

4 **D**EMOKRATİK
EĞİTİM
.KURULTAYI

**EĞİTİMDE
DEĞERLER**



EĞİTİM SEN
1-5 Aralık
2 0 0 4
ANKARA

EĞİTİMDE DEĞERLER

İsmail AYDIN
DEK Düzenleme Kurulu Üyesi

Prof. Dr. Meral UYSAL
Komisyon Başkanı

MERKEZ KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof.Dr. Sabri BÜYÜKDÜVENÇİ
Doç.Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Doç.Dr. Erdal CENGİZ
Doç.Dr. Kubilay AYSEVENER
Doç. H.Ömer ADIGÜZEL
Y.Doç. Fevziye SAYILAN
Arş.Gör. Mustafa Kemal COŞKUN
Canan AYDIN
Zeki AKSÖZ
Emine AKYAZILI
Fevzi BAKIR
Birgül BARAN
Akif COŞKUN
Pervin ÇAKICI
Tuğrul ÇULFA
Ejder DEMİR
Tanju EKİZ
Nimet Keser ERTAŞ
Sait GÜNDOĞAN
Nurettin KASURKA
Hatice KOÇ
Gültekin KOÇUŞAĞI
Yaşar Tarakçı OKUTAN
Ünal ÖZMEN
Ayten ŞAHİN
Nurşen YILDIRIM

ŞUBE KOMİSYON ÜYELERİ:

Zonguldak: Gaye Özçelik, Nedim Yılmaz, Engin Bacı, Mustafa Bacı.

Adıyaman: Bekir Gürbüz, Sevim Kılınç, M.Ali Coşkun, Figen Kaygalak İldan.

Mersin: Ayşe Eren, Raşan İnal, Gönül Öztürk, S.Oğuz Göl, Recep Bodur, Mehmet Taki Yılmaz.

Siirt: Adil Karataş.

Edirne: Coşkun Kara, Mesut Kaya, Muharrem Buz, Seçkin İnceoğlu, Şadannur Tavsun, Muammer Çetinkaya, Mustafa Eytetin, Tuncay Yanık, Ziya Gökerküçük, Osman Maden,

Konya: Cemal Cansız, Leyla Ulçay.

Diyarbakır: Ali Tayfun, Savaş Turan, Hayati Demir, Ferit Kaplan, Erol Taşkın Yaman, Binnur Çetin, Fatma Sahan, Hasan Tahsin Mete, Bülent Yıldız, Murat Bozkurt, Abdülkif Ateş, Zahide Petekbaşı, İsmet Erdoğan, Gülsen Odabaşı.

Ankara 2 Nolu: Burhan Gül, Sabri Çapar, Süleyman Akgün, Alper Güler.
Şanlıurfa: Aslı Aksoy, Ömer Parlakçı, Birgül Çiçek, Filiz Akbaht Parlakçı.
Elazığ: Fuat Koç, Ali Kmay, Mali Demirbaş, Müslüm Sağlam, Sultan Sansaltık, M.Nazif Koç, Cahit Gür, Bedri Temur, Yücel Turgut.
Antalya: Oğuz Eraslan, Teoman Önal, Cem Özaydın, İbrahim Yılmaz, Seher Yılmaz, Nilgün Eroğlu Üstün, Mehmet Pınar.
İzmir 4 Nolu: Leyla Zerenöglü, Fatma Kadriye Menekşe Adak, Seyran Göze, Ayşe Savaşçı, Safiye Hasgöl.
Kayseri: Tahsin Yılmaz, Mehmet Turgut, Yusuf Karaca, Kamil Ekinci.
İstanbul 2 Nolu: Eylem Tuna Turunç, Derya Göksu, Hülya Akpınar, Necla Güven, Muhittin Kendirci.
Yozgat: Mustafa Kaygusuz, Özgür Şeker, Şenol Kılıçlı, Muhasip Akdoğan, Ahmet Aydın, Mustafa Kızıllırmak.
Ankara 3 Nolu: İrfan Laçın, Fatma Gürses.
Adana: Funda Feryal Çakıcı, Mediha San, Mehmet Karakuş, Andaç Çuhadar, Orhan Alıcı.
Giresun: Ömer Ermiş, Emrullah Ceylan, Alpaslan Günal, Esengül Kırılak.
İzmir 6 Nolu: Nadir Uçar, Özge Önder.
Ankara 1 Nolu: Abbas Yaşar, Gülay Boral.
Trabzon: Haydar Şişman, Muhammet İkinci, Ahmet Albur, Ali Fuat Şayan, Nizamettin Özal, Naci Alpaydm, A.Cemal Bektaş.
Kastamonu: Betül Tarman Aktaş.
Gaziantep: Murat Özenç, Sait Çelik, Ekrem Öztürk, Ali Ersönmez, Taylan Özgür Cihangir.
Çorum: Mehmet Öztürk, Hülya Yeşilyurt, Nurcan Hasırcı.
İzmir 1 Nolu: Gürkan Adam, Orhan Yüce (ÖVDER İzmir Şube), Hayri K. Yetik (Edeb.Der.İzmir Şube)
Kocaeli: Murat Polat
Bartın: Eylem Yılmaz Dönertaş, Fatma Demirci, Hasan Burçoğlu, İbrahim Mamak, Sacit Üngüdar, Şai Vasfiye Aydoğan, Şengül Kıyak.
Düzce: Erkan Kirişoğlu, Sevda Şahin, Gönül Kirkit, Mehmet Sevgi, Hasan Esen, Hüsamettin Kavi, Alaaddin Kavi, Hacer Tokaç.
Malatya: Mustafa Yuka, Kazım Albayrak, Nesimi Turhan.
Samsun: Alaattin Kaya, Hasan Koçak, Osman Özkan, Sedat Durmuş, Erol Tosuner, Ersin Gür, Ayşegül Yalçmkaya, Güngör Palancı, Coşkun Beşirli.
Denizli: Orhan Tanır, Semih Atalay, Altan Karabulut, Emine Yalçın, Ahmet Şevki Gördes,
Balıkesir: Sibel Varlı.
İstanbul 3 Nolu: Dilara Kahyaoğlu, Yıldız Ayyıldız.
İstanbul 5 Nolu: Altun Ünder, Ali Hikmet Alıcı, Ali Bahadır
Hatay: Süheyla Sönmez, Gül Zidani, Ali Duran, Naciye Gülüm, Arzu Kubbe, Orhan Şakacı, Kayhan Kaya, Aytaç İflasoğlu.
Muğla: Yard.Doç. Ayşe Burakbaşı, Ersun Avcı, Oya Erkurt, İlyas Kök, Cemalettin Yurdakul, Yard.Doç. Lütfiye Kalaycı, Hulusi Kalaycı.
Karabük: Ali Haydar Kurt, Şeniz Kurt, Sibel Kış, Ramazan Güler.
Sinop: Selman Almış.
Karaman: Ayşe Aslan, Arif Eryiğit, Azim Gürbüz

BÖLÜM -I

A- BARIŞ VE EĞİTİM

Barış kavramını bireylerin, ulusların, devletlerin birbirlerinin hak ve özgürlüklerine karşılıklı saygı içerisinde gönüllü işbirliğine dayalı, paylaşım ve eşitlikçi bir biçimde bir arada bulunma iradesi olarak tanımlayabiliriz.

Yukarıdaki çerçeveye bir anlamda barış ortamını ifade etmektedir. Tarihsel süreç içerisinde barış ortamı; etnik, dinsel, ekonomik paylaşım (sömürü) ve diğer nedenlerle çatışma ve savaşlar yoluyla bozulmaktadır. Bu olguya karşılık ülkemizde Dünyada emekçiler ve halklar açısından sömürü ilişkilerinin ortadan kalktığı, barış içerisinde bir arada yaşama iradesinin uğraşı da sürdürülmektedir.

İnsanın (bireyin) yaşamı tükettiği her tür ilişkide barış içerisinde bir arada yaşama bilinci ve tercihinin kabul görmesi savaşızsız sömürsüz bir dünyada yaşamak için oluşan değerlerin eğitim yoluyla (yaygın, örgün) bireylere ve topluma süreklilik içinde taşınması gerekmektedir. Barış bilinci ve tercihi insan hakları ve demokrasi kültürü ile de yakından ilgilidir. Barış bir anlamda da temel insan haklarına saygılı dayanışma kültürüdür.

Barış Eğitimi ve Türkiye

Türkiye'de barış eğitiminin temel amaçları bireysel ve toplumsal şiddetsizliği, aktif vatandaşlık sorumluluğu taşımaya, demokratik eğitim ilişkilerini içermelidir. Hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim sisteminde de şiddetin farklı biçimleriyle meşrulaştırılmasına tanık oluyoruz. Bu meşrulaştırma bazen siyasi, bazen ekonomik, bazen ideolojik, bazen kültürel kaynaklara dayandırılıyor ve bize "kaçınılmaz" olarak sunuluyor. Barış eğitimi ise bize bu meşrulaştırma mekanizmalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmek ve şiddetsizlik alternatiflerini araştırmak için yeni araçlar ve ortamlar sunuyor. Şiddetsizlik kültürünün çok gelişkin olmadığı, dahası son yirmi yılda büyük kayıplara yol açan bir savaşa tanık olan ülkemizde, bu araçlara yoğun bir ihtiyaç olduğu çok açıktır.

İnsanlar ve toplumlar arasında çelişkilerin varlığı doğal ve kabul edilebilirdir. Çünkü çelişkilerin olmadığı bir dünya durağandır ve değişime kapalıdır. Ancak çelişkilerin varlığı şiddeti içeren davranış ve uygulamaları haklı kılmaz. Şiddet içermeyen bireysel ve toplumsal ilişkiler mümkündür. Barış eğitiminin temel amaçlarından biri de şiddetin olmadığı bir yaşamın varlığını (üretilebileceğini) haberdar etmek ve sorunlar karşısında kendi şiddetsiz çözümlerini yaratmaları için bireyleri güçlendirmektir.

Ancak bireyler arası şiddet türleri en aza indirilse bile toplumsal düzeyde tam bir barış ortamının yaratıldığı söylenemez. Çünkü yapısal şiddet türlerine karşı yani cinsiyetçilik, ayrımcılık, ırkçılık, yoksulluk, çevrenin yok edilmesine karşı bilgi, beceri ve davranış biçimleri geliştirilmedikçe tam bir barış ortamı mümkün olmayacaktır. Bu nedenle barış eğitimi hem doğrudan şiddet türlerini anlamayı ve şiddetsizlik kültürünü geliştirmeyi hem de yapısal şiddetin koşullarını ortadan kaldıran ortamlar yaratmayı, bu ortamları geliştirecek bireyleri güçlendirmeyi hedeflemelidir. Kısacası barış eğitimi her bireyin güçlü aktif birer vatandaş olmasının koşullarını hedeflemelidir.

Bireylerin güçlenmeleri için ayrımcılıktan uzak bir ortamın sağlanması, her bireyin kendi farklılığını olumlu bir özellik olarak yaşaması ve diğer farklılıklara aynı olumlu gözle bakması çok önemlidir. Eğitim, bir yandan cinsiyetçilik veya ırkçılık gibi ayrımcı mekanizmaların nasıl işlediği konusunda öğrenciye eleştirel bir bakış açısı sağlamalı hem de bu ayrımcılıklardan uzak bir ortam yaratmalıdır. Hiçbir öğrenci, kimliğinden dolayı kendisini rahatsız hissetmemelidir

Ancak burada kimliklere "özcü" (özden, doğadan, biyolojiden gelen) bir yaklaşım getirilmemesi de aynı derecede önemlidir. Kısacası, barış eğitimi herhangi bir kimliğin dayatılmadığı, her türlü baskı mekanizmalarına karşı duyarlı ve eleştirel ortamlar yaratmayı amaçlar. Öğrenci, farklılıklara saygı, farklılıklardan öğrenme, farklı olana ilgi ve merakla yaklaşma gibi davranış biçimleri geliştirdiği ölçüde dünyaya açık (yani kendi dışındaki dünyaya korku içinde bakmayan), kendini seven, farklı kimliklerle ilişki kurmaktan korkmayan ve küresel/ulusal/yerel sorunlar karşısında çözüm üretebilen güçlü

bir birey olacaktır. Türkiye'nin kendine güvenen ve barış içinde yaşayan bir ülke olabilmesi için bu tür bireylere ne kadar ihtiyaç duyduğu herhalde son derece açıktır. Barış eğitiminin istenen amaçlara ulaşabilmesi için yeni eleştirel pedagojik bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Eğer barış kültürünün yerleştiği demokratik bir toplum, haklarını bilen ve uygulayan aktif vatandaşlar istiyorsak, bu yaklaşım özellikle kendisini demokratik sınıf ortamlarında otoritenin baskısına dayanmayan, eşit öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğrencinin aktif katılımının sağlandığı öğrenme yöntem ve etkinliklerinde kendisini göstermelidir. Bu nedenle uygulanacak olan bir barış eğitimi bilgi, beceri, hedef davranışlar açısından aşağıda belirtilenleri içermelidir:

1-Bilgi Açısından

Kendiyle ilgili farkındalık, önyargıları tanıma

Aşağıdaki konularda bilgi:

Çelişki ve savaş

Barış ve şiddetsizlik

Çevre/ekoloji

Nükleer ve diğer silahlar

Adalet ve iktidar

Çelişki analizi, çelişkilerin önlenmesi ve çözülmesi hakkındaki kuramlar

Kültür, ırk, toplumsal cinsiyet, din

insan hakları, sorumlulukları

Küreselleşme

Emek

Yoksulluk ve uluslararası ekonomi

Uluslararası hukuk ve Uluslararası Ceza Mahkemesi

Birleşmiş Milletler, uluslararası sistem, standartlar ve araçlar

Sağlık ve AIDS

Uyuşturucu ticareti

2- Beceri Açısından

iletişim, aktif dinleme, kendi üzerine düşünme
işbirliği

Empati ve anlayış

Eleştirel düşünme ve sorun çözebilme

Sanatsal ve estetik beceriler

Ara bulma, uzlaşma ve çatışki çözümü

Sabır ve kendini kontrol edebilme

Sorumlu vatandaşlık

Hayalgücü

3- Hedef Davranışlar Açısından

Ekolojik farkındalık

Kendine saygı

Hoşgörü

insan onuru ve insanlar arası farklılıklara saygı

Kültürlerarası anlayış

Toplumsal cinsiyet duyarlılığı

Empati ve karşındakine ilgi

Şiddetsizlik ve uzlaş

Sosyal sorumluluk

Dayanışma, küresel düşünme ve davranabilme

ÖNERİLER:

1. Barış bilinci ve tercihi tarihsel, felsefi ve toplumsal yönleriyle eğitim programlarında yer almalı, toplumsallaşması amaçlanmalıdır.

2. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmene barışçı nitelikler kazandıracak; bunu öğrencisi ve çevresiyle paylaşacak eğitimciler yetiştirmek amaçlanmalıdır.
3. Dünyada ve ülkemizde barış ortamının doğması için bütün demokrasi ve barış yanlısı güçlerin (siyasi partiler, sendikalar, gönüllü toplum kuruluşları, ve demokratik kitle örgütlerinin) ulusal ve uluslar arası düzeyde savaşa ırkçılığa ve militarizme karşı ortak bilinç oluşturma ve tavır alma yönündeki aktiviteleri artırılarak sürdürülmelidir.
4. Barışın bileşenlerinden biri olarak * bireysel silahsızlanma' özendirilerek yaygınlaştırılmalı, bir insan hakkı olarak Vicdani ret' müfredata alınmalıdır.
5. Sendikamızın farklılıkları (insanlar, kültürler arası..) çatışma unsuru olarak değil zenginlik unsuru olarak ele alan yaklaşımı tüm araçlar kullanılarak iyi anlatılmalı ve toplumsallaştırılması için çaba harcanmalıdır.
6. Örgün eğitim kurumlarında barış ve demokrasi haftasının kabul edilerek etkin kutlanması için çalışılmalıdır.
7. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin barışa katkı sunacak şekilde kullanımı yönünde toplumsal duyarlılığı arttırıcı kampanyalar yürütülmelidir.
8. Dünyada ve ülkemizde barışı destekleyen, barış kültürüne katkı sunan kuruluşların tanınması için ders kitaplarında isimlerine yer verilmelidir.

BÖLÜM - II

B- ÇEVRE VE EĞİTİM

Neredeyiz? Bu soru bizi bulunulan yere, etkileyen ve etkilenen ortama -çevreye- taşır. Burada, cansız(Fiziksel ortam), canlı(Biyolojik ortam) ve sosyal çevre (Kültürel ve toplumsal ortam) olmak üzere üç çevre yaklaşımından söz edilebilir. Canlı ve cansız varlıklar ile diğer çevresel olgular birbirleri ile karşılıklı ilişkiler ağı kurmuşlardır. Bu ilişkiler karşılıklı fayda temeline dayanır. Tüm bu çerçeve içerisindeki ortam ve ilişkiler ekosistemi oluşturur. Ekosistemdeki tüm olgular karşılıklı fayda temelli ve ekosistemin devamlılığını sağlayıcı ilişkiler içerisinde bulunurlar. Ekosistemdeki her bir canlı türü popülasyonu oluştururken o canlının yaşam alanı da habitat olarak adlandırılır.

Çevre her zaman bir şeyin çevresi olduğu için, ona insanı ve onun çıkarlarını temele alıp (insan merkezci açıdan) bakılabileceği gibi, insan dışında kalan diğer varlıklar ve onların çıkarlarını temele alarak (çevre merkezci açıdan) da bakılabilir.

Çevre Sorunları ve Nedenleri

Bizler çevre sorunu derken insan eylemlerinden kaynaklanan çevre bozulmalarını kastediyoruz.

Bir organizma için en uygun çevre, kendi dirimsel, ruhsal ve toplumsal yaşamını sağlıklı bir biçimde sürdürebileceği ortamdır. Bu ortamda yer alan öğelerde ve öğeler arasındaki ilişkilerde organizmanın yaşamını olumsuz yönde etkileyecek her değişme bir çevre sorunu olarak görülebilir. Çevre sorunları olumsuz yönde etkileme derecelerine göre öncelikler sırasına konulabilir.

20. yüzyılın ortalarından bu yana dünyanın sanayileşmiş ülkelerinde kendini duyumsatmaya başlayan çevre sorunları, günümüzde küresel boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki bugün dünyada çevre sorunlarının birinden ya da birkaçından etkilenmeyen hiçbir canlı kalmamıştır.

Çevre sorunlarını başlıklar halinde ele alıp kısaca açıklayacak olursak bunları şöyle sıralayabiliriz;

- Küresel ısınma,
- Ozon tabakasının incilmesi
- Zehirli ve nükleer atıklar,

Nüfus artışı

Uygulanan yanlış kalkınma politikaları(Küreselleşme) nedeniyle kaynakların plansız ve adaletsiz tüketimi

Hava, su ve toprak kirlenmesi,

Erozyon

Bitki ve hayvan türlerinin yok olması

Orman tahribatı ve yangınları

Çarpık, plansız kentleşme ve buna bağlı çevre sorunları

İnsan ekosistemdeki doğal ilişkiyi bozan tek varlıktır. Alet yapma yeteneğine ve bilgi aktarımına sahip insanoğlu varlığından bu yana, özellikle sanayi devriminden sonra hızla doğal kaynakları tüketen ve tükettiği hızda çöp üreten olmuştur. Ayrıca yaşam alanını(habitat) hem yataylığına(enlemsel) hem de dikeyliğine(yükseklik) genişleterek, diğer varlıkların yaşam alanlarını ve yaşamsal ilişkilerini tehdit etmekte veya yok etmektedir. Çevre sorunlarını kısaca açmak gerekirse;

Dünya'da sanayileşme ile gelen yoğun üretim ve reklamlar ile de desteklenen aşırı tüketim ve savrulmuş kaynakların hızla yok olmasını doğurmuştur. Aynı zamanda kaynakların Dünya üzerindeki dağılımı ve sınırlılığı kaynakların kontrolü için rekabeti ve silahlanmayla beraber savaşları tetiklemiştir. Ülkelerin savaş teknolojilerine yaptıkları yatırımlar (enerji, iş gücü, sermaye,doğal kaynaklar) ve savaşların sonuçları (insanlarla beraber diğer canlıların ölümü ve yaşam alanlarının yok olması-bozulması) daha büyük bir yıkım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakların kontrolünü sağlamak adına gelişmiş ülkeler, Dünya'nın büyük kısmını sömürerek kirlenmektedirler. Bu kirlilik, doğal kirlilikle beraber kültürel kirliliği de doğurmaktadır. Bunun sonucunda ise aynı mekanda her açıdan uç noktalara savrulmuş insanlar ve ekonomik anlamda dengesiz bir Dünya doğmuştur.

Artık ekonomik ve siyasi sınırları kaldırıp kültürel emperyalizmle beraber yeni sömürü alanları ve ucuz emek yaratmaya çalışan "**Küreselleşen Dünya**" yarın daha da büyüyecek olan çevre sorunları ile karşı karşıyadır.

Böylesi bir dünyada yaşamak için daha çok çalışmak zorunda kalan ve temel ihtiyaçlar dışındaki alanları yaşayamayan, bireycilik ideolojileri ile doldurulan insanlardan ise çevresel duyarlılığa sahip toplumsal anlamda sağlıklı ve katılımcı bireyler olmalarını beklemek ise hayalcilik olacaktır.

Küresel ısınmanın baş aktörü ve sera gazlarından olan karbon, insanın fosil yakıtları (kömür, petrol, odun vb) kullanmasıyla yılda ortalama 6.5 milyar ton dolayında ortama salınıyor. Ormansızlaşmayla eklenen 1.5 milyar tonla beraber 8 milyar ton olan karbonun doğa tarafından (bitkiler, okyanuslar ve ormanlar) ancak yılda 4.8 milyar tonu solunabiliyor. Geriye kalan karbonun ise, araştırmalar sonucu karbon kuyuları diye adlandırılan, ormanlık alanlarda ve okyanuslardaki yosunların altında muhafaza edildiği görülüyor. Bilim adamları tarafından bu depolamanın nedeni bilinmediği gibi, doğanın depolama yapabildiğine göre bu karbonu salıverme gücüne sahip olması gerçeği, ekolojik sonun ne kadar hızlı gelebileceğinin göstergesi olduğu belirtilmektedir.

Dünyanın sınırlı kaynakları ve hassas ekolojik dengesinin en büyük tehdidi insanın kendisi ve insan sayısıdır. Özellikle nüfus miktarı ve nüfus artış hızı en ciddi çevre sorununu oluşturmakla beraber diğer çevre sorunlarının da tetikleyicisi konumundadır.

Özellikle nüfusun yoğun olduğu kentlerde rekabete dayalı istihdam ve ekonomi ilişkileri insan ilişkilerine yansımakta ve paylaşımcı, dayanışmayı güçlendiren insani yaklaşım yok olmaktadır. Bu durumda karşımıza *kültürel kirlilik* olarak çıkmaktadır. Ayrıca birey kentsel alanlarda doğanın tüm renk ve kokularından izole olarak yaşadığından doğal duyarlılığı körelendiği gibi, teknolojiye bağımlı bir canlıya doğru evrimleşmektedir. Bu da

bireyde ruhsal ve zihinsel bozulmalara yol açmaktadır. Şu bilinen bir gerçektir ki, en çok psikolojik desteğe ihtiyacı kent insanı duymaktadır.

Diğer bir çevre kirliliği ise ses ve ışık kirliliğidir. Diğer canlıların göç ve üreme ilişkilerini bozan veya engelleyen bu kirlilik aynı zamanda türlerin yok oluşuna kadar varan etkilere yol açmaktadır.

Yine verimli tarım arazilerinin kentsel alanlardaki asfalt ve beton blokların altında kalarak yok edilmesi de erozyonun diğer bir boyutunu oluşturur. Daha düşük maliyet güderek kurulan yeni yerleşim alanlarının büyük bir çoğunluğu tarımsal verimliliği yüksek alanda bulunmaktadır. Bu kentlere ulaşım sağlayan yollar ise bu olumsuzluğu ikiye katlayan diğer bir faktördür. Özellikle maliyeti düşürmek adına yapılan ana ulaşım yolları genellikle tarımsal üretime elverişli düz alanlardan geçirilmektedir. Bu aynı zamanda ucuz Pazar ve düşük maliyetli hammadde temini amaçlayan sanayi tesisleri ve depoları bu yolların etrafına çekerek toprak katliamının boyutlarını büyütmektedir.

Orman yangınlarının doğal nedenini yıldırımlar ve şiddetli sıcaklar oluşturur. Fakat Dünya ekosistemi bu orman kaybını yerine koyacak durumdadır. Oysa insanın yüzyıllardır savaşlar nedeniyle, tarım arazisi oluşturmak için, yakacak temini için, konut yapımı için, sanayi hammaddesi oluşturmak için ormanı yok edişi ise doğal olarak karşılanamaz katliam düzeyindedir. Bu gün ormanların yok edişi ni artık ulusal düzeyde ele almak yanlıştır. Çünkü sorun artık tüm insanları ilgilendiren düzeydedir.

Türkiye'de durum;

Yukarıda sıralanan genel çevre sorunlarının bir parçası olarak ülkemiz yereline özgü çevresel sorunlar karşımızda durmaktadır. Bunları maddeler halinde sıralayacak olursak;

- Ülke düzeyinde dengeli bir kalkınma programı uygulanmamasından ve kalkınmanın nimetlerinin adil ve dengeli biçimde dağıtılmamasından dolayı, gelişmemiş bölgelerden gelişmiş bölgelere doğru iç göç sonucu nüfus bazı kentlerde yığılmış bulunmaktadır.

Yeraltı kaynaklarından yararlanmak amacıyla geri veya çevre sağlığını bozan teknolojiler kullanılmaktadır.

- "Siyanlı Altın" a karşı on yıldır süren Bergama köylülerinin hukuk mücadelesi Danıştay'ın lehlerine karar vermesiyle son bulmasına rağmen altın çıkarımı devam etmektedir.

- Ülkemizde, genel politika süreçleri ile büyük bir uyum içinde çevre alanı da yıllar boyunca istismar edilmiş, bir talan ve yağma alanı olarak yerli ve yabancı sermayenin hizmetine sunulmuştur.

- Ülkemizde yılda 25 milyon ton katı atık oluşmakta ve bunun ancak %6'sı tekniğine uygun bir şekilde yok edilmektedir.

- Ülkemizde tehlikeli ve zararlı atıklardan yılda ortalama 5.5 milyon ton oluşmakta ve bunların ancak %1'lik kısmı bertaraf edilmektedir.

- Ülkemiz kıyıları kısa vadeli girdiler adına katledilerek, SİT alanı olan kıyılarımız imara açılarak yok edilmektedir. Oysa turizmden elde edilecek kısa vadedeki girdi, bize uzun vadede büyük bir çevresel yıkım ve ekolojik maliyet olarak dönecektir.

Akkuyu ve Yumurtalık'ta nükleer santral yapılmakta ve diğer nükleer santral projeleriyle büyük çaplı felakete davetiye çıkarılmaktadır.

Türkiye'nin tarımsal üretime en elverişli ve en verimli topraklarının bulunduğu Trakya'da, otoyolların buradan geçmesi sonucu binlerce hektar alan yolların altında kalmış ve bu yollar birçok sanayi tesisini bu alanlara çekmiştir. (Bu yollar yıldız dağları eteklerine kaydırılsaydı, yol uzardı fakat ekolojik maliyet düşünülmediğinde, ülke daha karlı çıkabilirdi.)

- Trakya'da Ergene ve Meriç havzaları aşırı sanayileşme ve fabrika atıklarının gelişigüzel nehirlerle boşaltılmasıyla kullanılamaz durumda bulunmaktadır.
 - Ege'de Gediz, Büyük Menderes, Küçük Menderes nehirleri de sanayi ve yerleşim birimlerinin atık suları ile yok olma eşiğine gelmiştir.
 - Muğla'da bulunan Yatağan, Yeniköy, Gökova (Kemerköy) termik santralleri, Aydın İdare Mahkemesi ve Danıştay kararlarına karşın Bakanlar Kurulu kararı ile çalışmaya devam etmiştir. Dava, Strasbourg İnsan Hakları Mahkemesi'ne gitmiştir.
 - Tuz Gölü, Konya'nın evsel ve sanayi atıklarından kullanılmaz haldedir.
 - Sulak alanlar hızla elden çıkarken, beş adet sulak alan Ramsar Sözleşmesi kapsamına alındı.
 - Ege ve Akdeniz'de su kaplumbağalarının üreme alanları hızla yok olmaktadır. Yeni bir sektör olarak ortaya çıkan balık çiftliklerinin denizleri kirlettikleri belirlenmiş olmasına rağmen sayıları hızla artmıştır.
 - Karadeniz otoyolu projesi ile Karadeniz sahilleri yok edilmekte deniz çölleştirilmektedir.
 - Fırtına vadisinde yapılmakta olan Dilek-Güroluk elektrik santrali ülkemizin yağmur ormanlarını yok etmektedir.
 - Munzur'un üzerine barajlar yapılmaya çalışılmakta bu doğal güzelliğimiz tahrip edilmek istenmektedir.
- Hasankeyf'in sular altında bırakılması, tarihi eserlerin yok edilmesi riski bulunmaktadır.

Dünyada Çevre Sorunlarına Yönelik Yaklaşımlar

İnsanın çevresel sorumluluğu bazı girişimleri başlatmış ve önlemlerin alınmasını sağlamıştır. 5 Haziran 1972 yılında Stockholm'de "Birleşmiş Milletler Çevre ve İnsan Konferansı"nın yıldönümü "Dünya Çevre Günü" olarak ilan edilmiştir. Stockholm Konferansı ile "sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşam" in temel bir insan hakkı olduğu kabul görmüştür.

Ülkemizde de 2872 sayılı Çevre Kanunu'nun 56. maddesinde de "Her insan sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşama hakkına sahiptir." denilmektedir. Ayrıca ülkemiz bugüne kadar 30 uluslar arası sözleşme, 29 bildirme ve 15 ikili anlaşmaya imza koymuştur. Bunlardan bazıları şunlardır:

"Akdeniz'in kirliliğe karşı korunması, Dünya kültürel ve doğal mirasının korunması, Avrupa'nın yaban hayatını ve yaşama ortamlarını koruma sözleşmesi, Ozon tabakasını incelten maddelerle ilgili *Montreal protokolü*, Deniz kirliliği sözleşmesi, Çevre ve kalkınmaya ilişkin *Rio bildirgesi*, Tehlikeli atıklar değiş-tokuş u ve denetimi sözleşmesi, Karadeniz'in kirlenmeye karşı korunması sözleşmesi, OECD Çevre Bakanlar/ *Bildirgesi* ve *Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi*.

Çevre ile ilgili yapılan çalışmalara rağmen Dünyada ve ülkemizde çevre ile ilgili bu önlem girişimleri her zaman yetersiz kalmıştır. Bu çevresel sorunların önüne geçmek için yapılan anlaşmalar, yazılan metinler içerik bakımından yetersiz kaldığı gibi, anlaşmaların veya alınan kararların yaşama geçirilmesi de genellikle başarısızlıkla sonuçlanmıştır.Örneğin bazı ülkelerin alınan kararlara imza atmaması buna bir örnektir.(Örnk;A.B.D Kyoto protokolü) (Bilim Teknik - Sayı:392 - Temmuz 2000).

Yakıngelecekteki durum

Eğer nüfusun bu artış hızına dur demeyi başaramazsak, Dünya gelecekte kaynaklar ile nüfus arasındaki uçurumu hiçte insani olmayan anılarla dengeleyecektir. Kitlesel ölümler, savaşlar ve ekonomik dengesizliğin çığırından çıktığı bir Dünya'da önce çocuklar, kadınlar ve yoksullar bu durumdan etkilenecektir. Gelecekte insanlığa bırakacağımız bu mirası ne okullarımızda ne de evde çocuklarımıza açıklayabiliriz.

Dünya'yı ve kaynaklarını bu hızla tüketmeye devam edersek, yarın, içmek için temiz bir su, ekmek için toprak ve solunmak için havamız olmayacaktır. Daha şimdiden sömürülen toplumlarda açlıklardan ölen ve yetersiz beslendiği için salgın hastalıklarla pençeleşen milyonlarca çocuk ve yaşlı var. Yaklaşık bir milyar insan şimdiden temiz su bulamama sorunu yaşamaktadır. Bugün bile sularımızı kirletip sonrada plastik şişelerde bize su satan egemenler, yarın bütün yaşamsal gereksinimlerimizi ticari meta yapıp bize pazarlayacakları bir Dünyada yaşayacağız.

Dünya'daki orman alanlarına yönelik katliam, bu hızla devam ederse yarın Dünya'daki ekolojik denge bir daha tamir edilemeyecek boyutlara ulaşacaktır. Gerek diğer canlıların yaşam alanlarını oluşturması gerekse toprak kaybını önlemesi ve hava kirliliğine dair çok yönlü faydalı işlevleri olan ormanlarımız, yok oluşu ile beraber, sadece kendilerini değil beraberinde birçok yaşamsal alanı ve desteği beraberinde yok edecektir.

Gelecekte Dünya'nın 1-5 °C kadar ısınacağı savunulmaktadır. Bu durumda ekosistemsel dengede zincirleme değişimler olacaktır. Dünyanın 3-4 °C ısınması sonucu 2050 yılında küresel deniz seviyesi 35cm, 2100 yılında 60cm yükselecektir. Böylece kıyı çizgisinin değişmesine paralel olarak tarım alanlarındaki daralma ve iklim değişikliklerinin getirdiği besin zincirindeki değişiklikler, göçlere ve tür kayıplarına neden olacaktır. (Bilim Teknik - Sayı:392 - Temmuz 2000).

Çevre Sorunlarının Çözümü

Varolan çevre sorunlarının köklü çözümü hiç kuşkusuz, yukarda başlıcalarını saydığımız çevre sorunlarının ortadan kaldırılmasıyla olanaklıdır. Bu da bir yandan hem ulusal hem uluslararası düzeylerde kurumların ve hükümetlerin ortak çabalarına, diğer yandan yurttaşların, kenttaşların dayanışma ve katılımına bağlıdır. Siyasal, ekonomik ve toplumsal kararları verme durumunda olanların, kararlarının çevre üzerinde etkilerini önemsemedikleri, kişi ve sınıf çıkarları için çevreye zarar verenlerin siyasal yetkeler tarafından engellenmediği bir durumda, tek başına eğitimin çevre sorunlarının çözümünde ancak sınırlı bir etkisi olabilir.

Çevre sorunlarının köklü çözümü için;

- a. Çevreyle ilgili sonuçları olan kararların alınması sürecine halkın etkin biçimde katılmasını güvence altına alan *siyasal*,
- b. Artideğer yaratabilen, kendine dayanan ve sürdürülebilir kalkınma için teknik bilgilendirmeyi geliştiren ve zenginliklerin uluslararası ve ülke içinde dengeli biçimde bölüşülmesini sağlayan *ekonomik*,
- c. Dengesiz kalkınmadan doğan gerginlikler için çözümler sunan *toplumsal*,
- d. Sürekli yeni çözümler sunan *uygulayım sal ve bilimsel*,
- e. Sürdürülebilir bir tecim ve akçalama (finans) modelini besleyen *uluslararası*,
- f. Esnek ve kendi kendini düzelten, yenileyen *yönet sel*,
- g. Savaşları ve şiddeti dışlayan barışçı *kültürel* bir dizgenin kurulması
- h-Yasaların uluslar arası uygun hale getirilmesi.Bu konuda caydırıcı ve önleyici önlemlerin alınması,buna uygun yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Çevre Sorunlarının Çözümünde Eğitimin Yeri

Açıktır ki toplumsal, ekonomik, siyasal düzeltimlerle birlikte gerçekleşmedikçe, özellikle de bu tür düzeltimleri kendi çıkarları için zararlı gören egemen güçlerin yön verdiği bir eğitim sistemi ile, çevre sorunları gibi karmaşık bir konuda köklü bir çözüm getirilebileceği gibi bir iyimserliğe kapılmamak gerekir.

Bununla birlikte, gerek örgün eğitimin gerekse halk eğitiminin sorunların çözümü yönünde kısa ve uzun vadede bir çok katkısı olabilir. Çünkü, çevre sorunlarının temel kaynağı, alışkanlıkları, yaşam tarzı, düşünceleri, inançları, değerleri... ile insan ve onun yarattığı siyasal, ekonomik, kültürel... yapılarıdır. Örgün ve halk eğitimi, örneğin; bu yapısal değişikliklerin önemini kavrayabilir, karar verme durumunda olanların seçimlerini etkileyebilir, yurttaşlarda çevre bilincinin yükseltilmesine ve çevre konusunda demokratik baskı kümelerinin oluşmasına ve bireylerde ekolojik açıdan arzu edilir düşünce, duygu, alışkanlık ve değerlerin yaratılmasına katkıda bulunabilir. Özellikle demokratik ülkelerde yurttaşlarda çevre bilincinin yükselmesi, hem siyasal karar verme durumunda olanların

hem de çıkar çevrelerinin doğal ve tarihsel çevrenin bozulmasıyla sonuçlanabilecek karar ve girişimlerini engellenmede önemlidir.

Eğitim Alanına Yönelik Öneriler

Örgün Eğitimde;

Sevmek tanımakla başlar. Bu açıdan örgün eğitim alanları, çocukların çevrelerini tanıyabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Çevre eğitiminin verilmesi değil, alınması önemlidir. Alınma bir algılama sürecidir. Akla yatkın olması ve kişinin Dünya ile ilişki kurduğu duyu organları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle çevre duyarlılığı ve bilinci, deneyim açısından zenginleştirilmiş ortamlarda verilmelidir.

Eğitim ortamında bina yeri seçimi eğitimin dış etkilerden(ses, hava kirliliği ve trafik) etkilenmesini belirlerken okula gidiş gelişlerin uygun oluşu açısından önem teşkil eder. Binanın mimari yapısı ve her açıdan kullanışlı olabilmesi önemlidir. Binada ortak kullanım alanlarını öğrenci sayısına göre geniş olması ve amaca yönelik işlevli oluşu düşünülmelidir. Herhangi beklenmeyen durumlarda(yangın, deprem gibi) Binayı tahliye etme ve önlem almak için uygun oluşu gerekir. Binada uygun havalandırma, ısıtma ve aydınlatma, kullanılan malzemenin kalitesi, binadaki kapalı alanların yeterliliği ve kullanışlı oluşu ile bahçenin yeterli ve çim bahçe olması diğer önemli faktörlerdir. Bireyin sosyal ve ruhsal gelişiminin ve eğitim ortamında güvenliliğin sağlanması açısından okul çevresinin bu özelliklere sahip olması gerekir.

Bugün verilen çevre duyarlılığı bu özellikleri bakımından oldukça yoksundur. Örneğin İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde çevrenin kirletilmesi konusundaki tespit, insanların çevreyi farkında olmadan kirlettikleri ifade edilirken, insanlığın çevreye karşı işlediği suç, sorumlu olduğu kuşağa farklı yansıtması eğilimi vardır. Ayrıca orta öğretim seviyesindeki turizm dersinde, bir spor ve turizm potansiyeli olarak gösterilmeye çalışılan avcılığı anlatırken, aslında insanın keyfi ve vahşi yanını doyurma etkinliği olduğu saklanmaktadır, böylece, hayvanları beslenme amacı dışında da öldürmenin normal olduğunu düşünen bireyler yaratmayı sağladığı gerçeği göz ardı edilmektedir.

Ders programları çevre eğitimi konusunda daha kapsamlı bilgiler verecek hale getirilmelidir.

Çevre bilinci ve kavramı ilköğretimin ilk basamaklarından itibaren verilmeye başlanmalı , orta öğretim ders programları ilköğretimin devamı şeklinde daha kapsamlı olmalıdır..Ayrıca uygulanacak programlar konularla ilgili araştırmaya, sorgulamaya, proje geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Ders kitaplarında yer alacak bilgiler konularla ilgili araştırmalar yapan bilimsel kuruluşlardan alınmalı ve bu kuruluşlar öğrencilere tanıtılmalıdır.

Ders kitaplarındaki bilgiler güncellenerek;

-Kitaplarda ülkemizde ve dünyada yaşanmış olan çevre felaketleri ve bunların neden ve sonuçlarına değinilmelidir.

-Ders kitaplarımızda çevre kirliliğinin bireysel faaliyetler ve fabrika atıkları v.b sonucu oluştuğu belirtilerek konu daraltılmakta, örneğin gelişmiş ülkelerin geri kalmış ülkeleri para karşılığında çöplük olarak kullandıkları, yapılan atom bombası denemelerinin dünyaya verdiği yer almamaktadır.

-Doğal çevrede insan, hayvan ve bitkilerin bir bütün olduğu, insanın dünyayı diğer canlılarla birlikte paylaştığı, sanayileşme uğruna diğer canlıların yaşam sahalarına müdahalenin insanlığın kendi sonunu hazırladığı her fırsatta vurgulanmalı, bu bilince ders programlarında ve ders kitaplarında yer verilmelidir.

-Doğal dengeyi bozmayan farklı enerji kaynakları ve bu kaynakların kullanımıyla olacak kazanımlar tanıtılmalıdır.

-Küresel iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçları daha ayrıntılı işlenmelidir.

- Bakanlık tarafından konu ile ilgili video kasetler,vcd'ler, çizgi filmler hazırlatılmalı görsel anlatıma yer verilmelidir.

-Okullarda paneller düzenlenmeli, bu panellere gönüllü çevre kuruluşlarından, akademisyenlerden ilgili kişilerin katılımı sağlanmalıdır.

-İlköğretimde Türkçe, orta öğretimde edebiyat derslerinde konuyla ilgili okuma parçalarının sayısı arttırılmalıdır.

-Bakanlık tarafından her yıl konu ile ilgili proje yarışmaları düzenlenmelidir.

-Okullarda çevre kulüplerinin oluşturulması sağlanmalıdır.

-Okullarda çevre bilincini uyandırıcı ve destekleyici, tiyatro, pandomim v.b etkinlikler yapılmalıdır.

-Okul bahçelerinin ağaçlandırma ve çiçeklendirme ye uygun olması sağlanmalıdır.

-Okullarda kullanılan araç ve gereçlerin geri dönüşebilen malzemelerden yapılması sağlanmalıdır.

-Her okulda evcil hayvan besleyecek ortamlar oluşturulmalıdır.

-Bakanlık ve gönüllü çevre kuruluşlarının işbirliğiyle hazırlanacak konularda öğrenci seviyelerine uygun, öğrencilerde çevre koruma bilinci oluşturacak çizgi filmler, kısa çocuk filmleri hazırlanıp televizyon kanallarındaki çocuk kuşaklarında gösterilmesi sağlanmalıdır.

-Genetik yapısı değişmiş ürünler hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve kullanmamalarına yönelik çalışmalar yapılmalı,okullarda bu konuyla ilgili konferanslar düzenlenmelidir.

-Çocuk ve gençlerde çevreye ilişkin istendik davranışların gelişimi için örgün eğitim programları içinde çevre konuları da yer almalıdır. Bu hem bağımsız çevre dersleri aracılığıyla hem de diğer derslerin içeriklerine yedirilerek gerçekleştirilebilir.

-Öğrencilerde çevreyi koruma isteğini ve iyi yönde değiştirme özlemini uyandırmanın en etkili yolu kuşkusuz, öğretimin yanında ve öğretimden çok, onları gerek okul içinde gerekse okul dışında uygun bir çevre yaratmaya dönük girişimlere ortak etmek ve bozulmamış iyileştirilmiş çevre ortamlarında yaşatmaktır. Bu bakımdan, okulun ve bahçesinin örnek bir ortam olarak, öğrencilerin de katılımıyla düzenlenmesinin büyük bir eğitsel önemi olacaktır. Böyle yaşantılar öğrenciye iyi bir çevrede yaşamının tadını ve onun içinde yaşadığı bozulmuş ve yoksullaşmış çevrenin olumlu yönde nasıl değiştirilebileceği konusunda projeler üretmesini kolaylaştıracaktır.

-Okul öncesi eğitimde oyunlar, dramalar, çizgi filmler, masallar, geziler, atık değerlendirme uygulamaları, boyama kitapları aracılığıyla çevre için eğitim gerçekleştirilebilir. Kuşkusuz, bunun gerçekleştirilmesi öncelikle uygun araç gereç ve programların hazırlanmasını gerektirir. Çocuklarda hayvan ve doğa sevgisinin gelişimi için, masallarda ve çizgi filmlerde hayvan karakterlerinin çocukları korkutacak biçimde sunulmaması gereklidir.

Yaygın Eğitimde;

-Yetişkinler hem çevrenin bozulmasına yol açan kararların yapıcılarıdır hem de davranışları ile çocuk ve gençlere örnek olurlar. Bu yüzden yetişkinlerin çevresel eğitimi özel bir önem taşımaktadır. Öte yandan yetişkin insanlar, çevre sorunlarının yol açtığı sağlık ve geçim sorunlarıyla başetmek durumunda olan aktörlerdir. Dolayısıyla çevre sorunları yetişkinleri salt daha sağlıklı bir çevrede yaşamak açısından değil, barınma beslenme gibi temel gereksinmelerini karşılamak açısından da etkilemektedir.

-Halk eğitimi, ele alınan konunun özelliğine bağlı olarak evde, işyerinde, tarlada, sokakta, okulda... yani her yerde gerçekleştirilebilecek bir eğitim sürecidir. Onun bu özelliği yaşamın her alanında ve yaşam sorunlarıyla ilişkisi bağlamında çevre için eğitime

olanak vermektedir. Ülkemizde de, diğer ülkelerde olduğu gibi, yaşamın farklı alanlarında kamu hizmetlerini yürütmekle sorumlu kamu kuruluşları vardır. Bu kuruluşlar hizmetlerini çevreyle uyumlu biçimde yürütebilmek için, görev alanları ile ilişkili çevre konularında işgörenlerine ve hizmet sundukları yetişkinlere eğitim hizmeti sağlamak durumundadırlar. Bir başka deyişle tüm kamu kuruluşları çevre için yetişkinlerin eğitiminde rol almalıdırlar.

-Aslında Milli Eğitim, Sağlık, Çevre Bakanlıklarının ve yerel yönetimlerin böyle bir yasal sorumlulukları da vardır. Bu kuruluşlardan özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinin özel bir durumu vardır. Çünkü bu kuruluşlar ülkemizin en yaygın ve ana görevi halk eğitimi yapmak olan birimleridir. Halk Eğitimi Merkezlerinin programlarını, yerel çevre sorunlarını dikkate alarak bu yönde geliştirmesi beklenir.

-Öte yandan özgün bir çevre sorunu üzerinde odaklanan ya da genel olarak çevre sorunları ile ilgilenen gönüllü çevre örgütleri bulunmaktadır. Bunlar hem çevreye ilişkin istedik davranışların gelişmesi için uygun bir toplumsal ortam sağlamakta, hem de eylem içinde ve çevre aracılığıyla öğrenmeye olanak sağlamaktadırlar. Yine doğrudan çevre sorunlarına odaklanmamakla birlikte farklı yaşam alanları üzerinde odaklanan ve bu yönelimleriyle ilişkili çevre sorunlarını ele alan ya da alması gereken gönüllü örgütler bulunmaktadır. Çevre için yetişkinlerin eğitiminde tüm gönüllü kuruluşların etkin olması beklenir ve bu özendirilmeli, desteklenmelidir.

Sonuç

Dünya, savaşa harcadıklarıyla eğitim alanında ve yaşamın diğer alanlarındaki tüm eksiklikleri tamamen ortadan kaldıracak parasal kaynağı elde edebilir. "Kullan at" kültürünü destekleyen reklamcılık, aşırı tüketimi pompalamakta ve buda kaynakların yoğun israfını doğurmaktadır. Eğer aşırılık yerine yeterliliği benimsersek, doğacak tasarruf birikimi daha faydalı alanlara kaydırılırken, bizlerde kendimizi daha mutlu hissedeceğiz.

Her alandaki rekabet ilişkisi kültürü ve ben merkezli kâr amacı mantığı, eğitim sürecinde ve toplumsal örgüde, dayanışma ve paylaşım anlayışına çekilmelidir. Özellikle toplumsal barış ve kültürler arası hoşgörü anlayışı her olguda işlenmelidir. Doğayla uyumlu bir biçimde yaşamak ve doğayı ve toplumsal yapıyı tanımlayabilen ve anlayabilen bir yöntem seçilmelidir. Bu yöntem bireye "*diyalektik*" düşünme eğitimini vermekle mümkündür.

Eğer insanoğlu yeni anlayışa sahip olacak dönüşümü seçmezse çevrenin çöküşü ve küresel adaletsizliğin büyümesinin önüne geçilemeyecektir. Buda yakın gelecekte hem toplumsal hem de doğal yıkımın kaçınılmaz olması demektir. Biz eğitimciler ve yaşamın tüm alanında sorumluluk hisseden bireyler olarak bu günümü daha da iyileştirip, yarına daha yaşanır bir dünya bırakmalıyız. Bu çocuklarımıza olan değişmez ve devredilemez sorumluluğumuzdur.

BÖLÜM - III

C- İNSAN HAKLARI VE EĞİTİM

Tanım ve Tarihsel Süreç

İnsan hakları kavramı tarihsel açıdan çok eskiye dayanmakla birlikte, özellikle 20.yy'da, daha ağırlıklı bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Herkes sürekli olarak insan haklarından söz etmekte; ancak kavramın tanımı üzerinde çeşitli bağlamlarda anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. Başka bir deyişle, kavramın sınırlarının çizilmesinde bir çok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Çünkü siyasal yaklaşımlarımız ve insan hakları uğruna yürütülen mücadeleler karşısındaki duruşumuz tanımımızı etkilemektedir.

Çağımız artık bir çok bilim insanı tarafından " İnsan Hakları Çağı " olarak adlandırılmakta, konuyla bir çok eser yayınlanıp, toplantılar düzenlenmektedir. Şimdi gündemimizi yoğun şekilde meşgul eden "insan hakları"nın tanımını yapmaya çalışalım:

İnsan hakları hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür. Nitelik yönüyle bu haklar dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır.

"Devlet ya da başka bir güç tarafından keyfi olarak sınırlandırılıp ortadan kaldırılmayacağı gibi bireylerin kendileri de bunları başkalarına devredemez veya onlardan vazgeçemez." (YEŞİL, 2002, s.25)

İnsan hakları Jellinek'in de artık klasikleşen ve genellikle benimsenen sınıflandırmasıyla negatif statü hakları (koruyucu haklar), pozitif statü hakları (isteme hakları) ve aktif statü hakları (katılma hakları) diye üç büyük kategoriye ayrılır. Negatif statü hakları kişinin devlet tarafından aşılamayacak ve dokunulamayacak özel alanının sınırlarını çizen hürriyetlerdir (vicdan hürriyeti, düşünce hürriyeti, kişi güvenliği, mülkiyet hakkı gibi). Bunlar devlete negatif bir tutum, sadece bir karışmama ve "gölge etmeme" ödevi yüklerler. Pozitif statü hakları, vatandaşa, devletten olumlu bir davranış, bir hizmet ve yardım isteme imkanlarını tanırlar (sağlık hakkı, çalışma hakkı, eğitim hakkı, konut edinme, kültürel yaşama katılma hakkı...) ve bunun karşılığında devlete sosyal alanda belli ödevler ve fonksiyonlar yüklerler. Aktif statü hakları ise siyasal görüş ve tutumlarını açıklama, örgütlenme, oy kullanma, seçme seçilme yoluyla vatandaşa toplum yönetiminde söz sahibi olma ve kararlara katılma yetkisi veren siyasal haklardır.

"İnsan hakları aslında "biz insanlar" ve "devlet" arasında bir sözleşme/anlaşma olarak demokrasinin dayanaklarından biri, devlet tarafından bu tür normların kabulüdür." (GALTUNG, 1996, s.13)

İnsan haklarını sadece herhangi bir kültürün ürünü olarak ele alınıp onunla özdeşleştirmek (örneğin batı kültürü) yanlış olur. Çünkü bu haklar dünyada evrensel olarak ifade edilebilecek ve insana dair olan tüm birikimlerin bir yansımasıdır.

İnsan hakları dinamik bir kavramdır. İnsanın sürekli ilerlemesi, toplumsal yapıların ve insan gereksinmelerinin gelişmesi, değişmesi, insan hakları taleplerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesini beraberinde getirir. Hak talebi süreci çeşitli dinamikler üzerinde yükselen devamlı bir hareketi tanımlar. İnsan hakları kavramının gelişimi, bu hareketin ivmesiyle doğrudan bağlantılıdır. "Hak mücadelesinin tekerleği daima ileriye doğru döner." (ANAR, 1996, s.24)

İnsan hakları ilk görüntüsü ile kiliseye ve feodaliteye karşı burjuvazinin çatışma ve kişi özgürlüğü biçiminde ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Kilise ve feodal hakimiyetinden mücadelelerle alınmış olan kişi özgürlüğü ve onun yanında gelişen siyasal haklar, önceleri aristokrasie karşı, daha sonraları ise günümüzde de devletin baskıcı gücüne karşı kazanılmış bir alan olarak görülmektedir. (ÖNDER, 2003)

Kökleri tarihsel olarak çok eskilere dayanan insan haklarının siyaset sahnesine taşınmasının Amerika'da 1776 yılında imzalanan "Bağımsızlık Bildirgesi" ve Fransa'da 1789 yılında kabul edilen "Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi" ile gerçekleşmiş olduğunun da eklenmesi gerekir.

10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi insan hak ve özgürlüklerine ilişkin en önemli belgelerden biridir. Bildirge Fransız Devrimi'nden başlayarak öne sürülen bireysel hak ve özgürlüklerle, yakın zamanların ürünü olan toplumsal ve ekonomik hak ve özgürlükleri bir bütünlük içinde ele almış, bu hak ve özgürlükleri ayırım gözetmeksizin tüm insanlar için tanırlarken devletlerce bunları gerçekleştirmek için koruma yükümlülüğü getirmiştir. Evrensel Bildirge'nin hukuksal bir bağlayıcılığı ve yaptırım gücü olmamakla birlikte insanlığın ortak inanç ve değerlerini dile getirmesi bakımından bir çok ülke için ulaşılacak amaç niteliğindedir. (DEK, 1998)

İnsan hakları konusunda sadece bildirelerle yetinilmemiş, bunların uzantısı olarak ve imza koyan devletleri bağlayıcı nitelik taşıyan sözleşmeler de yapılmıştır. İnsan hakları konusunda gerçekleştirilen genel nitelikli bildirelere geçerlilik ve uygulanabilirlik kazandırılması açısından, pratik olarak daha güçlü olan sözleşmeler de imza altına alınmıştır (Avrupa sözleşmesi, Helsinki Nihai Senedi gibi). Bunların bir kısmı genel sözleşme niteliğinde, bir kısmı ise kadın haklarına yada göçmen haklarına, (çocuk haklarına) veya işkencenin önlenmesine yönelik olarak belli alanları kapsayıcı niteliktedir.

Tüm bu hukuksal önlemlerin korunması ve işletilmesi yolları olarak yargı sistemi de geliştirilmiştir. "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi", "İnsan Hakları Amerikan Mahkemesi" ve bunlarla bağlantılı olarak "İnsan Hakları Avrupa Komisyonu" ve "Bakanlar Komitesi" oluşturulmuştur. Söz konusu yargı organlarına çok çeşitli başvurular yapılmakta ve bu yolla insan hakları konusunda uluslararası düzeyde yargısal denetim de sağlanmaya

çalışılmaktadır ancak bu yapılanmaların istenen düzeyde objektif çalışma yapamadıkları konusunda eleştiriler bulunmaktadır.

Yukarıda kısaca değinilen ve 300 yıldan daha fazla bir zamana yayılan insan hakları arayışları, mücadelesi ve birikimine rağmen insanların acılarını azaltmakla ilgili bir barış projesi olarak ifade edilebilecek insan hakları alanında olumlu sayılabilecek bir ortama ulaşılabildiğini iddia etmek zordur. Çünkü hakkında yazılmış evrensel bildirgelere, sözleşmelere ve anlaşmalara rağmen dünyamızın insan hakları karnesini hiç de iyi olmadığı, çok çeşitli hak ihlalleri, savaşlar ve acılar ile dolu bir dünyada yaşadığımız bir gerçektir.

İnsan Hakları İhlallerine Genel Bakış ve Türkiye

Dünyamızda hemen hemen herkes dilinden insan hakları kavramını düşürmese ve ondan yana bir tavır içinde olduğunu belirtse de her gün basından görüp-okuduğumuz haberler, ilgili örgütler tarafından yayınlanan raporlar hak ihlallerinin çok önemli boyutlarda sürüp gittiğini çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır. En büyük hak ihlalinin insanların küresel çapta bir yoksulluğa itilmiş olması olarak ele alırsak, yüzyılların "insanlar özgür ve eşittir" sloganının yaşamda karşılığını bulmamış olduğunu görürüz. Bugün, yazılı belgelerde dillendirilmiş bulunan hakları yaşamına geçirememiş milyarlarca insan bulunmaktadır. Böyle olunca ilgili koşullara sahip olamamaktan kaynaklı yaşanamayan haklar kağıt üzerinde kalmaktadırlar. Çünkü:

- . Dünyada her gün 5 bin emekçi sağlıksız koşullara bağlı iş kazalarında ölüyor.
Bugün çoğu Afrika'da olmak üzere, yaklaşık iki milyar kişi yetersiz besleniyor!
Dünyada bir buçuk milyar kişi sağlık hizmetlerinden yoksun yaşıyor!
Yaklaşık bir milyar işsiz yaşıyor dünyamızda bu sayı ekonomik krizlerle her geçen gün artıyor!
- Okuma-yazma bilmeyen bir milyar kişi kültürel haklardan yararlanamıyor!
Cenevre'deki BM İnsan Hakları Merkezi'ne 1992'de yapılan 43 bin ihlal başvurusu, 1993'de üç kat artarak 125 bine yükseldi!
- Dünyada 30 milyonu aşkın mülteci var!
Uluslararası yasaları reddeden 20 ülkede yaklaşık 200 milyon çocuk işçi olarak çalıştırılıyor!
- Dünyada yılda 140 bin kişi gözaltında kaybediliyor!
Cezaevlerinde yaşanan olaylar sonucu her yıl 3 bin tutuklu ve hükümlü yaşamını kaybediyor!
- Dünyada 25 ülkede on altı yaşından küçük 250 bin çocuk silah altında bulunuyor!
Etnik savaşlar yılda 1 ila 3 milyon çocuğun ölümüne yol açıyor! (OTAN ve TURGUT, 1998)
- Dünyanın en zengin 200 kişisinin sahip olduğu servet yeryüzündeki en yoksul 2,5 milyar insanın toplam gelirinden fazla,
Dünya üstündeki 89 ülke son 10 yıl içinde 23 kat yoksullaştı,
Dünyanın en yoksul ülkesine kıyasla, en zengin ülkesinde kişi başına düşen milli gelir 228 kat daha çok! (KEMAL, 2004)

Küreselleşen ve bunun bazı kesimlerce çözüm olarak sunulduğu günümüzde insanca yaşam standartları olumsuz bir tablo ile karşımıza çıkıyor ve Prof.Dr. Ayşe BUGRA'nın da dediği gibi "küreselleşme insan haklarını zorluyor"

Türkiye insan hakları açısından ele alınan bu büyük tablonun neresinde durmaktadır? Durum nedir?

Uluslararası insan hakları sözleşmelerini imzalamış olmasına karşın ülkemiz demokratik yaşamın kurum ve kurallarıyla birlikte yaşama geçirilemediği, hak ihlallerinin sıklıkla yaşandığı ve çarpıklıklarla dolu bir yaşamın hakim olduğu konumunu sürdürmektedir/Türkiye insan hakları karnesi zayıf olan ülkelerin önde gelenleri içerisinde gösterilmektedir. İnsan Hakları İzleme Komitesi'ne göre insan hakları açısından en kötüler sıralamasında 14. sırada yer almakta, Avrupa İnsan Hakları Komisyonu na göre de 562 başvuru ile ihlal sıralamasında 3. sırada yer almaktadır.

Türkiye İnsan Hakları Vakfı Dokümantasyon Merkezi tarafından hazırlanan 2003 Türkiye İnsan Hakları Raporu'nun ana başlıkları altında Türkiye'nin genel bir tablosunu değerlendirmek gerekirse;

2003 yılında güvenlik görevlilerinin silah kullandığı olaylarda, cezaevlerinde, yasadışı örgüt saldırılarında, faili meçhul cinayetler sonucunda, sivil çatışmalarda, mayın-bomba patlamalarında ve gözaltı merkezlerinde en az 379 kişi "öldürülmüştür". Cezaevlerinde yaşanan olaylarda ikisi "ölüm oruçlarında" olmak üzere 22 kişi yaşamını yitirmiştir.

İşkencenin bitirilmesine yönelik söylemlere karşın ne işkence ortadan kalkmış , ne de işkence soruşturmalarında etkinlik sağlanabilmiştir. 2003 yılı içinde iki kişi gözaltında ölmüş, 72 si çocuk olmak üzere 600 kadar kişi de işkence görmüştür.

Devlet politikalarına karşıt görüşleri savunan kişi, kuruluş ve yayın organları yargılama ve hapis cezası tehdidi altında kalmışlar, haklarında 774 dava açılarak çok sayıda yazar , gazeteci hapis cezası almış, yüzlerce gazete, kitap dergi toplatılmıştır.

Televizyon ve radyo kuruluşlarına RTÜK tarafından "Yayın Durdurma Cezaları" verilmiş bu 2003 yılı içinde toplam 480 güne ulaşmıştır.

Olağanüstü Hal Uygulaması'nın sona ermesine karşın bölgede dönemin uygulamaları devam etmekte, faili meçhul cinayetler, işkence, izinsiz ev baskınları sürmektedir. OHAL'in sona ermesine karşın koruculuk sistemi kaldırılmamıştır. Bölge mayınlardan arındırılmamış köye dönüş ile ilgili engeller devam etmektedir.

Türkiye'de kadınların yüzde 97'sinin şiddete maruz kaldığı, ailelerin yüzde 83'ünde erkeklerin her türlü şiddeti uyguladığı ve yılda 15 bin kadının tecavüze uğradığı, her yıl 1 milyon 400 bin kadının dayak yediği, gözaltına alınan kadınların yüzde 80'inin cinsel taciz ve şiddete uğradığı raporlarla belgelenirken, "töre cinayetleri" ise (namus temizleme adına) günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir olay olarak varlığını korumaktadır.

Avrupa Birliğine uyum süreci ile ilgili yapılan yasal değişikliklere karşın , bireylerin anadilde öğrenim ve anadillerinde yayınla ilgili yapılan düzenlemelerin yetersiz olduğu ve uygulamada keyfi engellemelerin yaşandığı görülmektedir.

Bu arada DEK hazırlıkları dönemine denk geçmiş olması nedeniyle ülkemizin kamu alanındaki en büyük sendikası olan sendikamız EĞİTİM SEN aleyhine Ankara Valiliği tarafından tüzüğünde yer alan "bireylerin anadillerinde öğrenim görme ve kültürlerini geliştirmesini savunur" maddesi nedeniyle kapatma davası açılmış olmasının da önemli bir insan hakları ihlali olarak vurgulanması yerinde olacaktır. Çünkü bu dava içerik yönüyle hem insanların en temel haklarından birine hem de örgütlü yaşama karşı açılmış ve toplumsal muhalefeti bastırmaya dönük bir davadır.

Yukarıdaki açıklamalar ve veriler dikkate alındığında ülkemizin insan hakları alanında oldukça geri bir noktada bulunduğu dikkat çekmektedir. Bunun temel nedenlerini inceleyen ANAR (1996) devlet yapılanmasının militarist temeller üzerinde yükselmesi, "devlet insan için değil, insan devlet içindir" anlayışının egemen olması ve bunun sonucunda devletin baskıcı niteliğinin giderek artması noktalarına vurgu yaparak sorunun kaynaklarından bazılarını şöyle sıralamıştır:

1. Türkiye'de sivil bir toplum ve özgür bireyin oluşmaması, bireylerde ve toplumda hak arama bilincinin gelişmemesi, sürü ve itaat mentalitesinin egemen oluşu,

2. Emekçi sınıflar, halklar ve etnik-dini azınlıklar üzerinde yüzlerce yıldır uygulanan baskı ve asimilasyon politikalarının sonucu, ezilen halk ve etnik azınlıklarının kendilerini özgürce ifade edebilecek araçlardan yoksun oluşu,

3. - Tarihsel olarak büyük baskı altında tutulan muhalif kesim ve güçlerin ortak bir cephede birleşmemesi, yani güçlerin dağınıklığı ile gelişen halk hareketleri ve eylemliliklerinin anlık ve parçalı oluşu,

4.Devlet içindeki gizli güç odakların açığa çıkartılması bir yana tartışılmasının bile tabu olması, yani Türkiye'de bir "Gladio" operasyonunun yapılamaması,

5. Türk aydınının "militarist-cuntacı" özelliklerinin ağır basması, aydın konformizm ve pragmatizmi sonucu resmi ideolojiden bağımsız bir Türk entelijansiyasının oluşmaması,

6. Türkiye'de var olan "hak"ların tarihsel olarak hep batılı devletlerin zorlamasıyla yukarıdan aşağıya verilmiş olması ve imzalanan uluslararası insan hakları sözleşmelerinin pratiğe yansımaysı; yani norm ile uygulama arasındaki büyük çelişkidir.

7. Resmi tarih anlayışının sorgulanmaması ve devlet arşivlerinin bilim insanı ve araştırmacılara kapalı tutulması../'

Dünya ve ülkemizdeki görünümü çok genel olarak verilen insan hakları ihlallerinin iki aşamalı olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunlardan birincisi kapitalist sistemin işleyiş mekanizması içinde işsizlik, örgütsüzlük ve göreceli yoksullaşma biçiminde ortaya çıkan, sistemli olarak gelişen ve giderek yoğunlaşan sömürü ordusudur. İnsan hakları ihlallerinde ikinci aşama ise, sömürünün ve yoksullaşmanın bilince yükseldiği kesimlerde ortaya çıkan toplumsal kalkışlar üzerinde yoğun olarak uygulanan ideolojik ve maddi baskı görülmektedir. (ÖNDER, 2003)

Buradan yola çıkarak dünya üzerinde var olan hak ihlallerinden en örgütlü ve sistematik olanların devletler tarafından gerçekleştirildiğini dile getirilmelidir.

Peki nasıl oluyor da "insan hakları çağı" olarak adlandırılan günümüzde özellikle devletler hakları ihlal edebiliyorlar ve neden onlara karşı daha etkin bir koruma sistemi oluşturulamıyor?

Elbette ki bu soruya sınıfsal açıdan yaklaşıldığında sıkıntının kaynağını üretim ve paylaşım ilişkilerinin çarpıklığında (sömürü olgusu) ve devletlerin bu ilişki içinde sermayenin etkili ve zora dayanan bir aracı olmasında; sınıf ve insan hakları mücadelelerinin örgütlülük düzeyinde, insan hakları konusunda halkların yeterince ve doğru olarak bilgilendirilmemeleri noktalarında aramak gerekmektedir.

