

TEBESİD

SORU SORUN!
ASIL BİLGELİK
SORGULAMAKTIR.

“ARTIK YORUMLAMAKTAN
DEĞİŞTİRMEMEYE
GEÇME ZAMANI”

TEBESİR

Mektepli
Bülten

Mektepli 'un dijital üç aylık ekidir.
gazete.com

Editör: Alaaddin DİNÇER - Ali TAŞTAN - Beyhan ARICI - Osman Çağrı ŞAHİN
Tasarım: Sinan Acioglu



Yazılar

Okumak İstedığınız Başlığa Basarak İlgili Sayfaya Gidebilirsiniz.

4

**CHP'nin Alternatif
Üniversiteleri**

Prof.Dr. Ulaş Başar Gezgin

6

**Erken Çocukluk Eğitimi:
Eleştirel Bir Bakış**

Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL

12

**Liselerin3+1
Yapılandırılması**

Murat KAYMAK

16

**Kitap Tanıtımı:
Yapay Zekayla Psikoterapi**

18

**Mesleki ve Teknik Eğitimde
Sorunlar ve Ahilik Özlemi**

Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

22

**Duvara Asılan Diplomalar
ve Çürümüşlük**

Dr. Tutku YALÇINKAYA

26

**Yüksek Öğrenim Barınma
Sorunu ve Çözümü Üzerine
Bazı Düşünceler**

Prof. Dr. Ali İhsan KARACAN

38

**Eko-Eleştirel
Pedagoji Çalışmaları**

Muharrem DEMİRDİŞ

44

**Kitap Tanıtımı:
Devlet Dersi**

46

**Çocuk İhmal ve
İstismarında Öğretmenlerin
Bildirim Yükümlülüğü**

Doç. Dr. Pelin TAŞKIN

52

**Prekarya İmparatorluğu'nun
Yeni Uluslarından Olan
Çocuklar ve Geleceğimiz**

Kutluhan BÜLBÜL

56

**Varoluş İçin Bir Yol:
Ekopedagoji**

Dr. Birol ALĞAN

60

**Kitap Tanıtımı:
Sistem Çaresiz Eğitim Sizde**

61

**Doğa, İnsan, Kent,
Teknoloji ve Kapitalizm**

Ahmet ÖRAK

66

**Öğretmenliğin Sosyo
Ekonomik Durumuna
Analitik Bir Betimleme**

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARAAĞAÇLI

72

**Öğretmenlik Mesleği ve
Milli Eğitim Akademileri**

Halil BUYRUK

“ARTIK YORUMLAMAKTAN
DEĞİŞTİRMEYE GEÇME ZAMANI”

“Tüm muhalif kesimlere çağrımız
var: Gelin, CHP’li belediyelerin
olanaklarıyla alternatif
akademiler oluşturalım.”





Alternatif Akademiler: CHP'nin Alternatif Üniversiteleri

Prof.Dr. Ulaş Başar Gezgin

ulasbasar@gmail.com

"İstanbul'u alan, Türkiye'yi alır" denirdi. Bu sözün altında yatan düşüncelerden biri, İstanbul gibi büyük bir şehri yönetme kapasitesine sahip bir siyasetin ülkeyi de yönetebilecek donanımda olduğu biçimindeydi. Üniversiteleri sıklıkla eleştirmekle birlikte ve CHP'nin birçok belediyeyi kazanmasına karşın, CHP, bu belediyelerde alternatif akademilerini oluşturmuş değil. Bu nedenle, seçmenler için, CHP iktidarında üniversitelerin nasıl olacağına ilişkin pek fazla ip ucu yok. Çokça söz söyleniyor bu konuda elbette; "şöyle yapacağız", "böyle edeceğiz deniyor"; ama bunların pratikte bir karşılığı yok. Madem ki belediyeler eğitim hedeflerine yönelmek üzere 'emrimiz'de, o zaman Karl Marx'ın 11. Tezini anımsamanın tam zamanı (bkz. Feuerbach Üzerine Tezler). Şimdiye dek dünyayı yorumlamaya odaklandık, şimdi

ise değiştirme zamanı...

Tüm muhalif kesimlere çağrımız var: Gelin, CHP'li belediyelerin olanaklarıyla alternatif akademiler oluşturalım.

Alternatif Akademilerin İlkeleri:

1. Özgür Üniversite ve Özgür Yargı Akademisi gibi başarılı uygulamalardan esinle, muhalif düşünceler temel alınacak.

2. Derslerde ve derslerden taşan öğrenme/öğretme ortamlarında son teknoloji ve son pedagoji ilkeleri uygulanacak.

3. Hem yüz yüz açık dersler hem de çevrimiçi dersler olacak.

4. Sağlık Bilimleri Üniversitesi örneğinde olduğu gibi, CHP'li her bir belediye, bir üniversite yerleşkesine dönüşecek. Örneğin, Alternatif Akademi Beyoğlu

Yerleşkesi...

5. Bir kurucu kurul oluşturulacak. Kurucu kurul, hazırladığı veri tabanı yardımıyla, çeşitli dersleri vermeye gönüllü olan eğiticilerle, bu dersleri almaya istekli öğrencileri buluşturacaktır.

6. Bütün derslerde sertifika verilecektir. Birçok iş alanında, sertifikalar diplomalardan daha önemli hale gelmektedir.

7. Öğrenci seçiminde partizanlık yapılmayacak, her siyasi kesimden öğrenci kabul edilecektir.

8. Alternatif akademiler belirli aralıklarla Yükseköğretim Kurultayları düzenleyecek, görev verilen komisyonlar aracılığıyla öğrenciler başta olmak üzere tüm eğitim bileşenlerinin sorunları, somut önerilerle çözülmeye çalışılacaktır.

(Devamı gelecek.)

Erken Çocukluk Eğitimi: Eleştirel Bir Bakış

Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol

Ankara Üniversitesi

Yaşam boyu süren gelişim ve öğrenme süreçlerinin temelini oluşturması nedeniyle erken çocukluk eğitimi diğer eğitim kademeleri içinde ayrıca kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, uygulanan eğitim programlarının ve uygulamaların niteliği her zaman tartışma konusu olmuştur. Eğitim programlarının çocukların bireysel gereksinimlerine ne ölçüde yer verdiği, eşitlik ve erişim ilkelerine uygunluğu ve kültürel ile evrensel değerler arasındaki dengeyi nasıl kurduğu üzerinde durulması gereken konular arasında yer almıştır. Erken çocukluk eğitimine bu açıdan yaklaşmak, yalnızca mevcut uygulamaların iyileştirilmesine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların gereksinimlerini, potansiyellerini ve haklarını merkeze alan kapsayıcı

bir eğitim sisteminin oluşturulmasına da olanak tanır.

Her çocuğun biricikliği ve kendi gelişim hızına uygun bir şekilde, özgürce seçim yapabilecekleri eğitim ortamlarına erişim sağlaması, gelişimleri üzerinde büyük bir etki yaratır (Köksal Akyol, 2019). Bu tür eğitim ortamları, çocukların özgüvenlerini geliştirmelerine, öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanır. Çocuğa özgü erken çocukluk eğitimi uygulamaları çocukların bireysel farklılıklarını, kültürel bağlamlarını ve toplumsal dinamiklerini dikkate alarak onların ihtiyaçlarına yönelik bir yaklaşım sunar. Montessori'ye göre, çocuklar emici zihin adını verdiği bir yetiyle doğar ve yaşamın ilk yıllarında bu yetileri sayesin-

de öğrendiklerini süngerin suyu emmesi gibi içselleştirir. Temel beceri ve alışkanlıklar kazanır, kişilik gelişiminin temelleri atılır. Çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklemek çocukların sonraki eğitim basamaklarında ve yaşamda başarılı olma şanslarını artırır; erken yaşlarda alınan nitelikli eğitim ile çocuklar potansiyellerini en üst düzeyde kullanma hakkını kullanmış olur. Tüm çocukların nitelikli eğitim alma haklarından yararlanmalarının gerekliliği toplumsal eşitlik, bireysel potansiyelin desteklenmesi ve sürdürülebilir bir geleceğin inşası açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle yaşamın ilk altı yılında sunulan fırsatların önemi bilen eğitimcilerin çocukların içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerini bilerek etkili eğitim ortam-

larını hazırlanmalarının bir zorunluluk olduğu söylenebilir (Montessori, 1997; Oktay, 2000, 2005; Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Gürkan, 2008; Köksal Akyol, 2015).

Erken çocukluk eğitimine yönelik programlar ve uygulamaların çocuğa özgülüğü bağlamında bir değerlendirme yapmadan önce, ülkemizde erken çocukluk eğitimi ve eğitim programlarının tarihsel gelişimine kısaca bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili çalışmalara 1910'larda başlanmış, 1913'de "İlköğretim Geçici Kanunu (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati)"nda erken çocukluk eğitimi ile ilgili düzenlemeler yapılmış, 1915'de "Ana Mektepleri Nizamnamesi"nin yayınlanmıştır. İstanbul'da, Beyazıt'ta, dönemin eğitimcilerinden Satı Bey bir anaokulu açmış, bu anaokuluna varlıklı ailelerin çocukları gidebilmiştir. Eğitimcilerin Pestalozzi, Frobel ve Montessori gibi isimlerden etkilendikleri, ancak bu yaklaşımları bilen eğitimcilerin bulunmasının güç olduğu bir dönemde, çocuklara erken çocukluk eğitimi sunulmuştur. Bu süreçte, bu okulda görev yapan eğitimciler, Avrupa'da artık terk edilmiş ve olumsuz yönleri olan yöntemleri kullanarak çocuklara eğitim vermişler. Cumhuriyetin ilk yıllarında ise ilköğretime ağırlık verilmesi nedeniyle erken çocukluk eğitimi gereken önemin verilmediği, ancak ilerleyen yıllarda çalışmaların olduğu dikkati çekmektedir (Akyüz, 2019; Köksal Akyol, 2019). Erken çocukluk eğitim programlarına yönelik çalışmalar kapsamında, 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program" adlı bir kitap yayımlanmıştır. 1989'da "Dört ve Beş Yaş Çocukları için Okul Öncesi Eğitim Programı", 1994'de "0-72 Aylık Çocukları için Kreş, Anaokulu ve Anasınıfı Programları", 2002 ve 2006 yıllarında "36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı", 2013'de "0-36 Aylık ve 36-72 Aylık Çocuklar için Eğitim Programları"nın uygulanmaya başlandığı görülmüştür (Ulçay, 1983; MEB, 1997; MEB, 2002;

MEB 2006; MEB 2013a; MEB, 2013b; Oktay, 2015). Şubat 2024'de MEB tarafından "36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı", kısa bir süre sonrada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı yayınlanmıştır (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Eylül 2024'den itibaren MEB'e bağlı anasınıflarında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, anaokullarında Şubat 2024'de yayınlanan okul öncesi programı uygulamaya başlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, diğer programlardan farklı bir geliştirilme süreci ve içeriğe sahip olduğu için ayrı bir çalışma kapsamında incelenmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmiş, bu nedenle çalışmada bu program dışında kalan tüm programlara odaklanarak, erken çocukluk eğitimi eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

1994 yılından bu yana kullanılan programların gelişimsel olma özelliğinden başlayarak, aktif katılıma önem vermesi, oyunun bir yöntem olarak kullanılması, kültürel ve evrensel değerlere önem vermesi gibi açılardan çocuğa göre olma özelliğini taşıdığı söylenebilir. Programda yer alan ancak uygulamaya yeterince yansımaya özellikleri incelediğimizde, genellikle bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun planlamaların yapılmadığı, oyun temelli öğrenme yaklaşımının tam anlamıyla uygulanmadığı dikkati çeker. Çocukların aktif katılımını teşvik edecek keşfetme ve araştırma odaklı etkinliklerin yerine, daha çok eğitimci merkezli ve kalıplaşmış etkinliklerin tercih edildiği gözlenmektedir. Bu durum, programın hedeflediği kapsayıcı ve çocuk odaklı yaklaşımın uygulamada yeterince hayata geçirilemediğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde uygulanmış ve uygulanmakta olan programların (MEB, 1997; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB 2013a; MEB, 2024a) aslında eleştirel pedagojinin vurguladığı bazı özellikleri barındırdığı, ancak uygulamada çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Yaşanan bu sorunlar, programın özellikleri açısından ele alınarak açıklanmıştır;

Gelişimsel program olma ve çocuk merkezlilik özellikleri tüm programlarda bulunmaktadır. Program gelişimsel bir programdır; çocukların gelişim özellikleri dikkate alınacak aylık, günlük ve etkinlik planları yapılır. Aynı yaşlarda olsalar da çocuklar farklı gelişim özellikleri sergilerler. Plan yaparken her bir çocuğun gelişim özelliği dikkate alınarak bütüncül gelişiminin desteklenmesi hedeflenir. Çocukların ilgileri, gereksinimleri, becerilerine, biricikliğine odaklanılır. Programın özellikleri arasında yer almasına rağmen, uygulamada her bir çocuğun bireysel gelişim özellikleri yeterince dikkate alınmamakta, planlamalar genellikle sınıfın yaş grubunun genel özelliklerine göre aylık, günlük ve etkinlik planları şeklinde yapılmaktadır. Bu şekildeki planlamalarda da farklı gelişimsel özellikler taşıyan çocukların gereksinimleri karşılanmada yetersiz kalmaktadır.

Yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi programların ortak özelliklerindedir. Kendilerini farklı yollarla ve özgün bir biçimde ifade etmeleri için gerekli ortamların oluşturulması, özgün deneyimler yaşamalarına fırsat verilmesi, problem çözme deneyimleri yaşamaları çocukların olumlu kazanımlar edinmesine destek olur. Ayrıca çocuklara açık uçlu sorular sorarak, alternatif düşünceler geliştirmelerine fırsat vererek eleştirel düşünme becerileri desteklenebilir. Her ne kadar eğitimcilerin tüm çocuklara aynı ürünlerin yaptırıldığı yılbaşı kartı, anneler günü kartı gibi etkinliklerin yapıldığı yılların çok da geride kaldığı; yaratıcılığın, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklediği etkinliklerin yapılmasında artışın olduğu görülse de hala kalıplaşmış ve alışlageldik uygulamaların yaygın bir şekilde olduğu gözlenmektedir.

Programlara göre çocukların araştırarak ve keşfederek öğrenmeleri için planlamalar yapılmalıdır. Sürece etkin katıldıklarında, çocuklar merak ettikleri konuları derinlemesine inceleme ve soru sorma fırsatı bulurlar. Böylece, çocukların gözlem yapma, karşılaştırma, sınıflandırma, çıkarımlarda bulun-

ma, tahmin etme, alternatif problem çözme yolları bulma gibi becerileri desteklenir. Çoğunlukla belirli kalıplara bağlı kalarak uygulamaların yapılması çocukların araştırarak ve keşfederek öğrenme süreçlerine katılımını engeller. Ülkemizde, alternatif yaklaşımlardan biri olan proje yaklaşımının uygulanmasında dahi planlamaların çocukların konuları derinlemesine incelemesine olanak tanımadığı, proje konusunun genellikle farklı etkinliklerde araç olarak kullanıldığı, yüzeysel uygulamaları aşmadığı görülmektedir. Çocukların araştırma ve keşfetme fırsatı tanımayan planlamalar da çocuklarda gelişim özelliği gereği var olan merak duyguları önünde engel teşkil eder. Oysa merak duygusu, çocukların öğrenme sürecinde en güçlü motivasyon kaynağıdır.

Ülkemizde uygulanan programlarda, oyunun bir yöntem olarak kullanılmasına ilişkin bir anlayış vardır. Yararı sayılamayacak kadar çok olan oyunun her zaman bir yöntem olarak kullanılmadığı, eğitiminin yönergeleri doğrultusunda çocukların etkinliğe katıldığı durumlar söz konusudur. Diğer etkinliklerde olduğu gibi örneğin fen etkinliği kapsamında bir deney yaparken eğitimci ya deneyi kendi yaparak çocuklara gösterir, çocuklar yalnızca gözlemler ya da eğitiminin yönergeleri doğrultusunda deney yapılırlar. Oysa çocukların yaparak, kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmedikleri etkinliklerin çok da anlamı yoktur. Çocukların sürece katılımlarında önemli olan oyun yönteminin değerinin yeterince anlaşılması, fen, matematik, müzik, erken okuryazarlık gibi diğer etkinliklerde oyunun bir yöntem olarak kullanılmaması programların çocuk merkezli uygulamalarının önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Konu oyun olunca, günlük planda yeri olan öğrenme merkezleri oyun üzerinde önemle durulması gereken bir özelliği sahiptir. Eklektik olma özelliğini taşıyan erken çocukluk eğitimi programlarımızda farklı eğitim yaklaşımlarından, gelişim ve öğrenme kuramlarından yararlanılmıştır. Montessori yaklaşımı yararlanan alternatif

eğitim yaklaşımlarından biridir. Montessori yaklaşımında çocuklar çalışacakları materyalleri seçmede özgürdürler ve çalışmalarını kendi belirledikleri sürelerde ve arkadaşları ile yapma özgürlüğüne sahiptirler. Öğrenme merkezlerinde oyun da aynı Montessori yaklaşımında olduğu gibi çocuklar kendi belirledikleri merkezlerde kendi özgür iradeleri ile oyunlarını sürdürür. Çocukların bu özgürlüklerini yaşayabilmeleri için tüm öğrenme merkezlerine yer verilmesi ve öğrenme merkezlerinde çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda aylık ve günlük planın da dikkate alınmasıyla değişikliklerin yapılması gerekir. Oysa uygulamada sınıflarda tüm öğrenme merkezlerinin bulunmadığı, var olan öğrenme merkezlerinde de gereksinime göre düzenlenmelerin yapılmadığı görülmektedir. Öğrenme merkezlerinde oyun için yeterince zaman ayrılması da yaşanan bir başka sorun olarak karşımıza çıkar; çocukların oyunlarını tamamlamadan farklı bir etkinliğe geçerler; bunun sonucunda da çocukların özgürce seçtikleri merkezlerde oyun oynama hakları ellerinden alınmış olunur. Erken çocukluk eğitiminde oyun bir yöntem olarak kullanıldığı gibi başlı başına bir etkinlik olarak da planlanır. Oyun etkinliklerinde, çoğunlukla alışılmış oyunların oynanması, yapılandırılmış oyunlara daha çok yer verilmesi başka bir eleştiri olarak karşımıza çıkar.

Programlarda olan bir diğer özellik kültürel ve evrensel değerlerin çocuklar tarafından tanınması ve benimsenmesine özen gösterilmelidir. Çocukların yaşadıkları toplumun ve başka kültürlerin değerlerini tanımasına ve farklılıklara karşı evrensel değerler açısından bakmaya doğru bir gelişim göstermesi önemsenir. Farklı kültürleri tanımaya yönelik etkinliklerin kalıplaşmış etkinliklerin ötesine gidemediği dikkati çeker. Oysa farklı kültürlerin masalları/öyküleri, yemekleri, müzikleri, dansları, dünya haritasındaki yerleri, kullandıkları dilleri vb özelliklerini tanımaya yönelik kalıplaşmış etkinlikler dışında uygulamalar yapılabilir. Erken yaşlarda çocukların farklılıklara ve farklı kültürlere

saygı duymayı öğrenmesi, büyük bir öneme sahiptir. Çocukların farklı kültürler, yaşam biçimleri hakkında deneyim yaşaması onların ilerleyen yaşlarında daha empatik ve duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlar.

Kapsayıcılık özelliği Şubat 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ayrı bir özellik olarak ele alınmış olmakla birlikte önceki programlarda da farklı gelişimsel özellikleri olan, farklı ailelerden ve kültürlerden gelen çocuklar için açıklamaların olduğu görülmektedir. 2013 programında etkinliklerde uyarılma ile ilgili ayrı bir bölüm ayrılmış ve eğitimcilerden eğer sınıfta özel gereksinim tanısı almış ya da riski olan çocuk varsa ona yönelik uyarlamalar yapması istenmiştir. Ancak, Şubat 2024 de yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda etkinlik içinde bu şekilde bir uyarılma bölümünün olmasının kapsayıcılık açısından uygun olmadığı düşüncesi ile planlar hazırlanırken çocukların gereksinimleri doğrultusunda gelişime uygun uygulamaların yapılmasına özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu programında kapsayıcılığın belirgin bir şekilde vurgulanması ile eğitimcilerin kapsayıcılık ile ilgili daha duyarlı planlamalar yapmasına dikkat çekilmek istenmiştir. Çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarını kapsayacak şekilde farklılaştırılmış uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Her çocuğun, her ailenin ve her kültürün biricik olduğu dikkate alınarak, çocukların kendi gelişim ve öğrenme hızlarında, bireysel özelliklerine göre planlamaların yapılması elzemdir. Kapsayıcılık özelliğinin uygulayabilmesi için eğitimcinin etkinliklerde, fiziksel ortamda, kullandığı yöntem ve tekniklerde ve değerlendirme süreçlerinde gereken uyarlamaları yapması gerekmektedir.

Erken çocukluk eğitiminde ihmal edilen alanlardan biri de çocukların katılım haklarıdır. Çocukların sadece alıcı değil, eğitim sürecinde aktif katılımcı olmaları gerekir. Çocuk fiziksel gereksinim olan su ve tuvalet gibi gereksinim karşılamada bile çocukların gereksinimlerinden çok eğitimcinin kendi belirledikleri kurallara göre sürecin yürüdüğü bilinmektedir. Ço-



cuğun katılım hakkı, çocuğu ilgilendiren her konularda ve çocuğun bulunduğu her ortamda uygulanmalıdır. Erken çocukluk eğitiminde çocuklara katılım hakkının kullanıldığı bir anlayışın yerleşmesi oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim programlarında eğitimci rehber olarak tanımlanır. Çocuğun gelişim yolculuğunda "Eğitimciler rehberlik rolünü üstlenmeli ve çocukla birlikte öğrenen konumunda olmalıdır." yaklaşımı vardır. Eleştirel pedagojide eğitimciler yalnızca rehber olmayıp aynı zamanlar çocuklar birlikte sorgulayan, öğrenen birer katılımcı rolündedirler. Ancak uygulamada çocukla birlikte öğreniyorum diyebilen eğitimcinin çok da fazla olmadığı görülmektedir.

Programlarda bir diğer ortak özellikle de çocuk, eğitimci ve program açılarından değerlendirmenin yapılmasıdır. Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu düşünüldüğünde değerlendirme yapmanın ayrı bir öneminin olduğu söylenebilir. Çocukların gelişimleri ve öğrenme hızları açısından

değerlendirilmesi elzemdir. Gelişim değerlendirme araçları, gözlem, görüşme, ev ziyaretleri, gelişim dosyaları vd tüm gelişimi değerlendirme yöntemlerinden yararlanarak çocuğun gelişimsel olarak yapabildiklerinin, desteklenmesi gereken özelliklerinin belirlenmesi ve planlamaların bunlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekir. Beklendiği gibi programın değerlendirme aşamasını hakkıyla yapan eğitimcilerin yanı sıra değerlendirmeyi hiç yapmayan ya da uygun bir şekilde yapmayan eğitimcilerin varlığı da bir gerçektir. Oysa etkili bir erken çocukluk eğitimi ve de çocukların etkili bir şekilde eğitimden yararlanabilmeleri için programın bu aşamasının hakkı ile yapılması oldukça değerlidir.

Türkiye'de çocukların erken çocukluk eğitimine erişimde eşit fırsatlara sahip olmadığı bilinen bir gerçektir. Kamusal erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin sınırlı olması ve mevcut olanakların talebi karşılayamaması, bu alandaki eşitsizlikleri artırmaktadır. Ayrıca, anasınıfları/anaokullarından itibaren tüm eğitim kademelerinde MEB'in kendi kurumları

dışında özel eğitim kurumları yaygın bir şekilde açılmakta ve aileler bu kurumlara ekonomik koşulları gereği ulaşamamaktadır. MEB'a bağlı kurumlarda 36-72 aylık çocuklara eğitim hizmeti verildiği; 0-36 aylık çocukların eğitime erişim haklarının bakanlık tarafından karşılanmadığı bilinmektedir. Bu yaş grupları için 1994'de program geliştirildiği, 2013'de programın güncellendiği, 2024'de program güncelleme çalışmalarının sonuna yaklaşıldığı bilinmektedir. Ancak uygulamada bakanlığa bağlı henüz 0-36 aylık çocuklara eğitim hizmeti sununa bir kurumun olmadığı görülmektedir. Oysa gelişim çok daha hızlı olduğu yaşamın ilk üç yılında çocukların gelişimlerinin takip edilmesi ve gelişimlerini desteklemeye yönelik eğitimin verilmesi gerekmektedir. Gelişimsel sorunları olan çocuklar için ise bu dönemde destek almak çok daha büyük bir öneme sahiptir. Erken müdahalenin değeri yadsınamaz bir geçek olduğu gerçeğinden yola çıkılınca bu yaş grubu için de bir an önce uygulamaların yapılmasının gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.



Ülkemizde tarihsel süreçte yayınlanmış olan programların (MEB, 1999; MEB, 2002; MEB 2006; MEB 2013a, MEB, 2024a) alanda yeterince anlaşılma-mış olması, alışlageldik planlamalar ve programın felsefesine uymayan tutumların belirtilen bu aksaklıkların yaşanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında, erken çocukluk eğitimi programının uygulayıcıları tarafından anlaşılmadığını, programın gerekleri ve ilkelerini yerine getirmekten uzak bir yaklaşımlarının olduğunu (Eroğlu ve Şimşek; 2021), eğitimcilerin ve çocukların düşük düzeyde katılım anlayışının olduğunu ve aldıkları eğitim sonucunda eğitimcilerin katılım hakkına daha çok yer verdikleri ve çocukluk anlayışlarının olumlu yönde farklılaştığı (Koran; 2017) görülmektedir. McCormick Smith ve Chao (2018), çalışmalarında oyun temelli uygulamaların çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklediğini vurgulamıştır.

Erken çocukluk eğitiminde eğitimci-

lerin, çocuklarla birlikte öğrenen birer rehber olduklarını unutmadan, onların meraklarını teşvik eden, keşfetmelerine olanak tanıyan ve bireysel farklılıklarını destekleyen bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir ve yapılan çalışmalarda eğitimcilerin çocuğa göre bir yaklaşım içinde olmalarının önemi vurgulanmıştır. Subkhan (2013), eğitimcilerin çocuklar için kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım, çocukların eleştirel sorgulama yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının desteklenmesini gerektirir. Böyle bir ortamda, çocuklar özgürce düşünebilir, sorgulama yapabilir ve kendilerini yaratıcı yollarla ifade edebilirler. Bu anlayış, hem çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek hem de eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmek için temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Ural ve Çalmaşur (2023)'a göre, eğitimciler çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklenmeli, özgürleşme süreçlerinde yol gösterici olmalıdır.

MEB bakanlığına bağlı kurumların tüm çocukların eğitim hizmetine ulaşması için yeterli olmaması ve erken çocukluk eğitiminin ticarileşmesi eğitimin erişilebilirliğini olumsuz yönde etkilemekte, özellikle de dezavantajlı grupların eğitim alma haklarından mahrum kalmasına yol açmaktadır. Toran, (2021)'da çalışmasında, erken çocukluk eğitime erişim olanaklarının bölgelere göre büyük farklılık gösterdiğini vurgulamış ve çocukların bu hizmetlere erişememesinde Türkiye'deki genel eğitim politikalarının etkili olduğunu, bütçe ve kaynağın yeteri kadar ayrılmadığını, erken çocukluk eğitimi zorunlu olmamasının etkisinin büyük olduğunu ifade etmiştir. Kincheloe (2018) de, eğitimin özelleştirilmesi ile açılan kar amaçlı okulların çocuğa göre olmaktan uzak olduğu ve bu kurumlara tüm çocukların erişim fırsatının olmadığını vurgulamıştır. Eroğlu ve Şimşek (2021)'e göre de, erken çocukluk eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınamamış olmasının eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedenleri arasında yer almaktadır. Bu nedenler-

le, erken çocukluk eğitiminin zorunlu ve ücretsiz hale getirilmesinin mevcut eşitsizliklerin giderilmesinde etkili olacağı açıktır. Dolayısıyla, bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin yapılması bir zorunluluk olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak; erken çocukluk eğitimi programlarının felsefesinin anlaşılması ve etkili bir şekilde uygulanması ile ilgili sorunlar mevcuttur. Erken çocukluk eğitiminde eleştirel düşünme, problem çözme, duygularını ifade etme, başkalarını anlama ve yaratıcılık gibi becerilerin desteklenmesine yönelik uygulamadaki aksaklıklar, fiziksel yetersizlikler, bu becerileri destekleyici materyallerin yeterince olmaması, oyunun tüm etkinliklerde bir yöntem olarak kullanılmaması, özellikle sanat etkinliklerinde sürece değil sonuca/ürün çıkarılmasına odaklanılması gibi engeller söz konusudur. Çocukların katılım haklarını kullanamamaları, çocukların biricikliği, ailelerin biricikliği ve kültürlerin biricikliğinin göz ardı edilmesi, planlarda değerlendirme basamağına gereken önemin verilmesi erken çocukluk eğitiminde hem çocuğun bütüncül gelişimini hem de eğitim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm eğitimciler için söylemek mümkün olmamakla birlikte eğitimcilerin bir bölümünün yayınevleri ya da kendi meslektaşları tarafından hazırlanan aylık plan, günlük plan ve etkinlik planlarını ya da kendi okullarındaki meslektaşları ile ortak bir plan yapıp bu planı tüm sınıflarda kullanma eğiliminde oldukları gözlenmektedir. Oysa çocuk merkezli bir programda sınıftaki tüm çocukların gelişim özelliklerinin ve gereksinimlerinin bilinmesi ve desteklenmesi gereken özelliklerinin dikkate alındığı planlamaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (2019). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem A Akademi.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). Okul öncesi dönem Montessori yaklaşımı ile kaynaştırma uygulamaları eğitimci el

kitabı. Ankara: Poyraz Ofset.

Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye'de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(2), 387-397.

Gürkan, T. (2008). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.). *Okulöncesi eğitime giriş* (s. 1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Kincheloe, J. L. (2018). Eleştirel pedagoji. K. İnal (Çev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Koran, N. (2017). Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köksal Akyol, A. (2015). Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri. A. Köksal Akyol (Ed.). *Okul öncesi eğitim programları, her yönüyle okul öncesi eğitim* (s. 9-16). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Köksal Akyol, A. (2019). Geçmişten günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim programları. M. C. Babadoğan & F. Bıkmaz (Ed.). Prof. Dr. Tanju Gürkan'a armağan (s. 173-192). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

McCormick Smith, T., and Chao, T. (2018). Critical science and mathematics early childhood education: Theorizing Reggio, play, and critical pedagogy into an actionable cycle. *Education Sciences*, 8 (162), 1-16.

MEB. (1997). Okul öncesi eğitim programları: Kreş, anaokulu, anasını. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2002). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2013a). 0-36 aylık çocuklar için

eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2013b). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2024a). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Montessori, M. (1997). Çocuk eğitimi: Montessori metodu G. Yücel, (Çev.) 5. Basım. İstanbul: Özgür Yayınları.

Oktay, A. (2000). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 11-24). İstanbul: Morpa Yayınları.

Oktay, A. (2005). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A. (2015). Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları, her yönüyle okul öncesi eğitim*. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Subkhan, E. (2013). Toward critical educational technology for early childhood education. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 2(1), 1-8.

Toran, M. (2021). Yeni normalde erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Eleştirel bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 68, 1-15.

Ulcay, S. (1983). Okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitim kurumlarında yıllık program: Türkiye'de okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitimi projesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ural, A., & Çalmaşur, H. (2023). Türkiye'de yayımlanan eleştirel pedagoji araştırmaları üzerine bir bibliyografik çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1963-1994.

Liselerin 3+1 Yapılandırılması



Murat Kaymak

Eğitim-öğretim yılı başında resmi ağızlarca dile getirilmese de bazı basın yayın organlarında liselerin tekrar 3+1 yıl olacağı son bir yılın ise üniversiteye hazırlık eğitimine ayrılacağı üç yılı bitirenlere lise diploması, dördüncü sınıfta bitirenlere ise sözde ileri lise diploması verileceği haberleri yer aldı¹.

Sonda söyleyeceğimizi başta söyleyelim: Öneri, Türkiye'de eğitim kademelerinin nasıl keyfi, daha doğrusu eğitimle ilgisi olmayacak biçimde yapılandırıldığıнын kanıtı niteliğindedir. Bir öneri getirilirken öncekinin neden uygulandığı, bu uygulama ile hangi amaca ulaşılacak istendiği ortaya konulur. Amaca ulaşamadığı, istenilenlerin başarılmadığı belirlendikten sonra yeni öneriler, çözümler peşinde koşulur. Uzun zamandır

sadece eğitim alanında değil tüm kamu bürokrasisinde bu anlayış terk edilmiş durumdadır. Bu nedenle değişimler, geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konulmuş bilimsel araştırmalara, denemelere, öncekilerin ortaya çıkardığı sonuçlara dayanmak yerine keyfi değerlendirmeler üzerinden gerekçelendirilmekte. Değişimlerin büyük bir bölümü de zaten araştırmaya, incelemeye, bilime gerek duymayı ortadan kaldıran siyasal İslamcı kabuller üzerinden gerçekleştirilmektedir. Örneğin son öğretim programlarındaki değişiklikler, öğretmenlik meslek kanunu ile kurulan akademi, okullardaki kılık kıyafet düzenlemesi, ÇEDES vb düzenlemeler, uygulamalar vb gibi.

Liselerin 18 Yaşında Bitirilmesi

Liselerin 4 yıla çıkarılması, lise eğitiminin 18 yaştan gün almama koşulunun aşılması nedeniyle yanlış olmuştur. Çünkü Medeni Kanun ve Çocuklarla ilgili kanunlarımız, uluslararası bildirgeler 18 yaş altını çocuk, 18 yaş ve üstünü yetişkinlik yaşı olarak tanımlamaktadır. Liselerin 4 yıla çıkarılması doğal olarak liselerin 18 yaş içinde bitirilmesini zorunlu kılmıştı. Bu ise bizi okullarda hukuken yetişkin ama zorunlu eğitim-öğretime devam etmelerinden dolayı çocuk öğrencilerle karşı karşıya bıraktı: 12. sınıfa gelen öğrencilere 18 yaşından gün almamış gibi çocuklara özgü disiplin hükümleri uygulan hale geldik. Yaş olarak seçme ve seçilme hakkına sahip olan öğrencilerden biri, bir seçimde bir partiden aday olsa, okulda, sınıfında

¹ <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/egitim/mebden-4-4-4te-revizyon-sinyali-liselere-3-1-diploma-geliyor-1066520>

bu girişimini arkadaşlarıyla paylaşırsa hakkında disiplin mevzuatı işletilecek, propaganda yapmaktan örgün eğitim dışına çıkarılmak cezası alacak! Nişanlanmaya, evlenmeye kalkışsa yine benzer bir ceza ile karşılaşacak.

Eğitim kamusal bir hizmet olmakla birlikte, zorunlu eğitim hizmeti, 18 yaş ve üzerindeki öğrencilere verilen eğitim hizmetinden farklılık gösterir. Çünkü hizmetlerde yararlananın, özne olarak öğrencinin tercihi söz konusudur. Oysa zorunlu eğitimde kamusal hizmetten yararlanan öğrencinin tercih iradesi yoktur. Zorunlu eğitim bu nedenle varlığını öğrenciler üzerinden değil anne babalar üzerinden kurgular². Zorunlu eğitim anne babalar için çocuklarını okulla gönderme yükümlülüğüdür. Zorunlu eğitim anne-babaların çocuklarına, topluma, ülkelerine karşı görevleridir. Liselerin dört yıla çıkarılması 18 yaşındaki öğrencilerin kamusal hizmetten yararlanma da tercih oluşturma iradesini ortadan kaldıran bir uygulamadır. Bu nedenle ilköğretim ve ortaöğretim kurumları eğitim veren kurumlar iken, üniversiteler, meslek yüksekokulları, enstitüler yurttaşların yükseköğretimine hizmet eden kuruluşlardır.

Eğitim sistemimizde ulusal ve uluslararası mevzuat ve gelişim psikolojisinin ve fizyolojisinin gereği olarak lise kademesinin 18 yaştan gün almadan tamamlanması esas olmalıdır. Eğer kademeler öğrencilerin psikolojik, fizyolojik ve sosyal gelişimleri üzerinden yapılandırılacak ise bizde zorunlu eğitim 1+5+3+3 biçiminde yapılandırılmalıdır. Bu durumda anasını zorunlu olmalı, ortaokullar 3 ve lise 3 yıl biçiminde olmalıdır. Ama her durumda öğretim programları bir bütün ve kesintisiz biçimde uygulanmalıdır. Bütünlük ve öğretim programlarında kesintisizlik şimdiki durumda olduğu

gibi uygulanırsa zorunlu eğitimin temel amaçlarından biri olan heterojen bir toplumda, kendi içinde uyumlu homojen bir toplum inşa etmek mümkün olmayacaktır.

Liselerin 3+1 Biçiminde Yapılandırılmasının Mucidi Demokrat Partidir

Bir şey daha söyleyelim liselerin 3+1 biçiminde olması yeni değildir. Türkiye bunu da uygulamıştır. Bu karar, Hasan Saka ve Şemsettin Günaltay hükümetlerinin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu başkanlığında 22-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanan IV. Millî Eğitim Şurasının kararları arasında yer almıştır. Demokrat Parti iktidarının Milli Eğitim Bakanlarından Tevfik İleri 1952-1953 öğretim yılında Şura kararını da referans göstererek liseleri dört yıla çıkarmıştır Uygulama 1956 yılına kadar sürmüştür. Bu uygulamada yükseköğretime devam etmeyecek olanlara on 11. sınıfta diploma verilirken, üniversiteye devam edecek olanlar için ise 12 sınıf olgunluk sınavının sınıf olarak düşünölmüştür.

25.2. 1953 tarihinde dönemin bakanı Tevfik İleri şöyle konuşmaktadır:

"...IV. Millî Eğitim şurası liselerimizi 12 yıla çıkarmıştır. Bunu yaparken bir takım faydalar mülhazalar etmiştir. Memlekette ve maarif mensupları arasında bu iyi karşılanmamıştır. Bir senelik fazla tahsil ve tahsilin verdiği külfet burada elde edilen nimetle kabili mukayese görölmemiştir. Bunu meclis olarak mebus arkadaşlardan, gezdiğimiz yerlerde öğretmenlerden ve velilerden dinledik ve bu iş üzerinde durduk ve meşgul olduk. Vekalet olarak bir noktaya vardık, bu noktayı Türk efkârına arz etmiş bulunuyoruz. Üniversiteler arası kurula bu karar duyurulmuş bulunmaktadır. Üniversitelerin de bu konuda mütelaalarını alacağız. Vardı-

ğımız netice şudur: Liselerden sonra başka bir tahsil yapmayacak olan gençleri onbirinci sınıftan sonra lise mezunu yapmak, üniversiteye devam edecek gençler için onikinci sınıfı bir olgunluk sınıfı haline getirmek, dersleri mahdut hale getirmek, bu arada bilhassa lisana ehemmiyet vermek ve bu sınıfın adına da olgunluk sınıfı vermektir."³

Ne var ki bu uygulama 1956 yılında sonlandırılmıştır. Üniversitelerin önünde yığılmanın olmadığı bir dönemde bu uygulamaya devam edilseydi, çok anlamlı olabilirdi. Ama dönemin iktidarı bu uygulamaya devam etmek yerine, uygulamayı anlamsız hale getiren başarılı öğrencileri bir okulda toplama projesini (Maarif Kolejlere)uygulama koymayı tercih etmiştir.

Zorunlu Eğitimi Kurs Haline Getirmek

Liselerin 3+1 biçiminde yapılandırılmasını isteyenler lise 12. sınıfın üniversiteye hazırlık kursuna dönüşmesini istemektedirler. Bu öneriyi dile getirenlere göre üniversiteye giriş sınavına başvurmayacak olanların 11. sınıf sonunda diploma almalarını, devam edenlerin ise dersane yerine 12. sınıfta sınava hazırlanmalarını savunuyor görünuyorlar. Ama bunun istenilen biçimde olması mümkün olmayacaktır.

