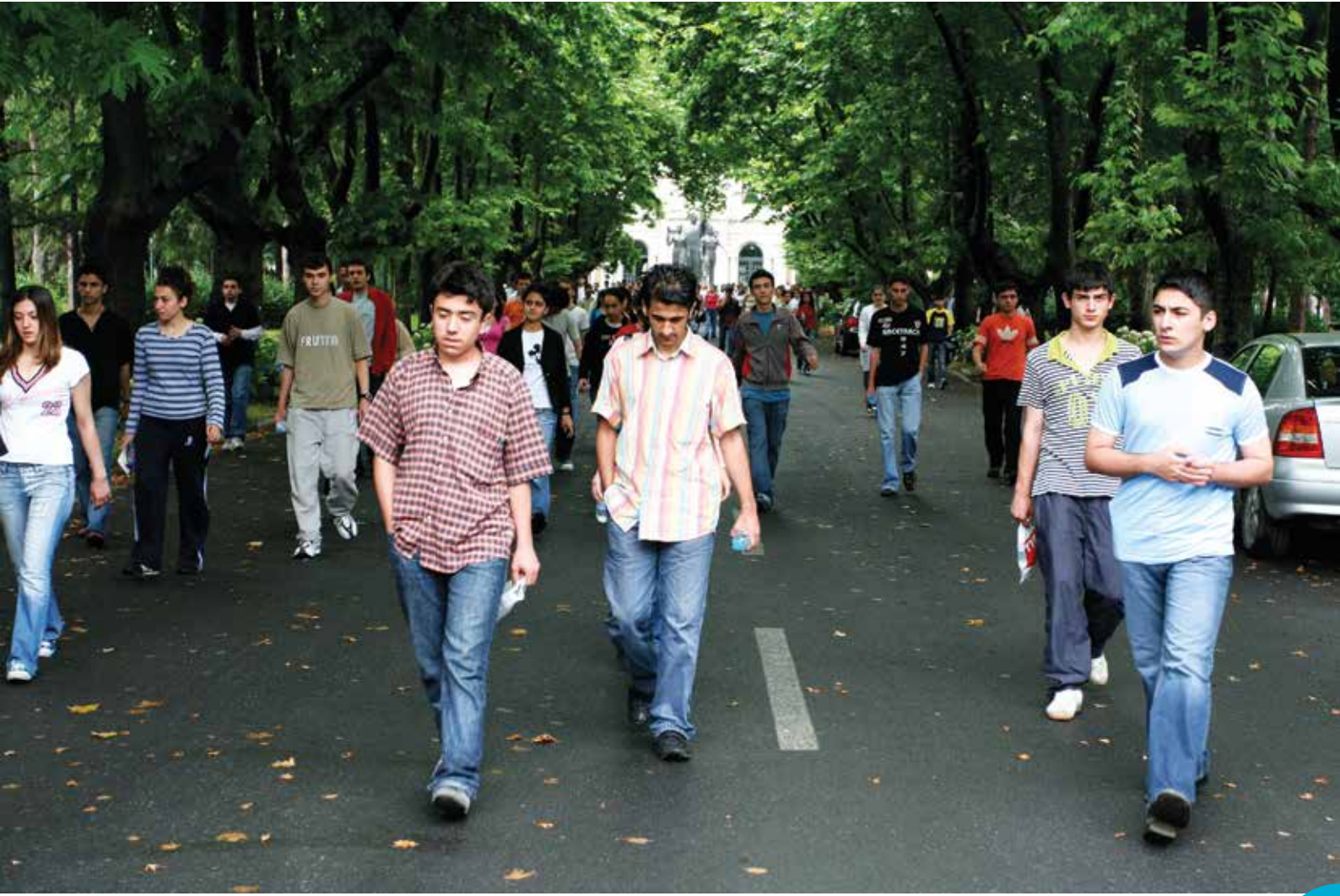
Bu yazıda yapmak istediğim, hissettiklerimin üstüne giderek üniversiteye dair karamsarlığımı bir nebze olsun dağıtmak, aslında kıymetli olduğunu bildiğim bazı noktaların üstüne düşünüp üniversitede yapabileceklerimizin sınırları ve imkânları üstüne düşünmek istiyorum. Konuyla ilgili büyük ölçekli, kavramsal bir tahlil sunmaktan ziyade etkili olabileceğimi düşündüğüm ve hâlâ ayağımı basabileceğim bir zemini gündeme getireceğim, yani dersleri... Böylesine kutuplaşmış bir toplumda, üniversitede verilen bir dersin dönüştürücü olma potansiyeli nedir? Öğrencinin bilgiye talip olmasını (dolayısıyla talebe olmasını) sağlayacak, gazetelerdeki dili tekrar etmeyen, bildik düşünce safasalarına ve komplo teorilerine mesafeli durabilen bir ders nasıl olabilir? Diğer bir deyişle, üretken bir zihinsel faaliyete sevk eden

dersin temel unsurları ve aşamaları nelerdir? Herkesin aynı fikirde olmadığı "zor" meseleler nasıl konuşulur?

Bu minvalde tam da şu yaşadığımız sıkışmışlık hissine istinaden derslerde kullandığımız stratejilere dair birkaç gözlemim ve önerim olacak. Bunlar her yere uygulanabilecek mucize öneriler değil belki. Dolayısıyla işleyen yanları olduğu kadar aksayan hususlar da var ve bu sınırlar üstünde düşünmek gerekiyor. Fakat yine de bu önerilerden yola çıkıp toplumdaki konuşma ve anlaşma usûllerine dair bazı çıkarımlarda bulunmak mümkün. Bu esnada kamusal alanın önemli failerinden biri olarak üniversitenin başka hiçbir kurumun sahip olmadığı ölçekte söz ve bilgi üretme potansiyelinden bahsedeceğim. Keza bu potansiyelin bugün neden etkisiz kaldığı hakkında fikir yürüteceğim.

Üniversitelerde ne değişti?

Columbia Üniversitesi'nden Andrew Delbanco, *College* isimli kitabında üniversitelerde son yıllarda yaşanan hızlı dönüşümü tahlil eder.¹ Üniversitelerin (Amerikan Üniversitelerine bakar) bugün sıkça söylendiğinin aksine piyasa sistemi içinde "bozulmakta" olduğu iddiasını tam olarak doğru bulmaz. Çünkü ona göre yükseköğretim kurumları (üniversiteler ve kolejler) eskiden de matah yerler değildir. En başından itibaren ırkçı, ayrımcı, belirli ailelerin çocuklarına imtiyazlar sağlayan, inanç anlamında bağnaz, katı kurumlardır. Bugün hâlâ kullanılan bazı başvuru prosedürleri (mülakat, referans mektubu vb.) o dönem (20. yüzyılın



başına kadar) farklı dine yahut farklı ırka mensup insanları (bilhassa Yahudileri) elemek için tasarlanmıştır.² 1960'ların sonuna kadar Columbia Üniversitesi'nin kapısında duran güvenlik görevlileri Siyahların kimliğini kontrol ederken Beyazlara bakmamayı normal kabul etmiştir. Prestijli üniversitelerin (Harvard, Yale, Princeton...) kurulmasını sağlayan zenginlik, bizi Amerikalı Beyazların zorla el koyduğu topraklara ve muhtemelen kolonyalizmin nahoş geçmişine götürecektir.

Dolayısıyla üniversitelerin bozulduğunu söylemek ister istemez mesnetsiz bir nostaljiyle malûldür. Türkiye'de de üniversite çok yakın zamana kadar küçük bir azınlığın girebildiği yerlerdir. OECD ülke raporlarına göre, 25-64 yaş arası üniversite veya yükseköğretim mezunu insanların 2000 yılında aynı yüzde 8'dir. Günümüzde bu oran yüzde 17 civarına çıkmış olmasına rağmen Türkiye 37 OECD ülkesi arasında hâlâ sondan üçüncüdür. Yüksek lisans yapan insanların oranı ise yine aynı yaş grubunda yüzde 1 seviyesindedir.³

Geçmiş özlemle anılacak bir manzara sunmasa bile, hem Amerika'yı hem

de Türkiye'yi etkileyen bir zemin kaybindan bahsetmek yine de mümkün. Delbanco'ya göre bu değişimin en önemli göstergelerinden biri piyasaya doğrudan fayda sağlamayan bazı temel bilimlerin giderek önemini kaybetmesidir. Biraz basitleştirme ve gri bölgeleri görmezden gelme pahasına şu söylenebilir: Bazı bilgi çeşitleri ve dolayısıyla üniversitelerin bazı bölümleri meslekî-teknik bilgi edindirmekten ziyade dünyayı anlamak ve kamusal tartışmalara katılmak için gerekli donanımı sağlamaya yöneliktir. Düşündürür. Bugüne nasıl geldiğimizi eleştirel bir açıyla anlatır ki eğer bu lâyıkiyle yapılırsa faşizme, ırkçılığa, cinsiyetçiliğe (ve türcülüğe) karşı önemli bir panzehir işlevi görür. Dünyayı iyi-kötü, doğru-yanlış gibi tasnif eden basit şemalardan uzaklaştırıp karmaşıklığı anlamaya, belirsizlikle baş etmeye hazırlar. Farklı yaşamların kurulabileceğini anlatır. İnsanın tekâmül etmesi için gerekli, sadece teknik bilgidен ibaret olmayan, duyuları keskinleştiren, başka bakma açıları sunan, kâinatı anlamaya yarayan bir külliyyattır bu. Dolayısıyla üniversiteler, teknolojik-bilimsel araştırmalar yapılan veya altın bilezik kazandıran kurumlar olmanın haricinde, gelecek nesli bilinmez bir dünyaya hazırlayan ve bugünkü sorunlar üstüne

Üniversiteler, teknolojik-bilimsel araştırmalar yapılan veya altın bilezik kazandıran kurumlar olmanın haricinde, gelecek nesli bilinmez bir dünyaya hazırlayan ve bugünkü sorunlar üstüne kapsamlı (felsefî) bir düzeyde düşünmeye imkân sunan yerlerdir.

kapsamlı (felsefî) bir düzeyde düşünmeye imkân sunan yerlerdir. Günümüzde bu tarz bir tefekkür imkânı çoğunlukla sosyoloji, felsefe, antropoloji, tarih, din bilimleri, sanat ve edebiyat disiplinlerinde dağınık hâlde bulunur. Bunları birleştiren ortak nokta belki başta da dediğim gibi, piyasanın taleplerinden bir nebze uzak kalmış olmalarıdır. Endüstriye doğrudan fayda sağlayacak bir içerik sunmadıkları için otonomilerini görece muhafaza ettikleri ileri sürülebilir.

Lâkin tam da bu yüzden bugün bu bölümler tüm bu faydalarıyla beraber



giderek kenara itilmekte, meslekî kaygılar ve şirket-devletlerin işine yarayacak bilgi türleri öne çıkmaktadır. Bu durum üniversitelerin bilimsellikten tümüyle uzaklaştığı anlamına gelmez. Ancak bahsi geçen disiplinlerin okul yönetimleri tarafından “para getirmeyen” ve tabiri caizse yalnızca “prestij için” yapılan işler olarak görülmesi, üniversitenin önemli bir işlevinin giderek gözden düşmekte olduğunun işaretidir.⁴

Bu süreç eşlik eden, daha doğrusu değişimi tetikleyen piyasa-devlet teşekkülünü bu yazıda uzun uzun ele almak mümkün değil. Ancak üniversitenin yapısı ve bölümlerin ağırlığı bu süreçte ister istemez değişmektedir. Görünür bir piyasa değeri sunmayan bölümlerin önemsiz görülmesi, bu bölümlerin öğrenci profiline dahi yansır. Örneğin her sene bizim üniversiteye gelen erkek

sosyoloji öğrencilerinin oranı yüzde 15-20’yi geçmiyor. Bu da müstakbel sosyoloji mezununun ileride ev geçindiren birinci kişi olmayacağı kabulüyle, dolayısıyla toplumsal cinsiyet rolleriyle örtüşüyor. Daha basitçe söylemek gerekirse, sosyoloji yüksek rütbeli bir bölüm olarak görülüyor, o yüzden de kadınlara daha uygun olduğu varsayılıyor. Bu aynı zamanda sosyolojinin nadiren birinci tercih olarak yazılmasının da sebebi. Her senenin başında, “psikoloji kazanamayıp da kendini hasbelkader sosyolojide bulanlar kimler,” dediğimde sınıfın yaklaşık yarısı parmak kaldırıyor. Sayısal veriler de bu gözlemi doğrular nitelikte. *YÖK Lisans Atlası*’na göre çalıştığım üniversitenin sosyoloji bölümünü birinci tercih olarak yazanların oranı yalnızca yüzde 6. Geri kalan yüzde 94’ün ilk tercihi başka bir yer. Denebilir ki o ilk tercih sizinkine değilse de başka bir

Eleştirel düşünce, yaygın kanının aksine ona buna burun kıvırmak değildir. Dünyayı farklı şekillerde görebilme pratiği ve geniş bir bilgi dağarcığı gerektirir, var olan her şeyin acımasız bir eleştirisiyle başlar.

üniversitenin sosyoloji bölümüne yapılmış olabilir. Muhtemelen öyle değil; çünkü yine aynı kaynağa göre bölüme girenlerin tercih listesinde sosyolojinin ağırlığı yalnızca yüzde 35. Diğer bir ifadeyle, bölüme girenlerin listelerinde yüzde 65’lik bir oranla psikoloji, medya gibi bölümler tercih edilmiş.⁵



Yaygın düşünce kalıplarına karşı stratejiler

a) Tarihe bakış değişir

Lise yıllarında tarih disipliniyle ilgili temel yaklaşım belirli bir olay akışının ezberlenmesi, bazı temel düzeyde sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması şeklindedir. Karlofça Antlaşması'nın sonunda şunlar olmuştur, gibi "ezberler yapılır". Faillerin sayısı olabildiğince azdır: Atatürk, Osmanlı padişahları, halifeler, Müslüman orduları ve Yunan orduları gibi... Olay akışı çoğunlukla savaşlar, fetihler ve erkekler etrafında kurgulanmıştır.

Eleştirel tarih, öncelikle kazananların tarihini sorgular. Kaybedenlerin, ders kitaplarına giremeyenlerin, düşman "bellenenlerin" bakış açıları anlatılanlara dâhil edilir. Faillerin sayısı artar. Şöyle bir örnekle ne kastettiğimi açayım: Anlattığım derslerde, lise yılları boyunca tekrar tekrar Osmanlı ve erken Cumhuriyet tarihi okumuş öğrencilerime kaç tane kadının ismini bildiklerini sorarım. Beşin üstüne nadiren çıkarlar, bunların bir kısmı da sultanın eşi kontenjanından, dizilerden... Buna mukabil bildikleri erkek sayısı rahatça elliye aşar. O hâlde geçmişin erkek sesleri ve eylemleriyle dolu olması, bize toplumun yapısıyla ve tarihyazımının kaideleriyle ilgili ne söyler? Osmanlı'nın kadınlarla dolu bir tarihini yazsak karşımıza nasıl bir imparatorluk coğrafyası çıkar? Bu Osmanlı'ya bakışımızı nasıl değiştirir?

Buradaki amaç öğrenciyi başka pozisyonlardan düşünmeye sevk etmektir. Bu esnada bazı kavramları sorgulamak da mümkün olur: fetih, büyüme, asker/millet gibi. Fethetme tabiriyle istila etmenin arasındaki farkı konuşmak bile başlı başına bir ders konusudur, zira dünyanın geri kalanı bizim inandıklarımıza inanmak, bizim tabirlerimizle konuşmak zorunda değildir ve talepleri buna hazırlamak gerekir. Dolayısıyla bugün kamuoyunda yaygın olarak kabul gören ne varsa hepsi tek tek yeni bilgiler eşliğinde sorgulanır (süreç içinde bilgi inşası önemli bir yer tutar). Teknik içerikli disiplinlerden farklı olarak her öğrenci aynı sonuca ulaşamayabilir, sebepleri üzerinde birazdan duracağız; ancak en azından, "her yere (savaşarak) barış ve huzur götürdük" yahut "barış içinde yaşıyorduk, dış mihraklar bizi bozdu" gibi kalıplara set çekilir. Bunların olayları izah etmekten çok, geçmişin seslerini bastırmaya yaradığı gösterilir.

Oysa aslında piyasada rağbet görmeyen bölümlerin başka bir işlevi vardır ve bu işlev üniversite ortamının ve toplumsal hayatın bana göre can damarlarından birini oluşturur. Başka türlü bir uğraş gerektirir: İlk iki sene, bildik açıklama kalıplarının hemen hepsinin bozulmasıyla geçer. Var olan hâkim yargıların, şematik bilgilerin ötesine geçmek için öğrencilere yeni araçlar sunulur; bunun için gerekli bilgi donanımı sağlanır. Kısaca bugün ve her dönem hayatı önemi olan eleştirel düşünce öğretilir. Eleştirel düşünce, yaygın kanının aksine ona buna burun kıvrılmak değildir. Dünyayı farklı şekillerde görebilme pratiği ve geniş bir bilgi dağarcığı gerektirir, var olan her şeyin acımasız bir eleştirisiyle başlar.

Peki tam olarak neler yapılır? Bu vafı taşıyan derslerin benim saptayabildiğim birkaç ortak stratejisi var.

Eleştirel tarih, öncelikle kazananların tarihini sorgular. Kaybedenlerin, ders kitaplarına giremeyenlerin, düşman "bellenenlerin" bakış açıları anlatılanlara dâhil edilir.

b) Diğer coğrafyalar merak konusu olur

İlkinin devamı aslında, zira malûm, geçmiş yabancı bir ülke gibidir. Yine de coğrafyayı ayrı bir kalemdede ele almak istedim, çünkü Türkiye'de yaşayanlar olarak bu ülkenin meselelerine fazlasıyla gömülmüş durumda olduğumuzu düşünüyorum. Meseleler gömülmeyecek gibi değil, tamam; ama dünya da Türkiye'den ibaret değil. Öğrencilerimin başka yerlerde neler yaşanmış olduğu ya da şu an neler yaşanmakta olduğu hakkında neredeyse hiç bilgileri yok. Peki diğer coğrafyalar neden önemli?