Diğer yandan uluslararası yazılı belgeler düzeyinde de devletlerin BM Antlaşmasının 2. maddesinin 7. fıkrasında yer alan ve öz olarak "devletlerin ulusal yetki alanlarına giren konulara karışılmayacağı" ilkesinin arkasına sığındıklarını ve insan haklarının korunması amacıyla da olsa egemenlik alanlarının daraltılması hususunda isteksiz davrandıklarını eklemek yerinde olacaktır. Bu anlamıyla ülkemiz anayasası ve yasalarında sınırlayıcı ve haklardan çok sorumlulukları öne çıkartan bir yaklaşımı bulmak mümkündür.

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

İnsan hakları eğitimi, uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan insan haklarını öğretmek ve koruyup geliştirmek için yapılan eğitimidir. Bu eğitim "demokrasiyi yerleştirmenin, korumanın, onu her koşulda yaşatmanın bilinç ve kararlılığına erişmiş yurttaşlarla güvenceye almanın" ön koşuludur.

İnsan hakları eğitiminin ve insan hakları için eğitimin bir insan hakkı olduğu kabulünden hareket eden Birleşmiş Milletler evrensel bir insan hakları kültürünü kurma amacıyla eğitime, bilgilendirme ve bilgi yayma çerçevesinde amaçlar yüklemiş, bunların da aşağıdaki hedeflere yönelen tutumlar oluşturmakla gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir:

- a) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek;
- b) İnsan kişiliğini ve bu kişiliğin taşıdığı onurla ilgili duyguyu tam geliştirmek;
- c) Anlayışı, hoşgörüyü, kadın-erkek eşitliğini ve bütün uluslar, yerli halklar il ırksal, ulusal, etnik, dinsel ve dilsel gruplar arasında dostluğu teşvik etmek;
- d) Bütün insanların etkin şekilde özgür bir topluma katılmalarını olanaklı kılmak;
- e) Birleşmiş Milletlerin barışı koruma etkinliklerini desteklemek. (İnsan Hakları Eğitimi El Kitabı s.3,4)

İnsan haklarını korumak için yapılan eğitim etkin bir insan hakları savunucusu olmanın temellerini, karar verme süreçlerine katılımı, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini, sorun çözme ve tartışma noktalarını içinde barındırır. Örneğin, insanlara kanunlar ya da kendi hakları ve sorumlulukları konusunda eğitim vermek veya insanlara haklara nasıl saygı duyulacağını ve hakları nasıl koruyacaklarını öğretmek insan hakları

eğitimi içinde yer alır. Bu eğitimle barış,adalet duygusu ve katılımcı vatandaşlık, hukukun üstünlüğü gibi insan hakları kültürüyle ilişkili kavramların da aktarılması gerekir. İnsan haklarına karşı saldırıların artarak sürmesi ve öngörülen denetim mekanizmalarının insan haklarının korunması konusunda yetersiz kalması olgusu, öteden beri ulusal ve uluslararası düzeylerde dile getirilip yakınılan bir konudur. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi bu temel sorunu öncelikle birinci boyutuyla çözmeye yönelik bir etkinlik olarak önem taşır. Çözümü yalnızca yasal düzenlemelerde arayan önlemler ne denli olumlu ve ileri nitelik taşırsa taşınsın insan hakları tüm eğitim süreci boyunca özümseyip olağan davranışlara dönüştürülmedikçe kaçınılmaz olarak kağıt üzerinde kalacaktır. (DEK, 1998)

İnsan Hakları Eğitiminin Uluslararası Dayanakları ve Türkiye

İnsan hakları eğitimi elbette konuyla ilgili bilgilerin soyut olarak aktarımı düzeyine indirgenemez. Zengin öğretim ortamları içinde, katılımcı yöntemlerin kullanıldığı, tüm kazanımların bir yaşam biçimine dönüştürüldüğü ve sadece "insan hakları dersi" ile sınırlı olmayan bir yaklaşım bu eğitimin özünü oluşturmalıdır.

İnsan hakları eğitimi uluslararası konferans ve belgelerde de üzerine vurgu yapılan bir konudur. 1948 yılında BM Genel Kurulunda kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde "haklara ve özgürlüklere saygıyı eğitim ve öğretim ile temsil etme" çabasının "bütün insanlar ve bütün milletler için genel bir başarı standardı" olduğu ilan edilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabulünden bu yana gerçekleşen ilerlemeyi gözden geçirmek ve gelecek için bir program oluşturmak amacıyla 1968'de Tahran'da bir "Uluslararası İnsan Hakları Konferansı" toplanmış ve buradan tüm devletlere "gençliğe insan itibarını ve eşit haklara yönelik bir saygı ruhu içinde büyüme fırsatını sağlamak için kullanılacak olan "eğitim araçlarını" oluşturma yönünde bir çağrı yapılmıştır. Konferans böyle bir eğitimin temellerini, "nesnel enformasyon ve özgür tartışma" olarak görmüş ve değişen dünyanın sorunlarına yönelik ilgiyi teşvik edecek ve genç insanları sosyal yaşam için hazırlayacak "tüm uygun önlemler" in kullanılmasında ısrarcı olmuştur.

BM Genel Kongresi aynı yılı, üyelerinin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile diğer bildirgelerde ilan edilen ilkeleri öğretmeleri ve teşvik etmeleri için her devletin eğitim sistemi doğrultusunda ve ona uygun biçimde adımlar atmalarını talep etme yılı olarak kararlaştırmıştır. Bu anlamda çalışmaya teşkil edecek uluslararası barış, sosyal adalet, dayanışma ilişkilerine öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, ilgili programların uygun şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin de konuya vurgu yapmaları dillendirilmiştir.

Benzer çalışmalar daha sonra da gerçekleştirilmiştir. Özellikle 1978'de UNESCO, İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi'ni düzenlemiş ve çok sayıda uzmanı bir araya toplayarak geniş bir çalışma yapılmıştır. Yayınlanan sonuç bildirgesinde ise insan hakları eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- İnsan haklarına ilişkin hoşgörü, saygı ve dayanışma davranışlarını özendirmek,
- 2- Ulusal ve Uluslararası boyutlarıyla insan hakları ve bununla ilgili kurum ve kuruluşları konusunda insanları bilgilendirmek,
- 3- Bireylere, ulusal ve uluslararası düzeylerde insan haklarını yaşama geçirecek yöntem ve araçları kullanabilme yeteneğini kazandırmak.

Bir benzer çalışma da 1987'de Tayland'ın Bangkok kentinde BM İnsan Hakları Merkezi'nin danışmanlık hizmetlerini ve teknik yardım programı altında, Asya ve Pasifik bölgelerine ilişkin insan hakları öğretimi üzerine bir eğitim kursu BM'nin muhtelif uzmanlık birimlerinden devlet temsilcilerinin ve gözlemcilerinin katılımıyla yaşama geçirilmiştir. 1988 yılının sonlarında da İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 40. yıldönümü çerçevesinde kırktan fazla ülkenin katılımıyla Cenevre'de insan haklarının öğretimi üzerine uluslararası bir seminer düzenlemiştir. (İnsan Hakları Eğitimi, 1996, s.11,12)

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 23 Aralık 1994 tarihli toplantısında aldığı 49/184 sayılı kararla 1995-2004 yıllarını İnsan Hakları Eğitimi Onyıllı ilan etmiştir. Bu toplantıda ayrıca, Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri tarafından hazırlanıp sunulan İnsan Hakları Eğitimi Onyıllı Eylem Planı'nı da kabul etmiş ve İnsan Hakları Yüksek Komserini bu planın koordinasyonu ile görevlendirmiştir. (İnsan Hakları Eğitimi El Kitabı, 2004, s.3)

Ülkemizde de özellikle son yıllarda insan hakları eğitimi konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bunları kendi içinde, siyasi partilerin, sivil toplum kuruluşlarının (Türkiye

İnsan Hakları Vakfı, İnsan Hakları Derneği, MAZLUM DER, Türk Tabipler Birliği gibi) organize edip yürüttükleri ve toplumun çeşitli kesimlerini konu üzerinde bilinçlendirme, harekete geçirme zemini üzerinde geçen etkinlikler ile resmi kurumlar tarafından sürdürülen çalışmalar şeklinde özetlemek mümkündür.

Türk eğitim sisteminde konuya giriş 14 Haziran 1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın 2. maddesinde insan hakları konusundan söz edilerek yapılmıştır. Ancak doğrudan ve açık bir anlatımla insan hakları eğitimi ve öğretiminden söz edilmemiştir.

Yasanın 16 Haziran 1983 gün ve 2842 sayılı yasayla değiştirilen 2. maddesi kısmen ve sınırlı bir biçimde insan hakları eğitimine yer vermiştir.

1983 tarihli ilköğretim, ortaokul, lise ve dengi okullar eğitici çalışmalar yönetmeliğinde kısmi şekilde insan hakları ve demokrasi eğitimine yer verilmiştir.

"MEB, ilköğretim ikinci kademedeki zorunlu olarak okutulan "Vatandaşlık Bilgisi" dersinin adını Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1 Ağustos 1995 tarih ve 289 sayılı kararı ile "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak değiştirmiştir. 1996-1997 öğretim yılında tam programın oluşturulması hedeflendiğinden dolayı, eski ders programının 7. bölümü 1995-1996 öğretim yılına özgü olmak üzere "İnsan Hakları" başlığı ile yeniden düzenlenmiştir. Yine buna paralel olarak ortaöğretim kademesinde iki kredili ve seçmeli "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersi konulmuş, tasnif program hazırlanmış ve okutulmaya 1999'dan itibaren başlanmıştır" (YEŞİL, s.62).

Türkiye'de ilköğretim kurumlarında insan haklarına yönelik bir dersin veriliyor olması kuşkusuz olumlu bir adım olarak değerlendirilmelidir. Ülkemiz koşulları açısından bakıldığında farklı etnik, dinsel kültürlerin bir arada olduğu göz önünde tutulursa, insan hakları ve demokrasi eğitiminin önemi ve işlevi yaşamsal özellik içermektedir. Ancak bu eğitimin sağlıklı gerçekleştirilmesine yönelik önemli sorunlar olduğunu da eklemek gerekir.

Örneğin ülkemizde eğitim sürecinde birinci derecede bir başvuru kaynağı olarak kullanılan ders kitapları içerikleri ile insan haklarının yerleşik bir değer olarak öğrencilere aktarılmasında çok büyük yetersizlikler taşımakta hatta çoğu zaman bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi'nce Türkiye Bilimler Akademisi'ne iletilen; Türkiye Bilimler Akademisi ve Tarih Vakfı ortaklığında, Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın desteği ve Avrupa Komisyonu'nun ve Açık Toplum Enstitüsü'nün mali katkılarıyla Mayıs 2002'de başlatılan proje ile farklı alanlardan 190 ders kitabının insan haklarıyla ilgili yanlarının incelenmiş olduğu çalışma kayda değerdir. Tamamlanarak "Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları" adıyla yayınlanan bu inceleme ders kitaplarının içinde buldukları durumun korkunçluğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada yer alan sonuçlardan bazıları ele alınacak olursa ders kitaplarında;

- Otoritenin yüceltilmesi, hatta kutsallaştırmasına dayalı bir itaat kültürü üretilmektedir.
- Birey kavramı belirsizleşmekte ve devlet örgütlenmesi içinde 'eritilmektedir'.
- Kitaplarda yasa ile hukuk, buna bağlı olarak da 'Kanun Devleti' ve 'Hukuk Devleti' farkı üzerinde durulmamaktadır.
- Eşitsizlikçi, dışlayıcı, ayrımcı zihniyet çeşitli biçimlerde açığa çıkmaktadır.
- Kitaplarda sürekli olarak 'iç düşmanlar', 'dış düşmanlar' ifadelerine yer verilmektedir.
- Ders kitaplarındaki metinlerin söyleminde milliyetçilik zorunlu ve buyurgan ideoloji olarak sunulmaktadır.
- Ders kitaplarındaki 'herkesten farklı olma', 'biriciklik' motifi, sonunda 'kendinden ibaret' dünya algısına yol açabilmektedir.
- Türklük ve Müslümanlık ders kitaplarında herhangi bir temellendirmeye, açıklamaya gerek duyulmaksızın kendiliğinden 'iyi ve güzel'in temeli olarak görülmektedir.
- Ders kitaplarının dünyaya bakışında 'Türk soylu' ülke ve topluluklara verilen oransız derecede geniş yer, yine zimmi olarak Pantürkizm etkinliğini göstermektedir.

- Yabancı sözcüğü, sınır çizici bir kod olarak, ders kitaplarındaki metinlerde olağanüstü sık kullanılmaktadır.
- Kitaplarda yer alan son derece güçlü tehdit algısı, yine çok güçlü bir 'birlik ve beraberlik' tabusunun inşasını beraberinde getirmiştir ve anakronik tarih kurgusu da bu tabunun yardımına koşulmuştur.
- Hayat Bilgisi, Türkçe ve Edebiyat kitaplarının cinsiyet ayrımcılığı içeren ders kitapları kategorisi oluşturması anlamlıdır.
- Matematik kitaplarında da cinsiyet ayrımcılığı dikkat çekmektedir.
- İnsanın yurttaş olarak temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması sıradanlaştırılmaktadır
- Ders kitapları yaratıcı / eleştirel düşünmeyi harekete geçirememektedir.
- Ders kitaplarında ayrımcılık, ölümün yüceltilmesi (savaşın kaçınılmazlığını vurgulama vb. yollarla), barış hakkının ihlali hak ve özgürlüklerin değil, görev ve sorumlulukların önce çıkarılması, ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması, yabancı düşmanlığı, çeşitliliğin - farklılığın bir zenginlik olarak değil, bir problem olarak sunulması.
- Ulusal kimlik, düşmanlık ve dışlama üzerinden tanımlanmaktadır.
- Devlet otoritesi yüceltilmekte, mutlaklaştırılmaktadır.
- Kavramlar hem mutlaklaştırılmakta hem de isteyen istediği gibi anlamsına izin verilerek, örneğin 'namus' cinayetlerinin toplumsal kimlik adına yapılan olumlu şeylermiş gibi algılanmasına - kuşkusuz istemeden - zemin hazırlanmış olmaktadır.
- Dolaylı, üstü örtülü baskı ve endoktrinasyon uygulaması Türkçe kitaplarında hemen göze çarpmaktadır. ...

Yine insan hakları eğitiminin gerçekleştirildiği ortamlardan biri olarak okullar ele alındığında da önemli sorunlar karşımıza çıkar. Buralar fiziki yapıları ve mevcutları itibari ile uygun bir altyapıya sahip değillerdir. Okul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerinde demokratik bir tarzın hakim olmadığı, öğrencilere model olma süreçlerinin gerçekleşmediği ve yönetim süreçlerine öğrencilerin katılımlarının olmadığı ya da göstermelik şekilde olduğu görülür. Bu anlamıyla okul yönetici ve öğretmenleri tarafından çerçevesi çizilen 'disiplinli okul', 'disiplinli öğrenci' tanımıyla ifade edilen katı kurallar mevcuttur. Öğrenciler sorgulamadan bunlara uymalı, yönetici ve öğretmenlerine itaat etmeli veya en azından okullarını bitirinceye kadar sessiz kalmalıdır.

Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmının insan haklarına ait bildirge, sözleşme ve diğer yazılı belgeler konusunda bilgi eksikliği içinde buldukları; insan hakları öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince bilmedikleri veya uygulamadıkları, bazen bunu kendilerine dert edinmedikleri açıktır.

ÖNERİLERİMİZ

- Ülkemiz tarafından altına imza atılmış bulunan insan hakları belgelerinin yaşama geçirilmesi konusunda devlet aktif bir tutum içinde olmalı; belgeler ile uygulamalar arasındaki uçurum ortadan kaldırılmalıdır.
- Uluslararası hak belgelerine konudan çekinceler gözden geçirilerek ortadan kaldırılmalıdır.
- Ülkedeki tüm yasal düzenlemeler uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan normlara uygun olarak düzenlenmeli.
- Bir yandan 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları' dersi 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi', 'Çocuk Haklarına Dair Sözleşme', 'Demokrasi ve İnsan Haklarının Evrenselliği', birey ve toplumun karşılıklı hak ve sorumlulukları, halkların kültürlerinin korunması, düşünme, ifade ve örgütlenme özgürlüğü, yasama ve yargı, yargı önünde eşitlik, demokratik yaşam kuralları, insan hakları örgütleri ve işleyişi, savaş nedenleri ve sonuçları, hak ihlallerine karşı tutum vb. konularla genişletilerek sürdürülmeli ve insan hakları eğitimi tek bir ders ile

- sınırlandırılmadan diğer tüm dersler içine yayılan ve yaşama biçimi haline getirilen bir mantıkla ele alınmalıdır.
- Resmi kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri insan hakları konusunda toplumsal bilinçlenmeye katkı sunacak projeler oluşturup bunları yaşama geçirmeli; üniversiteler aktif rol üstlenmelidirler. Sendikamız Eğitim Sen de benzer çalışmaları çeşitli aralıklarla yaşama geçirmelidir.
 - İnsan hakları eğitim amacı her türlü eşitsizliğe, ayrımcılığa (ırk, renk, cinsiyet, din, dil vs) savaflara ve doğanın yaşanamaz hale getirilmesine karşı koyma bilincini geliştirme olarak belirlenmelidir. Bu anlamıyla ülkemizde uygulanan zorunlu din dersleri kaldırılmalıdır.
 - Engellilerin toplumsal yaşama aktif olarak katılmalarını sağlayıcı tüm yasal düzenlemeler yapılmalı;bunun önündeki tüm engeller önemli bir insan hakkı ihlali olarak değerlendirilmelidir.
 - İnsan hakları eğitiminde öğretmenin rolü göz ardı edilmemeli onların eğitimleri teorik ve uygulamada donanımlı olabilecekleri bir düzeyde yeniden ele alınmalı, öğretmen yetiştirme programları bu açıdan gözden geçirilerek eksiklikler giderilmelidir. Öğretmenlerin sosyo ekonomik yaşamlarına yönelik geliştirici politikalar uygulanmalıdır.
 - Derslerde kullanılacak kitapların evrensel anlamda insan haklarına uygunlukları gözden geçirilmeli ve yeniden yazılmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda ders kitapları ayrımcı, dışlayıcı, öteki unsurları yok sayıcı, irksal ve dinsel kavramlara yer veren özelliklerinden arındırılmalıdır.
 - İnsan hakları eğitimine yönelik eğitici materyaller üretilip, yöntemler geliştirilen ye kullanılmaları sağlanmalıdır.
 - İnsan hakları eğitimi örgün öğretim kurumları yanı sıra yaygın eğitim düzeyinde de oluşturulacak projeler çerçevesinde geniş şekilde verilmelidir. Bu yönüyle yazılı görsel ve işitsel medya organlarının İnsan hakları ile ilgili bilgilendirici ve hak ihlallerini teşhir edici programlar yapmaları yönünde kamuoyu oluşturulmalıdır. Halk kütüphaneleri konuyu içeren yayınlarla zenginleştirilmeli ve toplum kesimleri ilgili eğitimlerden geçirilmelidir.
 - Kadınların insan hakları eğitimine (CEDAW sözleşmesi hükümlerine göre) eğitimine yönelik yaygın kampanya çalışmaları yürütülmeli, ders kitapları bu anlamıyla da gözden geçirilmelidir.
 - Ders kitaplarında vatandaşlık tanımları yapılırken etnik vurguları çağrıştıran yaklaşımdan kaçınılmalı, insan haklarının kültürünün evrensel değerleri ışığında " Anayasal Vatandaşlık" tanımı şeklinde yapılmalıdır.
 - İnsan Hakları barış ve demokrasi eğitimi açısından Milli Güvenlik derslerinin kaldırılması gündeme taşınmalı ve bu derslere son verilmelidir.
 - Okullarımızda çocukların insan haklarına yönelik etkinlikler içinde belirleyici roller almaları sağlanmalı, "insan hakları kolları" aktif hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- ANAR Erol, İnsan Hakları Tarihi, Çivi Yazıları Yayınları, 1996
- BUĞRA Ayşe, Milliyet Gazetesi, 11 Aralık 1998
- Cumhuriyet Gazetesi, 10 Aralık 1997
- DEK Bildirileri, 1998
- ERHÜRMAN Tufan, İnsan Hakları ve Eğitim Seminer Notları, Ankara 1998
- GALTUNG Johan, Bir Başka Açından İnsan Hakları, Metis Yayınları, 1996
- İHD, İnsan Hakları Eğitim El Kitabı, İhale Yayınları 2004
- İnsan Hakları Derneği, İnsan Hakları Eğitimi, 1996
- KEMAL Yaşar, WAN (Dünya Gazeteler Birliği) Kongresi Açış Konuşması, Radikal Gazetesi, 1 Haziran 2004
- OTAN Ümit, TURGUT Alper, Cumhuriyet, 10 Aralık 1998
- ÖNDER İzzettin, Türkiye İnsan Hakları Hareketi Konferansı, 2000 Bildirileri, Ankara 2003

- Tarih Vakfı / Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, 2003
- YEŞİL Rüştü, Oluk ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Nobel Yayınları, 2002
- KAPANİ Münci, İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları, Bilgi Yayınevi, 1996
- Oktay Uygun; 2003/İnkılap Yayınları. 'Demokrasinin Tarihsel Felsefi ve Ahlaki Boyutları
- Türkiye Felsefe Kurumu; 1996 Ank. İnsan Haklarının Felsefi Temelleri
- Eğitim Sen 1998 Demokratik Eğitim Kurultayı
- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı; 2003 İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin
- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı; 2003 Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları
- Eğitim Sen Şanlıurfa Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu 2004
- Eğitim Sen Adıyaman Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu 2004
- Eğitim Sen Diyarbakır Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu 2004
- Eğitim Sen Edirne Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu 2004
- Eğitim Sen Ankara 2 AÖÖ Şube Çevre Komisyonu Raporu 2004
- Eğitim Sen İst 2 NO'lu Şube, Komisyon Çalışmaları
- Eğitim Sen Konya Şubesi Eğitim Komisyonu Raporu
- TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri, 10 Aralık 2001

BİLİMSEL VE DEMOKRATİK EĞİTİM

GİRİŞ

İnsanlığın ilkel komünal yaşam döneminde eğitim, kuşkusuz bilimsel değildi, ama bugünkü içeriğini karşılayabilecek temellerden "bilginin edinimi aktarımı ve paylaşımı"nı karşılayabilecek ölçüde demokratikti .

İnsan, önce hayatta kalmayı, sonrada kaldığı hayatı hep daha iyi koşullara kavuşturmayı temel amaç edinmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmenin en geçerli yolu, insanlığın elde ettiği başarıları sonraki nesillere aktarabilmesinden geçmektedir.

En genel anlamda eğitim diye adlandırabileceğimiz bu süreç, insanın hayatta kalma temel güdüsünü karşılaması bakımından zorunlu, ama aynı zamanda demokratikti. Eşit koşullarda verilen mücadele sonrası elde edilen bilgi/deneyimlerin sonraki nesillere aktarılmasında da sınıfsal bir çelişki görülmemekteydi. Herkesin önceki kuşakların birikimlerini eşit edinme fırsatı bulunmaktaydı.

Bununla birlikte, insanların bu ilkel komünal aşamada elde ettiği bilgiler, kendi yaşam deneyimlerine bağlı ve bugünkü bilimsel bilgi elde etme sürecinden oldukça uzaktı. Yalnızca basit, doğrudan, yaygın ve katılımlı gözlem ile elde edinilen bu bilgilerin yayılıp dağılması ve paylaşılması da bilimsel ölçülere uygun değildi.

İnsanlar, hayatta kalmayı sınıyıp yanılarak başarmaya başladıkları zamandan itibaren bu hayatı kendileri için daha anlamlı bir çerçeveye ulaştırma çabası içerisine girmişlerdir. En genel anlamda bu çaba, sınıflı toplumlar ve farklı üretim ilişkilerini beraberinde getirmiştir. Sınıflı toplum yapısı ve üretim ilişkilerinde egemen konumunda bulunanların bu durumlarını koruyup sürdürülebilmelerinin başka bir çok yolunun bulunmasının yanı sıra, asıl eğitim en önemli işlevi yerine getirmeye başlamıştır. Hatta insanlığın kapitalizm öncesi durumunda eğitim, ancak belli egemen sınıfın üyelerinin yararlanabilecekleri bir hak konumundaydı. Diğer sınıflar ve/veya üretim araçlarından yoksun kesimler eğitim olanaklarından tamamen mahrum bırakılmışlardır.

Kapitalist üretim ilişkilerinin hemen öncesinde, insanın doğayı, toplumu ve bireyi ve bunlardaki düzenlilikleri akli ile keşfedip kendi çıkarına kullanmaya başlaması ile ilk kez bugünkü içeriğiyle bilimsel bilgi nitelendirmesine konu olan bilgi üretimi, bu defa da demokratik özelliğinden giderek uzaklaşmıştır.

Böylelikle, insanlık başlangıçta genel olarak demokratik ama bilimsellikten uzak bir bilgi/eğitim ile karşı karşıyayken, günümüzde bilimsel ama demokratik olmaktan uzak bir noktada bulunduğu bildirilebilir.

İşte kurultayın "Bilimsel ve Demokratik Eğitim" konulu bu oturumunda günümüzde hem bilimsel hem de demokratik eğitim olanakları tartışılmakta, gerçekte daha da insancillaştırılmış bir eğitim yapısına ulaşılabileceği umut edilmektedir. Bunun için, burada önce bilimselin neliği, demokratik olanın çerçevesi, bu ikisi arasındaki zorunlu/koşullu bağlantı ve sonunda da bilimsel ve demokratik eğitimin olanaklılığı belirlenilmeye

çalışılmaktadır. Rapor bilimsel ve demokratik eğitim sürecinin çıktılarını denetleyen ve somut özellikler üzerinde ısrarlı görünen "bilimsel ve demokratik kişilik oluşumuna kaynaklık edebilecek tutumlara işaret etmektedir"

Bu ana hatlardan hareketle aşağıda yer alan temel metin oluşturulmaya çalışılmıştır.

BİLİMSEL VE DEMOKRATİK EĞİTİM

Bilimsel ve demokratik eğitim kavramının bugünkü içeriğine ilk kez Avrupa-Aydınlanma döneminde kavuştuğu bildirilebilir. Bu kavramlar, Aydınlanmanın temel parametreleridir. Bunların, Aydınlanmanın diğer parametreleriyle ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi yararlı ve yerinde olur.

Aydınlanmanın temel parametreleri, pozitivizm, akılcılık, deneycilik, bilimsel yöntem, bireycilik, yurttaşlık, laiklik, demokrasi, endüstricilik, ulus-devlet, evrensellik, insan

hakları, hoşgörü, eşitlik, kardeşlik ve özgürlüktür. Aydınlanmanın karşı olduğu unsurlar ise, feodal söylemler, gelenek, önyargı ve boş inançtır.

Bilimsel ve demokratik eğitimin içeriğini de yukarıdaki hususlar açısından değerlendirmek gerekir.

Bilimsel ve demokratik eğitime kaynaklık eden kavramlardan birisi, Aydınlanmanın temel parametrelerinden de olan demokrasidir. İnsanlığın yüzyıllardır uğruna büyük mücadele verdiği ve neredeyse herkesin referans aldığı demokrasi, oldukça sorunlu bir alandır. Tarihsel süreçte, özellikle de Aydınlanma sonrası dönemde dünyada farklı uygulamaları/çeşitleri olduğu için demokrasinin neliği üzerinde uzlaşmak güç görünmektedir. Bu da, bilimsel ve demokratik eğitimin içeriğini algılamak ve pratiğe dökmekte pek çok sorun ve nesnel gerçeklere ulaşmakta güçlükler yaratmaktadır. Bütün bu sorunlarına rağmen, demokrasi bir yaşama biçimidir, tek tek yurttaşlarla ilgilidir ve onların ilişkilerinin oluşturduğu toplumsal yapı ile ilişkilidir. Doğrusu demokrasi insan ilişkilerinde ve toplumsal yaşamda olmazsa olmaz bir davranış biçimidir- bu yurttaşların eylemlerinin bir nitelik ölçütüdür. Bu haliyle de, kuşkusuz, bilimsel eğitim sürecinde yapılarak ve yaşanılarak demokratik tutum ve davranışlar geliştirilebilir.

Bilimsef ve demokratik eğitimi şekillendiren, Aydınlanmanın temel söylemlerinden bir diğeri de bilimsel yöntemdir.

Bilimsel yöntem, bilim insanının doğaya, topluma, bireye, bireyin ürettiklerine ve bunlar arasındaki ilişkilere yönelik doğru betimleme ve açıklamalarda bulunabilme hedefine ulaşabilmek için gerek yürüdüğü yol/harcadığı çaba gerekse yürüyeceği yolu/harcayacağı çabayı önceden belirleyen kurallar topluluğudur. Bilimsel yöntemle elde edilen bilginin doğruluğu, geçerliliği, güvenilirliği, objektifliği ve yararlılığı çok açıktır.

Bilimsel yöntem, zihinsel ve eylemsel yanları olan bir süreçtir. Onun zihinsel yanı, aklın işleyiş kuralları (formel ve diyalektik mantık) ve akıl yürütme tarzı (tümevarım, tümdengelim, analogi ve hipotetik-dedüktif) şeklinde ikiye ayrılır. Bilimsel yöntemin eylemsel yanı ise, araştırma kuralları topluluğuyla, yani deney, gözlem ve görüşme ile ilgilidir.

Bütün bunlarla birlikte bilimsel etkinlikte metodolojik birlikten henüz söz edilemez. Tartışmalar, hatalı bir biçimde yalnızca pozitivism eksenli yürütülmektedir. Oysa, bilimde realizm ve konvensiyonalizm gibi başka anlayışlar da bulunmaktadır.

Pozitivist ile realist bilim adamları, bilimin deneysel temelli, akılcı ve nesnel bir girişim olduğu noktasında birleşirler. Yine, bunlara göre, bilimin amacı, doğaya ilişkin doğru bir açıklama ve kestirimci bilgi sağlamaktır. Realist için bilimin birinci görevi, açıklama yapmaktır. Açıklama, altta yatan yapı ve mekanizmaların bilgisini elde ederek olaylar arasındaki zorunlu bağlantıları keşfetmektir. Oysa, pozitivist bilim adamı için doğada zorunlu bağlantılar yoktur; olayların birbirini izlemesi bağlamında düzenlilikler vardır.

Konvensiyonalistler için ise bilimin dışsal gerçekliğe ilişkin doğru betimleme ve açıklama getirmesi, çoğu zaman olanaklı değildir.

Bütün farklı anlayışlara rağmen, bilimin, doğru düşünme ve sistematik bilgi edinme süreci olduğu söylenebilir. Doğru düşünme ise, düşünen kişiyle düşünülen şey arasındaki uyumdur ya da söz ile üzerine söz söylenen şeyin örtüşmesidir. Bilimin amacı, dış dünyada doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırıp onu sistematik hale getirmektir. Bilimin özellikleri ise, tarafsızlık, doğru ölçü, kanıtlama niteliği, genelleyici olma, olması gereken değil, olanın ne olduğunu açıklamaktır.

Bilimsel ve demokratik eğitim, esas itibarıyla, bilimsel yönetime dayalıdır. Çünkü, bilimsel ve demokratik eğitim, bu dünyaya yöneliktir, dogmatik karşıtıdır, sezgi-dışıdır, laikdir, akılcıdır, gözlem ve deneyi esas alır, bilimsel bilgiye dayanır, sorgulamacı, kuşkucu ve eleştireldir, katılımcıdır, özgür ifadeyi referans alır, elde ettiği bilgiler, genel, güvenilir ve geçerlidir.

Bilimsel ve demokratik eğitim, yurttaşları akılcı eyleme hazırlar. Yani, bilimsel ve demokratik eğitim, hem bilimsel düşünmeye çağrı, hem eleştirel düşünceye başvuru,

hem de bireylerin özgürlüğünü koruyan evrenselleşmiş kuralların tanınmasına dönüktür. Bütün bunlar sonucunda, demokratik bir kültür oluşur.

Sonuç olarak diyebiliriz ki; bütün toplumlar için esas olan demokratik, katılımcı, bilimsel, eşitlikçi ve adaletçi bir kültür inşa etmektir. Hiç kuşkusuz ki, bunun yolu da demokratik ve bilimsel eğitimden geçer. Demokratik ve bilimsel eğitimin yaygın olacağı toplumlar, esasında özgür toplumların oluşumunu sağlayacaktır. Bu toplumlarda, yurttaşlar yaşamlarına ilişkin kararlarında kendi inisiyatifleri ekseninde eylemde bulunurlar, dilediklerini yapar, dilemediklerini yapmazlar. Eğitimin Demokratik ve bilimsel yöntemlerle gerçekleştiği toplumlarda yurttaşlar, toplumsal/kamusal alanlar ve bu alanlardaki sorunlara ilişkin düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebilirler, yapının ve düzenin demokratik bir tarzda işleminde karar verici bir konuma sahip olurlar

İnsana yönelik her öğretiyi, sonunda yukarıda sıraladığımız özellikleri taşıyacak insanı yaratmak amacıyla olduğunu iddia etmiştir. Ancak, öğretilerin birçoğu iktidar olmuş veya iktidarları etkilemiş olmalarına rağmen bu hedefine ulaşamamıştır. Eğitim sistemleri sonunda egemen sınıfın istemlerine uygun olarak düzenlenmiş, hedeflenen insan, egemen olanın gereksinimlerini karşılayacak donanıma sahip hizmet aracı olarak düşünülmüştür. Bilimsel temelden yoksun sistemler; toplumun, din kaynaklı düşünceyi yaşam felsefesi, bilimsel düşünce ürünlerini de bir tüketim nesnesi olarak algılamasını sağlamıştır.

Her şeye rağmen, insanlık tarihinin ürettiği birikim, insana yönelik faaliyetleri sorgulamaya devam ediyor. İnsana yönelik bakış açısı, amaçlar, yöntemler daha yoğun bir şekilde tartışılıyor. Doğal olarak eğitim sistemleri de kurumlar içinde en çok sorgulanan oluyor. "Küreselleşme" ve "bilgi toplumu" kavramları çerçevesinde tartışılan eğitimin, bilimsel ve demokratik içeriğine atıfta bulunuluyor.

BİLİMSEL VE DEMOKRATİK EĞİTİM İNSAN MERKEZLİDİR

Demokratik eğitim, insanın kendini gerçekleştirmesini engelleyen fırsat ve olanak eşitsizliği ile önündeki her türlü maddi ve manevi engeli ortadan kaldırmayı amaç edinir. Eğitim sisteminin saydam, katılımcı ve insani değerlerle biçimlenmesini sağlar. Demokratik eğitimin yarattığı bu ortam bireyin, ilgi ve yeteneklerine göre eğitim görmesini öngörür. Özgür düşünceli, bağımsız, sorumluluklarını bilen bireyin içinde bulunduğu en küçük topluluktan başlayarak giderek dünya toplumuna karşı sorumluluk duymasını sağlar.

Demokratik eğitimde, özgür düşünce ve onun belirlediği ilkeler esas alınır. İnsan, yönetilmesi gereken değil, eğitim süreci sonunda kendi kendini yönetme yeterliliğini kazanmış onurlu bir varlık olarak düşünülür.

Bilimsel ve demokratik eğitim insanın:

- İlgi ve yeteneklerini tanıma fırsatı bulmasına,
- Bilinç ve duygu uyumu olan özgün bir kişiliğe sahip olmasına,
- Toplumsal yaşama etkin bir şekilde katılmasına,
- Paylaşım ve işbirliğinin toplumsal yaşamın uyulması gereken temel kurallarından biri olduğunu bilmesine,
- İnsanlar arasında fark gözetmemesine,
- Dünyanın bütün değerlerinin insanlığın ortak malı olduğunu kabul etmesine,
- Bilimsel düşünmesine,
- Araştırma, inceleme ve teknolojiyi kullanma becerisi kazanmasına,
- Emeğin, insan onuruna yaraşır bir değer; çalışmanın, kişiliğini geliştirmenin temel uğraş alanı olduğunu kavramasına çalışır.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE BİLİM VE DEMOKRASİNİN YERİ

Türk eğitim sistemi, yeterince demokratik olmadığı gibi, eğitimin bilimsel yöntemlerle yapılmasına da kuşkuyla yaklaşmaktadır. Dünyanın içinde bulunduğu değişim sürecinden etkilenmesine rağmen, siyasi ve bürokratik engellerden dolayı yeni duruma ayak uyduracak yapıya kavuşturulamamaktadır.

Önemli ölçüde din ve milliyetçiliğin etkisinde kalarak farklı bir görüntüye bürünen resmi ideoloji, ülkemizde demokrasinin gelişmesini engellediği gibi, buna dayalı eğitim sistemimizde de özgür ve bilimsel düşüncenin gelişmesinin önünü kesmektedir. Değişim sürecini etkileyecek ve yönlendirecek olan siyasi parti ve sivil toplum örgütlerinin de süreçte yeterince aktif olamadıklarından dolayı bilgi toplumu olma yolunda fazla ilerleyemememize neden olmaktadır.

Bütün bunlarla birlikte:

- Eğitimin kamu hizmeti olduğu ısrarla savunulmalı,
- Fırsat eşitliği sağlanmalı,
- Bilim temel referans olarak alınmalı,
- Eğitim örgütünün yeniden yapılanması ve demokratik esaslara göre yönetilmesi, buna bağlı olarak tarafların (öğretmen, öğrenci, veli, özellikle eğitim sendikalarıyla birlikte diğer sivil toplum örgütleri, üniversiteler vb.) eğitim sürecine etkin katılımı sağlanmalı,
- Öğretim yöntemleri, programlar ve öğretim materyalleri bilimsel bir yaklaşımla yeniden hazırlanmalı,
- Eğitim kurumları, eğitim faaliyetinin yapılabileceği mekanlara dönüştürülüp amaca hizmet sunabilecek şekilde donatılmalıdır.

SONUÇ

Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak, ülkemizi dünyanın yapıcı ve yaratıcı seçkin bir ortağı yapmak, "bilgi toplumu"na geçmek nitelikli eğitimle olanaklıdır. Nitelikli eğitim ise yalnızca demokratik ortamlarda bilimsel yöntemlerle yapılabilmektedir. Bu nedenle, eğitimin kamusal hizmet olması sağlanmalı ve sistem bilimsel ve demokratik içeriğe kavuşturulmalıdır.

Öneriler:

1. Her düzeydeki eğitimden, herkes ilgisi ve yeteneği doğrultusunda yararlanabilmelidir.
2. Eğitimin yönetici, öğretmen, öğrenci, çalışan, veli ve ilgili bütün özneleri ile okul, sınıf, laboratuvar, eğlence ve dinlenme alanları, spor tesisleri gibi fiziksel olanakları bilimsel ve demokratik eğitimin temel ilkelerine uygun konuma ve koşullara kavuşturulmalıdır.
3. Bu özellikler, ülkenin bütün eğitim kurumlarında eşit olmalıdır.
4. Eğitim, içeriği itibarıyla belli sınıfların değil, genel halk çıkarlarının gerçekleştirilebileceği çerçeveye kavuşturulmalıdır.
5. Eğitimin içeriğini, "bilimsel ve demokratik" kavramlarının karşıladığı genel değer alanı belirlemelidir.

KAYNAKÇA

- Alain TOURAINE: Demokrasi Nedir? (Çev.: Olcay KUNAL), YKY, İstanbul, 2002.
- Alain TOURAINE: Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz? (Çev.: Olcay KUNAL), YKY, İstanbul, 2002.
- Alain TOURAINE: Modernliğin Eleştirisi (Çev. Hülya TUFAN), YKY, İstanbul, 1997.
- Benjamin BARBER: Güçlü Demokrasi (Çev.: Mehmet BEŞİKÇİ), Ayrıntı Yayınları, **İstanbul, 1995.**
- Maurice DUVERGER: Siyasi Partiler (Çev.: Ergun ÖZBUDUN), Bilgi Yayınları, Ankara, **1974.**
- Giovanni SARTORI: Demokrasi Teorisine Geri Dönüş (Çev.: Tuncer KARAMUSTAFAOĞLU ve Mehmet TURHAN), Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, **1993.**
- Mustafa GÜNDÜZ ve Ferhan GÜNDÜZ: Yurttaşlık Bilinci, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Christopher PIERSON: Modern Devlet (Çev.: Dilek HATTATOĞLU), Çiviyazıları, İstanbul, 2000.
- Sezgin KIZILÇELİK: Frankfurt Okulu, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Sezgin KIZILÇELİK: Sefaletin Sosyolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Abraham MOLES: Belirsizliğin Bilimleri (Çev.: Nuri BİLGİN), YKY, İstanbul, 2001.
- Kari R. POPPER: Daha İyi Bir Dünya Arayışı (Çev.: İlknur AKA), YKY, İstanbul, 2001.
- Immanuel WALLERSTEIN: Bildiğimiz Dünyanın Sonu (Çev.: Tuncay BİRKAN), Metis Yayınları, İstanbul, 2000.
- A. Yaşar SARIBAY: Siyasal Sosyoloji, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1992.
- Paul FEYERABAND: Özgür Bir Toplumda Bilim (Çev.: Ahmet KARDAM), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.
- Nilgün ÇELEBİ: Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Russel KEAT ve John URRY: Bilim Olarak Sosyal Teori (Çev.: Nilgün ÇELEBİ), İmge Kitabevi, Ankara, 2001.

LAİKLİK, DİN VE EĞİTİM

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana laiklik konusu Türkiye'nin siyasal ve toplumsal gündeminin en önemli konularından birisi olmuştur. Bunun nedenlerinden birisi Cumhuriyetin çağdaşlaşma felsefesinin temel ilkelerinden birini oluşturan laikliğin radikal İslamın tehdidi altında bulunduğuna ilişkin öngörülerdir.

Laiklik:

Laiklik; özgürlük, eşitlik, demokrasi, insan hakları, ulus, ulusçuluk kavramları gibi Fransız Aydınlanma Devrimi ile siyasal gündeme girmiştir ve bu kavramların da kaynağını oluşturmaktadır.

Laiklik kavramı olarak Yunancadan dilimize girmiştir Maikos' türetilmiş 'halk' anlamına gelmektedir. Laikos, Maos' kökünden türetilmiş ve din adamları sınıfından olmayan geniş bir kesimi kapsamaktadır. Başka bir deyişle rahipler sınıfına mensup olmayan din sınıfına girmeyen bütün halk katmanları için kullanılan bir sözcüktür. Bu sözcük bazen de halkı aşağılayıcı fakir ve dinsizlik anlamında da kullanılırdı.

Ortaçağ Hıristiyanlığında kiliseye mensup olmayan, dindarlar sınıfına girmeyen herkese 'laici' deniliyordu. Bu kavram süreç içerisinde çağdaş yaşamda dinin devletten soyutlanması, devletin dinler ve mezhepler arasında taraf olmaması, dinin özel yaşam alanına bırakılması olarak anlaşılabilir.

Laiklik kavramı olarak burjuva sınıfının sınıfsal talepleri ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Burjuva sınıfının gelişimi ile paralellik arz eder. Burjuva sınıfının laik bir sistemi desteklemesini söyle açıklayabiliriz.

1. Güçlenen kent-soyulu 'burjuva' sınıfının feodal krallıkla yetkileri paylaşabilmek isteği,
2. Refah düzeyi diğer sınıflarla kıyaslandığında daha yüksek olan burjuva sınıfının dinin sınırlayıcı baskısından kurtularak daha rahat yaşama isteği,
3. Kilisenin elinde biriken sermayeye el koyup yatırıma dönüştürme isteği,
4. Kilise vergisinden kurtulma isteği,
5. Sanatın ve bilimin üzerindeki dinden kaynaklanan baskıları kaldırma isteği,
6. Din sınıfına mensup olmayan çoğunluğun desteğini alarak, kilise ve din kurumuna karşı pazarlık gücünü arttırtma isteği ile açıklayabiliriz.

Laiklik Katolik Fransa'da gelişmiş din ve devlet ikileminin bir sonucu olarak ortaya çıkmış, dinsel etkileri devletin yapısı ve işleyişinden temizlemeyi hedeflemiş, bazen devrimlerle, bazen de dönüşümlerle uzun bir tarihsel süreç içerisinde kurumsallaşmıştır.

İnsan, toplum, hukuk ve devlet yapısı içerisinde her alana müdahale edebilen din, Devletin laikleşmesi ile dinin toplum üzerindeki belirleyici ve baskıcı etkisi azalmış ve birey ve toplum özgürleşmiştir. Burada asıl olan devletin dinlere ve mezheplere karşı tarafsız konumda olmasıdır. Laiklik ilkesine göre devlet dini ve dinsel öğeleri referans almamalıdır.

Sekülerizm:

Sekülerizm kavramı laiklik kavramı ile kimi yönleri ile benzeşmekle birlikte; laiklik kavramından bazı yönleri farklılıklar göstermektedir. Sekülerizm öncelikle insan aklının ve eylemlerinin özgürleşmesi demektir. Bu bağlamda devlet ve toplum yaşantısındaki kural ve kurumlar belirlenirken dinin mutlak belirleyici bir referans olarak alınmamasını ve toplumun mutlak bir özgürleşimini ifade eder. Bu anlamda laiklik Katolik Fransa'dan kaynaklanan ve dine karşı bir hesaplaşmayı içerirken, sekülerizm İngiltere'den kaynaklanan ve din ile bir hesaplaşmayı değil, dinin toplumsal işlevinin yeniden tanımlanarak bu işlevin geriletmesi ve tek belirleyici referans noktası olmasından çıkarılmasını ifade eder.

Dinle devletin birbirinden ayrılması yüzeysel tanımının ötesinde, laikliğin temelinde dinsel otoritenin egemenliğine karşı, aklın ve bilimin egemen olduğu bir toplum düzeni yatar. Laikliğin yorumlanması ve uygulanışı her ülkenin kendi toplumsal koşullarına uygun bir biçim

alsa da temel de laikliğin siyasal erkin dinden bağımsızlaştırılması, toplumsal yaşamın siyaset, eğitim, hukuk, ekonomik ilişkiler vb. alanlarının dinsel kurallara göre düzenlenmemesi, dinin bireysel yaşam alanına çekilmesi biçiminde anlamak gerekir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında siyasal alanda getirdiği düzenlemelerle laik bir toplum oluşturma girişimi, onun egemen ideolojisi olan ulusçuluğun bir sonucudur ve Fransız tipi laiklik benimsenmiş görünmektedir. Türkiye'de uygulandığı biçimi ile laiklik anlayışı, hukuki olarak yönetimi dinin egemenliğinden bağımsızlaştırılmakla birlikte, "laik cumhuriyeti tehdit eden dinci akımları kontrol etme ve ihtiyaç duyulan aydın din adamlarını yetiştirme" gerekçesine dayandırılan devlet müdahale biçimi ve devlet eliyle gerçekleştirilen din eğitimi kapsar. Türkiye'de laikliğin sorgulanması noktalarından birisi budur. Bu sorgulama hem laik hem de dinci kesimden gelmektedir.

Laiklik demokrasi ile iç içe olan bir kavramdır. Demokrasi için laiklik vazgeçilmez bir ön koşuldur. Dinin egemen olduğu toplumlarda demokrasi ve demokratik eğitimden söz edilemez.

Laiklik tartışmalarının cumhuriyet'in kuruluşundan bugünün gündemine taşınmasının nedenlerinden birisi İslam dininin kendine özgü özelliklerinde arama yaklaşımıdır. Buna göre İslamiyet diğer dinlerden farklı olarak yaşamın her yönünü kapsar, bu aynı zamanda dinin bir yönetim biçimi olarak kabul edilmesi anlamına gelir. Bu yaklaşıma yapılan temel itiraz, her dinin dogmatik olarak devlet sistemini kapsama talebi içinde bulunduğu, aynı şeyin Türkiye toplumunda yaşanıyor olmasının nedeninin Türkiye Devleti'nde laikliğin yerleştirilmesinin Batı da olduğu gibi toplumsal ve ekonomik gelişmenin doğal sonucu olarak değil, diğer pek çok üst yapı kurumu gibi hukuksal devrimlerle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Toplumdaki çağdaş gelişmeler, dinsel ideolojinin kaynağı olan geleneksel ilişkileri dönüştürememiştir.

Laiklik tartışmalarını bugünün gündemine taşınma nedenlerinden biriside kuşkusuz, dinin siyasetin aracı haline getirilmesi ve özellikle, 1940'lı yılların sonlarında başlayan ve 1950 yılından sonra çok partili yaşama geçişle birlikte ivme kazanan bir biçimde cumhuriyet hükümetlerinin dine karşı ödün verici bir biçimdeki geleneksel tutumlardır.

Osmanlıdan Cumhuriyete Eğitim ve Din Eğitimi

Türkiye'nin modernleşme tarihi boyunca, İmam-Hatip liseleri ve bu okullarda verilen eğitimin biçiminin nasıl olacağı meselesi, özellikle çok partili döneme geçişle birlikte en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu tartışmaların merkezinde çoğunlukla, imam, hatip ve diğer din görevlilerini yetiştirmek üzere ilk kez 1924 yılında açılmış olan İmam-Hatip liseleri oldu. Türk eğitim sisteminin Osmanlı'dan beri yaşadığı dönüşümlerin ve dini eğitim verecek okulların yapısı ve fonksiyonlarının tartışılması, Türkiye'nin modernleşme tarihi boyunca devam etmiştir (Verschoyle, 1950; Lewis, 1952; Tekeli, 1980; Akşit, 1986 ve 1991; Tekeli ve İlkın, 1993; Paçacı ve Aktay, 1999; Özdalga, 1999). Şimdilerde ise, eğitim düzeyinin yükselmesi amacıyla özellikle zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile birlikte, İmam-Hatip liseleri üzerine tartışmalar yoğunlaştı. Nitekim, 28 Şubat toplantısıyla alınan kararların içerisinde üç tanesi direk olarak eğitim alanında yapılması gerekenlere ve İmam-Hatip liselerine ilişkindir. Örneğin, alınan kararların 5., 6., ve 7. maddelerinde, eğitim politikalarında yeniden Tevhidi Tedrisat Kanunu ruhuna uygun bir çizgiye gelinmesi, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması ve ihtiyacın fazlası olan İmam-Hatip okullarının, meslek okullarına dönüştürülmesi önerilmektedir. Sonradan birçok tartışmaya yol açacak ve İslami kesimlerin "dini eğitim kaldırılıyor" iddiasına yol açacak olan 8 yıllık eğitim, yeni düzenlemeler getiriyordu. Bu karara göre, ilkokuldan sonra İmam-Hatip Okulları'na geçiş, yerini ilköğretim okulundan sonra İmam Hatip Lisesi'ne girişe bırakıyordu.

Eğitimin bireylerin çeşitli rol ve becerileri kazandığı, toplumsal yeniden üretimin sağlandığı ve toplumsal eşitsizliğin kuşaklar arasında aktarıldığı bir alan olduğu göz önünde tutulduğunda, eğitime verilen önemin ve eğitimin sistemi üzerine yapılan tartışmaların oldukça anlamlı olduğu söylenebilir. Nitekim Bourdieu'ya göre, bireylerin sınıf konumunun temeli ve göstergesi olarak kültürel sermaye, eğitim aracılığıyla yeniden üretilir (Bourdieu, 1984: 122). Bir başka ifadeyle, bireyler bir yandan yeni roller ve beceriler edinerek toplumsal yeniden üretim sürecine dahil olurken, diğer yandan bu rol ve becerileri dönüştürerek kültürel bir sermayeye sahip olurlar (Bourdieu ve Passeron, 1977; DiMaggio, 1982; Smart, 1993; Sullivan, 2001) ve bu süreçte eğitim kurumları ve okul, kültürel sermayenin dönüşümü ve aktarılması için anahtar öneme sahiptir (Schwalbe vd., 2000:431).

Bu çerçevede yapılan tartışmaların hemen hemen tamamı, kendi taleplerini demokrasi ya da laiklik kavramlarını kullanarak meşrulaştırmaya çalıştılar. Örneğin, bazı İslamcı çevreler, dünyada rüzgarın İmam-Hatiplilerin lehine estiğini, demokrasi ve çoğulcu hayat düzeninin tektipleştirmeyi dışladığını ileri sürerek, "bu rüzgarı arkasına alanların er geç hedefe ulaşacaklarını" söylüyorlardı (Yeni Şafak, 17.06.2001). Aynı zamanda, demokratik laik devletin, "bir görüş, bir inanç olarak kaldığı ve yazılıp söylendiği" sürece şeriatçılığa da karşı çıkamayacağını ileri sürüyorlardı (Yeni Şafak, 06.01.2001). Hatta kimilerine göre, "yeni kurulmuş bir devlette din eğitimi ve dini hizmetlerin cemaatlara bırakılmadan devlet tekeline alınması devletin öncülük görevi olarak görülebilirse de bunun sürekli hale getirilmesi, bugün devleti küçültmek amacıyla bir çok konuda liberalleşmeye yönelmiş Türkiye Cumhuriyeti'nin amaçlarına ters düşmekte ve Avrupa ülkelerinin kabul ettiği bir laiklik anlayışından farklı bir laiklik anlayışını" ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, İmam-Hatip liselerinin kapatılmasının ya da bütünüyle devlet kontrolü altına alınmasının "çağdaş laik düzenin" korunması amacıyla gerekli olduğu laik çevreler tarafından savunulmaktadır. Örneğin Anayasa mahkemesi, Refah Partisinin kapatılması gerekçelerinden biri olarak, yeni İmam-Hatip okulları açmak istediğini, bunun ise laiklik ilkesine aykırılık oluşturduğunu belirtmiştir.

Önümüzdeki süreç, bu karşıt görüş ve söylemlerin giderek daha fazla kutuplaşmış ve birbiriyle çatışan bir toplumsal yapıya mı, yoksa demokrasinin toplumun bütün kurumlarında geliştiği bir yapıya mı evrileceğini gösterecektir. Bu çalışmada amaçlanan, Türk eğitim sisteminin Osmanlı'dan itibaren gelişimini ve İmam-Hatip liselerinin bu eğitim sistemindeki yerini anlamaya çalışmaktır.

Osmanlı'nın Son Döneminde Eğitim ve Modernleşme Çabaları .

Din adamlarının ve Ulema'nın nasıl yetiştirileceği konusu Osmanlı'nın son dönemlerinde tartışılmaya başlanmış, bu tartışmalar Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar devam etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu eğitimi "öğrencilerin ait oldukları imparatorlukla doğrudan bir özdeşleşmesini sağlamanın ve imparatorluğa yeni bir sadakat temeli oluşturmanın aracı" (Blake, 2002:728) olarak görmüştü. Cumhuriyet'in kurulmasından hemen önce, Osmanlı İmparatorluğu döneminde uygulanan eğitim sistemi, dünya görüşü ve değerleriyle "iyi bir müslüman" birey yetiştirme perspektifiyle uygulanmaktaydı. Diğer taraftan, Batılılarla kurulan yoğun ilişkiler sayesinde özellikle Tanzimat'ın ilanına yakın dönemlerde, Batılı usullerle öğretim yapan okullar da açılmaya başlanmıştı. Bu son dönemlerde Osmanlı eğitim kurumu ikili bir şekil aldı (Koçer, 1992:6):

1. Din esasına göre eğitim

a. Sıbyan mektepleri (İlkokullar)

b. Medreseler (Üniversiteler)

2. Batılı usullere göre kurulmaya başlanan eğitim

a. Askeri teknik ve ihtisas okulları (Mütiendishane-i Bahr-i Hümayun, Mekteb-i Ulum-u Harbiye vb.)

b. Genel eğitim kuruluşları (Rüşdiyeler, Mekteb-i Umum-u Edebiye vb.)

Bu okullara Saray ve orduya eleman yetiştiren "Enderun" mektepleri de eklendiğinde, Osmanlı eğitim sisteminin Mektep, Medrese ve Enderun okullarından oluştuğu söylenebilir. Mektepler, genellikle vakıflar tarafından desteklenen ve Kuran öğretiminin yapıldığı okullardı (Koçer, 1992:8, Özdalga, 1999:416). Medreseler ise, din eğitiminin önemli bir bölümünün yapıldığı, bütün Ulema sınıfını ve diğer okullar için gerekli olan öğretmenleri yetiştiren en önemli eğitim merkezleri olarak sayılabilir. İslami eğitim sisteminde eğitim ile dini ibadet bir arada devam ettiği için, camilerde her durumda eğitim için bir yer ayrıldığı gibi, Medreseler'de de ibadet için yerler ayrılmıştır (Bilgin, 1995: 27). Nitekim, Türk İslamcı entelektüellerinin de belirttiği gibi, İslami eğitim anlayışında bilgi ve bilim vahiy ve Kuran'dan ayrılamaz (Zubaida, 1996: 14). Üçüncü okul tipi olan *Enderun* mektepleri, medreselerle karşılaştırıldığında daha elit bir yapıya sahipti ve "saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek" (Koçer, 1992: 15) amacıyla kurulmuş ileri bir eğitim kurumuydu. Kısaca, devlet adamları Enderun'da yetiştirilirken, "ilmiyye" sınıfından olan ulemanın eğitimi Medreselerde yapılıyordu (Tekeli ve İlkin, 1993: 7). Diğer taraftan Medreseler, sadece Ulema'yı ve din görevlilerini yetiştirmekle kalmamakta, sarayın ileri gelenlerinin yetiştirilmesinde de Enderun mektepleri kadar önemli eğitim kurumlarından biriydi (Kazamias, 1966: 33).

Osmanlı eğitim sistemine bütün olarak bakıldığında devletin, ulus devlette olduğu gibi eğitim üzerinde bir sorumluluğa sahip olmadığı gözlenmektedir (Kazamias, 1966:31-32). Bunun yanında, Medreseler Arapça eğitim verdikleri için halka uzak kurumlardı (Tekeli ve İlkin, 1993:13). Bu nedenle camiler ve tekkeler geniş halk kitlelerinin eğitim yeri olarak önemini sürdürdü. Bu noktada değinilmesi gereken önemli bir nokta, genellikle söylendiği gibi İslam toplumlarında Batı toplumlarından farklı olarak din ve devlet arasında bir ayırım olmadığı ve bu nedenle de laikleşmeye engel olduğu yolundaki önermenin yeniden tartışılması gerekliliğidir (Lapidus, 1996:4). Çünkü özellikle Osmanlı toplumunda devlet ve din arasında tam bir birlikten öte bir mesafe/farklılık olduğu söylenebilir. Bu mesafeden dolayı, yani devletin eğitim işlerinde sorumluluk almaması, ayrıca Kuran'a dayalı eğitimin devletin gereksinim duyduğu bürokrat, asker ve aydınların yetişmesini sağlayamaması, bilimsel-teknik ilerlemeleri gerçekleştirememesi, toplumun yeniden üretimini sağlamak amacıyla devletin eğitim sistemini yeniden kurmasını zorunlu kılmıştır. Hem Tanzimat dönemi reformları hem de Cumhuriyetin kuruluşu sırasında gerçekleştirilen reformlar, dinsel unsurların kontrol edilebilmesi amacıyla devletin ideoloji ve pratiğine dahil edilmesi olarak anlaşılabilir (Özellikle Cumhuriyet döneminde devlet ve din ilişkileri için bkz. Sakallıoğlu, 1996). Tanzimat reformlarını bu çerçevede değerlendirmek gerekir. Nitekim Tanzimat reformlarının, devletin Medreseleri ve diğer eğitim kurumlarını kontrol etmek amacıyla (Kazamias, 1966: 61-62) ve merkezi devleti güçlendirmek amacıyla gerçekleştirildiği ileri sürülmektedir (Sakallıoğlu, 1996: 232-33).

Tanzimat Fermanında eğitimle ilgili herhangi bir düzenleme olmamasına rağmen, Batılılaşma çabaları çerçevesinde yeni eğitim kurumları oluşturulmaya başlanmıştır. Sıbyan okullarının ıslah edilmesine, Rüşdiyelerin çoğaltılıp geliştirilmesine, yüksek öğretim basamağını oluşturacak bir Darülfünun açılmasına ve bu işleri gerçekleştirmek için "Maarif Meclisinin kurulmasına karar verilmiştir (Kafadar, 1997:95, Kazamias, 1966:61-62). Bu okulların dışında, hem Hristiyan hem de Musevi azınlıkların kurdukları okullar faaliyettedir. Bu politikalar sonucunda ve I. Meşrutiyetin ilan edildiği tarihten itibaren bir taraftan devlet tarafından diğer taraftan dini kurum ve gruplar tarafından kontrol altında tutulan eğitim kurumları giderek gelişmeye başladı. Dolayısıyla, Akşit'in gözlemlediği gibi, Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde eğitim sistemi çoğulcu bir yapı gösteriyordu: Bir taraftan askeri ve sivil devlet okulları ile özel Osmanlı okulları açılırken, Medreseler varlığını devam ettirdi ve özel yabancı okullar ile laik ve dinsel azınlık okulları açıldı (Akşit, 1991-1954)¹.

¹ Burada Akşit tarafından yapılan önemli gözlemlerin birisinden bahsetmek gerekir: Özel Osmanlı okullarında uygulanan müfredat programlarında modern bilimlerle İslami bilimlerin birleştirilmiş olarak okutulmaktadır. Akşit'e göre bu özellik, özel Osmanlı okulları ile İmam-Hatip okulları arasında bir takım benzerlikler kurulabileceği düşüncesini akla getirmektedir (Akşit, 1991: 1954).

Ziya Gökalp, eğitim sistemindeki çoğulcu yapıyı eleştirerek, bunu ahlaki krizin ve anominin temel nedenlerinden biri olarak gösterdi (Akşit, 1991 ve 1998) ve hakiki bir ulus oluşturmak için Mektep ve Medrese kurumlarının birleştirilmesi gerektiğini savundu (Gökalp, 1977:68). Yeni Cumhuriyet'in kurucuları, çoğulcu bir eğitim yapısının geliştiği bir ortamda ve Ziya Gökalp'in yeni Türkiye'nin toplumsal yapısına ve eğitime ilişkin fikirlerinden oldukça etkilenmiş bir biçimde devrimler yapmaya koyuldu. Bu süreç sonunda, eğitim ve öğretimin birleştirilmesine ilişkin uygulamalar, eğitimdeki çoğulculaşmaya son vererek modern ulus devlet yapısına uygun bir ulus kimliği yaratma çabalarının sonucu olarak uygulanmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi Reformları ve İmam-Hatip Liselerinin Ortaya Çıkışı

Eğitim, Cumhuriyet'in kurucuları tarafından, modernliğe sadık homojen bir ulus yaratma sürecinde laik vatandaşlar yetiştirme (Rouleau, 1996:71) ve ulusal birliğin temellerini atmada gerekli olan dil ve kültür birliğinin yaratıldığı alan olarak kavranmıştır. Dolayısıyla eğitim, Türk ulusal kimliğinin oluşturulmasında can alıcı öneme sahip bir kurum olmuş, bu süreçte İslam ise, ulusal sınırları göz ardı etmesi² dolayısıyla, ulus kimliğinin yaratılması çabalarıyla çelişkili bir konum oluşturmuştur (Margulies ve Yıldızoğlu, 1988: 13). Cumhuriyetin kurucuları eğitimsel reformlar aracılığıyla "laik ve milliyetçi değerleri geliştirmeye" (Özdalga, 1999:419) çalıştı. Yeni politikaların uygulanmasıyla, Türkiye, hem kendi geleneklerinden ayrılmanın zorluklarıyla karşılaşmış, hem de izlediği yolda pratik bir takım engellerle yüzyüze gelmiştir (Kushner, 1997:233). Karşılaşılan sorunlar nedeniyle, eğitimin yöntemi ve biçimi üzerine bitmez tükenmez tartışmalar yapılmış ve bu mücadele günümüze kadar devam ederek tarihi, ideolojik, siyasal ve toplumsal söylemleri gündemimize taşımıştır.

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen reformlar bir ıslahattan öte toplumun modern toplum ve sekülerleşme imgelerine göre yeni baştan yapılanmasını ve dönüşümünü içerdiği için diğer reform hareketlerinden ayrılır. Bilindiği gibi, eğitimle ilgisi bakımından düşünüldüğünde, dönemin en önemli yenilikleri, 1924 yılında kabul edilen "Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi" (Tevhid-i Tedrisat) kanunu ile 1928 yılında gerçekleştirilen Latin alfabesinin kabulüdür.

Her ne kadar "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"nun maddeleri arasında Medrese'lerin kapatılmasını gerektiren bir madde olmasa da (Kafadar, 2002:352), kanunun uygulanması sürecinde Medrese'lerin tamamı kapatıldı ve öğretim kurumlarının tamamı aynı düzenleme altına alınarak hepsi de tek bir bakanlığa bağlandı. Bu anlamda Tevhid-i Tedrisat kanunu, sadece Medrese'lerin gelenekselliğini reddetmemekte, aynı zamanda azınlık okulları, misyoner okulları ve yabancı okullardan oluşan çoğulculuğa son vermekte ve yeni bir kimliği olan yeni bir ulus ve yeni bir birleşik ahlak sistemi kurmak amacıyla merkeziyetçi, modernist ve ulusal bir eğitim sistemi getirmekte (Akşit, 1991:161), aynı zamanda dinsel eğitimi ulemanın elinden alarak yeni bir birleşik eğitimi, kız ve erkek öğrencilerinin bir arada eğitiminin yolunu açmaktaydı (Mardin, 1992:76). Çoğulcu eğitim yerini birleştirilmiş laik bir eğitim sistemine bırakmıştı. Rahman'a göre Atatürk, geleneksel ve laik eğitim sistemlerinin bir sentezini değil, geleneksel eğitimin tasfiye edilmesiyle bu birliği başarmıştır (Rahman, 1982:62). Aslında, Rahman'ın Türk devrimlerine ilişkin olarak tespit ettiği bu özellik, Türkiye'deki değişim ve dönüşümlerin diğer İslam ülkelerinde gerçekleştirilmeye çalışılan reformlardan ayrıldığı temel noktayı da göstermektedir: Cumhuriyet'in bir çok alanda gerçekleştirdiği reformlarla amaç, İslami gelenek ya da Osmanlı mirası ile sentez yapmak değil, modernleşme ve sekülerleşmenin gereği olarak görülmesi dolayısıyla onlardan bağıni koparmaktır.

