

IV International Conference on Critical Education

IV Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı

23-26 June 2014

23-26 Haziran 2014

Thessaloniki / Greece

Selanik / Yunanistan

Aristotle University

Organizasyon Komitesi

Dave Hill (Anglia Ruskin University, UK), George Grollios (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Ahmet Yıldız (Ankara University, Turkey), Alexandros Chrisis (Panteon University, Greece), Alpesh Maisuria (University of East London, London, UK), Antonis Lenakakis (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Argyris Kyrides (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Ayhan Ural (Gazi University, Turkey), Bessie Mitsikopoulou (National and Kapodistrian University of Athens, Greece), Bill Templer (Editor of JCEPS – Eastern Europe), Brad Porfilio (Lewis University, Illinois, USA), Christodoula Mitakidou (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Christos Antoniou (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Christos Tzikas (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Curry Malott (West Chester University, Pennsylvania, USA), Deborah Kelsh (College of St. Rose, Albany NY, USA), Dennis Beach (University of Göteborg, Sweden), Despoina Desli (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Dimitris Charalambous (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Dimitris Mavroskoufis (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Dimitris Patelis (University of Crete, Greece), Durgun Göktürk (Purdue University, USA), Eleni Theodoropoulou (University of Aegean, Greece), Eleni Ftiaka (University of Cyprus, Nicosia, Cyprus), Efi Papadimitriou (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Eva Fista (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Evangelia Tressou (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Faith Agostinone Wilson (Aurora University, Wisconsin, U.S.A.), Fatma Gök (Bogazici University, Turkey), Fevziye Sayılan (Ankara University, Turkey), Grant Banfield (University of South Australia, Australia), Gregory Martin (University of Technology, Australia), Gyorgy Meszaros (Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary), Helena Sheehan (University College Dublin, Ireland), Helen Drenoyianni (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), José Luis Bernal (University of Zaragoza, Spain), Juha Suoranta (University of Tampere, Finland), Kemal İnal (Gazi University, Turkey), Kostas Malafantis (National and Kapodistrian University of Athens, Greece), Kostas Skordoulis (National and Kapodistrian University of Athens, Greece), Manolis Dafermakis (University of Crete, Greece), Maria Pournari (University of Ioannina, Greece), Marnie Holborrow (University College Dublin, Ireland), Martin Power (University of Limerick, Ireland), Melpomeni Tsitouridou (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Meral Uysal (Ankara University, Turkey), Micheal O'Flynn (University of Limerick, Ireland), Panayota Gounari (University of Massachusetts, Boston, USA), Panayota Karayanni (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Panayotis Sotiris (University of Aegean, Greece), Pepi Leistyna (University of Massachusetts, Boston, USA), Periklis Pavlides (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Peter McLaren (University of California, Los Angeles, USA), Polina Chrysochou (Anglia Ruskin University, UK), Ramin Farahmandpur (Portland State University, Oregon, USA), Ravi Kumar (South Asian University, New Delhi, India), Rifat Okcabol (Bogazici University, Turkey), Salim Vally (University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa), Samet Baykal (Ankara University, Turkey), Soner Şimşek (Bogazici University, Turkey), Spyros Krivas (University of Patras, Greece), Spyros Sakellariopoulos (Panteon University, Greece), Spyros Themelis (University of East Anglia, Norwich, UK), Sharzad Mojab (University of Toronto, Canada), Takis Politis (University of Thessalia, Greece), Tasos Liambas (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Thanasis Aidinis (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Thanasis Alexiou (University of Aegean, Greece), Triantafilia Kostouli (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Tricia Kress (University of Massachusetts, Boston, USA), Tuğba Öztürk (Ankara University, Turkey), Ulas Basar Gezgin (Istanbul Gelisim University, Turkey), Ünal Özmen (Eleştirel Pedagoji dergisi, Turkey), Vasilis Alexiou (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Wayne Ross (University of British Columbia, Canada)



Eleştirel Pedagoji

critical pedagogy

Tuğba Öztürk / H. Hüseyin Aksoy / Remzi Onur Kükkürt / Turgut Özdemir
 Birgül Ulutaş / Bawer Taş / Aybüke Uçansoy / Efe Baştürk / Selman Almış
 Tuğba Öztürk / Ali İlker Kurt

DOSYA

eğitimde teknoloji fetişizmi

Ünal Özmen / Murat Kaymak / Yetkin Işık / Şaziye Aydoğan / Ayşe
 Demirbolat / Ömay Çokluk / Remzi Altunpolat / A. Şule Süzük
 Toker Kjell Rubenson / Ebru Aylar Gülsün Yıldırım / Ceren Karadeniz
 Mikail Boz / İsmail Aydın / Mediha Sarı

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 Küçük /
Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas Skordoulis
(Yunanistan) / Mehmet Toran / Meral Uysal
/ Naciye Aksoy / Nejla Kurul / Peter Mayo
(Malta) / Peter McLaren (ABD) / Remzi
Altunpolat / Rifat Okçabol / Seçkin Özsoy /
Serdar M. Değirmencioğlu / Serhan Sarıkaya
/ Yetkin Işık / Pınar Kızılhan

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

Reklam Tarifesi

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

Editör'den...

Merhabalar,

Derginin içeriği, sonraki sayıların konuları ve geçmişin değerlendirilmesi gibi okurun ilgisini yönlendirmeye dönük bu küçük yazı alanını bu kez derginin mali işlerinden sorumlu arkadaşlara bıraktık. Söyleyecekleri var:

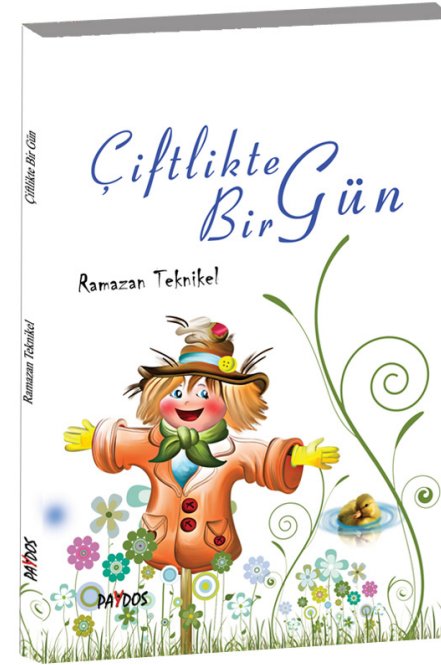
Okurlarımız, özellikle abonelerimiz şunu bilmeli ki bu derginin abone kaydı son derece titiz bir şekilde tutuluyor. Abone iptal mesajı gelmediği sürece ve ödemesine bakılmaksızın her sayı abonelerine gönderilir. Yıllardır herhangi maddi katkı sunmadığı halde onlarca arkadaşımızı abone sayıp aksatmadan dergisini göndermekteyiz. Dergisinin ulaşmadığını bildirenlere, yükümlülüğümüzü yerine getirmediğimizi varsayarak tekrar tekrar gönderdiğimiz olmuştur. Bunu, maddi kaybımıza rağmen okur kaybetme lüksümüz olmadığını için yapıyoruz. Bu anlayışla devam etmeye de kararlıyız.

Abonelik bedelini zamanında ödeyen, hatta fazladan ödeme yapan (ki bu durumda ya geri ödeme yapılır ya da sonraki döneme aktarılır) arkadaşlarımızı dışarıda tutarak belirtmeliyiz ki epey bir arkadaşımız abonelik bedelini bankacılık işlemine değer miktar olarak görmüyor. Çok sayıda arkadaşımızın da aboneliğinin ne zaman başlayıp bittiğini unutmuş olabileceğini düşünüyoruz. Aramızda, ödeme işlemine gerçekten ayıracak zaman bulamayanlar da var. Bu durumdaki abonelerimizden ricamız, yan sütündeki hesap numaralarından birini not ederek bir banka şubesine uğramalarıdır.

Dergiye böyle bir mesajla başlamak pek hoş olmadı, farkındayız. Fakat kişisel mesaj yoluyla bir sonuç alamayınca derdimizi köşeden dile getirmek zorunda kaldık. Hem bu derginin okurları birbirleriyle dost sayılır; kendi aramızda yapılmış bir konuşma sayın.

Anlayışınız için şimdiden teşekkür ediyor iyi okumalar diliyoruz.

E.P.



Bir yaz günü Tekin ile Önder, Tekin'in Ömer dayısının çiftliğine gittiler. Tekin, dayısının çiftliğine her yıl geldiği için çiftlik ortamı hakkında bilgi sahibiydi. Fakat Önder bir çiftliğe ilk kez geliyor, ilk kez bir çiftlik görüyordu. Önder çiftlikte kaldığı süre içinde neler yaşadı, neler gördü... Öğrenmek için kitabı okumak gerek...

Paydosyayincilik.com

İÇİNDEKİLER

Eğitim Gündemi	2	Ünal Özmen
17 Aralık Sonrasında Eğitim	5	Murat Kaymak
Kültürel Bir Sorun Olarak Saygı Yoksunluğu	10	Yetkin Işık
DOSYA		
Teknoloji ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı	14	Tuğba Öztürk
Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerinin Tarihsel Konumuna Dair	16	H. Hüseyin Aksoy
Kapitalizm ve Modern Teknolojinin Metafiziği Üzerine	18	Remzi Onur Küçük
Eğitimde Teknoloji Teriminin Temsil Ettiği Kavram	24	Turgut Özdemir
Özgürleşme Yolunda Yeni Medya ve Bilişim Teknolojileri	32	Birgöl Ulutaş
Engelli Bireyler, Bilgi ve İletişim Teknolojileri	36	Bawer Taş
Mekânı Olarak Sosyal Medya	41	Aybüke Uçansoy / Efe Baştürk
Kahrolası Hacker'lar!	48	Selman Almış
Marcuse'nin Aydınlanma, İleri Sanayi Toplumu ve Yeni Sol Üzerine Düşünceleri	53	Ali İlker Kurt
İnternet yasaklarının aşılması ipuçları	56	Tuğba Öztürk
Matematik Öğretiminde İstenmeyen Savunmak...	59	Ebru Aylar
Laik Eğitim	62	Ayşe Demirbolat
Neden Bir Çocuk Kütüphanesi...	66	Şaziye Aydoğan
Köşe Köşe: Umuda Gelenler	68	A. Şuay Süzük Tokar
Eskimesin Sol Yanımdan Umut Kokusu!	70	Ömay Çokluk
Adı Olmayan Cümleler	72	Gülsün Yıldırım
Yaşam Boyu Öğrenme	73	Kjell Rubenson
Kitap	78	Remzi Altunpolat
Müze: Arkeoloji, Keşif ve Eğitim	80	Ceren Karadeniz
Sinema: Vesikalı Yarım	82	Mikail Boz
Eğitim Tarihinden: Öğretmen Örgütlerinin Ordu İle İlişkileri	84	İsmail Aydın
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Örtük Program	87	Mediha Sarı

Türkiye'nin eğitim gündemi, burada ele aldığımız birkaç başlıktan ibaret değil elbet; her gün, her biri neden ve sonuçları ile tartışılması gereken yüzlerce eğitim sorunu yaşanıyor bu ülkede. Ne yazık ki olumlu bir gelişme sayıp sevineceğimiz olay yok içinde. Yorumlanması gerek diye notlarım arasından seçtiğim son iki ayın önemli eğitim olaylarından birkaçını sizinle paylaşmak istiyorum. TÜRGEV'le başlayalım; Çünkü bu vakıf, öncülleri İDV (İhsan Doğramacı Vakfı), İSTEK (Bedrettin Dalan), Hahberal Eğitim Vakfı (Bugünkü gücünü Demirel'e borçlu) gibi döneminde söz sahibi olmuş politikacıların kamu imkan ve kaynaklarını kullanarak eğitim adına kurulmuş aracı şirketlerden biri. TÜRGEV'i diğerlerinden ayıran, sosyal sorumluluğa, asgari etik kuralların bile göz ardı edilerek çalıntı para, el konulmuş kamu mal ve mülkleriyle soyunmuş olması ve bir kısım insanın hırsızlık malla hayır yapmayı mübah kabul edip İslami kural olarak savunması. Aslında İslam dini, ilk hayır işlerini ganimetle yapmış olduğu ve bu da ayetlere dayandığı için konuyu dindarlarla etik ilkelerle tartışmanın bir anlamı yok. (Bu konuyla ilgili 7 Mart 2014 tarihli BirGün gazetesindeki Humus başlıklı yazımı ilginizi çeker diye okumanızı öneririm.)

Eğitimin ticari bir terime dönüşmesi, piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak bireyler üretmesinden kaynaklanmadı; Neoliberal kapitalizm kendisini bir yatırım alanına dönüştürdüğü için eğitim artık ekonominin herhangi sektöründen biri olarak görülüyor. Eğitim kavramının insanın sosyal gelişimine dair meşruiyet sağlayıcı değerlere tekabül eden ve kamusal hizmeti çağırıştıran bir anlamı var. Bu anlamından ötürü kavram, parçası haline getirildiği ticaretin her türden kirli ilişkilerinin görmezden gelinmesinde kullanılmasına da yol açıyor: Vergi kaçırma, kara para aklama, kamu mal ve ma-

liyesinden ayrıcalıklı yararlanma din gibi eğitimin de temizlik hizmeti sunduğu kirli ilişkiler olmaya başladı. Ne yazık ki eğitim kavramının, Türkiye Gençlik ve Eğitime Hizmet Vakfı (TÜRGEV)'le, mevzuata sığmayan fakat kapitalist piyasanın bile etik açıdan açıklama getiremediği rüşvet alıp verme işlemine bulaştırıldığına tanık olduk.

TÜRGEV, yönetiminde başbakan R. T. Erdoğan'ın oğlunun, kızının, damadının ve partisinde siyaset yapan şahsiyetlerin bulunduğu eğitim vakıflarından biri. Başbakan yardımcısı Bülent Arınç'ın 10 Nisan 2014'te bir soru önergesine kurumsal kayıtlarda yapılan incelemelere dayanarak verdiği yanıtı göre 27 Şubat 2008 - 31 Aralık 2012 tarihi itibari ile muhtelif gerçek ve tüzel kişilerce yapılan yurtiçi bağış ve yardımlar 29 milyon 666 bin 533 TL, yurtdışı bağış ve yardımlar ise 99 milyon 999 bin 990 Amerikan Doları'dır". CHP İstanbul Milletvekili Sezgin Tanrıkulu'nun TÜRGEV'e ilişkin önergesine verdiği kısmi yanıtta vakfın 2013 yılı beyannamesinin ise henüz kuruma intikal etmediğini belirterek yanıtsız bırakıyor. Yanıtlanmayan diğer bir soru da bağış yapan gerçek veya tüzel kişilerin kimler olduğu sorusu. TÜRGEV sadeci 2012 yılı bütçesi gelir toplamı 156 milyon 789 bin 614 lira. Gider toplamı ise 16 milyon 379 bin 410 lira. Kurulduktan sonraki 5 yılda yaptığı sosyal harcama toplamı da 15 milyon 663 bin 602.¹

CHP parti sözcüsü Haluk Koç'un şubat ayında yaptığı bir basın açıklamasında öne sürdüğüne göre, 99 milyon 999 bin 990 Amerikan Dolar, Ortadoğu veya Suudi kökenli olduğunu belirttiği Royal Protocol isimli bir kaynaktan 26 Nisan 2012 Vakıflar Bankası'ndaki Necmettin Bilal Erdoğan'ın kişisel hesabına aktarılıyor. Aynı para 5 dakika sonra Bilal Erdoğan'ın hesabından TÜRGEV hesabına aktarılıyor. Koç'un sorusu "bu para neyin karşılığıdır, rüşvet midir?" yanıt yok.

17 Aralık 2013 rüşvet ve yolsuzluk operasyonu ardından, savcılık tarafından hazırlanan soruşturma dosyası ve sosyal medyada izlenen tapelerden TÜR-

¹ <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/26190802.asp>

GEV'e mütahitlerin arsa/arazi bağışladığı öğrenildi. TÜRGEV yönetim kurulu üyesi ve başbakanın oğlu Bilal Erdoğan'ın doğrudan iletişime geçtiği mütahitler ihale, imar değişikliği, ruhsat gibi kamu izin ve denetimindeki işlemleri için vakfa bağış yapmaya zorlanıyordu. Bu yöntemle TÜRGEV, başta İstanbul, Konya, Urfa olmak üzere Türkiye'nin her yerinde taşınmaza sahip oldu.

Vakıf amacına yönelik olarak yapılan harcamanın yıllık gelirinin yüzde onuna tekabül etmesi; "bağış"ın miktarı, yolu/yöntemi, yapan yerli ve yabancı kişiler ve bağlantıları (Yasin El Kdı, Reza Zarrab, Ali Ağaoğlu vb.); gönüllülük esasına dayalı olması gereken bağışın zora dayalı rıza ile alınması bir bütün olarak görüldüğünde TÜRGEV'in rüşvet transferinde kullanılan paravan bir kuruluş olduğu görülüyor.

Bu olayın, vakıfların ve vakıflar yasasının siyasetin dışında eğitim boyutuyla tartışmaya vesile olması gerekiyor. Vakıf adı altında vergi ve denetimden uzak şirket faaliyetlerine tanık oluyoruz. Vakıf üniversitelerinin özel üniversite yasa taleplerinden vaz geçmiş olması vakıflar yasasının sunduğu imkanları daha karlı bulmalarından olsa gerek. Vakıflar yasası, şirket kurma, taşeron kuruluşlardan hizmet alma, mütevellî heyet ve yöneticilerine şirket CEO'su gibi astronomik ücretler ödenmesine imkan veriyor. Bunlardan en masumu olan Haberal Eğitim Vakfı bünyesinde üniversite, birçok ilde ilk ve orta-öğretim okulu, televizyon ve radyo kanalı, petrol ve inşaat şirketinin kar amacı güden herhangi bir şirket gibi faaliyet gösterdiğini görüyoruz.

★

YGS (2014): 2014 Yükseköğretime Giriş Sınavı 23 Mart Pazar günü yapıldı. Öncekilere farklı olarak ÖSYM bu sınavda kullanılan soruları kamuoyu ile paylaşılmadı. Sorular devlet sırrı kapsamına alınarak katılımcıların soruları yayın yoluyla paylaşması da engellenmiş oldu. ÖSYM, soruları yayımlamama gerekçesi olarak aynı soruları ileride kullanma olarak açıkladı.

ÖSYM'nin bu uygulaması, soruların ve yanıtlarının

doğruluk derecesi kamuoyu tarafından denetlenmeyeceği için yoğun eleştiri aldı. 2011 YGS sorularının kurum tarafından bazı adaylara sızdırılması ve faillerinin hâlâ bulunmamış olması ÖSYM ve çalıştığı matbaanın sabıkası olarak kayıtlardayken bu gerekçeye inanmak güçtü. Kaldı ki ÖSYM'nin 2012 ve 2013 yıllarında yaptığı YGS dahil birçok sınava ait kitapçığın internet ortamında paylaşımına girdiği de görüldü. Bütün bunlar haklı olarak ÖSYM'nin şeffaf ve denetlenebilir bir kurum olduğuna olan inancın tümüyle yitirilmesine yol açtı. Öte yandan, soruların sınava girenlerle, daha sonra sınava girecek olanların bilgi edinme hakkının gaspı anlamına gelmektedir.

★

Uluslararası 'Anadilde Eğitim' Sempozyumu:

KURD-DER tarafından organize edilen ve Siyasal ve Sosyal Araştırma Merkezi (SAMER) tarafından desteklenen sempozyum 12-13 Nisan 2014 tarihinde Diyarbakır'da gerçekleştirildi. *Kavramsal açıdan anadili, anadilde eğitim, Osmanlı'dan Günümüze Anadilinde Eğitim, Kürt coğrafyasında anadili tecrübeleri ve 'Farklı ülkelerde anadilinde eğitim modelleri, pratikler-öneriler* başlıklı oturumlarda Türkiye'den akademisyenlerin yanı sıra Kuzey Kürdistan, Peru, Finlandiya, Bask ve Katalan; Galler ve İsveç'ten gelen katılımcılarla dil bilimciler bilgi ve deneyimlerini paylaştı.

Sempozyumu önemli kılan, etkinliğin anadili hakkı mücadelesi aracı olmanın ötesinde bu hakkın kullanımına hazırlık olmasıydı. İki yıl önce Kızıltepe'de katıldığım bir panelde, anadili mücadelesi veren siyasi hareketlerin, siyasi projelerine hizmet edecek dil araçları geliştirmeleri gerektiği üzerinde durmuş müfredat ile özellikle çocuk edebiyatı, eğitim materyali ve bilgi teknolojilerine yazılımlar hazırlanmasının önemine dikkat çekmiştim. Sempozyumun bu alanda atılmış bir adım olduğu söylenebilir.

★

EFDEK'ten YÖK'e itiraz: Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 26.03.2014 günü yayımladığı bir kararla öğretmenliği kaynaklık eden yükseköğretim

programlarından (Fen-Edebiyat fak.) mezun olanlar için geçerli olan öğretmenlik Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının, eğitimi devam eden lisans öğrencileri için de açılacağını duyurdu. Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi (EFDEK), amacın daha fazla değil, daha nitelikli öğretmen yetiştirmek olması gerektiğini belirterek YÖK'ün bu kararına tepki gösterdi.

EFDEK yayımladığı bildiride, alan dışından öğretmen seçimine yönelik olarak YÖK veya YÖK'ün bilgisi dahilinde alınmış kararlar anımsatılıyordu

Eğitim fakültesi dekanlarının önerisi ile eğitim fakültelerinin ikinci öğretim programlarını kapatması; Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesindeki Okulöncesi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Programlarına son verilmesi; pedagojik formasyon eğitimi almak isteyen alan fakülteleri için ALES ve not ortalaması koşulunu getirmesi; Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun (4.03.2014 tarihli toplantısında) pedagojik formasyon programlarının en az bir sene süreli olmak üzere sadece mezun olanlara verilmesi YÖK kararıydı.

İradesi siyasilerin elindeki YÖK'ün kendi kararıyla çelişmesi yoruma değer bir haber değil. İlginç olan EFDEK'in YÖK'e itirazı! YÖK'e, *“bir koordinasyon kurulu olması lazım gelen YÖK'ün, esas görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin görüşlerini almadan, toplumun geleceğini ilgilendiren bu tür stratejik konularda yalnız başına karar vermesi, istediği vakit eğitim fakültelerindeki bazı bölümleri diğer fakülterlere aktarması, bunu icra ederken diğer fakültelerin görüşünü alırken eğitim fakültelerinin görüşünü almaması hiç bir zaman onay görmez. (...) Üniversite mezunu olan herkese pedagojik formasyon sertifikası vermeye dönük böyle bir karar, en hafif ifadeyle, öğretmenliği bir meslek olarak kabul etmemek, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri alanını yok*

saymaktır. YÖK'ün pedagojik formasyon sertifika programını, bir döneme sığdırma yönünde üniversitelere yaptığı baskı hata olduğu gibi, bu son kararla pedagojik formasyon ertifika programlarını yasal zorunluluk sebebi ile adeta yasak savma kabilinden yapılmasını istemesi, bilim adına, ülkenin yarınları ve geleceği adına, kaygı verici bir durumdur.” Toplumsal sorunlar karşısında suskunluğu tercih eden üniversite ve fakültelerin itiraz dilini kullanabilmesinin önemine dikkat çekmek için EFDEK'in öğretmen adaylarını ilgilendiren bir konudaki bu ilk tepkisini kaydetmek istedik.

★

CNR EXPO'nun açılışı niçin eğitim bakanına yaptırıldı: Alanında dünyanın en büyük 3. kırtasiye fuarı olduğu söylenen 20. Uluslararası İstanbul Kağıt, Okul ve Ofis Ürünleri Fuarı, 09 Nisan'da CNR EXPO'nun açılışını Milli Eğitim Bakanı yaptı. Fuarda, çoğu ithal edilen “ambalaj, dekorasyon ürünleri, bant ve yapıştırıcılar, bilgisayar, fotokopi, yazıcı, faks, baskı makinaları ile yan ürünleri, çizim ve taslak ürünleri, defter, ajanda, not defteri, albüm, fihrist, takvimler, dosyalama ürünleri, eğitici yayın ve materyaller, evrak imha ve kağıt kesme makinaları sergileniyor.

Bunu eğitim haberleri arasına almamızın nedeni, dosya konumuz olan teknoloji fetişizmin bizzat devlet eliyle okullara taşınmasına kanıt oluşturuyor olması. Ekonomi Bakanlığı ve KOSGEB'in desteği ile düzenlenen fuarın açılışını Eğitim Bakanı tarafından yapılması, AKP hükümetlerinin bilgi teknolojisi ürünlerinin bir gereklilikten öte Türkiye'yi bu piyasanın istikrarlı müşterileri arasına katma amaçla olduğu görüşümüzü destekliyor. Bakanın katılımı FATİH projesi kapsamında dağıtılan basit el aleti niteliğindeki tabletlerin kullanıcısı durumuna getirilen öğrencilerin ziyaretçiler arasına katılmalarını sağlamaktı.

17 Aralık Sonrasında Eğitim

Murat Kaymak

“**Auschwitz Sonrasında Eğitim**”¹, Adorno’nun Auschwitz dehşetinin bir daha yaşanmaması için “nasıl bir eğitim” sorusunu ele aldığı klasikleşen metinlerindendir. H. Giroux, ABD’nin ikinci Irak İşgali sonrasında Ebu Garip’te yaşanan insanlık dışı işkence görüntülerinin kamuoyuna yansımaları üzerine bu metinden esinlenerek “**Ebu Garipten Sonra Eğitim Ne Anlam İfade Edebilir: Adorno’nun Eğitim Politikasını Yeniden Ziyaret Etmek**”² başlıklı makalesini yazmıştı. Biz de bu iki makaleden yola çıkarak 17 Aralık ve sonrasında yaşananlar karşısında eğitimi sorgulamak istedik.

Bunu yaparken “Auschwitz” ve “Ebu Garip”te yaşanan insanlık dışı dehşetle, vahşetle, yolsuzlukları yan yana getirdiğimiz düşünülmemelidir. Adorno ve Giroux’un andığımız makalelerinde eğitime dair söylediklerinin önemli bir bölümünün içinde ahlaki ve politik değerlerin erozyona uğradığı/uğrattığı bütün toplumsal olaylar ve sorunlarla eğitim arasında kurulacak ilişkilerde geçerli olduğunu düşündüğümüz için böyle bir başlık seçtik. Özellikle Giroux’un, “Ebu Garip”te yaşananlardan yola çıkarak Adorno’nun “Auschwitz” dehşeti üzerine yazdıklarını okuma biçimi bize bu konuda yol gösterdi, yaptığımız saptamalara düşünsel arka plan oldu.

¹ Adorno, “Auschwitz Sonrasında Eğitim” (Çeviren: Bülent O. Doğan) Cogito-Üç Aylık düşünce Dergisi, Sayı:36, Yapı Kredi Yayınları, 2003, İstanbul.

² Giroux, Henry A. Eleştirel Pedagojinin Vaadi, (Çeviren: Umre Deniz Tuna), Kalkedon Yayınları, 2008, İstanbul.

Şeyleştirilmiş Bilinçle Mücadele

Adorno, (aslında bir radyo konuşmasının metni olan) makalesine Auschwitz kampındaki tutsaklara “zalimci yöntemler icat eden” Borges adındaki bir muhafızın “insanları istenilen biçime getirmek, eğitim disiplin altına almak için onları sıkıntıya sokmak gerektiği” görüşünün ne kadar “sapıkça” olduğunu ileri sürerek başlar. Böyle bir eğitim, insanın zora koşularak acıya dayanıklı olacağı varsayımına dayanmaktadır. Oysa bu, sadizmin ayrılmaz bir parçası olan mazoşizmin ta kendisidir. Böyle bir durumda birey, “kendi acısı ile başkalarının acısı arasında ayırım yapabilmeyi” ortadan kaldırır. Adorno’nun “şeyleştirilmiş bilinç” dediği bir bilinç türüne, yine onun deyişiyle “manipülatif kişilik”e sahip olur ve böyle bir bilinçle ve kişilikle mücadele etmek zordur.

Adorno, Auschwitz’in bir daha ortaya çıkmaması için manipülatif kişiliğin nasıl ortaya çıktığının bilinmesi gerektiğini ileri sürer. Çünkü böyle bir kişiliği ortaya çıkaran koşulları ortadan kaldırmadan, bu tür kişilikleri engelleyemezsiniz. Bu tür kişiliğin en önemli özelliklerinden biri, “var olan her şeyi mutlak kabul etmeleri” diğeri ise “özdeşleşme yetersizliği”dir. Bu kişiler aynı zamanda teknolojiyi yücelten, yücelttikleri oranda da kendilerini “sevgisiz” bırakan insanlardır. Adorno sevgiyi dolaysız bir ilişki olarak ele alır ve dolayimli ilişkilerin karşısına yerleştirir. Bu nedenle sevmeye üzerine dolayimli olarak geliştirilen ilişkiler, “soğukluğu ebedileştiren ideolojinin bir parçası” olur.

Auschwitz’in bir daha olmaması için herkes bu dehşeti ortaya çıkaran koşulları bilmesinin yanında, bunu meşru gösteren anlayışları da bilmek, bunlara “aşına” olmak zorundadır. Auschwitz’i “doğrudan onaylayan” ya da “o kadar da kötü değildir” biçiminde meşru gören biri, olup biten her şeyi savunmuş olur. Bilinmesi gereken diğer bir nokta ise Auschwitz’i gerçekleştiren grubun değişme özelliğidir. Çünkü bu grup Auschwitz’de Yahudileri hedef almış olsa dahi gelecekte başkalarına yönelme potansiyeli taşır. Kısacası “eziyet eden gruba dahil olmayan herkes eziyetin hedefi olabilir.”

Adorno, makalenin sondan bir önceki paragrafında

Auschwitz'in olmaması için eğitimin nasıl olması gerektiğini en açık haliyle ortaya koyar:

“Tüm politik öğretim Auschwitz'in tekrarlanması üzerine odaklanmalıdır. Bunun olabilmesi için de tek yol, herhangi bir iktidarı rahatsız etme korkusu olmadan, öğretimin açıkça kendisi üzerine eğilmesi ve Auschwitz'in tekrarlanmaması ilkesini merkeze almasıdır. Bu yüzden politik öğretim sosyolojiye dönüşmeli ve politik formların yüzeyselliği altındaki toplumsal güç oyunu konusunda insanları bilgilendirmelidir. Bir model önermek gerekirse, devletin nedenlerinin eleştirel olarak ele alınması saygı duyulacak bir eğitim modeli olacaktır. Devletin varlığı onu oluşturan bireylerin üzerinde düşünülürse, terör duygusu zihinlerimize çoktan yerleşmiş demektir.”

Özetlersek, **Adorno**, Auschwitz dehşetini var eden nedenler olarak “şeyleştirilmiş bilinci”, bu bilince sahip “manipülatif kişiliği”, bu kişiliğin gelişip serpilmesinde etkili olan milliyetçiliği, (yukarıda alıntıladığımız paragrafta vurgu yaptığı) bireylerin üzerinde düşünülen bir devlet anlayışını görür. Auschwitz'in tekrarlanmasını önleyecek olan da bunlarla mücadele eden, bu konularda bireyi eleştirel biçimde bilgilendiren eğitimidir.

Adorno okumaları yapanlar bilirler ki O, olmasını istedikleri ile geleceğe dönük çıkarımlarında karamsardır. Böyle bir eğitimin inşa edilmesi konusunda da aynı görüşü paylaşır.

Giroux'un Adorno'un Eğitim Politikasını Ziyareti

Giroux, Ebu Garip vahşetiyle ilgili fotoğrafların sunduğu anlamları sadece politik, etik olarak okumanın mümkün olmadığı ve “anlamanın daha geniş kurumsal ve kültürel” biçimlenişinden hareket ederek meselenin pedagojik boyutuna dikkat çeker. Sonrasında “demokratik bir toplumun hem öznesi hem nesnesi olan eğitim açısından” bu vahşetin ne anlama geldiğini sorun edinir ve kendisini **Adorno**'ya götürecek olan soruları sıralar:

Ne tür bir eğitim, başkanlık yetkisinin sorumsuzca kullanılmasına onay veren politik aşırırcılar tarafından giderek daha çok kullanılan büyüyen bir korku kültürüne, teröriz-

me karşı sürekli savaş içinde politikanın çöküşüne, seküler demokrasiye yönelik artan saldırılara ve günlük yaşamın süre gelen militarizasyonuna meydan okuma yeteneği sağlayan eleştirel bir yurttaşlığın oluşmasına yönelik pedagoji ve onun muhtelif alanları ile bağlantı kurabilir?

Ne tür eğitimsel pratikler sorgulama ve yurttaşlık faaliyetine bağlı bir kültür için koşullar sağlayabilir?

Yalnızca çok önemli diyalog ve fikri muhalefet geleneklerini değil aynı zamanda mücadeleye kolektif olarak katılmayı sağlayan kamusal alanları ve eleştirel temsil biçimlerini iyileştirmek amacıyla politikanın eğitimsel temelini yeneden düşünmek nasıl bir anlam ifade edebilir?

Eğitim hem yurttaşlık sözleşmesini mümkün kılan bir kurum hem de bir aktarım görevi olarak nasıl kavranabilir?

Ne tür eğitim biçimleri, pek çok insanın korku etrafında örgütlenmiş yeni politik düzene bu kadar hevesle boyun eğmesine olanak sağlayan suç ortaklıklarına ve koşullara direnişi ortaya çıkarabilir?

Sürekli savaşın bir korku kültürünün ve imparatorluğun sefil taleplerini yücelten üstünlük duygusunun ötesinde bir gelecek hayal etmenin anlamı nedir?

Eğitim terörizme karşı savaşın sağduyusunu sorgulamaları ya da Ebu Garip olaylarına yol açan sosyal, politik ve kültürel koşullara karşı meydan okumaları için yurttaşları harekete geçirmek için nasıl kullanılabilir?

Giroux, bu sorulara aradığı yanıtı, **Adorno**'nun yukarıda alıntıladığımız paragrafında bulur. Özellikle eğitimin “kendisini sosyolojiye dönüştürmesi”nden ve “toplumsal iktidar oyunlarını öğretmesi” ifadesine yoğunlaşılmasından hareketle, eleştirel pratik bir eğitimin kendisini;

Sağduyu öğrenmeyi yaygın devlet baskısından, Kitle iletişim araçlarının dar ideolojik etkisinden, Hiper-erkekliğe eşlik eden gerici eğilimlerden, Gündelik şiddet ritüellerinden, Başkalarıyla özdeşleşmek konusundaki yetersizliklerden kurtarması gerektiğini ileri sürer.

Kısacası **Giroux**'a göre **Adorno**'nun, “yozlaşan ideolojilere ve pratiklere yanıtı, bireylerin özerk rolünü ve kendini yansıtmanın gücünü vurgulamaktır.” **Adorno**'ya göre eğitim, “yeteneklerin dar dilinden, sorunsallaştırılmamış otoriteden ve sağduyunun iç-

fal edilmesinden kurtaran ahlaki ve politik” projesidir. Bütün bunları temelinde alan bir eğitim, ancak bizi bu tür vahşetlerden kurtarır. **Giroux**, bu noktada **Adorno**’nun bir başka önemli makalesi olan “**Felsefe ve Öğretmenler**”³’i hatırlatarak, bu görevi ve sorumluluğu eğitimcilerde görür.

Giroux, **Adorno**’nun pek üzerinde durmadığı bu vahşetlere yol açan, meşru görülmesinde etkin olan ekonomik süreçleri dikkate almakta, “piyasa köktencilğine”, “serbest piyasanın yüceltilmesine” dikkat çekerek, **Adorno**’nun psikolojik, ahlaki ve politik çözümlemesini ekonomiyle tamamlamaktadır.

“...Demokrasinin özünün kar amacı gütmek olduğu gibi aşağılık bir inançla ve yurttaşlığı tüketimciliğe batma olarak tanımlayarak, piyasa köktencilliği, hükümetin dev şirketlere yönelik düzenlemesini elemine eder, acımasız bir rekabetçi bireyciliği yüceltir ve toplumun etkili politik, kültürel ve ekonomik kurumlarını, güçlü şirket çıkarlarının ve ayrıcalıklı ve tövbe etmez bağnazların ellerine teslim eder. Bu koşullar altında bireyler kamusal yurttaşlar olmaktan çok özelleştirilmiş tüketiciler olarak görülür... Piyasa köktencilliği, politikayı yozlaştırarak ve kinikleştirerek ve kamusal alanları ticarileştirerek politikayı ortadan kaldırır.”

Sonuçta **Giroux**, Ebu Garip’ten sonra eğitimin bir gelecek tasarımı üzerinden yürümesini ve bu gelecek tasarımı “öğrenmenin sosyal değişime, yurttaşlık adalet görevlerine ve barışın, eşitliğin, merhametin, özgürlüğün ulus devletle sınırlı olmadığı, uluslararası topluluğa doğru genişlediği bir demokrasi kavramıyla ayrılmaz biçimde” birleşmesi gerektiğini savunmaktadır.

Adorno ve **Giroux**, yukarıda özetlediğimiz biçimde insanlığın en önemli vahşetlerinden, utançlarından iki olayı merkeze alarak bu olayları var eden psikolojik, kültürel, politik ve ekonomik koşulları ortaya koyduktan sonra çıkış noktasını özerk bireyin eğitim yoluyla var edilmesinde görmekteler. Eğitimin böylesi bir potansiyeli, patrikleri içerdiğini ileri sürmekteler.

17 Aralık’ın Anlamı

17 Aralık’ta yaşanan, başlangıçta da belirttiğimiz üzere bir yolsuzluk olayı. Bu olayda insanları yakmak, onlara işkence yapmak, doğrudan özgürlüklerinden alı koymak yok. Ama bu vahşet düzeninin oluşmasında etkili olan ekonomik eşitsizliğin derinleştirilmesi, bunun için iktidar olanaklarının kullanılması, medya aracılığı ile her türlü ahlaksızlığın, ilkesizliğin, yozlaşmışlığın bilgi olarak sunulması var.

Auschwitz ve Ebu Garip faillerinde ve onları bir biçimde destekleyenlerde görüldüğü gibi bu olayda da özel bir kişilikle ve bu kişiliklerin ortaya çıkmasını sağlayan ekonomik, politik ve kültürel bir ortamla, bu ortamı güçlendiren bir düzenle karşı karşıyayız. Daha da önemlisi **Leon Festinger**’in “bilişsel çelişki”⁴, **Timur Kuran**’ın “tercih çarpıtması”⁵ olarak adlandırdığı durumdan söz edebiliriz.

Yolsuzluklar artık ürünün belli bir merkezde birleştiği, toplandığı devlet denilen yapı üzerinden dağıtıldığı bir mekanizmanın tarih sahnesinde var olduğu günden bu yana rastlanan bir olgu. Yolsuzluk, toplum adına bir yetkinin birilerine devredilmesi sonrasında bu yetkinin, gücün kendi çıkarı için kullanılmasıyla başlar ve yönetime doğrudan katılım yerine temsilciler aracılığıyla katılımın gerçekleştiği bir yapıyı yani devleti gerekli kılar. O nedenle yolsuzluk olgusu devletle, politik toplumla birlikte var olabilen bir olgu. Bu gerçeklik bize, olgunun ya da olayın var olmasını değil onun toplum içinde nasıl karşılandığına ve karşılanması gerektiğine yoğunlaşmamızı önemli kılmaktadır. Elbette bu, yolsuzluk koşullarını göz ardı etmeyi gerektirmiyor.

17 Aralık Türkiye’nin ilk olmadığı gibi göreceği son yolsuzluk olayı değil. 17 Aralık’ta ortaya çıkan yolsuzluk olayını, geçmiş örneklerinden önemli kılan belki de ilk defa yolsuzluk yapanların yaptıklarını meşru görmeleri, devlet organları ve medya ile yaptıklarını olağan bir durum gibi savunmaları ve buna toplumun önemli bir kesiminin katılması, bir şey

⁴ Michael A. Milburn, “Sosyal Psikolojik Açıdan Kamuyu ve Siyaset” Çeviren: Ali Dönmez-Veli Duyan, İmge Yayınları, 1998, Ankara, s.167

⁵ Timur Kuran, “Yalanla Yaşamak/Tercih Çarpıtmasının Toplumsal Sonuçları” Çeviren: Alp Tümerterkin, Yapı Kredi Yayınları, 2013, İstanbul

³ Bu makaleye ulaşım için <http://www.alternatifegitim-derneği.org.tr/content/view/172/85/>

olmamış gibi davranıyor olmalarıdır. Bu durum 17 Aralık olayını bir yolsuzluk olayı olmanın ötesine götürmüş bulunuyor. Özellikle toplumun önemli bir kesimi tarafından bütün kanıtlara rağmen yolsuzluğu gerçekleştirenlerin politik söylemi üzerinden bu gerçeğe yüzleşmeme durumu önemli bir soruna işaret etmekte. Bu durum bir başka biçimde tıpkı Auschwitz ve Ebu Garip'teki gibi insanlığın bir kez daha aşağılaşması halidir. Bu bize, bu aşağılaşma halini sıradan insanların olağan bir durum olarak görmesini sağlayan mekanizmaları ortaya çıkarmak, buna karşı önlem almak gibi bir sorumluluk yüklemektedir.

Adorno, üzerinde durduğumuz metinde işe kişilik analizinden başlamıştı. Bu olayda da bir kişilik sorunuyla karşı karşıyayız. Yolsuzluğu sorun etmeyen, hatta önemli ölçüde kendisi yolsuzluk yapmaya açık bir kişilikle karşı karşıyayız. Büyük ölçüde temsil gücünü kullanan devlete, kurumlarına, bürokratlarına güveni bulunmayan bir kişilik... Bu kişiliğin zihinsel yapısını ortaya koymak içinde bulunduğu kültürü, sahip olduğu değerleri, bilgiyi ortaya koymaktır. Bu kültürde “bal tutan parmak yalar” biçiminde formüle edilen anlayışın bir karşılığı olduğunu biliyoruz. 17 Aralık olgusu “bal tutan parmak yalar” düşünüş biçiminin bir adım daha önüne geçmiş durumda. Bu ise bu anlayışın dinle buluşturulması olarak karşımıza çıkmış bulunuyor. Özellikle Yimpaş, Kombasan, Deniz Feneri olayında da gördüğümüz gibi dinsel söylem ve davranışla gerçekleşen yolsuzluklar daha kolay kabul görmekte ve savunulmaktadır.

Tekrar kişilik sorununa dönersek **Adorno**'nun “**şeyleştirilmiş bilinç**” sahibi “manipülatif kişilik”i burada da karşımıza çıkmaktadır. Bu kişilik, dinsel söylemin kavramlarıyla ve iletişim teknolojisi araçlarının kullanımlarıyla belli bir bilginin (spekülatif, her zaman açıklanmaya muhtaç, gerçeğin örtülmesini sağlayan) iktidarını, hegemonyasını kuran bu yapının temel öznesi haline gelmektedir. Bugün yolsuzluklar konusundaki tavırla bir tehdit niteliği kazanan bu kişiliklerin diğer toplumsal sorunlar bağlamında her türlü vahşeti kanıksayan, bunu gerçekleştirmeye hazır halinin olduğunun da görülmesi gerekiyor. Özellikle geçmişte Sivas, Gazi-osmanpaşa, Uludere son olarak da Gezi Olaylarında takındıkları tutum ve davranışlar, yakın gelecekte

çok daha vahim olaylara hazır bir zemin sunmaktadır.

Eğitimin Sorumluluğu

Sorun eğer bu türden belli bir kişiliğin toplumda etkin olmaya başlaması ise bunu var eden koşulların, bu koşulları yeniden üreten kültür ve politik kurum ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını üstlenmiş olan eğitimin sorumluluğu göz ardı edilemez. **Adorno** ve **Giroux** gibi eğitim yoluyla özerkleşmiş, özgürleşmiş bireyin gerçekleşmesinde eğitimin taşıdığı potansiyele vurgu yapabiliriz.

Elbette Türkiye eğitim sisteminin, bundan fazlasıyla uzak bir model olduğu açıktır. Hatta bugün karşı karşıya kaldığımız sorunun, devlet, ekonomi ve politik kurumlarla ne kadar ilgisi var ise eğitimle de o kadar ilgisi bulunmaktadır. Okullarımızda yaygın olan değer ve kural ihlalleri, kopya gibi başkasının hakkını doğrudan gasp etme davranışının olağan kabulü düşünüldüğünde bugünkü eğitim kurumlarımızdan bir şey beklemek, hakkında olumlu düşünceler ifade edebilmek çok zordur.

Eğitim kurumlarının bireylerin zihinsel donanımlarını, kişiliklerini, yaşam biçimlerini etkilediği gerçek olmakla birlikte kendi içinde özgür bir kamusal alan gibi işlediğini dolayısıyla toplumsal sorunlarımıza, özgürce yönelimin gerçekleştiği yerler olarak görmek en azından ülkemiz açısından yanıltıcı olacaktır. Okullarda mevcut müfredatların içinde öğretmenlerin katkıları sınırlı olacaktır. Öğrencilerin okul dışı bilinçlenme ve arkadaş gruplarındaki eleştirel bilinçlenmeleri ise yeterli olmayacaktır. O halde önümüzdeki sorun, eğitimin taşıdığı olumlu potansiyeli harekete geçirecek ortamların yaratılmasıdır. Bu bizi Giroux'un eğitimin sosyolojileştirilmesi dediği yaklaşıma götürmektedir. Ancak bununda sorunlu olduğunu görmek gerekiyor. Özellikle okulu, toplumsal yaşam içinde diğer öğrenme, bilgilenme araçları, kurumları karşısında etkisizleştirmek, merkezi konumdan çıkarmak gibi bir sonuca götürebilir. Ters durumda yani okulun merkeze konduğu durumda da okula egemen olanın belirleyiciliğine teslim olmak gibi olumsuz bir durumla karşı karşıya kalmatayız.

Yunan mitolojisinde şöyle bir hikâye vardır: Kral

Augyas'ın 3 bin sığırı vardır. Ve bu sığırların bulunduğu ahırlar 30 yıldır temizlik görmemiştir. Kral, ahırların temizlenmesi işini Herkül'e verir. Herkül, bakar ki, bu pislik taşımakla bitmeyecek, akıl ve gücünü kullanarak yakındaki Alpheus Nehrinin yatağını değiştirerek ahırları temizler.

Eğitim, yolsuzlukla ya da diğer toplumsal sorunlarla mücadelede işlevsel olmakla beraber "**Alpheus Nehri**" olamaz. Eğitimi, Alpheus Nehri gibi her türlü toplumsal sorunda çözüm merkezi olarak görmek, toplumsal hayatın diğer yönlerini, kurumlarını, işleyiş mekanizmalarını görmemek anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, gerçekçi olmadığı gibi eğitime olduğundan daha fazla bir işlev ve sorumluluk yüklemekte, bilincin tümüyle eğitim üzerinden biçimlendiği gibi yanlış bir ön kabulü benimsemektedir.

Buna rağmen merkezine sürekli olarak haksızlıkla mücadele etmeyi, bunun ahlaki değerlerini kazandırmayı, ideolojik, politik ve dini söylemler karşısında kendisini özerkleştirmiş olmayı hedef alan bir eğitim, bu duruma karşı mücadelenin vazgeçilemez aracı olabilir.

Sonuç

Machiavelli, Hükümdar'da "Ve insanlar öylesine basitler ve günün gereklerine uymayı öylesine iyi bilirler ki aldatmaya kalkan kişi, karşısında aldanmaya hazır birini bulur her zaman."⁶ diye ya-

zar ve bu saptamasına VI. Alexander'ı örnek verir. **Alexander** öyle ki "insanları aldatmaktan başka hiçbir şey yapmadı ve hiç bir şey düşünmedi ama her zaman aldatabilecek birilerini buldu. Onun gibi gelmemiştir. Hiç kimse verdiği sözlerde onun gibi inandırıcı değildi ve hiç kimse bu kadar heycanla ant içerek verdiği sözleri hemencecik unutan biri olmamıştır."

Machiavelli'nin 1513 yılında dikkat çektiği bu durumu günümüz ikna yöntem ve araçlarını dikkate alarak düşündüğümüzde insanların her zaman ve her yerde aldatılmaya açık hale geldiklerini söyleyebiliriz. Sosyal Psikoloji alanında yapılan çalışmalar da göstermektedir ki bizatihi insanın kendisi yanlış olanı gerçeğin karşısında bilerek savunma, gerçeği çarpıtma davranışını göstermeye yatkındır. İnsanın bu doğal halinin, kültürel ve politik araçlarla çevrilmesi karşılaştığımız durumun vahametini göstermektedir. Eleştirel, bireyin ve bireyin özerkliği merkezine almayan bir eğitim de bu sürecin bir ikna aracı gibi işlev görecektir.

İşte bu noktada talep ettiğimiz eleştirel eğitim, insanın/insanlığın aşağılaşmasına karşı bir talep olma özelliği taşıyor. 17 Aralık bize bir kez daha eğitimin bu potansiyelinin varlığını göstermekle birlikte, bu potansiyeli harekete geçirici olanakların uzağında olduğumuzu kanıtlamaktadır.

⁶ Niccolo Machiavelli, Hükümdar (Çeviren: Necdet

Adabağ), İş Bankası Yayınları, 2008, İstanbul, s

Kültürel Bir Sorun Olarak Saygı Yoksunluğu

Yetkin Işık

Saygı, bir eğitim sorunu olarak ele alındığında genellikle pedagogların ve eğitim psikologlarının üzerinde konuştuğu bir mesele ola gelmiştir. Oysa her gün doğrudan veya medya dolayısıyla tanık olduğumuz olaylar, Türkiye’de saygı meselesinin çok ihmal edilen, toplumsal sorunların odağında yer alan önemli ve görüldüğünden daha karmaşık bir büyük kültürel mesele olduğunu düşündürmektedir. Öyle ki, saygı yoksunluğu, çatışmalara ve ölümlere bile sonuçlanan şiddet vakalarına neden olabilmektedir. Toplumun her katmanında örneklerini bulduğumuz saygı yoksunluğu, en üst düzeyde siyasal sorumluluk sahibi figürlerin söylemlerinde göze çarparken, toplumsal yaşamda da gündelik ilişkilerde, iletişim durumlarında teşhis edilebilmektedir. Örneğin, bütün topluma karşı sorumluluğu olan siyasetçinin kamuoyuna seslenirken ‘ateist, Zerdüşt, alkolik, tinerci’ gibi belli bir topluluğu, insan grubunu işaret eden sıfatları muarızlarını aşağılamak için kullanması bir saygısızlık örneğidir. Ötekini aşağılamak, azınlıkta olan bir inancı, etnik grubu, bir cinsel yönelimi veya bir siyasal görüşü aşağılamanın bu kadar yaygın ve sıradan, bu kadar göz önünde oluşu, aşağılamanın şiddete dönüşmesini de kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, kenti ayağa kaldıran asker uğurlama törenleri veya bir maç sonrası kutlamasında bir insanın kaza kurşununa kurban gitmesi gerektiği kadar bir tepkiye neden olmamakta, bir süre sonra aynı saygısızlık tekrarlanmakta, ötekileri hiçe sayma sürüp gitmektedir. Bu türden olayların eğitilmiş eğitimsiz, yoksul zengin her kesimde, her yerde görülebilmesi dikkate değerdir. Bu durum, sorunu eğitim boyutunun ötesinde kültürel ve tarihsel yönleriyle, kısaca antropolojik bir perspektiften ele alınmasını gerektirmektedir.

Saygı kavramı, elbette bu yazının sınırlarını aşan oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir meseledir. Saygı yoksunluğu da insan hakları boyutuyla, eşitsizliklerden örülü bir toplumsal yapıyla, bu eşitsizlikleri yeniden üreten kurumsal ve ideolojik yönleriyle birlikte kapsamlı olarak ele alınabilir. Bu yazıda sorunun, çocuk yetiştirme süreciyle, çocuğa saygı boyutuyla ilgileniyor, saygı yoksunluğunun yeniden üretildiği çocuk yetiştirme sürecine, özellikle ilkokullardaki eğitime dikkat çekmek istiyorum.

Kültür ve çocuk yetiştirme denilince öncelikle itaat (büyüklere saygı) bir değer olarak erken yaşlarda çocuklara kazandırıldığı, okul ve askerlik eğitimiyle de itaat kültürünün pekiştirildiği akla gelecektir¹. Bu olgu, öz saygısı gelişmemiş, zayıf kişilikli bireylerin toplumdaki ortalama birey prototipini oluşturmaya yol açacak denli, merkezi bir kültürel öğe olarak elbette çok önemlidir ve dikkate alınmalıdır. Ancak, ‘büyüklere saygı’ veya anne babaya/öğretmene/devlete itaat, ahlâki bakımdan olumlu bir değer olarak görünse bile, *büyük* sözcüğünün yan anlamları, metaforik kullanımları ve çağrışımlarıyla birlikte çocuğa aktarıldığını dikkate aldığımızda, ebeveynlerin çocuğa şu yanlış ve hatta ahlaksız mesajı iletiyor olması muhtemeldir: senden güçlü olana, saygı duy, itaat et! Böylece Türk(iye) kültürünün temel değerlerinden birini ifade etmekle birlikte, yakın zamana kadar her sabah okullarda derse başlamadan önce tekrar ettirilen –ki bu durumun kendisi de çocuklara saygı duyulmadığını gösteren, onların öz saygısını azaltan bir uygulamaydı– andımız adlı metinde geçen ‘büyüklerimi saymak, küçüklerimi sevmek’ ilkesi, kendinden *küçüklere* (zayıflara) saygı duymayı dışarıda bırakmaktadır. Bu süreç, okullarda model olarak sürekli göz önünde bulundurulmuş, büyük ve kudretli tarihsel/siyasal figürlerin (Atatürk, padişahlar vb) resimleri, sözleriyle pekiştirilmektedir. Erich Fromm’un çok önceleri dikkat çektiği gibi, öz saygının, benliğin gelişmemiş olduğu bireyler bu mühim açığı karizmatik kişilere bağıllıkla, özdeşleşme mekanizmasıyla aşma yoluna gitmektedirler. Aynı şekilde, tarihte veya günümüzde yaşamış kahramanlar/ikonlar, soyut kimlikler ve bağıllıklar ve medyatik ünlüler de bu psikik mekanizmada bireylerin güçsüzlüklerine bir çare gibi görünebilmektedir. Toplum nezdinde kutsallık bahşedilmiş kişilerin, büyük adamların, karizmatik liderlerin cazibesi, kültür piyasasına da yarar. Mesela, Türkiye’de yakın zamanda en çok izlenen fenomen TV dizisi Kurtlar Vadisi, geleneksel itaat eksenli değerlerin ve karizmatik otoriter figürlere bağıllığın bolca örneğini gördüğümüz bir dizi olarak yukarıda özetlenen problemli saygı durumunun hem kanıtı hem de tamamlayıcısı (yerel kültürün medya ayağı) olarak dikkate değerdir. Ailede başlayıp okulda, orduda pekiştirilen ve medyada tekrar kitleye (seyirciye) geri yansıtılarak tamamlanan bu

¹ Türkiye’de modern eğitimin bu açıdan eleştirel bir tarihi için bkz: Gürkan Öztan (2012) Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

saygı kavrayışının olumlu bir değer aktarımı olmadığı, günümüz toplumlarının vazgeçilmez değerleri olan insana, farklılıklara, ötekine saygı duymakla ilgisiz, hatta karşıt olduğu açıktır.

