

Ünal Özmen

Eylem Türk

Ayhan Ural

Tuğçe Arıkan

Eğitim Gündemi**Söyleşi: Emine Gül Kapçı****Dershanelerin Ekonomi Politikası****Toplumsal Hareketler ve İnfomal Öğrenme Bağlamında “GEZİ”**

Fevziye Sayılan

Ebru Eren Deniz/Sevgi Ernas/Hasan Hüseyin Aksoy

S. Yetkin Işık

M. Şerif Derince

Mustafa Sever

Yasemin Esen

Arzu Saldıray

Remzi Altunpolat

Carolyn M. Shrewsbury

Ezgi Ünsal

Piyasa ve Din Kısılcında Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği**Kadınlar, Toplumsal Cinsiyet ve Sınıf****Diplomalı Annelik****Dıştan Gelen Dayatma ve İçten Gelen Baksı****Eğitimde “Erkek Krizi”****Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığına Yer Açmak****Okul Kültüründe Cinsiyetçi Bir Pratik: Dil****LGBTİ Hareketinin Politik Pedagojisi****Feminist Pedagoji Nedir?****Söyleşi: Senem Bütüktanır/H. Can İnce/Ayşen Kavas**

Erhan Bağcı

R. Onur Kükürt

Aynur Demirli

Gül Peri Candan

Ömay Çokluk

Onur Seçkin

Ahmet Yıldız

Mutlu Arslan

Duygu Gücük Eren

İsmail Güven

Ceren Karadeniz

Mikail Boz

İsmail Aydın

Hasan Hüseyin Aksoy

Eğitimde Yeni Feodal Dönüşümün Kısaltmalı Hikâyesi ve Dershaneler**Eğitim Felsefesi Sempozyumunun Ardından****Söyleşi: Cenk Yiğiter****Bindirilmiş Sorumluluklar Devri****Taksim’de ağaç olmak ne garip şey Ahmedo****Söyleşi: Rıfat Okçabol****Kitap: Eğitim ve İktidar -Michael W. Apple-****Kitap: Kıvılcımlı’nın Allah Peygamber Kitap’ı ve Toplumun Ortaya Çıkışı****Öğretmenlik Çıkmazı****Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Müzelerinin Tarihi Gelişimi ve Geçirdiği Evreler****Müze: Akdeniz Medeniyetleri Müzesi****Sinema The World’s End****Eğitim Tarihinden: Öldürülen Öğretmenler (1970-1990)****Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Praksis**

ELEŞTİREL pedagoji

politik eğitim dergisi

(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi
Yazı İşleri Müdürü
A. Ekin Özmen

Editör
Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Yayın Kurulu
Ayhan Ural
Hasan Hüseyin Aksoy
Fevziye Sayılan
Murat Kaymak

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş
Ahmet Duman
Cevat Geray
Dave Hill (İngiltere)
Erdal Küçüker
Fatma Gök
Işıl Ünal
Kostas Skordoulis (Yunanistan)
Mehmet Toran
Meral Uysal
Naciye Aksoy
Nejla Kurul
Peter Mayo (Malta)
Peter McLaren (ABD)
Remzi Altunpolat
Rıfat Okçabol
Serdar M. Değirmencioglu
Serhan Sarıkaya

Adres

Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara
Tlf.: 506 397 4127
e.pedagoji@gmail.com
www.elestirelpedagoji.com

Kapak / Dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı

Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik

Yurt içi yıllık 70 TL.
(Kurumsal 100 TL.)
Yurt dışı 50 USD

Hesap No

Hesap adı: Paydos Yayıncılık
İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841

Posta Çek No: 5765393

İnternet satış

İDEFX (www.idefix.com)

www.arastabilgi.com

Reklam Tarifesi

Arka kapak (renkli) 500 TL/ Ön iç kapak
(renkli) 400 TL. / Arka iç kapak (renkli) 300 İç
sayfa (200 TL.)

İÇİNDEKİLER

1 Editörden

2 Eğitim Gündemi / Ünal Özmen

6 Söyleşi: Emine Gül Kapçı (Eylem Türk)

9 Dershanelerin Ekonomi Politikı / Ayhan Ural

12 Toplumsal Hareketler ve İnfomal Öğrenme Bağlamında “GEZİ” / Tuğçe Arıkan

Dosya

16 Piyasa ve Din Kısılcacında Eğitimde

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği / Fevziye Sayılan

22 Kadınlar, Toplumsal Cinsiyet ve Sınıf

Ebru Eren Deniz / Sevgi Ernas / Hasan Hüseyin Aksoy

26 Diplomalı Annelik / S. Yetkin Işık

32 Dıştan Gelen Dayatma ve İçten Gelen Baskı

Kürt Kız Çocuklarının Eğitim Durumu ve Anadili/M. Şerif Derince

38 Eğitimde “Erkek Krizi” /Mustafa Sever

42 Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde

Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığına Yer Açmak / Yasemin Esen

47 Okul Kültüründe Cinsiyetçi Bir Pratik: Dil / Arzu Saldıray

49 Heteronormatif Eğitime Karşı

LGBTİ Hareketinin Politik Pedagojisi / Remzi Altunpolat

53 Çeviri: Feminist Pedagoji Nedir? / Carolyn M. Shrewsbury

57 Söyleşi: Senem Bütüktanır - Halil Can İnce - Ayşen Kavas/ (Ezgi Ünsal)

59 Eğitimde Yeni Feodal Dönüşümün

Kısaltmalı Hikâyesi ve Dershaneler / Erhan Bağcı

62 Eğitim Felsefesi Sempozyumunun Ardından/ R. Onur Kükiirt

64 Söyleşi: Cenk Yiğiter (Aynur Demirli)

69 Bindirilmiş Sorumluluklar Devri / Gül Peri Candan

70 Taksim’de ağaç olmak ne garip şey Ahmedo / Ömay Çokluk

72 Kitap: AKP İktidarında Eğitim(Rıfat Okçabol) / Onur Seçkin

75 Kitap: Eğitim ve İktidar (Michael W. Apple) / Ahmet Yıldız

77 Kitap: Kırılcımlı’nın Allah Peygamber Kitap’ı ve

Toplumun Ortaya Çıkışı / Mutlu Arslan

80 Öğretmenlik Çıkmazı / Duygu Gücük Eren

82 Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Müzelerinin Tarihi Gelişimi ve Geçirdiği Evreler / İsmail Güven

87 Müze: Akdeniz Medeniyetleri Müzesi / Ceren Karadeniz

90 Sinema: The World’s End / Mikail Boz

92 Eğitim Tarihinden: Öldürülen Öğretmenler

(1970-1990) / İsmail Aydın

96 Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Praksis / Hasan Hüseyin Aksoy

Eleştirel Pedagoji Dergisi Yazım Kuralları

1. Yazı karakteri: Aldine401 BT

2. Punto: 11

3. Satır aralığı: 1

4. Alıntılar ve kaynaklar anlaşılır, açık ve ulaşılabilir biçimde gösterilmelidir. Alıntı ve kaynakça yazımında http://uvt.ulakbim.gov.tr/sbvt/kurultay4/kurbanoglu.pdf önerileri tercih edilir. Alıntılar, asıl yazıyı tali plana atacak uzunluk ve yoğunlukta olmamalıdır.

5. Dipnotlar, makale sonunda kaynakçadan önce “Notlar” başlığı ile verilmelidir.

6. Yazılarda kullanılacak dilin her türlü ayrımcılıktan arındırılmış olması gerekmektedir (ör: bilim adamı yerine bilim insanı).

7. Yazılar, .doc uzantılı olarak elestirelpedagoji@gmail.com e-posta adresine “Eleştirel Pedagoji:Politik Eğitim Dergisinde yayınlanması” ibaresi ile ulaştırılması gerekmektedir.

8. Dosya konusu yazıların 4000-8000 sözcük, dosya dışı yazıların ise 1000-4000 sözcük arası olmasına dikkat edilmelidir. (Gerekli durumlarda bu sınır aşılabilir.)

9. Çevirilerin kaynaklarının tam olarak verilmesi gerekmektedir. Telif sorunu olan yazılarla ilgili olarak çeviri yapılmadan önce Editör veya Genel Yayın Yönetmeni ile görüşülmesi gerekmektedir.

10. Makale, deneme ve çevirilerde yazıların ortalama uzunluğunun 1000-8000 sözcük ile sınırlandırılmasına dikkat edilmelidir. Gerekli durumlarda bu sınır aşılabilir.

11. Yazılara eklenecek resimlerin tif, jpg ya da .gif dosyası olarak gönderilmesi, yazı içinde resmin tam olarak nereye ve hangi hizada konacağını belirtmesi tercih edilir.

12. Makalelere eklenen tabloların resim formatında (tif, jpg ya da .gif) olması bilgi kaybı açısından önemlidir.

13. Yazıların dil, anlatım ve yazım kurallarına uygunluğu öncelikle yazar tarafından denetlenmeli; yazılarda anlam bütünlüğü olmasına özen gösterilmelidir.

14. Derginin, eğitim sorunlarına ilgi duyan ortalama okura da hitap ettiği göz önünde bulundurularak yabancı kavramların varsa Türkçe karşılığının kullanılmasına azami özen gösterilmelidir.

15. Dergiye gönderilen yazıların yayımlanıp yayımlanmamasına Yayın Kurulu karar verir. Yayımlanmayan yazılar yazarına iade edilmez. Yazı gönderirken yazara telif ücreti ödenmesinin derginin maddi olanaklarıyla ilgili olduğu bilinmelidir.

Merhaba,

Yeni yılın ilk sayısıyla karşınızdayız. Eleştirel Pedagoji yine dosya ve dosya dışı yazılarla dopdolu.

2013'ü çarpıcı siyasal gelişmelerle uğurladık. 2014 yılı da önemli gelişmelere gebe görünüyor. Eğitimsel konu ve sorunların da bu gelişmeler arasında yerini alacağını söylemek için kâhin olmak gerekmiyor. Zira zaten bir sorun yumağı olan eğitim alanının, AKP'nin hem yeni liberal hem de İslamcı politikaları nedeniyle tam bir çıkmaza sürüklendiğine tanıklık ettik. Bu nedenle eğitimsel konular, uzun süredir gündemin ilk sıralarında yer alıyor. Nitekim geçtiğimiz ay içinde de önce dersane, ardından PISA sonuçları üzerine yapılan tartışmalar gündemi epeyce meşgul etti. Bildiğiniz gibi demokratik eğitim mücadelesine fıkri katkı sunmayı hedefleyen Eleştirel Pedagoji dergisi, elinizdeki sayıda da tüm bu konulardaki yazılarıyla eğitim gündemini mercek altına almaya devam ediyor.

Elbette yalnızca güncelle ilgili değiliz. Eğitim sisteminin geçmişten gelen birçok yapısal sorunla karşı karşıya olduğunun farkındayız. Bu nedenle ülkenin önemli eğitimsel sorunlarından birini oluşturan “eğitimde toplumsal cinsiyet” sorunsalı bu sayının dosya konusu. Dosyanın editörlüğünü değerli hocamız Dr. Fevziye Sayılan yaptı. İlgiyle okuyacağınıza eminim...

Eleştirel Pedagojinin sayfaları giderek zenginleşiyor. Bildiğiniz gibi geçen sayımızda, sabit köşelerimizden olan “eğitim tarihinden”in yanına “müze” ve “eleştirel pedagoji sözlüğü” gibi sayfaları eklemiştik. Bu sayımızdan başlayarak yeni bir sayfa daha ekliyoruz: “Sinema” sayfası. Bu sayfayı arkadaşımız Mikail Boz hazırlıyor.

Önümüzdeki sayının dosya konusu ise çocuk edebiyatı... Katkı ve önerilerinizi bekliyoruz... Mart ayının ilk günlerinde yeniden görüşmek üzere...

Mutlu yıllar...

*Ahmet YILDIZ
ahmety@yahoo.com*

Gündemde neler var

30. sayının ardından yaptığımız yayın kurulu toplantısında iki ayın eğitim gündeminin analiz edildiği bir yazıya yer verme kararı almıştık. Gazete yazarlığının zoruyla gündemi izlediğimi düşünerek arkadaşlar bu görevi benim kucağıma koydular; ben de sürenin bitmesine bir hafta kala birinden başlayım diye bir sayfa açtım. Fakat notlarım arasından birini seçmede epey zorlandım: Hükümetin, daha doğrusu başbakan R.T. Erdoğan'ın dersaneleri kapatma kararı üzerine Gülen Hareketi ile AKP arasında çıkan kavgadan mı, adı TEOGS (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) olarak değiştirilen ve ilki 28-29 Kasım tarihlerinde yapılan sınavdan mı, eğitim kurumlarında türban kullanımının önünü açan yönetmelik değişikliğinden mi, 3 Aralık 2013'te açıklanan 2012 PISA sonuçlarından mı?.. Yoksa gündemde bunlar kadar yer bulup tartışılmayan eğitim kurumlarına yönetici seçiminde “sözlü sınav” getirilmesi, son on yılda Diyanetten başka kurumlara geçen 6 bin 302 kişiden 5 bin 360 imamın öğretmen olarak atanmış olması, karma eğitimin tartışmaya açılması, FATİH projesi ihaleleri, okulöncesi eğitim kurumlarına din dersi konması, kalan 73 genel lisenin imam hatip lisesine dönüştürülmesi, “MEB'de fişleme” gibi alt başlıklardan birinden mi başlasam?

Yukarıda sıraladığım başlıklar, sadece son iki ayın belli başlı gündemlerinden sadece birkaçı. Hangisini ele alsak diğerini üreten bir problem alanı. Fakat eğitim sisteminin sınırlarını aşarak mevcut siyasi egemenliği sarsma noktasına uzanan bir tartışma konusu olarak dersanelerden başlamak sanırım en doğrusu. Çünkü bu konu bitecek gibi gözüküyor; muhtemelen sığırdığı alanlarda yeni tartışma başlıkları açacak. ve haliyle sonraki sayıların Eğitim Gündemi'nde de yer alacak.

Dershaneler

Dershaneler, ortaya çıktığından beri her daim tartışma konusu oldu; eğitim sisteminin içindeki yeri sorgulanırken doğal olarak eğitim sisteminin kendisini de tartışmaya çekti. Ortak kanı dershanelerin, seçmeye dayalı sınavlarda şansını artırmak isteyen öğrencilerin yöneldiği “alternatif” bir eğitim kurumu olduğu yönünde. Her öğrencinin imkânları ölçüsünde dershaneye yönelmesi, aslında sistemden kaynaklanan sorunun boyutunu da göstermektedir. Ne yazık ki hükümet eden politikacıların da katılmak zorunda kaldığı bu ortak kaniya rağmen bir bütün olarak eğitim sisteminde dershaneleri lüzumsuz kılacak iyileştirme yoluna gidilmeyerek sadece ekonomik boyutu ile “dershane”ler tartışılmaktadır.

Devam eden öğrenci ile birlikte dershane sayısının her geçen yıl artması karşısında politikacıların, tartışmanın sisteme ulaşip kamu okullarının varlığını sorgulanma noktasına uzanmadan dersanelerde tutma çabaları da artık sonuç vermiyor.

Vatandaşın katlanma sınırını aşan maliyetine ek olarak sınav başarısındaki payı da kuşkulu hale gelince dershanelerle ilgili olarak bir önlem alınması fikri siyasetçileri zorlamaya başladı. Ne yazı ki neoliberal okul projesini benimseyen hükümetler, sisteme müdahale etme yerine dershaneleri gözden kaçırmayı kolay yol olarak gördüler. 12 Eylül yönetiminin 1984 öğretim yılında özel okula dönüşmelerini özendirerek aldığı kapatma kararının (Cuntanın çıkardığı yasa, 1983 genel seçiminin ardından iktidara gelen ANAP hükümeti tarafından kaldırıldı.) bir benzeri otuz yıl sonra AKP hükümeti tarafından yeniden gündeme getirildi. ANAP'ın yasayı iptal etmesi, hiç kuşkusuz dershanelerin meşruiyet kazanması yönünde önemli bir işlev gördü.

Okula olan talebin yükselmesiyle birlikte okul türlerinin artması, kısa süre de olsa ortaöğretimde kredili sisteme geçiş o dönemde dershanelere olan talebi de tetikledi. Neoliberal ekonomik politikaların kuralıslığı burada da acımasız bir şekilde kendini gösterdi ve sonuçta piyasa kuralına göre faaliyet gösteren dersahe yatırımcıları kendine sunulan imkanları değerlendirerek sermaye birikimini artırdı. Ekonomik gücün aynı zamanda siyasal güce tekabül ettiğini biliyoruz; dershaneçilerin gerek kamuoyu oluşturma gerekse siyaseti etkileme amacıyla örgütlenmeleri bu döneme (1985) tekabül eder.

Gülen Hareketi ve dershane

Burada Fethullah Gülen Hareketine bir paragraf açmak gerek: Fethullah Gülen, 70'li yıllara kadar cami cemaatine hitap eden bir imam iken, bu dar alanda sıkışık kalmanın ne dine ne de kendisine bir yararı olmadığını, hayatın insanları sekülerleştirdiğini gördü ve hem ekonomik hem ideolojik olarak kendini yenileyip üretebileceği alanı, okulları keşfetti. Çevresinde toplanan taşradan kente gelmiş yeni esnafa, önderlik ederek onları okul yatırımcısı olmaya yöneltti. Bu ara, çoğu öğretmen kökenli amatör dershaneçilerin arasıa katılarak dershaneçiliğin sektörel bir faaliyet alanı olmasında birinci aktör rolünü üstlendi. Bugün itibarı ile dershaneye devam eden öğrencinin yaridan çoğu Gülen grubuna ait dershanelerinin müşterisi; dershane ve okullarda kullanılan materyallerin yüzde sekseninin tedarikçisi de yine bu gruptur. Bu da onu, sektörün en önemli ekonomik ve siyasi aktörlerinden biri konumuna yükseltti.

Durum bu iken, bu yeni sermaye gurubu temsilcilerinin desteğini esirgemediği, hele Gülen gibi sektöre yön veren birinin ortağı olduğu AKP hükümetinin Ocak 2014'ten itibaren dershanelere ruhsat vermeme kararı alacağı ortaya çıktı. Ardından hükümet başkanı Recep Tayyip Erdoğan, dershaneçilerin ve muhalefet partilerinin itirazına rağmen kararı “devlet okulları dururken dershanelere ne lüzum var” diyerek savunduğuna tanık olundu. Bu beklenmedik bir çıkış değildi; Erdoğan, ilk kez Haziran 2008'de dershaneleri “garabet” olarak nitelendirerek kapatılmaları gerektiğini dillendirmiş, dört yıl sonra, Mart 2012'de ise “ya liseye dönecekler ya da kapanacaklar” diyerek bir proje

ile tekrar ortaya çıkmıştı. Erdoğan bu konuya okulların açılması arefesinde, 9 Eylül 2012'de bir kez daha girdi ve "Dershaneçilik olayını kaldıracacağız. Bundan kim gücenirse gücensin kusura bakmasınlar. Bu benim halkımın, vatandaşımın ortak talebidir. Eğitim öğretime hizmet verecekseniz, okulların, okullar kurun." diyerek kararlılığını bir kez daha vurguladı. Tarih de verdi "en geç, 2013-2014'e de biz o sistemle girmiş olacağız." Kısa süreli tartışma dışında kapatılmaları mümkün gözükmediği için dershaneçiler tarafından pek ciddiye alınmayan bu çıkışların aslında kamuoyu oluşturma sürecinin parçası olduğu 14 Kasım 2013'te anlaşıldı. Hareketin yayın organı Zaman gazetesinin yukarıda sözünü ettiğimiz MEB kararını "Eğitime Büyük Darbe"¹ manşetiyle sert bir dille haberleşmesi, Gülen'in hükümet girişimini savaş nedeni saydığını gösteriyordu. Eğitim, böylece, siyasal bir projenin topyekun tartışılmasına vesile oldu.

"Sol" tartışmanın neresinde?

Dershaneleri eğitimi piyasaya açan kapı olarak gören ve kamusal eğitim talebini siyasal mücadelesinin önemli paradigması yapan sol hareket bu durumu nasıl izah etmeliydi... Öyle ya şu anda karşımızda hükmettiği sermaye ve sermayesi oranında etkin bir sektör, öte yanda dershaneleri kapatmak isteğini projelendirmiş bir hükümet var (Yazıya başladığım sırada başbakan günde dört merkezde düzenlediği mitinglerde halkı dershaneleri boykot etmeye çağırıyordu). Bu yazıda analiz edilmesi gereken de bu herhalde. Çünkü eğitimle ilişkilendiremediğimiz dershaneleri kapatmak fena birşey olmasa gerek! Ben bu soruları, dershaneçilerin ciddiye almadığı, tartışmanın ilk başladığı dönemde Eleştirel Pedagoji'nin 24. sayısında (Kasım-Aralık 2012) sormuş ve yanıtını da devamında vermiştim. "Peki ama bu tespit Erdoğan'ın dershaneler kapatılacak çıkışının 'halkçı' olduğu anlamına gelmiyor mu? Politik de olsa dershanelerin kapatılması, eğitim kurumlarını 'destek eğitimine' ihtiyaç duymayacak şekilde yapılandırmanın ve dershaneleri kaldırın diyen sol muhalefet talebine kısmi karşılık oluşturuyor mu? Erdoğan, büyük oranda küçük ve orta ölçekli İslamcı esnafın yöneldiği yatırım alanına neden onların çıkarına ters bir müdahalede bulunuyor(du)?" Bana göre bu soruların biri basit diğeri oldukça karmaşık iki yanıt vardı: Basit olanı popülizm; (...) ikincisi ve karmaşık olanı, ilk zamanlarda pek inandırıcı bulmadığımız Erdoğan-Gülen çekişmesi..."² Daha önceki bir yazımda ise "Eğer Gülen diline sahip olmazsa, birkaç şirketinin Uzanlarinkinin akıbetine uğraması yakındır." diyerek Gülen'i uyarmışım!³

4+4+4 kesintili eğitim yasasının onaylanması, zorunlu din dersine ek olarak Peygamber Muhammed'in hayatı ve Kuran ezberleme derslerinin zorunlu seçmeli dersler arasına alınması, Kuran kurslarının MEB denetiminin dışına çıkartılması, türbanın kıyafetmiş gibi okullarda serbestleşmesi, "öğrenci evleri"nin denetlenmeye baş-

lanmasının ardından yukarıdaki açıklamaların yetersiz kaldığı açıktır. Dershane konusu Kasım 2013'te yeniden gündeme geldiğinde, bu gelişmeleri de dikkate alarak "Peki, Erdoğan'ın derdi ne?" diye sorup ek olarak şu tespitte bulundum: "Erdoğan, büyük çoğunluk gibi Gülen'in, okullarında (ve Işık Evlerinde), inşa etmeyi düşlediği şeriat devletinin militanlarını yetiştirdiğine inanıyordu. Ancak zamanla gördü ki Cemaat okulları kendisiyle aynı kaygıdan hareket etmiyor: O müfredatı, eğitim materyallerini, öğretmeni, okul yönetimlerini dini kurallara uyarlarken dershaneler ve özel okullar tümüyle piyasanın beklentisine uygun davranarak onun kazanım saydığı değişiklikleri etkisizleştiriyordu. Bu konuda Cemaat dershanelerini diğerlerinden ayıran pek bir farklılık yok. Yani Erdoğan, dini öğretime odaklandığı kendi devleti ile piyasanın insan tipi konusunda farklı arayış içinde olduğunu gördü. Onu harekete geçiren işte bu; dershanelerin (ve özel okulların), okuldan gelen öğrenciyi daha seküler bir hayata özendirme ve din eğitimine gerekli yeri vermeyerek dinselleşmiş devlet okulu eğitiminin toplum talebi olmadığını gösteriyor olmaları. Öte yandan, dershanelerin varlığı hep devlet okullarının başarısızlığına bağlandı. Dershane bir sonuç olarak ortaya çıkmış ve hâlâ artarak varlığını sürdürüyorsa eğitimin temel sorunları olduğu gibi duruyor demektir. Sıradan bir insan bile bunu böyle algılar ve sonucu on bir yıldır iktidarda olan AKP'ye fatura edebilir."

Nitekim benim bu tespitimden çok sonra Zaman yazarı Mümtazer Türköne, "Mesele imam-hatipler ise..." başlıklı yazısında "Dershaneleri kapatma teşebbüsü, hükümetin daha doğrusu Başbakan'ın imam-hatipler üzerine inşa ettiği eğitim politikasının mütemmim cüzü (tamamlayıcı unsuru -Ü.Ö.) olabilir mi?" diye soruyor ve Erdoğan hükümetinin benim dile getirdiğim kaygıdan hareket ettiğini ima ediyordu.

Özetlemek gerekirse radikal İslamcı bir parti olan AKP'nin dershaneleri kapatma girişimini (1) yeni devletin ideoloji olarak siyasal İslamı, daha kalıcı ve meşru bir yoldan devlet eliyle denetimli bir şekilde sunmak, (2) kendisini ekonomik ve siyasal olarak eğitim kurumlarında üreten rakibini ekonomik olarak çökertmek, (3) onca maliyetine rağmen halk nezdinde başarısı tartışmalı dershane "garabet"inden popülizm üretmek, (4) uzunca bir süre daha iktidarın muhafazakarlar arasında el değiştireceği görülen Türkiye'de alanın tayin edici gücü olarak Gülen Hareketinin görülmesi ve bu hareketin gücün peşine takılan özelliği nedeniyle kendisinden sonraki iktidar adayı ile kuracağı yeni ilişkilere odaklanmış olması, Erdoğan'ın Gülenleri güvenilir bir müttefik olmaktan çıkmasıyla açıklanabilir.

"Her plan planlayıcısının amacını aşar"

Fakat olay hiç de AKP ve onun başkanının planladığı gibi gelişmedi: Türkiye'nin en büyük dershane işletmecisi olan Gülen Hareketi, varlığını tehdit eden bu girişime öldürücü bir darbe ile karşılık verdi. Gülen, izlediği dış politika ile Batı için iyi bir partner olmaktan çıkan Erdoğan'ı yalnız bir anında yakaladı ve onu bir siyasetçi

¹Zaman, 14 Kasım 2013

² Eleştirel Pedagoji, Sayı 24, s. 60

³ BirGün gazetesi, 19.06. 2012

iflah etmeden öldüren silahıyla vurdu: Yolsuzluk... Erdoğan, önünü arkasını hesaplamadan beş yıl önce başlatığı dersane tartışmasından yukarıda maddeleştirdiğim sonuçları almayı umarken 17 Aralık 2013 sabahı Fatih belediye başkanı ve üç bakanının oğlu ile birlikte gözdesi Halkbankın genel müdürünün gözaltına alındığı haberiyle uyandı. Oğluna, ardından kendisine kadar uzanacak kanıtları ile ikna edici bir yolsuzluk ve rüşvet iddiasıydı bu. Çok geçmeden, birkaç gün sonra çocuklarının da yöneticisi olduğu Türkiye Gençlik ve Eğitime Hizmet Vakfı (TÜRGEV)'e yönelik operasyonun hükümet müdahalesiyle durdurulmuş olduğu yansıdı medyaya. Yoğun tepkiler üç bakanın istifa/azil yoluyla uzaklaştırılmasını sağladı. Ve bu aşamadan sonra Gülen Hareketi ile Erdoğan arasındaki alan çekişmesi her ikisini de aşarak hükümetle adalet arayışındaki toplum arasında savaşa dönüştü.

Pozisyonunu gözden geçirenler

Dersane tartışması, henüz organik olmasa da muhafazakarlar arasında duygusal bir kırılmaya neden oldu. Düne kadar ortak düşman belledikleri kendilerinden olmayanlara karşı ortak dil kullanan insanların aynı dili birbirleri için de kullandığı görüldü. Bu, hiç kuşkusuz İslam ahlakından beslenen siyasal İslamcılarının ilkesizliğinin, çıkar uğruna birbirlerini kolayca satabileceğinin göstergesiydi. Örneğin; R.T. Erdoğan 15 Haziran 2012'de Türkçe Olimpiyatları gösterisinde Gülen'i "*Bu hasret bitsin!*" diye ülkeye davet ettiğinde "*Olimpiyadların finali coşkulu idi. Erdoğan Hocaefendi'yi davet etti memleketine. Camia ne Erdoğan'dan ne de Hocaefendiden vazgeçmeye niyetli!, dakikalarca süren alkıştan bunu çıkarmak mümkün...*"⁴ diyen Abdurrahman Dilipak, bugün, "*hocaefendi*"sini "*Protestan İslam*" başlığı altında masaya yatırıyor ve "*Şimdi Gülen Örgütü kendi içinde bu işin hem teorisini, hem uluslararası ilişkiler boyutunu, hem de mali kaynaklarını ve yatırım alanlarını gözden geçirme gereği duyacaktır. (...) Yine Cemaatin uluslararası ilişkileri, para ilişkileri, bölgedeki bazı faaliyetleri mercak altına alınırsa o zaman neyin ne olduğu daha iyi anlaşılacak..*"⁵ diyerek ihbar edebiliyor!

Erdoğan'ın çağırısının ardından Zaman yöneticisi ve yazarı Ekrem Dumanlı da "*Arena'da Başlayan Yeni Dönem*" başlığı ile yarım sayfada (Zaman, 19. 06.2012) Gülen-AKP ortaklığının dayandığı temelleri anlatmış "*İster Başbakan'ın isterse Hocaefendi'nin beyanları 'fitne' için fırsat kollayanları şaşırtmış olmalı. Ancak şaşılabilecek bir şey yok. Madalyonun iki yüzü var; biri camiaya bakıyor, diğeri AK Parti'ye.*" diyerek düşman çatlatmıştı. Şimdi ise aynı kişi madalyonun öbür yüzündekini kastederek "*4 bakan ve çocuklarının suçlandığı, somut bilgi ve belgelerin tüyler ürpertici bir manzara arz ettiği soruşturmayla, müdahale üstüne müdahale yapılıyor.*" olmasından yakınıyor (Zaman, 23.12.2013).

⁴ <http://www.habervaktim.com/yazar/51583/turkce-olimpiyat-lari-ve-shopping-fest.html>

⁵ <http://www.habervaktim.com/yazar/62921/protestan-islam.html>



Ör(dö)nek çok; Mehmet Barlas'ı atlamayalım önce 24.12.2013 tarihli yazısına bakalım "*Ne güzel değil mi? Tribünde oturup 'Bu defa da Erdoğan'ı yiyebilecekler mi' diye seyredeceksiniz. Hatta okyanus ötesinden beddualar da göndereceksiniz yurdunuza... Körüklenen ekonomik ve siyasi krizlerle ruhunuz serinleyecek. Bunlara Kemal Tahir 'Sapı- silikler' derdi. Kısacası bu defa Tayyip Erdoğan'ı yedirmeyeceğiz...*"⁶ Oysa bu da, Erdoğan'ın davetinin ardından "*Fethullah Gülen'in Türkiye'ye dönmesinden zarar görecekt tek kesim Amerikan turizmidir. Bir de siyasi istikrardan sıkılıp, kavgayı özleyenler bu dönüşten mutsuz olabilirler.*"⁷ demiş, Gülen'in gelişiyi istikrara katkı sunacağından söz etmişti; ne ironik bir durum değil mi?

Arabulucu: "Laiklik"

Bütün bu gelgitler içinde en dikkatimi çeken bazılarının laikliği keşfettiğini görmek oldu. Bizim açımızdan inandırıcılığı bulunmamasına rağmen kayıtlara geçen en çarpıcı ifade Star yazarı Sibel Eraslan'dan geldi. Milli Görüş'ten AKP'ye kadın politikacıları örgütleyen akademik ünvanı da bulunan Eraslan, 6 Aralık 2013 tarihli yazısında "*Son yaşadığımız öfkeli tartışma, tarafları artan derecede birbirine benzetirken, neredeyse laiklik işte bunun için gerekirmiş diyecek hale geldik.*"⁸ diyordu. Eraslan'ı bu noktaya getiren, yazısının başında belirttiği gibi siyasetin dünyevi, cemaatlerin uhrevi işlerle iştigal etmesi gerektiğine inanması. Sonraki bir yazısında "*Cemaat/AK Parti çatışması 'laiklik' hakkında daha ciddi düşünmeye davet ediyor bizi. Şimdiye kadar süren klasik laik/dindar çatışmasından farklı bir şeyle karşı karşıyayız. Dindarlarla/dindarlar arasında gerçekleşen siyasi alan ve güç kavgası, yeni bir 'hakem' arayışını zorluyor.*"⁹ diyor ve bir önceki yazısının aksine laikliğin kıyısından dönüyor, laiklik yerine uzlaştırıcı olarak "*zaman*"ı işaret ediyordu (Eraslan'ın yazısı etimolojik açıdan oldukça problemli. Buna rağmen birçok yazarı tartışmaya çekebildiği için başarılı. Buraya alma gereği duymadığım yazıda, cemaatleri sivil toplum örgütü olarak ele almasına rağmen).

⁶ <http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/barlas/2013/12/24/oy-nanan-oyunu-tribunden-izlemek-mumkun-mu>

⁷ <http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/barlas/2012/06/16/erdoganin-gulene-cagrisi-aklin-geregidir>

⁸ <http://haber.stargazete.com/yazar/kavganin-en-onemli-so-nucu-dunyevilesme/yazi-813220>

⁹ <http://haber.stargazete.com/yazar/cemaat-ve-ak-parti-catis-masinda-hakem-kim-olacak/yazi-813847>

men siyasetin alanına müdahil olmalarına itiraz ediyor. Birinci yazısında sivil toplum örgütlerini “yumuşak güç” olarak siyasette daha etkin olarak katıldıkları tespitinde bulunmakla birlikte Gülen Cemaatinden bunu esirgiyor ve cemaatleri siyaset alanının dışında tutmak üzere laiklikten hakemlik bekliyor.).

Taha Akyol, 10 Aralık 2013 tarihli yazısında “zaman”ı hakem tayin etmesine aldırış etmeksizin Sibel Eraslan’a bir yanıt gönderdi ve “Çağımızda ‘hakem’ demokratik, laik hukuk düzenidir.”¹⁰ dedi.

Cemaat Hükümet çatışmasında “hakem” arayışına laikliği öneren başka isimler de var. Ali Bayramoğlu “Çatışma ve farklılaşmanın hakemi nasıl oluşacak?” diye sorduğu 13 Aralık 2013 tarihli yazısında dinin kamusal alana dönmesiyle laikliğin demokratikleştiğini dolayısıyla hakem olabileceğini ima eden şu tespitte bulunuyordu “1. Bu alanlar (kamusal alan-Ü.Ö.) uygulamada laikliğin demokratikleşmesi sonucu ortaya çıkmıştır... 2. Bu konuda ihtiyaca referans veren talepler ise algıda laikliğin demokratikleşmeye başlamasıyla şekillenmiştir.”¹¹ (Kamusal alan, fikirlerin/tutumların ortak değerler üretmek üzere bulunduğu seküler alanlardır ve orada tartışma vardır. Din gibi tartışılmaya kapalı düşünceler kamusal alanın bileşenlerinden biri sayılamaz. Zor kullanarak kamusal alana giren dinin amacı tartışmaya katılmak değil, (Türkiye’de olduğu gibi) tartışmayı sonlandırmak içindir. Ali Bayramoğlu’nun dediğinin aksine işgal laikliğin demokratikleşmesini sağlamaz, onu otoriterleştirir. Bu bakımdan Bayramoğlu’nun tespiti de Eraslan’ınki kadar sorunlu.)

İhsan Dağı, evirip çevirmeden, net ifadelerle daha ziyade ders verir bir üslupla son noktayı koydu “Laik devlet, dindarların dindar bir yönetim altında kendi tercihlerine ve yorumlarına göre yaşamaları, türdeş bir dindarlık modeline karşı kendi özgünlüklerini ve özgürlüklerini koruyabilmeleri için şart. Dini yorumlama, yönetme, faaliyette bulunma tekelinin devlette olduğu bir rejim dindarların yorum, yaşam ve faaliyet çoğulluğunun da yıkımı anlamına gelir. ‘Kemalist devlet’ten ‘muhafazakâr devlet’e geçiş sizi mutlu edebilir, ama yeter mi? Kendinizle özdeşleştirdiğiniz devlette özgür de olmak istemez misiniz? Demokrasinin geleceği dindarların-muhafazakârların bu soruya vereceği cevaba bağlı...”¹² Dağı’nın “Kendinizle özdeşleştirdiğiniz devlette özgür de olmak istemez misiniz?” sorusu, sanırım, kamusal alana gelirken tartışmaya açık olmanız gerekir yönünde İslamcılara yapılan bir uyarıydı.

Geç de olsa Mehmet Barlas da laikliğin önemini fark edenlerdendi. “**Laikliğin önemi**” ara başlığı altında “Bu içerikli tartışma uzayıp gidiyordu. Bunları dinlerken ben de, olup bitenlerden kendi bakış açımı şöyle kattım tartışma zeminine...”

Bu gelişmelerden Başbakan Erdoğan’ın aldığı ders eğer laikliğin toplumsal barış ve uzlaşma için önemini anlamak şeklinde olduysa, bu olup bitenler hayırlıdır... Neticede dünyevi siyasete dini cemaatler el uzattıkları zaman, yargı bile şirazesinden çıkıyor. Ülkenin gelişmesi ve istikrarı bedduaların hedefi oluveriyor.”¹³ diyordu.

Siyasal İslamcıların kendi aralarındaki savaşta barış görüşmesini laikliğin gözetiminde yapmak istemesi hiç kuşkusuz o alanı tarafsız görmeleriyle ilgili. Ali Bayramoğlu’nun dinin katılımıyla laikliğin demokratikleştiği tezi bu bakış açısını yansıtıyor. Acaba öyle mi? Laikler, sonunda kendileri üzerindeki vesayetin varisini belirleyecek olan bir savaşın tarafsız seyircisi mi durumundalar? Laiklik, laiklerden gayrı düşünülebilir mi? Karma eğitime karşı çıkan, kız ve erkeklerin aynı mekanı paylaşmasından rahatsızlık duyup “millet”ini, polisini gençlerin üzerine salan başbakanı nasıl ki dininden bağımsız değerlendiremezsek özgürlük, eşitlik, adalet anlamındaki laikliği de bu uğurda mücadele eden kitlelerden ayrı düşünemeyiz. Yani laik (kamusal) alan tarafsız değil, ki bu alan dışında süren savaşta müzakereye ev sahipliği yap-sın. MİT müsteşarının gözaltına alınması girişiminden beri (7 Şubat 2013) idrar torbasını doldurmakla meşgul olan ve o güne dek aynı kaba işeyen siyasal İslam’ın iki temsilcisi birbirinin üstüne işlemeye başlayınca gidin sizi laikler temizlesin deniyor. Oysa bu durumdu onların gönderileceği en uygun yer WC’dir.

Bugüne dek laikliği sorunsallaştıran yazıcıların dinin kendi içindeki alan kavgasında laikliğin hakemliğine başvurmak gereği duyması siyasal İslamın sorunsallaşmasına kapı aralaması açısından olumlu bir gelişme sayılabilir. Yolsuzluk ve rüşvete bulaşmış İslamcı politikacıların deşifre olması da din ahlakının ve bu ahlakın simgesel isimlerinin düzgün bir toplum/birey için referans/model olamayacağını bir kez daha göstermiş oldu. Türkiye, evet, dersanelerle başlayıp rüşvet ve yolsuzlukla çalkalanırken döviz kurunun artıp borsanın düşmesiyle milyar dolarlar kaybetmiş olabilir. Fakat bu ülke seküler ahlakın değerini anlama açısından parayla ölçülemeyecek bir kazanç elde etmiş oldu.

¹⁰ <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/25318729.asp>

¹¹ <http://yenisafak.com.tr/yazarlar/AliBayramoglu/cemaat-ve-devlet/43927>

¹² http://www.zaman.com.tr/ih-san-dagi/dindarlar-muhafazakarlar-ne-istiyor_2182299.html

¹³ <http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/barlas/2013/12/29/insanlar-konusa-konusa-birbirlerini-anlamlar>

“5 yaşında değil de çocuklar 6 yaşında ilkokula başlamış olsalardı, hem daha az sorun yaşayacaktı hem de sorunların şiddeti daha düşük olacaktı.”

Son dönemin en tartışmalı eğitim konularından birini 4+4+4 uygulaması oluşturdu. Henüz tasarı aşamasındayken ciddi itirazlar dile getirilmiş ancak itirazlar hükümet ve yandaşları tarafından ciddiye alınmamıştı. İkinci yılındayız ve uygulamanın değerlendirilmesi için yeterli bir süre geçti. Bu anlamda Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden **Prof. Dr. Emine Gül Kapçı, Doç.Dr. Müge Artar, Araş. Gör. Esmâ Daşçı, Araş. Gör. Gülçin Çelik ve Araş. Gör. Volkan Avcı** tarafından **İlkokul Birinci Sınıf Farklı Yaşlarda Başlayan Çocukların Ruhsal ve Sosyal Gelişim ile Akademik Benlik Algıları Açısından Karşılaştırılması** başlıklı bir araştırma yapıldı. 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde 5 ve 6 yaşında ilkokula başlayan çocuklar çeşitli duygusal, sosyal, davranışsal ve okul sorunları açısından karşılaştırıldı. Ankara’da 87 devlet okulunda düzenlenen çalışma 5 yaşında birinci sınıfa başlayan çocukların 6 yaşındakileri hemen hemen her alanda geriden takip ettiğini ortaya çıkardı. 321’i erkek 297’si kız olmak üzere 618 çocuk üzerinde yapılan araştırma gruplar arasında olumlu ve olumsuz davranışlara da bakıldı. Bu araştırmanın sonuçlarını konuşabilmek ve gözlemlerini alabilmek için **Prof. Dr. Emine Gül Kapçı**’nın kapısını çaldık.

Araştırmanın kurgulanma öyküsünü kısaca anlatır mısınız?



Normalde, eğitim-öğretimle ilgili önemli değişikliklerde, öncelikle eğitim fakültelerinin görüşü alınır, pilot uygulamalar yapılır. Pilot uygulamalar sonucunda yapılacak değişikliğin yararları görüldüğünde ve uygulamanın mümkünse olumsuz yönlerinin nasıl düzeltileceği konusunda planlamalar yapıldıktan sonra tüm ülkede uygulama başlatılır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yasal değişiklikten önce, ilkokula başlama yaşı o yılın sonu itibarıyla 6 (72 ay ve üstü) idi. 4+4+4 ‘de getirilen değişikle ana-babanın isteği ve onayı doğrultusunda 5 yaşındaki çocuklar (60 aylık ve üstü) ilkokula başlatıldı. Çocuğu 67-72 aylık olan çocukların ana-babaları ise çocuklarının sağlık ya da gelişimsel durumlarının uygun olmadığını bildiren bir rapor getirmek zorunda bırakıldı. 2013’te ise bu yasada küçük bir esneklik sağlandı. Şöyle ki, o yılın eylül ayı itibarıyla 67, 68 ve 69 aylık çocukların ana-babaları, çocuklarının hazır olmadığını yazılı olarak bildirdiğinde, okula başlama zorunluluğu kaldırıldı zorunluluktan çıkarıldı. Bununla birlikte 70, 71 ve 72 aylık çocukların ana-babaları ise hala çocuklarının durumunu bir sağlık raporu ile belgelendirmek durumundadır. Sonuç olarak, burada önemli olan 60 ayını dolduran 5 yaşındaki çocukların, ana-babalarının isteği ile hala ilkokula başlayabiliyor olmasıdır. Bunun yanı sıra 60 aylık beş yaşındaki çocuk ile 84 aylık 7 yaşındaki çocuk aynı sınıfta okuyabiliyor. Yaptığımız araştırmada, bazı okullarda karma yaş grubunun bulunduğunu gördük. Yani 60 aylık ve üstü çocuklar ile 84 aya kadar olan çocuklar ilkokula aynı sınıfta başlamışlardı. Ana-babanın isteği ile beş yaşındaki çocuklar hala ilkokula başlayabildiğini düşündüğümüzde, bu karma sınıf uygulamasının bu yıl da devam ettiği sonucunu çıkarmamız yanlış olmayacaktır.

1983-1984 ve 1984-1985 Eğitim-öğretim dönemlerinde aslında böyle bir uygulama denenmiş. Yanlış bir biçimde bu 5 yaş uygulamasına o dönemde 6 yaş uygulaması denmiş. O yıllarda 600 binin üzerinde 5 yaşındaki çocuklar ilkokula başlamışlar. Pilot bir çalışma olduğu için, okul yöneticileri (müdür gibi), öğretmenler ve ana-babaların görüşleri alınarak bir araştırma yapılmış. Yani, 2012’deki 4+4+4 yasasının tersine, 1983 yılında bile böyle bir uygulamanın çocuklar üzerindeki olası etkileri dikkate alınmış. Araştırmanın sonuçları 5 yaşındaki çocukların ne akademik olarak, ne sosyal olarak ne de ruhsal olarak eğitim-öğretimden yarar görmediğini tam tersine zarar gördüğünü göstermiş. Örneğin bazı okullarda 5 yaşındaki çocukların ancak %10’u okuma-yazmayı öğrenebilmiş, bunun yanı sıra, 5 yaşındaki çocuklar daha önce sergilemedikleri ruhsal sorunları sergilemeye başlamışlar. Bu araştırma bulgularını dikkate alan dönemin Milli Eğitim Bakanı Vehbi Dincerler ve ekibi de 5 yaş uygulamasını hemen ertesi yıl kaldırmış. Bundan yaklaşık 30 yıl önce böyle bir 5 yaş uygulamasına geçilmenin temel nedeni ise, okul öncesi eğitim uzman sayısının düşük olması, diğer kaynakların sınırlılığı ve okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk oranının düşük olması. Biz, ilkokula başlama yaşını düşürürsek, en azından okul öncesi eğitimden yararlanamayan dezavantajlı, yani özellikle yoksul çocukların maruz kaldığı dezavantajları bir ölçüde giderebiliriz anlayışı temele alınmış. Beş yaşındaki çocukların yarar değil, belki de telafisi çok zor olabilecek biçimde zarar gördükleri ortaya çıktığında da dönemin Milli Eğitim Bakanlığı oldukça isabetli bir kararla uygulamayı sonlandırmış.

Biz çocuk psikolojisi ve eğitimle ilgilenen uzmanlar, bir çocuğun ilkokula başladığı ilk ayların ve ilk yılın akademik gelişimi ve okul başarısı açısından çok önemli olduğunu biliriz. Çocuğun ilk aylarda ve ilk yılda kendisini başarılı, becerikli hissetmesi, akranları tarafından onay görmesi, öğretmeni, ana-babası tarafından başarılı olarak algılandığını düşünmesi çocuğun kendi benlik algısı açısından çok önemlidir.

2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı böyle bir kararı verdi ve çok kısa sürede hazırlanan yasa kısa sürede de meclisten geçti. Yurtdışındaki örnekler baktığımızda, dünya çocuklarının %95’inin 6 yaş (72 ay ve üzeri) üzerinde ilkokula başladığını görüyoruz. Bir ülkede dört, 19 ülkede beş, 119 ülkede 6, 47 ülkede 7 ve bir ülkede çocuklar 8

yaşında ilkokula başlıyor. Eğitimde gelişmiş ülkelerin pek çoğunda ilkokula başlama yaşı ise 6 ya da 7'dir. Beş yaşında ilkokula başlayan gelişmiş ülkelerden biri İngiltere'dir. Ancak İngiltere de Avrupa eğitim değerlendirmelerinde ilk sıralarda değildir. Bu nedenle de, İngiltere'de alan uzmanları ve sivil toplum kuruluşları ilkokula başlama yaşının eğitimde başarılı diğer ülkelerde olduğu gibi 6 olması konusunda ve çocukları başarısızlığa mahkum etmemeleri uyarısında bulunarak Eylül 2013 tarihinde İngiltere'de hükümete bir çağrıda bulunmuşlardır.

Bizde duruma baktığımızda 90'ın üzerinde Eğitim Fakültesi bulunmakla birlikte, bu fakültele görüş sorulmadan, çocukların ve ailelerinin nasıl etkileneceği konusunda bilimsel bulgular dikkate alınmadan bu karar uygulanmıştır. Eğitim Fakültelerinde küçük bir grup akademisyen bu uygulamanın olası olumsuz sonuçları konusunda medya aracılığıyla ya da birkaç üniversite senato kararı yoluyla görüşlerini belirtmişlerdir. Büyük bir grup akademisyen ise görüş belirtmemiştir. Burada bence en önemli husus, Türkiye'de 3000'in üzerinde yardımcı doçent, doçent ya da profesör vardır. Bunlardan bir tek öğretim üyesi bile beş yaşında ilkokula başlamaya onay vermemiştir. Benim saptayabildiğim, iki öğretim üyesi 4+4+4 yasasıyla ilgili olumlu görüş ifade etmiş, ancak onlar da 5 yaşında ilkokula başlama konusunda olumlu herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Bir tek bilim insanı bile '5 yaşında ilkokula başlamak uygundur çünkü...' gibi bir gerekçe göstermemiştir. Bunun tam tersi pek çok gerekçe ise medyada ya da senato kararlarında görülebilir.

Çalışmadan sonra, sizi Milli Eğitim Bakanlığından arayıp da 2 yıldır süren bu uygulamanın sonuçlarıyla ilgili görüş isteyen uygulamaya buna göre bir şekil vermekten bahseden oldu mu?

Henüz olmadı, ancak bundan sonra olur mu bilmiyorum. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Destekleme birimi bu araştırmayı destekledi ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan da araştırma izni alındı, MEB izin verdiği için çok memnunuz tabii ki. Böyle bir iznin çıkması da MEB'nin bilimsel kanıtlara dayalı uygulamalara özen gösterdiğinin bir işareti olarak algıladık ve çok mutlu da olduk. Proje tamamlandıktan sonra raporu MEB'na teslim ettik. İletişim bilgilerim kendilerinde var ve bu konuda görüşlerimi paylaşmak istediğimi de sözel olarak belirttim, ancak bu güne kadar MEB'ndan bir görüşüme başvurulması konusunda bir talep olmadı.

Peki araştırmaya dönecek olursak ilkokula 5 yaşında ve 6 yaşında başlayan çocukların dönemin başında sınıf içinde yaşadığı sorunlar arasında bir farklılık olduğunu gösteriyor çalışma. Bu farklılıkları biraz açar mısınız? Hangi konularda 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklar farklılaşıyor?

Araştırmamızda çocukları hem okul başlar başlamaz hem de okul bitiminde ruhsal gelişim, sosyal gelişim ve akademik algıları açısından karşılaştırdık ve değerlendirmelerimizi bu doğrultuda gerçekleştirdik. Yani Kasım 2012 ve Haziran 2013'te. 'Bu 5 yaşındaki çocuklar dönemin başında 6 yaşındaki akranlarından dezavantajlıydı ama 9 aylık eğitim süreci sonucunda bu fark kapandı, o yüzden de 5 yaşında ilkokula başlanması uygundur' iddiası makul ve bilimsel bir iddiadır. Biz bu nedenle 5 ve 6 yaşındaki çocuklara ilişkin verileri hem dönemin ilk aylarında hem de okul kapanmasına çok kısa bir süre önce iki kez topladık. Beş yaşındaki çocuklar dönemin başında çok sorun yaşayabilirlerdi ve aradaki fark dönem sonunda Haziran ayında kapanabilirdi, bunu öğrenmek istedik.

Yaşadıkları ruhsal belirtiler açısından 5 ve 6 yaş grubu dönemin başında benzerler miydi?

Hayır değillerdi. Beş yaşındaki çocukların hem dönemin başında hem de dönemin sonunda 6 yaşındaki çocuklara göre hem sorun sayısı hem de sorunların şiddeti açısından çok daha dezavantajlı oldukları bulundu. Yani aradaki farklılık kapanmamıştı. Bu farklılığın en temel nedeni ise bu çocukların 5 yaşında ilkokula başlamalarıydı. Bu iki grup, diğer tüm değişkenler açısından oldukça benzerdi. Örneğin, cinsiyet, ana-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, örneklemin seçildiği okul sayısı vb.

Beş yaşındaki çocuklar, 6 yaşındaki çocuklardan daha fazla ve daha şiddetli biçimde sorun yaşadıkları görüldü. Dönem bitiminde, haziran ayında yapılan değerlendirmelerde 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre sorun yaşadıkları alanlardan bazıları şöyle (önemlileri de atlamama için bunları notlarımdan okuyacağım):

Ev ödevlerini yapmamama, matematiği kavrayamama, harf-kelimeleri doğru yazamama, okuma güçlükleri, dikkat dağınıklığı, sınıfta yerinde oturamama, düşünmeden hareket etme, kontrolünün zor olması, yetişkinlerin isteklerine karşı gelme, sırasını bekleyememe, diğer çocukları rahatsız etme, arkadaşları tarafından istenmeme, oyunlara alınmama, söylenenleri yapamama, baş ağrıları, unutkanlık, kolayca sinirlenme, yorgunluk, diğer çocukların canını acıtmaya çalışma, huzursuzluk, öğrendiklerini hemen unutma, ürkeklik-korkma, her şeye ağlayarak tepki verme, ruh halinin hemen değişmesi, diğer çocukların işlerine veya oyunlarına müdahale etme gibi.

Olumlu özellikler açısından ise tam ama beklendik bulgular elde ettik. Örneğin, olumlu davranışlara baktığımızda, değerlendirilen tüm bu özellikler açısından 6 yaşındaki çocukların daha avantajlı oldukları, olumlu özellikleri 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha fazla sergilediğini bulduk. Bunlardan başlıcaları şöyle: "Paylaşma ve sırasını bekleme, akranlarına yardım etme, diğer çocuklar için güzel şeyler yapma, hem kız hem erkek arkadaşları

tarafından sevilme, yeni görevler almaya istekli olma, sınıf içinde yeni fikirler ortaya koyma, anlamadığında sorma, sınıfta uygun biçimde konuşma, sınıfta sessiz kalabilme, başarıları hakkında uygun biçimde konuşma, diğer çocuklarla işbirliği yapma, hatalarını düzeltme, arkadaşlar tarafından aranma, lider gibi davranabilme, kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanma, çalışmasını ve sonuçları değerlendirebilme, kendini küçük görmeme ve bağımsız olarak çalışabilme”

6 yaş grubu yaşamıyor mu bu sorunları?

Tabii ki, maalesef 6 yaş grubu da yaşıyor! Ancak biz araştırmamızda 5 yaş ile 6 yaş arasındaki farka baktık. Yani bu 5 yaşında başlayan çocuklar 6 yaşında ilkokula başlamış olsalardı, bu sorunları hem daha az sayıda yaşayacaktı, hem de sorunların şiddeti daha düşük olacaktı. Bizim burada söylemek istediğimiz şey istatistiksel olarak iki grup arasında bu söylediğim alanların hepsinde fark çıktı, yani 5 yaşındaki çocuklar neredeyse bütün alanlarda daha fazla sorun yaşadılar. 6 yaşındaki çocuklar da tabi ki ruhsal sorunlardan muaf değil. Ancak, 5 yaşındaki çocukların yaşadığı sorunlar o kadar fazla ki, bir öğretmenin bu kadar sorunla baş edip eğitim-öğretim yapabilmesi gerçekten çok güç.

Araştırmamızdaki bir diğer önemli nokta da biz sınıf mevcudunu da dikkate aldık. Ayrıca 5 yaşındaki çocuklar ayrı sınıfta okuduğunda ya da karma sınıflar olduğunda durum nasıl diye de analizler yaptık. Sonucun hiç değişmediğini gördük. İster sınıf mevcudu düşük olsun, ister 5 yaşındaki çocuklar karma sınıflarda değil, sadece 5 yaş grubunda olsun, durum değişmiyordu. Beş yaşındaki çocukların, her iki durumda da daha fazla sorun yaşadığı görüldü. Sonuçta bu durumun –bizim bulabildiğimi- tek nedeni bu çocukların 5 yaşında ilkokula başlamış olmalarıydı. Aynı çocuklar 6 yaşında başlasalardı, ilkokula bir yıl sonra başlasalardı daha az sayıda ve şiddeti daha az yoğunluklu biçimde bu sorunları yaşayacaklardı.

Peki ayrı sınıflar oluşturmak farkı kapatmıyor dediniz, bazı öğretmenler bir şekilde çocukların uyumunu kolaylaştıracak başka programlar uyguladılar. Sınıflarında okul öncesi eğitime benzer düzenlemeler yapmaya çalıştılar bütün bu çabalar bir sonuç verebildi mi?

Tabii sadece kişisel gözlemlerimden ve okullarda etkileşimde bulunduğum öğretmenler ve müdürlerden elde ettiğim geri bildirimleri aktarabilirim. Biz araştırmamızda uyum programını değerlendirmedik. Bununla birlikte, araştırmamızın sonuçları, bizim değerlendirdiğimiz hususlar açısından uyum programının herhangi bir etkisinin olmadığına işaret etmekte.

Araştırma bulguları bize bilişsel, duygusal ve toplumsal olarak örselenmiş ve örselenmeye devam eden bir nesil portresi çiziyor. İlkokula beş, beş buçuk yaşta başlamış olan bu çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine ne tür yansımaları olur sizce bu durumun yansımaları olur mu?

Bu konuda gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçlarına bakmak gerekiyor. Diyelim ki bu çocukların bazılarında başarısız olma korkusunun geliştiğini düşünelim. Çocukluk dönemindeki korku ve kaygıların ortalama sekiz yıl kadar devam ettiğini gösteren araştırma bulguları dikkate alındığında, beş yaşında ilkokula başlayan çocuklara ve ailelerine yansımalarının daha uzun yıllar süreceği çıkarımında bulunabiliriz. Bu sadece kaygı için değil, depresyon, arkadaşlık ilişkileri, benlik algısı gibi alanlarda da büyük ölçüde geçerlidir.

Bununla birlikte beş yaşındaki çocukların hangileri, hangi sorunları, hangi şiddette yaşayacağı ise başka bir araştırmayla ortaya konabilir.

Peki sizce kim çocuğunu beş, beş buçuk yaşta göndermek durumunda kaldı. Buna razı olan, mecbur kalan hani araştırmanın dışında belki okullara gittiğinizde karşılaştığınız veliler yada öğretmenlerden aldığımız geri bildirimler konusunda bilgi verebilir misiniz? Bu tablo, sınıfsal, kültürel, toplumsal olarak bir kesimi daha çok mu vurdu?

Sınıfsal bir analiz yapmadık. Doğrudan devlet ilkokullarına devam eden çocukları araştırma kapsamımıza aldık. Üst SED’den ailelerin çocukları büyük oranda özel okullara devam ediyorlar. Tabi ki üst SED’den ailelerin çocukları da –5 yaşında ilkokula başlayanlar da- bu uygulamadan olumsuz biçimde etkilenmişlerdir varsayımında bulunabiliriz. Ancak üst SED’den gelen çocuklar eğitim ve ruhsal sorunlar açısından daha avantajlıdır. Üst SED aileleri özel öğretmenler aracılığıyla eğitim-öğretim açığını kapatabilirler, çocukları ruhsal sorun yaşadığında da daha kolaylıkla ruhsal hizmetten yararlanabilirler. Biz biliyoruz ki alt SED’den gelen çocuklar, özel öğretmene ulaşma ve ruhsal gelişim açısından uygun hizmetlere erişme konusunda da güçlük yaşıyorlar.

Ailelere ilişkin veri toplanmadı herhalde?

Toplandı ama bu verilerin analizleri henüz yapılmadı.

Eleştirel Pedagoji dergisi adına teşekkür ederim.

Rica ederim. Memnuniyetle.

Dershanelerin Ekonomi Politikası

Ayhan Ural¹

Türkiye’de dershaneler özellikle kamusal eğitim anlayışının egemen olduğu süreçte eğitim sistemindeki kademeler arasındaki koşullu geçişlerde -kontenjan yetersizliği ve okullar arasındaki nitelik farkından kaynaklanan- gerçekleştirilen sınavlarda bireyi destekleyecek yapılar olarak doğmuştur.

Başlangıçta, toplumda yüksek bir yaşam standardı üretebilmenin yolunun sadece yükseköğrenim görmekle mümkün olacağı algısının yerleşmesinin sonucu olarak yükseköğrenime yönelen talep miktarındaki artışla ilişkili olarak doğan dershaneler, eşitsiz ve ayrımcı eğitim politikaları ve eğitim sisteminin bütün kademelerini kapsayan yarışmacı eğitim anlayışının bir sonucu olarak büyük bir ekonomik faaliyet alanına dönüşmüştür. Türkiye’de dersane sektörünün bu denli büyümesinde emek sömürsünü ilke edinmiş neoliberal istihdam politikalarının da önemli bir etkisi olmuştur. Daha da önemlisi Türkiye’deki dershaneler diğer ülkelerdekinden farklı bir şekilde dinsel örgütlenmelerin gerçekleştirildiği yapılar olarak hızla büyümüş ve gelişmiştir.

Kamusal eğitimin eşitlikçi niteliğinin zayıflatılarak veya ortadan kaldırılarak okullar arasında nitelik farklılıkların kabul edilir sınırları aşmasıyla yaratılan iyi okullar olgusuna yönelen talep bu okullara girişte bir seçme zorunluluğu doğurmuştur. Bu zorunluluk, her düzeydeki eğitim kademeleri arasındaki geçiş için öğrencileri doğal bir yarışın içine itmiştir. Eğitim kademeleri arasındaki geçişleri kontenjan yetersizliği gerekçesiyle koşula bağlayarak -açık bir eğitim hakkı ihlali olmasına rağmen- bir eleme ve seçme düzeneği oluşturulmuştur.

Neoliberal politikaların etkisiyle eğitimin piyasalaştırıl-

ması, eğitimdeki kademeler arasındaki koşullu geçişin adaletli bir sınav sistemi kurulmasıyla meşrulaştırılabileceği düşüncesi toplumda önemli bir karşılık bulmuştur. Böylece eğitimdeki kademeler arası koşullu geçişin yarattığı eşitsizlikler tartışması sonlandırılmış ve yapılacak eleme ve seçme sınavları öne çıkarılmıştır. Eleme ve seçme sınavlarında herkesin önüne geçebilmenin gerektirdiği yarışma ülküsünün yarattığı talebi karşılamak üzere piyasa mekanizması devreye girerek dershanelerin işletme (Ural 2012) olarak toplumsal yaşamda yer almasını sağlamıştır.

Bu açıklamalardan anlaşılabileceği gibi dersane olgusunun toplumsal yaşamda yer alması süreci kapitalist anlayışa göre herhangi bir mantıksal tutarsızlık içermemektedir. Eğitim kademeleri arasındaki geçişlerdeki bu kontenjan sınırlamasının doğal bir sonucu olarak okullara girişte bir seçme / eleme anlayışı geliştirilmiştir. Kademeler arası geçişte devlet okullarındaki eğitim öğretim faaliyetlerinde kazanılan / kazandırılan yeterliklerin değerlendirilmesinden çok eleme ve seçmeyi kolaylaştıracak salt bilgi düzeyinde zamana karşı yapılan bir sınavın kullanılması seçilmiştir. Eleme ve seçme amaçlı olarak uygulanan ve pedagojik hiçbir değeri olmayan bu sınavlarda başarılı olabilmek için -sınırlı sayıdaki boş kontenjanlara kabul edilmek- öğrencileri bu sürece hazırlayan yapılara gereksinim doğmuştur.

Dershaneler, okuldaki birikimi esas alarak öğrencileri bu sınavların içerik ve koşullarına hazırlamak için okul dışı zamanlarda çalışma programları hazırlamakta ve talep edenlere sunmaktadır. Bu yönüyle kamusal eğitim sisteminin tamamen dışında kalan dershaneler birer işletme niteliği taşıyarak, öğrenci veya veliyle doğrudan ticari bir ilişki içerisine girmektedir.

Bu kuramsal çözümlemeye ilişkin olarak Türkiye’deki durumu da kısaca özetlemekte yarar vardır. Özellikle 1980’li yıllardaki neoliberal dönüşümle birlikte eğitim hizmetinin kamusal niteliğinin değiştirilerek eğitimin piyasalaştırılması sonucu -ilgili döneme kadar yaygın olarak benimsenen ancak yeterince etkili uygulanamayan- kamusal eğitimin temel ilkelerinden biri olan fırsat ve olanak eşitliği ilkesi tamamen ortadan kaldırılmıştır. Bu durumun doğal sonucu olarak toplumda iyi okullar ve kötü okullar algısına bağlı olarak iyi okullara bir yönelim yaratılmıştır.

¹ uralayhan@gmail.com

Türkiye’de dershanelerin doğuşuna olanak sağlayan yasal düzenlemeler 1960’lı yıllarda yapılmış olmasına rağmen kitlesel bir dershanecilik olgusunun doğuşu 1980’li yıllarda gerçekleşmiştir. Bu dönemden itibaren başlayan dershaneler tartışmasını olumlayanlar olduğu kadar olumsuzlayanların da bulunduğu görülmektedir. Dershane olgusu özellikle dershane sahipleri ve yarışmacı eğitim anlayışından bir şekilde nemalanan -ekonomik ve sosyal statü sağlayan- eğitimcilerin desteklediği önemli bir sosyal ve ekonomik alan olarak gelişmiştir. Başlangıç döneminde daha çok eğitimsel yönüyle tartışılan dershane olgusunun ekonomik ve sosyal boyutları gölgede bırakılmıştır. Türkiye’de dershanelerin eğitimsel niteliğini olumlayanlar, dershaneleri eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen yapılar olarak nitelemektedirler. Öte yandan dershanelere karşı olanların ise dershaneleri eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldıran ve mevcut eşitsizlikleri derinleştirdiğini ileri sürmektedirler.

Türkiye eğitim sisteminde dershanelerin ortaya çıkışındaki nedenler her ne kadar diğer ülkelerdeki uygulamalarla benzerlik gösterse de önemli bir farklılık söz konusudur. Bu farklılık dershanelerin Türkiye’deki *dinsel yönelimi örgütleyerek güç elde etmek* isteyenlerin kullandıkları önemli bir araç olmasıdır. Son dönemlerdeki dershane tartışmasının odağında yer alan tarafların -cemaat, hizmet, gönüllüler ve benzeri- dershaneye yükledikleri anlam ve işlev bunu açık bir şekilde göstermektedir. Özellikle Güzel (2013)’in; ... 1990’lı yıllardan itibaren dershanelerin büyük çoğunluğu, hayatını ırşada ve eğitime vakfetmiş büyük İslam alimi ve gönül dostu Fethullah Hoca Efendi’nin talebelerince idare edilmeye başlandı. Artık dershanelerin çoğu kolay para kazanmak için öğrencilerin sömürüldükleri yerler değil ilim ve irfan yuvaları haline gelmişti. Bu sayede, bazen devlet okullarında gerçekleştirilemeyen, milli ve manevi değerlere sahip ahlaklı nesiller yetiştirilmeye başlandı ifadesi malumun ilanı olmuştur. Kendisini eğitimle üreten ve ayakta tutan bir hareket (Özmen 2013) olarak tanınan Gülen Cemaatinin tarihsel olarak gelişiminin dinamiğine bakıldığında cemaatin örgütlenme pratiğinin temelinde eğitime yer verilmiş (Ercan (2013) olduğu gerçeği konuyu somutlaştıran önemli bir örnektir. Yukarıda yer verilen *dinsel yönelimi eğitim aracılığıyla örgütleyerek güç elde etmek* eylemi cemaatler kadar hükümetler tarafından da kullanılmaktadır. Bu durumu somutlayan saptama Çalışkan (2013)’ın AKP, çağdaş eğitim biliminin gereklerini yerine geti-

receğine, eğitim sistemini ideolojik dönüşümün dinamosu haline getirmeye çalışıyor şeklindeki tespittir.

Açık bir şekilde görülmektedir ki dershaneler üzerinden yapılan tartışma bir eğitim tartışması değildir. Bu tartışmanın önemli bir sonucu, eşitlikçi kamusal eğitimi yeniden kurma tartışmalarını -çabalarını- engelleyerek, mevcut kamusal eğitim algısını da zayıflatmaktadır. Bir başka sonuç ise dershanelerin okula dönüştürülmesi seçeneğini tartışmaya açarak eğitimin piyasalaştırılmasının önündeki küçük engellerin de kaldırılıyor olmasıdır. Duygusal ve örtülü bir yaklaşım kullanılarak kamuoyunda olumlu bir özel okul -devlet tarafından desteklenecek- algısı yaratılmak istenmiştir. Yaygın medya kullanılarak, eğitimde reformun özel sektörün payının artırılarak gerçekleştirileceği (Ilıcak 2013) görüşü desteklenmektedir.

Türkiye’deki dershanelerin doğurguları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür. Dershanelerin işlevsizleştirici etkisiyle okul, bireyi yaşama hazırlama işlevinden uzaklaştırılmıştır. Dershaneler kamusal eğitimi kusurlu hale getirerek eğitimin bir özgürleşme aracı olma niteliği engellenmiştir. Böylece *dershaneler eğitim üzerinden cehalet üretilmesine* yol açmışlardır. Dershaneler üzerine yapılan tartışmanın eğitim üzerine yapılan bir aydınlar tartışması olmaktan çok politik ve ekonomik bir tartışmaya dönüşmesi bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Konunun tarafı olarak kamuoyunu etkileme gücüne sahip yaygın basında konuşturulması -konuşması- gereken eğitim bilimciler yerine daha çok din adamlarının görüşlerine yer verilmektedir. Son dönemde dershaneler üzerine yapılan tartışmalarda basının -basını elinde tutan grupların- kamuoyu üzerindeki etkisini göstermesi açısından son derece ilginç örneklerle rastlamak mümkündür. 6 Aralık 2013 günü yayımlanan Zaman Gazetesinin 6. sayfasında ‘*bu nesiller zor şartlarda yetişti, heba olmasın*’ manşetiyle yer verilen yazının, Anadolu’nun önemli kanaat önderlerinden birinin görüşleri şeklinde duyurulmuş olması, tartışmanın bilimsel tartışma alanının dışarısına çıkarıldığının önemli bir göstergesidir.

Dershaneler aracılığıyla aile bütçelerine getirilen ek harcama yükü ile *eğitim üzerinden yeni bir sömürü alanı* yaratılmıştır. Eğitim üzerinden bilim dışılık üretilmesi: Dershaneler, okulun bilimsel eğitim üretme iddiasını değersizleştirerek *bilimsiz yolların üretilmesi* ve kullanılmasını normalleştirmiştir. Dershaneler, piyasa mekanizmasının

önerdiği araçları kullanarak uyguladıkları fiyat çeşitliliğiyle *sınıfsal eşitsizliklerin derinleştirilerek yeniden üretilmesini* sağlamışlardır.

Dershaneler uyguladıkları istihdam politikalarıyla eğitimi, ucuz işgücü mekanizmasının bir aracı haline dönüştürmüştür. Böylece dershaneler eğitim üzerinden *emek sömürüsünün* üretilmesini sağlamışlardır.

Dershaneler, *çocukluğun -insanlığın- kaldırıldığı, piyasalaştırıldığı, alınıp satıldığı yerler olarak yabancılaştırma araçlarıdır*. Dershaneler, çocuğun -gencin- coşkulu bir çocukluk yaşayabilmesinin koşullarını sınırlandıran, onun oynamaya ve aylıklık yapma gereksinimlerini yok sayan, onun yarışma duygusunu yücelterek dayanışma, işbirliği ve paylaşma duygularını bastıran ortamlardır. Dershaneler bireyin otoriteye -bilimsel olmayan bilgi, kişi veya güç- bağlanmasını sağlayan demokratik olmayan kârhanelerdir.

Türkiye eğitim sisteminin önemli bir sorunu olan dershaneleri, ekonomik ve politik bir tartışma alanı olmaktan daha çok bir eğitim sorunu olarak değerlendirmek gerekmektedir. Böylece dershanelerin ekonomik ve politik getirisinden yararlananların paylarını artırmaya dönük yaptıkları yapay tartışmayı sonlandırıp, dershanelerin yaratmış olduğu eğitimsel olumsuzluklardan zarar görenlerin sorunlarını konu edinen gerçekçi bir tartışma olanağı yaratılabilir. Bütün yurttaşlara insan onuruna yaraşır bir yaşam sürme olanağı sağlayabilmek, dershane gereksinimi yaratmayacak ayrımcılık içermeyen eşitlikçi bir kamusal eğitimin inşasına bağlıdır. Bunun için ise önerilecek en etkili araç, herkesin erişimine açık, bilimsel bir öğretim programına sahip, uygun fiziksel koşullarda ve uygun işgörenlerce sunulan *iyi temel eğitim* (Ural 2009) şeklinde modellenmiş olan kamusal temel eğitimidir.

