

Eleştirel Pedagoji

Yıl 8 / sayı 45 / mayıs - haziran 2016 / Fiyatı 10 TL. ISSN 1308-7703

Mayıs-Haziran 2016

Yıl 8 / sayı 45

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji

Eleştirel Eğitim ve Marksizm

Dave Hill



Bu Marksist bir kitaptır. Kemer sıkma kapitalizmi ve sefilleştirici kapitalizmin ilk saldırısıyla ve toplumun ve eğitimin gittikçe artan metalaştırılması, piyasalaştırılması, özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi ile Marksist teori ve analiz ve Marksist eğitim teorisi yeni bir öncelik kazanmıştır.

Hangi toplumsal sınıftansınız? Okula birlikte gittiğiniz, birlikte çalıştığınız ya da eğitim aldığınız insanlar hangi toplumsal sınıftandılar? Tüm insanlar -örneğin din, etnisite, cinsiyet, cinsellik, boy, yaş, okuma becerisi gibi farklı yollarla- sınıflandırılabilir ya da kategorize edilebilirler. Bu sınıflandırmalardan birinin, toplumsal sınıfın, genellikle özel bir öneme sahip olduğu kabul edilir. Toplumsal sınıfın genellikle örneğin gelir, zenginlik ve statü, eğitim ve yaşam biçimi gibi alanlarda hem belli başlı toplumsal, ekonomik ve kültürel farklılıklara neden olduğu hem de bu farklılıkları yansıttığı kabul edilmektedir. Gelir ve zenginliğimiz toplumsal sınıf konumumuzu yansıtır. Ancak toplumsal sınıf bu tür toplumsal farklılıkları yalnızca yansıtmakla kalmaz aynı zamanda bu farklılıklara yol açar.

Dave Hill, en ateşli ve korkusuz kamusal eğitim savunucularından biri olarak öne çıkmaktadır. Onun, üniversite profesörlük salonlarında olduğu kadar işçi sınıfı mücadelesinin potasında da dövülmüş bilimsel çalışmaları ve aktivizmi, eleştirel eğitim çalışmaları alanında ortaya çıksa da Marksist teori alanını ve devrimci sosyalist praksi de içeren başka yerlerde de uygulamaları vardır. Eleştirel bir bilge olan Dave Hill, işçilik yaparak, sendika temsilcisi olarak hizmet vererek, mahpuslara, yetişkin eğitimi eğitimcilerine ve göçmen kamplarındaki Vietnamlı mültecilere eğitim vererek, İşçi Partisinin seçilmiş meclis üyesi olarak işçi sınıfı bileşenlerine korkusuz bir azimle hizmet ederek, ideolojik açıdan çelikleşmiş bir eğitimci olduğunu göstermektedir.

Peter McLaren



çocuğa yönelik cinsel istismarın önlenmesi
UTKU BEYAZIT / AYNUR BÜTÜN AYHAN

söyleşi: cinsel suç muhafazakarlıkla artar
SELÇUK CANDANSAYAR

akademisyenlerin imtihanı: akademik teşvik ödeneği
ÇAĞLAR KAYA / AHMET DUMAN

anti-laik eğitimin ekonomi politiği
M. TAKİ YILMAZ

uluslararası kuruluşlarda yaşam boyu öğrenmenin ekonomi politiği
Ş. ERHAN BAĞCI

fabrikasyon öğretmenler çocuklarımızı başarısız kılacak
JANE MANZONE

orta sınıfı yeniden üretme stratejisi: planlı ve programlı çocuk yetiştirme
CANAN ARATEMUR

söyleşi: okul mücadele alanıdır
ATALAY GİRGİN

EVİRİM EĞİTİMİ

evrim niçin öğretilmelidir?

ZEKİ APAYDIN

gerçekten maymundan mı türedik?

ERDOĞAN USTA

bilim felsefesi, evrim teorisi ve bilim eğitimi

MEHMET ELGİN

evrimci oluş düşüncesi

HASAN AYDIN

Ayhan Ural / Murat Kaymak / İsmail Aydın / Emine Saklan / Evren Saygıner Kurt / Birol Algan /
Nejla Doğan / Tekgül Arı / Mikail Boz / Ünal Özmen

elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi
Yazı İşleri Müdürü
A. Ekin Özmen

Editör
Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Yayın Kurulu
Ayhan Ural - Hasan Hüseyin Aksoy
Fevziye Sayılan -Murat Kaymak
Yasemin Tezgiden Cakcak

Editör Yard.
Nurcan Korkmaz

Danışma Kurulu
Adnan Gümtüş - Ahmet Duman - Aylin Demirli-
Aysel Köksal Akyol - Canan Aratemur - Cevat
Geray - Dave Hill (İngiltere) - Ebru Aylar - Erdal
Küçükler - Erhan Bağcı - Eylem Türk - Fatma
Gök - Fatma Mızıkacı - Gökçe Güvercin - Işıl
Ünal - Guy Senese (ABD) - Kostas Skordoulis
(Yunanistan) - Levent Özbek - M. Taki Yılmaz
- Mehmet Toran - Meral Uysal - Mustafa Sever
- Naciye Aksoy - Nejla Kurul - Onur Seçkin
- Ömay Çokluk - Peter Mayo (Malta) - Peter
McLaren (ABD) - Remzi Altunpolat - Rıfat
Okçabol - Ruhi Sarpkaya - Seçkin Özsoy - Serdar
M. Değirmencioğlu - Serhan Sarıkaya - Pınar
Kızılhan - Tuğba Öztürk

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

Dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık
Baskı
Matsa Basımevi - Ankara

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

Hesap No
Hesap adı: Paydos Yayıncılık
İş Bank. Şb. kodu **(4228) 0799841**
Posta Çek No: **5765393**

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

Editörden

“Tam karanlığı bilmeyenler,
Dünyayı aydınlatacak bir ışığın da
Ne olduğunu bilmezler; bunu aramazlar.”
Sevgi Soysal

Karanlıkta yaşamaya alışmış olanlar en küçük ışıktan bile rahatsız olurlar; oysa o karanlığa “alışmak” istemeyenler için çatlaklardan sızacak o küçük bir ışık bile karanlığı yok etmeye yetecektir. Sadece eğitime değil yaşamın her alanına artık muhafazakârlaşma terimiyle tanımlamanın çok naif kaldığı gerici ve karanlık bir saldırının söz konusu olduğu şu günlerde Eleştirel Pedagoji dergisi olarak kamusal, laik ve bilimsel eğitimi; laik yaşam biçimini savunarak çatlaklardan süzülen ışık olma çabamız devam ediyor. Bu süreçte dergimize olan ilginin artması, eleştirel bilgiye, bu bilginin dile getirileceği platformlara ve kolektif mücadeleye duyulan ihtiyacı ve bunların önemini de bir kez daha ortaya çıkarıyor. Bu yüzden bu toplumda yaşayan herkesin ama özellikle de çocukların sadece eğitim değil onurlu bir şekilde yaşama haklarının elinden alınmasına karşı söyleyecek sözü olan, bu karanlıkla mücadelede yer almak isteyen, herkesi dergimiz sayfalarında görmeyi beklediğimizi belirtmek istiyoruz.

İki ayda bir yayımlanan bir dergi olmak güncel olan ile kronikleşen sorunlar arasında bir denge sağlamayı zorunlu kılıyor şüphesiz. 46. sayımıza Ayhan Ural, Murat Kaymak, Çağlar Kaya ve Ahmet Duman, Utku Beyazıt ve Aynur Bütün Ayhan, M. Taki Yılmaz, Canan Aratemur, Ş. Erhan Bağcı, Emine Saklan, Evren Saygıner Kurt genel olarak yaşam alanlarımızda ve özel olarak da eğitimde karşı karşıya olduğumuz hem güncel hem de kronikleşmiş sorunlara ilişkin yazılarıyla katkı sundular. Kendilerine teşekkür ediyoruz. Ayrıca Selçuk Candansayar ve Atalay Girgin söyleşilerini de ilgiyle okuyacağınızı umuyoruz.

Bu sayımızın dosya konusu, dinselleştirilen ve her geçen gün bilimsellikten uzaklaştırılan eğitim müfredatından neredeyse tamamen çıkarılan “EvrİM Eğitimi”dir. Dosya editörlüğünü yapan Hasan Aydın’a; yazılarıyla dosyaya katkı sunan Zeki Apaydın, Mehmet Elgin ve Erdoğan Usta’ya ayrıca teşekkür ediyoruz.

Her sayıda bir çeviri geleneğimiz içinde bu sayıda Jane Manzone’ın Türkiye deneyimine benzerliği ile dikkat çeken “Fabrikasyon Öğretmenler Çocuklarımızı Başarısız Kılacak” yazısına yer verdik. Emeği geçen herkese teşekkür ediyoruz.

Bir sonraki sayıda daha güçlü ve umutlu buluşmak üzere... Sevgiyle kalın...

Nurcan Korkmaz

Eğitim Gndemi: <i>Yorumsuz</i>	2	Ünal Özmen
Eğitim Gndemi: <i>Asıl Tehlike</i>	3	Murat Kaymak
Çocuğa Yönelik Cinsel İstismarın Önlenmesi	5	Utku Beyazıt Aynur Bütün Ayhan
<i>Söyleşi</i> : Selçuk Candansayar ile Dinselleşmenin Günlük Yaşamdan Eğitime Uzanan Etkileri Üzerine	12	Nejla Doan
Neoliberal Bir Söylem Olan Performansa Dayalı Ücretlendirme Salgını ile Türkiyeli Akademisyenlerin İmtihanı: <i>Akademik Teşvik Ödenegi</i>	18	Çağlar Kaya Ahmet Duman
Anti-laik Eğitimin Ekonomi Politikası	22	M. Taki Yılmaz
Orta Sınıfı Yeniden Üretme Stratejisi: <i>Planlı ve Programlı Çocuk Yetiştirme</i>	28	Canan Aratemur
Uluslararası Kuruluşlarda Yaşam Boyu Öğrenmenin Ekonomi Politikası	30	Ş. Erhan Bağcı
Fabrikasyon Öğretmenler Çocuklarımızı Başarısız Kılacak	40	Jane Manzone
<i>Söyleşi</i> : Atalay Girgin ile Yazar Öğretmenlik Üzerine	41	Tekgül Arı
Türkiye’de Görünmez Kılınan Okullar: Parasız Yatılılığın Eleştirel Bir Çözümlemesi	47	Emine Saklan
Özel Okul	55	Ayhan Ural
Hocanın Kahvesi	56	Evren Saygıner Kurt
<i>Eğitim Tarihinden</i> : Amele Mektepleri	58	İsmail Aydın
<i>Sözlük</i> : Proleterleşme	59	Biröl Algan
<i>Sinema</i> : Spotlight	60	Mikail Boz
EVİRİM EĞİTİMİ	62	Hasan Aydın
Bilim Felsefesi, Evrim Teorisi ve Bilim Eğitimi	64	Mehmet Elgin
Evrım Öğretimi ve Bilimin Doğası: Evrim Niçin Öğretilmelidir	70	Zeki Apaydın
İnsanın Evrimi: Gerçekten Maymundan Mı Türedik?	78	Erdoğan Usta
İslam Ortaçağında Varlık ve Oluş Sorununa Farklı Yaklaşımlar ve Evrimci Oluş Düşüncesi	89	Hasan Aydın

Yorumsuz

8 Ocak: Diyanet fetva hattı, “Bir babanın öz kızına duyduğu şehvet, karısıyla olan nikâhını düşürür mü?” sorusuna “haramlık oluşturmaz” yanıtını verdi.