İki temel sebebi var. İlki, dünyadaki coğrafyalar aslında çeşitli şekillerde etkileşim hâlinde, birbirinden bağımsız değil. Bazen buradaki bir olgu anlamak için uzaklara bakmak gerekebiliyor. Bundan kastım Amerika'nın her yeri yönettiği şeklindeki derin aklın mucize çıkarımları değil. Finans ve teknoloji ağları, dolaşımdaki ürünler, insan hareketleri, iklim, devlet aygıtları, medya kanalları, hayvanların, bitkilerin, hastalıkların dağılımı Türkiye'yi şekillendiren ama yalnızca Türkiye'ye has olmayan önemli eksenler. Bir bardak kahve içmek gibi önemsiz gözükken bir eylem bile Çin'deki işçilerden bankacılık sektörüne, şeker ve kahve plantasyonlarından belli yerlerde biriken çöp dağlarına uzanan pek çok mesele ile ilişkili. Dolayısıyla herhangi bir faaliyetin başka yerleri, başka insanları nasıl etkilediğini göstermek; örneğin buradaki ışıltılı, bol enerji sarf edilen hayatın bir başka yerde yaşanan sefaletin sebebi olabileceğini düşündürmek, bu tarz derslerin önemli hedefleri arasında. Adalet, demokrasi, eşitlik, insan hakkı vs. gibi kavramları (ve bu kavramların sınırlarını) anlamlı bir şekilde konuşabilmek için bu ilişkileri iyi çalışmak/ anlamak gerekiyor. Özetle, eşitsizliği ve eşitsizliğin sebeplerini anlatmak,

talebeleri aşına oldukları çevreden çıkarmakla, başka yerlere bakmalarını sağlamakla mümkün.

Bir diğer sebep ise daha ziyade pedagojik. Bazen buradaki zor meseleleri konuşmadan önce uzak yerler hakkında konuşmak öğrencilerin kafasındaki bildik defans hatlarını aşmayı sağlıyor. Malûm, insan kendi yaşadığı ortamdaki tuhaflıkları bir süre sonra görmez hâle gelebiliyor, normallik kendine has kapalı bir evren kuruyor. Derslerimde seyrettirdiğim bir belgesel/film var, Öldürme Eylemi (*Act of Killing*) isminde.⁶ Endonezya'da 1965'te yüzlerce kişiyi öldürmüş insanların milliyetçi bir gururla bunu nasıl anlattıklarını, devlet erkânından nasıl takdir gördüklerini gösteriyor. Filmdeki bazı sahneler son derece rahatsız edici, o dönemin "kahramanları" yaptıkları işkenceleri kınanma, ayıplanma korkusu olmadan büyük bir hevesle yeniden canlandırıyorlar. Sınıftaki öğrenciler böyle bir zalimlik ve "şuursuzluk" karşısında hayrete düşüyor, hattâ kimisi ekrana dahi bakamıyor. Fakat bu filmden sonra Türkiye'de benzer olayları anlatmak, tanıklıklar sunmak ve belgeseldeki "kahramanlığı" buradaki benzerleri üzerinden tartışmak öğrencinin kafasında pek çok yeni kapı aralıyor. Dünyanın uzak bir köşesindeki körleşmenin burası için de geçerli olabileceğini, kabul edilemez olanın adım adım nasıl normalleşebileceğini göstermek ve hattâ yapılanları meşrulaştırmak için kullanılan gerekçelerin dahi ne kadar benzediği üstüne konuşmak, işte bu tarz bir uzaktan bakma pratiği ile kolaylaşıyor.

Son olarak şunu da ilave etmek gerekir: Başka coğrafyalar hakkında sahici bir merak duygusu, entelektüel ufkun genişlemesi anlamına gelir, mevzunun illâ Türkiye'ye dönmesi gerekmez. Bu bile bütün dünyanın gözünün Türkiye'de olduğuna, herkesin Türkiye'den korktuğuna, cümle âlemin yatıp kalkıp Türkiye ile uğraştığına dair "her şey benden ibaret" aşamasındaki çocuk fantezilerine gem vurur, perspektif sağlar. (Bu cümlelerin hepsini yakın zamanda yaptığım saha araştırması sırasında Ege'nin muhtelif köylerinde bizzat duyduğum için yazdım.)

c) Kişinin kendi pozisyonunu sorgulaması gerekir

Diğerleriyle bağlantılı bir diğer strateji, insanı kendi doğrularından,

alışkanlıklarından, varsayımlarından şüphe ettirmeyi amaçlar. Bu önemlidir, çünkü kendi yaşam tarzından, düşüncelerinden, haklılığından emin olmak düşünceyi akamete uğratar; insanların birarada yaşamasını zorlaştırır. Derslerde buna yönelik kapsamlı bir uğraş verilmesi gerekir. Maksat, başka gruplar hakkında üretilen yargıları öğrencilerin kendilerine tatbik edebilmelerini sağlamaktır. Örneğin baş örtüsünün "siyasete alet edildiği" tespiti yapıldığında, başı açık dolaşmanın da "siyasî" bir anlam içerdiğini, "nötr" olmadığını göstermek gerekir. Bunun için kıyafet devrimine, modern Batılı kıyafet normlarının nasıl ortaya çıktığına, beden neresinin gösterilip neresinin kapatılacağına müdahale eden devletlere, şirketlere, ailelere, moda dergilerine, reklâm sektörüne değinilebilir. Diğer bir deyişle beden teşhirinin sadece belirli bir durumda değil, baştan sona ve her hâliyle siyasî olduğu, öğrencilerin normal saydığı kıyafetlerin de bir başka "siyasetin gereği olduğu" konuşulur. Sonuçta bu sayede normal denilenin belli kabullere dayandığı ve bunların tarihî-siyasî süreçlerle ortaya çıktığı, sınıfsal-cinsiyetçi kodlarla belirlendiği gösterilir.

Kendi pozisyonunu doğru-normal-daha iyi kabul etme hâli, sanıyorum kırılması en zor hatlardan biridir. Benim üniversitemdeki şehirli, laik, orta sınıf ailelerden gelen öğrenci profilinin kendilerini özgür ve eğitilmiş, diğerlerini ise (bilhassa alt sınıfları ve Kürtleri) baskı altında, kolay kandırılan, kimi durumda beyni yıkanmış, cahil gördüğü bir ders ortamında anlamlı bir yönde ilerleyebilmek zordur; sosyolojinin temel kavramlarını kuru kuru öğretmek kâfi gelmez. Özgürlüğün zannettikleri kadar kolay olmadığını (belki her durumda gerekli de olmadığını); gidilen okuldan yenilen yemeğe, arkadaş çevresinden duygusal tepkilere kadar pek çok deneyimin ince ince işlenmiş gayri şahsî bazı toplumsal yapılarla ortaya çıktığını göstermek, dolayısıyla varsaydıkları özgürlüğün kendileri için de geçerli olmadığını açıklamak zaman alır. Fakat böyle bir çaba, öteki hakkında ahkâm kesmeyi zorlaştırır. "Onlar bunu kandırıldıkları için yapıyor, biz öyle değiliz" diye işin içinden çıkamazlar.

Bu zorlaştırma süreci kıymetlidir hakikaten. Bugüne kadar pek çok öğrencim konuşurken zorlanmaya

Kendi yaşam tarzından, düşüncelerinden, haklılığından emin olmak düşünceyi akamete uğratar; insanların birarada yaşamasını zorlaştırır. Derslerde buna yönelik kapsamlı bir uğraş verilmesi gerekir.

başladığını, sürekli düşünme düşünme konuşmak zorunda kaldığını, hattâ bazı esprilere (mesela aksanlı vatandaş tiplerine) gülemez hâle geldiğini itiraf etti. Bunun sebebi kalıplaşmış söz repertuarının önemli bir bölümünün "kabahatli" pozisyona düşmesidir. Bir zamanlar rahatça edilen lâflardan şüphe edilir. "Onlar böyle", "bunlar öyle", "insanın doğası şöyle" diyerek kestirme sonuçlara ulaşmak zorlaşır. Geline bu nokta, meseleler hakkında başka türlü konuşabilmek için üretken bir zemin sunar.

d) Değer yargıları dilden (olabildiğince) çıkarılır

Özellikle diğer gruplara ve olgulara değer yargısı atfetmek, sık görülen bir iletişim arızasıdır. Öteki insanların "cahilliğinden" dem vurmak, kimilerinin "saçma" seçimler yaptığını düşünmek, "bilinçsiz" yahut "küstah" oldukları varsayımıyla çıkarımlarda bulunmak bahsi geçen kutuplaştırıcı dilin örnekleridir. O yüzden iyi, kötü, güzel, hayırlı, yanlış gibi kelimelemlerin toplumsal bir meseleyi tartışırken çok özenle kullanılması, mümkünse hiç kullanılmaması tavsiye edilir. Bu bir sosyal bilimcinin değer yargılarından arınmış, tümüyle nesnel bir bakış açısına sahip olduğu iddiasından kaynaklanmaz. Ancak en azından vaka ve değer yargıları arasında asgarî de olsa bir mesafe gözetmek hem olaylar hakkında başka bir şekilde düşünme ihtimalini arttırır hem de olayın taraflarıyla şiddet içermeyen bir iletişim kurmayı mümkün kılar. Dahası, bir davranış şeklini etiketlemeden anlamaya çalışmak, o davranışın arka plânını, dinamiklerini, sınıfsal yapısını görmeye imkân tanır. Anlamak illâ kabul etmek anlamına gelmez; fakat en uç gözükme meselelerin dahi bu şekilde çalışılması elzemdir. Örneğin İslam Devleti'ni ortaya çıkaran koşulları Fransa'nın



banliyölerinden Irak'ın işgâline kadar uzanan geniş bir hatta çalışmak, bu insanlara "ruh hastası" yahut "beyinleri yıkanmış" deyin geçmekten çok daha açıklayıcıdır. Bu açıklamalar, yukarıda da bahsedildiği gibi hem iki-üç aktörle sınırlı basit komplo senaryolarından bizi uzaklaştırır hem de çözüme yönelik başka müdahale alanlarını görünür kılar. (20. yüzyıl boyunca bombalanan, işkenceden geçirilen, sistematik olarak suçlu muamelesi gören insanları görmezden gelerek, hattâ yaşananlara dolaylı yoldan sebep olarak varlığını devam ettiren refah toplumları, karşımızda duran bu tarz problemlerin yalnızca mağduru değil, aynı zamanda kaynağıdır. Böyle düşününce müdahale edilecek tek sath Irak yahut banliyöler olmaz.)

e) Toplumdaki katmanlara dikkat çekilir

Bazı ibareler dayanağı olmayan genellemelere dayanır. Bunu mümkün kılan genellikle bir toplumun homojen bir bütün olarak hayal edilmesidir. "Avrupalılar çok küstah" yahut "Türkler çok cesur" cümlelerinde olduğu gibi... İzan kaidelerine riayet edilen bir konuşmada bu tarz bir safsataya, yani akıl yürütme kusuruna yer yoktur. Bu tarz bir ifade, üretken bir analize engel olur.

Homojen olduğu varsayılan gruplara dair büyük cümlelerin önüne geçmenin basit yollarından biri sınıf, cinsiyet, yaş, etnik grup, coğrafi bölge gibi temel bazı değişkenleri gözetererek ele alınan kategoriye bir daha düşünmektir. Şu örneği ele alalım: "Türkiye'de işsizler çalışmak istemiyor aslında, devlet baba kendilerine baksın istiyorlar!" Bu cümle yukardakine benzer şekilde homojen bir grup varsayar. Oysa işsizlerin cinsiyet, etnik grup yahut yaş üzerinden bir daha tasniflenmesi, meseleye bu cümlelerin göremeyeceği bir ışık tutar. Belli şehirlerde (bilhassa Güneydoğu'da) işsizlik oranının yüksek olduğu, tarım dışındaki faaliyetlerde işsiz genç kadınların oranının erkeklere kıyasla çok daha fazla olduğu yahut esnek saatlerle proje üzerinden ücretlendirilen iş modellerinde gençlerin işgücüne katılmadığı görülür. O hâlde belli meselelerin kişisel olmayan sebepleri vardır ve bunlar bazı grupları daha farklı şekillerde etkiler. Kadınların üçte ikisi iş piyasasında yer dahi almaz. Bu durumda "kadınlar evde oturmayı sever" mi diyeceğiz; yoksa Türkiye'de aile yapısı ve toplumsal normlarla, çalışan ve çalışmayan kadınların profilleriyle ilgili

kafa mı yoracağız? "Canları istemiyor" cümlesi toplumsal bir meselenin tüm yükünü şahsın üzerine yıkarak resmi ters çevirir. Bu tarz bir çıkarım değer yargılarında, kişilerin karakter analizlerinde kaybolur.

Katmanlara bakmak "Türkiye büyüyor," "hepimiz bu ülkenin eşit vatandaşlarıyız," "Türkiye'de herkes her mevkiye gelebilir, ayrımcılık yoktur," yahut "Türkiye'de Türk-Kürt ayrımı yoktur, bu dış mihrakların kaşımadır," gibi iddiaları test etmeye yarar. Herkes, hiç kimse, her zaman gibi tabirlerle konuşmak zorlaşır.

Duygusal donanımın önemi⁷

Bu stratejilerin işe yaraması, üstünde pek konuşulmayan ve sıkça iskanlanan bir koşula, yani "duygusal değişime" bağlıdır ve bu yalnızca öğrenciler için değil toplumun geneli için geçerlidir. Dediğimi açayım: Birinin belli bir konudaki kanaatinin değişmesi zaman alır ve bu sadece bilginin o kişiye ulaşması ile gerçekleşmez. Bazı kanaatler ilk anda fark edilmese de çeşitli hislerle örülüdür. Örneğin Ermenilerden bahsetmek kimisinde neredeyse otomatik şekilde hiddet, kimisinde utanç duygusu uyandırır. Herhangi bir tartışmada bunların da hesaba katılması gerekir. Zira bazı fikirlerin ve inançların değişmesinin önünde birtakım duygusal bariyerler bulunur. Sunulan yeni bilgiler bazen ne kadar sağlam olursa olsun ikna etmez; çünkü duygusal eşikten geçemez. Diğer bir deyişle fikirlere dar tanımlı bir akllilik atfetmek, meseleyi iskalalar.

Duygular diyerek tarifi zor bir alanda kalem oynattığının farkındayım. Zira duyguların genelde öznel ve doğal olduğu düşünülür, oysa duygular ne tümüyle öznel ne de doğaldır. Belli bir politik pozisyona karşı hissedilen bir duygu, örneğin hınç, yıllar içinde çeşitli müdahalelerle ortaya çıkar, tekrarlanmak suretiyle tahkim edilir, ortak bir lisan ve aidiyet duygusu üretir, sonunda da otomatik tepkilere sebebiyet vererek muhabbeti zorlaştırır. Bugün hükümet partisine yönelik herhangi bir eleştirinin sadece kabul görmemesi değil, aynı zamanda öfke uyandırması bu tarz bir süreçle ilişkilidir. Ancak şu noktanın da altını çizmek gerekir: Bu, bazı grupların duygularına yenik düştüğü, akllı olmadıkları anlamına gelmez. Her grubun karşıdan alabildiklerini sınırlandıran duygusal koordinatlar vardır. Bunlar

Birinin belli bir konudaki kanaatinin değişmesi zaman alır ve bu sadece bilginin o kişiye ulaşması ile gerçekleşmez. Bazı kanaatler ilk anda fark edilmese de çeşitli hislerle örülüdür.

sabitleşip dogmatikleşebilir yahut daha ılımlı hâle gelebilir; ama o ya da bu grupta bunların olmadığını varsaymak hata olur. O anlamda farklı taraflar arasında sürdürülen tartışmaların birden fazla katmanı bulunur.

Keza bir öğretim üyesi olarak ben de bu sınırları dikkate almayan bir dersin öğrenciyi ulaşmadığını gözlemliyorum. Öğrenciyi ters gelen bir argüman (sınavda bunu yazsa dahi) kendi duygusal donanımına ve evelden bildiklerine uymadığı zaman yalnız kalıp unutulmaya mahkûm oluyor; dolayısıyla uzun vadede herhangi bir tavır değişikliğine yol açmıyor. Hassas bir konuda tabir yerindeyse öğrenciyi bilgiye boğmak bazen ters bile tepebiliyor. Bu gibi durumlarda sıklıkla "hoca zaten bilmem kimci" denilerek hocanın söyledikleri paketlenip rafa kaldırılıyor.

Bunun yerine kimi durumda yavaşlamak, ders içinde öğrencilerin hissettiklerini dile getirmelerine imkân tanımak, sınıfta karşılıklı güven duygusu tesis etmek (zor olmakla beraber) oldukça önemli. Akla gelebilecek bir sürü yöntem var bunun için. Örneğin 90'larda Kürt coğrafyasında yaşananları anlattıktan sonra bir durmak, "ne düşünüyorsunuz" diye değil de "ne hissediyorsunuz" diye sormak, hattâ daha iyisi, "bu konuştuğlarımız kamuoyunda bu şekilde tartışılabilir insanlara ne hissederdin" diye bir tartışma ortaya atmak (böylelikle öğrencilerin kendilerini ortaya atmadan hislerini dolaylı şekilde ifade etmelerini sağlamak), yukarıda bahsettiğim duygusal donanım ılımlı hâle getirilmenin yollarından biri. Böylelikle açığa çıkarılan duygunun dönüşmesi (kontrollü bir ortamda) mümkün hâle gelir.

Bu tip yöntemler, sınırlı süresi olan bir ders bağlamında daha az bilgi aktarmak, öngörülen programın gerisinde kalmak olarak görülebilir. Ama ben öyle



olmadığını düşünüyorum. Aksine, bilgi inşası ve duygusal donanımına yönelik bu tarz hamlelerin özellikle başlangıç seviyesinde bir arada yürümesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü biri aksadığı zaman diğeri de (yani verilen bilgiler de) kolayca buharlaşıyor, özellikle öğrencinin geçmişinden getirdikleri derste anlatılanlara ters düşüyorsa... Hâlbuki duygusal çerçeve değişebildiği zaman, gelen yeni bilgi kişiye daha kolay sirayet ediyor; diğer bilgilere çengel atıp kalıcı hâle gelmesi kolaylaşıyor; kanaatlerin uzun vadeli dönüşümü için bir imkân yaratılmış oluyor. En azından “öteki” olarak mimlenenin politik pozisyonu nefret uyandırmıyor. Bu bile kendi içinde büyük bir kazanım.