Kaynakça

- Çalışkan, Koray. (2013). Ak Parti Eğitimde Başarısız. Nöta. Radikal Gazetesi. 06 Aralık.
- Ercan, Fuat. (2013). Dershaneye Gerek Yok, Çünkü 4+4+4 Eleyecek. Evrensel Gazetesi. 14 Ekim.
- Güzel, Hasan C. (2013). Dershanelerin Kapatılması ve Milli Eğitim Şurası. Sabah Gazetesi. 19 Kasım.
- Ilıcak, Nazlı. (2013). Eğitimde Özel Okullaşma. Sahah Gazetesi. 16 Kasım.
- Özmen, Ünal. (2013). Dershaneleri Kapatmanın Ekonomik Olmayan Gereklileri. Birgün Gazetesi. 26 Kasım.
- Ural, Ayhan. (2009). Good Elementary Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1(1),1249-1254.
- Ural, Ayhan. (2012). The Dershane Business in Turkey. Edited By Kemal İnal and Güliz Akkaymak. Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of AKP. Palgrave Macmillan. New York.
- Zaman Gazetesi. (2013). Bu Nesiller Zor Şartlarda Yetiştirdi, Heba Olmasın. 6 Aralık.

Toplumsal Hareketler ve İnformal Öğrenme Bağlamında

“GEZİ”
Tuğçe Arkan¹

Her yer Taksim, her yer direniş

I. Giriş

Gezi Direnişi çok yönlü, dolayısıyla da bir dönüm noktası sayılacak değerinde bir olay, bir gelişme (Laçiner, 2013: 3) olarak değerlendirilmektedir. 28 Mayıs 2013 tarihinden itibaren Taksim Gezi Parkı’nda ortaya çıkan olaylar zinciri ve hemen sonrasında Türkiye’nin 79 ilinde doğurmuş olduğu tepkiler sosyal bilimcilerin ortak gündemine girmiştir. Gezi Direnişi politika, sosyoloji, psikoloji, sosyal-psikoloji, edebiyat, mizah ve kültür alanlarında kitap ve makale patlamasına neden olmuştur. Aradan geçen sekiz ay boyunca basılan kitap ve yazıların çokluğu da bu olayın toplumsal hareket boyutunu göstermektedir.

Bu yazının amacı Gezi Direnişini toplumsal hareketler ve informal öğrenme bağlamında ele almaktır. Ancak Gezi Olaylarının “toplumsal hareket” tanımına varması için biraz daha zaman geçmesi gerekir. Ne zaman Rize, Hemşin’de yapılmasına karar verilen HES için İstanbul, Ankara, İzmir ve diğer şehirlerde yaşayanlar Rizelilerle birlikte protesto ederse, o zaman sosyal hareket kimliğini kazanmış olacaktır. Dolayısıyla, informal öğrenme ortamının doğal olarak (kendinden) oluştuğu Gezi parkı Direnişini bir (yeni) toplumsal hareket olarak değerlendirebiliriz.

II. Ana yönleriyle “Gezi”

Gezi sadece direnişçilerin Gezi Parkı’nı korumalarından ibaret değildir. Aynı zamanda Gezi’nin önemi “bu işgale aktif katılanların nasıl, hangi değerlerin ön planda olduğu, ne tür insan ve çevre ilişkileri hayal edildiği bir insanlık durumu istendiğinin işaretlerini taşıyan bir *mikro kozmos* olarak düzenlenebilmiş olmasıdır” (Laçiner, 2013: 10). Hegemonyayı hükümsüzleştirme oluşumu olarak düşünüldüğünde “Gezi”nin devrimci filizleri besleyip büyütürken her yönüyle küresel bir alternatif olma umudu vardır.

Gezi protestolarının mizahi/ yaratıcı boyutu sıklıkla vurgulansa da, tarih boyunca karşı duruş, isyan ve protesto zaten bu şekilde kendini göstermiştir. Tencere tava ilk defa Türkiye’de çalınmadı, ışık söndürüp açma sadece Türkiye’de yapılmadı. Toplumsal baskı ve yapıya göre şekillenen protestolar, Uysal’ın da belirttiği gibi, “bir çeşit sanat” olarak İran ve Şili gibi ülkelerde görülen bir 1 Bilkent Ü.

protesto yöntemidir (2013: 78).

Gezi hareketinin baş aktörleri de çeşitli biçimlerde algılanmıştır. Hareketin adını koymakta görünen çeşitlilik, direnişçilerinin profilini algılamakta de ortaya çıkmaktadır. Örneğin,

- “Mustafa Kemal’in askerleri *değiliz*” diyen, ama aynı zamanda “iki ayyaş” söylemini protesto eden gençlik,
- Ergen öfkesi ve isyanı olarak yorumlanan gençlik,
- Mizah gücüyle “orantısız zekâ” örneği sergileyen gençlik,
- Dilbilgisi hatası yapan gençlik,
- “Biz gençliğin böyle olduğunu bilmiyorduk” diye yorumlanan gençlik,
- Muktedirin “marjinaler” ve “çapulcular” diye tanımladığı gençlik.
- Diğer yandan, kendilerine sorarsanız, kendilerini farklı biçimlerde tanımlayacağı bir gençlik.

Çileden çıkmış gençliği şöyle anlatıyor Bora: “İnsanlara reşit vatandaşlar değil de korunmaya muhtaç sabırlı, vesayet edilecek eksik akıllarmışçasına, zapturapta alınacak düşük ahlaklıarmışçasına muamele eden bu müstebkir tavrın, herkesten çok gençleri çileden çıkarmasına kim şaşırır?” (2013: 23). Böyle bir çeşitlilikle algılanan Gezi protestocuları, aslında bir tanıma girmek istemeyen, birbirlerine benzemeyi sevmeyen, ailelerinin tek ve biricik yetiştirdiği gençliktir. Bu yönüyle tanımlara girmeyen “tanımlar ötesi gençlik” Gezi direnişinin baş aktörüdür.

III. Özgürleştirici Öğrenme Olarak İnformal (Algın) Öğrenim ve Gezi Direnişi

Bildiğimiz gibi, öğrenme sadece örgün eğitimle sınırlı bir olgu değildir. İnsan sürekli öğrenir. İnformal eğitim günlük yaşamda devam eden öğrenmedir. Aslında insanların öğrenmelerine yardım etme sürecidir. İnformal eğitim;

- Konuşma yoluyla işler veya başlar
- Tecrübelerin araştırılması ve genişletilmesini içerir
- Herhangi bir yerde gerçekleşebilir

“İnformal Öğrenmenin Ruhsal Boyutu” isimli makalesinde English’e göre informal eğitimin üç temel ruhsal boyutu vardır;

Güçlü bir ben duygusu. Yetişkinler öğrenirken sıklıkla diğer insanlarla olan ilişkilerinden istifade ederler, özellikle de güvenilir ve destekleyici olanlardan. İlişkileri kurma ve devam ettirmede yetişkinler en derin istekleri ve ihtiyaçları hakkında öğrenme fırsatı yakalarlar, ilişkilerde kendileri hakkında güçlü bir his geliştirirler ki bu ruhsal gelişimde önemlidir.

Başkalarına karşı koruma, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama. Bunlar hakiki ruhsallığın gerekli yönleridir. Tamamıyla

la bütünleşmiş ruhsal bir insan kendi benliğinin ötesine ulaşır, tüm yaratılmışların birbirine bağlı oluşlarını doğrular, diğerlerinin kendilerine özgü oluşlarını kabul eder ve nihai olarak diğer insanları ve doğal düzeni koruma ve onlarla ilgili olma sorumluluğu duyar.

Anlam ve bilginin sürekli olarak kurulması. Anlam arayışı günlük yaşamın kavranışı ile ilintilidir. Bu da yaşamın bizim etki küremizden daha büyük oluşu ve geleceğimizin diğerlerinininkilerle ilintili oluşunu içerir. Bağlantı ve anlam bulma fırsatı, bizden öte bir şeylerin parçası olma, kesinlikle ruhsaldır.

Bu üç temel ruhsal boyut, direnişin ilk on beş gününden, TOMA ve Polisin 15 Haziran günü Gezi Parkını yıkmasına kadar aktif bir şekilde gözlemlenmiştir. Direnişçiler, Gezi Parkı'nda 15 gün boyunca hiçbir kargaşa olmadan, birbirlerini kucaklayarak ve daha önemlisi tamamlayarak yaşamış, Kemalizm'in devrimsel, bütüncül ve eşitlikçi unsurlarını içselleştirmişlerdir.

Radikal yetişkin eğitiminin önemi ve işlevi bir kenara bırakılırsa, radikal yetişkin öğrenmesi informal öğrenme ile yakından ilişkilidir. Özgürleştirici öğrenme bir mücadele ve farkındalık sürecidir. Meydan okuma ve egemeni dize getirme önemli işlevlerinden biridir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Gezi olayları "Wall Street İşgal Hareketi (Occupy Wall Street) ve Kahire Tahrir Meydanı ayaklanmasına benzerliği ile bir meydan okumadır.

Radikal öğrenme ve informal öğrenme elbette gökten zembille inen bir şey değildir. Başarılar ve kayıplar, ilerleme ve gerileme arasında gidip gelen, sürekli karşı çıkışlara açık, karmaşık, belirsiz ve çelişkili doğasıyla radikal öğrenme bir farkındalık öyküsüdür (Foley, 2009: 154). Bu mücadele samimi, güçlü, kendini adanmış bir grubu ve gerçek bir destek ağı yaratılmasını gerektirir. *Mahalle evleri* örneğini veren Foley, bu makalesini 2013 yılında Türkiye'de yazsaydı, Gezi Parkının ortamından bahsedirdi. Çünkü Melbourne kadın toplum merkezlerinde gerçekleşen radikal, informal, rastlantısal ve bilinçlendirici öğrenmenin benzeri 2013 yılında Taksim Gezi parkında gerçekleşmiştir.

Diğer yandan, gezi direnişi *toplumsal muhalefet hareketi* olarak da yorumlanabilir, çünkü parkta "herkesi eyleme zorlamak" yerine, en küçük direnişler, herkesin direnişi olarak değerlendirilebilir. Parktaki direnişçilerden biri olan Süreyya Evren direnişin nasıl herkesi kapsadığını şöyle anlatıyor:

Direniş gündelik hayata bulanmıştı. Duvarlardaki sloganlara önceden belirlenmiş ifadeler değil, o an orada olan kişilerin kararları belirledi. Birey bu harekette bir birim olarak tanınmaktadır ve de örgütten daha altta değildir. Birimin kalabalık olmasına gerek yoktur. Beş kişi bir birim olabilir. Herhangi bir örgütten daha az karar verme yetkimiz yoktur" (2013: 94).

Gerçek bir eleştirel öğrenme ortamının olduğu Gezi direnişinde, eğer sadece Parkta olanları düşünürsek bile, polise karşı direnerek, zorlu ve acılı bir mücadele veren direnişçiler, kendilerini bilgi üreten aktif bireyler olarak hissetmişlerdir. Hemen sonrasındaki haftalarda diğer parklarda gerçekleşen Forumlar, bu deneyimin ne kadar kalıcı olduğunun göstergesidir. Direnişçiler birbirlerini anlamaya çalışmış, ortak amaçları doğrultusunda hareket etmiş, bu deneyimin bir değişim ve dönüşüm olduğunu ifade etmişlerdir.

Ancak doğası gereği, informal öğrenme, rastlantısal ve başka faaliyetlerin içinde ortaya çıktıkları için insanlar tarafından öğrenme olarak ifade edilmeyebilir. Zaten böyle olması gerekir. Freire'nin eğitim yönteminde özetlenen radikal eğitim ve öğrenim, Lindeman'ın "kooperatif öğrenme" yöntemine benzer. Çünkü yetişkin eğitimi, otoriter olmayan bir öğrenmede kooperatif bir girişimdir. Temel amacı; deneyimin anlamını keşfetmektir (aktaran Bilir, 2004). Eğitim, informaldır ve işbirliğine dayanır.

Lindeman, vatandaşların sosyal eyleme katılmalarının, demokratik toplumun göstergesi olduğunu açıklar. O, bütün başarılı yetişkin eğitim gruplarının sosyal, eylem grupları olması gerektiğini ve otantik, demokratik sosyal eylemlerin yetişkin eğitimiyle geliştirilip ilerletilebileceğini öne sürer (aktaran Bilir, 2004: 24).

Bu bağlamda, katılımcılar/ direnişçiler kendilerini öncelikle çevreci, feminist, LGBT, Kemalist, Kürt, Alevi, kapitalizm karşıtı Müslüman, spor kulübü taraftarı, öğrenci olarak tanımlayan farklı kimlikli değişik görüşlü gruplardı. Eylemlere önemli bir desteği sanatçılar ve sanat çevreleri sağladı. Dayanışma yalnızca *yatay* biçimde farklı gruplar arasında değil, *dikey* biçimde nesiller arasında da gerçekleşti. Gezi protestolarına katılanlar örgütsüz ve lidersiz bir biçimde bir araya geldiler.

Gezi olaylarının liderliğini gençlerin yüklendiği gözleniyor. Cep telefonundan / bilgisayarından / tabletinden gözünü ayırmadığı için hayattan kopmuş olduğu düşünülen gençlerin aslında hayatın içinde ve takibinde olduğu fark edildi. Apolitik olduğu düşünülen gençler "internet bağımlı" bir politik yaklaşım sergilediler. Direnişte Twitter ve Facebook'un aktif rolü büyük bir ihtimalle Marshall McLuhan'ın 1950'lerde öngördüğü "global village" ve haberleşme üzerine söylediklerini ispatlar niteliktedir. Uzak bir köyde olanların, teknoloji sayesinde yanı başımızdaymış gibi öğreneceğimizi öngören McLuhan, dünyanın bir küçük köy olacağını öngörmüştü. Ancak Gezi direnişinde teknolojinin önemi bir başka yazının konusudur.

IV. (Yeni)Toplumsal Hareket olarak Gezi Direnişi

Toplumsal hareketleri "er ya da geç tüm toplumları etkileyecek, yeni değerleri getirecek bir aysbergin görünen kısmı gibidir" diyerek Raschke'den aktaran Finger (1989: 312), eski toplumsal hareketlerin kökenlerini modern toplum projesinden aldığını, yeni toplumsal hareketlerin

kökenlerini ise modernite bunalımı ve çöküşünden aldığı belirlemektedir. Bildiğimiz gibi *Umudumuz modernite*, adaletsiz ve eşitsiz güç ilişkilerini tersine çevirmesi üzerine kurulan ancak dünya çapında bir çöküşe engel olamayan, Jürgen Habermas'ın deyişiyle *tamamlanmayan* bir projedir. Yeni toplumsal hareket, bu mirası dönüştürmek amacındadır, bu nedenle de *bireyden* başlamak zorundadır. Bu nedenle yeni hareketlerin ana sloganı “birey politiktir”dir (Finger: 1989: 314). Buradan yola çıkarak eğitimin de tanımı yeniden gözden geçirilmiştir. Artık bir “kişisel dönüşüm” süreci olarak tanımlanan eğitim, ancak “temelde informal, yerel ve toplulukça, ilgiye, sorumluluğa ve deneyime dayanan” bir süreç olarak tanımlanır.

Yeni toplumsal hareketlerin eğitsel yönü ele alındığında kitlesel öğretim yerine, öğrenme toplulukları noktasına, bilgiyi sunmak yerine, bilgiyi yaşamaları noktasına, bilgiyi hazır bir şekilde elde etmek yerine, eleştirel düşünerek elde etme noktasına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Yeni hareketlerin yetişkin dönüşümü kavramının karakteristikleri açısından ortaya çıkan dört öğrenme yolu ise bize 2013 Haziran ayında İstanbul Taksim Gezi Parkında yaşananların, yetişkin dönüşümü açısından yeni hareket olarak algılayabileceğimizi göstermektedir. Finger, bu dört öğrenme yolunu kısaca açıklamaktadır (1989: 318). Öğrenme yollarından birincisi, *deneyimsel yaşamı yoluyla* öğrenme (Experiential Learning), kişinin günlük yaşamından deneyimleyerek öğrendiğini vurgular. Diğer bir anlatımla, kişi yaşam deneyimleri yoluyla öğrenir. İkinci öğrenme yolu *duygusal yaşantılar yoluyla* öğrenme (Learning Through consternation), kişinin duygusal olarak heyecanlandıran anlamlı öğrenim deneyimi ile öğrendiğini vurgular. Üçüncü öğrenme yolu ise *bütünsel* öğrenme (Holistik learning) ise deneyimin kendisinin bütünsel bir kavram olduğunu vurgular. Sonuncu öğrenme yolu ise özdeşleşme yoluyla öğrenme (Identity learning) duygusal ve bütünsel yaşam deneyimleri sonucu kişisel kimliğin kurulmasının kişisel dönüşüme uğramasını vurgular.

Bu dört öğrenme yolunun Gezi Parkı'nda nasıl vukuu bulduğunu direnişçilerden biri olan Gizem Çıtak'ın şu sözlerinden çıkartabiliriz.

Önümüzdeki yıllarda Türkiye siyasi hayatının ve demokrasisinin ne yönde gideceğini bilemeyiz fakat emin olabileceğimiz bir şey var ki oda Gezi parkı direnişi sonuçlandıktan sonraki süreçte de direnmenin devam edeceğidir. Yıllardır tepki göstermeyen, evlerinde kapanmış, ekranlardan başını kaldırmayan insanlar bir şeyleri değiştirebileceklerini gördüler. Sadece bu sebeple bile sokağa çıkmaya devam edecekler. Çünkü özgürlükleri ve talepleri için sokağa çıkan bizler özgür olmayı geçin, özgürlük için direnmenin getirdiği o muhteşem hissi çok sevdik. (2013:118)

Gezi direnişini direnişçilerin gözünden anlatmak, onların anlattıklarından yola çıkmak, onların dönüşüm sürecine girişlerini incelemek elbette başka yazıların konusudur. Ancak Gizem ve arkadaşlarının benzer günlük yaşam deneyimleri, duygusal yaşantıları ve heyecanları ve artık bu sürecin içinde olduklarının bilincinde olmaları Gezi hareketinin *dönüştürücü* yönünü ortaya koymaktadır.

Gezi direnişinde kulağa hoş gelen sloganlardan biri bu dönüşüm sürecini temsil etmektedir: “*Bu daha başlangıç, mücadeleye devam*”. Artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır. Bu bağlamda Gezi direnişi birey merkezli olmasıyla *yeni hareket* olarak yorumlanabilir.

Gezi direnişini bir *orta sınıf isyanı* görüntüsü olarak inceleyen Boratav, “*taftar gruplarının*” katılımıyla bile bu direnişin sınıfsal bir boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Boratav, üniversite ve lise öğrencilerinden oluşan çoğunluğun, potansiyel işçi sınıfına aidiyeti olan bir sınıf olduğunu tespit ederek, “okullarında beyaz yakalı olmak üzere yetiştirilen bu gençlerin kapitalizmin işsizlik çemberine” gireceklerini bildiklerini, üniversite bitirecek olanların da ücretli emekçi olarak sektöre katılacaklarını” belirtmektedir (Boratav, 2013:1).

Gezi direnişini olgunlaşmış bir sınıfsal başkaldırı olarak niteleyen Boratav'a göre:

Gezi direnmesinde sınıfsal bir karşı koyuş var mıdır? Eylemleri tetikleyen olaya, **Taksim projesinin uygulanmaya başlamasına** baktığımızda, kanımca, olgunlaşmış bir sınıfsal tepki vardır: **Yüksek nitelikli, eğitilmiş işçiler, yarınki sınıf yoldaşları (öğrenciler) ile birlikte, profesyonellerin de katılımıyla, kapkaççı burjuvazinin ve onunla bütünleşmiş siyasi iktidarın devâsa kentsel rantlara el koyma girişimine karşı çıkmaktadır.** (s. 2)

Bu sınıfsal olgunluğun, umut verici olduğunu, sınırsız (dolaysız) demokrat özellikleriyle tanımlanabileceğini düşünen Boratav, “her yer Taksim, her yer direniş” söyleminin, bunun bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu direnişin kurumsallaşması yani örgütlenmesi konusunda henüz erken olduğunu, temkinli davranmamız gerektiğini söylemektedir.

Diğer yandan Haziran hareketinin “insanların gönünü kanatlandıran” tarafını anlatan Bora, ev kadınının, beyaz yakalının, gönüllü hekimin, esnafın TOMA' nın üzerine yürüyen insanlar arasında kurulan köprüleri vurgulamaktadır (2013). Bu köprüler Taksim Meydanını aşmış, Türkiye'nin dört bir yanına yayılmıştır. Gezi direnişi sadece İstanbul Taksim için değil, tüm Türkiye için bir uyanış olmuştur. Bu yönüyle tıpkı Tekel Direnişinde olduğu gibi Gezi parkı direnişi de toplumsal mücadeleler anlamında başarılı harekettir. Ancak toplumsal

hareketler artık uluslararası bir dayanışma içinde, sadece örgütlü değil, örgütsüz sıradan vatandaşın da bu sürecin içinde olacağı süreçler olacaktır.

V. Sonuç Yerine

Sosyal bilimciler için bir laboratuvar niteliği (Öğüt, 2013: 203) taşıyan Gezi Olayları toplumsal, psikolojik, politik, dijital, medyatik, eğitsel, mizahi, kamusal ve kişilik boyutlarına uzun uzadıya incelenen bir harekettir. Kitapların ve makalelerin çoğunun Devrim şehitlerine ithaf edilmesi bile olayın nasıl pazarlandığını göstermektedir. Bu kaçınılmaz sonuç bir kenara bırakılırsa, Gezi hareketi, insanları bir ağaç etrafında bütünleştiren dokusuyla tarih sayfalarında yerini almıştır. Belki bu sefer güneşin altında değişik bir şey olabilir. Zira her ne kadar dünyadaki diğer ayaklanma ve isyanlarla benzerlikleri incelenirse de, onlardan çok daha fazla alana yayılmış bir toplumsal hareket sürecini işaret etmektedir.

Genç, yaşlı, öğrenci, öğretmen, bürokrat, feminist, ev kadını, Müslüman, solcu, Kürt, Alevi, Kemalist, komünist, Fenerli, Beşiktaşlı, LGTB'li, esnaf ve CEO gibi, bir araya gelmesi düşünülmeyecek kişileri, fikirleri, yaşam biçimlerini, kulüpleri bir araya getirmesiyle değerlendirildiğinde, Gezi direnişi tüm Türkiye'de baskıcı, dışlayıcı ve bölücü uygulamalara karşı özgürlük talebini öne çıkartan bir toplumsal harekettir. İnfomal, rastlantısal, radikal öğrenme bağlamında değerlendirildiğinde ise deneyimsel, duygusal ve bütünsel öğrenme ortamları yaratan bir sosyal hareket ve hareketlilik. Gezi direnişi, isyan niteliği boyutuyla ele alındığında ise, Gilles Deleuze'un dediği gibi "iktidar hayatı hedef aldığı anda, hayatın kendisi iktidara direniş olur".

KAYNAKLAR

- Bilir, M. (2004). Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (37), 2, 15-25.
- Bora, T. (2013). Gezi direnişi. Bir yanımda bahar bahçe. Birikim, 291-292, 20-26.
- Boratav, K. (2013). Olgunlaşmış bir sınıfsal başkaldırı. Sendika. Org. 22 Haziran 2013.
- Çıtak, G. (2013). Bir direniş güzelleme. Direniş Düşünmek. 2013 Taksim Gezi Olayları İçinde. Der: Volkan Çelebi, Ahmet Soysal. Monokl yayınları, İstanbul. 115-118
- Demir, S. (Çev). (2008). İnfomal eğitim ve işyerinde öğrenme. Dergimiz ve Biz. 5 Ağustos 2008.
- English, L. M. (2000). Spiritual dimensions of informal learning. New Directions For Adult And Continuing Education, 85, 29-38, Spring 2000
- Ekşigil, A. (2013). Aktivizm dersleri. Birikim Güncel. (13.08.2013).
- Evren, S. (2013). Benim parkım benim kararım. Birikim, 291-292. 90-102.
- Finger, M. (1989). Yeni sosyal hareketlerin yetişkin eğitimi açısından doğurguları. Çev: Ramazan Günlü. Adult Education Quarterly, 40 (1), 15-22.
- Foley, G. (2009). Radikal yetişkin eğitimi ve öğrenme. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7 (26), 145-173.
- Laçiner, Ö. (2013). Gezi isyanı. Birikim, 291-292, 3-11.
- Öğüt, V. S.. (2013). Adına layık bir sosyal bilimin gezi gündemleri. Praksis Özel Sayı, 203-210.
- Öz, I. (2013). Gezi, başka bir alternatifin, başka bir siyasetin olabileceğini gösterdi. Söyleşi. T24 Bağımsız İnternet Gazetesi. 24.10.2013.
- Uysal, A. (2013). Polis halkı isyana teşvik eder mi? Protesto eylemlerinin kaynağı olarak polis şiddeti. Birikim, 192-193, 77-83
- Yeğenoğlu, M. (2013). Smells like gezi spirit. Democratic sensibilities and carnivalesque politics in Turkey. Radical Philosophy, 182. (Nov/ Dec 2013)

Dosya

Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim

Dr. Fevziye Sayılan

Piyasa ve Din Kıskaçında Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Fevziye Sayılan

Bağlam

Genel olarak ve pek çok bakımdan (iktisadi, siyasi, kültürel) verili toplumsal cinsiyet eşitliğini aşındıran, erkek egemenliğinin restorasyonunu (özellikle güç kaybettiği alanlarda, kamusal alanda ve istihdamda eşitlik ile cinslerarası ayrışmayı gerileten kültür ve eğitim politika ve uygulamaları) hedefleyen politikaların ve söylemlerin hız kazandığı bir dönemden geçiyoruz. Aynı zamanda içinde bulunduğumuz dönem, bütün bir geçen dönem boyunca ortaya çıkan gelişmelerin son evresi gibi görünüyor. Bir yandan toplumsal cinsiyet eşitliği adına atılan adımlar (stratejik hedefleri, CEDAW hedefleri), diğer yandan eldekilerin de kaybedildiği çelişkili bir dönem. Özellikle eğitim ve okullarla ilgili gün geçmiyor ki, toplumsal cinsiyet eşitliğini gerileten, tehdit eden bir uygulama ya da düzenleme gündeme gelmesin.

Neoliberalizm ve İslamcı muhafazakarlık iktisadi yapıyı, siyasal alanı, tüm toplumu alt üst ediyor. Her iki dinamiğin yön verdiği süreçler içinde okullar, aile, piyasa, toplum yeniden şekillendiriliyor. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği bir yandan daha geniş ölçekteki bu dönüşümlerden etkileniyor, aynı zamanda ideolojik bir aygıt ve kültürel bir alan olarak da İslamcı muhafazakarlığın yeni toplum projesinin en önemli aracı olarak etkili biçimde kullanılıyor. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini tehdit eden bu yerel dinamik, aynı zamanda küresel bir bağlam içinde işliyor: Neoliberalizm ve neomuhafazakarlık. Bu iki dinamik ayrı gündemleri olduğu kadar ortak bir gündeme de sahip. İttifak içinde oldukları en önemli alandan biri de eşitlik, hak eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği ve özgürlükler.

Neoliberalizm ile neo muhafazakarlığın ittifakı süreci, kadınlar, emekçiler ve ezilenler için hak kayıplarının yaygınlaştığı kötü bir mevsim oldu. Kadınlar, hakimiyeti ve etkileri küresel ölçekte hissedilen bu ittifakın en kötü sonuçlarına maruz kaldı. Bu ittifakın bir yanında kadınların bir önceki dönemde edindikleri tüm sosyal kazanımları ve hakları gerileten ya da yok eden piyasa merkezli ekonomik dinamikler ve sosyal politikalar var. Diğer yanında ise, kadın özgürlük/kurtuluş hareketlerinin erkek egemenliği karşısında kazandığı özgürlükleri gaspetmeye dönük bir muhafazakar saldırı var. Kadınların beden ve kimlik üzerinden sürdürdükleri, özgürleşme ve özerkleşme mücadelesi, yeni bir kadın öznenin ortaya çıkmasını, ailedeki, kamusal hayattaki ve istihdamdaki güçler dengesinin yeniden yorumunu, kültürün cinsiyetçi pekçok yönünün (dil ve pedagoji, medya gibi alanlarda) törpülenmesi gibi genel olarak erkek egemenliğini gerileten kültürel ve psikik kazanımlara yol açmıştı. Şimdi bunu ters yüz etmeyi asli hedef olarak gören muhafazakar bir saldırı var küresel ölçekte. Bu ittifak patriyarkal kapitalizmin kadınlar tarafından açılan gediklerini restore etmeye yönelik bir gündem oluşturdu. Dolayısıyla neoliberal politikaların hayata geçirilmesi sürecinde olduğu kadar, yarattığı tahribatın yeniden düzenlenmesi için de muhafazakar ajandadaki kadın, aile ve din üçlüsü etrafında gerçekleşen kapsamlı bir müdahale var. Eğitim bütün bu kurumların ve alanların kesişim noktasında, hem bu alanlardaki de-ği-

şim eğitime yansıyor, hem de eğitim bu alanlardaki uzun erimli değişim için rezervuar işlevi görüyor.

Bu dönemin diğer bir temel özelliği, özellikle BM 4. Uluslar arası Kadın Konferansı sonrası (Pekin 1995) kadınların insan hakları alanını genişleten ve toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerini anaakım politikalara dahil eden küresel politikaların hükümetler üzerinde oluşturduğu baskı ile ilgili. Dünya Bankası, Unesco, Pekin+5 süreci ve inisiyatifi, Avrupa Birliği gibi küresel aktörler pek çok alan yanında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili küresel hedefler belirliyor, hükümetleri takip ediyor, yaklaşımlarını yönlendiriyorlar. Eğitim alanında bu küresel eşitlik politikalarının öne çıkan yönü, ya da önceliği kızların eğitime erişimi, okul terklerinin azaltılması ve yetişkin kadın okuryazarlığının artırılmasına odaklanıyor. UNESCO'nun koordinatörlüğünü yaptığı, Pekin (1995) sonrası eşitlik politikaları da bununla paralel biçimde işliyor. Keza AB'ne uyum sürecinde de erişim, katılım ve tamamlama gibi üçlü hedeflerin gerçekleşmesini öngören politikalar gündeme geldi. Kadınların eğitime erişimi ve okuryazarlık meselesi eğitim yoluyla bilgiye ve mesleğe ulaşmanın işğini oluşturuyor ve erişim ve katılma sorunları eşitsizliğinin en görünür yanını oluşturuyor. Dolayısıyla bu alandaki eşitlik politikaları ve önlemler önemli, ancak hükümetler –bizde olduğu gibi– eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sayısal eşitliğe, indirgeme eğilimindedir. Türkiye bu küresel eğitim gündeminin daha çok neoliberal kısmıyla ve de nicel hedefleriyle ilgili, eğitimin örgün ve yaygın içeriğini ve hedeflerini piyasanın taleplerine uygun hale getirirken, aynı içeriği kadınları güçlendirecek biçimde yeniden düzenlemeyi göze alamıyor, daha doğrusu almıyor. Bu politik bir tercih çünkü. Bilakis bu küresel söylem ve yönelim, İslamcı muhafazakarların toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınlarla ilgili karanlık gündemini perdelemesini kolaylaştırıyor. On yılı aşkın bir süredir kadın erkek eşitliğine inanmayan siyasetçiler yönetiyor Türkiye'yi, politikaları onlar şekillendiriyor⁽¹⁾.

Bağlaman üçüncü yönü, meselenin ideolojik boyutuyla ilgili. Türkiye'de eğitim sistemi ve okul, tarihsel olarak laiklik temelinde, eşit ve karma eğitime dayalı bir cinsiyet rejimine sahip oldu (Bkz Tan,1994; Ahmad, 1995; Başaran, 1998). Cumhuriyet modernleşmesinin yeni toplum tahayyülünün merkezi konusu, seküler bir topluma ulaşmak için cinsler arasındaki ayrışmayı (kaç-göç) geriletmeyi hedefleyen politikaları hayata geçirmekle ilgiliydi. Her ne kadar kültürel ayrışmayı topyekün ortadan kaldıracak bir radikalizm içermese de, (Bkz Kandiyoti, 1997) Karma sosyalleşmeye ve temsile dayalı kamusal hayat tahayyülünü gerçekleştirecek en kullanışlı araç modern okul sistemi ve onu destekleyen halk eğitimi politikaları oldu. Dolayısıyla karma eğitiminin laik eğitimle birlikte anılması rastlantı değil. Öte yandan eğitim ve okul sistemi, batı tipi kitlesel kadın istihdamını sağlayacak bir işlev görmese de profesyonel mesleklerde kadın temsili giderek arttı, eğitimden yararlanan ve istih-

dama katılan kadınlar sayısı neoliberal döneme kadar artmaya devam etmekle birlikte, modern eğitimin asıl işlevi yeni tür bir toplumsallaştırma; laik ve karma eğitime dayalı sosyalleşmeyle yaratılan sekülerleşme oldu. Bu durumun Türkiye'deki gelenek-modern, ilerici-gerici, şeriatçı-laik ikilemine dayalı siyasal çatışma düzlemi açısından her zaman çok özel sembolik anlamları oldu ve bunun üzerinden yapılan mücadele günümüze kadar süregeldi ve sembolik alanda örtünme konusunda kazanılan zaferden sonra, “kızlı erkekli” saldırı/tartışmalarıyla açıkça karma eğitimi ve toplumsallaşmayı hedef alan bir boyut kazandı.

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, asıl olarak eğitim sisteminin her iki cinse ve cinsel kimliklere sunduğu olanaklar ve fırsatlarla ilgili ve iki boyutu var. Birinci boyutu, eğitime erişim, devam ve tamamlamanın yasal olarak güvence altına alınmasıyla ilgilidir. İkinci boyutu ise, eğitimin içeriği (müfredat ve ders kitapları) ve okul hayatının nasıl yapılandığı ile ilgilidir. Çünkü okullar ve eğitim sistemi biçimsel olarak her iki cinse eşit fırsatlar sunuyor görüldüğünde bile, bu eşitsizlik sürebilmektedir.

Bu çerçevede eğitim sisteminin durumuna baktığımızda, eğitim sistemi ve okullar Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında şekillenen her iki cinse eşit fırsat ve olanaklar tanıyan, laik ve karma eğitime dayalı resmi eğitim ideolojisini ve politikasını 1980'lere kadar fiilen sürdürdüğü görülmekte (1950'lerden itibaren eğitimde cinsiyet eşitliği fikrini zayıflatan, laik eğitim geriletken bir yaklaşım görülmekle birlikte). Bugün MEB'in eğitimde fırsat eşitliği politikası da anayasal ve yasal güvence altındadır⁽²⁾.

Günümüzde bu yasal çerçevenin yanı sıra, kimi uluslararası taahhütler ve kazanımlar da eğitim hakkını genişletmiştir. Türkiye BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesini (CEDAW), Pekin Deklarasyonunu, Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalamış ve AB Ulusal Rapor çerçevesinde eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik önlemler almayı taahhüt etmiştir⁽³⁾.

Tüm bu yasal dayanaklara rağmen eğitime erişim, devam ve tamamlama açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği yıllar itibarıyla azalmakla birlikte hala varlığını sürdürmektedir. İlköğretim düzeyinde okul dışındaki çocukların üçte ikisini kızlar oluşturmakta, kadınların aleyhine bu durum, ortaöğretimde ve yüksek öğretimde artarak devam etmektedir. Ortaöğretimde kız-erkek okullulaşma arasındaki fark % 8.9'e çıkmaktadır (MEB 2014 yılı sonuna kadar bu farkı % 2'ye düşürmeyi hedeflemektedir Bkz MEB, 2010). Yükseköğretimde ise, toplam öğrencilerin % 45'ini kadınlar oluşturmaktadır.

Bu eşitsiz temsile daha yakından baktığımızda, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği kırsal alanda ve Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde artmaktadır. Genel olarak

okullulaştırma oranı ülkenin batısından doğusuna doğru gittikçe düşmektedir. 7-17 yaş arasında eğitim sisteminin dışında olanların oranı Batı Marmara'da yüzde 8 iken, bu oran Kuzeydoğu Anadolu'da yüzde 16'ya, Güneydoğu Anadolu'da yüzde 21'e çıkıyor. Bu tablo içinde eğitime erişimde cinsiyete dayalı eşitsizlik de daha belirgin biçimde ortaya çıkıyor. Örneğin Erzurum, Ağrı, Bingöl, Van, Muş, Hakkari, ve Şırnak gibi kimi illerde kızların okullulaştırma oranı % 85'e kadar gerilemektedir. İlköğretim düzeyinde kız çocuklarının eğitime katılım oranı, erkek çocuklara göre yüzde 21 daha düşük. Liselerde okullaştırma oranının en düşük olduğu iller ise, Ağrı (%30.59), Muş (%30.78) ve Bitlis (%33.53) gibi yine Doğu illeridir. Bölgesel eşitsizliğin en çarpıcı örneği şöyle: Güneydoğu'da yaşayan kızların eğitime katılım oranı, İstanbul'da yaşayan kızların yüzde 50'si seviyesindedir. Öte yandan gelirin yarısından fazlasının tarımdan elde edildiği ailelerde kızların eğitime katılım oranı Türkiye geneline göre yüzde 19 daha az. Yoksulluk, kırsalda yaşıyor olmak, anadili sorunu, zorunlu göç, engelli olmak gibi birden çok dezavantaja sahip kızlar eğitime erişim açısından en sorunlu grubu oluşturmaktadır (Bakış ve Diğerleri, 2011).

Zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran ve kesintili hale (4+4+4) getiren son düzenlemenin ilk sonuçları da, ne yazık ki önümüzdeki dönemde kızların aleyhine işleyeceğini göstermektedir. Günümüzde kızların liselerde okullaştırma oranı % 69.31. Kesintili eğitimin uygulamaya başlandığı 2011-2012 öğretim yılına ilişkin ilk veriler de, 8. sınıftan mezun olan 599.125 kız öğrenciden, 2012-2013 öğretim döneminde 66.067'si hiçbir liseye kayıt yaptırmadığını göstermektedir (aynı dönemde 57.523 erkek öğrenci de liseye kaydolmamıştır) Bu dönemde açık liselere kayıt yaptıran kız öğrenci sayısı da 115.784'dir. Ortaöğretim çağındaki toplam 181.851 kız öğrenci okul dışında kalmıştır. 4+4+4 düzenlemesi hem eğitimdeki piyasacı eğilimi hem de muhafazakarlaştırma eğilimini yansıtmaktadır. Zorunlu eğitimin ilk 4 yıl sonrasındaki ortaöğretim evresi emekçi çocukları ve kızlar için esnekleştirilmiştir. Şöyle ki, bu kesintili uygulama, kızlar için zorunlu eğitimin ortaöğretim evresini açıköğretime geçişi sağlamak ya da okul terklerini hızlandırmak amacıyla esnekleştirirken, erkek öğrencilerin de vasıflı işçi yetiştirme süreçlerine entegre olmalarını sağlayacak ölçüde bir esneklik sağlamaktadır.

Günümüzde eğitim alanında evrensel ölçekte dikkatler daha çok herkes için bir hak olarak tanınan temel eğitime erişim, devam ve tamamlama gibi üçlü hedef üzerine odaklanmıştır. Eğitim politikalarına yön veren küresel aktörler ve süreçler, herkes için okuryazarlık ve temel yaşam becerilerini kapitalizmin ekonomik ve toplumsal evreni için zorunluluk olarak kabul ederken, daha ileri eğitim konusu kapitalizmin yapısal ilişkileri içinde şekillenmektedir. Tüm dünyada eğitim eşitsizliklerini artıran neoliberal eğitim politikaları daha ileri eğitim görmeyi bir önceki dönemden daha açık biçimde kapitalizmin sınıf sistemine yerleştirmiştir (Sayılan, 2012).

Nitekim Milli Eğitim bakanlığının fırsat eşitliği politikası da asıl olarak ilköğretime odaklanmış durumda (yanı sıra YİBO, PİYO, Taşınabilir eğitim, kızların okullulaştırmasına yönelik kampanyalar gibi uygulamalarla birlikte). Ortaöğretim düzeyindeki bu eşitsizliği telafi edecek politikalar, MEB'in son Strateji Belgesinde (MEB, 2010) öngörülmekle birlikte, özellikle 4+4+4 uygulamasıyla birlikte bunun nasıl gerçekleştirileceği tamamen belirsizdir. Ortaöğretim düzeyinde sınıfsal ve diğer toplumsal faktörler daha belirleyici olmaktadır. Bu düzeyde kimlerin daha ileri eğitim alacağı, kimlerin hangi alanları seçeceği açık biçimde gençlerin sınıfsal ve toplumsal kökenlerine bağlı. Bu koşullarda yoksulluk sadece okula erişimi değil, gençlerin daha ileri eğitimlerini de belirlemektedir. Lise ve üniversiteye gidemeyen gençlerin % 60'ı düşük gelirli ailelerden gelmektedir. Para kazanmak üzere işe girmek zorunda kalan genç erkeklerin sayısı kızların iki katından fazla. Diğer yandan aile baskısıyla okulu bırakan kızlar ise, erkeklerin dokuz katı. Toplumsal cinsiyet rolleri genç erkekleri işe, genç kızları ise 'ev kızı' olmaya yönlendirmektedir (UNDP, 2008).

Sınıfsal dezavantajın kızları ve erkekleri aynı ölçüde kısıtladığı, kızların bunun üstüne bir de ataerkil baskı ve kontrol ile baş etmek zorunda kaldıkları bir gerçektir. Kesintili zorunlu eğitim sistemi bu toplumsal gerçekliğin üzerine oturtulmuştur. Böylece her iki cins içinde zorunlu eğitimin esnekleştirilmesinin koşulları sağlanmıştır.

Uzun yıllardır sürdürülen neoliberal eğitim politikalarının yol açtığı sorunlar da eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği hedefini gerçekleştirmeye olanak vermemektedir. Son bütçe görüşmelerinde de açıkça görüldüğü gibi, bütçeden eğitime ayrılan pay hala çok düşük ve düşmeye devam ediyor. 2013 yılı için öngörülen % 3 devlet desteği ile eğitimde fırsat eşitliği sağlamak pek de mümkün görünmüyor (Bkz Eğitim Sen. 2012). Dolayısıyla kadınların eğitime erişiminin nesnel olarak zorlaştığı bir dönemdeyiz. Bu durumda biçimsel eşitlik politikaları bir vitrin süsü gibi kalıyor.

Aynı zamanda hem neoliberalizm hem de dinci muhafazakârlığın eşitlik ve hak nosyonunu ve fikrini zayıflatan etkileri de fırsat eşitliği söylemini içeriksizleştiriyor. Uzun zamandır eğitim politikalarına yön veren neoliberalizm kamucu eğitim paradigmasını çözdü; eşitlik ve hak fikrini ve nosyonunu erozyona uğrattı. Özellikle son on yılda cumhuriyet tarihi boyunca sürdürülen ve kamu politikalarına yön veren kamucu, kalkınmacı zemin de tamamen tasfiye oldu. Kalkınmacı paradigma, tüm toplumun eğitilmesini kamusal yükümlülük olarak görüyor ve bu konuda devlete ayırdedici rol biçiyordu. Bu doğrultuda eğitim hakkını temel alan kitlesel eğitim hedefi, verili eşitsizlikleri aşamıyor olsa da, "fırsat eşitliği", "adalet", "eğitim hakkı" gibi toplumcu değerlere nesnel/maddi ve moral koşul sunuyordu. Neoliberalizm bunu ortadan kaldırdı. Bu süreçte eşlik eden liberalizmin ideolojik ve kültürel evrenindeki dönüşümler de eğitimin

kamusal anlamını ve işlevini dönüştürerek, bu alana toplumsal müdahalenin moral koşulları da zayıflattı. Böylece “Paralı eğitim/paran kadar eğitim” anlayışı toplumca doğal ve normal karşılanmaya başlandı. Dinci muhafazakarlık ise, bu zemin üzerine kolaylıkla kamusal alandaki bütün düzenleyici söylemleri dinsel referans çerçevesi içinden kurmak da zorlanmadı. Bugün eğitime ve okullara müdahalesine din ve ahlaki değerler, milli manevi değerler, örf ve adetler söylemi yön veriyor.

Türkiye’de neoliberal eğitim politikaları asıl olarak kamusal eğitimin finansmanından devlet desteğinin azaltılması, bu desteğin özel okullar lehine kullanılması, eğitimin her düzeyinin çeşitli yollarla paralılaştırılmasına odaklandı. (Sayılan, 2006; Sayılan ve Türkmen, 2013; Gök, 2004; Ercan, 1997, 1998; İnal, 2012;). Otuz yıla yayılan ve tedricen uygulanan bu politikalar sonucu bugün okullar ve üniversiteler tamamen piyasanın ve ticarileşmenin yürümesine girmiş durumda. Kamu erki bunun düzeyini ve yönünü belirliyor. Bu politikaların en önemli toplumsal sonucu eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolünü, emekçi sınıflar, kadınlar ve diğer dezavantajlı toplumsal kesimler aleyhine değiştirmesinde açığa çıkmakta. Eğitimin ve bilginin ticarileşmesi tüm dünyada olduğu gibi (UNESCO, 2014) eğitimden daha az yararlanan grupları daha da dezavantajlı hale getirmektedir. Kadınlar açısından eğitime, bilgiye ve mesleğe ulaşmak daha da zorlaştı. Günümüzde MEB, bir yandan TC hükümetlerinin imzaladığı uluslararası sözleşmelerden doğan “eğitimde kadın erkek eşitliğini” sağlamaya dönük verdiği taahhütlerin, diğer taraftan ise eğitimi daha fazla piyasaya açmanın ve ticarileşmenin baskısı altında, nitekim kız çocuklarının okullulaşmasına yönelik kampanyalar ile kadınlar için okuma yazma kampanyaları bu baskının altında gündeme geliyor ve MEB bu yolla mevcut eşitsizliği telafi etmeye çalışıyor⁽⁵⁾.

Neoliberalizmin diğer tüm alanlardaki etkilerine benzer biçimde, kamusal eğitimin ve onun dayandığı paradigmanın çözülmesi, eğitimin içeriğine ve okullara dinsel müdahalenin ivme kazanmasına da zemin hazırladı. İlköğretimde müfredatın içeriğine 2005 yılında yapılan neoliberal müdahale (Bkz Ünder, 2012) daha sonra ilköğretim ve ortaöğretim sistemlerini topyekün yeniden yapılandıran kesintisiz eğitimi ortadan kaldıran müdahale ile tamamlanmıştır. 2012 yılında “dindar nesiller yetiştirme” hedefiyle yapılan bu radikal müdahale, hem kızların zorunlu eğitim süresi içinde okulda kalma süresini fiilen 4 yıla indirmiş, ortaöğretim evresini açıköğretim yoluyla esnekleştirmiş, hem de eğitimin içeriğini ciddi biçimde dinselleştirmiştir⁽⁶⁾. Eğitimin dinselleştirilmesi ve bilimsel eğitimin ve yaklaşımın gerilemesinin kadın erkek eşitliğini destekleyen fikir ve duruşları zayıflatacağı ise aşikardır. Zaten bu dinselleşmeye koşut biçimde toplumu ve cinsler arasındaki ilişkileri manevi kültürde yoğunlaştırmak isteyen, her fırsatta örf ve adetleri düzenleyici norm olarak okula ve sınıfa davet eden ideolojik bir iklim de var.

Okullar bir kültürel alan olarak da dinin baskısı altına girmiş durumda. Bugün müfredat dışında okuldaki hayatın çeşitli yönlerinin (kültürel ve sportif etkinlikler, toplumsallaşma kalıpları) islamizasyonu süreci yönetim pratikleri yoluyla sürdürülüyor. Okulları islamileştirmenin önemli bir adımı da okulda dinsel imgelerin kullanımı ve örtünme meselesidir. Yükseköğretimden başlayan örtünme baskısı, okulöncesine kadar inmiş durumda (7). İslamcı muhafazakarlığın “türban” üzerinden sürdürdüğü mücadele, sembolik önemi büyük bir mevzi kazandı. ‘Türban serbestisi’ cinslerarasındaki kültürel ayrışmayı derinleştirme ve kamusal alanı bu doğrultuda dönüştürmenin önemli bir adımı ve kadın erkek eşitliğini geriletmenin de adeta bir göstereci.

Genel özellikleri itibarıyla her dönemde okulların en göze çarpan özelliği ataerkil güç ilişkilerini yansıtmada açıkça çıkmaktaydı. İçinde bulunduğumuz dönemde sistemin otoriterleşmenin önemli bir yönünün de patriyarka/erkek egemenliğinin güçlendirilmesiyle ilgili olduğu ve otoriterleşmenin cinsiyetçi stratejilerle sürdürüldüğü görülüyor (üst düzey tüm yöneticiler, siyasal figürler, kamusal söylemlere yön veren bütün aktörler ağırlıklı erkek). Dolayısıyla bu dönemde buradaki eril güç yığılması daha göze çarpar hale geldi. Bugün merkez ve yerel eğitim yöneticilerinden (bakanlık, milli eğitim müdürleri, müfettişler) başlayarak, her düzeydeki okul müdürleri ağırlıklı olarak erkeklerden oluşuyor. Aynı zamanda bu okul müdürleri ve eğitim yöneticilerinin çoğu da dinsel eğitim arka planından (imam hatip, ilahiyat mezunu) gelmekte (bkz Ünal, 2007; Karakütük, 2008; Gazalcı, 2008, 2011;). Bu koşullarda muhafazakar cinsel ahlak ve otoriter toplumsallaşma kalıpları okullardaki kültürel ortama damgasını vurmakta; cinsiyetçilik resmi eğitim politikası haline gelmekte; okullardaki hayatın düzenlenmesinde, kontrol ve denetim süreçlerinde cinsiyetçilik daha açık biçimde kullanılmaktadır. Aynı zamanda yukarıdan aşağıya sirayet eden bu otoriterleşme eğilimleri, okullarda akıl almaz keyfi ve baskıcı uygulamalara yol açmaktadır⁽⁸⁾. Okullardaki görece özgürlükçü ortamın ortadan kalkması, ayrımcı pratiklerin yaygınlık kazanması da kadın erkek eşitliği nosyonunu erozyona uğratmaktadır.

Bugün okullara ve eğitime İslamcı muhafazakar müdahalenin merkezinde okullardaki karma eğitim ve karma sosyalleşmeye dayalı resmi okul kültürünü, “toplumun manevi değerlerine saygı” adına kaldırmak var Zaten fiilen pek çok devlet okulunda ve özel okulda karma eğitim biçimsel bir kabuk olarak işlemektedir. Cinsler arasındaki kültürel ayrışmayı derinleştiren ve destekleyen uygulamalar yaygınlık kazanıyor. Kızlar ile erkekler arasındaki ayrışmayı sınıflardaki oturma düzeninden başlayarak, tüm bir okul mekânına yayılan eğitim pratikleri giderek yaygınlaşıyor. Tüm okulları imam hatipleştirme yönünde bu girişimler zaten yıllardır uygulanıyordu. Şimdi ise, bunu resmi bir politika haline getirme hamlesi gündemde. Yurtlarda hemen uygulamaya başlanan ayrıştırma

hamlesi, her ne kadar, içinde bulunduğumuz günlerin toz dumanı içinde kısmen geri plana düşse de, son 18. Milli Eğitim Şurası'nda yarı resmi biçimde tedavüle sokulan ve karma eğitime son vermeyi hedefleyen söylem büyütülmekte ve bu konuda kimi dernek ve sendikalar aktif bir kampanya sürdürmektedirler.⁽⁹⁾

Her yönüyle okullarda olan bitenler sistemin baskıcı özelliklerinin ve cinsiyetçi yaklaşımlarının keskinleştiğini göstermektedir. Daha katı biçimde ahlakçı ve muhafazakâr bir iklim okulları sarıyor görünüyor. Özellikle sıradan devlet okullarında giderek daha belirgin biçimde cinsiyetçi özellikler gösteren eğitsel müdahaleler gündeme geliyor.

Okulların kadın erkek eşitliğini destekleyen yanı/yönünün daha bir geri çekildiği bir döneme girmiş bulunuyoruz. Merkezi politikalar, görünüşte toplumsal cinsiyet eşitliğini destekliyor ancak fiiliyatta adım adım kadınları eşitlikten atmaya ya da geriletmeye dönük uygulamalar hayata geçiyor. Merkezi politikaların yapamadığını, 'toplumun değerleri' adına meşrulaştıran söylemlerle ve toplum denetimi kılıfı altında okullar üzerinde gerici bir baskı mekanizması kurulmuş durumda (10). Cinsler arasında eşitliği sağlamaya dönük eğitim politikaları ve uygulamaları aile ve toplumla zaman zaman çatışmayı göze almayı gerektirir. Bugün böyle bir yerden oldukça uzaktayız. Toplumdaki ataerkil ve cinsiyetçi baskı ve yönelimlere teslim olan, onu köpürten bir ideolojik iklim var. Dolayısıyla devlet okulları merkezi eğitim politikalarının yanı sıra mahalle baskısı olarak adlandırılan cinsiyetçi tepkiyi normalleştiren ve doğallaştıran ideolojik bir kuşatma altına girmiştir.

Aynı zamanda eğitim alanındaki cinsiyetçiliği hedef alan mücadelede büyük ölçüde geriletilmiştir. Şimdi artık bir başka referans çerçevesinin içinden argüman geliştirilmektedir. Kamu politikalarına yön veren kadın-erkek eşitliği ile ilgili söylem de terk edilerek, kadın yerine aile vurgusu öne çıkmakta, (Kadın adı Bakanlıktan silinerek, yerine Aile ve sosyal politikalar Bakanlığı kurulmuş, yine TBMM'nin kadın-erkek eşitliği komisyonunu (TEFEK) kapatma yönünde adımlarla birlikte, kadının adı eşitlik söyleminden dışlanmaktadır.

Laiklik yoluyla kazanılmış olan modernliğe karşı kültürel savaşın merkezinde okullar var. Nihai hedef laik eğitimi, seküler toplumu ve toplumsallaşmayı ortadan kaldırmak gibi görünüyor. Bunun en önemli yollarından biri de okullarda yeni bir toplumsal cinsiyet rejimi örmek. Bunun için karma eğitime son vermeye ve cinsler arasındaki toplumsal/kültürel ayrışmayı norm haline getirmeye dönük uygulamalara karşı koymak özel olarak önem kazanıyor.

Notlar

(1) Verili durumda iktidar bloku gözüldü ve amansız bir iktidar kavgasının tozu dumanı heryeri kapladı. Yine de iki tarafın da birbirine karşı kullandığı saldırı söylemleri aynı repertuvardan besleniyor. Aralarındaki derin çelişki ve çatışmanın arkaplanını tam bilemesek de, kavganın devlet aygıtı üzerinde kimin egemenlik karacağı ile ilgili olduğu görülüyor. İktidar blokunun iki aktörünün de kadınlarla ve özgürlüklerle ilgili nasıl karanlık bir gündeme sahip olduğunu akılda tutarak başlamak gerekiyor. 10. yılını dolduran iktidarın kadın dosyası hayli kabarık. Eşitliğe inanmıyorum diyen başbakan, "tecavüze uğrayan kadının bebeğine gerekirse devlet bakar" diyen Sağlık Bakanı, evli ve 3 çocuklu asgari ücretli vatandaşlardan vergi alınmayacağını 'müjdesini' veren başbakan yardımcısı, kadına yönelik şiddeti engellemek için cami, kışla ve okul üçlüsüyle 'aydınlanma projesi' başlatan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı, AKP iktidarının kadına bakışını temsil eder nitelikte.

(2) Anayasanın 42 maddesine göre "ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, genellik ve eşitlik ilkesi uyarınca "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz" (Madde 4). Fırsat ve imkan eşitliği ilkesi uyarınca, "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır." (Madde 8) Karma eğitim ilkesi uyarınca, "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir." (Madde 15).

(3) Türkiye Pekin konferansında 2000 yılına kadar kardar zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasını (1997'de uygulamaya geçilmiştir) ve kadın okumaz yazmazlığının ortadan kaldırılmayı taahhüt etmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için oluşturulan eylem planında eğitimin bütün düzeylerinde toplumsal cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmak için kız çocukların temel eğitimine erişimini sağlamak, kızların ve kadınların eğitim ve öğrenimine daha çok kaynak ayırmak; gerektiğinde olumlu ayrımcılık politikaları geliştirmek, okuma yazma eğitimi konusunda ise, dezavantajlı (yoksul, göçmen, engelliliği) kadınlara öncelik tanımak; ve cinsle dayalı meslekleşmeye karşı önlemler almak; kadınların temsil edilmedikleri teknik ve bilimsel alanlarda katılımını ve ulaşılabilirliği sağlamak; kadınların bütün çiraklık programlarını katılmasını teşvik etmek gibi hedefler belirlenmiştir (KSSGM, 1995: 42-57).

(4) "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" ile 2011s yılında kabul edilen ve temel eğitimi kesintili hale getiren (4+4+4) uygulama eğitim sisteminin gördüğü en radikal müdahale olmuştur. Bu düzenleme ile hem çocukların okula başlama yaşı 5 yaşa alınmış, hem de müfredatı zorunlu din dersi dışında 3 seçmlik din ile ilgili ders konulmuştur. Kademeler arası geçiş ile genel olarak müfredatı da yeniden yapılandırılan bu düzenleme ile aynı zamanda imam hatip ortaokullarının yeniden açılmasının da önü açılmıştır. Nitekim 2012 yılı öğretim yılı sonunda 537 olan İmam Hatip lisesi Sayısı 708'e çıkmıştır.

(5) Kampanyalar, on yıldan fazla bir zamandır UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları işbirliği ile yürütülen "Haydi Kızlar Okula", "Baba Beni Okula Gönder", "Kardelenler" gibi kampanyalar ve "Temel Eğitime Destek Projesi" gibi projeler ile kızların eğitime erişimi ve tamamlamasına yönelik hedefler belirlenmektedir. Bu kampanyalarla ilgili daha geniş bir değerlendirme için bu

dosyadaki şerif Derince'nin yazısına bakınız.

(6) Bkz not 4

(7) 1980 yılından bu yana uygulanan kılık kıyafet yönetmeliği 27 Kasım 2012 tarihli ve 28480 sayılı Resmi gazete- de yayınlanan yeni bir yönetmelikle kaldırılmış ve okullarda serbest kılık kıyafet başlatılmıştı. MEB tarafından 30 Ağustos 2013'de yayınlanan bir genelge ile Kamuda kılık kıyafet özgürlüğü adı altında başlatılan ve son yönetmelik değişikliğiyle de resmîyet kazanan kampanya ile asıl olarak türbana özgürlük sağlamak olduğu görülmektedir. Çünkü yeni yönetmelikte açıkça vücut hatlarını belli eden kıyafetler ve şort, tayt, diz üstü veya derin yırt-maçlı eteklerin, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giyinmek hala yasak, ayrıca siyasi simge olabilecek bazı takı ve rozetler de yasaklanıyor. Serbest olan sadece türban.

(8) Son dönemde eğitimdeki dinsel muhafazakarlaşmanın geldiği boyutları gösteren çok sayıda örnek olay yaşanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin birbirine 45 cm'den fazla yaklaşmaması, kızların etekboyuna müdahale, üniversiteye giriş sınavında kız ve erkek öğrencilerin ayrı okullarda/binalarda sınava alınması, karma okullarda kız erkek öğrencilerin yemekhanelerinin ayrılması gibi uygulamalar eğitim sisteminin nasıl bir baskı altında olduğunu önemli örnekleridir bkz http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3608 (25.6. 2011). Ayrıca son olarak, Temmuz 2011'de ilköğretim 8.sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi dersi müfredatından Kadınlara karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi" Sözleşmesi çıkarılmıştır. Bkz <http://www.ucansupurge.org/turkce/index.php>

(9) İmam Hatip liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği (ÖNDER) gibi kuruluşlar, bazı basın yayın organları, ve Eğitim Bir Sen gibi İslamcı sendikalar tarafından bu konuda aktif bir kampanya sürdürülmektedir. Bkz.Karma Eğitim İhanetine Son! <http://www.habervaktim.com/yazar/62105/karma-egitim-ihanetine-son.html> 06. 11. 2013

Eğitim Bir Sen Genel Başkanı Ahmet Özer'in basın açıklaması. 'Karma eğitim dayatması son bulsun!' www.yeniakit.com.tr 14 Eylül 2013

14. Ulusal Çocuk Forumu'nun Meclis Oturumu'nda TBMM Başkanvekili Sadık Yakut, 'Karma eğitim yanlışını inşallah düzelterceğiz dedi. <http://www.haksozhaber.net/yakut-karma-egitim-yanlisini-duzeltercegiz-42395h.htm>20 kasım 2013.

(10) Basına yansıyan örneklerden anlaşıldığı kadarıyla, aile veli katılımı adı altında Alo 147 talep+şikayet+öneri +ihbar hattıyla eleştirel ve muhalif öğretmenler sindirilmeye ve eleştirel ve muhalif düşüncenin dolaşımı engellenmeye çalışılıyor.

(11) 12 Temmuz 2010 tarihinde Başbakan kadın STÖ'leri ile yaptığı toplantıda kadın erkek eşitliğine inanmadığını "Kadın erkek eşitliğine inanmıyorum, kadın ve erkek farklıdır, birbirinin mütemmimidir" şeklinde deklare etmiştir. Bkz <http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/erdogan-la-acilim-bu-raya-kadar-kadin-ve-erkek-esit-olamaz-haberi-31112>

Kaynaklar

Ahmad, F. 1995. Modern Türkiye'nin Oluşumu. (çev. Y. Alogan) Sarmal Yayınları. İstanbul.

Bakış, O., Levent, H.,İnsel, A., Polat, S. Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri. ERG Sabancı Üniversitesi. Şubat 2009 <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf> (7.8.2011).

Başaran, İ.E. "Eğitim Sisteminin Evrimi," 75 Yılda Eğitim. Bilanço 98. Tarih Vakfı yayını. İstanbul: 91-110.

Eğitim Sen (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası). (2012) Eğitimde AKP'nin 10 Yılı. Ankara.

Ercan, F. (1998) "1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neo Liberal Eğitim Politikaları," 75 Yılda Eğitim. Türkiye İş Bankası yay., İstanbul: 23-38.

ERG. Eğitim İzleme Raporu 2012. İstanbul

Gazalcı (2011). Kadrolaşma Kışkırtıcılığı Eğitim. Bilgi Yayınevi. Ankara.

Gök, Fatma. "Eğitimin Özelleştirilmesi," Neoliberalizmin Tahribatı: 2000'li Yıllarda Türkiye. 2. Cilt. Metis Yayınları. İstanbul: 2004: 94-110.

Hill, D. (2003) Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance, Journal for Critical Education Policy Studies, 1, (1). Online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=7>

İnal, K. (2012) "The Educational Politics of the AKP: The Collapse of Public Education in Turkey," In Neoliberal Transformation of Education in Turkey. Eds İnal K. And Akkaymak, G. Palgrave Macmillan. New York: 17-32.

Sayılan, F. (2007) "Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim-Küreselleşme ve Eğitim. Yayına Hazırlayanlar Ebru Oğuz-Ayfer Yakar. Dipnot Yayınları, Ankara: 59-82.

Kandiyoti, D. 1997. Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar. Metis Yayınları, İstanbul.

Karakütük, K. (2008). "Eğitimimizin Çıkmaza Girme Nedenlerinden Biri: Kadrolaşma," ABECE Nisan 2008: 5-10.

KSGM. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı (2008-2013) 2010 Yılı Birleşik Raporu. Ankara: Haziran 2011.

MEB (2010) 2010-2014 Stratejik Plan. Ankara.

Sancar, S. Otoriter Türk Modernleşmesi-nin Cinsiyeti http://kasaum.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/1216284724Otoriter_turk_modernlesmesinin_cinsiyet_rejimi.pdf (2.7.2011)

Sayılan, F. 2007. "Eğitimdeki Değişim," Küreselleşme ve Türkiye. Haz. A. Yakar, E. Oğuz. Dipnot Yayınevi. Ankara: 59-82.

Sayılan, F. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar. Dipnot yayınevi. Ankara: 2012.

Sayılan, F and Türkmen N. 2013 "Austerity Capitalism and Education in Turkey," In Austerity Capitalism and Education: Austerity, Resistance and Revolt. jceps pub. UK, 220-246.

Tan, M. 1994. Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 27(1), Ankara. s. 83-96.

Tan, M. 2008. "Eğitim" Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri. TÜSİAD-KAGİDER. İstanbul: 23-112.

UNDP. Human Development Report: Youth in Turkey 2008. BM- UNDP Türkiye Temsilciliği. Ankara.

UNESCO, 2014. Gender and Education for All Global Monitoring Report: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/> (9 kasım 2013)

Ünal, Ö. 2007. Eğitimin AKP'si: Kurnazlığın Akli Teslim Aldığı Dönem. Sebil Yayınları. 2. Baskı Ankara.

Ünder, H. (2012) Constructivism and the Curriculum Reform of the AKP In Neoliberal Transformation of Education in Turkey. Eds İnal K. and Akkaymak, G. Palgrave Macmillan. New York: 33-46.

Kadınlar, Toplumsal Cinsiyet ve Sınıf

*Ebru Eren Deniz**
*Sevgi Ernas***
*Hasan Hüseyin Aksoy****

Gençler ve yetişkin kadınların günümüzdeki yaşam koşulları, gelirleri, mesleki ve toplumsal konumları ile yaşam güvencelerinin görece olarak önemli bir eşitsizlik içerdiğini söylemek olanaklıdır. Ancak, toplumsal olgular tarihsel gelişimden ve içinde yer aldıkları toplumsal formasyondan bağımsız olarak değerlendirilemezler. Bu bağlamda toplumsal formasyonun (toplumun üretim ilişkilerine bağlı yapısının) zamanla değişmesi ve dönüşmesi ile birlikte, kadının konumu da tarihsel süreç içerisinde değişiklikler göstererek günümüzdeki yerini almıştır. Ancak tüm mevcut duruma ait okumaları da, bir “olmakta olan”, sürekli değişerek ya da kendini daha güçlü ya da daha zayıf bir şekilde yeniden üretmek varolabilen “ilişkiler bütünü” şeklinde yapmak mümkündür.

Amaç

1980’lerden itibaren önemli gelişme kaydeden toplumsal cinsiyet araştırmaları, cinsler arasındaki farklar ve toplumsal cinsiyetin ırk, etnik köken, din, sınıf, statü, cinsel yönelim ve engellilik gibi diğer toplumsal kategoriler ile ilişkilerini incelemiştir (Wulf, 2009). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet araştırması artık, Wulf’un (2009: 226-27) da belirttiği gibi “ ‘kadın’ ya da ‘erkek’ sorunu değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyetlerin kültürel temsillerinin, yorumlarının ve bunların biyolojik görüngü temelinde nasıl doğallaştırıldıklarının incelenmesi” olmuştur.

Bu çalışma, toplumsal cinsiyet araştırmalarının ve kadınların toplumsal işbölümü ve üretim ilişkileri içindeki yerlerinin tarihsel bir gelişim bağlamında tespit edilmesi ile bir sınıf olarak kategorileştirilmesinin temelleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Tarihsel Gelişim

İnsanlık tarihi boyunca, hemen her dönemde kadınlar baskıya ve eşitsizliğe maruz kalmıştır. Buna karşın insanlık tarihinin özellikle ilk dönemlerinde kadınlar ve erkekler arasında eşitlikçi ilişkilerin yer aldığı toplumların tarihsel bir gerçek olduğunu söyleyebiliriz. (Cemal, 1996). Bu konudaki ilk aydınlatıcı araştırmalardan biri 17. ve 18. yüzyılda Cizvit misyonerlerinin Amerikan yerlileriyle ilgili gözlemleri sonucunda kadınlar ve erkekler arasında gördükleri eşitlik bulgularıdır. Bu araştırma sonucu bazı

ilkel toplumlarda kadınların ve erkeklerin eşit olduğuna dair önemli ipuçları sunmaktadır (Smith, 2012). Kadınların sosyal konumunun erkeklerinkine kıyasla düşüşü insan evriminin çok yakın dönemlerinde, derleyici/avcı toplumdan artı emeğin (ihtiyaçtan fazla üretilen ürünü yaratan emek) yaratılabildiği köleci ve tarımsal üretim yapan topluma geçişle olmuştur (Cemal, 1996; Smith, 2012: 33). Engels’in (2005:205) köleliğin ortaya çıkışıyla ilişkili yaptığı betimleme köleliğin hala sürdüğünü de göstermektedir:

Toplumun bir sömüren ve bir de sömürülen sınıf biçimindeki ilk büyük bölünüşü, en yüksek gelişmesine uygarlık çağında erişen kölelikle birlikte meydana geldi. Bu bölünüş, bütün uygarlık dönemi boyunca, sürüp gitti. Kölelik, ilk sömürü biçimidir, antik dünyaya özgü bir biçimdir; onun yerine, ortaçağda servaj (toprakbentlik), modern zamanlarda da, ücretlilik (salariat) geçer. Bunlar uygarlığın üç büyük çağını belirleyen, üç büyük kölelik (servitude) biçimidir; kölelik, önce açık, ve sonra da az gizli, uygarlığın bütün devirlerinde varlığını sürdürür.

Sınıflı toplumların ortaya çıkışıyla birlikte, daha önce hiyerarşik yönü bulunmayan ya da kadın lehine olan kadınlar ve erkekler arasındaki işbölümü, erkekler lehine değişmiştir. Bir insan kümesinin diğer insan kümesi üzerinde üstünlük kurmasının ilk açıklayıcı değişkeni mülkiyet olmuştur. Mülkiyet sadece toplumsal yapının, üretim ilişkisinin değil bu ilişki çerçevesinde ortaya çıkan tek eşli ailenin de kökenini oluşturmaktadır (Engels, 2005). Engels’in kadınlara uygulanan baskıyla ilgili kuramının en önemli noktası sınıflı toplumların ortaya çıkışıyla temel dönüşüme uğrayan, cinsiyete dayalı işbölümü ile üretim biçimi arasında kurduğu ilişkide yatmaktadır (Smith, 2012). Özel mülkiyetin, sınıfların, tek eşliliğin, ailenin, dinlerin ve devletin ortaya çıkmasına bağlı olarak kadınlar, toplumsal üretimden ve yönetim ilişkilerinden soyutlanarak ikincil konuma itilmiştir (Tan, 1994).

Üretimin hane içinde yapılan bir iş olmaktan uzaklaşmasıyla yeniden üretimin üstlendiği rolde ciddi anlamda değişiklikler olmuştur. Aile bu noktadan sonra üretici işlevinin yanı sıra aynı zamanda ekonomik bir tüketim birimine dönüşmüştür. Kadınlar, toplumun yeniden üreticileri olarak ev içine hapsedilmiş ve üretimden koparılmıştır. Zamanla, çekirdek aile, toplumun ekonomik bir birimine dönüşmüştür (Smith, 2012). Burjuvazinin egemenliği ile o zamana kadar süren güçlü feodal, ataerkil vb. ilişkiler radikal bir şekilde değişmiş ve dolayısıyla kadınlar da yeni toplumsal, tüketim ve üretim ilişkilerinin bir parçası olmuştur.

Kapitalist sistem içerisinde makinelerin yaygınlaşması ile birlikte kadın gücü erkek gücünün yerini almaya başlamıştır. Kadınların ucuz emek gücü olarak fark edilmesi sanayi kuruluşlarının hemen her alanında çalışmalarına yol açmıştır (Marx ve Engels, 1848:2007). Böylece ka-

*Öğr., A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

**Öğr., A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

***A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

dınlar toplumsal üretimin etkin bir gücü haline gelmiştir. Kadınların iş yaşamına katılması ile birlikte, kadını aile içi işlerle sınırlayan ataerkil, feodal toplumun aile yapısı da çözülmeye başlamıştır. İnsan neslinin ekonomik statüsünün, kadının ev içi emeğinin görünmez kılınmasından dolayı, erkeklerin eylemlerince belirlendiği gibi bir iddianın doğmasına yol açmıştır. Kadının içinde bulunduğu ekonomik koşullar ve ekonomik yeteneklerinin gelişmesinin önlenmiş olması ekonomik statü açısından erkeklerin daha ileri bir noktada konumlanmasına neden olmuştur (Gilman, 1986). Kadınların çalışma yaşamına katılması bir nebze de olsa emeğinin görünür olmasına kaynaklık etmiştir. Kadının bu dönemle birlikte, kendi emek gücünden kaynaklanan sınıfsal bir statüye sahip olduğu söylenebilir çünkü tarihsel süreçte kadının sınıfsal konumunu belirleyen babasının ya da eşinin sınıfsal konumu olmuştur (Gilman, 1986:17). Başka bir deyişle erkekten gelen sınıfsal konum artık kadının kendinden gelen hatta ailesinin sınıfsal konumunu da etkileyebilecek bir noktaya ulaşmıştır. Artık kadın işçi sınıfının bir üyesi olmuştur. Ancak bu konum, çoğunlukla düşük ücretle uzun saatler süren düşük statülü işleri yapmak yoluyla kazanılacağından, eski ezilmişlikten tam bir kopuş anlamına da gelmemektedir.