17 Şubat: Ordu’nun Altınordu ilçesindeki bir lisede, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenini Y.S., çocukları istismar suçlamasıyla tutuklandı.

18 Şubat: Beykoz Prof. Dr. İbrahim Canan Anadolu Lisesinde görevli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni E.Ş., ders sırasında öğrencilere “Ben tayt-pantolon giyen kızların bacak arasına bakınca şehvet duyuyorum” dedi.

21 Şubat: Öğretmeni Bayram Ö.’nün tecavüz ettiği 12. sınıf öğrencisi 17 yaşındaki Cansel Buse K. İntihar etti. Kayseri Mustafa Eminoglu Anadolu Lisesindeki yönetiminin olayı gizlediği ortaya çıktı.

6 Mart: *Çocuğa yönelik cinsel sömürü alanında çalışan ECPAT (Çocuk Fuhuşu, Çocuk Pornografisi ve Cinsel Amaçlı Çocuk Ticaretine Son) kuruluşu, Türkiye raporunu yayınladı. Raporda, Türkiye’nin çocuklara yönelik cinsel istismar konusunda hem kaynak hem transit ülke olduğu bilgisine yer verildi.*

9 Mart: Kayseri’nin Hacılar ilçesine bağlı Sakar Çiftliği mahallesi muhtarı M.A.D., Kayseri İmam Hatip Lisesinde okuyan kız öğrenci Ş.A.’ya cinsel istismarda bulunduğu gerekçesiyle tutuklandı.

10 Mart: Diyarbakır’da yüzde 50 zihinsel engelli erkek çocuğa cinsel istismarda bulunduğu iddiasıyla yargılanan taksici S.K.’ya ‘erken boşalma nedeniyle eylemine devam edemediği’ gerekçesiyle ‘çocuğun nitelikli cinsel istismarı’ suçundan değil ‘basit cinsel istismar’ suçundan sekiz yıl hapis cezası verildi. Mahkeme bununla yetinmeyip sanığın ‘duruşmalardaki olumlu tutumu’ nedeniyle de indirimle giderek cezayı altı yıl sekiz aya indirdi.

11 Mart: Antalya’nın Kemer ilçesinde okul servisi şoförü K.Ö., ortaokul öğrencisi üç kızı cinsel istismarda bulunduğu iddiasıyla tutuklandı.

13 Mart: Muharrem Büyüktürk adlı bir öğretmenin, Ensar Vakfı ve Karaman Anadolu İmam Hatip Lisesi Mezunları Derneğine (KAİMDER) ait kaçak evlerde yatılı kalan çocuklara, 2012’den bu yana cinsel tacizde bulunduğu ortaya çıktı. 10 çocuğa tecavüz ettiği kanıtlanan öğretmen ilk duruşmada 508 yıl 3 ay hapse mahkûm oldu.

15 Mart: Aydın’ın Nazilli ilçesinde, hizmetli olarak görev yaptığı ortaokulda altı kız öğrenciyi cinsel istismarda bulunduğu ileri sürülen 51 yaşındaki M.Ş. tutuklandı.

24 Mart: Ankara’daki Akyurt Halk Eğitim Merkezindeki bir Kuran kursu çalışanına yedi yaşındaki bir kız çocuğuna cinsel istismarda bulunduğu gerekçesiyle 36.5 yıl hapis istemiyle dava açıldı. Davası devam eden sanık aynı yerde görevine devam ediyor.

24 Mart: Artvin’in Yusufeli ilçesinde de bir imam hatip öğretmenini erkek öğrencilerine ‘cinsel istismar’da bulunduğu suçlamasıyla tutuklandı.

26 Mart: İstanbul’un Beykoz ilçesindeki bir okulda öğrencisini taciz ettiği gerekçesiyle beş yıl üç aya hapis istemiyle dava açılan bir din öğretmenin öğrencilere “Kadın benim için seks objesidir. Bir kadınla bir odada kalırsam vay o kadının haline” sözleri iddianamede yer aldı.

31 Mart: Niğde’nin Çiftlik ilçesindeki Azatlı Küllüce Ortaokulunda Türkçe öğretmenini olarak görev yapan İ.G., 12 öğrenciyi taciz ettiği suçlamasıyla tutuklandı.

11 Nisan: Tokat’ta 30 yıllık sınıf öğretmenini Muharrem G., görev yaptığı ilkokulda öğrencilerini taciz ettiği suçlamasıyla tutuklanarak cezaevine gönderildi.

12 Nisan: Kırklareli’nin Pınarhisar ilçesinde 8’inci sınıf öğrencisi dört çocuğu taciz ettiği iddiasıyla gözaltına alınan büfe işletmecisi U.D. tutuklanarak cezaevine kondu.

14 Nisan: Aydın Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesinde çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanı olarak görev yapan bir hekimin, hastanede staj yapan lise öğrencisini taciz ettiği gerekçesiyle gözaltına alındı. Adli kontrol şartıyla serbest bırakılan Dr. R.T., görevden alındı.

18 Nisan: Adana’da okul kantini işleten F.A., 10 öğrenciyi taciz ettiği suçlamasıyla tutuklandı.

22 Nisan: Muğla’da 14 yaşındaki bir öğrenci, taciz edildiğini inandırmadığı okul müdürünün odasından atlayarak intihar girişiminde bulundu.

22 Nisan: Kocaeli’ndeki bir mezarlıkta görev yapan Cengiz Mahmut B., kendisini veli olarak tanıtarak okuldan aldığı öğrenciyi ormanlık alanda ‘cinsel istismar’da bulunduğu gerekçesiyle tutuklandı.

25 Nisan: Çorum Alaca İmam Hatip Mezunları ve Mensupları Derneği Başkanı ve Yunus Emre Camii imamının yarışma için çalıştırdığı iki kız öğrenciyi tecavüz ettiği iddia edildi. Camide doğum kontrol hapları bulundu. İmam tutuklanarak cezaevine gönderildi.

25 Nisan: Düzc’e de H.A., dondurma almak için marketine gelen 8 çocuğa cinsel istismarda bulunmaktan tutuklandı.

Asıl Tehlike

Ensar Vakfı'na ait bir eğitim kurumunda (bu tür kurumlara eğitim kurumu denilip denilmeyeceği de ayrıca tartışılmalıdır) yaşanan olay üzerine yapılmakta olan tartışmanın 6 yıl önce Siirt'te yaşanan ve yargıya taşınan tecavüz olayıyla ilgili yazdıklarımı bir kez daha doğruladığını görmekten gerçekten üzgünüm. (Siirtleşen Toplum¹).

Çocuklara yönelik tecavüz, cinsel istismar bu ülkede basına yansıma oranından çok daha fazla ve yaygın bir sorun. Bu nedenle üzerinde sıkça durulması gereken önemli sorunlardan biri.

Bu sorunu, bir olay bağlamında gündeme getirmek, bir yere kadar önemli. Asıl önemli olan olayın kendisine yol açan, onu toplum içinde meşru bir zemine çeken kültürle, bu kültürün biçimlendirdiği zihniyetle hesaplaşmak, hesaplaşabilmek ve bu kültürü çözebilmek, dönüştürebilmek.

Tehlike, Ensar Vakfı, hatta tecavüzcü de değil. Çünkü, Ensar Vakfı da, olayın kendisi de birer sonuç. Karşı karşıya kaldığımız sorun çocuklara, kadınlara yönelik tacizleri, cinsel saldırı ve tecavüzleri kendi içinde tutarak, gizleyerek yaşatan bir anlayışın toplumun bir parçası olarak varlığını sürdürmesidir. Daha da önemlisi geçmişte köyde, kasabada, kentlerin kenarlarında yaşayan bu anlayış, bugün çok daha farklı biçimde ortaya çıkan örgütlü yapıların içinde kendini devam ettirebiliyor. Özellikle devletin, bireylerin temel haklarını karşılamada yetersiz olduğu, karşılayamadığı veya karşılamaktan vazgeçtiği alanlarda kendini örgütlü hale getiren bu anlayış, toplumun kültürel dokusu içinde kendi kültürel kalıpları üzerinden kendine alan açabilmekte.

Son birkaç yıldır en çok tekrarlanan kavramlardan biri “paralel yapı”. Sosyoloji litaretüründe bu kav-

ram, asıl olarak devletin yapması gereken hizmetleri, yapmadığı/yapamadığı durumlarda bu hizmetleri yapan, kendi içinde dayanışmacı, comüniter (cemaat) kültürü oluşturan, geliştiren, ekonomik eşitsizlikler karşısında sosyal adalet kavramına vurgu yapan, şiddete uzak ve bir biçimde devletin etrafından dolanan kuruluşları ifade eder.

Sözde kendilerini sivil toplum, kazanç ve kar amacı gütmeyen, kendilerinin sevdikleri kavramla “gönüllü kuruluş/teşekkül” olarak ifade eden bu kurumların hepsi birer paralel yapı özelliğine sahip.

Bu biçimde, kendilerini çoğunlukla bir dini sosyal hareketin parçası olarak örgütleyen bu yapılar sadece bize de özgü değiller, dünyanın hemen her yerinde bu kuruluşlardan bulunuyor.

