

DEK

DEMOKRATİK EĞİTİM KURULTAYI

1978

İLKÖĞRETİM SORUNLARI
— VE —
ÇÖZÜM YOLLARI

— Temel eğitim hakkı ve
Türkiye'de bu hakkın
bazı kullanım boyutları —

FEYZULLAH ERTUĞRUL

- panel -



töb-der



TÜSTAV

TEMEL EĞİTİM HAKKI VE TÜRKİYE'DE BU HAKKIN BAZI KULLANIM BOYUTLARI

Eğitim, insan kişiliğinin yetenekleri doğrultusunda sonuna dek gelişmesini sağlayan ve yaşam boyuca sürüp giden bir süreçtir. Eğitimin, bireyler için bir hak, toplumlar için de bir ödev olduğunun anlaşılmasından sonradır ki **örgün eğitim** doğmuştur. Örgün eğitim, devletin bireyleri belirli amaçlara göre yetiştirmek üzere okullar yoluyla yürüttüğü bir eğitimidir. Örgün eğitim nasıl ki eğitim sürecinin bir parçası ise, temel eğitim de örgün eğitimin bir parçasıdır. Her toplum, kendi bireylerini, kendi amaçları uyarınca örgün eğitim kurumlarının en alt basamağından en üst basamağına dek **tümüyle ve zorunlu olarak** eğitmek ister. Ancak kimi toplumların buna gücü yetmez. Bu durumda **tüm yurttaşların**, ancak devletin gücünün yetiştirebildiği bir okul kademesine dek **zorunlu olarak** okutulmaları sağlanır. Böylelikle, zorunlu ya da temel eğitimin süresi, her toplumun kendi gereksinmelerine göre amaç olanakları ölçüsünde belirlenir. **İlköğretim, zorunlu öğretim ve temel eğitim**, çoğu zaman eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Her üçü de toplumun tüm bireyleri için **özlenen** eğitimin ancak **olanaklı olabilen** kadarını kapsar. Başka bir deyişle temel eğitim hakkı, insanların doğuştan var olan vazgeçilmez, devredil-

mez eğitim hakkının tamamı değil, ancak bir kıs-
mıdır.

Temel eğitimin azlığı çokluğu da bir ülkede eği-
timin demokratikleşme derecesini gösterir. Örneğin
bizde bu süre 5 yıl iken kimi ülkelerde 10 yıla dek
yükseltilebilmiştir. Açıktır ki bu durum, o ülke in-
sanlarının gerek eğitim hakkını, gerekse tüm öteki
insan haklarını daha büyük ölçüde kullanabilme ola-
naklarına sahip olduklarını, dolayısıyla demokratik
haklarını daha büyük ölçüde kullanabildiklerini
(esas itibarıyla) gösterir.

Bilindiği gibi eğitim hakkı tüm öteki insan hak-
larının en önemlilerinden biridir. Çünkü insan, eği-
tim hakkını elde edebildiği ölçüde öteki haklarını bi-
lincine varır ve onları kurtarıp kullanabilme savaşı-
mına girer. Bir ülkede temel eğitim hakkının tanın-
mış ve bu hakkın kullanılabilmesine yarayan okul
ve öğretmenlerin sağlanmış olması, tüm yurttaşların
bu haktan yararlanabildiklerini göstermez. Örneğin
temel eğitim okulları bulunan ülkelerde, kimi insan-
ların temel eğitimin de temeli olan okuma-yazma
hakkından bile yararlanamadıkları bilinen bir ger-
çektir.

İnsan haklarının yasalarda yer alması esas iti-
barıyla Fransız Burjuva Demokratik Devrimi ile baş-
lanmış, 1789 tarihli Fransa İnsan ve Yurttaş Hakları
Beyannamesi'ne 1793 Yılında «herkese eğitim hakkı
sağlamak toplumun ödevidir» ilkesi eklenmiştir. Ya-
ni eğitim hakkı, dolayısıyla temel eğitim ve ilköğre-
tim hakları burjuva demokrasileriyle su yüzüne çı-
kan demokratik bir haktır.

Bir hakkın yasalarla kabulü elbette ki o hakkın hayata geçmesine yetmez. İnsan haklarının yasalar-
dan başka hayata geçişleri de toplumların sosyo -
ekonomik gelişmişlik derecesine ve demokrasi güçle-
rinin bu yoldaki savaşımına bağlıdır.

Yine belirtelim ki eğitim hakkı da dahil tüm in-
san hakları insanlık tarihinin başından beri insan-
ların var olan hakkıdır. Bu hakların yüzyıllarca
emekçi halk yığınlarından esirgenmesi, ancak 18.
Yüzyıl dolaylarında farkedilmeye ve burjuva demok-
ratik devrimlerle tanınmaya başlanması, yukarıda
da değindiğimiz gibi o toplumların belirli bir geliş-
mişlik düzeyine (kapitalist toplum aşamasına) adım
atmaları ile gerçekleşebilmiştir.

