



- Öğretmen-Veli Çatışması
- Öğretmen Hareketinin Büyük Grevi
- Okul Güveni Kaybederken
- ÇEDES
- Gölgede Bırakılan Deha: Diego Rivera
- Anadil ve Kültür Eğitimi Üzerine
- Fakir'in Zenginliği
- Gültekin Gazioğlu
- Mahmut Makal
- "Laik Eğitim" Üzerine Çıkarımlar
- Dijital Okuyup Dijital Düşünmek
- Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı
- Saklambaç'ın Öyküsü



abece

Eğitim ve Ekin dergisi
(Üç ayda bir yayımlanır)

ISSN 1301-0557

Yıl 42 / Sayı 387 (Ocak 2026)

EĞİT-DER Adına Sahibi
Tahsin Doğan

Yazı İşleri Müdürü
İsmail Taki Usanmaz

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Hatice Sönmez Kaya

Adres
Bayındır 1 Sok. No: 25/8
Kızılay - Ankara

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

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

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

İçindekiler

Öğretmen-Veli Çatışması Akif Coşkun	1
Öğretmen Hareketinin Büyük Grevi Tahsin Doğan	6
Okul Güveni Kaybederken: AI Çağında Eğitimin Otorite Krizi Savaş İlhan	12
ÇEDES Ömer Öneren	14
Gölgede Bırakılan Deha: Diego Rivera Hilal Bal	16
Anadil ve Kültür Eğitimi Üzerine Emin Kaya	19
Fakir'in Zenginliği Davut Köksoy	28
Gültekin Gazioğlu Ahmet İnce	34
Mahmut Makal Sami Aydoğan	38
"Laik Eğitim" Üzerine Çıkarımlar Murat Kaymak	41
Dijital Okuyup Dijital Düşünmek Ünal Özmen	51
Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı Faik Akçay	53
Saklambaç'ın Öyküsü Azmi Gündoğdu	56
Eğit-Der'den Haberler	57

ÖĞRETMEN-VELİ ÇATIŞMASI

Akif Coşkun¹

Öğretmen ve veliler arasında yaşanması olası çatışmalar açısından ilk karşılaşmaların önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Bu ilk karşılaşmada öğretmen, kendine ve mesleki otoritesine olan güvenini hissettirmelidir.

Çatışma, hayatın birçok alanında karşımıza çıkan ve çeşitli şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Hellriegel ve Slocum (1992, s.498) çatışmayı tanımlamanın zorluğunu, farklı ortamlarda ortaya çıkması ve birçok biçim alması üzerinden açıklamaktadır. Ancak çatışmanın özünde bir anlaşmazlık, çelişki veya bir uyumsuzluk bulunduğunu söylemek olanaklıdır. Le Petit Larousse'da (2012, s. 279) insanlar, uluslar, sosyal sınıflar veya doktrinler arasındaki bir karşıtlık durumundan bahseden genel bir açıklama yer almaktadır. Ayrıca insanlar ya da gruplar arasında duygu ya da düşünce karşıtlığı ile çıkar ve tutkulara dayalı zıtlıklar çatışmanın tanımı içinde kendine yer bulmaktadır. Marksist yaklaşımda çatışma kavramı, üretim araçlarının özel mülkiyeti ve buna bağlı olarak sınıflar arasındaki

çıkar farklılıkları üzerinden açıklanmakta ve çatışma tarihin itici gücü olarak betimlenmektedir.

Eğitim alanı da tanım ve beklenti çeşitliliğiyle, ona etki eden çoklu aktör ve değişkenin varlığıyla, siyasal/ideolojik müdahalelerle farklı çatışma türlerini içinde barındırmaktadır. Bunlardan birini ise, diğerlerinin gölgesinde kalsa da öğretmenler ve öğrenci velileri

arasında yaşanan çatışmalar oluşturur. Ağırlıklı olarak öğrencilerin öğrenme süreçleri ve davranışları üzerinden ortaya çıkan ve farklı bireysel tutumların devreye girdiği zıtlıklar, çatışma kapsamı içindedir. Okul yaşamı içinde karşılaşılan bu çatışmalar sanılan aksine oldukça yaygındır ve yerleşik algıya göre ona negatif bir anlam yüklenmiştir. Şimdi öğretmen-öğrenci velisi çatışmalarına daha yakından bakarak ilgili çözümlemeler yapmaya çalışalım.

Öğretmen ve Öğrenci Velileri Neden Çatışır?

Öncelikle belirtilmelidir ki öğretmenler ve veliler farklı istek, ihtiyaç ve değerlere sahip bireylerdir. Her ikisinin de çocuğa dair hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla uyguladıkları yöntemleri vardır. Ancak her ne kadar öğretmenler gerekli alan eğitimini almış ve mesleki deneyim

¹ Öğretmen/Eğitim Sen Üyesi

kazanmış olsalar bile bazı öğrenci velileri öğretmenlere karşı ön yargılar taşırlar. Onlara uygulamaları konusunda güvenmez veya çocuklarının başarısı ve gelişimi için ellerinden gelen çabayı harcadıklarını düşünürler. Velilerin okul ve sınıf ortamından uzakta olmaları, öğrencilerinin gelişimini objektif olarak görememeleri ve çocuklarının bazı yetersizliklerinin sorumluluğunu okul ve öğretmene yüklemek yaklaşımları çatışmaları tetikleyen unsurların bir boyutunu oluşturur. Diğer yandan öğretmenlerin bir kısmı, öğrenci velilerini alana ait bilgisizlik ve yaklaşımlarının yanlışlığı üzerinden eleştirir ve onların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmediğini dile getirirler. Öğrencinin çok yönlü gelişimi için harcadıkları çabanın görülmediği ve bunun karşılığı olan saygının yansıtılmadığını belirtirler. Velileri, kendi uygulama alanlarına müdahale etmekle suçlar ve onları okul süreçlerinin dışına doğru iterler. Bu yaklaşım da gerilim kaynağı olarak çatışmaların oluşması ve derinleşmesine yol açar.

Öğretmen ve öğrenci velileri arasında yaşanan çatışmalar, kendisini farklı şekillerde ortaya koyar. Velilerin, öğretmenin sınıfta yaptığı çalışmaların doğruluğunu sorgulamaya başlamaları, öğretmenin başarısı hakkında kuşku uyandıracak söylentiler yaymaları ve öğretmene öğütler verip, yol gösterme girişimlerinin görülmesi bunların başında gelir. Yine Şen Babayiğit ve Babaoğlu tarafından yapılan araştırmada da (2024) velilerin “sınıf içi oturma düzenine müdahalesi, öğretmenin ödevlendirmesine müdahalesi, etkinliklere müdahalesi, derse müdahalesi, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine müdahalesi, öğretmenin ödül ve cezalarına müdahalesi” çatışmanın veli boyutuna ait somut görünümüler olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin de öğrenci velilerinin sorularına tatmin edici yanıtlar vermemesi, öğrenciye ait gerçekçi bilgileri sunmamaları, öğrenci velilerinin önerilerini dikkate

almamaları ve onlardan ortalıkta görünmemelerini beklemeleri çatışmanın diğer boyutunu oluşturmaktadır. Elbette böylesi çatışmaların genç öğretmenlerin karşısına daha fazla çıktığını söylemek yanlış olmaz. Çünkü onların mesleki anlamdaki deneyimsizlikleri, öğrenmiş oldukları bilgileri öğrenme yaşantılarına nasıl aktaracakları konusundaki belirsizlik ve öğrenci velileriyle ilişkilerinin çerçevesini tam olarak çizememiş olmaları bu sorunun ortaya çıkmasında etkilidir.

Öğretmen ve öğrenci velileri arasında yaşanan ve iyi yönetilemeyen çatışmalar bir yanıla öğretmenleri bilinmezliğe, kafa karışıklığına itip, öğretmenin kendine ve yöntemlerine olan güvenini olumsuz etkilerken diğer yanıla tarafların her ikisinin de kaygılanıp üzülmeye yol açar. Hatta öğretmen ve veliler arasındaki çatışmalar bazen sözlü sataşma ve şikayetlere kadar uzanır ve aralarındaki iletişimi sonlandırır. Bu haliyle yıkıcı çatışmalar, öğrencinin karşılaştığı sorunların çözülmemesi bir yana, onun çok yönlü gelişimi için harcanacak enerjinin boşa gitmesine ve tarafların birbirlerine aktarabilecekleri geliştirici önerilerin sönümlenmesine yol açar. Öğretmen ve öğrenci velisi birbirinden uzaklaşırken öğrenci de ortaya çıkan bilinmezlik nedeniyle bocalar ve okulda olma istekliliği ve mutluluğunu kaybetmeye başlar.

Öğretmen-Veli Çatışmaları Nasıl Yönetilmeli?

Öncelikle belirtilmelidir ki öğrenme süreçlerinin yönetilmesi açısından öğretmenler ile öğrenci velileri aynı konumda değildir. Öğretmenler, sınıflarındaki her bir öğrenciye en iyi şekilde yardımcı olacak bir eğitimden geçmişlerdir ve doğru yönergeleri verip, gelişim süreçlerini, “eğitim bilim” verileri üzerinden yürüten uzman kişilerdir. Öğrenci velileri ise farklı alanlarda çalışan, çocuğunun öğrenme yaşantılarını kendi deneyimleri üzerinden yürütmeye

çaba gösteren ancak öğrencinin tüm yaşantısına ortak olmuş, onu iyi tanıyan ve onun için en iyisini isteyen kişilerdir. Buna rağmen öğretmenler ve velilerin ortak bir hedefi paylaştıkları görülür: Çocuklarının akademik başarısı ve çok yönlü gelişimi. Onları çocukların eğitimi için sorumluluk üstlenen ve ortaklığı paylaşan aktörler olarak tanımlamak yanlış olmaz. Perrenoud da (2002, 1) ortaklığı “ortak sorunları çözerken kendi çıkarlarını elde etmek için birlikte çalışan eşit ortaklar arasındaki karşılıklı işbirliği anlaşması” olarak tanımlamaktadır. Öğretmen ve veliler arasındaki ilişkiye ortaklık üzerinden yaklaşılması, birlikte çalışma olanaklarının yaratılması ve çocuklarının öğrenimlerine velilerin katılımının sağlanması önemlidir. Araştırmalar göstermiştir ki ebeveynler okuldaki süreçlere dahil olduklarında çocuklar ve ergenler daha iyi sonuçlar elde etmekte, daha düşük devamsızlık oranına sahip olmakta, daha az davranış güçlüğü yaşamakta, sınıf ve okul iklimine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olmaktadır (Deslandes ve Bertrand, 2001).

Okul yaşamında ortaya çıkan öğretmen-veli çatışmalarının kaçınılması gereken, yıpratıcı ve olumsuz bir durum olarak algılandığı; tarafların kendilerini kötü hissetmesine ve sürecin çoğu zaman çözümsüzlüğe sürüklenmesine yol açtığına yukarıda değinmiştik. Ancak burada özellikle vurgulamak gerekir ki, öğretmen ve öğrenci velileri arasında yaşanan çatışmalar aslında yok sayıldığı veya doğru yönetilemediği takdirde olumsuz sonuçlar üretir. İyi yönetilemediğinde yıkıcı olabilen bu çatışmalar doğru bir şekilde yönetildiğinde yapıcı sonuçların ortaya çıkmasına olanak sunabilir. Bu sayede öğretmen ve öğrenci velileri birbirlerini daha iyi tanıyıp anlayabilir, öğrenci gelişimi çok yönlü izlenerek alınacak önlemlerin pratiğe aktarılması kolaylaşabilir, farklı nedenlere dayalı olarak ortaya çıkan sorunlara çözümler üretilebilir. Okullar dışı kapalı yerler ol-

maktan çıkarılarak, katılım fırsatları sunan ve bu sayede kendini yenileyen kurumlara dönüşebilir.

Öğretmen ve veliler arasında yaşanması olası çatışmalar açısından ilk karşılaşmaların önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Bu karşılaşmalarda öğretmen, kendine ve mesleki otoritesine olan güvenini hissettirmelidir. Ayrıca sürecin hedefleri ve öğrencileriyle yapacağı çalışmalar hakkında bilgileri paylaşması güvenin oluşması açısından yararlıdır. Öğrenci velilerinin olası sorularına yönelik açıklamalar yapılması bunların krize dönüşmeden sönmölenmesini sağlayabilir. Bununla birlikte öğrenci velileriyle belirli dönemlerde bilgilendirme toplantıları yapmak, onlarla karşılaşılan sorunlar üzerinde konuşmak, velilerin görüşlerini etkili şekilde dinlemek, çatışma yönetimi açısından etkilidir. Bu ortaklık aynı zamanda öğretmenin öğrencisine yardımcı olacağı birçok veriye ve işe yarar yöntem kavuşmasını sağlayacaktır. Öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi tanıma ve onlarla işbirliği içinde olmanın yararları göz ardı edilmeden, öğrenci velileri ile “eğitsel iletişim” çerçevesindeki ilişkiler canlı tutulmalıdır. Ancak tüm bunlar yapılırken öğrenci velileriyle değer çatışmalarına girilmemesi (değer çatışmaları ayrışmada büyük yer tutar) ve öğretmenin öğrenme süreçlerinin asıl sorumlusunun kendisi olduğunu benimsetmesi kaçınılmazdır. Yine öğrenci velileri ile yürütölen iletişimde savunmacı ya da haklı olduğunu kanıtlamaya dönük bir tarzın ilişkileri zedeleyeceği gözden kaçırılmamalı; iletişimin açık, destekleyici olması ve güven ekseninde sürdürölmesi temel belirleyelerin başında gelmelidir.

Öğrenci velilerinin dışlanarak öğrenme yaşantılarından soyutlanmadığı, onların görüş ve önerilerinin dinlenip, şikayetlerinin alındığı bir işleyiş okulların demokratikleşmesi açısından da değerlidir. Okulun kurumsal işleyişinin veliler tarafından biliniyor olması, okulun temel ilkeleri ve

uyulacak kuralların belirlenmesine velilerin katılımının sağlanması çözümsüz çatışmaların yaşanmasını sınırlandıracaktır. Öğrenci velileri de açık şekilde işleyen sürecin aktif birer parçası ve destekçisi olacaktırlar.

Yukarıda yer alan tüm açıklamalar yanı sıra öğretmen ve veli çatışmaları konusunda gözlenen yanlış bir tutumun daha üzerinde durulması yararlı olacaktır. O da çatışma varken bile, öğretmenlerin öğrenci velileri ile çatışma yaşanmıyormuş ve her şey yolundaymış gibi bir görünüm sunmalarıdır. Oysa yaşanan sorunların çevredeki deneyimli öğretmenlerle paylaşılması, sürece yönelik konuşmaların yapılması yararlıdır. Böylece velilerle yaşanabilecek çatışmalar hakkında ön bilgilere ulaşmak ve benzer durumlarda ne tür tutumlar sergilenebileceğine dair donanıma sahip olmak mümkün olacaktır. Bu sayede öğretmenler öğrenci velileriyle olan ilişkilerinde kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. Fakat her şeye rağmen öğretmenler öğrenci velileriyle olan çatışmaların içinden çıkılmaz bir hal aldığını düşünüyorlarsa, okul yönetimleri ve rehberlik servisleri başta olmak üzere ilgili diğer birimlerden yardım talebinde bulunmalıdırlar.

Sonuç

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yönetip onların çok yönlü gelişimleri için çalışmalar yürütürken birçok sorunla yüzleşmek durumunda kalırlar. Bu sorunlardan birini öğrenci velileriyle yaşadıkları uyumsuzluk ve devamında ortaya çıkan çatışmalar oluşturur. Öğrenci velileri için de sınıf öğretmeniyle sağlıklı iletişim kuramamak çeşitli kaygıların yaşanmasına yol açar. Her ne kadar çatışmalar kaçınılması gereken ve tarafları yıpratıcı bir olgu olarak ele alınsa da doğru yönetildiğinde taraflara katkı sunan bir düzeye ulaştırılabilir. Bu anlamda öğretmen ve öğrenci velilerinin bir ortaklık içinde olduklarını gözardı etmeden, doğru bir iletişim

ve çözüm önerileriyle sorunları yönetme iradelerini ortaya koymaları yararlı olacaktır. Bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratacağı açıktır. Öğretmenlerin hem öğrencileri hem de onların velileri ile sürdürecekleri sağlıklı ilişkilerin mesleki doyum açısından da önemli olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Deslandes, R. & Bertrand R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche, Québec, CQRS/MEQ. <https://depot-e.uqtr.ca/id/erint/9334/1/eprint9334.pdf> Erişim Tarihi: 03.09.2025

Hellriegel, D. & Slocum, J. (1992). *Management des organisations*. Bruxelles : De

Boeck.

Le Petit Larousse illustré 2013. (2012). Paris : Larousse

Perrenoud, P. (2001, novembre). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Communication présentée dans le cadre de l'établissement scolaire Elisabeth de Portes, Borex. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html Erişim Tarihi: 05.09.2025

Şen Babayigit, E., & Babaoğlu, E. (2024). Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Veli Müdahalelerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (62), 3686-3710.

<http://doi.org/10.53444/deubefd.1530852> Erişim Tarihi 02.09.2025

DEMOKRATİK ÖĞRETMEN HAREKETİNİN BÜYÜK GREVİ (BOYKOT)

Tahsin Doğan



Boykot Öncesi

1961 Anayasası ile birçok aydın, egemenlere karşı haklarını savunmak için sendikal örgütlenmeye gidebileceklerini, bu Anayasa ile Türkiye'nin demokratik, sosyal bir hukuk devletine kavuştuğunu savunmuşlardı. Çünkü 1961 Anayasasının 46. Maddesinin 1. fıkrası "**çalışanların ve işverenlerin önceden izin almaksızın, sendikalar ve sendika birlikleri kurma, bunlara serbestçe üye olma ve üyelikten ayrılma hakkına sahip olduğunu,**" belirtiyordu. Ancak 2. fıkrada da "**işçi niteliği taşımayan kamu hizmeti görevlilerinin bu alandaki haklarının kanunla düzenleneceğini**" belirterek memurların bu doğrultudaki haklarının daha daraltılacağı işaretini veriyordu. 1965'te çıkarılan 624 sayılı yasa ile de sendikaların herhangi bir biçimde **siyasi faaliyette bulunması, siyasi partilerle ilişki içine girmesi, grev teşebbüsü ve faaliyetlerini destekleyici davranışlarda bulunması yasaklandı.**

Yeni anayasanın özgürlükçü niteliği bu tür yasalarla sınırlandırılırken, devrimci öğretmenlere ve onun örgütü olan **TÖS**'e saldırılar da devam ediyordu. Siyasi iktidar, baskıları durdurmak, engellemek yerine daha da artırdı. Boykot öncesi süreçte, öğretmenlere yönelik saldırılar, baskılar, sürgünler ve ihraçlar akıl almaz boyutlara ulaştı.

TÖS boykot öncesi öğretmenlere ve bilimsel eğitimin özüne yönelik saldırılara karşı siyasi iktidarı defalarca uyarıcı eylemler yaptı.

Tüm bunlara karşın siyasi iktidar, doğrudan ya da dolaylı olarak devrimci öğretmenlere karşı hep kullandığı gerici güçleri ve faşist militanları kanalıyla saldırılarını daha da artırdı.

Kayseri Alemdar Sineması'nda Genel Kurulunu yapmak için Türkiye'nin tüm illerinden gelen 800 öğretmeni yakmak üzere saldırıldı. Tüm başvurulara karşın bu saldırıya duyarsız kalan Kayseri valisine karşı öğretmenler, askeri müdahale ile Kayseri dışına çıkarılabildi. **Kulu'** da bir öğretmenin üzerine katran dökülüp boynuna ip bağlanarak öğrencilerinin gözleri önünde gece boyu sokaklarda dövülerek sürüklendi. Öğretmen günlerce komada kaldı. **Ergani'**de bir öğretmenin boynuna "**Sosyoloji**" kitabı asılıp, elleri arkaya bağlanarak sokaklarda dolaştırıldı. **Horasan'**da bir cami hocası cuma na-

mazı sonrası kışkırttığı cemaati hükümet konağına yönlendirerek “**kelle isteriz.**” çığlıkları attırdı. **Demirci**’de bir öğretmen sokak ortasında bıçaklanarak ağır yaralandı. Bunlarla yetinmeyen siyasi iktidarın güdümündeki gerici ve faşistler Düzce, Adıyaman, Boyabat, Karaman, Gölbaşı (Adıyaman), Tokat, Elbistan, Giresun, Yozgat ve Alaca, İslâhiye, Darende, Be-killi, Eskipazar, Kınık, Bolvadin, Tuzluca, Bucak, Malatya, Antakya ve daha bir çok yerde devrimci öğretmenlere ve ailelerine saldırılarını sürdürdüler.

Bu saldırılara karşın **TÖS** ve **İLKSEN**, hükümeti uyarmak için 15 Şubat 1969’da 40 bin kişinin katıldığı **Büyük Eğitim Yürüyüşü** gerçekleştirdi. Ama saldırılar durmadı, aksine öğretmenlere yönelik ekonomik ve sosyal baskılarını inatla sürdürdü.

Boykot Kararı

Tüm uyarılara karşın baskı politikalarını sürdüren siyasi iktidara karşı TÖS yönetimi baskılara, şiddete, sürgünlere, hukuksuzluğa karşı, **4 günlük uyarı boykotu** kararı aldı. İLKSEN de aldığı bir kararla boykota katıldı.

TÖS, 10 Aralık 1969 tarihli “**Bütün Öğretmenler Boykota!..**” bildirisiyle aldığı boykot kararını tüm şubelerine telgrafla ilettiler ve kamuoyuna aşağıdaki açıklamayla duyurdu.

“Bütün Öğretmenler Boykota”

“Türkiye eğitiminin ve öğretmenlerinin içinde bulunduğu bunalım dayanılmaz dereceye gelmiştir. Yabancı etkiler altında, sırtı halka dönük, eşitlikten uzak, tüketici, kalitesiz eğitim yıllardır, çocuklarımızı, halkımızı ve öğretmenlerimizi bıktırmıştır. Bugüne kadar yapılan her uyarıyı ve düzeltici her uygulamayı, türlü çeşitli iftira ve böhlanlarla boğan iç ve dış çıkarıcılar, bu bakımsız ve perişan devlet eğitimini halkın çocuklarına bırakıp, kendi öz çocukları için özel okullar açmışlar ve açtırmışlardır.

Yöneticilerimiz, kendi öz çocuklarını çoğunlukla dış ülkelerde okutmakta, oradan diploma aldılmaktadırlar.”

Bu bildiride siyasi iktidarın baskıları ve öğretmenlerin talepleri açıklanıyordu. Eğitimin bilimsellikten uzaklaştırıldığı, öğretmenlerin yoksullaştırıldığı, kıyıma uğradığı, evleri, lokalleri basılarak şiddet uygulandığı belirtiliyor, yabancı uzmanların ve barış gönüllülerinin işten el çektilmesi, yasal haklarını kullandıkları için ceza alan öğretmenlerin bu hukuksuz cezalarının kaldırılması isteniyordu. Ayrıca öğretmen maaşlarının yükseltilmesi, Anayasaya aykırı olan 624 sayılı yasanın değiştirilmesi, tüm kamu personeline yönelik sözleşme ve grev hakkını içeren sendikacılığın tanınması isteniyordu. **TÖS** bu isteklerin, yazılı bir protokole bağlanması için hükümetle görüşmek istiyordu.

Siyasi İktidarın Karşı Çıkışları

İktidar, denetimindeki TRT ve basın kanalıyla öğretmene ve boykota karşı yayınlarıyla halkı sürekli kışkırttı. Hâkim, savcı ve kolluk güçlerine talimatlar vererek öğretmene ve boykota karşı tavır almaya çağırıyordu. Hukuki dayanağı olmayan bu talimatlara çoğu yargı organları ve kolluk güçleri uymadılar. Ancak boykot boyunca iktidar yalan ve iftiralarını devam etti. “**Öğretmenlerin yasaları çiğnediği, dış güçlerden destek aldığı, devlete karşı isyan ettiği**” gibi sıkça başvurdukları yalan ve iftiralarını aralıksız biçimde sürdürdü.

Başbakan Demirel ve M.E. Bakanının boykot karşıtı konuşma ve açıklamalarının yanında İçişleri Bakanı da “**Sokağa dökülerek hükümeti korkutmak olmaz. Totaliter devletlerde bunu yapanları asarlar. Öyle zannediyorum ki, şu anda öğretmenlerimiz eğitim idealinden yoksundurlar. Boykota giderlerse sert tedbirler alacağız**” der.

M. E. Bakanı boykotun ilk günü TBMM’de

yaptığı konuşmada asıl meselenin öğretmen hakları olmadığını, **“düzen değişikliği ve bu arzunun biçare bir tezahürü”** olduğunu belirterek **“Bu meselede politikacıların hep beraber karşı çıkma zureti vardır. Bu sayede ülkede kanun hakimiyetini, hukuk hakimiyetini tesis edebileceğiz** diyerek çirkin bir tehdit dili kullanır.

Bakan **TÖS ve İLKSEN idarecileri hakkında İstanbul, Ankara ve diğer iller savcılarını harekete geçmiş bulunmaktadır**” diyerek, boş kalan öğretmen kürsülerinin öğretmen okulu son sınıf öğrencileri ve **“bulunabilecek ehil kimseler”** ce dolduracağını açıklar.

Boykot Süreci

TÖS Genel Başkanı Fakir Baykurt yaptığı açıklamada, **“Eylemimiz en yalın anlamıyla, bir uyarma boykotudur. 125 000 (netleşmeyen rakam) öğretmen boykotumuza katılarak bu uymayı yapmıştır. Siyasi iktidar boykotun anlamını kavramayı başaramamıştır. Cuma sabahı bütün okullarda derse giriyoruz. Çok yerde öğretmenlerimiz boykotun sürdürülmesini istiyorlar. Kendilerini haklı buluyoruz. Ancak demokratik bir uyarma hareketini, daha önce açıkladığımız ölçüler içinde bitirmek ilkemizdir. Bütün öğretmenlerden sendikal disiplin istiyoruz. Bütün arkadaşlarımızı yarın derslere katılmaya ricalarımızla çağırıyoruz.”**

Ayrıca Boykot Merkez Komitesi boykotun bittiği gün 19.12.1969’da **“4 günlük uyarma boykotumuz, Anayasa çerçevesi içinde demokratik bir anlatım biçimi olarak başlamış ve son bulmuştur.”** Açıklamasını yapmıştır.

Resmi verilere göre 1969-1970 öğretim yılı ilk ve orta öğretim kurumlarında **168.593** öğretmen çalışmaktadır. (MEB 1923-1973 istatistikleri) Boykota 109 bin öğretmen

katılmıştır. Üyemiz olmayan yaklaşık 30 bine yakın öğretmenin boykota katılması dünyada örneği görülmeven bir başarıdır.

Basında Boykot

Basın ve yayın organları haberleriyle, köşe yazılarıyla makale ve röportajlarıyla boykota büyük destek olmuşlardır.

Abdi İpekçi’nin Süleyman Demirel ile yaptığı görüşmede, Demirel boykotla ilgili olarak, **“Gayrimeşru kanunsuz gevidir. Ve bu hareket, başka kaynaklardan tertip olarak itilmiştir orta yere. Bunları tanzim edenler öğretmene bir fayda sağlama niyetinde değiller. Bunun arkasında başka şeyler var. Bu kavga başka kavgadır.”** demiş ve öğretmenlerin bu demokratik eylemini çarpıtan bir değerlendirmeye yapmıştır.

“Abdi İpekçi Soruyor: “Bu söylediklerinize siz inanıyor musunuz?” **Demirel** büyük bir pişkinlikle, **“inanmasam söyler miyim”** diyor.