İlk olarak yükseköğretim kurumundan mezun olmadan nitelikli istihdam imkânı bulamayacak olan bir genç, sonucu ne olursa olsun 12. sınıfa devam etmek isteyecektir. İkincisi imkânı iyi olan ailelerin çocukları 11. sınıfta lise diploması alacağından ve bu öğrencilerin de yükseköğretim sınavına yasal bir engel konulamayacağından okul dışında özel kurslara yönelmesine imkân verecektir. Bu durumda zengin aile çocukları liseyi 11. sınıfta terk edecek özel kurslarla yük-

² Fransızca'da "scolarité obligatoire" zorunlu okullaşma, zorunlu eğitim anlamında kullanılmakta. Burada "obligatoire" sözcüğü kaçınılmaz, zorunlu, bağlayıcı anlamına gelir. Yine bu sözcükle ilişkili olan "obligation" ödev, boyun borcu, yüküm, vecibe anlamına gelir. Bu nedenle zorunlu eğitim kavramı, eğitim yükümlülüğü ilkesi olarak da anlaşılmalıdır.

³ TBMM, 25.02. 1953, Birleşim 53, s.970. (Akt.) Erdoğan Başar, Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri(1920-1960), s.466, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004, İstanbul.



seköğretime giriş sınavına hazırlanacak, ekonomik imkânı sınırlı öğrenciler 12. sınıfa devam edecekler. Alacakları diploma ileri lise diploması olacak ama kendileri ileride de geride olanlar olacak.

Bakalorya Sınıfından Kurs Sınıfına

Daha önce de belirttiğim gibi öneri yeni değildir. Yeni olmamasına yeni olmamakla birlikte önerinin sahibi TED Başkanı Selçuk Pehlivanoglu'nun görüşlerindeki değişim de dikkat çekiyor. TED'in 2005 yılında yayınladığı "Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırmasında" 2011 yılından geçerli olmak üzere Bakalorya sistemine geçilmesi önerilmişti. 2023 yılından itibaren de üniversitelerin kendi öğrencilerini kendilerinin seçmesini savunulmuştu⁴.

Liselerin son sınıfını Bakalorya biçiminde düzenlemek dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından da savunulmuştur bunu da hatırlatalım. Hatır-

latacağımız bir başka nokta ise bu öneri iktidar tarafından ve Milli Eğitim Bakanlığı bürokratları tarafından bilindiği halde zorunlu eğitim kademeleri 2012 yılında 4+4+4 biçiminde yapılandırıldı. İktidarın çok sayıda okulu uluslararası bakalorya üyesi yaptığı düşünüldüğünde bu öneriyi 2012 yılında kanunlaştırabilirdi. Yapılmadı çünkü lisede bakalorya uygulanması ortaöğretimde ikili eğitim uygulamasını aşamamış bir ülkede çocukların sınıf tekrarı yapmasına yol açardı. Çünkü bunlar için Bakalorya, tüm öğrencilerin nitelik olarak yükselmesi değil, seçilmiş öğrenciler üzerinden pazar oluşturmaktır.

Sonuç

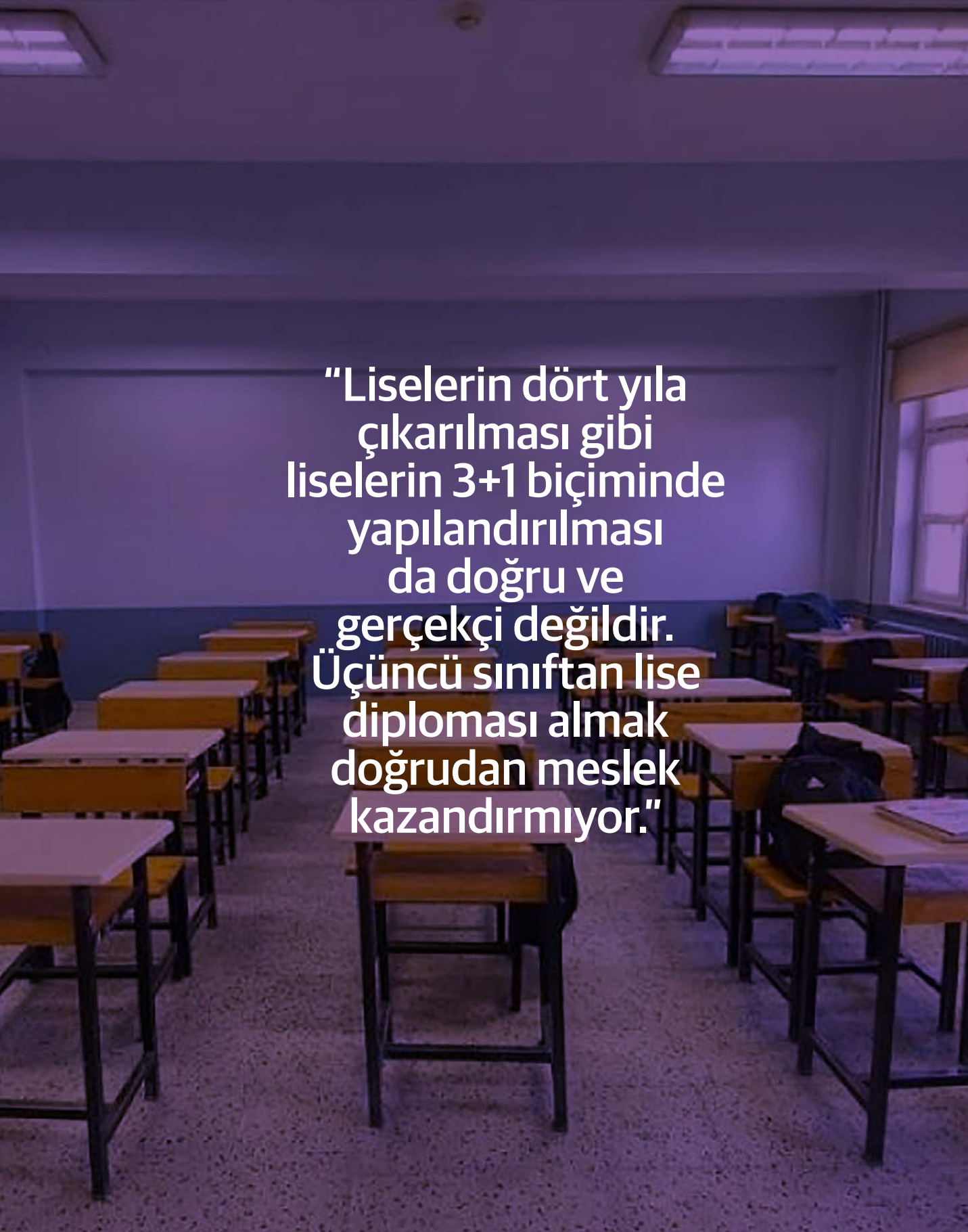
Liselerin dört yıla çıkarılması gibi liselerin 3+1 biçiminde yapılandırılması da doğru ve gerçekçi değildir. Üçüncü sınıftan lise diploması almak doğrudan meslek kazandırmıyor ve hemen ardından istihdam sağlamıyorsa (ki yukarıda

söylediğimiz gibi durum budur) bu tür bir yapılandırma hiçbir işe yaramaz. Lise öğrencileri haklı olarak dördüncü sınıfa devam edeceklerdir. Eğer dördüncü sınıf bakalorya biçiminde uygulanırsa bu kez de dördüncü sınıfı geçemeyen öğrenciler sorumuz olacaktır. Yok, dördüncü sınıf üniversiteye hazırlık kursu biçiminde olursa artık liselerin 12. sınıfı yoksul öğrenciler için "devlet dershanesi" olacaktır. Dershanenin de zorunlu eğitim kapsamında olmasını kimse savunamaz.

Tekrar etmek isterim öneri getirilirken sorunun nedenleri üzerinden hareket edilir. Ortaya ne sorun konulmuş ne de sorunun nedenleri. Bunlar yapılmadan şöyle olsun, böyle olsun diyenler, sussalar daha iyi olur.

Ayrıca 2012 yılında 4+4+4 kararında ısrar edenler ile şimdi bu öneriyi destekleyenlerin de aynı kişiler olması Türkiye'de eğitimi kimlerin nasıl yönettiğini örneklemektedir.

4 TED, Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri/Sonuç Raporu, s.58, 2005, Ankara.



“Liselerin dört yıla çıkarılması gibi liselerin 3+1 biçiminde yapılandırılması da doğru ve gerçekçi değildir. Üçüncü sınıftan lise diploması almak doğrudan meslek kazandırmıyor.”

30 Farklı Psikoterapi Yaklaşımıyla Yapay Zekayla Psikoterapi

Bu kitapta Prof. Dr. Ulaş Başar Gezgin, kendini bir psikolojik kadavraya çeviriyor. Bu kez bir özne değil, analiz nesnesi oluyor. Bu kitapta Gezgin'e yönelik 30 farklı psikoterapi yaklaşımı yer alıyor. Bunlar Bilişsel Davranışçı Terapi, Anlatısal Terapi, Pozitif Psikoterapi, Psikedinamik Terapi, Şema Terapi, Kabul ve Kararlılık Terapisi, Diyalektik Davranışçı Terapi, Varoluşçu Terapi, Bağlanma Temelli Terapi, EMDR, Kişilerarası Terapi, Duygu Odaklı Terapi, Çözüm Odaklı Terapi, Dijital Terapi, Psikodrama, Grup Terapisi, Hipnoterapi, Aile Terapisi, Cinsel Terapi, Gestalt Terapi, Sanat Terapisi, Feminist Terapi, Marksist Terapi, Adler'ci Terapi, Jung'çu Terapi, Rogers'çı Terapi, Erich Fromm'cu Terapi, Erik Erikson'cu Terapi, Karen Horney'cu Terapi ve Lacan'cu Terapi. Bu çeşitlilik umarız zihin açıcı olacaktır.

Kitap, *Gezginin Analizi*, psikoterapiye farklı yaklaşımlar üzerinden bakarak, Ulaş Başar Gezgin'in kendi psikolojik profilini analiz etme sürecini ele alıyor. Kitap, 30 farklı terapi yaklaşımının bu psikolojik profil üzerinde nasıl çalışacağını derinlemesine inceleyen deneysel bir çalışma niteliğinde.

Değerlendirme:

1. *Çok Yönlülük*: Kitapta Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), Anlatısal Terapi, Pozitif Psikoterapi, Psikedinamik Terapi gibi geniş yelpazede terapi yöntemleri kullanılıyor. Bu, psikoterapinin farklı ekolleri ve uygulama biçimleriyle ilgili geniş bir bakış açısı sunuyor.

2. *Yaratıcılık ve Yenilikçilik*: Kitabın temel fikri olan "psikolojik kadavra" kavramı ve yapay zekayı psikoterapi danışma-



rı olarak kullanma denemesi, yaratıcı ve özgün bir yaklaşımı yansıtıyor. Bu, hem psikoloji öğrencileri hem de terapistler için yenilikçi bir kaynak olabilir.

3. *Kişisel Deneyim*: Ulaş Başar Gezgin'in kendi yaşam öyküsünü ve psikolojik profilini temel alarak yapılan analizler, kitabı kişisel ve samimi kılıyor. Danışanın terapi sürecini ve yaklaşımlarını bir birey üze-

lerinden somutlaştırarak daha anlaşılır ve uygulamaya yönelik bir model sunuyor.

4. *Eğitici İçerik*: Kitap, psikoloji ve psikoterapi alanına ilgi duyanlar için zengin bir içerik sunuyor. Her bir terapi yaklaşımının danışan üzerinde nasıl etkili olacağına dair detaylı açıklamalar, okuyucunun farklı terapi tekniklerini anlamasına katkı sağlıyor.

Sonuç:

Gezginin Analizi, psikoterapi yaklaşımlarının pratikte nasıl işleyebileceğini gösteren, yenilikçi ve kapsamlı bir çalışma. Yaratıcı yapısı ve geniş içerik yelpazesıyla hem psikoloji öğrencileri hem de profesyoneller için değerli bir kaynak.

Yaşam Öyküsü**KISACA PROF.DR. ULAŞ BAŞAR GEZGİN**

Prof.Dr. Ulaş Başar Gezgin, Türkiye, Vietnam, Tayland ve Malezya'da 24 yıl ders verme deneyimine ve Yeni Zelanda (doktora), Avustralya (ortak proje) ve Latin Amerika'da (gazetecilik) araştırma deneyimine sahip bir psikolog-danışman-yazardır.

EĞİTİMİ

Eğitimi Darüşşafaka (1989-1996), Boğaziçi Üniversitesi (Psikolojik Danışmanlık, lisans, 2000; Psikoloji Bilimleri, yüksek lisans 2002), ODTÜ (Bilişsel Bilimler (Psikoloji ve Dilbilim çift dalı), doktora, 2006) ve yurtdışında (2009, üniversite düzeyinde ders verme yetkisi, Avustralya; Darmstadt Teknik Üniversitesi, Şehir Plancılığı, yüksek lisans, 2011) tamamlamıştır.

KİTAPLARI

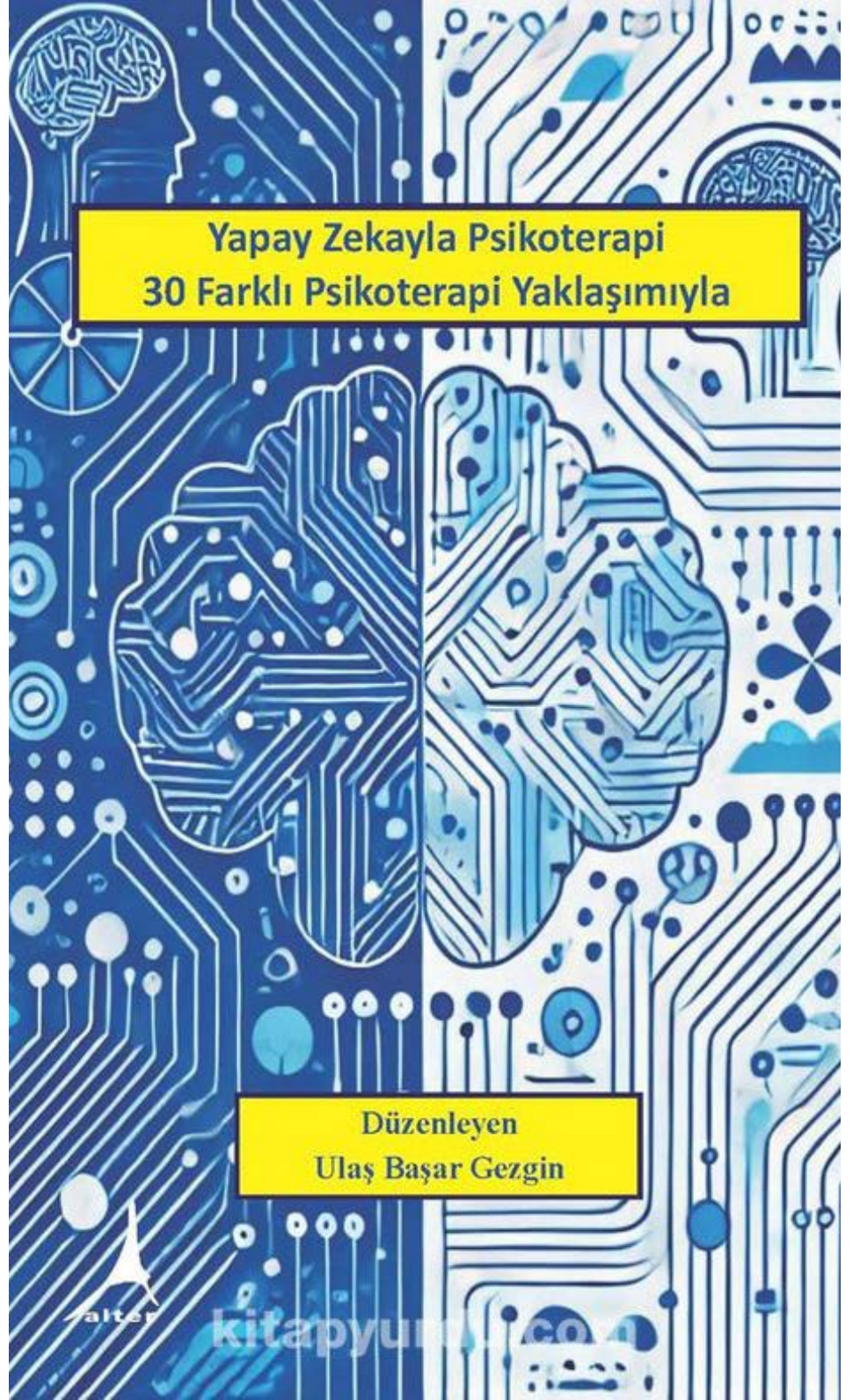
22 İngilizce kitap, 4 İngilizce ve diğer dillerde şiir kitabı, 12 psikoloji ve bilişsel bilim kitabı, 10 anlatı kitabı (roman, öykü, çocuk öyküsü, opera librettosu, masal, film öyküsü, kısa film senaryosu, tiyatro oyunu), 6 Asya kitabı, 5 anlatı ve yazın incelemesi kitabı, 7 diğer akademik kitap, 20 şiir kitabı, 10 günce ve kişisel kitap, 22 çeviri, çeviri ya da yayın editörlüğü yapılmış kitap olmak üzere toplam 118 kitabı vardır.

DANIŞMANLIK

Bitirme stajını Galatasaray Lisesi'nde yapmıştır. Çalışmalarına ek olarak, danışmanlık hizmeti vermektedir.

BAŞKA DİLLERDE

Çeşitli çalışmaları 13 dile (Türkçe, İngi-



lizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Rusça, Japonca, Vietnamca, Tayca, Gürcüce ve Azerbaycan Türkçesi) çevrilmiştir.

WEB SİTESİ:

<https://www.profdrulasbasargezgin.net>

Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunlar ve Ahilik Özlemi

Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

Adıyaman Üniversitesi

Mesleki ve teknik eğitim, ekonomik ve toplumsal kalkınma sürecinde nitelikli teknik insan kaynağının yetiştirilmesindeki belirleyici rolünden dolayı her toplum için vazgeçilmezdir. Gelişmiş toplumların sosyo-ekonomik ve politik refaha ulaşmalarında, mesleki ve teknik eğitime yapılan yatırımın önemli rolü vardır. Buna karşın gelişmekte olan ülkeler, yeterli sayıda ve nitelikte üretim sürecinde istihdam edebilecek ve toplumsal refahı sağlayabilecek teknik insan kaynağını yetiştirmekte güçlük yaşamaktadırlar. Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme döneminde askeri teknik okulların yansira, siviller için meslek

okulları açmalarına karşın dağılma ve çöküş süreci durdurulamamıştır. Açılan meslek okullarının tamamı kapitülasyonların ve savaşların etkisiyle kapanmıştır. Ticaretin ve zanaatın gayrimüslimlerin kontrolünde olduğu ülkemizde 1920'li yıllarda Beyoğlu'nda Türk ve Müslüman bir terzinin dahi bulunmadığı bilinmektedir. Emperyalizme karşı verilen Kurtuluş Savaşından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin milli sanayiye geliştirip, ekonomik ve toplumsal kalkınmayı sağlamada ve muasır medeniyeti yakalama hedefinde bu eğitim türünün önemi daha çok anlaşılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan

sonra güçlü bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapılandırılması için bilgi toplama ve yabancı uzmanların görüşlerine gereksinim duyulmuştur. Cumhuriyetin kurulmasından hemen sonra John Dewey, Alfred Kühne ve Omer Buyse gibi dünya çapında tanınan önemli bilim insanları bizzat Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün daveti ile ülkemize gelmişler ve kapsamlı raporlar hazırlamışlardır (Cicioğlu, 1983; Akkutay, 1996). Atatürk 1928 yılında TBMM'de yaptığı konuşmada "Mesleki öğretimin ilk ve orta kademededen en yüksek dereceye kadar memleketeye temini Milli Eğitimin temel politikası" (Kılınc, 2020:170) olduğunu

vurgulamıştır. 1923-1940 yılları, mesleki ve teknik eğitim için bilgi toplama, uzmanlardan yararlanma, yurtdışına öğrenci gönderme, planlı ve sistemli bir yapının oluşturulduğu kuruluş dönemidir (Özcan, 2010). II. Dünya Savaşından sonra ordunun teknik kapasitesinin güçlendirilmesi amacıyla mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin yarısı Millî Savunma Bakanlığı adına burslu okutulmuştur. 1940-1960 yılları arasında bu eğitim türünün ülke geneline yaygınlaştırılmasına büyük önem verilmiştir. Bunun için özel yasalar çıkarılmış, ek finansman sağlanmış, mesleki ve teknik eğitim müsteşarlığı kurulmuş, güçlü bir yönetim yapısı oluşturulmuştur. Öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime alınma sürecinde genel yetenek ve bilim sınavının yanında psikoteknik test sonuçları da dikkate alınmıştır.

Mesleki ve teknik okullar 1940-1980 yılları arasında Türk sanayisinin gelişmesine liderlik eden teknik insan kaynağını yetiştirmiştir. Mesleki ve teknik okullarda öğretmen ve öğrencilerin geliştirdikleri yeni makinelerin (el tezgâhları, demir testere, zımpara taşı, mobilya üretim makineleri vs) üretimi gerçekleştirilmiştir. Bu makineler önce fuarlarda sergilenmiş, daha sonra yeni kurulan okullara gönderilmiştir. Ülkemizde 1970'li yıllarda yerli sanayinin gelişmesine hazırlık amacıyla 1940'lı yıllardan sonra mesleki ve teknik eğitime büyük önem verilmiştir. Planlı dönemde sanayileşme ve kalkınma hedefinin benimsenmesi, ülkemizde mesleki ve teknik eğitime gereksinimi artırmıştır. Bu dönemde ortaöğretimdeki öğrenci dağılımında %65 mesleki eğitim ve %35 genel ortaöğretim amaçlanmış olsa da 1970'li yıllarda yaşanan ekonomik ve siyasal krizler nedeniyle bu hedefe ulaşılamamıştır. 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi her alanda olduğu gibi mesleki ve teknik eğitimde de bir kırılmaya neden olmuş ve bundan sonraki süreçte küreselleşmenin etkileri görülmeye başlamıştır.

Küreselleşmenin etkilerinin görülme-ye başladığı 1980'li yıllarda, mesleki ve teknik ortaöğretimde bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Alman ikili (dual) mesleki eğitim modeli, 3308 sayılı yasa ile ülkemiz sistemine uyarlanmasıyla okul merkezli eğitim modelinden, okul sanayi iş birliği modeline geçilmiştir. Bu reform öğrencilerin reel sektördeki çağdaş teknolojiyi öğrenmesi bakımından önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. İş piyasası ile ortaklıkların kurulması ve iş birliğinin geliştirilmesi mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesinde önemli rol oynar (Clarke ve Polesel, 2013). Ancak işletmelerde eğitim merkezlerinin kurulamaması, güçlü bir sosyal diyalog geliştirilememesi, mesleki ve teknik eğitim fonunun amaçları dışında kullanılması nedeniyle okul sanayi iş birliği etkin bir biçimde yürütülmemektedir. Ayrıca işletmelerde öğrencilerin beceri kazanmasından sorumlu kalfa, usta ve usta öğreticilere yeterli iş pedagojisi ve eğitimleri verilmeden belgeler dağıtılmıştır. İşletmeler teknik işgücünün yetiştirilmesi konusunda sorumluk üstlenmek yerine staj adı altında öğrencileri daha çok getir götür ve lojistik işlerde çalıştırmışlardır. Bu durum bir staj süreci olmaktan ziyade, çocuk işçiliği ve sömürsünü meşrulaştırmıştır.

Ülkemizde Almaya modelinin uyarlanması ve uygulanmasındaki sorunlar, temel bilimsel ve sosyal ve kültürel derslerin azaltılması, mesleki ve teknik ortaöğretimi fiilen çiraklık seviyesine indirgenmiştir. 1990'lı yıllarda ülkemizde Siyasal İslam'ın yükselmesi, imam hatip okullarında öğrenci sayısının hızla artmasına ve bu okulların siyasallaşmasına neden olmuş ve öğrenciler yükseköğretimde alan dışı programlara yönlendirilmiştir. Bunu engellemek isteyen devlet, meslek lisesi özelliğini 1980'li yıllarda fiilen kaybetmesine karşın, iki eğitim türü arasında farkı gözetmeksizin, meslek lisesi mezunlarına da katsayı uygulanmıştır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimin

pahalı olması göz önünde bulundurulduğundan dolayı kaynakların etkin kullanılması bakımında doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak katsayı uygulamasının bir kara propagandaya çevrilmesi, meslek ve teknik liselerin imajının zayıflamasına ve 2000'li yıllardan sonra bu okul türüne toplumsal talebin azalmasına neden olmuşlardır.

Mesleki ve teknik eğitimde asıl kırılma, 2012 yılında 4+4+4 uygulaması ile olmuştur. İmam hatip liseleri, meslek lisesi kategorisinden çıkarılmış, katsayı uygulaması kaldırılmış ve yükseköğretimin bütün programlarına girmelerinin önü açılmıştır. Buna karşın mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştiren mesleki ve teknik eğitim fakülteleri kapatılmış, finansman kaynakları azaltılmış, eğitimin kalitesi gittikçe düşmüş ve alanlarıyla ilgili yükseköğretim programlarına yerleşmelerinin önü eğitimde nitelik sorunu ve akademik derslerin yetersiz olması nedeniyle, fiilen kapanmıştır. Meslek lisesi mezunlarının yükseköğretim programlarına yerleşme oranı %5'in altına düşerek lise türleri içinde en son sırada yer almaktadır. Bu durum mesleki ve teknik ortaöğretime toplumsal talebin iyice azalmasına neden olmuştur.

Ortaöğretim kademesinde 2022 yılında MESEM isminde yeni bir çiraklık okulu icat edilmiştir. Çocuk işçiliği ve sömürsünü meşrulaştıran MESEM yoksulluk, yoksunluk ve ekonomik buhranında etkisiyle sadece mesleki ve teknik liseleri değil, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönlendirmesiyle diğer liselerde öğrenim gören gençler için de gittikçe bir çekim merkezine dönüşmektedir. MESEM özellikle mesleki ve teknik liseleri işlevsiz hale getirerek komaya sokmuştur. Son iki yılda mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören yaklaşık 400.000 öğrenci MESEM'e geçmiştir. Hükümetin işverenlere teşvik olarak verdiği 15 Milyar TL ile yoksul ve yoksun toplam kesimlerinden gelen gençlere asgari ücretin belli oranında verilen cep harçlığının yanında,



yeterli akademik eğitim verilmeden teknisyenlik unvanı, meslek lisesi diploması, ustalık ve işyeri açma belgesi gibi özendiriciler gençlerin bu okula akışını hızlandırmaktadır. İmam hatip ortaokullu mezunu öğrenciler özellikle MESEM'e yönlendirilmektedir. Ülkemizde 2002 yılından sonra uygulanan ekonomik ve sosyal politikalar ile son yıllarda eğitim sistemini çökert gayretleri "Cumhuriyetin kimsesizlerin kimsesi" olma niteliğini giderek yok etmektedir. Dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen gençler kaderleri ile baş başa bırakılmış, yoksulluk ve yoksunluğun nesiller boyu devam edeceği bir sürece girilmiştir. Ülkemizin yetenekli gençleri, ÇEDES Projesi, manevi danışman uygulaması, MEB'in fiilen Diyanet İşlerine bağlanması ve okul öncesinde değerler eğitimi adı altında başlatılan din eğitimi ile korkutulup yaratıcılık, eleştirel ve estetik yetenekleri yok edilmekte ve "yedisinde öldürülüp, yetmişinde mezara gömülmek" bir eği-

tim politikası haline getirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklarında MESEM'e bir "ahilik" misyonunun verildiği görülmektedir. MESEM'i eğitim sistemimize kazandıran Bakan Mahmut Özer ecdadımızın mirası olan esnaf ve zanaatkarların Türk kültürü ve İslâm ahlaki ile yetiştirdiği Ahilik geleneğinin günümüz temsilcileri niteliğindeki mesleki eğitim merkezlerinde yetişen çıraklar, kalfalar ve ustalar, günümüzde hem bu kutlu geleneğimizi sürdürmekte hem de sanayimizin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne katkı sağladığını" (MEB, 2022) belirtmiştir. Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesinde ise "sosyal ve ekonomik sektörlerle sıkı bir iş birliği içinde mesleki yeterliliği, ahilik kültürünü, mesleki ahlaki ve değerleri benimseyen; yenilikçi, girişimci, üretken ve ekonomiyeye katma değer sağlayan yetkin iş gücü yetiştirileceği" belirtilmiştir. Yine "ahilik kültürü temelinde öğrencilerin millî ve manevi değerlere duyarlılıkları artırıl-

cak, fütüvvet ehli mezunların iş hayatında bulunmalarını sağlamak amacıyla ülke genelinde ahilik hareketi oluşturulacaktır" ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2024). Ahilik sisteminin Selçuklular döneminde kurulmuş bir cemaat ve tarikat teşkilatıdır. Kurum aynı zamanda orduya asker yetiştirmiş ve hatta Anadolu'da çıkan halk ayaklanmalarını da bastırma sürecinde de görev almışlardır. Ahilik teşkilatı zamanın koşullarına ve örgütlü yapısından dolayı bu misyonu üstlenmiş olabilir. Ancak 21.yüzyılda esnaf birliklerine alp/alperen misyonu yüklenerek, bu yapının çevrenin güvenliğinden de sorumlu olması gerektiği bazı politikacılar tarafından gündeme gerilmektedir. MEB belgelerinde "ülke genelinde ahilik hareketinin oluşturulacağı" ifadesinin, uzayın paylaşıldığı bu çağda, yer alması hayli düşündürücüdür.

Sonuç olarak, ülkemizde mesleki ve teknik eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için yeni bir anlayışa ve politik

iradeye gereksinim vardır. Bu eğitimin çıktılarında en fazla faydalanan işverenlerin çocuk işçiliği ve sömürsünü körükleyecek politikaları topluma dayatmak yerine, güçlü bir mesleki teknik eğitim sisteminin kurulması için fon sağlamalı ve sorumluluk üstlenmelidir. Çağ dışı, çocuk işçiliğine dayanan, akademik eğitimden yoksun bir mesleki ve teknik eğitim anlayışı ile ülkemizin küresel dünyada rekabet etmesi pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimde başta öğretmen yetiştirmek olmak üzere, ortaöğretim, yetişkin eğitimi, meslek yüksekokulları ve mühendislik eğitiminin yeniden yapılandırılmasına gereksinim vardır.

KAYNAKLAR

Akkutay, Ü. (1996). Milli Eğitimde yabancı uzman raporları Atatürk Dönemi (1. baskı). Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.

Cicioğlu, H. (1983), Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim, tarihi gelişimi (1. baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Clarke, K., and Polesel, J. (2013). Strong on retention, weak on outcomes: the impact of vocational education and training in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 259-273. doi: 10.1080/01596306.2013.770251

Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi, Mesleki ve

Teknik Eğitim Sempozyumu, (28-29 Nisan) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 126.

MEB. (2022). OSB içerisine Mesleki eğitim merkezi irtibat bürosu açılması, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Tanıtım Kitapçığı.

MEB. (2024). MEB-Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf erişim. 15. 12. 2024.

Özcan, K. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamaları ve maliyet, (1.baskı). İstanbul Ticaret Odası Yayınları.





Duvara Asılan Diplomalar ve Çürümüşlük

Dr. Tutku YALÇINKAYA

Geçtiğimiz günlerde 17 öğretim elemanına sahip Aksaray Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programına 2 öğrencinin kayıt yaptırdığı haberleri paylaşıldı. YÖK'ün (2023) istatistiklerine göre aynı bölüme 2023 yılında 41 kontenjan ayrılmış, 31 öğrenci yerleşmiş, 1

öğrenci ise kazanıp kayıt yaptırmamıştı. 2024 yılı istatistikleri bölümün geçen sene %75,6 olan yerleşme oranında bu sene keskin bir düşüş yaşandığını gösteriyor.

2024 yılı Yükseköğretim Girdi Göstergeleri incelendiğinde bu durumun

Aksaray Üniversitesi ile sınırlı olmadığı; Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı bulunan üniversitelerde programa ayrılan kontenjanlar ile kontenjanlara yerleşme oranları arasında belirgin bir fark olduğu, hatta bazı üniversitelere hiçbir öğrencinin yerleşmediği anlaşılıyor.

Üniversite Adı	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Adıyaman Üniversitesi	39	5	12,8	4	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	36	2	5,6	2	0
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	15	1	6,7	1	0
Akdeniz Üniversitesi	52	34	65,4	34	0
Aksaray Üniversitesi	41	2	4,9	2	0
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	47	4	8,5	4	0
Amasya Üniversitesi	41	1	2,4	1	0
Atatürk Üniversitesi	52	8	15,4	8	0
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	41	6	14,6	6	0
Balıkesir Üniversitesi	52	10	19,2	10	0
Bartın Üniversitesi	16	-	-	-	-
Bayburt Üniversitesi	11	1	9,1	1	0
Boğaziçi Üniversitesi	36	36	100	36	0
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	47	9	19,1	8	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	31	-	-	-	-
Bursa Uludağ Üniversitesi	41	27	65,9	24	3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	52	12	23,1	11	1
Çukurova Üniversitesi	65	17	26,2	17	0
Dicle Üniversitesi	58	14	24,1	14	0
Dokuz Eylül Üniversitesi	52	18	34,6	17	1
Düzce Üniversitesi	36	1	2,8	1	0
Ege Üniversitesi	52	37	71,2	36	1
Erciyes Üniversitesi	52	25	48,1	24	1
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	11	1	9,1	1	0
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	52	28	53,8	27	1
Fırat Üniversitesi	46	7	15,6	7	0
Gazi Üniversitesi	52	31	59,6	31	0
Giresun Üniversitesi	16	1	6,2	1	0
Hacettepe Üniversitesi	52	49	94,2	49	0
Hakkari Üniversitesi	11	-	-	-	-
Harran Üniversitesi	51	12	23,5	12	0
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	39	3	7,7	3	0
İnönü Üniversitesi	65	8	12,3	8	0
İstanbul Üniversitesi	36	36	100	34	2
Kafkas Üniversitesi	11	-	-	-	-
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	58	6	10,3	6	0
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	31	-	-	-	-
Kastamonu Üniversitesi	14	1	7,1	1	0
Kırıkkale Üniversitesi	38	10	27,8	10	0
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	31	2	6,5	2	0
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	32	2	6,2	2	0
Kocaeli Üniversitesi	52	15	28,8	14	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	36	3	8,3	3	0

Manisa Celal Bayar Üniversitesi	41	-	-	-	-
Marmara Üniversitesi	52	44	84,6	44	0
Mersin Üniversitesi	47	26	55,3	26	0
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	47	7	14,9	5	2
Muş Alparslan Üniversitesi	14	1	7,1	1	0
Necmettin Erbakan Üniversitesi	52	21	40,4	21	0
Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi	47	7	14,9	7	0
Niğde Ömer Halidemir Üniversitesi	47	7	14,9	7	0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	52	25	48,1	24	1
Ordu Üniversitesi	47	2	4,3	2	0
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	31	31	100	29	2
Pamukkale Üniversitesi	52	22	42,3	19	3
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	16	1	6,2	1	0
Sakarya Üniversitesi	48	3	6,2	2	1
Siirt Üniversitesi	21	-	-	-	-
Sinop Üniversitesi	16	-	-	-	-
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	36	5	13,9	4	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	47	12	25,5	12	0
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	2	12,5	2	0
Trabzon Üniversitesi	47	3	6,4	3	0
Trakya Üniversitesi	41	5	12,2	5	0
Uşak Üniversitesi	31	2	6,5	2	0
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	26	8	30,8	8	0
Yıldız Teknik Üniversitesi	31	31	100	30	1
Yozgat Bozok Üniversitesi	11	1	9,1	1	0
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	11	-	-	-	-

Tablo: Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Bulunan Üniversitelerin 2024 YKS Girdi Göstergeleri

Artık pek de ciddi bir merteye olmayan üniversite mezuniyetinin iş garantisi sunmadığı halk arasında epeydir bilinmekteydi. Bir zamanların saygın mesleği öğretmenliğin artık o kadar "saygın olmadığı" da bilinmekteydi. Öğretmenler özellikle pandemiden itibaren tam zamanlı birer kamu malına ve rahatça itilip kakılabilen birer stres topuna dönüşmüştü. WhatsApp gruplarına dahil olmak, kişisel cep telefonu numarasını tüm velilerle paylaşmak, veli ya da öğrenci herhangi bir zaman diliminde aradığında ulaşmak zorunda bırakılan bir kamu malıydı artık. Devlet okulunda çalışan öğretmen, uygunsuz saatte arayan velinin telefonunu açmadığında veli okul müdürüne şikayete gidebilir, okul müdürü ise velinin

karşısında öğretmene "bunun için para alıyor" diyerek "had bildirebilir"di. Çünkü bu türden okul müdürleri için veli yani mahalleli; kaybedilmemesi aksine memnun edilmesi gereken birer seçmendi. Bu idareci, başka okula tayini çıktıktan sonra bile seçim öncesi eski okulunu ziyaret ederek propaganda yapabiliirdi. Bu uğurda, kendisi de öğretmen olan okul idarecisinin meslektaşını, çalışma arkadaşını ve aslında kendi haysiyetini ayaklar altına alması işten değildi. Öğretmene yönelik aynı tutum ve üslup birçok Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki şube müdürlerinde ve diğer personelde de yaygınlaşmıştı. Öğretmenin bir haksızlığa hatta mobbinge uğrayıp bunu bildirmesi durumunda bu türden şube müdürleri

mobbingi uygulayana el altından bilgi ve destek vermeye başlamıştı. Oldukça popüler olan "liyakatsiz yöneticiler" ithamını savuşturmak isteyen idareciler giderek daha baskıcı olmaya yönelmişti. Olurda mobbingci idareciye soruşturma açılırsa da soruşturmayı yürüten müfettişler kimin tarafında olduklarını açıkça belli etmekten çekinmiyorlardı. Tutanaklara idarecinin ismini bile doğru yazmadıkları bir ciddiyetle "yürüttükleri" soruşturma dosyasını kapatıveriyorlardı.

Bir distopya romanından fırlamış gibi duran kokuşmuşluğun öznelere bunlarla da sınırlı değildi. Taşımali eğitim yapan köy okulunda kapatılan TEKEK'in işçileri hademe yapılmış, hiçbir iş yapmayan ya da rüşvetle (müdürden gelen rakı-man-

gal) iş yapan ve sayıları öğretmenleri geçen hademeler de öğretmenlere zorbalık yapabilir hâle gelmişti. Kendileri köyde oturdukları halde öğrencilere gelen yemekleri öğrencilerden önce tıka basa yiyen ve bazı öğrencilerin aç kalmasına neden olan hademelerdi bunlar. Öğretmenin okul bahçesine diktiği meyve fidanlarını tatilde keçilerine yediren hademelerdi. Çocukları ve torunları öğretmenin güzelleştirmeye, kendilerinin çirkinleştirmeye çalıştıkları okulda öğrenim gören hademeler... Çocukların aç kalmasına itiraz eden öğretmenin cezası ise hademelerin müdürü kışkırtmasıydı. Bir Orta Karadeniz köyünde Doğulu öğretmen olmanın bedeli, bu kışkırtmaların bir de siyasi iftira ile soslanmasıydı. Ancak çözümü Güneydoğu'ya tayin istemekte bulan öğretmenin yolu bu sefer de Aleviler ile aynı sofraya oturmayan çalışma arkadaşları ile kesişmişti. Yıllarca sürececek bir dışlama ve yalnızlaştırma politikası başlamıştı şimdi de. Bir başka cephe açılmıştı; hizipçi öğretmenler. Stajyer öğretmen adaylarına dahi kimliklerine, memleketlerine göre yakınlık gösteren veya onları çemberin dışına iten öğretmenler... "Bu öğrenci epeydir okula gelmiyor." dediğinde "kurcalama" diyen öğretmenler... Çocuklar ihmal-istismara uğrarken gözlerini, kulaklarını kapayan öğretmenler...