Sonuç

Başta dediğim gibi, bu ülkede yaşayan biri olarak içinde bulunduğumuz durumdan aslında oldukça umutsuzum. Böyle bir ruh hâliyle üniversitelerin ahvalinden, akademisyenlere yönelik tehditlerden, kendileri (ve çocukları) için endişe duyan ve bu yüzden apar topar ülke dışına kaçmaya çalışan meslektaşlarımdan, bu baskı ortamında söz üretmenin zorluklarından, piyasa mantığı içinde başımıza musallat edilen idarî yüklerden ve daha pek çok olumsuz durumdan bahsedebilirdim. Bunu yapmamayı tercih

ettim. Bunun yerine üniversitelerin bugün giderek kenarda kalan bir vazifesi, daha doğrusu potansiyeli olduğunu (aynı zamanda kendime de) hatırlatmak istedim. Vurgulamak istediğim husus şu idi: Düşünceyi başka türlü yapılandırmaya yönelik burada anlattığım stratejiler, derslerle sınırlı kalmak zorunda değil. Üniversitelerin kamusal bir görev olarak bilhassa bu zor zamanlarda kendi değerlerine ve kendi bilgi birikimine sıkı sıkı sarılması, bunu nakletmesi, en azından tartışmaya açması izanın kaybolmak üzere olduğu bir toplumda her zamankinden daha önemli. Çünkü bu kutuplaştırıcı dilin hâkimiyeti sürdüğü müddetçe nereye savrulacağımızı öngörmek mümkün değil.

Türkiye’de söz üretmek belki hiçbir zaman kolay olmadı, özellikle belli gruplar için. Ancak bugün ortak bir hava solumayı geçtim, topluca havasız kaldığımızı ve nekroz sürecinde olduğumuzu düşünmeye başladım. Derin bir nefes alıp kontrolü tümenden kaybetmediğim en yakınimdaki alana, yani kendi derslerime yönelmem bundan. Çünkü çıkmadık candan umut kesilmez derler. Bu ülkenin farklı kamplarına düşmüş; ama ötekileri hâlâ defterden silmemiş insanlar olduğuna inanıyorum. Anlattıklarım konuşup barışmaya yarasın.

¹ A. Delbanco, *College: What It Was, Is, and Should Be* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2012).

² A.g.e., s. 107.

³ J. Ranchin, *Education at a Glance*, OECD Raporu, 2015.

⁴ Konu hakkında daha detaylı bir tartışma için bkz. J. Wolff, “Why is Middlesex University Philosophy Department Closing?” *The Guardian*, 2010, <https://www.theguardian.com/education/2010/may/17/philosophy-closure-middlesex-university>.

⁵ Yüksek Öğretim Kurulu, *YÖK Lisans Atlası* (İstanbul Bilgi Üniversitesi hakkında olan kısım), (Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, 2015), <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>.

⁶ J. Oppenheimer, *Öldürme Eylemi (Act of Killing)*, 2012.

⁷ Bu konuya dikkatimi çeken Profesör Kenan Çayır’a teşekkürler. Kendisi zor konuların derslerde nasıl anlatılabileceğine dair kapsamlı bir şekilde düşünen tanıdığım en iyi rehberdir. Bu konuda kurduğu birimin çalışmalarına şuradan ulaşılabilir: <http://secbir.org/tr/>.

ÖĞRETMEN EMEĞİ: NİTELİKSEL DEĞİŞİMLERE İLİŞKİN SİSTEMİK DENETİMLERİN ELEŞTİREL BİR ANALİZİ

Öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki konumu ve işlevi nedir? Toplumsal hayatın farklı alanlarındaki dönüşüme paralel olarak eğitim sisteminin geçirdiği değişim, bir meslek olarak öğretmenliğin anlamını ve bizatihi öğretmenlerin hayatlarını ne şekilde etkilemekte? Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi öğretim üyesi Kemal İnal, bu zorlu soruları öğretmen emeği tartışmaları çerçevesinde ele alıyor ve öğretmenlerin içinde yer aldıkları sistemin pasif birer izleyicisi olmadıklarının altını çiziyor.

Giriş ve problem

Son yıllarda emek dünyasında yaşanan yapısal değişimin öğretmen emeği veya istihdamı alanındaki olumsuz sonuçları (örneğin, işsizlik, derslik içine uzanan artan kontrol, performansla göre ayrıştırma, yaratıcılığın kaybolması, paket programlara göre öğretim ve teknisyenleşme, eleştirel olmayan pedagojik pratiklerin artması vs.) genellikle sermayenin, neoliberal ideoloji çerçevesinde, işgücü üzerindeki artan denetimiyle bağlantılıdır. Buna göre, daha esnek, kırılabilir (*precarious*), güvencesiz ve değişken çalışma biçimleri (örneğin, sözleşmeli, saat ücretli, vekâleten çalışma) dayatılan “bilgi emekçileri”, derslik içinde yaratıcılık, inisiyatif ve yönlendirmeye dair hak, yetki ve sorumluluklarını kaybederler. Post-fordist üretim yöntem ve tekniklerinin yeni taleplerine uyarınca kişiliklerinden mesleki birikim ve becerilerine değin bir dizi alanda baskıya maruz kalırlar. Bu sistemik bakış açısına göre, öğretmen güçlü bir yapı olan kapitalizmin “yeni” yeniden üretim süreçlerinde, pasif biçimde, kendine bahsedilen rolü oynamaktan, askıda kalmaktan, kuklacının elinde istenilen performansları sergilemekten başka bir şey yapamaz. Tabiri caizse, pedagojik dünyada aciz

bir mesleki çalışandan öteye gidemez. Öğretmeni özne, fail (*agent*) ve inisiyatif alabilen bir bilgi emekçisi, mücadele eden kamu çalışanı olarak değil de, sistemin istediği türde şekillendirdiği bir nesne, daha doğrusu yeni nesnellik ilişkileri içinde (neoliberal kapitalizmin pedagojik alanda yarattığı yeni sistemik sınıfsal düzenlemeler çerçevesinde) yukarıdan dayatılan her türlü program, oryantasyon ve fiiliyatın (öngörülen resmi pratiğin) pasif uygulayıcısı veya figüranı olarak gören bu yaklaşım, haliyle öğretmen emeğinin dönüşümünü analiz ederken okul/derslik içi direnç hatlarını, başkaldırı noktalarını, itiraz fiillerini, kolektif mücadele deneyimlerini (sendika), aşağıdan “bilinçsiz” direniş stratejilerini (Michel de Certeau) göremez.

Neoliberal kapitalizmin eğitim ve okula maddi (kâr) ve manevi (ideolojik) müdahalelerini çeşitli yapısal parametreler (şirket, piyasa, devlet, çıkar amaçlı STK’lar vs.) üzerinden ele alan, araştıran, ölçen ve raporlayan bu yaklaşımın kör kaldığı esas nokta, neoliberal kapitalizmin eğitim/okul sistemi içinde pürüzsüz, doğrusal ve sorunsuz şekilde işle(ye)mediğidir. Çekilen pedagojik resimde, ressam (devlet, şirketler, çıkar amaçlı STK’lar vd.)

fırçasını istediği gibi sallamakta, beğendiği renkleri kusursuzca kullanmakta, figürlere desen üzerinde istediği şekli vermekte, amaçladığı manzarayı ortaya çıkarabilmektedir. Bu yukarıdan, toptancı ve ayrıntılara kör kalan yaklaşım eksiksiz ve kusursuz bir kapitalizm manzarası çizerken aşağılarda, ayrıntılarda, küçük noktalarda, dar bölgelerde, çıkmaz sokaklarda neler olduğunun farkında değildir.

Oysa çeşitli alan araştırmalarının da gösterdiği gibi,¹ sistem her istediğini yapamamakta, çoğu reform kâğıt üstünde kalmakta, robotlaştırılmaya veya otomatlaştırılmaya çalışılan öğretmen bir şekilde, bilinçli veya bilinçsiz, aşağıdan veya tepeden, farkında olarak veya olmadan kendince olmasında fayda gördüğü eğitim mücadelesini sürdürmektedir. Sistemin onu giderek daha fazla araçsallaştıran düşünce ve uygulamalarına karşı koymakta, öğretmenliğin klasik/geleneksel rollerini (aydın, entelektüel, dönüştürücü, idealist vs.) oynamaya çalışmaktadır.

Buradaki temel sorun, merkezden belirlenen ve etüt çalışması yeterince yapılmayan reformların aşağıdaki öğretmenin fikri alınmadan uygulamaya



konulması durumunda başarı şansının düşük olmasıdır. Bu başarısızlık ve eğitsel kriz üzerine yapılan sistemik çalışmalar, eğitimin öznelere reformları neden yeterince sahiplenmediğini, bunlara uyum sağlayamadığını açıklamaya çalışırken çoğu zaman aktör temelli yaklaşımlarını (eğitim bileşenlerinin algılarını ölçen çalışmalar) kaba pozitivist çizginin dışına çıkaramadılar. Örneğin, 2004 yılında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) devreye sokulan İnşacı Eğitim Yaklaşımı’nın (konstrüktivizm), öğrenci merkezli pedagoji, çoklu zekâ, otantik ölçme-değerlendirme, beceri eğitimi, performans ve proje ödevleri gibi onca parıltılı parametreye rağmen neden başarısız olduğunu, bu sistemik veya Marksist yapısalcı (yenidenüretim) yaklaşımlar açıklayamadı.² Öğretmeni öğrencinin periferisine çekmeye çalışan, onu (*mentor*, *koç*, *rehber* gibi) çeşitli adlar altında klasik/geleneksel rolünden (bilgilendirerek aydınlatma) sıyırmaya çalışan bu reform uygulamasının başarısızlığının gerisindeki asıl saikleri göremediler. MEB’in mahkemelerde iptal edilen birçok reform programına/ uygulamasına (ilk akla gelen “Kariyer Basamakları Sınavı” örneğin) karşı çıkan eğitim sendikalarının bileşenleri olan öğretmenler, bu başarılarını okul

çlerinde, sokak ve meydanlarda güçlü öznellikler, özneleşmeler yaratarak gerçekleştirdiler. Öğretmenin özneliğini fiiliyatta bir fail olarak göstermesindeki saikler sadece örgütlü bir çerçevede (ideolojik ve sınıfsal mücadele, sistemin demokratikleştirilmesi vs.) anlaşılabilir. “Aşağıdan yazılan tarih”³ çoğu zaman bilimsizdir, fail sisteme itiraz veya eleştirisinin farkında bile olmayabilir; hatta yukarıdan dayatılan her türlü kural, norm, değer ve düzenlemeyi (yönetmelik, genelge vs.) pas geçerek kendi özgül, yerel ve otantik çözümlerini devreye sokabilir.⁴

Bütün bunlar şu anlama geliyor: Evet, neoliberal kapitalizm eğitim ve okula müdahale etmekte; kamusal (parasız, demokratik, yaygın ve halkçı) olması gereken eğitim hizmetini, iptal ettiği refah devleti konsepti çerçevesinde, paralı kılarak metalaştırmakta, okulların şirket mantığına yönetilmesine yol açmakta, çeşitli eğitim hizmet ve mekânlarını (eğitim, temizlik, kırtasiye, kantin, spor salonu vd.) ya taşeronlaştırmakta ya da şirketlere kiralamakta, bir zamanlar devletçe çok ucuza mal edilip üretilen ders kitabı gibi çeşitli pedagojik materyalleri özelleştirmekte (kendi üreteceğine piyasadan satın almakta)

ve nihayet öğretmen tanımını, emeğini ve pratiğini yeniden şekillendirmekte, dahası güvencesizleştirmekte, piyasanın kalibresine göre ölçmekte, şirketvari önlemlerle yeniden düzenlemektedir. Kuşkusuz bütün bunlar öğretmenlerin eskiden olduğu gibi öğretmenlik yapmalarını engellemekte; ücretleri azalmakta, eski orta sınıf temelli yaşam tarzlarını bozmakta, refah seviyelerini düşürmekte, geçim sıkıntılarını arttırmakta; MEB’in öğrenci ve velilerle daha fazla sorun yaşamasına neden olmaktadır. Bunlar öğretmen emeğinin bildiğimiz, eski kalıplarda gerçekleştirilmesini engellemekte, öğretmeni ciddi bir varoluş sıkıntısı ve mücadelesi içine düşürmektedir. Bütün bunların bir sonucu olarak, her geçen sene artan sayıda öğretmen meslekten ayrılmayı düşünmekte, sıkıntılarında dolayı başta stres olmak üzere çeşitli hastalıklara yakalanmakta, çoğu zaman umutsuzluğa kapılmakta, geleceğine ilişkin ciddi endişeler yaşamaktadır. Sorunun asıl nedeni elbette bir sistem olarak kapitalizmin öğretmenlik mesleğini güvenceli bir iş olmaktan çıkarıp piyasanın dalgalanmalarına bırakan neoliberal ideolojik politikalarıdır. Bu politikalar eğitim kisvesi altında öğretmeni artık rahat bırakmamakta, (okul içinde



kamerayla izlemekten öğretmenin öğretim başarısını yılsonunda notla değerlendirmeye açan başarı temelli performans değerlendirme ölçeklerine değin) çeşitli denetim politikalarıyla onu Toplam Kalite Yönetimi içinde yeniden şekillendirmektedir.

Bu makalede yukarıdan, yapısal ve sistemik şekillendirmenin öğretmen emeğini dönüştürmeye çalışırken sorunsuz, pürüzsüz ve doğrusal biçimde işlemediğini göstermeye çalışıyorum. Öğretmenin sistemik bakış açısını eleştirerek özne olabilmek için failliğini bilinçli veya bilinçsiz devreye soktuğunu, denetim süreçlerine türlü şekillerde karşı çıktığını anlatmaya gayret ediyorum.

Bunun neden böyle olduğunu teorik ve pratik olarak ortaya koymaya çalışıyorum. Teorikten kastım, öğretmenin sınıfsal konumunun meslek üzerinden yarattığı avantajların (bilgi sahibi olmak, aydınca duruş, orta sınıf tutumlar vs.) ona sağladığı çeşitli üstünlükler. Pratikten kastım ise, öğretmen emeğinin bireysel itirazdan kolektif örgütlenmeye değin geniş bir direnç hattı oluşturması.

Öğretmen kimdir?

Öğretmenin kim ve ne olduğunu tanımlamak için öncelikle yapılması gereken, onu kendi konumu, işlevi, rolü veya görevleri üzerinden anlamaktır. Bu çerçevede, insanlık tarihi kadar eski olan, tarihin her döneminde bir biçimde

öğretici pozisyonunda bulunan, verdiği bilgi karşısında emeğinin karşılığını iki farklı biçimde (aynı ve nakdi olarak) alan öğretmenin ne ve kim olduğunu iki temel yaklaşım içinde ele alabiliriz: Kültürel-pedagojik yaklaşım ve sınıfsal yaklaşım. Kültürel-pedagojik yaklaşıma göre öğretmenin kim ve ne olduğu öncelikle sosyolojik işlevinde görülür; yani öğretmen, kimin hizmetindeyse, onun dünya görüşüne uygun üç temel şey aktarır: bilgi (bilinç), beceri (meslek) ve değer (ahlâk). Aktarım şeklinde öğrettiği bilgiler günlük yaşamla kültürel uyarlanmayı gerektiren sosyal gerekliliklere gönderme yapar. Elbette bu bilgiler somuttan (babaya karşı nasıl davranmalı) soyuta (din) uzun



bir spektrum içerebilir. Alınan eğitim ilerledikçe ve karmaşıklıktıkça bu bilgilerin soyutluk düzeyi artar, giderek mesleki bir konumun (diyelim rahiplik) özel gerekleri için daha uzmanlaşmış formlar yaratabilir. Dolayısıyla ilkokuldan üniversiteye değin sahip olunan uzmanlığa göre verilen bilgi düzeyi ile öğrencinin kapasitesi arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Fakat her öğretmen sadece bilgi ve beceri öğretmez, tüm bunlar belli bir dünya görüşü (genelde ahlâk) altında formüle edilen bir sisteme göre anlam kazanır ve meşrulaştırılır. Her öğrenci sosyal yaşama uyarlanmak için gerekli olan bilgi ve mesleki becerileri öğrenirken

Piyasalarda artan rekabet beraberinde işgücünün formasyonunu gündeme yerleştirdi; böylece yüksek katma değer üretecek işgücünün yetiştirilmesi için gözler eğitime çevrilirken öğretmenin yeni koşullara uyarlanması daha fazla gündeme gelmeye başladı.

belli bir değerler sistemini de (Ne için yaşamalıyız? Anne babamıza karşı nasıl davranmalıyız? Mevcut yönetimi neden benimsemeliyiz? vb.) öğrenir. Bu bakımdan hem eğitimin hem de öğretmenliğin normatif bir yönü vardır; sosyal yaşamda “normal” (normlara uygun) biri olabilmek için kuralları bilmek ve ona uymak lazımdır. Okul mevcut kuralları öğrettiği gibi kendince yeni kurallar da koyabilir, bunları yeniden üretebilir. Bu yaklaşımın Rousseau’dan Durkheim’a uzanan çizgisinde çocuk için tasarlanan öğretim bir bakıma toplumun (sosyal yaşamın) minyatürü olarak tasarlanan okulda ete kemiğe bürünür. İster özel eğitim olsun isterse kitlesel/kamusal eğitim, veli (çocuğun yasal temsilcisi) ile öğretmen (iktidarın temsilcisi) arasında yapılan anlaşmada öğrenci genelde bir nesne (istenen şeklin verileceği hamur⁵) olarak görülür ve öğretmenin mutlak inisiyatifi altına alınır. Bu geleneksel yaklaşım en genel anlam ve formunu paternalist eğitimde bulur: Bilgi sahibi, uzman, “aydın”, “baba” olarak öğretmenin, çeşitli eksiklik ve kusurları haiz (saf, deneyimsiz, bilgisiz, bilinçsiz) öğrenci üzerindeki yetki, hak ve sorumluluğu mutlaktır; onu eğitmek için gerekirse dövebilir. “Eti senin, kemiği benim” yaklaşımında öğretmene neredeyse sonsuz bir güven beslenir. Çocuk, anne-babasının samimi, şefkatli dünyasından çıkıp öğretmenin “sert” sosyal dünyasına adım attığında çoğu zaman zorluklar yaşar; bu zorlukların yaşanması öğrenciyi sosyal dünyanın içine sokarken öbür yandan da “yontar”, ona içinde yaşadığı sistemin gücünü gösterir. Bu bakımdan bu yaklaşıma göre öğretmen, aile ile devlet arasında aracı bir kurumdur; öğrenci, yaşamın, ailesinin yumuşak dünyasından ibaret olmadığını “resmi” kural, değer ve normları öğrenerek fark eder. Öğretmenini taklit ederek sistemi daha sonraki hayatında yeniden üretmeye yönelir. Bu yaklaşım oldukça mekaniktir zira en geleneksel formlar altında bile öğretmen ile öğrenci arasındaki eğitim süreci düz ve sorunsuz değildir, planlandığı gibi gitmeyebilir.