Abdi İpekçi o gün baş yazısında **“Öğretmenleri bu zorlamaya iten sebeplerin haklılığını görmekte, bilmekteyiz... İşte öğretmenleri 4 günlük boykota iten temel neden bu mağduriyetin yarattığı tepkidir. Üstelik maddi güçlükler dışında, öğretmenleri manen de ezen sosyal haklardan yoksunluk, sık sık karşılaşılan baskılar gibi küçümsenmeyecek önemli nedenler de bulunmaktadır.”** (16.12.1969 Milliyet)

Cumhuriyet gazetesindeki köşesinde **Hıfzı Veldet Velidedeoğlu** şöyle diyordu: **“Öğretmenlerin, uzun süredir uğraştıkları halde kendilerine verilmemiş olan haklarını almak için pasif direnmeye geçmesi gerçek hukuk kurallarıyla bağdaşmazlık halinde olamaz... Bu davanın orta çağ metotlarıyla değil, Anayasamızın sosyal devlet anlayışı çerçevesinde, adalet ve şefkatle çözülmesi gerekir.”** (21.12.1969 Cumhuriyet)

Cumhuriyet'in baş yazarı Nadir Nadi ise şöyle diyordu: **"Tarihimizde ilk defa görülen bu ölçüde bir direniş, yıllardır sosyal yapımızı için için kemiren büyük bunalımın nihayet öğretmenler topluluğunda gün ışığına vuran bir yansımasıdır... Bozuk düzenin sürüp gitmesinde çıkarı olan tutucu çevreler uygulamayı tasarladıkları baskı politikasını, ilk zamanlar sinsi sinsi, sonraları ise açıkça öğretmenlerimiz üzerinde uygulamaya yeltenmişlerdir.**" (16.12.1969 Cumhuriyet)

Akşam gazetesinin baş makalesinde ise; **"Bu konuda öğretmenlere sonuna kadar hak veriyoruz...Türkiye dışında, demokrasi denemeyecek ülkelerde dahi, öğretmenlerin boykottan öte grev hakları vardır."** (16.12.69 Akşam)

Boykota Halk Desteği

Boykota halk ve velilerden büyük destek gelmiştir. Birçok yerde veliler o gün çocuklarını okula göndermemiş, öğretmenlerin yanında yer almışlardır: **Mesudiye'nin Beri köyü muhtarından gelen örnek bir telgraf; "Anayasamızın 50. Maddesindeki hakların emekçi halkımıza da sağlanması için giriştiğiniz eylemde sizlerle beraberiz. Başarılar. Saygılar. BERİ köyü halkı adına Mehmet Karakaya."**

Birçok köy muhtarından benzeri telgraflar alınmıştır. Yüzlerce sendika, dernek, birlik, kooperatif ve demokratik kitle örgütü boykotu desteklemiş, üyelerine o gün çocuklarını okula göndermemeyi çağırılarını yapmıştır.

Boykota Yargı Desteği

Prof. Muammer Aksoy; "Anayasamızın 47. Maddesinin düzenlediği grev eylemi olarak kabul etmek doğru olmaz. **Nitelikleri** hatta **amaçları** birbirinden esaslı surette farklı olan **iki hareketi**, birbirinin aynı sayarak, aynı hukuk kurallarına tabi tutmak, hukuk mantığı ile de toplumsal ih-

tiyaçlarla da bağdaşmaz." Diyerek, bir anlamda hâkim ve savcılara ışık tutmuştur.

Açılan davalarda çoğu hâkim boykota yönelik öğretmenleri haklı görmüş ve kararlarını da bu doğrultuda vermiştir. Nevşehir Asliye Ceza Mahkemesi hâkimi (Erol Arıca) **"Grev suçunun unsuru yoktur. 657 Sayılı Kanun'un 27 maddesi boykot için uygulanamaz."** diye karar vermiştir.

Türk Hukuk Kurumu 15.12.1969 tarihinde yayınladığı 8 maddelik hukuki gerekçelerle desteklenen bir bildiri ile uyarı boykotunu haklı görmüştür. **Siyasal Bilgiler Fakültesi** 15.12.1969 günlü toplantısında boykotu, "boykot kararındaki gerekçelerle" desteklediğini kamuoyuna duyurma kararı almıştır. **Hacettepe Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesinin** 42 öğretim üyesi boykotu desteklemek için bir gün derse girmediler. Ankara Üniversitesi **Fen Fakültesinden** birçok öğretim üyesi bir bildiri yayınlayarak boykota desteklerini açıkladılar.

Sonuç

Boykot süresince "Boykot Komitesi" açıklamalar yaparak kamuoyunu bilgilendirmiştir. "Şu anda bütün Türkiye'de dikkatler öğretmen sorunları üzerinde toplanmıştır. 10 Aralık'ta kamuoyuna açıklanan isteklerimiz, halk yığınlarının bilincine de nakşolunmuştur. Bu istekler kısa bir süre sonra, karşı konması imkânsız kitlesel istekler olarak, daha önemli ölçü ve biçimlerde tekrar tekrar ortaya çıkacaktır." (Boykot Kom. Fakir Baykurt-Kenan Keleş 19.12.1969)

Boykot öncesi ve sürecinde siyasi iktidarın yaptığı çok yönlü saldırılara karşı halkın ve demokratik kurumların desteğini alan ve onlarla bütünleşen öğretmenler bu başarılı boykottan daha da güçlenerek çıktı. Boykot, siyasi iktidara karşı susan tepki vermeyen halkın ve demokratik kitle örgütlerinin haksızlıklara karşı direncini

artırdı. Emekçilerin mücadele ve hak arama iradesini güçlendirdi.

Türkiye genelinde halkın, eğitim sorunlarına yönelimi arttı. Kamuoyunda eğitim, sağlık ve sosyal sorunlar tartışılmaya, çözümler üretilmeye ve önerilmeye ve başlandı. Basında ülke sorunlarına yönelik haber, makale ve tartışmaların artmaya başladığı görüldü. Çalışanların kendilerine yönelik özgüvenleri arttı. Eğitim ve ülkenin diğer sorunları daha yoğun tartışılır oldu. Bu sorunlara yönelik panel, açık oturum, konferans, gösteri ve miting gibi etkinlikler artmaya başladı.

Boykot sürecinde siyasi iktidarın sahaya sürdüğü Milliyetçi Öğretmenler Birliği ve Milliyetçi Öğretmenler Sendikası (**MÖS**) ve benzeri kuruluşlar boykotu engellemek için çalıştılar. Boş sınıflara kendi üyelerinin gireceğini, **TÖS** ve **İLKSEN**' in halkın **“örf ve âdetlerine, milli iradeye ihanet”** ettiklerini bildiri ve konuşmalarıyla açıkladılar. Bununla da kalmayarak **Balıkesir, Aydın, Gölhisar, Elmadağ, Boyabat, Sincanlı, Mucur** ve benzeri birçok yerde faşist militanlar ve gerici unsurlar kanalıyla **“Komünistleri istemiyoruz!”** sloganlarıyla boykottaki öğretmenlere saldırarak onları derse girmeye zorladılar.

Boykot sonrasında, TÖS 'ün aktardığı verilere göre, boykota katıldıkları için 50.300 öğretmen hakkında kovuşturma açılmıştır. Bunlardan yaklaşık 20 bin öğretmene takipsizlik verilmiş, 2.118 öğretmen açığa alınmıştır. 45.520 öğretmene maaş kesimi cezası, 3.900 öğretmene kıdem indirimi cezası verilmiştir. 590 öğretmen başka illere sürgün edilmiştir. 6.600 öğretmen ise il içinde bir başka yere atanmıştır. 400 müdür görevden alınmış, 1200 öğretmene derece indirme cezası verilmiş, 11 öğretmen meslekten ihraç edilmiştir.

Daha sonra 12 Mart muhtırası sonucunda TÖS kapatılmış, yöneticileri hakkında yıllarca süren davalar açılmıştır. Boykot

egemenleri o denli rahatsız etmiştir ki, 12 Eylül askeri cuntası bile boykota katılan öğretmenleri on yıl öncesindeki bu eyleminden dolayı cezalandırmıştır.

TÖS boykot nedeniyle açığa alınan ya da görevden uzaklaştırılan **üyelerine hukuki yardım sağlamış**, görevlerine dönünceye kadar maaşlarını ödemiştir.

Devrimci öğretmenler siyasi iktidara ve Türkiye halkına gerçekleştirdikleri bu boykotla önemli mesajlar vermiştir. Halkımızın ve gelecek kuşakların gururla, iftiharla anacakları gericiliğe, faşizme ve diktatörlüğe karşı savaşmışlar ve 4 günlük şanlı boykotu gerçekleştirmişlerdir. O direnişi gerçekleştirenleri, öğretmen örgütlülüğüne bu gururu yaşatanları kutluyor, saygı ve minnetle anıyoruz.

Okul Güveni Kaybederken: Yapay Zekâ Çağında Eğitimin Otorite Krizi

Savaş İlhan

Okullar, eleştirel düşüncenin değil; uyumun mekânları hâline geldikçe öğrenciler bilgiyi başka alanlarda aramaya devam edecektir. Yapay zekâya yönelen güven, teknolojik bir tercihten çok, pedagojik bir boşluğun sonucudur.

Okulun Kaybettiği Güven

Z kuşağı üzerine yapılan araştırmalar, bu kuşağın yapay zekâyı büyük ölçüde “tarafsız” bir bilgi kaynağı olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bunun nedeni yalnızca teknolojik merak değildir. Asıl neden, okulun, öğretmenin ve geleneksel bilgi otoritelerinin güven kaybetmiş olmasıdır.

Karl Marx, **Grundrisse** defterlerinde sermayeyi, kendi zeminini sürekli çözen ve yeniden üreten bir toplumsal ilişki olarak tanımlar. Sermaye durağan değil; aksine krizlerle, genişlemelerle ve kırılmalarla ilerleyen bir harekettir. Bu nedenle onun üzerinde yükselen tüm kurumlar gibi eğitim sistemi de “katı” değil, giderek daha kaygan bir zeminde varlık göstermektedir.

Bugün bu kaygan zemin yalnızca ekonomiyle sınırlı değildir; doğal olarak pedagoji bilimini de kapsamaktadır. Okullar, müfredatlar, öğretmenlik otoritesi ve bilgi üretimi de aynı çözülmenin içindedir. Özellikle yapay zekâ uygulamalarının gündelik hayatın çok önemli bir parçası hâline gelmesiyle birlikte, eğitim sisteminin uzun süredir bastırıldığı bir kriz artık görünür hâle gelmiştir: **güven krizi**.

Bugün birçok öğrenci için öğretmen, bilgiyi üreten değil; müfredatı aktaran bir araç ya da aparat konumundadır. Ders kitapları güncel değildir, sınav sistemi düşünmeyi değil ezberi ödüllendirecek şekilde uygulanmaktadır. Okul ise öğrencinin hayatıyla bağ kuramayan soyut bir mekâna dönüşmüştür. Böyle bir ortamda gençlerin bir yapay zekâ uygulamasına soru sorması, pedagojik bir sapma değil; sistemin ürettiği rasyonel bir sonuçtur.

Bugün bir Z kuşağı öğrencisinin şu sözleri durumu özetler niteliktedir:

“Bir haberi önce başlıktan, sonra yorumlardan okuyorum. Uzman söyledi diye inanmıyorum. Önce akranlarımız ne diyor, ona bakıyorum.”

Bu ifade, yalnızca medya okuryazarlığına değil; okulun otorite kurma biçiminin iflasına da işaret etmektedir. Çünkü okul, bilgiyi tartışmaya açan bir kurum olmaktan çıkarak, doğruları ezberleten bir yapıya dönüşmüştür.

Eleştirel Pedagojinin Susturulması

Paulo Freire'in eleştirel pedagojisi, eğitimi bir "bilgi transferi" süreci olarak değil, özgürleştirici bir diyalog alanı olarak tanımlar. Ancak günümüz okullarında bu yaklaşım sistematik biçimde bastırılmaktadır. Öğrenci artık soru soran bir özne değil; test çözen bir bireye indirgenmiştir. Öğretmen ise bu sistem içinde düşünen bir aydın olmaktan çıkarılarak performans ölçümlerine tabi tutulan bir teknisyene dönüşürülmüştür.

Bu koşullar altında öğrencilerin ve gençlerin, insani ilişkilerle ve eğitim sistemiyle kurulamayan güveni makinelere yöneltmesi şaşırtıcı değildir. Yapay zekâ yargılamaz, not vermez, disiplin cezası uygulamaz. Sürekli erişilebilir olması, onu pedagojik açıdan "daha güvenli" bir muhatap hâline getirmektedir.

Simülakr Olarak Güven ve Eğitim

Jean Baudrillard'ın *simülakr* kavramı burada kritik bir eşik sunmaktadır. Simülakr, gerçeğin bir temsili değil; onun yerini alan bir modeldir. Bugün okulun sunduğu bilgi, gerçeğin kendisiyle temas kuramayan bir temsile dönüşmüşken, yapay zekâ bu boşluğu dolduran yeni bir "gerçeklik" üretmektedir.

Ancak bu güven de gerçek değildir. Yapay zekâ, sermaye tarafından üretilmiş; algoritmalarla şekillendirilmiş ve ticari çıkarlar doğrultusunda yönlendirilen bir araçtır. Okulun ve eğitim sisteminin çözemediği güven sorununu çözemez; yalnızca erteler ve derinleştirir.

Sonuç: Eğitimin Yeniden Politikleşmesi

Bugün eğitim alanında sormamız gereken temel soru şudur:

Bilgi kimin için, kim tarafından ve ne amaçla üretilmektedir?

Okullar, eleştirel düşüncenin değil; uyumun mekânları hâline geldikçe öğrenciler bilgiyi başka alanlarda aramaya devam edecektir. Yapay zekâya yönelen güven, teknolojik bir tercihten çok, pedagojik bir boşluğun sonucudur.

Eğer eğitim sistemi yeniden güven üretmek istiyorsa; Eğitimin geleceği algoritmalara, şirketlere ve piyasa aktörlerine bırakılamaz. Okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil; **eşitliğin, kamusal aklın ve demokratik bilincin üretildiği bir toplumsal mekândır**. Sosyal ve siyasal sistemin yeniden üretildiği bu mekânın yapı elemanları, öğrencinin ve öğretmenin gündelik hayatının ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir. Öğretmeni güçlendiren, öğrenciyi özneleştirilen, bilgiyi tartışmaya açan ve sermayenin ya da piyasanın değil, kamusal yararın merkezde olduğu bir pedagojik dönüşüm sağlanmalıdır. Aksi hâlde hepimiz, Baudrillard'ın tarif ettiği gibi, zeminsiz bir gerçeklikte sallanan **bilgi yüklü kum torbalarına** dönüşmeye devam edeceğiz.

ÇEDES, ÇOCUK HAKLARINI İHLAL EDEREK, MEDRESE EĞİTİMİNE GEÇİŞ PROJESİDİR

Ömer Öneren

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Gençlik Spor Bakanlığı'nın iş birliğiyle yürütülen ÇEDES (Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum) Projesi'nin, çocuk hakları bakımından doğurduğu ihlali ve risklerini sunmak istiyorum.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve pedagojik normlar çerçevesinde değerlendirmeler yaptım.

ÇEDES uygulamasının düşünce ve vicdan özgürlüğü, ayrımcılık yasağı, çocuğun üstün yararı, eğitim hakkı, katılım hakkı ve gizlilik ilkeleri açısından, ağır sorunlara yol açacaktır. Çalışmamla, eğitim politikalarının çocuk hakları temelli bir çerçevede, yeniden düzenlenmesi gerektiğinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaya çalıştım.

ÇEDES Projesi, değerler eğitiminin kurumsal din hizmetleriyle iş birliği içinde yürütülmesini öngörmesi bakımından Türkiye eğitim sistemi içinde ağır yaradır.

Sorunun, çocukların pedagojik, psiko-sosyal ve hukuki konumunu doğrudan etkileyen, çocuk haklarının ihlallerinden kaynaklanıyor.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, tüm eğitim politikalarının çocuğun üstün ya-

rarı ilkesine dayanmasını öngörüyor. Bu nedenle ÇEDES'in çocuk hakları noktasından incelenmesi, bilimsel ve toplumsal açıdan önem taşıyor.

Bu yazıda, nitel içerik analizi ve normatif hukuk incelemesi yöntemlerini kullanmaya çalıştığımı belirtmek isterim.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedeki İhlaller

Sözleşmede 18 yaştan küçük her insanın çocuk olduğu düzenlenmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi onaylayan sözleşmecidir. Sözleşmenin 13 ve 14. Maddelerinde din ve vicdan özgürlüğü düzenlenmiştir,

ÇEDES uygulamasıyla din görevlilerinin eğitim ortamında etkin rol alması, çocukların düşünsel özgürlüklerini desteklemek yerine, tek bir inancın etkin kılınmasına yol açar. Bu durum, çocuğun özgür düşünce geliştirme hakkı üzerinde sınırlayıcı etki yapar. Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü ihlal edilir.

Çocuğun Üstün Yararı İlkesi

Sözleşmenin 3. maddelerinde hiçbir uygulamanın çocuğun üstün yararına aykırı olamayacağı düzenlenmiştir,

Çocuğun üstün yararı demokratik, bilimsel ve laik eğitimi gerekli kılar. Din görevlileri-

nin eğitimle ilişkilendirilmesi, değerler eğitimi adı altında bir dinin benimsenmesini özendirici çalışmalar yapması, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olmayan yönlendirmeler yapılmasına zemin hazırlar. Bu risk, çocuğun üstün yararı ilkesine aykırıdır.

Ayrımcılık Yasağı

Sözleşmenin 2. Maddelerinde ayrımcılık yasaklanmıştır. ÇEDES uygulamasının tek tip değer ve inanç aktarımı üzerinden yürütülmesi, farklı inanç veya inançsızlık durumundaki çocuklarda dışlanmışlık duygusu oluşturabilir. Bu durum, ayrımcılığın dolaylı biçimde ortaya çıkmasına neden olur.

Katılım Hakkının Sınırlandırılması

Çoğun Katılım Hakkının Sınırlandırılması 12. Madde ile yasaklanmıştır. Çocukların etkinliklere katılımının gönüllü olması gerekir. Öğretmen ve idare baskısı ile katılımın zorunlu hale geldiği durumlarda çocuğun karar süreçlerine katılma hakkını ihlal eder. Din görevlilerinin çocukları camilere, türbelere götürmesi, namaza katılmasını istemesi katılım hakkını ihlal eder.

Eğitim Hakkı ve Bilimsel Tarafsızlık

Eğitim Hakkı ve Bilimsel Tarafsızlık sözleşmenin 28–29. maddelerinde düzenlenmiştir. Eğitim politikalarının bilimsel temelli ve tarafsız olması gerekir. ÇEDES uygulamasıyla okullarda bilim dışı söylemler, eğitimin bilimsel niteliğini yaralar. Bir dine inandırmaya özendirici anlatımlar, eğitimin laik niteliğini olumsuz etkiler. Eğitim hakkını ihlal eder.

Gizlilik ve Kişisel Veri Koruma Sorunları

Etkinliklerde çocukların dini eğilimleri, katılım durumları ve fotoğraflarının kaydedilmesi, çocuğun gizlilik hakkı ile kişisel veri

hakkını ihlal eder.

Anayasa, Laiklik ve Tarafsızlık İlkesi

Din görevlilerinin eğitim ortamında düzenli ve yetkili bir pozisyon üstlenmesi, laik ve tarafsız eğitim hakkını güvence altına alan hukuki düzenlemelerin (*Anayasa'nın 24-42. Maddelerinin*) ihlalidir.

ÇEDES'in mevcut yapısı, değerler eğitimi ni dinî içerik ve otorite merkezli bir çerçevede konumlandırması nedeniyle çocuk hakları standartlarıyla uyumlu değildir.

Uluslararası literatürde, değerler eğitiminde pedagojik uzmanlığın, çoğulculuğun ve demokratik katılımın esas olduğu vurgulanır. Projenin çocuk haklarını ihlal için düzenlendiği tartışmasızdır.

Çocuk haklarını düzenleyen hukuk metinlerinden de anlaşılacağı üzere, pedagojik formasyonu olmayan kişilerin çocuklarla doğrudan çalışmasının yasaklanması kaçınılmazdır. Eğitimin içerik ve yürütülüşünde çoğulculuk ve gönüllülüğün esas alınması gerekir. Laik, demokratik ve bilimsel temelli eğitim ilkesinin güvence altına alınması gerekir. Çocukların görüşlerinin alınması, karar süreçlerine katılması zorunludur.

Sonuç olarak ÇEDES uygulaması, çocuk hakları açısından çok boyutlu sorunlara, ihlallere ve risklere yol açacaktır. Özellikle düşünce özgürlüğü, ayrımcılık yasağı, çocuğun üstün yararı, bilimsel eğitim hakkı ve gizlilik ilkeleri ihlal edilerek, kişiliksiz, biat kültürüyle donatılmış gençlik yaratılmak isteniyor. Eğitim politikalarının çocuk hakları temelli normlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması hem hukuki sorumluluk hem de pedagojik bir zorunluluktur.

GÖLGEDE BIRAKILAN DEHA: DIEGO RIVERA

Hilal Bal¹

Bu bölümde size bir binadan, Rockefeller Center'dan bahsedeceğim. Petrol zengini John Davison Rockefeller, 1920'lerin sonunda Columbia Üniversitesi'nden kiraladığı terk edilmiş Midtown Manhattan arazisine bu devasa yapıyı inşa ettirdi. Yaklaşık 30 yıl süren inşaat boyunca 40 binden fazla işçi çalıştı ve birçok iş kazasıyla birlikte ölümler oldu. 22 dönümlük bu büyük yapı topluluğu, yaşamın tüm dinamiklerini içeriyordu, adeta **şehir içinde şehir** olarak tasarlandı; içinde ofisler, dükkânlar, oteller, otopark, süpermarket, gösteri salonu, spor salonu, yüzme havuzu ve buz pateni pisti gibi pek çok birim bulunuyordu. Gökdelen inşaatındaki işçilerin öğle yemeği yediği o ünlü fotoğraf da bu yerleşkenin yapımında çekilmiştir.

1932'de Diego Rivera, Detroit'te Edsel Ford'un siparişini tamamlarken, Rockefeller ailesi ve Edsel Ford arasındaki dostluk, Rivera'nın hayatına yeni bir kapı açtı. Aile, Rivera ve eşi Frida Kahlo ile yakınlaştı ve bu dostluk sonucunda Rivera'ya Rockefeller Center binasının zemin kat duvar resmini yapması için sipariş verdi. Resmin teması, "Yeni ve Daha İyi Bir Gelecek Seçmek İçin Umud ve Yüksek Vizyonla Bakan; Kavşaktaki Adam" olarak belirlendi.

John D. Rockefeller Jr., bu resmin insanları durup düşündürmesini istiyordu.

Rivera, John D. Rockefeller Jr.'ın isteği doğrultusunda bir taslak hazırladı. Taslak kapitalizm ile sosyalizm arasında karşıtlığı simgeliyordu. Dönemin tartışmalı konusu olmasına rağmen aile, sanatçının önerdiği

taslağı kabul etti. 1933 yılında Rivera'nın eserine başlamasıyla birlikte karşı propaganda da başladı.

Dönemin ünlü gazetesi New York World-Telegram, Rivera'nın anti-kapitalist propaganda yaptığını belirten bir yazı yayınladı. Rivera, tepki olarak eserine Lenin ve Sovyet 1 Mayıs resmî geçidini ekledi. Böylece eser büyük bir tartışma başlattı. Rockefeller ailesi ressamdan bu resimleri kaldırmasını resmî olarak talep etti ancak Rivera kabul etmedi. Resmin tamamının kazınmasını tercih edeceğini söyledi ve bir uzlaşma teklif ederek esere Abraham Lincoln'ın resmini eklemek istedi. Ancak aile kesinlikle kabul etmedi ve duvardan tamamen sıvanarak yok edilmesini emretti. Bu durum diğer sanatçıların protesto ve boykotuna neden oldu.

Duvar freski 1934 yılında soyuldu olaydan üç yıl sonra da aile Josep Maria Sert ile başka bir duvar resmi için anlaştı. Rivera ise yaptığı freskin soyulacağını tahmin ederek önceden eserin fotoğraflarını çekmişti. Bu fotoğrafları kullanarak Meksika'da Mexico City'de Palacio de Bellas Artes'in duvarını eserin adını "Evrenin Kontrolcüsü İnsan" olarak değiştirerek nispeten daha küçük ölçekte tekrar boyadı.

Eser üç bölümden oluşuyor. Ortada kontrol paneli kullanan insan, bir tarafta Kapitalizm, diğer tarafta Sosyalizm... Orta kısımda kontrol panelini elinde tutan bir adam görülüyor. Arka kuşakta fizik, kimya, biyoloji ve tıp bilimlerini sembolize eden kanatlar mevcut. Alt ve üst taraflarda ise

² Öğretmen, Eğitim İş, Adana

tarım ve teknoloji görülüyor. Kanatların iki tarafına baktığımızda ise bir tarafta Lenin farklı ırklarda insanları birbirine kavuştururken diğer tarafta gece kulübü ortamında zevk sefa içinde içki içen burjuva sınıfının temsili ve Rockefeller'ı görürsünüz.

Sağ Panel:

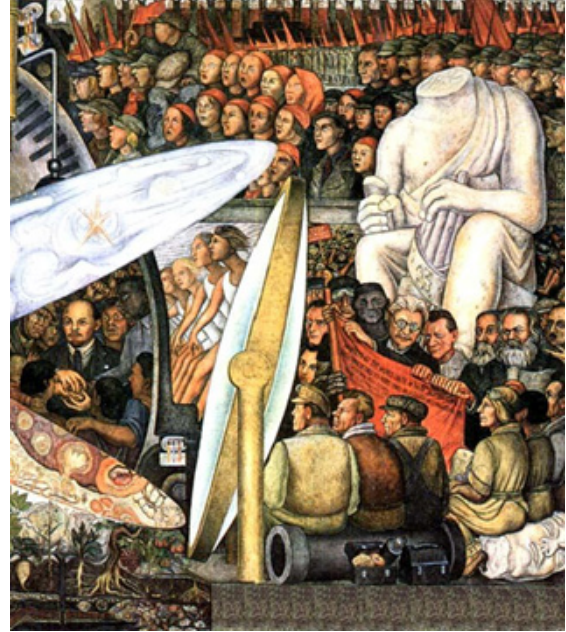
Bu panel Kapitalizm tasviridir. Savaş, polis şiddeti ve insanların sömürülmesi vardır burada. Rivera, röntgen cihazı ile tıbbi gelişmeleri, Darwin ve Evrim Kuramı ile bilimsel ilerlemeleri bu tarafa koyarak aslında insanlık için önemli teknolojik ve bilimsel ilerlemelere katkısı olduğunu söyleyerek kapitalizme bu yönden hakkını veriyor.

Zeus heykelinin boynuna astığı haç ile de mitolojik hikâyelerin devamı haline getirdiği dinsel temsiliyetlerin savaşlarda itici güç olarak kullanıldığına dair güçlü bir gönderme yapmıştır.



Sol Panel:

Sol panelde ise Sovyetlerin tasvirini görürüz. Sovyet kadın ve erkekleri 1 Mayıs kutluyorlar. Gençler ileriye doğru yol alıyorlar. Değişik mesleklerde insanlar merceğin arasından Lenin'e bakıyorlar. Troçki, Marx ve Engels diğer halklarla birlikte kırmızı bayrağı tutuyor. Bu bölümde mitolojik hikâyelerin somutlaştığı heykel kırılmış ve tarihe karışmış halde görülür. Artık dinin etkisi kalmamış ve öyle önemsizleşmiş ki insanlar heykelin kafa parçasını oturma malzemesi yapmış, silah olarak kullanılan top başlığı da aynı işlev için kullanılmıştır. Dini dayanakların etkisi kalmamış ve savaş da anlamsız hale gelmiştir. Sağ panelde göre sol panel daha düzenli ve uyum içindedir.



Sanatçı "Kavşaktaki Adam"a iki seçenek sunmaktadır:

Ya Burjuva Sınıfı, Rockefeller ve Kapitalizm, ya da Tüm Dünyanın İşçi Sınıfı, Lenin ve Sosyalizm...

Sanatçıya Yönelik Algı Operasyonu:

Detroit Sanat Enstitüsü'ndeki eserinde çıplak insan figürleri ve her ırktan işçilerin otomobil montaj hattında bir arada göstermesi, aşının hayvanlardan elde edildiğini ima ederek tıbbın insanlığı kurtaracağını

ima etmesiyle başta kilise olmak üzere kamuoyunu rahatsız eden Diego Rivera, Rockefeller Center'daki eserin yarattığı büyük yankı ve tartışmadan sonra hedef haline geldi.

Sürekli Frida Kahlo ile olan ilişkisindeki çalkantılar vurgulanarak eserlerinin görünürlüğü azaltıldı. Şimdiki zamana kadar uzanan bu karalama operasyonunda Frida Kahlo, popüler kültürün süperstarı ve feminist ikonuna haline getirilerek şöhreti Rivera'nın önüne geçirildi. Kahlo'nun güçlü kişisel anlatısı ve resimleri, insanı kendine takıntılı ve bireyci hale getiren günümüz çağında, derin bir karşılık buldu. Rivera'nın "kötü adam" olarak lanse edilmesi ve sadece bu açıdan onunla ilgilenmemiz gerektiği algısı Frida Kahlo'ya da haksızlıktır. Bu durum onun acılarını adeta bir politik özne gibi kullanmaktan başka bir şey değildir.