Kapitalizmin eşitsiz gelişme yasasıyla mücadele edemeyen, bireyin hak ve özgürlüklerini kullanmasında gereksinimlerini karşılayamayan bir devletin üzerine oturduğu sistem, kaçınılmaz olarak paralel yapılara kapı aralar. Aralamakla da kalmaz onlarla iş birliği yoluna gider.

Yıllardır bu yapılarla, hareketlerle ilgili çalışma yapan Nancy J. Davis ve Robert V. Robinson, “**Dinsel Hareketler ve Sosyal Refah**” adlı kitabı, bu tür dini toplulukları ve toplumsal hareketleri anlamak açısından rehber kitap özelliğine sahip. İnceledikleri dört değişik ülkeden (Mısır, İsrail, İtalya, ve ABD) dört dini hareketle (Müslüman Kardeşler, Tevrat Muhafızları, Comunioe e Liberazione, Kurtuluş Ordusu) Davis ve Robinson, bir bakıma Türkiye'deki şiddet dışı dini hareketlerin tümünü anlatmış, çalışma biçimlerini açıklığa kavuşturmuş oluyorlar. Anlattıkları “tanrının toplumu” yada böyle bir toplum olma amacıyla yola çıkan, bu talebin üzerinden yeni bir dünya kuran, o dünyanın merkezine para, kurum ve güç üzerinden sac ayağı inşaa eden dinsel hareketlerin, özel olarak Ensar Vakfı'nın hikayesidir. Davis ve Robinson bu önemli çalışmalarında sanırım kaçırdıkları/göz ardı ettikleri tek nokta bu hareketlerin, kuruluşların sadece “tanrı toplumu” oluşturma amacını taşıdığını düşünüyor olmalarıdır. Oysa inceledikleri Mısır'daki Müslüman Kardeşler hareketi üzerinden sadece bununla sınırlı kalmadıkları böyle bir toplumun aynı zamanda “tanrının devleti”yle birlikte var olabileceğini, cemaat olmanın cemiyet olmayı

¹ <http://www.muratkaymak.com/?Syf=22&Mkl=142159>

da beraberinde getireceğine olan güçlü inançlarını da görebilirlerdi.

Ensar Vakfı, paralel yapı olarak bugün egemen olan teopolitik iktidarın amaçları açısından olması gereken yerde ve ne bir eksik, ne bir fazla olduğu gibi davranıyor.

Elbette bu durum bu tür kurumların varlığını birer sonuç olarak ortaya çıkarsa da yaşanan olay ve olaylar karşısında sorumlu olmaktan çıkarmamaktadır. Ancak karşılaşılan sorun, sadece sorumluluğa odaklanarak, oradan tepki geliştirilerek çözülecek, kalıcı sonuçlar alınacak bir sorun değildir.

Tekrar olayın kendisine dönersek bu olayda 45 çocuktan bahsediliyor. Gerçi rakamın küçüklüğünün bir önemi yok ama 1 değil 5 değil 45 çocuktan bahsediliyor! Üstelik bir günde, iki günde gerçekleşen bir olay da değil. Yıllara yayılan bir olay. Nasıl oluyor da bu kadar süre içinde 45 çocuğun anne ve babasının sessiz kalabiliyor? İşte, asıl tehlike bu! Cevabı aranması, açıklanması gereken sorun tam olarak bu!

Bu insanları sesizliğe mahkum eden zihnin içinde hangi kavramlar, değerler, duygular dolaşıyor?

Dağarcıklarındaki hangi bilgi/bilgiler, davranışlarına yön veren değerler onları Freire'nin tanımladığı "sessizlik kültürü"nün içinde tutabiliyor, nasıl oluyor da bu tür örgütlenmelerde örgütsel sessizlik inşa edilebiliyor? Bu kültürden, bu tür örgütlenmelerden bireyler kendilerini nasıl kurtulabilirler?

Bu ve benzeri soruları sorarsak/sorabilirsek, bu lanet olaydan dönüştürücü bir mücadele için olumlu sonuçlar çıkarabiliriz.

Şu haliyle ortada var olan tepki ve karşı tepkiler birlikte yeni öğrenmelere, bilinç sıçramasına yol açmıyor.

Yaşanılan sorun, siyasal-ideolojik tutumların içinde konumlandırılmaya çalışıldıkça tepkilerin sekterleşmesi söz konusu olabilmektedir.

Çözücü ve dönüştürücü bir tartışma ve tepki diline ihtiyacımız var.

Bu konuda Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi"nde yeterince uyarı bulunuyor. O uyarılardan biri yaşadığımıza tam olarak uyuyor:

"Sekterlik, hangi siyasi kampta olursa olsun, insanlığın kurtuluşuna bir engeldir. Sağcı versiyon ne yazık ki, her zaman doğal karşıtına yani devrimcinin radikalleşmesine yol açmaz. Devrimcilerin sağın sekterliğine karşılık verirken sekterliğe düşerek gericileşmesi hiç de ender değildir."

68 yaşındaki müezzin, bir çocuğa tecavüz etti



Müezzîn Hüseyin

Çemberlitaş Camiinin 68 yaşlarındaki müezzini hakkında, 15 yaşındaki bir çocuğa tecavüz ettiği iddiasıyla koğuşturma açılmıştır.

15 yaşlarındaki Y. C. isimindeki çocuk bundan iki ay kadar önce berber olan amcası tarafından kaçırıldı. — Arkası Sa. 5, Sö. 8 de —

Cumhuriyet 10 Nisan 1962

Çocuğa Yönelik Cinsel İstismarın Önlenmesi

*Utku Beyazıt**

*Aynur Bütün Ayhan***

GİRİŞ

Çocuk istismarı, belli bir zaman diliminde, bir yetişkin tarafından, kültürel açıdan kabul edilmeyen ve çocuğa fiziksel, ruhsal, cinsel yönden zarar veren bir davranışın uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır (Polat, 2007). Dünya Sağlık Örgütü ise çocuk istismarını, “çocuğun sağlığını, fiziksel ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir yetişkin, toplum veya ülke tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar” şeklinde tanımlamaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2014).

Çocuk cinsel istismarı, diğer çocuk istismarı türleri içinde tespit edilmesi en zor olan, karmaşık nedenlere dayanan, fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönden ağır sonuçların yaşanmasına, bireyin yaşam kalitesinin ve yaşam doyumunun olumsuz etkilenmesine neden olan ciddi bir sosyal problemdir (Çeçen, 2007; Polat, 2007). Çoğunlukla travmaya neden olan çocuk istismar, diğer çocukluk çağı travmaları içinde, çocuğa genellikle en yakınları tarafından yapılıyor olması nedeniyle, tanımlanması ve tedavi edilmesi zor bir travma şeklidir (Polat, 2007; Johnson, 2004).

Çocuk istismarı; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ihmal olarak dört temel grupta incelenmektedir (Derman, 2014; Mash ve Wolfe 2007; Miller-Perrin ve Perrin, 2007). Fiziksel istismar, en geniş anlamıyla “çocuğun kaza dışı yaralanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Polat, 2007). Çocuklarda kazalar sık görülmekle birlikte, yaşa uygun olmayan, kendi kendine olma olasılığı çok düşük olan hasarlarda istismardan şüphelenmek

gerektiği ifade edilmektedir (Kempe ve Kempe, 1980; Kara ve ark., 2004). Duygusal istismar, çocuğun duygusal ve ruhsal işlevlerine zarar verici nitelikte süregelen davranış ve etkileşim örüntüleridir (Uslu, 2007). Çocuk ihmali, çocuğun beslenme, bakılma, korunma, eğitim, sağlık gibi temel gereksinimlerinin karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2009).

Cinsel istismar ise, çocuktan en az 6 yaş büyük bir bireyin, kendi cinsel tatmini için, çocuğa yönelik her türlü cinsel eylemi, cinsel istismar olarak tanımlanmaktadır (Oral ve ark., 2001). Kempe (1980) ise cinsel istismarı, henüz olgunluk çağına erişmemiş çocuğun ensest, sarkıntılık ve tecavüz gibi eylemlerle cinsel açıdan sömürülmesi olarak tanımlamaktadır. Johnson’a göre (2004), ne tür eylemlerin fiziksel istismar olarak sınıflandırılacağı çoğunlukla bir tartışma konusuyken, cinsel istismarın tanımı daha açıktır. Johnson (2004), cinsel deneyim için yasal rıza yaşından önce gerçekleşen her türlü cinsel aktiviteyi cinsel istismar olarak tanımlamaktadır.

Cinsel istismar, cinsel temas içermeyen dokunmadan, tecavüze kadar geniş bir yelpazeye uzanmaktadır. Cinsel sömürü, pedofili ve ensest kavramları, çocuğun cinsel istismarı ile ilişkili kavramlardır. Çocuğun cinsel sömürüsü, sömürüden sorumlu olan kişilerin, çocukla doğrudan temas kurmadıkları, çocuk pornografisi ve çocuk fuhuşunu da içeren bir cinsel istismar türüdür (Polat, 2007). Psikiyatrik açıdan, bir psikoseksüel bozukluk olarak sınıflandırılan pedofili (DSM 5, 2013), “çocuklarla cinsel ilişki tutkusu” (Öztürk, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Ensest ise, aile içinden çocuğa yönelen, çoğunlukla uzun süreli ve farkedilmeyen bir cinsel istismar türüdür (Kempe, 1980; Öztürk, 2009; Oral ve ark., 2001). Son yıllarda, çocuğa yönelik cinsel istismar tipleri içerisinde görülme sıklığı artan durumlardan birisi de, çocukların ticari olarak cinsel sömürüsüdür. Fuhuş, pornografi ve çocukların cinsel sömürü amacıyla kaçırılması olmak üzere başlıca üç tip cinsel sömürü vardır. Çocuk seks turizmi ve erken evliliklerin de diğer cinsel sömürü türleri olduğu belirtilmektedir (Polat, 2007). Çocuklukta cinsel istismarın neredeyse insanlık tarihi kadar eski olduğu ve sanılandan daha yaygın olduğu görülmektedir. Ancak, buna rağmen gerçek yaygınlık verilerine ulaşmanın zor olduğu bildirilmektedir (Bilginer ve ark., 2013).