Bir kısım öğretmen çeşitli biçimlerde cezalandırılırken diğerleri de ödüllendiriliyordu elbet. Başarı belgesi verilecek öğretmenlerin seçiminde sendikacılık ya da ideolojik yakınlık, hemşericilik, aşiretçilik, akrabacılık, yalalaklık gibi kriterler gözetiliyordu. Ödül sahiplerinden bazıları bölgenin tanınan şeyhlerinin gelinleriydi. Hak, hukuk, adalet, etik gibi kavramlar ışık hızıyla silikleşmekteydi, dirense de bunları yerlerine döndüremiyordu. Cep telefonları ile taciz edilen öğretmene şiddet de adım adım yaklaşmıştı. Öğretmenler okul binası içerisinde tehdit edilir, sınıflarına giren veliler tarafından dövülebilir, öğrencileri tarafından bıçak-

lanabilir ve hatta öldürülebilir olmuştu. Atama ve tayinlerden duyulan kuşkular ve memnuniyetsizlikler de zaten yeni değildi. Kilitlenmiş tayin sisteminde öğretmenler hem il içinde hem de iller arasında hapsolmuştu. Yaşamak istedikleri yerde yaşamaları lüks haline gelen öğretmenler için okullar yarı açık, şehirler de açık cezaeviydi.

Yine de eğitim fakülteleri, Anadolu'nun çeşitli illerindeki alt-orta sınıf ailelerin çocuklarına umut kaynağı olma ve aileler de imkânlarını zorlayarak yıllarca çocuklarını okutmaya devam ediyordu. Yukarıda aktardıklarım belki sahada olmayanların bilebileceği ya da dert edinebileceği sıkıntılar değildi. Hele çocuğu bir meslek sahibi olsundu... KPSS ile atanmanın zorluklarına katlanılabildi hele sınıfına bir kavuştu... Sonra ne mi oldu? YKS'ye giren gençler, yaklaşık iki yıl önce yapılan KPSS'nin bekleyişi süren mağdurlarıyla aynı kaderi paylaşmak istemediler. Bölüme girildiğinde hesapta olmayan "Öğretmen Akademileri"ne anlam veremediler ve gelişebilecek yeni sürprizlere kendilerini teslim etmediler. En az 4 yıl boyunca YÖK'ün akademilerinde alacakları eğitimin, MEB'in birkaç dönemlik akademilerinin önünde değersizleşmesini seyretmeye yanaşmadılar. Atansalar dahi alacakları asgari ücretten hallice ücrete razı olmadılar. Eşit işe eşit olmayan ücret verilmesine ve güvencesiz çalışmaya tamah etmediler.

Gelgelelim Aksaray Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği'nden eksilen 39 öğrenciye veda eden akademisyenlerin geleceğine. Burası sonuç, çok çarpıcı olmakla birlikte bahsi geçen kurumdaki öğretim elemanlarına yüklenemez. Bununla birlikte eski bir akademik personel olarak ve doktorasını dışardan tamamlamış bir eğitimci olarak çok sık duyduğum bir eleştiri de üniversite öğretmenlerinin öğrencinin entelektüel beklentisini karşılamadığıdır. Öğrencilerin tabiriyle "slayt okuyan", "sunum yaptırarak ders yürüten" üniversite öğretmenleri önümüzdeki yıllarda lisan-

süstü öğrenci bulmakta da zorlanacaktır. Son yıllarda artan yüksek lisans talebi bir nevi işsizliği erteleme davranışıdır. Gençler, lisansüstü eğitimle beklentilere ulaşılmadığının örneklerini gördükçe zaman, emek, umut ve maddiyat açısından kendilerinden götüren bu sistemin içinde yer almayı da reddedecektir. İlaç etken maddesi sentezlemek isteyenlere sağlanmayan BAP (Bilimsel Araştırma Projesi) desteklerinin 100 örneklemlen anket yapmak isteyen dekan öğrencilerine sağlandığını, kurumunu yurt dışında temsil eden akademik personele verilmeyen ödeneğin 90 km ötedeki şehre giden bir başka personele ödendiğini, sözde akademisyenlerin kendi ekipleriyle seçkin dergilerin isimlerini taklit eden dergiler kurduklarını, kurdukları dergilerde kendilerinin hakem olduğunu ve birbirlerinin yayınlarını yayınladıklarını, birbirlerini çalışmalarına haksız isim olarak eklediklerini ve birbirlerine atıf yaptıklarını, şişirilmiş yayınlarla yükseldiklerini, kişiye özel ilan açtırdıklarını görecektir. Ne yazık ki bu sırada ülkemiz üniversitelerinin uluslararası başarılarının bu hızla yükselmediğini, hatta köklü üniversitelerimizin görece yeni kurulmuş üniversitelerden daha geriye düştüğünü de görecektir. Her şeye rağmen bu sahte dünyaya girmek istediklerinde ise önlerinde sert ve aşılmaz duvarlar belirecek ve harcadıkları yılların birer oyalama taktiği olduğunu derin bir hayal kırıklığıyla ve öfkeyle karşılayacaklardır.

İşte tüm bu distopik hâl yine gençlerin reddiyle alaşağı olmaya başlayacak ve soğuk, kara bir kış gibi çöken bu uzun karanlık, kendinden olmayanı kucaklamakla yok olacaktır. Belki o zaman eğitim felsefesi derslerine eğitim felsefesi doktorlarının girdiği fakültelerimiz de olur, kim bilir?

Kaynak

YÖK (2023). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=100810126>

YÖK (2024). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10069>



Yüksek Öğrenim Barınma Sorunu ve Çözümü Üzerine Bazı Düşünceler

Prof. Dr. Ali İhsan Karacan

Yüksek öğrenim yapan öğrencilerin barınma veya yurt gereksinimi sosyal ve ekonomik boyutları bulunan çözülemeyen önemli bir konu ve sorun olarak uzunca bir süredir gündemimizde yer alıyor.

Şimdilerde yaşım 70'i geçse de bir zamanlar ben de yüksek okul öğrencisi idim. Doğal olarak benim de nitelikli ve uygun koşullar ile barınma/yurt bulma gereksinimim vardı. Barınma/yurt sorunu konusunda çözüm önerisi konusunda bana ilham vermiş olduğundan kendi yaşamımdan iki kesiti sizlerle paylaşmak istiyorum.

İlki kendi öğrenciliğim dönemiyle ilgili. Haziran 1968'de liseyi bitirerek Ankara'da Mülkiye yani Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde üniversite eğitimime başladım. Aklımda kalan o yıl merkezi giriş sınavının üçüncüsü idi ve sınav sadece üç büyük şehirde yapılıyordu. Bu nedenle ilk kez Çukurova'dan ayrılıp Toros dağlarının kuzeyine çıkarak sınav yerim Ankara'ya gitmek için yollara düştüm. Yaklaşık 63 bin kişinin sınava girdiğini ve merkezi sınavla öğrenci alan okulların kontenjanın kabaca 13 bin kişi olduğunu hatırlıyorum. Bu sayıya merkezi sınav sisteminin sonuçlarıyla öğrenci almayan Askeri Okullar, ODTÜ, Robert

Kolej, Eğitim Enstitüleri, İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri, Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademileri, Yüksek İslam Enstitüsü dahil değildi. İTÜ bu test sınavının üzerine kendisi de ayrıca bir yazılı sınav yapıyordu.

O sırada yüksek öğrenimde (askeri okullar dışında) barınma konusundaki "manzarayı umumiye" ise şöyle idi.

Devletin bazı yerlerdeki öğretmen yetiştirme konusunda eğitim veren okulları (Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Enstitüleri gibi) yatılı sisteme sahiptiler. Öğrencinin barınma ve beslenme gereksinimleri okullar yani devlet tarafından

karşılanıyordu. Bazı okulların kendilerinin sahip olduğu ve yönettiği öğrenci yurtları vardı. AÜ SBF, ODTÜ, İTÜ, yeni kurulup büyümeye başlayan Hacettepe Üniversitesi ile Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademileri kendi öğrenci yurtları olan ve öğrencilerine sınırlı bir ölçüde olsa da barınma hizmeti sunan başlıca okullardı.

Kredi ve Yurtlar Kurumu'nun Ankara, İstanbul, İzmir ve Erzurum'da sayıca az olan yurtları vardı. Ankara'da hemen Hukuk Fakültesi'nin arkasındaki yurt ile Cebeci'deki Site öğrenci yurdu KYK'nın yurtları idi.

O yıllarda il özel idarelerinin yurt kurma ve yönetme gibi bir politikaları da var idi. Birçok ilin özel idaresi kendi illerinden Ankara ve İstanbul'a giden öğrencilerin kalabileceği sınırlı kapasiteleri olan yurtlar kurmuşlardı. Örneğin Ankara'da Seyranbağları'na giden şimdiki Libya Caddesi üzerinde yurtlar bölgesi diyebileceğimiz bir bölgede Adana, Çorum, Giresun, İçel, Kayseri gibi il yurtları vardı. Diğer il yurtları şehrin başka yerlerine dağılmıştı. Bunun dışında o günlerde 5 yıldızlı barınma mekanı olarak kabul edilen Maltepe'deki Koç Grubunun sahip olduğu bir yurt vardı. O yıllarda henüz ne özel sektör yüksek öğrenim öğrenci yurdu işine girmiş ne de cemaat-tarikat örgütlenmeleri ile özel amaçlı vakıflar bugünkü gibi yüksek öğrenim için yurt kurma işine el atmışlardı.

1960'lı yılların sonunda üniversitelerin 3 büyük ilde toplanması ve öğrenci sayısının görece olarak az olması gibi etkenlerle de yurt olanağı bulamayan öğrencilerin ev kiralama seçeneği zorlukları olsa da o günlerde hem ekonomik hem de kiralık ev bulabilme bakımından da bugünkü kadar ciddi bir sorun haline dönüşmemişti.

Yine o günlere ilişkin olarak fiyatlar konusunda genel bir bilgi vermem gerekirse 1968 yılında KYK Kredileri ile

kamu kurumlarının verdiği burslar 350 lira olmuş; yurt ücretleri ise 50-65 lira bandında değişiyor; hemen tek öğrenci eğlencesi olan sinemalar ise 1 lira idi. Bir somun ekmek henüz 1 lira bile olmamıştı.

Ama size SBF yurdundan kısaca bahsetmeliyim. Tarihsel olarak Mülkiye yatılı bir okul olarak kurulmuş olduğundan AÜ SBF'nin de okulun hemen yanında 10 katlı (8 Katı yurt olarak kullanılan) bir kız-erkek yurdu bulunuyordu. Okulun öğrenci sayısı artınca okulun içinde yer alan yatakhaneleri dışarıya almak için söz konusu yurt binası yapılmıştı. Yurdun kapasitesi 850 kişi civarında; SBF ve o sırada ona bağlı olan Basın Yayın Yüksek Okulu'nun öğrenci kapasitesi 1.000 kişinin biraz üzerinde idi. Okulun yurdu 8 kişilik ve 3 kişilik odalardan oluşuyordu. Yurtta öğrencilerin yanı sıra okulu bitiren de bir yıl daha yurtta kalabiliyordu. Okula yeni başlayanlar ile okulu bitirenler 8 kişilik odada kalabilirlerdi. Böylece yeni girenlere mezunların ağabeylik yapması ve onlarla kaynaşması beklenirdi. Bir öğrencinin 3 kişilik odaya geçme hakkı ancak 2. Sınıfta vardı. Yurtta sürekli sıcak su olduğu gibi çamaşır yıkama ve ütü hizmetleri de verilirdi. Tabi ki Mülkiyenin bütün tarihinde bir biçimde işleyen ve Mülkiyeyi Mülkiye yapan önemli etmenlerden birisi olan okulun yurduna sahip olması ve bir tür yatılılık süreci 12 Mart'a giden günlerde bozuldu ve 12 Mart ile birlikte de tarih oldu. Yurt bugün KYK tarafından işletiliyor.

İkincisi ise oğlum 2000 yılında ABD'de küçük bir kasabadaki üniversitede eğitime başladı. ABD'deki üniversitelerin çoğunda olduğu gibi okulun geniş alana yayılan büyük bir kampüsü vardı; ilk yıl öğrenciler yurtta kalmak zorunda idiler ve yurt tahsisinde öncelik okula yeni başlayan öğrencilerde idi. Ancak öğrenciler isterlerse ve okulu bitirene kadar da yurtta kalabilirlerdi. Okulun yurt yatak kapasitesi de barınma sorunu yaratmayacak büyüklükte idi; zaten

öğrencilerin birçoğu da ilerleyen dönemde civarda kolaylıkla ve uygun koşullarla kalabilecekleri konutlar bulabiliyorlardı. Okulun geniş otopark olanakları vardı; ancak ilk yılında yurtta kalma zorunluğu nedeniyle de ücretli olan otopark kartı (parking permit) verilmiyordu. ABD'nin üniversitelerinin çoğunluğu öğrencilerin barınma gereksinimlerini karşılamada benzerlik gösteriyor. Üniversite yönetimleri öğrencinin barınma konusunu hem öğretimin bir parçası hem de kendi sorunları olarak görüyorlar.

Ekonomik ve sosyal nitelikli bir olgu eğer sorun haline gelmiş ise bunun nedenlerinin neler olduğu ve bu sorunun çözümünün seçeneklerinin neler olabileceği, nasıl ve kimler tarafından çözülebileceği ya da çözülmesi gerektiği üzerinde kafa yorulmalıdır. Sorunun çözümünün de hem toplumsal maliyeti enazlayan ve toplumsal yararı da en çoklayan biçimde ve hem de işin özüne uygun olacak tarzda gerçekleştirilmesinin ideal veya uygun bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz. İktisatçılar, çözümün optimalliğini belirtmek açısından "en iyi-best" ve "ikinci en iyi-secondbest" gibi terimleri kullanırlar. Bu yaklaşım yüksek öğrenim öğrencilerinin barınma gereksinimi sorununun çözümünde de geçerlidir.

Yüksek öğreniminde barınma gereksiniminin karşılanması ve çözülmesinin genel olarak merkezileştirilmesi ve bir kamu kurumunca (önce Millî Eğitim Bakanlığı sonra da Kredi Yurtlar Kurumu) yerine getirilmesi ve bunun özel kişilerce kurulan (bir kısmı politik bir kısmı da kazanç güdülü) yurtlar tarafından sunulan kapasiteyle desteklenmesi modeli neredeyse 75 yıldır uygulanıyor. Günümüzde modelin başarılı ve sürdürülebilir olduğunu söylemek zor. Bu nedenle yüksek öğrenim görenlerin nicelik ve nitelik bakımından artan barınma taleplerinin hem nicelik bakımından karşılanması hem de bu talebin niteliği iyileştirilmiş mekân ve hizmetlerle karşılanabilmesi

için yeni yaklaşımlar aramamız yanlış olmayacaktır.

Barınma ve yurt sorunu günümüzde yüksek öğretimde neden böylesine sorunlu bir konu haline geldi?

Kuşkusuz bunun nedenlerinden bir kısmı ülkenin siyasal, ekonomik ve sosyal bakımdan yaşadığı sürece, bu süreç içerisinde geline duruma dayanıyor. Bir başka deyişle gençlerimiz ve öğrenciler cam bir fanusta ve bir başka ortamda yaşamıyorlar. Ülkenin yaşadığı enflasyon, ulaşım, işsizlik, güven kaybı, toplumsal şiddet, kendini ifade edebilme, gelecek kaygısı gibi ekonomik ve sosyal sorunlar onları da etkiliyor ve bazı konularda da en çok etkilenenler onlar.

Sorun diğer yandan büyük ölçüde kamu yönetiminin hem yüksek öğretime hem de bunun kaçınılmaz bir uzantısı, parçası olan öğrencilerin barınma gereksinimlerinin karşılanmasına ilişkin yaklaşımından kaynaklanıyor.

Kuşkusuz ekonominin temel çalışma mekanizmasını belirleyen arz ve talep kuralları da bir biçimde burada işliyor. Devlet ve yetkili otoriteler ülkenin her tarafında her il merkezinde yeni kamu üniversiteleri kuruyor; ilçe merkezlerinde ve kasabalarda eğitimden çok yerel ekonomik faaliyete katkısı olsun diye de fakülte ve yüksek okullar açıyor. Diğer yandan büyük merkezlerde de (ağırlıklı olarak İstanbul ve Ankara'da) çok sayıda ve sürekli olarak özel üniversiteler kurulmasına izin veriyor. Bu özel üniversitelerin büyük bir kısmı ise üniversite kurulmasında aranan düşük ve yetersiz standartlar nedeniyle birer dersane düzeyinde. Hem politik etkenler hem de artan genç nüfus ve bu nüfusun yüksek öğrenim talebi karşısında YÖK'ün kamu özel fark etmeden açılmasına izin verdiği yeni bölümler, bol kepeçe dağıttığı kontenjanlar ile yüksek öğrenimdeki öğrenci sayısı olağanüstü hızla arttı ve artıyor. Buna bir de örgün eğitim gibi

yaygınlaştırılmış eğitim kanallarının ve kabul kriterleriyle eğitim standartları düşük yüksek lisans programlarının öğrencilerini eklerseniz resim tamamlanıyor. Öğrenci sayısındaki hızlı artış barınma veya yurt talebindeki artış, hatta ekonomik terimlerle "yurt talebi eğrisinde kayma" olarak ekonomiye yansıyor. Öğrenci sayısında hızlı artışa karşın yurt kapasitesi aynı hızla arttırılmayınca zaten düşük olan yurt kapasiteleri barınmayı ciddi bir sorun haline dönüştürüyor. Yurtların fiziki yapısı ve hizmet kalitesi, eğitim kurumuna olan mesafesi de sorunun başka yönü.

Yurt yatak kapasitesini bir ürün olarak görürseniz ve bunun arzı da efektif yani fiili talep edilen sayının altında kalırsa ve zaman içinde de arz talep arasındaki açıklık da giderek büyürse ekonominin kanunları devreye girer. Fiyat artışları konunun bir yönü. Barınma talebi açığını kapatabilecek olan yurtlara alternatif olan ürünler ve başka aktörler piyasaya çıkmaya başlar. Yeterli yurt arzını yapacak olanlar (KYK, Üniversiteler) bu arzı yeterince arttıramazlar ise piyasanın (ve politikanın) kuralları işlemeye başlar ve vakıflar, cemaatler, dernekler, para kazanmak isteyen girişimciler piyasaya çıkarlar ve bu arz açığını doldurmak isterler. Öğrencilerin barınma gereksinimi karşılamak siyasetçinin ya da siyasal grupların gözünde ne sadece bir barınma mekânı sunmaktır ne de ekonomik bir olgudur. Aynı zamanda sosyal ve politik bir konudur da. Yurtlar (ve üniversiteler) ayrıca politik gruplar için devşirme amacı ile kullanılabilen ya da kurtarılmış bölge yaratabilen mekanlardır (yazıda konunun bu yönü ile ilgilenmiyoruz).

Konuyu bazı ana başlıklar altına ele alalım.

(A) Yüksek öğrenim yapma ve bunu uygun ve yeterli niteliklerdeki barınma olanağına sahip olma temel insan hakkıdır.

Anayasamız herkesin yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahip olduğunu ifade etmektedir (m. 17/1). Bunu sağlamanın yollarından birisi eğitimidir. Yüksek öğrenim kişiye gelecekte yaşamını sürdüreceği maddi olanakları sağlayacak beceri ve meslek kazandırabileceği gibi onun manevi varlığını da geliştirecektir. Bu açıdan da yüksek öğrenim yapabilme kişinin hakları arasında yer almaktadır.

Anayasamız eğitim hakkını sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler ile ilgili bölümde düzenlemiş olup "kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" demektedir (m.42/1). İlköğretim zorunlu olmasına (m.42/5) karşın yüksek öğrenim zorunlu olmasa bile devlet yüksek eğitim yapma hakkını kullanmak isteyenlere eşitlik ve adalet içinde eğitim kanalları açmak ve olanakları sağlamak ve eğitimi kolaylaştırmakla yükümlüdür.

Diğer yandan bilim ve sanat hürriyeti başlığa altında "Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir" denilmektedir (m.27/1). Bu açıdan baktığımızda yüksek öğrenim bilimi öğrenme hakkının bir yoludur.

Kapsamı kanunla tespit edilen ve düzenlenen öğrenim hakkını (m.42/2) elde etmiş yani gerekli eğitimi görenek ve düzenlenen sınavları başarıyla tamamlayarak yüksek öğrenim yapma hakkı kazanmış kişinin bu hakkı anayasanın koruması altında olan bir temel hak niteliğini kazanmaktadır.

Bu nedenle bu temel hakka sahip olan kişinin bu hakkını kullanmasını olanaksızlaştıran veya zorlaştıran engelleri kaldırmak, bu hakkı uygun biçimde kullanmasını sağlayacak ortamı ve koşulları sağlamak görevi devletindir. Nitekim Anayasa, devletin temel amaç ve görevleri arasında "kişinin temel hak ve hürriyetlerini, sosyal hukuk devleti ve

adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya, insanın maddi ve manevi varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmayı" saymaktadır (m. 5).

Yüksek öğrenim yapmaya hak kazanmış bir kişinin bu hakkını uygun ve biçimde kullanabilmesi için eğitim göreceği okula makul ve ulaşılabilir mesafede bir yerde barınması ya da ikamet etmesi gerekmektedir. Eğer bu öğrenci okuluna uygun mesafede olan gerekli temel koşullara sahip nitelikte bir barınma olanağına sahip olamaz ise bu onun temel hakkı olan eğitim yapma hakkını zorlaştıran, sınırlayan ve hatta önleyen bir engel haline gelir. Bu nedenle de uygun barınma olanağına sahip olmak bir temel hakkı kullanmanın bir ön koşulu, eğitim hakkının bir parçası haline gelmektedir. T.C. bir sosyal hukuk devleti olarak yüksek öğrenim gören öğrencilerin eğitimlerini yapabilmeleri için gerekli olan uygun barınma olanaklarına sahip olmasının önündeki engelleri kaldırma ve/veya kalkmasını sağlayacak şartları hazırlamakla yükümlüdür. Bir başka deyişle devletin hem kendisi öğrencilere uygun nitelikteki barınma olanakları sunmalı ve/veya başkalarınca sunmasını sağlayacak koşulları hazırlamalı hem de bunun için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

(B) Devlet hem "Sunum" hem de "Düzenleme / İzin Verme" yöntemleriyle yüksek öğrenimde "Barınma/Yurt Gereksiniminin" karşılanmasında tarihsel olarak aktif biçimde yer almıştır.

Devlet yüksek öğrenim öğrencilerinin temel iki gereksinimi olan barınma veya yurt gereksinimi ile kredi/burs şeklinde finansal destek gereksinimlerini karşılama konusuyla eskiden beri yakından ilgilenmiştir. Bu ilgi hem yurt gereksinimlerini bizzat yurt kurarak kamunun karşılaması şeklinde olduğu gibi diğer özel kişilerin yüksek öğrenim

öğrencileri için açılması ve işletmesini de düzenlenen ve izne bağlı bir alan haline getirilmesi biçimde olmuştur. Bu nedenle konuya iki ana başlık halinde kısaca değinebiliriz.

(1) Devletin yüksek öğrenim öğrencileri için barınma ve yurt sunma hizmetini sunması ve bu konuya ilişkin düzenlemeleri oldukça eski tarihlere gitmektedir.

Her ne kadar Kredi Yurtlar Kurumu, kurumun kuruluşunun tarihçesini anlattığı internet sayfasında "6 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren 430 sayılı Kanun'la medrese ve imaretlerin kapatılması, yükseköğrenim öğrencilerinin barınma, yemek vb. ihtiyaçlarının giderilmesinde sıkıntılara sebep olmuşsa da Cumhuriyet Hükümetleri, bazı okulları yatılı (leyli) hale getirmiş ve bir kısım medreselerin barınma yerlerinden yararlanmak suretiyle sıkıntının hafifletilmesine çalışmıştır" denilerek yüksek öğrenimde yurt meselesinin ortaya çıkmasının kökenini ve tarihçesini 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile "medrese ve imaretlerin kapatılmasına" bağlasa da söz konusu açıklamalara katılmak olası değildir.

Bazı yüksek okullar (askeri okullar, Mülkiye, Tıbbiye, Mühendis Mektebi gibi) tarihsel olarak "yatılı" sistemde kurulduklarından barınma sorunu ve bunun çözümü bunların dışında kalan yüksek okullarda öğrenim görenlerle ilgili olmuştur. Bunların dışında kalan ve Cumhuriyetin devraldığı üniversite olarak nitelenebilecek tek kurum da İstanbul Darülfünunu'dur. Zaten 430 sayılı Kanun tüm okulları Millî Eğitim Bakanlığı'na devretmiştir.

Bu konudaki ilk genel düzenleme 1949 yılında yapılmıştır. 1949 yılında çıkarılan 5375 sayılı Yüksek Öğrenim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Kanunu ile Millî Eğitim Bakanlığı Yüksek öğrenim öğrencilerinin barınmasına mahsus

yemekli ve yemeksiz yurtlarla aşevleri açmağa ve bunları işletmeğe yetkili kılınmıştır (m.1). Diğer yandan Kanun geçici maddesiyle başka Bakanlıklar ve Üniversitelerde idare edilmekte olan yüksek öğrenim öğrencilerine mahsus yurtların (Millî Savunma Bakanlığına ait yüksek dereceli yatılı okullar ve talebe yurtları hariç) bu kanun hükümlerine göre idare edilmek üzere binaları, eşyaları ve memur ve hizmetli kadrolarıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığına devrolunmasını öngörmüştür. Böylece, yüksek öğrenim öğrencilerinin hem barınma gereksinimleri devletin temel görevleri arasında görülmüş hem de bu işlev merkezleştirilerek Millî Eğitim Bakanlığı tek kurum olarak yetkili kılınmıştır. Ancak 1951'de yayımlanan 5744 sayılı Yüksek Öğrenim Öğrenci Yurtları ve aşevleri hakkındaki 5375 sayılı kanuna ek Kanun ile üniversiteler ve fakültelerin kendileri tarafından işletilmesi şartına bağlı olarak hibe veya vasiyet edilen öğrenci yurtlarını işletilmeleri kabul edilmiştir.

Yüksek öğrenimin kredi ve yurt gereksinimlerini etkin bir şekilde karşılamak amacı ile 1961 yılında Milli Birlik Komitesi tarafından çıkarılan 351 sayılı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurt Hizmetleri Kanunu ile tüzel kişiliği haiz ve özel hukuk hükümlerine tabi olan bir kamu kurumu olarak "Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu" kurulmuştur (m.1). Kanun Kurumun amacını ise "yüksek öğrenim gören öğrencilere bu kanun gereğince kredi vermek, yurtlar yaptırmak ve yurt işletmesini sağlamak suretiyle Türk gençlerinin yüksek öğrenimlerini, sosyal ve kültürel gelişmelerini kolaylaştırmaktır" diye ifade etmiştir. Kanun, yurt meselesini yüksek öğrenim hakkını kolaylaştırıcı bir etken olarak belirlemektedir. Düzenleme ile daha önce çıkarılmış olan 5375 sayılı kanun gereğince Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmekte olan yurt ve aşevlerine ait bütün gayrimenkuller ile tesis ve menkullerin bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihten

itibaren altı ay içinde Maliye ve Millî Eğitim Bakanlıklarınca görevlendirilecek üçer memurdan kurulan bir komisyon tarafından değerleri tesbit olunarak bu kuruma teslim edilmesini öngörmüştür.

351 sayılı Kanunu ilke olarak kurum intikal eden veya daha sonra kurum tarafından inşa edilecek yurtların işletilmek üzere üniversitelere devrini öngörüyordu (m.22). Ancak zaman içinde uygulamada büyük ölçüde işlevini kaybeden bu hüküm 2018 yılında çıkarılan 703 sayılı Anayasada Yapılan Değişikliklere Uyum Sağlanması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile (m.11/n) kaldırılmıştır.

1961 yılında çıkarılan 351 sayılı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurt Hizmetleri Kanunu konuyu düzenleyen temel çerçeve kanun olarak değişiklikler ile halen yürürlüktedir. Nitekim söz konusu Kanunun 2016 yılında 6761 sayılı Kanunla değiştirilen "Amaç" başlığını taşıyan hükmü "Yurt içinde ve dışında yükseköğrenim gören öğrenciler için yurtlar yapmak ve bunların işletmesini sağlamak, beslenme yardımı yapmak, eğitim, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle milli ve manevi gelişmelerine katkı sağlamak, yükseköğrenim öğrencilerine kredi veya burs vermek, öğrencilerin yükseköğrenimlerini kolaylaştırmaktır" şeklinde ifade edilmiştir. Böylece öğrencilere kredi verme ve yurt hizmeti sunma ile görevlendirilen kurumun amaç ve görevleri çeşitlendirilmiş ve ayrıca "zamanın ruhuna" uygun şekilde "milli ve manevi gelişmelerine katkı sağlamak" işlevi de eklenmiştir.

Ancak, 703 sayılı KHK (m.11) ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi' (RG 1/7/2018-30474) ile (m 186 ve 188) Kredi ve Yurtlar Kurumu'na ilişkin hükümler ilga edilmiş ve Kurum bunun sonucunda Kredi ve Yurtlar Genel Mü-

dürlüğü adı altında Gençlik ve Spor Bakanlığının bir hizmet birimine dönüştürülmüştür

351 sayılı Kanun ile ilgili olarak da 2021 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı Yurt Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Diğer yandan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin Yedinci Bölümünde "Gençlik ve Spor Bakanlığı" ile bakanlığa bağlı olan Kredi Yurtlar Genel Müdürlüğü'ne ilişkin ilgili konular düzenlenmiştir. Söz konusu Kararnamede Gençlik ve Spor Bakanlığının görev ve yetkileri arasında "Yurt yapmak, yaptırmak, işletmek, işlettmek, desteklemek ve yurt hizmetlerine ilişkin usul ve esasları belirlemek" de yer almıştır (m.184/1/ğ). Diğer yandan söz konusu Kararname ile Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü'nün yurtlar ile ilgili görev ve yetkilerine de yer verilmiştir (m.188)

(2) Yurt gereksiniminin karşılanması amacıyla özel kişiler tarafından yurt açılması ve işletilmesi düzenlemeye tabi bir alan haline getirilmiştir.

1950 yılında yayımlanan 5661 sayılı Yüksek öğrenim öğrenci yurtları ve aşevleri hakkındaki kanuna ek Kanun gerçek ve tüzel kişiler tarafından yemekli ve yemeksiz öğrenci yurtları ve buna benzer kurumlar açılması ve işletilmesinin Millî Eğitim Bakanlığının iznine bağlı olduğunu ve Bakanlığın bu gibi yurt ve kurumları tespit edeceği esaslara göre denetlemesini öngörmüştür (m.1). 351 sayılı Kanun 5661 sayılı Kanun ile getirilen ilkeyi korumuştur. 5661 sayılı Kanun yapılan değişikliklerle halen yürürlüktedir.

2017 yılında yayımlanan 694 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu KHK'yi 2018 yılında yasalastıran 7078 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun

Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun ile yurtların açılmasına ve açacak kişilere ilişkin ayrıntılı kurallar getirilmiştir.

5611 sayılı Kanununda yapılan önemli bir değişiklik 2019 yılında 7180 sayılı Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile gerçekleştirilmiştir. Kanunun hükmü "Gerçek ve tüzel kişiler tarafından yemekli ve yemeksiz öğrenci yurtları ve buna benzer kurumlar açılması ve işletilmesi ortaokul ve ortaöğrenim düzeyinde Millî Eğitim Bakanlığının, yükseköğrenim düzeyinde Gençlik ve Spor Bakanlığının iznine bağlıdır. İlgili Bakanlıklar bu yurt ve kurumları tespit edecekleri esaslara göre denetler" şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Böylece yükseköğrenim düzeyinde özel kişiler tarafından açılacak ve işletilecek yurtlar konusunda izin ve denetim görevi Gençlik ve Spor Bakanlığına verilmiştir. Bakanlık da konuyu Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Özel Barınma Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlemiştir.

(C) Kamu Yönetiminin benimsediği model ve yaklaşım yüksek öğrenimde barınma/yurt gereksinimini karşılamada başarısız olmuştur.

Barınma/yurt gereksinimini karşılamada sosyal devlet ilkesi gereği kamu kesimi ya da Devlet hem sunum yapan yani yurtlar açan ve işleten taraf hem de düzenleyici yani özel kesimin yurt açma koşullarını belirleyen ve denetleyen aktör olarak yer almıştır. Ancak geldiğimiz noktada yurt sayısı ve yurtların kapasitesi, yurtların kalitesi, yurtların sahiplik yapısı dikkate alındığında ve günümüzdeki verilere bakıldığında nedenleri çok ve çeşitli olsa da kamunun her iki işlevinin de sonucunun açık bir başarısızlık ve yetersizlik olduğu görülmektedir.

Bunu bazı sayılarla göstermeye çalışalım. Bu sayılar sadece yatak kapasitesi

arzını gösteren rakamlardır. Yatak kapasitesinin olduğu yurt binalarının yerleşim yerinin uygunluğu, bu binaların hizmet kalitesinin ve genel genel olarak barınma hizmetlerinin kalitesi ve fiyatları ise konunun bir başka yönüdür.

Günümüzde yüksek öğrenim öğrencilerinin barınabileceği yurtları sahiplik bakımından özel yurtlar ile KYK yurtları şeklinde iki ayrı kategoriye ayırabiliriz. Bunlara ilişkin bazı verilere sahibiz. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders yılına ilişkin olarak yayımlanan örgün eğitim istatistik verilerini içeren yayında yer almaktadır. 2022/23 ve 2023/24 ders yılına ilişkin yurt sayıları, yatak kapasitesi ve yurtlarda kalan öğrencilere ilişkin veriler yer alıyor Bu yayınlardaki Tablo 3.6'da "Ortaöğretim ve yüksek öğretim özel öğrenci yurtları ile kalan öğrenci sayısı" sayısı yer almaktadır. Bu tablolar- dan çıkarılan veriler aşağıda Tablo:1'de yer almıştır.

Tablo 1: Özel Yurtlar ile Kalan Öğrenci Sayısı

	Yurt Sayısı	Kalan Öğrenci
Özel Yurtlar		
Ortaokul	1.683	27.926
Orta Öğretim	1.086	21.054
Yüksek Öğretim	1.705	107.523
Toplam	4.474	156.503

Diğer yandan söz konusu yayınlardaki Tablo 3:7'de ise özel öğrenci yurtlarının tipleri ile bunların kapasitesi ile kalan öğrenci sayıları yer yer almaktadır. Burada sorun yurt tipine yani yurdun sahipliğine göre olan dağılımın eğitim kademelerine göre olan ayrıntısının verilmemiş olmasıdır. Bir başka deyişle yüksek öğrenimde kullanılan 1.813 ve 1.705 özel yurdun yurt tipini ya da sahiplik yapısını ve öğrenci dağılımını bu yayından öğrenemiyoruz. Bu raporlarda yayımlanan verilerden dernekler,

vakıflar, şahıslar ve ticari işletmeler tarafından sahip olunan ve yüksek öğrenime özgülenmiş olan yurt sayısını, bu yurtların yatak kapasitesini ve yurtlarda kalan öğrenci sayısını elde edemiyoruz. Ancak hemen belirtelim ki aşağıdaki tablodan göreceğimiz gibi üniversite yurtlarının sayısının her iki ders yılında 50 tane, bu yurtlarda kalan sayısının da 2022/23 ders yılında toplam 15.289 ve 2023/24 ders yılında 13.071 olduğu kişi olduğu düşünülür ise dernek, vakıf, kişiler tarafından işletilen yüksek öğrenime özgülenmiş özel yurtların sayısının sırasıyla 1.763 (1.813-50) ve 1655 (= 1705-50) buralarda kalan kişi sayısının da 98.431 (=113.720-15.289) ve 94.452 (=107.523-13.071) civarında olduğunu söylemek yanlış olmaz.

KYK'ye bağlı yurtlarının yurt sayısı ve bunların kapasitelerine ise yayındaki 4.2 sayılı Tablodan ulaşıyoruz. Bu tabloda 1991/92 öğretim yılından 2023/24

Tablo 2: KYK ve Özel Yurtların Sayısı ile Yatak Kapasiteleri ve Kalan Öğrenci Sayıları; Yüksek Öğrenime Özgülenmiş Yurtların Ve Yatak Kapasitelerinin Sayısı

Yurt Tipi	2022/2023 Ders Yılı		2023/2024 Ders Yılı			
	Yurt Sayısı	Yatak Kapasitesi	Kalan Öğrenci sayısı	Yurt Sayısı	Yatak Kapasitesi	Kalan Öğrenci sayısı
ÖZEL YURTLAR	4.588	445.812	168.807	4.474	429.125	156.503
Dernek Yurtları	3.098	200.320	72.640	3.126	201.846	70.695
Vakıf Yurtları	416	70.239	31.418	396	67.511	30.964
Şahıs Yurtları	330	32.058	10.360	265	25.408	9.580
Kamu Yurtları	24	5.398	3.539	29	8.064	4.628
Ticari Özel Yurtlar	670	112.631	35.561	600	101.187	27.369
Vakıf Üniversitesi Yurtları	30	20.375	12.845	33	19.910	10.935
Üniversite Yurtları	20	4.791	2.444	17	4.326	2.136
Diğer Tüzel Kişiler	-	-	-	8	873	196
KYK YURTLARI	785	876.942		843	953.229	
TOPLAM YURTLAR	5.373	1.322.754		5.317	1.382.854	
YÜKSEK ÖĞRENİME ÖZGÜLENMİŞ OLAN YURTLAR	2.598	990.662		2.548	1.060.752	



ders yılına kadar olan yurt sayısı ve yatak kapasitesi verileri yer alıyor. Diğer yurt tiplerinden farklı olarak verilen tabloda kalan öğrenci sayısı yer almıyor. Tablo 4:3'de ise KYK yurtlarının il ve ilçe bazında sayı ve yatak kapasitesi verileri yer almaktadır. Yüksek öğrenime özgülmüş yurtlara ilişkin 2022/2023 ve 2023/2024 ders yılına ilişkin veriler yukarıdaki Tablo:2'de yer almıştır.

Yüksek öğrenim yurtlarının sayısı ve kapasitesi konusunda bazı kabuller yapmak durumundayız. Yatak kapasitesi ile kalan öğrenci sayısını kıyasladığımızda özel yurtlarda önemli bir kapasite boşluğu olduğu görülmektedir. Bu da aslında beyan edilen yatak kapasite sayısının aslında abartılı olduğunu ve olasıdır ki fiilen kullanım niteliği olmayan veya taşımayan yatak sayısı bildirim yapıldığını düşündürmektedir. KYK yurtlarının tümünün yükseköğretim yurdu olduğunu kabul edersek bu tablolardan çıkarsayacağımız özel yurtlar KYK yurtları toplamı olmak

üzere 2022/23 ders yılında toplam 2.598 (=1.813+785) ve 2023/24 ders yılında ise toplam 2.548(=1.705+843) yurt yüksek öğrenim öğrencilerinin kullanımına özgülenmiştir.

İstatistiklerdeki uyumsuzluk nedeniyle bir kez daha elma ve armutları toplayacağız yani yüksek öğrenime özgülenmiş özel yurtlarda kalan kişi sayısı ile KYK yurtları yatak kapasitesi sayısı rakamını toplayarak yüksek öğrenimde yurtlarda kalan kişi sayısına ulaşacağız. Böylece 2022/23 ders yılında 990.662 (=113.720+876.942) ve 2023/24 ders yılında ise 1.060.752 (=107.523+953.229) sayısına ulaşacağız.

Bu sayısal veriler yanı sıra kuşkusuz bu yurtların okullara olan mesafesi ile yurtların barınma kalitesi gibi niteliğe ilişkin özellikler de önemli.

Yine YÖK verilerine göre 2022/23 öğretim yılında 6.240.078'i devlet üniversitelerinde 735.433'ü vakıf üniversite-

lerinde, 10.631'i vakıf meslek yüksek okullarında olmak üzere öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 6.950.142 kişidir. 2023/ 2024 yılında ise öğrenci sayısı 2.822.626'ı Ön Lisans; 3.740.071'i Lisans; 409.559'u Yüksek Lisans ve 108.933'ü doktora olmak üzere toplam öğrenci sayısı 7.081.189 kişidir.

2022-2023 eğitim öğretim yılında üniversitelere toplam 1.846.654 kişi yeni kayıt yaptırmıştır. Bunlardan 1.620.688'i devlet üniversitelerine, 221.494'ü vakıf üniversitelerine, 4.472'si vakıf meslek yüksekokullarına kaydolmuştur.

Kabaca hesap yaparsak mevcut yurt kapasitesi arzı toplam yüksek öğrenim öğrenci sayısının 2022/23'de %14,3'ü; 2023/24'de ise %14,9'udur. Sadece önlisans ve lisans öğrencilerini dikkate aldığımızda bile bu oran 2023/24 ders yılı için %16,2'ye çıkmaktadır.