Özetle, 1920'lerde eğitim alanına ilişkin gerçekleştirilen reformlar, İslami eğitimin "iyi müslüman yetiştirme" ilkesine karşıt olarak, eğitimin kontrolünü ulemadan alıp devlete vermeyi, ülkenin bütününde aynı eğitim sistemi ve müfredatların uygulanmasını sağlamayı, okur yazarlık düzeyini yükseltmeyi ve laik ve milliyetçi değerleri geliştirmeyi kendisine amaç edinmiştir. İmam-Hatip liselerinin açılışı bu politikaların uygulanmasıyla

² Modern ulus-devlet anlayışına karşı sivil toplumu geliştirme amacını güden ve "ulus"a karşılık gelen "ümmef'i öne çıkaran İslamcı tezlerin değerlendirilmesi ve eleştirisi için bkz. (Gökalp, 2001 ve 2003; Zubaida, 1996)

birlikte başlar. İlk İmam-Hatip lisesi 1923-1924 öğretim yılında 29 farklı yerde açıldı (Reyhan, 2000; Tanilli, 1994; Özdalga, 1999). Başlangıçta, İmam-Hatip okullarının açılmasının asıl nedeni, tamamen mesleki bir eğitim vererek din adamları, İmam ve hatipler yetiştirmektir. Bu nedenle başlangıçta İmam-Hatip lisesinden mezun olan öğrenciler sadece "Yüksek İslam Enstitüsü"nde yüksek eğitim alma hakkına sahipti ve bu durum 1974 yılına kadar sürdü. Bu sınırlamalarla açılan İmam-Hatip liseslerine devam eden öğrencilerinin sayısı giderek düştü ve sayıları 1925'te 26'ya, 1926'da 20'ye, 1927'de 2'ye indirildi, 1930'da da tamamen kaldırıldı. Bu yıldan sonra 1948'e kadar resmi anlamda İmam-Hatip eğitimi yapılmadı.

Öte yandan, Cumhuriyet devrimleriyle başlamış olan sürecin hiçbir sorunla karşılaşmadığı söylenemez. Nitekim, sivil toplumun ve yerel faktörlerin etkisiyle oluşan "aşağıdan yukarıya" doğru modernleşme yerine, devlet kurumlarının tüm alanlarda etkili olduğu "yukarıdan aşağıya" doğru kurulmaya çalışılan modernlik, çoğunlukla sorunlu ve çatışmalı bir süreç izlemiştir. Bu durum, kimilerince "akıl yoluyla yukarıdan aşağıya toplumu modernleştirme projesi" (Kahraman ve Keyman, 1998:73) olarak yorumlanmış ve bugün ortaya çıkan çatışmaların nedenlerinin anlaşılabilmesi için başlangıç noktası olarak alınmıştır. Hatta kimi zaman, bu reformların eğitimsel kaygılardan çok sosyo-politik ve kültürel kaygılarla gerçekleştirildiğinden ve halka zorla kabul ettirildiğinden dolayı başarılı olamadığından bahsedilmiştir (Kafadar, 1997: 142). Ne var ki, benzer politik ve kültürel nedenler özellikle 1950'li yıllardan sonra İmam-Hatip liselerinin yeniden açılması çabaları sırasında da gündeme gelmiştir. Bu anlamda, daha önce de bahsedildiği gibi, özellikle dini eğitimin siyasal amaçlar uğruna kullanılışı sadece Cumhuriyetin kurulduğu yıllara özgü olmayıp, Türkiye'nin modernleşme süreci boyunca gerek sağ gerekse sol iktidarlar tarafından uygulanan politikalara içseldir. İleride siyasetin bu alanda kullanımının ayrıntılarına değinilecektir.

Çok Partili Dönem ve İmam-Hatip Liselerinin Gelişimi

İmam-Hatip liselerinin gelişiminde gözle görülür bir artış 1950 yılından sonra başlamıştır. Önceleri Cumhuriyet Halk Partisi vekilleri tarafından yapılan öneriler sonucu 8 ya da 10 ay süreli olan İmam-Hatip kursları açıldı (Akşit, 1991:146). Ne var ki asıl gelişmeler, Celalettin Ökten'in gayretleriyle 1951 yılında gerçekleşti ve DP hükümeti İmam-Hatip liselerinin açılmasını kabul etti. Bu tarihten itibaren İmam-Hatip liselerinin sayısı giderek arttı. Aynı artış İlahiyat Fakültelerinde, kuran kurslarında ve İslamcı yayınlarda da gözlenebilir. Bu artışın birkaç nedeninden bahsetmek olanaklıdır. Öncelikle, bir taraftan politikacılar siyasal destek ve oy karşılığında okul ve öğretmen arzı sağlamışlar, diğer taraftan halkın bu okullara talebinde de belirgin bir artış yaşanmıştır (Akşit, 1991:147-148). Örneğin, farklı politikacıların hükümette olduğu dönemde açılan İmam-Hatip sayıları şöyledir: Adnan Menderes 18, 27 Mayıs döneminde 7, Süleyman Demirel 200, Bülent Ecevit 33, 12 Eylül döneminde 35, Turgut Özal 9, Mesut Yılmaz 23, Tansu Çiller 185 İmam Hatip Lisesi açtı (Milliyet, 01.04.1997). Halkın bu tür dini eğitim veren okullara talebinin artışı, sadece ülkemizde değil ama tüm dünyada görülmeye başlanan ve kimilerinin modernleşmeye karşı, kimilerinin küreselleşmeye karşı, kimilerinin ise "çevre"nin "merkez"e karşı gösterdiği bir tepki olarak açıklamaya çalıştığı dinsel ve geleneksel davranışlardaki artışa bağlanabilir. Diğer taraftan, Türkiye'nin özgül koşulları düşünüldüğünde, ekonomik ve sosyal yapının değişip dönüşmesine koşul olarak sınıfsal yapının da dönüşmesinin bu gelişmeleri etkilediğini belirtmek gerekir (Akşit, vd. 2000).

1950'li yıllardan sonra gerçekleştirilen eğitim alanındaki değişim ve dönüşümlerin en önemli özelliği, hem laik hem de dinsel eğitim boyutunda okul türlerinde artan çeşitlenmedir. Nitekim, yukarıda da bahsedildiği gibi, Tanzimat ve sonrası dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nda çok çeşitli okul türleri mevcutken, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte bu okul türlerinin birleştirilmesine ve hepsinin tek bir çatı altında toplanmasına çalışılmıştı. Ne var ki, 1950 yılından sonra okul türlerindeki çeşitlenmenin tekrar arttığı gözlenmektedir. 1997 yılından sonra zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması da bu çerçevede değerlendirildiğinde en azından ilkokul ve orta okul düzeyinde yeniden "bir örneklige", "eğitimin birleştirilmesine" doğru adım atıldığını söylemek olanaklıdır. Bu

anlamda, Cumhuriyet tarihi boyunca Türk eğitim sistemi üzerine uygulanan politikalar, siyasal alanda değişen güç dengelerinden dolayı, değişken bir özellik ortaya koymuştur ve bu politikalar gerek eğitim sisteminin bütünü gerekse eğitimin işleyişi ve okul türleri üzerinde önemli etkilerde bulunmuştur. 2001-2002 öğretim yılında Türkiye'deki okul, öğrenci ve öğretmen sayılarını gösteren aşağıdaki tabloya bakıldığında eğitim yapısındaki bu çeşitlilik daha iyi görülebilir.

Tablo 1: 1960-2002 Yıllarında Türkiye'deki Okul Türleri ve Sayıları

OKULTÜRÜ	YILLAR	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
GENEL ORTA ÖĞRETİM				
Normal Devlet Lisesi	1960-61	129	77.509	1.435
	1970-71	423	235.535	7.826
	1981-82	1.042	513.132	40.530
	1991-92	1.479	801.776	52.776
	1996-97	1.621	1.026.373	49.158
	2001-02	1.580	1.729.238	48.764
Anadolu Lisesi	1981-82	16	5.901	873
	1991-92	90	28.357	4.420
	1996-97	389	50.277	8.201
	2001-02	419	239.979	11.663
MESLEKİ VE TEKNİK ORTA ÖĞRETİM				
Erkek Teknik Lisesi	1960-61	86	13.567	2.179
	1970-71	115	40.922	3.099
	1981-82	263	101.750	8.942
	1991-92	667	303.862	17.415
	1996-97	923	390.806	23.511
	2001-02	1.317	348.164	28.999
Kız Teknik Lisesi	1960-61	102	21.583	1.989
	1970-71	137	11.076	1.683
	1981-82	243	35.200	7.880
	1991-92	425	53.605	11.980
	1996-97	601	98.617	13.445
	2001-02	708	136.288	13.512
Din Öğretimi	1960-61	19	4.475	337
	1970-71	39	34.702	1.631
	1981-82	374	216.684	8.875
	1991-92	389	117.507	13.129
	1996-97	601	192.727	18.809
	2001-02	558	71.583	8.482
Sağlık Meslek Lisesi	1960-61	27	1.904	302
	1970-71	36	5.786	448
	1981-82	83	18.761	1.328
	1991-92	283	43.383	2.549
	2001-02	3	426	39

Şon yıllarda uygulanmaya başlanan yeni değişikliklerin diğer okullara nazaran özellikle İmam-Hatip liselerini çok fazla etkilediğini söylemek olanaklıdır. 1997 yılından sonra zorunlu öğretimin sekiz yıla çıkarılması ve üniversite sınavında İmam-Hatip lisesinden mezun olanların sadece kendi alanlarındaki bölümlere girebilmeleri yönünde uygulanan eğitim politikaları sayesinde bu okullardan bir kısmı kapandı ve hem öğrenci hem de öğretmen sayıları da giderek azaldı.

İmam-Hatip liselerinde okul ve öğrenci sayılarında gözlemlenen en önemli artış, 1970'li yılların başından 1980'li yılların başına kadar yaklaşık olarak on yıllık bir sürede gerçekleşmiştir. O dönemlerde toplumsal ve siyasal alanlarda yaşanan karmaşa ve çatışma ortamında, toplumun bir çok kesiminden ve sol ideolojik hareketlerden gelen muhalefeti bastırma amacıyla özellikle 1971 askeri muhtırasının peşi sıra uygulanan politikalarda İmam-Hatip liselerine önemli bir rol biçilmiş olması, bu okulların hızlı bir biçimde gelişmesinin nedeni olmuştur. Ne var ki, ileriki yıllarda bu durum tersine dönecektir. 1996-1997 öğretim yılının başında 601 olan İmam-Hatip lisesi sayısı, 1999-2000 öğretim yılında 604'e yükselmiş, ne var ki 2002 yılı sonunda hızlı bir düşüşle 558'e inmiştir. Yaşanan bu değişim, öğrenci sayıları göz önüne alındığında da benzer bir düşüşü göstermektedir. 1996-1997 öğretim yılı başında 192.727 (%13) olan İmam-Hatip lisesi öğrenci sayısı, 1999-2000 öğretim yılı başında 134.224'e (%6.6) düşmüş, 2001-2002 yılında ise daha fazla düşerek 71.583'e gerilemiştir³. Dolayısıyla, en son uygulanan politikalar aracılığıyla devlet, İmam-Hatip liseleri üzerindeki kontrolünü artırmış, gelişip büyümelerini engellemiştir. Bu politikaların, Auguste Comte'un "düzen ve ilerleme" anlayışının Cumhuriyetin ilk yıllarında olduğu gibi şimdilerde de hakim olmasının ve bu anlayışın hem Türkiye'nin eğitilmiş orta sınıfı tarafından hem de İslamcı olmayan medya tarafından desteklenmesinin bir sonucu olduğu söylenebilir (Özdalga, 1999:436-437). Aynı zamanda, bu okulların Medreselerin devamı olduğu, öğrencilerinin modernlik ve düzen karşıtı oldukları, dolayısıyla laik düzen için bir tehdit oluşturdukları yönündeki karşı söylemler devlet politikalarında da ifade bulmuştur.

Bu konuda belirtilmesi gereken son bir nokta, İmam-Hatip liselerine devam eden öğrenciler arasında kız çocuklarının bu okullara talebinin erkek çocuklardan daha fazla olmasıdır. Nitekim, özellikle sekiz yıllık eğitimin kabul edilmesiyle birlikte İmam-Hatip lisesi öğrenci sayısında bir gerileme olmasına rağmen, bu gerileme çoğunlukla erkek öğrenci sayılarında ortaya çıkmış, en yavaş gerileme ise kız öğrencilerde görülmüştür (Tan, vd. 2000:48-49). Bu ise, kadınlara yüklenen geleneksel işlev dolayısıyla, kız çocuklarının aileleleri tarafından dinsel eğitime daha fazla yönlendirildiğini düşündürmektedir.

Din Eğitime İlişkin Sorunlar

Söz konusu olan din eğitimi olduğunda, ortaya bir çok soru çıkmakta, doğal olarak bu sorulara verilen yanıtlar politik tavırlar çerçevesinde olmaktadır. Ne var ki yapılması gereken, genel olarak eğitime ilişkin sorunları politik yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu bölümde, din eğitime ilişkin ortaya çıkan sorunları tartışarak bir takım çözüm önerileri sunulacaktır.

Türkiye'de laiklik ile ilgili olarak önemli sorunlardan birisi, yasal dayanağını Anayasa'dan alan zorunlu din dersi konusudur. Bu konu ile ilgili olarak öncelikle Anayasa'nın ilgili maddesi Anayasa'dan çıkarılmalıdır.

Buna bağlı olarak önemli sorunlardan birisi de, zorunlu din dersinin olup olmamasına ilişkindir. Demokratik bir eğitim, din eğitiminin bireylerin tercihlerine bırakılmasını gerektirir. Çünkü, nüfusun çoğunluğu Müslüman olsa bile, dini inanç bir vicdan meselesi ve dolayısıyla bireysel bir tutum/inanç olduğuna göre, böyle bir eğitim zorunlu olarak dayatılamaz. Din dersleri müfredat programlarından çıkarılarak din eğitimi kişilerin kendi tercihlerine bırakılmalıdır. Dinsel eğitimi devletin vermesi ne laiklik anlayışına uygundur, ne de istenilen bir durumdur.

Laikliği, doğal gereği olarak dinin kamusal alanın dışına çıkarılması ve kişisel alanda halkın onu özgürce yaşaması olarak tanımlıyoruz. Bu bağlamda din, örgün eğitim alanından çıkarılmalıdır. Bu noktada devletin yapacağı şey sadece denetleme işlevine sahip olmaktır. Bu çerçevede, Diyanet İşleri Başkanlığı kaldırılmalı, devlet hiçbir din kurumunu finanse etmemeli, devletin rolü kamusal alanın dışında inançların önündeki engelleri kaldırmak, inancın kamusal alana müdahalesini önlemek olmalıdır.

³ Burada kullanılan tüm veriler, Milli Eğitim Bakanlığının farklı tarihlerde yayınladığı Milli Eğitim istatistiklerinden alınmıştır.

Sorunun bir başka boyutu da, İmam-Hatip liselerinin:

1- Yukarıda tartışılan nedenlerle Devlet tarafından tek bir dinin esaslarına göre din adamı yetiştirilmesinin "farklı dinlerce eşit mesafede bilinme", biçiminde yorumlanan laiklik anlayışı ile çeliştiği

2- İzlenen politikalar sonucu, Cumhuriyetin başlangıcındaki "aydın din adamı" yetiştirme amacından uzaklaşıldığı, giderek bu okulların dinci partilerin arka bahçesi olarak algılandığı ve siyasallaştırıldığı,

3- Toplumun din adamı açısından doygunluk noktasına geldiği ve İmam-Hatip Lisesi mezunlarının kendi alanlarında yüksek öğrenim görmekten çok üniversitenin diğer alanlarına yöneldiği gibi gerekçeler göz önünde bulundurularak, bu okullar süreç içinde ve aşamalı olarak genel ve mesleki liselere dönüştürülmelidir.

KAYNAKÇA

- Akşit, B. (1986). "İmam-Hatip and Other Secondary Schools in the Context of Political and Cultural Modernization in Turkey", *Journal of Human Sciences*, V/1, s. 25-41.
- Akşit, B. (1991). "Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and İmam-Hatip Schools in the Republic", R. L. Tapper (ed.), *İslam in Modern Turkey*, London: IB Tauris, s. 145-170.
- Akşit, B. (1998). "Türkiye'de Kent-Köy, Sınıf, Din ve Etnisite Farklılaşmaları ve Toplumsal Kültürel Bunalımdan Demokratik Çıkış", *Türkiye'de Bunalım ve Demokratik Çıkış Yolları*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 193-225.
- Akşit, B.-M. Şen-M.K. Coşkun. (2000). "Modernleşme ve Eğitim: Ankara'daki Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenci Profilleri", F. Atacan-F. Ercan-H. Kurtuluş-M. Türkay, (ed.), *Mübeccel Kıray İçin Yazılar*, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 57-76.
- Arsel, İ. (2003). "Atatürk'ün Binbir Güçlülle Din Adamı'ndan Kurtardığı Toplumunu, Yeniden Din Adamı'nın Pençesine Terkeden Zihniyet", *Din Adamları*, www.infidels.org
- Bilgin, B. (1995). *Eğitim bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Blake, C. L (2002). "Imperial Classroom: İslam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire", *The Middle East Journal*, Autumn 2002, sayı 56/4, s. 728-731.
- Boratav, K. (1995) *İstanbul ve Anadolu'dan Sınıf Profilleri*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction, A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P.-J. C. Passeron. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- DiMaggio, P. (1982). "Cultural Capital and Scholastic Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S High School Students", *American Sociological Review*, 47 (2), s. 189-201.
- Erdost, M. İ. (2001). "Sivas Öncesi Sivas", Kasım 2001, www.solyayinlari.com
- Esposito, J. (1991). *İslam, the Straight Path*. New York: Oxford University Press.
- Gerbner, G. (1994). "Reclaiming Our Cultural Mythology", *The Ecology of Justice*,

İnternet:context.org

- Gerbner, G.-L. Gross-N. Signorelli-M. Morgan-M. J. Beeck. (1979). "The Demonstration of Power: Violence Profile No. 10", *Journal of communication*, 29 (3).
- Gökalp, Z. (1977). *Türkçülüğün Esasları*, Ankara: MEB Yayınları.
- Gülalp, H. (2001). "Globalization and Political islam: The Social Bases of Turkey's Welfare Party", *International Journal of Middle East Studies*, 33, s. 433-448.
- Gülalp, H. (2003). *Kimlikler Siyaseti, Türkiye'de Siyasal İslamın Temelleri*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Kafadar, O. (2002). "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, cilt 3, s. 351-381, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kahraman, H. B-F. Keyman, (1998). "Kemalizm, Oryantalizm ve Modernite", *Doğu Batı Dergisi*, sayı: 2, s. 65-77.
- Kandiyoti, D. (1997). *Cariyeler, Bacılar ve Yurттаşlar*. İstanbul: Metis yay.
- Kazamias, A. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey*, Ailen and Unwin: The University of Chicago Press.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Kushner, D. (1997). "Self-Perception and Identity in Contemporary Turkey", *Journal of Contemporary History*, 32 (2), s. 219-233.
- Lapidus, I. (1996). "State and Religion in Islamic Societies", *Past and Present*, 151, s. 3-27.
- Lewis, B. (1952). "Islamic Revival in Turkey", *International Affairs*, 28 (1), s. 38-48.
- Mardin, Ş. (1992). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Margulies, R.-E. Yıldızoğlu. (1988). "The Political Uses of islam in Turkey", *Middle East Report*, 153, s. 12-17.
- Özdalga, E. (1999). "Education in the Name of 'Order and Prodress¹', Reflections on the Recent Eight Year Obligatory School Reform in Turkey", *The Müslim World*, LXXXIX (3-4), s. 414-438.
- Paçacı, M-Y. Aktay (1999). "75 Years of Higher Religious Education in Modern Turkey", *The Müslim World*, LXXXIX (3-4), s. 389-413.
- Rahman, F. (1982). *islam and Modernity*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Rouleau, E. (1996). "Turkey: Beyond Atatürk", *Foreign Policy*, 103, s. 70-88.
- Sakallıoğlu, Ü. C. (1996). "Parameters and Strategies of Islam-State Interaction in Republican Turkey", *International Journal of Middle East Studies*, 28 (2), s. 231-251.
- Schwalbe, M.-S. Godwin-D. Holden-D. Schrock-S. Thompson-M. Wolkomir (2000). "Generic Process in the Reproduction of Inequality: An Interactionist Analysis", *Social Forces*, 79 (2), s. 419-452.

- Srnart, A. (1993). "Gifts, Bribes and Guanxi: A Reconsideration of Bourdieu's Social Capital", *Cultural Anthropology*, 8 (3), s. 388-408.
- Sullivan, A. (2001). "Cultural Capital and Educational Attainment", *Sociology*, 35 (4), s. 893-913.
- Tan, M.G-Y. Ecevit-S.S. Üşür. (2000). *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tanilli, S. (1994). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tekeli, İ. (1980). *Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar*, Ankara: Mimarlar Odası Yayınları.
- Tekeli, İ.-S. İlkin. (1993). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Verschoyle, T. (1950). "Education in Turkey", *International Affairs*, 26 (1), s. 59-70.
- Zubaida, S. (1996). "Turkish islam and National Identity", *Middle East Report*, 199, s. 10-15.

Eğitim Öğretimde Etik, Bilim Etiği-Meslek Etiği

*"Hepimizin, kendimizi paranın, ünün,
gücün ve prestijin baştan çıkana
etkilerine karşı korumamız gerekiyor."*

Pellegrino

Yüzyılın başında toplu/örgütlü olarak yapılan mücadelelerle "insanlığın ortak değerleri/ilkeleri" denen belirlemelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Yaşanan dünya savaşları, bölgesel, etnik, dinsel çatışmalar yaşama hakkından başlamak üzere bir takım değer içeren hakların garanti altına alınması gerekli olduğunu göstermiştir. İlk çağlardan bugüne insanlığın iyiye, güzele, doğruya ulaşma özemleri ve mücadeleleri devam etmektedir. Dünyada 1970'lerde başlayan, Türkiye'yi de 1980'lerden itibaren etkisi altına alan; dünyanın tek kutuplu hale getirilmesi, ideolojilerin sonunun geldiği savı ve tek efendi/patron olarak ABD'nin ilanı ile henüz tamamlanmamış yeni bir dalga hissedilmeye başlandı. Kendini her alanda gösteren neoliberal ideoloji ve postmodern düşünce/yaşayış tarzı, modern dünyanın oluşturduğu değerlere, sahiplendiği haklara ve tutunduğu temellere saldırmayı, onları yok etmeyi yeni yaşam biçiminin temel amacı olarak ortaya koymaktadır. Ancak, ortadan kaldırmaya çabaladığı değerlerin, yaşama biçiminin yerine bencillik, toplumsal düşünmeyen bireycilik anlayışını yerleştirmeye çalışmaktadır.

Bütün insanlığa ait, toplumla yaşamının vazgeçilmez koşulları olan değerlerin, [yeni bir dünya biçimini] savunulara karşı yeniden yaratılması, demokratik, eşitlikçi ve özgür bir yaşam isteminde bulunan bütün aydınların görevidir. Eğitimci olarak bizlere bu değerlerin yeniden yaratılmasında; eşitlikçi bir toplum modeli sunulmasında; özgür bireylerin yetiştirilmesinde; daha genel anlamıyla toplumun özgürleştirilmesinde büyük görevler düşmektedir. Birlikte özgür ve eşit yaşamak idealinin gerçekleştirilmesinde hem birey olarak sorumluluklarımızın ayırında olmak hem de bu koşulların yaratılmasında toplumsal sorumluluklarımızın gereklerini yerine getirmekte, eğitim ve öğretim sürecine çok iş düşmektedir. Hem doğru eylemin ne olduğu konusunda hem de doğru eylemi değerli eylem kılacak koşulların yaratılmasında eğitimci, bir aydın olarak üzerine düşen görevi yapmak zorundadır.

GİRİŞ

A) ETİĞİN TANIMI

Felsefe tarihinde karşılaştığımız en genel anlamda, İyi, Güzel, Uyumlu (Birlik'e giden), Tabii, Ereğe Uygun (Öze Uygun), İstenmeye Değer Olan, Değerle Belirlenmiş gibi kavramlar çoğaltılabilir. Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde "Etik: Ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran bilim, insanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaksal davranışları ile ilgili doğruları ele alıp inceleyen felsefe dalı. "İyi nedir?" ya da "ne yapmalıyız?" gibi soruları kendisine ödev olarak koyan felsefe dalı olarak da belirlenebilir".⁴ Tarihte kaydı düşülen hemen her filozofun bir etik kuram-anlayışı olmakla birlikte bir çok etik türü de sayılmaktadır.

Etik bir ilişki, özneyi ve öznenin özgür seçimini zorunlu kılar. Bireyin, belirli bir durum ve olanak karşısında kendisi ve toplum için bir dizi seçenekten en iyi ve uygun olanı seçmesi etik ilişkiyi oluşturuyor.

Etik ilişkiyi, bilginin sonucu olarak, sıradışı ve rastlantısal olarak gören Kuçuradi'ye

⁴ Bedia Akarsu*, Felsefe Terimleri Sözlüğü, İnkılap Yay., İst. 1998.

göre; "Etiği doğrudan doğruya ilgilendiren, değerlilik-değersizlik yaşantılarıdır. Çünkü bir kişinin bir kişiyle ilgili, bütünlüğüne yönelik *toru bırakan* değerlilik yaşantıları bir grup etik değerleri: kişilerarası ilişkilerde yaşanan değerleri: sevgiyi, saygıyı, güveni, minneti vb, değerleri meydana getirir. Bu etik değerler, kişilerin başka kişi bütünlüklerine yönelik, yoğunlaşarak birikmiş değerlilik yaşantılarıdır."⁵

Özneleşmeyi iktidarların kurucu ögesi olarak değerlendiren Foucault; "Özgürlüğün pratiği, yani etik, bir ethos, bir davranış biçimi, bir kendimizi yönetme, kendi davranış alanlarımızı yapılandırma, yaşamımıza ne tür bir biçim ya da yapı vereceğimize karar verme sanatıdır. Bu, özgürlüğü kullanarak kendimizi kendi davranışlarımızın öznesi olarak yeniden kurmak, yani bir ahlaki özneleşmedir."⁶

"Etik, her şeyden önce, istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha geniş bir bakış açısı ile, bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı; neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilinmesidir."⁷

Biz, etiği; bir durum, olanaklılık ve uygunluk içersinde, birey veya toplumun en iyiyi, güzeli, insana en yaraşır ve erdemli olanı arayışı olarak tanımlayacağız. Etik ve diğer tüm toplumsal değerlerin oluşumu çoklu bileşenlerin (üretim, tarz ve ilişkileri, gelenek-görenekler, sosyal ve kültürel etkenler gibi) eklenmesiyle oluşan, parçalı bir bütünlüktür. Hiç bir toplumsal-pratik kavramın soyutluluk içersinde gerçek anlamı kavranamayacağı gibi, toplumsal-pratik bir gerçekliğe işaret eden "etik" kavramı da bir durumsallık (olay, hareket,) içinde tanımlanabilir. "İnsanlığın ilk hareketi, insanların yaşayabilmek için yaptığı üretim hareketidir... bu üretim sürecinde insanlar arasında zorunlu ilişkiler kurulur. Alt yapı bu üretim ilişkilerinin tümüdür. Üretim ilişkileri toplumun ekonomik alt yapısını meydana getirir. İnsanların bütün öteki davranışları bu ilk insanca davranışının üstünde yükselir. İnsanlar önce yaşarlar, sonra yaşadıklarının düşüncelerini edinirler... siyasal, hukuksal, dinsel, felsefeli, estetik, ideolojik vb. üst yapı oluşumları hep bu alt yapı oluşumuna göre biçimlenir. Köleci üretim ilişkilerinin siyasal, hukuksal, ahlaksal vb. düşünceleri köleci düzenin gereklerine uygun olarak; feodal üretim ilişkilerinin siyasal, hukuksal, ahlaksal düşünceleri feodal düzenin gereklerine uygun olarak gelir."⁸

B) ETİĞİN TARİHİ GELİŞİMİ

Etik kavramının sistematik olarak 'insanlık tarihi'ne girişi, Antik Yunan'da sofistlerin insan merkezli düşünce sistemini önermeleriyle karşımıza çıktı. Ünlü sofist Protagoras insan her şeyin ölçüsüdür diyordu. Bu söylem insanların yapıp etmeleri ve bu yapıp etmelerde temele aldığı bilginin içeriğini şekillendiriyor olsa da aslında bir davranış biçiminin sorgulamasını oluşturuyordu. Bu sorgulama daha sonraları yine kendisinde sofist olan Sokrates'te bir başka biçimle karşımıza çıkıyordu. Sokrates insanın davranışlarının yegane amacının erdemli olmak olduğunu söylüyordu. Erdemli olmaksızın bilgelikle mümkün olabilirdi. Bilgelik kendini bilmek ve yaşamı sorgulamakla olanaklıydı. Ona göre 'sorgulanmayan yaşam yaşanmaya değer'

Platon'dan itibaren, etik idealist felsefeye içkin bir kavram olarak değerlendirildi. Platon'da her şeyin üstünde ve bütün bilme-duyumsama anlama yetilerini belirleyen "iyi ideası" dır. İyi ideası olmadan hiçbir şey mümkün değildir. İnsan anlayışının kavrayamayacağı denli "bulutumsu" ve yüksek olan "iyi"; "En yüksek bilimin konusudur. Doğruluk ve bütün öteki değerler, insanı iyiye götürürlerse yararlı olabilirler/"⁹ Platon'da iyi ideası bir tek bütünlüktür ve her şeyi üst belirler; "Nesnelere gerçekliğini, kafaya da

⁵ İoanna Kuçuradi, Etik, Türkiye Felsefe Kurumu Yay., Ankara 1996, s.38-9.

⁶ Michel Foucault, Özne ve İktidar, Çev.:Işık Ergüden-Osman Akınhay, Ayrıntı Yay., İst. 2000, içinde, Ferda Keskin, s.23.

⁷ Hitt'den Akt. İnanet Pehlivan, Yönetmel Mesleki Örgütsel Etik, Pegem Yay., Ankara 1998, s. 10.

⁸ Orhan Hançerlioğlu, Felsefe Sözlüğü, İst. Remzi Kitabevi, 8.Basım-1993,S.417

⁹ Platon, Devlet, a.g.e., s. 175

bilme gücünü veren iyi ideasıdır. Bilinen şeyler olarak gerçeğin ve bilmenin kaynağı odur. Ama, bilim ve gerçek ne kadar güzel olursa olsunlar, şuna inanın ki, iyi ideası onlardan ayrı, onların çok üstündedir. Görünen dünyada ışığın ve gözün güneşte yakınlığı olduğunu düşünmek doğru ama onları güneş saymak yanlış olduğu gibi, kavranan dünyada da bilim ve gerçeği yakın saymak doğru, ama onları iyinin ta kendisi saymak yanlıştır. İyinin yeri elbette ikisinin de üstünde, çok yükseklerdedir.”¹⁰ Böylece Platon, bilginin ve duyumun varlığını yadsıyor. Felsefesini, iyi (varlık olmayan iyi) ile ifadesini bulan "etik" üzerine temellendiriyor.

Platon, "Devletinde toplumun 4 temel kurucu ögesi olarak "bilgelik, yiğitlik, ölçülülük ve doğruluk"¹¹ olduğunu söylüyor. Bilindiği üzere Platon'un "devleti", öncelikle filozofların (bilgelerin) yönettiği veya kılavuzluk ettiği devlettir; *"Tabiata uygun olarak kurulmuş bir devlet, akıllı olmasını kendini yöneten küçük bir topluluğun bilgisine borçludur. Bilgelik diyebileceğimiz bilgi de budur/”¹² Böylece Platon'da "etik" ilişki bağlamında iki ana sınıfa ulaşmış oluyoruz; Yönetenler (krallar ve bilgeler) ve Yönetilenler. Toplumsal iş bölümünde herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi ve bir diğersinin işlerine karışmaması iyi bir toplum için zorunluluktur. Platon bu durumu şöyle ifade ediyor; *"Kunduracı yaratılmış bir insanın yalnız kundura, dülger yaratılmış bir adamın yalnız dülgerlik yapması" bunun dışındaki işlere karışmaması gerekiyor. "Eğrilik" de ister istemez içimizdeki bu üç bölümün uyuşmazlığı olacaktır. Biri ötekinin işine karışacak, onlara karşı koyacak. Kumandayı kendi eline almak isteyecek. Ona düşenin yönetmek değil, yönetilmek olduğunu hesaba katmayacak.”¹³ Böylece Platon'da yönetenlerin ve yönetilenlerin etik'i olmak üzere iki ana etik ilişki biçimini ele alabiliriz. Platon'a göre en yüksek iyi'yi belirleyen elbette devlette cisimleşecek bilgelerin ki olacaktır. Yönetilenlerin etiği ise, işlerini en iyi bir biçimde ve yönetenlerin belirlediği şekilde yapmaktır. Bu etik, itaat etiği olacaktır.**

Diğer yandan devlet, en iyi'yi temsil ettiğinden, onun kendinden başka bir dayanağa, sorgulama aracına ihtiyacı yoktur diyor Platon; *"Gerçekten ayrılma yetkisi yalnız devleti yönetenlerde olmalıdır. Devletin yararına, düşmanlarına yada yurttaşlarına yalan söyleyebilirler. Bunların dışında kimse böyle bir yola başvuramaz.”¹⁴*

Platon'un felsefesi Grek Matematiğinin gelişimi üzerine şekillenir. Platon, matematiksel bir kesinlikle kurulacak toplumsal bir inanç sistemi geliştirmeye çalışır. En yüksek idea olan "iyi", matematiksel bir kesinlikle belirlenmelidir. Bunun oluşturulması ise filozoflara yada bilge yöneticilere düşmektedir.

Ortaçağda batıda etik tartışmaları kilisenin de etkiyle dini dogmalar etrafında şekillendi. Özgün yapıda bir etik önermeye rastlamadı.

Sonraları 'görece aydınlatma' diyebileceğimiz Rönesans sonrası 18.yüzyılda ünlü Alman idealistleri Kantla ve Hegel'le birlikte etik tekrar felsefenin odağında yer almaya başladı.

Hegel felsefesi "kategoriler" üzerine kurulur. Bütünlük, Hegel'de kategorilerin oluşturduğu birliktir. Tözün ve bunun gerçekleşmesini sağlayacak tüm kategorilerin (devlet, toplum, hukuk, aile gibi) özünde mutlak bir "iyi" düşüncesi yer almaktadır.

Hegel, "nesnel ahlakı" kişinin öznel istencinden ayırır;¹⁵ Tinin gerçekleşmesini öznenin iradesine bırakmak Hegel sistematığına ters düşer. Doğadaki tüm fenomenler tin'in gerçekleşimine hizmet etmeli bu evrensel yasaya uymalıdır. Bunun içindir ki, Hegel'in öznesi, "nesnel özne"dir. Nesnel özne, Hegel'de sosyal bir varlık olarak toplumun kuralları ve yasalarıyla kendini belirleyen öznedir.

Platon ve Hegel felsefesini ortaklaştıran şey etik bağlamında, kişisel istencin

¹⁰ Platon, Devlet, a.g.e., s. 179

¹¹ Platon, Devlet, a.g.e., s. 106

¹² Platon, Devlet a.g.e., s. 107

¹³ Platon, Devlet, a.g.e., s. 121 (Vurgu ve italiklere bize ait)

¹⁴ Platon, Devlet, a.g.e., s.74.

¹⁵ ŞahinYenişehirlioğlu, Hegel Felsefesi'nde Birey Toplum Devlet İlişkileri, Birey veToplum Yay., Ankara 1985 s.38

reddedilmesidir. Platon'da en yüksek "iyi"yi, Hegel'de ise "tin'in gerçekleşimini" sağlayacak irade devlettir. Hegel Felsefesinde, nasıl alt kategoriler üst kategorilere bağımlıysa, tek tek bireyler de alt düzeyler olarak üst kategori olan devlete boyun eğmelidir. Platon ve Hegel'de eğitim, öznel istencin bastırılması, bireylerin yola getirilmesi, egemen erk'e yani devlete boyun eğdirilmesi türünden zorunlu bir eğitimi öngörmektedir. Platon'da "en iyi" sitenin kurulması, Hegel'de "en iyi" evrensel yönetim biçiminin kurulması krala kılavuzluk eden bir filozofça gerçekleştirilebilirdi.

Hegel'in felsefesi, Aydınlanma Dönemi düşüncesinin öznenin yüceltilmesi anlamında sona erdiğini gösterir. Burjuvazi, aristokrasiye karşı zafer kazanmış, iktidarını tesis etmiştir. Bireyin egemenliği, eşitliği, burjuva mülkiyet hakkı kazanılmıştır. Dine karşı bireyin kudreti teslim edilmiştir. Her ne kadar bireyin yüceliği lafız olarak tekrar edilse de; mülkiyetsiz birey gerçek anlamda birey olamaz. Hegel'e göre (aslında burjuva düşününe göre), "mülkiyet, kişinin bir nesne'de dışsallaşması, kendini onda ifade etmesinden başka bir şey değildir."¹⁶ Kişi, ancak mülkiyet aracılığıyla efendi olur, kölelikten kurtulur. Hegel'in "köle-efendi diyalektiği" esas itibarıyla mülkiyet üzerine kuruludur. Burjuva hukuku'nun temeli olan mülkiyetin Hegel'deki kategorik anlamı; çağının gelişmekte olan kapitalist devlet ve toplumunun rdeolojisidir. Etik'te, kölelikten kurtulmanın, özgürleşmenin aracı olarak mülkiyet üzerine kurulur. Kişi mülk sahibi olmadığı sürece, kölenin düşünüş ve yaşayış biçiminden kurtulamaz. Kölelikten kurtulma çabası kişinin, efendi olmaya (özgürleştirmeye), daha iyiye ve güzele yakınlaşmasını sağlayacaktır.

Hegel'in Prusya Monarşisi'nin resmi filozofu olarak gerçekleştirmeye çalıştığı, Martin Heidegger'in Hitler Almanya'sında gerçekleşeceğini umduğu "en iyi toplum" hülyası trajik bir biçimde sonuçlandı.

Hegel felsefesinin kişisel istenci reddeden nesnel öznesine en önemli tepki II. Dünya Savaşı sonrası aydınlarından geldi. Peş peşe yaşanan iki dünya savaşında insanların çektiği acılar, katliamlar (Auschwitz olayının ironisi) ve tüm bunlara tanık olan aydınlar "yeni etik" bir toplum kuruluşunun çabasına girerler. Yeni özne kuruluşu, varoluşçuluk ve Frankfurt okulu çevrelerinde, teorinin nesnelliğini reddeden bir yerden regresif "yeni hümanizm" olmuştur.

J.M. Bernstein'in Adorno üzerine makalesi, Hegel'in gerçek yaşam üzerine bir olumsuzluk-umutsuzluk ve feda gerçeğini felsefesinde taşıması açısından oldukça çarpıcıdır; "Ama Hegel, değişebilir olanı değişmez olana feda etmek gibi kendi kendini baltalayan bir mantığa gerçek yaşamları içindeki bireylere atfetmişken, bizim fedamız kolektif ve kültürelidir: Zamansallık ile ebedi olanın ilgisizliği, bazılarının yaşamlarının başkalarının yaşamlarına ahlaksal ilgisizliğidir: ahlakın, en önemli olduğu anda, davranışa içkin olmayı başaramamasıdır bu/¹⁷ Bu yakarışı 2. Dünya savaşının dehşetini yaşamış tüm felsefeci ve sanatçılarda bulmak olasıdır.

Aydınlanma dönemi felsefelerinin en büyük teması dine karşı mücadeledir.¹⁸ Bu insan aklına ve iradesine yer açma girişimi, burjuvazinin, aristokrasi ve ayrıcalıklı din adamları karşısında kendilerine iktidar içinde yer edinme çabasıdır.

Goldman bu ilişkiyi şöyle açıklar;

"Açıkça görülüyor ki, bireyin, kendi kararları ve eylemlerinin özerk kaynağı olarak görüldüğü piyasa ekonomisinin gelişmesiyle, bireyin bilincini kendi bilgi ve eyleminin mutlak kökeni olarak gören bu üç felsefi dünya görüşünün (Fransız aydınlanması, rasyonalizm ve amprizm) gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Aynı biçimde, üretim ve dağıtım düzenleyen birey üstü tüm otoritelerin insan bilincinden kaybolması, tüm aydınlanma yazarlarının birey aklını en büyük yargıç olarak tanıması ve daha yüksek hiçbir güce bağlı olmaması gerektiği şeklindeki temel savıyla örtüşür."¹⁹

Piyasa ekonomisinin gerektirdiği özgür ve özerk birey olgusu, "sözleşme"

¹⁶ Bkz. Ş.Yenişehirlioğlu, a.g.e., s. 169-170

¹⁷ Y.K.Y., Cogito, Say.36, Yaz 2003, 2. Baskı içinde, s. 209.

¹⁸ (Bkz. Lucien Goldman, Aydınlanma Felsefesi, Çev.: Emre Arslan, Doruk yay., Ankara 1999, s-19.

¹⁹ L. Goldman, Aydınlanma Felsefesi, a.g.e., s-36.

kavramıyla aydınlanma dönemi düşünürlerinde Hobbes ve Locke'den, Gratius ve Diderot'ya kadar farklı kesimlerde ve hepsinden önemlisi Rousseau'nun 'Toplum Sözleşmesinde bulunur.²⁰ Birey, bilim ve ekonomik değişim ilişkileri üzerinden tüm din ve gerçek üstü otoritelerin yetkisinin ortadan kalkması durumunda, toplumsal değerleri yeniden düzenleyecek, doğa ve insan doğasına uygun yeni bir değer sistemi yaratmak gerekiyordu. İşte Aydınlanma Dönemi düşünürlerinin hemen hepsinde etik tartışmaların anlamını burada buluyoruz.

Goldman, Aydınlanma Dönemi bireyci yaklaşımının üç tür etik değere izin verdiğini belirtir:

a) *Değer yargısı yada kurallarının herhangi bir biçimde birey vicdanına dayanabileceğini yadsımak: Bu görüş, eğer her birey akılcı bir biçimde kendi çıkarını güder ve en yüksek mutluluğa ulaşmak için uğraşırsa, toplumunda memnun edici bir tarzda işleyeceğini iddia etmek eğilimini taşır.*

b) *Genel çıkara uygun olan kuralların, tüm insanlarda özdeş olduğu savunulan insan aklına dayandığı ileri sürmek.*

c) *Her bireyin kendisi için en yüksek mutluluğun peşinde koşmasının, genel iyiliği destekleyen bir takım kuralların temelini oluşturacağını savunmak: Bu kurallar, evrensel geçerlilik iddiasında bulunmasalar da en azından pratik anlaşmaları olanaklı kılar ve toplumsal kurumların yeterli düzeyde çalışmasını sağlarlar.²¹*

Bireyci ahlak sistemleri, (Robinson Crusoe örneğinde olduğu gibi) bireyi yalıtılmış bir adada soyut bir varlık olarak ele alır. Oysa tüm bu toplumsal değerler, her toplumda üretim tarz ve ilişkileriyle belirlenen eklemlemeler sonucu ortaya çıkar. Bireyin çıkar ve ahlaki değerlerinin olanaklılığını belirleyen onun yaşadığı toplumsal koşullardır. Marx'ta bu ilişkiyi şöyle açıklar;

"Kişisel çıkarın kendisi zaten toplumsal olarak belirlenmiş bir çıkardır, ancak toplumca konulmuş koşullarda ve toplum tarafından sağlanmış araçlarla gerçekleştirilebilir; dolay siy la bu koşul ve araçların yeniden-üretilmesiyle sınırlanmıştır. Çıkar, özel kişilerin çıkarıdır; ama çıkarın içeriği, gerçekleşme biçimi ve araçları, hepsinden bağımsız toplumsal koşullarda verilir."²²

İnsanın ve haklarının yüceltilmesi, hatta belirlenmiş bir takım kuralların saptanması (İnsan Hakları Evrensel Beyanname vb. gibi) hepimizin hoşuna giden reddetmeye asla yanaşmayacağımız haklardır. Ancak bu hakların "biçimsel değerler" olarak kaldığını görmezden gelmek devedukuşu mizansenen oynamaya benzer. Uluslararası ilişkilerde ve de devletlerin kendi varlıkları ve çıkarları söz konusu olduğunda, kendi yurttaşlarına karşı datii sergilediği tutumlar (Bosna-Hersek olayları, Irak'ın işgali, Ebu Garip'teki işkence gerçeği, Guantamolu örneği vb. çoğaltılabilir) bu olayların hiçte münferit nitelikte olmadığını açıklar.

Liberal etikçilerin, her tarihsel kriz dönemlerinde döngüsel olarak yaşadıkları hayal kırıklıkları ve içe kapanmaları bunun göstergesidir. Goldman'ın belirttiği gibi, bireyci etik nihilizmle sonuçlanır. Aynı şekilde tarihi ideolojiyle tanımlama-anlama çabaları en güzel bir biçimde Nietzsche örneğinde gördüğümüz gibi nihilizmle sonuçlanmak zorundadır. Nietzsche etik'i (ve de bireysel ahlakı) reddeder ama en büyük ahlakçı olarak kendisi kalır.

Kant'ın düşüncesinde ise biz temel olarak, etik'e göre düzenlenmiş bir toplumun ^olanaklılığını" yada etik'in olanaklılığını araştırdığını görüyoruz.

Kant, ahlak yasasına uymanın kendiliğinden bir zorunluluk olduğunu belirtmekle, bireylerin toplumsal davranışlarının kendiliğinden bir uyum içersinde geliştiğini anlamamızı sağlar. Günlük yaşam pratiklerinde insanların davranışlarını belirleyen bir ön koşullar dizgesi mevcuttur. Kant, "eylemlerimde özgür değilim, çünkü boyuna kendi

²⁰ Bkz. L. Goldman, a.g.e., s.37

²¹ L. Goldman, a.g.e., s.44

²² Kari Marx, Grundnsse, Çev.: Sevan Nişanyan, Birikim Yay., İst. 1979, s.228

gücümü aşan bir eylemi sürdürme gereğindeyim"²³ derken bu gerçeğe işaret eder. Yanılsama olarak ideoloji işte tam da burada devreye girer; İnsanlar eylemlerinde özgür olduklarını, tercihlerini (istemelerini) bağımsızca gerçekleştirdiklerini düşünürler. Oysa insanın "istemini" belirleyen ön koşullar tarafından belirlenen bir nedenler dizisi vardır. Fakat insanlar kendilerini biricik olarak algıladıklarından (bu özne oluşun zorunluluğudur) kendilerini belirleyen bu ön koşulları çoğu zaman göremezler. Derya içre balıklar balıklar gibi.

Kant'ın "özgürlüğü" kısıtlayıcı (ahlak yasasına bağlayan) bu görüşü oldukça sık eleştirilir. Ancak Kant, insanı zaman içinde (toplum-tarih) tanımlar. Ve bu olanaklar içinde onun yerini belirler. Kant'ın insanı tikel değil tümel'dir. O, "insan"dan değil "insanlık"tan bahseder. Kant, aslında tikel bir etik'in olanaksızlığını ispatlar. Bu yüzden Kant'ın etik'i, "ödev etik"ine tüm bireyciler ve de günümüzde post modernler mesafeli yaklaşır. Hegel tarafından konulan ilk şerh devam etmektedir; "Özgürlüğün ve özne'nin istencine (ve de töz'e) gem vuracak bir ahlak yasası tarih dışı sayılacaktır."

Kant, burjuvazinin devrimci zamanlarının filozofudur. Onda yer eden "ödev etiği", tevazünün, adanmışlığın, sıra dışılığın gerçekleşmişmidir;

İnsanları sevmek, onlara iyilik etme dileğinde bulunmak, düzene sevgi duymak ve bu yolla doğru olmak çok güzeldir. Ancak gönüllüler gibi büyüklenme kuruntusu içinde, bizce herhangi bir buyruk gerekmediğinden kendimizi ödev anlayışı ötesinde görmeye ve buyruktan bağımsız olarak, tadını çıkarmak istediğimizi yapmaya kalkışırsak; bu durum şimdilik bizim öteki us taşıyan varlıklar arasında insanlar olarak, bulunduğumuz yere uygun davranışımızın bir ahlak maksimi değildir."²⁴ ve Kant devam eder; "Başkalarının büyük bir özveriyle yalnızca ödev uğruna yapılmış eylemleri: gönül taşkınJıklarından değilde, yalnızca ödev saygıdan dolayı ortaya konduğunu düşündüren izler bulunduğundan soylu ve yüce işler diye adlandırılıp övülebilir."²⁵

Kant, günlük yaşamın sıradan pratiğini etik alanın dışında görür. Borçlunun borcunu gününde ödemesi, bir insanın yapmakla yükümlü olduğu şeyi yapması etik değerlendirmenin dışındadır. Etik davranış özgür istenç tarafından seçilen davranıştır; "Bir şeyi emredildiği yada yarar sağladığı için yapıyorsam, o zaman bu ahlaksal bir zihniyet değildir. Ama bir şeyi kesinlikle iyi olduğu için yapıyorsam, o zaman bu ahlaksal zihniyettir."²⁶

Kant, etik bir ilişkiyi hukukilikten ayırır. Hukuksal zorunluluk etik yükümlülük olamaz. Bu gerçekten çok önemli bir ayırmadır. Etik'in hukuksal zorunluluk haline getirilmesi, devletin toplum vicdanına el atması demektir. Bu, tarihsel örneklerini otoriter-faşist devlet örgütlenmelerinde gördüğümüz demokratik olmayan devlet ve toplumsal yapılanmayı ortaya çıkarır.

Kant'ta etik'in farkını oluşturan diğer noktalardan birisi de; "Yükümlülüğü yerine getirmenin motifi baskı değil, bağımsız zihniyet yada ödevdir. Dış motif baskıdır ve eylem hukuksaldır; iç motif ise ödevdir ve eylem etikseidir. Hukuksal yükümlülükte eylem gerçekleşirken hangisi olursa olsun zihniyet sorulmaz. Etiksel yükümlülükte motif içsel olmak zorundadır. Eylemi yerinde ve uygun olduğu için gerçekleştirmek gerekir."²⁷

Althusser'in "ideolojik salgı" kavramıyla benzerlikler taşıyan "toplumsal alt akıntı", toplumsal kültürün oluşumu, gelişimi ve sürekliliğini (örf-adet, ahlak ve etik vb. değerlerin) sağlar. Üst yapı kurumlarının oluşumu ve kendiliğinden toplumsal yapıya adapte olması "alt akıntı" sayesinde gerçekleşmektedir. Toplumsal kültürün, etik değerlerin oluşumunu sağlayan bu birikim, sarmal ve kendi üzerine katlanan bir büyümeyi değil, toplumsal uyum sürecinin gelişimini ifade etmektedir.

Marks, üretim tarzının tüketimi ve toplumsal ilişkileri belirlediğini, bu yayılımın tüm

²³ I. Kant, Pratik Usun Eleştirisi, a.g.e., s. 149.

²⁴ I. Kant, Pratik Usun Eleştirisi, a.g.e., s.133.

²⁵I. Kant, Pratik Usun Eleştirisi, a.g.e., s. 137 .

²⁶I. Kant, Ethica, a.g.e., s.33

²⁷I.Kant, Ethica, a.g.e., s.60.

toplumsal süreçleri belirlediğini belirtir;

*"Üretim aynı zaman da tüketime özgüllüğünü, karakterini, cilasını verir; tüketim ürüne nasıl onu bir ürün niteliğiyle tamamlayan darbeyi, cilayı vurduysa, üretim de tüketime cilasını öyle vurur. Birincisi, nesne herhangi bir nesne değil, üretimi tarafından dolayımlanan kendine özgü bir adaba göre tüketilecek, özgül bir nesnedir. Açlık açlıktır, ama çatal bıçakla yenilecek pişmiş etle giderilecek açlık başka, eller tırnaklar dişler yardımıyla çiğ eti mideye indiren açlık başkadır. O halde üretim yalnız nesneyi değil, aynı zamanda tüketim tarzını da yalnız nesnel olarak değil, aynı zaman da öznel olarak da üretmektedir."*²⁸

Üretim biçiminin, tüm toplumsal ilişkileri belirleme yolunda yarattığı basınç günlük yaşam biçimimizin (toplumsal normlar, kültürel alışkanlıklarımız, etik-ahlaki değerlerimiz) değişmesini sağlar. Bütünlüklü toplumsal değişimin, bu düzeylerin birbiri üzerinde basınç-zorlama ile gerçekleştiği söylenebilir. Bu düzey ve kertelerin birbirleri üzerinde yaptığı basınç bir tür uyum sorununa yol açtığı aşikardır. Etik değerlerin toplumsal yapıda en çok tartışıldığı dönemler, üretim ilişkilerinde uyum problemlerinin en çok yaşandığı dönemler olması tesadüf değildir.

Etik, düşünsel değil maddi'dir, toplumsal ilişkilerin sadece bir yansıması değil, toplumsal ilişkileri oluşturan öğelerden bir tanesidir.

C) BİLİM ETİĞİ

Günümüz bilgi birikimi, geline teknolojik düzey bilimsel alanda elde edilen başarı ve bilginin kullanımı düşünüldüğünde bilimsel alanda da bir etik tartışma zaman zaman ve faklı çevrelerce yapılmaktadır.

Bilimin salt kendisinin bir etik değer taşıdığını söylemek mümkün değildir. Etik değerler, sosyal ilişkiler ve etkileşimler sonucunda ortaya çıkar. Biliminde insana değdiği alanlarda bir etik sorgulama mümkün kılınabilir.

Bilimsel faaliyetin sonuçları insanlığın ve yaşadığımız dünyanın yararına sonuçlar üretmelidir. Bilgi kendi başına bir değer taşımazken kullanım şekliyle birlikte değerli hale gelmektedir. Bilgiye sahip olmak ve kullanabiliyor olmanın bir güç olduğu düşünülürse; bilginin ne amaçla ve kimlerin yararına kullanılacağı aynı ölçüde önemli hale gelmektedir.

Bilginin üretim aşamasından, bilginin kullanıma kadar olan süreçte , bu bilgiye sahip olanların sorumluluklarının olduğunu kabul etmek gerekir. Bu süreç içerisinde bilginin, insanlık tarafından paylaşımın sağlanması, toplumsal yararın gözetilerek kullanılması gerekir. Kişi kurum yada kuruluşun menfaatleri uğruna tahrif yada yok edilmesi düşünülemez.

Bu nedenle bilimsel bilgiyi üreten ve kullanan kişi kurum yada kuruluşlara sorumluluklar yüklenmelidir.

D) EĞİTİM ÖĞRETİMDE ETİK

İçinde bulunduğumuz eğitim sistemi(sistemsizliği)nin varolan çıkmazlarını ve yetersizliklerini, diğer konu başlıklarında yeterince ele alındığından bu başlık altında tekrarlamayı uygun görmedik. Eğitim öğretimde etik ilkeler olaftak tarif edilenlerin bu koşullardan ve sorunlardan bağımsız ele alınamayacağını vurgulayarak çözümünde sadece etik ilkelerin geliştirilmesinden geçmediğini söylemek istiyoruz.

İonna Kuçuradi'nin dediği gibi, "değerli eylemde bulunmak kolay değildir. Doğru eylem kişiye, değerli eylem ise koşullara bağlıdır." Kendini sürekli etik açıdan sorgulamaya tabi tutabilen bireylerin yetiştirilmesi, demokratik eğitim ortamlarına ve bu sorgulamayı yapabilen eğitimcilerin varlığına bağlıdır.

¹ Kari Marx, Grundrisse, Çev.: Sevan Nişanyan, Birikim Yay., tst. 1979, S. 154 ve Bkz. S. 158-164.

a) Neden etik eğitimi?

Bir etik kuramın ya da ahlak görüşünün konusu, doğru ya da yanlış olarak tanımlanan tutum ve davranışlara ilişkin tutarlı, bütüncül, dizgesel öneriler ileri sürmektir. Ancak, konunun yönelmiş olduğu alanın genişliği ve çeşitliliği paradoksal bir durum yaratmaktadır. Bir yanda, özel ve özgün durumlara ilişkin kimi düşünceler davranışlarımızı bağlayıcı bir işlev görürken; öte yanda kavramsal ve kuramsal çözümler bütünlükçü bir yapı kurmak amacı gütmektedir. Çünkü, toplumsal yaşamın sürdürülebilmesi bireylerin birlikte yaşayabilme alanlarının sağlanabilmesine bağlıdır. Ortak yaşamın, ortak sorumlulukların bilincinde olmakla yaratılabileceği etik kuramlarca öne sürülmektedir. Ancak, yetişkin bireyler olarak kimi ahlak kuramlarından habersiz bir biçimde, doğal, içten, bireysel dünya görüşümüzle tutarlı davranışlarımızı etik davranış olarak görme eğilimi duymaktayız. Böylece, toplumsal yaşam içerisinde kendiliğinden ortaya çıkmış, isteyerek ya da zorunlu bir biçimde benimsediğimiz tutum ve davranışlar, ayrıntılı, kuramsal ve kavramsal çözümlere odaklanmış genel ahlak görüşleri üzerine tartışma ve düşünmeyi gereksiz gibi göstermektedir. Ancak, toplumsal yaşamın içerisinde kendiliğinden gelişen, yaşamın içinden çıkan, sağduyuya dayanan davranış ve tutumların sürekliliğini, tutarlılığını sağlamak kimi zaman olanaklı olmamaktadır. Durumun ya da konunun özel koşullarına bağlı olarak sağduyu bilgisi değişmekte; duruma ve konuya bağlı özel bir davranış öğütlemekte, hatta bu davranışı haklandırabilmektedir.

Ne var ki, kişiye ve duruma bağlı davranış modelleri, her şeyin meşrulaştırılabildiği, ortak yaşamın zorunlu koşullarının önemsizleştirildiği, insanın kendisinin ve toplumun değersizleştirildiği bir süreci beraberinde getirmektedir. Eşitlik ya da kardeşlik kavramlarının içinin boşaltıldığı; bireyseliğin, çıkarıcılığın olabildiğince yüceltildiği bir yaşam biçimi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, insanlığın vazgeçilmez değerleri olan eşitlik, özgürlük ve kardeşlik değerlerini yeniden dile getirecek; değişen dünyada bu terimlerin anlamlarını yeniden yaratacak bir davranış öğretisi geliştirilmelidir.

b) Etik öğretilir mi?

Öğretim, belirli bir konuda bilgi, anlama ve beceri kazandırma süreci olarak tanımlanır, bir etik öğretiminden söz edilebilir. Bu tür bir eğitimin amacı, toplumsal bir yaşam idealinin korunabilmesi için kişilere bilgi, kavrayış ve beceri kazandırmaktır. Öğretim süreci, belirli etik ilkelerin ve yönergelerin tartışılması, çözümlenmesi, yeni önerilerin ortaya çıkarılması biçiminde ilerleyen bir süreç olmalıdır. Toplumda genel kabul görmüş etik tutum ve ilkelerin tartışılması, anlaşılır kılınması bu ilkelere karşı kişinin sorgulama gücünün yaratılmasının; kendi özerk seçimiyle bu ilkeleri onaylama ya da yadsıma gibi bir tutum kazanmasının yolunu açacaktır.

c) Etik eğitimi

Eğitim, kişinin yaşamının bütün aşamalarında, hem öğretimle hem de öğretim dışı yollarla bilgi ve beceri kazanma sürecidir. Kişi, toplumsal değerleri birçok yolla elde etmektedir; gelenek ya da toplumsal yaşam içerisinde başkalarıyla etkileşimde bulunmak değer kazanmanın belki de en temel kaynağı olarak görünmektedir. Ancak bu kaynak, çoğunlukla eleştirel düşünceye ve sorgulamaya kapalı, değerlerin bilinçli bir seçimle kazanılmadığı bir kaynak olarak durmaktadır. Öğretim süreci, tanımlanmış bir değer anlayışın kazandırılmasında bir başka kaynak olarak durmaktadır. Bu kaynak, gelenek ve toplumsal etkileşim kaynağından farklı bir özellik göstermektedir. Kurumsal bir yapı içerisinde gerçekleşen öğretim süreci, toplumsal değerlerin yeniden üretildiği bir alan olarak ya da bu değerlerin eleştirel bir incelemeye tutulduğu, sorgulandığı bir alan olarak tasarlanabilir. Her durumda, değer kazandırılmasında etkin olan bu kaynak, kişinin eğitimini bütünlendirmektedir.

Etik eğitimi ile eleştiren haksızlığa karşı çıkabilen kendini ve yaşamı sorgulayabilen adaletli davranan ayrımcılık yapmayan kişisel değil toplumsal yararı gözetken özerk bireylerin ortaya çıkması sağlanabilecektir.

d) Etik eğitimi sonucu kazandırılması beklenen tutumlar

- Özerklik: Kişiler yaşamlarını nasıl sürdürecekleri konusunda karar verme hakkına sahiptir. Bu nedenle, kişi düşüncesinde ve seçiminde özgür bir birey olarak kendini tanımlamalıdır.
- Başkalarına saygı: Kişi başkalarının bedenlerine ve düşüncelerine karşı zarar verici tutum ve davranışlardan sakınmalıdır.
- Toplumsal sorumluluk: Kişi kendisinin olduğu kadar başkalarının da yararını ve mutluluğunu gözetmek zorundadır. Başkalarının özgürlüğünü engelleyici ya da sınırlayıcı tutumlar göstermemelidir.
- Adaletli olmak: Tarafsızlık ve eşitlik temel ilkeler olarak davranışını belirlemelidir.
- Ayrımcılık yapmamak: Kişi toplumsal yapı içersin de kişileri herhangi bir özeliğinden dolayı dışlamamalı, kayırmamalıdır.
- Emeğe saygı: Emeğin en yüce değer olduğu düşüncesinden hareketle insan emeğine gereken değeri vermelidir.

e) Eğitim ve meslek etiği

Meslek, "Bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş. Bir başka tanım ise birbirine bağlı bilimsel veya felsefi düşünceler birliği; bir fikir çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem" (TDK).tanımlanırken. Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Meslek etiğinin önemli yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1988; Akt:Pehlivan), şeklinde tanımlanabilir.

Etik sadece olması gereken ideal davranışların ortaya konulması olamaz, aynı zamanda bu davranışların yerine getirilip getirilmediği de etiğin konusu olmak durumundadır.

Eğer kendiliğindenci yaklaşımın bir kerameti olsaydı, insanlığın, toplumun veya meslek örgütüllüklerinin etik diye bir kaygılarının olması da anlamlı olmayacaktır. Etik bugün genel kabul gören bir düşünce ise bunun ardında yatan nedenlerden birisi; meslek elemanlarının uygulamaları kendilerinin tercihlerine göre değil, bizzat içinde yaşadıkları toplumun şekillendirmesiyle ve yine meslek elemanlarının kendi iradi belirlemeleriyle şekillenmesi ihtiyacıdır.

Mesleki ahlak kuralları, meslek elemanlarının kendilerini korumaları için değil; toplumun korunması içindir. Bu gruba ait kurallar kendi çıkarlarını korumaya yönelirse, o grup organize suç karakteristiği sergilemeye başlar (Stephan A. Unger; Akt:Macit Toksoy).

Meslek etiği, meslek elemanlarının, kendi meslektaşları tarafından izlenmesi ve gözlenmesi kadar, aynı zamanda meslek elemanının kendini gözlemesidir de. Meslek elemanının, yaptığı mesleki uygulamaların mesleğin etik ilkelerine uygunluğunu her aşamada düşünmesi ya da düşünmek zorunda kalması bunun tipik bir göstergesidir.

Etik ilkeler eğer uzlaşmaz toplumsal çelişkilerin üstünü örtmeye yönelik kurallar üretiyor ise örneğin "hırsızlık kötüdür" deyip, hırsızlığın toplumsal koşulları, nedenleri üzerinde durmazsa, o zaman bu etik, dini önermeyle aynı kategoriye girecektir.

Etik ilkeler toplumun karşılanabilir gerçek ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Bu ihtiyaçlar gerçek olmayıp soyut belirlemeler olarak kaldığı durumda, etik ilkelerin uygulanabilir olması ya da kabul görmesi oldukça güç olacaktır.

Eğitimci, her bireyin bir değer olduğu inancıyla, doğrunun elde edilmesine önem veren, kişinin kusursuz bir kişilik geliştirmesine yardımcı olan, demokratik bir yaşam idealinin vazgeçilmezliğini gösteren bir tutum içerisinde olmalıdır. Bu amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrenme ve öğretme özgürlüğünün sağlanabildiği, herkese eşit eğitim olanaklarının sunulabildiği bir toplumsal yapının varlığını zorunlu kılmaktadır. Eğitimci, bu tür bir toplumsal yapının gerçekleştirilebilmesinin bireylerin demokratik haklarının bilincinde olmasıyla ve bu hakların elde edilmesinin bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımıyla gerçekleşebileceği düşüncesini taşıyan bir değer üretmeyi amaçlamalıdır. Bu değer üretme sürecinin, aşağıdaki ilkelerin meslek ilkeleri ya da meslek etiği olarak benimsenmesi sonucunda gerçekleştirilebileceği beklenmelidir.

1. Eğitimci, öğrenciye toplumun etkin bir üyesi olduğu düşüncesini kazandırmayı amaçlamalı, toplumsal sorumluluğunu yerine getirebilmek için araştırmacı, sorgulayıcı bir kişilik sahibi olması gerektiğini güdülemeli; bu amacı gerçekleştirilebilecek bilgi ve beceriyi öğrenciye kazandırmayı hedeflemelidir.
2. Öğrenme sürecinde, öğrencinin bağımsız öğrenme hakkını gözetmeli, bağımsız bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesini engelleyecek sınırlamaları kaldırmalıdır.
3. Eğitimci, mesleğinin toplum ve bireyler üzerinde doğrudan etkisi bulunduğu bilinciyle, öğrenme ve eğitim sürecinin kendisi için sürekli bir süreç olduğunun; kendi gelişiminin toplumsal değer yaratmakta en önemli unsur olduğunun ayırında olması gerekir. Mesleğinin değerini toplum içerisinde sağlayabilmek için, değer ve bilgi üreten bir kişilik olarak kendisini geliştirmelidir.

Bir meslek örgütünün, mesleği gerçekleştirenlerin davranışlarını sınırlandıran kuralları belirlemesinin, belki bir çok olumsuz davranışın ortaya çıkmasını engellemesi beklenebilir. Ancak yasaklamalar getirmenin ve bunları geliştirmenin, ortaya çıkması muhtemel bir çok olumsuzluğun oluşmasını engellemesi olası değildir. Etik değerler meslek gurubunu oluşturan bireyler kadar bu mesleğin gerçekleşmesinden fayda bekleyen toplumun, beklentileriyle de ilişkilidir. Bu nedenle etik değerler karşılıklı etkileşim içerisinde ortaya çıkmalıdır. Yasaklamalarla elde edilen yada yasaklamalarla oluşturulan kuralların bir etik değerden çok uyulması gereken kurallar olarak algılanması daha doğru olacaktır.

Öğretmenler ve eğitimin diğer çalışanları açısından, Türkiye'nin de altına imza koyduğu ILO/UNESCO ortak belgesi olan "Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi" ile sendikamızın da üyesi olduğu Eğitim Enternasyonalisi(EI) tarafından hazırlanmış olan "Mesleki Etik Deklarasyonu" nu bu konuda daha ayrıntılı belirlemeler içermektedir.

Eğitim ve meslek etiği başlığı altında yazılan bölümle ilgili komisyon üyelerinin farklı yaklaşım ve görüşleri bulunmaktadır.

