

Pakito'dan Pelitli'ye Milis Çocuklar

Serdar M. Değirmencioğlu

Dinsel Kuşatmadan Çıkış

Murat Kaymak

Kimliğin ve Ötekinin İnşası ya da Kimlik/sizleşme

Canani Kaygusuz

Ben Kimim?

M. Taki Yılmaz

Yenisi Çıkana Kadar Eski Kimliğinizle İdare Edeceksiniz

Ünal Özmen

İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene

Ahmet Yıldız

Eğmeden-Bükmeden Eğitim Eleştirel Bir Deneme

Mustafa Çapar

Küreselleşme?

Hasan Güneş

Öğretmenin ve Öğretmenliğin İtibarsızlaş(tırıl)ma Yanılsaması

Atalay Girgin

Bilimin İlerleyişinin Zaman ve Mekân Bakımından Farklılığının Temelleri ve Piri Reis'in Dünya Haritası

İrfan Mukul

İçeriği Öldüren Formalizm

Süleyman İnan

ELEŞTİREL pedagoji

politik eğitim dergisi

(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi

Yazı İşleri Müdürü ve

Genel Yayın Yönetmeni

Ünal Özmen

Editör

Kemal İnal

Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız / Ayhan Ural

Duygun Göktürk / Erdal Küçüker

Gökçe Güvercin / Güliz Akkaymak

Mehmet Barış Albayrak

Meral Apak / Murat Kaymak

Mustafa Kemal Coşkun

Onur Seçkin / Mehmet Toran

Remzi Altunpolat / Selda Polat

Serhan Sarıkaya / Soner Şimşek

Bilimsel Danışma Kurulu listesi

www.elestirelpedagoji.com'da

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 50 TL.

(Kurumsal 60 TL.)

Yurt dışı 50 USD

Hesap No

Hesap adı: Paydos Yayıncılık

İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841

Posta Çek No: 5765393

İnternet satış

İDEFX (www.idefix.com)

Reklam Tarifesi

Arka kapak (renkli) 500 TL / Ön iç kapak

(renkli) 400 TL / Arka iç kapak (renkli) 300

İç sayfa (200 TL.)

İÇİNDEKİLER

Kafa Karışıklıklarının Örtüsünü Kaldırmak Yazı Dizisine Davet

Adnan Gümüş 1

Pakito'dan Pelitli'ye Milis Çocuklar

Serdar M. Değirmencioğlu 5

Dinsel Kuşatmadan Çıkış

Murat Kaymak 12

Kimliğin ve Ötekinin İnşası ya da Kimlik/sizleşme

Canani Kaygusuz 18

Ben Kimim?

M. Taki Yılmaz 28

Yenisi çıkana kadar eski kimliğinizle idare edeceksiniz

Ünal Özmen 38

İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene

Ahmet Yıldız 44

Eğmeden-Bükmeden Eğitim Eleştirel Bir Deneme

Mustafa Çapar 51

Vahşi Kapitalizm: Küreselleşme

Hasan Güneş 61

Öğretmenin ve Öğretmenliğin İtibarsızlaş(tırıl)ma Yanılsaması

Atalay Girgin 71

Çeviri: Yetişkin Okuma Yazma Eğitimi

L. Tett - R. St. Clair 77

Bilimin İlerleyişinin Zaman ve Mekân Bakımından Faklılığının Temelleri ve Piri Reis'in Dünya Haritası

İrfan Mukul 85

İçeriği Öldüren Formalizm

Süleyman İnan 91

Eğitim Tarihinden 1 Mayıs ve Öğretmen Örgütleri

İsmail Aydın 94



www.elestirelpedagoji.com

Abona olun,
derginizi düzenli bir şekilde
adresinize teslim edelim.

Abone olmak için:
www.elestirelpedagoji.com

Abonelik bedeli
Yurt İçi Yıllık 50 TL

Hesap Nu:
İş Bankası
IBAN:TR170006400000142280799841
Posta Çeki
5765393



ÖĞRET MENLİK

ELEŞTİREL pedagoji

Kuzey Kıbrıs

Yetişkin Eğitimi

Halk Eğitiminden Yaşam Boyu Öğrenmeye

Okullarda Kolektivizme Karşı Biröççülük (Gheorghita M. Făitar)

Eğitim Tarihinden: Halk Hükümetinde Maarif Teşkilatı

www.elestirelpedagoji.com

Karıştırmacalar

veya

Kafa Karışıklıklarının

Örtüsünü Kaldırmak

Yazı Dizisine Davet

Din, Felsefe, Bilim ve Eğitim İlişki(sizlik)leri

Yapılan Düzenleme ve Reformların Eğitim Öğretim ve Okullar İçin Anlamı

Din bırakmıyor ki insanlar özgürleşebilsin, düşünebilsin, bilebilsin, inanabilsin...

Dindar öğretmenler bırakmıyor ki öğrenciler düşünebilsin

İnsan ve toplum hem sabit değil değişmekte olduğundan, hem de büyük oranda bir inşa olduğundan din, felsefe, bilim, sanat, ahlâk tartışmaları; bunların eğitim-öğretime, müfredat ve okullara yansımaları; aynı zamanda nasıl bir insan ve toplum oluşturulduğu ve oluşturulacağı projesini ve pratiğini de gösterdiğinden, istesek de istemesek de hepimizin yüzleşmesi gereken konulardır.

İnsanın aklına hayaline gelmeyen tartışmalara her gün bir yenisi ekleniyor. Bunlardan biri Sağlık Bakanlığının anne sütü bankacılığı projesiyle ilgiliydi. Dindar bakanımızın ve bürokratlarımızın da aklına gelmemiş olmalı ki kıyamet koptu. Diyanet devreye girdi. Hâşâ sümme hâşâ olamaz; hâşâ çocuğa farklı anne sütleri verilirse sütkardeşleri farkında olmadan evlenebilir, büyük günahları girilebilirmiş.

Nisâ Sûresi 23. Ayet:

“Size şunlarla evlenmek haram kılındı: Analarınız, kızlarınız, kız kardeşleriniz, halalarınız, teyzeleriniz, erkek kardeş kızları, kız kardeş kızları, sizi emziren süt anneleriniz, süt kız kardeşleriniz, karılarınızın anneleri, kendileriyle zıfafa girdiğiniz karılarınızdan olup evlerinizde bulunan üvey kızlarınız, -eğer anneleri ile zıfafa girmemişseniz onlarla evlenmeniz size bir günah yoktur- öz oğullarınızın karıları, iki kız kardeşi (nikah altında) bir araya getirmeniz. Ancak geçenler (önceden yapılan bu tür evlilikler) başka. Şüphesiz Allah çok bağışlayıcıdır, çok merhamet edicidir.” (Diyanet İşleri Başkanlığı meali)

Anne sütü genetik ortaklıklar yaratıyormuş. Sanki benzer ot ve etleri yiyince genetik ortaklık olmuyor. Sanki insan türdeş değil. Din bu. Öyle dini, akıl ve hayatla ölçemeyiz, aksine hayata ve akli dine uygun tasarlamak zorundayız. Yani eğitim ve inançlar insana ve hayata uygun şekilde değil de insan ve hayat dine uygun şekilde düzenlenecek. Koşulsuz iman edilecek. Beden ve akıl koşulsuz dinin emrine verilecek.

Anne sütü belki de bu işin en ilkel örneği sayılabilir.

Kaldı ki istesek de istemesek de her gün yeni bir dini polemikle kalkıyoruz. Bir tartışma bitmeden bir başka tartışma başlatılarak, daha doğrusu sürekli din odaklı polemik konuları gündeme sürülerek tüm toplum her alanda dini referanslara hazırlanıyor. Son birkaç yıla sığdırılanları sayarsak:

- Aile imamı,
- 3 çocuk, 5 çocuk çağruları,
- Kürtajın zorlaştırılması,
- Sağlık Bakanlığının anne sütü bankacılığı projesine yönelik diyanet itirazı,
- Mevcut müfredatın dinileştirilmesi (evrim ve hümanizma başta olmak üzere dini bakışla birebir örtüşmeyen kısımlarının elenmesi, felsefeye hikmet, biyolojiye akıllı tasarım vb. eklenmesi),
- Din derslerinin artırılması, 1 zorunlu 3 seçmeli din dersi (ilkokul 4. sınıftan başlayan her yıl zorunlu din dersi ahlâk bilgisi dersine ortaokul ve liselerin tümünde geçerli Kur'an, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel İslam Bilgileri olmak üzere üç de seçmeli din dersi eklendi),
- Müfredata Arapça seçmeli yabancı dil dersi eklenmesi,
- Osmanlıca derslerinin açılması (Sosyal Bilimler Liselerine zorunlu, diğerlerine seçmeli),
- Dini okulların artırılması (AKP ve Memur Sen'in öncülüğünde MHP ve Kamu Sen'in desteği ile 2012 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim yerine 4+4+4 sistemi getirilmesi; 4+4+4 modeli ile İmam Hatip Liselerinin -2012/13 için 708- yanı sıra İmam Hatip Ortaokulları -2012/13 yılında 1.099- açılması; hatta geriye kalan genel ortaokullara da isteğe bağlı İmam Hatip Liselerine yönlendirme paket dersleri seçeneği eklenerek hepsinin İmam-Hatip Ortaokuluna dönüştürülmesine imkân oluşturulması),
- Çarşılara mescit zorunluluğu,
- Okullara mescit yapılması,
- Toplu okul bölgeleri ve oralara cami yapılması (Külliyeye tipi okullar),
- Üniversitelere cami,
- Fakültelelere mescit,
- Taksim'e, Çamlıca'ya cami projesi,
- Kılık kıyafet yönetmeliği değişikliği (İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Liselerinde tümünden, diğer okullarda da Kur'an derslerinde başörtüsü takılması)
- YGS sınavına din sorularının eklenmesi, dahası bunun felsefe grubu sorularıyla zorunlu seçenekli yapılması (5 din sorusunu tercih eden 5 felsefe sorusunu yanıtlamadı),
- Öğretmenlere başörtüsü, öğretmenlerin dini örtülerle kamu hizmeti vermesine yönelik çağrı ve fiili durum yaratılması,
- İşte uçakta örtü,
- "Kutlu Doğum Haftası"nın Diyanet İşleri-Müftülüklerle ortak etkinliklerle çok yoğun ve hafta boyu okullarda kutlanması (2013'den bir örnek verirse Umreye götürülme karşılı bilgi yarışması yapılıyor, dahası örtülü bir şekilde Kemalist ve seküler saydıkları 23 Nisan Egemenlik ve Çocuk Bayramını gölgelemeye çalışılması),
- Bayram yönetmeliklerinde değişiklik, resmi bayramların zayıflatılması (29 Ekim "Cumhuriyet Bayramı" dışındakilerin daha yerel etkinliklere dönüştürülmesi),
- İçki ruhsatlarının zorlaştırılması, üniversite ve kurum sosyal tesislerinde alkol yasakları,
- Tabletlerin oyun bağımlılığı yapıp dinden soğuttuğu veya uzaklaştırdığı tartışmaları,
- Anayasa mahkemesinin yeni laiklik yorumu (AYM'nin yeni yorumuna göre Devlet hâkim dine ve onun müminlerine kolaylık sağlamak durumunda),
- Özgür düşünceli veya muhafazakârlıktan farklı görüşlere sahip öğretmen ve öğretim elemanlarına yönelik artan soruşturmalar...

Tüm bu baskılama, düzenleme ve çağrılar da biri AKP, diğeri MHP ile paralelleşen iki büyük sendika konfederasyonu ile paslaşarak gündeme taşınıyor. Dahası dini düzenleme veya sızmalar salt okul ve başörtüsü

ile sınırlı olmadığı gibi, kafa karışıklıkları da sadece AKP, MHP, Kamu Sen veya Memur Sen'le sınırlı bulunmuyor.

16 Mart 2013 Cumartesi günü 5.DEK çalışmalarının bir parçası olarak "5. Demokratik Eğitim Kurultayına Giderken Özgürleşme Yolunda Laik, Bilimsel, Eleştirel Eğitim" başlığı ile Betül Korkut ve Meltem Kayıran'ın oturum başkanlıklarını yaptığı, Hakan Mertcan, Kadir Cangızbay, Hasan Aydın, Hasan Hüseyin Aksoy, Hasan Ünder ve Adnan Gümüş'ün de konuşmacı olarak katıldığı iki panel halinde bir sempozyum düzenlendi. İyi ki de bu konu başlığında bir sempozyum düzenlenmiş. Pek çok ortaklaşmaya rağmen hem konuşmacılar, hem 5. DEK komisyon üyeleri, hem de sendika üyeleri arasında çeşitli farklılıklar, ancak aynı zamanda çeşitli kafa karışıklıkları bulunmaktadır. Bu tartışmalar sadece bir sempozyumla da sınırlı bulunmuyor, neredeyse her toplantıda alevleniyor.

Bazı karışıklıkları veya karıştırmacıları başlıklar halinde sıralarsak;

- Dünyevi, insani, ruhani, uhrevi, dini...
- Evren, insan, Tanrı...
- Anorganik, organik, psişik, tinsel...
- Doğa, insan, toplum, kültür...
- Birey, topluluk, toplum, tarikat, devlet...
- Kişi, halk, kabile, millet, ümmet...
- Özel, sivil, kamu, cemaat, devlet...
- Sivil örgüt, sivil hareket, dini mezhep, dini tarikat, dini hareket, faşist hareket...
- Füsüs-fizik, metafüsüs-metafizik, logos, etos, patos, teckne-sanat, nomos-kültür, eros, telos-ereksel, teos-kutsal/uhrevi ...
- Duyu, akıl, zihin, içgüdü, dürtü, duygu, his, emir-norm...
- Deneyim, gözlem, akıl, sezgi ...
- Algı, mantık, yansı, kanı, sanı...
- Bilme, inanma, iman, din...
- Hak, ödev, sorumluluk, yükümlülük, görev, zorunluluk ...
- Özgürlük, serbestlik, zorunluluk, baskı...
- Özerklik, bağlılık, bağımlılık...
- Çoğulculuk, tolerans, çoğunlukçuluk...
- Sekülerlik, laiklik, dindarlık...
- Doğacılık, yurtçuluk, vatanperverlik, milliyetçilik...
- Hukuk, yasa, dini hüküm (fetva)...
- Demokrasi, otokrasi, teokrasi ...
- Bilim, estetik, etik, metafizik (felsefe), teoloji,
- Açık program, örtülü programlama...
- Seküler eğitim, din eğitimi, dini eğitim...
- Skolastik eğitim, modern eğitim, postmodern eğitim...
- Eleştirel eğitim, özgürlükçü eğitim, eşitlikçi eğitim, demokratik eğitim, politeknik eğitim, yapılandırmacı eğitim, radikal eğitim, çokkültürlü eğitim, çokdilli eğitim, monist eğitim, otokratik eğitim, teokratik eğitim...
- Mektep (okul, üniversite), Enderun-askeri okul-polis okulu, medrese (manastır, katedral) ...

- *Halk okulu, kamu okulu, devlet okulu, harp okulu, vakıf okulu, özel okul, şirket okulu, ce-maat okulu, alliance okulu, 3.-5.kol okulu...*
- *Demokratik okul, otokratik okul, askeri okul, din okulu...*
- *Ulusal okul, yabancı ulus okulu, ÇUŞ-Çokuluslu şirket okulu, UOO-Uluslararası ortaklı okul...*
- *Örgün eğitim, yaygın eğitim, medya...*
- *Okullu eğitim, evde eğitim, NET'te (uzaktan) eğitim, açık öğretim, okulsuz eğitim...*
- *Ücretsiz-parasız eğitim, ücretli-paralı eğitim...*
- *Eğitim hakkı, olanak eşitliği, fırsat eşitliği...*
- *Giyim, kılık kıyafet, üniforma, örtü...*
- ...

Özetle doğa, akıl, duygu, kültür, din karıştırmaları; varlık, oluş, dürtü, inanma, kanaat, iman karıştırmaları; bilim, felsefe, sanat, din karıştırmaları; zorunluluk, emir, hak, hürriyet karıştırmaları; demokrasi, otokrasi, totalitarizm, hatta teokrasi karıştırmaları her şeyi birbirine katmaktadır.

Salt politik arenada değil başta ilahiyatlarda olmak üzere hermönütik-tefsircilik, fenomenoloji, yapılandır-masızlık, kurguculuk, postmodernizm, agnostizm gibi tartışmalar ana mecrasından çıkarılarak, hatta bilim ve felsefe ana mecrasından çıkarılarak felsefe olanlarla felsefe olmayanlar, bilgi olanlarla bilgi olmayanlar birbirine katılmaktadır.

Çeşitli düzeyleri birbirine karıştırmamaya özen göstermek, bu boyut ve düzeylerin birbirleriyle tümünden iliş-kisiz oldukları anlamına gelmediği gibi, her zaman benzer şekilde veya benzer derecede ilişkili oldukları anlamına da gelmemektedir.

Gerçeğinde olduğundan aşırı ayırıştırma da eklektizme düşen ilişkilendirmeler de (uzak olanı ilişkilendirme, az olanı aynı dereceye sokma da) hata paylarını artırmaktadır. Yakın olanları uzaklaştırma da (içsel boyut-ları, ilişkili olanları tümünden ayırıştırma), uzak olanları yakınlaştırma da (ilişkisiz olanları, dışsal boyutları, nedensellikleri, ereksellikleri, farklı düzey ve dereceleri aynılaştırma) büyük karıştırmalara yol açmaktadır.

Her gün yeni bir dini polemikle kalkmaktan yorulmuş ve dağılmış bir süreçte neler olduğunu anlayabilmek için, bilimseli bir yana "din eğitiminin" de ötesinde "dini eğitime" geçişin ne anlama geldiğini tartışabilmek için, önce ta en başa dönüp tüm kavramların yerli yerine oturtulması gerekiyor.

Bu karıştırmacıların eğitim öğretim için önemine binaen, Eleştirel Pedagoji dergisi olarak din, felsefe, bilim ve eğitim ilişki ve ilişkisizliklerini, tüm bu karıştırmacıları konu edinmeye karar verdik.

İlk konu başlığı olarak

- *"Teoloji, felsefe, bilim ve eğitim" farklılıkları ve ilişkileri;*

bununla yakından ilişkili olarak

- *"Eleştirel düşünme, bilme, inanma ve iman" arasındaki ilişki ve mesafeler*

konu edilecektir.

Önümüzdeki sayılarda yukarıdaki karıştırmaca başlıklarının her biri işlenmeye çalışılacak; çift hukukluluk, paralel okul ve toplum, teokrasi ve sekülerlik bağlamında "bilimsel eğitim", "din eğitimi" ve "dini eğitim" başta olmak üzere kamu okulundan kilise okuluna kadar eğitim ve okul tartışmaları ele alınacaktır.

Bu yazılar teorik olabileceği kadar daha da önemlisi Türkiye ve İslâm dininin yaygın olduğu coğrafyalardaki anlamını açmak öncelikli görülmektedir.

Önümüzdeki sayıda Din, Felsefe, Bilim ve Eğitim İlişki(sizlik)leri konusunu tartışmak istiyoruz. Times New Roman karakter ve 11 pnto ile hazırlamış olduğunuz yazılarınızı en geç 15 Haziran'a kadar e.pedagoji@gmail.com adresine gönderebilirsiniz.

Adnan Gümüş

Pakito'dan Pelitli'ye Milis Çocuklar

Serdar M. Değirmencioglu¹



1 Prof. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Psikoloji Bölümü, serdardegirmencioglu@gmail.com.



Pakito (İspanyolca yazılışı Paquito), Franko döneminde yaratılmış bir kes-yapıştır karakter. Karakter, yıllar boyunca “**Pakito İspanya'nın hizmetinde**” sloganıyla çocuklara sevdirmeye –yani yutturulmaya– çalışılmıştı.

Ülke çapında dağıtılan kes-yapıştır kartonlardan bir tanesini [bkz. Görsel 1] kullanarak İspanya'daki çocuklar (elbette ki, erkek çocuklara!) Pakito'ya çeşit çeşit üniforma giydirebiliyordu.

Bir başka kartonu [bkz. Görsel 2] kullanarak oğlan çocuklar Pakito'ya hareket eden bir kol (elbette ki sağ kol) takabiliyorlardı. Taktıkları kolu hareket ettirdiklerinde Pakito faşist selamı verebiliyordu.



Faşist rejimler ve çocuklar

Faşist rejimler veya hareketler, çocuklardan – olabildiğince erken yaştan başlayarak [bkz. Görsel 3]– hep birer Pakito yaratmak istemiştir. Tepedeki lider ne derse yapan, ona tapınan ve verilen emirleri sorgulamayı bir ihanet sayan Pakitolar, sivil bir ordu gibidir [bkz. Görsel 4]. Her yerde bulunan acımaz bir güç oluştururlar. Liderin olmadığı yerde, lideri onlar temsil edecektir. Bu bir çeşit tapınma olarak görülebilir çünkü lidere inanç tamdır [bkz. Görsel 5].

Türkiye'de giderek çoğalan linç girişimleri tam bir Pakito işidir. Rejimin yarattığı, koruduğu ve istediği zaman devreye soktuğu “hassas vatandaşlar” -yani Pakito sürüleri- Türkiye'deki muhalifleri hizaya sokmak için her zaman hazır bekliyor, bekletiliyor.

Hrant Dink'i öldüren beyaz bereli ve arkadaşları birer Pakito'ydu. Madımak'ı yakanlar da bir Pakito sürüsüydü. Romanları Selen di'den süren “**hassas vatandaşlar**” da Pakitoları.

Şubat ayında Sinop'ta öğretmenlerini kuşatıp HDK heyetine bir Madımak provası yaşatanlar da bir Pakito sürüsüydü. Hrant Dink'i öldüren Pakitoları koruyan ve kollayan vali, artık İçişleri Bakanı olduğu için Sinop'taki linç girişimi güvenlik güçleri tarafından oldukça sakin karşılandı. Polis öğretmenlerini kuşatan kitleye gayet sıcak davrandı. Milletvekillerini getiren araçların saldırıya uğramasını, kullanılmaz duruma getirilmesini izlemekle yetindi. Bakan, bir sivil ordu görevi yapan Pakito sürüsünü korudu ve kolladı. Kendinden önceki nice bakan gibi İçişleri Bakanı Pakitolanın devletin uzantısı olduğunu çok iyi biliyordu.

Üretim süreci

Eğitim ile ilgilenenlerin, İspanya'daki Pakitolanın ve Türkiye'deki benzerlerinin nasıl üretildiği üzerinde yeterince durduğu söylenemez. Tam da bu nedenle, eğitime eleştirel yaklaşanların bu konuyu ele almaları önem taşıyor.

Türkiye'de bir sivil ordu yaratma ve kullanma çabalarının Soğuk Savaş sırasında başladığı söylenebilir. Devletin 6-7 Eylül 1955'de sivil ordu kullandığı ve bu denemenin devlet açısından başarılı olduğu bilinmektedir.

6-7 Eylül ardından devletin dikkati Kıbrıs'a çevrildi ve Kıbrıs bir "özel harp" alanı ilan edildi.² Türkiye'de daha sonra denenecek "özel harp" yöntemleri önce Kıbrıs'ta denenecekti. Türkiye'den adaya gönderilen "özel harpçiler" arasında Turgut Sunalp ve Kemal Yamak gibi 12 Eylül paşalarının bulunduğunu belirtmek bile yetebilir. Sunalp ve Yamak gibilerin 12 Eylül ardından kendi ülkelerinin yurttaşlarına yaptıkları düşünüldüğünde, adadaki "düşmanlara" neler yapabileceklerini tahmin etmek zor olmasa gerek.

Çocuklara dönersek; karton Pakitolar vererek çocukları bir sivil asker, yani bir sürünün parçası olarak yetiştirmek isteyenlerin çocuklarda nasıl izler bıraktığı üzerinde dikkatle ve ısrarla durmak gerekiyor. Bu açıdan Kıbrıs'ta yaşananlar, tıpkı İspanya'da Franko döneminde yaşananlar gibi gayet öğretici.

Kıbrıs'ta Pakito üretimi

Kıbrıs'ta, "özel harp" günleri öncesinde, milliyetçiliğin ürettiği "tek tipçi" ve dayatmacı anlayış henüz ortaya çıkmadan, adada din ve dil farklılığı yaşamın oldukça olağan bir parçasıydı. Yan yana yaşamak ve komşunun dilini konuşmak hiç de garip değildi. Taner Baybars'ın, **Uzak Ülke: Bir Kıbrıs Çocukluğu** (İngilizceden çeviren Bahar Öcal Düzgören, Yapı Kredi Yayınları, 1997) adlı kitabında bu değişim hakkında çok önemli ipuçları bulunuyor.

Alptekin'in [babası] ... [b]ir Kıbrıslı Türk olduğu halde Rumca'yı Türkçeden daha iyi konuşur ve bazen nazik nazik başını sallayan babamla konuşurken Rumca tam cümleler kurardı. Babamın Rumcası iyiydi ama akıcı değildi. ... [Alptekin'in babası], Rumların arasında yaşamıştı. ... Eve dönmeden önce evimizin arkasındaki Rum kahvesinde durur ve köylülerle Rumca konuşup onları kahkahadan kırar geçirirdi. (s.127)

Henüz konuşmaya yeni başlamıştım ki, babam bana bazı Rumca sözcükler öğretti. Rum komşularımız köyün alt kısmında ... yaşarlardı. Her gün bir kelime öğreniyordum. Yüksek sesle babama söylüyordum. Bir akşam bir ekmek almak üzere aşağıdaki Rum bakkala yollanmıştım. Kendi kilerimizdekilerin sonuna gelmiştik. Zeytin ve harnup ağaçlarıyla dolu bir tarla boyunca sihirli cümleyi tekrarlayıp durdum. Bakkala ulaştım. ... Şişman adam tezgâhın arkasından çıktı ve çömeldi. Ona ne istediğimi söyledim. Gülümseyerek ayağa kalktı ve derin bir çekmecedan altın rengi bir ekmek çıkarta-

2 Adadaki "özel harp" güçleri yalnızca Türkiye'den değil, Yunanistan'dan da geliyordu. Kıbrıs, bir yandan "Enosis", diğer yandan "Taksim" hevesi ile hızla katliamlara ve 1974'de bölünmeye sürüklendi.

rak ikiye böldü. Bir yarımı aldım ve sanki bakkalda çok uzun bir zaman geçirmişim gibi artık karanlık olan tarlalardan geçerek eve döndüm. Annemle babam güldüler. Komşularımızın dilini öğrenmekte ne kadar kötüydüm. Neden yarım? Bana o sözcüğü öğretmemişlerdi ki! Ama nasılsa bir yerden kulağıma çalınmış olmalıydı. (s.40)

Ama adada milliyetçilik yayılıyor, okullarda kafalara milliyetçilik mayını ekiliyordu. Okullara atılan bu tohumlardan “özel harp” malzemesi bitmesi bekleniyordu.

Okuyacağım şiirler ... Türk Çocuklarına Milli Şiirler başlıklı küçük bir kitapçıktan seçilmişti. Bir pencere denizliğinde dikilip şiirlerimi prova ederken Rum ve Ermeni komşu çocuklarına karşı duygularımın aniden değiştiğini hatırlıyorum.

Artık bir Kıbrıslı olmaktan vazgeçiyordum.

Benimle ... tarihini öğrenmekte olduğum Türkiye arasındaki yegâne bağ dildi. ... ezberlemekte olduğum ateşli şiirler sayesinde ki İzmir, Çanakkale ve Sakarya'ya ilişkin olarak dokunaklı bir şeyler hissettim. Ve muhtemelen kitapçı dükkânlarının Milli Mücadeleden Hikâyeler başlıklı bir yayının kopyalarıyla dolu olduğu zaman, o zamandı.

Türkiye'de cumhuriyetin kurulmasının üstünden yalnızca yirmi yıl geçmişti. Bu dizide yer alan hikâyeler, yetişkinlerin hafızasında ... çoğunlukla hâlâ canlıydı ... bunun bir neticesi olarak bu tür efsaneler sürekli bizim zihnimize, biz çocukların zihnine aşılanıyordu. Şunu da eklemek yanlış olmaz: Rumlar arasında da benzer hikâyeler dolaşıyordu, ama yalnızca aşılanan bu hikâyelerle dolu 'Milli Günler'de iki toplum arasında bir ayrılık olduğunu hissediyorduk. (s.139)

Pakitolar iş başında...

Çocuklara okutulan şiirler, okullarda ekilen milliyetçilik er ya da geç sonuç verecekti. Oğlan çocuklar birer Pakito gibi davranmalıydı.

19 Mayıs [günü] Lefkoşa'da her yıl, meydanlarda, milliyetçi nutuklarla kutlanır, şiirler okunur, çeşitli okullardan öğrenciler askeri marşlar eşliğinde bayrak sallayarak geçit yaparlardı. Ancak Minareli Köy'de her şey daha sakin olurdu. Babamın günün önemine ilişkin kısa konuşmasından sonra sınıfın parlak öğrencileri şiirler okurlardı. Bana, Ramazan'ın sonunda olduğu gibi en iyi giysilerim giydirdirdi.

Muhteşem güneşli bir gündü, kısa pantolonlarımız içinde terliyorduk. Ya muhtar ya da ona benzer bir yetkili bizi dinlemek için okula gelecekti. Kan ve kelimeler kızışmıştı. Rum karşısı duygular da. Türkler Megalo İdea'dan kurtulmak için nasıl mücadele etmişti ya. (s.165)

... Özkul girişteki basamaklarda durup şöyle bir şeyler söyledi: Bugün Türk toprakları üstünde kardeşlerimizi öldürmüş olanlardan intikam almak zorundayız. Biz onayımızı haykırdık. Sonra altı kişilik her grubun başında bir grup başı olmak üzere düzgün bir şekilde hizaya girdik ve öteki gruplarla teması şifreli ıslıklarla koruyarak tarlalara dağıldık.

Köyün güney eteklerine, Rumların yaşadığı bölgeye doğru yollandık. Günün o saatinde büyükleri ya öğle yemeği ya öğle uykusu ya da başka bir şey için köyde bulunan pek çok çocuk tarlalarda olmalıydı. Her şey stratejimiz doğrultusunda gelişti. Lingiri [çelik çomak] oynayan bir grup Rum çocuğuna rastladık.

Rum çocuklar tembel tembel oynuyorlardı ... Başakların içinde dirseklerimizin ve dizlerimizin üstünde sürünerek ilerledik ve Özkul'dan gelecek işareti bekledik. Keskin bir ıslık çaldı. Ayağa sıgradık ve bağırarak: Samsun, Samsun, bütün Rumlar dışarı, dışarı! Rum oğlanlar sopaları bıraktılar, şoka

girmiş, şaşkın. Bizi gördüler, yaklaşık on kişiydik, onlarsa en çok beş ya da altı. Türkler, Türkler diye bağırıyorlar ve tarlaların içinde koşmaya başladılar. ... Yalnızca küçük bir oğlan yeterince hızlı koşamadı ve hızlı hızlı soluyarak ve gözlerini çıkartırcasına ağlayarak yere çöktü. Etrafını çevirdik, kıkırdatarak, muzaffer. Orada başını iki koluyla sarmış yatan bir böceğe benziyordu. Kimse bir [şey] yapmak istemedi. Özkul durumdan yeterince hoşnut kalmamıştı. Daha büyük oğlanları esir almak istiyordu. Tek bir küçük oğlan! Ama bize dedi ki, eğer bunu götürürsek ötekiler gidip Trahon'dan yardım getirirler ve o zaman gerçek bir harp yaparız. Ayağa kalkması için oğlanı dürttü ve oğlan ayağa kalktı ve onun evimizin arkasındaki kahvenin sahibinin oğlu Andrikko olduğunu anladım. Gözleri bana çevrildi ve ben Özkul'a dedim ki: Hayır, bu benim babamın arkadaşının oğlu. Özkul dedi ki: Bu harbin içinde dost yok. Rumlardan kurtulmak zorundayız, yoksa bir gün onlar bizi katletmek isteyeceklerdir. Andrikko ne konuştuğumuzu anlamadan tekrar bana baktı. Tek bir kelime Türkçe bilmiyordu. Sınırlı Rumca bilgimle ona dedim ki: Korkma arkadaşım! Gözleri gülümsedi. Özkul bana dedi ki: onunla konuşmak için hiçbir neden yok. Gruplarınıza gidin! Çabuk, çabuk!

Zavallı Andrikko'cuğu elleri yukarda önümüzden yürüttük. Sopalarımız ona yönelmişti. Düzgün adımlarla yürürken ağlıyordu. Onu bir tarladaki küçük bir kulübeye götürdük. Özkul, Osman ve ben kulübede Andrikko ile kaldık. Öteki çocuklar kulübenin etrafında konum aldılar ve bir çocuk haberci olarak ileriye gitti. Kaçak Rum çocukların kuvvet toplayıp esirimizi aramak üzere geri geleceklerinden çok emindik.

Özkul, Andrikko üzerinde çeşit çeşit zulüm deniyordu. Başını kendi kollarının altında tutmak gibi. Bir an geldi ki Andrikko'nun pantolonunu çıkarmasını ve bizim onun kıçını tokatlamamızı ve güneşin önünde eğilmesini sağlamamızı söyledi. Andrikko içgüdüsel olarak başına neyin geleceğini anladı ve kaçmaya çalıştı. Bu ona, Osman'ın dirseği sayesinde bir burun kanamasına mal oldu ve kulübenin bir köşesine ağlayarak oturdu.

Haberci, savunmadaki birileri tarafından izlenerek kulübeye daldı. Korkmuştu ve zor konuşabiliyordu. Özkul dedi ki: Söyle bakalım. Kim geliyor? İkinci sınıftan küçük oğlan yüksek sesle dedi ki: Babalarımız. Bu istihbaratın yarattığı şok anlatılamaz. Söylediğini duyduğumuz anda, esirimizi ka- deriyle baş başa bırakıp köye fırladık. (s.165-167)

Bebekten katil yaratmak

Neyse ki, bu öykü barışma ile bitiyor. Önce Andrikko kurtuluyor; babasının yanına götürülüyor. Sonra durum açıklanıyor ve özür dileniyor. Andrikko Taner'e düşman olmuyor. Özkul ise yaptığının yanlış olduğunu, bir daha yapmaması gerektiğini öğreniyor.

Bu öykü, farklılığın nasıl olup da “yabancı” ve “öteki” olmaya dönüştürüldüğünü ve farklı olanların “tehlikeli” olduğu söyleminin çocukların kafalarında nasıl “düşman” ürettiğini gözler önüne sermekte.

Taner Baybars'ın **Uzak Ülke: Bir Kıbrıs Çocukluğu** şu an bu satırları okuyanlar için elbette hiç mi hiç uzak bir çocukluk anlatmıyor. Burada söz konusu olanlar, Hrant Dink'in 19 Ocak 2007'de öldürülmesinin ardından eşi Rakel Dink'in, **“bir bebekten katil yaratan karanlık”** olarak tarif ettiği süreç.

Bir bebekten Pakito yaratan zihniyet, kitlesel kin, nefret ve “linç hassasiyeti” üretir. Bu zihniyet sayesinde ki, kitleler bir kesim insanın sırf dilleri, sırf inanışları, sırf cinsel yönelimleri vb. nedeniyle “düşman” görebilmektedir. Üretilen bu “hassasiyetler” ve düşmanlık, dünyanın birçok yerinde toplumdaki adalet ve özgürlük taleplerini bastırmak için kullanıldı ve bugün hâlâ kullanılıyor.

Ogün Samast

Hrant Dink'i 19 Ocak 2007'de öldüren Ogün Samast, yukarıda anlatılanların somut ve korkunç bir

örneğidir. Pakitolar yaratan düzen, Pelitli’de yaşayan Ogün Samast’ı ve onun gibi nice çocuğu bir milis, bir çeşit çocuk asker olarak yetiştirmiştir. Ogün Samast, bakanların ve generallerin sevdiği, o “iyi çocuk” sürüsünün bir üyesi olarak devletine gerekli hizmeti yapmıştır.

Devlet politikası olarak kimi çocukların “**iyi çocuk**” olması ve bunun bir destek gücü olarak kullanılması yeni değildir; uzun bir süredir uygulanmaktadır. Dünyada benzerleri olan bu uygulama, bir paramiliter gücün oluşmasına, bir çeşit milis gücünün ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Bu gücün oluşması sırasında, gelişmekte olan ülkelerde, özellikle Afrika’da uzun süredir süren çatışmalara sahne olan ülkelere çocukların zorla askere dönüştürülmelerinden farklı bir süreç ortaya çıkmaktadır. Çocukların zorla askere alındığı ülkelere, çocukların kaçırılması, korkunç düzeyde kötü muamele ile karşılaşmaları ve dehşet içerisinde bir dehşet ve ölüm makinesine dönüşmeleri söz konusudur. Çocuk askerler, bir savaşa dâhil edilen ve üniforması, silahı, bir ordu içerisinde yerleri ve görevleri belli olan çocuk ve gençlerdir.

Paramiliter milis örgütlenmesinde ise, üniforma ve silah gerekli görülmez. Bunlar açık savaş durumu söz konusu olursa sağlanacaktır. Örgütlenme ise benzerdir; tıpkı ordudaki gibi hiyerarşik bir örgütlenme ve üste itaat etmek esastır. Bu çeşit bir örgütlenme, Türkiye’de 1960’ların sonunda kurulmuş ve 1970’lerde tam anlamı ile bir ölüm makinesine dönüşmüştür. Bu ölüm makinesinin içine çekilen çok sayıda genç, ülke çapında bir milis gücü oluşturmuştur. Çocuk ve gençleri etkilemekle ve örgütlenmeye çekmekle görevli, silah kullanmayan milisler yanında, tetikçi olarak belirlenen milisler de bulunmaktadır. Bu bireylerin arasında en çok tanınanlar, Mehmet Ali Ağca, Ferhat Tüysüz ve Veli Can Oduncu’dur. Bu bireylerin her biri, sözü edilen örgütlenmenin “kahramanlar” listesindedir.

Ogün Samast’ın bir katile dönüşmesi süreci kendisinden önce gelen genç milislerin öyküsünden pek de farklı değildir. Samast kendisine uygun görülen görevi yerine getirmiş; hem bu görevi yerine getirirken, hem de sonrasında kendisine benimsetilmiş değerlere sahip çıkmıştır. Tek fark, nasıl kullanıldığının artık ana hatları ile bilinmesidir.

Ogün Samast’ın 19 Ocak 2007’de hiç tanımadığı bir insanı öldürmesi, onun iyi bir genç milis –tam bir Pakito– olarak yetişmiş olduğunu göstermektedir. Onun Hrant Dink’i tanınması gerekmemektedir. Hrant Dink’in barışın, dostluğun ve doğruların sesi olması bir genç milis için kuru gürültüdür. Samast dogmalarına sıkı sıkı sarılan, kuru gürültüye pabuç bırakmayacak bir genç milistir.³

Hrant Dink devletin sorgulanmasını yasakladığı dogmaları sorgulamış, Anadolu’nun Ermenilerin de toprağı olduğunu söylemiştir. Türkiye’nin tarihinde yüzleşilmesi gereken bir soykırımın var olduğunu söylemekten de, bu soykırım ile açılan yaraların iyileşmemesinin Ermenileri bir zehre dönüşen kinle yaşamaya sürüklediğini söylemekten de korkmamıştır. Bir de resmi tarihin önemli öğelerinden Sabiha Gökçen’i sorgulayınca, devlet onun ortadan kaldırılmasını emretmiştir. Ogün Samast bu görevi yerine getirebilecek binlerce genç milisten biri olarak devreye sokulmuştur.

Hrant Dink davası

Ogün Samast devlet tarafından yaratılan ve kullanılan paramiliter örgütlenmenin bir parçasıdır ve bu gücün bir neferi olarak üstleri tarafından kendisine verilen görevi yerine getirmiştir. Samast bu anlamda bir milistir; üniforması olmayan bir sivil çocuk askerdir. Samast davası, kaçınılmaz olarak bir çocuk asker davasıdır.

3 Bugünlerde Karadeniz’deki genç milisler Suriye’de Esad rejimine karşı cihada katılmaya ve “şehit” olmaya çağrılmaktadır. Ülkücü milislerin yerine, İslamcı milislerin konulması veya paramiliter örgütlenmenin yerine “hizmet” anlayışı ile örgütlenen bir tarikatın konulması, çocukların birer nefer olarak görülmesinin sürdürüğünü göstermektedir.

Hrant Dink cinayeti davasında Ogün Samast'ın bir 'çocuk' olarak yargılanması bu açıdan önemlidir. Dink ailesi ve avukatları, Samast'ın bir 'yetişkin' olarak yargılanmasını değil, tarafsız şekilde yargılanmasını istemiştir. Samast'ın aldığı ceza da aslında önemli değildir. Önemli olan, onun tarafsız olarak yargılanması ve yargılama sonucunda bir milis, bir sivil asker olduğunun ortaya çıkmasıydı. Samast'ın çocuk asker olduğunun ortaya çıkması ve bunun mahkeme tarafından belgelenmesi, onun bağlı bulunduğu paramiliter örgütlenmenin ve "derin devlet" işleyişinin ortaya çıkması anlamına gelecekti. Dink davasının bu şekilde sonuçlanması için, zayıf da olsa hâlâ umut bulunmaktadır.

Dink davasında gerçeklerin ortaya çıkması, Türkiye'nin çocuklarından, yeni Ağcalar, yeni Tüysüzler, yeni Samastlar üretilmesini engelleyebilir ve Türkiye'nin şiddet batağından kurtulabilmesi için çok önemli bir hamle olacaktır. Dink davası, aslında Türkiye'nin çocuklarının geleceğinin ele alındığı bir davadır.

Rakel Dink, meselenin özünü 2007'de şu şekilde ortaya koymuştur: **"Yaşı kaç olursa olsun, 17 veya 27, katil kim olursa olsun, bir zamanlar bebek olduklarını biliyorum. Bir bebekten bir katil yaratan karanlığı sorgulamadan hiçbir şey yapılamaz kardeşlerim."**

Türkiye'nin şu an içinde bulunduğu barış sürecinin gerçek bir barış sürecine evrilebilmesi için, bebeklerden **"hassas vatandaşlar"**, Pakitolar milisler, katiller ve kan dökmekle övünen bir kimlik yaratan mekanizmaların mutlaka sorgulanması gerekecektir.

Dinsel Kuşatmadan Çıkış

Laikliğe Dönüş

Murat Kaymak

Geçmişte aydınlanma düşünürleri özellikle Kant ve Condorcet gibi düşünürler, bireyi tüm otoriteler karşısında bağımsızlaştıran bir miras bırakmışlardı. Marx ise bu hareketlerin toplum kavrayışının ve teolojik toplumsal düzenlerinin önüne, sınıf çatışmalarını, emeğin sömürsünü koyarak, “afyon” işlevini nasıl yerine getirdiğini göstermişti. Bu iki mirasın post modern yaklaşımlarla muğlaklaştırılması, teolojik politik hareketlerin önünü açmıştır.

Serbest kıyafet eylemleri, okullarda namaz odası açılmasına yönelik eski bir genelgenin yürürlüğe konulması, YGS birinci sınavda Alevilikle ilgili sorulan soru, merkezi sınavlarda başörtülü adayların aranmadan girdiklerine yönelik iddialar, Anayasa Mahkemesinin laiklik yorumu dinselleştirme politikalarının toplumda ayrışma alanlarının sınırlarını belirgin hale getirmeye başladığını göstermekte. Bu bağlamda biçimsel davranışların özle hiç de bağlantısı olmadığı görülüyor.

Bu taleplerin arkasındaki örgütlü güç, okulların dinin öğretildiği ve yaşandığı mekânlar haline gelinceye kadar bu çabalarını sürdürmede hayli kararlı gözüküyor.

Eğitimin dinselleştirilmesi, eğitim kurumunun bilim, everensel değerler, pozitif hukuk yerine din kurumuna ve buradan beslenen toplumsal değerlere göre belirlenmesi demektir. Bu çevrelerin yazdıklarına bakılırsa karma eğitim de hedefte. Zaten Eğitim Bir Sen, son birkaç yıldır karma eğitimin bilimsel ve demokratik olmadığına dair yayınlar yaptı¹.

Bunlar gerçekleşir mi gerçekleşmez mi bilemeyiz ama laik eğitim karşıtı bu çabalar, gelecekte laik eğitim adına önemli kazanımları da beraberinde getirecek bir zeminde yürümektedir. Aşağıda bu olguyu genel hatlarıyla tartışmaya çalışacağız.

Türkiye’de Laikliğin Hali

Türkiye’de laik eğitim için bugüne kadar ödenmiş ciddi bir bedel yok. Gerek Osmanlı döneminde olsun gerekse Cumhuriyet döneminde laik eğitim, toplumsal değişimin getirdiği zorlamalar karşısında siyasi iktidarların tercihiyle göre biçimlendi. Osmanlı döneminde daha çok da Müslüman olmayan topluluklarla bir arada yaşama ve geleneksel eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını karşılayamamasından beslendi. Cumhuriyet döneminde ise ulusun inşası ve yurttaşlığın geliştirilebilmesi için benimsendi.

Her iki dönemde de din ve devlet arasında tam bir ayırmadan söz edebilmek mümkün değildir. Daha da önemlisi toplumdaki dinsel farklılıkların bir arada yaşayabilmek için oluşturduğu bir talepten kaynaklanmadı. Genel olarak bu gruplara rağmen siyasal iktidarların tercihi oldu. Bu nedendir ki laiklik konusunda toplumsal hafızanın birlikte referans alabileceği bir geçmişten söz edebilmek mümkün değildir. Fransa’nın laiklik deneyiminde Katolikler ile Protestanlar arasında yaşanan çatışmaların rolü büyüktür. Türkiye’de Sünni ve Alevi ayrımı biçimsel olarak Katolik ve Protestan ayırımına benzemekle birlikte önemli farklılıklar içermektedir. Birincisi bu iki mezhep arasında doğrudan, sadece bu ayırma dayalı bir çatışmadan söz edebilmek mümkün değildir. Yaşananlar daha çok Sünni teokratik devlet ile Aleviler arasındadır. Alevilerin bu yaşanan olaylardan yola çıkarak iktidar olma, ya da kendi iktidarını yaratmak için bir mücadele yürüttüğünü, en azından belli coğrafyada kendi egemenliğini kurma çabası içine girdiğini söyleyemeyiz. Dolayısıyla Türkiye’deki Sünni-Alevi ayrılığının iktidarın laiklik uygulamalarına gerekçe oluşturması söz konusu olmamıştır. Bu nedenle Türkiye’deki laiklik uygulamalarında geçmişteki toplumsal olaylarla ilgili tarihsel bir referans alanı oluşmamıştır.

Ayrıca Fransa’daki 1905 yasasında olduğu gibi din ve devletin ayrılmasından da söz edemeyiz. Çünkü Türkiye’de din ve devlet otoritesi biçiminde birbirinden bağımsız, bir birleri üzerinde etki yarışına giren iki farklı otorite oluşmamıştır. Din ve devletin otoritesi Osmanlı da olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de iç içe olmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığının bugünkü yapısı bunun en önemli kanıtıdır.

Bu tarihsel farklılıklar, Türkiye’de laikliğin siyasal otoriteye göre biçimlenmesinin temel nedeni olmuştur.

¹ Eğitim Bir Sen tarafından çıkarılan “Eğitime Bakış” dergisinin 22. Sayısı tümüyle karma eğitime yönelik eleştiriler içeren makalelerden oluşmaktadır. <http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/150-egitimbirsen.org.tr-150.pdf>

Siyasal İktidara Bağlı Laiklik

Bireyin; kendisini, dünyayı ve toplumu, anlamlandırmada olduğu kadar toplumsal ilişkiler içinde konumlandırmada akıl ve iman arasında bir denge kurmada zorunlu hissetmemesi, bu konudaki toplumsal hafızasının zayıflığına, bilinçlenme düzeyine bağlanabilir.

Toplumsal hafızanın zayıflığında, iktidarların politikalarının belirleyici bir etkisi vardır. Bugün din adına bu talepleri gündeme getirenler, akıl ve imanın kendi sınırları içinde kalması gerektiğini kendisine her daim hatırlatacak referanslardan hayli uzak. Bu büyük çoğunluk, inanç bakımından kendinden farklı olana saygı duyma, onunla farklılıkları geride bırakarak bir arada olma kültürünü yaratmak yerine, bir tür katlanma yolunu seçmekte ya da durumunu bir tür katlanma olarak anlamlandırmaktadır. Dolayısıyla siyasal iktidarlar eliyle inşa edilen laiklik, bu katlanma kültürü içinde yaşam buldu. Katlanmanın koşulları ortadan kalktığında laikliği geriletme, temel görevlerden biri haline geldi. Özellikle çok partili yaşama geçiş ile birlikte bu sürecin daha görünür hale geldiğini söyleyebiliriz.

Kuşkusuz bu sürece 1980 sonrası uygulanan neoliberal ekonomik politikaların aidiyetleri piyasa içinde inşa etmedeki başarısını da eklemek gerek. Etnik aidiyetler kadar dini aidiyetler de piyasa için işlevsel olabilmekte. Neoliberal ekonomik politikalar yeni dinsel etkileşimlere alanlar aşmakta, kapitalizmin önceki dönemlerdeki ekonomik politikalarından daha fazla olanaklar sunmaktadır. Bu konuyu İslam açısından somut örneklerle ele **Patrick Haenni**, bu olguyu “İslam suretinde neoliberalizm”² olarak adlandırmıştır. **Haenni**, neoliberalizmin sihirli sözcükleri arasında yer alan kişisel gelişim, başarı, performans, rekabet gibi kavramların İslami teolojik politik hareketlere³ yansımaları göstererek, bize bu gerçeği anlatmaktadır.

Bugünün siyasal iktidarı, laikliği geriletmeye yönelik yukarıda değindiğimiz geleneksel tavırdan ve neoliberal piyasalardan beslendiği için toplumsal yaşamın dini referanslara göre düzenlenmesine yönelik çabalarını da arttırmış bulunuyor.

Teolojik Politik Hareketler

Elbette yaşanılanların dinin kendisi olduğunu söyleyemeyiz.

Toplumsal bir durumdan, yaşanılanların da toplumsalın tüm özelliklerini taşıdığından söz ediyoruz. Toplumsal ilişkilerin tümünü din adına yapılandırmak, bunları iktidara ve ekonomiye eklemek iddiasında olan bu hareketlerin dinin kendisi olduğunu söylemek, insanın iman arayışındaki “saflığı” görmemek olur. Temel haklardan biri haline gelmiş olan “din ve vicdan özgürlüğü”nün muhatabı bireyin kendisi

2 Patrick Haenni, “Piyasa İslamı-İslam Suretinde Neoliberalizm” (Çev-Levent Ünsaldı) Özgür Üniversite Kitaplığı, Ankara, 2011

3 Burada “teolojik politik hareketler” kavramını fundamentalist, radikal, köktendinci adlandırmaların bizim anlatmak istediğimiz hareketleri kapsamamasından dolayı kullanmaktayız. Samir Amin ve birçok ismin İslami politik hareketler için kullandıkları “Politik İslam” tanımlaması da bir çok açıdan sınırlı bir içeriğe sahiptir. Amin haklı olarak bu hareketlerin öncülerinin teolojik problemlerle ilgilenmediklerini yazmaktadır. (Modernite, Demokrasi ve Din, Özgür Üniversite Yay. S.69) Bu belki El Kaide tipi örgütler için tümüyle doğrudur. Buna karşılık, İran Devrimi’ni gerçekleştiren kadroların teolojik problemlerle de ilgilenmedikleri söylenemez. Politik mücadelesini dini referanslara dayandıran birçok hareket köktendinci olmaktan uzaktır. Köktendinci hareketlerle dinin asli ilkelerine dönmek esastır. Oysa bazı sosyal hareketler, dini referanslar üzerinden bugünkü durumu meşrulaştırmayı esas almaktadır. “Teolojik politik hareket” kavramıyla her iki yaklaşımı bir arada ifade edebilmenin mümkün olduğunu düşünmekteyiz.

iken, teolojik politik hareketlerin böyle bir kaygısı bulunmamaktadır. Bu da bu talebi, bireysel vicdan ve özgürlük zemininden çekip siyasal alana getirerek dindar bireyi araçsallaştırmaktadır. Böylece teolojik politik hareket, bireyin kendi imanını inşa etmesine şiddetle karşı koymakta, bunun yerine imanı toplumsal grupların, hatta toplumun kendisinin sorunu haline getirme çabasına girmektedir.