Adorno, Kültür Endüstrisi kitabında özel kültür tekellerinin egemenliğinden bahseder ve Nietzsche'nin "...tiranlık bedeni özgür bırakır ve saldırısını ruha yöneltir. Hükümdar artık; 'Benim gibi düşünmelisin ya da ölmelisin' demez. Şöyle der: 'Benim gibi düşünmemekte özgürsün; yaşamın, malın, mülkün, her şeyin sende kalacak ama bugünden itibaren aramızda yabancısın.' Sözünden yola çıkarak uyum sağlamayan herkes, ekonomik yoksunluğa hapsedilir der. Yine Adorno'ya göre biz tüketiciler için ise "Kapitalist üretim bedenlerini ve ruhlarını öyle kuşatmıştır ki, önlerine konan her şeye direniş göstermeden kapılıverirler." demektedir.

Sanatıyla Meydan Okuyan Bir Entelektüel!

Diego Rivera, bir ressamdan çok daha fazlasıydı. Özellikle duvar resimleriyle işçi sınıfını, devrimcileri ve memleketinden insan manzaralarını anlatmıştır. Sanatçının eserleri bir iddia barındırıyor ve adeta meydan okuyordu. Sanatını tarih, siyaset, bilim ve felsefeyle bezeyerek insanlığa evrensel bir şeyler anlatmaya çalışıyordu.

Parrhesia:

Aslında Diego Rivera'nın hayattaki duruşu tam olarak "*parrhesia*" kavramını karşılıyor;

Michel Foucault'nun "Doğruyu Söylemek" kitabında ele alıp tartıştığı ve ilk kez MÖ 5. yüzyılda Euripides tarafından kullanılan bu kavram: her şeyi özgürce, cesaretle konuşmak anlamına gelir. Foucault, Parrhesia için: "...konuşmacı özgürlüğünü kullanır ve kandırma yerine dürüstlüğü, sahtelik ya da sessizlik yerine hakikati, hayat ve emniyet yerine ölümü, yaltaklanma yerine eleştiriyi, kendi çıkarlarını koruma ve ahlâki kayıtsızlık yerine ahlâki ödevi tercih eder.." demiştir.

Sanatçı 1929'da Stalin'e karşı konuştuğu, Troçki'yi desteklediği ve zenginlerle iş yaptığı için Meksika Komünist Partisi'nden atıldı. Resimlerinde; 1917 Ekim Devrimi ve 1910-1920 Meksika Devrimi'ne göndermeler yaptı ve kapitalizm piramidinin en tepesindeki Rockefeller ailesine bile Lenin'i resmederek meydan okudu. Her resmi, dünya gerçekliğinin hikâyelerini anlatıyordu. Kendisi olmaktan ve doğruları çizmekten asla vazgeçmedi hatta bunun bedeli yok olmak olsa bile.

Rivera'nın hayatı; cesaret ve dürüstlük ile sanatın, bedel ödeme pahasına bile olsa susmaması gerektiğinin temsildir. Frida Kahlo'nun aşkı ise onun silinip gitmesine değil tam tersine acıları üzerinden olsa bile bugüne taşınmasına vesile olmuştur.

İki insan arasındaki aşk hikâyesini, sistemin hoyratça kullanacağı bir araç, "Televole" malzemesi olmaktan çıkarmak ve nihayet onları kendi hallerine bırakıp özgürleştirmek yapacağımız en büyük iyilik olacaktır.



ANADİL VE KÜLTÜR EĞİTİMİ ÜZERİNE

Emin Kaya¹

En kısa tanımıyla dil, insanların duyduklarını ve düşündüklerini anlatmak için kullandıkları söz dizgesidir. Yani dil insanlara özgü bir kavramdır. Her ihtiyaç kendini ifade etmek için bir organ, bir araç yaratır. Düşünce ve düşüncenin kendini ifade etme ihtiyacı da "dil" organını yaratmıştır. İki insan, aynı nesneye baktığı ya da dokunduğu ya da aynı nağmeyi işittikleri zaman belli duyumsal imgeler oluştururlar. Üretimde, toplumsal yaşamda ve ev yaşamında işbirliği yapmak için, insanlar görmüş oldukları ya da işitmiş oldukları şeyleri birbirlerine haber vermek, izlenimlerini paylaşmak ve çeşitli bilgileri derlemek ve iletme zorundadırlar.

Duyumlar ve onlara dayanan görsel imgeler, çevre konusunda belli miktarda bilgi içerirler. Ama, duyumları bir kafadan "çıkartıp" bir başkasının kafasının içine sokarak, başkalarına geçiremeyiz. Öyleyse, bilgi, insan toplumunda nasıl iletilmektedir? İnsanların, bilgi toparlayıcı araç olarak sahip bulundukları nedir? Bu dildir. "Dil", bilgiyi iletme ve biriktirme aracıdır.

İnsana özgü bir olgu olan konuşma, insan toplumunun gerçekleşmesiyle başlamıştır. Nasıl insan toplumunun dışında bir insan düşüncesi oluşamazsa, insan düşüncesi-nin dışında da insan dili olamaz.

Dil, düşüncenin özdeksel yapısıdır ve sözcüklerle var olur. Dilsiz hiçbir düşünce var olamaz ve yaşayamaz. En gelişmiş hayvan bile ölürken çocuğuna bilgi bırakmazken, insanoğlu ölürken kendisinden sonra

gelenlere yirmi milyon yıllık bir bilgi birikiminden büyük kesitler bırakarak ölür.

Dilin Tarihsel Gelişimi, Konum ve Dağılımı

Dil, toplumsal bir olgudur ve var olan pratik bilinçtir. Bilinçle birlikte var olmuş ve onunla birlikte etkileşerek gelişmiştir. İnsanların bireysel değerleri, dilleri aracılığıyla gittikçe toplumsallaşmıştır.

En gelişmiş hayvan bile dilini kullanmadığından başka bir hayvanı eğitemez. Başkalarını eğitebilen ancak insandır. Bu yüzden ki insan, dünyaya açılan ilk canlıdır. Başlangıçta insanların küçük, kapalı toplumlar halinde yaşamaları yüzünden birbirinden bağımsız olarak gelişen küçük grup dilleri, toplumlar büyüdükçe gelişerek ortak diller haline gelmiştir.

Dil, bireysel düşünceyi yansıtıcı bir organ olduğu kadar, toplumsal bilinci ifade eden, kalıcılığını sağlayan bir araçtır. İnsan toplulukları ulusal sürece eriştiklerinde ise ulus dilinin ortaya çıktığı görülüyor. Yalnız küçük bir ayrıntıyı gözden kaçırmamalı; toplumların birleşmesi olayı büyük dil grubu olgusu yaratırken, en büyük, en etkin topluluğun dilde uluslaşmada ulus dili haline geldiği gerçeği kabul edilmelidir. Ancak ulusların ilişkileri her zaman iyi gitmiyor. Büyük ve güçlü ulus, diğerleri üzerinde baskı ve egemenlik kuruyor. Bu egemenliğin somuta yansıyan sonucu da dilini kabul ettirmeye çalışmak şeklinde kendini gösteriyor. Bir başka deyişle egemen ulusun dili resmi dil olma niteliğini kazanıyor. (Biraz sonra bu konuyu yeniden döneceğiz.)

¹ Makale, Devrimci İşçi Dergisinin 1 Ağustos 1987 tarihli 33. Sayısında yayımlanmıştır.

Kültür

Kültür, konuşma dilinde: bir toplumun duyuş, düşünüş ve yaşam birliğini sağlayan değerlerin tümü olarak tanımlanır. Bu tanım, toplumun dil, düşünüş, gelenek, görenek, sanat değerleri birliğinin tümünü kapsar. Yani o topluma ilişkin bilgiler anlamında, kısaca “bilgi” anlamında anlaşılır. O yüzdendir ki bir kişiye kültürlü demekle bilgili demek eşanlamdır. Bir tanıma göre “İnsan alet yapan hayvandır.” Hayvan aletsiz yaşayabildiği halde insan aletsiz yaşayamaz. İnsan doğayla mücadelesinde bu aleti kullanmak zorundadır. Belli bir amaç doğrultusunda insan doğayı kullanır, değiştirir. Doğayı değiştirmesi demek, insanın üretmesi demektir. İnsan doğayı üretirken kendisini de üretir. Kültür, bütün bu üretimin toplamıdır ki, ilkel doğanın karşısına yepyeni, insansal bir doğa koyar. Pek çok bilimsel buluş, insanların üretim faaliyetleri sürecinde beliren ihtiyaçlarına uygun olarak halk kitleleri tarafından ortaya konmuştur. Ne var ki sınıflı toplumun var olmasıyla kafa ve kol emekleri birbirinden ayrılmış ve kültür, varlıklı sınıfların bir ayrıcalığı haline gelmiştir. Bu ayrıcalık, geniş halk yığınlarının kültürel faaliyete katılmalarını sınırlandırmıştır. Oysa kültür servetinin anası doğaysa babası emektir. Çalışan halkın ürettiği her değerın kültürel yapılanmaya katkısı olmuştur. Dolayısıyla kültür doğrudan doğruya halkın yarattığı varlık ve benliktir.

Dil-Kültür Bağlantısı

Kültür deyiminin kapsadığı geniş kavrama baktığımızda, kol gücünün ürettiği maddi kültür varlıkları yanında sanat, edebiyat, müzik gibi manevi kültür varlıklarını da içerdığını görüyoruz.

İnsan toplumu varoluşundan bu yana birçok kültürel değer günümüze kadar gelmişse bunu bugüne taşıyan tek araç dildir. Tarih boyunca dil kültürü kültür de dili geliştirmiştir. İnsanlar günlük ihtiyaçlarının

ortaya koyduğu doğal dillerin yanında simgesel diller de yaratmak zorunda kalmışlardır. Yazı ve matematik dili bunlardandır. İşte bu dil tarihi yaratmış ve günümüzle dünümüzün bağlantısını kurmuştur. Konuşma dili, simgesel dil, yapay dil gibi bütün diller insanların bilgilerini saptar, saklar ve yeni kuşaklara ulaştırır. Böylece dil ile kültür birbirinden ayrılamazlar. Kültür bakımından ileri gitmiş, yükselmiş bir ulusun dili de bu yükselmeye uygun bir şekilde gelişir. Düşünce yaşamının, düşünce boyutunun yükselmesine koşut olarak dil de zenginleşir. Zengin bir dilin geliştirdiği manevi kültür de boyuttan boyuta ulaşır.

Anadil, Ulusal Dil, Devlet Dili Kavramları

Dilin Tarihsel Gelişimi başlığımızın sonunda bu konuya tekrar döneceğimizi belirtmiştik.

Dil’in toplumsal ve tarihsel işlevine baktığımızda en küçük topluluklardan en büyük toplumlara kadar kültürel kaynaşmanın aracı olduğunu görmüş ancak üstünlük kuran toplumların kültürünün egemen kılınmasından da önce dil egemenliğinin sağlandığını belirtmiştik.

Dil-toplum ilişkisine geçmeden önce toplumun biçimleri konusunda kısaca anımsayalım.

Bir kişilik bireyden fazlasıyla oluşan aile topluluğu ve bu aile topluluklarının oluşturduğu soy, klan, boy gibi ırka dayalı topluluklar birinci tip toplumlardı. Irka dayalı toplumlar tarihsel süreç içinde, ilişkilerle güce dayalı, bölgesel çıkarılara dayalı daha büyük gücü oluşturdular. Bunlardan bazılarını ulus dendi. Neden bazılarını? Çünkü her toplum bir ulus değildir. Şimdi ulus kavramını ve sonra da dil’in toplumla ya da ulusal yapıyla ilişkisini inceleyelim.

Bir tanıma göre ulus, belirli bir bireyler topluluğudur. Fakat ne bir ırk topluluğu ne de bir aşiret topluluğu ulus sayılamı-

yor. Çeşitli ırklardan oluşmuş uluslar olabildiği gibi (İtalyanlar, Fransızlar) tarihsel olarak çeşitli ırklardan oluşan Keyhüsrev ve İskender' in büyük devletleri ulus değildir, ama şu ya da bu fatihin başarı ya da başarısızlıklarına göre birleşip-ayrılan rastlantısal ve kendi aralarında pek bağı olmayan gruplar topluluğudur. Demek ki ulus rastlantısal ve geçici bir topluluk değil, ama kararlı bir insanlar topluluğudur. Ne var ki her kararlı topluluk ulusu oluşturamaz. Örneğin: Osmanlı İmparatorluğu bir ulus değildi. Ulusal topluluğun en ayırıcı özelliklerinden biri DİL BİRLİĞİDİR: Bu, elette çeşitli ulusların her zaman her yerde ayrı diller konuştukları ya da aynı dili konuşan insanların zorunlu olarak bir tek bir tek ulus oluşturdukları anlamına gelmez. (Ör. İngilizler ve Kuzey Amerikalılar aynı dili konuşurlar ama tek ulus değildirler). Demek ki bu tanımlardan yola çıkarak ulus kavramını bulabiliyoruz.

Ulus; dil, toprak, kültür, ekonomik yaşam birliği gibi özelliklerin bir araya gelmesiyle oluşuyor. Ulus kavramını böylece belirledikten sonra ulusların anadili incelemesine geçebiliriz.

Her ulusun bir tek dil kullanma şartı yoktur demistik. Örneğin; Yugoslavya tek bütünlükte bir devlet olmasına karşın ayrı ayrı dilleri konuşan ulusların oluşturduğu bir topluluktur. Ama bu ulusları temsil eden yönetim erkinin dili Sırp-Hırvatçadır. Ne var ki biz buna ulusun anadili demiyor *Devlet Dili* ya da *Resmî Dil* diyoruz.

Ulusun anadili kavramı, bir ulusun kültürel ve tarihsel kökenlerine iner. Bir dili konuşan ulusun konuştuğu dil, onun tarihini, kültürünü ve karakterini etkiler. Anlaşılması zor gibi gelir bize ama şunu da demek zorundayız ki; ulusun dil üzerinde, dilin ulus üzerinde yadsınamaz biçimde güçlü etkileri vardır. Sonuç olarak denebilir ki ne kültürü dilden bağımsız inceleyebilir ne de dili kültürün dışında görebiliriz.

Birçok şeyi açıklayabilmek açısından de-

ğişik birkaç örnek sunalım. Afrika' da yaşayan, birçok ayrı kültürel değerlere sahip ulusların İngilizce, Fransızca konuştuğunu görebildiğimiz gibi Latin Amerika' da İspanyolca, Portekizce konuştuklarını, hatta Küba'nın ulus dilinin İspanyolca olduğuna tanık oluyoruz. Bunun tersini de birçok yerde görebildiğimiz gibi ülkemiz Türkiye' de canlı olarak yaşıyoruz. Birçok teknik ürünler özgün adlarıyla benimsendiği gibi, kültürü yansıtan bir dizi terim ve deyimler de o dildeki adıyla hatta yazılış biçimleriyle giriyor ve öylece benimseniyor. (Ör. Coca-Cola, By-Pass, Disco, Baramerican ve niceleri.

Dil ve kültüre bir etki aracının da yine ulus kavramında vurguladığımız ekonomik yaşam biçimi ve bu yaşam biçiminin gereği, gelişen ekonomik ilişkiler olduğunu yine içinde bulunduğumuz durum olan Türkiye'nin tablosundan çıkarıyoruz. Örneklemeye de belirttiğimiz gibi girilen ekonomik ilişkiler ilişkiye girilen ulusun dilini ve kültürel değerlerini de beraberinde getirir. Böylece ulusların anadili ya da ulus dili tarihsel süreç içinde girdikleri sosyo-ekonomik ve kültürel ilişkiler zinciri içinde oluşur. Bir başka deyişle ulusların dilleri sosyo-ekonomik yaşam biçimlerinin gelişimine koşut olarak biçimlenir ve gelişir. Ya da tamamen yok olarak yerini yeni bir dil ve kültüre bırakır. (Ör.: Kızılderilerin dil ve kültürlerinin yok olması.)

Anadil Eğitimi ile Anadil ve Kültür Eğitimi Değişlerinin Kaynak ve Hedefleri

Dil ve kültür kavramlarının birbirinden kopuk ve bağımsız olarak ele alınamayacağı, bu konunun uzman araştırmacılarından ve Humboldt tarafından uzun kanıtlarla belirlendiği gibi, bizde yazımızın başında bunu vurgulamıştık. Bu böylece bilinirken, iki ayrı deyiş belirlemenin "Eğitim" konusuna anlaşılmasız boyutlar getireceği görülmelidir. Bu iki deyiş farkı hiçbir zaman iki ayrı tez gibi ele alınmamalıdır. Ancak "Eğitim" konusuna bakış açısını, hedef ve amacı belirtir bu iki deyiş biçimi.

Kültür taşıyıcısı olarak "dil" i, dil etkileyicisi olarak da "kültür" 'ü benimsiyorsak, eğitim olgusu (yurt dışında) için kullanabileceğimiz deyim "Anadil ve Kültür Eğitimi" deyimidir. Tek başına "Anadil Eğitimi" denmesini bir "tez" gibi ileri sürüp, savunan anlayış, kültür olgusundan soyutlanmış bir dil eğitimi ile baştan örneklerini sergilediğimiz gibi dili ayrı kültürü özdeşleşmiş bir toplum biçimi yaratmayı, yani bilinen şekliyle "Asimilasyonu" hedeflemektir. Aslında adına Anadil Eğitimi dense de "dil" in bilinen işlevi olan kültür taşıyıcılığı görevini ister istemez yerine getireceğini görmek gerekir; kültür kavramı ve olgusundan kopuk dil olayı ve dil eğitimi olamayacağına göre "Anadil ve Kültür Eğitimi" demeyelim de yalnız "Anadil Eğitimi" diyelim demek bir "tez" in savunusu değil ancak olsa olsa egemen yapının, dil gruplarını olduğu gibi ulusal kültür değerlerini de yok sayarak asimile etme çabalarına katkı anlamında bilinçli ya da bilinçsiz bir çalışma olur.

Bilindiği gibi "dil" in bir başka önemli özelliği de "düşünce" nin aktarılmasına araç olmasıdır. Eğitimin temel amacının insanı insanlaştırmak olduğunu yadsımıyorsak, eğitimin vereceği düşünce içinde dil aracılığıyla verebileceği bir düşünce de ulusal bilinç ve bağımsızlık düşüncesidir. Bu da Kültür kavramı içinde verilecektir. Ulusal kültürden soyutlanarak verilecek bir dil eğitimi, bir başka ulus içinde yer alıp yapılmış dil ve kültür grubunun, kendi dilinde de olsa yalnız dil eğitimiyle kendisine verilmek istenen düşünce biçimini kavrayacağından, yaşadığı geniş toplumun kültür değerlerini, o toplumun ulus dilinde aldığı gibi kendi dilinde de alarak asimileye elverişli gelişen kişiliğinde tek düşünce yapısını pekiştirmiş olur.

Asimilasyon-Entegrasyon (Erime-Uyum) ikilemi üzerinde yıllardır süren tartışmalarda "karşılıklı uyuma evet ama erimeye hayır" prensibinde birleşmiş eğitici grupların, şimdi hiçbir şekilde, erimeyi getirecek oluşumlara yolaçan eğitim çizgisi üzerin-

de; "Anadil ve Kültür Eğitim" değil yalnız 'Anadil Eğitimi" diyerek, egemen anlayışın dümen suyu akıntısına gireceklerine inanmak istemiyoruz.

Kısaca Geçmişe Göz Attığımızda

Bugüne dek yazılı-sözlü yapılan tartışmalarda yüzlerce kez Batı Avrupa' da yabancı işçiler, yabancı işçi çocuklarının eğitimi ve çok boyutlu yabancı işçi sorunları konuları, geçmişle, tarihçesiyle ele alınıp durulduğu için, yine aynı konuların tarihçesine uzun uzun dönmek istemiyoruz. Ancak kısa bir anımsatma yapmakla yetineceğiz.

Özellikle yabancı işgücü satın alan Batı Avrupa sanayi burjuvazisinin yabancı işçiye bakış açısı nasılsa -bunun değişmediği gibi- yabancı işçi çocuklarının eğitimi konusunda bakış açısı ilk anlayışından kaynaklanıyor olduğunu görmek zorundayız. Anımsanacağı gibi, Batı Avrupalı patron, yabancı işçi göçünü yalnızca ucuz olması nedeniyle tercih etmiş, zor ve ağır işleri bu hak-hukuk bilmeyen canlı robotlara gördürerek, bir süre sonra onları geldikleri ülkelere geri göndermeyi planlamıştı. Batı Avrupa' ya gelen yabancı işçilerin de düşünceleri aynı doğrultuydaydı ve bazı temel gereksinimlerini sağlayacak ekonomik güce eriştikleri zaman dönüp gideceklerdi. Dolayısıyla yabancıların Avrupa toplumuna uyum sağlaması, Avrupalıların da yabancı işçilere alışmaları söz konusu değildi. Her şey buna göre programlandı. İlk yıllar hiç sorun olmadı veya yokmuş gibi gözükte. Yabancı işçi vardı da yabancı işçi ailesi yoktu. İşçiler de işyerlerinin sağladığı geçici, sağlıksız konutlarda hallerinden şikayetsiz yaşayıp gidiyorlardı.

Yabancı işçi sayısı pazarlık yoluyla satın alınan işçi sayısı sınırlı kalmayıp, Avrupa'ya işgücü göçü biçimine dönüştü. Giderekte yıllarca yalnız yaşamalarının olanaksızlığı ortaya çıkan yabancı işçiler ailelerini de yanlarına getirmeye başlayınca durum yabancı işçi ailesi göçü boyutuna geldi. Haliyle bilinen ve süren

sorunlarda gündem oldu. Geçirilen bu aşamalar bir yığın öykülere, romanlara, filmlere konu olurken yeni bir toplum yapısının doğduğu da politik gündemin maddelerini oluşturmaya başladı.

Yabancı işçilerin gereksinimleri iki yönlü, yani bulunduğu ve geldiği ülkeye ilişkin gereksinimler olduğundan, iki ülke yetkililerinin de ilgilenmesi ve bir şeyler yapmaya çalışması zorunlu hale geldi. Zorunluydu, çünkü bu işçilerin gücünden bulunduğu ülke, döviz kazancından da geldiği ülke yararlanıyordu.

İşte listesi çok uzayacak sorun ve gereksinimlerin de biri, bizim konumuz olan “Eğitim” konusuydu. Başta, böyle bir sorunun olabileceği kimsenin aklına gelmemişti. Öyle ya, pazarlık hiç böyle değildi. Ne var ki, bu insanların bulunduğu ülkeler işgücü (ucuz); geldiği ülkelerde döviz kaynağı olmalarından, vazgeçemiyorlardı. O zaman yapılacak şey bunların isteklerini yerine getirmiş olmak görünümünün verilmesiydi. Bu insanların buralardaki ilişkileri, yapılanmaları ve örgütlenmeleri baştan kestirilemeyecek boyutlara varmıştı. Onun için istekleri gözardı ve kulakarkası edilemez olmuştu. Gereği gibi yerine getirmek de egemen güçlerin genel politikaları açısından olanaksızdı. En çıkar yol, bunların isteklerini yerine getirirken, temel çıkar politikalarına ters düşmeyecek biçimde istenileni denetimli olarak vermektir. Her konuda kendini hissettiren bu anlayış, eğitim konusunda da görülür.

Batı Avrupa’ya işçi göçü tarihçesi konusunda yazılıp söylenenlerin bir o kadarı da eğitim tarihçesi konusunda yazılıp söylenmiştir. Her ülkede ayrı ayrı biçim ve gelişim gösteren eğitim olgusu aşamasının ortak yanı; bunun 1970’li yıllarda başladığıdır. O yıllardan beri eğitim olayının içinde olan eğitimciler tarihçeyi daha yakından bilirler.

Anımsanacağı gibi: Batı Avrupa’da çalışan yabancı işçiler, gereksinimleri arasında da eğitim konusunu da ileri sürünce; onla-

rı gönderen ülke, ilk zamanlar bu konuya ilgi duymamış (Hatta T. Özal Almanya’ya geldiğinde; yabancı çocukların Türkçe eğitimi konusunda ne düşünüyorsunuz? diye sorulunca, verdiği cevap: *Ne yapacaklar bunlar Türkçe öğrenmeyi, zaten Türkçe biliyorlar. “Bırakın bunlar İngilizce öğrensinler!”* diyecek kadar ileri gitmiş ve bu konuda ne kadar duyarlı olduğunu göstermiştir. Bu gereksinmeyi; eskiden mesleği öğretmen olan ya da eğitimle ilgilenen işçiler cumartesi-pazar günleri düzenledikleri kurslarla gidermeye çalışmışlar. Eğitimle ilgili işçilerin verdiği kurslar yeterli olmayınca ve istek sesleri yükselince T.C Türkiye’den, kendi uygun bulunduğu ölçüleri uygulayarak bir grup öğretmen seçip “Alın size öğretmen” demiş. Sonraki yıllar bu seçimler politik tercihlerle yapılmış. Buna tepkiler üzerine giriş sınavı gibi sınavlarla (göstermelik) yapılmış. Ama hepsinin ortak yanı aynı olmuş, öğretmen sadece gönderilmiş; o kadar. Nasıl, nereye, kiminle, hangi ölçü ve program çerçevesinde eğitim yapacağı hatta nerde kalıp nasıl barınacağı bile söylenmemiş. Türkiye gözünde Avrupa’ya gönderilmiş seçkin öğretmen, Avrupa gözünde ise işçilerin isteğiyle gelmiş geçici bir konuk ama öğretmen bile olduğundan kuşku duyulan dilsiz bir konuk. Onları gönderen T.C.onlardan tek şey istemiş: “Yurtdışında bir süre kalacaksınız; Türk devletinin itibarını koruyacak şekilde davranın” o kadar. Kıt-kanaat geçinecekleri kadar maaş vermiş. Maaş konusu bazı ülkelerde, hatta Batı Almanya’nın değişik eyaletlerinde geldikleri yer yöntemlerince ödenmiş. Çeşitli farklılıklar doğmuş uygulamada. Ama bir sonuçta birleşmişler: Belli bir görev süresiyle gelmek ve süre bitiminde geri dönmek. Bir adaletsizlikte bu uygulamada doğmuş. Maaşı Türkiye tarafından verilenler süre bitiminde geri dönmek zorunda kalırken, maaşı buralardan alanlar dönmemişler.

Öğretmen görevlendirilmesi kargaşası bununla da bitmemiş. Gönderilen öğret-

men sayısı yetmeyince, yerel yönetimler işçiler arasından öğretmen almaya başlamış. Çünkü sayıları gittikçe artan yabancı işçi çocuklarının eğitim sorunlarına çare arama işi, yasalarla kurallaştırılıp yerel yönetimlere verilmiş. Yerel yönetimlerce görevlendirilen öğretmenlerle Türkiye’den gönderilen öğretmenler arasında yer yer başlayan çelişkiler yazılı-sözlü çatışmalara dönüşmüş.

Bir türlü rayına oturtulmayan eğitim çarkının bozuk dişlileri sekiz-on kuşağı harcadıktan sonra; son birkaç yılda hem Türkiye’yi hem Batı Avrupa’yı ciddi ciddi düşündürür olmuş. Çünkü o geçici olarak gelen yabancı işçilerin “ikinci kuşak ve giderek de üçüncü kuşak” sorunları çıkmış durumda. İkinci kuşak ve üçüncü kuşak gidecek mi-kalacak mı tartışması iki tarafı da düşündürüyor. Gitmeleri için sarf edilen çabalar, bu konuyu siyasal slogan yapan faşist partilerin güçlenmesini yaratırken, kalmalarının genç, kalifiye ve ucuz işgücü olacağını düşünen Avrupa egemen burjuvazisini de onları ehlileştirmenin yollarını aratıyor. Bir yandan yabancıların ülkeyi terk etmesi için özendirici primler önerilirken (bu konuda niyetleri çok iyi değerlendirmeli ve uyanık olmalıyız), bir yandan da eskimiş ve pahalıya mal olan işgücü yerine dinamik ve ucuz işgücünün yitirilmesini önlemek için bura toplumuna uyum sağlamaları(!) için birçok finansal yardımlar yapılıyor. Eğitimi de bu amaca yönelik planlama içine almanın hazırlıkları günden güne ilerlemektedir. Anadil ve Kültür Eğitimine getirilen kısıtlamalar, bu eğitimin işlevinin alanını biraz daha daraltarak, ikinci ve üçüncü kuşağın asimilasyonunu kolaylaştırma ve giderek kendi kültür potası içinde eritme hedefine yürümektedir. İşte Anadil ve Kültür Eğitimcilerinin görevlerinin önemi bu noktada yoğunlaşmaktadır. Yalnız eğitimcilerin görevi mi olacak bu? Haliyle eğitim olgusu, içinde yalnız eğitimcilerin yer aldığı bir olgu değildir. Eğitim, “okul-aile-çevre-toplum” iliş-

kileri çerçevesinde yürüyen bir olgu ise o zaman bu görev, eğitimcilerle yabancı öz örgütler, veliler ve Okul-Aile birliklerinin el ele yürütecekleri ortak çaba ve mücadelelerinin sorunudur.