Engels ve onu takiben birçok kuramcının, kadının işgücü piyasasına ücretli iş yoluyla katılımı ile kadın özgürlüğü arasındaki ilişkiyi “modern ve geniş çaplı bir sanayi yapısının gelişimi sonucu, ev dışı toplumsal üretime ne kadar çok kadın katılırsa erkeklerle aralarındaki eşitsizliklerin de o kadar hızlı azalacağı”nın savunulduğu belirtilmektedir (Ecevit, 1998). Kadın emeğine cinsiyet temelli bakıldığında, kadının işgücü olarak piyasaya girmesinin eşitsizlikleri azaltma konusunda etkisi olacağı düşünülse de, bu durum kadını ilerde sadece belirli iş alanlarında çalışma şansına ulaşacağı gerçeği ile baş başa bırakmıştır.

Özel mülkiyetin ortaya çıkışıyla birlikte cinsiyete dayalı işbölümünde de değişiklikler meydana gelmiştir (Smith, 2012). Artı üründen, özel mülkiyete ve sınıfların ortaya çıkışına, oradan da egemen sınıfın devamı ve varlık güvencesi olan devlete geçilen tarihsel süreçte, erkek egemen anlayış, kadın-erkek rollerini kesin çizgilerle belirleyip cinsiyet esasına göre işbölümü gerçekleştirmiştir. İşbölümünü cinsiyet bazında incelemek, kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizlikleri anlamak için bir anahtar kabul edilebilir. Cinsiyet temelli işbölümünün, kadın ve erkeklerin rollerinin birbirini tamamladığı söyleminin, aslında eşitsizliğin maskelenmeye çalışıldığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Bu işbölümünü onaylayan kadınlar çoğu zaman “rıza”yla erkek egemen sistemin sürdürücüsü olmakta, “doğamız gereği” realitesiyle durumu sorgulama gereği duymamaktadırlar. Hegemonya yoluyla kadınların rızalarının alınarak bu egemenliğin sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Baskın bir sınıfın ast bir sınıf üzerinde güç kullanmadan (hapis tehdidi ve işkence gibi) veya emir, kural ve düzenlemeler koymadan (diktatörlükler ve faşist rejimlerde olduğu

gibi) baskın sınıfın otoritesini, ast sınıfın genel rızasını kazanarak kurduğu ruhsal ve entelektüel liderlik (McLaren, 2011) hegemonya olarak belirtilebilir. Kadınlar, bu duruma itiraz ederek, direnerek ve erkek egemenliğini reddederek otoriteyi sorgulamaya başladıklarında hegemonyaya itiraz etmiş olurlar.

Kapitalizmin kadınların toplum içindeki yerlerini belirlemede etkili olabilecek, en düşük ücrete yol açacak stratejilerinden biri, onların ev içi çalışmanın bir parçası olduklarında ekonomik bir etki yaratmadıklarına inanmalarını sağlamaktır (Wallerstein, 2000:47):

Kadınları -ve gençlerle yaşlıları- onlara azıcık bile ücret ödemeyen sermaye sahiplerine artık değer yaratmak için çalışmaya kandırma yolumuz, çalışmalarının gerçekten çalışma olmadığını ilan etmektir. “Ev kadını”nı icat ederiz ve onun “çalışmadığını” yalnızca “eve baktığını” öne süreriz. Böylece hükümetler istihdam edilmiş olan sözde aktif emek gücü yüzdelelerini hesaplarken, “ev kadınları”, bu hesabın ne payında ne paydasındadırlar. Ve cinsiyetçilikle birlikte otomatik olarak yaş ayrımcılığı gelmektedir. Ev kadınının çalışmasının artık değer yaratmadığını varsaydığımız gibi ücretsiz genç ve yaşlıların birçok çalışma girdisinin de artık değer yaratmadığını öne süreriz.

Kadınların, tıpkı burjuvazinin proleterlere sunduğu gibi, özgür emek olarak piyasada yer almaları ve emeklerini satmaları ya da ücretsiz aile işçisi olmaları, ev hizmetlerini yürüten konumuyla evde çalışan olmaları onları patronaj ilişkisinden ve ataerkil yapıdan kurtaramamıştır. Bununla birlikte, tarihin çeşitli dönemlerinde işçi sınıfının ya da genel olarak ezilenlerin kazandığı zaferler ve doğrudan kadınlara yönelik ayrımcılıkları hedefe alan müdahaleler kadınların konumlarının gelişmesi bağlamında önemli adımlar olmuştur. Fransız Devrimi, Ekim Devrimi, Paris Komünü, 1 Mayıs Emek ve Dayanışma Günü ile simgeleşen sekiz saatlik işgünü hakkı, İnsan hakları ve Kadın Haklarına ilişkin ayrımcılık karşıtı sözleşme ve beyannameler bunlar arasında sayılabilir.

Kapitalizmin hızla geliştiği 19. yüzyıl sınıflar arası mücadelelerin ve cinsler arası çatışmaların yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. Kadınların eğitim hakkı, mülkiyet hakkı, çalışma hakkı, seçme-seçilme hakkı gibi taleplerle başlattığı I. Feminist dalga olarak adlandırılan bu dönem, 19. yüzyılın sonunda kadınların çalışma ve eğitim hakkını, I. Dünya Savaşı sonrasında ise, siyasal haklarını kazanmalarıyla son bulmuştur (Berkday, 1998).

Birinci Feminist dalga sonucunda elde edilen kazanımlar, kadınların toplumsal statüsünü çok fazla değiştirmiştir. Kadınlar eğitime erişim hakkı elde etmişler ama okula kayıt/okullaşma oranları, ileri eğitim düzeylerine ve gelir yaratan bir mesleki sonuca götürecek nitelikteki eğitim olanaklarından erkekler kadar yararlanamamışlardır. Seçme ve seçilme hakkı, çalışma hakkı gibi hakları zamanla elde eden kadınların bu hakları kullanmalarında

açık bir adaletsizlik ve eşitsizlikten söz etmek mümkündür. Uzun yıllar birçok sektörde “eşit işe eşit ücret” uygulaması kadınlar için geçerli olmamıştır. Öte yandan, kadınların belli bir zamandaki gelirlerinde toplumsal cinsiyetten kaynaklanan düşüklüğün, uzun bir dönem içinde ele alındığında daha da kötüleştiği görülmektedir:

Toplumsal cinsiyetten kaynaklanan ücret farkı kapanmakta olsa da bu durumun nedeni, kadınların ortalama ücretlerinin yükselmesi değildir. Aslında son yıllarda kadınların kazançları enflasyona ayak uyduramamaktadır. Erkeklerin aldığı ücretlerle olan açığın kapanmakta olmasının sebebi erkeklerin ücretlerinin kadınların ücretlerinden daha hızlı düşmesidir. Dahası, bazı kadınlar ortalamanın üstünde bir ücret kazanıyor olsalar da, çocuk yetiştirdikleri yıllarda önemli miktarda gelir kaybetme eğilimindedirler. Kadın Politikası Araştırmaları Enstitüsü (Institute for Women Policy Research) tarafından yapılan bir araştırma, erkekler (1999 dolar değeriyle) 722,693 dolar kazanırken, aynı süre içinde 26-59 yaşları arasındaki kadınların 15 yıl boyunca sadece 273,592 dolar kazandıklarını göstermektedir. Bu da saat başına toplumsal cinsiyet temelli ücret oranı herhangi bir zamanda %77 olabilirken, yaşam boyu süren toplumsal cinsiyetten kaynaklanan açığın daha yapısal, bu durumda %38 oranında olduğunu ima etmektedir. (Luce ve Brennerr, 2006: 100-101)

Bazı meslekler kadın mesleği olarak tanımlanmakta (öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik vb.) ve genelde bu meslekler düşük statüli, düşük ücretli meslekler olmuş sonuç olarak kamusal alanın normları erkeklere göre ve erkekler tarafından belirlenmiştir (Tayanç ve Tayanç, 1981). Kadınların, biyolojik nedenler dışında, tarihsel süreç içerisinde gerek mesleki gerekse toplumsal alana ilişkin olarak belirli rolleri yüklenmeye zorlanmaları toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi kavramlarla betimlenmiştir. Kadınların büyük bir çoğunluğu, geçmişten günümüze kadar toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirmek zorunda kaldıkları için ekonomik statülerinde bir değişiklik olmamıştır. “İnsan türünün ekonomik gelişmesi ve bunun her dönemde sürdürülmesi, sürekli olarak ilerlemesi bütün mesleklerin, ticaret, el sanatları, sanat, endüstri, keşifler ve icatların kolektif eylemini içerir. Ama ekonomik ilerleme, hemen hemen yalnızca erkeğe özgüdür. Kadının yapmasına izin verilen işler ise en eski ve en ilkel olan türdendir.” (Gilman, 1986:15)

Yakın Tarih Kadın Mücadelesinde Cinsiyet ve Sınıf

İkinci Dalga Feminist Hareketi 1960’lı yıllarda başlamıştır. Kadınlar eşitlik ve özgürlük için toplumsal cinsiyet ayrımcılığına karşı mücadele etmişlerdir. Bu dönemde kadınlara yönelik öncelik politikaları tartışılmıştır (Berk-tay, 1998). Fraser (2013:70), bu dönemi “savaş sonrası

dönemde devletin mutlak hakim olduğu kapitalist toplumlarda yaygın olan erkek egemen söyleme karşı radikal bir meydan okuma” olarak görmektedir.

İkinci Feminist Dalga Türkiye’de 1980’li yıllarda etkisini göstermeye başlamıştır. Bu yıllar Türkiye’de kadın sorunlarının en çok konuşulduğu ve tartışıldığı dönem olmuştur. Kadınlar bu dönemde şiddete ve kadınlara yönelik çeşitli hak ihlallerine karşı kampanyalar düzenlemişlerdir. Bu süreçte mücadele edilen konularda bazı kazanımlar elde edildiği söylenebilir. 1980 sonrası mücadelede, sınıfsal bağlam geri planda kalmış ve kadınların yaşadığı sorunlar daha çok sistem içi sorunlar olarak dile getirilmeye başlamıştır. Bunda, 12 Eylül 1980 darbesinin baskı yoluyla topluma getirdiği kısıtlamaların etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Kadınlar, Paris’te başlayan ve tüm dünyayı etkileyen Mayıs 1968 hareketinin de doğal öznelerinden biri olmuştur ve ortaya çıkan kazanımların da kullanıcıları arasında yer aldıkları söylenebilir. Bunlar arasında eğitim hakkını da içeren sosyal hakları genişletilmesi ve cinsel özgürlükler sayılabilir. Türkiye’de de etkisi hissedilen bu hareketin 1970’li yıllarda daha yoğun bir şekilde siyasal ve sınıfsal mücadele ile birleştirilmesi ile toplumsal formasyonun, kapitalist sistemin, üretim ilişkilerinin eleştirisine yönelik bir direnç oluşturulduğu gözlenmiştir. Bu dalganın bastırılması da 12 Eylül 1980’de gerçekleştirilen Askeri Darbeye düşmüştür. Bu dönemde, tüm ücretlilerle birlikte kadınların üretimden daha çok pay almalarına yol açabilecek talepler ve mücadele dinamikleri zor yoluyla ve siyasal kurumlar ile bastırılmış, sermaye lehine ve küreselleşmeye yönelik politikaların önü açılmıştır. Bu politikalar, düşük gelirli ve bu bağlamda yoksullar, kadınlar, gençler ve yaşlıların aleyhine ekonomik ve siyasal sonuçlar yaratmıştır. Bu grupların benzerliği aslında sınıfsal kategoriler olarak ekonomik sistemin kendilerinden benzer şekilde yararlanmaya çalışmasıdır. Bu gruplar önemli ölçüde mülksüzleştirilmiştir. Diğer ileri sürülebilecek kimlik özellikleri bu bakımdan bir ortaklığı engellemez. Hatta, Wallerstein (2000:46-47) kapitalizmin siyahlar dışında bu nüfus grupları yoluyla, göçmenler, kadınlar, gençler, yaşlılar ile bir “ırk” kategorisi oluşturarak düşük ücreti sürdürme politikasını ortaya koyar. Kadınları sistem içinde tutmaya çalışan, doğrudan ya da dolaylı yollarla en düşük maliyet ile bunu gerçekleştirmeye çalışan bir sistem ile karşı karşıya kaldığımızı görebiliriz :

... [E]ğer bir sistem olarak kapitalizm ırkçılığı vücuda getiriyorsa, bu aynı şekilde cinsiyetçiliği de vücuda getirmesini gerektirir mi? Evet, çünkü bu ikisi gerçekte çok sıkı bir şekilde birbirine bağlıdır. İşgücünün etnikleşmesi emek gücünün tüm kesimleri için çok düşük ücretlere zemin sağlamak üzere vardır. Böyle düşük ücretler gerçekte, ücretlilerin, hayat boyu ücret gelirin toplam hane gelirinin yalnızca görece küçük bir bölümünü

sağladığı hane yapılarında yaşamaları nedeniyle mümkün olabilmektedir. Bu tür haneler, sözde geçimlik ve küçük pazar etkinlikleri için çok miktarda emek girdisine ihtiyaç duyarlar. Bunu sağlayan elbette kısmen yetişkin erkektir, ama daha büyük kısmı yetişkin kadın ve ayrıca her iki cinsin yaşlıları ve gençleridir.

Böyle bir sistemde, ücretsiz işteki bu emek girdisi ücret-gelirin düşüklüğünü «telafi eder» ve gerçekte böylece bu hanelerdeki ücretli işçilerin işverenleri için dolaylı bir yardım ödeneğinin yerini tutar. Cinsiyetçilik bunu düşünmememizi sağlar. Cinsiyetçilik yalnızca, farklı ve hatta daha az beğenilen iş rollerinin kadınlara yüklenmesi değil, ırkçılıktan hiç de aşağı kalmayan bir yabancı düşmanlığıdır. Irkçılık insanları çalışma sisteminin dışarı atmayı değil onları içeride tutmayı hedefliyor; cinsiyetçiliğin de istediği budur. (Wallerstein, 2000: 46-47)

Sonuç Yerine

Sınıflı toplumlarda bütün kurumlar üretim ilişkilerine göre örgütlenmek durumundadır. Bu ilişkiler sosyalizm dışındaki tüm toplumsal formasyonlarda ezme –ezilme, sömürü ilişkileri şeklinde ortaya çıkar. Günümüzde yaşanan kapitalist toplumsal formasyon içerisinde artı değere el konulması yoluyla gerçekleştirilen temel sömürü biçimi dışında, kadınlar erkek egemen anlayış sonucunda çeşitli alanlarda eril güç tarafından ezilmeye devam etmiştir. Devlet ve iktidarların uygulamış oldukları çeşitli politikalar kadının ezilmeliğini, sömürülmesini ve ikincilliğini dönüştürmek bir yana bu durumu sürdürmekle kalmamış derinleştirerek yeniden üretilmesine yol açmıştır.

Kadın Hakları mücadelesinin emek mücadelesinin bir parçası olması ve ezilenler olarak bütüncül bir kategoride tüm diğer ezilenlerle radikal taleplerini dile getirmesi, her türlü patronaj ve hegemonyaya direnç geliştirmesi kadınların bir sınıfsal kategori olarak da kendilerini tarif etmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu direncin araçları, yöntemleri ve örgütlenmesi kadınların diğer ezilenlerle sınıf bilinci geliştirmeleri yoluyla güçlenecektir. Kadının ezilmesinin ve baskı altında tutulmasının tarihselliği, toplumsallığı, ekonomikliği ve politikliğinin fark edilmesi ve bu bağlamlar içinde bir cinsiyet ve sınıf bilinci geliştirilmesi (“kendi için sınıf” dönüşmesi) ve bu bilinç ile ezilmeye ve eşitsizliklere karşı mücadele etmesi daha güçlü bir dönüştürücü etki yaratabilecektir.

Kadınlar, kendilerini sürekli olarak ezilen bir sınıf kategorisinde tutmaya götüren sınıfsal ilişkiler kadar, bunun somut görünümünden olan mülkiyet ilişkilerinin de farkına varabilir ve bunları dönüştürecek itirazlarını mücadelelerinde dile getirebilirler.

Kadınların kategorik olarak bir ezilen sınıfa, ırka, etnisiteye ve cinse dönüştürülme çabalarının deşifre edilmesi

ve bunun sonucunda, ezilenlerin bu kategorik sınırları reddederek (kadının ve erkeğin toplumsal cinsiyet rollerini reddetmeleri), insan türünün eritme potasında insanlaşma talebi dile getirilebilir. Bunu gerçekleştirecek olan, kadınların toplumsal cinsiyet rollerini ve kendilerini çeşitli üretim ve tüketim ilişkilerinin nesnesi durumuna sokan ve onları özgür bir insan olmaktan uzaklaştıran tüm rolleri reddetmeleri ile mümkün olabilecektir.

“Kadınlar”ın toplumsal işbölümü içinde bir cinsiyet kategorisinde değil, insan türü içinde yer alma talepleri ve bu talepleri hayata geçirmenin olası olduğu üretim ilişkilerine dönük tartışmaların da daha çok üretilmesine öncülük etmeleri insanlığın kazanımlarından olabilecektir.

Kaynaklar

- Berktaş, F. (1998). Cumhuriyetin 75 Yıllık Serüvenine Kadınlar Açısından Bakmak. Ed. A. Berktaş. 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1-11.
- Cemal, M. (1996). Eşitlikçi Toplamlar. İstanbul. Belge Yayınları.
- Ecevit, Y. (1998). Türkiye’de Kadın Emeğinin Toplumsal Cinsiyet Temelinde Analizi, 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler. Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul
- Engels, F. (2005). Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni. 13. Baskı. Ankara: Sol Yayınları
- Fraser, N. (2013). Feminizm, Kapitalizm ve Tarihin Cilvesi. Ed. A. Özügür. 21. Yüzyıl Feminizmine Doğru. Neoliberalizmin Ötesinde Bir Kadın Hareketi İçin Tartışmalar. Ankara: NotaBene Yayınları, 69-94.
- Gilman, C. P. (1986). Kadın ve Ekonomi. İstanbul: Kaynak Yayınları
- Luce, S. ve Brenner, M. (2006). Kadınlar ve Sınıf: 40 Yılda Ne Oldu? Monthly Review. Aylık Bağımsız Sosyalist Dergi. Eylül 2006, Sayı 9, 97-110.
- Marx, K. Ve Engels, F. (1848/2007). Komünist Parti Manifestosu. İstanbul: Yazılama Yayınları. (İlk Baskısı 1848, London)
- Smith, T. (2012). Kadınlar ve Sosyalizm. İkinci Baskı. Çev. E.B. Eratalay. İstanbul: Yordam Yayınları.
- Tan, M. (1994). Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 27, Sayı 1, 83-96.
- Tayanç, F. ve Tayanç, T. (1981). Dünyada ve Türkiye’de Tarih Boyunca Kadın. Ankara: Tam Düşünce Yayınları
- Wallerstein, I. (2000). Kapitalizmin İdeolojik Gerilimleri: Irkçılık ve Cinsiyetçilik Karşısında Evrenselcilik. Balibar, E. ve I. Wallerstein. (2000). Irk, Ulus, Sınıf. Belirsiz Kimlikler, İstanbul, Metis Yayınları, 39-49.
- Wulf, C. (2009). Tarihsel Kültürel Antropoloji. Ankara: Dipnot Yayınları.

DİPLOMALI ANNELİK

**Muhafazakârlık ve Küresel Kapitalizm
Kıskacında Ebeveynlik: Ankara Kamil
Ocak Mahallesi Örneği****S. Yetkin Işık¹****Giriş**

İlk kez yaklaşık on yıl önce, *Turkish Daily News* gazetesinde Batılı bir kadın köşe yazarının baştan sona kendi bebeğinin yapıp ettiklerini anlatarak doldurduğu köşesini okuyunca şaşırılmış, ön yargı veya belki klişelerle düşünme alışkanlığından, bunu Amerikan saçmalığı olarak yorumlayıp geçmiştim. Bugün Türkiye’de merkez medyanın hemen her gazetesinde, televizyon kanalında bebeklere dair programlar, yayınlar, yazılar üretilmektedir. Bebek ve anneler hakkında dergiler yayımlanmakta, konu sürekli siyasetçisinden pop sanatçısına kadar herkesin demeçleri ve özel hayatları aracılığıyla gündemde tutulmaktadır. Çocuk **merkezli toplum ve annelik ideolojisi**¹ kavramları da esasen küresel tüketim kapitalizminin bir parçasıdır.

Ankara’nın özellikle Yozgat, Çankırı, Kırşehir gibi Orta Anadolu taşrasından, kasaba ve köylerinden sürekli göç alan, dindar yaşam tarzının ve muhafazakârlığın baskın olduğu bir mahallesinde gerçekleştirilen alan araştırmasına dayalı doktora tezinden veriler de içeren bu yazı, bu iki kavramla ilişkili olarak somut ve güncel bir değişime, anneliğin giderek sertifikalı, diplomalı bir statü haline gelişine odaklanmaktadır. Bu sürecin esasını küresel sermayenin ulus devletin getirdiği külfetlerden kurtulma çabası, sendikasılaştırma, esnek çalışma uygulamaları gibi ücretli emek aleyhine işleyen politikalarla kadın emeğini değersizleştirilmesi ve kadın istihdam oranlarını aşağıya çekmesi oluşturmaktadır. Bunlara küreselleşmenin birer parçası olan muhafazakârlaşma, dine yönelme, dünyanın (gıda, sağlık, çevre sağlığı gibi alanlar başta olmak üzere) riskli bir hale geliş ve korku kültürünün yayılışı, hızlı ve plansız kentleşme, küresel göç hareketleri gibi olgular eşlik etmektedir. Ne var ki, Türkiye’ye özgü köyden kente göç, dinin siyasal hayattaki etkinliğini arttırması, kadınların eğitimlerinin nicelik (süre) ve nitelik olarak erkeklere göre daha düşük seviyede kalıyor oluşu, kadının çalışmasına muhalif gelenekçi kültürel tavrın sürmesini sağlamakta ve kadın emeği üzerindeki küresel sermaye baskısının etkisini arttırmaktadır. **Bekleneceği gibi Türkiye’de kadın istihdamı tarım faaliyet-**

¹ Dr.

leri dışındaki sektörlerde erkek istihdamına göre oldukça düşüktür². Bu da köyden kente sürekli göç olgusu düşünüldüğünde kadınların köyden kente göçerken (i) ekonomik güç, (ii) yaratıcı/üretici faaliyet ve beceriler, (iii) dolayısıyla da statü kaybı yaşadığını göstermektedir. Yanı sıra, küreselleşme koşullarında kadınların yaptığı işlerin esnek üretim modeli çerçevesinde ağırlıklı olarak, geçici, yarı zamanlı veya parça başı işler olması, dolayısıyla da ücretlerin düşük oluşu ve kadınların doğum izni, süt izni, gece vardiyasına kalamamak gibi olasılıklar nedeniyle piyasada tercih edilmeyişi gibi etkenler de kadınların önemli bir kısmının ev kadını, ücretsiz aile işçisi olarak kalmasına yol açmaktadır³.

Öte yandan günümüzün başka bir gerçeği bilgi ve iletişimin, etkileşimin kaçınılmazlığıdır. Bu da kültürel sermayesi, ait olduğu sınıf ve mekân ne olursa olsun yaşamını evle, ev ve bakım işleriyle sınırlandırmanın her kadın için tahammülü zor bir durum olması anlamına gelir. Özellikle büyük kentlerde, hareket alanları kırsaldakilere göre daha da kısıtlanmış olan muhafazakâr/dindar kadınların bu koşullara razı olması, anneliğin cazip, en azından tahammül edilebilir hale gelmesi yeni koşullara uyum sağlamaya yarayacak bir ideolojiyi gerektirir. İhtiyaç duyulan ideolojinin bir ayağı dinin içinde hali hazırda vardır. Ancak bu yazıya konu annelik ideolojisinin seküler orta ve üst-orta sınıflarca da benimsendiğini, başka bir deyişle kapitalizm ve dindar muhafazakâr değerlerin kadının evde kalıp çocuğuna bakması konusunda çıkar ve görüş birliğinde olduğunu söyleyebiliriz. Anneliğin günümüzde yeniden popüler hale geliş, çocukluğun uzaması olgusuna paralellik arz etmektedir. Çocuğun başta büyük kentlerde ve orta sınıf kültüründe olmak üzere, geçmişe göre daha değerli oluşu/ olması gerektiği bilincinin yaygınlığı, yanı sıra sürekli gündemde olan riskler, korkular, artan hastalıklar, güvenlik tehditleri ve gelecek kaygıları nedeniyle ebeveynlik için ayrılan zaman artmıştır. Bu bağlamda, birlikte bütün küreyi etkisi altına alan neoliberal politikalar ve muhafazakârlaşma sürecinin kadın emeğini değersizleştirirken anneliği özendirdiği dikkate değerdir. Türkiye’de (ve K. Ocak Mahallesi’nde), annelik eğitim seminerleri, annelik diploma ve sertifikaları, annelik akademileri gibi kurumların artışına dayanarak devlet, medya ve vakıf, dernek gibi sivil örgütlerin de katkısıyla, çok sayıda ev kadını için anneliğin muteber bir iş, önemli ve sürekli faaliyetler dizisi ve sonuç olarak -bir meslek olmasa bile- statü olarak lanse edildiği, ileri sürülebilir.

Bu makale küresel kültürel değişim bağlamında ebeveynliğin ne ölçüde ve ne yönde değiştiği sorusuna, yerel ve küresel kültür arasındaki ilişki ve etkileşimleri dikkate alarak cevaplar aramaktadır. Ebeveynliğin, özellikle de anneliğin günümüzde geçirmekte olduğu değişim, kapitalizmin kendi içinde geçirdiği büyük değişimin aşağıda özetleyeceğimiz unsurları bilinmeden tam olarak anlaşılamaz. Yukarıdaki iddiaları ele alacağımız kültürel değişim bağlamı açıklamak bakımından gerekli görerek

seçtiğimiz bu üç unsur risklerin, dolayısıyla da korku ve kaygıların küreselleşmesi, dine ve geleneğe yönelişi de içermekle birlikte birçok boyutu olan muhafazakarlaşma ve çocuk merkezliliktir.

Yeni Kapitalizmin Kültürü ve Çocuk Merkezlilik

Küresel tüketim kapitalizmini (postmodern kapitalizm) modern kapitalizmden ayıran niteliklerden biri risklerin, dolayısıyla da korkuların küreselleşmesidir. Risk toplumu kavramının müellifleri olan Anthony Giddens (2010) ve Ulrich Beck'e göre (2005, 2011) eskiden doğadan kaynaklanan riskler artık insan tarafından üretiliyor ve ortaya çıktıkları bölgenin dışında bütün küreyi etkileyebilmekteler. Onlara göre modern dönemin siyasal kültüründe var olan (sağ ve sol gibi) ayrımların önemi kalmamıştır ve bu karşıtlık ve çatışmaların yerini, küresel risklere karşı küresel eylem ve fikirler alacaktır/almalıdır. Bu riskler zengin ülkeleri yoksul olanlarla birlikte, üst sınıfları alt sınıflarla birlikte etkilemektedir; kimse insanların kendi yarattığı bu risklerden (tarım ilaçları, karbon emisyonları vs) kaçamamaktadır. “Böylece modernleşme risklerinin genelleşmesiyle birlikte, sınıfsal kategorilerde formüle edilemeyecek ve bu kategorilerle anlaşılamayacak toplumsal bir dinamik açığa” çıkmaktadır (Beck 2011, s.55). Risklerin küreselleşmesi ne yazık ki küresel bir kurtuluş bilinci ve arayışından çok bireysel korku kültürünü besliyor görünmektedir. Küresel ölçekte güçlü aktörler karşısında bireylerden beklenen rasyonel karar verme meselesini tartışan Slavoj Žižek'e göre ise (2005, s.401-417), “risk toplumunda öznenin kullandığı karar verme özgürlüğü, kendi kaderini özgürce tayin edebilen bir öznenin özgürlüğü değil, sonuçlarından haberdar olmaksızın mütemadiyen kararlar almaya zorlanan bir öznenin kaygı verici özgürlüğüdür.” Bu bağlamda çağa özgü bir örnek, okullara yapılan silahlı saldırılardır. Başta ABD olmak üzere Almanya, Japonya, İsveç gibi endüstrileşmiş ülkelerde örneklerini hatırladığımız bu olayların yaydığı etki de küreseldir; ebeveynlerin imgeleminde yer etmiştir. Keza literatüre ‘okulda şiddet’ (bkz:Eric Debarbieux 2009) başlığı altında giren akran tacizi, öğretmen, öğrenci ve/veya velilerin birbirlerine yönelik şiddet eylemleri gibi olgular da güvenlik endişelerini beslemektedir. Küreselleşme ve onun bir parçası olan bireyselleşme olgusunun belirsizliği, dolayısıyla korkuyu yaygınlaştırdığını öne süren Zygmunt Bauman'a (2006, s.55-57) göre, medyanın da katkısıyla artan korku, kapalı ve güvenli cemaatlerin popülerliğini arttırmıştır. Bir zamanlar kent halkını bir bütün olarak tüm kenti korumaya yönelten korkunun aksine günümüz kentlerindeki korku, ayrılmış mahalleler ve yakındaki komşuya karşı alınan önlemlerle sonuçlanmaktadır (Bauman 2006, s.58-59). Bu tespitler küreselleşme ile muhafazakarlığın paradoksal birlikteliğine de ışık tutabilir. Örneğin, Türkiye’de 1980 sonrası hızla artan muhafazakarlaşma eğiliminin, 19. yüzyılda Osmanlı toplumunda “kapitalist modernleşmeye tepki olarak gelişen muhafazakarlık”tan farklı olduğu ve paradoksal

bir şekilde, Türkiye’nin küresel kapitalizmle bütünleşme sürecinde bizzat Anglo-Sakson tüketim kapitalizmi tarafından ve onunla birlikte geliştiği söylenebilir (bkz: Bora 1998, s.21-22). Bu bağlamda, dinin yeniden popüler olmasını da içeren muhafazakarlaşma eğiliminin, burada ağır bireysel sorunların kaynağı olarak tespit edilen küresel tüketim kapitalizmine muhalif bir konumda değil, küreselleşme söyleminin bir parçası olduğuna dikkat edilmelidir; Žižek’in sözleriyle “küreselleşmenin karşıtı yerellik değil, evrenselliktir.”

Küreselleşme-muhafazakarlaşma ilişkisinin bir başka boyutunu neoliberal hükümetlerin, nüfus artışını teşvik, kürtaja sınırlama veya “doğal” annelik söylemi kapsamında doğal doğumun özendirilmesi, emzirmenin –anne sütüyle beslenmeden öte anne-bebek temasının da önemli olduğunun- vurgulanmasını da içeren aile politikaları oluşturmaktadır. Dine yönelişin ve yenilenen muhafazakarlığın Amerika Birleşik Devletleri kaynaklı olduğuna işaret eden Aksu Bora’ya göre (1998, s.35). “çocuk gelişimi, çocuk sağlığı ve beslenmesinin yanı sıra, 1950’lerden başlayan bir süreçte giderek çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanması annenin bilmesi gerekenler arasına girdi” Yazar aynı dönemde Amerikan gelişim psikolojisi okulunun da etkisinin arttığını, gelişim psikologlarının çocuk yetiştirmeye yönelik önerilerinin kadına yönelik muhafazakar tutumu destekler nitelikte olduğunu belirtmektedir: “Bir yandan çocuğun anneden bağımsızlaşmasının gerekliliği vurgulanırken [...] bir yandan da annenin çocuğa ayırması beklenen zaman ve enerjinin artması bekleniyordu. Annenin ‘psikik düzenleyici’ olduğu, dolayısıyla çocuğun zihinsel, duygusal, bilişsel gelişiminin onun doğru davranışlarına bağlı olduğu söyleniyordu” (Bora 1998, s.35). Yazara göre, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan siyasal-ekonomik gelişmelerin ve Amerikan kültürünün gittikçe artan etkisinin sonucu olarak Türkiye’de kadınların ev içi rolleri daha da öne çıkarılmıştır (Bora 1998, s.22-23, 35). Elisabeth Badinter (2011, s.101-102), *natüralist maternalizm* olarak adlandırdığı yeni ataerkil anlayışın anneliğin popülerleşmesi ve teşviki ile ilişkili olduğunu ima ederek, batılı kadına gönüllü köleliği kabul ettiren faktörün, “yeni efendi”nin, çocuk olduğunu yazmaktadır; “[...] dolayısıyla 1970’lerde yükselişe geçen kadın taleplerinin, kırk yıl sonra, yerini natürel-maternalist ideolojiye bıraktığı söylenebilir [...] Herkesin hayalini kurduğu mutlu çocuk, istediği gibi kullanılabileceği, hayatını ona göre organize eden bir anne” (Badinter 2011, s.111-112). Yazara göre bebek, artık erkeğin en iyi müttefikidir. Böylece ebeveynlikte yeni olan ve küresel kültürle ilişkilendirilebilecek olgulardan bazıları çocukların evde (oyuncakların bireyselleşmesi ve teknolojinin bu konudaki katkısının sonucu olarak) daha çok zaman geçirmesi, oyun sahalarının kısıtlanması ve hatta güvenlik kaygılarıyla dolu ebeveynlerin aşırı korumacı tutumlarının çocukluğun uzaması olgusuna katkıda bulunmasıdır. Aksu Bora ve Üstün’ün (2005, s.78-80) birlikte yürüttükleri bir araştırmada erkeklere

yöneltiltikleri, kadının çalışmasını nasıl değerlendirdikleri sorusuna aldıkları cevapların “kadının çalışmasına karşı değilim ama çocuklarla kim ilgilenecek?” biçiminde özetlenebilecek ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Geleneksel kaba ataerki tavrından, konjonktürün erkeğe verdiği destek sayesinde meşru olduğundan kuşku duymayan, daha rahat, daha politik yeni bir ataerkilliğe işaret eden bu ifadeler, Badinter’in yukarıdaki tespitlerini doğrular niteliktedir. Çocuk eğitiminin önemi üzerine inşa edilen bu yeni ataerki, günümüz kentlerinde hayatın planlanmasında çocuk bakım ve eğitiminin artık daha çok dikkate alındığı, hatta diğer planların (oturulacak mahalle, ev, okul seçimi vs) çocuğa göre ayarlandığı çocuk merkezli kültürle uyumludur.

Çocuk günümüzde, Tayfun Atay’ın deyişiyle “bir yetişkin oyuncuğu” haline gelmiştir. Çocukluğun uzun sürmesi nedeniyle modern toplumların geleneksel toplumlara göre daha fazla çocuk merkezli olduğunu iddia eden Giddens’a göreyse (2008) günümüz toplumlarında çocuk, ekonomik faydası açısından değil, “psikolojik ve duygusal” gereksinimlerin bir sonucu olarak istenmektedir. Evren Balta (2005, s.20), tüketim kapitalizmi ve çocukluk ilişkisini tartışmaya, “ben’in dünyanın merkezine konduğu bir ‘sonsuz çocukluk’ durumunun, çocukluğun mutlaklaştırıldığı ve sonsuz bir tüketimle şekillenen ailelerde giderek daha çok egemen hale geldiği” iddiasıyla başlamaktadır. Yazara göre, “neoliberal devrim” yaşlılığı istenmeyen, korkulması ve kaçınılması gereken bir veba haline getirirken, çocuklar da erken yaşlarda büyümenin ve yaşlanmanın, ayrıcalıklarını kaybetmek demek olduğunu anlamaya başlamışlardır. Çocukların aile içinde sürekli itibar görmesi, ebeveynlerin de çocukları memnun etmekten sorumlu kişiler olarak kabul edilmesi, “anne ve babalığın kendisine, çevresine ve büyüklere karşı saygılı ve sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmekten, çocukların bitmek bilmeyen arzularını tatmin etmeye dönük bir kurum haline gel[mesine] yol açmıştır (Balta 2005, s.22).

Bütün bunlara küresel kültürün kamusalıktan uzaklaşıp eve/özel alana dönmeyi içeren, internet ve TV eksenli, derin düşünmeye izin vermeyecek denli hızlı tüketilen, enformasyona, sürekli yenilenmeye bağımlı dolayısıyla sık bir kültür olduğunu da eklemek gerekir. Bu da çocuğun evde daha çok zaman geçirmesi anlamına gelir. Ayrıca, artık çocuğun GDO veya kimyasal katkılı gıdalardan, baştan çıkarıcı, aşırı tüketime kışkırtan TV reklamlarından, tehlikeli virüslerden, elektronik aletlerin yaydığı manyetik dalgalardan, zararlı alışkanlıklardan, her an yakınlarda olması muhtemel kötü niyetli kişiler ve daha birçok riskten korunması gerekmektedir. Çocukların kendi başlarına ders çalışması, okumaya ve ödevlerine odaklanması, TV ve diğer iletişim araçlarının etkileri nedeniyle güçleştiği için ebeveynlerin bu konuda tedbirler alması, çocuğu sürekli denetlemesi gerekmektedir. Yanı sıra doğum öncesinden yetişkinliğine kadar her ihtiyacı düşünülüp planlanmalıdır (tersi, eksik veya

kötü ebeveynlik anlamına gelir ve kınanır). Bunlar, çocuk için daha çok para, emek ve zaman harcanması, eski kuşak ebeveynliğe göre yeni ebeveynliğin bedensel ve zihinsel olarak çok daha zorlaşması anlamına gelmektedir.

Ev Kadınlarına Yeni Statü: Annelik!

Ev işlerinde cinsiyetçilik ve iş bölümü konusunda Batı’daki gelişmeler tek yönlü ve istikrarlı olmak yerine ülkelere göre çeşitlilik ve tezatlık arz etmekle birlikte, tahmin edilebileceği gibi, İskandinav ülkeleri kadınların statüsü, toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, ev içi işlerde demokratik tutumlar ve çocuk eğitimi ve bakım hizmetleri gibi alanlarda en başarılı durumda olan ülkelerdir. Oysa Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde kadınların birçok sorununun çözülemediğini gösteren veriler göze çarpmaktadır (bkz: Esping-Andersen 2009). 2012 yılının sonunda tamamlanan doktora tezine -dolayısıyla da bu makaleye- zemin teşkil eden iki yıllık alan araştırmasının yürütüldüğü Ankara Kamil Ocak Mahallesi’nde ise anneler, özellikle “ataerki değerler” kavramını kullanarak evdeki bakım hizmetlerinden, kayınvalideyle birlikte oturmaktan, ev kadınlarına yönelik belediye etkinliklerinin eksikliği veya yokluğundan yakınmışlardır. Eve kapanıp kalmaktan yakınanların çoğu, eğitim seviyesi düşük kadınlardır. Bunun yanında eğitilmiş ve muhafazakâr olup bu tür şikayetleri olmayan, eğitilmiş ve dindar olup kendi isteği ve dinine uygun olduğu için çalışmamayı, “kanaatkar” bir yaşamı tercih edenler de vardır. Ancak K. Ocak Mahallesi’nde yaşayan annelerin genel profilini oluşturan nitelikler şöyledir: Ev kadınlığı dışında bir işte çalışmıyor olmak, çocuğun eğitim ve diğer bakım işlerini neredeyse tüm gün yürütmek, okul işlerini (okul eşyalarının temizlik, bakım ve hatta – bir sınıfta eğitim için gerekli araç ve gereçler artık o sınıftaki öğrencilerin paralarıyla alındığından, yani bir bakıma sınıfların özelleşmesi nedeniyle- dönem sonlarında sınıf eşyalarının bir salondan veya bir binadan diğerine taşınma işi) üstlenmek ve kimi organizasyonlarda (kermes düzenleme, piknik veya herhangi bir okul gezisi) sıklıkla görev almak.

Yukarıda küreselleşmeyle ilişkilendirdiğimiz “yeni-ataerki” kavramı, kadın üzerindeki yeni tahakküm biçimleri ve bunu meşrulaştırmak için üretilen, çeşitlendirilen yeni, daha incelikli söylemlerin anlaşılması için işlevsel olmasına rağmen alandaki muhafazakârlık ve ataerkilliğin çok da “yeni” olmadığına dair kanıtlar da vardır. Örneğin kadınların kamusal alanları erkekleri olmadan çok sınırlı kullanabilmeleri ve hatta eşlerinden izin almadan çok uzağa gidememeleri gibi. Okul ve okulun hemen yanı başındaki park hem kadınların/annelerin hem de çocukların en çok kullandığı kamusal mekândır. Bunun dışında annelerin birçoğu ev toplantılarına (gün benzeri) katılmaktadır. Görüşmelerden ve gözlemlerden yola çıkarak annelerin ancak **küçük bir kesiminin** tek başına alışveriş veya başka amaçlarla mahalleden uzaklaştığını, kent merkezlerine gittiği söylenebilir.

Çocuklarla ilişkiler açısından, alanda genel olarak iki tür anneden söz edilebilir. Birinci tür anneler için çocuk bakım işleri, diğer işler gibidir. Zordur ve çok yakınıdır. Bu tür anneler sadece yapmaları gerekeni yapar, öğretmen yönergelerini olduğu gibi uygulamaya çalışır ve bazen evdeki tek otorite olmadıklarından veya başka nedenlerden çocuk üzerinde etkili olmadıkları için bu konuda başarılı olamazlar. Bu tür annelerin eğitim seviyeleri ortaokul (6-7 yıl) seviyesindedir. İkinci tür annelerse çocuk eğitimi ile ilgili eğitimlere, seminerlere, internet sayfalarına ve diğer yayınlara başvurur. Kendisini yeterli görmez. Klasik annelerden, eski kuşak annelerden farklarını türlü biçimlerde (konuşma, giyim tarzı, yaşanan sorunlara bakış açıları vs) ve her fırsatta göstermeye çabalar. Bu tür annelerin gelir ve eğitim seviyeleri görece daha yüksektir (örneğin lise bitirmişlerdir); daha çok kültürel sermayeye yatırım yapma eğilimindedirler. Ancak diploma, onlara otomatik olarak bir statü sağlamadığı için eğitimlerini, farklılıklarını görünür/fark edilir kılacak bir alan, bir pratik içinde (okul yararına kermes düzenlemek, yoksul öğrenciler için bağış toplamak, kan bağışı kampanyalarında gönüllü görev almak vs) olmak isterler.

Çok yoksul olmayan, erkeğin gelirinin yeterli görüldüğü ailelerde kadının çalışma ihtimali daha da düşmektedir. Kadının eğitimi lise ve hatta üniversite olsa dahi erkeğin gelirinin yüksekliği ve muhafazakâr/dindar değerler kadının ev dışında çalışması yerine “evde çocuğa/çocuklara” bakmakla yetinmesini haklı gösterebilmektedir. Nitekim bu tür erkeklerin genelde lise bitirmiş, -mahalle ortalamasına göre- eğitilmiş kadınlarla evlenmelerine rağmen bu kadınların hemen hepsinin çalışmayıp ev kadınlığını tercih ettikleri görülmüştür. Bunun en önemli sebebi, kadınların çalışabileceği işlerin düşük ücretli ve saygınlığı az işler (tezgâhtarlık, temizlik işçiliği, sekreterlik vs) olmasıdır. Oysa daha az eğitilmiş ve/veya daha yoksul kadınların temizlik işçiliği ve yukarıda anılan işlerde çalıştığı görülmüştür. Sonuç olarak paraya ihtiyacı olmamak, nitelsiz olmak veya geleneksel değerler ve cinsiyetçi tutumların baskısıyla yaşamak aynı soruna, **ev kadınlarının boş zamanı** sorununa yol açmaktadır. Üstelik her geçen gün ucuzlayan ve çeşitlenen, işlevleri de artan ev aletlerinin de ev kadınlarının üretkenliği sorununu daha da belirginleştirdiği söylenebilir.

‘Sanayi sonrası toplumları’ kavramı etrafında geliştirilen tezlerin bir parçası olarak günümüzdeki “çalışma” kavramına yöneltilen eleştirilere ve gelecekteki ideal toplumsal düzeninde çalışmanın yerinin ne olması gerektiği tartışmalarına cevap verdiği eserde Sayers (2009), çalışmanın insan doğasının bir parçası olduğu, insan doğasının ise tarihsel bir inşa sürecinde şekillendiği temel tezlerini işlemektedir. Sayers (2009, s.68) bu savlarını çalışma yaşamı üzerine yapılmış birçok araştırmadan elde edilen verilerle desteklemektedir. Bu araştırmalardan biri de işsizler üzerinde yapılmıştır. Yazarın aktardığına göre uzun süren işsizlik sonucunda kişilerin zaman algısı değişmekte, aile ilişkileri ve düzeni bozulmakta, kişinin

kendisine saygısı azalmakta ve psikolojisi bozulmaktadır. Kısacası araştırma, kişilerin “özsaygısının, kimliğin ve düzen duygusunun oluşumunda çalışmanın son derecede önemli ve belki benzersiz bir rol oynadığını” (Work in America 1973, Jahoda 1982, Hayes ve Nutman 1981. Akt: Sayers 2009, s.68) (günümüzde zoraki ve yabancılaştıran çalışmayı tenzih ederek) göstermektedir.

Böylece özellikle eşlerinin gelirlerinin geçim ihtiyaçlarını fazlasıyla karşıladığı alt-orta sınıf ev kadınları için şöyle bir ikilemin sürekli tecrübe edildiğine kuşku yoktur: Çalışma ihtiyacı ile çalışma koşullarından kaçınma. Ev kadınlarının ev içi emeğine yönelik tartışmalara burada girilmeyecektir. Ancak şu belirtilmeli ki ev içinde ne kadar çalışılırsa çalışılsın, kadınların büyük çoğunluğu ev dışında (da) çalışmayı tercih etmektedirler. “Ev kadınları sadece ev içi rolün kendilerini kısıtladığını, yeteneklerini ve kapasitelerini tam olarak kullanamadıklarını gitgide daha çok hissederler. Yapılan ampirik incelemeler, depresyonun ve psikiyatrik semptomların sıklığının bir işi olan kadınlara oranla ev kadınlarında daha yüksek olduğunu göstermektedir” (Sayers 2009, s.74).

Alanda anne ve babaların zaman kullanımları arasında oluşan bu fark, çocuk bakımı ve eğitiminde anne emeğinin yoğunlaşmasını tetiklemektedir. Çocukların eğitimleri ve ev işlerinin çokluğundan yakınan birçok anneye “çocukların bütün işleriyle neden siz ilgileniyorsunuz?” sorusunu sorduğumda aldığım cevaplar hemen hemen aynıydı: “babası ilgilenemez, çok çalışıyor”; “onun çok işi var”; “babası yurt dışında/şehir dışında.” Sonuç olarak zorunluluk ve gönüllülüğün, tarafların çıkarının çakıştığı bir döneme özgü “annelik ideolojisinden” söz edebiliriz: Bir tarafta sorun olarak duran istihdam edilemeyen kadınlar, sosyal devletin gereği olarak ve/fakat ihmal edilen yetersiz ‘aileye destek politikaları’, öte yandan doğal anneliğin çocuğu yetiştirmek için yeterli olmadığı fikrinin giderek yaygın bir kabul haline gelmesinin eğitimsiz anneler üzerinde kurduğu baskı. Elbette bu ideolojinin bu kadar kolay benimsenmesi ve güçlü olmasında, yukarıda değinilen genel muhafazakârlaşma eğilimi ve modern kurumların (en başta da devletin) yaşadığı meşruiyet krizlerini dinlere başvurarak, dinlerden destek alarak çözüme çabalarının da etkili olduğunu, bu faktörlerin küresel kültürel arka plan olduğunu hatırlatmakta yarar var.

Bütün bunlardan yeni (postfordist) çalışma düzeninin ücretlilerin iş yükünü artırdığı, esnek çalışma modeli nedeniyle, büyük kentlerde sürdürülmesi zorlaşan aile-akrabalık ilişkilerinin, yoğunluk isteyen çocukla ilgilenmenin, ev işlerinin, okul ve diğer kurumlarla ilişkilerin ve hatta komşuluk ilişkilerini sürdürme görevinin ev kadınlarının üstüne kaldığı, bunun da anne ve babaların daha önce var olan statüsünde bir değişime yol açmadığı, fakat çocuk sahibi olmak ve anne olmanın yukarıda tartışılan nedenlerle popülerleştiği bir süreçte yeni duruma uyarlandığı veya statülerinin yeniden tanımlanmak zorunda olduğu sonucu çıkarılabilir.

Statüyü günümüz karmaşık kapitalist toplumlarını anlamada yeniden işlevsel bir araç haline getirmeye çalışan Turner (2001, s.12-13), verilmiş statünün (etnik, dinsel, cinsel, sınıfsal statü vs) modern öncesi dönemlerde yaygın olduğunu, endüstriyel toplumlarında ise kazanılmış (eğitime dayalı) statünün yaygın olduğu savını hatırlatmaktadır. Yazar, bazı sosyologların modern toplumun gelişimini, verilmiş statüden kazanılmış statüye (ya da tikelci değerlerden evrensel değerlere) dayalı bir sosyal sisteme geçişe göre değerlendirdiğini, modern toplumların kişisel başarıya önem verdiği için eğitimle kazanılmış başarılarla/ statülere daha çok önem verildiğini hatırlatarak bu yüzden bazı sosyologların günümüz toplumları için 'diploma toplumu' tanımını kullandıklarını yazmaktadır. Statünün saygınlık anlamı üzerinde de duran yazar, bu bağlamda saygınlık taleplerinin öteki insanlarca kabul edilmesi gerektiği yönündeki fikirleri aktarmaktadır. Sonuç olarak "statü, çeşitli verilmiş ve kazanılmış ölçütlere göre, **bireyin saygınlık ya da onura gönderme yapılarak** değerlendirildiği sosyal yapı içindeki bir konumdur (Parsons 1970, akt: Turner, 2001 s.14). Dolayısıyla postmodern tüketim kültüründe statünün Pierre Bourdieu'nün çözümlemelerinin de işaret ettiği zevkler, beğeniler, tüketilen nesneler, eğitim, diploma ve hatta beden yoluyla dışa vurulduğunu söyleyebiliriz (statü belirtisi bireylerin dolıştıkları, ait oldukları, ilişkide oldukları mekanlara bağlı olarak, bir araba veya ev olabileceği gibi diploma veya özel okul da olabilir). Statülerin tanımlanmasında veya neyin statü göstergesi olup olmadığının toplumsal kabul görmesinde devlet kurumları kadar yazılı ve görsel medyanın etkisi de önemlidir.

Çocuk bakımı ve eğitimi alanındaki uzmanların ve bilginin artışı, bu bilgilerin tüketiminin yoğunlaşması sonucu anneler arasında da profesyonel çocuk bakımı ve eğitimi bilgisine sahip olma bakımından ayrımlar oluşmaktadır. Ev kadınlığının aynı mahalledeki eğitim seviyesi, yaşam tarzı ve gelir düzeyi farklılığına rağmen homojenleştirici pratikleri içermesi, anneleri bu ayrımları –diğer bazı göstergelerin yanı sıra- çocuğun eğitimi yoluyla göstermeye, bilinçli/başarılı/yetkin anne olarak diğer ev kadınlarından farklı olduğunu çocuğa verdiği emek yoluyla kanıtlamaya itmektedir. Öte yandan bu, erkeğin statüsüne karşılık bunu dengeleyici bir strateji, bir statü talebidir. Elbette, öncelikle üst ve orta sınıftan ebeveynler bu çocuk merkezlik anlayışının çağın baskın eğilimi haline gelmesinde etkili olmuşlardır (öte yandan çocuk suistimalleri, erken yaşta evlilikler, kızların eğitimden yoksun bırakılması, çocuk işçiliği gibi ağır sorunlar da sürmektedir)⁵. Ancak genel eğilim anneliğin doğuştan gelen bir statü olmaktan diplomayla/sertifika ile kazanılan bir statüye doğru kayması yönündedir⁶.

Babalar ise çocuğun hayatında hâlâ önemli olmakla birlikte daha çok psikolojik işlevleriyle gündeme gelen fakat çocuk eğitiminin asli unsuru olmaktan çıkarılan kişiler olmaktadır. Babalığın güncel durumunun bir tarafında babalıktan, babalığın getirdiği sorumluluklardan kaçınma

varken (Thoma, 2011), diğer tarafında çalışmak, başarılı olmak, artan tüketim taleplerine yetişmek (kısaca tüketim kültürünün *ethosuna* uymak) zorunda kalan babanın evden ve çocuk bakımından uzaklaşması gerçeği bulunmaktadır. Bu durum, kadının ev kadını olduğu, evdeki tüm bakım hizmetlerini üstlendiği, anneliğin kadınlık rolünün önünde yer aldığı muhafazakâr aile modelini yeniden üretmektedir. Annenin çocuğun hayatında daha uzun süre yer aldığı, çocuğun yetiştirilmesi sürecinde babadan daha baskın olduğu modelin uzun vadeli psikolojik/ gelişimsel sonuçları, ebeveynlikteki değişimin daha net bir fotoğrafını ortaya çıkaracağı için araştırılmaya değerdir.

NOTLAR

¹ Silier (2011, s.130-132), annelik deneyimlerinden ayırdığı annelik ideolojisini, TV'de, özellikle Hollywood filmlerinde sıkça karşılaşılan, biri kız biri erkek iki çocuğuna tam gün annelik yapan, onlara mutlu bir yuva sunan, orta sınıf beyaz anne şablonunun dayatılması, böylece bambaşka annelik deneyimlerinin unutturularak anneliğin standartlaştırılması olarak tanımlamaktadır.

² Bkz: Cinsiyete göre istihdam oranları hakkında TÜİK'in belli aralıklarla yayımladığı istatistiki veriler için: www.tuik.gov.tr

³ Ayrıca iktidardaki neoliberal-muhafazakâr parti AKP'nin çocuk sayısını arttırmaya yönelik yasal düzenlemeler ve teşvik politikasının da kadının ev işçisi olarak kalmaya devam etmesi anlamına geldiği iddia edilebilir.

⁴ Ayata (2003, s.46-47)'nin, kentli yeni orta sınıfa ilişkin, Ankara Kuru Sitesi'nde yaptığı bir araştırma, Kamil Ocak Mahallesi'nde alt sınıf (ücretli veya düzensiz gelirli/ kendi hesabına çalışanlar) ve alt-orta sınıflarda gözlemlediğimiz bazı olguların, örneğin kadınların çoğunun ev kadını olması, evdeki işlerin de cinsiyet rollerine göre dağılması, her iki toplumsal katmanda da benzer olduğunu göstermektedir. Ayata (2002, s.46), kendilerini kentli kalabalıkların karşıtı olarak, modern ve seküler olarak tanımlayan site sakinlerinin görüşmelerde cinsiyetler arası eşitsizliği savunan geleneksel ve İslamcı yaklaşımları reddetmelerine rağmen "[bu sitede de] cinsiyet rolleri simetrik olmaktan çok uzaktır; bu roller, daha ince ve örtülü biçimlerde de olsa, kadının ve erkeğin alanları olarak ayrılmaktadır" diye yazmakta, evin kadınsılaştırıldığından söz etmektedir.

⁵ Türkiye'de de Batı'daki eğilimin izlendiğinin bir işareti olarak okunabilecek, 1980'li yıllardan sonra başlayan önemli gelişmeler şunlar olabilir: Amerikan gelişim psikolojisi ekolünün öneri ve tezlerinin yaygın kabuller haline gelişi (örneğin özgüven takıntısı, bireyselleşmeye yapılan vurgu vs), anne-çocuk dergilerinin çoğalması ve özellikle ana-akım medyada (internet ve gazetelerde) çocuğunu yazan köşe yazarlarına yer verilmesidir. Bu yazarlardan biri olan Evrim Sümer'le (Radikal Gazetesi

köşe yazarı) yapılan kişisel yazışmada, yazar, Türkiye’de yayınlanan en eski ebeveyn dergisinin *Parents* olduğunu, kendi yaptığı işin “son zamanlarda çocuk yapma modasının hüküm sürdüğü A ve B sosyo ekonomik seviyeden insanların her türlü bilgi ihtiyaçlarını karşılamak” olduğunu belirtmiş, öte yandan Türkiye’de ailelerin henüz yeterince çocuk merkezli olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

⁶ İstanbul’da Esenler Belediyesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nin ortak eğitim programı **Anne Üniversitesi**’nin ilk mezunları bir yıl önce diplomalarını Başbakan T. Erdoğan’ın elinden almışlardır. (<http://siyaset.milliyet.com.tr/-anne-universitesi-ilkmezunlarini%20verdi/siyaset/siyasetdetay/09.12.2012/1639258/default.htm>)

KAYNAKÇA

- Anonim. (2009). *Çocuk Suç ve Sokak*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Ayata, Sencer. (2003). *Yeni Orta Sınıf ve Uydu Kent Yaşamı*. Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (Haz.) Kültür Fragmanları Türkiye’de Gündelik Hayat, s.37-56. (Z. Yelçe, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Badinter, Elisabeth. (2011). *Kadınlık mı Annelik mi?* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bauman, Zygmunt. (2006). *Küreselleşme*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Balta, Evren. (2005). *Bitmeyen Çocukluk, Erken Yetişkinlik ve Yeni kapitalizm*. Birikim, 192, s. 20-29.
- Beck, U. (2005). *Siyasallığın İcadı*. (N. Ülner, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Beck, U. (2011). *Risk Toplumu Başka Bir Modernliğe Doğru*. (K. Özdoğan ve B. Doğan, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Bora, Aksu ve İlknur. Üstün. (2005). *“Sıcak Aile Ortamı” Demokratikleşme Sürecinde Kadın ve Erkekler*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Debarbieux, Eric. (2009). *Okulda Şiddet Küresel Bir Tehdit*. (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- De Botton, Alain. (2011). *Ateistler İçin Din*. (Ayşe Ece, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Esping-Andersen, Gøsta. (2009). *Tamamlanmış Devrim Kadınların Yeni Rollerine Uymak*. (S. Çağatay, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gardner Garry. (2010). *Dünya Görüşlerini Değiştirmek İçin Dinlerden Faydalanmak*.
- Linda Starke ve Lisa Mastny (Ed.) Worldwatch Enstitüsü Dünyanın Durumu 2010 s.37-48. (D. Körpe, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Giddens, Anthony. (2008). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları,
- Özbudun, Sibel ve Diğerleri. (2007). *Küreselleşme, Kadın ve ‘Yeni’-Ataerki*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Giddens, Anthony. (2010). *Modernliğin Sonuçları*. (Ersin Kuşdil, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gittins, Diana. (2012). *Aile Sorgulanıyor*. (T. Erdem, Çev.). İstanbul: Pencere Yayınları.
- Harvey, David. (2006). *Postmodernliğin Durumu*. (Sungur Savran, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Kültürel Psikoloji*. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Sayers, Sean. (2009). *Marksizm ve İnsan Doğası*. (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Yordam
- Silier, Yıldız. (2011). *Oburluk Çağı*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Thomä, Dieter. (2011). *Babalar Modern Bir Kahramanlık Hikâyesi*. (F. Doğan, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu İstatistikleri. (2011). Erişim: <http://www.tuik.gov.tr>
- Turner, Bryan S. (2001). *Statü*. (Kemal İnal, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Žižek, Slavoj. (2005). *Gıdıklanan Özne Politik Ontolojinin Yok Merkezi*. (Ş. Can, Çev.). İstanbul: Epos Yayınları.

Dıştan Gelen Dayatma ve İçten Gelen Baskı

Kürt Kız Çocuklarının Eğitim Durumu ve Anadili

M. Şerif Derince

Giriş

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği dünyada son 30 yılda, Türkiye’de ise son 15 yılda her zamankinden daha fazla ilgi çeken bir konu olmuştur. Bu ilginin sonucu olarak konu ile ilgili farklı amaç ve perspektiflere sahip birçok araştırma yayınlandığına şahit olmaktadır. Bu araştırmaların en fazla yapıldığı alanlardan bir tanesi de eğitim bilimleridir. Söz konusu çalışmaların önemli bir kısmı, eğitimde kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla daha fazla eşitsizlik ve ayrımcılığa uğradığını çeşitli şekillerde gösterirken, bir kısma da özellikle işçi sınıfından olan kız çocukları arasında bu durumun nasıl tecrübe edildiğine odaklanmıştır. Oysa bu çalışmaların çok azında eşitsizlik ve ayrımcılıkların bir parçası olarak anadili/eğitim dili meselesi ele alınmıştır. Hatta çoğu tartışmada sadece cinsiyet ile ilgilenilirken sınıf ve kimlik özellikleri göz ardı edilmektedir. Oysa özellikle Carol Benson (2005) ve David Corson (1993) gibi araştırmacıların çalışmaları, eğitim ortamında en büyük eşitsizliğe uğrayanların, hem işçi sınıfından veya yoksul kesimlerden gelenler hem de anadili eğitim dilinden farklı olan kız çocukları olduğunu açıkça göstermektedir. Yani toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri sınıfsal ve etnikite/ırk temelli eşitsizliklerle beraber ele alındığında söz konusu eşitsizlikler hakkında çok daha bütünlüklü bir resim ortaya çıkmaktadır.

Buradan hareketle bu yazının amacı, Türkiye’de kız çocuklarının eğitimi konusu tartışılırken adı konulmasa da bahsi geçen kız çocuklarının büyük bir çoğunluğunun anadili Kürtçe olan Kürt kız çocukları olduğu gerçeğenden yola çıkarak meseleyi anadili tartışmaları ile kesiştiği ölçüde ele almaktır. Bunun için öncelikle kız çocuklarının okullulaştırılması ile ilgili üretilen söylemlere, yapılan bir takım kampanyalara bakılacak, sonrasında ise toplumsal cinsiyet ve anadili ilişkisine bakılmaktadır.

Mevcut Literatür Ne Diyor?

Türkiye’deki ve dünyadaki çeşitli araştırmalar birbiriyle örtüşen şekilde kız çocuklarının eğitim ortamında ciddi eşitsizlik ve ayrımcılıklara uğradığını göstermiştir. Bunları sıralamak gerekirse şöyle bir liste çıkar karşımıza:

- ☐ Kız çocuklarının okula gönderilme oranları daha az,
- ☐ Okur-yazarlık oran daha az, son dönemlerde ilkokulda bu giderilse de ortaöğretim ve üniversitede eşitsizlik hala devam ediyor.
- ☐ Sınıf içinde söz hakkı verilme, imkân tanınması konusunda daha dezavantajlı
- ☐ Genelde toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren roller verilerek sınıf içi pratikleri
- ☐ Ders materyallerindeki temsillerdeki ayrımcılıklar: Eğitim-Sen araştırmasına göre kitaplarda oğlan çocuklar bağımsız ve etkin, kız çocukları ise edilgen ve bağımlı görülürken, meslek sahibi erkekler genellikle yönetici ve denetleyici konumunda yer almaktadır. Ayrıca, yetişkin kadınların büyük çoğunluğu anne ve eş rollerinde, meslek sahibi kadınlar ise annelik rolünün devamı sayılan öğretmenlik, hemşirelik, hasta bakıcılığı gibi mesleklerde görülmektedir. Kız çocukları daha çok anne ve yetişkin kadınlarla birlikte okulda, evde ve yakın çevrede görülürken, oğlan çocukları daha çok baba ve yetişkin erkeklerle birlikte dışarıda yer alır.
- ☐ Taciz vakaları
- ☐ Aile desteği ve yardımının azlığı
- ☐ Aldıkları eğitimin karşılığını veren iş ve mesleklerde temsil edilmede adaletsizlik, çok az kadın müdür, yönetici var.

Yani aslında, eğitimde cinsiyet eşitsizliği sorununun boyutları, eğitime erişimdeki eşitsizlikten ibaret değil, aynı zamanda eğitimin içeriğinin ve okul kültürünün de cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde önemli bir rolü vardır.

Bu bulguların yarattığı dalgalanma ve feminist hareketin güç kazanmasıyla beraber, Herkes İçin Eğitim, Birleşmiş Milletler Kalkınma Bölümü, Dünya Bankası, UNESCO, Çocukları Kurtarın ve UNICEF gibi uluslararası kurumlar ile ülkelerin eğitim bakanlıkları ve birçok yerel sivil toplum kuruluşunun öncülük ettiği kampanyalar düzenlenmiştir. Türkiye’de eğitim bakanlığı, başta UNICEF olmak üzere bu yarıdaki uluslararası kuruluşların fonları ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Milliyet Gazetesi, bazı holdingler gibi yerlerle işbirliği içinde Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Kardelenler gibi kampanyalar yürütülmüştür. Ayrıca, devlet kurumlarının dışında çeşitli sivil toplum kuruluşları da yine toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması adına çeşitli bağımsız çalışmalar yürütmüştür.

Bu çalışmaların çok büyük bir kısmı, kız çocukları-

nın “eğitime erişimi” ve “eğitimde fırsat eşitliği” gibi kavramları ön plana çıkarmıştır. Ancak söz konusu kız çocuklarının kim oldukları, hangi sınıfsal ve etnik, dilsel aidiyetleri olduğunu, bunların eğitime erişim ve fırsatlardan yararlanma gibi konularda devletin görünmez eliyle nasıl ciddi farklılıklar yarattığı dikkate alınmamıştır. Örneğin Haydi Kızlar Okula kampanyasına bakmak birçok açıdan öğreticidir.

Haydi Kızlar Okula

Haydi Kızlar Okula kampanyası, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile *ilköğrenim çağındaki olan (6-14 yaş) kız çocuklarından eğitim sistemi dışındaki kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin %100 okullulaşmaları ve eğitimde cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması* şiarıyla yola çıkmıştır. Başladığı günden itibaren çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteğini alan kampanyaya anaakım medyada da geniş yer verildi. Ayrıca UNICEF fonları ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın kaynakları kullanılarak öğretmen el kitapları, tanıtıcı afişler, rehber kitapçıkları, kampanya tanıtım filmleri ve logolar hazırlanarak görsel ve yazılı tanıtımı oldukça kapsamlı bir şekilde yapıldı.

Kampanyanın hedeflediği esas kitlenin Kürt kız çocukları olduğu oldukça aşikârdır. Projenin nerede başlatıldığına ve ilk önce hangi şehirleri kapsadığına bakmak bu konuda yeterince ikna edici olacaktır.

- 1- Kampanya ilk olarak 2003 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik’in katılımı ile Van’da başlatılmış, ilk etapta dilsel farklılıklar bakımından görece daha çok Kürtçe konuşulan Kürdistan illerini, yani Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Hakkari, Muş, Urfa, Siirt, Şırnak ve Vanı, kapsamıştır.
- 2- Projenin ikinci ayağında ise, bir iki istisna dışında kampanya, dilsel ve kültürel olarak daha çok dilsel farklılık arz eden ancak Kürtlerin nüfusun çoğunluğunu oluşturduğu Kürdistan illerinde, Adıyaman, Ardahan, Bingöl, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Gaziantep, Iğdır, Mardin, Maraş ve Kars gibi şehirler hedeflenmiştir.
- 3- Son etapta Kürtlerin yoğun olarak göç ettikleri Batı illerinde kampanya yürütülmüştür. Adana, Ankara, Aydın, İstanbul, İzmir, Manisa, Mersin. Bunlarla beraber Tokat, Niğde, Edirne gibi şehirler de dâhil edilmiştir.

Kampanya boyunca gerek yazılı ve görsel medyada gerekse kampanya bileşenlerinin resmi internet sitelerinde kullanılan resimlerdeki tüm kız çocuklarının ve kadınların Kürt olması da bunu desteklemektedir.¹ Hedef olarak Kürt kız çocuklarının seçilmiş olması birçok sebepten dolayı anlaşılır bir durum; ancak

aşağıda da açıkça görebileceğimiz gibi bu sebeplerin özelde söz konusu kızlar için, genelde de Kürtler için onları güçlendirici amaçlar taşıdığı söylenemez.

Kampanya boyunca sürekli vurgu yapılan noktalardan birisi kız çocuklarının okullulaştırılmasının oğlan çocuklara oranla toplumu daha çok ilgilendirdiğidir. Örneğin, başbakan Recep Tayyip Erdoğan’ın kampanyanın internet sitesinde yer alan şu sözleri oldukça açıklayıcıdır:

“Bir erkeğin eğitimi sadece kendisiyle ilgili iken bir kız çocuğunun eğitimi aileyi de ilgilendirir. Çocuklar yetişirken anneden eğitim alır. Kadınların eğitimi ileride çocuklarına verecekleri eğitim açısından önemlidir.”²

Devletin resmi eğitimine tabi tutulmamış kızlar, *geri kalmış, cahil, feodal babalar tarafından okula gönderilmeyen çocuklar* olarak kodlanmış, bu çocukların devlet tarafından “kurtarılması”, “topluma kazandırılması” gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ancak, toplumun perspektifini şekillendirecek kişiler olarak değil, eril devlet aklını sürdürecekt bekçiler olarak konumlandırılmışlardır.

Bir başka dikkat çekilmesi gereken nokta ise, Haydi Kızlar Okula ve benzeri kampanyalarda sürekli olarak kız çocuklarının etelektüel kapasitelerinin artırılması ve okul başarısı arasındaki farkların giderilmesine vurgu yapılarak, kız çocuklarını “geride bırakmış” olmaktan kurtarmaya çalıştıkları görüntüsü verilmiştir. Bu yaklaşım, aslında çoğu zaman devlet eliyle düzenlenen ve sürdürülen cinsiyetçi toplumsal ve eğitsel yapıların esas olarak kız çocuklarını “geride bırakmış” olduğunu gizler. Ancak, Akşit’in (2009) de Ayşe Kulin’in kız çocuklarının okullulaştırılması ile ilgili yazdığı *Kardelenler* kitabına eleştiri olarak söylediği gibi, bu “taşralı küçük kızlar”ın “çağdaş dünyaya ayarlanmak” ihtiyacında olan pasif birer kır çiçeği değil, kendi geçmişleriyle, kendi sosyal ve tarihsel bilgisi ile saygıdeğer bireyler olduğu unutulmamalıdır. Yine AÇEV, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi kuruluşların çalışmaları ve söylemleri hep bu tür bir perspektiften hareket edilerek yürütülmüştür. Benzer şekilde Sıdika Avar’ın köy köy dolaşarak kız çocuklarını atlarla, eşeklerle okula götürmeye çalışmasının altında bu perspektif vardır.

Bunların dışında, kız çocuklarının okullara daha fazla katılmasıyla, kızların kendilerini daha özgür bir şekilde ifade edeceklerine ve kendi potansiyellerini gerçekleştirebileceklerine vurgu yapılmıştır. Örneğin kampanya kapsamında hazırlanan öğretmen el kitabında yazılan şu sözler oldukça açıklayıcıdır:

“Ülkemizde binlerce kız çocuğumuz okula gitmiyor, gidemiyor. Diğer bir deyişle, binlerce kızımız kendini ve çevresini geliştirme, yeni dünyalar keşfetme, geleceğini inşa etme, hayallerini

gerçekleştirme ve kendi ayakları üzerinde durabilme hakkından mahrum...³

Oysa okulların kendileri son derece cinsiyetçi ve ayrımcı, özellikle Kürt çocukları açısından, ırkçı oldukları düşünüldüğünde, Haydi Kızlar Okula ve benzeri kampanyaların amacının tam da devletin hâkim ideolojisinin kontrol edemediği sosyal ve kültürel alanın zapturapt altına alınması olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Kürt çocuklarının, özellikle de kız çocuklarının okula gitmeleri sağlanarak içinde yaşadıkları çevreyi kendi bakış açılarıyla dönüştürmelerine değil, onu dışlamaları ve öz geçmişlerinden ve kültürlerinden utanmaları hedeflenmiştir. Nitekim yapılan araştırmalar, okula devam eden Kürt öğrencilerin okulun ilerleyen yıllarında Kürt olmaktan utanç duyduklarını, Kürtçeyi kurtulmaları gereken bir yük olarak algıladıklarını, kendi ailelerinden utandıklarını ve onların geri kalmış insanlar olduğunu düşündüklerini göstermiştir (Coşkun, Derince, Uçarlar, 2009).

Öte yandan, bu kampanyalar Kürt babaların çocuklarını okula göndermeyerek “onları sömüren feodal erkekler” olarak tanıtılmasına yol açmıştır. Medyada konu ile ilgili yapılan haberlerin neredeyse tümünde, kız çocuklarının okullara gönderilmeyişinin ardında yatan sebeplerin başında kültürel özellikler ve aile yapısının geldiği vurgulanmış, kullanılan resimlerde neredeyse istisnasız bir şekilde Kürdi resimler (özellikle baba resimleri) ön plana çıkarılmıştır. Bu imaj bir yandan kültürel bir oryantalizm söylemi üretmiş bir yandan da Kürt kız çocuklarının okula katılmalarının önünde devlet tarafından yaratılmış olan eğitsel, dilsel ve kültürel engellerin görünmemesine yol açmıştır. Benzer bir yaklaşımla, Türkiye’deki ve dünyadaki ana akım akademi de böyle bir algının üretilmesine aracı olmuş, bunu desteklemek için de çeşitli istatistiklere ve göstergelere başvurulmuştur.