Geçmişte aydınlanma düşünürleri özellikle Kant ve Condorcet gibi düşünürler, bireyi tüm otoriteler karşısında bağımsızlaştıran bir miras bırakmışlardı. Marx ise bu hareketlerin toplum kavrayışının ve teolojik toplumsal düzenlerinin önüne, sınıf çatışmalarını, emeğin sömürsünü koyarak, “afyon” işlevini nasıl yerine getirdiğini göstermişti. Bu iki mirasın post modern yaklaşımlarla muğlâklaştırılması, teolojik politik hareketlerin önünü açmıştır.

Dinin toplumsal yaşam içinde düzenleyici referans olması, her zaman dinden uzaklaşmayı ve dinin bozulmasını da beraberinde getirir. Böylece dinin siyasallaşması, dinsel özün (bireye toplum içinde ahlaki yön göstermek) kaybolmasına yol açmaktadır. Dinin tarihi bu bozulmaların yarattığı toplumsal hareketlerin kanlı tarihidir. Özellikle mezhepler ve tarikatlar biçiminde gelişen bu hareketlerin her biri, dinde bozulmanın bizzat kendisi aynı zamanda bu bozulmanın din olarak akılcılaştırılarak meşrulaştırılmasıdır. Tarihleri de hayli kanlıdır.

Laiklik, kanla beslenen bu toplumsal tarihten kurtulma, teolojik politik “dinden çıkıştır”⁴. İmanını başkasıyla birlikte kurmaktan, başkasına tabi olmaktan kurtularak kendi beninde kurmanın bulunabilmiş tek çözüm yoludur. Üstelik bu din adına yenilgisiz, insanoğlunun en büyük kazanımı biçiminde bir kurtulmadır.

Teolojik Politik Hareketler ve Neoliberalizm

Bugün insanlığın evrensel kazanımlarının (insan hak ve özgürlükleri, demokrasi vb.) önündeki en büyük tehditlerden biri olan bu teolojik politik toplumsal hareketlerin neoliberal ekonomik politikalarla kurduğu ittifak, bu hareketleri güçlendirip, dini yeniden inşa etmelerine imkân verirken aynı zamanda bir yönüyle de çözmektedir. Çünkü neoliberalizm, bu hareketlerin teolojik söylemlerini tutarsızlaştırmakta, insanı, iman arayışından çok iktidar arayışına ve piyasa içi aktivitelerine odaklandırmaktadır.

Ekonomik ilişkilerin küreselleşen dünyasında imanı yaşamaktan çok pazarlamak, iktidar için uygun kullanıma büründürmek zorunlu olduğundan, teolojik politik söylem, referans aldığı dini, insanın iman arayışının uzağına düşürmektedir.

Hıristiyan dünyası bu süreci hayli kanlı biçimde yaşadı. Bugünün Hıristiyan dünyasında insanları bir arada yaşatan kuralların, değerlerin, bağların tanrıdan geldiği yönünde bir eğilim bulunmuyor. Ancak bu, dinin, iman boyutuyla gerilediği anlamına da gelmiyor. Oysa İslam dünyasında iktidar olmak için yola çıkan veya İran ve Suudi Arabistan’da iktidarda bulunan teolojik politik hareketlerin, “kutsalın dünyevi devleti” olmak için kanlı bir mücadele yürüttükleri ortadadır. Arap Baharı denilen bu sürecin bir özgürleşme eylemi içermediği, dinin toplumsal yaşamı belirlemedeki referans olarak kullanılmasını geçmişten daha fazla güçlendirdiği görülmekte. Samir Amin’in Mısır özelinde yaptığı değerlendirmelerde gösterdiği gibi Arap Baharının, sol bileşenleri, karşılarındaki güçlü “gerici bloka teslim olduklarını söyleyebilmek mümkündür⁵. Mısır’da “Müslüman Kardeşler”, Tunus’ta ise Gannuşi’nin iktidara gelmesi, bir Arap

4 “Dinden çıkış” kavramını Marcel Gauchet’in kullandığı anlamda kullanılmaktadır. “Dinden çıkış, din inancından çıkış anlamına gelmiyor; dinin her şeyi yapılandırdığı, toplumsal siyasal biçimine mahkûm ettiği ve toplumsal bağın ekonomisini tanımladığı bir dünyadan çıkış anlamına geliyor.” M. Gauchet, *Demokrasi İçinde Din-Laikliğin Gelişimi- Dost Yayınları, Ankara, 2000, s.13*

5 Samir Amin, “Arap Baharı mı?” 11 Ekim 2011, <http://dunyadanceviri.wordpress>.

Baharından söz etmeyi imkânsız kılmaktadır. Daha vahim olanı, geçmişin totaliter teolojik politik iktidarları yerine demokrasinin farklılıklarla yaşama ilkesinin kullanılarak, farklılıkları yok etmek için yoğun çaba harcandığını, totalitarizmin ve neoliberal ekonomik politikaların eskisinden daha fazla egemen hale geldiğini söylemek abartma olmayacaktır.

Türkiye'nin 2002'de yaşadığı iktidar değişikliği birçok yönüyle bu sürecin bir öncü deneyimi özelliklerini taşımaktadır. Başlangıçta sorunlu ve bir o kadar olumsuzluklar içeren Türkiye demokrasisi için olağan bir süreçmiş gibi gözüken bu değişikliğin özellikle 2004'ten sonra aldığı seyir, Arap Baharının öncü deneyimi olarak değerlendirmemize neden olmaktadır.

Arap Baharı, Ortadoğu'da etkisi uzun yıllar sürecek bir çatışmanın adı olmuştur. Başta Mısır, Libya ve Suriye'nin bu süreçten nasıl çıkacağı tümüyle belirsizliğini korumaktadır. Belirsizliğin, bu ülkeler için kanlı tarih yazmaktan öte bir anlamı da bulunmuyor.

Laikliğe Dönüş

Türkiye, İslam dünyası içinde bu süreci kansız biçimde atlatabilecek bir birikime sahip olmasına rağmen, sürecin derinleşmesi durumunda, belki de kanın en fazla döküleceği ülkelerin başında geliyor. Çünkü eksikliklerine rağmen 90 yıllık laik yaşamı temel alan modernleşme, toplumda bir arada yaşamayı, özellikle dinsel aidiyetlerin Türkiye'de coğrafi kümelenme göstermemesine yol açmıştır. Tezimizin temel dayanağı da bu gerçekliktir.

Tekrar başa dönersek, bu süreç, laikliğin Türkiye'de siyasal iktidarın ve bir grup aydının özleminin dışında, doğrudan kitlelerin talebi haline gelebilme potansiyelini de taşımaktadır. Özellikle eğitimde yaşanan dinselleşme karşısında veli ve öğrencilerin doğrudan içinde yer alacakları bir karşı hareket, çıkışın yolunu döşeyecektir.

Ekonomik ve siyasal alanda yaşanan dinselleşmelerin de uzun vadede sürdürülebilirliği bulunmuyor. Bunun temel nedeni, kapitalizmin ortaya çıkardığı sorunları, kapitalizmle ilgisi bulunmayan bir araçla dinle çözmek söz konusu olamaz. Din ancak kapitalizme eklenilebilir ki yapıla gelen da tam olarak budur. Tümüyle dünyevi olan bu dinselleşme eylemleri, kapitalizmin yeni sorunları karşısında dinin iman arayışındaki işlevini ortadan kaldırmaktadır. Bunu Türkiye'de İslami sermaye adıyla anılan kimi oluşumlarda görebildik. Yimpaş, Deniz Feneri, İhlas, Kombassan gibi kuruluşların din adına yaptıkları sömürü, aldatma, bugün de birçok alanda görülmektedir. Büyüyen sermaye, dinin değil kendi kurallarını dayatmaktadır. Dolayısıyla din üzerinden ekonomik süreçlerin içinde yer almak, dinin temel çağrısı olan iman etmeyi dinin kendisinden uzaklaştırmaktadır.

Laikliğe dönüşü hızlandıracak olan üçüncü etken ise çok kültürlü toplumsal yapının biraradallığını inşa edecek, aralarında entegrasyonu sağlayacak laikliğin dışında temel bir aracın bulunmamasıdır. Türkiye'nin bugünkü iktidarının İslam üzerinden kurmaya çalıştığı biraradallığın kurulabilmesi mümkün değildir. Din bireyler arasında benzeştirmede etkili bir araç olmasına karşın, toplumsal bütünleşmeyi sağlamada da bir o kadar başarısızdır. Öyle olduğu içindir ki mezhepler, tarikatlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu hareketlerin tümü aynı zamanda dinin toplumsal alanda bütünleştirme değil ayırıştırma işlevi gördüğünü göstermektedir.

Aydınlanma, "herkesin olanın hiç kimsenin olacağını" ortaya koyan bir siyasal alan tasavvur etmişti. Kamu denilen, herkese ait olan bu alanların farklılıklarla değil, birlikte yaratılan hukuk, etik ve estetik değerlerle ile ortak hafızayla ancak varlığını sürdürebilir.

com/2011/10/11/bir-arap-bahari-mi-samir-amin/

Yaşanmakta olan ayrışmanın yaratacağı bir çatışma potansiyelinin açıkça görülmesi halinde laiklik, gerçek bir çözüm, toplumsal hareketlerin talebi olarak yeniden keşfedilecektir. Bizim laikliğe dönüş olarak adlandırdığımız bu durum, eğer aydınlanmanın özgürleşme anlayışı ve Marx'ın kapitalizm eleştirisiyle birleştirilebilir, siyasal iktidarın tercihi olmanın ötesine taşınırsa bir çıkış yolu bulunmuş olacaktır. Özellikle bu temele oturmuş bir demokrasi, demokratik yaşamın kendisi olacaktır. Böyle bir toplumun inşası ancak “siyasal, toplumsal ve ahlaki düzenin akla, bilime ve tartışmaya”⁶ dayanmasını zorunlu kılar.

Laikliğe Dönüşte Eğitim

Bu sürecin başarısı büyük ölçüde eğitimden geçiyor. Yukarıda ortaya koyduğumuz dört temel etkenden, (ortak hukuk, etik, estetik ve hafıza birliği) hukuk hariç diğerlerinin tümü ancak eğitim üzerinden başarılabilecek etkenlerdir. Böylesi bir durumda nasıl bir eğitim sorusu, yeniden gündemimize sıkça gelecektir.

Kendi içinde soruyu soranlara bağlı olarak önemli gerilimleri içinde barındıran böyle bir soru, toptan cevaplar dizgesi olarak ele alınmadan, dönüştüren bir sürecin içinde özgürlük, eşitlik, dayanışma ilkeleri çerçevesinde bilim, akıl, eleştiri temelinde sürekli yapılandırılması gereken bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Laiklik kendi düşünceleri ve davranışları üzerinde egemenlik kurabilen, kendisi üzerindeki belirlenmişlikleri geriletme çabasında olan özgür bireylere gereksinim duyar. Böyle bir birey modeli ancak hümanizmin eğitim anlayışını temele alan ve bunu eleştirel teoriyle (dolayısıyla kapitalizmin eleştirisiyle) birleştirebilen bir eğitim ile başarılabılır.

Oysa Türkiye'nin laik eğitim deneyimi, doğrudan toplumsal sorunların çözümündeki aktif rol üstlenen bireyi hedeflemişti. Temel eğitimin hümanities boyutu ne yazık ki eksik kalmıştır. Böyle bir eğitimin bireyi, kendi içinde özgürleşemeyen ancak teknik yeteneklerle donanmış bir birey olmuştur. Ulusun inşası ve kalkınmayı esas alan eski eğitim modeli, özellikle kalkınma sorununun küresel ekonomiye eklemlenmesiyle birlikte bugünkü dinselleşmenin beslenmesine de kaynaklık etmiştir.

Sonuç olarak, son 10 yılda yaşananlara olumsuzlama anlamında bir tepki yerine bu olumsuzlamanın beslendiği eski anlayış ile bugünkü dinselleşmenin aşılması gerekiyor. Dinsel kuşatmanın aşılmasını sağlayacak olan laikliğe dönüşün dayandığı eğitim bir olumsuzlama olmaktan çok eskinin ve bugünün aşılması anlamına gelmektedir.

6 M. Gauchet, Demokrasi İçinde Din-Laikliğin Gelişimi- Dost Yayınları, Ankara, 2000, s.50

Kimim Ben?
Kimliğin ve Ötekinin İnşası ya da Kimlik/sizleşme

Canani Kaygusuz¹

*Kimim ben hatırlat bana
Kendimle tanıştır beni
Nasıl yalvarayım sana
Lisan ver konuşur beni²*

¹ Dr. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı

² Söz ve müziği Haydar Kaya'ya ait halk türküsünün giriş kısmı

Giriş

Sosyal bilimlerin olguları kavramsallaştırması hep biraz sorunlu olsa da, pozitivist gelenek içinde kendini tanımlayan bilgi alanlarında ya da bilimlerde bu durum daha da sorunlu olmuştur/olmaya devam etmektedir. Olguyu kavrama dönüştürme ya da somutta olanı soyutlayarak zihinsel tasarımlar üzerinden olguyu anlamlandırmayı deneme macerası insan kadar eskidir. Bu macera insanın zihinsel kapasitesini genişletmiş, entelektüel üretimini derinleştirmiş; diğer canlılardan onu ayırarak, insanı kültürel bir canlıya dönüştürmüştür. Eşdeyişle bu macerada insan, eylemi üzerine düşünme/bile/n ve eylem sonuçlarına dayalı olarak edindiklerini kendinden sonraki kuşaklara miras bırakan bir canlı haline gelmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında insan, gözlem alanına giren her türden olgu üzerine düşünmeye ve kavramlar aracılığı ile gözlem alanını anlamlandırmaya yönelmiş bir canlı olarak görülebilir. Bu aynı zamanda insanın her yeni gözlemi ya da keşfi nedeniyle yeniden bir soyutlamaya yönelmesi ve yeni kavram(sallaştırma)lar aracılığı ile yaşamı yeniden anlamlandırması demektir -ki bu da *birey* olarak insanın yaşamı boyunca, *tür* olarak insanın ise insanlık tarihi boyunca sürekli kendini ve dış dünyayı yeniden ve yeniden inşa etmek diye bir derdi olduğu anlamına gelir. İnsanın başlangıçta doğaya/evrene dönük olan, doğayı, toplumu ve kendini sürekli yeniden inşa etme/kurma derdi, başlangıçta insan-doğa ilişkisi üzerinden şekillenmiştir. İnsanoğlu içinde yaşadığı toplumdan ve kendinden önce doğayı anlamlandırmak istemiş (bunun en belirgin nedeni sürekli kendisini tehdit eden ve şaşırtan doğa olayları karşısında kendini koruyabilmesinin onu anlama çabasına bağlı olmasıdır), zaman içinde ilgisi doğayla birlikte toplumsal alana kaymış ve en nihayetinde insan kendi üzerine de odaklanan bir canlı olabilmiştir. Gelinen noktada insan, kendisi ile evren ve toplumsal yapı arasındaki ilişkileri merak eden; anlam soran, anlam yaratan ve yarattığı anlam üzerinden yaşamından yön veren ve her yeni deneyimle sürekli bozulan anlam dünyasını sürekli yeniden kurmak zorunda kalan biri haline gelmiştir.

İnsanın doğaya ilişkin düşünme tarihi erken zamanlara tarihlenebilir ancak toplumsal alana ve kendi üzerine üretmeye çalıştığı *sistematik bilginin* tarihi çok eskiye gitmez. İnsanın toplumsal alana ilişkin sistematik bilgi üretme çabası daha gerilere götürülebilse de, kendine ilişkin *sistematik bilgi* üretmesi ağırlıklı olarak Aydınlanma Döneminde başlamıştır. Bunu söylemek, insanın kendi üzerine önceden düşünmediğini söylemek değildir. İnsan, belki de insan olduğundan bu yana kendi üzerine de düşünmüştür, ya da belki kendi üzerine de düşünebilmeyi becerebildiği için insan, “insan” olmuştur. Ancak, insanın kendisiyle sistematik ilgisi yakın tarihlidir ve bu ilginin en merkezinde “kimim ben?” sorusu yer almaktadır. İnsanın “kimim ben?” sorusuna verdiği yanıt, başlangıçta mitolojiktir, sonradan teolojik ve en son pozitivist gelenek içinde bilimseldir (sistemleştirilmeye dönüktür). Ancak bu yazı bu koca tarihi incelemek niyetinde değildir. Bu yazı “kimim ben?” sorusuna yanıt arayan insanın kimliğini kurma sürecinde “öteki” ile ilişkisine değinmek ve bu ilişki biçiminin olası bazı sonuçlarını irdelemek niyetiyle kaleme alınmıştır.

Kim olduğunu anlama biçimi olarak “öteki”: “Zımnı Kimlikler”in Kuruluşu

İnsanın “kimim ben?” diye kendine sorması ve kendi hakkında güçlü bir bilgi oluşturması, sadece kendini tanımlayarak mümkün olabilen bir “şey” olmamıştır. Çünkü “kimim ben?” diye sormak, kendinin ötekinden farkını ortaya koyacak bir arayış içinde olmak demektir: Kim olduğunu anlamak aslında başkalarının da kim olduğunu bilmeyi istemek anlamına gelir, -ki bu istemeye bağlı biçimde oluşturulan hem kendini hem ötekini “bilme” hali, özünde tasarımsaldır. Bu tasarım içinde, insanın kendisini evren içinde bir yerde konumlandırma çabası ya da evrende kendi yerini anlama gayretiyle, onun kendisi dışında olan ya da kendi gibi olmayanları bilme ve anlama çabası atbaşı gider. Bu bağlamda, insanın “kimim ben?” sorusuna cevap araması, aynı anda “kim ben değil?” ya da “öteki olan kim?” sorusuna cevap araması anlamına da gelir. Hatta başlangıçta “kim ben değil?”i ya da “öteki olan kim?”i anlamanın yerini zaman içinde

“kim benim gibi değil?”i anlamak alır. İnsanın kendisinin kim olduğuna ve kimin kendisi gibi olmadığına ilişkin bu *değilleyici bilme* çabası, insanın önüne açıklaması güç soru(n)ları koyar. Çünkü bu *değilleyici bilme* çabası, insanın sadece kendini dış dünyadan ayırt etmesini değil, kendi gibi olanları kendi gibi olmayanlardan ayırt etmesini de içine almak durumundadır. Kendi gibi olan ve olmayanlarla bireyin kuracağı ilişkide neyin baz alınacağı birey için hep sorun bir duruma tekabül eder. Başka bir anlatımla, “kimim ben?”i anlamak için “ben olmayan kim?” sorusuna insanın aradığı yanıtta, insanının kendisine, kendisi gibi olana ve kendisi gibi olmayana ilişkin bilgisinin birbirine bağımlı hale gelmesi söz konudur. Yani, birey kendini ötekiden ayırırken ondan kendini koparmaz; onunla mesafelenir ama kendini ve ötekini ilişkisel bir bağlam içinde tutar. Bu durumda birey kendinden ayırdığı ancak tam olarak kopamadığı ötekiyle mesafeli ilişkisini nasıl sürdüreceğine ilişkin sürekli yeni referanslara başvurmak zorunda kalır. Bu süreç bireyin sadece yakın ilişkileri için değil, uzak hatta düşmanlaşmış ilişkileri için de işler.

“Öteki”den kendini ayırarak kendi kimliğini inşa etmeyi deneyen insan, kendini kurmadan önce ötekini kurmak durumundadır. Çocukluk çağına dönerek açıklamak gerekirse; bir çocuk kendisi hakkında bir bilgiye sahip olmadan, kendi hakkında temel bir tasarım geliştirmeden önce annesi hakkında bir bilgiye/tasarıma sahip olur. Önce anneyi kendinden ayırır ve onu “öteki”/anne diye kurar. Sonra annenin karşısına kendini “annenin çocuğu” olarak inşa eder. Yani kendini tanımlayabilmesi annesini kendisinden ayırmasıyla, onun kendinden mesafelendirmesiyle olanaklı hale gelir. Bu oldukça zahmetli bir süreçtir ama ne kadar zahmetli olursa olsun gene de “kolay”dır. Çünkü çocuk annesi hakkında bilgi oluşturup onu kendinden ayrı biri olarak inşa ederken; yani onu “öteki” olarak kurarken anneye “nesne” olarak dokunur: anne gerçekte vardır ve çocukla anne arasında doğrudan kişisel/canlı deneyimler söz konusudur. Yani kendi ihtiyaçları ile annenin bakım vermesi arasındaki sıcaklık, güven, derinlik vs... ya da bu türden durumlar yerine soğuk, güven vermez, derinlikten yoksun ilişkilerden hareketle çocuk anneyi “iyi” ya da “kötü” olarak kodlar. Ve bu “iyi” yada “kötü” annenin karşısına da kendini “iyi” ya da “kötü” çocuk olarak inşa eder. Tüm bu süreç özünde bir öteki inşa etmek üzerinden kendilik hakkında bir tasarı oluşturma sürecidir ve kimlik oluşturmak için olmazsa olmazdır. ³ Bu bağlamda aslında “öteki”leştirilmek olumsuz bir eylem değil, kendini inşa etmenin bir yoludur. Ne var ki, çocukla anne arasındaki ilişkiye dayalı olarak gerçekleştirilen bu kimliği inşa etmenin “yapıcı ötekileştirme”si, yetişkin ilişkilerinde özellikle bireyin ait olduğu grubu tanımlamak için dış grupları kendi grubundan koparması ve dış grupları inşa ederek kendi “sosyal kimliğini” inşa etmesi sürecinde bu denli yapıcı/masum işlemez.

Yetişkin insanın diğerlerini “öteki” olarak kurması çocuk-anne ilişkisi kadar canlı ve “nesne”ye dokunarak ilerlemez. Hatta çoğu kez yetişkinlerin sosyal aidiyetler üzerinden kurdukları ilişki “gerçeklik” dışında ilerler. Yetişkin ilişkilerinin her zaman “gerçeklik” üzerinden olamaması, hatta çoğu kez onların “zımni varlığı” üzerinden olması yüzünden, bu “zımni varlık”la kurulan ilişki, kişinin kendisiyle ilişkisini de “zımni” biçimde kurmasına neden olabilmektedir. Daha açık anlatımla, insanın çocukluktan çıkarak yetişkin hal alırken kendisini dış dünyadan ayırt ederek kim olduğunu anlama çabası, dış dünyada kendisi gibi olan ve olmayanı da anlama çabasını gerektirmektedir. Birey bunu gerçekleştirirken, “öteki”ni her zaman ötekiyle gerçek deneyimleri üzerinden inşa etme olanağı bulamadığından, insanın gerek kendisiyle gerekse kendisi gibi olan ve olmayan “nesne”lerle kurduğu ilişki “gerçeklik” üzerinden değil “zımni oluş” üzerinden işlemektedir. Bu durum aslında bireyin hem kendisi hem de “öteki” ile ilgili tasarımlarının gerçekliği temsil etme gücünden yoksun olduğu anlamına gelir. Yani ister kategorik olarak oluşturulmuş sosyal kimliklerimiz ister bir tasarım olarak kişisel kimliklerimiz hakkındaki algı-

3 Çocuk ve anne ayrışması ve çocuğun kendini inşa etmesine ilişkin ayrıntı bilgi, ağırlıklı olarak psikolojide nesne ilişkileri kuramlarından türemiştir. Bu konuda ayrıntılar için bkz: Mahler, M. S. (1974). Symbiosis and individuation: The psychological birth of the human infant. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 89-106. Kohut, H. (1998). Kendiliğin Yeniden Yapılandırılması. (çev: O. Cebeci). İstanbul: Metis Yayınları. Kohut, H. (2004). Kendiliğin Çözülmesi. (çev: C. Atbaşoğlu, B. Büyükkal, C. İşcan). İstanbul: Metis Yayınları. Kernberg, O. (1999). Sınır Durumlar ve Patolojik Narsisizm, İstanbul: Metis Yayınları,

larımızın dış dünyada birebir “nesnel karşılığı” yoktur... Yani, gerek oluşturduğumuz kavramsal dünya, gerekse bu kavramsal dünyaya tekabül eden “nesnel gerçeklik(!)” kurgusu, çoğu kez “gerçekte karşılığı olmayan” bir tasarımdır... Yani, insanın kendini ve kendisi olmayanı/ötekini bilme çabası, hem kendini hem ötekini “sanal bir varoluşa” hapsedmesine kaynaklık etmektedir ve bu çerçeveden her kimlik inşası, kurgusaldır, gerçeği temsil etmez, sanaldır ve kendini sürekli kurmaktan yorulduğundan bir süre sonra katılıp gerçeklikten daha fazla kopmaya mahkum hale gelir. Bu süreçte oluşmuş olan kimlik de özünde bir “gerçeğe” gönderme yapmaktan ziyade bir “zımnı”liğe gönderme yapar; bu bağlamda insan “kimliği” olan değil “zımnı kimliği” kurarak var olan bir canlı gibi tasarlanabilir.

Sosyal Kimlik: Bir Kurgu Üzerinden Düşmanlaşan “Ötekiler”.

Yukarda da bahsedildiği üzere “kimim ben?” sorusuna yanıt vermek için “kim ben değil?” sorusunun sorulması ve “kim ben değil?” sorusunu yanıtlamak için “kim bana benzemiyor?” sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. Bu soruları ilk insanlar nasıl yanıtlamışlardır bilinmez ama şimdilerde “uygarlığın” içine doğan her çocuk, uygarlığın kurumları, yani, din, okul, kışla, aile, görenek, hukuk vs... tarafından kimin kendine benzeyip benzemediğine ilişkin bir sürü kategorik bilginin içine doğmakta ve çoğu kez hiç kişisel deneyimi olmadan bile kimin kendisine benzemediği hakkında bilgilenebilmektedir (!). Kendisine kategorik bilgi sunan uygarlığın içine doğan çocuk, kimlik inşa etme sürecinde ötekine ilişkin bilgisini kişisel deneyimleri üzerinden değil kültürel parçası olduğu yetişkinlerin ve bu yetişkinler imparatorluğunun yarattığı kurumların bilgi ve deneyimlerinden sağlamaktadır. Önceden değinildiği üzere, bireyin doğrudan kendi deneyimlerine dayalı olarak oluşturduğu kendisi ve öteki hakkındaki tasarımları bile gerçeği temsil etme gücünden yoksunken, bir de kimlik inşa etme (kim olduğunu bilme) sürecinde uygarlığın kurumları araya girince “kimlik”ler hakkındaki bilgilerin gerçeği temsil etme gücü çok daha olanaksız hale gelmektedir. Bunun gündelik hayattaki karşılığı hiçbir özelliğini bilmediğimiz insanlar hakkında önyargılarla hareket edebilme ve düşmanlaşma potansiyelini hep içimizde barındırıyor oluşumuzdur. (Burada bir parantez açıp değinmekte fayda var: ötekine düşmanlaşma potansiyelimiz doğuştan getirdiğimiz bir özellik olarak düşünülmemektedir. Bu potansiyel, “uygarlığın kurumları” tarafından “öteki” için bize sunulan tüm değer yargılarından, gelenekten, daha kuşatıcı bir kavramla ifade edersek “kültürel bellek”ten beslenir. O yüzden “kültürel bellek”in inşasında öteki kötü olarak kurulmamışsa bireyin öteki ile ilişkisi düşmanlaşma potansiyelinden daha fazla belki de dostlaşma potansiyelini taşıyacaktır). Bu düşmanlaşma aynı zamanda çatışma potansiyelini kendi içinde taşımaktadır. Düşmanlaşma ve çatışma hakkında birçok sosyolojik ve sosyal psikolojik açıklama vardır ve bazı deneysel çalışmalar bazen bir çatışmanın olabilmesi için sadece iki grubun var olmasının bile yeterli olabileceğini göstermiştir.

Düşmanlık ve çatışma konusu, sosyal bilimlerin epey eski çalışma alanıdır ve sosyal bilimciler çoğu kez düşmanlaşma ve çatışmanın gerçekçi nedenleri üzerine odaklanmışlardır. Gerçekçi çatışma kuramları gruplar arası çatışma ve düşmanlığı açıklamada yararlı olmuştur. Ancak, gruplar arasında düşmanlık, saldırganlık, kendi grubunu kayırma, karşıt grubu kötüleme gibi olguların, gruplar arasında herhangi bir gerçekçi çatışma olmadan da ortaya çıktığı, hatta bunun için sadece iki grubun varlığının bile yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Hogg ve Vaughan, 1995).

Bireylerin “kimim ben?” sorusu aracılığı ile kendi kimliğini inşa ederken kendisi gibi olmayanı (bu tanımlama uygarlığın kendi sınıf çıkarları tarafından işletilen kurumları/öğeleri tarafından yapıldığından) eksikli tanımlaması; yani bireyin kendisiyle öteki arasına koyduğu mesafe ve bu mesafeden kaynaklanan öteki hakkındaki “önyargılı bilgi”, onu kendisi gibi olanları kayırmaya zorlamaktadır. Çünkü birey sadece kendini inşa eden değil, kendini “iyi biri olarak” inşa edendir. Ya da birey kendini “iyi biri olarak” inşa edebildiği oranda ruhsal olarak kendisiyle sıkıntısı daha aza inmiş bir birey olarak var olma olanağı elde eder. Bunun önemli araçlarından biri, kendisi gibi olan ötekilerin niteliklerinin ya da kendisinin de

bir üyesi olduğu grubun özelliklerinin “iyi” olduğuna dair bir kanaat oluşturmaktır. Bir şeyin “iyi” olduğuna dair bir kanaat oluşturmak o şey dışında kalanların en iyi olasılıkla “iyi olmadığına” dair kanaat oluşturmayı gerektirir. Tam da bu noktada bireyler kimliklerini inşa ederken ait oldukları grupların “iyi” olduğunu gösterebilmek için, sadece kendi gruplarının “iyi” özelliklerine değil ötekilerin “kötü” özelliklerine de atıfta bulunurlar. Eşdeyişle kendi grubunun “iyi” olması iyi bir şeydir ama bireyin kendisini “iyi” görebilmesi için yeterli değildir. Bireyin “iyi” olması için kendisi gibi olmayanların/ötekilerin “kötü” olmasına gereksinimi vardır. Nesnel karşılığı olmayan bu iyilik ve kötülük atıflarına paralel biçimde bireyler, kendilerinin doğrudan deneyimlemediği ancak gruplarının deneyimledikleri duygusal deneyimlerle çoğu kez özdeşim kurabilir; bu özdeşimler üzerinden derin duygular yaşayabilirler. Örneğin, kendisi hiçbir zarar görmese de kendilerini ait hissettikleri grupların gördükleri zararlar karşısında bireyler acı çekebilir ve kendileri zarar görmüşler gibi ötekiler içinde algıladıkları bireylere zarar verme eğilimine girebilirler. Gündelik hayatta holiganizm, birçok durumda milliyetçilik ve bazı durumlarda küçük grup taraftarlığı bu tür özdeşimlerin yaşandığı sosyal kimlik alanları olarak işlev görebilmektedir.

Sosyal psikolojide asgari grup paradigması adı verilen deneysel çalışmalar, bir araya gelen bireylerin ait oldukları grubu kayırmaları ve diğer grupla rekabet etmeleri, hatta bazen onlara zarar vermeleri için psikolojik düzeyde gerekli olan koşulların neler olduğu sorusuna yanıt aramıştır. Başlangıç çalışmaları 1970lere giden bu çalışmalarda, gruplar arası ayrımcılığın ortaya çıkması için deneklerin yapay ve oldukça önemsiz bir konuda ikiye ayrılmaları bile oldukça işlevsel olmuştur. Bu deneylerin birinde, önceden birbirleriyle hiçbir ortaklıkları ya da düşmanlıkları olmayan bireyler rastgele biçimde ikiye ayrılmış ve bu gruplara birer isim takılmıştır. Deneklere ortada bir para olduğu ve bu parayı iki kişi arasında dağıtmaları söylenmiştir. Birinci deney koşulunda bu iki kişinin biri kendi grubunda, diğeri öteki gruptandır. İkinci koşulda, her iki denek de deneğin kendi grubundaki üyelerden oluşmaktadır. Üçüncü koşulda ise, her iki denek öteki gruptandır. Araştırma bulguları, katılımcıların ekseriyetinin, kendi grup üyelerine öteki grubun üyelerine verdiklerinden daha fazla miktarda para verdiğini göstermiştir. İlginç bir bulgu da, deneklerin kendi grup üyelerine mümkün olan en yüksek miktarda parayı vermeyi düşünmek yerine, karşı grup üyesine mümkün olan en az miktarda parayı vermek için uğraşmaları ve böylelikle diğerlerine az vererek kendi gruplarının kazanmalarını sağlamak istemeleridir (Tajfel, 1978). Buna benzer deneylerden sonra, sosyal kategorizasyon kavramı sosyal psikoloji de daha fazla kullanılır hale gelmiş ve giderek sosyal kimlik kavramı daha sistemli biçimde araştırılmaya başlanmıştır.

Sadece bir grubun üyesi olduğu bilgisinin bile bireyin davranışlarında görünür bir etki yaratması ve kendi gibi olan ve olmayana yönelik farklı davranışlar sergilemesine yol açması; kişilerin “biz” ve “biz olmayanlar/ötekiler” olarak kategorilere ayrıştırılması aslında sanıldığı üzere kötü bir durum olmayıp, özünde sosyal çevreyi anlamlandırmanın ve kendi davranışlarını açıklamanın bir yoludur. Bilişsel bir süreç olan ve sosyal kategorizasyon olarak adlandırılan bu durum, bireyin ait olduğu grubu *ıçgrup* ve ait olmadığı grubu *dışgrup* olarak otomatik bir biçimde sınıflandırması anlamına gelmektedir. Bu sınıflamalar yoluyla birey yaşamını anlamlandırmayı dener. Her bireyin kendini üye hissettiği birçok *ıçgrup* ya da kendini mesafeli gördüğü birçok *dışgrup* bulunabilir (Arkonaç, 1999). Örneğin, meslek, cinsiyet, etnisite, din/mezhep, spor takımı tutma, hemşeri olma gibi birçok grup bizler için iç ya da dışgrup özelliği taşıyabilmektedir. Üstelik her birimiz kendimizi bu türden grupların tek birinin parçası ya da tek birinin dışında olan olarak ta algılamayız. Her birimizin birçok *ıçgrubu* ve bunun karşısına konumlandığı birçok *dışgrubu* vardır. Ve yine her birimizin kendi *ıçgruplarıyla* ya da *dışgruplarıyla* sürdürdüğü ilişkiler birbirinden farklıdır ve bu farklılık hem grup bağlılığı, hem dış grupların tehditkar olarak algılanıp algılanmaması, hem de bizim bu gruplarla ilişkimizi düzenleyen *ıçgruplarımızın* bu gruplar hakkındaki görüşleriyle yakından ilgilidir.

Önceden değinildiği üzere, dış dünyanın kategorik olarak kurulması peşinen kötü bir şey değildir. Hatta kendimizi ve dünyayı belli özelliklerinden yola çıkara kategorik olarak inşa etmemiz, çevreye uyum göstermemiz ve yaşamımızı sürdürmemiz açısından zorunludur da. Kategorizasyon sürecini olumlu olmaksızın çıkarıp sorunlu hale dönüştüren, bu sürecin sadece nesnelere dünyasına ait olmaması; sosyal alanda da bu türden kategorizasyonların yapılmak durumunda kalınmasıdır.

Sosyal kategorizasyon nesnelere değil insanları sınıflandırma işlemi olduğundan oldukça karmaşık işlemekte ve bireylerin birçoğu bu denli karmaşık durumları ayrıntılı inceleme/anlama konusunda istekli davranmamaktadır. Birçok kişi için bu karmaşıklığın anlamlandırılması için fazla bilişsel enerji ayırmaya gerek yoktur; esasen birçok kişi için olan biteni sürekli yenden ve yenden anlama diye çabaya girmelerini onlardan isteyen bir kültürel arkaplan da yoktur. Hatta birçok durumda, olan biteni hemen kategorizasyonlar içinde değerlendirmelerini onlardan isteyen egemen ideolojik söylemler söz konusudur. Bazı kişilerde ise, bu karmaşıklığı anlamak için enerji sarf etmeye isteklilik olsa bile, bu karmaşıklığı anlayacak bilgi işleme kapasitesi mevcut değildir. Bu nedenlerle herhangi bir karmaşık durumu anlamlandırmaya yönelmede isteksiz olan yada yetersiz bilgi işleme kapasitesi nedeniyle karmaşıklığı anlamlandırma becerisi olmayan kişilerin, çoğu kez karmaşanın/belirsizliğin yarattığı rahatsızlıktan kurtulabilmesi için kategorizasyonlarını güçlendiren verileri bilişte işlemeye tabi tutması nerdeyse kaçınılmazdır. Eşdeyişle bu tür durumlarda birey için artık elzem olan herhangi bir kategori içine yerleştirdiği kişilerin gerçekte ne olduğunu anlamak değil, kategorideki karmaşıklık sürdürdüğü sürece sürecek olan kendi rahatsızlığından kurtulmaktır. Bunu sağlamanın yolu, kestirme yöntemler kullanmak ve bazı özellikleri başka bazı özelliklerden daha merkeze çekerek sadece o özellikler üzerinden diğer gruplara ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktır. Örneğin bir birey kendi içinde bulunduğu din kategorizasyonunu “iyi” diye kodladığında ve bir başka dinin mensubuyla karşılaştığında (eğer daha önce o dinle ilgili yeterli bir bilgisi yoksa ya da o dine ilişkin bir kategorizasyon geliştirmemişse) önce basit karşılaştırmalar yaparak durumu anlamlandırmayı deneyecektir. Ancak ötekinin dini hakkında bir türlü tam bir kanaat oluşturamazsa, mesela dinsel ritüeller çok farklıysa, Tanrı inancı, ya da ölümden sonra dirilme, ya da öte dünya gibi tasarımlarda çok farklı şeyler düşünüyorlarsa, o birey bu kadar karmaşayı anlayıp o kişi hakkında hükümde bulunmak yerine, sözgelisi sadece bireyin dininin “semavi” olup olmadığından yola çıkarak o kişi hakkında bir hükme varabilecektir. Eğer din kategorizasyonu o kişi için çok önemliyse, diğerinin dini hakkında da “kötü” olduğuna dair bir hüküm olmuşsa, o kişi “kötü” olarak kategorizasyona tabi tutulabilir. Bir kez bu türden kategorizasyonlar oluşturulduğunda bu kategorizasyonların değiştirilmesi oldukça zorlaşmakta; ilgili kategorizasyona zıt birçok bilgi bilişte işlenmezken, o kategorizasyonu pekiştiren en küçük bilgi kısıntıları bilişte o kategorizasyonu güçlendirmek için işleme tabi tutulabilmektedir. Yukarıda verilen farklı dinlerden olan iki kişinin kategorizasyon sürecine bağlı olarak ifade edersek; “kötü” olarak kategorileştirilen kişinin birçok olumlu kişisel özelliği (mesela, yardımsever olup olmaması, adaletsizlik karşısındaki tutumu, başkalarına gösterdiği saygı vs...) onun iyi olduğunun işareti olarak değerlendirilmezken, bir kötü özelliği (örneğin bencilliği) o kişinin ait olduğu dinin bir özelliğiymiş gibi algılanmasına kaynaklık edebilir. Bu sürecin bizleri götürdüğü nokta “*köryargı*”lardır. Gündelik hayatta sosyal kategorizasyonlara yönelik birçok *köryargı*nın gelişim ve işleyiş süreci (hemen hemen) böyle olmaktadır.

İnşa edilmiş “kötü ötekilik” üzerinden kendini “iyi” olarak kuran birey, kendi kötülüklerini de ötekinin kötülüklerinin tehdidinden kurtulmak için başvurmak zorunda kaldığı bir eylem durumu olarak nitelendirilebilir. İyilik ve kötülük hallerini kendi içinde bütünleştirmesi gereken özellikler olarak görmek yerine, kendi kötü davranışlarının nedenini ötekinin kötülüğünden kendisini korumak için başvurduğu bir yöntem olarak görmek, bireyi en azından suçluluk duygusundan uzak tutar. Suçluluk duygusundan uzak olmak, suçluluk duygusuna olumsuz değer atfedildiğinden dolayı iyi bir şeymiş gibi görünse de, aslında suçluluk duygusundan uzak durmak, vicdan gelişimini engeller: kişiyi kötülük karşısında eylemini meşrulaştırmaya götürür ve acımasız (psikopatik) bir karakter yapılanmasının oluşmasında bu duygunun

eksikliği önemli bir rol oynar. Ve bazen bu acımasız karakter özelliklerine sahip bireyler, toplumsal yapının daha da karmaşıklaştığı, önceki bilişsel kodların işlemediği, geleneğin dağıldığı ve anomik bir halin topluma nüfuz ettiği dönemlerde kitleleri peşlerinden sürükleyen liderler haline de gelebilirler. Toplumsal tarih, özellikle yıkım eyleminin yüceltiği büyük savaş dönemlerinde bu acımasızların sahne aldığı ve başrol oynadığı birçok lider tanımıştır. Kaldı ki bu liderlerin büyük kitle önderleri olması ya da bu liderlere öykünen kişilerin büyük kıyımlar gerçekleştirmeleri her zaman için büyük kitleleri yönetmesi gerekmez. Aslında bu tür liderlerle özdeşim kurarak kendi küçük krallıklarını ilan eden birçok kişi, tam da bu liderlerin başrol oyuncusu olarak sahne aldıkları dönemlerde kişisel kimliklerinden daha fazla sıyrılarak, üyesi oldukları grupların “ölkülerine” bağlanmakta ve bir anlamda kendi kimliklerini grup kimliği içinde eriterek kimliksizleşebilmektedirler. Ve asıl büyük toplumsal travmalara neden olanlar da bireylik yitimine uğramış bu bireylerin kendi küçük krallıklarında sahne aldıkları süreçler içinde yaşanmaktadır: Polonya’da Auschwitz-Birkenau toplama kampı ve Belcez İmha kampı, Almanya’da Buchenwald, Ebensee, Neuengamme Toplama Kampları, Avusturya’da Mauthausen Toplama Kampı, Letonya’da Kaiserwald Toplama Kampı, Türkiye’de Mamak, Metris, Diyarbakır Cezaevleri bu türden küçük krallıklar olarak büyük travmaların yaşandığı yerlere örnektir. Daha az travmatik süreçler ise gündelik hayatın her alanında, örneğin etnik, dinsel, dilsel özellikleri ya da cinsel yönelimleri farklı olanlara karşı girilen linç örneklerinde ya da daha naif biçimde kadına, dezavantajlıya, çocuğa, emekçiye yönelik ayrımcılıklarda hep var olagelmektedir.

Kitle Davranışı ve Bireylik Yitimine İlişkin Bazı Görüşler

Bu sürecin yani kimlik yitimi ya da kimliksizleşme sürecinin nasıl işlediğine ilişkin 1900lü yılların başından beri çalışmalar yapılmaktadır. Kitle içinde davranışın değiştiğini gözlemleyen Le Bon konunun başlangıç araştırmacısıdır. Kolektif davranışları tıp ve antropoloji ile hipnoz ve evrim kuramlarından aldığı unsurların etkileşimi içinde açıklamayı deneyen Le Bon (1999)’a göre, kitleyi yaratan bireylerin yaşayışları, işleri, karakterleri, zekaları birbirine ne kadar benzerse benzesin ya da birbirinden ne kadar ayrılırsa ayrılısın, kitleleşme sonucu bu bireyler kolektif bir ruh kazanır; dolayısıyla, her biri, tek başınayken hissedeceği, düşünceği ve davranacağından başka türlü hisseder, düşünür ve davranır. O’na göre, kitle içindeki bireylerin davranışları, kolektif irksal bilinçdışı yani, aklın olmadığı ve atalara ait duyguların belirleyici olduğu evrimin ilkel bir aşamasını temsil eder. Kitle içinde bulunan birey, sadece çokluğun, sayı fazlalığının verdiği bir duygu ile tek başına olduğu vakit frenleyebileceği içgüdülerine, kendisini terk etmek suretiyle yenilmez bir güç kazanır. Kitleler isimsiz (anonim) ve dolayısıyla sorumsuz oldukları için, bireyleri daima, her yerde kontrol edici rol oynayan sorumluluk duygularından tamamen uzaklaştırır ve onları içgüdülerine daha kolay teslim eder. Bu süreçte içgüdülerine teslim olan ve bireylik yitimine uğrayan bireyler bu özelliklerini hızla kitledeki diğer bireylere yayarlar. Yani, bireylik yitimi bulaşıcıdır. Bu yüzden de büyük toplumsal dönüşümlerin yaşandığı zamanlarda toplumsal işleyişin bütün kodlarının dağılmasına paralel biçimde düne kadar iyi ilişkiler içinde olan birçok dışgrup üyesinin birbirlerine yönelik hunharca davranmaları (tecavüz, işkenceyle öldürme, çocuk katli vs...) o grup üyelerini en azından bu hunharlığın yaşandığı süre içinde fazla etkilemez. Bu iki özelliğe yani içgüdülerin harekete geçmesi ve bulaşmaya, telkine açık hale gelme de eklenince, bireyler kolaylıkla o anda grubu yönlendiren herhangi bir kişinin telkiniyle grup dışındayken yapamayacaklarına derinden inandıkları birçok davranışı yapar hale gelmektedirler. Kitle içinde bireylik yitimi aslında bir anlamda hipnoz etkisinde davranan bireyin davranış mekanizmalarını içerir. Gündelik hayatta cinnet hali diyebileceğimiz bu durumun kitleleşmesi büyük toplumsal cinayetlerin oluşum öyküsünün temelinde yer alır.

Kitle konusunda Le Bon’un görüşlerini kendi görüşlerine dayanak yapan Freud (1993), Le Bon’un kitledeki bireyin hipnotik durumuna dikkati çekerek, grup liderinin kitle üzerindeki etkisini temele alan kitle kuramı geliştirmiştir. Freud’a göre, kitle davranışının doğasındaki akıl dışılığın nedeni, kitlenin

bütün üyelerinin lideri kendi ben ideali yerine koymasdır. Bunun anlamı şudur: Kitlenin üyeleri sadece lidere libidinal bir bağla bağlanmakla kalmaz, aynı zamanda, bütün üyeleri aynı ben idealini paylaştıkları için birbirlerine de bağlanırlar. Onun sözleriyle, “Kitlenin önderi hala ilk insan topluluğundaki korkulan ilk-babadır, kitle hala sınırsız bir güç tarafından egemenlik altında tutulma eğilimindedir, otoriteye alabildiğine düşkünlüğü vardır. (...) İlk-baba, ben ideali işlevini görüp ben’i egemenliği altında tutan kitle idealidir (s. 423).”

Sosyal psikolojideki sonraki çalışmalar Le Bon’un ve Freud’un kitle davranışı konusundaki görüşlerini eleştirilmişlerdir. Çünkü Le Bon kitle davranışını “grup zihni” gibi işevuruk tanımı yapılamayan bir kavram üzerinden açıklamayı denemekte; kitle olaylarında otoritenin gücü ve dış grupların varlığının kitleyi nesil etkilediği göz ardı etmektedir (Reicher, 1987). Dışgruplar göz ardı edildiği için, şiddetin gruplararası bir çatışma sürecinden çıktığı görünmez hale gelmekte ve onun yerine şiddet, kitlenin kendisine atfedilerek, kitle, kerameti kendinde menkul biçimde kurulmaktadır. Böylece, özünde tarihsel ve kültürel olan doğuştan gelen özelliklere bağlanmakta ve kitlenin her yerde “yıkıcı, şiddet dolu ve patolojik” olduğu savunulmaktadır. Reicher (1987), Freud’un kitleyi, onu oluşturan bireylerin perspektifiyle tanımlamaya yönelmesini de eksikli bulur. Çünkü grup davranışının bir liderle özdeşleşmeden doğduğu fikri, aşırı indirgemecidir ve “ben”in sosyal olarak yapılandırılmış olan özelliklerini göz ardı eder.

Sonraki yıllarda her ne kadar kitle davranışı analizleri yapılırken sosyal kategorizasyonlara ve sosyal kimlik teorilerine yönelinse de, modern sosyal psikolojide Le Bon’un etkisi sonraki yıllarda da bireylik yitimi (*deindividuation*) olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Buna göre, anonimlik koşullarında bireyin kendini nasıl gördüğü ve başkalarının onu nasıl algıladığına ilişkin kaygılarında azalma olur. Bunun sonuçlarından biri suçluluk, utanç, korku ve toplumsal normlara bağlılığa dayanan kendini kontrol etme mekanizmasının zayıflamasıdır. İkinci önemli sonucu, normal zamanlarda ketlenmiş /açığa çıkması basılanmış) davranışların kitle içinde gevşemesi ve bireyin saldırganlaşması için gerekli olan tetikleyicilerle ilgili eşik değerlerinin düşmesidir. Özetle, birey, kitlede bireysel kimliğini kaybeder, erir, buharlaşır; bunun sonucu da kitlelerde görmeye «alışık» olduğumuz «aşırı» davranışları gösterir. Bireylik yitimi araştırmaları konusunda Zimbardo’nun başını çektiği bir grup sosyal psikolog tarafından gerçekleştirilmiş cezaevi simülasyonu deneyi en çarpıcı olanlarındandır. Bu deneyde, bir psikoloji deneyi yapılacağı bilgisiyyle denek arayan ve kendilerine müracaat eden deneklerin birbirlerinden farklı özellikleri olmadıkları saptandıktan sonra, kura yoluyla bir kısmı tutuklu bir kısmı gardiyan olarak seçilen deneklerden, belli bir süre simülatif olarak inşa edilen hapisanede kalmaları istenmiştir. Deneyin daha ilk günlerinden başlayarak, hem tutukluların hem gardiyanların kendilerine verilen rollere hızla uyum gösterdiği; hatta kendilerine gardiyan rolü verilenlerin talimatnamede olmayan birçok kötü muameleyi tutuklu deneklere uyguladıkları gözlenmiştir. Kötü muamele yüzünden deneyin erken bitirildiği bu çalışma, ortalama/normal insanın sadece kitle içinde değil kendisine verilen toplumsal roller içinde de bireylik yitimine uğradığını göstermiştir. ⁴ Farklı kültürlerde ve farklı zamanlarda insanlık için utanç duvarların yıkacak kadar zalimleşen bir çok işkencecinin yıllar sonra kendilerine işkencelerle ilgili sorulan sorulara dair verdikleri cevaplarda, hiç vicdan azabı çekmediklerini söylemeleri, çünkü kendisine verilen görevleri yerine getirdiğini iddia etmeleri belki de tam bu noktada anlam kazanmaktadır.

Bireylik yitimi hakkında sonraki çalışmalar epey hacimli eleştirel birikim sağlamıştır. Ancak bu yazı kapsamında tüm bu çalışmalara değinmek olanaklı değildir. Yine de, Turner ve Killian(akt. Bilgin, 2000), ortaya koydukları beliren norm kuramı (*emergent theory*)nın önceki kitle kuramlarından güçlü bir kopmayı temsil ettiğini söylemek gerekir. Bu kurama göre, kitle davranışını norm dışında açıklamaya gerek yoktur bütün davranışlar gibi kitle davranışı da norma bağlıdır. Bir kitle davranışında göze çarpan tüm

⁴ Zimbardo’nun deneyi konusunda Türkçe kaynak için Dönmez,A. Meyer, P. Ve Zimbardo,P. (1994). Hitler İsteseydi. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

çılgınlıklar, o özgül durum için önceden belirlenmiş normların yeteri kadar güçlü olmamasından dolayı normdan kopmuş gibi gözükse de, özünde bu durum yeni bir normu inşa etme sürecidir. Yani kitle davranışı, özgül duruma ilişkin normsuzluğun yada gevşek normun olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır ve bu aynı zamanda bir normun oluşum sürecidir. Yeni/özgül durumda yeni bir rolün belirmesi için kitlenin iletişimini önemseyen bu kuramda, ötekine yönelik düşmanlık ve saldırganlığın da içgrup-dışgrup kategorisasyonundan ziyade, yeni/özgül duruma ilişkin normsuzluğun yarattığı belirsizliğin ortadan kaldırılması için başvuru bir eylem olduğu düşünülmektedir.