Birinci olarak acaba hukukta, siyasette, eğitimde ve kamu yönetiminde karşılaşılan etik sorunlar, onlarla kin karşılaşırsa karşılaşırsın insan uğraşlarının diğer alanlarında karşılaşılan sorunlardan türce farklı sorunlar mıdır? Ya da Aristoteles'in değişimiyle "insanın işiyle" ilgili sorunlar mıdır? Bu sorulara verilen yanıtlarla "her meslek için farklı bir etik belirlemeye gerek yoktur" sonucuna ulaşmak mümkündür. Kişi etik sorgulamayı sürekli yapıyorsa, mesleğini yaparken de günlük hayatında da aynı şekilde davranacak, tutum alacaktır.

İkinci olarak bir meslek etiği olarak belirlenen tutum ve davranışların, ilke düzeyinde kalması, bu davranışların bir yasaklamalar listesi olarak belirlenmemesi gereklidir. Çünkü kuralların çoğaltılması bu mesleği gerçekleştiren bireylerin davranışlarını sınırlamanın yanı sıra özgürlüğünü de ortadan kaldıracaktır. Oysa etik davranışlar bireyin özgürlüğünü zorunlu kılmaktadır. Kaldı ki yasaklamalar dışında kalan bütün yapıp etmeler etiğe uygun hale gelir.

Üçüncü olarak eğitim alanında ve sendikamızda yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak çözüm üretmek gerekmektedir. Bu nedenle meslek etiği kurallarını yazılı olarak belirlemek önemlidir. Bu alandaki meslek üyelerinin uyması gereken kurallar komisyonca belirlenmeli ve bu kurallara uygun hareket edilmesi sağlanmalıdır. Bu kurallar belirlenirken kamu yararı göz önünde tutulmalıdır.

EKLER

1. Eğitim Enternasyonalı Mesleki Etik Deklarasyonu

1. Bu deklarasyon öğretmenlerin ve eğitimle uğraşan herkesin bireysel ve kolektif vaatlerini belirtir. Mesleğin uygulanmasını tarif eden yasaları, statüleri, kuralları ve programları tamamlar. Aynı zamanda eğitim alanının farklı katılımcılarıyla ilişkinin doğurduğu problemlere ve mesleki çalışmasıyla ilgili sorunlara karşılık verirken öğretmenlere ve eğitim personeline yardımcı olmayı amaçlayan bir araçtır.
2. Demokratik bir toplumun köşe taşı ve temel bir insan hakkı olan kamusal eğitimin özelliği, bütün çocuklara ve gençlere eşit eğitim fırsatı sağlama görevini taşıması ve ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaya olan katkısı sayesinde toplumun refahının temeli olmasıdır. Öğretmenler ve eğitim çalışanları, böylesine önemli bir görevle uğraşanların hepsinden genel kamuoyunda beklenebilecek hizmet standartlarına duyulan güveni beslemekle sorumludur.
3. Güvenilir karar verme, mesleki pratiğin can damarıdır ve ilgili, yetenekli ve çalışkan öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olacak eylemleri, nitelikli eğitimin hazırlanmasında hayati bir unsurdur.
4. Öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının bilgisi ve çalışma azmi, iyi çalışma koşullarıyla, toplumun desteğiyle ve nitelikli eğitimin gerçekleşmesine imkan veren politikalarla birlikte yürümelidir. Yalnızca gerekli öğelerin olduğu yerlerde öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının öğrencilere ve çalıştıkları toplumlara karşı taşıdıkları sorumluluklarını tam olarak yapmaları mümkündür.
5. Öğretmenlik mesleği mesleğin öz değerlerine dair tartışmadan fazlasıyla faydalanabilir. Mesleğin normları ve ahlaki değerlerine dair böylesi bir bilinç yükseltme, öğretmenler ve eğitim çalışanları arasında işinden duydukları tatminin artmasına, statülerinin ve özsaygılarının yükselmesinin yanı sıra toplumda mesleğe gösterilen saygının da artmasına katkıda bulunabilir.
6. Öğretmenler ve eğitim çalışanları ve sendikaları, Eğitim Enternasyonalı üyelikleri nedeniyle, tatmin edici bir yaşam sürmesi ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunması için kişinin kapasitesini geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde eğitimin geliştirilmesi için çalışır.
7. Eğitim Enternasyonaline üye örgütler öğretme sürecine mahsus sorumlulukların boyutunu ve mesleğe yönelik ahlaki davranışların en üst derecede kazanılması ve korunması sorumluluğunu kabul ederek;
 - a- El Kongresi ve Yürütme Kurulu tarafından benimsenen politikaların ve kararların, Etik Deklarasyonu da dahil aktif bir şekilde tanıtımını yapar;
 - b- ILO'nun Çalışma Hakları Temel Prensiplerinde garanti altına alınmış
 - örgütlenme özgürlüğü
 - toplu sözleşme hakkı
 - çalışma hayatında ayırımcılıktan azade olma
 - çalışma hayatında eşitlik
 - zorla çalıştırma ya da köle işgücünden azade olma;

haklarının bütün çalışanlara sağlanması ile onlara sorumluluklarını yerine getirmelerine imkan verecek çalışma şartları ve koşullarından eğitim çalışanlarını yararlandırmak için çalışır;

- c- ILO/UNESCO Öğretmenin Statüsü Tavsiyelerinde ve Yüksek Eğitim Çalışanlarının Statüsüne ilişkin UNESCO Tavsiyesinde ana hatları çizilen haklardan üyelerinin yararlanması için çalışır;
- d- Toplumsal cinsiyet, medeni durum, cinsel eğilim, yaş, din, politik görüş, sosyal ve ekonomik statü, ulusal ya da etnik köken nedeniyle eğitimde ırkçılık, önyargı ve ayrımcılığın bütün biçimlerine karşı mücadele eder;
- e- Bütün çocuklara kamu tarafından finanse edilen nitelikli eğitim verilmesini teşvik etmek, eğitim personelinin statüsünü artırmak ve haklarını korumak için ulusal düzeyde işbirliğine gider;
- f- Dünya çapında bütün çocukların ve gençlerin, hiçbir ayrımcılığa uğramaksızın, özellikle çocuk işçilerin ve marjinalleşmiş gruplardan ya da özel engelli çocukların nitelikli eğitimden yararlanmasını olanaklı hale getirmek için nüfuzlarını kullanırlar;

8. Bunu göz önünde bulunduran EI, öğretmenlere ve eğitim çalışanlarına ve sendikalarına mesleğin gerektirdiği ahlaki standartlara saygı gösterirken rehberlik etmesi için aşağıdaki deklarasyonun benimsenmesi tavsiyesinde bulunur.

9. Eğitim çalışanın Mesleki sorumluluğu:

Eğitim çalışanı

- a- Kamu oyundaki güven ve özgüveni pekiştirir ve bütün öğrencilere ve gençlere nitelikli eğitim vermek suretiyle mesleğin sahip olduğu itibarı artırır;
- b- Mesleki bilgi, bilginin güncellenmesi ve uygulamanın mükemmelleştirilmesinin sürdürülmesini sağlar;
- c- Kendi yaşam boyu öğrenme programlarının yapısını, formatını ve zamanlamasını, profesyonelliğin zorunlu bir ifadesi olarak , saptar;
- d- Yeterlilik ve niteliğe ilişkin bütün yararlı bilgileri deklare eder;
- e- Yüksek vasıflı şahısların mesleğe çekecek çalışma koşullarını kazanmak için sendikalarına aktif katılarak çaba gösterir,
- f- Eğitimde ve eğitim aracılığı ile demokrasi ve insan haklarını geliştirme çabalarının hepsini destekler.

10. Eğitim çalışanın öğrencilere karşı sorumluluğu:

Eğitim çalışanı

- a. Bütün çocukların, özellikle kendi öğrencilerinin haklarına ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesinde belirtilen hükümlerden, eğitime uygulanan haklardan yararlanmalarına saygı gösterir;
- b. Öğrencilerin çıkarlarını ve saadetini koruyup geliştirir ve öğrencileri kötü muameleden, fiziksel ve psikolojik istismardan korumak için her tür çabayı sarf eder;
- c. Öğrencileri cinsel istismardan korumak için mümkün olan bütün önlemleri alır;
- d. Öğrencilerin sağlığını olumsuz etkileyen sorunlarda gereken ilgiyi, özeni ve gizliliği gösterir;
- e. Değerler dizisini inuslar arası insan hakları standartlarıyla uygunluk içinde geliştirmek üzere öğrencilere yardımcı olur;
- f. Öğrencilerle mesleki ilişkiler sürdürür;

ğ. Her bir öğrencinin benzersiz oluşu, bireyselliğini ve özel ihtiyaçları olduğu gerçeğini kabul eder ve her öğrenciye potansiyelini gerçekleştirmesi için yol gösterir ve teşvik eder;
h. Öğrencilere, herkese imkan tanıyan ve karşılıklı yükümlülükleri olan bir toplumun parçası olduğu duygusunu kazandırır;
j. otoriteyi adalet ve şefkat duygusuyla uygular;
k. Öğretmenle öğrenci arasındaki ayrıcalıklı ilişkinin hiç bir şekilde, özellikle bir dini benimsetmek ya da ideolojik kontrol için istismar edilmemesini sağlar.

11. Eğitim çalışanının meslektaşlarına karşı sorumluluğu:

Eğitim personeli

- a. Mesleki statülerine ve görüşlerine saygı göstererek meslektaşlar arasında mesleki dayanışmayı geliştirir ve özellikle kariyerinin başlangıcında olan ve eğitim alanlara tavsiye ve yardım sunmaya hazırdır;
- b. Meslektaşlar hakkında mesleki hizmet sırasında elde edileli bilgileri gizlilik içinde korur
- c. Akran meslektaşların, eğitim sendikaları ve işverenler arasında görüşülen ve kararlaştırılan işlemleri gözden geçirmesine yardımcı olur;
- d. Bir meslektaşın mesleki performansı ile ilgili herhangi bir eleştiriyi, meslektaşın kendisine özel olarak yöneltir, ancak niyeti hakkında meslektaşına yazılı bildirim yaptıktan sonra, gizlilik içinde tavsiye ve destek sağlamaya uygun bir meslektaşına eleştirisini iletir;
- e. Meslektaşlarının çıkarlarını ve iyiliğini gözetir ve geliştirir ve onları kötü muameleden, fiziksel, psikolojik ve cinsel istismardan korur;
- f. İhtilafli kalan bir görev için başvurmaz.

12. Eğitim çalışanının yönetici personele karşı sorumluluğu:

Eğitim personeli

- a- Yasal ve idari hakları ve sorumlulukları hakkında bilgilidir ve ortak sözleşmelerin hükümlerine ve öğrencilerin haklarına saygı gösterir;
- b- Uygulamada olan normları ihlal etmediği sürece yönetici personelin makul olan talimatlarını yerine getirir ve açıkça tanımlanmış yöntemler vasıtasıyla talimatları sorgulama hakkına sahiptir.

13. Eğitim çalışanının velilere olan sorumluluğu:

Eğitim personeli

- â. Velilerin, hemfikir olunan kanallar vasıtasıyla, çocuklarının sağlığı ve gelişimi hakkında istişarede bulunma hakkını kabul eder;
- fa. Yasalara uygun veli otoritesine saygı duyar fakat mesleki bakış açısından hareketle çocuk için en uygun olan tavsiyeyi verir;
- c. Velileri çocuklarının eğitimiyle aktif olarak ilgilenmeleri için ve çocukların eğitimlerini olumsuz etkileyen çocuk işgücü kullanımından korumasını sağlayarak öğrenme sürecini aktif olarak desteklemeleri için teşvik edecek her çabayı sarf eder.

14. Toplum öğretmenine karşı sorumluluğu:

Toplum

- a- Görevlerini yerine getirirken kendilerine adil muamele yapıldığı konusunda öğretmenleri emin hissedebilmelerini olanaklı hale getirir;
- b- Öğretmenlerin özel hayatını koruma, kendilerine bakma ve normal bir yaşam sürme hakkı olduğunu kabul eder

2 Ankara 2 Nolu Eğitimsen Şubesinin yapmış olduğu "Meslek Etiği ve Eğitim Öğretimde Etik Değerler" konulu araştırma eğitimsen ũyereri ile diğer sendika ũyelerini karŐılaŐtırma aÇısından önemli veriler sunmaktadır.

KAYNAKAŐA

Akarsu, Bedia, Felsefe Terimleri Sözlüğü, İnkılap Yay., İst. 1998.

Foucault, Michel, Özne ve İktidar, (Çev.:IŞık Ergüden-Osman Akınhay), Ayrıntı Yay., İst. 2000

Goldman, Lucien, Aydınlanma Felsefesi, Çev.: (Emre Arslan), Doruk Yay., Ankara 1999

Hançerlioğlu, Orhan, Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitabevi, 8.Basım, İst. 1993

I. Kant, Ethica, a.g.e., s.33

I. Kant, Pratik Usun Eleştirisi, a.g.e., s.149.

Kuçuradi, İoanna, Etik, Türkiye Felsefe Kurumu Yay., Ankara 1996

Marx, Kari, Grundrisse, Çev.: (Sevan Nişanyan), Birikim Yay., İst. 1979

Pehlivan, İnayet, Yönetmel Mesleki Örgütsel Etik, Pegem Yay., Ankara 1998

Platon, Devlet, 7.Basım, Remzi Kitabevi, istanbul, 1992

Y.K.Y., Cogito, Say.36, 2. Baskı, Yaz 2003,

Yenişehirlioğlu, Şahin, Hegel Felsefesi'nde Birey Toplum Devlet İlişkileri, Birey ve Toplum Yay., Ankara 1985

EĞİTİMİN DEĞİŞEN ANLAMI VE İŞLEVİ

EĞİTİM STERİL BİR KURUM MUDUR?

Bir canlı varlık soyunu sürdürebilmesi için azami bir takım bilgi ve tecrübelerle ihtiyaç duyar. Canlı varlık bu bilgi ve beceriyi doğanın evrimsel süreciyle kazanır ve bu kazanımlarını yine evrimsel süreç içerisinde genetik olarak aktarır. Örneğin yeme, içme, korunma, saldırma, mevsimi gelince çiçek açma, tohum salma v.b. Doğanın en "üstün" ve en karmaşık yapısı olan insan organizması çoğu bilgi ve deneyimlerini diğer canlılar gibi genetik yollarla aktarır. Ancak, aynı zamanda toplumsal bir varlık olan insan için bu içgüdüsel/tabii bilgiler -varlığı için- yetersiz kalmaktadır. Yaşamak için doğanın kendine bahsettiğinden daha fazlasına - zekaya ve emeğe- ihtiyaç duyan insan; kendi yeteneği ve zekasıyla edindiği yeni tecrübeleri genetik yollar dışında yollarla aktarmıştır. Yani eski kuşaklar yeni kuşakları eğitimeğe başlamışlardır. Bundan eğitimin insanlaşma tarihiyle eş zamanlı olduğunu çıkartmak mümkündür. (Hatay raporu)

Tarihsel gelişim sürecinde oluşan toplumsal kurumlar kendilerini yaşatabilmek için eğitim faaliyetlerine de gerek duymuşlardır. Toplumsal bir kurum olan devlet de kendini var edebilmek için eğitimi bir amaç ve araç olarak kullanmıştır, kullanmaktadır. Devletlerin ve toplumların yapılarına göre eğitimin amaçları da şekillenmiştir. Tarihi süreç içinde ekonomik yapıların değişimi, toplumsal ilişkiler ve toplumsal değerlerin değişimine bağlı olarak eğitim sisteminde ve hedeflerinde de değişim yaşanmıştır.

Rönesans ve Reform öncesi batılı eğitimde etkili olan anlayış kilise anlayışı iken ; Rönesans , Reform ve aydınlanma çağındaki gelişmelerle eğitim kilisenin etkisinden kurtulmuştur. Fransız İhtilali ile birlikte laik yönetimlerin kurulması , laik eğitimi de güçlendirmiştir. Batıda başlayan bu hareket zamanla doğuyu (İslam dünyasını) da kısmen etkilemiştir. (Elazığ raporu)

Kapitalizmin gelişmesiyle beraber eğitime bakışı belirleyen işlevselci kuram olmuştur. İşlevselci kuramın temel görüşlerini şöyle sıralayabiliriz :

- Eğitim sınıflar üstü bir kurumdur ve orta değerleri genç kuşaklara aktararak toplumsal bütünlüğü sağlar.
- Eğitim toplumsal değişmeyi sağlayan önemli bir araçtır.
- Eğitim bireyleri yetenekleri ve çabası oranında üst bir toplumsal sınıfa geçmesini sağlayan bir kurumdur.

Eğitim süreci içerisinde aktarılan bilgiler bilimsel bilgilerle örtüşür.

İşlevselcilerin bu temel görüşlerinin arkasında yatan temel sayılı ise toplumun dengeye yönelik bir sistem olduğudur (Tan, 1991:560) İşlevselci kuramın ünlü temsilcilerden Durkheim'e göre bütün ahlaki sistemler toplumsal örgütlenmenin bir işlevine karşılık gelmekte ve toplum "anormal durumlar" dışında aksamadan çalışan zorunlu bir ahlak geliştirmektedir. Durkheim özel olarak, toplumsal olguların işlevinin ahlaki olduğunu göstermek istiyordu. Ona göre toplumsal kurumlar "normal olarak" toplumsal dayanışmanın hedeflerini yerine getirmek için çalışır. Eğitim de din de farklı bireyleri toplumsal kollektivite halinde birleştiren, ahlaki değerleri güçlendiren kurumlardır (Swingewood, 1991 : 265-267). İşlevselci yaklaşımın eğitimi sınıflarüstü gören bu yaklaşımı 1960 lardan sonra önemli eleştiriler aldı. Örneğin İllich'e göre okullar olanakları eşitlemek şöyle dursun, bu olanakların dağıtılmasını tekelleştirmiştir (Illich, 1985 : 20). Althusser'e göre de okul devletin ideolojik aygıtları içinde en önemli yere sahiptir. Çünkü okul, çocukları anaokulundan alıp yetişkin işçiler oluncaya kadar, sistemi yeniden üretmeye yarayacak tipte biçimlendirmektedir (Althusser, 1989).

Christian Baudelot ve Roger Establet Fransa'da yaptıkları çalışmada sınıflı toplumlarda iki Öğrenim ağı gerçeğini ortaya çıkarmışlardır :

- Burjuvazinin çocukları için orta-yüksek öğrenim ağı

- İşçi sınıfı çocukları için - kısa öğretime dayanan ilk mesleksi öğrenim ağı

Araştırmacılara göre ilk mesleksi öğrenim ağı içindeki proletarya çocuklarına burjuva kültürünün ideolojik bir taklidi verilmektedir. Bununla da yetinilmeyip, proletaryanın gereksinmesi olan ideolojiyi edinmeleri yasaklanmaktadır. (Bumin, 1983; 106). Görüldüğü gibi eğitim farklı sınıflar için farklı işlevlere sahiptir. (Yozgat raporu)

Pierre Bourdieu'nun 1960'ların ortasında yaptığı araştırmada da üst düzey yöneticilerin çocuklarının üniversiteye girişte işçi sınıfı çocuklarına oranla 40 köylü sınıfı çocuklarına oranla 80 kez daha başarılı oldukları saptanmıştır (Murphy, 1979 : 33).

Bourdieu'ya göre bunun nedeni üst düzey yöneticilerin kültürleri ile çocuğun başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçütlerin aynı olmasıdır. Üst düzey yöneticiler kültürel sermayelerini - birikimlerini- çocuklarına aktardıkları için de toplumda varolan eşitsizlik okul vasıtasıyla yeniden üretilmektedir. Okulda işçi sınıfı çocuklarına yönetici sınıfın kültürü dayatılmaktadır. Bu yüzden çocukları daha okula başlarken geride kalmaktadır. Bu görgül araştırmalar bize şunu göstermektedir. Kapitalizm kendisini yeniden üretirken eğitimi bir araç olarak kullanmaktadır. Eğitim zannedildiği gibi "ideolojilerden" arınmış bilimsel bilgiye ve evrensel değerleri aktaran steril bir kurum değildir.

Merkez ülkelerde yapılan bu güçlü görgül araştırmalar Dünya eğitim tarihinde "eğitimin içeriğini" yeniden sorunsallaştırmaya yol açarken şu soruyu da ister istemez gündeme getirdi. Kapitalist sistem eğitimi tam olarak belirliyorsa farklı sınıfların eğitime müdahale etme şansı olabilir mi? 1980'lerden sonra P. Freire ve H. Giroux gibi eğitim bilimciler eğitimin hem bir egemenlik hem de özgürleşme gizilini içinde barındırdığını belirterek (Tan, 2000 : 23) ezilenlerin eğitimi dönüştürebileceğine vurgu yaptılar. Freire göre "devrimci eğitim" anlayışı insanların üzerinde yaşadığı Dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir (Freire,1999). Freire'nin bu anlayışı Tanzanya, Guina Bissan, Nikaragua, Angola, Brezilya deneyimlerinde uygulandı/uygulanıyor. Toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan araştırmalarda da "eğitimin, geleneksel cinsiyetçi kalıp yargıların yeniden üretilmesinin yanında kadınların kendi güçlerini ve kendilerini güçsüzleştiren mekanizmaları fark edebilmelerini ve bunları dönüştürebilmeleri için ortam yaratma , gizilini taşıdığı saptanmıştır (Tan, 2000:26)

Kapitalizm öncesi toplumsal ilişkilerden kopuşu simgeleyen Fransız Devrimi eşitlik, özgürlük ve kardeşlik ilkelerini insanların doğuştan sahip oldukları bir dizi doğal hakların varlığına bağlamıştır. Buna göre, insanların doğal hakları ve doğuştan sahip oldukları yetenekleri vardır. Eğitim özgürlük, eşitlik haklarının bilincine varılması ve gerçekleştiril-

mesi için temel öneme sahip bir hak olarak tanımlanmıştır. Bu hakkın kullanımını sağlamak içinde devlet görevli sayılmıştır (Samsun raporu). Tarıma dayalı toplumsal ilişkilerden (Feodalizmden) kurtuluşa özgürleştirici bir işlev üstlenen eğitim, kapitalizmin gelişmesiyle birlikte kapitalist sistemi yeniden üretme işlevi kazanmış, özgürleştirici işlevinden uzaklaşmıştır (Samsun raporu).

Tüm bu tarihsel ve güncel deneyimlerden sonra eğitimi sadece talep edilecek bir hak olarak görmek safdillik olur. Eğitim sadece talep edilecek bir temel hak değil hem eğitmenler hem de eğitilenler tarafından şekillendirilen/şekillendirilebilecek olan bir olgudur. Eğitimin dönüştürülebilir olmasının "ezilenler" tarafından da anlaşılması 1980'lerden sonra eğitimin anlam ve işlevini önemli ölçüde değiştirmiştir. Artık Dünya'nın birçok yerinde eğitilenler eğitim olgusuna müdahale edebilmektedirler.

DOĞRULAR KİŞİDEN KİŞİYE DEĞİŞİR : YA SONRASI!

Bir aydınlanma projesi olarak modernizm akla ve bilime sonsuz güveni ifade etmektedir. Aydınlanma projesi 17 ve özellikle 18 yüzyıllarda Batı Avrupa'da kendini gösteren, egemen hale gelen kapsamlı bir düşünce hareketinin adıdır. Bu hareketin temelinde insan düşüncesinin dinsel dogmatizmin koyduğu sınırları yıkarak ve onun dışına çıkarak akıl yürütme ve bilim yoluyla gerçeği kavrayabileceği kabulü yatmaktadır (Şayan, 1999:84). Buna göre Doğa karşısında başarı kazanan akıl, kültür dünyasını da aydınlatılabilir. Aydınlanma düşüncesine göre doğada ve kültür dünyasında tek bir gerçeklik vardır. Bu gerçekliğin bilgisi akli bütün insanlar ve toplumlar için doğrudur. Comte'un ifadesiyle insanlık, bilimin egemen olacağı pozitivist döneme doğru ilerlemektedir. Modernleşme kuramı bu temel sayılıtlarını emperyalizm aracılığıyla tüm "çevre ülkeler" benimsetmeye çalıştı. Bu anlayışa göre, çevre ülkeler de kalkınma için bir öngereklilik olan Batı eğitim modelini uygulayarak modernleşebilirlerdi. Modernleşme anlayışının diğer kültürel yapıları yok sayan bu etnosantrik bakış açısı ciddi bir şekilde eleştirildi. Modernleşme kuramına "bağımlılık okulundan" sonra en ciddi eleştiri postmodernizm tarafından getirildi. Postmodernistlere göre gerçekliği temsil ettiğini savunan makro kuramlar (marksizm, işlevselcilik, liberalizm) geçerliliğini yitirmiştir. Onlara göre gerçeği temsil ettiği iddiasında olan bu kuramlar insan özgürleşmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir.

Postmodernizmin ünlü temsilcilerinden Lyotard "pagan ilkesi" olarak adlandırdığı bir metaforla kendine özgü bir siyaset anlayışı formüle etmektedir. Pagan ilkesi, herhangi bir ölçüt ya da esas olmaksızın bireyin özgürce yargı formüle etmesidir. Ona göre iyiye yönelik bütün arayışlar birarada, eşit ağırlıkta bulunabilmelidir (Şayan, 1999 : 240). Bu aşırı görelilik içerisinde akla şu soru gelmektedir : Eğitimde hangi değerler aktarılacaktır? Postmodernistlerin savunduğu çokkültürlülük adına kan davaları, kadınların sünnet edilmesi vb. kabul edilebilir mi? Bu soruya yanıtımız olumsuzsa ikinci bir soru daha akla gelmektedir. Bu değerleri/davranışları neye dayanarak iyi ya da kötü olarak değerlendireceğiz? Demek ki toplumsal yaşamın devamlılığı için eşitlik, özgürlük toplumsal adalet, dayanışma gibi temel değerlere ihtiyaç var.

Günümüzde eğitimin anlam ve işlevinde meydana gelen en önemli değişikliklerden biri de eğitim vasıtasıyla aktarılacak değerlerin ne olduğu/ne olması gerektiği konusunda yaşanan belirsizliktir.

Bu belirsizlik halinde eğitim sistemi eğitilenleri temel değerler yönünde değilde (özgürlük, eşitlik, adalet, dayanışma) rollere, mesleklere kültürel kurumlara göre sosyalleştirmeye çalışmakta bu durumda "motivasyon krizine" yol açmaktadır- Toplumsal sistem kendi meşruiyetini sağlayıcı değerlerden (bunları araçsal olarak kullansa da) giderek uzaklaşmakta ve bireyler nezdinde meşruiyetini giderek kaybetmektedir. Herhalde bugün eğitimin en önemli sorunlarından biri de bu "değer erozyonu" dur.

KÜRESELLEŞMENİN MANTIĞI : ÖZEL OLAN İYİDİR

Küreselleşmeyle birlikte Dünya adeta tek pazar haline geldi. 2 trilyon ABD doları olarak tahmin edilen bağımsız finansman sermayesi hiç bir kayda tabi olmadan, adeta serseri bir mayın gibi dolaşmaktadır (Şayian, 1999 : 249). Neoliberalere göre pazar hayatın her alanına genişlemelidir. Bu da ancak rekabetçi piyasa aracılığıyla sağlanabilir. Piyasallaşmış bir toplumda okullar piyasanın rekabetçi ellerine bırakılmalıdır. Neo liberallerin bu anlayışı hem metropollerde hem de çevre ülkelerde kamusal okullarla özel okullar arasındaki uçurumu genişletti (Burgos, 2002 : 73).

Arjantin, Şili gibi ülkelerde uygulanan "Kupon Planı" Ocak 2004 tarihinden itibaren ABD'de yürürlüğe sokuldu. Bu plana göre belirli sayıda yoksul öğrenci kura ile belirlenerek, istedikleri özel okulda okumalarına yetecek miktarda kupon velilere teslim edilecektir.

Bu sisteme, pek çok eğitimci tarafından devlet okullarının sonunu getireceği gerekçesiyle karşı çıkmaktadır. "Kupon planı" eğitimin özelleşmesini desteklemektedir (Apple, 2004 : 248). Ülkemizde hükümetin buna benzer bir uygulamadan Eğitim-Sen'in baskısıyla son anda vazgeçtiği hatırlanmalıdır. Neoliberal politikalarla birlikte eğitim de uluslararası ticaretin bir parçası olmuştur. Dünya Ticaret Örgütüne göre 1995'te uluslararası eğitim pazarı 27 milyar dolardı. Tahminlere göre 2025 yılında 4,9 milyon kişi uluslararası öğrenci olacaktır (Aktaran, Mc Burnie 2002 : 175). Görüldüğü gibi kamuya ilişkin bir alan olan eğitim giderek bireysel yarar ve piyasa süreçlerine bağlanmıştır. Apple'ın da belirttiği gibi karını en çoklaştırmaktan başka birşey düşünmeyen bir şirketin güdümündeki eğitim kurumundaki davranış kalıplarını çocuklarımıza ahlaki model olarak sunabilir miyiz? Bizim niyetlerimiz ne olursa olsun olgular dünyası çağımızda eğitimin değişen işlevlerinden birinin de özelleşme olduğunu bize göstermektedir.

Kapitalizm her alanda olduğu gibi eğitimi de piyasada para ile alınıp satılan bir meta olarak düzenlemek istemektedir. Eğitim sistemi en yaygın kamu hizmetlerinden biri olarak yeniden yapılanma politikalarının merkezinde yer almaktadır. Eğitim kurumları özelleştirildiğinde eğitim emekçilerinin iş güvencesi, sosyal güvenlik hakkı korunamayacaktır. Eğitimde rekabetin yaratılmasının en önemli araçlarından birisi de TKY(Toplam Kalite Yönetimidir. TKY'nin meşrulaştırılmasında kullanılan argümanlar yenilik, çağdaşlık, verimlilik, kalite liderlik, kolektif üretim, sürekli gelişimdir. Pek çok söylem gerçek anlamından farklı bir içeriğe sahiptir. Bu yaklaşım aslında eğitim alanını sermayeden yana dönüştürmeye dair söylemlerdir ve temelde iki amacı vardır:

-Dünyadaki toplam kara ve rantı erişmek, halkları düzenli, etkin bir biçimde kontrol etmek ve sömürebilir hale getirmek.

-Kapitalist sistemi sürdürmek üzere emekçileri baskı ve denetim altında tutmak. (İstanbul 2 nolu şube)

TKY'nin temel kavramlarına bir bakalım: TKY eğitime ait kavramlar olan okul, öğretmen, öğrenci, veli, kamusal eğitim gibi kavramlar yerine müessese, müşteri, vizyon gibi ticari kavramları yerleştirmekte ; okullar, öğretmenler, öğrenciler hatta veliler arasında şiddetli rekabeti, iş gereği birliği, kendini ve çevresini kontrol gibi olguları dostluk, dayanışma, yardımlaşma, destek olma gibi olgular yerine benimsetmeye çalışmaktadır.(Hatay şube)

TKY kapitalizmin çıkarlarına daha fazla kar elde etmek ve bunun için baskı-denetim-sömürü mekanizmalarını sürekli olarak inşa etmeyi hedefler. Emekçilerin bugüne kadar ki kazanımlarını, hak ve özgürlüklerini geri almaya göz dikmiş bir yapıdır TKY. TKY ile emekçilere ait tüm örgütler, yasalar, hukuk, tarih, sosyal ve kültürel değerler düşünceler, inanç, güven, dostluk, dayanışma duyguları yok edilmeye çalışılmaktadır. (İstanbul 2 nolu şube)

YENİ MERİTOKRATİK TOPLUM MİTİ : MULTİ MEDYA

Meritokrasi kavramı herkesin eğitim kurumlarını kullanarak yeteneği ve çabası ölçüsünde istediği statüye gelebileceğini ifade eder. Geleneksel eğitim anlayışının bu yaklaşımının olgusal dünyaya örtüşmediği görgül araştırmalarla gösterildi (Daha önce bu araştırmalardan söz edildi) Şimdilerde birçok eğitimbilimci multimedyanın insanlara sınırsız olanaklar sunduğunu savunuyorlar. Onlara göre çoğalan medya biçimleri (CD-ROM'lar, web siteleri, sohbet odaları elektronik posta) geleneksel eğitim içerisinde dışlanmış dezavantajlı bireylere bilgiye ulaşma imkanı sağlamaktadır. Multi medya teknolojileri, öğrencilere grup projeleri yapma olanağı sağlayarak problem çözücü yönde evrimleştirmektedir. Bu anlayışa göre yeni teknolojiler öğretmenlerin rollerini, öğretmen öğrenci ilişkilerini, sınıf eğitimini not ve test tarzlarını, eğitimin hedeflerini değiştirmiştir/değiştirmektedir. Ancak sorun bu yeni teknolojiden kimlerin yararlandığıdır. Bilgi teknolojisine sahip olanların orta ve üst tabakalar/sınıflar olduğu yönünde güçlü kanıtlar vardır. Bazı eğitimbilimcilere göre (Kallner, 2002) yeni teknolojiye sahip olanlarla sahip olmayanlar arasındaki farklar (dijital bölünme) eleştirel medya okur yazarlığıyla kapatılabilirse, multimedya sistemin dışına itilmiş bireyler için büyük avantajlar sağlanabilir. Ancak verili duruma baktığımızda yeni teknoloji varolan eşitsizlikleri yeniden üretmeye devam etmektedir. Ancak gözardı edilmemesi gereken önemli bir nokta da eğitim kurumunu değiştirmeye aday sınıf ve katmanlar için yeni teknolojiler büyük olanaklar sunabilir. Geçmişte ekonomi ve eğitim sistemi üzerinde tek söz sahibi olan ulus devlet küreselleşmeyle birlikte önce ekonomide sonrada eğitim de kendisine alternatif olan kurumlarla karşılaştı ve ulus devlet artık eskisi gibi mutlak anlamda muktedir değil ... O artık kendini yeniden üretmemenin sıkıntısı içerisinde ...

Bilgi teknolojisinde meydana gelen hızlı değişimler bilginin yayılmasını kolaylaştırmasına rağmen marjinalleşme, demokrasiye yönelen tehditler, demografik hareketler gibi ulus devleti zora sokan sorunları da beraberinde getirmiştir. (İzmir 4 nolu şube)

EĞİTİMDE YENİ KUTSAL İTTİFAK :

NEO LİBERALLER - YENİ MUHAFAZAKARLAR

"Postmodernist aşırı görelilik anlayışının açtığı gediği muhafazakarlık doldurmaktadır. "Muhafazakar evanjelik Protestanlara göre, kişi neyin doğru olduğu hakkında kesin ve kurumsallaşmış bilgiye ulaşmadan tercih yapamaz ve buna ulaşacağı tek bir yol, tek bir yer vardır. Bu da incildir (Apple, 2004 : 77). Aydınlanmanın geleneğe ve dine yönelen saldırılarına karşı postmodernist epistemolojinin (eğer varsa) "herşey gider" mantığıyla dini ve geleneği meşrulaştırması bu kutsal ittifakı doğurmuştur. Formül şudur : Postmodernist bakış açısıyla beslenen neoliberaler eskiyi yıkmakta, bireylerde doğan epistemolojik boşluğu sözüm ona muhafazakarlar "eskiye dönüş" "güçlü devlet" söylemleriyle doldurmaktadırlar. Apple'nin de belirttiği gibi "yeni muhafazakar dayatmanın gerisinde sadece geçmişe dönme çağrısı bulunmaktadır. Bunun ardında da "öteki" korkusu vardır. Bu durum standartlaşmış eğitim programlarını savunmalarında çift dilliliğe ve çok kültürlülüğe karşı saldırılarında görülebilir (Apple, 2004 : 112). Amerika Birleşik Devletleri Charter okulları ve İngilteredeki onun muadilleri (ebeveynler, işadamları, kilise tarafında devletin okullarına alternatif olarak yine eyalet desteğiyle kurulmuş okullardır.) ciddi bir toplumsal muhalefetle karşı karşıya olmalarına rağmen, kendilerini muhafazakar evanjelik protestan olarak görenler eğitimde söz sahibi olmaya istekli görülmektedir. Aydınlanmayla birlikte kültür dünyasından kovulan din tekrar eğitim de kendini hissettirmektedir. Eğitimin değişen anlamlarından bir tanesi de dinin tekrar gerr dönüşüdür. (Ülkemiz açısından da bu durum önem arz etmektedir.)

ÜLKEMİZDE EĞİTİMİN DEĞİŞEN ANLAM VE İŞLEVİ

Milli eğitiminin ideolojik temelleri din, pragmatizm ve milliyetçilik çizgisinde gidip gelmiştir. Bazen bu "uç tarz" bir arada bulunurken bazen din bu yapıdan kovulmuş ama çok geçmeden toplumsal yapının harcı olarak sisteme dahil edilmiştir. Cumhuriyet döneminde de Osmanlı İmparatorluğunda olduğu gibi eğitimin temel işlevi "devleti kurtarmak olmuştur. Eğitim sayesinde yukarıya doğru hareketlenen "tahsilliler"

kendilerine verilen kurtarma ve kurma görevini hiç yadırgamadan kabul etmişlerdir. Türkiye'nin özgül nedenlerinden dolayı burjuvazinin mücadele alanına çıkmamış olması, eğitim sayesinde imtiyazlı bir sınıf haline gelen bürokratları yeni değerlerin üretilmesinde tek belirleyici yapmıştır. Bu bürokrat sınıf cumhuriyetçi modeli savunup, devletin daha fazla kontrol edebileceği sanayileşmeyi öne çıkartıyordu(Keyder,1968:160) Bu modelde sınıflar arası çatışmanın olmadığına, önemli olanın sosyal kurumların ve bütün mesleki zümrelerin toplumla uyum içerisinde olması gerektiğine vurgu yapıldı. Ziya Gökalp'in de savunduğu bu solidarist(dayanımcı) anlayışta birlikte çalışarak bütünleşmiş bir Türk Milleti yaratacak olanlar işadamları, öğretmenler ve siyasetçilerdi. Ulus devletin oluşma sürecinde solidarist anlayıştan kaynaklanan "imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış" toplum miti özellikle 1980'lerden sonra yıkılmaya başladı. Küreselleşmeyle birlikte önce ekonomide sonra kültürel yapıda meydana gelen değişimler ulus devletin kendini yeniden üretmesini önemli ölçüde zorlaştırdı. Asker ve sivil bürokratlarla sisteme eklenen yeni muhafazakarlar arasında eğitim alanında da çatışmalar yaşandı /yaşanıyor.

Neoliberalizmin özelleştirme politikalarıyla önü açılan cemaatler özel okul, dersane, üniversite açarak Amerika Birleşik Devletlerindeki charter okulları gibi eğitimde söz sahibi olmaya başladılar. Sadece bir cemaatin yurtiçindeki okul sayısı 182, dersane sayısı 300'dür. Ayrıca aynı cemaatin 52 ülkede 6 üniversitesi, 6 dershanesi 236 ilk ve orta dereceli okulu vardır. Yurt dışında istihdam ettikleri öğretmen sayısı 7 bindir. (Radikal, 22 Haziran 1999). Ayrıca bu cemaat binlerce öğretmen adayını İstanbul'da düzenlediği kurslarla öğretmen olarak yetiştirmekte ve atamalarını yapmaktadır.

Cemaatin kendi öğretmenini kendisinin yetiştirmesindeki en önemli amaç öğretmeni sistemin meşruiyet krizi yaşadığı bir dönemde "geleneksel aydın" olarak kullanmaktır. Bilindiği gibi Gramsci'ye göre "geleneksel aydınlar kilise düşünürleri, öğretmenler, hukukçular ve doktorlardır. Organik aydınlar üretim tarzındaki değişiklikler sonucu ortaya çıkan meşruluk sağlama uzmanlarıyken geleneksel aydınlar toplumsal yapıdaki çatlaklar arasında varolan geçmişi bugüne bağlayan sınıflar arası bir konumu ifade eder. Gramsci'ye göre hegemonya kurmak isteyen toplumsal gruplar "geleneksel aydınları" fethedip özümsemesi gerekir (Swingewood, 1998:251). Cemaat dershaneleri/özel okulları kendi yetiştirdikleri öğretmenleri aracılığıyla başarısı yüksek öğrencilerini saygınlığı yüksek üniversitelere sokup geleceğin meşruiyet sağlayıcı "organik aydınlarını" yetiştirmeyi soyundular. Basının gündeminden düşmeyen "imam hatip tartışmasının" temelinde, yeni muhafazakarların neoliberal politikaların şemsiyesi altında ulus devletin kıdemli asker ve sivil bürokratlarını eğitim alanında kuşatması vardır. Ankara'nın bir ilçesinde görev yapmakta olan bir öğretmen gözlemlerini şöyle dile getirmektedir. "Her hafta bir kız öğrencim türban takmaya başlıyor. Bunda biz öğretmenleri payı da büyük. İşimiz bittiğinde çoğumuz okuldan kaçarcasına uzaklaşıyoruz. Öğrencilerimize sınıfın dışında ilgi göstermiyoruz. Oysa tek bir "dinci" öğretmen rehberlik uzmanı gibi çalışarak çocukların akademik, duygusal sorunlarıyla ilgileniyor. Tabii ki çocuklar bundan etkilenip başarılarını örtüyorlar." Nasıl oldu da Cumhuriyetin temel değerlerini taşıyan öğretmenler(Althusser'in deyişiyle trager) eğitim sistemi içinde edilgen konuma düştü? Daha öncede söylendiği gibi postmodernizmin aşırı görelilik anlayışı özgürlük olarak algılanarak evrensel değerlerin erozyonuna yol açtı. Öğretmen hangi değerler sistemini aktaracağını bilememekte üstelik öğrenciye herhangi bir değer aktarmanın yanlış olduğunu düşünmektedir. Öğretmen öğrenciyle sadece sınıfına, notuna, bölümüne göre ilişki kurmakta bu da hem öğrenci de hem öğretmen de motivasyon krizine yol açmaktadır. Okulların Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise, Lise diye bölümlenmesi yetmediği gibi okul içerisinde de Fen, TürkçeMatematik, Türkçe Sosyal gibi ayrıştırmalarla öğrenci yaftalanmaktadır. Örneğin Türkçe - Sosyal (TS) öğrencisi üniversite sınavında "saygınlığı daha az" bölümlere girebileceği için okulda "başarısız grup olarak" nitelenmektedir.

Bu seçkin eleme anlayış Öğrenci Seçme Sınavında da kendi göstermektedir. ÖSS'da yapılan değişikliklerle ekonomik-kültürel ve demografik eşitsizlikler orta ve ortanın üstü sınıfların lehine artmaktadır. Yapılan yeni düzenlemelerle Meslek Lisesi mezunlarının kendi alanında olsa bile mühendislik fakültelerine girmeleri önemli ölçüde engellenmiştir. Gelişmiş kapitalist ülkelerdeki gibi işçi sınıfı çocuklarına kısa öğrenime

dayalı ilk mesleksi öğrenim ağı uygun görülmüştür. (İstanbul 2 nolu şubenin Eğitim Hakkı komisyonunun yaptığı görgül araştırmada bu saptamaları doğrular niteliktedir.)

Yine 2002 yılında yapılan bir değişiklik okul başarı puanının etkisi artırılarak bireyin başarısının yanında "seçkin öğrencilerin" gittiği Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve elemeye öğrenci alan Özel okullar daha avantajlı hale getirilmiştir. Bu sistem değişikliklerine orta sınıf aileler hemen uyum sağlarken işçi sınıfının çocuklarının devam ettiği meslek liselerinden bu kararlara önemli bir muhalefet oluşmamıştır. Eğitim Sendikaları da bu konuda net politikalar üretememişlerdir.

Evet günümüzde eğitim sistemi gerici müfredat, ezberci öğretim yöntemleri ayrımcı, şoven ve cinsiyetçi ders kitapları gibi sorunlarla yüz yüzedir. Bugünkü haliyle dersliklerimizde varolan eğitim; öğrenciler için monoton, sıkıcı, kişisel tatmin vermeyen, sorgu ve suale ihtiyaç duymayan, yakınmayı, sızlanmayı, dedikodu yapmayı kolaylaştıran ve onları bilgi çöplüğüne dönüştüren bir eğitimidir. Özellikle 1980 sonrasının piyasa eksenli neoliberal politikalarının etkisiyle ülkemizde, eğitim alanında bu sorunlar daha da artmıştır. Türkiye'de neo liberal politikalar sonucu eğitim hizmeti kamusal niteliğini kaybetmeye başlamış eğitim alanındaki eşitsizlikler artmış, alt sınıflar için eğitimle yoksulluktan kurtulabilme umudu kaybolmaya başlamıştır. (Eğitimin kamusal niteliği "çağdışı" olarak nitelenirken, "ödeyen yararlanır" ilkesi yerleştirilmiş, veliler çocuklarının daha iyi eğitim alabilmesi için harcama yapmak zorunda olduklarına inandırılmıştır.) Eğitime ulaşma, nitelikli eğitim olanaklarından yararlanma, eğitimin öğrencinin potansiyellerini gerçekleştirme sağlayacak şekilde şekillendirilmesi gibi olanaklar genel çoğunluk için olanaksız hale gelmiş, kamusal eğitime ayrılan kaynakların kısıtlanması da eğitimin okulların niteliğini etkilemiştir. Özelleştirme politikaları sonucu, okul öncesinden üniversiteye kadar her kademedeki giderek artan eşitsizlik, eğitimi sınıf farklılıklarının açıkça görüldüğü ve bu farklılıkların yeniden üretildiği bir alana dönüştürmüştür. Okullar arasında gerek eğitimin kalitesi gerekse eğitim ortamı açısından fark giderek büyümektedir. Devlet liselerindeki büyük bir kesim için üniversiteye girme umidi azalmış, eğitim beklentisi ve başarısı düşmüştür. Bu durum okullarda otorite krizi yaşanmasına yol açmıştır. Aldığı eğitimin değerine inanmayan, öğretmene yabancılaşmış gençler için bilgi ve öğrenme ile arkadaşlık kaynağı olan okul, çeşitli gençlik çetelerinin boy verdiği şiddetin kontrol ettiği yerlere dönüşmüştür. Buda okulların ve öğretmenlerin eğitim işlevini değil toplumsal denetim işlevini öne çıkartmıştır. (Elazığ şubesinin yaptığı görgül araştırmanın bulguları da bu görüşleri doğrular niteliktedir)

Ayrıca ülkemizde askeri darbenin ve ardından gelen baskıcı atmosfer; sosyal devletin oluşturulamaması, özelleştirme politikalarının yol açtığı işsizlik ve yoksullaşma; popüler kültürün yükselişi; mafya ilişkilerin gelişimi ve etnikleşme-cemaatleşme gibi olgular toplum üzerinde son derece olumsuz etkiler yaratmıştır. Örneğin büyük kentlerde özellikle gençleri etkileyen işsizlik korkusu ve gelecekle ilgili kaygılar gençlerin eğitim yoluyla kariyer edinip daha iyi bir yaşam sürme fikrine daha hızlı yabancılaşmalarına kısa yoldan ne pahasına olursa olsun para kazanma ve güç edinmeye dayalı kültürü geliştirmelerine neden olmuştur. Bu kültürel kirlilik, eğitime, geleceği ilişkin umutlarının kalmaması, okullardaki anlamsız otorite ve disiplin sağlama çalışmaları (aşağılama, kılık-kıyafet denetimleri vb) sonucunda gençlerde yoğun bir motivasyon krizi yaşanmaktadır. Bu eğitim sisteminde öğretmenler temel olarak sınıflarında kendi kararlarına göre hareket etmede (sınırlar dahilinde) özgürdürler. Ancak kurallarla düzenlenmiş bu koşullar altında öğretmenlerin davranışları süreç ve sonuçları açısından denetime tabidir. Belirlenmiş "uygun" içeriği (müfredatı) ve yöntemleri takip etmemek, öğretmeni idari ceza alma riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Böyle bir kontrol güven üzerine değil şüphe üzerine kuruludur. Varolan müfredat ve amaçlar öğrencilere uygulanacak ve sınavlar yoluyla da kontrol edilecektir. Eğitime bütçeden ayrılan payın az olmasından kaynaklı öğretmen

maaşlarının az olması, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bütün bu sorunlar ve eğitim sisteminin genel problemleri öğretmenlerin de bir motivasyon krizi içinde bulunmasına yol açmıştır. Bu motivasyon krizi içinde olan öğretmen değişen dünyanın koşullarına uyum sağlama olanağını yitirmiştir. Üniversite eğitiminde kazanmış olduğu bilgi ve mesleki yaşamda kazanmış olduğu tecrübelerle yetinmekte kendini geliştirmeyi gerekli görmemektedir. (Elazığ şubesi raporu)

Eğitimdeki en temel sorunlarımızdan biriside eğitim ve demokrasi ilişkisidir. Bu sistem içersinde demokratik bilinci kazanamamış, yetiştiği ortam içersinde değer bulamamış bireyler yetişmektedir. Ülkemizdeki eğitim sisteminin demokratik değerlere yabancı öğelerle dolu olduğunu simgeleyen önemli bir örnek Ders Kitaplarında İnsan Hakları taramasının sonucunda 190 ders kitabında yapılan inceleme sonucu 4 bin insan hakkı ihlali bulunmasıdır.

Oysa eğitimin olması gereken temel amacı; eleştiren, varolan sistemin politikalarını olduğu gibi kabul etmeyen, itaatkar olmayan, özgür düşünen bireyleri yetiştirmek olmalıdır. Eğitim, her bir bireyin bütünsel gelişimini hedeflemelidir.

Egemenlerin tüm insanları birer müşteri olarak gördüğü ortamda ulusal kültürlerin zenginlik ve değerlerini yadsımadan, evrensel kültür değerleri ile donatarak insana, dünyadaki yeri konusunda yeni bir bilinç kazandırmak eğitimin işlevi olmalıdır.

SONUÇ – SORULAR – ÖNERİLER

Eğitimin ideolojilerden bağımsız steril bir kurum olmadığı görgül araştırmalarla gösterilmiştir. Eğitim, sistemi yeniden üreten bir kurum olabildiği gibi toplumu değiştirme gizilini de içersinde taşıyabilmektedir. Ancak ülkemizde eğitim hep talep edilen bir hak olarak anlaşılmıştır. Farklı sınıf ve katmanların eğitimi dönüştürebileceği gerçeği gözardı edilmiştir. Marks'ın belirttiği gibi 'eğitime toplumun müdahalesini sosyalistler icat etmedi; onların yapmaya çalıştığı yalnızca bu müdahalenin niteliğini değiştirmek ve eğitimi egemen sınıfların etkisinden kurtarmaktır(Marks, Engels 1997:62) Postmodernizmin etkisiyle ortaya çıkan aşırı göreliliğin yol açtığı değerler erozyonundan kurtulmak için eşitlik, adalet, özgürlük, dayanışma barış gibi temel değerlerin yeniden kurulması gerekmektedir. Biz eğitimcilere düşen görev, başarı ve performansı vurgulayan neoliberal değerler yerine, insanın potansiyelini öne çıkartan, insanı özgürleştiren değerleri savunmak olmalıdır.

Küreselleşme bize teorik olarak şunu dayatmaktadır: Bu toplum gelinen en son noktadır. Kapitalizm ve liberal temsili demokrasi alternatifi olmayan evrensel sistem haline gelmiştir. Güneşin altında söylenecek yeni söz kalmamıştır. Bireyin iradesini içdiş eden ütopyalarını öldüren küreselleşmenin bu anlayışına karşı iradenin iyimserliğini öne çıkartmamız gerekir.

Biz Eğitim emekçileri, güneşin altında söylenecek yeni sözlerimizin olduğunu göstermek zorundayız. Bu da ancak kollektif bir çabayla olabilir. Alışılmışın dışına çıkarak yalnızca öneriler sıralamaktansa sorularla da bu kollektif çaba başlatılabilir. "Güneşimizi karartmamak" için bu sorularla akademik olarak hesaplaşmak zorundayız.

SORULAR

Eğitim sadece talep edilecek temel bir hak değil aynı zamanda dönüştürülebilecek bir kurumsa dönüştürmek için somut olarak neler yapılabilir?

Eğitimde aktarılacak değerler neler olmalıdır?

Bu değerleri eğitim ortamında nasıl davranışa dönüştürebiliriz?

"Katkı payı" adı altında alınan parayı ödeyemeyen velilerle nasıl bir dayanışma geliştirebiliriz?

Özelleşmeye karşı topyekün mücadele etmenin değişik araçları olabilir mi?

- Alt sosyo ekonomik kökenden gelen öğrencilerin okulu terk etmemesi çeteleşme, maçolaşma eğilimi içerisinde girmemesi için bizlere düşen görev nedir?
- Öğretmenler olarak öğrencilerimizi "başarı ölçütünün" dışında değerlendirme kriterlerimiz var mıdır?
- Eğitimde de kullanılan yeni teknolojilerin yolaçacağı olası olumsuzlukları giderebilmek için yeni teknolojileri kullanabilme becerisine sahip miyiz?
- Hızla değişen gençlik alt kültürünü anlayabilecek çaba içerisinde miyiz?
- Çoğu işçi sınıfı kökenli ailelerden gelen meslek lisesi öğrencilerine ÖSS'de yapılan haksızlığa ne kadar daha seyirci kalacağız?
- Göç olgusuyla beraber daha da belirgin hale gelen ekonomik, demografik ve kültürel farklılıkların yol açtığı eşitsizlikleri giderebilmek için ne yapabiliriz?
- İnsanı özgüdeştirecek ve potansiyelini ortaya çıkartacak eğitim anlayışı nasıl olmalıdır?
- Tüm Dünya'da yaşanan eğitimde cemaatleşme eğilimine karşı neler yapabiliriz?
- Dershaneler ve özel okullar varolan eşitsizlikleri kendi içlerinde nasıl yeniden üretmektedir?

ÖNERİLER

- Eğitimde özelleştirmeye karşı topyekün bir direniş hattı örgütlenmelidir.
- Değer erozyonunu önleyebilmek , eşitlik, adalet, dayanışma gibi temel değerleri yeniden tanımlayabilmek için; Eğitim-Sen akademik alandan da destek alarak öğretmenlere yönelik eğitim çalışmaları yapmalıdır. Bu değerlerin yeniden tanımlanması, öğretmenin motivasyon krizini engelleyip, yalnızca bilgi aktarıcısı olma konumundan çıkartıp eğitim sürecinin öznesi haline getirebilir.
- Bilindiği gibi resmi müfredatın dışında bir de gizli müfredat vardır. Ve bu da eğitim sürecinin içerisinde ortaya çıkar. Bugün "gizli müfredattan" cemaatler önemli ölçüde yararlanmakta laiklik, bilimsellik, toplumsal dayanışma gibi kavramların içeriğini boşaltmakta bunların yerine uhrevî değerleri başarılı bir şekilde öne çıkararak karşı hegemonyayı örgütlemektedirler. Eğitim-Sen olarak bu temel değerlerin "gizli müfredat" alanında erozyona uğratılmasına karşı duruşu öğretmenler aracılığı ile örgütlemek zorundadır.
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeni eğitim anlayışı yalnızca başarıyı ve bireyin faydasını öne çıkarmaktadır. Bireyi tek başına bir ferd olarak ele almak yerine; içinde bulunduğu kültürel - sınıfsal kökenleri göz ardı etmeden, bireyin toplumla ve çevresiyle ilişkilerini yönlendirmek eğitim politikalarımızın temel belirleyeni olmalıdır.
- Dünyadakine benzer bir şekilde ülkemizde de yönetenler, eğitimdeki yeni teknolojilerin (multi - medya) bilgiye ulaşmayı kolaylaştırarak, fırsat eşitliğini sağladığına vurgu yapmaktadır. Oysaki bilgiye ulaşmanın kolaylaşması eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmamaktadır. Yeni teknolojiler tam tersine varolan eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Ancak bu yeni teknolojileri yadsımadan eğitimde dönüştürücü bir araç olarak kullanabiliriz.

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (1989) . İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları(Çev. Y. Alp, M. Özışık). İstanbul : İletişim Yayınları.
- Apple, M. W. (2002). Küresel Tehlikeler : Eğitimdeki Eşitsizlikler ve Neo - Liberal Politikaların bir Mukayesesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2, 23 - 46.

- Apple W M(2004). Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları üzerine Eleştirel Yazılar. Ankara : Eğitim Sen Yayınları.
- Bumin, K. (1983). Batıda Devlet ve Çocuk İstanbul : Alan Yayıncılık.
- Burgos, R. N. B. (2002). Söylem Analizi, Eğitim ve Postmodemite. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 , 47 - 79.
- Eğitim Sen. Samsun şubesi Raporu.
- Eğitim Sen. Elazığ şubesi Raporu
- Eğitim Sen Antalya şubesi Raporu
- Eğitim Sen İstanbul 2 nolu şube Raporu
- Eğitim Sen Hatay şubesi Raporu
- Eğitim Sen İzmir 4 nolu şube Raporu
- Eğitim Sen Muğla şubesi Raporu
- Eğitim Sen Yozgat şubesi Raporu
- Eğitim Sen Kayseri şubesi Raporu
- Eğitim Sen Konya şubesi Raporu
- Freire, P. (1991) Ezilenlerin pedagojisi. (Çev. D. Hattaoğlu, E. Özbek). İstanbul : Ayrıntı Yayınları.
- İllich, İ. (1983). Okulsuz Toplum (Çev. T. B. Üstün). İstanbul : Birikim Yayınları.
- Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler/Yeni Okur Yazarlıkları : Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2, 105-132.
- Keyder, Ç. (1989). Türkiye'de Devlet ve Sınıflar. İstanbul : İletişim Yayınevi.
- Murphy, R. (1979). Sociological Theories of Education. Newyork : Mc Graw - Hill Ryerson Limited.
- Marx, K ve Engles, F. (1997) Komünist Manifesto. Ankara; Bilim ve Sosyalizm Yayınları.
- Swingewood, A. (1998). Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi. (Çev. O. Akınhay). Ankara : Bilimsel ve Sanat Yayınları. (Orjinal Eserin Yayın Tarihi 1991)
- Şayan, G. (1999). Postmodernizm. Ankara; İmge Kitapevi.
- Tan, M. (1991). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar : İşlevsel Paradigma ve Çatışmacı Paradigma, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23, No : 2, 557 - 571.
- Tan. M. G-Y. Ecevit. S.S. Üşür. (2000). Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş : Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset, İstanbul : TÜSiAD Yayınları.
- Özgür Üniversite Eğitim özel sayısı,

MEDYA VE EGITIM

Medya ve Eğitim konusundaki çalışmamızı birbirine bağlı dört temel eksen etrafında geliştirmeye çalıştık:

- 1.Sözcük anlamının ötesinde medya neyi ifade etmektedir?
- 2.Medya hangi değerleri üretmektedir?
- 3.Medya doğru biçimde nasıl kavramalıdır?
- 4.Alternatif medyaya neden gereksinim duymaktayız?

Medya Nedir?

Medyanın sözcük karşılığı "araçlar" dır .İngilizce'deki "mass media" kavramının karşılığı "kitle iletişim araçlarıdır. Bu anlamda radyo, televizyon, sinema,gazete,dergi, kitap ve günümüzde bilgisayarlar arası iletişim anlamına gelen internet kitle iletişim araçları olarak sayılabilir. Ancak medyayı araç olmanın ötesinde radyo ve televizyon programlarının yapımcıları, muhabirler, editörler, köşe yazarları kısacası medya araçlarında üretimde bulunan insanlar olarak tanımladığımızda kavram biraz daha içerik kazanmaktadır. Bunun yanında medya toplumsal yaşamdaki etkin konumuyla ekonomik, siyasal ve kültürel bir gücü de çağrıştırmaktadır. Medya üzerinde yapılan tartışmalar, medyanın bazı güçlere sahip olduğu, bu gücün dünya görüşümüzü şekillendirebileceği, düşünce ve fikirlerimizin temel kaynağı olabileceği noktalarında odaklaşmaktadır. Bugün medyanın gücünden söz ederken, onun ekonomik gücünden, yani binlerce işçiyi bünyesinde çalıştıran medya endüstrisinden ve medyayı besleyen reklam gelirlerinden, medyanın izleyiciye ulaşma yeteneğinden, geniş kitleler için haber ve eğlencenin temel kaynağı olmasından ve düşünce sistemimizi etkilediğini düşündüğümüz anlamlar dünyasından söz ediyoruz.

Medya günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş durumdadır. Kuşkusuz bu vazgeçilmezlik ona bilgilendirme, eğlendirme, kültür aktarma gibi işlevler yüklenmesinden kaynaklanmaktadır. Medya söz konusu işlevlerle bir kamusal yarar yarılması yaratarak, sermayenin belirleyiciliği, reklam verenin kontrol ediciliği doğrultusunda egemen sistemin değerlerinin yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. Bir başka anlatımla mevcut sistemin sürekliliğine katkı sağlarken kendisi de sistemden beslenmekte, yarattığı kitle kültürü ile yönetilen sınıfların kendi rızaları ile tahakküm altına alınmasında ve egemen ideolojinin meşrulaştırılmasında hegemonyacı bir işlev görmektedir.

İdeoloji anlaşılması zor bir kavramdır. İdeoloji kavramına ilişkin olarak farklı yorumlama biçimleri söz konusudur. En basit anlamı ile ideoloji, insanlar, gruplar, sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin de içinde bulunduğu inanç ve değerler sistemidir. Dünyanın nasıl olduğu, nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak bakış açılarımızı oluşturur, düşüncelerimize yön verir. İdeolojik bakış açılarımız içinde bulunduğumuz toplum tarafından biçimlendirilir. Medya da bu anlamda ideolojik bir araç olarak neye inanmamız gerektiği konusunda değer sistemlerimizi etkiler. Egemen ideoloji verili bir kültürdeki egemen bakış açısidir ve medyanın büyük bölümünün bize sunduğu bu egemen bakış açısidir.

İdeolojik bir araç olarak egemen ideolojiyi yansıttığı gerçeği verili olarak kabul edilse de medya bazı konularda alternatif bakış açıları sunabilir ancak çoğulculuk adına sunulan bu alternatif bakış açıları egemen değerlere karşı bir belirleyicilik içermezler. Bir başka anlatımla medyadan gelen iletiler insanları sosyalist, feminist, ırkçılık karşıtı,savaş karşıtı vb. yapmaz.

Medya ile ilgili olarak yapılan eleştirilerden birisi de onun gündemi belirleyici etkisidir. Gündem belirlemenin anlamı neleri, nasıl tartışacağımız sorunlara hangi açılardan bakacağımız konusunda belirleyicilik içermesidir.

Tekelleşme eğilimleri ve amacı kar etme olan medya tekellerinin yayın politikalarını belirlerken "neyin satılabileceğini" temel ölçüt olarak ele almaları yasama, yürütme ve yargıdan sonra medyaya "dördüncü kuvvet" olarak duyulan güveni ortadan kaldırmaktadır.

Medya ve Habercilik

Toplum içinde ve dışında gelişen olaylardan halkı haberdar etme anlamına gelen enformasyon işlevi olarak da ifade edilen habercilik medyadan beklenen bir işlevdir. Bu işlevi doğru, tarafsız ve güvenilir bir biçimde yerine getirmesi beklenir ya da yerine getirdiği varsayılır. Ancak medyanın gerçek işlevinden uzaklaşarak haberi magazinleştirmesi, gösteriye dönüştürmesi ve eğlence mantığı içinde sunması habercilik işlevine yapılan eleştirilerdir. Özellikle TV haberciliğinde görülen habercilik ve eğlence yaklaşımını katı bir biçimde sorgulayan Neil Postman "Televizyon Öldüren eğlence" adlı çalışmasında kesik kesik anlatımların bir bağlacı olan "ve şimdi de" ifadesi ile bağlamsız, parça parça, sonuçsuz, ciddi bir öz taşımayan ve dolayısıyla eğlence niyetine haber aktarıldığını söylemektedir. Eğlencenin televizyondaki her türlü söylemin üst ideolojisi olduğunu belirten Postman sorunun televizyonun eğlendirici olmasında değil, bütün temaların eğlence olarak sunulması olduğunu belirtir. Kuşkusuz sorun eğlenme değil her şeyin eğlence mantığı ile algılanmasının getirdiği duyarsızlaşma ve toplumsal sorunlardan uzaklaşmadır. Haber içeriğinin eğlence mantığına bürünmesi ve popüler, magazinelleşen öğelerin ön plana çıkarılması, haberin magazinleşmesi olarak ifade edilir. Haberinin magazinleşmesi, medyanın ideolojik olarak popüler kültürün oluşumuna katkıda bulunma işlevi ile yakınlık gösterir ve çoğu zaman yanlış ya da yönlendirici haber kadar olumsuz sonuçlar verebilir. Türkiye'de özel televizyon kanallarının açılmaya başlandığı 1990'lı yıllardan başlayarak magazinelleşen bir habercilik anlayışının ağırlık kazandığı görülmektedir. Ticari medya anlayışına paralel olarak en geniş halk kitlelerini en ucuz maliyetle elde edebilmek için, izleyiciye çekici gelecek unsurlar diğer program formatlarının dışında haber programlarının içine de yerleştirilmiştir. Özerkliğini yitirdiği 1970'li yıllardan başlayarak hükümetin borazanı olmakla suçlanan TRT'ye karşı bu kez, ticari kaygıları ön plana alarak, bir işletme mantığı ile hareket eden, popüler kültürün en tipik biçimlerini yansıtan bir medya anlayışı, Türkiye'de egemen olmuştur.

Yukarıda belirlenen durumun pekiştirilmesinde 1980'li yıllardan başlayarak uygulamaya konan neo-liberal politikaların da etkisi bulunmaktadır. 1980 sonrasındaki gelişme eğilimi, 1980 öncesi dönem ile karşılaştırıldığında iki gelişme çizgisi belirlendi. İlk dönem "medyanın holdingleşmesi", ikinci dönem ise "holdinglerin medyaya girişi" olarak ayırt edilmektedir (Sönmez 1995, aktaran Ekren, 1999, s.89)

Liberal demokratik teorilerde, medyanın siyasal sürece halk katılımını yönlendirmesinde, ilgili enformasyonun kamuya sunulmasında ve insanların yurttaş olarak kapasitelerini kullanarak bilgiye dayalı seçimlerini yapabilmelerini olanaklı kılan siyasal önerilerinin tamamının tartışılabilmesi için mekanlar sağlamada medyaya önemli roller atfedilmektedir. Ancak eğlence medyasının yutuşluk erdemlerini geliştirmekten çok, tüketici olarak sahip oldukları kapasiteye seslendiği görülmüştür (Murdock, 1999, s.442) Öte yandan toplumda politikacıların çalışmalarına yapılan tanıklığın politik sürece katıldığı yanılması yarattığı söylenmektedir (Burton, 1995).

Medya Takip Merkezi'nin 28 Mart yerel seçim sonuçları ile ilgili olarak yaptığı bir araştırma siyasal partilerin seçimlerden önce medyada yer alma oranı ile, seçimlerde alınan oy oranı arasında büyük bir paralellik olduğunu ortaya koymuştur. Aşağıdaki tablodan da gözlenebileceği gibi yazılı ve görsel basında en çok haber konusu olan AKP seçimlerde en çok oyu alırken, bunu CHP izledi. Araştırma medyanın "beğenmediği" partilere uyguladığı sansürün boyutlarını göstermektedir.