Bugüne kadarki eğitim işleyişi tablosuna göz attığımızda, baştan da belirttiğimiz gibi tam bir karmaşa ve keşmekeş göze çarpmakta. En başta eğitimin temel unsuru olan eğitimci kadrosunun çeşitliliği, eğitimde amaç ve hedef birliğinin oluşmasını önlediği gibi, sonuçları açısından da düzeltilmesi olanaksız yanlışlıklar çıkmasına neden olmuş durumdadır. Bu konuya biraz sonra tekrar ve biraz ayrıntılıca döneceğiz.

Şunu saptamakta yarar olduğunu sanıyoruz.: Eğitim olgusunun parçaları olan eğitimci, eğitim çevresi, eğitim araç-gereci ve eğitim-öğretim metodu konularında organize ve karar mercileri, yıllardır, Anadil ve Kültür Eğitiminin asıl çevreleri değil, tam tersine içinde bulunulan ülkenin yetkili mercileri ile bunlara koşulsuz uyum sağlayan, çoğu kez yetkinlikten yoksun ya da bunda çıkarı olan yabancı eğitimcilerle bu işten gelir sağlayan esnaf takımları olmuştur.

Bugüne kadarki işleyişin hataları yanında zengin ve olumlu deneyimleri de var kuşkusuz. Özellikle yabancı eğitimcilerin kuruluş ve derneklerinin kendi öz gücüne dayanan, egemen ideolojinin dümen suyu dışında ve yabancı işçi çocuklarının gerçek eğitim çıkarlarını savunan, doğru perspektiflerle koydukları eylemlilikler ve girişimler vardır. Biz olumlu ve olumsuz sonuçların bugüne ulaşan deneyimlerinin de ışığında bazı öneriler sunmaya çalışacağız. Bu önerilerin, varılan nihai sonuç kararları olmadığını, tartışmaya ve onu geliştirerek olgunlaştırmaya açık, bir Eğitim Çalışması Platformu oluşturmayı hedeflediğini önceden söylemiş olalım.

Anadil ve Kültür Eğitimine İlişkin Bazı Öneriler

Eğitim olgusunun içerdiği unsurları saymış ve konuya biraz ayrıntılıca döneceğimizi belirtmiştik. Bu cümleden çıkarak, önerilerimizin anlaşılmasını sağlamak açısından bazı kavramlar kullanacağız.

En başta eğitim işlevinin sürdüğü alana EĞİTİM ALANI kavramını kullanacağız. Bu kavram, okulu, okul dışını ve eğitime ilişkin işlevlerin sürdüğü her yerle, eğitim işlevini sürdürenlerin tümünü kapsar. Eğitim alanına baktığımızda, eğitim işlevinin hedefi olan kesimle yani eğitimi alacak kesimle, eğitim işlevini yürüten yani eğitimi veren kesim görülmekte.

Eğitim verilen her ne kadar çocuklar ve gençlermiş gibi görünse de bunların kaynağı olan aileler de eğitimin temel hedefidir. Çünkü eğitim işi burada yaklaşık yirmi yıldır sürdürüldüğüne göre, bugünkü çocuğun kaynağı olan aile, dün çocuktur. Bugünkü eğitimi alan çocuk da yarın, çocuğun çevresini oluşturan aile olacaktır. İlk eğitimin, yakın çevreden yani aileden başladığı bilimsel bir gerçek olduğuna göre; bu yakın çevreyi iyi tanımak, sağlıklı eğitime atılan temel adım olacaktır.

Eğitim alanının ikinci bloğunu eğitim veren kaynak oluşturmaktadır. Bu blokta da eğitimciyi, okulu ve eğitim araç-gereçlerini görüyoruz. Eğitim alanı tablosunu biraz ayrıntılıca sergiledikten sonra, önerileri buna göre yapmak kolay olacaktır. Önce biz, bu karmaşık çeşitlemeyi gruplaştıracak özetleyelim.

Anadil ve Kültür eğitimi konusunun tüm yabancı işçilerin sorunu olmasına rağmen, gerek kolay anlaşılması gerekse bizi en yakından ilgilendirmesi bakımından Türkiyeli işçilerin ele alınmasının daha doğru olacağı kanısındayız.

Eğitim alanının birinci kesimine yani eğitimin verileceği kesime baktığımızda bir

bütünlük görmemiz mümkün değil. Gerçi hepsine Türkiye’ den gelen işçiler diyebiliriz ama hemen karşımıza ne zaman, nasıl, hangi yöreden, hangi kesimden(- kırsal-kentsel), hangi nitelikte gibi sorular çıkıyor. Bu sorulara yanıt bulmak için baktığımızda da:

- *Geliş kaynakları (yöre, kırsal-kentsel) yönünden,*
- *Vasıfsız ya da kalifiye olarak gelmeleri yönünden*
- *Eğitim durumları yönünden*
- *İrk, dil, şive, dinsel inanç ve sosyo-kültürel yapı yönünden,*
- *Geliş zamanları, biçimleri ve yaşları yönünden (aile getirme, Türkiye’ de doğma, burada doğma yönünden.*
- *Buraya uyumunda yaşadığı zorluk ve kolaylık yönünden (yıllardır uyum sağlayamadan, hatta tam tersine gittikçe gericileşen yapısalılık gösteren kesimle, uyum sağlamanın da ötesinde Avrupalılaştıran kesimin varlığı ve aradaki uçurum her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da ciddi sorundur.)*

İlk bakışta göze çarpan farklılıklar yanında sayılması uzun sürecek ayrıntılı çok çeşitlilik vardır. Aileler arasındaki bu çeşitlilik, arasına da aynen yansımakta ve eğitim alanında açık farklılıklar oluşturmaktadır

Eğitim alanının eğitim veren bloğunda da daha karmaşık ve renkli bir tablonun sergilendiğini görüyoruz. Gerçi bu çeşitlilik, Türkiye’ de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının uğradığı değişikliklerle, dıştan kumandalı eğitim metotları ve eğitim kurumları yüzünden. Türkiye eğitim sistemindeki çarpıklıklara dayandırılıp, doğal olduğu söylenerek bir sorun olmadığı veya olmayacağı şeklinde izaha dayandırılırsa bu doğru olmaz; çünkü Türkiye’ de

hiç değilse eğitimde bir birliktelik zorunluluğu vardı. Burada bunun olmadığını biraz sonra yazacağız Şimdi şu eğitimci çeşitlemesine bir göz atalım.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının –Köy Enstitülerinden iki yıllık Eğitim Enstitülerine kadar- geçirdiği her aşamada verdiği mezunlardan onlarca örnek bulunmaktadır. Bunlara ek olarak (Türkiye’de olmayan bir eğitimci kesimi olarak) Sanat Okulu, İmam-Hatip Okulu, Meslek Liseleri, lise, çeşitli fakülteler, Akademiler ve hatta burada Konservatuvar mezunları burada “eğitimci” olarak görev yapmaktadırlar. Çok renklilik bu kadarla da bitmiyor. Birde buradaki öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olup, Anadil ve Kültür Eğitiminde görevlendirilenler var ki bu artık eğitimin tuzu-biberi. Doğal olarak her eğitimci gördüğünü doğru bildiğini veya bilmediğini savunup uygulayarak eğitime renk üstüne renk katmakta.

Eğitim alanının eğitim verici kesimindeki bir diğer unsur olan okulların Katolik, Protestan, Nötral, Vrij School (Steiner düşüncesine göre düzenlene Serbest okullar), Yerel Yönetimlere bağlı genel (herkese açık kamu okulları – ki bunların içinde Dalton ve Montessori metoduyla eğitim verenler vardır-) olarak işlev sürdürenler gibi amaç da farklılıklar arz ettiğini herkes bildiği için, bu ayrıntıya girmiyoruz.

Asıl üzerinde durulması gereken, eğitim araç-gereçleri bizce. Eğitimde kullanılan ve temel araç olan kitaplara bakıldığında eğitim keşmekeşinin nasıl sırtıttığı belirginleşiyor. Otuz yıl öncesinin ders kitapları yanında, Türkiye’de bile bir bölgede anlaşılıp diğer bölgede anlaşılmayan dilde yazılan kitaplar, burada dolapları dolduruyor. Bu boşluğu doldurmak için burada yazılan kitaplar arasında ise kiminin dolabını, kiminin de cebini doldurmaktan öte bir işe yaramayanlara da rastlıyoruz.

Temel ders araç-gereci olan kitaplardaki çeşitliliğe eklenen bir yeni kitap tipi de Av-

rupa’da Avrupa okulları için yazılan kitapların Türkçe’ye çevrilerek sunulmasından oluşan kitaplardır. Bu kitaplardan, Avrupa okullarındaki derslere, dil yetersizliği yüzünden uyum sağlayamayan Türkiyeli öğrencilerin yararlanması umulmuş olabilir. Ancak çevirideki dil ve anlatım yanlışlıkları yüzünden bu amaca da hizmet etmekten yoksun kalınmış. AKE (Anadil ve Kültür Eğitimi) için, buranın koşullarını göze alan özel araç-gereç geliştirme yerine, Avrupa okullarında kullanılan araç-gereçlere Türkçe etiketler yapııştırılarak yenileşme(!) yaratılması ise tam bir çaresizlik ifadesi. Kültürel etkileşim kavramı da böylece, Avrupa kültürel değerlerinin bir taşıyıcısı durumundaki araç-gereçlerin Türkçe sunuluşu ile varılmak istenen, Avrupa kültürel değerlerinin etkisinin artırılmasını veya asimilasyonu kolaylaştırmaktır.

Sayılan ya da sayılamayan tüm olumsuzluklara karşın, her şeyin bittiğini, artık bir şey yapılamayacağını kabullenip teslim olunması elbette düşünülemez. İleri süreceğimiz öneriler kaba çizgilerle, ileride ayrıntılı adlandırılacak başlıklar halinde ve yeni önerilere açık haliyle sunulmaktadır. Bir anlamda konu enine boyuna tartışmaya açılmakta ve sorumluluk duyanları konuya eğilmeye ve çalışmaya çağırılmaktadır.

Bazı Öneriler

- 1- Anadil ve Kültür dersleri zorunlu olmalı ve okul programına programın değiştirilmez bir parçası olarak alınmalıdır. Bu program, AKE üzerinde çalışması, etkinliği ve sorumluluğu olan yerli-yabancı uzmanlar, eğitim örgütlerinin temsilcileri ve Okul Aile Birliği temsilcilerinden oluşan bir kurul tarafından hazırlanmalıdır.
- 2- Anadil ve Kültür dersleri içerik olarak diğer dersler ile uyuşum içinde olmalıdır. Yani okul programı yapılırken AKE programı nasıl okul

programına uygunluk gözetilerek hazırlanıyorsa, okul esas programı da AKE programı ile uygunluk göstermelidir. Bununla varılacak nokta, yabancı çocukların burada kalmalarını halinde de dönmeleri halinde de büyük güçlüklerle karşılaşmadan uyum sağlamalarını hedef edinmelidir. Böylece, eğitimin temel hedefi olan “bireyin toplum içinde yetkin, özbenlik sahibi, geleceğin ideal toplum yapısının oluşmasına katkıda bulunacak nitelikte yetişmesi” ilkesine hizmet edilmelidir.

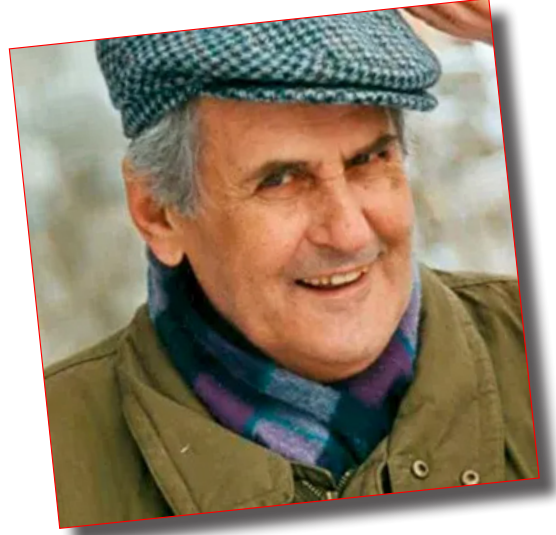
- 3- Anadil ve Kültür dersleri, öğrencilerin buradaki yaşam ve öğrenim koşullarını yakından tanıyan yetkin öğretmenler tarafından verilmelidir. Eğitim, devamlı gelişen bir olgu olduğuna göre öğretmenlere meslek içi eğitim kursları verilmesi, bu meslek içi eğitim kursları iş saatleri içinde ve belirli süre için zorunlu olmalıdır.
- 4- Anadil ve Kültür eğitimi ders araç-gereçleri hazırlanırken öğrencilerin buradaki konumları temel alınmalı. Araç- gereç saptaması ise, 1.maddede anılan kurul tarafından yapılmalı, bu kurula her türlü çalışma olanakları yaratılmalıdır.
- 5- Yabancı-Yerli öğretmen eşitliği soyut bir kavram olmaktan ve yalnızca “eşit maaş alır” anlamından çıkarılmalı; her tür sosyokültürel etkinlik alanında eşitsizlik görünümünü vermeyecek konumuna getirilmelidir.
- 6- Gerek istemler gerekse dilekler halindeki önerileri gerçekleştirecek eğitim kadrosunun çeşitliliğini metinde işlemiştik. En iyi niyetli yaklaşımla söyleyecek olursak, AKE konusunda tam bir fikir birliği

olsa bile bunun hayata geçirilişinde çeşitli yetersizlikler ya da olanaksızlıklar yüzünden bu arada kasıtlı karşı olma bu yüzden yanlış uygulamaya girme niyetlerini göz ardı ediyoruz.) aksamalar olacağı kuşkusuzdur.

Günümüzde denetimsiz işleyen bir sistem yok gibidir. Bu gerçekçi yaklaşımla, bir denetim aygıtının oluşturulması kaçınılmazdır. Bu aygıt, bir amir-memur işleyişi içinde değil, adına özdenetim de diyebileceğimiz, uygulayıcıların oluşturacağı bir kurul eliyle sistemin sağlıklı işleyişi sağlanmalıdır.

FAKİR'İN ZENGİNLİĞİ: ÖZYAŞAM

Davut Köksoy



1971'de TÖS kapatılır ve Fakir içeri alınır. Mahkemede TÖS'ü çok güzel savunur. Savunma adeta bir hukuk ve örgütlenme dersi gibidir. TÖS ve Fakir davadan beraat ettiği halde mesleğine dönemez. İçerden çıktıktan sonra çeşitli işlerde çalışır. Süresini doldurduktan sonra da emekliye ayrılır. Artık o bir genç emeklidir.

"Bu bir yaşam. Özyaşam. 1929'da sıcak bir yaz günü Akçaköy'de başladı. Altmış beşi geçti, yüksek gökleri altında, insanlar içinde; acı tatlı sürüyor.

Bugüne gelesiye elimde kalem, insanın, kuşun, kurdun halini anlatan romanlar, öyküler yazdım. Özellikle köylüleri, ağzı var dili yok kadınları anlatmaya çalıştım. Kendimi anlatmaktan nedense kaçındım. Yazarlık bana yıllar yılı bir "kamu görevi" gibi göründü. Kendimi yazmak bencillik olur sandım. Oysa kusurlarımla, erdemlerimle ben de bir insanım. Bu işe geçten geç yöneldim."

Böyle diyor Fakir "Özyaşam" adını verdiği 8 ciltlik özyaşamı anlatan kitabın 1. cildinin başına aldığı "Birkaç Söz" başlıklı yazısında. Yukarıda da belirttiği gibi özyaşamını yazmaya 65 yaşında başlayıp 70 yaşında bitirdi. Yazmaya çalıştığı; deneyimleri, örgütçülüğü, yazarlığı ve tanıdığı yüzleri anlatmak hiçte kolay değildi. Kendi de bunun farkındaydı. Kendisiyle yaptığımız bir sohbette aklına gelenleri küçük küçük kağıtlara yazıp bir yerlere koyduğunu, yazılarını yazarken bu küçük notlardan çok yararlandığını söylemişti.

Redaktörlüğünü **Feridun Andaç**, yayıncılığını **Oktay Şimşek**'in yaptığı "Özyaşam" kitapları **Papirüs Yayınlarından** 1999 yılında çıkmıştır. 8 ciltten oluşan Fakir'in "Özyaşam"ı sırasıyla :

1. Özüm Çocuktur
2. Köy Enstitüsü Delikanlı
3. Kavacık Köyünün Öğretmeni
4. Köşe Bucak Anadolu
5. Bir TÖS Vardı
6. Genç Emekli
7. Sıladan Uzakta
8. Dost Yüzleri (Portreler); adı altında yayımlanmıştır.

Bu 8 ciltlik “Özyaşam”ı yazmaya nasıl karar verdiğini de şöyle anlatır aynı kitabın 9. sayfasında: *“İki yıl önce tanıştığım Ahmet Doğan arkadaşımın bir masaya oturduk, çay içiyoruz. Ahmet bir yayınevi kurdu, Türkçeden Almancaya çeviriler yayımlamak istiyor. Benim kitaplara da ilgi gösterdi. “Sen asıl Özyaşamını yazsan iyi olur! Çok ilgi çekici bir yaşamın var!” diyor bana.”* Ve böylece 65 yaşında yazmaya başlıyor Fakir. Kitabı okuduğum zaman iyi ki Ahmet Doğan bu konuşmayı yapmış, biz de onun sayesinde Fakir’in bilemediğimiz birçok yönünü öğrenmiş olduk dedim kendi kendime.

Çocukluğunu ve köyünü anlattığı 1. cilt olan **“Özüm Çocuktur”** kitabı bizi Fakir’in çocukluk yıllarına götürür.

Köyünü, *“Avcum kadar köy, yetmiş ev, 600 nüfus o zaman. Burdur 50, Yeşilova 30 km. taşıt yok, yol yok. Bu küçük köyde arpa boyu büyüyüyoruz.”* diyerek tanıtır. Köyünden askere gidip dönmeyenleri, şehit olanları da unutmaz. *“Akçaköy çok oğlunu verdi cephelere. Gidenler gelmedi. Söndü sönüyordu köyümüz.”* Şehit olanlardan birisi de amcası Tahir’dir. Kendisine şehit amcasının adı verilir doğduğu zaman. Babası Kara Veli’de 14 yıl askerlik yaptıktan sonra köyüne dönmüştür. Atalarının yörük olduğunu, keçi sürüleriyle köye gelip yerleştiklerini yine bu kitaptan öğreniyoruz. Bu yüzden eski sülale adları *“Sarıkışlı, Karakeşli, Kızılkeşli...(s.33)”* gibi isimlerle anılmıştır köyünde.

Fakir köyün yerleşik düzene bağcılık sayesinde geçtiğini, köyde bağcılığın çok önemli olduğunu belirtmektedir. *“Kara Ahmet Pınarını geçtikten sonraki topraklara tümcek bağ diktiler... Acaba kaçınıcı halkımız Akçaköy’ün; bilmiyorum.”* der köyü anlatırken.

Akçaköy’de koyun değil keçi beslenmesi tercih edilmektedir. Babası Kara Veli oğlu Tahir’e keçiyi şöyle anlatır: *“Hazreti İbrahim keçi bulamamış, koç kurban etmiştir.*

Keçi eti mistir, kekik kokar. Koyun gibi süslü çayırda otlamaz, yere değmez dallardan beslenir.” Bu keçi sürülerini Tahir de gütmüştür. Köyün mallarını güdecekler köyün muhtarı ve azaların onay vermesiyle belirlenmektedir. Babası öldükten sonra, köyün mallarını gütmek için aday olur ve köy muhtarı tarafından bu görev kendisine verilir. Çünkü baba vefat etmiştir ve evi geçindirme görevi Tahir’e kalmıştır.

Köyün ilkokulu çok eskidir ve eski yazı okutulan dönemden kalmıştır. Yeni yazıya geçildikten sonra imece usulüyle çok güzel bir okul yapılmıştır. *“İlkokul kırmızı kiremitli, kireç sıvalı yapısıyla köyümüzün kıyısında bir konak gibiydi. Büyüklerimiz onu köyün övüncü sayardı. Taş çekip, harç karıp kendileri yaptı, dağdan kerestesini bin güçlkle indirdiler. Şehirden gelen öğretmeni ciddiye aldılar. Bir dediğini iki etmedikleri gibi az beri kusurların da görmediler.”* Bu yazıdan da anlaşılacağı gibi Akçaköy okumaya önem veren ve o dönemde kendisine yol göstereni el üstünde tutan bir anlayışa sahiptir.

Fakir okumayı ve yazmayı çok sevmektedir. Çocukluğunda alışkanlık haline getirdiği ve ilerde öykü ve romanlarında kullanacağı küçük küçük notlar tutmaktadır. Okuduğu kitapları çağrılı olduğu yerlerde teatral bir dille anlatmaktadır. Bu yüzden *“Gel şunu okuyuver dediler mi ağzımdan ballar damlata damlata okuyorum... Bugün de bize gel halam aman halam dediler mi kitaplarımı alıp koşuyorum. Evlerin kuş gözü kadar camı var, belki okumamdan çok canlandırmam önemli.”* diye o günleri anlatıyor.

Çocukluğunda din konusunda en küçük bir baskı görmemiş Fakir. Annesi Elifçe kadın beş vakit namazını kılan, orucunu tutan bir kişidir. Ama çocuklarına namaz kılmaları, oruç tutmaları konusunda en küçük bir baskıda bulunmamıştır. O günleri; *“Köyümüzün küçük dünyasında dinin varlığı yokluğu birdi sanıyorum... dinin açık*

anlaşılır hem de sevimli yanlarını almışız.” diye dile getirir kitapta.

Okumayı çok seven Tahir, okutulması amacıyla dayısının yanına gönderilir annesi tarafından. Ama burada okumaktan çok işe koşturulur. Eşeklerle su taşır, değişik işlerde ekmek parası kazanır.

İkinci kitabı olan **“Köy Enstitülü Delikanlı”**da Köy Enstitüsünde geçen yıllarını (1943-1948) anlatmaktadır. Tahir Gönen Köy Enstitüsü’ne kaydolar ve beş yılı orada geçer. Okuma aşkı burada daha çok önem kazanır. Okuduğu kitaplar artık aşık kitapları değil, öykülerinin, romanlarının ve şiirlerinin kaynağı olan ve Milli Eğitim Bakanlığı’nca yayımlanan dünya klasikleridir. Aynı zamanda fırsat buldukça yazın dergilerini izler. Böylece belli başlı şairleri, yazarları yazıları ile tanır. İsmail Hakkı Tonguç, enstitüleri ziyarete gittiğinde şiir yazan öğrencilerle yakından ilgilenir. Gönen’e geldiğinde Tahir’le ilgilenir ve ona birkaç şiir okutur. Şiirlerini çok beğenir. Birkaç ay sonra Almanca tarım araçlarının çizimleri olan bir kitap yollar Tahir’e. İlk sayfasına da: *“Köy şiirlerini başarıyla yazan Tahir Baykurt’a, Almanca’yı ilerletmesi için çok çok sevgiyle.” diye yazar. Bu güzel kitabı aramalarda kaybetmiş ve çok üzölmüştür Tahir. Ama bundan sonra daha güzel şiirler üretmeye başlamıştır.*

Köy Enstitüleri üzerinde soğuk rüzgarların esmeye başladığı, Hasan Ali Yücel’in Bakanlıktan, İsmail Hakkı Tonguç’un Genel Müdürlükten alınmasıyla başlayan kıyımdan payına düşeni almıştır Tahir. Çeşitli soruşturmalara geçmiştir Köy Enstitüsündeki son yılları. O sıkıntılar onu yıldıracağına daha da bilemiştir.

Köy Enstitüsünden mezun olduğunda ilk ataması Kavacık köyüne yapılır. Üçüncü kitabı bu köyde geçen günlerini anlattığı **“Kavacık Köyünün Öğretmeni”** adı ile yayımlanmıştır. O dönemde köy enstitüsü mezunları sürekli izlenmektedir. Bu izlenmelerden Tahir’de nasibini almıştır.

Kavacık köyünde babasının arkadaşı ve babası gibi uzun süre cephede kalmış olan **Süllü Çavuş**’un evinde konuk olarak kalır. Dağınık bir köy olan Kavacık 700 nüfuslu, 110 öğrencili bir yerleşim yeridir. Okula ve okumaya düşkün olduklarından öğrencilerin tamamı – kız öğrencilerde dahil- okula devam etmektedir. Okulun açıldığı gün 104 öğrenci vardır. İlk gün yapılan açılış törenine ona yakın köylü vatandaş da katılır. Bunların içinde köyün tanınan ve ileri gelenleri yoktur. Burada törene katılan köylülerle konuşur ve *“Beş yıldır eğitimli olan okulunuz, bir yıldır öğretmenlidir. Geçen yılki öğretmen hastaymış. Benim sağlığım yerinde, korkmanız gerekmez. İyi günde, kötü günde hep birlikte olacağız. Burada sadece çocukları okutmak için değil, aynı zamanda köyün sorunlarına çözüm üretmek ve köyün gelişmesi için bulunuyorum.”* der. Bu konuşmadan son derece memnun olur köylüler ve okul için yapılacak işlere dört elle sarılırlar.

Meslek çalışmalarına ve mesleki toplantılara da katılır Tahir öğretmen. İlk katıldığı toplantı İlköğretim seferberliğidir. Ülkenin birçok yerinde olduğu gibi Burdur ve çevresinde de bazı kesimler okuma seferberliğine, toprak reformuna karşı çıkmaktadır. O günlerin Burdur Milli Eğitim Müdürü olan Şevket Gedikoğlu bu toplantıda çok önemli bir konuşma yapar. Tahir için bu konuşma çok önemlidir. Gedikoğlu konuşmasında, *“Önce yeni ders yılınızda başarılar dilerim, aramıza yeni katılan arkadaşları kutlarım.”* diye başlar ve devam eder; *“Ankara’daki yönetimde her ne kadar bazı değişimler olduysa da, dava yürüyor. Ak saçlı İsmet Paşa başımızda olduğuna göre kaygılanmaya gerek yoktur. Görevimiz son derece önemlidir...Yüce İnönü dağdaki çoban bile okuyacak diyor...Eğitim toplum kalkınmasında maniveladır. İlköğretim hepsinin başında gelir.”*

Akçaköy’den sonra öğretmenliğe Dereköy’de devam eder. Dereköy’de öğretmenlik yaparken, o yıllarda köy enstitülü

öğretmenlerin gözdesi olan ve “**Yoksullar Üniversitesi**” diye adlandırılan **Gazi Eğitim Enstitüsü**’Türkçe bölümüne girer. Yaşamında önemli bir yeri olacaktır Gazi Eğitim Enstitüsü’nün. Kendisi gibi köy enstitülerinde okuyan ve başka yerlerden gelen arkadaşlarıyla tanışma olanağı bulacaktır. Bunlardan biri de **Mahmut Makal**’dır. İki yıl sonra bütünlemeye bile kalmadan okulunu bitirir ve kura ile yapılan atamasında Sivas Lisesi çıkar. Artık Türkçe öğretmeni olarak burada görevine devam edecektir.

Bundan sonraki yaşamını anlattığı 4.kitabı “**Köşe Bucak Anadolu**” da “Birkaç Söz” başlıklı yazısı o günlerin aynası gibidir. “*Yoksullar Üniversitesi’ni bitirip çetin Sivas toprağına öğretmenliğe gittim. Anam, eşim, kızkardeşim birlikteyiz. Gene de çetin yıllar. Oradan askere çağrıldım. Yurt görevimi Konya Astsubay Ortaokulu’nda öğretmen olarak yaptım. Yılanların Öcü’nü nal ile mih arasında askerlik sırasında yazdım. Bu romanım, dünya durdukça dursun, bana okurla tanışma olanağı verdi.*

Şavşat’a gittim öğretmenliğe. Seviyle, coşkuyla çalışıp dururken Ankara’ya sürgün edildim. Başkentin buzlu koşullarına katlandım. 27 Mayıs geldiğinde işsizdim. Sonra ilköğretim müfettişliğine geçtim. Bir yabancı dil öğrendim.