Günümüz Türkiye toplumunun geçmişinden miras aldığı kültürel tanımlamalar veya kategorileştirmeler bugünün saygı kavramı ekseninde kurguladığımız çağdaş toplum düzenine, hayal ettiğimiz siyasal ilişkilere çok uzaktır. Türkiye'nin modern dönem siyasal kültürünü doğrudan etkilemiş olan Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü, çok dilli ve çok inançlı bir toplum olduğu bilinmektedir. Hatta İstanbul'la birlikte Bizans'ın ekonomik ve sosyal düzenini, ayrıca çok kültürlülüğünü devralan II. Mehmet'in İstanbul'a Ermeni, Yahudi, Rum ve Latinleri yerleştirdiğini, böylece hem ticareti canlandırmayı hem de dönemin kent anlayışına uygun canlı bir kültürün oluşmasını amaçladığını biliyoruz. Osmanlı İmparatorluğu, bilindiği gibi milletlerden (kendi içinde yasaları olan ve dini liderlere tabi cemaatler) oluşan, çok dinli bir toplumdur; günümüzde bu durumun Osmanlı siyasal kültürünün hoşgörüsüne yorulduğunu görmekteyiz. Bir imparatorluk olması nedeniyle ve çağdaşı olan devletlerle kıyaslandığında bu yorum kısmen doğrudur. Ancak bugünün bakış açısından *hoşgörü* kavramı ne o dönemin siyasal ve kültürel koşullarını tam ve doğru olarak ifade edebilmekte ne de bugünün *insan hakları anlayışına* uygun düşmektedir. Bugün, *hoşgörü* ve *tahammül* gibi kavramlar, ne kadar iyi niyetle kullanılırsa kullanılsın, eşitsizliği varsayıdıkları, egemen olanın ötekilere üstten bakışını ifade ettikleri ve eşit haklara sahip bireylerden oluşan bir toplum kavrayışından uzak oldukları için kabul edilemez. Günümüz koşullarında doğru kavram, İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi'nde tanımlanmış temel haklar zemininde her insana koşulsuz ve zorunlu olarak gösterilmesi gereken saygı olmalıdır. Saygı, statülerin, ulusal veya dini aidiyetlere ilişkin değil, bunların ötesinde modern toplum ve kültür kavrayışının ve çok kültürlü yurttaşlık gibi yeni siyasal bağlamların ortaya çıkardığı evrensel bir ihtiyaç olarak ele alınmaktadır.

Bugünkü anlamıyla saygıdan ziyade hoşgörünün ve tahammülün var olduğunu söyleyebileceğimiz Osmanlı toplum düzeninde farklı etnik grupları, cemaatleri stereotipleştirmenin yalnızca halk (avam) arasında değil sarayda ve ulema arasında da başvu-

ruylan bir düşünme/anlama yöntemi olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin 1453'te tamamlanmış *Tarik'ul Edeb* adlı bir nasihatnamede, II. Murat ve II. Mehmet döneminin ulemasından Ali bin Hüseyin el-Amasi padişaha şöyle seslenmektedir:

Evvelâ Arab tâ'ifesinin tabî'atı bârid olur. Bunlardan ulfet ve muhâletat mulâhaza etme. Acem tâ'ifesi sâhib-i 'akrab tabî'at ve tîz nefes olur. Bunlardan sefkât ve merhamet ve muvâfakat umma. Ve Kürd tâ'ifesi deve gibi kindâr ve hod-pesend tâ'ife olur. Bunlardan ihtirâz eyle. Bunlarınla adâvet bağlayub muhâsemet ve mu'ânedet kılma. Ve Turkmen tâ'ifesi gürk (kurt) tab' olur. Bunlarınla muvâfakat idub yola gitme kim kurt birbirinde kan görse birbirin yer yutar. Tatar tâ'ifesi anduk misâl olur. Bunların değmesi temiz olmaz. Zîrâ anduk gâh olur ki otlar, gâh olur ki murdâr yer. (Gâh cîfe yer, gâh olur ki ot otlar.) Pes bunlardan diyânet ve salâhiyet umma. Ve Köle tâ'ifesi [Memluklu, y.ı] katır gibi bed-huy ve mutemerrid olur. Zîrâ ki katırı ne denlu nâz-ı nâ'imle besleseler isyânun ve haramzâdeliğün komaz. Pes bunlardan toğruluk ve mürüvvet umma. Ve Turk tâ'ifesi sâdık ve musfik ve yavas tâ'ife olurlar. Koyun gibi birbirine muvâfakatı ve ulfeti ve şefkati ve tâ'ati vardır. Görmez misin kim mecmu'sı birbirine ittibâ' ider ve hem cemi' hayvanatda koyundan menfe'atlısu dahî yokdur ve koyundan yavaşı dahî olmaz ve hem ganem ganimetdur dimişler (akt: Yıldırım 1998: 136-137).

Bunlara ek olarak, elbette birçok kalıp söz de öteki-ni aşağılamanın doğal olduğu bir kültürün varlığına delildir: Etrak-ı bi idrak (akıldan yoksun Türkler), "Ne Şam'ın şekeri, ne Arap'ın yüzü!", "mal bulmuş Mağribi gibi", "şecaat arz ederken Merd-i Gıpti [Çingene] sirkatin [hırsızlığını] söyler" gibi...

Stereotipleştirmeyi, kalıp yargıları ve öteki olanı aşağılayıcı ifadelerle zikretmeyi içeren saygı yoksunluğunun geçmişten bugüne, pek de değişmeden sürdüğü söylenebilir. Her ne kadar Aydınlanma düşüncesinin öncülüğünde bir evrenselci hümanizm fikri gelişip dünyaya yayılsa da, özgürlük, eşitlik ve kardeşlik ideallerinin motive ettiği modernleşme hareketleri de ötekini aşağılamakta, saygı yoksun-

luğunda Ortaçağ'dan geri kalmamıştır. Sömürgecilik, milliyetçilik, ırkçılık, faşizm deneyimleri insan aklına ve insan aklının ürettiği fikirlere, bilime saygıyı ve güveni azaltmıştır. Dolayısıyla, Avrupa için İkinci Dünya Savaşı sonrası siyasi ve kültürel değişimi bu yazıda tartıştığımız saygı kavramı için milat kabul edebiliriz. Sorun, geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok kültürlü bir toplum olan Türkiye'nin hoşgörü ve tahammül kavramlarının ötesine geçememesi, saygı kavramının güncel yaşamda, çoğunluğun (ya da ortalama bireyin) anlayışında ve kültürde gereken ağırlığa sahip olmayışıdır. Bugün artık çok kültürlü yurttaşlık kaçınılmaz bir kültürel gerçekliktir. İnsanlar dünya üzerinde geçmişin herhangi bir dönemiyle kıyaslanamayacak ölçüde hareket halindedirler. Kültürler, diller, dinler arasında temas sürekli ve yoğundur. Formel eğitim de, ailede çocuk yetiştirme süreci de bu gerçeği dikkate almak zorundadır. Günümüzün ideal yetişkini farklı olana saygıyı (tahammül veya hoşgörü değil) erken yaşlardan itibaren öğrenmeli ve içselleştirerek bir değer haline getirebilmelidir.

Ama burada sorunun yalnızca azınlıklar, farklı dil ve inançtan olanlara saygı meselesi olarak ele alındığı sanılmamalı. Türkiye'de toplumsal ilişkilerde saygı yoksunluğu ya da her bireyin saygıya ihtiyacı olduğunun fark edilememesi, kadınlar, heteroseksüel olmayanlar, çocuklar ve engelliler söz konusu olduğunda da açıkça belirlenebilir². Çocuklar ve kadınları aşağılayıcı ifade ve eylemler ve hak ihlalleri ise Türkiye'de gündemden hiç düşmediği için örneğe ihtiyaç duymamaktadır. Ancak burada hem kadın hem de çocuklar söz konusu olduğunda sevgi ve saygı arasında bir ayrım yapıldığı dikkat çekmektedir. Sevgi ve hatta aşkın her zaman saygıyı içermediği akılda tutulmalıdır. Örneğin, sevdiği kadını 'ya benimsin, ya toprağın' anlayışıyla katleden erkek sevgili/koca vakaları Türkiye için sıradandır. Buna benzer olaylarda eksik olan saygıdır. Sevilen kişinin her durumda yaşama hakkına sahip olan, tercihlerine, hatalarına saygı duyulması gereken bir varlık olduğu anlayışı eksiktir.

Ebeveynlerin çocuklarını sevseler bile saygı duymadıklarına dair birçok örnek bulunabilir. Örneğin yazar İsmet Çok (2009:77), Türkiye'de yapılmış bir araştırma verilerine dayanarak çocuk

sağlığına duyarsızlığın eğitimli ebeveynlerde bile gözlenebildiğini göstermektedir. Yazarın aktardığına göre, 1997 yılında yapılmış araştırmanın örneklemini eğitim seviyesi yüksek yetişkinlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucu şu sayılarla aktarılmış: "çocukların yanında sigara içme durumları ise sırayla, öğretmenlerde 63, annelerde 85, gazetecilerde 60, doktorlarda 49, milletvekillerinde ise 77."³ Yaşadığımız hemen her yerde iç içe olduğumuz yoğun kimyasalların, hava kirliliğinin ve diğer tehditlerin öncelikle çocukları etkilediği, çocukların anne karnından itibaren bu endüstriyel zehirlere maruz kaldığı, artan birçok hastalığın nedeninin de bu durum olduğu düşünülürse çocuk sağlığını umursamamanın kültürel açıklaması, günümüz enformasyon koşullarında ancak çocuğa saygının düşünme alışkanlıklarımızda, anlamlar ve değerler sistemimizde yerinin olmamasıyla açıklanabilir. Buna karşın, eğitim yoluyla yavaş da olsa ebeveynlerin veya öğretmenlerin değiştiği inkar edilemez.

Aynı durum, sevgiyi içeren ilişkinin karşılıklı saygıyı içermemesi, öğretmen-çocuk ilişkilerinde de gözlenebilir. Sorunun kültürel derinliğini yansıtan "öğretmen sever de, döver de" deyiimiyle dile getirilen anlayış, sevgiyi içerir ama çocuğa saygıyı gerekli görmez. Okullarda çocuğa saygı bilincinin yokluğu veya yetersizliğine dair bolca örnek bulunabilir. Ancak şu baştan söylenmeli ki, çocuğa saygı demek, çocuğu şımartmak, sorumluluklarını yerine getirmemesi karşısında tepkisiz olmak değildir. Tersine, çocuğun hatalarını düzeyine uygun bir iletişim biçimiyle doğrudan eleştirmek, onu bir birey olarak ciddiye aldığımızı gösterir. Çocuğa saygı, çocuklar arasında meydana gelen, genellikle öğretmenler tarafından önemsiz konular ve zaman kaybı olarak görülen veya hemen cezalandırma yoluna gidilen çeşitli anlaşmazlıklara zaman ayırmak, bunları çocuklara söz hakkı vererek tartışmak demektir. Çocuğa saygı gösterilerek verilecek bir saygı eğitimi, onun hatalarını kabul etmesine, öz saygının yanlışları ve doğruları, kişinin kendisini iyi ve kötü yönleriyle birlikte tanımasına rehberliği içerir. Ebeveynler ve öğretmenler, yalnızca **çocuğu** itaate zorlayarak veya şiddet uygulayarak değil, ona sürekli

³ Yazar, araştırmanın nerede, kimlerle yapıldığına, ankete katılanların sayısına, burada verilen sayıların bir oranı mı yoksa bir toplam sayı içindeki farklı cevap sayılarını mı ifade ettiğine dair bilgi vermiyor.

² Bkz: Esra Burcu (2011) <http://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/details.php?recid=12478&lng=0> ve

nasihat ederek, gereksiz yardımlar, müdahaleler, koruyucu tavırlar yoluyla da **çocuğun** saygıdeğer olmayan, sürekli korunması gereken zayıf varlıklar olduğu mesajını verirler.

Çocukların sözlü ve görsel kodları çözebildiği, jestleri, tepkileri anlayabildiği ve konuştuğu dönemden itibaren en önemli saygı belirtisi, çocuğu dinlemek, onu muhatap almak ve anlamaya çalışmak olmalıdır. Yetişkin ile çocuk arasında iletişim her zaman kolay olmayabilir; yanlış anlamalar yanlış tepkilere yol açar. Çocuk, yetişkin için ötekidir. Bu noktada ötekine saygının bir ifadesi olarak ötekini anlama çabası yetişkinlerin, özellikle de öğretmenlerin sorumluluğuna dahildir. Ancak böylesi bir çaba, Türkiye'nin eğitim paradigmasıyla çelişir. Çünkü milli eğitim temel kanunundan başlayarak, kanun, yönetmelik, program ve ders kitapları, okuldan, yöneticilerden ve öğretmenlerden beklentiler, çocukların şekillendirilmesi yönündedir.⁴

Bu konuda oldukça tecrübeli bir öğretmenin anlattığı şu örnek, Türkiye'de devletin ve devleti temsil eden yöneticinin çocuğa yaklaşımını çok iyi gösterebilir. Öğretmen arkadaşım, Ankara Esen Boğa Havaalanı yoluna (namı diğer protokol yolu) yakın bir ilkokulun müdüründen söz etmişti. Okul müdürü, kim bilir hangi ideoloji veya kişisel hesapların sonucunda, devlet erkânından birileri yoldan geçeceği zaman okulun öğrencilerini toplayıp yol kenarında bir tören mangası düzeni aldırıyor, yöneticilik terbiyesince 'devlet büyüklerine' saygıda kusur etmiyordu. Bu örnek yıllar öncesine ait; ancak buna benzer çocuğu hiçe sayma, onun varlığını, kaymakamın, valinin veya herhangi bir 'önemli kişinin' varlığı için 'kullanma'nın sayısız örnekleri bugünün okullarından da bolca bulunabilir. 'Önemli kişi'yi karşılama törenlerinde veya herhangi bir resmi törende, çocuklar ayakta, güneşin altında veya yağmurda, soğukta saatlerce bekletilebilir. Böylesi bir saygı yoksunluğu hatta

hiçe saymaya maruz kalan çocuklara (i) kendilerinin saygın bireyler olduğu, (ii) her bireyin dini, dili, cinsiyeti ve siyasi görüşleri ne olursa olsun, saygın olduğu öğretilemez. Çocuğa onun saygı değer bir varlık olduğu ancak ona saygı gösterilerek öğretilir. Yetişkinlerden ve öğretmenlerden saygı gören çocuklar, saygının toplumsallaşmanın temel değerlerinden biri olduğunu zamanla kavrarlar. Aksi durumda, çocukluktan yetişkinliğe doğru yol alırken, okulda, evde, askerlik görevi sırasında sürekli saygısızlığa maruz kalan bireylerin başkalarına, özellikle de kendilerinden zayıflara, farklı olanlara, azınlıklara saygı göstermesi çok güç, belki imkânsızdır.

Büyüklerin küçüklere saygı duymadığı, yok saydığı, önemsemediği özsaygıdan yoksun bireylerden oluşan bir toplumda, sürekli kadın cinayetleri, çocuk tacizleri ve istismarları, farklı düşünene linç girişimleri ile çete/mafya şeflerine, tarikat şeyhlerine bağlılığın, lideri, gücü, devleti kutsallaştırmanın, yani güçlü olana aşırı saygıyla zayıf ve öteki olana karşı tahammülsüz tutumun bir arada var olduğu dikkate değerdir. Türkiye toplumu, hem küresel koşullara uyum sağlamanın bir gereği olarak hem de geçmişten devraldığı büyük sorunları çözebilmek için çocuklarının eğitimi saygı kavramı ekseninde yeniden gözden geçirmek zorundadır. Çocuğun kendisinin ve sevilme hatta nefret edilseler dahi ötekilerin, asgari bir saygıya değer bireyler olduğu, erken yaşlardan itibaren öğretilmelidir. Türkiye'de haklar ve özgürlüklere saygı temelinde, farklılıkların bir arada yaşayabileceği çağdaş bir toplum ideali açısından saygı eğitimi, büyük ve oldukça ihmal edilmiş bir ihtiyaçtır.

Kaynakça

- Yıldırım, R. (2008). *Turkomans Between Two Empires: The Origins of Thi Qizilbash Identity in Anatolia (1447-1514)*. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Ankara: Bilkent University
- Burcu, E. (2011). *Türkiye'deki Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamalar: Ankara Örneği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, cilt:28, 1, ss. 37-54
- Tüzün, Gürel. (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çok, İsmet. (2009). *Çocuk Sağlığı ve Kimyasallar, Müge Artar (haz.) Türkiye'de Çocuk* Yetiştirme, s.65-79. Ankara: ÇOKAUM Yayınları.

⁴Daha önce milliyetçi nesiller yetiştirmekle gerçek bir eğitimi ıskalayan eğitim sisteminin şimdilerde liberal muhafazakâr olduğunu söyleyen bir liderin 'dindar nesiller yetiştireceğiz' söylemiyle, bu şekillendirme, çocuğu nesne olarak görme anlayışını sürdürmektedir. Şekillendirilmeyi bekleyen kitleler olarak çocukların ve gençlerden gerçek bir birey oluş, olgunlaşma ve öz saygı beklenemez. Ders kitaplarının insan hakları eğitimi açısından eleştirel analizlerini içeren önemli ve kapsamlı bir çalışma için bkz: Gürel Tüzün(ed.) 2009, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

DOSYA

Teknoloji ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Eğitimde Teknoloji Fetişizmi

Dosya Editörü: *Tuğba Öztürk*

Sunuş

Tuğba Öztürk

Eleştirel Pedagoji'nin bu sayısındaki dosya konusu eğitimde varlığını hızla hissettiren ve dönüştürücü gücü bazen fetişleştirilen bazen de göz ardı edilen Teknoloji ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı üzerinedir. Teknoloji aslında önce kendi başına anlaşılması gereken, bir amaca hizmet edendir. Teknolojinin ne olduğunu sorgulamadan, eğitim alanındaki değeri de dönüştürücü etkisi de anlamaz. Dolayısıyla, bu dosyanın konusu teknolojiyi ve eğitimde teknoloji kullanımını anlamlandırmaya yöneliktir.

Yaklaşık 14 yıl boyunca eğitimde teknoloji kullanımı üzerine lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi aldım ve son üç yıldır da bu alanda doktora sonrası çalışmalar yürütüyorum. İçinde bulunduğum disiplin anlayışı daha çok "eğitimde teknolojiyi nasıl yayarız, adaptasyon sürecini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir, teknoloji öğrenci başarısını nasıl artırır" konuları üzerine yoğunlaşmakta idi. Öğrenim hayatım boyunca etkileşimde bulunduğum düşünce okulundaki belki de hiçbir araştırmacı, teknolojiyi yaymak kadar, yaydıktan sonraki aşamada, oluşturdukları eğitim ortamına etik açılardan veya ders başarısı dışındaki açılardan bakmamıştır. Eğitim Teknolojisi alanı, Batılı teknoloji adaptasyonu modellerinin ortaya attığı "ölçekleri" Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ile, deney kontrol grupları ile doludur! Bu dosya kapsamında yazan Turgut Özdemir'in de belirttiği gibi, "Bu gün eğitim teknolojisi alanında tasarımcı bir anlayıştan çok eklektik bir sürecin işlediği gün gibi aşikârdır. Fiili durum gözlemlendiğinde görülür ki eğitim teknolojisi, piyasada var olan üretilmiş ürünlerden eğitimde nasıl faydalanacağını araştıran bir alan olmaktan öteye geçememiştir". Dolayısıyla, teknoloji eğitim için üretilmedikçe ve bu üretim sonucunda ortaya çıkan ürünler bir pazarlamacının verdiği çabadan daha da öteye gidemedikçe eğitim dışında üretilen ürünler teknoloji fetişizmi ile eğitime entegre edi-

lecek ve bu süreç içinde eğitim bileşenleri çok da sorgulamadıkları bir değişim-dönüşüm içerisinde kendilerini bulabileceklerdir. Bu noktada, Turgut Özdemir'in düşüncelerine paralel olarak, Remzi Onur Kükürt'ün kaleme aldığı yazı, Kapitalizm ve Modern Teknolojinin Metafiziği Üzerine Eleştirel bir Yorum ve Eğitimsel Çıkarımlar, içinde bulunduğumuz dönemi anlamamıza yardım edecektir. Bu argümanların devamında Hasan Hüseyin Aksoy, Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerinin (EBT) tarihsel konumuna dair bir not düşerek EBT alanındaki gelişmelerin sosyal, eğitimsel ve kültürel olduğu kadar ekonomik, siyasal etkilerini de değinmiştir. Aksoy, örneğin EBT üzerindeki devlet merkezli yasaklayıcı ve sansürcü yaklaşımların "tarihsel süreç göz önüne alındığında, ekonomik gelişme ve üretici güçler ilişkisine müdahale anlamı taşıyacak niteliğe eriştiğinde bizzat burjuvazi ve diğer üretici güçlerin müdahalesi ile karşılaşacağı ve yenileceği ya da bir seyir değiştireceğini" ifade etmiştir.

Teknoloji ve teknolojinin evrildiği dönemleri anlamada, teknoloji yazarlarını bir kez daha dinlemek faydalı olacaktır. Konu, teknoloji yazarları olunca derginin orta sayfalarında yer alan bu dosya elbette yetersiz kalacaktır ama salt bu yazarlardan birine gönderme yapmak adına, Ali İlker Kurt, Frankfurt okulunun temsilcilerinden Marcuse'nin Aydınlanma, İleri Sanayi Toplumunun Eleştirisi ve Yeni Sol Üzerine düşüncelerini bizimle paylaşacaktır.

Daha sonra, Selman Almış tam da bir eleştirel pedagogun ele alması gerektiği gibi hep "ötekileştirilen" ve "kötülenen" hackerları *bilgiye özgürce ve eşit erişim, teknoloji* ve yöntem üçgeninde tartışacaktır. Aybüke Uçansoy ve Efe Baştürk ise yazılarında kitlesel iletişimin yeni kamusalılığı olarak nitelendikleri sosyal medyayı imge ve gerçeklik arasında bölünme mekanı olarak değerlendireceklerdir.

Bu konular dışında ele alınan kapsama ilişkin olarak söylemek isterim ki;

Eğitimde teknoloji kullanımı üzerine araştırmalarım olduğu gibi aynı zamanda bu konuyu farklı disiplinlere ders olarak sunmaktayım. Şimdiye kadar, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler

öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve zihin engelliler öğretmenliği gibi farklı bölümlerde dersler verdim. Zihin engelliler öğretmenliği bölümü haricinde eğitimde teknoloji kullanımını bazı zamanlar zorlanarak anlattım. YÖK'ün eğitim fakültelerinde verilen Bilgisayar I ve II dersleri kapsamındaki ders programı tanımında belirttiği gibi, anlatımlarım daha çok dijital materyallerin oluşturulması, kullanılması ve değerlendirilmesi üzerinedir. Elbette medya okuryazarlığı, sansür ve filtreleme gibi konuları da eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerime anlattım ancak söylemek istediğim şu ki, diğer bölümlere nazaran zihin engelliler öğretmenliği (ya da genel olarak özel eğitim) alanında çok duyulanarak ders anlattığım durumlar oldu. Teknoloji, dezavantajlı bireyleri en güçsüz yerlerinden destekleyerek toplumda etkin kılabilen ve yalnızlık ile toplumsallık arasında bir köprü kurabiliyordu. Bir görme engelliler okulunda çalışan öğretmen arkadaşım, beni görme engelli öğrencileri gözlemlerken duygusal bir halde görünce bana şunu söyledi: “bir öğretmen olarak önce merhamet ediyorsun, sonra normalleşiyorsun ve en sonunda acımasızlaşıyorsun”. Bu öğretmen arkadaşımın sözlerini çok yadırgadım belki ama daha sonra öğretmenleri gözlemlediğimde, öğretmeye çalıştıkları öğrencilerin ihtiyaç duymaları sonucunda aynı şeyi defalarca beş defa, on defa, yirmi defa tekrar tekrar söylemekten yorgun düştüklerini, çoklu ortam materyallerine (ses, video, resim vb) diğer öğretmenlerden çok daha fazla ihtiyaç duyduklarını ve teknolojinin belki de “merhametsizleşmeden” gerçekten de bir “destek” görevi görebileceğini gözlemledim. Ancak teknolojinin “ilaç” (!) gibi görülebileceği bu özel eğitim alanında dahi eşitsizliklerin çok şey yapabileceğini öğrendim ve bu alanda da eleştirel pedagojiye ihtiyaç vardı. Teknoloji edinimi demek, para demekti ve bir işitme engelli öğrenci pahalı bir işitme cihazına sahip olduğu için öğretmenini iyi duyabiliyor iken, aynı sınıfta okuyan yoksul bir öğrenci öğretmenini duyamıyordu, dolayısıyla ders içeriğini pahalı bir cihaza sahip olan arkadaş kadar anlayamıyordu. Devletin desteği ise ya çok sınırlıydı ya da hiç yoktu. Ayrıca, gözlemlerim sonucunda anladım ki, bu bireylere toplum olarak verdiğimiz acımasız ve duyarsız tepkiler var iken, örneğin görme engelli bireylere yardım almadan yürümeleri için kaldırım üzerine çizgiler çizilmiş ve arabalar bu

çizgilerin üzerine park edebilmiş iken, teknolojinin varlığı tek başına bir anlam ifade etmemekteydi.

Bu konulara değinmek üzere, aynı zamanda kendisi lisans öğrencim olan, “neden açık yazılımlar var iken derslerde Microsoft Power Point ile ders anlatıyorsunuz” gibi soruları yönelterek bana çok şey öğreten Bawer Taş, Bireysel Yetersizliği Olan Engelli Bireylerin Sosyal Daralmalarını ve Eğitim Haklarını ‘Engellemede’ veya Pekiştirmede Bilgi ve İletişim Teknolojileri başlıklı yazıyı kaleme almıştır.

Birgül Ulutaş ise önemli bir konuyu atlama-yarak Eğitim-sen’in düzenlediği demokratik eğitim kurultayında sunulan “Yeni Medya, Bilişim Teknolojileri ve Eğitim” raporundan yola çıkarak eğitimde teknoloji kullanımı üzerine bir sendikanın duruşunun nasıl olması gerektiği, nelere dikkat edilmesi gerektiği ve sendika delegelerinin bu konulara verdiği tepkiyi bizimle paylaşmıştır.

Gündem, internet yasakları ile sürekli çalkalanırken her ne kadar bu konuda bir yazıya yer verememiş olsam da yasakların nasıl aşıldığına dair en azından teknik olarak dergi okuyucularına bilgi sunmayı amaçladığım bir yazı da bu dosya kapsamında mevcut.

Belirtmekte önem görüyorum ki, Teknoloji ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı konusu belki de başlı başına bir kitap konusu olacak kadar kapsamlıdır. Ancak, derginin sayfalarında sınırlı bir alana sığdırılması gerektiği için bazı konular kapsam dışı bırakılmak durumunda kalmıştır. Örneğin, gündemde olan FATİH projesi, öğrencilerin internet üzerinden kopyala-yapıştır yaparak ödev hazırlaması ve araştırma yapması ve bağımlılık gibi bir takım konular sayfa sınırlamasından ötürü bu dosyada ele alınamamıştır.

Son söz olarak, her ne kadar dizgiye girmek üzere olan bu günlerde son ana kadar yazı göndermesini umut ettiğim; ancak, yazı gönderemese de dosyayı oluşturmamda büyük katkı sağladığı için adları “görünen” yazarlar kadar emeği olan Hasan Hüseyin Aksoy’a sonsuz teşekkür ederim.

Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerinin Tarihsel Konumuna Dair

Hasan Hüseyin Aksoy¹

Bilgisayarın atası sayılan küçük bir oda büyüklüğündeki makineyi, Berlin Teknik Müzesinde gördüğümde, mucidinin yaşamlarımızı ne denli dönüştürücü bir buluşa imza atmakta olduğunu fark edip etmediğini düşünmüştüm. Yanıtını hala bilmiyorum. Bununla birlikte, bu buluşun ne denli dönüştürücü olduğunun, zaman içinde, ilk modeli üreten Konrad Zuse kadar, bu konuyla ilgilenen herkes tarafından kabul edileceğini iddia etmek zor olmayacaktır. Tarihsel gelişimin, üretim ilişkileri, iktidar ilişkileri ve yaşam biçimlerinin dönüşümünün maddi koşullara ve onların dönüşümüne bağlı olduğunu görmemizi sağlayan tarihsel maddeci görüş yoluyla, adında “sanal”lık bulunan teknik ve teknolojiler ile onların yarattığı etkilere karşı temkinli bir duruş sergilenmesi çok şaşırtıcı görünmemektedir. Ancak, enformasyon ve bilişim teknolojilerinin, maddi koşulların bir parçası olma dışında, maddi koşullar evrenini değiştiren ve yeniden tanımlayıcı yanını ve belki de bu nedenle yeni bir mücadele alanını görmenin kaçınılmazlığı da ortaya çıkmaktadır. Bu konudaki gelişmeleri yakından izleyen sosyal, eğitimsel ve kültürel olduğu kadar ekonomik, siyasal etkilerini de analizlerine almaya çalışan toplumcu, eleştirel sosyal bilimcilerin bulunması, maddi koşulların eşitsizlikler ve egemenlik ilişkilerinin yeni alanlarını açığa çıkarma ve direnç oluşturma bakımından önemlidir.



İlk bilgisayar. Originali 1938, benzerinin yeniden üretimi 1989. Sergileme Berlin Teknik Müzesi. (Fotoğraf: N. Aksoy)

¹ Prof, Dr., Ankara Üniversitesi. aksoy@education.ankara.edu.tr

Enformasyon ve bilişim teknolojileri alanının daha çok toplumsal ve kültürel yaşamdaki etkilerine ilişkin analizler öne çıkmakla birlikte, ekonomik ve siyasi bakımdan merkezi bir yanının olduğunu belirtmek gerekir. Bu alandaki gelişmelerin ekonomik ve siyasal yanına ilişkin sonuçların son derece güçlü, yıkıcı ve dönüştürücü ya da mevcut hegemonyayı güçlendirici olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. O denli ki Avrupa devletlerinin kurulması sırasında silah teknolojisinin (top ve yivli tüfekler) gelişmesi nedeniyle feodallerin kalelerinin yıkılarak yeni devletler kurulması gibi devletler arası ve sınıflar arası savaşlarda kazanımı belirlemeye yol açma potansiyelinden söz edilebilir. Bu tür bir etki'nin tarihte “zor”un yarattığı etkiye benzer ancak ondan daha güçlü olduğu da ileri sürülmektedir:

... Başlangıçta, egemen feodal soyluluğa vergi vermekle yükümlü olan, her çeşit serf ve bağımlı köylü arasından çıkıp biraraya gelmiş ezilen bir tabaka olan burjuvalar, soylulukla sürekli savaşlarında birbiri ardına mevziler kazanmış ve en sonu, en çok gelişmiş ülkelerde onun yerine iktidara sahip olmuştur. Fransa’da soyluluğu doğrudan doğruya devirerek; İngiltere’de onu gitgide daha çok burjuvalaştırarak ve siis olarak kendi başına geçirip içine alarak. Bunu nasıl başarmışlardır? Yalnızca, ardından er ya da geç, isteyerek ya da bir savaşın sonucu olarak politik koşullarda bir değişimin ortaya çıktığı, ‘ekonomik durumda’ bir değişim ile. Burjuvazinin feodal soyluluğa karşı savaşımı, kentin kıra, sanayinin toprak mülkiyetine, para ekonomisinin doğal ekonomiye karşı savaşımıdır ve burjuvazinin bu savaşımındaki belirleyici silahı, onun, önce el sanatı halinde olan ve sonra, daha sonraki bir aşamada manufaktüre geçen sanayinin gelişmesi ile ve ticaretin yaygınlaşmasıyla sürekli olarak artan ekonomik güç araçları olmuştur. (Engels. 1896/2011, 29)

Engels (2011), siyasal alan ve ekonomik alan arasında ortaya çıkan çatışmalarda da ekonomik alanı güçlendiren ya da daha yeni bir yapı ile değiştiren buluşların devrimci gücüne atıfta bulunmaktadır. Buna göre, -fetih durumları dışında- toplumları değiştiren güçlerden biri olan “politik güç”, bir ülkenin iç devlet gücü, ekonomik gelişme ile çatıştığında, savaşım “politik güç”ün düşmesi ile so-

nuçlanmaktadır (Engels, 2011, 59). Öte yandan, tarihsel örneklerin de gösterdiği gibi zor kullanımı ve siyasal alanı yürütmenin üretici güçlerin gelişimine aykırılık gösterdiği anlar da ortaya çıkmakta ve bunun aşılmasına dönük çatışmaların yeni bir toplumsal denge noktası yaratması da sağlanabilmektedir. Enformasyon ve bilişim teknolojileri alanının da diğer ekonomik buluşlar gibi ekonomik gelişmenin bir parçası ve politik gücün hizmetinde olmasını sağlayacak pek çok öge bulunmaktadır. Ancak bu alanın bir çok asimetri, çeşitli gruplar arasında ortaya çıkan eşitsizlik (dijital divide) ile birlikte gelişmesi, yeni bir çatışma alanı potansiyelini de barındırmaktadır. Bu gelişimin, sermaye birikimine nicel katkılar sunan sanayi buluşlarının herhangi birinden daha farklı etkiler sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Bu farklılığı yaratan ise sadece belli bir sanayi, tarım, hizmet ya da kültürel, sosyal gruptan daha ötede, üretim ilişkileri içinde olduğu denli gündelik yaşam pratikleri içerisinde kültürel ve sosyal bağlamı da değiştirecek düzeyde bir kullanım yaygınlığına erişebilmiş olması ve bunun sürdürüleceğini düşündüren göstergelerin bulunmasıdır.

Türkiye’de son yıllarda iktidarın gösterdiği yasaklama eğilimlerinin de tarihsel süreç göz önüne alındığında, ekonomik gelişme ve üretici güçler ilişkisine müdahale anlamı taşıyacak niteliğe eriştiğinde bizzat burjuvazi ve diğer üretici güçlerin müdahalesi ile karşılaşacağı ve yenileceği ya da bir seyir değiştireceği düşünülebilir. Bu seyrin aktörleri arasında, üretim ilişkilerinin tarafları dışında, bilişim teknolojilerini gündelik yaşamlarına aktarmış olan ve dijital olan dışında bir kitlesel iletişim, eğlenme ve informal (yaygın) öğrenme deneyimi olmayan bir genç kuşak ile “sanal uzamı” kendi mücadelelerinin bir parçası haline getirmeye çalışan çeşitli siyasal, kültürel, etnik ve dini gruplar da bulunacaktır. Her grubun, kendi varoluş araçları ve eski kuşağa göre “yeni” olan, genç kuşağın ise içine doğduğu iletişim, öğrenme, eğlenme alanlarının korunması adına, ortak bir mücadelenin ortaya konmasına yol açılması, yaygın bir direnç ortaya konması da beklenebilir. Ancak bu direncin niteliği, kuşkusuz iktidarın yönetme araçları olan hukuk, eğitim, medya yanı sıra açık zor araçlarına başvurma biçimi ve düzeyi ile de ilgili olacaktır. Türkiye’de, özellikle son yıllarda, iletişim ve ideolojik devlet aygıtlarının işle-

tilmesi sürecinde zorun kullanım düzeyinin artışı, demokratik bir toplum kurmak ve başta ezilenler olmak üzere her türlü sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal grupların kendilerini var etme çabaları ile çatışmaya düşmektedir. Bu durumun ortaya çıkacağı gelişmeler ekonomik yapının gelişimine engel olma düzeyine bağlı olacaktır. Muhalif bir konumlanmaya sahip özneler, kendilerini sanal uzamda da gerçek uzamda olduğu gibi dışlayan, görünmez kılan ya da yok sayan bir iradeye/iktidar biçimine direnç göstermenin yollarını keşfetmeye yönelecektir. Bunlar arasındaki iki temel yönden biri anti demokratik, baskıcı bir egemenliğin sürdürülmesi ya da daha güçlü bir şekilde yeniden kurulması anlamına gelecek olan, gelişimini henüz tamamlamamış durumdaki sanal alanın iktidar merkezli denetim durumunun, üretici güçler açısından gelişimin önündeki bir engel olarak anlaşılmasını/ yorumlanmasını sağlayacak araştırma, tartışma ve paylaşımların yaygınlaştırılması olabilir. Diğer bir temel eğilim ise, ileri bir üretim ilişkisi ve yaşam biçimi anlamına gelecek, daha özgür, daha yüksek refaha sahip, daha güvenli bir toplumun inşasına ilişkin umut vadeden kurguların, görüşlerin, paylaşımların ve dayanışmaların, kolektif çabaların ortaya çıkmasına odaklanmaktır. Kuşkusuz her iki eğilim de, bilişim teknolojisinin sadece ürünlerden ve onların tanımlanan özelliklerini kullanmaktan ibaret olmadığını, bilişim ürünleri dağıtmaktan ötede bir ekonomik, siyasal, hukuksal, felsefi, ideolojik, pedagojik anlamlar taşıdığını kavramayı gerektirir. Bu kavrayış, en ucuz/kolay erişilebilir olandan en pahalı/zor erişilebilir olanına kadar, enformasyon ve bilişim teknolojileri alanının bütüncül olarak hayal ettiğimiz toplumsal yaşam formuna (toplumsal formasyona) uygun olarak yeniden yorumlanması ve dönüştürülmesi için mücadele edilmesi anlamını da taşımaktadır.

Kaynak

Engels, F. (1896/2011). Tarihte Zorun Rolü. Ankara. Sol Yayınları. (İlk basımı 1896).

Kapitalizm ve Modern Teknolojinin Metafiziği Üzerine Eleştirel Bir Yorum ve Eğitimsel Çıkarımlar

Remzi Onur Küürt¹

Teknolojinin hayatımızdaki yerine ve teknolojiyi kullanmanın gerekli, zorunlu, faydalı ya da zararlı olup olmadığına ilişkin pek çok tartışma yapıla gelmiştir. Teknoloji kullanımına, hayatın içinde, örneğin eğitim gibi pratik alanlarda kullanımına ilişkin bir fikir ortaya koymak ya da gerekliliği veya olumsuz yönleri üzerine tartışmak bu tartışmadan önce teknoloji kavramının özünde ne olduğu ve giderek günümüzde ne anlama geldiği üzerine düşünmeyi gerektirir.

Teknoloji kavramına etimolojik açıdan baktığımızda Antik Yunan'da "Techne" kavramının "Episteme"den (entelektüel, zihinsel ya da felsefi bilgidir) ayrıldığını ve teknik beceri sanatına ya da buna yönelik pratik bilgiye işaret ettiğini görürüz. Tekhne'nin buradaki anlamı herhangi bir şeyin ilk açığa çıkma yolu olmasıdır. Aristoteles'te ise bu ayrımın günümüzdeki ayrıma en yakın biçimini görmekteyiz. Buna göre günümüzdeki biçimine yakın olarak bilginin bir ve bütün oluşu yitirilerek Techne'nin pratik, Episteme'nin ise teorik bilgiye işaret ettiği ve biri birinden koparıldığı görülmektedir (Standford 2007).

Techne bilgi olma bütünselliğini yitirdiğinde ise salt teknik beceri ya da alet kullanma anlamında bile bilimden eski bir konumdadır, ancak giderek bilimin hizmetine sunulmuştur. Bu haliyle teknik beceri bilgisi ya da Techne'nin, insanoğlu var oldu olalı ya da alet kullanma becerisini keşfetmesinden bu zamana mevcut olan bir bilgi olduğu söylenebilir. Bu bakımdan alet kullanmak ya da Techne bilgisine sahip olmak bir yönüyle teknolojiyi kullanmaya başlamak anlamına gelir.

Alet kullanmanın tıpkı bilimin doğuşu gibi insan ihtiyaçlarına ve merakına dayandığı söylenebilir. Bu bakımdan bilim de teknoloji de yaşantısaldır, yaşamın içinden, kültürden ve kullanımdan doğmuştur. Bu anlamda bilim ve teknolojinin kendinde, otantik ve masumane bir anlamı ve gelişimi olduğu ileri

sürülebilir. Ancak günümüzde bilimin ve teknolojinin bu kendiliğindenliğini ve otantik anlamını ne kadar koruyabildiği tartışma konusudur. İnsanlık tarihi, özellikle modernizmle birlikte, giderek bilimin ve teknolojinin meraka, ihtiyaca ve kullanıma dayanan empirik ve yaşantısal anlamından kopup, araçsallaştığı ve bir iktidar aracına dönüştüğü bir öyküyü içinde taşır. Aslında bu yönüyle bilimin ve teknolojinin araçsallaşma öyküsü, birincil empirik özelliğinden sıyrılarak giderek belli bir düşünme biçiminin egemenliği altına girişine işaret eder. Bu düşünme biçimi modernizmle birlikte belirginleşen kapitalist iktidarın temel ontolojik karakterine doku olan bir düşünme biçimidir.

Kapitalist iktidarın dünyanın geri kalanını kendi üretim, tüketim ve yaşam formatına indirgeyişinin zeminindeki bencilliği açıklamak için onun ben-merkezci özne metafiziğiyle nasıl ilişkilendiğini çözümlemek yeterlidir. Böylece giderek kapitalist iktidarın araçları haline dönüşen bilim ve teknolojinin aslında kendi özlerinden nasıl da uzaklaşıp bir metafiziğe, iktidar metafiziğine bağlandıklarını tespit edebiliriz. Bu bakımdan Batı felsefesinin farklı düşünme geleneklerini, örneğin rasyonalizmi, düşüncenin içerisinden dini dogmaların, pozitivizmi ise felsefenin ve bilimin içerisinden metafiziğin elemine edilişinden ziyade aksine, bir metafizik koyut ya da iktidar metafiziğinin ta kendisi olarak okumak mümkündür. Bu, bilimi metafizikten sıyırma çabası aslında paradoksal olarak bilimi ve teknolojiyi bir başka metafiziğe, iktidarın kendi metafiziğine saptamak anlamına gelir. Bu da aslında varlığın varolmanın varlığı olarak unutulup ölü bir bilgi nesnesi haline dönüştürülüşüne yönelik Heidegger eleştirisini haklı kılar. Bu bağlamda bilimin ve teknolojinin iktidardan ve onun kendini temellendirdiği düşünme biçiminden bağımsız olarak anlaşılamayacağı hakikatıyla yüzleşiriz. Öyleyse bilimin ve teknolojinin anlamını yitiriş öyküsü üzerine düşünmek ve artık nasıl da güç ilişkilerinin bir görüntüsü haline geldiğini görmeye çalışmak kaçınılmazdır.

Teknoloji özelinde düşündüğümüzde, modern düşünme biçimi, teknolojinin bir aletin kullanımı ya da işlevi olarak ele alınmasından çok onun bir bilgi nesnesi haline sokuluşuna işaret eder. Öyle ki, aslında bu, dünyada zaten var olan, her gün yaşa-

¹ Ankara Üniversitesi, Eğit. Bil. Enstitüsü, Doktor Adayı.

dığımız, gördüğümüz, kokladığımız ya da hissettiğimiz bir şeyin, sıradan bir nesnenin, yeniden ele alınması, teorize edilmesi ya da epistemik bilginin sınırlarına alınması gibi düşünülebilir.

Örneğin, basit bir aleti “çekiç”i ele alalım. Heidegger’in Varlık ve Zaman’da uzun uzadıya ele aldığı bu örneği Heidegger çerçevesinde yorumlarsak çekiç çakmaya yarayan ve her gün düşünme gereğini duymadan kullandığımız bir alettir, onun enini boyunu, ağırlığını ölçmeyiz, ya da maddesel yapısını, atom altı parçacıklarının hareketlerini vs. gözlemlemeye çalışmayız, çekiçle ilişkimiz onu sadece kullanmak üzerinedir. Çekiç bu nedenle ilk olarak bilincin, zihnin, bilginin konusu değil; elin konusudur. Elle ilişkilendiğimizdir (Heidegger 2004). Bu anlamda çekiç ontik bir bütün olarak yaşamımızda “var”dır. Ve “bir şey için olan” olarak, kullanımında anlamına kavuştuğu ve kendi olma olanağına en uygun varolan-şey olarak, örneğin bir çekicinin çakma işi için olması olarak vardır. Ancak onu ilkel kullanım özelliğinden öte bir kategorizasyona sokmak, hesapçı bir akılla onu tasarım altına almak anlamına gelir. Bu noktada varolan şeylerin varlık olarak, varlığın açıklığında anlaşılmasından öte, şeylerin bir bilgi nesnesine dönüştürülüşüne tanık oluruz (Kurtar 2014).

Bu bakımdan Heidegger’in eleştirisi varlığın unutulmuşluğu ve varolanın sadece epistemolojiye, yani bilgi ve tasarım nesnesine indirgenişini sorgulama çabasıdır. Bu unutulmuşluk, özünde, şeylerin varlıkla nasıl ilişkilendirilebileceğinin yitirilmesine işaret eder (Heidegger 1968). Bu nedenle modern teknoloji çağı, şeylerin kökensel umutsuzluğu ya da ışığını yitirmişliği üzerine inşa edilmiştir (Kurtar 2014). Bu anlamdaki bir sorgulama teknoloji söz konusu olduğunda Techné’nin Antik Yunandaki anlamından uzaklaşıp günümüzde modern teknoloji olarak vardığı içeriğe işaret eder. “Antik tekhne anlayışı, modern teknolojiye olduğu gibi, doğanın otantik varlığını bozmak, yıkmak ve düzenleyip kontrol edebileceği bir şeye dönüştürmek kaygısını taşımaz. Aksine doğayla ya da en kökensel anlamda varlıkla birlikteliğin kaçınılmazlığını anlatır”(Kurtar 2014). Heidegger düşüncesinde tekhne insan varoluşunun doğa karşısında kazandığı bir zafer olmak şöyle dursun, insan varoluşu tekhne’nin açığa çıkardıklarında açılır (121).

Heidegger’in şeylerin varlıkla ilişkilendirilişinin yitirilişi çerçevesinde ortaya koyduğu teknoloji yorumu aynı zamanda bir modernizm sorgulaması olarak ele alınabilir. Bu çerçevede Heidegger ile birlikte Batı metafiziğinin temel karakteri yapıbozuma uğramış ve yoğun eleştirilerin de temel taşı olmuştur. Heidegger sonrası temel eleştiriler özellikle bilim ve teknolojinin araçsal akıl çerçevesinde birer iktidar aracına dönüştürülüşü doğrultusunda ilerlemiştir (Althusser, 2003; Horkheimer&Adorno 1995; Habermans 2007). Araçsal akla dayalı bu eleştirilerin temelde modern felsefe geleneğinin tahakküm ontolojisine yönelik eleştirilerden beslendiği belirtilebilir ve tüm bunlar genel modernizm eleştirileri olarak düşünülebilir.

Modernizmin en temel karakteri ise, tüm varlığı Tanrı ile açıklayan skolastik ontolojinin yerine akılcılığı koyması ve insan aklının, özerk gerçekliğiyle birlikte, var olan şeylerin temelinde yatan ontolojik ilke olarak belirlenmesidir. İnsan aklına duyulan güven ve bu aklın en temel ya da tözsel özelliği olarak ‘düşünce’ artık modern felsefe geleneğinin merkezi konumuna yükselmekte ve en önemli temellendirilme yollarından birisini Descartes felsefesinde bulmaktadır. Bu görkemli aklı taşıyan düşünen ben yani özne artık dünyanın merkezinde algılanmakta ve dünyanın geri kalan kısmı ona indirgenmekle belirlenmektedir.

Bu bakımdan modern felsefe geleneğine baktığımızda, akıl ilkesinin burjuvazinin iktidarında aldığı biçim olan “araçsal akıl” olarak teorileştiğini görürüz. Modernizmin temel ontolojisinin, düşünen öznenin-düşünülen nesneden kesin, Kartezyen ayırımına dayanan ve tüm dış dünya gibi, ötekini de ego cogito’nun bilincine indirgeyen bir özne anlayışına dayandığını söyleyebiliriz. Böylece bilinen nesne, bilen öznenin, ben’den ayrı bir “şey” olarak düşünülmüş ve tüm yasaları özne tarafından dikte edilen ölü, donuk bir dünya yaratılmıştır. Bu bakımdan Batı metafiziği aklın kurallarını, ben olmayan her şeye dikte ederek onu bir bilme nesnesi haline getirme eğiliminde olmaktadır (Turan 2003).

Benzer bir biçimde Heidegger de Batı metafiziği eleştirisi söz konusu olduğunda işe Descartes ile başlar. Heidegger için, teknik donanım yoluyla insanın dünya üzerine kurduğu emperyalizm, Des-

cartes'ın özneye açtığı yolda Batı uygarlığının gelişiminin doruğudur. Modern anlamda nesnenin doğuşu Descartes'ta öznenin ben haline gelmesi, benin de ego cogito haline gelmesiyle başlar. Bu anlamda modernizm, öznenin nesneye (teknik dolayısıyla) tahakkümü, onu kendi tasarımının konusu konumuna indirgemesi, başka olan olarak dıştalaması ve kapatması süreci olarak anlaşılmaya başlanmıştır (Bumin, 2003: 52-63).

Böylece modernliğin farklı yüzleri olarak sistemin akılsallığı (varolanın tümünün hesabını verme) ve özneyi varolanların tümünün temeli ve modeli kılan bir özne metafiziğinden ve bu metafiziğin-özne, ulus/özne ya da kapitalist/özne olarak kendine indirgenen dünyanın çeşitli aygıtlarla kontrol edilmesi bağlamında- dünya üzerinde teknik tahakküm olarak ortaya çıkmasından bahsedilebilir. O halde çağımızın sosyal, ekonomik ve politik totaliter politikalarının arkasında modernlik ürünü olan teknik, onun da arkasında Heidegger'e göre gerçekleşmiş metafizik ya da metafiziğin ta kendisinin gizlendiğinden bahsedilebilir (Bumin 2003).

Batı metafiziğinin özellikle Kartezyen düşünce çerçevesindeki "ölç, biç, kontrol et ve sahiplen" ile öne çıkan yöntemi ve doğa üzerine tartışmasız üstünlük ve bireyin egemenliği ile nitelendirilen insan imgesinin en yüksek değeri; 'usun utkulu yürüyüşü'nün somutlaşması sayılan ilerleme ilkesidir (Turan 2003:168). Öyle ki, ilerleme düşüncesi "Aydınlanma"yla ortaya çıkan ve Skolastik düşünce karşısında insan aklına duyulan sarsılmaz inancın bilimsel gelişmelerle de ispat edilmeye başlamasıyla oluşan burjuvazi zaferinin sonsuz ilerleyişi şeklinde doğmuştur. Bu ilerleme aynı zamanda kapitalin büyümesi ya da kapitalizmin ilerlemesi şeklinde yorumlanabileceği ve ilerlemenin modernizmin koşulları altında ulus-devlet temelinde gerçekleştiği gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle, modernizmin ana karakteri olarak egosantrizim, bir etnosantrizme ve giderek faşizme dönüşen bir süreç izlemiştir.

Bu bakımdan Frankfurt Okulu filozoflarının, kapitalist iktidarın varlık biçiminin aslında modernite projesinin bir uzantısı olduğu yönündeki fikirleri göz ardı edilemez. Aydınlanma felsefesinin ana ilkeleri üzerine iktidar inşa eden burjuvazinin,

insanlık adına taşınan umutları boşa çıkarması kaçınılmaz olmuştur. Bu konuda David Harvey'in benzer tespitine göre 20. yy. ölüm kampları, militarizm, dünya savaşları, nükleer yok olma tehdidi ve şiddet, Aydınlanma ve Modernite sürecine yönelik büyük bir hayal kırıklığı oluşturdu (Harvey 2006).

Bu hayal kırıklığı temelde dünya savaşları, soykırımlar, kolonyalizm ve emperyalizm deneyimlerinde tüm insanlığı saran şiddet olgusundan doğmaktaydı. Aslında şiddet ve dünyaya yönelik küresel terör kapitalizmin tüm dünyayı kendisine indirgeme amacını taşıdığı ve üzerine kurulu olduğu modern tahakküm ontolojisinin, yani modern felsefe geleneğinin temel mantığında zaten içerilmekteydi.

Fransız Siyaset düşünürü J. Ranciere benzer bir tespitle felsefenin, yüzyılın terörü için kendi kökensel günahından başka bir kaynağı kabullenmek istemediğini ve bu kaynağın metafizik adı verilen kadim ama daima genç ihanet olduğunu belirtir. Ona göre, Heidegger'e atıfla, bu metafizik, varlığın tehlike altındaki ışığına olanların açığa çıkarılması hedefini, kullanımına sunulmuş nesneler dünyası üzerinde her şeye kadir bir öznenin tesisine dönüştüren ilkedir: tekniğin imparatorluğunda tamamına eren, öznenin mutlak iktidarı ve dünyanın harap edilmesi ilkesi; siyasal terörün yalnızca tikel bir tezahür olarak (gaz odalarındaki cesetler kadar tarımda endüstrisinin harap ettiği toprağın da) görüldüğü teknik imparatorluğu (Ranciere 2007; 43).

Günümüzde ise tekniğin araçsallaşmasının metafizik şiddetinden fazla bir şeyin değiştiği söylenemez. Öyle ki, modern felsefe geleneğinin küreselleşmeyle birlikte bir postmodern tahakküm biçimine dönüştüğünü görmek sıradan bir tespit durumuna geldi. Ancak hangi ideolojik dönüşüm gerçekleşirse gerçekleşsin, milliyetçilik yerine çok kültürlülük, ulusallaşma yerine küreselleşme, emperyalizm yerine emperyal kapitalizm; hatta bu bağlamda modernizmin (evrensellik, rasyonalizm, bilimcilik vs.) tüm dayanaklarını alt üst eden postmodern düşüncenin oluşumunun bile kapitalin "ilerleme"sini önlemek şöyle dursun, kapitalizmin yeni yüzü ve değişen paradigması olarak kullanılmaya başlandıkları görülebilir. Hatta öyle ki teknolojinin araçsal kullanımının günümüzde geldiği çığır boyut post-modern küresel kapitalizmin bir

iktidar olarak artık toplumun en derin hücrelerine kadar sızabilen ve tüm toplumu kontrol altında tutabilen bir bio-iktidar biçimine dönüşümünde kullanılması olmuştur (Hardt&Negri 2000; Agamben 2013). İktidarın çıplak hayatı kontrol altına alabilecek donanımını, tahakkümü derinleştirebilecek olanağı ise tam da teknolojinin günümüz kullanım biçimi ve günümüzde olduğu araçsal anlam ile ilişkilidir. Bu anlamda batı metafiziğinin postmodern yeni yüzü ile kapitalizmin, küreselleşme bağlamında tahakkümünün sınırlarını genişletmeye devam ettiği iddia edilebilir.

Kapitalizmin bir “iktidar varlık biçimi” (Kovel 2000) olarak aldığı yeni çehrede teknolojinin rolü onun modernizmin, akılcılık ve bilimselciliğe dayalı kazanımlarından bağımsız düşünülemeyeceği için kapitalizmi günümüzde hala modernizm çerçevesinde ve modern ontolojiyle ilişkilendirerek okumak yararlı olmaktadır. Bu bakımdan batı metafiziğinin modernizmin doğuşuyla elde ettiği rasyonalizmi haklı çıkaracak söylemler olarak evrensellik ve bilimsellik düşünceleri kapitalizme hem teorik olarak bir güç hem de doğaya ve “öteki” insanlara egemenlik kurma aracı olarak teknik bir güç sağlamıştır. İşte bu güç günümüzde biçim değiştirerek sürmektedir. Her ne kadar bilimsellik ve evrensellik düşüncelerinde postmodern bir dönüşüm olsa da ilerleme ve metalaşma idesi sürmektedir.

Bu bağlamda kapitalizmin modernist metafiziğinin günümüzdeki dönüşümüne kadarki süreçte teknolojinin çok önemli bir işlevi vardır. Öyle ki, modern süreçte kapitalizmin tüm dünyaya tahakkümünün ontolojik temeli olarak bahsettiğimiz batı metafiziği bir emperyalizm zihniyeti olarak görüntüye kavuşmuş ve bilimsel gelişmelerin bir uygulanımı olarak teknolojiyi (Aksoy, 2003) egemenlik aracı ya da hem doğayı dönüştürme (ki bu F. Bacon’dan miras kalan bir modernleşme zihniyettir) hem de “öteki” ne tahakküm kurma aracı olarak kullanmaya başlamıştır.