Çocuğa yönelik cinsel istismarın dünyadaki yay-

*proz2proz@yahoo.com

**a_butun@yahoo.com

gınlığına bakıldığında, cinsel istismar olgularının nasıl sınıflandırıldığına, çocuğun cinsiyetine, yaşına ve benzeri faktörlere göre, ülkeden ülkeye farklılıklar olduğu görülmektedir. Tüm dünyada kadınların %20'sinin, erkeklerin ise %5-10'unun çocukluklarında cinsel istismara maruz kaldıkları belirtilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2014). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ise, çocukların ruhsal örseleyici yaşantılara daha fazla maruz kalmalarına rağmen, kesinleşen ve resmiyet kazanan istismar vakalarının sıklığı ve dağılımına ilişkin verilerin son derece kısıtlı olduğu ifade edilmektedir (Öztop ve ark., 2010; Uğur ve ark., 2012). Beyazıt ve Ayhan (2015), 2001-2013 yılları arasında Türkiye'de yapılmış, çocuğun mağduru olduğu cinsel istismar olgularını konu alan, ulaşılabilmemiş, 33 bilimsel çalışmayı incelendikleri bir çalışmada, söz konusu yıllar arasında 2469'u kız, 669'u erkek, toplam 3138 çocuğun cinsel istismar mağduru olduğunu tespit etmişlerdir. Konunun ülkemizde halen bir tabu olması, geleneksel ahlak anlayışı, uzmanların konuyla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmaması, istismar sonrasında yaşanan bürokratik ve hukuki süreçler, damgalanma, dışlanma kaygısı gibi pek çok nedenden ötürü, cinsel istismar olguları gün ışına çıkmamaktadır.

Kız çocuklarının, erkek çocuklara göre, cinsel istismara daha çok maruz kaldıkları ve istismarcıların çoğunlukla erkek oldukları bildirilmektedir. Her yaş grubundan çocuk cinsel istismar mağduru olabilmektedir. Cinsel istismar mağduru çocukların ortalama yaşları 8-11 olduğu (Polat, 2007), cinsel istismarcıların ise 1/3'ünün çocuk ve ergen olduğu ifade edilmektedir (Finkelhor, 2009).

Gerek aile içinden gerekse aile dışından istismarcılar ile ilgili risk faktörleri incelendiğinde, alan yazında konuya ilişkin çeşitli ortak bulgular ortaya konduğu görülmektedir. Çocuğa yönelik cinsel istismarı gerçekleştiren kişilerin çoğunlukla kendi çocukluklarında cinsel istismara maruz kalmış olmaları (McCartan, 2011; Bilge ve ark., 2013); psikiyatrik bozukluklarının olması (Özbay, 2010; Metin, 2010); annenin özbabadan farklı bir erkekle evli olması ya da birlikte yaşaması (Kaleağası ve ark., 2009, Martin ve ark., 2011); kız çocuğu olma (İmren ve ark., 2013; Soylu ve ark., 2013; Perez-Fuentes ve ark., 2013); düşük zeka ve düşük eğitim düzeyi (Demir, 2008; Doğan, 2009; İnan, 2010; Uğur ve ark., 2012; Özer ve ark. 2007) ve tek ebe-

veyn tarafından yetiştirilme (Roberts ve ark., 2004; Han ve ark., 2011; Bebbington ve ark., 2011) cinsel istismara ilişkin risk faktörleri arasında en sık rastlanan bulgulardır.

Cinsel istismar, diğer istismar türlerinden farklı olarak, çoğunlukla uzun sürelidir ve yıllar boyunca farkedilmeden devam edebilmektedir (Kempe, 1980; Oral ve ark., 2001). Uzun süreli olması ve cinsel istismarı gerçekleştiren kişinin çoğunlukla çocuğun tanıdığı ve hatta aynı evde yaşadığı kişiler olması nedeniyle, sonuçları derin ve uzun süreli olabilmektedir. Cinsel istismar, erken gebelikten (Rivera-Perez ve ark., 2014) ölümle sonuçlanan ağır yaralanmalara (Demirci ve ark., 2009) kadar uzanan çeşitli fizyolojik sonuçlara; uyum bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, kişilerarası ilişkilerde sorunlardan (Polat, 2007; Demir, 2008; Şimşek ve ark., 2011) intihara (Perez-Fuentes ve ark., 2013) kadar uzanan çeşitli psikososyal sonuçlara yol açmaktadır.

Çocuklukta cinsel istismarın tespitinin, değerlendirilmesinin, fizyolojik ve psikolojik tedavi süreçlerinin ve hukuksal süreçlerin multidisipliner bir yaklaşım gerektirdiği belirtilmektedir. Ülkemizde, dünyada olduğu gibi, son yıllarda Çocuk İzlem Birimlerinin sayısında artış olduğu; genel olarak çocuk istismarı konusuna olan duyarlılığın arttığı; konunun kamuoyunun dikkatini daha çok çektiği görülmektedir. Ancak, çocuğun cinsel istismarına ilişkin medyada çıkan haberlere gösterilen tepkinin, istismarcılara yönelik linç girişimlerinin, duyarlılıktan mı, yoksa istismar konusunda risk faktörlerinden biri olan, cinselliğin tabu olarak görüldüğü ve baskı altında tutulduğu toplumsal anlayıştan mı kaynaklandığı tartışılabilir bir konudur. Cinsel istismar sorunu karmaşıklaştıran, çözümsüz kılan etmenlerin çoğunlukla çocukta değil, başta katı ataerkil kültürel yapı olmak üzere, bir bütün olarak toplumsal koşullardan kaynaklandığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Konunun hassasiyeti ve içerdiği güçlükler nedeniyle, konuyla ilgili bilimsel çalışmaların da yetersiz kaldığı, araştırılmayan, konuşulmayan ve tartışılmayan bir olgu olarak çocuğa yönelik cinsel istismarın önlenmesine ilişkin, bütüncül bir ulusal stratejinin hayata geçirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte çocuğa yönelik cinsel istismar olgusu, çoğunlukla sadece cinsel suçlar, konuya ilişkin yasal süreçler ve cezai uygulamalar bağlamında ele alınmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, son yıllarda yaygınlığının

hızla arttığı gözlemlenen çocuğa yönelik cinsel istismar olgusunun önlenmesine yönelik stratejiler üzerinde durulacaktır.

Cinsel İstismarın Önlenmesine Yönelik Stratejiler

Bu bölümde, çocukların eğitim yoluyla cinsel istismardan korunması ve cinsel istismarın önlenmesine yönelik devletler tarafından sağlanan koruyucu hizmetler ile çocuğa ve aileye yönelik psikolojik destek yaklaşımları ele alınacaktır.

Çocuklara Yönelik Eğitimler

Çocuklukta cinsel istismarın önlenmesi için, çocuklara tehlikeli durumları fark edebilmelerinin ve böyle bir durumda ne yapmaları gerektiğinin öğretilmesi gerekmektedir. Ancak, bu konuda çocuklara ve ergenlere verilecek eğitimin karmaşık ve anlaşılmasının zor olmaması, çocuklarda kaygı ve suçlanmışlık hissi yaratmaması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Finkelhor, 2009). Çocuklara erken çocukluk döneminden itibaren yaş dönemlerine ve gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde cinsel eğitim verilmesi gerektiğinin ve bu eğitimlerde çocukların cinsel istismara karşı kendilerini nasıl koruyacaklarının öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Kır, 2013).

Cinsel eğitimin doğumla başladığı; çocuğun bilgiye ve eğitime ihtiyacı olan dönemleri belirledikten sonra yaşına uygun ve gerekli olan bilgilerin çocuğun anlayabileceği bir dille ve kafa karıştırmadan verilmesi gerekmektedir. Çocukların cinsellikle ilgili sorular sormaya başladığı okul öncesi dönemde, cinsiyet farklılığı bilgisi, cinsel organların doğru isimleri, bir canlının dünyaya nasıl geldiğine ilişkin eğitim verilebileceği ifade edilmektedir. İlkokul döneminde vücut yapısı ve cinsel organlar hakkında bilgiler, aile kavramı ve önemi, ergenlik dönemine girerken vücutta meydana gelmesi beklenen değişimler ve cinsel tehlikeler hakkında bilgi verilebileceği vurgulanmaktadır. Ergenlik döneminde ise, ergenlikte vücutta oluşan değişiklikler, cinsel organlar hakkında bilgiler, kız erkek ilişkileri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar hakkında eğitim verilmesi önerilmektedir (Bulut, 2008; Çalışır, 2011)

Doğru cinsel etkileşimin nasıl sağlandığı, kendisine kimlerin ve nasıl dokunabilecekleri, iyi ve kötü sırların ne olabileceği, cinsel istismarın ne olduğu, çocukların kimlere ve nelere karşı dikkat etmesi

gerektiği, istismara uğradığında ne yapması gerektiği, çocuk olarak hakları gibi konular üzerinden eğitim verilmesinin çocukları cinsel tehlikelere karşı koruduğu dile getirilmektedir (Kır, 2013). Cinsel istismarın önlenmesi için, çocuklara cinsel eğitimin verilmesinin yanı sıra, çocuklara kendi güvenliklerini nasıl sağlayacakları konusunda da eğitimin verilmesi önemli bir konudur. Çocuklara kendi güvenliklerini sağlamalarına ilişkin verilmesi gereken eğitimle ilgili öneriler şu şekilde sıralanmaktadır (Polat, 2007; Zollner ve ark., 2014):

- **Güvende Olma Hakkı:** Çocuklara, güvende olma hakları olduğunu ve kimsenin bunu ellerinden alamayacağı öğretilmelidir.
- **Bedenin Korunması:** Çocuklara, bedenlerinin kendilerine ait olduğu, özellikle mayo ve iç çamaşırı ile kapatılan bölgelerin çok özel bölgeler olduğu ve bu bölgelere dokunmaya kimsenin hakkının olmadığı öğretilmelidir.
- **Hayır Demeyi Öğretme:** Çocuklara, herhangi birisi onları incitmeye kalkarsa “hayır” demeleri, olay yerinden uzaklaşmaları ve durumu başkalarına haber vermeleri gerektiği öğretilmelidir.
- **Yardım İsteme:** Birisi çocuklara kötü, rahatsız edici bir şey yaparsa, arkadaşlarından ya da büyüklerden yardım isteyebilecekleri öğretilmelidir.
- **Sır Saklamamak:** Çocuklara, bazı sırların hiçbir zaman saklanmaması gerektiği öğretilmelidir. Bu sırların, korkutucu ve rahatsız edici olsa dahi, açıklanması gerektiği anlatılmalıdır.
- **Dokunulmayı Reddetme:** Çocuklara, kendilerinin ellenmesi ve öpülmesi durumunda, eğer hoşlanmıyorlarsa, bunu reddetmeleri gerektiği öğretilmelidir. Çocuğa bedenin sadece kendisine ait olduğu öğretilmelidir.
- **Yabancılarla Konuşmamak:** Çocuklara, güvenliklerini korumak için kendilerine zarar veren kişiden kaçmak, yüksek sesle bağırarak ve onu tekmelemek gibi bazı kural dışı davranışlarda bulunabilecekleri anlatılmalıdır (Polat, 2007; Child Abuse Prevention Association, 2011)

Gelişmiş ülkelerde, bireylerin küçük yaşlardan

başlayarak cinsel istismardan korunabilmeleri ile ilgili farklı isimler altında (örneğin, “İyi Dokunuş Kötü Dokunuş”, “İç Çamaşırı Kuralı”) okul temelli beceri eğitimi programlarının uygulanarak, çocuk ve ergenlere cinsel istismara karşı uyanık, bilinçli ve donanımlı olmalarının sağlanmaya çalışıldığı bildirilmektedir (Çeçen, 2007; Kır, 2013).