Eğitim, kapalı ve ilkel bir ekonominin (feodal
üretim ilişkilerinin) üstyapı kurumu olarak elbette
feodal toplumlarda da vardır. Ama bu, niceliği ve
niteliğiyle insanlığa, insan doğasına asla lâyık bir
eğitim değildir. Çünkü feodal dönemin eğitiminde
bilimin yeri yoktur. Tamamen dinsel idealizmin ilke-
lerince belirlenen, emekçi yığınların zihnini tanrısal
varsayımlarla koşullandırıp donduran, durmadan
onları toprak kölesi olarak kalmaya mahkûm olduk-
ları inancına zorlayan ve baştan sona insan doğası-
na ters düşen bir eğitimidir. Tabii ki amaç, ne paha-
sına olursa olsun derebeylerin (toprak ağalarının)
saltanatını sürdürmektir. Kapitalist toplum aşama-
sında da eğitim kuşkusuz ki kapitalist sömürünün
gerçekleşmesi ve sürüp gitmesini sağlayacak biçim-
de belirlenir. Ancak «eşitlik», «özgürlük», «kişi gü-
venliği» ve «zulme karşı direnme» belgileriyle sah-
neye çıkan burjuva demokrasilerinde eğitim, yine

idealist dünya görüşünden kaynaklanmakla birlikte, bilime açık ve bir ölçüde demokratik bir niteliğe sahiptir. Tabii bu, egemen burjuva sınıfının bilinç ve isteminden bağımsız olarak, kapitalist üretim ilişkilerinin dayattığı bir olgudur. Çünkü Kapitalist üretim güç ve ilişkileri belirli bir aşamaya ulaştınca (egemen duruma yükselince) insanların bilgi, beceri ve deneyimlerini son derece sınırlayan feodal ve anti-demokratik engelleri kırar, eğitimi de kendisi ile uyumlu hale getirir. Ancak, kapitalist toplumlarda söz konusu engellerin yüzdeyüz kırılıp atıldığını söyleyemeyiz. Çünkü burjuvazi, kendi varlığına karşı toplumsal-siyasal güçlerin gelişimini durdurabilmek ya da tarihsel doğrultusundan saptırabilmek için bu engellerin bir ölçüde yaşamasına ve onlara başka yeni engeller eklenmesine özen gösterir. En ileri burjuva demokrasilerinde bile bu böyledir, böyle olagelmektedir. O nedenle işçi ve emekçi sınıflar, burjuva demokratik haklarını yasallaştırabilmek, kullanabilmek ve genişletebilmek için de burjuvaziye karşı tarih boyunca savaşmaktadırlar. Kaldı ki burjuvazi, kapitalist sömürü düzenini sürdüremez duruma düştüğünde, o alabildiğine daralttığı demokrasisini bile (tabii, gücü yeterse) rafa kaldırıp faşizmi kurar. (İtalya, Almanya, Japonya, İspanya ve Portekizde olduğu gibi).

İşte bu nedendir ki işçi sınıfı ve tüm emekçiler, burjuva eğitim hakkı dahil, tüm burjuva demokratik haklarını, yalnız feodalizmin derebeyine, kralı ve kilisesine karşı değil, kapitalizmin sermayesine karşı da kullanmak ve savunmak zorunluluğundadırlar.

Bu gerçeğe değinip geçtikten sonra yine uyumlaştırma sorununa dönelim :

Feodal toplum yaşamında yeterli olan bilgi, beceri, davranış ve iş araçları, kapitalist toplum koşullarında yeterli olamazlar. Üretim teknolojisinin durmadan gelişmesi, hatta kapitalist toplum yaşamının önceki evrelerinde geçerli olan kimi bilgi, beceri, davranış ve iş araçlarını bile sonraları yararsız duruma getirebilir. O nedenle, bilim ve tekniğin durmadan ilerlemesiyle sürekli gelişen üretim teknolojisi, daha üstün iş araçlarıyla birlikte bilgi, beceri ve davranış yönlerinden daha üstün işgücü (insan) gerektirir. Bu ise, okulu, öğretmeni, programı, örgütleniş biçimi ve benzeri öğeleriyle tüm eğitim teknolojisini daha ileri aşamalara iter. Örneğin 5 yıllık temel eğitim düzeninden 8 yıl süreli temel eğitim aşamasına geçilir. Ya da okullar genel eğitim işlevine ek olarak mesleki ve teknik eğitim işlevi ile donatılırlar. Eğitim ve öğretimde falaka ve dayak yönteminden rehberlik yöntemine geçişin bile temelinde bilim ve tekniğin evrimi vardır.

O halde eğitimde de demokratikleşmenin itici gücü, bilim ve tekniğin gelişmesidir.

TEMEL EĞİTİMİN DEMOKRATİKLEŞME ÖLÇÜTLERİ

Demokratikleşme, «demokrasiye uygun yolda olma» demektir. (Resimli Büyük Türk Dili Sözlüğü, M. Nihat Özön, s. 160). Demokrasi ise, en azından (sınıf gerçeğinden yalıtılmış tanımıyla), «azınlığın çoğunluk iradesine boyun eğmesini resmileştiren; yurttaşlar arasında eşitlik ve özgürlüğü kabul eden bir iktidar biçimidir. (Materyalist Felsefe Sözlüğü. Sosyal Yayınlar, s. 99).

Buna göre, eğitimin, demokratikleşme sürecinde olabilmesi için hem kendi içinde, hem de dışı dörnük işleyişıyle, azınlığın çoğunluk üzerindeki ege-menliğini giderici, yurttaşlar arasında eşitlik ve öz-gürlük sağlayıcı bir yapıya yöneltilmesi gereklidir. Öyle sanırız ki, bu açıklamanın ışığında temel eği-timin demokratikleşme ölçütleri şöyle sıralanabilir :

A) Süre Yönünden :

Zorunlu öğrenimin süresi toplumun gereksinme ve olanaklarına, dünya standartlarına oranla ye-terli midir ?