Türkiye’de kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla okula daha az gitmesini esas olarak devlet planlama teşkilatlarının topladığı istatistikler üzerinden tartışan çalışmalar, okula gidemeyen veya gitmemeyi tercih eden kızların ve ailelerinin görüşleri alınmadan salt istatistiklerle çıkarımlarda bulunarak bu tür oryantalist ve sömürgeci bir algının akademi içinde yayılmasına katkıda bulunmuştur. Oysa Kürt annelerin okula göndermeye çalıştıklarını ve çoğunun yaşadığı yoksulluktan kurtulmanın önemli bir yolunun okumaktan geçtiğini düşündüklerini gösteren çalışmalar mevcuttur.

Kürtçe ve Toplumsal Cinsiyet

Uluslararası literatürde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini anadili meselesi ile beraber çalışan çok nadir çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Carol

Benson’un özellikle çeşitli Afrika ülkelerinde yaptığı çalışmaların bulgularının derlendiği çalışmalarıdır. Benson (2005);

- 1- Kendi anadilleri dışında bir dilde eğitim verilen okullara gitmek zorunda olan çocuklar arasında, kız çocuklarının okulda kullanılan dilde bir dil yeterliliği geliştirmesi çok daha güçtür, zira vakitlerinin çoğunda evde kalmak ve çeşitli ev işleri yapmak zorundadırlar.
- 2- Çoğu sınıf içi uygulamalarda oğlan çocuklarının konuşmasına daha çok izin verildiğini, kız çocuklarının ise yeterince konuşmaya teşvik edilmediğini gösteren çalışmalar da vardır.

Bu nedenlerden dolayı kız çocukları oğlan çocuklarına oranla egemen dile daha az maruz kalmakta ve egemen dili okul derslerini izleyebilecek kadar iyi öğrenememektedir.

Başta yoksulluk ve eğitim sisteminin ayrımcı yapısı olmak üzere, birçok Kürt çocuğu okul ve öğretmen sayısının yetersizliği, okul ortamının her türden şiddet ve tacizi barındırması ve ailelerin ilgisizliği gibi nedenlerden dolayı okula hiç gidememektedir. Öte yandan Kürt aileler en başta yoksulluktan dolayı, okula göndermek konusunda çocukları arasında tercih yapmak zorunda kaldıklarında bu genelde oğlan çocukların lehine sonuçlanmaktadır. Kız çocukları ise yoksulluktan olduğu kadar, kimi yerde dini çekinmelerle de bazı aileler tarafından okula gönderilmez. Ancak gönderilseler bile kimi zaman eğitim politikaları yüzünden, kimi zaman da ailelerinin baskısı sonucu lise veya üniversite gibi ileri düzeylere kadar eğitimlerine devam edemezler. Okula gidebilmiş ve devam edebilmiş olsalar da, kız çocuklarının önünde bir de okul dilinin sadece hâkim dil olmasından kaynaklı, bir eşitsizlik ortaya çıkmaktadır. Zira özellikle aile içinde, sosyal ilişkilerde Kürtçe’nin ağırlıklı konuşulduğu bölgelerde kız çocuklarının okula başlamadan önce eğitim dili olan Türkçe öğrenebilme fırsatı oğlan çocuklarındakinden daha azdır. Bu konuda henüz kapsamlı bir araştırmanın verilerinden yararlanarak tartışabilme imkânımız olmasa da bunun sebepleri arasında toplum içinde kız ve oğlan çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin önemli bir yer edindiğini söylemek çok yanlış ve temelsiz olmayacaktır.

Bu gözlemlere paralel bir şekilde Diyarbakir Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA) adına yürüttüğümüz *Dil Yarısı* adlı çalışmanın alan araştırmasını yaparken kendiliğinden karşımıza çıkan bir durum oldu. Görüşme yapmak için belirlediğimiz dört grup şöyleydi: Kürt öğrenciler, Kürtçe bilen Kürt öğretmenler, Kürtçe bilmeyen fakat Kürt öğrencilere öğretmenlik yapmış olan/yapmakta olan öğretmen-

ler ve veliler. Görüşmeler için özellikle üniversiteye kadar okuyabilmiş ve hâlâ Kürtçe bilen toplam 13 öğrencinin sadece 1 tanesi kadındı. Kürtçe bilen öğretmenler arasında hiç kadın yoktu. Veliler için ölçütümüz ise Türkçe bilmemeleriydi ve sonuç olarak erkeklerin tümünün bir şekilde Türkçe öğrendiklerini, sadece kadınların yalnızca Kürtçe konuştuklarını fark ettik. Bu gruplar için cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sağlamaya çalıştıysak da karşımızdaki resim buydu. Bu resmi şöyle okumak mümkün: erkekler eğitilmiş de, eğitimsiz de olsa, ikidillilik durumu bir şekilde gerçekleştirebiliyorken, kadınlar arasında eğitilmiş olduklarında Türkçe, resmi eğitime katılmamışlarsa daha çok Kürtçe tekdilli olabiliyorlar. Diğer bir deyişle, erkeklerin eğitim, meslek ve kamusal alana çıkma ölçütleri genellikle ikidilli olup olmamalarını belirlemiyor. Oysa kadınlar açısından, bu durumlar önemli değişkenler olarak ortaya çıkabilmekte. Bu nedenle bu türden bir resim üzerinde düşünülmesinin önemi açıktır.

Yeterince kapsamlı bir araştırma olmadan sadece bu gözlemlerden yola çıkarak iddialı kimi genellemelerde bulunmak eksik ve yanlış olacaktır. Ancak bu durum, okula başlayıp ileri düzeylere kadar devam edebilen Kürt öğrenciler arasında kızların görece daha hızlı bir şekilde anadilleri olan Kürtçe'den kopabildikleri, oğlanların ise anadilinin korunması konusunda görece daha şanslı oldukları yönünde bir takım işaretler sunmaktadır. Öte yandan, çeşitli gözlemler okula gitmeyenler arasında Kürtçe'nin kız çocukları ve kadınlar tarafından korunmaya devam ettiği, erkekler için ise daha çok ikidilli bir durumun ortaya çıktığı yönündedir.

Okula giden Kürt kız çocuklarının oğlan çocuklardan daha çok Türkçe'ye sarılıp Kürtçe'den uzaklaşması *dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı olmak üzere* iki temel nedene bağlanabilir.

Dıştan gelen dayatma, temel olarak Türkiye'deki hâkim tekdilli politika ve uygulamalarla, bunlardan bağımsız düşünölemeyecek olan okul deneyimleri ve medya temsilleri ve yönlendirmeleri ile modernizmin kendisini tek yaşam biçimi olarak dayatması biçiminde düşünülebilir. Zira hâkim ideoloji aynı anda iki veya daha fazla dilin kullanılamayacağını, sadece bir dile yer olduğunu fısıldarken, yani tekdilliliği kural olarak dayatırken, bir yandan da ancak Türkçe öğrenilirse kamusal alanda meşru bir yer vaat etmektedir. Bu yüzden ve ana akım televizyon programlarının da etkisiyle okula gitmelerinin, kendi anadillerinden mümkün olduğunca uzaklaşmalarının ve hızlı bir şekilde Türkçe'ye sarılmalarının bu kızlar için tek yol olduğu düşüncesi yerleşebilmektedir. Ayrıca okula başladıktan sonra birçok uyarının etkisiyle derslere oğlan çocuklarına göre daha sıkı sıkıya sarılmaları, mutlak surette başarılı olmaları gerektiği ve bunun

yolunun da eğitim sistemine bir an önce asimile olarak kendi kültürlerinden uzaklaşmalarıyla mümkün olacağı fikri güç kazanabilmektedir.

İçten gelen baskı ise kız çocuklarının aleyhine aile içi ayrımcılık ve erkeklere bağımlılık olarak belirtilebilir. Hâkim devlet politikalarından ve ataerkillikten bağımsız düşünölmemesi gereken bu baskı, kızların hareket alanlarını oğlanlara oranla ciddi bir şekilde kısıtlamış, kızları dezavantajlı bir duruma sokmuştur. Oysa eğitim uygulamaları ne kadar eşitsiz, otoriter ve ayrımcı olsa da, birçok kız çocuğu için aile veya yakın çevre baskısından bazı açılardan uzaklaşabilmenin bir yolu olabilmektedir. Bu yüzden dıştan gelen dayatma bu durumdan da beslenerek bu döngünün sorumlusunun Kürtlük olduğunu, bu durumun Kürtlerle sınırlı olduğunu kodlamakta; onun denetleyeni olarak erkekleri/babaları işaret etmekte ve bundan kurtulmanın yolunun eğitimde ve Türkçe öğrenmekte olduğunu kız çocuklarının kulağına fısıldamaktadır. Bu anlamda "Baba beni okula gönder" ve benzeri kampanyaların tam da bunu çağrıştıracak isimlerle adlandırılmaları çok manidardır.

Dıştan gelen dayatma ve içten gelen baskı, özellikle göç etmiş veya zorla yerinden edilmiş Kürt ailelerinden olan kız çocukları ve kadınlar arasında çok daha şiddetli yaşanmaktadır. Zira okulda, işyerlerinde ve sosyal yaşamda Kürt olmaktan kaynaklanan dışlanma, iletişim dili olarak sadece Türkçe'nin varlığı ile daha ileri noktalara varmaktadır. Bunun somut örneklerini gösteren önemli araştırmalardan birisi, Handan Çağlayan, Şemsa Özar ve Ayşe Tepe Doğan tarafından hazırlanan *Ne Değişti?*⁴ isimli çalışmadır. Araştırmacılar "zorunlu göç yaşayan kadınlar ve kız çocukları açısından cinsiyete dayalı ayrımcılığın yanı sıra bölge, etnik köken ve dil/aksan kaynaklı ayrımcılık deneyimlerinin de yaşandığına işaret ediyor." Araştırmanın bulgularına göre Kürtçe'nin kamusal alanda kullanımı önündeki sosyal ve yasal engellerin dışında, aile içi şiddet ve erkeklere bağımlılık gibi zorlu yaşam koşulları da kadınların ve kız çocuklarının söz konusu alanlarda uğradıkları dışlanma ve ayrımcılığı en aza indirme beklentisi ile gelinen yerin dilini öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir. Zira Türkçe öğrenme, kadınlar ve kız çocukları açısından evin dışına çıkma, ataerkil denetimi zayıflatma, dış dünyayla bir erkek dolayımı olmadan bağımsız ilişki kurabilme, çalışma, gelir elde etme gibi olanaklara kapı aralamaktadır. Yani, göç edilen yerin dil pratiklerini edinmek, kadınlar için bir çeşit hayatta kalma stratejisi olmaktadır.

Tüm bu nedenlerden dolayı okula başlayabilen kız çocukları arasından bir kısmı ciddi bir dilsel ve kültürel asimilasyona uğramakta, kısa zamanda kendi anadilleri olan Kürtçe'yi unutmakta ve aksansız bir şekilde Türkçe konuşmaya özellikle özen göster-

mektedirler. Öte yandan, o kadar “başarılı” olamayanlar ise okulun ilerleyen yıllarında çoğu zaman dersleri izleyecek kadar Türkçe öğrenemedikleri, okulda uğradıkları çeşitli ayrımcılık ve şiddete karşı güçlü bir direnç gösteremedikleri veya ailelerinden destek göremedikleri için okulu terk etmek zorunda kalmaktadır. Oğlan çocukları ise okula gittiklerinde genelde benzer şekilde eğitim sisteminden kaynaklanan ayrımcılıklara uğrasalar, şiddet ortamından olumsuz etkilenseler de, kız çocuklarına göre Kürtçe’yi unutmama, aksansız Türkçe konuşmak zorunda hissetme gibi çeşitli baskılara görece daha az maruz kalmaktadır.

Şüphesiz tüm bu anlatılanlar Kürtçe’nin kaybolması ve gelecek kuşaklara aktarılamaması meselesini ve bununla ilişkili olarak daha çok kadınlara yüklenen rolleri gündeme getirmektedir. Kürtçe’nin kaybolmasının önüne geçilebilmesi için, bazı Kürt çevrelerinde zaman zaman dilin ancak kadınlar tarafından gelecek kuşaklara aktarılabilceği, kadınların Türkçe öğrenmesinin bunu engelleyeceği ve dolayısıyla kız çocukların okula gönderilmemesi gerektiğini dile getirilebilmektedir. Bu yaklaşım, daha önce ele alındığı gibi milliyetçi projelerde kadınlara etnik, milli ve ırksal farklılığın sınır muhafızları görevi atfedilmesiyle ilgilidir. Yani, egemen söylemin asimile etme çabasına karşı, kadın bakış açısı, talep ve ihtiyaçlarına dayanan bir mücadele ve söylem üretmek yerine kadını bu kez bir başka şekilde araçsallaştıracak bir söylem üretilebilmektedir. Bunun karşısında, Kürt kadın hareketinin perspektifi tam da bu yaklaşımın karşısında bir söylem üreterek ve önererek her türlü araçsallaştırıcı yaklaşımdan vazgeçilmesinin mücadelesini vermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığının Önlenmesinde Anadili Temelli Çokdilli Eğitimin Rolü

Toplumsal cinsiyetin dilsel farklılık ile kesişmesiyle ortaya çıkan çokkatmanlı ayrımcılık ve dışlamaların ortadan kaldırılması yönünde anadilini esas alan ve çokdilliliği hedefleyen bir eğitim ve yaşam anlayışının talep edilip güçlendirilmesi önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Carol Benson’a göre bu potansiyeli pek çok araştırmanın sonuçlarına bakarak açıklamak mümkün.

- 1- Kız çocukları, eğitim dilini kullanabildikleri zaman okula katılma oranı artmaktadır.
- 2- Evde konuşulan dil eğitimde kullanıldığında, daha fazla ana baba çocuklarının eğitim süreçlerine etkin bir şekilde dahil olmakta, çocuklarının eğitimlerine devam etmesini desteklemektedir. Bunun aksinin yaşandığı durumlarda aileler hem çocuklarını okula göndermekte isteksizdir hem de çocuklarını okula gönderseler de kendileri eğitim sürecinin dışında kaldıkları

için çocuklarının eğitimine katkıda bulunamamaktalar.

- 3- Kız çocukları, anadillerinin kullanıldığı ve çokdilli eğitim verildiğinde eğitime daha uzun süre devam etmektedir. Bu durumda kız çocukları sadece temel okur-yazarlık eğitimi almakla yetinmeyip eğitim süreçlerinden ciddi bir şekilde faydalanabilmekte, birçok alanda daha başarılı olabilmektedir.
- 4- Bir diğer nokta da, eğitimde anadilleri kullanılan toplulukların çocuklarının okulda tacize uğrama riskinin daha az olduğunu düşünmesi ve onları gönül rahatlığıyla okula göndermesidir. Çocuklarının anadillerini konuşan öğretmenler tarafından eğitilecek olması ve bu öğretmenlerin söz konusu bölgenin halkından olma ihtimali, bu öğretmenlere daha fazla güven duyulmasına yol açmaktadır.
- 5- Eğitimde anadilleri kullanıldığında, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda ve etkinliklerde kız çocuklarına daha adil davranmaktadır. Zira sadece egemen dilde eğitim verildiğinde, özellikle eğitimin ilk aşamalarında egemen dili bilenler genelde oğlan çocuklar olduğu için, daha çok bu çocuklara söz verilir. Kız çocuklarının anadilleri kullanıldığı zaman kendilerini daha rahat ifade edebilirler ve söz konusu ayrımcılık kalkar.
- 6- Eğitimde anadilinin kullanılması, birçok ülke örneğinde görüldüğü üzere kadınların öğretmenlik mesleğini seçmelerinde özendirici olmaktadır. Bu durum, kız çocuklarının kadın öğretmenleri rol modeli olarak benimsemesine ve kız çocuklarının okula gitmeye daha çok istek duymasına ve devam etmesine yol açabilir.
- 7- Çokdilli bir eğitim ve toplum anlayışı, daha önce değinilen Ne Değişti? isimli çalışmada aktarılan kadınların dilden dolayı ayrımcılığa uğramalarını ve dışlanmalarını en başından ortadan kaldıracaktır.
- 8- Egemen ulus-devlet politikalarının asimile edici ve buna cevaben karşı-söylemlerin kadınları dil, kültür ve etnik “öz”ün taşıyıcıları olarak kodlamaları ve milliyetçi projelerde araçsallaştırmalarına alternatif yeni bir söylem üretilmiş olur. Bu sayede Kürt kız çocuklarını herhangi bir siyasal projenin nesnesi değil kendi başlarına birer özne olarak, yaşamları ve bedenleri üzerinde söz sahibi olan, yani okula gitmek, meslek edinmek, dışarıda çalışmak, diller öğrenmek özgürlüğüne sahip, ama anadillerini de korumak ve öğrenmek isteyen - hatta bazen istemeyen - özneler olarak ele alan bir yaklaşım benimsenmiş olur.

Sonuç

Bu yazıda genel olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve anadili konusunu tartışmaya çalıştık. Bunun için cinsiyetçi ve milliyetçi politikaların paralelinde yürütülen kampanya uygulamalarının konu ile ilgili söylem ve pratiklerine baktık. Buna göre ulus-devlet projelerinin kadınları araçsallaştırdığı, uluslararası kampanyaların ise daha çok modernist-liberal yaklaşımlarla fırsat eşitliği gibi kavramlara vurgu yaptığını ancak okullarda özellikle ötekileştirilmiş, ayrımcılığa yapısal eşitsizliklere maruz kalan topluluklara mensup kız çocuklarının uğradığı problemleri sorunsallaştırmadığını gördük. Buna paralel olarak Türkiye’de kız çocuklarının okullulaştırılması ile ilgili yürütülen çeşitli kampanyaların söylem ve uygulamalarının da genelde kız çocuklarının bakış açısı ile konuya yaklaşmadığını, bir takım modernist ve sömürgeci yaklaşımlarla birlikte Kürt kız çocuklarının asimilasyonunu hedeflediğini, üstelik söz konusu çocukların kim olduklarını belirtmeyerek bir tür milliyetçi görünmez kılma stratejisine başvurulduğunu belirttik. Sonrasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin anadilinin kullanılması veya kullanılmamasıyla kesiştiğinde ne olduğunu tartışmaya çalıştık. Son olarak Kürt kız öğrencilerin dil deneyimleriyle ilgili kesin olmayan bazı gözlemleri tartışmaya açtık.

Notlar

1 Kampanya boyunca kullanılan bazı fotoğraflar ve diğer görseller için bakınız: <http://www.unicef.org/turkey/pdf/ge21.pdf>; <http://www.kenthaber.com/Resimler/2005/03/23/11.jpg>; <http://www.diyarbakirproje.gov.tr/images/sodes/45.jpg>; http://www.vidivodo.com/228922/haydi-kizlar-okula_-heidi;

2 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php>

3 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/organizasyon.php>

4 Çağlayan, Handan; Özar, Şemsa & Doğan, Ayşe Tepe. 2011. *Ne Değişti?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*. İstanbul: Ayizi Yayınları.

Kaynakça

- Akşit, Elif Ekin. 2009. *Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi. Birikim 114*.
- Benson, Carol. 2005. *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*. Bangkok: UNESCO.
- Corson, David. 1993. *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coşkun, Vahap; Derince, Şerif & Uçarlar, Nesrin. 2010. *Kula Ziman: Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Dayikê di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkiyeyê*. Diyarbakir: DİSA.
- Çağlayan, Handan; Özar, Şemsa & Doğan, Ayşe Tepe. 2011. *Ne Değişti?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*. İstanbul: Ayizi Yayınları.

Eğitimde “Erkek Krizi”

Mustafa Sever

Başta Amerika, Kanada ve İngiltere olmak üzere, bazı Batı ülkelerinde 1990’lı yılların sonlarında “eğitimde erkek krizi” tartışması başladı. Tartışma kimilerine göre genel bir erkeklik krizinin okula yansması olarak değerlendirilirken, diğerlerine göre kadın kazanımlarını hedef alan ataerkil bir refleksün ürettiği mitten başka birşey değildi (Weaver-Hightower, 2003). İkinciye göre, mesele erkeklerin başarısızlıklarından daha çok kızların başarılı olmasıyla ilişkiliydi. 1999 yılında Pollock’ın, *Real Boys* (Gerçek Erkekler) ve aynı yıl Kindlon ve Thompson’ın, *Raising Cain* (Cain’i Yetiştirmek) kitaplarını yayınlaması tartışmayı popüler hale getirmişti. Her iki kitapta New York Times’ın en çok satanlar listesine girmişti. Takip eden dönemde dergi ve gazetelerde, eğitimci ve ailelere çocukların erkeklikleriyle yakından ilgilenmeleri gerektiği konusunda vaazeden çok sayıda yazı yayınlanmıştı. İngiltere ve Avusturalya hükümetleri meseleyi ülke geleceği için tehdit olarak algılamış ve erkek krizi bir çeşit paniğe dönüşmeden çeşitli tedbirler üretecek projeleri başlatmıştı bile (Frank ve diğerleri, 2003). Erkeklerin kaybedilmesi, erkeklikle ilişkilendirilen yarışmacılığın da kaybedilmesi anlamına gelebilirdi.

Tartışmanın en tehlikeli ayağını, konunun kızlara karşı erkekler biçiminde dikotomik olarak ele alınması oluştuyordu. Okul ve sınav başarısı bir çeşit mücadele alanı olarak tarif ediliyor ve bu mücadelenin taraflarının kızlar ve erkekler olduğu fikri popüler yayın organlarında çeşitli biçimlerde ima ediliyordu: kız öğrencilerin okul ve sınavlardaki başarısının, erkek öğrencilerin başarısızlığını beraberinde getirdiği argümanı çok sayıda yazının satır aralarında vardı. Kimileri için bu durum “kabul edilemezdi” ve “kriz” olarak adlandırılması gereken bir duruma işaret ediyordu. Feminist kamptan, tartışmanın politik bir tartışma olduğu, erkek krizi gibi bir şeyin söz konusu olmadığı fikri yaygın biçimde dile getirilse de söz konusu kriz pek çok eğitimci, aile ve hükümet tarafından oldukça ciddiye alınmıştı. Bu yazıda eğitimde erkek krizi başlığı altında üretilen tartışmalara değinilecektir. Yazının amacı, eğitimde erkeklik ve kadınlığın inşalarından daha çok, erkek krizi olarak nitelendirilen tartışmayı genel hatlarıyla ortaya koymaktır.

Erkek krizi tartışmaları aslında, özellikle Amerikalılar için yeni bir gündem değildi. Kriz, 1900’lerin başında kadın-erkek dergilerinde, kitaplarda ve basında üzerine “acil” kodu bindirilmiş bir polemik olarak belirmişti. Buna göre, genç erkekler okulda kadın öğretmenlerle çok uzun zaman geçiriyor ve kadınlarla bu denli yoğun etkileşim, onların erkekliklerinde erozyona neden oluyordu.

Indiana eyaleti senatörü Albert Beveridge konuyu meclis gündemine taşımıştı ve erkeklerin gereğinden fazla eğitim aldıklarını iddia ediyordu. Diğer bir deyişle, erkekler okullara hapsedilmiş ve okulun kısıtlamaları ve yapaylığı nedeniyle kendilerini “gerçek” birer erkek olarak inşa edemiyorlardı. Ülkenin geleceği için bu durum açık bir tehdiye işaret ediyordu. Bir taraftan da Beveridge genç erkekleri kitaplardan ve doğal olmayan öğrenmelerden uzak durmaları konusunda uyarıyordu. Çünkü Amerika’nın kurucuları tamamen “doğal deneyimlerden” yararlanarak ülkeyi doğru bir yola sokmuşlardı. Uzmanlar da aynı perdeden, doğal yollardan/deneyimle öğrenme ve uygun erkeklik kurguları arasındaki yakın bağların önemine vurgu yapıyordu. Erkekler; dirsek dirseğe olmalı, diğer erkekleri rol modeli almalı ve dışarıda/açık havada mümkün olduğunca çok zaman geçirmeliydi. Bu anlayış kısmen “Erkek İzçilerin” (Boy Scouts) 1910 yılında kurulmasına kaynaklık etmişti (Rivers & Barnett, 2006).

Erkek krizi yeniden gündeme geldiğinde, odağında erkeklerin akademik başarısızlıkları bulunuyordu. 2000 yılında Christina HoffSommers, *Atlantic Monthly* dergisindeki makalesine şöyle başlıyordu: “Bildiğimizi sandığımız bir şey var: Amerikan okulları erkeklerin lehine işlerken, kızlar üzerinde baskı kuruyor. Gerçek ise bunun tam tersi. Neredeyse bütün ölçümler gösteriyor ki kızların okullardaki durumları oldukça iyi; ikinci cins olan aslında erkekler (Orr, 2011: 271).” Erkek öğrencilerin okul terk oranları kızlara göre yüksekti; ulusal ve uluslararası sınavlarda kızlar daha başarılıydılar; erkekler çok daha fazla disiplin problemi yaratıyordu; özel eğitim sınıflarında erkek öğrencilerin temsil oranları çok yüksekti; erkekler, kızlara göre çok daha büyük oranda dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı alıyordu. Doğal olarak, erkekler kız öğrencilere göre liselerden daha az mezun oluyor ve bu durum üniversite sıralarında daha az erkek öğrenci anlamına geliyordu. Bunun bir sonucu, geleneksel olarak erkeklerin istihdam edildiği iş alanlarında (doktorluk, mühendislik gibi) kadınların temsillerinin giderek artmasıydı. Belki tam da bu durum erkek dünyasında “kriz” olarak nitelendirilebilecek bir gerginliğin oluşmasına neden olmuştu.

Bu yeni krizde; okulların “erkeklerin doğasına” uygun ortamlar olmadığı ve bu nedenle onların ilgisini çekmediği, erkeklerin aktif biçimde okulun feminen inşasına direniş gösterdiği merkezi önermelerdi. Öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmenlerin çokluğu ve erkeklerin önemli bir bölümünün kadın öğretmenler tarafından yönetilen sınıflarda eğitim görmesi, erkekleri okulda kızlara göre dezavantajlı bir konuma yerleştiriyordu. Çünkü, erkeklerin psiko-sosyal yapısı kızlardan farklı biçimlerde öğrenmelerine imkan veriyordu. Dahası, erkekler kadın öğretmenlerle kendilerini özdeşleştiremiyorlardı. Oysa okullar sürekli olarak “feminen” kurumlar olma yönünde düzenlemeler yapıyordu. Amerikanın Massachusetts eyaletinde bir lise öğrencisi okulunu erkeklere karşı önyargılı olmakla suçlayan federal seviyede bir dava bile açmıştı. 17 yaşındaki öğrenci mahkeme de şunları söylüyordu: “İlkokuldan iti-

baren sende şöyle bir felsefe oluşturuyorlar; eğer yerinde oturursan, talimatlara uyarsan ve söylenenleri dinlersen iyi notlar alabilirsin. Erkekler doğaları gereği buna karşı isyan ederler (Rivers & Barnett, 2006).”

Okulların Feminleşmesi

Erkek krizi tartışmalarında belki de en prestijli pozisyona sahip “okulların feminleştiği” argümanı, Skelton’a (2012) göre üç farklı kavrayışa karşılık geliyordu: istatistiksel, kültürel ve tepkisel. Argümanın istatistiksel kullanımında, özellikle ilkokullarda kadın öğretmenlerin sayısal üstünlüğünün yarattığı/yaratabileceği problemler ön plana çıkartılıyordu. Kadınların sayıca üstünlüğü doğal olarak kadın kültürünün ve ethosunun okullardaki hakimiyeti anlamına geliyordu. Bu durum çeşitli biçimlerde, erkekleri dışlayan ya da kızları daha görünür kılan bir pedagoji usulü ya da erkeklerin yabancılaştırılması gibi ayrımcı pratikler olarak ortaya çıkabiliyordu. Örneğin, kadın öğretmenlerin kız öğrencilerden beklentileri yüksek olabilirken, erkek öğrencilerden beklentileri aynı seviyede olmayabiliyordu ya da öğretme pratikleri erkeklerin özelliklerini (aktif ve agresif) ve ihtiyaçlarını dışlayarak kızların öğrenme biçimleriyle (pasif ve sakin) daha hizalanmış olarak kurulabiliyordu. Oysa, feminist literatür durumun tam aksi biçimde gerçekleştiğine, yani okul kurgularının aktif kurbanlarının kız öğrenciler olduğuna dair çok sayıda görgül ve kuramsal çalışma barındırıyordu. Okulların kültürel olarak “kızlara daha uygun” alanlar olarak inşa edildiği çıkarımı, erkek krizi tartışmalarında bu anlamda en çok eleştirilen başlıklardan biri olmuştur. Tepkisel (backlash) kavrayış, feminizmin “çok ileri gittiğini” ve feminist bakış ve müdahaleler sonucu ortaya çıkan öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, erkekleri geride bırakırken kızları daha başarılı kıldığı argümanını temel tartışma eksenini belirliyordu. Kızların, popüler olarak okullarda mağdur gösterilmesi, sonunda okulların erkekler için uygun ortamlar olmaktan çıkmasına yol açmıştı. (Örneğin, ABD’de 1965 yılında yürürlüğe giren The Women’s Educational Equity Act (WEEA)). Eğitimde erkeklerin aleyhine ortaya çıkan eşitsizlik, feminist müdahalelerin “beklenmedik” dışsal etkilerinden biri olarak değerlendiriliyordu.

Aslında feminleşmenin diğer ayağını ailede olan bitenler oluşturuyordu. Giderek artan boşanma oranları, erkeklerin aileleriyle yeterince zaman geçirmemeleri, “aşırı korumacı” anneler ve mevcut erkeklik söylemleri, genç erkeklerin erkeklik potansiyellerine sınırlamalar getiriyordu. Yoksulluğun feminleşmesi gibi, tek(yalnız) ebeveynliğin de giderek feminleşmesi, (çocukların genellikle boşanan çiftlerde annelerde kalması) yaygın erkeklik krizinin önemli bileşenlerinden biri haline gelmişti. Çünkü, babaların ortalarda olmayışı yine “rol model” problemini ortaya çıkarıyordu. Sonuç olarak, genç erkekler kimilerine göre (Pollock, 1999; Kidnlon & Thomson, 1999) “duygusal yaralar” almaya daha savunmasız hale geliyorlardı (Frank ve diğerleri, 2003).

Okulların feminleşmesinin önemli göstergelerinden biri erkeklerle ilgili olarak okullarda kurulan “eksiklik” modellerinde gizliydi. Okullarda özel eğitim sınıflarında erkeklerin temsilleri kızlara göre oldukça yüksekti. Bu durum aslında “erkekliğin patolojize” edildiğinin önemli göstergelerinden biriydi. Nasıl ki azınlıkların özel eğitim sınıflarındaki temsil oranlarının yüksekliği, eleştirel literatürde bu gruplar üzerinde kurulan baskı ve “azınlık kültürlerinin patolojize” edilmesi olarak yorumlanıyorsa, aynı durum erkekler için de söz konusuydu. Diğer bir anlatımla, erkekler, erkek olmalarından kaynaklanan çok sayıda disiplin problemi yaratıyordu. Disiplin problemleriyle başetmede zorlanan öğretmenlerin, problemin çözümü için bulduğu en etkili yol, söz konusu disiplin problemlerinin köklerini psikolojik problemler olarak işaretlemeleriydi. Bunun anlamı, sınıfın dışında “uzman yardımı”na ihtiyaç duymaktı. Öğrenciler ya sınıftan tamamen uzaklaştırılacak ya da haplar aracılığıyla uyuşturulmuş olarak geri dönebileceklerdi. Böylelikle, erkekliğin “doğal” ifade biçimi olarak görülebilecek, agresiflik, hareketlilik, kavga, ağız dalaşı vs. psikolojik problemler olarak patolojize ediliyordu. Bu durum tıpkı, İngilizceleri zayıf olan ABD’deki Meksikalı göçmen öğrencilerin derslerde zorlanmalarının, dil problemi olarak görülmeyip, öğrenme güçlüğü olarak patolojize edilmesine benziyordu.

Erkeklik çalışmalarının önemli isimlerinden Michael Kimmel (2013), erkek krizinin nasıl çözülebileceğine dair kaleme aldığı ve Huffington Post’ta yayınlanan yazısında, erkekleri “feminleştiiren” şeyin okul deneyimi değil, başarıya karşı isteksizliği yaratan geleneksel erkeklik ideolojisi olduğunu söylüyordu. Erkekler okulla ilişkili yapıları bir şekilde “kız işi” olarak işaretlemişti Kimmel’e göre. Sorun, erkeklerin okul ve derslerle ilgili algılarında gizliydi, daha öteye gitmenin hiç bir anlamı yoktu. Bu nedenle “akademik işleri” erkek işi olarak yeniden işaretlemek, eğitimde erkek krizini çözebilirdi.

Kadın Öğretmenler, Erkek Öğrenciler

Okullarda erkek krizi yaşandığını savunların öne sürdüğü temel argümanlardan biri yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin büyük bölümünün kadın olmasıyla ilişkilendiriliyordu. Erkeklerin okul performanslarındaki düşüklüğün nedeni kadın öğretmenlerin –özellikle ilkokul seviyesinde- erkeklere oranla eğitimde daha fazla yer almalarıydı. Bu görüş öncüllerini büyük oranda erkeklerin psikososyal gelişimleriyle ilgili tartışmalardan alıyordu. Buna göre kız ve erkekler farklı gelişimsel görevleri yerine getirebilmek için, sosyal ve fiziksel çevreden bu görevlerle bir şekilde hizalanmış mesajlar almalıydı. Ancak, hem bu görüşü destekleyen hem de karşı çıkan araştırmaların varlığı ve meselenin bir türlü gündemden düşmemesi, konuyu pedagojik ya da sosyolojik olmaktan daha çok politik bir hale sokmuştu.

Rol modeli olarak erkek öğretmenler ve okula başarısı arasındaki ilişkiye dair çok sayıda araştırma yapılmıştır. Örneğin, Helbig (2012) uluslararası düzeyde yapılan

PISA ve TIMMS sınavlarında yer alan 21 ülkenin verilerini kullanarak, erkek öğrencilerin, erkek öğretmenler tarafından okutulduğunda daha başarılı olup olmadıklarını araştırmıştır. Kızlar hemen tüm Avrupa Birliği ülkelerinde ve OECD ülkelerinde erkeklere oranla daha başarılı olsa da, erkek öğretmenler tarafından okutulan erkek öğrencilerle, kadın öğretmenler tarafından okutulan erkek öğrenciler arasında, PIRLS ve TIMMS sınavlarındaki başarıları açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

Erkek öğretmenlerin rol modeli olmaları konusundaki tartışmayı iki ana gövde yaklaşımın altında birleştirmek mümkün görünmüyor. İlki, erkekliğin sosyal bir inşa olduğuna; özellikle toplumsal cinsiyetin “bedenden ayrıldığına”, sürekli değiştiğine, erkek öğretmenlerin de erkek öğretmen “olma ve dönüşme” pazarlığı içinde bulunduğu vurgu yapan pro/feminist ve pro/sosyal adalet araştırmacılarının benimsedikleri yaklaşım. İkincisi ise, erkekliği sosyalleşmenin bir sonucu olarak gören ve erkek öğretmenleri ortak deneyimlere sahip, benzer tutumları olan, (erkek) öğrencilerle “tipik erkek” bağlantıları kurabilen homojen bir grup olarak gören eğitimcilerin benimsediği görüş (Skelton, 2012).

Feminen Okul Kültürüne Direniş

Paul Willis (1977) *Learning to Labor* kitabında işçi sınıfından gelen erkek çocuklarının zihinsel işçilikle (mental labor), fiziksel işçiliği (manual labor) birbirinden, kendi aleyhlerine olacak biçimde, ayırt ettiğini ifade ediyordu. Bu ayırtediş yalnızca okul deneyimleri ile şekillenmesi de akademik başarı ile zihinsel işçilikteki başarı arasında açık bir nedensellik ilişkisi bulunuyordu. Ancak, işçi sınıfından gelen erkek çocuklar zihinsel işçiliğin davranışsal çıktılarını feminen olmakla ilişkilendirmişlerdi. (Ders çalışmak, ödev yapmak, ön sıralarda dersi dinlemek gibi) Buna karşın, fiziksel işçiliğin altını çizdiği şey erkeklikti. Fiziksel olarak çalışmak ya da beden işçiliği aynı zamanda erkekliğin ifade edilme biçimi olarak işaretlenmişti. Diğer bir deyişle, işçi sınıfı çocukları okul kültürüne aktif biçimde direniyorlardı, bu direniş aslında gücünü ataerkil sistemin işçi sınıfında ifadesini bulan erkeklik kurgularından alıyordu. Çocuklar böylelikle okulun kendilerine sunduğu sosyal mobilitayı kullanamıyor ve kendilerini işçi sınıfı olarak yeniden üretiyorlardı. Ancak, Willis genel bir erkeklik kültüründen bahsetmiyordu, onun bahsettiği işçi sınıfından gelen erkekler için kapitalizm ve ataerkil sistemin birlikte kurduğu, aktif bir direnişin çıktısı olan “özgün” bir yeniden üretim modeliydi.

Erkeklerin okuldaki başarısızlıklarını tutum ve çaba ile ilişkilendirenler de bulunuyordu. Yapılan çalışmalar kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha fazla ders çalıştığı ve kendilerine sorulduğunda iyi notlar almanın kendileri için önemli olduğunu söyleyenler hep kız öğrencilerdi. Erkekler, özellikle işçi sınıfından gelenler, iyi notlar almak için çalıştıklarında sosyal bir baskı görüyorlardı. Yüksek akademik performansla ilişkili şeyleri yaptıkları zaman, aradaşları arasında “gay” olmakla suçlana-

biliyorlardı- örneğin, drama, sanat, müzik faaliyetlerine katılmak gibi. Benzer biçimde kızlar, üniversitede başarılı olmak için gerekli çalışmanın önemini anlasa da erkekler durumun farkında değildi.

Ortaya çıkan fikirlerden biri, kız ve erkek okullarının ayrılmasının her iki cins için de daha uygun olacağıydı. 1998 yılında Amerika Birleşik Devletlerinin California eyaletinde, o güne dek yapılan en büyük çaplı eğitim deneyi gerçekleştirilmişti. Deneyin amacı, tekli cinsiyet okullarında erkeklerin ya da kızların daha başarılı olup olmayacağını anlamaktı. Bu doğrultuda, yalnızca erkeklerin ya da kızların gidebileceği 12 ortaokul ve lise oluşturulmuştu. Bu okullarda akademik başarının hiç de artmadığı görülmüştü. Araştırma sonucunda eğitimde başarıyı asıl arttıran şeyin, hem kız hem de erkek öğrenciler için, küçük okullar, güçlü bir müfredat ve nitelikli öğretmenler olduğu belirtiliyordu (Rivers & Barnett, 2006).

Sonuç Yerine

Tartışmanın tarafları kim olursa olsun, kızların akademik başarılarının giderek arttığı konusunda (Avrupa, ABD, Japonya ve Avustralya) herhangi bir tartışma bulunmuyor. Ancak, bu doğrudan doğruya erkeklerin başarılarının düşmesi anlamına gelmiyor. Yine de erkekler arasında okula karşı duyulan güvensizliğin kızlara göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkün. Bir dizi akademisyen “düşük başarılı erkekler” tartışmasını bir çeşit “moral paniği” ya da daha yaygın bir “erkeklik krizi” olarak tanımlamayı tercih etmişti. Moral paniği olarak ortaya çıkan tartışmaların çoğu, genç erkekleri (özellikle, işçi sınıfı ve azınlık) aktif biçimde asi, direnç gösteren, sapkın bireyler olarak temsil etme eğilimindeydi. Genç kadınlar (yine özellikle işçi sınıfı ve azınlık) ise pasif biçimde risk altında bireyler olarak tarif ediliyordu (Carrington & McPhee, 2008). Erkek krizi tartışması hem feminist söylemlerde hem de anadamar okul eleştirilerinde yer bulan bu “eksiklik” modellerini önemli ölçüde sallasa da başta feministler olmak üzere pek çok akademisyeni ikna edememişti.

Gelinen noktada yaygın bir erkek krizinin varlığından daha çok hangi erkeklerin krizde olduğunun sorgulaması daha ön plana çıkmış durumda. Erkek krizi tartışmasında, feminist kamptan gelen temel eleştiri, Willis’in bahsettiği gibi, genel bir erkek krizinden bahsetmenin mümkün olmadığı ve fakat sözü edilen krizin sosyal sınıf, ırk ve etnisite meselelerinin içine gömüldüğünde anlam kazana-acağına ilişkindi. Eğer bir erkek krizi varsa, bu kriz tüm erkekleri değil yalnızca işçi sınıfı ya da farklı ırk ve etnik kökenlerden gelen erkek çocuklarını kuşatıyordu ve hiç de yeni değildi. Erkek krizinin varlığına dayanak gösterilen eğitim istatistikleri, dikkatlerin asıl meseleden uzaklaşarak başka yönle odaklanmasını sağlayan bir illüzyon yaratıyordu. Okul terk, sınıf tekrarı, akademik başarı-başarısızlık gibi konuları yansıtan eğitim istatistikleri sosyal sınıf, ırk ve etnisite bağlamında bölündüğünde ortaya çıkan tablo bu illüzyonun sırlarını ele veriyordu. Liselerde erkeklerin daha çok sınıf tekrarı yaptığı, okulu terk ettiği

ya da üniversitelerde erkeklerin sayısının kadınlara oranla azaldığı doğruydu ancak bu erkeklerin büyük bölümü alt sosyo-ekonomik düzeyden ya da farklı ırk ve etnisiteden geliyordu. Orta ve üst sınıflardan gelen beyazlar için durum çok farklıydı. Bu anlamda erkek krizi tartışmalarında çizilen tipik erkek öğrenci profilinden bahsetmek mümkün değildi, tıpkı tipik bir kız öğrenciden bahsedilmesinin mümkün olamayacağı gibi.

Kaynakça

- Orr, A. J. (2011) Gendered Capital: Childhood Socialization and the “Boy Crisis” in Education, *Sex Roles* 65:271–284
- Willis, P. (1977) Learning to Labor, Farnborough: Saxon House.
- Frank, B., Kehler, M., Lovell T., Davidson, K. (2003) A Tangle of Trouble: boys, masculinity and schooling—future directions, *Educational Review*, 55(2): 119-133
- Rivers, C., Barnett, R. (2006). Boy Crisis’ in Education Is Nothing But Hype [çevrimiçi] (Womensenews.org),

20.11.2013 tarihinde erişildi.

Weaver-Hightower, M. (2003). The “boy turn” in research on gender and education, *Review of Educational Research*, 73(4): 471-98.

Kimmel M. (2013) Solving the ‘Boy Crisis’ in Schools, [Çevrimiçi] Huffington Post (http://www.huffingtonpost.com/michael-kimmel/solving-the-boy-crisis-in_b_3126379.html) 22.12.2013 tarihinde erişildi.

Helbig, M. (2012) Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries, *British Journal of Sociology of Education*, 33 (5): 661-677.

Skelton, C. (2012) Men teachers and the “feminised” primary school: a review of the literature, *Educational Review*, 64(1):1-19.

Carrington, B., McPhee, A. (2008) Boys’ ‘underachievement’ and the feminization of teaching, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(2): 109-120

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığına Yer Açmak¹

Yasemin Esen²

Toplumsal Cinsiyet Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme

Toplumsal cinsiyet kavramı, kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizliğin kaynağının biyolojik farklılıklar değil, toplumsal ve kültürel bağlamlar olduğunu vurgular ki bunlar çeşitli stratejilerle dönüştürülebilir. Bu dönüştürmenin sonunda varılmak istenen hedef, toplumsal cinsiyet eşitliği, yani fırsatlara, kaynaklara ve hizmetlere erişimde hiç kimsenin cinsiyetinden dolayı bir eşitsizlikle karşılaşmaması ve ayrımcılığa uğramamasıdır (UNDP, 2001). Bu hedefe ulaşmada kullanılabilecek en önemli stratejilerden biri olan toplumsal cinsiyet eğitimi, toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalık, bilgi, beceri ve davranış değişikliği hedefleyen bir geliştirme etkinliğidir (UNESCO, 2000).

Toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının gelişebilmesi için gerçekleştirilen eğitimlerde, bireylerin iki temel beceriye sahip olması amaçlanmaktadır. Bunlardan ilki olan toplumsal cinsiyet duyarlılığı, cinsiyetler arasındaki farklılıkların, bunlar üzerinde yükselen sorunların ve eşitsizliklerin varlığını kabul etme, görünür kılma ve bunu stratejiler ve eylemler içine dâhil edebilme becerisi olarak tanımlanır (UNDP, 2001; UNESCO, 2010). Toplumsal cinsiyet duyarlılığı, toplumsal cinsiyet farkındalığının başlangıç aşaması olarak kabul edilir. Toplumsal cinsiyet farkındalığı cinsiyetler arasındaki farklılıkların -ki bunlar bireylerin kaynaklara ve hizmetlere erişme ve denetleme yeteneklerini etkiler- öğrenilmiş davranışlara dayalı olduğuna ilişkin daha eleştirel ve daha sorgulayıcı bir kavrayıştır (UNESCO, 2010). Toplumsal cinsiyet farkındalığı, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden ve ayrımcılığından kaynaklanan sorunları, çok belirgin olmadıklarında bile, tespit edebilme becerisidir (USAID, 2007). Bu farkındalık, toplumsal cinsiyet parametresinin, bütün toplumsal kurumların projelerinde, programlarında ve politikalarında içerilmesini, ana-akımlaştırılmasını (gender mainstreaming) gerektirir.

Bu kavramsal çerçeve içinden bakıldığında, öğretmenler için düzenlenecek bir toplumsal cinsiyet eğitimi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda amaçlanan toplumsal değişmeyi başlatma potansiyeline sahiptir. Çünkü öğret-

menler, derslik içindeki ve dışındaki tutumları, yöntemleri ve uygulamalarıyla bir rol modeli olma işlevleriyle, bu eşitliğe ulaşmada stratejik değişim ajanları olarak konumlanmışlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öncelikle üyesi oldukları toplumun cinsiyetçi kalıp yargılarını ve ön yargılarını dolayısıyla eşitsizlik üreten yapıyı teşhis edebilmeleri, sonrasında ise bireysel ve mesleki yaşamlarında bu yapıyı yeniden üreten inançlarının, davranışlarının ve tutumlarının farkına varmaları gerekmektedir. Bunun için de özel bir duyarlılık ve farkındalık eğitimi gerekmektedir.

Küresel Bir Problem

Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Gündemi

Öğretmen eğitimi programları konusunda küresel bağlamdaki büyük sorunlardan biri de, toplumsal cinsiyet konusuna odaklanan derslerin eksikliğidir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen eğitiminin bir parçası olarak toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda dersler, seminerler ya da atölye çalışmaları düzenlemek konusunda kararlı bir tutum sergileyememektedirler (Gaudet and Lapointe, 2002; Gudbjornsdottir, 2012). Öğretmenlerle ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerle yapılan çeşitli araştırmalar, toplumsal cinsiyet konusunun önemine yapılan küresel vurguya rağmen ne hizmet öncesi ne de hizmet içi bağlamda, toplumsal cinsiyet konularına odaklanan sistematik bir eğitimin söz konusu olmadığını göstermektedir (The American Association of University Women, 1999; Cushman, 2010; Knipe, Leith, Gray, McKeownve Carlisle, 2002; Malmgren and Weiner, 2001; Weiner, 2000; Younger ve Warrington, 2008; Buchberger, Campos, KallosveStephenson, 2000).

Bu durumun nedenleri arasında, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan müfredatın yeterince yoğun olması gösterilmektedir. Bu yaklaşımı savunanlara göre, toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinin, tasarım, içerik ve öğretim yaklaşımı gibi öğretmenlerin uğraştıkları bir çok konuya dâhil edilmesi kolay değildir (Oxfam, 2004). Ayrıca özellikle ABD’de, ‘toplumsal cinsiyet, farklılık ve çok kültürlülük derslerinin bir parçası olarak zaten ele alınmaktadır, dolayısıyla bu konuda özel bir derse gerek yoktur’ yaklaşımı da savunulmaktadır (Weiner, 2000). Öğretmen yetiştiren eğitimciler açısından toplumsal cinsiyet düşük önceliğe sahip bir konudur. Diğer faktörlerle birlikte bu durum sonuç olarak öğretmen eğitiminde genel bir toplumsal cinsiyet söylemi yokluğuyla sonuçlanmaktadır (Weiner, 2000).

Öne sürülen bu gerekçelere rağmen, bireysel çabalarla çeşitli seminerler, seçimlik dersler ve atölye çalışmaları yoluyla bu eksiklik giderilmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen yetiştiren akademisyenlerle gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet eğitimleri, oldukça başarılı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir (Allana, Asad ve Sherali, 2010; Kawana, 2009, Sanders, 1996). Araştırmalar, toplumsal cinsiyet

¹ Bu çalışma, “Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education” adıyla European Researcher dergisinin 2013, vol.(61), No:10-2 sayısında yayınlanan makaleden kısaltılmıştır. Online erişim için bkz. <http://www.erjournal.ru/en/archive.html>

² Yard. Doç. Dr. Yasemin Esen. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak.

eğitiminin katılımcılarda daha esnek bir toplumsal cinsiyet rolü yönelimine, kendi yaşamları üzerindeki kontrol duygusunda ve öz-saygıda güçlenmeye yol açtığını göstermektedir (Haris, Melas ve Rodacker 1999). Ayrıca bu derslere devam edenlerin, cinsiyetçiliğe ve diğer toplumsal eşitsizliklere karşı bilinç/farkındalık, öz-saygı/öz-güven, toplumsal eylemcilik motivasyonu kazandıkları ve kadınlarla diğer ezilen gruplara karşı daha eşitlikçi tutumlar geliştirdikleri belirtilmektedir (Stake, 2006; Stake and Hoffmann, 2001).

Türkiye’de de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının müfredatında, toplumsal cinsiyet konusunu içeren özel bir ders henüz bulunmamaktadır. Bu eksiklik bazı üniversitelerde seçimli derslerle ya da bazı zorunlu derslerin içeriklerine toplumsal cinsiyet konularının eklenmesi yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Örneğin Erden (2009), yürüttüğü seçimli derse devam eden öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu belirtmektedir. Esen’in (2013) yürüttüğü çalışmada da, zorunlu bir dersin içeriğine eklenen toplumsal cinsiyet eğitimi ile, öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası duyarlılık ve farkındalık düzeyleri arasında olumlu yönde değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, katılımcıların toplumsal cinsiyet konusundaki kısa süreli sistematik bir eğitimle bile, geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başladıkları, kendi özel yaşamlarından başlayan ve mesleki alana yayılan bir değişim/dönüşüm motivasyonu kazandıkları gözlenmiştir.

Diğer taraftan Sabancı Üniversitesi tarafından yürütülen toplumsal cinsiyet eşitliği için “eğiticilerin eğitimi” amacıyla başlatılan ve 2008’den beri düzenli aralıklarla gerçekleştirilen Mor Sertifika, özellikle lise öğretmenleri için önemli bir hizmet-içi eğitim programıdır. Programın amaçları şöyle sıralanmaktadır: Toplumsal cinsiyet çalışmalarının lise eğitimi içinde ana-akımlaşmasını; bu konudaki duyarlılığın derslere ve okul içi etkinliklere yansımaları sağlamak; lise öğretmenlerinin ve onlar aracılığıyla liseli gençlerin kadınların insan hakları konusundaki farkındalıklarını artırmak; katılımcılar arasında toplumsal cinsiyet üzerine ortak bir dil oluşturmak, “öğrenmeyi öğrenme” prensibine odaklanmak; lise öğretmenlerini toplumsal cinsiyet bilinciyle eğitim stratejileri geliştirme konusunda güçlendirmek ve desteklemek (<http://www.sabancivakfi.org/sayfa/mor-sertifika-programi>).

KSGM’nin yürüttüğü 2008-2013 Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı İzleme ve Değerlendirme Toplantıları (2011) çerçevesinde alınan başlıklardan biri de “Kadın ve Eğitim”dir. Bu başlık altında Eylem Planında öngörülen hedefler ve stratejiler konusunda Türkiye’de alınan yolla ilgili bilgi verilmektedir. Rapor incelendiğinde, özellikle MEB bünyesinde çeşitli kampanyalar ve projeler (örneğin, Ana Kız Okuldayız Okuma Yazma Kampanyası, Özellikle Kız Çocukları-

nın Okullulaşma Oranlarının Artırılması Projeleri, Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi Projesi, Şartlı Eğitim Yardımı vb.) çerçevesinde önemli çalışmaların yapılmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca, Ulusal Eylem Planı hedefleri çerçevesinde, öğretim programları, ders kitapları ve diğer eğitim materyallerinin cinsiyetçi dilden arındırılması, cinsiyet ayrımcılığı içeren resim, ifade ve benzeri tüm öğeler ile cinsiyetlere yönelik kalıp yargıların çıkarılması amacıyla, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu” kurulmuştur.

Ancak bu politika ve uygulamaların hayata geçirilmesinde en önemli görev, öğretmenlere ve okul yöneticilerine düşmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikalar hayata geçirilmezse, yani okullarda ve derslik içi süreçlerde somutlaşmazsa, istenen hedefleri gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu açıdan YÖK bünyesinde, özellikle öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında üretilecek politikaların en kısa zamanda hayata geçirilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim ders içeriklerinde toplumsal cinsiyet farkındalığının oluşturulmasına yönelik olarak dört temel alandaki (eğitim, medya, sağlık, hukuk) müfredata toplumsal cinsiyet eşitliği vizyonunun eklenmesi için bazı çalışmalar başlatılmış, fakat devamlılığı sağlanamamıştır. Bu nedenle Eylem Planındaki en önemli stratejilerden biri olan toplumsal cinsiyet eşitliği konularına eğitim fakültelerinin lisans ve lisansüstü programlarında yer verilmesi noktasında, henüz somut bir adım atılmamıştır.

Öğretmen Yetiştiren Fakülteler İçin Bir Ders Önerisi

Bir önceki bölümde toplumsal cinsiyet eğitimi bağlamında özellikle Türkiye açısından mevcut durum, olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştı. Bu başlık altında, eğitim fakültelerinin müfredatına zorunlu ya da seçimli statüde ve “Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim” (TCE) adıyla eklenebilecek olan bir dersin ana çerçevesi çizilmeye çalışılacaktır. Burada amaç, ilgili konuda bir program geliştirme ya da modül oluşturma çalışması için temel oluşturmak, bir başlangıç yapmaktır.

- TCE Dersinin Hedef Kitlesi:** TCE dersinin hedef kitlesi öncelikle eğitim fakültelerine devam eden öğrencilerdir, fakat aynı zamanda mesleği icra etmekte olan öğretmenler için de uygulanabilir.
- TCE Dersinin Genel Amacı:** Hem hizmet-öncesi hem de hizmet-içi eğitimler aracılığı ile öğretmen adayları ve öğretmenler için planlanacak bir TCE dersi, öncelikle toplumsal cinsiyet duyarlılığı ve farkındalığı kazandırmayı hedeflemelidir. Başka bir ifadeyle dersin genel amacı, öğretmen adaylarının mevcut toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bilgi ve kavrayışlarını geliştirmek ve hem toplumsal hem de mesleki alanlarında bununla mücadele edebilme potansiyellerini hayata geçirmelerini sağlamaktır. Bu hedef çerçevesinde, bilgi, beceri ve

tutum boyutlarında dersin alt amaçları şöyle özetlenebilir:

- **Bilgi Boyutu:** TCE dersi katılımcılara toplumsal cinsiyet eşitsizliği, açık/örtük ayrımcılık, bir ayrımcılık biçimi olarak kalıpyargılar/önyargılar, okul kültürünün toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten yapısı gibi konularda bilgi vermedir.
 - **Beceri Boyutu:** TCE dersi, öncelikle katılımcıların kendileri başta olmak üzere, toplumsal-kültürel örüntülerdeki, yazılı ve görsel materyallerdeki kalıpyargıları fark edebilme becerisi kazandırmalıdır. Mesleki bağlamda ise, öğretim programlarında, materyallerinde, yöntemlerinde ve derslik-içi etkileşim süreçlerinde mevcut olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğini fark edebilme, toplumsal ve mesleki süreçlerde bununla mücadele edebilme becerisi kazandırmalıdır.
 - **Tutum Boyutu:** TCE dersi, katılımcıların, ayrımcılığa uğrayan kişi ve gruplarla empati kurmalarını, toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirme kararlılığına sahip olmalarını, bireylerin fark yaratabileceğine inanmalarını, kalıpyargılara ilişkin şüpheci ve eleştirel bakışa sahip olmalarını sağlamalıdır.
- c) TCE Dersinin Öğrenme Kazanımları:** Bu bağlamda katılımcıların hangi bilgiler aracılığıyla, ne gibi beceriler elde etmesi ve hangi tutumları geliştirmesinin beklendiğinin belirlenmesi çok önemlidir. Başka bir ifadeyle, dersin kazanımları genel bir çerçevede düşünüldüğünde, bilgi, beceri ve tutum boyutlarında ele alınmalıdır. Söz konusu ders çerçevesinde gerçekleştirilecek eğitimin sonunda katılımcılar;
- İnsan hakları çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemini açıklar.
 - Cinsiyet eşitsizliklerinin biyolojik temelli olmadığını, toplumun ve kültürün ayrımcı bakış açısından kaynaklandığını ayırt eder.
 - Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda elde ettiği bakış açısını kendi yaşam deneyimleriyle örneklerdir.
 - Hem yerel hem de evrensel bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nedenlerini ve sonuçlarını ilişkilendirerek irdeler.
 - Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda elde ettiği bakış açısını kullanarak gelecekte karşılaşabileceği olası sorunlarla ilgili çözüm önerileri geliştirir.
 - Cinsiyetlerle ilgili önyargılara ve kalıp yargılara dayalı düşüncelerin, toplumsal cinsiyet eşitliğini engellediğini kabul eder.
 - Toplumsal cinsiyet eşitliğinin savunulmasının

önemini kabul eder.

- Cinsiyetlerle ilgili önyargılara ve kalıp yargılara dayalı düşüncelerini olumlu yönde dönüştürme konusunda sorumluluk alır.

d) TCE Dersinin İçeriği: Öğrenme kazanımları çerçevesinde düzenlenecek ders içeriğinin şu noktalara odaklanması gerekmektedir:

- Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimlerinin anlamları,
- Toplumsallaşma sürecinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılması (ailenin, akran gruplarının, televizyonun, okulun vb. etkileri)
- Kültürel/toplumsal değerler bağlamında cinsiyet rolü kalıpyargıları,
- Toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında cinsiyetler arasındaki ayrışmalar (gündelik yaşamda, insan ilişkilerinde, çalışma yaşamında vb.)
- Eğitim süreçleri ve okul kültürü bağlamında toplumsal cinsiyet
- Toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşmada okulun ve öğretmenlerin dönüştürücü rolü (toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden politikaların ve stratejilerin hayata geçirilmesi)
- Toplumsal cinsiyete duyarlı bir derslik iklimini yaratmanın yolları ve yöntemleri

Öğretmen adaylarıyla yürütülecek bir TCE dersinde, katılımcıların özellikle son madde çerçevesinde geliştirecekleri uygulamalar bir çok açıdan oldukça önemlidir. Öncelikle, derslikteki toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitimle yurttaşlığı insan haklarına bağlayan bir anahtardır. Diğer yandan pedagojik uygulamalarda toplumsal cinsiyet eşitliği, hem kızlar hem erkeklerin öğrenme deneyimlerinin doğasını etkilemekte, böylece yalnızca kaliteli bir eğitimin değil, iyi bir yaşam kalitesinin de merkezi bileşeni olmaktadır. Bu nedenlerle derslikte toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak, temelde insan hakları konusu olarak düşünülmelidir (Oxfam, 2004).

e) TCE Dersinde Uygulanacak Yöntem ve Teknikler: Yukarıda sıralanan başlıklar altında, katılımcılara hem kuramsal/kavramsal bir çerçeve sunulmalı, hem de uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bu uygulamalar süresince, kolaylaştırıcının kaçınması gereken, ya da en az başvurması gereken yöntem, düz anlatım olmalıdır. Çünkü amaçlar, kazanımlar ve içerik bağlamında düşünüldüğünde, bu tür bir dersin mümkün olduğunca katılımcıları merkeze çekebilmesi oldukça önemlidir. Derslikte kazanılan bilgi, katılımcıların gündelik yaşamlarıyla ilgili gerçek koşulları anlamala-

rına zemin sağlamalıdır (Shor, 1980). Bunun için, katılımcıların gündelik yaşantılarına yakın olan ve kendi düşünsel, duygusal ve kültürel kaynaklarına dayanan öğrenme süreçleri oluşturmak, yani yaşantıya dayalı bilgiyi merkeze çekmek gerekir.

Bu çerçevede derslik içi öğrenme/öğretme süreçlerinde canlandırma (dramatizasyon), sınıf tartışması, görüş geliştirme vb. katılımcıları aktif hale getirecek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Örneğin drama tekniği kullanılarak 'kendimizdeki' ve 'başkalarındaki' cinsiyetçi düşünce, tutum ve davranışların gündelik yaşama ve eğitim süreçlerine yansımaları biçimleri ele alınabilir. Toplumsal yaşamda sık karşılaşılan sorunlardan biri olan kadına yönelik şiddetle ilgili örnek olay incelemesi yapılabilir. Medyanın cinsiyetçiliği üretme biçimleri reklam ve dizi örnekleri üzerinden tartışılabilir.

f) TCE Dersinin Öğrenme Kaynakları: Dersin öğrenme kaynakları arasında kaynak kitaplar, bilimsel araştırmalar, kurumsal raporlar önemli yer tutmalıdır. Ancak bunlar kadar önemli olan web kaynakları, görsel materyaller (kısa filmler, belgeseller, gazete kesikleri vb.), konuyla ilgili uzman konukların da mutlaka devreye sokulması gerekmektedir.

g) TCE Dersinin Değerlendirme Ölçütleri: Söz konusu dersin amaçları, kazanımları ve içeriği bağlamında, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının (yazılı sınavlar vb.) uygun olmayacağı düşünülmelidir. Dolayısıyla, katılımcıları elde ettikleri kazanımları aktif bir biçimde kullanabilecekleri uygulamalı çalışmalara yönlendirmek ve çeşitli ürünler ortaya çıkartmaları için teşvik etmek sürecin önemli bir parçasıdır. Örneğin katılımcılar, bilimsel araştırma tekniklerini kullanarak (anket, görüşme, katılımcı gözlem vb.) küçük ölçekli araştırmalar yapabilirler. Ya da toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında seçtikleri bir toplumsal sorunla ilgili röportajlar yaparak spot filmler çekebilir, afişler ve posterler hazırlayabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim, pek çok anlamda olduğu gibi, cinsiyet eşitliği konusunda da toplumsal değişmeyi başlatacak ana güçtür. Eğitim politikaları eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etse de, öğretmenleri bu sürecin aktörleri olarak yetkilendirmedikçe eşitliğin gerçekleşmesi olası değildir. Dolayısıyla bu anlamda uygulanabilecek en iyi stratejilerden biri öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük duyarlılık ve farkındalık kazandırmaktır. Öğrenciyle yüz yüze ve yakın ilişki kurabilme şansı olan öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik yeni ölçütlerin, rollerin ve tutumların gelişmesinde çok önemli işlevlerde bulunabilirler (Frawley, 2005). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı mikro

düzeyde geliştirebilecekleri direnç ve okul içi ya da sınıf içi yeni stratejiler, toplumsal cinsiyete dayalı tabakalaşmanın değiştirilmesi/dönüştürülmesi için kullanılabilir. Bunun gerçekleşebilmesinin en önemli yolu, öğretmen yetiştirme politikaları çerçevesinde 'nitelikli öğretmen' tanımı içine toplumsal cinsiyet duyarlılığını da dâhil etmek ve öğretmen yetiştiren kurumların bu konuyu zorunlu dersler çerçevesinde ele almasını sağlamaktır.

Türkiye'deki eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen az sayıdaki çalışmada, katılımcıların toplumsal cinsiyet konusundaki kısa süreli sistematik bir eğitimle bile, geleneksel değer yargılarını sorgulamaya başladıkları, kendi yaşamlarından başlayan bir değişim/dönüşüm motivasyonu kazandıkları (Esen, 2013), olumlu yönde tutum geliştirdikleri (Erden, 2009) gözlenmiştir. Ayrıca toplumsal cinsiyet eğitiminin, katılımcılarda yeni farkındalıklar ve duyarlılıklar yaratabildiği, ya da var olanları kavramsal bir çerçeveye destekleyebilme becerisi kazandırabildiği de görülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitilmelerinin önemli olduğu ve fark yaratabildiği açıktır. Ancak hizmet öncesinde verilecek bu eğitimlerin yarattığı olumlu düşünce ve tutum değişikliklerinin uzun vadede devam edeceğini söyleyemeyiz (Erden, 2009). Dolayısıyla bir defalık farkındalık yaratmanın ötesinde, sürdürülebilir toplumsal cinsiyet duyarlılığı için, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle de desteklenmesi gerekmektedir (Chisholm and McKinney, 2003). Bu tür eğitimler, öğretmenlerin pratik çözümler geliştirmelerine yardımcı olmalı, izleme ve takip desteği de buna eşlik etmelidir. Hizmet öncesi eğitim kurumlarının ve hizmet-içi mesleki gelişim sağlayıcılarının çabaları eşgüdümlü yürütülmeli ve sistemli bir biçimde belgelenmelidir. Ayrıca öğretmenler için uygulama odaklı materyaller hazırlanmalı ve yeni pedagojiler üzerinde birlikte çalışmaları amacıyla mesleki iletişim ağları oluşturulmalıdır (Oxfam, 2004).

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin mevcut yapıları ve programları ile ilgili tartışmaların güncellenmesi gerekliliği de unutulmamalıdır. Çünkü öğretmen yetiştiren kurumlarda izlenen öğretim yöntemleri, okutulan ders kitapları ve bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin tutumları bağlamında, öğretmen eğitiminin tam da kendisi erkek egemen bir yapıyı yeniden üretmektedir (Lumadi and Shongwe, 2009; Zittleman and Sadker, 2002). Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçlerinin bu açılardan henüz araştırma odağına çekilmemiş olması büyük bir eksikliktir. Bu çerçevede eğitim bilimleri araştırma geleneği içinde, toplumsal cinsiyet bakış açısının güçlendirilmesi, desteklenmesi ve eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin duyarlılıklarını arttıracak seminerlerin düzenlenmesi önemli adımlar olacaktır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun müfredata dâhil edilmesi, bu

konuda çalışmak isteyen akademik personelin eğitilmesi, eğitim modülleri ve materyallerinin geliştirilmesi de eğitim fakültelerinin yapabilecekleri arasındadır.

Kaynakça

- American Association of University Women Educational Foundation (1999). Gender gaps: Where schools still fail our children. Washington, DC. <http://www.aauw.org/learn/research/upload/GGES.pdf> adresinden alınmıştır.
- Allana, A., Asad, N. & Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1 (4), 343-348. <http://www.ijimt.org/papers/63-C053.pdf> adresinden alınmıştır.
- Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). High quality teacher education for high quality education and training. Greenpaper on teacher education in Europe, Umea. <http://tmtec.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf> adresinden alınmıştır.
- Chisholm, L. & McKinney, C. (2003). Reforms, innovations and approaches used to work with teachers to use them as change agents and facilitators of gender equality in different countries: Strengths and limitations. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146757e.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cushman, P. (2010). Three men teachers, three Countries And three responses to the physical contact dilemma. *International Journal of Education*, 1 (1), 1-16.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25, 409-414.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Frawley, T. (2005). Gender Bias in the Classroom: Current controversies and implications for teachers. *Childhood Education* 81(4):221-27.
- Gaudet, J. A. & Lapointe, C. (2002). What could an equitable instructional design achieve? An experiment with trainers. *New Horizons in Adult Education*, 16(3), 13-26. <http://education.fiu.edu/newhorizons/journals/volume16no3.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı: 2008-2013. http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski_site/Pdf/NAP_GE.pdf
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2011). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı İzleme ve Değerlendirme Toplantısı 2011 http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/2012/uep_2011.pdf
- Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1), 3-17.
- Gudbjornsdottir, G. (2012). Exchange of good practices on gender equality. Gender training in education, Portugal 18-19 October 2012. Comments paper-Iceland. European Commission. http://ec.europa.eu/justice/genderequality/files/exchange_of_good_practice_pt/pt_discussion_paper_pt_2012_de.pdf adresinden alınmıştır.
- Haris, K. L.; Melas, K. & Rodacker, E. (1999). The impact of women's studies courses on college students of the 1990s. *Sex Roles*, 40 (11-12), 969-977.
- Kawana, S. (2009). Gender and teacher education policy in Japan: Feminist teachers organising for change. *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*, 3. <http://www.japanesestudies.org.uk/articles/2009/Kawana.html> adresinden alınmıştır.
- Knipe, D.; Leith, H.; Gray, C.; McKeown, E. & Carlisle, K. (2002). Betty the builder, Neil the nurse: Sex-typing of occupations in primary schools. Belfast: Equality Commission for Northern Ireland. http://www.equalityni.org/sections/default.asp?secid=8&vecms=Publications_Sex_research+reports&vecmsid=7_39_186&veid=186 adresinden alınmıştır.
- Lumadi, M. W. & Shongwe, S. S. (2010). The need for training gender-sensitive teachers: addressing challenges of gender sensitive education for gender sensitive national development. *Contemporary Issues In Education Research*, 3 (3), 41-50.
- Malmgren, G. & Weiner, G. (2001). Disturbing boundaries in teacher education: Gender and the 'F' word - feminism. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2), 237-255.
- Oxfam. (2004). Pedagogic strategies for gender equality: A beyond access project policy paper. http://www.oxfam.org.uk/resources/issues/education/downloads/ba_strategies.pdf adresinden alınmıştır.
- Sabancı Üniversitesi, Mor Sertifika Programı. <http://genderforum.sabanciuniv.edu.tr/Morserttanitim>
- Sanders, J. (1996). Institutionalizing gender equity in teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED392779.pdf> adresinden alınmıştır.
- Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. Boston: South End Press.
- Stake, J. E. (2006). Pedagogy and student change in the women's and gender studies classroom. *Gender and Education*, 18 (2), 199-212.
- Stake, J. E. & Hoffmann, F. L. (2001). Changes in student social attitudes, activism, and personal confidence in higher education: The role of women's studies. *American Educational Research Journal*, 38(2), 411-436.
- UNDP (2001). Introductory gender analysis ve gender planning training module for UNDP staff. <http://arabstates.undp.org/contents/file/GenderMainstreamingTraining.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNESCO (2000). *Gender sensitivity*, module 5. France: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001304/130428e.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNESCO (2004). *Gender sensitivity: A training manual for sensitizing education managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137604eo.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNESCO (2010). *Gender sensitizing. Reorienting teacher education to address sustainable development: Guideline and tools*. Bangkok: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189054e.pdf> adresinden alınmıştır.
- USAID (2007). *Gender terminology*. <http://www.usaid.gov> adresinden alınmıştır.
- Weiner, G. (2000). Gender and teacher education in Europe: A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture ve Society*, 8 (2), 233-247.
- Younger, M. & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.
- Zittleman, K. & Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 168-179.

Okul Kültüründe Cinsiyetçi Bir Pratik:***Dil******Arzu Saldıray¹***

Eril kültürün değişen koşullar içinde kendini sürekli olarak nasıl yenilediğini başımdan geçen bir anı ile anlatmak istiyorum. Bundan iki hafta önce bir erkek öğrencim ağlayarak yanıma geldi. Neden ağladığını sorduğumda, bahçede kız arkadaşlarıyla ip atladığı için diğer erkek arkadaşlarının “utanmıyor musun kızlarla ip atlamaya” diyerek kendisini suçladıklarını anlattı. Ben de toplumsal cinsiyet üzerinde özenle ısrar eden bir eğitimci olarak hemen bu olaya el attım. Çocuklara bu davranışlarının yanlış olduğunu, oyunların “kız oyunu” ya da “erkek oyunu” şeklinde ayrıl-maması gerektiğini anlattım. Derken bu konuda bir ayırım yapmamaları gerektiğini anladılar. Birkaç gün sonra bahçede iki erkek öğrencimin kızlarla ip atladıklarını görünce çok mutlu oldum. Onlarla yaptığım konuşma işe yaramıştı. Hatta öylesine ki diğer erkek çocuklardan oyuna katılanlar olmuştu. Ancak çok sürmeden öğretmenler odasında duyduklarım karşısında dehşete kapıldım. Aynı gün erkek öğretmenlerden biri bahçede nöbet tutarken benim iki erkek öğrencimin kızlarla ip atlamasını şaşkınlıkla izlemiş. Yanlarına giderek “utanmıyor musunuz kızlarla ip atlamaya” diyerek çocukları suçlamış. Bu suçlamanın karşısında çocukların cevabı neyse ki sevindirici: “Öğretmenimiz bize böyle öğretti”.