Sonuç Yerine

Günümüzde ağırlıklı sosyal kimlik teorisi bağlamında kimlik inşasının nasıl olduğu ve özellikle sosyal kimliğin nasıl kurulduğu üzerine hala çalışılmakta; bu konudaki görüşlerin her biri kitle davranışının belli bir yönünü açıklarken, başka yönden eleştiriye uğramaktadırlar. Bu durumun yadırganacak bir yönü de yoktur, çünkü, bu yazının başından bu yana “kimlik inşasının” gerçeği temsil etmekten ziyade “zımnı varoluşa” tekabül ettiği iddia edilmektedir. Bu inşa sürecinde rol oynayan bilinmez sayıdaki faktörün işine katılarak çözümleme yapılma olanağı olmadığı için de insan eyleminde kimliğin rolünü tam olarak kestirebilmek olanağı olmayacaktır.

Bu yazının akışından gelinen sonuç, “kimim ben?” (doğal) sorusuna cevap aramak için yola çıkan bireyin, hiçbir vicdanı sorumluluk taşımadan başkalarına oldukça büyük zararlar verebilen bir kişi olarak yolcuğunu kimiksizleşerek sona erdirebileceği gerçeğidir. Bu konuda yapılan çalışmaların önemli bir kısmı duruma dair güçlü iddialar ortaya koysa da, bu iddialar/kuramlar bireyin henüz birbirini yok etmeye dönük davranışlarını değiştirecek açıklama ve pratiklerden yoksundurlar ve dahası bu pratiklere uzaktırlar da. Kendini ve dünyayı anlama derdi olanlar için, kendini ve dünyayı yeniden ve yeniden kurma ve bozma eyleminin ölüme kadar süreceği açıktır. Sürekli yeniden kurulan ve bozulan kendini ve dış dünyayı anlama sürecinde yıkıcı olmayı azaltmanın gereği de ortadadır. İnsanlık tarihinin birey ve doğa üzerinde yarattığı tahribatın her gün daha da derinleştiği bir çağda, bireyin kendini kurmasının kaynakları üzerine düşün(ül)meside elbette önemlidir.

Bu yazı bağlamında, kökleri “bebek-anne” ilişkisine kadar giden kendini inşa etme/kim olduğunu bilme ihtiyacının yıkıcı bir hal almadan karşılanması için, bireyin “kendini bilmek” üzere “kendinden” önce inşa ettiği “ötekini” “iyi” olarak kurması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun gerçekleşmesi önemli oranda anne-bebek ilişkisinden başlayarak tüm ilişki sistemlerinde “öteki”nin “iyi öteki” olarak kurulmasına bağlıdır. Anne-bebek ilişkisinde bebeğin kendini “iyi bebek” olarak inşa edebilmesi için annenin bebeğin ihtiyaçlarına odaklanması ve bebek gözünde “iyi anne/öteki” olma özelliğini oluşturması gerekmektedir. “İyi anne/öteki” inşası en azından erken çocukluk örselenmelerinden bireyi uzak tutabilir ve sonradan oluşturacağı diğer “öteki” inşa süreçlerinin ilk çekirdeğinin “olumlu” olmasına yol açabilir. Ancak bu ilk çekirdek ilişkisinin dışında bütün bir yaşam süresince “iyi kendiliğin” gelişmesi için, “uygarlık kurumlarının” bir kısmının (düşman öteki kurgusu yaratan ne kadar kurum varsa) tasfiye edilmesi, bunun kısa zamanda olmayacağı bilgisinden de hareketle, bu kurumların içinde yaşayanların ve eylemde bulunanların “kötü öteki” kurgusunun özünde “kötü kendilik/kimlik” kurgusuna da eşlik edeceğini bilerek hareket etmesi de gerekmektedir. Bu çerçevede, özellikle sosyal kimlik inşasında önemli rol üstlenen, eğitim, hukuk, din, etnisitevs... merkezli kurumsal işleyişlerin geleneksel bilgilerinin gözden geçirilmesi “düşmanlaştırılan öteki” içeren geleneğin dağıtılması oldukça önemli olsa da, asıl olarak grupların “kültürel bellek” kodlarının yeniden inşa edilmesine çalışılmasının (geçmişle topyekün yüzleşmenin) gereği ortadadır. Bu ise (sonunun tam olarak kestirilemeyeceği) yeni ve uzun bir tarihsel yolculuğa başlamak demektir.

Kaynakça:

- Arkonaç, S. (1999). Gruplararası İlişkileri ve Sosyal Kimlik Teorisi. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Bilgin, N. (1994). Sosyal Bilimlerin Kavşağında Kimlik Sorunu. İzmir: Ege Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2000). Sosyal Psikolojiye Giriş. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, 48.
- Freud, S. (1993). Toplum Psikolojisi. (Çev: K. Saydam) İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (1995). Social Psychology: An Introduction. London: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Le Bon, G. (1999). Kitleler Psikolojisi. (Çev: T. Sağlam) İstanbul: Timaş Yayınları
- Reicher, S. D. (1987). Crowd Behavior as Social Action. In J. C. Turner with M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Eds.), Rediscovering Social Group: A Self-Categorization Theory. Oxford: Blackwell.
- Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In H. Tajfel (Ed.), Differentiation Between Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations. London: Academic Press.
- Turner, R. Ve Killian, L. (1987). Collective Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (akt: Bilgin, N. (2000). Sosyal Psikolojiye Giriş. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, 48.)

Ben Kimim?

M. Taki Yılmaz¹

İnsanın düşüncelerinin, görüşlerinin ve kavramlarının, tek sözcükle, insanın bilincinin, maddi varlığının koşullarındaki, toplumsal ilişkilerindeki ve toplumsal yaşamındaki her değişimle birlikte değiştiğini kavramak için derin bir sezgiye gerek var mıdır?

Marx

Giriş

Ben kimim? Sorusunun en yoğun olarak sorulduğu ve kim olduğumuzun peşine düşüldüğü gelişim dönemi ergenlik dönemidir. Bu dönemde kim olduğumuzun ıstıraplı arayışı yani *kimlik* arayışı çoğu zaman bir bunalıma, karmaşaya dönüşür. Bunun nedenlerinden birisi, ergenliğin, çocukluk ile genç erişkinlik arasında bir geçiş dönemi olmasıdır. Diğer neden ise yaşamın, toplumun, kuralların, anlamın sorgulandığı, bu sorgulamayla çelişkilerin arttığı ve kendi yeni yetme bakış açısı ile yerleşik olan anlayışın gelişmesi kaynaklıdır. Bütün bu çelişki ve karmaşa içerisinde toplumda kendine bir yer edinmeye çalışan ergen, en çok “ben kimim” “ne olmak istiyorum” “nasıl yaşamalıyım” sorularına yanıtlar aramaktadır. Bu soruların yanıtı bazen yakın çevresinde, akran gruplarında ya da medyatik bir (özdeşim kurduğu) kahramanda karşılığını bulur. Ancak çoğu zaman ergenin içine doğduğu aile, sınıf farkı, kültür, din, eğitim yada devlet, “ben kimim” sorusunun yanıtını önceden hazırlamıştır.

Anlaşılabacağı gibi bu kritik soru dış dünyadan bağımsız sorulan ve yanıtlanan bir soru değildir. Bireyin “Ben kimim?” sorusu her daim diğerinin yani bir başkasının, yapının, kurumun *varlığını* olanaklı kılmaktadır.

Güngören (2008)’e göre, benlik ve kimlik kavramları arasında kuramsal bir ayırım yapmak gerekir. Kimlik, *benim* ile öteki arasındaki bağlantıların bir tanımı, toplumsal bir türevidir. Bana sunulan tüm maskeler... Benlik ise, bu maskelerin ardındaki katmanlardan birisidir. Sonuçta her ikisi de birer soyutlama yalnızca. Ama bir ‘ben’den söz edebilmek için de, onun ön koşulu bir başkasının, ‘öteki’nin varlığından da söz etmek gerekiyor.

Kimliğin oluşumunda öteki’nin varlığı tesadüflere bağlı değildir. Bireyin “ben kimim, ne olmak istiyorum?” sorusunun yanıtını, kuramsal olarak en organize olmuş, önceden planlanmış bir (kasıtlı ve istendik) yapı olan “eğitim” verir. Ergenin “ben kimim, ne olmak istiyorum?” sorusunun yoğunlaştığı, karmaşanın arttığı, arayışın hızlandığı, sancuların yaşandığı dönem, zaman dilimi olarak ergenin eğitim kurumu denilen yapının içinde yer aldığı döneme denk gelmektedir. “Ben kimim?” sorusunun yoğunluğunun hız kazandığı bu dönemde kuramsal olarak eğitim, önceden planladığı müfredatıyla ergenin bu sorusuna yanıt verir. Bu konuda “ergenlik karmaşası” kavramını ilk olarak ortaya atmış olan psikolog Stanley Hall, ergenlik dönemi için, “ergenlerin yaşamlarının belirli bir perspektife yerleştirmeye en elverişli dönemde olduklarını (Gallatin, 1995)” belirtmiştir.

Hall’ın vurgusu şöyle okunabilir: yönetime sahip olan egemen güç, kendi ideolojisini, inancını, yaşam biçimini “eğitim” yoluyla kimlik oluşturmada kullanmak için en elverişli zamana (kritik döneme) sahiptir. Egemen güçler, kimlik oluşturma yoluyla toplumun geleceğini biçimlendirmede, en elverişli olan bu “kritik dönem”i “eğitim” aracılığıyla her zaman kullanılmıştır. Her iktidar değiştiğinde, hatta aynı iktidar içinde eğitim bakanı değiştiğinde, buna bağlı olarak istisnasız eğitim de yeniden şekillendirilmiştir.

Ergenlerin kimlik oluşumunda sadece bir ya da birkaç faktörden bahsedilemez. Öncelikli olarak bu oluşumda aile, sosyal sınıf, içinde yaşanılan kültür, etnik köken, din, akran grupları, medya ve bir kurum olarak eğitimin etkisi vardır. Bu makalede kimlik, benlik, benlik kavramı açıklanırken ergenlerin kimlik oluşumunda, örgütlü bir kurum olan eğitimin etkisi üzerinde durulmuştur. Ayrıca zorunlu eğitimin tarihsesi ile seviye sınıflarının (okullarının), taşınmalı eğitimin kimlik-benlik oluşumu üzerindeki etkileri de tartışılmıştır.

Kimlik Nedir?

Kimlik (identity); kişinin dün, daha önceki yıllarda kim ise, nasıl bir benliğe sahip ise yine o olduğunu belirleyen öznel bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusu; “ben kimim?” sorusuna verdiği ve eşsizliğini, biricikliğini dile getiren yanıtı (Bakırcıoğlu, 2012; 515). Kısaca kimlik “kişinin belirli bir kimse olmasını sağlayan koşulların bütünü (Kulaksızoğlu, 2000; 106)” olarak tanımlanabilir.

Hogg ve Vaughan (2007)’a göre sosyal etkileşim ve bizatihi sosyal varoluş, insanların kendilerinin ve başkalarının “kim” olduğunu bilmelerine bağlıdır. Kimlik ve benlik kavrayışı günlük yaşantımızı sürdürmemizi kolaylaştırır; kim olduğumuzu bilmek neyi düşünüp neyi yapacağımızı bilmemize, başkalarının kim olduğunu bilmek de onların düşüncelerini ve eylemlerini tahmin etmemize imkan verir. Kimliğe ilişkin bilgiler insanlar arasındaki etkileşimi düzenler ve yapılandırır, buna karşılık etkileşimsel ve toplumsal yapılar da bize *kimlik* kazandırır.

Kimliğimizde yaşadığımız çevredeki hakim kültürün yansıması vardır. Çocuk ve genç, içinde yaşadığı toplumun standartlarını benimser. O standartlara ister istemez uyar. Toplumda ortak bir kültürden söz etmekle beraber, o toplumun içinde, çeşitli yöresel ve dinsel faktörlere bağlı olarak gelişen çeşitli alt gruplar ve bu grupların da kendilerine has kültürleri vardır (Kulaksızoğlu, 2000).

Toplumsal yapının önemli belirleyicilerinden biri olan sosyal sınıf farklılıkları da bireyin kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Ekonomik gelir düzeyi doğrudan, ailenin nasıl bir sosyo-kültürel çevrede yaşadığını belirler. Ayrıca gelir düzeyi, ailenin eğitim ve sağlık hizmetini ne kadar satın(!) alacağını gösterir. Ekonomik düzey, bireyin kendisinden, çevresinden beklentilerinin çerçevesini, sınırlarını çizerek, kimlik oluşumuna etki eder.

Benlik ve Benlik Kavramı

Benlik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemidir. Jung’a göre benlik, kişinin algı, bilinçli anı, düşünce ve duygulardan oluşan; kimlik duygusunu oluşturan ve ona süreklilik sağlayan; yani bilen, isteyen dinamik bir sistem olan ruh (psyche) okyanusunun görünen yüzüdür (Bakırcıoğlu, 2012). Lawrence (1988)’e göre, *benlik kavramı* bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanır. Yavuzer (2002)’e göre de, *benlik kavramı*, bir bireyin kendini algılama şekli, kim ve ne olduğuna, kimliğine ilişkin düşüncesidir. Başka bir deyişle, kendisi hakkında duygu ve düşünceleri ve kendisi için önemli olan şeylerde başarılı olma yetisidir.

Benliğin gelişimi, bir çok şeylerin yanı sıra, bir ayırım yapabilme sürecidir. Çocuk, yaşamına başladığı devrede kendisini annesinin bir parçası sayar. Doğumdan itibaren uzun bir süre çaresiz ve bakıma muhtaç bir durumdadır. Fakat bir süre sonra kendi başına eyleme geçen bir canlı olduğunun farkına varır (Jersild, 1979). Bu farkındalık bilişsel gelişimin bir sonucudur. Bilişsel alan, içine doğduğu toplumsal çevreyle etkileşime geçtiğinde ise çocuğun benlik tasarımı, kimliği biçimlenmeye başlar. Bu biçimlenme aslında çocuğun içine doğduğu toplumun özelliklerinin, onun bilişsel dünyasında hayat bulmasından başka bir şey değildir.

Jersild (1979)’e göre, çocuğun benliği, bir çok bilişsel durumun bileşimini kapsar. Benlik, çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varmasını sağlayan tanıma unsurlarını içine alır. Bu tanıma unsurları, çocuğun kendini kavraması ve fizik özelliklerini algılamasını sağlar. Kendini kavraması, ‘kim’ ve ne olduğu, bir insan olarak nitelikleri, yetenekleri, amaçları, inanışları, ahlaki yükümlülükleri ve bilinçli olarak elde ettiği değerleri demektir. Çocuğun kendini kavraması, yalnızca mevcut haldeki durumu kavramasından ibaret olmayıp, bir zaman boyutu süresince kendine bakışını kapsar.

Benliğin içine bir görüş, bir tutum bir kere yerleşince, onu koruma ve devam ettirme eğilimi ortaya çıkar. Böylece bir kişi “bu, benim”, “işte ben buyum” gibi bir durum alırsa(kendisinden başkalarının görüş ve ölçüsüne göre, bu kanı doğru da olabilir, yanlış da olabilir) zihnin bütün güçlerini bu durumu korumak için harekete geçirecektir. Bu eğilim benliğe çizilmiş, silinmeyen bir iz gibi düşünülebilir. Bu durum bir dereceye kadar *kararlılık* sağlamaya yönelmiş evrensel bir ihtiyacı yansıtmakta, kişinin kim olduğu ve ne olduğu konusunda kesin bir inancı göstermektedir. Kişinin, kesinliğe ulaşmak için gösterdiği çaba çoğu defa *gerçeği* elde etmek için gösterdiği çabadan daha da güçlüdür. Bu çaba, kişinin kendi durumunu, tutumunu haklı çıkartmak için, her şeyi kendi lehine ya da aleyhine yorumlama yolunu benimsediği anlamına gelmektedir (Jersild, 1979).

Benlik-kavrayışı, kendimizi, başkalarının bizi gördüğü gibi görmekten kaynaklandığı için (benlik aynası fikri), bizim kendimize nasıl baktığımızla başkalarının bize nasıl baktığı arasında güçlü bir ilişki olmalıdır. Konuyla ilgili 62 empirik araştırmayı inceleyen araştırmacıların buldukları şey şuydu: insanlar kendilerini, başkalarının onları gördüğü gibi görme eğiliminde değillerdi, fakat kendilerini başkalarının onları nasıl gördüklerini sanıyorlarsa öyle görüyorlardı (Hogg ve Vaughan, 2007). Bir başka deyişle benlik kavrayışı, insanın başkalarının gerçekte “ben”i nasıl gördükleriyle değil; kişinin kendi kafasında nelerin oluştuğuyla ilgilidir (Hogg ve Vaughan, 2007).

Zorunlu Eğitimin Kökenleri ve Kimlik

Amerika’da ortaöğretimin yükselişi 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan tarihsel ve toplumsal eğilimin bir sonucudur. Bunlar *sanayileşme*, *kentleşme* ve *göçtür*.

Batıda sanayileşmenin kendisiyle birlikte kentleşmeyi ve bununla birlikte 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan ve yükselen oranda göç, kent merkezlerinde yeni sorunları beraberinde getirdi. Hızlı bir biçimde büyüyen ekonominin etkileri, Amerikan kentlerinin gelişi güzel yapılmış apartmanları ve yoksul varoşlarında (slum) görülmekteydi: kötü evler, aşırı kalabalık semtler ve suç. Buradan hareketle kentlerdeki kalabalıkların yaşam koşullarını iyileştirmek isteyen *sosyal reformcular*, eğitimi yoksul ve çalışan sınıfların yaşam standartlarını yükseltmek için araç olarak gördüler. Böylece kentlerin sorunlarının kontrolden çıkmasını önlemek için, birçoğu zorunlu ortaöğretimi bir sosyal kontrol aracı olarak gördü. Liseler binlerce çalışmayan, işsiz genci caddelerden alacaktı, onları *kontrol edecek* ve sorunlardan uzak olacak bir toplumsal kurumda tutacağı ileri sürülmekteydi. Bu reformcular yabancı bir ülkede doğan göçmenlerin Amerikan yaşam biçimine uygun iyi bir toplumsallaşmalarını isteyerek evrensel ortaöğretimi Amerikanlaştırmanın gerekli bir parçası olarak sundular: Bu, gittikçe artan oranlarda –ve birçoğuna göre gittikçe rahatsız edici biçimde– etnik ve kültürel çeşitliliği homojenleştirmenin bir yolu oldu (Steinberg, 2007). Ergenlere eğitim yoluyla yeni bir kimlik-kültür oluşturarak asayiş (kontrol) sağlama düşüncesi, Amerika’da eğitim süresinin uzatılmasına, yani ortaöğrenimin yaygınlaştırılmasına neden olmuştur.

1920’lere gelindiğinde ise eğitimde yeni bir reform ihtiyacının gerekliliği ileri sürülerek, ortaöğretimde program çeşitliliğine gidilmiştir. Bu çeşitlilikte ortaöğretimin kitlesi ve amacı hedef alınarak “*çok amaçlı liseler*” ortaya çıkartılmıştır. Bu değişiklik ile okullaşma yalnızca entelektüel bir yetiştirme (kontrol) aracı değil, aynı zamanda gençleri modern toplumdaki yaşama hazırlama yolu olarak görülmüş; eğitimin özellikle çoğunluk için “*iş ve vatandaşlık*”a hazırlayıcı roller içermesi gerektiği ileri sürülmüştür (Steinberg, 2007). Çünkü işsiz gençlerin sokaklardan toplanıp kimlik değişikliği yoluyla “kontrol” edilmelerinin ekonomik bir getirisinin olmadığı fark edilmiştir. Öyleyse eğitim, kontrol edilebilir vatandaşın yanında kontrol edilebilir işçi de yaratmalıydı. Bu amaçla bizde 1990 yılında açılmaya başlayan “Çok Programlı Liseler” 1920’lerde ABD’de bir reform(!) olarak uygulanmaya başlamıştır.

Bu da gösteriyor ki, eğitim sisteminde yapılan her reform(!), kimliklerin, iktidara ve piyasaya uygun, yeniden değiştirilmesi anlamına gelmektedir. Buna, 4+4+4 kesintisiz eğitim reformu örnek verilebilir.

Okullar ve Kimlik

Doğal olarak okulları eğitim kurumları olarak düşünmemize karşın, çok sayıdaki gence en kolay biçimde okullar aracılığıyla ulaşılabildiği için, okullar aynı zamanda potansiyel olarak önemli toplumsal müdahale araçlarıdır. Bu nedenle, ergen gelişimini etkilemekle ilgilenen sosyal bilimciler ve politika yapımcılar için okulların çalışılması aşırı derecede önem kazanmaktadır. Gerçekte, yetişkinlerin ergenlerden hangi yönde değişim istediklerini anlamının bir yolu da eğitimde yapmak istedikleri reform önerilerini incelemektir (Steinberg, 2007). Steinberg'e göre, Amerika'da okullar ergenler için yalnızca eğitim alanı olmakla kalmayıp aynı zamanda ergenlerin *kimlik oluşumunu* ve toplumsal dünyalarını belirlemede de aşırı derecede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okulların nasıl yapılandırıldığını anlamamız bu anlamda çok önemlidir.

“Kimlik kazandırma sadece kimlik arayışının yoğunlaştığı ergenlik döneminde değil, bu dönemin öncesi olan çocukluk çağının bir uzantısı olarak da karşımıza çıkar. Eğitim yoluyla kimlik kazandırmanın çocukluk döneminde başlatılması Ortaçağ ve Rönesans'ın belirgin özelliğidir. Ergenlik tarihi araştırmacısı Philips Aries, 1300'lü 1400'lü yıllarda ilkökul çağındaki erkek çocukların okula kılıç kuşanarak gittiklerini belirtmektedir. Böylelikle, büyüme çağındaki gençlerin ne yapmaları, ne olmaları yada onlara nelerin öğretilmesi (*kılıcı kimin için kullanmaları-yazara ait-*) gerektiğine önceden karar verilmiştir (Hamachek, 1995).”

Ülkemizde bu gün siyasi erkin eğitimde (eğitime başlama yaşı, eğitime üç kademe getirilmesi, müfredatlarda yapılan değişiklikler, ders kitapları ve içerikleri, kılık-kıyafet (ne giyeceğimize), sınav sistemi vs.) yapılmasına bakıldığında çocuklara ve ergenlere nasıl ve hangi yönde bir *kimlik* ve gelecekte nasıl bir toplum oluşturulmak istediğini açıkça göstermektedir.

Benlik Algısında Öğretmenlerin Etkisi

Toplumsallaşma sürecinin önemli birimlerinden olan okul ve öğretmenler bireye, iyi-kötü, doğru-yanlış, değerli-değersiz oldukları konusunda ayna tutarlar; öğrenciler aynada gördüklerini -yani çevresindeki insanların tepkilerini- kendilerini (benliklerini) yargılamada anahtar olarak kullanırlar. Öğretmenler bilinçli olarak seçecekleri etkileşim biçim ve yaklaşımları ile öğrencilerin kendi benlikleri ile ilgili düşüncelerini 'ben işe yaramam' noktasından 'iyiyim ve işe yarayabilirim' noktasına getirerek bireyin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için benlik saygısını yükseltebilirler (Bozkurt, 2008).

Bu konuya, kimlik krizi kavramıyla tanınan psikanalitik ekolün temsilcilerinden Eric Erikson, insanın gelişimini sekiz dönemde incelediği “*psikososyal gelişim kuramı*”nda açıklık getirmiştir. Erikson'un kuramı, her dönem için bireyin aşması gereken *ikilemler*den oluşmaktadır. Kurama göre çocuk, 6-12 yaşları arasında “*başarıya karşı aşağılık duygusu*” ikilemi yaşar. Bu ikilemde aile ve öğretmen (okul) çocuğun başardıkları, yapabildiklerini öne çıkartırsa benliğe “ben yapabiliyorum, başarıyorum, iyiyim” düşüncesinin yerleşmesine neden olurlar. Buna karşın aile, öğretmen-okul çocuğun yapamadıklarını, eksikliklerini, başarısızlıklarını öne çıkartması halinde çocuğun benliğine “ben işe yaramaz, başarısız, yetenezsiz, yetersiz, kötü biriyim” (aşağılık) düşüncesi yerleşecektir. Bu aşamanın nasıl atlatıldığı bir sonraki gelişim ikilemi-aşaması olan “*kimliğe karşı kimlik bocalaması*” (12-20 yaş) dönemini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu döneme aşağılık, yetersizlik duygularıyla giren ergenin başarılı bir kimlik oluşturması bu durumda beklenemez.

Seviye Sınıfları ve Kimlik

Resmen gruplama yapmayan okullarda bile, doğal olarak öğretmenler aynı sınıf içinde öğrencileri yeteneklerine, başarılarına göre gruplara ayırabilmektedirler. Böyle bir düzenlemede, öğrenciler kendilerini ayrı gruplarda olabileceğinden daha geniş bir aralıkta akranları ile, seviye sınıfların oluşumundan daha fazla çeşitlilik olduğundan kendilerini karşılaştırma ortamına sahiptirler. Bu karşılaştırma sürecinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için etkisi oldukça ilginçtir. Yüksek yetenekli öğrenciler için, sınıf içinde yeteneklere göre gruplama onların başarı konusunda beklentilerini yükseltir; düşük yetenekli öğrenciler için tersi geçerlidir: öğrenciler beklentilerini düşürmüşlerdir ve daha düşük notlar alırlar. Seviye gruplama durumundaki gibi, sınıf içi yetenek gruplamasında da farklı gruplardaki öğrenciler eğitim niteliğinin farklı düzeyini görmekte ve yüksek yetenek gruplarındaki öğrencilerin daha zorlayıcı bir öğretim ve daha çekici öğrenme deneyimleri olmaktadır (Steinberg, 2007).

Okulda ve sınıf ortamında çocuğun “benlik kavramına” olumsuz etkileri olduğu anlaşılan seviye sınıfları, ülkemizde devlet eliyle yapılmaktadır. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adeta tüm öğrencileri “iyiler ve kötüler” diye iki sınıfa ayırmaktadır. Kimlik oluşumunun kritik döneminde yer alan ergenin iyi mi, kötü mü olduğuna devlet SBS sınavıyla *resmi* onay verilmektedir. Bu onay ergenin “ben kimim, ne olmak istiyorum?” sorusunun yavaş yavaş belirmeye başladığı zaman olan ilköğretimin (şimdi ortaokul) 8. sınıfına denk gelmektedir. İşin en onulmaz yönü ise, ergenliğin başlarında devlet eliyle “iyi – kötü” olarak ayrıştırılan ve onaylanan bu durumun süreklilik kazanmasıdır. İyi okul - kötü okul, iyi sınıf – kötü sınıf, sınıf ortamında iyi öğrenci - kötü öğrenci ayrımı, kimlik oluşumunun en kritik ‘*ben kimim?*’ sorusuna ısrarla yanıt vermektedir: Sen seçildiğin okulsun! Sen ayrıştırıldığın sınıfsın! Sen sınıfta iyi yada kötü olansın!

Bunu biraz daha açmak gerekirse iyi okul kötü okul, iyi sınıf kötü sınıf ve sınıf ortamında iyi öğrenci – kötü öğrenci ayrışması bir okul ve sınıf iklimi yaratmaktadır. Okul idarecileri ve öğretmenleri, seviyelere göre ayrıştırılan bu okullarda hem kendilerini hem de öğrencilerini algılama biçimleri, buna bağlı olarak öğrencilerin de hem okulu, öğretmenleri ve daha da önemlisi kendi “*benlik kavramlarını*” nasıl tanımladıklarını etkilemektedir. Temelde yer alan bu algılamalar ve tanımlamalar öğrenci-öğretmen ilişkilerini, öğretmenlerin öğrencilerden *beklenti düzeylerini*, öğrencilerin de öğretmenlerin bu beklentilerine karşılık verip vermeyeceklerini belirleyen bir “okul iklimi” oluşturmaktadır. Rutter (1983)’e göre, bu okul ikliminin çeşitli yönleri, ergenlerin öğrenmelerinde ve dolayısıyla başarılarında önemli etkilere sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşme biçimi, ders zamanını etkili kullanması, öğretmenlerin öğrencilerden *beklenti standartları* okulun irksal bileşiminden daha önemlidir. Okulları ve öğrencileri seviyelere göre belirlemenin fark yaratmasının nedeni, her okulda her sınıfta bu farklılıklara uygun farklı okul ve sınıf iklimlerinin oluşmasıdır.

Ne tür bir okul-sınıf iklimi öğrencilerde var olan en iyi yetenekleri ortaya çıkartmaktadır? Özellikle, daha duyarlı ve fazla çalışma gerektiren okullara devam ettiğinde, öğrenciler daha başarılıdırlar ve okulda etkindirler. Dahası akademik başarı ve psikolojik uyum birbirini etkiler, şöyle ki olumlu bir okul iklimi –öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin olumlu, öğretmenlerin destekleyici, öğrencilerden belli standart taleplerinin ve beklentilerinin olduğu- ergenlerin psikolojik iyilik durumlarını sağladığı kadar başarılarını artırmaktadır. Okulun ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri, istikrarlı yüksek ve iyi belirlenmiş davranış beklentileri ve akademik çalışma standartları sürdürdükleri okullarda öğrenciler okullarına daha güçlü bağlanırlar ve daha fazla başarıya güdülenirler (Steinberg, 2007).

Okul iklimi araştırmalarına ek olarak, çeşitli çalışmalar da öğretmenlerin beklentilerinin önemine işaret etmektedir. Öğretmenler öğrencilerinden daha fazlasını beklediklerinde, gerçekten öğrenciler

daha fazla öğrenirler, öğretmenler daha az beklediklerinde, öğrenciler daha az öğrenirler. Bu olgu *kendini doğrulayan kehanet* (self-fulfilling prophecy) olarak bilinir (Steinberg, 2007; 248). Bu beklenti “yapabilirsiniz, başarabilirsiniz” beklentisidir. Öğretmenlerin bu beklentisi bir süre sonra öğrencilerin benlik (algısında) kavramlarında “yapabilirim, başarabilirim” düşünce ve duygusuna dönüşür. Benliğin bir parçasına dönüşerek içselleştirilen “yapabilirim, başarabilirim” düşünce ve duygusu bir sonuç olarak *kendini doğrulamaya* başlar.

Bu konuda “*Düzyer Derslikleri: İlköğretim 7 – 8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması*” yapan Yılmaz ve diğerlerinin (2009) araştırma bulgularına göre üst, orta ve alt düzey olarak ayrıştırılan sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerini paylaşmak, yukarıda anlatılanlara somutluk ve açıklık getirmesi bakımından yararlı olabilir:

Öğrencilere Göre Düzey Dersliklerini Oluşturma Ölçütleri
<p>K.1.: Sınav sonuçlarına göre. İlk 32 A'ya, 33-65 C'ye, kalanlar B'ye (üst düzey dersliği).</p> <p>K.2.: Tembelleri çalışkanların içine atabilirlerdi. Orada kimse konuşmazdı. Fazla ilgi göstermezler, dersi daha dikkatli dinlerlerdi (alt düzey dersliği).</p> <p>K.9.: Ayırmaktansa karıştırıp içlerinde başarılı olduğunu bildirilerek, özendirilebilirler. Herkes çalışkan olduğunda kim kime özenecek ki (alt düzey dersliği).</p>
Öğrencilere Göre Düzey Sınıflarının Güçlü ve Zayıf Yönleri
<p>K.4.: Öğretmenler seviyene göre ders anlatıyor. Örneğin en iyilerde ayrıntı anlatıyor, seviyeye göre. Seninle aynı seviyedeki arkadaşlarınla birlikte oluyorsun. Yüksek sınıftakilerle arkadaşlık yaptığında onlar kendini yüksekte gördüğünden iyi olmuyor. Ama kendi seviyende iyi oluyor (orta düzey dersliği).</p> <p>K.6.: Sınıf çıkmak için ya da orada kalmak için daha çok çalışıyoruz. Sınavları daha çok önemsiyoruz. Neticede sınıfımız değişecek (üst düzey dersliği).</p> <p>K.3.: Tembellerle aynı sınıfta olduğumuzda biz de onların durumuna düşüyoruz. Aslında biz sessiz duruyoruz. Öğretmenlerin gözünde kötü oluyoruz (alt düzey dersliği).</p> <p>K.8.: Bütün başarısızlar bir sınıfta olunca derste daha çok konuşuluyor. Biz de rahatsız olup ders dinleyemiyoruz. B ve C de olmuyor. Orada konuşan yok zaten (alt düzey dersliği).</p> <p>K.9.: İnsanlar arası ayırıştan çok onları kötülemek amaçlı gibi. İnsanın ne yönde şekil değiştireceğini, durum alacağını düşünmeden yapılan bir düzenleme. İnsanlar arasındaki farkı ortaya çıkararak iyi etmiyorlar. İnsanlar farklarını biliyor zaten bunu açığa çıkararak bizi rencide ediyorlar (alt düzey dersliği).</p>
Öğrencilere Göre Düzey Dersliği Uygulamasının Akademik Başarıya Etkisi
<p>K.6.: O sınıfta kalmak için daha çok çalışmak gerekiyor. Düşmemek için (üst düzey dersliği).</p> <p>K2: Daha başarısız olursun. Kötülerin arasında kötü olursun. Öğretmeni kızdırıyorlar. Öğretmen ders anlatmakta zorlanıyor. Dinleyemiyoruz (Alt düzey dersliği).</p> <p>K.5.: Karışık olsa daha iyi. İnsan gittiği yere uyum sağlıyor. A'da uyum sağlarsa eğer oradan kurtulması imkânsız hale geliyor. Karışık olduğunda çalışkan da var çalışmayan da daha iyi (orta düzey dersliği).</p> <p>K.10: Bence başarıyı olumsuz etkiliyor. Sınav olduğunda ya da derse girince öğretmenler niye C de böyle de sizde değil diyorlar. Bu da insanın moralini bozuyor. Ders çalışmasını engelliyor (alt düzey dersliği).</p>

Öğrencilere Göre Düzey Dersliği Uygulamasının Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri
<p>K.4.: Herkes kendi sınıfındaki kendi düzeyindekilerle arkadaşlık ediyor. Ama kendi sınıfımızda da iyi arkadaşlarımız var (orta düzey dersliği).</p> <p>K.5.: Arkadaşlık ilişkileri iğrenç. Üsttekiler bizi ve alttakileri küçük görüyorlar. Hatta B den biriyle kavga etmiştik bahçede. Bakışları falan birbirinden çok farklı (orta düzey dersliği).</p> <p>K3: A'larla hiç konuşmuyoruz. Bizim sınıfta sadece 1 öğrenci konuşuyor o da zaten A'ya layık. 5.sınıftan orada arkadaşlarım var ama şimdi onlarla hiç konuşmuyorum. C'lerle de öyle (alt düzey dersliği).</p> <p>K.4.: Bizim sınıfta başarılılarda var başarısızlar da. Başarılılar üsttekilerle başarısızlar alttakilerle arkadaşlık ediyor (orta düzey dersliği).</p>
Öğrencilere Göre Öğretmen Davranışları ve Dersin İşlenişi
<p>K.7.: Evet bazı sınıflara çok bağıyorlar bazı sınıflara ise hiç bağırmıyorlar. Bence B'ye çok bağıyorlar A'lara bağırmıyorlar (orta düzey dersliği).</p> <p>K.9.: Genelde farklı, sadece 2 öğretmen aynı. Diğerleri farklı davranıyor. Sınav sonuçları açıklanırken diğer sınıftakilerin adlarını söylemeden notlarını söylüyorlar bizi rencide ediyorlar. 1 tane öğretmen bazı derslerde bizimle gayet iyiyken bir anda değişiyor her şeyi bırakıyor kızgın oluyor (Alt düzey dersliği).</p> <p>K.5.: Evet kesinlikle farklı. İlk düştüğüm zaman ben, resim öğretmeni sınıfa geldiğinde "burası tembellerin sınıfı değil mi" dedi. 2 kişi tartışsa birisi B'den birisi A'dan olsa kesin B'den olanın suçu yoktur, A'dan olan yapmıştır. Çünkü B'liler okula başarı getireceklerdir. O yüzden onlara kızılmaz. Öğretmenler 8'A ya derse girdiklerinde hemen bağırırmaya başlıyorlar zaten. Bağırarak bir şey yokken bile susun disipline vereceğim hepinizi derler sık sık. 8 B'de ise öğrencinin karşısında bir şey diyemiyorlar. Kelimelerini seçerler (orta düzey dersliği).</p> <p>K.9.: Elbette. Davranışlar konusunda ve notlar karşılaştırılıyor. Onlarda daha rahat ders işliyoruz diyorlar. Sizde 100 defa anlatsak yine anlamazsınız onlar bir kere de anlıyorlar diyorlar. Onlarda farklı konulara, eğlenceye zaman ayırabiliyorlar. Bizde ayırmıyorlar (alt düzey dersliği).</p>

Öğrencilerin ifadelerine göre araştırma bulguları açıkça okul ve sınıfın çocuklarda olumsuz kimlik-benlik oluşturma ortamı ürettiğini göstermektedir. Düzey dersliklerinin hangi ölçütlere göre yapıldığının farkında olan öğrenciler, bunun akademik başarıyı, arkadaş ilişkilerini etkilediğini; öğretmen algı ve davranışlarının seviye sınıflarına göre farklılaştığını bilmekte ve bunu birebir yaşamaktadırlar. Böylece bu olumsuz uyarıcı okul - sınıf ikliminin kimlik üzerindeki etkisi, öğrenci öğrenime devam ettiği sürece pekiştirilmektedir.

Taşınmalı Okul ve Kimlik

Çoğu sosyal bilimci ve eğitimcinin üzerinde anlaştığı konulardan birisi, öğrenmeyi ve ergenlikte psikososyal gelişimi etkileyen okul ile ilgili etkenlerden en önemlilerinden birinin okul ve okulun yakın çevresiyle ilgili olduğudur (Steinberg, 2007).

Genelde, öğrenciler mahallelerinin kültürel çevresi okullarının kültürel çevresiyle uygun olduğunda psikolojik olarak kendilerini daha iyi hissederler. Bununla tutarlı olarak, otobüsle taşınmalı eğitim uygulamaları olan "taşınmalı okullara" devam eden öğrencilerde, öğrencilerini doğrudan o yöreden alan okullara göre daha zayıf bağlanma duygusu belirmektedir. Benzer biçimde, okullarda sınıf arkadaşlarının görece olarak çoğunluğu aynı etnik gruptan ise öğrencilerin okula bağlanma duyguları yüksektir (Steinberg, 2007). Taşınmalı yada yatılı okullarda kültürel ve etnik yapı olarak azınlıkta kalmak, kimlik gelişimi için kritik dönemde yer alan ilköğretim çocukları için olumsuz bir kimlik oluşturma ortamları olabilir.

Din Eğitimi ve Kimlik

Din, bir kimliktir. İnançlar sistemi olarak kimliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Herhangi bir dine mensup olmak, o dinin dünyayı, toplumu, insanı açıklama biçimine göre anlamak, dolayısıyla yaşamı ona uygun biçimlendirmeye çalışmak demektir. Oysa toplumda her zaman farklı inanışlar vardır.

Bu sosyolojik gerçeklik karşısında eğitim kurumu belli bir dinin, mezhebin toptancı, zorlayıcı öğreticisi yada kimlik biçimlendiricisi olamaz. Eğitim laik, bilimsel ve kamusaldır. Uygulamada ortaya çıkan aksaklığına ve tüm bilim dışılığına rağmen 4+4+4 kesintili eğitim sistemi getirilmiş, müfredata peygamberin hayatı ve Kuran dahil edilmiş, Kuran kursuna devam yaş sınırı kaldırılmış, 2013 yılında, üniversite sınavlarında üniversitenin doğasına aykırı olmasına rağmen, din dersinden de soru sorulmaya başlanmıştır. Bu uygulamalar iktidarın eğitim yoluyla henüz fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimini tamamlamamış çocuklara, -laik, bilimsel ve kamusal bir alan olması gereken- eğitim yoluyla nasıl bir kimlik vermek istediğini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, 2012 yılında yürürlüğe konulan 4+4+4 sistemi ile birlikte, 411 tanesi imam hatip liseleri bünyesinde, geri kalan 730'u da (ilköğretimler kapatılarak) bağımsız olmak üzere toplam 1141 imam hatip orta kısmı açılmıştır.

Jacqueline Eccles (2004)'in işaret ettiği gibi, okullaşmanın çocuk ve ergen gelişimi üzerindeki etkilerinin titiz bir biçimde anlaşılması, sınıfta ne olduğunun ötesinde bir inceleme gerektirmektedir. Sınıfın içinde olup bitenler okulun nasıl örgütlendiğinden, okulun da toplumun gereksinimlerinden ve taleplerinden etkilendiğini akılda tutmak gerekir. Bu anlamda yapıları doğrudan yada dolaylı olarak toplumun kontrolünde olmayan aile ile akran grupları ortamından farklı olarak, okullar özel amaçlara hizmet için yaratılan örgütlü çevrelerdir (Akt. Steinberg, 2007).

Eğitim tarihinde bunun örneklerine bir hayli rastlamak mümkündür: Örneğin Osmanlıda '*çöküşün nedeni*' bir parçada dini duyguların azalması olarak '*tanımlanınca*' programlarda din ve ahlak derslerinin miktarı artırılmış. "İlm-i eşya" adıyla anılan Tabiat Bilgisi dersi programlardan çıkarılmış. "Osmanlılık" duygusu yerine, "ulusal" duyguları uyandırdığı için, tarih dersi programlardan çıkarılmış ya da sayıları azaltılmıştır. Hatta "edebiyat" ve "hukuka giriş" dersleri programlardan çıkarılmıştır. Bu dönemde yapılan değişiklikler ile (Başbakanlık arşivinde bulunan bir belgeye göre) 1904 yılında bütün okulların programları, din bilgileri ve ahlak dersleri ile pekiştirilmiştir (Binbaşıoğlu, 2009). Ders programlarının (din ve ahlak derslerinin artırılması; ilm-i eşya, coğrafya ve tarih derslerinin kaldırılması) dönemin siyasi anlayışına (istibdat) göre değiştirilmesi, eğitim yoluyla bireye dolayısıyla topluma nasıl bir biçim verilmek istendiğinin somut göstergesidir. Eğitim sistemindeki program değişiklikleri, yaratılmak istenen toplum ile doğrudan ilişkilidir.

Sonuç

Eğitim yada okul, öğrencilerin kendi gizil güçlerini tanımalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayan kurumlar olmalıdır. O zaman insan, kendi özünü gerçekleştirme yolculuğunda mutlu ve tatminkar olacaktır. İnsanın uğraşları ancak o zaman anlam kazanacaktır. Kendin olarak varolduğun için yaşamak daha keyif verecek. Bir başkası olmadığın, olmaya zorlanmadığın için kendinle olan barışın tüm insanlığa yansiyacak. Bu, her insanın cebinde kendi kimliğini onurluca taşıması demektir. Bu "*Ben, Benim*" demenin mutluluğu ve onuru demektir.

Ben bu yazıya sonuç yazarken 19 Nisan 2013 tarihli Cumhuriyet Gazetesinde Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Anabilim Dalı'nda bir Araştırma Görevlisinin intihar haberini okudum. İple asmış kendini. Geriye bıraktığı nota "*Hayattan zevk almıyorum. İşyerinde de mutlu değilim. Başarılı olduğumu düşünmüyorum.*" diye yazmış.

Marx, yabancılaşmış bir toplumda insanın gereksinimlerinin nasıl saptırılarak *gerçek zayıflıklara* dönüştürülebileceğini önceden görmüştür. Marx bu görüşünde, kapitalizmin “her insanın, bir başkasında onu *yeni* bir özveriye zorlamak, *yeni* bir bağımlılık içine sokmak ve bir *yeni* haz türü ile kandırıp ekonomik bakımdan sömürmek için, *yeni* gereksinimler yarattığı” konusu üzerinde durur. Yani her *yeni* ürün, *yeni* bir karşılıklı aldatma ve hırsızlık olanağı yaratır. Ve her yeni üründe insan, insan olarak artan bir şekilde insanlıktan yoksullaşır (Fromm, 1989). Burjuvazi, üstünlüğü ele geçirdiği her yerde, ... insan ile insan arasında, çıplak öz-çıkardan, katı “nakit ödeme”den başka bir bağ bırakmadı. ... Kişisel değeri, değişim değerine indirgedi ve sayısız yok edilemez ayrıcalıklı özgürlüklerin yerine, o tek insafsız özgürlüğü ‘*ticaret özgürlüğü*’nü koydu (Marx & Engels, 1993).

İktidar kendi piyasa kurallarını (rekabet, hırs, tatminsizlik, acımasızlık, eşitsizlik üreten değerleri) okulun içine soktu. Başarıyı sınırsız bir tüketim nesnesine dönüştürdü. Not’u katı bir sınıflama aracı yaptı. Öğrenciler arasında rekabetten başka bir bağ bırakmadı. Kendi oluşturduğu kimlikleri piyasada değişim değerine indirgedi. Kendin olma özgürlüğünün yerine, piyasada tercih edilme özgürlüğünü koydu. İktidar eğitim sistemini sürekli alt-üst ederek “evrensel, bilimsel, laik ve kamusal” eğitimin kimliğinde karmaşalar, bunalımlar, krizler yarattılar.

“Ben Kimim?”

“*Hayattan zevk almıyorum. İşyerinde de mutlu değilim. Başarılı olduğumu düşünmüyorum.*”

“Ben bir ölüyüm!”

Kaynakça

1. Bakırcıoğlu, R. (2012) Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü, Ankara: Anı Yayıncılık.
2. Binbaşıoğlu, C. (2009) *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
3. Fromm, E. (1989) *Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum*, (Çev. Necla Arat) İstanbul: Say Yayıncılık.
4. Gallatin, J. (1995) *Ergenlik Kuramları*, (Ed. James Adams: Ergenliği Anlamak; Çev. Ed. Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi
5. Güngören, A. (2008) *Kimlik Bulmacası İçin Kılavuz*, Ankara: Ayraç Yayınları.
6. Hamachek, D.E. (1995) *Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi*, (Ed. James Adams: Ergenliği Anlamak; Çev. Ed. Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi
7. Hogg, M.A. ve Vaughan, G.M. (2007) *Sosyal Psikoloji*, (Çev. İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez), Ankara: Ütopya Yayıncılık
8. Jersild, A.T. (1979) *Çocuk Psikolojisi*, (Çev. Gülseren Günçe), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
9. Kayaoğlu, A. (2013) *Gruplar Arası İlişkiler*, (Ed. Sezen Ünlü: Sosyal Psikoloji II), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
10. Kulaksızoğlu, A. (2000) *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
11. Marx, K. Ve Engels, F. (1993) *Komünist Manifesto*, (Çev. Muzaffer İlhan Erdost) Ankara: Sol Yayınları
12. Steinberg, L. (2007) *Ergenlik*, (Çev. Ed. Figen Çok) Ankara: İmge Kitabevi.
13. Yavuzer, H. (2002) *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
14. Yılmaz, S. ve Diğerleri (2009) *Düzey Derslikleri: İlköğretim 7 – 8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 194-219

Yenisi çıkana kadar eski kimliğinizle idare edeceksiniz

Ünal Özmen¹

Kapitalizm, sınıfsal eşitsizlikler hariç; mikro kültürlerin önemine vurgu yapan, etnik ve dini yapıları önemli bulduğu izlenimi yaratan yeni bir dil ve politika geliştirdi. Ulus devlet sürecinde burjuva kültürü tarafından baskılanmış “kültür” kalıntıları ve ritüellerinin arkeolojik değeri, halkın heyecanını artırır, zevk almasını sağlardı. Böylece, ulus devletlerin egemen milliyetine ait ortak kimliğinin temsil gücünü sorgulayan etnik ve dini gruplar, keşfettiği kendine ait olanı, yeni kimliği olarak benimseyebilir ve ulus devletin ortak amaçlarına yabancılaşabilir, meşru bulmadığı kimliği yerine kültürel değeri kendini tanımlayan kimlik olarak kullanabilirdi. Kapitalizmin mikro kültürleri ve dini yüceltmesi, hem toplumun her hücresiyle iletişim geliştirmesini hem de ulus devletle gireceği hesaplaşmada yerel müttetikler bulmasını sağlayacaktı.

1 ozmenu@gmail.com

Kapitalizm, bireye, kendinden önceki toplumsal düzenin (feodalizm) tanrısal kimliğinin yerine, onu ait olduğu toplumla tanımlayan yeni bir kimlik vermişti. Bu kimlik, bireyi, bir hikâye (tarih) ile birbiriyle bağdaştırılan büyük toplulukla (millet) ilişkilendiriyordu. Birkaç on yıl önce neoliberalizm, 1789 tarihli bu kimliği toplatma gereği duydu. Fakat yerine yeni bir toplumsal kimlik tanımı da getirmedi. Bunun yerine her bir bireyin/toplumun, kendini hissettiği gibi tanımlamasını öneriyor. Kimileri eski (ulusal) kimliğini kullanmada ısrar ederken önemli bir kesim bunu bireysel özgürlüğünün tanınması olarak gördü. Nedense, bu yeni durumu özgürlük alanının genişlemesi olarak görenler, kendilerini yeniden tanımlayacakları değerler keşfetme yerine çok daha önce kaybetmiş oldukları (dinsel) kimliklerini aramaya koyuldular. Bu ara, egemen milletin dayattığı kimliği kullanmak zorunda kalan ulusal azınlıklar da kapitalizmin söylem değiştirmesinin sağladığı imkândan yararlanarak varlıklarının tanınması yönündeki taleplerini yükseltti. Kapitalizmin neoliberal hali elbette bireyi kendi haline bırakmaz; o, adını koymasa da her bireyin eninde sonunda kapitalist kültürün çatısı altında toplanacağı inancında. Fakat buna rağmen kendisini mutlaka bir grupla tanımlama ihtiyacı duyan bireylerin, din ve dil etrafında kümelene eğiliminde oldukları görülüyor. Bu durumu, yeni kimlikler çıkana dek eskisinin geçerliliğini koruması olarak görebiliriz. Kimbilir, belki de kapitalizm, sermayesi gibi üretim nesnesi olarak gördüğü bireye yeni bir kimlik tahsis etmeyecektir.

Acaba, kapitalizmin “Dinler Arası Diyalog”, “çokkültürlülük”, “çokdillilik”, “azınlık hakları” gibi kavramlara başvurması, toplumsal hakları kabullenip saygı duymasıyla mı ilgili yoksa bu kavramlar bizim anlamak istediğimizin dışında başka amaçlara mı hizmet ediyor. “Bilgi Çağı” olarak adlandırılan bir zamanda eğitim kurumlarında bilgi kaynağı olarak dinin işaret edilmesi; dinin ve günlük hayatta karşılığı olmayan dogmaların eğitim, kültür ve sosyal hayatı olduğu gibi bireyin toplumla ve devletle ilişkisini düzenleyen temel öğreti olarak yüceltilmesi “özgürlük” vadeden söylemlerle çelişmiyor mu? Bu yazıda “dil” ve “din”i merkeze alarak bu soruları tartışmak istiyoruz.