B) Sayısal Yönden :

Öğretmen, öğrenci, okul, ders araç-gereç sayıla-rı yeterli ve dağılımları dengeli midir ?

C) Parasal Yönden :

1. Öğretmenler, sendikal haklarını tam anla-mıyla kullanabilmekte midirler? Başka bir deyişle ekonomik savaşım olanaklarına yeterince sahip midirler ?

2. Öğretmen ve öğrencilerin, öğretim ve öğre-nim çabalarını başarıyla sürdürmelerinde önemli rol oynayan ekonomik-sosyal olanaklar eşitlikle ve yeterince sağlanmış mıdır ?

3. Eğitim harcamalarına ilişkin genel bütçe ödenekleri yeterli midir? Yılda n yıla toplumun ge-reksinmeleri ölçüsünde arttırılmakta mıdır ?

D) Nitelik Yönünden :

Tabii yine, sayı ve para sorunları da eğitimin niteliğini oluşturan etmenlerdir. Ancak bu niteliği

doğrudan oluşturan etmenlere ilişkin nitelik ölçütleri şunlar olabilir :

1. Temel eğitim ve öğretmen okullarının müfredat programları, öğretim yöntemleri ve ders kitapları bilimsel gerçeklerle, toplumun tarihsel doğrultusu ve gereksinmeleriyle tam uyumlu mudur ?

2. Okul kurağı, ders araç-gereçleri, çağımızın eğitim teknolojisinin gereklerine uymakta mıdır ?

3. Eğitimin örgütlenişi, yönetim ve denetimi, halkın, öğretmenlerin istemleriyle bağdaşmakta mıdır ?

Kapitalist toplumlarda bölgeler, cinsler, köy-kentler ve hele toplumsal sınıf ve katmanlar arasındaki dengesizlik, kapitalizmin eşitsiz gelişme yasasının zorunlu bir sonucudur. O nedenle üretim teknolojisi hangi boyutlarda bir demokrasi dayatırsa dayatsın, bu toplumlarda demokrasinin gelişmesi ancak «bir noktaya kadar istenir.» Başka bir deyişle en gelişmiş kapitalist toplumlarda bile demokrasi bir avuç egemen sınıfın (burjuvazinin) «sınıf demokrasisi» olmaktan öteye gidemez ve ne eğitimde, ne de toplumun öteki kesimlerinde hiç bir zaman tam ve gerçek anlamıyla demokratikleşme olamaz.

Bu durum kuşkusuz ki kapitalist toplumlarda demokratikleştirme savaşımının yararsızlığını göstermemekte, tam tersine çok daha gerekli bir savaşım olduğunu vurgulamakta.

Türkiye Tanzimat'tan beri azmanla artan bir hızla kapitalistleşme sürecindedir. Ve o tarihten beri temel eğitimde de kuşkusuz görece demokratik-

leşegelmektedir. Sıbyan Mektepleri ile başlayan bu sürecin bugüne dek süregelen öyküsünü yukarıdaki ölçütlere göre değerlendirmek özel bir çalışmanın konusu olabilir. Burada şu kadarını söyleyelim ki, **harf reformu** ve **Köy Enstitüleri**, Türkiye eğitiminin demokratikleşme öyküsünün doruk noktalarıdır. Ne var ki Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana aradan yarım yüzyıldan fazla bir zaman geçtiği halde demokratikleşme sürecinde son derece geride kaldığımızı söyleyebiliriz. Bunun kanıtlarından biri okuyazar nüfusumuzun sayısal durumudur.

1975 Nüfus Sayımı'na göre Türkiye'de 6 yaşından büyük nüfusun (33 673 milyon) 18 milyonu, yani toplam nüfusumuzun yüzde % 45'i okul yüzü görmemiştir. Başka bir deyişle devletimiz yurttaşlarının yüzde 45'ine karşı eğitim görevini yapmamıştır. Bu yurttaşlardan okul dışı çabalarla okuma-yazma öğrenen 5,7 milyonunu çıkarırsak geriye kalan 12.828 milyonu okuyazar bile değildir. Bu durumun anlamı şudur : Devlet, 1975'e dek ilköğrenim çağının en alt basamağını (6 yaşını) aşmış olan yurttaşlarının yüzde 40'ını, 5 yıllık temel eğitim hakkından yararlandırmak şöyle dursun, okuyazar bile yapamamıştır. Okuma-yazma hakkını bile kullanamayan bu yurttaşlarımızın yüzde 67'si (8.585 milyonu) kadındır. Cinslerarası eşitsizlik 15.050 milyon okuyazar nüfusun yapısında da görülmektedir. Netekim bu nüfusumuzun ancak yüzde 37,4'ü (5.637 milyon) kadındır.

Yukardaki ölçütleri kullanarak temel eğitiminin bugünkü demokratikleşme boyutlarını saptamak, bu çalışmanın sınırlarını aşan geniş kapsamlı

bir iştir. Onun için temel eğitimimizin demokratikleşme sorunlarına ancak kimi yönleriyle ve özetle eğilebileceğiz :

A) SÜRE SORUNU :

Bilindiği gibi 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile temel eğitimin süresi bizde 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış, yani 3 yıllık ortaokul süresini de içine almıştır. Ancak temel eğitimin 2. kademesi olan ortaokul aşaması aynı yasa ile zorunlu öğrenimin kapsamı dışında tutulmuştur. Zaten 8 yıllık temel eğitim uygulaması ülkemizde halen deneme aşamasındadır ve ancak çok sınırlı olarak denenmektedir. Bu durumda ülkemizde yurttaşların kullanabildikleri temel eğitim hakkı yine 5 yıl süreli ilköğretim hakkıdır. Onun içindir ki burada daha çok temel eğitimle eşanlamlı olarak «ilköğretim» sözcüğünü kullandık.