Sınıfsal yaklaşım ise, öğretmenin rol, konum ve işlevlerini belli bir ideoloji içinde politikleştirir. Buna göre öğretmen bilgi, beceri ve değerleri saf bir pedagojik-kültürel bağlamda öğretmez; tüm bunları öğretirken belli bir sınıfsal perspektife göre hareket eder. Bu hareketine kumanda eden iki faktör (ülkedeki sınıfsal dengenin eğitimi belirlemesi ve kendi orta sınıf değerleri) yer yer iç içe geçebildiği gibi zaman zaman da çelişebilir. Öğretmen aslında o toplumdaki üretim ilişkilerine göre rol ve anlam kazanır; asıl işlevi bu ilişkilerin yeniden üretimini gerçekleştirecek insan gücünü yetiştirmektir. Egemen sınıf veya sınıflar koalisyonunun egemen fikirleri, öğretmenin tanımından hareket alanına değin tüm siyasi ve mesleki kişiliğini belirler. Sınıfsal yaklaşıma göre öğretmen, eğitim sistemi içinde istediği bilgi, değer ve beceriyi öğretmekte serbest, bağımsız ve yetkili biri değildir. Aydınca tavırları olabilir, topluma göre daha ileri düşünebilir, devletin çeşitli politikalarını yeri geldiğinde eleştirebilir, hatta değiştirmeye yeltenebilir ama bütün bunlar onun özerk, bağımsız veya özgür olduğunu göstermez.

Kuşkusuz bütün bunlar mekanik biçimde olup bitmez; her öğretmen, eğitim kural ve yönetmeliklerine, müfredat ve ders kitabı şablonlarına, biçimsel düzenlemelere bağlı olsa da “kendince” bir yol tutturabilir. Her öğretmen derslik içinde öğrencileriyle aynı şekilde iletişim kurmayabilir; kimi öğretmen resmi ideolojiyi şevkle benimser ve öğrencilerine aktarırken, kimileri de resmi ideolojiyi eğip bükebilir, farklı kalıplara sokabilir, yorumlayabilir, hatta reddedebilir. Ama son tahlilde, bu yaklaşıma göre, öğretmenin derslik içinde öğrencilerine resmi ideolojiye taban tabana zıt bilgi, değer ve beceri aktarmasına izin verilmez.

Derslik içinde öğretmen ile öğrenciler arasında eğitimin dolayımlanması bağlamında resmi ideoloji, öğrencinin sınıfsal kökeni, etnik kimliği, dinsel

değerleri, cinsel tercihleri gibi bir dolu parametre devreye girer. Ortaya çıkan şeye eğitim desek de bu eğitim tam tersi “çıktılar” da (sapkın, ideolojik, resmi ideoloji karşıtı, yaramaz, cahil, öğrenememiş öğrenciler/mezunlar vs.) üretebilir. Bu yüzden öğretmen her ne kadar kalıplaşmış olsa da (ki bu da her zaman mümkün değildir), bir örnek, yukarıdan belirlendiği gibi, mutad, istenilen mezunlar ortaya çıkmayabilir. Eğitimin bu yönü bize öğretim mesleğinin fabrika ayarlarında bir üretime benzemeyeceğini gösterir; o yüzden öğretim mekanik bir süreç değildir, doğal gelişim sekteye uğrayabilir. Zira konu insandır ve öğretmen de insandır.

Kaldı ki, son yirmi-otuz yılda öğretmenlik mesleğinde yaşanan bir dolu değişim öğretmeni bir seçim yapmaya zorladı: Geçmişte öğretmen için eğitimin başat anlamı, öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamaktı ki buna kabaca “adam etmek/olmak” (sosyalleştirmek) diyebiliriz. Eskiden velinin öğretmeni ve okuldan ilk beklentisi çocuğunun “adam olması” yani topluma (vatana, devlete vs.) hayırlı olmasıydı. Bu sosyal yaklaşımda vurgu, öğrencinin idealize edilen toplumsal yaşama hazırlanmasıydı; burada elbette makam, mevki, meslek edinimi gibi “maddi değerler” rol oynuyordu ama bunlar daha çok ikincildi. Oysa günümüzde eğitimin geçirdiği niteliksel dönüşüm, yani kabaca eğitimin metalaşması ve ticarileşmesi, öğretimi bir idealize meşgale olmaktan çıkarıp araçsallaştırdı. Öğretim artık üzerine çokça yatırım yapılan, aşırı rasyonelleştirilen, belli amaçların basit bir etabına⁶ dönüştürülen niteliğiyle daha çok ekonomize edilen bir etkinlikdir.

Okudukça bize ailemiz, devletimiz ve şirketlerimizce çeşitli şekillerde (harç, burs, kredi vs.) yapılan yatırımın karşılığını vermemiz gerekir veya beklenir. Bunun için öğrenci için öğretmen artık “adam edecek” bir sosyal rol modeli, örnek figür veya aydın değil, elindeki bilgiyi en pratik şekilde (olabildiğince hızlı ve kestirme biçimde) aktarması istenen yeni model bir öğreticidir (*mentor*, koç, rehber). Bu yeni durumda öğretmen ile öğrenci arasında dolaymlanan bilgi, beceri ve değerlerin birincil kaynağı ne toplum ne de devlettir; elbette bu ikisi hâlâ işbaşındadır ama asıl piyasadır. Haliyle öğretmenin yeni bilgi, teknoloji

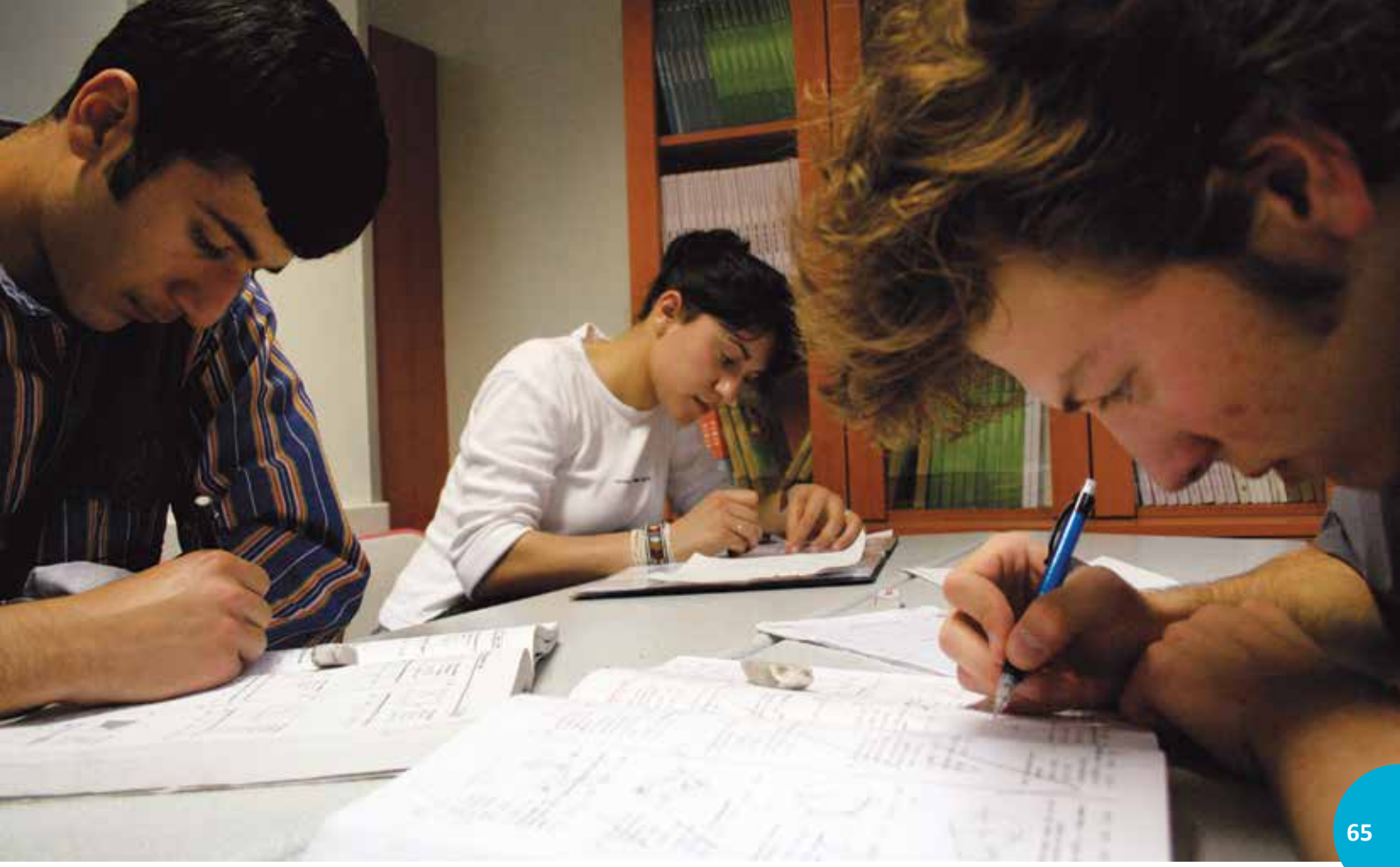
ve becerilere uyarlanması beklentisi yüksektir; bu beklentiyi önce şirketler, sonra devlet, en son da veliler dile getirir. Ülkemizde TÜSİAD’ın kamu eğitimindeki en önemli saptaması, mezunların verimsizliği, yani piyasalardaki iş, bilgi, beceri ve teknolojiler bakımından verimli iş görememesidir. Bu yüzden neoliberal kapitalizmle birlikte 1980’li yılların başından bu yana dillendirilen yapısal reformların asıl adresi, şirketlerin çalışma biçimleri değil, devletlerin geleneksel kamu eğitim hizmeti felsefesidir. Beklenen, kamu eğitiminin klasik yaklaşımları (en genelde “adam olma” veya “hayırlı evlat”) terk edip piyasalarda yüksek rekabete dayanabilecek, esnek, bilgi ve becerilerini sürekli yenileme kapasitesine sahip bir işgücünün yetiştirilmesidir. Bu eğitim konseptinin asıl öznesi, kolektif davranışları içinde iş gören gruplar değil, kendi becerileri içinde çalışan bireylerdir. Son otuz yılda eğitimde yaşanan dönüşümde öğretmen kritik bir role sahip olduğu için, öğretmen emeğinin yeniden düzenlenmesinde formasyon, dikte, kontrol gibi çeşitli klasik gereklilikler arasında en çok önem verilen boyut şudur: Derslik içi verimli bir pedagojik etkinliğin sergilenmesinde pedagojik ve siyasi kontrolün daha ayrıntılı formlar içinde yeniden üretilmesi.

Öğretmen emeğini yeni kontrol biçimleri

Geçmişte öğretmen dersliğine girip kapıyı kapattıktan sonra onun bilgi, beceri ve ustalığına olan inançla yaptığı işin denetimi oldukça klasik bir usulle (yılsonu müfettişi denetimi, onun yazdığı rapor vs.) yerine getirilirdi. Bu denetimin pedagojik yönü ağır basar, formel kalıplar izlenir, sonuçta genellikle olumlu yazılan raporla MEB kendi merkezi politikalarını yeniden üretti. Bu geleneksel süreçte bilgi, teknoloji ve öğretim yöntem/tekniklerinin yavaş değişimi, öğretmenden yeni bilgi, beceri ve değer beklentisini asgari seviyede tutmaya neden oldu.

Fakat 1980 sonrası tüm dünyada bir yandan sosyal refah devletinin neoliberalizm çerçevesinde budanması öte yandan küreselleşmeyle birlikte şirket ve devletlerarasındaki artan rekabet, eğitimin bu görece durağan yapısını değişime, reforma ve piyasa taleplerine daha açık hale getirdi. Piyasalarda artan rekabet beraberinde işgücünün formasyonunu gündeme

yerleştirdi; böylece yüksek katma değer üretecek işgücünün yetiştirilmesi için gözler eğitime çevrilirken öğretmenin yeni koşullara uyarlanması daha fazla gündeme gelmeye başladı. Öğrenci merkezli eğitim gibi öğretmeni derslik içinde ve öğretim süreçlerinde (sunuş, ders anlatımı, performans ve proje ödevleri vs.) görece pasifleştirilen yöntemlerle öğrenci daha etkin, yaratıcı ve becerikli kılınmaya çalışılır oldu. Diğer yandan öğretmenin bu pasiflik içinde bile etkin olabilmesinin yol ve yöntemleri araştırılırken öğretmen daha fazla denetime tabi tutulur oldu. Öğretim sürecini kolaylaştırmak, öğrenciyi yol göstermek, ona rehberlik etmek gibi öğretmene biçilen yeni görevler öğrencinin daha etkili ve verimli şekilde öğrenim görebilmesini (en kısa zamanda ve en etkili şekilde soru çözmesini, en ilginç şekilde sunuşlar yapmasını, piyasaya uyarlanabilmek için uygun proje ve performans ödevleri yapmasını) hedefliyordu. Ancak bu öğretmeni derslik içinde serbest, özgür veya özerk kılmaktan ziyade onun giderek daha fazla denetime tabi tutulmasına yol açtı. Bu yeni süreçte artık öğretmenden bir şey öğretmesi değil, öğrenmeyi kolaylaştırması bekleniyor: öğrenmenin kolaylaşabilmesi için öğretmenin farklı yöntemler bulması (örneğin matematiği müzik eşliğinde öğretmesi), gerektiğinde palyaço kılığına girmesi gibi beklentiler oluştu. Yeni nesil öğrencilerin (Y ve Z kuşağı) matbu (*print-based*) değil ekran temelli (*screen-based*) nitelikli formasyon biçimleri (ekrandan ders çalışma, tahtadaki notları ve öğretmenin ders anlatımlarını cep telefonuna kaydetme, sosyal medyadan öğrenme vs.), haliyle onlar için yine görsel temelli öğrenme yöntemlerini öne çıkardı. Materyal olarak video ve online kaynakların kullanıldığı ve öğretim sürecinin neredeyse tümünün interaktif gerçekleştirildiği bu ortamda eski geleneksel öğretim araçlarının (tahta-tebeşir, beyaz tahta-keçeli kalem, tepegöz vd.) yerini alan *powerpoint* gibi piyasada üretilen ve satın alınan sunuş paketleri, öğrenciyi bir yandan pratikleştirirken öte yandan entelektüel anlamda geriletmeye başladı. Ansiklopedi, kitap, defter, dergi gibi klasik eğitim araçları eğitim aşamalarında yukarı çıktıkça ortadan kaybolurken ekran temelli öğretim, öğretmenin bir yandan işini kolaylaştırırken⁷ öte yandan onu teknoloji ve paket programların araçsal uzantısı haline getirdi.



Günümüzde öğretmen emeğinin denetimi artık müfettiş gibi geleneksel figüratif araçlarla değil, öğretmenin uyguladığı paket programlara ve teknolojik araçlara hâkimiyeti, çıktılarının sonucu (mezunların okul giriş sınavlarında aldıkları puanlar vs.), okulun kalite temelli imajına yaptığı katkı, hatta eğer özel bir okulda çalışıyorsa okuluna çektiği/bulduğu müşteri sayısı üzerinden sağlanmaktadır. Öğretmenin ezber, dikte, klasik anlatım, kendini yenilememe gibi geleneksel pedagojik “hastalıklar”a yakalanmaması veya varsa bunları iyileştirmesi için devreye sokulan denetim, kimi zaman oldukça katı ve gayriinsanî biçimler (örneğin, öğretmenin yılsonu öğrenci testleri/raporları ile denetlenmesi veya derslik içi merkezi sistemli kamera gözetleme sistemleri) alabilmektedir.

Bütün bu yeni kontrol biçimlerinin temel gayesi, öğretmenin emek üzerinden sistemin değişen yeni mantığının içine daha fazla sokulmasıdır. Örneğin geçmişte bir öğretmenin öğrencisiyle tek biçimli/yollu bir ilişkisi olurdu: Eğitim. Şimdi buna ticari bir ilişki de eklendi,

öğretmenler yıl içinde otuz kalemi aşan başlıkta öğrencilerden para toplamaya yönlendiriliyor. Artık her öğretmenin çantasında bir para kesesi var; kayıt, temizlik, sanat faaliyeti, gezi, kırtasiye gibi birçok başlık altında öğrencilerden para toplamaya zorlanılan öğretmen aslında öğrencisi ile işveren-müşteri ilişkisi kurmaya zorlanıyor. Bu ekonomik ilişki eğitsel ilişkinin altını oyuyor; misal, para vermeyen öğrenci müze gezisine veya sinemaya gidemiyor, folklor veya yaratıcı drama çalışmasına katılmıyor. Bu da öğrencilerin kamu okullarında ekonomik sermayelerine göre sınıflandırılmasına yol açıyor, piyasa mantığı (“paran kadar eğitim alırsın”) okulun içine kadar giriyor, yeterli parası olmayan öğrenciler mahzunlaşıyor, nihayetinde kamu okulu bir şirket gibi yönetilir oluyor. O yüzden devletten yeterli bütçe alamayan müdür, çareyi yerel kaynaklarda (okulun kantin ve spor salonu, bahçesinin park amacıyla kiraya verilmesi, okul-aile birliğinin gelir getirci etkinlikler düzenlemesi, öğretmenlerin kermeslerde satıcı rolüne girmesi vs.) aramaya başlıyor. İki yakasını bir araya getiremeyen kimi okullar kış ortası yakıt bulamadığı için kaloriferlerini

Öğretmenin ezber, dikte, klasik anlatım, kendini yenilememe gibi geleneksel pedagojik “hastalıklar”a yakalanmaması veya varsa bunları iyileştirmesi için devreye sokulan denetim, kimi zaman oldukça katı ve gayriinsanî biçimler alabilmektedir.

çalıştıramıyor, ısınamayan öğrenciler sıralarında paltolarıyla oturmak zorunda kalıyorlar.

Dönüşümün sonuçları

Son yıllarda eğitim literatüründe öğretmen emeğinin dönüştürülmesinin, profesyonel bir mesleğin vasıfsızlaşması, öğretmenin proleterleşmesi, çalışmanın yoğunlaşması, artan yabancılaşma gibi sonuçları olduğu iddia ediliyor.

Öğretmenlerin alım güçlerinin düşmesi, mesleğin ekonomik anlamda imajının yerle bir olmasına yetti. Hâlâ “garanti” bir meslek olarak görülmesi, öğretmenliğin içerdiği cazip şartlardan ziyade gençlik arasında yaşanan yüksek işsizlik oranlarının sonucudur.