Kuşkusuz bu genel ve ortalama bir rakamdır ve okullara, şehirlere göre

değişme gösterecektir. Ancak bu genel ortalama oranın çok düşük olduğunu söylemeliyiz. Yurt açığının bir kısmının okulu ile ailesinin aynı şehirde olanlar tarafından massedildiğini kabul etsek bile yine de rakam çok düşüktür. Kaldı ki İstanbul, Ankara ve İzmir gibi mega metropollerde öğrencinin okulu ile ailesinin aynı şehirde olması başta mesafeler ve ulaşım zorlukları nedeniyle bazen anlam ifade etmeyebilir ve öğrencinin ailesinden ayrı barınma gereksinimini ortadan kaldırmayabilir. Diğer yandan mevcut yurt kapasitesi 2022/23 öğretim yılında öğrenim görmeye başlayan öğrenci sayısının bile altında, yarısı düzeyinde (%53,6) kalmıştır.

Bir başka sorun başta İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük metropollerdeki olmak üzere öğrencilerin kaldıkları yurtların öğrenim gördükleri okula olan uzaklığı, kamu ulaşım hatları üzerinde olup olmadıkları, ulaşımın kolay olup olmadığı ve yurtların yapı niteliği ve verilen hizmetin kalitesi de önemli bir konudur. Kuşkusuz bu konuda münferit olarak değerlendirildiğinde yurtlar arasında büyük farklılıklar olması doğaldır. Bazı yurtlar bu açıdan çok iyi ve uygun iken bazıları tersine yurt olarak niteliği çok düşük mekanlar olabilir.

Yüksek öğrenim öğrencilerinin barınmaya ilişkin sorunlarını, yurtların hizmet kalitesini ve öğrenci memnuniyetini araştıran (ve çoğunluğu anket yöntemini kullanan) çok sayıda saha çalışması bulunmaktadır. Kaynakçada verilen bu çalışmaların bir kısmının kullanılan yöntemler, örnek kütlelerinin kapsamı ve ulaşılan iyimser sonuçlar bakımından ihtiyatla okunması gereken çalışmalar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çalışmalar öğrencilerin devlet yurtlarını tercihte birinci etkenin maddi nedenler olduğunu ya da öğrencilerin maddi zorlukları nedeniyle bu seçimi yapmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Bir diğer tercih neden de bu yurtların

daha güvenli olduğuna ilişkin kanıdır. Öğrencilerin kamu yurtlarından memnuniyetlerini araştıran saha çalışmalarının çoğunluğu memnuniyet düzeyini düşük veya ortanın altında olduğunu bulmuşlardır. Az sayıdaki çalışma ise memnuniyeti orta düzeyde bulmuştur. Yurtların fiziki yapı olarak uygunsuzluğu, fiziki kapasitenin üzerinde yatak kapasitesi oluşturulması, kapasiteden fazla öğrenci alımı, ders çalışma mekanlarının yetersizliği ve ders çalışma zorlukları, gürültü ve yüksek ses olması, ısınma, temizlik, hijyen, odaların kalabalık olması, kantin-kafeterya-lokanta hizmetlerinin temizliği sorunu ve yetersizliği ile kalite ve fiyatı, internet, çamaşırhane hizmetlerinin yetersizliği ya da yokluğu, yönetici-öğrenci ilişkileri ve ulaşım zorlukları en önemli sorunlar ve memnuniyetsizlik nedenleri olarak bulunmuştur. Kuşkusuz yurtlar arasındaki nitelik farkları öğrenci memnuniyetin etkileyen önemli bir nedendir. Bir çalışmaya göre İstanbul'daki bir kız yurdunda 10 kişilik odada kişi başına düşen alan 2,24 metrekaredir. Bir başka yurttaki odalarda hava değişimi için açılan pencere yüzeyi ise sadece 0,56 metrekaredir. Diğer yandan yurtların nitelik farklarının kalan öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır. Bunu aynı ildeki yurtlarda araştıran bir çalışmaya göre, genel olarak standardı yüksek yurtlarda kalan öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmekle birlikte bu sonucun bazı fakültelerde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar aşağıda kaynakça olarak verilmiştir.

(D) Yüksek öğrenim öğrencilerinin barınma gereksinimlerini karşılama yöntem ve uygulaması yeni bir bakış açısıyla ele alınmalı ve yeniden düzenlenmelidir

Yukarıda belirttiğimiz gibi yüksek öğrenim öğrencilerinin barınma gereksinimleri düzenlenmeye tabi tutulmuş

bir alandır. Ancak yine belirttiğimiz gibi uygulana gelen model yüksek öğrenim öğrencilerinin barınma/yurt talebini genel olarak ne nicelik ne de nitelik bakımından karşılayabilmiştir. Bu nedenle sorunun çözümünde ilerleme ve iyileşme amacıyla yeni bir bakış açısıyla konunun yeniden düzenlenmesinde yarar vardır.

Bu konudaki bazı düşüncelerimi aşağıda 3 başlık altında paylaşmak istiyorum.

(1) Yüksek öğrenim öğrencilerin barınma gereksinimi talebini birincil olarak ve kim (ya da kimler) karşılamalıdır?

Yeni modelde düzenlemeye tabi tutulan bir alan olarak yüksek öğrenimde barınma olanaklarının sunumu iki ana kanaldan yapılabilir:

(i) Barınma/yurt arzının "birincil kanalı" yüksek öğretim kurumlarının kendi öğrencilerine sunmakla yükümlü oldukları barınma/yurt olanaklarıdır.

(ii) "İkincil kanalda" ise halen barınma olanakları sunan KYK ile belediyeler ve diğer kamu kuruluşları, vakıflar, dernekler, özel kişilerce sunulan yurt olanakları bulunmaktadır.

Birincil kanal, zorunlu bir barınma/yurt arzı kanalı iken ikincil kanal ise birincil kanalı destekleyen arzlardır.

Bu iki kanal barınma/yurt sunumunun düzenlenmiş olan alanıdır. Bunun dışındaki ev/konut kiralama yöntemi ile barınma gereksinimini karşılama ise özel hukuk alanında kalan, kamu kurumları ile üniversiteleri düzenleme ve gözetim açısından ilgilendirmeyen bir konudur.

Bu ayırımdan da anlaşılacağı gibi düzenlenmiş alanda kalan yüksek öğrenim öğrencilerin barınma/yurt gereksinimi talebini birincil olarak ya da bir başka deyişle öncelikli olarak bizatihi öğrenim gördükleri yüksek okul/üniversite karşılamalıdır. Bu yüküm konusunda kamu ve vakıf üniversiteleri arasında bir ayırım

olmamalıdır.

Bu yurt kapasitesi bizatihi üniversitenin kendi tüzel kişiliğinin sahip olduğu yurtlar olmalıdır. Üniversite ile ilişkilendirilen diğer vakıf ve benzeri yan kuruluşlar ve örgütlerin sundukları kapasiteler ikincil kanal sunumlar olarak kabul edilmelidir.

Devlet üniversitenin talebi halinde Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü'nün sahip olduğu ve düzenlemelerle üniversitelerin sahip olacağı yurtlarda aranan niteliklere uygun olan bazı yurtların sahiplik ve yönetimini ilgili kamu üniversitelerine devredebilir. Vakıf üniversitelere devir ancak cari pazar değeri üzerinden peşin satış yoluyla yapılabilir.

(2) Yüksek öğrenimde öğrencilere sunulacak olan barınma mekân ve olanaklarının arzı konusundaki temel ilke ve yükümlülükler neler olmalı ve bunun belirlenmesi ya da düzenlenmesi ve gözetimi kim tarafından yapılmalıdır?

Temel amaç öğrencinin okulunun yanında veya yakınında, yürüyüş mesafesinde kalitesi yüksek, yönetiminin öğrenciyi ve öğrenciyeye hizmeti öncelikli, ekonomik olarak uygun koşullarda fiyatlanmış olan mekanlarda ve yurtlarda kalitesi yüksek hizmet olarak konaklayabilmesini, kalabilmesini sağlamaktır.

Bugünkü kamusal yurt kurma sistemi ağırlıklı olarak bulunduğu herhangi bir arsaya gelişigüzel yurt binası yapma veya bulunduğu herhangi bir binayı yurda dönüştürme odaklı olduğundan daha baştan öğrenciyi, onun eğitimini ve onun okulu ile bağlantısını öncelememektedir. Yurt binalarının nereye yapıldığı önemli olduğu gibi bunların mimarisinin öğrencilerin gereksinmelerini eksiksiz karşılayacak şekilde dizaynı da önemlidir. Diğer yandan sunulan hizmetin kalitesi de önemlidir; öğrenci yurt bulduğuna dua etsin anlayışı barınma hizmetinin kalitesini ve bunu sürekli iyileştirmeyi önleyemez. Bir diğer etken de hizmet

tin fiyatlanmasıdır. Yurtların yönetimini ve barınmayla ilgili verilmesi gereken hizmetlerin sunumunu taşeronlaştırma hem hizmet sunumunun kalitesini olumsuz etkiler hem de hizmetin fiyatını.

Birincil kanal, yani üniversiteler tarafından sunulacak olan ve bizatihi bu kurumların mülkiyetinde olan barınma/yurt hizmetleri konusunda ikincil düzenlemeleri yapma ve kuralların gözetimi ile görevli kurum YÖK olmalıdır. Yüksek öğretim kurumlarının sektörel düzenleyici ve denetleyici otoritesi olduğundan ve barınma/yurt konusu da eğitimin ayrılmaz bir unsuru olduğundan bu konuda görev ve yetkili kamu otoritesinin YÖK olması olağandır.

Bu nedenle yasal düzenleme gereği olduğunu söylemeliyim. Burada iki seçenek vardır. Birisi bu konuda kısa özel bir düzenleme (kanun) yapılabilir.

İkinci seçenek ise ilgili mevzuata (2457 sayılı Kanun) YÖK'ün görevleri (m.7) arasına üniversitelerin yurt kurma ve yönetmeleri konusunda düzenleme yapma yetkisi ile bu konudaki bazı temel ilkler eklenmelidir. Diğer yandan Yüksek Öğretim Kurumlarının görevleri (m. 12), Üniversite Yönetim Kurulunun (m.15) görevleri, Vakıf üniversitelerinde mütevelli heyetin görevleri (ek m. 5) arasına yurt kurma ile ilgili konularda karar alma yetkisi verilmeli ve hukuksal sorumluluk yüklenmelidir. Öğrencilere barınma/yurt sunma konusundaki ilke ve kuralların belirlenmesi ve uygulanmasında kamu üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında ayırım yapılmamalıdır.

YÖK'ün düzenleme yapma yetkisinin kapsamını belirleme açısından bazı temel ilkeler olmalıdır:

(i) Bu konuda temel ilke her üniversitenin lisans ve yüksek lisans için farklı olmak üzere öğrencilerinin toplamının en az belirli bir oranında yatak kapasitesi olan yurtlara sahip olması zorunlu aranmalıdır. Bu oran yani "yatak

kapasitesi/öğrenci sayısı" oranı lisans öğrencileri için 3/5 bir başka deyişle de % 60 olmalıdır (benim gönlümden geçen %75'tir). Yüksel lisans için ise 1/2 ya da %50 olmalıdır. 10.000 lisans ve 2.000 Yüksek lisans öğrencisi olan bir üniversitenin öğrencilerine sunması gereken en az yatak kapasitesi $(10.000 \times 0,60) + (2.000 \times 0,50) = (6.000 + 1.000) = 7.000$ olmalıdır.

Bu oran en az orandır. Üniversitenin farklı şehirlerde ya da idari yerleşimlerde yer alan yerleşkeleri/kampüsleri ve/veya fakülte ya da yüksek okulları için kapasite yükümü ayrı ayrı hesaplanmalıdır. Bu özellikle yurt çapında il merkezinde kurulan ancak ilçelerde ve beldelerde fakülte/yüksek okul açan üniversiteler ve bunlarda öğrenim gören öğrenciler açısından önemlidir. Örneğin, Balıkesir Üniversitesi'nin Balıkesir Kampüsü, Burhaniye Uygulamalı Bilimler Fakültesi ve Edremit Sivil Havacılık Yüksek Okulu, Altınoluk Meslek Yüksek Okulu gibi. Diğer yandan aynı şehir içinde olsalar bile üniversitenin farklı yerlerde olan kampüsleri için kapasite yükümü ayrı ayrı hesaplanmalıdır. Örneğin İstanbul Üniversitesi'nin Avcılar ve Beyazıt kampüsleri gibi. Ya da İstanbul Ticaret Üniversitesi'nin Söğütözü ve Küçük Yalı kampüsleri gibi.

(ii) Üniversitenin öğrenci kontenjanı sahip olduğu barınma/yurt yatak kapasitesine göre belirlenmelidir. Kademeli bir biçimde belirli bir geçiş dönemi (kanımca en geç 5 yıl) içinde %60 ve % 50 oranlarına ulaşım sağlanmalıdır. Bu geçiş dönemi içinde YÖK tarafından üniversiteye verilecek olan toplam yeni öğrenci kontenjanı da bu hedef ve geçiş süresi dikkate alınarak belirlenmelidir.

Geçiş aşaması tamamlandıktan sonra (6ncı yıl ile birlikte) artık üniversiteye yeni alınacak öğrenci kontenjanı yurt yatak kapasitesine göre belirlenmelidir. Bir başka deyişle ertesi öğretim yılında yurt kapasitesine göre yapılacak



hesaplamayla yeni kontenjan toplamı verilmelidir. Temel ilke şu olmalıdır: ne kadar yatak kapasitesi o kadar öğrenci. Örneğin üniversitenin gelecek yıl açık yatak kapasitesi lisans için 900 ise bu üniversiteye ancak 1.500 yeni lisans öğrencisi ($900/0,60=1.500$) kayıt yapılma kontenjanı verilmelidir. Bu sayıyı fiili durumlarla aşma girişimlerine karşı YÖK gerekli önlemleri almalıdır.

(iii) Yurtların ve yurt kapasitelerinin nicelik ile niteliği kanun ve YÖK tarafından belirlenen standartlara uygun olmalıdır. Konu YÖK tarafından düzenlenmeli, denetlenmeli ve her yurda önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde hem YÖK tarafından hem de yurttan kalan öğrenciler tarafından yılda bir kez skor, puan verilmelidir. YÖK tarafından uyumu sağlayacak önlemler ve yaptırımlar özel-vakıf ayırımı yapılmadan Üniversitelere uygulanmalıdır.

(iv) Üniversitelerin yurtların yönetimi konusunda bir üst komite kurması ve bu komitede üniversitenin idari personelleri ve öğretim üyeleri yanı sıra öğrenci temsilcilerinin de bulunması yararlı olacaktır. Konu genel olarak YÖK tarafından düzenlenip buna dayalı ayrıntılı düzenleme her üniversitenin kendisi tarafından yapılabilir.

(3) Barınma gereksinimi karşılayacak mekanların yerleşim yeri, taşıması gereken nitelikler, fiyatlaması konusundaki temel ilkeler ve standartlar neler olmalı ve kim tarafından düzenlenmelidir?

Bu konuda kanun ile belirlenen temel ilkeler çerçevesinde ikincil düzenleme ve bunun gözetimi YÖK tarafından yapılmalıdır. YÖK tarafından yapılacak düzenlemeler çerçevesinde yurtların yapımı, yönetimi ve fiyatlanması konusundaki kararları her üniversitenin kendisine

bırakılmalıdır. Özellikle yurtların günlük yönetimi, yurttaki davranış kuralları, uygulanacak idari tedbirler önceden yazılı kurallar olarak üniversiteler tarafından belirlenerek üniversitenin internet sitesine konulmalı ve gerekli görülenler de yurt binalarına asılmalıdır.

Yurtların mekânı ilke olarak kapalı ve çevrilmiş bir alanda yerleşke (kampüs) tarzında konuşlanmış olan üniversitelerde yerleşke alanının içinde olmalıdır. Bu ilkenin bir yerleşke tarzında konuşlanmayan özellikle şehir içi üniversitelerde eğitim binalarının bulunduğu mekanın yanında ve çevresinde olmalıdır. Örneğin Ankara Üniversitesi'nde Cebeci yerleşkesinde yer alan veya İstanbul Üniversitesinin Beyazıt yerleşkesinde konuşlanan okulların öğrencilerinin yurt gereksinimi kapasitesi bu okulların uzantısı veya etrafındaki binalarda karşılanmalıdır. Bu şehir içi özel vakıf



üniversiteleri için de geçerlidir.

Yurtlarda internet, ders çalışma odaları ve kantin-kahvaltı ve belirli kapasitenin üzerindeki yemek ve bunlara özgülenmiş salon olanakları olmalı, sıcak suyu akmalı, çamaşırhane-ütü hizmetleri bulunmalıdır. Kuşkusuz öğrencilerin gereksinimleri zamana bağlı olarak değişeceğini, yeni anlayışlar ve yeni teknolojiler bu konuda gereksinimlerin de değişmesine neden olacaktır.

Yurtlarda barınma 1-3 kişilik odalarda sunulmalı ve bu konuda her yurttaki oda dağılımı dengeli olmalıdır. Yatak olanaklarının sunulduğu mekanların asgari kişi başına metrekare büyüklüğü YÖK düzenlemesi ile belirlenmelidir.

Yurtlarda konaklama bedeli aylık olarak belirlenmeli ve aylık bedel Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen kredi miktarının %20-25'i aralığında olmalıdır. Öğrenci isterse yurtlarda tüm yıl konaklayabilmelidir.

Kaynakça:

Düzenlemeler:

430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (RG 6/3/1924-63 ve 7/4/1924-68)

5375 sayılı Yüksek Öğretim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Kanunu (RG 3/5/1949-7197)

5744 sayılı Yüksek Öğretim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Hakkındaki 5375 sayılı Kanuna Ek Kanun (RG 2/3/1951-7748)

5661 sayılı Yüksek Öğretim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Hakkındaki Kanuna Ek Kanun (RG 1/4/1950-7472) (Güncel metin için <https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat-Metin/1.3.5661.pdf>)

351 sayılı Yüksek Öğretim Kredi ve Yurt Hizmetleri Kanunu (RG 22/8/1961-10887) (Güncel metin için <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.351.pdf>)

2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu, (RG 6/11/1981-17506)

6761 sayılı Kamu Mali Yönetimi Kontrol Kanunu ile Bazı kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (RG 24/11/2016-29898)

694 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (RG 25/8/2017-30165)

7078 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun (RG 8/3/2018-30354 Mük.).

7180 sayılı Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (RG 5/7/2019-30822).

1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi' (RG 1/7/2018-30474)

Gençlik ve Spor Bakanlığı Yurt Hizmetleri Yönetmeliği (RG 9/4/2021-31449)

Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğretim Özel Barınma Hizmetleri Yönetmeliği (RG 9/9/2022-31948)

Yüksek Öğretim Özel Barınma Hizmetleri Yönergesi <https://kygm.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/KYGM/012014/ozel%20barınma%20yonerge.pdf>

Yayınlar:

İ. Akhun – R. Önsoy –E. Özgüven – N. Fidan – Y. Baykul (1988), Yurtkur Yurtlarında Barınan Öğrencilerin Beklenti ve Problemleri, Yüksek Öğretim Kredi ve Yurtlar Kurumu Yayını.

E. Arlı(2013), Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, s.173-178.

N. Ayaz – S. Başdağ (2016), Üniversite Öğrencilerinin Özel Yurt Satın Alma Davranışı: Karabük İli Örneği, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 2, s. 79-98.

E. Cengiz, E. (2003). Toplam Kalite Yönetimine Geçiş Süreci ve Yurtkur Trabzon Yurdu Müdürlüğü'nde Bir Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

F. Dilşeker(2011), Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi, Öğrenci Memnuniyeti, İmaj, Sadakat ve Tavsiye Etme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

A.F. Ersoy–F. Arpacı (2003), Üniversite Öğrencilerinin Konut Koşullarının ve Konutta Yaşamayı Tercih Etme Nedenleri-

nin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 158. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergi-ler/Milli_Egitim_Dergisi/158/ersoy.htm

Z. Filiz (2011), Servqual Yöntemiyle Yurt İşletmesinde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi. International Journal of Research and Development, C. 3, S. 1, s.28-49.

Z. Filiz- F. Çemrek (2007), Üniversite Öğrencilerinin Barınma Sorunlarının Uygunluk Analizi İle İncelenmesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 2, s. 207-224.

N. Gökyer (2012). Özel Öğrenci Yurtlarında Kalan Öğrencilerin Yurt Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşleri (Ela-zığ İli Örneği). International Journal of Social Science, C. 5, S. 4), s. 75-94.

N. Güldiken - H. Özekicioğlu (2004), Anadolu Üniversitelerinde Ailelerinden Uzakta Öğrenim Gören Öğrencilerin Barınmaya İlişkin Sorunları, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, s.163-180.

K. Güllü - S. Kuşderci (2011), Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumunun Verdiği Hizmetlerin Üniversite Öğrencileri Tarafından Algılanması: Sivas Yurtkur Örneği, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 30, Sayı 1, s. 185-209.

E. İbili - H.Uyanık (2018), Öğrencilerin Yurt Memnuniyet Düzeyleri ile Kişisel Gelişim Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yükseköğretim Dergisi, C. 8, S. 3, s 293-300.

M. İkiz (2008), Yüksek öğrenim kredi ve yurtlar kurumu'nda hizmet kalitesi ve müşteri tatmin düzeyinin ölçülmesi: Edirne Selimiye öğrenci yurdu müdürlüğü örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisan tezi, Trakya Üniversitesi.

Ö. Kara (2009), Yükseköğretimde barınma sorunu Türkiye'de öğrenci yurtları ve dünyadan örnekler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

H.Z. Kara - M. Aykul- A.B. Pulat (2019), Neden ve Sonuçları İtibariyle Üniversite Öğrencilerinin Barınma Sorunu, PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar dergisi, Cilt 5, Sayı 2, s. 78-91.

S. Karataş, S. (2012). Yükseköğretim öğrencilerinin kredi ve yurtlar kurumu hizmet kalitesi ve yurtlardan memnuniyetleri üzerine görüşleri (Afyonkarahisar- Tınaztepe

yurdu örneği). International Journal of Social Science, C. 5, S. 5, s.185-200.

E. Kaya - D.A. Bal - F. Sezek - M. Akın (2005). Sınıf ortamı ve barınma sorunlarından kaynaklanan olumsuzlukların öğrenci başarısı üzerine etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, C.7, S. 2, s.41-51.

G. Kirişçi - E. H. Atalmış (2017), Öğrencilerin Kredi ve Yurtlar Kurumu yurtlarında barınma gerekçeleri ile memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, C. 1, S. 1, s. 59-79.

D.V. Koçbeker (2007), Alâeddin Keykubat Yerleşkesinde Yurtlarda Barınan Öğrencilerin Sorunlarının Eğitimlerindeki Başarı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi

H.C. Mısırlıoğlu (2014), Yükseköğrenim Yurtlarında Barınan Öğrencilerin Yurt Olanaqları Memnuniyetine İlişkin Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

A. Novalic (2012), İstanbul'daki Yurt Odalarının, Yurt Odası Planlama İlkleri Bağlamında Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi,

M.A. Ok - F.M. Girgin (2015), Ankara'da İki Özel Yurt İşletmesinde SERVQUAL Yöntemi ile Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi, Yönetim Bilimleri Dergisi, C. 13, S. 25, s.295-323.

S.S. Penpecioglu (2024), Üniversite Öğrencileri ve Barınma Sorunu: Kentsel Mekansal Pratikleri Stratejiler ve Taktikler Üzerinden Okumak, Kent Akademisi, C. 17, S. 2, s. 494-513.

N. Tayyar - F. Dilşeker (2012), Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 28, s. 184-203.

O. Tire, O. (2002). Yurtlarda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Sorunları, Cumhuriyet Üniversitesi Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Ü. Toramış-M. Bülbül (2023), Yükseköğretim Yurt Yöneticilerinin Gösterdikleri Hizmetkâr Liderlik Davranışlarıyla Öğrencilerin Yurt Hizmetlerinden Memnuniyetleri Arasındaki İlişki, Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, C.7, S. 1, s. 66-82.

A. Tunç (1992), Üniversite yurtları ile vakıf, dernek ve özel yüksek öğrenim yurt-

larının yapısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

A.H. Turan - A. Ünsel (2014), Üniversite Öğrencilerinin Yurt Memnuniyetleri Anketi. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, C. 2, S. 4, s. 91-100.

H. Usta (2017), Kar amaçsız kuruluşlarda müşteri şikayet ve memnuniyetinin incelenmesi: Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu'nda bir araştırma. Türk Hava Kurumu.

S. Yalçın - A. Özdemir, (2000), Öğrencilerin yurt ve üniversitede karşılaştıkları sorunların yaşantılarına nasıl yansıtıldığını, bu sorunlarını çözümlenmede hangi yollara başvurduklarının ve psiko- sosyal servislerden ne gibi yardımlar almak istediklerinin belirlenmesi, Kredi ve yurtlar kurumu yayını.

T. Yıldırım (2016), Farklı Standartta Yurtlarda Barınan Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 35, S. 1, s. 31-44.

S. Yünlü (2007), Müşteri ilişkileri yönetimi ve YURTKUR'da bir araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TODAİE

S.K. Yüksel (2018), Özel yüksek öğretim öğrenci yurtlarında hizmet kalitesi kapsamında öğrenci memnuniyetinin değerlendirilmesi: Balıkesir örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi

Diğer

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023/24

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri-orgun_egitim_2023_2024.pdf

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/23 https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri-orgun_egitim_2022_2023.pdf

YÖK verileri:

<https://istatistik.yok.gov.tr>
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretimde-ye-ni-istatistikler.aspx#:~:text=Yüksekögretim%20Kurulu%20Başkanlığı&text=2022%2D2023%20Egitim%20ögretim%20yilinda.vakif%20meslek%20yüksekokullarında%20ögrenim%20görüyor.>

Neoliberal-Antroposen Çağda Eleştirel Pedagoji Çalışmalarının Bir Parçası Olarak Eko-Eleştirel Pedagoji Çalışmaları



Muharrem Demirdiş

*Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi
Bilim Dalı. E-posta: muharrem0662@gmail.com*

Günümüzün en önemli sorunlarından biri, kuşkusuz ekolojik bir felakete doğru sürükleniyor oluşumuz ve diğer konularda olduğu gibi bu konuda da çözüm önerileri noktasında manipüle edilmemiz, yanlış bir bilince sahip olmamızdır. Bugün alınan basit önlemler durumu sadece çok küçük oranda geriletmekte, sorunun özüne dokunmamaktadır. Çünkü sorunun özü Homo economicus, yani dünyayı ve ilişkileri kâr ve artı-değer merkezli bir perspektiften ele alan insan ve dünya tasavvurudur. Burada sorunun

öznesi de önemlidir. Bu bağlamda üretim ilişkilerinin yeniden düzenlendiği sistemin adı neoliberalizm olsa da bu ilişkileri organize eden ve idame ettiren özne hâlâ insandır. İnsan ve doğa ilişkisinin ezen-ezilen ilişkisi biçiminde yapılandırıldığı günümüz neoliberal-antroposen (antropocentric)¹ çağında doğa bir tüketim nesnesi, bir meta olarak görülmekte; hız, büyüme ve kâr için doğa ve doğadaki kaynaklar tüketilmektedir. Bugün hâlâ geri döndürülebilir bir noktada olan ekolojik kriz/ yıkım, toplumların ve do-

ğadaki diğer canlıların yaşamlarını olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. Bireylerin ve toplumların ekolojik krizler noktasında bilinçlenmeleri onların ekolojik krizlere müdahalelerinde ve ekolojik krizlerin geriletilmesi, ortadan kalkması için mücadelelerinde büyük bir önem taşır. Ayrıca bu bilinç, bireylerin ve toplumların doğayı dikkate alan, doğa ve insan birlikteliğini, eşitliğini önemseyen kararlar almalarını, politika yapıcılara da bu kararları uygulamaları yönünde baskı kurmalarını sağlayabilmekte, kimi

¹Antroposentrizm: İnsanı dünyanın merkezi ve varsaydığı canlılar hiyerarşisinde piramidin ilk sırasında gören, "insan merkezli" değil "insan merkezci" yaklaşım.

zaman da Zapatistalar ve Topraksızlar gibi toplumsal hareketlerde olduğu gibi ekolojik yaşam alanlarının inşasına katkı sunabilmektedir. Günümüzde bu tarz bir bilinçlenmenin oluşumuna katkılar sunabilecek okullarda ise açık ve gizli müfredatlar yoluyla neoliberal ve antroposentrik politikaların normalleştirilmeleri diğer toplumsal sorunlar konusunda olduğu gibi ekolojik sorunlar konusunda da sorunların gerçek nedenlerinin anlaşılmasını, konunun sosyo-ekonomik bir perspektifle sorunsallaştırılmasını, bu konular için öğrenci ve öğretmen arasında gelişebilecek olası bir diyalogu, problemi tanımlamayı ve nihayetinde bilinçlenmeyi engellemektedir.

Etimolojik bir incelemeyle bakıldığında Gadotti'ye (2011) göre pedagoji sözcüğünün kökeni Yunancadır ve pedagoji Eski Yunancada "çocukları yönlendirme rehberi (guide to lead children)" anlamına gelmekle birlikte antroposentrik bir öze sahiptir; dahası tüm klasik pedagojiler antroposentriktir (Gadotti, 2011, 21). Klasik pedagojilerden farklı olarak eko-eleştirel pedagoji ise bir yeryüzü bilincinden hareket etmekte ve antroposentrik paradigmanın ve başlangıç noktası olan yeryüzü bilincinin de ötesine geçerek farklı toplumsal ve etik kodlarla yeryüzü yurttaşlığını önelemekte, yeryüzü yurttaşlığı pratiği için hareket etmektedir. Burada artık insan ve doğa bir bütündür, aralarında bir hiyerarşi değil dinamik bir harmoni, heterarşik (Gadotti, 2011) ve rizomatik bir ilişki vardır. Kahn (2010, 18) ekopedagoji ifadesini² tercih etmekte ve ekopedagoji hareketinin ilk dönemlerini şöyle özetlemektedir: Ekopedagoji hareketi ilk olarak 1992'deki Rio Yeryüzü Toplantısından sonra dikkat çekmiş ve büyümeye başlamıştır. Bu toplantıdan sonra çevre eksenli temalar Brezilya'da yaygın bir biçimde konuşulmaya, ele alınmaya başlanmıştır ve yine bu toplantının ardından entelektüeller çevre hareketlerini yaygın bir biçimde desteklemeye başlamıştır. 1999'da Paulo

Freire Enstitüsü, Yeryüzü Konseyi ve UNESCO tarafından 1. Uluslararası Eğitim Perspektifinden Yeryüzü Sözleşmesi Sempozyumu gerçekleştirilmiş, bu sempozyumu da 1. Uluslararası Ekopedagoji Forumu izlemiştir. Ardından Paulo Freire Enstitüleri tarafından ve Yeryüzü Sözleşmesi İniyatifisi ile konu ile ilgili atölyeler, dersler, seminerler vb. devam etmiştir. Gadotti'ye göre de ekopedagoji ile eleştirel pedagojiyi ilişkilendirmek için bolca sebep vardır. Ekopedagoji hareketinin kökeni olarak Paulo Freire'nin ülkesi Brezilya'dan doğması ve Paulo Freire Enstitüsü tarafından konu ile ilgili çalışmaların yapılması Gadotti (2011) için bu ilişkinin göstergelerinden biri olarak düşünülebilir. Kahn (2010) "çevre eğitimi", "çevre okuryazarlığı" gibi çalışmaların Kuzey Amerika, Avrupa ve Avusturalya merkezli olduğunu ancak "(eleştirel) ekopedagoji"nin 1990'lı yıllar itibarıyla Latin Amerika'da gelişen ve büyüyen bir hareket olduğunu söylemektedir. Latin Amerika'da gelişen ekopedagoji hareketi ekolojik yıkımı sosyokültürel, politik ve ekonomik eşitsizliklerin bir sonucu olarak görmekte, bu bağlamda bir politik değerlendirme yapmaktadır. Kahn'a (2010) göre ekopedagojinin karmaşık ve kapsayıcı kökleri erken dönem çevre eğitimi ve Paulo Freire, Ivan Illich ve Frankfurt Okulu mensubu Herbert Marcuse gibi eğitimcilerin ve filozofların öğretilerine dek götürülebilir. Frankfurt Okulu yazarları kültür ve doğa arasındaki karşıtlığın aşılması gerektiğini belirtmiş ve bu karşıtlığın Aydınlanma ile Batılı çağdaşlaşma -Westernisation- sürecinde yattığını iddia etmişlerdir. Genel bir değerlendirme dışında ise Frankfurt Okulu'ndan Herbert Marcuse öne çıkarken Marcuse, Kahn'a (2010) göre non-antroposentrizmin de öncü ismidir.

Paulo Freire'nin ilk dönem çalışmalarında çevre konusundaki temalar I. Illich, H. Marcuse, E. Fromm, M. Horton'un çalışmalarında olduğu kadar açık ve geniş değildir (Kahn, 2010).

Köken olarak Paulo Freire'nin eleştirel pedagoji olarak bilinen çalışmalarından doğan ve yeni olmasına rağmen değişimi/dönüşümü amaçlayan radikal eğitim hareketleri içinde önemli bir yer edinen -Topraksızlar ve Zapatistalar gibi (Demirdiç, 2024)- ekopedagoji, neoliberalizmin ve emperyalizmin karşısında durarak Freireyen pedagoji ile ekolojik mücadelenin bir arada yürüdüğü bir model sunmaktadır. Eko-eleştirel pedagoji çalışmalarında pedagoji bireysel özgürlük olanağı yaratan bir araç olarak görülmekle birlikte (Kahn, 2010) bu pedagojik yaklaşım günlük yaşamın eleştirisinin yanı sıra çevre eğitimindeki standart uygulamaların pratik bir eleştirisinin yapılmasını da içermektedir. Kahn (2010) ve Gadotti ve Torres (2014) Freire'nin ekopedagoji hakkında bir kitap yazmak istediğini ancak 1997'deki ölümü sebebiyle bunu gerçekleştiremediğini belirtmekte ve Freire'nin -ilk dönemlerinde olmasa da- son dönemlerinde, özgürleştirici bir perspektifle insan ve insan olmayan diğer canlılar üzerindeki nesneleştirilmenin diyalektik olarak nasıl aşılabileceği üzerine çalışmalar yaptığını, "devrimci bir ekohümanizm" (Kahn, 2010, 21) yaklaşımına sahip olduğunu iddia etmektedirler. Freire; Moacir Gadotti ve Carlos Alberto Torres ile yaptığı kişisel görüşmelerinde de, anılan isimlerin iddialarına göre, bir sonraki çalışmasının ekopedagoji üzerine olacağını ifade etmiş ve Ezilenlerin Pedagojisi'nde (2017) bu konuyla ilgili bir bölümün eksikliğini kabul ettiğini dile getirmiştir (Gadotti ve Torres, 2009). Freire, Paulo Freire Enstitüsünde Gadotti ve Torres'le yaptığı görüşmede kendisinin insanları, hayvanları bitkileri ve yeryüzünü seven, onlara aşık biri olarak hatırlanmak istediğini belirtmiştir. Freire yeryüzünün ihtiyaçları ile insanın ihtiyaçlarını birbirinden ayırmamış, kapitalizmin insanla birlikte yeryüzüne de zarar verdiğini eklemiştir (Gadotti ve Torres, 2009). Yani eko-eleştirel pedagoji Freireyen etkilenimlerle

² Ekopedagoji ve ekoeleştirel pedagoji yaygın olarak kullanılan bir adlandırmadır ancak örneğin Gadotti (2011) yeryüzü pedagojisi adlandırmasını önermekte, McLaren (2013) ise eleştirel devrimci ekopedagoji adlandırmasını tercih etmektedir.

oluşturmuştur ve antroposentrik değil biyosentrik (biocentric) bir bakış açısına sahiptir (Premoli, 2008; Akt. Gadotti, 2011).

Eleştirel eko-pedagoji insanla birlikte hayvanların, bitkilerin, inorganik doğanın ezilme biçimlerine odaklanmakta, tüm ezilme biçimlerine karşı mücadele etmektedir. Yüreğin Pedagojisi başta olmak üzere Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma Sanatı gibi kitaplarında doğa ile insan ilişkisini eşitlikçi bir perspektiften kuran Freire, Öfkenin Pedagojisi (Pedagogy of Indignation, 2004) başlıklı çalışmasında doğrudan ekolojinin radikal, eleştirel ya da özgürlükçü bir eğitim pratiği içinde yer almak zorunda olduğunu belirtmiştir ve yine Freire'ye (2004) göre yaşamı yok eden, havayı, suyu, toprağı kirleten ve ormanlara, ağaçlara, hayvanlara zarar veren ya da bunları görmezden gelen ilerici-devrimci bir hareket olası değildir.

Biz, örneğin insanın yaşamına, diğer hayvanların yaşamına, kuşların, nehirlerin ve ormanların yaşamına saygı gibi daha temel etik ilkeler için mücadele ediyoruz. Eğer dünyayı sevmeyi başaramıyorsak, ben kadın ve erkek arasındaki, insanlar arasındaki sevgiye de inanmıyoruz. Ekoloji bu yüzyılın sonunda olağanüstü bir önem kazanmıştır ve ekoloji radikal, eleştirel ve özgürleştirici eğitim pratikleri içinde mutlaka yer almalıdır (Freire, 2004, 47).

Ekolojik mücadele ile eleştirel pedagoji hareketi arasında köprüler kuran diğer bir isim Peter McLaren'dir. McLaren (2013) konuyu neoliberal politikalar bağlamında ele almakta ve küresel güçlerin insanı ve doğayı sadece bir üretim ve tüketim aracı olarak gördüklerini belirtmektedir. Neoliberal politikaların yarattığı yabancılaşma, birini diğerinden izole etmekte, uzaklaştırmakta ve bu da sonuç olarak insanın doğaya yabancılaşmasına, ondan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Küresel ve emperyalist politikalarla birlikte yeni uluslararası birikim modeli daha önce içerilmeyen alanların

içerilmesine yol açmış ve sermayenin daha önce girmediği doğal alanlara girmesiyle de ekolojik kriz derinleşmiştir. Bu bağlamda McLaren'e (2013) göre adalet bağlamında yürütülen toplumsal, ekonomik ve eğitim mücadeleleri ile ekoloji için adalet mücadelesi birlikte düşünülmelidir. McLaren (2013) okullardaki "çevre eğitimi" programlarının yerini sosyalist mücadele ile entegre olmuş "ekopedagoji"ye bırakması gerektiğini belirtmektedir. Yani McLaren, daha adil ve demokratik bir dünya ile çevre politikalarının birbirlerinden ayıramayacağını ifade etmekte ve bu bağlamda özellikle Latin Amerika'daki yerli halk mücadelelerinin ekoloji ile kurdukları ilişkilerin yol gösterici olabileceğini vurgulamaktadır. McLaren'e (2013) göre dünya nüfusunun geri kalanı birikimin belirli çevrelerin/tekellerin elinde toplanması sebebiyle acı çekmektedir, bu sebeple de emek süreçlerinin doğrudan üreticiler tarafından bağımsız bir şekilde organize edildiği, ortak iyiye ve toplumsal ilişkilerin, insanın gelişimine vurgu yapan ve çevrenin/doğanın korunduğu bir ekonomik model ile kurtuluş mümkün olabilir. Chomsky (2013) de benzer bir vurgu ile gelişmiş ülkeler tarafından ilkel toplumlar olarak adlandırılan yerli halkların, toplulukların doğayı korumak için çaba harcadığını, bunu "doğa hakları" adına yaptıklarını ancak yerli halklarla karşılaştırılmayacak bir servete sahip olan zengin ülkelerin doğaya çok büyük zararlar verdiğini ifade etmektedir (Chomsky, 2013; Akt. McLaren, 2013, 102). Bu bağlamda ekolojiyi öncelemek radikal toplumsal dönüşümü geciktirmek ya da ertelemek demek değildir ve zaten ekolojik krizin kapitalist sistemde çözümü olası değildir (Street, 2012). Street'e (2012) göre sadece çevreci veya sadece sosyalist olmak zorunda bırakılmak ya da olmak bir çözüm değildir; iki hareketin birleşmesi gerekmektedir. Dünya bu bağlamda çok büyük bir tehdit altındadır ve Chomsky'ye (2012) göre nükleer silahların varlığıyla birlikte çevre felaketi dünyanın bugün karşı karşıya kaldığı iki büyük felakettir ve maalesef ki konuya

yeterince dikkat çekilmediği gibi, iş dünyası ilkim değişikliğinin "liberal bir şaka" olduğu yönünde insanları ikna etmeye çalışmaktadır. Ancak Chomsky'e (2012) göre çevre felaketi konusunda adımlar atılmazsa başka hiçbir şey hakkında konuşmanın bir anlamı yoktur.