Bu olay emek ve sabırla dönüştürmeye çabaladığım toplumsal cinsiyet rollerinin ne denli sıkı ve değişmeye kapalı olduğunu bir kez daha gösterdi bana. Küçük öğrencilerim ne demek istediğimi anlamaya çalışmışlardı, hemen oyunlarında kullanmaya başlamışlardı. Ama ne yazık ki bununla bitmiyordu. Erkek öğretmenlerin de bilinç düzeyleri ile mücadele etmem gerekiyordu. Eril zihniyet yeni kurduğum, çocuklarda oluşturmaya çabaladığım hassas yapıyı nerdeyse tuzla buz ediyordu. Oyunların cinsiyetçi bir ayrımla oynanması gerektiği gibi kısır bir bakış

açısının yanı sıra sanki kızlarla oynamak alçaltıcı ve küçük düşürücüymüş gibi örtük mesajlarla geleceğin toplumsal cinsiyet tohumları böylelikle verilmeye çalışılmıştı.

Bu olaydan da anlaşıldığı üzere okulun asli bileşeni olarak okul kültürünü belirleyen öğretmenler ve okul yöneticileri toplumsal cinsiyet kodlarını benimsemiş, içselleştirmiş bir kesimi oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin yetiştirildikleri eğitim kurumları (başta eğitim fakülteleri) da cinsiyetçi pratikleri tahkim eden bir işleve sahiptir. Diğer bir deyişle öğretmen yetiştirme sistemimiz bütünüyle cinsiyetçidir. Dolayısıyla az önce aktardığım olayın benzerlerini okul ortamlarında deneyimlememiz son derece doğaldır. Önemli olan toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip olup olmadığımızdır. Böylesi bir farkındalığa sahip değilsek yanı başımızda her gün tekrarlanan bu gibi eylemleri anlamlandırmamızda mümkün değildir.

Okullarda toplumsal cinsiyet rolleri gizli ya da örtük biçimde çocuklara sürekli yaşatılır. Az önceki örnekte olduğu gibi kimi zaman oyunlarla kimi zaman söylemlerle. “Utanmıyor musun?” sorusu içerdiği örtük mesajlar bakımından oldukça nefret doludur aslında. Kadını aşağılayan, erkekliği yücelten örtük mesajlar içerir. Bu gibi ayrımcı ve nefret dolu ifadeler çocuğun toplum içindeki sınırını, rolünü, düş gücünü, hayat tasavvurunu belirleyecektir.

İnsan kelimeleriyle düşünür, kelimeleriyle anlar, anlatır, kelimeleriyle sever, kelimeleriyle nefret eder. Okulda kullanılan her kelime belleğimize kazınıyor, yerleşiyor, yaşam sınırlarımızı, tercihlerimizi, rollerimizi belirliyor. Bu konuda Adana Eğitim-Sen 5. Demokratik Eğitim Kurultayı Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu tarafından yapılan “Okul Kültürünün Oluşumunda Cinsiyetçi Söylemlerin Etkisi” başlıklı araştırma öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan cinsiyetçi söylemleri gözler önüne sermektedir.² Araştırma 292 kadın ve 205 erkek olmak üzere toplam 497 öğretmen, 401 öğrenci ve 6 öğrenci velisi ile yapılmıştır.

Öğretmenlere göre, öğrenciler arasında dolaşan cinsiyetçi söylemlerin daha çok kız öğrencileri hedef

¹ Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

² <http://www.egitimsen.org.tr/dek/bizden.php?kod=19507&sube=0#.UqXdANJdVsU>

aldığı; bunların kadınların rolünü küçümseyen ve kız öğrencileri belirli kalıplara hapseden ve onların öznelliklerini ve özgürlük alanlarını tanımayan söylemlerin sıkça kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin okuldaki dersler ve gündelik hayat içinde öğrencilerle iletişimi sürdürürken aşağıdaki ifadeleri sıklıkla kullandıkları görülmüştür:

- ❖ Genel olarak öğretmenlerin, ebeveyn söylemine benzer biçimde, öğrencilere “kızım-oğlum” biçiminde hitap ettikleri; aynı zamanda “Adam olun” “Sizden adam olmaz!” gibi aşağılayıcı söylemleri her iki cins için sıklıkla kullandıkları;
- ❖ Öğretmenlerin öğrencileri denetim altına almak için: “Bana erkek sözü ver”, erkek öğrenciler için “koçum benim, aslanım, beyfendi” kızlar için ise, “prens, küçük hanım” gibi sıfatları kullandıkları, ayrıca kızlar için “maşallah burayı pod-yuma çevirmişsiniz!” , “erkek fatma” “bir de kız olacaksın” “anasına bak, kızına al”, asi kızlar için “küfür ağzına yakışıyor mu?” “hanım hanımcık ol”, “kız dediğin ağır başlı olur” gibi cinsiyetçi

ifadelerle birlikte erkek öğrencilere yönelik “karı gibi ne ağılıyorsun” benzeri kadınları aşağılayıcı sözleri rahatlıkla kullandıkları görülmüştür.

Toplumdaki cinsiyetçi söylemlerin okul ortamında kendine çok rahat yer bulduğu görülmektedir. Okul ortamında kullanılan cinsiyetçi söylemler karşısında eğitimcilerin aldığı tavırlar başımdan geçen olaydan da anlaşılacağı üzere cinsiyetçiliği pekiştirmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki dil değişkendir ve toplumla beraber dil de değişir. Dolayısıyla düşünceleri değiştirsek dil de doğal olarak değişecektir.

Bu bağlamda eril kültürün dönüştürülmesinde öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısını yükseltmek çok önemli bir hale gelmektedir. “Utanmıyor musun kızlarla oynamaya”, “erkek sözü”, “adam gibi adam”, “adam olun/ sizden adam olmaz”, “bilim adamı” gibi erkekliği açıktan övüp kadınlığı aşağılayan sözcükler yerine iyiliğin, adaletin, saygının, dürüstlüğün cinsiyetle ya da cinsel yönelimle alakasının olmadığı hissettirilmelidir. Bunu da en iyi eylemler ve dil üzerinden gerçekleştirebiliriz.

Heteronormatif Eğitime Karşı LGBTİ Hareketinin Politik Pedagojisi

Remzi Altunpolat*

“Çoğul kalmak hakkımdır!”
Audre Lorde

Heteronormativite; bütün bir toplumun ve kültürün “doğallaştırılmış”, “idealleştirilmiş” ve “normal” varsayılan heteroseksüel cinsel yönelim doğrultusundaki yaşam tarzı ve değerlere göre tarifi edildiği, heteroseksüellik dışında kalan cinselliklerin/cinsel hallerin marjinalleştirildiği, sapkın kategorisine sokulduğu, görmezden gelindiği, baskı ve şiddete maruz bırakıldığı yahut uysallaştırılarak hizaya sokulduğu bir iktidar sistemini ifade etmektedir. Söz konusu sistem, biyolojik ve toplumsal olarak birbirlerinden tamamen ayrı oldukları, birbirlerini aile ve üreme vasıtası ile tamamladıkları düşünülen kadın ve erkek kategorilerini içeren ikili cinsiyet rejimi üzerinde yükselir (Çakırlar & Delice, 2012). Bu anlamda heteronormativite, salt heteroseksüellik dışındaki yönelim ve kimliklerin yok sayılmasını, bastırılmasını ve dışlanmasını işaretlemeyen, aynı zamanda kadın-erkek dikotomisine dayalı toplumsal cinsiyet matrisini yeniden üretirken, bireyleri “kadın” ve “erkek” olarak yaratır.

Verili toplumda eğitim, müesseses toplumsal nizamın idamesini ve egemen ideolojinin yeniden üretimini sağlama gayesine hizmet eder. Eğitim, mevcut düzenin yarattığı ve derinleştirdiği asimetrik farklılaşmaların yeniden tesisini ve onların görünmezliğinin sürdürülmesini sağlayacak bir amaç, yapı ve işleyişe sahiptir. Eğitim, yapı ve işleyiş olarak ayrıcalıklı konumları pekiştirip bunların “normalleştirilmesini” sağlarken; içerik olarak, iktidar ilişkilerinin içselleştirilmesini sağlayan, bu nedenle de toplumdaki egemen olmayan toplumsal kesimler açısından bir tahakküm aracı olma niteliği gösterir. (Ünal, 2010). **Michel Foucault**; okulun toplumsal normalizasyon için biyo-iktidar gerçekleştirilmeye çalıştığına vurgu yapar. Bedene bir makine olarak yaklaşan disiplinci biyo-iktidarın amacı; insan bedenini disipline etmek, daha verimli ve uysal kılmak ve ekonomik denetim sistemleriyle bütünleştirmektir. Toplumsal yaşam üzerine odaklanan biyo-iktidar bir normalizasyon toplumu oluşturur yani insanları normlara uymaya zorlayan, onları normalleştiren bir toplumu örgütler (Foucault, 2011). Bu bağlamda heteronormativitenin belkemiğini oluşturan kurumlardan biri olarak eğitim, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin sürekli kılınmasını ve alternatif cinselliklerin marjinalleştirilerek çemberin dışında bırakılmasında başat rol oynar. Eğitim süreçleri, cinsiyetler ve cinsel

kimlikler arasında hiyerarşik bir farklılık modeli kurarak çocukluktan itibaren cinsiyetli bedenlerin toplumsal olarak üretilmesine yol açar. Yani eğitim tam anlamıyla bir heteroseksüellik fabrikası¹ olarak işlev görür.

Eğitimin zorunlu heteroseksüelliği imal eden bir heteroseksüellik fabrikası olması onun egemen olandan farklı cinsel kimlikler ve yönelimler (lezbiyen, gey, biseksüel, trans, interseks/LGBTİ) için bir şiddet biçimi olmasını da beraberinde getirir. Mevcut eğitimi bir “şiddet”, hatta bir “tecavüz” olarak niteleyen **André Gorz**, eğitimin, kendimizi işsel deneyimimizle tamamen uyumlayan, önceden belirlenmiş düşünsel ve davranışsal kalıplara uydurmamız için yapılan bir zorlama olduğuna işaret eder. Bir toplumsallaşma süreci olarak eğitim, tamamıyla kendimize ait olmamızı engeller. Eğitim süreci içinde, hem kendimiz olmaya mahkûm olduğumuzu, hem de kendimiz olmanın imkânsızlığını öğreniriz. Simgesel şiddetin bize meşru varoluş zemini bırakmayan pratiklerine maruz kalırız. Farklılıkları bastıran/dışlayan değerlerin içselleştirilmiş olması, eğitim süreci içinde dayatılan hâkim kültürün şiddet olarak algılanmasını engeller (Zikreden: Ünal, 2010).

Paulo Freire’nin aslında tüm ezilenleri kapsayan şu tespiti eğitim sürecindeki LGBTİ’lerin konumları ile birebir örtüşür: “Ezilenlere (LGBTİ’lere), tekil vakalar gibi, iyi, örgütlü ve adil toplumun genel dış görünüşünden sapan marjinal kişiler muamelesi edilir. Ezilenler (LGBTİ’ler) sağlıklı toplumun patolojisi olarak değerlendirilir; bu nedenle de bu yetersiz ve tembel kişilerin zihniyetleri değiştirilerek toplumun kalıplarına uygun hale getirilmelidir. Bu marjinallerin (LGBTİ’lerin), terk etmiş oldukları sağlıklı topluma entegre edilmeleri kazandırılmaları” gerekir (Freire, 2006).

Bu çerçevede Türk eğitim sistemine² bakıldığında; cinselliğin, toplumsal cinsiyet sorununun ve cinsel kimliklerin okulun resmi söyleminden dışlandığı görülmek-

*Kaos GL Dergisi Editörü ve Kaos GL Eğitim Koordinatörü. Bu yazıyı kaleme almam için ısrar eden ve bir o kadar sabır gösteren çok sevgili Fevziye Sayılan’a ve Ahmet Yıldız’a müteşekkirim.

¹ Okulu bir fabrika olarak değerlendiren görüşleri doğrular nitelikte Türkiye’den verilecek şu örnek oldukça çarpıcıdır: Eserleri yıllarca özellikle ilköğretim kitaplarında okullarında tavsiye edilen, şiirlerine, öykülerine, denemelerine ders kitaplarında yer verilen, bir bakıma resmî ideolojinin çocuklara zerk edilmesi görevini üstlenmiş **Rakım Çalapala**’nın kendisi de öğretmen olan eşi **Nimet Çalapala** ile birlikte kaleme aldığı **87 Oğuz** adlı kitabında şu ifadeler yer almaktadır: “Biz burada çocukları sadece okutmuyoruz. İnsan yapıyoruz. Okul bir insan fabrikasıdır.” Zikreden : **Aysegül Yıldırım Kaya**, “Ders Materyalleri: Bir Fasit Daire olarak Rakım Çalapala”, **Birikim**, sayı: 280-281 (Ağustos-Eylül 2012).

² “Türk eğitim sistemi” olarak adlandırmamın nedeni, eğitimin Türkiye’de tam da muhayyel/mutasavver bir ‘Türklük’ tanımı üzerinden her türlü farklılığı bu bağlamda LGBTİ’leri de yok saymış olmasıdır.

tedir. Ancak bu durum Türkiye’de eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretiminde rol oynamadığı anlamına gelmez. Türkiye’de eğitim sistemi, bir yandan bu olguların mevcudiyetini görünmez kılarken bir yandan da verili cinsiyetçi pratikleri ve kimlik rollerini kullanmakta ve yeniden üretmektedir (Sayılan & Özkazanç) İlköğretimden yükseköğretime, temel eğitiminden yetişkin eğitimine, genel liselerden mesleki ve teknik eğitime, devlet okullarından özel okullara ve dershanelere kadar tüm tür ve düzeyler açısından Türk eğitim sisteminde heteroseksüellik dışındaki bütün cinsel kimlikler vatandaş kurgusunun dışında bırakılmıştır.

Ancak cinsel kimlik ayrımcılığını ve heteroseksüel kimliğin inşasını salt farklı cinsel kimliklerin açıkça olumsuzlanmasına bakarak kavramak mümkün değildir. Queer³ teorisinin önde gelen isimlerinden **Eve Kosofsky Sedgwick**’in kültürün herhangi bir veçhesini, modern homoseksüel/heteroseksüel tanımının eleştirel bir çözümlemesini kapsamadan anlama girişimlerinin tümünün sadece eksik değil, özünde hasarlı kalmaya mahkûm olacağı (Zikreden: Öztürk, 2011) önermesinden hareketle verili eğitimin heteronormatif yapısını ifşa etmek

³ *Queer*, kelime anlamı itibarıyla garip, “tuhaf”, “acayip”, “sıra dışı”, “eksantrik”, “şüpheli”, “dengesiz”, “normal olmayan”, “yamuk” gibi anlamlara gelmektedir. Bunun yanında önceleri İngilizce argoda aşağılayıcı/dışlayıcı biçimde Türkçe’deki “ibne” ya da “top” kelimelerinin karşılığı olarak kullanılan Queer, ABD’de ana akım LGBT hareketi dışında kalan gruplar – Queer Nation- tarafından bilinçli ve politik bir stratejinin parçası olarak sahiplenilmiş; olumsuz/negatif içeriğinden sıyrılarak kullanılmaya başlanmıştır.

Kendisinde bir eşcinsel olan ünlü Fransız filozof **Michel Foucault** ile diğer Postyapısalcı düşünürlerden, Feminizm’den, Gey-Lezbiyen Çalışmaları’ndan ilham alan *Queer Teori*, “normal”i inşa eden normların kuruluş ve işleyiş yapısını (normativite) sorgular. Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsel pratiklerle ilgili her tür stigmatizasyona, dolayısıyla da cinsel kimliklerin üzerine kurulduğu her tür kategoriye karşı durur. Kadınlık/erkeklik, eşcinsellik/heteroseksüellik gibi taksonomilere, bu yapıların beraberinde getirdiği uyumluluklara karşı, cinsiyet/toplumsal cinsiyet/cinsel yönelim kimliklerinin hiçbirinin “doğal” ve “normal” olmadığını, tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak inşa edildiğini ve dolayısıyla da iktidar ilişkilerinden bağımsız düşünülemeyeceğini savunur; hakikat rejiminin cinsel kimlikleri nasıl düzenlendiği ve bu kimliklerle özdeşleşmelerin bireyleri nasıl mümkün kıldığı ve kısıtladığı etrafında yoğunlaşarak yıkıcı bir politika önerir. Özellikle egemen olandan farklı cinsel oluşlar (“becoming”, “devenir”) üzerine odaklanarak, hâkim cinsiyet tarafından belirlenen ‘normal’ ve ‘sapkın’ kategorilerinin cinsel davranışlara/eylemlere ve kimliklere yaptığı atıfların politik eleştirisini ortaya koyar. **Sibel Yardımcı & Özlem Güçlü** (Der.), *Queer Tahayyül*, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2013.

gerekmektedir. Eğitim sisteminin her düzeyinin heteroseksist ideolojiyi nasıl yansıttığı ve sürdürdüğü, toplumsal cinsiyet, cinsel kimlik, cinsellik ve cinsel davranış ile ilişkili kalıp yargı ve stereotipleri destekleyen politika ve edimlerin müfredat, eğitim ortamları ve okul kültürü içerisinde nasıl şekillendiğini açığa çıkarılmalıdır (Sayılan, 2012). Okullara hangi bilginin neden girdiğine, neyin meşru bilgi ve değer olarak görüldüğüne, müfredatta anlatılan ve öğretilenler kadar anlatılmayıp öğretilmeyenlere de projektör tutmak gerekir. Zira “ideoloji metinde, zarif sessizlikler biçiminde yer almaktadır. Öğretmenler ne söyledikleriyle olduğu kadar ne söylemedikleriyle de öğrencilerinin düşüncelerinin, değerlerinin ve tercihlerinin şekillenmesine yardımcı olur (Ergün). Tarihsel ve toplumsal kökleri olan okul bilgisi kesinlikle yansız ve nesnel değildir. Belirli yollarla düzenlenir ve yapılandırılır. Bilgi iktidar-tahakküm ilişkilerinde çok derin kökleri olan bir toplumsal yorumdur ve yapıdır (Tezcan, 2005).

Eğitim müfredatı, bilgi ve değerler seti olarak bir toplumun okul vasıtasıyla kendini yeniden üretiminin ideolojik ve kültürel aracıdır. Meşru addedilen bilgi formları ve değerlerin ders kitaplarına girerek toplumsal yeniden üretimin gerçekleştirilmesi müfredatın ideolojik yönünü imler. Bu anlamda öğretmen açısından izlenmesi gereken eğitim programının hem tamamlayıcısı hem de uygulamalarda sınıf içi çalışmalara eşlik eden temel kaynak olması yönünden önem arz ders kitapları; toplumsal anlamların, kimliklerin ve öznelliklerin inşasında vazgeçilmez bir rol oynar. Bu haliyle ders kitapları zorunlu heteroseksüelliğe dayalı sosyalizasyonun merkezinde yer heteronormatif sistemin yeniden üretiminde doğrudan ve dolaylı katkıda bulunmaktadır. (Esen & Bağlı 2002; Sayılan, 2012).

Türkiye’de ders kitapları, toplumsal güç ilişkileri içerisindeki yerleşik ayrımcı ideolojilerin tahkim edilmesini sağlayarak çoğunluğa dâhil olmanın yahut benzemenin erdem olarak sunulduğu ve onaylandığı sayısı örneklerle doludur. Egemen olandan farklı cinsellikler ve cinsel kimlikler ders kitaplarında ya hiç zikredilmemekte ya da olumsuz ifadelerle anılmaktadır. Örneğin **Türkçe** ya da **Edebiyat** derslerinde Divan Edebiyatı’ndaki aşkın soyut aşk olduğu, buradaki sevgili imgesinin soyut bir sevgili olduğu anlatılmakta; ders kitaplarında şiirlerine yer verilen Divan şairlerin cinsel kimliğinin üstü özellikle örtülmektedir. Yine ders kitaplarında yapıtlarından parçalar yer alan Hüseyin Rahmi Gürpınar, Abdülhak Şinasi Hisar, Nahit Sırrı Örik, Sait Faik gibi yazarların eşcinsel eğilimleri gizlenmekte, Mehmet Rauf’un, Reşat Ekrem Koçu’nun, Atilla İlhan’ın, Kemal Tahir’in ya da Selim İleri’nin kimi eserlerinde eşcinsel ve transseksüellik temasını işlediğine değinilmemektedir. Bilge Karasu, Murathan Mungan, küçük İskender, Birhan Keskin gibi günümüz yazarlarının eserlerine ise hiç yer verilmemektedir (Altunpolat, 2013).

Çocuk bedeninin pedagojikleştirilerek egemen toplumsal cinsiyet algısının şekillenmesinde, adeta bireylerin bedenine ve zihnine kazınmasında en önemli uğraklardan biri olan ilköğretimde okutulan **Hayat Bilgisi** ve **Sosyal Bilgiler** ders kitapları bütünüyle heteroseksüel hegemonyayı güçlendirecek niteliktedir. Heteropatriarkanın çekirdeğini oluşturan anne-baba ve çocuklara dayalı aile kavramı öne çıkarılmakta ve olumlanmakta, aile bağlarının sıkı olmasına ve bu tip bir yuvaya sahip olmanın önemine vurgu yapılmaktadır. “Eşsiz yuvam”, “benim ailem”, “ailem bana özel”, “evimdeyim güvende-yim”, “bizim değerlerimiz”, “mutlu bir aileyiz”, “sıcacık yuvamız”, “kurallar olmazsa” gibi başlıklar altında heteroseksüellik normlaştırılmakta, kadınlara ve erkeklere biçilen rol ve görevler ile özcü hakikat rejiminin çerçevelediği cinsiyet kalıpları mutlaklaştırılmaktadır. “Farklılıklarımız-Benzerliklerimiz” başlığı altında dahi farklı oluş ya da varoluşlara yer verilememektedir (Kaos GL, 2013)

Öğrencilerin cinsel gelişimlerinin en önemli devrelerinden biri olan cinsel kimliğin bütünüyle belirginleştiği ergenlik dönemine tekabül eden ortaöğretim/lise çağlarında verilen **Sağlık Bilgisi** derslerinde de ne yazık ki cinsel yönelim ve egemen olanın dışındaki cinsel kimlikler hakkında yeterli ve sağlıklı bilgilere rastlamak mümkün değildir. Çok yakın bir döneme kadar liselerde ders kitabı okutulan Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarından çıkmış Lise Sağlık Bilgisi Ders Kitabı (2009)’nda egemen olan dışındaki cinsel kimlikleri ve cinsel yönelimleri yok farz etmenin ötesinde eşcinsellik hakkında doğrudan olumsuzlayıcı ifadelerle yer vermektedir. Kitabın 83. sayfasında “Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar” başlığı altında- HIV + bireylere yönelik ayrımcı dil bir yana-AIDS bulaşma riskinin en fazla olduğu gruplar listesinde “Eşcinsel ilişkide bulunanlar” sayıldıktan sonra AIDS hastalığından korunma yollarından biri olarak “eşcinsel ilişkilerden kaçınmak” gösterilmiştir. Kitabın “Büyüme Gelişme ve Ruh Sağlığı” başlığını taşıyan 3. Ünitesinde 31. sayfada; “Cinsel kimliğini bulmakta zorlanan gençler, kendi cinsine yönelerek karşı cinsten olanlara ilgi duymamak gibi eğilimlere kapılabilirler. Bu eğilimler kalıcı cinsel sorunlara dönüşmeden karşı cinsle dengeli arkadaşlıklar kurulabilmelidir.” şeklinde homofobik ifadeler yer almaktadır. 35. sayfada ise “Ruh Sağlığının Korunması” başlığı altında “Kişisel özellikler korunarak yaşanan toplum gerçeklerine göre davranılmaya çalışılmalıdır. Böylece kişi hem toplumda yadırganmaz hem de topluma düşünce ve davranışları ile katkıda bulunabilir.” denilerek üstü örtülü biçimde eşcinselliğin toplum gerçeklerimize uygun düşmediği vaz’edilmektedir. 30. sayfada, “Tam Ergenlik” başlığı altında bu dönemde gençler karşı cinsle ilgi duymaya başlar.” 33. sayfada “Ruh Sağlığını Etkileyen Kişisel Faktörler” başlığı altında “Cinsiyet: Kadın veya erkek olmanın sosyal hayatta getirdiği yükümlülükler farklı olduğundan cinsiyetin ruh sağlığına dolaylı bir etkisi vardır... Medeni durum:

Düzenli ve mutlu bir hayatı olan evli kişilerin, bekâr veya boşanmış kişilere göre ruh sağlıkları daha yerinde olmaktadır.” ifadelerine yer verilmektedir. Kitabın “Aile Hayatı” başlıklı kısmında 49. sayfada; “Toplumsal kabul ettiği davranışları, diğer sosyal gruplarla iş birliği içinde yeni nesillere benimsetmek ailenin görevidir. ...Gençlere doğru ve yanlış öğretilmesi, örneklerle açıklanması, ahlaka uygun davranışların benimsetilmesi aile ortamında başarılabilir.”, 50. sayfada; “Aile üyeleri, birbirlerini sevip saymalı ve hak ve görevlerinin bilincinde davranmalıdır. Baba ailenin birliğini, aile içi düzeni ve geçimi sağlayan kişidir. Anne ise babamın yardımcısı olarak ailenin beslenmesini, çocukların bakımını, aile içinde sevgi ortamını sağlayan kişidir.” denilmektedir. Kitaba göre mutlu bir aile; anne, baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Baba ve anne belirtilen görevlerini yerine getirdiği sürece çocuklar da mutlu yetişmekte ve sağlıklı olmaktadır. Boşanmış ailelerin çocukları mutsuz ve başarısız olmaktadır. Sağlık Bilgisi kitabı gençlere cinsellik konusunda sağlıklı bilgiler vermek yerine heteroseksüel ilişkiye dayalı aileyi yücelterek açıkça eşcinsellere yönelik nefret ve önyargıyı demek olan homofobiyi körükleyecek bir dile sarılmaktadır (Altunpolat, 2013).

Sadece eğitim müfredatı değil disiplin mevzuatı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, kıyık-kıyafet, gözetim-denetim gibi birçok uygulama, okuldaki ritüeller ve hatta okulun fizik mekânı mesela tuvaletler⁴ toplumsal cinsiyet farklılaşmasını belirginleştirerek heteronormatif yapının devamlılığını sağlarlar.

Bununla birlikte eğitim, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği bir alan olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği bir sahadır. Ötekilere/ha-

⁴Bir başka önde gelen Queer teorisyeni olan **Judith Halberstam, *Female Masculinity* (1998)** adlı kitabında “tuvalet sorunu”nun gündelik hayatta toplumsal cinsiyet ikiliğinin nasıl yeniden üretildiğinin göstergelerinden biri olduğunu söyler. Tuvaletler, insanlara açıkça kadın mı erkek mi olduklarının sorulduğu yerlerden biridir. Tuvalet sorununun karmaşıklığı cinsiyetleri muğlak olan, açıkça kadın veya erkek olarak gözükmeyen insanların sıklıkla yaşadıkları bir deneyimdir. Bu insanlar tuvalete girdiklerinde genelde sorguya ve kötü davranışa maruz kalır. Tuvalet sorunu, hâkim toplumsal cinsiyet temelli varoluşun en önemli kurallarından birinin, cinsiyetin diğerleri tarafından anlaşılması gerektiğini gösterir. Herhangi bir muğlaklık ve belirsizlik korkuya, öfkeye ve bazen şiddete yol açar. Bu sorun ayrıca gündelik hayatta egemen olandan farklı cinsel kimliklere sahip insanların yaşadığı endişelerin de altını çizer. Bu sorunla karşılaşmak istemeyen LGBTİ bireyler umumi tuvaletleri kullanmaktan kaçınabilirler. Bu durum bize heteroseksüel hayatın doğal karşılanan ayrıcalıklarını gösterir. Heteroseksüeller kamusal alanda rahattır. Heteroseksüel olmayan bireyler ise kamusal alanı kendi varoluşlarına direnen ve burun kıvrıran bir yer olarak tecrübe eder. **George Ritzer & Jeffrey Stepnisky, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri***, (çev: İrmak Ertuna Howison), De Ki Yayınları, Ankara. 2013.

ricilere⁵/madûnlara yönelik dışlama, dışarıda bırakma, talileştirme, yok sayma pratiklerini, kötü muameleye, küçük düşürmeye, nefrete dayalı şiddet edimlerini ve bütün bunlara bağlı olarak bir kısım hayatları ve bedenleri yaşamaya değmeyecek dolayısıyla yası tutulmayacak hayatlar/bedenler⁶ olarak kodlayan yapıları tersyüz edecek bir dünyayı tahayyül etmemize aracılık eder (İnal, 2009). Bu bağlamda politika ve temsil, bilgi ve iktidar, öznel konumlar ve değerler, öğrenme ve sosyal değişim arasındaki ilişkilere odaklanan, okulları ve diğer eğitim kurumlarını kamusal alan olarak yeniden örgütleyebilen politik bir pedagojiye ihtiyaç vardır. (Giroux, 2007; İnal, 2009) Böyle bir pedagoji, LGBTİ'lerin kendi deneyimlerini ve kültürel kaynaklarını merkeze çekmesine; kendi seslerinin, deneyimlerinin, umutlarının ve hayallerinin müfredata ve okul sistemine yansımaya ve eğitim süreci içerisinde özneleşmelerine olanak tanıyan, ötekileştirme, sessizleştirme, görünmez kılma politikalarına karşı yaşamsal deneyimlere dayanan bedensel bir pedagojidir (Banks, 2013, McLaren, 2007)

Türkiye'de LGBTİ Hareketi 20 yıllık geçmişinde Giroux'un deyimiyle olanı değil olması gerekeni kabul eden, bugünden geleceğe bakan ve yeni bir insani olasılıklar grubu için mücadele eden bir vizyonla (Tezcan, 2005) tüm ihtimallerin yolunu açan ve tüm sınırlara direnen eşitlikçi bir eğitimin birlikte inşası için çaba göstermektedir. 1990'ların başında kendileri de üniversite öğrencisi olan bir grup eşcinsel tarafından kurulan Kaos GL başta olmak üzere LGBTİ hareketi, o dönemden beri cinsel yönelimi/kimliği ne olursa olsun anti-heteroseksizm paydasında buluşan öğrenciler ve öğretmenlerle/ eğitimcilerle Türkiye'deki eğitim sisteminin heteronormatif yapısını ve ayrımcı pratikleri gözler önüne sermeye çalışmakta, eleştiriye tabi tutmakta, Eğitim-Sen gibi demokratik eğitim mücadelesi veren güçlerle çeşitli zeminlerde bir araya gelmeye çalışmaktadır.⁷

KAYNAKÇA

- ALTUNPOLAT, Remzi, "Kamusal Eğitimi İnşa Ederken LGBT'lerin Sesini Fark Etmek", Kamusal Eğitim - Eleştirel Yazılar (Der: Nejla Kurul vd.), Siyasal Kitabevi, Ankara, 2013.
- BANKS, James A., Çokkültürlü Eğitime Giriş, (çev: Hasan Aydın), Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.
- ÇAKIRLAR, Cüneyt & DELİCE, Serkan (Der), Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür ve Muhalefet, Metis Yayınları, İstanbul, 2012.
- ERGÜN, Mustafa, "Eğitim Felsefesi: Eleştirel Pedagoji", <http://www.egitim.aku.edu.tr/ef.htm>, son erişim tarihi: 15.11.2013.
- ESEN, Yasemin & BAĞLI Melike Türkan, "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:35, sayı:1-2, 2002.
- FOUCAULT, Michel, Özne ve İktidar- Seçme Yazılar 2, (çev: Işık Ergüden & Osman Akınhay), Ayrıntı Yayınları, 3. Basım, İstanbul, 2011.
- FREIRE, Paulo, Ezilenlerin Pedagojisi, (çev: Dilek Hatatoğlu & Erol Özbek), Ayrıntı Yayınları, 5. Basım, İstanbul, 2006.
- GIROUX, Henry A., Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm, (çev: Barış Baysal), Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2007.
- İNAL, Kemal, "Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim", Eleştirel Pedagoji, sayı: 1, 2009.
- KAOS GL, Kaos GL Eğitim Çalışma Grubu İlköğretim Ders Kitaplarının Görünmeyen LGBTİ'leri Raporu, henüz yayınlanmamış rapor.
- McLAREN, Peter, Kapitalistler ve İşgalciler: İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir Pedagoji, (çev: Barış Baysal), Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2007.
- ÖZKAZANÇ, Alev & SAYILAN, Fevziye, "İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi", Toplum ve Bilim, Sayı: 114, 2009.
- ÖZTÜRK, Şeyda, "Sunuş Yazısı" Cogito: Cinsel Yönelimler ve Queer Kuram, Sayı: 65-66, Bahar 2011.
- SAYILAN, Fevziye (Der.), Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanak ve Sınırlar, Dipnot Yayınları, Ankara, 2012.
- TEZCAN, Mahmut, Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- ÜNAL, Işıl, "Çokkültürlülüğü Hak Temelinde Anla(mlandır)mak: Eğitimde Çokkültürlülük İçin Bir Çerçeve", Uluslararası Katılımlı Ana Dili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı. Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2010.

⁵ Hariciler kavramsallaştırmasını sosyolog Howard S, Becker'in *Hariciler (Outsiders) - Bir Sapkınlık Sosyolojisi Çalışması*, (çev: Şerife Geniş & Levent Ünsaldı), Heretik Yayınları, Ankara, 2013 adlı kitabından ödünç aldım.

⁶Judith Butler, *Kırılgan Hayat: Yasın ve Şiddetin Gücü*, (çev: Başak Ertür), Metis Yayınları, 2. Basım, İstanbul, 2013

⁷Çeşitli Eğitim Sen Şubeleri ile farkındalık eğitimleri yapılması, Eğitim Sen Merkez Kadın Sekreterliği'nin Kaos GL ile birlikte LGBTİ Öğrencilerin Eğitim Hakkı ile ilgili Ekim 2013'te bir panel düzenlemesi, Eğitim Sen İstanbul 3 No'lu Şube'de Kadın Sekreterliği'ne bağlı bir LGBTİ Komisyonu'nun kurulması, Homofobi, Transfobi ve Heteroseksizm başlıkların kadın eğitimcilere yönelik olsa da sendikal eğitime girmesi...

Feminist Pedagoji Nedir?*

Carolyn M. Shrewsbury

Çeviri: Yasemin Esen**

Feminist pedagoji, öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili derslik uygulamalarımıza ilişkin seçimlerimize rehberlik eden bir kuramdır; istenilen ders hedeflerine ya da ürünlerine erişmek için kullandığımız özel öğretim stratejilerini ve tekniklerini değerlendirme ölçütleri sağlar. Bu değerlendirme ölçütleri, bir öğrenenler topluluğunun birbirlerine karşı sorumlu biçimde davranmak ve konuyu ve bilgiyi toplumsal eyleme uygulamak için ne ölçüde güçlendirildiğini kapsar.

Feminist pedagoji öncelikle eğitimin ne olabileceğine fakat çoğunlukla da ne olmadığına ilişkin bir vizyon ile başlar. Bizlerin nesne olarak değil, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmen özneler olarak edimde bulunduğumuz, özgürleştirici bir ortam sunan derslik vizyonudur bu. Feminist pedagoji öğretme ve öğrenmeyi iç içe geçirir- sürekli düşünümseellik içindeki öz-benlikle; etkin bir şekilde üzerinde çalışılan materyalle; cinsiyetçiliğimizin, ırkçılığımızın, sınıfçılığımızın, homofobimizin ve diğer yıkıcı düşmanlıklarımızın ötesine geçme ve bilgiyi birlikte çoğaltma çabasında olanlarla; toplumla, geleneksel örgütlerle ve toplumsal değişim hareketleriyle bağlantılıdır.

Özgürleştirici bir ortam kavramı, birbiriyle var olmanın yeni bir yolunu önerir.

Kendileri kadar başkalarının da öğrenmesini önemseyen insanlarla kurulmuş bir ilişkiler ağına bağlı olan kişilerden oluşan bir derslik, öğretmen ve öğrencilerden

oluşmuş gibi görülen bir derslikten oldukça farklıdır. Özgürleştirici dersliğin bir amacı, üyelerin birbirlerinin farklılıklarından korkmak yerine, bu farklılıklara saygı duymayı öğrenmeleridir. Bu tür bir bakış açısı, ekolojik ve bütüncüdür. Derslik köklerimizle, geçmişimizle ve gelecek tasarımıyla bağlantı kurduğumuz önemli bir mekân haline gelir. Bu mekân birkaç şeyle sınırlı olmayan yeteneklerimizin ve becerilerimizin tümünü en üst düzeyde kullanma ve geliştirme yeridir. Derslik giderek bütünlüğün yalnızca olanaklı değil, aynı zamanda olağan olduğu bir mekân haline gelir. Derslikteki ilişkiler-arası ağ, yerel, bölgesel ve küresel topluluklara ve hatta olanak dâhilinde, dünyamızın sınırlarının ötesine yayılma olarak anlaşılır.

*Carolyn M. Shrewsbury. *What Is Feminist Pedagogy? Women's Studies Quarterly*, 21:3/4 (1993: Fall) pp. 166-173.

**Yard.Doç.Dr., A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

Bu tür bir derslik, katılımcıların deneyimleri üzerinden inşa edilir. Deneyimlerimize farklı ışıklarda bakmaya, deneyimlerimizi başka ya da yeni tanıklıklarla ilişkilendirmeye başlarız ve deneyimlerimizle ilgili farklı şekillerde düşünme yolunda ilerleriz. Bu koşullar altında, yeni öğrenmelerimizi bütünleştirebilir ve önceki fikirlerimizi değiştirebiliriz. Fakat özneler olarak benlik bilincimizi koruyarak deneyimlerimize dayandırmayı sürdürürüz.

Vizyon, gücün paylaşıldığı katılımcı demokratik süreçleri kapsar. Öğrenenler bağımsızlıklarını geliştirir. Derslik, insanların ortak ya da paylaşımları hedefleri başarmak ve herkesin bireysel amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmak için, birlikte çalışma yollarının bir modeli olur. Öğrenciler, bu tür bir derslikte risk alabilirler. Bu üretken derslikte neşe ve coşku kadar, sıkı bir öğrenme çalışması da bir tür olumlu geri bildirim sağlar. En basit düzeyde feminist pedagoji, toplumsal cinsiyet eşitliği ve ezilmeye karşı mücadeleyle ilişkilidir. Feminist pedagoji, bütün toplumsal ilişkilerin ve sonuç olarak toplumun örgütlenmesi ve işlemleriyle ilgili bütün kurumların ve yapıların nasıl cinsiyetlendirildiğinin farkındadır. Bu nedenle feminist bakış açısı yaşama, yenilenmeye ve gelişmeye bağlanmayı gerektirir. Vizyonun bizzat kendisi gelişmeye devam etmelidir.

Feminist bir derslikte öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini, başkalarına saygı duymayla ve başkalarıyla birlikte çalışabilme becerileriyle bütünleştirirler. Feminist pedagoji, öğrenci ve öğretmenin yeni düşünme biçimlerini, özellikle bireyin bütünlüğünü ve tamlığını ve kişinin başkalarıyla ilişkilerini geliştirme yollarını öğrenmelerine yardımcı olma çabasıdır (Minnich, Rutenberg). O halde, eleştirel düşünce, soyutlanmış bir çözümleme değil, gündelik deneyimlerde temellenen düşünümse bir süreçtir. Başka birinin görüşünü çürütmeyi ya da başka bir görüşün geçerliliğini ortadan kaldırmayı değil, farklı deneyimleri yorumlamanın karşılıklı keşfini amaçlayan ve diyalog içinde gerçekleşen sorgulamaya ve varsayımlarda bulunmaya ihtiyaç duyar.

Feminist bir derslik vizyonu, yaratıcı enerjiyi güçlendirme ve entelektüel keşif duygusunu paylaşma iddiasıyla, hayatın, tutarsızlıkların ya da paradoksların birçok boyutunun ve görünüşte basit şeylerin doğasında varolan karmaşaların anlaşılmasını teşvik eden erotik bir boyut içerir. Lorde'nin dediği gibi, "katılımcılar arasında ortak olmayan şeyleri anlamının temeli olabilecek bir köprü oluşturur" ve farklılıkları hafifletir (Allen).

Feminist pedagoji, sonuçta akademinin dönüşümünü ister ve küçük de olsa, her birimizin kendi sınıflarımızda atacağımız adımlarla bu dönüşümü yaratabileceğimize işaret eder. Şu üç kavram, topluluk, güçlendirme ve liderlik, bu adımların merkezidir ve feminist pedagojiyi anlamak için bize yol gösterir.

Kuram: Güçlendirme

Bu üç merkezi kavram içinde güçlendirme, kısmen feminist pedagoji ile Paulo Friere'nin diyalojik eğitim çalışması arasında kurulan ilk bağlantı nedeniyle en sık tartışılan konu olmuştur. Feminist pedagoji, geleneksel eğitimin iktidarla ilgili içermelerinin ve egemenlik ilişkilerini somutlaştıran iktidar kavramının geleneksel anlamlarını tanımayı içerir.

Feminist pedagoji güçlendirmeye odaklanarak iktidar kavramını, egemenlik yerine, enerji, yetenek ve gizilgüç olarak somutlaştırır. Bu, bir topluluğu bir arada tutan tutkal gibi, "bütün toplumun yarısına harekete geçmek, koşulları değiştirmek için" (Lane) insanlara fırsat veren bir iktidar görüntüsüdür. Egemenlik kurma olarak iktidarın geleneksel anlamları altında adalet, iktidar üzerindeki sınırlamaları ve egemenliğin sonuçlarını hafifletmek için gerçekleştirilen bir güç dengesi gerektirir. Yapabilirlik olarak iktidar kavramının altındaki amaç, bütün aktörlerin gücünü arttırmaktır, bazılarınınkini sınırlandırmak değil.

Sonuç olarak, yaratıcı topluluk enerjisi olarak iktidar anlayışı, eşitsiz güç ilişkilerine karşı koymak için geliştirilmiş stratejiler ileri sürecektir. Bu stratejiler, geleneksel eşitsiz ilişkilerin değişiminin olanaklı olduğunu kabul eder. Dersliklerimiz, her zaman güç eşitliğini yansıtmaya ihtiyaç duymaz, fakat bu yöndeki eylemleri yansıtmalıdır.

Bu iktidar kavramı, hem ben duygusunu korumanın hem de amaçları gerçekleştirmenin bir yolu olarak güce ihtiyacı olan insanları ayırt eder (Janeway). Güç, hem özerkliği hem de karşılıklılığı geliştirmek için kullanılabilir. Güçlenmiş olmak, Adrienne Rich'in bizi teşvik ettiği gibi, "bir eğitimi talep edebilir" olmaktır. Güçlenmek daha insani bir toplumsal düzen yaratmak için hareket etme yetilerimizin farkında olmaktır. Güçlenmek anlamlı bir öğrenmeye girişebilmektir. Güçlenmek başkalarıyla karşılıklı olarak üretken biçimlerde ilişki kurabilmektir.

Güçlendirmeyi gerçekleştirmek için feminist pedagoji şu derslik stratejilerini kullanır:

1. Öğrencilerin bireysel ve kolektif olarak istedikleri ve ihtiyaç duydukları amaç ve hedefleriyle ilgili düşüncelerini geliştirmeleri için fırsatlarını ve yetilerini geliştirmek,
2. Öğrencilerin öğrenenler olarak (öğretmenlerden) bağımsızlıklarını geliştirmek,
3. Herkesin bir dersin başarısındaki menfaatlerini geliştirmek ve böylece herkesin öğrenmesi için dersliğin bütün üyelerinin sorumluluğunu açıklamak,
4. Planlama, müzakere etme, değerlendirme ve karar verme becerilerini geliştirmek,
5. Dersin gelişiminde rol oynamak için yeterince

yetkin oldukları ve değişim ajanı olabildikleri örtük kabulüyle derslik üyelerinin öz-saygısını pekiştirmek ya da geliştirmek,

6. Öğrenme hedeflerini ve sonuçlarını etkin bir biçimde değerlendirmeleri için, öğrencilerin dersin konusuna ve yoğun zihinsel etkinliğin coşkısına ve zorluğuna ilişkin kavrayışlarını genişletmek.

Güçlendirici stratejiler, öğrencilerin kendi seslerini bulmalarına, sahiciliğin (otantikliğin) gücünü keşfetmelerine olanak sağlar. Aynı zamanda bireylerin başkalarıyla duygu ortaklıklarını ve kendi anlayışlarına göre hareket etme yollarını keşfetmelerini sağlar. Güçlendirici derslikler, feminist bir dünya vizyonunu uygulamaya geçiren, bazılarımızı küçümsemek yerine hepimize değer katan farklılıklarla yüzleşilen yerlerdir. Güçlendirici pedagoji, öğreticinin otoritesini ya da gücünü yok etmez. Egemenlik anlamındaki güçten, yaratıcı enerji olarak güce dönüştürür. Bu tür bir sistemde, öğretmenlerin bilgisi ve deneyimi kabul edilir ve herkesin meşru gücünü çoğaltmak için öğrencilerle birlikte kullanılır. Güçlendirici pedagoji, konu temelinde bilgilendirme sağlamakla birlikte, öğretme-öğrenme becerilerinin bilinçli bir biçimde geliştirilmesiyle yaşamboyu öğrenme hedefini ciddiye alır. Özgürleştirici eğitimin karşı-hegemonik gizilgücünü kabul eder ve topluluk içinde farklılığı tanıyarak, baskıcı hiyerarşik ilişkilerin özerklikle yer değiştirdiği bir dünya vizyonu geliştirmeye dönük ilişkiler-arası bir model sağlar.

Kuram: Topluluk

"İktidar kuramları, dolaylı olarak topluluk kuramlarıdır" der Nancy Hartsock. Ve aynı şekilde zihnimizde topluluk olarak şekillendirdiğimiz şeyle ilgili kararlarımız, iktidar sistemlerini inşa etme biçimlerimizi etkiler.

Fakat topluluktan söz etmek için, geleneksel dersliğin cinsiyetlendirilmiş doğasının yeniden incelenmesi gerekir. Carol Gilligan'ın ahlaki gelişimle ilgili çalışması, topluluğun yeniden tanımlanması için derinlemesine bir bakış sağlar. Gilligan, oğlanların ve kızların ahlaki gelişimindeki ve erkeklerin ve kadınların ahlaki kavramlarındaki farklılıkları tanımlar. Ortaya çıkan,

"ayrışmayla tanımlanan bir benlikle, ilişkisellik tanımlanan bir benlik arasında; kendini kıstas alan bir benlikle soyut bir mükemmellik idealine ulaşmak için özel bakım aracılığıyla kendini gerçekleştiren bir benlik arasındaki tezattır."

Kadınlar, ilişki kurmayı isterler. Kurulmuş olan ilişkileri korumaya çalışırlar. İlişkiler, insanlar arası etkileşim kalıplarından daha fazla şey ifade eder. Varoluş ağdırlar (web of existence). Erkekler için ayrı/tek olmanın önemi, varoluş ağı olarak kurallar oluşturma ile sonuçlanır. Bireylerle ilişkiler, kurallar örgüsünden daha az önemlidir.

“Bu tamamen farklı vizyonlar arasındaki gerilim insan deneyiminin çelişkili gerçeklerini yansıtır -ki yalnızca başkalarıyla ilişki içinde yaşadığımız sürece kendimizi tek/ayrı olarak biliriz ve diğerlerini kendimizden ayırdığımız sürece ilişkileri deneyimleriz” (Gilligan)

İktidar sahibi erkekler öyle bir toplum inşa etmişlerdir ki, bunun kamusal görünümü sadece gerilimin haklar anlayışı yanını yansıtır.

Derslik içerisinde de hak anlayışı baskındır. Genelde öğrenciler, dersliğin bütünü için çok az sorumluluk alarak dersliklerimize birey olarak katılırlar. Dersliklerin adalet ve eşitlikle ilgili bir takım kuralları vardır, ancak farklılıkları dikkate almaya fazla gereksinim duyulmaz. Derslikte başkalarının haklarına saygı duyulur, ama sevgi ve ilgi derslik içinde çok az yer alır.

Dersliği bir öğrenenler topluluğu olarak yeniden tasarlamak demek olan feminist pedagojinin merkezinde, hem bireyin özerkliği hem de başkalarıyla ortaklığı vardır ki, bu hem kadınların hem de erkeklerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyusur. Bu tür bir derslik oluşturma bir çok avantajı vardır. Öğrenme, böyle bir ortamda geliştirilir (bkz. Nelsen, Bar-Tal ve Saxe'ta Schmuck, Torney-Purta, Johnson ve Johnson, Schniedewind). Ayrıca, H. Arendt'in belirttiği gibi, insanların eylemde bulunma ve kaderlerini etkileme kapasitelerine duydukları kolektif özgüvenden güç doğar. Güçlendirme ancak karşılıklı ortaklık duygusu olduğunda mümkündür.

Karar alma, yalıtılmış bireyler topluluğundan ziyade kolektif karşılıklılık içinde, kural halindeki kararlarla olduğu kadar, uzlaşmayla da gerçekleşebilir. Yaratıcılık uzlaşma süreciyle geliştirilir, çünkü grubun hiçbir üyesi önceden düşünmemiş olmasına rağmen, istedik bir sonuç olarak ortaya çıkan bir şeydir (Thayer). Bir karşılıklılığın yaratıldığı bir toplulukta farklılıklar ve çeşitlilik takdir edilebilir ve yaratıcı enerjinin kaynağı olarak görülür (Lorde, Nelsen).

Bir derslikte kişisel olan, karşılıklılık içindeki bir toplulukta bazı bakımlardan politik olarak kabul edilebilir. Öğrenciler kendileriyle, bireysel ve müşterek geçmişleriyle, başkalarıyla ve gelecekle bağlar bulabilir. Bu tür bir derslikte, öğrenmeyi sınıf duvarlarının ötesine taşıma ihtiyacı ve arzusu vardır. Kuram eyleme uzanabilir ve eylem kurama bilgilendirmek için geri dönebilir, bu yeniden eylemle sonuçlanabilir.

Topluluk uzun süre ya özerkliğin karşıt kutbu olarak, ya da coğrafi sınırlar gibi müşterek formaliteler nedeniyle bir araya toplanmış bireyleri ifade eden daha zayıf bir kavram olarak algılanmıştır. Feminist pedagoji, birbirleriyle ilişki ve bağlanmışlık duygusunu paylaşan üyelerin özerkliğini ve bireyselliğini barındıran bir zenginlik ile topluluğun yeniden kavramlaştırılmasına dayanan öğretim stratejilerini içerir.

Kuram: Liderlik

Praksisin etkin bir ögesi olarak özgürleştirici yönüyle liderlik, feminist pedagojide üçüncü önemli kavramdır. Liderlik, yeteneğimizin ve inançlarımıza göre hareket etme isteğimizin somutlaşmasıdır. Florence Howe bunu şöyle açıklıyor:

“bir lider hayatını nasıl kontrol edeceğini bilen ve kendisinden, kendi topluluğundan ve diğer kadınlardan başka canlılar için olasılıklar vizyonuna sahip, sözcüğümü bu vizyonu başkalarına görünür kılmak, onu paylaşmak için, diğer insanları ezmeden, onları da angaje ederek, bu vizyon için çalıştıran kişidir.”

Feminist pedagoji, liderliğin gelişimine odaklanır. Örneğin, bir dersin amaçlarını ve hedeflerini geliştirmeye katılan öğrenciler, planlamayı ve müzakere etme becerilerini öğrenirler. Ayrıca gereksinimleriyle ilgili bir anlayış ve bunları ifade edebilme becerisi geliştirmeyi de öğrenirler. Kendi gereksinimleriyle başkalarının gereksinimleri arasındaki ilişkileri nasıl keşfedeceklerini öğrenirler. Gruplara ve gruplardaki farklı liderlik görevlerine ilişkin olarak bilgilenirler ve ders süresi boyunca farklı liderlik rolleri üstlenirler. Öğrenciler değerlendirme yöntemleriyle mücadele ederlerken, eylemleri ve hedeflerle kazanımlar arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendireceklerini öğrenirler. Derslikte bazı şeyler yolunda gitmediğinde, bir problemi nasıl çözümleyeceklerini ve alternatifleri nasıl bulacaklarını öğrenirler. Ayrıca öğrencilerin liderlik becerileri, bu işlerin daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardım eder. Liderlik, başkalarını güçlendiren güçlenmenin özel bir biçimidir.

Feminist bir öğretmen her şeyden önce bir lider rol modelidir. Lider, öğretmen ile öğrencilerin ortak amaçlar doğrultusunda birlikte ilerleyebilmeleri için dersliğin üyelerine, bir topluluk ve ortak amaç duygusu, bu amaçlara ulaşmak için bir takım beceriler ve liderlik yetileri geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Liderlik ile izleyicilik arasında bir dinamik vardır ve liderliğin çağdaş anlamı bağlamında, etkili liderler aynı zamanda etkili takipçilerdir. İkisinin arasında, sorumluluğa dayanan bir ahlak vardır. Bireyler hareket özgürlüğüne sahip oldukları bağlam içerisinde kendi eylemlerinden sorumludurlar. Aynı zamanda topluluk içerisinde birbirlerine karşı da sorumludurlar. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bir dersin başarıyla sonuçlanması için sahip oldukları ortak sorumluluk duygusu, liderlik ve takipçiliğin ahlaki yönünü gösterir. Bu, öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun göreceli olarak birbirinden bağımsız olduğu derslikten oldukça farklı bir derslik algısıdır. Bu, bir topluluk içerisindeki seçimlerin ahlaki doğasını ve topluluk üyelerinin temsilinin zorunluluğunu vurgular.

O halde liderlik, güçlendirilmiş bir topluluğa ulaşmak için ve bu topluluğun daha geniş dünya içerisinde etkili olmasını sağlamak için aktif bir mekanizma sağlayarak,

mantıksal ve sezgisel olarak topluluğu ve güçlendirmeyi birleştirir. Bu, değişimin sihirle gerçekleşmediğini, bize ya da yapılarla yönelmiş etkin çalışmayla gerçekleştiğini öne sürer.

Feminist pedagoji, bütün dersliklerin aynı olduğunu varsaymaz. Aslında, sözelimi öğrencilerin başlangıçtaki yeterliliklerine bağlı olarak dersliklerin değişebileceğini ileri sürer. Herhangi bir tekniği ya da yaklaşımı otomatik olarak dışlamaz. Eğitsel amaçlarla özel teknikler arasındaki ilişkiye işaret eder. Herhangi bir özel konuyla sınırlı değildir, fakat bir konunun öğretilmesine/öğrenilmesine dahil edilen feminist bilgi bileşenini geliştiren dönüşümsel bir öge içerir. Feminist pedagojinin diğer özgürleştirici pedagojilerle yakın bağları vardır, ancak diğer pedagojik yaklaşımlar altında sınıflandırılmaz. Feminist pedagoji dönüştürücüdür, eğitimsel girişimi gözden geçirip düzeltmemize yardımcı olur. Geleneksel öğretim yaklaşımının ya da diğer alternatif pedagojik yaklaşımların içinde aşamalı olarak da yürütülebilir. Uygulayanlar, atılan bir adımın diğer adımı mantıksal olarak zorunlu kıldığını keşfetseler de, feminist pedagoji ya hep ya hiç değildir. Feminist devrimin çok önemli tamamlayıcı bir parçasıdır.

Kaynakça

- Allen, Carolyn. "Feminist Teachers: The Power of the Personal." Working Paper Series 3 (1981). Women's Studies Research Center, University of Wisconsin.
- Bar-Tal, Daniel and Saxe, Leonard, eds. Social Psychology of Education: Theory and Research. New York: Hemisphere Publishing, 1978.
- Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press, 1968.
- Education for Critical Consciousness. New York: Seabury Press, 1973.

Gilligan, Carol. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1982.

Hartsock, Nancy. Money, Sex and Power: Toward a Feminist Historical Materialism. New York: Longman, 1983.

Howe, Florence. "New Teaching Strategies for a New Generation of Students". Women's Studies Quarterly 11, no.2 (1983): 7-11.

Janeway, Elizabeth. Powers of the Weak. New York: Knopf, 1980.

Johnson, Roger T., and Johnson, David W. Cooperative Learning: The Power of Positive Goal Interdependence. Paper, n.d.

Lane, Ann M. "The Feminism of Hannah Arendt." Democracy 3, no.3 (1983): 107-17.

Minnich, Elizabeth Kamarck. "Friends and Critics: The Feminist Academy." In Toward a Feminist Transformation of the Academy, edited by Beth Reed, pp.1-11. Ann Arbor, Mich: Great Lakes College Association Women's Studies Program, 1978.

Nelsen, Randle W. "Reading, Writing and Relationships: Toward Overcoming the Hidden Curriculum of Gender, Ethnicity, and Socio-economic Class." Interchange 12, no.2-3 (1981):229-42.

Rich, Adrienne. On Lies, Secrets and Silence. New York: W.W. Norton, 1979.

Rutenberg, Taly. "Learning Women's Studies." In Theories of Women's Studies, edited by Gloria Bowles and Renata Duelli-Klein. Berkeley: Women's Studies Department, University of California, 1980.

Schniedewind, Nancy. "Cooperatively-Structured Learning: Implications for Feminist Pedagogy." Journal of Thought 20, no.3 (Fall 1985): 74-87.

Thayer, Frederick C. An End to Hierarchy and Competition Administration in the Post-Affluent World. 2nd ed. New York: New Viewpoints (Franklin Watts, dist.), 1981.

Torney-Purta, Judith. "Psychological Perspectives on Enhancing Civic Education through the Education of Teachers." Journal of Teacher Education 34, no.6 (November-December 1983): 30-34.

AKP hükümetinin başkanı Tayyip Erdoğan'ın başlattığı öğrenci evleri tartışmasının ardından Trabzon Milli Eğitim Müdürü ""Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler aynı binada altı üstlü kalıyor. Aynı merdivenleri kullanarak uyumaya gitmeleri inanın beni iki yıldır rahatsız ediyor ve diken üstünde oturmama sebep oluyor" açıklamasının ardından kent merkezindeki Sosyal Bilimler Lisesi'ni Esiroğlu beldesindeki YİBO'ya taşıdı. Anayasa'ya aykırı olmasına rağmen polis de öğrenci evlerini denetlemeyi görevleri arasına aldı. Devlet tavrından vazife çıkarmaya hevesli vatandaş durur mu; 16 Aralık 2013 günü Edirne'de hemşehrisi Dilek I.'nın evine misafirlğe olarak giden üniversitesi öğrencisi Hasan Özdemir'i polise ihbar etti. Hasan, arkadaşı güç durumda kalmasın diye balkondan kaçarken yere düştü ve öldü. Acaba gençler hükümetin bu tutumunu nasıl yorumluyordu. Üniversite öğrencilerine sorduk, işte yanıtları...



Senem Bütüktanır; *Ankara Üniversitesi Gazetecilik 1.Sınıf/ Üniversiteli Kadın Kolektifi*

Hepimiz tanıyoruz! "O bir padişah"

Bilmediği bir şey yok bu adamın. Dinden imandan tut, maklubenin yapılışına dek. Kadınlar nasıl giyinmeli, tek seferde kaç çocuk yapmalı, yaptığı çocuğu nasıl doğurmalı, hamiliyken nerelerde gezmeli, üniversiteliler ne zaman evlenmeli, münasip olmayan mü-nasebetlerden. Kadınla erkeği nasıl muhafaza etmeli. Hepimiz tanıyoruz onu o bir padişah, o yatak odalarımızda jinekolog, üniversitelerimizde yurt müdürü, sokakta evlendirme memuru...

Evet, kızlı erkekli ev meselesi AKP'nin dinci gerici müdahalelerinden biriydi. Kadını toplumsal yaşamdan soyutlama tartışmasıydı. Konu cinsellik boyutuyla gündemdeydi ki böyle tartışılması elbette padişahın işine geliyordu. Biliyoruz ki Türkiye'de kendini sosyal demokrat olarak tanımlayan ailelerin(!) bile konu hakkında gayet çekimser ve hatta gerici bir yaklaşım içerisinde olmaları sürpriz değil. Ve meselenin karşı muhatapları üniversiteliler bile kız erkek ve ev kelimelerini yan yana getirince suratında beliren muzip ifadeye engel olmayacak kadar sistem içiydi zaten... O kadar zorla kadınlaştırılmış zorla erkekleştirilmiş seçeneksizleştirilmişlerdi.

"Devletin nerde olduğunu farkettiğimizde feryat etmeye başladık"

"Ondan sonra anne babalar feryat ediyor devlet nerde diye" cümlesi aslında tartışmanın izahı. Biz devletin nerede olduğunu fark ettiğimizde feryat etmeye başladık. Mesela ben belki payıma düşen cop darbelerinden ilkini yediğimde, yol arkadaşlarımın paylarına düşen tutuklamalardan, dili çalınmış bir çocuk kafasına ilk dipçiği yediğinde. İrkçiliğiyle, dilleri kültürleri inançları ötekileştirene feryat ettik. Şimdi ahlak diye evlerimizi ayırmaya çalışanlar cezaevlerinde çocuklara tecavüz edenlerin iktidarındır. Onlar ahlak dedikçe kadınlar tecavüze uğradı onlar hak dedikçe kadınlar öldürüldü onlar hukuk dedikçe katiller serbest bırakıldı.

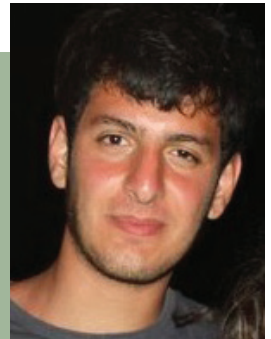
"Çocuklarınız sahip çıkın diyenler babalı- oğullu memleketi soyanalar"

Çocuklarınıza sahip çıkın diyenlerin bugün babalı oğullu memleket hesapları çıktı bankalardan. Yolsuzluk operasyonu ile göremeyen de gördü kızlı erkekli evlere baskınlar düzenleyenlerin ahlak anlayışını. Tayyip'in kızlı erkekli ev tartışması ile yaratmak istediği kendi gençliğinin nasıl bir gençlik olduğunun da gördük. Yollarının ne yolu olduğunu da... Fakat dolandırıcılıkları belgelerle ifşa edildiği halde bazılarının aksine istifayı aklına bile getirmeyen Recep Tayyip Erdoğan'ın bu tavrı sadece nevi şahsına münhasır bir adam olmasıyla açıklanamaz elbet. Başta söyledik bilmediği bir şey yok bu adamın. O da farkında yenilecek... Ali'nin, Ethem'in, Medenin, Mehmet'in, Abdullah'ın katili AKP sokağa gömülecek.

Halil Can İnce: *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Siyaset Bilimi 1. Sınıf/ Gençlik Muhalefeti*

Kutu kutu çalanlara karşı tek çare "kızlı-erkekli" direnmek!

Başbakan'ın sözleriyle somutlaşan iktidarın "erkek" dilinin, Muammer Güler'in açıklaması ile birlikte aslında bunun da ötesinde bir anlam ifade ettiğini söylemek mümkün oluyor. İktidara geldiği andan itibaren bir "toplum mühendisliği" projesine soyunan AKP, iktidarının erken dönemlerinde daha geride tuttuğu gerici söylemlerini artık açıktan ifade etmekte bir beis görmüyor.



Üç ile başlayıp beşe çıkardığı çocuk sayısından kürtaj yasasına, alkol yasağından karma yurtların ayrılmasına kadar uzanan süreçte, AKP'nin toplum üzerindeki tahakkümünü gerici bir takım söylemler ile sağlamaya çalıştığını görebiliyoruz.

AKP'nin iki yüzlü özgürlük anlayışı

Çocuk tacizcisi Hüseyin Üzmez'in ceza alması için kılını kıpırdatmayan, tacizcileri/tecavüzcüleri koruyup üniversite öğrencilerini cezaevlerine dolduran, kadın cinayetlerine dair tek kelime söz etmeyip katillerin serbet bırakılmasını izleyen iktidar; mesele öğrenci evlerine geldiğinde birden bire “muhafazakâr demokrat” kesiliveriyor. Kamuda türban serbestliğini bir “özgürlük mücadelesi” olarak savunanlar, evimizin içine kadar girip nasıl yaşamamız gerektiğini söylüyorlar.

AKP'nin gerici kuşatmasını en çok gençliğin, üniversite öğrencilerinin hissetmesinde bir anlam var elbette ki: gençliğin muhalefetini sindirme çabası. ODTÜ'de, Reyhanlı eylemlerinde, 6 Kasım'larda ve Haziran Direnişi boyunca toplumsal muhalefetin en önünde yer alan gençliğin dinamizminden korkan AKP, bu muhalefeti sindirmek için öğrenci-gençliği doğrudan hedef alıyor.

Tüm bu yaşananlardan sonra bize “kızlı-erkekli” kalmayın diyenlerin, “babalı-oğullu” yaptığı soygunlara tanık oluyoruz. Haziran Direnişi'nde sokaklarda olan gençlerin ailelerine “Evlatlarınıza sahip çıkın” diye çağrı yapanların, “kutu kutu” yolsuzluklar ile kendi evlatlarını nasıl kayırdıklarını görüyoruz.

Tek çare direniş!

Haziran İsyanı bize AKP Diktatörlüğü'nün “hangi dilden anladığını” gösterdi: Direnmekten başka çaremiz yok! Ya muktedirin “babalı-oğullu” soygun yapmasını seyredeceğiz, ya da “başka bir dünya mümkün” diyerek kızlı-erkekli direneceğiz!



Ayşen Kavas; Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji 3. Sınıf/ Gençler Meydana

“Bu açıktan gençlere ve kadınlara savaş ilanıdır!”

Gezi Direnişi'nin ardından böyle açıklamaların sıklaşmasını bir tesadüf olarak görmüyorum. Başbakan kendisi dışındaki tüm fikirleri reddettiği için yine geri kalan kesimi mahkum etmeye çalışıyor. Bu açıktan gençlere ve kadınlara savaş ilanıdır. Kendi muhafazakar yapısını zorla hayata geçirmeye çalışıyor. Geçtiğimiz günlerde kadın arkadaşının ailesinin aynı evde olduklarını anlamaması için camdan atlayan bir erkek arkadaşımız hayatını kaybetti. Bu da Başbakanın açtığı savaşın sonuçlarından sadece bir tanesi. Bu açıklamalarla kendisi gibi düşünen topluma da hitab ederek ve harekete geçirerek bir baskı oluşturmaya çalışıyor.

“Bu fikirler ortaçağ'dan kalma fikirler”

Bu fikirler ortaçağ'dan kalma fikirler, “kızlı erkekli” kalmayı engellemesi için yasalara da gerek yok. Bir açıklaması ile mekanizmalarını harekete geçiriyor. Ancak türlü bahaneler ileri sürülerek yapılan ev baskınları dahi gençliği daha da öfkeliendirmekten başka bir işe yaramıyor!

“Parası olamadığı için okuyamayanlara karşı kutu kutu paralar”

Başbakan kendine kızlı erkekli evleri dert edinmiş. Ancak gençliğin temel problemleri zerre umurunda değil. Bir hükümetin görevi öğrencilerin rahatça okuyabilmesi ve özgürce düşünebilmesi olmalı. Yıllardır okuyamayan arkadaşlarımızın sayısı giderek artıyor. Bunun yanında evlerinden kutu kutu para çıkıyor. Elbette ki bu çelişkiyi tüm toplum görüyor. Tabiki Başbakanın sorunları çözmeye değil, kendi ekonomisini ve muhafazakar anlayışını yaratmaya çalıştığını da herkes görüyor.

ÖSYS, OGES, PISA, AKP

Eğitimde Yeni Feodal Dönüşümün Kısaltmalı Hikâyesi ve Dershaneler

Erhan Bağcı¹

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (yani MEB'in) web sitesini açtığınızda anasayfanın altına doğru E-Okul, MEBBİS, VBS, EBA, BİMER, METEK logolarıyla karşılaşıyorsunuz. Bu kısaltma bolluğu insanda sayfayı kapatma isteği doğuruyor; kim bunların ne anlama geldiğini anlamakla uğraşabilir ki? Önce o kısaltmanın uzun halinin ne olduğunu öğrenmen lazım; sonra o uygulamanın senin derdine çare olup olmadığını anlamak lazım; sonra da o uygulamayla derdine çare bulmak için onu kullanmayı öğrenmen lazım. Sorsanız, bu uygulamalar kolay erişimle ilgili, yani bir tıkla ulaşabileceğiniz bilgiler içeriyor. Ancak insanda yarattığı duygu bir tıkla uzaklaşmak!

Kısaltmalar konuyu uzmanlara havale etmenin bir aracı olarak işlev görüyor. Hele ki bu yazının başlığında ki gibi peş peşe sıralanan kısaltmalar, anlatılan şeyin ne kadar önemli olduğu, bu konu hakkında sadece yeterli bilgi ve deneyim sahibi uzmanların konuşabileceği ve sıradan insanların bu işlere pek kafa yormaması gerektiği gibi bir izlenim yaratıyor. Mesaj şudur: Eğitim politikaları sadece çok şey bilenlerin anlayabileceği konulardır. Fikret Kızılok'un "Ninni" şarkısında işaret ettiği gibi bizi kısaltmalarla uyutmaya çalışıyorlar.

Oysaki başlıktaki kısaltmalar herkes için son derece anlaşılır somut sorunları ifade ediyor. Merkezi sınavlar üzerine kurulu, başarı ve başarısızlık kriterleri bu sınavlara dayandırılan, asıl olarak dezavantajlı toplumsal kesimlerin elenmesini hedefleyen, parası olanlara şans tanıyan, anadili Türkçe olanların başarılı olabileceği, Sünnilerin ve erkeklerin kültürel değerlerine daha uyumlu bir eğitim sistemimiz var. Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağıyla bağlı olarak doğan bir çocuğun, ailesinin ekonomik, dini, etnik, kültürel durumu ne olursa olsun eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanabileceği; bunun sonucunda da zekâsı ve çabası oranında başarı sağlayabileceği ve bu başarıya dayanan bir toplumsal pozisyona yerleşeceği bir eğitim sistemi söz konusu değil. "Liyakat", böyle bir eğitim sisteminden fayda sağlayanların dile getirdiği bir propaganda söyleminden öteye gidemiyor ve bu yoğun meritokratik propaganda altında eğitimin ne-reye doğru değiştiği gizlenmeye çalışılıyor: Türkiye'de eğitsel başarının ve buna bağlı olarak gerçekleşen sosyal eleme/yerleştirme mekanizmalarının liyakate değil aile kökenine giderek daha fazla bağlandığı yeni feodal bir dönüşüm yaşanıyor.

Yakın dönemde AKP blogunda yaşandığı gözlenen çatlamanın öne çıkardığı konulardan biri olan dershaneler sorunu bu dönüşüm ışığında ele alındığında bu kurumların gerçek niteliğini kavramak daha kolay olacaktır.

Yeni Feodal Dönüşüm

Yeni liberal söylem ve politikalar, sosyal devletin tasfiyesi aracılığıyla eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi dönüştürüyor. Modern toplumlara özgü meritokratik iddialar, yeni liberal bağlam içinde dönüşüyor ve kapitalizm ile feodalizmi ayırt eden niteliklerden biri olarak toplumdaki seçme/yerleştirme mekanizmalarının aile kökenine değil liyakate dayalı olması esas yeni dolaylımlar kazanıyor.