Parti	Haber Oranı	Parti	Oy Oranı
AKP	33.03	AKP	42.09
CHP	23.09	CHP	18.37
DYP	8.20	DYP	10.16
MHP	6.08	MHP	10.16

SHP	5.55	SHP	5.10
DSP	4.54	SP	3.99
ANAP	4.37	GP	2.58
GP	3.30	ANAP	2.52
DEHAP	1.97	DSP	2.13
YTP	1.65	BBP	1.16
BBP	1.46	BAG	0.70
IP	0.68	BTP	0.49
ÖDP	0.66	TKP	0.26
BTP	0.58	IP	0.25
EMEP	0.56	EMEP	0.07
BAG	0.30	ÖDP	0.04
DP	0.18	ATP	0.04
ÖTP	0.14	MP	0.03
LDP	0.12	LDP	0.00

Medya ve Popüler Kültür

Yazılı kültür geleneği oluşmamış Türkiye toplumunda radyo ve televizyonun sözlü kültürü ile bombardıman edilen bireyler popüler kültürün sıradan, bayağı, tek düze, birbirinin taklidi, ürünlerini hiçbir sorgulama yapmadan tüketmekte, üstelik bu tarz programlar "halk istiyor" gerekçesi ile meşrulaştırılarak halkın ihtiyaçlarına dönük olduğu yanlışları yaratılmaktadır.

Son zamanlarda özel televizyon kanallarında sıklıkla izlediğimiz Pop Star, Türk Star, Akademi Türkiye, Bir sevda masalı, İkinci Bahar gibi yarışma programları; Aşmalı Konak, Zerda gibi ağa dizileri, gündelik yaşamın çarpıklıklarından gülmece yaratan dizilerle, bireylerin dikkatleri toplumsal sorunlardan ve eşitsizliklerden başka yöne çevrilmekte, kimi zaman da, reyting uğruna yaşamın gerçekliğinden uzaklaştırılarak hayal dünyasına yönlendirilmektedir. Tüm bunlar medya ve eğlence ilişkisini açıkça gözler önüne sermekte, temel çerçevesi eğlence olan bir medya kültürünün neden masum, neden tarafsız olamayacağını ortaya koymaktadır.

Medya, Şiddet ve Pornografi

Hemen her ülkede medya konusunda üç temel duyarlılık alanı bulunmaktadır. Bunlar şiddet, pornografi ve özel hayatın dokunulmazlığıdır. Bunlar aynı zamanda habercilik anlayışı ile birlikte, medya etiği kavramının da yorumlandığı alanları oluşturmaktadır.

Şiddet kısa tanımıyla "kaba güç" kullanılmaktadır. Şiddet uygulanış bakımından, fiziksel şiddet(öldürme, dövme vb.), sözel şiddet(küfretmek, aşağılamak vb.), simgesel şiddet(sesini yükseltmek, bir yere vurmak vb.) olarak üçe ayrılarak incelenmektedir.

Medyada şiddet görüntüleri ile ilgili araştırmalardan çıkan bazı sonuçlar şöyledir;televizyonda günlük hayattakinden fazla ve sıklıkta şiddete yer verilmektedir. Şiddet görüntülerine düzenli olarak maruz kalanlar bu eylemleri meşrulaştırmaktadırlar ve bu etki şiddete eğilimli insanlar üzerinde daha çok olmaktadır. Çocuk izleyiciler fiziksel şiddet kalıplarından daha çok simgesel şiddet kalıplarını benimsemekte ve bunları taklit etmektedirler. Düşük gelire sahip ailelerin çocukları,televizyondaki şiddetten çok daha fazla etkilenmektedir. Şiddet görüntülerinin korku yaratma ve duyarsızlaştırma etkisi bulunmaktadır.Şiddet ve cinsellik görüntüleri "reyting" artırmak için kullanılmaktadır(Çaplı,2002,s. 195-202).

Şiddet içeren haberlerin,hava raporlarının sunulduğu rahatlığı ile, kanlı görüntüleri içererek verilmesi, ünlü baba, yer altı dünyasının tanınmış ismi, ünlü kabadayı biçiminde övgüye kaçan sunumlar medyanın şiddet olaylarına duyarsızlığını göstermektedir(Doğan,2000,s.431).Özellikle televizyonda ve genellikle haberler içinde sıkça yer alan,namus cinayetleri şiddeti meşrulaştırma eğilimlerini pekiştirirken ataerkil düzene ait kültürel değerleri yeniden üretmektedir.

Şiddet ögesi sadece yetişkinlere yönelik programlarda değil, çocuklara yönelik programlarda da yer almaktadır. Çizgi filmler, haber programları, televizyon dizileri, komedi programları ve sinema filmleri şiddetin yer aldığı program türleridir.

Medyada * pornografik" ve "erotik" öğeler içeren programların yer alması bir başka eleştiri konusudur. Türkçe sözlük pornografiyi "amacı cinsel dürtülere yönelik olan, açık seçiklik, edebe aykırılık olarak tanımlamaktadır(Püsküllüoğlu, 2003,s.794).Üzerinde anlaşılmış bir pornografi bulunmamasıyla birlikte seksüel eylemlerin açık seçik ve aşırı derecede gösterilmesi, seksin sadece seksüel arzu uyandırmak amacıyla sunulması, medyada pornografi kullanımı ile ilgili unsurlar olarak kabul edilmektedir.

Cinselliğin sevgi bağlamından yoksun olarak sunulmasının ilişkilerde bağlılık ve saygının önemsiz olduğu duygusunu beslemesi, cinselliğin güç, şiddet ve zevk almaya indirgenmesi, aile bireylerinin birlikte seyretmek durumunda kaldığı bu görüntülerin aile bireylerinde utanç duygusu doğurması, erginliği erken uyandırması ve cinselliğin keşfini hızlandırması pornografi ögesi taşıyan programlara yapılan başlıca eleştirilerdir(Çaplı,aynı,s.207-209).

Türkiye televizyonlarında yayınlanan dizi film, reklam ve eğlence programlarında kadın ve erkeklere farklı davranış kalıpları benimsetilmekte,erkek için önerilen davranış modelleri, "yiğit", "mafya", "alemci" olurken,kadın için önerilen davranış kalıpları "kışkırtıcı", "baştan çıkarıcı" , "evinin kadını" olmakta bu durum biraz sonra ifade edeceğimiz cinsiyetçi değerleri pekiştirmektedir.

Medya ve Cinsiyetçilik

Cinsiyetçilik toplumda kadını erkeğe göre ikincil ve aşağı konumda gösteren ve bu durumu yeniden üreten değer yapılarını anlatan bir kavramdır. Feminist eleştiri medyayı ataerkil yapıya ait cinsiyetçi değerleri kurgulayan ve yeniden üreten araçlar olarak görür. Bir başka anlatımla medya yoluyla sunulan anlam yapıları kadını aile ve ev içi) rollerle tanımlamakta ve sunmakta, böylelikle kadının geleneksel rolünü pekiştirirken, erkek egemen yapıyı yeniden üretmekte, kadının toplumsal rolüne ilişkin meşrulaştırıcı bir işlev görmektedir. Medya aynı zamanda kadın hareketlerinin güçlenmesiyle gelişen eşitlikçi değerlerin de yansıdığı bir alan olmakta,ancak bu değişim umudu egemen değerlere karşı bir belirleyicilik içermemektedir. Medya profesyonelleri içinde kadın sayısının giderek artış göstermesi de bu durumu önemli ölçüde değiştirmemektedir.

Kamu Hizmeti Medyası

Kamu yayıncılığında, toplumdaki azınlıkları da içeren bir biçimde tüm farklı ilgi ve beğenilere seslenen,ulusal kimliğe saygı gösteren, kurum gelirlerinin özerkliği sağlayacak biçimde düzenlendiği, program türlerinde çeşitliliği esas alan, izleyici dinleyici sayısından çok, haber, kültürel ve eğitsel programları ile niteliği gözeten bir program anlayışı güdülür.

Kamu yayıncılığı anlayışı, medyanın içinde şekillendiği liberal ideolojinin sorgulanması ile 1950'li yıllarda ABD'de ortaya çıkmıştır. O dönemde bu yaklaşımı etkileyen en önemli gelişme 1947 yılında yayınlanan Hutchins Komisyonu'nun beş maddeyi içeren Raporu olmuştur. Gazetecilerin büyük tepkisine neden olan bu Rapor'da açıklanan görüşler şurriardır(Çaplı,2002,s.27):

1. Medya, günün olaylarını ve bunların anlamlarını doğru ve kapsayıcı bir biçimde sunmalıdır. Medya yalan söylememeli, gerçek ile yorumu birbirinden ayırmalı, anlamlı bir şekilde haber vermeli ve gerçeklerin ötesine gitmemeli, doğruyu vermelidir.

2. Medya, yorum ve eleştiriler için bir platform olmalıdır. Medya nesnel habercilik adına, kendisine ters düşen fikirleri de haber yapmalı; toplumdaki tüm önemli görüş ve çıkarlar medyada temsil edilmelidir.

3. Medya toplumdaki farklı seçmen gruplarının tümünü temsil edecek bir tablo çizmelidir.

4. Medya eğitsel bir araç olarak, toplumun erişebilmek için yoğun çaba göstermesi gereken idealleri saptamalı ve bunları açıklamalıdır.

5. Medya, enformasyona tam bir erişim sağlamalıdır. Haber ve fikirlerin serbestçe ve yaygın bir biçimde dolaşımına gereksinim duyulmaktadır.

BBC'de ve özerk olduğu 1960'lı yıllarda TRT'de kamu yayıncılığı anlayışının söz konusu olduğu söylenebilir.

3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkındaki Kanun ve Radyo ve Televizyonların Yayınlarının Esas ve Usulleri Hakkındaki Yönetmelikle belirtilen bazı yayın ilkeleri şöyledir:

- Genel ahlak ve toplum huzuru ve Türk aile yapısına,...aykırı olmamak,
- İnsanların ırk,cinsiyet,sosyal sınıf veya dini inanışları dolayısıyla kınanmaması...ilkesine aykırı olmamak,
- Kişi ya da kuruluşları eleştiri sınırları ötesinde küçük düşürücü,aşağılayıcı veya iftira niteliği taşıyan yayın yasaklarına ,...uygun olmak,
- Haber ve yorumu birbirinden ayırmak...,
- Özel hayatın gizliliğine saygılı olmak...,
- Şiddet, terör ve etnik ayrımcılığa sevk eden, meşrulaştıran,...yayımlar yapmamak,
- Çocukların deneyimsizliğini ve saflığını» kullanarak, bir ürün veya hizmeti satın almalarını doğrudan teşvik etmemek,...
- Yayınlarda haftalık % 5 oranında eğitim, kültür, sanat programlarına yer vermek .

Türkiye'de yasal düzenlemelere rağmen etkili bir kamu yayıncılığı anlayışının geçerli olduğu söylenemez. Özellikle 1990'lı yıllarda radyo ve televizyon yayıncılığında Devlet tekelinin kırılmasıyla gelişen ticari kanallar ile liberal ideolojiye uygun bir yayıncılık anlayışı egemen olmuştur. Özellikle Yukarıda belirtilen maddeler, ilgili kanun ve yönetmeliklerde bulunmasına rağmen,yasal boşlukları çıkarları doğrultusunda kullanan medya, bunlara uygun yayın yapmamakta veya göstermelik yapmaktadır. Örneğin eğitici programları izler kitlenin çok az olduğu zaman dilimlerine koymaktadır.

Devlet denetiminden ve pazar ekonomisinin dayattığı koşullardan bağımsız bir yayın anlayışını yaşama geçirmeyi amaçladığı için savunulabilir bir model olan kamu hizmeti medyası, teknolojik değişim,ticari medyanın program niteliğini popülerlik derecesine indirgeyen yaklaşımının egemenliği,iletişim özgürlüğünün pazar mekanizmasının sunduğu koşullarda olabileceği gibi liberal söylemlerinin etkisiyle,refah devleti gibi krize girmektedir(Keane,1999,s.124).

Alternatif Medya

Var olan iktidar ilişkilerini pekiştiren ve sürekliliğini sağlayan egemen medyaya karşı "alternatif medya" arayışı son zamanlarda medya eleştirisi yapanların gündemindeki bir konudur. Alternatif medyadan egemen medyayı doğru noktalarından yakalayarak eleştirmesi,mevcut egemenlik ilişkilerini sorgulaması beklenmektedir. Bunu yaparken de egemen medyanın yöntemlerini aynen kullanma zorunluluğu olmamalı, mevcudun kötü bir tekrarı olmak yerine, haber ve diğer programları ile kendine özgü tarzını, formatlarını bulmalı, her şeyden önce mevcut iktidar ilişkileri içinde güçsüz olanların sesi ve gözü olarak bir tartışma ortamı yaratmalıdır.

Medyanın Eğitim İşlevi İle İlgili Bazı Uyarılar

Yukarıdaki açıklamalar bizi iki sonuca götürmektedir:

1. Medya çoğunlukla değişimin desteklendiği bir alana değil,mevcut toplumsal, kültürel ve ekonomik yapıyı sürdüren bir yapıya işaret etmektedir.

2. Medya eğitim işlevini sadece eğitim programları yoluyla değil, haber, eğlence, magazin, film ve dizi filmler gibi tüm program formatları ile gerçekleştirmektedir.

Karı en yüksek düzeyde gerçekleştirmek için popüler kültüre ait değerleri aktaran, tüketim alışkanlıklarını körikleyen, cinsiyetçi tutumları pekiştiren, şiddeti meşrulaştıran ve şiddete karşı duyarlılığı azalttığı söylenen ve hakkında daha pek çok şey söylenen medyanın olumlu eğitimsel amaçlara nasıl hizmet edebileceği üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bütün bunlar dikkati, medyayı eğitimsel amaçlar için kullanmaktan çok, medyayı doğru kavrama, medya bilinci oluşturma, medyanın olumsuz etkilerinden korunma gibi konuları gündeme getirmektedir. Yukarıda yapılan açıklamaların medyayı kavrama, medya bilinci oluşturma konusunda yararlı olabileceğini düşünüyoruz. Öte yandan egemen ideolojiyi yansıtan ve aktaran medya aynı zamanda karşıt ideolojilerin de bir mücadele alanı olmaktadır. Medya varlığını sürdüreceğine göre, değişimin bir aracı olarak eğitimsel amaçlara nasıl hizmet edebileceğine bir başka anlatımla kamu yararına hizmet edebilecek bir yayın anlayışının geliştirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi bir gereklilik olmaktadır.

Geçmişten bugüne medya, kamusal eğitim programları doğrultusunda, temel eğitim ve okuma yazma, sağlık, meslek eğitimi vb. alanlarda toplumun eğitim ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları gerçekleştirmiştir.

Öneriler

1. Anne, baba ve öğretmenler, çocukların televizyonu nasıl izleyecekleri konusunda yardımcı olmaları ve çocukları televizyonun olumsuz etkilerinden korumaları için önemli görünmektedir. Bu konuda anne ve babalar bilinçlendirilmen, okullar kendisine düşen sorumluluğu yerine getirmelidirler. Bilinçlendirme çocukların televizyon izlemeye ne kadar zaman ayıracakları, hangi programları seçerek izleyecekleri gibi konularda olabileceği gibi, izledikleri televizyon programları konusunda tartışmalar yapılarak, çocukların daha bilinçli TV izleyicileri olmalarına katkıda bulunucu yönde olabilir.

2. Şiddet ve pornografi içeren yayınların çocuk izleyicilerin yoğun olduğu saatlerin dışında yayınlanması, söz konusu programlarla ilgili ön uyarıların yapılması gibi diğer ülkelerde kimi örneklerine rastladığımız caydırıcı nitelikte yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ve yetişkin nüfusun bu konuda bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

3. Medya izlediği cinsiyetçi tutum konusunda uyarılmalı/iletişim çalışanlarının meslek standartlarına kadına yönelik eşitlikçi tutum eklenmelidir.

4. Bağımsız ve kamu yararı ilkesine uygun yayınlar desteklenmeli, devlet televizyonu da dahil olmak üzere var olan medya kuruluşlarının kamu yararına yayın yapmaları konusunda duyarlılıklarının geliştirilmesi için değişik tepki mekanizmaları oluşturulmalıdır.

5. Radyo ve televizyonda eğitim programlarının halkın eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, çeşitlendirilmesi ve niteliğinin yükseltilmesine, halkın daha çok izlediği saatlerde yayınlanmasına yönelik olarak medya politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması yönünde önlemler alınmalıdır. Bu durumun gerçekleştirilmesi medya çalışanlarının mesleki standartlarının geliştirilmesi ile de ilgilidir.

6. İnternet teknolojisinin sunduğu olanaklar özgür bir ifade alanı olarak alternatif medyanın oluşturulmasında kullanılabilir. Öte yandan yerel radyo ve televizyonlar alternatif medya olanakları yaratmada bir başka platform olabilir. Sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimlerden alternatif medya araçlarının geliştirilmesinde sorumluluk almaları beklenir. Kuşkusuz bunların alternatif medyanın nasıl finanse edileceğine ilişkin yollarının üretilmesi süreci ile birlikte ele alınması gerekir.

Kaynakça

Bıçak, İskender (1998). İletişim ve Halkla İlişkiler, Ankara: Medya Cat yay.

Burton, Graame (1995). Görünenden Fazlası: Medya Analizine Giriş, (çev: Nefin

- Dinç)İstanbul:Alan yay.
- Çaplı, Bülent(2002).Medya ve Etik,Ankara:İmge Yayınevi
- Doğan, İsmail(2000). Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar, İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Ekzen,Nazif(1999)."Medya ve Ekonomi :Türk Basın Endüstrisinde Yoğunlaşma, Toplulaşma, Tekelleşme Yapısı", Medya Gücü ve Demokratik Kurumlar, (yayına hazırlayan:Korkmaz Alemdar),İstanbul:AFA yay.ve TÜSES vakfı.
- Evrensel Gazetesi, 19 Nisan 2004).
- Keane, John(1999).Medya ve Demokrasi,(Çev:Halik Şahin)İstanbul:Ayrıntı Ya Yayıncılık.
- Postman,Neil(1994)Televizyon:Öldüren Eğlence,(çev:Osman Akınbay)İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Püsküllüoğlu,Alı(2003)Arkadaş Türkçe Sözlük,Ankara:Arkadaş Yayıncılık
- RTÜK(2003)Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun ve Yönetmelikler.

EĞİTİM VE SANAT

Eğitim, bütün bir yaşam boyunca insanları yaşama uyarlama ve alışkanlıklar kazandırma çabasıdır. İnsan yaşam içerisinde eğitim yoluyla alışkanlıklar kazanır ve dünyaya bir bakış kazanır. İnsana eğitimle kazandırılan yetiler, toplumun gelenekleri, görenekleri, dini, felsefesi, bilimi ve sanatıdır. Yani birey toplum içinde, eğitilerek, bir toplumsal bakış tarzı kazanır. Tarzlar aslında bireyin zihninin estetik olarak kurulmasından başka bir şey değildir. Her bireyin içinde bulunduğu kültürün etkisiyle kazanmış olduğu estetik formlar, onun aynı zamanda çevresine nasıl uyum sağlayacağını ve onu nasıl değiştireceğinin de göstergesidirler. Eğitim aracılığıyla kazanılan estetik bilinç, bireylerin oluşturacağı değerler için bir zemin işlevi görür. Bu işleviyle estetik bilinç, toplumsal değerlerin niteliklerinin de belirleyicisi olmuş olur. İşte, eğitim alanında nitelikli toplumsal değerlerin bireylere kazandırılması ancak nitelikli ve çok yönlü bir sanat eğitimiyle mümkün olabilir. Bu ise, öğrencilerin, erken dönemlerden itibaren, yorumlayıcı ve yaratıcı etkinliklerle, mevcut değerlerin onlara aktararak, bu değerler üzerine bir düşünme etkinliğine girişmelerine zemin hazırlanmasına ve yaratıcı bir sürece sokulmalarına bağlıdır. Bunun anlamı, kendi kültürel değerlerimiz üzerine yeniden ve yeniden düşünerek, onların genel ifadeleri olan, bilim, felsefe, sanat, ahlak ve tarih alanında yeni kültürel değerlerin toplumsal yaşamımıza katılması olacaktır. Bu kültürel zenginlik için vazgeçilmez bir ön koşuldur. Bu anlamda, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitimi, onların her tür bedensel ve düşünsel yeteneklerini ve gereksinimlerini ortaya çıkarabilecek ve değerlendirebilecek bir konumda ele alınmalıdır. Öğrencilerin, yapıcı, yaratıcı ve yorumlayıcı yeteneklerini uyandırarak, önce kendi kendilerini sonra da çevrelerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamak bunun başlangıç aşamasıdır. Öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini yorumlamaları demek, daha önce denenmemiş olanı denemeleri ve bu deneyimlerini yeni anlatım yollarıyla ifade etmeleri, yani diğer bir deyişle, dünyayı anlatma olanaklarının sınırlarını genişletmeleri demektir. Öğrencilerin kendilerini anlatmalarının sınırının genişletilmesi olarak ele alınabilecek bir sanat eğitimi, kültürel bilinçlenmenin nitelikli hale getirilebilmesinin de kapılarını sonuna kadar açacaktır.

Çağdaş eğitim, bireylerin duyuşsal, devinişsel ve bilişsel yapılarıyla dengeli birer bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Bu amaçlardır ki, çağdaş eğitim, "bilim, teknik, sanat" denilen üç ana alanı kapsayan bir çerçeve içinde düzenlenip gerçekleştirilmeye çalışılır. Çünkü bu üç alan, süreç ve ürün olarak temelde, insanın davranış yapılarıyla doğal, toplumsal ve kültürel çevreleri arasındaki iletişim ve etkileşimin üç ana boyutunu oluşturur. Bu nedenle çağdaş eğitim, kapsam bakımından, "bilim eğitimi", "teknik eğitim" ve "sanat eğitimi"nin her üçünü de birlikte içeren bir bütün olmak durumundadır (MEB, 1991:5).

Bu üç alan, insanın duyuşsal, bedensel, duyuşsal, devinişsel ve bilişsel özelliklerine bağlı olarak çağdaş insan yaşamına bütüncül bir anlam kazandırır. İnsan yaşamı ile yaşamın gerçekleştirildiği doğal, toplumsal ve kültürel çevre arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlanmasında tek tek bilim, teknik ve sanat yeterli olmaz. "Bireyin ve toplumun gereksinim, olanak ve beklentileri ile, çağın gereklerine ve eğitimin düzeyine göre, bilim, teknik ve sanat arasında bir denge ve uyumun sağlanması gerekir. Bu denge ve uyumun sağlanmasında sanat eğitimine çok önemli görevler düşer (MEB: 1991:4,5).

Günümüzde sanat eğitiminin bu denli önem kazanması teknolojik ve endüstriyel gelişme ve makineleşme ile de ilgilidir. Teknolojik ve endüstriyel gelişmeler yaşamımıza daha çok nesnenin girmesine yol açmış üretimdeki aşırı artış ardından tüketimin körüklediği bir yaşam biçimini getirmiştir. Tanıtma ve yarışma olgusu da giderek dev boyutlara ulaşmıştır. Daha çok kâr, daha çok üretim, daha çok tüketim için atılan her adım, insanın makineleşmesine-robotlaşmasına giden bir adım olmuştur. Daha çok üretim, insanı daha çok tüketime itmiş ve onu bir tüketim nesnesi haline getirmiştir. Kısaca, insan, eğitim yoluyla, bir yandan üreten diğer yandan tüketen bir makine gibi biçimlenmeye, yani diğer bir deyişle, bir tüketim nesnesi olarak birey, yaşamına katamayacağı gereksiz bilgilerle donatılarak, giderek yaratıcı yeteneklerinin köreltildiği bir robota dönüştürülmeye başlanmıştır.

20. yüzyılda ortaya çıkan bu yaşamsal tehlikeye karşı sanat eğitimi bir çözüm olarak gündeme gelir. Çağımızın verilerini kabul ederek ona yaklaşmak; ama bunun uzantıları olan tek yanlı bir eğitime, öğrencileri yalnızca fen ve doğa bilimleri ve teknik bilgilerle donatarak birer yarış atı ya da robot yetiştirmesine, sanat ve estetik eğitimin olanaklarını seferber ederek karşı çıkmak; gene akılcı yoldan, bilimsel temellere oturarak bu tek yanlı eğitim ve öğretimin yol açtığı ve açacağı kayıpları önlemeye çalışmaktır.

Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi kavramı, özellikle ülkemizde anlamı çok açık olmayan bir kavramdır. Sanatın kendisinin mi, yoksa insanın eğitiminin mi amaç olacağı eğitim dizgemizde önemli bir sorunsal oluşturmaktadır. Toplumsal değişmeler, çeşitli batı toplumlarının eğitim politikaları içinde, sanat eğitimi anlayışlarını da etkilemiş, durum ve koşullara göre, sanat eğitiminde kimi zaman sanata, sanatın kendisine ağırlık verilmiş; kimi zaman da eğitsel amaçlar ön plana çıkıp, kişilik gelişimi ve insanın eğitilmesi önem kazanmıştır. Sanat eğitimi değişik anlayışlara göre; estetik eğitim, sanat yoluyla eğitim, sanat için eğitim, görsel sanat eğitimi, plastik sanat eğitimi, temel sanat eğitimi gibi kavramlarla adlandırılmıştır.

20. Yüzyılın başlarından bu yana **sanat eğitimi**, kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini kendisine konu alan, kuramsal ve uygulamalı çalışmaları bir arada ele alan bir eğitim anlayışına sahiptir (San, 1984a: 138). Sanat eğitimi elbette okuldaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri de kapsar. Başka bir tanımla sanat eğitimi, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak estetik değişiklikler oluşturma sürecidir" .

Eğitimbilim açısından sanat eğitiminin önemi, yapısındaki yaratıcılıkta yatar. Çünkü sanat eğitiminin amacı, diğer kuşakların yaptıklarını tekrar eden değil, yeni şeyler yapabilme yeterlilikleri olan insanlar yetiştirmektir. Bu tanımlardan da yola çıkarak "sanat eğitiminin yalnızca sanatçı yetiştirmeye değil, sanatın kendisiyle, yaşayarak, bilgilenererek ve tartışarak karşılaşan bireyleri, bu sanatsal yaşantılar ve deneyler yoluyla bilimde, teknolojiye ve sanatta, kısaca düşüncede yaratıcı olarak yetiştirmeye yönelmektedir. Örgün eğitim içindeki sanat eğitimi, okullardaki güzel sanata ilişkin dersler ve etkinlikler bütünü olarak anlaşılır. Kültür kavramı nasıl sanat ve sanat sorunlarını içeriyorsa, genel sanat eğitimi kavramı sanat öğretimi alanını da içerir" (San,1984a:139).

Toplumsal, kültürel değişimlerin hızına günümüzde yetişmek kolay görünmemektedir. Bu hıza erişmek için yeni düşünceler üreten ve bunları insanların gereksinimlerini de karşılayacak ürünlere dönüştürebilen bireylerin yetişmesi önemli bir gerçekliği oluşturmaktadır. Sanat eğitimi bu tür bireyleri yetiştirmede en etkili alanlardan biridir. Bu eğitimden geçen çocuk ve ergenlerin yaşamlarında karşılaştıkları yeni durumlara ve olaylara, özerkliklerini kaybetmeden uyum göstermeleri zor olmayacaktır. Bu nedenle sanat eğitiminin niteliği, yani çalışma uygulama süreçlerinin buluşa, yaratıcılığa, özgür çağrışımlara, özgür düşünme biçimlerine açık olmasından, bir yandan da zaman, yer, çalışılan konu, araç gereç sınırlılıkları gibi belli sınırlamalar ve belli bir disiplin gerektirdiğinden, günümüzdeki hızlı değişimlere uyum için uygun bir ortam ve temel hazırlar.

Sanat eğitiminin bireyin yalnızca duygusal yanını eğiten bir süreç olarak anlaşılması Türk eğitim dizgesindeki yaygın bir düşüncedir. Oysa 1) Sanat yalnızca duygulara hitap etmez, dolayısıyla, sanat eğitimi sürecindeki birey ya da grup salt duyguların eğitilmesine tabi olmaz; tüm beynsel yaratıcı gücü eğitilir. Burada duygulardan da önce duyular, duyumlar, duyarlılık, duygulanım, duygululuk gibi kavramların yer aldığı tüm duyuşsal alan söz konusudur. 2) Ayrıca duygusal algıdan başlayarak, algılama, yorumlama, çözümleme ve sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargı verme gibi süreçler de devreye girdiği için bilişsellik birçok sanat dışı alanda olduğu kadar işin içindedir (San, 1998:2). Bu anlamda, Sanat eğitimi en geniş anlamıyla, yetişmekte olanlara ve yetişkinlere, güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratacak biçimde düzenlenmiş belli izlencelerle, güzel sanatların türlerini, tarihsel gelişimini, ifade gücünü, insanın temel gereksinimlerinden biri olduğunu örnekleriyle göstererek ve aynı zamanda çeşitli tür ve dallarında beceri ve kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla, sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik eğitim sürecidir (San, 1987: 9-11). Diğer bir deyişle, Sanat eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli estetik değişiklikler oluşturma sürecidir.

Sanat Eğitiminin Amaç ve İlkeleri

Sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde kişideki yaratıcı güçlerin gözetilip geliştirilmesini, insanın sanatın yaşamdaki yerini algılamasını, çocuk ve ergenin okul öncesinden başlayarak, çeşitli zaman ve yerlerde sanatsal etkinliklerde bulunmasını, sanatı kimi zaman izleyerek, kimi zaman da eleştirerek tüketmesini amaçlar.

Sanatın herhangi bir dalında üretimi gerçekleştirerek sanatı yaşayan çocuk ve ergen, yeniliğe, değişikliğe, yaratıcılığa çabuk geçer. Özgür düşünebilir. Böylece bilişsel, duyuşsal etkinliklerinde, zihinsel gelişiminde ve toplumsal davranışlarında da belirgin bir gelişim gösterebilir. Sanat eğitimi, eğitim dizgesinde ihmal edilen duyulara, duygu ve hayallere yer verir. Böylece yetişmekte olanlara, yalnızca insanın tek bir yanına, yani biliş ve bilgisel yanına önem verme gibi yanlış bir olgu da sanat eğitimiyle dengelenir.

Sanat eğitimi çocuk ve ergende estetik kaygıyı geliştirir, estetik bir bakıma güzelin bilimidir. Böylece çocuk ve ergen güzeli, iyiyi anlar, seçer ve arar. Ayrıca sanat eğitimi, etkin, eleştirel, yaratıcı bireylerin gelişimini sağlar. Çocuk ve ergene kendisi ile birlikte çevresini biçimlendirmesi, kendine ve başkalarına saygılı olması gibi toplumsal sorumluluklar yükler. Böylece çocuk ve ergenin çok yönlü, açık fikirli yetişmesi, kendine güvenmesi, olay ve olguları kavraması, yeniliklere, çağdaş gelişmelere kapalı kalmaması ve kendisini gerçekleştirme de hedeflenir.

Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireylerin toplumun içinde, yaşadıkları çevreye ve ortama olabildiğince duyarlı olmalarını sağlamaya, söz konusu çevre ve ortamla çok yönlü, kapsamlı ve yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik gereksinimlerini karşılamaya, güdülerini doyurmaya, kendilerini sanatsal alanlarda da gerçekleştirmelerini ve yaşamlarını daha anlamlı duruma getirme yolunda sanattan en iyi biçimde yararlanmalarını mümkün kılmaya yöneliktir (MEB Raporu,1991:6).

Sanat ve estetik farklı bilim alanlarını bir araya getiren disiplinlerarası bir işleve ve yaklaşıma sahiptir. Eğitim bilimlerindeki yeni gelişmeler estetik ve duygusal boyutun eğitim alanındaki önemini yadsınamaz hale getirmiştir. Kültür pedagojisi, toplumsal yaşamdaki çözülme vb. durumları, anlamlı hale getirebilmek için yeni değerlendirmeler ve temellendirme ilişkileri kurma çabası içindedir.

Sanat Eğitiminin Gerekliliği

Sanat eğitiminin nasıl bir süreç olduğu üzerinde durduktan sonra, şimdi böyle bir eğitimin neden gerekli olduğuna geçebiliriz. Bu eğitimin gerekliliğini, bireylere ne kazandırdığını göz önünde bulundurarak, maddeler halinde irdeleyebiliriz. Birey, sanat eğitimi etkinlikleri yolu ile;

- Bir taraftan bakma eylemi içerisinde görmeyi öğrenirken, diğer taraftan dokunduğu biçimlendirdiği değişik malzemeleri tanıma fırsatı bulunur. Uygulanan motivasyonlar uyarıcı rolü üstlenir.
- Her türlü yetenek ve gereksinimlerini ortaya çıkarma şansına sahip olur. Bu yolla kendi yetilerinin farkına varır, böylece ileride meslek seçiminde sağlıklı tercihlerde bulunur.
- Duygularını, görüşlerini malzemeye aktarırken yeni deneyimlere girer. Bu yaşantı zenginliği nesnelere arası ilişkileri kurmada ona kolaylıklar sağlar, böylece senteze ulaşmayı başarabilir ve yeni anlatım yolları arayışına girer.
- Doğaya ve çevresinde gelişen ve değişen olaylara farklı bir gözle bakmayı davranışa dönüştürür.
- Kişiliğini geliştirme fırsatını bulur. Duyan, düşünen, yaratan, kendisi ve çevresi ile diyaloga giren bir yapı oluşturur.
- Soyut kavramları algılaması kolaylaşır.
- Karşılaştığı problemleri daha rahat çözümler.
- Zihinsel yetileriyle birlikte duygusal yanını da geliştirir.
- Sanatçı, sanat eseri ve kendisi arasında bağ kurmayı başarır,
- İçinde bulunduğu çevreyi algılayarak bu çevreyi daha iyi ve daha güzele doğru geliştirme isteği duyar.
- Grupla çalışma ve birlikte iş bitirme alışkanlığı edinir. Grubun başarısı için sorumluluk üstlenir.
- "Ben" için çalışma isteğini "biz"e dönüştürür.

- Araştırma, bulma, sına ve yeniden kurma gibi yaratıcı süreçte yer alan yetilerini geliştirir.

- Özgüven duygusunun gelişmesine olanak bulur ve başkaları önünde kendisini ifade edebilme yeteneği kazanır.
- kendi kişiliğini bulmasına olanak sağlar.
- Yaşamın her alanında kullanılabileceği yaratıcı davranışlar geliştirmesine yardımcı olur.
- Olaylara ve olgulara eleştirel bakabilme becerisi kazanır.
- Estetik kaygı gücünü geliştirir.
- Sanatsal yaratıcılığı geliştirir.

Görülüyor ki, sanat eğitimi, bireyin, içinde yaşadığı dünyayı kavramasında, karşılaştığı problemleri çözmesinde, gördüğü, hissettiği şeylere karşı tepki vermesinde son derece önemli bir rol üstlenmektedir.

Türkiye eğitim sisteminde genel eğitimden geçen her kişi, üniversiteyi bitirmiş de olsa sağlıklı bir sanat eğitimi, sanat kültürü almadan, sanat örnekleri görmeden, bilinçli bir sanat tüketicisi kimliği kazanamadan eğitimini tamamlamaktadır. Böylece toplumun aydın sayılması gereken kesimi bile sanattan kopuk, sanata gereksinim duymayan bir kitle oluşturmaktadır(...) En azından bunun bile üstesinden gelmek için, sanat eğitiminin gerekliliği kendisini kabul ettirmektedir.

Türkiye'de Sanat Eğitiminin Sorunları:

Türkiye'deki eğitim sistemi içinde sanat eğitimi alanında karşılaşılan sorunlar içinde önceliği toplumsal yapı ile ilgili sorunlar oluşturmaktadır. Sanata ve sanatçıya ilişkin olumsuz bakış açısının sürekliliği, sanatın bireysel ve toplumsal olarak algılanmasındaki yanlış bilgilendirmeler, bireyin sanata ilişkin değerlerini içselleştirmesine izin vermeyen ve "sanat tüketmeyen" bireyler yetiştiren eğitim sistemi bu toplumsal yapı içindeki kısır döngüyü desteklemektedir. Ülke koşulları düşünüldüğünde eğitim sisteminin başa çıkılamayan sorunları karşısında sanat eğitimi lüks olarak algılanmış bu nedenle de tarihsel gelişim süreci içinde hiçbir zaman sanat eğitime gereken önem verilmemiştir. Sanat, çoğu zaman boş zamanları değerlendirmeye yönelik bir hobi olmaktan öteye gidememiş; ailelerin, sanat eğitime yönelik olumsuz tutumları ve önyargıları nedeniyle de öğrencilerin sanatsal ilgi ve yeteneklerine yönelik eğitim alma istekleri hep engeller; neye çalışılmıştır. Çağdaş eğitim adı altında geleneksel eğitim anlayışının sürdürüldüğü Türk eğitim sisteminde örgün eğitimin her basamağında sanat eğitiminin sınırlı bir şekilde var edilmeye çalışıldığı ama buna yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Akademik başarının desteklendiği; bireye meslek edindiren dersler olarak algılanan matematik, fizik, tarih, vb. derslerin yanında "gereksiz" olarak algılanan resim, müzik gibi derslerin varlığının koşulsuz kabul gördüğü bir eğitim sürecinin bireyin sanatsal ilgi ve yeteneklerine yönelik olmadığı gayet açıktır. Günümüz eğitim anlayışında örgün eğitimin her basamağında sanat eğitime yer verilmesi bir zorunluluk taşımaktadır. Ana sınıftan başlamak üzere her çocuk; kapsamlı bir sanat eğitimi almalıdır. Çünkü bu dönemden itibaren ilgilerinin farkına varmayan ve öğretmenleri, aileleri tarafından doğru yönlendirilmeyen çocukların ilgi çeşitliliklerinin çok sınırlı kaldığı bilinen bir gerçektir. Bireyin, sağlıklı kişilik gelişiminin en önemli belirleyicilerinden olan sanatsal ilgilerine ve yeteneklerine yönelik farkındalığının artırılması bireyin kendini tanımasını kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin sanatsal etkinliklere yönelik ilgi düzeylerinin düşüklüğünde öğretmenlerin ve ailelerin, öğrencilere sanat anlayışı kazandırılmasında etkili bir rol modeli olmaması da sanat eğitimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Okuma bilinci gelişmemiş, bilgisayar ve televizyonun görselliğinin büyümesine kapılmış ve sanata yönelik olumlu tutumlar kazanmaları için eğitim sistemi tarafından desteklenmeyen gençleri bu tercihlerinden dolayı suçlamak ne derece de doğru olur? Bu tercihlerinden dolayı onları suçlamak yerine yaşanan sorunların nedenini objektif olarak değerlendirmek ve buna yönelik çözüm yolları üretebilmek sanat eğitimi alanında Türk eğitim sisteminin içinde bulunduğu kısır döngüden kurtulmasını sağlayacaktır.

1982, 1983 ve 1991 yıllarında da Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından organize edilen "Türkiye'de Güzel Sanat Eğitimi Geliştirme Özel

"İhtisas Komisyonu Raporları" ile daha somut irdelenmiştir (MEB,1991). Rapor çağdaş Türk insanını yetiştirmede sanat eğitiminin vazgeçilmez bir öge olduğu görüşünün tüm ilgililerce paylaşılıp işlerliğe kavuşturulmasında yetersizlikler olduğunu, sanat eğitiminin bir bütün ve bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmayı gerektirdiği halde Türkiye'de bu ilkenin henüz yeterince uygulanmadığını, bu durumun sanat eğitiminde değişik tür, dal, boyut ve düzeyleri arasında önemli tutarsızlık ve hatta kopukluklara yol açtığını belirtmekte, sanat eğitiminin sanatsal, bilimsel ve teknolojik boyutları arasında her zaman sağlıklı bir denge kurulması gerektiğini, ancak bu ilkeye yeterince uyulmadığını vurgulamaktadır. Özetle rapor, sanatın, okul öncesi eğitim ile ilk, orta ve yüksek öğretim düzeylerinde "ortak genel kültür"ün vazgeçilmez bir parçası olması nedeniyle genel sanat eğitiminin, anaokulları ile ilköğretim okullarında olduğu gibi liselerde de zorunlu olması gerekliliği vurgulamaktadır.

Demokratik ve bilimsel eğitim ilkelerinin yer almadığı eğitim politikalarının sanat eğitimi engellediği bilinen bir gerçektir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunlar sanat eğitime uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını engellemektedir. Okul ortamlarının, sanat eğitimi açısından uygun bir eğitim ortamı oluşturamaması ve bununla birlikte sanat eğitime yönelik finansal kaynakların yetersizliği de en temel sorunlardandır. Sanat eğitime uygun atölye, araç-gereç, doküman,vb. olmaması, sınıf ortamlarının ve sosyal çevrenin bireyin sanatsal gelişimini desteklemesini sağlayan uyarıcılardan yoksun olması gerçeği de unutulmamalıdır. Bununla birlikte sanat eğitimcisinin nitelik ve nicelik olarak yetersizliği de eğitenden kaynaklanan sorunlar kapsamında ele alınabilir. Sanat eğitimi veren öğretmenin geleneksel katı yaklaşımı, öğretmen yeterliliklerine sahip olmayışı da önemli bir sorun oluşturmaktadır. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeyi en önemli amaç olarak belirleyen sanat eğitimi bireyin yaratıcılığını engellemeye yönelik bir eyleme dönüştüren sanat eğitimcilerinin sayısı hiç de az değildir. Öğretmenin aktif, öğrenenin pasif olduğu geleneksel eğitim anlayışının geçerliliğini devam ettirmesi ülkemizin geleceğini oluşturacak olan gençlerin en büyük şanssızlığını oluşturmaktadır. Öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimini desteklemeyen bu eğitim anlayışı ezbere dayalı olduğu kadar sıkıcı ve sağlıksız öğrenme ortamları yaşanmasına da neden olmaktadır. Sanat eğitimi **Uz** ilgili müfredat programlarının yetersizliği, sanat eğitimi derslerinin kredi saatlerinin düşürülmesi, sanat eğitimi ile ilgili derslerin sayısının yetersizliği, sanat eğitiminin örgün eğitimde sadece resim ve müzik dersleri ile yapılmaya çalışılması, sanat eğitimcilerinin ölçme ve değerlendirme ölçütlerini geliştirmemeleri, eğitim yaşantılarını LGS, ÖSS gibi sınavlara yönelik hazırlık süreci olarak değerlendiren eğitim sistemi gibi sorunların hepsi sanat eğitimi alanının Türk eğitim sistemi içinde istenen noktaya gelmesini engellemektedir.

Bütün bunların yanı sıra, üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da, normal çocuklarda olduğu gibi engelli çocuklar için de sanat eğitiminin büyük bir önem taşıdığı gerçeğidir. Çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi üzerinde etkili olan sanat eğitimi, ülkemiz genelinde engelli çocukların eğitiminde basit ve yüzeysel olarak uygulanmaktadır. Eğitim kurumlarının sınırlılığı ve varolan kurumlarda da gereken önemin verilmediği de bilinmektedir. Bu sorunun da üstesinden gelecek çalışmalara olanak tanıttılmalıdır.

Temel Sorunlar ve çözüm önerileri :

1.Sanat eğitimi öteki alan dersleri gibi kendi başına yerleşmiş tutarlı bir yapı oluşturamamıştır, bu yüzden dersler, genellikle, öğretmenlerin bireysel çaba ve ilgileriyle yürütülmektedir. Dersin amaçları dağınık ve belirsizdir. Bu konuda öncelikle yapılması gereken şey, dersin amaçlarının, uzmanlar ve alan öğretmenlerince yeniden gözden geçirilerek, uygulamadaki dağınıklığın ve belirsizliğin giderilmesidir.

2. Sanat dersleri, disiplin alanı olmaktan uzaklaştırılmış, önemsiz bir ders durumuna düşürülmüştür. Öğretim kalitesinin artırılması için, sanat derslerinin bir disiplin alanı olarak yeniden çerçevesi belirlenmeli ve gereken önem verilmelidir.
3. Başta ilköğretimde olmak üzere, diğer öğretim kademelerinde sanat eğitimi ders saatlerinin azlığı, malzemelerin yetersizliği, ortamın elverişsizliği (okulların % 90'ında atölyelerin olmayışı) öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun düzeltilmesi genel eğitimin amaçlarına ulaşılmasını daha da kolaylaştıracaktır.
4. Sanat eğitimi programlarının gerektirdiği kaynak kitaplar, ders kitaplar, yazılı, sesli ve görüntülü tüm malzemeleri içinde barındıran bir kütüphane oluşturulmalıdır.
5. Sanat eğitimi veren öğretmenler, genel olarak bir yılgınlıkla karşı karşıyadırlar. Bunun önemli sebeplerinden ikisi, öğretmen sayısının yetersizliği ve sınıfların kalabalıklığıdır. Bu durum öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı önlemler, yukarıdaki öneriler doğrultusunda, kesinlikle alınmalıdır.
6. Yalnızca üniversite giriş sınavına odaklanmış bir öğretim programının sonucu olarak, öğrenciler farklı ilgi yönelimleri kazanamamaktadırlar. Bunun giderilmesi yönünde, onların sanata olan ilgilerini arttırmak ve sanatın ortak genel kültürün vazgeçilmez bir ögesi olduğu bilincini oluşturmak, demokratik tutum ve değerlere uygun estetik davranışlar geliştirmek için sanat eğitiminin tüm alanlarından ve çağdaş yeni uygulamalardan, sözcüğü yaratıcı drama ve müze eğitimi gibi, yararlanmaları sağlanmalıdır.
7. Bir sanat eğitimi ortamı olan müzelerden doğrudan yararlanılmalı ve müzelerin eğitsel olarak kullanımını amaçlayan etkinliklere, okul içi ve dışı tüm kültürel ve sanatsal etkinliklere öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
8. Güzel Sanatlar liselerine girişte yapılan sınavlar objektif ölçütlere göre yapılmalıdır.

Yaratıcı Drama

Eğitim bilimleri ve sanat eğitiminin yeni bir alt dalı olan yaratıcı drama, sanat eğitiminin gerek tanım, kapsam ile işlevlerinde ve özellikle tüm sanatsal yaratıcılık alanlarında kendini gösterebilmektedir. Sanat eğitiminin genel ilke ve amaçlarının, drama çalışmaları için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Yaratıcı drama çalışmaları ne tiyatro yapmaktır ne de oyunculuk. Ancak drama, içerdiği oyunsal ve tiyatrosal boyutlar dolayısıyla katılımcılara eğlenme ve haz alma duygusunu yaşatır. Grupla birlikte ve grup yönlendiricisiyle paylaşılan bu haz, kuşkusuz estetik bir hazdır. Çünkü tiyatro ve oyun formları sanatsal ve estetik nitelik taşırlar. Öyleyse eğitimin temel alanlarından birisi olan estetik eğitim de dramada gerçekleşmektedir. Ayrıca yaratıcı drama sürecinde diğer sanat dallarının uğraşları da yer alır. Kullanılan yazınsal metinler, şiirler, senaryolar yalnızca esinlenmek için ya da geliştirilmek için kullanılır, grup kendisi senaryo yazmaya koyulabilir. Dekor, kostüm, maske, kukla tasarımları, çevre tasarımları; dans, ritmik devinimler, öğrenim malzemesinin yer alacağı çizimler ve çizgiler, şema oluşturma; müziği (ister hazır müzikler isterse katılımcıların kendi yaratacakları müzikler) kullanılır, ayrıca fotoğraf, film, video ve elektronik dallar da işe koşulabilir. Tüm bunlar tam bir sanatsal ve estetik eğitim sağlar. Özgünlük en önemli ilke olduğundan, bu kesinlikle yaratıcılığa götüren bir eğitsel süreçtir.

Sayılan bu nitelikler dolayısıyla, yaratıcı drama çalışmaları örgün ve yaygın eğitimin her basamağında bir öğretim yöntemi olarak ve ayrıca başlı başına bir çalışma alanı olarak yer alabilmektedir. Özellikle gençler ve yetişkinlerle yapılan uygulamalarda yaratılan yaşam durumları yoluyla çeşitli konuların irdelenmesi; ana-baba ve çocuk ilişkileri; okul-veli ilişkileri; kentsel yaşam ve sorunları; çevre sorunları vb. konularda iletişim, bilgilendirme, çare arama, çözüm bulma gibi amaçlara yönelinmektedir.

Kaynaklar:

Adıgüzel, H.Ömer (2004) Kültür Pedagojisi, Natürel Yayınları, Ankara.

Adıgüzel, H.Ömer (2002) Yaratıcı Drama I - Yazılar, Natürel Yayınları, Ankara.

Artut Kazım (2001) Sanat Eğitimi Kuram ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Aytaç Kemal (1981) Çağdaş Eğitim Akımları, Dil Tarih- Coğrafya Fakültesi Basımevi, Ankara.
- Erinç Sıtkı, M. (1998) Sanatın Boyutları,Çımar Yayınları, İstanbul.
- Erinç Sıtkı, M. (1998) Sanat Psikolojisine Giriş, Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Fischer Ernst (1995) Sanatın Gerekliliği, (Çev: Cevat Çapan), Payel Yayınları, İstanbul.
- Gombrich E.H. (1997) Sanatın Öyküsü, (Çev: Erol ve Ömer Erduran), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gökay Melek (1998), Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim 2.Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güçlüol K. v.d. (1990) Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları,Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- İpşiroğlu Nazan (1994) Duygu Algılarının Eğitimi, Çağdaş Eğitimde Sanat, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları-9, Demet Yayıncılık Ltd. Şti, İstanbul.
- Kırıçoğlu O. T. (2002) Sanatta Eğitim, Pegem A Yayınları, İstanbul.
- Read Herbert (1981) Sanat ve Toplum, Çev: Selçuk Mülayim ,Umran Yayınları, Ankara.
- San İnci (2002) Sanat Eğitimi Kuramları, (2.Baskı) Ütopya Yayınevi, Ankara.
- San İnci (1998), Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler, Mili Eğitim-Eğitim-Sanat Kültür Dergisi, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara.
- San İnci (2004) Sanat ve Eğitim (3 .Baskı), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- San İnci (edt) (1995) Sanat Eğitiminin Geleceği, Alman Kültür Yayınları, Ankara
- Saylan, Türkan v.d. (1994) Çağdaş Eğitimde Sanat ,Demet Yayınları, İstanbul
- Saylan, Türkan v.d (2001) Çağdaş Eğitimde Kültür Ve Sanat, ÇYDD Yayınlarıİstanbul.
- Sözen M,Tanyeli U. (2001) Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü,Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Tunalı İsmail (1984) Sanat Ontolojisi, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- Turani, Adnan (2003) Dünya Sanat Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu (1991), MEB, Ankara.
- 19.08.1998 Tarih ve 174 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı.

OKULDA DEMOKRASİ²⁹

"Demokratik Okul"

Dünyanın her yerinde eğitim sistemi, toplumların başat değerlerinin çocuklara ve gençlere aktarıldığı işlevsel bilgi ve beceri kazandıran kurumlardır. Bu haliyle de eğitim sistemi ve okullar toplumsal ve kültürel yeniden üretim yeridir. Okulun kültürel üretimdeki özgün yanı, varolan toplumsal farklılıkların sınırlarını yeniden çizerek doğallaştırmasında odaklanır. Öte yandan okullar bu farklılıkların sorgulanması ve eleştirisi için ortam ve olanak da sağlar. Ancak eğitimin bu potansiyeli sınırlılıklar içinde kullanılabilir, son kertede "eğitim sistemindeki olası dönüşümler, içinde bulunduğu politik/toplumsal sistemle dolayımlanmıştır. Demokratik okul ya da okulda demokrasi konusu bu noktada önem kazanmaktadır. Okullar ya tamamen egemen ideolojiye teslim edilecek ya da nasıl bir eğitim düşünüyorsak onun için okulun kültürel üretim sürecinde aktif yer alacağız. Bu nedenle eğitimin dönüştürücü potansiyelinin nasıl kullanılacağı demokratik eğitim mücadelesinin yüreğindeki temel sorun olagelmıştır.

"Okulda demokrasi" konusunu ele alırken bu yaklaşımdan hareketle, dönüştürmenin gücüne inanarak ve sınırlılığını tanıyarak iki temel soru çerçevesinde konuyu tartıştık. Birincisi, neo liberal dönüşümlerinin girdabına çekilen eğitim sisteminin, giderek artan yapısal kriz koşullarında, okulda demokrasi konusunu nasıl ele alabiliriz.

İkincisi okulda demokrasiyi gerçekleştirmek için öncelikle kaldıracı nereye koymamız gerekiyor? Demokratik eğitim konusundaki taleplerimizi somut okul bağlamında nasıl içeriklendirebiliriz?

Birinci soruyu gündeme almamızın temel nedeni, "okulda demokrasi" konusunda kusursuz bir model geliştirmeye çalışmaktan çok, kamusal eğitimin içine düştüğü yapısal kriz koşullarında ve giderek daha da farklılaşan okul tipleri içinde, okulda demokrasi konusunu tartışmaktır.

İkinci soru çerçevesinde, değişimin merkezi öğelerini saptamak amacıyla üç başlık oluşturduk. Sadece yönetim yetkisinin paylaşılmasına odaklanmadan, sınıftan başlayarak tüm okul yaşamına ilişkin bir yaklaşım geliştirdik .

Bu çerçevede, verili koşullarda (kamusal eğitim bağlamında) okulda demokrasiyi nasıl gerçekleştirebiliriz sorusu önem kazandı.

Bugün Türkiye'de eğitim asıl olarak kamusal niteliğini hala korumakta ve kamusal eğitim genel özellikleri itibariyle seçkin kurumlar değil. Ancak son yirmi yıldır uygulanan neo-liberal politikaların sonucu eğitim alanındaki ciddi dönüşümler yaşanmaktadır.

- Eğitime ayrılan bütçe payının giderek daralması sonucu, yatırımsız, kaynaksız ve donanımsız bırakılan ve kalabalık sınıflara mahkum edilen devlet okulları terk edilmişlik ve başı boşluğa teslim olmuş durumdadır. Öte yandan pasif özelleştirme politikaları sonucu, okul öncesinden üniversiteye kadar her kademede giderek artan eşitsizlik, eğitimi sınıf farklılıklarının açıkça görüldüğü ve bu farklılıkların yeniden üretildiği bir alana dönüştürmüştür. Ad sahibi ayrıcalıklı devlet liseleri ile adsız sansız okullar arasında gerek eğitimin kalitesi gerekse eğitim ortamı

29

Genel Merkez Eğitimde Değerler Komisyonu, "Okulda Demokrasi" Alt Komisyonu Raporu ile Eğitim Sen Çorum , Adana, Şanlıurfa , Antalya, Ankara 3. Nolu Şube, Edirne, Gaziantep, Mersin şubelerinin tebliğleri birleştirilerek oluşturulmuştur.

açısından fark giderek büyümektedir. Okulun demokratikleşmesini hayata geçirebilmek için asgari temel, kamusal kaynaklardan eşit bir biçimde yararlanan, eşit olanak ve koşullara sahip olmaktadır.

Türkiye'de devlet okullarında eğitim cumhuriyetin ilk yıllarında yüklenmiş olduğu ve 1980'li yıllara kadar azalarak da olsa süren tarihsel işlevini kaybederek yeni bir işlev ve içerik kazanmıştır. Neoliberal politikalar sonucu eğitimin anlamı ve işlevi ile öğretmenin rolü de esaslı bir biçimde değişmiştir Yirmi yıldır uygulanan bu politikalar sonucu, modernleşmeci ideoloji çözülmüş; buna bağlı olarak da eğitim daha açık bir toplumsal sınıfsal içerik kazanmıştır. Eğitim ile kazanılabilecek bir gelecek fikri yoksul aileler için giderek belirsizleşmiş, eğitimin halk sınıfları için toplumsal hareketlilik rolü giderek azalmıştır.

Aynı zamanda öğretmenin "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" yeni nesiller yetiştirme işlevi de değişim geçirmiştir. Bugün eğitim sisteminin temel eğitimden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar paralel biçimde sürdürülen paralı kurslar ve dersane gerçeği okuldaki öğretmenin rolünü de değiştirmiştir.

Öğretmenler de bu durum karşısında çaresizce direnmeye çalışmakta, ilgisizlik, kayıtsızlık ve mesleki yabancılaşma içinde asıl işlevlerini derslik düzenini sürdürerek okul mekanında öğrencileri kontrol etmeye indirmiş durumdadır. Bu mesleki yabancılaşma öğretmenin işlevini yerine getirmesini engellemektedir. Motivasyonu kırılan ve geçim sorunları yaşayan pek çok öğretmen özel ders vermekte ya da dershanelerde çalışmaktadır. Bu durum mesleki dayanışmayı çözdüğü gibi okul ortamında "demokratik bir eğitim"de öğretmenin rolü konusunda kayıtsızlığa yol açmaktadır.

Aynı zamanda eğitim sisteminin yapısı ve okul örgütlenmesi öğretmenleri kendi yaptıkları iş ve okul yönetimi konusunda inisiyatifsiz bırakmaktadır. Bugün görünüşte öğretmen merkezli öğretim yapılmaktadır. Ancak öğretmenler kendi derslerinden başlayarak eğitimin yönetimi ve denetimine kadar tüm eğitsel ve yönetsel süreçlerde söz ve karar hakkından yoksundur.

Neo liberal politikalar sonucu giderek işletmeye dönüştüren okullarda, okul ortamı da şirket kültürü biçiminde yönetilmeye çalışılmakta, okullar liberalizmin gündelik yaşam ideolojisinin üretildiği yerler haline gelmektedir. Okul yönetimleri ve pek çok öğretmen tarafından giderek "müşteri" olarak kabul edilen öğrenci, bilginin toplumla ve yaşamla ilişkisini kuramamakta, yarışmacı okul kültürü içinde bocalamaktadır. Bilgi ve eğitime ulaşmanın paralılaşması öğrencilerin eğitim ile kurdukları ilişkinin anlamını değiştirmekte, parası olanın bilgiye ve eğitime ulaşma olanakları genişlerken, bunu satın alamayanlar eğitim sürecinden dışlanmaktadır.

Bu koşullarda eğitimin ve öğretmenin inandırıcılığını yitirmesi sonucu, okullar otorite krizinin içine sürüklenmiş, özellikle . ortaöğretim kurumlarında toplumsal denetim işlevi daha öne çıkmıştır. Aldığı eğitimin değerine inanmayan, öğretmene yabancılaşmış gençler için okul, bilgi ve öğrenme kaynağı olmaktan çıktığı gibi arkadaşlık ve toplumsallaşma kaynağı olma özelliğini de yitirmekte; bir yandan "öğretimden çok denetim işlevi öne çıkmakta bir yandan da çeşitli gençlik çetelerinin boy verdiği şiddetin kontrol ettiği mekanlara dönüşmüştür.

Okullar sorgulamaktan korkan, ben merkezci, tek tip düşünen yurttaş yetiştirmektedir. Bu amaca uygun baskıcı, otoriter öğretim yöntemleri, medrese geleneği olan "terbiye etme" ve disiplin anlayışı, okullara hakim durumdadır. Öğretim ve öğrenme süreçleri ve okuldaki yaşam baskıcı, hoyrat ve cezalandırıcı kurallar ve ahlaki ve cinsel baskı ile denetim altında tutulmaktadır.

Okullar çocukların ve gençlerin içinde bulunduğu gelişim döneminin psikik, sosyal ve moral ihtiyaçlarını göz ardı eden tek tipleştirici, farklılığa şans tanımayan, yaraticılığa, eleştirel düşünmeye değer vermeyen tek yanlı bilgi aktarımına dayanan, yaşamdan ve ortamdaki zevk almayı yasaklayan sevimsiz kurumlardır.

Son yıllarda gündeme gelen değişiklikler ve uygulamalar, gerek Toplam Kalite Yönetimi ile gündeme gelen sözde katılımcı "yönetişim" teknikleri, gerekse İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki (İKY) değişimler top yekûn bir demokratikleşmeyi sağlamaktan uzaktır ve mantık olarak da piyasanın isterlerine uygun yeniden yapılandırma planları olarak gündeme gelmektedir.³⁰ Bu konuda Eğitim Sen Adana ve Edirne şubelerinin araştırmaları da göstermektedir ki, bu yöndeki öğretmen ve öğrenci taleplerine rağmen, okulun demokratikleşmesine bütünlüklü bir yaklaşım söz konusu değildir.³¹

Neden Okulda Demokrasi?

Modern eğitim sistemi içinde okulda demokrasi sorunu, asıl olarak öğretmenlerin okuldaki yönetsel süreçlerde etkin rol alması konusunda odaklanmıştır. Bu yönde yapılan kısmi eğitim reformları, "liberal ya da katılımcı demokrasiyi" benimsemiş toplumlarda yaklaşık 20 yıldır uygulanmaktadır. Öğretmenlerin karar süreçlerine etkin katılımını hedefleyen bu düzenlemeler sonucu yönetimde demokratikleşme yaşanmasına karşın, tüm bir okul ortamının demokratikleşmesine pek az katkıda bulunmuştur. Öte yandan velilerin okul yönetimine katılması son dönem politikaları ile gündeme gelmekte, "katılımcılık" retoriği asıl olarak, kamusal kaynaklardan mahrum bırakılan okulun, velinin mali katkısı ile sürdürülebilirliğini sağlamakta odaklanmaktadır. Demokrasi konusu, yalnızca yetkinin paylaşılmasına indirgenemez. Nitekim bu uygulamalarla geleneksel yönetim yapısının kısmen değiştirmekle birlikte, öğrenciler açısından okulda demokratikleşmeyi sağlayamamıştır.

Çünkü demokrasi ve eğitim ilişkisi aynı zamanda çocukların ve gençlerin demokratik bir toplumda yaşamaya hazırlamakla ilgilidir. Okulun, demokratik kültür oluşturmada daha etkili katkısının olabileceği alan, okulun demokratik yaşamın boy verdiği bir yaşam alanı oluşturmasıdır. Eğer çocuklar gelecekte demokratik yurttaşlar olarak, toplumda etkin görevler alacaklarsa, demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları okulda yaşayarak öğrenmelidirler (Farrel, 1998).

Bu noktada önümüze okul yapısının ve ortamının çocukların ve gençlerin ihtiyaçlarına uyarlanabilme olanak ve kapasitesine sahip olup olmadığı sorunu çıkmaktadır. Okulda derslikten başlayarak ve okuldaki yaşamın düzenlenmesini içeren bütün uygulamalara ve pratiklere yön veren kurumsal mantık ile yönetim-öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim düzlemleri de öğrenciler için öğrenme kaynağı olmaktadır. Bu nedenle formal eğitim programının dışında kalan ancak öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf ve okuldaki yaşam kültürü, örtük program olarak adlandırılmaktadır (Paykoç,1995; Vallance,1983). Okul yaşamı yazılı kuralların yanı sıra gerek yönetim gerekse öğretmenlerin tutumlarına göre biçimlenmekte, okul yönetiminin otorite ve disiplin anlayışı, sorun çözme stili, öğrencilerle ilişkilerin biçimi, okulda çalışanlar arasındaki ilişkiler, hiyerarşinin nasıl kurulduğu ve ders materyallerinin ideolojik içeriği öğrenci anlayışına yön vermektedir.

Öğretmenin sınıfta sergilediği liderlik biçiminin, öğrencilere ve görüşlerine saygı gösterilen, daha açık ve demokratik sınıf ortamının, öğrencilerde daha hoşgörülü, diğer bakış açılarını da dikkate alan, çatışmalarda daha demokratik yöntemler kullanan davranışlara yol açtığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur³² Öğretmenlerin sınıf içinde oluşturdukları kültür, sahip oldukları felsefi bakış açılarından ve yaşam paradigmalarından hiç kuşkusuz etkilenmektedir. Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasında, öğretmenlerin sahip olduğu demokrasi anlayışının önemli bir rolü olduğu açıktır.

Bu noktada okulda demokrasinin gerçekleştirilebilmesi, eğitim dizgesinin baş aktörlerinden olan öğretmenlerin demokratik değerlere ne düzeyde sahip olduklarıyla yakından ilintilidir. Öğretmen müfredat ile birlikte bilgi ve anlam üretir. Bunu da insan ilişkileri bağlamında yapar; dolayısıyla kendisi bir ideolojik araçtır. Demokratik eğitim,

³⁰ İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (İKY) 27.8.2003 tarihinde yürürlüğü girmiştir.

³¹ Bkz. Ek I ve Ek II (Adana ve Edirne Şubelerin özet araştırma raporları)

yaparak öğrenildiği gibi aynı zamanda bir değer eğitimidir. Bu süreçte öğretmenin rolü merkezi bir rol oynar.

Demokratik olmayan bir düşünce yapısıyla demokratik bireyler yetiştirmek mümkün olmadığı gibi, bu kişilerce yapılan eğitim de demokratik olamaz. Demokratik okul, öncelikle demokratik değer ve kültürünü sindirmiş yönetici, öğretmen ve çalışanların bir arada bulunmasını gerektirmektedir. (Hepburn,1983).

Eğitimdeki temel değerler arasında en önemlisi, herkesin değerinin eşit olarak görülmesi ve bir bireyin tüm yönlerini geliştirmenin önemli olduğudur (Töremen, 2001: 109). Eşitlik, hiçbir ayrıcalığı kendi yapısı içinde barındırmaz. En küçük bir ayrıcalık veya ilgisizlik insan haklarının eşitlik yönünden yara almasına yol açacaktır (Çeçen, 2000: 42). Bu nedenle, kendilerine has farklılıkları ne olursa olsun, bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranması ve bu konuda onlara her zaman model olmaya çalışması, onların bu değeri kabul edip içselleştirmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır.

Verili koşullar ve bu somut gerçeklik içinde okulun demokratikleşmesi sorunu,

1. Öğretim ve öğrenme yollarının demokratikleşmesi
2. Okuldaki yaşamın demokratikleşmesi
3. Okul yönetiminin demokratikleşmesi başlıklarında ele alınacaktır.

1. Öğretim ve Öğrenme Yöntemlerinin Demokratikleşmesi

Bugün Türk Milli Eğitim Sistemi öğretmeni ve öğrenciyi pasifleştirici davranışçı eğitim felsefesine dayanmakta ve buna uygun konu merkezli ve aktarıma dayalı öğretim modellerini kullanmaktadır. Asıl olarak tek taraflı bilgi aktarımına dayanan, ancak bu süreçte öğretmene de sorumluluk ve rol vermeyen bu öğretim modeli, öğretmen ve öğrencinin yaratıcılığını kullanmasına izin vermemekte, bilgiyi yaşamdan koparmakta, tekrara dayanan değerlendirme sistemiyle öğretmediği gibi öğrencileri öğrenmeye de güdeleyememektedir.