Sorunun toplumsal sorunlarla birlikte düşünülmesi gerektiğini belirten diğer bir isim de Misiaszek'tir (2015). Misiaszek'e göre ekopedagoji toplumsal sorunlar ve çevre sorunları hakkında bağlar kuran eleştirel bir yaklaşımdır. Toplumsal ve ekolojik şiddet birbirinden ayrı düşünülemez, bu bağlamda şiddet toplumsal-ekolojik şiddet olarak ele alınabilir (Misiaszek, 2023b). Misiaszek'e (2023b) göre ekolojik sorunların temelinde dört önemli ideoloji vardır: Bunlardan ilki ekolojik ve toplumsal şiddetin ayrı olduğunu söyleyen yanlış kanı ve insanların doğadaki diğer canlılardan ayrı olduğunu ifade eden antroposentrizmdir. İkincisi insanın çevre üzerindeki şiddetinin sona ermeyeceğini iddia eden kaderci bakıştır. Üçüncüsü sürdürülebilir kalkınma hegemonyası ve gezegenin sürdürülemez oluşu düşüncesi, dördüncüsü de bu üç ideolojiyi meşrulaştıran epistemolojik hegemonyadır. Kopnina (2020) bu bağlamda sadece "çevre eğitimi" ya da "sürdürülebilir gelişim için eğitim" (ESD- Education for Sustainable Development) gibi baskın yaklaşımlardan farklı olarak eleştirel pedagoji ve ekoeleştirel pedagoji bağlamı çevre derslerinin öğrencilerin toplumdaki güç ilişkilerini anlamalarına yardımcı olacağını söylemekte ve aktif/ eleştirel yurttaşlık noktasındaki girişimleri başlatabileceğini iddia etmektedir. Çevre Eğitimi, Çevre Pedagojisi, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim gibi yaklaşımlar eleştirel değilken ekopedagoji eleştireldir ve ekopedagoji Brezilyalı eğitim bilimci Paulo Freire'nin halk eğitimi metotlarını kullanmaktadır (Misiaszek, 2015, 280). Çevre ile ilgili diğer eğitim yaklaşımları çevre sorunlarının sosyo-ekonomik yapılarla ilişkilerini göz ardı ederek, tarihsel olarak devam eden toplum ve çevre üzerindeki bas-



kıları yeniden üretirken ekopedagoji dönüştürücüdür ve toplum ve çevre üzerindeki güç ilişkilerinin nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymaya çalışmaktadır (Misiaszek, 2015). Bu tarz eğitimler öğrencilerin eko-adalet konusunda duyarlılık ve praxis geliştirmelerini sağlayabileceği gibi onların metalden uzak ve sadece tüketici olmadıkları, dolayısıyla doğanın da tüketicisi olmadıkları bir kolektif yaşamı tanımlarına, böyle bir yaşama katılmalarına olanak sağlayabilir (Bowers, 2005). Çünkü insanların sadece gelişime, hıza, büyümeye odaklı koşullanmışlıkları öğrencilerin de sadece bu noktalara odaklanmaları sonucunu doğurmakta ve okullarda ekoloji meseleleri göz ardı edilmektedir (Bowers, 2005). Var olan bankacı eğitim modeli yaklaşımıyla ise egemen neoliberal

ideolojinin sınırları içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin çözümler üretmeleri daha zordur (Misiaszek, 2015). İnsan ve doğa arasında dinamik bir denge vardır ve yeryüzünün sürdürülebilirliği için de bu denge ekopedagojinin ilkeleri çerçevesinde inşa edilmelidir (Gadotti, 2011). Bu bağlamda eğitimcilerin mevcut pedagojik yaklaşımlara müdahale etmelerinin gerekliliği gündeme getirilebilir ve pedagojiye bu bağlamdaki müdahaleler demokratik müdahaleler olarak düşünülebilir (Misiaszek, 2015). Çünkü eleştirel pedagoji sorunların sosyo-ekonomik nedenlerini de ele alan, diyalogun, katılımın, öğrenenlerin aktifleşmelerinin, özneleşmelerinin ve değiştirmek için harekete geçmelerinin temel prensipler olduğu bir alandır (Lupinacci vd., 2019; Shor, 2023) ve ekoloji için "yeni bir eğitim

sel praxis" de bugünün zorunlulukları arasında düşünülebilir.

Gadotti (2011) ekopedagojik perspektifin yeryüzü yurttaşlığı eğitimi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu bakış açısına göre yeryüzündeki tüm canlıların tek bir evi vardır ve tüm canlılar aynı gezegenin yurttaşlarıdır. Tıpkı bizim gibi yeryüzünün de bir tarihi vardır ve o da yaşayan bir organizmadır. Bizim tarihimiz gezegenin tarihinin bir parçasıdır. Biz dünyanın bir parçasıyız ve dünyaya değil dünyadan gelmiş varlıklarızdır. Bizler hepimiz dinamik ve harmoninin içinde ve onunla yaşayan, aynı mekanı ve varoluşu/ kaderi paylaşan canlılarız. Dolayısıyla Gadotti'ye (2011) göre hiçbirimiz veya hiçbir canlı varlık yeryüzünün efendisi veya sahibi değildir; ekopeda-

gojiyle öğrenilmesi gereken ilk husus da bu eşitlik prensibi ve yeryüzüne saygı duymayı öğrenmektir; aksi eko-ırkçılıktır (eco-racism), doğanın geri kalanı üzerinde baskı/ egemenlik kurmaktır (Misiaszek, 2023b). Bu bağlamda Paulo Freire de son dönemlerinde kendi düşüncelerinin, teorisinin güncelle uyarlanması ve yeryüzünün bir ezilen olarak ele alınması gerektiğini söylemiş, kavram olarak da "yeryüzü yurttaşlığında" ve "ekopedagoji"de ısrar etmiştir (Misiaszek ve Torres, 2019). Eko-eleştirel pedagoji bugün farklı sözcüklerle (devrimci ekopedagoji, ekopedagoji, eleştirel ekopedagoji, eko-eleştirel pedagoji) ifade edilse de Freire'nin görüşlerinden beslenmeye devam etmektedir ve eko-eleştirel pedagojinin asıl amacı çevrenin, doğanın ezilmesi de dahil tüm ezilme durumlarını sona erdirecek praksisin oluşması için sosyo-ekonomik çelişkilerin ve yeryüzünün gördüğü zararın insan eylemleriyle ilişkisinin eleştirel olarak anlaşılmasını sağlamaktır (Misiaszek ve Torres, 2019).

Eko-eleştirel pedagojik yaklaşım bizleri dünyanın geri kalanından (doğa, hayvanlar, bitkiler, inorganik unsurlar) ayıran antroposentrik yaklaşımı sorun-sallaştırır ve daha öteye geçerek bunları sorgulamanın yanlış olduğunu içeren neoliberal ortak aklı (commonsense) aşmaya çalışır. Çünkü neoliberal ortak akıl/ sağduyu, ezenlerin kamusal alanda güç kazanmalarını ve onların çıkarlarını onaylarken kamuyu ve gezegenin geri kalanını dikkate almaz, diğerleri ezilene devam eder. Eğitim ise Freire'nin bankacı eğitim modelinde olduğu gibi bu ortak aklı meşrulaştırmak, onun "sorgulanamaz" kalması için meşrulaştırma işlevi görür (Misiaszek, 2023b). Yani günümüzde eğitim bizi doğadan ve yeryüzünden ayırmakta, varoluşumuzu bu şekilde ele almaktayken (Misiaszek, 2023a) eko-eleştirel pedagoji, "gelişim" ve "kalkınma" olarak adlandırılan süreç-

lerin nasıl başkalarının "gelişememelerine-kalkınamamalarına" sebep olduğunu da içeren eleştirel bir öğretim programına sahiptir.³ Antroposentrizmin baskıcı ve dominant karakterini ortadan kaldırmaya çalışan Freireyen ekopedagoji çalışmaları bu bağlamda önemlidir ve bugün bu çalışmaların daha da görünür olmalarına, eleştirel eğitimcilerce güçlendirilmelerine ihtiyaç vardır (Misiaszek, 2023b). Çünkü Freireyen eleştirel ekopedagoji, sorunu sadece insan davranışlarının sonucu olarak değerlendiren ve neredeyse kapitalist ve sonrasında neoliberal süreci aklayan ekoloji ve "sürdürülebilir bir dünya" çalışmalarından farklı olarak sorunu ezme-ezilme ilişkilerinin insan-doğa ilişkisinde de var olması biçiminde ele almakta ve sorunu, insanın doğanın bir ezenine dönüşmesinden hareketle yorumlamaktadır.

Lupinacci, Happel- Parkins ve Lupinacci (2018) ekolojik krizlerin bu bağlamda içinde yaşanılan sistemle olan bağına dikkat çekmekte ve gündelik yaşamdaki ilişkilere yayılan ve eğitim yoluyla her gün yeniden üretilen, "normal" kabul edilen/ normalleştirilen neoliberal politikaların, ekolojik bir yaşam ve toplumların sürdürülebilirliği olasılığını olumsuz yönde etkilediğini iddia etmektedir. Ekolojik yıkımı neoliberal politikaların yol açtığı eşitsizlikle birlikte değerlendiren Lupinacci ve diğerlerine (2018) göre, ekolojik felaketler neoliberalizmin market politikalarının sonucu olarak oluşan değer hiyerarşilerinin bir parçasıdır. Yani market değerlerinin hiyerarşinin en tepesinde olduğu neoliberal sistemde doğa bu hiyerarşinin çok altında yer almakta ve özel mülkiyet hakkının da sonucu olarak bireyler tarafından özel mülkiyet haline getirilerek tüketilmektedir. Bu değerler hiyerarşisinin olduğu sistemde erkek-kadın, akıl-duygu, uygar-yabani (vahşi)⁴, üst-ast, merkez olan-kenarda kalan, zengin-yoksul,

efendi-köle vb. arasında nasıl bir düalizm varsa insan ve doğa ilişkisinde de bu düalizm var olmakta ve insan doğanın ezenine dönüşmektedir. Bu düalizm ve merkezci düşünce, toplumsal eşitsizliklerin ve ekolojik tahribatın sürmesine yol açmaktadır. Doğanın ezilen, insanın ezen olduğu ve insanın merkezde olduğu antroposentrizm eksenli bakış açısının sonucu olarak bu doğa bir tüketim nesnesine, metaya dönüşmekte, yok olmaktadır (Lupinacci, Happel-Parkins ve Turner, 2019). Sorun uzun bir süreden beri bu denli ciddi iken eleştirel pedagojinin ekoloji meselelerine uzun bir süre sessiz kaldığını iddia eden Ilan Gur Ze'ev (2005), C. A Bowers (2003) gibi isimler de mevcuttur. Bowers'a (2003) göre bu sessizliğin nedeni basit bir tesadüf değildir; eleştirel pedagoji evrendeki ekolojik krizi tam olarak ve tüm yönleriyle kavrayamamış ve bu bağlamda da insanın eşitlik ve özgürlük mücadelesine zararlar verdiğini görememiştir (Bowers, 2003; Akt. Kahn, 2010). Ilan Gur Ze'ev (2005) ise eleştirel pedagojinin bu sessizliğinin, onun kendi temel prensiplerinden olan özne-nesne ilişkilerini dikkate almamak anlamına geldiğini ve bu yaklaşımın da doğanın, insanların tüketmesi için ya bir rezerv kaynağı ya da insanlara yönelik bir tehdit olarak algılanma biçiminin aşılammaması sonuçlarını doğurduğunu iddia etmektedir (Akt. Kahn, 2010).

Sonuç olarak söylenebilir ki iddia edildiği gibi bir gecikme söz konusu olsa dahi eko-eleştirel pedagoji çalışmaları bugün artık vardır ve bu çalışmaların gerekliliği bugün önemini korumaktadır. Eko-eleştirel pedagojide sorun sadece insan merkezli olarak değil, insanın da işletme konusunda özne olduğu kapitalist-neoliberal merkezli bir paradigma ile ele alınmaktadır. Bugün okullarda ve diğer eğitim kurumlarında eleştirel pedagojinin temel yaklaşımlarını kullanarak eko-eleştirel çalışmalar yapmak,

³ Bu bağlamda günümüzde eleştirel çalışmaların bir başka ayağını oluşturan eleştirel dekolonyal çalışmalara ve critical disability çalışmalarına bakılabilir.

⁴ Bu değerlendirme öyle köklü bir düalizme dayanmaktadır ki John Dewey dahi Democracy and Education (1916) başlıklı çalışmasında insanları çağdaş ve vahşi olarak ayırmakta, Amerika yerlilerini savages (vahşiler) olarak adlandırmaktadır. Bugün bu bağlamda dekolonyal çalışmalardaki yapı-söküm/ler izlenebilir.

atölyeler düzenlemek vb. öğrencilerin ekolojik krize ve dünyaya ilişkin toplumsal farkındalıklarının oluşumunda ve gelişiminde önemli ve etkili bir yol olabilir. Bu çalışmalar yaygınlaştırılabilir, her kademe, hatta sınıf düzeyi için öğretim programları geliştirilebilir ve bu programlar öğretim programlarına dahil edilebilir. Bu tür çalışmaların okullarda yaygınlaştırılmalarının öğrencilerin birer ekoeleştirel okur yazar olmalarına katkı sunacağı ve öğrencilerin eleştirel ve eko-eleştirel duyarlıklarını arttırabileceği iddia edilebilir. Ancak bu tarz çalışmaların yapılma biçimleri de önemlidir. Çünkü sadece içeriğe önem vermek eğitim bağlamındaki eleştirel yöntemlerin görünmezleşmesine yol açabilir. Yani okullarda eleştirel eko-pedagojik çalışmalar yapmakla birlikte bu çalışmaların diyalogla sürdürülmesi, öğrencilerin bu çalışmalar için teşvik edilmeleri, çalışmalar sürecinde öğrencilerin özneleşmeleri, problemleri tanımlamaları, problemlerin gündelik yaşamla bağlarını birlikte kurmaları ve olası çözüm önerileri geliştirmeleri çalışmaların somutluğu ve gündelik hayata taşınabilir olması açısından önemlidir. Çünkü Freireyen olmayan bankacı eğitim sisteminde "ekoloji eğitimcileri / çevre pedagoğları" öğrencilere sadece "anlatırken" ve sorunun asıl sorumluları bu "anlatı" süreci içinde görünmezleşirken öğrenciler öğretmenlerin sözlerini eleştirel bir sorgulamadan geçirmeden doğrudan kabul edebilmektedirler. Freireyen bir perspektife sahip ekopedagoğlar ise eleştirel bir öğretim süreci yürüterek toplum ve çevre üzerindeki şiddeti, baskıyı, adaletsizlikleri birbirlerinden ayırmadan toplumsal bir bağlam içinde ekoloji hakkında çalışmalar yapabilir ve bu çalışmaları eleştirel pedagojinin birikim hanesinde olan yöntemlerle yapabilirler. Bu noktada eleştirel olmayan çevre eğitiminin, öğrencilerin ekolojik sorunları toplumsal bir bağlam içinde algılamalarını engelleyebileceği ve böyle bir eğitim sürecinde dönüştürme olasılıklarının da göz ardı edilebileceği (Misiaszek, 2023b) iddia edilebilir.

KAYNAKLAR

Bowers, C. A. (2005). How the Ideas of Paulo Freire Contribute to the Cultural Roots of the Ecological Crisis. C.A. Bowers and F. Apffel-Marglin (Ed.), *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis* (pp.131-148). London: LEA Publishers.

Chomsky, N. (2012). Plutonomy and the Precariat. *Huffington Post* (8 Mayıs 2012). Erişim adresi: http://www.huffingtonpost.com/noam-chomsky/plutonomy-and-the-precari_b_1499246.html

Demirdiş, M. (2024). Geçmişten Bugüne Zapatistalar ve Zapatista Eğitim Sistemi. *International Journal of Educational Policies*, 17(1-2), 5-35.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Roudledge.

Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi*. (14. Basım). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gadotti, M. & Torres, C.A. (2009), Paulo Freire: Education for Development. *Development and Change/ Forum* 2009, 40 (6), 1255-1267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x>

Gadotti, M. & Torres, C. A. (2014). Freire's education for development: Past and present. In C. A. Torres. *First Freire. Early writings in social justice education* (pp.6-11). Teachers College Press.

Gadotti, M. (2011). Adult education as a human right: The Latin American context and the ecopedagogic perspective. *International Review of Education*, 57, 9-25. doi: 10.1007/s11159-011-9205-0.

Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*, New York: Peter Lang Publishers.

Kopnina, H. (2020). Critical Pedagogy and Eco-pedagogy: Discussing Ethics and Radical Environmentalism at Business School. *European Journal of Sustainable Development Research*, 4(3), 1-10. <https://doi.org/10.29333/>

ejosdr/7855

Lupinacci, J., Happel-Parkins, A. & Lupinacci, M. W. (2018). Ecocritical constations with neoliberalism: Teaching to (un)learn "normalcy". *Policy Futures in Education*, 16(6), 652-668.

Lupinacci, J., Happel-Parkins, A. & Turner, R. (2019). Ecocritical pedagogies for teacher education. M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*, 1-14. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_213-1

McLaren, P. (2013). Seeds of resistance: Towards a revolutionary critical ecopedagogy. *Socialist Studies*, 9 (1), 84-108.

Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50 (3), 280-292. DOI: 10.1111/ejed.12138

Misiaszek, G. W. ve Torres, C. A. (2019). *Ecopedagogy: The Missing Chapter of Pedagogy of the Oppressed*. C. A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 463-488). Wiley-Blackwell.

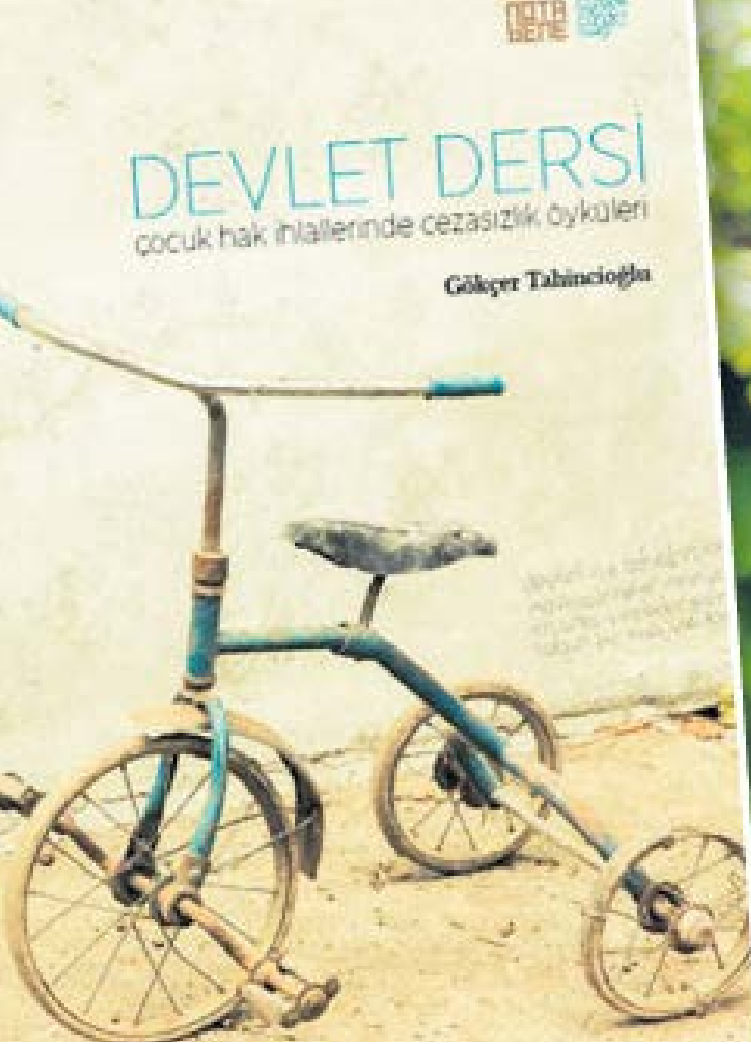
Misiaszek, G. W. (2023a). Freire and Environmentalism. *Ecopedagogy*. Bloomsbury Academics.

Misiaszek, G. W. (2023b). Ecopedagogy: Freirean teaching to disrupt socio-environmental injustices, anthropocentric dominance, and unsustainability of the Anthropocene. *Educational Philosophy And Theory*, 55 (11), 1253-1267.

Street, P. (2012). Our pass-fail moment: Livable ecology, capitalism, Occupy and what is to be done. *Critical Education*, 3(10). Erişim adresi: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/183549>

Shor, I. (2023). *Güçlendiren eğitim*. (P. Dinçkurt, Çev.). İstanbul: Pedagoji Yayınları.

Devlet Dersi



Şimdi, kendinizi oldukça farklı bir yerde düşünün. Bir başka yerde doğduğunuzu ya da bir başka kentte.

Ya da dünyanın bir başka yerinde. Kendinizi devletin üstlendiği anayasada belirtilmeyen ya da bir bölümü belirtilen kimliklerden tamamen farklı bir kimlikte düşünün.

Bir başka dille doğduğunuzu, bir başka cinsiyetle ya da bir başka dinle. Ya da bütün geçirdiğiniz günlerin değil de uyanmayı dilediğiniz bir kabusun yaşamınız olduğunu düşünün.

Kimsenin sesinizi duymayıp, duyduklarından yola çıkıp sizi ayıplarken

anlatmaya çalıştığınızı...

Düşünün...

İlk kez "öteki" olmaya başladınız. Sonra o kimlikle vurulduğunuzu, istismara uğradığınızı, kelepçelendiğinizi, dövüldüğünüzü düşünün. Hesabını sormak için öfkeyle ayağa kalktığınızda "ama" diye yükselen seslerle oturtulduğunuz.

Yeniden doğrulduğunuzda televizyonlarda, gazetelerde, sosyal medyada "kim bilir ne yaptın?" sorusuyla karşıladığınızı. Kendinizi geçin, belki çocuğunuzun sadece bir başka coğrafyada yaşamının kaderiyle öldürüldüğünde, öl-

mesinin zaten normal sayıldığını. Dövüldüğünde, yok sayıldığında, ayrımcılığa uğradığında, "o kadar da mühim değil, münferittir" diye dudak büküldüğünü...

Bazen de devletin fail olduğu durumlarda sonradan kazanırsınız "öteki" kimliğinizi. Devlet o ana kadar "makbul vatandaş" saydığı kişileri de fail konumuna düşüğünde ötekileştirebilir. Düşman ceza hukukuna maruz kalmanız an meselesidir. İlk kez "cezasızlıkla" tanışmaya başladınız.

Artık devletin görünmez kurallarının, maruz kalmayanlarca bilinmez

dilinin kollarındasınız. Şimdi bütün bunları çocukken yaşadığınızı düşünün.

Tutumlarınızın, büyük sözlerinizin, kavgalarınızın olmadığını. Bir iklimde doğduğunuzu ve o iklimde bütün çocuklar gibi oyunlar oynarken o adaletsizliğe yakalandığınızı.

Devlet Dersi, işte olmadığınız o çocukların hikayeleridir. Devletin ezberini öğrettiği çocukların acı öyküleridir.

Cezasızlık bir kültürdür.

Devletin "meşru şiddet" kavramı ile kavramsallaştırdığı şiddet kullanma yetkisinin yol açtıklarının örtbas edilmesi.

Neredeyse tüm devletlerde yazılı olmayan bu anayasa kendisini gösterir. Buna göre, bütün sorunlar yapıda değil aktörlerdedir. Hiçbir sorun sistemin yanlışlığından kaynaklanmaz.

Sistemin temsilcileri de yanlış davranmış olamaz. Şiddetin veya kusurun kaynağının devlet olduğu hallerde ortaya çıkan cezasızlık kültürü, muazzam işlevseldir. Bazen kamuoyunun dilini belirlemeye yönelir, bazen medyanın diline ayar verir, bazen yani artık cezalandırmanın kaçınılmaz olduğu hallerde en az cezanın nasıl verilebileceğinin belirleyicidir. Yüksek ceza da kaçınılmazsa, artık devlet o alandan çekilir. Olay münferittir ve devlet adına hareket eden eylemidir.

Peki devletler neden buna ihtiyaç duyar? Carl Schmitt, Siyasi İlahiyat kitabında, egemenliğin tanımını yaparken, "Egemenin olağanüstü hale karar veren" olduğunu belirtir.

Daha sonra burada sözü edilen olağanüstülüğün bir sıkıyönetim kararname olmadiğini vurgular.

Sözü edilen yazılı hukukta öngörülme-yen bir gelişme yaşandığında alınacak tedbirlerdir.

Schmitt'e göre düzeni korumak için yapılacak şeyler de bellidir. İstisnai durumda yetki kullanma ve gerekli karar-

ları alma. Schmitt'e göre bu yetkiye sahip olmak egemenliğin temelidir, çünkü olağanüstü hal ilan edebilen kişi, yasal düzenin içinde var olduğu halde,

kendisini onun sınırlama ve sorumluluklarından muaf tutabilir. Schmitt'in dile getirdiği "istisnai hallerdeki egemenlik yetkisi" devletler tarafından çok sevilir. Zira kanunlarda yazmıyor olsa da bu egemenlik yetkisi geniş bir müdahale alanı tanıy yetkililere. Ve hangi yetki kullanılırsa kullanılsın adına "meşru şiddet" denilebilir.

Giorgio Agamben, meşru şiddeti tanımlarken, "Hukukun geri çekildiği ama devletin baki kaldığı anlar" ifadesini kullanır. Hukukunuz yoktur ama devlet oradadır ve hiç de şefkatli değildir. Kutsallaştırılmış devlet, kendisi için tehlikeli gördüğü her olayda bu

tepkiyi gösterebilir. Bu çerçeve oldukça önemlidir. Çünkü bu bir taraftan egemenin hukuk oluşturma yetkisine işaret ederken diğer taraftan yine egemenin kendini hukukun dışında tutma yetkisine sahip olduğunu da gösterir. Yani egemen hukuku belirlerken kendi için hukuku askıya da alabilmektedir.

Önce devletin bu "öldürmeye" kadar uzanabilen devasa yetkisinin toplumda meşrulaştırılması gerekir.

Eğer polise taş attığı için kafasından vurulan bir çocuğun ölümünü tartışırken cümleye "ama" diye başlıyorsanız tam da istenilen haldesinizdir.

Toplumda yaygın olan din, yaygın olan dil, yaygın olan ahlaki kodlar devlet için de geçerlidir.

Anayasa ve yasalarda yazılanlardan önemli bir devlet varlığı söz konusudur, hak ihlalleri görmezden gelinebilir.

İşkenceyle öldürülmüşse bayrağa hakaret ettiği söylenebilir, başından vurulmuşsa taş attığı, istismara uğramışsa sokağa çıktığı, cezaevinde dayak yemişse zaten ne mal olduğunun bilindiği.

Peki çocuklar?

Cezasızlık kültürü onları da büyüklerinin yanına yerleştirir.

"Bölücünün çocuğu teröristtir, dinsizin çocuğu dinsiz, geç saatte sokağa çıkmış kız çocuğunun ailesinin ne mal olduğu bellidir, hem o çocuktan ne beklenir?"

Devlet Dersi o çocukların hikayelerini anlatmaktadır. Yaşanmaması, çocukların içinde yer almaması gereken karanlık öyküleri.

"Devlet Dersi"nde sokağa çıktığı için öldürülen, kötü muameleye maruz kalan çocukların hikayeleri, sokağa çıkılması yasak kentlerde ölen çocukların hikayeleri, iş cinayetine, okulların güvensizliğine kurban gitmiş çocukların hikayeleri, istismara uğramış, cezaevinde ölümle tanışmış çocukların hikayeleri yer alıyor.

Kitap OHAL döneminde kapatılan Gündem Çocuk Derneği'nin 2015 öncesi takip ettiği dosyalar üzerinden yazıldı. Notabene Yayınları tarafından 2015'te yayımlandı.

Kitapta Uğur Kaymaz'dan Berkin Elvan'a, Lütfullah Tacik'ten Ağrı Diyarı'da öldürülen fırıncı çocuklara kadar, dosyaları cezasızlıkla kapatılan, hayatını kaybetmiş çocukların hikayeleri ve dosyaları, yine cezasızlık kültürünün sınırları tartışılarak anlatılıyor.



Çocuk İhmal ve İstismarında Öğretmenlerin Bildirim Yükümlülüğü

Doç. Dr. Pelin Taşkın

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD ptaskin@education.ankara.edu.tr

Okullar evlerinden sonra çocukların en fazla zamanlarını geçirdikleri yerdir ve okullarda çocuklar öğretmenleriyle çok fazla etkileşim halindedirler. Öğretmenleriyle kimi duygularını, başlarına gelen acı tatlı olayları, yaşadıkları sorunları yani kendi hayatlarıyla ilgili pek çok şeyi paylaşabilmektedirler. Bu yazıda çocukların öğretmenleriyle yaptığı bu samimi paylaşımlardan yola çıkarak kamuoyunun ne yazık ki sıklıkla gündemine gelen çeşitli ihmal ve istismar olaylarının ortaya çıkarılmasında öğretmenlerin rolü ve görevi kısaca açıklanmaktadır.

Çocuğun ihmal ve istismarı nedir? Günümüzde bu iki kavramı kapsayacak şekilde "çocuğa kötü muamele (child maltreatment)" teriminin kullanıldığını veya "çocuk istismarı" teriminin bazen "çocuklara yönelik kötü muamele" ile eş anlamlı olarak kullanıldığını da görmekteyiz. 1989 yılında Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü tarafından düzenlenen bir konferansta, kötü muamelenin şu şekilde tanımlanması önerilmiştir: "Başka bir kişiye yönelik, (a) davranış normlarının dışında olan ve (b) fiziksel veya duygusal zarar verme

riski taşıyan davranışlar. Bu davranışlar, kasıtlı ve kasıtsız olan eylemleri ve ihmal-leri kapsamaktadır" (National Research Council, 1993).

Çocuk istismarı terimi (child abuse), çocuğa risk teşkil eden geniş bir davranış yelpazesini ifade eder. Çocuk istismarı, bir ebeveynin veya çocuğa bakım veren kişinin çocuğa uygunsuz şekilde yaptığı eylemleri ifade eden bir terimdir. Çocuk istismarı çocuğa vurmak, cinsel saldırıda bulunmak veya sözlü olarak kötü muamelede bulunmak gibi çeşitli eylemleri kapsayabilir (McCoy & Keen, 2022). Ço-

çocuk istismarının bir başka tanımı ise şöyledir: Sorumluluk, güven veya güç ilişkisi bağlamında çocuğun sağlığına, hayatta kalmasına, gelişimine veya onuruna fiili ya da potansiyel zarar veren her türlü fiziksel ve/veya duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal veya ihmalkar davranış ya da ticari veya diğer türde sömürü çocuk istismarıdır (Radford ve ark., 2011). Her durumda, yetişkinin yaptığı şey, kötü muamele (maltreatment) olarak tanımlanmaktadır (McCoy & Keen, 2022).

Çocuk istismarı türleri arasında (1) fiziksel istismar, (2) cinsel istismar, (3) duygusal istismar yer almaktadır. Her bir kategori, kendi içinde bir dizi davranışı kapsar. Fiziksel istismar; üzerine sıcak su dökme, bir nesneyle dövme, ağır fiziksel cezalandırma ve nadir görülen bir istismar türü olan Münchhausen sendromu gibi durumları içermektedir. Münchhausen sendromunda bir yetişkin, tıbbi ilgi ve destek çekmek amacıyla bir çocuğun hasta olduğunu iddia eder veya çocuğu bilerek hasta etmektedir. Fiziksel istismarın gerçek yaygınlığını bilmek zordur. Fiziksel olarak istismara uğrayan çocuklar, büyüdükçe ruh sağlığı sorunları yaşama riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Fiziksel istismarın olduğu bir çocukluğun etkisi derin olmakta ayrıca fiziksel istismara uğramış çocuklardan bazıları, kendi çocuklarına da kötü muamelede bulunabilmektedir (Myers, 1998).

Cinsel istismar yüksek düzeyde şiddet içermesi gerekmeyen, çocuğun ne olup bittiğinin farkında olup olmamasından bağımsız olarak cinsel aktivitelere zorlanması veya teşvik edilmesidir (Radford vd., 2011). Cinsel istismar, ensest; bir akraba ya da yabancı tarafından yapılan cinsel saldırı, genital bölgelerin elle taciz edilmesi, müstehcen davranışlara maruz bırakılma, cinsel ritüellere veya çocuk pornografisine dahil edilmeyi içermektedir (National Research Council, 1993). Ayrıca çocukların cinsel içerikli görüntülere bakmaya veya bu tür görüntüler üretmeye dahil

edilmesi, cinsel aktiviteleri izlemeye zorlanması, çocukların cinsel açıdan uygunsuz davranışlarda bulunmaya teşvik edilmesi veya istismara hazırlık amacıyla (internet dahil) bir çocuğun manipüle edilmesi gibi temas içermeyen aktiviteler de buna dahildir. Buna, çocuk fuhuşu ve ticari veya finansal kazanç amacıyla çocuğun cinsel sömürüsü de dahildir (Radford vd., 2011).

Duygusal istismar, yalnızca veya ağırlıklı olarak toplum normları ve mesleki uzmanlık temelinde psikolojik olarak zarar verici kabul edilen eylem ve ihmallerden oluşur. Bu tür eylemler çocuğu savunmasız bırakan bir güç dengesizliğine sahip ebeveyn tarafından gerçekleştirilmektedir (Doyle, 1997). Alan yazında duygusal istismarın kısıtlama, aşağılama, küçümseme, tehdit etme, korkutma, ayırıcı davranış sergileme, alay etme ve düşmanca tavırlar ya da reddetme gibi davranışları içeren farklı türlerine işaret edilmektedir. Ayrıca çocuğun ebeveynleri veya bakım veren kişiler tarafından sürekli olarak eleştirilmesi, utandırılması, tehdit edilmesi, alay konusu yapılması, küçük düşürülmesi, aşağılanması, korku ve endişeye sürüklenmesi, kasıtlı olarak başarısından memnun olunmaması ve bilişsel olarak zarar verici tutumlarla karşı karşıya bırakılması da duygusal istismarın kapsamına girmektedir (Üstündağ, 2020). Bu davranışların, çocuğun davranışsal, bilişsel, duygusal, sosyal ve fizyolojik işlevlerine anında ya da uzun vadede zararı ortaya çıkabilir (Doyle, 1997). Bunun yanı sıra, araştırmalarda, duygusal istismarın tek başına gerçekleşebileceği veya fiziksel ya da cinsel istismar sonucu olarak da ortaya çıkabileceğini vurgulanmaktadır (Üstündağ, 2020).

Öte yandan çocuk ihmali (child neglect), bir ebeveynin veya bakım verenin çocuğa uygun bakım için yapması gereken şeyleri yapmaması anlamına gelmektedir. Çocuk ihmali; çocuğun fiziksel, duygusal, tıbbi veya eğitimsel

ihtiyaçlarını karşılamayı ihmal etmeyi içermektedir. Çocuk ihmali durumlarında ebeveyn, çocuğa yeterli bakım için gereken asgari düzeyde destek sağlamamaktadır. Çocuk istismarı ve çocuk ihmali çocuklara yönelik kötü muameleyi içermektedir (McCoy & Keen, 2022).

Çocuk istismarı tarih boyunca meydana gelmiş fakat ismi görece yeni konmuş, başka deyişle yeni tanınmış bir olgudur. 1960'larda ciddi şekilde fiziksel istismara uğramış küçük çocuklarda görülen «hırpalanmış çocuk sendromu»nu tanımlayan Henry Kempe, bu istismarın genellikle çocuğun bakım vereni tarafından yapıldığını ve kişinin kişiliği veya sosyoekonomik durumu ile bağlantılı olmadığını, aksine eğitim ve sosyoekonomik statüden bağımsız olarak herkesin bu tür durumlara maruz kalabileceğini belirtmiştir (Kempe vd., 1985; Akt. Brunton, 2023). Buna karşın çocuklara yönelik cinsel istismar 1970'lerin sonlarına kadar nadir görülen bir durum olarak değerlendirilmiş ve bu konu çocuk koruma ve feminist hareketler aracılığıyla toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Resmi kayıtların tutulmasının başlanmasıyla birlikte çocuklara yönelik cinsel istismarın sıklığında artış görülmüş, 1980'ler ve 1990'lardaki çalışmalar ile bu tür istismarın yaygınlığını %62 gibi yüksek bir oranla rapor edilmiştir (Brunton, 2023). Tarihsel olarak, fiziksel ve cinsel istismar, psikolojik ya da duygusal istismardan daha fazla klinik ve araştırma ilgisi görmüştür. Bu odaklanmanın nedeni muhtemelen fiziksel ve cinsel istismarın daha «somut» olması ve ifşanın genellikle bir kriz oluşturmasıdır. Öte yandan psikolojik/duygusal istismar daha az belirgin, kurban için ifade edilmesi daha zor ve çoğunlukla diğer istismar veya ihmal eylemlerinde doğal olarak yer alan bir durumdur. Aslında psikolojik/duygusal istismarın tüm istismar türlerinde doğal olarak yer aldığına dair güçlü bir argüman bulunmaktadır (Brunton, 2023).



Bildirim yükümlülüğü nedir?

Türk Ceza Kanunu'nda (TCK) çocuğun korunması amacıyla çeşitli düzenlemeler bulunmaktadır. Bildirim yükümlülüğüyle ilgili düzenlemelerden biri TCK madde 98'de yer alan ve bir çocuğun yardıma muhtaç durumda olduğunun ilgili kurumlara bildirilmesi zorunluluğudur. Sözü edilen maddeye göre kendini idare edemeyecek durumda olan bir çocuğa yardım etmeyen ya da durumu derhal ilgili makamlara bildirmeyen kişi, bir yıla kadar hapis veya adli para cezası ile cezalandırılır. Yardım veya bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmemesi dolayısıyla çocuğun ölmesi durumunda, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Burada görüldüğü gibi yardıma ihtiyacı olan bir çocuğun korunması söz konusudur. Burada bahsedilen yasal

zorunluluğun tüm yurttaşlara yönelik olduğunu söylemek gerekir. Örneğin bir öğretmen sınıfında kendini idare edemeyecek bir çocuğun varlığını tespit edebileceği gibi böyle bir çocukla apartmanında, mahallesinde, sokakta hatta belki de bindiği toplu taşıma aracında karşılaşabilir. Bu gibi durumlarda öğretmenin yapması gereken çocuğun durumunu derhal ilgili makamlara bildirmesidir. Burada kendini idare edemeyecek duruma örnek olarak yaşlı anne, babaanne veya dedesine bakım için bırakılmış ve iyi bakılmayan veya anne babasının yoksulluğu sebebiyle okula öğretmenin bakımsız veya aç gelen çocuklar verilebilir. Öte yandan çocuğun bu durumunun ilgili makamlara bildirilmemesi diğer ifadeyle koruma altına alınması gereken bir çocuğun, koruma

ile görevli kuruma bildirilmemesi TCK m. 257 uyarınca görevi kötüye kullanma suçunu da teşkil edebilir (MEB, 2018). Buna göre "kanunda ayrıca suç olarak tanımlanan haller dışında, görevinin gereklerine aykırı hareket etmek suretiyle, kişilerin mağduriyetine veya kamunun zararına neden olan ya da kişilere haksız bir menfaat sağlayan kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır (m.257/1). Kanunda ayrıca suç olarak tanımlanan haller dışında görevinin gereklerini yapmaktan ihmal veya gecikme göstererek kişilerin mağduriyetine veya kamunun zararına neden olan ya da kişilere haksız bir menfaat sağlayan kamu görevlisi, üç aydan bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (m.257/2).