Birbiri ardına yapıtlar veriyorum. Bunlar basılıyor, okunuyor. Yaşam ırmağım, engelleri aşarak, başarıları toplayarak akıyor. Zor ama bir bakıma çok güzel yıllar.”

Fakir, yukarıya aldığım yazısında da belirttiği gibi birbiri ardına yapıtlar vermeye başlar. Onunki sürgünleri artık üretime yöneliktir. Gittiği her yerin öyküsünü yazmaktadır. Bu da onun ne kadar üretken biri olduğunu gösterir bize.

Şavşat’ta öğretmenlik yaparken kaymakamla köylere gitmeyi düşünmektedir. Ancak kaymakam sürgün edilir. Bunun üze-

rine “**Sepet Havası**” diye bir yazı yazıp Cumhuriyet gazetesine yollar ve yazı yayımlanır. Sürgün kaymakamın yerine hemen yenisi atanır. O da bir sürgündür ama gelen Kaymakam **Yaşar Cankocak**’tır ve Şavşat’a **Gülten Akın**’la birlikte gelmiştir. Şavşat’ta buluşmak üçünü de şaşırtmıştır.

Fakir’in örgütçülüğünü ve TÖS “**Bir TÖS Vardı**” adıyla yayımlanır. TÖS içindeki çekişmeleri, yaşadığı sıkıntıları beşinci kitabında dile getirir. Kitabın başına aldığı “Birkaç Söz” bölümünde kendisinden dinleyelim o günleri. “*Anımsayacaksınız. 1965-71 yılları arasında bir TÖS vardı. Türkiye Öğretmenler Sendikası’nın kısa adı böyleydi. Okulların ‘Uyu uyu yat uyu’ diye derse başlamasına karşı çıkıyor, ‘Uyan Alim, uyan Gülüm!’ denilmesini istiyordu.*

Bu kadar değildi elbet; öğretmenler adına eğitimin yönetimine katılıp onu yurdun ve halkın yararına çevirmek çabasıındaydı.

Öğretmenler sel olup TÖS’e aktı. ‘Nasıl daha iyi öğretmenlik yapabiliriz? Öğrencileri nasıl devrimci tavır ve davranışlı yetiştirebiliriz? Yüzyıllardır karanlıkta bırakılan halkı nasıl daha çabuk uyandırabiliriz?’ Böyle kafa yoruyordu. 1961 Anayasasına göre kurulmuştu; o anayasa 1971’de askersel darbeye kaldırılınca TÖS uzun yargılamalardan geçerek aklandığı halde, öbür kamu personeli sendikalarıyla birlikte kapatıldı.

Kısaca aydınlıkla karanlığın savaşı yaşandı. Ucu sömürmeye varan girişimler karanlıkta yürür. Sömürenlerin buyurmasına alışıık yönetimler, lambaları söndürüp, ışık gelecek delikleri tıkayıp, artan ödenekleriyle sömürücü güçlerin gölgesinde daha iyi yaşar. TÖS’ü bu yüzden kapattılar. Ellerinden gelse onlar güneşi de karartacak. Halk, sömürüyü sezmesin, karşı çıkmasın, alınterinin hakkını istemesin! Kardeşlik, eşitlik, insanlık, barış diye dayatmasın! Öğretmenler ilkokuldan başlayarak bu özlemlerin eğitimini vermesin; uyutulan halk hiç, ama hiç uyanmasın!

Yurdumuzun ovasından, dağından yalınlar gibi geçen TÖS'ün güzel öyküsü içinde yer aldım. O nedenle özyaşam kitaplarım arasına onun öyküsünü de kattım. Emdiğim sütün, yediğim ekmeğin karşılığıdır bu; görevimdir.”

1961 Anayasası'nın getirdiği özgürlük ortamında kurulur TÖS. Fakir'in de belirttiği gibi dağdan kopan bir çığ gibi gittikçe büyür. Ülkemizde her zaman olduğu gibi örgütlenmenin önünü hep öğretmenler açmıştır. 1971'e dek çok büyük eylemler gerçekleştirmiştir TÖS. 15 Aralık 1969'da gerçekleştirilen öğretmenler boykotuna TÖS'ün üye sayısından fazla öğretmen katılmıştır. Yine o dönemde yapılan “Devrimci Eğitim Şurası” büyük yankı uyandırmıştır.

Bütün bunlar olurken karanlığın zorbaları da boş durmamış, sürgünler ve baskınlarla engellemeye çalışmışlardır TÖS'ün bu çalışmalarını. Bunların içinde en önemli girişim 1968'de Kayseri Alemdar Sineması'nda gerçekleştirilen ve yüzlerce öğretmeni ölümle karşı karşıya getiren kongre baskınıdır.

Bu dönemde de boş durmaz Fakir. Öyküler, romanlar ve şiirler yazmaya devam eder. “Tırpan” romanını yazmak üzere Çığlık Köyü'ne gider. Amacı hiç ara vermeden romanı bitirmektir. Çığlık Köyü'ne gittiğini kimseye söylemez ama orada bulunan köy öğretmeni Refik Fakir'i tanımıştır. Buna karşın Fakir kendisinin Fakir olmadığına o öğretmeni ikna etmiş ve kafasına koyduğu gibi “Tırpan” romanını bitirmiştir.

1971'de TÖS kapatılır ve Fakir içeri alınır. Mahkemede TÖS'ü çok güzel savunur. Savunma adeta bir hukuk ve örgütlenme dersi gibidir. TÖS ve Fakir davadan beraat ettiği halde mesleğine dönemez. İçerden çıktıktan sonra çeşitli işlerde çalışır. Süresini doldurduktan sonra da emekliye ayrılır. Artık o bir genç emeklidir.

Dizinin 6.cildi olan “**Genç Emekli**” de o günleri ve ülkeden ayrılmak zorunda kalışını dile getirir. Yine “Birkaç Söz” ile Fakir'e kulak verelim. “*Kuruluşuna, serpilip gelişmesine katıldığım Türkiye Öğretmenler Sendikası –TÖS, askersel yargı önünde aklandığı halde, anayasa değişikliğiyle kapatıldı. Ben de beraat ettiğim halde mesleğim öğretmenliğe döndürülmedim. İstemeyerek emekliye ayrıldım. Benim gibisine ‘Genç Emekli’ derler. Vaktimi yazılarına, kitaplarıma verdim. Fırsat bulunca da gezdim. Bir ara bizlere biraz soluk alıran bir hükümet kuruldu, Kültür Bakanlığı danışmanlığına çağırıldım. Ne yazık uzun sürmedi bu. Ayrılıp Avrupa'daki göçmen işçi yaşamını izlemeye gittim.*

Yurtta ölüm kol geziyordu. Terör tırmana tırmana bütün köyü, köşeyi, yurdu bucağı sardı. Çok acı öykülerdir bunlar ne yazık.” Terör olaylarının tırmanmaya başladığı 70 sonlarına doğru yurtdışına çıkar.

Yurtdışında yaşadıklarını Özyaşam'ın 7.cildi olan “**Sıladan Uzakta**”da akıcı bir dille anlatır. Yine her kitabının başına aldığı “Birkaç Söz” ile Fakir'den dinleyelim o günleri. “*Benim gibisine ‘leyleğin yuvadan attığı’ denir... Yurtta terör alabildiğine azdı; bir yandan da mesleğe döndürülüyorum. Öldürülmem de söz konusu. Çember içindeyim. 1979'da daha önceden karar verdiğim ve arzu ettiğim, göçmen işçi yaşamını izleyip yazmayı bahane ederek yurt dışına çıktım. On beş yıldan fazla sürdü göçmenliğim. Bu kadar uzayacağını bilmiyordum. İstemiyordum da. Bir yandan daha büyük general olan yaşamın buyruğu yüzünden uzadı.*

Sıladan uzakta geçen yıllarımı oradaki işçi çocuklarına öğretmenlik yaparak, onların sorunlarını çözmek için düzenlenen çalışmalara katılarak, bir yandan da yazarak değerlendirdim.

Bu çalışmalarımı halklar arasında köprü olarak görenler, gösterenler oldu. Baştan karar vermiştim, hizmeti yap, at denize,

balık bilmezse o denizde halk da vardır, bilir. Bu ilkeyle çalıştım. Kuşkusuz çok işçi ve aydın arkadaşla birlikte az çok başarılı olduk. O yıllarımın öyküleri birbirinden ilginçtir.”

Sıladan uzaktaki günleri Almanya’da geçer Fakir’in. Burada çalışan işçilerin sorunlarını dile getiren öykü ve romanlar yazar Fakir. Sılada bulunan işçi çocuklarının sorunlarına da sık sık yardımcı olur. Çeşitli konuşmalara konuşmacı olarak katılır. Yani sılada da boş durmaz.

Yaşamı boyunca tanıdığı, dostluklar kurduğu kişileri “Özyaşam”ın 8.cildinde **“Dost Yüzleri”** adını verdiği kitabıyla anlatır. Bu kitabında 62 önemli insanla olan ilişkileri, dostlukları her yönüyle anlatılır. Kimler yoktur ki kitabında. Server Tanilli’den Adnan Binyazar’a, Dursun Akçam’dan Behzat Ay’a, Mahmut Makal’dan Yaşar Kemal’e...

Sözü fakir’in “Birkaç Söz”üne bırakalım. *“Bu güzel yaşamda benim pek çok dostum oldu. Bunların kimiyle birlikte çalıştım, kimi bana ustalık, öğretmenlik etti.*

Bunların çoğundan özyaşam ciltlerinde söz ettim. Kiminin birer de bu portreler içine öykülerini koydum. Özyaşam’da söylediklerimi burada pek söylemedim. Zorunluluk olmadıkça yapmadım bunu. Bu insanların gönlümde büyük yeri olduğu için öykülerini biraz geniş vermek istedim. Özyaşam’da yeterince geniş anlattıklarıma bu ciltte yeniden yer verme gereği duymadım.

Bunlardan kiminin ayrıca birer portresini yazmamın gerekçesini özetlemek isterim: Güzel öyküleri, örnek yanları var. Onlara gönül borcum var. Kendilerinden çok yararlandım daha geniş okur katında tanınmalarında yarar gördüm.

Özyaşamı uzun tuttuğum için portreleri sınırlamak istedim, buraya her istediğimi almadım. Ne olsa, bütün yapıtlarda bir sınır vardır.”

Buraya alamadığım portre türü yazılarımı ayrıca yayımlama olanağı arayacağım. Örneğin çoğu sanatçılar ve işçiler arasında yer alan arkadaşlarım için ‘Sevgi İlkesi’ adlı başka bir kitap hazırlığım var. Eğitimci dostlarım için de bir kitap düşünüyorum. Gerçekte ben çok yaşadım, çok yazdım; bu yaşamda kârım kazancım, hanım, apartmanım bunlar oldu.”

Ama ne yazık ki düşündüğü bu kitapları yazamadı, yazmaya ömrü yetmedi. Hatta aramızdan ayrılışından üç yıl sonra yayımlanan “Dost Yüzleri” kitabının yayımlandığını dahi göremedi.

Fakir Baykurt’un yaşamını anlattığı “Özyaşam” nehir kitapları 1930’ların sonu ile 1990’ların sonu aralığındaki 60 yıllık bir Türkiye panoraması gibidir. Her aydının kitaplığında bulunması ve zaman zaman okunması gereken bir yaşamın öyküsüdür bu kitaplar.

Abece dergisi olarak Fakir Baykurt’un aramızdan ayrılışının 26.yılında sevgi ve özlemle anıyor, ışıklar içinde uyusun diyoruz.

GÜLTEKİN GAZİOĞLU

Ahmet İnce¹

1939' da Trabzon-Maçka Yeşilyurt Köyü'nde doğdu. Maçka İlkokulu, Beşikdüzü ve Cilavuz Köy Enstitüsü'nden sonra 1957' de Trabzon Öğretmen Okulu'nu bitirdi. 9 yıl İlkokul Öğretmenliği yaptıktan sonra girdiği Fatih Eğitim Enstitüsü Edebiyat Bölümü bitirdi.

Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (TÖS) kuruluş çalışmalarına katıldı. 1975-1980 yılları arasında TÖB-DER yöneticiliği, TÖB-DER Genel Başkanlığı yaptı. 12 Eylül 1980'den sonra yurt dışına çıktı. 10 yıl süreyle yurttaşlık haklarından mahrum edildi. Daha sonra, yurda döndü. Evli ve üç çocuk babasıdır. Gazioğlu, Nisan 2006'da EĞİTİM-SEN tarafından yayınlanan "ROMAN GİBİ" adlı eserinde, anılarını ve sosyal mücadelesini akıcı bir dille anlatmıştır.

Anısı Mücadelemize Işık Tutuyor

10 Ağustos 2005 tarihinde, eğitim emekçileri hareketi, büyük çınarlarından birini daha kaybetti. Fırtınalı bir yaşam ve çetin mücadele yılları hızla akıp geçti.

Özgürlük, barış ve demokrasi mücadelesinin sıra neferi, eğitim emekçileri hareketinin unutulmaz önderi TÖB-DER Genel Başkanı Gültekin GAZİOĞLU' nu, ölümünün 16.yıldönümünde, saygıyla anıyoruz. Büyük eğitim yıldızı Gazioğlu'nun anıları ve unutulmaz mücadelesi, yolumuza ışık tutmaya devam ediyor.

¹ 1976-1978 Dönemi TÖB-DER GYK Üyesi ve Trabzon-Rize Bölge Temsilcisi



Gazioğlu, 12 Eylül 1980' den önceki ve sonraki süreçlerde, başta eğitim emekçileri olmak üzere, toplumun tüm ezilen kesimlerinin örgütlü demokratik, sendikal ve siyasal mücadelesinde etkin biçimde yer almıştı.

Özellikle, MC hükümetleri döneminde, git-tikçe artan ekonomik, siyasal baskılara, faşist hareketlere karşı, başta DİSK ve TÖB-DER olmak üzere, ülkemizdeki devrimci-demokratik güçlerin düzenlediği kitlesel eylemlerde etkin rol oynamış, farklı anlayışların birlikte mücadelesine büyük katkılar sunmuştur. Gültekin Hoca, eğitim emekçileri hareketinde her zaman, örgütsel birliğin çimentosu oldu. Ancak, örgütsel birliğe zarar veren kişi ve hareketlere, hoşgörülü davranmadı.

Gazioğlu, o dönemde, darbenin lideri Kenan Evren'e yazdığı uzun mektupta şöyle demişti:

"12 Eylül askeri darbesiyle, ülkemizde halkoyuyla seçilen parlamentoyu dağıttınız; halkoyuyla kabul edilen Anayasayı rafa kaldırdınız, tüm siyasi partilerin faaliyetlerini durdurduğunuz gibi, işveren örgütleri hariç tüm sendikaları, dernekleri, hatta kooperatifleri kapattınız. On binlerce insanı gözaltına alarak, tutuklayarak, işkence edilmelerine, hatta katledilmelerine göz yumarak ve zemin hazırlayarak, temel insan haklarını hiçe saydınız. Gazete, dergi, basın yayın araçlarına çok sıkı sansür uy-

gularak, pek çoğunu kapatarak, sadece kurduğunuz zor yönetimine alkış tutanlara meydanı boş bıraktınız... Hiç kuşkusuz eylemlerinizi TCK'nin 146. maddesini tam bir ihlaldir. Anayasayı ve anayasal düzeni zorla değiştirmeye teşebbüs iddialarıyla gencecik insanları asarken, öte yandan ortada ne Anayasa ne kanun ne de en küçük demokratik hak bıraktınız... Devletin maaşlı memuru olan siz ve arkadaşlarınız, 1920'lerde kurulmuş olan TBMM'yi cebren feshettiniz... 12 Eylül'den beri gündeminizden hiç düşürmediğiniz konulardan biri de Türkiye demokratik öğretmen hareketi ve bu hareketin somutladığı TÖB-DER olmuştur. Darbenizden bir yıl önce, Ankara Sıkıyönetim Komutanlığı'na, Genel Başkanı bulunduğum TÖB-DER' in faaliyeti durdurulmuş, Genel Merkezi ve 670 şubesi kapatılmıştı. Biz yöneticiler, Ankara Sıkıyönetim Mahkemesi'nde yargılanmaktaydık. Daha önce de hakkımızda açılan sayısız soruşturma ve dava beraatla sonuçlanmıştı. Sayısız aramaya karşın, Genel Merkezimizde ve şubelerimizde suç unsuru herhangi bir araç, belge vs. bulunmamıştı. Çünkü, yasa dışı bir faaliyetimiz yoktu. Anarşi ve teröre karşı olduğumuzu, demokrasiyi savunduğumuzu en az bin kez açıklamıştık; eylemlerimizle ortaya koymuştuk. Kaldı ki anarşi ve terörün hedefi örgütlerden biri olduğumuzu, onlarca şubemizin ve Genel Merkez binamızın defalarca bombalandığını, yüzlerce üyemizin faşist katiller tarafından öldürüldüğünü bilmeyen kalmamıştı...

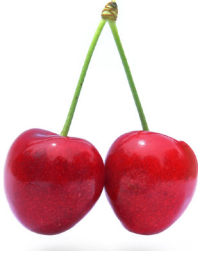
Türkiye'de ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan 400.000 eğitim emekçisinin en seçkin, en yurtsever 200.000'inin TÖB-DER' de toplanması, iktidar partilerinin olağanüstü imkânlarla destekledikleri sahte öğretmen örgütlerinin itibar görmemesi de asla bir tesadüf değildir. 12 Eylül'le birlikte kurduğunuz yönetim beni; ya zulme, adaletsizliğe teslim olmaya ya da yurttaşlıktan çıkarılmayı göze almaya zorluyor... Bugün

ortada hukuk, adalet ve yargı bağımsızlığının zerresi olsa, yine adalet önünde hesap vermeye, her zamanki gibi açık olurum. Ama bugün ülkemizde, demokrasiyi boğazlayan, meclisleri zorla dağıtan, Anayasayı rafa kaldıran, temel insan haklarını hiçe sayan, yargı bağımsızlığını yok eden, kısaca "kanun benim" diyen bir yönetim var. Böyle bir yönetime teslim olmak, ondan adalet ve merhamet beklemek, inanç ve düşüncelerime, meslektaşlarıma karşı suç işlemek olur. Hiçbir yanıyla meşru olmayan bir yönetimin çağrısına uymak, o yönetimi meşru saymak olur... Siyasi bir kararla, yurttaşlıktan kâğıt üzerinde çıkarılmış olmam, benim yüreğimden ve kafamdan yurt sevgisini söküp atamaz. Gerçek yargıç olan tarih, sizi de bizi de yargılayacaktır. Tarihin hükmü, her zamanki gibi yanılmaz ve şaşmaz olacaktır."

Gültekin GAZİOĞLU, 1988 bir Ansiklopediye "Töb-Der etkinliklerini şöyle vurgulamıştı: "12 Mart faşizminin açılığa terk ettiği; içerde, dışarıda haksızlığa uğrayan öğretmenlerini açılığa bırakmayarak, 15 Şubat 1975'te Faşizmi ve Hayat Pahalılığını protesto etmek için 67 il merkezinde gerçekleştirdiği kapalı salon toplantılarıyla, 1976 sonlarında 50.000 civarında emekçinin katıldığı "DGM'ye Hayır" miting ve yürüyüşüyle, 5 Şubat 1977'de Tandoğan Meydanında düzenlediği ve yaklaşık 100.000 emekçinin katıldığı "Ekonomik-Demokratik Haklar" miting ve yürüyüşüyle, aynı kapsamdaki bölgesel mitingleriyle, 1976-1977-1978 yıllarında 1 Mayıs'ta kitlesel katılımlarıyla, 4-11 Şubat 1978'de düzenlediği ve büyük yankılar uyandıran Demokratik Eğitim Kurultayı (DEK) ile, DİSK'in düzenlediği 20 Mart 1978 "Faşizme İhtar" eylemine katılımıyla, 3 Ekim 1979 iş bırakma eylemiyle, 24 Aralık 1979'da "Kahramanmaraş Faşist Katliamını Protesto" eylemleriyle, kitle örgütü boyutlarını aşan bir demokratik savaşım vermiştir.

KİRAZ MEVSİMİ

Zeynel Temizkan



Öğretmenler odasına ağır adımlarla yaklaşarak kapıdan içeri girdi. Sağ taraftaki koltukların boş olduğunu görünce, sandalyelere göre daha rahat olan bu koltuklardan birine usulca kuruldu. Yaz tatili günleri olduğundan odada sadece üç kişiydiler. Her konuda yapılan sohbetler, nereden açılırsa açılsın, dönüp dolaşıp hayatı sürdürmenin zorlukları üzerine gelmekteydi.

Özel okullarda yaz tatili devlet okulları kadar uzun olamıyordu. Bu kurumlarda memur kanunları kadar iş kanunları da geçerliydi. Yöneticiler artık hangileri daha çok işlerine gelirse onu uygulama eğiliminde oluyorlardı. Meslektaşlarının çoğunun tatilde olduğu sırada okulda bulunmanın can sıkıntısını giderecek yegane araç bu odada yapılacak fütursuz sohbetlerden başka ne olabilirdi ki?

Kendi odasında bilgisayarla uğraşıp günlük gazeteleri taradıktan sonra çok az sayıda gördüğü ümit ışığını içeren haberleri beynine-yüreğine yedirip, arkasından öğretmenler odasına gitmeyi uygun bulmuştu. Dünya'nın, bölgenin ve ülkenin yaşa-

dığı olayların çoğu güçlülerin borusunun ötmeye devam ettiğini gösteriyordu. Kötülerin egemenliğine rağmen ara sıra gördüğü iç ferahlatıcı bir haber umutları tazeleyici bir etki yapmaktaydı. Korlanmış saca benzeyen kötülük imparatorluğu, üzerine iyiliğin kılıcını sallayan su damlacıklarını hızla uçurup buharlaştırmaktan başka bir şey düşünmüyordu.

Bu duygularla geldiği öğretmenler odasında, kırklı yaşlardaki arkadaşının evlenmekle ne kadar iyi ettiğini anlatan sözlerini dinledi ilk önce. Ekonomik zorluklardan söz ediyor, bu zamanda nasıl çocuk yetiştirdiğimizi soruyor, bu tür sorunlara bulaşmamakla ne kadar akıllıca hareket ettiğini anlata anlata bitiremiyordu. Belki de anlatıklarında tamamen samimiydi. Belki bütün içtenliğiyle, inanarak kendi durumunu izah ediyordu. Fakat yüzünün çizgilerinde, o çizgilerin de daha derinlerinde görünmeyen pişmanlıklar, yaşanabilecekken yaşanmayan hayatların ağırlığı, ne yaparsa yapsın tamamen örtülemiyordu. Hayatı hem kendisi hem de etrafı tarafından sorgulanıyor, o da bu durumu uygun anlatımlarla açıklayıp kendini rahatlatmaya çalışıyordu. Ona zıt fikirleri savunup zar-zor oluşturduğu ruhsal bütünlüğü sarsmanın alemi yoktu. "Belki daha farklı olabilir" tarzında yumuşak bazı dokunuşlar dışında, onu dinlemeyi tercih etmek onun iyiliği için daha uygun gibi duruyordu.

Diğer hoca hayata sıkı kurallarla bakmasıyla ün yapmıştı. Otururken kalkarken, derse girip çıkarken, yemek yerken, ikramları kabul edip etmezken hep kuralları vardı. Herkes bunu biliyor, ona göre davranıyordu. Bunun aksine bir tutum yüzünün kızarmasına, sinirlenmesine bazen de sert konuşmalarına yol açabiliyordu. Kısa yaz tatilinde evinin tadilat ve tamiratlarını yaptırmış olmaktan mutluydu ama tatile gidemediği için teni hiç bronzlaşmadan öylece bembeyaz duruyordu. Anlaşıldığı kadarıyla ekonomik sıkıntılar deniz kenarında ailecek bir tatili imkan dahilinde olmaktan çıkarmış gibiydi.

Öğretmenler odasının bu üç müdavimi hükümetten, savaşımlardan, belediyecilere yapılan zulümlerden söz derken, birden konuyu yedikleri meyvelere sebzelere dönüverdi. Dünya'yı, memleketi olduğu kadar, kendilerini de konuşmayı seviyorlardı. Konu bu yaz günlerinde neyi yiyip içmenin faydalı, neyin zararlı olduğu meselesine gelmişti. İçini döktükten sonra biraz rahatlamış gibi duran bekar hoca, hiç duraksamadan bu yaz eve kiraz alamadığını söyledi. Diğer hoca da biraz duraksadıktan sonra başıyla onaylayarak, kendisinin de hayatında ilk defa bir yaz mevsimini kiraz yemeden geçirdiğini söyledi.

Konuşmaları dinlerken bir şeylerin boğazına gelip tıkanıldığını hissetti. Ömrü boyunca kirazın bu kadar pahalı olduğu bir devir yaşamamışlardı. Israrla kirazın ucuzlamasını beklemiş, fakat beklentisi boşa çıkmış, kiraz yaz boyunca indirime gitmeyi reddetmişti. O indirimli fiyatları beklerken yaz gelip geçmiş, kiraz yemek sonraki baharlara kalmıştı. Diğer öğretmenler kadar açık sözlü değildi. İlk önce açık vermek istememiş, tıpkı diğer öğretmenler gibi kiraz yiyemediğini anlatmak istememişti. Fakat arkadaşlarının açık sözlülüğünden cesaret alarak ağız ucuyla da olsa kendisinin de kiraz alamadığını yavaşça mırıldanmıştı. Mahcubiyet duygularının, kiraz alamayacak kadar ekonomik güçsüzlükten

mi, sırlarının açığa çıkmasından mı olduğuna kendisi de karar veremedi. Sohbetin devamında memleketin o kadar sorunları varken bir meyve alamamanın çok önemli olmadığına karar verdiler.

Üç kişilik bir toplulukta bu yaz kiraz yiyebilen çıkmamıştı. Nispeten orta halli bir yaşama şekline sahip olduklarını düşünen bir kesim hızlıca daha alt tabakalara doğru yol almaktaydı anlaşılan. Bir süre sustular... Daha sonra okul bahçesindeki ağaç yapraklarının kımıldamadığı, yazın baygın sıcaklığında dalgın dalgın odalarının yolunu tuttular.

MAHMUT MAKAL



Toplumcu gerçekçiliğimizin öncü yazarlarından
Mahmut Makal (1 Ocak 1930 – 10 Ağustos 2018)

Sami Aydoğan

“Bizim Köy, Mahmut Makal’ın 1950’de yayımlanan ve Köy Edebiyatı’nın sembol kitaplarından sayılan deneme türündeki kitabıdır. Kiptaki yazıların pek çoğu ilk olarak, 1948-1949 yılları arasında “Bir Köy Öğretmeninin Notları” başlığı altında Varlık dergisinde yayımlanmıştır.

Bize büyük kentlerin dışında da bir yaşam olduğunu, bu yaşamın en çarpıcı yönlerini gözümüze sokarcasına betimler her yapıtında. Mahmut Makal, Abbas Sayar, Fakir Baykurt tümce ve paragraflarla, Nazım Hikmet, Enver Gökçe ve niceleri dizelerle betimler gerçekliğimizi.

Doğduğum köyü; Çorum, Alaca, Karamahmut’u, düşününce, bizi, bizim yaşamlarımızı, bizim güçlüklerimizi, okuma kararlılığımızı, büyüklerimizin okumamızı özendirmelerini, başka çıkar yolumuzun

olmadığını, insan ilişkilerimizi, boş inançlarımızı anlattığını kavırıyordum her tümcesinde.

Düzen, Bizim Köy’le birlikte rahat bırakmaz Mahmut Makal’ı. Sürgün üstüne sürgün yaşar. Bu sürgünlerden bıkar, Gazi Eğitim Enstitüsü’ne girer, müfettiş olarak mezun olur. Görevlendirilir, iktidar yine yakasını bırakmaz.

Aşağıdaki kısa alıntı not da anlatıyor cumhuriyetçi, aydın, gerçekleri dile getiren bir öğretmenin başına ne çoraplar örüldüğünü:

“Antalya, Adana ve Ankara’da ilköğretim denetmenliği yaptı. 1962’de İngiltere’de bulundu. 1965’te Fransa’da sosyoloji eğitimi aldı. 1965 seçimlerinde Türkiye İşçi Partisi’nden İstanbul adayı oldu ama seçilemedi. **1968’de öğretmenlikten istifa etmek zorunda kaldı.** 1971-1972 yılları arasında Venedik Üniversitesi’nde Türk

Dili ve Edebiyatı dersleri verdi. 1979'da dönemin Kültür Bakanı Ahmet Taner Kışlalı tarafından danışman olarak atandı. Kültür Yüksek Kurulu üyeliği ve sekreterliği yaptı. 12 Eylül 1980'de bir süre Almanya'da kaldı." Sürgün yılları Avrupa'ya uzandı.