Bir fikir vermek üzere temel eğitim süreleri 8, 9, 10 yıl olan kimi ülkeleri aşağıda gösteriyoruz :

8 yıl olanlar : Yugoslavya, İspanya, Portekiz, A.B.D. (özellikle kırsal yörelerde), Finlândia, Avusturya, Hollanda.

9 yıl olanlar : Yunanistan, İsveç, Norveç, Japonya.

10 yıl olanlar : Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği, Bulgaristan, Romanya, Polonya.

Türkiye temel eğitim süresi yönünden Asya'da 33, Afrika'da 45 ülkenin gerisinde yer almaktadır.

B) SAYI SORUNU :

Temel eğitimin demokratikleşme derecesini anlayabilmek için, öğretmen, öğrenci, okul, ders araç-

gereci gibi ögelerin sayı ve dağılımlarını da incelemek gereklidir. Bu konuda birkaç örnek verelim :

1972 - 1973 öğretim yılında bir ilkokul öğretmene 33 öğrenci düştüğünü anımsadığımız zaman bile öğretmen sorununu önemli ölçüde çözümlediğimizi söyleyemeyiz. Çünkü bu öğretmenlerimizin en azından yüzde 12'si «asil» değildir. Dağılımı ise dengesizdir. Salt bölgeler arası dengesizliğe bir örnek verelim : «Diyarbakır bölgesinde 495, Çukurova bölgesinde 362, Gaziantep bölgesinde 184 öğretmene ihtiyaç olmasına karşın, Trabzon bölgesinde 1439, Marmara bölgesinde 1213, Ege bölgesinde 1201, Eskişehir bölgesinde 760, Trakya bölgesinde 727, Antalya bölgesinde 564, Ankara bölgesinde 562 öğretmen ihtiyaçtan fazla olarak istihdam edilmektedir. (1973 - 74 öğretim yılına göre).

2. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda okullaşma oranının 1971 - 1972 öğretim yılında yüzde yüze ulaştırılması öngörüldüğü halde bu oran 1973-1974 ders yılında bile ancak yüzde 92 dolaylarındadır. Öte yandan «kentlerin toplam nüfusuna göre ilkokula devam eden öğrencilerin» yüzdesi 16'dan yukarıda olan iller 7 iken, «köylerin toplam nüfusuna göre ilkokula devam eden öğrencilerin yüzdesinde bu düzeye ulaşan il sayısı 22'dir.» Okullaşan çağ nüfusunun dağılımındaki eşitsizlik köy ve kentlerin yanında bölgeler ve cinsler için de söz konusudur. Örneğin Hakkâri, Bitlis, Siirt, Diyarbakır, Van, Urfa, Mardin, Muş, okullaşma yüzdeleri en düşük illerimizdendir. (1970-71 öğretim yılında).

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranı ortalama hesaba göre yüzde 50 olmalı iken bu oran 1972 -

73 öğretim yılında Türkiye için yüzde 44 olarak hesaplanmıştır. Kızlar aleyhine işleyen bu eşitsizlik burada bitmemekte, çağ nüfusundan ilköğretim hakkını kulanamayan kızlar, daha çok köy ve doğu yörelerinin çocukları olmaktadır.

Aynı durum ilköğrenim hakkını devamsızlık nedeniyle kullanamayanlar için de söz konusudur. 1973 rakamlarına göre yurt dışında çalışan işçilerimizin yanlarındaki çocuklarında 45 bininin (yarısının) ilköğrenim hakkını kullanamadıklarını da gözden ırak tutmamalıyız.

1973 - 1974 öğretim yılına göre bir dersliğe düşen öğrenci sayısının köylerde 39, kentlerde de 67 olması, kentlerdeki sıkışıklığın köylerdekinden çok fazla olduğunu vurgulamaktadır. 1974-75 ders yılında üçlü öğretimin önlenebilmesi için 61 bin dersliğe gereksinme duyulurken, bu rakama her yıl (5000 derslik nüfus artışı için, 3000 derslik de okula gidemeyen çağ nüfusu için olmak üzere) toplam 8 bin derslik gereksinmesi eklenmekte, buna karşılık yılda ancak 5 bin derslik yapılabilmektedir. Tabii bunun sonucu, çare ancak ikili, üçlü öğretim yöntemi-ne kalmaktadır.

C) PARA SORUNU :

Bilindiği gibi temel eğitim giderleri halem devlet gelirlerinin yüzde 2'si, özel idare gelirlerinin yüzde 20'si ve köy gelirlerinin yüzde 10'u ile karşılanmaktadır. Ancak özel idare gelirlerinin devlet bütçesindeki gelirlere oranı 1970 - 72 yılları arasında ortalama yüzde 2, köy gelirlerininse bundan çok çok az olduğuna bakılırsa, devlet bütçesinin tek kaynak ol-

duğu söylenebilir. Buna karşın, kalkınma programlarında ilköğretim için öngörülen ödemeler, hiç bir zaman devlet bütçelerine konulmamıştır. Örneğin, «Birinci Beş Yıllık Kalkınma döneminde öngörülen ödeneğin yüzde 16.43'ü, ikinci beş yıllık kalkınma döneminde öngörülen ödeneğin yüzde 33.11'i, 1973 yılında ise öngörülen ödeneğin 47.7'si yasa emrine karşın verilmemiştir.»