Tabii bunlara mesleğin imajının yerle bir olması, geçim sıkıntısı, erken yaşta yakalanan hastalıklar, ikinci bir iş yapma zorunluluğu, meslekten bıkkınlık, okul yönetimi, Bakanlık ve velilerle yaşanan sorunların artışı gibi birçok boyut eklenebilir. Geçmişte öğretmen mesleği kutsal görülür, öğretmene toplumda yüksek saygı gösterilir, mutlak güven duyulurdu. Fakat öğretmenlerin alım güçlerinin düşmesi, mesleğin ekonomik anlamda imajının yerle bir olmasına yetti. Hâlâ “garanti” bir meslek olarak görülmesi, öğretmenliğin içerdiği cazip şartlardan ziyade gençlik arasında yaşanan yüksek işsizlik oranlarının sonucudur. Fakat kadrolu öğretmen olmak için geçilmesi gereken aşamalar (eğitim fakültesine girmek ve orayı bitirmek, KPSS'den alınması gereken yüksek puan, alan sınavı, atanmayı bekleme vs.) oldukça zordur. Bu aşamaları geçemeyenler için açılan sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, saat başı ücretle öğretmenlik gibi rezerv postlar da garanti değildir. Bu tür öğretmenler (kadrolu/ asıl öğretmenlerin aşağılaması, sosyal haklardan mahrum kalma, yazın tatil zamanı ücret alamama gibi) birçok sorunu aynı anda yaşarlar. Çalışma koşullarının zorlaşması, okul yönetimi (MEB ve hatta devlet) ile yaşanan sorunlar, ülkedeki siyasi iktidarın nitelikleri gibi faktörler nedeniyle öğretmen sesini pek de çıkarmıyor görünmemekte, sendika gibi yapılardan uzak durmakta veya iktidara yakın kişi, yapı ve değerlerle ilişki kurarak kendini garantiye almaya çalışmaktadır.

Fakat Türkiye’de 1990’ların başlarında kamu alanında ortaya çıkıp gelişen sendikacılığın da gösterdiği gibi, öğretmenler tümenden pasif kurban rolünü kabul etmiş görünmemektedirler. İktidara yakın olsa da öğretmenlerin sendikalara her geçen gün artan üyelikleri, mesleki anlamda yaşana olumsuz dönüşümlere bir yanıt olarak okunabilir. Fakat daha da önemlisi, her ne kadar öğretmenlerin çoğu sisteme tepkilerini politik-sınıfsal

olarak gösterecek bir kapasite ve niyette olmasa da, öğretmenler öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlara karşı çeşitli biçimlerde (aktif-pasif muhalefet, itiraz, direnç gösterme, bilerek yanlış anlama, bildiği gibi yapma vs.) tepkilerini ortaya koyabilmektedirler. Böylece vasıfsızlaşma, proleterleşme ve araçsallaşma sonucu öğretmeni bekleyen tehlikelere (robotlaşma, teknisyenleşme, birörnekleşme vs.) karşı bir çıkış söz konusu olabilmektedir. Örneğin her yaz okulların kapanmasının hemen ardından artık merkezi video-konferans sistemiyle yapılan seminer çalışmaları pek de verimli geçmemektedir. Çoğu öğretmen bu seminerleri fazla şematik, standart, verimsiz, gereksiz, can sıkıcı bulmaktadır. Bu seminerler esnasında çoğu öğretmenin gösterdiği tepkiler (uyuklama, dinlememe, tuvalete gitme, sigara içmeye çıkma, kendi aralarında konuşma vs.), yukarıdan düzenlenen, öğretmenin ihtiyaçlarına dikkate almayan, fazla merkezi bu pedagojik etkinliklerin pek de işe yaramadığını göstermektedir.

Sonuç yerine

Bu makalede öğretmen emeğini etkileyen sistemik dönüşümler ile öğretmenin buna verdiği yanıtları karşılaştırmalı biçimde açıklamaya çalıştım. Buna göre öğretmenin tepesinde Demokles’in kılıcı gibi sallanan sistemik veya yapısal mantık, politika ve düzenlemeler her ne kadar çok etkili olsa da, öğretmenlerin fail olabildiklerini, sistemi sorgusuz sualsiz kabul etmeyebildiklerini ortaya koydum. Yukarıdan aşağıya doğru uygulanan yapısal reformların aşağıda, yani öğretmen katında pek de başarılı olamaması, öğretmenin sisteme bir yanıt olarak okunabilir. Bu anlamda reform, gözetim, denetim, yeniden tanımlama, farklılaştırma gibi değişik biçimlerde kendini gösteren kontrol biçimleri öğretmen emeğini piyasasının taleplerine göre şekillendirmeye çalışırken öğretmenler de kendi klasik rollerini (sosyalleşme için öğretim, aydınca tutumlar kazandırma, daha adil bir dünya

için eğitim verme vs.) unutmamaya çalışmakta, entelektüel rollerinin gereğini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu, öğretmenin bir ölçüde mesleki doğasından kaynaklanan olumlu bir sonuçtur ama asıl, öğretmenin sınıfsal olarak yıpranmasına (vasıfsızlaşma, proleterleşme, teknisyenleşme, robotlaşma vs.) verdiği bir cevaptır. Kapitalizm altında eğitim sistemi, politikası ve mantığı ne kadar güçlü olursa olsun, bir fail olarak öğretmenin özneliği kendi nesneliğini yaratacak imkânları yaratabilmektedir.

¹ Bu konuda son birkaç yıl içinde en dikkate değer iki çalışma için bkz. Orkun Saip Durmaz, *Türkiye’de Öğretmen Olmak: Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme* (İstanbul: NotaBene, 2014); Halil Buyruk, *Öğretmen Emeğinin Dönüşümü* (İstanbul: İletişim, 2015).

² Bu başarısızlığı Türkiye ve Uganda örnekleri üzerinden karşılaştırmalı olarak sahada inceleyen çok değerli bir çalışma için bkz. Hülya Koşar Altınyelken, *Changing Pedagogy. A Comparative Analysis of Reform Efforts in Uganda and Turkey* (Amsterdam, 2010).

³ Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, Translated by Steven Rendall (Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1988).

⁴ Bu konuda eğitim literatüründe okul müdür ve yardımcılarının, hatta öğretmenlerin nasıl da kendi inisiyatif, karar ve yetkilerine dayanarak okul, öğretmen ve öğrencilerinin (hatta velilerinin) sorunlarını çözdüğüne dair ilginç birçok çalışma vardır.

⁵ Locke’un ifadesiyle, her çocuk zihni boş (*tabula rasa*) doğduğu için yetişkinlerin meşru müdahalesine açıktır.

⁶ Artık öğretim, “köseyi dönme” yolunda Bourdieucü anlamda simgesel sermayeler (diploma, sertifika vs.) sağlayan bir ara aşamadır; okula bir şeyler öğrenmek için gideriz hâlâ ama bu şeylerin olabildiğince pratik/pragmatik (bir takım baraj veya girişi sınavlarında çıkacak sorularla ilgili olması gibi) olmasına da azami dikkat sarf ederiz. O yüzden okul öğretimi (*schooling*) artık hızla geçilmesi gereken etaptır; piyasaya beceri, mesleki veya formel anlamda uyarlanmanın bir ön aşamasıdır.

⁷ Kolay ve fakat verimli öğretim, günümüz eğitim sistemlerinin mottosu oldu. Kolaydan kasıt pratik olması, yani en kısa sürede (zaman), en uygun ortamda (mekân), en kaliteli ürünün alınacağı (verim) bir süreci imlemektedir.

BİR YOKSUL MAHALLE LİSESİNDE DERS ARASI DANS PROJESİ: “TANGO YAPIYORUZ DİYE SEVGİLİ OLACAK DEĞİLİZ”

Galatasaray Üniversitesi Siyaset Bilimi Bölümü öğretim üyesi Hakan Yücel, Mersin’de yoksul ve dezavantajlı grupların devam ettiği bir lisede gerçekleştirilen Ders Arası Dans isimli sosyal sorumluluk projesinin öğrenciler üzerindeki etkilerini resmediyor, ders dışı faaliyetlerin güçlendirici etkilerini tartışıyor.

Bu metinde ele alacağımız saha araştırması geniş kapsamlı bir sosyal sorumluluk projesi kapsamında desteklenen projelerin toplumsal etkilerini ölçmek amacıyla, projeler gerçekleştirildikten sonra yapılan saha çalışmalarından birinin niteliksel yöntemle elde edilmiş verilerini kapsamaktadır.

Bu geniş saha çalışması sırasında incelenen projelerin bir bölümü, yeni gelişen ve henüz yaygınlaşma aşamasında olan bazı spor (bocce, korfbol) ve (halk oyunları, Latin dansları, Zumba gibi) dans aktivitelerinin yürütülmesinin fiziki koşullarını oluşturmak ve/veya bunlar için gerekli malzemeleri temin etmek üzere geliştirilmiştir. Bu tür projeleri sadece geniş bir öğrenci grubunun kullanması açısından, yani “yaygın etkisi”yle ele almamak gerekir. Bunların özellikle “derinlemesine etki” sağlaması, sadece fiziksel aktivite yaptırmakla kalmayıp özsaygıyı arttırması, öğrenciler arasındaki iletişimi ve empatiyi güçlendirmesi önemlidir. Söz konusu projeleri geliştiren öğretmenler, genel anlamda öğrencileri sosyalleştirmeyi, öğrenciler arasında yabancılaşma ve çatışmanın yerini dayanışma ve güçlü arkadaşlık bağlarının almasını sağlamayı hedeflemektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler, kültürel-sosyal aktivitelerin zayıf olduğu okullarda, karşı cinsten öğrencilerin birbirlerine

saygı duymalarını, birey olarak kabul etmelerini sağlamak amacıyla bazı karma aktivitelerin geliştirilmesine odaklanırlar.

Çalışmanın yöntemine dair

Burada sunacağımız saha çalışmamızın merkezinde odak grup tartışmaları, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yer almaktadır. Söz konusu okul örneğinde iki öğrenciyle derinlemesine görüşme yapılmış, altı öğrenciden oluşan bir odak grubu görüşmelerinin verileri kullanılmıştır.

Odak grup görüşmeleriyle ilgili olarak literatürde görüşmeci seçimlerinin araştırmacının amacıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu hususta, sahanın koşullarına ve çalışmanın temel hedeflerine uygun olarak, esnek bir yöntemin uygulanması doğru olacaktır. Araştırmacı, sosyo-demografik (yaş, doğum yeri/yaşam yeri) ya da ortak bir deneyimi paylaşma temelli homojen gruplar oluşturabilir. Araştırmacı, birbirlerini tanıyan kişileri bir araya getirebilir, hâlihazırda var olan gruplardan birini ikna ederek grubu odak grup için kullanabilir, hatta önceden belirlenmiş bir toplantıyı odak grup için kullanabilir.¹

Odak grup görüşmelerimizi altı kişiyle sınırlama kararımız ise yine çeşitli akademik kaynaklara dayanmaktadır. Kitzinger, Markova ve Kalampakilis,

Qu’est-ce que les focus groups? [Odak Gruplar Nedir?] başlıklı makalelerinde şöyle derler: “Odak gruplar genellikle 4 ila 8 katılımcıdan oluşur; bunun ötesine geçildiğinde görüş alışverişlerini izlemek güçleşir. Odak grup katılımcıları birbirini tanımayan kişilerden oluşabilirler, ancak çoğu kez gruplar bir şekilde birbirini zaten tanıyan –komşular, aynı aile mensupları, arkadaşlar, iş arkadaşları– kişilerdir. Öte yandan, bazı gruplar, araştırılan konuda ortak bir bilgiye sahip olan kişilerden oluşur. En önemli sorunlardan biri de grup mensupları arasında benzerlik ve farklılıklardır. Araştırmacıların çoğu, tüm grup üyelerinin deneyimlerini daha iyi anlayabilmek için bir homojenliğin olmasını tavsiye ederler...”²

Bu çerçevede, saha araştırmasının odak grubu için birbirini tanıyan altı kişiden oluşan bir katılım sağlanmıştı.³ Tüm saha deneyimlerinde bu sayının, tartışmanın zengin bir tartışma zemini yaratılmaksızın, her katılımcının kendini ifade edebilmesini güvence altına alan sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve sorunsuz bir şekilde kayıt altına alınabilmesi için optimal bir denge oluşturduğu tespit edilmiştir.

2014 yılında saha araştırması yaptığımız okullar içinde yer alana A. Lisesi bir yoksul mahalle okulu. Okul 1960’lı yıllarda kurulmuş. Bir Akdeniz kentinin kenar mahallesindeki bu okulda sabahçı-öğrenci



sistemi var. Öğrencilerin büyük bir kısmı çok çocuklu ailelerden geliyorlar.

Bu okuldaki Ders Arası Dans Projesi, okulun zeminindeki boş bir salonun dans salonu haline getirilmesini, zeminin parkelenmesini, ses sistemi kurulmasını ve duvarlara aynalarla donatılmasını kapsıyor. Salon açıldıktan sonra uygun ortamın sağlanmasıyla ilçe halk eğitim merkezinden dans hocaları da folklor ve Latin dansları öğretmek amacıyla buraya gelmeye başlamış.

Sosyo-ekonomik açıdan olumsuz koşullarda yaşayan ve öğrenimlerini geçmişte pek değer verilmeyen bir okulda sürdüren bu öğrenciler, uygun ortamda fiziksel aktivite yapar hale gelmeleriyle birlikte özgüvenlerinin arttığını ifade ettiler; biz de bunu gözlemledik. Dansın öğrencilerin kişisel gelişimlerinde, sosyalleşmelerinde etkisini tespit ettik.

Proje etkisi: Projeden sonra neler oldu?

Bu okulda gerçekleştirilen proje, okul binası içinde depo olarak kullanılan boş bir salonun dans salonu haline getirilmesi, zeminin parkelenmesi, ses-ışıklandırma sistemi, duvarlara ayna yapılmasını kapsamaktadır. Proje kapsamında düzenlenen salon, hem

dans salonu hem de kapalı spor salonu olarak kullanılmaktadır. Özellikle bu ikili işlevinden dolayı, projenin hem derinlemesine hem de yaygın etkisinden söz edebiliyoruz.

“Dansa ilgi çoğaldı bu salonla, gören duyan geliyor. 15 kişi sürekli düzenli bir şekilde dans için geliyor. Beden eğitimi derslerinde de kullanılıyor. Ben de pilates yaptırıyorum. Beden eğitimi derslerini takip eden çocukların yarısı orayı kullanıyor. Kendileri de çok istekliler. Benim 350 öğrencim var, 170'i kullanıyor bu salonu. Belgin hocanın branşı dans, o tabi daha sık kullanıyor o salonu.” (Esin, beden eğitimi öğretmeni, 39).

Salon, saha araştırması sırasında birkaç aydır kullanımda olsa da, çok yoğun bir şekilde hem dersler hem de dans çalışmaları için (halk oyunları ve Latin dansları) ders saatlerinde ve dışında ve de hafta sonları kullanılmaktadır. Dersler ve dans çalışmaları için kullanılan salona, hafta sonları bazı veliler de spor yapmak için gelmektedir:

“O salonun kullanımı daha birkaç ay oldu. Düzenli olarak girip çıkan 50 öğrencim var. Zaten orası hiç boş kalmıyor. Diğer hocalarımızın da

grupları var. Çünkü halk eğitim bize hoca yolladı. Ayrıca veliler, anneler, kızları ile geliyor. Salonu 8.30'da açıyoruz. Saat 18'e kadar açık. Hafta sonu saat 10'da başlıyoruz, 17'ye kadar açık. Pazar günleri dâhil. Okulumuz sürekli açık çünkü halk eğitimin gönderdiği hocalar hafta sonları da çalışma yapıyor orada. Salon Şubat ayında açıldı, halk eğitimden gelen hocalar da bu salon açıldıktan sonra gelmeye başladılar. Çok sıcak bir memlekette yaşadığımız için yazın klima gerekiyor, onu halledebilirsek yazın akşam 9'a kadar açık olur.” (Esin, beden eğitimi öğretmeni, 39).

Projenin bir başka önemli yanı, öğrenci taleplerinin ve idaredeki değişiklik sonucu okuldaki fiziksel ve kültürel aktivitelerin arttığı bir ortamda geliştirilmiş olmasıdır. Proje sahibi bu durumu şöyle anlatıyor:

“Müdire hanım geçen yıl geldi. Onun gelmesiyle okulda biraz hava değişti. Onun sayesinde daha çok sportif faaliyetler, halk oyunları çalışmaları falan olmaya başladı. Çocuklar bize sürekli hocam salsa var mı tango var mı diye gelince, benim de aklıma bu dans projesi geldi. Ben de bu salonda dans olsun istedim.” (Esin, beden eğitimi öğretmeni, 39).

Proje aktivitelerinin olumlu etkileri, odak grup ve derinlemesine görüşmelerde açıkça ortaya çıktı. Tüm öğrenciler, salondaki halk oyunları ve dans faaliyetlerinin derslere odaklanmalarında, okula ilgilerinin artmasında ve derslerdeki başarılarında son derece olumlu etkisi olduğunu çeşitli vesilelerle belirttiler. Dolayısıyla niceliksel ve niteliksel veriler örtüşmektedir.

Bu konuda görüşmecilerimizden Hasret, salon düzenlemesiyle birlikte başladığı halk oyunları ve dans aktivitelerinin, kendisi için bir tutku haline gelmesiyle derslerdeki başarısını nasıl arttırdığını şöyle açıklıyor:

“Programlı çalışmayı seviyorum, kendime program yaptım. Sadece programıma ne ekledim? Boş zamanlarıma dans ettiğim zamanları ekledim. Yani hiç derslerimi etkilemedi. Hatta daha da iyi oldu. Üniversiteye hazırlanıyorum ben, bir senem kaldı, gerçekten insan hep sınavı düşününce ruh hali kötü oluyor, hep ders düşünürsek depresifleşiriz. Oynayarak bundan baya bir uzakta kalıyorum. Yaptığım hareketlerle kendimi mutlu hissediyorum. Ders zamanı dersi düşünerek bu yoğunluktan çıkıyorum, daha da rahatlıyorum. O yüzden bu projeye ben çok rahatlıyorum. Seneye de yapacağım, yani sınav yılında. Hani insanın hayatına biri girer de asla vazgeçemez ya, bu aktivite benim hayatıma girdi ve bundan sonra da asla bırakmayacağım.” (Hasret, 11. sınıf, halk oyunları oynuyor, tango-bacata yapıyor).