Bizim Köy ilk okuduğum ve etkisinde kaldığım anlatıdır. Ortaokul sıralarında okuduğum yapıtlar arasında. Bu anlatının, basılmasından yirmi bir yıl sonra, 1971 yılında, öğretmen okulunu bitirip atandığım küçücük bir köyde (Çorum, Ortaköy, Senemoğlu Köyü) yaşadıklarımla örtüşmesi rastlantı değil. Gözlemlerimi **Köprü** adı altında topladım ve 2024' te yayımlandı. Ayrıca **Köyümden Mektuplar** adlı şiir kitabımda da aynı köyü, çevre köyleri ve kendi köyümden (Karamahmut) izlenimlerimi betimledim, şiirsel bir dille. Köylerimizin kendi yazgılarına terk edilmesi, günümüzde bilinçli olarak tarımdan uzaklaştırma politikasıyla göçe zorlanması, köylerde yok denecek kadar az insan kalması ve buna koşut olarak üretimin çok zor koşullarda yapılması veya durdurulması, köy okullarının kapatılması, köylerin tek aydınlık ışığı olan öğretmenden arındırılıp imama terkedilmesi hiç rastlantı değil. Tarlasını ekmeyen köylüye, ekmediği için, dönüm başına ücret ödenmesi ülkeyi daha da yoksullaştırma ve yabancı tekelere peşkeş çekme politikasının ürünüdür. Günümüzde kullanılmayan arazilerin başkalarına kiraya verileceği haberi dolaştı basın-yayın organlarında. Bu toprağa 'çökme'nin yeni bir yöntemi olmalı! Tıpkı yabancı ortaklara, büyük pay yabancıların olmak üzere, maden ruhsatı verilerek köylünün zeytin ağaçlarının sökülmesi gibi... Yöneticilerimizin çok uluslu şirketlerin istekleri doğrultusunda tarımı yok edersine bir politika izlemeleri çok acı. Ülkeyi yıkıma götüren taşlar yine bu ülkenin insanları tarafından döşeniyor. Yalnızca küçük bir küme insan bıkmadan bu gerçekleri dillendirmeye çalışıyor.

"Mahmut Makal'ın kalemıyla dile gelen, Anadolu insanının yaşamış olduğu tüm gerçekleri, toplumu baskıyla kontrol (özellikle din otoritesi yoluyla) altına almak isteyenlerin onlara söz hakkı tanımayanların haksız eleştirilerine rağmen bizzat tanık olduğu Anadolu köylüsünün hangi şartlarda yaşadıklarını, yaşadıkları zorlukları, o kıt şartlara rağmen verdikleri hayat mücadelesini cesurca, yalın, sade ve öz bir anlatımla, olayları çarpıtmadan olanca çıplaklığıyla anlatmasının yanı sıra yönetici konumundaki kişileri de eleştirmekten geri durmayan Bizim Köy, günümüzde de hâlâ güncelliğini korumasını köylünün, ezilenin, işçinin sesi olmasına borçludur..."

"Bizim Köy, Mahmut Makal'ın 1950'de yayımlanan ve Köy Edebiyatı'nın sembol kitaplarından sayılan _deneme_ türündeki kitabıdır. Kitaptaki yazıların pek çoğu ilk olarak, 1948-1949 yılları arasında "Bir Köy Öğretmeninin Notları" başlığı altında *Varlık* dergisinde yayımlanmıştır. (Wikipedia)"

"Kitabın konusu. Mahmut Makal, kitapta köylerde yaşanan işsizlik, susuzluk, toprak ağalığı, aydın-köylü gerilimi, sağlık sisteminin yetersizliği, cahillik, eşkıyalık, dini gelenek ve hurafeler gibi sorunları işlemektedir."

"Mahmut Makal yeryüzünde kültüre hizmet etmiş, dünyayı daha iyiye ve daha güzele götürmek için çaba harcamış dört kişiden biridir. Eskiden İstanbul İstanbul, taşra da taşraydı. Romancı, yazar, şair adam kentsoylu olmalıydı. Makal bu çerçeveyi parçaladığında bomba patlatmıştı. İlhan Selçuk, Cumhuriyet)"

Bu bilinçle yazdığım şiirimi okulları kapatılmış, boşaltılmış, birkaç yaşlıdan başka kimse kalmamış köylerimizin bugünkü durumunu anlatmak için paylaşıyorum. (S.A)

“ALLI TURNAM BİZİM ELE VARIRSAN”

“allı turnam bizim ele varırsan”

*bizim eller dört dönüm tarla eken yok
bizim eller üç dönüm bağ bakan yok
göçüp gitmiş yeşil elma sarı ayva,
yazı kalmış kala kala tilkiye çakala
varsan no’lacak “allı turnam bizim ele varırsan”
umarsızlar kentin yolunu tutmuş
bahçıvanlık odacılık yoklukta umut olmuş
boz kertenkele bakar durur
evler bacasız evler rüzgârda sarsılır
kapı pencere menteşesinden sökülür
giden bakamaz boynu bükülür
kafamıza taş bulgur gibi dökülür
varsan no’lacak
“allı turnam bizim ele varırsan”*

*çalgada yabani ot diz boyu
ellerde yoksulluk diz boyu
ellerde yoksunluk diz boyu
ellerde açlık diz boyu
ellerde umarsızlık diz boyu
ellerde karanlık koyu mu koyu
varsan no’lacak*

*“allı turnam bizim ele varırsan”
yokluklar büyüyor bizim ellerde
açlıklar büyüyor bizim ellerde
ilenmeler dilenmeler büyüyor bizim ellerde
almalar çalmalar büyüyor bizim ellerde
bir çocuklar büyümüyor bizim ellerde
kafalar büyümüyor gözler pörtlek benizler sarı
bülbul terk etmiş gülü
yılanlar kokluyor sümbülü
varsan no’lacak
“allı turnam bizim ele varırsan”*

*varmasan da olur eller mi kaldı
kırı yazıyı yabancı aldı
kasası dolan yıllık kiraladı
yol kapandı pıtrak dikenini sardı
adım atacak mülk mü kaldı
başımızı kara duman aldı
varsan no’lacak
“allı turnam bizim ele varırsan”
bez çürüdü dikiş tutmuyor
kıran girdi çocuk uyutmuyor
üfürükçüsü aşı vurdutmuyor
süt ekşidi maya tutmuyor
hane soğuk baca tütüyor
varsan no’lacak
allı turnam bizim ellere varmasan da olur
saz kırık tezene tutmuyor bizim ellerde
“allı turnam bizim ele varırsan
şeker söyle kaymak söyle bal söyle
ah gülüm gülüm
yâr gülüm gülüm
tutmuyor elim
turnalar hey” (Kırıkkale Türküsü)*

17 Ağustos 2025

“LAİK EĞİTİM” ÜZERİNE ÇIKARIMLAR

Murat Kaymak

“Laik eğitim”, bütün eğitim faaliyetlerini etkileyen, ona kendisini dayatan kimi zaman bir ilke, kimi zaman bu ilkenin var olmasını sağlayan bir düşünce, doktrin, kimi zaman bir davranma biçimi, ahlaki yaklaşım olarak karşımıza çıkar.

Giriş

Laik eğitimi yaşatmak, geliştirmek, korumak her zaman uzlaşma, ortak akıl, söz birliği, aynı amaçlara yönelik birlikte davranmayı gerektirir. Böylesi bir durumun sağlanamaması durumunda laiklik, ne kadar hukuki kurallar üzerinden korunmaya çalışılsa da toplumsal yaşamda *düzenleyici, özgürlükleri güçlendirici, geliştirici etkisini* istenilen biçimde göstermeyecektir. Çünkü laikliğin, doğal olarak konumuz olan laik eğitimin güvencesi hukuktan çok toplumun her tarafında laikleşmenin düzeyidir. Öyle olduğu içindir hemen her ülkede laiklik hukuki metinlerde yer almasına rağmen uğruna mücadele edilmesi gereken bir temel ilkedir. Ayrıca diğer

birçok aydınlanma dönemi kavramlarında olduğu gibi laiklik de *hem amaç, hem araç* özelliği gösterir. Bu nedenle laiklik, her sabah yeniden başlatılması gereken bir mücadeleyi gerekli kılar. Bu mücadele laikliğin kavramsal anlamından¹ başlayarak laiklikle ilgili her türlü yanlış anlamaların, keyfi yorumların, sapmaların önüne geçebilmek ve yeni durumlar karşısında bu temel ilkeyi işletebilmek gerekir.

Bu yazıda amacımız geniş kapsamlı bir laiklik analizi yapmak değildir. Konumuzu olabildiğince **“laik eğitim”** kavramıyla sınırlı tutmaya çalışacağız. Yeri geldikçe “laik eğitimin” temel özelliklerini ortaya koyarken doğal olarak laiklikten, laikleşmeden bahsedeceğiz. Amacımız laikliğin özelliklerini eğitimde arayarak, eğitimde laikleşme üzerinde durmak olacak. Dikkat edilirse bu durumu daha iyi anlatabilmek

¹ Suat Sinanoğlu doğrudan “laik” kavramının etimolojisini ifade ettiği makalesinde kavramın Yunanca kökeni hakkında şu bilgileri vermektedir: “Laik kelimesi, dilimize Fransızcadan geçmişse de, aslında Yunancadır ve laikos sıfatından gelir; laikos sıfatı, Yunançada çok görülen bir ekin ilavesi ile, laos ismi üzerine kurulmuştur. Laos “halk kalabalık, kitle”, laikos ta “halka, kalabalığa, kitleye ait” demektir. Homeros’un destanlarında sık sık kullanılan ve çoğu zaman seçkin komutanların karşısında mütevazî askerlerin teşkil ettiği kalabalığı eden bu kelimenin menşei meşhuldür”. Suat Sinanoğlu, Laik Kelimesinin Etymonu ve Anlamları, (İçinde) Türk Devrim Ocakları, Laiklik, s.1, Milli Teshat Birliği yayınları, 1954, İstanbul.

için kimi araştırmacılar doğrudan “laik eğitim” yerine “laiklik ve eğitim” “eğitimde laiklik” demeyi tercih ediyorlar.

Şunu bilmeliyiz ki *laik eğitim*, temel hak ve özgürlüklere dayalı bir devletin, bir yönetim biçiminin, toplumsal düzenin ve kendisini yurttaşlarının birliği ve bölünmezliğine dayalı olarak var eden ulusun görev ve sorumluluğudur. Laik eğitim sorun haline gelmiş ise bu sorun devletin, yönetimin, ulusun, yurttaşlar birliğinin, herkesin sorunudur. Kısacası insanım diyenlerin, cumhuriyeti sahiplenene cumhuriyetçilerin sorunudur. Sorunu toplumu laikçiler/dindarlar biçiminde iki farklı toplumsal gruba indirgeyerek anlatmak, sorunun kendisinde bir değişiklik yapmaz. Çünkü laiklik, laik eğitim toplumların karşısına bir tür masa başı tercihi olarak çıkmaz. Arkasında toplumsal değişimin itici gücü olan tarihsel zorun etkisi bulunur. Laiklik toplumsal değişim içinde gelişen laikleşmenin bir sonucudur. *Laikleşme* toplumsal değişmeye yönelik iradi müdahalelere açık olsa dahi tarihsel zorun belirleyiciliği altında gelişir.

“Laik Eğitim”i Tanımlamak

Tanım, bir şeyin ne olduğunun ifade edilmesidir. Tanım hem kavramın gerçekliği hem de neliğidir. “*Laik eğitim*” isim tamlamasıdır ve burada tamlanan “eğitim” sözcüğüdür. Eğitim, somut, gözlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir bir durum/olgu olduğundan laik eğitim terimi de doğal bu gerçekliğin kendisiyle ilgilidir.

Laikliği, egemenliğin, hukuk devleti olmanın temel hak ve özgürlüklerin kullanımı için gerekli devletin temel niteliği, ilkesi olarak düşündüğümüzde “**laik eğitim**” karşımıza eğitimin türleri olarak tanımladığımız örgün, yaygın, algın eğitim, hizmet içi eğitim gibi bir kavram olarak çıkmaz. Eğitimin hedef kitlesinden hareketle okul öncesi, ilköğretim, lise eğitimi gibi bir anlam da içermez. “**Laik eğitim**”, bütün eğitim faaliyetlerini etkileyen, ona kendisini

dayatan kimi zaman bir ilke, kimi zaman bu ilkenin var olmasını sağlayan bir düşünce, doktrin, kimi zaman bir davranma biçimi, ahlaki yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla “**laik eğitim**” kavram olarak, amaç olarak bir eğitim politikası olsa da bütün eğitimi kuşatan, eğitimin genel amaç ve hedeflerini, uygulanma biçimini, kurumsal işleyişini, kurumsal kültürünü, her türlü öğretim programının içeriğini belirleyen, amaç ve araç özelliği gösteren temel bir ilkedir. Sonuç olarak bu kavramı kullandığımız her yerde yaşanan bir olgu olarak eğitimin, niteliğinin belirgin bir yönünden söz etmiş oluruz. Ayrıca pedagojiyi eğitime yön veren anlayış, düşünce, teori anlamında kullanırsak, laiklik pedagojinin de olmazsa olmazıdır.

Bir noktayı daha yeri gelmişken belirtmek gerekir: Laik eğitim, laikliği öğretmek olarak anlaşılmamalıdır. Laik eğitim, laiklik öğretim programına dayalı davranışların, değerlerin öğrencilere kazandırılması değildir. Ayrıca laikliği öğretmek, sadece okulun, öğretmenlerin işi de değildir. Laikliğin öğretilmesi bütün bir toplumsal sistemin laik nitelik kazanması ile mümkündür. Böyle bir sistemin toplumsal ilişkileriyle toplumsallaşma laikliğin hem öğretilmesi olur hem de garantisi, güvencesi olur. **Christine Passerieux**'nun da belirttiği gibi “Okulun görevi laiklik hakkında eğitim vermek değil, onu tüm disiplinlerde eleştirel düşüncenin bir garantisi olarak somutlaştırmaktır. Böylece öğrenciler, özerkliğe ulaşmak için gerekli araçlarla donanmış olarak yüzleşmeyi, anlamayı, analiz etmeyi, tartışmayı, şüphe etmeyi ve yorumlamayı öğrenirler. Okullar, onları salt fikirden akla geçmeye teşvik ederek özgürleşmeleri için güçlendirebilir.”²

² Christine Passerieux, Pour une école vraiment laïque, c'est-à-dire émancipatrice et égalitaire, La Revue du projet, n°52, décembre 2015. <http://projet.pcf.fr/80726>

“Laik Eğitim”in Karşısı Nedir?

Bir kavramı analiz ederken onun karşısını belirlemek de kavramın açıklanmasını, tanımlanmasını, ondan ne anlaşılması gerektiğini kolaylaştırabilir. Buradan hareketle “laik eğitim” kavramının karşısı nedir diye sorabiliriz. Örneğin “dinsel eğitim”, “dine dayalı eğitim”, laik eğitimin karşısı mıdır? Buna cevabımız kesinlikle “hayır” olmalıdır.

Laiklik, dine referans verilerek toplumsal yaşamın düzenlenmesine, kurallar oluşturulmasına geçit vermeyecek bir sınır çeker. Ama bunu dinin karşısı, din karşısı bir düşünceden hareketle yapmaz. Laiklikle yapılan, dinin farklı inanma, inanmama gibi durumlarda kendini dayatmasına sınır çizmektir. Engellenen dini düşüncenin kendisi değil, davranışa dönüşen ve o haliyle bir başkasının özgürlüğünü sınırlandıran, hakların kullanılmasındaki eşitliği ortadan kaldıran, kişinin kendi inancını ayrıcalıklı kılan eylemidir. Laiklik, dinin kendisine bir tanım getirmez, bu tamamen inanların kendilerine aittir. Laiklik, davranış olarak toplumsal yaşamdaki somut duruma yöneliktir. Laiklik; din, ideoloji, felsefi düşünce gibi eğitimin içeriğine bilgi üretme özelliği göstermediği gibi eğitimin, süreçlerini, koşullarını doğrudan belirleyemez. Ancak dinin, ideolojinin, felsefi düşüncenin, başta eğitim hakkı olmak üzere bireylerin diğer tüm haklarının güvenceye kavuşturulması için sınırları belirgin hale getirebilir.

Özgürlük ve Eşitlik, Laik Eğitim Olmadan Sağlanabilir mi?

“Laik eğitim” denildiğinde, bir bütün olarak dinin, aynı dinin içinde farklı inançlara sahip olanlara, farklı dinden olanlara, inanmayanlara yönelik dayatıcı, onların temel haklarını kullanmalarında tehdit altında kalmalarını sağlayıcı söz ve eylemlerinin kısacası davranışların durdurulması anlaşılmalıdır. Ancak bu, işin bir yönüdür. İde-

oloji ve felsefi düşünceden, farklı inançlardan, hatta aynı inanç biçiminin içindeki mezhep, tarikat gibi farklı inançlardan kişilerin eğitimine yönelik müdahale ve tehdit içeren, bireyin haklarını kullanmasını engelleyen, sakatlayan davranışlar da laikliğin engellediği, engellemeye çalıştığı davranışlardır. Laiklik bu nedenle bireylerin doğrudan inanma ve inanmama özgürlüklerinin garantisi olarak karşımıza çıkar. Ayrıca bazı dinler barışçı yollarla yayılmadığından laiklik, dinlerin zorlayıcı misyonerliği, inançlar üzerinde hiyerarşi kuran üstünlükçü yaklaşımları karşısında, eğitim ortamının, öğrencilerin, eğitim araçlarının, eğitim amaçlarının güvencesi olur.

Laiklik toplumsal düzenin, kurumsal işleyişlerin sınır normu olarak hukuk ilkesi olarak ilkesi olarak anlaşılacak istense de hukuk ilkesini aşan özelliklere sahiptir. Çünkü laiklik, bir hukuk normu olarak uygulanmasa dahi toplumsal yaşam içerisinde insanların inanç ve inançsızlıklarını eşitleyen bir kültür ve felsefi düşünce bütün yurttaşlarca paylaşılabilir³.

Laikliğin iki yüz yılı aşan tarihi bu açıdan bakıldığında laikliğin bir özgürlük projesi olarak adlandırılmasını haklı kılmaktadır.

Laikliğin, özgürlük projesi olarak var olması farklı inançlar arasında kamunun tarafsızlığı ve yurttaşlar arasında kamusal düzenin eşitlik ilkesinin gereğidir. Laiklik inanma, farklı inanma ya da inanmama durumundan dolayı ortaya çıkacak tüm eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın tek yolu ve güvencesidir. Bu açıdan laiklik, laik niteliklere sahip eğitim, toplumsal alandaki her türlü eşitsizliğe karşı mücadelenin temelini oluşturur. Bu nedenle çağdaş bir toplum düzeni laiklik ilkesine dayanmalı ve böyle bir toplumun kendi varlığını sürdürebilmesi için eğitimin laik nitelikte olması zorunludur.

³ Bu konuda bkz. Henri Pena Ruiz, Laiklik Nedir? (Çev: Ümran Derkunt), 2007, İstanbul.

“Laik Eğitim” ve Laik Hukuk

“Laik eğitim” bu özelliklerden dolayı karışımıza önce hukuki boyutlarıyla çıkar. Ancak bununla sınırlı değildir. Laik eğitimi, özel olarak da laikliği sadece hukuki ilke düzeyine indirgemek, bireyi, halkı toplumsal düzenin gerçek sahibi olmaktan çıkarır. Sadece üstelik ceza da öngören hukuki laiklik anlayışı din veya dindarlar adına konuşanlar tarafından devletin, kendilerine yönelik, özünde inançlarının toplumsal etkisini azaltmaya dönük ilke olarak kamuyoyuna anlatılacaktır. Ülkemizdeki tam olarak böyledir. Oysa laikliği güçlendirecek ve onu vazgeçilmez kılacak olan dindarın kendini bir başka dinden, mezhepten, tarikattan olanla ve inançsızla eşit görüp görmediğidir. Kendisinin dışında kalanlarla biz olabilme ve kamusal olanı ayımsız bizim olarak görüp görmediği, bunu kendisine sorun edip etmediğidir.

Hukuki anlayışın ötesine geçen laiklik anlayışı, her türden inanç ve inançsız için ortak iyiyi ve kötüyü tanımlayan bireylerde, yönetenlerde laik ahlak diyeceğimiz davranışlardan oluşan özel bir davranış biçimini de devreye sokar. Bu da laik eğitim yoluyla toplumu oluşturan bireylere kazandırılır. Laiklik, okul gibi kamu otoritesini temsil eden yerlerde öğrencilerle, velilerle, kurulan karşılıklı ilişkilerde inançların, hukuk kurallarının önüne geçmesini yasaklar. Laik eğitimin esas alındığı okulda hiç kimse inancını referans alarak, kendi inancı lehine ayrıcalık yaratarak var olan hukuk kurallarının dışında davranamaz. Dini inançlar, bireysel özgürlük alanında kalmak durumundadır. Kamu otoritesi okul ortamını, dini ve inançsızlık propagandalarından korumak durumundadır. Ancak durum bu kadar doğrusal işlememektedir. Çünkü laik eğitim, kendisini sadece okul üzerinden var edemez. Laik eğitimin etkili olabilmesi için laiklik, dinlerin, toplumsal yaşamı kendi değerleri üzerinden kurma iddiası karşısında toplumsal yaşamın tüm alanlarını kuşatacak şekilde var olmak

durumundadır. Laik eğitimin güvencesi sanıldığı gibi yaptırım içeren hukuki metinler değildir. Laik eğitimin gerçek ve kalıcı güvencesi toplumsal yaşamın laikleşmesidir. Laikleşme, laik eğitimi toplumun kendi varlığını sürdürmesi için önüne bir çözüm olarak koyar. Bu noktadan bakıldığında laikleşmenin eğitimden çok daha önce maliye, askeriye gibi kurumlarda başlaması ve diğer kurumları etkilemesi göz ardı edilemez. Maliye ve ordunun laikleşmesinin sürdürülebilir olabilmesi için zamanla siyaset alanının da laikleşmesini gerekli kılmıştır.

Laikleşme, insanın politik özgürleşmesinin ve dinden özgürleşmesiyle birlikte gelişen bir süreçtir. Marx’ın “Yahudi Sorunu”nda ele aldığı biçimde bu özgürleşme dinin kamusal hukuk alanından özel hukuk alanına doğru gelişmesiyle mümkündür. Din modern çağın başlangıcıyla birlikte artık toplumsal ortaklaşmanın değil, farklılığın yansımasıdır. Böylece siyasal alandaki laikleşme, dini devlet dışı alanın, sivil toplumun paylaşımı yapar⁴.

Toplumdaki laikleşme laik eğitimi, okulun değil toplumsal yaşamın merkezine alır. Böylece laik eğitim, tümel, kapsayıcı toplumun tüm üyelerinde laik ahlaka dayalı davranışı gerekli kılar. Laikleşme, devletin laikliğinin yanında tüm insanların laik olmasını öne çıkarır. Bu eğitimde çok daha belirgindir. Öğretmen, veliler okulla ilişkilerinde laik olmak zorundadırlar. Laik eğitim, sadece hukuki bir sistemi değil ona uygun davranacak insanları da dayatır. Bunun anlamı şudur: Devlet laik olur birey laik olmaz anlayışı yanlıştır ve laikliğin tarihsel gelişimi ile de uyumlu değildir. Tekrar edersek laiklik ceza kanunu, ya da onun bir hükmü değildir. Daha çok o kanunlara uygun davranmadır. Bireyler laikliği benimsemeyebilir ama gündelik yaşamının içinde başkalarıyla kurduğu ilişkilerde onların haklarını engellemek için bu ilke-

⁴ Karl Marx, Yahudi Sorunu (Çev: Muzaffer İlhan Erdost), s.16-20, Sol Yayınları, 1996, Ankara.

ye uymak zorundadırlar. Uymak zorunda olmak, laikliğin davranışlarla ilgili çizdiği sınırların bir sonucudur.

Buraya kadar “*laik eğitim*” eğitimin niteliğini belirleyen amaç ve araç özelliğine sahip bir ilke olarak vurguladık. Bunun gereği olarak, yukarıda daha çok laiklik üzerinde durduk. Aşağıda önce laik eğitimin ortaya çıkışından söz ederek yukarıda belirlediğimiz ilkenin nasıl anlaşıldığını ortaya koymaya çalışacağız. Toplumsal yaşamda bu tür kavramlar boşlukta oluşmuyor. İnsanlar, toplumlar, durup dururken “hadi biraz da laik olalım” gibi bir düşünme lüksüne sahip olmuyorlar. Bu kavramlar, yaşanan sorunlara çözüm olarak geliyor. Eğer insanlar, laik eğitimin dışında birlikteliklelerini, bireylerin vicdani özgürlüğünü, farklı inanma, farklılıkla eşit olma durumlarını sağlayabiliyor olsaydılar “laiklik” toplumsal yaşamı kuran, çağdaş devletlerin kurucu ilkesi olarak karşımıza çıkmazdı.

Laik Eğitimin Ortaya Çıkışı

Laik eğitim insanoğlunun uzun mücadelelerinin sonucudur. İnsanoğlunun uzun geçmişinde adına laiklik denmese de din ve siyasetin birlikteliğini eleştiren görüşler, uygulamalar olmuştur. Bu, dinin içinde taşıdığı kutsallık ile siyasetin doğasının bu kutsallığa uygun olmayacak kadar değişken olmasının sonucudur. Ancak 19. Yüz yıla kadar egemen anlayış, siyaset ile dinin ayrılmazlığı olmuştur. Tanrının ayetlerini, yeryüzünde bütün insanları kapsayacak biçimde hâkim kılmak ve yeryüzünü “**Tanrının Krallığı**” haline getirmek her zaman taraftar bulmuştur. Egemenlik Tanrıya aittir ama insanlar arasında bunu başlangıçta güce dayalı olarak ele geçiren kişiler kullanır. Laik eğitim, bu egemenlik anlayışının yaşattığı sorunlara karşı yeni bir toplum olmanın bir sonucudur. Laik eğitim ile ulusal egemenliğin gelişimi arasındaki bağ açıktır.

Laik eğitim dar anlamda dinden, dini bilgi-

den arındırılmış bir eğitim olarak ele alındığında tarihi, Antik Yunan’a kadar götürülebilir. Özellikle askeri ve mali konulardaki eğitimlerde dine yer vermeyen toplumlar olmuştur. Ancak modern çağın farkı, eğitimi bir yurttaş hakkı olarak tanımlaması ve bütün yurttaşları kapsayacak biçimde örgütlenme çabasında olmasıdır. Bu büyük bir toplumsal dönüşümün sonucudur. Bu dönüşümde tebaa, yurttaş, ulus haline gelmiştir. Laik eğitim, devletin, kurumlarının (başta ordu ve maliyenin) toplumun, hukukun, iktidar araçlarıyla birlikte siyasetin, değerlerin laikleşmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. O nedenle kökleri eski olsa da 19. Yüz yılın ortaya çıkardığı bir gelişmedir. Bir bakıma kökleri, geçmişi eski ancak tarihi yeni bir olgudur.

Laik eğitim’in tanımı, laiklik üzerine yazıları ve mücadelesiyle tanınan İngiliz düşünür **George Jacob Holyoake** tarafından 1854 yılında yapılmıştır. İngilizce literatürde laiklik yerine secularism teriminin kullanıldığını biliyoruz. Ancak 19. yüz yılda bugün olduğu gibi secularism ile laiklik arasında bir anlam farkı yoktur. Dinin doğal biçimde toplumsal yaşamdan çekilmesi anlamında secularism ile laikleşme kavramları aynı anlamdadır⁵. Holyoake’nin secularism terimi laiklik sözcüğü olarak okunduğunda bir anlam kaybı olmamaktadır.

Holyoake, laikliği, insanın bu yaşama dair görevlerinin, değerlerinin yine bu yaşamdan çıkarılması olarak anlamaktadır: laiklik ile laik eğitim birbirinden farklıdır. “*Laik eğitim, yalnızca laik bilgiyi ayrı ayrı, kendi başına dini karıştırmadan aktarmak anlamına gelir. Laik eğitimin savunucusu dinin de savunucusu olabilir, dini bir başka zaman çocuğuna öğretebilir. Dini okula sokulmaması gereken kutsal bir bilgi olarak ele alabilir. Dinin öğretilmesini zaman ve mekan araç bakımından sınırlandırabilir...*

⁵ Laikleşme ve Secularism kavramlarının birbirinin karşıtı gibi kullanılması kavramların tarihsel kullanımları bakımından doğru değildir. Her iki kavram da dinlerden uzaklaşma, dinlere müdahale etmeme anlamında kullanılmıştır.