Aslında bütçe yasalarını incelediğimizde, yalnız temel eğitimin değil, bütünüyle eğitimin demokratikleşmesine elverişli parasal olanakların hemen daima esirgendiğini görmekteyiz. Örneğin 1977 Bütçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na konulan ödenek, toplam bütçe giderlerinin yüzde 11'idir. Oysa bu rakam Cezayir'de yüzde 33'tür. Dünya Öğretmen Sendikaları Birliği» (FİSE) nin belirlediği oran ise yüzde 20'dir. Ama aynı bütçemizde savunma giderleri için konulan ödeneğin yüzdesi 19'dur. Ve savunma giderlerindeki artış 1977 Bütçesi'nde 1976 Bütçesi'ne oranla yüzde 27 iken, Milli Eğitim Bakanlığı için bu artış yüzde 19'da bırakılmıştır.

Öte yandan tüm devlet memurları gibi öğretmenlerimiz de hayat pahalılığının pençesinde dirler. Bu durum, hele ilkökul öğretmenlerimiz için daha da dayanılmaz boyutlardadır. Çünkü ilkökul öğretmenlerimizin ders ücretleri bile yoktur ve üstelik onlar, haftalık çalışma süreleri en uzun olan öğretmenlerdir. Daha da acısı, ilkökul öğretmenlerimize derece merdiveninin 3. basamağından yukarıya yükselme olanağı tanınmamıştır. İlkökul öğretmenlerimizin maaş derecelerine göre 1975'deki sayısal dağılımını gösteren aşağıdaki tablo, onların büyük ço-

ğunluğunun yaşamını karartan antidemokratik ko-
şulların en «akıl almaz» olanlarından biridir :

Derece	Sayı	Toplam Sayıya Yüzdesi
1	142	
2	175	
3	385	
4	5604	
5	5069	
6	4343	18
7	6183	
8	6727	
9	12771	
10	19311	
11	34754	78
12	57512	36
13 ve aşağısı..	724	
Bilinmeyen	5457	
TOPLAM	159162	

Bilindiği gibi ilkokul öğretmenlerimiz tabandan tavana 8 derece üzerinde yükselbilmektedirler. Yukarıdan Tablo'nun 3-8. derecelerini kapsayan 6 derece düşen ilkokul öğretmenlerimizin sayısı, toplam ilkokul öğretmenlerinin yüzde 18'i kadardır. Oysa ki bu oran aşağıda 9-12. dereceleri kapsayan 4 derece için birdenbire yüzde 78'e yükselmektedir. Hele en aşağıdaki tek dereceye (12. derece) düşen öğretmenlerin, toplam öğretmenlere oranının yüzde 36 olması, sanırız ilköğretimimizde demokratikleşme düzeyinin bir hayli düşük olduğunu gösteren en çarpıcı örneklerden biridir. Aslında bütünüyle eğitimimiz

«demokratik» olmaktan bir hayli uzaktır. Üstelik tüm öteki kamu personeli gibi öğretmenlerimizin de sendika silâhından yoksun olmaları, onların ekonomik - demokratik savaşım olanaklarını oldukça daraltmaktadır. Öğretmen kıyımının, özlük haklarına ilişkin yetersizlik ve eşitsizliklerin böylesine ileri boyutlara erişebilmiş olması bu yüzdendir.

Bu koşullar altında, yurttaşların ilköğrenim hakkını yeterince kullanabilmelerinde öğretmenlerimiz meslekî görevlerini yapamamakta, hattâ on binlercesi ya yurt dışına işçi olarak gitmek ya da öğretmenlikten artakalan dinlenme haklarını feda ederek çeşitli yan işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar.

D) NİTELİK SORUNU :

Süre, sayı ve para sorunları, temel eğitimin yalnız nicel değil, aynı zamanda nitel hedeflerine de erişilip erişilmemesinde önemli rol oynayan etmenlerdir. Örneğin zorunlu eğitim süresinin 5 ya da 8 yıl olması, bir dersliğe ya da bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin karnının tok olup olması, temel eğitimde hedeflenen insan gücünün niteliğinin yeterli ya da yetersiz olmasını belirler. Bu gücün niteliğinin şöyle ya da böyle olması ise, milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine göre belirlenir. Okul kurağı, ders araçları, kuruluş, yönetim, denetim mekanizmaları, işte bu niteliğe sahip insan gücünü üretmek üzere nicel ve nitel olarak düzenlenirler. Program, öğretim yöntem ve teknikleri ise, aynı amacı doğrudan gerçekleştirmeye yarayan araçlardır. O nedenle milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri son derece önemlidir.

Kuşkusuz bu amaç ve ilkelerin, bilim ve tekniğin, demokrasinin gerekleri, toplumun tarihsel doğrultusu ve gereksinimleri ile uyum halinde olmaları gereklidir.

Eğitimimizin Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenen amaçları arasında, ulusumuzun tüm bireylerinin; «insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, layık, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen», «hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı», «kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak» yurttaşlar olarak yetiştirilmeleri öngörülmektedir. Bu amaçların, bilim ve tekniğin, demokrasinin gerekleri ve toplumumuzun tarihsel doğrultusu ile uyum halinde olmadığı pek söylenemez. Öte yandan «Temel İlkeler» bölümünün 11. maddesinde «güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devami için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun», «her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır» denilmesi bu uyumu vurgulamaktadır. Ancak 11. Madde bu cümlelerin hemen arkasında «eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiç bir şekilde meydan verilmez.» denilmektedir. Aslında amaç maddesi ile de «Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçi-

liğine bağlı» yurttaşlar yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anayasanın başlangıcında ise «Türk milliyetçiliğinin» niteliği şöyle açıklanmaktadır :

— Ulusun «bütün fertlerini, kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde milli şuur ve ülküler etrafında toplayan»,

— «Milletimizi» «milli birlik ruhu içinde daima yüceltmeyi amaç bilen» bir milliyetçilik.