Türkiye Sol’u, 1970’in ikinci yarısında anadilinde eğitim hakkını siyasi mücadelesinin vazgeçilmez normlarından biri olarak gündemine aldığında, bugün bu hakkın meşruiyet dayanağı gibi sunulan birçok uluslararası sözleşme ortada yoktu. O kuşak, anadilinde eğitim hakkını yasallık dayanağı aramadan savundu. 70 kuşağına göre her ulusun kendi kaderini tayin hakkı vardı; “azınlık hakları”, “bölgesel haklar”, “çokkültürlülük”, “çokdillilik” gibi kavramlar yerine, birinin diğerine hak bahşetmesinin söz konusu olamayacağı *imtiyazsız toplum* kavramı kullanılırdı. Ayrıca savunduğu fikirler, meşruiyetini inandığı değerlerden, yani ideolojilerinden alırdı.

Fakat o dönemde Sol’un karşısında direnç unsuru olan yerel ve uluslararası güçler, daha sonra, bu konudaki fikrini revize edip rahatlıkla Sol literatürden üretilmiş kavramları kullanmaya başladı. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra çok kültürlülük, çok dillilik gibi “demokratik” kavramlara uluslararası metinlerde yer verildiğini gördük. Bunlardan bazılarını anımsayalım: AGİT (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı,1970) bünyesinde faaliyet gösteren **Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiseri** (1992), **Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey Tavsiyeleri** (1996); **Ulusal ya da Etnik, Dini ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Hakları Hakkında Bildirge** (BM, 1992). Aynı tarihlerde imza altına alınmış AB Konseyi ve AB (Avrupa Birliği) belgeleri de var: **Yerel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı** (1992), **Ulusal Azınlıklar Bildirgesi** (1993) ve **Ulusal Azınlıkların Korunması Hakkında Çerçeve Sözleşmesi** (1994). Bunların yanı sıra **Dil Hakları Evrensel Bildirgesi** (Barselona), **Halkların Kolektif Hakları Evrensel Bildirgesi** (Barselona 1960), **Uluslararası PEN Kulübü Çeviri ve Dil Hakları Komitesi Bildirgesi** (1993), **Orta Amerika İnsan Hakları Komisyonu Yerli Halkların Hakları Bildirgesi** (BM 1995) gibi çok sayıda demokratik yapılanmanın yanı sıra bölgesel bildirgeden söz edebiliriz. **Uluslararası Anadili Günü** ise UNESCO tarafından 1997’de ilan edilmiştir.

Akademi ve kimi düşünce(!) kuruluşlarının unutulmuş etnik toplulukları araştırma konusu yapması ve onlar hakkında raporlar hazırlaması da aynı tarihlerde başlar. Bu konuda başvurduğumuz birçok makalenin 90'lı yılların ikinci yarısından sonraki tarihe ait olduğunu görürüz. Öyle ki hiç umulmadık siyasi hareketlerden, kişi ve kuruluşlardan etnik nüfusun dil ve kültürel haklarına, özellikle de anadilinde eğitim hakkına ilişkin raporlar çıkmaya başladı. Belki ileride değinme fırsatı bulamayız, belirtmek gerekir ki Batı Avrupa'nın azınlık ve etnik unsurlara ilgisinin Avrupa devletlerinde artan göçmen nüfusun taleplerini karşılamak gibi bir amacı bulunmamaktadır. Zaten sözünü ettiğimiz uluslararası metinlerde göçmen nüfusun haklarından söz edilmez; bildirelerin mesajı, o tarihlerde dağıtılmaya çalışılan Yugoslavya, SSCB, Romanya, Bulgaristan, Arnavutluk'a ve sıradaki diğerlerinedir.

Kültürel mirasın, dilsel ve kültürel çeşitliliğin korunması; insanlığın ortak geçmişine sahip çıkma, ötekileştirme politikalarına itiraz Sol'un düşündüğü değil, örgütlendiği, uğruna eylem planlayıp gerçekleştirdiği değerlerin başında geliyor. Peki, nasıl oluyor da anadilinde eğitimin insan hakkı olduğunu tüzüğüne koyan (Eğitim Sen) ile onu ihbar eden, bu eyleminden dolayı yargılayan; Türkiye'nin ilk sinemasının (Emek sineması) yerine AVM yapılmasına izin verenle, bu tarihi mirasın korunması gerektiği uyarısını yapanlar aynı politik ve kültürel kavramları rahatça kullanabiliyorlar? Giyimden yemeye, zevk kültüründen eğitime her bir halkın ürettiği en özgün değerleri bir bir ortadan kaldırıp en ücra köşedeki bireyi bile Batı kültürünün bir parçası haline getiren kapitalizmin çokkültürlülüğe bu denli yatkın durmasından kuşkulanan gerekmez mi? Yukarıda sözünü ettiğimiz sözleşme ve belgelerin sermayenin küreselleştiği, kendi hukukunu uluslararasılaştırdığı bir dönemde egemenliğin kaleminden çıkması sorgulanması gereken bir durum değil mi?

Olup bitenleri anlama kapasitesi olduğunu düşündüğümüz çok sayıda "aydın", yeni mücadele yolları geliştirmeyi, onun içinde olmayı gerektiren bu zihinsel çabaya katılmak yerine uluslararası finans kuruluşlarının proje desteği adı altında sunduğu imkânlardan ekonomik yarar elde etmenin daha "akıllıca" olduğunu gördü. Fakat erken uyarı sistemini her daim çalışır durumda tutan pek az entelektüel bu kuşku dolu dili sorguladı ve neoliberalizmin, çokkültürlülüğü ve onun sonucu olarak ortaya çıkan çokdilliliği, uzun soluklu mücadelesi sonunda ezilen halkların hakkını teslim etmek için insan hakları normlarına ekmediğini gördü. İlk akla gelen, tasfiye edeceği ulus devletle hesaplaşırken kapitalizmin, ulus devlet içinden müttefik yaratmasına hizmet eden stratejik bir politika olduğu yönündeydi. Peki, ama kapitalizm kendi elleriyle inşa ettiği ulus devleti niçin tasfiye etmek istesin ki?

Ekonomik anlamda üretim, tüketim, dağıtım, bölüşüm, mülkiyet ve finans yapısı değişen kapitalizm, neoliberalizm olarak adlandırdığımız yeni döneminde, doğal olarak önceki siyasal örgütlenme biçimiyle yoluna devam edemez, toplumla ilişkisini klasik (modernizm) kapitalizmin milliyetçilik ideolojisiyle sürdüremezdi. Kendisi için yeni yönetim biçimleri geliştirirken toplumun, bireyin kültürel yapısını da değiştirmek zorundaydı. Çünkü milliyetçilik küreselleşmiş kapitalizmin siyasi taleplerini karşılamak bir yana, onun önünde engel teşkil eden bir kültür üretmekteydi.

Milliyetçilik, Avrupa faşizmiyle birlikte büyük yara almış, ulus devletlerin içinde yer alan etnik gruplar, milliyetçiliğe dayalı devlet sözleşmesinin kendileri için güvence olmadığını acı deneyimlerle görmüşlerdi. Ulus devlete adını veren milliyetlerin, kuruluş aşamasında azınlıklardan esirgemediği hoşgörüsü, ulus devlet sınırının güvence altına alınmasıyla son bulmuş; Sol'un (hümanistlerin) hem teorik hem pratik eleştirisi ile farklı milliyetlere mensup ezilen halkların egemen milleti temsil eden devletle olan bağı zayıflatmış; bu da milliyetçiliğin temsil gücünü, kapsayıcılığını tartışılabilir duruma düşürmüştü. Öte yandan sınıflar arası eşitsizliğin daha da belirginleşmesi, milliyet özelliği olarak sunulan kültürün aslında bir burjuva dayatması olduğunun da anlaşılmasına yol açmıştı. Medya araçlarının kullanımının yaygınlaşması, daha önce pek görünmez olan burjuva yaşam tarzı arada bir de olsa şehir merkezlerine inen yoksulların gözüne batırılmıştı. Burjuvazi, aynı yaşam koşullarına ulaşma imkânı sunmayaca-

ğına göre, yoksullara, kendi yaşam tarzlarının önemli ve korunması gereken bir değer olarak sahiplenmelerini önermeliydi.

Toplumla arasındaki bağı zedelenmiş olan milliyetçilik, küreselleşen sermayenin uzak diyarlardaki devlet ve toplumlarla iletişim kurmasında da sorun teşkil ediyordu. Dünyanın en ücra köşesindeki her bir bireyi müşteri olarak tezgâha çekebilmek, onları üretim, tüketim ve güvenlik ilişkisinin parçası olarak tanımak, birinin diğerinden üstün olduğu iddiasından vazgeçmeyi gerektiriyordu. Sovyet Bloku'nu çözmek; Polonya'yı, Sovyetleri ve diğer Doğu Bloku ülkelerini müşteri portföyüne dahil edebilmek için Napolyon'la başlayan Batı Avrupa milliyetçiliği ile yola çıkılamazdı. Hem, kendini güçlü hissettiği anda ulus devleti yayılma yönünde motive eden milliyetçilik, güçsüz ulus devletlerde antiemperyalist reflekslerin harekete geçmesi yönünde bir işlev de görebiliyordu. Bu tip ulus devletlerin kuruluş sürecinde geliştirmiş oldukları kendine özgü kimlikleri (dil, yaşam tarzı, kuruluş tarihi, vb.), büyük özveriler sonunda biriktirilmiş korunmaya değer mülkiyetleri (ulusal mülkiyetler) kültürel ortaklığın (birliğin) bozulmasının önündeki en büyük engeldi. Öyleyse, mülkiyet edinme ve paraya ulaşmada her yolu meşru bulan yeni sermayenin rahat hareket etmesi önündeki milliyetçilik engeli acilen ortadan kaldırılmıyordu. Modern devletin kurucu ideolojisi olan milliyetçiliğin yerine, herkesin kendisini içinde bulacağı, önemli hissedeceği fakat aynı zamanda herhangi bir değer etrafında değil de ilişkileri sadece ticari düzeye kalan tanımsız bir toplum düzenine geçilmeliydi.

Bu nedenle kapitalizm, sınıfsal eşitsizlikler hariç; mikro kültürlerin önemine vurgu yapan, etnik ve dini yapıları önemli bulduğu izlenimi yaratan yeni bir dil ve politika geliştirdi. Ulus devlet sürecinde burjuva kültürü tarafından baskılanmış "kültür" kalıntıları ve ritüellerinin arkeolojik değeri, halkın heyecanını artırır, zevk almasını sağlardı. Böylece ulus devletlerin egemen milliyetine ait ortak kimliğinin temsil gücünü sorgulayan etnik ve dini gruplar, keşfettiği kendine ait olanı, yeni kimliği olarak benimseyebilir ve ulus devletin ortak amaçlarına yabancılaşabilir, meşru bulmadığı kimliği yerine kültürel değerlerini kendini tanımlayan kimlik olarak kullanabilirdi. Kapitalizmin mikro kültürleri ve dini yüceltmesi, hem toplumun her hücresiyle iletişim geliştirmesini hem de ulus devletle gireceği hesaplaşmada yerel müttefikler bulmasını sağlayacaktı. Doğal olarak militarist yönetim araçlarını da geri çekmesi gerekiyordu. Devlet tekeli yerine rekabete dayalı ticaretin gereği olarak müşteri tercihini olumsuz yönde etkileyecek her unsur gizlenmeliydi. Kaldı ki teknoloji, güvenlik güçleri yerine medyayı, okulları, dini kurumları, sivil toplum örgütleri adıyla bir araya getirilmiş yapıları kullanarak toplumu kabule dayalı itaatkâr, uysal, sıradan varlıklara dönüştürmenin yolunu mümkün kılıyordu.

Kapitalizm, neoliberal dönemi için yeni bir ideoloji geliştirmede. Aynı amaç etrafında kümelenme, tüm insanoğlunu üretici, tüketici, güvenlikçi ya da ortak olarak gören yeni ticaret kuralına aykırıydı. En ideal ideolojiler bile kabulü mümkün olmayan öneriler içerebilir, sermayenin sınırdan girişini tartışmalı kılabilirdi. İdeolojiler ölmeliydi, öyle dendi. Herkes istediği değer yargısına dilediği ölçüde sahip olabilirdi! Milliyetçi ideolojilerinden arınmakta zorlananlara tarihleri anımsatıldı: Orada farklı milletlerin ve dinlerin uyum içinde yaşadığı gösterilerek daha ileri bir toplum tasavvuruna itibar edilmemesi gerektiği alt bilince yerleştirilmeye çalışıldı. Ayrıca egemen ulusun gölgesinde kalmış, unutulmaya yüz tutmuş etnik grupların ve dini azınlıkların tarihini anlatan yayınların teşviki yoluna gidilerek bir yandan ideoloji ihtiyacını karşılayan övünç kaynakları, öte yandan sınıfsal ittifakın önüne geçecek küçük çatışma konuları üretildi. Kapitalizm, kendini yeniden üretecek, varlığını muhafaza edecek yeni araçlar ve müttefikler üretirken bireye, mutluluğunun fırsat ekonomisinde göstereceği performansına bağlı olduğunu gösterdi. Toplumsal mutluluk için ise sıfır maliyetli duygusal tatmin yollarını işaret etti.

Kabuk değiştiren kapitalizmin, ekonomik ve siyasal araçlarıyla denetim altında tuttuğu dinleri raftaki yerinden alıp siyasi aktör olarak toplumun önüne koyması bu döneme rastlar. Din, iki yüz yıllık modernleşme döneminde birçok Tanrı buyruğunda ısrar etmeyeceği bir noktaya gelmiş ve ayrıca feodal

toprak sahiplerinden sonra yeni dönemin egemeni kapitalist sermaye ile yoluna devam edebileceğini zaten kanıtlamıştı. Bu, Batı'da modernizm içinde evrimleşmiş Hıristiyanlık, Yahudilik, Musevilik için geçerliydi (Papa'nın 1980'li yıllardan sonraki rolünü anımsayalım). Oysa modern dünya tarihinde henüz bir bölüm başlığı bile olamamış Müslüman toplumlarda radikal taleplerle ortaya çıkan gruplar (Her ne kadar Batılı askeri ve istihbarat örgütlerinin denetiminde olsalar da) bu yeni düzene karşı direnç unsuru olabilirlerdi. Batı sermayesinin hareket alanını genişletmek, Batı algısını değiştirmeyi zorunlu kıldığına göre Müslüman ülkelere bir model sunmak gerekliydi; Batı ile tarihsel ilişkisi, çok partili ve seçime dayalı sistemi ile kavgasız, gürültüsüz bir dönüşüme en elverişli yapısıyla Türkiye, model olarak hazırlandı. Ayrıca neoliberalizmin Müslüman ülkelerdeki neoliberal "aydınlar"ı, küresel sermayenin asıl ulaşmak istediği Müslüman ülkelerdeki radikalleşme eğilimi taşıyan unsurları, sermayenin ulus devletlerle bağını kopardığına, modernizmi reddettiğine (postmodernizm) ulus devletle kan davalarını da anımsatarak ikna etmekte sorun yaşamadılar. Ortadoks İslami hareketler ise Türkiye'de Gülen Hareketi; Patrick Haenni'nin aktardığına göre Arap dünyasında (Mısırlı) Amr Khaled, Uzak Doğu'da Abdullah Gymnastiar (Endonezyalı) gibi ılımlı İslamcılarının yüreklendirilmesiyle buldukları noktadan daha seküler çizgiye çekilmeye zorlandı.

Küresel kapitalizmle herhangi bir problem yaşamamış fakat kendi halklarıyla iletişimi kesilmiş Müslüman devletlerin yönetici sınıfı, ticaret hayatına çekilen bu yeni sınıf eliyle tasfiye edildi (Mısır'da Hüsnü Mübarek, Tunus'da Zeynel Abidin Bin Ali, Libya'da Kaddafi, Yemen'de Salih Duveyk - Suriye ve İran henüz belli değil- Bu ülkelerin ortak özelliğinin kısmen uluslaşma sürecine girmiş olması ve ayrıca tasfiyenin ulus devlet özelliği en belirgin olandan başlatılması bu bağlamda üzerinde durulması gereken bir konudur.). Dünyevi davası bulunmayan, buna rağmen iktidar mücadelesi deneyimine sahip ve aynı zamanda Hıristiyan Batı sermayesinin sunduğu imkânlardan yararlanma arzusunu gizlemeyen; tabi ki küresel sermayeyi tehdit etmek yerine onunla uzlaşıp ticari ortağı olmaya aday olduklarını gösterebilen bu grupların iktidar talepleri, yeni düzenin yöneticileri olarak atanmalarıyla karşılanmış oldu.

Görüldüğü gibi kapitalizm, kendini muhafaza edebilmek uğruna her zaman olduğu gibi her türlü muhafazakârlıkla ittifak kurabiliyor. Onun "çokkültürlülük"ü, kimilerinin sandığı gibi özgürlük alanını genişleten yeni bir kimlik vaat etmiyor; aksine, din ve dil ekseninde yeni bir muhafazakârlık inşa ediyor. Kapitalizm, bu yeni muhafazakârlığı, satın aldığı mevcutlarla yukarıdan aşağıya inşa ederken daha güvenilir ve kalıcı müttefiklerini ise okullarda onların eliyle hazırlamaktadır. Kapitalizmin yeni muhafazakâr kitlesini yaratmak, esnek birey projesini gerçekleştirmek için bilginin iletildiği ve işlendiği kurumlara, en başta da okullara saldırmasını bu bağlamda ele almak gerek. Az çok bilgi ile işleyen kurumlar ve kültürel faaliyet alanlarına bilimsellikten, toplumsallıktan, eleştirellikten arındırılmak üzere müdahale edilmesi; öğretmenin dönüştürücü rolünün elinden alınması, müfredatların, öğretim yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesi; ders kitaplarında yer alan bilimsel bilgilerin ve insan zihninin ürettiği değer yargılarının zihni yormayan bilgilerle, bireyin geçmişe dönmesini telkin eden dinsel, geleneksel kültürel alışkanlıklarla yer değiştirmesi hiç kuşkusuz Frank Furedi'nin² dediği gibi sıradanlığın yüceltilmesi anlamına geliyor.

İnanma ve kanaate dayalı bilgileri yüceltirseniz, çeşitliliği ve yaygınlığı sayesinde kitleleri, farklılıkları önemseyen, çoğunluğa saygı duyan demokrat bir siyasete sahip olduğunuz fikrine inandırabilirsiniz. Sıradan fikirleri yücelttiğinizde, toplumla ters düşmeyen biri olarak kabul edilebilir siyasi figür olarak başarıdan başarıya koşabilirsiniz. Sıradan bilginin, alıcının ihtiyacını karşılamak, müşterinin kullanabileceği kadar kolay algılanabilirlik, basit ve kullanışlılık gibi müşterinin talebiyle örtüşen bir başka özelliği daha vardır. Zihinsel çaba gerektirmeyen bilgi (ticari bilgi) hem satışı kolaylaştırır hem de toplumu sıradan ve ilgisiz vatandaşlar topluluğuna dönüştürme işlevini hakkıyla yerine getirir. Böyle bir topluluğa artık, mutluluğunun fırsat ekonomisinde göstereceği performansa bağlı olduğunu gösterebilirsiniz.

2 Nereye Gitti Bu Entelektüeller, Birleşik Y., 2010

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü
İdealist Öğretmenden
Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene

Ahmet Yıldız¹

Akıllı tahta ve tablet bilgisayar gibi bilgi teknolojisi ürünleri, öğretmeni güçlendirmek için değil, tam tersine adeta öğretmene rakip olarak, öğretmeni değersizleştirmek için kullanılır. Küresel düzeyde iktidarların öğretmenlere yönelik “az çalışıyorlar”, “çok tatilleri var” gibi söylemleri ve öğretmen emeğini küçümseyen ifadelerinin de son dönemde sıklıkla gündeme gelmesi bundandır.

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi. (ahmety72@yahoo.com)

Özet

Bu makalede, Türkiye modernleşmesinin kendine özgü gelişimi ile Türkiye'deki öğretmen imgesinin değişimi/dönüşümü arasında paralellikler kurulabileceği düşüncesi temel alınmıştır. Bu çerçevede Türkiye tarihinin geleneksel siyasi dönemleştirilmesinden yararlanılarak (Osmanlı Dönemi, Erken Cumhuriyet Dönemi, 1960-1980 dönemi ve 1980'den günümüze olan yakın dönem), her döneme özgü farklı bir öğretmenlik tipolojisinin öne çıktığı iddia edilmiştir. Birincisi, modern anlamda okul ve öğretmenin oluşum süreci yani bir din görevlisi olan "hoca"dan ya da "imam"dan bir devlet görevlisi olan "muallim"e dönüşen öğretmendir. İkincisi Osmanlı'nın son yıllarında izine rastladığımız fakat asıl olarak Cumhuriyetin ilk dönemine damgasını vuran "devletin modernleştirici öğretmenidir". Üçüncüsü 1960'lardan 1980'lere kadar olan dönemde öne çıkan "toplumun ilerici öğretmeni" ya da "devrimci öğretmen" olarak tanımlanabilir. Dördüncüsü ise, 1980'lerden bu yana uygulanan neoliberal politikaların ortaya çıkardığı "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmendir".

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, Neoliberalizm

Giriş

Birçok meslek grubunda olduğu gibi, öğretmenliğin de mesleki pratikleri ve mesleğin toplumsal konumu dönemin toplumsal, ekonomik ve siyasi konjonktürünün etkisi altında biçimlenir. Bu nedenle her dönem, kendine özgü bir öğretmen tipolojisini öne çıkarır. Nitekim günümüzün öne çıkan öğretmen tipolojisi de "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen"dir. Bu öğretmen tipolojisi,

Abstract

This article is established based on the idea of draw a parallelism between the unique development of Turkey's modernization and transformation of teacher image in Turkey. In this context, the traditional periodization of Turkey's political history is used: Ottoman Period, the Early Republican Era, 1960-1980 era, and recent era since 1980. In accordance with this periodization a different period-specific teacher typology in each period has been claimed to come forward. First of all is the formation process of the school and the teacher in the modern sense, namely, the transformation of teacher from a religious official called "hoca" or "imam" to a government official "muallim". Second one is "modernizing teacher" even found the traces in last years of Ottoman Empire but mainly dominated the first years of the republic. Third typology can be defined as "progressive community teacher" or "revolutionary teacher" dominated in the period of 1960s to 1980s. Last one is, "exam predatory technician teacher" revealed since 1980s with the implementation of neoliberal politics.

Key Words: Teacher profession, Neoliberalism

toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya indirgenmiş, mekanik bir içerik aktarıcısı teknisyen-öğretmen olarak betimlenebilir. Hatta bu tipolojinin, onu önceleyen ve bugün görünmez kılınan "idealist-toplumcu" öğretmenin tam karşısında yer aldığı da söylenebilir.

İdealist-toplumcu öğretmenden teknisyen öğretime doğru yaşanan dönüşümü, küresel düzeyde uygulanan neoliberal politikalardan bağımsız ele almak mümkün değildir. Nitekim Türkiye'de

eğitimin metalaşp, ailelerin/kişilerin “özel” meselesi haline gelişiyle (Keskin, 2012) öğretmenin dönüşümü süreci eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Öyle ki bu yakın dönemde, eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanarak, eğitim üzerinde rekabetçi bir anlayışı egemen kılan politikalar küresel düzeyde başat hale gelmiştir. Türkiye’de de son dönemde eğitime yön veren temel yasal belgeler incelendiğinde eğitimi, piyasanın doğrudan isterleri çerçevesinde değerlendiren neoliberal eğitim perspektifi açık bir biçimde görülebilir. Sözcüğü, son olarak Milli Eğitimin örgüt yapısını belirleyen 1992 tarihli 3797 sayılı Yasa 2011 yılında, hükümetin çıkardığı Kanun Hükmünde Kararname ile değiştirilerek, Bakanlığın temel görevinin “...küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek...” olduğu ifade edilmiştir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlik neoliberal yapısal dönüşümlerden en fazla ve doğrudan etkilenen meslek gruplarından birini oluşturmaktadır (Yıldız vd., 2012). Bu bağlamda öğretmenlere dayatılan yeni model, Giroux’un (2010) sözleriyle ifade edecek olursak, etik ve adalet sorularıyla ilgilenmeyen iktisadi bir modeldir. Bu yeni model, kamusal hizmetlerde özerklik ve yaratıcılığı birleştirerek öğretmenler için ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulları yaratmak yerine, onları vasıfsızlaştırmayı ve yaratıcılığın yerine standardizasyonu önermektedir (Giroux, 2010). Kısacası neoliberal perspektife göre öğretmen, sınav odaklı ve şirketlenmiş bir eğitimin teknisyeninden başka bir şey değildir.

Neoliberal projenin, öğretmeni içine sığdırmaya zorladığı bu yeni form üzerine kavrayışımızı derinleştirmek, bugün dayatılan öğretmen tipolojisinin sunulduğu biçimiyle normal/doğal ve evrensel olmadığını ve bu anlamda başka türlü bir

öğretmelik pratiğinin mümkün olduğunu göstermek açısından konunun tarihselliğini anlamamız önem taşır. Bu çerçevede makalede, öğretmen tipolojilerindeki değişim, bu değişimi belirleyen kimi tarihsel dönemeçler bağlamında ele alınacaktır. Dolayısıyla Türkiye modernleşmesinin kendine özgü gelişimi ile Türkiye’deki öğretmen imgesinin değişimi/dönüşümü arasında paralellikler kurulabileceği düşüncesi temel alınarak, Türkiye tarihinin geleneksel siyasi dönemselleştirilmesinden yararlanılmıştır: Osmanlı Dönemi, Erken Cumhuriyet Dönemi, 1960-1980 dönemi ve 1980’den günümüze olan yakın dönem. Bu dönemselleştirmeye uygun olarak her döneme özgü farklı bir öğretmenlik tipolojisinin öne çıktığı iddia edilmiştir. Birincisi, modern anlamda okul ve öğretmenin oluşum süreci yani bir din görevlisi olan “hoca”dan ya da “imam”dan bir devlet görevlisi olan “muallim”e dönüşen öğretmendir. İkincisi Osmanlı’nın son yıllarında izine rastladığımız fakat asıl olarak Cumhuriyetin ilk dönemine damgasını vuran “devletin modernleştirici öğretmeni”dir. Üçüncüsü 1960’lardan 1980’lere kadar olan dönemde öne çıkan “toplumun ilerici öğretmeni” ya da “devrimci öğretmen” olarak tanımlanabilir. Dördüncüsü ise, 1980’lerden bu yana uygulanan neoliberal politikaların ortaya çıkardığı “sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmendir”².

Modern öğretmenin ortaya çıkışı: Din görevlisi “hoca”dan devletin muallimine

Birinci öğretmenlik tipolojisi Osmanlı’nın klasik dönemine aittir ve bu tipoloji Batılılaşma hamleleriyle birlikte yerini yeni bir tipolojiye bırakacaktır.³ Batılılaşma hamlelerine kadar okullar,

² Burada sınavla kastedilen, merkezi olarak hazırlanan, test sorularından oluşan standart sınavlardır.

³ Geçmişteki birçok devlet gibi, Osmanlılar da halka eğitim, sağlık, refah ve benzeri hizmetleri sağlamamıştır. Bu tür işler vakıflarından görülmüş ve finanse edilmiştir (Karpat, 2002). Zira bu tarz tarıma dayalı geleneksel devlet örgütlenmesi, Gellner (2008)’in de ifade ettiği gibi, vergi toplama, asayiş sağlama dışındaki etkinliklerle pek ilgili değildir.

ağırlık merkezi dini eğitime dayanan bir sistemin içinde yerini almıştır. Müfredat dini içeriğe sahiptir ve bunu uygulayan hoca da (öğretmen) bir din adamıdır. Zaten “hoca”nın sözlük anlamı da ‘Müslüman din görevlisidir’. Aslında bu dönemde ne modern anlamda öğretmen ve okuldan ne de eğitimden bahsedilebilir. Nitekim Tanzimat dönemine gelinceye kadar eğitim (mahalle veya sıbyan ve cemaat mektepleri), cemaatlerin ve medresenin denetimi altında çalışmıştır (Alkan, 2005). Dolayısıyla toplumda dinsel- ahlaki bilgi ve değerleri aktaran ve bu anlamda İslami sosyalleşmeyi sağlayan din görevlisi-hoca (öğretmen) söz konusudur.

On dokuzuncu yüzyıl ortalarında geleneksel toplum örgütlenmesinin çözülmeye başlaması, yani Batılılaşma hamleleriyle çağdaş uygarlığın bir gereği olarak benimsenen modern eğitim anlayışının gelişimi, öğretmenin de (hocanın) rolünü değiştirmiştir. Keza Osmanlı’da geniş çapta bir kamu eğitiminin yaratılması ve öğretmenlerin de devlet memuru olmaları Tanzimat’tan sonra gerçekleşmiştir (Zürcher, 2005). Özellikle 1869 Maarif Nizamnamesi ile oldukça rasyonelleşmiş ve merkezileşmiş bir devlet okulu modeli ortaya çıkmıştır. Bu Nizamname ile devlet, bütün imparatorluk halkının eğitilmesi için hiç değilse teorik olarak, bundan böyle sorumluluk üstlenmiş olmaktadır (Fortna, 2005:146). Bu süreçte “hoca”nın yerini, modern toplumun önemli mesleklerinden olan ve devletin öğretmen okullarından yetişen “muallim/muallime” almıştır. Dahası, artık öğretmen, toplumu uygarlığa kavuşturacak öznelardan biri sayılmaya başlanmıştır. Böylece modern anlamda öğretmenin ortaya çıktığı bir döneme geçilmiştir. Bu süreçte dinselden ziyade ulusal ve yasal meşruiyeti olan “vatan, millet, kanun ve devlet”e itaat ve sadakati (Alkan, 2005) örgütlemesi beklenen öğretmen tipolojisi egemen olmaya başlamıştır.

Cumhuriyetin modernleştirici öğretmeni

Cumhuriyetle birlikte yeni bir öğretmen tipolojisi öne çıkmıştır: “*Cumhuriyetin Modernleştirici Öğretmen*”i. Bu öğretmen tipolojisinin oluşumunda Cumhuriyet’in ilanını izleyen yıllarda, özellikle kırsal alanın eğitim sorunları belirleyici olmuştur, zira reformlar gibi eğitimin de kırsal bölgelerdeki etkisi çok daha sınırlı kalmıştır. Ancak kentlerde “*Kemalistler pozitivist, laik ve modernlikten yana olan ülkülerini destekleyen kümeyi hayli genişletmekte gerçekten başarılı*” olmuşlardır (Zürcher, 2005:282). Bu nedenle, kırsal bölgeler için özel önlemlerin alınması gündeme gelmiştir (Yıldız, 2006). Bu anlamda Köy Enstitüleri gibi köyü dönüştürecek idealist, fedakâr ve becerikli öğretmenleri yetiştirecek bir kurum ortaya çıkmıştır. Okuma yazma öğretmek köylülere uyandırma/bilinçlendirme, tarım ve sağlık bilgileri öğretme, onlara özgüven ve yurttaşlık bilinci kazandırma amacıyla tüm Türkiye’de 22 Köy Enstitüsü kurulmuştur. Kırsal Türkiye’nin çehresini değiştirecek ve bütün olarak toplumu dönüştürecek en özgün tasarımlardan biri olan Köy Enstitülerinin ömrü ne yazık ki uzun sürmemiştir (Sayılan ve Yıldız, 2009).

Köy Enstitüleri, Cumhuriyet modernleşmesinde önemli bir yere sahip olsa da erken Cumhuriyet döneminin öğretmen tipolojisi yalnızca Köy Enstitüleri ekseninde açıklanamaz. Zira sözü edilen tipoloji, içinde Köy Enstitülerinin de bulunduğu kapsamlı bir modernleşme projesiyle ilgilidir. Nitekim Cumhuriyet ilân edildikten hemen sonra, yeni rejimin kurucu kadroları önderliğinde Batılılaşma/modernleşme yönünde bir dizi köklü girişimde bulunulmuştur. İnşa edilmek istenen seküler toplum-laik devlet projesinde eğitim, öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin yurttaşlar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahip olmuştur (Üstel, 2005:127). Keza eğitim, Cumhuriyet tarihi boyunca Osmanlı’nın

son dönemdeki anlayışın bir anlamda devamı olarak -ama onun daha radikal bir yorumuyla - bir yandan “muasır medeniyetlerin” gereği olarak benimsenirken diğer yandan bu medeniyetler düzeyine ulaşmanın temel araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla modern eğitim sisteminin oluşumu, uluslararası ölçekteki gelişmelerden etkilense de eğitim sistemi asıl olarak geç kapitalistleşme ve modernleşme sürecinin geçirdiği evrelerde biçimlenmiştir. Özellikle kuruluş döneminde iki temel sınıfın tarihsel olarak henüz şekillenmediği koşullarda Cumhuriyeti kuran aydın, asker kadronun siyasal ve ideolojik tercihleri eğitim sisteminin oluşumuna damgasını vurmuştur (Sayılan ve Yıldız, 2009). Bu çerçevede Kemalist kadrolar, modern öncesi toplumsal ilişkilerin ve değerlerin dönüşümü ve sekülerleşme çabalarında öğretmeni etkili bir ajan olarak kodlamışlardır (Sayılan ve Yıldız, 2009). Böylece “Cumhuriyet öğretmeni”, modernleşme ve toplumsal gelişme için yeni kuşaklar yetiştirme görevini üstlenmiş ve öğretmenin bu amaca “adanmışlığı” önemsenmiştir (Ünal, 2005). Kısacası Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren, modern toplumun inşasında önemli bir rol verilen ve modern değerlerin topluma kazandırılması konusunda ciddi bir sorumluluğu olduğu kabul edilen bir öğretmen tipolojisinin öne çıktığı söylenebilir. Diğer bir deyişle Cumhuriyetin ilk döneminde, modernleşme-sekülerleşme yönünde toplumsal dönüşümün etkili bir ajanı olarak öne çıkarılan “idealist” bir öğretmen figürü söz konusudur. Bu anlamda bu öğretmen tipolojisine “Devletin/Cumhuriyetin modernleştirici öğretmeni” adını verebiliriz.

Halkın ilerici öğretmeni veya devrimci öğretmen

II. Savaş sonrasında ekonomik bütünleşme konjonktürü, kapalı ekonomilere liberalize olmalarını dayatıyordu (Keyder, 1989: 57). Bu dönemde, kuruluş döneminin ekonomi politikalarıyla devlet

desteğinde palazlanan ticaret burjuvazisi ve mütefiki toprak sahipleri uluslararası koşulların da yönlendirmesiyle daha fazla güç ve iktidar talep etmeye başlamışlardı. Elbette egemen ittifakın bileşimindeki değişimin eğitim politikalarına yansımaması düşünülemezdi. Böylece “bir kapitalist çağdaşlaşma kalıbından başkasına kayış” gündeme geldi. Kuruluş döneminin ulusal bir ekonomi geliştirmeye yönelik devletçi politikası yerini serbest piyasa politikalarına terk ederken, kuruluş döneminin aydınlanmaya büyük önem veren modern ve laik toplum yaratmanın aracı olan eğitim politikalarından bir kopuşu getirmiştir. Ekonominin liberalize olduğu, kapitalist pazarın kıra doğru genişlediği, giderek ivme kazanan kentleşmenin gündeme geldiği bu dönem boyunca, eğitim alanında da liberal yönelimler dikkat çeker (Sayılan ve Yıldız, 2009).

1960 askeri darbesiyle başlayan dönemle birlikte, Türkiye toplumu paradoksal biçimde ilk kez liberal demokratik bir anayasa ile tanışmıştır (Sayılan ve Yıldız, 2009). Ayrıca Türkiye’de 1960’lı yıllar, işçi sınıfının da tarih sahnesine çıktığı bir dönemdir. Uygulanan birikim modeli Türkiye’de modern işçi sınıfının ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. İşçi sınıfı zaman içinde ideolojik ve örgütsel olarak belirgin bir güce ulaşmış ve etkin bir aktör olarak 1970’li yıllarda siyasal gündeme damgasını vurabilmiştir (Özgüden, 2006). Yeni anayasanın sağladığı özgürlükçü ortam sendikalaşma, kooperatifçilik hareketi gibi kanallarla sivil toplum örgütlenmesine olanak sağlarken, aynı zamanda geniş kitlelerin informal öğrenme düzenlerini geliştirmiştir (Sayılan ve Yıldız, 2009). Bu gelişmelere paralel olarak, özellikle sol siyasal toplumsallaşmanın dünya genelinde olduğu gibi Türkiye toplumunda da genişlemesiyle birlikte, yeni bir öğretmen tipinin hâkim olmaya başladığını söylemek mümkündür. Artık önceki dönemin “devletin modernleştirici öğretmeni”nden ziyade “halkın ilerici öğretmeni”nden söz edilir olmuştur.

Radikal toplumsal değişimi hedefleyen bu öğretmen tipolojisinin öne çıkması, dönemin ünlü öğretmen figürlerinin söylemlerine de yansımıştır. Nitekim TÖS'e (Türkiye Öğretmenler Sendikası) göre, "hakça bir düzen olmadan, hakça bir paylaşım olamayacaktır". Onun için öğretmenin görevi, halkı uyandırmadır (Baykurt, 1969; Akt: Altunya). TÖS'e göre eğitimin temel amacı; "insanı hayata karşı devrimci tavırlı kılmaktır. Bunu da devrimci eğitimle devrimci öğretmen başarabilir"⁴ (Altunya, 2008:128).

Bu dönemin ruhunu ve hâkim öğretmen tipolojisini yansıtan bir başka örnek ise TÖS'ün Genel Başkan Yardımcısı Dursun Akçam'ın imzasıyla yayımlanan bir merkez bildirisinde görülebilir:

"Bizim sorunlarımız halkımızın sorunlarından ayrı değildir. Mutsuz insanların mutlu öğretmenleri olmayı da istemiyoruz. Kendi özlük haklarımızın yanında sömürülen, yoksul bırakılan halkımızın da haklarını savunmak... zorundayız." (Akt: Akgöl, 1981:48).

Halkın ilerici öğretmeni ile onu önceleyen Cumhuriyetin modernleştirici öğretmen tipolojisi, öğretmenin toplumsal dönüşümdeki rolünü vurgulaması yani öğretmenin toplumsal sorumluluklarını öne çıkarması nedeniyle benzerlikler taşır. Ancak birincisi, ulus-devletin inşasına dönük girişimler doğrultusunda, devlet merkezli bir toplumsal dönüşümü hedeflerken, ikincisi, soğuk savaş koşullarında çoğunlukla devletin yönelimiyle çatışan ve ezilenlerin pedagojisini eksen alan toplumcu bir dönüşümü hedeflemiştir.

⁴ Bu dönemde radikal-kitlesele öğretmen örgütlenmesi olarak sırasıyla ortaya çıkan TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası) ve TÖB-DER (Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği) bu söylemlerin en önemli aktörleridir. Sözü edilen dönemdeki öğretmen örgütlenmelerin bu açıklamalarına Dr. Niyazi Altunya'nın eserinden ulaşılmıştır. Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi konusunda daha geniş bilgi için bu kaynaktan yararlanılabilir: Altunya, N. (2008). Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi. Ankara: Ürün Yayınevi.

Sınava hazırlayıcı teknisyen olarak öğretmen (1980'den günümüze)

1970'lerden itibaren derin bir hegemonya krizi yasayan refah devleti, 1980'lerin başında yeni bir birikim modeline, küresel kapitalizm aşamasına geçilerek terkedilmiştir. Bu birikim modeline geçiş Batı'da yeni sağ iktidarlar eliyle başlatılmıştır. A.B.D, İngiltere, vb. gelişmiş kapitalist ülkelerde iktidardaki sosyal demokrat partiler yerlerini parlamenter demokratik yollarla esnek bir geçişle yeni sağ iktidarlara bırakmışlardır. Bu alt üst oluş ve ardından yaşanan geçiş süreci, Türkiye gibi dünya kapitalist sitemine bağımlı bir tarzda eklenilen ve Batı'daki refah devletlerinin az gelişmiş ülkelere özgü bir versiyonu sayılabilecek ithal ikameci popülist bölüşüm politikalarının uygulandığı ülkelerde son derece sert askeri darbelerle sağlanabilmiştir (Özgüden, 2006). Bu dönüşüm sürecinde toplumcu/devrimci öğretmen de payına düşeni almıştır. Öyle ki, hem 1980 askeri darbesiyle hem de darbeden sonra uygulanan neoliberal politikalarla toplumcu öğretmen marjinalleştirilmiş ve değersizleştirilmiştir. Asıl önemlisi de onun yerini alması için yeni bir öğretmen tipolojisi öne çıkarılmıştır. Zira neoliberal koşullar altında yeniden biçimlenerek kapsamı sınırlanan eğitim alanı, hem piyasanın isterlerine daha uygun bir işlevle hem de daha bireysel düzlemde tanımlanmaya başlamıştır (Yıldız, 2012). Bu yanı sıra, öğretmenlik de artık daha bireysel bir iş haline gelmiş, başarı ya da başarısızlığı da öğretmenin kendi sorumluluğu olarak görme eğilimi giderek yaygınlaşmıştır (Ertürk, 2010).

Neoliberal rejim altında, şirketlere benzer şekilde, okulların da birbirleriyle rekabet etmesi beklenir; zira şirketler gibi eğitim kurumlarının kendileri de denetlenebilir olmalıdır. Bu nedendir ki öğretmen yeterlikleri belirlenerek, öğretmenlerin denetlenebilir performansları oluşturulur (Connell, 2009). Dahası günümüzün ölçme fetişizmine uygun olarak bu performanslarda merkezi-

leşmiş sınavlar esas alınır. Gelinen noktada bilgi de, tamamen meta haline gelmiş bilgidir; tüketici açısından bu bilginin mümkün olduğunca fazlası (daha fazla test), olabildiğince ucuza satın alınıp, (ucuz öğretmen emeği) en fazla getiriye (sınav puanı) sağlaması gerekir (Keskin, 2012). Artık eğitimden anladığımız test, soru, sınav ve puandır. Bu nedenle “eğitimcilik” dışında bir anlam yüklenerek öğretmen, piyasadaki herhangi bir teknik ara insangücü gibi tanımlanmakta, kendi dışında belirlenmiş hedeflere uygun öğrenci yetiştiren, eğitimin bütününe kavramadan yalnızca kendisine verilen işi yapan bir eleman olarak görülmektedir (Özsoy ve Ünal, 2010). Dolayısıyla bu eğitim anlayışına göre biçimlendirilen yeni bir öğretmen tipolojisi yürürlüğe sokulmuştur. Bu bağlamda yeni öğretmeni betimleyecek özellikleri şöyle sıralamak mümkündür: Düşünümselliği elinden alınarak neyi, nasıl aktaracağı belirlenmiş robot öğretmen; artan merkezi sınavlarla birlikte “bir kilometre kare genişliğinde ama yalnızca bir cm derinliğinde olan sınav bilgisinin mekanik aktarıcısı öğretmen; değeri, öğrencilerinin yaptığı soru sayısı ile ölçülmesi oldukça yaygınlaşmış ve normalleşmiş bir öğretmen (Keskin, 2012); özerkliği gasp edilerek mesleki pratikleri profesyonel standartlar, performans göstergeleri ve verimlilik gibi dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarıyla ölçülen (Ünal, 2005) şirket çalışanı öğretmen (yakında okullarda ayın elemanı seçilmeye başlanırsa şaşırمامak gerekir); sözleşmeli ve ücretli gibi kategorilere ayrılarak ya da ataması gerçekleştirilmeyerek işsiz bırakılan ve böylece esnek, kuralsız ve güvensiz çalışma koşullarının yeni kurbanı öğretmen; tam zamanlı, yarı zamanlı çalışma gibi istihdama bağlı statü farklılıkları yanında yönetsel anlamda da farklı statüler oluşturularak, aralarında yeni hiyerarşi biçimleri ve yeni denetim mekanizmaları oluşturulan öğretmen (Ertürk, 2010); toplumsal yükümlülükleri tırpanlanarak saygınlığı aşındırılan ve görev alanı sınıfın içiyle sınırlanan bir teknisyen öğretmen; eğitim teknolojilerinin kutsan-

masına ve kullanımının artmasına paralel emeği küçümşenen ve değersizleştirilen bir öğretmen...

Sonuç yerine

Öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesine karşın öğretmenler, eğitimde neoliberal projenin piyasa odaklı, bireysel ve teknisist anlayışını yıkmaya potansiyeli taşıyan en önemli aktörlerdir. Bu nedenle neoliberal politikaları uygulayan tüm iktidarlar, öğretmenleri toplumsal olarak etkisiz kılınması gereken tehlikeli meslek gruplarından biri olarak görür. Nitekim akıllı tahta ve tablet bilgisayar gibi bilgi teknolojisi ürünleri, öğretmeni güçlendirmek için değil, tam tersine adeta öğretmene rakip olarak, öğretmeni değersizleştirmek için kullanılır. Küresel düzeyde iktidarların öğretmenlere yönelik “az çalışıyorlar”, “çok tatile var” gibi söylemleri ve öğretmen emeğini küçümşeyen ifadelerinin de son dönemde sıklıkla gündeme gelmesi bundandır. Ne yazık ki, öğretmenlere yönelik bu küresel saldırının büyük ölçüde amacına ulaştığını kabul etmek gerekir. Keza neo-liberal çağın bu uygulama/söylemleri ve yeni teknisyen öğretmen tipolojisi topluma hızla nüfuz etti; hatta geniş öğretmen topluluğunun kendilerini toplumsal uzamda bu yeni tipolojiye göre yeniden konumlandırmaya başladıkları görülmektedir. Lakin bu konum öğretmenler açısından mesleki saygınlıklarının aşınması, özerkliklerinin yitirilmesi gibi birçok olumsuzluğu içermektedir. Bu konuda eleştirel bilgi ve bilinç gelişmez ve yayılmazsa, kendilerini iktidarın gözünden gören tüm toplum kesimleri gibi öğretmenler de tarihsel kazanımlarını kaybetmeye mahkûmdur. Ancak öğretmenlerin kaybetmesi yalnızca öğretmenlerin değil, büyük ölçüde tüm toplumun, toplumsal olanın kaybetmesi demektir; bu nedenle toplumsal olan için “öğretmeni savunmak gerekir”.

Kaynakça

Akgöl, H. (1981). Türkiye Öğretmenler Sendikası: 1965-1971. A.Ü. Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Altunya, N. (2008). Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi. Ankara: Ürün yayınevi.

Alkan, M.Ö. (2005). İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim. (Der: Kemal Karpat). Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.73-242

Baykurt, F. (1969). Öğretmenler Bugün Ne Yapmalı? (TÖS ve TÖDMF İkinci Olağan Genel Kurulu Açış Konuşması). 7 Temmuz 1969.

Baykurt, F. (2000). Öğretmenin Uyandırma Görevi. (Der. N. Altunya). Ankara: EĞİTİMSEN Yay.

Connell, Raewyn (2009) Good Teachers on Dangerous Ground: Towards a New View of Teacher Quality and Professionalism, Critical Studies Education, October 2009, 50: 3, 213-229 <http://dx.doi.org/10.1080/17508480902998421>

Ertürk, E. (2010). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü. (Der: Ayşe Buğra) Sınıftan Sınıfa Fabrika Dışında Çalışma Manzaraları. İstanbul: İletişim Yayınevi.

Fortna, C. B. (2005). Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim. Çev. P. Sıral. İletişim Yayınları, İstanbul.

Gellner, E. (2008). Uluslar ve Ulusçuluk. (Çev. B. Ersanlı-G. G. Özdoğan). İstanbul: Hil Yayınları.

Giroux, H.A. (2012). Education and The Crisis of Public Values. New York : Peter Lang Publishing.

Karpat, K. (2002). Osmanlı Modernleşmesi. (Çev. A. Z. Durukan-K. Durukan). Ankara: İmge Kitabevi.

Keskin, D. (2012). Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar. Eğitimde Paradigma Değişimi. Ankara: Dipnot Yayınları.

Özgüden, M. (2007). Türkiye’de Sivil Toplum İdeolojisi: Yeni Sağ, Sol Liberalizm ve Siyasal İslamcılık üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özsoy, S. & Ünal, I. (2010). Türkiye’de Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme: Bir Yol Ayrımı Öyküsü. “Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru” içinde (Ed. Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.

Sayılan, F.& Yıldız, A. (2009). Historical and Political Context of Adult Literacy in Turkey. The International Journal of Lifelong Education, 28 (6), 735–749

Ünal, L. Işıl (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi. Cilt 3, Sayı 11

Üstel, Füsün. (2005). Makbul Vatandaşın Peşinde. İkinci Meşrutiyet’ten Bugüne Türkiye’de Vatandaş Eğitimi. İletişim Yay., İstanbul.

Yıldız, Ahmet. (2006). Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığı:Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. In “Neoliberal Transformation of Education in Turkey”. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan.

Zürcher, E.J. (2005).Modernleşen Türkiye’nin Tarihi. Çev. Y. S. Gönen. İletişim Yayınları, İstanbul.

Eğmeden-Bükmeden Eğitim

Eleştirel Bir Deneme



Mustafa Çapar

Eğitimin, doğaya karşı mücadele amacı taşıyan ve insanın biyolojik varlığını sürdürme gayesi dışında kalan faaliyetlere odaklanması, özellikle pastadan büyük pay almak veya bütün pastaya sahip olmak amacıyla profesyonel bir uğraşı ve iş alanı haline getirilmesi ve sonuçta “sosyal darwinist” bir mücadele alanına dönüştürülmesi tamamıyla doğadan kopmuş olan “insan tabiatı”nın bir sonucudur; tabiatın kendisinin değil! Ama bu “gayritabiî insan tabiatı”nın eğitim süreç ve sistemine yansımalarının da bir tarihi vardır.

I) + 'lardaki -'ler

Türkiye’de (aslında sadece Türkiye’de değil bütün dünyada ve hatta geçmişten şimdiye ve muhtemelen geleceğe) okullarda verilen formel eğitimi veya “milli eğitim”i tartışmak, gerçekte bütün bir eğitimin tarihsel gelişimini ve dönüşümünü de – kısaca- tartışmak anlamına gelir. Bu ise Türkiye bağlamında sadece üç dördlük aşamayı (4+4+4) değil, son dört yıllık üniversite (duruma göre iki, beş, altı yıl da olabilir) aşamasını da kapsayan bütün bir formel eğitim-öğretim sürecini, ek olarak eğitim sistemini ve eğitimin nihai amacını tartışmayı gerekli kılar.

Her ne kadar “güncel” olduğu için 4+4+4 uygulaması önemli bir sorun olarak tartışılıyorsa da Türkiye’de formel eğitim, özellikle de “milli eğitim” öteden beri Türkiye’de eğitim tartışmalarının merkezinde yer alıyordu. Okul eğitimi veya milli eğitim 3+... iken de, 5+3+3 iken de, 8+3, 8+4 iken de tartışmalıydı. Hatta ilk ve ortaöğretimden sonraki +2, +4 ve +5 (yükseköğretim; 1930’larda yapılan “reform”, seksenlerde YÖK, vs) aşamalarında da benzer sorunlar/tartışmalar vardı ve hâlâ var! Aniden, hiçbir hazırlık yapılmaksızın ve son yılların göz boyayan moda deyimiyile “paydaş”lara danışılmaksızın hayata geçirilen 4+4+4 (ve üstü eğitim-öğretim) uygulaması bu konuyu farklı veçheleriyle yeniden tartışma olanağı yarattı veya bu olanağı yaratması bakımından yararlı oldu denebilir. Bu tartışmalardan bir sonuç çıkar mı, bunu zaman gösterecektir ama eğitimin neliği, amacı, gelişimi, ideolojisi ve uygulanış sistematiği üzerine kısa bir tarihi gezinti yapmak ve bir denemeyle 4+4+4 ve öncesinin “mantiği”ni anlamaya çalışmak, konuya farklı bir perspektiften bakma veya sorunu başka bir boyutuyla tartışma imkânı sağlayabilir.