Öte yandan TCK'de çocuk ihmal, istismar ve şiddet suçlarına karşı ko-

runmaktadır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir (Akyüz, 2024): Çocuğun yaşam hakkı ve vücut dokunulmazlığının korunması (TCK m.82, m.83, m. 84, m.85, m.86, m. 87, m.88, m.96, m.99, m.100). Çocuğun cinsel dokunulmazlığının korunması (TCK m.103, m.104, m.105). Çocuğun kötü muamele suçuna karşı korunması (TCK m.232/1). Çocuğun disiplin yetkisinin kötüye kullanılması suçuna karşı korunması (TCK m.232/2). Çocuğun kaçırılma ve alıkonulma suçuna karşı korunması (TCK m.234). Çocuğun aile hukukundan kaynaklanan yükümlülüğün ihlali suçuna karşı korunması (TCK m. 233). Çocuğun dilencilik suçuna karşı korunması (TCK m. 229). Çocuğun terk suçuna karşı korunması (TCK m. 97). Çocuğun cinsel sömürü suçlarına karşı korunması (TCK m. 226, m. 227). Sayılan bu suçların mağduru olan çocukların durumunun ilgili makamlara bildirilmesi TCK'de suç olarak düzenlenmiştir. Başka bir ifadeyle kolluk görevlileri hariç diğer kişilerin bir suça müdahale etme yetkisi bulunmamakla birlikte bir çocuğa yönelik suç işlendiğinin ilgili kurumlara bildirilmesi yasal bir zorunluluktur.

Suçun mağdurunun çocuk olduğu ve durumun ilgili makamlara bildirilmesi zorunluluğunun yer aldığı düzenlemelerden ilki TCK m. 278/1'dir. Buna göre "işlenmekte olan bir suçu yetkili makamlara bildirmeyen kişi, bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır." Ayrıca TCK m. 278/3'e göre "Mağdurun on beş yaşını bitirmemiş bir çocuk, bedensel veya ruhsal bakımdan engelli olan ya da hamileliği nedeniyle kendisini savunamayacak durumda bulunan kimse olması halinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza, yarı oranında artırılır." Bu maddede kapsamına girebilecek olaylar şöyle olabilir: Örneğin bir öğretmen okula giderken veya eve dönerken yolda veya hafta sonu tatilindeyken herhangi bir yerde ebeveyni, bakım vereni veya herhangi bir kişi tarafından veya okulda teneffüste veya derste okul müdürü veya başka bir meslektaşı tarafından bir çocuğun dövüldüğünü, şiddet gördüğünü veya cinsel istismara maruz kaldığını gördüğü takdirde durumu derhal yetkili makama bildirmekle yükümlüdür. Son yıllarda çocukların sosyal medya uygulamaları üzerinden özel bölgelerinin resimlerinin

istenmesi, ardından ailesine söylemekle tehdit edilerek daha fazla resim istenmesi, para istenmesi ya da çocuğun fuhuşa zorlanması gibi olaylarla istismar edildiğini de görmekteyiz. Öğretmen yine aynı şekilde öğrencinin internet üzerinden istismar edildiğine dair şüpheye düşerse istismarcının kimliğini bilmesede durumu yetkili makamlara bildirmelidir.

Diğer düzenleme ise TCK m.279/1'dir. Buna göre "kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır." Bu madde kapsamına girebilecek olay ise şöyle olabilir: Bir çocuk yukarıda sayılan suçlardan herhangi birinin mağduru olduğunu rehber öğretmenine veya herhangi bir öğretmenine veya okul müdürüne veya müdür yardımcısına anlatması durumunda anlattığı bu kişiler suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenmiş sayılırlar ve bu kişilerin bildirimde bulunmamaları durumunda TCK m.279/1 kapsamında ceza almala-





rı söz konusu olabilir. Burada üzerinde durulması gereken bir diğer husus örnekteki öğretmenin, rehber öğretmenin veya okul yöneticisinin 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamındaki bir eğitim kurumunda görev yapıyor olması halinde de söz konusu hüküm kapsamında bildirim yükümlülüğünün bulunduğudır. Bunun nedeni anılan kanunun 10'uncu maddesi uyarınca "kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticiler, görevleri sırasında suç işlemleri veya görevleri nedeniyle kendilerine karşı işlenen suçlardan dolayı 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun uygulanması ve ceza kovuşturması bakımından kamu görevlisi" sayılmalarıdır.

Bildirim yükümlülüğü kime aittir?

Bir çocuğun istismar edildiği veya edilmekte olduğu bilgisini alan veya istismar olayına tanık olan öğretmen durumu derhal ilgili makamlara bildirmekle yükümlüdür. Öğretmenin durumu rehber öğretmene veya okul müdürüne bildirmesi halinde dahi onun cezai sorumluluğu devam edebilir çünkü bu

kişiler yasada kastedilen ilgili makamlar değildir. Elbette öğretmenin en yakın amirden başlayarak silsile yoluyla durumu bildirmesi örneğin öncelikle okul müdürüne ve ardından ilçe milli eğitim müdürlüğüne bildirmesi uygun olur, fakat cezai sorumluluktan kurtulmak açısından yeterli değildir. Eğer istismarı görevi sebebiyle öğrenen veya olaya tanık olan öğretmenin durumu bildirdiği rehber öğretmen veya okul müdürü ilgili makamlara bildirimde bulunmazsa öğretmenin cezai sorumluluğu sona ermez ve TCK m. 278 veya 279 uyarınca sorumlu tutulabilir. Oysa aksi görüşteki Koca (2012) ise "yetkili makamlar" ibaresi kapsamına, öğrenilen suç hakkında idari soruşturma yapma yetkisine sahip olan mercilerin de gireceğini, sözgelimi bir okulda öğrencilerden birisinin diğerine karşı cinsel istismar suçunu işlediğini öğrenen rehber öğretmenin durumu okul müdürüne bildirmesi halinde, yetkili makamlara bildirim koşulunun gerçekleşmiş kabul edilmesi gerektiğini, keza öğrenciye yönelik cinsel saldırı fiilini bir öğretmenin işlemesi halinde de durumun böyle olduğunu, buna karşılık,

bu fiilin öğrencinin aile fertlerinden birisi tarafından işlendiğinin öğretmenin rehberlik görevi çerçevesinde öğrenmesi halinde, okul yönetimine yapılan bildirim yeterli olmayacağını ve CMK'nin 158. maddesinde belirtilen makamlara bildirim yapılması gerekeceğini aksi takdirde, fiilin TCK m. 279'da tanımlanan suç oluşturacağını ileri sürmektedir.

Bildirim yapılacağı ilgili/yetkili makamlar kimlerdir?

Bu makamların kimler olduğu Ceza Muhakemesi Kanununun (CMK) 158'inci maddesinde ve Çocuk Koruma Kanununun (ÇKK) 6'ncı maddesinde belirtilmiştir. CMK m. 158'e göre suça ilişkin ihbar ve şikayetler Cumhuriyet Başsavcılığına veya kolluk makamlarına yapılabilir. Valilik, kaymakamlık ya da mahkemeye yapılan ihbar veya şikayet ilgili Cumhuriyet Başsavcılığına gönderilir (Koca, 2012). ÇKK m. 6'da "Adli ve idarî merciler, kolluk görevlileri, sağlık ve eğitim kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, korunma ihtiyacı olan çocuğu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bildirmekle yükümlüdür." hükmü yer almaktadır. Bu hüküm-

de yer alan "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu" ifadesini günümüzde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak anlamak uygun olacaktır. Bu durumda çocuğun istismar edildiğine tanık olan veya bu bilgiyi edinen öğretmen durumu sosyal hizmetlere, polis veya jandarmaya veya cumhuriyet başsavcılığına bildirdiği takdirde cezai sorumluluktan kurtulur.

Çocuk istismar edilmiyor fakat ihmal ediliyorsa ne yapabilirim?

Bu durumda yine ÇKK m. 6 uyarınca çocuğun durumunun gecikmeksizin sosyal hizmetlere bildirilmesi gerekir. Sosyal hizmetler çocuk hakkında ÇKK m.7 uyarınca "koruyucu ve destekleyici tedbir kararı alınmasını (danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma tedbiri)" sağlayabilir. Çocuğun durumuna göre (örneğin istismar durumunda) ayrıca "acil korunma kararı alınmasını" veya "bakım ve barınma kararlarının alınması" da mümkündür. Böylelikle çocuğun ihtiyacına göre maddi destek alması veya çocuğa vasi atanması veya koruyucu aile yanına yerleştirilmesi veya kurum bakımına alınması gibi tedbirler alınabilir.

Bildirimi nasıl yapabilirim?

Bildirim için herhangi bir şekil şartı öngörülmemiştir. İhmal veya istismarı öğrenen veya tanık olan öğretmenin durumu derhal tutanak altına alması önemlidir. Tutanakla ilgili herhangi bir şekil şartı bulunmamakla birlikte olayın açık ve anlaşılır bir şekilde yazılması önemlidir. Öte yandan istismar edilen öğrencinin kişisel bilgileri sadece ilgili makamlarla paylaşılmalı, olayın okulda duyulmasına yol açacak şekilde paylaşım ya da bilgilendirme yapılmamaya dikkat edilmelidir. Eğer istismar olayı polise bildirilmişse okula girecek polisin üniformasız olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca süreçte çocuğun korku ve kaygı yaşamaması için rehber öğretmenin, okulda rehber öğretmeni yoksa sınıf öğretmeni

veya olayı anlattığı öğretmenin çocuğa eşlik etmesi uygun olur. Bildirimler için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çağrı hattı (183) ve Kolluk için (112-acil çağrı merkezi) aranabilir.

Hangi delilleri toplamalıyım?

Öğretmenin ihmal ya da istismar olayı ile ilgili delil toplama yükümlülüğü yoktur. İhmal ve istismara dair şüphenin oluşması öğretmenin bildirim yapması için yeterlidir.

Öğrencim yalan söylüyorsa veya iftira atıyorsa?

Öğretmenin ihmal veya istismara yönelik bilgi edindiğinde veya istismara yönelik ipucu görüldüğünde konun gerçekliği sorgulanmadan bildirimde bulunmalıdır (MEB, 2018). Öğrencinin beyanının gerçek olaylara dayanıp dayanmadığını belirleme yükümlülüğü öğretmene ait değildir, öğretmen sadece olayı rapor etmek diğer ifadeyle bildirmekle yükümlüdür.

Yazıyı tamamlarken bir ihmal ve istismar olayıyla karşılaşan bir öğretmenin özellikle fiziksel ve cinsel istismar durumunda öğrencisinin güvence altına alınmasını sağladıktan sonra fail tarafından kendisine yapılabilecek saldırılara karşı kendini de güvenceye almasının önemli olduğunu düşünmekteyim. Adalet sistemi içerisinde çocuğa istismarı ortaya çıkaran kişiler için özel koruma tedbirlerinin alınması bir yol olarak düşünülebilir. Halihazırda ise öğretmenlerin mutlaka sendika üyesi olmalarını, süreç içerisinde üyesi oldukları sendikadan başta hukuki destek olmak üzere her türlü dayanışmayı talep etmeleri, buldukları ilin barosunun çocuk hakları biriminden ve dernekler, vakıflar gibi sivil toplum kuruluşlarından destek istemelerinin bu süreci yalnız geçirmemeleri bakımından önemli olduğunu düşünmekteyim. Bu bilgilere ihtiyaç duymayacağımız daha huzurlu ve mutlu günler geçirmeyi dilerim.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akyüz, E. (2024). Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması. (9. Baskı) Ankara: Pegem.

Brunton, R. (2023). Child Abuse: Definitions, Prevalence, and Considerations in Assessment. R. Brunton & R. Dryer (Ed.) Perinatal Care and Considerations for Survivors of Child Abuse: Challenges and Opportunities (s. 7-27). Palgrave Macmillan.

Doyle, C. (1997). Emotional abuse of children: Issues for intervention. Child Abuse Review, 6, 330-342.

Koca, M. (2012). Çocuk istismarında ihbar yükümlülüğü. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 3(1), 113-128.

McCoy, M.L., & Keen, S.M. (2022). Child Abuse and Neglect (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429356353>

MEB (2018). Okul yönetiminin görev ve sorumlulukları. Erişim linki: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/05104350_3_Okul_YYnetiminin_GYrev_ve_SorumluluklarY.pdf

Myers, J. E. (1998). Legal issues in child abuse and neglect practice (Vol. 1). Sage Publications.

National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, & Panel on Research on Child Abuse and Neglect. (1993). Understanding Child Abuse and Neglect. National Academies Press.

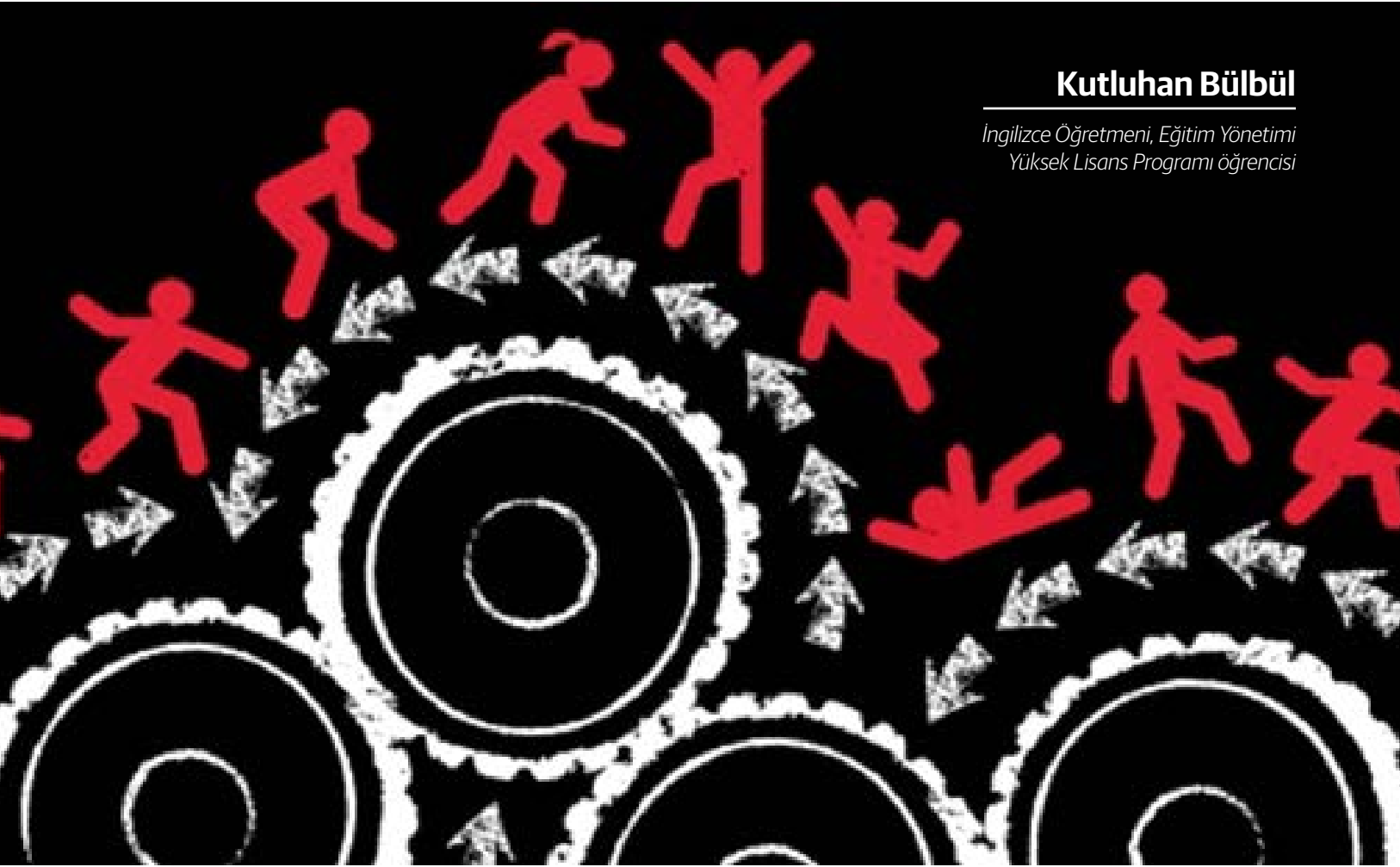
Radford, L., Corral, S., Bradley, C., Fisher, H., Bassett, C., Howat, N., Collishaw, S. (2011.) Child abuse and neglect, in the UK today. London: National Society for the Prevention to Cruelty to Children.

Ustundag, A. (2020). The perspective of experts about emotional neglect and abuse. Journal of Economy Culture and Society, 61, 125-140. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0038>

Prekarya İmparatorluğu'nun Yeni Uluslarından Olan Çocuklar ve Geleceğimiz

Kutluhan Bülbül

*İngilizce Öğretmeni, Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans Programı öğrencisi*



Prekarya aslında yeni bir kavram. 2008 yılında dünyadaki küresel ekonomik durgunluktan sonra ortaya çıkan işten çıkarılmalar ve ardından gelen toplumsal kopuşların yarattığı yeni insanı tanımlamak üzere 2009 yılında Guy Standing tarafından literatüre kazandırılıyor. İçinde yaşadığımız yüzyılda insanın gündelik hayatının anlatılması için kulla-

nılmaya başlanmış. Bu terim Latince "prekaryus" kelimesinden türetilen İngilizce "precarity" kelimesi ile işçi sınıfı anlatmak için kullanılan "proletarya" kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşmuştur. "Precarity" en dar anlamıyla güvencesizlik anlamına gelen bir kelimedir. Zor durumda olan kişileri anlatmak için kullanılan bu kelime, Latince'den sonra

diğer tüm Avrupa dillerinde kendine aynı anlamda yer ediniyor. Ancak bu kelime tam karşılığını Fransızca'da bulmuştur diyebiliriz. "Précarité" kelimesi istikrarsız, güvencesiz, kaygan konumda olan anlamında kullanılırken aynı kelime yine bu dilde her an yıkılmak üzere olan ya da uçurumun eşiğinde bulunan anlamlarını taşır. Bu kelimeyi dilimizi çevirdiği-

mizde karşımıza "güvencesiz durumda olan işçi sınıfı" gibi bir terim çıkmaktadır. Hem diğer dillerde hem de dilimizde bu kelime aslında sadece işçi sınıfının yaşadığı güvencesizliği değil, her an yanı başımızda olan ya da bizim de bir gün içine dahil olacağımız bir güvencesizler ordusunu temsil etmektedir. Dolayısıyla bu kavram sadece günümüz işçi sınıfını anlatmak için kullanılmalıdır. Tam bir sınıf özelliği göstermese de, bir sınıf olarak prekarya çok sayıda farklı yaşam şartlarına sahip, farklı etnik kökenleri ve eğitim düzeyleri olan ve çok geniş bir yaş skalasını da kapsayan şemsiye bir terimdir.

Dünyayı etkisi altına alan neoliberal politikaların uygulanmasıyla ortaya çıkan yeni tehlikeli sınıf prekaryanın ülkemizde nasıl bir gelişim sergilediği ve kendini ne şekilde gösterdiğiyle ilgili birtakım hususların altını çizelim. Ülkemizde neoliberal dönüşüm 24 Ocak Kararları olarak adlandırılan bir ekonomik düzenlemeyle kendini duyurdu. O zamanın Türkiye'si için oldukça farklı ve kabul edilemeyecek ağırlıktaki bu kararlar hemen uygulamaya geçemedi. Bu kararların bir çok doktrini şeklinde uygulanması 1980 yılındaki 12 Eylül Askeri Darbesiyle gerçekleşebildi. Askeri darbe ile 24 Ocak Kararlarının mimari Turgut Özal'ın yetkileri arttırıldı. Bu süreçte kendini tanıtan ve kamuoyunun da güvenini arkasına alan Özal, 1983'te başbakan olarak seçildi ve neoliberal politikalar etkisini hissettirmeye başladı. Bu rejimin en önemli maddesi büyük iktisadi teşekküllerin azaltılması ve hatta mümkünse özelleştirilmesiydi. Devlette çalışan işçilerin ve memurların hakları bu zamana kadar oldukça güçlüydü ve bu durum özel sektörün de çalışanlarına karşı birtakım tavizler vermesine neden oluyordu. Yapılan özelleştirmelerle kamudaki çalışanların da önce sosyal, daha sonra ekonomik hakları yavaş yavaş tırpanlanmaya başladı. Hukuki pozisyonları değiştirildi. 1986 yılında Özal'ın başlattığı özelleş-

tirme politikalarıyla Kamu İktisadi Teşekkülleri özelleştirilmeye başlayınca, özel sektörün de rakibi kalmadı ve tek başına at koşturur hale geldi. Sürecin getirisi olarak son çeyrek yüzyılda Cumhuriyet tarihinin en geniş kapsamlı özelleştirmeleri kısa sürede uygulamaya kondu. Esnek çalışma ve taşeronluk da bu dönemde tüm iş hayatının kuşattı. Devlet bir şirket gibi yönetilir hale geldi. Vatandaşlar ise bu şirketin çalışanları durumuna düştü. Devlet, eğitim gibi fırsat eşitliği yaratan hizmetlerde de geri plana çekildi. Dolayısıyla insanların kendi mahallelerinden, kendi sınıflarından çıkışına olanak sağlayacak belirli eşitlikçi yapılar ortadan kalktı. Eğitim bir sosyal akışkanlık yaratma misyonunu kaybetmiş oldu. Sürekli değiştirilen ve sağlam temellere dayanmayan eğitim politikaları, anne ve babaları çocuklarının kaliteli eğitim almaları için özel sektöre yönlendirdi. Eğitim alınıp satılan bir meta haline geldi. Maddi olarak daha geniş imkanlara sahip çocuklar daha kaliteli bir eğitim aldılar. Metalaşan eğitimin içeriği kalitesiz hale geldikçe, üniversite giriş sınavlarında daha önceki dönemde uygulanan ve bir üniversiteye yerleşmek için gerekli olan puan barajı kaldırıldı ve böylece neredeyse her şehirde kurulan apartmandan bozma özel üniversitelere öğrenciler eksi netlerle yerleştiler.

Ülkemizdeki eğitim emekçilerinin durumu da pek iç açıcı değil. Pek çok usta öğretici, tasarruf tedbirleri kapsamında istihdam dışı bırakılmıştır. Öğretmen atamalarına getirilen mülakat uygulamasıyla yeterli atanma puanına sahip olmasına rağmen sınırlı sayıda yapılan atama nedeniyle pek çok farklı branştan öğretmen de kontenjan dışı kalarak prekarya sınıfına eklenmişlerdir. Özel kurumlarda her sene sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerimizin pek çoğu eğer deneyimlilerse asgari ücretin biraz üstünde maaş almalarına rağmen, yeni mezun pek çok öğretmen bu ücretin çok altında ve stajyerlik bahanesiyle çok

uzun saatler çalıştırılmaktadır. Üstelik bu kurumlarda çalışan öğretmen arkadaşlarımız yaz tatillerinde yaptıkları sözleşme gereği maaş alamamakta ve tüm sosyal güvencelerden yoksun bırakılmaktadır. Atanamayan pek çok eğitim fakültesi mezunu öğretmen girdikleri bunalım sonucu intihar etmekte ya da öğretmenlik dışında yaptıkları işlerde iş kazaları nedeniyle canlarından olmaktadır. Ülkemizde pek çok okul çağındaki çocuk, beslenme ihtiyacı karşılanmadan okula gitmekte ve bunun sorumlusu olarak kendilerini görmektedirler. Dolayısıyla bu çocukların bir kısmı erken yaşta eğitimlerini bırakıp işe girmekte ve ailelerine destek olmaya çalışmaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de de yoksulluğun tanımı değişmiş durumda. Haneyi oluşturan her birey sadece temel ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmış durumda. Bu ihtiyaçların karşılanmaması durumunda hem karşılayamayan hem de ihtiyaçlı taraf eksiklik hissetmektedir. Eskiden olduğu gibi yoksulluk sadece haneye ait bir durum da değil. Çeşitli yoksulluk tanımları ortaya çıkmış durumda. Kadın yoksulluğu, çocuk yoksulluğu, ihtiyar yoksulluğu gibi... Bugün prekarya olarak adlandırdığımız ancak henüz tam sınıf olamayan, içine pek çok grubun dahil olduğu bu kavramın bir anda ortadan kaldırılması söz konusu değildir. Ancak yapılacak bir dizi düzenlemeyle prekaryanın şartları daha iyi duruma getirilebilir. Öncelikli olarak üzerinde durmamız gereken konu, yoksulluk sorununun çözümü için sosyal politikalar geliştirmektir. Standing (2011, s. 302-311)'e göre bu durumun düzeltilmesi için izlenecek ilk yol toplumu oluşturan her bireyin çalışsa da çalışmasa da kendilerini güvende hissedebilecekleri bir temel gelire sahip olmalarını sağlamaktır. Bu çok fazla maliyet gerektiren bir düzenleme değildir. Üretim gelirinden elde edilen kaynaklarla bu rahatlıkla sağlanabilir. Tüm dünyanın gelirinin yarısını elinde



tutan bir grup elit ve zengin mülkiyet ve kira gelirleriyle bile temel gelir için kaynak temin edilebilir. Birkaç ülkede pilot uygulaması yapılan bu düzenlemenin, temel gelire sahip kişilerde tembellik hissi uyandırmadığı gibi, bu kişilerin kendilerini güvende hissettikleri için saygınlıklarını devam ettirmek ve gelirlerini arttırmak için daha çok çalıştığı gözlemlenmiştir.

Standing'in ortaya attığı bu prekarya kavramı, onu oluşturan kesimlerin ve bu kesimlerde bulunan ve pek çok farklı sınıfsal grubun üyeleri olan insanların durumu Hardt & Negri'nin ve "imparatorluk" kavramını akla getirmektedir. Hardt & Negri (2000, s. 28-37)' e göre Roma Medeniyetinden bu yana birçok ulusun geniş topraklarda tek bir akılla yönetilmesi anlamına gelen imparatorluk kavramı, bu ulusları bir arada tutmak için ortak değerlerin yaratılmasına, din birliğinin sağlanmasına ve kendilerince

belirlenen bir hak kavramına dayandırılarak yürütülmüştü. Yapılan pek çok savaş toprak bütünlüğünün korunması için haklı gösterilmişti. Asırlar boyunca yaşanan bir dizi siyasi, kültürel ve ekonomik değişimle bu kavrama çeşitli nosyonlar eklenmişti. Ancak bugün kapitalizmin küresel anlamda dünyayı yeniden şekillendirmesiyle imparatorluk kavramında da bir dizi değişikliğin yapılması söz konusu oldu. Farklı pek çok ulus kimliğini bir arada tutan imparatorluk kavramı artık sadece ortak bir kader birliği, ortak bir dil ya da din etrafında şekillenmemektedir.

Bugün olduğu gibi gelecekte de pek çok insan güvencesiz işlerde geçici olarak çalışmaya devam edecektir. Bu insanların hangi ulusun vatandaşı olduğu, hangi dili konuştuğu ya da hangi dine inandığı pek önemli değildir. Bu insanları bir araya getiren tek şey, içinde buldukları şartlar ve yaşadıkları çaresizliktir ve durum

21. yüzyılın Prekarya İmparatorluğu'nu oluşturmuştur. Bu imparatorluk halkının hak ettikleri yaşamı onlara sağlayacak olan şey ise onu oluşturan her kesimin önce birbirleriyle barış halinde olmaları, farklı hayatlardan gelmiş olsalar da birbirlerine hoşgörü göstermeleridir. Böylece yaşadıklarının tek tek her birey için aynı olduğunu anlayıp bu durumu kişiselleştirmeden ortak bir akılla hareket ederek hak ettiği haklara kavuşabileceklerdir. Son olarak kimse prekarya olmak için doğmaz ancak bir gün herkes prekaryalaşacaktır. Dayanışma ve örgütlülük prekaryanın panzehridir.

KAYNAKÇA

Hardt, M., & Negri, A. (2000). İmparatorluk. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Standing, G. (2011). Prekarya Yeni Tehlikeli Sınıf. (E. Bulut, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları





Varoluş İçin Bir Yol: Ekopedagoji

Dr. Birol ALĞAN

Sanayi devrimi sonrasında teknolojinin daha çok kullanılmasıyla birlikte doğaya daha çok müdahale edilmesi, doğal kaynakların daha çok kullanılmasıyla üretim ve tüketim artmakta ancak bu artışa rağmen yoksulluk, sefalet, eşitsizlik de derinleşmektedir. Her ileri aşamada doğa tahribatı büyüyor, yaşamın temeli aşınıyor, canlı yaşamı tehlikeye giriyor... Demek ki bu işte bir yanlışlık var! (Başkaya, 2017, s. 13). İnsanın doğal yaşam çevresini yok etme eğilimindeki bu düzenek aynı zamanda doğal kaynaklara el koyma yoluyla halkın mülksüzleşmesine

de neden olmaktadır.

Son yıllarda artan bir hızla kapitalizmin daha çok büyüme ve sermaye birikimi sağlamak amacıyla doğaya daha çok müdahale etmesi toplumların temel yaşam kaynaklarını tehdit eder duruma gelmiştir. Hava ve su kirliliği, doğal alanların ve ormanların yok edilmesi, gezegenin ısınması ve buzulların erimesi, doğal olarak görülen ancak sebebi insan kaynaklı olan sel vb. felaketlerin artması gibi pek çok durum insan yaşamını tehdit etmekte, insanların yaşaması için gerekli doğal kaynaklara şirketler tarafından

el konulması ise insanları bir yokluk ve kıtlık içerisine sürüklemektedir. Günde bir dolar ya da altında yaşayan bir milyardan fazla insan...zor işler karşılığında acınacak derecede az kazanç sağlamaktadır. Birçok ülkede işçiler temsiliyetten yoksun olup, sağlıksız, tehlikeli ve aşağılayıcı koşullarda çalışmaktadırlar. Bunun yanında 120 milyon kadar insan işsizdir ve milyonlarcası iş bulma ümitlerini yitirmiştir (Dünya Bankası Raporu, 1995: akt. Harvey, 2008, s. 60). Başka bir deyişle insanın doğa ile olan ilişkisi bir yandan doğanın yok edilmesine yol açarken öte

yandan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine yol açmaktadır. Bu bağlamda insan hayatı hem doğal hayatın ve ekosistemin bir parçası olması nedeniyle hem de ekosistemdeki toplumsal üretim süreçlerinin içinde yer alması sebebiyle çok yönlü bir şekilde doğaya ve doğal mekanlarda üretilen toplumsal ilişkilerle etkileşim içindedir.

Özellikle 1980'li yılların başından itibaren ortaya çıkan neoliberal politikalar kapitalist sürecin hem hızlandığı hem de farklı yönleriyle öne çıktığı bir dönem olmuştur. Brown (2021, s. 29) neoliberalizmin gelişim sürecini ve özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

İlk olarak 1938'de kullanılan Neoliberalizm kavramı en yaygın olarak şu politikalar demetiyle ilişkilendirilir: "kamu mülkiyetinin ve hizmetlerinin özelleştirilmesi, sosyal devletin radikal ölçüde küçültülmesi, emeğin dizginlenmesi, sermayenin kural dışılaştırılması ve yabancı yatırımcıları özendirme üzere vergi ve gümrük dostu iklim yaratılması. Şirketlerin iktidarının artırılması, eşitsizliğin meşrulaştırılması, demokrasinin boğazını sıkma neoliberal programın temel niteliğidir (Brown, 2021)."

Neoliberal süreçle artan doğa tahribatı ve doğal kaynakların toplumsal olarak azınlık konumunda olan şirket sahipleri tarafından kamusal ve toplumsal adalet hiçe sayılarak ele geçirilmesi ve hükümetler tarafından üretilen ekonomi politikalarının da bu süreci desteklemesi "Büyük halk kitlelerinin (başta toprak olmak üzere) üretim araçlarına doğrudan erişimini olanaksızlaştıran biçimde mülksüzleştirilmesi, emek gücünü bir meta niteliğiyle piyasaya çıkmak üzere serbest bırakır (Harvey, 2014, s. 68). Bu uygulamalar sonucunda "halkın büyük bir çoğunluğu sermayenin emrinde çalışmak zorunda bırakılmıştır (Harvey, 2014, s. 68)."

Giroux (2008, s. 9) ise neoliberal politikaların üretilmesi sürecini şöyle

betimlemektedir;

Neoliberalizme göre her şey satılıktır ya da kar için yağmalanır: kamusal araziler, ağaç kesen şirketler ve şirket çitlikleri tarafından talan edilir: politikacılar halkın hava dalgalarını, kamu yararına çalışan vakıflara tek kuruş ödemedi güçlü radyo yayıncılarına ve büyük şirket çıkarlarına gönüllü teslim ederler; kar etmek uğruna çevre kirletilir ve hükümet bunu şirketler için daha da kolaylaştırmak için yasalar yapar.

Şirketlerin ve devletlerin ortaklaşa yürüttüğü bu süreci halk nezninde meşrulaştırmak, onları ikna etmek, rıza üretmen doğa talanını kalıcı kılmak üzere medya ve eğitim gibi araçlar devreye sokulur. Güncel işgal, artık işgalcinin fiziki varlığına ihtiyaç duymaz, ekonomik baskı, kültürel işgal, sınıf baskısında neoemperyalist güçlerin kullandığı yüksek sayıda kaynaklar ve araçlarla kendini gösterir (Freire, 2022, s. 81). Yaşanan bu süreçten başka bir yol olmadığı şeklinde kamuoyu oluşturulur. Freire (2022, s. 25), bu durumu "dünyayı değiştirmenin imkansızlığı söylemi, farklı sebeplerden uzlaşmacılığı kabul eden ve ondan çıkar sağlayanların söylemidir" şeklinde açıklamaktadır.

Öte yandan bu dönüşümün yani doğal kaynakların şirketler tarafından ele geçirilmesi, devletlerin sermaye sınıfının isteklerini gerçekleştirme ve halkların yaşadığı doğa alanlarının tahribi ve bunların topluma kabul ettirilmesi süreçleri karşısında Freire (2022, s. 25), "İnsan hayatının, diğer hayvanların hayatının, kuşların hayatının, nehirlerin ve ormanların hayatının kutsallığı gibi en temel etik ilkeler için mücadele etme görevini acil olarak üstlenmek zorunda olduğumuzu bize gösteriyor" saptamasını yapmaktadır. Freire (2022, s. 104) yaşanan ve insan varlığını tehdit eder hale gelen bu sürecin tersine çevrilebileceğini şu cümlelerle ifade eder:

Eğer toprağı kazarak su çıkarmak mümkünse, eğer ev dekore etmek

mümkünse, buna veya şuna inanmak, soğuktan veya sıcaktan korunmak, nehirlerin yataklarını değiştirmek, baraj yapmak mümkünse... Yaratmadığımız dünyayı, doğayı değiştirmek mümkünse neden yaptığımız dünyayı, yani kültür, tarih ve siyaset dünyasını değiştirmek mümkün olmasın?

Harvey (2014, s. 244) ise, günümüzdeki krizin ortaya çıkışında bilgi üretiminde yerleşmiş neoliberal kavrayışların ve üniversitelerin şirketleşmesinin de önemli bir rol oynadığını bu durumun aşılması için yeni zihinsel kavrayışlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamdaki arayışlarımız sadece dünyayı anlamayla sınırlı kalmayıp onu değiştirmeye yönelik de devrimci bir içerikte de olması gerekmektedir. Giroux (2008, s. 24) ise sermaye ve devlet arasındaki işbirliği ve buna karşı geliştirilecek politikanın içeriğini "neoliberalizme meydan okuyan herhangi bir tutarlı politika devletin sermayenin aşırılıklarını sınırlandırma ve önemli toplumsal öngörüler geliştirme rolünü yeniden tasvir etmelidir" şeklinde tasvir eder.

İşte böylesi bir durum karşısında ekopedagoji eleştirel pedagoji temelinden doğmuştur. "Ekopedagoji, bir sistem olarak insan yaşamının içine kurulduğu doğa hakkındaki farkındalığın artması ve doğaya müdahale yoluyla bireylerin ve toplumların yaşamını etkileyen süreçlerin dönüşümü açısından gerekli bir eğitimsel yaklaşımdır (<https://suyader.org.tr>, 2024)." Bu eğitimsel yaklaşımın rolü üzerine Freire (2022, s. 97), "Eğitim sosyal dönüşümlerin kaldıracı değilken bu dönüşümler de eğitimsiz olarak başarılamaz" saptamasını yaparak eğitiminin önemine vurgu yapar. Ekopedagojinin felsefesi, insanın varoluşunu yok edecek saldırı, işgal ve adaletsizliklere karşı insanın boyun eğmesini değil bu süreci okuması ve değiştirmesinin temellerini bulmaktır. Bu çerçevede "doğası elinden alınan ve şehire sıkıştırılan topraksız ve mülksüz halklar için dünyanın bu şekil-



de işgali karşısında yapılabilecek ilk şey işgali fark etmek ve işgali reddetmektir. Ekoloji, her radikal, eleştirel ve özgürlükçü eğitim pratiğinde bulunmak zorundadır (Freire, 2022, s. 74). Çünkü, "hayatın sunduğu materyallerle insanların yarattıkları varoluşun icat edilmesiyle, yarına herhangi bir referans sunmayan bir dünyada insan varlığı imkansızlaşır (Freire, 2022, s. 46)." Bu nedenle dünyayı dönüştürme aracı olarak eğitim içerik ve uygulamalarıyla bireylerin ve toplumların dünyayı eleştirel okumasını sağlaması yanında onu dönüştürmenin umudunu ve pratiklerini içermelidir. Freire'ye (2022, s. 102) göre, bir eğitim programının temel konularından biri, tarihsel kadar doğal gerçeklik ve değişkenlik hakkında tartışmayı mümkün kılmak ve insanları yalnızca dünyaya uyum

sağlayan varlıklar olarak değil onu değiştirebilen varlıklar olarak da görmektir." Ayrıca yaşamdan, adaletten, eşitlikten yana olanların dünyayı değiştirebilmesine olanak olduğunu şöyle açıklar:

Bizim seçeneğimiz ilericiyse ve ölümden değil yaşamdan, adaletsizlikten değil eşitlikten, kendi iradesinden değil haktan, farklı olanı reddetmekten değil farklı olanla yaşamdan yanaysak eğer, yalnızca seçtiğimizi yaşamak değil, yaptıklarımız ve yapacaklarımız arasındaki mesafeyi kısaltarak ona hayat vermekten başka bir yolumuz yoktur (Freire, 2022, s. 74-75).

Freire eğitimin saf teknik konulara indirgenmesinin tehlikelerine işaret ederek bunu aşmanın bir yolunun eğitimde nasıl bir dünya istendiğine ilişkin hayaller kurulmasının önemine vurgu yapar.

Eğitimi hayallerden boşalttıktan hayallerin yeri teknikle dolar, ta ki eğitimin yalnızca teknik olarak kaldığı zaman gelene kadar. Bu noktaya varmak, eğitimi alıştırmadan içeriklerin saf transferi, sadece eğitme, dünyaya adaptasyon için yalnızca bir egzersizden öteye gitmez (Freire, 2022, s. 107). Diğer bir deyişle eğitim verili içeriklerin tekrar edilmesinden çıkarılıp bireyin kendi hayalleri ve pratiklerine dönüşmelidir. İnsanların dünyayı daha adaletli, daha iyi bir yer olarak değiştireceği doğrudur ama imkânsız olan hayalsiz, ütopyasız veya projersiz olarak dünyayı değiştirmeyi düşünmektir (Freire, 2022, s. 59). Bununla birlikte yaşamın kendi doğasında ve toplumsal yaşamın dinamiklerinden kaynaklı olarak hayallerde ve projelerde olası gecikmelerin yaşanabileceğini bunun umudun kırılmasına neden olmama-

sı gerektiğini ifade eder. Hayaller, uğruna savaştığımız projelerdir. Basit bir şekilde ve hiçbir engel olmadan gerçekleşemez. Tam aksine, inişler, çıkışlar, gerilemeler ve gecikmeler yaşanabilir (Freire, 2022, s. 59).

Freire (2022, s. 59) ayrıca özgün düşünce ve pratiklerin olmasının önemine vurgu yaparak "Dünyanın dönüşümü için hayale ihtiyaç olduğu kadar hayal edenin bağlamının teknolojik ve bilimsel gelişmelerine göre materyal ve tarihsel şartları hayal edenin sadakatine bağlı olarak vazgeçilmez bir özgünlüğe de ihtiyaç vardır" saptamasında bulunur. Bu hayaller uğruna savaşmanın ise bireylerin irade ve özgüvenleriyle ilişkili olduğunu, "savaşmak; zayıflamış bir irade, etkisiz hale gelmiş bir direniş, şüpheye düşmüş bir kimlik, paramparça olmuş bir özgüvenle mümkün değildir inanmıyorum (Freire, 2022, s. 50) şeklinde belirtir.