Yine öğrencilerin bazıları, proje aktivitelerine katılımın dersleri üzerindeki olumlu etkisini hem okula ve derslere yönelik tutumlarındaki değişimle hem de notlarındaki somut değişimle açıkladılar. Bu konuda Mirkelam şöyle diyor:

“İnsan kafa dağıtamayınca illa ki ders de çalışmıyor, fakat buraya geliyorum, her şeyden sıyrılıyorum, kafa dağıtmış oluyorum ve derslere karşı daha bir azimli oluyorum. Ve daha iyi ders çalışıyorum. Dans eğitimime bu sene başladım ve derslerimde gözle görülür bir değişim oldu. Mesela matematiğim geçen sene 3 geldi şimdi 5 gelecek. Ben çizerken, kaykay yaparken veya dans ederken içimdeki tüm kötülükleri

Proje kapsamında gerçekleşen düzenlemelerle öğrenciler, daha uygun koşullarda daha verimli çalışabilmeye başladıklarını önemle belirttiler. Ayrıca, bu düzenlemelerden dolayı kendilerine önem verildiğini hissettiklerini, okulun ve okulun öğrencisi olarak kendi saygınlıklarının arttığını, özgüvenlerinin yükseldiğini belirttiler.

birakıyorum oraya. Ve sonrasında büyük bir moralle sınavıma giriyorum. Eskiden devamsızlık yapıyordum artık yapmıyorum.” (Mirkelam, 12. sınıf, halk oyunları ve tango yapıyor).

Proje kapsamında gerçekleşen düzenlemelerle öğrenciler, daha uygun koşullarda daha verimli çalışabilmeye başladıklarını önemle belirttiler. Ayrıca, bu düzenlemelerden dolayı kendilerine önem verildiğini hissettiklerini, okulun ve okulun öğrencisi olarak kendi saygınlıklarının arttığını, özgüvenlerinin yükseldiğini belirttiler. Hatta okullarının başka okullar için model olabileceği düşüncelerini de paylaştılar. Aşağıdaki görüşme alıntılarının, projenin bu etkilerinin işareti olduğunu düşünüyoruz.

“Aynamızın olması, yerlerin o hali çok süper oldu. Hocamızın bizi görmesi aynadan, bizim onu görmemiz çok süper oldu.” (Gamze, 10. sınıf)

“Daha önce tozun toprağın içinde çalışıyorduk. Sağlığımız açısından çok iyi oldu.” (Meliha, 12. sınıf)

“Bu kadar insanlar ayna takmışlar diyoruz, bize önem verildiğini görüyoruz.” (Abuzer, 10. sınıf)

“Daha önce okulun arkasında prova yapıyorduk ve insanlar bize inanmıyordu.” (Muhammet, 12. sınıf)

“Eski salon olsaydı ben velimi bile getirmezdim. Çünkü ben evde çok anlatıyorum. Daha önce getirmek istemezdim. Şimdi velilerimiz bile geliyorlar.” (Gamze, 10. sınıf)

“Bizim okulumuz diğer okullara örnek. Çünkü daha önce bu okuldan bir şey olmaz diyorlardı. Şimdi görüyorlar biz de iyiyiz.” (Meliha, 12. sınıf)

“Kesinlikle evet. Neden? Kendi kardeşim folklore gideceğim dedi.

Ben de kesinlikle git dedim bu ortamı gördükten sonra. Ama bizim oturduğumuz mahallenin okulunda bahçede güneşte oynuyorlar. Sıcakta bayılır insan. Mekânları yok dans etmek için.” (Fatih, 12. sınıf).

Ders Arası Dans Projesi'nin öğrencilerin özgüveni üzerindeki etkileri

Metnin başlarında da belirttiğimiz gibi bu projenin esas önemli etkisi, fiziksel aktivite olarak dansa yönelmiş öğrencilerin kişilik gelişimlerine, sosyalleşmelerine, özgüvenlerinin artmasına önemli katkılar sunduğundan dolayı, derinlemesine etkidir. Araştırmamızın, salonu kullananların arasından seçilen kişilerle gerçekleştirdiğimiz niteliksel bölümü (odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmeler) bize bu konuda çok önemli veriler sunarak gözlemlerimizle de desteklediğimiz tespitleri yapmamızı sağladı.

Projenin önemli etkisinin derinlemesine etki olduğunu belirtmemizin esas nedeni, odak grup ve derinlemesine görüşmelerde çok açık bir biçimde projeye gelişen dans aktivitelerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerinde, sosyalleşmelerinde, çok farklı kişilikte öğrencilerin saygı ve sevgi çerçevesinde birbirleriyle arkadaşlık ilişkileri kurmalarında temel etken olduğunun açıklanmış olmasıdır. Niteliksel veriler, yukarıda açıkladığımız anket verileriyle de uyusmaktadır. Bu etkiler, hem projeyi geliştiren öğretmenin hem de öğrencilerin söylemlerinde, metnin ilerleyen bölümlerinde çeşitli alıntılarla örneklendireceğimiz gibi, açıkça görülmektedir.

Proje sahibi öğretmen, bu tür aktivitelere katılma isteğinin yoğun olduğu bölgede uygun bir salonun oluşturulmasının teşvik edici bir etkisi olduğu ve dolayısıyla projenin özgüven sağlayıcı önemli bir etkisi olduğu iddiasındadır.

Fiziksel aktiviteler için düzenleme yapılmasıyla aktivitelerin daha iyi şartlarda gerçekleştirilmesi ve bunun bilinen görünür olması, prestiji düşük bir okulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde “kendilerine değer verildiği” ve okullarının imajının düzeldiği izlenimi bırakmaktadır.

Fiziksel aktiviteler için düzenleme yapılmasıyla aktivitelerin daha iyi şartlarda gerçekleştirilmesi ve bunun bilinen görünür olması, prestiji düşük bir okulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde “kendilerine değer verildiği” ve okullarının imajının düzeldiği izlenimi bırakmaktadır. Bu algıyı saha araştırması boyunca gözlemledik. Beden eğitimi öğretmeninin aşağıda yeniden aktardığımız sözleri ile odak grup görüşmecilerimizden Abuzer’in ve derinlemesine görüşme yaptığımız Hasret’in aşağıda sunduğumuz sözleri bu durumu ifade etmektedir:

“Kenar mahallerden, Güneydoğu’dan göçle gelmiş ailelerin çocukları var burada. Mersin’in yerlisi çok az bu okulda. Ama bu sosyal çevrede dans çalışmaları da yapabiliyoruz. Bu kent farklı bir yer. Çok muhafazakâr değil, halk rahatlıkla tango dersine çocuğunu yolluyor. Bu dans salonuna çok ilgi var. Bence kendilerine daha çok güvenleri gelecek böylelikle.” (Esin, beden eğitimi öğretmeni, 39)

“Bu kadar insanlar ayna takmışlar diyoruz, bize önem verildiğini görüyoruz.” (Abuzer, 10. sınıf, halk oyunları oynuyor).

“Böyle bir proje yapılabiliyor mu diyorlardı? Şok oldu insanlar.” (Hasret, 11.sınıf, halk oyunları ve tango-bacata yapıyor)

Projenin özgüveni arttırıcı etkisi öğrencilerle görüşmelerde çok belirgin olarak ortaya çıktı. Görüşmecilerimizden daha önce fiziksel aktiviteye katılmayan Hasret, kendisindeki fiziksel değişimi ve kişilik yapısındaki gelişimi şöyle anlatıyor:

“Ben buraya lise ikide Antep’ten geldim, ilk geldiğimde fazla bir hareketim yoktu, evden okulda okuldan eve... Bu projeye kendimi daha özel hissettim. Hayatın sadece boş bir şeyden ibaret olmadığını gördüm. Bu projeye özgüvenimiz arttı. Önceden daha çekingenken, burada

toplum içinde olduğumuz için kendime daha bir güvencim oldu. Neden ben yapamayayım dedim. Bizler de neden kendimizi ön plana atmayalım, bizler de başarabiliriz gibisinden düşündüm. Ben yapamam kilom var diye düşünen çok arkadaşım oldu, buna ben de dâhilim. Hocamız yapabilirsiniz dedi. Bu projeye beraber yapabiliyorum, neden yapamayabileyim. Gerçekten başardık, oluyor, başka yerlerde gösterilere çıkıyoruz, yarışmalara çıkıyoruz. Fiziksel olarak değişime uğradığımı da görüyorum zaten.” (Hasret, 11. sınıf, halk oyunları oynuyor, tango-bacata yapıyor)

Projeyle sağlanan olanakların dönüştürücü etkisini kendi örneğinden hareketle anlatan 12. sınıf öğrencisi Mirkelam ise, bu projenin genel anlamda önemli etkisi olduğuna dair görüşünü “İyi kötü herkese bir değişiklik yaptı bu dans salonu” sözleriyle dile getirdi.

Projenin özgüveni geliştirmesi hakkında Gamze’nin aşağıda aktaracağımız sözleri, fiziksel aktivitenin, özgüven sorunu yaşayan gençlerin kendilerini ifade edebilmesi konusunda önemli katkıları olduğunu kanıtlayan iyi bir örnek olması açısından önemlidir:

“Bir arkadaşım vardı evet-hayır bile diyemezdi, yemeğini bile çantasının içinde yedi. Ben onu ikna ettim, o da halk oyununa geldi, şimdi arkadaşım evet-hayır diyebiliyor, bir özgüven patlaması oldu.” (Gamze, 10. sınıf).

Sosyalleşme, dayanışma...

Dans salonunu kullanan öğrencilerin birçoğu salonu hafta sonları da dâhil çok yoğun olarak kullanıyorlar. Birlikte bu kadar çok zaman geçiren öğrenciler, çok farklı kökenlerden gelmeleri ve çok farklı hatta bazen zıt kişiliklere sahip olmalarına karşın, ortak bir deneyimi paylaşarak birbirlerini tanımış, saygı ve sevgi duymaya başlamışlar. Görüşme yaptığımız öğrenciler özellikle cinsiyetçi önyargılarının yıkıldığını, empati



duygularının geliştiğini özellikle dile getirdiler. Dolayısıyla, bu tür projelerin sosyal etkisinin söz konusu örnekte çok belirgin bir biçimde sağlanmış olduğunu, bu tür aktivitelerin öğrenciler arasındaki çatışmayı ve hoşgörüsüzlüğü gidermede iyi bir yöntem olabileceğini söyleyebiliriz.

Önyargıların aşılmasında ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde birlikte fiziksel aktivitede bulunmanın etkisini, derinlemesine görüşme yaptığımız öğrenciler kendi deneyimlerinden hareketle şöyle anlattılar:

“Burada amacımız sadece oyun değil. Arkadaş bağlarımız arttı. Empati gücümüz hepsi gelişti. Daha



önce bu çocuk gelirse ben gelmem demiştim. Ama burada onu tanıdım. Çok sempatikmiş, keşke önyargılı olmasaymışım dedim. Burada aile gibi olduk yeni olmamıza rağmen. Sınıftaki arkadaşlarımla bile bu kadar samimi değilim.” (Hasret, 11. sınıf, halk oyunları oynuyor, tango ve bacata yapıyor).

“Burası dans eğitiminin dışında bir şey, aile gibi... Bir hafta gelmesem özlüyorum. Manevi değeri baya büyük buranın benim için. Burada önyargı ile davranıp tanışmak istemediğim kişilerle tanıştım. Önyargıyı sevmediğim halde kapıldım. Ben yapamadığımda o bana öğretti,

şu figürü gösterdi, şöyle değil böyle olacak dedi, her şey bir destekle aşıldı. O bana el uzattı, ben ona el uzattım. Ben sabahçıydım öğlenci olan arkadaşlarımı tanıyıordum. Onlarla tanışma fırsatı buldum. Okulda daha çok zaman geçirdiğim için öğlenci gruptan arkadaşlarla tanıştım.” (Mirkelam, 12. sınıf, halk oyunları oynuyor, tango yapıyor).

Odak grup tartışmalarında da öğrenciler öncelikle eskiden antipatik buldukları kişilere nasıl tahammül etmeyi öğrendiklerini, hatta tanıdıkça iyi arkadaş olabildiklerini yine kendi deneyimlerinden hareketle anlattılar. Ortak deneyimin etkisiyle çatışmadan sempatiye ve

dostluğa uzanan gelişimi, odak grup öğrencileri şöyle anlatıyor:

“Bence iyi ki tanışmışım bu arkadaş (Muhammet). Yoksa yolda görsem en azından ağzını burnunu kırarım derdim. Şimdi baktım ki canımdan çok sevdiğim arkadaşım oldu.” (Fatih, 12. sınıf)

“Ben Abuzer’e normalde katlanamıyorum. İlk zamanlar ben gideceğim bu çocuk yüzünden diyordum. O kadar çok konuşuyor ve iğrenç esprileri var ki... Ama burada tanıdım ve kızmıyorum. Aynı ortamda buluna buluna o bana, ben ona alışmışım.” (Meliha, 12. sınıf)



Odak gruba katılan öğrenciler, ortak aktivitelerin sosyalleştirici etkisini ve birlikte çalışılan zamanın dışına taşan yardımlaşma ve arkadaşlık ilişkilerini şöyle anlattılar:

“Bence arkadaşlık bağlarını kuvvetlendiriyor.” (Abuzer, 10. sınıf)

“Sosyal aktivite özgüveni, sorumluluk duygusunu arttırdığı için bu bağları elbette artırıyor. Sırf ders çalışan arkadaşlar var, kendilerini ifade edemiyorlar sosyal ortamlarda. Hem manevi hem de fiziksel yönden baya olumlu etkisi oluyor.” (Muhammet, 12. sınıf)

“Ben birkaç ay öncesine kadar bu arkadaşları tanımıyordum ki! Çok faydalı oldu bu dans salonu. Şimdi bir sorun olduğunda, derdimiz olduğunda neyin var diye birbirimize soruyoruz. Empati kuruyoruz artık.” (Fatih, 12. sınıf)

“Bence ders konusunda da yardımcı oldu. Çünkü ben anlamamışsam başka bilen kişi olabiliyor grup içerisinde. Sınav zamanı geldiğinde birbirimize anlatıyoruz.” (Kübra, 10. sınıf)

Cinsel kimliklerin olduğu bir yaş diliminde ve sosyal aktivite olanaklarının az, erkek egemen kültürün baskın olduğu bir ortamda; dansın, kız ve erkek öğrencilerin sosyalleşmesine, karşı cinsle saygı duymalarına, karşı cinsle arkadaş da olunabileceği anlayışını geliştirebilmelerine belirgin bir katkı sunduğu söylenebilir.

“Biz orada sadece dans etmiyoruz, oturuyoruz, konuşuyoruz, fikir alışverişinde bulunuyoruz.” (Meliha, 12. sınıf)

Tango etkisi: “Dans ediyoruz diye sevgili olacak değiliz”

Cinsel kimliklerin olduğu bir yaş diliminde ve sosyal aktivite olanaklarının az, erkek egemen kültürün baskın olduğu bir ortamda; dansın, kız ve erkek öğrencilerin sosyalleşmesine, karşı cinsle saygı duymalarına, karşı cinsle arkadaş da olunabileceği anlayışını geliştirebilmelerine belirgin bir katkı sunduğu özellikle dile getirildi. Zaten odak grup görüşmelerinde de hem öğrencilerin genel anlamda birbirlerine saygılı olduklarını, hem de kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine saygı

gösterdiklerini gözlemledik. Bunun yanı sıra, çeşitli dansların (ister yöresel halk oyunları, isterse Latin dansları olsun) farklı kültürleri tanımalarına, en azından merak etmelerine vesile olduğu görüşmelerde dile getirildi. Farklı danslar konusunda güçlü önyargıların olmadığını hatta tam aksine merakın olduğunu, istisnalar dışında farklı dansları eşzamanlı olarak öğrenme isteğinin baskın olduğunu ayrıca gözlemledik. Diğer bir deyişle, aynı öğrenci bir yandan yörenin oyununu sayılabilecek Silifke oyununu, farklı yörelerin halaylarını öğrenirken, öte yandan tango dersleri de alabiliyor. Aşağıda aktardığımız Mirkelam’ın sözleri bizce dans deneyiminin bu anlamdaki etkilerini çok iyi anlatmaktadır:

“Bir kızın bir erkeğe yaklaşması biraz zordur, tangoda bu aşıyor mesela. Bu yönden çok iyi. Normalleştiriyor. Eskiden bir kız bir erkekle tango yapsa, namus meselesine dönüştürürlerdi. Şimdi ise bunu aşıyoruz. Özgüven getiriyor. Mesela ben, ilk zamanlar bir partner geldiğinde... Ben bile, ki özgüveni yüksek biriyimdir, biraz çekindim. Ama sonra bu aşıyor. Çünkü orada amaç dans etmek. Dans ettik diye, sevgili olacağız diye bir şey yok. Biz bunu öğrendik orada. Dans etmeyi öğrendik, arkadaşlığı öğrendik biz orada. Kızlarla erkeklerin arkadaş olabileceğini de gördüğümüz bir ortam oldu.” (Mirkelam, 12. sınıf)

Odak grupta da Latin danslarının, özelde de tangonun etkileri ve öğrenciler açısından çekiciliği belirtildi. Bizim de izlenimiz, bu denli çeşitli dans aktivitelerinin kendi okullarında yapılabilmesinin öğrenciler için gurur kaynağı olduğudur. Odak grup görüşmecilerimizin hepsi halk oyunu oyuncularındı (derinlemesine görüşme yaptıklarımız ise esas olarak Latin danslarına yönelmiş öğrencilerdi), hatta bazıları neredeyse profesyonel denebilecek düzeyde ilerlemiş durumdaydılar. Ancak bu onları Latin danslarına da ilgi duymalarını ve bu imkândan da yararlanmalarını engellememişti.

“Tango bence güzel.” (Fatih, Muhammed, 12. sınıf, aynı anda söylediler)

“Halk oyunu kursları açıldı dedik, pek kimse gelmedi, Tango-bacata-salsa kursu da var dedik, herkes akın akın gelmeye başladı. Meliha, 12. sınıf)

Tango, narin bir insanı taşıyacak bir dans, sert bir insanı da narin yapacak bir dans.” (Fatih, 12. sınıf)

Ancak bu durum, tüm dansların aynı rahatlıkla benimsendiği anlamına gelmiyor. Öğrencilerin kısmen taşıyıcısı olduğu erkek egemen kültürel kodlar, örneğin tangoya göre salsayı daha zor kabullenmelerine yol açıyor. Odak grup görüşmelerinde “Ama ben salsayı çok sevmiyorum [bu dans] kalça kısmını çok oynatıyor” diyen Muhammed’in diğer öğrencilerin de onayladığı sözleri bu durumu açığa çıkarmaktadır.

Öğrenciler dansın sadece bir fiziksel aktivite olmayıp aynı zamanda bir “kültürel ürün” olduğunun farkındalar ve bu konularda bilgilenebilir de istemekteler. Fatih’in diğer arkadaşları tarafından onaylanan sözleri de bunu gösteriyor.