Bununla birlikte bilim ve teknolojiye insanlık tarihi öyküsünün en önemli öğelerinden bir tane-si olarak bakmayı sürdürmek bir umut taşımayı sürdürmek anlamına da gelmektedir. Bunlar birer insanlık tecrübesidir ve tarihin belirli bir kesitinde ansızın bir iktidar aracı olarak ortaya çıktıkları

düşünülemez. Ancak ortaçağ sonrasında bilimin, özellikle F.Bacon ile başlayan -ve sonrasında pozitivizmle devam eden- yöntem fetişizmi de akılda tutularak, modern felsefe geleneği içerisinde Batı metafiziğinin ya da Batı egosantrizminin merkezinde duran “akıl” nosyonunun en önemli ürünü ve ispatı olarak görülmeleri, bilimi ve teknolojiyi ister istemez, Batı metafiziğinin kendini ifade ediş biçimi olan Kartezyen özne anlayışının toplumsal alandaki yeni öznesi olan burjuva iktidarının bir söylem alanı haline dönüşmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda ortaçağ sonrasında Batı metafiziğindeki bu dönüşümün ürünü olan yeni özne anlayışı ve insan aklına duyulan inançla birlikte bilimi ve teknolojiyi kaçınılmaz olarak yeni toplumsal iktidarın, kapitalizmin iktidarının adeta alnına yazılan bir söyleme dönüşmüştür. Ancak bu yazgı mutlak olmamalı, özgür ve insanlık yararına yeni bir bilim idesi ve teknoloji olanağı doğabilmelidir (Kükürt 2009).

Ancak tekrarlanmalıdır ki özellikle modernizmle birlikte, teknoloji artık başta çizdiğimiz kullanıma ve ihtiyaca dayanan birincil anlamından uzaklaşmıştır. Artık teknolojinin anlamı, salt kapitalizmin daha da fazlasını elde edebileceğini düşündüğü sermaye hırsına dayanılarak açıklanmanın yanı sıra bunun zeminini oluşturan bir metafiziğe, modern batı metafiziğine dayanılarak da açıklanma zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Teknoloji, her şeyi, yani tüm dünyayı; doğayı, başka kültürleri ve insanları kendi bilincine indigemekle ya da onları kendi bilincinin kafesine hapsedmekle oluşan bir özne metafiziğinin ya da ‘bencillik metafiziğinin’ zaten bu indirgemeye ötekinin ötekiliğini hiçe sayarak, onun başkallığını ben’in bilincinde totalize edip eriterek ya da en azından onu görmezden gelerek uyguladığı şiddetin (Levinas, 1969) bir gerçekleşiş biçimine dönüşmüştür.

Eğer bu metafiziğin yarattığı paradigma bağlamında bakarsak “teknolojinin”; insanların yaşamını kolaylaştırmak için sağladığı tüm nimetlerin, aynı zamanda ve aslında daha baştan çizilmiş, kapitalizmin, uygarlığın ve insanlığın ilerlemesi olarak tanımladığı ama aslında burjuvazinin gelişmesine dayanan bir “ilerleme” hedefinin, yani kapitalizmin büyümesinin gerçekleşmesi ve kapitali elinde bulunduranların yaşam standartlarının iyileşmesi için fayda sağladığını ve bu hedefler için kullanıldığını

görebiliriz. Bu, tahakküm metafiziğinin bir yansıması olarak tüm dünyayı ve insanları kapitalin gelişimi için sağlanabilecek bir ilerleme düşüncesine tabi kılma ve insanların yaşantılarını ve tüm ekonomik etkinliklerini serbest piyasa ekonomisinin gereklerine indirgeme düşüncesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknoloji kullanımı eğitim pratiğinde ya da hangi alanda olursa olsun piyasaya bağımlı bu araçsal durumu, günümüz küreselleşen dünyasında bilgi toplumu ve bunu sağlayabilecek teknoloji donanımı gerekliliği sayesinde daha da belirginleşmiş, neo-liberal dönüşüm olarak da belirtilen bu sermayenin yeni açılım biçimi, bilgi toplumu tanımlamalarıyla daha da fazla teknolojiye dayalı üretim gereksinmesi oluşturmakta ve bu bağlamda tüm dünya insanlarının oluşturduğu üretim biçimleri teknolojiye dolayısıyla da serbest piyasaya bağımlı hale getirilmektedir.

Bu anlamda tüm pratik kullanım alanlarında olduğu gibi, eğitimde teknoloji kullanımı da eğitimi piyasa gerekliliğine uygun insan yetiştirme idesine bağlamakla beraber, eğitim etkinliğinin gerçekleştirilmesini teknolojiyi üreten tekellerin teknoloji ticaretine bağlı kılarak eğitimi yine piyasa gerekliliklerine tabi kılmaktadır(Aksoy,2003).

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki; eğitimin piyasaya tabi olma zihniyetinin temelinde tüm dünyayı ve insan etkinliklerini kendisine tabi kılan 'kapitalist iktidar' ve dayanağı batı metafiziği bulunmaktadır. Bu anlamda iyi bir eğitim sağlama düşüncesini kapitalizmin gereklerini yerine getirme olarak düşünürsek teknolojinin bu gerekleri yerine getirmesi bakımından eğitimde iyi bir nitelik olanağı yarattığı algısı sağlayabilir. Ancak teknoloji kullanımının metafiziğine ilişkin yapacağımız bir derinlikli düşünme ve eleştirel çözümleme teknolojinin ihtiyacı ve kullanıma dayanarak oluşan ontantik anlamından koptuğu ve ihtiyaçtan çok daha fazlasını üretme düşüncesiyle piyasaya bağlı bir anlama kavuştuğu söylenebilir.

Bu nedenle şu söylenebilir ki; teknolojinin gerek eğitim de gerekse başka alanlarda kullanımının piyasaya bağlanması ve metalaşma aracı haline gelmesi; ister istemez teknolojinin aynı zamanda bir

iktidar metafiziğine bağlanması anlamına da gelmektedir.

Bu nedenle özgür bir bilimin ve bir bütünlüklü bilgi olarak techne anlamında otantik bir teknoloji kullanımının piyasa mantığından azade olan özgür bir topluma ulaşmaksızın söz konusu olamayacağını belirtmek kendi adıma bir son söz olacaktır.

Kaynakça

- Agamben, G. (2013). Kutsal İnsan, çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı, ist.
- Aksoy, H. H. (2003), "Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme", Eğitim, Bilim, Toplum, Cilt 1. Sayı 4. Güz 2003. ISSN:1303-9202. Ss.4-23.
- Althusser, L. (2003). Felsefe ve Bilim Adamlarının Kendiliğinden Felsefesi, Çev. Alp Tümertekin, İthaki yay. İst.
- Bumin, T. (2003). Tartışılan Mordernlik:Descartes ve Spinoza. YKY. İst.
- Habermas, J. (2007). İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim, Çev. Mustafa Tüzel, YKY. İst.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000), İmparatorluk, çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı ist.
- Harvey, D. (2006), Postmodernliğin Durumu, çev. Sungur Savran, Metis yay., İst.
- Heidegger, M. (1968), Introduction to Metaphysics, Yale University Pres.
- Heidegger, M. (2004), Varlık ve Zaman, çev. Aziz Yarıdım, İdea yay. İst.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1995), Aydınlanmanın Diyalektiği, çev. Oğuz Özügöl, Kabalcı, İst.
- Kovel, J. (2000), Tarih ve Tin, çev. Hakan Pekinel, Ayrıntı. İst.
- Kurtar, S. (2014), Heidegger ve Poetik Düşünme, Pharmakon yay. Ankara.
- Kükürt, R.O.(2009), "Üniversitelerde Bilgi Üretimi ve İktidar İlişkisi Üzerine Epistemolojik Bir Çözümleme", Eğitim Bilim Toplum, Sayı:26, SS. 100-129.
- Levinas, E. (1969). Totality and Infinity. Çev., Alphonso Lingis, Duquesne University Press, Pittsburgh, Pennsylvania
- Ranciere, J. (2007), Siyasalın Kıyısında, çev. Aziz Ufuk Kılıç, Metis, ist.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2007). "Episteme-Techne" <http://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/>
- Turan, E.R (2003). "Batı Metafiziği Ve Savaş". Doğu Batı Sayı:24, Ankara

Eğitimde Teknoloji Teriminin Temsil Ettiği Kavram Üzerine...

¹Turgut Özdemir

Düşünce farklılığı, nesnel bilgi için kaçınılmaz ve çeşitliliği yüreklendiren ve insanca olan tek yöntemdir²

Giriş

Eleştirel tutumun en önemli unsuru olan sorgulama, konu edilecek olgunun öncel önermeleri ve postulatlarını veri olarak kabul etmeyi bırakıp, söz konusu olgu hakkında ifade edilen önerme ve postulatları yeniden ve yeniden sorgulamayı ve değerlendirme yapmayı gerektirir. Bu değerlendirmeyi yaparken; yanlış olarak algılananın doğruya ulaştırabilecek bir unsur olabileceği gerçeğini de dikkate alarak³, sorulması ve sorgulanması abes karşılanabilecek her olasılığı açığa çıkarmak, bu olasılıkları sorunsallaştırma zemini olarak tartışmaya açmak, değerlendirme sonucunda gerçeğe ulaşmak adına etkili bir yöntemdir. Bu yöntemle her yerde tek tipleştirmeyi amaçlayan zamanın ruhunun aşkın kavramları ve yöntemlerine eleştirel bakılabilir.

Anaakım Eğitim alanyazınında eğitim teknolojisi terimi algılarına bakıldığında, teknoloji terimiyle, eğitim süreçlerinin içinde kullanılan, eğitim araçlarının kastedildiğini görürüz. Aracın kendisi, araçta içkin olan bilgiyi simgelemesi gereken terimle simgelenmektedir. Teknoloji terimi; dar anlamıyla, ürünün üretim ve kullanım bilgisini ifade eder, ürünün kendisini değil. Teknolojinin ürünün kendisiymiş gibi algılanması, Eğitim teknologlarının ve eğitim teknolojisi üzerine düşünenlerin, ürünün üreten insan, üretim biçimleri ve toplumsal ilişkilerle ilişki biçimini göz ardı etmesini sağlamış görünmektedir. Bu göz ardı ediliş neticesinde, üretimi kapitalist piyasa koşullarınca belirlenmiş ürünler *verili meta* olarak kabul edildiğinden, sadece ürünlerin nasıl kullanılacağına odaklanılması sonucu doğmuş

görünmektedir. Sebep: Terimden, kavramının anlaşılabilmesi ve/veya kavramın olgusuyla ilişki kurulamamasıdır. Durum böyle olunca, eğitim alanında kullanılmak üzere piyasa koşulları içerisinde tedarik edilecek her ürünün eğitim alanında ortaya çıkarabileceği yarar ya da zarar, üretim biçimine (kapitalizm) özgü ürünü üretme gerekçeleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir⁴. Bu değerlendirme biçimi ile teknoloji kavramının araçla özdeşleştirilmesi yanlışması, eğitimin özgül koşulları için üretilecek teknoloji ve ürününün toplumsal ilişkiler içerisindeki rolünün algılanmaması ve hatta teknolojinin ve ürünlerinin zaman zaman reddedilmesi sonucunu doğurabilmektedir. Eğitim alanyazınında teknoloji teriminin bu algısı eğitim teknolojisi üretiminin önündeki en önemli engellerden birini teşkil eder.

İfade edilen gerekçelerle konusu teknoloji ve eğitim olan bu makalede; “eğitim teknolojisi”⁵ kavramının -yukarıda yöntem olarak ifade edilebilecek biçimde- “eğitim” ve “teknoloji” kavramları ayrıştırılarak, algının sorunsallaştırılması amaçlanmaktadır. Eğitim teknolojisi kavramı algısının sorunsallaştırılmasının, özellikle *eğitim alanında kullanılan ileri teknoloji ürünlerinin zamanla öğretmenin yerini alıp almayacağı* (Aksoy vd., 2014) ve *bu olası değişimin öğrenme süreçlerine yarar sağlayıp sağlamayacağı* sorunlarının da farklı şekilde tartışılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim Teknolojisinin Anaakım Kavranışı Üzerine

Eğitim alanyazınının eğitim teknolojisi tanımlarına bakıldığında terimden; eğitim kuramları ve programlarının etkili ve olumlu uygulama olanağı bulabilmesi için fiziki ortamların donatımı, düzenlenmesi ve iletişim bakımından etkili duruma getirilmesi ile ders araç ve gereçlerinin yapımı, kullanılması ve geliştirilmesi gibi konular ve sorunlar ile uğraşan eğitim alanının anlaşıldığını görürüz (Şimşek, 2001: 82-85; Alkan, 1974:340-341; Türk Dil Kurumu, eğitim teknolojisi maddesi, 32.01.2014).

⁴ Ürünün sadece kâr amacıyla ihtiyaçların manipüle edilmesi sonucu üretilmiş olmasını gerekçe göstererek ürünün ve teknolojinin kategorik olarak yetersiz olarak değerlendirilmesi gibi.

⁵ Alkan 1974 te “eğitim teknolojisi” adlı makalesinde eğitim teknolojisi kavramının gelişimini hızlı dünyanın hızla gelişen teknolojisi ve sonucunda ortaya çıkan ürünlerine bağlar (Alkan,1974:).

¹ Öğretmen, MEB

² (Feyerabend, 1991:48)

³ Feyerabend’a göre; 1. Dünya bilimine aykırı yöntemler, pozitivist bilimin doğru kabul etmedikleri ve/veya onların doğru kabul ettiklerinin göz ardı edilmesiyle bilimi geliştirmek mümkündür. Bilim tarihi öyle örneklerle doludur (1991:29-34).

Bununla birlikte farklı uluslardan Eğitim teknolojilerinin⁶ algılarına bakıldığında; eğitim teknolojisi kavramının; eğitim *hizmetlerinde kullanılan teknolojik ürünleri ifade ettiği* şeklindeki algıyı reddettikleri ve bilimi teknoloji ile özdeşleştirme konusunda da fikir sahibi olmadıkları görülür (Şimşek, 2001:82). Ayrıca, eğitim bilimleri alanyazınında eğitim teknolojisi terimi üzerinde birleşilmiş bir tanıma sahip olunmadığı görülmektedir (Şimşek,2001:79).

Eğitim teknolojisi kavramı tanımında durum belirsiz gibi görüldüğünden eğitim teknolojisi kavramının çözümlenip ifade ettiği olgunun kavranması için -eğitim kavramının ne olduğunun bilindiği varsayılarak- eğitim bilimleri dışındaki çeşitli alanlarda, algısı oldukça netleşmiş bir terim olduğunu düşündüğümüz, teknoloji kavramına bakmakta yararlı olacaktır.

Ekonomik bir terim olarak teknoloji: “Yeni bir mal veya hizmet üretimine ya da imalat süreçlerinin, yönetim metotlarının bulunmasına, geliştirilmesine veya pratik sorunların çözümüne yönelik uygulamalı teknik bilgiler bütünü...” ifade eder (Seyidoğlu, 1999:588). Sosyolojik bir terim olarak teknoloji: “... oldukça esnek biçimde, ya makineleri, donanımı ve bunların beraberinde getirdiği üretim tekniklerini, ya da işin teknik bakımdan düzenlenmesi mekanizasyonunun dayattığı bir toplumsal ilişki tipini anlatmak amacıyla kullanılan bir terimdir” (Marshall, 1999:722). Eğitim bilimlerinde yapılmış bir tanıma göre de: “En basit anlamıyla teknik bilim olarak bilinen teknoloji, kuramsal bilgileri uygulamaya koyma yöntemini⁷ ifade eder, bu yöntemle bilimsel ilkeler, insan-makine sistemlerinin tasarlanması, organizasyonu ve işletilmesine uygulanmakta ve fonksiyonel yapılar geliştirilmektedir”(Alkan, 1974:340). Çeşitli bilimsel alanlarda ve gündelik kullanımda, Türk dilinde

yerleşik yaklaşık sekiz teknoloji tanımına bakıldığında ise ortak paydanın, “Bir alanda insanların kullanımını için üretilenlerin üretim ve kullanım bilgileri” olduğu görülür (Türk Dil Kurumu, teknoloji madesi, 29.01.2014).

Yukarda dile getirilen, teknoloji üreten insanın üretimini toplumsalın içinde konu etmeyen ve araçsal-cı nitelikleri belirgin bu tanımlamalarda, ortak bir özellik dikkat çeker. Bu özellik, teknolojinin; (insanın ihtiyaçlarını karşılamak için yararlandığı) araç-gerecin üretim ve kullanım bilgisi olarak tanımlanmasıdır. Bu ortak özelliğin tarihsel gelişimini izleyebilmek, teknoloji ve insan arasındaki tarihsel ilişkiyi açığa çıkarabilmek, teknoloji kavramlaştırmasının olgusal tarihini insanın evrimi ile birlikte yeniden gözden geçirmeyi gerektirir. Bu sayede araçsal-cı tanımların algıyı parçalayan, bulanıklaştıran tarih üstü etkisinden uzaklaşmak ve teknoloji kavramını tarihsel maddeci bir gözle yeniden kavramak mümkün olacaktır.

Doğada Zorun Aşılması Olarak Araç, Teknoloji, Toplum, Dil ve Eğitim

İnsanın doğayı dönüştürmeye başlayıp doğayla yeni bir ilişki biçimi kurmasını sağlayan dönem yaklaşık iki milyon yıllık bir süreçtir, bu süreçte insanın ayırt edici özelliği; daha fazla etkinlikte bulunuyor olması, özgül amaçlar için âlet imal etmesi ve ürettikleri için zaman içerisinde artan bir karmaşıklıkta geliştirdiği teknolojidir (Kottak, 2001:206-207). Durum öyleyse “İnsan neden daha fazla etkinlik ve özgül amaçlar için teknoloji üretir?” sorusu önümüze çıkar. Bu sorunun cevabını insanın evrimi sürecinde gözlemlemek mümkündür.

Canlılar, özelleşmiş çeşitli organları yaşamlarını sürdürebilmek için evrim sürecinde geliştirmişlerdir (Darwin, 1990:385). Bu organlar canlının yer değiştirmesini, nesneleri algılamasını, tutmasını, parçalamasını ve yemesini vs. sağlar (Tanilli, 1994: 14). Bunlar, canlının doğayla arasındaki zorlukların aşılmasını sağlayan, organik çözümler olarak, canlının evrim sürecinde geliştirdiği organlardır (Jones, 2006:500-533). Canlı/İnsan için bu organların gelişimi, doğanın zorluklarının aşılması için bir çözüm olsa da özellikle “insanın, çalışmasıyla, doğanın sağladığı maddelerin biçimini, kendisine yararlı olacak şekilde değiştirdiği gün gibi açıktır”(Marx, 2009:

⁶ Eğitim teknolojisi kavramına dair algıları inceleyen Şimşek’in araştırması ve sonuçları önemlidir. Şimşek 2001 yılında “Eğitim Teknolojisinin Uluslararası Boyutları” adlı çalışmasını yayımlamıştır. Bu çalışmanın hedefi çeşitli uluslardan eğitim teknolojilerinin eğitim teknolojisi algılarını ölçmektir. Bu teknolojilerin tamamı doktoralarını eğitim teknolojisi alanında yapmışlardır (Şimşek,2001).

⁷ Alkanın bu tespiti katılmakla birlikte biliyoruz ki modern bilim anlamında etkinlikler yokken de (İ)nsan teknoloji, yani araç gereç üretme bilgisini, doğanın algılayabildikleri apaçık ilkelerini kullanarak, çeşitli yollarla bulmuştur.

81). İnsanın bu çalışmasının sonucunda “âlet” ya da “araç” yapması, aslında temel problem olan *doğanın zorluklarını* aşma çabasının bir devamıdır.

Bu çaba sonucunda ilk ortaya çıkan âletler parçalayıcı, kesici ve delici âletlerdir. Bu âletler kabukluları kırmak, et kesmek ve avlanmak gibi doğrudan beslenme ihtiyaçlarını gidermelerine olanak tanıyan, yani beslenmelerinin önündeki engellerin aşılmasını sağlayan âletler olarak ortaya çıkar (Tanilli, 1994:15; Çubukçu, 1993:11-12). Alet insanın doğada dolayimsız elde edebileceği ve sadece elleri, ayakları ve dişlerini kullanarak tüketebileceği besinlerin daha kolay elde edilmesine ve tüketilmesine yardımcı olmakla kalmamış, doğanın yaşamı zorlayan koşullarına karşı “eşya”yı, yani doğanın ısı ve soğuktan korunmasına yardım eden nesneleri üretmesine de aracılık etmiş görünmektedir (Tanilli, 1994:15). İnsanın barınmak için mağarayı kullanması, soğukta, ısınarak hareket kabiliyetini arttırmak için hayvan postlarını kullanması (Teber, 1982:158-168), yaşamı sürdürmeye yarayan ürün üretiminde daha da karmaşılaşan âlet ve bunların üretim bilgisinden faydalanması, doğanın yarattığı “yaşamsal risk”i azaltmaya yaramıştır. “Zor”un yarattığı “yaşamsal risk”, emek harcıyıp, doğayı kendi yararına kullanıp ürün üreterek ve ürünün bilgisini biriktirerek, aşımaya çalışılmıştır.

(İ)nsanın eylemsizlik ve biriktiricilik eğilimi, enerjiyi elde etme ve koruma zorunluluğunun evrim boyunca gelişen adaptasyonları gibi görünmektedir. İnsanın evrimleşmesinde enerjisini biriktirmek ve korumak gibi bir eğiliminin olduğunu kabul edersek, insanların toplu yaşam nedenini, bu toplu yaşam içerisinde doğup gelişen sembolik iletişim biçimlerini ve öğrenme özelliklerini kullandıkları süreçleri neden geliştirdiklerinin önemli nedenlerini anlamak mümkün görünmektedir.

“Teknolojiyle birlikte dil, kültürümüzün, bedensel-olmayan kültürel uyarlanmasının asli bir öğesini oluşturur. Dil insan toplumunun depolayabildiği bilgi miktarının, herhangi bir insan olmayan grubunkini kat be kat geride bırakmasına olanak sağlar. Dil, öğrenmenin eşsiz ölçüde etkin bir aracı olarak ortadır” (Kottak, 2001:161). Dilin, öğrenme süreçleri ve organizasyonlarının teknoloji ile yakın bir ilişkisi vardır. Bu ilişki; insanın ürün üretme

sürecinde doğa karşısında elde ettiği kolaylıkları devam ettirebilmesi, alet araç gereç ve en genel olarak ürünün üretilme bilgisini bilmesi, bu bilgileri paylaşması ve bunların bilgilerini sonraki nesle aktarabilmesidir⁸. Bu bağlamda biriktirilenlerin paylaşılmasında ve bir sonraki nesle aktarımında topluluk/toplumsal yaşam içerisinde ortaya çıkan dil⁹; zorlukların çözümünde görsel ve işitsel biçimde algılanabilecek gelişmiş sembolik sistem olarak, enerjinin korunması eğilimi sonucu gelişen bir çözüm olarak, algılanabilir¹⁰. Ancak dikkat edilmelidir ki; bu çözüm topluluk/toplumsal ilişkiler içerisinde ortaya çıkabilmiştir.

Geçmişten günümüze, ilk biçiminden en gelişkin biçimine kadar toplum bir yönüyle ortak bir kültürü paylaşan, belli bir toprak parçasına yerleşik ve kendilerini birleşik özgün bir varlık olarak gören insanlardan oluşan grup (Marshall, 1999:732) olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte toplum, öne çıkan bir başka yönüyle de bilinçli bireylerden ve özellikle aralarında örgütlenme bağları bulunan ve karşılıklı görevler bulunan kişilerden kurulu topluluktur (Akarsu, tarihsiz:177). Bu tespitlerden yola çıkarak denilebilir ki; toplumsal yaşam; toplam enerjinin daha az, etkili ve verimli kullanımını, doğanın zoru karşısında zorun aşılmasını sağlayan araç, gereç ve eşya üretimi ile bu çerçevede gelişen insan ilişkilerini içerir. toplumsal yaşamı ihtiyaçların karşılama düzeyini(fayda) arttıran ve (İ)nsanın ortak yararlarını sağlayan bir çözüm olarak algılamak mümkündür. Bu çözüm içerisinde; biriktirilen araç gereç, eşya, teknoloji ve bilgilerin korunması ve kullanılabilmesinin en önemli aracı olan dil gelişmiştir. (İ)nsan aslında doğanın zorunu aşarken elde ettiği bilgileri, bilgilerin en kısa yoldan aktarılmasının aracı olan dil aracılığıyla sonraki nesline aktarabilmiştir¹¹.

⁸Perrot’ göre dil toplumsalın içerisinde düşüncelerin iletimini amaçlayan ve çeşitli simgelerle ifade edilen özel bir toplumsal kurum olarak ortaya çıkmıştır. Perrot’a göre dil toplumsalın içerisinde var olmuştur.(1998)

⁹ İnsanın evriminde dil, bir anda mucizevi bir şekilde ortaya çıkmış değildir. Atalarımızın çağrı sisteminin tedricen dönüşmesiyle, yüzbinlerce yılda gelişmiştir. Dil insana çok büyük uyumsal avantaj sağlamıştır.

¹⁰İnsanların dil simgelerini değil ama simgelerin işaret ettiklerini hatırladıklarına dair deney (Peterson,2014:58). Bize dilin simgeselliğinin insan beyninde doğrudan olguyla ilişki kurduğunu gösterir ki bu da simgelerin oluşturduğu dilin olgularla ilişki kurmak için insanın ürettiği çözümler olduğunu gösterir.

¹¹ İnsanın biriktirdiklerinin tümü homonoidlere özgü kültürel öğrenme ile canlıların genelinde görülen bireysel *durumsal* ve

Bu aktarma; tarım öncesi dönemde, sözlü-işitsel olarak yakın ilişki içinde olan bireyler arasında organize edilmeden kendiliğinden gerçekleştirilirken, tarım topluluklarında/toplumunda yazının kullanılmasıyla birlikte, belli amaçlarla organize edilen ve gerçekleştirilen bir eylem olmaya başlamış görünmektedir.

Erdentuğ (2013:3-4) bilgilerin (kültürün) bir sonraki nesle aktarılma ihtiyacının toplumlarda eğitim sisteminin oluşmasının nedeni olduğunu dile getirir. Erdentuğ'a göre İlkel toplum/topluluklarda ise bilindik bir sistem olmasa da bu aktarımın var olduğunu, bu aktarımın bir eğitim olduğunu ve hayatın bir parçası olarak devam eder. Bu aktarım günümüzde de tüm topluluk/toplumlarda gerçekleşmektedir. Bu değişmeyen ve gittikçe kuvvetlenen aktarma süreçlerinin gerekçesi insanın doğanın zoru karşısında elde ettiği, çözümleri (sentez) devam ettirme ve geliştirme zorunluluğu/isteğidir. Bu çözümler çerçevesinde nesneleşen- araç gereç ve eşya- yapay yaşam alanını devamlı kullanılır halde tutabilmek ve geliştirebilmek; araç gereç ve en genel olarak ürünün üretilme bilgisini bilmekten, iletişim sağlamaktan, toplumsal yaşamın gereklerine uymaktan vs.. ve bunların bilgilerini sonraki nesle aktarabilmekten geçer. Bu bağlam içerisinde öğrenme etkinliklerinin organizasyonunun oluşumunu, aşkın bir öznenin iradesinin faaliyeti olarak algılamaktan çok; doğayla çelişkisini aşmak isteyen insanın doğal ve toplumsal zoru aşma ihtiyacını karşılama çabası olarak algılamak daha gerçekçi görünmektedir¹². Bu çerçevede insanın topluluk/toplum içinde yaşadığı ve öğrenme yetisi ile yaşadığı çevreye uyum sağladığı düşünüldüğünde, topluluk/toplum içinde eğitim olgusunun öncül biçimlerinin her zaman var olduğu söylenebilir¹³. Topluluklar/toplum biriktirdiği bilgiyi insanın öğrenme yetisini kullanan bir sisteme evirdiği ve toplumların evrimi sonucunda bu sistematığın de evrilip günümüzde anlaşılan eğitim olgusuna dönüştüğü iddia edilebilir.

toplumsal *durumsal öğrenmeler* yoluyla bir sonraki nesle aktarılır (Kottak, 2001:47).

¹²Bu konuda eğitim tarihine bakmak yeterlidir(Özdemir, 2012)

¹³Erdentuğ'un "ilkel toplumlarda eğitim (I)" adlı yazısında(2010) gözlemlenmiş ilkelerde bunun varlığını dile getirir. Buna dayanarak bilgisine sahip olmadığımız tarih içerisinde insan topluluklarında eğitim olgusunun varlığından söz etmek mümkün görünmüştür.

Yaşamlık alanın Düzenleme/Sorun Yaratma Doğası ve Eğitim Piyasası

İnsan yaşamını yeniden üretip devam ettirmek için, gereksinimlerini ve daha fazlasını-biriktirilen bilgi, ürün ve insan aracılığıyla- karşılayacak ürünler üretirken, aslında doğayı bilinciyle dönüştürerek yapay "yaşam alanı" üretmekten başka bir şey yapmaz.¹⁴ Doğanın "emek" aracılığıyla dönüştürülmesi sonucu ortaya çıkan ürün/meta ve eşyalar insanın "dolayimsız yaşam alanı"nı; emek, teknoloji ve bilinçle ürettiği ve bunların dolayımıyla yaşamını sürdürdürebildiği; "dolayimli yaşam alanı"na yani "yaşamlık alan"a dönüştürür/dönüştürmektedir (Özdemir, 2011:130).

21. yüzyılda modern yaşamlık alanı yeniden ve yeniden inşa eden ve gittikçe egemen hale gelen kapitalist üretim tarzı, yaşamlık alanda var olmak zorunda olan insanın gerçek ve/veya manipüle edilmiş ihtiyaçlarını karşılamak için her türlü metayı üretmekte ve yaşamlık alanı insanın yaşamı için bir dolayım olarak yeniden ve yeniden üretmekte, bölüşmekte ve tüketilebilir düzeyde tutarak tüketilmesini sağlamaktadır. Bu dolayımlama gittikçe artmakta; dolayımın da dolayımı gerçekleşmekte, doğal olan ile yapay olan arasındaki fark gittikçe artmaktadır.¹⁵ Bu fark arttıkça bilgi, yaşamlık alanın vaz geçilmez bir unsuru olma durumunu iyice sağlamlaştırmaktadır (Özdemir, 2011:130).

Modern (İ)nsan, doğanın zoru karşısında, kendi eliyle yeniden yarattığı yaşamlık alanın nasıl üretileceği, bölüşüleceği ve tüketileceğinin bilgisini edinmek ve yaşamlık alanı tüketilebilir düzeyde tutmak zorundadır¹⁶. Üretimde payına düşeni nasıl üreteceğini, ürettiği değeri kimin alacağını, alışverişi nasıl gerçekleştireceğini, nasıl sıra bekleyeceğini, arabayı, elektronik âletleri nasıl kullanacağını, müdürüne nasıl davranacağını, devlet görevlileriyle nasıl ilişkiye gireceğini, zamanı nasıl değerlendireceğini, ev eşyalarının özelliklerini ve kullanım bil-

¹⁴Bu durum tüm toplumsal üretim tarzlarında aynıdır.

¹⁵Örneğin yer değiştirmek için kullandığımız ayaklarımızın yerini zamanla hayvanların ayakları, sonra hayvanların çektikleri arabalar, motorlu taşıtlar uçaklar ve gemiler almıştır. Aslında fiziksel olarak alt edebileceğimiz zorluklarda kullanılan fiziksel enerji miktarı gittikçe azaltılarak, yaşayamama riski gittikçe azaltılmaktadır.

¹⁶Özdemir; Marx'ın üretim, bölüşüm, tüketim diyalektiği üzerinden yaşamlık alanın üretilmesi, bölüşülmesi ve tüketilebilir düzeyde tutulması zorunluluğunu ele almıştır.(2011:105-132)

gisini, çalışma ortamında üretim bilgisini, maaşını arttırmanın yollarını, evini nasıl geçindireceğini, vb. kısaca kendi yaşamında karşılaştığı ve karşılaşılabileceği tüm üretilmişler ve oluşan toplumsal ilişkileri hakkında bilgi edinme durumundadır.

Üretim biçiminiz ne olursa olsun yaşamlık alanda her yeni üretim toplumsal ilişkileri belirler. Bu belirleme yaşamlık alanda ve toplumsal ilişkilerinde bir düzenleme olarak ortaya çıkar. Bu Düzenleme, beraberinde, yaşamlık alanda yaşamak zorunda olan insan için yepyeni sorunlar yaratır¹⁷. Genel olarak diyebiliriz ki insanın yaşamlık alanda ortaya çıkan bu yeni sorunları/zorlukları aşması daha fazla bilgi üretmesine ve/veya öğrenmesine bağlıdır. Kapitalist üretim tarzı, özellikle yaşamlık alanın yeniden üretiminin düzenleme/sorun yaratma doğasını, kendini yeniden ve yeniden var etmek için amansızca kullanma eğilimindedir. Buradan baktığımızda genel bir ilke olarak diyebiliriz ki; kapitalizm hızla yaşamlık alanı üretir ve yönetim süreçleriyle düzenlerken; insanın önüne çıkan sorunların çözümü olarak yeni ürün ve üretim alanları ile bunların piyasalarının doğduğunu görürüz. Eğitim piyasasının oluşumu da olgunun bir sonucudur. Derinleşen ve yaygınlaşan kapitalist üretim tarzı içerisinde üretilen ürünlerin içerdiği teknoloji arttıkça ve yaşamlık alan bunlar aracılığıyla yeniden ve yeniden üretildikçe, yaşamlık alanda yaşamak, bilgiyi daha fazla edinmeyi ve akli daha fazla kullanmayı bir zorunluluk olarak ortaya çıkarıyor¹⁸. Bununla da kalmıyor, yeninin eskinin yerini alma sıklığı arttığından, öğrenme ihtiyacı sıklığı da gittikçe artıyor. Dönüşüm ve meta üretimi hızlanıp yaşamlık alanı aynı hızda dönüştürüp toplumsal ilişkileri dönüştürürken, öğrenme ihtiyacı artmakta ve öğrenme için harcanan zamanın fazlalaşması kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyaç yeni ürünler yeni teknolojilerle – ki bunlar daha fazla bilgi gerektiren ürünler- üretildikçe daha fazla artmaktadır. Araç

gereç üretimi, tüketimi ve bölüşümü için gerekli bilgi arttıkça bilgileri öğrenmek, bir ihtiyaç olarak, yaşamlık alanda var olmanın zorunluluğu haline geliyor. Bu zorunluluk eğitim piyasasının oluşmasının ve gittikçe büyümesi ve derinleşmesinin ana nedenidir.

Teknoloji Üretimi, İhtiyaçların Manipülasyonu, Yarar-Zarar İlişkisi

Teknoloji algılarına ve terimin kullanım içeriğine bakıldığında teknoloji ile ürününün özdeşleştirildiğini dile getirmiştik. Teknoloji ile ürünün özdeşleştirilmesi, bilgi ile nesnesinin bir tutulması anlamına gelir. Sosyal bilimlerde dışında, genel olarak, “ürün üretme bilgisi” anlamında kullanılan teknoloji; sosyolojik olarak, ürün üretme bilgisi olması yanında toplumun tüm ilişkilerinin bilimsel yol yöntem ve araçlarla yeniden ve yeniden üretilmesinin bilgisidir. Bu bilgi kullanılarak üretilen insan ve yaşamlık alandır.

Eğitim, toplum ve teknoloji gibi kavramların olguları, insanın doğanın ve/veya yaşamlık alanın zoruna karşı, bu zorun aşılması ihtiyacı karşısında geliştirilen çözümlerdir -Çözümü gerektiren zorun tehditidir ki bu tehdit İnsanın yaşamsal risk algısını uyarıların toplamı ya da bir kısmıdır. Bu çözümler insana yarar (ihtiyacı karşılama olanağı) sağlar.

Marx’a göre; “Meta, bizim dışımızda bir nesnel varlık olarak taşıdığı özellikleriyle, şu ya da bu türden insan gereksinimlerini gideren bir şeydir. Bu gereksinimlerin niteliği ister mideden, ister hayalden çıkmış olsun, bir şey değiştirmez” (2009:47). Kapitalist yaşamlık alanda bireylerin ihtiyaç duymadıkları ürünlerin üretilip bireylere tüketirilebilmesi olgusu yeterince tartışılmış olsa da, bu olguda yararın, tüketicinin midesinin lehine ya da hayaline olması gerektiğini söyleyerek bunu hedeflemeyen teknolojinin ve ürünlerinin yarar sağlamadığını düşünmek olguyu görmek açısından tutarlı bir yaklaşım değildir¹⁹. Tüketimde ortaya çıkan yarar, mutlaka tüketicinin midesinin ihtiyacı karşılama düzeyini ifade etmek zorunda değildir. Bu yarar çok farklı

¹⁷Entropinin temel kurallarından biri “Yeni çözümler, yeni sorunlar üretir; böylece, sorunlar birikimli olarak artar”(Gündüz, 2006:349). Bu kurala tamamiyle katılmasak ta, her düzenlemenin yeni sorunları beraberinde getirdiği gün gibi aşikardır. Fakat entropik bir düzensizliğin arttığına dair sosyal entropi teorisine(Gündüz, 2006) katılmak mümkün değildir.

¹⁸ Toplumsal karmaşıklıklaştıkça ilkel duygulardan çok akıl yoluyla yaşamın ön plana çıktığı(Gündüz, 2006:351) tespiti yeni değildir. Felsefe tarihi incelendiğinde görülür ki insan düşüncesi değerlendirilmeye başlandığından beri insanın akıl yoluyla yaşamlık alanda nasıl yaşamaya gerektiği tartışılır.

¹⁹Basalla teknoloji üretiminin gerekçesinin sadece tüketicinin ihtiyacından kaynaklanmadığını dile getirir ve ihtiyaçtan kaynaklandığı genellemesini reddeder (Basalla,2013). Oysa teknoloji bir mühendisin işe ihtiyacı nedeniyle patronunun baskısı sonucu üretildiğinde, üretim mühendisin işe ihtiyacı, patronunda kâr etme ihtiyacı karşılamaktadır.

kesimlerin ve/veya tüketicinin farklı ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar. Üretilen her metanın ve teknolojisinin sağladığı yarar üretim süreci ve toplumsal ilişkilerde yarattığı etki göz önünde bulundurulmadan sırf tüketici imgesi üzerinden değerlendirilemez.

Kapitalist üretim tarzı ürünlerin tüketilmesi için manipülasyonlarda bulunarak (Lodziak, 2003) tüketilmesini istediği ürünler için yeni teknolojiler üretilmesini sağlasa da- üretme amaçları ne olursa olsun- üretilen ürün ve teknolojisi, kısa ya da uzun vadede, doğrudan ya da dolaylı olarak ve toplumsal ilişkiler açısından yarar sağlar. Bu yarar üretenler için farklı ihtiyaçların giderilmesi olarak çıksa da²⁰ bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Kapitalizmin yayılım ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzerine üretim ilişkileri içerisinde üretilen ürünlerin üretilme amaçlarını eleştirmek, dolaylı bir kapitalizm eleştirisi gibi görünse de yanılısma yaratır. Bu yanılısma sonucunda ürünün toplumsal süreçler içerisinde oynadığı rol ve insanla ilişkisi kaybolmakta, ürün kapitalizmin kâr için ürettiği bir araç haline dönüştüğünden üretilen ürünler ile teknolojileri zaman zaman reddedilmekte ve insanlığa yararsız oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Unutulmamalıdır ki ürün (İ)nsan ve doğa arasındaki ilişkinin nesnel sonucudur ve üretilmesi sadece kapitalist üretim biçimlerine özgü değildir

Türkiye’de Eğitim Piyasasının İnşası

Türkiye’de eğitim sisteminde gerçekleşen değiş-tirme/dönüştürme (gelişme olup olmadığını ancak on yıllar sonra görebileceğimiz) faaliyetleri, siyasal alanın ideolojik öncelikleri ve mutlak belirleyiciliği çerçevesinde, tozu dumana katan bir hızla sürmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yoğun eleştiriler ve hararetli tartışmaların en önemlileri, ayrılan devasa bütçelerle²¹ alınması planlanan/alınan ileri teknoloji ürünlerinin sınıfa sokulması nedeniyle, eğitim teknolojileri alanını ilgilendirmektedir. Bu süreç içerisinde bilimsel çevrelerde ileri teknoloji ürünlerinin

tedariki için ayrılan bütçenin büyüklüğü ile yeterli hazırlık ve planlamanın olmamasına gösterilen haklı tepkiler ve eleştirilerle birlikte ortaya çıkan tartışmalarda sorgulanması gereken; devasa bütçeler harcanarak alınacak olan ileri teknoloji ürünlerinin eğitim alanına sokulmasının gereğesidir. Acaba gerekçe; eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla “Fırsatları Araştıran ve Teknolojiyi İyileştirmek için Hareket”e (FATİH) geçen eğitim bürokrasisi ve bilim insanlarının yaptıkları planlamaların²² uygulamalarında ortaya çıkacağı öngörülen ihtiyaçların karşılanması mıdır? Yoksa uluslararası sözleşmelerde kabul edilmiş²³, kapitalist gelişmenin derinleşmesini ve yayılımını sağlayacak, Neo-liberal politikalar gereğince uluslararası sermayeye açılması zorunlu olan eğitim piyasasının oluşturulması için, kamu bütçesinden, çeşitli yerel sermaye guruplarına²⁴ sermaye enjekte etmek midir? Gereğenin ikinci ifade edilen gerekçe olduğu apaçık ve tartışmasız ortadayken, yukarda dile getirilen yöntemle yanılısma yaratan tartışmaların olduğunu dile getirmek gerekir. Bu tartışmalarda, kapitalizmin işleyiş biçimi değil, kapitalizmin Türkiye’deki gelişim biçiminin ihtiyaçlarını karşılamak doğrultusunda oluşturulmaya çalışılan eğitim piyasasında üretimi sağlayabilecek ve devlet sübvansiyonuyla teşvik edilen belirli üreticilerin ürettikleri ürünler ve teknolojilerini eleştirme yolu izlenmektedir.

Eğitim teknolojisi alanında üretme bilgisi olarak teknolojinin ürünün kendisiymiş gibi algılanması, ürünün üretilme bilgisi üzerine yoğunlaşması gereken eğitim teknologlarının; ürünün üretimi

²² İleri teknoloji ürünlerinin sınıfa sokulmasının sebebinin şu anki mevcut durumda eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için olmadığı konusunda herkes hem fikirdir, FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi). Projesinin açılışında da görüleceği gibi iddia gelecekle ilgilidir.

²³Türkiye GATS’in taraflarından biridir. Bu antlaşmaya göre eğitim antlaşmasının kapsamındadır (Karahanogulları, 2002)

²⁴ FATİH projesinin ortaya çıkışının başlangıcının ip ucunu; National geographic kanalının 24 mart 2013 tarihinde saat 22:00’da yayınladığı “Mega fabrikalar: Vestel” belgeselinde görmek mümkün. Adı geçen programda; etkileşimli tahta ve tabletin eğitime sokulması fikrinin etkileşimli tahta ve tabletin üretimi gerçekleştiren bir iş adamına ait olduğu, bu fikrin projeye dönüşümünün hükümetle görüşülerek başlatıldığı dile getirilir. Ayrıca aynı programda adı geçen iş adamı etkileşimli tahtaları okul ve dersanelere 5 ay içerisinde nasıl kurduğunu ve bir okul açılışında bu kurulu sistemi başbakanın gördüğünü söyler (Izat ve wildemuth, 2013). Projenin eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktan çok sermayeyi geliştirmeyi hedeflediğini düşünmek için gerekçeler çoktur.

²⁰Basalla Teknolojinin Evrimi kitabında teknolojinin üretimini mutlaka bir ihtiyacı karşılamak için üretilmediğini aksine teknoloji üretme motivasyonunun oyun ve hayal gücü gibi farklı kaynakları olabileceğini söyler (2013:322-323).

²¹ Gazetenin haberinin yayım tarihinde başbakan yardımcısı olan Ali Babacan’ın FATİH projesinin toplam bütçesine dair iyimser tahmini 7-8 milyar dolar civarındadır (Donat, 2012).

hakkında düşünmemesi, üretimi kapitalist piyasa koşullarınca belirlenmiş ürünleri *verili meta* olarak kabul etmesi ve bu ürünlerinin eğitim alanında nasıl kullanılacağına odaklanması sonucunu doğurmuş görünmektedir. Bu şekilde oluşan eğitim teknolojisi algısı ile birlikte eleştirel pedagoji alanyazınında, eğitim alanında kullanılmak üzere piyasa koşulları içerisinde tedarik edilecek ürünün - kapitalist üretim biçimince belirlenmiş olduğundan- eğitim alanına yararı ya da zararı kapitalizmin ürün üretme gerekçelerinin eleştirisi üzerinden değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme biçimi ve teknolojinin araçla özdeşleştirilmesi yanılması, eğitim için teknolojinin kendisinin zaman zaman reddedilmesi sonucunu doğurmaktadır.

Türkiye'nin uluslararası yükümlülükleri ve/veya kapitalizmin Türkiye'de gelişim ve yayılımının özgül ihtiyaçları çerçevesinde eğitim piyasasını oluşturmak ve/veya çeşitli üreticilere kolay kâr etme imkânı sağlamak için ödenen devasa bütçelerin eleştirisinde, sözü edilen devasa bütçeler, eğitimin gerçek ihtiyaçlarını karşılamasa da, bu girişimin eleştirisini yapmak için, ilke olarak teknolojinin reddedilmesi ve bu reddiyeinin meşruluğu için teknolojinin²⁵ öğrenme süreçlerinde ilkesel olarak yarsızlığının savunulması gerekmez. Üretilen teknoloji ihtiyacı karşılayan bir ürüne dönüşme ve hatta insana zararlı ürüne dönüştürülse de bu yarar veya zararı yaratan kapitalist üretim tarzının ve üretim ilişkilerinin bilgiyi ve aracı kullanma şeklidir, bilginin ve aracın kendisi değil. Unutulmamalıdır ki günümüzün genel yarar sağlayan önemli teknolojileri savaş için, insanları yok etmek amacıyla (atomu parçalama teknolojisi, internet teknolojisi gibi) yaratılmıştır.

Teknolojinin demokratik eğitime katkıda bulunacağına dair sağlam dayanaklar olmasına rağmen (Öztürk, 2013), demokratik eğitimden yana olanların bir kısmının, ifade edilen yöntem ve algı ile yüksek teknoloji ürünlerinin eğitime sokulması karşısındaki tavırlarının "makine kırıncıları"nın (lud-dist) tavırlarına benzediği söylenebilir. Tıpkı "*işçi ile makine arasındaki çekişme*" (Marx, 2009: 409-418) de anlatıldığı gibi, korkularını burada duyumsamak

mümkündür. Korku: "emek aracıyla" (makine) yer değiştirme korkusudur. Bu korkuya teslim olup eğitim için teknoloji üretimine ve ürünlerinin eğitim alanına girmesinin karşısında durmaktansa, teknolojinin kullanım ve tüketim biçimini belirleyen kapitalist üretim tarzının karşısında durmak daha akılcı ve demokratik bir duruştur. Bu şekilde zihinsel olarak konumlanmak "eğitim alanında kullanılan ileri teknoloji ürünlerinin zamanla öğretmenin yerini alır mı?" (Aksoy vd., 2014) endişelerini de ortadan kaldıracaktır.

Teknoloji Hakkında Son Söz

İnsanın tarihinin, teknoloji üretimiyle basat gittiğini ve insanın teknoloji üretimini ve bunu ürüne dönüştürmesinin sürekliliğini görmek mümkündür. (İ)nsan Her zaman araç gereç ve eşya üretmiştir. Bu üretim sürecinin algılanması ve günümüzde kullanılan teknoloji kavramının anlamlandırılması; üretme bilgisi ile ürünü birbirine karıştırmamakta yatmaktadır. Teknolojik ürün diye bir kavram yoktur. Ürün, üretim bilgisinin doğaya uygulanmış ve nesneleşmiş halini ifade eder. Yani hiçbir ürün yoktur ki teknoloji içermesin. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki teknoloji ürün üretme ve kullanma bilgisi olarak, insanın doğayı dönüştürme biçimi olarak, ilksel dönemlerden beri varlığını sürdürür.

Teknoloji ve Toplumsal İlişkiler Hakkında Son Söz

"..Üretilmiş her ürün üretimin gerçekleştiği tüm süreçleri ve bu üretim için gerekli olan ve binlerce yıl biriktirilmiş bilgiyi içerir" (Özdemir, 2011:8). Bu bilgi ürün aracılığıyla yaşamlık alanda içkindir. Makro düzeyde Toplumsal ilişkileri belirleyen üretim ilişkileri olduğu tezinin işleyişini algılamak, üretilen her ürünle yaşamlık alanın yeniden ve yeniden mikro düzeyde üretildiğini ve üretilenlerin bilgilerinin biriktirildiğini görmekle mümkündür. Mikro düzeyde yaşamlık alan yeniden ve yeniden her üretildiğinde ortaya çıkan sorunlar birikerek yönetim süreçleri aracılığıyla düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu ortaya çıkan nitelik değişimleri aslında insanın yaşamlık alanda yaşama koşullarının belirlenmesinden başka bir şey değildir.

Eğitim Teknolojisi Hakkında Son Söz

Bu gün eğitim teknolojisi alanında tasarımcı bir anlayıştan çok eklektik bir sürecin işlediği gün gibi

²⁵Ayrıca eğitim alanında teknolojinin reddedilmesi; tebeşirin, tahtanın, sıranın, kâğıdın, kalemin ve eğitimde kullanılan her araç gerecin reddedilmesi sonucunu doğurur.

aşikârdır. Fiili durum gözlemlendiğinde görülür ki eğitim teknolojisi, piyasada var olan üretilmiş ürünlerden eğitimde nasıl faydalanacağını araştıran bir alan olmaktan öteye geçememiştir. Teknolojinin toplumsal ilişkiler üzerindeki belirleyici gücü dikkate alındığında, eğitim süreçleri için teknoloji üretmeyi hedeflemenin de eğitim ilişkilerini belirleyebileceği görülecektir. Eğitim teknolojisi alanının eğitim ilişkilerini belirleyebilme gücünü kazanabilmesi, anaakım kavrayışın bakış açısının değiştirilmesi ve eğitim teknolojisi olgusunun yeniden ele almasıyla mümkün görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bedia(tarihsiz), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, 6. Baskı, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Aksoy, Hasan Hüseyin; Birgül, Ulutaş; Öztürk; Tuğba, Vural, Hasan Fahri; Tunacan, Sevil; Şimşek, Soner; Çelik, Serkan (2014), *Yeni Medya, Bilgi İletişim Teknolojileri ve Eğitim*, Ankara: Eğitim Sen V. Demokratik Eğitim Kurultayı.
- Alkan, Cevat (1974), Eğitim Teknolojisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:7, sayı:1, ss:339-344, Ankara: 1974. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/489/5745.pdf>
- Çubukçu, Aydın (1993), *Mantık ve Diyalektik*, İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Donat, Nevin (2012), “Fatih Projesinde Maliyet 7 - 8 Milyar Dolara Çıkar” *Milliyet gazetesi*, 01.05.2012, <http://ekonomi.milliyet.com.tr/fatih-projesinde-maliyet-7-8-milyar-dolara-cikar/ekonomi/ekonomidetay/01.05.2012/1534745/default.htm> (Erişim:20.02.2014)
- Erdentuğ, Nermin(2010), “İlkel Toplumlarda Eğitim”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/492/5762.pdf> (05 Mayıs 2010).
- Gündüz, Mustafa (2006). “Sosyal Yaşam ve Entropi Yasası: Dünyanın Sonuna mı Yaklaştık?.” *İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, cilt:20 sayı:1, Malatya:2006. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/IIBD/article/view/3685/3514>
- Darwin Charles (1990), *Türlerin Kökeni*, Çev.:Öner Ünalın, 4. Baskı, Ankara: Onur Yayınları.
- Feyerabend, Paul(1991), *Yönteme Hayır*, Çev.: Ahmet İnam, 2. Baskı, İstanbul: Ara Yayınları.
- Jones, Steve(2006), *Neredeyse Bir Balina, Türlerin Kökenine Güncel Bir Bakış*, Çev.:Levent Can Yılmaz, Ankara:Evrensel Basım Yayın.
- Karahanoğulları, Onur (2002) Hizmet Ticareti Genel Anlaşması(GATS) ve Kamu Hizmetleri, <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/makaleler/gatsvekamuhizmetleri.pdf>, (Erişim: 19.02.2014)
- Kottak, Conrad Phillip (2001), *Antropoloji-İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış*, Çev.:Sibel Özbudun ve diğerleri, Ankara: Ütopya yayınevi.
- Lodziak, Conrad (2003), *İhtiyaçların Manipülasyonu Kapitalizm ve Kültür*, Çev.: Berna Kurt, İstanbul: Çitlenbik yayınları.
- Marshall, Gordon (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*, Çev.:Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, Karl (2009), *Kapital*, Birinci Cilt, Çev.:Alaattin Bilgi, 9. Baskı, Ankara: Sol Yayınları.
- Perrot, Jean (1998), *Dilbilim*, 1. Baskı, İstanbul: iletişim yayınları. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/perrot_01.pdf
- Peterson, Bret, Dilin Evrimi, <http://blog.metu.edu.tr/korkuyu/files/2013/10/Dilin-Evrimi-Bret-Peterson.pdf> (Erişim 2 Şubat 2014)
- Seyidoğlu, Halil (1999), *Ekonomik terimler ansiklopedik sözlük*, 2.Baskı, İstanbul: Gizem Can Yayınları.
- Şimşek, Nurettin(2001), Eğitim Teknolojisindeki Yönelimlerin Uluslararası Boyutları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:34, sayı:1, Ankara: 2001. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/937.pdf> (Erişim 29 Ocak 2014)
- Tezcan, Mahmut (1992), *Eğitim Sosyolojisi*, 8. Baskı, Ankara: Zirve Ofset.
- Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr/, “teknoloji” maddesi, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52e9452ce3aac2.20397745; http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52e943abcd3ed3.72425561 (29.01.2014)
- Tanilli, Server (1994), *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası*, 5. Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Teber, Serol (1982), *Doğanın İnsanlaşması*, 1. Baskı, İstanbul: Öncü Yayınları.
- Özdemir, Turgut (2012), *Eğitim ve İdeolojinin Özdeşliği Bağlamında İnfomal Eğitimin Formalleşme Süreci*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), TODAİE, Ankara
- Öztürk, Hayriye Tuğba (2013), “Demokratik Pedagojinin Sanal Öğrenme Toplulukları ile Yeniden Keşfi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:46, sayı:1, Ankara: 2013. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1799/19006.pdf2> (29 Ocak 2014)
- İzat, Emre (Yap.), Windemuth, Ellen (Yap-Yön.). (2012), **Mega fabrikalar: Vestel (Mega Factories: Vestel)**, Off The Fence/National geographic channells, Hollanda.

5. Demokratik Eğitim Kurultayı'nın Ardından Özgürleşme Yolunda Yeni Medya ve Bilişim Teknolojileri

Birgül Ulutaş¹

Eğitim Sen tarafından 3-7 Şubat 2014 tarihleri arasında düzenlenen 5. Demokratik Eğitim Kurultayı'nı (DEK) geride bıraktık. “Özgürleşme Yolunda Eğitim: Ne Yapmalı? Nasıl Yapmalı?” alt başlığıyla düzenlenen Kurultay, eğitim sendikalarının gündemine kazandırdığı yeni bir bakış ve bu bakışa can veren yeni bir başlıkla gerçekleştirildi. “Yeni Medya, Bilişim Teknolojileri ve Eğitim” raporu ve bu rapor üzerindeki tartışmalar aracılığıyla Türkiye’de ilk kez bir eğitim sendikası, okullarımıza yansıyan teknolojik indirgemeciliği, bunun öğretmen istihdamına, öğrenci davranışlarına, sınıfsal ayrışmaya olan etkilerini; öte yandan teknolojik gelişmelerin ve özellikle de yeni medyanın demokratikleşme ve özgürleşme yolunda sunabileceği olanakları gündemine taşıdı.