İnsanı yok oluşa sürükleyen üretim tarzı karşısında Freire (2022, s. 88) eğitimcilerin her zaman yetkin olması gerektiğini, "eğitimci olarak her defasında daha yetkin olmalıyım çünkü ters durumda mücadelem etkisini kaybedecektir" şeklinde ifade eder. Ayrıca "Eğitimci olarak, çalıştığım sosyal grupların dünya okumalarını her seferinde kendi bağlamında ve kendi bağlamının yer aldığı daha geniş bir bağlamda daha iyi

yapması önemlidir (Freire, 2022, s. 89)" saptamasını yaparak dünyanın bulunan konumdan daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiğini belirtir.

Freire'nin ekopadagojiye ilişkin olarak bir diğer önerisi birlikte mücadele etme yollarının her zaman açık tutulması yönündedir. İnsan olduğumuz ölçüde, bizim için dünyada dünyasız olmamız düşünülemez ve dünyayla ve diğer insanlarla birlikte olmak, siyaset yapmaktır (Freire, 2022, s. 105). Bunun yolu bütün eğitim süreçlerinde birlikte öğrenme yollarını açık tutmaktır.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse, kapitalist üretim tarzının siyaseti, teknolojiyi kullanarak doğal kaynaklara el koyması halkın mülküzleşmesine, yaşadıkları alanları terketmesine, şehirlere göç edip sermaye sahipleri için işçi olarak çalışmalarına, eşitsizliklerin derinleşmesine, yoksullaşmanın artmasına neden olmaktadır.

Halkın yaşam alanları ve yaşamını yeniden üretmesinde kullandığı kaynaklara el konulmasına karşı ekopadagoji eğitimi bir mücadele alanı olarak görmektedir. Bu mücadelede sürecin farkına varılması, ekolojik işgalin reddedilmesi amaçlanmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için hayata ve doğaya dair hayallerin üretiminin teşvik edilmesi, umudun canlı tutulması, öğretmenlerin her seferinde daha donanımlı olarak mücadele sürdürme-

si, eğitim içeriklerinin yapılandırılması, öğrenme süreçlerinde birlikte öğrenme yollarının benimsenmesi, eğitimin daha geniş bağlamıyla ele alınması, bireylerin hayallerinin pratiğe dönüştürülmesine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Başkaya, F. (2017). Başka Bir Uygarlık İçin Manifesto. İstanbul: Yordam Kitap.

Brown, W. (2021). Noliberalizmin Harabelerinde Batı'da Antdemokratik Siyasetin Yükselişi. (B. Doğan, Çev.) İstanbul: Metis.

Freire, P. (2022). Öfkenin Pedagojisi. (B. Genç, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Giroux, H. A. (2008). Eleştirel Pedagojinin Vaadi. (U. D. Tuna, Çev.) İstanbul: Kalkedon.

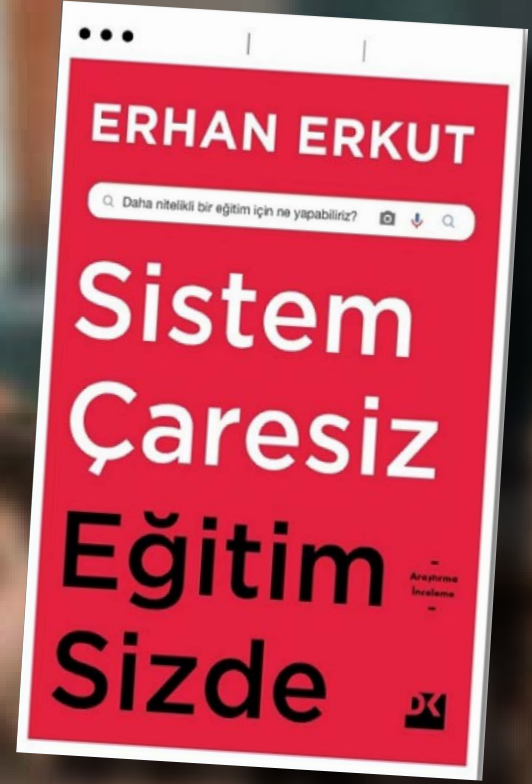
Harvey, D. (2008). Umut Mekanları. (Z. Gambetti, Çev.) İstanbul: Metis Yayıncılık.

Harvey, D. (2014). Sermaye Müamması Kapitalizmin Krizleri. İstanbul: Sel Yayıncılık.

<https://suyader.org.tr>. (2024, 12 13). <https://suyader.org.tr/sozluk/#:~:text=Ekopadagoji%20Nedir%3F,k%C3%BClt%C3%BCrel%20yap%C4%B1%20%C3%BCzerine%20etkisi%20bulunmaktad%C4%B1r> adresinden alındı.



Sistem Çaresiz Eğitim Sizde



Prof. Dr. Erhan Erkut, lisans derecesini 1980'de Boğaziçi Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü'nden, doktorasını ise 1986'da Florida Üniversitesi'nden aldı. 1985-2005 yıllarında Alberta Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde ders veren Prof. Erkut bu dönemde "INFORMS Teaching of Management Science Practice Award" ile "3M Teaching Fellowship" başta olmak üzere 10 eğitim ödülü ile Canadian Operational Research Society tarafından verilmiş beş başarı ödülü aldı ve 50'den fazla hakemli dergi makalesi yayımladı. Eğitim ve araştırmanın yanında birçok endüstriyel projeyi de yöneten Prof. Erkut, Centre for Excellence in Operations adlı bir uygulamalı araştırma merkezi kurdu ve INFORMS Transactions in Education dergisinin kurucu editörlüğünü yaptı. 2005'te Türkiye'ye dönen Prof. Erkut, 2005-07 arasında Bilkent Üniversitesi

İşletme Fakültesi Dekanlığı, 2008-13 arasında Özyeğin Üniversitesi Rektörlüğü görevinde bulundu. 2014'ten bu yana ise MEF Üniversitesi'nde Rektör Yardımcısı görevini yürütmekte. Prof. Erkut, son yıllarda Türkiye'de girişimcilik ve yetkinlik gelişimi konularında aktif olarak çalışmaktadır. Mehmet Zorlu Vakfı ve MEF Üniversitesi desteği ile hayata geçirdiği 21. Yüzyıl Yetkinlikleri Eğitim programı kapsamında verdiği Yetkin Gençler (YetGen) eğitimleri ile altı yıldır binlerce lise ve üniversite öğrencisinin profesyonel gelişimine destek olmaktadır. Prof. Erkut, Üniversite Seçerken ve İşte Ceylanlar kitaplarının yazarıdır.

[10:28, 12.01.2025] Beyhan Arıcı: Y ve Z kuşakları, kitlesel eğitim modelini kitlesel olarak reddediyorlar.

Kanımcı 21. yüzyıl için alternatif eğitim modelleri yakında ortaya çıkacak. Eğitimin geçmişe göre en çok belirsizlik

içerdiği bu çağda çocukları dünde kalmış bir sisteme emanet etmek yanlış. Bilişim topluma eğitim sorununa kalıcı çözüm getirmeye çalışırken bireylere de çok iş düşüyor. Bu kitap eğitimin nasıl evrim geçirdiğinin yanı sıra veli ve öğrencilerin daha iyi bir gelecek için neler yapabileceklerini de anlatıyor. Çocukları belirsiz bir geleceğe daha iyi hazırlamak hem mümkün hem de kolay, fakat bilinçli adımlar gerektiriyor.

Daha güzel bir gelecek için eğitim hepimizin sorumluluğunda. Geleceğe bu kadar dokunan başka bir konu yok. Gelecek hepimizin ise eğitim de hepimizin. Sistem çaresizliğini izlemek yerine daha iyi eğitim için herkesin duyması gereken sorumluluğu, sorumluluk duyanların başardıklarını ve yapabilecekleri anlatan Prof. Dr. Erhan Erkut'un kaleme aldığı "Sistem Çaresiz Eğitim Sizde" kitabının fikir paylaşım sitesine hoş geldiniz.

Doğa, İnsan, Kent, Teknoloji ve Kapitalizm



Ahmet ÖRAK

Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Teknoloji insanların hayatlarında daha geniş alanlara yayıldıkça "insanın doğanın efendisi" olduğu inancı da yaygınlaşıyor, güçleniyor. Bu inanca göre doğa, insan karşısında pasif, insanın hizmetinde olan ve zorluk çıkarsa da insana her istediğini sunan bir nesnedir.

Dolayısıyla insanın doğaya her müdahalesi normaldir ve hatta gereklidir çünkü doğa, her türden ekonomik üretim için gereken ham maddelerin kaynağıdır. İnsanın doğayı "alt etmesi" ve onun koyduğu "engeller" in aşılması kalkınmanın ve ilerlemenin göstergesi olarak

kabul edilir. Zaman zaman büyük doğal felaketler ile karşılaşıldığında doğanın "muazzam gücünden" söz edilse bile bu güç korkulacak bir şey olarak görülmez. İnsanın bilim ve teknoloji sayesinde böyleleri felaketler ile baş edebileceği, an itibarıyla uygulanabilecek bir çözüm



yoksa bile bilimin ve teknolojinin önünde sonunda çözüm üreteceği varsayılır.

Doğanın bu şekilde nesneleştirilmesi ve insanın doğadan ayırıştırılarak onun üstünde bir yere konumlandırılması, kapitalizmin insanların algılarında yarattığı en yıkıcı yanılsamalardan biridir ve doğanın sınırsız bir sömürüye tabi tutularak yok edilebilmesinin meşrulaştırılmasının zeminini oluşturur. Moore'a göre, "dışsal doğa, başlangıcından günümüze kapitalizmin kalbini oluşturur. Çünkü doğa insana dışsal olarak konumlandırıldığında, doğanın karşılığı ödenmemiş işinin/enerjisinin "ucuz doğa" olarak sermaye tarafından sahiplenilmesinin koşulu oluşur"(1). Kapitalizm doğayı sadece sahiplenmez, doğanın tam karşısına ekonomik gelişmeyi koyar ve ekonomik gelişmeyi insan için mutlak iyi ve mutlak gerekli olan olarak sunar. Ekonomik faaliyeti yaşamı dönüştüren, kolaylaştıran ve bu yüzden ne pahasına olursa geliştirilmesi gereken esas faaliyet alanı olarak gösterir. Metallerin üretilmesi ve pazarlanması ve insanlar tarafından kullanılması aşamalarında doğada meydana gelen zararlar, bazı durumlarda insanla-

rın yaşam alanlarını ve yaşamlarını yok etse bile, tolere edilebilir bir bedel olarak normal karşılanır.

Kapitalizmin insanı doğadan ayıran ve onun üstünde bir yere konumlandırılan anlayışının bir diğer yansıması insanların kentlere yığılmasıdır. Filiz Yavuz kent - kapitalizm ilişkisini şöyle anlatır (2):

Endüstri Devrimi'nin doğrudan sonucu olarak ortaya çıkan fabrikaların, kentsel alanlara yığılmaya başlamasıyla birlikte, kentlerde büyük bir yapısal değişim meydana geldi. Değişen ekonomik modele paralel olarak bir yandan kentler sanayileşmeye adapte olmaya çalışırken, diğer yandan da kapitalizm Manchester, Chicago, Detroit, Pittsburgh, Essen ve Dortmund gibi yeni endüstriyel kentler doğurdu. Buhar gücünün kullanılmaya başlanmasıyla birlikte fabrikaların akarsu kenarlarına kurulması zorunluluğu ortadan kalıp, endüstri daha çok kömür havzalarına doğru yaklaştı ve kısa sürede hiçbir önemi olmayan yerler kasaba, kasabalar da şehir oluverdi.

Kapitalizm yarattığı, bu kalabalık ve kirli endüstriyel kentlerle birlikte, kır-kent çelişkisini çözmek şöyle dursun,

bu çelişkiyi daha da derinleştirdi. Kır-kent arasındaki denge alt üst olunca, daha önce üretimle; özellikle de tarımsal üretimle belirlenen toplumsal yapının karakterlerin değişti. İnsan topraktan koptu; üretimin merkezi kırsal alandan kentlere, tarlalardan fabrikalara doğru kaydı. Buna bağlı olarak da tüm fiziksel çevre yeni baştan örgütlendi.

Özellikle az gelişmiş ülkelerde sanayinin ve dolayısıyla nüfusun yoğunlaştığı kentlerin her biri, görülmemiş birer doğa tahribi örneği olmanın yanında mağara benzeri yaşam alanlarına dönüşmüş durumdadır. Bu mekanların hem doğaya hem insan doğasına aykırı oldukları, yeterli ekonomik güce sahip olanların doğasını koruyabilmiş yerleşimlere taşınmalarından kolaylıkla anlaşılabilir. İnsanın doğa ile, göz teması dahil, her türlü temasını kesen apartmanlar ya da yüksek binalar insanlar için yaşam alanı değil birer açık hapisane gibidir. Esas olarak, bir kente tıkıştırılmış milyonlarca insan ile bir kümese sıkıştırılmış binlerce tavuk arasında fark yoktur : Her ikisi de dar alanda çalışır ve sağlıksız koşullarda yaşarlar.

Kentler sadece fiziksel doğayı değil insan doğasını da tahrip eder. Luder mir ve Harpham'ın yaptığı bir çalışmaya göre, kent yaşamı kendiliğinden psikiyatrik belirtiler üretir. Kentteki modern yaşam kişisel stresin kaynağıdır ve şu iki nokta üzerinde durulmalıdır: 1 - Kentleşme ve endüstrileşme sosyal düzensizlik doğurur. 2 - Ruhsal açıdan bakıldığında doğal olarak köyün geleneksel günlük yaşantısı daha sağlıklıdır. Kent yaşamı özgürlüğü kısıtlar ve insancıl duyguların yıkımına yol açar (3). Aytaç, kentsel yaşamın "iğreti ilişkiler, yabancılaşma, kaybolan bağlar, özgürlük yitimi, yalnızlık ve çoğu zaman kapatılmışlık duyguları gibi patolojilerle yüklü" olduğunu belirtir :

Modernitenin kent/metropol tasarımı, parçalı, bölük-pörçük, ayrıksı enstantanelere tekabül eder. Burada kent, en ölümcül yüzünü, kaybolan bağlar, geri çekilen ahlakilik ve yıkıcı bireyciliğin yükselmesinde gösterir. Örneğin; Daniel Bell, modern kent ortamında, insanların giderek artan biçimde sadece kendi kişisel çıkarlarını koruma peşinde olduklarını, bunun da aktif yurttaşlık ruhunu ortadan kaldırdığını ileri sürer. Bell, seküler püritenizm çağının tüketim odaklı zevk arayışı çağına dönüştüğü, bunun da, özellikle çok uluslu şirketler ve büyük holdinglerin ortaya çıkmasına yaradığını ifade eder. Richard Sennett, "Kamusal İnsanın Çöküşü" (1978) adlı eserinde, kendini gerçekleştirme, duygusal tatmin ve bencillik kavramlarının hakimiyeti lehine ahlaki bağların nasıl kaybolduğunu anlatır. (4)

Kapitalizmin doğaya tahakkümü, devasa kentler kurabilmesi, emeğin verimliliğini arttırarak kendini yenileyebilmesi ve sürdürebilmesi ve insanları ideal toplumsal sistemin kendisi olduğu konusunda ikna edebilmesinde teknoloji önemli bir rol oynar. Fakat teknoloji, özellikle yirminci yüzyıldan itibaren insanlığın yararına olan teknik ilerlemeleri değil, büyük şirketlerin doğaya büyük zararlar vermek pahasına geliştirdikleri yüksek düzey-

de bilgi ve üretim teknikleri gerektiren ürünleri ifade eder. Şirketler söz konusu olduğunda amaçlananın insanlığa hizmet değil, şirketlerin kârlarını artırmak olduğu kendiliğinden anlaşılır. Otomobil, uçak, cep telefonu, internet, ampul, televizyon ve bilimum ev aletleri teknolojik devrimler değil, ellerinde bunların bilgisi ve üretim teknolojisi olanlar için birer yüksek kazanç kapısıdır. Herhangi bir teknoloji ürünü, her şeyden önce yüksek kazanç getiren bir metadır. Akçay göre "teknolojik gelişme, kapitalist üretim ilişkileri altında, kendi başına bir amaç değil, kar etme faaliyetinin bir yan ürünüdür, kâr oranını artırmanın bir aracıdır. Temel motivasyon firma karlılığının artması olduğu sürece, bu amaçla geliştirilen teknolojilerin toplumun farklı kesimleri için eşit olmayan etkileri olacaktır" (5).

Öte yandan, her bir teknolojik "ilerleme" ya da "buluş"un her bir faydasına karşılık birden fazla zararı vardır. Teknoloji, sadece kolaylık, rahatlık ve konfor sağlamaz. Esasen, kapitalizm koşullarında teknolojinin böyle bir misyonu da yoktur. Teknoloji, doğaya ve insana verdiği bilinen zararların yanında henüz bilinmeyen zararlar ve tehlikeler içerir. Örneğin, yirminci yüzyılın insan hayatını en çok etkileyen "buluş"u cep telefonlarının, birer bombaya dönüştürülüp birkaç saniye içinde atom bombasının öldürebileceğinden daha fazla insanı öldürebileceğinin ya da yaralayabileceğinin ortaya çıkması tüm insanlık için gerçek bir şok olmuştur.

Teknolojileri üreten ve teknoloji ürünlerini pazarlayan devasa şirketler bu teknolojilerin insan hayatına kattıklarını ve vazgeçilmezliklerini yoğun bir şekilde propaganda etmektedir. Fakat bu ürünlerin insan hayatından göturdükleri ve vazgeçilebilir oldukları, hatta vazgeçilmeleri gerektiğine dair çalışmalar yapılamamaktadır ya da çok azdır ya da insanlara ulaşacak kanallar bulamamaktadır. Çünkü, teknolojiyi elinde tutanlar sadece teknik bilginin

değil, tüm iletişim kanallarının da hakimleridir. Teknoloji ürünlerinin çoğu, kent yaşamı ve kapitalizmin dayattığı yaşam tarzından soyutlandığında çölde yaşayanlar için kürk kadar gereksiz ürünlere dönüşür. Dahası, hiçbir ürün teknoloji ürünleri kadar üretim aşamaları boyunca doğaya zarar vermez ve doğal kaynak tüketmez. Ayrıca, her teknoloji ürünü ancak kendi "ekosistemi" ile var olabilir ve üründen faydalanmak için bu ekosistemin gerektirdiği koşulların sağlanması da gerekir. Bu da yeni zararlar ve masraflar demektir. Otomobillerin yeni ve sürekli daha fazla yol, yedek parça, yakıt; cep telefonlarının sürekli yeni baz istasyonları ve yeni aksesuar gerektirmesi gibi.

Kapitalizm ile doğa ilişkisinde en sorunlu alan tarımdır çünkü hiçbir faaliyet yirminci yüzyılın ortalarından beri uygulanmakta olan ve "yeşil devrim" olarak adlandırılan tarımsal uygulamalar kadar doğaya zarar vermiyor. Şahinöz, yeşil devrimin kaynağının yüksek verimli tohumlar olduğunu ve sürecin Ford Vakfı, Rockefeller Vakfı ve USAID tarafından değişik ülkelerde tohum geliştirme için kurulan onlarca araştırma enstitüsünden Meksika'daki enstitünü buğday ve mısır, Filipinler'deki enstitünün ise pirinç tohumu geliştirmede başarılı olmasıyla ilerlediğini belirtir. Geliştirilen tohumların kullanımı hızla yaygınlaşmış ve tarımsal üretim, Hindistan, Pakistan ve Meksika gibi ülkelerde rekor düzeylerde artmıştır. Fakat yeşil devrim tarımının sınırlılıkları vardır çünkü sulama, kimyasal gübre ve ilaç girdileri olmadan sürdürülemez. Bunlar, büyük yatırım ve finansal kaynaklar gerektiren uygulamalardır. Şahinöz durumu şöyle özetler :

Yeşil devrimin en önemli ekonomik sonuçlarından biri de hiç şüphesiz devrimin temel girdileri olan tohumluk, gübre, ilaç ve tarımsal araç gereç üreten çokuluslu şirketlere geniş pazar olanakları yaratmış olmasıdır. Gelişmiş ülkelerde pazarları yavaş yavaş doyum noktasına

yaklaşan tarımsal modern girdi üreten endüstriler için yeşil devrim, 1960'lardan sonra tam bir pazar yaratma aracı olmuştur. Bunun için ilgili şirketlerden her biri yeşil devrimin aktif tarafı, propagandacıları olmuş ve devrimin yerleşip yaygınlaşması için çok önemli çabalar sarf etmişlerdir (6).

Tarımda yeşil devrim pratikleri şirketlerin, hükümetlerin ve ziraat fakültelelerinin etkisiyle dünyanın pek çok bölgesinde ve Türkiye'de uygulanmaya devam ediliyor. Yukarıda belirtilen ekonomik olumsuzlukların yanında yeşil devrim esas olarak doğaya yapılan görülmemiş bir saldırıdır. Şahinöz bu durumu şöyle açıklar :

Yeşil devrimin neden olduğu ve çağımız insanı kadar gelecek kuşakları da ilgilendiren en önemli sorun şüphesiz çevre sorunudur. Tarıma yeni topraklar kazandırmak amacıyla Hindistan ve Brezilya'da ormanların yok edilmesi, yüksek verimli tohumlukların zorunlu kıldığı çok sık sulama sonucu Pakistan'da yada Hindistan'da olduğu gibi toprağın tuzluluk derecesinin artmasıyla kullanılamaz hale gelmesi, kimyasal gübre ve mücadele ilaçlarının çevreyi kirletmesi ve ekolojik dengeyi bozması gibi sorunlar insan yaşamını tehdit eder boyutlara ulaşmıştır (6).

Yukarıda, kapitalist üretim biçiminin doğaya ve insana verdiği zararların küçük bir kısmına dikkat çekilmeye çalışıldı fakat doğanın uğradığı yıkım o kadar büyük boyutlara ulaşmıştır ki dünyanın her yerinde insanlar 1970'lerden itibaren tepki vermeye başlamış ve çevreci hareketler hatırı sayılır bir düzeye ulaşmışlardır. Öte yandan kapitalizm, toplumsal eşitsizlikleri ve çocuk işçiliğini nasıl ortadan kaldıramazsa doğa ve çevre sorunlarını da çözemez. Buna rağmen, doğayı kirleten şirketler ve onlara destek veren hükümetler yeşilde yana ve çevreci olduklarını göstermek için yoğun bir çaba sarf ediyorlar. Bu faaliyetler sonucunda çevre ve doğanın uğradığı

zararların giderilmesinin maliyeti çevre temelli vergiler ile tüm topluma yüklenmeye çalışılıyor. Reyhan'ın çalışmasına göre, 2002 yılında yürürlüğe giren AB 6. Çevresel Eylem Planı ve Lizbon Stratejisinde, sürdürülebilir ekonomik büyüme ve yenilikçi bir ekonomi yaratmanın temelinde çevre vergilerinin çok önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır (Eurostat, 2010: 320-322). Eurostat'a göre dört tip çevre vergisi bulunmakta ve Enerji, ulaştırma, kirlilik ve doğal kaynak vergileri olarak sıralanmaktadır (7).

Öte yandan doğaya ve çevreye en çok zarar veren şirketler ve onlara destek veren hükümetler, çevreci gündemi belirleme konusunda çok titiz çalışmalar yapıyorlar ; "Karbon Ayak İzi" gibi demagogik kavramlardan "Yeşiller Partisi" gibi siyasi kuruluşlara kadar geniş ve işlevsel bir alet kutusuna sahipler. Örneğin, Greenpeace tanınmış bir "çevreci" kuruluş ama başta Rockefeller Vakfı gibi bir petrol tekeli üzere uluslararası şirketlerin fonlarıyla faaliyet yürütür (8). BP ve Shell, en kirleten fosil yakıt şirketleri listesinde 6. ve 7. sırada yer almalarına rağmen sosyal medya mecralarında sürekli çevreci olduklarına dair reklamlar yayınlıyorlar (9). Özellikle ulusötesi şirketlerin çevre konusundaki gündem değiştirme ve konuyu kendi belirledikleri çerçevede tutma çabaları anlamlıdır çünkü hem doğa ve çevre için mücadele evrensel ölçekte büyümektedir hem de bu şirketler esas kirleticilerdir. (Örneğin, en büyük 100 enerji şirketi tek başlarına küresel endüstriyel emisyonun %71'inden sorumludur (10).)

Sahte çevreci gündemlerin ve insanların gözlerine bir avuç kum serpmeye stratejilerinin tipik bir örneği GHG Protokolü'dür. Bu protkol şöyle tanımlanmaktadır :

GHG Protokolü, Türkçe adıyla Sera Gazı Emisyonlarının Azaltılması ve Sera Gazı Etkisi Protokolü; sera gazı emisyonlarının izlenmesi, raporlanması ve azaltılmasına yönelik bir uluslararası anlaşma ve

çerçeve belgedir. GHG (Greenhouse Gas) Protokolü, 1997 yılında Kyoto'da kabul edildi ve 2005 yılında yürürlüğe girdi. Bu protokolün temel amacı, dünya genelinde sera gazı emisyonlarını azaltmak ve iklim değişikliği ile mücadelede dünya ülkelerini bir araya getirmektir. (11)

Protokol, son derece iddialıdır ve hem insanlık hem gezegen için son derece önemli bir amaca hizmet ediyor gibi görünmektedir. Fakat protokolün ayrıntılarına bakılınca kelime oyunları, karmaşık tanımlamalar ve imzalayıcıların istedikleri gibi sorumluluktan kaçmalarına olanak sağlayan boşluklar ile dolu olduğu hemen anlaşılabilir : Karbon emisyonları bu protokol çerçevesinde sera gazı kapsam 1, kapsam 2 ve kapsam 3 şeklinde 3 gruba ayrılmıştır ve emisyonlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Protokol, sanayileşmiş ülkeleri hedef almaktadır ve şirketler diledikleri kapsam dahilinde faaliyet gösterebilmektedir. Örneğin, "küresel bir temizlik ve hijyen ürünleri üreticisi olan Procter & Gamble (P&G) şirketi kapsam 1 ve kapsam 2 çerçevesinde 2030 yılına sera gazı emisyonlarını %50 azaltmayı vaat etmiştir. Şirket, verdiği söze kapsam 3'ü de dahil etseydi azaltması gereken emisyon miktarı 4.3 milyon tondan 215 milyon tona çıkacaktı. (3)" Böylece şirket hem "çevreci" görünmeyi başarmış oluyor hem de sebep olduğu zararın sadece %2'sini telafi ederek faaliyetlerine devam edebiliyor. Şirketlerin çevre konusundaki gündemi kontrol etme çabaları medya, akademi, okul kitapları, reklamlar, konferanslar, çevre örgütlerini ve çevre koruma projelerini finanse etme, sosyal sorumluluk projeleri gibi çok çeşitli alanlara yayılmış ve çok çeşitli şekiller alabiliyor. Bu yüzden çevre konularında çokuluslu şirketlerin sahte gündemlerine karşı söylem düzeyindeki mücadele, eylem düzeyindeki mücadele kadar önemlidir.

Sonuç

Tek başına teknoloji, tek başına kent ya da tek başına ekonomik faaliyet doğayı ve insan yaşamını tahrip edemez, dünyayı



ve canlılığı yok edemez. Sorun, bunların kapitalist üretim koşullarının hakim olduğu bir düzende var olmalarıdır. Şirketler teknolojiyi insanlığın faydası için değil, tekel koşullarında kar elde etmek için kullanır, ekonomik faaliyeti insanların yaşam kalitesini arttırmak için değil sermaye birikimlerini en üst düzeye çıkarmak için gerçekleştirir, insan ve doğayı dikkate almazlar çünkü insanı sömürmeden ve doğaya zarar vermeden üretim yapamazlar. Öte yandan kentler olmadan kapitalizmin devamlılığı için gereken üretim ve tüketimin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu yüzden doğa ve insana dair çözümler arayan yaklaşımlar ve hareketler politik ve eleştirel olmak zorundadır. Nitekim, yeryüzünün her köşesinde farklı ırktan, ulustan, dinden ve gruptan insanlar çevre ve insana dair konularda farklı yaklaşımlar ve mücadeleler geliştiriyorlar ve dünyadaki tüm mücadeleler bir arada düşünüldüğünde bunlar önemli bir teori ve pratik birikimi oluşturuyor.

İnsan ve doğaya dair sorunlar ve çözümler açısından başta "Ekin Sapı Devrimi" adlı ünlü çalışması olmak üzere Masanobu Fukuoka'nın fikirleri ve çalışmaları ilham vericidir. O'na göre insan, doğanın efendisi değildir, hiçbir zaman olmamıştır ve olamayacaktır. İnsan, doğayı hüküm altına almaya, doğaya boyun eğdirmeye kalkışmamalıdır. İnsan, doğanın ayrılmaz bir parçasıdır ve insanın

doğa dışında bir varlığı söz konusu olmaz. İnsanın doğaya tahakküm kurmaya kalktığı her deneme insan için felakete yol açmıştır ve yol açacaktır. İnsan, doğadaki herhangi bir kuş ya da ağaç gibi doğanın bir uysal üyesi olmalıdır. İnsan, doğayı kontrol altına almaya çalışmamalıdır -ki bu mümkün değildir - ve doğanın sunduğu sonsuz olanakları kâr için değil, daha iyi bir yaşam için kullanmaya çalışmak zorundadır. Fukuoka'ya göre insanın kendi tarlasında pazar için üretim yapması kendi kendini köleleştirme ile eş anlamlıdır. Doğal ve sağlıklı bir yaşam, ancak insanın sürekli bir çaba ile doğayı anlamaya ve doğa ile uyumlu bir hayat sürmeye çalışması ile mümkündür. İnsanın bilim ve teknoloji sayesinde sahip olduğu hiçbir güç doğanın dengesini ve işleyişini bozmaya yetmez, olsa olsa tür olarak kendi kendini yok etmeye yetebilir. Dahası, bilim ne kadar ilerlese ilerlesin insanın aklı hiçbir zaman doğayı anlamaya yetmeyecektir.

KAYNAKLAR

1. Moore J. (2016) *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, Verso Books
2. İstanbul ve Kriz, Filiz Yavuz / 08 Ocak 2009, https://www.mimarizm.com/makale/kent-kapitalizm-iliskisi_113880
3. Ludermer AB, Harpham T. Ur-

banization and mental health in Brazil: Social and economic dimensions. *Health & Place* 1998; 4:223-232.

4. Aytaç Ö. (2020), Kentin ve Kentsel Yaşamın Patolojisi, Şehir ve Medeniyet Dergisi *Journal of City and Civilization* ISSN: 1308-8386

5. <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2018/01/15/teknoloji-ve-kapitalizm>

6. Şahinöz A. (1990), Yeşil Devrim ve Açlık Sorunu, Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 1

7. Reyhan, Ayşen Satır (2014). Çevre Ekonomisinde Çevre Vergileri Uygulamaları, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 7, Sayı 1, Haziran 2014, ss. 110-120.

8. <https://www.evrensel.net/haber/88259/greenpeace-52-milyon-dolari-yok-etti>

9. <https://www.globalwitness.org/en/campaigns/greenwashing/fossil-fuel-greenwash-since-launch-of-green-claims-code/>

10. <https://www.cdp.net/en/articles/media/new-report-shows-just-100-companies-are-source-of-over-70-of-emissions>

11. <https://ecording.org/ghg-protokolu-nedir/>

12. Fukuoka M. (2018), *Ekin Sapı Devrimi*, Kaos Yayınları, İstanbul.

Öğretmenliğin Sosyo Ekonomik Durumuna Analitik Bir Betimleme

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Karaağaçlı

G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, EBB Öğr. Üyesi

1.Öndeyi

“Öğretmenliğin Sosyo Ekonomik Durumuna Analitik Bir Betimleme” konusunda girilen bu çalışmanın temel amacı; genelde sosyal ekonomik durum değişkenini özelde ise öğretmenliğin sosyal ve ekonomik durumuna Türkiye Coğrafyasında kamuoyunun dikkatini çekmektir.

Kaynaklarda sınırlı alan yazın bulgularına ek olarak yazarın postpozitivist görüşlerine ve gözlemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışma; eğitim-öğretim süreçlerindeki bütün diğer öğelere anlam katan ve işleten en temel öğe olarak “öğretmen özneli” olmasıyla kendi yapısal amaç, kapsam ve yöntem bağ-

lamıyla önem ve değer taşımaktadır.

Çalışmanın kendi kapsam çerçevesi içinde, bulguları ve sonuçlarıyla genellebilme sınırlılığı gözardı edilmemekle birlikte; ulaştığı sonuçlar ve vardığı yargısı ışığında geliştirilen önerileriyle Türkiye'nin Ulusal Eğitim sahasına butik katkıları beklenmektedir.

Çalışmanın sistematigi; (1)Öndeyi, (2) Eğitimde ve Programda Öğretmenin İşlevleri ve Roller, (3)Öğretmen Öznel Geleneksel Rol Tanımları ve Güncel Sorunları, (4)Öğretmen Öznel Sorunların Temel Nedenleri, (5)Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkeni, (6)Sosyo Ekonomik Düzeyin Bireysel Gelişime Etkileri, (7)SED Değişkeninde İki Farklı Yaklaşım,

(8)Öğretmenliğin SED Değişkeninde Varolan Güncel Durumu, (9)Sonuçlar, (10)Öneriler, (11)Yargı ve Vargı ve (12) Etiksel Gereke temel başlıklarından oluşturulmuştur.

2. Eğitimde ve Programda Öğretmenin İşlevleri ve Roller

Bir eğitim olgusunun en temel öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen eğitim-öğretim süreçlerinde diğer öğelere anlam katıp işleten en temel eğitsel işgörendir. Çünkü, gerek eğitimin gerekse bir programın temel öğeleri ancak öğretmen marifetiyle tasarlama, hazırlama, yetiştirme, değerlendirme ve gelişme işlevleri gösterebilir.

ÇİZELGE

AÇIK BİR SİSTEM OLAN EĞİTİMİN TEMEL ÖGELERİ

Öge	Girdi	İşlem	Çıktı	Dönüt
Özellik	Her tür temel öge	Eğitsel süreçler	Ürünler	Aydınlatıcı yankı
Örnek	Öğretmen	Öğretme-öğrenme yöntemleri- eğitim durumları	Yeni kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar	Öğrenciye eğitim hedeflerine uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesidir.

Çünkü öğretmen; soyut olan program hedeflerine ve içeriğine eğitim durumlarıyla somut eğitsel yaşantılar tasarlayıp uygulayan ve ölçüp değerlendiren öğretim uzmanı rolündedir.

Öğretmen, Çizelgede verilen açık bir sistem olan eğitimin en temel girdisi konumundadır.

Açık sistem olarak eğitim; girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerinden oluşur. Anılan öğelerin sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını sağlamak için sistemin en temel girdilerden olan öğretmen ögesi ise eğitimin toplam kalite standartlarını ve verimliliğini doğrudan etkileyen özelliklere sahiptir.

Çünkü; teorizede Öğretmen, soyut olan program hedeflerine ve içeriğine eğitim durumlarıyla somut eğitsel yaşantılar tasarlayıp pratikte ise uygulayan ve ölçüp değerlendiren öğretim uzmanı rolündedir.

3.Öğretmen Özneli Geleneksel Rol Tanımları ve Güncel Sorunları

Yasada öğretmen, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre; "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" (MEB,1973) rol tanımıyla betimlenir.

Öğretmen, profesyonel öğretim mesleğidir. Öğretmen, özel bir uzmanlık bilgisine ek becerileri kapsayan aynı zamanda ileri düzeyde ve statüde belirli özel bir formasyon isteyen meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Geçmiş, bugün ve gelecek için bireysel ve toplumsal kalkınmada öğretmen işlevleri öncelikli önemlidir. 2024 Türkiye

Coğrafya'sında Ulusal Eğitim yapısında öğretmen öznel sorunlara bakıldığında aşağıdaki görünüm ortaya çıkmaktadır:

- Öğretmen yetiştirme ve istihdamında niteliksel kaygılar giderilebilmiş değildir!

- Öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusundaki tartışmalar sonuçlandırılmamıştır.

- Ulusal eğitim yapısalındaki girişimler, merkezi iktidarların siyasal örtük tercihlerinden dolayı "sürekli bir nitel ivme" kazanabilmiş değildir!

- Öğretmenler kendilerine dikte edilen adı; "milli, huzurlu, manevi, erdemli ve maarif özneli" model ve programları uygulamada ön hazırlıklarının olmadığı gözlenmektedir.

- Öğretmenler kendileriyle çok yönlü, eşzamanlı, eşgüdümlü, eş görevli, eş katımlı paylaşılmayan ulusal eğitim girişimlerine yönelik; isteksiz, ilgisiz ve kaygılı çekinceleri devam etmektedir.

- Daha yeni yeni izleri silinmekte olan ancak, tamamen atlatılmayan bir bez maskesine muhtaç olunan virüsten dolayı dış ve iç salgın nedeniyle mücbir olarak yapılan uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlere yüklenen aşırı ders saatlerine ilişkin öğretmen tepkileri de öğretmenin benimsemediği uygulamalardandır.

- Bu konuda Ulusal Eğitim Politika yapıcılarının böbürlü açıklamaları da yaşanan virüs nedenli dış ve iç salgındaki eğitim-öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin verimsizliğini sıvayıp gizlemeye yetmemiştir.

- Eğitsel sahada öğretim uzmanı formasyonundaki öğretmen yetiştirmede bilgi, beceri ve tutum bütünlüğünün sağ-

lanamadığı gözlenmektedir.

- Eğitim Fakülteleri sahasında uygulanan eğitim, öğretim ve ders programlarının öğretmen yetiştirme odağından "ders geçme ve kredi doldurma odağına doğru olumsuz evrilmesi" gerek Ulusal Eğitim gerekse üniversiter yetkiler tarafından nedense hiç gündeme alınmamaktadır.

- Pedagojik formasyon sertifika eğitim programının katılımcı öğretmen adayları tarafından bile içselleştirilememesi anılan programın temel öznesi olan öğretmen adaylarının "öğretmen profesyonelliğini" olumsuz etkilediği gerçeği görüle-me-mek-tedir.

- Pedagojik formasyon sertifika eğitim programının saha uygulamalarında dar zamanlı yürütülen programın bir programın temel öğelerinden olan (1)Hedef, (2)İçerik, (3)Eğitim durumları ve (4)Değerlendirme bütünselliğinden uzak yürütülmesi öğretmen kaynağını olumsuz etkilemektedir.

4.Öğretmen Özneli Sorunların Temel Nedenleri

Yukarı satırlarda sıralan öğretmen öznel bu ve diğer sorunların yıllardır çözümsüzlüğün temel nedenleri ana çizgilerle şunlardır:

- Öğretmen öznel çalışmaların eğitim bilim ve Program Geliştirme bilgi kolunun bilimsel ilkeleri ve bulgularından uzak, merkezi iktidarların politik tercihlere dayalı olmasıdır.

- Ulusal eğitim yapısalındaki hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bütünselliğinin sağlanamamasıdır.

- Öğretmenlerin mesleğe, okula, sınıfa ve ulusal eğitimin önemli ve değerli

bir üyesi olması temelli aidiyet duygusundaki ihtiyaçların SED Değişkeninde karşılanamamasıdır.

Bir girişimin hedef birim üzerindeki planı, uygulanması ve sonucunda ürünlerinin alınması o hedef birimin girişime yönelik şu duyuşsal davranış örüntüleriyle çok yakın ilişkilidir.

Duyuşsal Alanın Basamakları, Özellikleri

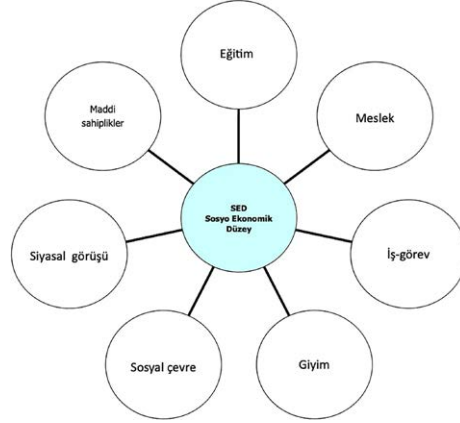
Duyuşsal alanın kapsamında alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme tutumları vardır. Duyuşsal alandaki bu basamaklar beğenme, red etme, yeğleme ve kabullenme özellikli davranışları içerdiğinden duyuşsal bir hedefin gerçekleşebilmesi için bilişsel ve devinsel hedeflerin önceden öğrenilmiş olması gerekmektedir (Karaağaçlı, 2023:185).