Genel anlamda eğitim, bilindiği gibi, insanlık tarihi kadar eskilere dayanır. Eğitimin neliği, neliği, nasıl olması gerektiği, içeriği, müfredatı, politikası ve amaçları ile ilgili tartışmaların da oldukça eski bir tarihi vardır. En azından yazının icadından sonrası biliniyor: gerek Sümer tabletleri gerek Mezopotamya’nın ilk uygarlıklarının bıraktıkları arkeolojik buluntular ve gerek Mısır uygarlığı tarafından papirüslere nakşedilen hiyeroglifler bu konuda az çok bilgi veriyorlar. Yazıyı ancak üst sınıftan insanlar öğrenme ve kullanma hakkına sahiptirler. Okumaya ve yazmaya dayalı ilk formel eğitim örneğinde öğrenciler ileride seçkin yazıcılar olmak üzere eğitim alırlar (Childe, 1978: 184-197). İnsanlar (aileler, toplum ve devlet bağlamında) çocuklarını eğitmek, toplumun (elbette bireyin ve ailenin de) daha “ileri” gitmesini sağlamak, eğitimin sunduğu/sunacağı imkânlardan faydalanabilmek (tabiri caizse pastaya ortak olmak ve hatta mümkünse pastadan “en büyük pay”ı alabilmek veya “kariyer yapmak”), tabiatın sunduğu nimetlerden daha fazla yararlanabilmek ve bazı şeyleri bireylerin lehine çevirebilmek için eğitime özel bir önem vermişlerdir. Bir bakıma insanın tabiatla mücadele edebilmesi, tabiatın acımasız ve bedel isteyen doğasına karşı varlığını sürdürebilmek amacıyla yeni taktikler geliştirmesi bir zorunluluktur(r). Bu yanıyla (tabiatla olan ilişkisi bağlamında) eğitimin masumane ve insan için gerekli ve kaçınılmaz bir faaliyet olduğu kabul edilebilir. Ancak insan daha çoğunu elde etmek için tabiatı kontrol altına alarak hatta onu hoyratça hırpalayarak, dahası bir sonraki aşamada kendi türünü de “karşı cephe”ye konumlandırarak, birbiriyle rekabete ve tabiatı tahribe başlayınca tabiat karşısındaki masumiyetini kaybetmiştir. Doğal varlığını sürdürmeyi aşarak, “rakip”i bertaraf etmeye ve hep daha çoğunu veya hepsini elde etmeye dayalı “hepbana”cı hale gelip son kertede doğayı insan için kullanırken onu bir daha kullanılmaz hale sokan vandalist eğitim anlayışı, zamanla bir tür bumeranga dönüşmüştü; “eğitimsiz” de dâhil bütün insanı ve son noktada bütün dünyayı vurur hale gelmiştir! Sonuçta “gelecek” için “şart” görülen eğitim, geleceğin kuyusunu kazma aşamasına getirilmiş görünmektedir.

II) “Eğitim Şart!” da...

Fakat eğitimin doğaya karşı mücadele amacı taşıyan ve insanın biyolojik varlığını sürdürme gayesi dışında kalan faaliyetlere odaklanması, özellikle pastadan büyük pay almak veya bütün pastaya sahip olmak amacıyla profesyonel bir uğraşı ve iş alanı haline getirilmesi, sonuçta eğitimin “sosyal darwinist” bir mücadele alanına dönüştürülmesi tamamıyla doğadan kopmuş olan “insan tabiatı”nın bir sonucudur; tabiatın kendisinin değil! Ama bu “gayritabiî insan tabiatı”nın eğitim süreç ve sistemine yansımalarının da bir tarihi vardır.

İnsanlık katmanlı-devletleşmiş-sınıflı toplumsal yapılanmaya doğru evrildikçe, üretim arttıkça, artı ürün elde edildikçe ve bu ürüne bazıları tarafından (bu din, kilise, feodal, burjuva, kapitalist, komprador, vs kurum ve kişiler olabilir) el konuldukça ve nihayet iktidar bütün organlarıyla bir sultaya döndükçe formel eğitimin hem bilgilendirmek, hem bilgiyi manipüle etmek, hem bilgiyi sınırlamak, hem bilgiyi “gerektiği kadar” vermek gibi çokyönlü gücü daha net anlaşılıp daha “verimli” kullanılmaya başlanır. Bu nedenle genel olarak kitlelere, özel olarak çocuklara¹ nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini tartışmak oldukça olağandır.

Bu bağlamda eğitim eşitsizlikleri gideren bir “sorun çözücü” değil daha ziyade bazılarının lehine (tabii ki diğerlerinin ve elbette çoğunluğun aleyhine) eşitsizlikleri artıran ve bu eşitsizliği yeniden üreten bir faaliyet alanı ve araç halini alır. Toplumlar ilerledikçe, büyüdükçe, daha doğrusu katmanlaştıkça, sınıflara ayrıldıkça ve katmanlarası/sınıflararası çelişkiler arttıkça; bunun yanı sıra sanayileşme/sanayileşme geliştikçe buna bağlı olarak işkolu/işbölümü çeşitlendikçe, yeni ihtiyaçlar hâsıl oldukça ve nihayetinde her alanda uzman/kalifiye veya niteliksiz (çünkü sistemde “niteliksiz” elemana da ihtiyaç vardır; bunlar rekabetin artmasında veya “kalifiye” elemanların tehdidinde

¹ Ama çocuklar da buldukları sınıfsal konumlarına göre çeşit çeşittir ve beklentiler doğrultusunda gerektiğinde her bir sınıf için farklı eğitim modelleri, eğitim kurumları ve müfredat oluşturulabilir. Özel okullar, özel eğitimler, özel sınıflar çocukların “özel”liklerine birer örnektir.

bir araç olarak kullanılabilirler veya devletin/iktidarların devamında ara eleman veya tampon eleman görevi görebilirler) elemana ihtiyaç duyuldukça eğitim tam bir uzmanlık alanı haline gelir. Toplumların katmanlaşması ve ekonomik anlamda sınıflara ayrılmasıyla eğitim, bu kez sınıfsal bir veçheye bürünür. Tabii ki eğitim duruma göre, üretim araçlarını veya siyasi erki elinde bulunduranlar, güçlü ve muktedir sınıflar tarafından kendi ideolojileri doğrultusunda biçimlendirilir ve gerektiğinde yeniden yeniden düzenlenir. Bazen bu düzenlemeler o kadar ustalıklı yapılır ki bir toplumdaki bütün katmanların veya sınıfların büyük çoğunluğu; devletin, siyasi erkin verdiği eğitimi, yapılan düzenlemeyi kendi lehlerine mi aleyhlerine mi olduğunu düşün(e)meden, “olması gereken” olarak algılar.

Elbette bunda egemen ideolojinin ve iktidarların eğitim politikalarını meşrulaştırıcı, akılcılaştırıcı ve gerekleştirici “eğitim uzmanları”nın, Althusser’in (1989) işaret ettiği gibi iktidarın ikna araçlarının ve “devletin ideolojik aygıtları”nın önemli bir rolü vardır. Tarihin hemen her döneminde eğitimle ilgili politikaların ve düzenlemelerin (geniş anlamıyla eğitim sisteminin ve müfredatın) halkın büyük çoğunluğunun aleyhine olduğunu görüp karşı çıkanlar olmuştur. Ancak bunlar genellikle devletin “görünmez eli” ve devleti görünür kılan “akademik akıl”, “ilmi kelamı” ve “siyasi kamçısı” sözcüler tarafından görmezden gelinmiş veya dikkate alınmamışlar; bir aşamadan sonra marjinalize ve kriminalize edilerek etkisiz hale getirilmişlerdir. Bütün bu yönlendirmelerden sonra Joel Spring’in de (1991: 23) vurguladığı gibi mesela “[y]oksulların, okulların kendilerine toplumsal ilerleme sağlayacağına ve okul eğitimi süreci içindeki bu ilerlemenin kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inanmaları istenir. Yoksullar bu inanç temelinde okul eğitimini desteklemeye hazırdırlar. (...) Yoksullar okullara gitmedikleri için yoksul olduklarına inandırılırlar”. Sonuçta geleceğe yatırım ve “pastadan koparılacak pay” beklentisi “sıradan halk”a, söylenenin doğruluğuna inanmaktan başka bir çare düşündürmez. Eğitim bir aşamadan sonra kendisini yeniden üretirken bireyleri ve toplumları da kendisine yabancılaştırır.

III) Değişmedeki Muhafazakârlık

Sıkça vurgulandığı gibi eğitim başlı başına ideolojik bir faaliyet alanıdır ve egemen güçlerin kendi uygulama ve faaliyetlerini ideolojilerüstü göstermek arzusuyla ve elbette kendi ideolojilerini gizlemek amacıyla iddia ettiklerinin aksine ideolojiden arı değildir. Her devlet yapısı, her siyasi yapılanma, her siyasi birim ve hatta bazı durumlarda her kurum kendi eğitim sistemini oluşturmaya, bireyleri ve toplumu kendi ideolojisine göre koşullandırmaya ve biçimlendirmeye çalışır.² Milli/ulusal devletler zaten net bir ideolojiye sahiptirler ve bütün pratikleri milli/ulusal ideoloji üzerine inşa edilmiştir; ancak “özgürlükçülük ve eşitlikçilik” iddiasında bulunan liberal ve neoliberal sistemler de ideolojiler üstü değildir, olamazlar. Her bir ideolojik sistem ve egemen anlayış kendi eğitim modelini oluşturur ve bunu en etkin şekilde hayata geçirmek için mümkün bütün yolları dener. Eğitim kurumları, anaokulundan üniversiteye kadar deyim yerindeyse, birer beyin yıkama (endokrinasyon) merkezleri ve âdeta birer klonlama laboratuvarları olarak kurulur ve çalıştırılırlar; Hedef, aynı çizgide düşünen, aynı duyguları hisseden, benzer hayatları yaşayan; o sistemin istediği ölçüde üreten ve tüketen ama paylaşmaktan uzak duran bireyler yetiştirmektir. Bunda ne kadar başarılı oldukları ise ayrı bir tartışma konusudur. Nitekim bütün ince yönlendirmelere, bütün endokrinasyon politikalarına rağmen, gerek öğrenciler gerek öğretmenler/öğretmenler arasında dikte ettirilenlerden farklı bir dünya olduğunu ve olabileceğini düşünen, gören ve gördüğünü savunan bireyler çıkabilmektedir. Eğitimde alternatif ve devrimci öz taşıyan modeller genellikle varolan sistemin çarpıklıklarını, garabetini görebilenler arasından çıkar.

Süregelen eğitim modellerinin hiçbir değişikliğe uğramadan varlıklarını devam ettirdikleri elbette söylenemez. En tutucu/muhafazakâr eğitim modelleri bile zaman zaman modifikasyonlara uğratılabilir; yeni koşullara uyarlamak için kimi reviz-

2 Burada “ideoloji” kavramı nötr anlamında kullanılmaktadır: Bir düşünce sistematiği, bir mücadele biçimi, bir yönetim anlayışı, bir dünya görüşü; tek tek bunlardan her biri ve aynı zamanda bunların hepsi birden ideoloji kavramı içinde değerlendirilmektedir.

yonlara tabi tutulabilir. Hatta “yenilenme ihtiyacı” bu eğitim modellerini “devrimci ve özgürlükçü açılım” söylemi altında servis edebilir. Ama bu tür irili ufaklı “devrimci ve özgürlükçü” uygulamalar veya liberal eğitim politikaları, son tahlilde asıl hedefi perdelemek amacı güder; “yenilik”in amacı eskiyi, süregeleni ve hedefleneni daha etkin bir şekilde sürdürmektir! Bunun için de bireyleri mümkün olan en küçük yaşta ailelerinden almanın yolları aranır. Türkiye’de okula başlama yaşının 4+4+4 uygulamasıyla daha da aşağılara çekilmesinin nedenlerinden biri de bu olabilir mi diye düşünmekte yarar var.

Çocukları bir “pooktre”³ (şekillendirilmiş ağaç) dönüştürmek için sabırla ama sürekli uygulanacak en güvenli metot eğitimdir. Devletler için bunun en açık yolu uygun yasalar çıkarmak, yasalarda değişiklikler yapmak veya yönetmeliklerle değişiklikleri hayata geçirmektir. Bireyleri mümkün olan en küçük yaşta ailelerin ellerinden alıp onları ıslah etmeye, eğip bükmeye, biçimlendirmeye ve “ehlileştirmeye” çalışmalarının nedeni ise malûm olduğu üzere onların dimağlarını daha hamken ele geçirmek ve onları devlete, sisteme sadık bireyler olarak yetiştirmektir. “Ağaç yaşken eğilir” atasözünün eğitimde (de) bir düstur olarak görülmesi boşuna değildir. Ancak ağacın yaşken eğilip bükülmesinin de ötesinde ağacın henüz filizken işlenmesi söz konusudur. Birey ve toplum hem beynen ve zihnen hem de bedenen ince ince işlenen bir metadır artık! Milli eğitim ve milli eğitimi çocuklara aktaracak en önemli ayaklardan biri olan eğitmen/öğretmenin bu metanın nasıl oluşturacağı çokboyutlu bir tartışma konusudur. Mesela, Antropoloji alanında ihtisas yapmış bir akademisyenin eğitim aracılığıyla Türk kimliği/kişiliği oluşturulması gerektiğini savunurken dile getirdiği şu görüşlerin modern antropoloji yaklaşımıyla veya

3 “Pooktre” sanatçı Peter Cook ve Becky Northey tarafından 1986 yılında geliştirilen, son yıllarda gittikçe yaygınlaşan bir ağaç biçimlendirme yöntemi/sanatı/zanaatıdır. Ağaçlar bu yöntemle daha küçük bir fidanken şekillendirilmeye başlanır. Hâlâ canlı olan bu ağaçlar çeşitli desenler haline getirilir. Bazıları canlı koltuk olarak da kullanılabilir! Şehirlerin parklarını, kaldırımlarını, özel bahçeleri süsleyen bu ağaçlar ilk bakışta göze hoş gelirler; ancak o ağaçlar artık “kendileri” değildiler; özgürce gelişemezler. Pooktre ağaçlar, “sanat”a, “güzellik”e kurban edilmiş bir obje ve insanın biçimlendirme “zevk”ini tatmin eden bir metadır.

kültür bilimiyle ne kadar bağdaştığı tartışılır ama milli eğitimin içeriğinin ne ve nasıl olması gerektiğinin akademik boyutunu gösterir önemli bir örnektir: “Evvêlâ, Türk toplumunun çağdaşlaşması için ihtiyaç duyulan, milli amaca yönelmiş *Türk insanının –Türk çocuğunun-* kimliğini biçimlendirmekte gerekli bilimsel bilgiyi, Türk çocuğunun hamurunun yoğrulmasında önemli unsur olan öğretmenlere vermek gerekir. (...) Anayasamızda milli eğitimde öngörülen, Türk gencinin millî, ahlakî, manevî ve kültürel değerlerle yetişmesi’ amacına uygun bir kişiliğin oluşması için, eğitimin ilk kademesinden başlanarak, orta öğrenimde ağırlık kazanmak üzere ahlak ve din dersleri kadar, belki onlardan da evvel Türk kültürü yapısı ve temel *Türk kişiliğiyle (kimliği)* ilgili, kısa, açık, öz bir bilgi verilmelidir.” (Erdentuğ, 1982: 375-76; abç MÇ). Milli eğitimde öğrenciye verilecek bilgi aslında onun genç dimağını esir alacak, onu “po-ortkre” gibi şekillendirecek türden bir “bilgi”dir: özgür düşünceden, yaratıcılıktan, muhakemeden yoksun bırakacak; bireyi ihtiyaca göre donatacak “milli ihtiyaçlar” a göre sınırlandırılmış bir bilgi.

Şunu da vurgulamak gerekir ki eğitim, özellikle milli/ulusal içerikle sistemleştirilmiş eğitim, bireyin sadece beynine değil aynı zamanda bedenine de hükmetmek için çeşitli yol ve yöntemlere başvurur. Mesela beden eğitimi/terbiyesi (ki *terbiye* kavramı bile başlı başına bir tartışma konusudur) dersi bunlardan biridir. Bu ders sadece öğrencileri bedenlen eğitmek veya bireylerin sağlıklı bedenlere sahip olmasını sağlamak için yapılmaz. Daha doğrusu bu ve benzeri derslerde bireyin “kendisi için” beden eğitimi/sağlığı faaliyetleri tali plandadır. Evet, sağlıklı ve sağlam bedenler veya bireyler istenir (çünkü “devlet için” sağlıklı ve sağmal⁴ beden önemlidir) ama bu sağlamlık ve sağlamlılık, ileride daha çok, devletin ihtiyaçlarını karşılamak için önemlidir. Ancak

4 Buradaki “sağmal” kelimesi aslında “sağlam” olacaktı; yani yanlışlıkla “sağmal” yazılmıştı. Ama metin gözden geçirilirken bu yanlış farkına varıldığında, yanlış düzeltilmesine gerek duyulmadı. “Sağmal” kelimesi de bağlama pek uygun düşüyordu. Çünkü devlet, eğitim kurumlarında bireylere verdiklerini daha sonra katlarıyla talep edecektir ve verdiklerini ziyadesiyle almaya çalışacaktır: işgücü olarak, ucuz emek olarak, savaş ve savunmada “güvence” olarak, oy olarak, vs... Dolayısıyla devlet açısından sağlam bedenler bir aşamadan sonra sağmal bedenlere dönüşür.

talep edilen “sağlamlık”ın sadece devletin ve bağlaşıklarının ekonomik birikimine katkı sağlamak amacı taşımaz. Sağlamlık; “güvenlik”, “ülkenin devleti ve milleti ile bölünmez bütünlüğü”, “dış ve iç tehdit” gibi “milli güvenlik meseleleri” için de büyük önem taşır. Beden-beyin birlikteliği bu aşamada daha çok önem kazanır (“sağlam kafasız sağlam vücut” “formülasyonu”nu bir kez daha hatırlayalım).



Askerlik ve asker millet vurgusu, “vatan savunması”, iç ve dış düşmanlar, bölücülük gibi hamaset ve korku yüklü söylemlerle önce zihinler ardından bu söylemlerle duygular sürekli kaşınarak canlı tutulur ve beden eğitimi/terbiyesi dersleriyle de zihin üzerinde kurulan tahakkümün bedene doğru akması sağlanır. Mustafa Kemal’in Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı’nda yaptığı bir konuşmada sporun ve dolayısıyla okullardaki beden terbiyesi derslerinin amacını çok net ortaya koyar. Ona göre spor “şerefli ordumuza kıymetli bir memba teşkil edebilmek nokta-i nazarından, kahraman ordumuza en yüksek hissiyatla, takdis ve himaye olunmaya değer ulu bir memba kutsiyetini ittihaz eder” (bkz. Akın, 2004: 152). Nitekim okullardaki beden eğitim derslerinde, resmi günlerde, milli bayramlarda öğrencilerin askeri yürüyüş kollarında olduğu gibi “Ne mutlu Türk’üm diyene!”, “Her Türk asker doğar!”, “Türk, ögün, çalış, güven!”, “Vatan sana canım feda!” gibi millitarist, tekçi ve ırkçı sloganlar eşliğinde uygun adım yürütülmesi, sağlam bedenden ne tür bir beklenti olduğunu da gösterir.

IV) Değişendeki Tekerrür

İster mefluç zihinler üretsin, ister zinde bedenler yetiştirip üzerinde tahakküm kursun, milli(yetçi)

devletlerin milli(yetçi) eğitimi veya korporatist eğitim modelleri, küreselleşen dünyaya ayak uyduramaz hale gelebilir. Bu durumda yeni eğitim politikaları belirlemek gerekir. Çünkü yeni dünya düzeninde sadece milli devletin ideolojisine uygun birey yetiştirmek yetmez, yeni dünyanın küresel-emperyal ideolojisine kolayca entegre olabilecek bireylerin yetiştirilmesi de elzem hale gelir. Böyle olunca da eğitim bireye salt kendi geleceğine hazırlama imkânı sağlayan bir süreç olmaktan çıkar, ulusal ve uluslararası sermaye için meta (ki bu durumda hem beden hem de zihin bu sistemler için bir meta olarak kabul edilebilir) üreten ancak ürettiği metayı değerinin çok üzerinde bir “değer”le “tüketen” bireyler yetiştiren birer “seri üretim fabrikası”na dönüşür. Eğitimde böyle bir “çıktı” bekleyen anlayış doğal olarak kendisine biat eden insanlar yetiştirmek ister. Ama bu anlayış aynı zamanda bu insanlar üzerinde, her şeyin kendileri dışında bir güç tarafından belirlendiği (bazı durumlarda da kendileri tarafından belirlendiği) ama bu gücün her daim ve kesinlikle kendisinin iyiliği için çabaladığı yanılması yaratır. Özellikle muhafazakâr ve dinsel duyguları ön planda olan toplumlarda bu biat ve kabullenmenin kaimliği ve sürekliliği için, milli/ulusal değerlerin yanı sıra kutsal ve dini değerlere özel vurgu yapılır, yapılan manipülasyonun etrafında kutsal haleler oluşturulur. Bu değerlerin içerisi ve içeriği flulaştırılır; böylece sonuç alınmaya çalışılır. Türk milli eğitim sistemi, bu iki “kutsal değer”in (milliyetçilik ve din) çoğunlukla bir arada kullanıldığı ama bazen birinin diğerinin önüne geçtiği örneklerle doludur. 4+4+4 modelini bu bağlamda da değerlendirmek mümkündür.

Yukarıda da vurgulandığı gibi, devletler, tarihsel ve konjonktürel duruma göre eğitim sistemini değiştirebilirler. İnsanı, bireyi, toplumun özgürlüğünü devletin ve devlet ideolojisinin önüne koyan rejimler de bireye az çok bir özgürlük alanı tanyabilirler. Çocukları yine küçük yaşta okullara alsalar bile liberal bir eğitim sistemiyle dünyayı daha geniş bir perspektifle keşfetmelerine olanak tanyabilirler. Fakat bu modeller liberal, neoliberal, muhafazakâr, milli, dini anlayışlarıyla hayata geçirilirlerse (ki genellikle böyledir) bu özgürlükçü ve eşitlikçi söylem lafta kalır. Esasında bu eği-

tim modelleri son tahlilde sınıflararası uçurumu yoksullar, güçsüzler, ezilmişler ve ötekiler aleyhine büyüyen, eğitimi sadece kâr (kapital ve meta) getirecek veya var olan sistemi sürdürecektir olan araçlar olarak muhafaza edilirler. Sürdürüle gelen eğitim uygulamasında yapılan tali değişiklikler esas itibarıyla sistemin daha iyi işlemesi için yapılan küçük rötuşlardır. Kemal İnal’ın (2012: 6) belirttiği gibi “kapitalizmin yarattığı sorunları siyasal olarak değil pedagojik olarak aşmaya yönel”erek asıl sorunu es geçerek; dahası özgürlükçü ve liberal eğitim söylemleriyle varolan sınıflararası uçurumu meşrulaştırır.

Türkiye’deki eğitim sistemine yukarıdaki tartışmalar çerçevesinde bakıldığında 4+4+4 uygulamasının da diğer uygulamalar gibi önemli bir siyasi-ideolojik dayatmaya işaret ettiği açıkça ortaya çıkar. Ama eğitim sorununa sadece 4+4+4 uygulamasıyla değil de daha geniş bir (tarihi) bir perspektiften bakıldığında bu metazori uygulamanın sadece 2012’ye özgü olmadığı, cumhuriyetin başlangıcından itibaren eğitimin siyasi bir pozisyon, bir “ikna”, bir mankurtlaştırma ve bir asimilasyon aracı olarak hayata geçirildiği görülür. Bununla beraber eğitimin, konjonktürel olarak devletin hâlihazırdaki ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlendiğine de şahit olunur. Her bir hükümet işbaşına geldiğinde, hatta her bir milli eğitim bakanı değiştiğinde eğitim sisteminde “reform”lara gidilmesi, bir önceki hükümet veya bakan tarafından yapılan değişikliklerin yanlış veya yetersiz bulunarak yeni uygulamalara geçilmesi veya yeniden eskiye dönülmesi Türkiye’de eğitim alanında olağan bir “müdahale”dir. Ama dikkat edilirse bu müdahalenin “esas” a pek az dokunduğu görülür.

Eğitim “gelenek”in devamının yanı sıra günlük ihtiyaçlar için de münbit bir alandır. Üzerinde bu kadar oynanıyor olmasına rağmen hiçbir hükümetin ve/veya milli eğitim bakanının “milli eğitimin temel hedef ve amaçlar”ında pek önemli bir değişiklik/sapma yap(a)maması, milli eğitimin milli (bazı durumlarda dini) özüne dokun(a) maması;⁵ buna karşılık işbaşına gelen ismen yeni,

5 Türk milli eğitiminin özüne (temel amaçlarına) dokunacak bir değişiklik anayasanın değiştirilmesini gerektirir; bu ise hem “devletin sahipleri”nin ve muktedirlerinin tepkisini çeker, kılıçlar çekilir -ve temelde aynı görüş paylaşıldığı için-

fikren eski hükümetin ya da bakanın sanki eğitimde halkın yararı için devrim yapıyormuş gibi bir durum yaratmaya çalışması baştan aşağı bir tuhaf-liklar silsilesidir!

Esasında çokça tartışılan ve halen de tartışılmaya devam edilen 4+4+4 uygulaması, milli eğitimin temel amaç ve hedeflerini reddetmemekte; sadece “yeni bir ek” yapmaktadır. İktidar (ve artık aynı zamanda devlet) bunu yaparken de büyük bir çoğunluğu dinsel anlamda muhafazakâr olan toplumun dini hassasiyetlerinden yararlanmakta ve bu hassasiyeti açıkça kullanmaktadır. Fakat yine de toplumun dini konularda hassas olan kesimi bile, nihayetinde eğitimin tarihsel amacına uygun olarak kendi çocuklarının geleceğini (pastadan pay alması gerektiğini ve alacağı payı, sınıf atlama-yaacağını, kariyer yapacağını, vs.) düşünerek, bu uygulamaya karşı olumsuz tepki gösterebilmiştir.⁶ Fakat elbette bu modelin “mucidi”⁷ olan sendika ve yürütücüsü olan iktidar (AKP), bütün iktidar-larda görülebileceği gibi tarihsel rolünü oynayarak bu uygulamayı hayata geçirmiştir.⁸ Üstelik bunu tabanın tepkisini göze alarak yapabilmıştır. Güç-lü iktidarlar için zaman zaman kendi taraftarını karşısına alma pahasına yeni yeni uygulamalara

hiç gerek yokken iktidar içi kavgalar çıkar, hem de anaya-sayı değiştirmek aynı nedenle oldukça külfetli, hassas ve zorlu bir süreci gerektirir. Bu ise milli ve hassas dengelerin sarsılmasına neden olabilir.

6 Bununla beraber ideolojik nedenlerle veya yukarıda belirtilen manipülatif haberler ya da disenformasyon yoluyla dini hassasiyetleri olan insanlardan bir kısmı nötr kalabilmişlerdir.

7 4+4+4 eğitim modelinin “mucidi” doğrudan AKP değildir. Tersine bir eğitim sendikası (Eğitim Bir-Sen) Milli Eğitim Şurasında önermiştir. Fakat gerek taban olarak gerek zihniyet olarak ve gerekse organik bağ olarak iktidarla bu sendika arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda “mucit”le tatbikçi arasında pek bir farklılık olmadığı da görülür.

8 İktidarlar her ne kadar tabanın tepkisini çekmek istemeseler de uzun vadeli projelerde seçmen tabanının hassasiyetlerini dikkate almayabilirler. Fakat yine de halkın duygularını okşayacak söylemlerle tepkiyi en aza indirmenin yollarını ararlar. Nitekim Türkiye’de 4+4+4 uygulaması pedagojik açıdan da sorunlu olmakla ve her sınıftan ve her görüşten insanları etkilemekle birlikte dayandığı dini referanslar, kullandığı dini nosyonlar ve hitap ettiği inançsal hassasiyetler sonucu “taraftarları”nın da tepkisin en aza indirebilmiş, böylece uygulamanın pedagojik boyutunu ikincil hale getirebilmiştir. Bu da sonuçta iktidarın daha cesur adımlar atmasını ve uzun vadede halka yarardan ziyade zarar verebilecek uygulamayı cesaretle hayata geçirmesini sağlamıştır.

geçmesi de olağandır. Çünkü güçlü bir iktidar ve güçlü bir devlet, neyin kim için yararlı olduğuna karar verebilir. Bu örnekte de devlet 4+4+4 modelinin “millete rağmen” millet ve devlet (devletin ve iktidarın bekası) için yararlı olduğu sonucuna varmıştır. Milli/formel eğitim gibi devletin en önemli ikna, biçimlendirme ve “bilinçlendirme” araçları bütün iktidarların gözdesidir. Şayet bu kurumlar pastadan pay almada bir rol oynuyorsa, kimin ne kadar pay alacağına da elbette devlet/iktidarlar karar verecektir.

Diğer taraftan 4+4+4 modelinin hayata geçirilmesi aşamasında bütün tepkilere rağmen “yeteri kadar” tepki görmemesinin siyasi-ideolojik nedenlerini de görmek gerekir. Bu modelin uzun ve kısa vadede bütün toplum için zararlı olduğu söylenebilir. Buna rağmen neden bu model özellikle dini duyguları güçlü, muhafazakâr ve büyük çoğunluğu yoksul veya “orta sınıf”ı oluşturan kitle tarafından pek bir tepki görmeden benimsenmiş görünmektedir? Söz konusu kitlenin genel anlamda tepkisiz kalmasında ama bir adım sonra desteklemesinde iktidarın maharetle uyguladığı toplum mühendisliği çalışmasının etkisi yabana atılamaz. Ama tepkisizliği sadece toplum mühendisliğiyle açıklamak da yeterli değildir. Halkın büyük kesiminin de iktidarla paylaştığı bir dinsel-muhafazakâr hassasiyetini görmezlikten gelmemek gerekir. Halkın sırf bu hassasiyetler nedeniyle uzun ya da kısa vadede yararına olmayan bu modeli sessizlikle veya yüksek sesle onayladığı da (onaylamayanların ise bekleneceği gibi dikkate alınmadığı, dışlandığı, marjinalize edilmeye çalışıldığı ve hatta “hukuk”la tehdit edildiği) yaşayarak tecrübe edilmiş bir vakıadır. Ayrıca bu “destekçileri” sadece “iktidar taraftarı/seçmeni” diye de ayırmamak gerekir. Kısacası, halkın önemli bir kısmının mezkûr hassasiyetleri iktidarla paylaşıyor olmasının, dini duygulara ve hassasiyetlere hitap eden bir eğitim sisteminin yürürlüğe konması karşısındaki tepkinin minimumda kalmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen yönlendirmelere ek olarak iktidarla halkın büyük çoğunluğunun paylaştığı muhafazakâr-dinsel yakınlık, duygudaşlık ve “ülküdaşlık” söz konusu uygulamanın pedagojik ve toplumsal yönünün göz ardı edilmesine zemin

hazırlamıştır. Fakat yazının başında da belirtildiği gibi formel eğitim sorununu sadece ilk üç dörtlük (4+4+4) dönemle sınırlamak sorunu eksik ele almak demektir. Zira bu sadece ilk ve ortaöğretimin üç aşaması için geçerli olan bir ideolojik dayatma olmadığı gibi yeni bir dayatma da değildir. Sistem dün 8+3'tü, bugün 4+4+4; yarın 12+ olabilir ama temel amaç ve hedef genel anlamda olduğu gibi kalır! Genel uygulamaya okulöncesi dönemi (anaokulu) ve üniversite dönemini de katmak gerekir ki bu da beş aşamalı veya "tamzamanlı bir endoktrinasyon" anlamına gelir. Hangi model olursa olsun son tahlilde yapılan da budur: milliyetçi ve muhafazakâr bir eğitim modeli...

Bir kez daha vurgulamak gerekir ki bireyleri ve toplumu eğitim aracılığıyla şekillendirme sadece Türkiye'ye özgü değildir. Formel eğitim (hatta çoğu durumda informal eğitimi de buna dâhil etmek mümkündür) bütün toplumlarda benzer amaçlarla kullanılır. Önemli olan kimler için eğitim ve nasıl bir eğitim modeli tercih edildiğidir. Burada sınıfsal, siyasal, toplumsal ve ideolojik bakış açısı devreye girer. Önemli olan eğitimi gerçek anlamda demokratikleştirmek, insanileştirmek (ama insanla, kültürel çeşitlilikle ve çoğullukla, tabiatla barışık bir insanileştirme); özgürleştirici, sorgulayıcı ve kendisi de dâhil dünyayı keşfedici hale getirmektir. Gerçi hemen bütün siyasi sistemler, bütün ideolojiler uyguladıkları eğitimin bu nitelikleri taşıdığı iddia ederler; ama gerçekte(n) öyle midir? Tartışılması gereken budur. Doğayla, insanla, farklı kültürlerle barışık alternatif bir eğitim modeli, cari eğitim modellerinin (hatta tasarımı halinde olanların bile) cesaretle tartışılmasıyla bulunabilir.

V) Bir Öneri/Deneme

Her ne kadar "zorunlu eğitime hayır"⁹ yönünde

9 Yazar Katherine Baker (1995) aynı adlı eserinde devletin verdiği zorunlu eğitimi reddettiğini beyan eder. Kendi çocuğunu okula göndermek ve kendisi evde eğitim verir. Çeşitli yerlerde bu tür kişisel denemeler olsa da bu tür bir eğitim pek mümkün görünmemektedir. Kabul edilsin ya da edilmesin, okullar da bireylerin aynı zamanda sosyalleşme alanlarıdır. Kaldı ki evde birden çok çocuğa her türlü eğitim ve öğretimi sağlamak kolay değildir. Ayrıca her ebeveynin çocuğu akademik olarak kendi başına yetiştirmesi mümkün olmayabilir. Bununla beraber üzerinde tartışılacak bir

öneri ve "model"ler varsa da bu aşamada böyle bir eğitim modelini uygulamaya sokmak pek mümkün görünmüyor. Tersine kurumlar aracılığıyla verilen zorunlu formel eğitim hâlihazırdaki koşullar nedeniyle (devletleşme, kurumlaşma, teknoloji, sanayi, nüfus, toplumlararası ilişkiler ve elbette yukarıda sayılan nedenler) kaçınılmaz görünüyor. Dolayısıyla hangi toplumda, hangi toplumsal/siyasal sistemde olursa olsun, formel eğitim, bunun doğal sonucu olarak eğitim kurumları olacaktır. Nitekim devletlerin baskıcı, eşitsizlikçi, muhafazakâr ve insanları köleleştirici eğitim sistemine karşı çıkan bireyler, topluluklar, kurumlar da sonuçta bir alternatif olarak kendi eğitim kurumlarını (okullarını) kurmuşlardır (örnekler için bkz. Joel, 1991: II. Bölüm); eğitim kurumlarının, geniş anlamda formel eğitimin alternatifi yine eğitim kurumları ve formel eğitim olmuştur! Diğer yandan eğitim kurumlarından beklentiler çeşitlendikçe yine alternatif eğitim gündeme gelmiştir. Eğitim tarihi, her biri farklı talep ve deneyimler içeren bu tür alternatif eğitim modellerini sunmak bakımından oldukça zengin sayılabilir (bkz. İnal, 2012: 2). Peki, yukarıda anlatılan "z/sorunlu eğitim"e alternatif olabilecek bir eğitim modeli nasıl olmalıdır, hangi hedef ve amaçları içermelidir? Bu soruya farklı cevaplar verilebilir ve birbirinden farklı modeller geliştirilebilir. Şu neredeyse mutlak: hangi model önerilirse önerilsin, tartışmaya açıktır ve öyle de olmalıdır. Buradaki öneriler de öyle...

Eğitimin ideolojiler üstü bir alan olmadığı açık olduğuna göre, hiçbir "alternatif eğitim" modeli de kendisini ideolojidsi veya ideolojilerüstü olarak görmemeli ve bu iddiayla ortaya çıkmamalıdır; bu bilindiği gibi, eşyanın tabiatına aykırı bir iddia olur. Kendi sınıfsal konumunuzu belirlemişseniz ve bir dünya tasavvurunuz varsa, bu tasavvurunuzu hayata geçirmek istiyorsanız, doğaldır ki sınıfsal, siyasal, toplumsal, cinsel vs. nedenlerle karşı olduğunuz ideolojiye alternatif bir dünya görüşünüz (ideolojiniz) olacaktır. Bu alternatif dünya görüşü veya dünya tasavvuru sizin ideolojinizi oluşturur. Tasavvur ettiğiniz, kurmayı hedeflediğiniz dünyada eğitim de buna göre biçimlenecektir. Dolayısıyla eğer bir "alternatif eğitim modeli"

model olduğu söylenebilir.

önerilecekse, bunun da son tahlilde ideolojik bir eğitim modeli olacağını baştan kabul etmek gerekir. Burada önemli olan bu ideolojinin neye ve kime hizmet ettiğidir; tıpkı diğer modellerde olduğu gibi.

Eğitimin kesintili mi yoksa sürekli mi olacağı, çocuğun hangi yaşta formel eğitime başlayacağı, kaç yıl zorunlu okuyacağı uzmanlık gerektiren teknik ve-pedagojik konulardır; aynı oldukça önemlidir de.¹⁰ Bu konuların üzerinde elbette ağırlıklı olarak durulması gerekir. Ama daha önemlisi bireylerin ve toplumun nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduğunun veya nasıl bir eğitimle bireylerin ve toplumun eşitliğinin sağlanacağını, doğayla ve farklı toplumlarla nasıl barışık bir şekilde bir arada yaşayacağını net bir şekilde tespit edilmesidir. Açık ki eşitlikçi, özgürleştirici bir eğitimde günümüzde uygulandığı şekliyle bir rekabetçi eğitim reddedilmelidir. Rekabetçi eğitim anlayışı sonuçta eşitsizlikleri meşrulaştırabilir; dahası bencil bireyler, bencil aileler ve bencil toplumlar yaratır. “Benim çocuğum diğerlerinden daha iyi olmalıdır” anlayışının, bir aşamadan sonra “benim ailem, benim etnik grubum, benim milletim diğerlerinden daha iyi olmalıdır”a dönüşme tehlikesi vardır. Rekabet eğitimin bir pasta olarak görülmesine neden olur ve yine rekabet pastadan büyük payı alma yarışının kızışması anlamına gelir. Doğal olarak da bu yarışma ve rekabet muktedir sınıfların, burjuvazinin ve kapitalistlerin zaferiyle sonuçlanır. Nihayetinde asıl/büyük pastadan pay alamayan büyük çoğunluk, kırıntılar için birbiriyle kavga eder hale gelebilir. Liberal ve neoliberal eğitim sistemleri/politikaları bu rekabetin nasıl da yoksulların aleyhine geliştiğini gösteren örneklerle doludur. Liberal ve neoliberal sistemlerde “kaliteli eğitim”e ulaşmak teorik olarak mümkündür ama pratikte çoğu yoksul sınıflar için neredeyse imkânsızdır ve yoksul geniş kitleler daha iyisine erişebilmek için birbirlerini ezmekte bir beis görmeyebilirler; bu arada kapitalist sınıflar “aşağıdaki”lerin rekabetinden/yarışmasından daha da güçlenmiş olarak çıkarlar!

10 “Teknik” ve “pedagojik” konularda da halkın bilgisi, ilgisi ve katılımı esas alınmalıdır; üsttenci bir yaklaşımla ‘onlar anlamaz’ denmemelidir. Üsttenci bakış “bilenler”i despotizme götürür ve bu kez bilginin hegemonyası gündeme gelebilir. Bilginin hegemonyası da iktidarların hegemonyası kadar baskıcı olabilir ve ciddi tehlikeler içerir.

Eğitimde ve başka alanlarda sıkça kullanılan kavramlardan biri de “fayda”dır: Eğitimin kişiye ve devlete faydası. Şayet eğitimde fayda gözetilecekse, hâlihazırdaki eğitim modellerine alternatif olabilecek bir eğitim modelinde “devlet için maksimum fayda” yerine bireyin kendisi için ve toplum için fayda esas alınabilir. Ancak burada da “fayda”nın ölçüsünü kaçırmamakta fayda vardır. Eğitimden sürekli “fayda” beklemek, zamanla “fayda” çitasının giderek daha yükseğe çıkmasıyla sonuçlanabilir –ki eğitim tarihi bunun örnekleriyle doludur.

Doğa insansız da var olabilir ve varlığını insansız da sürdürebilir (hatta insansız çok daha iyi bir doğa olabilir); ancak insanın, yaşanabilir bir doğa olmadan varlığını sürdürmesi imkânsızdır. Öyleyse “alternatif eğitim” salt ilerlemecilik, sanayileşmecilik, gelişmecilik, doğayı yok etme pahasına daha çok üretme ve daha fazlasını tüketme üzerine kurulmamalıdır. Cari eğitim anlayışına alternatif olabilecek eğitim hep daha iyisini, hep daha çoğunu, hep daha gelişmişini tüketmek için üretmeyi amaç edinen bireyler değil, kendine ve herkese yetecek kadar (daha fazlasını değil; çünkü geleceği ve insan dışındaki varlıkları da düşünmesi gerekir) üretmeyi düşünen, kendisine, topluma, dünyaya ve hatta evrene zarar vermeyecek taleplerle yetinmesini bilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir.¹¹ Aynı zamanda eğitim, bireyin kendisini keşfetmesi ve gerçekleştirmesi için kılavuzluk eden geniş perspektifli bir yol haritası ve/ya bir rehber olarak düşünülmelidir; birey başkalarının ya da koşulların dayattığı kişi değil, kendisi olan kişi olmalıdır. Ama aynı zamanda başkalarına karşı saygılı olmanın yanı sıra başkalarıyla eşit olduğunu, başkalarından daha üstün ya da daha aşağıda niteliklerinin bulunmadığını bilmelidir.

11 Bu satırların yazıldığı günlerde dünyaca ünlü bilim insanı Stephen Hawking bir uyarıda bulunuyordu. Hawking’e göre “yaşayacak yeni bir gezegen bulamaması durumunda insan ırkının bin yıl daha ayakta kalmasının mümkün olamayacak”. Hawking “eğer evrenin nasıl işlediğini anlayabilirsek, o zaman kontrol etmenin de bir yolunu bulabiliriz” tespitinde de bulunuyor (<http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?atype=radikaldetayv3&articleid=1129039&categoryid=41>). Ancak burada “kontrol etme” ifadesi “dünyalı”ları düşündüğümüzde “dünya” gezegeninden hareketle bir tehlikeyi de çağırıyor. Başka bir gezegeni kontrol edecek olan insanlar olası yeni gezegeni de aynı eğitim/yaşam modeliyle “dünya”laştırabilirler mi?

Alternatif eğitim, insanın toplumsal bir varlık olduğu gerçeğini gözden kaçırmamalıdır. İnsanın on binlerce yıllık kültürel birikimini bir çırpıda reddetmek bir alternatif olmamalıdır; tersine on binlerce yıldır biriktirilegelinen kültürel miras ve kültürel çeşitlilik tanıtılmalı, alternatif olarak bu çeşitlilikten olumlu bir birliktelik oluşturulmanın yolları bulunmalı, bireyin bu çeşitliliği ve derinliği kavraması sağlanmalı; devrimci bir dönüşümün mümkün olduğu belirtilmeli ancak bu devrimci dönüşümün ayağının yere basması gerektiği de unutulmamalıdır. Ötekileştirici, düşmanlaştırıcı, doğayı, doğadaki çeşitliliği yok edici bir eğitim modelinin ve müfredatın tehlikeleri ve zararları bilindiğine göre, “öteki”yle, farklılıklarla, tabiatla barışık çokkültürlü (liberal/neoliberal/postmodern anlamda değil, antropolojik anlamda çokkültürlü) bir müfredat oluşturulmalıdır.

Bu ve benzeri eğitim modelleri çok “ütöpik” gelebilir. Gerçekten de yüzlerce ve binlerce yıldır süregelen eğitim anlayışını; bütün üretim ve yönetim araçlarını ellerinde bulunduran güçlü iktidarların ve sınıfların (kapitalist, emperyalist, liberal, neoliberal, milli, vs devlet ve güçlerin) yerleşik kurumlarını bir çırpıda değiştirmek, dönüştürmek veya ortadan kaldırmak oldukça zordur, bunu kabul etmek gerekir. Ama yine de Türkiye’de olduğu gibi 4+4+4 türü uygulamalara, bunun da ötesinde süregelen eğitim sistemlerine alternatif olabilecek ve bu “geleneksel” ve/ya modernize edilmiş eğitim sistemlerine eleştirel bakabilecek yeni bir perspektifle halkın/insanların yararına olabilecek alternatif bir eğitim modeli oluşturmak, bütün zorluklarına rağmen mümkündür. Bunun için eleştirel bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır; ancak ilk eleştiri “bizim eğitim anlayışımız”dan başlamalıdır.

Kaynakça

- Akın, Yiğit (2004). “Gürbüz ve Yavuz Evlatlar”: Erken Cumhuriyet’te Beden Terbiyesi ve Spor, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Althusser, Louis (1989). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, (Çev. Yusuf Alp, Mahmut Özışık), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baker, Catherine (1995). Zorunlu Eğitime Hayır, (Çev. Ayşegül Sönmezay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Childe, Gordon (1978). Kendini Yaratan İnsan: İnsanın Çağlar Boyunca Gelişimi, (Çev. Filiz [Karabey] Ofluoğlu), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Erdentuğ, Nermin (1982). “Kişiliğin Oluşması ve Türk Kimliği”, D.T.C.F. Atatürk’ün 100. Doğum Yılına Armağan Dergisi: 373-377.
- İnal, Kemal (2012). “Alternatif Eğitimin/Okulun Liberalleştirilmesi: Eleştirel Bir Değerlendirme”, *Eleştirel Pedagoji*, Sayı 20, 2-8.
- <http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?atype=radikaldetayv3&articleid=1129039&categoryid=41> (11.04.2013).
- Spring, Joel (1991). Özgür Eğitim, (Çev. Ayşen Ekmekçi), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

VahŖi Kapitalizm

KüreselleŖme



Hasan GüneŖ¹

“KüreselleŖme” kavramının tarihini inceleyen iktisatçılara göre bu terim, 1980’lerin baŖında Harvard, Stanford, Columbia gibi ünlü Amerikan üniversitelerinin iŖletme okullarında kullanılmaya baŖlandı ve yine bu üniversitelerin bazı iktisatçıları tarafından bir takım popüler dergiler aracılığıyla kamuoyuna mal edildi. Ne var ki kavramın asıl geliŖmesi 1990’larda, Berlin duvarının çökmesinden sonra oldu. Almanya’da Baunalestag’ın bir araŖtırmasına göre, Alman gazetesi Frankfurte Allgemeine’de 1993 yılında 34 kez kullanılan “küreselleŖme” kavramı 2001 yılında 1136 kez kullanılmıŖtır.

¹ Emekli Öğretim Görevlisi (Eğitim Yönetimi Denetimi Alanında Bilim Uzmanı)

Yorumlara açık olan küreselleşme hem bir betimlemedir hem de buyruktur. Bu bağlamda hem bir açıklama –yetersiz bir açıklama olduğunu söylemek gerek- niteliği taşır hem de düşünceye, siyasa oluşturmaya ve siyasal uygulamaya sürekli hakim olan bir ideoloji... Bir betimleme olarak “küreselleşme” yekpare bir küresel pazar içerisindeki uluslararası ticaret, sermaye, teknoloji ve bilgi akışlarının genişletilmesi ve derinleştirilmesi anlamına gelir... Bir buyruk olarak ise “küreselleşme” serbest ticaret, sermaye ve bilgi akışlarının büyüme ve insanlığın refahı için en iyi sonucu yaratacağına yönelik bir inanç çerçevesinde ulusal ve küresel pazarların liberalizasyonu ile ilgilidir. Sonuç olarak küreselleşme kavramı, ister bir betimlemeyi ifade etsin ister bir buyruğu, çoğunlukla ideolojik köklerini ifşa eden bunaltıcı bir kesinlik ve kaçınılmazlık havasıyla sunulur (Petras ve Veltmeyer, 2006).

Bugün bile anlamı üzerinde tam bir fikir birliği sağlanmayan küreselleşme terimi, başka kelimelerle aynı anlama gelmesine rağmen kafa karışıklığına devam etmektedir.

Bilinçli olarak karmaşık hale büründürülen küreselleşme kavramının tarihini inceleyen iktisatçılara göre bu terim 1980’lerin başında Harvard, Stanford, Columbia gibi ünlü Amerikan üniversitelerinin işletme okullarında kullanılmaya başlandı ve yine bu üniversitelerin bazı iktisatçıları tarafından bir takım popüler dergiler aracılığıyla kamuoyuna mal edildi. Ne var ki kavramın asıl gelişmesi 1990’larda, Berlin duvarının çökmesinden sonra oldu. Almanya’da Baunalestag’ın bir araştırmasına göre, Alman gazetesi Frankfurte Allgemeine’de 1993 yılında 34 kez kullanılan “küreselleşme” kavramı 2001 yılında 1136 kez kullanılmıştır (Timur, 2007).

Çok yoğun bir biçimde kullanılan ve karmaşık bir şekilde sunulan “küreselleşme” kavramı bugüne kadar pek çok anlamda kullanılmıştır. “Ulusların küresel bağımsızlığı”, “bir dünya sisteminin gelişimi”, “dünya ölçeğinde birikim” küresel köy ve benzeri daha pek çok kavramı; sermaye birikimi, ticaret ve yatırımın artık ulus devletle sınırlı olmadığına ilişkin oldukça genel bir fikre dayanmaktadır. En geniş anlamıyla “küreselleşme” mal-

lar, yatırım, üretim ve teknolojinin uluslararası akışını ifade etmektedir. Küreselleşme tezinin çoğu savunucusuna göre bu akışkanlığın boyutu ve derinliği daha ulus-devletle özdeşleşmiş olan yapıların yerini alan kendine özgü kuramlara ve iktidar suretlerine sahip ise sömürgecilğe dayalı bir Yeni Dünya Düzeni yaratmıştır (Petras ve Veltmeyer, 2006). Sömürgecilğe dayalı küreselleşme, yeni bir kavram olarak sunulurken adeta bulanıklaştırılarak anlaşılması güçleştirilmektedir.

Anlamı kasıtlı olarak güçleştirilen küreselleşmenin aslında pek de yeni olmayıp aşağı yukarı beş yüz yıllık bir maziye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Batılı gezginlerin dünyanın başka taraflarındaki kanalları keşfi ile başlayan küreselleşme eğilimi, Afrika’nın köleleştirilmesi, köylülüğün yok edilişi, kentleşme, sanayi devrimi ve ulus-devletlerin doğuşu ile gelişen yepyeni bir ekonomik yapının evrensel yayılımının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Meta ilişkilerinin gittikçe yayıldığı, yerel pazarların yabancı pazarlarla eklemlendiği, geleneksel üretim biçimlerinin yok edildiği, üretimin kör amacına hizmet ettiği ve sermayenin dünya çapında egemen olduğu bu yeni ekonomi, girdiği her pazara kendi sistemini sokmaktadır. Kendinden önce var olanları yok ederek, yok edemediğini talan ederek, talan edemediğini hor görerek yayılan bu sisteme toplum bilimciler Kapitalizm adını vermektedir (Talas ve Kaya, 2005). Aslında yeni bir kavrammış gibi benimsetilmeye çalışılan küreselleşmeye, bu biçimde bakılmasındaki temel amaç, emperyalist ülkelerin ve kapitalist uluslararası şirketlerin hedeflerine kılıf bulmaktır.

Küreselleşme, politik söylemlerde, ekonomik etkinlik ve programlarda, sistem yanlısı ve karşıtı eylemlerde ve sosyal teoride öne çıktı. Küreselleşmenin terminolojisi dahi oluştu: Küresel dünya, küresel hareketler, küresel ilişkiler, küresel bütünleşme, küresel ilişkiler, küresel tabakalaşma, küresel politika, küresel ekonomi, küresel soğuma, küresel ısınma, küresel gerçekler, küresel düşler gibi. Hatta bu terminoloji sürekli bir biçimde belleklerimizde kazındı. Küreselleşmeye ilişkin terimler gündelik hayatımızın içine sirayet etti ve o terimleri neredeyse duymadığımız an kalmadı. Kısaca, küreselleşme her yerde bir biçim-

miyle kendini, etkisini gösterir oldu (Kızılcelik, 2004). Aslında farklı alanlarda etkisini hissettiren küreselleşme olgusunun, bu alan aydınları tarafından gerçek yüzünün gösterilmesi önemli bir sorumluluk olarak değerlendirilmelidir.