Yeni Medya, Bilişim Teknolojileri ve Eğitim Raporu, Edirne ve Sinop şubeleri olmak üzere yalnızca iki şube tarafından rapor gönderilen; böylece şubeler tarafından en az desteklenen rapor oldu. Aynı şekilde, Genel Kurul tartışmaları esnasında en az önerge verilen, üzerinde en az tartışılan ve katkı sunulan rapor olduğunu söylemek de mümkün. Konu başlığının bu denli az ilgi görmesi, konunun çok yeni ve üzerinde düşünülmemiş bir konu olmasının yanı sıra, (belki) üyeler tarafından yeterince “politik” bulunmamasına bağlanabilir. Fakat buradaki büyük paradoksu görmekte yarar var. İçinde yaşadığımız kapitalist sistemin kendine özgü politik girişimlerinde ve emperyalist sömürünün tüm biçimlerinin arka planında teknolojinin olduğunu görüyor olmak, sosyalist perspektiften dünyaya bakan insanlar açısından teknolojinin kendi başına bir “kapitalist araç” olduğu algısını yaratmaktadır. Oysa buradaki asıl meselenin, bireylerin teknolojiyi kapitalist hedef ve niyetlerin eline terk edip, teknolojiye duyarsız ve ilgisiz bir tutum içinde bulunmaları

olduğunu görebilmek gerekmektedir. Sosyalist düşüncenin ortaya çıkışı, teknolojik bir ilerleme olan sanayinin ortaya çıkışına paralel şekilde gerçekleşmiş; sosyalist çözümlerlerin odak noktası, fabrika emeği ile temsil edilen işçi sınıfının insan kalabilme mücadelesi üzerinde şekillenmiştir. Karl Marx, “makine” ve “insan” ilişkisini ele alma biçiminde, bir daha asla makinesiz yaşama dönemeyecek olan insan için yazmaktadır.

Bugün sosyalist düşünce, benzer bir duyarlılıkla asla geri dönüşü olmayan bir “küresel” dünya ve toplum tasarımına göre çözümlerini genişletmek; makine ile insan arasındaki ilişkiyi, teknolojiyle çevrelenmiş insan üzerinden güncellemek zorundadır. Kaldı ki yeni ve esnek istihdam biçimlerinden, gözetleme ve disiplin toplumlarına; internetin yarattığı örgütlenme olanaklarından, bugün yaşadığımız sansür gerçekliğine kadar her şey, yeni medya ve yeni iletişimi yok sayan bir sosyalist çözümlemenin eksik bir çözümleme olacağını göstermektedir.

İşte bu düşüncelerle, Eğitim Sen’in düzenlediği 5. DEK organizasyonunun, öğretmen örgütlenmesinde yeni medyayı da politikasına katan bir girişim olması bakımından önemli olduğunu söylemek; bu çerçevede sonuç raporunun ana başlıklarını, rapor üzerinde yürütülen tartışmaları, takip edemeyenler için özetle belirtmek yerinde olacaktır.²

Eğitim Alanının Dönüşümü ve Teknoloji

Teknolojik olanakların gelişmesine bağlı olarak her yerde olduğu gibi eğitim sisteminde de pek çok değişim, dönüşüm gerçekleşmekte; bütün bu değişim

² Metnin buradan sonraki kısmı, “DEK Yeni Medya Bilişim Teknolojileri ve Eğitim Komisyon Raporu”ndan yararlanılarak yazılmıştır. Raporda emeği geçen komisyon üyeleri ve görevleri:

- Hasan Hüseyin Aksoy (Ankara Ü. Doç. Dr.) Komisyon Üyesi/DEK Düzenleme Kurulu Üyesi
- Birgül Ulutaş (Öğretmen- AÜ. Doktora öğrencisi) Komisyon Başkanı
- Tuğba Öztürk (Ankara Ü. Dr.) Komisyon Üyesi
- Sevil Tunacan (Öğretmen- AÜ. Doktora Öğrencisi) Komisyon Üyesi
- Soner Şimşek (Boğaziçi Ü. Arş. Gör.- Doktora Öğrencisi) Komisyon Üyesi
- Serkan Çelik (Nevşehir Ü. Yrd. Doç. Dr.) Komisyon Üyesi

¹ AÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi / ulutas.birgul@gmail.com

ve dönüşümler, kapitalist sistemin gerekleri doğrultusunda gerçekleşirken, sistemin insan yaşamına dayattığı her şey gibi, eğitimdeki dönüşümler de eğitim emekçileri ve eğitim görenlere “reformlar” adı altında sunulmaktadır. Denetim toplumundan disiplin toplumuna geçişin yaşandığı günümüzde, toplumsal alandaki egemenlik ilişkilerinin bir benzeri, teknolojik izleme, kontrol, dijitalleştirilmiş devam kayıtları ve görsel-işitsel diğer kayıtlar aracılığıyla okullarımıza da taşınmaktadır.

Eğitim alanında teknoloji aracılığıyla gerçekleşen reformlar, öğretmenliğin kolayca gözden çıkarılabilecek, ikamesi mümkün bir meslek olmaya doğru dönüşmesine yol açmakta; bu durum karşısında sendikalı öğretmenler, nasıl bir tutum sergileyeceklerini bilememektedirler. En açık ve ilk örneği bilgisayar ve teknoloji alan öğretmenleri üzerinde gözlenen bu dönüşümle, bilgisayar ve teknoloji alan öğretmenleri okullarının teknik personeli konumuna indirgenmiş durumdadırlar ve piyasa ilişkilerine sürekli muhatap olacak şekilde teknolojik donanımın bakım ve onarımından sorumlu tutulmaktadır. Bir sonraki aşamada merkezden verili bir müfredat ve sınıf içi kayıtlar, gözetlemeler üzerinden gerçekleştirilecek bir eğitimin, öğretmen özerkliğini yok etmesi; bunun performans değerlendirme sistemleri, *verimlilik, sınav başarısı, rekabet, maliyet, hız, kalite, esneklik, karlılık, özelleştirme, okul-sanayi işbirliği, standartlaştırma* gibi kavram ve süreçlerle birlikte yürütülmesi söz konusu olacaktır. Bugün ÖSYM sınavlarında tüm başvuru ve takip işlemlerinin internet üzerinden yürütülmesi, sınav esnasında kamera izleme sistemlerinin kurulmuş olması (öte yandan soruların duyurulması konusunda son günlerde getirilen kısıtlama ve şeffaflığa aykırı tutumlar), sunulduğu gibi “kolaylaştırıcı” ve “hızlı” yöntemler olmanın ötesinde anlamlar taşımaktadır. Tüm bu uygulamalar dikkatle izlenerek, örgütlü mücadele stratejileri geliştirmek zorunlu hale gelmiştir.

Teknoloji Piyasa İlişkisi ve Öğretmenler

Günümüz istihdam politikaları, tüm meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlerin de esnek çalıştırma biçimleriyle istihdam edildiği bir ortam sunmaktayken; teknolojinin gelişimi, siyasi ve iktisadi egemenlere, öğretmen emeğinden tasarruf edebil-

me olanağı sunmaktadır. Tüm iş alanlarında çalışanlar, örneğin 8 saatlik iş günü emeğinin 6 saatini “gerekli emek” olarak sunduklarında, işverene kazanç olarak kalan “artık emek” miktarı 2 saat ise: günümüz teknolojik olanakları sayesinde bugün “gerekli emek” 3 saate indiğinde “artık emek” miktarı 5 saate çıkmaktadır. Bu durum, işverenlerin el koydukları “artık emek” miktarının artışına yol açmaktadır.

Bunun yanı sıra gelişen iletişim olanakları nedeniyle öğretmenin kendisi için ayırdığı özel zamanların da herhangi bir ücretlendirmeye tabi tutulmadan, iş saatine dâhil edilmesi söz konusu olmaktadır. İnsan, sermaye tarafından teknolojik olanaklar yoluyla kuşatılmıştır. Ücretli emek için, “boş zaman” kavramı da satın almadığında sahip olamadığı şeyler arasına girmiştir. Günlük yaşamının her anında internet ve cep telefonları yoluyla erişilebilir duruma gelen ücretli emek, bu yolla kendi yaşamının bütünü işyeri etkinliklerine ve amacına transfer etmiş olmaktadır.

Teknoloji Piyasa İlişkisi ve Öğrenciler

Teknolojiye erişim, artık eğitime erişim meselesiyle eşdeğer önemde bir sınıfsal ayrışma unsuru haline gelmiştir. Okul ortamı ile sınırlı bir değerlendirme öğrencilerin yeni medya ürünlerini kullanımları ve bunlardan nasıl etkilendiklerini, çocuklar arasındaki iletişimi ve genel olarak yeni medyanın ortaya çıkardığı ya da baskın olarak etkilediği gençlik kültürünü anlamamızı sağlamaya yetmeyecektir.

Teknolojinin öğrenciler üzerindeki etkisi, sağlığa ilişkin öngörülemeyen pek çok olumsuzlukla da anılmaktadır. Öğrenciler, kendi istemleri dışında sürekli olarak yüksek elektromanyetik ortamlarda bulunmakta, okullar giderek daha fazla oranda manyetik ortamlara dönüşmektedir. Radyasyon kaynaklı kanser riskinin dışında göz sağlığı ve ortopedik rahatsızlıklar söz konusu olmaktadır. Günümüz yeni medya ve iletişim olanakları, öğrenci topluluğunun sosyal yaşamının doğal bir parçasıdır. Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında öğrencilerin günümüzde önemli ölçüde değişen iletişimsel özellikleri (iletişim biçimleri ve içerik bütünü) ve bilgiye erişimde, onu yorumlama ve kullanmada tercih ettikleri kaynaklar ve yöntemleri

dikkate almak zorundadır. Öğrenci ve öğretmenlerin her türlü bilgilerinin, pazarlama potansiyelini artırmak için ya da başka nedenlerle depolanması, sermayeye sunulması ya da satılması söz konusudur. Bu ve benzeri hak ihlallerinden korunmak için bilişim ve enformasyon alanı yoluyla gerçekleştirilen baskı, denetleme ve sömürünün arka planını gören eleştirel bir perspektife dayalı, örgütlü ve ıstıkrarlı bir mücadele zorunludur.

Bilişim Teknolojileri ve Toplumsal Cinsiyet

Teknoloji bir konuşma ve ilgi alanı olarak erkeklerin daha çok ilgi göstermesine açık tutulan ya da hâlihazırda böyle inşa edilmiş olan bir alan. Bilgisayarların, cep telefonlarının, oyun konsollarının ve diğer birçok bilgisayar ve oyunla ilgili donanım ve yazılımın konuşma konusu olma, satın alınma sıklıkları ve oranları ve içeriğin cinsiyetten bağımsız olmak yerine daha çok eril kültüre ait öğeler oldukları ve toplumsal olarak da bunun yeniden üretilmesine yol açacak kabuller ile davranıldığını belirtmek mümkündür. Mevcut toplumsal cinsiyet kalıpları ile diğer egemen eril kültürün araçları ve öğretim materyalleri, sınıflarda resmi programın bir parçası haline getirilmiştir. Öğretmenler ayrımcılık içermeye potansiyeli bulunan araç ve dili görmeli ve yeniden düzenlemeli; toplumsal yoksunluklar ya da toplumsal cinsiyet kalıpları nedeniyle engellenmiş öğrencilerin erişim olanaklarını artıran her türlü yasal, siyasal ve teknik engelle mücadele etmelidirler.

Eğitimde Okul Dışı Yeni Uzam ve Yeni Dil

Gençlerin de içinde yer aldıkları pek çok görsel, işitsel sembolden oluşan sonsuz ve sınırsız bir yeni dil söz konusudur. Öğretmenlerin bu yeni uzam ve dile hâkim olmaları, onu sınıf içi süreçlerde kullanmaları, farklı bilgi gereksinimlerini sınıf içine taşıyarak statik bilgi yoğunluklu programların kısıtlı sürede öğrenciye aktarımını sorgulatacaktır. Bu yönüyle eleştirel ve özgürleştirici bir eğitim sürecine kapı aralanması mümkündür. Günümüze kadar ana mekânı “okullar” olan kasıtlı, programlı, denetimli bir süreç olan eğitim; kitle iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte okulla ulaşamayan kesimlere ulaşabilme olanağı sağlayan medya alanına doğru kayma göstermektedir. Bunun sonucu olarak, öncelikle yeni medyanın kendisi eğitim alanının programına dönüşmüştür. Temel koşulları ve amaçları

ücretsiz dağıtım ve paylaşım olan açık kaynak yazılımlar ve ücretsiz işletim sistemlerinin kullanımına itibar edilmesi ile yeni uzamda sınıfsal farklılıkların azaltılması, farklı gereksinimlerin karşılanması ve yeni uzamın kolektif bir alan olarak tanımlanması öğretmenlerin bireysel ve örgütlü çabalarıyla mümkün olabilir. Bu çerçevede müfredat dışı alanda işbirliği olanakları geliştirilmeli, egemen kültürün tek program olarak kendini dayatmasının önüne geçmeye, okula ulaşamayan kesimlerin yeni medya olanakları sayesinde eğitime erişimini sağlamaya dönük politikalar desteklenmelidir.

Yeni uzam ve geleneksel uzamın iç içe geçtiği bir eğitim pratiğinde öğretmenlerin eleştirel eğitim kavram ve deneyimlerine vakıf özneler olmaları önem taşımaktadır. Bilgi ediniminde özellikle bilginin güvenilirliğine karar verme ve eleştirel değerlendirme konusunda eğitim bileşenlerinin eleştirel medya okur-yazarlığı bilgi ve deneyimleri geliştirilmeli, bilişim alanında ekonomik, toplumsal, cinsiyet temelli eşitsizliklerin giderilmesi sağlanmalıdır. Sansür, her ne kadar iktidarlarca yaygınlaşarak uygulanan bir güncelliğe sahip de olsa, öğrenciler tüm yasaklamalara rağmen çeşitli teknik yöntemlere başvurarak istedikleri içeriğe kolayca ulaşabilmektedir. Eğitim bileşenlerinin medya okuryazarı bireyler olmaları sansür engelini aşma konusunda onlara güç verecektir.

İnternet Kaynaklarının Eğitimde Kullanımı

İnternet olanaklarının eğitim ortamlarında kullanımı esnasında kontrol dışı içerik ve bilgi kirliliği ile karşılaşmak söz konusu olsa da; eğitim ortamlarında bu türden sorunlarla karşılaşma biçimi ve de üstesinden gelebilme durumu da eğitim bileşenlerine pedagojik bir deneyim sağlamaktadır. Kaldı ki kontrolsüz içerik söylemleri, mevcut iktidar tarafından sansür gerekçesi olarak da kullanılmaktadır. Günümüzde, okullarda video siteleri, kişisel bloglar bile yasaklanmıştır. Öğretmenler derslerinde sunmak üzere eğitsel bir videoyu herhangi bir sosyal paylaşım sitesi üzerinden öğrencileri ile paylaşmak istediğinde “Bu siteye erişim, sakıncalı içeriğinden dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı isteğiyle, Türk Telekom A.Ş. tarafından engellenmiştir” şeklinde bir uyarı ile karşılaşmaktadırlar. Bu noktada öncelikle bir okulda yalnızca öğrencilerin değil; öğretmen, yönetici ve destek hizmetlerine kadar internete gereksinim

duyan farklı kimselerin de bulunabileceğini hesaba katmak gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler istedikleri takdirde cep telefonlarından internete girebilmekte, internet kafelerden ve evlerinden internete erişebilmekte ve çeşitli teknik yöntemlere başvurarak (DNS ayarlarını değiştirmek veya filtrenin önüne geçen programlar kullanmak gibi) istedikleri içeriğe kolayca ulaşabilmektedirler. Bu nedenle hangi bilginin, hangi yaş grubu için ‘zararlı’ olacağına tüm eğitim bileşenlerinin görüşü alınarak karar verilmelidir. Yasaklama eğilimleri yerini çocuk ve gençlerin eleştirel medya okuryazarı olmalarını sağlayacak eğilimlere bırakmalıdır. Bu anlamda, yasaklayıcı yaklaşımlar otoriter bir zihniyeti, medya okur-yazarlığı gibi bilgilendirici yaklaşımlar ise demokratik bir zihniyeti temsil etmektedir.

Ne Yapmalı? Nasıl Yapmalı?

- Eleştirel eğitim teorisinin kavram ve yaklaşımları günlük yaşam diline çevrilmelidir.
- Okula, öğrenci ve öğretmenlere sürekli maliyet ve piyasaya bağımlılık yaratan paralı yazılımlar yerine, genel kamu lisansı sağlayan, kolektif ve özgürlükçü yöntem ve amaçları benimseyen toplulukların ürettiği yazılımlar, Creative Common lisansı ile erişim sağlayan internet kaynakları tercih edilmelidir.
- Pedagojik ilke ve yönelimleri, öğrencilerin sağlıklarına vereceği zararları dikkate almadan uygulanan, piyasaya bağımlı, araç ve teknoloji merkezli, öğretmen özerkliğine tehdit oluşturan uygulamalardan (FATİH Projesi gibi) kaçınılmalı, bu uygulamaların sonuçlarının kamuoyu önünde tartışılmasına ve gözden geçirilmesine yönelik talepler geliştirilmelidir.
- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim çalışanlarının sürekli erişilebilir kılınması ve diğer olanaklar bahane edilerek, eğitim emekçilerinin 24 saat çalışan öğretmenlere dönüştürülmesi yönündeki gelişmelere dikkat çekilmelidir. Ayrıca, emek sömürüsü yaratan ve kişilik bozulması ya da değişimini zorlayan denetim ve çalışma usulleri yerine insanlaşma, özgürleşme potansiyellerini yok etmeyen bir çalışma koşulu ve emek kullanımı geliştirilmesi için mücadele edilmelidir.
- Yeni medya araçları ve bilgi teknolojilerinin kullanımından kaynaklanan bedeller dolaylı ya da dolaysız yollardan öğretmen ya da öğrencilere yüklen-

memeli, kamusal kaynaklardan karşılanmalıdır.

- Farklı bölgelerdeki okulların yeni medya araçları ve bilgi teknolojilerine erişimleri arasındaki eşitsizlikler kamusal yoldan yok edilmelidir.
- Herkes için iletişim kaynaklarına erişimin bir hak olarak görülmesi ve ücretsiz haberleşme ve iletişimin talep edilmesi gerekir.

Ana eksen bu başlıklar üzerinden belirlenen Yeni Medya Bilişim Teknolojileri ve Eğitim Sonuç Raporu üzerindeki sunuş ve tartışmaların ardından, sendikal örgütlenmede teknolojiye yönelen bir perspektif sunmada yararlı nitelik gösteren iki bağımsız bildiri de programda yer almaktaydı. Bunlardan biri EMO tarafından Elektromanyetik Dalgalar ve Etkileri üzerine sunulan bir bildiri idi. FATİH Projesi kapsamında okullara getirilen etkileşimli tahta ve tabletler aracılığıyla öğrencilerimizin maruz kaldıkları elektromanyetik dalgaların, uzun vadede ortaya çıkarabileceği sağlık sorunları hakkında bilgilendirici bir nitelik taşıyan sunuş, eğitim camiasında çok daha geniş tartışmaların yürütülmesine ihtiyaç bulunan bir konu başlığı olma özelliğini korumaktadır. Diğer bağımsız bildiri ise, SİNELAB adlı topluluk adına Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi doktora öğrencisi Alkım Özyaygen tarafından sunuldu. Sunuşunda internetin eğitim alanına getirdiği olanakları tartışan Özyaygen, aynı zamanda bir projeyi de sendikalı öğretmenlerin dikkatine sundu. Bu proje, artık teknoloji kullanımının göz ardı edilemeyeceği eğitim ortamlarımızda bizlere Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla sunulan muhafazakâr liberal içeriklere alternatif olarak, örgütlü bir içerik ağına olan gereksinimden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu tür bir ağ oluşturmak için ilk adım, 5. DEK’te Yeni Medya Bilişim Teknolojileri ve Eğitim başlığının katılımcısı olan Genel Kurul delegeleri arasından, gönüllü kişilerin iletişim bilgilerinin toplanmasıyla atıldı. İzleyen günlerde ozgur-egitim@googlegroups.com adresinden bir ortaklık oluşturularak tartışmalar başlatıldı.

5. DEK’te yeni medya bilişim teknolojileri konusunda ortaya konan fikirlerin, alınan karar ve belirlenen politikaların, sendika üyelerinin teknolojiye olan ilgilerini geliştirmesi; Eğitim Sen tarafından olanak sağlanan bu girişimin, diğer sendikalara da ilham vermesi dileğiyle...

Engelli Bireylerin Sosyal Daralmalarını ve Eğitim Haklarını ‘Engellemede’ veya Pekiştirmede Bilgi ve İletişim Teknolojileri

¹Bawer Taş

Son rakamlara göre, dünya genelinde yarım milyardan fazla engelli birey bulunmaktadır. Ülkemizde ise, TÜİK (2002) istatistiklerine göre toplam nüfusun %12’sini ‘özürlü’ (engelli) bireyler oluşturmaktadır. Yani 2002 yılındaki verilere göre yaklaşık olarak 8.5 milyon engelli birey bulunmaktadır.

Bu verilerin aktarımında, göze çarpan bir kavram karmaşasına dikkat çekmek gerekir: TÜİK istatistik sonuçlarını “özürlü” tanımı üzerinden aktarmaktadır. “Özür” kelimesi çağrıştırdığı anlamlardan ötürü artık bu bireyleri nitelendirmede geride bırakılması gereken bir tanımdır. Çünkü özür diye ifade etmek istediğimiz özne veya nesne aslında herhangi bir şeyin kusurunu ifade eder. Oysa bu bireylerin sahip olduğu durumlar kusurlar değil, farklılıklardır. Araştırmaların çoğunluğunda ise yetersizlik ve engel kavramları birbirleriyle karıştırılmaktadır. Yetersizlik kavramı bireyin sosyal, bilişsel ve/veya biyolojik olarak bazı özelliklerini kullanamaması veya kullanmada yetersizlik yaşaması durumunu ifade eder. Oysa engelli kavramı ise bireyin yetersizliğinin, hayatında yapabildiklerine ket vurması durumudur. Yani somut bir örnekle, bir bireyin işitme kaybı yaşaması yetersizlik, bu bireyin işitme kaybından dolayı insanlarla iletişiminin kesilmesi ise bir engel durumunu ifade eder. Yine bu örnekten yola çıkılacak olursa işitme kaybını bu yazıda bahsedilen veya bu yazıda bahsedilenler dışındaki herhangi bir araçla tolere edip yetersizliğinin neden olduğu sorunları ortadan kaldıran bireye engelli demek yanlış tanımlamaya neden olur.

Bu kavram karmaşasını netleştirdikten sonra, bu yazıda bireysel yetersiz bireylerin (BYB) karşılaştığı engellerin teknoloji ile aşılabilecek durumu tartış-

ılacaktır. Bu tartışma, BYB’lerin yetersizliklerinin teknoloji ile tamamlanması, teknoloji üzerinden bilgiye erişimleri, eğitimlerinde teknoloji kullanmalarına yönelik ortaya çıkan durumlar, satın alma gücü olmayan bireylere devletin desteği ve bu bireylerin engellerini aşma konusunda onlara çözüm getirme potansiyeli olan teknolojilere karşı verilen toplumsal tepkilerimiz ele alınacaktır.

Engel Gruplarına göre Teknolojinin Bireylerin Yaşamlarını Bütünleyici Etkisi

Besiri (2009), geçmişte engelli bireyleri öldürme ve ıssız yerlere terk ederek onlardan kurtulma gibi yollara başvurulduğundan ancak engellilere yönelik sağlıklı insanların tutumunun bilim, teknoloji ve uygarlığın gelişimi ile birlikte değişim gösterdiğinden bahsetmektedir. Bu açıdan, bilim ve teknoloji-deki gelişmeleri değerlendirmede fayda vardır.

Bireysel yetersizliği olan bireylerin gerek eğitim gerekse genel yaşam alanlarında kullandığı teknolojiler oldukça çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin, görme engeli olan bireylerin hayatında sesli kitaplar, elektronik büyüteçler, bilgisayar başlatıldığı andan kapandığı ana kadar bilgisayardaki her şeyi sesle ifade eden, yönlendiren yazılımlar önemli derecede hayatlarını kolaylaştıran ve onlara güç katan teknolojilerdir.

Bedensel engelliler için teknoloji de yine diğer gruplar gibi yetersizlik derecesine göre şekillenmektedir. Örneğin, el fonksiyonlarını yerine getiremeyen bedensel engelli bireyler için ses tanımlamasına dayalı yazılım ve yardımcı donanımlar mevcuttur. Bu donanım/yazılımlarda bireylerin ses profilleri oluşturulur ve yerine getirilecek fonksiyonlarda çeşitli donanım/yazılım araçları ses ile komut alır. Ancak bu teknolojiler oldukça kapsamlı ve iddialı teknolojiler olduğundan yaygınlıkları sağlanamamıştır ve BYB’lerin ihtiyaçlarına beklenen düzeyde yanıt olamamaktadır.

İşitme yetersizliği olan bireyler genel olarak telefondaki sesi alamama, konuşma yetersizliği olan bireylerin telefonda kendisini ifade edememe, TV gibi görüntülü-sesli verilerde, ilave işaret dili desteği yoksa konuşulanları ya da sesleri anlayamama, sesli durum sinyallerini duyamama (kapı zili, telefon

¹ Öğrenci, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

melodisi vs.) gibi bir takım sorunlarla karşılaşır. Bireysel yetersizliği olan bireylerin kullandığı teknolojiler işitme kayıplarını en aza indireyecek işitme cihazları başta olmak üzere, ses çıktılarını, sesin şiddetini ve kalitesini ayarlamanın mümkün olduğu cihazlar, TV ve video gibi görsel-işitsel verilerde işitsel verileri metin haline çevirebilen donanım/yazılımlar olarak sıralanabilir. Ayrıca teknolojinin gelişimine bağlı olarak bu donanım/yazılımların da gelişimi sürmektedir. Şu anda var olan teknoloji ile konuşma engeli olan bireyler işaret dili ile konuştukları telefonda diğer kişiye sesli iletişim sağlayabilmektedirler. Bu da telefonun içindeki kamera ve ilgili yazılımla gerçekleşmektedir. Ayrıca işaret dili bilen bireylerin 3G ve diğer çeşitli uygulamalar ve teknolojilerle görüntülü görüşme sağlaması da iletişimlerini kolaylaştırabilmektedir.

Zihinsel engelliler, az görenler ve fiziksel engeli bulunan kullanıcılarla hemen hemen aynı bireysel yetersizliklere sahip olduklarından, az görenlere ve fiziksel engellilere yönelik olarak tasarlanmış birçok teknoloji, zihinsel engelliler tarafından da kullanılabilir. Özel olarak bu tür engeli bulunan bireylere yönelik olarak tasarlanmış çok fazla teknoloji bulunmamakla birlikte, algılama ve ilişki kurmaya yönelik basit hafıza ve yönlendirme yardımcılarını kullanılmaktadır (Subaşıoğlu, 2000).

Ancak akıllı telefon teknolojisi birçok konuda olduğu gibi özel gereksinimi olan bireyler ve aileleri için de işlevsel sayılabilecek uygulamalar içermektedir. Mesela “Eye contact –ToyBox” uygulaması göz kontağı kuramayan asperger sendromuna sahip 3-6 yaş bireyler için göz kontağı kurma oyunlarını içermektedir. Yine benzer işlevlerde birçok uygulama mevcut olmakla birlikte gerek değerlendirme-lerinin gerekse işleyişlerinin Türkçe olmamasından ötürü işlevsellik durumu ötelenmektedir. Ancak Tohum isimli ücretsiz uygulama Türkçe’dir ve de içerdiği etkinlikler bakımından profesyonel izler taşımaktadır. Bu uygulamanın dezavantajı ise sadece iPad cihazlarda bulunmalarıdır.

BYB’lerin Bilgiye Teknoloji Üzerinden Erişimleri ve Teknolojinin Eğitimlerine Dahil Olması

Ülkemizde ve dünyada bilgi toplumu olabilme sürecinde, “toplumla bütünleşme” ifadesinden

hareketle başta engelli bireyler olmak üzere tüm bireylerin bilgiye erişmesini engelleyen birçok olumsuzlukları ortadan kaldıracak, engelsiz bir ortam hazırlama amacına son zamanlarda önem verilmiştir (Subaşıoğlu, 2000). Bu önem bilginin önemli/önemsiz sayılabilecek her alanda artması ve engelli olsun olmasın tüm bireylerin bilgiye erişim talebinin farklı kanallarla karşılık bulmasına da yol açmaktadır.

Vanderheiden (1997) gelecekte her ortamdan bilgiye erişilebileceğini ve bilgi teknolojilerinin yaşamımızın vazgeçilmezi olacağını belirtmekte; ancak, geliş-en/ecek teknolojilerin engelliler tarafından kullanılabilirliği/erişilebilirliğinin muğlak olduğunu dile getirmektedir.

Ülkemizdeki duruma bakıldığında ise İletişim Vakfı’nın Türkiye Engelsiz Bilişim Platformu adına yapmış olduğu anket sonuçlarına göre araştırma-ya katılan görme engellilerin % 84,6’sı ‘özürlü’ kişiler için bilgiye erişim konusunda uygun bir format olmadığını ve engelsiz bireylerle eşit haklara sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Engelli yakınları ve engellilerle iletişim halinde olan kişiler ise, engellilerin internete erişiminde en önemli sorunun % 20,4 ile donanım ve yazılım eksikliği olduğunu söylemektedirler. Bunu % 19,4 ile internet erişimlerinin olmaması, % 16,1 ile maddi ve ekonomik sorunlar, % 17,2 ile bedensel engellerden ötürü ortaya çıkan sorunlar takip etmektedir. Öte yandan ankete katılan engelsiz kişilerden % 74,2’si engelliler için bilişim teknolojileri konusunda gerekli uygulamaların yapılıp yapılmadığını bilmemektedir. Ancak yaşamın neredeyse her alanında kullanılan bilgisayardan engellilerin yeterince yararlanmadığını düşünenlerin oranı ise % 76,3’dür (Engelsiz bilişim, 2012).

Yetersizliği/Engeli bulunan bireylerin yaşamsal faaliyetlerinin yanı sıra eğitimlerinin de kolaylaştırılması açısından Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)’ndeki gelişmeler oldukça önem taşımaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nde özel gereksinimi olan bireylere verilecek eğitime ilişkin, “Bedensel, zihinsel veya toplumsal bakımlardan güçlüğü bulunan çocuklara özel durumun gerektirdiği özel sağaltım, öğretim, eğitim ve özen sağlanacaktır”(Md.51) denir. Eğitim bili-

mi açısından baktığımızda da materyal kullanımı, eğitimin genelinde çoklu öğrenme ortamları yaratması, öğrenmenin kalıcılığı, öğrencinin dikkatinin kalitesini ve süresini arttırması ve daha bir çok yönüyle kabul gören ve kullanılan bir yöntem olmakla beraber özelde de Özel Eğitim alanında daha çok başvurulan hatta yer yer temel öğretim aracı olan bir konumdadır. En basit ifadelerle, özel eğitim kapsamında öğrenim gören bireylerin bazen bir olguyu defalarca tekrar ederek öğrenmeleri gerekebilir, işitme engelli bir birey için görsellerle zenginleştirilmiş bir öğretim aracı gerekebilir, görme engelli bireyler için sesli kitapların önemi büyüktür. Bu açılarından, eğitimlerinde teknoloji kullanımı diğer engelsiz bireylere göre daha farklı anlamları içermektedir. Aynı şekilde, bu alanda çalışan öğretmenlerin de yıpranma payı büyüktür. Bu anlamda teknoloji, özel eğitim alanındaki öğrencilere ve öğretmenlere yarar sağlayacak işlevselliktedir.

Ancak, mevcut teknolojiler çoğunlukla engelsiz bireyler için üretilmekte ve BYB'lerin ihtiyaçları teknoloji üretiminde görmezden gelinmektedir yani bu bireyler dışlanmamaktadırlar. En basitinden masaüstü bilgisayarların, web sayfalarının onlar için uyarlanması gerekmektedir. Buna koşut olarak, Başaran (2010)'ın koordinatörlüğünde yapılan bir proje çalışmasında elde edilen araştırma sonuçlarına göre eğitim alanında karşılaşılan ayrımcılık durumları arasında engelli bireylere uygun iletişim araç ve teknolojilerinin kullanılmaması durumu diğer ayrımcılık durumları arasındaki en yüksek orana sahiptir.

Dolayısıyla, söz konusu olan teknoloji olunca, aşağıdaki bölümlerde de ele alınacağı gibi teknoloji beraberinde eşitsizlikleri de getirmektedir.

Mevcut Teknolojilere Erişimde Eşitsizlik ve Eşitsiz Eğitim

Yukarıdaki bölümlerde anlatılan, teknolojinin bireylerin yaşamlarını bütünüyle etkisinin Türkiye'deki BYB'lerin hayatlarında ne kadar yer ettiği önemli bir sorudur. Daha özele inersek Türkiye'deki bireylerin bu bahsedilen teknolojilere erişimlerinde ciddi bir eşitsizlik vardır. Öncelikli olarak, engel grubundaki bireylerin önemli bir kısmı bu pahalı teknolojileri satın alamamaktadır. Bu cihaz-

larla ilgili internet sitelerinin ilgili bölümlerine baktığında çok basit bir donanımın/yazılımın dahi Türkiye şartlarında oldukça pahalı fiyatlarda satışa sunulduğu görülebilmektedir. Örneğin, görme engellilere yönelik olarak hazırlanan, nesnelerin etiketlenmesi ile bu nesnelere dokunulduğunda sesli anlatımın gerçekleştiği bir ürün 789,77 liraya güncel sitelerde satışa sunulmaktadır². Diğer bir örnek de ortopedik yetersizliği olan bireyler için çok önemli olan akülü sandalyenin güncel satış fiyatı üzerinden verilebilir: bu sandalyeler 2500 YTL ile 15.000 YTL arasında değişmektedir. Oysa, BYB'lerin çoğu istihdam edilememektedir; dolayısıyla bu araçları edinmede ailelerinin veya yakınlarının desteğine ihtiyaçları vardır. Besiri (2009: 370)'ye göre "yapılan araştırmalar, dünyanın her yerinde engellilerin çok büyük çoğunluğunun toplumun yoksul kesimlerinden geldiğini ve yoksulluk içinde yaşadıklarını göstermektedir"; dolayısıyla, "engelli bir çocuğa sahip olan sabit gelirli vatandaşımız sağlıklı çocuğa sahip olan vatandaşın 4-5 katı masrafı üstlenmiş demektir. Bu da sizin yoksul değilseniz bile hızla yoksullaşmanız demektir".

Sadece bu tablo çerçevesinde bile değerlendirildiğinde, BYB'lerin teknoloji edinimi konusunda devletin kamusal bir hizmet sunup, bu araçları BYB'lere ücretsiz olarak sunması gerekmektedir. Dolayısıyla, yetersizliği olan bireylerin yaşamında BİT'in daha fazla ve eşit bir şekilde yer edebilmesine yönelik politikaların da geliştirilmesi gerekmektedir. İlgili yönetmeliklere göre BYB'lere teknoloji kapsamında yapılan devlet desteği daha çok vergi indirimleri ile olmuştur. Otomotiv alımlarında gümrük ve vergi muafiyetinin sağlanması, sadece yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde, mesleki ve günlük yaşamlarında kullanmaları için özel olarak üretilmiş her türlü araç-gereç ile özel bilgisayar programları KDV' den istisna edilmesi ve yine aynı şekilde yetersizliği olan bireylerin kullanabileceği araç-gereçlere gümrük vergisi indirimi mevcuttur.

Var olan teknolojilerin yeterliliğinin tartışılması bir yana bu bireylerin var olan teknolojilere bile erişmesinde engel olan diğer bir neden ise üretilen tek-

² <http://www.engellilermarketi.com/asp/product/30594/Touch-Memo&view=2>

http://medikal.carmengrup.com/index.php?route=product/category&path=59#.UzIHpf_vhs

nolojilerin çoğunluğunun yurt dışında olması ve ithalatının yaygın olmamasıdır. Yurt dışı ürünlerin bir diğer olumsuz boyutu da dil sorunudur. Ürünün dilinin, ürünün satışının yapıldığı ülkedeki anadile uyarlanması her zaman satışı ile senkronize bir şekilde gitmemekte ve bu da kullanıcılar açısından birçok olumsuzluğa neden olmaktadır.

Teknolojiye erişimdeki eşitsizliklerin eğitim-öğrenim görülen sınıflardaki yansıması ise farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Örneğin, işitme engellilerin olduğu bir sınıfta BYB'in taktıkları ses cihazları ile iyi duyabilmeleri için, sınıf ortamının dışarıdan gelebilecek gürültüleri engellemek adına sesten yalıtılmış olması gerekmektedir. Bu durumda, bir işitme engelli öğrencinin kullandığı cihazın kalitesi önemlidir. Eğer birey kaliteli bir cihaz kullanıyorsa (ki bu aynı zamanda pahalı bir cihaza da denk gelir), ses yalıtımından çok da etkilenmeyebilir. Ancak, bireyin kullandığı cihaz görece kalitesiz ise, ses yalıtımı iyi olmadığında ortamdaki sesleri işitmesi de güçlenecektir. Bu da göstermektedir ki, sınıf içinde parası olan ve kendilerine kaliteli cihaz alabilen öğrenciler öğretmenin anlattıklarını iyi duyabilecek iken, yoksul öğrenciler kalitesiz cihaz kullanmalarından ötürü ders içeriğini anlamada güçlük çeceklerdir ki bu da teknolojiye kaynaklı eşitsizlik sorununun sadece bir boyutudur.

Donanımsal teknolojinin yanında BYB'lere yönelik ders materyalleri de neredeyse yok gibidir; var olan yazılımlar ise çok pahalıdır. Okullarda bu yazılımları edinmede devletin neredeyse hiç desteği yoktur. FATİH projesi kapsamında, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuş ve öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanması için çeşitli dijital materyaller bu ağ üzerinden ulaşılabilir kılınmıştır. Ancak, EBA'da engelli bireylere yönelik neredeyse hiç materyal yoktur. Milyar dolarların harcandığı bu projede de engelliler görmezden gelinmiştir.

Ancak, engellilerin eğitime yönelik umut vaat eden durumlar da yaşanmaktadır. Ülkemizde ilk defa ODTÜ ve Gazi Üniversite'ndeki öğretim elemanları tarafından bir proje kapsamında (ÖZTEK) engelli bireylere yönelik eğitsel materyaller hazırlanmaktadır. TÜBİTAK destekli bu projede, eğitim teknolojisi alanı bir bilim olarak görülmüş ve aslında eğitim ile hiç ilişkisi olmadan üretilen

teknolojileri eğitime uyarlamak yerine, engelli bireylerin ihtiyaçlarından yola çıkarak onlara yönelik eğitsel ortamlar tasarlanmıştır. Ortaya çıkan ürünler, ücretsiz olarak projenin web sayfasından ulaşılabilir. Üstelik, sadece yazılımlar değil örneğin oyuncaklar da üretilerek, BYB'lerin yaşayarak, hissederek, eğlenerek öğrenmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Toplumsal dışlanılmışlık

Bütün bu anlatımlar en iyi derecelerde yerini bulsa dahi, örneğin engellilere yönelik teknoloji üretilmeye başlansa, devlet engelli bireylere destek sağlasa ve teknoloji entegrasyonu engelliler için eşit düzeyde sağlansa dahi bu belirtilen hususlar kadar önemli olan bir konu da toplumun engelli bireylere yönelik tutumudur. Besiri (2009: 353)'nin belirttiği gibi toplumun engelliye anlamaması, yaşadıkları hayat içinde onları fark etmemesi, engellilerin de kendilerini geriye çekmesine böylece toplumda ayrışmalara sebep olmuştur. Toplum çok duyarsız tutumlar ve davranışlar sergileyebilmektedir. Örneğin, görme engelliler için kaldırımlara sarı bir çizgi ile yollar çizilmiş ve bu bireylerin değnekler aracılığı ile çizgiler üzerinde seyahat edebilmeleri mümkün kılınmaya çalışılmıştır. Ancak, tam da bu sarı çizgilerin üzerine arabalar park edebilmekte veya sarı çizgilerin kaldırıma kötü yerleştirilmesi sonucunda çizginin bitiminde bu bireylerin çarpacağı şekilde engeller bulunabilmektedir.

Ülkemizde, engellilere yönelik toplumsal algılar acımasızlığın da ötesindedir ve sadece BYB'ler değil; aileleri de bu bakış açısından etkilenmektedir. Aslan ve Şeker (2011:458)'in yaptığı araştırma sonucunda, engelli bireylerin aileleri, üzerlerinde hissettikleri toplumsal algıdan şu şekilde bahsetmişlerdir:

“Bazı akraba ve dostlar beni suçlar gibi bakıyorlar. Bir ceza gibi görüyorlar... Çocuğum özürlü diye dışlanıyor. ‘Beni sevmiyorlar anne’ diyor” (Baba serbest meslek sahibi, çocuğu zihinsel ve bedensel engelli).

“Çevrem, bu kadın bu kadar kötü olmazsa bu çocuk olmazdı diye bakışlarda ve sözlerde bulunuyor” (Ev hanımı, çocuk zihinsel ve bedensel engelli).

Salt bu örnekler bile göstermektedir ki, bireysel yetersizliği olan bireylerin toplumla bütünleşmesinde teknoloji sadece bir ölçüde yeterli olabilir. Gelişen teknoloji ile birlikte BYB'leri aramızda var etme konusunda toplumsal algının da önemli bir yeri vardır.

Sonuç yerine

Sonuç olarak, BİT'in tüm bireylerin yaşamında özellikle de yetersizliği olan bireylerin yaşamında daha fazla yer edebilmesi kamusal politikalarla mümkündür. Bu politikalar sadece bireylerin varolan teknolojilere erişmesini kolaylaştırmakla kalmamalı, bunun ötesinde Türkiye'de de bu teknolojilerin üretilmesi, geliştirilmesi ve engelli bireyler arasında eşit olarak yaygınlaştırılması ile ilgili yatırımlar ve destekler sağlamalıdır. Bu kamusalılık salt devlet/hükümetten ibaret değildir. Bu konuda bilimsel kurumlar, üniversiteler ve STK'lar da üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir tıpkı ÖZ-TEK projesinde olduğu gibi.

Devlet, teknolojiden kaynaklanan sınıf içi eşitsizlikleri de değerlendirip (örneğin, kaliteli işitme cihazı olan BYB'lerin daha iyi duyması ve kalitesiz cihaza sahip olanların sesleri ayırmada güçlük çekmesi gibi) bu sorunlara yönelik acilen harekete geçmelidir.

Ancak, bu yazıda sadece devlet desteğinin yeterli olmadığı, BYB'lere yönelik toplumsal algının da bu bireylerin ve ailelerinin hayatlarında önemli bir etkisinin olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bireylere yönelik olumlu bir toplumsal algının oluşması okullarda verilecek eğitimle gerçekleşebilir. Örneğin, müfredat kapsamında "kaynaştırma" veya "bireysel farklılıklarımızı toplumsal düzene dâhil etme"ye yönelik dersler verilebilir veya bu konular bir ders kapsamında işlenebilir. Toplumsal algıyı değiştirmek okul dışındaki başka diğer çalışmalarla da mümkün kılınabilir. Bu duruma yönelik çözüm planları geliştirilmeli ve BYB'ler, onlara yönelik acımasız algıları olan 'sağlıklı' bireylerin düşünce ve davranışlarına teslim edilmemelidir.

Teşekkür

Nur Aksu'ya yazıyı tamamlamam konusunda yaptığı yardımlardan dolayı teşekkür ederim.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı (2013). *Engelli Hakları Başucu Kitapçığı*. Ankara.

Aslan, M. & Şeker, S. (Ekim, 2011). Engellilere Yönelik Toplumsal Algı ve Dışlanmışlık (Siirt Örneği). *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu*. Kocaeli Üniversitesi.

Başaran, S. (2010). Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması. Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Ankara: Yorum Basın Yayın.

Besiri, A. (2009). Yoksulluk Ekseninde Engellilerin Eğitimi. *TBB Dergisi*, 83, 353-374.

BTK (2011). *Sektörel Araştırma ve Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı 2011 Tarihli Özürlülere Yönelik Teknolojik Düzenlemeler Raporu*. http://www.tk.gov.tr/kutuphane_ve_veribankasi/raporlar/arastirma_raporlari/dosyalar/ozurlulere_yonelik_teknolojik%20duzenlemeler.pdf adresinden 20 Mart 2014 tarihinde ulaşılmıştır.

Engelsiz Bilişim (2012). *Engellilerin Bilişimden Beklentileri Konulu Anket Çalışması Sonuçları*. <http://www.engelsiz-bilisim.org/?p=610> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde ulaşılmıştır.

Karal H. & Çiftçi E. (Mayıs, 2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 6-9 Mayıs, 2008

Kazak, M. (2008). *Türk Kütüphaneciliği*. 22, 2. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/417/409> adresinden 23 Mart 2014 tarihinde ulaşılmıştır.

Subaşıoğlu, F. (2000). Engellilerin İnternet'e Erişimi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40, 203-216

TÜİK (2012). Özürlülük Oranı. Türkiye İstatistik Kurumu'nun resmi internet sayfasından http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 30 Mart 2014 tarihinde ulaşılmıştır.

İmge ve Gerçeklik Arasında Bölünme Mekanı Olarak Sosyal Medya

*Aybüke Uçansoy¹
Efe Baştürk²*

kinin olumlamasına açan bir yansıtıcı-evren olması sebebiyle, özne ile öteki arasındaki eklemlemeyi sağlayan bir köprü işlevini görmektedir. Dolayısıyla sosyal medya, kişinin kendi tekilliğini toplumsallığa açan ve kendisini *ayırt edilebilen* olarak konumlandırmasına vesile olan bir düzlemi ifade etmektedir. Ayırt edilebilirlik olarak tekillik, bireysellik ile malul Batı özgürleşmeciliğinin doğal bir uzantısı olarak kabul edilse de, muhtevasında gizil bir tanıma-olumlanma-fark edilme arzusunu içermesi bakımından detaylı bir analiz edilmeyi gerektiren bir olgu olarak görülmelidir. Çalışma, bu bağlamda, ayırt edilebilirlik olarak tekillik düşüncesinin bu çalışmayla ilgili olmak kaydıyla kısa bir düşünsel izdüşümünü verecek, ardından bu düşünselliğin içerisinde sosyal medyayı okumaya çalışacaktır.

Neo-Sofizm Olarak Ontolojik Bireycilik

Aydınlanma felsefesinin çağrıda bulunduğu ve inşasına yöneldiği birey fikri, Rönesansın getirmiş olduğu perspektif değişimi ile beraber bakışın merkezinde insanın olduğu bir döneme tekabül eder. Rönesans, Aydınlanma'nın başlatıcı hamlesi olarak geliştirdiği perspektif değişimi ile, insan gözüyle anlamlandırma ve kavrama sanatını doğurmuştur. Böylece, "her şeyin insana özgü" olduğunu öne süren neo-Sofist bir felsefe imkanı açılmış olur.

Aydınlanmanın bu yeni "göz sahibi" öznesi, kendi varoluşuna kattığı anlam biçimi ile dünyayı kendince kavrayabilme olanağına kavuşmuştur. Anlamın kaynağının yer yüzüne indirilmesi ile beraber ortaya çıkan bu seküler anlatı biçimi, ontoloji-ötesini şiddetli bir geri itmeye tabi tutarak yeni bir iktidar pratiğini ortaya çıkarmıştır. Bu yeni iktidar pratiği, merkezinde ontolojik bireyin olduğu ve bu bireyselliğe aşkınlık yüklenmek suretiyle mevcudiyete yeni bir değer biçildiği bir momenti işaret etmektedir. Burada söz konusu olan şey, esas itibarıyla, kendisini meta-fiziksellikten koparan bireysellik kavramının dayandığı yeni meta-fizikselliğin doğuşudur. Tıpkı laik iktidarın Tanrı'yı dışlamasına rağmen ulus gibi bir soyutlamaya giderek kendisine aşkın bir dayanak kazandırmak zorunluluğunu

Giriş

İnternet çağının popüler kavramlarından biri olan sosyal medya, kitlesel iletişimin yeni kamusalılığı olarak tarif edilmektedir. Bugünlerde ise sosyal medyaya yeni bir misyon yüklenmiş gibi gözüküyor: sosyal medya, politik-toplumsal muhalefet alanında ne derecede etkilidir? Henüz tarihin sayfalarına karışmamış ve bizlerin hafızasında canlılığını koruyan Gezi olayları sonrasında sosyal medya daha farklı bağlamlarda analiz edildi. Bu analizlerin bir bölümü sosyal medyanın içerdiği politığe dair. Sosyal medyanın politik yönü şüphesiz ki kendisini politik olarak addeden insanlar olduğu ölçüde vardır; ancak sosyal medyanın farklı bir yönüne bakarak belki de bu politığın neden olamayacağı sorusu üzerine eğilmemiz gerekiyor.

Çalışmanın ana sorunsalı, kısaca, sosyal medya olgusunun esas itibarıyla "ötekinin arzusu karşısında kendisini konumlandırmak isteyen bir eksik özneliğin *kendini ifade biçimi*" olduğu üzerinedir. Sosyal medya, öznenin eksikliği gideren ve özneyi öte-

¹ Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

² Niğde Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslar arası İlişkiler Bölümü Araştırma Görevlisi

hissetmesi gibi; birey fikri de dışsal bir aşkınlığı reddetmesine rağmen kendi ontolojisine aşkın bir dışsallık açmak istemiştir. Diğer bir deyişle, metafizikten koparılan birey, kendi ontolojik anlamına yeni bir aşkın referansı koymak istemiştir.

Bu felsefeyi neo-Sofizm olarak adlandırmak istememizin nedeni, Sofizmde yer alan hakikat üretiminin önsel koşulları ile ontolojik bireyselliğe olan aşırı vurgu arasında keşfettiğimiz yakınlıktan kaynaklanmaktadır. şimdi kısaca Sofizmin burada ilişkilendirilebilir niteliğini açıklamaya çalışalım: Sofizm öncesi felsefe düşünen özneyi araçsallaştıran ve buna karşın ele alınan nesneyi sorunsallaştıran bir yaklaşıma sahipti. Bu tarz felsefenin yöneldiği temel soru şuydu: Varlık nedir? Bu soru, hakikati, nesnenin kavranmasına bağlamakta ve böylece özneyi hakikate giden yolda araçsallaştırmaktaydı. Sofizm ise, tersine, düşünen özneyi sorunsallaştırarak şu soruyu formüle etmiştir: Düşünen özne olarak [ben] bu düşünme eylemini nasıl gerçekleştiriyorum? Böylece sofizm özne ile nesne arasındaki ilişkiyi tersine çevirerek, nesneye içkin hakikati öznenin eylemine bağlamıştır. Bu bağlama girişimi, insan-merkezci düşüncenin ortaya çıkardığı eşitsizliği olağanlaştırır. Zira düşünsel koşulların farklılığı, düşünme eylemine etki edecektir.

Aristoteles, sofizmi eleştirirken, onun esaslı bir felsefe olmadığını çünkü filozofun asli ediminin dışarıda olan hakikatin dile getiricisi olduğunu ileri sürer. Bu anlamıyla Aristoteles, filozofun, hakikatin temsilcisi olduğunu ve bu hakikate ancak belirli bir yöntem yoluyla ulaşılabileceğinin altını çizerek. Oysa sofizm, hakikati yeryüzüne indirmekle kalmaz, onu öznelere erişebileceği bir potansiyel olarak tanımlar, böylece öznenin edimine bağlı inşa edilebilir bir hakikat anlatısı geliştirir. Söylem, böylece her tür dışsallığı bertaraf eder ve dışarısına kendini kapatarak gerçeqliğini kendi edimselliğinden türetir. Sofizmin, çürütmeler yoluyla hakikat inşa etmesinin anlamı budur aslında: amacı, verili bir hakikate dayanarak karşısındaki özneye bu dışsallığı dile getirmek değil, *henüz-var-olmayan var-mış gibi* söylemek yoluyla hakikati *kurgulamaktır* (Foucault, 2012: 63-4). Sofist akıl yürütme, şey ile kelime arasındaki

sonlu-sonsuz örtüşmezliğini örtüştürür ve her şeyi olumsal hale getirir. Diğer bir deyişle, sözün kendisi artık şey'dir ve kendisi yeni bir *gösteren* olarak önermeye yerleştirilir. Bunun açık anlamı, bilgi ile varlık arasındaki bağın söz'e indirgenmesidir ki, bu da bizi sözün saf varlık haline getirildiği bir simulakr evrenine götürür. Dinleyici, söz ile varlığı örtüştüren bu retorik içeriğine hapsolür; söylemin kendisi, kendi gerçeqliğini aşkın bir şekilde kurar. Yani, ontolojik gerçeqliğini, bu gerçeqliğe katılan söz'leştirilmiş varlığın aşkınlaştırılması ile elde eder. Aristoteles, sofizm için "varlığı olmayan felsefe" derken bu noktaya işaret eder: sözün bağlayıcılığı, referans gösterdiği aşkınlıktan değil, sözün kendi gerçeqliğini edimsel kurma becerisine, yani performatif gücüne bağlı hale gelir. O halde sözün varlık haline getirilmesi ile hakikatin belirmesi tamamlanmış olur; peki hakikat kendisini nasıl sürekli kılacaktır? şşte sofizm, bu edimselliği performatife bağlamak zorunluluğu hissederek, söz'e kurucu güç atfeder: sözün varlık haline gelebilmesinin önsel koşulu, diğer söz imkanlarının bastırılması, dışlanması ya da hüküm altına alınmasıdır. Böylece sofizm, hakikatin varlığını, öznenin mevcut edimselliğe bağlı hakikati elde tutma gücüne bağlar; hakikat böylece öznenin savunma becerisine bağlı hale gelir. Sofizmin, temel ikiliği doğruyanlış olarak değil de, güçlü-mağlup olarak kurması da bu sebeptendir.

Benzer bir dışlama pratiğini Levinas'ta keşfetmek mümkündür. Levinas, "dışsallığı yok eden tümlük" olarak tanımladığı savaşı, siyasetin öngörmesi ve mutlaka kazanması gereken bir şey olarak ifade eder (Levinas, 1991: 21-2). Bu genelleştirilmiş anlatının merkezine ise bireyi oturtan Levinas, Batı felsefesinin egolojik niteliğine açıkça göndermede bulunur. Batı felsefesi, "kendine yeterli bir ben fikri üzerine sabitlenmiştir" diyen Levinas'a göre, bireyin ontolojik bağlamda kendini inşa etmesi bir tümlük nosyonu bağlamında düşünölmelidir. Tümlük, kendine yeterliği ve dışsallıktan soyutlanmışlığı ifade etmesi bakımından, tekilliğin varlık kategorisini dışsallıktan azadeliğe indirgemektedir. Sokrates'in felsefesini eleştiren Levinas, hakikati de tıpkı ontolojik birey düşüncesi gibi, egoloji bağlamında

değerlendirir; zira hakikate ulaşan filozof kendine yeterli bir öznedir.