Hele tekelci sermayenin, ulusun tüm bireylerinin «kaderde, kıvançta, tasada ortak» olabilmelerine olanak vermek şöyle dursun; bu ortaklığın en sınırlı biçimde gerçekleşmesinin, Anayasanın «sosyal devlet», «sosyal adalet» ilkelerinin kâğıttan hayata geçmesinin gereklerine bile aldırış etmediği, etmeyeceği ortadadır.

İkincisi, buradaki «milli birlik ruhu» nasıl sağlanacaktır? Her halde salt sermayenin siyasal-ideolojik savaşımının değil; aynı zamanda işçi sınıfı ideolojisinin gereklerine göre yürütülen siyasal iktidar savaşımının da özgürce yapılabildiği burjuva demokratik bir ortamda.

C.H.P.'nin Programında «düşünme ve örgütlenme özgürlüğü»nün kabulü ile (s. 21) burjuva demokrasisinin bu gereğine uyulmuş, bu partinin azınlık hükümeti programında da, «Hükümetimiz düşünce ayrılıkları içinde milli birliği sağlamağa ve sağlamlaştırmağa çalışacaktır» denilmiştir. (Milliyet, 29 Haziran 1977).

Kimi toplumların yaşamında emperyalizmin saldırısına ya da sömürge politikasına karşı sınıf sava-

şımına ara verilebilen, «milliyetçilik» ya da «milli birlik» «ruhu»na gereksinme duyulan dönemler, ulusal bağımsızlık savaşlarıyla geçirilen dönemler olabilir. Netekim Kurtuluş Savaşımız, tarihimizde böyle bir dönemi simgeler. Bugün emperyalizme karşı ulusal kurtuluş savaşı veren «üçüncü dünya ülkeleri»nde de o türden bir «milliyetçilik» ya da «milli birlik» ortamı vardır. Ama burjuvazi olağan zamanlarda, «baskı politikası» demek olan, ulusları, etnik toplulukları ya «ezme» ya da birbirine karşı «kıskırtma» politikası demek olan «milliyetçilik» anlayışına sarılarak, «halkın geniş tabakalarının dikkatini, .. toplumsal sorunlardan, sınıf savaşımı sorunlarından ulusal sorunlara, proletaryanın ve burjuvazinin ortak sorunlarına doğru çevirir. Bu da «çıkartlar harmonisi» yalanını yaymak için, proletaryanın sınıf çıkarlarını örtbas etmek için, işçileri manevî bakımdan köleleştirmek için elverişli ortamı yaratır.» İşte bu ortamı yaratmak üzere burjuvazi yapay gerekçeler, örneğin «ulusal tehlike» yalanları düzenler. En azından, gerektiğinde kullanmak üzere, «vatan, millet, sakarya» coşkusunu canlı tutmaya özen gösterir.

Bu bilimsel gerçeğin bir sonucu olarak, kapitalist bir Türkiye'nin eğitim programları ve ders kitaplarında demokrasiyi hiçe sayan böyle bir «milliyetçilik» ve «milli birlik» anlayışının ürünlerine rastlamak her zaman olanaklıdır. Ne yazık ki «Herkes; dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Hiç bir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz» denilen Anayasa maddesine (12. Md.) karşın olanaklıdır. Hele faşist karması MC döneminin ders kitaplarında, bu tutumun örneklerine bol bol rastla-

nabilir. Hatta bu dönemde dikkatleri yapay olarak burjuvazi ile proletaryanın ortak sorunlarına çevirme anlamına gelen milliyetçilikle bile yenitilmemiş; buna, ders kitaplarında «bir doktorla bir işçinin şerefi aynı sayılmaz» denilerek, «işçi düşmanlığı» yoluyla «millî birlik» (!) ortamı yaratılmak istenmiştir.

Eğitimimizin emek düşmanı, ırkçı, asimilasyoncu, şoven, savaş kışkırtıcı niteliğini sergileyen örnekleri, ilkökul programı ve ders kitaplarından da özel bir çalışma ile çıkarmak olanaklıdır. Ancak biz burada, Milli Eğitim Kanunu'nda yer alan ve ilköğretimden yükseköğretime değin bütünüyle eğitimimizin niteliğini belirleyen amaç ve ilkelerin, emek düşmanı, ırkçı, asimilasyoncu, şoven ve savaş kışkırtıcı bir eğitim uygulamasına everişli olduğunu, eğitimde, demokratikleşmeyi frenlemeye elverişli olduğunu göstermeye çalıştık.

S O N U Ç :

Burada, temel eğitimimizin demokratikleşme sürecinin üzerinde çok çetin engeller bulunduğunu belirtmeye çalıştık. Bu engellerin aşılması nasıl ki eğitimin bütünüyle demokratikleştirilmesi yolundaki çabaların başarısına bağlı ise, eğitimin tümüyle demokratikleştirilmesi de toplumun demokratikleştirilmesi yolundaki savaşımın utkusuna bağlıdır.