Sadece insan türünün değil, her türlü yaşamın tehlikede olduğu bir dünyada “mutlu” küreselleşme şarkılarının ortalığı kaplaması çelişik gibi görünse de şaşırtıcı değil. Zira şarkıyı söyleyenler yeryüzünde ne varsa hoyratça yağmalayıp, bolluk içinde şımarık bir yaşam sürerler. Dünyanın beşeri ve doğal kaynaklarına el koyanların her şeyi tozpembe görmesi ve göstermeye çalışması anlaşılır bir şeydir. Şarkıyı dinlemesi istenenler cep-hesindeyse tam tersi bir tablo geçerli; akıl almaz sömürü, aşırı yoksulluk ve sefalet, manevî yozlaşma, giderek kritik hal alan ekolojik tahribat... (Başkaya, 2006).

Küreselleşme, dünyanın küçülmesi ve tek bir yer olarak algılanma anlayışının yaygınlaşması olarak, dünyanın küresel köy haline gelmesidir. Geniş anlamda küreselleşme, bugün daha çok Kuzey Batılı zengin ülkelerin siyasal, toplumsal ve kültürel olarak yoksul ülkeler karşısındaki hegemonyası, üstünlükleri şeklinde kullanılmaktadır. Söz konusu ülkelerin koydukları kurallara küreselleşme çerçevesi içerisinde değerlendirileceği, uymayanların ise dışlanıp yok sayılacağı mantığı ağırlık kazanmaktadır (Talas ve Kaya, 2005).

Başkaya(2005: 83) şimdilerde sıkça kullanılan küreselleşme kavramının, yaklaşık 1980’lerin başında ortaya çıkmaya başlayan yeni eğilimleri ve süreçleri tanımlamak için kullanıldığını belirtmektedir. Türkçedeki küreselleşme kavramı, artık dünyanın Lingua Frane’si durumuna gelen İngilizcedeki (Amerikancadaki demek daha uygun) globalization; Fransa’daki mandialisationun karşılığı olarak kullanılıyor. Herkes kavramdan canının istediğini anlama eğiliminde... Bir üretim tarzı olarak kapitalizm, sürekli bir genişleme ve yayılma dinamiğine sahiptir. Bu niteliği itibariyle de evrensellik eğilimini bünyesinde barındırmaktadır. Soruna bu tarz yaklaşıldığında, küreselleşmenin yeni ve orijinal bir şey olmadığı söylenebilir. Kapitalist üretimin özünde var olan bir eğitimin gerçekleşmesi olarak görülebilir. Elbette sistemin evrenselliğin özünde taşıyor olması, onun

değişik aşamalarındaki ayırt edici yanlarını ve her yeni durumun ortaya çıkardığı somut durumları görmezlikten gelmeyi veya hafife almayı gerektirmez. Süreklilik içindeki değişimler ve ortaya çıkan yeni olguları tahlil etmeden realiteyi anlamak olanaksızdır (Başkaya, 2005). Görüldüğü üzere, küreselleşmenin kendisi aslında kapitalizmdir. Bu nedenle kapitalizmin özünü kavramak demek küreselleşmenin mantalitesini anlamak demektir.

Küreselleşme “saf kapitalizmin” ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan küreselleşmeyi kavrayabilmek için tarihsel kapitalizm ve dünya kapitalizminin dönüm noktalarını kısaca belirlemek önemlidir. Kapitalizm, her şeyden önce, tarihsel bir sosyal sistem konumundadır. Bu tarihsel sistem, 15. Yüzyılın sonlarında Avrupa’da doğmuş, 19. Yüzyılda Avrupa’nın dışına yayılmış, bugün ise tüm yerküresini kaplamıştır. Böylece, bugün yerkürenin tamamını kaplayan modern dünya sisteminin kapitalist dünya ekonomisi olduğu söylenebilir. Tarihsel bir sistemi oluşturan kapitalist dünya ekonomisi, bir dereceye kadar tekelleşmiş ve bu nedenle yüksek kâr getiren belli üretim türlerinin en büyük kapital birikim yerleri haline gelen belli sınırlı bölgelerde yoğunlaşmasına dayanan hiyerarşik bir dağılım eşitsizliğini kapsayan bir rejimdir (Kızılcelik, 2003).

Küreselleşme terimi oldukça müphemdir. Küreselleşmenin neliği tam olarak net değildir. Bunun temel nedeni hem küreselleşmeye ilişkin farklı bakış açılarının olması hem de yeni dünya düzeni, post modernizm, yerelleşme ve neo-liberalizm gibi anlayışların küreselleşmeyle birlikte aynı zamanda entelektüel alanda tartışılmaya başlamasıdır. Aslında birbiriyle bağlantılı olan bu terimler, küreselleşmeyle birlikte kullanılmalıdır. Ancak, küresel güçler tarafından bilinçli olarak yapılan kaotik bir durum yaratmaktır (Kızılcelik, 2003). Aslında yukarıda da değinildiği gibi, küreselleşme yeni bir kavram değildir. Küreselleşme kapitalizmin aşamalarından biridir. Yine, küreselleşme, kapitalizmin aşamaları ve son halkalarındandır (Timur, 2007).

Küreselleşme süreci tüm halkların ortak özlem ve iradelerinin ürünü olarak ortaya çıkmadı (Timur, 2007). Küreselleşmeyi ortaya çıkartan etkenlerden biri “ekonomik etkenler”dir. Ge-

lişmiş ülkelerde iç piyasaların doyması, özellikle 1970'lerdeki petrol krizi sonrasında dış piyasalara açılma arayışı ilk ekonomik faaliyetlerinin hacimlerinin artmış olması küreselleşme sürecini ortaya çıkartan ekonomik etkenlerden birini oluşturmaktadır (Bozkurt, 2006).

Küreselleşmeyi ortaya çıkartan faktörlerden biri de "teknolojik değişimler"dir. Özellikle, 1980'li yıllardan itibaren enformasyon teknolojilerinin yaygınlık kazanması, dünyada mesafe kavramının küreselleşme bağlamında belki de ilk etkisini finans piyasalarında hissettirmekle birlikte, bu etki günümüzde çok daha geniş bir alana yayılmıştır. Günümüzde olağanüstü bir hızla ucuzlayarak yaygınlık kazanan enformasyon teknolojileri, uluslar arasındaki değişim sürecinde, küresel dönüşüm sürecini hızlandırmaktadır. Küreselleşmeyi ortaya çıkartan bir diğer faktör "ideoloji" olarak belirtilmiştir. Özellikle doğu bloğunun yıkılması sonrasında liberal piyasa ekonomisine yönelik güven duygusu artmıştır (Bozkurt, 2006).

Farklı etkenlere bağlı gerçekleşen küreselleşmeyi yok saymak mümkün değildir. Çünkü, sosyal, ekonomik, politik alanda sürekli karşımıza çıkmaktadır. Önemli olan ona nasıl karşı çıkacağımızdır. Dünyada, küreselleşme karşıtları olduğu gibi, yana olanlar ve bunların arasında olanlar da vardır (Mehmet Kaya, 2009). Küreselleşmenin esas etkisi toplumu "din" ile oyalamaktır (Okçabal, 2007).

Dünya kapitalizmi 1980'lerin başında yeni bir alt evreye girdi. Önceki dönemde oluşmuş tüm dengeler ve ittifaklar aşıldı. Bu süreç, başlıca dört alanda belirgin bir değişime damgasını vurmuş görünüyor. Bir kere emek-sermaye ilişkisi emek aleyhine olmak üzere ve küresel planda bozulmuş durumda. Dünyanın her yerinde, farklı oranlarda olmakla birlikte reel ücretle düştü, işsizlik arttı, gelir dağılımı daha da bozuldu. İşçi örgütleri(sendikalar) güç kaybına uğradı. 1967-1992 arasında Amerikan işçilerin ortalama verimliliği %30 arttı, buna karşılık ortalama reel ücretler %13 oranında geriledi. İkinci olarak, üretici sermaye(sanayi sermayesi) güç kaybına uğrarken, finans ve rantıye sermayesi ön plana çıktı. Üçüncü olarak, devlet sermaye ilişkisi de devletin düzenleyiciliği ve yönlendiriciliği aleyhine aşınmaya uğradı. Bu sistemin en rahatsız edici yönü, dünya

çapındaki şirketlerin, hükümetlerin kendi halklarının yararına olan politikalarını yürütmelerine engel olma gücü ve olanağı ulus-devletlerin liderleri kendi tapınakları üzerinde bir zamanlar sahip oldukları kontrolün büyük kısmını yitirmektedirler. Yabancılar daha şimdiden içeri girmiş olduğu için dış dünyanın taleplerine gittikçe daha fazla boyun eğmek zorunda kalmaktadırlar. Düzenli olarak sınır ötesi çalışan işletmeler, en ucra köşeleri bile her türlü politik düzenleme ve geleneği aşmış geçen bir yeni dünya ekonomisine katılmaktadırlar (Başkaya, 2005).

Kapitalist sistemin bütün dünyaya dayatması, küreselleşme, serbest Pazar ekonomisi ya da yeni dünya düzeni(YDD) gibi sözcüklerde değişik kılıflar içinde sunulmaktadır; sermaye serbestlik kazanıp her yere girince (YDD) pekişip yerleşmekte, kapitalizm ve sömürü yerleştikçe kimileri küreselleştini sanıp sevinirken, büyük çoğunluk yoksullaştırılmakta ve varsilla yoksul arasındaki uçurum, varsillar yararına artmaktadır. Bilişim ve iletişim teknolojisi gibi üst teknolojilerin hızlı gelişimi, görsel ve işitsel iletişim olanaklarını artırıp yaygınlaştırmaktadır. Bu arada dünya küçülürken, bilgi üretimi ve paylaşımı artmakta; çok kültürlülük, demokrasi ve insan hakları gibi evrensel değerler öne çıkmakta; ulusal sınırlar kalkıyor demektir. Nitelikli eğitim, yaşam boyu öğrenme çağı ve bilgi çağı gibi kavramlar dile getirmektedir. Bu kavramlar, kullanılan sözcüklerin yansıttığı insancıl anlamlar nedeniyle, beş duyumuzu harekete geçirmekte ve çoğumuza hoş gelmekte; çabucak benimseyebilmektedir. Ancak; küreselleşmenin altı kazıldıkça, bu insancıl anlamlı sözcüklere de genelde insancıl değil de rekabetin artması ve YDD pekişmesi yönünde, ekonomik işlevsellik kazandırıldığı görülmektedir. YDD, sermayenin serbestliği için, ulusal denetimden kurtulmak istenmekte, ulus-devlet ömrünü tamamladı derken; ulus-devletin toplumsal hizmetlerinden elini çekmesini savunmaktadır. Devletin kurtulacağı(!) toplumsal hizmetin başında "eğitim" gelmektedir. Küreselleşme, ya özelleşmeyi, paralı eğitimi ve yerinden yönetimi dayatarak doğrudan ya da dolaylı yollardan, örneğin toplumları dönüştürerek eğitimi etkilemektedir. (Okçabal, 2007)

1980'lerden itibaren dünya ekonomisi, üç kutup/ üç takım(Amerika, Avrupa Birliği ve Ja-

ponya) etrafında yeniden yapılanmıştır. Dünyanın bütün sermayesi, her şeyden önce, bu “üçlü gruplaşma”ya akmaktadır. 1980’lerde sermaye akımlarının %80’inden fazlasının bu üçlü arasında gerçekleştiği hesaplanmıştır. Merkez ülkelerin çeşitli alanlarda faaliyet gösteren tekelleri yüzünden yalnızca geç 1970’lerden itibaren periferiden merkeze, yeni Amerika, Avrupa Birliği ve Japonya’nın oluşturduğu “üçlü”ye transfer edilen 1992-1995 aralığında yıllık ortalama 1364 milyar dolara yükseldi. Oysa, küreselleşme ile yoğun bir ivme kazanan sermaye hareketliliği, Amerika, Japonya, Avrupa Birliği gibi gelişmiş olanlardan özellikle gelişmekte olan Batı-dışı mazlum toplumlara doğru bir yatırım ve istihdam akışına neden olmamıştır. Hatta, doğrudan yabancı yatırım, büyük ölçüde gelişmiş endüstriyel ekonomiler arasında yoğunlaşmış durumdadır. Üçüncü dünya yani Batı-dışı mazlum milletler, sermaye birikimi, yatırım ve ticarete marjinal kalmışlardır. Öyleyse, küreselleşme yanlılarının iddia ettiklerinin tersine, dünya ekonomisi, gerçekten “küresel” olmanın çok uzağındadır. Ticaret, yatırım ve finansal hareketler daha çok Avrupa Birliği, Amerika ve Japonya üçgeninde yaygınlaşmış durumdadır (Kızılcılık, 2003).

Küreselleşme ve Eşitsizlik

Dünya Bankası’nın 2003 yılı verilerine göre, dünya nüfusunun %53,6’sı yoksulluk içinde yaşamakta ve günde iki veya daha az Amerikan Doları harcıyarak yaşamını sürdürmektedir. Günde bir Amerikan Doları ve daha altında bir rakamla yaşamak zorunda kalan insanların dünya nüfusuna oranı ise %23,2’dir (Büyükbaş ve Ören, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Hakk%C4%B1%20B%C3%9CY%C3%9CKBA%C5%9E%20-%20Kenan%20C3%96REN/103-121.pdf).

Tekellerin yol açtığı eşitsizlik, dünyanın çoğu bölgesi için yoksulluk, güvensizlik üretmiş ve geniş kesimlerin kitle iletişimi/ medya tekelleri ve kitle imha silahları alanındaki tekelleri söz konusudur. Söz konusu tekellerin yol açtığı eşitsizlik, dünyanın çoğu bölgesi için yoksulluk, güvensizlik üretmiş ve geniş kesimleri marjinalleştirmiştir. Marjinalleşen modern dünya sistemine aktif bir

öge olarak katkısı olmayan ülkeler, Afrika, Latin Amerika, Arap ve İslam üçüncü dünya ülkeleridir. Buna karşın merkez ülkeleri için bu durum yeni transfer edilen sermaye, yaşasın mutlu küreselleşme sloganına dönüşebilmektedir (Kızılcılık, 2003).

Uluslararası Çalışma Örgütü’nün(ICO) son verilerine göre her yıl 2 milyon işçi, iş kazaları ve meslek hastalıkları sonucu hayatını kaybediyor. Bu kazaların çoğu patronların maliyetleri düşürme kaygısıyla iş güvencesi için gerekli harcamalardan kaçınmalarının sonucu olarak ortaya çıkıyor. İşçiler yaşamlarıyla da durumlarıyla da kapitalist kârını arttırıyorlar... Şirketin daha çok kâr etmesi için, işçilerin daha çok hastalanması, ölmesi gerekiyor... Aslında buna kaza denilmesi bir iki yüzlülüktür. Cinayete kaza denilip geçiştiriliyor. Burada da tam bir yok sayma geçerli (Başkaya, 2009).

Özellikle 1980 ve 1990 yılları arasında zenginler ve yoksullar uçurumu daha arttı. 1960 yılı ile 1993 yılı arasındaki uçurum daha da arttı. 1960 yılı ile 1993 yılı arasında gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkeler arasındaki mesafe üç katına çıkmaktadır. Bütün bu veriler, küreselleşmenin gelişmiş ülkeler lehine işlediğini göstermektedir.

Gelişmiş ülkeler kalkınmasını sürdürürken, gelişmekte olan ülkeler sürdürülebilir kalkınmayı bile gerçekleştirememiştir.

Çünkü, küreselleşme, teknolojik açıdan da Gü ile Goü arasında belirgin bir fark yaratmıştır. 1960’da dünya nüfusunun en yüksek gelirlisi %20’si ile en yoksul %20’sinin 30 kat gelire sahipken, 1990’da bu oran, 60 katına çıkmıştır. Gelişmiş ülkelerde ortalama kişi başına düşen gelir az gelişmiş ülkelerin 23 katıdır (Durul, 2008:47)

Neo-liberal ütopyanın iddia ettiğinin aksine, dünya bir bütün olarak ele alınmadığında kutuplaşma derinleşmektedir. Örneğin yeni sanayi ülkelerinin dünya ihracatındaki payı 1966-1987 aralığında %1,1’den %5,5’e yükselirken, tüm öteki az gelişmiş ülkelerin dünya ticaretindeki payı aynı dönemde %22,9’dan %15’e geriledi. Amerika, Avrupa Birliği ülkeleri ve Japonya gibi zengin ülkeler ile fakir ülkeler arasında büyüyen uçurum, üçünü dünyada gittikçe artan sayıda insanı korkunç bir yoksulluğa itiyor ve insanları günde 1 dolardan az parayla geçinmek zorunda bırakıyor; 20. Yüzyıl’ın

son on yılında defalarca dile getirilen yoksulluğu azaltma vaatlerine karşın, dünyada yoksulluk içinde yaşayan insanların sayısı neredeyse 100 milyon arttı. 1990'da 2.718 milyon insan günde 2 dolardan az parayla yaşıyordu. 1998'de ise 2 dolardan az parayla yaşayan yoksulların sayısı 2.801 milyon oldu. Öyle bir dünya ki, 350 iş adamının kârı 250 bin sanayi işçisinin ücret toplamının iki katı. En yetenekli iş adamlarından birinin saat ücreti 288 bin dolar... Bir televizyon sunucusunun(ABD'de) yıllık "kazancı" 60 milyon dolar... Yüz milyon dolara satılan futbolcular var (Başkaya, 2009).

2007 yılı sonu itibariyle dünyanın toplam milli geliri 31.5 trilyon lira. Çin'in milli geliri 1.2 trilyon dolar. ABD'nin milli geliri 10.1 trilyon dolar. Avrupa'nın milli geliri 6.2 trilyon dolar. Bu dört bölgenin geliri 18.5 trilyon dolar. Yukarıdaki verilere göre baktığımızda, en iyi durumda olan dört bölge, dünya milli gelirinin %60'ını oluşturmaktadır; ve ortaya çıkan fotoğraf bunu açıkça göstermektedir. Küreselleşme süreciyle birlikte dünya iki kutuplu bir hal almıştır. Giddens'in deyişiyle, kazananlarla kaybedenler. Başka bir ifadeyle, zenginler yoksullar (Durul, 2008).

Amerika'nın uluslararası düzeyde çıkarlarının koruyucusu olan Birleşmiş Milletler'e göre; gelişmekte olan ülkelerin dış borçları 1980'de 567 milyar dolardan 1992'de 1419 milyar dolara çıktı. Yani toplam borç 12 yıl içerisinde iki buçuk katına yükseldi. Bu yıllar arasında gelişmekte olan ülkeler 771.3 milyar dolar faiz, 890.9 milyar dolar da ana para ödemesi yaptılar. Amerika, Avrupa Birliği ve Japonya, dünyanın geri kalan devletlerinden sürekli olarak haraç almaktadır. Gerçekten, dünya nüfusunun yalnızca %15'i geriye kalan %85'ini haraca bağlamıştır (Kızılcılık, 2003).

Modern tıp harikalar yaratıyor, giderek insanları ezici çoğunluğu asgari sağlık hizmetlerinden yararlanamaz hale geliyor (Başkaya, 2009).

Yakın geçmişte Türkiye, genelde küreselleşmeden daha özeldi ise Asya krizinden nasibini almıştır. Krizin ilk ortaya çıktığında, hatta Rusya'ya kadar yayıldığında, "bize bir şey olmaz" diyen ekonomiden sorumlu yöneticilerin söylediklerinin aksine, kısa bir süre sonra Türkiye de krizden çok derin bir biçimde etkilenmiş ve çok sayıda işletme, kapısına kilit vurmak durumunda kalmış

ve işsizler ordusuna yenileri katılmıştır (Bozkurt, 2006).

Durul(2008) Küreselleşme ve dünyanın fotoğrafını şu şekilde belirtmektedir: "Birleşmiş Milletler Kalkınma Forumu'nun 2000 yılı İnsani Kalkınma Raporu" çok çarpıcı sonuçlar doğurmaktadır. 1999 yılı için en zengin 200 kişinin toplam serveti 1 trilyon dolar. En fakir 582 milyon kişinin toplam serveti 146 milyar dolar.

Yoksulluk arttıkça zenginliğin de artması kapitalist sistemin doğasında içerilmiş bir özelliktir. Nitekim ABD'de nüfusun en zengin %1'i, 1983'te ülke zenginliğinin %33.8'ine el koyarken bu oran 1998'de %38.1'e yükseldi. Yoksul ülkeler grubu 1980'de dünya nüfusunun %36'sını oluşturup dünya gelirinin %6.3'üne sahipken 2000 yılında dünya nüfusedeki payları %40.6'ya çıkarken, dünya gelirinden aldıkları pay %3.4'e geriledi. Oysa, dünya nüfusunun sadece %15'ini oluşturan zengin ülkeler, dünya gelirinin %80'den fazlasına el koyuyorlar. Dünya üretiminin %77'sini sanayileşmiş ülke gerçekleştiriyor. ABD'nin payı %27... Dünyanın en zengin 200 kişinin serveti yoksul 2.5 milyar insanın gelirinden fazla... 89 ülke, 10 yıl öncesine göre daha yoksul (Başkaya, 2009).

Küreselleşme ve Sosyal Devlet

Küreselleşme, klasik ulus devlet söylemlerini reddeder. Küreselleşme, klasik ulus devletin dayandığı kırmızı çizgilerle belirlenmiş sınırlar, üniter yapı, ulusal çıkar, devlet gibi kavramlardan başlamaz, tam tersine, devlet yerine, piyasa kurallarının hakim olması yönünde bulur. Burada aktör, devletin yerini almış olan çok uluslu şirketlerdir (Durul, 2008). Ulus devletin aşındırılması bir boşluk da ortaya çıkarıyor. Küresel sermayenin hizmetindeki örgüt ve mekanizmalarla giderilmeye çalışılıyor; IMF, Dünya Bankası(DB), bölgesel bankalar, Dünya Ticaret Örgütü(DTÖ), G7'ler, Nato, Davos vb. (Başkaya, 2009).

Uluslar üstü firmaların çıkarları yeni tip devlet ve politikayı gerektiriyor ve gerekli olanı da dayatıyor. Gerçekten bugün ulus-devletler gelecekte işlemlerine bile yabancılaştırılmış durumdadır. Ulus devleti oluşturan kurumlar ve mekanizmalarda(parlamento, hükümet, medya vb...) tam bir yabancılaşma halindedirler... Ulus ötesi

firmaların ve uzantılarının birer aracı haline getiriliyorlar. Elbette bu süreç bir çok şeyin sonunu haber veriyor, bu arada bir zamanlar revaçta olan ulusal burjuvazinin de içinde yer aldığı ilerici bir sınıfsal ittifak kesinlikle gündemden düşmüştür (Başkaya, 2009).

Günümüzde sayısı iki yüz civarındaki devletin sadece otuz beş kadarı merkezde yer alıyor, geri si çok farklı gelişme düzeylerinde olsa da, çevrenin küreselleşme sürecine katılması önündeki en önemli engel ulus-devleti; çünkü yeni uluslaşan bu ülkelerde devletin ekonomideki işlevleri çok olduğu gibi piyasa ekonomisine müdahalede de çok yoğun. Bu bakımdan ulus-devlete en büyük saldırı, ulus-devletin henüz palazlandığı çevrede oluyor (Kazgan, 2005).

Devlet olmadan kapitalizm olmaz. Burada tartışma konusu yapılan husus, devletin yok olması, “sönmesi” değil. Küreselleşme denilen dönem öncesinde geçerli ulus-devletin artık küresel kapitalizmin(çok uluslu şirketler dünyasının) gereksinimlerine yanıt veremez duruma gelir. Ege men ulus-devlet yapısı ile modernizm arasındaki yakın bağlantı düşünüldüğünde, küreselleşme sonucu devletin, ağır kriz içine girdiği değerlendirilmesi yeni krizleri gündeme getirmektedir. Hem modern devlet yapısı içinde anlam kazanan ulusal topluluk düşüncesi hem de devlet ile toplum arasındaki temsiliyet ve meşruiyet bağının kopması tehlikesi küreselleşmeye bağlı çok temel kriz alanlarından biridir. Ulusal kültür ve kimlik, ulusa aidiyet ve yurttaşlık, ulusal bütünlük gibi ulusal alana ve belli bir toprak(vatan) üzerinde egemen devlete dayalı yapının küresel etkileri sonucunda aşması, güçsüzleşmesi ya da gözden düşmesi ulusal-küresel arasındaki gerilimin kriz yaratıcı örneğine işaret eder (Şen, 2008).

Devlet olmadan kapitalizm olmaz. Burada tartışma konusu yapılan husus, devletin yok olması, “sönmesi” değil. Küreselleşme denilen dönem öncesinde geçerli ulus-devletin artık küresel kapitalizmin(çok uluslu şirketler dünyasının) gereksinimlerine yanıt veremez duruma gelmesidir. Dünyanın yeni efendileri konumuna terfi eden çok uluslu şirketler, mevcut ulus-devlet yapısı ve işleyişinden hoşnut değil ve belirli işlevlerini ortadan kaldırmak istiyor. Aslında ulus-devletlerin

sermaye lehine işleyen fonksiyonlarını hedef tahtasına yerleştirme durumunda. Bir kere metropol-kapitalist ülkelerde sosyal devlet tasfiye edilmek isteniyor; ikincisi de, üçüncü dünyada geçerli kalıncımacı popülüst devlet tasfiye edilmek isteniyor (Başkaya, 2009).

Ulus-devletin ortaya çıkışı, varlık nedeni ve misyonu “belirli sınırlar içinde” pazarı bütünleştirmektir. Sermayenin ulaştığı son gelişim aşamasında devletin artık dünya ölçeğinde pazarı bütünleştirmesi gerekiyor. İşte, şimdilerde yaşanan kimi gerilimlerin kaynağında yatan budur. Eski aşınıp yok oluyor, onun yeri de tam olgunlaşmış değil (Başkaya, 2009).

Küreselleşme ve Kültür

Eğitim sistemi ve ders kitaplarında yaşama ve davranış biçimine, beslenmeden, müzik ve ders ten giyim-kuşama kadar yayılan alanlarda ABD’ye özgü kalıplar, günümüzde bütün ulusal kültür kalıplarını zorluyor ve değişimi kendine uygun olarak şekillendiriyor. Aslında zorlama yok bunda, sadece ayrılmama eğilimi rol oynuyor. Ayrıca ABD’nin kitle kültürü yönetmedeki üstünlüğü çok açık; herkesi aynı potada kolayca kaynaştırabiliyor... Yoksa her yerde artan sayıda gencin blucin giyip, hamburger yiyip, coca-cola içerken pop müziği dinleyerek, pembe dizi seyretmesi nasıl açıklanabilir? Tabii bunda reklamların, medya araçlarının beyin yıkama etkilerinin ABD kaynaklı çok uluslu şirketlerin yaygınlığının payı büyük (Kazgan, 2005).

Kapitalizm, özünde, haz üreten bir haz makinasıdır. Deleuzen Guattari’nin dediği gibi, kapitalizmle birlikte, insan bedeninin her organı bir makinaya dönüşmüştür. Yeme makinası, konuşma makinası gibi Bauman’ın “kendini kötü hissediyorsa 1 kurtuluşa giden yıl gırtlaktan geçer; tüket ve kendini iyi hisset; sözü tüketim merkezlerinin birer tapınma yerleri ve eğlence mekanları haline geldiği görünmez dünyasını ne kadar açıklıyor, değil mi? (Kızılçelik, 2004).

Küreselleşme, ulus-devleti güçsüzleştirerek çözmek için alt kimlikleri ön plana çıkarmıştır. Çok kültürcülük adına insanlaşma ülküsü yolunda ilkel olan etnik, dinsel, cinsel vb. özellikler yüceltilmekte, özgürlük ve kişisel tercih yükseltile değerler haline getirilmektedir. Emperyalizm,

ulusal bağları zayıflatma politikalarını izlemekte; kimliksizleştirmektedir (Çınar, 2012).

Dünyada yaşam tarzlarının tüketimlerinde benzeştiğini görmek mümkündür. Dünyanın her yerinde Lewis modelinin tüketilmesi, ekolojik tarıma yönelmesi, geleneksel sabah kahvaltılarında corn flakes tüketilmesi, dünyanın hemen her yerinde Mc Donalds'ın olması, tüm alışveriş merkezlerinin küresel biçimde döşenmesi rahatlıkla gözleyebildiğimiz noktalardır. Bunun yanı sıra rahatça göremediğimiz ayrıntılar da vardır. Bunlar da düşünme biçimlerindeki ayrıntılar olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle küreselleşme düşüncelerimizde de belli bir standartlaşmaya yol açmıştır. Bir insanın isteyebileceği şeyler de artık aynılaşmıştır. Bunun da en iyi göstergesi, dünyadaki üretimlerin artık tek tip olmaya başlamasıdır. Kimileri bu durumu Amerikan değerlerinin, yaşam tarzının, tüketim biçiminin yayılması olarak görmektedir (Durul, 2008).

Özellikle çok uluslu şirketler, kör araçlarını arttırabilmek; tüketimi etkileyebilmek için beyin araştırmalarından yararlanmaya başlarlar: Nörö Pazarlama gibi. Örneğin bu yöntemle tüketicilerin beyinlerini okuyarak, hangi markayı, neden tercih ettikleri konusu araştırılmaya başlandı. Yapılan bu saptama herhangi bir şirketin malını pazarlarken veya bir reklam kampanyası hazırlarken büyük ölçüde işine yaramaktadır. Özellikle, tüketicinin bir malı tercih etmesini sağlamak için her yol denenmektedir (Durul, 2008).

Küreselleşme olgusu kültürel açıdan incelendiğinde iki ayrı bakış açısı karşımıza çıkmaktadır. Bu bakış açısının ilki, küresel kültürü uluslararası barış ve işbirliğini destekleyen olumlu bir gelişme olarak görünürken, diğeri küresel kültürü, ulusları milli kimliklerden kopartacak tehlikeli bir oluşum ve süreç olarak değerlendirmektedir. Kültürel bağlamda küreselleşme süreci, milli ölçekte bir takım değerler empoze etmektedir. Özellikle de ekonomik ve teknolojik açıdan gelişmiş toplumlar ve bu toplumların sahip oldukları değerler, diğer kültürleri değişime ve uyuma zorlamaktadır. Genel olarak küreselleşme süreci bir yandan genel kültür ve kimlikleri yıpratırken, öte yandan da kültürel bir takım değişimlere ve erozyona yol açmaktadır. Türkiye'de küresel kültürün en belirgin

yansımalarının tüketim alışkanlıkları ve dolayısıyla yaşam tarzında görüldüğü bir gerçektir. Özellikle kitle iletişim araçları yoluyla transfer edilen ve empoze edilen küresel kültür motifleri çoğu kez toplum tarafından sosyal hafıza süzgecinden geçirilmeden kabul edilmektedir (Türkkahraman, Şahin ve Fidan,2009).

Kitle iletişim araçları, sahipliği bağlamında ve hakim kültürler kodlar açısından, kültürün üretimi ve tüketiminde, zengin bir taşıyıcılık ve yaygınlaştırma işlevi görmektedir. Kitle iletişim teknolojilerinin köken itibariyle Anglo Sakson ve Amerikan olmaları, sadece teknoloji sahipliği değil aynı zamanda kültür akışının yönünü gösterir. Batılı yaşam tarzının, değerlerinin ve tüketim kültürünün toplamını gösteren küresel kültür, medyalar yoluyla-özellikle de televizyon, internet ve reklamcılık- kendisini ve imgelerini dünyanın tüketimine sunar. Söz gelimi Donald Duck(bizdeki alımlanmasıyla "vak vak amca(!)" çizgi film endüstrisi yoluyla, Coca Cola ve Mc Donald's reklamcılık ve pazarlama yoluyla, Lewis reklam ve modayla evrensel tüketim dünyasına sunulmaktadır. Sunulan sadece mal ve hizmet değil, aynı zamanda nesnelere kültürel anlam ve imgeleridir. Küreselleşme sürecine kültürel boyuttan bakıldığında, ileri iletişim teknolojilerini ellerinde bulundurur. Batı kültürleri sahip oldukları bu teknolojik üstünlük sayesinde küresel kültür aktarımı sürecinde başat bir rol oynamakta, yerel kültürlerin sahip olduğu öğeleri de bu aktarım sürecine eklemlendirerek kendi kültürlerinin diğer kültürler üzerindeki başatlığı arka planları taşıyan ürünleri ve bu kültürlere hiç de zorlanmadan pazarlayabilmektedir (Taylan ve Arklan, <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/x1/h.taylan.pdf>)

Küreselleşme ile insanın yabancılaşma ve yalnızlık yaşaması daha fazla söz konusu olmuştur. Günümüzün insanının başkalarının yaptığı tercihlere tabi olarak fazla sorumluluk almadan yaşadığı kavranmalı, dünyanın giderek tarihe karıştığı görülmektedir... Ulugay'ın tespitlerine göre, daha dar bir sosyal çevrenin(aile, komşu, köylü, mahalleler) kurallarıyla yaşamaya alışmış birini birden bire kendini küresel bir ortamın rekabetçi ve acımasız kanunları içinde bulması çok büyük

bir zorluk olacaktır (Talas ve Kaya, 2005).

Küreselleşmenin getirdiği önemli kültürel sorunlardan biri de milli kimlik krizi olduğu ifade edilmektedir. Eroğlu'na göre, insan davranışlarını belirleyen çok sayıdaki farklı türün bileşimleri olarak ortaya çıkan kimlik, günümüzde artık yalnızca aile, yakın akraba grubu, okul, iş örgütleri gibi çevrelerden ve bütün bunları kapsayan kültür tarafından beslenmemektedir. Bu dönemde bireylerin kişilik özelliklerine ilişkin davranış boyutlarında ve toplumların yaşama tarzında yoğun bir şekilde, küresel kültür motifleri(bol tüketim ve hedenist duygularla desteklenen yaşama biçimi) etkili olmaya başlamıştır (Talas ve Kaya, 2005).

Eroğlu, kimlik krizi ve küresel kültür ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır(Talas ve Kaya, 2005) : Küreselleşme rüzgarları, milli kimliklerde yer yer kırılmalara yol açıp alt kimliklerin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda hemen hemen her kültür sisteminde milli kimlik şemsiyeleri altında çeşitli alt kimliklerin ortaya çıktığı, hatta patlamanın söz konusu olduğu görülmektedir. Söz gelimi, dini ve etnik, yöre ve bölge kökenli yerel, cinsellik eksenli ve bir takım gayri resmi grupları temel alan çok çeşitli kimliklerde ciddi artışlar meydana gelmektedir. Ayrıca, son yıllarda bütün az gelişmiş toplumlarda alt kültürlerle doğru kayan insan gruplarının doğuşunun küreselleşmenin doğal bir sonucu olarak gelişen bir olgu olduğunu düşünmek mümkündür.

Canbolat, küreselleşmenin kültürel sonucuyla ilgili olarak,, pratikte tanık olunan küreselleşmenin evrenselleşmesinin aksine, özgüven duygusunu büyük ölçüde silikleştirmekte olduğunu ifade etmektedir. İlave olarak, küreselleşmenin, merkez dışında düşünce üretimini gölgelemekte olduğunu düşünmektedir. Ona göre, küreselleşme ve uluslaşma sürecinde bir çok ulus devlet kendine has fikir(tercih, politika tarzı) geliştirip belli bir bilinçlenme evresine ulaşmadan, “küresel kültür” ün etkisine maruz kalmaktadır. Bu ise, sadece kültürel sağlığı değil, ekonomik bağımlılığı olmayan, olana getiren bir olgudur (Talas ve Kaya, 2005).

Küreselleşme toplumların kültürlerini değiştirmektedir. Yaşam biçimi bakımından toplum-

ların gittikçe birbirine benzemesi ya da bir başka deyişle; “Amerikanlaşması” şeklinde bir değişim meydana gelmiştir. Dünya ticaret, kültür ve sanayisi görünüş, doku ve ses bakımından Amerikan etkisi taşımaktadır. Lewis’lar otomobillerden daha çok satış yapmaktadır. Kompakt disklerde Amerikan parçaları görüntülü olarak tüm dünyaya yayılmış imkanı bulmaktadır. Yeni nesiller, ailelerin bütçelerini zorlayarak bu yeni yaşam biçimini tercih etmektedirler. Düşünme şeklinde, münasebetlerde, eğlencede, giyim tarzında, kısaca bir bütün olarak insanların hayata bakış açılarındaki-özellikle genç nesil açısından- benzeşme meydana gelmektedir. Ailelerin çocukları için aldıkları ayakkabıdan, gençlerin eğlenirken diskoyu tercih etmelerine, giydikleri kazan, tişört ve blucinlere kadar günlük hayatta baskın bir Amerikan kültürü kendini göstermektedir. Amerikan video, plak, film, CD ve VCD’lerindeki ürünler-yapımlar- rakipsiz hakimiyetlerini devam ettirmektedir. Öyle ki, bu hakimiyet otoriter yönetimlerin engellemelerini bile aşacak şekilde kabul görmektedir. Bilhassa İranlı gençlerin dipçik yeme uğruna disko müziği dinlemeleri ve etek ve pardesü altında da olsa, blucin giymeyi tercih etmeleri, engellemeye rağmen, etkilenmenin olduğunun en güzel ispatıdır. Aynı şekilde, yee-içme alışkanlıkları da Amerikan kültürünün simgesi haline gelmiş olan “Coca Cola, “Pepsi” ve “Mc Donald’ların baskın karakteri etkisi artmaktadır (Talas ve Kaya, 2005).

Küreselleşme tüketim marketi bir toplum modeli çizmektedir. Çünkü onlara göre, küresel kültür, en belirgin özelliğiyle tüketim kültürüdür. Küreselciler, insanı satın alma gücüne göre kuvvetli sayma gibi bir anlayışa sahiptir. Yani, gereksinim dışı tüketim yaygınlık kazanmaktadır. Bu anlamda, alışveriş yapmak, psikolojik doyumu yansıtmaktadır (Talas ve Kaya, 2005).

Küreselleşme kültürü, bedeninin haz almasına dayalıdır. Beden, duyarlılığı yüksek ve tavında bir haz aracıdır. Bu haz, cinsel, midesel ve fiziksel egzersizden alınan hazları içermektedir (Kızılcıkelik, 2004).

Özellikle küreselleşmeyle birlikte psikolojik danışmanlara olan gereksinimin artması rastlantısal değildir. İnsan, küreselleşme ortamında onun yitirdiği yoksulluk, eşitsizlik, işsizlik, farklılık,

uyumsuzluk, değişim ve gelişimle tek başına baş edememekte, bir uzmandan yardım alma gereksinmesini hissetmektedir (Durul, 2008).

Küreselleşmenin etkisiyle, geleneksel bağlardan kopan insanlar, uyum sağlayamadıkları takdirde, tam tersine bir tutum benimseyerek, altın çağ arayışı umuduyla köklere(funde mentals) dönüşe yönlenebilmektedir. Daha açık bir ifadeyle insan kendini bulduğu, kendini tanıdığı, başkalarını da tanıdığı sınırlı grupların içine çekilmiştir. Etnik kökenler ve dinler, en önemlisi tarikatlar, küreselleşmeyle birlikte yalnızlıktan insanın, kendini bulduğu, kendisine olan güvenini sağladığı yapılar haline gelmeye başlamıştır. Bir anlamda, "Fundamentalizm" küreselleşmeye duyulan tepkidir; ona gözlerini kapama ve içe kapanma halidir; dolayısıyla çok sesliliğe tahammül edemez, diyalogu reddeden Fundamentalizm ruh sağlığı açısından önemli, şiddette ve fanatizme uygun bir toplumsal vasat olması nedeniyledir (Durul, 2008).

Merkez yeni teknoloji ve bununla üretim gücünü elde tuttuğu gibi, birçok hizmeti de elde tutuyor. Medyadan internete, iletişim kanalları, haberleri ve bilgiyi yayarken, dünyanın geri kalan kısmında da fikirlerin oluşumunu etkiliyor, kavramsal çerçeveyi kendi kurallarına uyduruyor. Bilgi kaynakları İngilizce dilinde olunca, toplumsal değer yargıları kaçınılmaz olarak ABD'nin değerler sisteminden ve yarattığı paradigmadan etkileniyor. Haberlerin, sinema ve TV filmleri gibi kültür ürünlerinin büyük bölümü de bundan kaynaklanınca, o toplumların değerler süzgecinden geçmemiş bilgiye ulaşmak çok zor gerçi bugün her yerde bu kısıtı aşmak için çaba var, bu çaba temel gerçeği değiştirmeye yetmiyor. Eskiden daha sınırlı kalan bu etkilenme, televizyonun, kişisel bilgisayarın(PC) ve internetin yayılmasıyla ailenin bile şekillendirilmesinde rol oynar oldu. Yaşama, kavuşma, davranma biçimleri, üstelik merkezde gerçekte olduğundan çok, örneğin TV fikirlerinde, pembe dizilerde gösterildiği kadarıyla etkili oluyor. Bunlarda, ekonomik koşullar elverişliyse, yeni tüketim kalıplarını ve uygun üretim biçimlerini getirmede çok etkili ABD'nin bu bağlamdaki etkinliği çevre kadar merkezin diğer üyelerinde de şekilleniyor (Kazgan, 2005).

Son yıllarda tüketimi daha da arttırabilmek,

yeni şirketlerin kanlılığını sağlayabilmek için, hedef kitle olarak çocuklara yönelindi. Özellikle, reklam yoluyla çocuklar üzerinde etkili olunmaya başlandı. Yapılan istatistik çalışmalara göre; batı ülkelerinde çocuklar yılda ortalama 900 saat televizyon izliyor; bir yıl içinde en az 10.000 reklam izliyor; 2002 yılında 8-12 yaş çocuklar için reklam harcaması 40 milyar dolar; ailelerde tüketim kararlarının %67'sini çocuklar veriyor; bu çarpıcı rakamlar, hedef kitle olarak çocuklara yönelmenin bilinçli olduğunu gösteriyor. Artık şirketler, pazar paylarını genişletmek tüketimi arttırabilmek için bilimsel olarak çalışmaya başlamıştır (Durul, 2008).

KAYNAKLAR

- Başkaya, Fikret(2009). Küreselleşmenin Karanlık Bilançosu. İstanbul: Özgür Üniversite Kitaplığı
- Başkaya, Fikret(2005). Sömürgecilik ve Emperyalizm ve Küreselleşme. İstanbul: Özgür Üniversite Kitaplığı
- Bozkurt, Veysel(2006). Sosyoloji. Bursa: Dipnot Yayınları
- Büyükbaş, Hakkı ve Kenan Ören. Küreselleşme, Birleşmiş Milletler ve Uluslararası Sosyal Düzen Arayışı. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Hakk%C4%B1%20B%C3%9C%C3%9CBA%C5%9E%20-%20Kenan%20%20REN/103-121.pdf
- Çınar, İkrım(2012). Neden ve Nasıl Mankurtlaştırılıyor. İstanbul: IQ Yayıncılık
- Durul, Ferzan(2008). Küreselleşme ve Eğitim. İstanbul: Toroslu Kitaplığı
- Kaya, Mehmet(2009). "Küreselleşme Yaklaşımları". Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 1-6
- Kazgan, Gülten(2005). Küreselleşme ve Ulus Devlet. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Kızılcılık, Sezgin(2003). Küreselleşme ve Sosyal Bilimler. Ankara: Dipnot Yayınları
- Kızılcılık, Sezgin(2004). Zalimler ve Mazlumlar: Küreselleşmenin insani olmayan doğası
- Ankara: Anı Yayıncılık
- Okçabol, Rifat(2007). "Küreselleşme ve Eğitim". Küreselleşme ve Eğitim(Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar). Ankara: Dipnot Yayınları
- Petras, James ve Henry Veltmeyer(2006). Maskesi Düşürülen Emperyalizm. İstanbul: Mapiro Yayınları
- Şen, Bülent(2008). Küreselleşme: Anlamlar ve Söylemler. http://www.sablon.sdu.edu.tr/dergi/sosbilder/dosyalar/18_9.pdf
- Talas, Mustafa ve Yaşar Kaya(2005). "Küreselleşmenin Kültürel Sonuçları" Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi/1-2, Cilt:IV, Sayı: 7-8
- Taylan, Hasan Hüseyin ve Ümit Arkan, Kültürün Medya Aracılığıyla Küreselleşmesi. <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/x1/h.taylan.pdf>
- Timur, Taner(2007). "Küreselleşme Söylemi ve Gerçekler". Küreselleşme ve Eğitim. Ankara: Dipnot Yayınları(Yayına hazırlayan: Ebru Oğuz ve Ayten Yakar)
- Türkkahraman, M., Şahin K ve Fidan S, "Türkiye'de Kültürel Küreselleşme ve Yansımaları". Uluslararası Davraz Kongresi, 24-27 Eylül, Davraz Hotel, IV. Oturum, Isparta, 25 Eylül 2009

Öğretmenin ve Öğretmenliğin İtibarsızlaş(tırıl)ma Yanılsaması



Atalay Girgin¹

Mesleklerin mi ahlakı, itibarı vardır, yoksa o mesleği icra eden ve “şu” diye gösterebildiğimiz kişilerin mi? Başbakanlık, genelkurmay başkanlığı, cumhurbaşkanlığı, millî eğitim bakanlığı makamının mı itibarı ve ahlakı vardır? Yoksa o makamlarda oturan ve “şu” diye gösterebildiğimiz kişilerin mi? Statülerin ve sıfatların mı itibarı, ahlakı vardır, yoksa o sıfatı, statüyü taşıyan ve “şu” diye gösterebildiğimiz kişilerin mi?

¹ Felsefe Öğretmeni (<http://atalaygirgin.blogspot.com>)

Yıllardır öğretmenlerin dilinden düşmeyen, “öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaş(tırıl)ması”na, “öğretmenlerin itibarının kalmadığı”na ilişkin yakınmaları son zamanlarda daha sık duyar olduk. Öğretmen camiasıyla iletişimi olan ya da ilgilenen, sağından soluna, milliyetçisinden devrimcisine, laikinden dindarına, kendine atfettiği sıfat ne olursa olsun, neredeyse her kesim farklı cümlelerle de olsa benzeri yakınmaları sürdürmekte. Kimileri sendikal düzeyde “Mesleğin itibarını artırmak ve yeniden sağlamak” amacıyla toplantılar düzenlemekte, kimileri dergilerde bu konuyu sorun ediniş işlemekte. Öğretmenlerin geneli ise ağızlarında sakıza dönen bu sözle, “meyyus bir papağan” misali mızızlanıp durmakta.

Söylemin iki boyutu

“Öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin itibarsızlaş(tırıl)ması” söylemini diline pelesenk eyleyenlerin, bir yanıyla ve gizil bir biçimde, bugünkü öğretmen kesiminin büyük bir çoğunluğunun yaşamadığı, şimdiyle ilgisiz geçmişe atıfta bulduklarını ve adını anmadan, nedenlerini sorup sorgulamadan, o geçmiş ve o geçmişteki öğretmenin konumuna özlem duyduklarını söylemek mümkün. Çünkü itibarsızlaş(tırıl)ma ya da itibarlan(dırıl)ma, her daim veri alınan bir şeye, bir eşığe, bir nirengi noktasına göre olabilir. Örneğin; neye göre, hangi zamana, hangi koşullara göre itibarlı ya da itibarsız? Öte yandan; öğretmenliğe ve öğretmene, sözüm ona itibarı kim ya da kimler, hangi koşullarda neden ve niçin vermiş veyahut da bahşetmişti? Buna bağlı olarak; öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin sözüm ona itibarı, hangi koşullarda neden, niçin, nasıl ve kim ya da kimler tarafından erozyona uğratıldı?

Söz konusu söylemi diline dolayanların unuttukları / unutmuş göründükleri ya da hiç düşünmedikleri diğer boyut ise mesleklerin, makamların, sıfatların, statülerin itibarının olup olmadığı sorunudur. Keza bu bir başka soruya ve soruna kapı aralamaktadır: Meslekler arasında bir itibar / itibarsızlık hiyerarşisi mi var?

Konuyu aşağıda açacağım, ancak şimdilik biraz daha algılanır, anlamlandırılır ve anlaşılır kılmak

için şu soruları da yönelteyim: Mesleklerin mi ahlakı, itibarı vardır, yoksa o mesleği icra eden ve “şu” diye gösterebildiğimiz kişilerin mi? Başbakanlık, genelkurmay başkanlığı, cumhurbaşkanlığı, milli eğitim bakanlığı makamının mı itibarı ve ahlakı vardır? Yoksa o makamlarda oturan ve “şu” diye gösterebildiğimiz kişilerin mi? Statülerin ve sıfatların mı itibarı, ahlakı vardır, yoksa o sıfatı, statüyü taşıyan ve “şu” diye gösterebildiğimiz kişilerin mi?

Şimdilik, son iki soru daha: Kişilere değer ve itibar kazandıran statüler, sıfatlar, meslekler ve makamlar mıdır? Yoksa o makamlara, mesleklere, statülere ve sıfatlara değer kazandıran, “şu” diye gösterdiğimiz insanlar mıdır?

Başlığı okuyup kızan ya da öfkelenenler içinden, son soruya dek gelen ve öfkesini dizginleyip aklıselim bir biçimde düşünenlerin yanıtlarını şimdiden kestirebiliyorum. Keza öfkesine yenik düşen, kendisi gibi düşünmediğim için bana kızanların da... Muhtemeldir ki onlar, ne bu satırları okuyacak ne de sonrasında yazılanları... Ama biz devam edelim: Çünkü öğretmenin de düşünen, soran, sorgulayanı makbuldür; öfkesine yenilene ve vecd içinde secde edercesine kim olduğunu bile bilmediği efendilerine işgüderlik edeni değil. Ya da karşı çıkıyorum sandığını gönüllü veya gönülsüzce yeniden yeniden üreteni de...

Öğretmenin geçmiş özlemi

“Öğretmenliğin ve öğretmenin itibarsızlaş(tırıl)ma”sı söyleminin ardında bilinçli ya da bilinçsizce geçmiş özleminin var olduğunu belirtmişim. O geçmişin adı Cumhuriyet dönemidir. Genç Türkiye Cumhuriyeti’nin bir ulus-devlet, laik bir ulus devlet olarak, kurulma ve kendini var etme dönemi.

Son cümlemin, hem işaret ettiği dönem, o dönemin koşulları hem de içerdiği kavramlar, üzerine düşünüldüğünde öğretmenin konumu, görevi ve rolünü anlamayı da kolaylaştırıcaktır. Bu dönem, öğretmenin nerede bulunursa bulunsun yeni devletin temsilcisi ve ideolojisinin taşıyıcısı olduğu bir dönemdir. Kitle iletişim araçlarının yok de-

necek kadar az, okur-yazar oranının ve okullaşma seviyesinin çok düşük olduğu koşullardır. Toplumun büyük bir çoğunluğu cumhuriyetin ne getirip götüreceğinden de onun neliği ve gerçekliğinden de bihaberdir. Devlet öğretmene, öğretmen de devlete muhtaçtır. Devlet zor koşullarda görev yapan öğretmeni koruyup kollayacak, öğretmen de kendisinden istenen, toplumu 'aydınlatma' görevini yerine getirecektir. Birilerini kızdırmak pahasına, adını koymalı ve açıkça söylemeliyim: Genelde öğretmenler ordusunun, özeldede ise tek tek her öğretmenin görevi, eski rejimin toplum üzerindeki etkisini bertaraf etmek ve yeni rejime tabiiği sağlamak için kitabı, kalemi, giyimi kuşama, bilgisi ve görgüsüyle örnek olmak; dahası bir nevi misyonerlik yapmaktır. Öğretmen bunun gereğini yaptığı, öğretmenlik buna hizmet ettiği sürece devletin baş tacıdır. Bu koşullarda hiçbir misyonere, sözüm ona itibar bahşetmekte hiçbir beis yoktur. Nasıl olsa, eşyanın tabiatı gereği, bahşedilen her itibar ve değer, yine yeri ve zamanı geldiğinde ya da o nesne işlevini tamamladığında, aynı işlev başka nesnelere de ikame edilebilir olduğunda bahşedenlerce geri alınabilir.