Levinas'ın eleştirileri dikkate değer. Özellikle Sofistik akıl yürütmenin esaslı bir eleştirisini Levinas'ta bulmak mümkün. Ancak önemli bir noktayı atlamamak gerekir: Levinas, egoloji olarak nitelediği Batı felsefesinde tümlük nosyonu içerisinde ele aldığı bireyciliği siyasallığın merkezine oturtur. Siyasal, Levinas'a göre, tümlüğü imleyen bir kategori olarak, kendine yeterliği ifade eden bir biçimdir. Bu nedenle de, kendi varoluşunun tümlüğüne vakıf olması açısından devamlı sınır çizmek ve sınırın gerisinde durma zorunluluğu hissetmektedir. İşte burada, Levinas, siyasallığın üzerine temellendiği bu noktada ontolojiyi, varlığın ötesinde bir aşkınlığı dışlaması nedeniyle bir iktidar felsefesi olarak yorumlar. Ve bireye ontolojik vurgu genelleştirilmiş bir siyasallıktan bağımsız değildir; kendi tikel sınırı içerisinde ontolojik belirlenimini sağlayan bireysel-özne, kendi özneliğini (bireysel varoluşunu) dışsallıktan soyutlamak suretiyle oluşturmuştur. Kendine yeterli olma arzusu, kendini ayırt edilebilir kılma istenciyle birleştiğinde ortaya Kafka'nın ünlü aforizmalarından birini³ andıracak şekilde şu önerme çıkar: kendi tikel varoluşunun ontolojik sürekliliği için dışsal bir sınır yaratmak ve bu sınırların içerisinde kendine yeterliği sağlamak.

Tekil Öznenin Bitmez Gerilimi: Öteki'nin Arzusunda Ben Neyim?

Psikanalizde ben'lik içeriden yapılanmayan fakat bütünüyle dışsallığa tabi olan bir inşa süreci olarak tasvir edilir. Bunun anlamı, öznenin, hangi konumlanmalar ile kendisini ötekiye açtığının ve yine ötekiye karşı olan bakışın onu nasıl etkilediğinin sorunsallaştırılmasıdır. Ancak bu sorunsallaştırma, ne var ki, kolay bir şey değildir. Zira, Freud'un da öne sürdüğü gibi, özneyi yapılandıran bilinçaltı dünya dil-dışı bir dünyadır. Dil-dışı olmak, kavranamazlığı işaret eder: onu açıklayacak bir söz-cük yoktur; çünkü söz, bilinçaltının dışındaki bilincin alanına

³ “Hayata başladığın andan itibaren iki görev: Kendine devamlı sınırlar çizmek ve bu sınırlar içerisinde kalıp kalmadığını sürekli sorgulamak”.

aittir. Yapılandırılmamış ve kavranamayan bir olgu nasıl sorunsallaştırılabilir, ya da bu kavranamaz olmanın özneyi inşa ederken aştığı süreçler nasıl analiz edilebilir?

Lacan, Freud'dan aldığı mirası burada işleme koymaya çalıştı. Onun amacı bilinçaltı öğeleri bilincin alanına çekmek ve bilincin içerisindeki öğelerle kavrama yoluna gitmektir. Ve ilk olarak ortaya “Ayna Evresi” adını verdiği bir süreç koydu: Ben'in, kendiliğinin imgesiyle özdeşleşmesi olarak tasvir ettiği bu evrede, çocuğun yansıtıcı yüzey(annenin yüzü) karşısında kendisini tanıması ve kendisine bir değer(ego) yüklemesi olduğunu iddia etti (Homer, 2013: 34). Bu yükleme sonucunda, kendilikle özdeşleşen yansıtıcı imgenin öznenin talepleri süper-egoyu oluşturur: Özne, kendiliğinin bir ego biçiminde örgütlenmesi için öteki'nin doğrudan bakışına ihtiyaç duyar. Kendilik, öteki'nin özneye doğru bakışında inşa edildiği için, özneleşme doğrudan dışsal bakışa dayalıdır. Ancak gerilim burada değildir; Lacan, yansıtıcı imge karşısında inşa edilen özneliğin içsel gerilimi hissettiğini farklı bir açıdan vurgular. Ona göre, çocuğun bir taraftan öteki'ye muhtaç olduğu ve devamlı öteki'nin bakışını arzuladığı bir durum vardır; fakat öbür taraftan, öteki'nin bakışına muhtaç olan özne, bu bakışı ancak kendisini farklılaştırabildiği ölçüde kazanacağını da bilmektedir. Başka bir deyişle, öteki'ye olan muhtaçlık ile kendisini öteki'den ayrı tutma bir arada ilerlemektedir: özne, öteki'nin bakışına sahip olmak için kendisini öteki'nden ayrı bir varlık olarak tanıma ihtiyacını süreklileştirir.

Lacan, böylece, özerk düşünen özne figürünü öteki ile gerilimli bir birliktelik içerisinde ele alır. Kendi varoluşunu hissedebilmek ve ona ontolojik bir gerçeklik kazandırabilmek için kendisini dış dünyadan ayırmak isteyen fakat öbür taraftan da kendisini öteki'nin bakışı ile inşa eden bu öznelik biçimi, kendilik için devamlı öteki'ye açılma baskısı hissedecektir. Ancak bu baskı, hem öteki'ye yakınlığı hem de öteki'nden farklılaşmayı içerdiği için gerilimlidir. Yansıtıcı yüzey üzerindeki imgesellik, öznenin egosunu inşa eden şey olarak hem öznenin kendiliğinin bir parçasıdır hem de seslenen bir

dışsallıktır. Yani, yansıtıcı yüzeydeki imge hem öznenin kendisidir hem de değildir. Çocuk, yansıtıcı yüzey karşısında kendi imgesinin çekimine kapılır ve onunla oynamak hatta onu denetimi altına almak ister. Lacan, burada, dışsallık ile kendiliğin birbirine eklenmesini işaret eder ve şiddetin ilksel dürtüler yoluyla nasıl olağanlaştırıldığının altını çizer. Şiddet, dışsallık üzerindeki kendilik hakimiyetinin bir boyutudur ve bunun altında yatan temel şey, dışsallığın yansıtıcı bir evren olması sebebiyle kendiliği inşa eden bir imgeselliği simgelemesidir. Başka bir ifadeyle, dışsallık, sadece kendiliğe öteki olan değildir; kendiliğin kendisini fark ettiği evrendir ve kendilikten bağı kopartılamamıştır. Bu kopartılamama, kaçınılmaz biçimde, ben'i dışsallık karşısında etkin konuma getirir. Çünkü dışsallık, sadece ötekisel bir farklılığı imlemez; o artık kendiliğin özsaygısını inşa edebilecek bir evrene dönüşmüştür.

Ancak gerilim bununla bitmez. Lacan, bu evrenin ileriki aşamalarında çocuğun kendi imgesiyle özdeşleşme yoluna gittiğini söyler. Özdeşleşme, yansıtıcı yüzey karşısında çocuğun, kendisini imgesiyle yer değiştirmesidir (Homer, 2013: 54). İmgenin eksiksizliği karşısında kendiliğin eksik kalışı burada altı çizilmesi gereken şeydir: çocuk, kendi bütünlüğünü imgesi sayesinde duyumsamaktadır, böylece kendisine ontolojik tümlüğü gösteren imgeyi rahatlıkla kendisinin yerine yerleştirir. Fakat aynı zamanda bu bir yabancılaşma durumudur; çünkü kendiliğin gerçeklik boyutu değil, imgesel deneyimi özneliğin yerini almıştır. İmge, böylece, aktüel ben'in yerini alır. Lacan, işte bu yabancılaşma sürecini ben'in ortaya çıkışı olarak kodlar. İmgesellikle özdeşleşme, ben'in kendi eksikliğinin farkına varmamasıyla ya da bu eksikliği bilinç-dışına kaydırmasıyla sonuçlanır. İmgeseldeki eksiksizlik, özneye tümlük yanılması veren bir şey olarak, kendiliği devamlı eksiksiz kalan bir şey olarak kodlar. Ancak, öznenin içine düştüğü içsel çelişki daha sonra ortaya çıkar: ben, kendi varlığına imgesi üzerinden ulaşırken, bu kendilik üzerindeki hakimiyetini ben'in dışında bir alanda, öteki'nin bakışında gerçekleştirir. Bunun açık anlamı; kendilik varoluşundaki eksiksizliği yakalamak, gerçekliği sürekli biçimde

imgeyle yer değiştirmek ile mümkün olabilir. Bu nedenle özne, kendiliğini öteki'nin bakışıyla inşa edebileceği bir imgesellik alanına ihtiyaç duyar. Bu imgesellik alanı, devamlı kendisini öteki'nin bakışına maruz bırakan fakat diğer taraftan da kendi tikel varlığını sürdürebilmesine olanak tanıyan sosyal medyadan başkası değildir.

Simulakr Bir İmgesellik Alanı Olarak Sosyal Medya

Bu bölümde, önceki bölümlerde ortaya konan argümanların devamlılığını sağlamak adına, Baudrillard'dan hareket ederek, kendiliğin inşası için varoluşunu bütünüyle öteki'ne açan özneliğin saf bir simulakr evreninde yaşadığı tespitinden hareket edeceğiz. Simulasyon kuramıyla sosyoloji içerisinde yeni bir tartışma başlatan Baudrillard, gerçeğin her alanda simulasyon ile yer değiştirdiğini, bu nedenle radikal bir çözümün olamayacağını iddia eder (Baudrillard, 1983: 1). Temel varsayımı ise şudur: kendisi gerçek olmayan, ya da gerçeği yansıtmayan fakat gerçeklik olarak algılanmak isteyen görüntülerin egemenliği altında yaşamaktayız. Medya ve iletişim teknolojilerini bu simulasyon oyununun bir parçası olarak gören Baudrillard, düşsel olan ile gerçek olanın birbirine karıştığı bir evrende gerçekliğin bütünüyle ortadan kalktığını iddia eder. Baudrillard'ın bu eleştirisi, bizce, yukarıda değinildiği üzere, Aristoteles'in Sofizme yönelik eleştirilerine benzemektedir. Tıpkı Aristoteles'in eleştirisinde vurguladığı gibi, söz ile şey arasındaki sonsuz-sonlu uyumsuzluğunun bir başka göstergesi simulasyon evrende karşımıza çıkmaktadır: düşsel ile gerçek arasındaki ilişkideki sonsuz-sonlu gerilimi, düşsel olanın gerçeğin yerini almasıyla birlikte radikal bir dağılımı meydana getirir. Bu radikal dağılım, her alanda imgesel hükümlerliliğin sonucunda gerçekleşmektedir. Gerçeğin sınırlandırıcılığının yerini düşsel olanın sonsuz akışkanlığı ve imgeselliğin tükenmezliği almaktadır. İşte Baudrillard, düşsel olan ile gerçeğin yer değişikliğini "tüketim toplumu" olarak kavrar (Baudrillard, 2012: 48). Tüketim toplumu, gereksinimlerin gerçek ve sınırlı doğasından değil, düşsel ve imgesel üretilmişliğiyle tüketmeyi süreklileştirir ve yatay düzlemde sonsuzlaştırır.

Gereksinmenin gerçekliğinin yerini alan imgesel gereksinme, sınırlı bir tüketim ve ihtiyaç döngüsü yerine fantazmatik bir sonsuz-tüketimi yaratır.

Gerçeği parçalayarak yerine imgesel bir sonsuzluk evreni açmak isteyen bu simulakr dünyası, imgenin sonsuz akışlığı içerisinde özneyi yatay toplumsallık evreninde sonsuz parçalara böler. Bu bölünmenin amacı, özneyi tüketimin var olduğu her alan içerisinde özneleştirmektir. Bunu, öznenin kendi benliği içindeki eksikliği gidermek adına öteki'ne yöneldiğini iddia eden Lacan'cı paradigmayla karşılaştırdığımızda şu sonuç çıkmaktadır: toplumsal evrenin yatay düzleminde her alana yayılan ilişkiler kümesi içerisinde öznellik, öteki'nin yayılmışlığı çerçevesinde kendisini de yamak mecburiyeti hissetmektedir. Öteki'nin imgesel perspektifi artık her yerde olduğundan, *kendi öz dünyasına* çekilen birey figürü yok edilmek istenmektedir. Simulasyon evreni, kendisini tümlük içerisinde imgesellekle inşa eden özneye, her tür gerçeklik yıkımı sonucunda öteki'nin saf ve sürekli bakışını hediye etmektedir (Zizek, 2011: 216). Öteki'nin imgeleyici bakışının her yeri kuşatması ve her tür gerçeklik biçiminin yerini alması, özneyi öteki'nin bakışına muhtaç bırakan psikik dürtüyü harekete geçirmiştir: ben'in inşası için öteki'ne yönelen kendilik, her yere yayılmış olan öteki'yi yakalamak ve onu kendisine katmak için harekete geçer. Burada gündelik pratiklerin izinden giden Baudrillard, örneğin giyinme gereksinmesinin simulakr karşılığı olan modanın toplumsal bir norm haline gelmesi üzerinden hareket eder. Giyinme gerçekliğinin simulakr karşılığı olan moda, gereksinmenin somut "karşılanabilir" derecedeki sınırlılığını ortadan kaldıran ve imgeselliğin tükenmez doğasına alan açan bir fantazmatik evrendir. Bu evrende, giyinme, asla basit bir gereksinme olarak adlandırılmaz; çünkü temel mantığı öznenin "eksikliği" üzerine kuruludur. Simulakr evreni, tıpkı Lacan'daki gibi, öznenin kendisinde hissetmesi gereken bir eksiklik psişesi üzerine kurulu olmak zorundadır; çünkü aksi takdirde öznenin öteki'nin bakışına ihtiyacı olmazdı. Moda, bu bağlamda, öznenin giyinmeye ilişkin "giderilebilir" gerçekliğini yok eden ve özneye devamlı öteki'nin gözünde eksiklik pompalayan bir üst-norm haline gelmiştir.

Tüm bu argümantasyonu sosyal medya üzerinden nasıl okumak gerekir? Verili gerçeklik alanı yerine inşa edilmiş bir imgesel-yaşam biçimini öteki'nin gözüne doğru yönelten facebook ya da twitter, bu sayede kendiliği öteki'ne açabilmenin bir aracı haline gelmiştir. Sosyal medya, bir paylaşım sahası olmanın ötesinde, insanların birbirleriyle ilişkilerinde çok farklı boyutları ihtiva eder. Bu gibi paylaşım siteleri sadece birbirinden haberdar olan bir insan topluluğunu işaret etmez; birbirilerine karşı kendilerini görünür kılan ve başkalarının onayını arayan bir topluluğu yansıtır. Bunun anlamı, kendi tekillliğini her an yapılandırmak isteyen ve bu yapılanmayı başkalarının gözüne ve onayına bağlayan bir benlik psikolojisinin varlığıdır. Bir tarafta kendisine yine kendi gözünde değer katmayı amaçlayan bir benlik bulunmaktadır. Bu benlik, kendiliğin içinde yer aldığı gerçeklik üzerinden değil, gerçekliğin simulakr imgeselliği üzerinden bu değer-ilavesini gerçekleştirir. Böylece kendiliğe aktarılan ego, saf bir imgesellik evreninde gerçekleşir. Bunun sonucunda ben, gerçekliğin sınırlayıcı düzlemini yadsır ve ego'yu inşa eden imgesel evreni gerçeklik olarak kodlar. Diğer tarafta ise, kendi farklılaşmış tekillliğini öteki'nin bakışına bağlı kılan bir öznellik vardır. Bu öznellik biçimi, kendi ayrılmış ego'su için öteki'nin bakışını sürekli arzular. Bu nedenle de öteki'yi deyim yerindeyse tahrik eder ve "kışkırtır". Bu kışkırtma, öznenin, öteki'yi çağırması ve ona seslenmesidir. Bu seslenme, tıpkı Althusser'in ideolojik evreni tasarlarlarken kullandığı gibi gerçekleşir. Özne, kendisine seslenildiği an ve durumda inşa edilir. Bu dışsallığa duyulan ihtiyaç, öteki'nin ben'in farkına varması arzusunu giderecek şeydir. Tatmin, öteki'nin bakışına bağlı gerçekleşir. Gereksinmenin giderilmesi öznenin tekil mevcudiyetine ait edimsellikte mevcut değildir artık; bütünüyle öteki'ye karşı görünür kılınmak, onun onayını almak ve onun yansımasıyla kendisini inşa etmek tekil öznenin varoluş biçimidir.

Özellikle sosyal medyada paylaşılan ve an'ları "olduğu gibi yansıtmaya" amacıyla çekilmiş fotoğraflar gerçekten güzel bir örneği teşkil etmektedir. Bu fotoğraflar, ikili bir işlevi gerçekleştirmektedir: ilk olarak, tekil öznenin "doğal" anını yansıtmaktadır.

Bu yansıtıcı perspektifte amaç, öznenin, öteki'nin gözünde hep "o anki gibi" olduğunu tescil etmektir. Kişinin, poz verirken kendisini aslında "poz vermiyormuş gibi" konumlandırması, gerçekte kişinin aslında devamlı öteki'nin bakışını üzerinde hissettiğinin ve bunu olağan hale getirdiğinin bilinç-dışı yansımasını oluşturmaktadır. Poz vermek istemeyerek gibi görünerek poz vermek, aslında bilinçsiz görünüşün bütünüyle bilinçli bir edimle gerçekleştiğinin göstergesidir. Öyleyse simülakr evreni yaratan şey doğrudan bireysel bir edimsellik içerisinden okunabilir.

Sosyal medyanın simülasyona dayalı evren inşa etmesi, görüldüğü üzere, gerçekliğin yadsınarak yerine imgesel bir evrenin geçirilmesine dair bilinç-dışıyla oluşmaktadır. Sosyal medyanın bilinç-dışı işlevi de burada karşımıza çıkar: öznenin öteki'yi her an çağırabildiği bir alan olarak sosyal medya, kendiliğin öteki'ye açılış yeri olarak süreklileştirilebilen ve böylece hiç kapanmayacak bir simülakr evrenidir. Peki, bu evren halihazırda kendisine biçilen "politik" misyonunu başarabilir mi? Biraz da bu noktaya değinelim.

Yeni Ütopya Olarak Gezi ve Sosyal Medya

Türkiye, sanıyoruz ki, daha önceleri sosyal medyayı hiç bu denli *politik* şekilde kullanmamıştı. Üstelik, bu kullanmama durumu özellikle bizlerin de içinde bulunduğu genç nesil tarafından bir bastırılmışlık hali yaratmıştı. Öyle ki, Gezi'nin ilk günlerinden itibaren direnişin temel söylemlerinden biri şu olmuştu: "Direnişi, "internet nesli" diye küçümşenen, hatta apolitik sayılan gençler başlattı!". Hiç şüphesiz çok büyük bir haklılık payı vardı. Özellikle ana-akım medyanın yer vermediği hareketlerin kendisine bir alternatif alan bulabilmesi ve kitlenin dikkatini çekmesi de çok önemliydi. Ancak ilerleyen günlerde hareketlerde azalma ve kitleselleşmenin ilk günlere oranla sığ kalması çok tartışılmaya başlandı. İşte bu, bizce sosyal medyanın, kendisine yüklenen politik misyonu gerçekleştirebilecek bir yapıda olmadığının önemli bir göstergesidir. Daha doğrusu, mevcut algılama biçimi ya da gerçeği yadsıyarak simülakrlara dayalı kullanım biçimiyle sos-

yal medya arzu edilen politik imkanı yaratamaz. Çünkü bir taraftan hareketler büyük çoğunluk tarafından sosyal medyada ifadelendirilmiş olmasına rağmen, politik kimliğe ulaştıracak kitlesel bir yapılanma vuku bulmamıştır. İşte bunun sebebi, sosyal medyanın, salt bireysel bir temsilin gerçekleştirilmesine dönük bir arzunun giderilmesi maksadıyla kullanılmasıdır. Başka bir ifadeyle, sosyal medya, kitleselleşmeyi politik bir açıdan amaçlamamaktadır; bireysel bir temsilin ifşasına dönük olarak, mevcut toplumsallığa ilişkin olarak kişinin kendisini öteki'nin bakışına açması olarak sosyal medya, tam da bu yüzden, ortaklık kurma imkanı olarak politik bir durumu temsil etmez. Öteki tarafından onaylanmanın, ya da muhatabına yönelik olarak temsilin gerçekleştirilmesi, somut politik pratiklere kapı açmamıştır.

Gezi olaylarını, Facebook ve Twitter gibi paylaşım ortamlarında hatırı sayılır derecede görmüştük. İlginçtir ki, Gezi'nin kendisini bizce politik kılan şey tam da kendisine bu paylaşım sitelerinde alan açabilmiş olmasıdır. Ancak bu açışın anlamı şudur: Fantazmatik bir evren olarak sosyal medya, gerçekliği yadsıyarak kendilerine yeni temsil alanları yaratan öznelere ilişkin evrenleri iken, Gezi olayları esnasında ciddi bir gerçeklik bunalımı yaşanmıştır. Zira, sosyal medya kullanıcıları, olaylar esnasında paylaştıkları bilgilerin yadsıdıkları gerçekliğe ait olduğunu idrak ettiler. Esasında Gezi'nin bütün anlamı ve onun gerçek bir ütopyayı temsil edebilmesinin koşulu da buradadır: Gezi, bireylerin birer fantazmatik temsilci haline getirildiği simülasyon evrenine, gerçekliği sokarak şimdi'nin radikal eleştirisini ve şimdi'ye ait olumsuzlamayı giderecek fantazma-dışı evrenin mümkün olabilirliğini göstermiştir. Gezi, yaşadığımız dünyanın ve kurduğumuz ilişkilerin ne kadar gerçekliğin dışında olduğunu, kendisine ütöpik bir söylemsel alan açarak ifade etmeyi başarmıştır. Ancak Gezi'nin politik-toplumsal bir hal alabilmesinin önsel koşulu, kendisinin saf gerçekliğin içerisinde ele alınmasına ya da onu dile getirenlerin bu dil'i gerçekliğin içinde kodlayarak kullanmasına bağlıdır. Yaşadığımız bu zaman diliminde ütopyanın anlamını yeniden dönüştüren bir direniş söylemi karşımızda belir-

mektedir. Gezi, sosyal medyanın fantazmatik dönüşelliğine, yadsınan gerçekliği radikal bir şekilde yerleştirerek insanları “uykudan uyandıran” bir olaydır. Ütopyanın illa ki erişilemeyecek bir hayali temsil etmesi şart değildir; simulasyon çağında gerçeği keşfetme arzusu ütopyanın yeni biçimidir.

Sonuç

Bireysel temsilin ve ifadenin yeni bir biçimi olan sosyal medya, bireyselliğin görünür kılınmasına ve özneliğin fantazmatik ifşasına yöneliktir. Bu olgu, Levinas’ın batı felsefesi için kullandığı ego-loji kavramsallaştırmasının bir somutlaması olarak da görünebilir. Ben figürünün kendine yeterli bir tümlük içerisinde öteki’ne karşı kendini konumlandırma arzusu, ben’in toplumsallığa açılımını etkilemektedir. Levinas’a göre, ben’lik üzerine yapılan bu vurgu, ontolojik ben’in dışında yer alan meta-fiziksel öğelerin yadsınması anlamına gelmektedir. Levinas, ben’liğin her tür etik-politik değer üzerine oturtulmasını eleştirirken, adalet veya ortaklık düşüncesinin imkansız bir deneyim haline geldiğini iddia etmektedir. Ben’in öteki karşısında tümlük duygusuna erişmesini, ancak öteki karşısında “bireyselliğini tescil etmek suretiyle” gerçekleştirdiğini öne süren Levinas’a göre, bu ben’lik arzusu, başkılığın reddine yol açacak kadar tehlikeli bir hale gelmiştir.

Böylesi bir bireysellik vurgusunun olduğu çağda bir arada yaşamının formel ilkelerini tespit edebileceğimiz hakikat çizgilerini nasıl keşfedebiliriz? Bize göre sosyal medyanın algılanış şekli, halihazırda bir ortaklık için gereken söylemsel pratikleri içermemektedir. Kendiliğin mutlak temsil arzusunun devamlı surette öteki’nin bakışına bağlayan ben’lik inşası, ortak bir normun kapsayıcılığı ya da kuşatıcılığına inanmakta; fakat sadece ben’liğin “görünebilir oluşu”na odaklanmaktadır. Popüler jargonlardan bir tanesi olan “sosyal medyada örgütlenme” pratikte sınırlı olmak mecburiyetinde kalmıştır. Bunun en önemli nedeni, örgütlenme telaşı olmaksızın salt bireysel bir temsilin fantazmatik-imgesel biçimde gerçekleştirilmesine dönük arzusunun tatmin edilmesi amacıyla ifa edilmiş ol-

masıdır. Bu nedenle sosyal medya gerçek anlamda politik-toplumsal bir muhalefete kapı aralayan bir imkan yaratamamaktadır. Çünkü sosyal medya, bireyin, başkalarıyla etkileşime girmediği, buna gerek duymadığı ve birtakım simülakrlar yoluyla iletişimin olduğu bir yanılsama evrenidir. Bu evrenin içeriğinden politik bir hareketin ya da muhalif bir söylemin çıkması bizce olası değildir. Halihazırda deneyimlediğimiz bir hareket olarak Gezi’nin başarisını sosyal medyada değil, bilakis sosyal medyanın kimliğine ters düşen bir öğede aramak gereklidir: Gezi’nin önemi, imgeselliğin yerine yeniden gerçeği yerleştirmiş olmasıdır.

Kaynakça

- Baudrillard, J. (1983) *Simulations*, çev. Paul Foss, Paul Patton, Philip Beitchmann, Semiotext[e]
- Baudrillard, J. (2012) *Tüketim Toplumu Söylenceleri/Yapıları*, çev. Hazal Deliceçaylı ve Ferda Keskin, İstanbul: Metis
- Foucault, M. (2012) *Bilme İstenci Üzerine Dersler College de France Dersleri 1970-1971*, çev. Kerem Eksen, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Homer, S. (2013) *Jacques Lacan*, çev. Abdurrahman Aydın, Ankara: Phoenix Yayınları
- Levinas, E. (1991) *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, çev. A. Lingis, Kluwer Academics
- Zizek, S. (2011) *İdeolojinin Yüce Nesnesi*, çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Metis

Kahrolası Hacker'lar! Bilgimi Özgürleştirmişler

¹Selman Almış

Bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılaması, doğal/toplumsal gerçeklikleri daha fazla kavraması ve açıklaması sahip olduğu bilgiyle ilişkilidir. Bilginin insan yaşamındaki önemi dikkate alındığında, bilgiyi üretmeyi, elde etmeyi, paylaşmayı ve kullanmayı amaçlayan yapıların önemli bir parçasını eğitim ve bilim faaliyetleri oluşturmaktadır. Eğitim özelinde eğitim hakkının temel öğelerinden birini oluşturan bilgiye dair şu soruları sormak elzem olmaktadır: Bilgi, kendisine son halini veren kişiye mi aittir yoksa insanlığın ortak bir ürünü müdür? Bilgi alınıp satılması gereken bir meta mı (meta-bilgi) yoksa bir insan hakkı mıdır?

Bu sorulara verilebilecek yanıtlar yaşanan üretim ilişkilerinin yapısına bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Bilgi kaynağını elinde bulundurup kontrol edenler bilgiyi meta olarak tanımlayabiliyorken, bilgi kaynağından yoksun olanlar bilgiyi bir insan hakkı olarak görebilmektedirler. İstisna da olsa bu durumun tersinin de olduğu gözlemlenmektedir. Bilginin, toplumun ortak kaynaklarından biri olarak görülmektense metalaşması ve özel mülk olarak tanımlanması, bilginin kullanım değerinden ziyade değişim değeri için üretilen bir mala (meta) dönüşerek, sermaye birikim süreçlerinin kaynağı olan kâra dâhil edilmesidir. Böylelikle bilgi alınıp satılır bir hal aldıktan sonra, bedelini ödeyenler bilgiye sahip olurken, bedelini ödeyemeyenler ise bilgiden yoksun kalmaktadırlar. Bilgiyi özel bir kazanç kaynağı olarak sınırlandıranlar, toplumsal ilişkilerde kendi tekellerini de kurmaktadır. Bu durumda bilgi hak olmaktan çıkmakla birlikte yoksunların insanlıklarına, kendilerini gerçekleştirme ve özgürleşme olanaklarına, kendilerini ve dünyayı değiştirme

olanaklarına yönelik bir saldırı özelliği taşımaktadır.

Her yeni bilginin, kendisinden önceki bilgilerin üzerine inşa edildiği düşünüldüğünde bilgi, insanlığın ortak kaynaklarından biridir. Yani bilgi, sıfır toplam -paylaşılarak azalan- bir kaynak değildir. Bu yüzden herkesin bilgiye erişimi, bilgiyi kullanımı, üretimi ve bilgiyi paylaşması bilginin metadışlaştırılmasıyla, özel mülk olmaktan çıkarılmasıyla, yani anayasal bir hak olarak kabul edilmesiyle kısmen sağlanabilir. Bilginin hak olarak yasal güvence altına alınması önemlidir; fakat yeterli değildir. Türkiye'de 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu'yla bireylerin bilgi edinme hakkını kullanmaları amaçlanmıştır, ancak edinilecek bilginin kapsamına ve elde etme süreçlerine bakıldığında bireylerin bu hakkı kullanma olasılıkları sınırlandırmıştır. Ayrıca haklar, yalnızca mevcut yasalarla sınırlı olmayıp tarafların güç mücadelesiyle belirlendiği süreçler olmuşlardır. Diğer hak mücadelelerindeki gibi bir hak olarak bilginin de özünde üretim araçlarının özel mülkiyetine sahip olanlar (burjuvazi) ile üretim ve geçim araçlarından yoksun olanlar (ücretli işçiler) arasındaki güç mücadeleleriyle belirlendiğini söyleyebiliriz. Haklar ise durup dururken gökten yağmazlar ve biri(leri)nin diğerleri için lütufta bulunabilecekleri bir şey ya da durum değildir.

Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu Neye Hizmet Eder?

Bir hak olarak bilginin, kâr getirecek meta-bilgiye dönüşmesi çeşitli yasal düzenlemelerle güvence altına alınmaktadır. Bu yasal düzenlemelerin başında da Telif Hakları, Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu gibi uygulamalar gelmektedir. Bu yasaların “bilgi üretenleri teşvik etmeyi” ve “bilgiyi üretenlerin emeklerinin karşılığını vermeyi” amaçladığı vurgulanmaktadır. Oysa Lebowitz'in ifade ettiği gibi, entelektüel mülkiyet haklarının yaptığı şey, insanları bilgi için onun gerçek üretim giderlerinden daha fazla ödemeye zorlayacak yapay bir kıtlık yaratmaya çalışmaktır (2008, s. 62). Böylece bilginin “güç” demek olduğu, rekabetin bilgiye dayalı olduğu, herkeste var olan bilginin değersiz olduğu; bunun “Başka Alternatif Yok” vb. gerekçelerle mevcut kapitalist üretim ilişkilerinin eşitsiz, rekabetçi ve bencillığe dayalı doğası da meşrulaştırılmaktadır.

Hak olarak bilgi ile meta-bilgi arasındaki en önemli ayrım noktalarından biri bilginin toplumsal ve tarihsel ilişkiler içindeki konumu olduğu söylenebilir. Lebowitz'in ifadesiyle (2008), paranın bilginin aracı olduğu bir dünyada bize fiyatla gelmeyen hiçbir şeyin bilgisine sahip değiliz: Bizi kuşatan doğal çevre, potansiyellerimizi geliştirmek için gereksinim duyduğumuz ihtiyaçlarımız, satın aldığımız şeyleri üreten insanların yaşamları, edimlerinin ürünlerini satın alarak bir ilişkiye girdiğimiz tüm insanlar hakkında hiçbir şey bilmiyoruz. Oysa bizim için kimin ve nasıl üretildiğinin bilincine vardığımızda, başkalarının yaşam koşullarını ve katkıda bulunabileceğimiz ihtiyaçlarını anladığımızda, meta sahipleri -insan eylemleri zincirinin sahipleri- tarafından sömürülmemiz zorlaşacak/imkansızlaşacak ve rekabete dayalı toplumsal bölünme yeniden üretilmeyecektir.

Kitap, CD, DVD vb. teknik araçların bilgiyi depolaması ve belirli ölçüde çoğaltmaya (farklı kopyaları üretmeye) imkân sağlaması, bilginin de "metalaştırılabilir", yani pazarda alınıp satılabilir metalara dönüşmesini kolaylaştırmaktadır. Metalaştırmanın başlıca araçları, çoğaltma kapasitesini kontrol etme ve arttırma yöntemlerini geliştirmektir (Thompson, 2008, s. 40). Böylece "telif hakkı" veya çoğaltma, lisans ve dağıtım hakları metalaştırmada hayati önem arz etmektedir. Meta-bilgi, Telif hakları, Fikir ve Sanat Eserleri kanunu gibi kanunlarla ticaret hukuku kapsamına alınarak belirli tekellerde toplanabilmektedir. Patentler, lisanslar, telifler yoluyla, bilgi ile bilgiye ihtiyaç duyanlar arasında bir engel oluşturulmakta, bilginin eşitsizlik ve tahakküm aracı olarak kontrol edilmesi önem kazanmaktadır. Böylelikle bireylerin bilgiyle olan ilişkileri, bilgiye sahip olanların dayattıkları kurallarla belirlenmektedir.

Şirketler, bilgiye erişimi ücretlendirerek devasa kârlar ile birlikte mevcut ekonomik ve toplumsal eşitsizliklerin artan bir şekilde devam etmesine neden olmaktadır. Türkiye'de Fikir ve Sanat Eserleri Kanununun 19. Maddesiyle, telif haklarının, babadan oğula geçmesi bu duruma bir örnek olarak sunulabilir. Miras sistemindeki gibi malların ve hakların çocuklarına devredilmesi, servetin ya da yoksulluğun yeniden üretilmesine hizmet ederek, bu uygulamadan yararlananlar ile yararlanmayanlar

arasında bir eşitsizliğe neden olmaktadır.

Fikir ve Sanat Eserleri Kanununun Mali Haklara dair maddeleriyle (20-25. maddeler) bir eseri işleme, çoğaltma, yayma, temsil ve iletim hakkı eser sahiplerinin mali haklarını koruma adına eser sahiplerine verilmiştir. Bu maddeler, bilgiyi kullanma hakkımızı kontrol etmek için uydurulan ya da meşrulaştırılan birçok görüşe dayanmaktadır. Bu bağlamda eser sahiplerinin gerekçelerinin önemli bir kısmını çürüten Stallman'a göre (2003) eser sahipleri "korsanlık" ve "hırsızlık" gibi kötü çağrışımlı sözcüklerle **terim karmaşası yaratmakta**; "ekonomik kayba" uğradıklarını belirterek **zararlarını abartmakta**; cezalandırma ve tehdit etme yoluyla **kanunlardan bahsetmekte** ve eser ile "eser sahibi"-genellikle eseri üreten değil şirkettir- arasında var olan **doğal haklardan** dem vurmaktadırlar.

Siyasal Alan Olarak İnternet, Sosyal ve Dijital Medya

Bilginin elde edilmesi, üretilmesi ve paylaşılması başka kişi ve nesnelerle iletişimi ya da etkileşimi ile mümkündür. Bu dikkate alındığında son yıllarda eğlence, haberleşme ve bilgi paylaşımının altyapısından olan iletişim medyasını daha yakından anlamamız gerekmektedir. İnternet teknolojilerindeki gelişme ile internete erişim olanaklarının çeşitlenmesi, internetin gücüne ve etkisine dair farklı yorumlara neden olmaktadır.

İnternet'in siyasal bir alan olduğunu, bir antagonizmalar, uzlaşmaz çatışmalar alanı olduğunu görmek gerekmektedir. İnternetin hem müthiş bir kontrol, gözetim, cezalandırma, fişleme, sansür hem de müthiş bir özgürleşme, dayanışma ve paylaşma potansiyeli taşıdığını söyleyebiliriz. Bu anlamda Innis'in iletişimin yanlılığı kuramını (farklı medyanın siyasal iktidarın merkezileşip merkezileşmemesi, zaman ve mekânda genişleyip genişlememesi gibi farklı örgütlenme şekillerini desteklediğine dair kuramı), ilettikleri mesajın içeriği ne olursa olsun, iletişim medyasının iktidarın örgütlenmesindeki önemini dikkate almak gerekmektedir (Akt. Thompson, 2008, s. 21). Foucault'nun "*nereye iktidar/güç var ise orada direniş de vardır*" önermesine ek olarak, Marc Andrejeviç'in "*nereye bir direniş varsa iktidar da kendisini ve baskı araçlarını buna göre yeniden*

tasarlama çabasında *olacağı*”na dair önermesi de dikkate alınmalıdır (Coşkuntuncel, 2013).

İnternette, bilgi özgürlüğü ile bilgiye serbest erişimi savunan ve sansürün kaldırılmasına yönelik eylemler ön plana çıkmaktadırlar. Bu durumlarda bilgiyi metalaştırarak yasalarla erişimini sınırlandırmanın yanında, sansür gibi bilgiye ihtiyacı olan halkı potansiyel bir tehlike olarak görüp devleti, egemen sınıfı koruma altına almayı amaçlayan mekanizmalar, özellikle devletin baskıya dayalı aygıtları görünür olmaktadır. Örnek olarak yazılımcı, yazar, insan hakları ve internet aktivisti Aaron Swartz verilebilir. Swartz 2009’da Amerikan federal mahkemelerine ait PACER veritabanında bulunan ve para karşılığı satılan yaklaşık 18 milyon belgeyi ve 2011’de JSTOR’dan 1,5 milyon dolar değerindeki 4 milyona yakın kitap ve makaleyi bilgisayarına indirip halka açık hale getirmiştir. Ardından hakkında «bilgi korsanlığı» ve «yasadışı dosya indirme» gibi ağır suçlardan 13 kez dava açılmış ve 1 milyon dolar para ve 35 yıl hapis cezasıyla yargılanan Aaron Swartz ağır depresyona girerek 11 Ocak 2013’te kendini asarak 26 yaşında yaşamına son vermiştir.

Ülkemizde, fikri mülkiyet, kamu düzeni, milli güvenlik, genel ahlak vb. gibi muğlak gerekçelerle internet, özellikle sosyal medya alanı, tüm kitle iletişim araçları gibi katı bir denetime maruz kalabilmektedir. İnternet alanındaki temel denetim/erişim 5651 sayılı “İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun” ile belirlenmiştir. Ancak 5651 sayılı temel kanun dışında devlete erişim engelleme imkânı veren 8 yasa ile 1 KHK de vardır. Bu yasaların adları ve ilgili maddelerinin numaraları şunlardır: Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’nun Ek-4 üncü maddesi; Türk Medeni Kanunu’nun 24 ve 25. Maddeleri; Türk Ticaret Kanunu’nun haksız rekabete ilişkin hükümleri (eski kanunda 56 ve 58. yeni kanunda 54, 55 ve 56. maddeler); Tütün ve Alkol Piyasası Düzenleme Kurumu Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’un 8. maddesinin beşinci fıkrasının (k) bendi; Terörle Mücadele Kanunu’nun 6. maddesinin 4. fıkrası; Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu’nun 101. maddesi; Futbol ve Diğer Spor Müsabakalarında Bahis ve Şans Oyunları Düzenlenmesi Hakkında Kanun’un 5. maddesi; Diyanet

İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun’un 6. maddesi; Markaların Korunması Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname’nin 9, 76 ve 77. maddeleri.

Üretim araçlarının mülkiyeti ve kontrolü “dijital demokrasi”nin analizinde hayati önem arz etmektedir. Dijital medya şirketleri belli bir hizmeti ücretsiz üyeliklerle kullanıcılara sunma karşılığında kullanıcıların internet kullanım alışkanlıklarını; interaktif ağlarındaki yazılı, sözlü, görsel tüm etkileşimlerini ve ürettikleri içerikleri sistematik olarak gözlemekte, bu içeriklerin ticari haklarını üzerlerine geçirmekte, bu bilgileri depolamakta, reklam şirketlerine satmakta ve çeşitli devlet birimlerine teslim ederek devasa kârlar edinmektedirler. Dahası devlet birimleri ve şirketler kullanıcıların her türlü bilgilerine erişim sağlayabilirken, kullanıcılar ise devlet ve bu şirketler hakkında, toplanan bilgilerin nasıl değerlendirildiği hakkında en ufak bir bilgiye sahip değillerdir. Burada asıl mesele kişisel bilgi mahremiyeti değil, ücretsiz emek sömürüsü ve asimetrik, şeffaf olmayan gözetlemeye dayalı kullanıcı-şirket ya da yurttaş-devlet ilişkisidir. Bu asimetrik, sürekli gözetleme durumu sadece kâr ile sonuçlanmamakta, Foucault’nun panoptisizm analizinde işlediği gibi aynı zamanda mevcut güç ilişkilerini yeniden üretmekte, üretimi ve mevcut ekonomik düzeni koruma ve geliştirmekte de büyük rol oynamaktadır (Coşkuntuncel, 2013).

Bu olumsuzluklara rağmen internetin karşılıklı etkileşimi mümkün kılan yapısının “gerçek” siyasal ve toplumsal ilişkiler kadar önemli ve belirleyici olduğuna ve siyasetteki mevcut tikanıklıkları aşmak için alternatif bir kamusal alan olarak ele alınabileceğine dair iyimser iddialar da söz konusudur. Öte yandan İnternetin herkesin erişimine açık olmaması, hızla ve gitgide daha fazla oranda ticari çıkarlar tarafından sömürgeleştiriliyor olması, mevcut düzeni yeniden ürettiği ve kamusal bir nitelik taşımadığı, dolayısıyla internetin asla “gerçek” siyasal ve toplumsal ilişkilere alternatif olamayacağına dair iddiaları dikkate almak gerekmektedir. Özçetin’e göre (2012) sosyal medya, “genellikle türdeş bir evrende birbirlerine seslenen, birbirlerinin kimliklerini, duruşlarını teyit eden, ortak hazları paylaşan bir katılımcı kümesinin paylaştığı bir alandır”. Bu haliyle sosyal medya

bireylerde, tatmin, keyif ve gurur duygusu yaratarak bireylerde psikolojik rahatlama sağlayarak, tepkinin gerçek yaşama taşınmamasına ve böylece iktidarın tahakkümünü kısmen görünmez kılarak tahakkümü beslemeye hizmet de edebilmektedir.

Bu saptamalardan hareketle genelde teknoloji, özelde internet, siyasal ve toplumsal ilişkilerde alternatif olmak yerine tamamlayıcı bir faktör olarak değerlendirilmelidir.

Bilgiyi Özgür Kılanlar Olarak Hackerlar

Kitap ve dergilerde yayınlanmış bütün bilimsel ve kültürel mirasın sayısallaştırılarak internette yer alması, internetin ticarileşme(me)si için çeşitli aktörler arasında mücadeleye neden olmaktadır. Mücadelenin bir tarafında, kamuyu denetleme ve yönlendirmelerine ilişkin bilgiyi kamudan gizleyen düzen mekanizmaları ve temsilcileri (Zizek, 2014) ile rekabetin kaynağı olarak algılanan bilgiyi kilit altına alıp pazarlayan özel şirketler yer almaktadır. Diğer tarafta ise gizlenen, fiyatlandırılan ve kilit altına alınmış bilgileri herkes için ulaşılabilir kılmaya çalışanlar. Dijital platformlarda bilgiyi özgür kılmaya çalışanlar, farklı isimlerle [tekno-eylemci, online (çevrimiçi) aktivist] tanımlansalar da bu yazıda “hacker” ifadesi benimsenmiştir. Bu arada düzen temsilcileri ile şirketlerin bilgiyi özgür kılanları veri hırsızları, siber terörist, casus, vatan haini vb. sıfatlandırdıklarını belirtmek yerinde olacaktır.

“Hacking”ın sözcük anlamı “kesmek”, “kırmak (crack)” gibi anlamlarıyla birlikte “Yarıp açmak”, “içine bakmak” ve “sızmak” tır. “Crack”, yani bire bir “kırmak”, hacking eylemlerinden yalnızca birini tanımladığından hackerlar ile crackerları birbirinden ayırmak yaralı olacaktır. Uçkan’ın (2013) ifadesiyle, hacker, kişisel çıkarın değil bilginin, daha da ötesinde denetim altına alınmamış anlamın peşindedir. Bedava yazılımla insanların sistemlerine, kişisel çıkar elde etmek için giren kişi, hacker değil, yalnızca cracker’dır ve bunlara şirketlerde ya da hükümet organlarında sıklıkla rastlanmaktadır.

Hacker’lık konseptinin merkezinde, özellikle kullandığımız Linux temelli işletim sistemleri ve yazılımlarının, Firefox tarayıcısı, “copyleft” ya da “creative commons” gibi telif haklarına/ fikri mül-

kiyet konularına yeni boyutlar getiren Açık Kaynak hareketi/yazılımlarının olduğu söylenebilir (Saka, 2013). Bilgi özgürlüğü, ifade özgürlüğü ve şeffaflık internet kültürünün temellerindendir ve hackerların da savunduğu temellerdendir (Demircan, 2013). Bilgiyi işleyen, onunla sürekli ilişki içerisinde olan ve bir anlamda bilgi sayesinde yaşayan hackerlar için en değerli şey bilginin korunması, yani bilginin özgür olmasıdır. Bu anlamda hackerların neyi, niçin yaptıklarını anlamak için tarihsel olarak (I-III. kuşak) değişim geçiren hacker etiğinden bahsetmek gerekmektedir. Bu anlamda Sabancı (2013)’nın özetlediği hacker etiği maddeleri aşağıdaki gibidir:

- Bilgi özgürdür ve öyle kalmalıdır.
- Merak her şeyden önemli bir dürtüdür.
- Otorite asla dostumuz değildir.
- Önemli olan birisinin nasıl görüldüğü değil, nasıl düşünüldüğüdür.
- Siber uzayın doğasına dışarıdan bir müdahale kabul edilemez.
- Bilgisayarlar hayatı daha iyi de kılabilir, daha kötü de.

Ne yaptığını bilmeden, yaptıklarının anlamını, içeriğini sorgulamadan çalışmak doğal insan davranışı değildir. Zizek (2014)’in belirttiği gibi, hackerlar, nasıl yapıldığını, nasıl çalıştığını merak ederek mevcut olanı bozarak daha iyisini yapmakta ve tekniğin bilgisini paylaşarak başka türlü yapmanın yollarını aramaktadırlar. Tüketim kültürüne, popüler olana direnerek bilgi tekellerini kırmakta ve bilgiyi sıradanlaştırmaya çabalamaktadırlar. Zorunda oldukları için değil, bireysel ya da gönüllülük temeline dayanan kolektif çabalarının temel motivasyonu ile keyif ve haz aldıkları için, sadece yapabildikleri için çalışmakta ve bunları çoğunlukla kahraman ya da kuratıcı olmak, mesajlar vermek gibi dertleri olmadan yapmaktadırlar.

Bilgi özgürlüğü temelli “hacker etiği”nde kökünü bulan politik amaçlar için hack faaliyetleri hacktivism olarak tanımlanmaktadır. Hacktivism ile netdaşların/vatandaşların anonim/özel, devlet ve diğer iktidar odaklarının şeffaf olması gerektiğini, bu amaçla güçlü kripto algoritmalarının herkesin erişimine ve kullanımına açık olması gerektiği sa-

vunulmaktadır (Uçkan, 2013). Bu anlamda özellikle dünyada Anonymous, LulzSec ve Türkiye’de Redhack’in ana akım medyanın, bizim neyi öğrenip neyi öğrenemeyeceğimizi belirleyen diktelerini yıkmayı amaçladıkları ve bunu kısmen başardıkları söylenebilir.

Düzen temsilcileri ile şirketlerin, hile, iftira, karalama, uydurma vb. gerçek dışı bilgi ve belgeler ile hackerlar hakkında kara propaganda yürüttüklerini belirtmek gerekmektedir. Gerçeğin üstündeki perdenin kaldırılması, halkın bizi yöneten kurumların gizli kapaklı kararı neden ve nasıl verdiğini, bu karar süreçlerinin nasıl belgelendiğini görmesi ve öğrenmesi gerekmektedir. Ancak bunu mümkün kılan kişilerin ajan, casus, terörist vb. suçlamalara maruz kaldığını görmekteyiz. ABD askerlerinin Irak’ta ikisi Reuters muhabiri üç sivil öldürdüğü videoyu ve 260 bin gizli diplomatik belgeyi boş CD’lere aktararak Wikileaks’e ulaştıran istihbarat subayı Bradley Manning ile Hatay’ın Reyhanlı ilçesinde meydana gelen ve 52 vatandaşın ölümü sonrası askeri istihbarat bilgilerini sızdırmakla suçlanarak tutuklanan 26 yaşındaki er Utku Kali örnek olarak verilebilir. “11 Mayıs 2013 tarihinde, Hatay’ın Reyhanlı ilçesinde yapılan iki ayrı bombalı araç saldırısı sonucu resmi açıklamalara göre 52 kişi öldü, yüzlerce kişi yaralandı. Resmi makamlar saldırganların Suriye rejiminin gizli istihbarat servisi Muhaberat’ı işaret etti. Patlamadan kısa süre sonra olayın failinin Suriye rejimine karşı savaşan El Kaide’ye bağlı El Nusra örgütü olduğunu öne süren, jandarmaya ait bazı belgeler Redhack tarafından yayınladı. Er Kali için, “devletin güvenliğine ilişkin belgeleri temin, devletin güvenliğine ve siyasal yararlarına ilişkin belgeleri açıklama” suçlarını zincirleme işlediği iddiasıyla TCK 327 gereği 3 ile 8 yıl” ve “TCK 329 gereği 5 ile 10 yıl arasında hapsi istendi ve bu süreçte işkenceye maruz kalıp, tıbbi tedaviden yoksun bırakılarak tutuklu yargılandı.”

Hackerların gizli bilgi ve belgeleri deşifre etme çabaları bazılarının bedel ödemesiyle sonuçlansa da onların sayesinde önemli kazanımların elde edildiği söylenebilir. Özellikle “Başka yol yok” gibi söylemler, algımızı eskisi gibi tutsak edememektedir. Devletin yurttaşları gözetlemesi, denetlemesi yakın zamana kadar olağan kabul edilirken, şimdi ciddi bir sorun olarak görülebilmekte; devlet sırlarını ifşa etmek ihanet ve suç olarak görülürken şimdi ahlaki

ve kahramanca bir hareket olarak algılanabilmektedir.

Toplumsal ilişki ve kurumlarımızın bizi bilgimizi mülk olarak görmeye yöneltmediği, mevcut bilginin herkesçe elde edilebilir duruma gelerek yaygınlaştığı seçenekler (Lebowitz, 2008, s. 62) savunulmalı ve bir anlamda bilgi komünü hayata geçirilmelidir. Buna, sürekli maliyet ve piyasaya bağımlılık yaratan paralı yazılımlar yerine, genel kamu lisansı (General Public Lisance-GPL) sağlayan, kolektif ve özgürlükçü yöntem ve amaçları benimseyen toplulukların ürettiği açık kaynak kodlu yazılımları (örneğin Linux tabanlı yazılımlar), Creative Common lisansı ile erişim sağlayan internet kaynaklarını tercih ederek başlayabiliriz.

Kaynakça

- Coşkuntuncel, A. (2013, Ağustos). “Dijital Demokrasi’nin Ekonomi Politikası. *Evrensel Kültür*, s. 18-22.
- Demircan, P. (2013). Hacktivism. Derleme içinde, *Hack Kültürü ve Hacktivism* (s. 27-33). İstanbul: Alternatif Bilişim Derneği.
- Lebowitz, M. (2008). *Yirmi Birinci Yüzyıl İçin Sosyalizm*. (P. Üçer, & İ. Akbulut, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Özçetin, B. (2012, Kasım 18). Klavye-Başı Aktivizmi: Sosyal Medya ve Siberaktivizm. *Birgün Gazetesi Pazar Eki*, s. 7.
- Sabancı, A. (2013). Hackerlara Bir Karşı Kültür Olarak Bakmak. Derleme içinde, *Hack Kültürü ve Hacktivism* (s. 16-26). İstanbul: Alternatif Bilişim Derneği.
- Saka, E. (2013). Hacker”lık Üzerine Birkaç Gözlem... Derleme içinde, *Hack Kültürü ve Hacktivism* (s. 34-40). İstanbul: Alternatif Bilişim Derneği.
- Stallman, R. (2003). *Why Software Should Not Have Owners*. Mayıs 21, 2012 tarihinde <http://www.gnu.org: http://www.gnu.org/philosophy/why-free.html.en> adresinden alındı
- Thompson, J. B. (2008). *Medya ve Modernite*. (S. Öztürk, Çev.) İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Uçkan, Ö. (2013). Hacker’lar: Viral Kültürün “Semantik Gerillalar”ı mı, Enformasyon Toplumunun Veri Hırsızları mı? Derleme içinde, *Hack Kültürü ve Hacktivism* (s. 41-47). İstanbul: Alternatif Bilişim Derneği.
- Zizek, S. (2014, Şubat 25). *Hakiki bir Siyasal Olayı Nasıl Tanımlarız?* Şubat 26, 2014 tarihinde <http://www.sendika.org: http://www.sendika.org/2014/02/hakiki-bir-siyasal-olayi-nasil-tanimlariz-slavoj-zizek/> adresinden alındı.

Marcuse'nin Aydınlanma, İleri Sanayi Toplumu Eleştirisi ve Yeni Sol Üzerine Düşünceleri

Ali İlker Kurt¹

Marcuse, Frankfurt Okulu'nun T. Adorno, W. Horkheimer, L. Lowenthal, E. Fromm, J. Habermas ile birlikte önemli temsilcilerinden biridir. Her bir düşünürün kendilerine özgü kavramsallaştırmaları vardır ve kapitalist toplum biçimine büyük eleştiriler getirmişlerdir. Hasan Engin Şener (2000:1) Marcuse'nin eleştirilerinin daha radikal boyutlarda olduğunu, var olan yapıyı sadece eleştirmekle kalmayıp bu haliyle yıkılması gerekli bir yapı olduğunu vurgulaması açısından diğerlerinden ayıran özelliklerini ifade etmektedir.

Kızılçelik (2000:12-67) Frankfurt Okulu'nun 1923'lü yıllardan 1970'lere ve günümüze kadar eleştirel teoriyi ele alışımda farklı uğrakların olduğu 1953-1970 yılları arasında özellikle Adorno'nun ve Marcuse'nin düşüncelerinin ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Bu dönem Frankfurt Okulu'nun düşünsel ve siyasal anlamda/alanda büyük bir etkiye sahip olduğu dönemdir. Bu etkisi/popülaritesi geç 1960'larda radikal öğrenci hareketinin hızlı büyümesi ile zirveye ulaşmıştır. Böylelikle Marcuse "Yeni Sol'un 3 M'inden biri [C. W. Mills, Mao Zedong, Herbert Marcuse] haline gelmiş ve özgürleştiren eğitimi savunan öğrenci hareketlerini hem desteklemiş hem de bu hareketin tartışılmasını istemiştir (Kızılçelik, 2000:63).

Wulf (2010:115-116)'a göre eleştirel teori (Frankfurt Okulu) toplumda sürekli olarak görülen sömürü ve zulme karşı mücadele ettiğinden, amacı, görünümle yetinen bir toplumsal düzene karşı çıkan; şimdiki toplumsal biçimden gelecekteki toplumsal biçime geçmek için, insanlığın önce bilinç sistemi geliştirmesini ve kendi yaşam biçimlerini güçlü bir biçimde tanımlamasını amaçlayan bir anlayıştır.

Marcuse sanayi toplumunu kendine has üslubu ile çarpıcı bir biçimde ortaya koyar: "Teknik gelişimin bir belirtisi olarak, ileri endüstriyel toplumda rahat, akla yakın, pürüzsüz, demokratik bir özgürlük hüküm sürer." (Marcuse:1968:27). İlerleme düşüncesinin bu haliyle üretkenliği yok etmeye, özgürlüğü baskılamaya dönüştüren yıkıcı bir süreç

¹ A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Doktora Öğrencisi

olarak tanımlarken, yaşam içgüdülerine uyan, barışçıl bir ilerlemenin de düşlerini kurar. Yıkıcı ilerlemenin sanayi toplumuna içkin olduğunu, bu tür bir ilerlemenin ileri sanayi toplumları tarafından fark edilemediğini kültür endüstrisi eleştirileri ile ifade eder (Şener, 2000:1). Marcuse büyü ve bilimin, yaşam ve ölümün, sevinç ve sefaletin yani tüm önceki zıt alanların şimdi teknoloji ve siyaset sayesinde birlikte ortaya çıktığını gözler önüne serer. Güzellik, terörünü nükleer güç santrallerinde ortaya çıkarmakta ve laboratuvarlar hoş bir çevredeki "endüstriyel parklar" haline gelmektedir (Wulf, 2010:122). İleri endüstri toplumu demokratik görünümüdür. Çünkü belirli dönemlerde yapılan özgür seçimler vardır. Marcuse bunun sadece bir görünümünden ibaret olduğunu yapılan seçimlerin efendi köle diylediğini, köleliği ortadan kaldırmadığını efendileri demokratik bir yolla seçmenin efendileri ortadan kaldıramayacağını çarpıcı biçimde söyler. Bu bağlamda ileri sanayi toplumu totaliterdir:

"Yıkılamıyor, çünkü demokratik görünümlü, yıkılması gerek çünkü totaliter."