Türkiye’de çocukların cinsel istismarına yönelik sınırlı düzeyde önleyici çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar, genellikle Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında ve genellikle rehberlik öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren, 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin velilerine verdiği derslerin içeriğinde “İstismar ve İhmal” konusuna da yer vermektedir (Kır, 2013). Çocukların ve ailelerin eğitimi kadar, öğretmenlerin de konuyla ilgili eğitilmelerinin önemine dikkat çekilmektedir. Avustralya’da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin, cinsel istismardan şüphelendikleri halde, durumu yasal otoritelere bildirmediikleri, pek çok öğretmenin bu tür vakaları bildirme zorunlulukları olduğunun bilincinde olmadıkları belirtilmektedir (Matthews ve ark., 2009).

Toplumda cinselliğe ilişkin değer yargılarının düzeltilmesi, cinsel istismara uğrayan kişinin “namusunun kirlendiği”, cinselliğin “ayıp ve yasak” olduğu baskıcı bir toplum yapısından, cinsel eğitimin verildiği ve cinselliğin uygun ve güvenli biçimlerde yaşandığı bir toplum yapısına kavuşabilmek için yoğun sosyolojik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Şahin ve Taşar, 2012).

Koruyucu Servisler

Çocuk istismarına ilişkin davranışsal temelli önleme çalışmaları dünyada birincil, ikincil ve üçüncül düzeyde yapılmaktadır (Zollner ve ark., 2014). Birincil düzey çalışmalar, örgün eğitimde yani okullarda ve risk altındaki çocukların cinsel istismara ilişkin bilgilendirilerek istismara maruz kalınma olasılığına karşı, çocuğun bilgi ve beceri açısından güçlendirilmesini içermektedir. İkincil düzey çalışmalar toplumda cinsel istismar açısından risk faktörlerinin ve gruplarının belirlenmesi, cinsel olarak istismar edilen çocuğun sistem içerisinde yaşadığı güçlük ve stres kaynaklarının giderilmesi, güvenliğinin sağlanması, çocuğun korunması ve güçlendirilmesi için gereksinim duyulan yasal düzenlemeleri; üçüncü düzey çalışmalar ise, cinsel olarak

istismar edilen çocukta ortaya çıkabilecek kısa ve uzun süreli etkilerin azaltılmasına yönelik, daha çok klinik düzeyde iyileştirici çalışmaları içermektedir. Bu yaklaşımın, 1994 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirildiği ve müfredata dayalı önleme programlarında yaygın olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Çeçen, 2007; Zollner ve ark., 2014).

Finkelhor (2009), cinsel istismarın önlenmesine ilişkin okul temelli programların yanı sıra, istismarcıların kontrol altında tutulması stratejisinin günümüzde pek çok ülke tarafından benimsendiğini ifade etmektedir. Cinsel istismar faillerinin kayıt altına alınması, yaşadıkları yerlerin sürekli olarak kontrol edilmesi, yaşadıkları yerlerin yakınlarına uyarıcı işaretlerin asılması, istismarcıların kimler olduğu konusunda kamuoyunun bilgilendirilmesi, iş başvurularında cinsel istismar geçmişlerine ilişkin işverenlerin bilgilendirilmesi, daha uzun tutukluluk süreleri gibi uygulamaların Batı ülkelerinde yaygın olduğu ancak, bu uygulamaların cinsel istismarcıların rehabilitasyon çabalarını ve topluma uyum sağlamalarını zorlaştırdığı ileri sürülmüştür.

Ülkemizde son yıllarda, Sağlık Bakanlığına bağlı hastanelerde istismar mağduru çocuğun aynı olayları tekrar yaşamasının, hatırlamasının ve psikolojik olarak daha fazla incinmesinin önlenmesi ve cinsel istismar olayına ilişkin ifadenin sadece bir defa alınmasıyla yetinilmesi için Çocuk İzleme Merkezleri kurulmaya başlanmıştır (Özdemir ve Çelbiş, 2012). Cinsel istismara maruz kalan çocukların, etkin bir şekilde tedavilerinin sağlanabilmesi için, tüm illerde Çocuk Koruma Merkezlerinin oluşturulmasının önemine dikkat çekilmektedir (Erdoğan, 2010).

Çocuğa ve Aileye Yönelik Psikolojik Destek

Çocuklarını istismar eden ana babalarla ve çocukları başkaları tarafından cinsel istismara uğrayan ana babalarla çalışmaya, ailenin ve çocuğun kapsamlı bir psikososyal değerlendirmesi yapılarak başlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle, ailenin geçmiş yaşantısı, ana babalık rolleri, ana babanın psikolojik ve psikiyatrik değerlendirmesi, ailenin yapısı, dinamikleri, sosyal değerleri, sosyal destek sistemleri ile çocuğun fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişim düzeyi ve sorunları belirlenmelidir (Öztürk, 2009).

Cinsel istismar sonrası verilecek psikolojik desteğin amacının çocuğun kişiliğini güçlendirmek,

kendine olan saygısını yeniden kazanmasını sağlamak ve yeniden güven duymayı öğrenmek olduğu belirtilmektedir. Terapi sırasında çocuk, öfkesini ve korkusunu dışarıya vurabilmelidir. Bazen çocuğun fail hakkında hem negatif, hem pozitif hisler besleyebileceği ve bu zıt duyguları yeniden düzenleyebilmek için yardıma ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bazen de çocuk, anne-babasını onu yeteri kadar korumamakla suçlayabilmektedir (Polat, 2007).

Çocuğun terapist ile duygu boşalmasına gitmesinin sağlanması gerektiği ve küçük çocukların oyunlarla, resimlerle duygusal boşalmayı yaşabildikleri belirtilmektedir (Polat, 2007). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde özellikle travma odaklı bilişsel-davranışçı terapiler etkili sonuçlar vermektedir (Sanchez-Meca ve ark., 2011; Olafson, 2011).

Cinsel istismar sadece çocukları değil, istismara maruz kalan çocukların ebeveynlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çocukların hem annelerinde hem de babalarında, cinsel istismara maruz kalmamış çocukların anne babalarına göre, hem daha fazla hem de daha şiddetli düzeyde psikiyatrik rahatsızlıklar sergiledikleri; cinsel istismara uğrayan çocukların değerlendirilmesi sırasında anne babalarının da ayrı ayrı ele alınıp, varsa ruhsal bozukluklarının tedavi edilmesi gerektiğinin önemine dikkat çekilmektedir (Şimşek ve ark., 2011). Evdeki cinsel istismar, patolojik aile ilişkilerinin bir sonucudur. Bu nedenle, ailenin de psikiyatrik değerlendirilmesinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun tedavisi için ailenin işbirliği gereklidir. Aksi takdirde ebeveynlerde görülen direncin, sadakat dolayısıyla çocuğa da geçeceği belirtilmektedir (Polat, 2007).

Katı bir ataerkil aile yapısı içinde babanın, eşi ve çocukları üzerinde tartışmasız egemenliğinin olduğu, diğer bireylerin haklarını tanımadığı aile yapısının tartışılması, cinsel istismarla mücadelede önemli bir başlangıç noktasıdır. Güçsüz olan aile bireylerinin güçlü yanlarının vurgulanarak, suçluluk duygularının azaltılması ve karşı çıkma cesaretlerinin artırılarak güçlendirilmesi, sosyal çevre desteğinin artırılması ve aynı sorunu yaşayan diğer ailelerle destekleyici grup çalışmaları yapılmasının, aile bireylerinin güçlenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Öztürk, 2009).

Sonuç ve Öneriler

Çocuk istismarı, sadece istismara maruz kalan çocukların değil, kısa ve uzun süreli sonuçları ile bü-

tün toplumu etkileyen bir sorundur. İstismar sonrasında yaşanan hukuki süreçler, cinselliği “namus” konusu olarak gören ve mağduru fail yerine koyan geleneksel ahlak anlayışı, damgalanma, uzmanların konuya yeterince hakim olmaması, özellikle hekimlerin konuyla ilgili yeterli eğitim almamış olmaları, genel olarak çocuğun yararının gözetildiği bir toplumsal anlayışa henüz sahip olunmamasından dolayı, çocuğun cinsel istismarı tespit edilse bile, yeterince üzerine gidilememektedir.

Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında, cinsel istismar mağduru çocukların büyük bölümünün kız olduğu, faillerin neredeyse tamamına yakınının erkek olduğu görülmektedir. Cinsel istismar mağduru kız ve erkek çocukların, istismara maruz kalma yaşları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Erkek çocukların cinsel istismara maruz kalma yaşının, kız çocuklara göre, daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. İstismarcı profiline bakıldığında ise, çoğunlukla aileden ya da tanıdık bir çevreden oldukları görülmektedir.

Cinsel istismar, özellikle aile içinde gerçekleştiğinde, faili koruma, ailenin dağılmaması, anne babanın ve çevrenin baskısı gibi nedenlerle gizli kalma olasılığı artmaktadır. Mağdur çocuklar, anne babalarının kızacaklarını ve kendilerini suçlayacaklarını düşünmekte ve olayı gizlemeyi tercih etmektedirler. Erkekler ise, “homoseksüel” olarak damgalanma kaygısı yaşayabilmektedirler. Olayın gizlenmesi, sonuçlarının daha da komplike hale gelmesi, erken dönemde olması halinde sonuç getirebilecek önlemlerin zamanında alınamaması anlamına gelmektedir.