Meritokratik iddiaya göre modern toplumlar sosyal hareketlilik bakımından açıktır ve eğer birey, doğuştan yeterli zekâyı getiriyorsa ve gerekli çabayı göstermişse, eğitim aracılığıyla hak ettiği kadar yüksek bir statüye yerleşebilir. Kapitalizmin, sosyal hareketlilik bakımından tamamen kapalı olan ve statülerin doğrudan aile kökenine bağlı olarak edinildiği feodalizmden farkını ifade eden bu söylem, aslında hiçbir dönemde kesin olarak geçerli olmamış; aile kökeni, eğitim başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle modern toplumda da statü dağıtımının önemli bir etkeni olmaya devam etmiştir. Çünkü eğitim sisteminde hâkim olan anlam ve değerler her zaman hâkim sınıf ve grupların anlam ve değerleridir (Bourdieu & Passeron, 2000, s. 9). Bu nedenle dezavantajlı toplumsal gruplardan gelen çocuklar için okullarda başarılı olmak oldukça zordur zira kültürel sermaye, eğitsel başarının sınırlarını belirler. Sınıf veya statü gruplarının ortak değer ve tutumları anlamında habitus, bir insanın başarı olasılıklarının da sınırlarını çizer. Öğrencilerin okula devam davranışları veya seçtikleri eğitim alanı, habituslarının ürünü olan akademik başarı kazanma olasılığına dair beklentilerine bağlıdır. Bir çocuğun eğitim ve kariyeri ile ilgili arzuları ve beklentileri, ebeveynlerinin eğitim deneyimlerinin ve kültürel hayatının yapısal olarak belirlenmiş ürünleridir. Sınıf ayrımları hem hedeflerle hem de kültürel tarz ve beklentilerle dolaylanıp eğitimdeki başarı ve performans farklılıklarına dönüşür (Swartz, 2011, s. 273-275).

Toplumdaki hiyerarşilerin zorunlu bir sonucu olan bu durum, dengeleyici sosyal müdahaleler olmadığında, eğitimi herkesin sosyal konumunun sabitlendiği bir eleme mekanizması olarak işlevlendirir. Sosyal devlet uygulamalarının bu etkiyi belli oranda dengelendiği söylenebilir. Sosyal devlet, eğitim olanaklarını daha geniş toplumsal kesimler için ulaşılabilir kılması ve eğitim-piyasa ilişkisine kamusal yarar lehine müdahale etmiş olması nedeniyle görece eşitlikçi bir yapıdır. Sosyal devlet uygulamalarıyla birlikte devletin kamusal eğitimi güçlendirmesinin dikey sosyal hareketliliği artırdığı genel kabul gören bir durumdur. Toplumdaki dikey hareketliliğin artması eşitsizlikleri ortadan kaldırmaz ancak azaltır. Şengönül'e göre (2008) kapitalist toplumlar her zaman eşitsiz bir yapıya sahiptir ancak sosyal devletin yaygınlaşması, sosyal güvenlik kurumlarının gelişmesi, yurttaş-

¹ Öğretmen, Dr. Öğrencisi erhanbagci@yahoo.com

lığın gelişimi ile ilgili sosyal reformlar eşitsizliklerin ölçüsünü azaltmaya hizmet etmektedir. Ayrıca sosyal devletin eğitimin tüm tür ve düzeylerinde yatırım yapmasının, özel sektörü büyük oranda bu alanın dışında tuttuğu ve bu durumun da eğitimin görece daha eşit bir olanak olarak sunumuna yol açtığı ifade edilebilir. Bunun anlamı eğer modern toplumlarda statülerin dağıtımında liyakat ve aile kökeni arasında bir denge kuruluyorsa, sosyal devletin liyakat lehine çalıştığıdır. Bu müdahale, yukarıda sözü geçen aile kökeninin etkisini kesin olarak ortadan kaldırmaya yetmese de, liyakatin belli oranlarda öne çıkmasına neden olmaktadır.

Ancak yeni liberal dönemde sosyal devletin çözülmesi, sosyal hareketlilik imkânlarını kısıtlamış ve statü dağıtımında aile kökeninin yeniden ön plana çıkmasına neden olmuştur. Türkiye’de Cumhuriyet döneminde az sayıda okuryazarı olan bir ülkede kapitalizmin aşağıdan gelişen dinamiklerinin devlet eliyle yukarıdan kurumsallaştırılmak zorunda oluşunun ve modernleşmenin taşıyıcısı bireye duyulan ihtiyacın, devletin yaygın kamusal eğitim imkânı yaratmasını gerektiren düzenlemeleri getirdiği bilinmektedir. Sosyal-ekonomik yapıya ve eğitime ilişkin bu özelliklerin, Türkiye’de yukarı sosyal hareketliliğe uygun bir toplumsal durum ve eğitim dizgesi oluşmasına olanak tanıdığı söylenebilir. Ancak zaman içinde kapitalizmin kurumsallaşması ve ardından 1980’lerle başlayan yeni liberal entegrasyon, bu durumun geçerliliğini yitirmesine neden olmuş ve aile kökeninin eğitim başarısına etkisi giderek artmıştır. Türkiye’de tüm eğitim düzeylerinde öğrenci başarısında aile kökeninin temel belirleyici olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Köse, 2007, s. 46-77; Dinçer ve Kolaşın, 2009, s. 12-13; Ekinci, 2011). Bu araştırmaların bulgularından çıkan ortak sonuç, öğrencilerin okuldaki başarılarını ailelerinin gelir düzeyi, eğitim durumları, ailelerindeki kişi sayısı, yaşadıkları yerin büyüklüğü gibi etkenlerin belirlediğidir. Öğrencilerin okul başarıları ayrıca, bir sonraki aşamada hangi okullara gittiklerini de belirlemekte ve başarı düzeyi arttıkça daha prestijli ve getirisi daha yüksek olduğu varsayılan okullara geçişler artmaktadır. Bu da statü ediniminde, aile kökeninin eğitim aracılığıyla nasıl etkili olduğunu açıklamaktadır.

Sosyal devlet fikrinin zedelenmesiyle, eğitim alanında sosyo-mekânsal bir bölünme yaşandığı, farklı toplumsal kesimlerin okullarının ayrışmaya başladığı hatta aynı okul içinde donanım vb. yönlerden farklılaşan dersliklerin ve kamu okullarındaki ayrıcalıklı sınıfların ortaya çıktığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Ünal vd, 2010, s. 32). Ayrıca meslek liselerinin ve yüksekokullarının alt sınıflara yönelik okullar olduğu da bilinmektedir (Aksoy, 2011, s. 91-100; Kandemir ve Kaya, 2010, s. 557-566). TED, Galatasaray Eğitim Vakfı gibi, ailelerin, çocuklarını toplumdaki elit pozisyonlara yönelik hazırlamaları için büyük miktarlarda para ödedikleri kurumlar da bulunmaktadır (Ünal vd, 2010, s. 45).

Bu tablo, eğitim aracılığıyla işleyen sosyal seçme/eleme mekanizmalarında liyakat ve aile kökeni arasında kurulu dengenin, ikincisi lehine bozulduğunu göstermektedir.

“Yeni feodalizm”, toplumsal yapıda, bahsi geçen türden bir çeşit karmalığı ifade etmektedir. Yeni yapı eskiyi çözerken, daha eski olanın uç verdiği bir tarihsel dönemdir bu. Burada artık geline aşamada ortaya çıkan yeni sosyal yapıda aile kökeni statülerin dağıtımında feodalizmdeki gibi doğrudan etkili olmamakta ancak etkisini eğitim dolayımıyla gerçekleştirmektedir. TEPAV’ın 2013 Ocak ayında yayımladığı “Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik” araştırması bu konuda çarpıcı veriler sunmaktadır. OECD ülkelerine ilişkin sosyal hareketlilik verilerine dayandırılan araştırmanın sonuçları, Türkiye’de, genç yetişkinlerin ve ailelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında kuşaklararası hareketliliğin düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye’de gençlerin %66’sının eğitim düzeyi bir önceki kuşakla aynıdır ve bu oran ankete katılan ülkeler arasında yukarıdan ikinci sıradadır. Raporun sunduğu bir diğer önemli bulgu da Türkiye’de eğitim düzeyi bir kuşaktan diğerine değişmeyen ailelerin %91 oranında ilköğretim ve altı eğitim düzeyinden olmalarıdır (Aslankurt, 2013). Yani kuşaklararası eğitim düzeyleri aynı kalan kesim büyük oranda alt eğitim düzeyindedir. Bunun anlamı, Türkiye’de eğitim sisteminin, gençlere, sosyal hareketlilik bakımından genelde az olanak tanıdığı ve bu sınırlı olanaktan alt sınıf ve grupların neredeyse hiç yararlanmadığıdır. Türkiye’de eğitim ve toplum arasındaki ilişki, alttakilerin neredeyse hiç hareket edemedikleri bir çeşit kast sistemi görüntüsü arz etmektedir.

Dershaneler

Toplumdaki eğitsel avantajlardan faydalanmayı doğrudan ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin eşitsiz dağılımına bağlayan yeni feodal yapıda özel okullar gibi dershaneler de eşitsizliklerin yeniden üretim alanları olarak çalışmaktadır. Dershanelere gidebilen ve gidemeyen öğrenciler arasındaki farklar ve ayrıca daha yüksek ücretlerle kayıt yaptırılan daha nitelikli dershanelerle ortalama dershaneler arasındaki farklar, okullar düzeyinde yaşanan ayrışmaya yeni boyutlar katmaktadır. Çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik özellikleri dershanelere gelindiğinde yeni bir eleme mekanizmasını devreye sokmaktadır. Öğrenci başarısında okulun ve dershanelerin etkisinin asıl kaynağı ailenin sosyo-ekonomik özellikleridir (Köse, 2007, s.74) ve bu dershanelerin hedef aldığı merkezi sınavlar alt sınıf ve gruplardan gelen dezavantajlı çocukların nitelikli ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından dışlanmasını meşrulaştıran bir işleve sahiptir (Aynı, s.76).

Her toplumsal sınıf ve grubun kendisine özgü eğitim stratejileri geliştirdiği düşünülebilir. Aşağıdakiler eğitim aracılığıyla yukarı çıkmak isterken, yukarıdakiler ise aynı yolla diğerlerini aşağıda tutmak için çaba sarf etmektedir (Holland, 2011). Sosyal devlet, aşağıdakilere olanak tanıırken, yeni feodal yapı herkesin konumunun sabit kalmasına neden olmaktadır. Üst eğitime geçerken merkezi sınavların varlığı ve dershanelerin bu sınavlardaki başarıya etkisi, dershanelere daha fazla yatırım yapabilen ailelerin diğerlerine göre zaten varolan avantajlarını pekiştirmelerine imkân tanımaktadır.

Ailelerin gelir seviyeleri yükseldikçe eğitim harcamalarının arttığı bilinmektedir. 2011 yılında en düşük %20'lik gelir grubunun eğitim harcamalarının toplam harcamaları içindeki payı %0,7'dir. Bu oran en yüksek gelir grubunda ise %3,4 gözükmemektedir. Yine en düşük gelir grubunun eğitim harcamaları, toplam eğitim harcamalarının %3,3'ünü oluştururken, en yüksek gelir grubu toplam eğitim harcamalarının %62,3'ünü yapmaktadır (TÜİK, 2013). Bunun anlamı üst gelir gruplarının eğitim yatırımları ile alt gelir gruplarınınkiler arasında devasa bir uçurum bulunduğuudur. Eğitim, statü ediniminin önemli yollarından biriyse, en yüksek gelir grubunun çok daha fazla harcama yaparak, toplumsal hiyerarşideki yerlerini ve gelir grupları arasındaki eşitsizlikleri korumaya çalıştığı söylenebilir. Bu durum dersaneler tartışmasına da ışık tutacak niteliktedir. Dersaneler, avantajlı toplumsal grupların konumlarını koruma araçlarından biridir ve eğitimde yaşanan yeni feodal dönüşümün önemli bir parçasını oluşturmaktadır çünkü bu dönüşümün en kritik köşe taşları merkezi sınavlardır. Bu nedenle de son dönemde ortaya çıkan dersane tartışmasında ikircikli tutumlar yersizdir.

Sonuç

Bahsi geçen yeni feodal yapı eğitim aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminin yeni bir bağlamı olarak görülebilir. Aile kökeni, çocukların toplumda varolan sınıfsal ve kültürel hiyerarşilerdeki konumlarının kaynağıdır; çocuklar, ailelerinin kültürel, ekonomik ve sosyal sermayeleri ile hayata başlarlar; bu başlangıç noktasından sonra, toplumsal yapının izin verdiği ölçüde aşağı veya yukarı hareket ederler. Yeni feodal dizgenin, daha önceki dönemlerden farkı artık sosyal devletin sunduğu görece dengeleyici hareket imkânları da kısıtlandığından, aile kökeninin, çocuğun tek hareket dinamiği halini alması, ancak bu dinamiğin yine eğitim aracılığıyla işlev görmesidir.

Dersane tartışması, belli ki, AKP'nin iktidar bloğundaki çatılmanın görünen bir yüzü olarak gündeme geldi. Hükümet çevrelerinin dersane karşıtı açıklamalarının eşitlikçi bir bakışa dayandığı söylenemez. Zaten hükümetin eğitim düzenlemeleri ile ilgili ileri sürdüğü gerekçelerle gerçek durum arasında farklılıklar olmasına 4+4+4 değişikliğinde de şahit olmuştuk. Başbakan'ın danışmanlarının Google'dan bir akşam önce edindikleri izlenimi veren gerekçelerine dayandırılan eğitim reformları ülkesi burası. Diğer yanda dersaneleri savunan tarafın da argümanları ipe sapa gelir cinsten değil: Dersanelerin milletin(!) açtığı kurumlar olmasından, bölücülüğe(!) karşı ne kadar önemli mevziler olduğuna kadar uzanan bir pespayelik söz konusu.

Dersaneler tartışmasına, eğitimi, toplam refah düzeyini artıracak ve kaynakların daha adil dağıtılması için gerekli donanımı sağlayacak bir sosyal politika yatırımı olarak görüyorsanız başka türlü bakarsınız; bir eleme mekanizması olarak görüyorsanız başka türlü bakarsınız. Burada AKP'nin söylemindeki en temel çelişki şudur ki hükümet, birincisini dile getirmekte ancak ikincisini yapmaktadır.

AKP'nin dersaneleri kapatma önerisi özel okullara aktarılabilecek kaynaklarla devam edecek gibi duruyor. Dersanelerin özel okullara dönüşümünde verilecek teşviklerden, "başarılı ama yoksul çocukları desteklemek"(!) amacıyla özel okullara aktarılabilecek kaynaklara kadar yeni bir sermaye aktarımı söz konusu olacak belli ki. Bunu öngörmemek mümkün değil. Ancak bu sermaye aktarımına engel olmanın yolu dersaneler gibi yeni feodal dönüşümün başlıca araçlarını savunmak olmamalı. Etrafından dolaşmamak lazım. Dersanelerin kapatılması önerisini desteklemeli. Yeter mi? Yetmez ama evet, kapatılmalı. Sonra da ötesine geçilmeli. Aynı nedenlerden dolayı özel okulları da kapatmalı. Yeter mi? Yetmez ama evet, kapatmalı. Sonra da kamu eğitimini güçlendirecek ve niteliğini artıracak tedbirler almalı; mesela kaynak ayırmalı, yatırım yapmalı, eşitlikçi ve özgürlükçü bir bakış açısıyla bütünsel bir dönüşüm programı uygulamalı. Yeter mi? Yetmez ama evet, böyle yapmalı. Dezavantajlı toplumsal grupların eğitim süreçleri olumlu eylem politikalarıyla desteklenmeli. Yeter mi? Yetmez ama evet, desteklenmeli. Bu liste, biliyorsunuz ki, uzayıp gidiyor. Ama bu liste çok uzundur diye içindeki tek tek uygulamalardan vazgeçmemeli. Soru, "Dersaneler kapatılmalı mı?" olduğunda cevap net olmalı. Evet, kapatılmalı.

Kaynakça

- Aksoy, H.H. (2011). Yoksullar İçin Mesleki Ortaöğretimin Çatışmacı Bir Yorumu. *Tes-İş Dergisi*, Haziran 2011, s. 91-100
- Aslankurt, B. (2013). "Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik – Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?". TEPAV. www.tepav.org.tr (İndirme tarihi: 20.02.2013)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction In Education, Society And Culture*, Second Edition. Sage Pub. London
- Diñer, M.A. ve Kolaşın, G.U. (2009). "Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri". *Eğitim Reformu Girişimi*, <http://erg.sabanciuniv.edu> (İndirme tarihi: 14.01.2013)
- Ekinci, E.C. (2011). Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye'de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 36, Sayı: 160, s. 281-297
- Holland, J. (2011). "Real Class War Is Working To Keep Those Below You Down". www.truth-out.org (İndirme tarihi: 20.02.2013)
- Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye'de Özel Üniversite Gerçeği. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, No: 2, s. 557-566
- Köse, R. (2007). Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 17, Kış, s. 46-77
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*. İletişim Yayınları, İstanbul
- Şengönül, T. (2008). Sosyal Sınıf Kökeni, Eğitimsel Kazanım ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*
- TÜİK (2011). *Hanehalkı Tüketim Harcamaları Araştırması - 2011*. www.tuik.gov.tr (İndirme tarihi: 20.02.2013)
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, A., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara

Eğitim Felsefesi Sempozyumunun Ardından

Remzi Onur Kükürt¹

Bu yıl ilki düzenlenen ve Ankara Üniversitesi'nin ev sahipliği yaptığı Ulusal Eğitim Felsefesi Sempozyumu 21-22 Kasım 2013 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleşti. Başkanlığını, A.Ü. Eğitim Felsefesi Anabilim Dalı başkanı, Prof. Dr. Hasan Ünder'in üstlendiği sempozyumda dokuz farklı panel sunumu ve 70'e yakın sözlü bildiri sunumu yapıldı. Sempozyum, farklı disiplinlerden Eğitim Felsefesi konusuyla ilgilenen birçok araştırmacıya ev sahipliği yaptı. Gerek Felsefenin bir alt disiplini olarak gerekse Eğitim Bilimleri'nin bir çalışma alanı olarak dünya genelinde kabul gören ve bu anlamda üzerine hatırı sayılır bir literatür birikmiş olan Eğitim Felsefesi, ülkemizde görece az çalışılan bir alan olarak göze çarpmaktadır. Öyle ki Türkiye'de Eğitim Felsefesi adıyla açılmış olan tek anabilim dalı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde bulunmaktadır.

Bununla birlikte son yıllarda eğitim felsefesi alanında nitelikli çalışmaların yapılmakta olduğu da göze çarpmaktadır. Bu bağlamda Ankara Üniversitesi bünyesinde düzenlenen olan Eğitim Felsefesi Sempozyumu bu alanda yapılacak yeni çalışmaları teşvik etmek, ülkemizde son zamanlarda çok tartışmalı bir konu haline gelen eğitim alanına ilişkin uygulamalara yönelik felsefi bakış açıları'nın ortaya konulmasına olanak sağlamak, bu yolla yapılan ve yapılmakta olan çalışmaların paylaşılması için bir fırsat sunmak bakımından oldukça faydalı ve başarılı bir bilimsel etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, sempozyumda içerik yönünden güçlü ve doyurucu olarak nitelendirilebilecek çalışmaların çoğunlukta olmasının yanı sıra özellikle eleştirel perspektiften uzak kalan bildirilerin de bulunduğu gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra, sempozyum süresince sunulan bildiri içeriklerinin Eğitim Felsefesi'nin neliği konusundaki farklı yaklaşımların çeşitliliğine paralel olarak geniş bir yelpazede olduğu görüldü. Sunuların oluşturduğu yelpazenin içeriğini daha iyi anlamak adına Eğitim Felsefesi'ne ilişkin farklı algı ve anlayışların bazılarını bu noktada kısaca irdelemek yerinde olacaktır. Bu anlamda Eğitim Felsefesinin ne olduğuna, sorgulama alanının içeriğine ilişkin bir tartışmanın varlığından bahsetmek mümkün-

dür (Büyükdüvenci, 2001). Bu tartışma taraflarının ilki hem felsefeyi hem de eğitim felsefesini bir takım akımlar çerçevesinde kavramaya çabalayan bir eğilime işaret eder. Bu yaklaşım biçimi, eğitim sürecinin, belli bir felsefi akımın insan anlayışına göre çıkarsanan bir eğitim akımına göre kurulmasına ve anlaşılmasına çalışan eğitim felsefeleri olarak açığa çıkmaktadır. Bu felsefeler, İdealizm, Realizm, Pragmatizm vb. felsefi akımların eğitime uyarlanması ya da eğitim alanındaki yansımaları sonucunda ortaya çıkan Essentializm (özcülük), Perennializm (damıcılık), Progressivizm (ilerlemecilik) vb. eğitim felsefesi akımları olarak karşımıza çıkar (Bilhan, 1991: Gutek, 2001). Bu türden bir eğitim felsefesi inşa etme çabaları "eğitimin hedefi"ne odaklı olup, özellikle Eğitim Bilimleri alanında Program Geliştirme disiplininin bünyesindeki bir çalışma alanı olarak konumlanmaktadır.

Bir başka Eğitim Felsefesi yorumu ise daha çok Felsefe bölümlerinin eğitimi nasıl ele almakta olduğuna işaret eder. Buna göre Eğitim Felsefesi, eğitimin ne olduğunu, tüm eğitim süreçlerine ortak ve tüm uygulama örneklerine aşkın olarak tanımlanabilecek bir eğitim fikrinin ne olduğunu ve nasıl olması gerektiğini anlamaya çalışan bir felsefe disiplini (Frankena, 2007). Bu bakımdan Eğitim Felsefesi tıpkı İyi'yi anlamaya çalışan Etik, Güzel'i anlamaya çalışan Estetik ve benzerinde olduğu şekliyle anlaşılabilir bir sorgulama çabasıyla eğitim olgusunu felsefenin tüm alt disiplinlerinin oluşturduğu perspektif bütünlüğü ile anlamaya çabalayan bir felsefe disiplini olarak anlaşılmaktadır. Eğitime yönelik bu tip bir felsefi çaba, Eğitim nedir? İnsan nedir? İnsan neden eğitilmelidir? Onu eğitmeye hakkımız var mıdır? Eğitim olanaklı mıdır? Nasıl bir değişim eğitim olarak adlandırılabilir? Gibi sorular çerçevesinde eğitim fikrinin felsefi açıdan çerçevesini çizmeyi amaç edinmektedir.

Eğitimde bir "anlam" ve eğitimin anlamını arayan böyle bir çaba, aynı zamanda değer felsefesinin bir alt sorgulama alanı olarak anlaşılabilir, zaman zaman eğitimin değerler eğitimi demek olduğu fikrine varan ve eğitimi bir değer aktarımı olarak gören bir yaklaşımı (Lipman, 2003) da içermektedir.

Bir başka Eğitim Felsefesi yorumu ise son yıllarda gelişen, felsefe ve eğitim arasında eleştirel ve radikal ilişkilendirme çabalarına dayalı olan bir anlayışa işaret eder. Bu çabalar genelde önemli bir ontolojik, epistemolojik ya da etik vb. bir sorunsal ya da bir fikir ile eğitimin ya da eğitim sürecindeki uygulama ve sorunların ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu tip çabalar görece daha eleştirel ve sorgulayıcı ilişkilendirmeler biçiminde gerçekleşmektedir.

Belirtildiği gibi, Eğitim Felsefesi'nin sorgulama ve anlama çabasının içeriğine yönelik olarak bahsedilen bu farklı yorumlar Eğitim Felsefesi Sempozyumu'nda sunulan bildirilerin içeriklerindeki çeşitliliğin de zemininde yatan temel faktör durumundaydı.

¹ A.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktor Adayı.

Bu çeşitliliğe, ilgili sempozyumun işleyişi ve farklı alanlardan katılan bildirilerin konuları açısından bakıldığında, örneğin Eğitim Bilimleri, özellikle Program Geliştirme alanından Sempozyuma katılan araştırmacıların eğitim süreci sonucunda hedeflenen insan anlayışı çevresinde bir takım izm'leri sorgulamaya ve anlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.¹ Bununla birlikte sempozyumda Eğitim Bilimciler'in Eleştirel Pedagoji geleneğine önem veren çalışmalar da sunmaları dikkatten kaçmamaktadır. Bunun yanı sıra İlahiyat Fakültelerinden katılan akademisyenlerin eğitimin değer aktarımı boyutuna odaklandıkları ve değerler eğitimine daha çok vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir.² Felsefe bölümlerinden gelen katılımcıların ise eğitim olgusunu anlamlandırmaya ve sorgulamaya çabalayan çalışmalara yöneldikleri, birçok önemli filozofun fikirleri ile eğitim olgusuna ve süreçlerine yönelik sorgulamaların gerçekleştirildiği, bunun yanı sıra kısmen Eleştirel Pedagoji geleneğinin içine sığdırılabilecek çalışmaların ortaya konulmaya çalışıldığı, felsefe sorunları ile eğitimin ve eğitimsel süreçlerin ilişkilendirilmeye çabalandığı, ayrıca değer alanının yine önemsendiği ve eğitimi anlama çabasında değerlerin sorgulandığı birçok çalışma ortaya konulduğu görüldü.³

Bunun yanı sıra Siyaset, Sosyoloji ve Sanat Eğitimi alanlarından gelen katılımcıların sunumları ve önemli katkılarının sempozyuma disiplinler arası bir nitelik katmış olduğu göze çarpmaktadır. Bu bakımdan Eğitim Bilimleri'nden Felsefe'ye, İlahiyat Bilimleri alanından Siyaset, Sosyoloji ve Sanat gibi alanlara birçok katılımcının Eğitim Felsefesi konusunda bir çalışma ortaya koyma çabası bu alandaki literatüre çok boyutlu ve olumlu bir katkı olarak yansımış ve nihayetinde bu sempozyum Eğitim Felsefesi alanının gelişimi ve öneminin kavranması için önemli bir adım olmuştur. Ancak hem gerçekleştirilen bu sempozyum sunuları hem de bu konuda yapılan diğer çalışmalar takip edildiğinde genel olarak Eğitim Felsefesi alanında bir eleştirel perspektif eksikliği göze çarpmaktadır. Meseleye bu açıdan yaklaşıldığında, bu tip sempozyumların eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları teşvik edecek konu başlıklarına yer açmaları önemli bir adım olabilir. Son olarak şu söylenebilir ki tüm bu sayılan nitelikleri göz önüne alındığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen Ulusal Eğitim felsefesi Sempozyumu her yıl tekrarlayan uzun soluklu bir geleneğin sadece bir ilk adımı olmalı, daha başarılı tanıtım ve duyurularla sonraki yıllarda yeni Eğitim Felsefesi sempozyumları ve kongreleri düzenlenebilmeli ve mutlaka birkaç yıl içerisinde uluslararası bir niteliğe kavuşabilmelidir.

Notlar:

1 Bu alanlardan katılan araştırmacıların konu başlıklarında geçen kavramlara bakıldığında, Yeniden Tanımlama, Yapılandırıcılık, Müfredatçılık, Gerçekçilik, Yararcılık, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Pragmatizm, Montessori yöntemi vs. gibi çalışma konuları görülebilir.

2 Bu alanlardan katılan araştırmacıların panel ve bildiri konu başlıklarındaki içeriklere işaret eden kavramların, değerler, değerler eğitimi, din eğitimi, etik eğitimi vb. olduğu görülebilir.

3 Bu alanlardan katılan araştırmacıların panel ve bildiri sunumlarındaki konu başlıklarındaki içeriklere işaret eden Filozoflar ve kavramlarından bazıları şu şekildedir: Marx, Heidegger, Derrida, Gramsci, Levinas, Arendt, Rousseau, Gazali, İbn Haldun, Kant, Kuhn, Popper, Mustafa Şekip Tunç, Hasan Ali Yücel, postmodernizm, demokrasi, totalitarizm, tahakküm, metafizik, şiddet, küreselleşme, habitus vb.

Kaynakça

- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Ankara Üniv. Eğit.Bil.Fak.Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Frankena, W. K. (2007). Eğitim, çev. Muhsin Yılmaz. *Felsefe Ansiklopedisi* içinde (Cilt 5, ss.115–133), ed. Ahmet Cevizci, Ankara: Ebabil Yayınları.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Üniversite özerkliği uzun yıllardır gündemden düşmeyen bir konu. Biz de bu sayımızda “Türkiye’de Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği” başlıklı doktora tezini yakın zamanda tamamlayan Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğretim elemanı Dr. Cenk Yiğiter’le Türkiye’de üniversiteyi ve üniversite özerkliğini konuştuk.

Üniversite özerkliği konuşmaya önce üniversiteden başlamalı, biz neye üniversite diyoruz?

Dünyada, toplumda araştırma geliştirme faaliyetinde bulunan, soru soran ve bilimsel araştırma üreten pek çok kurum var. Bu kurum sadece üniversite değil. Bir firmanın AR-GE departmanı da bu işi yapabilir, bir devletin istihbarat teşkilatı da, bürokrasi de değişik departmanlarıyla bu işi yapabilir. Demek ki bilimsel faaliyet yapılan yer demek üniversiteyi tanımlamaya yetmiyor. Bir devletin istihbarat teşkilatının çalışmalarını, toplumu anlamak üzere veya yabancı bir devletin kurumlarını anlamak üzere yaptığı çalışma da bir bilimsel çalışmadır en nihayetinde. O zaman CIA’de de mi üniversite diyeceğiz? Üniversiteyi bunlardan ayırtıracağımız bir yer olması lazım. Ben bu ayırtırmayı şuradan yapıyorum: Üniversite, içinde barındırdığı topluluk üyelerinin özgürlük içerisinde çalışma yapabildikleri kurumdur. Akademik özgürlük ilkesi bu anlamıyla üniversiteyi tanımlayan şeydir, asli unsurdur, başat unsurdur. Yani bir kuruma üniversite payesini vereceksek bu kurumda akademik özgürlük ilkesinin işlemesi lazım. Akademik özgürlüğü o kurumdan alırsak, orada bilimsel çalışma sürebilir ama adına artık üniversite diyemeyiz.

Akademik özgürlük üniversitenin başat unsuruydu üniversite özerkliğini nereye koyacağız? Bu iki kavram sürekli yan yana anılıp, karıştırılmış gibi değil mi?

Türkiye’de üniversite tartışması, üniversitede demokrasi tartışması uzun yıllarca özerklik kavramı etrafında tartışıldı. Anahtar kavram bizim için hep özerklik oldu. “Üniversite özerk olmalıdır”, bir amentü gibi sürekli tekrar edilen bir şey. Sanki herkeste şöyle bir mutabakat var gibi: üniversite özerk olmalıdır ama özerk değildir veya yeterince özerk değildir. Fakat üniversite neden özerk olmalıdır sorusunun cevabı çok da aranmış gibi.

Üniversite özerkliği kendi başına bir amaç değil, bir araçtır. Amacı da akademik özgürlüğün hayata geçmesidir. Akademik özgürlüğü hayata geçirecek tek araç da değildir. İşte bu amaç-arac ilişkisi gözetilmediği zaman, yani özerkliği kendi başına bir amaç olarak aldığımız zaman kurgu tamamen bozuluyor. Mesela şöyle bir örnek vereyim; bir kürsü bir asistanın işine son vermek istiyor ve asistanın işine son veriliyor. Bu kamusal bir tartışma konusudur değil midir? Bu asistan neden bu üniversiteden atıldı? Bu fakültenin bütün elemanlarını ilgilendiren, bütün üniversiteyi ilgilendiren bir kamusal tartışmadır, hatta bu üniversiteyi finanse eden toplumu ilgilendiren bir tartışmadır. Bunu gündeme getirdiğinde sana verilen cevap şu, daha doğrusu bütün kamuya verilen cevap şu: Kürsüsü onu istemedi. Ve fakülte yönetimi diyor ki; fakülte yönetimi olarak bu konuya müdahale edemem, çünkü bu kürsünün özerkliği var. Özerkliğin kendisi bir araç olmaktan çıkıp kendi başına temel amaç budur der isek o zaman mantık kırılıyor. Hatta şuraya işliyor; bir akademisyenin akademik özgürlüğü, özerklik bahane edilerek kısıtlanmış oluyor.

Peki, akademik özgürlük kendi başına bir amaç mı? Yoksa o da mı başka bir şeyin aracı?

Üniversitenin bir misyon iddiası var ve hukuki anlamda bu bir kamu hizmeti. Bir kamu hizmetini üretme iddiasında olan üniversitenin bu kamu hizmetini üretmesinin tek yolu, topluluk üyelerinin özgürlük içerisinde çalışabiliyor olmasıdır. Yani üniversitenin üretmekle kendini yükümlü gördüğü kamu hizmetinin hayata geçmesinin başat koşulu, akademik topluluk üyelerinin özgürlük içerisinde olmalarıdır. Akademik topluluk üyelerinin bu özgürlüğünü sağlamanın yolu da üniversiteyi kurumsal anlamda özerk olarak tarif edebilmektir.

Tabi üniversitenin bu özerkliği gereksindiği yerde, biz o özerkliği her zaman şunu gözeterek işletmek zorundayız: özerklik burada akademik özgürlüğü sağlamaya hizmet ediyor mu? Yoksa özerklik bir kürsüdeki o kürsünün yöneticisi olan kişinin dokunulmazlığı anlamına mı geliyor? 12 Eylül’den sonra 6 Kasım 1981’de Resmi Gazete’de yayımlanan 2547 sayılı YÖK Kanunu’nun çizdiği sistemde özerklik şöyle işlemeye de başlayabiliyor: Çok güçlü bir rektör ve de üniversite özerkliği denktir rektörün dokunulmazlığı. Rektör üniversite üzerinde faaliyet gösterebilir ve de bunu biz kamusal bir tartışma haline getirdiğimiz zaman tartışmanın tıkanacağı yer şu oluyor; üniversite özerktir, rektör de bu anlamıyla özerk olan bu kurumun en yetkili kişisidir, o kişinin yaptığı işlemler de özerklik zırhı altındadır.

Bu bilinçli olarak böyle kurgulanmış bir yapı mıdır sizce?

2547 sayılı YÖK Kanunu çok güçlü bir rektör figürü üretti, çok güçlü yetkileri olan bir rektör. Analoji yaparsak eğer; 82 Anayasası’ndaki güçlü cumhurbaşkanı ve güçlü yürütmenin üniversitedeki karşılığı güçlü bir rektör ve üniversite

özerkliği eşittir rektörün özerkliğine vardı. Şu anlamıyla bilinçli bir kurgudur: 12 Eylül askeri faşizminin kendisi de rövanşist bir iktidar, üniversiteye de düşman bir iktidar, bilim düşmanı bir iktidar ve bu anlamıyla hesaplaşmıştır üniversiteyle ve daha sonrasında ortaya çıkacak yeni sistemde hâkimiyet altında olan, ülkedeki makro iktidardan bağımsızlaşamayacak ya da makro iktidarın izin verdiği kadar bağımsızlaşabilecek, özerkleşebilecek bir üniversite kurmanın yolu budur. Böyle bir bilinç var. Ama bilinçsiz olarak yapılan şey şu bence; üniversitenin temel esprisine aykırı bir uygulama olduğunda, üniversite bunu neden engelleyemiyor? Burada mevcut akademik kültüre gitmek gerek.

Yakın zamanda Türkiye’de Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği başlıklı doktora tezinizi tamamladınız, bu tezinizde genel olarak neleri tartıştınız?

Ben burayı besleyen Türkiye modernleşmesinin o sancılı serüvenine dair ipuçları aradım; toplum olarak, akademik topluluğun bileşenleri olarak bizim üniversite algımızı sakatlayan unsurlar neler? Bu Türkiye modernleşmesinden bağımsız bir şey değil. Çünkü Türkiye, bir otoriter modernleşme örneğidir ve bu otoriter modernleşme içerisinde bilime de belli bir işlev yüklenmiştir. Bilimin işlevi hakikati açıklamak, en temel insani duygu olan merak bilimsel yöntemle bir cevap bulmaktır. Bu cevap kendi başına kıymetli olduğu için biz kamu olarak, kaynak üretmeliyiz ve birileri bununla uğraşmalı. Böyle bir algı var iken Türkiye’de bu yok. Bilim başından itibaren Türkiye’de bu kendi saf amacından uzaklaştırılmış, üzerine ayrıca misyonlar eklenmiş bir kurum. Hatta kimi zaman bu misyonlar asıl bilimsel motivasyonun önüne geçti, tezde de bunun örnekleri var, yetkili ağızlardan kaçmış, parti programına yansımış, kanun gerekçelerine yansımış ifadeleri var. Cumhuriyetin ilk kuruluş aşamasında yeni kurulan devletin ideolojik amaçlarını toplumda yaygınlaştıracak ara elemanlar yetiştirmek gerekiyordu ve üniversitenin amacı buydu. Özellikle 33 sonrasında keskinleşen bir şekilde, hatta Tek Parti döneminde, Türkiye’de üniversite bir parti okulu işlevi gördü. Cumhuriyet Halk Partisi parti tüzüğü okullarda insanlara ders olarak anlatıldı, bilimsel bir bilgi gibi anlatıldı. O insanlara bu programın temel ilkelerinin taşıyıcısı olmaları ve onu ülkeye yaymaları istendi.

Bu misyonun kendisini tartışmıyorum ben, Türkiye modernleşmesinde böyle bir ihtiyaç var mıydı? Başka ne yapabiliirdi? Tartıştığım şey bu değil ama bu şekilde başlayan bu bilim kültürünü dönüşüme uğratacak, üniversiteden beklediğimiz o bilimsel merakı geri döndürecek bir gelişme de olmadı. Farklı zamanlarda farklı şekillere işlevlendi. Türkiye dünya kapitalizmine geç entegre olmuş, genç kapitalist bir ülke olarak da aynı zamanda sermayenin ve piyasanın gereksindiği başka misyonlar da edinmeye başladı. Mesela geldiğimiz noktada Çevre ve Şehircilik Bakanı Erdoğan Bayraktar: “Türkiye gelişmekte olan bir ülke ve de bizim üniversitelerimizde mucit, kalem erbabı yetiştirecek lüksümüz yok” diyor. “Bize ara elemanlar lazım, ara elemanların olabildiğince düşük maliyetle yüksek hızda üretilmesi gerekiyor” diyor üniversitede. Şimdi beklenti bu olduğu zaman, üniversitenin misyonu bu hale geldiği zaman bu denklemde akademik özgürlüğe gerek yoktur. Çünkü akademik özgürlük özgür bir tartışma ortamında ancak bilimin gelişebileceğini, birikimli olarak ilerleyebileceği savı üzerinden çıkmış bir kavram ama amacımız böyle bir bilimsel birikime katkı sunmak, evrensel düzeydeki bilimsel üretimin parçası olmak değilse; amaç ara eleman yetiştirmekse özgürlüğe de gerek yoktur. Şimdi Erdoğan Bayraktar bunu söylerken aslında çok genel kabul görmüş bir toplumsal algıyı açık ediyor, yeni bir şey söylemiyor. Türkiye’de üniversiteden beklenen şey aşağı yukarı bu. Mesela cumhuriyetin ilk yıllarında başka bir şey bekleniyordu, çok partili hayata geçildiği zaman başka bir şey bekleniyordu. Şunu da ben tezde değerlendirdim: Türkiye çok partili hayata geçtiği zaman 2. Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’deki üniversitenin misyonlarından birisi de batılı liberal dünyaya, Türkiye’nin de batılı liberal değerleri savunan bir devlet olduğunun vitrinini koymaktı. Kendisini Soğuk Savaş koşullarında kapitalist bloğa, siyasal liberalizmi ilke edinmiş bir devlet olarak gösterme ihtiyacı Türkiye’de çok partili hayatın önünü açtı. Tek partili rejimden çok partili rejime geçişin tek açıklaması bu değil ama dinamiklerden birisi de bu.

Şimdi geldiğimiz yerde üniversite hala bu misyonları taşımaya devam ediyor. O otoriter modernleştirici misyon, çok fazla baskılandığını söyleyebiliriz bunun ama, hala bir yerde bu duruyor. Akademik kültürün içinde duruyor en azından. Üniversite bir yandan hala Türkiye’nin vitrini, Türkiye’nin liberal bir siyasetle yaşayan bir ülke olduğunu göstermenin bir yolu. Bir yandan da geç kapitalistleşmiş olmanın sancıları, kapitalist sermaye birikiminin Türkiye’ye özgü beklentileri, bunları karşılamının misyonu da yüklenmiş üzerinde. Ki Erdoğan Bayraktar bunları ağızdan çıkarmış birisi, deklare etmiş birisi de değil. Amaç buysa özgürlüğe gerek yoktur.

Ben şunu o yüzden söylüyorum: Türkiye’de artık üniversite özerkliği tartışacaksa eğer özellikle akademinin içindeki insanlar olarak ve bunu bir talep olarak, tepeden modernleşmenin başaramadığını başarmaya talip olmuş akademi topluluğunun üyeleri olarak –öğrenciler, akademisyenler, üniversite çalışanları olarak- üniversiteyi inşa etmek zorundayız. Üniversite inşa etmek istiyorsak eğer, içinde akademik özgürlüğün temel referans olmadığı bir özerklik tartışmasından artık kurtulmamız gerekiyor. Öncelikle bu akademik özgürlüğe neden gereksinim duyduğumuzu, bunun ne olduğunu ortaya koymamız ve sonra da özerklik tartışmasını bunun üzerinden devam etmemiz gerekiyor. Bunun dışında çıkacağımız bir yol olduğunu ben düşünmüyorum. Özerklik sürekli olarak üniversiteye yüklenen, o

üniversite dışı diğer misyonların bir payandası haline geliyor. Ama özerkliğin asıl çıkışı, akademik özgürlüğü sağlamanın araçlarından biri olmasıdır.

Akademik özgürlüğü sağlamanın başka ne araçları vardır o halde?

Sözgelimi iş güvencesi bunlardan biridir. Akademik bir hayatın içerisinde iş güvencesinin olmadığı bir çalışma modelinin özgürlük üretebileceğini düşünmüyorum ben. Mesela bunun şöyle örnekleri veriliyor Türkiye’de; deniyor ki bakın işte Amerika’da bu anlamıyla iş güvencesi yok. Bütün akademik personel sözleşmeli çalışıyor, performansına göre çalışıyor, hiç kimse doktorasını bitirdiği üniversitede çalışmıyor, herkes başka yere gidiyor falan. Şöyle bir kısa devre var; Amerikan akademisinin başarılı bir akademi olduğu yönünde bir ön kabul var. Başarılı bir akademi ve oradaki çalışma usulü de bu, demek ki bu güvencesiz istihdam yüksek başarı üretiyor. O zaman biz bunu alalım Türkiye’de aynen uygulayalım. Amerikan akademisi başarı üretiyor ama ürettiği bu başarıyı çalışma stiline borçlu değil; çok ciddi finansal olanaklara borçlu, bütün dünyadan başarılı akademisyenlerin ya da akademisyen adaylarının oraya akışına borçlu. Bütün bu denklemi görmeden sadece buradaki rekabetçi ortam verim üretmektedir diyemeyiz. Mevcut olanaklarıyla ürettiği verimin çok daha fazlasını üretebilecek kapasitede belki de Amerikan akademisi ama buradaki rekabetçi kültür bunu kısıtlıyor.

Türkiye’de giderek daha fazla iş güvencesinden yoksun çalışmak zorunda bırakılan akademi üyeleriyle üniversite nasıl şekilleniyor?

Türkiye’de iş güvencesinin olmadığı bir genç akademisyen kuşağı var. İş güvencesine ulaşmanın yolu doçentlikten başlıyor. Bir akademisyenin doçent oluncaya kadar geçirdiği süre de az bir zaman değil ve o kişinin yetişmesinde çok önemli bir zemin fakat o zeminde insanlar şöyle kaygılarla çalışıyorlar: bir adamın merakı ve ilgisi var ve soykırım üzerine çalışacağım diyor. Bu kişiye onu seven arkadaşları şunu söylüyorlar: “bu konuyu çalışma, bu ilerde senin karşına çıkar.” Nerde karşına çıkar? Doktoradan sonra atanma sürecinde, üniversiteye devam edip etmeme sürecinde senin aleyhine bir durum olabilir. Hadi onu atlattın ilerde doçent olacağın zaman, doçentlik jürinde bu senin aleyhine bir durum olabilir. Bunu çalışma, merak alanını değiştir. Daha amiyane tabirle suya sabuna dokunmadan çalış. Şimdi bu şu anlama gelmiyor; soykırım çalışan bir akademisyen Türkiye’de – çok tartışmalı bir alan, Ermeni soykırımı mevzusu üzerinden- kesinlikle işten atılır, üniversitede yer bulamaz anlamına gelmiyor. Ya da Kürt meselesi çalışan bir akademisyen işten atılır, üniversitede çalışamaz anlamına gelmiyor ama şu anlama geliyor; pek çok insan bu alanlara daha başından girmiyor, böyle bir risk algısı varsa, akademik özgürlük yoksa kişi kendi merak alanında çalışmıyor. Hatta şöyle bile oluyor yani, ülke şuan siyasi tansiyonun yüksek olduğu bir zamanda, böyle bir zamanda bu çalışmayı yapmam şimşekleri üzerime çeker, geri durmam lazım. Bir iş güvencesi olmadığı sürece, akademisyen bu korkuyu taşımak zorunda kalıyor.

Zaten akademik özgürlükle ilgili şöyle de bir mesele var: akademik özgürlüğün ihlal edilmesi demek, yalnızca bir insanın akademik çalışmalarından dolayı işine son verilmesi, bir insanın akademik çalışmalarından dolayı soruşturma geçirmesi ya da üniversitedeki bir takım olanaklardan uzak tutulması demek değildir. Sadece bunlar değil akademik özgürlüğün ihlali, belli insanlar bu anlamıyla bir kaygı taşımaya başlamışlarsa, kaygının sonucu gerçekleşsin veya gerçekleşmesin, bu kaygı artık üniversiteyi belirlemeye başlamışsa orada akademik özgürlük yoktur. İhlalin açık bir şekilde gerçekleşmesine gerek yok. O özgürlük algısı yitmişse, insanlar ben Kürt meselesi, soykırım, azınlık hakları çalışırsam bu benim geleceğimde sıkıntı yaratır hissiyatıyla bunlardan vazgeçiyorlarsa artık orada akademik özgürlük yoktur. Akademik özgürlüğün olmasını sağlamak demek sadece bu ihlallerin önünü kesmek demek değil, insanların böyle bir ihlal ihtimalinin olmayacağı güvencesine sahip olması lazım. İş güvencesi bu yüzden akademik özgürlüğün önkoşuludur.

Türkiye akademisinin tarihine baktığımızda bir tasfiyeler tarihi görüyoruz. Darülfünun’un İstanbul Üniversitesi’ne dönüşmesinden başlayan, 147’ler hareketiyle devam eden; her gelen darbeye ya da o kadar radikal olmayan bir değişiklikte bir kitlenin uzaklaştırılması, akademinin sanki tekrardan temize çekilmesi var. İktidarın direkt müdahalesi altında mı akademi?

Türkiye akademisi kurulduğu andan itibaren tasfiye bir mekanizma haline gelmiş. Üniversite kuruluyor, belli bir yerden sonra kurulmuş olan sistemin işlevini yerine getirmede düşünülüyor ya da ona yeni bir işlev yükleniyor. Cumhuriyetle beraber Osmanlı’nın son döneminde üniversiteye yüklenen işlevden farklı işlevleri var ama kurulan sistem yeni işleve uygun değil. Yeni işleve uygun bir sistem üretileceği zaman, önceki sistemin üretmiş olduğu kadrolar da elemenden geçiriliyor. Ve bu ciddi anlamda Türkiye akademisinde bir toplumsal bellek oluşturmuş durumda. Bunların hiçbirisiyle hesaplaşılabilmiş de değil. Bunlara dair bir hesaplaşma kültürü de yok, akademiye tasfiye edilen insanların itibarları iade edilmiş de değil. Bunun için özür dilenmiş de değil, bunun bir daha olmayacağına ilişkin hiçbir düzlemde mesajlar verilmiş değil. Üniversite bu anlamıyla akademik özgürlüğünü koruyabilecek araçlar geliş-

tirmiş değil. Üniversite dışı toplumda “üniversiteye dokunma, dokunursan bu üniversite işlevini yerine getiremez, yerine getiremezse ben bu üniversiteyi boşuna finanse etmiş olurum” gibi bir düşünce oluşabilmiş değil. Akademide çalışan bir insan doğrudan Darülfünun tasfiyelerini, 27 Mayıs darbesinden sonraki tasfiyeleri, 12 Eylül’den sonraki tasfiyeleri bilmese dahi; kendisine aktarılmış bir bellek var. Üniversitede tasfiyeye uğrayabilirsin. Bu tasfiyeye şuan üniversitedeki mevcut işleve hitap edemediğin için uğrayabilirsin ya da üniversitenin işlevi yakın zamanda radikal olarak tekrar değişebilir, değiştiği zaman o işleve adapte olamadığın için tasfiyeye uğrayabilirsin. Böyle bir ortamda bir akademisyen nasıl özgür olarak merak alanını ortaya koyabilir ve bu merak alanında özgür olarak nasıl sorular ve cevaplar üretebilir? Bu mümkün değil.

Tasfiye kültürünün hâkim olduğu bir üniversitede apolitik bir akademisyen tipolojisi her zaman bir şekilde daha güvenceli olacaktır, devletle uyumama ihtimali düşecektir o zaman. Sistem bu yönüyle de akademiye apolitize olmaya zorlamıyor mu? Ama ideal olan bu mu? Akademi mutlak bir şekilde politikadan soyutlanmış mı olmalı objektifliği sağlamak adına?

Bilimin objektif olmak gibi bir iddiası olmak zorunda, bilimsel birikim bu iddiayı taşır. Ama bu iddiayı her bir akademisyene, her bir akademik çalışmaya indirgeyecek olursak eğer bilimsel tartışma zeminini de yok etmiş oluruz. Sonuçta nesnel, objektif olanın peşindedir, hakikatin peşindedir bilimsel soru. Ama bu sorulara yanıt arayan, sadece akademisyen de demeyelim, bilimsel kültürün üreticileri yeni sorular ortaya koyarken, sorulara cevaplar ortaya koyarken, hatta merak alanını tanımlarken tarafgirlerdir. Sonuçta o tarafgirlik, belirtilen cevaplar, cevap denemeleri, yeniden tartışmalar, yanlışlanmalar falan bilimsel kültüre belli bir birikim ivmesi kazandırır. Türkiye’de üniversiteler depolitizasyon süreçlerinden özellikle 12 Eylül darbesinden sonra geçtiler. Ama ben şunu da görmemiz gerektiğini söylüyorum: Türkiye’de üniversiteler aynı zamanda ciddi anlamda politize edilmiş kurumlardır. Şu anda da politize bir kurumdur. Çünkü üniversitenin politik bir işlevi sürekli var. Bize apolitik gibi görünen görüntünün kendisi aslında son derece politik bir görüntüdür. Akademik özgürlük alanı içerisinde işlevini yerine getirmeye çalışırken bir akademisyen olarak burada senden devamlı olarak toplumsal reflekslere göre, siyasi iktidara göre seçimler yapman, konumlanman bekleniyor. Mesela seni git derste şunu anlat diye zorlamıyor bu sistem ama bir yerde bir şeyleri anlatmanı engelliyor. Sen aslında anlatmayarak da, negatif bir tavır alarak da aslında politik bir özne olarak hareket ediyorsun. Sana bilimsel alana dair çizilmiş olan sınıra uyararak politize bir akademisyen olarak davranmış oluyorsun suya sabuna dokunmayarak. Ve de bu politikayı da yeniden üretiyorsun. Öğrencilere de, geleceğin akademisyenleri olan ve şuan hâlihazırda da akademik topluluğun parçası olan öğrencilere de bu kültürü taşıyorsun. Türkiye’de üniversiteler son derece politik; apolitik öğrenciler üretiyor olabilir, apolitik gençlik üretiyor olabilir ama kendisi son derece politiktir.

AKP dönemiyle birlikte, devlet aklının üniversiteye dayattığı yeni tutum ne? Ya da üniversite özerkliğini algılayışı ne? Mesela hazırladığı YÖK tasarısı çok ciddi tepki aldı akademiden ve öğrencilerden, sizce yeni bir üniversite mi oluşturuluyor?

AKP’yi tahlil ederken şunu ortaya koymak lazım: AKP Türkiye siyasetinde bir kopuş mudur, bir sığrama mıdır, yep-yeni bir durum mu üretmiştir? Yoksa bir süreklilik midir, sürekliliğin içinde bir nokta mıdır AKP’nin politikaları? Herhalde bunun cevabı her ikisi de. Pek çok yerden süreklilik gösteriyor, bazı anlamlarda kopmalar da gösteriyor. Şimdi süreklilik gösterilen yer; AKP’nin üniversiteye bakışında, üniversiteyi algılayışında 12 Eylül zihniyetinden çok büyük farklılıklar olduğunu ben sanmıyorum. Ve hatta bütün bir Türkiye modernleşmesindeki üniversiteye yüklenen anlamdan bir farklılık yok: misyoner bir üniversite, politik bir üniversitenin devamı. Ama elbette verilen misyonlar farklılaşıyor. Evet neoliberal dönemin geldiği noktaların sonucu olarak; üniversiteden artık piyasacı beklentiler yükselmiş ve politik beklentilerin önüne geçmiş durumda. Aynı zamanda AKP Türkiye’deki popülist siyasetin bir ürünü geldiği noktada. “Her ile bir üniversite projesi” tipik bir popülizm, tipik bir siyasal rant projesi. Ancak her ile üniversite yapmak istiyorsanız, üniversiteyi değiştirmeniz lazım. Mesela yeni YÖK yasa taslağında, doktorasını bitiren akademisyenler için rotasyondan daha beter bir uygulama vardı. Yasa taslağına göre; doktorasını bitiren bir genç akademisyen doktorasını bitirmiş olduğu üniversitenin il sınırlarındaki bir üniversitede akademik hayatına devam edemez. Bu yeni açmış olduğumuz tabela üniversitelerinden birinde iş kovalayacaksın, kendine alan bulacaksın. Orada en az iki yıl görev yapacaksın, o iki yıllık görevi tamamladıktan sonra da dönüşünün bir garantisi yok. Bu mesela popülist siyasetin bir ürünü. Bu hamleyi yaptılar fakat bunun altyapısı yok, önce bir hamle yapıp daha sonra onun arkasını tamamlayacak yeni hamlelerle yeni sorunlar üretiyorlar. Popülizm de böyle bir şey zaten. Orta vadede Türkiye’deki üniversiteyi ciddi bir krize de sokabilirler, ciddi bir kadro krizi, yetişmiş eleman krizi ve de son derece niteliksiz bir yükseköğretim krizine sokabilirler. Türkiye’de yükseköğretim son derece niteliksiz bu arada zaten hâlihazırda. Bu işin AKP ile ilgili bir yönü. Bir başka yönü de, son dönemlerde iyice ayyuka çıkmış olan bu muhafazakârlık tartışması. Bu zaten son derece yetersiz olan ülkedeki üniversiteye ilişkin bilinci iyice daraltacaktır. Gerçekten belki bunlara paranoya gözüyle bakıyorduk ama biyoloji, tıp, veterinerlik, ziraat fakültesi gibi alanlar

dışında belki de evrim teorisi hiçbir yerde tartışılmaz hale gelecek. Ya da toplumun muhafazakâr yapısına ters olan bir takım bölümlerin gözden düşmesi, bu bölümlerin kadro olanaklarının kısıtlanması, finansal olanaklarının kısıtlanması, bir yerden sonra da işlevsiz olarak tarif edilerek kapatılması da gündeme gelebilir

Türk akademisinin akademik özgürlük uğruna attığı bir çılglık da duymuyorum ben, kolektif bir şekilde yöneltilen bir talep görmüyorum. Akademi var olan koşulları kabullenmiş gibi bir görünüm çizmiyor mu?

Böyle güçlü bir duruş olmadığı konusunda hemfikirim. Ama Türkiye üniversite tarihi içerisinde böyle örnekler var, akademinin kendi işini, üretmekle yükümlü olduğu hizmet alanını, meslek onurunu savunduğu yerler karşımıza çıkıyor. Aslında bu savunma akademik özgürlüğü inşa etme girişimidir, bu girişimler hep cılız kalmıştır Türkiye’de. Bu cılız kalmanın sebeplerini ise sadece akademiye yüklememek gerekiyor. Toplumsal ittifaklar bulamıyor akademideki özgürlük talebi. Üniversite dışı alanda, toplumda güçlü ittifaklar bulamıyor. Bu güçlü ittifakları bulamadığı sürece de akademinin içinden çıkan muhafaza-savunma-akademik özgürlüğü inşa etme deneyimleri de, temelsiz kalıyorlar. Dolayısıyla Türkiye’de akademik özgürlüğün inşası için akademinin içinden çıkan bir ses, çıksa bile cılız kalmak ve de devamlı sönümlenmek zorunda kalıyor. Açıkçası toplumsal muhalefetle, toplumsal mücadelelerle üniversitedeki akademik özgürlük mücadelesinin yan yana gelebilmesi lazım ve Türkiye’de toplumsal mücadelenin de yükselebilmesi lazım aynı zamanda. Bu bir demokratikleşme tartışmasına gider, Türkiye’de demokrasi nasıl inşa edilecek? Bu sorudan bağımsız düşünülemez. Avrupa Birliği müktesebatına uyum çerçevesinde Türkiye’de bir demokrasi projesi hayata geçiyor mu? Bence AKP bunun geçmediğinin bir göstergesi. Çünkü bu demokrasi talebinin sahibi ihtiyacı var, o talebi sahiplenecek toplumsal özneler ihtiyacı var. Bence Türkiye’deki Gezi süreci bu anlamıyla çok umut veren bir olay, insanlar demokrasi talebine temel hak ve hürriyetlerinin dokunulmazlığı talebine sahip çıktılar Gezi sürecinde. Bu Türkiye’de önemli bir moment, bir umut olduğunu gösteriyor. Fakat bu anlamda yeterince olgunlaşmış bir demokrasi talebiyle karşı karşıya değiliz. Bu özneler ortaya çıkmadıkça da ben Türkiye’de akademik özgürlük üzerine temellenmiş bir özerk üniversitenin inşa edilebileceğini düşünmüyorum.

Bindirilmiş Sorumluluklar Devri

Gül Peri Candan¹

Yenik düşmek...

Sınama ülkesinin okullarından yıllar önce mezun olmuş, mezun olan ve mezun olacak lisans eğitimi sürecinden nasibini almış öğrenciler için kullanılması gereken bir söylemdir ‘yenik düşmek’. Şahıs nazarına indirgersek bu söylemi yenik düşmüş olarak değışecektir ki bu değışimin kulağa pek hoş gelmediği aşikâr. Ağır bir bıkkınlık hali olarak tanımlayabileceğimiz bu hissiyat, günümüzde hali hazırda birçok öğrencinin tecrübe ettiği bir duygu halidir. Bu edinilen tecrübenin bilhassa öğrencinin, beraberinde öğretmen, aile, sosyal çevre özetle, toplumsal emek faktörü üzerinde ne şekilde bir etki bıraktığına değinmek gerekmektedir.

Aynı zamanda Sınama ülkesinin, her yeni bir yenilgi sonrasında (bir şekilde) taze kan aşıl原因anan sınanmış bireylerinin, çoğunluğu için her halükarda yenilgi ile sonuçlanacak bir mücadeleye nasıl bu kadar hırsla hazırlandıkları muammasına değinmek istiyorum. Zira evvel zamanlarda bu durum benim için bir muammaydı ta ki ben de bu kaosun bir parçası olana dek.

Çağımızın önemli bir kültürü haline gelmiş, yoğun sınanma sürecinin belki de en talihsiz sınama tekniğı olarak nam salmış olan Kamu Personeli Seçme Sınavı ve dengindeki sınavlar bu yılda diğer yılları aratmayan bir hüsrana sebebiyet verdi. Yaşanan bu hüsrana salt öğrenciyi değil, öğrenci kavramının bağlı olduğu diğer tüm disiplinleri etkilemektedir. İsteddiği sonucu elde edemeyen çoğunluk, benliklerini şimdiden Martin Eden* hırsıyla terbiye eder vaziyettedir. Azaltılmış sorumluluk devrinin bittiğı, bindirilmiş sorumluluk devrinin başladığı bu dönemin nicelerini oldukça etkileyeceğı su götürmez bir gerçek. Azaltılmış sorumluluk kavramını öğrenci bazında değerlendirecek olursak; toplumsal yapının bireye bindirmiş, bireyin yaşam şekli, anlayışı, beklentisi ve zorunluluklarına göre değışkenlik gösteren tüm gereklilik (bazen lüzumsuz) birçok durum ile hala tanışmamış- tanıştırılmamış, var olan bir takım sorumlulukların dahi aile bireyleri tarafından üstlenilmiş hali olarak açıklayabiliriz. Bu şartlar altında değerlendirildiğı vakit, azaltılmış sorumluluk devrinin istenilen bir sonuç ile bitmemiş olması bindirilen sorumlulukların yükünü kat be kat ağırlaştırır. Ağırlaşan bu yükün en önemli faktörü hiç şüphesiz ailenin okuyan gence bindirdiğı sorumluluklar yığınıdır. Bu konuda pek eleştirel davranamayacağım, her ailenin (ki bunu her defasında reddederler) çocuğundan bir beklentisi vardır, kaldı ki eğitim hiyerarşisini düşündüğümüz vakit aşıl原因anan her evre (haklı

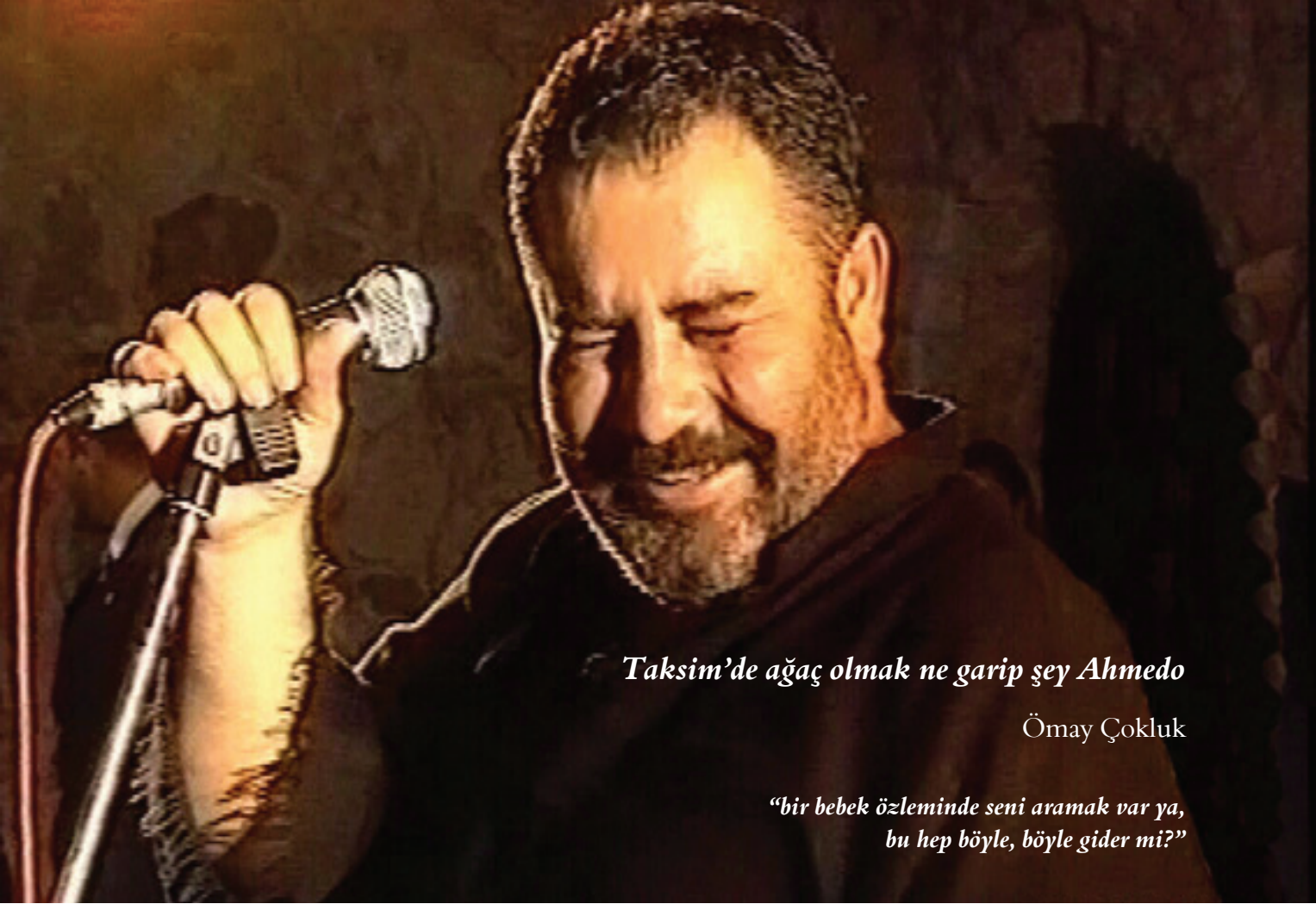
¹ Lisans öğrencisi

olarak) bu beklenti çıtasının da yükselmesini sağlar. Bu noktada öğrenci tarafından gösterilen her bir başarısızlık aile tarafından büyük bir tepki ile karşılanmakta, öğrencinin geleceğı hakkındaki daha önce aile bireyleri tarafından defalarca söylenmiş kehanetlerin gerçekleşiyor olduğunu görmek büyük bir öfkeye sebebiyet vermektedir. Bu öfkenin tek muhatabı olan öğrenci ise büyük bir hüsrana yarattığı bir dönemi yine soru bankaları ile dertleşmekte arayacaktır. Tam da bu evrede etrafında gerçekleşen bunca olumsuzluk karşısında ‘yenik düşmüş’ duygusuna kapılacaktır. Umut dolu genç bir birey için ne denli ağır bir duygu olduğunu kolayca tahmin edebiliriz. Fakat belki de emek faktörü, (yıllardır okul okumak için verilen gayret, ailenin harcadığı küçük servet, öğrenci ile birlikte ardışık sınav takvimine meydan okuyan eğitimci çabası, çevre baskısı) sonraki Sınama zamanına bir öncekine göre daha hırslı hazırlanmayı tetiklemektedir. Bunun kötü bir yanı yok elbette fakat bu durum uzun vadede nice öğrencide tükenmiş hissetmeye sebep olduğu da tartışılmaz. Kaldı ki ne mutlu hırs edip başarılı olanlara, fakat ataması dahi olmayan bölümlerin sevgili öğrencilerine ise bu kez Martin Eden sabrı gerekiyor. Bu psikolojiyi maalesef ki nicelerimiz yaşıyor, bilhassa sınav sonuçlarının açıklandığı, yeni eğitim döneminin yeni başladığı bu süreçte, birçok genç bireyin gerçek anlamda zorlu bir dönem geçirdiğı aşikâr.

Bindirilmiş sorumluluklar devri atlatılması başlı başına güç bir süreç iken, baskıcı aile ve sosyal çevre dayatmaları bu süreci dayanılmaz hale getirmektedir. Yazımın başında söz ettiğim hırs muamması ise bahtsız öğrenci kendince geliştirmiş olduğu bir başarı manevrasdır. Böylesine manevraları yaşamımızın her döneminde kurgularız ve bu kurgunun sadık bir uygulayıcısı olup çıkarız. Bu tür kurgular bireyin yaşamakta olduğu sürecin niteliğini istediğı forma ulaştırması için seçilen-uygun görülen- bir yol haritası olarak algılayabiliriz. Esas olan şu dönemde nicelelerin hemen hemen benzer duygu yoğunluğu içerisinde, birbirinden farklı fakat temelde aynı manevralar yarattıklarıdır. Sınama ülkesinde her yıl gerçekleşen bu hüznün dalgası nice mektepli Candide** yaratmıştır. Sonuç böyle iken, yaratılan bu Candide’ler toplumsal yapının en mühim bileşeni olarak yine topluma ‘kabul etmek’ten başka ne gibi bir katkı sunabilecekleri tartışılır. Zira var olan bu sorunların kitleler tarafından çabuk benimsenmesi, yapılan tartışmaların saman alevi kıvamında olması da bundan değil midir? Bu alışla gelmiş gamsızlığı, Kafka’nın bir o kadar gamsız, ince ve keskin üslubuyla aktarmak yerinde bir son olur;

Ve insanlar giyimleri içinde

çakıllarda salınarak gezinir
bu büyük göğün altında
uzaktaki tepelerden
uzaktaki tepelere uzanan.***



Taksim’de ağaç olmak ne garip şey Ahmedo

Ömay Çokluk

*“bir bebek özleminde seni aramak var ya,
bu hep böyle, böyle gider mi?”*

13 asır geçti...

Çok oldu gözüm, uzun oldu böylesi bir özlemle yazıya durmayalı, bir yelkenlinin rüzgâra bitmeyen özlemidir sanki şimdi satır satır dile gelen...

Ben gözüm, beyaz kâğıtlara sustum seni uzunca zaman, kalemlerin en tükenmezi ve renklerin en sarısı ile...

Çünkü susku sarıdır!

Yokluğunun özlemi, bir beyaz kâğıda susulmuş susulacak, tarifi ne de mümkünsüz bir acıdır...

İşte bu yüzdendir; o “ses vermeyen geceleri”, “tanımı zor acıları”, “bu bin kişilik sancıları” yazamayışım...

İşte bu yüzdendir; ömrüne göz dikenleri, yitip giden sensiz mevsimleri yazamayışım...

Çok oldu gözüm, uzun oldu böylesi bir özlemle yazıya durmayalı, ard arda bilmem kaç zemheri, senden uzak geçen bilmem kaç bahar...

Ama ben yazamadım.

Yitip giden anıları,

Katledilmiş duyguları yazamadım.

Yarım kalmış sevdaları, gence kalem kıranları hiç...

Çok oldu gözüm, uzun oldu böylesi bir özlemle yazıya durmayalı!

Çok oldu, uzun oldu biz sensiz masalarda, yine senin şarkılarınla, karanfil kokulu sus çayları içmeye başlayalı. Senin olmadığın masalarda, senin olmadığın kentlerde, senin olan, olmayan ama en çok sana dost olan, sen bakan, senin gibi bakan güzel insanlarla...

Bakışlarımızda, akıllarımızda hep aynı renk –anarşist sarı-

Hep aynı kahpe şarkıda –en çok da bahar kokar oysa-

Sana suskular tuttuk kahverengi bir özlem ve turuncu bir gemi hüznüyle...

Dostum dostum güzel dostum, diyordu yine sesin,

Bu ne beter çizgidir bu,

Bu ne çıldırtan denge?

Yaprak döker bir yanımız,

bir yanımız bahar bahçe”

Beter bir çizgi, çıldırtan bir denge içinde, bir zemheriden çıkmışken ve izlerken toprak ananın tüm dişiliği ile gebe olduğu binlerce güzelliği doğuruşunu, yani gözüm iklim bahar bahçeyken, tepeden tırnağa yeşile ve çiçeğe kesmişken,

Mayısken,
Baharken,
Ankara'yken...

Bir kente yakışan ne varsa kokarken...

Oysa deniz de yakışır ya, bu bahar da kokmuyordu. Ne çok deniz kokmayan bir mayıstı!

Başkentte, mayısın bir gecesinde, ortalık, "Her Yer Taksim, Her Yer Direniş" sloganları ile bahar bahçe oluverdi. Tepeden tırnağa oğula ve kıza kesiverdi. Halk denizinin dalgaları köpük köpük köpürdü, bahar başkaldırıverdi. Başkentte, mayısın bir gecesinde, ortalık uluorta deniz kokuyordu artık, karanfil kokuyordu, reyhan kokuyordu...

Sen geldin aklıma gözüm, önce gülümseyen yüzünle sen geldin. Bu kez,
"Tarifi imkansız acılar içindeyim
Gurbette akşam oldu yine
Rüzgar peşindeyim
Yurdumdan uzak yağmurlar içindeyim" diyen o mezar taşını yıkıp, demirleri söküp geldin! Hoşgeldin gözüm, tepeden tırnağa hoş geldin!

Sen geldin,
O günlerde
Ankara'da Taksim'din,
Gezi Parkı'yydın!
İstanbul'da Güvenpark'tın,
Kuğulu Park'tın!
Bozkırın bir ilkbaharında,
Dikmen'din,
Mamak'tın
Tuzluca'yırdın!
Oldun, oluverdin!

Hasta bir yatağın başucundaki umut, kanamanın kan karşıtıydın! Bu kez kısa çöp uzun çöpten hakkını alacak mıydı ne! Direnmekle, güvenmekle, barışla amenna geldin! Sen İstanbul'da, isyandaydın, sen Ankara'da, barıkattaydın! Sesin inletiyordu geceleri işte yine. Gecedен karanlık sebebin ve gecedен mülteci kederinle geldin! Bu bahar da ölmedin gözüm, bu bahar da ölmedin!

Biz seni, senin ülkeni sevdiğin kadar çok sevdik. Yalnız uyuma diye sana Ethem yoldaşı, Ali İsmail'i, Abdullah'ı, altı canı, can yoldaşını gönderdik.