Laik eğitim okul politikasıdır. Laiklik, dini kabul etmeyenler için bir yaşam politikasıdır.”⁶

Laik Eğitimle İlgili Görüşler

Anayasalarına laiklik ile ilgili madde koymamış devletlerde laik eğitimle ilgili tartışmalar üç görüş etrafında toplanır: 1) Egemenliğin kaynağı ulus olarak görülse dahi, devletin bir dininin olması gerektiği görüşü, 2) bunun tam karşısında yer alan devlet ile din arasında hiçbir ilişkinin kurulmamasını savunanlar, 3) Din ve devlet birbirinden ayrı olmalı.

Anayasalarına laiklikle ilgili madde koyanlar doğal olarak eğitim sistemlerini anayasanın gereği olarak düzenlerken diğer ülkeler bu üç görüş etrafında farklı biçimlerde eğitim sistemini tercih etmekte. Örneğin birinci görüş laikliği gerekli kılan vicdan özgürlüğü, düşünce ve din özgürlüğünü kabul etse de, çoğunluk inancının diğer inançlarla, inançsızlıkla kamusal alanda eşitlenmesini kabul etmezler. Çoğunluk olarak azınlık inanç ya da inançsız toplum üyelerinden kendi farklılıklarının kabul edilmesini isterler. İkinci görüş ise dinin insanın kendisine yabancılaşmasını sağlayan, gerçeklikle bağını koparan bu nedenle yok edilmesi gereken dogma olarak ele alır. Üçüncü görüş, bir uzlaşmayı ifade eder. Devlet ile din arasında, dini inançlar karşısında devletin tarafsızlığı, din adına da kamusal düzenin işleyişine müdahale etmemeyi çözüm olarak kabul eder.

Günümüzde laik eğitimle ilgili sorunların temel kaynağı bu uzlaşmanın ihlal edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Laik Eğitimin Gerekli Koşulları

Laik eğitim, eğitimin, egemenliğin kaynağını kendi yurttaşlarının iradesi olarak

gören, kamusal düzenin hukuki kaynaklarını yurttaşların iradesinin temsil edildiği kurumlar tarafından özgürce yapıldığı bir düzenin eğitimi gerçekleştirme biçimidir. Dolayısıyla laik eğitimden söz edebilmek için bir devletin, toplumun, yönetimin şu unsurlara sahip olması gerekir:

1. Egemenliğin kaynağının ulusta olması, aile ya da ilahi olmaması.
2. Yurttaşların eşitliği.
3. Yurttaşların temel hak ve özgürlüklere sahip olması.
4. Din ve devlet işlerinin ayrı olması.
5. Kamu hizmetlerinin inançlar karşısında mutlak yansızlık ilkesine dayalı olması.
6. Yurttaşların vicdan özgürlüğüne müdahale edilemeyeceği, dinini seçebileceği, özgürce yaşayabileceği.
7. İnanç ve inançsızlığın çoğulcu yapısının kabulü.
8. Akla, bilime dayanan, kamu yararını gözeten, hukukun üstünlüğünü kabul eden çağdaş bir yönetim⁷.

Laik Eğitimin Önceliği ve Gerekliliği

Hukuk devletinde hukuk kuralları kamu düzenini sağlama açısından önceliğe sahiptir. Kişi “dinim böyle emrediyor” dese, çoğunluk olsa dahi dini inancı için ayrıcalık peşinde koşamaz. Bu bir bakıma kamu hizmetlerinin tarafsızlığı, genel çikara dayalı olması ilkesine aykırıdır. Bu durum çoğulculuk değil, kendi kurallarıyla kendini yöneten, diğerlerine karşı özerk alan yaratma amacını taşıyan yeni tipte cemaatçiliktir. Topluluk, bireyin özgürlüğünün teslim alınmasıdır. Laiklik kaynaşmış,

⁶ George jacop Holyokae, Principles of Secularism, s. 27, Londra: Kitapçı, 282, Strand; Austin. & Co., 17, Johnson’s Court, Fleet Street. 1871.

⁷ Yılmaz Aliefendioğlu, Laiklik ve Laik Devlet. (İçinde) İbrahim Kaboğlu, Laiklik ve Demokrasi, s. 75-77, İmge Yayınları, 2001, Ankara.

hoşgörölü yurttaşlar topluluğunun teminatıdır. Bir inanca, bu inanca dayalı kimliğe kapanmış/kapatılmış insanlar diğer bireylerle yakınlaşamaz. Kamu hizmetlerinin tarafsızlığı, yan yana değil kaynaşmış, bütünleşmiş toplum olmanın gereğidir. Toplumsal yaşamı, insanlar arasındaki ilişkileri akılla düzenlemek ve hizmetle yüceltmek, inancın toplumsal düzenle ilgili söylediklerinden önce gelir.

Laik eğitimin tarafsızlığı ya da laikliğin tarafsızlığı, inanç ve inançsızlık karşısında taraf olmama, yansız kalma anlamında tarafsızlıktır. Tersine laiklik, doğal olarak laik eğitim baştan sona tarafsızlığın, eşitliğin, özgürlük arayışının tarafı olmaktır. Laik eğitimin bu özelliği dinin, herkese ait olan kamusal okul ortamlarından uzaklaşmasını sağlasa da laik devlet, dini eğitimi özel olanda sürdürülmesini velilerin özgür iradelerine bırakır. Doğal olarak devlet dini eğitimi üstlenmez. Din eğitimi üstlenmesi demek bir devlet dinin yani ayrıcalıklı dinin yaratılması demek olacaktır.

Laiklik, toplumsal yaşamı bu dünya ve öbür dünya ayrımından kurtarmak, bu dünyayı birlikte yaşanan daha iyi bir dünya yapmak düşüncesinin egemen kılınmasıdır. Çünkü toplumsal yaşam neden ile sonuç arasındaki bağı görülebildiği, kanıtlanabildiği bir yaşam olabilmeli ki birliktelik sürdürülebilsin. Din kuralları bu bağı büyük çoğunlukla öbür dünya ile insanın karşılaştığı olumsuzluklarla ilişkilendirir. Bugün yaşanan toplumsal eşitsizliklerin, sorunların öbür dünyada çözüldüğünün tek kanıtı bu düşünceye inanmaktır. *Laik eğitim*, hemen her sorunun bu dünyada çözülmesi gerektiğinden ve çözülebileceğinden hareket eder. Bu çözüm, yarının toplumunu oluşturacak çocukların, edinecekleri bilgi, beceri ve zihinsel yeteneklerle olabilir ancak.

Laik eğitimin içeriğinin bilimsel olmasının zorunluluğu, bilimsel bilginin temel özel-

liklerinin yanında insanların toplumsal yaşam içerisinde neden-sonuç ilişkisine dayalı bilgi ile hareket etme, kök sorunları olan toplumsal eşitsizlik, yoksulluk ve cinsiyet ayrımına dayalı sorunların nedenlerini bulup çözebilme arzularından kaynaklanır. Çünkü başka bir bilgi toplumsal yaşamın ortaya çıkardığı bu sorunlara çözüm bulamaz, bulamamıştır.

Laik eğitim, insanların sorunlarının bu sorunların çözümüne hizmet edebilecek hale gelmek ve hizmet etmekle çözülebileceğinin bilinmesidir. Laik eğitim, laik ahlakın dışında bilimsel bilginin test edilebilir, doğruluğu ya da yanlışlığı kanıtlanabilen aynı ya da benzer koşullarda insanların aynı sonuçlara ulaşmasına imkân veren bu nedenle güvenilir ve geçerli bilginin merkeze alındığı eğitimidir.

Bilimsel bilginin değeri zamanla ortaya çıkar. Laik eğitimin okullar aracılığıyla gelecek nesillere taşıdığı bilgi, onların geleceklerini öngörmelerini, planlamalarını kontrol etmelerini, karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerini sağlar. Toplumsal yaşam ancak bilimsel bilgi ile temellendirilebilir. Bilimsel bilginin yön vermediği toplum, ilerleme kaydedemez. Umut etmek insan ruhunu rahatlatır da düşünmek, denemek, emek vermek yaşamın ortaya çıkardığı sorunlarla tek mücadele biçimidir. *Laik eğitim*, gelecek nesillere bu mücadelenin yolunu, araçlarını, alışkanlıklarını kazandırır.

Laik eğitim, toplumda olmayı, uyumlu, bölünmez bir bütün, birliktelik olmayı, zorunluluğu kanıtlanmış davranışları, değerleri yeni nesillere taşıyarak sağlar. Çünkü birliktelik sadece bilgi ve becerilere değil duygu ve değerlere, normlara dayanır. Bilimsel bilgi ve insanı tutucu olmaya zorlamayan gelenekler ve evrensel değerler böyle bir toplumu yaratabilir. Bilimsel bilgi, doğrulanmamış, test edilmemiş bilgiler karşısında yeni kuşağa bilimsel kuşkunun özelliklerini kazandırır. Bilimsel kuşku öz-

gür düşünmeyi zorunlu kılar. Çünkü kuşku ancak özgür düşünenler, farklı düşünceler aracılığıyla geliştirilen, ortaya konan kanıtlamalar, yeni gerekçelendirmeler yoluyla ortadan kaldırılabilir. Bu nedenle çağdaş toplumsal yaşam, sorgulanabilen, değiştirilebilen bilgi üzerinde yükselir. Bu nedenle toplumsal yaşama dair, her kabul, koşullarla, tarihsellikle ilişkilidir. Bu anlayış ve düşünce, laik eğitim ile ancak öğrencilere kazandırılabilir.

Laik Eğitimin Hukuki Güvenceleri

Laik eğitim, laikliği benimseyen ülkelerce doğrudan Anayasa üzerinden hukuki güvence içinde gerçekleşir. Diğer ülkelerde bu güvence Anayasada yer alan temel özgürlükler üzerinden korunur. Ancak yukarıda da belirttiğimiz üzere gerçek güvence laikleşen toplumdur.

Örneğin Türkiye Cumhuriyeti laikliği Anayasa ilkesi olarak benimsemiş ve devletin değiştirilemez temel nitelikleri arasında saymıştır. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarına laik eğitim vermeyi devlet yükümlülüğü olarak üstlenmiş ve bunu kendi var oluş ilkesi haline getirmiş bir devlettir. Ne var ki bugün okullarımız laiklikten bahsedebilmek mümkün değildir.

Okullarda Laik Eğitim

Ferdinand Buisson, laik eğitimin varlığını üç koşulun yerine getirilmesi koşuluna bağlamıştır. Birinci koşul, laik eğitim, okulda laik öğretmenleri ve personeli gerekli kılar. İkinci koşul, okulun mekan olarak laik olması gerekir. Üçüncü koşul ise öğretim programlarının içeriğinin laik olmasıdır. Okullarda laik eğitimin varlığını bu üç koşul üzerinden yapacağımız değerlendirmelerle anlayabiliriz.

Okullarda, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar ilişkilerini ancak laiklik ilkesi üzerinden özgürce kurabilirler. En başta okul müdürü,

birinci dereceden devlet otoritesini temsil ettiğinden, herkes için laikliğe saygıyı okulda sağlamalıdır. Çünkü ancak laik eğitim okulda kamu otoritesinin laik olmasıyla mümkündür. Devlet öğrencilerin vicdan özgürlüğünü korumak durumundadır.

Okullar, her zaman toplumun içindedir. Toplumun içindeki farklılıklar a) velilerin çocuklar üzerindeki etkisi üzerinden, b) örgütlü yapıların, iktidar ile işbirliği üzerinden okula taşınmak istenir. Dolayısıyla, okul, özel önlemler alınmadığında laiklik karşıtı örgütlü yapıların propagandalarına karşı korumasızdır. Bu tür faaliyetlere karşı en önemli güvence kamu otoritesinin laikliğe olan bağlılığıdır.

Okullarda laik eğitim için okul yönetiminin, özellikle de öğretmenlerin nelerin laikliğe aykırı olduğunu tespit etmede etkili iletişimde bulunmaları kendi aralarında söz konusu davranışları, konuşmaları, tartışmaları gerekir. Ve bu tür iletişimin her gün sürdürülmesi gerekir. Okullardaki laiklik, haftanın bazı günlerinde, bazı saatlerinde asayiş kontrolüne çıkmış polis tavrıyla uygulanmaz. Laik deontoloji, meslek ahlakı, okul içinde kurulan her türlü ilişkinin sınırlarını, biçimini belirlemek durumundadır. O nedenle okullarda laiklik, daima diyaloga, saygıya, karşılıklı ikna olmaya ve ayrıcalık yaratmamaya, farklılıklar arasında eşitlik idealini gerçekleştirmeye dayanmalıdır.

Laik eğitim, en başta farklılığın güvencesi olan düşünme, bireyin doğuştan hakkı olan kendi vicdanını oluşturma hakkıyla ilgilidir. Laik eğitimle birlikte öğrenci kendi adına düşünme hakkına sahip olur. Doğru ya da yanlış kendisi belirlemeyi öğrenir. Bu sayede öğrenciler kendilerini kuşaktan çoğunluğun dışında düşünebilmeyi, kendi düşüncelerini geliştirebilmeyi ve ifade edebilmeyi kişilik ve karakterlerinin parçası haline getirirler. Bunun toplumsal yaşam önemi, toplumsal yaşamın gönüllü birliktelik haline gelmesinin dayanağı olmasından kaynaklanır. Çünkü laik eğitim

her türlü görüşün tartışılabileceğini düşünme ve ifade etme hakkının gereği olarak kabul eder. Bu durum doğal olarak her türlü fikrin doğrulanma ve yanlışlanması na açıktır. *Laik eğitim* bunun için doğru ve yanlışın nasıl saptanacağına ilişkin güçlü bir düşünme biçimini öğrencilere kazandırır.

Laiklik karşıtı davranışların yaptırım gerektiren bir boyuta ulaşması, laikliğin okul açısından gerekliliğinin, cumhuriyet değerleriyle olan ilişkisinin, anayasal ve hukuki düzenlemelerin çerçevesinde gündeme gelecek bir durumdur. Cumhuriyetin okulu, çocuklarını suçlu bulan ve onu savcılığa sevk eden bir polis örgütü değildir, olamaz. O nedenle laik bir hukuki bir düzenleme olduğu kadar kendisi de eğitimin konusudur.

Kamu otoriteleri, laiklik karşıtı davranışlar karşısında kurdukları iletişimle karşı tarafı anlama ve özel durumlarını değerlendirmeye çalışırlar. Laik kamu otoritesi açısından iletişim laikliğin müzakere edilmesi değildir. Diyalog, laiklikten, laik değerlerden sapma gereksesi yapılamaz.

Bir başka nokta ise okuldaki laiklik karşıtlığının okulda değil okul dışında üretilip okula taşındığının bilinmesidir. O nedenle kamu otoritesi laiklik karşıtlığıyla mücadele etmeyi esas olarak okul dışında, velilerle ve ilgili toplumsal dernek ve kuruluşlarla yapmalıdır.

Ulusal egemenliği benimsemiş bir ülkede “*herkese ait olan hiç kimseye aittir*”. Bu temel ilke açısından bakıldığında okul herkesindir ve hiç kimsenindir. Herkesin olması gereken okul laik olmak durumundadır.

Ayrıca okulun öznesi, özgür iradelerini oluşturmaya çalışan çocuklardır. İnanç henüz özgür iradesi oluşmamış çocukların iradelerine hitap eder ve onları teslim almak ister. İncanın tercih konusu olması, ayrıca ancak özel olarak yaşanmaya uy-

gun olması düşünüldüğünde dinin öğretim programlarının bir parçası olmaması gerekir. Öğrenciler, okulda izlenen pedagojik yaklaşımlar sayesinde, edindikleri düşünme biçimlerinin kendilerine sağladığı özgür irade ile dini daha bir bilinçli biçimde yaşama güvencesi edinirler. Sonuçta tercih edilen, keşfedilen dini inanç içine doğulan inançtan daha güçlü bir istekle öğrenilir ve yaşanır.

Laik eğitim egemen olduğu okul, toplumun büyük uzlaşmasının kalbidir. Laik okul, aynı inançtan olsa bile öğrencilerin farklı inanç düzeyleriyle kendi sosyalleşmelerini yaşadığı yerdir. Bu açıdan okul, onların özgür vicdanlarını oluşturmaları bakımından kendilerini rahat hissedecekleri tek yerdir. Okul dışında toplumun kendi değerleri, gelenekleri daha baskın olacaktır ve çocuk bunlara karşı doğal olarak savunmasız olacaktır. Laik eğitim bu nedenle çocuğun kaderini doğduğu ailenin, yerin, coğrafyanın değil aldığı eğitimin ve düşünme biçiminin belirlemesinin yoludur.

Laik eğitim, okulu inanma yeri değil zihinsel becerilerin, bilgilerin edinildiği, eşitlik ve adaletin okul yaşamı haline gelmesini sağlar. Çocuklar anne-babalarının malı değildir. Anne-babaların yükümlülüğü onları eğitim hakkından yararlandırmak için okula göndermektir. Anne babalar çocuklarına inançlarını aktarabilirler. Bu görevi okuldan bekleyemezler. Çünkü okul, kamu hizmeti sunar ve inançlar karşısında tarafsız olmak zorundadır.

Şair Halil Cibran'ın dediği gibi, “Çocuklarınız sizin çocuklarınız değil, onlar hayatın kendisini arzulayan oğulları ve kızlarıdır. Onlar senden değil, senin aracılığıyla geliyorlar ve seninle birlikte olmalarına rağmen sana ait değiller. Onlara sevgini verebilirsin ama düşüncelerini veremezsin çünkü onların kendi düşünceleri vardır. Bedenlerini barındırabilirsin ama ruhlarını değil çünkü onlar rüyalarında bile ziyaret edemeyeceğin yarının evinde ya-

şıyorlar. Onlar gibi olmaya çalışabilirsiniz ama onları kendinize benzetmeye çalışmayın çünkü hayat dünde geri dönmez, durmaz. Siz, çocuklarınızın canlı oklar gibi fırlatıldığı yaysınız. Okçunuzun elindeki eğilim mutluluk olsun.”

Sonuç

Buraya kadar laik eğitimle ilgili temel çıkarımlarda bulunmaya çalıştık. Fark edileceği üzere çıkarımlarımızın her biri özel biçimde üzerinde durulması gerekecek kadar kapsamlıdır. Biz mümkün olabildiğince çerçeveyi çizmeye çalıştık. Bu çerçevenin her yeni günde yeniden, yeniden çizilmesi gerekir. Çünkü laik eğitim özgürlük ve eşitliğin ayrılmaz sınırlarını ancak böyle belirleyebilir. Özgürlük ve eşitliğin nerede başlayıp bittiğini belirlemek her zaman kolay olmayacaktır.

Ferdinand Buisson'un, 1903'te Marsilya'da partisi Radikal Partinin toplantısında yaptığı konuşma, bu konuda son sözü müz olsun.

“Bir Cumhuriyetin ilk görevi, cumhuriyetçiler yetiştirmektir. Bir cumhuriyetçiyi bir Katolik yetiştirir gibi yetiştiremezsiniz. Bir Katolik yetiştirmek için, ona hazır gerçeği dayatmak yeterlidir...”

...Cumhuriyetçi yetiştirmek için, ne kadar küçük ve mütevazı olursa olsun, bir insanı, bir çocuğu, bir genci, bir genç kızı almak gerekir; en kültürsüz adamı, işin fazlalığı altında en çok bunalan işçiyi almak ve ona kendi başına düşünmesi gerektiği, kimseye ne inanç, ne de itaat borcu olduğu, gerçeği aramasının kendisine bağlı olduğu ve onu bir ustadan, bir yöneticiden, bir önderden, kim olursa olsun, dünyevi veya manevi, hazır olarak almaması gerektiği fikrini vermek gerekir.

Yurttaşlar, rica ediyorum, şunu bir düşünün: Düşünmek, inanmakla aynı şekilde öğrenilir mi? İnanmak dünyanın en kolay işidir, düşünmek ise dünyanın en zor işidir.

İnsanın kendi kendine akıl yoluyla hüküm verebilmesi uzun ve titiz bir çıraklık gerektirir; yıllar alır, metodik ve uzun süreli bir pratiği gerektirir.

Çünkü bu, özgür bir ruh var etmekten başka bir şey değildir.

Özgür bir zihin var etmek istiyorsanız, bu görevi başka bir özgür zihinden başka kim üstlenmeli? Ve bu zihin diğerini nasıl biçimlendirecek? Ona özgürlüğü, onu pratikte uygulayarak öğretecek? İnsan eylemde bulunarak eylemde bulunmayı öğrenir, seçerek seçmeyi öğrenir.”

Sonuç olarak yukarıda da tekrar ettiğimiz üzere laik eğitim için üç koşulun yerine getirilmiş olması gerekir: Eğitim personelinin, öğretim programlarının içeriğinin, eğitim mekânlarının laik olması.

DİJİTAL OKUYUP

DİJİTAL DÜŞÜNMEK

Ünal Özmen

Dijital teknolojinin bilgiyi hızla yayabilme özelliği alıcıyı da hızlı olmaya zorlar. O nedenle dijital teknoloji, hem hızını kesen detayları ayıklayarak bilgiyi küçük parçalara bölmek hem alıcının kapasitesini zorlayan içeriklerden temizlemek zorundadır. Bilgiyi küçültmenin yolu; bilgiyi bağlamından koparmak, arka plan bilgisini, neden-sonuç ilişkisini gözden çıkarmak demektir.

Mağara duvarı, tablet, parşömen, kağıt; matbaa, telgraf, telefon, radyo, televizyon ve internet duygunun, bilginin ve inancın kısacası sözün yayılma arzusunun icadıydı. Bilgi arttıkça yayma araçları gelişti, bigi endüstrileşti. Kuşkusuz her icatla bilgiye erişim kolaylaştı. Fakat ne yazık ki yayılıp çoğalması, niteliğinin değişmesi bilgiyi demokratikleştirmede. Aksine onu bir otorite aracına dönüştürdü.

Her ne kadar bilginin güç olduğu, bilgi toplumu içinde yaşadığımız söylense de bilgi kirliliği kavramı da bu döneme aittir. Özellikle internet ve sosyal medya platformları ile onların yarattığı yeni okur tipi ve düşünme biçimi, kirliliğin üretilip dağıtılmasında önemli rol oynadı. Dijital bilginin yayılma hızıyla birlikte basılı yayınların ağırbaşlı dünyası da aynı oranda sarsıldı. Basılı yayınlardan uzaklaşma kuşkusuz zihin zehirlenmesine, o da bilişsel gerilemeye yol açtı.

Dijital mecrada nesne ile özne yer değiştirir, dijital araçlar kullanıcıyı takipçi-

ye dönüştürür, onu tarayıcı (scanner) olmaya zorlar: gözler metnin üzerinde derinleşmeden kayar, kulak duyar ama işitmez. Tembelleşen organlar, bir süre sonra zihni devreye sokan, kavram bilgisi gerektiren, ağır ilerleyen metinler yerine hızlı tüketilen içeriklere yönelir. Kişi bu noktadan sonra kavramlara, kavram bilgisine ihtiyaç duymaz. Onun için kavramlar, anlamı

olmayan içi boş sembollerdir artık. Bunun, bireyi, giderek toplumu götüreceği, götürdüğü nokta analitik düşünce yoksunluğudur: O noktada kişi bilgiye dayalı yargı oluşturamaz, dolayısıyla neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini yitirir ve kararlarını oluştururken duygusal kanaatlerine başvurur.

Duygu, kişisel kanaatlerden beslenir ve kanaatler, sarsılmaz ve değiştirilemez inançlar olarak kişiyi *inatçı* birine dönüştürür. Amerikalı düşünür Charles Sanders Peirce (1839-1914), düşüncelerimizi şüphelerden arındırmak ve doğru düşündüğümüze karar vermek üzere kullandığımız dört yöntemden söz eder: *İnatçılık yöntemi, otorite yöntemi, doğal tercihler yöntemi ve bilim yöntemi*. Bunlardan en konforlusu, kişiye zihinsel rahatlık ve huzur vereni inatçılıktır. Fikrini sabitleyen kişi, zihnini zorlayan pratik bir değişimin etkisine girmediği sürece dünyadan habersiz bir şekilde duygularıyla başbaşa yaşamaya devam edebilir.

İnternet, özellikle sosyal medya algoritmaları, görmek/duymak istediği içeriği sunarak kişinin sabitlediği kanaatlerinden ayrılmasını engelliyor. Hem inatçı kişilikleri aynı platformda toplayarak hem aykırı içerikleri gizleyerek kullanıcıyı inadını kırma ihtimali olan fikirlerden uzak tutuyor. O nedenle ki takip edenle edilenin birbirini pohpohladığı yankı odalarına dönüşen sosyal medya olarak adlandırılan bilgi paylaşım platformlarındaki yazılı mesaj ve tartışmalarda derin düşünce izlerine rastlanmıyor.

İnatçılıktan Bilim Yöntemine, Yani Kanıta Dayalı Düşünmeye Dönüş Mümkün mü?

İnternetin sunduğu bilgi kirliliği ve slogan kültürü, bireyi özgürleştirmek yerine kendi bilişsel sınırlarına hapsetmektedir. Peki bilgiye dayalı, özgün bir yargı geliştirmek, ekran bağımlılığından kurtulup kavramların derinliğine inmek mümkün mü? Bizi pohpohlayan hazır yanıtlardan kurtulmaya hazır mıyız? Sanırım bunun için inadımızı kıracak ve bizi sarsan sorularla yüzleşmek gerekir.

Dijital teknolojinin temel özelliği bilgiyi hızla yayabilmesidir. Onun bu özelliği alıcıyı da hızlı olmaya zorlar. O nedenle dijital teknoloji, hem hızını kesen detayları ayıklayarak bilgiyi küçük parçalara bölmek hem alıcının kapasitesini zorlayan içeriklerden temizlemek zorundadır. Bilgiyi küçültmenin yolu; bilgiyi bağlamından koparmak, arka plan bilgisini, neden-sonuç ilişkisini gözden çıkarmak demektir. Bunun sonu sığlaşmaktır. Düşünsel sığlaşma düşünmekten vazgeçmek, idrak kapasitesinin kaybı demektir. Rönesans filozoflarından Nicolaus Cusanus'a (1401-1464) göre bu durumun muhtemel sonuçlarından biri sezgiciliğe yönelmedir. Sığlaşma, sezgicilik veya en hafif ifadeyle mistisizm kişiyi dünya işlerine karşı kayıtsızlaştırır.

Dijitalleşmenin teşvik edici rolü olsa da onu sığlaşmanın tek nedeni olarak görmek doğru olmaz. Sonunda teknoloji bir ortam sunuyor, önemli olan o ortama hazırlıklı girmek. Eğer yeterli donanımına sahip olunmazsa teknolojiyi sen değil, o seni kullanır. Bugün sosyal medya denen platformlarda olan bu; çoğunlukla nerede kim tarafından ne amaçla üretildiğini bilmediğimiz sınırlı sayıdaki yazılı, işitsel, görsel mesaj milyarlarca pasif kullanıcı tarafından birbirine iletilmektedir. Doğrulamadan, mantıksal analize tabi tutmadan mesajı alıp başkasına iletenler, iyi paketlenmiş kötü amaçlı endüstriyel mesajlara kuryelik yapmış oluyor.

Bilişim teknolojisinin bilgiyi küçültmesi, küçültürken içeriğini zayıflatması teknolojinin kusuru değil, ama içeriksiz bilgilerin alıcısı olmak kullanıcı kusurudur. Kusurumuza teknolojiye yükleyerek ona direnmek, önününü kesmek, yok saymak, onsuz yaşamak ne mümkün ne de gerekli. Bu gerçeği bilip kabullenerek dijital olanaklardan maksimum düzeyde yararlanmak mümkün. Bunun için öncelikle eleştirel bilince sahip iyi bir medya okuryazarı olmak yeterlidir.

Eleştirel bilinç ve medya okuryazarlığı becerisi, bilgiyle temas etmek ve bilgi üretim sürecine dahil olmakla elde edilir. Bir okur bu beceriyi kalıcı, öğrenme sağlayan basılı yayınlardan edinebilir. Çünkü dijital kaynakların aksine basılı yayınlar (kitaplar, dergiler, gazeteler vb.), dikkat, çaba, sabır ve fiziksel temas gerektirdiği için okuyucuya analiz ve fikri takip fırsatı sunar. Eğer kavramların analitik çözümlemeyi temsil eden basılı yayınlardan edinildiğini kavrar ve kavram bilgisine de sahip olursak hızın ve parçalanmış bilgi artıklarının peşinde sürüklenmekten kurtulabiliriz. Basılı yayının temsil ettiği derinlikli bakış açısını kimileri nostaljiden ibaret saysa da şimdi ve gelecekte de zihnimizi korumanın tek ve en emin kalkanı olma özelliğini korumaktadır.