Çocuklara, ergenlere ve ailelerine verilecek cinsel eğitim, cinsel istismar konusunda koruyucu bilgi ve önlemleri içermelidir. Ancak, çocuğun cinsel istismarına ilişkin risk faktörleri incelendiğinde, düşük sosyo ekonomik düzey, eğitimsizlik gibi faktörlerin ön plana çıkması, cinsel istismarı önleme sorumluluğunun sadece ailelere, çocuklara ya da adli güçlere bırakılmasının tek başına önleyici olamayacağı gerçeğini gündeme getirmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü, çocuk istismarı tanımında, toplumu ve “ülke”yi de potansiyel istismarcılar olarak belirtmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, 1990 yılında, Çocukları Hakları Sözleşmesini ilk imzalayan ülkelerden biridir. Sözleşme, 1995 yılında, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylandıktan sonra yürürlüğe girmiştir ve iç hukuk hükmündedir. Sözleşmeye göre, 18 yaşın altındaki

her birey çocuktur. Medeni Kanun'da, "olağanüstü sebeplerle" evlenme yaşı 16 olarak belirlenmiştir. Ülkemizin bir gerçeği olan çocuk evliliklerinin, kimi yazarlarca "çocuğun cinsel sömürüsü" olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, söz konusu durum dikkat çekici hale gelmektedir.

Sonuç olarak, çocuğun cinsel istismarının önlenmesine ilişkin, ailelere, uzmanlara, konuyla ilgili kurum ve kuruluşlara şunlar önerilebilir:

- Çocuklukta cinsel istismarın önlenmesine ilişkin okul temelli programlar başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu programlarda çocuklara ve ergenlere, temel cinsel eğitim bilgilerinin yanı sıra, kendilerini istismara ve diğer cinsel tehlikelere karşı nasıl koruyacaklarına ilişkin bilgiler de verilmelidir. Çocukların ve gençlerin cinsel istismar konusunda bilgilendirilmeleri, çocukları ve ergenleri cinsel istismar ve cinsel yolla bulaşan hastalıklarla korkutmak ve cinselliklerini zedelemek anlamına gelmemelidir.
- Cinsel istismar konusunda anne-babalara yönelik eğitim ve seminer çalışmaları yaygınlaştırılmalı, var olan anne-baba eğitim programlarında konuya yer verilmelidir.
- Cinsel istismar olayından sonra, çocuğun okula ve topluma yeniden katılımının önemli olduğu belirtilmektedir. Bunun için aile merkezli destek programlarının yürütülmesi gerekmektedir.
- Cinsel istismar konusunda öğretmenlere, okul idarecilerine, okul psikologlarına ve rehberlik uzmanlarına, konuyla ilgili eğitim ve seminer çalışmaları düzenlenmelidir.
- Pediyatrists, çocuk ruh sağlığı uzmanları, üroloji uzmanları ve hemşirelerin konuyla ilgili eğitim almaları sağlanmalıdır. Sağlık uzmanları, istismar olgularını farkettilerinde bunu adli makamlara bildirme sorumluluğu olduğunu unutmamalıdır.
- Üniversitelerde ve sağlık kurumlarında çocuk izleme/koruma birimleri kurulmalı ve farklı birimler arasında işbirliği sağlanmalıdır.
- Uzmanların ve ailelerin konuyla ilgili hukuki destek alabilmeleri için, barolarda ve konuyla ilgili sivil toplum kuruluşlarında özel destek birimleri oluşturulmalı ve bu birimler yaygınlaştırılmalıdır.
- Genel olarak çocuk istismarının belirlenmesi ve olguların kayıt alınabilmesi için, önce

kentler bazında, ardından ulusal bazda veri tabanları oluşturulmalıdır. Batı ülkelerinde olduğu gibi, olguların kayıt alınması, bu olguların uzun süreli takiplerinin yapılabilmesi ve önleme çalışmalarının planlanabilmesi açısından önemlidir.

- Cinsel istismar olaylarının çok az bir kısmının mağdurun kendi şikayeti ile adliyeye yansıdığı, çeşitli nedenlerle mağdurların şikayetlerini geri çektikleri görülmektedir. Olay ortaya çıktığında, çocuğun tehdit, şantaj, zorlama ve benzeri olaylara karşı korunması, şikayeti bulunmasa bile olayın soruşturulmasının ve önlenmesinin sağlanması gereklidir.
- Adli süreçlerde, farklı uzmanlık alanlarından kişilerin, defalarca çocuğun ifadesini aldığı, durumun çocuğu daha da travmatize ettiği bildirilmektedir. Yurtdışındaki örneklerde olduğu, çocuğun ifadesi sırasında sesli ve görüntülü kayıtların alınması, daha sonra bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bu kayıtların kullanılması gerekmektedir. Ancak bu süreçte, çocuğun öyküsünün sadece adli makamlarca alınmasının yeterli olmayacağı unutulmamalıdır.
- İstismarcıların çoğunlukla, kendi çocuklarında istismara maruz kaldıkları görülmektedir. Cinsel istismara maruz kalan çocukların ve ailelerinin psikolojik destek ve tedavi alabilmeleri sağlanmalıdır. Aileler ekonomik sebeplerle, psikolojik destek almayı bırakmaktadırlar. Bu tür destek girişimlerinin, ailelerin sosyoekonomik koşulları göz önünde bulundurularak planlanması gerekmektedir.
- Cinsel istismarın önlenmesi için, mağdurlar kadar, istismarcıların da psikolojik tedavi görmesi ve rehabilite edilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, yurt dışındaki örneklerde görüldüğü gibi, istismarcıların kayıt altına alınması, sürekli olarak kontrol altında tutulması ve kamuoyunun bilgilendirilmesi gibi önlemler de alınmalıdır. Ancak bu önlemler, istismarcıların topluma yeniden uyum sağlayabilmeleri ve rehabilite olmalarını engellememelidir.

KAYNAKÇA

- BEBINGTON, P. E., JONAS, S., BRUGHA, T., MELTZER, H., JRNKINS, R., COOPER, C., KING, M., McMANUS, S. (2011). Child sexual abuse reported by an English national sample: characteristics and demography. *Social Psychiatry Psychiatry Epidemiology*, 46: 255-262.
- BEYAZIT, U.; BÜTÜN AYHAN, A. (2015). Türkiye'de yapılmış çocuğun mağdur olduğu cinsel istismar olgularını konu alan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 31: 443-453.
- BİLGE, D. Y., TAŞAR, A. M., KILINÇOĞLU, B., ÖZMEN, S.,