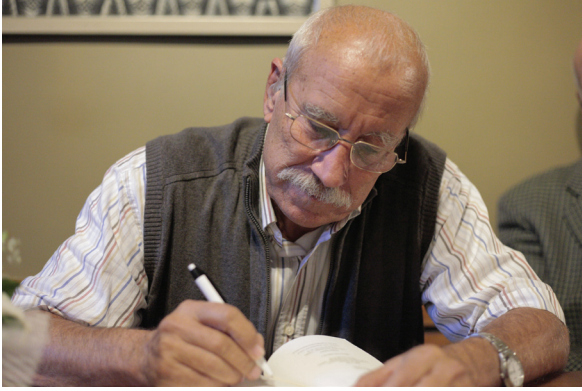
Biz her parka, yitip gidenler fidanlarımız için yeni fidanlar diktik.
Gözüm biz, sen bir yana, ben bir yana, dostlarımız bir yana,
Bölünsek de, çözülssek de başkaldırdık böylece zamana!

Güneşte kavruluruz kıraç topraklar gibi
Hazanda savruluruz serseri yapraklar gibi
Yalnızlığı yaşarsız geride kalan gibi
Düşer düşer kalkarsız her bahara,
Her TAKSİM'e isyan gibi...

Ben bu satırları sana susarken,
Şimdi başkentte yine gece, yine ayaz mevsimi,
Hadi susalım öyleyse yine, susalım da yaprak kımıldamayalım...
Nasıl olsa ekilir ekin geliriz, bir gider bin geliriz
Bir başka baharda, bir başka Taksim'de binlerce genç fidanla yine geliriz!

Ka /n/ ğlayan bir tebessüm şıptırtısı ile,
'MAY

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi emekli öğretim üyesi ve soL gazetesi yazarı Prof. Dr. Rıfat Okçabol geçtiğimiz günlerde eğitim alanında yaşanan sorunlara ilişkin hazırladığı bir kitabı daha okuyucularıyla buluşturdu. Arkadaşımız Onur Seçkin, Okçabol ile bir bilim emekçisinin titizliği ile hazırladığı “AKP İktidarında Eğitim: Eğitimin Piyasalaşması ve Gericileşmesi” kitabı üzerine şöyleşti.¹



Daha önce de Türkiye’de eğitimi tarihsel olarak incelediğiniz çeşitli kitaplarınız var. Bu kitap, doğrudan bir siyasi partiye işaret ederek, “AKP iktidarında Eğitim” başlığını taşıyor. AKP’ye özel bir ayrıcalık mı tanıyorsunuz? Bu kitabı yazma ihtiyacı neden ortaya çıktı?

Güzel bir soru, hiç böyle düşünmemiştim. Yaşadıklarımızın sonucu desek yanlış olmaz. AKP, 11 yıldır başımızda ve her alanda topluma piyasacı ve gerici dönüşümler dayatıyor. Türkiye’nin geleceğini belirleyen en önemli alanlardan biri olan eğitimde ise vahim dönüşümlere yol açıyor. Eğitim alanında, altını üç defa, beş defa çizeceğim derecede olumsuz şeyler yapıyorlar. Bunu yapan AKP. Son kitabın öncesinde yayımlanmış olan Türkiye Eğitim Sistemi, Yükseköğretim Sistemimiz ve Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz adlı kitaplarım, genelde AKP öncesini anlatan kitaplar. Son kitap, önceki kitapların devamı olarak da düşünülebilir. Ancak daha önceki kitaplar, geçmişten yazıldığı yıllara kadar geniş bir süreyi kapsayan kitaplar. Cumhuriyet öncesinden başlayan ve Cumhuriyet Halk Partisi’nin tek parti iktidarını da, 10 yıllık Demokrat Parti iktidarını da, Adalet Partisi iktidarını da, 12 Eylül yönetimini de, Anavatan Partisi dönemini de kapsayan kitaplar. 12 Eylül darbesinden bu yana, 10 yıl gibi çok uzun bir süre eğitim sisteminde ve yaşamın başka alanlarına müdahale eden partiler yok.

Her partinin olumsuzlukları var. Zaten diğer kitapları da okuduğunuzda, özellikle son 60-70 yıldır pek olumlu bir şey olmadığını görüyorsunuz. O kitaplar da eleştiri dolu. Türkiye AKP öncesinde de, eğitim açısından güllük gülistanlık ya da dört dörtlük bir ülke değildi tabii. Ancak AKP iktidarında, DYP koalisyon ortağıydı da böyle oldu, ya da CHP koalisyon partisiydi de böyle oldu diyecek bir durum yok. Her şey, AKP’nin elinde, her şeyi AKP belirledi. AKP, ne yazık ki, kitaptan da görülebileceği üzere, her şeyi, bireyin, toplumun, doğanın, insanlığın aleyhi-

ne gerçekleştirdi. Bu kitap, AKP’ye ayrıcalık olarak değil de, eğitim alanında olumsuz uygulamaları nedeniyle, bu olumsuzlukları okuyucuya/topluma göstermek için yazıldı.

Kitaba baktığımızda, üç ana bölüm görüyoruz. AKP öncesi eğitim, AKP’nin acemilik dönemi ve AKP’nin ustalık dönemi. Bu sınıflandırma eğitim alanında neye denk geliyor sizin açınızdan, eğitimdeki dönüşüm açısından.

Çok okuyan bir toplum değiliz ne yazık ki. AKP’nin eğitimi deyince, birileri merak edip, AKP öncesinde ne idi de, AKP ne yapmış diyen insan az çıkıyor. AKP öncesini anlatan yukarıda adlarını verdiğim kitapları okuyan kişiler de çok sınırlı sayıda. Kitabın birinci bölümü, AKP’nin ne yaptığını daha iyi anlamak için, AKP’nin devraldığı sistemin ne olduğunu özetle okuyucuya tanıtmak amacıyla yazılmıştır.

AKP ile birebir ilişkili konuları iki ayrı bölümde ele almanın nedeni, Başbakan’ın kendi söyleminden kaynaklanıyor. 2011 seçimlerinin arifesinde, anımsanacağı gibi Başbakan, seçim sonrasının kendilerinin ustalık dönemi olacağını açıklamıştı. Baktığınız zaman, eğitim alanında yapılanların vahameti açısından ustalık dönemi, gerçekten de AKP’nin ustalaştığını gösteriyor. AKP’nin acemilik dönemi, acil eylem planı ile başlamıştı. Bu plan, yüzeysel bakıldığında pek çok insanın ne güzel diyebileceği konuları/hedefleri içeriyordu. Ama dikkatli ve biraz da eleştirel bakıldığında, baştan aşağı piyasacı bir eylem planı olduğu görülmüyordu. AKP, eylem planının bazı maddelerini aynen uygulamaya çalışırken bazı maddelerini ise tam da ters yönde uyguladı. Bu arada AKP, acemilik dönemi dediğimiz ilk sekiz yılında, hemen hemen her uygulamada gericileşmeyi de ihmal etmedi. Zamanın Anayasa Mahkemesi ve Danıştay, 2007 yılından önceki Cumhurbaşkanı A. N. Sezer ve eğitim sendikaları, birçok gerici uygulamayı engelleyebildiler.

AKP’nin ustalık dönemine iyi hazırlandığı, 2011 seçimlerinden hemen sonra 1-2 ay içinde 34 kanun hükmünde kararname çıkararak eğitim dahil her yapıyı alt-üst etmesinden belli olmuştu. Tabii ustalık dönemi de çıraklık döneminden hazırlandı. Dikkat ederseniz, çıraklık döneminde kadrolaşmaya başladılar. İlk yaptıkları kadrolaşmadır. Mesela Acil Eylem Planı’nda, liyakate önem vereceğiz deseler de, her kurumda kadrolaştılar, kendi adamlarını getirdiler. TÜBİTAK’ta, Bakanlıklarda, YÖK’te, üniversitelerde vb. kadrolaştılar. Kadrolaşma pek çok şeyi kolaylaştırıyor. Üstüne üstlük, anayasa değişikliği ile yargıda da kadrolaştılar. Örneğin kitapta da irdelediğim konulardan 4+4+4 yasasını ele alalım. Bu yasa maddeleri ile Anayasa’nın ilgili maddelerini oku-

¹Söyleşinin özet hali SoL gazetesinde yayınlanmıştır.

yanlar, bazı maddelerin Anayasa'ya aykırı olduğunu kolaylıkla görebiliyor. Üstelik Anayasa Mahkemesi'nin benzer konularda iptal kararları var. Bu kararlar içtihat oluştursa da Anayasa Mahkemesi kendi içtihatlarına bile aldırış etmeyip 4+4+4 yasasının hiçbir maddesini Anayasa'ya aykırı bulmuyor! Bu durum, yargı organının da kadrolaşıldığını gösteriyor. Onun için de, AKP ustalık döneminde her istediğini kolaylıkla gerçekleştirebiliyor. Zaten mecliste de işler, bir işaretle kalkıp inen parmak hesabıyla hallediliyor.

Mesela türban. Anayasa Mahkemesi birkaç kez türbanı serbest bırakmaya yönelik yasa maddelerini iptal ettiği gibi, türbana yol açan Anayasa değişikliğini bile iptal etmiş bulunuyor. Danıştay da türbana kapı açan uygulamaları bir çok kez iptal etmiştir. Şimdi, yasalarda hiçbir değişiklik olmadığı halde, kamuda türban serbest diyorlar. O yasalar değişmedi ki. Nasıl olacak? Olabilecekse bu yasaların değil mahkeme kadrolarının değişmiş olmasından kaynaklanacak.

Devam ediyor mu sizce aynı şekilde ustalık dönemi?

Gezi AKP'yi çok sarstı ama, AKP doğa, emek ve toplum karşıtı uygulamalarına büyük bir hırsla devam ediyor. İşte kamusal alanı türbana açtılar, Suriye tezkeresini çıkardılar. 2003'de Irak tezkeresini çıkaramayan AKP şimdi, Gezi'ye rağmen, Irak tezkeresini de çıkardı! Gezi neyi gösterdi? Gezi barışı gösterdi, Gezi yurtseverliği gösterdi, ama iktidar bizi savaşa sürüklüyor. Anlaşılmaz bir şekilde anamuhalefet de Irak tezkeresini destekliyor! Sırada başka yasalar var, kıdem tazminatı gibi emekçileri mağdur edecek çalışmalar var; yandaş gazeteler halen AKP'yi öven manşetler atıyorlar. Mısır'da Mursi gitti, Mursi benzerleri Tunus'ta da gitti. Bizim Türkiye'de Mursi'lik halen devam ediyor ve Suriye'deki Mursilere paralar harcanıyor! İran, kızların başını açarken biz türbana sokuyoruz!

Demokrasi dediğin nedir? Bir bakıma, kitlenin tepkisini dikkate alıp toplumu rahatlatarak kararlar almak değil midir? 15 milyon insan, doğayı korumak ve özgürlükler sahip çıkmak için Gezi'de yürüdü. Bundan daha önemli ve anlamlı demokratik tepki olur mu? Bunlar aldırımıyor! Aylardır Gezi'nin intikamını almakla meşguller. Bu durum, AKP'nin yapmak istediklerini, inatla ve hırsla yapmaya devam edeceğini gösteriyor.

Türban kamuda serbest oldu, yarın öbür gün neler olacak, göreceğiz ne yazık ki? Anadilde eğitim konusu. Bu kadar insanlarla dalga geçilir mi? Bir toplum bu kadar aşağılanır mı? Özel okulda anadilde eğitim olması; kimin aklına gelir böyle bir şey? Bu ancak, kitabın özü olan, insana değer vermeyen piyasacı ve gerici sistemlerde akla gelebilir. Bu son kararlar da, AKP'nin eğitim sistemini mahvettiğini gösteren kararlar.

İstediklerini gerçekleştirme anlamında ustalık döneminin kısa bir süre daha devam debileceği görülüyor. An-

cak bu ustalıklarının insan ve toplum zararına olduğu her gün biraz daha belirginleşiyor. Bu belirginleşme ustalık döneminden de öte AKP'nin sona yaklaştığının habercisi oluyor.

Kitabınızda eğitimde gerici ve piyasacı kuşatmanın karşısına bir model olarak eğitimde kamusal bir yapılanma öneriyorsunuz. Nasıl bir model bu ve neden dinci piyasacı modelin karşısında?

Eğitim deyince, bireyin gelişimini anlıyoruz. Eğitim deyince toplumun gelişimini anlıyoruz. Eğitim deyince insanlığın gelişimini anlıyoruz. Şimdi parasal eğitimde, bir kere bireyin gelişmesi engelleniyor. Sistem parası olana fırsatlar sunuyor, parası olmayana sıkıntıya düşürüyor. Parası olan kapağı özel okula atıyor. Parası olmayana da, mollalık, teknisyenlik ya da cemaatçilik kalıyor. Parası olmayanın imdadına cemaatlerin yetişmesi daha AKP öncesinden başlayan bir uygulama. Cemaate giden çocuğa okuma fırsatı verilirken geleceği karartılıyor. Çocuk kendi yetenekleri doğrultusunda yetişip gelişeceğine cemaatin istediği kalıpta yetişiyor. Cemaat nedir? Cemaat, bundan 1000-1400 yıl önce geçerli olmuş olabilir; insanlar şeyhine bağlanıp onun kölesi olmuş ve şeyhinin peşinden gitmiş olabilir. Ancak günümüz insanının özgür olması bekleniyor. Günümüz insanının kendi aklıyla, kendi bilgisiyle, kendi deneyimleriyle hareket etmesi gerekiyor. Cemaatçilik, aklını, bilgini, deneyimlerini cemaatin liderine bırakmak oluyor. Günümüzün insan ve yurttaş anlayışı cemaatçilikle bağdaşmıyor. Piyasacı eğitimden geçenlerin köşe dönmeye ve başkalarını sömürmeye yatkın oldukları görülüyor. Gerici eğitimden geçenler ise, genelde kendisine ve toplumuna yabancılaşıyor, gerçeklerden kopuyor, inanç/düş dünyasının dışına çıkamıyor. AKP eğitimde ikisini birden gerçekleştirip piyasacı-molla yetiştiriyor.

Dolayısıyla bireyi özgürleştirecek, toplumsallaştıracak ve insancılaştıracak eğitim ancak kamusal, parasız ve bilimsel eğitim ile mümkün oluyor. Siz öğrenciye 1000-1400 yıl öncenin inancını aşılayarak, onu özgürleştiremezsiniz ki? İnsanlar inanç sahibi olur, ama o inancını ya kendiliğinden kazanır ya ailesinden öğrenir ya da merak edip öğrenir. Ama siz bütün öğrencileri imam yapmaya kalkarsınız bu ne demektir? Bu kişilerin dünyaya o inancın gözüyle bakması demektir. Ama dünyaya bakan, bilim gibi, başka gözler de var. Öğretmenin işi, öğrenciye o gözleri de göstermek, o gözlerden kendisine uygun gözü seçmesine yardımcı olmak. Bu ancak, kamusal, parasız ve bilimsel eğitimde oluyor.

AKP döneminde okullarda yıllardır okutulan kitaplarda sansürü görüyoruz. Yasaklamalar, öğretmenlere açılan soruşturmalar, içeriğin değiştirilmesi. Mesela Çehov'un eserlerinin bulunduğu bir kitapta, "Allah'ı büsbütün unuttuk" gibi ifadeler var. Ya da Oscar Wilde'ın kitabında kahramanlar artık birbirlerine hayırlı sabahlar diye sesleniyor.



AKP'nin kitaplarla derdi ne?

AKP'nin derdi, bireyle, insanla ve toplumla. AKP düşünen insan ve toplum istemiyor. AKP, olaylara eleştiren bakan, aklını ve bilimsel bulguları kullanmaya çalışan insan istemiyor. Dini kitaplar dışında her kitap, gerçek yaşamdan örnekler içerebiliyor, yaşamın bir parçasını anlatıyor. Her kitap, şiir olsun, öykü, roman olsun insanı düşündürüyor. AKP'nin kitapla derdi, kitabın insanı düşündürmesinden, duygulandırmasından, vicdan sahibi yapmasından kaynaklanıyor. Kitapları dejenere ediyor, çünkü kendi misyonunu, kitaplar aracılığı ile aşılamaaya çalışıyor. İnsanların dünyaya tek gözle (AKP gözüyle) bakmasını istiyor. Ama kitap insanı özgürleştiren birşey. Kitap insanın, duyuşsal gelişimini sağlayan bir araç. Duyuşsal gelişimini sağlayan bir insan, savaşa evet demiyor, eline pala alıp doğayı korumaya çalışanlara saldırmıyor. Duyuşsal gelişimi olan insan, kininin davacısı olmuyor; hoşgörülü ve saygılı oluyor. Ama iktidar da bunu istemiyor. Açık açık, "Dininin ve kininin davacısı olacak" genç istediğini söylüyor. Bu ne demektir? Bu 21. yüzyılın anlayışı değil. Bu, Abdullah Gül Amerika'da, tabii ki Türkiye'yi de kastederek "Müslüman dünyası, Avrupa'nın ortaçağını şimdi yaşıyor" demiş. AKP de bize Avrupa'nın ortaçağını yaşatmak istiyor. Onun için de kitaplara düşman. Zaten düşman olmasa, sağda solda konuşurken, atıp tutarken, değiştirdikleri ortaöğretim yönetmeliğinden, düşünen, sorgulayan eleştiren ve araştıran öğrenci yetiştirme ilkesini çıkarmalarından da belli oluyor. Bu durum unutkanlık işi değil tabii. Eleştiriden, düşünmekten ve araştırmaktan korkma işi.

Siz hem bizzat Milli Eğitim Bakanlığı'nda uzman olarak görev yapmış, bir taraftan öğretmen olarak çalışmış, bir taraftan da uzun yıllardır da Boğaziçi Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nde görev yapan bir eğitimcisiniz. Uzun zamana yayılan, hem öğrenci yetiştirme boyutunda, hem öğretmen yetiştirerek bu sürecin içinde olduğunuz bir eğitimcilik geçmişiniz var. Bu deneyimlerinizi, 50 yıllık bir eğitimcilik geçmişinizi değerlendirerek, kitapların öğrencilerin, öğretmenlerin açısından değeri nedir?

Yaşım uygun değil, ben Köy Enstitüleri deneyimine yetişemedim ama kitaplardan okuyoruz. 1940'lı yıllar, köy çocukları, genç yaşta, ilkokulu bitirdikten sonra 12-18 yaş arasında, köy enstitülerinde okuyorlar. Bu köy çocukları, yılda ortalama 20-25 kitap okuyor. Hem de sıradan değil önemli kitapları okuyorlar. Aradan 70 yıl geçti. Şimdi bizim üniversite öğrencisi yılda 5-10 kitap bile okumuyor. Köy Enstitülerinin kapatılmasının bir nedeni de, okunan kitaplardır. Siz insanın gelişmesini istemiyorsanız, duyuşsal, bilişsel olarak insanın gelişme-

sini, insancıllaşmasını, vicdan sahibi olmasını, toplum-sallaşmasını istemiyorsanız, okuması sizi rahatsız ediyor. Okullardaki ders programları Osmanlı hayranlığını içermiyor, hatta aşırı bir Cumhuriyet vurgusu var da denebilir. Oysa üniversiteye gelen öğrencilerin önemli bir bölümünün Osmanlı hayranı ve neredeyse Cumhuriyet düşmanı olduğu görülüyor. Demek ki, ders programlarında olmasa bile, ya okulda kimi öğretmenler, ya da okul dışındaki oluşumlarda öğrencilere bu düşünceler aşılanıyor. Gelen öğrenci içinde Osmanlı hayranı olmayanlarla Cumhuriyetin temel ilkelerine ve aydınlanmacı değerlerine sahip çıkanlar da var. Kendilerini bu sisteme kaptırmayanlar ve kitap okuyarak ya da başka yollarla kendilerini geliştiren insanlar, Cumhuriyetin aydınlanmacı değerlerine sahip çıkabiliyor. Dolayısıyla gençlere, gerçeğe ulaşmak için mutlaka kitap okumalarını önermek gerekiyor. Öğretmene de, bir yandan kendisinin kitap okuma alışkanlığı edinip sürdürmesi, öte yandan da sistemin öğrenciyi körelten uygulamalarına kendilerini kaptırmamaları, öğrencilerinin özgürleşip kendilerini gerçekleştirebilmeleri için onları kitap okumaya alıştırmaları görevi düşüyor. Çünkü kitap okuyan duyuşsallığını geliştirirken sorgulamaya da başlıyor.

Köy Enstitülerinin kapatılmasının bir nedeni de budur; kitap okuyup sorgulamalarıdır. Örneğin Köy Enstitülü çocuk, "Şu benzi güz elması renkli/ Lacivert ceketli sevimli çocuk/ Neden böyle de/ Şu saz benizli/ Yalın ayak, başı kabak çocuk/ Öyle değil?/ Nedendir ey ağacım,/ dalının biri sarı, biri yeşil/ Biri kurur, biri büyür,/ Biri ağlar, biri güler./ Nedendir" diye sormaktadır (Çağdaş eğitim ve Köy Enstitüleri, Dikilitaş Kültür Yayınları, 1993, s. 197). Bunu soran 15 yaşlarında bir çocuktur. Ama niye sorguluyor? İnsanlar durup dururken sorgulamaz. İnsanlar bilgilendikçe, kitap okudukça, başka yaşamları gördükçe, kendi yaşamları ile karşılaştırıp aradaki farkı gördükçe sorgulamaya başlar. Köy Enstitüleri, öğrencinin sorgulamaya başlamasına izin verdiği gibi teşvik de ediyor. Günümüzde eğitim sisteminin yapmadığı işi öğretmenlerin üstlenmesi ve öğrencileri kitap okumaya ve sorgulamaya teşvik etmeleri bekleniyor. Bilindiği gibi çocukların genelde ilköğretimde (ilkokul ve ortaokulda) kitap okuma alışkanlığı edindikleri biliniyor. Bir öğretmeni düşünün, elinden kitap düşmüyor! Bir öğretmeni düşünün, elinde kitap yok. Okula türbanla gelen öğretmen giderek çocukları türbana alıştıracak gibi, elinden kitap düşürmeyen öğretmen de çocuğa kitap ve okuma sevgisi aşılayabiliyor.

Teşekkür ediyoruz hocam. Yeni kitaplarınızı bekliyoruz.



Eğitim ve İktidar

Ahmet Yıldız

Michael W. Apple'ın en önemli kitaplarından biri olan “Eğitim ve İktidar” 2006 yılında Kalkedon yayınevi tarafından Türkçeye kazandırılmıştı. *Eğitim ve İktidar*, Türkiye’de kronikleşen ve giderek artan eğitim sorunlarına karşı ilgi duyan, bu sorunları anlamaya çalışan ve genel olarak eğitimin kültür, ekonomi ve politika ile olan karmaşık ilişkilerini sorgulayan okurlar için hala önemli bir başvuru kitabı.

Bütün dünyayı etkileyen eğitim kuramcısı ve militanı olan Paulo Freire tarafından “*demokratik ve eleştirel eğitim mücadelesinin en seçkin kuramcılarının biri*” şeklinde tanıtılan Apple, Türkiye’de demokratik eğitim mücadelesi veren kimi eğitimciler dışında çok tanınan bir isim değil. Oysa Michael W. Apple, gerek ABD’de gerek uluslar arası eğitim dünyasında eleştirel eğitim çalışmalarının önde gelen temsilcilerinden biri olarak anılmaktadır.

Eleştirel pedagoji

Eleştirel eğitim çalışmalarının bir diğer ünlü ismi Henry Groux’a göre eleştirel pedagoji, en kısa tanımla bir “umut” ve “olanaklılık” projesidir. Eleştirel pedagoji, ampirik kanıtlardan ziyade etik tercihlerle ilgilidir ve insanları dünyanın değiştirilebilir olduğuna inanan, düşünce sisteminde etik değerlendirmeye yer veren, eleştirel bir duruş edinmiş bireylere dönüştürmeyi hedefler. Bunun için de eğitim sürecini politika ve iktidar kavramlarını merkeze alarak kavramaya çalışır. Eleştirel eğitimciler okulların iki kategoride ele alındığını söylerler. Birincisi okulları, öğrencilerin ayrıştırıldığı bir ‘eleme mekanizması’ olarak gören egemen anlayıştır. Bu tür bir okul, ‘demokratik okul’ mitinin arkasına sığınarak toplumdaki iktidar ilişkilerini ve eşitsizlikleri pekiştirmektedir. İkinci anlayış ise eleştirel okul anlayışıdır. Bu anlayışta temel amaç, okulun kültürel ve politik yaşamdaki rolünü açığa çıkarmak ve sorgulamaktır.¹ Bu anlayışın en başarılı örneklerini veren isimlerden biri de Michael W. Apple’dır.

Michael W. Apple

Daha çok kültür ve iktidar, ekonomik, politik ve kültürel alan arasındaki ilişkiler ve bütün bunların eğitim çalışmaları açısından anlamı üzerine odaklanan Apple, *Eğitim ve İktidar* adlı kitabında, farklı iktidar biçimlerinin eğitim kurumları içerisinde ve bu kurumlar

1 Henry A. Giroux, *Ideology, Culture & Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Pres.

üzerinden nasıl işlediğini analiz etmektedir. Onun analizleri üzerinde pek çok entelektüel ve siyasi etki gözlenebilir. Kendisi bu etkilerin bazılarını şu şekilde sıralamaktadır: “eleştirel sosyal ve kültürel teori; örneğin Antonio Gramsci, Lois Althusser, Raymond Williams, Jurgen Habermas ve Herbert Marcuse’nin çalışmaları; Alfred Schultz’un sosyal fenomoloji ve bilgi sosyolojisi alanında yaptığı çalışmaları; Harry Braverman’ın emek sürecine dair araştırmaları ve Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michael F. D. Young, Geoff Whitty, Roger Dale, Madeleine Arnot gibi isimlerin “yeni eğitim sosyolojisi” alanından örneklerini sunduğu çalışmalar.” Bu kadarı bile, özellikle Michael W. Apple ismini yeni duyan okurlar için, onun analiz çerçevesi hakkında ipucu verecektir.

Bu kuramsal etkiler yanında, yoksul ancak politik olarak oldukça aktif bir ailede büyümesi, ilk gençlik yıllarında ırkçılık karşıtı hareketlerin içindeki faaliyetleri, öğrenim görürken çalışması, ABD’nin en yoksul topluluklarında ve daha sonra muhafazakâr kırsal kesimlerinde öğretmenlik yaparak harcadığı zaman ve öğretmenler sendikasının başkanı olarak oynadığı rol gibi bir dizi yaşantı birikimi de çalışmaları üzerinde etkisi açıkça görülen ve belki de onun çalışmalarını daha çarpıcı kılan etmendir. Bu yaşantı birikimi onu, mevcut politikalar ve eğitim pratiklerinin toplumda nasıl bir etkiye bulunduğunu ortaya çıkarma noktasına taşımıştır. Apple’nın amacı yalnızca bu ortaya çıkarma faaliyeti ile sınırlı değildir, aynı zamanda o, direnme ve karşı hegemonya çalışması için var olan yahut mümkün olan alanları görünür hale getirerek, gerçek kurumlar, gerçek okullar, gerçek hareketler ve gerçek topluluklar içinde alanlar yaratmakla uğraşanların “sözcüleri” olarak hareket etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda *Eğitim ve İktidar*’ı yazmasının nedenini de şu şekilde açıklar: “Okulları çevreleyen karmaşık yapısal ve kültürel koşullarda düşünmek, bu koşullardaki çatlakları açığa çıkarıp böylece eleştirel eylem için alanlar bulmak.”

Eğitim, iktidar, çelişki ve direniş

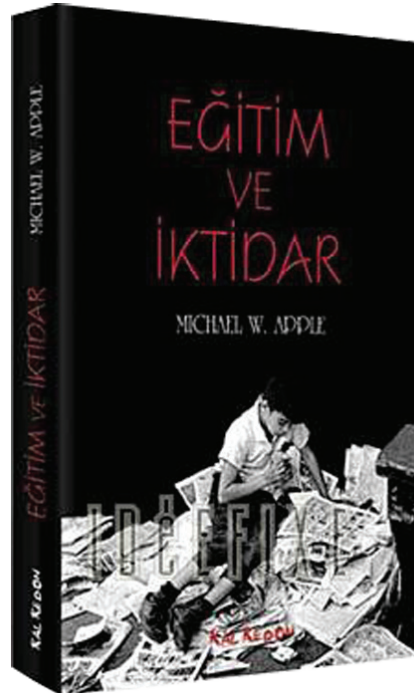
Apple *Eğitim ve İktidar*’da bu amacına, eğitimi bir yandan nötr ve yalnızca teknik bir olguya hapseden egemen anlayışı eleştirerek, diğer yandan da eğitim alanındaki birtakım eleştirel incelemelerdeki ekonomi ağırlıklı indirgemeci eğilimleri sorgulayarak başarıyla ulaşılmıştır. Apple, rekabet halinde olmalarına karşın her iki bakış açısının da okulların rolünü “bilgi dağıtımına” eşitlediğini vurgulamaktadır. Bu bakışlardan birincisi, bireylerin rekabetçi piyasada başarılarını azamileştirebilmesi için eğitim aygıtının temel işlevinin teknik bilginin dağıtılmasını öne çıkaran serbest piyasacı insan sermayesi kuramıdır. Diğer perspektif ise, eğitimi/okulu ekonomiye dayalı sınıf pozisyonlarını güçlendirip yeniden üreten normlar ve eğilimleri dağıtan bir mekanizma olduğunu düşünen seçme-yerleştirme kuramıdır. Apple’ın kendisini de seçme-yerleştirme

kuramcılar arasında değerlendirmek gerekir. Ancak Apple, okulların eşit olmayan bir toplumun ekonomik ve siyasi yeniden üretiminde özneler olarak işlev görmesini ve okullarda bu eşit olmayan toplumda çalışmakla ilgili normları ve değerleri öğrencilere öğreten gizli bir müfredat bulunduğuna ilişkin saptamaları yanında bu kuramlardaki edilgenliğe ilişkin bir varsayımı da sorgulamanın gerekliliğine işaret eder. Apple, bu kuramların “insanları ipleri kendi kontrolleri dışında çekilen ve buna dair anlayışları kıt kuklalar olarak görmeleri”ni şiddetle eleştirir. Kısacası Apple’ın kitaptaki argümanlarının önemli bir kısmı, mekanik yeniden üretim teorilerinin kavramsal ve ampirik eleştirisini içermektedir. Bu açıdan Apple’ın yeniden üretim kuramlarının ötesine geçen açılımları, eğitim üzerine düşünenler açısından ufuk açıcı bir nitelik taşımaktadır.

Türkiye’de de mevcut eğitim sistemine ve genel olarak eğitimin işlevlerine eleştirel yaklaşımlar, haklı olarak, okulların itaatkâr, sorgulamayan bireyler yetiştirdiğine ve tektipleşmeye hizmet ettiğini düşünürler. Genel olarak bu eleştirilere hak vermemek mümkün değil, ancak şunu da akıldan çıkarmamalı ki, bu eleştirilerde bulunanlar da bu okulların içinden çıkmışlardır. Yani okulların içinde yer aldıkları toplumun ideolojilerinden etkilenen kurumlar olduğunu bir gerçeklik olarak kabul etmek gerekir fakat bunun yanında bu gerçeklik üzerinden okulları, içi ideoloji dolu boyacı küpleri olarak kurgulayıp içine öğrencilerin atıldığı ve hepsinin aynı boya ile aynı şekli aldığı bir yer olarak tanımlamak son derece yanıltıcı bir yaklaşımdır. Ayrıca böyle bir

yaklaşım okulları yalnızca “belirlenen” yapılar şeklinde tanımladığı için daha iyi bir eğitim ve okul için mücadelenin dinamiklerini ihmal eder. Bu yönüyle Apple da okulu, sadece yeniden üretim perspektifiyle, dışarıda duran ve eşitliğin olmadığı bir düzenin pasif bir işlevi olarak değerlendirmez. Çünkü böyle bir değerlendirmede okullarda öğretmen, öğrenci veya velilerin gerçekleştirebileceği direniş kapasitesi için çok az yer bırakılmaktadır. Oysa okulun içi de bir mücadele alanıdır ve tüm mücadele alanlarında olduğu gibi okulda da karşı koyan eğilimler ve muhalif pratikler olacaktır. Bu nedenle Apple’ın öne çıkardığı kavram “çelişki”dir. Sosyal ve kültürel hayatın belirlenimci modellerle kavranamayacak kadar karmaşık oluşunu vurgulayan Apple, hiçbir ideolojik pratik ve anlamlar toplamının tamamen yekpare olamayacağını okul etnografilerindeki “çelişki”ler aracılığı ile başarıyla gösterir. Bu yönüyle Eğitim ve İktidar, toplumda eğitimin sosyal ve kültürel rolünü anlamaya yönelik yapısal yaklaşımlardan bir kopuşu temsil etmektedir.

Özetle Apple, yeniden üretim kuramlarının haklı olarak vurguladığı okulların sermaye birikimi (hiyerarşik olarak örgütlenmiş bir öğrenci grubunu ayıklar, seçer ve onaylar) ve meşruiyet için gerekli koşulların yaratılmasında önemli roller üstlenmesi gibi hususların yanında okullarda çelişkilerin direniş oluşturma kapasitesi bulunduğunu ortaya koyar. Apple’ın vurguladığı bu son nokta Gramsci’nin ünlü bir sözünü hatırlatmakta: Aklın kötümserliği, iradenin iyimserliği.





Kıvılcımlı'nın Allah Peygamber Kitap'ı ve Toplumun Ortaya Çıkışı

Mutlu Arslan

Hikmet Kıvılcımlı'nın ilk kez 1999 yılında Bumerang Yayınevi basılan kült eseri "Allah Peygamber Kitap" çalışması, geçtiğimiz aylarda Sosyal İnsan Yayınları ve Bilim ve Gelecek Kitaplığı tarafından yeniden basıldı. Kıvılcımlı'nın 1930'lı yılların sonunda yaptığı çalışmaların notlarına dayanan bu kitabın, Türkiye'de Marksizm ve Teoloji ilişkisinin yeni yeni tartışılmaya başlandığı bir dönemde yeni baskılarının yapılması sevindirici bir gelişme. Kıvılcımlı'nın Din ve Marksizm üzerine metateorik bir çözümleme yerine Marksist bir anlayışla dinlerin ve özellikle de İslamiyetin toplumsal temellerini sorgulaması bu çalışmayı çok daha değerli kılıyor.

Kıvılcımlı'nın kitap boyunca izlediği tarihsel yaklaşım büyük oranda L. Henry Morgan'ın Eski Toplum'a dair tezleriyle Marksizm'in sentezlenmesi üzerine bina edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında Friedrich Engels'in ilkel toplumların evrimini ve medenileşme sürecini ele aldığı Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni kitabıyla yöntem olarak önemli paralellikler taşıdığını söylemek yanlış olmaz. Engels'in söz konusu eserinin ilk kez 1934 yılında "Cemiyetin Asılları: Aile, Hususi Mülkiyet ve Devlet" başlığıyla Türkçe'ye çevrildiği göz önünde bulundurulursa, bu çalışmanın Kıvılcımlı üzerindeki etkisi daha da anlaşılır hale gelmektedir.

Morgan'ın İzleri

Kıvılcımlı'nın çalışması temel bir tespit üzerine kurulduğunu söylemek yanlış olmaz. Ona göre "medenileşme" süreci ile "kutsallaştırma" süreci arasında derin bir bağ bulunmaktadır. Dolayısıyla Kıvılcımlı'nın Kutsallaştırma süreci olarak adlandırdığı bu gelişimi anlayabilmek için öncelikle Morgan'ın Eski Toplum kitabında ortaya koyduğu Etnik Dönemleri bilmekte fayda vardır. Morgan her biri kendine özgü bir kültürü kapsayacak ve belirli bir yaşam biçimini temsil edecek biçimde insanlık tarihini üç farklı döneme ayırmıştır: Yabanılık, Barbarlık ve Uygarlık. İlk bölümleri hakkında pek az şey bilinen Yabanılık Dönemi "Eski Yabanılık", "Orta Yabanılık" ve "Son Yabanılık" şeklinde üç alt bölüme ayrılır. Gene aynı biçimde Barbarlık Dönemi de "Eski Barbarlık", "Orta Barbarlık" ve "Son Barbarlık" şeklinde üç ayrı alt döneme ayrılmıştır. Birbirini takip eden bu gelişim çizgisini son halkasında ise yazının gelişimiyle başlayan Uygarlık dönemi bulunmaktadır. (Morgan, 1994: 67-71) Bu farklı dönemlerde toplumlar

önce cinsiyet temeline dayalı örgütlenmiş, daha sonra soy örgütleri-fratriler-kabileler ve en nihayetinde de siyasal örgütlenme modellerine ulaşmışlardır.

Morgan, medeniyet öncesi toplumların anahaneliğe dayalı, eşitlikçi ve demokratik nitelikte olduğunu fakat zaman içerisinde aile ve mülkiyet sistemlerindeki değişimlerle birlikte toplumsal değişimlerin yaşandığını ve giderek babahaneliğin esas olduğu, ülke toprağı temeline dayalı toplumsal örgütlenmeye geçildiğini ileri sürer.

Kıvılcımlı da din üzerine yaptığı analizlerin arka planında bu ilerlemeci yaklaşımı esas alır. Morgan'ın "barbarlık" ile "medeniyet" arasında gördüğü etkileşim ve mücadeleyi, Tarihsel Materyalizm ile yoğurarak, modern öncesi toplumlardaki tarihsel gelişmeyi, "barbarlık" ile "medeniyet" savaşmaları tarihi olarak ortaya koyar. Barbarlık ile medeniyet arasındaki mücadeleye böylesi kurucu bir rol verilmesi derin bir İbn-i Haldun etkisini de hissettirmektedir.

Kıvılcımlı için tüm insanlık tarihi, bir tarihsel determinizm üzerine kuruludur ve bunun zorunlu kurallarına göre ilerler. Toplumsal gelişme ve çatışmalar bu zorunlu tarihsel dönüşümün ürünüdür. Dolayısıyla tanrı düşüncesinin ve dinlerin doğuşu ve gelişimi de bu tarihsel determinizmin zorunlu ve doğal bir sonucudur. Böyle bir tarihsel nedensellik içerisinde bakıldığında barbar toplumlardan itibaren beliren totem düşüncesi ile gelişkin tek tanrı fikri doğal zorunlu tarihsel evrimlerin dönüşümünün eseridir. Totem ile Allah arasında büyük bir uçurum var gibi görünse de aslında aynı sürecin uzantısıdır. (Kıvılcımlı 1999: 91)

İnsanlık düşüncesi ve fikirleri nasıl ki somuttan soyuta doğru bir evrim gösteriyorsa tanrı düşüncesi de başlangıçta somut gündelik bir totemken giderek soyut, gökselleşmiş ve tekleşmiş bir Allah düşüncesine doğru evrilmiştir. (Kıvılcımlı 1999: 11-20) Kolektif emeğe ve yaşama dayalı toplumların zorunlu dinsel varlığı totemken bu kolektiviteye ihtiyaç azalıp medeniyet geliştikçe soyut ve genelleşmiş bir tanrı ortaya çıkmıştır. Yani tanrı fikri, sınıflı toplumlara ait bir figür değildir. Dolayısıyla soldaki yaygın kanının aksine din, tek başına ekonomik süreçlerin ve sınıf mücadelelerinin eseri değildir.

Kıvılcımlı insan toplumunun ortaya çıkışıyla kutsallaştırmayı eş zamanlı ele alır. Cinsel yasaklar ve dinsel yasakların sembolü olan totemler insan toplumuyla aynı anda ortaya çıkmıştır. Bu fikir Morgan'ın "cinsiyet temeline dayalı örgütlenmeden soy temelli örgütlenmeye geçişle birlikte toplumun ortaya çıktığı" teziyle örtüşür. Dolayısıyla toplumun kuruluşu gibi totem ve kutsallıkların kuruluşu da insanın kolektif emeğine dayalı bir süreçtir. Komünün kendini yeniden üretme zorunluluğu bu sürecin temel itkisidir.

İlk haliyle kutsallık bugünkü kavranışından farklı olarak gündelik, senli benli, pratik ve seçilemez bir yapıdadır. Cinsel yasakları toplumun bekası için zorunlu gören insanlar aynı doğal zorunlulukla toteme bağlanmışlardır. Amacı kendisini korumak, kollamak, devam ettirmek olan insan bunu totem ile temsil edince totem giderek amaç haline gelip bilince yükselmiş, insanın kendisine dair amacı ise bilinçaltına inmiştir. İnsana dair tüm amaç ve eylemler bu “totemik temsil” üzerinden işler hale gelmiştir. Bu kutsallaştırma zaman içerisinde komünün önüne geçmiştir. Savaşlardan doğal olaylara tarımdan gündelik yaşama kadar bilinçaltında insana dair her edim totem aracılığıyla temsil edilir olmuştur. (Kıvılcımlı, 1999: 91-96)

Totem ve komün arasındaki bu özdeşleşme, kutsallık fikrinin tüm insanlığın bilincine ve bilinçaltına yerleşmesine neden olmuştur. Totemden ana-baba tanrıları, çok tanrılı dinlere ve tek tanrı inancına geçiş dönemlerinde bu kutsal öz kendisini muhafaza etmiştir. Bununla birlikte bu dönüşüm kendiliğinden ve bir anda olmamış uzun yıllar içerisinde ve inançlar arası büyük mücadelelerle gelişmiştir.

Kıvılcımlı'nın totemden tek tanrıya geçiş anlatısı, Morgan'ın soy toplumlarında medeniyete geçiş betimlemesine benzer. Sürekli bir mücadele söz konusudur. Kimi zaman farklı yapıların bir arada bulunuşu, kimi zaman geri çekilme, kimi zamansa üstünlük kurma bu uzun süreci zorlu hale getirir.

Bu süreç içerisinde barbarlıktan medenileşmeye geçilmeye başlandıkça, önce totemler yok edilip süs eşyası haline gelir. Totemleri izleyen ana tanrılar da daha sonra pasifleştirilir ve baba tanrıların egemenliği öne çıkar. Baba tanrılar eski tanrı anlayışından farklı olarak gökselleştirilmiş tanrılardır. Bu gökselleştirilmiş çok tanrılar da, medeniyetin gelişimiyle beraber evrensellik düşüncesinin yayılmasıyla seyreler. Gök-güneş tanrısı zaman içerisinde biricikleşir. Tek tanrılı dinlerin ortaya çıkışı da böylesi bir sürecin sonunda olmuştur. (Kıvılcımlı, 1999: 106-109)

Görülebildiği gibi, barbarlıktan medeniyete geçişte, kutsallık da zorunlu olarak biçim değiştirir. Tek tanrılı dinlerin doğuşu, bu tarihsel sürecin parçası ve zorunlu durağıdır. Bu tarihsel ilerleme fikrine rağmen, Kıvılcımlı tek tanrılı dinlerin en ileri medeniyetlerde değil bilakis onlarla çatışma halindeki toplumlarda doğduğunun altını ısrarla çizer.

İbrahim'den Muhammed'e Tek Tanrı İnancı

Kıvılcımlı tek tanrılı dinlerin ortaya çıkışını tarihsel bir bağlama oturtma çabası içerisinde. Milattan önce 1800'lü yıllarda yaşayan İbrahim'in toplumu Morgan'ın dönemlendirmesine göre Orta Barbarlık'ta yaşamaktadır. İbrahim, toplumunu henüz izlerini taşıdığı aşağı

barbarlıktan medeniyete geçirme uğraşındadır. Bu toplumsal yapıda anahanelik esastır. İbrahim'in dini, hem aşağı barbarlığa ait çocuk kurban etmeyi hem de anahaneliğe ait soy geleneğini dinsel buyruklarla aşmaya çalışmıştır. İbrahim'in ana soy çizgili kan hısımlığını bozma girişimi tam olarak başarılı olamamıştır. Bu nedenle İbrahim dini tek tanrılı olsa da bir komün dini olmuştur. Ve bu haliyle dönemin medeniyetleri ile çatışma içindedir. (Kıvılcımlı, 1999: 170-175)

İbrahim'in dininin en önemli yanı tıpkı ilkel dinsel inançlardaki totemler gibi gündelik, pratik ve tarihsel gerçeklere uygun olarak kullanılışdır. İbrahim'in ilk olarak fark ettiği tek tanrı inancının evrensellik iddiası kendisini son peygamber olarak ilan eden Muhammed'de de görülür. Muhammed'in dini de tıpkı İbrahim'inki gibi kutsallık kadar gündelik pratiklerle bezenmiştir.

Muhammed'in yaşadığı dönem bir tür kent barbarlığı olarak tanımlanabilir. İbrahim'den 2500 yıl geçmiş ve evrensellik ideali olanaklı hale gelmiştir. Çünkü medeniyetler arası ilişki gelişmiş, ticaret yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla İbrahim'inkinin aksine tarihsel devrimle örtüşmüş bir kutsallaştırma yaşanmıştır. (Kıvılcımlı, 199: 145)

Tek tanrılı dinin evrenselleşme arzusu ile tarihsel determinizmin olgunluk seviyesinin üst üste gelmesi Muhammed'i başarılı kılmıştır. Muhammed kendi döneminin toplumla yabancılaşmış dinsel buyrukları yerine, komünal prensipleri kutsallaştırarak, Allahın buyruğu yapmıştır. Kıvılcımlı'ya göre İslam'ın günümüze dek yaşamasını mümkün kılan bu kutsallaştırma sürecidir. Muhammed'in sırrı, insanlıkta zaten içkin olan komünal yaşam ilkelerini tek tanrı geleneğiyle birleştirmesidir. İçkin olanın kutsallaştırılarak korunması, toplumsallığın da korunmasını sağlamıştır. (Kıvılcımlı, 1999: 208)

İslam, insanlığın en başından bu yana toplumsallığın özü olan komün yaşam biçimini evrensel tek tanrı fikriyle bağdaştırarak hem gündelik hem de kutsal bir yaşam pratiğinin oluşumunu sağlamıştır. Yani Allahın keşfi, totemle başlayan kutsallaştırma sürecinin zirvesi ve sonu niteliğindedir. Çünkü temek ilkeye geri dönülmüştür: Kutsallaşma tıpkı komündeki gibi bilinç haline gelmiştir. İnsanlar kendilerine dair amaçlarını dini temsiller aracılığıyla gerçekleştirmeye başlamışlardır.

Toplum, Din ve Siyaset

Kıvılcımlı, kitabın son bölümünde Kuran'dan ayetler örnek göstererek kutsallaştırma sürecini detaylarıyla anlatsa da “kutsallaştırmaya niçin ihtiyaç duyulduğu” konusuna doğrudan bir yanıt vermez. Bununla birlikte kitap boyunca verilen ipuçlarından yola çıkarak “kutsallaştırmanın, toplumun kendini yeniden üretmek için ortaya çıktığı” yanıtına yaklaşırız.

Kıvılcımlı'nın bizi sınırlarına kadar getirdiği bu yanıtı derinleştirebilmek için Marcel Gauchet'nin 1977 yılında yayınladığı, "Anlam Borcu ve Devletin Kökeni: İlkelerde Din ve Siyaset" başlıklı çığır açıcı makalesine başvurabiliriz. Gauchet'ye göre dinlerin ortaya çıkışı, başlangıcından itibaren tarihsel bir zorunluluk ya da nedensellik değildir. En yaygın açıklama biçimi olan "insanların anlayamadığı ve kontrol edemediği doğa olaylarını, insanüstü nedenlere bağladığı" yolundaki açıklama, ilkelerin düşünme tarzını görmezden gelen ve bu nedenle gerçekçi olmayan bir açıklamadır. (Gauchet, 2000: 44)

Dinin rolünü anlayabilmek için toplumun siyasetle olan ilişkisine bakmak faydalı olacaktır. Gauchet'ye göre ilkel toplumlarda devlet yoktur ancak, "toplumun kendisini devletten sakınma" biçiminde, sürekli olarak devletin ortaya çıkma olasılığı vardır. Bu ilkel genel yapı, devletin olmadığı yerde bastırılmış ve içkin biçimde devletin genel ilkesi, yani sosyal mekânın siyasi bölünmüşlük içinde ve siyasi bölünmüşlük tarafından belirlenmiş olması olgusu vardır. Yani toplumun kendi kendisiyle arasına koyduğu siyasi mesafe, bütün toplumların var olma koşuludur ve büründükleri ilk biçimdir. (Gauchet, 2000: 47-48)

Gauchet devletin genel ilkesi olarak dile getirdiği sosyal kuruluşun dışsallığı olgusu, devletten önce var olan bir olgudur. Devlet sadece toplumun dışından toplumu idare eden bu ayrımı toplumun bünyesine dahil etmiştir. Dolayısıyla devletin kökenini sosyal bütünlüğün bir iktidar odağı yaratılması üzerine ortadan kaybolduğu anın çok öncesinde, insanların toplum olarak bir araya geldikleri andan başlayarak ortaya çıkan, kendi kaderine hakim olamama olgusunu doğuran zorunlulukta aramak gerekmektedir.

Gauchet, devletten çok daha önce ortaya çıktığını söylediği bu dışsallaştırma ilişkisinin gözlenebileceği alan olarak dini öne sürer. Ona göre din, toplumun kendi dışından ifade edilmiş halidir. Din, toplumun, yine kendisi tarafından kendi dışında bir siyaset vaaz etmesinden doğmaktadır.

Toplumun örgütlenmesine hükmeden mantık, köklerini toplumun dışında bulur. Gauchet'ye göre bunun nedeni de insanlar arasından herhangi birinin, kolektif alanın meşruluğu konusunda, kuruluştan bu yana herhangi bir söz söylemesinin engellemektir. Din kanalıyla

insanlar ve insanların toplum halinde örgütlenme biçimleri arasında bir ayrım çizgisi çekilerek, otorite ile toplumun inşasının ilkesi birbirinden ayrılmış olur. Tam da bu noktada Gauchet'nin, Pierre Clastres'in diliyle konuştuğunu görürüz: Toplumun kurucu ilkesi olan dışsallığı toplumun dışına çıkararak, topluma içkin bir bölünmüşlükten sakınılmış olur. Yani yasa(k)oyucu olarak aşkın figürler yaratılarak, insani otoritelerin egemenliğinin önüne geçilmiştir. Gauchet'ye göre "ya din vardır ya da devlet". (Gauchet, 2000: 64)

Toplumu oluşturan temel yapı unsuru, kendi kendisiyle yarattığı kopuştur. Din bu kopuşun hem bir ifadesidir hem de yansızlaştıran bir unsurdur. Bu anlayış bizi yeniden Clastres'in bilinçli tercih teorisine götürmektedir: İnsanlar topluluğun kuruculuğunu topluluğun dışındaki bir ilkeye atfederek bütünlüğü korumayı tercih ettikleri için din ortaya çıkmıştır.

Din ile devleti aynı kökene indirgemek, hatta dini devletin kökenine koymak çığır açıcı bir fikir olmuştur. Bu fikrin mucidi ise Gauchet değil, Durkheim'dır. Durkheim toplumun ancak din yoluyla kurulabildiğinin altını çizer. Ona göre kutsal olan gündelik yaşam üzerine "zor" icra eder. Bu zor sayesinde toplumun kuruluşunun meşruiyeti güvenceye alınır. Toplumsallık başka türlü mümkün olamayacağı için, toplumsal kuruluş ile insanlar arasında zorunlu bir ayrım vardır. Bu ilkel bir zorunluluktur.

Din yapay ve insan icadı bir olgu olarak değerlendirilse de, insanların toplumsal yaşamı için zorunlu bir araçtır. Toplumun kurucu ilkesinin toplumdan sakınmanın ve bu yolla toplumu mümkün ve daimi kılmanın yegâne yolu, o ilkeyi toplumun dışında konuşlandırmaktır. Din, bu kurucu dışlama harekâtının ta kendisidir.

Kaynaklar

Gauchet, Marcel (2000). "Anlam Borcu ve Devletin Kökenleri: İlkelerde Din ve Siyaset", Akal, Cemal Bali (der) Devlet Kuramı, Ankara: Dost Kitabevi içinde ss 33-67.

Kıvılcımlı, Hikmet (1999). Tarih Tezi Işığında Allah Peygamber Kitap, İstanbul: Bumerang Yayınevi

Morgan, L. Henry (1994). Eski Toplum I, İstanbul: Payel Yayınevi.

Öğretmenlik Çıkmazı

Duygu Gücük Eren¹

Yıl 2012...

Yüksek Öğretim Kurulunun fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinden ve mezunlarından öğretmenlik yolunu açan pedagojik formasyon hakkını önce alıp sonra hak sahiplerine geçici olarak yeniden vermesi, “fen-edebiyat fakültesi mezunlarının asıl çalışma alanı nedir?” tartışmalarını tekrar gündeme getirdi.

Bir yanda fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında “öğretmenlik kimin hakkıdır” tartışması sürerken, diğer yanda fen-edebiyat fakültelerinin ana amaç ve işlevlerine bakmak gerekiyor. Dilbilim, Mütercim-Tercümanlık, Dil ve Edebiyat, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Sosyoloji, Psikoloji, Coğrafya, Felsefe, Antropoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi, Bilgi ve Belge Yönetimi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Halkbilim, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, İstatistik, Astronomi ve Uzay Bilimleri alanlarını içeren fen-edebiyat fakültelerinin hedefinin öğretmen yetiştirmek olduğu düşünülebilir mi?

Söz konusu fakültelerin kuruluş amaçlarının “analiz-sentez yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme yeteneği gelişmiş, edinmiş olduğu teorik bilgiyi pratiğe dönüştürebilen ve hayatın diğer alanlarında kullanabilen, bilime ve entelektüel yaşama katkıda bulunabilecek bireyler yetiştirmek” olduğu düşünüldüğünde, bu amaçların ne düzeyde gerçekleştiği söylenilebilir?

Fen-edebiyat fakülteleri, üniversite sınavı sonrasında tercih yapacak öğrenciler için akademik-entelektüel dünyanın kapılarının aralanması anlamına mı gelir, yoksa tüm bu sıralanan hedefler, yalnızca vaat midir? Öte yandan, fen-edebiyat fakültesini tercih eden öğrencilerle ilgili olumsuz tavır yıllardır sürüp gidiyor: Bu öğrenciler ya ekonomik kaygıları olmayan kişiler olarak görülüyor ya da başka bir fakülteye giremedikleri için fen-edebiyat fakültesi yönünde seçim yapan “düşük puanlı öğrenciler” olarak etiketleniyor. Fakültenin amaçlarıyla, toplumun, bu fakültede okuyan öğrencilere bakış açısındaki çelişki değişmedi, değişmiyor.

Niceliksel olarak eğitilmiş insan sayısı fazla gösterilmek amacıyla üniversite sayısı her geçen gün artarken, dört yıllık oyalamayla işsizlik geciktirilmeye, işsiz sayısı düşük gösterilmeye çalışılıyor. Bu amaçların bir parçası olarak da fen-edebiyat fakültelerinde bulunan bölümlerin ikinci öğretimleri açılıyor, kontenjanları artırılıyor, dahası, ilgili

bölümlerin Açık Öğretim Fakültesi’ne de açılması, niteliklerini tartışılır hale getiriyor. Mezun olduktan sonra alanlarında iş imkânı bulamayan gençler, hem başlangıçtaki ideallerini gerçekleştirememiş olmanın yarattığı hayal kırıklığını yaşıyor hem de mezun sayısı fazla olduğu için alan dışı sektörlerde istihdam edilirken bir taraftan da söz konusu işleri kendileri tercih etmezse başkalarının düşük fiyatlara çalışmayı kabul edeceğini bilmenin yarattığı sıkıntıyla baş etmeye çalışıyorlar.

Gençlerin yaşadığı bu sıkıntılar karşısında öncelikli olarak fakültenin bölümlerinden mezun olan insanlara ne kadar ihtiyaç olduğunun ve bu mesleklerin nasıl istihdam edileceğinin tespitinin yapılması ve ihtiyaç fazlası mezunun olması durumunda başta ikinci öğretimler olmak üzere bölümlerin kapatılması, kontenjan sınırlamasına gidilmesi gerekiyor. Öğrencilerin ezberci bir eğitim sürecinden geçmeleri sonucunda ortaya çıkan çalışma alanlarını yeterince tanımamaları sorunu, saha çalışmalarının yapılmasını, staj olanaklarının sağlanmasını zorunlu kılıyor. Bölümlerde verilen eğitimden, mezunların istihdamına kadar planlı bir işleyişin gerçekleşmesi içinse, kamu kurumları ve özel sektörün işbirliğine ihtiyacın olduğu anlaşılıyor. Ayrıca, öğrencilerin hangi sebeple fen-edebiyat fakültesi tercihi yaptıkları ve mezun olduklarında nasıl bir mesleğe sahip olacakları, nerelerde çalışabilecekleri konusunda bilinçli yanıtlar verebilmeleri için fakültenin hedef ve işlevlerinin doğru anlatılması gerekiyor.

Bu noktada, Yüksek Öğrenim Kurulu’nun bir anlamda ataması yapılmayan öğretmenlerdeki yığılmayı azaltmak için fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ve mezunlarından pedagojik formasyon hakkını alması yönündeki kararı değildir asıl sorun. Sorun, bu fakülteden mezun olan gençlerin “Bilim İnsanı” olma isteğinin gerçekleşmemesi, alanlarında iş bulamaması, düşük ücretlerle sigortasız olarak çalışmaya mahkûm edilmesi, “ne iş olsa yaparım” çaresizliğiyle niteliksiz işgücüne dönüşmesidir. Yüksek Öğrenim Kurulu’nun öğretmenlik hakkını bu gençlere yeniden bir “lütuf” gibi sunması ise fen-edebiyat fakültesi öğrencileri ve mezunları için yalnızca bir avuntudan ibarettir.

Yıl 2013...

Bir yılda bu coğrafyada yükseköğrenime bakış değişmedi. Öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam değişmedi. Fen-edebiyat fakültelerinin verdiği eğitim değişmedi. Eğitimden adalete, sağlıktan basın yayına, dış politikadan özel hayata kadar müdahale etmediği alan kalmayan ve bunu bir tür ego yarışına dönüştürerek kendi doğrularını dayatan iktidar da değişmedi.

Ancak, “öğretmen yetiştirmek eğitim fakültelerinin işidir” görüşüne rağmen söz konusu fakültelerin bölümleri kapatılmaya başlandı. Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe Grubu, Tarih, Coğrafya, Almanca, Fizik, Kimya, Matematik ve Biyoloji öğretmenliklerine öğrenci almama ka-

¹ Sosyolog

rarı verildi. Dahası, bu alanlarda öğretmen olmak isteyen öğrencilere fen-edebiyat fakültelerinin ilgili bölümleri tercih etmeleri yönünde uyarıda bulunuldu.

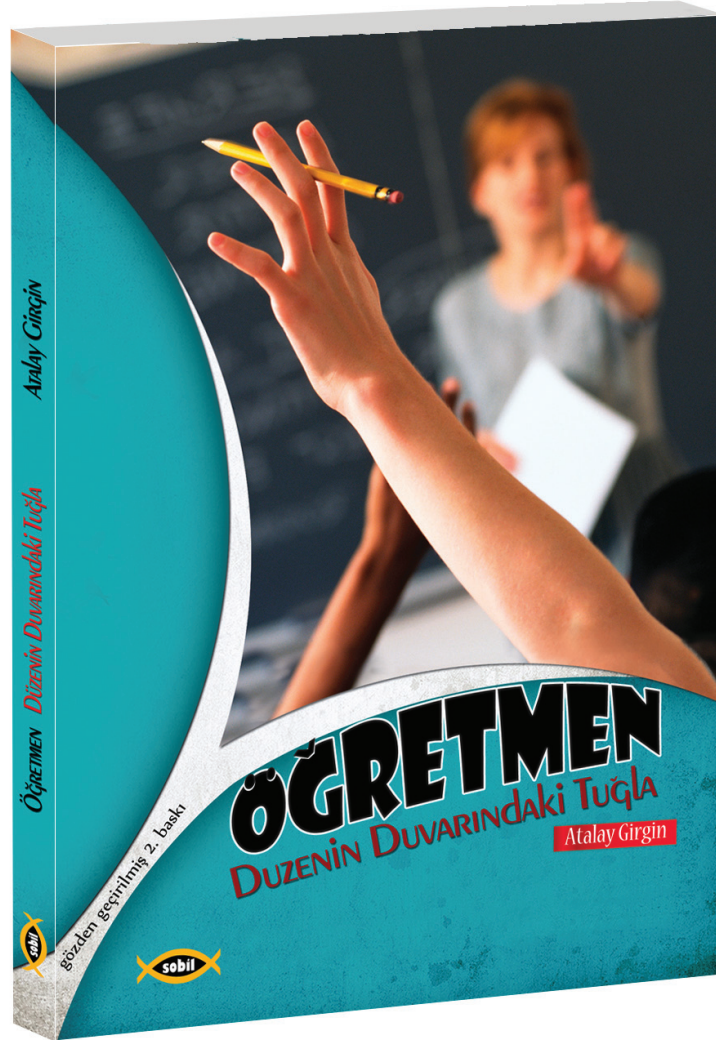
Bugün eğitim fakültelerinde yalnızca Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlikleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim Öğretmenlikleri ile Teknoloji Tasarım Öğretmenliği Bölümleri'ne öğrenci alınıyor. Fen-Edebiyat Fakülteleri ise amaçlarında yer almamasına rağmen öğretmen yetiştiriyor.

Fakültelerin kuruluş amacı, verilen eğitimin kalitesi, öğretmen yeterlikleri, mesleğin geleceği, fakültelerde görevli akademisyenlerin durumu düşünülmüyor.

Bu karmaşa içinde üniversite hazırlık aşamasına gelmiş olan öğrencilerin tercih döneminde yaşadığı kararsızlık, ailelerin çocuklarının geleceğiyle ilgili belirsizlikten kaynaklanan tedirginliği, öğrencilere yol göstermekle yükümlü eğitimcilerin sistemdeki hızlı değişim karşısında yeterli rehberlik yapamaması ise sorunun başka bir bo-

yutu. Ardı sıra gelen problemler ise uzun vadede yalnızca öğretmenlik mesleğini değil, bilimsel çalışmaları da çıkmaza sokacak düzeyde. Yaratıcı, yenilikçi düşüncelerin üretilmesi, bilim dünyasına katkıda bulunulması kaç üniversitede gerçekleşiyor? Kaç öğrenci bilinçli seçimler yaparak üniversite okuyor, kaç eğitimini aldığı alanda çalışıyor, kaç tanesi dört yıllık eğitimi daha iyi koşullarda iş bulmak ya da askerliği geciktirmek/süresini kısaltmakta bir araç olarak görüyor?

Temelsiz projelerin uygulamaya geçildiği, yapılan her değişikliğin ciddi zarara neden olduğu eğitim sistemi yeni çelişkiler doğurmaya devam ediyor.



Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Müzelerinin Tarihi Gelişimi ve Geçirdiği Evreler

İsmail Güven¹

Giriş

Çocuk Müzesi kavramını ve tarihini ele almak için çocukluk kavramının gelişimine ve tarihine bakmak gereklidir. Bu konuda yapılmış çalışmalar çocuğu birey ve kendi başına bir kişilik olarak ele almanın yerinde olduğunu belirtirler. Buna en önemli bakış tarihsel süreç içinde çocuğun nasıl algılandığını çözümlemeye yapılabilir. Çünkü çocuk müzelerinin gelişimi çocukluk tarihi ile paralel ilerler. 17. yüzyıla kadar çocuk yetişkinin kopyası olarak ele alınırken 17. Yüzyıldan sonra özellikle kamusal eğitim ve humanizmin etkisiyle yavaş yetişkinlerden ayrı bir varlık olarak algılanmaya başladı. Asıl ayırım okul döneminin ve resmi okul sisteminin başlamasıyla keskinleşti. Çocuklar ailenin ve toplumun ayrılmaz parçası haline geldi. 19. yy’dan itibaren artan sanayileşme ve köyden kente göç gibi olgular çocuğun aile için önemini daha da artırdı. Anne-babalar, çocuğun eğitimi konusunda endişeleniyor; geleceği için planlar yapıyorlardı ve çocuğun evden ayrılışı acıyla yaşıyorlardı. Bu gelişmelerle birlikte çocuk yetişkinlerden farklı ve kendine özgü bir varlık olarak kabul edilmeye başladı (Aries, 1962).

20. yy’dan itibaren kamusal eğitim anlayışının doğuşu ve devletin çocuğu sahiplenmesi, anayasalar dahil birçok yasal metinde çocukluğa özel vurgu yapılmasına yol açtı. Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan çekirdek aile ve ailelerin içe kapanması çocukların da sosyalleşme ve kültürel birikimlerinin farklılaşmasına yol açtı. Okul dışında çocukların sosyal ve kültürel özellikle de sanatsal etkinliklere katılması sorun olmaya başladı. Bu çabalar içinde çocuk müzelerinin de özel rolü ortaya çıkmıştı. Ayrıca 1990’lı yıllarda çocukluğa ilişkin yazılmış eserlerde, çocukluğun kaybolduğu ya da yetişkin dünyasına erken adım atıkları düşüncesi egemendir (Postman, 1995, s. 7-8). Aries’de “Centruies of Childhood” başlıklı eserinde aynı düşünceleri bize tarihsel olarak göstermektedir. Çocukluğun tarihsel olarak gelişimi ile çocuk müzelerinin tarihsel gelişimi arasında paralellikler vardır. Çocukluk kavramı sosyolojik tanımlardan yola



çıkarak ele alınmaya başlanınca çocuk ve çocuğa özgümlük kavramı da kendiliğinden oluşmaya başlamıştır. Çocuk ve yetişkinlerin ayrı dünyaları olduğu düşüncesi çocuk eğitimi ve çocuğa yönelik eğitsel aktivitelerin yönünü de değiştirmiştir. Çocuğun bir birey olduğu ve ona birey olarak davranılması gerektiği düşüncesi ortaya çıkınca çocuk konusuna ilişkin kültürel alışkanlıklar da değişmeye başlamıştır. İlk kurulan müzelerden olan Boston Çocuk müzesi öğretmen ve ailelerin kültürel ve sanatsal duyarlılığı ilişkin boşluğu doldurma ve giderme isteği ile ortaya çıkmaya başladı. Aile ve öğretmenler “ciddi müze” kavramı yerine “gerçek müze” kavramını ve etkileşimli müze kavramını ortaya atarak müzelerin eğitim potansiyellerine dikkati çektiler. Aslında bu çabalar, var olan katı akademik geleneğe karşı bir duruşu ifade ediyordu. Bu durum günümüzde bile geçerlidir.

Çocuk müzelerinin tarihsel gelişimi içinde en önemli boyutlardan birisi de sanat eğitimi ilkeleri bağlamında yapılan etkinliklerin incelenmesidir. Bu gelişimi iyi anlayabilmek için genele olarak müzede eğitim ve müze eğitimi ve sanat eğitimi kavramlarına da yakından bakmak gerekir. Sanat eğitimi kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlanmayı doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi, yaratıcılığa yöneltilip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Yaratıcı güç ve potansiyelleri eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için çalışır. Bunu yaparken çocukların kendi yaşantılarını temel alır.

Makale;

Çocuk müzelerinin gelişmesine yol açan temel etkenlerin neler olduğu,

Eğitim ve sosyo-kültürel kuramların çocuk müzelerinin gelişimini nasıl etkilediği,

Çocuk müzelerinin gelişmesinin hızlanmasına yol açan etkenler,

Çocuk müzelerinin kurumsallaşmasının ve gelişmesi evrelerinde sergileme ve ziyaret anlayışındaki değişiklik-

¹ Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi/ İlköğretim Bölümü. guveni@ankara.edu.tr

ler,

Eğitim, sanat eğitimi ve müze eğitimi anlayışından modern çocuk müzesi anlayışına geçiş evrelerinin nasıl olduğu gibi konuları ele almıştır.

Çocuk Müzelerinin Gelişim Evreleri

Çocuk müzelerinin kurumsal olarak tarihine baktığımızda günümüzde ulaşılan noktanın yaşanan güçlükler ve zorlukları pek yansıtmadığı söylenebilir. Batı için geçerli olan bu durum Türkiye için son yirmi yıla sığdırılmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden makalede Türkiye bölümünün zenginliği de sorgulanacaktır. Çocuk müzelerinin tarihi gelişim evresine baktığımızda batıda birçok ülkede artık binası olan, uzmanlaşmış personeli ve sürekli sergileri olan yerleşik müze anlayışına ulaştıkları söylenebilir.

Çocuk müzelerinin gelişimi 4 temel evre içinde ele alınabilir.

1. Çocuk müzesi düşüncesinin ortaya çıkışı ve geliştiği erken evre,
2. Çocuk müzelerine karşı kamuoyunun ilgisinin keşfedildiği evre,
3. Çocuk müzeleri felsefesi ve eğitim anlayışının yaygınlaşmaya başladığı, yeniden tanımlandığı evre (1960'lı yıllar sonrası),
4. Ulusal ve uluslararası çocuk müzesi anlayışının geliştiği evre.

Bu dört evre özellikle tarihsel olarak eğitim kuramları ve sosyo-kültürel değişim durumlarının ortaya çıktığı dönüm noktaları göz önünde bulundurularak sıralanmıştır. “Tarihten öğreneceğimiz herşey bizi gelecekte başarıya ulaştırır” sözü aslında çocuk müzeleri anlayışının ilk ortaya çıktığı dönemdeki ilkeyi bize açıklamaktadır. Yüzyılı aşkındır dünyada ortaya çıkan çocuk müzesi anlayışının ülkemizde henüz daha yirmi yılını bile kutlamaması oldukça düşündürücüdür. Dünyadaki gelişmelere ön plana alarak çocuk müzelerinin günümüze kadar geçirdiği evrimi açıklamaya çalışalım.

Çocuk müzesi düşüncesinin ortaya çıkışı ve geliştiği erken evre

Avrupa ‘da 19. yy’da ortaya çıkan koleksiyon ve müze anlayışı aynı zamanda ABD’yi de etkilemeye başladı. 19. yy’ın ortalarında ABD’de de birçok müze oluşturulmaya başlandı. Müze anlayışına bakıldığında endüstriyel tasarımları ve bilimsel gelişmeleri geliştirmek ve halka tanıtmak amacı taşıdığı görülür. Bununla birlikte bu müzelerin 1899’a kadar çocuklara yönelik olduğunu söylemek zordur. Çocuklara yönelik ilk müzenin 1899’da Brooklyn Çocuk müzesi adıyla açılmasından sonra, Boston ve daha sonra da ABD’nin diğer önemli şehirlerinde çocuk müzeleri açılmaya başlamıştır (Bodt, 1987).

Erken evre denilen bu ilk evre “progressive dönem” olarak nitelendirilmekte ve hızlı sanayileme ve sosyal değişim ile özdeşleştirilmektedir. Tarım sektöründen sanayiye doğru kayış beraberinde hızlı göç ve şehirleşmeyi de be-

rabesinde getirdi. Bundan en çok etkilenen sektör eğitim oldu. Özellikle çocuklar fabrikalarda ucuz işgücü olarak çalışmaya başladılar. Sanayinin gereksinim duyduğu elemanlar için meslek okulları açıldı ve çocuklar da yalnızca teknik öğretim konusunda eğitildiler. Sanat, kültür vb. alanlar ise gözardı edildi. Bununla birlikte çocuğun bir birey olarak algılanması ve çocuk işçi çalıştırmaya ilişkin sınırlamalar çocuk eğitiminde devletin daha fazla söz sahibi olması sonucunu doğurdu. Eğitim kurumları da daha çok yaşama özgü ve gerçek yaşam durumlarını temel alan “progressivizm” (ilerlemecilik) etkilenmeye başladı. Bir diğer etken de çocuk gelişim kuramlarının çocuklara ilişkin bilgi birikimini artırması ve bunların gündelik yaşama aktarılmasıdır. Bu yaklaşımlardan en önemlisi çocuk merkezli eğitim anlayışı oldu. Çocuğun birey olarak algılanması, merak ve motivasyonunun eğitimde gözönüne alınması çocukların daha fazla nesne ve ortamla doğrudan iletişim kurmaya yönelik eğitim anlayışının gelişmesine yol açtı. Maria Montessori ve John Dewey bu anlayışları başlatan kuramcılar olarak alana katkı sağlamaya başladılar. Özellikle Dewey “yaparak ve yaşayarak öğrenme” anlayışını savunarak çocuk merkezli etkinliklerin de başlamasına yardımcı oldu. Bu anlayış okullara aynı ölçüde yansımada. Okulların yetersizliği ve kalabalıklığı çocuk merkezli anlayışın kağıt üzerinde kalmasına yol açtı. Bütün bu gelişmeler çocuk müzeleri anlayışının gelişimine yardımcı oldu. Çocuk müzeleri modern anlayıştan çok özellikle ilk kurulduğu evrede müze yöneticilerini kişisel çabalarla kurulmuştur. Brooklyn müzesi müdürü olan Hooper, müzeyi ziyaret edenlerin yeterli olmadığını farkederek koleksiyonların daha etkili kullanılmasının yollarını aramaya başladı. Çünkü ilk haliyle müze soğuk ve soyut anlayışın ürünü olarak önem kazanmıştı. Daha sonra canlı ve yaşayan müze anlayışına geçişin ilk örnekleri ortaya çıkmaya başladı (Spock, 1997). Fransa’dan esinlenerek bazı konuların çocuklar tarafından müze ortamında daha iyi öğrenebilecekleri görüşü öne sürüldü. Biyoloji ve doğa bilimleri konularının doğa tarihi müzelerinde ya da çocuklara özgü tasarlanmış müzelerde daha iyi öğrenildiği gözlemlendi. Böylece ilk çocuk müzesi düşüncesi belirlemeye başladı. Okullar için üretilmiş olan diatomalar ve renkli levhalar okulun dışında müze ortamlarında daha çok ilgi çekmişti (Diminchio, 1994).