Konu merkezli eğitim programının dayandığı temel varsayım öğretmenin sistemli bilgilerin öğretiminde ve bunların içeriği konusunda uzman bir otorite olduğu; öğrencinin de bu bilgilerin aktarılacağı boş bir zihin ve olgunlaşmamış bir birey olduğudur. Böyle bir öğretim programında, öğretmen-öğrenci ilişkisi özde konu ağırlıklı bir öğretime dayanır. Bu yaklaşıma karşılık, süreç merkezli bir eğitimde öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkisinin temelini oluşturan çocukların ilgilerine önem verir; konu değil, öğrenci bu ilişkinin merkezindedir; öğretmen öğrenme sürecinde rehberlik eder, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini kolaylaştırır.

Bu nedenle öğrencilerin etkin katılımına dayalı araştırmayı, eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı özendirilen öğretim/öğrenme yol ve yöntemlerinin acilen uygulanmasına ihtiyaç vardır. Öncelikle Öğrenci/öğrenen merkezli öğretim hedeflemen, öğretmenler bu yaklaşımla yeniden yönlendirilmeli ve öğretmen yetiştirme sistemi de bu açıdan gözden geçirilmelidir. Verili eğitim sisteminin öğretmenlere kazandırdığı formasyon sonucu öğretmenler, otoriter, baskıcı öğretim yollarını içselleştirmiş, öğrenciye karşı hoyrat ve hoşgörüsüz tutum ve davranışlarda bulunmayı alışkanlık haline getirmiştir. Öğrencilerin demokratik alışkanlıkları kazanmaları ve demokratik topluma katılımın gerektirdiği bilgi ve beceri kazanmaları için seçilecek öğretim yöntemlerinin öğrencide bu tür demokratik alışkanlık ve eğilimleri oluşturup pekiştirecek türden olmasını gerektirir. Bu nedenle öğrencilerin bu bilgi ve becerileri yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme modelleri tasarlanmalıdır. Bu alanda özgürlükçü öğrenmenin ilkeleri bize yol göstermektedir. Öğrencilerin gizil gücünü ve kendini gerçekleştirme çabasına yardım etmeyi hedefleyen özgürleştirici eğitim asıl olarak diyalog temellidir. Bilginin öğrenilmesi ile üretilmesini birbirine bağlar. Özgürlükçü öğrenmede öğrenciler yaşamı var olan biçimiyle katı ya da değişmez gerçeklik olarak kabul etmezler (Freire, 1992; Şimşek, 2002). Tersine her öğrenci, dünyayı değiştirmek ve daha güzel bir

gelecek yaratmak için kendini aday olarak görür. Ertelemeden hemen yapmak önemlidir; eğitim yalnızca geleceğe hazırlanmayı değil, bugünü de kapsamaktadır. Bu çerçevede öğretimin demokratikleşmesi için;

Demokratik okul öğrenci merkezli olmalıdır: Okuldaki uygulamaların öğrenciyi merkeze alacak şekilde planlanması büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Bu, öğretmenin öğrencilerine birer birey olarak ne ölçüde değer verdiğinin bir göstergesidir. Öğretmenin öğrencilere ilişkin düşünceleri onun öğrenciler karşısındaki tavırlarını ve onlar için planladığı programı etkiler (Guttek, 2001: 10). Eğitim; öğrenen kişide yoğun bir bilinç/farkına varma düzeyi oluşturabilmelidir (Van Cleve Morris, akt: Guttek, 2001: 139). Bu da öğretmenin öğrenciyi merkeze alan çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmasıyla sağlanabilir. Demokratik bir eğitim programı çerçevesinde Counts iki temel unsura önem vermiştir; 1) Demokratik alışkanlıkların, eğilimlerin ve ilgilerin gelişimi ve 2) demokratik topluma düşünsel açıdan katılım için bilgi ve kavrayış yetisinin kazanımı (Akt: Guttek, 2001: 349). Öyleyse, seçilecek öğretim yöntemlerinin de öğrencide bu tür demokratik alışkanlık ve eğilimleri oluşturup pekiştirecek türden olması gerekir.

Demokratik süreçlerde öğrencilerin katılımı büyük önem taşımaktadır. Böyle bir süreç aracılığıyla, öğrenciler arasından liderlerin gelişmesini sağlar ve bu liderlerin tüm katılımcıların görüşlerinin dinlenmesi gerektiği öğretilir. Böyle bir süreçte öğrencilere, adil kurallar belirlemenin önemi, ukalalık ve despotluk etmeden kazanma, ezilmekten ve incitilmekten korkmadan kaybetme, diğerlerinin ihtiyaçları konusunda duyarlık geliştirme, diğerleriyle birlikte çalışma vb. beceriler kazandırılır. Bu model aracılığıyla öğrenciler demokratik bir yaşamın önkoşulları olan, uzlaşma, işbirliği ve toleransı öğrenirler (Ravitch, 1991).

1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu incelendiğinde genel olarak öğrenci merkezli eğitime yönelik olduğu görülmektedir. Örneğin; 28'nci maddesinde, Ortaöğretimin amaç ve görevlerinin; 1- Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, 2- Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır şeklinde ifade edilmektedir. Diğer taraftan 2003 İKY'de de her fırsatta, öğrencinin merkezde görüldüğünü belirten vurgular mevcuttur. Genel konular içinde "*ilköğretimde öğrenciler olduklar/ gibi kabul edilirler ve onlara değer verilir, öğrenci merkezli eğitimle, yapıcı ve yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirilirler*" denmektedir. "İlköğretimin Amaçları" içinde öğrencilerin hayata hazırlanması amaç olarak belirtilmiş ve sorumluluğun öğretilmesi, planlı çalışma alışkanlığının kazandırılması, verimli ve üretken insanlar olmalarının sağlanması, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kişilik özelliklerinin ortaya çıkarılması da diğer amaçlar olarak yazılmıştır. "İlköğretimin İlkeleri" başlığı altında da, ihtiyaç duyan öğrencilere özel eğitim şansı tanınacağı, öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun eğitim verileceği belirtilmiştir.

UNESCO 1974 tarihli Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı'nda şöyle demektedir (Kepenekçi, 2002, 161).

- *Demokrasi ve insan hakları ilkeleri okul atmosferine girdirilmelidir.*
- *Öğrenci eğitim sürecine ve kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalıdır.*

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin (1985) insan hakları öğretilmesine ilişkin tavsiye kararında da; "*gençler okul ortamında çoğulcu demokrasiyi yaşamak ve insan haklarını benimsemek üzere eğitilmelidir*" denmektedir (Kepenekçi, 2002: 165).

Öğrenciyi merkezinde gören bir okul anlayışının, hele kendine demokratik sıfatını yakıştıran bir okulun, katılımcılığı önemsememesi mümkün olamaz. Okulda demokratik bir ortam oluşturulabilmesi için öğrencilerin mümkün olduğunca yönetim süreçlerine

katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Çoğulculuk, eşitlik, düşünme özgürlüğü ve katılımcılık tarih boyunca demokrasinin özünü oluşturan unsurlardır (Kepenekçi, 2002: 161).

Dünyanın birçok ülkesinde eğitim sistemi kararlara katılım temeline dayanmaktadır. Örneğin Danimarka'da öğrenciler en küçük sınıflardan üniversiteye kadar okul ve eğitim hakkındaki kararlara katılabilirler ve kendilerinden bunu yapmaları da beklenmektedir. Ayrıca öğretmenin de sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamları oluşturması gerekir.

Öğrenci, öğretmen ve ailenin katılımı ile oluşturulan bir eğitim-öğretim ortamının uzun yıllardan bu yana eğitimcilerin hayali olduğu açıktır. Ancak 90'lı yıllarda yapılan birçok araştırma öğretmenlerin ve velilerin katılımı ile arzulanan sonuçlara ulaşma arasında çok fazla bir ilişki kurulamadığını göstermiştir (Levin, 1998). Öğretmenlerin karar almadaki rollerinin genişletilmesi okuldaki uygulamalarda öğrenci lehine bir sonuç oluşturmamış, veliler ise bu yükümlülüğü üstlenmeyi çoğu kez istememişlerdir. Öğrencinin rolü ise her zaman bu sacayağının aksayan tarafı olmuştur. Çünkü öğrenciler, geleneksel bakış açısının etkisiyle cahil ve güvenilmez bulunmuş ve karar alma süreçlerine katkılarında hep soğuk bakılmıştır. Mevcut yönetmelik oluşturduğu bir takım yeniliklerle (97. maddede yer alan Öğrenci Kurulu, 98. Maddede yer alan Okul Gelişim Yönetim Kurulu, okul meclisleri projesi gibi) öğrenci katılımına önem verdiğini göstermektedir ama gözlemler de, 2003 tarihli İKY'nin bu görüşü savunmasına temkinli yaklaşılmasını gerektirmektedir. Düşüncenin savunulması ayrı, uygulamaya geçmekteki isteklilik ayrıdır. Oysa okulların asıl ögesini oluşturan öğrenciye karar alma aşamasında güvenmemek ile bir ülkenin yönetiminde halka güvenmemek arasında bir fark yoktur. Sonuçta her ikisi de demokrasiye güvenmemektir. Halksız bir demokrasi istemek ile öğrenci katılımının olmadığı bir okul modelinden memnun olmak aynı anlama gelir. Üstelik okullarımız tam da demokrasinin öğretileneceği yerler olmalıyken! Demokratik bir okulda, öğrenci merkezli eğitimde öğrencinin katılımı da ciddiyetle hayata geçirilmelidir.

2. Demokratik okulda çok çeşitli seçmeli dersler sunulmalıdır: 20. yüzyılda, öğretimin bir aktivite veya deneyim kazandırma işi olduğu düşünüldüğünden beri, birçok eğitimci çok daha genelleşmiş ve yaygın bir müfredat programından söz eder olmuşlardır.

Onlara göre okulun sorumluluğunda olan bir program, öğrenenin yaşantılarının tümünü içermelidir (Gutek, 2001, 6). "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" (Varış, 1996: 14) şeklinde tanımlanan eğitim programındaki milli eğitimin ve kurumun ihtiyaçlarını genellediğimizde - ki bunların kaynağı toplumun ihtiyaçlarıdır- nihai amacın demokratik tutum ve davranışlara sahip bireylerden oluşan demokratik bir toplum olduğu da söylenebilir. Türk Milli Eğitim sisteminin genel ilke ve amaçları incelendiğinde, yetiştirilmesi planlanan insan tipinin de bu doğrultuda özelliklere sahip olmasının arzulandığı söylenebilir. Ancak, kâğıt üzerinde yazılanlar böyle olmakla birlikte, uygulamada durumun böyle olmadığı, neredeyse eğitimle ilgili tüm söylemlerde dile getirilen bir konu olagelmıştır. Demokratik bir eğitim sisteminde hareket noktası da bireylerin gereksinimleri olmalıdır. Bir müfredat, teknolojik ve sosyal bilgi alanlarını içerirken, modern yaşamın gerçek problemlerine de yer vermelidir (Counts, Akt: Gutek, 2001: 350).

Kısaca denilebilir ki, demokratik bir okulun özelliklerinden bir diğeri de öğrenciye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi eğitim paketini hazırlayabilme şansının tanınmasıdır. Öğrenci kendine zorunlu olarak dayatılan derslerle değil, seçtiği derslerle eğitim görebilmelidir. Oysa Türkiye'de hâlihazırdaki durumun arzu edilenin tam tersi olduğu bilinmektedir. Seçmeli derslerin sayısı zorunlu derslerin yanında oldukça azdır ve çoğu da çeşitli olanaksızlıklardan dolayı öğrenci tarafından özgürce seçilmemekte, seçtirilmektedir. Örneğin, İKY birçok yerinde öğrencinin ilgi ve yeteneklerine atıfta bulunmakta oysa seçmeli ders çeşitliliğine vurgu yapmamaktadır. İKY'nin ikinci kısmında, "İlköğretim İlkeleri" başlığı altında 6/g maddesinde "*ilköğretim okullarında eğ iti m-öğreti m hizmetleri öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir*" denmektedir. Ancak yönetmelikte seçmeli derslerin yeri ve önemi ile ilgili bir söz

geçmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği'nde ise öğretim programları, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri yönünde bireysel farklılıklarına ve yönelecekleri alanın /bölümün, özelliklerine uygun ortak genel kültür dersleri, alan/bölüm dersleri ile alan/bölüm seçmeli dersleri ve diğer seçmeli derslerden oluşur.

Demokratik okul öğrencilere yaratıcı sorun çözme becerisini kazandırmalıdır: Demokratik okul, bilimsel olarak hem bir bilgi bütünü ve hem de bir gerçeği aramanın, çevreyi keşfetmenin aracı olmalıdır (Sungur, 1997). Bireyin kendi doğasına ve çevresine uygun olmayan bir eğitim gerçekçi olmayacağı gibi, demokratik de olmayacaktır. Aksine, böyle bir eğitim bireyin kendisine ve çevresine yabancılaşmasına neden olacaktır. Bireyin doğasına uygun ve demokratik bir eğitimin nasıl yapılacağı, hangi yöntem veya tekniklerin kullanılacağı konusu geçmişte olduğu gibi günümüzde de tartışılmaktadır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik, düşünme becerisine sahip olmasıdır. Her türlü bilgi, beceri ve deneyimi düşünme kapasitemize bağlı olarak kazanırız. Bununla birlikte, yeni edindiğimiz davranışlarla da düşünme kapasitemizi arttırırız. İnsan düşünme yoluyla yeni davranışlar kazanırken, yeni davranışlar yoluyla da düşüncesini geliştirir. Düşünme insanın çevresindeki olayları anlamlandırma çabasıdır. Düşünme hissedilen bir problemle başlar. İçten ya da, dıştan kaynaklanarak bireyi zihinsel yönden olduğu kadar, fiziksel yönden de rahatsız eden durumlar karşısında harekete geçen zihinsel davranışların tümü düşünmedir. Düşünme sabit değildir. Farklı durumlarda farklı şekillerde kullanılabilir. Düşünme sürecinin temelinde deneyimler vardır. Deneyimlerin nitelik ve niceliği, bireyin zihinsel gücü, çevresi ve zenginliği düşünme sürecini etkileyen etmenlerdir (Fisher, 1995; Kazancı, 1989).

Düşünme ile öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır. Fakat her öğrenmenin düşünmeyi geliştirdiğini söylemek mümkün değildir. Öğrenmenin bireye yararlı olabilmesi için, öğrenilen şeyin benzer bir sorunla karşılaştığında, sorunun çözümünü kolaylaştırması gerekir. Bu ise, kapsamlı öğrenmeyi gerektirir. Çünkü kapsamlı veya derinlemesine öğrenme bireyin düşünmesini gerektirir. Düşünme ile öğrenme arasındaki en büyük sorun, herhangi bir konu üzerinde fikir yürütmeden öğrenmek olan ezberlemektir. Düşünen birey, yaratıcı bir şekilde sorun çözebilir.

Sorun bireyin karşılaştığı, yeni bir güçlük durumudur. İnsanlar günlük yaşantılarında sürekli problemlerle karşılaşır. Alış-veriş yaparken, eğlenirken, tercih yaparken, misafirlğe giderken, sohbet ederken, seyahat ederken, ders çalışırken...vb. durumlarda sorun çözmek zorunda kalırız. İnsanların toplumsal hayata ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olabilmesi için bu beceriye sahip olması gerekir. Sorun çözmenin temelinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme vardır. Eleştirel düşünme sorgulama ve değerlendirmeye ilgilidir. Yaratıcılık birçok bilim adamı tarafından değişik şekillerde ifade edilse de temelinde yenilik ve farklılık olan, akıcı, esnek, özgün ve çok boyutlu düşünme şeklidir.

Eğitim sisteminde düşünme yeteneğinin geliştirilmesi için, bilinçli olarak zaman ayrılması gerekmektedir. Çünkü düşünmenin gerekliliği ve öğrenilebilir bir beceri olduğu fikri kabul edilmiştir (De Bono, 1972). Öğrenciler her zaman düşündüklerini sözlü olarak ifade edemezler. Birey yetenekli olduğu alanda kendisini daha iyi ifade eder. Yaratıcılık ve sorun çözme temelli bir eğitim boşlukta kalmış birçok sorunun yanıtlanmasını olanaklı kılacaktır. Öğrencinin yukarıda da değinildiği gibi, bilim ve sanat yoluyla yaratıcı ve sorun çözme yeteneğini keşfetmesi onun aynı zamanda evrensel vatandaşlık bilincini de geliştirecektir. Demokratik okulun değerleri sorgulayan, denemeler yapan, sonuçlarını paylaşan bir kültürden doğar. Bu değerler, yaratıcı bireyin özellikleriyle doğrudan örtüşmektedir. Demokratik okulun amacı öğrencinin kendini gerçekleştirmesine ortam yaratmaktır. Okul, öğrencinin anlam aradığı yerdir. Bunun gerçekleşmesi okul ortamında çok sayıda nesne, canlı, olay ve etkileşimin bulunmasına bağlıdır. Birey anlamı bu ortamlarla etkileşime girerek keşfeder. Demokratik okulun ders programları sorun çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerine kurulmalıdır. Eleştirel düşünmenin temelleri üzerine kurulmayan hiçbir fikir, hiçbir yeniliğe ve değişime götürmez (Sungur, 2001).

İKY'nin ikinci kısmında yer alan İlköğretimin Amaçları, İlkeleri ve Genel Konularına bakıldığında, "öğrencilerin kendi bireysel sorunlarını ve toplumsal sorunları tanımaları ve bu sorunlara çözüm yolları arayabilmelerini sağlama" düşüncesinin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin hem beceri hem bilişsel yönden çok yönlü gelişmelerini sağlamak, öğrencilerin kendilerine güven duymalarını mümkün kılmak, sistemli düşünebilmeleri, kendileriyle ve çevreleriyle barışık yaşamaları yönünde onları eğitmek, ilköğretimin amaçları arasında sayılmıştır.

Toplumsal yaşama edilgin değil etkin bir biçimde katılan, sorun çözmedeki yeterlilikleri gelişmiş, kendi ayakları üzerinde durabilen, özgün ve yaratıcı düşünebilen, kendini gerçekleriyle tanıyıp karar verebilen, sorgulayan ve araştıran insan demokratik eğitimin amaçladığı insandır. (DEK, 1998: 268)

- Öğretmen-öğrenci (öğreten-öğrenen) ilişkisi diyalog, karşılıklık ve kendi potansiyelini kullanma temelinde yapılandırılmalıdır.
- Bilgi entelektüel bir süs değil, yaşamı zenginleştirmenin bir aracı olarak kullanılmalıdır.
- Çocukların ve gençlerin bireysel özerklik kazanmalarına yardım eden, merak ve heves uyandıran öğrenme yollarını kullanılmalıdır. Bireysel öğrenme özendirilmelidir.
- Öğrencilerin yaratıcılığını harekete geçirmeli, problem çözme becerileri kazandırılmalıdır.
- Derslikler öğrenme ortamı olarak yeniden düzenlenmeli, kalabalık sınıf uygulamasına son verilerek, grupla çalışma ve tartışma teknikleri kullanılabilir bir ortam yaratılmalı; öğrenmeyi uyaran ve kolaylaştıran donanım sağlanmalıdır.
- Öğretim yöntemi baskıya ve haksızlığa karşı çıkmayı yüreklendiren, haklarının bilincinde bir yurttaş olarak yetişmelerine katkıda bulunmalıdır.
- Çocukların ve gençlerin kişilik eğitimi önemsenmeli; tartışma, kendini ifade etme, soru sorma, karar verme, sorumluluk alma, paylaşma becerileri kazandırılmalıdır.

2. Okuldaki Yaşamın Demokratikleşmesi

Bugün her düzeydeki okul, tüm sorunlarına rağmen gençler için önemli bir toplumsallaşma mekanıdır. Bu nedenle okulda toplumsal ve kültürel yeniden üretimin hangi araçlarla hangi kurallar altında ve nasıl sürdürüldüğü son derece önemlidir. Okullardaki katı davranışçı kurallar gençleri sık sık disiplin sorunlarıyla yüz yüze bırakmaktadır. Gençlerin kültürel, toplumsal ve yaşa özgü gelişim ihtiyaçları okul tarafından göz ardı edilmekte, okullar neşe ve coşkuyu yasaklayan, kural koyan ve cezalandıran kurumlar olarak işlemektedir.

Okuldaki sınıf içi ve tüm bir okul ortamında yaşam, kuralcı, öğrencilere inisiyatif tanımayan biçimde düzenlenmektedir. Gerek sınıf içinde gerekse okuldaki bu sıkı düzen yaşam; derslikte oturma biçimi, girerken ve çıkarken sıraya koyma ve bitmez tükenmez törenler; okul alanlarının (koridor, bahçe, kantin vb) nasıl kullanılacağına ilişkin kural ve uygulamalar asıl olarak öğrencileri kontrol ve denetim altında tutmayı hedeflemekte; öğrencileri bir yandan pasifize ederken, bir yandan da "itaasizliği" kışkırtmaktadır. Bu nedenle okuldaki yaşam şiddet içermektedir.

Öte yandan okullar toplum ve çevre ile ilişkisini en aza indirgeyen kapalı kurumlar olarak örgütlenmiştir. Giderek yükseltelen bahçe duvarları, demirlenen pencereleri, okula giriş ve çıkışı düzenleyen katı kurallarıyla çevreden ve toplumdan yalıtılmaktadır. Oysa İKY, "İlköğretimin amaçları" başlığı altında (5/h), *ilköğretim kurumlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesi, hür ve demokratik bir eğitim öğretim sürecinin yaşatılması amacıyla öğrenci, öğretmen, personel, yönetici ve veliler kurumda işbirliği, işbölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluştururlar*, demektedir.

Aynı maddenin j fıkrasında da "eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetimi ve denetimine açık tutulmasını sağlar" denmektedir.

Okullardaki sosyal ve kültürel etkinlikler, sınırlı sayıda öğrencinin katılımına izin veren göstermelik bir etkinlikten öteye gidememektedir. Öğrencilerin bu alandaki gereksinimleri okul tarafından yok sayılmakta; sosyal ve kültürel etkinlikleri düzenleyen yönetmelik ve uygulamalar hem öngörülen biçimsel etkinliklerle gençlerin ihtiyacını karşılayamamakta, hem de bu işleri sürdürmekle görevli öğretmenlerin ilgisizliği, arayış içindeki öğrencileri ortada bırakmaktadır.

Okul daha geniş toplumdaki kültürel ve toplumsal değişmeye karşı direnmekte, ne kendisi bir seçenek yaratabilmekte, ne de gençlerin ilgi ve heyecanlarının aktığı kültürel ve toplumsal alanları tanımaktadır. Asıl olarak toplumsal denetim işlevi öne çıkmakta; öğrenciler için yaşam dünyası olma özelliğini kaybetmektedir. Okul yaşamının demokratikleşmesi için:

- Dersliklerden başlayarak tüm bir okul ortamı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmeli, öğrencilerin yaşam alanı olarak okuldaki kuralların oluşturulma sürecine aktif katılmaları ve sorumluluk almaları» hedeflenmelidir.

- Kültürel, sanatsal, toplumsal ve sportif etkinlikler çeşitlendirilmeli, öğrenciler teşvik edilmeli, olanaklar yaratılmalıdır.

- Öğrencilerin kendi ilgileri çerçevesinde örgütlenmeleri teşvik edilmeli, onların ilgileri çerçevesinde hazırlanan ekstra etkinlikler sunulmalıdır. Kulüpler, takımlar, okul saatlerinde ve sonrasında toplanan gençlik grupları, öğrenci gazetesi, okul yıllığı, tiyatro grupları, izci grupları, fotoğraf kulübü, bilgisayar kulübü vb., öğrencilere kendi liderlerini seçme ve kararlarını kendisi verme sorumluluğunu öğretmek için önemli fırsatlardır (Ravitch, 1991).

- Okul toplumsal ve kültürel değişmeye ve dolayısıyla çevreye açılmalı, çevrenin ve yörenin öğrenme ihtiyaçlarının yanı sıra kültürel ve sportif ilgi ve ihtiyaçların karşılanmasında çeşitli kurum ve örgütlerle işbirliği yapabilmelidir. Okul bulunduğu mahalde kendini bir kültür/toplum merkezi olarak kabul ettirebilmelidir. Çevreyi kendine çekebilmesi, okul ile çevre arasında sürekli bir iletişim kurulabilmelidir. Yüksek duvarlar ile kendini dış dünyadan ayıran bir kurum olarak yaşaması olanaksızdır çünkü kökleri ile dışarıdaki dünyaya bağlıdır. Yapmacık ayrı dünyalar yaratmak okulu beslediği kaynaktan koparır, yozlaştırır. Oysa okul hayatın kendisi olmalıdır, yarattığı değerler ile hayatı kendisi besleyebilmelidir.

- Demokratik okulda okul çalışanları arasında mesleki etkileşim ve dayanışma olmalıdır: Okulun içinde bulunduğu bu kriz koşullarında, öğretmenler arasında mesleki dayanışma ve işbirliği de zayıflamaktadır. Kamu kesiminin geneli içinde eğitim çalışanlarının örgütlenme düzeyi görece olarak yüksek olmasına rağmen, hala örgütlenme zayıftır. Her dönemde öğretmenlerin örgütlenmesi siyasal iktidarları rahatsız etmiştir. Özellikle son dönemde gündeme gelen "derecelendirme sistemi" ile yaratılacak "baş öğretmenlik" "uzman öğretmenlik" ve sıradan öğretmenlik ile yeni hiyerarşiler yaratılacak hem de Kamu Personel Yasası ile gündeme "performans ölçekleri" ile de öğretmenler birbiri ile yarış etmek zorunda kalacaktır. Oysa ki, UNESCO ve ILO işbirliği ile hazırlanan 5 Ekim 1966 tarihli Öğretmenlerin Statüsü Tavsiye Kararı'nda öğretmenlere görevlerini yerine getirirken; akademik özgürlükten yararlanma, program ve ders kitaplarının hazırlanmasına katılma, tam ya da bir kısmı aylıklı olarak zaman zaman inceleme gezilerinden yararlanma, sendikal haklara sahip olma gibi birçok hak tanınmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin bu haklardan yeterince yararlandığını söyleyebilmek olanaksızdır. Birçok haktan yoksun öğretmen, okulda demokratik bir

ortamın gerektirdiği katılım hakkından da yararlanamamaktadır. Öğretmenlerin, mevzuatın istediği biçimde plan hazırlamak ve uygulamak dışında bir şansı yoktur. Bu durum öğretmenin yaratıcılığını sınırladığı gibi programın oluşumunda bir katkısının olmaması da onu sisteme yabancı ve zamanla kayıtsız bırakmaktadır.

3. Okul Yönetiminin Demokratikleşmesi.

Demokrasilerde yönetimler uygulamalarında demokratik süreçlere, kurumlara ve normlara uydukları, insan hak ve özgürlüklerini korudukları oranda meşrudurlar. Yönetimlerin hem kararları hem uygulamaları yönünden demokratik olmaları gerekir (Yeşil, 2002: 11) Okullarda bu nasıl sağlanacaktır? Öncelikle, okuldaki yaşama katılan tüm taraflar (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar, aileler) ilişkilerin demokratik olması istenen bir durumdur. Ancak bu demokratik ilişkilere bir de katılımın sağlanmış olması eklenmelidir (Kepenekçi, 2003: 53). Okulun eğitim ve yönetim işlerine dair alınacak kararlara ve yapılacak etkinliklere öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin katılımı sağlanmalıdır. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 1985 yılında aldığı "İnsan Hakları Öğretimine İlişkin Tavsiye Kararında, *"demokrasi; katılımın özendirildiği, görüşlerin açık yüreklilikle söylendiği ve tartışıldığı, ifade özgürlüğünün hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından güvence altına alındığı ve adaletin bulunduğu demokratik ortamlarda daha iyi öğrenilir"*denmektedir. (Kepenekçi, 2002: 165). Okul yönetimi okulda demokratik ortamı oluşturmaya yönelik çabalar ve uygulamaların artırılması için gereken önlemleri almalı, aldığı kararlarda öğrenci katılımını sağlamalı, eğitim sürecindeki planlama, farklı çalışma gruplarının oluşturulması, ders dışı toplumsal etkinliklere katılma gibi uygulamalarda, bu etkinlikler için harcanan zamanın kullanımı konusunda öğrencilere belli bir kontrol olanağı verebilmelidir. Derslerde öğrencinin aktif katılımı desteklenerek, öğretim yöntemlerinin dengeli bir şekilde kullanılması da yine yönetim tarafından teşvik edilmelidir (Kıncal, 2003: 106).

Okuldaki aktiviteler, öğrencilerin demokratik süreçleri doğrudan yaşayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Çocuklara demokratik süreçlerin öğretilmesinde en etkili yollardan biri okulda öğrenci konseylerinin kurulmasıdır. Bu konsey genellikle, tüm sınıflardan belirlenen birer temsilciden oluşur. Öğrenci konseyi haftalık olarak düzenli bir şekilde toplanır. Bu konseyde öğrencilere konseyin nasıl işleyeceğini, görüşlerini nasıl ileteceklerini öğretmek üzere görevlendirilecek olan öğretmen de konseydeki tüm öğrencilerin katılımıyla seçilmelidir. Öğrenci konseyi, öğrencilerin etkinliklerinden sorumlu olmalıdır. Öğrencilerin etkinlikleri, okul yönetimince dikkate alınmalı ve öğrencilerin ilettiği konu ve problemler tartışılabilir.

Okul yönetiminin demokratik yapılanması, şiddetin okulda disiplini sağlayacak bir yöntem olarak kullanılmaması ve yöneticilerin tartışma ve diyalogu kullanmaya alışmaları son derece önemlidir. Bireyi diğer kişilerin önünde büyük ölçüde utanca boğan ya da onu kendi arzu yahut istencine aykırı (...) biçimde davranmaya yönlendiren eylemlerin aşağılayıcı muamele olduğunu belirtmektedir (Akt: Öndül, 1998). Aşağılanma, insanlık onuruna sığmadığı gibi, böylesi bir ortamda ya da ilişki içinde öğrencilerin olumlu yönde yönlendirilmesi de beklenmemelidir. Eğitim ve öğretimde psikolojik bir ortam olarak sınıf atmosferi, bütün bu edimlerden etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Bu psikolojik ortamda karşılıklı ilişki ve kabulün ön koşulu ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanmasıdır. Böyle bir ortamda da bireylerin cezalandırılması, aşağılanması, fikirlerine değer verilmemesi düşünülemez.

Toplumsal yaşamda bireyler arası ilişkilerde büyük önem taşıyan ve bireylerin karakter yapılarında önemli ve belirleyici bir yeri olan "insan onuru", eğitim sisteminde her bireye kazandırılması beklenen bir değerdir. Her ne kadar bireylerin değerleri kazanımı, okul dışındaki birçok faktörden (aile, çevre) etkilenen bir süreç olsa da, öğrencilere toplumun benimsediği değerleri kazandırmak okulun temel sorumluluklarından biridir. Bu bağlamda çocukların okulda öncelikle kendilerini değerli hissetmeleri önemlidir. Sürekli cezalandırıldıkları, duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri, başkalarının önünde küçük düşürücü sözlerle aşağılandıkları bir ortamda, kendilerini değersiz hissederek yetişen bireylerin kendine ve başkalarına saygı duyan onurlu bir nesil oluşturmaları da çok zordur

İKY, "öğrencilerin işbirliğini ve paylaşmayı öğrenmelerine ve uygulamalarına ortam hazırlamayı, onları dürüst ve erdemli insanlar olarak yetiştirmeyi, iyi ve mutlu yurttaşlar olabilmelerini sağlamayı" amaç olarak görmektedir. "Hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, kendini gerçekleştirebilme olanakları sağlanmış, haklarını bilen ve kullanan, başkalarının haklarına saygı gösteren, eşitliğe inanan insan yetiştirmek" hedeflenmektedir. Yönetmelik, yukarıda da değinildiği gibi, öğrenci, öğretmen ve ailelerin katılımına ve denetimine açık, demokratik bir okul ortamından söz etmektedir. Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları başlığını taşıyan 60. maddede de "ilköğretim okulu, demokrat/k eğitim- öğretim ortamında, diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir" ifadesi yer almaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesi ancak demokratik bir ortamda mümkündür.

- Okul yönetiminin demokratikleşmesi öncelikle eğitimin üç temel bileşeni olan öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin okulun yönetiminde söz ve karar sahibi olmasını gerektirmektedir.
- Bunun için okulların verili yapıları içinde göstermelik bir biçimde varlığını sürdüren kurullar etkin ve işlevsel hale getirilerek, okulun kendi kendini yönetmesi için yetkili kılınmalıdır.
- Öğretmenler, kendi derslerinden başlayarak, okulda öğretimin örgütlenmesi, ve denetimi, okul kaynaklarının kullanımı, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin örgütlenmesi ve rehberlik ve danışma hizmetleri konusunda kurulları aracılığı ile kararlar oluşturmalı ve okula özgü sorunların çözümünde yetkili kılınmalıdır.
- Öğrenciler, eğitim sürecine ve kendilerini ilgilendiren kararlara katılmalıdır. Bunun için okuldaki yönetsel ve diğer etkinlikler öğrencilerin katılabilecekleri biçimde düzenlenmeli, öğrenci temsilciliği sistemi işletilmeli, öğrencilerin bu temsilcilik aracılığı ile oluşturacağı konseyler, tüm öğrenci etkinliklerinden sorumlu olmalıdır.
- Okul yönetiminin demokratik yapılanması şiddet ve cezanın okulda disiplini sağlayacak bir yöntem olarak kullanılmamasını gerektirir. Rehberlik ve danışma servisinin etkin kılınarak, "disiplin" sorunlarının karşılıklı diyalog, güven ve işbirliği içinde çözümlenmesi esas alınmalıdır.

Okulda Demokrasi İçin Taleplerimiz

- Öğrencileri merkeze alan öğretim ve yönetim anlayışını benimsenmeli,-
- Öğretim yöntemlerinin öğrenme modelleri çerçevesinde tasarlanmalı,
- Derslik düzeninin öğrenme ortamı olarak yeniden düzenlenmeli,
- Öğrencilerin yaparak ve yaşarak demokratik tutum ve davranışları içselleştirecekleri öğrenme ve etkinlik ve katılım tarzlarının hayata geçirilmesini
- Öğrencilere yaratıcı sorun çözme becerileri kazandırılmalı,
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde seçimlik dersler artırılmalı,
- Okulun çocuklar ve gençler için bir yaşam dünyası olabilmesi için kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin yaygınlaştırılmalı,
- Eğitici kollar yönetmeliği değiştirilmeli. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde örgütlenmeleri teşvik edilmeli,
- Öğretmenlere okul düzeyinde hizmet içi eğitim sağlanmalı; öğretmenlerin gerek meslekleri ve alanları ile ilgili gelişmeleri izleyebilmeleri, gerekse okulda demokratik dönüşümün gerektirdiği konularda duyarlılığını yükseltmek için çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yöneticileri öğrenci ve tüm çalışanlar tarafından seçimle belirlenmeli,
- Okul yönetimine öğretmen öğrenci ve velilerin katılım mekanizmalarının yaratılması,
- Okul içinde bulunduğu topluma ve çevreye açılmalı,
- Okuldaki yaşam şiddet ve hoyratlıktan arındırılmalı barış, hoşgörü ve karşılıklı saygıya dayalı bir temelde yeniden örgütlenmeli,

- Eğitim sisteminin denetim sisteminin merkezini oluşturan müfettişlik yeniden düzenlenerek yol göstericilik ve rehberlik işlevi verilmeli; asi! olarak öz denetime dayalı olarak kendi kendini denetleyen ve hesap veren yapılanmaya gidilmeli,
- Okul yönetiminde görev alan yöneticiler kadim-erkek eşitliği sağlanmalı, kadınların yönetimde görev almaları için olumlu eylem (temsil,, teşvik vb) uygulanmalıdır.
- Okullarda uygulanan Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları kaldırılmalı; okullara yeterli kaynak aktarılmalı; okullar arasındaki kaynak ve donanım yetersizliğinden doğan farklılıklar ortadan kaldırılmalıdır. İkili öğretim, birleştirilmiş sınıf uygulaması ve kalabalık sınıflara son verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. (2002). "Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler", Z. Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi, 195 - 213. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aydoğan, İ. ve Kukul, F. (2003). "Öğretmenler ile Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi," Eğitim Araştırmaları, 3(11), 23-32
- Çeçen, A. (2000). İnsan Hakları. Ankara: Savaş Yayınları
- Dahi, R.A. (2001). Demokrasi Üstüne. (Çev. B.Kadıoğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi
- De Bono, E. (1972). Children Solve Problems. London : Penguin press.
- Demirel, Ö. (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Eğitimde Program Geliştirme (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: PcgemA Yayıncılık
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2004). Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 20 - 21 Mayıs 2004 tarihlerinde yapılan Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri.
- Eğitimsen (1998). "Eğitimde Yeniden Yapılanma Komisyonu Raporu," **Demokratik Eğitim Kurultayı**. 2 - 6 Şubat 1998, Ankara: Eğitimsen Yayınları
- Ertürk, S. (1973). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Freire, Paulo. Ezilenlerin Pedagojisi. Ayrıntı Yay., İstanbul: 1992.
- Farrel, J. P. (1998). "Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to?" Curriculum Inquiry, 28 (1), 1-7.
- Fındıkçı, İ. (1988). "Çocuk ve yaratıcılık," Yaşadıkça Eğitim. 3, 13-15
- Fisher, R. (1995). Teaching Children to Think. London: Stanley Thornes Ltd.
- Gutok, G. L. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar (Çev: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hepburn, M. A. ve Radz, M. A. (1983). Why we should be concerned ? (M. A. Hepburn edt.) "Democratic education in schools and classrooms," S. 1 - 4. National Council for the Social Studies Bulletin No: 70.
- <http://www.educationrevolution.org/demschool.html>
- Karakuş, M. Ortaöğretimde Okul Ortamının İnsan Hakları Açısından Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde 20 - 21 Mayıs 2004 tarihlerinde yapılan Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri.

- Kazancı, O. (1989). Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi. İstanbul: Kazancı Hukuk Yayınları No:70
- Kepenekçi - Karaman, Y. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kepenekçi - Karaman, Y. (2003). "Demokratik Okul, " Eğitim Araştırmaları, 3 (11), 44 - 53.
- Kıncal, R. (2002). Vatandaşlık Bilgisi. Ankara: Mikro Yayınları
- Kuzgun, Y. (2002). Eğitimde Kendini Gerçekleştirme. (A. Şimşek Edt.) Sınıfta Demokrasi (3. Baskı), s.1 - 25, Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Levin, B. (1998). "The Educational Requirement For Democracy/" Curriculum Inquiry, 28 (1), 57 - 59
- Medville, A. (1992). Democracy in the elementary classroom: A curriculum for interdependence, ESR Journal Educating For Democracy, 78 - 90.
- Mercier, A. (1996). İnsan haklarının temelleri. I. Kuçuradi (Ed.) İnsan Haklarının Felsefi Temelleri. 15-23. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu
- Öndül, H. (1998). İnsan onuru. İnsan Hakları Derneğinin <http://www.ihd.org.tr/makale/onur/onur.html> adresinden 11.08.2003 tarihinde alınmıştır.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler. TED. İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları, s.46 - 68. Ankara: TED Yayınları
- Ravitch, D. (1991). "Democracy: What It Is And How To Teach It/'. Social Studies, 82 (2), 50 - 55.
- Suhomliski, V. (1986). Eğitim Üzerine (I. baskı). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Sungur, N (1997). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Sungur, N.(2001). Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şimşek, A. (2002). "Özgürlükçü Öğrenme," Sınıfta Demokrasi (3. Baskı), s.26 - 52, Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Töremen, F. (2001). Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Vallance, E. (1983). "Hiding the hidden curriculum: An interpretation of language of justification in nineteenth century educational reform," Curriculum Theory Network, 1, 5 - 21.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler, Teknikler. (6. Baskı).Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Yavuz, M. (2003). "İlköğretim ÜKÜllarında Demokrasi". (A. M. Sümbül Edt.) Eğitime Yeni Bakışlar Ankara: Mikro Yayınları.
- Yeşil, R. (2002). Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Ankara:Nobel Yayınevi

EK 1: EĞİTİM SEN ADANA ŞUBESİNİN ARAŞTIRMASI

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların demokratik okulun sahip olması gereken özellikler çerçevesinde incelenmesi ve ilköğretim okullarındaki koşulların bu amaç, ilke ve genel konuların gerçekleştirilmesi bakımından uygunluk düzeyinin belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Demokratik bir okulun özellikleri nelerdir?
2. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği demokratik okulun özellikleriyle ne düzeyde uyumaktadır?
3. İlköğretim okulu koşullarının, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleşmesi bakımından uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleşme düzeyi okulların sosyo-ekonomik düzeylerine ve öğretmenlerin branş, mesleki kıdem, cinsiyet ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okulların İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleştirilmesi bakımından uygunluk düzeyinin belirlenmesine yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu ilçelerdeki alt, orta ve üst sosyo - ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları arasından orantılı bir şekilde tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya «gönüllü olan tüm öğretmenlerden oluşturulmuştur. Bu bağlamda, ilköğretim okullarında görev yapan 148 sınıf ve 89 branş öğretmeni olmak üzere toplam 237 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırma kapsamında geliştirilen "Demokratik Okul Ortamı Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Bu anketin hazırlanmasında İKY'deki amaç, ilke ve genel konular temel alınarak, anket maddesi haline getirilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki ortama yönelik görüşleri beşli derecelendirmen (Çok Uygun, Uygun, Fikrim Yok, Uygun Değil, Hiç Uygun Değil) bir ölçek formuyla belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlk aşamada, hazırlanan anket formları belirlenen okullara gidilerek, öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, bu veriler üzerinde t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri yapılmış, verilere ait aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

BULGULAR

İlköğretim okullarının sahip olduğu koşulların, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleştirilmesi bakımından uygunluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan anketlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Okulların İKY'nin Gerçekleşmesi Bakımından Uygunluk Düzeyine Yönelik Bulgular

Okulların koşullarının İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleştirilmesi bakımından ne düzeyde uygun olduğunu belirlemek üzere öğretmenlere uygulanan anketteki maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tabto 1'de verilmiştir

Tablo 1. Ankette Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları

Maddeler		X	SS
	Okulumun koşulları öğrencilerin;		
1	Bireysel ilgilerinin geliştirilmesi açısından,	2,91	1,272
2	Yeteneklerinin ortaya çıkarılması açısından,	2,93	1,252
3	Hayata hazırlanmaları bakımından,	3,17	1,195
4	İnsanların hangi hak ve özgürlüklere sahip olduklarını öğrenmeleri bakımından,	3,45	1,215
5	İnsan haklarına saygılı olmayı öğrenmeleri bakımından,	3,42	1,260
6	Eşitlik kavramını (olanaklardan herkesin eşit yararlandığı, kimseye ayrıcalık tanınmayan eğitim ortamlarında) yaşayarak öğrenmeleri bakımından,	3,44	1,214
7	Özgürlük kavramını yaşayarak öğrenmeleri bakımından,	3,52	1,203
8	Adalet kavramını yaşayarak öğrenmeleri bakımından,	3,48	1,161
9	İnsan onurunun ne demek olduğunu yaşayarak öğrenmeleri bakımından,	3,47	1,158
10	Çevreye saygılı olmayı öğrenmeleri bakımından,	3,31	1,267
11	Eleştirel düşünme becerisi kazanmaları bakımından,	3,26	1,261
12	Bağımsız karar verebilme becerisi kazanmaları bakımından,	3,38	1,171
13	Katılımcı bireyler olarak yetişmeleri bakımından,	3,34	1,210
14	Okul ortamında demokrasiyi yaşamaları bakımından, "	3,57	1,189
15	Çocuk haklarının neler olduğunu öğrenmeleri bakımından,	3,44	1,160
16	Çocuk haklarının nasıl ve ne kadar uygulandığını görmeleri bakımından,	3,28	1,190
17	Sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri bakımından,	3,30	1,181
18	Evrensel kültür değerlerinin neler olduğunu öğrenmeleri açısından,	3,11	1,233
19	Evrensel kültür değerlerini benimseyip korumaları açısından,	3,04	1,227
20	Kendilerini ve ailelerini geliştirmelerini sağlamak açısından,	3,19	1,172
21	Topluma olumlu katkılarda bulunabilmelerini sağlamak açısından,	3,31	1,223
22	Kendileriyle barışık yaşamalarını sağlamak açısından,	3,37	1,198
23	Arkadaşlarıyla iyi geçinmelerini sağlamak açısından,	3,45	1,190
24	İşbirliği ve paylaşmayı öğrenmeleri bakımından,	3,52	1,129
25	İşbirliğine dayalı çalışmalarını destekleme bakımından,	3,47	1,160
26	Dürüst ve erdemli insanlar olarak yetişmeleri bakımından,	3,40	1,220
27	İyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetişmeleri açısından,	3,32	1,251
28	Kendi bireysel sorunlarını tanımlarını sağlamak bakımından,	3,30	1,185
29	Toplumsal sorunları tanımları ve çözüm üretmelerini sağlamak açısından,	3,04	1,196
30	Kişisel sağlığını koruyabilmek için gerekli bilgileri edinmeleri	3,33	1,221

	bakımından,		
31	Kişisel sağlıklarını korumak için gerekli becerileri göstermeleri bakımından,	3,24	1,226
32	Toplum sağlığını koruyabilmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri bakımından,	3,16	1,218
33	Sağlıklı beslenmeyi öğrenmeleri bakımından,	3,20	1,270
34	Bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığı kazanmaları bakımından,	2,96	1,256
35	Kendine güvenen bireyler olarak yetişmeleri bakımından,	3,41	1,199
36	Teknolojik gelişmelere açık bireyler olarak yetişmeleri bakımından	3,04	1,359
37	Okuldaki sorunların çözümüne katkıda bulunması açısından,	3,03	1,213
38	Planlı çalışma alışkanlığı kazanmaları açısından,	3,37	1,191
39	Estetik duygularının gelişmesi bakımından,	2,95	1,258
40	Verimli ve üretken bireyler olmalarını sağlamak açısından,	3,14	1,233
41	Doğayı sevmelerini ve korumalarını sağlamaları açısından,	3,24	1,250
42	Düşünme becerilerini geliştirmeleri bakımından,	3,39	1,211
43	Bilimsel araştırma yapma becerisi kazanmaları bakımından,	2,70	1,250
44	Sevgi ve saygıya dayalı bir ortamda eğitim görmelerini sağlamak açısından,	3,44	1,273
45	İletişim becerilerini geliştirmeleri bakımından,	3,33	1,239
46	Kaynakları ve zamanı verimli kullanmayı öğrenmeleri bakımından,	3,17	1,241
47	Kendi bireysel sorunlarına çözüm üretmelerini sağlamak açısından,	3,15	1,223
48	Grup çalışmaları yapmaları açısından^	3,37	1,201
49	Öğretmen - veli işbirliğine dayalı ortamlarda bulunmalarını sağlamak açısından,	3,29	1,281
50	Velilerinin düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri bakımından,	3,77	1,148
51	Kendilerinin ve velilerinin eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerini denetleyebildikleri okul ortamları sunmak açısından,	3,25	1,316
52	Kabul gördükleri ve onlara değer verilen eğitim ortamları sunmak açısından	3,43	1,245
53	Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla yetişmeleri bakımından,	3,29	1,256
54	Yaratıcı bireyler olarak yetişmeleri bakımından,	3,11	1,285
55	Karşılaştıkları sorunları yapıcı bir şekilde çözebilen bireyler olarak yetişmeleri bakımından,	3,17	1,282
Ortl		3,21	,952

Tablo l'de görüldüğü gibi ortalaması en düşük olan görüşler sırasıyla; 43. madde "Bilimsel araştırma yapma becerisi kazanmaları bakımından" (X= 2.70), 1. madde "Bireysel ilgilerinin geliştirilmesi açısından" (X= 2.91), 2. madde "Yeteneklerinin ortaya çıkarılması açısından" (X= 2.93), 39. madde "Estetik duygularının gelişmesi bakımından" (X= 2.95) ve 34. madde "Bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığı kazanmaları bakımından" (X= 2.96) maddelerine yönelik görüşlerdir.

Ortalaması en yüksek olan görüşler ise, yine sırasıyla; 50. madde "Velilerinin düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri bakımından" (X= 3.77), 14. madde "Okul ortamında demokrasiyi yaşamaları bakımından" (X= 3.57), 7. madde "Özgürlük kavramını yaşayarak öğrenmeleri bakımından" (X= 3.52), 24. madde "İşbirliği ve paylaşmayı öğrenmeleri bakımından" (X= 3.52) ve 8. madde "Adalet kavramını yaşayarak öğrenmeleri bakımından" (X= 3.48) maddelerine yönelik görüşlerdir,

2. Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre, Okulların İKY'nin Gerçekleşmesi Bakımından Uygunluk Düzeyine İlişkin Bulgular

Okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre anketteki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okulların Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Anketteki Maddelere Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Sosyo - Ekonomik Düzey	N	X	SS
Üst	76	3,73	,871
Orta	81	3,34	,845
Alt	80	2,58	,766
Toplam	237	3,21	,952

Tablo 2'de görüldüğü gibi okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre anketteki maddeler verilen yanıtların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu farklılığın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Açısından Öğretmen Görüşlerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S D	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	53,384	2	26,692	38,887	,000
Grupiçi	160,620	234	,686		
Toplam	214,004	236			

Tablo 3'de görüldüğü gibi $P < .05$ anlamlılık düzeyine göre, puanlar arasında anlamlı ($P = .000$) farklılık vardır. Bu farklılığın hangi bölümlerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre her üç grubun puanları da birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

3. Okullarının İKY'nin gerçekleşmesi bakımından uygunluk düzeyine ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre ilköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleşme düzeyine yönelik görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenler branşları açısından diploma notlarına yönelik t testi analizi sonuçları

Grup	N	X	SS	t	P
Sınıf öğretmeni	148	2,99	,913	4,878	,000
Branş öğretmeni	89	3,58	,902		

Tablo 4'de görüldüğü gibi branş açısından öğretmen görüşleri arasında $P < .05$ 'e göre, $P = .000$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın, görüşlerinin ortalaması daha yüksek olan branş öğretmenlerinin lehine olduğu söylenebilir.

4. Okulların İKY'nin gerçekleşmesi bakımından uygunluk düzeyine ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anketteki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Anketteki Maddelere Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	X	SS
1-5 yıl	28	3,20	1,06
6-10 yıl	57	2,95	1,04
11-15 yıl	22	2,91	,970
16-20 yıl	23	3,35	,584
21 yıl ve üstü	90	3,49	,906
Toplam	220	3,24	,967

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anketteki maddeler verilen yanıtların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu farklılığın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Anketteki Maddelere Verilen Yanıtların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	13,045	4	3,261	3^649	,007
Grupiçi	192,137	215	,894		
Toplam	205,181	219			

Tablo 6'da görüldüğü gibi $P < .05$ anlamlılık düzeyine göre, puanlar arasında anlamlı ($P = .007$) farklılık vardır. Bu farklılığın hangi bölümlerin ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri bir görev süresine sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası bir görev süresine sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın, ortalaması daha yüksek olan, 21 yıl ve üzerinde görev süresine sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

5. Okulların İKY'nin gerçekleşmesi bakımından uygunluk düzeyine ilişkin Öğretiren Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anketteki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Anketteki Maddelere Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Okul	N	X	SS
Öğretmen Okulu	17	3,41	1,08
Eğitim Enstitüsü	78	3,48	,890
Eğitim Fakültesi	75	3,10	,953
Lisans Tamamlama	14	3,59	,687
Fen Edebiyat	21	3,03	1,03
Diğer	18	3,00	1,14
Toplam	223	3,27	,965

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anketteki maddeler verilen yanıtların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu farklılığın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Anketteki Maddelere Verilen Yanıtlara Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	9,668	5	1,934	2,128	,063
Grupiçi	197,146	217	,909		
Toplam	206,814	222			

Tablo 6'da görüldüğü gibi $P < .05$ anlamlılık düzeyine göre, puanlar arasında anlamlı ($P = .007$) farklılık yoktur.

6. Okulların İKY'nin Gerçekleşmesi Bakımından Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleşme düzeyine yönelik görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizinin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okulların İKY'nin Gerçekleşmesi Bakımından Uygunluk Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	N	X	SS	t	P
Kız	139	3,2966	,95971	1.656	.099
Erkek	96	3,0875	,93969		

Tablo 9'da görüldüğü gibi cinsiyet açısından öğretmen görüşleri arasında $P < .05$ 'e göre, anlamlı farklılık yoktur ($P = .099$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların okullarda ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları, amaçlar doğrultusunda tartışılarak yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir.

Ankette yer alan 55 maddenin ortalaması dikkate alındığında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların okullarda orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir ($X = 3.21$). Öğretmenler, çalıştıkları okulların koşullarının, öğrenci velilerinin kendilerini ifade etmeleri, okulda demokrasiyi yaşama ve demokrasinin temel ilkeleri içerisinde yer alan özgürlük, işbirliği ve adalet gibi kavramların kazandırılması bakımından diğer maddelere göre daha uygun olduğu görüşündedirler. Diğer taraftan, öğretmenlerin okullarının koşullarının en düşük uygunluk düzeyine sahip olduğunu düşündükleri konular ise, bilimsel düşünme ve araştırma yapma, bireysel ilgi ve yeteneklerin gelişimi ile estetik duygu ve yeteneğinin gelişimine yönelik ifadelerdir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin, bu konularda öğrencilerin daha çok sorun yaşadıkları görüşünde oldukları söylenebilir.

Ankette yer verilen maddelerin aritmetik ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olması, eğitim öğretim açısından bir çok sorunu olan ülkemiz koşulları açısından yüksek bir değer olarak yorumlanabilir. Araştırma yalnızca öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Öğretmenler maddeleri yanıtlarken varolan durumdan çok olması gereken üzerinde yoğunlaşıp, kendi bakış açlarına göre maddeleri puanlamış olabilirler. Bu konuda öğrenci, veli ve okulda diğer çalışanların görüşleri farklı olabilir. Karakuş'un (2004) Okul ortamını insan hakları açısından öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği çalışma sonucunda, öğrencilerin okul ortamını insan hakları açısından daha yetersiz bulduğu görülmüştür.

Okulların buldukları semtin sosyo ekonomik düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı düzeye farklılık vardır. Sosyo ekonomik düzey yükseldikçe anket

maddelerine verilen yanıtların ortalamaları da yükseldiği için, öğretmen görüşlerine göre okulun sosyo ekonomik düzeyi ile İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleşmesi için gereken koşulların uygunluk düzeyi arasında doğru orantı olduğu söylenebilir.

Branş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında, branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre yönetmelikte ifade edilen amaç, ilke ve konuların gerçekleştirilmesi bakımından okul koşullarının daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Bunun farklı nedenleri olabilir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri aynı okulda bulunsalar da, çalışma koşulları açısından farklılık vardır. Sınıf öğretmenleri aynı sınıfta uzun süre okutabilirken, branş öğretmenleri yalnızca bir dönemle sınırlı kalabilmektedir. Sınıf öğretmenleri, aynı grubun farklı derslerine girdikleri için öğrencileri daha iyi tanıma şansına sahiptir. Branş öğretmenlerinin ders süreleri diğerlerine göre sınırlı olduğu için verilen dersin içeriği daha ağırlık kazanmakta, diğer eğitsel etkinlikler ikinci planda kalmaktadır. Sınıf öğretmenleri okuma, yazma ve matematikteki temel becerilerin kazanımıyla ilgiliyken, branş öğretmenleri daha çok bunlar üzerine kurulacak bilgi ve becerilerle ilgilidir. Bu yüzden, görüşler arasında da farklılık olabilir.

Mesleki kıdem açısından ise, 6- 10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzerinde bir mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında, daha kıdemli olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık vardır. Kıdemli öğretmenler gençlere oranla Yönetmelik'te ifade edilen konuların gerçekleşmesi bakımından okul koşullarının daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum farklı şekillerde yorumlanabilir. Gruplar yönetmelikteki maddeleri farklı şekillere yorumlamış olabilirler. Genç öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı oldukları ve dolayısıyla daha eleştirel düşündükleri de söylenebilir. Ayrıca, daha kıdemli olan öğretmenlerin geçmişteki olumsuz yaşantılarından dolayı öğrenilmiş bir çaresizlik içerisinde oldukları ve bu yüzden hiçbir şeyin değişmeyeceğinden hareketle maddelere yüksek puanlar vermiş olabilecekleri ihtimali de düşünülebilir. Bu görüşten hareketle öğretmenlerin emeklilik yaşı daha aşağıya çekilmeli ve emekliliği dolan öğretmenlere aktif olarak öğretmenlik yapma imkanı verilmemelidir. Bu öğretmenlerden, belli kriterlere göre rehberlik ya da danışmanlık gibi farklı konularda faydalanılmalıdır.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullar ve cinsiyetlerine göre, her iki değişken açısından da görüşler arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Mezun olunan fakülteler ve cinsiyet açısından öğretmenler okul koşullarının yönetmelikte ifade edilen konuların gerçekleşmesi bakımından uygunluk düzeyini eşit şekilde belirtmişlerdir.

Anketteki maddelere yerilen yanıtların genel olarak orta düzeyde toplanması, öğretmen görüşlerine göre İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edilen amaç, ilke ve genel konuların gerçekleşmesi için gereken koşullara okulların orta düzeyde sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, araştırma bulgularına göre bilimsel araştırma, bireysel ilgi ve yetenekler ve estetik konusunda okullarımızda daha çok sıkıntı olduğu için, bu konulardan hareketle gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğretmen görüşlerine göre Yönetmelik'te ifade edilen ilke ve konuların gerçekleşmesi bakımından alt sosyo ekonomik düzeydeki okulların daha olumsuz koşullara sahip olması beklenen bir bulgudur. Alt sosyo ekonomik düzeydeki okullar, orta ve üst düzeydeki okullara göre daha sıkıntılı oldukları için böyle bir sonucun olması muhtemeldir. Okullar öğrenci, öğretmen, yönetici, derslik, araç-gereç ve diğer donanımlar konusunda eşit düzeye getirilmelidir. Rehberlik hizmeti yalnızca okulla sınırlı tutulmamalı, okul dışında da verilmelidir.

Demokrasinin, üzerinde olumlu veya olumsuz bir çok tartışma olsa da, dünya ülkeleri arasında en fazla kabul gören ve hızla yayılan bir yönetim şekli olduğu bir gerçektir (Dahi, 2001, 8). Demokratik yaşama yönelik bilgi, beceri ve değerlerin verildiği ve yaşatıldığı bir eğitim sistemi, bir yönetim şekli olarak demokrasinin varlığını sürdürmesini ve bireyin demokrasiye uyum sağlamasını kolaylaştırır. Eğitim, demokratik bir toplum oluşturmanın ön şartıdır. Demokrasi okulda kolektif bir karar alma süreci olarak işletilmelidir. Çünkü okulda sağlanan bu demokratik ortam, toplumdaki demokratik

yaşantımızı da destekler ve geliştirir. Demokrasi içerikli bir eğitim, öğrencilerin erken yaşta bilişsel ve duyuşsal olarak bu yaşam kültürünü öğrenmesi ve hissetmesi anlamına gelir (Yavuz, 2003, 372).

EK 2: EĞİTİMSEN EDİRNE ŞUBESİNİN ARAŞTIRMASI

OKULDA DEMOKRASİ (Özet Rapor)

1- Kavramsal Çerçeve

Herkesin dilindedir demokrasi sözcüğü. Ancak tanımlamaya gelince farklılıklar gösterir.

ya da benzer tanımlar yapılsa da asıl ayrılıklar uygulamada görülmektedir. Herkes kendince bir demokrasi uygular yaşamında. Bir çoğumuz tanımlamamız ile yaşamımız arasında uzlaşmaz ayrılıklar yaşarız. Ama güzel tanımlardan da caymayız.

Demokrasinin okullarda nasıl uygulandığı, sözlerimizden gerçeğimize ne kadar gelebildiği anlamında kavradık olayı. Bu anlamda yöntem belirledik.

2- Yöntem

Eğitimci olarak bizlerin konumu daha da farklıdır. Bizler demokrasiyi tanımlamak

zorundayız. Tanımlamak zorundayız da tanımladığımız gibi yaşamak ve yaşatmak zorunda değil miyiz ? Peki nasıl tanımlıyoruz öğrencilerimize demokrasiyi ? Ya da nasıl yaşatabiliyoruz öğrencilerimiz ile demokrasiyi ?

İşte bu soruların yanıtını aradık. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bir yarışma tüzüğü ile başvurduk. (Ek:1) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayından sonra tüzüğümüz tüm ortaöğretim kurumlarına iletildi. Öte yandan ortaöğretim kurumlarındaki edebiyat öğretmenlerimize ulaşmaya çalışarak bu yarışma ile ilgilenilmesini istedik. Dileğimiz çok kompozisyon gelmesiydi. Ne kadar çok yazı gelirse o kadar daha iyi tanıyacaktık kendimizi ve eğitimimizi. Ya da yaşadığımız, yaşattığımız demokrasiyi. Çünkü öğrenci bizleri gözleyerek yazacaktı kompozisyonunu. İşıtsel algılarından öte önce sınıfta, okulda yaşananları, yaşattıklarımızı dönecekti duygularıyla birleştirdiği kompozisyonuna.

12 yazı. geldi. (Ek:2)Yetmezdi. Ama ne yapalım ki demokratik bir şekilde yaparak umutlandığımız yarışmanın acı sonu buydu.

Toplanan yazıları seçici komisyonumuz değerlendirdi. (Ek:3) Sıralamaya göre ilk beş öğrenciye şubemiz tarafından ödül verildi. Ayrıca tüm katılımcılara da birer belge düzenlendi. Durum basına bir açıklama ile duyuruldu. (Ek:4)

Bulgular ve Yorum

1- Mevcut Durum:

Elimizdeki 12 kompozisyondan mevcut durumu şöyle çıkardık:

Genel olarak öğrenciler öğretildiği gibi demokrasiyi *"Halkın kendi kendini yönetmesi"* olarak ezberlemiş. Farklılıklar da var elbette. Örneklemelere gelince; *"Bu gün demokrasi kavramının arkasına sığınılarak yapılan bir çok haksızlıkla karşı karşıyayız. Okullarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin şikayet ettiği müfredatlar değiştirilmiyor. Uygur bir toplum olabilmek için bilime ve sanata verilen önemin artması gerekirken –ki bu insanlara en iyi okullarda aşılıyor–müfredatlarda bu konulara çok az yer veriliyor ya da hiç verilmiyor. Tüm tepkilere karşı birkaç kişinin isteği doğrultusunda gerçekleşen bu çalışmalar demokratik bir yapının var olmadığını bir kanıttır."* (1)

Bir başka öğrenci okulların söylenenlerin yapıldığı yer olarak görürken şöyle diyor; *"Bu gün okullarda öğrenciler kendilerine neler söyleniyorsa onları yapmak durumundadır. Fakat söylenenler onlara anlamlı gelmiyorsa burada bir sorunumuz var demektir. Bir de okulların en büyük eksikliği öğrencilerin hiçbir şekilde yönetimde söz sahibi olmamasıdır."* (2)

Demokrasiyi kurgulanmış bir diktatörlük olarak algılayan bir başka öğrencimiz; *"Demokratik denen diktatör bir yönetimin altında ezilmekteyiz. Hangi defter, hangi kitapta yazıldığı bilinmeyen kurullarla yönetilmekte umutlarımız. Başarının; giydiği bir çoraptan ya da saçlarının şeklinden öne geçmesine izin verilmiyorsa yaptıklarının ne önemi var ? Başarı kiminde düşmesi kopmuş, kiminde kırışmış bir ceketle mi sağlanın ^"*(6)

"Demokrasi; bir toplumda, insanlar arasında eşitliği sağlamak amacıyla konulmuş eşitlik ilkesidir."(9) diyor kısaca bir öğrencimiz de.

Bir başka öğrencimiz; "Yaşam seviyesini yönetici değil yönetilen belirler. Tıpkı okulda kurallara uyan öğrencilerin isteklerinin ön planda tutulması gibi/" (5) diyerek kendi okulundaki uygulamanın güzel olduğunu vurguluyor.

*Çıkarlar dünyasında yaşadığımız apaçık ortada. ' ben' sözcüğü özellikle şu sıralarda yetişen yeni nesillere birer mikrobik aşı gibi aşılanıyor. Zarardan başka hiçbir etkisi bulunmayan bu mikrop, hayatımızın bir köşesinde her zaman yer alacak gibi görünüyor. Korkular insanları her türlü paylaşımdan uzaklaştırmakta. Oysa hayatı yaşanabilir hale getiren insanlar arasındaki sonsuz sevgiden başka bir şey değil..." (4) diyen öğrencimiz ise özellikle 1980 sonrası ülkemizde dev adımlarla gelişen yeni liberalizmin yok ettiği insansı ilişkilerimizin nereye geldiğini ne güzel açıklamış.

Öğrenciler böyle bir mevcut durum saptamışlar.

2- Sorunlar

Öğrencilerimize baktığımızda sorunların da benzer olduğunu görmekle birlikte her okulda

uygulama farklılığı olduğundan daha çeşitli sorunlar karşımıza çıkmaktadır.

"Demokrasi eğitimi sadece demokrasinin tanımı ve özelliklerinden ibaret olamaz. Eğitimi verilmiş olgu pratik hayatta uygulanmadığı sürece hiçbir anlam ifade etmez..... Eğitimin iyi ve kötü yanlarını en iyi gözlemlene olanağına sahip olan öğrenci ve öğretmenler kötü durumlar karşısında da en iyi alternatifi üretebilecek olanlardır. Ancak demokratik yapının hakim olmadığı bir yerde alternatif sunmak zordur. Aynı şekilde demokrat olduğunu iddia ederek alternatifleri kabul eden fakat bunları değerlendirmeye sokmayanlar demokratik bir davranışta bulunmuş olamazlar." (1)

Genel sorunları, giyime karışmak, oturmaya, yürümeye karışmak olarak belirleyen öğrencilerimizden biri şu güzel cümlelerle belirliyor bu durumu: "Benim dikkatimi çeken bir konu daha var. Okullarda öğrencilerin saç tokasına, ayakkabısına karışılıyor. Ancak öğrencilerin kafe köşelerinde sigara vb. zararlı maddeler kullanmalarına engel olunmuyor. Bazı öğrenciler okul saatlerinde cafelerde pinekliyorlar ve bunu eğlence sayıyorlar. Bence buna bir çare bulunmalıdır. Öğrencinin saç tokasının renkli olması eğitimi engellemez ama kötü alışkanlıklara başlamasını engeller." (8)

Öğrencilerimizden bazıları da okullarda demokratik hakların olduğunu ama bunları kendilerinin bilmediğini ve bu nedenle de kullanamadıklarını itiraf ediyorlar. "Öğrenci olarak ben eşit hakların okulumuzda var olduğuna inanıyorum. Fakat bunların ne olduğunu bilmiyorum. Çünkü bunları kullanamıyoruz. Öğretmen ve öğrenci olarak aramızda çok iyi iletişim olduğunu düşünmüyorum. Örneğin; herhangi bir konuda fikrimizi beyan ettiğimizde daha biz konuşmaya başlamadan hemen susturuluyoruz. Ben böyle bir eşitliğe inanmıyorum. En azından bunu saygısızlık olarak algılayan bir öğretmenin dinledikten sonra karar vermesinin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum Demokrasi kavramının okulumuzda daha kapsamlı hale getirilebileceğine inanıyorum." (11)

Kendi yaşadıklarından örnekler vererek demokrasi uygulaması hakkında görüşlerini açıklayan bir öğrencimiz şöyle diyor: "Tanık olduğum bir olayı örnek vermek istiyorum. Birkaç öğretmenin ilgilendiği öğrencileri dinleyip ilgilenmediği öğrencileri dinlememesi beni çok rahatsız ediyor. O öğretmenlere karşı görüşlerim değişiyor. Biraz da okulun idaresinden bahsetmek istiyorum. Bana göre idareciler öğrencilere olduğunca iyi davranmaya çalışıyorlar. Ama bazen idare de öğrenciler arasında ayırım yapıyor. Sportif aktiviteler ve benzeri durumlar olduğunda genele duyurulmuyor. Her şey bittikten sonra bizim -haberimiz oluyor. (12)

Görüldüğü gibi genel sorun demokrasinin tanımından çok uygulamasından kaynaklanmaktadır. Bu da gösteriyor ki eğitimci veya yöneticiler de demokrasiyi farklı yorumluyor ve uyguluyorlar.