- TIRAŞ, Ü. (2013). Alt sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **14**:27-35.
- BULUT, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **III (28)**: 139-156.
- BİLGİNER, Ç., HESAPÇIOĞLU, S. T., KANDİL, S. (2013). Çocukluk çağı cinsel istismarı: mağdur ve sanık açısından çok yönlü bakış. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, **26**:55-64.
- ÇALIŞIR, D. (2011). Cinsel Eğitim: Çocukluktan Ergenliğe. İstanbul Profil Yayıncılık, s.: 25-38.
- ÇEÇEN, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı : sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, **4(1)**: 1-17.
- CHILD ABUSE PREVENTION ASSOCIATION. (2011). Abuse information. Erişim: [http://www.childabuseprevention.org/content/abuse-information]. Erişim Tarihi: 03.02.2016.
- DEMİR, M. (2008). Çocuk ve ergenlerin cinsel istismar sonrasında akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu özelliklerinin incelenmesi. Uzmanlık Tezi, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- DEMİRCİ, Ş., DOĞAN, K. H., DENİZ, İ., ERKOL, Z., GÜNAYDIN, G. (2009). Ölümle sonuçlanan iki cinsel istismar olgusu. *Adli Tıp Dergisi*, **23(2)**: 27-32.
- DERMAN, O. (2014). Çocuk İstismarı ve İhmali Yaklaşım. Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- DOĞAN, Ö. Ö. (2009). Cinsel istismara uğrayan ergenlerde bireysel, ailesel ve istismara ait özelliklerin tanımlanarak, istismara uğrama ve psikiyatrik bozukluk oluşumu üzerine etkilerinin araştırılması: kontrollü bir çalışma. Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- DSM 5 (2013). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (2014). Child maltreatment («child abuse»). Erişim: [http://search.who.int/search?q=child+abuse&ie=utf8&site=who&client=en_r&proxystylesheet=en_r&output=xml_no_dtd&oe=utf8&getfields=doctype]. Erişim Tarihi: 03.02.2016.
- ERDOĞAN, A. (2012). Pedofili: klinik özellikleri, nedenleri ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, **2(2)**:132-160.
- FINKELHOR, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *Future of Children*, **19(2)**: 169-194.
- HAN, I. Y., LEE, Y. W., YOO, S. K., HONG, J. S. (2011). Prevalence of and risk factors for male sexual abuse: the case of South Korea. *Journal of Loss and Trauma*, **16**:84-101.
- İMREN, S. G., AYAZ, A. B., YUSUFOĞLU, C., ARMAN, A. R. (2013). Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerde klinik özellikler ve intihar girişimi ile ilişkili risk etmenleri. *Marmara Medical Journal*, **26**:11-16.
- İNAN, M. (2010). 2005 ve 2009 yılları arasında Kocaeli Adliyesi'nde görülen cinsel istismar konulu davalarda sanık ve mağdur çocukların sosyo demografik özellikleri ve suçun niteliği. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- JOHNSON, C. F. (2004). Child Sexual Abuse. *Lancet*, **364**: 462-470.
- KALEAĞASI, H., ÖZGE, A., TOROS, F., KAR, H. (2009). Cinsel istismar sonrası belirginleşen çocukluk çağı migren baş ağrısı: olgu sunumu. *Ağrı*, **21(2)**:80-82.
- KARA, B., BİÇER, Ü., GÖKALP, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, **47**: 140-151.
- KEMPE, S. R.; KEMPE, C. H. (1980). Child Abuse. London: Fontana/Open Books Publishing.
- KİR, E. (2013). Çocuklara yönelik cinsel taciz ve istismara karşı önleyici eğitim Çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, **1**: 785-800.
- MARTIN, A., NAJMAN, J. M., WILLIAMS, G. M., BOR, W., GORTON, E., ALATTI, R. (2011). Longitudinal analysis of maternal risk factors for childhood sexual abuse: early attitudes and behaviours, socioeconomic status, and mental health. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, **45**: 629-637.
- MASH, E. J., WOLFE, D. (2007). Abnormal Child Psychology. USA: Wadsworth.
- MATHEWS, B., WALSH, K., RASSAFIANI, M., BUTLER, D., FARRELL, A. (2009). Teachers reporting suspected child sexual abuse: results of a three-state study. *UNSW Law Journal*, **32(3)**: 772-813.
- MCCARTAN, F. M., LAW, H. MURPHY, BAILEY, M. (2011). Child and adolescent females who present with sexually abusive behaviours: a 10-year UK prevalence study. *Journal of Sexual Aggression*, **17 (1)**: 4-14.
- METİN, Ö. (2010). Çocuk psikiyatri polikliniğinde değerlendirilen cinsel istismar olgularının biyopsikososyal özellikleri. Uzmanlık Tezi. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- MILLER-PERRIN, C. L., PERRIN, R. D. (2007). Child Maltreatment: An Introduction. London: Sage Publications.
- OLAFSON, E. (2011). Child sexual abuse: demography, impact and interventions. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, **4**: 8-21.
- ORAL, R., CAN, D., KAPLAN, S., ATEŞ, N., ÇETİN, G., MİRAL, S., HANCI, H., ERŞAHİN, Y., TEPELİ, N., BULGU, A. G., TIRAŞ, B. (2001). Child abuse in Turkey: an experience in overcoming denial and a description of 50 cases. *Child Abuse & Neglect*, **25**: 279-290.
- ÖZBAY, N. (2010). Çocuğa yönelik cinsel saldırıda bulunanların sosyo-demografik ve kişilik özellikleri. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- ÖZDEMİR, B., ÇELBİŞ, O. (2012). Cinsel saldırıya uğramış çocukta erken ve geç muayene bulgularının değerlendirilmesi. *Medicine Science*, **1(1)**:55-64.
- ÖZER, E., BÜTÜN, C., BEYAZTAŞ, F. Y., ENGİN, A. (2007). Çorum Adli Tıp Şube Müdürlüğü'ne 2006-2007 yıllarında başvuran cinsel istismar mağduru çocuk olgularının değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, **29 (2)**: 51-55.
- ÖZTOP, D. B., ÖZCAN, Ö. Ö. (2010). Cinsel istismar vak'alarının sosyodemografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, **48 (4)**: 270-276.
- ÖZTÜRK, O. (2004). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri, s.: 458-459.
- ÖZTÜRK, A. B. (2009). Çocuğun cinsel istismarı ve aileyle çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, **20 (2)**: 89-98.
- POLAT, O. (2007). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- PEREZ-FUENTES, G., OLDFSON, M., VILLEGAS, L., MORCILLO, C., WANG, S., BLANCO, C. (2013). Prevalence and correlates of child sexual abuse: a national study. *Comprehensive Psychiatry*, **54**: 16-27.
- RIVERA-VELEZ, G. M., GONZALEZ-VIRUET, M. B. MARTINEZ-TABOAS, A., PEREZ-MOJICA, D. (2014). Post-traumatic stress disorder, dissociation, and neuropsychological performance in Latina victims of childhood sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, **23**: 55-73.
- ROBERTS, R., O'CONNOR, T., DUNN, J., GOLDING, J. (2004). The effects of child sexual abuse in later life: mental health, parenting and adjustment of offspring. *Child Abuse & Neglect*, **28**: 525-545.
- SANCHEZ-MECA, J., ROSA-ALCAZAR, A. I., LOPEZ-SOLER, C. (2011). The psychological treatment of sexual abuse in children and adolescents: a meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, **11(1)**: 67-93.
- SOYLU, N., PİLAN, Ş. P., AYAZ, M., SÖNMEZ, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **13**:292-298.
- ŞAHİN, F. (2009). Çocuğun fiziksel, cinsel ve duygusal istismarı. *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı*, s.:24-26.
- ŞAHİN, F., TAŞAR, M. A. (2012). Cinsel istismar ve enest. *Türk Pediatri Arşivi*, **47**: 159-64.
- ŞİMŞEK, Ş., FETTAHOĞLU, Ç., ÖZATALAY, E. (2011). Cinsel istismara uğramış çocuklarda ve ebeveynlerinde travma sonrası stres bozukluğu. *Dicle Tıp Dergisi*, **38(3)**: 318-324.
- UĞUR, Ç., ŞİRELİ, Ö., ESENKAYA, Z., YAYLALI, H., DUMAN, S. G., GÜL, B., GÜNAY, M., KILIÇ, H. T., GÜL, H., GÜRKAN, C. K., KILIÇ, B. G. (2012). Cinsel istismar mağdurlarının psikiyatrik değerlendirilmesi ve izlemi: son dört yıllık deneyim. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, **19 (2)**: 81-86.
- USLU, R. İ. (2014). Duygusal istismar. *Çocuk İstismarına ve İhmali Yaklaşım. Temel Bilgiler*. Ed.: O. Derman, Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- ZOLLNER, H., FUCHS, K. A., FEGERT, J. M. (2014). Prevention of sexual abuse: improved information is crucial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, **8(5)**: 1753-2000.

söyleşi

Nejla Doğan



Selçuk Candansayar ile dinselleşmenin günlük yaşamdan eğitime uzanan etkileri üzerine

Prof. Dr. Selçuk Candansayar, lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde tamamlamış, ardından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Kültürel Antropoloji alanında yüksek lisans yapmıştır. Uzmanlığını Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesinden alan Candansayar, aynı üniversitede hekim ve akademisyen olarak çalışmalarını sürdürmekte ve politik psikiyatri, kültürlerarası psikiyatri, şiddet ve kadına yönelik şiddet, cinsel yönelim, ayrımcılık gibi konular üzerine çalışmalar yapmaktadır. Aynı zamanda BirGün gazetesi köşe yazarıdır.

Selçuk Candansayar ile son dönemdeki siyasi iklimi ve bu iklimin ürettiği şiddet, korku ve kutuplaşmayı değerlendirmek; tüm bunlara eşlik eden dinselleşmenin, bireyden topluma, günlük yaşamdan eğitime kadar olan etkilerini konuşmak üzere bir araya geldik. Selçuk Hocamız, seküler yaşama, özellikle de toplumun geleceği açısından laik eğitimin önemine dikkat çekiyor ve tüm muhalif kesimlerin, mücadeleyi bu noktada ortaklaştırması gerektiğini vurguluyor.

Öncelikle genel bir sorudan başlamak istiyorum: Türkiye toplumuna baktığınızda nasıl bir toplum görüyorsunuz?

Toplum, kendi içinde sürekli hareket eden, dönüşen, dinamik bir yapı. Üstelik netameli bir kavram, bir bütünlük ama hiçbir şekilde bir aynılık değil. Bu nedenle toplumun herhangi bir anından kesit alıp, bunun üzerinden bir tanımlama yapmak ya da kategorize etmek çok da olanaklı değil. Topluma baktığımızda, neredeyse farklı çağlarda yaşamış hissi uyandıracak kadar birbirinden farklı insanların bir arada yaşadığını görürüz. Örneğin şu

an Türkiye’de kapitalizm öncesi kır toplumunun bağları ve gelenekleriyle yaşayan insanlar da var, postkapitalist toplumun gereklerine göre yaşayanlar da. Hepsi iç içe. Bu nedenle, belirli bir anda toplumun ortak bir ruhundan söz etmek de olanaklı değil. Ancak geriye doğru çekilip, 30-40 yıllık uzun dönemli değişimler üzerinden değerlendirdiğimizde söyleyebileceğim şey, iki yüz yıldır süregelen birey olma halinin, Türkiye’de artık başat konuma yükselmek üzere olduğudur. Yani modern bireyin, Türkiye’de yavaş yavaş sayısal çokluğa erişmek üzere olduğudur. Bu bireyin temel özelliği ise kendisini bu dünyada biricik hissetmesi ve varoluşunu kendi dışındaki bir güce bağlamak istememesidir. Açıkçası bu görüşü her dile getirdiğimde çok fazla itirazla ve eleştiriyi karşılaşıyorum. “Tüm yaşam alanlarının gittikçe dinselleştiği bu dönemde, bunu

nasıl söyleyebiliyorsun” diyorlar. Ben de diyorum ki; paradoksal görünse de tam da bu nedenle dinselleşme güçlü görünüyor. İnsan bireye dönüşürken, kendini o kadar yalnız ve çaresiz hissediyor ki gerideki referans noktalarına çok daha abartılı bir biçimde tutunmaya çalışıyor. Türkiye toplumu için bu referans noktalarının en önemlisi de din. Bu nedenle gündelik hayatın her alanında çok yoğun bir dinselleşme var gibi görüyoruz. İnsanlar bir yandan kendi hayatlarından tamamen kendilerinin sorumlu olduğunu hissediyor, ama diğer yandan da bununla ilgili büyük bir panik duygusu yaşıyorlar. Bu nedenle tabi olma ilişkileri ve iktidardan nemalanma çabası artıyor. Oysa olup bitene baktığımızda, evet dinden çok söz ediliyor, dinin şekli göstergeleri yerine getiriliyor ama dinin katı kuralları ya da ahlaki uygulamaları yaşantılar içinde yer almıyor. Bu tablo ise bireyde iki temel duygunun ortaya çıkmasına neden oluyor: Birincisi, bu ikiyüzlülüğten doğan baş edilmemiş bir suçluluk duygusu ve buna eşlik eden utanç. İkincisi, geleceğin belirsizliğine ilişkin korku ve endişe.

Suçluluk duygusundan, korku ve endişe halinden söz ettiniz. Toplumla ilgili analizlerde, özellikle de son dönem yaşadıklarımızla ilgili olarak, toplumsal şizofreniye ya da bir cinnet haline sıklıkla vurgu yapıyor. Bunun nedeni bu ruh hali midir?