Müze çalışanları çocukların yeni yöntem ve anlayışa olan ilgisini değerlendirmek için var olan tasarımın ötesine geçmek çocuk müzelerinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi gerektiğini düşünüyorlardı. Bu düşüncenin temeli de çocukların müzenin kendileri için oluşturulmuş olduğunu ve kendi gereksinimleri için tasarlanmış olduğunu düşünmelerine dayanmaktaydı. Bu amaçla özellikle deniz canlıları ve denizde yaşamış tarih öncesi canlılar temel alındı ve onlar üzerinden bir müze anlayışı oluşturuldu. Buradaki temel amaç aslında müze koleksiyonlarının sergilenmesinde geleneksel kalıpların ötesine geçmekti. Fen ve biyoloji alanlarında başlayan farklı

sergileme uygulamaları daha sonra çocukların yaşamıyla doğrudan ilintili olan birçok yeni uygulama ile birlikte doğa tarihi, bilim ve sosyal bilimler alanına doğru genişledi. Çocuk müzesi uygulaması yalnızca biçimsel olarak değil özel açıdan da değerlendirmeye tabi tutuldu (Bodt, 1987). Uygulamaların etkili olabilmesi için;

1. Ferah, kullanışlı ve yeterince geniş bir derslik ya da sınıf türü mekan
2. Uygulamalı çalışmaların yapılacağı bir atölye
3. Temiz ve düzenli vestiyer ve dinlenme odası
4. Geçici sergilemelerin yapılacağı bir sergi odası
5. Herkesin kolayca ulaşabileceği tuvalet ve lavabo olanaklarının oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Yukarıdaki maddelere bakıldığında bunların günümüzdeki çocuk müzeleri ile genel müzeler için de geçerli olan kavramsal düzenleme olduğu görülür. Ayrıca çocuk müzelerin genel müze anlayışından ve müze binalarının dışında organize edilmesinin de başarıyı artıracığı belirtilmiştir.

Bu görüşler daha sonraki yıllarda ve günümüzde oluşturulacak olan çocuk müzelerine temel oluşturdu. Bunun yanısıra çocuk müzelerinin bir diğer sorunla da baş etmesi gerekiyordu. O da maddi kaynakların nereden bulunacağı sorunu idi. İlk yıllarda bu sorun gönüllü kuruluşlarla çözülmeye çalışıldı. Bu kurumların içinde en önemli kadın kuruluşlarıydı. Bu kuruluşlar 1948 yılına kadar çocuk müzesi bu yardım kaynağını kullandı. “Bilgi her zaman mucizelerle başlar” sözünü dikkate aldığımızı ikinci evreye geçişin materyal ve değişim kavramıyla özdeşleşeceği görülür. Bu evrenin en temel özelliği “yaparak yaşayarak öğrenme” anlayışı ve öğrencilerin birinci elden yaşantılar elde etmelerini sağlamak için nesnelerle iletişimlerini artırmak müze ile okulu birbirine yaklaştırmaktır. Bu evrede önemli olan başka bir nokta, çocukların müze etkinliklerini katılmalarını artırmak, müze kaynaklarını kullanmak, öğrenmeyi zenginleştirmek ve sanat yoluyla eğitmek gibi etkinliklerle kendi müze kavramsallaştırmalarını serbestçe yapmaktır. Burada önemli olan yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla sanatsal ve kültürel bilinçlenmeyi artırmaktır.

İkinci Evre: Çocuk müzelerine karşı kamuoyunun ilgisinin keşfedilmesi

İkinci evrede ise çocuk müzeleri artık kendini kabul ettirmenin ötesine geçmeye başladı. Birçok kurum ve okul çocuk müzelerinden özellikle yaparak yaşayarak öğrenme olanakları sağlaması ve birinci elden yaşantılar sağlaması nedeniyle yararlanmaya başladı. Gerek aileler gerekse devlet kurumları çocuk müzelerinin yararına inanmaya başladı ve sivil toplum örgütleri ve resmi kurumlar birlikte çocuk müzeleri kurmaya başladılar. Bu noktada çocuk müzelerinin temel işlevi çocuklara yönelik katılımcı ve hoşça zaman geçirmelerini sağlayan etkinlikler temel olmak üzere, okulların gereksinimi ve öğrenmeyi zenginleştirme gibi etkinlikler de bu döneme

damgasını vurmuştur. Çocuk müzelerindeki bu uygulamalar aynı zamanda sanat eğitimi ve eğitim yoluyla sanat bilincini geliştirmeye yönelik ilkeye dayanmaktaydı. Kişisel gelişim, yaratıcılık sürecinin vurgulanması, çocuklara keşfetmenin macera yönünü benimsetmek, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturma ve çocuklara tamamlanmış malzemeleri ve oluşumları sağlamak yerine çocukların oluşturmalarına olanak verme kişiliği bir bütün olarak geliştirme bu dönemde çocuk müzelerinin odak noktasını oluşturmuştur. Bu çalışmalar bugün bile geçerli olan “toplum merkezli öğrenme” kavramının uygulamaya geçmesine ve toplumun diğer üyelerinin öğretime ve özellikle çocukların sanatsal öğrenmelerine katkıda bulunmaya yardım etti. İlerlemecilik anlayışının ürünü olan yakın çevre ve yaşanılan ortamın farkına varma gibi daha geniş katılımlı öğrenme uygulamaları hız kazandı ve deyim yerindeyse herkes çocuk müzelerine ilgi duydu (Bodt, 1987).

Bu evrede gelişen önemli noktalardan birisi de çocuk müzelerinde öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin uygulamaların daha bilinçli ve farklı biçimlerde uygulamaya konmasıdır. Grup çalışmaları ve okulların uygulamaya daha fazla katılması sözkonusu olmuştur. Bu durum öğrencilerin yanısıra öğretmenlerin de çocuk müzesiyle ilgili planlama ve uygulama çalışmalarını katılmalarını gerekli kılmıştır. Öğretmenler özellikle materyallerin seçilmesi ve uygun çalışmaların yapılmasında pay sahibi oldular. Böylece okullarında kendi öz denetimlerinde çocuk müzesi oluşturdıkları görüldü. Böylece hem sivil toplum örgütleri hem de okullar çocuk müzeleriyle ilgilenmeye başladılar (Edeiken, 1992).

Üçüncü Evre: Çocuk müzeleri anlayışının yaygınlaşmaya ve kavramın yeniden tanımlanması

Bu evrede çocuk müzelerinin organizasyon ve sergileme anlayışının daha özelleştiği ve hedefe yöneldiği görülmektedir. Bu dönemi özetleyen temel uygulamaları aşağıdaki gibidir:

1. Özellikle okulda yapılamayan ya da gerçekleştirilmesi olası olmayan bir dizi sergi ve sunum yapmak.
2. Aktif öğrenmeyi desteklemek
3. Farklı yaşam tarzı ve kültürel anlayışların olduğunu çocuklara kavratmak
4. Yöneltilme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek
5. Farklı bölgelerden çocukların bir araya gelmesini sağlayarak kültürel bütünleşmeye olanak sağlamak.

Bu dönemde ortaya çıkan en önemli eğilim, yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışının katılımcı ve etkileşimli etkinliklere doğru değişmesi olmuştur. Fen ve matematik öğretimindeki anlayışların değişmesi ve özellikle bilim konularının tüm toplumun ilgisini çekmeye başlaması çocuk müzeleri kavramının hatta adının değişmesine yol açmıştır (Feher, 1993). Bu noktada çocuk müzeleri

bilim odaklı kurumlara dönüşerek isimlerini ve görevlerini ve amaçlarını değiştirmeye başlamışlardır. Ayrıca sergilerin tasarımı ve müzelerin oluşturulmasına yeni mimari anlayışlar getirilerek çocukların fiziksel gelişimleri ve gereksinimlerine göre kurgusal ve gerçek oyunları oynayabilecekleri mekanlara dönüştü. Bu evrede de çocuk müzelerinin gelişimi ve desteklenmesi yerel liderler ve ailelerin gönüllü çabalarına bağlı kaldı. Bütün bu öğeler daha sonraki evrelerde çocuk müzelerinin gelişme durumu ve gelişim çizgilerine yönelik anlayışlar için de ipuçları vermektedir. Fen öğretimi ve bilim konularına ilişkin ilgi çok yüksek olsa bile sanat eğitimi ve sanat müzeleri ve çocuk müzelerindeki uygulamalar arasındaki bağlantı değişmeden kalmaya devam etti (Gassaret, 1997). Etkileşimli sergiler keşfetme, hayal gücünün geliştirilmesi, duyuların harekete geçirilmesi ve çocukların nasıl öğrendiği ve oynadığına ilişkin mimari kuralların uygulamaya konması bu dönemi en iyi özetleyen ifadelerdir. Sergileri etkileşimli biçimde gezmek sanat müzelerindeki müze eğitimi uygulamalarına esin kaynağı sağlarken, katılımcı ve etkileşimli öğrenme ise çocuklara yeterince özgürlük tanıyarak, yaratıcılık oyun ve kurgusal dünyayı geliştirmeye hizmet etmeye devam etti. Sergi tasarımları çocuk merkezleri olmaya başladı ve çocuk müzeleri herhangi bir kişiye özgü organizasyon olmak yerine çocuğa özgü kurumlar olmaya başladı. Bu evreyi özetleyen cümle “ bir şeyler sergilemek için değil birileri için müze oluşturmak” dır (Brook and Solomon 1998). Bu anlayış günümüzdeki çocuk müzeleri uygulama ve organizasyonuna ulaşmamıza yardımcı olmuştur.

Dördüncü Evre: Ulusal ve uluslararası çocuk müzesi anlayışının gelişmesi

Çocuk müzelerin gelişimine bakıldığında gelişimi için özellikle çok büyük çabaların gösterildiği görülmüştür. Milyanlarca çocuğun anne-babası , eğitimciler ve yerel liderler çocuk müzelerinin gelişimine ortaklaşa katkıda bulunmuşlardır. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen çocuklara daha iyi öğrenme olanakları sağlama çabasını destekledi. Etkileşimli ve katılımcı temelli sergi ve programlar aracılığıyla bilim, teknoloji, sanat, kültür, tarih ve beşeri bilimlerin temel ilkeleri çocukların yaratıcılığı için önemli olmaya başladı (Spock, 1997). Çocuk müzeleri sadece bilgi ve beceriyi artırma yönünde değil aynı zamanda çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri hastalıklar, şiddet vb. konuları da ele alınıp işlenmeye başladı. Dahası da çocuk müzeleri yerel ortamlarda özellikle çocuklar ile yetişkinler arasındaki etkileşimini geliştirme ve aile çocuk ilişkilerini geliştirmek için temel kurumlar haline geldi. Bunun temel sonucu müzelerin sayısının artması oldu. Yeni gelişen çocuk müzeleri müzecilik anlayışı ve meslek elemanlarının da kendilerinin geliştirmeleri sonucunu getirdi. Özellikle çocuk müzelerinde çalışanlar çocukla ilgili konularda eğitim almaya başladı. Eğitim sistemindeki sorunlar çocuk müzelerinin gelişimini olumlu yönde

etkiledi. Çocuklara okul dışında yeni öğretim mekanlarında bilgi ve beceri kazandırmak misyonunu da üstlenmeye başladı. Bu durum okul ve çocuk müzelerini belli ölçüde işbirliğine zorladı (Spock, 1997, Bodt, 1987). Çocuk müzeleri tek boyutlu olmaktan çok gerek kavramsal olarak gerekse etkinlik olarak çeşitlenmeye başladı. Yani yalnızca bilim ve fen ile ilgili konularda değil diğer alanlarda da kendilerini ve etkinliklerini zenginleştirdiler. Donanım ve mimarileri de yeni anlayışa göre gelişti. Bu gelişmeler çocuk müzelerinin dünyanın diğer ülkelerine de yayılmaya başladı. Yeni gelişen çocuk müzeleri, bilgi merkezleri, kaynak merkezleri ve kültür kurumları ve aile ve çocuk merkezleri haline gelmiştir.

Türkiye’de Çocuk Müzeleri Nerede?

Türkiye’de çocuk müzesinin henüz daha kurumsal olarak binası ve yerleşik mekanıyla oluşturulamamış olması çok büyük bir eksikliklerdir. Çocuk kültürü ise yalnızca oyuncak müzesi gibi temel kavramsal düzeye indirgenmiştir. Oysa ki çocuk müzesi anlayışı oyuncakın ötesinde eğitim bilimlerinin kuramsal temelleri ile paralel gitmelidir (Adıgüzel, 2011, s. 57, Karadeniz ve Onur, 2011). Çocuk müzeleri kavramının Türkiye’ye girişi de tıpkı batıda olduğu gibi sanat eğitim bilimcilerinin çabasıyla gerçekleşmiş hatta bizzat onlar tarafından kurulmuştur. Çocuk müzelerinin kurulmasının uluslararası alandakinden farklı olması ilginçtir. Dünyada öğretmen ve anne babalar doğrudan bu kurumların kurulması için çaba göstermiş daha da sonra yerel otoriteler ve devlet destek vermiştir. Türkiye’de ise gönüllü sivil toplum kuruluşlarından yalnızca birisi çocuk müzesi kurmaya çalışmış ama batılı standartlara bir türlü ulaşamamıştır. Üyelerinin gönüllü katkılarıyla çalışan Çocuk Müzeleri Kurma Derneği 2 Ekim 2000’de çeşitli üniversitelerin öğretim üyeleri, eğitimciler, çocuk kitapları yazarları, yaratıcı drama uzmanları, sanatçılar, çocukla ilgili her şeye gönül vermiş çeşitli mesleklerden üyeler tarafından Ankara’da kurulduktan sonra müze oluşturma çabalarını yoğunlaştırmış ama günümüze kadar kalıcı bir çocuk müzesi oluşturulamamıştır. Ayrıca Avrupa’nın genç nüfus açısından önemli ülkelerinden birisi olan ve çocuğun çok sevildiği Türkiye’de böyle bir eksikliğin bugüne kadar her nedenle olursa olsun giderilememiş olması Türkiye Cumhuriyetinin dikkate alması gereken bir konudur. Çocuk müzesi etkinliklerine paralel giden çalışmaların Türkiye’de de batıyı örnek aldığı söylenebilir. Bu konuda ilk yapılan uygulamanın çocuk oyuncakları temelinde ele alındığını görüyoruz. Müze eğitimi yapan müze ve bilim merkezleri tıpkı Batıda olduğu gibi çocuk müzeleri ülkemizde de uluslararası örneklerden yararlanılarak oluşturulmuştur Bununla birlikte bu çabaların ürünü olarak bir çocuk müzesine dönüşmemiş olması düşündürücüdür. Batıda 1950’li yıllarda ulaşılan seviyeye yeni ulaşıldığını görmekteyiz. Zaman zaman bireysel çabalarla ve ticari amaçlarla çocuk müzesini andıran oluşumlar halen daha devam etmektedir. Örneğin 2013 yılında Ankara’da bir alışveriş merkezinin

alt katında ticari nitelikli bir çocuk müzesi açılmıştır. Ticari yönünü dışarda bıraktığımızda, çocuklar için önemli bir gelişme denilebilir.

Sonuç

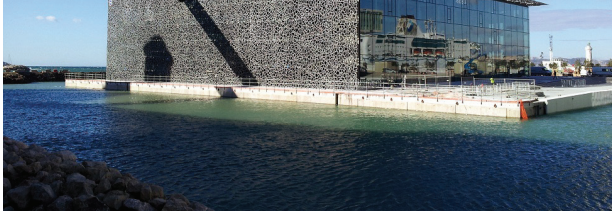
İlk çocuk müzeleri çocukların doğa tarihi ile ilgili konuları birinci elden öğrenmelerini ve nesnelerle doğrudan etkileşim kurmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Kısa zamanda çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerinin değeri anlaşılmağa başlayınca çocuk müzelerinin kurulması bireyler ve sivil toplum kurumları ile yerel otoritelerin işbirliğine gitmelerini sağladı. 1930'lu yıllardan sonra çocukların boş zaman etkinlikler spor ve diğer etkinliklerin dışına çıktı ve çocuk müzelerine yönelmeye başladı. Çocuk müzeleri gelişiminin ikinci evresinde yaparak yaşayarak öğrenme ve etkileşimli öğrenme anlayışını benimsemeye başladı. Bu anlayış çocuk müzelerinin gelişmesini ve çoğalmasına da yardımcı oldu. Çocuk müzeleri okulu desteklemeye yönelik programlar uygulamaya başladı. Böylece çocuk müzeleri çocukların günlük yaşamıyla, okul ve müzeyi biririne bağlayan bir oluşuma hizmet etmeye başladı. Bununla birlikte çocuk müzelerinin en temel finans kaynağı yerel otoriteler ve yardımlar oldu. Çocuk müzeleri anlayışının gelişmesinde yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramı da önemli katkılarda bulunmuştur. Türkiye konusunda ise söylenecek en önemli nokta akademisyen ve çocuk konusuyla ilgilenen yazar ve sanat eğitimcilerinin sürekli çaba göstermesine rağmen kalıcı çocuk müzesinin oluşturulamamış olmasıdır. Çocuk Müzelerinin oluşturularak çocuklara gereken değerin verilmesi öncelikle yerel otoritelerin ve Kültür Bakanlığının öncelik verdiği konulardan birisi olmalıdır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2012). Çocuk Müzelerinin Amaç ve İşlevleri (Ed. İnci San). Çocuk Müzeleri ve Yaratıcı Drama (Çocuk Müzelerinin Nitelik ve İşlevleri Semineri) kitabı içinde. ss. 57-69.
- Aries, P. (1962) Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. New York,
- Bodt, S.C. (1987). A history of children's museum in the United States, *Children's Environmental Quarterly*, Vol, 4. No: 1. pp. 4-6
- Brooke, H., & Solomon, J. (1998). From playing to investigating: Research in an Interactive Science Centre for primary pupils. *International Journal of Science Education*, 20(8), 959-971.
- Dimichino, E. (2004). *European Children's Museums: A Quest for Identity*, Research Report (Milan: Università Commerciale Luigi Bocconi, 2004)
- Edeiken LR (1992). Children's museums: The serious business of wonder, play and learning *Curator* 35 (1), 21-27
- Feher, E. (1993). Learning science with interactive exhibits. *Curator*, 36(4), 246-248.
- Gassert L. R. (1997). Learning Science beyond the Classroom *The Elementary School Journal* Vol. 97, No. 4, Special Issue: Science pp. 433-450
- Karadeniz, C. ve Onur B. (2010). *Dünyada Çocuk Müzeleri ve Bilim Merkezleri, Ürün Yayınları, Ankara.*
- Postmann, N. (1982). The Disappearance of Childhood, Vintage Books, NewYork.
- Spock, M. (1997). "Looking back on 23 Years" in *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's museum. Washington*

Mucem – Akdeniz Medeniyetleri Müzesi

MUCEM binası postmodern müze mimarisinin önemli örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir.

**Postmodern Müzenin Medeniyet,
Göç ve Kadın Algısı Üzerine...**

Uzun yıllar geçmişteki ve günümüzdeki toplulukları kültür, güç ve statülerine göre tanımlayan ve sergileyen bir kültür kurumu olduğu vurgulanan müze, yakın zamana kadar ideolojik bakımdan aktif ve ulusal kimliğin inşasında kullanılan bir merkez olarak kabul görmüştür. Bu kurum 21. yüzyıla birlikte belirli bir binaya sıkıştırılmış, dar ve içe kapanık bir kurum olarak değil; dünyanın, insanlığın başardıklarının ve başkaldırıların özetini sunan bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmektedir (Lumley, 1988). Müze, günümüzde de şüphesiz acı ve birikim bağlamında zamanla bağlantılıdır. Devletin gücünün ve hâkim ideolojinin hala vücut bulduğu bir tasarımdır. Ansiklopediler ya da kütüphaneler gibi müzeler de, 18. yüzyıl boyunca sınıflandırma mekânları olmuşlar; 19. ve 20. yüzyıl boyunca ise, aydınlanmanın vücuda büründüğü, zamanın ve anıların yığılmaya devam ettiği ve uygarlıkların kalıcı birikimlerinin örgütleri olarak modernizmin en önemli göstergesi kabul edilmişlerdir. Postmodern düşünceden etkilenen günümüz müzeleri, mekân ve zaman birlikteliğinde sınırların ortadan kalktığı ve algının kırıldığı çok amaçlı etkileşim merkezleridir. Bu müzeler de postmodernizmde olduğu gibi, gelenekle yakın geçmişin eklektik bir karışımıdır. Modernizmi devam ettirir, aynı zamanda sergi tasarımları, sergi yorumları ve etkinlikleriyle moderniyi aşarlar. Bu müzelerde; birbiriyle çelişen ve süreksizlik gösteren yorumlar, birbirinden farklı sesler, çoğulculuğu sağlayan çeşitlilik dikkat çekmektedir. Dolayısıyla müzecilikte yeni bir yorum, yeni bir tasarım, tasvir ve yeni sorular söz konusudur.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi, Araştırma Görevlisi, ckaradeniz@ankara.edu.tr ckaradeniz@ankara.edu.tr

Jameson, postmodernizmin zamansal olan ile mekânsal olanı ilişkilendirdiği ve zamanı mekâna dönüştürdüğünü vurgular. Bu dönüşüm -zamanın mekâna dönüştürülmesi- çağdaş müzecilikte de göze çarpmaktadır. Çağdaş müzeler ya da diğer ifadeyle postmodern müzeler artık sergiledikleri nesnelerin yaşantılara dayanan özelliklerini öne çıkarmakta; müzelerde yaşanan süreci ziyaretçi açısından tüm deneyimlerin önünde tutmaktadır (Jameson, 2011). Bu yaklaşımları nedeniyle müzeler artık, bir anıt olarak ele alınıp değerlendirilmek yerine; çokluğun, farklılığın, yorumun, sınırların dışındaki zevk araçlarının, aykırılığın, “öteki” gerçeklerin yani “dışarıda bırakılmış ötekinin” mekânı olarak kabul edilmektedir. Bu kabul, müzenin bir “farklılık alanı” olarak değerlendirilmesini ve çağdaş işlevlerini yerine getirmesini kolaylaştırmaktadır. Müze, ancak bir farklılık alanı olarak algılandığı sürece ilerlemeye katkı sağlamaktadır. Ve müze, ancak Aydınlanmaya ilişkin değerlerin özgürce tartışıldığı ve eleştirildiği bir ortam haline geldiğinde *postmodern* olarak değerlendirilecektir (Lord, 2006). Bu yaklaşımların etkisiyle 2000’li yılların başından itibaren müzebilim postmodern düşünceyle ilişkilendirdiği çağdaş sergi tasarımlarını, tabu yıkan sergi yorumlarını, insanı şaşırtan müze binası tasarımlarını, ilginç müze türlerini ve müzenin toplumsal işlevini öne çıkaran müze etkinliklerini incelemeye başlamıştır. Dolayısıyla modernitenin simgesi olarak kabul edilen müzeler eğitim için önemli pazarlar olarak kabul edilmekte, kültürel kimliklerin ve çeşitliliklerin vurgulanabileceği ortamlar olarak yoğun biçimde kullanılmaktadır. Böylece müzeler, kadınlar, çocuklar, engelliler, eşcinseller ve farklı etnik grupların kimliklerine, eşitliklerine, değer ve paylaşımlarına ilişkin sorunları yorumlayarak daha sık gündeme getirmektedir (Greenhill, 2007).

Günümüzde daha fazla müze, felsefesini, amacını, sergileme anlayışını ve eğitim etkinliklerini kadınlar, çocuklar, engelliler, eşcinseller ve etnik grupların kimliklerine, eşitliklerine, değer ve paylaşımlarına vurgu yapacak biçimde değiştirmektedir. Müzeler bu değişiklikleri gerçekleştirirken izleyicileri, personeli, müze gönüllülerini ve yönetim organlarını çeşitlendirmeyi hedeflemektedir (Young, 2005). Artık arkeoloji müzeleri yerini medeniyet müzelerine bırakmış; kadına ilişkin, kadına özel sergilerin tasarlandığı kadın müzelerinin sayısı artmış; göçün tarihini ve çokkültürlülüğü ele alan göç müzeleri daha önce dile getirilmeyen konuları gün yüzüne çıkarmaya başlamıştır. Akdeniz’i bir medeniyet denizi olarak ele alan ve farklı kültürleri Akdeniz paydasında buluşturan Avrupa Akdeniz Medeniyetleri Müzesi (MUCEM), bu bağlamda kültürel çeşitliliği postmodern düşüncenin kadın, göçmen ve medeniyet algısıyla bütünleştirerek açıklayan önemli bir örnektir.

Marsilya'da 2003 yılında açılan *Avrupa Akdeniz Medeniyetleri Müzesi* (*Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée*) kentin en eski yerleşim bölgesi olan Saint Jean Kalesi ve eski liman binasının etrafındaki 40.000 metrekairelik geniş alanda bulunmaktadır. Bu nedenle MUCEM yerleşkesinden kaynaklı çoklu bir zaman-mekân ilişkisini temsil etmektedir. MUCEM özünde eski liman ve tarihi semtleri yeniden gündeme getirmek ve Marsilya başta olmak üzere Akdeniz'in biçimlendirdiği coğrafyanın kültürel mirasını çağdaş bir müze çatısı altında toplamak amacıyla gerçekleştirilmiş bir projedir. Müze dünyada Akdeniz kültürlerine adanmış ilk müze olarak kabul edilmektedir. Akdeniz'in kuzey, güney, doğu ve batı kıyıları arasında bir kültür ve paylaşım köprüsü olmak amacındaki müze Akdeniz'in tarih öncesi döneminden günümüze kadar bölgede hüküm sürmüş ve sürmekte olan kültürlerin tamamına sergi, tasarım, etkinlik ve yorum bağlamında yer vermektedir. Akdeniz'in, onu çevreleyen tüm kültürleri de içinde barındırarak *ortak bir kimlik* oluşturduğunu vurgulayan MUCEM yetkilileri müzeyi hem klasik dönem eserlerini, hem de çağdaş sanat çalışmalarını içeren bir Akdeniz Müzesi olarak adlandırmaktadır. Müze bu özellikleriyle Akdeniz Uygarlıklarına ilişkin disiplinlerarası çalışmaların yapıldığı bir enstitü haline de gelmiştir. Müze çağdaş mimari unsurları barından J4 Binası ve Saint Jean Kalesi'nden oluşan bir komplekstir. J4 Binası, Akdeniz Galerisi olarak tasarlanmıştır ve çağdaş müze mimarinin önemli bir örneğidir. Bina, Akdeniz toplulukları, şehirleri ve insanlarına ilişkin farklı galerilerden oluşan; çocuk salonu, restoran, müze mağazası ve konser salonu gibi bölümleri içeren, iki katlı ve 15.000 metrekairelik bir alanda hizmet vermektedir. Müzenin mimarı Rudy Ricciotti binayı filmiymiş camlardan yapılmış dev bir mektup zarfına benzetmektedir. Müze rampalardan oluşan kat geçişleriyle ziyaretçiye kolay ulaşılabilirlik sağlamakta, müze içinde ve dışarıyla bağlantılı galerilerle gezerken hava, su ve deniz tuzuyla temas ettirmektedir.

Mimar, müze içinde sergilenecek nesnelerin birbirleriyle bağlantıları ve ilişkilerinin yanı sıra müze binasının Akdeniz ile olan ilişkisini izleyiciye bu şekilde göstermek istemiştir. Müzeye giriş eski yerleşimin bulunduğu kaleden müzeye uzanan bir köprü ile gerçekleşmektedir. Bu köprüyü yapmaktaki amaç kaleden müzeye uzanan yolla geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurmaktır. Müzenin sürekli sergisi *Akdeniz Galerileri* olarak bilinen ve 2 katlı bölümlere yayılmış sergidir. Arkeolojik, etnik, politik ve estetik bir gezi sunan sergi müzenin kendi koleksiyonunda bulunan ya da Fransa'daki diğer müzelerden ödünç alınan nesnelerden oluşmaktadır. Serginin ilk galerisi insan ve doğa arasındaki en temel ilişkiyi konu edinen *Tarımın Keşfi* galerisidir. Neolitik dönemden günümüze Akdeniz coğrafyasında tarım koşulları, kullanılan materyal ve yetiştirilen ürünler hakkında ayrıntılı bilgi multimedya ve dokunma olanakları sunularak verilmektedir. Galerinin ikinci bölümü Kudüs'e ilişkin bilgilerden ve bu bölgede hüküm süren dinlerin kutsal mabetlerine ilişkin nesneler-

den oluşmaktadır. Kudüs'teki mabetlerin modelleri, fotoğrafları, videolar, törensel nesneler, kutsal kitap nüshaları ve ibadet görüntüleri galerinin ilgi çeken unsurlarıdır. Galerinin üçüncü bölümünde vatandaşlık ve insan hakları konuları ele alınmaktadır. Akdeniz coğrafyasındaki uygarlıklarda yaşanan insan hakları, kadın hakları, kölelik, devrimler, protesto gösterileri vb. multimedya olanaklarını kullanarak sergilenmektedir. Galerinin dördüncü bölümü bildiğimiz dünyanın ötesi için ayrılmıştır. 14. ve 15. yüzyıllardan günümüze kadar insanoğlu tarafından Akdeniz coğrafyasında gerçekleştirilen icatlar ve Akdeniz ile mücadele bu bölümde etkileyici biçimde yansıtılmaktadır.



Müzenin bir bölümü ise, geçici bir sergi olan *Cinsiyet Pazarı* için ayrılmıştır. Bu sergi Akdeniz toplumlarında kadın ve erkek olmak üzerine yaşanan değişimleri konu edinen çarpıcı bir sergidir. Kadın ve erkek arasındaki temel biyolojik farklılıklar, kültürel ve sosyal farklılıklar, cinsiyet değişiklikleri, eşcinsellik, vb. serginin bölümlerini oluşturmaktadır. Sergide kürtaj, korunma yöntemleri, cinsel hastalıklar, bu haftalıklardan korunma yolları, annelik, doğum, kadın hastalıkları, doğuma ve ana tanrıçaya ilişkin ritüeller, bekâret vb. konulara ilişkin nesneler, multimedya ve video sanatının olanakları kullanılarak ziyaretçilere sunulmuştur. Serginin ikinci bölümü eşitlik mücadelelerine ayrılmıştır. Kadın ve erkek arasında siyasette, iş hayatında ve ev hayatında yaşanan eşitsizlik ve bu konuda hem kadınların, hem de erkeklerin verdiği mücadelelerden örnekler paylaşılmaktadır. Serginin üçüncü kadına şiddet ve hak mücadelesi veren kadınlarla ilgili gazete haberleri, afişler, video sanatı örnekleri, belgeseller, fotoğraflar, kostümler vb. sergilenmektedir. Serginin son bölümünde ise, modern hayatla birlikte değişen aşk ve cinsellik anlayışı benzer materyallerle ele alınmaktadır. Müze, *Akdeniz Villası* olarak adlandırılan bölümünde "2031 - Gelecekte Akdeniz" adlı bir geçici sergi açmıştır. Bu sergide farklı ülkelerden kadın sanatçıların hazırladığı video sanatı örnekleri kullanılmıştır. Her odada farklı bir göçmen kendi ağzından ve kendi dilinden kendi göç hikâyesini anlatmakta, Akdeniz'in kendisi için ne ifade ettiğini ve gelecekte neler beklediğini açıklamaktadır (Bonnefoy, 2012).

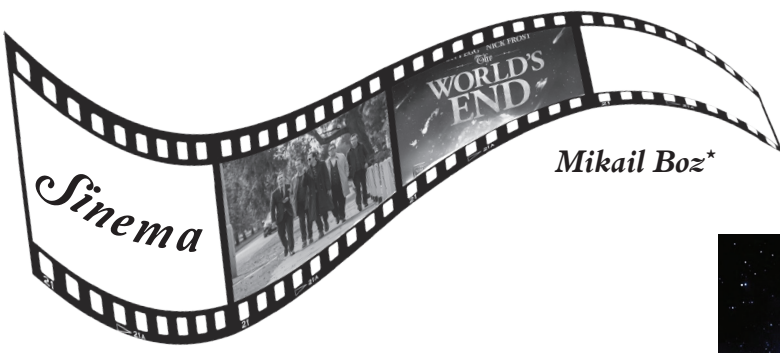


MUCEM Cinsiyet Pazarı sergi alanından kadın ve kültürel çeşitlilik sergisi.

Akdeniz'in yüzyıllardır ticaretin beşiği olması Marsilya'yı çok sayıda medeniyetin hüküm sürdüğü, birbirinden etkilendiği, birbirini şekillendirdiği çokkültürlü bir kent haline getirmiştir. Bu önemli liman kenti, Fransa'nın dünyaya açılan en önemli kapılarından biri olmuştur. 18. yüzyıla kadar Fransa'nın Akdenizli halkının yoğun biçimde yaşadığı kent 18. yüzyılla birlikte yoğunlaşan köle ticareti, deniz aşırı alışveriş, ulusal ve uluslararası siyasi gelişmeler vb. kente yoğun göçlerin başlamasına neden olmuştur (1801'de 111.100 kişiden oluşan nüfus 2008'de 851.420 kişiye ulaşmıştır). Yunanistan, İtalya, Tunus, Korsika, İspanya, Rusya, Nigerya, Komorlar, Fas, Cezayir ve çeşitli Afrika ülkelerinden çok sayıda göçmenin yerleştiği Marsilya'da 1999 yılında gerçekleştirilen sayımda genç nüfusun %40'ının etnik kökeninin farklı olduğu saptanmıştır. Dünyanın dört bir yanından yasal ya da yasal olmayan yollarla ülkeye giriş yapan göçmenler bugün bile Marsilya sokaklarında dikkatinizi çekmektedir. Öyle ki, MUCEM'in bulunduğu tarihi bölgede müzenin kültürel çeşitlilik ve hoşgörü yaklaşımının aksine yerli toplumun dikkatinden kaçmayacak şekilde köprü altlarında ve ara sokaklarda yaşam mücadelelerine devam etmektedir. Bu görüntü MUCEM'in sokağın sesini ne ölçüde yansıttığının da önemli bir göstergesidir.

Kaynakça

- Bonnefoy, F. (2012). *MUCEM: Spirit of place*. Marseille: Nouvelles Editions.
- Greenhill, H., E. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Jameson, F. (2008). Postmodernizm ya da geç kapitalizmin kültürel mantığı. Ankara: Nirengikitep.
- Lord, B. (2006). Foucault's museum: difference, representation and genealogy. *Museum and Society*, 4(1), 11-14.
- Lumley, R. (1988). *The museum time machine: putting cultures on display*. London: Routledge.
- Young, L. (2005). *Our lives, our histories, our collections*. London: Museum of London. <http://www.museumof-london.org.uk/Collections-Research/Research/Your-Research/RWWC/Essays/Essay2/Default1.htm> adresinden 17 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.



Mikail Boz*

“The World’s End”

Dünyanın Sonunda Ne Var?

Shaun of Dead (2004) ve Hot Fuzz’dan (2007) tanıdığımız genç İngiliz yönetmen Edgar Wright, son filmi Dünyanın Sonu (The World’s End-2013) ile bu sefer bilimkurgu-kıyamet filmlerini inceden alaya alıyor. Bu üç film, aynı zamanda “Kan ve Dondurma Üçlemesi” olarak anılıyor ve üçleme böylece tamamlanıyor.

Wright klişeleri kullanan ama bunu aslında onları görünür kılmak, onlarla dalga geçmek için yapan bir yönetmen. Shaun of Dead’de zombi, Hot Fuzz’da ise polisiye film klişelerini hedef tahtasına yerleştirmişti.

Dünyanın Sonu’nda beş arkadaşın “yolculuğu”nu izliyoruz. Gary King ve arkadaşları yirmi yıl önce lise mezun olurlar. Bunu kutlamak için Newton Haven kasabasındaki on iki adet barda bira içip “Altın Yol”da yolculuğu tamamlamaya karar verirler. Unutulmaz bir gün yaşasalar da aksiliklerden kaynaklı yolculuğu tamamlayamazlar. King yirmi yıl sonra, artık depresyon tedavisi de gören bir alkolik olarak arkadaşlarına yeniden ulaşmaya ve bu yarım kalmış yolculuğu tamamlamak için onları iknaya çabalar. İsteksizce de olsa ikna olan arkadaşlar eski kasabalarına varıp “yolculuğa” başladıklarında bir şeylerin yolunda gitmediğinin ayırdına varmaya başlar. Kasabadaki hiç kimse “normal” davranmamaktadır. Dahası King kavgaya tutuştuğu genç bir çocuğu yanlışlıkla öldürür ve çocuktan kan yerine mavi bir sıvı dökülür. Bir uzaylı istilasıyla karşı karşıya kaldıklarını anlayan ekip, bu durumdan kurtulmanın tek yolunun “bir şey olmamış” gibi yola devam etmek olduğuna karar verir. Dünyayı kurtarmak onların elindedir.

Büyüme sorunsalı

Gary için en önemli sorun aslında bir büyüme(me) sorunudur. Ömrünün en güzel günü olarak gördüğü ve simgesel boyutta okulu bitirip yetişkinliğe geçmiş olduğu gece bir noksanlığı imler. O gece altın yol tamamlanmamıştır. Gary artık orta yaşlı birisi olarak hayattaki süregelen başarısızlığının yegane sebebini bu “bitmemişlik” olarak tespit eder. Böylece arkadaşlarını alıp, altın yolu tamamlamak, onun için her şey bir silgi çektiği yeni bir başlangıca vesile olacaktır. Çünkü hep geçmişte, geçmişin nesneleriyle yaşamaktadır. Bu yüzden çıkılan yolculuk kişisel boyutta bir var oluş mücadelesi olarak önem kazanır. Gary



geçmişindeki eksikliği telafi ederek bugün de iyileşeceğine dair büyüsel bir inancın peşine takılmıştır.

Buna karşın filmde “büyüyen”, yani bir işin başına geçmiş, iyi-kötü bir evlilik yaşamış, arkadaşlarına baktığımızda pek iç açıcı bir durumla karşılaşmayız. Baba ya da eşinin gölgesinden kurtulamayıp, özgüven kazanamayan (Peter), pazarlama sektöründe her daim kulağında kulaklıkla gezen daimi “çevrimiçi” satıcı (Oliver), eşinden boşanmış ve işinden hoşnutsuzluk duyup hala geçmişin yapılamayanlarını hatırlayan (Steven) veya terk edilmiş (Andy) gibi kişiler çıkar karşımıza. Robotlara en erken katılanlar aynı zamanda sisteme benliğini en fazla teslim etmiş olanlardır. Bu açıdan film açısından büyümek nasıl geçmişin nostaljisinden sıyrılacak anlamını taşıyorsa, büyümek de ruhunu kaybetmekle aynı şeydir. Gary haricinde herkes “hayatını güvence altına almış” fakat “ruhunu ve özgürlüğünü” kaybetmiştir. Bu yönüyle kahramanlarımız için varoluş mücadelesi çoktan kaybedilmiştir. Hepsinden “en kötü” durumda olan Gary’e bakarak bir avuntu sağlasalar da, onlar da yaşamlarına karşı derin bir hoşnutsuzluk içerisindedirler.

Zamanı teknolojiyle ikiye bölmek

Film bilgisayar teknolojisinin atağa geçmek üzere olduğu dönem olan doksanların başında bir çizgi çeker

*Arş. Görevlisi. Bozok Üniversitesi İletişim Fakültesi.

ve zamanı ayırır. Bilgisayar teknolojisinin gündelik hayata girmedeği eski zamanlar bir cazibe merkezi olarak karşımıza çıkar ve Gary'nin kişisel nostaljisinin ekonomik, teknik ve toplumsal açıdan tekrarına rastlarız. Yaşadığımız dönem ise artık herkesin “ağa katıldığı”, “katı olan her şeyin buharlaştığı” bir dönemdir. İnsanlar, her ne kadar “uzaylılar” tarafından robotlaştırılmışlar, “evrensel ağa” katılmaya zorlanıyorsa da esasen teknolojinin tutsağı haline gelmişlerdir ve filmdeki “uzaylı”, otomasyon sürecinden geçmiş kopyalar ve ışığın ardından tekno-ses olarak konuşan bir figür olarak karşımıza çıkar; kendisi değil, temsilleri aracılığıyla, gerçeğe değil, gerçeği simüle ederek var olurlar

Film açısından bu çağ aynı zamanda konuşmaya isteksiz, yani anlamlı bir iletişimin kurulmadığı bir dönemdir. İnsan edimleri insani doğasını kaybetmiş, mekanik bir biçim almıştır. Sürekli kusursuzluğun arandığı, hayatın her alanında toptan bir homojenleşme, kimliksizleşme sürecinin yaşandığı, farklı olmanın ve “hata” yapmanın affedilmez kusur olduğu bir çağdır. Aşırı hijyen, aşırı düzen, belirlenmiş roller ve tabii ki hiç bitmeyen “iç sıkıntısı”: Modern hayata karşı en belirgin tepki ve tabii ki onun en önemli belirtisidir iç sıkıntısı. Film bu sıkıntının esas sebebinin “robotlaşma” olduğunu söyler ve “uygarlık” adına yapılan Billur Saray’ların anlamsız olduğunu iddia eder: Dostoyevski’nin Yeraltı Adamı’nın modernleşme üzerine söylediklerini farklı bir düzlemde yeniden tekrar eder; yolun nereye gittiğine önem vermeden salt yolun yapımına yoğunlaşmak insanı körleştirmektedir.

Özgürleşme çabaları

Böylece tüm robotların sözcüsü olan tekno-ses yüksek ideallerinden, insanlığın geri kalmış tek yer olan Dünya’da yaşamış olduğundan, kutsal görevlerinin mümkün mertebe herkesi “ikna ederek” aralarına katmak olduğunu belirtip “İnsanların Gary King’ini” kendi taraflarına çekmek ister. Gary’ye en önemli çeldirici ikram edilir ve belleğinin bir kısmı da onda kalmak koşuluyla sonsuz gençlik önerilir. Gary için, eğer isterse, erginleşme zamanı gelmiştir. İsteddiği her şeyi elde edecek bir erişkin olarak topluma kabul edilecektir. Ama kendi nostaljisinden biraz da olsa sıyrılır, sembolik düzeyde ondan kurtulup, kendiyle barışık biri hale gelir. “Hata insanın en başışlanı kusuru”dur ona göre. Eğer insanlık hata yapmaktan vazgeçerek kusursuzluğa ulaşacaksa bu olmasın daha iyidir. İnsan hayatın her alanında rasyonel tercihlerde bulunan bir “Homo Ekonomikus” olmamalıdır. Her şeyin alabildiğinde ciddileştiği bir anda “dilini

çıkarmak” istemektedir. Tam bu noktada film modernleşmenin sancılarını, teknolojik yenilenmeye karşı bir adım atar, “insanlığı”, onun tüm hatalarıyla robotlara “kabul ettirir” ve insanlık tüketilmekten, “geri dönüştürülebilir” olmaktan azad olur. Robotlar çekilip gittiğinde tam bir çöküş yaşanır ve bildiğimiz anlamda modern hayat yok olup gitmekle kalmaz, barbarlık da geri döner.

Böylece Wright bize açıkça teknolojinin kendisinin insan doğasına aykırı bir şey olduğunu, “yabancı”, “uzaylı” olduğunu ima eder. Teknoloji ve yapayı doğala karşı zıt kutuplara yerleştirir. Walter Benjamin’e göre nasıl ki sanat yapının teknik yoldan yeniden üretilmediği çağda gücünü yitiren, sanat yapının özel atmosferiye, dijital güdümlü kitle ve tüketim kültürünün hakim olduğu çağda da gücünü yitiren insanın özel atmosferi, aurası olmaktadır. İnsan sürekli bir mekanizma değil, öngörülemez bir yaratık olduğunu ispat etme niyetindedir ve ona bir mekanizma olduğu ispat edilse bile gene de böyle olmadığını göstermek için elinden

geleni yapacaktır. Mantık insanın düşünme ihtiyacına cevap verirken istek hayatın anlamı olmaktadır ve bazen mantıksız da olsa saçma olanı istemek, dünyanın tüm nimetlerinden daha değerli olabilmektedir; “Kral” Gary’nin, “Şovalye” Andy’nin ve “Prens” Steven’in ispat etmek istedikleri esasen budur. “Kahya” Oliver’ın ve “Ayakçı” Peter’in aralarında olmamasının sebebi de artık onların kendi özlerini kaybetmiş, nesneleşmiş, yabancılaşmış olmalarıdır. Görüldüğü üzere Wright kahramanlarının soy isimleri yoluyla da esasında teknolojinin “yel değirmenlerine” karşı Don Kişotça bir mücadeleye girişen, kendi imparatorluklarını kurmak için didinen kişilerin rahatsızlığını görünür kılmaktadır ve bu insanlar ilerleyerek nesneleşmektense, geriye dönüp “özne” olmak istemektedir; yok sayılmışlıklarına karşı “görünür ve özgür olma” çabasıındadırlar. Bunun diğer açık bir ifadesi de filmin tema müziği olan Primal Scream’in Loaded şarkısındaki bilindik dizedir ve bu ize belli ölçülerde “Dünyanın Sonu”nda ne olduğunu da özetler niteliktedir.

“İstedikimizi yapmakta özgür olmak istiyoruz.”



ÖLDÜRÜLEN ÖĞRETMENLER (1970-1990)



“Biz böyle düşüyorsak birbir toprağa
İnsanlarımız özgür ve mutlu yaşasın
diyedir”...

Türkiye devletinin kuruluşu sürecinde yani 1921’de devleti kuranlar tarafından katledilen TKP kurucularından eğitimci **Ethem Nejat**’tan beri öğretmenlere karşı sistemli bir yıldırma ve saldırı kampanyası yürütülmüş, bu saldırılarda bir çok öğretmen hayatını kaybetmiş, yüzlercesi de yaralanmıştır.

Öğretmenlere yönelik saldırılar özellikle 1970 yılından sonra yoğunlaşmıştır. 12 Mart Muhtırası’ndan sonra TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası) üyesi öğretmenlerden yüzlercesi Sıkıyönetim komutanlıklarınca görevden uzaklaştırılmış, göz altına alınmış ve çeşitli işkence-lerden geçirilmiştir.

1971’de TÖS Sıkıyönetim tarafından kapatılınca öğretmenler 3 Eylül 1971’de TÖB (Türkiye Öğretmenler Birliği) ve DÖB’ü (Devrimci Öğretmenler Birliği) kurarak örgütlü demokratik hak alma mücadelesini devam ettirdiler.¹

TÖB-DER’e ve üyelerine yönelik saldırılar örgütün 1975 yılında 63 ilde kapalı salon toplantıları düzenleme kararıyla arttı. TÖB-DER’in kendisini “emekçi halktan yana ve devrimci bir örgüt” olarak tanımlaması örgüt üyelerini karşı kanlı saldırıların hedefi haline getirdi.

Öldürülen ilk TÖB-DER üyesi; Battal Öz

Türkiye’de öğretmenlerin öldürülmesi 1975 yılında MC (Milliyetçi Cephe) hükümetlerinin kurulması ile

başladı. Hükümetin koalisyon ortağı olan MHP ve onun güdümündeki Ülkü Ocakları’na mensup sağcı paramilitar güçler, TÖB-DER şubelerine ve üyelerine karşı saldırılarını artırarak sürdürdü.

“BİR ÖĞRETMEN DİĞER ÖĞRETMENİ SINIFTA ÖLDÜRDÜ”



“Sebepe sağ-sol çatışması”

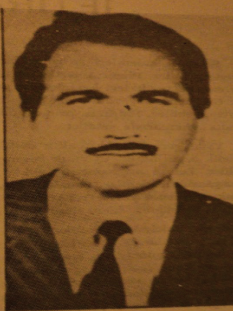
28 Şubat 1975 tarihli Hürriyet Gazetesi’nin yukarıdaki haberini okuyanlar ürpermiş olmalılar. Türkiye’de bir insanın diğer bir insanı öldürmesi “vaka-i adliyeden” sayılırdı. Oysa bu seferki farklıydı. Hem cinayetin yeri çok ediciydi, hem maktul hem de katil öğretmendi ve bu ülke Menemen Olayı’nda öğretmen yedek subay Fehmi Kubilay’ın öldürülmesinden bu yana bir öğretmenin siyasal nedenlerle öldürülmesine tanıklık etmemiştii.

Battal Öz, Turgutlu ilçesinin Ahmetli bucağında ilkökul öğretmeni idi. TÖS’e onun kapatılmasının ardından TÖB-DER’e üye oldu. Aynı okulda öğretmenlik yapan bir başka öğretmen tarafından sınıfta ders yaparken öğrencilerinin gözleri önünde kurşunlanarak öldürüldü. Onu öldüren öğretmen olaydan sonra koridorlarda “bir komünist’i öldürdüm” diye yüksek sesle bağırıyordu.²



Battal Öz’ün öldürülmesinden sonraki süreçte de öğretmenlere ve örgütlerine yönelik saldırılar tüm şiddetle devam etti. TÖB-DER Genel Başkanı **Cemil Çakır**, yaptığı basın toplantısında TÖB-DER’e ve üyelerine yönelik saldırıları kınarken “**Hasan Şimşek, Hikmet Demir, Hüseyin Esen, Murat Gökmen ve Battal Öz** isimli öğretmenlerin katilleri hala yakalanamadı” diyor-du.³

Milliyetçi Cephe Hükümetinin iktidarda olduğu 1975 yılında TÖB-DER üyesi 6 öğretmen öldürülmüştü. **Hikmet Demir**, 4 Haziran 1975’te Adapazarı’nda öldürüldü. Çayırbaşı İlkokulu öğretmeni idi. **Hasan Şim-**



«Kıymış ölen
Dipleriyim yüreğimin izinde»

1 DÖB, TÖB’e katılmış, TÖB’de TÖB-DER adını almıştır.

2 TÖB-DER Bülteni; sayı 93, 15.3.1975

3 Milliyet Gazetesi; 17 Aralık 1975, 10.sayfa

şek, 13.6.1975'de Artvin ili Şavşat ilçesinde öldürüldü. Fizik Öğretmeniydi. **Murat Gökten**, 3 Mart 1975'te Erdemli'de öldürüldü. Erdemli Lisesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmeniydi. **Hüseyin Esen**, 13 Mayıs 1975'te Sivas'ta öldürüldü. Devrim İlkokulu'da öğretmendi. Cemil Çakır'ın listesinde adı geçmeyen **Ali Genç** ise Eylül 1975'te İznik'te öldürüldü. Genç, İznik Derbent Köyü Öğretmeniydi.⁴

1976 yılına gelindiğinde de öğretmen ölümleri devam etti. Ankara Başkent Lisesi önünde faşist güçlerin yayılım ateşi sonucunda TÖB-DER üyesi **Ali Gümüş** hayatını kaybetti.⁵



Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Resim Bölümünde okuyan İlkokul öğretmeni TÖB-DER üyesi **Gafur Tanyıldızı** 1976 yılında öldürülen bir başka öğretmendi.⁶

Sait Genç 27 Mart 1976'da Korkuteli'nde öldürülen bir başka TÖB-DER üyesi öğretmendi.

11 Mayıs 1977 tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nin haberine göre "Bir ayda TÖB-DER'li 8 öğretmen öldürüldü" Ancak bu haber eksiklikler taşımaktadır.

Mehmet Yılmaz, 23 Ocak 1977'de Malatya'da, **Vural Ural**, 27 Şubat 1977'de Hopa'da, **Mehmet Bilgen**, 30 Nisan 1977'de Kars-Selim'de uğradıkları saldırılar sonucu yaşamlarını yitirmişlerdir. 1 Mayıs 1977'de ise TÖB-DER üyesi 6 öğretmen hayatını kaybetti. 1 Mayıs katliamında hayatlarını kaybeden TÖB-DER üyesi 6 kişi şunlardır: **Bayram Çıtak** (Ankara Çankaya Derbent İlkokulu Öğretmeni), **Hikmet Özkürkçü** (Karamürsel 4 Temmuz İlkokulu Öğretmeni), **Ömer Narman** (Bakırköy Sultan Murat İlkokulu Öğretmeni), **Kenan Çatak** (Kabataş Ticaret Lisesi Öğretmeni), **Ahmet Gözükara** (Sultanahmet Ticaret Lisesi Öğretmeni), **Mustafa Elmas** (Beyoğlu Hoca İshak Efendi İlkokulu Öğretmeni).⁷ Öğretmen kıyımında 1977 yılında iktidarda bulunan Milliyetçi Cephenin sorumluluğu büyüktü. 1977 Temmuz ortasına kadar geçen 7 aylık sürede 13 öğretmen siyasi saldırılarla hayatlarını kaybetti. Bu öğretmenlerin adları ve öldürüldükleri tarihler arşiv kaynaklarında şöyle: **Mehmet Başı** 7 Mayıs 1977'de Çatalca'da, **Kemal Demir** 28 Mayıs 1977'de Karakoçan'da, **İsrafil Akçay** 28 Mayıs 1977'de Iğdır'da, **Şeyhmus Hacıyusufoğlu** 21 Haziran 1977'de Diyarbakır'da, **Ali Alkan** 7 Temmuz 1977'de Gebze'de

uğradıkları silahlı saldırılarda hayatlarını kaybettiler.⁸

1977-78 öğretim yılı başlarken, 19 Eylül 1977 günü Bingöl'de 3 TÖB-DER üyesi pusuya düşürülüyor, **Cihat Elçi** adlı öğretmen hayatını kaybediyordu. Bu olay TÖB-DER Gazetesi'nde "Öğretim Yılı Gene Öğretmen Kanı Dökülerek Başladı" başlığıyla duyuruluyordu.⁹

Öğretmenlere yönelik faşizan saldırılar 1978 yılında da olanca hızıyla devam etmiştir. Örneğin, TÖB-DER Kars Şubesi üyelerinden **Talat Temel**, ÜLKÜ-BİR Şubesi'nin önünde bıçaklanarak öldürülmüştür.¹⁰ TÖB-DER Niksar Şubesi üyesi **E. Önder Pala** 6 Temmuz 1978'de, TÖB-DER Eskişehir Şubesi üyelerinden **Kemal Pehlivan** 20 Temmuz 1978'de, Aybastı Şubesi üyesi **Cemal Esen** 13 Temmuz 1978'de, Beykoz Şubesi üyesi **Fahrettin Yılmaz** da aynı yılın Temmuz ayında öldürülmüştür.¹¹



6 Ağustos 1978 tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nde yer alan manşet öldürülen öğretmen sayısını şu başlıkla verecektir: "**Üç Yılda TÖB-DER Üyesi 37 Öğretmen Öldürüldü**"

TÖB-DER Gazetesi'nin 165. sayısının sür manşetinde "**7 TÖB-DER Üyesi Daha Katledildi**" haberi göze çarpmaktadır. Derginin 9. sayfasında öldürülen öğretmenlerden beşinin fotoğrafları şu açıklamayla birlikte verilmektedir: "Ağustos ve Eylül aylarında 7 TÖB-DER üyesi arkadaşımız faşist katiller tarafından öldürüldü. **Ali Topal** (Tirebolu), **M. Akif Çavdar** (Hasanoğlu), **Hasan Çınar** (Malatya), **Recai Ulutaş** (Viranşehir), **Necati Özdemir** (Ceyhan), **Mustafa Yaşar** (İstanbul), **Mustafa Kurt** (İstanbul).

TÖB-DER saldırılara boyun eğmeyecektir. TÖB-DER'li her türlü saldırıya karşı mücadelelerini sonuna kadar sürdürmeye kararlıdır.¹²

1979 yılına girildiğinde TÖB-DER 660 şubesi ve 200.000'i aşkın üyesiyle önemli bir kitle örgütü haline gelmiştir. DİSK'in "Onur Üyesi"¹³ olan TÖB-DER'in toplumsal mücadeleye kararlı bir şekilde katkı sunması üyelerine yönelik saldırıların daha da artmasına neden olmuştur. 30 Ocak 1979'da Manisa Şubesi üyesi **Süleyman Yanmaz**, Gerede Şubesi üyesi **Hüseyin Açıkgenc**, Dereli

4 TÖB-DER Gazetesi; sayı 108, 15 Kasım 1975, sayfa 2.

5 TÖB-DER Gazetesi; 131-132-133, 15 Kasım-15 Aralık 1976, sayfa 15

6 TÖB-DER Gazetesi; sayı 131-132-133, 15 Kasım-15 Aralık 1976, s. 15

7 TÖB-DER Gazetesi, ÖZEL SAYI 1 Mayıs 1978

8 TÖB-DER Gazetesi; sayı 146, 18 Temmuz 1977

9 TÖB-DER Gazetesi, sayı 150-151, 15 Eylül-1 Ekim 1977, sayfa 2

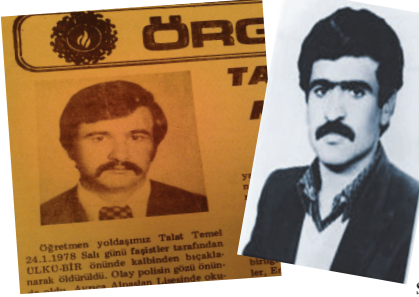
10 TÖB-DER Gazetesi; sayı 157, 1 Mart 1978, sayfa 2

11 TÖB-DER Gazetesi; sayı 162, 2 Ağustos 1978, sayfa 4

12 TÖB-DER Gazetesi; sayı 165, 7 Ekim 1978, sayfa 9

13 TÖB-DER Gazetesi; sayı 162, 2 Ağustos 1978

Şubesi üyesi **Halis Demir**, Adana Şubesi üyesi **Mahmut Avan** öldürülmüştür.

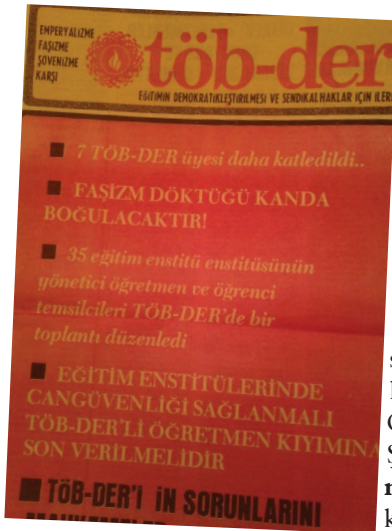


Öldürülen öğretmen sayısı arttıkça TÖB-DER Gazetelerinde onların öldürüldüğü tarihler tam olarak belirtilmemeye başlamıştır. 1978 yılının son ayları ile 1979 yılının Ocak-Şubat aylarında öldürülen bazı TÖB-DER üyelerinin adları da şunlar: **Dinçer Saçlı** (Kilis), **Ramazan Oral** (Malatya), **Ahmet Bozkurt** (Malatya), **Mehmet Bülbül** (Diyarbakır), **Ali Akgülü** (Varto), **Selahattin Tanrıverdi** (Tarsus). Öldürüldükleri yerler belli olmayanlar; **Süleyman Metin**, **Ali Rıza İşbilir**.¹⁴

16 Kasım 1979'da bu kez faşist kurşunları Ahmet Rasim İlkokulu önünde **Talip Öztürk**'ü hayattan kopardı.

19-26 Aralık 1979'da meydana gelen Maraş Katliamı sırasında öldürülen **Mustafa Yüzbaşıoğlu** ve **Hacı Çolak** TÖB-DER'li öğretmenlerdendi. Ancak bu katliam sırasında kaç öğretmenin hayatını kaybettiği ise bilinmiyor.

Öldürülen öğretmenlerin izlerinin sürülmesi 1980 yılından itibaren güçleşmektedir. Gerek TÖB-DER'in yayınlarının azalması, gerekse 12 Eylül askeri darbesinin yapılması ve bu dönemdeki kayıtların sağlıklı bir şekilde tutulmamasının bu durumda rolleri oldukça büyük.



12 Eylül askeri darbesiyle TÖB-DER'in faaliyetleri durduruldu ve TÖB-DER 25 Aralık 1981'de sıkıyönetimce kapatıldı.¹⁵ Darbeden sonraki iki yıl içinde TÖB-DER üyesi olan 5040 öğretmenin görevine son verildi.¹⁶ 12 Eylül Faşizmi sırasında Ömerli TÖB-DER Şube Başkanı **Mehmet Cizreli** Diyarbakır'da işkence edilerek öldürüldü.¹⁷

Öğretmen **Ali Ekber Yürek**, 12 Eylül döneminde, 1981'de "Yasadışı" TKP/ML üyesi olduğu gerekçesiyle Kahramanmaraş Afşin'de bir evde gözaltına alındı. Yo-

ğun bir işkenceye tabi tutuldu. Öldürüldükten sonra cesedi 25 Mayıs 1981'de ağabeyisine teslim edildi. 2010 yılında Afşin Savcılığı Yürek dosyasını yeniden açtı.¹⁸

12 Eylül'den sonra Güneydoğu Anadolu veya Türkiye Kürdistanı denilen bölgede faili meçhul cinayetlerin sayısı artmıştır. Bu dönemin en dikkat çeken öğretmenin ölümü kamuoyunda **Sıddık Bilgin Olayı** olarak anılan cinayettir. Bingöl'ün Genç ilçesinde öğretmenlik yaparken PKK'ya yardım ve yataklık yapmak suçlamasıyla gözaltına alınan öğretmen **Sıddık Bilgin**, jandarma tarafından gözaltına alındıktan sonra 31 Temmuz 1985'te işkenceyle öldürüldü. Kaçma süsü verilmesi için cesedine arkadan ateş edildi. Ceset daha sonra Suveren jandarma karakol komutanı Yüzbaşı Ali Şahin'in¹⁹ emriyle karakol bahçesine gömüldü. Ailesi ve kamuoyunun baskısı sonucu aranan Bilgin'in cesedi karakolun bahçesinden çıkartıldı.

Günlük gazetelerin haber başlıklarına göre; "Siirt-Eruh Karayolunda PKK Tarafından Kaçırılan Üç Öğretmenin Cesedi Bulundu"²⁰ "Batman'ın Beşiri İlçesinde kaçırılan Üç Öğretmen İki Öldürüldü"²¹ "Kaçırılan Dört Öğretmen Öldürüldü"²²

SON SÖZ YERİNE

Eğitimciler Derneği (EĞİT-DER)'nin yayın organı olan Abece Dergisinin 325. sayısında **S.Bican** imzalı "Yitirdiklerimiz" başlıklı yazıda "Sadece 1979 yılı başından sıkıyönetimin ilan edildiği tarihe kadar (12 Eylül'ü kastediyor olmalı.(İ.A) olan dönemde yaklaşık 125 öğretmen arkadaşımızı katledilmiştir (...) 12 Eylül sürecinde 200 civarında arkadaşımızı Bağımsızlık, demokrasi, barış ve özgürlük mücadelesi içinde yitirdik (...) Bu güzel işleri gerçekleştiren, bu güzel arkadaşlarımız da hayatlarından olmuşlardır. Onlara vefa borcumuz vardır. (...) "²³ denilmektedir.



18 Radikal Gazetesi; 9 Mart 2011

19 Ali Şahin daha sonra "Manisalı gençler" davasında da rol oynayan kişilerdendir.

20 Milliyet Gazetesi; 14.9.1989

21 Milliyet Gazetesi; 24.9.1994

22 Milliyet Gazetesi; 26.10.1993

23 Abece Dergisi; sayı 325, Eylül 2013, sayfa 12-13

Dergimiz *Eleştirel Pedagoji*'nin tarafıma ayrılan bu sayfalarında "güzel atlara binip giden güzel insanlara" olan vefa borcumu bir nebze olsun ödemek istedim.

Araştırmayı yaparken TÖB-DER yayınları ve günlük gazete arşivlerinden elimden geldiğince yararlanmaya çalıştım. Tabii ki yapılacak yeni araştırmalar sonucu eksik kalan kısımlar da tamamlanabilecek ve böylece bir ağır vebalden kurtulmuş olacağız.

Bu yazının eksik parçalarını eski TÖB-DER üyelerinden olup bu gün hayatta olanların veya oğullarının ve kızlarının tanıklığıyla giderebileceğimizi de belirtmek isterim. Ayrıca öldürülen ÜLKÜ-BİR üyesi öğretmenleri de arkadaşlarının araştırarak yazmalarını tavsiye ederim.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da (veya Türkiye Kürdistanı'nda) Gerilalar veya devlet görevlileri tarafından kaçırılarak öldürülen öğretmenleri yazamadım. Zaten bu öğretmenlerin kayıtları devlet tarafından tutulmuş, MEB tarafından 24 Kasım tarihlerinde "Şehit Öğretmenler" gibi etkinliklerle anılmaktalar.

Bu anma yazısını Yağmur Atsız'ın "Günlerimiz" şiirini öldürülen tüm öğretmen arkadaşlarıma itaf ederek bitirmek isterim...



*Bir suçluyu aklar gibi
Akıp giden günlerimiz
Sanki bir sır saklar gibi
Sessiz Sitemsiz*

*Bir kitaba başlar gibi
Koşarken yavaşlar gibi
Ölen arkadaşlar gibi
Sessiz sitemsiz*



Battal Öz'ün Cenazesinde Yürüyen TÖB-DER'liler
(Yeni Asır 28 Şubat 1975)

BATTAL ÖZ'ÜN KIZI ANLATIYOR:

Öldürülen ilk TÖB-DER üyesi Battal Öz'ün kızı Belgin ile bir tesadüf sonucu tanıştım. Narlidere'deki evine gittim. Babası hakkında konuştum. Konuşmanın bazı bölümlerini paylaşmak istedim:

"Babam öldürüldüğünde 13 yaşındaydım ve ortaokuldaydım... Bütün çocuklar gibi benim de gözümde babam bir devdi... Babam evde sürekli Yeni Ortam ve Cumhuriyet gazetelerini okurdu... Öldürülen babama TÖB-DER'liler sahip çıktı... TÖB-DER'in katkılarıyla anneme bir ev satın alındı... Babamın katili müebbet hapis cezası aldı. Salihli cezaevinde bir askeri işleyip kaçarken öldürüldü... Kızkardeşim rehabilitasyon merkezinde çalışırken ona babasını öldürmek istediğini söyleyen bir çocuk getirmişlerdi. Kardeşim çocuğu tanıdığı halde rehabilite etmek istedi fakat psikolojisini bozduğu için vazgeçti..."

Praksis - Düşünce ve Eylemin Birlikteliği

Praksis, eleştirel eğitim alanının, merkezi kavramlarından birini oluşturur. Eleştirel eğitim alanına Marksizm ve Frankfurt Okulu yazarlarının Eleştirel Teoriden hareketle kazandırılan bu kavramı eleştirel pedagoji alanı içinde Paulo Freire tarafından sıklıkla çok önem atfedilerek kullanıldığını ve eğitim alanına ilişkin olarak çözümlediğini görebiliyoruz

Köken anlamı (etimolojisi) 1580’lerde Ortaçağ Latince-sinde, “pratik, egzersiz, eylem” anlamlarına gelen praksis (praxis) sözcüğü, Yunancadaki “yapmak, eylemek” anlamına gelen “prassein, prattein” sözcüklerinden, “pratik, eylem, yapma” anlamlarına gelen “praksis’e dönüştüğü düşünülmektedir.

Marksizm içinde praksis’e atfedilen önemi Marx’ın *Feurbach Üzerine Tezlerin* ilkinde ve diğerlerinde olduğu gibi özellikle de 11. Tezde görmek mümkündür. Birinci tezde Marx, o ana kadarki materyalizmin başlıca kusurunun “nesnenin, gerçekliğin, duyumluluğun, *duyumsal insan faaliyeti, pratik [praxis]* olarak değil, öznel olarak değil; yalnızca nesne ya da sezgi biçiminde kavranması” olduğunu ileri sürmektedir. 8. Tezde toplumsal yaşam ve pratik ilişkisi öne çıkarılır: “Toplumsal yaşam, özünde pratiktir. Teoriyi gizemciliğe saptıran *gizler*, ussal çözümlerini, insan pratiğinde ve bu pratiğin kavranmasında bulur”. Yine, Marksizmin önemli yol göstericilerinden biri olarak sıklıkla zikredilen 11. Tezde de teori ve pratik arasında bağ sorunsallaştırılır: “Filozoflar dünyayı yalnızca değişik biçimlerde *yorumladılar*, oysa sorun onu değiştirmektir”. (Marx, 1888/2006, 67-70).

Frankfurt Okulu öncü yazarlarından Horkheimer, teori ve pratik arasındaki ilişkinin Eleştirel Teori için merkezi olduğunu ve “eleştirel duruşun toplumsal pratiğe yöneltilmesi gerektiğini” dile getirmektedir. (Wulf, 2010, 144). Eleştirel Teorinin sosyal bilim içinde yer bulması ile bilimsel faaliyetin kendisinin içinde gerçekleştiği sosyal koşulları ve kendisinin kullanılmasının koşullarını yansıtmak ve anlaşılabilirliğini toplumsal pratik içindeki geçerliği ile sınamak yönündeki bilim kavrayışı gelişmiştir. Frankfurt Okulu düşünürlerinden Habermas, teori/pratik ilişkisini, Horkheimer’in bıraktığı analizden daha ileri götürerek bilim, politika, toplum ve toplumun eleştirel teorisinin metodolojik boyutları konusunda katkılar sağlamıştır. Bilimsel faaliyetin içinde gerçekleştiği nesneler dünyası, konuşma ve eyleme kapasitesine sahip öz-

nelerin üretici edimlerinin (performanslarının) bir sonucudur. Aynı zamanda, bu nesneler dünyasının kendisi onun öznelere üzerinde nesnel/somut bir güç uygular. ...”. Eleştirel sosyoloji için Habermas’ın gerçekleştirdiği saptamalar arasındaki “öznenin bilinçli eylemini davranışa indirgemekten kaçınmak için mücadele etmek” eleştirel eğitim bilimi için de geçerli bir analiz olarak görülmüş (Wulf, 2010, 150-151) çağdaş eleştirel eğitimciler, radikal/devrimci eleştirel eğitimciler tarafından da kullanılmıştır.

Kuzey Amerikalı Eleştirel Eğitimcilerin Eleştirel Eğitimin kurucu ismi olarak gördüğü Paulo Freire, “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırdığı geleneksel eğitim yöntemine karşı olarak kurguladığı “problem tanımlayıcı eğitimi”i “özgürleştirici bir praksis” olarak görür ve bu modelin “öğretmenlerin ve öğrencilerin otoriterliğine ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin öznelere” olabilmelerini sağlamasını umar. Ancak devrimci bir toplumun uygulayabileceğini düşündüğü bu devrimci eğitim modeli, diyalogcudur. Freire’nin analizlerinde “diyalog” özel bir anlam yüklenmiş, radikal bir etkileşim içinde olan “düşünme” ve “eylem”den oluşan gerçek sözdür. Biri kısmen bile feda edildiğinde diğeri zarar görecektir olan “düşünme ve eylem”in oluşturduğu gerçek söz, aynı zamanda praksistir. “Bu yüzden gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir”. (Freire, 1991, 60-61). Freire’ye göre eylemin feda edilmesi lafazanlık, düşüncenin feda edilmesi aktivizmdir. Eylem ve düşüncenin birlikteliği ise praksistir. Freire’nin praksisi somut olarak betimlediği ve öznelere kendilerini birlikte özgürleştirmek, insanlaştırmak, dünyayı dönüştürmek için kullandığı en temel süreç ise *diyalog*tur. Diyalogcu bir eğitim, diyalogun koşulları yerine getirildiğinde özgürlüğün praksisi olabilecektir.

KAYNAKLAR

Marx, K. (1888/2006). “Feurbach Üzerine Tezler”. F. Engels. (2006). *Ludwig Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu*. Çev. S. Belli. Ankara: Sol Yayınları içinde ss.67-70. Orjinali 1888 yılında yayınlanmıştır.

Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi. Yorumsamacı Yöntem, Görgül Araştırma, Eleştirel Teori*. Çev. H.H. Aksoy; H.Ö. Aras ve A. Kaya. Ankara: Dipnot Yayınları.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.