O halde Türkiye öğretmenlerinin ilerici demokratik kitle örgütü TÖB-DER'in temel eğitimin demokratikleşmesi yolundaki savaşımı, eğitimimizin ve toplumumuzun bütünüyle demokratikleştirilmesi yolundaki savaşımlarla iç içe ve uyum halinde olacaktır. Günümüz Türkiyesinin somut koşullarında bu uyu-

mun temeli, işçi sınıfımızın devrimci demokratik sınıf ve kitle örgütü DİSK'tir. Gerçi TÖB-DER bir sendika değildir ve onun, faşist maddeleri bilinen Dernekler Yasası'ndan başka, özel bir örgütlenme yasası da yoktur. Ama bugün TÖB-DER, işçi sınıfımızın siyasal - ideolojik düzeyinin hızla yükselmesine bağlı olarak bir sendika olan TÖS'den çok daha sendikadır. Geçen ay Moskova'da toplanan Dünya Öğretmen Sendikaları Federasyonu (FİSE)'nin üyeliğine kabulü, TÖB-DER'in bu durumunu vurgulayan önemli bir gelişmedir. Başka bir gelişme de, TÖB-DER'in, sermayenin yapay işçi-memur ayrımı engelini aşarak DİSK'in bir parçası olma durumuna fiilen ve hızla yükselmekte oluşudur.

Bu gelişmelerin ışığında TÖB-DER'in ve TÖB-DER'li öğretmenlerimizin;

En başta DİSK'in desteğiyle ve öteki demokratik kitle örgütleriyle birlikte grevli, toplu sözleşmeli sendika hakkını söke söke alacaklarına,

UNESCO ve FİSE'nin bugünkü İlkokul Programımızın taslak baskısında uyulması istenilen (s. 1-2) okul programlarına ilişkin tavsiye kararlarına(*) uyulmasını sağlayacaklarına,

Temel eğitimin ve tümüyle eğitimin başka her yönden demokratikleştirilmesi savaşımını, genel «demokrazi» savaşımının bir parçası olarak başarıyla sürdüreceklerine,

Eğitimin tam ve gerçek anlamıyla demokratikleşmesinin ancak ve ancak kapitalist sömürünün ortadan kalkmış olacağı sosyalist bir Türkiye'de gerçekleşebileceğini bilincinde olduklarına ve bu bilinçle

işçi sınıfımızın siyasi iktidar savaşımına var güçle-
riyle katkıda bulunacaklarına inanıyoruz.

(*) Bu kararlardan kimileri şunlardır :

Mad. 9 — Öğretmen örgütleri, eğitimin ilerleme-
sine büyük yardımlar yapabilecek ve bundan dolayı
da eğitim politikasının saptanmasında işbirliğine çağ-
rılması gereken kurumlar olarak kabul edilmelidir.

Mad. 10 — Eğitim politikasının ve kesin hedefle-
rin saptanması amacıyla, yetkili makamlarla, öğret-
men, görevliler ve işçi kuruluşları, ana-baba örgütle-
riyle, öğrenme ve araştırma kurumları arasında sıkı
işbirliği bulunmalıdır.

Mad. 38 — Mesleğe alma politikası, öğretmen ör-
gütleriyle işbirliği halinde açıkça belirlenmeli ve öğ-
retmen haklarını saptayan hükümler konulmalıdır.

Mad. 46 — Öğretmenler meslek durumunu ve
çalışmayı etkileyen keyfi hareketlere karşı yeterince
korunmalıdırlar.

Mad. 49 — Disiplin konularıyla uğraşacak bir
mekanizma kurulurken, öğretmen meslek örgütleri-
ne danışılmalıdır.

Mad. 61 — Mesleki görevlerin yerine getirilme-
sinde öğretmenliğin akademik özgünlüğü olmalıdır.
Öğretmenler, öğrencileri için en uygun olan eğitim
hedeflerini ve metotlarını bilecek nitelikte oldukla-
rından, eğitim malzemesinin seçilmesinde ve kulla-
nılmasında ders kitaplarının seçilmesinde, kabul
edilmiş programlar çerçevesinde eğitim metotları-
nın uygulanmasında temel rolü oynamalı, bunu ya-

parken, resmi makamlar kendilerine yardımcı olmalıdır.

Mad. 62 — Öğretmenler ve onların örgütleri, yeni derslerin, ders kitaplarının ve öğretim amaçlarının geliştirilmesine katılmalıdırlar.

Mad. 71 — Öğretmenin çalışması ile ilgili meslek standardı, öğretmen örgütlerinin katılması ile saptanmalı ve korunmalıdır.

Mad. 73 — Meslek ahlâkının ilkeleri ve esasları öğretmen örgütleri tarafından saptanmalıdır.

Mad. 75 — Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmesi için resmi makamlar eğitim politikası, okul örgütleri ve eğitim hizmetinde yeni gelişmeler gibi konularda, öğretmen örgütleri ile danışmada bulunma aracından sürekli olarak yararlanmalı ve danışma esasını kurmalıdırlar.

Mad. 78 — Eğitim hizmetinden sorumlu yöneticiler ve diğer kişiler, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmaya çalışmalı, ilişki kurma isteklerini aynı biçimde iyi karşılamalıdır.

Mad. 82 — Öğretmenlerin aylıkları ve çalışma koşulları öğretmen örgütleri ile öğretmenin işverenleri arasındaki müzakereler yoluyla kararlaştırılmalıdır.