Öte yandan; yoksulluğun, kıtlığın hüküm sürdüğü ve Cumhuriyetin "sosyal"lik ve "hukuk devleti" sıfatlarının da lafziliğin ötesinde gerçek bir değerinin ve işlevinin bile olmadığı koşullarda, öğretmene verilen maaş günümüzle karşılaştırılmayacak kadar önemlidir. Çünkü genç Türkiye Cumhuriyetinin, veri olan zor koşullarda kendisi için görev yapan, cansiperane çalışan, bulunduğu her yerde siyasal ve ideolojik temsilcisi olan öğretmenlerden daha etkili bir ordusu yoktur. Silahla bedenleri teslim alabilir, canları yok edebilir ancak zihinleri, bilinçleri teslim alamazsınız. İşte yeni rejim için öğretmenin görevi budur.

Yeni rejim için, onun gönüllü ya da gönülsüz, ama cefakâr, fedakâr öğretmeni olarak, "Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller" yetiştirmektir görevi. Bunun temel anlamı ve işlevi ise eski rejimden ve onun hâlâ hükmünü sürdüren uzantılarının siyasal ve ideolojik anlayışlarından, kabullerinden ayrılmayı, bağımsızlaşmayı bilinç olarak içselleştirmiş, yeni rejime tabî "hür nesiller"dir. Yoksa her koşulda "fikri, irfanı, vicdanı hür" değil. Çünkü

böylesi nesiller yetiştirmekle görevlendirilen öğretmenlerin dahi, bırakın o günleri günümüzde bile, her yerde her koşulda "fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür" olması istenmez. Hürriyet dediğin nedir ki zaten, salt teslim oluş! Sorgusuz sualsiz, tam bir inançla salt teslim olanın da hürriyet nesine gerek ki... Böylesinin hürriyet sorunu yoktur; aslında yemek içmek sorunu da demek gerek. Ancak sosyal ihtiyaçlar neyse de, fizyolojik ihtiyaçlar, ölmediğiniz sürece, ne inanç dinliyor ne de teslim oluş, durmadan dürtüklüyor: Susadım, su iç! Karnım acıktı, yemek ye! Su içtim, yemek yedim, hadi üre! Sonrası mı? Tabiliğin ve icazetin sorgulanmaz sınırları için de "hür"lüğün keyfini süre süre düşün, hayallere dal, kanatlan! Ama sakın ola ki tabiliğin ihata duvarlarını aşma! Hareket etmeye yönelip, zihnindeki zincirleri şakırdatma!

Öğretmenler açısından Cumhuriyetin yaklaşık olarak ilk otuz yılının bir başka ayırıcı özelliği daha vardır: Birey olarak bilgi birikimi, kapasitesi, düşünsel ufku, huyundan karakterine kişilik özellikleri ne olursa olsun, o statüsü gereği "münevver"dir; birileri tarafından "aydınlatılmış" ve birilerini de kendisini "aydınlatmış" olanlar için aydınlatmak amacıyla yollara düşmüştür. Birilerinin kendisine tuttuğu ışığı, o ışıktan nasiplendiği kadarıyla toplumun yeni yetişen nesillerine ve olabildiği kadar da yetişkinlerine yansıtmakla, aktarmakla görevlidir.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarındaki toplumsal, ekonomik koşullar, okur-yazarlık oranları da dikkate alındığında, statüsünden kaynaklı bu "münevver"ler, yanılsamalı bir biçimde "aydın", hatta "entelektüel" sayılmışlardır²¹. Tıpkı, halk arasında söylenen, "Koyunun olmadığı yerde keçi Abdurrahman Çelebi kesilir" misali... Ara-

²¹ Bu noktada, herhangi bir yanlış anlamaya meydan vermemek için, Köy Enstitüleri'nden yetişenlerin daha ayrı bir değerlendirilmeyi hak ettiklerini belirtmek gerek. Köy Enstitülerinin Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası işbölümündeki konumuyla bağlantısını gözden irak tutmadan ve olup biteni de birilerinin yaptığı gibi, efsaneleştirme yanılısına düşmeden, dahası dünya genelinde kapitalizmin bunalıma girdiği, Keynesçil ekonomik ve sosyal politikaların, açılımların uluslararası düzeyde uygulama alanı bulduğu, 1940 başında kurulan bu okulları bütünsel anlamda ve kapsamlı olarak değerlendirmek gerek. Ama yeri burası değil.

larında kendini yetiştirmiş, “aydın”, “entelektüel” sıfatlarını hak etmiş, dahası bunun bedelini de ödemiş olanlar yok değildir. Ancak bu dönemin “münevver”lerinin büyük bir çoğunluğu, yalnızca kendilerinden isteneni yansıtan birer ayna olmanın, yani kelimenin neliğine uygun bir biçimde salt münevverlikten öte geçememişlerdir. Bunda bir tuhaflik da yoktur. Çünkü onlardan istenen de zaten budur.

Ancak “münevver”likten öte geçmeyen bu hal bile, o zamanın öğretmenlerinin içerisine girdikleri her yerde ve ortamda, toplumun ekâbirleri arasında sayılmasını beraberinde getirmiştir. Köyde görev yapıyorsa muhtardan, imamdan önde gelmiş, kasaba ya da nahiyede nahiye müdürü, karakol komutanı, belediye başkanıyla hemhal olmuş, ilçede ise kaymakam başta olmak üzere, mülki idare amirleriyle aynı masada pişpirik oynayıp hasbihal edebilmiştir. Çünkü üniversite öğrenimi görmüş olmak bir yana, il ve ilçelerde bile okuryazar olanların sayılı olduğu koşullarda öğretmenlik statüsü, “şu” diye gösterilen biri olmaktan bağımsız bir biçimde, her öğretmeni kişiliğine, bilgi birikimi ve entelektüel kapasitesine bakmaksızın toplumun önde gelenleri arasına yerleştirivermeyi olanaklı kılmıştır. Bir de bu durumu taçlandıran, hatta birçok kusuru örten, başka bir gerçeklik ve hakikat vardır: Cumhuriyetin öğretmeni olmak.

Velhasıl, söz konusu dönem, hem içerisinde yaşanan ekonomik, sosyal, siyasal koşullar hem öğretmenin Cumhuriyetle, Cumhuriyetin de öğretmenle ilişkisi temelinde öğretmeni ve öğretmenliği ayrıcalıklı bir konuma taşımış; köyün, kasabanın, ilçenin hatta ilin bile ileri gelen aileleri, zenginleri kızlarını onlarla evlendirebilme uğraşına girmiştir. Öğretmenlerle akraba olmak, kızlarını onlara vermek, önemli bir karine olarak görülmüştür.

Öğretmenlerin, o dönemin yaşayan öğretmenlerinden dinledikleri ve yazılıp çizilenlerden öğrenip hayıflanmayla karışık, yanılsamalı bir biçimde hasret duydukları yıllar geride kalmıştır. Ne var ki öğretmenler, her ne kadar şair, “Hasret ardına bakmaz” dese de, yaşamadıkları ve yaşayamaya-

cakları bir asr-ı saadet döneminin özlemi içinde dünün ve şimdi’nin değişen gerçekliğini ve hakikatini ıskalayarak, kendilerini itibarsızlaşma/itibarsızlaştırılma yanılsamasına ve hayıflanmasına kaptırmışlardır. Hem de o dönemde olup bitenin ve itibar diye algılananın, koşulların getirdiği bir bahşedilme olduğunu bile düşünmeden. Oysa her şey an be an değişmiş ve değişmektedir.

Değişen koşulların “münevver”i

Dönemin münevveri Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarından başlayarak, neredeyse 1950’li yıllara dek, hâlâ devletin öğretmenidir. O münevver, kendisine bahşedilen ayrıcalıklarla, kendi dünyasında siyasal ve ideolojik işlevini yerine getirir. Aslında o münevverlerin büyük bir çoğunluğu kendilerine verilen ve belletilen kabuller temelinde yaşamakta, cumhuriyeti, değişmeden varlığını sürdüren aynı cumhuriyet sanma yanılsamasını sürdürmektedir. Siyasal ve toplumsal alanda olup biten kimi değişiklikleri ve eleştirel yaklaşımları ise genelde cumhuriyetin özelde ise kendilerinin harim-i ismetine bir saldırı saymaktadır. Çünkü o, cumhuriyetin idealist öğretmeni olarak devletin kurucularına ve kurucu ideolojisine bağlıdır. Onun yılmaz, fedakâr, ama bahşedilmiş ayrıcalığına haiz bir neferdir. Bir eser olarak “Yeni nesiller”i yetiştiren ve yetiştirecek olan odur.

Ancak ne denli uzun ya da kısa olursa olsun her düşün bir sonu vardır. İkinci dünya savaşının bitimi ve ardı sıra dünya kapitalizminin ABD’nin liderliğinde ve ona eşlik eden diğer emperyalist devletlerle birlikte hiyerarşik yapılanmasının yeniden tesisi ve uluslararası işbölümünün yeni sermaye birikim biçimi doğrultusunda örgütlenmesi, Türkiye Cumhuriyeti için de uluslararası sürece bağlı değişim ve dönüşümün nirengi noktalarından biridir. Genç Türkiye Cumhuriyeti’nin, 1929 Dünya ekonomik bunalımıyla birlikte değişim gösteren uluslararası işbölümüne ve daha özerk davranmayı olanaklı kılan siyasal dengelerine bağlı olarak adım adım ekonomiden sanayiye ve eğitime dek oluşturmaya yöneldiği politikalar, bu yeni dönemde önce duraksamaya sonrasında ise ortadan kaldırılmaya başlanır. Çok partili siyasal yaşam da bunu hızlandırıcı bir faktöre dö-

nüşür. Cumhuriyetin öğretmen açığını kapatmak ve hızla yeni münevverler yetiştirmek için ikinci dünya savaşı yıllarında, 1940 başlarında kurulmuş Köy Enstitüleri bile siyasal çekişme konusuna gelmez. Daha 1947-48'de Türkiye Cumhuriyeti, ABD emperyalizminin planlarında, kendisine rol biçilen, rol verilen bir devlet olarak görülür. Bu plan dâhilinde, Truman Doktrini ve Marshall Yardımı uygulamaya konulur. Planın hem siyasal kadrolara, hem toplumun geniş kesimlerine hem de askeriye olmak üzere üçüncü boyutu vardır. Siyasal kadrolar ve askeriye boyutu, başlangıçta ikili anlaşmalar ve NATO üzerinden hızla kurulur. Toplumun okuryazarlar başta olmak üzere geniş kesimlerine dönük ve toplumsal tabanı ve desteği oluşturacak boyut içinse başka bir araç gerekmektedir: Sivil bir örgütlenme. İşin bu boyutu da çok geçmeden çözülür. Amerika'da devşirilmiş olan devşirmelerin, Türkiye'ye gelişi ya da gönderilişi ve onların bulunduğu yeni devşirmeler ve bu işgüderliğe teşne zevat aracılığıyla Komünizmle Mücadele Derneği kurdurulur. "Her mahallede bir milyoner yaratacağız" dan, "Yeter söz milletindir" e uzanıp, "Küçük Amerika" olma söylemleriyle yol alan Demokrat Parti iktidarı da işleri kolaylaştırır.

ABD emperyalizminin kolonyal şapkalı ve şapkasız temsilcileri, her kademedeki devşirmeleri aracılığıyla yükselttikleri "Komünizmle Mücadele" çığlıklarıyla, özellikle konumuz açısından ele alındığında, 1954 yılında Köy Enstitülerinin kapatılmasında etkili olur. 1956 yılında ise Köy Enstitülerini kapatan Demokrat Parti hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı'yla Amerikan Ford Vakfının yetkilileri sıcak temaslar gerçekleştirir. Çok geçmez, temaslar meyvesini verir: Aynı yıl, Türkiye toplumunun ve eğitim sisteminin çıkarlarını düşünmekten başka bir gayesi olmayan, parasını ve uzmanlarını bu uğurda seferber eden Amerikan Ford Vakfının her türlü mali desteği ve fikri yönlendiriciliğiyle, ilköğretim programı değiştirilir. Sonuç mu? "Her ömür kendi gençliğinden vurulur" der Yılmaz Odabaşı, ne de olsa her toplum da kendi gençliğinden teslim alınır. Hal böyle olunca, bunun en etkili yolu ise eğitim sistemini değiştirmek, dönüştürmek ve biçimlendirmekten geçer. Bunu da en iyi sistemin efendileri bilir ve yeni devşirmeler, ideolojik esirler yetiştir-

mek üzere, devşirmeleri aracılığıyla hayata geçirir.

Bu dönemde münevverlerden kayda değer bir ses çıkmaz. Hatta büyük bir bölümü olan bitenden bile bihaberdir. İlgilerini bile çekmez. Zaten münevverin de üzerine vazife değildir bu. Her şeye rağmen sesini çıkaran ya da itiraz etmeye, eleştirel bir tutum takınmaya çalışanlar ise bedelini sürgünlere, görevden uzaklaştırmalara dek uzanan cezalandırmalarla öder. Farkında olsalar da olmasalar da, iktidarla ilişkilerinin düzeyine bakmaksızın, değişen gerçekliğe bağlı olarak, dönemin münevver öğretmenleriyle cumhuriyetin arası açılmaya başlar. Büyü bozulmaya, düş dağılmaya, değişen gerçekliğin hükmü galebe çalmaya yüz tutar. Çünkü cumhuriyet, kuruluş döneminin cumhuriyeti değildir artık. Yaklaşık otuz-otuz beş yılda köprünün altından çok sular akmıştır. Ve öğretmen, kendi öznel kabullerinden bağımsız bir biçimde, her geçen gün ağır ağırsak da olsa devletin sıradanlaşan bir memuruna dönüşmeye başlamıştır.

Herkesin yerini ve haddini bilmesi gerekir, elbette münevverin de münevverliğini... Artık öğretmenlerin "şehir kulüp"lerinde sık görülmediği, kaymakamlar, nahiye müdürü ve belediye başkanlarıyla, ülke ve dünya sorunlarına ilişkin hasbıhal edip pişpirik oynamaya sıra bulamadıkları, statüsüne binaen ekâbir çevrelerinde yer alamadığı yıllar gelip çatmıştır. Köy, kasaba neyse de il ve ilçelerde ileri gelen ve zengin ailelerin kızlarını öğretmenle evleme döneminden de eski eser kalmamıştır.

Toplumsal koşulların, ekonomiden siyasete, okuryazar oranının artışından kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasına, giyim kuşamdan sosyal ilişkilere dek birçok alanda değişmesi, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1950'li yıllara dek süren dönemin münevverinin toplum içindeki konumunu, 1960'lardan başlayarak özellikle 1970'li yıllarla birlikte hızla erozyona uğratmıştır. Bunda öğretmenlerin ekonomik durumlarındaki düşüş kadar, il ve ilçelerde hatta kasaba ve köylerdeki eşraf arasında üniversite eğitimi görmüş, bilgi birikimi ve entelektüel kapasitesi öğretmenlerden aşağı kalmayan insanların yer almaya başlaması, giyim, kuşam, davranış ve konuşmada onlardan

geri sayılmayacak kişilerin sayısının artışı da hızlandırıcı ve önemli bir etken olmuştur. Giderek, öğretmenlik de “Hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol!” denilecek bir düzeyde algılanıp anlamlandırılmaya başlanmıştır. Çünkü öğretmenin devletle, devletin öğretmenle değişen ilişkisi, kendisi de değişmekte olan toplumun öğretmene ve öğretmenliğe dönük algısını ve ona atfettiği değeri de değiştirmiştir. Bu da kaçınılmazdır. Çünkü her meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de toplumlar için ilanihaye değişmez ve her daim mutlak kalan bir değeri yoktur.

İşte, günümüzde öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin itibarsızlaşması ya da itibarsızlaştırılmasından söz edenlerin algılayıp kavrayamadığı, belki de kavrasalar da bir türlü kabul edemedikleri hakikat budur. Günümüz öğretmeni, öncelikle bu hakikati kavramalı ve yaptıkları işe ilişkin yanılsamalardan kurtulup, sistem açısından kendilerine yüklenen ve istenen işlevlerin bilincine varmalıdır. Dahası var olanı sorgulayıp ne yapıp ne yapmamaları gerektiğine karar vermelidir: İtibar dilenerek, hayıflanarak, düzenin duvarında bir tuğla olmak mı, yoksa insanın insanı sömürüsüne dayanan düzenin değiştirilip dönüştürülmesinin bir paçası olmak mı?

Bir Başka Yanılsama: Statü ve Mesleklerin İtibarı

Yazıyı daha fazla uzatmamak için, bu konudaki düşüncelerimi kısaca birkaç paragrafta özetlemek istiyorum: Öğretmenler arasındaki, itibarsızlaşma / itibarsızlaştırma söyleminin dayandığı bir başka yanılsama da mesleklerin, statülerin kendiliğinden değişmez bir değerinin, itibarının olduğu, olması gerektiği kabulüdür. Oysa tarih boyunca, anlamlandırmalar ve atfedilen değerler ne olursa olsun, hiçbir meslek ya da statünün böylesi bir değeri yoktur. Aynı durum günümüz için olduğu gibi, gelecekte de geçerli olacaktır. Çünkü meslek ya da statülerin ve sıfatların değişmez bir değeri olduğunu yanılsamasını hakikat saymak, meslekler arasında bir hiyerarşiyi, bir alt üst ilişkisini kabul etmektir. Bunun bilinçli ya da bilinçsizce karşılığı ise insanları yaptıkları işe, statüsüne ya da sıfatına göre daha baştan sınıflayıp ayırmaktır. Toplumsal olarak değerini buna göre belirlemektir. Dahası,

kendisi için de peşinen bu yanılsamalı algıya göre değerlendirilmeyi, saygı gösterilmeyi istemek ve beklemektir.

Söz konusu kabul ve istek, hem kendisinin hem de karşısındaki insanın değerini ve değerlerini bir insan olarak kendinden başlatamayan ilinek insanlara özgüdür. İlinek insan, hem kendi değerini, hem de ötekinin değerini kendisinden daha üstün olduğunu var saydığı, önem atfettiği ve kendi dışındaki bir varlıkla, statüyle ilişkisinin uzaklığına ya da yakınlığına göre belirlemeye çalışır. Karşısındakini ya da kendini, eğer değer atfedildiğini bildiği / değer atfedileceğini düşündüğü bir sıfatı, mesleği varsa onunla nitelemeye yeltenir. Bu birini küçümsemek, aşağılamak istediğinde de nedensel önemli olduğunu vurgulamak istediğinde de geçerlidir. Sanki ilişkide bulunduğu kanlı canlı, düşünen, yanılan, üzümlüp sevinen, zaafı olan “şu” diye gösterilen bir insan değil de bir sıfat, bir statüdür.

Bu noktada asıl unutulana, mesleklerin ve statülerin, sıfatların kendinde bir şey olarak değerinin olmadığıdır. Herhangi bir insanı, bunlara bakarak, değerli ya da değersiz olarak nitelemenin yanlış olduğu hakikatini bir yana bırakmaktır. Oysa tüm sıfatlar, statüler birey olarak insana ilinektir. Bundan dolayı, “şu” diye gösterdiğimiz insana, hiçbir sıfat, statü veya meslek, onda olmayan bir değeri, saygınlığı ona kazandırmaz ve vermez. Bunun aksini düşünen, söyleyen, bekleyen ve buna göre davranan her insan konumu ne olursa olsun ilinek bir insan olmaktan kurtulamaz. Çünkü sıfatları, statü ve meslekleri daha değerli olarak algılatan yegâne varlık, düşünüşü, söyleyişi ve eyleyişiyle, yaptıkları işte billurlaşan “şu” diye gösterilen tek insanlardır. Statülerinden, sıfatlarından, mesleklerinden dolayı itibar, değer bekleyenler ise değer katanların kattığı değerden ya da bir dönem bahşedilenlerden pay almaya, nemalanmaya çalışan ilineklerdir.

Son söz: Bir öğretmene ilinek insan olmak, ilinek bir insana ise öğretmenlik yakışmaz. Ne var ki hükmü meri olan gerçeklik ve hakikat bunun tam tersidir.

Yetişkin Okuma Yazma Eđitimi¹

L. Tett, *Edinburgh Üniversitesi, Edinburgh, UK*

R. St. Clair, *Glasgow Üniversitesi, Glasgow, UK*

Çeviri

Deniz Dinçel, Nurcan Korkmaz, Rabia Vezne²

Eleştirel okuryazarlık kavramı Brezilyalı eğitimci Paulo Freire ile ilişkilendirilir ve okuryazarlığın sadece sözcükleri okuma potansiyeline değil, aynı zamanda dünyayı okuma potansiyeline atıfta bulunur. Bu yaklaşım, katılımcıların kendi dünyalarını adalet ve adaletsizlik, iktidar ve baskı bağlamında anlamalarını ve onu dönüştürmelerini amaçlayan bir pedagojiyi hedefleyerek işlevsel modelin ötesine geçer. İşlevsel modelin aksine eleştirel okuryazarlığın birincil hedefi, bireyin var olan sosyal merdivenin basamaklarından yukarıya çıkmasına değil, baskın kültürün ve sosyal gruplar arasında varolan güç ilişkilerinin radikal bir eleştirisini inşa etmesine katkıda bulunmaktır

¹ Bu yazı, editörlüğünü Kjell RUBENSON'un yaptığı *Adult Learning and Education* adlı kitapta yer alan *Adult Literacy Education* başlıklı bölümün özetidir.

² Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Bölümü Doktora Öğrencileri

Yetişkin temel eğitimi ya da yetişkin okuma yazma ve temel matematik yeterlikleri (numeracy) olarak da bilinen yetişkin okuma yazma eğitimi alanı, son yıllarda giderek artan oranda ulusal ve uluslararası seviyede ilgi görmektedir. Bu, kısmen 1990'lı yılların ortalarında yapılan ve ilk kez farklı ülkeler arasındaki yetişkinlerin becerilerini kıyaslamaya olanak sağlayan Uluslararası Yetişkin Okuryazarlık Anketinden (ve daha az etkili olmakla beraber sonraki on yılda ortaya çıkan Yetişkin Okuryazarlık ve Yaşam Becerileri Anketinden) kaynaklanan bir ilgidir. Bu ilgi, başarının anahtarı olan okuryazarlık gibi bilgi yönetim becerilerini üreten bilgi ekonomisi hareketine denk düşmektedir. Aynı zamanda (eğitimin refahın temel anahtarı olduğu) insan sermayesi fikri Dünya Bankası ve UNESCO (Wikens ve Sandlin, 2007) gibi örgütlerde güçlenmeye başlamış, dolayısıyla yetişkin okuma yazma eğitimi, merkezi ve önemli bir eğitim sektörü haline gelmiştir.

Yetişkin okuma yazma eğitiminin, sanayileşmiş Avrupa'da ya da gelişmekte olan ülkelerde uygulanmasına göre yapı, hizmet ve felsefe bakımından büyük farklılıklar gösterdiği ve farklı roller üstlendiği görülmektedir. Yetişkin okuma yazma eğitimi kiliselerde, kolejlerde, üniversitelerde, topluluklarda, iş yerlerinde ve kütüphanelerde gerçekleştirilebilir. Bu eğitim, özel olarak bu alanda ya da eğitimin başka alanlarında yetiştirilmiş olan personel veya gönüllüler tarafından verilebilir. Öğrenenler; çalışanlar ya da işsizler, kadınlar ya da erkekler, yerli halklar ya da mülteciler, öğrenciler veya yarı zamanlı öğrenim görenler olabilir. Bu grupların her biri okuma yazma eğitimi için kendine özgü bir bağlam sergilediğinden, farklı gruplar arasında genelleme yaparken çok dikkatli olmak gerekir.

Yetişkin Okuryazarlığı Nedir?

Yetişkin okuryazarlığının ne anlama geldiğini kavramsallaştırmanın bir kaç yolu vardır. Bu tanımlamalar, öğrenmenin farklı anlayışlarını vurgulamaları nedeniyle eğitimin odağı ile ilgili farklı varsayımları önerirler (Papen, 2005). Buna göre üç kavram özellikle etkili olmuştur: işlevsel, eleştirel ve liberal okuryazarlık kavramları (Tablo 1).

İşlevsel Okuryazarlık

Bu görüşe göre okuryazarlık, bireyin topluma katılımı ile ilişkilendirilen, geniş etkinlikler dizisi için gerekli olan bir beceri olarak görülür. Bireysel becerilerle, ülkenin çağdaşlaşması ve ekonomik üretkenliği arasında bir ilişki olduğu varsayılır. Bu görüş; özellikle, okuryazarlığın geliştirilmesini, küreselleşmenin faydalarından yararlanmak için bir anahtar olarak gören OECD'de (1997, 2000) baskın olarak görülür. Okuryazarlık, kültür ya da toplumla çok az ilişkilendirilen bir dizi nötr, teknik beceri olarak ele alınır. Varsayılan faydaları arasında; bilgiye erişimi sağlama, düşünmeyi geliştirme, bireylerin iş bulma ve kazanç edinme şanslarını artırma olduğuna inanılır. Bu görüşün bir yansıması olarak; Yetişkin Okuryazarlık ve Yaşam Becerileri Anketi (ALL), becerileri, günlük iş ve yaşamın gereksinimlerini sağlayacak en düşük kriterler olarak ölçmüştür (UNESCO, 2005). İşlevsel model; bireysel eksiklikleri vurgulayarak, okuryazarlığı, evrensel ve yazılı dilin kullanımını gerektiren her türlü farklı duruma aktarılabilir, bir dizi soyut beceri olarak görür (Barton, 1994).

Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık kavramı Brezilyalı eğitimci Paulo Freire ile ilişkilendirilir ve okuryazarlığın sadece sözcükleri okuma potansiyeline değil, aynı zamanda dünyayı okuma potansiyeline atıfta bulunur (Freire ve Macedo, 1987). Bu yaklaşım, katılımcıların kendi dünyalarını adalet ve adaletsizlik, iktidar ve baskı bağlamında anlamalarını ve onu dönüştürmelerini amaçlayan bir pedagojiyi hedefleyerek işlevsel modelin ötesine geçer. İşlevsel modelin aksine eleştirel okuryazarlığın birincil hedefi, bireyin var olan sosyal merdivenin basamaklarından yukarıya çıkmasına değil, baskın kültürün ve sosyal gruplar arasında varolan güç ilişkilerinin radikal bir eleştirisini inşa etmesine katkıda bulunmaktır (Shor, 1993). Bu model genellikle demokratik yurttaşlık ve bireylerin sosyal hayata katılımına destek olma konusunda eğitimin oynadığı rol ile ilişkilendirilir (Crowther ve Tett, 2001). İnsanlar okuryazarlık becerisine sade-

ce metinlerin yazılı anlamlarını çözmek için değil, aynı zamanda satır aralarını okuyarak, bir metnin desteklediği görüşlerin eleştirel tartışmasına katılmak için de ihtiyaç duyarlar.

Okuryazarlıkta Liberal Gelenek

Üçüncü okuryazarlık görüşü, kişisel gelişimi ve bireysel amaçları vurgulayan insancıl bir eğitim görüşüdür. Bu görüş, bütün vatandaşların eğitim hakkını savunarak, işlevsel beceriler yaklaşımının ötesine geçer ve yaratıcı yazı ile literatüre erişim gibi alanları da içerir (Papen 2005). Programlara katılanlar, sadece çalışan nüfusla sınırlı değildir, yaşlılar ve işgücüne dahil olmayan kişiler de kapsanır.

	İşlevsel	Eleştirel	Liberal
Okuryazarlık eğitimini gerektiren neden	İş/ Yaşam Becerileri	Anlayış, Güçlendirme	Araçlar, Kişisel Gelişim
Katılımcı grup	Çalışanlar (Potansiyel)	Dışlanan kesimler	Herkes

Tablo 1: Okuryazarlık eğitiminde üç farklı yaklaşım

Varsayım, değer ve standartları sorgulanması gereken bu farklı tanımlar, okuryazarlığın birbiriyle yarışan ideolojilerini sergilerler. Ancak ABD'deki Welfare to Work'de (Sandlin & Cervero, 2003) olduğu gibi, dünyanın büyük bir kısmında, okuryazarlığın teknik bir beceri ve mesleki yeterlilik olarak görülmesine sebep olan işlevsel, mesleki yaklaşıma sorgusuz sualsiz bir kabul vardır.

Okuryazarlığa Dönük Toplumsal-Pratik ve Beceri Modelleri

Yetişkin okuma yazma eğitiminin amacı hakkındaki değişik görüşlere ek olarak, insanların okuryazarlığı aslında nasıl kullandıkları üzerine de birkaç kuramsal yaklaşım vardır. İşlevsel-beceri-odaklı yaklaşım, dikkati metnin özerkliğine ve taşıdığı anlama çeker. Yetişkin okuryazarlığının evrensel özelliklerini ve diğer göstergesel işaret sistemlerini araştırır. Okuma, yazma ve hesapmanın dar anlamda tanımlanmasına yol açar ve öğrenmeyi bireysel ve bilişsel düzeyde ele alan görüşleri yok sayar. Öğrenenlerin tepkilerini

anlamak için önemli olan birçok konuyu dışlar. Sıklıkla, sınırlı okuryazarlık becerisine sahip kişilerin ya beceri ya da eğitim açısından yoksun görülmesine neden olacak şekilde, eksik bir okuryazarlık görüşünü destekleyebilir. Toplumsal-pratikler yaklaşımında ise; sayıları ve okuma-yazma ile ilişkili sosyal pratikleri de kapsamak amacıyla bireylere odaklanan bilişsel beceriler modelinden bir dönüşüm söz konusudur (Hamilton et. al., 2006). Bu görüşte, okuryazarlık tamamen bireysel bir etkinlik olarak görülmez- daha ziyade okuryazarlık ve matematiksel beceri tarihsel ve toplumsal olarak konumlandırılmış, daha geniş kültürel ve medya deneyiminin bir parçası olarak görülür.

Toplumsal-pratikler yaklaşımı odağını, öğrenenlerin yoksun olduğu okuryazarlık anlayışından uzaklaştırarak, kişilerin bir çok farklı yol kullanarak okuryazarlıkla ilişki kurabileceği görüşünü benimser. Toplumsal-pratikler yaklaşımları, farklılıkları ve çeşitlilikleri fark eder ve toplumumuzda bu farklılıkların nasıl değerlendirildiğini sorgular.

Street (1995) bu durumu, okuryazarlığı insanlara verilen özerk bir beceri olarak ele alan görüşten, onu kurumsal amaçlar ve güç ilişkilerinin daha geniş bağlamına yerleştiren ideolojik bir okuryazarlık görüşüne doğru bir değişim olarak açıklar. Bu bakış açısına göre; yetişkin okuryazarlığı, toplumsal kurumlar ve güç ilişkilerince yapılandırılan, çeşitli anlarda ve durumlarda gözlemlenebilen bir dizi toplumsal pratiğin parçasıdır. İlgi, yazılı ve sözlü kelimelerin gömülü olduğu kültürel deneyimler üzerine odaklanır. Sadece okuma değil aynı zamanda konuşma, yazma ve bunlara ek olarak yeni teknolojilerin kullanımı, okuryazarlık tanımının merkezine oturur. Toplumsal-pratikler yaklaşımı, bağlamsal öğrenme yaklaşımıyla; ders-

lik ile öğrenenlerin yaşamlarını sürdürdüğü topluluk arasında, öğrenme ile kurumsal güç arasında ve yazılı okuryazarlık ile diğer medya arasında bağlantıların yapılmasını gerektirir.

Yetişkin okuryazarlığı, matematiksel beceri ve dilbilimin sadece bir tane toplumsal-pratikler teorisi yoktur, farklı birkaç çeşidi vardır. Yeni Okuryazarlık Çalışmalarını (NLS) şekillendiren toplumsal-pratik yaklaşımı, Vygotsky ve diğerlerinin çalışmalarında yer etmiş olan aktif problem-çözme teorisinin (active problem-solving theory) psikolojik yaklaşımından daha çok sosyoloji, toplum dilbilimsel ve antropoloji fikirleri ve yöntemlerinden yararlanır. NLS, örgün eğitim ortamlarının ötesine geçerek, enformel öğrenmeyi ve okuryazarlığın önemli bir rol oynadığı diğer resmi ortamları da kapsar. Öğrenme sadece derslikte değil, metinlerden ziyade daha geniş bir okuryazarlık çerçevesine yerleştirilmiş anlamlarla, değerlerle ve amaçlarla günlük hayatın içinde yer alır.

Toplumsal-pratikler yaklaşımını okuryazarlığa uygulamanın temelinde iki önemli ilke vardır. Birincisi, yapılandırılmış öğrenme ve gündelik dünya arasındaki çift-taraflı diyalogun ve hareketin gerekliliğidir. Çünkü günlük hayata yerleşmiş kültürler ve pratikler kolaylıkla derslik ortamına getirilemez ve kabul ettirilemez. Eğitimin içi ve dışı arasındaki sınırlar belirsizleştirilmelidir ki, farklı bağlamlar nüfuz edebilsin.

İkincisi, bu yaklaşımda aktif öğrenme varsayılmaktadır. Okuryazar olmayı yazının ve dilin araçlarına hakim olma süreci olarak tanımlar. Bu durumun, hem öğrenme sürecindeki ilişkiler hem de öğrenenler ve öğretmenlerin düşündürücü ve sorgulayıcı etkinlikleri için önemli çıkarımları vardır (Hamilton et. al., 2006). Öğretmenlerin ve öğrenenlerin; öğrenmenin gerçekleştiği kurumun yönetimine, yönetim komiteleri, danışma kurulları, araştırma ve geliştirme etkinlikleri yoluyla katılmalarının ve karar alma süreçlerine dâhil olmalarının yolları çok önemlidir. Böyle alanlarda vatandaşlık sergilenir ve sahnelenir.

Okuryazarlığın İşlevsel ve Toplumsal-Pratikler Yaklaşımlarını Uzlaştırmak

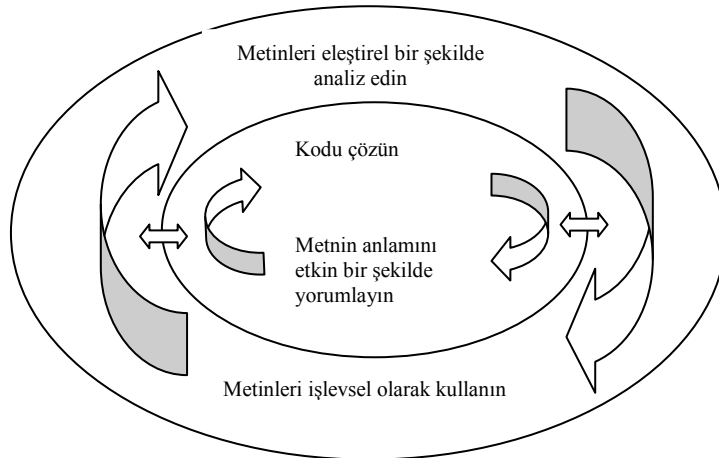
Toplumsal-pratikler yaklaşımı öğrenenlerin motivasyonlarının, hedeflerinin ve amaçlarının önemini hesaba katar; her okuryazarlık girişimi belli bir sebeple ve özel bir bağlamda gerçekleşir, bu yüzden, bu yaklaşım evrensel okuryazarlık becerileri seti fikrine meydan okumaktadır. Fakat, beceriler ve bilgi edinimi öğrenenin amaçlarına özgüdür ve hayatlarının birçok yönünü iyileştirir. Örneğin, istihdam için becerileri geliştirmek toplumsal pratiklere hizmet ediyor gibi görünmeyebilir ama istihdam ve terfi amacıyla kazanılan beceriler insanların, çocuklarının ödevlerine yardım etme, ev işlerini yapma ve daha ileri öğrenmelere yönlendirme gibi hayatlarının diğer alanlarına da uygulanabilir. Hem becerileri geliştirmek hem de bu becerilerin öğrenenlerin hayatındaki rolünü fark etmek önemlidir ve her ikisi de iyi öğretimde geliştirilmelidir.

İşlevsel yaklaşım ile toplumsal-pratikler yaklaşımını politika ve uygulama içerisinde uzlaştırmak ne kadar mümkün olabilir? Toplumsal-pratikler, işlevsel yaklaşımın dar bakış açısını kapsayan ve genişleten bir yaklaşım olarak görülebilir mi? Birbirine zıt iki ana yaklaşım fikri durumu fazla basitleştirmektedir ve özellikle gündelik kültürel ortamlarda, insanların okuryazarlığa getirdikleri yol gösterici felsefeleri tarif etmenin başka yolları da vardır (bakınız Barton et al., 2000). Freebody ve Lo Bianco (1997:26), etkili okuryazarlık öğretiminin, öğrenenlerin kodları çözmelerine, metni aktif bir şekilde yorumlamalarına, işlevsel olarak kullanmalarına ve eleştirel bir şekilde analiz etmelerine yardımcı olacak kaynaklardan yararlanmasını önerir. Bu Şekil 1'de sunulduğu gibi dinamik bir süreçtir; hem beceriler hem de eleştirel pratikler metinlerle çalışırken iç içe geçmiştir.

Ortadaki daire, aslında kelimeleri sayfada yazdıkları gibi anlama ve anlamlandırma sürecidir. Dışdaki halka, anlamın işlevsel ile eleştirel arasında değişebilen, sosyal kullanımlarını temsil eder. Bu parçalardan herhangi birini içermeyen bir okuryazarlık süreci, metinle sadece kısmî bir ilişki olarak düşünülebilir.

Birleşik Devletlerdeki araştırma da beceriler ve pratikler arasındaki ilişkilere yeni bakış açıları sağlamaktadır. Oregon, Portland'daki 5 yıllık Boylamsal Yetişkin Eğitimi Çalışması (LSAL) hem programa katılım hem de kendi başına çalışmanın okuryazarlık uygulamaları üzerinde olumlu,

rının, beceri gelişimini vurgulayan okuryazarlık pratikleri üzerinde en dolaysız ve hızlı etkiye sahip olduklarını belirtmektedir.



Şekil 1. Okuryazarlık eğitimine beceri ve toplumsal-pratikler yaklaşımlarını uzlaştıran bir yaklaşım.

zamana özgü etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Reder, 2008). Araştırma, temel becerileri geliştirmek için, kendi kendine çalışmanın, sınıf çalışmalarına katılınlar ya da katılmasınlar, okur yazarlık seviyeleri farklı yetişkinlerin tümü arasında yaygın olduğunu göstermiştir. Kendi kendine çalışma, programa katılım dönemleri arasında bir köprü rolü üstlenerek, devamlılığın sağlanması kolaylaştırmaktadır. LSAL tarafından belirlenen karışık öğrenme yöntemi toplumsal pratikler ile beceri temelli yaklaşımları birbirine bağlıyor görünmektedir. Bu yöntem, öğrenenlerin okuryazarlıkla ilişkili toplumsal pratikleri geliştirmek için bir dizi kaynak kullandığını ve bu programların, toplumsal pratikleri destekleyen becerileri sağlamayı amaçlayan kaynaklardan belirli biri olduğunu öne sürmektedir. Yukarıdaki diyagramda önerdiğimiz gibi, beceriler ve uygulamalar, okuryazarlık ve okuryazarlık eğitimi için bir öz pekiştirme döngüsü oluşturmaktadır.

LSAL tarafından önerilen geniş katılım yöntemi, toplumsal pratikleri ve beceri yaklaşımını bir araya getirmektedir. Bir taraftan, öğrenenin, öğrenenlerin hizmet sağlayıcı programları ve kaynakları aktif olarak kullanmalarını kapsadığını kabul ederken, diğer taraftan, okuryazarlık programla-

Yetişkin Okuma Yazma Eğitiminin Rolü

Tüm dünyada, yetişkin okuma yazma eğitimi çeşitli rolleri yerine getirmektedir. Gelişmiş ülkelerde, okuma yazma öğrenen yetişkinlerin zorunlu eğitimden tam olarak yararlanmamış kişiler olduğu yaygın bir görüştür. Okulların belirli öğrencileri dışarı itme eğilimine ilişkin sosyolojik açıklamalardan, öğrenme güçlüklerini kapsayan psikolojik gerekçelere kadar birçok olası neden vardır. Genel olarak, yetişkin okuma yazma eğitiminin ilk baştaki okul başarısızlığını bir dereceye kadar telafi eden ve okuryazarlığa katılımı geliştiren iyileştirici bir rolü olduğu görüşü ortak bir kabuldür (St.Clair ve Priestman, 1997).

İyileştirici bakış, öğrenenlerin okuryazarlığı öğrenmek için bir fırsatı olduğunu ancak bu fırsatı etkili kullanamadıklarını varsayar. Bu, öğrenenlerin okuryazarlık becerilerini azaltan bir takım problemleri olduğunun varsayıldığı hatalı bir bakış açısına yol açabilir.

Yetişkin okuma yazma eğitiminin finansman ve politika konusunda bu kadar çeşitliliğe maruz kalmasının nedenlerinden biri, iyileştirici bakış açısı içinde isteğe bağlı bir hizmet şekli olarak görüle-

bilmesidir. Sonuçta, eğer insanlara bir kez okuma yazma öğrenme şansı verilmişse, ikincisinin verilmesi cömertlik değil midir? Bu düşünceyi, sıklıkla, okuma yazma eğitimini desteklemek için en etkili savun ahlaki olduğu görüşü izler. Bu durum, okuryazarlık (daha çok okumaz yazmazlık) eğitiminde, önce finansmanın çarpıcı şekilde artmasına sebep olan paniğe, daha sonra bir sonraki moral paniğe kadar desteğin kademeli olarak geri çekilmesine yol açar (Quigley, 1997). Bu nedenle iyileştirici bakış açısı, alanın genel esenliği ve istikrarı için yardımcı olmayabilir.

Sanayileşmiş dünyada, iyileştirici bakış açısının bazı türlerinin baskınlığına rağmen, okuma yazma eğitiminin oynayabileceği iki rol daha vardır. Bu rollerin her biri, özellikle, anaokul eğitime çok az erişmiş gruplarla ilgilidir. Birincisi bireylerin bir dilden ve okuryazarlık toplumundan diğerine girdiği uyumlayıcı (adaptive) roldür. Bu, ekonomik nedenlerle göç edenler ve mülteciler kadar, mevsimlik tarım işçileri veya koleje ilk kez katılan ileri yaştaki yetişkinler gibi farklı taleplerle bir iş ya da yaşam durumundan bir diğerine yer değiştiren insanları da kapsayabilir.

Birleşik Devletlerde birçok okuryazarlık programı resmî dili İngilizce olan kişilerin ötesine geçerek, diğer dilleri konuşanların anadil becerilerini geliştirmek için çalışmaktadır. Bu özellikle, nüfusunun yarısından çoğunun İspanyolca konuştuğu Teksas'ta belirgindir. Birleşik Krallıkta, bazı yetişkin okuryazarlık kurumları temel İngilizce dil öğretimi için çok sayıda mülteci ile çalışmaktadır.

Bu öğrenenlerin birçoğu anadillerinde iyi düzeyde okuryazarlık ve temel matematik becerilerine sahiptirler. Teksas örneğinde birçok öğrenen mükemmel düzeyde orta kul eğitime sahiptir ve Birleşik Krallıkta mülteciler çoğunlukla akademisyen, doktor, mühendis gibi diğer yüksek eğitilmiş profesyonellerdir. Programlarda okuma yazma eğitiminin yanında dil eğitimi hizmeti genellikle yaygın değildir. Bu durum öğretmenlere, kaynaklara ve öğrenenlere öngörülemeyen ve genellikle gerçekçi olmayan talepler yükleyebilir. Okuma yazma eğitiminin iyileştirici rolü üzerindeki bu vurgu, uyumlayıcı okuma yazma eğitimi

uygulamalarını gölgeleyerek, bu öğrenenler grubuna çok da uygun olmayan hizmetlere neden olabilir.

Yetişkin okuma yazma eğitiminin üstlendiği rollerden sonuncusu ise temel eğitimidir. Dünyada bir çok ülkede, gelişmiş ülkelerde görülen, herkes tarafından erişilebilir, ve genellikle zorunlu ilköğretim yoktur. UNESCO'nun (2005), herkes için eğitimin merkezi olarak okuryazarlığa kendini güçlü bir şekilde adanmasına rağmen, dünyada birçok kişinin, yaşamının ileri dönemlerine dek okuryazarlık eğitiminin herhangi bir şekline erişimi yoktur. Bazı Afrika ülkelerinde brüt okullaşma oranları³ %60'ın altındadır ve çocukların ilköğretime kayıt olma yaşı olması gerekenden oldukça yüksektir (UNESCO, 2005). Bunun yanı sıra, hızla azalıyor olmasına rağmen, ülkelerin yaklaşık %40'ında okula katılımda cinsiyet eşitsizlikleri vardır (UNESCO, 2005).

Eğitimin teamüllerinin ve uygulamalarının anlaşıldığı varsayımıyla iyileştirici yaklaşım, okula evrensel erişimin olmadığı ülkelerdeki öğrenenler için uygun değildir. Bu tür bir bağlamda yetişkin öğrenenler, eğitimin nüansları hakkında çok az bir kavrayışla ve eğitimden çok az beklenti ile sınıfa girerek, çoğunlukla ailelerinin bakımına ilişkin ekonomik ve araçsal endişelerle güdülenmiş olacaklardır.

Ayrıca bu girişimlerin, iyi niyetli yardım kuruluşlarının Batıdaki okuma yazma eğitim modellerini Batı ülkelerinden çok farklı koşullara uyguladığı örneklerde olduğu gibi, kaçınılmaz olarak yenisömürgecilik durumları yaratması tehlikesi de vardır. Bu örnekler; yerel yaklaşımları metin ile, geleneksel yöntemleri ise temel matematik becerileriyle yer değiştirerek, kolaylıkla, öğrenmenin en kıymetli şekli olarak görülebilir. Buna örnek olarak; öğrenenlerin bir sıraya dizilerek, bir süre sonra ilgisizlik sebebiyle kullanılmayacak okuma yazma uygulamalarını öğretmek (Wickens and Sandlinn, 2007), ya da sömürge sonrası durum-3 Brüt okullaşma oranı, herhangi bir eğitim seviyesindeki toplam okula gidenlerin, teorik nüfus içindeki toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir (http://rapor.tuik.gov.tr/reports/rwservlet?mthtmlcss&report=Metarp5.rdf&p_1=288&p_harf=B).

larda İngilizce'nin kullanımı verilebilir (Robinson, 2007).

Yetişkin okuma yazma eğitiminin üstlendiği farklı roller göz önünde bulundurulduğunda, farklı durumların her biri için belli bir özen gösterilmelidir. Bu, her okuma yazma öğrenenin bir şekilde ilköğretimi atlamış olduğunu varsaymaktan çok daha karmaşıktır ve öğrenenleri, bazı eksikliklere sahipmiş gibi görmekten kaçınmak da çok önemlidir.

Hesap verebilirlik ve Değerlendirme

Son yirmi yılda dünya genelinde yetişkin okuma yazma eğitimine ayrılan fonlarda genel bir artış olmuştur. Bu durumun ne kadar devam edeceği ve sonuçlarının ne olacağı belirsizdir ancak bu durum okuma yazma eğitiminin kavramsallaştırılmasını ve gerçekleştirilmesini ciddi bir şekilde etkilemiştir. Bu değişiklikler okuma yazma eğitiminin sonuçlarına/çıktılarına daha fazla önem verilmesine sebep olmuştur. Tarihsel olarak, yetişkinler için düzenlenen okuma yazma programlarının, öğrenenlerin başarılarını veya programları sağlayan kurumların verimliliği ile etkililiğini ölçmeyle ciddi şekilde ilgilendiklerine çok ender rastlanır. Alandaki derin dönüşümler sonucunda, gelişmiş ülkelerdeki durum artık böyle değildir.

Hesap verebilirlik ve değerlendirme açısından düşünüldüğünde, bu durum iki ana fikir hakkında netleşmemize yardımcı olur. Değerlendirme; standart testler, bireysel izleme raporları, ya da bunların veya başka yöntemlerin birleştirilmesi ile öğrenenlerin kaydettiği mesafenin ölçülmesidir. Hesap verebilirlik ise programların, öğrenenlerin okuryazarlığı kullanımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını göstermesi gerekliliğidir. Bu kavramlar arasında bazı karışıklıklar vardır çünkü çoğunlukla değerlendirme verileri, doğrudan etkililiğin ölçüsü olarak ele alınır. Bu durumda program için en iyi strateji en yetenekli öğrenenleri kayıt etmektir böylece programı tamamlayan öğrenenlerin iyi sonuçlarla ayrıldıklarını kolaylıkla gösterebilirler. Öğretimi ve öğreneni seçmeyi yönlendiren değerlendirme meselesi çok nadiren ele alınmıştır- çoğunlukla programlar, anlamlı öğ-

renme pahasına, neyi ölçmeleri isteniyorsa onu üretmektedirler (Merrifield, 1998).

Yeni bir çalışma (St. Clair ve Bezler, 2007) Birleşik Devletler, İskoçya ve İngiltere'de (son ikisi ayrı eğitim sistemlerine sahiptir) yetişkin okuma yazma eğitimi içinde yer alan hesap verebilirlik ve değerlendirme sistemlerini incelemiştir. Bu çalışma ulusal hesap verebilirlik ve değerlendirme sistemlerinin iki önemli boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan ilki incelenen programlar arasında testlerin, müfredatın ve yöntemlerin ortaklığı gösteren standartlaşma derecesidir. Diğeri ise programlar arasında felsefe, fikir ve okuryazarlığa yaklaşım açısından ortaklığı anlatan uyum derecesidir. Bunlardan biri olmadan diğeri olmaması veya hem güçlü standartlaşma hem de güçlü uyumun birarada olması mümkündür (Tablo 2).

Tablo 2 : Üç Ulusal Okur-Yazarlık Sisteminin Uyum ve Standartlaşma Durumları

	Zayıf Uyum	Güçlü Uyum
Güçlü Standartlaşma	ABD	İngiltere
Zayıf Standartlaşma		İskoçya

Birleşik Devletler'de 1990'ların sonundaki mevzuat, ülke çapında sonuçların toplandığı, bir ulusal raporlama sisteminin kurulmasını gerektirmiştir. Bunun gerçekleşebilmesi için bir yandan eyalet hükümetlerine esneklik verilirken diğer yandan arzulan başarıyı ve tercih edilen araçları tanımlayan standart bir raporlama yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu, uyum açısından zayıf ancak standardizasyon açısından güçlü bir sistemdir. İngiltere'de, Birleşik Devletler'inkine benzer şekilde yetişkin okuryazarlık sistemi çıktılar açısından standartlaştırılmıştır ancak buna ek olarak okuryazarlık eğitiminde tek bir yaklaşımı yansıtabilecek şekilde müfredat ve testler de merkezileştirilmiştir. Bu sistem hem standartlaştırılmıştır hem de uyumludur. İskoçya'da, daha önce bahsedilen, okuryazarlığa dönük toplumsal-pratikleri modeli etrafında- güçlü bir uyum, ancak çok az standartlaştırma vardır - programlar kendi yaklaşımlarını ve kaynaklarını geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.

Bu yaklaşımların her biri kendine göre güçlü ve zayıf yönleri sahiptir. Yüksek standartlaşmada, programların ve öğreticilerin yerel şartlara cevap verme konusunda kendilerini sınırlandırılmış hissetmeleri çok kolaydır, ancak düşük standartlaşma da öğrenenlerin aldığı hizmetin niteliğinde belirsizliklere sebep olmaktadır. Test ve sınavların tek bir hiyerarşik sistemi olması ve öğrenenlerin belirli bir zaman ve para karşılığında, belirli bir ilerleme kaydetmeleri gerekliliği toplumsal-pratikler yaklaşımı ile uyumlu değildir. Yüksek uyum, okuryazarlık eğitiminde belli bir anlayışa içten bir kararlılığın olduğu durumlarda en etkilidir ancak bu durumu herhangi bir zaman diliminde ulusal bir sistemin tamamında sürdürmek zor olabilir. Yerel ihtiyaçlara uygun olarak hazırlanmış programların önemini kabulüne rağmen, etkili, öğrenen-merkezli uygulamaları sürdürmek gelecekte okuma yazma öğreticileri için önemli bir güçlük olabilir.