“EĞİTİM: BİR KİTLE İMHA SİLAHI¹

Faik Akçay

“Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasında Bir Yolculuk”, John Taylor Gatto’nun, eğitimle ilgili çok ilginç araştırmalar, gözlemler yaptığı yapıtının adı.

Yapıtın adı, ürpertici, olumsuz tepki vermeyi çağırıştırıyor. Başlığı okuyunca, “olur mu öyle şey” diye tepki verenler çok olacak. Yapıtın sayfaları arasında gezinince, “eğitimin, öğretimin gerçekten bir kitle kıyım aracı” olup olmadığının sorgulamasını yapmak zorunda kalacaksınız.

Önce, yeni kuşaklara, insanlık tarihinin yaşam deneyimlerinden süzülerek gelen bilimsel bilgilerin öğretilmesiyle, ulus devletlerin kendilerine kul yetiştirmek amacıyla kurguladıkları konuların öğretilmesini birbirinden ayırmak gerekiyor.

Gatto, okul öğretimine karşı çıkıyor. Birincisinin öğretilmesi, ancak bu öğretme, bilgi aktarma işinin evde, toplum içinde yapılması gerektiğini savunuyor. Bu yargıya, eğitim kurumlarında öğretilenlerin bilimsel, gerçek bilgiler olmaktan çıkarılıp belli kesimlerin hizmetinde olacak insanlar yetiştirilmesi eylemine sürüklendiği konusundaki gözlemleri, araştırma bulgularıyla varıyor.

Yeni kuşaklara, “doğru mu” yoksa “yanlış mı” olduğunu, genellikle hiç ya da çok yeterli düzeyde sorgulamadan öğretmeye çalıştığımız bilgilerin, onların insan doğasına yaraşır yetenekler kazanmalarını sağlayacak bilgiler mi yoksa insanlığın

gelişim süreçlerinden kopmalarına neden olacak araçlar mı olduklarını aklımızın köşesinden geçirmedeğimiz bir gerçek.

Yapıtta yer alan “... Açıktan açığa vasat zihinler yetiştirmek, çocuğun iç dünyasını tarumar etmek, öğrencilerin liderlik vasıflarına sahip olmalarını engellemek, yumuşak başlı ve yetersiz vatandaşlar yetiştirmek üzere tasarlanmış, yani bir bütün olarak nüfusu "idare edilebilir" kılmayı amaç edinmiş bir eğitim sistemi” tanımlaması, günümüz Türkiye’sinde eğitimin geldiği durumu özetlemiş gibi.

John Taylor Gatto: “Yüz milyonlarca insanın verimli uğraşlarla geçirilebilecek günleri, sonbahar yaprakları gibi kurutuluyor” diyor. Gelecek kuşakların zamanlarının çalınmasını anlatan güzel bir tanımlama.

Yapılan öğretimlerle insan yetiştirme değil, yönetenlere kul yetiştirme çabasında olduğunu, şu dizlerle gözler önüne seriyor:

“Başkalarını mutlu etme oyununa kendini kaptırmış yitik ruhlar yarattığını, zihinleri kontrol etmeye oynadığını, yapay bir şekilde uzatılmış bir çocukluk ve ötelenmiş bir yetişkinlik öyküsünü bizlere okuttuğunu, kişisel egemenlik ve özgürlük ideallerini tahrip edip tarumar ettiğini, entelektüel gelişimi ketlediğini, itaatkar kütleler oluşturduğunu savunduğu okulu hedef tahtasına koyuyor. Bütün bunları, tıpkı sömürdükleri hasta ölene kadar ilerlemesini sürdüren kanser hücreleri gibi, üretim kaynaklarını asalak bir ilişkiyle emip duran büyük bir şirket haline gelmiş okulun yapıp etmelerinin bir sonurgusu olarak görüyor. Zira tüketim ekonomisi okuldan bunu

¹John Taylor Galto, Eğitim: Bir Kitle imha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasında Bir Yolculuk, Çev. Mehmet Ali Özkan, İstanbul, EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi), 3. Baskı, İstanbul, 2012

istemiştir ve okul da sistemin bir bileşeni, alt sistemi olduğu için görevini ifa etmiştir. Nitekim kanser nasıl hücrelerin ölmemesi ve durmaksızın çoğalmasıysa üretim de -durmaksızın üretim de- bugün bu anlama gelmekte, nikmete (öc almaya) dönüşmekte, okul da o nikmetin ateşini harlayan külhanbeyine...”

Öğretime değil okullarda öğretim adına yapılanlara karşı

Gatto, insanlığın geçirdiği süreçlerde damıtılarak gelen bilgilerin öğretilmesine değil, yönetenlerin isteklerine uygun insan yetiştirmek için öğretilenlere karşı. Bun şu dizlerle açıklıyor:

“Gatto'nun eğitim ile okul eğitimi aynı anlamda kullanmadığını, kesin bir biçimde ayırdığını not etmek gerekir. Yukarıda ifade edilen süreç ve sonuçlar -yazarıma göre- okul eğitimi için doğrudur. Okul dersleri kişiyi eğitimden uzak düşürür. Eğitim ise tarihin başlangıcından bu yana farklı kuşakları bir araya getirmiş olan hayatın muazzam akışından beslenen ve o akışa uygun şekilde düzenlenen doğal bir müfredat üzerinden işler. Eğitim duvarlarla çevrili yerleşkelerle ilişkili bir şey değildir. Tam aksine burada ve şimdidir, her yerde ve her zamandır; köyde, kentte, taşıtlarda, evlerde, mabetlerde, bürolarda, yeşil alanlarda...” (s.9-10)

Öğrencileri kendilerinden uzaklaştıran eğitim kurumları

Eğitim kurumlarının insanları öğretim, eğitim süreçlerinden kopardığını ileri süren Gatto, bu konuda şunları söylüyor: “Okul dersleri kişiyi eğitimden uzak düşürür. Eğitim ise tarihin başlangıcından bu yana farklı kuşakları bir araya getirmiş olan hayatın muazzam akışından beslenen ve o akışa uygun şekilde düzenlenen doğal bir müfredat üzerinden işler Eğitim duvarlarla çevrili yerleşkelerle ilgili bir şey değildir. Tam aksine burada ve şimdidir, her yerde ve her zamandır; köyde, kentte, taşıtlarda, evlerde, mabetlerde, bürolarda, yeşil alanlarda...” (s.10)

Eğitim kurumlarının, bireyleri eğitimden kopardığını Türkiye gibi özellikle eğitim alanında bilim dışı alanlara savrulan ülkelerde net biçimde gözlemlemek olanaklı. Burada “koparma” yargısının abartılı olduğu söylenebilir. Ülkemizde eğitim kurumlarının en azından öğrencileri “isteksiz, ilgisiz, sevgisiz” duruma getirdiğini söylemenin gerçekçi bir saptama olduğu açık. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, okullara severek gitmiyorlar. Okul bitirmek, ileride bir iş bulmak, toplumsal istekleri yerine getirmek gibi istekleri dışında sıkıcı süreçlere boyun eğmek zorunda kalıyorlar. Eğitim kurumlarında öğretilenlerin hiçbir işlerine yaramayacağını bilen bir öğrencinin, eğitim süreçlerine istekle katılması beklenemez.

“İnsanları aptallaştırmanın, mutsuzlaştırmanın, birbirlerinden ayırmanın ve itaat etmeyenin başını ezmenin, yönetenlere ekonomik ya da politik çıkar sağlayacağını görmek için Karl Marx'ın o büyük sınıflar savaşı anlatısına gerek yok.” (s.27)

Okulların gerçek amaçları

Önce okulun ne anlama geldiğini bilmemizi öneren yazar, şu savda bulunuyor:

“İlk önce okulun ne olduğunu sizin iyice anlamanız gerekiyor. Okul genç zihinlerin denek olduğu bir laboratuvarıdır, bir şirkete dönüşmüş toplumun ihtiyaç duyduğu alışkanlıkların ve davranış kalıplarının üretildiği bir imalathanedir. Zorunlu eğitimin çocuklara ancak kazara faydası olabilir zira asıl amacı çocukları birer uşağa dönüştürmektir. Çocuklarınızın çocukluğunun zaruri olandan bir gün bile daha uzun sürmesine izin vermeyin.” (s.31)

Gatto, eğitimciliğe adadığı yaşamının deneyimlemeleriyle, okulla ilgili şu yargıya varıyor: “... Hem öğrenciler hem de öğretmenler için hücre hapsinden başka bir şey olmayan okullarımızın sanal çocuksuluk fabrikalarından başka bir şey olmadıklarını düşünmemi gerektiren çok sayıda olay yaşadım.” (s.20)

Gatto, düşüncelerini doğrulamak için ya-

rarlandığı düşünürlerde biri olan H. L. Meneken' şu alıntıyı yapmış: "kamusal eğitimin gerçek amacının "genç nesli bilgilendirmek ya da onların zihinlerini aydınlatmak" olmadığını söyler. Meneken'e göre, "bundan daha büyük bir yalan yoktur. Asıl amaç mümkün olduğunca fazla sayıda bireyi, tehdit oluşturmayacak bir düzeyde tutmak, standartlaşmış bir vatandaşlık öğretisini yaymak, başkaldırı ve özgünlüğü öldürmektir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın her yerinde eğitimin amacı budur:" (s.22)

Bu alıntıdan sonra Gatto, şu yargılara varıyor:

"... Açıktan açığa vasat zihinler yetiştirmek, çocuğun iç dünyasını tarumar etmek, öğrencilerin liderlik vasıflarına sahip olmalarını engellemek, yumuşak başlı ve yetersiz vatandaşlar yetiştirmek üzere tasarlanmış, yani bir bütün olarak nüfusu "idare edilebilir" kılmayı amaç edinmiş bir eğitim sistemi.

Yeni yeni filizlenen ve pazarlık masasında köylülere ve işçilere söz hakkı veren demokratik hareketi kontrol altına almaya dönük beşinci bir kol. 3 Modern, endüstriyelleşmiş ve zorunlu eğitimin başlıca amacı, bu ayak takımının olası birlikteliğini engellemeye dönük bir tür cerrahi müdahaledir. Burada amaç, çocukların konulara ve yaşlarına göre sınıflandırılması, ardı arkası kesilmeyen testler yoluyla sürekli sıraya sokulması ve buna benzer çok sayıda incelikte tasarlanmış araca göre bölünmesidir. Hayatın erken bir döneminde birbirinden ayrılmış bilinçsiz bir kitlenin ilerleyen yıllarda aynı uğurda bir araya gelmeleri pek de olası değildir." s. 24

Gatto adı geçen yapıtında: Okul sıralarından geçmeyip yaşamın birçok alanında, üstün başarılar elde eden insanlardan örnekler sunuyor. Öğretimin eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığını kanıtlamaya çalışıyor.

Bu dizelerde ileri sürülenler ışığında ülkemizde yürütülen öğretim, eğitim süreçleri-

ni gözlerimizin önüne getirerek kendimize şu soruyu soralım: John Taylor Gatto ve Henry Louis Mencken haklı mı, değil mi? 20 milyonu aşkın gencimiz, bilimsel, laik bir eğitimin uzağında, karanlık amaçlara yönelik koşullandırmaların pençesinde, gelecekleri karartılmakla burun buruna zaman yitiriyor. Yarınlarımızı ellerine teslim edeceğimiz yavrularımız, gelecekte, hiçbir işlerine yaramayacak, çağı geçmiş bilgilerin, algıların denizlerinde yüzdürülüyorlar.

Kitlesel bilinçlenme zorunluluğu

Özellikle gelişmemiş, bilimsel bilgilerle yeterince tanışmamış ülkelerde, bilgi aktarımının nasıl yapılması gerektiği konusunda deneyim kazanamamış ülkelerde, eğitim-öğretimin, bir kitlesel yok etme aracı olarak kullanıldığı bir gerçek. Eğitimciler, aydınlara halk yığınlarının bu eşiği aşmasına yardımcı, yol gösterici olmaları gerekmekte.

Halk yığınlarının, kendi çocuklarına nelelerin okutulup okutulamayacağı konusunda bilinç kazanmadan, öğretimin etkin bir paydaşı olmadan bu kısır döngüden çıkılamayacağı açık.

Çocuklara, gençlere öğretilen konuları, öğretim kurumlarını sevdirmeden, onları geleceğin dünyasına yaklaştırmaya olanağı yok.

Eğitimcilerin, öğretim-eğitim süreçlerini düzenlemek adına söz söyleme yetkisi olanların, özellikle çocuklarını yetiştirme çabasında olan tüm insanların, tanıtılmaya çalışılan bu yapıtı okumaları gereken bir yapıt.

Yapıtta ileri sürülen görüşler üzerinde düşünülmesi, tüm insanlığın en önemli sorunlarından biriyle ilgilenmelerini, sorgulama sürecine girmelerini saylayacaktır.

SAKLAMBAÇ'IN ÖYKÜSÜ

Dilara 5 yaşındaydı.
28.02.2007 tarihinde İstanbul Bahçelievler'de annesinin yanında yürürken üstü kartonla kapatılmış kapaksız rögardan kanalizasyona düşerek feci şekilde can verdi.

Tuğçe 3 yaşındaydı.
02.03.2007 tarihinde Kocaeli'nin Gebze ilçesine bağlı Darıca beldesinde boş bir evin bahçesinde arkadaşlarıyla oynarken, kullanılmayan ve içi yağmur sularıyla dolu foseptik kuyusuna düşerek öldü.

Hatice 12 yaşındaydı. Şanlıurfa'da ilköğretim 4. sınıf öğrencisiydi. TV' de izlediği hayattan kesitler ve sırlarla ilgili bir programda intihar eden birinin dirilmesinden etkilenip, "ben de yeniden dirileceğim" diyerek 02.03.2007 tarihinde iki arkadaşı ile oyun oynarken kendini eşarpla pencereye asarak öldü.

Saklambaç şiiri üç gün içinde büyüklerin ihmali ve duyar-sızlığı nedeniyle hayatını kaybeden üç çocuğumuzun acı sonuna ilişkin haberlerden esinlenilerek yazıldı. Ne yazık ki daha sonraki yıllarda da benzer biçimde yüzlerce çocuk hayatını kaybetti. Çocuklara yönelik "Mavi Balina" oyunundan etkilenerek yalnızca ülkemizde 150 intihar olayı olduktan sonra bu oyun yasaklandı. Bu şiir, aile içi şiddet, akran şiddeti, dinsel eğitim amaçlı kurslarda tacize uğrayan bütün çocuklarımızın anısına sunulmuştur.

Dilara, Tuğçe, Hatice ve ihmal kurbanı tüm çocuklar için...

SAKLAMBAÇ

Bir saklambaç oyunudur hayat
biliyor musunuz çocuklar
gerektiğinde iyi saklanmak gerek
En son ben sobeledim Azrail'i
o ölüm meleğini çocuklar.
ebe iken o şimdi,
...ve bağlı iken gözleri
bitirmeden saymayı kırka kadar
önüm, arkam, sağım, solum
sobeledim demeden,
haydi çocuklar, haydi
hayata saklanma sırası şimdi.
Açmadan gözünü
... ve açmadan koca kanatlarını
savurmadan tırpanını
koşun çocuklar, koşun
kim bilir sizden iyi
en kuytu, en güvenli
saklanma yerlerini.
Dilerseniz ağaçlara tırmanın
kiraz toplayın, dut yiyin
gün kararmışsa eğer,
uçan bir halıya binip örneğin
avuç avuç yıldız toplayın.
Çocuklar ne bileyim,
ne düşlerseniz işte, yapın
yeter ki sobelenmeyin
sobelenmeyin çocuklar, sakın.
Sesime kulak verin çocuklar
bir kulağınız bende olsun
arpa dersem saklanın
buğday dersem koşun,
koşun çocuklar koşun,
şimdi yaşamak sırası sizin.

Azmi Gündoğdu
(06 Mart 2007, Ankara)

EĞİT-DER GENEL MERKEZ GENEL KURULU GERÇEKLEŞTİ

22.11.2025 tarihinde Ankara'da ger-
çekleşen 17. Eğitim-Der Olağanüstü
Genel Kurulunda yönetim organlarına
aşağıdaki kişiler seçilmiştir.

Yönetim Kurulu Asil Üyeleri:

Tahsin DOĞAN
Ünal Özmen
İsmail Taki Usanmaz
Fatma Meral Kurt
Burhanettin Biber
Murat Kaymak
Gülen Temur

Yönetim Kurulu Yedek Üyeleri

Azmi Gündoğdu
Ömer Öneren
Lütfiye Sönmez
Sait Göldoğan
Mehmet Durdu
Mustafa Ecevit
Sadık Güvenç

Denetleme Kurulu Asil Üyeleri:

Talat Naci Özdemir
Muzaffer Yalçın
Selahattin Koçak

Denetleme Kurulu Yedek Üyeleri:

Aytekin Erdiş
Lütfiye Sönmez
Aysel Karaca Türk

Eğit-Der Onur Kurulu Üyeleri

Mustafa Gazalcı
Raif Tombul
İsmet Yalçınkaya
Kasım Koç
Mustafa Demir

Yönetim Kurulu Görev Dağılımı:

22 Kasım 2025 günü yapılan 17. Ola-
ğanüstü Genel Kurulda Genel Merkez
Yönetim Kurullarına seçilen üyeleri
görev dağılımı aşağıdaki şekilde ger-
çekleşmiştir:

Genel Başkan: Tahsin DOĞAN
Genel Sekreter: Ünal Özmen
Genel Sayman: İsmail Taki Usanmaz
Basın-Yayın: Murat Kaymak ()
Örgütlenme: Burhanettin Biber
Sosyal İşler: Gülen Temur
Bilişim: Fatma Meral Kurt

KOCAELİ ŞUBESİ 1. OLAĞAN KONGRESİ-Nİ GERÇEKLEŞTİRDİ

6 Aralık 2025 Tarihinde gerçekleşen ilk olağan genel kurulunda Kocaeli EĞİT-Der Şubesi yönetimi aşağıdaki isimlerden oluşmuştur. arkadaşlardan oluşmuştur:

Yönetim Kurulu Asıl:

Celal Doğan
Fahrettin Erdik
Fatma Yılmaz
Gül İzkavas
Sabri Mutlu

Yönetim Kurulu Yedek:

Beyhan Korkmaz
Zafer Çetin
Tahsin Karahasanoğlu
Hüseyin Işlakça
Hayriye Tülin Öner

Denetleme Kurulu Asıl

Cihat Altunyuva
Seyfettin Tekçe
Sibel Yılmaz Yurdakul

Denetleme Kurul Yedek

Ümit Çetin
Mehmet Tefik Kaymaz
Sunay Kastel
Genel Merkez Delegesi
Fahrettin Erdik



EĞİT-DER ANKARA ŞUBESİ PAZARTESİ SÖYLEŞİLERİ

Eğit-Der Ankara Şubesi, gündemdeki eğitim, bilim, kültür, sosyal ve siyasal konuların tartışıldığı, anma ve kutlama etkinliklerinin yapıldığı **“Pazartesi Söyleşileri”** projesini hayata geçirdi. Beklenenin üzerinde ilgi gören etkinlik iki haftada bir yineleniyor.

2025 Sonbaharında düzenlenmeye başlanan etkinliklerde ele alınan konular:

*Dilimiz Türkçe ve Ana Dilde Eğitim,
Öğretmenlerin Örgütlenme ve Özlük Sorunları
Cumhuriyet- Aydınlanma Düşünürleri, Dünyayı Aydınlatmaya Devam Ediyor/Victor Hugo'nun Zorunlu Eğitim Üzerine Konuşması,
Mesem, Çocuk Hakları-İnsan Hakları,
15-18 Aralık Büyük Öğretmen Yürüyüşü,
Mustafa Necati anması.*



EĞİT-DER, Uğur Mumcu anısına düzenlenen 33. Adalet ve Demokrasi Haftası'na iki etkinlikle katıldı.



33. ADALET VE DEMOKRASİ HAFTASI 24 - 31 OCAK 2026

Eşit, Özgür ve Demokratik Bir Dünya İçin
Eleştirel Pedagoji

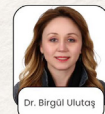
PANEL



Tahsin Doğan
(Moderator)



Dr. Yosemin
Tezginen Cokok



Dr. Birgül
Ulutaş



Dr. Aslıhan
Hancı

28 OCAK
2026

Çarşamba

Saat: 14:00

Yer: Çankaya Belediyesi Doğan Taşdelen Çağdaş Sanatlar Merkezi



ELEŞTİREL PEDAGOJİ DERGİSİ
www.elestirelpedagoji.org

SINIFLARI AŞMAK: TÜRKİYE ÖĞRETMENLER SENDİKASI, “HALKI UYANDIRMAK” VE “DEVİRİM İÇİN EĞİTİM”¹

U. Ceren Ünlü²

TÖS üyeleri, devlet okullarında daha demokratik bir eğitim uygulamak, eğitim pratiklerini sınıfların dışına taşımak ve eğitim yoluyla kitlelerin bilinç düzeyini yükseltmek için mücadele etmişlerdi. Türkiye’deki öğretmenlerin neredeyse %40’ını örgütleyen bir kitle sendikası olan TÖS “devrim için eğitim” düşüncesini savunup devlet okullarında uyguladı. Her öğretmenin devrimci bir tavrı olması gerektiğini savunan bu düşünceye göre, örgütlü öğretmenler devrimcilik düşüncesini öğretimin içine katıp “halkı uyandırma,” yani devrime giden yolda politik bilinci yükseltme sorumluluğunu omuzlamalıydılar. Dahası, TÖS üyeleri, yasaların devlet memuru olan öğretmenler için öngördüğü örgütsel ve politik hakların sınırlarını aşarak, eğitimle ilgili görüşlerini sınıf duvarlarının dışına taşıdılar. 1969 yılındaki Büyük Eğitim Yürüyüşü ve dört günlük boykotla görüşlerini tüm ülkeye duyurdular. Böylece bir yandan eğitimin sınırlarını teorik ve pratik olarak genişletip okul duvarlarının dışına çıkardılar; öte yandan “halka gitmek” ideolojisinin ışığında ve mesleğin coğrafi yaygınlığının kolaylaştırıcılığıyla, öğretmenlerin toplumsal erişimini genişletmeye çalışıp okul dışında gençlerle, işçilerle ve köylülerle sosyopolitik köprüler kurdular. Kısacası, TÖS, teorik, politik ve toplumsal olarak kamu eğitiminin sınırlarını genişletti. Böylece, bu makalenin incelediği 1960’ların ve 1970’lerin eğitim patlamasının önemli bir ögesini oluşturdu. Dönemin yükselen sol politikleşmesinin alan açtığı bu eğitim

patlaması, eğitimin eşitsiz düzeni değiştirebilecek devrimci rolüne duyulan inanç, okul binalarının dışında kamu-dışı eğitim pratiklerinin artması ve eğitim anlayışının sınırlarının genişlemesi olarak özetlenebilir. Böylece, sendikalı öğretmenler için eğitim, devlet denetimli sınıflarda yürütülen tek yönlü, hiyerarşik bir pratik olmanın ötesine geçmiştir. Bu çalışma, yalnızca bir sendika tarihi sunmanın ötesinde, 1960’lar Türkiye’sinin politik hareketliliğini göstermeyi ve bu hareketlilik etrafında dönen tartışmaları ve pratikleri aydınlatmayı amaçlıyor.

TÖS, Türkiye geleneğinde toplum önderleri olmuş çok onurlu ve itibarlı bir mesleği temsil ediyordu. Okuldaki sınıfta öğrenciyi eğiten öğretmen, toplumda da bu eğitici ve yönlendirici rolü üstlenmeye hazırdı. TÖS, bu potansiyeli günün koşullarına göre geliştirdi ve çok bilinçli bir biçimde kullandı.

TÖS, geçmişin mağrur, kendisini halkın üstünde gören, halka tepeden bakan ayrıcalıklı memuru yerine, sorunlarını halkın sorunlarının parçası olarak gören ve halkla bütünleşmiş bir öğretmen kitlesi yaratmaya çalışıyordu.

TÖS, TÖDMF döneminden devralınan öğretmen lokallerinin halka açılması için büyük çaba gösterdi. Lokallerin halka açılması, halkı etkilemenin en önemli araçlarından biriydi. Başka hiçbir sendikanın elinde bu imkân yoktu.”

“TÖS köylü eylemlerine destek verdi. Özellikle köylü derneklerinin kurulmasını

¹ Mülkiye Dergisi, Cilt 47 S 6’da yayımlanmıştır.

²İstanbul Medeniyet Üniversitesi

da öğretmenlere büyük görevler yükledi. TÖS, bu yıllarda gündeme gelen köylü eylemlerini de destekliyordu.

TÖS yöneticileri, öğretmenlerin özlük haklarını savunurken bile halkın çıkarlarını ön planda tutan bir çizgi izlediler. TÖS, dışa açık ve toplumda çok etkili bir kesimin temsilcisiydi. TÖS'ün anti-emperyalist, ulusalcı ve emekten yana çizgisi, toplumu etkiliyordu. DİSK'e bağlı sendikaların üyelerinin belirli bir görüşü savunması yalnızca o işçileri ilgilendiriyordu. Ancak TÖS üyesi bir öğretmen her gün öğrencileriyle, belirli aralıklarla da öğrenci velileriyle birlikteydi. TÖS, bu kanaldan her eve girebiliyordu. TÖS, eğitim programlarının milli bir nitelik kazanması gerektiğini savunuyordu ve TÖS üyeleri mesleklerini bu anlayışla yerine getiriyorlardı. DİSK'in anti-emperyalist olması yalnızca DİSK'i etkiliyordu; TÖS'ün anti-emperyalist olması, öğrenciyi, öğrenci velisini, öğretmen lokaline giden esnafı, TÖS'lünün önderlik ettiği köylü derneğindeki köylüyü etkiliyordu.

TÖS, din tartışmalarından kaçınıyor, dini inançlara saygı gösteriyordu. TÖS, emperyalistlerin müttefiklerinin ve ajanlarının şiddetine maruz kalıyor; ancak kendisi savunma için bile şiddete başvurmuyordu. TÖS, 1965 yılından itibaren atağa kalkan Kürt milliyetçiliğiyle ittifaka girmiyor, ırkçılığı reddeden çağdaş Türk milliyetçiliğini savunuyordu. TÖS'ün yasadışı örgütlerle ilişkisi yoktu. TÖS, demokratik bir yapıda, yönetim ve politikalarını kendisi belirliyor, dışarıdan yönetilmiyordu. Bu özellikle, TÖS'ü halk kitlelerinin gözünde daha inanılır ve güvenilir kılıyordu. TÖS'ün herhangi bir siyasal partinin çizgisinde olmaması, hem farklı eğilimlerden eğitim çalışanlarının TÖS içinde bir araya getirilmesini sağlıyordu, hem de halkın desteğinin alınması açısından önemliydi.

TÖS'ün üye sayısı yüksekti; eylemleri etkiliydi. TÖS, eylemlerde de topluma önderlik ediyordu. TÖS'ün her eylemi, o

yılların sınırlı kitle iletişim araçlarıyla bile, kitlelere yansiyordu.

TÖS, bu politikası ve çizgisi nedeniyle, emperyalistlerin, emperyalistlerin müttefiklerinin ve ajanların/hainlerin öncelikli hedefi haline geldi.”

Bütün bu anlatılanlar, devrimci ve demokratik deneyimlerle günümüzün örgütsel bağımsızlığını büyük oranda yitirmiş ve çeşitli neoliberal siyasal grup, parti ve Kürt milliyetçiliğinin bitmez tükenmez etkileri ve pazarlıkları peşinde koşturan, bu güçler ve küçük grupların oluşturduğu ilişkiler dengesinde yönetimini devam ettiren eğitim örgütlerinin arasında dağlar kadar fark vardır. Bundan dolayıdır ki, çok yoğun örgütlenme faaliyetlerine rağmen üye sayısı durmadan düşmekte ve yetkiler yitilmektedir. Antiemperyalizmden uzaklaşan, hemen her satırında emperyalizmden ve kapitalizmden söz edilmesine rağmen ABD emperyalizminin Irak işgalinden bir sözcükle bile söz etmeyen Program Kurultayı Sonuç Bildirgeleri yayınlayan, AB emperyalizminden “sermaye birliği” diye söz ederken AB fonlamasının Türkiye’de kitle örgütleri ve aydınlar arasında devşirmeler yaptığından bahsetmeyen, neoliberal politikalar izleyen eğitim örgütlerine eğitim emekçileri artık itibar etmemekte, örgüt-süzlüğü tercih etmektedir.