Mad. 84 — Öğretmenlerle işverenleri arasında çalışma koşullarından dolayı çıkacak anlaşmazlıkların giderilmesine çalışacak bir ortak mekanizma da kurmalıdır. Bu maksatla kabul edilen yollar ve işlemler bir sonuç vermezse, ya da taraflar arasındaki müzakereler kesilirse, öğretmen örgütlerinin yasal ç-

karlarının savunulmasında, normal olarak herkese açık örgütlere başvurmak için harekete geçme hakkı bulunmalıdır.

Mad. 99 — (1) Kendi örgütlerinin çalışmalarına katılmalarını sağlamak için öğretmenlere zaman zaman tam ücretli izin verilmelidir .(2) Öğretmenlerin kendi örgütlerinde hizmet yüklenme hakkı olmalı, böyle hallerde onların hakları, kamu hizmetlerine seçilenlerin haklarına eşit olmalıdır.

(TÖB-DER İstanbul Şubesi'nin Aylık Yayın Organı'nın 16 Aralık 1976 tarihli sayısının 6-7. sayfalarından aktarılmıştır.)

K A Y N A K L A R

İBRAHİM ETHEM BAŞARAN : «Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları Ve Çözüm Yolları» Doktora Tezi (teksir) 1974 s. 545

UNESCO TÜRKİYE MİLLÎ KOMİSYONU : İnsan Hakları 1969. s. 151.

M.E.B. Planlama - Araştırma ve Koordinasyon Dairesi (PAKD) : Eğitimimizin Bugünkü Durumu, Sorunlar ve Tedbirler 1975. Hizmete Özel. s. 51.

M.E.B. İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ : 1973-1974 İlköğretim Yılığ 1975. s. 204
1975. s. 204

PAKD : Millî Eğitimimizin Ocak 1974 Değerlendirmesi 1974. s. 68.

PAKD : Maaş Aldıkları Derecelere Göre İlkokul Öğretmenlerinin İllere Göre Sayısal Dağılımı - 1975 (Henüz Yayınlanmamış Rakamlar).

REŞİDE KABADAYI : Öğretmen Talep Projeksiyonu (Yayınlanmamış bir çalışma).

TÖB-DER BİRLİK VE DAYANIŞMA GRUBU : MC'nin 1977 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Görüşlerimiz (Teksir) s. 8.

DEVLET İSTATİSTİK ENSTİTÜSÜ (DİE) : 26 Ekim 1975 Genel Nüfus Sayımı %01 Örneklem Sonuçları (İkinci Baskı) 1976, s. 155.

DİE : Milli Eğitim İstatistikleri, Öğretim Yılı Başı 1972 - 1974, s. 155.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI : Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Milli Eğitimimiz 1973, s. 279.

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (DPT) : IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu : Eğitim, 1977

MÜMTAZ SOYSAL : Anayasaya Giriş 1968, s. 289 (Ank. Ü. SBF Yayınları)

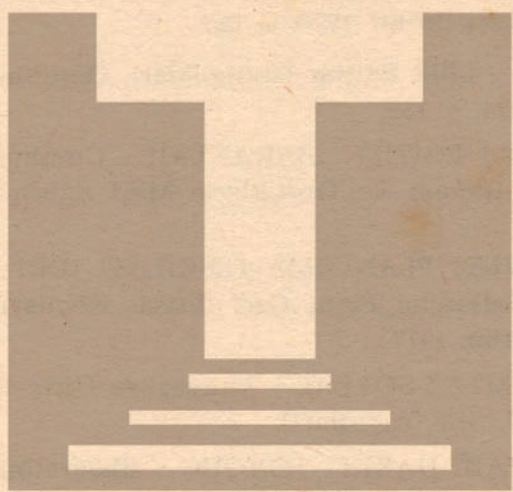
İSMAİL HAKKI TONGUÇ : İlköğretim Kavramı 1946, s. 412 (Remzi Kitabevi).

Prof. SADUN AREN : Üretim-Eğitim İlişkileri 1976, s. 31 (TÖB-DER Eğitim Yayınları 4).

Y. ZUBRİTSKİ, V. KEROV, MİTROPOLSKİ : İlkel Toplum, Köleci Toplum, Fecdal Toplum 1968, s. 265 (Sol Yayınları).

Y. ZUBRİTSKİ, V. KEROV, MİTROPOLSKİ : Kapitalist Toplum 1969, s. 187 (Sol Yayınları)

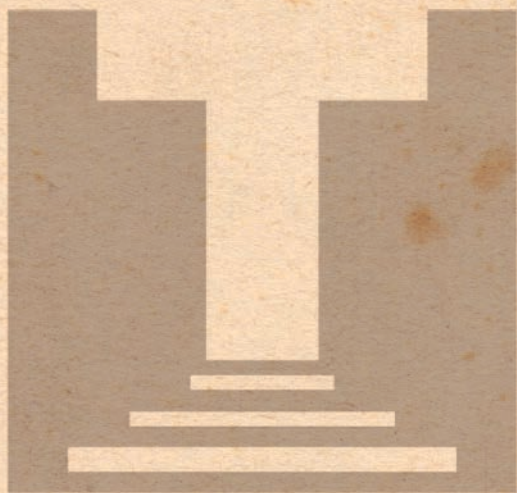
CACHİN : Sosyalizmin Işığında Bilim ve Din, 1962, s. 48 (Sosyal Yayınlar).



TÜSTAV



TÜSTAV



TÜSTAV

Halkevleri Basımevi — Tel : 17 65 53 — Ankara