Okuma Yazma Eğitimi Sektöründeki Değişimler

Son yıllarda, sanayileşmiş ülkelerde okuma–yazma eğitiminde profesyonelleşmeye doğru bir hareket de görülmektedir. Bir çok yönetici ve eğitici tarafından desteklenen bu gelişme, genellikle, yetişkin okuryazarlık eğitiminin, özellikle okul öğretimi gibi kurumsallaşmış eğitim mesleklerine daha yakından benzemesi için baskıyı da beraberinde getirmektedir. Bu durum, yetişkin okuma yazma öğretimi için belirli niteliklerin geliştirilebileceğini ve çekirdek personelin mesleki gelişiminin sağlanmasına özen göstermeyi önermektedir. Uzmanlaşma; hesap verebilirlik ve kalite kontrolü gibi gündemlere iyi uyum sağlarken, bazı sorunları da beraberinde getirmektedir.

Profesyonel işgücüne yönelmenin bir sonucu, birçok sistemde halen merkezi role sahip gönüllülerin kaybedilmesi olacaktır. Eğer gönüllülerin ve yarı zamanlı çalışanların, öğrenenlerle çalışmaya başlamadan önce belirli bir eğitim sürecine dahil olmaları beklenirse, çalışacak gönüllülerin bulunmasının zorlaşması tehlikesi vardır. Ayrıca çalışanlara ne öğretebileceği sorunu da vardır –eğer onlara sadece alanla ilgili yüzeysel bilgiler verilecekse, gerçekten daha nitelikli bir öğretim verebilecekleri belirsizdir. Yarı-eğitilmiş personel tarafından alandaki farklı uygulama çeşitliliğini azaltacak şekilde, düz, standart bir müfredatın geliştirilmesi ihtimali yüksektir.

Sonuç

Yetişkin okuma yazma eğitimi, öğrenenlerin her tür metinle çok çeşitli şekillerde çalıştığı, geniş yelpazede yer alan farklı ortamlarda gerçekleşmektedir. Etkili öğretim için hem yöntemin hem de öğretimin içeriğinin bu çeşitliliği tanıması ve öğrenenin bir eksiği olduğu varsayılan yanlış yaklaşımlardan kaçınılması son derece önemlidir. Aksine okuma yazma öğretiminin farklı çıktılarına değer verilmelidir.

Alanda, tüm dünyada, hesap verebilirlik ve profesyonelleşme gibi konuların gündemin üst sıralarına doğru tırmandığı, azımsanamayacak ölçüde yeni yapısal değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler yetişkin okuma yazma eğitimini, okul-merkezli eğitime doğru yaklaştırma eğilimindedir. Aynı zamanda, belki de işletmecilik akımına bir cevap olarak, değerler ve ideoloji ekseninde yer alan bir sisteme sahip olmanın önemi daha yaygın olarak kabul görmektedir. Son olarak, okuma yazma eğitimini insanların günlük yaşam uygulamalarıyla daha yakından ilişkilendirmesine yardımcı olan, öğrenmenin ve öğretmenin daha incelikli bir anlayışını yaratmak için beceri ve toplumsal-pratikler yaklaşımlarını bir araya getirme konusunda gerçek bir çaba vardır.

Bilimin İlerleyişinin Zaman ve Mekân Bakımından Farklılığının Temelleri ve Piri Reis'in Dünya Haritası

İrfan Mukul¹



Piri Reis Dünya Haritası

Kimi bilim tarihçilerinin bir kısmı bilimin gelişimini kökü ilk uygarlıklara uzanan bir deneyim ve bilgi birikimi olarak görürler ya da bilimsel gelişim belli kültürel koşullarda ortaya çıkan kimi üstün yetenekli kişilerin öğrenme ve araştırma tutkusunun sonucudur denir. Oysa bilimsel gelişme salt kişilere özgü araştırma ve öğrenme merakıyla değil, bilimin gelişmesinde en temel belirleyici etken toplumsal ihtiyaç ve ekonomik koşullardır. Bu durumun tipik örneği Endüstri Devrimi'nin modern bilimi öncelemesinin yanında İskenderiyeli Heron'un (MS 50–120) icat ettiği buhar makinasının kullanıma geçmesi için insanlığın yaklaşık iki bin yıl beklemek zorunda olması gösterilebilir.

¹ Yrd. Doç. Dr. Sinop Üniversitesi

Bunun yanında bilimsel gelişmelerdeki toplumsal ihtiyacın rolünü en iyi açıklayan örneklerden biri Jacob Bronowski, İnsanın Yükselişi adlı kitabında belirttiği gibi, Galileo'nun 1608'de Flanderli bazı gözlük yapımcılarının ilkel bir dürbün geliştirdiklerini duyunca oturup düşünmüş ve kendisi de dürbün geliştirmesidir. Galileo'nun geliştirdiği dürbünü salt öğrenme ve araştırma tutkusundan kaynaklandığını söylemek zordur. Dürbünün marifetini, Venedik'te, Senato üyelerini ve kentin ileri gelenlerini Çan Kulesi'ne çıkartıp ufukta beliren gemileri gözleterek kanıtlar. Çünkü Venedik tüccarları için ticaret gemilerinin limana yaklaşmakta olduğunu olabildiğince erken öğrenmek ve kaptanlarını uzakları görebilen aletlerle donatmak ticari kazançlarını güvence altına almak açısından yaşamsal önemlidir.

Toplumun öne çıkan gereksinimlerinden toplumsal arayışlardan bilim insanların benzeri etkilerinin örneklerinden bir diğeri de yine aynı kitapta yer alan Newton ile ilgili bölümde karşımıza çıkar: Evreni maddesel yönden bir üstat olarak gördüğümüz kişinin, işe ışığı düşünerek başlaması gariptir. Bunun iki nedeni var. Her şeyden önce Newton, denizcilerin egemen olduğu bir dünyada yaşamaktaydı. O dünyada, İngiltere'nin bütün parlak beyinleri denizciliğin getirdiği problemlerle uğraşıyorlardı. Newton gibi adamlar, elbette, kendilerini teknik araştırmalar yapan kişiler olarak görmüyorlardı. Bunların uğraşlarını öylesi bir noktadan kaynaklandığını düşünmek aşırı saflık olur. Gençlerin neredeyse her zaman yaptığı gibi, onlar da, önem verdikleri büyüklerinin tartıştıkları konular üstünde düşünmeye heves ediyorlardı. Teleskop o zamanın belli başlı problemlerinden biriydi. Ve gerçekten Newton, kendi teleskopu için merceğe taşlarken, beyaz ışıktaki renk probleminin ilk kez farkına varmıştı.

Bilimin ilerleyişi zaman ve mekân bakımından farklılıklar gösterir. Hızlı gelişme dönemlerini daha uzun süren durgunluk, hatta çöküş dönemleri izler. Zamanın akışı içinde bilimsel etkinlik merkezleri sürekli olarak yer değiştirmiş, ticaret ve sınai etkinlik merkezlerinin göçlerinde başı çekmekten çok genellikle bu göçü takip etmiştir. Babil, Mısır ve Hindistan antik bilimin odak noktalarıydı. Yuna-

nistan hepsinin ortak mirasçısı oldu ve bildiğimiz biçimiyle bilimin ilk akılcı(rasyonel) temeli orada ortaya çıktı. İnsan düşüncesinin bu ileri hareketi, klasik site devletlerinin nihai çöküşünden de önce sona erdi. Roma'da bilime çok az yer veriliyor, Batı Avrupa'nın barbar krallıklarında ise bilimin esemesi bile okunmuyordu. Eski Yunan'ın mirası ilk geldiği yere, Doğu'ya döndü. Suriye, Persiya (İran) ve Hindistan'da ve hatta daha uzaklarda, Çin'de yeni bilim kıpırtıları belirmeye başladı ve hep birlikte İslam bayrağı altında parlak bir senteze ulaştı. Bilim ve teknik, Ortaçağ Avrupa'sına bu kaynaktan girdi. Orada başlangıç yavaş olmakla birlikte sonunda modern bilimi doğuran bütün yaratıcı etkinliklerin patlak vermesine yol açan bir gelişme gösterdi (Bernal, 2008).

Zamanın akışı içinde bilimsel etkinliğin yer yer Osmanlı toplumunda da gözlemek mümkündür. Bunun en tipik örneklerinden biri hiç kuşkusuz döneminin önemli denizci ve coğrafyacılardan olan Piri Reistir. O da Heron, Galileo ve Newton ve diğerleri gibi yaşadıkları dönemin toplumsal koşulların ürünüdür. Piri Reis'in yaşadığı dönemin toplumsal koşulları Osmanlı'nın yükselme dönemine karşılık gelir ki bu dönem sonunda Akdeniz, "Türk Denizi" halini alır. Piri Reis'i çalışmalarına yönelten ve o dönemde çalışmalarının karşılık bulmasına neden olan Osmanlı'nın Akdeniz'de yayılma isteğidir. Bu süreci Piri Reis'in hayatı üzerinden anlamaya çalışalım, ama önce yaşadığı yüzyılın özellikleri ne bir bakalım: Server Tanilli, Yüzyılların Gerçeği ve Mirası kitabının 16. ve 17. Yüzyılları işaretleyen 3. Cildinin arka kapağında şöyle yazıyor: 16.yüzyıl, özellikle Türklerin en görkemli yüzyılı. Doğru. Ne var ki, kuşunun son şarkısıdır bu. Asya, çok geçmeden Avrupa uygarlığına karşı bir "geçici reddiye" de bulunacak; onda bir bakıma evrensel değerlere sırtını çevirip, teknik gücü de ona terk ederek, sonunda dünya egemenliğinin yolunu açacaktır Batı'ya... Doğu'nun büyük çelişkisi başlamıştır.

Peki kimdir? Piri Reis, yaşamı ve çalışmaları bu anlamda hangi katkıları sunmuştur, Piri Reis denizciliğe amcası Kemal Reis'in yanında başlamıştır; 1487-1493 yılları arasında birlikte Akdeniz'de korsanlık yaptılar; Sicilya, Korsika, Sardunya ve

Fransa kıyılarına yapılan akınlara katıldılar. Venedik üzerine sefer hazırlığına girişen II. Beyazid'in Akdeniz'de korsanlık yapan denizcileri Osmanlı donanmasına katılmaya çağırması üzerine 1494'te amcası ile birlikte İstanbul'da padişahın huzuruna çıktı ve birlikte donanmanın resmi hizmetine girdiler. Osmanlı Donanması'nın Venedik Donanması'na karşı sağlamaya çalıştığı deniz kontrolü mücadelesinde Osmanlı donanmasında gemi komutanı olarak yer aldı, böylece ilk kez savaş kaptanı oldu.

Yaptığı başarılı savaşların sonucunda Venedikliler barış istediler ve iki devlet arasında bir barış anlaşması yapıldı. 1495–1510 yıllarında İnebahtı, Moton, Koron, Navarin, Midilli, Rodos gibi deniz seferlerinde görev aldı. Akdeniz'de yaptığı seyirler sırasında gördüğü yerleri ve yaşadığı olayları, daha sonra Kitab-ı Bahriye adıyla dünya denizciliğinin de ilk kılavuz kitabı olma özelliğini taşıyacak olan kitabının taslağı olarak kaydetti. Piri Reis, 1511'de amcasının bir deniz kazasında ölümünden sonra Gelibolu'ya yerleşti. Haritaları ve kitabı üzerinde çalıştı. Bu haritalardan ve kendi gözlemlerinden yararlanarak 1513 tarihli dünya haritasını çizdi. Atlas Okyanusu, İber Yarımadası, Afrika'nın batısı ile yeni dünya Amerika'nın doğu kıyılarını kapsayan üçte birlik parça, bu haritanın günümüzde elde bulunan bölümüdür. Bu haritayı dünya ölçeğinde önemli kılan, günümüze kalmamış olan Kristof Kolomb'un Amerika haritasındaki bilgileri içeriyor olmasıdır (Harita 1).

Piri Reis, 1516–1517 yıllarında tekrar Osmanlı donanmasının hizmetine girdi; Mısır seferine gemi komutanı olarak katıldı. Donanmanın bir kısmı ile Kahire'ye geçip Nil ırmağının haritasını çizme fırsatı buldu, İskenderiye'nin ele geçirilmesinde gösterdiği başarılar ile padişahın övgüsünü kazandı ve sefer sırasında haritasını padişaha sundu. Günümüzde bu haritanın bir parçası mevcuttur, diğer parçası kayıptır. Bazı tarihçilere göre, Osmanlı padişahı dünya haritasına bakmış ve *“Dünya ne kadar küçük...”* demiştir. Sonra da, haritayı ikiye bölmüş ve *“biz doğu tarafını elimizde tutacağız..”* demiştir. Padişah, daha sonra 1929'da bulunacak olan diğer yarıyı atmıştır. Bazı kaynaklarca, günü-

müzde bulunamamış olan doğu yarısını, Hint Okyanusu'nun ve onun Baharat yolunun kontrolünü ele geçirmek için Padişahın yapacağı olası bir sefer için kullanmak istediği bile iddia edilmektedir.

Piri Reis seferden sonra, tuttuğu notlardan Bahriye için bir kitap yapmak amacıyla Gelibolu'ya döndü. Derlediği denizcilik notlarını bir Denizcilik Kitabı (Seyir Kılavuzu) olan Kitab-ı Bahriye'de bir araya getirdi. Piri Reis, 1523'deki Rodos seferi sırasında da tekrar Osmanlı Donanması'na katıldı. 1524'de Mısır seyrinde kılavuzluğunu yaptığı sadrazam Pargalı Damat İbrahim Paşa'nın takdiri ve desteğini kazanınca, 1525'da gözden geçirdiği Kitab-ı Bahriye'sini İbrahim Paşa aracılığıyla Kanuni'ye sundu. 1528'de, ilkinden daha içerikli ikinci dünya haritasını çizdi. Umman Denizi, Kızıl deniz ve Basra Körfezi'nde görevlerde bulundu, 1552'deki bu görevlerden birinde Umman ve Basra üzerine 30 gemiyle çıktığı seferde, Hürmüz Kalesi'ni kuşattı. Portekizlilerden aldığı haraç karşılığı kuşatmayı kaldırdı ve donanmasıyla Basra'ya döndü. Tamire muhtaç donanmayı orada bırakıp ganimet yüklü üç gemi ile Mısır'a döndü, gemilerden birisi yolda battı. Donanmayı Basra'da bırakması kusur sayıldığı için Mısır'da hapsedildi. Basra valisi Kubat Paşa'ya ganimetten istediği haracı vermemesi, Mısır Beylerbeyi Mehmet Paşa'nın politik hırsı yüzünden hakkında padişaha olumsuz rapor verildi ve dönemin padişahı Kanuni Sultan Süleyman'ın Fermanı üzerine 80 yaşında 1554'te boynu vurularak idam edildi.

Öte yandan Piri Reis değişik spekülasyonlara maruz kalmış ünlü dünya haritasını tamamladığında haritaya şöyle bir not düşer: Bu harita kulunuz Hacı Mehmet Oğlu ve Kemal Reis'in Allah her ikisine de rahmet eylesin yeğeni Piri tarafından 919 yılının muharrem ayında çizilmiştir. Tarih, Hicri 919 yılı, Miladi ise 1513 yılıdır. 2013 yılı yani bulduğumuz günler bu ünlü haritanın 500'üncü yılı. Her konuda olduğu gibi Piri Reis'in önemini ve değerini Batılı bilim çevreleri Türkiye'den çok daha iyi bildiği ortada, buna en güzel kanıt Piri Reis üzerine yazılmış kitapların sınırlı olması gösterilebilir (tr. wikipedia.org/wiki/Piri_Reis).

Bununla birlikte **Kristof Kolomb'un**² Amerika kıtasını bulduğunda kullandığı haritalar bugün kayıp olduğunu biliyoruz, Piri Reis'in Atlas okyanusunu aşır yeni kıtaya gitmediğini de biliyoruz, gitmediği ve görmediği yerlerin haritasını çizemeyeceğine göre geriye tek bir seçenek kalıyor o da Piri Reis'in yaptığı dünya haritasına yazdığı haşiyede de (kenar notu) gizli (Harita1). Orada haritayı yaparken yararlandığı haritaları sıralarken bir adet Kolomb haritasından bahseder. **Kitab-ı Bahriye** isimli eserinde ise, amcası Kemal Reis ile bir deniz savaşında esir aldıkları denizcinin Kolomb ile okyanus yolculuklarına üç defa katıldığını ve bu denizciden bir harita edindiklerini anlatır.

Bu anlatımın, Paul Kahle tarafından literatüre kazandırılır, bu durum Batılı bilim çevrelerinde büyük ilgi görür. Bu ilginin nedeni; bulunamayan Kolomb haritalarının izi Piri Reis haritalarında ortaya çıkmasıdır. Böylece Bu haritanın büyük ölçüde Kolomb'un haritası olduğu genel bir kabul görür. Ancak Piri Reis haritasının bir derleme olması Piri Reis'i küçültmez aksine onu büyük bir denizci (coğrafyacı) ve bilim insanı yapar çünkü ortaya çıkan eser bir şaheserdir.

2 Kolomb'un keşfinin içeriğini anlamak açısından önemli ipuçları içeren Amerika Birleşik Devletleri Halklarının Tarihi eserine Howard Zinn şöyle başlar: Esmer sarı tenli, çıplak Arawak kadınları ve erkekleri merakla köylerinden çıkıp kumsala yöneldiler ve büyük garip gemiyi daha yakından görebilmek için yüzmeye başladılar. Kolomb ve gemiciler ellerinde kılıçlar, garip bir dil konuşarak sahile çıktıklarında Arawaklar onları selamlamaya koştular, yiyecek, su ve hediyeler getirdiler. Kolomb daha sonra bu karşılaşmayı gemi günlüğüne şöyle geçirdi: Bize... Papağanlar, pamuk kozaları, mızraklar ve daha birçok şey getirip bunları cam boncuklar ve çingraklarla değiş tokuş ettiler. Sahip oldukları her şeyi değiştirmeye hazırlar... Silahsızlar ve silahları tanımıyorlar. Onlara bir kılıç gösterdiğimde keskin kenarından acemice tutup kendilerini kestiler. Demir kullanmıyorlar. Mızraklarını kamıştan yapıyorlar. Bunlardan iyi köleler olabilir. Elli kişiyle bunların hepsine boyun eğdirilebilir, istediklerimizi yaptırabiliriz.

1926 yılında Alman bilimci Paul Kahle'nin Kitabı Bahriye üzerine kitap yayınlaması ve 1929'da Topkapı Sarayı'nın müzeye dönüşümü sırasında 1513 tarihli haritanın 1/3'ünün bulunması üzerine Piri Reis ve yaptığı Dünya Haritasıyla ilgili çok sayıda ciddi eser yayınlanır. Batılı bilim çevreleri coğrafya keşifleri üzerine ciddi bir belge olan bu eserin bulunması ile bir boşluk doldurulmuş olmakla kalmaz, Piri Reis bilim tarihindeki haklı yerini almış olur. Piri Reis üzerine Türkiye akademik çevrelerce ciddi tek bir kitap dahi yayınlanmamış olmakla birlikte Afet İnan'ın 1954'de yayınladığı kitapçık ile Deniz Müzesi'nin yayınladığı derleme niteliğindeki Cevat Ülkekel'un eseri dışında ciddi bir çalışma yoktur. Öte yandan bu durum ülkemizde tarihi coğrafya araştırmalarının ne yazık ki Batı'ya göre daha geç dönemlerde başlamasıyla da ilgilidir. Aslında tarihi coğrafya adı cumhuriyet öncesi dönemde de kullanmış ve önemini vurgulanmıştır fakat bu ilgi daha ziyade batılı coğrafya kitaplarından çeviri yapılırken ve bu yolla kitap özellikle sözlük hazırlanırken öğrenildiği için yapılan araştırmalar yok denecek kadar az olmuştur.

Osman Gümüşçü'nün alanında önemli kitaplardan biri olan Tarihi Coğrafya adlı eserinde Piri Reis haritası ile ilgili olarak şunları yazmıştır: Dünya coğrafya ve haritacılık tarihinde istisnai bir yere sahip Piri Reis haritası, hem doğruluk hem çizim yöntemi olarak çok iyi ve çağını aşan bir eserdir. Piri Reis'in Kristof Colomb ve İskenderiye kütüphanesinden kalma haritaların da içinde bulunduğu ve ayrıntısını bilmediğimiz 30 civarında farklı kaynaktan yararlanarak çizdiği harita, güney Amerika, adalar ve Antarktika karalarının sahilleri yanında, kara içlerine ait doğru bilgiler bakımından da dikkat çekicidir. Ne yazık ki, Piri Reis'in tıpkı 15163 yılında hazırladığı harita gibi 1528 yılında ikinci Dünya haritasının da sadece bir parçası bu güne ulaşmıştır. Bu ikincisi, büyük bir Dünya haritasının; Atlas Okyanusu'nun kuzeyi, Kuzey ve Orta Amerika'nın o dönem yeni keşfedilmiş kıyıları ve Grönland'dan Florida'ya uzanan kıyı şeridinin gösterildiği bir parçadır. İlkinden daha büyük ölçekli olan bu harita, metot ve bilgi açısından daha gelişkin bir durumda olup, aynı zamanda Piri Reis'in gelişmeleri takip ettiğini ve bilimsel hassasiyetini göstermesi bakımından önemlidir. Böylece

Piri Reis, eserinin içeriği, metodu, doğruluğu ve kendinden sonrakileri etkilemesi vb. gibi kriterler bakımından, bize göre Osmanlı coğrafyacılığının önemli dönüm noktalarından / kilometre taşlarından birisini meydana getirmiştir. Gerçekten de, bu haliyle O'nun eserleri, sadece bugün değil, özellikle Kitab-ı Bahriye'si döneminde de oldukça şöhret kazanmış ve kendinden sonra gelenleri etkilemiş, onlara örnek olmuştur (Gümüşçü, 2006).

Piri Reis ve çalışmalarına bir değer atfedilmeden rafa kaldırılmasının tarihsel köklerinin de olduğu aşikârdır. Peki, buralara nasıl gelinmiştir; konunun tarihi kökenleri, 10. Yüzyıldan 12. Yüzyıla kadar uzanan bir zaman diliminde, bir taraftan **Farabi** (870–950), İbni **Sina** (980–1037) ve İbni Rüş (1126–1198), diğer tarafta **Gazali** (1058–1111) ile olan tartışmaya kadar uzanmaktadır. Bu tartışma sonucunda Anadolu'da Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde başta eğitim kurumu olan Medreseler olmak üzere diğer eğitim kurumlarında hâkim olan felsefi anlayışın Gazali'nin felsefi anlayışı olmuştur. Başka bir ifadeyle Gazali'nin felsefi anlayışının İbni Rüş'e Farabi'ye ya da İbni Sina karşı kazandığı üstünlük, 11. ve 12. Yüzyıllardan itibaren Medreselerde bir tür mistik veya "İslami felsefe" anlayışına dönüşmesine yol açmış böylece soyut düşünmenin yönü de nesne ve olaylardan metafiziğe çevrilmiştir. Bu da matematik, mantık, coğrafya, mühendislik ve tıp gibi bilimlerde ilerleme zamanla gerilemeye dönüşmüştür. Böylece, Gazali'nin Ortadoğu'da, İbni Rüş ve diğerlerinin ise Batı Rönesans'ının doğuşunda etkili olmuştur.

Anadolu'da Selçuklu ve Osmanlı dünyasında bilimin hiçbir zaman yeterince ve ciddi bir önemi olmamıştır. Anadolu'da Selçuklu ve Osmanlı kültürü, Batı Rönesans'ından önce İslam Rönesans'ını da dışlamıştı. 9–12 yüzyıllar arasındaki Abbasi Rönesans'ını Selçuklu ve Osmanlı kültürleri izlemediler. Osmanlı'da Farabi'yi ya da İbni Sina'yı izleyen bir filozof çıkmamıştır. İbni Sina'nın Avrupa'da 16. yüzyılda 22 kez basılan tıp kitabının Türkçeye çevirisi ancak 19. Yüzyılda gerçekleşmiştir. İbni Rüş gibi filozoflar eski Yunan tarzı felsefe yapmaktadırlar; bu nedenle, yani temel düşünceleri İslami dünya görüşüyle çeliştiği için Gazali onları dinsizlikle suçlamıştır. Yine 12–13. yüzyıllardan sonra Batının

kimi İslami filozoflarına sahip çıkması, Yunan tarzı felsefe yapmalarından kaynaklanır. Görüldüğü gibi Piri Reis döneminin hâkim atmosferi onun eserlerine değer atfedecek toplumsal koşullardan uzaktır.

Peki, nedir bu Yunan tarzı felsefe? Yanıtını bilim tarihinin tozlu yollarında bulmak mümkün: Tüm insanlar ve tüm insan toplulukları felsefi düşünce yeteneğine sahip olmakla kalmazlar; verili yaşam koşullarıyla yüzleşmelerinin bütünleyici bir parçası olarak bunu serbestçe üretirler. Bununla birlikte, Marx'ın sözleriyle ifade edersek, bunu canları çektiği gibi değil, içinde buldukları özgül tarihsel durumdan üretirler... Alfabeli bir yazı, oldukça genel bir zenginlik dağılımı ve refahına kişinin kendi refahının yakından bağlı olduğu doğal bir topluluğa ait olma duygusu yer alıyordu. Bu şöyle özetlenebilir: **Diyalektik praksisin** ve o paraksis içinde spekülâtif düşüncenin ortaya çıkışı üçlü bir toplumsal sürece bağımlıydı: (1) dil içinde o dilin pratik ve özdüşünümsel kullanıma izin veren bir gelişme; (2) göreceli olarak özerk spekülasyonun yürütülebilmesine ortam sağlayacak bir işbölümüne izin veren toplumsal fazlanın üretilmesi ve dağıtılması ve (3) bu amaçla bir araya toplanmış, karşılıklı olarak birbirini tanıyan bireylerin gelişmesi... İnsanlık tarihinde ilk kez insan toplulukları, okuryazarlık, ayrıcalıklı bir azınlığın el koyduğu fazlalık sayesinde kazandığı boş zaman ve bir çatışma alanında sorunlar ortaya atan bir bireysellik ürettiler. Diğer topluluklardan ayrılan bu yaşam tarzı, "felsefi düşünüş için alfabeli bir yazı kullanılmaya başlanınca, düşünce artık nesneleştirilebilir ve indirgenebilir bir hal alır. Deyim yerindeyse, incelenebildiği ve sınanabildiği masaya yatırılır. Bu durum zamana yayılarak kuşaklar boyunca sürdürüldüğü için ve yolla ilerleyen felsefi tutumlar zorunlu olarak her biri taraflı olan farklı toplumsal oluşumlarca benimseneceği için, yazılı olarak üretilen felsefenin, hakikate ilişkin kendi yorumunu kararlılıkla savunan "**okullar**" halinde farklılaşmak zorunda olduğu sonucu ortaya çıkar. Kabaca söylersek ilk olarak **Pythagorasçılar**, **Parmenidesçiler** ve **Heraklitosçular** arasındaki, sonra da diğer Yunan düşünce okulları arasındaki tartışmalarda şekillenen bu süreç, günümüzde daha da parçalanmış entelektüel alanında devam ediyor. Entelektüel savaşın olmadığı bir sınıflı toplum dü-

şünmek, askeri savaşın olmadığı bir sınıflı toplum düşünmekten daha zordur (Kovel, 2011).

16. ve 17. Yüzyıllarda Avrupa' tam anlamıyla devrimlere tanık olmuştu. Entelektüel ve siyasal devrimlerdi bunlar. Gökyüzüyle ilgili devrim, Kopernik'le başlarken, dinsel bilinçlenmeyle ilgili devrimler Luther ve Calvin ile devam etmiş, etkileri siyasal rahatsızlık ve toplumsal devrimin tohumlarını yeşermeye başlamıştı. Aynı zaman dilimi içerisinde Hristiyan dünyasının zihni açılırken, Müslüman âleminin zihni kapanmaya başlamıştır. Hiç kuşkusuz bu zihin açıklığı ya da kapanıklığı ticaret ve siyasal eylemlere tümüyle bambaşka yollar açıyordu.

Bilim, ticaret ve üretim, bunun sonucunda oluşan siyasi sonuçları Özgüç ve Tümertekin, Coğrafya adlı kitabının Coğrafyanın Uzak Geçmişi bölümünde bakın nasıl açıklıyor: kartografik ve topografik bilginin artması İber gücünün azalıp Hollanda ve İngiliz gücünün ortaya çıkmasıyla keşif ve sömürgeciliğin yönünü de değiştiriyordu. İngiltere'de bazı tüccar grupları başka konular yanında coğrafya üzerine de bir dizi konferansları destekliyordu. 16. Yüzyılda İngiltere'de ortaya çıkan coğrafi fikirler Eva Taylor'ın (1930) belirttiği gibi, "Elizabeth çağı, bilim adamı, tüccar, asil ve maceracılar için en gerekli mobilyanın harita ve küreler olduğunu görmüş ve İmparatorluk düşleri Kaptan Francis Drake'in başarılarıyla Humfrey's Gilbert'in muhteşem haritalarında açıklamasını bulmuştu". Haritalar, küreler, topografik hesaplar ve yazılan birkaç da coğrafya kitabı kafadaki tek bir amaç için tasarlanmıştı: İngiliz gemilerini en uzak okyanuslara ve onları ticari kar için Çin, Hindistan ve Amerika'dan ürünlerle birlikte geri getirmek. Gerçekten de, daha onbeşinci yüzyılda, yani ilk Keşifler Çağı'nın başlangıcında bile bazı maddeler, özellikle baharatlar o kadar önemliydi ki, Braudel'in (1981) dediği gibi, "her şey bibere bağlıydı, onbeşinci yüzyıl kâşiflerinin rüyaları bile". Büyük Britanya'nın Hindistan'la ilgili sömürge macerasının nedeni de yalnızca 5 şiling idi ve bu 5 şiling karabiberin -yani Elizabeth çağı sofralarının pahalı baharatının- kilosuna yapılan zamdı. Bu zammı baharat ticaretini ellerinde tutan Hollandalı kaçakçılar koymuştu ve Londralı 24 tüccar, bunu kışkırtma olarak algılaya-

rak,1599 yılı Eylül ayının 24 üncü günü bir şirket kurup gemilerini Hindistan'a göndermişler ve 1600 yılının ilk günü Hindistan'a varan gemilerle Güney Asya'nın sömürgeleşme sürecinin de ilk adımlarını atmışlardı (Özgüç, Tümertekin, 2010).

Bilimsel etkinliğin nerede ne zaman gerçekleşeceği asla rastlantısal değildir. Bilimin izlediği yol, Mezopotamya ve Mısır'dan Yunanistan'a, İslam İspanya'sından Rönesans İtalya'sına, oradan Fransa'ya ardından Sanayi Devrimi'nin İngiltere'sine ve yeni Kıta'ya, ticaret ve sanayinin izlediği yolu izlemiştir. Bilim ilk kez, kent yaşamının doğuşuyla birlikte zanaatkârların ortak toplumsal geleneklerinden türedi, bugünkü matematiğimiz ve yazımız artık ürünün kaydedilmesi ihtiyacından doğdu, binlerce yıldır ustadan çırağa geçen ve günümüze kadar ulaşan sayısal ve yazınsal bilim geleneği toplumsal koşullardan başka bir ifadeyle üretim ilişkilerinden bağımsız değildir. Bilimin ilerleyişinin zaman ve mekân bakımından farklılığı içinde Piri Reis ve dünya haritası Osmanlı'nın Akdeniz'e hâkim olma (yeni ganimetler elde etme) koşullarının bir sonucuydu. Piri Reis'in çalışmalarının bugün de olduğu gibi bu coğrafyada itibar görmemesi ise, bilimin bu toplumun hayat damarları içinde yer alması ve bu durumun toplumun genetik kodlarına işlemiş olmasıyla ilgilidir.

Kaynakça

- Bernal, J. D. (2008) Tarihte Bilim, Evrensel Basım Yayın, Cilt 1, İstanbul.
- Bronowski, J. (2012) İnsanın Yükselişi, Say Yayınları, İstanbul.
- Gümüşçü, O. (2006) Tarihi Coğrafya, Yeditepe Yayınevi, İstanbul.
- İlgürel, M. (201) Dinayet İslam Ansiklopedisi Cilt.11.
- Kovel, J. (2011) "Praksis Olarak Diyalektik", Yeni Yüzyılda Diyalektik, Yordam Kitap, İstanbul.
- Nazmiye, Ö. Tümertekin, E. (2010) Coğrafya, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Tanilli, S. (2007) Yüzyılların Gerçeği ve Mirası, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- tr.wikipedia.org/wiki/Piri_Reis
- Zinn, H. (2005) Amerika Birleşik Devletleri Halklarının Tarihi, İmge Kitabevi, Ankara.

İçeriği Öldüren Formalizm

Eğitim Bilim Çalışmalarında Tez Yazımı ve Yöntemi Üzerine Muhasebe

Doç.Dr. Süleyman İnan¹

Enstitüler, kurumsal bir örgütlenme olarak işlerin aksaksız yürümesi adına bazı işleyiş kuralları belirler. Bunlardan biri de tezin nasıl hazırlanacağını belirleyen yazım kılavuzlarıdır. “Kılavuz” ismi bile tez danışmanı ve jüriden sonra enstitünün üstenci yol göstericiliğine işaret ediyor. Her şeyi açıklama gayretinde olan bu kılavuzların sonu genellikle örnek bir tez şablonuyla biter. Bu şablonlar, hiç fikri olmayan veya asgari düzeyde bildiği varsayılan tez öğrencisine başlangıç için yol gösterici olabilir. Hatta bu plan üzerinden öğrencinin tezine kapsam oluşturması ve geliştirmesi de beklenebilir. Ancak örnek tezler, her şeyiyle örnek alınan modelleşmeye doğru giderse standart adına tek tiplenen biçimciliği (formalizmi) öne çıkartır.

¹Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretim Üyesi

Bu deneme yazımı oluşturan bakış açısı, baştan her şeyiyle kurgulanmış düşünceler dizisinin değil, bir sebepten içinde bulunduğum münakaşa ve münazaranın tahrik ettiği argümanların bir sonucudur. Bilim camiasında farklı disiplinlerde olanların birbirine ne yazık ki saygılı olamadığını görmem, bazı bilim insanlarının “tepedenci” ve “sizbilmezsinizci” bakışı ve dahası başkalarına tekel koyma çabasına duyduğum tepki, yazımın arkasındaki itici güç oldu. Söz konusu tartışma, jürinin onayını almış ve bitmiş tezdeki bölüm isimlerinin enstitünün belirlediği örnek tez şablonuyla birebir uyuşmaması üzerineydi. Malum, enstitüye teslim edilmeden önce son kontrollerde, tezin şekil bakımından incelenmesi yapılıyor. Bu inceleme, yazı tipi, paragraf aralığı, başlıkların puntoları, kenar boşluk, sayfa ebadı, atıf verme biçimi, kaynakçanın dizilişi, kapak düzeni gibi bir dizi unsurları kapsıyor. Ancak, tez üzerinde gördüğüm kalem işaretlemeleri (hassas olduğum ilk anlarda “kalem darbeleri” demiştim), şekil incelenmesi olarak sunulsa da öyle algılanmayacak ondan daha ileri, içeriğe dönük bir müdahale idi. Bunun üzerine enstitülerin belirlediği örnek tez şablonlarının /çalışma planlarının esasen ne kadar bağlayıcı olabildiğini fark ettim. Daha da önemlisi, bu şablonların bilim çalışmalarını ne kadar da çok sınır getirebildiğini anlamış oldum. Bu konuyu teemmül etmeye başladığımda, kafamda çakan ve uçuşan düşünceleri vuzuha kavuşturmam gerekti ve bu çaba beni bu alanda kaleme alınmış yazılara yöneltti. İlk baktığım yer, Ruşen Keleş’in yayına 1976’da hazırladığı “Toplum Biliminde Araştırma” kitabında yöntem eleştirileri kısmında Ünsal Oskay’ın yaptığı özetleme yazısı oldu. Oskay’ın özellikle ara başlıklarda kullandığı çarpıcı ifadeler benim için ufuk açıydı; çünkü o “Teori ürkekliği” ve “Felsefe feda edilmemelidir” derken galiba dertlendiğim konuya temas ediyordu. Zira söylemek istediğim tam da buydu; yani tezlerin formel ama teorisisiz/felsefesiz kısaca tasasız olduğuydu. Bu bakımdan şimdiden sonra söyleyeceklerim, özellikle epistemoloji ve yöntem üzerine kafa yoran bazı bilim insanları için yeni bir fikir sayılmayacağını belirtmek isterim. Bu babta, Paul Fayerabend (“Yönteme Karşı”) ve Abraham Moles (“Belirsizin Bilimleri”) ilk anda zikredeceğim isimlerdir.

Bilimsel tezler, sadece üslup mudur?

Enstitüler, kurumsal bir örgütlenme olarak işlerin aksaksız yürümesi adına bazı işleyiş kuralları belirler. Bunlardan biri de tezin nasıl hazırlanacağını belirleyen yazım kılavuzlarıdır. “Kılavuz” ismi bile tez danışmanı ve jüriden sonra enstitünün üstenci yol göstericiliğine işaret ediyor. Her şeyi açıklama gayretinde olan bu kılavuzların sonu genellikle örnek bir tez şablonuyla biter. Bu şablonlar, hiç fikri olmayan veya asgari düzeyde bildiği varsayılan tez öğrencisine başlangıç için yol gösterici olabilir. Hatta bu plan üzerinden öğrencinin tezine kapsam oluşturması ve geliştirmesi de beklenebilir. Ancak örnek tezler, her şeyiyle örnek alınan modelleşmeye doğru giderse standart adına tek tipleşen biçimciliği (formalizmi) öne çıkarır. Böylesi bir biçimcilik, teze yeni ve dahası cesaretli yorumlar yapmaya izin vermeyecektir. Zira biçime aşırı bağlılık içeriğe örtük müdahale anlamı taşır. Dolayısıyla tezi yazan ve hatta yönlendiricisi olan danışmanı yeni açılımlar yapmaktan çekindirir. Hele bu müdahaleler inisiyatif alamayan “mevzuat-perest” memur/idareciler tarafından yapıldığında, çileye de dönüşebilir. Daha vahim sonuç ise, bu şekilde yapılan tezlerin, içerikten çok biçimin esiri olarak ortaya çıkması olur. Sonuçta, ortaya YÖK’ün Dokümantasyon Merkezine yığılmış birbirinin benzeri olan ve evrensel bilime katkı yapmayan çok sayıda sıradan tezler çıkar. Yani, teorisi ve felsefesi olmayan tasasız tezler... Sözelimi benim alanıma giren sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan tezlere bakalım. Çoğunda ana gövde aynıdır; Sosyal Bilgiler nedirden başlar, sosyal bilgiler öğretimin önemini şöylece altını çizen sayfalardan sonra ampirik çalışma kısmına gelinir. Burada da tipik açıklamalarla evren-örneklem, çalışmanın sınırlılığı, uygulanan testler gibi teknik detaylar açıklanır. Değerlendirmeler ve yorumlar sayısal verilerin oranlarına odaklanmaktan oldukça yüzeysel kalır. Sonuç bölümünde de, varılan yargılardan çok yani “tezin tezi”nden çok önceki bölümlerden derlenmiş geniş bir özetleme yapılır. Öneriler kısmı da illâ ki “hizmet içi eğitimi önerisiyle” noktalanır. Tezlerde, sözelimi çok dilli eğitim, tek tip okul kıyafeti gibi güncel konular zaten çalışıl(a)maz ve dolayısıyla uygulanabilir somut politikaların önerilmesi de

beklenmez. Eğitim biliminin diğer alanlarındaki tezlerde de böylesi durumlara rastlamamız olağandır. (Diğer disiplinlerdeki durumun da benzer olduğunu söyleyebileceklerin olduğunu tahmin edebiliriz). Bu tip bir çalışmanın yapana tek katkısı ise, ona unvan vermek dışında, üslup bilgisini öğretmek olur. Türkiye’de son yıllarda lisansüstü eğitimi alma eğiliminin nicelde artması, işi bazı aritmetik hesaplara bırakan ölçme değerlendirme işlemi ve diğer etkenlerle düşen öğrenci seviyesi karşısında, bazı bilim insanların yalnızca üslubun bilinmesini önemser hale geldiklerini ve bunun tek başına yetebileceğine ilişkin genel kanaatin güçlendiğini de ne yazık ki gözlemliyoruz.

Tez şablonları, sabit plan olamaz

Bilimin ancak katı, değişmez ve bağlayıcı ilkeler içeren bir planlama üzerinden yapılabileceği düşüncesi, geçmişteki bilim çalışmalarına bakıldığında her zaman makul görünmez. Ne kadar akılcı olursa olsun “verili” bir şemayı görmezden gelmekten öte zıddını gerçekleştirmenin bile tavsiye edilebileceği durumlar olabilir. Örnek tez şablonları, standartlara uydurmaya götüren âdeta sokaktaki işaret levhaları gibi bir yönergeye dönüşürken, daha derinlerde statükonun savunusuna yönelir. Tam da bu nokta bilimin esasında statükoya kuşkulu bakan dinamik ve çoğul yapısıyla çelişir. Bilim eğer eleştireliliğini bir kenara bırakıp dogmatizme kayarsa, işte o vakit değişmez ve nihâî kurallar koymanız anlamlıdır. Öyle olduğunda, yapılan tezler de rutine bağlanmış bürokratik işleme dönüşür. Türkiye’deki eğitim bilim alanındaki tezlerin de ne yazık ki böyle bir cenderenin içinde kaldığını söylemeliyiz. Bu yüzden çabuk tükeniyor, bu yüzden etkisi olmuyor ve bu yüzden bir tartışma/iddia ortaya koyamıyor. Peki ne yapacağız? Aslında yazı içindeki geçen karşı duruşun bir fikir önerdiğini düşünmek isterim. Sonra bilimsel tezlerde, çalışmanın içeriğinin, sonuç ve yargıların zorlayacağı devingenlik/esnekliğin tez şablonunu doğal olarak önemsizleştirileceğini kabul etmemiz gerekir. O halde şablon değil, genel ilkelerden söz etmeliyiz. Herhangi bir şablon örneklemeden bilimsel bir tezde aranması gerekenleri şöyle sıralamak mümkündür: -Çalışmanın derdini belirleme, -Etkili dil kullanımı, -Literatüre hâkimiyet, -Teorik alt-yapı, -Kavramsallaştırma, -Mantıksal çerçeve, -Bağlamsal metin kurgulama, -Yorum ve sonuç çıkarma. Gördüğümüz gibi bu maddeler, bir şema önermiyor, sadece genel ilkeleri ortaya koyuyor. Ancak vurgulamak gerekir ki, bu ilkeler bile çalışılan konuya göre değişkenlik gösterebilir veya göstermelidir. Kısacası, bilimsel çalışmalardaki örnek tez şablonları gibi biçim belirleyen formalizm, şematik düşünmeye yol açarken içeriği yok etmektedir.



Eğitim Tarihinden
İsmail Aydın

“...de te fabula narratur”

1 Mayıs ve Öğretmen Örgütleri

Dergimizin bu sayısında 1 Mayıs İşçi Bayramı ve öğretmen örgütlerinin tutumunu anlatmayı seçtim. Bunu yaparken 1977 yılının 1 Mayıs İşçi Bayramında hayatlarını kaybeden eğitim emekçilerinden **Bayram Çıtaç, Ömer Narman, Hikmet Özkürkçü, Mustafa Elmas, Ahmet Gözükar, Kenan Çataç** ve 1979 yılında taksim'e çıkmak isteyen grupta yer alan işçi **M. Akif Dalcı**'yı saygıyla andığımızı hatırlatmak istedim.

1 Mayıs İşçi Bayramı açık veya gizli bir şekilde Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlamak üzere işçiler ve sol partiler tarafından kutlanmaktadır. Birinci Emperyalist paylaşım savaşı sonrasında imzalanan Mondros Mütarekesi yıllarında özellikle 1921 ve 1922 yıllarında işgal altında bulunan İstanbul'da işçilerin bu bayramı kutladığı çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir.

Bütün bunlar olup biterken var olan **Muallimler ve Muallimeler Cemiyeti** ve **İstanbul Muallimler Cemiyeti** gibi öğretmen kuruluşlarının 1 Mayıs'a ve yapılan kutlamalara ilgisiz kalmaları gözden kaçmamaktadır. Bunda öğretmenlerin kendilerini “işçilerden üstün” saymalarının¹, hatta **Muallimler Cemiyetinin** yönetim kuruluna “*kademecilik anlayışının*” etkisiyle ilkokul öğretmenlerini almamaları gibi tutumların etkisinin olduğu da bilinmelidir.

1924 yılından itibaren 1 Mayıs gösterileri hükümetçe yasaklanırken 1925 yılında çıkarılan **Takrir-i Sükun Kanunu** ile 1 Mayıs resmen yasaklandı. 1935 yılında 1 Mayıs **Bahar ve Çiçek Bayramı** olarak yasalasır. 27 Mayıs 1960 “Devrimi” bile 1 Mayıs'ı yasaklı kıldı.

¹ 1920'li yıllarda İstanbul Hükümeti'nin Maarif Nazırı **Reşit Bey**, kendisini ziyarete gelen Muallimler Cemiyeti yöneticilerinin “*Vaziyetimiz pek fenadır. Bu şartlar içinde bazı üyeler greve gidelim diyorlar.*” demesi üzerine “*Grev yapmak muallimlere değil, ameleye yakışır.*” diyecektir. (İsmail AYDIN, **Dünden Bugüne Öğretmenler**, Eğitim Sen Yay. Ankara 1999, s 73)



Bu süreçte kurulan **Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu** (T.Ö.D.M.F) da 1 Mayısla ilgili gelişmelere kayıtsızdır.

13 Şubat 1967'de kurulan **Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu** (DİSK) 1 Mayıs kutlamaları için ancak 9 yıl sonra yani 1976 yılında meydanlara inebildi.

1965'te kurulan **Türkiye Öğretmenler Sendikası** (TÖS) ise yayın organları olan TÖS Gazetesi ve İMECE dergilerinde 1 Mayıs ile ilgili yazı ve görüş yayınlamamıştır. İMECE dergilerinin Mayıs sayıları bütünüyle **Köy Enstitüleri** ile ilgili yazılarla donatılmıştır.² TÖS'ün o dönem devrimci eğitimden, devrimcilikten muradı "*Atatürk Devrimciliği*" olsa da söz gelimi BM örgütünün etkisiyle "*Lenin'in 100. Doğum Yıldönümü*" başlıklı yazı yayınladığı ama 1 Mayıs konusuna yaklaşmadığına tanık oluruz.³

TÖS'ün kapatılmasından sonra 1971'de kurulan TÖB (sonradan TÖB-DER)'ün yayın organı olan TÖB (DER) Bülteni (veya Dergisi)'nde "*Artık değer*", "*Komünal Toplum*", "*Sosyalizm*", "*Faşizm*", "*Di-yalektik Materyalizm*" gibi konularda yazılar yayımlandığı halde 1 Mayıs konusunda 1971-1973 yılları arasında hiçbir yazının yer almaması ayrıca üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur.

İşçi sınıfının sendikal örgütleri olan TÜRK-İŞ ve DİSK'in 1 Mayıs'ı kitlesel kutlamak amacıyla alanlara çıkamadığı bir dönemde öğretmen örgütlerinin 1 Mayıs konusunda suskun kalması mazur görülebilir olsa da "Sosyalizm" konusunu yayın organında işleyen öğretmenlerin yığın örgütü TÖB-DER'in 1 Mayıs ile ilgili görüşlere yayın organlarında yer vermesi beklenilirdi.

Gelin birlikte Türkiye'de birçok ilklerin yaşandığı 1976 yılına gidelim;

DİSK, ilk kez 1976 yılında 1 Mayıs'ı alanlarda kutlama girişiminde bulundu.

Cemil Çakır'ın Genel Başkanı olduğu bu dönemde TÖB-DER Genel Yönetim ve Merkez Yürütme Kurulu birlikte yaptığı toplantıda 1 Mayıs İşçi Bayramı'na örgüt olarak katılma kararı aldı. Ve;

İlk kez Türkiye'de bir öğretmen örgütü 1 Mayıs İşçi Bayramı'nı kutlamak üzere Taksim'e çıktı. İlk kez bir öğretmen örgütünün yayın organında 1 Mayıs başlıklı bir yazı yayınlandı.⁴

² İMECE; sayı 97, Mayıs 1969. İMECE, sayı 109.

³ İMECE; sayı 109, Mayıs 1970, sayfa 3

⁴ TÖB-DER Dergisi; sayı 119, 1 Mayıs 1976



TÖB-DER Gazetesinde bu 1 Mayıs ile ilgili şu anlatımlara yer verildi:

“Burjuvazinin 52 yıllık yaşasını ve (Bahar Bayramı) yalanını yırtan işçi sınıfımız, ilk kez yüz binlerin oluşturduğu, tek ses ve tek yürek dev bir koroyla İstanbul’un yerini ve göğünü inletti.”

“DİSK Genel Başkanı Türkler, bugün ülkemizde Amerikan emperyalizminin desteklediği faşizme fırsat arayan vatan ve halk düşmanı bir iktidar vardır.”

“Binlerce TÖB-DER’linin Taksim Alanı’na girişini coşkuyla karşılayan işçiler ÖĞRETMEN KIYIMINA SON sloganı atarak kitlelerin özlemini yansıttılar.”

1 Mayıs 1977 daha coşkulu kutlamalara sahne oldu. Ben dahil, yüz binlerin katıldığı İşçi Bayramı ege-men güçlerce kana bulandı. İlk kez bu mitingde 6 TÖB-DER üyesi öğretmen hayatını kaybetti. TÖB-DER, bu hayatını kaybeden 6 öğretmen için bağış kampanyaları düzenlerken onları gazetesinin sayfalarında anarak ölümsüzleştirdi.⁵ Hatta daha olumlu bir adım atarak 1978 yılında 4 sayfalık bir Özel Sayı çıkardı.⁶

1978 yılının 1 Mayıs’ı TÖB-DER’in DİSK’e fahri üye olmak üzere başvurduğu dönemde yığinsal olarak kutlandı. TÖB-DER Genel Başkanı (Gültekin Gazioğlu) ve diğer 7 yöneticinin de katıldığı 78 1 Mayıs’ı TÖB-DER Gazetesi’nde kendine hayli yer buldu.⁷

TÖB-DER, 11 Nisan 1979 tarihli 169. sayısından başlayarak **“1 Mayıs 79 İçin İleri!”** şiarıyla kampanyalar düzenlemiş ve tüm halk güçlerini 1 Mayıs İşçi Bayramı’nı kutlamaya davet etmiştir. Ancak İstanbul’da Sıkıyönetimin izin vermemesi nedeniyle 1 Mayıs İşçi Bayramı İzmir Konak Meydanı’nda kutlandı.

1980 yılında en büyüğü Mersin’de olmak üzere çeşitli şehirlerde 1 Mayıs İşçi bayramı kutlamaları yapıldı. TÖB-DER şubeleri bu mitinglere aktif olarak katıldılar. Bu öğretmen örgütlerinin 12 Eylül dar-besinden 1990’lı yıllara kadar katıldığı son 1 Mayıs oldu.

⁵ TÖB-DER Gazetesi; sayı 143, sayfa 5, 25 Mayıs 1977

⁶ TÖB-DER; 1 Mayıs Özel Sayı 4, 1978

⁷ TÖB-DER Gazetesi; sayı 159, 23 Mayıs 1978