“Bana saçma geliyordu diğer bütün oyunlar. Silifke’yi falan öğrendikten sonra her oyunun başka bir tadı, heyecanı varmış onu gördüm.” (Muhammed, 12. sınıf)

“Projeyle beraber birçok dansı tanıma imkânımız oldu. Daha önce bir bilgin yoktu tango, Latin dansları konusunda mesela.” (Hasret, 11. sınıf, halk oyunları, tango, bacata yapıyor)

Sonuç

Bu saha deneyimi bize öncelikle fiziksel aktivite olarak dansın kapsamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterdi. Derinlemesine görüşmeler, odak grup tartışması, öğretmenle görüşmelerimiz ve gözlemlerimizin sonucunda vardığımız esas sonuç budur. Dolayısıyla, bu projenin etkisinin derinliği ve yoğun kullanımından hareketle son derece başarılı bir proje olduğuna inanıyoruz.

Proje sayesinde okuldaki fiziksel aktiviteler çeşitlenmiş ve canlanmış, birçok öğrenci halk oyunlarını daha iyi koşullarda geliştirme olanağını yakalayabildikleri gibi, salon düzenlemesi sayesinde Latin danslarını öğrenme ve halk eğitimden dans hocası getirebilme olanağı bulmuşlar.

Dans etmenin öğrenciler üzerinde hem derin hem de çok boyutlu etkileri bulunmaktadır. Bunları başlıklar halinde şöyle sıralayabiliriz:

- Dans sayesinde öğrenciler forma girmekte, kendileriyle daha barışık olmakta, daha programlı ve sağlıklı bir hayat sürebilmekteler. Daha önce hiçbir fiziksel faaliyette bulunmayan bazı öğrenciler, keyif aldıkları ve başarılı oldukları bir aktiviteye başlamışlar.

- Dans, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmiş ve çok farklı kişiliklere ve toplumsal/kültürel kökenlere sahip öğrencilerin birbirleriyle diyalog kurmalarını hatta arkadaş olmalarını sağlamış. Dans edenlerin bir kısmının aile

kökenleri bölgeden, diğerlerinin ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu’dandır. Ancak tümü bölge halk danslarını da Doğu ve Güneydoğu Anadolu’nun halk danslarını da yapmakta, Latin danslarını da öğrenmekteler. Görüşmecilerimizin tümü empati kurabilen ve bunda dansın önemine işaret eden gençler.

- Latin dansları, öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarını ve de – söz konusu danslar eşli danslar olduğundan– kız ve erkek öğrencilerin bir deneyim paylaşarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerini sağlamakta. Mirkelam’ın dediği gibi “dans ediyoruz diye sevgili olmak zorunda değiliz” anlayışını geliştirmelerini sağlamaktadır.

- Dans aktiviteleri sayesinde öğrenciler okullarından gurur duymaya başlamışlar, başarıyla beraber özgüvenleri gelişmiş. Toplumsal koşulların elverişsiz olduğu bölgelerdeki öğrenciler için, bu sonucun çok önemli olduğunu düşünüyoruz. Proje sayesinde öğrencilerin bir kısmı yeteneklerini keşfetmişler.

Sonuç olarak, bu tür projelerin, proje aktivitelerini sürdüren öğrenciler üzerinde son derece yüksek düzeydeki olumlu etkileri nedeniyle başarılı bir proje olduğunu, Ders Arası Dans türü projelerin yaygınlaştırılması gerektiğini söyleyebiliriz.

¹ Sue Wilkinson, “How useful are focus groups in feminist research?” *Developing Focus Group Research: politics, theory and practice* içinde, ed. R. Barbour ve J. Kitzinger (Sage, 1999), s. 241.

² Jenny Kitzinger, Ivana Marková ve Nikos Kalampalikis, “Qu’est-ce que les focus groups?”, *bulletin de psychologie* 57, no. 3 (2004): 240.

³ Hasret ve Mirkelam adını verdiğimiz ve kendileriyle derinlemesine görüşme yaptığımız öğrenciler dışındaki öğrenciler odak grup görüşmecileridir. Derinlemesine görüşme yaptığımız öğrencilerin, öğretmenin ve odak grup katılımcısı öğrencilerin isimleri değiştirilmiştir.

“İnsana yapılan yatırım şirkete daha çok katma değer getirir”

Yılmaz Pirli, İnsan Kaynakları alanında 20 yılı aşan tecrübesi sonrasında, 2016'da kendi danışmanlık şirketini kurmuş bir uzman. Bu özelliği ile de iş hayatındaki dönüşüm süreçlerine oldukça hâkim bir isim. Pirli ile iş hayatının aradığı beyaz yakalı profilden başlayıp, şirket içi eğitim piyasasının durumuna ve çalışanın tükenmişlik sendromuna uzanan bir dizi konuda konuştuk.

Senin uzmanlık alanın olan İnsan Kaynakları (İK) departmanı, çalışma hayatı ve eğitim ilişkisinin farklı katmanlarda kesiştiği şirket içi en temel birim. Bu ilişkinin içeriğini daha iyi anlayabilmek için İK'nın ne olduğuna dair bir tanım verir misin?

Yılmaz Pirli: İK, çalışanın şirkete seçilmesinden başlayan ve ayrılıncaya kadar süren rotada, kritik bütün aşamalarda yetki ve etki sahibi olan ya da en azından olması gereken bir birim. Eleman seçme, yerleştirme, iş hukuku ve uygulamaları, ücretlendirme, oryantasyon, eğitim, motivasyon, performans değerlendirme, ödüllendirme, çalışan memnuniyetini sağlama İK'nın temel konularıdır. İnsan kaynağının öneminin anlaşılmasının ardından ABD'nin iş dünyasında tasarlanan bir birim İK. Bizim mesleğin Türkiye'de duayeni eski Hürriyet yazarlarından Cüneyt Ülsever'dir. Ülsever İK konusunda Harvard'dan doktoralı bir isim. Türkiye'de Özal dönemiyle beraber başlayan liberalleşme sürecinde İK yönetimini büyük kurumlara tanıştıran kişi. Ondan öğrendiğim şey şu: 1992 yılında Nobel ekonomi ödülünü Gary Becker adlı bir profesör alıyor. İnsan sermayesinin önemi ve katkısı üzerine bir çalışması var bu adamın. Dolayısıyla insan sermayesi, kalitesi, eğitimi ve yönetimi Nobel ekonomi ödülünü kazandıracak kadar kritik bir mesele. Bu yüzden bugün bütün kurumsal şirketlerde, üst yönetimde, stratejik yönetimde, yönetim kurullarında artık İK direktörleri aktif rol oynuyor. Ben de mesela çalıştığım son üç dört kurumda bütün icra kurullarının

üyeyidim. Tecrübem boyunca toplantılarda açılan her gündem İK ile ilişkiliydi, ben de her zaman konuştum. İnsanın olduğu yerde İK'nın mutlaka bir fonksiyonu, etkisi var. Kurumsal şirketlerde artık müdürler/bölümler eleman bulacağım, uzman bulacağım, çalışanımı yetiştireceğim diye bir dertle uğraşmıyor.

Gördüğüm kadarıyla İK'nın eğitim ile ilintili iki fonksiyonu var. Bunlardan ilki şirkete uygun çalışanı yerleştirme misyonu çerçevesinde “uygun eğitilmiş” kişiyi seçmek, ikincisi ise seçilen kişilere farklı birçok alanda şirket içi eğitim vermek ya da buna olanak sağlamak. İlk önce birinci fonksiyonu üzerine konuşalım. Bugün Türkiye'de kurumsal bir firma ne tür bir çalışan profili istiyor?

Dünyada da burada da işgücüne yönelik temel hedef en iyilerle çalışmak. Muhasebecim en iyi olsun, güvenlik görevlim en iyi olsun, operasyon müdürüm en iyisi olsun, müşteri ilişkilerim en iyi olsun. Çünkü rekabet çok yoğun, bu rekabeti ancak iyi hizmetle, iyi ürünle aşabiliyorsun. Geçmişte şirketlerin farklı güçlü alanları vardı; kimi nakitte güçlüydü, kimi malvarlığında, kiminin büyük fabrikaları vardı, makinası iyiydi. Ama bugün iyi şirketleri, iyi markaları, iyi ürünleri rakiplerinden ayıran iki tane önemli farklı alan var. Birincisi teknolojik altyapı, ikincisi insan kaynağı. Buradan hareketle bütün işletmeler, organizasyonlar kendilerine gelecek adayların en iyi eğitimi almış olmalarını istiyorlar. Ama iyi eğitiminin sayısı o kadar fazla değil. Çünkü eğitim kurumlarımızın

hali ortada. Burada az sayıda sağlam eğitilmiş insan var. İnsan o yüzden kıymetli. Yani parasına da bakmıyor. Ben hep şunu örnek veririm bu konuda: 20 yılı aşkın İK alanında yöneticilik tecrübem var, çoğu gelişmekte olan, orta ölçekli organizasyonlarda geçti. Bugüne kadar benim elime Robert Kolej'den mezun olan CV sayısı bir veya iki. On binlerce CV geldi, yüzlerce ilan verdim, binlerce iş görüşmesi yaptım ama Robert Kolej'den mezun olmuş aday benim bulduğum kurumlara başvurmadi. Çünkü Robert Kolej'den mezun olan sayısı her sene 100 bilemedin 200. Boğaziçi Üniversitesi keza öyle. ODTÜ'den de sınırlı sayıda insan mezun oluyor. Ama binlerce organizasyon ve şirket var. Herkes bunları istiyor ama herkes bunlara ulaşmıyor.

Ulaşamayanlar ne yapıyorlar peki?

Bu tip şirketlerde ben hep şunu söylüyorum: Size bunların gelmesi çok az bir ihtimal, dolayısıyla başka bir çare bulmanız lazım, bizim burada oturup kendi söküğümüzü dikmemiz lazım. Kendi çalışmamızı, kendi geleceğimizi kendimiz üretmek, var etmek durumundayız. Burada senin az evvel bahsettiğin şirket içi eğitim çok kritik bir rol oynuyor.

Burada çalışandan beklentilere dayanan farklı tipte eğitimlerden bahsedebiliriz. İşe aldıktan sonra oryantasyon eğitim/geliştirme diye bir fonksiyon var İK departmanı altında; orada İK bölümü diğer bölümlerden gene bir iş yükünü devralarak, çalışana ilk işe girdiği gün masası nerede, tuvalet nerede, yemekhane nerede, yaka kartı nasıl



kullanılır, maaş nereye yatar gibi çalışanın temel ihtiyaçlarından başlamak üzere onun işyerine uyumu ile ilgili çalışma yapıyor. Bunun üzerine bir de temel eğitimler var. Mesela bizim şirkette ücret sistemi nasıl, bizim şirkette disiplin yönetmeliği ne demek, kıyafet yönetmeliği ne demek, bunların hepsini anlatıyorsun. Onun dışında, bizde kalite yönetim sistemi var; bu yönetim sisteminde nasıl evrak kullanıyorsun, bilgisayar programlarında neyi kullanıyorsun, bilgisayarı açarken neye dikkat ediyorsun, sabah girerken, akşam çıkarken ne yapıyorsun, servisler nereye gidiyor... Bunların hepsini İK oryantasyon eğitim/geliştirmede yapıyor. Artı, ilerleyen aşamalarda bölümler diyor ki benim çalışanlarda motivasyonu kaybı oldu, “takım çalışması” eğitimi almamışlar, bunlara takım çalışması eğitimi yapalım ya da satış kapasitesini artırabilmek için satış eğitimi yapalım. İK yöneticisi bu tip eğitimleri kendi iç kaynaklarıyla çözebilirse çözüyor ya da dış kaynak araştırıyor. Eğitim kurumlarına gidiyor, eğitimcilerle konuşuyor, okullarla iletişim

kuruyor, bu işin uzmanını buluyor, pazarlık yapıyor, eğitim programı tasarlıyor, oteli ayarlıyor, yemeği ayarlıyor, oraya gidiş gelişini ayarlıyor, sonra da çalışanlara duyurusunu yapıyor, “senin şu gün, şurada eğitimin olacak” diye. Bir de şirketin uzun dönemli hedeflerine yönelik yönetici yetiştirme programları var.

Nedir bu programlar? Nasıl başladılar?

Türkiye’de yönetici yetiştirme programları ilk olarak bankacılık sektöründe başladı, daha sonra özel sektörün diğer alanlarına yayıldı. Burada işler biraz farklı yürüyor. Burada ilk önce işe değil şirkete insan alıp şirket kültürünü öğretmek, kişiyi değişik bölümlerde çalıştırarak yetiştirmek ve şirketteki konumuna sonrasında karar vermek hedefleniyor. Bu adam finansa geçsin, bu kadın operasyona gitsin bu adam dokümantasyonda kalsın gibi kararları bu kişinin yetiştirme sürecinde belirlemek, esas hedef. Bahsettiğimiz eğitim bizim işimize geldiğimizden farklı. Lise, üniversite eğitiminden bahsetmiyoruz. 20-30 yaş aralığındaki yetişkinlerden bahsediyoruz. Şirketlerin

asıl önem verdiği, para harcadığı ya da harcaması gereken alan burası. Bununla ilgili profesyonel kurumlardan, üniversitelerden destek olarak tabii ki.

Nasıl seçiyorsunuz bu yönetici adaylarını? Sadece mesleki bilgiden bahsetmiyorum. Daha çok nasıl bir profil beklediğinizi soruyorum? Bu kadar yoğun bir rekabetin olduğu ortamda var olmayı becerecek beyaz yakalı kim? Hangi özellikleriyle öne çıkmasını istiyorsunuz?

Küresel bir dünyada yaşadığımız için en tepeye bir kere yabancı dil çıkıyor. Benim çalıştığım alan itibarıyla bu çok kritik. Yabancı dil bilmeyen bir kişi gelecekte işe giremeyecek. Hangi pozisyonda olursa olsun, basit bir pozisyon da olabilir, işin organizasyonunu yapan, fikirlerini üreten, çözümlerini üreten, programlarını yazan, işin takibini yapan kişiler yabancı dil bilmeli. Bir, hatta mümkünse iki tane bilmeli. Dolayısıyla şirketler çalışanlarını seçerken, CV’lerini incelerken bakıyor yabancı dil biliyor mu, bunu nerede



öğrenmiş ve seviyesi ne diye. İkincisi istenilir ama çok zor bulunur: sektöre ilişkin profesyonel iş alanı bilgisi. Yani mesela uluslararası taşımacılıkta çalışacak kişi uluslararası ticaret örgütünün temel terimlerini, teslim şekillerini, yükleme biçimlerini, kurallarını biliyor mu ve temel kavramlara asgari düzeyde hâkim mi? Muhasebe için keza temel olarak tek düzen hesap planını biliyor mu, nazım hesap ne demek, borç ne demek, alacak ne demek bunlarla ilgili temel bilgileri bilsin. Bu işleri ona bir daha öğretmeyelim amacındalar şirketler işe alırken. Kendi alanlarına ilişkin mesleki bilgiler ikinci kritik şey. Üçüncüsü, iletişim ve insan ilişkileri becerisi çok kritik bir yerde artık. Şirketler organizasyon ve yerleşim olarak çok karmaşıklaştı ve artık çoğu yer açık ofis. Dolayısıyla insanlar birbirlerinin içinde, insan ilişkileri hem çalışanlar arasında hem de müşteriler tarafından çok önemli. İş görüşmelerinde, eleman seçiminde hangi bölüm olursa olsun muhakkak buna da bakılıyor. Adam

insan ilişkilerinde ne kadar iyi? Büyük bir takıma girecek sonuçta, 100 kişilik, 200 kişilik bir ekibin içine girecek. Burada uyumsuzluk, sıkıntı yaşanılması istenmez. Bu kişinin nereden bulunduğu hesabı çünkü İK'dan sorulur. Çalışanın insan ilişkilerindeki becerisi belki de en öne çıkan kriter. Analitik düşünme yeteneği, problem çözme vs. gibi özellikler zaten mesleki ve profesyonel bilgiyle ilgili alanda test ediliyor. Yabancı dil de keza test ediliyor.

Ama olaya bir de çalışanın gözünden bakmak gerek. Geçenlerde senin sektöründe büyük bir firmada, satışta çalışan eski bir öğrencime işler nasıl gidiyor diye sorduğumda bana verdiği cevap sanırım beyaz yakalıların hayatını çok iyi özetliyor: "Hocam, bize maraton koş diyorlar ama bu maratona da sprint atarak koş diyorlar." Gece yarısına kadar çalışmanın yetmediği, hafta sonları da telefonların açık, alesta beklendiği bir dünyada senden her an güler yüzlü,

Eskiden üç kişinin yaptığı işi artık bir kişiye, mümkünse bir buçuk kişilik maaşla ve daha kısa sürede yaptırmak isteniyor. Dolayısıyla özellikle özel sektörde ve yönetimde bu beklenti ve uygulamaları çok yaygın.

tatlı dilli olunmasını beklemek ne kadar gerçekçi? Performansı artırmanın yanında İK'nın en azından ders kitaplarında bahsedilen bir işlevi de çalışanın mutluluğu ya da en azından minimum bir insanı huzuru sağlamak değil mi?

Elbette haklısın. Çünkü eskiden üç kişinin yaptığı işi artık bir kişiye, mümkünse bir buçuk kişilik maaşla ve daha kısa sürede yaptırmak isteniyor. Dolayısıyla özellikle özel sektörde ve yönetimde bu beklenti ve uygulamaları çok yaygın.

Senin verdiğin örneğe bir katkı da ben yapacağım. Bankacılık sektöründe bu iş o kadar zıvanadan çıktı ki 90'ların sonunda, 2000'lerin ortasında, Çalışma Bakanlığı işe el atmak zorunda kaldı. Bankalardan şikayetler o dönemde o kadar arttı ki bu aşırı iş yükü ve mesai yüzünden tedavilik, hastanelik olan bir sürü insan oldu. Yani psikolojik ve fizyolojik olarak vücutları çöken yüzlerce insan. Bakanlık bunu gördü ve başta birkaç bankaya baskınlar yaptı. Müfettişler Suadiye'deki, Bebek'teki, Zincirlikuyu'daki, Sultançiftliği'ndeki banka şubelerine tak diye gecenin dokuz buçuğunda, "burada bu saatte ne yapıyorsun, ismin ne, sen kaç saat mesai yapıyorsun, sana bu mesailer ödeniyor mu?" sorularıyla baskın yaptılar. Çünkü kanuna göre sen bir kişiye bir günde en fazla 3 saat mesai yaptırabilirsin ve bir ayda bunun sınırı 22 buçuk saat. Artı, bir yılda bir çalışana sadece 270 saat mesai yaptırabilirsin. Kanun çizmiş sınırını ve katı. Şimdi bu bankalardaki çalışanların mesailerini yan yana koyduğumuzda ne 270'i ne 570'i...