Marcuse'ye göre ileri endüstri toplumunda hayat standardını yükselten koşullarda sistemin kendisi ile uyumsuzluğa girmek toplum adına yararsız görünmektedir (Marcuse, 1968:28). Bunun yanında teknolojik temelli düzenleme ve çeşitli kazanılmış haklar yolu ile ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan ekonomik-teknik bir düzen olduğunu vurgulamakta bu yüzden de insanlarda bütüne karşı durabilecek etkinliğin önünü kesmektedir. Mevcut kuruluş biçimiyle bireylerin ihtiyaçlarını biraz daha fazla karşılar gibi görünen bir toplumda düşünce bağımsızlığı, özerklik ve siyasal karşıtlık hakkı eleştirici fonksiyonlarından uzaklaşmaktadır (Marcuse, 1968:28). Sadece belirli bir hükümet ya da parti hakimiyeti totaliterliğe yönelmez, aynı zamanda çok partili çok gazeteli ve çok sayıda karşıt grupların iktidara karşı birleştiği düzenle uzlaşan belirli bir üretim sistemi de totaliterliğe yol açabilir (Marcuse:1968:30).

En geniş anlamda ilerlemeci bir düşünme olarak Aydınlanmanın öteden beri hedefi, insanı korkudan arındırmak ve efendi konumuna getirmek olmuştur (Adorno, Horkheimer, 2000:19). Bunun için temel amaç doğanın kontrol altına alınmasıdır. Frankfurt

Okulu ve bu doğrultuda Marcuse ileri sanayi toplumunun, hem insanın insanla hem de insanın doğa ile ilişkilerinin demokratik bir toplum kurulmasına olanak sağlamadığını düşünmektedir. Çünkü insanın doğayı egemenliği altına alma isteğinin aynı zamanda doğa ile birlikte insanı da nesneleştirdiğini ve sömürünün doğadan insana doğru uzanan biçimde devam ettiğini vurgulamaktadır. Sömürme ilişkisinin altında yatan sebebi ise Marcuse, Frankfurt Okulu'nun yapmış olduğu “öznel us”, “nesnel us” ayrımından yola çıkarak ortaya koymaktadır. Öznel us kişinin kendi bireysel usudur, nesnel us ise insan ve onun amaçları da dahil, tüm varlıkları kapsayan bir hiyerarşidir. Buradan çıkarılan sonuç doğanın ve insanın mutlak sömürünün nesnesi konumuna gelmesinin meşrulaştırılmasıdır (Şener, 2000:2). Marcuse kapitalizmle doğa arasındaki uzlaşmazlığın ancak özel mülkiyetin ortadan kaldırılması ile rekabete dayanan yapının ortadan kalabileceğini ifade etmektedir. Sosyalizmle birlikte doğanın insani temellükü ortaya çıkacaktır (Şener, 2000:3).

Marcuse insanın insan ile olan ilişkilerini Frankfurt Okulu ile paralel bir biçimde kültür endüstrisi dolayımında ortaya koymaktadır. İnsanın doğal ihtiyaçları yanında kapitalizm yapay ihtiyaçlar da yaratmaktadır. Yani insani ihtiyaç kavramı belirli güçler tarafından belirlenmektedir. Beslenme, barınma, giyinme, cinsellik insanın doğal ihtiyaçlarıdır. Bunların dışındaki ihtiyaçlar biyolojik olarak zorunlu olmayan “yanlış ihtiyaçlar”dır (Şener, 2000:4). Marcuse insanın insani sömürmesinin meşru temellerinin kültür endüstrisi yoluyla sağlandığını vurgulamaktadır. Yaratılan moda, tüketim araçları ve bunların tüketilmesi için yapılan reklamlarla insanların sadece bunlara yönelen varlıklar haline geldiğini ifade etmektedir. Bu durumun ise insanı kültürün nesnesi durumuna getirdiğini vurgulamaktadır. Modanın insanlar arasında farklılaştırmayı sağlamanın temel araçlarından biri olduğu, üst sınıfların kendilerini diğerlerinden ayırmak için kullandığı bir alan olduğunu belirtmektedir. Buna göre üst sınıflar modayı üretirken orta ve alt sınıflar bunları takip ederler ancak bu takip hiçbir zaman yetişemeyecekleri bir takiptir. Böyle bütüncül bir egemenlik insan üzerinde teknoloji ve onun “nötrlük” görüntüsü altında yapıldığından ve düşüncelere eleştiriye karşı bağımsızlık kazandıktan,

egemenliğin akıldışlığını reddetmek neredeyse imkansızdır (Wulf, 2010:122).

Marcuse insanın teknoloji, tüketim ve moda ile birlikte tek boyutlu bir hale indirgendini, tek boyutlu düşünceye tutsak edilmesinin de dil aracılığı ile gerçekleştirildiğini söylemektedir. İleri sanayi toplumundaki dilin, kapalı bir dil yapısı olduğunu ve böyle bir dil yapısıyla insanların özgürce düşünemeyeceğini bu durumun tam anlamıyla Orwell’in “1984” adlı eserindeki “yenikonuş” dilini yarattığını vurgulamaktadır. Yenikonuşta kavramların karşıtlarının ortadan kaldırılarak düşüncenin köreltildiğini, örneğin “iyi” kelimesinin karşıtı olarak “kötü” yerine “yokiyi” kullanılarak dilin karşıtlarından arındırıldığını belirtmektedir. Bu durumun aynı zamanda hep belirli bir doğrultuda düşünmeyi getirdiğini ifade etmektedir (Şener, 2000:5).

Marcuse toplumsal alanın psikolojik analizini Freud’un psikanalizinden yola çıkarak yapar. Bireyin iç dünyasının üç ana yapıdan oluştuğunu “id” in tümüyle bilinç dışı, ahlaksız ve us dışı tahriklerle kaynayan bir kazan olduğunu, süperegonun ise bütün bu kaynayan kazanın karşısında uygarlığın gelişimi ile beraber gelişen ve bastırmanın yeri olduğunu belirtmektedir. İkisinin dengelendiği yer ise “ego” dur. Freud süperegonun işlevlerinin tam anlamıyla baskılanma merkezi gibi iş gördüğünü ve toplumsal yapıların bu baskıları sürekli artırdığını medeniyetin bedelinin bu baskılanmalar olduğunu belirtir. Bu yüzden de uygarlığın hep özgürlük ve kısıtlama yolu ile geliştiğini vurgular (Şener, 2000:7). Freud’a göre, insan tarihi, baskılanışının tarihidir. Uygarlığın birincil hedeften, yani gereksinimlerin bütünsel doyumundan etkili olarak vazgeçildiği zaman başlayacağı düşüncesindedir (Marcuse:1995:9 Akt. Veysal, 2009:406). Ancak bu baskılanma ile uygarlığın gelişemeyeceğini söylemektedir. Bu anlamda Marcuse Freud’un kuramından yola çıkarak, ileri sanayi toplumunun insanlığın yazgısı olmadığını ve “artık-baskı”nın en aza indirgendığı bir toplumun kurulabileceğini ifade etmektedir. Sorunun sadece biyolojik baskı değil kurumlarımız tarafından üretilen artık- baskılardan kaynaklandığını belirtmektedir (Şener, 2000:8).

Marcuse ileri sanayi toplumu ile birlikte işçi sınıfının değişen kapitalizmle birlikte dönüştüğünü dü-

şündür. Temel eleştirisi işçi sınıfının gerçek amaçlarını ekonomik amaçları uğruna ertelemesini, hatta unutmamasını örnek verir. Marcuse'nin "Olanaksız Devrim Paradoksu" düşüncesine yol açan durum iki başlık altında incelenir. Birincisi devletin militer ve paramiliter anlamda güçlenmesi, ikincisi ise proletarya sınıfına hâkim olan reformist bilinçtir (Marcuse, 1991, Akt. Şener, 2000:10). Bütün bağımlı sınıfları sermayenin karşısında gören Marcuse, işçi sınıfı ve Yeni Sol'un birleşmesi gerektiğini fakat bu koşulların henüz sağlanamadığını belirtmektedir (Veysal, 2009:391).

Marcuse'nin üzerinde önemle durduğu diğer bir konu devrimci bir özne olarak sanattır. Uygarlığın gelişmesi için haz ilkesinden vazgeçilmesi gerektiğine inanır. Sanatsal çalışmayı ileri sanayi toplumun da bile baskı altına alınamayacak bir güç olarak görür (Şener, 2000). Sanat, var olan dünyadan farklı ama bu dünyadan türetilmiş bir nesne dünyasının kuruluşudur, ancak bu dönüşüm, insanı ve nesneleri tahrif etmez, daha çok onların tarafında konuşur, yerleşik gerçeklikte ezilmiş, bastırılmış ve susturulmuş olana söz, ton ve imge verir. Sanatın doğasındaki bu özgürleştirici bilişsel güç, tüm üslup ve biçimleriyle yer alır (Veysal, 2009:444). Marcuse aynı zamanda yüksek sanat ile kitle kültürünü birbirinden ayırır.

Şener (2000:14) Marcuse'nin eleştirilerini tutarlı ve radikal bulmakta, ancak önerilerinde tutarsızlıkların da olduğunu ifade etmektedir. Ancak ileri sanayi toplumunun en büyük eleştirmenlerinden biri olduğunu da eklemektedir. Marcuse, Gramsci, Althusser gibi Marksizmi yeniden yorumlayan düşünürler kadar çok boyutlu ve çok kapsamlı düşünceleri olan bir düşünürdür. Marcuse'nin de düşüncelerinin belirleniminde Hegel' in düşüncelerine ilişkin eleştirileri bulunmaktadır. Hegel'in en büyük sorunlarından biri toplumda yoksulluğun nasıl önüne geçilebileceğine ilişkin kendi etik yaşam (sittlichkeit) düşüncesidir. Ancak Marks Hegel'in sivil toplumu siyasal devletten ayırarak, sivil toplumun üzerinde konumlandırılmış bir siyasal devlet tasarımı ile sivil toplumun sorunlarının çözümlenemeyeceğini çünkü çelişkinin bizzat sivil toplumun doğasından kaynaklandığını vurgular. Gramsci'nin çözümlemeleri, bir yandan, kapitalist toplumdaki sınıfsal egemenlik ilişkilerinin de-

şik görünümelerini (ideolojik, kültürel, siyasal, vb.) öbür yandan ezilenlerin ve işçi sınıfının eşitsizlik ve sömürü ilişkilerini ortadan kaldıracakları "yeni bir düzen" kurmak amacıyla giriştiği tarihsel mücadelenin stratejisini oluşturmaya çalışan aktif siyasal özneler de bu çözümlemelere yakınlık göstermiştir (Yetiş, 2009:122). Gramsci'de ifadesini bulan hegemonya, ileri sanayi toplumunda teknoloji baskıyı biraz daha yoğunlaştıran bir araç gibidir. Marcuse yoksulluk sorununu ileri sanayi toplumunda ikincil düzeyde düşünür. Sosyalizm onun düşüncesinde sadece yoksulluğun, çözümünü sağlayan bir düşünce değil, daha büyük bir toplumsal projedir.

Marcuse'nin eleştirilerinin çok boyutlu ve çok gerçekçi olması, toplumsal yapının, sosyal ve siyasal durumunu gözler önüne sermesi oldukça etkili ve özgündür. Özellikle bugünkü durumda insanların farklı düşünme biçimlerine ihtiyaç duyduğu ve başka bir yolun olabileceği düşüncesi insanı hem rahatlatan hem de bunların neler olabileceği yolunda düşündürmeye yönelten bir yönünün olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Horkhemier, M., Adorno, W. T. (2010). **Aydınlanmanın Diyalektiği**. Kabalcı Yayınevi. İstanbul.
- Kızılçelik, S. (2000). **Frankfurt Okulu**. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Marcuse, H. (1968). **Tek Boyutlu İnsan**. (çev. Seçkin Çagan), May Yayınları. İstanbul.
- Şener H.E. (2000). Marcuse: İleri Sanayi Toplumunun Bir Eleştirisi. **Demokrasi Kuşağı için Girişim**. C:1, No:2-3-4, s.80-88, 141-151.
- Veysal, Ç. (2009). **1900'den Günümüze Büyük Düşünürler**. Etik Yayınları. İstanbul.
- Wulf, C. (2010). **Eğitim Bilimi**. (çev. Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Hatice Özden Aras, Aygülen Kayahan). Dipnot Yayıncılık. Ankara
- Yetiş, M. (2009). **1900'den Günümüze Büyük Düşünürler**. Etik Yayınları. İstanbul.

İnternet yasaklarının aşılması

IP, DNS, VPN, Proxy ve tarayıcı eklentileri

Tuğba Öztürk

Web 2.0 olarak adlandırılan ortamların (sosyal medya, blog gibi) temel özelliği etkileşimli olmalarıdır. Bu ortamlarda enformasyon akışı tek yönlü değildir. Hep bahsedildiği gibi, bu ortamlarda merkezden herkese değil; herkesten herkese bilgi aktarımı söz konusu olabilmektedir. Ancak belki de bu özelliğinden ötürü en çok bu ortamlar devletler tarafından sansürlenmekte, filtrelenmekte veya yasaklanmaktadır ve adeta internet kullanıcılarının Web 1.0'a geri dönmeleri sağlanmaktadır.

Ancak Web 2.0 ortamlarındaki yasaklar her zaman itaat ile sonuçlanmamakta, kullanıcılar çok basit yöntemlerle yasakları delebilmekte ve istedikleri siteye erişebilmektedir. Bu süreçte oldukça ilginç durumlar da yaşanmaktadır; örneğin yaptırım gücü olması beklenen yasakları delen kişiler arasında bir cumhurbaşkanı veya belediye başkanı olabilmektedir. Bu yazıda kısaca örneğin bir cumhurbaşkanının internette erişimi yasaklanan sitelere nasıl erişebilmiş olabileceği teknik açılarından tartışılacaktır. Bunun için artık internette hiç vakit geçirmeyen bir gazete okuyucusunun bile gazete sayfalarında karşılaştığı temel terimler (IP, DNS, VPN ve Proxy gibi) açıklanacaktır.

IP (Internet Protocol)

IP, bilgisayarların internete bağlanmak için bir birleri ile iletişim kurmalarına yardımcı olan protokollerdir. Her bilgisayarın bir IP adresi olur ve bu adres sayılarla ifade edilir, örneğin 78.188.33.71 gibi. İnternette gezinirken, internete bağlantı kurduğumuz yerin tespit edilmesi IP adresleri üzerinden sağlanabilir. Örneğin, internete Ankara'nın Çankaya ilçesinden bağlanıyorsak seçim zamanında ziyaret ettiğimiz herhangi bir internet sayfasında Çankaya belediye başkan adaylarına dair reklamlar bulunuyorsa yani internete bağlandığımız bölge tespit

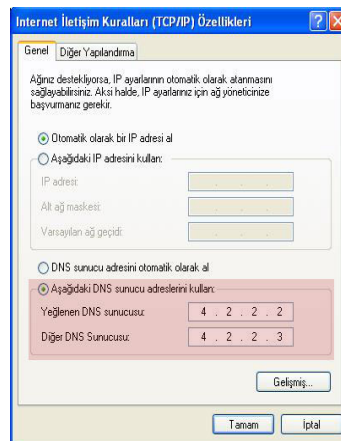
edilebiliyorsa IP adresi bu tespitin yapılmasında önemli bilgiler sunar. IP adresleri kullanıcıların bulundukları konumu belirlemeleri adına dünya üzerinde milyonlarca üyesi olan Twitter'a sadece Türkiye'den bağlanan kullanıcıların bloke edilmesi açısından yasak uygulayıcılarına önemli bir veri sunar.

DNS (Domain Name Server)

DNS, isim çözümleme sistemi olarak tanımlanır. IP adresindeki sayılar yerine akılda tutulabilen alan adlarının var olmasını sağlar. Örneğin, 78.188.33.71 sayılarını bir internet tarayıcısındaki adres çubuğuna yazmak yerine www.xxx.com alan adı ile internete girmek gibi bir işlevi vardır.

Türkiye'de manuel olarak bilgisayarların DNS ayarları değiştirilerek, yasaklanan sitelere girilebiliyordu. Ancak, son çıkan bir yasaya göre kullanıcılar DNS ayarlarını otomatik olarak tutmadıkça (aşağıdaki resime bakınız) yani internet servis sağlayıcılarının (örneğin TTNET, uydunet gibi) DNS ayarlarını otomatik olarak belirlemelerine izin vermediği müddetçe internete erişimleri engellendi. Bir diğer değişle, DNS ayarlarının manuel olarak değiştirilmesi ve böylece yasaklanan sitelere girilmesi yasa ile engellendi.

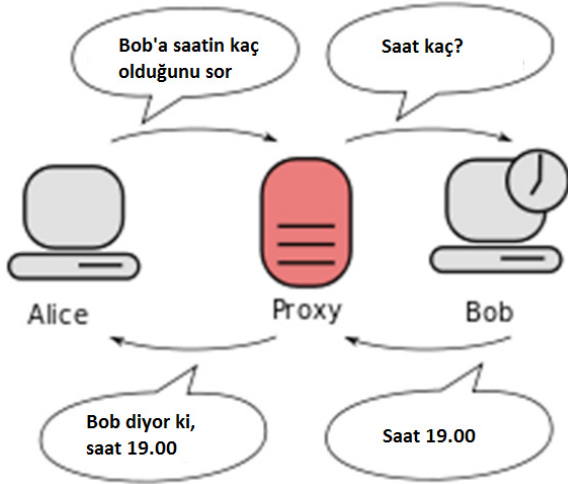
DNS ayarlarını değiştirmek için herhangi bir bilgisayar programına veya yazılıma ihtiyaç yoktur. Somutlaştırmak adına, bir DNS ayarı şu işlem basamakları takip edilerek değiştirilebilir:



- 1.) Denetim masasından Ağ Bantları'na tıklanılır
- 2.) Yerel Ağ Bağlantıları üzerindeyken sağ tuşa basılarak Özellikler seçeneği seçilir
- 3.) İnternet iletişim kuralları (TCP/IP) kısmı işaretlenir ve Özellikler seçeneği seçilir
- 4.) DNS sunucularına örneğin şu DNS Ayarları girilir: 8.8.8.8

Proxy

Proxy, iki bilgisayar arasındaki geçiş yolu olarak adlandırılır. Proxy ayarları tarayıcılar üzerinden (Chrome, Firefox, Explorer) değiştirilir ve tıpkı DNS de olduğu gibi Proxy ayarlarını değiştirmek için herhangi bir bilgisayar programına ihtiyaç yoktur, manuel olarak değiştirilebilir. Proxy'e en güzel örnek aşağıdaki şekil üzerinden verilebilir. Bu şekil, bilgisayar ağlarının çalışma mekanizmalarını anlamak adına da açıklayıcıdır.



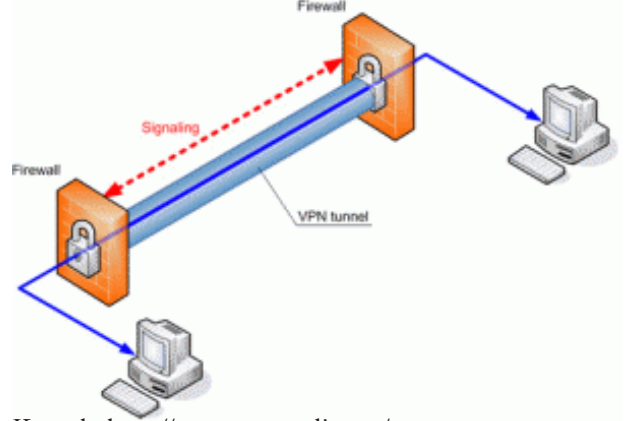
Kaynak: http://en.wikipedia.org/wiki/Proxy_server

VPN (Virtual Private Network- Sanal Özel Ağ)

Yasaklanan internet sitelerine girmek için DNS ayarlarını değiştirmek veya proxy işe yaramayınca, yasaklanan sitelere VPN üzerinden erişilmeye çalışılmaktadır. VPN'ler ile örneğin Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı (TİB)'nin kullanıcıların günlük kaydını tutması zorlaşmaktadır; **çünkü VPN'ler kullanıcılara başka bir ülkeden bağlanıyormuş gibi** internete girme olasılığı tanır, internet trafik akışlarını **başka ağlara yönlendirir** ve böylece kullanıcıların kimliğini gizli tutar. VPN ile örneğin Türkiye'den değil de Kenya'dan bağlanabiliyormuş gibi internete girme durumları ortaya çıkabilir; çıkışın yapılacağı ülke manuel olarak seçilebilir. Bu durum ise, bilgiye erişme özgürlüklerini ülkeler bazında karşılaştırıldığında Türkiye'yi olumsuz bir yere konumlamaktadır.

VPN için bir bilgisayar programına ihtiyaç vardır. Ancak bu noktada belirtmek gerekir ki, her VPN'ye güvenmemek gerekmektedir. Çünkü aşağıdaki resimde de görülebileceği gibi bütün kullanıcı bilgi-

leri aslında üçüncü bir yerde depolanmaktadır ki bu da güvenilir olmayan kişilerle de bilgilerimizi paylaşabiliyor olabileceğimiz anlamına gelebilir.



Kaynak: <http://www.vpnnedir.org/>

Tarayıcı eklentileri

Yasaklamaların önüne geçmek için çeşitli tarayıcı şirketleri de harekete geçmiş (örneğin Google Chrome) ve tarayıcıya yapılacak olan bazı eklentiler ile yasaklanan sitelere girmek mümkün kılınmıştır. Somut bir örnek olarak, Google Chrome için <https://chrome.google.com/webstore/detail/zenmate-for-google-chrome/fdcgdnkidjaadafnichfpabh-fomcebme> internet adresine girildiğinde, eklenti otomatik olarak kullanıcının bilgisayarına inmekte ve Google Chrome'a dahil olabilmektedir. Kullanıcı, isterse bu eklentiye pasif hale getirebilmektedir.

Dolayısıyla, yasaklı olduğu halde, Twitter'a bir cumhurbaşkanı yukarıdaki seçeneklerden birini kullanarak erişmiş olabilir. Bu konuda ayrıntılı bilgiye, **İnternette sansürü aşmak için öneriler, yöntemler, kılavuzlar** başlığı ile <http://www.sindik.org/2014/03/internette-sansuru-asmak-icin-oneriler-yontemler-kilavuzlar/> internet adresi üzerinden erişilebilir.

Başvurulabilecek Bazı İnternet Kaynakları

Eleştirel Pedagoji dergisi okurlarının ilgisini çekebilecek bazı internet sayfaları sunmak isterim. Bu sayfalar, sizlere haber kaynaklarından güncel film takibine kadar farklı konularda çeşitli bilgiler sunabilme potansiyeline sahiptir.

Haber Kaynakları

Alternatif haber kaynağı olarak Emek Hareketinin

Gündemini takip eden ve sunan www.sendika.org internet sayfası en çok takip edilen haber siteleri arasında yerini alabilir.

Aynı şekilde, Bianet bağımsız bir iletişim ağı olarak <http://bianet.org/> adresinden erişilebilmektedir.

PDF e-kaynaklar

Anarşist Sanal Kitaplık açılışı ile bizi karşılayan bir yandex sayfası oldukça zengin elektronik kaynakları (örneğin, Camus, Jean Baudrillard, Deleuze kitapları) PDF formatında şu adresten sunmaktadır: <http://disk.yandex.com.tr/public/?hash=ivFPwx686hyJZrNc6fRlxIBST8knB3qGZhbIXqVr838%3D>

Dayanışma

Eğitim emekçilerinin dayanışmasına dayalı içerikleri sunan Teachers Solidarity sayfalarında uluslararası dayanışmanın öğeleri barınmaktadır. <http://www.teachersolidarity.com/> adresinden erişilebilecek bu sitede güncel haberler, direniş yazıları ve çeşitli internet sayfalarına ait bağlantı listesi bulunmaktadır.

Yeni Medya Çalışmaları

Mutlu Binark ve Günseli Bayraktutan gibi isimlerin önderliğinde yürütülen internet kaynağında Yeni Medya çalışmaları hakkında güncel bilgilere, etkinliklere, bu alanda çıkan yayınlara ait bilgilere ulaşılabilir. İnternet adresi şu şekildedir: <http://yenimedya.wordpress.com/>

Ayrıca, Alternatif Bilişim Derneği'nin serbest yazılardan oluşan internet sitesi de güzel bir yeni medya kaynağı olarak incelenebilir. Bağlantı adresi şu şekildedir: <http://netdefteri.alternatifbilisim.org/>

Derleme

Siteyi oluşturanın kalem ile: “Envai çeşit hikâyeleri burada topluyorum. Gazete Arşivinden başlığı altında yayınladığım yazılar, zamanında Atatürk Kitaplığı'nda, Beyazıt Kütüphanesi'nde muhtelif araştırma projeleri için çalışırken topladığım malzemedir. Şehir Okumaları'nda şehir, şehircilik tarihine ilişkin kendi yazılarımı, gazete haberlerini, ilişkili makaleleri yayınlıyorum. Filmden Yazılar'da, iyi kötü demden seyrettiğim filmlerden alıntılar yapıyor, gevezelik ediyorum. Dev Buluşmalar'da, Türk sinemasında iki kadının karşılaştığı sahneleri buluyor, aralarındaki konuşmaları yazıya döküyorum. Bu konuşmalarda konu hep bir erkek ve onun akıbeti oluyor. Hayali Kadın Kahramanlar Ansiklopedisi, filmlerde yaşayan kadınların profillerini çıkarıyor, akılda kalan sözleriyle derliyorum (en sevdiğim!) Derlemeler'de muhtelif konularda buraya ve 5 Harfliler'e yazdığım her şey var. Bunların yanında sitede alıntılar, fotoğraflar, bunlar üzerine edilmiş laflar ve röportajlar var. ” Bahsi geçen derlemelere ulaşılacak internet adresi: <http://www.neguzelseyleyler.org/>

Film

Aşağıdaki bu iki web sitesi, takip etmeye değer Film temalı internet kaynakları olabilir:

<http://politikfilm.net/index.php>

Filmleri, tarihe göre, reytinge göre, izlenmeye göre, yoruma göre, ülkelere göre, türlere göre ve yönetmenlere göre sıralayabileceğiniz bir site

<http://www.sinematopya.com/>

Eleştiri, Dosyalar, Kısa Metraj, Fragman, En iyiler başlıkları ile filmleri takip edebileceğiniz bir site.

Matematik Öğretiminde İstenmeyeni Savunmak İspat Öğretimi, Hem de her Düzeyde...

Ebru Aylar¹

Matematik, tüm öğretim kademelerinde düşük başarının gözlendiği, “kaygı”, “korku” gibi kavramlarla adı sıkça birlikte anılan bir alandır. Fizik, kimya gibi dersler de öğrencilere zor gelebilmekte, yalnız öğrenciler matematik dersinden daha çok kaçınmaktadırlar.

Son gerçekleştirilen YGS sınavını değerlendirerek başlayalım tartışmamıza. 2013 yılında sınava giren 1.743.855 öğrencinin 306.422’si sınavda tek bir matematik netine sahip olmazken bu sayı 2014 yılında ÖSYM’nin sansürüne uğramış ve bilgi olarak paylaşılmamıştır. 2013 yılının verilerinde öğrencilerin doğru sayıları ve ham puan dağılımları tablolaştırılmışken (1), 2014 yılı verilerinde bu tabloya yer verilmemiştir. Yine de ÖSYM, “Matematik Testi Doğru Sayısı” grafiğini paylaşarak var olan vahim tabloyu bizlerle sunmaktan kaçınmamıştır (2). 2014 yılı YGS’inde yaklaşık olarak 420 bin aday doğru yanıt verememiştir. Tüm adayların matematik ortalamalarını bu iki yıl verilerine göre karşılaştırdığımızda ise 40 soruluk temel matematik testinde 2013 yılı ortalaması 7,5 iken 2014 yılında bu ortalama 6,1’e düşmüştür. 40 sorudan 6,1’i ancak yapılabilmektedir.

Bu tablo, başka sınavlarla farklı öğretim kademelerine göre çeşitlendirilebilir. Matematik korkulan, kaçınılan, sevilmeyen, kaygı duyulan bir ders olarak kabul edilse, pek çoğumuz matematikten uzak durmaya çalışsak da, her birimiz matematikle dolu bir dünyaya gözümüzü açarız. Çevremizde gördüğümüz her nesnenin bir şekli vardır, nesnelerin çoklukları çok küçük yaşlarda dikkatimizi çeker ve nicelik durumuyla karşılaşırız. Aslında insanlar matematiği de anadillerini öğrendikleri gibi, erken yaşlarda, okuma - yazma öğrenmeden önce, sezgileriyle öğrenirler (3). “Büyük”, “küçük”, “yakın”, “uzak”, “az”, “çok” gibi pek çok matematiksel kavram hayatımızda çok erken dönemlerde yer edinir. Elinizde biri büyük, diğeri küçük iki çikolata olsun, henüz

¹ A..Ü. Eğit. Bil. Fak.

okula gitmeyen çocuğunuza hangisini istediğini sorduğunuzda, çikolatayla arası iyi ise, büyük olanı tercih etmesi sanırım sizi şaşırtmayacaktır. Matematik içerisinde öğrencilerin en çok zorlandığı alanlardan birisi olan geometri ise çocukluk oyunlarımızın başköşesinde yer almıştır aslında. Renkli geometrik bloklar, geometrik şekiller içeren “bul - tak” oyuncakları çocukluk dönemimizde en sevdiğimiz oyuncaklar arasında yer almıştır. Bu oyunlar sayesinde geometrik şekillerin özelliklerini keşfetmeye başlarız.

Bazı araştırmalar bebeklik döneminden itibaren aritmetiğe uzak olmadığımızı da ortaya koyar. Wynn (4) beş aylık bebeklerin sayılara karşı tepki geliştirdiğini ortaya koyarken, 3’e kadar olan sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini (1+1, 2-1 gibi) yapabildiklerini savunmaktadır. Gerçekleştirdiği deneyde bebekler bilinçli bir sayma işlemi ortaya koymasalar da, az sayıdaki öğelerin niceliklerindeki değişimleri doğru olarak tespit edebilmişlerdir. Deneyin ölçüm metodunu bebeklerin deneye bakma süreleri, tercihli bakışları (preferential looking) oluşturmaktadır. Bebeklerin hemen karşısına kurulan deney düzeneğinde bir sahne, sahnenin bir kısmını kapatan paravan, sahneye oyuncak ekleyen veya sahneden oyuncak çıkaran bir kol ile oyuncaklar yer almıştır. 1 + 1 işleminin gerçekleştirildiği 1. deneyde öncelikle sahne boştur, ardından bir kol sahneye bir oyuncak yerleştirir ve bir süre sonra paravan bu oyuncakı kapatacak şekilde kapanır. Daha sonra kol ikinci oyuncakı da sahneye yerleştirir. Bebek kolun ve taşıdığı oyuncakın sahneye girişini görür ama oyuncak paravan ardına yerleştirilir. Deneyin sonunda paravan açılır ve sahnede 2 oyuncak vardır. Bebeğin paravan açıldıktan sonra sahneye bakış süresi kaydedilir. Bu deney bir süre sonra tekrarlanır. Yalnız bu sefer sahnede var olan ve bebeklerin fark etmediği başka bir düzenek daha kullanılır. İkinci oyuncak paravanın arkasına yerleştirildikten sonra bu düzenek yardımıyla, bebeğin gözlemleyemeyeceği bir şekilde oyuncaklardan birisi sahneden çıkarılır. Deneyin sonunda paravan açılır ve 2 değil 1 oyuncak sahnede bulunmaktadır. Bebeğe matematiksel olarak 1 + 1 = 1 işlemi sunulur ve bu deneyin sonunda da bebeğin sahneye bakma süresi kaydedilir. Benzer deney düzenekleri 2 - 1 = 1 ile

2 - 1 = 2 vb. işlemleri için de kurulur ve sonuçlar kaydedilir. Tüm bu deneyler sonucunda beş aylık bebeklerin beklenmeyen (yanlış olan) işlemlerde sahneye bakma sürelerinin, beklendik (doğru olan) işlemlere göre daha uzun olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı bu sonucu, bebekler yanlış olan işleme aritmetik işlemlerin sonuçlarını bir şekilde hesaplayabiliyorlarsa ancak daha uzun bakacaklardır şeklinde yorumlamıştır. Bebekler ile yapılan bazı çalışmalar da (5, 6) aritmetik işlemler üzerinden olmasa da, bebeklerin 2, 3 ve 4 sayısına tekabül eden çoklukları birbirinden ayırtılabildiğini ortaya koymaktadır.

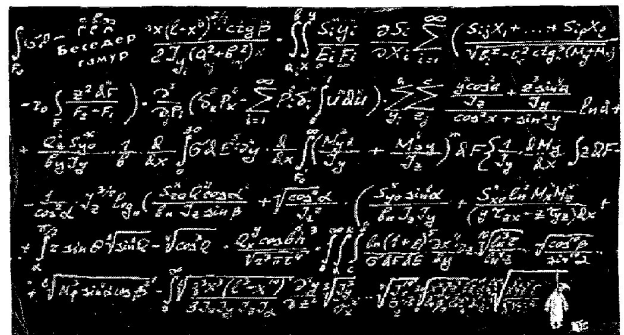
Matematiksel bir dünyanın içine doğan, sezgileriyle matematik öğrenmeye başlayan ve bebeklik döneminde en basit aritmetik işlemleri yapabilen çocuklar, okula başladıktan sonra matematiğin formal öğretimiyle karşılaşmakta ve sonuç olarak 2014 YGS sınav sonuçlarını bizlere sunmaktadırlar. Neler olmakta da öğrenciler örgün eğitim süreci içerisinde matematik ve geometriden bu kadar uzaklaşmakta? Okul sürecinde matematiği öğrenciler için zorlaştıran ve birey-matematik ilişkisinde kırılma yaratan etkenler dikkatle incelenmelidir. Bu yazıda bu tartışmanın sadece matematiği nasıl öğretiyoruz kısmına bir miktar değinip, bu alanda belki de en sevilmeyen, uğraşmaktan kaçınılan alanı, ispatı, öğretim sürecinin bir bileşeni olarak tanımlayıp, öneri olarak sunacağım.

Öğrencilerin nerden kaynaklandığını kavramadıkları matematiksel kuralları sıkça uygulamaları, onların işlemsel bilgilerini geliştirir. İşlemsel bilgi ezbere zihinde tutulan, ihtiyaç duyulduğunda taklit edilerek uygulanan mekanik bir bilgi türüdür ve uzun süreli olarak kalıcı değildir. Merkezi sınav odaklı öğretim süreci içerisinde öğrenciler, işlemsel bilgi kullanımına yönlendirilmektedir. Sınava hazırlama kaygısı ile gerek dershaneler, gerekse okullarda öğretmenler (öğrencilerinin sınavlarda elde ettiği başarı kendilerinin de başarısı olarak yordandığı için), öğretim sürecinin müfredat gibi diğer bileşenlerinin de etkisi ile bu yönlendirmeye katkı sunmaktadır. Bu bütünsellik içerisinde ortaya konan matematik öğretimi ciddi başarısızlıklar yaratmakta, matematiği korkulan, kaygı duyulan bir ders haline getirmektedir.

Öğrenciler matematik dersinde neden kaygılanmaktadırlar? Bu kaygının oluşmasına neden olan faktörleri belirlemek amacıyla pek çok çalışma gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalardan bazıları matematiğin öğrencilere katı kurallar dizisi halinde verilmesini (7), öğrencilere matematik içerisindeki neden - sonuç ilişkisinin kavratılamamasını (8), sınıfta ezbere yönelik gerçekleştirilen uygulamalar ile öğrencilerden hızlı bir şekilde problemi çözmelerinin istenmesini (9) kaygıya neden olan faktörler olarak sunmaktadır. Bu faktörler bir nevi şu anki öğretim sürecini resmetmektedir. Öğrenciler nedenini kavrayamadığı konu ve işlemlerle uğraştıkça kaygı yaşamakta, başarısızlıkla karşılaşmakta ve başarısızlığıyla mücadele edemeyerek, özgüven yitimine uğramaktadır. Bu bağlamda biriktirdiği olumsuz deneyimler öğrencinin matematik dersinden kaçmasına neden olmakta, matematiği “zor ve başaramayacak bir ders” mitine hapsetmektedir.

Tüm bu olumsuzlukların giderilmesinde kullanılacak önemli bir nokta öğrencilere sunulan işlemsel bilginin kavramsal öğrenme ile bütünleştirilmesi, bilginin salt bir kural öbeği olmaktan çıkarılarak, nedeninin sorgulanması ile kavramsal bilgiyle ilişkilendirilmesidir. Tam da bu noktada bir diğer korkulan alan, matematiksel ispat devreye girmektedir.

İspat, denklem, kümeler gibi matematiğin bir konu alanı olarak canlanmaktadır zihnimizde. Her çocuğun ispat bilmesine, ispat yapabilmesine gerek yok diyebiliriz rahatlıkla. İspat karışıktır, soyuttur, bir sürü matematiksel sembol içerir, ileri düzey matematik bilgisi içerir, bu yüzden de sadece matematikle ilgilenmek isteyenler ispat ile uğraşmalı da diyebiliriz. Bu görüşte isek ispat denilince gözümüzde canlanan görsel şu şekildedir:



Matematik eğitimi alanında 2000 yılından itibaren artan bir eğilim ise ispatı, özel uğraş gerektiren zor bir konu olarak değil de, her yaş kuşağında, farklı içerikte uygulanabilecek bir öğretim bileşeni olarak ele alır. Bu yaklaşıma göre ispat, hangi konuda olursa olunsun, ders işleme sürecinin doğal akışının bir parçası olmalıdır (10). Ele alınan matematiksel bilginin doğruluğunun veya yanlışlığının sorgulandığı, neden veya niçin sorularının sorulduğu, öğrencilerin hipotez geliştirdiği ve hipotezlerini sınadıkları bir ders akışını içeren bu yaklaşım, matematiksel bilginin kavranması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ispat, öğretim sürecinde ezberin önlenmesi, kavramsal bilginin inşa edilmesi yolu ile anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de kritiktir.

Aktaş (11), bilişsel gelişim süreci içerisinde, ispat kavramının oluşmasının okul öncesi dönemde başladığını söyler. Okul öncesinden başlayarak ispat düşüncesi çocuklarda inşa edilmelidir. Şöyle ki, başlangıçta çocukların kendi deneyimlerinden yola çıkarak muhakeme yapmaları sağlanmalı, kullandıkları ampirik kanıtlarla genellemeye ulaşp ulaşmadıklarını sorgulamaları sağlatılmalıdır. Bu süreçte dil becerilerinin ve tartışma, sorgulama kültürlerinin geliştirilebilmesi önemlidir. Bunun için sadece cevabı söylemelerinden ziyade, onları cevaba ulaştıran muhakemelerini de açıklamaları sağlanmalıdır. Öğrenciler ilkokulun son yıllarında ise tümevarım yöntemini kavramaya başlar, karşıt örnekler vererek akıl yürütebilir, ulaşılan çözümleri karşılaştırabilir ve başkalarının muhakemelerini sorgulayıp karşılaştırarak genelleme yapabilir (10). Öğrenciler matematik derslerinde bu yöntemleri kullanmaları doğrultusunda yönlendirilmelidir. Ortaokul döneminde ise öğrenciler varsayımlarını derinlemesine değerlendirmek için tümevarımla birlikte tümdengelim kullanabilirler. Bu süreçte öğrencilerde soyut düşüncenin gelişimi de söz konusudur. Ayrıca sembolik dil kullanımı da pekişmektedir. Ortaokul sürecinde öğrencilere sunulan matematiksel önermeler, basit gösterimlerle ispatlanabilir, bu sayede öğrencilerin önermelerin temelinde yatan gerçekleri kavramaları sağlanabilir.

Bu gerçekliğe karşın ülkemizde öğrenciler ispat kavramıyla ilk olarak 9. sınıfta ve ardından 11. sınıfta karşılaşmaktadır. Birkaç teoremin ispatı ve

ispat yöntemlerinin ele alındığı bir içerik ile öğretim sürecinde yer alan ispat, korkulan bir konu başlığı olarak algılanmakta ve hatta merkezi sınav baskısı altında olan öğretmenlerce derslerde işlenmeme eğilimine maruz kalmaktadır. Matematikte ezberin önlenmesi, anlamlı öğrenmenin sağlanması bağlamında önemsedığımız ispat, şu an öğretim sürecinde ne yazık ki ezbere yapılacak bir konu olarak öğrencilere sunulmaktadır. Bu eğilime karşı olarak burada yürütülen tartışma ispata farklı bir bakışı ortaya koymaya çalışmıştır. Öğretim programı bu bağlamda yeniden gözden geçirilmeli, ispat öğretim sürecinin daimi bir bileşeni olarak okul öncesi dönemden itibaren uygulanmalıdır.

Kaynaklar

- (1) http://dokuman.osity.gov.tr/pfdokuman/2013/OSYS/2013-YGS-SonucAciklama_Sunum.pdf
- (2) <http://dokuman.osity.gov.tr/pfdokuman/2014/YGS/2014YGSSAYISALBiLGiLER03042014.pdf>
- (3) Umay, A. (2007). Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü, Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- (4) Wynn, K. (1992). Addition and Subtraction by Human Infants. *Nature*, 358, 749-750.
- (5) Strauss M.S., Curtis L.E. (1981). Infant Perception of Numerosity. *Child Development*, 52, 1146-1152.
- (6) Starkey P., Spelke E.S., Gelman R. (1983). Detection of Intermodal Numerical Correspondences by Human Infants. *Science*, 222, 179-181.
- (7) Hadfield, O. D. ve McNeil, K (1994). The Relationship Between Myers Briggs Personality Type And Mathematics Anxiety Among Preservice Elementary Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 21 (4), 375-378.
- (8) Alkan, V. (2010). Etkili Matematik Öğretiminin Gerçekleştirilmesindeki Engellerden Biri: Kaygı ve Nedenleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 879-107.
- (9) Harris, A. ve Harris, J. (1987). Reducing mathematics anxiety with computer assisted instruction, *Mathematics and Computer Education*, 21, 16-24.
- (10) NCTM (2000). Principles And Standards For School Mathematics. Reston, Va. NCTM.
- (11) Aktaş, Y. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi. Adana: Nobel Tıp Kitap Evi.

Ayşe Demirbolat²

*T*oplumun en üst gücünün emanet edilmesi için halkın kendisinden daha emin bir yer bilmiyorum ve eğer sağlıklı bir akılla kendi deneyimlerini yapacak kadar aydınlanmamış olduklarını düşünüyorsak, bunun çaresi denetimi ellerinden geri almak değil, akıllarını bilgilendirmektir.

Thomas Jefferson

Din, insanların inanç dünyalarını ve yaşam biçimlerini düzenleyen, kurallar, emirler ve yasaklar getiren ilahi bir yasadır. Dindar kişi açısından emirleri yerine getirmek, yasaklanan eylem ve davranışlardan kaçınmak bir vicdani meseledir.

Laik toplumda yaşayan dindar kişi vicdani alanın doğruları ve uygulamaları ile içinde yaşadığı siyasal çevrenin doğruları ve uygulamaları arasında kalır. Çünkü toplum içinde yaşayan dindar kişinin bireysel kimliği ile birlikte bir de toplumun diğer üyeleriyle eşit koşullarda sahip olduğu yurttaş kimliği vardır. Yurttaş kimliği, dindar bireye vicdani alandaki bireysel sorumluluk ve yükümlülüklerle benzemeyen siyasal ve kamusal alana ait başka sorumluluk ve yükümlülükler getirir. Dindar kişi vicdani alanın manevi yaptırımları ile kamusal alanın maddi yaptırımları arasında çözümü kolay görünmeyen bir ikilem yaşar. Dindar kişinin bu ikilemi yaşaması, bütün alanların dinsel kurallarla biçimlendiği bir teokratik düzenin varlığına bağlıdır. Teokratik düzen dini, hukuku, siyasi görev ve yaptırımları birbirleriyle uyumlu bir senteze dönüştürerek dindar bireyin ikilem sorununu çözer.

Ne var ki, bir siyasal düzene yurttaşlık bağı ile bağlı olan tüm insanların aynı dini inancı, diğerleriyle aynı tutku ve algıyla paylaşıyor olması düşünülemez. Dini düzenlemelerle biçimlenen bir siyasal düzen bu defa dindar olmayan ya da farklı dinden olan insanlar açısından daha derin ikilemlerin yaşanmasına neden olur. Bu bağlamda din özgürlüğü, sadece “dini yaşama özgürlüğü” değil “dini dilettiği gibi yaşama özgürlüğü” veya “dini yaşamama özgürlüğüne” dönüşür. Din özgürlüğü bireylerin, siyasal sistem, sosyal çevre, yasalar ya da başka araç-

larla, baskıya uğramaksızın, bir dine inanmak ya da inanmamak konusunda tamamen özgür kalmasını ifade eder.

Laiklik, günümüzde farklı anlamların yüklendiği, farklı yorumların yapıldığı bir kavram olarak sürekli tartışılmaktadır. Kelime kökünü Latince laicus ve Yunancada laikos kelimesinden almakta ve din adamı niteliği ve yetkisine sahip olmayan anlamında kullanılmaktadır. Laikos kelimesi de halk anlamına gelen laos kelimesinden türetilmiştir. Hristiyanlar ruhban sınıfına clergé bu sınıfın dışında olanlara da laik demişlerdir. Kavram zamanla geniş bir yelpazede, ruhban sınıfının dışında kalan kişi, dini olmayan şey, dini olmayan düşünce, dini olmayan kurum, dini olmayan ilke, dini olmayan sistem, dini olmayan hukuk, dini olmayan ahlakı tanımlamak için kullanılmıştır (Göze,1985).

Laiklik, Ortaçağda halk sınıflarının feodal hâkim sınıfa karşı verdiği mücadeleyle gelişmiş ve ideolojik anlamını sınıf mücadelesinde bulmuştur. Bugün de laiklik, küresel ve ulusal bağlamda yaşanan güç ve iktidar mücadelelerinin konularından biri olmaya devam etmektedir.

Felsefi anlamda laiklik, bilginin referansının Tanrıdan değil, insan usundan alındığını ifade eder. Teolojik ve metafizik inanç ve varsayımlar, özerk bireyin ürettiği ussal bilgidен ayrılır. İnsan gerçeğini anlamak ve beşeri sorunları çözmek konusunda usa dayalı bilgi esas alınır.

Sosyolojik anlamda laiklik ise dinin toplumsal hayattaki etkisinin en aza indirilmesini, bireyin kendi iç dünyası ve özel alanıyla, dış dünyası ve kamusal alan arasındaki ilişkilerin farklılığını fark edecek bir dünya görüşünü içselleştirmesini ifade eder.

Siyasal anlamda laiklik, devlet otoritesinin veya siyasal iktidarın meşruluğunun tanrısal değil dünyevi bir kaynağa yani halka dayandığının kabulünü ifade eder. Devlet, siyasal toplum uygulamalarını akılcı bir analizle biçimlendirir. Ancak laikleşen bir toplum, hâkim sınıfların ideolojik hegemonyasından kurtulma mücadelesi verebilir. Siyaset felsefesinin laikleşmesi süreci, Rönesans döneminde hız kazanmış, Machiavelli, J. Bodin, Thomas More, Grotius o zamana göre oldukça ileri olan ve siyaset felsefesini laikleştiren görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşler akılcı akımlarla desteklenerek, Katolik kilisesine çevrilen güçlü bir silaha dönüşmüştür (Daver, 1972).

² Gazi Üniversitesi öğretim üyesi

Hukuki anlamda laiklik ise siyasal anlamdaki laikliğin tamamlayıcısıdır. Hukukun din kuralları yerine ussal kuralları esas almasını ifade eder.

Laiklik din karşısında devletin tarafsız duruşudur (Göze,1985). Ancak devletin din karşısındaki tarafsızlığı, dinin tarafsızlığı ile belirlenir. Siyasal sistemi, kamusal yaşamı, sivil yaşamı din adına tehdit eden durumlar karşısında laik devletin tarafsız kalması beklenmez. Laiklik hem devletin hem de dinin birbirlerinden bağımsız olarak var olmasını, dini ve dünyevi otoritelerin birbirinden ayrılmasını, din işlerinin bireysel bir konu olarak görülmesini ifade eder. Laikliğin gerçekleşmesi, laik devlet, laik hukuk, laik eğitim ve diğer sosyal kuruluşların laikleştirilmesi ile olur.

Bizde devletin laikleştirilmesi süreci, 1921 Anayasası ile egemenliğin ulusa verilmesi, 1922’ de saltanat ve hilafetin ayrılması ve saltanatın kaldırılması, 1923 de Cumhuriyetin ilan edilmesi ve 1924 de hilafetin kaldırılması aşamaları ile gerçekleşmiştir. Eğitimin laikleştirilmesi ise 1924’de “Tevhid-i Tedrisat Kanununun” kabulü ve medreselerin kapatılması ile başlamıştır. Ancak bu yasaya gelinceye dek eğitim ve öğretim sisteminin ilkeleri adım adım belirlenmiştir. Atatürk Maarif Kongresini açarken, öğretmenlere “ Ulusal Türkiye’nin Ulusal eğitimini kuracak olan” öğretmenler diye hitap etmiştir. Eğitimin dini temellere değil ulusal temellere dayanacağı açık olarak “Eğitim Birliği Yasasının” ilanının 3 yıl öncesinde 1921 yılında ifade edilmiştir. Eğitim birliği Yasasının kabulünden sonra da dini eğitim yapan okul ve medreseler kapatılmıştır (Göze,1985).

Doğu illerinde dini siyasete alet eden sloganlarla başlayan Şeyh Sait İsyanı, 4 Mart 1925 tarihli 578 sayılı “Takriri Sükûn Kanununun” çıkartılmasına neden olmuş ve bu kanun ile irtica ve isyana karşı hükümete geniş yetkiler verilmiş ve istiklal mahkemeleri kurulmuştur. 13 Aralık 1925 tarihli ve 677 sayılı yasa ile de “Tekke, Zaviyeler” kapatılmış ve şeyhlerin, müritlerin, din ve tarikat ticareti yapanların benzer eylemlere teşebbüsleri engellenmek istenmiştir. Tarikatların yasaklanması tarihsel ve sosyal nedenlerden kaynaklanmıştır. Osmanlı İmparatorluğunun güçsüz dönemlerinde tarikatların her biri, siyasal ve sosyal bir güce dönüşmüş ve Dini siyasete aracı kılmaya çalışmışlardır. Bu nedenle 1925 yılı laik toplum olma sürecinin miladıdır (Göze, 1985).

Laikliğin asgari şartı olan devletin tarafsızlığı, aynı zamanda bireysel özgürlüklerin de teminatıdır. Ne var ki her toplumda farklı bir anlayışla biçimlenen uygulamalar ve bu uygulamalara yönelik tartışmalar, düşünsel bağlamdaki kadar yalın ve anlaşılır olamamaktadır. Çünkü her ülkenin diğerlerinden farklı olan siyasal, sosyal ve tarihsel koşulları laikliğin şu veya bu açıdan ele alınmasını ve tartışılmasını engellenemez kılmıştır. Örneğin bazı görüşlere göre Fransa’da laiklik uygulamaları “devletin din-den özgürleşmesi” süreci iken; Amerika Birleşik Devletlerin ’de laiklik uygulamaları “dinin devletten özgürleşmesi” sürecidir (Erdoğan, 1995). Toplumların laiklik algıları kendi tarihsel koşullarının bir türevidir. Laikliğin, Ortaçağ kilisesinin derin baskılarını yaşamış bir ülke olan Fransa’da “dinden özgürleşme” süreci olarak gelişmesi ne kadar doğalsa, etnik ve dinsel açıdan heterojen bir toplum olan Amerika Birleşik Devletlerinde laikliğin ”dini özgürleştirme” süreci olarak algılanması da o kadar doğaldır. Türkiye için yapılagelen tartışmalar ise bir başka yöndedir. Türkiye Cumhuriyeti devletinin din hizmeti vermek adına 3 Mart 1924 yılında Şerîye ve Evkaf Vekâletinin yerine kurduğu, Diyanet İşleri Başkanlığının varlığı, din ve devlet ayrılığı olarak tanımlanan laiklik anlayışı ile hiç uyumlu bulunmaz. Ne var ki Türkiye Cumhuriyeti Devletinin, teokratik düzenden henüz kopmuş, hilafet ve saltanatı kaldırmış bir devrim devleti olması ve halktan kabul görmeyi önemsemesi saf laiklik anlayışına uygun düşmeyen bazı uygulamalara yer vermesini adeta zorunlu kılmıştır. O günün koşullarında bu kurum, sistemde yer alması gereken önemli bir tampon kurum olarak yorumlanabilir. Ancak bu kurumun hâlâ görev ve işlevlerini artan bir önemle sürdürüyor olması, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin tüm yurttaşlara eşit uzaklıkta durmadığının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. İnanan, inanmayan, başka din ve mezhepten olan veya olmayan pek çok yurttaşın vergileriyle belli bir kesime sunulan din hizmeti, devletin din karşısındaki tarafsızlığının değil, tam tersi taraflılığının bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

Oysa laik toplum olmak, aynı zamanda demokratik bir toplum olmanın da temel koşuludur. Çünkü bir siyasal sistem olarak demokrasi, siyasal toplumda var olan tüm farklı kimlikleri kucaklayan ama hiçbirisiyle özdeşlik kurmaya çalışmayan uyumlu bir sentezin olduğu ortak bir yaşam düzenidir. Demokrasi barışçı bir birlikteliğin varolu-

şunu sağlamak adına her türlü değer dayatmasından uzak durmaya özen gösterir (Erdoğan, 1995). Ancak demokratik değerlerin yaşama geçmesi için gerekli kurum, kural ve ilkelerin benimsetilmesi ve yerleştirilmesi çabaları da demokrasi istemezler tarafından bir değer dayatması olarak algılanabilir. Oysa demokratik rejimin tüm siyasal rejimlerden çok daha fazla kendisini öğretme, tüm demokratik değer ve ilkelerin gerekçelerini topluma sunma ve bunları benimsetme sorumluluğu vardır. Çünkü demokratik sistemin var olabilmesi her şeyden önce demokratik siyasal-toplumsal düzeni benimsemiş, sistemin değer ve ilkelerini içselleştirmiş yöneten ve yönetilenlerin varlığına bağlıdır. Hem yönetenlerin, hem de yönetilenlerin sistemle ilgili bilgi ve bilincine çok ihtiyacı olan başka bir siyasal sistem yoktur.

Fakat demokratik siyasal sistemi var eden sadece sistem-yurttaş birlikteliğinin uyumluluğu değil; yurttaş-yurttaş birlikteliğinin de uyumluluğudur. Genelde demokratik rejimle ilgili tartışmalarda konu sistem-yurttaş bağlamında ele alınırken, yurttaş-yurttaş bağlamı ihmal edilir. Oysa en masum şekliyle “mahalle baskısı” olarak yaşanan ve yurttaş-yurttaş bağlamındaki ilişkilerde ortaya çıkan demokratik yaşanmazlık en az sistemle ilgili sorunlar kadar önemlidir. Çünkü demokrasinin iki temel değeri olan “farklı yaşama tarzlarının meşruluğunun kabulü” ve “barışçı toplumsal birlikteliğin hedeflenmesi” sadece siyasal sistemle yurttaş arasında kalan bir ilişkinin konusu olmayıp aynı zamanda yurttaş- yurttaş arasındaki ilişkinin de konusudur.