Bölüm III - Özet, Sonuç ve Öneriler

1- Özet

Kompozisyonları özetlersek; katılan öğrenciler daha çok yaşadıklarını somut olarak

anlatmışlar. Buradan da görüyoruz ki; öğrencilerimizin gözüyle, okullarımızda demokrasinin tanım olarak algılandığı, ancak uygulamada demokratlık olmadığı gerçeği ile yüz yüzeyiz.

Demokratik tavırların öğretmenler tarafından konulmaması öğrenci öğretmen arasında olduğu gibi öğrenci öğrenci arasındaki ilişkileri de bozmaktadır. Örneğin bir öğrenci şöyle diyor; *"Bazı öğretmenler sınıfı idare etmeyi bilse, öğretmen öğrenci ilişkisini abartmasa sınıflarda değişimler olabilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki konuşmalar seviyeli olmalıdır. Öğretmenlerin bir de ayırım yapma durumu var. Yani not verme konusu olsun, olayı paylaşma olsun, ayırım yapılıyor. Ben ve benim gibi düşünenlerin bundan rahatsız olduklarını fark ediyorum. Böyle bir durum olduğunda benim o öğretmene karşı tutum ve davranışlarım kötü yönde değişiyor/"* (12)

2- Sonuç

Bu bulgulardan yola çıkarak şöyle bir sonuç ortaya çıkarılabilir: Öğrenciler biz öğretmen

ve idarecileri iyi "taklit" ediyorlar. Bu da gelişmenin önünü tıkayanların bizler olduğunu gösteriyor. O halde biz öğretmenlere ve okul idarecilerine büyük işler düşmektedir. Büyük çoğunlukla demokrasinin ülkemizin kuruluşundan bu güne kadar geldiği şekliyle yani her bireyin iliklerine işlemiş şekliyle, tepeden gelmesinin beklendiği gözlenmektedir. Öğrencilerimiz de büyükler gibi demokrasinin toplumun kendi dinamiklerinin mücadeleleri üzerinden aşağıdan yukarıya doğru geliştirilip olgunlaştığını görememektedir. *"Bireylerin olumlu değişiminin gerçekleşmesi ve uygar bir toplumun oluşabilmesi için gerekli olan demokratik anlayış başta devlet politikası olmalı ve daha sonra bu anlayış topluma kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu çalışmaların olumlu sonuç verebilmesi için demokratik sistemin doğurduğu eşitlikçi ve özgürlükçü anlayışların toplumun en küçük yapısına dahi kazandırılması gerekir.* (1)

Yapılan yarışmaya katılan öğrencilerin tümünün kız olması da ayrı bir özellik.

Bu

durumdan biz şu sonucu çıkarabiliriz; Bayanların demokrasiye daha sıcak baktıkları ve istedikleri. Yarışmaya katılan kızlarımızda da gördüğümüz gibi demokrasiyi daha çok istiyorlar. Bunun toplumsal nedenleri olduğunu düşünüyoruz. Öğrenci iken demokrasiyi isteyen, demokrasiyi sahiplenen kızlarımız büyüdükçe ve belki de aile yaşamına girdikçe erkek egemen toplumun kısıkaçları arasında, yaşam mücadelesinin ona biçtiği görevi yaparak ülkemizdeki egemen toplumsal görevine dönebiliyor. Bu apayrı bir sorun olarak karşımızdadır.

3- Öneriler

Elimizdeki yazılardan yola çıktığımızda öğrencilerin şu önerileri bizlere sunduğunu söyleyebiliriz:

1- *"İdareden istediğim herkese eşit davranılması, saygı gösterilmesi, ayırım yapılmaması, herkese hakkını savunmak için konuşma hakkı verilmesidir.* " (12)

2- *"Bireylerin olumlu değişiminin gerçekleşmesi ve uygar bir toplumun oluşabilmesi için*

gerekli olan demokratik anlayış başta devlet politikası olmalı ve daha sonra bu anlayış topluma kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu çalışmaların olumlu sonuç verebilmesi için demokratik sistemin doğurduğu eşitlikçi ve özgürlükçü anlayışların toplumun en küçük yapısına dahi kazandırılması gerekir.

Okul da bu yapılardan birisidir. Ve gençliğin gelecek olduğunu düşünerek yola çıkarsak ~ devletlerin bilimsel ve aydınlanmacı bir geleneğe sahip olabilmeleri için "demokrasi eğitimini özellikle eğitim kurumlarında önemsemeleri gerekir.

Demokrasi ilkesi eşitlikçi bir anlayışla beslenmelidir. Eğitimciler okulda tüm öğrencilere eşit davranmalı ve eşit olanaklardan yararlanılmasını sağlamalıdır. Aynı şekilde öğretmenlerimize de eğitimlerini en iyi şekilde verebilmeleri için gerekli olanaklar verilmelidir. Ders işleyiş şekilleri öğrencilerin en iyi kavrayış biçimine göre şekillenmelidir. Yani daha iyi bir eğitim için karşılıklı istekler önemsenerek değerlendirilmelidir.

Ülke içerisinde herkesin doğuştan sahip olduğu eğitim hakkının kişilere verilmesi için çalışmalar yapılmalı, eşit, parasız, bilimsel eğitim için mücadele edilmeli.

İçinde barındırdığı devingenlikle geleceğine hakim olan gençliğin yaratılması ancak demokratik bir ortamda gerçekleşsin Kişi kendini ifade edebilme özgürlüğüne sahip olur."(1)

3- ""Eğitim sistemindeki artı ve eksilerden birebir etkilenen öğrenci doğal olarak merkezdeki kişidir. Sağlıklı ve verimli bir eğitim sisteminin yolu ise anahtarın öğrencide olmasından geçer. Öğrenciler de büyük ölçüde yönetimde söz sahibi olmalıdırlar. Okulda demokrasinin kendisi de eğitsel olmalıdır. Daha çok öğrenme ile ve kanıt elde etmeyle ilgili olmalıdır. Bir şeyin doğru olduğuna inanırken iyi nedenle oluşturacak şekilde çalışılmalıdır. Diğerlerinin neden farklı görüşlere sahip olduğunun anlaşılması ve bu görüşlere saygı duyulması sağlanmalıdır. Kendi görüşlerini bir an için bir kenara bırakıp başkalarınınkini ciddi bir şekilde ele alabilmeyi öğretmelidir. Bu da ancak okullarda demokrasinin esaslarının adaletli olarak herkese uygulanması ile gerçekleşebilir. Aksi takdirde demokratik ortamda yetişmeyen öğrencilerden toplumda demokratik davranışlar beklenemez/' (2)

4- "Demokratik bir yaşam tarzı sürmek istiyorsak bunu hayatımızın her yerinde gerçekleştirilmeliyiz. Bence okul da çok ama çok iyi bir ortam." (5)

5- Yazısında toplumu gardiyanlar ve suçlular ya da büyük ve küçük insanlar olarak gören bir öğrencinin önerisi de şöyledir: "Umutları vardı küçük insanların çürütülmeden önce. Büyük insanlar ise hala onlar için savaş vermekte. Amaç gardiyanları kötülemek değil bu zaten onların suçu da değil. Önemli olan mahkumların nasıl muamele görmek istediklerini belirtmek. Mahkumları azarlayarak suç işlememelerini sağlamak değil, bir parça özgürlük vaad ederek bütün sorunları önlemektir. Zaten kime zarar gelir siyah-beyazdan çıkıp renklerle buluşmaktan ? "(6)

6- "Geleceğin büyüğü olan öğrencilerimize, gençlerimize sahip çıkalım. Onlara daha iyi bir eğitim vermenin yollarını aramalıyız. Eşitlik, kardeşlik duygusunu onlara aşılamalıyız. Unutmayalım ki okul bir eğitim yuvasıdır. Ve insanların kişilikleri okullarda belirlenir." {8)

7- "fı/ ülkenin çocukları eğitimlerini okullarda demokrasi ile birlikte görürlerse her biri köhne ve eski fikirlerden ve çağımızla bağdaşmayan düşüncelerden uzaklaşmış ve gelecek yıllarına çağdaş, ileri düşünceleri ile ışık tutacaklardır. (10)

8- "Bence bir okulda demokrasiden söz edilmesi için herkesin eşit haklara sahip olması

ve düşündüğünü özgürce dile getirebilmesi gerekir. Ayrıca öğrenciler arasında da kişisel karşılaştırmalara yer verilemez. Benze bu eşitlik ilkesine aykırıdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin de saygı ve sevgi çerçevesinde son derece iyi tutulması gerekiyor. Yoksa kişiler arası çatışmadan dolayı eşitlikte zedelenmeler oluyor. Bana göre bu gibi durumların meydana gelmemesi için öğretmen olsun, öğrenci olsun herkes birbirine saygılı olmalı. Kimse başka birinin hak ve özgürlüğüne okulda da olsa kısıtlama getirmemeli. En önemlisi de her şey konuşularak çözümlenmelidir. " (11)

9- "Eğitimde demokrasinin sürekliliği için de okulun bütün bireylerinin demokrasi yanlısı, Atatürkçü olması gerekir. Ayrıca okullarda demokratik bir ortamın sağlanması için okul,aile,öğretmen ve öğrenci işbirliğinin de göz ardı edilmemesi gerekir."(7)

10- "Demokrasinin varolmasıyla öğrenciler eşitliği okullarında görünce fikirlerini, akılcı düşüncelerini özgürce söyleyebilirler. Kendilerini savunabilirler, çekingen olmazlar. Buldukları ortamda fikir sahibi bir birey olurlar. Gelecekte de, iş hayatında da önemli bir yere sahip olurlar. Demokrasiyle birlikte öğrenciler o köhne fikirlerinde kurtulurlar. O genç beyinlerinde yatan önemli fikirleri açığa çıkarırlar. Belki de bu fikirlerle gelecekte önemli işlere imza atarlar. "(3)

Bu önerilerden sonra komisyonumuz bir şey ekleme gereği görmemiştir.

Kaynakça

- 1."Herşey İnsanın Elinde" başlıklı yazı - Edirne Lisesi - Gülçin AYITGU,
- 2."Okulda Demokrasi" başlıklı yazı - Özel Beykent Lisesi - Elif BALKANLIOĞLU,
- 3."Öğretimde Demokrasi" başlıklı yazı - Süloğlu Lisesi - Sibel ENKİN,
- 4."Yaşamımızda Demokrasi" başlıklı yazı - Uzunköprü Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise - Feride AKSU,
- 5."Okulda Demokrasi" başlıklı yazı - Esra ATAŞ -Uzunköprü Kız Meslek ve Anadolu Kız

- Meslek Lisesi
- 6-^{xx}Olabilirdiğince Özgür" başlıklı - Edirne Lisesi
- 7-"Demokrasinin Yeşerdiği Bahçeler" başlıklı yazı - Gülay TOPAL -Süloğlu Lisesi
- 8-"Okullarımız" başlıklı yazı - Nurcan BEKTAŞ - Uzunköprü Kız Meslek ve Anadolu Kız Meslek Lisesi
- 9-"Demokrasinin Gerçeği" başlıklı yazı - Esmâ KARAMAN - Uzunköprü Kız Meslek ve Anadolu Kız Meslek Lisesi
- 10-"Çağdaş Yaşam İçin" başlıklı yazı - Gülay TOPAL - Süloğlu Lisesi
- 11-"Gerçek Okul Demokrasisi" başlıklı yazı - Zeynep KARABİBER - Uzunköprü Kız Meslek ve Anadolu Kız Meslek Lisesi
- 12-"Öğrencilerin Hakları" başlıklı yazı - Canan YİĞİTER - Uzunköprü Kız Meslek ve Anadolu Kız Meslek Lisesi

Ekler

- 1-Şubemizce düzenlenen "Okulda Demokrasi" ve "Eğitimin Anlamı ve İşlevi" konulu yarışma tüzüğü
- 2- Katılımcıların yazıları (12 adet)
- 3-Seçici kurulun sonuç çizelgesi
- 4-Yarışma sonuçlarının basına açıklanması

TOPLUMSAL CİNSİYET

"Kadın doğulmaz, kadın olunur"

Simone de Beauvoir

GİRİŞ

Eğitimle ilgili tüm sorunlar ve politikalar eğitimin öznelere olan eğitimcilerin dışında ve üstünde değildir. Sorunları bizzat yaşayanlar ve sistem eleştirilerinde bulunanlar çözüm noktasında da var olmak zorundadırlar. Eğitimi diğer toplumsal altyapı ve üst yapı kurumlarından ayrı tutmadan toplumsal cinsiyet konusundaki saptamalarımızı oluşturmaya çalıştık.

Bu çalışmada temel amacımız toplumda varolan cins ayrımcı eğitim yapılanmasının doğal bir tutum olmadığını aksine, bilinçli bir saldırının ürünü (uzantısı) olduğunu göstermekti.

Çalışmamızda özellikle eğitim sistemimizde okullarımızda ve ders kitaplarında varolan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine yer vermeyi uygun bulduk. Amacımız yaşanan örnekleri vererek bir farkındalık durumu yaratmak ve toplumsal cinsiyet sorununu bilince çıkarmaktır. Sorun ortaya konduğunda ise alternatif çözüm öneriler üretmek noktasında adım da atılmış olacaktır.

Okul çocuklardaki birçok yetiyi ortaya çıkarması gereken kurum olma niteliğini kasıtlı politikalarla, çıkarlarına uygun biçimde kullanmaktadır. Eğitim yoluyla kişilik özellikleri, tutum ve değerler kolaylıkla değiştirilebilir. Doğru politikalarla cinsiyet ayrımcılığı yapan zihniyetlerin yanlışlıkları ortaya konabilir.

TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMI

Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet bu terimin anlamına uygundur. Toplumsal cinsiyet (gender) terimi ise, kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir ve kültürel bir yapıyı karşılamaktadır. Kadınlarla erkekler arasındaki biyolojik farklılıklara cinsiyet farklılıkları denir. Toplumsallaşma sürecinde erkek ve kız çocuklarının öğrendikleri, kültürün cinsiyetlerine "uygun" Luiduğu duygu, tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar ise toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak ele alınır. Bunlar gerçek olmayan farklılıklardır; çünkü toplumun kendi kalıplarını bireye dayatması sonucu oluşan farklılıklardır.

Biyolojik cinsiyet farklılıkları öğrenilmemiş, doğuştan getirilen özellikler bakımından kadınlarla erkekler arasında gözlenen farklılıklardır. Toplumsal cinsiyet farklılıkları ise öğrenilen, sosyalleşme sürecinde kazanılan özellikler bakımından insanlar arasında gözlenen farklılıklardır. Toplumsal cinsiyet farklılıkları, bireyden bireye, kültürden kültüre bazı değişmeler gösterirken; bazen de benzer özellikler tüm kültürlerde bulunabilmektedir.

Cinsiyet ile biyolojik olarak belirlenmiş kadın ve erkek özellikleri anlaşılırken (doğum yapma, bebek emzirme, yumurtayı dölleme, regl, yüzde ve vücudun diğer bölümleri de daha fazla kıl olması, sesin kalınlaşması vb.), toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkek olmanın toplumsal olarak oluşturulan yönlerini tanımlar. Herhangi bir toplumda kadının ve erkeğin toplumsal cinsiyet kimliği, sosyal psikolojik ve toplumsal olarak (bu tabii ki tarihsel ve kültürel anlamına da gelmektedir) belirlenmektedir.

Toplum tarafından kız ya da erkek olarak etiketlenmelerinin ardından çocuklar cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başlarlar. Cinsiyetin kültürel anlamları, toplumsal cinsiyet rolleri olarak görülür. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili, bir grup beklentidir. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınlığın ve erkekliğin sosyal ortamlarda ifade edilmesidir.

Bu terimi sosyolojiye sokanlardan biri olan Ann Oakley 'e göre, ""cinsiyet' (sex) biyolojik erkek-kadın ayrımını anlatırken, "toplumsal cinsiyet' (gender) erkeklik ile kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır." Dolayısıyla "toplumsal cinsiyet", kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine dikkat çekmektedir. Fakat bu terimin kapsamı, ilk ortaya çıkışından beri, yalnızca bireysel kimliği ve kişiliği değil, ayrıca sembolik düzeyde erkekliğin ve kadınlığın kültürel idealleri ile stereotiplerini, yapısal düzeyde ise kurumlar ve örgütlerdeki cinsel işbölümünü içine alacak kadar genişlemiştir.

Bir kişinin kendi kimliğini birincil olarak erkek ya da kadın diye belirlemesi, bu belirlemeye eşlik eden tutum, düşünce ve istekler toplamıyla birlikte, bu kişiye çocukken hangi kimliğin yüklendiğine bağlıdır. Olayların olağan seyrinde, bu kimlikler, uyumlu kromozom, hormon ve morfoloji farklılıklarına karşılık gelir. Dolayısıyla, biyolojik farklılıklar, toplumsal roller arasındaki farklılaşmanın bir nedeni olmak yerine bir habercisi haline gelir.

Cinsiyet ile toplumsal cinsiyeti birbirinden ayırmak, kadın ve erkeklerin biyolojik farklılıklarına dayanarak onların toplumda oynadıkları rolün doğal ve kaçınılmaz olduğunu ileri süren eğilimlerden kaçınmak açısından önem taşımaktadır. Bu ayrım, kadınların ve erkeklerin onları erkek ya da kadın yapan özelliklerinin önemli bir kısmının toplumsal olarak belirlendiğini ve dolayısıyla değişebileceğini vurgulamaktadır.(Toplumsal Cinsiyet Rollerini Eğitim Materyalleri)

Kalıp yargılar

Toplumun kadınlardan ve erkeklerden beklediği bazı davranışlar ve özelliklere cinsiyet kalıpyargıları denmektedir. Cinsiyet kalıpyargıları, ırk, yaş ve engelli kalıpyargıları gibi diğer kalıpyargılarından farklıdır ve insanlara kesin reçeteler sunar. Zamanla pek azı değişir. Bununla birlikte dünyanın çeşitli kültürlerinde de büyük benzerlikler gösterebilir. Türk toplumuna uygun bir cinsiyet rolü ölçeği geliştirme çalışması yapan Altan'ın araştırmasında ülkemizde kadınlara ve erkeklere yüklenen olumlu özelliklere bakılmıştır. Kadınlar için beklenen olumlu özellikler şunlardır: Duygusal, çekici, düzenli, etkileyici, fedakar, görgülü, iyi huylu, kibar, terbiyeli, pratik, sabırlı, sevimli, saygılı, sevecen, sadık, tatlı dilli, itaatkar, üretken, yumuşak, zarif. Erkek için beklenen olumlu özellikler şunlardır: Atılgan, bağımsız, cesur, çevik, kavgacı, dayanıklı, sporsever, güçlü, girişimci, hakkını savunabilen, hızlı, hırslı, kendine güvenen, kararlı, mert, mücadeleci, onurlu, otoriter, sert, soğukkanlı.

Cinsiyet kalıpyargılarının gücünü etkileyen bazı faktörler de vardır: Kadının çalışması, eğitim düzeyi vb.

Kalıpyargıların sürdürülmesinde ailenin ve diğer toplumsal kurumların yanı sıra kitle iletişim araçlarının , çocuk kitaplarının, reklamların , film ve küplerin vb.'de rolü olmaktadır. Kadının ve erkeğin karşısına sıklıkla bir çifte standart çıkmaktadır: Kadına başka, erkeğe başka kuralların işletilmesi. Bireyler, kendilerini gerçekleştirmek konusunda engellerle karşılaşmakta ve toplumun beklentilerini gerçekleştirmek üzere çeşitli yönlendirmelerle karşılaşmaktadırlar (Dökmen, Zehra, 2004)

Yakın zamana kadar psikolojinin ve sosyolojinin, insanın tüm çeşitliliğine kapalı olduğundan, cinsiyetin yanı sıra ırk, sınıf, kültür, yaş, cinsel tercih vb. farklılıkları dikkate almadığından söz edilebilir. Klasik çalışmaların çoğunda örneklemeler sadece erkeklerden oluşturulmuştur. Erkeğin davranışı tüm insanların davranışlarını açıklamada bir standart olarak alınmıştır. Bu cinsiyet kalıpyargılarının bir etkisidir. Günümüzde özellikle feminist psikologlar tarafından buna karşı çıkmaktadır ve araştırmaların sonuçları bu bakımdan eleştirilmekte, yeni araştırmalar yapılarak eski bulgular gözden geçirilmektedir. Bilimsel sonuçların cinsiyet yönünden yanlı olmasını önlemenin bir yolu, yöntemsel iyileştirmelerin sağlanmasıdır, diğer bir önemli yolu da toplumsal cinsiyetle ilgili araştırmaları sürdürmektir (Dökmen, Zehra, 2004)

Önyargılar ve Ayrımcılık

Cinsiyet önyargıları dendiğinde kadınlara yönelik önyargılar anlaşılmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı daha çok iş ve eğitim gibi alanlarda ortaya çıkmaktadır. Kızların daha az okutulmaları veya belli okullara sadece erkeklerin ya da sadece kızların alınması bu ayrımcılığın örneklerindedir. İş yaşamında da bazı işkollarının kadınlara ya da erkeklere kapalı olması veya işte yükselme imkanlarının kadınlar için zorlaşması ya da "eşit işe eşit ücret" ilkesinin kadınlar lehine işletilmemesi bu ayrımcılığın başka örneklerindedir.

Cinsiyet ayrımcılığı doğrudan eylemler biçiminde olabileceği gibi gizli ya da dolaylı biçimlerde de gerçekleşebilmektedir. İşten çıkarılma oranının kadınlarda fazla olması doğrudan cinsiyet ayrımcılığına bağlanabilir. Cinsiyet ayrımcılığı, iş koşullarının kadının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmemesi ve kadın için zorlaştırılması gibi yollarla gizli ya da dolaylı da olabilir. Yeni doğum yapmış bir kadının doğum sonrası izninin ihtiyacı düzeyinde olmaması, ücretsiz izin almanın işe aile gelirinin azalmasına yol açacağı için hiç de uygun bulunmaması bu tür bir ayrımcılığın sonucu olabilir. Çoğu kurumlarda annenin ve bebeğinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek kreş ve anaokulu gibi düzenlemelerin olmayışı da çoğu annenin işine, kariyerine ara vermesine ya da tam verimli çalışmamasına, dolayısıyla yükselememesine ya da başarısının düşmesine yol açmaktadır; bu da kadına yapılan haksızlığın faturasının yine kadına yüklenmesi anlamına gelmektedir.

Kadının ve erkeğin farklı özelliklere sahip oldukları inancı ile bazı rol ya da pozisyonların erkeklere ya da kadınlara uygun bulunmaması da cinsiyet ayrımcılığı uygulamaları ile sonuçlanabilmektedir. Kadınların lider ya da yönetici olma yollarının çoğu zaman kapalı olması bu tür kalıpyargılara dayanabilmektedir. Kadınların çalıştıkları işyerlerinde şirketlerde üst konumlara gelmelerinin çeşitli yollarla engellendiği, bu anlamda bir "cam tavan etkisi"nin gözlemlendiği söylenebilir. Kadınların resmen amir, yönetici gibi konumlara gelmelerini engelleyecek (tavan) yönetmelikler ya da yasalar bulunmamasıyla birlikte kadınların yükselmesini önleyen görünmeyen, gayri resmi (cam) uygulamalar olmakta ve kadın ne kadar çabalasa da bir türlü bu "cam tavan"ı aşamamaktadır (Dökmen, Zehra, 2004)

Cinsiyetin toplumsallaşmasının çok güçlü olduğu ve buna meydan okumanın huzursuzluğa yol açabileceği ortadadır. Bir kez toplumsal cinsiyet 'yüklenildiğinde', toplum bireylerden 'kadınlar' ve 'erkekler' olarak davranmalarını beklemektedir. Bu beklentilerin yerine geldiği ve yeniden üretildiği yer, gündelik yaşamın pratikleri içindedir.

TARİHTEN KISA BİR KESİT

tarihsel sürece bakıldığında, belli bir dönem kadınların, insan soyunun devamında ve maddi yaşamın gereksinmelerinde aldıkları rollerden dolayı, gücün simgesi haline geldikleri görülmektedir. Ancak, özel mülkiyetin, tek eşliliğin, dinlerin ve devletin ortaya çıkmasına bağlı olarak, kadınlar, toplumsal üretimden, yönetim ilişkilerinden soyutlanarak ikincil konuma itildi. Bu durumu kabullenmediklerinde ise, kadınlar, zorlamayla karşı karşıya gelerek, büyücü, cadı ve uğursuz suçlamalarıyla yakılarak tarihin en büyük soykırımına uğradılar.

Artı üretimden, özel mülkiyete, sınıflara, oradan da egemen sınıfın devamı ve varlık güvencesi olan devlete geçen tarihsel süreçte, erkek egemen anlayış, geleneksel toplumda, kadın-erkek rollerini kesin çizgilerle belirledi. Cinsiyet esasına göre işbölümü

gerçekleştirildi. Kadın, kocasının sadık karısı, çocuklarının anası, ailenin-evin hizmetçisi haline geldi. Çocuklar doğumlarından itibaren erkek ve kadın rollerine uygun olarak yetiştirildi. Yüzyıllardan beri süren erkek egemen sistem, kadınların ikincil konuma itilmesine ve bunu içselleştirmelerine yol açtı.

İnsanlığın ortaya çıkışından bu yana, oluşturulan sosyal, ekonomik, ve kültürel süreçlerde payı olan kadınların kendi tarihleri, erkek egemen anlayış tarafından öylesine çarpıtıldı ki, kadınlar, dünyayı erkeklerin bakış açısıyla değerlendirmeye başladılar. Aile kurumu içinde bütün dinler tarafından kutsanan kadınlar, Adem'in kaburga kemiğinden ve güçsüz yaratıldığı erkeğin cennetten kovulmasına neden olduğu önyargısıyla aşağılandı; hatta insan olup olmadığı tartışıldı. Antik çağlardan bu yana, mülkiyet + devlet + ataerkil aile kurumlarının sarmalı içinde toplumsal üretimden soyutlanan kadın, eve kapatıldı. Önce, köle kadın sonra da ev kölesi olarak sürekli baskı altında tutuldu. Kapitalist sistemde burjuvazi çıkarı gereği kadını yeniden üretime dahil etti.

Sanayi devriminden sonra kadın, üretimdeki güçlerini kullanarak eşit haklar mücadelesinin bilincine vardı. 1789 yılında burjuvazinin feodalizme karşı başlattığı, Burjuva Demokratik Devrim'ine, kadınlar toplumsal değişim ve dönüşümlerin kendilerine yeni ve eşit haklar getireceğini umarak, mücadeleye destek verdiler. Miras ve boşanma gibi burjuva demokratik hakları bu mücadele sonucunda kazandılar. Ancak, çok geçmeden, kadınlar erkek egemen düzenin kalın duvarlarına çarptılar. "Kadınlar daha en başından 'insan ve yurttaş hakları' deyiminin kendilerini kapsamadığının farkına vardılar. Olympe de Gauges işte bu yüzden 1791'de 'Kadın ve Yurttaş Hakları Bildirgesini' ilan etti. O nedenle 'kadın cinsine yakışmayacak biçimde politika yapmaya kalkıştığı için' devrimci mahkeme tarafından giyotine gönderildi." (Berktaş, Fatmagül, 2003)

19. yüzyılın ortalarından itibaren, Marksizmin ortaya çıkması, Komünist Manifestonun yayınlanması ve 1864 Komünist Enternasyonalin kurulmasıyla, siyasal ve toplumsal mücadeleler tarihinde yeni bir aşamaya geçildi. Marksizm, kadın sorununa farklı bir bakış açısı getirdi. 1871 yılında Paris'te işçi sınıfının, burjuvaziye karşı, ilk iktidar mücadelesinde, kadın ve erkek işçiler birlikte savaştılar.

Ekim devrimi mücadeleleri önemli ölçüde çakıştırdı. Sovyet kadınları tüm haklarına kavuşacakları bu davada hiç tereddütsüz yerlerini aldılar. Kadınlar, Ekim devriminden sonra kurulan sosyalist düzende o güne kadar sahip olmadıkları kadar haklara kavuştular. Fakat ilerleyen süreçte, cinsler arası eşitsizliğin giderilmesine yönelik adımların hızı kesildi. 1930 yıllarda aile yasasıyla geleneksel aile yeniden diriltildi.

Kapitalizmin hızla geliştiği 19. yüzyıl sınıflararası mücadelelerin ve cinslerarası çatışmaların yaşandığı bir yüzyıldır. Kadınların eğitim hakkı mülkiyet hakkı, çalışma hakkı, seçme - seçilme hakkı gibi taleplerle başlattığı ve I. Feminist dalga olarak adlandırılan bu dönem; 19. yüzyılın sonunda kadınların çalışma ve eğitim hakkını, I. Dünya savaşı sonrasında ise, siyasal haklarını kazanmalarıyla son buldu. Kadın hareketi 1960'lı yıllara kadar durağan bir dönem geçirdi.

I. feminist dalga sonucunda elde edilen kazanımlar, kadınların toplumsal statüsünü çok fazla değiştirmemişti. Kadınlar eğitim hakkı elde etmişlerdi ama eğitimin olanaklarından erkekler kadar yararlanamıyorlardı. Kadınlar seçme ve seçilme hakkı da elde etmişlerdi ama siyasal partilerde, hem üyelik hem de yönetimlerde bulunma açısından yok denecek kadar azlardı. Bütün Dünya ülkelerinin parlamentolarında kadınların oranı oldukça düşüktü. Kadınlar çalışma hakkı elde etmişlerdi ama bu haktan da az sayıdaki kadın yararlanabiliyordu. İşgücü piyasasının kendisi toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini üretir durumdaydı. Bir çok sektörde kadınlar aynı işi yapsalar bile erkeklerle aynı ücreti alamamaktaydılar. Bazı meslekler kadın mesleği olarak tanımlanmakta (öğretmenlik, hemşirelik gibi) ve genelde bu meslekler düşük statülü, az ücretli meslekler olmaktaydı. Kısacası, yasalarda sağlanan eşitlik, toplumsal yaşam pratiğine yansımamıştı. Cinsiyete dayalı iş bölümü kamusal alanı erkeklerin, özel alanı ise kadınların var olacağı/olabileceği alanlar olarak belirlemişti. Kamusal alanın normları erkekler için ve erkekler tarafından belirlenmişti.

Günümüzde de geçerli olan bu tespitlerden hareketle "kişisel olan politiktir" ya da "özel olan politiktir" şiarıyla 1960' lı yıllarda itibaren II.Feminist Dalga olarak adlandırılan dönem başladı. Kadınlar artık sadece eşitlik için değil, eşitlik ve özgürlük için toplumsal

cinsiyet ayrımcılığına karşı mücadele ediyorlardı. Kadınlara yönelik fırsat önceliği politikaları bu dönemde sıkça tartışıldı ve bazı ülkelerde (İsveç, Danimarka gibi) hayata geçti.

Avrupa' da 1960' lı yıllarda başlayan Feminist hareket, Türkiye' de yankısını 1980' li yıllarda buldu. 1980' li yıllar Türkiye' de kadın sorununun en çok konuşulduğu ve tartışıldığı yıllar oldu. Kadınlar bu dönemde dayağa karşı ve bekaret kontrolüne karşı kampanyalar düzenlediler. İstanbul ve Ankara' da kadın sığınma evleri açıldı. İstanbul, Ankara, Adana ve İzmir' de Üniversiteler bünyesinde Kadın Sorunlarını Araştırma ve Uygulama Merkezleri kuruldu. İstanbul'da "Kadın Eserleri Kütüphanesi" açıldı. Türkiye 1985 yılında "Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi" ni imzaladı. 1990 yılında Başbakanlığa bağlı olarak "Kadınların Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü" kuruldu. Yaşanan bu süreçten partiler ve sendikalar da etkilendiler. Bazı partiler (CHP, ÖDP, DEHAP gibi) kota uygulamasına başladılar. Sendikalarda ise, Kadın Sekreterliği, Kadın Komisyonları, Kadın dairesi gibi organlar kurulmaya başladı.

TOPLUMSAL CİNSİYETİ NASIL YAŞIYORUZ?

Kadınlar ve erkekler için hangi davranışların doğru (ya da uygun) hangilerinin ise yanlış olduğu, her iki cinsin de hangi işleri daha iyi yapabilecekleri vb. toplumsallaşma sürecinde ve içinde yaşanan toplumun kültürüne özgü biçimlerde öğrenilir. Pek çok toplumda erkek çocukları erkek rolüne, kız çocukları da kadın rolüne doğuşlarından itibaren hazırlanırlar.

Öncelikle toplumsal cinsiyet kendini ailede göstermektedir ve burada iyice pekiştirilmektedir. Cinsiyetçilik doğumdan önce başlar; erkek egemen bakış hemen kendini gösterir. Kadınların doğurganlıkları sorgulanır ve kadın "çocuğum olacak mı?" kaygısına kapılır, çocuk dünyaya gelince cinsiyeti ile ilgili sorunlar ortaya çıkar. Tabii ki bu bakış açısıyla erkek çocuk tercih edilir ve erkek oluncaya kadar anne, psikolojik ve fiziksel şiddete giden baskılara maruz kalır. Bunlar yaşanırken tabii ki cinsiyeti kadının belirlediği düşünülür ve baskı iki katına çıkar. Cinsiyeti rahimde belirlenen kız için bütün eşyalar daha yumuşak bir renk olan pembe; erkekler için mavi hazırlanır.

Daha ilk dünyaya geldikleri andan başlayarak yakın çevresinin bir bebeğin davranışlarını yorumlayışı farklı olabilir. Örneğin erkek bebeğin ağlamaları ciğerlerinin ne denli güçlü olduğunun bir ifadesi olabilirken, kız bebeklerin ağlaması olsa olsa atlarının kirlendiğine ya da çok mız mız olduklarına işaret eder.

İsimlerde de cinsiyetçilik başlar. Erkek ve kız çocukları için ayrı isimler tercih edilir. Erkek için güç, kuvvet, yiğitlik, toplumda değer gören isimler konulurken (Örneğin; Mert, Yiğit, Kemal v.b.); kız çocuklar için ise narinlik, kırılganlık ev içine bağımlı, çiçek isimleri tercih edilir (Örneğin; Melis, Ceren, Ceylan, Nazik v.b.).

Kız çocuklarının oyunları ve oyuncakları erkek çocuklarının oyun ve oyuncaklarından ayrıştırılır. Kız çocuklarının oyuncakları arasında yumuşak, tüylü, ev içine yönelik oyuncaklar yani bebekler, mutfak araçları, temizlik araçları vb. bulunurken erkek çocuklarının oyuncakları arasında silah, kılıç gibi kas gücünü ve dışarıyı ifade eden oyuncaklar bulunur. Toplumsal cinsiyet bakımından yansız görünen kimi oyuncaklar bile pratikte böyle değildirler. Örneğin, oyuncak yavru kedi ve tavşanlar kızlara önerilirken, aslan ve kaplanların erkekler için daha uygun olduğu düşünülür. Pratik olarak, çocuklar kendilerine yakınlarının verdikleri toplumsal cinsiyete göre sınıflanan oyuncaklarla oynamaktadırlar.

İşte şimdiden eşitsizlik olarak tanımladığımız kadın erkek ayrımının tohumlarını atmış oluruz. Kadın için kaçınılmaz son başlatılır kız çocuğunun eline bebeğini veririz anne adayını yetiştirmeye başlarız. Kız oyuncaklarının profili değerlendirildiğinde kadınların kamusal alandaki konumlandırılışlarına dair önemli veriler elde edilmektedir. Kadın evinde oturmalıdır, çocukların bakımıyla ilgilenmelidir, temizlik ve yemek işleri de ondan sorulmalıdır. Aynı sonuçları erkeklerin konumlanışı için de söyleyebiliriz.

Oyunlarda da cinsiyetçilik belirgin hale gelmiştir. Erkekler daha çok dış dünyayı simgeleyen oyunlar hırsız-polis, futbol v.b. oynarken; kızlar ise evcilik oyunu, evin yakınında ip, sek sek v.b. oyunları tercih etmektedir.

Anne-babalar kızlarının gözlerinin önünde, 'annesinin dizi dibinde' büyümesini isterken; erkek çocukların taşkınlık yapmaları, dışa dönük olmaları veya hareketlilikleri hoş karşılanır (hatta böyle değilse yadırganır). Bu da giderek kız çocukların geleneksel örf ve adetlere göre "KIZ" gibi, erkek çocukların "ERKEK" gibi yetişmesine yol açan bir etken olur.

Sonuçta erkek ve kız çocuklarına daha ilk yıllardan itibaren, kendilerine verilen farklı oyuncaklarla, toplumdaki rollerini uygun biçimde oynamaları öğretilir. Bu roller, yaşam boyu anne-baba, aile çevresi, okul, arkadaşlık grupları tarafından ve aynı zamanda popüler kültür ürünleri aracılığıyla pekiştirilir, benimsetilir.

İş bölümü

Toplumsal cinsiyet bazında işbölümü kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizlikleri anlamak için anahtar bir kavramdır. Kadınların ikincil durumunu hem yansıtmakta, hem de desteklemektedir. Bu tür işbölümü, genellikle kadınların ve erkeklerin rollerinin birbirini tamamladığı, iki yarımın bir bütünü oluşturduğu söylenerek haklı çıkarılmaya çalışılmaktadır. Ancak, pratikte bu savın yalnızca iki cins arasındaki eşitsizliğin varlığını ve önemini maskeleyemeye yaradığı görülmektedir. Kadınlar, sevgi, aşk, iyi ve fedakar annelik gibi kavramların kıskacında, çoğu zaman gönüllü olarak erkek egemen sistemin sürdürücüsü ve her gün tekrar tekrar üreticisi durumuna düşürülmektedir. Böylece erkeklik ve kadınlık rolleri sorgulanmaksızın, 'doğamız gereği' oldukları ileri sürülerek yaşanmakta, bu rollerin dışına çıkanlar toplumsal baskı ile karşılanmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği üzere toplumsal cinsiyet kültürüne dayanır, ancak dünya çapında ortak işleyen iki önemli unsurdan söz edebiliriz:

1. Her kültürde kadınlar ve erkeklerin farklı günlük uğraşları, farklı sorumlulukları ve farklı zaman kullanımları söz konusudur. Bu durum toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü yani 'kadın işi/erkek işi'ni doğurur.
2. Her kültürde kadınlar erkeklerden daha az kaynağa (para, kredi, eğitim, istihdam, boş zaman vb.), daha az seçme şansına (denetim, özerklik, yaşam tarzı vb.) ve dolayısıyla daha az karar alma yetkisine (iktidar) sahiptirler. Bu ise kadınlarla erkeklerin farklı toplumsal statülere sahip olmasına yol açmaktadır.

Bu farklılaşmanın nasıl kadınlar aleyhine gerçekleştiğini bazı rakamlarla da açıklamak mümkün. Örneğin, Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 1990'lı yıllarda Türkiye'de kadın istatistiklerine bakılacak olursa ev işlerinde sorumluluk paylaşımında 20. yüzyılın sonunda, pek çok ev eşyası otomatikleşmiş bile olsa kadınların hala ev içindeki işlerin çoğunu (yemek pişirmek, temizlik yapmak, bulaşık yıkamak, ütü yapmak vb.) %70 gibi yüksek bir oranda yaptıklarını, geriye kalan %30'u ise eşlerin değil kendi ve diğer aile fertleri (anneler, kayınvalideler, akraba kadınlar, kız evlatlar vb.) ya da evlere ücretle iş yapmaya gelen başka kadınların yaptığı görülüyor. Bu durum kent ve kırdaki da pek fazla farklılık göstermiyor. İnanışların aksine kentli kadınların bu işleri tek başlarına üstlenme oranları %80'i bulabiliyor. Kırdaki kadınların bu işleri daha az (%60) oranda yapıyor olmalarının nedeni de işlerin eşler ya da erkekler tarafından yapılıyor olması değil ne yazık ki, tersine yine aile içinden başka kadınlar tarafından yapılıyor olmasıdır.

Ancak, eğer işler ev dışına doğru kayıyor ve özellikle de paranın kontrolünü içeriyorsa işbölümü yüzdelerinde erkekler yönünde bir artış gözlenir. Örneğin kadınların

%29,9'u, erkeklerin de %31.1'i alışveriş yaparken (bu oran kentlerde kadınlar yönünde artıyor; %37,1-%26), aile bütçesini erkekler %54,1, kadınlarsa ancak %8,7 oranında (beraber %22,7) düzenliyorlar. Resmi kurumlarda iş izleme gibi, kamusal alana hakimiyet gerektiren bir işte ise kadınların oranı %7,3 iken erkeklerde bu oran %67,1'e kadar artıyor.

Ayrıca, kamusal alanda işyerlerinde de bu ayrımcılığa rastlamak mümkündür. Kadınlar ağırlıklı olarak tekstil, eğitim, sağlık, hizmet sektörü gibi 'kadınlık' rollerini devam ettirip pekiştirecekleri işlerde, üstelik erkeklerden daha düşük ücretler ve genellikle sosyal güvencesiz olarak çalışırlar. Tarım alanında belirgin biçimde, kadınlar ücretsiz aile işçisidirler. 2000 yılı verilerine göre Türkiye'de erkekler %73.7 oranında, kadınlar ise %26.6 oranında işgücüne katılmaktadırlar. Yani kadınların işgücüne katılma oranı erkeklerin yarısı kadar bile değildir.

Kadınlar parlamentolarda dünya çapında (İskandinav ülkeleri bir istisnadır) çok düşük oranlarda temsil edilirler. Yerel yönetimlerde, hatta şirketlerde, kamu kurum ve kuruluşlarında, sendikalarda ve sivil toplum kuruluşlarında kadınlar karar alma mekanizmalarında çok düşük yüzdelerle yer alırlar. Kadınlar kullanılan oyların yarısına sahip olmalarına karşın TBMM'deki kadın milletvekillerinin oranı en iyi dönemde dahi %10'u bulamamıştır.

Tüm bu örnekler gösteriyor ki toplumsal cinsiyetin kendisi, yaşamın her anında sistemli ya da sistemsiz sürekli üretilen bir özellik göstermektedir. Buraya kadar olan tüm anlatılar biyolojik cinsiyetin toplumsal işleyişten etkilenecek şekilde nasıl toplumsallaştığını açıklamaktadır. Öyle ki bu toplumsallaşma süreci erkeği egemen kılan bir yöne doğru ilerlemektedir. Bu süreç doğal bir işleyişin sonucu mudur? Yoksa bu sonucu doğuran nedenler sistemli bir düşünüşün ürünü müdür? Bir üst yapı kurumu olan devletin kendi varlığını sürekli ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için kendi inandığı değerler sistemini tüm üstyapı kurumlarında örgütlemek gibi bir zorunluluğu vardır. Bu yöndeki çabaların toplumsal yapının temel taşı olan aileden başlaması olağandır. Üst yapı kurumlarının tamamının işleyişini belirleyen üretim ilişkilerinin niteliğinin ve biçiminin olduğu gerçeğinden yola çıkarak, cinsiyetin toplumsallaşma sürecinin erkeğin lehine bir eğilim göstermesinin üretim ilişkilerini de belirleyen politikalarca belirlendiğini söylemek mümkündür. Bu düşüncenin bir iddia olmaktan öte gerçeklik olduğunu göstermek açısından Uluslararası Çalışma Örgütü'nün yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarını aktarmak yerinde olacaktır.

* Kadın emekçilerin ücretlerinin erkek emekçilerin ücretlerine oranı;

Ülke	Kadın (%)	Erkek (%)
Japonya	43	100
Mısır	63	100
El Salvador	81	100
Almanya	73	100

Kadın ve erkek arasında sorumluluklar, kazançlar, hizmet alımları eşit değildir. Cinsiyeti nedeniyle kadınlar için gelir ve servet dağılımı eşitsizliği; zengin ya da fakir ülkelerde çalışma yaşamında ve ev içindeki düşük statülerini yansıtan bir göstergedir. Bir çok kadın çalışma imkanı dahi bulamazken, çalışan kadınlar ise ancak erkek kazancının dörtte üçü kadar ücret kazanmaktadır.

* Toplam ücretli işgücü içinde kadınların payı

Ülke	(%) olarak pay
ABD	38
Almanya	36
Çin	38
Kolombiya	25

* Nüfusun okuryazar olmayan kesimi

Ülke	Kadın (%)	Erkek (%)
İtalya	7	5
Polonya	2	1

Hindistan	81	52
Brezilya	42	23

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, "eve ekmek getiren erkek, yuvayı yapan kadın" söyleminin -bu söylem ki cinsiyetin toplumsallaşmasına açık geleneksel bir örnektir- türe özgü bir tarz değil bir iktidar anlayışının ürünü olduğunu söylenebilir.

İki cinsin toplumsal alanda, kamusal alanda, siyasal alanda, sivil toplum örgütlenmesinde, çalışma yaşamında, eğitiminde temsiliyetleri farklılaşır.

Bu tür ayrımcılığın yanı sıra kadının yaşamına, kadın olmaya kültürel yönden daha az değer verilir. Bu da kadın sağlığını ve psikolojisini son derece olumsuz etkilemektedir. Mesela; evde yapılan iş ücretli yapılan işten daha az değerli sayılır, aileler ve toplum tarafından kadınlara ve kız çocuklarına verilen düşük değer okur yazarlık oranında belirgin bir şekilde kendini ortaya koyar. Hala günümüz şartlarında kız çocukları okula gönderilmemektedir. Hala bir erkeğe karşı iki kadın okuma yazma bilmemektedir. Bu örnekler cinsiyetler arasındaki karmaşık ilişkiyi ve çok güçlü eşitsizlik modelini ortaya koymaktadır. Hala ülkemizde namus/töre cinayetlerinden dolayı kadınlar/kız çocukları öldürülmekte ya da intihar ettirililmektedir.

Toplumsal cinsiyetten sendikalar da payını almıştır. Sendikalar kadın emekçileri üye yapmış olmasına rağmen onların somut taleplerinin sözcüsü olmadığı için (görecelik kıyafet yönetmeliğindeki iyileştirmeler olsa da) kadın emekçileri sendikaya çekme, üye olanları da harekete geçirme, yönetimlerde temsili noktasında istenen düzeyde değildir.. Buradan hareketle sendikalarımız da cinsiyetçiliğin uzantıları devam etmekte, yönetimler ve sendika binaları erkek üyelerle terk edilmektedir.

Bu nedenle otorite ve güçte toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin görülmesi, fark edilmesi ve çözümünü için stratejilerin aranması ve uygulanması gerekmektedir.

CİNSİYETÇİLİĞİN EĞİTİME YANSIMASI

"İnsan yavrusunun biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya geldiğini ancak "insanlığa aday" biri olduğunu ve onu topluma kazandırmanın da eğitimle olduğunu biliyoruz (Tanilli, Server,2000). Çünkü farklı kültürlerde yetişen insanların toplumsal bakış açıları ve değerleri birbirinden farklı olmaktadır.

Eğitimin çok farklı tanımları yapılmaktadır. Ama en yaygın olarak kullanılan ve eğitim fakültelerinde öğrencilere öğretilen tanım şudur: "Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." (Ertürk, 1974). Bu tanımdaki istendik değişme önemli bir noktaya işaret etmektedir. Bu istendik değişmeyi kimler, nasıl belirlemektedir? " Kasıtlı olarak istendik değişme" ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki nedir? Eğitim, ideoloji içeren bir üst yapı kurumu olduğuna göre, ne tür ideoloji ya da ideolojiler içermektedir?

"İdeal insan tipini yaratırken ideoloji ağırlıklı olarak eğitime dayanır. Resmi olmayan eğitim kurumları özellikle basın, radyo, t.v. ve video gibi medya araçları resmi eğitim kurumu olan okullar kadar; müfredatın, resmi programların okul çevresinin prototipi yaratılırken kullanılan unsurlardır." (Gutok L, Gerald)

"İdeoloji; bir grubun görüş aç/sını, programını, eylemini, isteklerini, teorik açıdan meşru kılmaya yaran Modern ulusal devletin ortaya çıkışından beri ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulanışında etkili olmuştur. Eğitim politikaları, programları ve uygulamaları doğrudan öğretimi etkilemiştir. Eğitimsel öncelikleri oluşturma bakımından ideolojiye uygun olan programlar okullarda kendilerine bir yer bulur. İdeoloji özellikle egemen grubun ideolojisi veya resmi ideoloji direkt olarak eğitimi ve öğretimi şu boyutlarda etkiler:

1. *Eğitim politikaları, hedefleri amaçları ve sonuçlarını belirler.*
2. *Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir.*
3. *Okulun resmi, müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etki olur."* (Gutok L, Gerald)

Okullardaki biçimsel müfredat, oyunlara katılım dışında, artık erkeklerle kızları birbirinden sistematik bir biçimde ayırmamaktadır. Bununla birlikte, eğitimdeki toplumsal cinsiyet farklılıkları açısından, değişik başka "giriş noktaları" vardır. Bunlar arasında, öğretmenlerin beklentileri, okul rütüelleri ve gizli müfredatın öteki yönleri bulunmaktadır. Kızların okul üniformalarında etek ve elbise giymeye zorlamak, toplumsal cinsiyet tiplemesinin ortaya çıkmasının en açık biçimlerinden birisidir.(Giddens, Anthony) Okuldaki okuma metinleri de toplumsal cinsiyet görüntülerini sürdürmeye yardımcı olmaktadır.

Eğitim sistemi cinsiyetçidir; çünkü eğitim kurumları aracılığıyla toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yeniden üretilmektedir. Eğitimin tanımında yer alan "Kasıtlı olarak istendik değişim"nin hangi yönde ve nasıl olacağı kapitalist sistemin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Patriarkal ideoloji kapitalist sistemin meşruluğunu ve sürekliliğini sağlayan bir ideoloji olduğuna göre; bu ideolojinin yeniden üretilmesi kapitalist sistem için bir ihtiyaçtır. Okullarda bireylerin; meydana getirilen " istendik değişimlerle kadınlık ve erkeklik rollerine uygun bir şekilde toplumsallaşması istenir. Okullarda öğretmen, müfredat programları ve ders kitapları aracılığıyla gelecek kuşaklara bazı bilgi ve beceriler aktarılırken yani "kasıtlı olarak istendik değişimler " meydana getirilirken; kapitalist sistemin ideolojisi, ahlaki değerleri, toplumda uyulması gereken kurallar ve cinsiyete dayalı işbölümü de aktarılmaktadır. Kadının farklı bir toplumsal işlevi bulunduğu inancını onda en küçük yaştan itibaren uyandırma işlevini üstlenen ideolojik aygıt ise ailedir. Onun bıraktığı yerden devreye okul girer (Tekeli, Şirin, 1982)

Eğitim sisteminin hiyerarşik yapısında erkek egemen bir yönetim örgütlülüğünün oluşturulması yetişkinler düzeyinde toplumsal cinsiyet anlayışının yeniden üretilmesini sağlarken, eğitim araç-gereçlerinin seçilmesinde, kullanılmasında ve şekillendirilmesinde izlenen yöntemler ise geleceğin beyinlerinde bu anlayışı yerleştirmenin yolu olarak kullanılmaktadır.

Ülkemizde kadın ve erkeğe verilecek eğitim için ortak amaç belirlenmemiştir. Kız ve erkek için ayrı meslek okullarının açılması bunun bir göstergesidir. Eşit eğitim amacıyla cinsiyetler için özel amaçlar belirlenemez.

Kapitalist sistemde, egemen sınıf burjuvazi, üretimde, kadın emeğinden en ucuz ve en fazla bir şekilde yararlanırken, erkek egemen sistemin devamı için, eğitim sistemini de kendisine göre düzenlemeye başlamıştır. Kurulu düzenin devamı için, cins ayrımcılığı özendirilmekte, bir çok ders kitabında, özellikle çocuğun kişilik oluşturduğu ilköğretim dönemindeki ders kitaplarında, geleneksel değer yargıları ve cins ayrımcılığı desteklenmektedir. Çünkü, toplumsal sistemlerde, egemen ideolojinin ve aynı zamanda cins ayrımcılığının yeniden üretildiği en önemli alan, eğitim alanıdır.

ÖRNEK ALAN ÇALIŞMASI

Bu konuda Giresun iline bağlı Dereli Atatürk İlköğretim Okulu öğrencileriyle yapılmış bir araştırmadan kesitler vereceğiz. Bu öğrencilerin çoğu bu yıl sekiz yıllık zorunlu eğitimlerini tamamladılar ve aile büyükleri tarafından iki oda bir salonluk hayatlarına hapis oldular.

"Dereli'de kız olmak sizce ne demektir?"sorusuna "Sizce ne demektir bilmiyorum ama bana göre CAHİL ve BİLGİSİZ kalmaktır. Bütün kızlar okumak istiyor. Ama ailelerindeki bazı maddi ve manevi sorunlar nedeniyle okuyamamaktadır. Bu yüzden kızlar cahil kalmaktadır... Genelde bizim okumamız bizim için sorun olmasa da bizim ailelerimiz okutmaz. Bu da onların annelerinden ve babalarından kaynaklanmaktadır. Biz de ailelerimizden aldığımız doğru ya da yanlışları gelecek kuşaklara aktaracağız. Onlar da bizim yaptığımız doğru ve yanlışları öğrenecekler. Yani kuşaktan kuşağa yanlışlar devam edip gidecektir."

Bu kendinden büyük cümleleri kuran kızımız 7. sınıf öğrencisidir. Başarılıdır. Ancak başarı elde etmek onun için çok fazla şey ifade etmemektedir. Çünkü yüksek bir ihtimalle lise öğrenimine devam edemeyecektir. Yine 7. sınıf öğrencilerinden bir kızımız: "Bence Dereli'de kızların özgürlüğü elinden alınıyor. Bazı aileler var ki kızlarını orta

okuldan sonra okutmuyorlar. Belli bir yaşa geldikleri zaman evlenmek zorunda bırakılıyorlar. On sekiz yaşını geçtikten sonra bile istediği gibi hareket edemeyenler oluyor. Ailelerin zorbalıkları yüzünden okutamamaları yüzünden kızların gelecekları, ellerinden alınıyor. İstedığı gibi yaşama hakları yok olup gidiyor. İşte hep bu yüzden kızlar ev hanımı olarak kalıyorlar. Ailelerin kız çocuklarına güvensizliği yüzünden bütün hayatları mahvoluyor...Erkek çocuk okur, mesleğini eline alır. Kız çocuk ise kendisini beğenip de evlenmek isteyecek erkeği bekler. Erkek çocuk istediği gibi hareket eder, istediğini alır, giyer, yer ama kız çocuğu hep babasının ya da evliyse kocasının eline bakar."

"... Örneğin sarhoş olup eve gelip eşlerine dayak atanlar vardır. Kadınlar cahil oldukları için eşlerinden dayak yiyip seslerini çıkarmıyorlar. Eğer kadınlar okusaydı bu olaylar olmazdı. Kadınlar haklarını savunurlardı... Erkeklerin çoğu içki kullanıp çevreye zarar verirler. Kadınlara zulüm etmeyin ve okumalarına mani olmayın..."

Bu kızımız da yine 7. sınıf öğrencisi olup belki de yaşadığı evin içerisindeki olayları tam manasıyla anlatamasa da öğretmene bu yaşamından küçük kırıntılar sunmaktadır. Kızımız belki de gerçekten şiddete maruz kalmakta fakat korkuları sebebiyle bunları öğretmeni ile paylaşmamaktadır.

Bu konuyla ilgili bir başka örnekte şudur: "Ben bu dövme (dayağa) çok sinirlenirim. Erkekler sinirlenip eve gelince kadınları döverler. Halbuki onların hiçbir suçu yoktur."Bu kız öğrencimiz de 8. sınıf öğrencisidir. Görüldüğü üzere kadına uygulanan şiddet çocukların cümleleriyle açık seçik ifade edilmese de aşıkardır. Bu kadar negatif örnekten sonra bir nebze pozitif bir örnek verelim.

"... ama benim ailem Sürekli her şeyi anlayışla karşıladığı için ve sürekli bana güvendiklerini hissettirdikleri için asla keşke kız olmasaydım demedim. Çünkü ben beni olumsuz yönde etkileyen sorunlarımın hepsini ÖĞRETMENLERİMLE ve AİLEMLE konuşarak atlatıyorum." Keşke tüm kızlarımız yukarıdaki cümlelerin sahibi olan kızlarımız gibi olabilse; sıkıntı ve sorunlarını biz öğretmenleriyle en önemlisi aile büyükleri ile konuşarak çözümlenebilse.

Eğitim Sistemindeki Cinsiyetçi Öğeler

1-Okuryazarlık

Kadınların eğitimden yararlanma olanakları ile erkeklerin eğitimden yararlanma olanakları farklıdır.Bu farklılığın gözlemlendiği alanlardan bir tanesi okuryazarlık oranıdır. Bütün ülkelerde okuryazar erkeklerin oranı, kadınlardan fazladır. UNİCEF'in 1995 yılı verilerine göre , Dünyada 15 ve üstü yaş grubunda okuma yazma oranı kadınlarda % 65, erkeklerde % 81 dir (Tan, Mine, 2000). Türkiye'de ise, Devlet Planlama Teşkilatı'nın 1999 yılı verilerine göre 12 ve üstü yaş grubunda, okuma yazma oranı erkeklerde % 94.2'ye ulaşırken kadınlarda % 77.4'te kalmıştır. (Tan, Mine, 2000). Aileler ve toplum tarafından kadınlara ve kız çocuklarına verilen düşük değer, global istatistiklerde okur yazarlık durumunda belirgin olarak kendini göstermektedir. Geçen yirmi yılda önemli atılımlar yapılmasına rağmen hala ilkökula başlamayan 130 milyon çocuğun çoğunluğunu (2/3) kızlar oluşturmaktadır. Bu oranlar yaşa ve bölgelere göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin; "Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da her on kadından 5'nin okuma yazma bilmediği belirtilmektedir." (Tan, Mine, 2000).

Başka bir ifadeyle söylemek gerekirse , okuma yazma oranları sadece cinsiyete göre değil sınıflara , etnik kökene ve bölgelere göre de farklılıklar göstermektedir.İşçi-emekçi kesiminde okuma yazma bilmeyen kadınların oranı daha yüksektir. Yani yoksul aileler açısından ekonomik engeller sorunu da cinsiyete göre biçimlenmektedir. Kız çocuklarının kitap, ulaşım, yiyecek ve okul önlüğü gibi masrafları rahatlıkla karşılanabilir masraflar olarak görülebilmektedir. Şu anda Türkiye'de 7 milyon okuma yazma bilmeyen yetişkinin 3/4'ünü kadınlar oluşturmaktadır.

Ezilen sınıfa mensup kadınlar toplumsal cinsiyet ayrımcılığını daha belirgin bir şekilde yaşamaktadırlar . Ülkemizde eğitimin her aşamasında yaşanan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ezilen sınıfın kadınları ve Kürt kadınları için daha belirgindir.

2-Okullaşma

Türkiye'de kadınlar eğitim hakkından 1900'lü yılların başından itibaren yararlanmaya başlamış, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren ise, temel eğitim herkes için zorunlu hale getirilmiştir. 1997 yılına kadar 5 yıl olan zorunlu temel eğitim, 1997-1998 ders yılından başlayarak 8 yıla çıkarılmıştır.

"Beş yıllık zorunlu ilköğretim döneminin son ders yılı olan 1996-1997'de genel ve mesleki teknik ortaokullar toplamındaki 6. sınıf öğrencileri arasında %38.32 olan kız öğrenci oranı 1999-2000 ders yılında %45.59'a ulaşmıştır." Yani zorunlu temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması, kız çocuklarının temel eğitimden yararlanma sürelerini uzatmıştır (Tan, Mine, 2000)

Milli Eğitim Bakanlığının 1999-2000 ders yılı verilerine göre, ortaöğretimdeki (liselerdeki) kız öğrenci oranı %41.97'dir. (Tan, Mine, 2000)

"1999-2000 ders yılında Türkiye'deki 1.491.806 yükseköğrenim öğrencisinin 602.781'i yani %40.4'ü kadındır." (Tan, Mine, 2000). Açıköğretim ve önlisans öğrencileri de bu orana dahildir.

Yukarıdaki verilere bakıldığında; eğitim düzeyi yükseldikçe kadınların eğitime katılım oranları azalmaktadır. Özellikle yükseköğretimde; açıköğretim ve önlisans öğrencilerinin bu orana dahil edilmesi, kadın öğrenci oranının yüksek görünmesine neden olmaktadır. Ortaöğretime bitiren kız çocuklarının büyük bir kısmı üniversitede okuma olanağından yararlanamamaktadır. Bu durum alt gelir grubuna sahip ailelerin çocuklarında daha belirgin bir şekilde yaşanmaktadır. Aileler var olan kısıtlı ekonomik olanaklarını kullanırken; tercihlerini daha çok erkek çocuklarından yana yapmaktadır.

Yükseköğretimde yaşanan bir başka cinsiyetçi öge, kadın öğrencilerin belirli öğrenim alanlarında yoğunlaşmış olmasıdır. Örneğin; 1999-2000 ders yılı verilerine göre, dil ve edebiyat alanındaki kadın öğrenci oranı %65.3 iken; teknik bilimler alanında bulunan kadın öğrenci oranı %22.7'dir. (Tan, Mine, 2000). Kadınların yüksek öğrenimin belirli alanlarında yoğunlaşmış olmaları ile işgücü piyasasındaki cinsiyetçi meslekler arasında karşılıklı olarak birbirini besleyen ve üreten bir ilişki söz konusudur. Örneğin; öğretmenlik. Eğitim fakültelerinde okuyan kadın öğrenci oranı yüksektir ve buna bağlı olarak eğitim iş kolunda çalışan kadın öğretmen oranı da yüksektir. Öğretmenlik bir kadın mesleği olarak algılanmakta ve ilköğretim ya da ortaöğretimden itibaren kız öğrenciler öğretmen olmaya teşvik edilmektedirler.

Kadınların orta öğretim ve yüksek öğrenimden yararlanma olanaklarının düşük olması, işgücü piyasasına katılımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. İşgücü piyasasına katılım için gerekli bilgi ve beceriyi alamamış olan kadın ya tamamen işgücü piyasasının dışında kalmakta ya da işgücü piyasasına girse bile alt kademelerde yer almaktadır. Bu durum ise, kadının ikincilliğini ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmektedir.

Yapılan araştırmalar, kadınların çalışma yaşamında karşılaştığı sorunların büyük bir bölümünün cinsiyete dayalı ayrımcılıktan kaynaklandığını göstermektedir." Kadının "çalışma yaşamı " ile " eş ve anne misyonu" arasında tercih yapmaya zorlanması, hala kadınların temel "özgürlük" engeli olarak karşılarında durmaktadır.Türkiye'de işgücüne katılmayan 14 milyon kadının 10 milyonu bunun nedeni olarak "ev kadını" olmalarını göstermektedir."(Gümüş, Filiz, 1997).

ÖRNEK ALAN ÇALIŞMASI

Eğitimde cinsiyet ayrımcılığının anlaşılması ve gerekli çözüm yollarının tespit edilmesi için bu konuyla ilgili çok yönlü araştırmalara ve verilere ihtiyaç vardır. Buradan hareketle, Eğitim Sen Bartın şubesinin toplumsal cinsiyet rollerinin kırsal kesimden seçtiğimiz bir bölgedeki il merkezindeki kız çocuklarının ilköğretim sonrası bir üst eğitim-öğretim kurumuna devam etmelerine etkisini karşılaştırmalı olarak inceledikleri araştırmayı buraya alıyoruz:

Toplumsal cinsiyete dayalı olarak kız ve erkek çocukların okullaşma oranını incelemeye çalıştığımız Kozcağz beldesinde bulunan köylerin yerleşimine bakıldığında dağınık bir yerleşim tarzı görülür. Köyler çeşitli mahallelere ayrılmıştır ve mahalleler birbirleriyle kopuk ilişkilere sahiptir. Genelde Karadeniz Bölgesi'nde görülen bu yerleşim tarzı buralarda yaşayan insanların dışarıdan izole bir şekilde, az etkileşime izin verir biçimde yaşamalarına yol açmaktadır. Kozcağz bölgesinin genel geçim özelliklerine

bakıldığında her ne kadar Taşkömürü İşletmelerinden emekli olanlar, çalışanlar ve ayrıca başka ücretli emek ile geçinenler olsa da, ekonominin genel olarak toprağa dayalı olduğu görülmektedir. Bu bölgede coğrafi özellikler itibariyle düz alan az olduğundan tarım büyük ölçekli yapılamamaktadır. Ancak küçük ölçekli de olsa ailelerin hayatlarını idame ettirmede genel olarak küçük bahçe tarımı ve az sayıda hayvan besleme önemli bir yer tutmaktadır.

Genel olarak tarım büyük ölçekli yapılamadığından büyük getiri sağlamamaktadır. Ancak bu beldedeki yaşam tarzını, hayat koşullarını cinsiyete dayalı işbölümü belirlemektedir. Kadınlar evdeki işlerinin yanı sıra küçük bahçenin bakımından, bu bahçeden elde ettiği ürünün satışından ve varsa hayvanların bakımından da sorumludurlar. Erkekler daha çok ev dışında zaman geçirmekte ve bulabilirlerse geçici süreli işlerde çalışmaktadırlar.