Peki sana gerçekçi geliyor mu bu baskınların herhangi bir şekilde şirketin davranışlarını değiştireceği?

Bankalarda bitti. Bankalar Cumartesi-Pazar açıldı, akşamları alışveriş merkezlerinde açıldı, öğlenleri tatil yoktu. Şimdi onların hepsi bitti. Bankalara özel genelge yayınlandı, bir daha öğlen saatinde banka açamazsın, minimum bir saat öğlen tatil olacak diye. Akşam 16:30-17:00'dan sonra da müşteri alamazsın, iş yapamazsın. 18:00'dan sonra ışığı yanan bankayı da basarım, fazla mesai ücretini de keserim. Dolayısıyla bankalar ciddi cezalar aldılar, şimdi düzeldiler.

Yani banka patronları İK'cılarının söylediklerine pek de kulak asmamışlar, devletten dayak yediklerinde durulmuşlar. Son kertede İK şirket içi bir yapı, işverene dışarıdan bir yaptırım uygulayabilen bir departman değil. Benim gördüğüm birçok beyaz yakalı çalışan İK'nın "patron tetikçisi" bir birim olduğunu ve istenilen beyaz yakalı profilinin büyük bir karakter aşınmasını da beraberinde getirdiğini söylüyor. Aldıkları eğitimlerin kendilerini ileri taşıdıklarını düşünenlerin sayısı çok yok açıkçası.

Dediğim gibi 90'lardan sonraki verimlilik beklentilerinin aşırı yükselmesi çalışanlarda ister istemez bahsettiğin moral motivasyon çöküşünü getirdi, bu

90'lardan sonraki verimlilik beklentilerinin aşırı yükselmesi çalışanlarda moral motivasyon çöküşünü getirdi, bu bir doğal sonuçtu. Ama bu doğal sonucun sadece çalışanlar üzerinde değil şirketler üzerinde de negatif etkileri oldu. Bir yerde onlar da duvara çarptılar. 2000'lerin başlarından beri bütün organizasyonlar artık iyi eleman almanın yanı sıra iyi elemanı elde tutmakla da uğraşıyorlar.

bir doğal sonuçtu. Ama bu doğal sonucun sadece çalışanlar üzerinde değil şirketler üzerinde de negatif etkileri oldu. Bir yerde onlar da duvara çarptılar. 2000'lerin başlarından beri bütün organizasyonlar artık iyi eleman almanın yanı sıra iyi elemanı elde tutmakla da uğraşıyorlar. Çünkü adamı çok sıkarsan belli bir noktaya geldiğinde bırakıp gidiyor. Ama gitmemesini de istiyorsun çünkü o adam sana lazım. Dolayısıyla birçok şirket duvara çarptıktan sonra şunu dedi. "Ben Google olamasam bile Google'ın bir tık altı olayım, Pepsi olamasam bile Pepsi'nin bir seviye altı olayım. İyi ücretlendirme sistemi, adil performans değerlendirme uygulayayım. Motivasyonu artıracak sosyal/kültürel faaliyetler, çalışanları daha çok bir araya getirecek, morallerini yükseltecek bir şeyler yapayım" dedi. Eğitimler de senin dediğin gibi maalesef. Özellikle yetişkin eğitiminde İK'nın doğru seçim yapmaması, doğru yöntemi bulmamasından dolayı çalışanların çoğu şikâyetçi. İK'nın tetikçi pozisyonu muhakkak var, onu biliyorum, çok kötü örnekler var meslektaşarımdan. Ama ben girdiğim her iş yerinde mesleğimi anlatırken (hem çalışanlara hem işverene) bu cümleyi mutlaka kurmuşumdur: "İK, patronun odasına girdiğinde çalışanın

İK, patronun odasına girdiğinde çalışanın yanında olmak zorunda, çalışanın yanına geldiğinde de patronu savunmak zorunda. Bizim mesleğin en büyük zorluğu ve farkı da budur.

yanında olmak zorunda, çalışanın yanına geldiğinde de patronu savunmak zorunda." Bizim mesleğin en büyük zorluğu ve farkı da budur.

Şirketlerin sürekli sosyal faaliyet yapmasında da sorunlu bir durum yok mu? Çalışan zaten gece gündüz gördüğü insanları bir de boş zamanında neden görsün?

Çünkü artık çalışandan beklenen işyerine sadece bir işyeri olarak gelmemesi. Özellikle beyaz yakalılardan, çalışan buraya kendi iş yeriymiş gibi gelsin isteniyor. Dünyadaki işveren eğilimi artık bu yönde. Organizasyonlar, yönetim kurulları, müdürler, yöneticiler bunu istiyor. "Çalışan gelirken buranın müdürü gibi gelsin, buranın sahibi gibi gelsin." Bu ne demek? Yani her şeye imtina gösterebilirsin, tekmeyle kapı açmasın. O yüzden diyorum, çalışanın moral motivasyonu için işverenlerin bu işe mutlaka çaba harcaması, para harcaması, vakit harcaması lazım. Bütün işyerlerinde patronlara diyorum, başka üretim faktörlerinin hangisine yatırırsanız yatırım, insana yatırdığınız bir lira diğerlerinin hepsinden daha çok artı değer getiriyor şirkete. Yani makine alabilirsin, sermaye katabilirsin, bina alabilirsin, araç alabilirsin vs. Bir sürü seçeneğin var şirkete değer katmak için, ama bunlara yaptığın her bir liralık yatırım çalışana yaptığın bir liralık yatırımdan her zaman daha az getiriyor. Matematiksel olarak bu hesaplanmış, insana yapılan yatırım şirkete her zaman daha çok katma değer getirir. Her bir işyerinde/organizasyonda yöneticilere, patronlara bunu defalarca anlattım – sen iyi çalışmanı almak zorundasın, iyi çalışmanı elinde tutmak zorundasın, onlara da başta kanun ve kurallar olmak üzere, çalışanın ihtiyaçlarını senin ihtiyaçlarıyla bağdaştıracak bir ortam yaratmalısın. Buraya insanlar böyle gelirse sen de alır yürürsün.

O zaman aslında senin dediğin şey şu: Rekabetten kaynaklanan o kadar büyük bir baskı var ki çalışanın hayatı şirket olsun isteniyor. Bir nevi varlığım şirketin varlığına armağan olsun ve ben bunu seve seve yapayım. Çoluğun çocuğun, eğlenen ya da kendini gerçekleştirdiğin herhangi başka bir alanda var olman değil arzulanan. Tamamen kendini şirketin kârlılığına endekslemen gereken bir şirket anlayışından söz ediyoruz. Evet. 90'lardan 2000'lerin başlarına kadar çalışmanı görmezden gelen bakış



çok etkiliydi maalesef. Ama sonrasında çalışan lehine ciddi şeyler de kazanıldı Türkiye’de. İş mahkemelerinde performans baskısı üzerine önemli davalar kazanıldı. İşverenler de bu işten biraz olsun aydılar, iş hukuku uzmanları, avukatlar artık bu işi

biliyorlar ve biz diyoruz ki “sen bu adama bu cep telefonunu verisen, bilgisayar, laptop verisen bu adamın bütün gününü satın alıyorsun anlamına gelmiyor.” Kendimden örnek vereyim: Bodrum’da tatildiyim çocukla. Günde en az on kere telefon gelirdi. Şu

adamın iş başvurusu ne oldu, bunun performans değerlendirmesini ne yapacağız, yok prim sistemine geçecek miyiz geçmeyecek miyiz, ne zaman iş görüşmesini ayarlayalım, sen ne zaman dönüyorsun... Ben tatil yapıyorum ama çalışıyorum, belirsiz yani. Bir sürü beyaz



yakalı bu sorundan mustarip. Ama dediğim gibi kazanılan davalar oldu çünkü iş mahkemelerine artık gösteriyorsun, diyorsun ki ben gece de çalışıyordum, gündüz de çalışıyordum. Hâkim diyor ki “hani kanıt”, sen de mailleri gösteriyorsun. “Mail trafiğime bak, bak

messenger’ımda neler konuşmuşum hangi saatlerde.” Dijital dünya çok kolay bu işleri çıkarmak için. Tık diye çıkarıyor, mahkemenin önüne koyuyor; mahkeme de diyor ki “sen bunu hem Pazartesi-Cuma 8 saat çalıştırdın, bir de akşam 9’dan 11’e kadar ekran başında tuttun.”

Yeniden eğitim konusuna dönersek, gerek farklı alanlarda şirket içi eğitim veren gerekse İK konusunda danışmanlık veren çok fazla sayıda firma var piyasada. Buradaki kalite nasıl? Bir kere şunu söyleyeyim, eğitim dediğinde envai çeşit kurum var.

Ben bile artık bir sürü konuda, 20 yıldan sonra kendimi uzman görüyorum. Ama sadece ben değil, binlerce kişi... Koç Üniversitesi'nde Prof. Zeynep Aycan zamanında şöyle demişti: "Türkiye'de İK konusunda doktora eğitimi veren kurumların sayısı bir elin parmaklarını geçmiyor ama 5000'in üzerinde İK danışmanlığı şirketi var." Zaten doktora eğitimi veren kurum sayısı dört beş, bunlardan mezun olacak adam sayısı toplam on değil yani. Bu doktora eğitimleri başlayalı da 7-8 yıl olmuş, en babası 7-8 yıldır. Nasıl oluyor peki? Benim gibi alanında meslekte ilerleyen her insan "ekonomi büyüyor, organizasyonlar büyüyor, ihtiyaç var, ben bu eğitimi veririm" diyor. Ne kadar yeterli, ne derece yeterli çok soru işareti var ama iyi yapan kurumlar da var. Alanda uzman olan kurumlar var. Daha pahalıya eğitim veriyorlar, senin takvimine daha zor uyuyorlar ama iyi eğitim kurumları, iyi eğitim uzmanları var Türkiye'de. Eğitimlerle ilgili genelde bir sertifikasyon (mesleki yeterlilik) standardı da var artık. Her eğitimden sonra katılanlara motivasyon/moral olsun diye mutlaka "diploma/sertifika" da verilir. Bende otuzun üzerinde sertifika var mesela, o kadar çok eğitime katıldım ki. O sertifika böyle şekilli, imzalı falan olunca çalışanlara moral de oluyor. Dolayısıyla kalite yönetimi eğitimi almış birisi benim için çok önemli çalıştığım kurumda, bir daha o eğitimi vermeme gerek yok çünkü adam o eğitimi almış, tekrar katılmasına gerek yok onun yerine işini yapsın. Çalışanın en önemli şikâyetlerinden birisi bu, özellikle bankalarda – banka yansa bitse de o eğitime gideceksin yoksa işten atılırsın. Orada iş birikmiş, işimi yapmam lazım, o eğitime de gitmek istemiyorum ama yok öyle bir seçenek, gidiyorsun. Sonra işyerine dönüp kaldığın yerden devam edeceksin.

Türkiye'de önde gelen birkaç üniversite haric eğitim kalitesinin düşük olduğundan, verilen eğitimin şirketlerin ihtiyaçlarıyla örtüşmediğinden bahsettin. Gelişmiş ekonomilerde çok yaygın olarak uygulanan staj pratiğinin Türkiye'de durumu nedir?

2000'lerle beraber buna da uyandık bir şekilde. Şimdi özellikle kendi sektörümdeki okullardan biliyorum, kendim de o uygulamanın taraftarıyım. Staj birçok açıdan çok faydalı. Patronlara, öğrencilerin onlara bir kap yemek ve servisten başka bir külfetinin olmadığını

göstermeyi başardık. Bu gençlerin erken yaşta iş hayatının dinamiklerini öğrenmesinin, kendileri için de çok faydalı olduğuna uyandı patronlar. Gençler sadece okuldaki dersleri geçip geldiklerinde sudan çıkmış balık gibi oluyorlar, çok zorlanıyorlar. Ama staj görürlerse çok şey yaparlar. Ben 2001 yılında 52 tane stajyerle başladım. O yazın değişik periyodlarında toplamda 52 stajyer vardı. Ondan sonraki yaz gene öyle oldu. Bugün o şirkette en kritik pozisyonda olanlar o dönemde staj ile şirkete tanıyan insanlardır.

Genç bir insanın, hangi sektörde, hangi departmanda çalışmak ya da çalışmamak istediğini görmesi açısından da faydalı sanırım.

Evet, çok kritik.

Öte yandan çok yerde benzer hikâyelerle karşılaşmaya başladık, kendi etrafımızda görüyoruz, gazetelerde, dergilerde okuyoruz, gittikçe artan sayıda insan en üretken çağında "artık bıktım ben bu şirket hayatından" deyip kurumsal hayatı terk ediyor, hayatını radikal şekilde değiştiriyor. Sen karşılaşmaz musun böyle vakalarla? Günümüzün iş ideolojisi içinde aslında insanın benliğini yok eden bir durum da yok mu?

İnsanla ilgili konuştuğumuz zaman atla deve meselesi değil, illa ki sosyal bilimlerin alanında yüksek lisans, doktora yapmaya gerek yok... Sonuçta Maslow diye bir adam zamanında basit bir piramit çizmiş. Diyor ki insan önce yiyecek, içecek, barınak bulacak, sonra bir toplumun içinde var olacak, sonra kendini gerçekleştirecek, saygınlık görecektir vs. Yani o piramit zaten olağan bir insan davranışı, insan varlığıyla ilgili basit bir açıklama getiriyor. Kendi hayatında da görüyorsun. Yani ilk önce yiyorsun, içiyorsun, barınıyorsun, ama bir yerden sonra sen artık sosyal olarak bir varlıksın ve bu sosyalliğini nasıl gerçekleştiriyorsun iş yerinde? Eğer bu sosyal kişiliğini gerçekleştirme, saygınlığını görmeyi hissedemediğin yerdeysen bütün dünyaya kapıyı kapatıyorsun, o var olan şeylerin hiçbirinin kıymeti kalmıyor. Bazen bu karar bir günde alınıyor. Örneklerine rastladım. Dediğin gibi, bu aşırı iş yükü, hedef baskısı, performans baskısı, kişiliği gerçekleştirememesi hali, bir sürü yetenekli insanı tahammül sınırlarının son noktasına getirdi ve onlara "ben artık gidiyorum" dedirtti. Ben şunları da gördüm: İş görüşme sürecini

Aşırı iş yükü, hedef baskısı, performans baskısı, kişiliği gerçekleştirememesi hali, bir sürü yetenekli insanı tahammül sınırlarının son noktasına getirdi ve onlara "ben artık gidiyorum" dedirtti.

geçiyoruz; bir görüşme, iki görüşme, üç görüşme, işyerini anlatıyoruz, referans görüşmeleri yapıyoruz, evraklar tamamlanıyor ve çalışan işe başlıyor. Sabah işe başlıyor, öğleden sonra ben gidiyorum diyor. Birkaç kez rastladım ben buna.

Neyle karşılaştı sence? Nedir ona gidiyorum dedirten?

Aklında kurduğunu ve iş görüşmeleri boyunca tasavvur ettiği iş ortamıyla, işin yapıldığı yerin gerçekliği çatıştı. Bir tür travma yaşadı. Şimdiye kadar 5000 kişiyle iş görüşmesi yapıp en az 1000-1500 kişiyi işe almışım diye tahmin ediyorum, böyle birkaç tane de hiç beklemediğim anda yaşanmış örnekler var. Yani bırak beş sene sonra üç sene sonra bitip tükenmeyi, adam başladığı günün öğleden sonrasında tükenmişlikle bırakıp gitti.

Çalışan memnuniyeti ölçümü dediğiniz şey pek de ciddiye alınmıyor o halde.

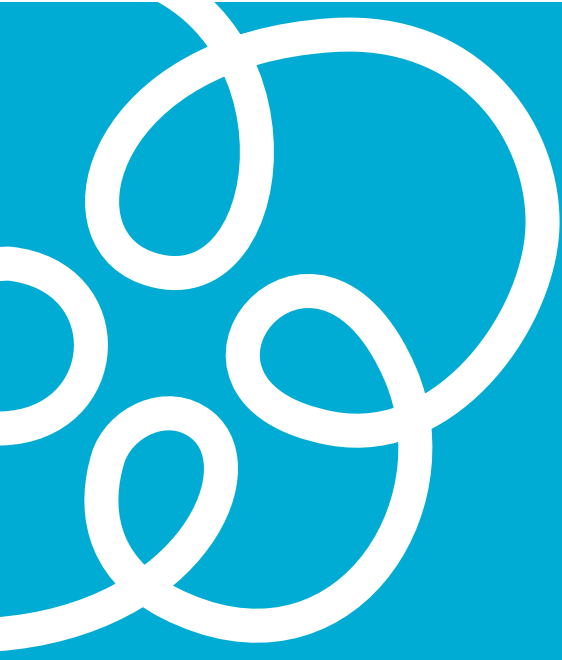
Akademik araştırmalarda falan da bunu çok söylerler, çalışan memnuniyeti araştırmalarında en başta maaş, yemek, servis şikâyetleri öne çıkar. Derinlikli değerlendirmeler yaptığında bunlar çok aşağılara iniyor. Aslında hiçbir çalışanın derdi maaş değil. Üç aşağı beş yukarı hiçbir çalışan bunu dert etmiyor.

Neyi dert ediyor?

En tepeye çıkan şey "güven". Yani "Ben yarın öbür gün gene burada, bu konumda, bu saygınlıkla, bu sevecenlikle, bu ilişkiyle, bu maaşla burada var olabileceğim mi?" sorusu. Çok kritik bir şey. Çalışan için para birincil önemde değil, gerçekten değil. Servis de değil, yemek de değil. Aç da çalışır insan. Sen yeter ki ona güven ve o senin ona güvendiğini bilsin. Saygınlık gördüğünü bilsin. Adama para verme, altın verme, bir kere teşekkür et. Çocuklara söylediğin bir aferin onların matematik başarısını yüzde 77 artırıyor. Yetişkinler için çok da farklı değil. ☺



Yurttaşlık Derneği'nin son aylarda yayınladığı üç kitabı ve diğer yayınları iletisim@hyd.org.tr adresine yazarak talep edebilirsiniz. Kitaplar ücretsiz, sadece kargo gönderi masrafını sizin ödemeniz gerekiyor. Ayrıca kitapların bazılarını www.hyd.org.tr web sitesindeki Yayınlar bölümünden PDF olarak indirmek de mümkün.



YURTTAŞLIK
DERNEĞİ