Laik Eğitim

Demokrasiyi var edebilmenin öncelikli koşulu, laik bir eğitim sistemidir. Eğer Türkiye’de gerçekten laik bir eğitim düzeni kurulmuş olsaydı, bu gün ülkeyi yönetenlerin demokrasi algıları sadece bireysel bağlama indirgenmiş bir kıyafet özgürlüğüne dönüşmezdi.

Laik eğitim sistemlerinin en temel amacı çocukların özgür ve bağımsız gelişebilmelerini sağlamak, onların özgünlüklerini ve biricikliklerini her türlü yönlendirme ve etkiden uzak ortaya çıkarmaktır. Laik eğitim sistemi bu temel amacı gerçekleştirmek için hizmet veren öğretmenlerin bireysel özgürlüklerinden çok, öğrencilerinin özgür ve özerk birey olarak gelişebilme özgürlüğünü düşünmek durumundadır.

Demokratikleşmede önemli bir süreç olarak algılanan kamuda kıyafet özgürlüğü sağlayan düzenleme 08 Ekim 2013 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girdi. Aynı gün andımızın kaldırılmasına yönelik karar da Resmi Gazetede yayınlandı. Andımızın okunması ile bir grup öğrencinin kendisini bir taraf gibi hissetmesi ve bir dayatma ile karşı karşıya kaldığını düşünmesi sorunu çözümlenirken; öğretmenin kıyafet özgürlüğü ile başka bir grup öğrencinin kendisini bir taraf olarak hissetmesi ve bir dayatma ile karşı karşıya kaldığını düşünmesi gibi bir sorun yaşayabileceği hiç dikkate alınmadı. Oysa öğretmenlik çok özel bir kamu görevidir. Öğretmenler de hâkimler ve emniyet mensupları gibi ayrıcalıklı bir konumun üyesidirler. Bu konu tüm kamu görevlileri açısından da tartışılmaya uygun olmakla beraber, laik eğitim açısından taşıdığı önem çok daha büyüktür. Konunun öneminin kavramak adına belki bir tek sorunun cevabını aramak yeterlidir. “Bir öğretmenin bireysel özgürlüğü mü; yoksa binlerce çocuğun özgür ve bağımsız bir ortamda gelişebilme özgürlüğü mü daha önemlidir?”. Bu sorunun cevabını vermeden önce, bu konuda çok küçük bir matematiksel karşılaştırma, demokrasimizin merkezine yanlış bir algıyla oturmuş olan o meşhur “sayısal çoğunluk ilkesinin” (!), yönetenler tarafından neden hatırlanmadığı sorusunu da akla getirmektedir. Şöyle ki, 2012-2013 istatistiklerine göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların tüm kademelerindeki öğretmen sayısı yaklaşık 792.559 iken öğrenci sayısı 15.239.702’dir. Kadın öğretmenlerin sayısı ise 421.987’dir. Bu sayısal karşılaştırma, sayıları yaklaşık 422 bin olan kadın öğretmenlerin kıyafet özgürlüğünün, sayıları 15 milyonun üstünde olan öğrencilerin gelişim özgürlüğüne tercih edildiğini düşündürmektedir. Bir de “dindar nesiller yetiştirmek isteyenler açısından, kıyafet özgürlüğü acaba bir araç olarak mı görülmektedir?” sorusu akla gelmektedir.

Oysa eğitimin ana meselesi hiçbir zaman dindar ya da dindar olmayan nesiller yetiştirmek olarak görülmemelidir. Mesele bu tercihi bireyin kendi özgür iradesiyle yapabileceği bir olgunluğa erişmesini sağlama meselesi olarak görülmelidir.

Laik toplumun okulları her bireyin kendisini özgür, özerk, diğerleriyle kendisini ve eşit hissettiği ortamlar olarak kurgulanır. Özgür ve bağımsız koşullarda gelişmek birey olmanın ilk koşuludur. Önce birey olmak, kendini tanımak, sonra siyasal,

toplumsal düzenin ve din olgusunun karşısındaki duruşunu belirleyebilecek bir olgunluğa ve özerkliğe erişmek önemlidir. Toplumlar değişirken bireyi nasıl etkilerse, özerkliğe erişmiş bireyin de toplumları öylesine etkileyeceği konusu toplumbilimcileri ve sosyal psikologları ilgilendiren bir konu olmuştur. Riesman (1949) toplumsal değişme ile olan ilişkileri açısından insanları gelenekler tarafından yönetilen tip, içten yönetilen tip, dıştan yönetilen tip ve özerk tip olarak dörde ayırmaktadır. Gelenekler tarafından yönetilen tip, geleneksel toplumların insanıdır. Kendisini toplumdaki ayrı bir kişi olarak göremez. Dolayısıyla değişimin ne kaynağı ne de konusu olabilir. İçten yönetilen tip, değişmeye başlamış toplumların insanıdır; geleneklerden çok içselleştirdiği değerlere ve özellikle bağlı olduğu otoriteye göre davranır ve toplumdan farklı olan kişiliğinin fazlasıyla farkındadır. Dıştan yönetilen tip, endüstri toplumlarında ortaya çıkar. Davranışları başkalarının beklentileri doğrultusunda biçimlenir; dış bir otoriteye bağlıdır ve her yöne çekilebilen bir esnekliğe bağlıdır. Özerk tip ise kendisini bilinçli olarak yönetebilen tiptir ve toplumun hangi kurallarına uygun davranacağı konusundaki kararı kendisi verir (Aktaran: Kongar, 1981). Özerk tipler toplumdaki değişimin ve değişimin sürdürülebilirliğinin sağlayıcıları olabilirler. Gelecek nesillerin özerk bireyler olarak yetiştirilmesi çağdaşlaşma ve demokratikleşme sürecinde olan toplumların temel hedefi olmalıdır. Oysa orta öğretim kurumlarının ders programlarının özerk bireyler yetiştirmeye ne derece izin verdiği de tartışılması gereken bir diğer önemli noktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ortak ders kapsamında 9- 10- 11 ve 12. sınıflarda haftada 1 saat okutulurken; felsefe dersleri ortak ders kapsamında sadece 11. sınıflarda haftada 2 saat olarak yer almaktadır. Oysa felsefe dersleri bireyin bağımsız ve bilimsel düşünmesinin sağlayacak, özgür ve özerk bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacak nitelikte bir ders olarak programda önemli bir yere sahip olabilmeliydi. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ile Felsefe Dersleri arasındaki bu çarpıcı oran düşündürücüdür. Benzer bir durum beden eğitimi dersleri için de geçerlidir. Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Materyalleri sitesinde yayınlanan 2014 ve 2015 eğitim öğretim yılı program değişikliği ile ilgili bilgiler Beden Eğitim Derslerinin 10-11 ve 12. sınıflarda zorunlu ders kapsamından çıkarılıp seçmeli olacağı yönündedir. Sosyal Bilimler Liselerinde sadece hazırlık sınıfında zorunlu olan Beden Eğitim Der-

si, 9. ve 12. Sınıflarda seçmeli dersler kapsamında yer almakta ve 10- 11. sınıfların programlarında ise hiç yer almamaktadır. Fen Liseleri ile İmam Hatip Liselerinde ise öğrenciler Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinden sadece birini seçeceklerdir (Güçlü, 2014). Genelde seçmeli derslerin uygulamada zorunlu seçmeli derslere dönüştüğü hatırlanırsa, bu uygulamaların bu derslerin kaldırılışı olarak yorumlanması da kolaylaşır. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin programda güçlü kılınması adına örgün eğitim kurumlarında yapılan uygulamalar düşündürücüdür. Oysa din olgusu, insanlık var olduğundan beri hep var olmuş ama örgün eğitim kurumlarına hiç ihtiyacı olmamıştır.

Vicdani alan ile kamusal alan arasında dengenin sağlanabilmesi için eğitim ortamlarında her türlü yansızlığın ilke edinilmesi gerekir. Bireyselliği vurgulama adına, sembollerin eğitim ortamlarına taşınması, sonu olmayan bir semboller yarışına dönüşebilir. Oysa demokratik kamusal düzen ben değil biz diyebilme üzerine kurgulanmıştır. Ancak biz, biz diyemeyenler için de bir baskı unsuruna dönüşmediği sürece anlamlıdır.

Günümüz eğitim politikaları laikliğin, din karşıtlığı olarak algılanmış olduğunu gösterir nitelikte söylem ve eylemlerin sahnesi olmaktadır. Oysa bireylerin inanç dünyası ne siyasal sistemi ne de başkalarını ilgilendirir. Vatandaşların dindar olup olmamaları demokratik bir sistem için kendi başına bir anlam ifade etmez ama anlam dünyaları tümüyle dini-mistik inanç ve varsayımlara dayanan ve kamusal alanı bu bütünlük içinde görüp, yorumlayan yönetenlerden meydana gelen bir siyasal toplumsal yapı tüm yurttaşlar açısından baskıcı bir ortama dönüşebilir.

Kaynakça

- Daver, B. (1972). *Siyaset Bilimine Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası
- Erdoğan, M. (1995). *Demokrasi, Laiklik, Resmi İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Göze, A. (1985). *İnkılap Tarihimiz ve Atatürk İlkeleri*. İstanbul: Fakülteler Matbaası
- Güçlü, A. (2014) *MEB Yaptıklarını Bile Anlatamıyor*. Milli-yet Gazetesi. 15. 02. 2014.
- Kongar, E. (1981). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gergeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları
- Vergin, N. (2008). *Siyasetin Sosyolojisi*. İstanbul: Doğan Kitap
- <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-organ-egitim-2012-2013/icerik/79>

Neden Bir Çocuk Kütüphanesi...

*Şeker Portakalı Eğitim ve Kültür Derneği**

Şaziye Aydoğan

Ülkemizde çocuklarımızın karşı karşıya olduğu pek çok yaşamsal boyutta sorun var. Eğitimlerine ilişkin sorunlar da gittikçe önemini artırıyor. Okul sistemindeki sürekli kötüye giden bir karmaşanın yanında çocuklarımızın teknolojiyle ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunla da yüz yüzüz; bilgisayar oyunları, televizyon, okuma alışkanlığı kazandırma, sorumlu, kendi ayakları üzerine durabilen bireyler yetiştirebilme gibi... Günümüzde çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak artık bilinçli ve özverili bir çaba gerektiriyor. Hiç bir gayret göstermeden bir şeyler seyretmek, bir kaç parmak hareketi ile heyecanlı oyunlara dalmak çocuklar için kolay ve çekici, anne- babalar içinse rahat ve güvenli görünüyor. Kimi zaman anne-babalar bu durumdan hoşlanmasalar bile engel olamıyor. Yetişkinlerin zamanı çok sınırlı. Çocukları için bile. Birlikte kitapçılara gidip kitap seçmek, gelişmeleri takip edip çocuklarına uygun kitapları araştırmak ciddi zaman ve ilgi istiyor. Çocuklarımızı yetiştirme sürecinde daha bir çok engelden söz etmek mümkün, kapitalizmin tüketim pompaları en çok çocuklara çalışıyor. “Herkesin çocuğunda var, bizimki mahrum kalıp ezilsin mi?” psikolojisi toplum baskısı sarmalına dönüşmüş durumda. Henüz 4. sınıfta olan bir çocuğumuzun arkadaşının “hala kitap mı okuyorsun” (büyümedin mi?) aşağılamasından sonra kütüphaneden ayağını kesmesi ne tür problemlerle karşı karşıya olabileceğimizin küçük bir örneği.

Bu yazıda; kendi çocuklarımızdan ve anne-babalık kaygılarımızdan ve yüz yüze kaldığımız sorunlardan yola çıkarak oluşturduğumuz yaklaşık 15 senedir devam eden bir yapılanmanın deneyimleri paylaşılacaktır. Bir grup anne- baba dünya daha yaşanılabilir bir yer olsun diye aktif bir mücadelenin içindeydik, bu arada çocuklarımız olmuştuk ve büyüyorlardı. Çalışan anne babalardık. Akşamları da çoğu kez yeterli zaman ayıramıyorduk çocuklarımıza. Biz bunu tartışmaya başladık. Alternatif eğitimlerden, eleştirel yaklaşımlardan haberdar olduk, olanaklarımızı değerlendirdik ve Şeker Portakalı Eğitim ve Kültür Derneğini (önce kooperatifti), kurduk. Çocuk-

larımızın; okuyan, araştıran, sorgulayan, kendisiyle, doğayla barışık, özgür, yaratıcı bireyler olmalarını istiyorduk. Araştırdıkça ilk öğrendiğimiz şeylerden biri okuma alışkanlığı kazandırmanın önemliydi. Bu konuda Emin Özdemir’in(2013,s.15) söylediğine yakın bir noktaya gelmiştik; “... okuyan kimse başkalarına bağımlı olmadan, kendi okuma deneyleriyle, kendisi için bilgi edinmeye başlar, dünyaya olaylara, insanlara bakışını içgüdülerini gitgide derinleştirir.” bu yazıda, okuma alışkanlığı kazanmasının çocuğun dünyasına yaptığı katkılardan bahsedilmeyecektir. Bu konudaki araştırmalardan, düşüncelerden, söylemlerden haberdar bir topluluğa aynı şeyleri söylemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Biz başlangıç noktası olarak; Tülay Çakır Çocuk Kütüphanesini oluşturmaya karar verdik. Fakat anladık ki; çocuk kütüphanesi kurmak da oldukça ciddi bir işti:

Birincisi; Ortam çocuklara uygun olmalıdır. Yani; çocuklar kendini rahat hissetmeli, kitaplıklar onların ulaşımına, ilgilerine, yaş gruplarına göre düzenlenmelidir.

İkincisi; kitaplar “çocuklara göre” olmalıdır, özenle seçilmelidir: “Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir. Başka bir söyleyişle çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk-edebiyat -sanat kapısını aralayan etkili birer uyaran olmalıdır. Çocuklara yazınsal metinlerin ve resmin iletilerini tanımaya anlamaya dayalı bilişsel ve duyuşsal boyutlu davranışlarını uygulayabileceği, sınavabileceği olanaklar sunulmalıdır.” (Sever 2008,s.19)

Üçüncüsü; Fiziksel olarak kütüphaneyi oluşturmak okuma alışkanlığı kazandırmak için yeterli değildir. Çocukları ve anne babaları destekleyen, cesaretlendiren etkin ve eğlenceli ve bilinçli çabalara gereksinim vardır. Sever (2008,s.24); çocukların okuma kültürü edinmesini “ardışık bir süreç” olduğundan bahseder. “..birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi) “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma-yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” izler”

Biz biraz el yordamıyla ilerledik. Önümüzde pek fazla örnek yoktu. Kendi deneyimimizi oluştururken öğreniyorduk. Diğer dert ettiğimiz konularla (araştıran, sorgulayan, kendiyle, doğayla barışık, özgür, yaratıcı bireyler olmaları) birleştiren, etkin bir kütüphane uygulamasına doğru yol aldık. Şu anda 3000'e yakın nitelikli çocuk kitabımız var. Her dönem başında; önceki yılı değerlendirerek, tartışarak; çocuklara, anne-babalara yönelik yıl boyu devam edecek atölyeleri, gezileri, yazar-çizer buluşmalarını genel hatlarıyla programlıyoruz.

Bu sene 4 atölye gerçekleştirebiliyoruz. 8 yıldır aralıksız devam eden masal saati atölyemiz; okul öncesi ve henüz okuma becerisi kazanmış çocuklarımıza yönelik. Öncelikle oyunlarla başlıyor. Çocukların ortama, birbirlerine ısınmalarına olanak sağlıyor. Seçilen kitap hem öğretmen, hem tiyatro oyuncusu olan arkadaşımız tarafından okunuyor. Sorular, geri dönütler yoluyla merak ve ilgi artırılmaya, çocukların anlamasına, anladığını ifade edebilmesine olanaklar yaratılıyor.

Eğlenceli sözcük fabrikası ise daha büyük yaş grubu için (9+) eleştirel okumaya kapı aralamasını hedeflediğimiz bir atölye. Okuma alışkanlığı edinmeye başlamış çocuklarımızın kavrayışlarını nasıl derinleştirebiliriz sorusuyla ortaya çıktı. Atölyemizde yine ısınma oyunları ile başlayan çalışma; yaşlarına uygun bir kitabın birlikte okunması ile devam ediyor. Sonrasında ilgilerini çeken konular üzerine konuşuluyor. Aralık ayında yapılan son atölyede; Bay Morris Lessmore'un Uçan Kitapları birlikte okunarak, kitapları, sözcükleri, hikayeleri çok seven bir adamın yaşantısı üzerine konuşuldu. Sözcüklerin, kitapların uçuşması, okumanın yaşamdaki yeri, herkesin bir hayat kitabının olabileceği üzerine birlikte düşünüldü. Çocukların bir bölümü Bay Morris Lessmore'un yaşantısının bu kadar çok kitaplar arasında geçmesini sorguladı. Akıllarında kalan, etkilenilen sözcükleri herkes kendi defterine yazdı. Açıklamasını da kendi dili ve sözcükleriyle ekledi.

Doğa atölyemizde çalışmalar bahçemizi tanımayla başladı acaba neler vardı? hangi ağaçlar bitkiler, canlılar, yaprakları, gövdeleri nasıl, cinsleri nedir, çiçekleri var mıdır gibi sorular üzerinden birlikte yanıtlar üretilmeye, araştırılmaya başlandı. Sonraki çalışmada, bilim dergilerinden yola çıkarak yaşadığımız evren üzerinden hep birlikte düşünceler bilgileri tartışıldı. Başka bir seferde, çiçek dikmek için

atık kaplardan saksılar hazırlandı.

Geri kazanım atölyemiz ise, tüketim ve yeniden kazanım için çocuklarda duyarlılık geliştirmeyi hedefleyen 3 senedir devam eden bir çalışma. Doğa Atölyesi ve Geri kazanım Atölyelerimizde; çocukların yaşadıkları ortama, kullandıkları ve tükettikleri şeylere karşı farklı bir bakış getirmeye çalışılıyor. Çocukların bütün duyularını, yaratıcılıklarını harekete geçirmesi açısından önemli bir yere sahip bizler için.

Geçmiş yıllarda da düşünce üretme, felsefe atölyeleri gibi bir çok çalışmayla çocukların merak duygularını besleme gayreti içinde olduk. Anne-babalarla yapılan çalışmalar, çocukların bir çok yazarla ve çizerle buluşabilmeleri de bu süreci destekleyici bir niteliğe sahiptir. Bütün bu atölyeleri içerleyen şenlikler düzenleyerek birlikte eğlenmeyi de ihmal etmedik.

Etkin olmak için bunlar yeterli değil elbette, süreç her ne kadar katılanların demokratik, gönüllü ve dayanışmacı katılımıyla işliyorsa da, kendi olanaklarımızdan ve kendimizin tespit ettiği ihtiyaçlar üzerinden 'sunma' şeklinde gerçekleşiyor olması "yumuşak karnımız". Zaten ülkemizde az ilgi gören okuma kültürüne ve eğitim sorunlarına ilişkin "söz" söyleyebilmek için "diyalog" (Freire,2000) olanaklarını daha çok geliştirmeye, tartışmaya, çocukları sürecin içerisinde daha etkin kılmaya başlamamız gerektiğinin farkındayız. Freire'nin bahsettiği "Özgürleştirici eğitim çalışması idrak edimlerinden oluşur, bilgi aktarımından değil" (Freire,2000, s.57) anlayışına yakın bir noktaya geldik. Fakat; "Gerçek eğitim çalışması "A" tarafından "B" için veya "A" tarafından "B" üzerinden değil, aksine "A" tarafından "B" ile, dünya aracılığıyla; her iki tarafı da etkileyen ve her iki tarafa da meydan okuyan, kendisi hakkında görüş ve fikir oluşturmalarını sağlayan bir dünya aracılığıyla yapılır." (Freire,2000, s.71) kavrayışına henüz uzak bir noktadayız. Fakat, "Gerçek eğitim çalışmasının" nasıl yapılacağı konusunu öğrenmeye, araştırmaya gayret ediyoruz. Bir yönüyle de bu gayretleri yaşama geçirme alanımız kütüphanemiz.

KAYNAKLAR:

SEVER, Sedat;(2008) Çocuk ve Edebiyat-Tudem yayınları
FREİRE, Paulo (2000) Ezilenlerin Pedagojisi- Ayrıntı yayınları

Umuda Gelenler

Bir varmış bir yokmuş, hem varmış hem yokmuş. Ülkenin birinde, sukût-u hayal içinde yaşayıp giden bir halk varmış. Böyle bir masal anlatılabilir örneğin. Nasılsa ne zaman ne mekân bellidir masallarda. Umutsuzluk her zamanda, her mekânda ansızın peydahlanıp paçamızı bir türlü bırakmayabilir. Bahar gelmiş neyime, edasıyla donup kalınabilir. Havada buz kalıbı olmuş bir kedi gibi. Erzurum'un soğuşunu anlatırken aklımıza kazınan bir fotoğraf olabiliriz biz de, birdenbire.

Kedi dedim de, artık kedilerin toplumsal bellekteki anlamı değişti. “Kedidir kedi” repliğinin üzerine, bir o kadar şenlikli başka anlamlar yüklendi. Örneğin anlam verilemeyen tıkırtılar karşısında (beklenmedik durumlar olarak da alabilirsiniz) korkmamanızı telkin etmek üzere söylenen bir sözdür nihayetinde. Öyledir. Öyledir de, yerel seçimler sonrası kedilere yüklenen anlamlar ve kedi türünün taşıdığı tüm gizemler mercek altına yatırılmalıydı bence. Bir masal evinden fırlamış trafo kedileri nerde yetişmiş olabilirler sahi? Hangi cinstirler mesela? Van mı, Siyam mı? Yoksa bildiğimiz tekir mi? Sizce de yanıtlanmalı değil mi bu soru? Bu kedilerin, kedi algımızı bozmaya, derdest etmeye, ilkokul anılarımızı kapkara gölgelemeye ne hakları var?

“Kedidir kedi/başımızın tacı/kedidir kedi/en birinci/o kedidir kedi/bizi seven/koruyan, open/kedidir kedi/en birinci”

Baharla gelen, Mart kedilerinin miyavlamalarıyla kaşlarımızın çatılmasına yol açan “kedidir kedi”

Oysa, geçmiş zamana götürmek istiyordum sizi. Umutsuzluğu göstermek isterken umudu anlatmak için tasarlandı bu yazı Bu toprakların yetiştirdiği gelmiş geçmiş en önemli sinemacılarından biridir o. Çirkin Kral’dır.

Çirkin Kral’ı bir yanımıza öte yanımıza da Yılmaz Güney’i alınca, omuzdaş, yoldaş, gönüldaş olmanın

ince sevinci, hafif hüznü ve alabildiğince özlemiyle bir şarkı gelir aklıma ve bir şiir. Can Yücel’in dizelerine, bozkırda alabildiğine uzanan dörtnala gelerek Uzak Asya’dan dizeleri eşlik eder. Orada bir yerde Umut’un Cabbar’ı yere çömelmiş ve iki eli başının arasında düşünür, düşünür, düşünür ha düşünür... Ne düşünür?

1 Nisan 1937’de doğmuştur Yılmaz Güney. İyi ki doğmuştur, ah keşke daha uzun yaşasaydı, hep yaşasaydı. Çok erken göçmüştür. Ama Güney bu toprakların umudu olmuştur. Hatırlamak, ara ara tarihe bakmak, bu topraklara dair soruların başına ise en başta NEDEN sorusunu yazmak gerekmektedir.

“Yoksul ve parçalanmış bir ailenin çocuğudur, daha yedi yaşlarında babası yeni bir kadını eve kuma olarak getirmiş ve aileyi parçalamıştır. Yarıyı yine köyde, annesi ise 27 kilometre ötedeki Adana’da yaşamaya başlamıştır. Babasının hem ırgat başı olması, hem de tarlalarda iş olmadığında evdeci olarak sürekli emir beklemesi duygusal olarak da düşünsel olarak da bir ezilmişlik ya da ikincil olma düşüncesini pekiştirir. Ama bu durum Çukurova’da çok aykırı ve istisnai değildir. Güney’i sinemacı olarak önemli kılan, filmlerinde neredeyse sürekli olarak Anadolu’ya ya da Çukurova’ya çeken bu ezilmişlik konumunun yanında, Yılmaz’ın okutulmasıdır. Yoksulluk ve okuma bir araya gelince “en iyisi çifte su verilmişidir çeliğin” sözü akla geliyor. O yılların Çukurova’sında okula giden Güney’in yoksulluğu yaşaması da, yaşamı incelemesi de okullu olması nedeniyle ciddi bir derinlik sağlamıştır. Yaşamındaki bu yıllar, davranış kalıplarından, toplum değerlendirmelerine kadar çok etkili olmuştur. Bu dönemin, kendisine, yaşamın ürettiği sınıfsal yoksulluğu yaşayarak ve buna tanık olarak inceleme olanağı da verdiği görülmelidir.”

Zahit Atam’ın sanatçının özyaşamından nasıl beslendiğini anlatan güzelim Yeni Sinema yazısından bu bölümü almasak olmazdı. Hakikaten Yılmaz Güney, geçmişine sürekli dönen, çocukluktaki imgeleri sinema diline aktaran, inanılmaz gözlem gücüyle bizi bize kara saplı bıçak gibi saplayan bir büyük sanatçı, sinemacı... Çocukluktaki bisiklet özleminden, annenin anlattığı büyümlü efsanelere uzanan yollarda toplumdaki çelişkeleri birebir ya-

şayan biri olarak Güney kırıklıklarıyla, öfkesiyle, boynu büküklere karşı sorumluluğuyla, ezik ama dik mağrurluğuyla büyüyen büyüyen bir çocuktur artık.

Lise yıllarında okuma ve yazma aşkıyla donanan Yılmaz, öyküler yazar. Öyküleri dergilerde yayımlanır. Liseyi bitirdiği yıl arkadaşlarıyla Püren ve Doruk adlı dergileri yayımlar. Düşününüz. Şimdi, yani 2000’li yıllarda daha mı geç büyümekte çocuklar? Bu soru düşünülmeyle hak etmekte bence.

“Sosyalizmin ilk cana yakın soluğunu 1953-54’te Adana’da, İnönü Caddesi’nde bir kolonyacı dükkânında duydum. On yedi yaşındaydım. Genç bir adam, işçilerden, köylülerden söz eden, İspanyol İç Savaşı’nın acılarını anlatan şiirler okudu bana. Küçük, kırmızı kaplı bir cep defterine özenle yazılmış şiirlerdi bunlar. Kim yazmıştı, yüreğime coşku dolduran o şiirleri? İlk kez ondan duydum şairin adını: Nazım Hikmet... Limon çiçeği kokan o küçük kolonyacı dükkânında içime düşen ateşin adını ve hangi sınıfın adamı olduğumu öğrendim. Köylüydüm ben. Emekçi... Kurtuluşum, ancak sınıfımın kurtuluşuyla mümkün olabilirdi...”

Orhan Kemal’in bir anısı geldi aklıma, Nazım’ın bulunduğu hapishaneye getirileceğini öğrenince sanki bahar gelmiş gibi hissediş... Zambakların üzerindeki karların bir bir eriyişini, kocaman bir iyilikle, ısıltıyla içinin dolmasını sanki yanbaşındaymışım gibi dinlemiştim. İnsan ölmez... Şimdi de limon çiçeği kokan kolonyacı dükkânı karıştı anılarıma. Sanki ben de o dükkânda, o genç adamdan, o kırmızı defterden şiirler dinliyorum. Nazım’a, İspanyol İç Savaşı hatırlayışlarına limon kokusu eşlik edecek bundan böyle. Limon kolonyası kokusunu biraz daha seveceğim. Bakın şu işe.

Ah! İnsan insana gerekir. İnsan insanı besler, güzelleştirir; içindeki karanlığı alır, aydınlatır. İnsan gerek, bize insan gerek...

1958’de öyküleri nedeniyle hapse yolları bu insan da... İki yıl hapis ve üç yıl sürgünün ardından İstanbul’a gelir ve sinemaya oyuncu olarak adımını atar. Amaçlarını gerçekleştirmek için oyuncu olur. Asıl amacı mı, yönetmen olmak ve senaryo yazmaktır. İşte Çirkin Kral böyle böyle olunur. İşte

mücadele hiç mi hiç elden bırakılmaz... Böyle böyle Umut yapılır.

Umut 1970’de Adana Altın Koza Film Festivali’nde ödül alır. Türk sinemasında ve Yılmaz Güney’in hem sinemacılığında hem de hayatında bir dönemeçtir bu film. İstanbul’da birkaç salonda gösterime girer. Tam da, amanın ne güzel, ne güzel sansür mansür sustu, ne güzel ne güzel demeye kalmadan film sansür edilir.

Neden?

Arabacı Cabbar’ın ekmek davası peşinde koşması neden bu kadar rahatsız eder ki haşmetmeaplarını?

İki zayıf atın çektiği arabasından, define aramaya kadar olan sürecin sonunda ellerini havaya kaldırarak, gözleri bağlı bir biçimde dua eden, deliren, Cabbar kime ne yapmıştır? O sadece, define bularak borçlarını ödemek istemiş, az biraz da zengin olmak istemiştir o kadar. Ölesiye bir umutsuzluk filmidir Umut yani.

Sonuçta dünyada iki tür insan vardır: zenginler ve yoksullar. Dilediğini yiyen, içen, giyen, kısacası hükmedip yaşamdan tat alanlar ve boyun eğerek seyredenler... Zengin ve yoksul ilişkisi bir fakirin gözünden zenginlik bu yalın haliyle Umut’ta verilir. Öyle ya, filmdeki “zengin olunca herbir şey güzel, yağmur kar bile” sözleri sansür kurulu için pek bir manidar olsa gerektir. Kendini kör inanca kaptırmış Allah’a sığınmış Cabbar’ın, delirmesi ise zinhâr kabul edilir değildir kanımca...

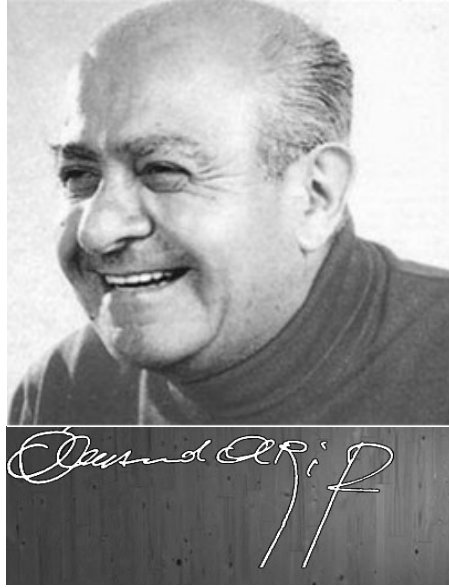
Yaklaşık bir asır önceki Umut böyle. Arada eski defterleri karıştırmak iyidir. İnsanın nefesine güç verir, içini gönendirir. Hele hele Yılmaz Güney’le oturup sohbet etmek, paha biçilmez.

Güney, hapishanelerle terbiye edilmeye çalışan bir kuşaktan, kısacık ömrünün 12 yılını özgürlükten yoksun geçirmiş; yılmamış, üretmiş, hep üretmiş... Ne denir. Adana’nın has delikanlısı, Çirkin Kral! Selâm olsun sana...

Kediye gelince
Malum, kedidir kedi.
Fazla söze ne hacet.

Eksilmesin sol yanından umut kokusu!

Ömay Çokluk



Umuda, yüzakına, hınca, namusa, yarınlara!
Şafaklara, taaa şafaklara!

Her zulümde bir mısran düşer aklıma!
İçerde, dışarda, derste, sırada,
fukaralıkta, yoklukta, yoksullukta
delikanlılıkta, yiğitlikte, kavgada,
Ninnide, türküde, ağıtta!

Zozanda,
Karacadağ'da,
Şahmurat Suyu'nda,
Çukurova'da,
Munzur'da,
Anadolu'da,
Her zulümde bir mısran düşer ziyan aklıma!

Ne vakit yıksam kendimi,
senden bir mısra dökülür sol yanıma!
Dayanırım
kitap ile,
iş ile,
tırnak ile,
diş ile!
Umut ile,
sevda ile,
düş ile!
Dayanırım umudun Arifçesiyle!
Umutsuzluk yasaktır devrimciye!

*Ne vakit dinlesem sesini
kocaman bir solukla doldurup ciğerlerimi
Seni, anlatabilmek isterim
iyi çocuklara, kahramanlara,
namussuza, haldan bilmez, kahpe yalana...
Derim, o vakit
hadi şimdi sıkıysa yağmasın yağmur,
Sıkıysa uyanmasın dağ.
Bu yürek, ne güne vurur!*

*Umudun zozanı,
aslan karam,
yiğit karam,
gözlerinden,
gözlerinden öperim!
Doğum günün kutlu olsun!
Bir umudum sende,
Anlıyor musun?*

*Gün ola, devran döne, umut yeniden, yine yetişe!
Umut ağaran her günde!
Başını güneşe kaldıran bir kardelen cesaretinde!
Günebakan çiçeğinin güne-eş renginde!
Bozkırın griliğine inat mavi kalan gökte!
Umudun soluğu hep ensemizde!
Yine nisan, yine doğum gününde,
umudun_altı çizilmeli Arifçe!*

*Ahmed deyince bir şeyler eksik kalıyor, tıpkı hayat gibi...
Kim hayata benzemek ister ki?"
Sana "ahmed arif amca" demeli!
Umuda selam etmeli!*

*-Ve yine dışarıda delikanlı bir bahar,
Hüzn-ü A(h)med iyi ki doğdun-*

'MAY

Adı Olmayan Cümleler



Bir ben var benden içeri
biri burjuva
diğeri avam
biri ruhsuz
diğeri acılı
biri kör
diğeri görmekten ağma
biri öyle
diğeri
böyle/

çocukluğumun
aldığı darbeden midir?
Çocukluğumun
çocuklarına darbe vuranları sevmiyorum
Çocukları vuranları sevmiyorum.

I

Benim çocukluğumun çocukları
Kayıp oldu hayatlarında
Senin çocukluğunun çocukları
yok oldu
hayatta

II

Benim çocukluğumun çocukları
hep kendini bulmaya çalıştı

Senin çocukluğunun çocukları
hep
hayatta
olmaya çalışacak

Bence bendeki senden
kurtulmak için
Sendeki ben olmak lazım.



Milyon kelime çıktı ağızımdan
Bi okadar milyondan fazla kelime geçti aklımdan
Ama ruhumda
Hep
o
kelime.



Rüyamda
kırılan aynada
saplandı
kırık
kalbime

Kaç kere girme
Dedim rüyama.

Gülsün Yıldırım¹

¹ Öğretmen, Yalova.

Kjell Rubenson

Çev: Nida Sökmen, Rabia Vezne
Düzeltilti: Ş. Erhan Bağcı

Son 40 yıldır, UNESCO ve OECD'nin yaşam boyu öğrenme kavramları arasındaki rekabete şahit oluyoruz. UNESCO, hümanist bir yaşam boyu öğrenme kavrayışı geliştirirken, güncel politika tartışmalarının ağırlıklı OECD ve onun elçisi olan AB'den ilham aldığı görülüyor. Güncel hegemonik politikaların tarihini anlamak, bu fikrin oluştuğu ve diğer bakış açılarını geride bıraktığı koşulları kavrayabilmek için sürecin ilk başlangıç noktasına gitmek gerekiyor.

Faure Komisyonu'na, yaşam boyu öğrenme UNESCO programının başlamasına öncülük etmesinden ötürü sıklıkla değer atfedilir. Faure Raporu (1972) ile yaşam boyu öğrenmenin UNESCO'nun resmi pozisyonu haline geldiği doğru olmakla birlikte, aslında bu fikir 1960'lı yıllar boyunca zaten UNESCO'nun üzerinde çalıştığı bir fikirdir. Bu kavram 1960 yılında Montreal'deki UNESCO Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda gün yüzüne çıkmıştır.

Faure Komisyonu, modernleşme sürecinin günlük hayat üzerindeki olumsuz etkilerine işaret etmektedir. Eğitimin ele aldığı sorun "bilim tarafından köleştirilmeden, bilimin ilerlemesi amacıyla insanoğluna bilimsel bir düşünce yapısı oluşturmada yardım etmek"tir (Faure, 1972: xxvii). Bir başka sorun da şuydu ki, sistem toplumda ve okullarda sıkı bir hi-

yerarşi ile karakterize edilmiş eski bir çağı yansıtıyordu. Eşit fırsat olanağını arttırmak en büyük zorluk olarak tanımlanıyordu. Komisyon, çocuklar ve gençler için inşa edilmiş bir sistemin yetişkin eğitiminin artan taleplerine yanıt veremeyeceğini kabul etti. Illich'in okulsuzlaştırma fikrini onaylamamakla birlikte, mevcut eğitim yapılarının gereksiz olduğunu ifade etti ve sonucunda da yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyacın altını çizdi.

Faure Komisyonu'nun yaşam boyu eğitimle ilgili ilham verici ama belirsiz fikirlerini somutlaştırmak UNESCO Eğitim Enstitüsü'ne düştü. Enstitünün katkıları asıl olarak iki konu üzerinde yoğunlaşmaktaydı: Yaşam boyu eğitimin temelleri ile pedagojik ve müfredat ile ilgili meseleler. Temele ilişkin tartışmaların odağında, yaşam boyu eğitimin daha iyi bir toplum ve yaşam kalitesi meydana getireceğine ve insanların değişimi kontrol etmelerine ve ona uyum sağlamalarına imkân tanıyacağına dair hümanist gelenek bulunmaktaydı. Kavram, kişisel gelişime ilişkindi; sloganları 'insanlar şekillendiriliyor' yerine 'insanlar kendi kendilerini şekillendiriyor' idi. Bi-reylerin, demokrasi ve hümanizmin ana hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çalışması ve öz değerlendirme, öz farkındalık ve öz yönelimli öğrenme ile benliği bütün olarak geliştirmeleri bekleniyordu.

İlginç bir şekilde temele ilişkin tartışmalar üzerine kurulmayan ikinci çalışma hattı müfredatı, pedagojik yönelimleri ve öğretmen eğitimini tartışmaktaydı. Geleneksel yetişkin eğitimi tartışmalarının ve müfredat teorisinin ilginç bir karışımıydı. Dahası bütün kötülüklerden sorumlu tutulan okulların güçlü bir eleştirisini içeriyordu. Bu literatürün en çarpıcı tarafı ise eğitim ve öğretim süreçlerinin politik bir yapısal perspektifte anlaşılması gerektiğini ifade eden yeni eğitim sosyolojisi ile ilgisiz olmasıdır. Bu tip bağlantıların bulunmayışı UNESCO'nun çalışmasını oldukça idealist bir hale getirmiştir. Wain'in (1986) belirttiği gibi, pratik sorunlara asla gerçek bir yanıt verilememiştir ve tartışma belirsiz fikirlerden öteye geçmemiştir. Bu nedenle UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme gündeminin siyasi çevrelerde asla baskın bir düşünce modeli haline gelmemesi ve ulusal eğitim politikaları üzerinde çok az hatta hiç etkiye sahip olması şaşırtıcı değildir. Üçüncü dünya ülkeleri yaşam boyu eğitimi gelişmiş dünyaya ait bir lüks olarak görmüşler ve diğer ülkeler de bu fikre

hiç dikkat etmemiştir. Eşitlik, demokratikleştirme ve insan gelişimi gibi konular, sanayileşmiş ülkelerdeki eğitim söylemlerinin içeriğini oluşturan fikirler değildirler. 1970'ler neo-liberalizm adı verilen, değişik hedefleri ve hayalleri olan farklı bir ideolojiden beslenen bir ekonomi politik paradigmanın başlangıcına şahitlik etmiştir. UNESCO modelinin etkisizliği toplumdaki üç ana kurumsal düzenleme ile ilişkisi bağlamında anlaşılmalıdır: Devlet, piyasa ve sivil toplum. UNESCO geleneği sivil toplum ve yetişkin eğitimi topluluğu içinde sabitlenirken, devlet, UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme prensibine çok az ilgi göstermiş ve piyasa bu fikre ilgisiz kalmıştır.

Diğer taraftan, sanayileşmiş dünyada yaşam boyu öğrenmenin varoluş nedenini oluşturan OECD'nin yaşam boyu öğrenme söylemiydi. 1980'ler yavaş ekonomik büyüme, artan kamu açıkları, yükselen işsizlik ve yeni bilgi teknolojisinin neden olduğu hızlı değişimler ile nasıl başa çıkılacağı konusundaki belirsizlik gibi konuları gündeme getirmiştir. Bu çağ, yüksek ekonomik rekabet ve bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmeler tarafından karakterize edilen küresel kapitalizm çağıdır. Keynesçi öğretinin yerini neo-liberalizm almıştır. Eğitim politikaları, kamu harcamaları üzerindeki ciddi kısıtlamalar, devlet ve kamu kuruluşları üzerindeki genel bir kuşku ve serbest piyasa güçlerinin etkililiğine olan inanç tarafından şekillendirilmiştir.

Bu bağlamda 1980'li senelerin sonunda OECD dikkatini tekrar, ekonomik büyümenin üreticisi olarak eğitime yönlendirmiştir. Yeni ekonomik ve siyasi bağlama bir tepki olarak, OECD'nin 1989 raporu, "Education and the Economy in a Changing Society" (Değişen Toplumda Eğitim ve Ekonomi), yaşam boyu öğrenme bağlamında bir insan kaynakları perspektifi benimsenmesine olan gereksinime vurgu yapmıştır. Rapor, uluslararası ekonomik performans farklarının giderek daha fazla eğitsel verimliliğe ve ülkelerin öğrenme kapasitelerindeki düzey çeşitliliğine bağlandığını ifade ediyordu. Rapor, "eğitim" ile "ekonomi" arasındaki farkların giderek azaldığını (OECD, 1989:19), "Eğitim ve ekonomi" kavramlarının statükoya karşı belirsiz ama aciliyet arz eden tatminsizliğin bir sloganı haline geldiğini ifade etmektedir (s.17).

Gramsciye deyişle, OECD'nin, toplumun 'ortak akıl' haline gelen geniş bir fikir birliği üretebilme

kapasitesi sayesinde, yaşam boyu öğrenme söylemi üzerinde bir hegemonya kurduğu söylenebilir.

OECD'nin yaşam boyu öğrenme söylemi ve siyasal projesi

OECD'nin yaşam boyu öğrenme ilgisi, 1980'lerdeki ekonomik krizlerin analizine dayanmış, sonrasında kurumun gerçekleştirdiği bilgi ekonomisi ve bilgi toplumu araştırmalarıyla güçlenmiştir. OECD, sözde bilgi ekonomisi ile ilgili analizlerini, teknolojik değişimin eğitime olan talebi arttırdığını ve böylece eğitimin teknolojik değişimleri ilerlettiğini ve sonuçta üretkenliğin arttığını vurgulayan ekonomistlerin bulgularına dayandırmaktadır (Rubenson, 2004). Bu nedenledir ki eğitimin sadece bir yatırım olarak değil aynı zamanda bir üretim faktörü olarak da görülmesi gerekmektedir (Welch, 1970:41). Welch ve diğerleri, işçilerin yenilikçi kapasitelerini ve yeni teknolojiye uyum sağlayabilmelerini geliştirmede eğitimin rolüne vurgu yapmaktadır.

OECD'nin yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimcileri tarafından, ekonomik bakış açısı ve hâkim neo-liberal paradigmanın bir ifadesi olması nedeniyle ciddi şekilde eleştirilmiştir (bkz. Bagnall, 2000; Field, 2000; Martin, 2003; Olssen, 2006; Rubenson, 1999). Bu pozisyonu destekleyen yeterli kanıt mevcuttur. 1970'li yılların ortalarında OECD, daha önceleri kendi çalışmalarında sergilediği Keynes duruşunu terk ederek onun yerine neo-liberalizmden beslenen işgücü piyasası reformlarının savunucusu haline geldi (Keohane, 1978; Dostal, 2004: 447'den alıntı yapılmıştır).

Yaşam boyu öğrenme kavramında da görülebileceği gibi eğitim yerine öğrenme üzerine vurgu yapılması neo-liberal gündem için oldukça uygundur. Tuijnman ve Broström'ün (2002: 13) dediği gibi:

Eğitim yerine öğrenmeye vurgu oldukça önem arz etmektedir, çünkü bu durum kurum ve kuruluşlar hakkında geleneksel kaygıyı azaltmakta ve bunun yerine bireye odaklanmaktadır... yaşam boyu öğrenmenin farkına varılması büyük çapta bireylerin kendi öğrenmelerini düşünmeye olan motivasyonlarına ve kapasitelerine bağlıdır.

Kendi öz sermayesini oluşturmak ve korumak için gerekli hazırlığı yapmak bireyin kendi sorumluluğu

haline gelmiştir (Marginson, 1997). Bu bireyselleştirici değer sistemi, bireyin kendisine karşı görevleri prensibine dayanan yeni bir etikle ilişkilidir (Beck ve Beck-Gernsheim, 2002: 38). İşgücü piyasasında başarısızlık artan oranlarda bireyin kendi eğitim ve öğretimine ilişkin kararlarının bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Holzer, 1996). Bu nedenle, neo-liberal küreselleşme altında, beceri ve yeterliliklerin kazanımı eşit olmayan fırsatları, yoksulluğu ve eşitsizlikleri kabullenmenin sosyal rasyonalitesi haline gelmiştir (Bourdieu, 1998).

1990'ların sonlarına doğru politikacılar, yeni ekonominin bir taraftan artan üretkenlik ve iyileşmiş yaşam şartları vaat ederken, diğer taraftan da sanayi ve bireyler için yeni bir takım dönüşümler ve uyum zorluklarını da beraberinde getirdiğini kavramaya başladılar. Bu güçlükler karşılanmadıkları durumda, nüfus katmanlarındaki kalıcı dışlanmayı veya marjinalleşmeyi arttırabilir ve sosyo-ekonomik ayrışmaları derinleştirebilir. Bazı siyaset bilimcilere göre bu endişeler seçimlerle ilgili değişiklikler ile birleştiğinde siyasi gündemi 'içermeci liberalizm' (inclusive liberalism) yönüne doğru kaydırmaktadır (bkz. Craig ve Porter, 2005; Mahon ve McBride, baskı aşamasında). Mohan ve McBride'in öne sürdüğü gibi 'içermeci liberalizm', ticaretin ve yatırım serbestliğinin kabul edilmesi, enflasyonsuz büyüme ve mali muhafazakârlığa bağlılık, istihdamda arz-yönlü 'aktivasyon' yaklaşımı, işgücü piyasalarında esnekliğe sarılmak ve eşitsizliği kabul etmek gibi özellikleri neo-liberalizm ile ortak olarak paylaşırsa da diğer önemli yönlerden neo-liberalizmden farklılık arz etmektedir. Bu farklılıklar, kendi gelişimlerinin sorumluluklarını gene kendi üzerlerine almaya istekli bireylere yatırım yapılması ve arz-yönlü yaklaşım içinde daha fazla inisiyatif ve 'sopa yerine havuç' verilmesinde görülebilir.

'İçermeci liberalizmin' etkisi yaşam boyu öğrenmenin etrafında gelişen yeni retorikte de izlenebilir. 1989 tarihli raporda herhangi bir referans yokken 1996 tarihli olanın adı '*Herkes İçin Yaşam Boyu Öğrenme*' olmuştur. Retorikteki bu değişim Avrupa Komisyonu'nun (EC) konuyla ilgili metinlerinde daha belirgindir. Bu metinleri, ekonomik paradigmanın, piyasa başarısızlıklarının fark edilmesi ve geniş kesimlerin sosyal ve ekonomik hayata tam olarak katılmıyor olmalarının yarattığı endişelerin artması ile üçlü kurumsal dengede görülen değişikliklere dayanan

'yumuşak' versiyonu olarak okumak mümkündür. Piyasa halen merkezi bir konumdadır ancak bireylerin ve devletin sorumlulukları da aynı zamanda görünür olmuştur. Yine de daha dikkatli bir okuma kamusal yaşam boyu öğrenme söylemindeki esaslı değişim hakkında şüphe yaratmaktadır. Bu metinlerde, üç toplumsal düzeyin ortak katılımı hakkındaki göndermeler sürekli tekrar ediliyor olmasına rağmen, bireyin öğrenme sorumluluklarının kendisine bırakıldığı görülmektedir.

Avrupa Komisyonu'nun metinlerinde devletin, herkes için yaşam boyu öğrenme konusundaki sorumluluğuna ilişkin daraltıcı özel yaklaşımı, onun güçlü neo-liberal özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Aynı yaklaşımı OECD'nin 17 ülkedeki yetişkin eğitimi politikalarını analiz ettiği derlemelerde de görmek mümkündür (OECD, 2005a). Söz konusu tematik değerlendirmede amaç herkes için yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmek ve düşük beceri sahibi insanlar arasındaki istihdamı artırmak olarak ifade edilmiştir (OECD, 2005a). Nihai raporda hükümetlerin: (1) önemi artan yetişkin öğrenimine yönelik yapısal ön koşulları yaratarak; (2) iyi tasarlanmış eş-finansman düzenlemeleri yaparak; (3) erişimi ve kalite kontrolünü geliştirerek; (4) uygulamada koordinasyon ve uyumu sağlayarak, faydalı bir rol üstlenecekleri belirtilmektedir. Bu öneriler ilk bakışta kulağa Keynesçiliğe doğru geri dönüş gibi gelebilir. Ancak OECD, piyasa başarısızlıklarının göz ardı edilemez etkileri nedeniyle yetişkin eğitiminin öncelikle kaldıraç potansiyeli taşıyan hedeflere yönelmesi gerektiğini dile getirmektedir: "Bu stratejinin temelinde kamu finansmanı sınırlandırılırken, şirketlerin ve bireylerin yatırımlarının artırılmasına yardımcı olacak kurumsal düzenlemeler vardır" (2005a: 11). Bu metin, neo-liberal çerçevenin açık göstergesidir.

Madalyonun diğer yüzüne geçme potansiyelleri

Tartışmanın iki yönü var: Hümanizmden esinlenmiş belirsiz bir paradigma ve yaşam boyu öğrenme hakkındaki politik projeden kaynaklanan ekonomik bakış açısı.

Bu aşamada ilk önemli husus yetişkin eğitiminde katılma araştırmalarından çıkmakta ve ulusötesi yönetişim zamanında bile ulus devletin önemine işaret etmektedir. Kişinin sosyal arkaplanı, eğitim düzeyi ve emek piyasasındaki konumu bilgi ve becerilerini

geliştirebileceği olanakları ve katılmaya hazır oluşumunu etkilemektedir. Bir toplumda yetişkin eğitime katılma konusundaki eşitsizlik örüntüleri o toplumdaki daha geniş yapısal eşitsizliklerin bir yansımasıdır ve refah devleti rejiminin bir sonucudur (Rubenson, 2006).

Madalyonun diğer yüzündeki UNESCO, ekonomik ve siyasi gücün kullanımındaki işbölümü açısından, İskandinav refah devleti rejimi mantığına yakındır. Ekonomik olarak, sermaye varlıkları üzerindeki kontrol iktidarın temel güç kaynağıdır ve asıl hak sahibi kapitalist sınıftır. Ancak siyasal olarak durum farklıdır ve güç demokratik süreçte harekete geçen kişi sayısından kaynaklanır (Korpi, 1983). Bu, örgütlü emek gibi geniş kolektivitelerin lehinedir. Kapitalist sınıf, üretim araçlarına sahip olduğu için toplumdaki en güçlü aktördür fakat emek de 'sosyal reformların uygulanması ve eşitsizliklerin belli bir derecede dağıtılması' için gerekli olan politik kaynaklara ulaşma potansiyeline sahiptir. Korpi'ye göre piyasalar ve siyaset arasındaki kurumsal güç mücadeleleri yurttaşlığın ve sosyal devletin gelişiminin nedenidir.

Dolayısıyla iktidardaki değişimler, sosyal kurumlar ve işleyişlerindeki değişimlere yol açar. Emek hareketi ne kadar güçlü olursa sosyal devlet o kadar güçlü olur. Bu bağlamda pek çok ülkede emek hareketinin ve onun en önemli ayağı olan sendikaların güç kaybetmesi, UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme konusundaki temel bakış açısını da değiştirmektedir. Siyaset, aynen post-Fordist üretimde olduğu gibi, eğitim düzeyi, beceriler, cinsiyet, nesil, etnik yapı ve cinsel tercihler yönünden giderek farklılaşma gösteren bir toplum karşısında daha özelleşme ve konu-odaklı bir hale gelme eğilimindedir (Pakulski, 2004: 148). Beck ve Beck-Gernsheim'e göre (2002: 30) bireyselleşme süreci güç kazandıkça, geleneksel sınıf toplumu, çalışan bireylerden oluşan toplum karşısında daha belirsiz hale gelmektedir.

Diğer taraftan içermeci liberalizmin herkes için yaşam boyu öğrenme doğrultusunda hareket edeceği umudunu yaratacak şey onun kendi iç çelişkileri olabilir. Bu önermemi, OECD gibi kurumların, İskandinav ülkelerinin bilgi ekonomisi ile daha iyi baş ettiğini fark etmiş olduklarına ilişkin gözlemlerime dayandırıyorum. Her ne kadar son dönemlerde İskandinav ülkelerinde refah rejiminin geldiği aşama, o ülkelerdeki geleneksel refah sistemi savunucularının

eleştirilerine sebep olacak şekilde değiştiyse de, yine de mevcut emek piyasası stratejilerinin hâkim neo-liberal paradigmaya alternatif oluşturacak niteliğini koruduğu söylenebilir. Offe'ye göre (1984) devletin kurumsal faaliyetlerini üç şey yönlendirir. Birincisi, devlet direkt olarak üretimi organize etmez; liberal bir demokraside bu devletin direkt kontrolü altında değildir. İkincisi, devlet vergi gelirleri için başarılı sermaye birikimine muhtaç olduğu için sağlıklı bir sermaye birikimi olması devlet görevlilerinin de yararınadır. Üçüncü olarak, üstlenmiş olduğu rolleri meşrulaştırmak için, ki bu roller arasında kapitalist üretim şekli de vardır, devletin kendisinin demokratik meşrulaşmaya ihtiyacı vardır. Devlet daima, uzun dönem sermaye birikimini tehdit edebilecek olan meşrulaştırma krizlerinden uzak durmalıdır. Poulantzas'a göre (1978) devletin özerkliği, şayet uzun dönem sermaye birikimi bakımından siyasi olarak kaçınılmaz ya da gerekli görülürse, alt sınıfları da olumlu etkileyen birtakım önlemler almasına neden olur. Offe'nin varmak istediği nokta şudur: Doğrudan kapitalist sınıfın çıkarları tarafından kontrol edilmese bile devlet kurumları, sermaye birikimine bağımlı olmalarından ötürü, çıkarları garanti altına alacak ve daha da arttıracak politikaları üretmektedir. Bu açıdan bakıldığında herkes için yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması kapitalizmi kendi kendinden korumanın bir yolu olarak da görülebilir. Bu yönde bir gelişmenin yaşanması UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme paradigmasında benimsenen hümanist fikirlerden öte bir söz olurken, madalyonun diğer yüzünün yaşam boyu öğrenme uygulamalarında görünür hale gelmesine yönelik bir değişim için biraz ümit vaat etmektedir.

KAYNAKÇA

- Bagnall, R. (2000) 'Lifelong learning and the limitation of economic determinism', *International Journal of Lifelong Education* 19(1):20-35
- Beck, U. And Beck-Gernsheim, E. (2002) *Individualization*, London: Sage.
- Bourdieu, P. (1998) *Acts of Resistance: Against the tyranny of the market*, New York: New Press.
- Craig, D. and Porter, D. (2005) 'The third way and the third world: poverty reduction and social inclusion strategies in the rise of 'inclusive' liberalism', *Review of International Political Economy* 12(2):226-63.