Öğretmenlerin Türkiye Coğrafyası'nda eğitime, okula, sınıfa ve öğretmenler odasının eş deyişle topyekün "okul iklimine" yönelik aidiyetlerinde ortak ve dayanışmacı davranmalarında birlik ve sosyallik tavrı gözlenmemektedir (Karaağaçlı, 2022).

Öğretmenin benimsemediği eğitim girişimlerdeki uygulama isteksizliği de gerçek bir saha probleminin nedenleri arasındadır. Bu konuda 2024 yılı Nisan ayından bu yana Türkiye ulusal eğitim coğrafyası'nda gündeme getirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ve Öğretim Programları da öğretmen hedef kitlesi tarafından "ne kadar benim-sen-diği?" sorusunun karşılıklarının yeterince alınmadığı gerçeği de sosyolojik ve eğitsel bir gözlem olarak belirlemektedir.

5. Sosyo Ekonomik Düzey (SED) Değişkeni

SED değişkeni; gelir düzeyi, meslek, eğitim durumu, sosyal statü, sosyal prestij ve sosyal sınıf değişkenlerini kapsamaktadır.



SED kapsamı Şekil 1'de verilmektedir.
Şekil 1: SED Kapsamı

Şekil 1'deki SED kapsamında; Eğitim, Meslek, İş-görev, Giyim, Sosyal çevre, Siyasal görüşü ve Maddi sahiplikler yer almakta, bireyin geleceğe dair umut, ümit ve beklentileri de SED özelliklerine göre değişmektedir. SED, insanlar arası ilişkilerinden toplumda gördüğü kabule kadar, içinde bulunduğu hemen tüm durum ve etkinliklerde önemli ölçüde etki eden bir faktördür.

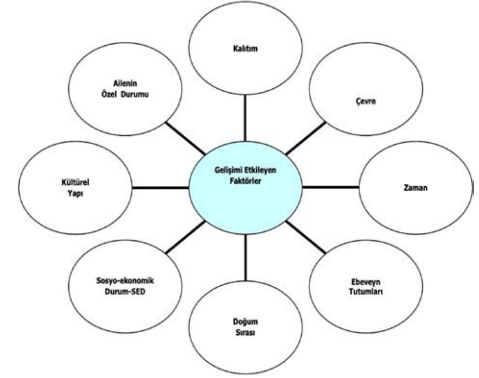
Bu faktör, öznel iyi oluş, tercihleri, davranış örüntüleri, yaşam doyumu, anlam duygusu, ve benlik saygısı, politik tercihleri, medeni durumu, ve kişilik özellikleri psiko-sosyal gelişime etki eden birçok durumla da ilişkilidir. SED aynı zamanda bireyi bütünüyle kapsayan bir olgu olduğundan eğitimde en temel öğe durumunda öğretmenlik mesleğini de bilişsel, devinsel ve duyuşsal olarak etkilemektedir.

6. Sosyo Ekonomik Düzeyin Bireysel Gelişime Etkileri

Gelişim,döllenmeden ölüme kadar süren yaşam dönemi içinde organizmada gözlenen düzenli ve sürekli değişikliklerdir. Gelişme, olgunlaşma ve öğrenme etkileşimlerinin bir ürünüdür. Gelişim ise süreç olup, olgunlaşma ve öğrenme olmadan gelişim sağlanamaz (Karaağaçlı,2019: 60).

Örneğin; bir çocuğun futbol oynaması devinimsel bir gelişmedir. Çocuk

kas ve kemikleri yeterli büyüklüğe ve olgunluğa erişmeden futbol oynamayı öğrenemez. Kas ve kemikleri yeterli olgunluğa eriştikten sonra futbol oynamayı öğrenmemişse istenilen düzeyde futbol oynayamaz.



Şekil 2'de Gelişimi Etkileyen Temel Faktörler bütünsel olarak verilmektedir.
Şekil 2: Gelişimi Etkileyen Temel Faktörler

Şekil 2'de verilen Gelişimi Etkileyen Temel Faktörlere bakıldığında; kalıtım, çevre, zaman. Ebeveyn Tutumları, Doğum sırası, SED, kültürel yapı ve ailenin özel durumunun olduğu görülmektedir (Karaağaçlı,2019: 60).

Bunlardan SED değişkeni bireyin gelişiminde sosyal ve ekonomik yönlerin olduğuna dikkat çekmekte; dolayısıyla ailenin sosyoekonomik düzeyi (SED) gelişimi etkilemekte, üst düzeydeki SED değişkenine sahip bireylerin gelişim alanlarında daha avantajlı olduğu gözlenmektedir.

7.SED Değişkeninde İki Farklı Yaklaşım

SED, değişkeni; aşağıda özet çizgilerle tanımlan; (1)Mikro ekonomi ve (2)Sosyal psikoloji ve kimlik grubu olarak gören iki yaklaşım dikkati çekiyor (Weber,1993):

7.1.Mikro ekonomi: Mikroekonomi, ekonomiyi tüketiciler, firmalar ve endüstriler düzeyinde tercihleri, tercihlerin piyasa fiyatları üzerindeki etkisini ürün ve hizmetlerin nasıl satın alındığını, inceler.

7.2.Sosyal psikoloji ve kimlik grubu:

SED değişkeninin belirlemede, tüketicilerin tercihlerindeki sosyal psikolojik ve kimlik özelliklerine bakar. Ekonomik ve sosyal eğilimleri, tarihi, güncel olayları, siyaseti ve diğer sosyal bilimlere dikkate alarak analizler yapar.

8.Öğretmenliğin SED Değişkeninde Varolan Güncel Durumu

SED, Gelir düzeyi, meslek, eğitim durumu, sosyal statü, sosyal rol ve sosyal prestiji kapsayan niteliklere sahiptir. Bu bağlamda öğretmenliğin SED değişkenini de anılan boyutlar doğrudan etkilemektedir.

8.1.SED ve ihtiyaçlar: Türkiye coğrafyasında, Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi karşılama öğretmenlerin var olan SED değişkeni yetersiz kalmaktadır. Gelir paralelinde ihtiyaçların karşılanması sosyal davranış ve ekonomi arasındaki etkileşimlerin somut yansımasıdır. Eş deyişle ekonomik sahiplik sosyal davranışlarla bireyin bilgi, beceri ve tutumlarını da şekillendirir.

8.2.SED ve sosyal statü, rol ve prestij: Türkiye'deki çalışma hayatında öğretmenler sosyal statü, sosyal rol ve sosyal prestij değişkenlerinde istedikleri mesleki konumda değildir. SED, bireyin sosyal statüsünü (konum), sosyal rolünü (görev) ve sosyal prestijini (beğenilme) durumlarını, psikolojisini ve sosyolojik konumunu da etkilemektedir (Karaağaçlı, 2021: 41 ve Cüceloğlu, 1999).

8.3.SED ve diğer meslek gruplarında Öğretmenlik algısı: Öğretmenliği diğer meslek gruplarıyla karşılaştırmada SED kaybı daha da belirginleşmektedir. Bu konuda Türkiye Coğrafyasında Öğretmenlik mesleğine yönetici, veli, okullardaki görevli memur ve destek personel bir tür "mahalle bakışı" (Mardin, 2017) ile yaklaştığı gözlenmektedir.

Her alandaki değişimler öğretmenlik mesleğinde de hedef, içerik, nitelik, bilgi, beceri, tutum formasyonları, yapı, işe yerleşme, çalışma koşulları, sosyal hak

ve sorumluluklar boyutlarında değişime neden olmuştur. Anılan boyutlardaki değişim mesleklere hazırlama süreçlerinin ve sistemlerinin de yenileşmesini kaçınılmaz kılarken, öğretmenliğin SED değişkeni bağlamında hem kendi içinde hem de diğer meslekler tümelinde önem ve değer edinme sorunsalıyla karşıya bırakmıştır.

8.4.SED açısından öğretmenler sosyo-kültürel etkinliklere katılımda isteklidir: Sosyo-kültürel etkinlikler, toplumsal yapıdaki farklı kültürel çevre etkileşimlerinin tümelidir. Etkileşimde kültür, sanat, spor, edebiyat, folklorik ve otantik geniş, farklı ve zengin olgular ve olaylar yer alır. Öğretmenler, Türkiye'de artan hayat pahalılığı, yüksek enflasyon, kiralardan yüksekliği, sağlıklı gıdaya erişim, sağlıklı beslenme, elektrik, su, doğalgaz ve ulaşım kalemlerindeki yüksek fiyatlar nedeniyle kişisel gelişim ve nitelikli zaman sosyolojisinde sosyo-kültürel etkinliklere katılmada zorlandıkları gözlenmektedir.

8.5.SED ve öğretmen maaşları: Öğretmenliğin, aylık geliri, sosyal yaşantısı, bireysel ve mesleki gelişim olanakları ve ekonomik göstergeleri de SED değişkenini etkileyen özelliklerdir. Türkiye'deki Öğretmen maaşları güncel enflasyonist ortamda geride kalmıştır (<https://www.tuik.gov.tr>. 03.Ağustos,2024). Çünkü, TÜİK tarafından açıklanan enflasyon oranlarıyla günlük yaşantılarla karşılaşılan enflasyon oranları farklılık gösterdiğinden, gerçek enflasyon oranlarıyla öğretmen maaşları plansız, tutarsız ve yetersiz olarak gerçeğe yansıtılmaktadır (ÇSGB, (2024 ve <https://enaggrup.org>, Ağustos, 2024).

2024 yılının üçüncü çeyreğinde Türkiye Coğrafyası'nda güncel Öğretmen maaşlarına bakıldığında; aşağıdaki görünüm ortaya çıkmaktadır:*

En Düşük	Ortalama	En Yüksek
45.000 TL	47.000 TL	58.000 TL

*<https://www.eleman.net> verilerinden oluşturulmuştur (20.08.2024).

Bu görünüm öğretmenin çalıştığı yıl deneyimine ve yaşadığı şehre göre değişirken; Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı ile unvan alan başöğretmen 60.000 TL ve uzman öğretmen ise 52.568 TL maaş alıyor (<https://hmb.gov.tr>. Temmuz, 2004 ve <https://tuik.gov.tr>. Temmuz, 2004)

8.6.SED ve Öğretmenlik Meslek Kanunu: Kanun ile düzenlenen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının gerek sınav gerekse maaş artışı açısından öğretmenlerin görüş, istek ve beklentilerini somut olarak yansıtmadığı belirtiliyor (Bakırcı, Özkan ve Özdemir, 2023).

Anılan kanunun öğretmenlerin SED değişkenine katkıdan çok; (1) Sosyal ve psikolojik gerginliklerine, (2)Eğitime, okula ve sınıfa aidiyet iklimlerinde geride durmalarına, (3)Özgüvensizlik ve (4) Eğitsel dayanışma eksiklikleri yaşamalarına neden olduğunu gözlenmektedir.

8.7.SED değişkeninde Öğretmenliğin iyileştirilme sürekliliği: Bir olgu, olay ve değişimin başlayıp ilerleyen süreçte iyileştirilerek geliştirilmesinin çıkış noktası; "ilgili karar ve uygulamaların önce fikri sonra uygulamalı izlemelerinin yani kontrollü takibinin yapılmasıdır." Bu bağlamıyla Son 20. MEB Şura kararlarının aradan 3 yıl geçmesine rağmen; Öğretmenliğin iyileştirilmesi temelli ilgili ortaya konulan teorizeleri, dilekleri ve önerileri ulusal eğitim sahasına yansıtılmadığı dikkati çekmektedir (MEB; 2021).

9.Sonuçlar

"Öğretmenliğin Sosyo Ekonomik Durumuna Analitik Bir Betimleme" konusıyla ilgilenilen bu çalışmada, elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir."
2. Öğretmenlik mesleği, özel öğre-

ti bilim formasyonu gerektiren, uzmanlık statüsünde meslek alanıdır.

3. Sosyo Ekonomik Düzey-SED, Gelir düzeyi, meslek, eğitim durumu, sosyal statü, sosyal prestij ve sosyal sınıf değişimlerini kapsamaktadır.

4. Sosyo Ekonomik Düzeyin Bireysel Gelişimi etkileyen özelliklere sahiptir.

5. SED Değişkeninde (1) Mikro ekonomi ve (2) Sosyal psikoloji ve kimlik grubu olarak iki farklı yaklaşım dikkati çekmektedir.

6. Öğretmenlerin SED durumu, yaşamsal temel ihtiyaçlar ve var olma ihtiyaçlar açısından tümel davranış ve yaşam biçimlerini doğrudan etkilemektedir.

7. Öğretmen maaşlarının diğer mesleklere göre geride olması SED değişkeninde sosyal statü, sosyal rol ve sosyal prestij iklimini olumsuz etkilemektedir.

8. Türkiye'deki çalışma hayatında öğretmenler sosyal statü, sosyal rol ve sosyal prestij değişkenlerinde istedikleri mesleki konumda görülmemektedir.

9. Öğretmenler sosyo-kültürel etkinliklere katımda temel ihtiyaçlarını karşılama zorunlulukları ve yüksek fiyatlar nedenleriyle kişisel gelişim ve nitelikli zaman sosyolojisinde sosyo-kültürel etkinliklere katılmada zorlanmaktadır.

10. Türkiye'deki Öğretmen maaşları güncel enflasyonist ortamın gerisinde kalmaktadır.

11. Son 20. MEB Şura'sında alınan kararların Ulusal Eğitimde Öğretmenlik mesleğine yansıtılmadığı gözlenmektedir.

10.Öneriler

"Öğretmenliğin Sosyo Ekonomik Durumuna Analitik Bir Betimleme" konulu bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamalarda dikkate alınmasında yarar görülen öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Öğretmenlik mesleğinin SED

değişkenin ekonomik ve sosyal boyutlu geliştirilmesiyle öğretmenlerin sosyokültürel kazanımları da artış göstereceğinden; öğretmen mesleğinde iyileştirme girişimlerine varolan uygulamalardan farklı özel yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Öğretmenlik mesleği, SED değişkeninde güçlendirilmesi için yeni özneli paralı özel özel eğitim ve okullar yerine, sosyal ve dayanışmacı büyüyen kamusal eğitime ağırlık verilmelidir.

3. Öğretmenlerin SED değişkenli iyileştirme girişimlerini Öğretmenlik Karriyer Basamakları Yazılı Sınavına (ÖKBYS) bağlayarak yönetimde, öğretmenler odasında ve öğrenci gözünde sınıfsal öğretmen farkları kurgulamak yerine; her öğretmene ayrımsız ve koşulsuz bugünden başlayan ve verilen maaş iyileştirmeleri yapılmalıdır.

4. Öğretmenliğin SED değişkeni sosyal statü, sosyal rol ve sosyal prestij iklimini de olumlu etkileyeceğinden öğretmen çalışma koşullarında, lojman ve ulaşım servisi ekonomik somutlanan iyileştirmeler yapılmalıdır.

5. Öğretmen istihdamındaki kadro lu, sözleşmeli ve vekil öğretmen statüleri arasındaki farklılıklar giderilmelidir.

6. Ulusal eğitimde öğretmenliğin SED ayrımcılığı yapan ve TC Anayasa'sının maddelerini örseleyen post-kapitalist eğitim tercihlerinden vazgeçilmelidir.

7. Merkezi iktidarın bir kurumu olan TÜİK'in açıkladığı enflasyon oranlarıyla, günlük yaşantılarla karşılaşılan enflasyon oranları farklılık gösterdiğinden, gerçek enflasyon oranlarıyla öğretmen maaşları artırılması yoluna gidilmelidir.

8. Türkiye Coğrafyasında bu çalışma konusunun öznesi olan, öğretmen maaşları, çalışma hayatındaki barış ve verimlilik için her iş görene adaletli ve insani ücret verme politikası ulusal ölçekte uygulanmalıdır.

9. Son 20. MEB Şura'sının gündem maddeleri ve kararları arasında olan Öğretmenliğin iyileştirilmesine ilişkin teori-

zeler, dilekler ve öneriler Türkiye Ulusal Eğitim Coğrafyası'na yansıtılmalıdır.

11.Yargı ve Vargı

SED, bireyin psikolojisini ve sosyolojik konumunu da etkilediğinden, sosyal, ekonomik konumu, eğitim düzeyini, mesleği, geçmişi ve mirası içerdiğinden, sosyo ekonomik sınıflardaki insanların farklı ekonomik seçimlerini yansıttığından, bireyin psikolojisini ve sosyolojik konumunu da etkilediğinden, sahip olunan olanakların nasıl kullanılacağını, nasıl yönlendirileceğini ve önceliklerini gösterdiğinden, gelir sınırlılığı ya da kısıtlamaları nedeniyle belirli mal veya hizmetlere ulaşamayacağını somutlandırdığından, daha gelişmiş veya eksiksiz tıbbi bakıma erişimi, eğitim fırsatlarını ve belirli beslenme yönergelerini karşılayan yiyecekleri satın alma durumlarını da gösterir.

Bu nedenlerden dolayı SED değişkeni özelinde öğretmen mesleği yaşayan bir konu olarak gündemde tutulmalı, zaman içinde bireysel ve toplumsal gelişim için sürekli iyileştirme işlevli yasal özel düzenlemelere gidilmelidir.

12.Etiksel Sunu

"Öğretmenliğin Sosyo Ekonomik Durumuna Analitik Bir Betimleme" konulu bu çalışmada;

hazırlık, plan, yazım, alıntı ve raporlaştırma süreçlerinde araştırma yöntem bilim ilkelerine göre; atif ve alıntı kurallarına uyulmuş, alan yazın verilerinde bir intial ve manipülasyon yapılmamıştır. Yazarın postpozitivist görüşlerinde ve gözlemlerinde ise bilişsel ve duyuşsal nesnellığe özenle özel bir önem gösterilmiştir.

Kaynaklar

Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. E-International Journal of

Educational Research. 14(4), 325-343.

Cüceloğlu, D. (1999). Anlamli ve Çoşukulu Bir Yaşam İçin Savaşçı. İstanbul: Birinci Basım, Sistem Yayıncılık.

ÇSGB, (2024). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. <https://www.cs.gb.gov.tr/sgari-ucret>.

Hacıoğlu, F. ve C. Alkan. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları. Ankara: Alkim Yayınları.

Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 4. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

Kaptan, S. (1983). Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri. Ankara: Tekişik Matbaası.

Karaağaçlı, M. (2019). Eğitim, Gelişim ve Öğrenmede Psikoloji Bilgi Kolu. 2019-5. Ankara: Kitapçı Basımevi Yayıncılık Dağıtım Tasarım San Tic. Ltd. Şti. Sertifika No: 34559. ISBN No: 978-605-80173-0-6. Bandrol Seri No Aralıkları: THG-PVD598739-598988.

Karaağaçlı, M. (2020). Rehberliğin Epistemolojisi. 2. Yazım 1. Basım. Ankara: Kitapçı Bas. Yay. Dağ. tasarım San Tic. Ltd. Şti. Ankara. Matbaa Sertifika No: 34559. ISBN 978-605-62357-7-1. Bandrol Seri No Aralıkları: THG-RES 116847-117066.

Karaağaçlı, (2021). Eğitimin Sosyolojisi. Bizim Büro Basımevi Yayın ve Dağıtım Hizmetleri Sanayi ve Tic. Ltd. Şti. Matbaa Sertifika No: 42488.

Karaağaçlı, M. (2022). Okul iklimi. Semineri. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Suriyeli

Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) Koordinatörlüğü İdari Personel Eğitimi Seminerinde Okul İklimi Dersinin Öğretim Görevlisi. Mersin: Suphi Öner Öğretmenevi Konferans Salonu.

Görevlendirme; 1-(MEB; 18.10.2022 tarih Sayı: E-95894547-235-61174819 18.10.2022 Konu: İdari Personel Eğitimi yazısı. 2-T.C. G.Ü Rektörlüğü Gazi Eğ. Fak. Dekanlığı'nın 20.10.2022 tarih ve E-11793128-903.07.02-488975 sayılı yazısı.

Karaağaçlı, M. (2022). 24 Kasım Duygusalında Kronikleşen Öğretmen Sorunsalları. Ankara: Mektepli Gazete Bülten. 24 Kasım 2022. <http://www.mektepligazete.com>.

Karaağaçlı, M. (2023) Her Durum ve Zaman Değişkeninde Kamu Minimal ve İsteksiz Olamaz! Mektepli Gazete. <http://www.mektepligazete.com>. 28 Ağustos 2023.

Program Geliştirme Butiği. (2023). Bizim Büro Basımevi Yayın ve Dağıtım Hizmetleri Sanayi ve Tic. Ltd. Şti. Matbaa Sertifika No: 42488. ISBN-978-60580173-6-8. Bandrol Seri No Aralıkları: THG-UNS 425251-425275.

Mardin, Ş. (2017). Şerif Mardin Mahalle Baskısı Kavramını Anlatıyor. Medyascope. 07 Eylül

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Temel Öğretim İlkeleri. Yayımlandığı Resmi Gazete: Tarih : 24/6/1973 Sayı :14574.

MEB (2021). 20. Milli Eğitim Şurası.

Ankara: 01-03. Aralık 2021.

Weber, M. (1993). From Max Weber: Essays in Sociology. Çev. T. Parla. İstanbul:

<https://hmb.gov.tr>. Temmuz, 2004. T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı. Resmi Web Sayfası.

<https://tuik.gov.tr>. Temmuz, 2004. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). Resmi Web Sayfası.

<https://enaggrup.org>. Ağustos, 2004. ENAG. Enflasyon Araştırma Grubu. Resmi Web Sayfası.

<https://www.eleman.net>. 20.08.2024.

İletişim ve Erişim

Dr. Öğr. Üyesi, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, EBB Öğr. Üyesi.

e-posta: mkara@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-1021>

Web (1): w3.gazi.edu.tr/~mkara

Web (2): <https://avesis.gazi.edu.tr/mkara>

Web (3): www.yurtspor.com

Web (4): www.mektepligazete.com

tebeşir

Web (5): www.mektepligazete.com

bülten

Facebook (1): Kirizma

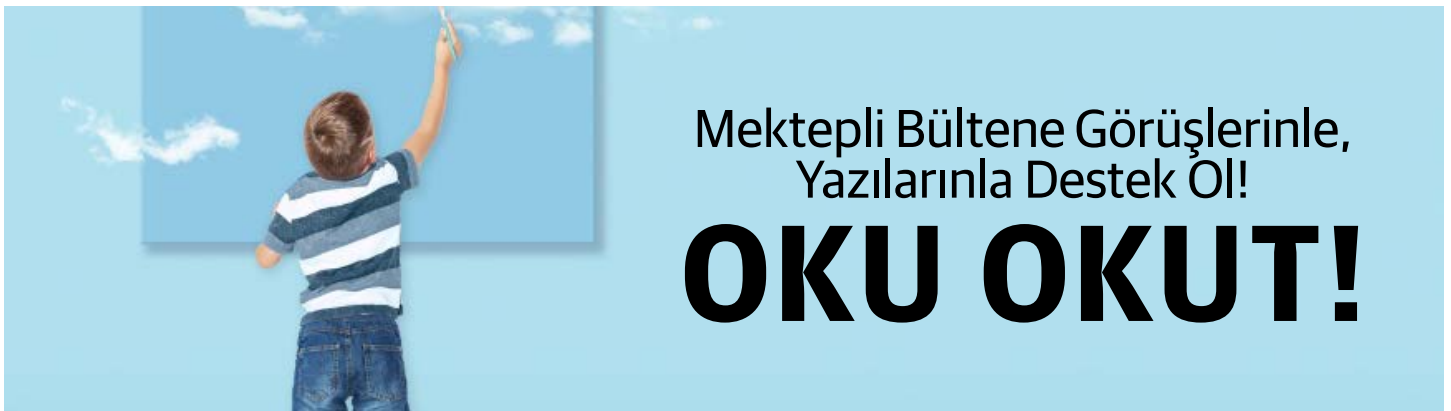
Facebook (2): Mustafa Karaağaçlı

Twitter: M_Karaagacli_

Instagram: mustafakaraagacli1

Blog: mustafakaragacli.blogspot.com

com



Mektepli Bültene Görüşlerinle,
Yazılarınınla Destek Ol!

OKU OKUT!

Öğretmenlik Mesleği ve Milli Eğitim Akademileri



Halil BUYRUK

Mesleklerin gelişimi tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde güç ilişkilerine bağlı olarak farklı rotalar izleyebilmekte, farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bir mesleğin gelişimi ülkenin gelişmişlik düzeyine göre değişebildiği gibi, devlet ve meslek örgütleri de bu süreçte etkili olabilmektedir. Mesleklerin gelişimini ifade eden profesyonelleşme sürecin-

de tarihsel ve kültürel öğelerin önemine dikkat çeken McClelland (1990), Almanya üzerine yaptığı çalışmadan hareketle profesyonelleşmenin iki yoldan ilerlediğini vurgular. Bunlardan ilki profesyonellerin kendilerinin oluşturduğu kültürle "içeriden profesyonelleşmesi", diğeri ise bir mesleğin gelişmesinde devletin ve diğer toplumsal güçlerin müdahale

etmesini ifade edecek biçimde "yukarıdan profesyonelleşme"dir. Benzer bir ayrımı profesyonel mesleklerin gelişimindeki farklılıklara dayanarak yapan Evetts (2009) mesleğin gelişimini "örgütlü profesyonizm" ve "mesleki profesyonizm" olmak üzere iki ideal tip ekseninde tanımlar. Ona göre bu iki ideal tip arasında önemli farklılıklar vardır. Ör-

gütlü profesyonizm, işin prosedür ve pratiklerinde artan bir standartlaşmayla birlikte performansın ölçülebilirliğini ve dıştan bir düzenlemeyi beraberinde getirmektedir. Mesleki profesyonizm ise meslektaşlar arasında dayanışmaya dayalı özerkliğin olduğu, profesyonel enstitü ve kuruluşların gözetiminde sağlanan profesyonel etik ilkeler temelinde iş üzerinde yetki ve kontrolün çalışanlarda olduğu bir durumu ifade etmektedir. McClelland'ın ve Evetts'in yaptığı bu ayrımları öğretmenlerin profesyonelleşmesi bağlamında değerlendirdiğimizde daha çok devletin gölgesinde gelişen bir meslek olarak öğretmenliğin "örgütlü profesyonizm" ya da McClelland'ın ifadesiyle "yukarıdan profesyonelleşme"yle tanımlanabileceği ifade edilebilir. Öğretmenliğin büyük oranda yukarıdan profesyonelleşmeyle şekillenmesi devlet tarafından daha fazla kontrol edilmesinin ve çeşitli sosyo-politik hedefler doğrultusunda biçimlendirilmesinin olanaklarını da yaratmıştır. Öğretmenliğin geleneksel mesleklerden farklı olarak devletin gölgesinde gelişmesi, meslek üyelerinin kendi norm ve değerlerini oluşturacak, mesleğe girişleri denetleyecek, mesleğin gelişiminde ve statü kazanmasında rol oynayacak örgütleri oluşturmasının önünde bir engel de yaratmıştır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin gelişimi yukarıdan profesyonelleşme yaklaşımı ile açıklanabilir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimden temel beklenti modern değerlere sahip yurttaşların yetiştirilmesidir. Bu ideal doğrultusunda öğretmenlere bir anlamda modernleşmenin misyonerliği rolü yüklenmiştir. Bu rol zaman içinde değişmiş, doksanlı yıllara gelindiğinde ise "nitelikli işgücü" yetiştirme ekseninde biçimlenmiştir. Bu eksen değişimi kalkınma planlarına da yansımıştır. Örneğin 1990-94 dönemini kapsayan 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim, büyük oranda emek gücü yetiştirme boyutu ön

plana çıkarılarak ele alınmıştır. Nitekim öğretmenlerin de bu işlev ekseninde nitelikli hale getirilmesi için hizmet öncesi eğitimde kimi değişimler öngörülürken, mevcut öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması kararlaştırılmıştır. Bundan sonraki planlarda da benzer bir eğilim sürmüştür. Maarif Modeli adlı yeni müfredatla birlikte daha köklü bir değişime gidilmiş, "yetkin" ve "erdemli" olarak tabir edilen yeni bir insan modelinin inşasına girilmiştir. Yeni müfredatı uygun olarak yetiştirilecek öğretmenlerde de bir değişim öngörülmektedir. 2024-2028 dönemini kapsayan 12. Kalkınma planında, "Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreci; mesleğe kabulden önceki eğitimden başlanarak mesleğe kabul, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi gibi tüm aşamaları, ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılacak, böylece öğretmenlik mesleğinin niteliği ve toplumsal statüsü güçlendirilecektir" denilmektedir. Plana uygun biçimde, öğretmen niteliğini ve mesleğin statüsünü artırma gerekçesiyle çıkarılan Meslek Kanunu ve bu kanun kapsamında kurulan Milli Eğitim Akademileri yukarıdan profesyonelleştirme çabasının önemli bir örneğidir. Zira sürecin asıl aktörleri olan öğretmenlere ve öğretmenlerin oluşturduğu örgütlere söz hakkı verilmemektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu; öğretmenlerin seçilmelerinden yetiştirilmelerine, atanmalarından kariyer basamaklarında ilerlemelerine, Milli Eğitim Akademilerinin kurulması ve işleyişine dair pek çok konuyu düzenlemektedir. Öğretmenler üzerindeki kontrolü artıracak bu gelişme, bu dönemde öğretmenlerin istenen/beklenen özellikleri kazanmalarına yönelik çabanın bir sonucu olarak görülmelidir. Bir meslek kanununun bütün bu alanlarda düzenlemeler yapması beklenmekle birlikte, hayata geçirilen uygulamalar meslek örgütlerinin müdahil olduğu ve meslek üyelerinin dayanışma içerisinde, aktif olarak sürece katıldığı geleneksel pro-

fesyonelleşme yaklaşımından farklıdır.

Bilindiği üzere Öğretmenlik Meslek Kanunu 2022 yılında da kabul edilmiş, çeşitli çevrelerce pek çok yönden eleştiri konusu yapılmıştır. Anayasa Mahkemesi'nin bazı maddelerini iptal ettiği bu meslek kanununda öğretmenlerin nitelikleri ve seçiminin yanı sıra kariyer basamakları uygulamasına yer verilmiştir. Daha kapsamlı olan son Kanunda ise en önemli değişiklik Milli Eğitim Akademileri'nin kurulması ve işleyişine ilişkin düzenlemedir. Bu düzenleme öğretmenlik mesleğini denetlemenin, kimlerin öğretmen olacağını belirlemenin, öğretmenler üzerinde kontrol rejimini genişletmenin önemli bir aşamasıdır. Zira eğitim politik bir alandır ve öğretmenler bu alanda önemli bir rol oynar.

Eğitim Politik bir alandır ve öğretmenin rolü önemlidir.

Eleştirel eğitim yaklaşımları çerçevesinde okullar, kapitalist sistemin gerektirdiği toplumsal iş bölümüne uygun olarak öğrencilerin toplumsal rollerine hazırlandığı, toplumsal sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı yerler olarak tanımlanmıştır. Böyle bir yaklaşım, eğitimin kapitalist toplumda oynadığı rolü açık bir biçimde ortaya koyarken, eğitim sürecindeki öğrenci, öğretmen ve diğer "özne"lerin yeniden üretim sürecindeki failliklerinin ihmal edilmesine yol açmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere yaratıcılık, direniş ve rıza gösterebilecekleri herhangi bir alan bırakılmazken, öğretmenler yeniden üretim sürecinin pasif taşıyıcıları olarak ele alınmış, bir "aygıt" olarak okulda olup bitenlerin kaynağı okul dışında aranmış ve okul içi sürece çok fazla odaklanılmamıştır.

Diğer yandan "direniş kuramları" çerçevesinde yeniden üretim sürecinin çatışmalar, direnişler ve çeşitli karşıtlıklar içerisinde sürdüğü ortaya konularak (Apple, 2006) eğitimi makro düzeyde ele alan yeniden üretim kavrayışına okul



içi süreçleri de katan mikro boyutlar eklenmiştir. Bu yaklaşım okulların egemen değerlere karşı öğrenci ve öğretmenlerce kültürel mücadelenin yürütülebileceği alanlar olarak değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Böylece eğitim, farklı toplumsal grupların eğitim politikalarının nasıl şekilleneceği ve ne yönde gelişeceği, müfredatın nasıl biçimleneceği, "toplumsal pratik için kapasite"nin nasıl geliştirileceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alan olarak tanımlanmıştır. Eğitim alanının toplumsal ve kültürel bir inşa süreci olması ve öğretmenlerin bu süreçte görev almaları onların işini politik bir faaliyete dönüştürmektedir.

Politik aktörler olarak öğretmenler,

hem mikro düzeyde okul içi ve çevresinde hem de daha makro düzeyde müfredat ve eğitim politikalarının şekillenmesinden daha genel toplumsal politikaların oluşturulması ve değişimine kadar farklı toplumsal düzlemlerde rol oynayabilirler. Okullar toplumsal ilişkilerin ve etkileşimlerin geliştiği, toplumsal olarak inşa edilmiş, dolayısıyla politik örgütler olmalarından dolayı okul pratikleri çerçevesinde güç ilişkilerine dayalı olarak hangi grupların sesinin daha fazla duyulduğu, kimlerin sesinin kısıldığı ya da marjinalize edildiği önemlidir. Öğretmenler toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk temelinde yaşanan bu güç ilişkilerinde sesi kısılanların seslerinin yükselmesinde rol oynama potansiyelini taşırlar. Bu anlam-

da okulların demokratik ve eşitlikçi bir toplumsal düzenin inşa edilmesinde rol oynayabileceğini öne süren eleştirel eğitimciler, öğretmenlerin eleştirel bir dile sahip olmasıyla eğitim sürecinin politik doğasını kavrayıp dönüştürebileceğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin böyle bir güce sahip olmaları egemenlerce pek hoş karşılanmaz, egemen değerler ekseninde hareket etmeleri beklenir, istenir.

Öğretmenlerin belirlenen hedefler doğrultusunda hareket etmelerini sağlayacak biçimde denetim altında tutulmaları yeni bir gelişme değildir. Öğretmenler üzerinde uygulanan çeşitli kontrol rejimlerinden bahsedilebilir. Apple (1982) öğretmen emeği üzerinde

uygulanan denetim biçimlerini basit, teknik ve bürokratik denetim olarak tanımlar. Ancak kapitalizmin bugününde denetim stratejilerinin geliştiğini ve farklılaştığını göz önüne aldığımızda mevcut denetim biçimlerine yenilerinin eklendiğini ve diğerleriyle karmaşık bir süreç olarak işlediğini vurgulamak gerekir. Amaç, öğretmenlerin beklenen hedefler doğrultusunda hareket etmelerini ya da yaşanan değişimlere uyum göstermelerini, değişim sürecinin aktörleri olmalarını sağlamaktır. Bu kimi zaman baskı kimi zaman da rıza politikalarıyla birlikte sağlanır.

Eğitimde kullanılan en temel denetim mekanizmalarından biri müfredattır. Çünkü daha önceden hazırlanmış müfredat, öğretmenin eğitim sürecinde ne yapıp ne yapamayacağına ilişkin temel bir çerçeve oluşturmaktadır. Öğretmenler okulda derslerin yanısıra okulun yönetim sürecinde görev alma, öğrencilere rehberlik, sosyal aktiviteler planlama ve yapma, öğrenci ve velilerle çeşitli toplantılar gerçekleştirme gibi genel anlamda eğitim-öğretim faaliyetleri başlığı altında toplanan çeşitli aktiviteler yapmaktadırlar. Bu aktiviteleri hayata geçirirken öğretmenler her ne kadar kendileri de karar süreçlerinin bir kısmında yer alsalar da işlerini nasıl yapacakları, yani emek süreçlerinin örgütlenmesi belirli bir organizasyona göre gerçekleşmektedir. Açık müfredatın yanı sıra gizli müfredat yoluyla neleri yapıp neleri yapmayacakları da bir anlamda çerçeveselendirilmiştir. Her müfredat değişikliği öğretmenlere yeni roller yüklemekte, onlardan yeni müfredatın gereklerine uygun hareket etmeleri beklenmektedir.

Bu bağlamda son yapılan müfredat değişikliğine uygun biçimde istenen değerlerin yeni nesillere kazandırılmasında öğretmenlere önemli roller yüklenmektedir. Her ne kadar müfredat değiştirilmiş olsa da köklü bir dönüşümün gerçekleşebilmesi öğretmenlerin bu müfredata uyumlu kılınmasıyla

mümkün olabilecektir. Bu ise mevcut öğretmen kitlesi ve öğretmen yetiştirme süreciyle mümkün olamamaktadır. Müfredatla ne yapılacağı ne yapılmayacağı ne aktarılacağı belirlenmiş olsa bile öğretmenin onu aktarış biçimi, aktarılan kullandıkları ya da kullanmadıkları, bir anlamda öğretmenin görece özerkliği istenen değişimin beklendiği gibi olmasının önünde engeller oluşturabilmektedir. Eğitimin politik bir alan olması ve öğretmenleri yeterince kontrol altında tutamaması hükümetin Milli Eğitim Akademileriyle uyguladığı kontrol rejimini genişletmek istemesinde temel etkidir. Zira hükümet eğitimde reform yapılmasının gerek ulusal gerekse uluslararası hedeflere ulaşılabilmesinin yolunun istenen/beklenen öğretmenlerin yetiştirilmesinden geçtiğini bilmektedir. Öğretmen Strateji Belgesinde bu durum şöyle ifade edilmektedir;

Uluslararası tecrübeler, dünyada eğitimle ilgili reform çabalarında en kritik faktörün öğretmen olduğunu göstermektedir. Bütün ülkelerde eğitimle ilgili değişim çabalarının uygulamaya geçirilmesinde anahtar rolün öğretmenlerde olduğu, öğretmenlerin içselleştirmede ve benimsemediği hiçbir reform girişiminin başarılı olmadığı ve sınıf ortamına yansımadağı görülmektedir. Bu sebeple Bakanlığımız yürüttüğü bütün değişim çalışmalarında öğretmenlerimizi en önemli unsur olarak görmekte ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesine büyük önem vermektedir.

Eğitimin politik doğası ve öğretmenlerin bu süreçteki rolleri onların daha fazla kontrol altında tutulmalarına yol açmaktadır. Ancak alintıdan da anlaşılacağı gibi, eğitimde gerçekleştirilen reformların uygulanabilmesi, sürekliliğinin sağlanabilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi öğretmenin rızasının alınabilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen üzerinde uygulanan denetim biçimlerinden bir diğeri hege-

monik denetimdir. Rızanın alınması ise belirlenen hedeflerle ilişkili olarak hangi inanç ve değerlerin egemen olacağı ile yakından ilişkilidir. Genellikle devlet tarafından desteklenen egemen söylem ve bu ekseninde onaylanan inanç ve değerler eğitimde, okulda hegemonik hale gelirken, onaylanmayan değer ve inançlar yok sayılarak görmezden gelinmektedir. Öğretmenlerin hegemonik hale gelen inanç ve değerleri desteklemesi ve yeniden üretmesi baskının daha fazla kullanıldığı denetim biçimlerinin uygulanmasını da büyük oranda azaltmaktadır. Özellikle yetiştirme sürecinden itibaren beklenen/istenen politikalar rıza gösteren öğretmenler yeni politikaların daha kolay hayata geçirilmesini sağlayabilmektedir. Fakat öğretmenler farklı fakültelerde eğitim almakta, farklı yetiştirme süreçlerinden geçmekte, bu çerçevede beklenen/istenen öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu engeli aşmak, öğretmenlerde ortak değerler yaratmak isteyen hükümet, Milli Eğitim Akademileri ile istediği öğretmen tipini seçmeyi/oluşturmayı hedeflemektedir.

Kaynakça

- Apple, M. W. (1982). Curriculum and The Labour Process. *Social Text*, 5, 108-125
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar* (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalledon Yayınları
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism* (pp. 19-30). USA and Canada: Routledge
- McClelland, C.E. (1990). *Escape from Freedom? Reflections on German Professionalization 1870-1933*, R.Torstendahl & M.Burrage (eds.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy* (pp. 97-113). London: Sage Publications.

TEBESİR

Sayı:34 Aralık - Ocak - Şubat 2025

Mektepli
gucet.com.tr un aylık ekidir.

Mektepli
BİTEN