İşsizliğin yüksek seyrettiği Bartın'da en ciddi işgücü istihdam eden TTK'nın artık çok sınırlı sayıda işçi alması ve varolan birkaç fabrikanın da kapanmış olması Bartın'da iş bulabilmeyi iyice zorlaştırmıştır. Ücretli emeğin az olması Kozcağz beldesindeki köylülerin hayatlarını devam ettirmede küçük ölçekli tarımın ve hayvancılığın aileler açısından önemini arttırmaktadır. Bahsedilen bu işler ve bunlara ek olarak kadınlara yüklenen geleneksel roller (ev işleri, çocuk bakımı, hayvan bakımı, bahçe işleri ve küçük çaplı tarımsal ürünlerin satışı gibi) bu yöredeki işgücünün gözle görülür bir ücrete dayalı olamaması ve ayrıca dini öğeler (kadın-erkeğin bir arada bulunduğu ortamlara yönelik engelleme ve baskı mekanizmaları, bu iki cins arasındaki etkileşimi sınırlı tutan değer yargıları, erkeğe atfedilen ayrıcalıklı konum) kız çocuklarının orta öğretime devam etme oranını düşürmektedir. Bartın merkezde ise ekonomik yapılanmanın farklı olması; ücrete dayalı işgücü, cinsiyete dayalı işbölümü değişikliği, çalışan kadınların varlığı toplum açısından bir model oluşturmakta ve bu sayede daha açık etkileşime girme olanağı bulunmaktadır. Bu etkileşimin kolaylaşması kız çocuklarının orta öğretime devam ettirilmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Kadına yüklenen geleneksel işlere ek olarak ailenin geçimine katkı sağlaması anlayışı da giderek yaygınlaşmaktadır. Bütün bunlar Kozcağz beldesi ile Bartın merkezindeki kız çocuklarının orta öğretime devam etme oranlarındaki farkı açıklamaktadır.

Araştırmaya göre merkez-kırsal farkının kız çocuklarının okullaşma oranı üstünde anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Kozcağz beldesinde bulunan okullardaki kız çocuklarının orta öğretime devam etme oranı %27 iken bu oran merkez ilköğretimdeki kız çocukları için %94 olarak saptanmıştır. Yüzde ifadelerde dikkat çeken bir başka fark Kozcağz beldesindeki kız ve erkek çocukların orta öğretime devam etmelerindeki farktır; kız çocukları için bu oran %27 iken erkekler için %61'dir. Tablo-3'de de görüldüğü gibi merkez ve çevre arasındaki orta öğretime devam etme oranları oldukça farklıdır.

Tablo-3. Merkez ilçe ve Kozcağz beldesinde öğrencilerin orta öğretime devam oranları

	Kız	Erkek
Merkez ilçe	94%	91%
Kozcağz beldesi	27%	61%

Orta öğretim kurumlarına devam etmedeki bu farklılıklarla öğrencilerin başarı durumları arasında bir ilişki arandığında sonuç negatif olmuştur. Tablo-4'de görüldüğü üzere öğrencilerin orta öğretime devamında okuldaki başarılarının varolan farklılığı açıklamaya yetmediği görülmüştür.

Tablo-4.Merkez ilçe ve Kozcağız beldesinde öğrenci not ortalamaları

	Kız	Erkek
Merkez ilçe	4,17	3,95
Kozcağız beldesi	3,39	3,23

Kozcağız beldesinde bulunan kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı iken orta öğretime devam etmede bu başarının herhangi bir belirleyiciliği olmamıştır.

3) Ders Kitapları

Eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığını üreten en önemli materyaller arasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen müfredatlara uygun olarak hazırlanan ders kitapları bulunmaktadır. Ders kitapları cinsiyet rollerinin öğrenilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. "Çünkü devlet, ders kitapları aracılığıyla ideolojisini geleceğin büyüklerine aktarırken, yaratmak istediği yurttaşının veya kulunun niteliklerini de yine buralarda oluşturur."(Helvacıoğlu, Firdevs, 1997). Eğitimin ilk başta yapılan tanımı hatırlanacak olursa devlet yurttaşlarına," kasıtlı olarak istendik değişme "yi kazandırabilmek için; onları planlı bir şekilde eğitmeye çalışır. Devletin kadına ve erkeğe biçtiği roller, ders kitapları aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarılır.

Firdevs Helvacıoğlu ve Şengül Altan Arslan İlköğretim ders kitaplarını, Hülya Uğur Tanrıöver ise ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarını cinsiyet ayrımcılığı açısından incelemiş ve çok önemli bulgulara ulaşmıştır/'Ders kitaplarındaki metinler temel karakterlerin cinsiyete göre dağılımı açısından incelendiğinde, metinlerin %82.9'unda erkeklerin temel karakteri oluşturduğu görülmektedir. Kadınlar ise sadece %16.9 oranında temel karakter oluşturmuştur." Metinlerin çoğunda temel karakterin erkek olması, toplumsal normların erkeklere göre belirlenmesi ve bunun genç kuşaklara benimsetilmesi zihniyetinin devamı olarak düşünülebilir.

"Elde edilen bulgular kadın karakterlerin itaatler ve evcil rolde verildiği, erkeklerin ise baskın, duygularını dile getiren tarzda verildiği, geleneklere uygun davranışta kadının daha fazla %17.07 (erkekler %1.61) oranda vurgulandığını (itaatkar ve evcil rolde verildiğini) göstermektedir. Yani kadınların itaatkar rolleri erkeklerin baskın rollerinden daha fazla vurgulanmıştır." (Arslan, Atlan, Şengül, 2000). Geleceğin kadınlarına veya annelerine itaatkar olmaları ve asıl görevlerinin "iyi bir anne", "iyi bir eş" ve "iyi bir ev kadını" olduğu öğretilmektedir.

"Ders kitapları genel olarak ele alındığında, cinsiyet ayrımcılığının en anlamlı özellikleri yaygınlık ve genelliktir.... Öğrencilerin her yaş ve öğretim döneminde varlığını gösteren cinsiyet ayrımcılığı, aynı zamanda da her tür ders veya bilgi alanında da mevcuttur... Coğrafya'dan Biyoloji'ye , Matematikken Müzik'e, hemen hiçbir ders yoktur ki, çocuklara ve gençlere cinsiyet ayrımcılığı aktarmasın." (Arslan, Atlan, Şengül, 2000).

Öyleyse şu söylenebilir. İlköğretim ve ortaöğretim ders kitapları toplumsal cinsiyet rollerinin genç kuşaklara aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir bu kitaplar cinsiyete dayalı iş bölümünün içselleştirilmesine ve cinsiyetin toplumsallaşmasına yardımcı olmaktadır.

İlkokul birinci sınıf Abece ve Türkçe kitaplarında yer alan yetişkin figürlerinin , cinsiyete göre , kimlerle birlikte gösterildiklerini , eylemlerini , buldukları mekanı ve bağlantıda oldukları nesnelere , araştırmak için oluşturulmuş kategorileri kullanarak şu bilgiler elde edilmiştir : Kadın figürler en çok ev ve ev çevresinde , erkek figürler en çok dış mekanlarda sergilenirken , kadın figürler en çok çocuğa yönelik ; erkek figürlerse kamu ve iş yaşamıyla ilgili etkinlikler içerisinde resmedilmektedir.

Bu resimlerle eğitim alan bir kız çocuğunun evde kamyonla oynaması beklenmemelidir, ya da bir erkek çocuğunun okulda arkadaşları ile ip atlaması şaşırtıcı

olacaktır. Her iki çocuk da arkadaşları için alay konusu haline getirilecektir. Buna benzer davranışları eğitim her kademesinde gözlemek mümkündür.

İlk ve ortaöğretimdeki bir çok ders kitabında, toplumdaki cins ayrımcılığı yönündeki yerleşik değer yargılarını içeren, bilgi, ifade, resim ve örnek okuma parçaları yer almaktadır. Bu kitaplarda baba, gazete okuyup, televizyon seyrederken, anne ise "eve ekmek getirmek akşama kadar yorulan" baba için sofraya hazırlamakta, kız çocuk ona yardım etmekte, erkek çocuk babanın dizinin dibinde oyuncak kamyonla oynamaktadır. Bu resme bakıp, neden anne kamusal alanda çalışmıyor? Baba neden sofraya kurmuyor? Neden erkek çocuk oyun oynarken kız çocuk anneye sofraya kurmada yardım ediyor? vb. sorular sorulduğunda aldığımız cevaplar bize toplumsal cinsiyetin örgütlenme biçimlerine götürmektedir.

Yine başka bir resimde baba bahçeye bir fidan dikmek için çabalamaktadır, erkek çocuk gerekli malzemeleri getirerek ona yardımcı olmaktadır, aynı esnada anne yıkadığı çamaşırları ipe sermekte, kız çocuk ip atlamaktadır. Birinci resim için yönelttiğimiz sorulara benzer soruları bu resim için de yöneltebiliriz. Ama ulaşacağımız sonuçlar birinci resimle aynı olacaktır.

Okuma parçalarında geçen, konuşma ve anlatımlarda da, babanın ailenin geçimini sağlamak için, evin dışında çalıştığından, annenin de ev işleriyle ve çocuğun bakımıyla uğraştığından, kız çocuklarının da anneye yardımcı olduklarından söz edilmektedir. Annenin çalıştığı metinler ya da resimler neredeyse yoktur.

Mesleklerin tanıtıldığı konularda erkek doktor, mühendis olurken, kadında, hemşire ve öğretmen olmaktadır.

ÖRNEK ALAN ÇALIŞMASI

Bu genellemeyi örneklemek için Eğitim Sen İstanbul 3 Nolu şubede yürütülen Sözlü Tarih Komisyonu (SÖTAK) çalışmalarında incelenen Hayat Bilgisi 1 kitabının incelemesini veriyoruz:

1940'lı yılların hayat bilgisi ders kitaplarını inceleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Bir zamanlar eleştirisi yapılmış yorumlanmış olan eski hayat bilgisi kitapları ile günümüz kitaplarını kıyasladığımızda kadınlara verilen roller ve kimlik açısından çok büyük farklar olmadığını görüyoruz. Bu durumu birkaç örnek üzerinden saptamasını yapmaya çalışacağız.

Okula yeni başlayan bir öğrenci hayat bilgisi dersinde neler öğrenmektedir? Bir ders kitabı toplumsal normların yeniden üretilmesine ve genç beyinler tarafından algılanıp içselleştirilmesine nasıl hizmet etmektedir? Örneğin İlköğretimde Birinci Kademe ders kitaplarının özellikle 1., 2. ve 3. sınıflara ait olanlarında (özellikle hayat bilgisi, okuma ve boyama kitapları ile Türkçe ders kitapları) bütün öğretmenler kadın olarak çizilmiştir. Dolayısıyla bir hayat bilgisi dersinden öğrencinin edineceği hayat derslerinin belli başlıları şunlardır:

I. Ders:

Bütün öğretmenler kadındır.

Kaynak:³³

II. Ders

Anneler öğretmenlik yapar, babalar ise ya mühendistir ya da doktor...

³³ Hayat Bilgisi (1); Zümre Bilgin, Ülkü Karamustafa, Serhat Yayınları,

III. Ders:
Annem erken kalkar, kahvaltı hazırlar...
Babam kahvaltısını yapmadan
evden çıkmaz...
Annem Beni Uğurlar...
Annem Beni Karşılar...

IV.DERS: Kız çocukları annelerine HEP yardım eder...
*Kız çocuklarının yeri annelerinin yanındır...

4

5

V.DERS:
Öğretmenlerimiz bizim ikinci annemizdir...

6

VI.DERS
Okulumuzu erkekler yönetir.
Müdürümüz kadın olsa bile bütün işleri erkek müdür yardımcıları
yapar...

VII.DERS
Kadınlar sadece bazı meslekleri yapabilir. Bunlar:
Öğretmenlik, hemşirelik ve sekreterliktir.

7

8

VIII. DERS³⁴

- Temizlik Kolu Başkanlığı kızlara ait bir görevdir.
- Ama sınıf başkanlığı erkeklere ait bir görevdir.

9

10

X. Ders

Kadınlar/anneler:

- Çamaşır yıkar, asar, ütüler, büyütür, hasta oluruz O bakar ve ÖĞRETMENLİK yapar.
- Akrabalara, misafirlere, komşulara O koşturur
- BESLEME İŞİ (yemek hazırlama ve yedirme işi) SADECE VE SADECE KADINLARA AIT BİR İŞTİR...

11

12

X.Ders³⁵

Ben bir kız çocuğuyum o halde ona göre giyinmeliyim!

Kızlar etek veya elbise giyer, Saçlarına kurdele takar

*Annem de böyle giyinir, öğretmenim de ...

13

NOT. Bu karelerde kitap resimleri vardır

İmgelerin/ Görsel Malzemelerin Niteliği

Sosyal-psikoloji alanındaki çalışmalar göstermiştir ki; insanlar bir **sosyal düşünce bilgisine**, bir **günlük bilgiye** sahiptirler. Bu bilgi, "sıradan" insanın gündelik yaşamında çoğu zaman farkında olmadan ürettiği ve kullandığı bir bilgidir. Kaynağı da içinde bulunulan toplumun verili sosyo-psikolojik yapısıdır. İçinde yaşadığımız toplumsal dünyada üretilen gündelik yaşama dair düşüncelerimiz büyük ölçüde sosyal algılardan, imajlardan, zihin haritalarından oluşur. Bunlar sonucudur ki hepimizin kafasında doğru saydığı ve diğer insanlarla paylaştığı **sosyal temsiller** ortaya çıkar. Sosyal temsiller belirli

³⁴ 9. resim: Hayat Bilgisi (3) Komisyon, MEB, 2000

³⁵ 13.resim: Türkçe (1), Rasim Bakırcıoğlu ve Güner Yalçın, Özgün, Ankara, 2001

bir nesne hakkında önceden oluşturulmuş söylemler, imgeler ve modeller bütünüdür. Gerçekliği kavramayı isimlendirmeyi ve betimlemeyi sağlayan birer araç olan sosyal temsiller, esas olarak o toplumun değer yargılarını ve inançlarını kapsar. Kişiler arası iletişim ancak bu sosyal temsiller aracılığıyla yapılabilir ve temsillerin sunduğu, önerdiği referanslara göre cereyan eder. Kendini tanımlama, kimlik oluşturma, sunma, oluşturulmuş olan kimliğe uygun davranma, sosyal temsiliyet aracılığıyla gerçekleşir.

"Gerçek dünya, kişiye çok sayıda imaj sunmaktadır. Kişinin bunlar içinden seçim yapması ... ve bunları anlamlı kalıplar halinde düzenlemesi kültüre bağlıdır. Çünkü, 'gerçek' yalnızca felsefi görüşler, toplumsal gelenekler, ekonomik amaçlar ve benzerlerinden oluşan bir kültür süzgecinden geçerek algılanmaktadır."

Şimdi yukarıda belirtilen görüşleri ders kitaplarında kullanılan görsel malzemeler (çizimler, fotoğraflar vb.) bağlamında ele alacak ve ders kitaplarında yer alan imgeler üzerinden tartışmayı deneyeceğiz.

Özellikle kültürel öğrenme söz konusu olduğunda öğrencilerin metinden daha çok imgelerden etkileneceği ve onlar aracılığıyla daha hızlı ve çabuk öğreneceği açıktır. İmgeler; saklı içeriği, örtük mesajları, geleneksel ve sosyal temsilleri, kodları en rahat ve çabuk ileten araçlardır. Onlar da tıpkı yazılı bir metin gibi okunabilir ve öğrenilir. Yazılı bir metne göre daha doğrudan bir araçtır. İnsanların algılarını kafalarındaki zihin haritalarına göre yaptıkları ve böylece yeni bir zihin haritası oluşturdukları yaklaşımından yola çıkarsak; insanlarda bir tür "*imgesel öğrenme*" olduğundan söz edilebilir. Bu açıdan İmgeler, yazılı bir metne göre daha doğrudan bir şekilde mesajlarını gönderir. Çünkü insan beyninin öğrenme tarzına uygun hareket edilmekte, insanın kafasında bir imaj yaratması beklenmemekte, gönderilmek istenen mesaj zaten o imge ile doğrudan zihinlere yerleştirilmektedir. Nitekim reklamların etkisi de bu yüzden fazla olmaktadır. Yüzlerce yıldır yapılan propaganda faaliyetlerinin esas olarak görsel materyaller üzerinden yürütülmüş ve yürütülüyor olması da boşuna değildir.

Bu tür bir yaklaşımın özellikle küçük öğrenciler üzerinde etkisi açıktır. İmgeler kitaplardaki yazılı metne paralel mesajlar içermekle kalmamakta çoğu zaman yazılı metinden daha baskın bir şekilde gelenekselliği/muhafazakarlığı temsil eden sosyal simgeler içermektedir. Özellikle bu durum toplumsal cinsiyet söz konusu olduğunda daha da şiddetlenmekte, örtük veya açık kodlar, mesajlar ve toplumca onaylanan bir sosyal model sunulmaktadır.

Görsel malzemenin çeşitli kodlar/simgeler içerdiğinden söz etmiştik. Bu kodlar toplumca algılanabilir kodlardır. Çünkü öğrenme doğduğumuz andan itibaren yaşadığımız aile ve vb sosyal çevreden öğrendiğimiz algı ve imajlardan oluşturduğumuz kafamızdaki zihin haritasına göre oluşmaktadır. Böylelikle hem zihin haritamızdaki verileri kullanarak simgeleri çözüyor ve anlamlandırıyoruz hem de yeni öğrendiğimiz bilgiler ile zihin haritamızı yeniden doğrulayıp/ onaylatıp yeni bir harita oluşturuyor ve eski bilgileri bambaşka bir boyutta yeniden yeniden üretiyoruz.

Örneğin Resimlerin neredeyse hiç birinde kız öğrenciler mayolu olarak gösterilmemiştir veya vücudun bölümlerinin anlatıldığı bölümlerde hemen bir erkek mankene başvurulur. Bu simgesel yaklaşım örtük olarak; bu toplumda bilimsel açıdan bile olsa kadın ve ya kız çocuğu çıplaklığının hoş karşılanmadığı gizli mesajını içerir. Bunun aynı zamanda toplumun geleneksel yapısına ters düşmeme isteğinden de kaynaklandığı açıktır. Masada oturan bir aile resminde bütün gözler çevrilmiştir ve annenin eli yemek kabına uzanmıştır. Beden dili bize annenin tabaklarına yemek koymasını beklediklerini anlatmaktadır. Öğrenciye iletilen mesaj ise; masaya birlikte oturulur ve anne yemekleri koyar mesajdır. Bu kadar "basit" bir işte bile babaya bu rolün verilmesinden özenle kaçınılmıştır.

1998 yılına kadar hayat bilgisi kitapları incelendiğinde kadınların genellikle ev kadını olarak gösterildiği çok sayıda örnekle karşılaşırken son dönem kitaplarda kadınlar birer meslek sahibi insan olarak gösterilmektedir. Bu durumun feminist mücadeleyle, uluslar arası alanda elde edilen insan hakları bağlamındaki yasal yetkilerle, imzalanmış sözleşmelerle doğrudan bağlantısı vardır. Ama geleneksel bir sosyal temsiliyetten vazgeçilmemiş, bu durumda bile toplumsal cinsiyet çeşitli simgelerle üretilmeye devam etmiştir. Kadın hem mesleğini yapan hem de evinin tüm işlerini yapan bir konuma düşürülmüştür. Kadın hem dışarıda çalışmakta hem de ev işlerini eskisi gibi aynı düzen

içinde yürütmektedir. Bütün imgeler özenle bunu anlatır. Sanki bütün imgeler, "kadınlar bir işte çalışabilir ama merak etmeyin değişen hiçbir şey olmadı, olmayacak" demektir. Annenin çocuklarını uğurlaması işe geç gittiğine, karşılaşması ise eve erken geldiğine işaret eder. Annenin sanki ve daima babadan önce gelebileceği bir işi vardır/olmalıdır. Bu durumda çocuğun algısı; annesi çalışsa bile kendisine, babasına, kardeşine, evine bakmaya yükümlü bir şahıs olarak "anne imgesi"dir.

Kadınların yanına kondurulan kız çocukları imgesi öğrencilere yerlerini hatırlatır. Erkek çocuklar daima baba ile, kızlar ise anne ile ilişkilendirilmiştir. Böylelikle çeşitli simgelerle görselleştirilen açık veya örtük mesajlar ile öğrenciler eğitilmekte ve gerçek bir hayat bilgisi dersi görerek okullardan mezun olmaktadır.

Kadın öğretmenlik yaparken de annedir. Bu öğrencilerinin başına elini koyan öğretmen imgesi yardımı ile yapılır. Bu simgesel bir göndermedir. Oysa aynı fotoğrafta bir erkek öğretmen töreni veya provaları idare etmektedir.

Sonuçlar:

I. Model olarak seçilen kadınların hepsi öğretmendir. Bu noktada sözlü tarih çalışmasına katılan arkadaşların da belirttiği önemli bir konuyu bir daha gündeme getirmek gerekir. Öğretmenlik özellikle ana ve sınıf öğretmenliği, toplum içinde bir kadın mesleği olarak görülmektedir. Böylelikle kadın evine hem para getirebilecek hem de evinde çalışabileceği zamanı bulacaktır. Buradan ikinci bir sonuçta çıkarılabilir: Öğretmenlik özellikle kitap yazarlarına ve müfredat hazırlayıcılarına göre tam zamanlı bir iş değildir. Öğretmenlik evde ayrıca okumaya, çalışmaya, kültürel faaliyetlere ve toplantılara katılmayı gerektirmeyen bir meslektir. Bu elbette kadınlar için çok daha fazla böyledir. Eğer çizilen karakter bir kadın değil de bir erkek öğretmen olsaydı muhtemelen resimler onu entelektüel faaliyet içerisinde daha fazla gösterecekti. Kadınları öğretmen yapan bu kitaplar entelektüel bir kadın tiplemesinden, yaklaşımından bilinçli bir şekilde uzak durmuşlardır. Bunun nedeni de çok açıktır. Çünkü öyle bir kadın öğretmen ikinci işini toplumsal cinsiyete uygun bir şekilde yerine getiremez.

II. Kitap yazarlarının çoğu kadındır ve muhtemeldir ki çoğu da kadın öğretmenlerdir. Örneğin yukarıda çokça örnek alınan MEB 2000 kitabını resimleyen komisyon üyeleri yedi kişidir ve bunun dördü kadındır. Bu durumdan kadınların çoğunun biyolojik olarak kadın olsalar bile erkeklerin bakış açısına sahip oldukları, durumu sorgulanmadıkları ve belki de hiç farkında olmadıkları sonucunu çıkarabiliriz. Kadınlar da eğer bu konuda özel bir çalışma yapmamışlarsa, düşünme, tartışma, bilinçlenme sürecinden geçmemişlerse doğrudan toplumdan edindikleri toplumsal cinsiyetçi simgelerle hareket etmekte ve aslında toplumsal cinsiyetçi sistemin yeniden üretilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

III. Kitapların içinde yer alan mesajları iki şekilde analiz etmek yerinde olur.

- a) Verili durumun gerisine düşen mesajlar
- b) verili durumu yansıtan mesajlar

Örneğin ilköğretim birinci kademede yer alan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı ile ana okulu/sınıfı öğretmenlerinin neredeyse tamamı kadındır. Yine bir kadın öğretmenle yapılan sözlü tarih çalışmasında bu kişi; "Babam beni öğretmen olmam şartıyla okula göndereceğini söylediği için hiç istemediğim halde ana sınıfı öğretmeni oldum" derken bir başka kadın öğretmen ise "küçük yerlerde aileler özellikle kızlarının öğretmen olmasını ister, öğretmenlik kızlarının talipli sayısını artırır, kadın öğretmenlerin özellikle küçük yerlerde taliplisi çok olur." demiştir. Bu örnekler aslında toplumun geleneksel durumunu, verili durumunu doğrudan yansıtan örneklerdir.

Ama kadının sürekli öğretmen olarak gösterilmesi ve örneğin doktor olarak gösterilmemesi özellikle büyük şehirlere baktığımızda doğruyu yansıtmayan bir durumdur. Kadın doktor, hukukçu, gazeteci sayısında çok önemli bir artış olduğunu en azından istatistiklere bakarak biliyoruz. Ama açıktır ki bu mesleklerden birini tercih etselerdi kadını bu kadar yoğun bir şekilde ev işlerini yapar ve çocukları ile ilgilenir bir durumda gösteremeyeceklerdi. Bu kesinlikle bilinçli bir seçimdir. Diğer yandan

örneklerde de görüldüğü gibi belli meslekler özellikle kadınlara kapalıdır. Örneğin yine sözlü tarih çalışmasından elde ettiğimiz verilere ve istatistiklere bakarak konuşacak olursak Milli Eğitim Bakanlığı bu kadar bol kadın öğretmen sayısına karşılık, okul müdürlerini daima erkek öğretmenlerden atamaktadır. Bu durum, yönetici olmayı hak eden cins olarak erkekleri görme eğiliminin baskın olmasından kaynaklansa da işin diğer nedenini de kadınların seçimi veya seçmek zorunda kaldıkları yaşam tarzı oluşturmaktadır.

Seçimlerimizi biz mi yaparız, yoksa bize bırakılan seçeneklerden bir veya bir kaçını seçmek zorunda mı kalırız? Toplumsal cinsiyetçi yaklaşımlar öncelikle kadınları eğitmektedir. Kadınlar doğdukları andan beri kendilerine aktarılan bilgilerle doludur ve çoğunun zihin haritası bu algı ve imajlarla oluşmuştur. Kadınlar kendilerine verilen, sunulan çerçeveyi şimdilik kabul etmiş görünmektedir. Çoğu, öğretmenliği evine zaman ayırabilmek için seçmekte/zorunda kalmakta ve yine evine zaman ayıramayacağı gerekçesi ile müdürlük gibi yöneticilik alanına sığmamaya özen göstermekte, işinden çıktığı gibi acele evine koşturmaktadır. Bunu dışında kalan istekli kesime ise çevresi, "kadın" olduğunu, yönetici olamayacağını çeşitli mesajlarla anlatmakta ve bu tip kadınların da yolu kesilmektedir.

IV. Bütün kitaplarda aynı anlayış ve aynı tür fotoğrafların yer alması şaşırtıcı değildir. Çünkü, merkezden, Talim Terbiye Kurulu'ndan gelen ve açık ve/veya örtük bir şekilde desteklenen bir müfredat ile karşı karşıyayız. Bütün bunların hepsi saklı içeriktir. Bir çok yazar bilinçli veya bilinçsizce saklı içeriği sezmede, MEB yayınlarından çıkan kitaplardaki toplumsal cinsiyet ile ilgili simgeleri yakalayıp buna göre biraz değiştirerek kendi kitaplarını yazmaktadırlar. Çünkü bu kadar benzer resimlerin bulunması başka türlü açıklanamaz. Örneğin bütün kitaplardaki anneler öğretmendir, babalar ya doktordur ya da mühendis, anne uğurlar, anne karşılar, anne yemek yapar...

Ne yapılabilir?

Yapılacak şey açıktır. Verili durum aksini gösterse bile az olsa da farklı örnekleri ortaya çıkarmak. Öğrencilerin farklı roller, modeller görmesini, düşünmesini, sorgulamasını sağlamak. Gerçeği yansıtmaya da pozitif ayrımcılık yapmak. Örneğin neden resimlerden birinde bir baba yemek pişirmesin? Neden tabaklara yemek dağıtan kişi bir baba olmasın? Veya küçük bir bebeğe biberonla sütünü o vermesin? Neden kız çocuğu ile bir baba kamyonculuk oynamasın veya uçurtma uçurmasın? Neden otomobili bir anne kullanmasın? Neden bir sınıf öğretmenini bir erkek imgesi temsil etmesin?

Bütün bunlar olabilecek şeyler gibi gözükmeyle birlikte bizim toplumsal cinsiyet algımıza ters düştüğü için ancak radikal bir zihinsel devrim sonucu gerçekleşebilecek çok önemli gelişmelerdir ve kısa dönemde bu kadar büyük radikal değişikliği beklemek zordur. Bunu esas değiştirecek olanlar kadınlardır. SÖTAK projesi çerçevesinde görüşme yapılan kadın öğretmenlerden biri erkek kardeşinin "neden kendi rahatımızı kaçıralım, neden size bu hakları biz verelim, gücünüz yetiyorsa zorla alın" dediğini anlatmıştı. Bu gerçekten de böyledir. Doğrudan "cinsiyet ayrımcılığı" denebilecek unsurlar kitaplardan önemli ölçüde temizlenmiştir ama görüldüğü gibi "toplumsal cinsiyet", özellikle görsellik kullanılarak ders kitapları ve hatta öğretmenler aracılığıyla yeniden yeniden üretmeye devam edilmektedir.

Bu sorun, çözümü en zor ve belki de en geç çözülecek sorunlardan biridir. Bütün insan hakları sözleşmeleri arasında CEDAW'ın en fazla çekince konmuş bir belge olması bir rastlantı olabilir mi?(Berktay, Fatmagül, 2003)

4) Öykü Kitapları, Televizyon

Ders kitaplarının dışında dünyanın her yerinde öykü ve televizyonlarda da bu cinsiyet ayrımcılığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar öykü ve çizgi kahramanlarda cinsiyetçi öğelerle karşılaşmaktadırlar. Sistem yaşamın tüm alanlarında cinsiyetçi eğitim planlarını uygulamaya koymuştur.Yapılan araştırmalar dünyanın farklı yerlerinde de uygulamaların benzer olduğunu göstermiştir." Yirmi beş yıl önce, Lenore Weitzman ve meslektaşları, okul öncesi çocukları için en çok kullanılan kimi kitaplardaki

toplumsal cinsiyet rollerinin çözümlenmesini yapmışlar ve toplumsal cinsiyet rolleri arasında açık farklılıklar bulmuşlardır . Öykü ve resimlerde, kadınlara ikiye bir gibi bir oranla erkekler çok daha ağırlıklı bir yer tutmaktaydı.

Şimdi artık, esas karakterlerinin güçlü, bağımsız kızlar olduğu kimi öykü kitapları bulunabilir, ne var ki bunların pek azı erkek çocuklarını geleneksel olmayan rollerde gösterirler. Bu gibi kitaplara ulaşabilmekte oldukça zordur. Beş yaşındaki bir çocuğun annesi, çocuğuna okuduğu kitaptaki karakterlerin cinsiyetlerini değiştirerek okuduğunda çocuğunun buna gösterdiği tepki hakkında şöyle demektedir:

"Aslında, oldukça geleneksel rollerdeki bir erkek ve bir kız çocuğunun bulunduğu kitaptaki bütün kızları erkek, bütün erkekleri de kız yaparak okuduğumda biraz huzursuz oldu. Bunu ilk kez yaparken, "sen erkekleri sevmiyorsun, yalnızca kızları seviyorsun" deme eğilimindeydi. Bunun hiç de doğru olmadığını, yalnızca kızlar hakkında yazılmış yeterince kitabın olmadığını ona açıklamam gerekti"(Statham 1986).

"Kızlar söz konusu olduğunda, edilgin ve çoğunlukla ev işleriyle uğraşarak sergilenmekteydiler. Kızlar, erkekler için yemek pişirip temizlik yapar ya da onların dönüşünü beklerlerdi. Aynı şey öykü kitaplarında bulunan yetişkin kadın ve erkekler içinde büyük ölçüde doğrudur. Eş ve anne olmayan kadınlar, cadılar ya da periler gibi düşsel yaratıklardı. Çözümlenen bütün kitaplarda, evi dışında bir mesleği olan hiçbir kadın yoktu. Buna karşın, erkekler, savaşçı, polis, yargıç, kral vd. idiler. Daha yakın zamanlarda yapılan araştırmalar, durumun biraz olsun değişmiş olduğunu düşündürse de, çocuk yazınının çoğunluğunun büyük ölçüde aynı olduğunu göstermektedir. Örneğin masallar, cinsiyete ve kızlarla erkek çocuklarından sahip olmaları beklenen amaçlar ile hedeflere yönelik olarak, geleneksel bir tutum benimsemektedirler. "Prens bir gün gelecek" bunun anlamı, birkaç yüzyıl öncesindeki peri masalları türlerindeki gibi, yoksul bir aileden gelen bir kızın talih ve servet düşleyebileceğidir." (Veitzman)

Bu araştırmalar ülkemizde de yapıldığında durumun yukarıda açıklandığından daha da vahim olduğunu söylemek mümkündür.

Toplumsal cinsiyet toplumsallaşmasının çok güçlü olduğu ve buna meydan okumanın huzursuzluğa yol açabileceği ortadadır. Bir kez toplumsal cinsiyet 'yüklenildiğinde', toplum bireylerden 'kadınlar' ve 'erkekler' olarak davranmalarını beklemektedir. Bu beklentilerin yerine geldiği ve yeniden üretildiği yer, gündelik yaşamın pratikleri içindedir

Çocuklar için hazırlanan televizyon programlarına bakıldığında durum çocuk kitaplarınınkinden hiçte farklı değildir. En fazla izlenen çizgi filmler üzerine yapılan çalışmalar, başroldeki karakterlerin erkek olduklarını ve erkeklerin etken uğraşlarda ağır bastıklarını göstermektedir. Benzer görüntüler, programlar arasında verilen reklamlarda da vardır. Anne babaların büyük bir çoğunluğu televizyonun çocuğun toplumsal kültürü almasında ne derece etkili olduğunun bilincinde olmadığından ve çoğunlukla televizyonun çocuğu oyalamanın bir yolu olarak gördüğünden ; bilinçli bir şekilde program seçmemekte ve çocuk neredeyse her programı izlemektedir.

Televizyon reklamlarından sıkça rastladığımız görüntüler de bunu yansıtmaktadır. Anne mutfakta yemek pişirirken babanın sadece lezzet konusunda fikir beyan etmesi gibi. Annenin evde olması babanın iş dönüşü kapıda karşılanması, vb.

Günümüzde bizlere her kanalda sunulan t.v dizilerinin ne derece cinsiyetçi olduğu ortadadır ve bu programlar aynı zamanda mevcut sistemi devam ettiren çok önemli araçlardır.

5) Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Ailede toplumsal cinsiyet kurallarını almış olan kız ve erkek çocuklar toplumsallaşmanın en yoğun yaşandığı okullarda (eğitim alanlarında) bunu iyice pekiştirir ve öğrenirler.

Eğitim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf atmosferi cinsiyetçi öğeler taşımaktadır. genelde öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere karşı tutumları farklılıklar göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin belirli mesleklere yönelmesinde / yönlendirilmesinde diğer bir çok etkinin yanında bu cinsiyetçi tutum ve davranışların da etkili olduğu düşünülmektedir. Meslek seçimi sınıfsal öğeler içermekle birlikte cinsiyetçi

öğeler de içermektedir. Erkek öğrenciler daha çok sayısal alanlara, (tıp, mühendislik gibi), kız öğrenciler ise sözel alanlara (edebiyat, psikoloji, öğretmenlik gibi) yönlendirilmektedir.

Okul ortamında olumsuz davranışta bulunan kız öğrencilere öğretmenleri tarafından çoğu zaman "kızım sende mi?" cümlesi kullanılır. Aktif olmak, yaramazlık yapmak, kurallara uymamak erkek öğrencilere ait bir özellikmiş gibi algılanmakta; kız öğrenciler uysal, edilgen ve pasif bir konumda düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğrenci ilişkileri de cinsiyetçiliği pekiştirir. Okulda öğrencilere verilen görevlerde kızlara daha çok ev işlerini pekiştiren yani sınıfta pano tozu aldırma, çöp döktürme, bardak yıkama görevleri verilirken, erkek öğrenciye alışveriş, kırtasiyeye, kantine, okul yönetimiyle ilişkilere gönderme gibi işlerde görev verilmektedir.

Öğretmenlerle öğrencilerin iletişimde cinsiyetleri rol oynar. Kadın öğretmenler kız öğrenciler ile daha rahat iletişim kurarken, erkek öğrencilere daha dikkatli olabilmektedir. Aynı şey erkek öğretmenlerde de geçerlidir.

Eğitim Sen İstanbul 3 Nolu Şubenin sendikali kadın öğretmenlerle yürütülen sözlü tarih çalışmasına (2002-2004) katılan bir kadın öğretmenin söyledikleri de bunu kanıtlamaktadır: "... öğretmenlik, hani hep söyleniyor ya, işte hepimizin bildiği bir şey, hani çocuklar vardır. ... Çocuklara kim bakar bu toplumda? ... Anne bakar. Doğal olarak da yansıyor, işte hemşire olmak gibi öğretmen olmak gibi. Bence değildir. Öğretmenlik mesleğinin kadına dair bir meslek olduğunu düşünmüyorum ama sistem sürekli olarak onu üretiyor... Anne ile çocuk arasındaki ilişkiyi -sınıf öğretmenlerinde çok yoğun bu, branş öğretmenlerinde kadın sayısı biraz daha az ama sınıf öğretmenlerinde inanılmaz bir şekilde... nerdeyse üçte ikisi kadın... birinci kademenin ilkökul bölümünün- yani direkt anne ile çocuğun taşıdığı o misyonu okulda da ya da çalıştığınız sektörde, sürekli sistem yeniden yeniden üretiyor. Şu andaki görüntü tamamen öğretmenliğin kadın mesleği olması. Tabii şey de var, zaman olayı. İşte çocuğunu daha iyi yetiştirecek, evine daha çok bakım ayıracak vs. ... ama ben ona (da) katılmıyorum.

Öğrenciler arası ilişkilerde kız öğrenciler kızlarla, erkek öğrenciler erkeklerle iletişim kurmaktadır. Bunun pekişmesi ise oturma düzenine kadar yansımaktadır.

6) Kıyafet

Okullarda giysilerde yine kendini cinsiyetçilik hissettirir. Erkekler pantolon, yelek, gömlek v.b. kıyafetler; kızlar etek, yelek, gömlek benzeri kıyafetler. Son zamanlarda çıkarılan kız öğrenciler için pantolon giyme bile öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu da birçok okulda uygulanmamaya kadar varmıştır. Erkek çocuk teneffüste, sınıfta kendini rahat hisseder ve enerjisini rahat boşaltırken, kız çocuklar eteğini kontrol etmek zorunda kalması nedeniyle rahat hareket edemez.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, aile ve çevre gibi bireylerin toplumsallaşmasında önemli bir işleve sahiptir. Eğitim sistemi egemen sınıfın ideolojisini ve değer yargılarını sürekli olarak yeniden üretir ve kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Eğitim sistemi devletin önemli bir ideolojik aygıtıdır. Ama öğrenciler her zaman verileni olduğu gibi alan ve kabul eden varlıklar olmadığından; bu süreç çoğu zaman gerilimli ve çatışmalı bir şekilde yaşanmaktadır. Eğitim sistemi aynı zamanda özgürleşme potansiyelini de içinde barındırmaktadır.

Eğitim sistemi, toplumsal cinsiyet rollerinin ve buna bağlı olarak cinsiyete dayalı işbölümünün içselleştirilmesini, öğrenilmesini ve doğal bir durum olarak algılanmasını sağlamaya çalışır. Çünkü eğitim sistemi sınıfsal öğelerin yanında cinsiyetçi öğeler de içermektedir. Öncelikle şu söylenebilir; kadınlar eğitimin olanaklarından erkeklere göre daha az yararlanmaktadırlar. Kadınların okullaşma oranları erkeklerden düşüktür ve bu oran üst kademelere doğru gidildikçe daha da düşmektedir. Ayrıca kadınlar yükseköğrenimin belirli alanlarında (edebiyat ve eğitim fakülteleri gibi) daha yoğun olarak bulunmaktadır. Bu durum işgücü piyasasına da yansımakta ve cinsiyete dayalı meslekler ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en önemli eğitim materyalleri arasında ders kitapları bulunmaktadır. Ders kitaplarında anlatılanlar toplumun ortak değerleridir, meşrudur ve bu anlamda çok büyük bir öneme sahiptir. Ders kitaplarıyla ilgili olarak yapılan araştırmaların tümü şu ortak noktaya işaret etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde okutulan bütün branşlara ait ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı yapılmakta, cinsiyete dayalı iş bölümü pekiştirilmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okulun / sınıfın atmosferi cinsiyetçi öğeler taşıyan bir başka unsur olarak görülmektedir.

Demokratik bir eğitim istiyorsak; buna ilişkin politikaları ayırt etmek ve hayata geçirmek gerekir. Toplumsal cinsiyet ayrımı yapan bir eğitim anlayışı demokratik değildir. Yaşadığımız yüzyılda insan bilgisinin sınırları genişliyor ve sorunlarının karmaşıklık derecesi artıyor. Bu yüzden de gelişen yeni durumlara ayak uydurabilmek için her yeni kuşağın evrensel hümanist değerleri korunarak yeni eğitim politikaları üretmeleri gerekir. Eğitim politikaları üretirken de amaçlananın dışında sonuçlar önceden öngörülebilmesi istenmeyen, yaşam felsefelerimize aykırı düşen sonuçlar bize karşı yöneltilen bir silah olmaktan çıkarılabilmelidir. Ayrıca politikalar üretilirken etnik köken ve yörenin diğer yörelerden farklı olarak yaşadığı toplumsal cinsiyet sorunları dikkate alınmalıdır. Açıktır ki birçok temel sorunun benzerlik göstermesinin yanında doğu bölgelerine gidildikçe sorunlar ,bu sorunların hayata yansımaları ve nedenleri günlük yaşam kuralları (ve dolayısıyla çözüm önerilerinin hayata geçirilişi) zorlaşmaktadır. Eğitim politikalarının içerisinde herhangi bir batı ilinde toplumsal cinsiyet sorunları yaşayan bir kadına sunulan çözüm önerileri ile doğu ilindeki bir kadına sunulan çözüm önerileri aynı olmamalıdır.

Hiç kuşkusuz eğitim temel bir insanlık hakkıdır. Belki haklar sıralamasında temel haklara en son giren haklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aydınlanma filozofları bunu bir hak olarak 17. yy. da dile getirmişlerdir. Fakat asıl olarak 20.yy. da " İnsan Hakları Evrensel Bildirisi"nde yer almıştır. Bu yer alma bu hakkın tam olarak kullanılabilmesinin göstergesi değildir. Özellikle kadınlar kapitalist üretim ilişkileri içinde dezavantajlı gruplar içerisinde öncelik taşımıştır. Bu nedenle demokrasinin gereği olan özgürlük ve eşitlik kavramları sözde kalmayıp, uygulamada da akılcı, bilimsel çözümlerle eğitimcilerin gündeminde olmalıdır. Eğitim sistemlerini incelemek yeterli değildir. Bunların yerine alternatif eğitim anlayışları üretilmelidir. Marx'ın dediği gibi "Filozoflar bugüne değin dünyayı hep yorumladılar, oysa değiştirmek gerek onu".

Görülüyor ki, toplumsal yaşamın ve ilişkilerin yeniden üretildiği her an kadın-erkek arasındaki eşitsizliğin biraz daha açılmasına neden olmaktadır. Ve bu gerçeğin kadın-erkek arasındaki ilişkinin bir eşitlik sürecine dönüştürülmesi, bu eşitsizliği yaratanların yaptığı gibi örgütlü bir mücadelenin yaşama geçirilmesiyle mümkün olacaktır. Aslında bu oldukça zor bir mücadeledir. Erkekler elde ettikleri üstünlüğü ve gücü yine kendi elleriyle kadınlarla paylaşmak istemeyecekler ve ne yazık ki demokrat olduğunu iddia eden bir çok erkek bile bu konuda zorlanacaktır. Bu durum üretilen politikaların çok sağlam, hiçbir açık vermeyecek politikalar olması gerektiğini gösteriyor. Ne yazık ki yalnızca eğitimle, bu konunun gündeme oturtulmasıyla, ders kitaplarında yerini bulmasıyla vb. çözülebilecek gibi değildir. Fakat şu da unutulmamalı ki eğitim bu sorunun çözümünün en önemli ayağını oluşturuyor.

Eğitim sisteminin içeriğinde bulunan cinsiyet ayrımcılığını aşındırmak, azaltmak veya bu ayrımcılığı ortadan kaldırmak için şunlar yapılabilir:

GENEL

- Türkiye'deki Birleşmiş Milletler Sistemi, toplumsal cinsiyet eşitliği alanındaki çalışmalarında, Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ve Türk Hükümeti tarafından hazırlanan Ulusal Eylem Planını çıkış

(referans) noktası olarak almaktadır. Bu çerçevede anahtar niteliği taşıyan tüm kalkınma sektörlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının yerleştirilmesi ve güçlendirilmesini amaçlayan çalışmaların içinde etkin biçimde yapılması gerekmektedir, bir taraftan da kadınların kapasitelerini arttıracak ve bu ilkelerin ulusal düzeyde yaşama geçirilmesini sağlayacak mekanizmalara da destek verilmelidir. Eşitlik, kalkınma ve barışa ulaşmak amacıyla düzenlenen Birleşmiş Milletler konferans zirvelerinde 1985 Nairobi'de kadın konusunda, 1990 da Newyork'ta çocuklar konusunda, 1992 de Rio de Janerio'da çevre ve kalkınma konusunda, 1993'te Viyana'da insan hakları konusunda 1994'te Kahire'de nüfus ve kalkınma konusunda ve 1995'te Kopenhag'da sosyal kalkınma konusunda elde edilen görüş birliği ve ilerlemeler yaşama geçirilmelidir.

Bu amaçla:

- a) Bütün insanlığın yararı için bütün kadınlar adına eşitlik, kalkınma ve barış hedeflerini ileri götürmek,
- b) Kadınların güçlendirilmesi ve karar vermeyle yetkiye ulaşma sürecine katılmaları dahil eşitlik anlayışıyla toplumun bütün alanlarına tam katılmaları eşitlik, kalkınma ve barışın sağlanması için temel koşuldur.
- c) Eşit haklar, fırsatlar ve kaynaklara eşit ulaşım, aile sorumluluklarının kadın ve erkek tarafından eşit paylaşılması.
- d) Yerel, ulusal, bölgesel, ve küresel barış ulaşılabilir bir durumdur, anlaşmazlıkların çözümünde ve bütün düzeylerde uzun ömürlü barışın sağlanmasında temel güç olan kadınların ilerleyişiyle ayrılmaz bir bütündür.
- e) Kadınların, sağlıklarının bütün yönlerini, özellikle doğurganlıklarını kontrol etme haklarının açıkça tanınması kadınların güçlendirilmesinin temelidir.
- f) Özel ve kamusal alanda toplumsal cinsiyet eşitliği konularının savunuculuğunu yapmak.
- g) Eşitlikçi, etkin ve sürdürülebilir kalkınma çabaları ve kadınların güçlendirilmesi konularında toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının ana unsur olarak benimsenmesi
- h) Hükümet ve işbirliği kurulan sivil toplum kuruluşlarına kadınların ilerlemesi ve güçlendirilmesi, ile ekonomik ve sosyal programlarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için kapsamlı politikalar hazırlanması ve kurumsal mekanizmaların oluşturulması konularında destek verilmesi.
- i) Çocuğun toplumsallaşmasında önemli yeri olan televizyonun, hazırlanan çocuk programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna önem verilmesi yapılacak çalışmalar olarak sıralanabilir.
- j) Kadınların güçlenmesini ve ilerlemesini her düzeyde sağlayacak kalkınma politika ve programlarının dahil olduğu, etkili, verimli ve karşılıklı takviye edici, toplumsal cinsiyete duyarlı politika ve programları kadınların tam katılımıyla düzenlemek, uygulamak ve izlemek çok önemlidir.

- Geri kalmış bölgelere öncelik verilerek tüm bölgelerde yürütülen projelerle, ulusal politikaları belirleyen karar mekanizmaları, yerel yönetimler, kadın alanında çalışan sivil toplum kuruluşları, ve akademik kuruluşlar arasındaki işbirliğinin güçlendirilmelidir.
- Çalışma yaşamına giren kadınlara güçlendirme programları yapılmalıdır.
- Ev işleri toplumsallaştırılmalıdır. (Böylelikle kadın çalışanlar çalışma yaşamında, her meslekte kariyer yapabilir.)
- Kadınların hamilelik dönemi boyunca iş kaybı tehdidi olmaksızın doğum öncesi ve sonrası izinlerin ihtiyaç oranında olması ve gelir kaybı durumunda tazminat verilmesi olanakları sağlanmalıdır.
- Kitle iletişim araçlarında genellikle şiddet, özelden ise kadınlara uygulanan şiddet ve taciz görüntüleri engellenmeli ve bu konularda eğitici programlar yapılmalıdır.
- Töre ve namus cinayetlerinin önüne geçilmelidir.
- Kadın sığınma evleri açılmalı; açılanlar desteklenmelidir.
- Toplumdaki cinsiyetçi dilin kullanılmaması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

EĞİTİM ALANINDA:

- Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde bir "Eşitlik Komisyonu" kurulmalıdır. Bu komisyonun görevi eğitim sisteminde bulunan anti-demokratik, milliyetçi, cinsiyetçi, vb. öğeleri incelemek ve alternatif eğitim politikaları üretmek olmalıdır. Örneğin bu komisyon ders kitaplarını cinsiyetçi öğelerden arındırma çalışmaları yapmalıdır. Bu komisyonda alanlarında uzman kişiler görev almalıdır.
- Milli Eğitim'de çalışan kadın öğretmen oranı %40 civarında olduğu halde, idareci (şube müdürü, okul müdürü, müdür yardımcısı, v.b.) olan kadın sayısı çok azdır. İdareci olmak isteyen kadın öğretmenlere öncelik tanıyan veya kadınları idareci olmaya teşvik eden yasalar çıkarılmalıdır.
- Kadın emekçilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi için destek eğitim programları ve projeleri hayata geçirilmelidir.
- Kız öğrencilerin eğitimden yararlanma olanakları açısından yaşanan bölgesel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınmalıdır.
- Eğitimin, toplumdaki cins ayrımcılığına dair olumsuz ön yargıları etkileyebilmesi ve olumlu yönde değişimi sağlayabilmesi için, ders kitaplarında, kadına yönelik, pozitif ayrımcılığın ve her iki cins içinde, eşitlik içeren ifadelerin, örnek olay ve resimlerin yer alması gerekir. Ders kitaplarında ve okullardaki uygulamalarda cinslerin birbirlerinin karşıtı değil, tersine birbirlerine bütünleyen varlıklar olduğu öne çıkarılmalıdır.
- Cinsiyetçi yaklaşımı reddeden, demokratik tutum ve davranışları destekleyen etkin eğitim-öğretim yöntemleri uygulanmalıdır.
- Okul öncesi ve ilk öğretimlerden başlanmak üzere geleneksel cinsiyetçi eğitim yerine toplumsal cinsiyet eşitliğini savunan ve bunu benimsetebilecek eğitim programlarını hazırlanmalıdır.
- Okullarda okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Sosyoloji, Felsefe derslerine toplumsal cinsiyet duyarlılığını içeren konular dahil edilmeli, sınıflarda sık sık işlenerek duyarlılığın artırılmasına çalışılmalıdır.
- Ders kitaplarında ve kitle iletişim araçlarında kadınların cinsel nesne ve akılsız, narin, duygusal savunmasız kişiler şeklinde tanıtılması önlenmeli; kitaplardaki kadınsı ve erkeksi meslek ayrımını pekiştiren örnekler çıkarılmalıdır. Ders kitaplarında aile bireylerini eşit, paylaşılan bireyler olarak resimlemeler ve anlatımlar yapılmalıdır.
- Okullarda cinsel eğitim mesleğinde yeterli eğitimcilerle verilmeli ve ders olarak okutulmalıdır.
- Derslerde cinsiyetçi rol kalıplarını kıran davranışlara gidilmelidir.
- Eğitimciler toplumsal cinsiyetle ilgili hizmet içi eğitimlerden geçirilmelidir.
- Disiplin ve Kılık Kıyafet yönetmeliklerindeki cinsiyetçiliğe ilişkin maddeler çıkarılmalıdır.
- Hiçbir kadın eğitimci ve öğrenci, isteği dışında bekaret ve cinsel ilişki kontrolüne tabi tutulmamalıdır.
- Kız öğrencilerin eğitim kurumlarına devamları titizlikle denetlenen ve devamlarını engelleyen sorunlar ortadan kaldırılmalıdır.
- Kız öğrencilerin eğitimini devam ettirebilmeleri için burs, kredi, barınma, yurt v.b. olanaklardan yararlanmaları için öncelik sağlanmalıdır.
- Eğitim alanını istihdama ve üretime dayandıran kurslar açılarak, hiç okula gitmeyen kadınlara ekonomik bağımsızlıklarını sağlayacak imkanlar sağlanmalıdır.
- Herkese özellikle kadınlara kendi anadilinde eğitim verilmelidir.
- Eğitim fakültelerinde " toplumsal cinsiyet (gender) " dersi zorunlu olarak okutulmalıdır.
- Bir çok' büyük üniversitenin Kadın Araştırma ve Uygulama Merkezleri ile Toplumsal Cinsiyet Ana Bilim dallarınca, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık arttırıcı eğitim çalışmaları ve araştırmalar yapılması umut vericidir .

Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını tüm ana sektörlerle benimsetmek ve bu çalışmalarını yıllık programlara yerleştirmek konusunda daha fazla çaba sarf etmek ve bu bölümleri çoğaltmak gerekmektedir.

SENDİKAL ALANDA:

Bu aşamadan sonra Eğitim-Sen olarak da toplumsal cinsiyet duyarlılığının artırılması ve kadınların statüsünün yükseltilmesi konusunda yapılabileceklerin tartışılması geliyor. Örgüte dönük öneriler şöyle sıralanabilir:

- Eğitim-Sen Türkiye tarafından imzalanmış olan " Kadınlara Karşı Her Türü Xyrın1trıTgm Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşmenin özellikle eğitimle ilgili maddelerinin hayata geçirilmesi için mücadele etmelidir.
- Eğitim sisteminin cinsiyetçi öğelerden arındırabilmek amacıyla Eğitim Sen, Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmalar ve projeler üretmeli, bunların hayata geçirilmesi için mücadele etmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programına "Toplumsal Cinsiyet" konusu dahil edilmelidir.Bu konuda Eğitim Sen Bakanlık ile işbirliği yapmalıdır.
- Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile mücadelenin diğer ayrımcılıklarda olduğu gibi topyekün bir mücadele gerektirdiği unutulmamalıdır bu nedenle Eğitim Sen diğer toplumsal kurumlardaki (medya, hukuk, v.b...) cinsiyetçi öğelerle de mücadele etmeli ve bu konuda bilinçlenme çalışmaları yapılmalıdır. Örneğin: Ulusal düzeyde kadınlara yönelik pozitif destek politikalarının yasalaşması için mücadele edilmelidir.
- Kadın emekçilere yönelik ayrımcı uygulamalar açığa çıkarılmalı ve hem sendika tüzüğünde hem de TİS görüşmelerinde dile getirilip kadın emekçilerin talepleri savunulmalıdır.
- Kadın emekçilerin becerilerini, yeteneklerini sergilemelerini sağlayacak çalışma koşulları için mücadele verilmeli, bu amaçla kadın emekçilerin hizmet içi ve mesleki eğitimden daha fazla oranda yararlanmaları ve dolayısıyla terfi olanaklarının artırılması teşvik edilmelidir.
- İşyerinde ayrımcılığın bütün biçimlerini ortadan kaldırmak için mücadele verilmelidir.
- Sendikal politikalarda ve etkinliklerde toplumsal cinsiyet perspektifini taşımak için bütün üyeleri toplumsal cinsiyet sorunlarına duyarlı hale getirecek bilgilendirme kampanyaları yaşama geçirilmelidir.
- Kadın sorunları ve konuları etrafında dayanışmanın inşası için çaba harcanmalıdır.
- Annelik izni ve aile sorumlulukları (ana-babalık izni, evlat edinme, kadın sağlığı, hamile ve emzikli annelerin hakları, çocuk bakımı, yaşlıların bakımı) için daha sonuç alıcı kampanyalar düzenlenmelidir.
- Sendikanın tüm toplantılarında çocuk bakım olanakları sağlanmalıdır.
- Cinsel taciz de dahil şiddetin bütün biçimlerine karşı bariz adımlar atılmalı, şiddet ve tacizin faileri deşifre edilmeli, mağdur korunmalı ve onunla dayanışma içinde olunmalıdır. Sendika yönetimlerine yansıyan taciz ve şiddet olaylarına yönelik cezai yaptırım uygulanması için Merkez Disiplin Kurulu Yönetmeliği yeniden düzenlenmelidir.
- Kadın eğitimciler sendikayla yakınlaştırılmalı, toplumsal ve sendikal yaşama daha aktif katılımlarını sağlamak için politikalar geliştirilmelidir.
- Milli eğitimde okutulan kitaplar ve müfredatın toplumsal cinsiyet duyarlılığı gözönüne alınarak, tekrar yazılması ve hazırlanması konusunda önderlik edilmeli, varolan olumlu çalışmalar desteklenip kamuoyu ve eğitim emekçilerine tanıtımı yapılmalıdır.
- Sendikalarda kadın ve erkek üyelere cinsiyete yönelik seminer, eğitim çalışmaları vb. yapılmalıdır.
- Sendikalarda kadınlara karşı ayrımcılığın önündeki engeller kaldırılmalı ve olumlu eylem politikaları benimsenmelidir. Bunlardan en önemlisi olan % 40 kadın kotası bir an önce uygulanmaya başlanmalıdır.

- Kadınların sendikal ve siyasal örgütlenmelere katılmaları teşvik edilmeli ve karar alma süreçlerinde erkeklerle eşit şekilde yer almaları sağlanmalıdır.

Son olarak konunun gerçek sahipleri kendi geleceklerini belirleme konusunda istekli ve kararlı olmalıdır, örgütlü mücadeleye katılmadıkça sorun aynı şekilde devam edecektir.

Her kadının bağımsız kimliğini kurup geliştirebilmesi kadın çoğunluğunun kendi konumunu yükseltme mücadelesinden geçer. Kadını ikincil konumda tutan, içsel değerlerini yoksullaştıran onu erkeğin egemenliğine sokan ve sınırlayan maddi ve ideolojik tüm etkenler ortadan kaldırılmadıkça hiçbir kadın özgür ve kurtulmuş sayılmaz. Toplumdaki tüm iktidar yapılarıyla iç içe geçmiş ataerkil zihniyet ve uygulamalara karşı mücadele hiçbir gerekçeyle ertelenemeyecek bir görevdir. Bu mücadeleyi ve zincirlerini kıracak olan yine kadınlar ve onların sınıf yoldaşlarıdır.

Kadınların kurtuluşu yine kadınların elindedir.

Kadınların katılmadığı hiçbir mücadele başarıyla sonuçlanmaz,

Bu mücadelenin başarıya ulaşması için, başta emek örgütleri olmak üzere tüm toplumsal muhalefeti oluşturan örgütler, cinsiyetçi bakış açısından kurtularak, ezilmişlik bilincini yerli yerine oturtturarak, kadınların en temel haklarını savunmalıdırlar.

Bu raporu hazırlayan şubeler

1. Eğitim Sen Ankara 3 Nolu Şube
2. Eğitim Sen Antalya Şubesi
- 3- Eğitim Sen Bartın Şubesi
- 4- Eğitim Sen Gaziantep Şubesi
5. Eğitim Sen Giresun Şubesi
6. Eğitim Sen İstanbul 3 Nolu Şube
7. Eğitim Sen İzmir 4 Nolu Şube
8. Eğitim Sen Konya Şubesi
9. Eğitim Sen Mersin Şubesi
- 10-Eğitim Sen Muğla Şubesi
- 11.Eğitim Sen Şanlıurfa Şubesi

KAYNAKÇA

- Althusser,Louis, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtının*, İletişim Yay. İst,2000.
- Anthony Giddens, *Sosyoloji*, Yayına Hazırlayanlar; Hüseyin Özel -Cemal Güzel, Ankara, 2000, sf.96 vd.
- Arat, Necla; *Türkiye'de Kadın Olgusu* , Say Yay., İst., 1992
- Arslan, Altan, Şengül, *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*, Kadının Statüsü Ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara, 2000.
- Berktaş, Fatmagül, *Tarihin Cinsiyeti*, Mştis, İstanbul, 2003
- Bhasin, Kamla, *Toplumsal Cinsiyet*, Kadav, İstanbul, 2003
- Bora,Tanıl," Ders Kitaplarında Milliyetçilik", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuç/ar* ,Editörler:Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Şiljer, Tarih Vakfı Yay., ist,2003.
- Chodorow, Nancy; *The Rşproduction of Mothering*, Berkeley: University of California Press, 1978
- Coward, Rosalind; *Şu Hain Kalplerimiz*, Ayrıntı, İstanbul, 1995
- Dökmen, Zeyra Y, *Toplumsal Cinsiyet*, Sistem Yay., İst., 2004
- French, Marilyn ; *The War Against Women (Kadınlara Karşı Savaş)* Londra: Hamish Hamilton,1992
- Giddens,L,Anthony, *Sosyoloji*,Ayrac Yay., Ank.,2000.
- Gök,Fatma, * Eğitim Politikaları", *İktisat Dergisi*, şubat, 1997, sayı: 364.
- Gök,Fatma," Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar ^\Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın,Der.: Şirin Tekeli, İletişim Yay.,İst.,1990.
- **Gümüş,Filiz,"Ucuz Ve Sessiz İşgücü:Kadınlar"**,^Cumhuriyet Gazetesi,10 Mart 1997.

- Helvacioğlu, Firdevs, *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*, Kaynak Yay., İst., 1996.
- Henning Bech, *When Men Meet*, Cambridge: Polity Press, 1997
- Jeffrey Weeks, *Sexuality and its Discontents: Meanings, Myths and Modern Sexuality* Londra: Roudledge, 1989
- Kandiyoti, Deniz, "*Ataerkil Örüntüler: Türk Toplumunda Erkek Egemenliğinin Çözümlemesine Yönelik Notlar*" Kadın Bakış Açısından 1980 Mer Türkiye' sinde Kadın, Der.:Şirin Tekeli, İletişim Yay.,İst.,1990.
- Kaplan,İsmail, *Türkiye'de Milli Eğitim Jdeo/oVs/jletişim Yay.,İst., 1999.*
- Maryon Tysoe, *Love Isn't Quite Enough: The Psychology of Male/Female Relationships* Londra: Fontana, 1992
- Özbudun, Sibel , *Türkiye'de Kadın Olmak*, Yazın Yay., İst., 1994
- Özgüç, Nazmiye; Tümertekin, Erol; Beşeri Coğrafya/İnsan, Kültür, Mekan, Çantay, İstanbul, 2002
- R.W. Connel, *Masculinities* (Cambridge: Polity Press, 1995).
- Segal, Lynne; *Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men* (Ağır Çekim, Değişen Erkeklikler, Değişen Erkekler), Londra: Virago, 1990
- Tan, Mine," *Eğitimde Kadın- Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği* ", Kadın- Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset, TÜSİAD yayını, İst., 2000.
- Tanilli,Server,A/as// *Bir Eğitim İstiyoruz?,Amaç* Yayıncılık, İst.,1988.
- Tanilli, Server, *Yaratıcı Aklın Sentezi*, Adam Yay.,2000.
- Tanrıöver, Uğur, Hülya, "*Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı*", Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, Editörler: Betül Çotuksöken ,Ayşe Erzan,Orhan Silier, Tarih Vakfı Yayınları, İst.2003.
- Tekeli,Şirin,*Kadınlar ve Siyasal toplumsal Hayat*, Birikim yay.,İst.,1982.
- TOKUROĞLU, Belma (2004), *Özgürleşemeyen Kadın*, Odak Yayınları, Ankara
- Türmen, Tomris, *Toplumsal cinsiyet ve kadın sağlığı* ,www.huksam.hacettepe.edu.tr/toplum.htm-89k
- V.İ.Lenin, F.Engels, K.Marks, Kadın ve Marksizm,
- Warren Farrel, *The Myth of Male Power* (Londra: Fourth Estate, 1994).

- Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu I. Kadın Kurultayı, Tebliğler Kitabı, Ankara, 20-22 Şubat 1998 (s: 166-198)
- Türk-İş Kadın Sendikacılar Kurultayı (4-5 Eylül 1995)
- AKIN, Ayşe - <http://www.Qencgazeteciler.orQ/tcinsiyet.asp>
- Kız Çocuklarının Mesleki Eğitime ve İstihdama Yönelimleri (2000), T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara
- Nektarin - http://www.nektarin.com/konu/konu_haydi_kizlar/1,6777,,00.html
- 1990'h Yıllarda Türkiye'de Kadın, DİE, 1996
- Nüfus ve Sağlık Araştırması 1998, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü, Ankara, Ekim 1999. (s: 13-35)
- Petrol-İş 97-99. İstanbul, Mart 2000 (s: 710 ve 715).
- DİE 1994 İstihdam ve Ücret Yapısı Anket Sonuçları, <http://www.die.gov.tr/isgucuist.htm>
- DİE 1999 Hanehalkı İşgücü Anket Sonuçları, <http://www.die.gov.tr/isgucuist.htm>
- Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı'nın Veri Havuzu (Çalışma Ortamı dergileri ve web sayfası/projeler)
- SÖTAK: "Sözlü Tarih Komisyonu"; Sendikalı kadın öğretmenlerle İstanbul 3.nolu şubede yürütülen sözlü tarih çalışması 2002 -2004
- Hayat Bilgisi (1); Komisyon, MEB Yayınları, İstanbul, 2000
- Hayat Bilgisi (1); Zümre Bilgin, Ülkü Karamustafa, Serhat Yayınları, İstanbul, 2000
- Türkçe (1), Rasim Bakırcioğlu ve Güner Yalçın, Özgün, Ankara, 2001
- Pekin Deklerasyonu Birleşmiş Milletler
- Demokratik Eğitim Kurultay Kitabı, EĞİTİM SEN Yay, Ankara, 1998

- Toplum Bilim Sözlüğü Orhan Hançerlioğlu
- Felsefe Sözlüğü Orhan Hançerlioğlu
- Türkiye Cumhuriyetinde Laiklik , Bülent DAVER
- S. Sami Onar, İdari Hukukunun Umumi Esasları
- Türk Tarih Vakfı Ders Kitapları Araştırması
- Toplumsal Cinsiyet Roller, İlişkileri, Gereksinimleri Eğitim Materyali, Bölüm 4, s.62
- Eğitim ve Yaşam Dergisi sayı 4. Güz 1996
- Eğitimin Sorunlarına Eğitimci Bir Yaklaşım-Ramazan Turan, Eğitim-Sen Yayınları, Mayıs 2003
- Demokrasi gazetesi, Araştırma İnceleme 1996 Anadili Kurultayı Notları
- Kadın Hareketi Tarihi Alternatif Yaklaşım ve Güncel Görevler, Hevî Yayınları, İstanbul, Ocak 2001
- Kadının Sesi 2002, sayı: 31 s.42
- <http://birkok.net/dersnotlan/sosyoloji/cinsellik.htm>
- DOÇEV (Denizli Örmen Çevre Vakfı)
- KSSGM: Toplumsal Cinsiyet Eğitimi
- LİZ HIGLEYMAN : Toplumsal Cinsiyet Hakkında Konuşalım.
- Antony GIDDENS sosyoloji
- İhmal Edilen Toplumsal Cinsiyet Dinamiği; Çiğdem Oral Murathan
- Türkiye'de Kadının Statüsü, Kamil Alptekin