- Dostal, J.M. (2004) 'Campaigning on expertise: how the OECD framed EU welfare and labour market policies-and why success could trigger failure', *Journal of European Public Policy* 11(3):440-60.
- Faure, E. (Chair) (1972) *Learning to Be*, Paris: UNESCO.
- Field, J. (2000) 'Governing the ungovernable: why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little', *Educational Management and Administration* 28(3):249-61.
- Holzer, H. (1996) *What Employers Want*, New York: Russell Sage Foundation.
- Korpi, W. (1983) *The Democratic Class Struggle*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Mahon, R. And McBride, S. (in press) 'The OECD and transnational governance: an introduction', in R. Mahon and S. McBride (eds) *OECD and Transnational Governance*, Toronto: University of Toronto Press.
- Marginson, S. (1997) *Markets in Education*, St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Martin, I. (2003) 'Adult education: lifelong learning and citizenship: some ifs and buts', *International Journal of Lifelong Learning* 22(6):566-79.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1989) *Education and the Economy in a Changing Society*, Paris: OECD.
- ___ (1996) *Lifelong Learning for All*, Paris: OECD.
- ___ (2005a) *Promoting Adult Learning*, Paris: OECD.
- Offe, C. (1984) *Contradictions of the Welfare State*, London: Heinemann.
- Olssen, M. (2006) 'Understanding the mechanism of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism', *International Journal of Lifelong Education* 25 (3):213-30.
- Pakulski, J. (2004) 'Class paradigm and politics', in T.N. Clark and S. M. Lipset (eds) *The Breakdown of Class Politics: A debate on post-industrial stratification*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, pp. 286-337.
- Poulantzas, N. (1978) *State, Power, Socialism*, London: New Left Books.
- Rubenson, K. (1999) 'Adult education and training: the poor cousin: an analysis of OECD reviews of national policies for education', *Scottish Journal of Adult Education* 5(2): 5-32.
- ___ (2004) 'Lifelong learning: a critical assessment of the political project', in P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson and K. Rubenson (eds) *Shaping an Emerging Reality: Researching lifelong learning*, Copenhagen: Roskilde University Press, pp. 28-47.
- ___ (2006) 'The Nordic model of lifelong learning', *Compare: A journal of Comparative Education* 36(3):327-41.
- Tuijnman, A. And Broström, A.-K. (2002) 'Changing notions of lifelong education and lifelong learning', *International Review of Education* 48(1/2): 92-110.
- Wain, K. (1986) *Philosophy of Lifelong Education*, London: Croom Helm.
- Welch, F. (1970) 'Education in production', *Journal of Political Economy* 78(1): 35-59.

1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi

Suavi Aydın / Yüksel Taşkın

İletişim Yayıncılık

1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi, genellikle tarih yazımı geleneğinin kapsamlı bir şekilde eğilmediği bir dönemin tarihini anlatıyor. Darbe, militarizm, sol, milliyetçilik, Kürt meselesi ve siyasal İslâm gibi belirleyici başlıkların yanı sıra, kitapta 1960-2014 arasında yaşanan siyasi, iktisadi, toplumsal ve kültürel dönüşümlere, önemli eşiklere de yer veriliyor. Çeşitli kurum, tartışma ya da çatışmaların ortaya çıktığı tarihsel dönemlere özellikle işaret ediliyor; olayların tarafları, öne çıkan aktörler resmi tamamlamak üzere sahnedeki yerlerini alıyorlar. Gazete, dergi arşivleri, günlük gazeteler, anılar, kurumsal tarihler ve dönemin ayrintılarına açıklık getirebilecek araştırmalar metinde kutular olarak yer alıyor ve ayrı ayrı okunabilecek birer referans oluşturuyor.

"Bu kitabın ortaya çıkışında hacimli bir külliyyatın varlığı kadar, o yıllarda yaşananlardan arta kalan deneyimler de önemli rol oynadı. Zira pek çok döneme ait tarih metinlerinden farklı olarak, bu kitaba konu olan olaylar, kişiler ve kurumlar büyük ölçüde bizim çağdaşlarımız... Dolayısıyla bu dönemin 'tarih'i, aynı zamanda bir deneyimler, gözlemler tarihidir ve bu çerçevede bizim 'önemli gördüklerimiz'in, 'belirleyici saydıklarımız'ın tarihi oluyor. Başta değinilen kaygı ve çabalar esas olmak kaydıyla, bu bakımdan bizim kaleme aldığımız metin, tarih yazıcılığı bakımından önemli avantajlar sağlayabilecek bir yazma ve görme biçimi imkânını kullanmaktadır."



Gezi ve Sosyoloji (Nesneyle Yüzleşmek, Nesneyi Kurmak)

Derleyenler: Vefa Saygın Öğütle/Emrah Göker

Ayrıntı Yayınları

Son yıllarda çok sık duyar olduğumuz "sosyolojik gerçeklik" lafzında, mesele sadece "sosyal" ile "sosyolojik" terimlerinin birbirine karıştırılmasından kaynaklanan basit bir terminoloji hatası olsaydı, kuşkusuz her şey çok daha kolay olurdu. Sosyoloji mesleğinin bilimsel itibarının yerlerde süründüğü, önemli sayıda sosyoloğun TV yorumcusu veya gazete yazarı olma talebine arz sunduğu bir ahvalde, gerçeklerin "sosyolojik" olduğu üzerinde de medya alanı tekel kurmuş görünüyor. Daha kötüsü, bu değirmene sosyal bilimciler de su taşıyor. Berisine "sosyolojik" sıfatı ilâştirilen "gerçekler" hakkında kanaat üretirken, bu bilimsel uğraşın bahsedilen konu hakkındaki olguların inşa edilmesine ve nedenlerin açıklanmasına katkısı tartışma dışında bırakılıyor. "Sosyolojik gerçek" Haziran 2013 eylemlerinin iyi veya kötü siyaset oluşu, "aslında" hangi failer tarafından hangi asil veya soysuz nedenlerle gerçekleştirildiği hakkındaki hızla üretilmesi icap eden kanaatleri meşrulaştırmak için söyleme giydirilen süslü bir elbise olarak iş görüyor.



Diktatörlüğün Psikolojisi / Fathali M. Moghaddam

3P Yayıncılık

İki farklı diktatörlüğü iliklerine kadar yaşamış, diktatörlüğün yol açtığı acıların dostlarını ve sevdiklerini iktidarsızlık içinde izlemiş olan İran asıllı Amerikalı psikoloji profesörü Fathali M. Moghaddam, baskıcı rejimlere ilişkin deneyimlerini Diktatörlüğün Psikolojisinde okurla paylaşıyor.

Toplamları, diktatörlük ve demokrasi arasında hiç durmadan gidip gelen bir sarkaca benzeten yazar, şartların gidişine göre diktatörlüğün de demokrasinin de her an değişebilir olduklarına dikkat çekiyor! Moghaddam'a göre diktatörün balyozuyla ezilen bir toplum demokrasiye kayabilir ya da tam tersi demokratik bir toplum her an diktatörlük ağına da düşebilir. Diktatörlük bazen bir darbeye gelir, bazen de demokratik seçim sandığından toplumsal barış vaatleriyle çıkar ve adeta bir kanser gibi toplumu sinsice pençesine alır.

Peki, insan neden diktatör olmaya heveslenir? Elitler olarak adlandırılan çıkar grupları neden bir diktatörün çevresinde toplanır ve kendi yurttaşlarına umursamadan acı çektirilmesine göz yumarlar? Diktatörlüğün psikolojik temellerinde hangi ruh hali yatmaktadır? En önemlisi, diktatörlükler nasıl devrilir ve diktatörlük çöktükten sonra ne olması beklenir?

Psikolog Prof. Dr. Özcan Köknebin (Şiddet Dili) dediği gibi: "Bu kitap, küresel değişimlerin yaşandığı çağımızda, demokrasi adına kaygı duyan herkesin mutlaka okunması gerekenler listesinde olması gereken bir kitap."



Birlikte Yaşamayı Öğrenmek (Politik Dostluk ve Eğitim) / Ayşegül Komşuoğlu

h2o Kitap

Tarihten günümüze devletler -ve politik felsefe- daima bir ideal yurttaş tasavvuru peşinde koşmuştur. İster geleneksel olsun isterse modern, tüm iktidarlar makbul nesiller yetiştirme iddia ve projeleriyle geleceğin müstakbel yurttaşlarını kurgulamışlardır. Özellikle modern devletin doğuşuyla bu ideal yurttaş, yasalardan çok eğitimin eseri olarak düşünülmüştür.

Eğitimi bir araç olarak gören toplumsal mühendislik projeleri sadece otoriter ve totaliter ideolojilerin değil her türden politik tasavvurun iktidar olur olmaz sıkı sıkıya sarıldıkları birer araç olurken, politikada hamaset ve rekabet -hatta çoğu kere düşmanlık- bu projeleri keskinleştirmiştir.

Oysa politik rekabet düşmanlık anlamına gelmemelidir çünkü demokrasinin kendisi, birlikte yaşama ihtiyaç ve kaçınılmazlığının kurumsallaşması ve içselleştirilmesinden başka bir şey değil. Demokrasiyi, “hedeflenen bir erek” ya da “iyi niyet gösterisi” klişelerinin çok ötesinde ele almak, birlikte yaşamının bir zorunluluk olarak kabul edildiğinin ifadesi olarak bellemek kaçınılmazdır.

Birlikte yaşamayı öğrenmek, politik dostluğu inşa edebilecek yegane proje olarak sahiplenilmelidir. Bu öğrenme sürecinde, ideal bir yurttaş ve bununla bağlantılı toplumsal mühendislik projelerinin yetersizliğinin, çaresizliğinin ve gereksizliğinin sergilenmesi ve kabulü politik dostluk için samimi ve sahici bir başlangıç noktası olacaktır.

Eğitimin temel hedefi her türden ayrımcılığı dışlayan yeni bir toplumsal bağ için demokratik bir çoğulluk içinde bir arada yaşamayı öğretmek olmalıdır.



Varisler Öğrenciler ve Kültür / Jean Claude Passeron, Pierre Bourdieu

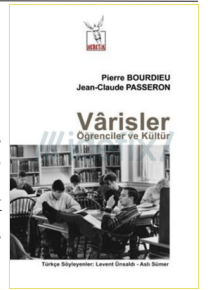
Heretik Yayıncılık

Eğitimin toplumsal hareketliliği sağlayan başlıca etmenlerden biri olduğu savı, bugün, ortak karnının değişmez unsurlarından biri olarak kendini kabul ettirmiş gibidir. Bu idealden “sapma” olarak eğitime erişimdeki eşitsizlikler ise, ya olması doğal ancak elden geldiğince düzeltililebilecek ekonomik eşitsizlikler ya da olması en az diğeri kadar doğal ancak düzeltilmesi o kadar da kolay olmayan “kişisel yetenek” farklılıkları çerçevesinde kavranılır.

Bourdieu ve Passeron’un elinizdeki kitaptaki müdahalesi tam da bu iki argüman düzeyinde şekillenir.

Mevcut hâliyle okulun toplumsal hareketlilik unsuru olduğu iddiası bir yanılsama, hatta bir ideolojidir, der ikili. Zira eğitimin “kişisel yeteneğe” dönüştürdüğü nitelikler, öğrencide aradığı vasıflar, kazandırmayı hedeflediği kabiliyetler, esasında, bazı imtiyazlı sınıfların kültür karşısındaki imtiyazlarının “doğallaştırılmış” “mutlaklaştırılmış” hâlleridir.

Eğer böyleyse, diye ekler Bourdieu ve Passeron, sadece ekonomik eşitsizliklere yönelmiş bir tahlil, kültürel mirasın ve kültür karşısındaki eşitsizliklerin merkezî önemini ıskalamakla kalmaz, bunları görmezden gelerek veya yok sayarak sistemin idamesine de hizmet eder. Zira sosyal imtiyazı yeteneğe, başarıyı ise şahsi liyakate dönüştüren eşitsizlikler ortadan kalkmaksızın ekonomik imkânların eşitlenmesi mevzubahis olabilir. «Böyle bir durumda, farklı sosyal kesimlerin eğitim sisteminin farklı mertebelerindeki eşit olmayan temsili, hiçbir zaman olmadığı kadar fazla gerekçeyle, yeteneklerin veya kültüre erişme arzusunun eşit olmayan dağılımına isnat edilecektir (...) Hatta daha da iyisi, şansların biçimsel eşitliği böylece sağlandıktan sonra okul, imtiyazların meşrulaştırılmasının hizmetinde, kendine bütün meşruiyet görünümünü verebilir». Eğitimde fırsat eşitliği mi demiştiniz?



Komünist Ufuk / Jodi Dean (Çeviren: Nurettin Elhüseyni)

Yapı Kredi Yayınları

Komünizm 1989’da öldü mü yoksa ufkumuzu belirlemeye devam mı ediyor? Proletaryanın, emeğin yapısının, siyasal arenanın geçirdiği değişim karşısında Marksist solun pozisyonunda ne tür kaymalar oldu? Yapı Kredi Yayınları’ndan çıkan Komünist Ufuk, ekonomik krizlerin, halk ayaklanmalarının, hak arayış hareketlerinin giderek daha görünür ve belirleyici hale geldiği, buna karşılık komünist idealin giderek artan oranda tartışılmaya başladığı bir dönemde, komünizmin imkânlarını araştıran bir çalışma. Sovyetler Birliği sisteminin başarısızlıkları ve hatalarından yola çıkan yazar, komünist idealin günümüzde nasıl hayata geçirilebileceğini son on yılın literatürünün kılavuzluğunda inceliyor ve yeni bir okuma modeli sunuyor. Bu yeni modelde komünizmin potansiyeli altı ana başlık altında inceliyor: Sovyetlerimiz, Mevcut Güç, Halkların Egemenliği, Ortak varoluş ve Ortak kaynaklar, Arzu, İşgal ve Parti. Mevcut sistemin açmazlarından bir çıkış yolu, yeni bir kolektif siyaset arayışında olanlar için elzem bir kitap Komünist Ufuk.



Kırşehir’de Bir Höyük, Höyükte Bir Müze

Arkeoloji, Keşif ve Eğitim

Sandell (2003)’e göre, müzelerin toplumsal işlevleri diğer işlevlerinin açık ara önündedir. Müzelerin toplumsal rolü ve etkisi gittikçe artmaktadır. Müzeler amaçlarını yeniden düşünmekte, toplum içindeki rollerini yeniden gözden geçirmektedir. Toplumla ilişki kurmak ve bu süreci yeniden düşünmek teknolojiyi içselleştirmek, ziyaretçi araştırması yapmak, ulusal ve uluslar arası ortaklar edinmeyi de gerektirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye müzelerinde son yıllarda bir paradigma değişimi yaşanmakta, yeni uygulamalar dikkat çekmektedir. Avrupa Birliği fonları ve T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı destek projeleri kapsamında son 10 yıl içinde çok sayıda yeni müze inşa edilmiş ve mevcut müzeler çağdaş müzecilik anlayışıyla yenilenmiştir. Müzenin bulunduğu bölgenin durumu, ihtiyaçları ve son yıllarda önem kazanan toplumsal işlevler göz önünde bulundurularak yenilenen müzelerde öncelikle ziyaretçilerin etkileşimini olanaklı kılan sergi tasarımları gerçekleştirilmiş; çocuk ve gençlerin müze ortamında faydalanabilecekleri eğitim atölyeleri oluşturulmuş ve ziyaretçilerin müzeye olan ilgisini artırmak ve derinlemesine bilgi edinmelerini sağlamak için müze teknolojileri (simulasyon, dijital sunum vb.) kullanılmaya başlanmıştır.



Kalehöyük, Kırşehir

Kırşehir’in Kaman ilçesindeki Kalehöyük Arkeoloji Müzesi çağdaş müzecilik anlayışı çerçevesinde hizmet veren müzeler içinde ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Kalehöyük’te 1986’da Japonlar tarafından başlatılan arkeolojik kazılarda elde edilen nesnelerin tasnif, iyileştirme ve belgeleme çalışmaları aynı yerde bulunan Japon Anadolu Arkeoloji Enstitüsü’nde yapılmakta ve 2010’da açılan Arkeoloji Müzesi’nde sergilenmektedir. Geniş çaplı bir arkeoloji araştırma ve sergileme alanı olarak da adlandırılabileceğimiz bu uygulama dünya çapında bir üne de sahiptir. Önemli bir höyük kazısı olarak başlayan arkeolojik çalışmalar, araştırmanın derinleştirilmesini sağlamış ve bir arkeoloji araştırma enstitüsünü Kırşehir’in Çağırkan Beldesi’ne kazandırmıştır. Arkeolojik kazı alanı ve araştırma enstitüsü aynı beldede çağdaş bir bölge-arkeoloji müzesinin açılmasıyla hem alan araştırmacıları hem de bölge halkı için önemli bir kazanç olmuştur. Müze sadece Kalehöyük’te gerçekleştirilen kazılara elde edilen nesneleri sergileme özelliğiyle yerel bir müzedir.

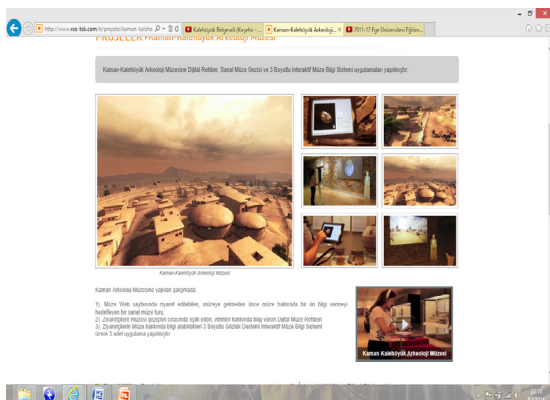
Müzede Kalehöyük kazılarında elde edilen Selçuklu, Osmanlı, Frig, Hitit ve 9500 sene öncesi-ne tarihlenen yerleşimlerden izler taşıyan nesneler sergilenmektedir. Müze, 2012’den beri etkileşimli sergi sunumları hazırlanmakta ve çağdaş müze teknolojilerine yer vermekte olan çağdaş bir müzedir. Aynı yıl, tablet bilgisayardan yerli ve yabancı turistlere üzerinde Hitit dönemi kıyafeti olan sanal bir kadın karakterin anlatımı ve müze görüntüleri eşliğinde sunum yapan bir müze tur programı da hizmete sunulmuştur. Müzenin zengin mühür koleksiyonundan yola çıkılarak geliştirilmiş üç boyutlu sanal gezi ve etkileşim mühür uygulaması da özellikle çocukların ilgisini çekmektedir. Bu uygulamalarla ziyaretçiler yüksek çözünürlüklü bir projeksiyondan yansıyan nesne görselini yakından incelemekle, müze içinde takip edebilmekte ve hatta görüntünün üzerinde yürüyebilmektedir. Öte yandan müzede arkeolojik kazılardan elde edilmiş orijinal seramik nesne parçaları meraklı ziyaretçilerin dokunarak incelemesi için açık biçimde sergilenmektedir. Müze, Kalehöyük yakınlarındaki köylerdeki ihtiyaç sahibi çocukların katıldığı yaz okulu ve tiyatro kursu düzenlemiştir. Yaz okulu kapsamında çocuklara yaratıcı drama ve temel tarih

dersleri verilmiştir. Çocuklar mağarada duvar resmi yaparak başladıkları uygulamalı tarih derslerine seramik boyama, çivi yazısı uygulama, para basma, kabartma ve heykel yapma, takı tasarlama, arkeolojik kazı çalışmaları vb. etkinliklerle devam etmişlerdir.



Müze girişindeki Kalkhöyük Maketi

Çağdaş müzenin toplumsal işlevi kapsamında sadece çocuklar değil, kadınlar da ulaşılması gereken hedef kitle içinde yer aldığından müze her ay kadınlar günü düzenlemektedir. Kadınlar gününde müze yetkilileri kadınlara müzeden, müzedeki eğitime ve eski eser kaçakçılığına kadar farklı konularda bilgi vermektedir. Bu uygulamanın kapsamı genişletilmiş Çağırkan Beldesiyle sınırlandırılmamış, bölge halkının tamamına ulaşabilmek için her hafta halka müzeyi tanıtmaya turları düzenlenmiştir. Eğitim çalışmalarını devam ettirmeyi planlayan müze, İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle işbirliği yapmış ve ilköğretim okullarıyla müze arasında koordinasyonu sağlayan bir birim kurmuştur. Tarih ve sosyal bilgiler derslerinin, ilk çağ medeniyetleri tarihi dersi başta olmak üzere, müzede işlenmesi sağlanmıştır. Müze toplumsal işlev doğrultusunda hazırladığı etkinliklerle 2012'de Portekiz'de düzenlenen Avrupa Yılın Müzesi ödülüne aday gösterilmiş ve *Halk Kalitesi Belgesi* almıştır.

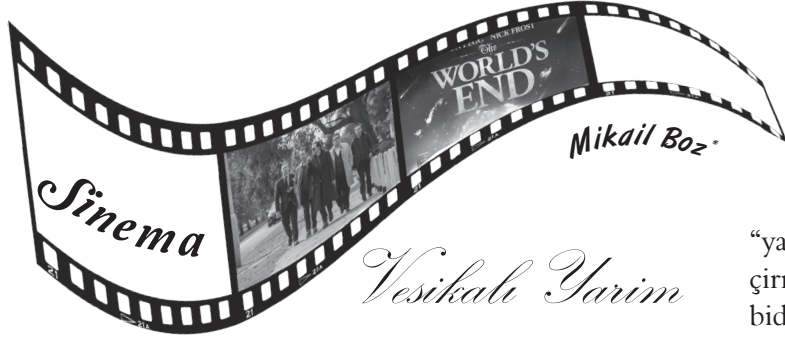


Kalkhöyük dijital canlandırma

Müze 2010'da Avrupa Center Mimarlık ve Kentsel Tasarım Sanat Çalışmaları (The European Center Architecture Art Design and Urban Studies) ile Chicago Kütüphanesi tarafından "En İyi Yeşil Tasarım (Green Good Design Award)" ödülü verilmiştir. Müze höyüğe ve Japon arkeoloji araştırma enstitüsüne yakınlığının yanında özgün bir tasarıma sahip olması nedeniyle bu ödüle layık görülmüştür. Müze tasarımı çevreye duyarlı iç ve dış yapı özellikleri taşımaktadır. Isıtma, soğutma, aydınlatma gibi işletme giderlerinin en aza indirilmesi için müzenin elektrik ve mekanik aksamı çevre ve iklim koşulları dikkat alınarak projelendirilmiştir. Ayrıca müze yakınlarında bir Japon bahçesi (Japonya dışındaki en büyük Japon bahçesi) ve büyük bir yeşil alan da bulunmaktadır.

Kaynak

Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and Society*, 1 (1), 45-62.



Vesikalı Yarım

Gece ve Gündüzdeki Suretler

Lütfi Ömer Akad, Vesikalı Yarım'ı Sait Faik Abasıyanık'ın "Menekşeli Vadi" adlı kısa öyküsünden uyarlamıştır. Hikâye pavyonda konsomatrislik yapan Sabiha (Türkan Şoray) ile kentin kenar mahallerinin birinde babası gibi manavcılık yapan Halil'in (İzzet Günay) ilişkisini konu alır. Evli, iki çocuklu bir aile babası olan Halil, arkadaşlarıyla kaçamak yapıp Beyoğlu'ndaki bir pavyona gittiğinde Sabiha'yı görür ve ona aşık olur. Bir süre sonra Sabiha da bu aşka karşılık verir ve Halil'e gönlünü kaptırır. Halil Sabiha'ya bağlanıp ailesini terk eder. Ancak ikili, çok geçmeden ekonomik, sosyal ve ahlaki pek çok sorunla boğuşmak zorunda kalır. Halil'in olan bitenlere dayanamayıp yeniden evine döndüğü, Sabiha'nın ise ailenin bekası için fedakârca bir tutumla geri çekilip bilinmeyene doğru yol aldığı ilişkinin bitişi hem kent ve insan hem de kadın ve erkek arasındaki iletişimi anlamak açısından bazı olanaklar sunmaktadır.



Halil'in yaşamı ev, bostan ve manav dükkânı arasında sıkışıp kalmıştır. Halil'in Sabiha'yı görene kadar çevresine yönelik ilgisiz ve kendi özgülünde "bütünlüklü" hali bir anda sona erer, oradan soyutlanır. Halil Sabiha'yı yaşamına, duraklayarak, çarpılarak, ne yaptığının farkında olmadan alır. Masasına oturan kadını hemen sahiplenir; onun bir başka masaya geçişini kabullenemez. Geleneksel değerlerle donanmış olan Halil, tıpkı bir görünüp bir kaybolan kentin ısıltısına karşı çaresiz oluşu gibi ne yapacağını bilemez. Ancak daha sonra parıltı anlarında iç sıkıntısını bitirecek kurtuluşu bulduğunu hisseder. Sabiha onu gecenin güzelliğiyle tanıştır. Artık Halil, hep uzaktan gördüğü, bir türlü içine yaklaşıp giremediği yere girmiştir.

Sabiha, biraz da acıyarak, yeniden Halil'in masasına döndüğünde yine kabul görür ve gece eğlencesine dışarıda devam ederler. Halil, zamanını gene mesafeli, çevresindeki cümbüşe ve eğlenceye ilgisiz,

"yabancı" olduğu bu kadını sadece izleyerek geçirmektedir. Sanki Sabiha onun için bir heykel gibidir. Onu aslolarak seyretmeyi sever; onun varlığından önce suretine sahip olmak ister. Zaten sabah olup da Sabiha Halil'i evine davet ettiğinde, Halil içgüdülerinin peşine takılmaz. Sadece yatak odasında soyunup geceliğini giyinen kadının yeni hali onu şaşırtır. Peşinden sürüklendiği "mükemmel" heykel gitmiş, yerini sıradan bir kadın almıştır. "Bo-yalarını silmişsin... Küpelerini de çıkarmışın... Kokun da gitmiş yazık!" der. Sabiha'yı sarıp sarmalayan özel atmosfer kalkmış yerine onun sadeliği kalmıştır. Sabiha'nın "Kokulu ve boyalı kadın mı seversin?" sorusuna utangaç, bakışını yere çevirerek, "Süslü, esanslı kadın tanımadım. Bu vakte kadar da arkadaş düğünleri haricinde içmediğini," belirterek cevap verir. Halil, bir tabuyu ihlal etmiş, kıyısında gezindiği kentin o gizli yüzünü keşfetmiş, kendi çevresiyle şimdi içinde bulunduğu çevrenin zıtlığını fark etmiştir.

Ertesi gün yeniden mahallesine döndüğünde aklı hep gece karşılaştığı kadındadır. Halil dayanamaz ve akşam Sabiha'yı görmek için gene pavyona gider. Elinde bir sepet meyve vardır. Bir pavyona böyle bir hediyeyle gitmenin saçmalığını Sabiha'nın gülüşlerinden ve dalga geçişinden anlar.

Geleneksel ilişkilerin naifliğini kentin merkezine taşımaya çalışması en hafifinden "aptalca" görünür. Buna karşın, Halil'in sisli ve puslu olarak gördüğü kentin hep "gecesini" yaşayan Sabiha için bu hediye aynı zamanda çoktandır kaybettiği içtenliğin yeniden tezahürüdür, bir ışıktır. Halil hemen Sabiha'yı sahiplenir. Onun işe gitmesini "hiç" istemez. Bu onaylanınca "Merhaba!" diye selamlaşırlar. Bu söz umutlu başlangıcı imler. Akşam yine eğlenirler, Halil'deyse artık bir değişme söz konusudur. Bakışları önceden olduğu gibi Sabiha'da değil; sahne-deki şarkı söyleyen kadının üzerindedir. Kol kanat gerip fotoğraf çektirerek ölümsüzleştirdiği de sadece anlık mutluluğu değil, kendi geleneksel ilişkisini kente taşımanın mutluluğudur. Kadını "elde etme"nin, ona hakim olmanın, "çevre"den gelerek "merkez"de kendini göstermenin mutluluğunu yaşar.

Bu süreçte kadının durumunda da bir değişme söz konusudur. O ana kadar elinde kadehle görülen Sabiha, önce yemek yaparak, gelenekten tümüyle kopmadığını gösterir. Ertesi gün arkadaşının bu hayattan kurtuluşun sadece para biriktirmek olduğu tavsiyelerini ütü yaparak dinler ama aklı Halil'dedir. Bunaldığı hayattan, geleneksel aile biçimini düşleyerek kurtulmayı düşünmektedir. Halil evin tüm erzaklarını alıp getirir. Halil'in uzattığı ve Sabiha'nın raflara dizdiği erzaklar, bölündüğünde yüzlerce parçalara ayrılan bir narın kabuğu gibidir. Sabiha "Bu evi şimdi seviyorum," der. Zira ev öncesinde bir "barınak"tır; kentin gündüzlerini geçirdiği "ıssız" bir yer. Şimdiyse artık geleneğin taşındığı bir "ev" olmuştur ve Halil Sabiha'ya gündüzün güzelliğini gösterir. Filmde evin gerçekten "ev"e dönüşmesi geleneksel ilişkilerin gösterim alanının merkezine oturduğunda gerçekleşir; bunun dışında gündelik yaşamın sürüp gittiği bir konaklama yeridir.



Halil ve Sabiha arasında toplumca kabul edilmeyen ilişki, geleneğin sınırları içine taşınıp roller paylaşıldıkça kendi içinde de sıkıntıları ortaya çıkaran bir biçime dönüşür. İlişkisi kabul görmediği için Halil işine gidemez, para kazanmakta

zorlanır. Sabiha'nın parası, o bir kadın olduğu, geleneğin içine çekilmeye çalışılan bu ilişkiyi tehlikeye soktuğu için Halil tarafından "dokunulmazdır" ve kabul edilmez. Çünkü evi geçindiremeyen bir erkek "talep" edemeyecektir.

Sabiha'nın en savunmasız olduğu nokta ailedir. Halil'in evli ve iki çocuklu birisi olabilme ihtimali Sabiha'yı bilişsel bir çelişkiye sokar. Sabiha gerçeği bilmek istemez. Eğer öğrenirse Halil'den vazgeçmek zorunda kalacağını bilir. Ya da en hafif şekilde kurmaya çalıştıkları mutluluk bir başkasının mutsuzluğu pahasına gerçekleşecektir. Kent bu sıkıntılı durumu anlamaya ve aşmaya çalışılırken sorular sorup cevabını beklediği bir başvuru noktası konumundadır. Halil ile girdiği ilişkinin başlangıcında Sabiha evde ve kapalı mekânlarda daha sık görünür. Buna karşın kafası karıştığında gerçeklerle yüzleşmek için Boğaz'a gider. Arka fonda arabaların gelip geçtiği kavşak, önde ise Boğaz'ın rahat gö-

rüntüsü içinde vicdan azabı çeker. Halil, Sabiha'nın çalıştığı işyerine gelip de haber vermeden gittiğini görünce onu takip edip sorguya çeker. Kısa, ciddi cevaplar, "habersiz evden çıkmalar" Halil'e bir sorun olduğunu gösterir. Halil Sabiha'ya ne yapacağını bilemez; saçından mı tutup sürüklese, yoksa ayaklarına mı kapansa istediğini elde edebilir? Sevgi ve şiddet nefretin yanı başındadır. Ertesi gün terk edildiğinde, Halil bu ayrılığı anlamak için Sabiha'nın bıraktığı mektubu kenti yüksekten görebileceği bir tepecikte okur. Sevdigi kadını arar, yerini bilir ama yine Boğaz'a, oradaki teknelere bakarak bu durumu anlamaya çalışır. Sonra hapisten çıktığında da başvuru yeri olarak kentin bilgeliğini seçer. Yaşayan kentin içine yeniden sokulur, caminin eteklerinde, kahvehanelerde, okulun yanı başında, karanlıkta ve Boğaz'ın sularında bulmaya çalıştığı cevabı arar. Akad, Vesikalı Yarım'de kenti salt bir fon olarak kullanmaz. Karakterler esasen kenti anlamaya, onu görmeye ihtiyaç duyuyor gibidir. Karakterlerin kendilerini ve yaşamlarını anlamak için başvurduğu bir yerdir kent.

Sabiha Halil hapisshanedeyken kararını verip, "Aile ve çocuklarla uğraşılmaz" diyerek, "kötü kadın" kalmaya karar kılar. Sabiha'nın tavrı "aileyi kurtarmak" adına yapılan gönüllü, iyicil kötülüktür. Bu yüzden Vesikalı Yarım'de melekçe tavrın kurtaramadığı kutsal ve dokunulmaz aile, "kötülük"ün "haddini bilmesiyle" kurtarılır.

Akad için insan yaşadığı toplumsal çevreden soyutlanmamıştır, kültürünü yanında taşır ve başlangıçta görüp afalladığı bu farklı yaşamı dönüştürüp, kendi değer normlarıyla yeniden oluşturmaya çabalar. Ancak sonunda "aile" kazanır. Halil evine gittiğinde hiçbir şey olmamış gibi kabul görür. Eşi Halil'i saygıyla içeri alır, terliğini sunar, yatağı serer. Bu resim Sabiha'nın yaralandıktan sonra "iyileşip" ziyaret ettiği, çocuklarını seven babanın ve ailenin durumunu gördüğü resimdir. Sabiha'nın uzaktan görüp bir türlü yaklaşmadığı, geleneğin ve vicdanın katı duvarlarıyla korunan ilişkilerdir. Sabiha uzaklaşır ve sokaklarda yürümeye başlar. Akad, filmi, ailenin görüntüsüyle değil, yanından geçen pek çok insanın arasında üzgünce yürüyen Sabiha'nın yüzüyle bitirir. Aşk kaybeder, aile kazanır. Gece ve gündüz asla biraraya gelemez. Birinin bittiği yerde öbürü başlar.

Öğretmen Örgütlerinin Ordu İle İlişkileri

Öğretmen örgütlerinin “cumhuriyeti” kuran ordu ile kişisel veya kurumsal, resmi veya gayri resmi, açık ya da gizli ilişkileri olmuş mudur, olmuş ise bu ilişkiler hangi dönemlerde ve hangi öğretmen örgütleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir?

Bu soruların yanıtını belgelere dayalı olarak açıklamaya çalışalım:

Öğretmenlerin dolaylı yollardan da olsa ordu veya ordunun en tepesindeki kişilerle teması 1920-1922 yılları yani “Kurtuluş Savaşı” döneminde gerçekleşecektir. Öğretmenler 1921 yılının Mayıs ayında Türkiye Muallimler ve Muallimler Cemiyeti adıyla bir örgüt kuracaklar ve 26 Haziran 1922’de **Hakimiyet-i Milliye Gazetesi**’nde de yer alan bir bildiri yayınlayacaktır.¹

Örgütün “Türkiye Muallim ve Muallimelerine Beyanname” başlıklı bildirisinden; **“Onursal Başkanlığımızda Mustafa Kemal Paşa Hazretleri bulunan Büyük Öğretmenler Kongresi’nin toplanmasına kadar Ankara’da bu amaçla kurulmuş ve seçilmiş olan Birlik Geçici Yönetim Kurulu, kadın-erkek bütün Türkiyeli öğretmenleri birlik ve beraberliğe, Milli Mücadeleyi destekleme yolunda eyleme, vatanın bu büyük kurtuluş günlerinde düşünsel ve bilinçli bir kıyama çağırıyor. Türkiye Devrimi, kadın-erkek öğretmenlerin birlik ve beraberliğiyle kazanılacaktır. İleri !...”**² Bildiride de açıklandığı gibi Türkiye Muallim ve Muallimler Cemiyeti’nin Muvakkat İdare Heyeti, Mustafa Kemal Paşa’yı kendisine **“Onursal Başkan”** olarak seçmiştir.

1950-1960 döneminde kurulmuş olan Türki-

ye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (T.Ö.D.M.F)’in ordu veya üst düzey komutanlarla olan ilişkisine geri dönmek üzere 1960 sonrasına kısaca bakalım.

27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra ordudaki subayların öğretmen örgütlerine, bu arada 1965 yılında kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikasına yaklaşımları da oldukça sıcaktır. Ordu kendini Atatürk İlkelerinin ve Cumhuriyetin koruyucusu ve kollayıcısı olarak gördüğü için bu konuda en yakın müttefik olarak öğretmenleri görmekte, öğretmen örgütleri de kendilerine biçilen bu rolü benimsemiş görünmektedirler. Öğretmen örgütleri emperyalist güçlere karşı başarı kazanmış olan orduya bir nevi hayranlık beslemektedirler. Nitekim 30 Ağustos 1968’de “Zafer Bayramı” kutlamaları için T.Ö.D.M.F ve TÖS yöneticileri Genelkurmay Başkanlığına giderek ordu erkanını tebrik edeceklerdir. Bu ziyareti TÖS Genel Başkanı **Fakir Baykurt** şu sözlerle anlatacaktır:

*“Beş gün önce (yani 30 Ağustos’ta) bir kutlama görevi için TÖS ve T.Ö.D.M.F’nun Sayın İkinci Başkanlarıyla birlikte Genel Kurmay Başkanlığı’na gitmiştik. Orada odaların duvarlarının birinde asılı bir fotoğraf dikkatimi çekti. Bir yanıyla, yeryüzünün bütün ezilen uluslarına örnek ve önder olan Kurtuluş Savaşımızın kumandanları açık havada bir görüşme halinde bulunuyorlar. Kimisi birer iskemlede oturmuş, kimisi ayakta. Hepsinin oturmasına yetecek iskemle yok ve var olan iskemlelerin biri ötekini tutmuyor. (...) Böyle olduğu halde ordumuz canını dişine takarak, 3 yıl, 3 ay ve 20 gün gibi bir sürede bu ülkeyi, bizi yutmak isteyen emperyalizmin askerlerinden temizlemeyi başarmıştır.”*³

Öğretmen örgütleri-ordu ilişkileri 1968 devrimci öğrenci hareketlerinin yükselişe geçtiği dönemde ordu içindeki cuntacı subaylar aracılığıyla yürütülmüştür. 9 Mart 1971’de ordu içindeki “Atatürkçü Cunta” darbe yaparak iktidarı ele geçirme hazırlıkları yapmaktadır. Bu cuntanın görevlendirdiği bazı subayların TÖS Genel Başkanı Fakir Baykurt ile görüştükleri dönemi yaşayan TÖS yöneticileri tarafından çeşitli ortamlarda açıklanmıştır. Cuntacılar öğretmenlerin desteğini önemsemekte oldukları için bu görüşmelerde **“TÖS Genel Merkezi ile şubelerinin sürekli açık tutulmasını”** isterler. Hatta darbe

1 **Hakimiyet-i Milliye**; sayı 541, s.2, 26 Haziran 1922.

2 İsmail Aydın; Düünden Bugüne Öğretmenler (1065-2005), s. 34-37, Eğitim Sen Yayınları Ankara, 1999.

3 **Fakir Baykurt**; Devrimci Eğitim Şurası Açış Konuşması. TÖYKO Matbaası. Ankara, 1968.

girişimi başarıya ulaştığında TÖS Genel Başkanı Fakir Baykurt'un Milli Eğitim Bakanı olacağı söylentileri yaygınlaşmıştır.

Ancak 9 Mart cuntası başarılı olamaz ve ardından 12 Mart darbesi gerçekleşir. Darbeciler TÖS'ü kapatıp Fakir Baykurt'u yargılayacaklardır.

Bir askeri darbenin oluşumuna izin verdiği öğretmen sendikaları ve bu arada TÖS, bir başka darbe ile kapatılacaktır. Bu nedenle daha sonra kurulan TÖB (Türkiye Öğretmenler Birliği) ve sonrasında dönüştüğü TÖB-DER'in orduyla "ılımlı ilişkileri" sona ermiştir.

12 Eylül 1980'de yapılan askeri darbede darbenin lideri Orgeneral Kenan Evren "öğrencilere Atatürk İlke ve İnkılaplarını yeterince öğretmedikleri" öğretmenlere, "ülkenin anarşiye sürüklenmesine neden oldukları için" öğretmen örgütlerini özellikle TÖB-DER'i suçlu ilan ederek yöneticilerini tutuklattı. TÖB-DER kapatılarak mallarına el konuldu.

Paşa Öğretmen Örgütüne Şeref Üyesi!

Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (T.Ö.D.M.F), 17. Kurultay çalışmalarını 16-19 Temmuz 1964 tarihinde Eskişehir'de toplar.⁴ Kurultay Eskişehir Ticaret Lisesi Toplantı Salonu'nda başlar. İstiklal Marşını müteakip, saygı duruşu yapılır. Eskişehir Valisi **İhsan Tekin** Eskişehirli adına hoş geldiniz dileği ile toplantıyı açar. Federasyon Başkanı **M. Şükrü Koç**'un konuşmasının ardından divan oluşturulur. Kurultaya Cumhurbaşkanı **Cemal Gürsel**, TBMM Başkanı **Fuat Sirmen**, Başbakan **İsmet İnönü**, Başbakan Yardımcısı **Kemal Satır**, Çalışma Bakanı **Bülent Ecevit**, Gümrük ve Tekel Bakanı **Mehmet Yüceler**, Adalet Bakanı **Sedat Çumralı** mesajlarıyla katıldılar. Milli Eğitim Bakanı **İbrahim Öktem** ise Kurultaya bizzat katılarak bakanlık çalışmaları ve bakanlık-federasyon ilişkileri konulu bir konuşma yapmıştır.

Ancak üyelerin konuşma yapması için dilekte bulundukları bir kişi daha vardır ve bu kişi Milli Eğitim Bakanı'ndan önce konuşacaktır.⁵ Başkanlık

4 Kurultayın yapıldığı tarih konusu da tartışmalıdır. Örneğin; kurultay ile ilgili basılan kitapçığın kapağında 16-19 Temmuz, Başkanlık Divanı Tutanaklarında ise Birinci Gün: 13-7-1964 Pazartesi günü kurultay çalışmalarının başladığı yazılmaktadır.

5 Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu 17.

Divanı Tutanaklarına göre "konuşması delegelerin içten alkışlarıyla karşılanan" bu kişi bir Generaldi. General **Faruk Güventürk**.

"Sevgili Öğretmenlerim,

Atatürk, inkılaplarını Türk gençliğine, Türk Silahlı Kuvvetlerine, Türk Öğretmenlerine bırakmıştır. Türk öğretmenlerini en sonra sayışım manidardır. Çünkü Atatürk'ün Türk öğretmenlerine bir hitabı vardır: "**Siz ölen ve öldüren ordulara niçin öldüklerini ve niçin öldürdüklerini öğreten insanlarsınız.**"

Eğer bugün Atatürk inkılapları bir alev gibi, bir bayrak, bir sancak gibi elden ele dolaşıyorsa, bunu öğretenler, bunun uğrunda ölmeyi öğretenler sizlersiniz. Silahlı kuvvetleri de yetiştiren ve silahlı kuvvetlere gelen vatan evlatlarını da yetiştirip gönderen siz muhterem öğretmenlerin sayesinde Atatürk inkılapları her şeye, her düşmana, her kinli göze ve her ırzı kırık düşüncelere rağmen yaşayacaktır.

Türk tarihini incelersek, Türk; babasına, dedesine "ATA" der. Fakat öğretmenine karşı duyduğu derin saygının ifadesi olarak öğretmene koca ata diye hitap eder. Türk milletin beş bin yıla varan tarihi ve öğretmenlerine hürmeti, öğretmenine sevginin, öğretmenine saygının ifadesidir. Bütün insanların sevgi ve saygısının düğümlendiği, toplandığı tek insan öğretmendir.

Böyle kutsal bir mesleğin sahipleri, tek bir yolda, tek bir inanç içinde ve tek gaye uğrunda yürümesi milli birlik, milli beraberlik ve Atatürk ilkelerinin, onun 10. Yılda işaret ettiği muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarılmasına çalışmıştır. Öğretmeni yumruk gibi bir olan, çelik gibi birlik içerisinde bulunan bir milletin –ki Türk Milleti böyledir– sırtının yere gelmesine imkan yoktur. Ne hilafet aşıkı soytarların, ne Nurcu denen sapıkların, hep geriden ve başka kaynaklardan beslenen insanların bu milletin istiklaline ve istikbaline, Atatürk ilkelerine dokunmalarına asla imkan yoktur, kahrolacaklardır.

Size en derin saygılarımı, sevgilerimi sunarken aziz öğretmenlerimi mutlak yürekte sevindecek ve sizin için kalbi çarpan "**Eğer Reiscumhur olmasaydım, Maarif Vekili olurum**" diyerek öğretmene hayatı boyunca daima ve kuvvetli sözlerle, hürmet sözleriyle etmiş Atatürk'ümüzün, o sevgili ışığımızın sembolik bir büstünü hediye olarak takdim edeceğim. **İşte bu dakikada büyük Atatürk'ün ruhu, büyük Türk Milletinin, büyük öğretmen kitlesinin ruhunda kaynamakta, ıslıl ıslıl yanmaktadır.**

Kurultay Çalışmaları, s.66-67. Ayyıldız Matbaası, Ankara 1964

Saygımız, sevgimiz, minnet ve şükranlarımız sağ olun ve bizden ayrılıp bizi yetiştirmiş olan aziz öğretmenleriminzindir. Minnet size, saygı size sevgili öğretmenlerim.”

Divan tutanaklarına göre “Üyelerin dilekleri üzerine General Faruk Güventürk kürsüye gelerek öğretmenlik mesleği ve Atatürk İlkeleri üzerine bir konuşma yaptı ve federasyona bir Atatürk büstü hediye etti. General Faruk Güventürk’ün federasyon şeref üyeliğine kabul edilmesine karar verildi.”⁶

Faruk Güventürk Kimdir?

1912-1992 yılları arasında yaşamıştır. Kamuoyunda “Dokuz Subay Cuntası” hadisesiyle tanındı. Konuyu enine boyuna araştıranlardan biri de **Can Dündar**’dır. Dündar, 20 Temmuz 2008 tarihli Milliyet’teki köşesinde, “Dokuz Subay Cuntası”nın başlangıç safhasına dair şunları yazdı: “(1957 seçimlerinden sonra) Ordu içinde ihtilâlcı cuntalar türemişti. Bunlar darbe için fırsat kolluyordu. Müdahale plânı yapanlardan biri de Kore’den yeni dönmüş olan Faruk Güventürk’tü.

İhtilâl plânları yapanlar, daha 1954’te Güventürk’ün kapısını çalıp klasikleşmiş bir darbeci sorusu olan ‘Gidişatı nasıl görüyorsunuz?’ la nabız yoklamışlardı. “Beğenmiyorum” cevabı, derhal bir örgüt selâmına dönüşmüştü: “Öyleyse birlikte bir teşkilât kuralım.”

Bu kadar basitti işte... Hemen üye yazımına başladılar. “Dürüst, yetenekli, güvenilir arkadaşlar” cemiyete kaydedildi.

6 Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu 17. Kurultay Çalışmaları s.67

Yazılı hiçbir metin tutulmayacak, hücre teşkilâtı şeklinde çalışılacak, hücreler birbirine eklenerek zincirleme büyüyecekti.

Yeni örgüt, o dönem Ankara’da kök salan Albay **Talat Aydemir** ekibiyle buluşunca iyice genişledi. Yarbay Güventürk, girdikleri işin gerçek adını koydu: “Bu, bir ihtilâl teşkilâtıdır. Sonunda ya iktidara, ya darağacına gideriz.” Bunun üzerine ihtilâl yemini ettiler.

Yarbay Güventürk’ün öncülüğünde yürütülen gizli faaliyet, nihayet gelip “Lider kim olacak?” noktasına dayanmıştı.

Cuntacıların aklından geçen ilk isim, hiç şüphesiz İsmet Paşaydı. Bu yöndeki niyetlerini Paşaya izhar ettiler. İnönü, kendisine dolaylı yoldan yapılan teklifi kabul etmedi. Ancak, bu demokrasi dışı faaliyetin önüne geçme teşebbüsünde de bulunmadı. Esasında buna niyeti de yoktu.

(Ara notu: Darbe yapan cuntacılar, 1961’de Menderes’i idam ettirdikten sonra, İsmet Paşayı da 4 yıllığına başbakanlık koltuğuna oturttilar.)”

Güventürk, her yere Atatürk büstü dikmek ve Nurcularla giriştiği “amansız” mücadeleleriyle tanınır. 26 Temmuz 1966 tarihli Hürriyet Gazetesi’nde yer alan haberin başlığı şöyle: “General Güventürk imamları 4 saat uçurup “İnandık Dünya Yuvarlakmış” dedirtti.

Güventürk’ün Atatürk ve Nurculuk ile ilgili yazdığı kitaplar bulunmaktadır.

Örtük program (hidden curriculum), okul ve sınıf yaşamındaki rutin işleri ve sosyal ilişkileri düzenleyen kurallar aracılığıyla öğrencilere kazandırılan, ancak açıkça ifade edilmeyen norm, değer ve inançlardır (Giroux, 1981). Blumberg ve Blumberg'e (1994; s.ix) göre örtük program, okulda gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası olan informal ve planlı olmayan programken; Meighan (1981) örtük programın, çocukların çevresinde olup biten ancak sınıfta ya da toplantılarda konuşulmayan ve öğretmen tarafından değil, okul tarafından öğretilenler olduğunu belirtmektedir. Apple'a (1990, s.14) göre ise örtük program, çocukların uzun yıllar boyunca, son derece basit bir şekilde, kurumun içinde yaşarken ve kurumun beklentilerini ve rutinlerini karşılamaya çalışırken farkına varmadan öğrendikleri norm, değer ve eğilimlerdir.

Türkiye'de "eğitim programı" yerine sıklıkla "müfredat" veya "müfredat programı" kavramları kullanıldığından olsa gerek, "örtük program" yerine de "örtük müfredat" veya "gizli müfredat" kavramları kullanılmaktadır. Oysa müfredat, daha çok ders isimlerini ve haftalık ders saatlerini içeren listeleri ifade ettiğinden, bu sözcüğün program yerine kullanılması örtük programın anlam ve kapsamını da daraltmaktadır. Müfredat, eğitim programıyla eş anlamlı değil, olsa olsa bir eğitim programının içerik ögesinin ana hatlarına karşılık gelir. Yani müfredatın programı olmaz; eğitim programının bir müfredatı (içeriği) olabilir. Dolayısıyla "gizli müfredat" sözcüklerinin örtük programın karşılığı olarak kullanılması da kavramın kapsamını eğitimin içeriğine ve ders isimlerine indirgemektedir. "Gizli müfredat", belki okullardaki ders içeriklerinin veya ders kitaplarının satır aralarında saklı olanlara karşılık olarak kullanılabilir. Ancak örtük program çok daha fazlasını kapsamaktadır. Örtük program, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde, bir örgüt olarak okulun kültüründen, bilinçli veya bilinçsiz

bir şekilde edindiği, olumlu veya olumsuz yönde gelişebilen her türlü, bilgi, beceri ve değeri kapsamaktadır.

Jackson'ın 1968 yılında yayınladığı *Life in Classrooms* adlı çalışmasından sonra alanyazında yer edinen örtük programa ilişkin çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar genel olarak İşlevselci (Fonksiyonalist) Yaklaşım ve Neo-Marksist Yaklaşım şeklinde iki ana başlıkta toplanabilir (Lynch, 1989). Örtük programı çoğunlukla olumlayan bir bakış açısını yansıtan işlevselci yaklaşımda, okulların daha çok sosyal düzenin korunması ve sürdürülmesindeki rolüne odaklanılmıştır (Skelton, 1997). Bu anlayışta okul, toplumca beklenen bilgi, beceri ve değerleri kazandıran ve böylece sosyalizasyon sürecine katkıda bulunan bir kurum olarak görülmüştür.

1970'lerin başında gelişmeye başlayan Neo-Marksist Anlayış ise örtük programın, daha çok egemen grupların istemlerine hizmet edecek şekilde, bir "ideolojik aygıt" olarak işe koşulduğunu vurgulamıştır. Okul yaşamı ile toplumun siyasal, kültürel ve ekonomik yapılanması arasındaki yakın ilişkilere dikkat çeken bu anlayışta, okulun kapitalizme nasıl hizmet ettiği incelenmiş ve okul, sosyal/ekonomik temelli sınıf, ırk ve cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde önemli bir araç olarak işlev gören bir kurum olarak ele alınmıştır. Siyasal, toplumsal ve ekonomik yaşamda etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktaran okul, mevcut düzeni hem meşrulaştırmakta hem de aynen sürmesine yol açmaktadır.

Eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen Bowles ve Gintis (1976), açık ve örtük programları aracılığıyla okulların kapitalizmin devamı için gereken, rekabet, hiyerarşik iş bölümü, bürokratik otorite ve itaat gibi kültürel ilişkileri yeniden ürettiklerini; okullardaki otorite ilişkilerinin iş yerlerinde egemen olan hiyerarşik işbölümünün bir kopyası olduğunu ortaya koymuşlardır. Eğitimin, sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırka göre sınıfsallaştırılmış düzene nasıl hizmet ettiğini sorgulayan Apple (1980, 1990) ise okul-

ların baskı ve sömürünün hakim olduğu, egemen ideolojilerin öğretildiği alanlar olduğunu; bu nedenle özellikle ideolojilerin öğrenilmesi açısından sorgulanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bourdieu ve Passeron (2000, s.199) geleneksel eğitim sisteminin, sınıf ilişkilerinin yapısını yeniden ürettiğini belirtirken; örtük programın aslında o kadar da “örtük” olmadığını vurgulayan İnal (2008, s. 135) ise sınıfsal ilişkiler üzerinden tabakalaşan bir toplumun eğitim örgütlenmesinde ayrımcı, farklılıkçı ve eşitsizlikçi pratiklerin elbette açıkça yer almaya-çağını; ama biraz dikkatli bir gözün, okullardaki yeniden üretim süreçlerini kolayca fark edebileceğini ifade etmektedir. Farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin devam ettiği altı okulu inceleyen Anyon (1980) da araştırmasının sonucunda, işçi sınıfı çocuklarının çoğunlukta olduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yürütülen eğitim faaliyetlerinde genellikle önceden belirlenen prosedürlerin dışına çıkılmadığını, ezbere dayalı öğretimin hakim olduğunu ve çocuklara çoğunlukla düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışların aşılandığını; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, öğrencilerin “seçme” olanağına nispeten daha fazla sahip olduklarını; üst sosyo – ekonomik düzeydeki okullarda ise, etkinliklerin genellikle öğrenciler tarafından seçildiğini ve problem çözme ve yaratıcılık gerektiren üst düzey çalışmalara daha çok yer verildiğini; böylece okulların, toplumdaki sınıfsal yapıyı yeniden ürettiklerini ortaya koymuştur.

Örtük programı Marksist anlayışla analiz edip, okulun kapitalizme ve devlete nasıl hizmet ettiğini eleştirel bir tutumla inceleyen kuramcılar, bu süreçleri çoğunlukla “yeniden üretim” üzerinden açıklarken; Apple, McLaren, Giroux gibi eğitimciler, açık veya örtük olarak egemen grupların çıkarlarına uygun mesajlara maruz bırakılan öğrencilerin, biri(leri) tarafından öngörülen bilgi ve becerilerin kendilerine doldurulmasını bekleyen pasif birer kova olmadıklarını; bu noktada “direnc”in de göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğrenci ve öğretmenler, genel olarak uymaları beklenen kurallara sorgusuzca itaat etmesi beklenen gruplar olsa da bunlara sıklıkla ve yaratıcı bir şekilde karşı koyan bireylerdir; eğitimi gerçek bir kavrayışla anlamak içinse çatışma ve uzlaşma alanları ile direnc ve mücadele olanaklarının çok boyutlu bir şekilde derinlemesine incelenmesi gerekir.

Kaynakça

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Apple, M. W. (1980). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Journal of Education*, 162, 47 – 66.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Blumberg, A., & Blumberg, P. (1994). *The unwritten curriculum: Things learned but not taught in schools*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage Publications
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York : Basic Books, Inc.
- Giroux, H. A. (1981). Schooling and the myth of objectivity. *McGill Journal of Education*, 16(3), 282 - 304.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, Teachers College Press
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum*. London: The Falmer Press
- Meighan, R. (1981). *The hidden curriculum*. Retrieved June 21, 2003, from <http://www.sociology.org.uk.tece1tl.htm>
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177–193.