Biz, psikiyatrlar şizofreni sözcüğünün böyle tanımlamalar için kullanılmasından çok hoşlanmıyoruz. Ancak burada söylenmek istenen, gerçekliğin değerlendirilmesinde bir bozulma olması ve anlamsal bütünlüğün kaybolması ise bu soruya evet diyebiliriz. Geleceğe ilişkin belirsizlik ve kurallar dizgesinin oturmamış olması, akıp giden yaşamın anlamlandırılmasını zorlaştırıyor ve buradan bir gerilim doğuyor. Bu da toplumda bu tür arazlara yol açıyor. Toplumsal cinnet kavramına gelirsek; aslında cinnetin kaynağı toplum değil, iktidarın kendisi. Şiddet, iktidarın tekelindedir ve toplumda kendiliğinden ortaya çıkmış gibi görünen tüm şiddet olayları, iktidar ve ona bağlı yapıların kışkırtmalarıyla oluşmuş son derece planlı eylemlerdir. Örneğin Kürt yurttaşlara yönelik saldırılar, kesinlikle belli odaklarca planlanan ve iktidarın da belli bir noktaya kadar göz yumduğu eylemler. Dolayısıyla politik bir amaca hizmet ediyorlar.

İktidar kaynaklı bir manipülasyon sürecine işaret ettiniz. Bu süreç, beraberinde müthiş bir kutuplaşmayı da üretiyor. Hatta günlük yaşamımızın sınırlarını artık “ya bendensin ya düşmanım” söylemi belirliyor. Bu sınırlar nasıl bu kadar kolay çiziliyor ya da nasıl yapılandırılıyor?

Bütün kutuplaşmaları iktidarlar kurar. Toplumun temel derdi ekmek kavgası. İktidar, şiddet tekelini elinde tutarken, bunu meşrulaştırmak için toplumu “benden ve benden olmayanlar” şeklinde ikiye bölmeye çalışır. Bunun için de son derece sistematik bir kör şiddet kullanır ve şöyle bir mesaj verir: “Ya bendensin ya da şiddetle/ölüm tehlikesiyle karşı karşıya kalacaksın.” Bu söylem, hem gücü elinde tutanları hem de gücün yöneldiği kesimleri kendi içlerinde bir araya gelmeye iter. Örneğin yandaş medyaya baktığımızda, tüm muhalif kesimlerin, yani kendinden olmayanların tek bir havuz içinde gösterilmeye çalışıldığını görüyoruz. Daha önce de birkaç kez yazdım, CHPDPPKKDHKPCFETÖ gibi bütünsel bir yapı çiziyorlar ve birbiriyle hiç benzemez kesimleri bir ve aynımış gibi kabul ettirmeye çalışıyorlar. Yani açıkça “eğer benim tarafımda olmazsan, o havuzun içindedir” diyorlar. Buradaki amaç, yasadışılıkla ilişkilendirdiği bir kutup yaratarak, kendi yanına toplayacağı insan sayısını artırmak. Dolayısıyla tüm bu yaşadıklarımızın ve kutuplaşmanın, iktidarın ayakta kalmak için uyguladığı politik stratejiler olduğunu biliyoruz. Çok açıktır ki, kendine güvenini yitiren ve toplumsal temsilde geriye düştüğünü fark eden iktidarların zorbalıkları artar. Yakın tarihten bir örnek verecek olursak; 11 Eylül saldırısından sonra George Bush’un kullandığı ve dönemin Amerikan politikalarını şekillendiren en temel söylem, “ya bendensin ya düşmanım” cümlesiydi. Bu tesadüfen söylenmiş bir cümle değil, amaç, Amerika’nın dünyaya yapacağı askeri saldırıya toplumsal zemin yaratmaktır. Bu amaçla yurtseverlik yasası çıkarıldı, her taraf Amerikan bayraklarıyla donatıldı ve sıradan Amerikalıya şu mesaj verildi: “Ya Afganistan’ın işgali için beni onaylayacaksın ve yanımda duracaksın ya da sana terörist muamelesi yapacağım.” Bu iklim içinde birbirinden çok farklı kesimler, Bush’un yanında saf tutmak durumunda kaldılar ve savaşı böylece meşrulaştırabildiler. Benzer bir söylem ile bugün bizler karşı karşıyayız

ve toplumsal kutuplaşmanın temelinde de bu var.

Görebildiğim kadarıyla, yaşadığımız bu kutuplaşma, siyasi fanatizmi de her alana taşıyor ve bir linç kültürü üretiyor. Son olarak Karaman olayında da deneyimlediğimiz gibi, istismara uğrayan çocuklar için adalet talep etmek bile bir linç kampanyasıyla karşılaşmanıza neden oluyor. Hatta olayın suçluları, suçlayıcı bir pozisyona geliyorlar. Gerçek apaçık ortadayken, bir insan, bir haksızlığı savunacak duruma neden ve nasıl gelir?

Linç eğilimleri başladığı anda, eğer saldırgan grubun yanında durmazsan hedef olursun. Ülkemizde sıkça karşılaştığımız başka bir örnek üzerinden açıklayayım: Bir kahvehanede oturduğumuzu varsayalım. İçeriye birkaç kişi girdi ve şöyle dedi: “Karşı inşaattaki işçiler teröristmiş, bayrağımızı yakmışlar, milletimize küfredmişler vs...” Herkes birden ayaklanmaya başlar. Siz akıllı başında bir insansanız, daha temkinli davranır, olayın gerçekliğini sorgulayabilir ya da inanılır bulmayabilirsiniz. Ama size verilecek ilk tepki şudur “Sen de mi teröristsin, Kürt müsün yoksa Ermeni misin?” Bu yüzden böyle bir kalabalığa katılmamak ya da karşı çıkmak çok zor. “Yapmayalım” dediğiniz anda hedef olursunuz. Sıradan insan, örgütlü olmayan insan hedef olmaktansa her zaman saldırgan olmayı seçer. Bu yüzden de korkunun egemen olduğu yerde, cesur davrananları önce korkaklar durdurmaya çalışır. Çünkü cesur davranan, onu kendi korkularıyla yüzleşmek zorunda bırakır. Ama korku ne kadar bulaşıcıysa, cesaret de o kadar bulaşıcıdır. Gezi’de gördük bunu.

Hegemonyayı kırmanın yolu bu cesaretin artışı elbette. Ancak sanki toplumun bir kesiminde, edilgenliğe bir teslimiyet var. İktidar, otoritesini kurarken ‘zor’u etkili bir araç olarak kullanıyor zaten ve tüm muhalif kesimler bundan payını alıyor. Ama diğer yandan, bu otoriteye gönüllü bir boyun eğişin yaşandığı büyük halk kitleleri de var. Bu kitlelerin ‘rıza’ gösterme süreci nasıl işliyor, nasıl üretiliyor sizce?

İktidarlar ‘zor’u kullandığı gibi diğer ideolojik aygıtlar aracılığıyla ‘rıza’yı da üretirler. Ancak bu rıza, kitlelere demokratik bir tercih hakkı tanımaz. Dolayısıyla iki değişkenden birini özgürce seçmek

söz konusu değildir. Eğitim alanından örneklersek eğer; devletin asli görevlerinden biri, temel eğitim öğrencilerine yurt açmaktır ve bu yasayla belirlenmiştir. Ancak günümüzde devlet yurt açmadığı gibi farklı vakıf ve derneklerin açtığı yasadışı yurtlara göz yumuyor ve oralarda verilen “eğitim!”i de hiçbir şekilde denetlemiyor. Türkiye’nin herhangi bir yerinde, herhangi bir köy hayal edelim: Elli hanelik bu köyde okul yok, çocuğu şehre göndersen kalacak devlet yurdu yok. Peki ne yapacak bu insanlar? Tek alternatif var; üstelik güçlü de bir propagandadan beslenen bir alternatif, dindarlıkla süslenen yurtlara gönderecek. İşte rızayı da bu yurtlarda, bu okullarda üretecek. O köydeki çocuğun eğitimini sağlayacak başka bir kurum yoksa ve sen iktidarın ürettiği rızayı kırarak alternatif bir yapı kuramıyorsan daha baştan kaybedersin. Bir nesilde kendiliğinden kaybedersin.

Rızanın ikinci boyutu olarak da şunu düşünmemiz lazım: Örneğin bu toplumdaki insanlar tek tek bu din gömleğini gönüllü olarak mı giyiyorlar, yoksa başka türlü hayatta kalamayacakları için mi giyiyorlar? Bu çok önemli bir soru. Türkiye’deki üretim ilişkisi ekseninde düşündüğümüzde, aslında bu koşullarda modern-seküler bireyin ortaya çıkması beklenir. Ama bugün Türkiye’de hayatta kalmanın yolu, bu din gömleğini giymekten geçiyor. Başka türlü hayatla baş edebilme yolu yok çünkü. Yine böyle dönemlerde, geçmişteki güzel günlere atıfta bulunularak, gelecekteki güzel günlerin yakın olduğu vurgusu yapılır. Yani bir fantezi üretilir. Bu da, bugün yaşadıklarımızı daha kolay kabullenmemizi sağlar. Günümüzde, dinin ya da Osmanlı imgesinin vaat ettiği fantezi, tam da buna karşılık gelmektedir. Düşününce, Anadolu’nun en çok sömürüldüğü, etnisitenin en çok boyunduruk altına alındığı dönem Osmanlı’dır. Peki neden bu döneme özlem duyuluyor? Çünkü günlük hayatla başa çıkılamıyor. Bir taşeron işçi düşünün; iş güvencesi yok, izni yok, her an kapının önüne konulabilir ve öyle bir ücrete çalışıyor ki bir ay çalışmazsa ikinci ay açıklıkla karşı karşıya. İşte “güzel, güçlü günlere” dönme isteği buradan kaynaklanıyor. Aslında özlediği elbette Osmanlı’nın kendisi değil. Temel problemi, bugünü sürdürememesi, günlük sorunlarla baş edememesi.

Bu baş edememe duygusu zaman zaman duyarsız-

lıkla da karıştırılıyor sanıyorum. Örneğin Ankara saldırısının olduğu akşam, Survivor adlı program o güne kadarki en yüksek izlenme oranlarından birine ulaşmış ve bu çok fazla eleştirilmişti.

Evet, bu çok eleştirildi ve ben bu eleştirilere de üzuldüm açıkçası. “Nasıl olur da böyle bir günde insanlar Survivor izler?” denildi. Aslında baş edemeyeceğimiz bir tehditle karşılaştığımızda, ilk tepkimiz onu yok saymak olur. O yüzden insanlar o gece bu programı izlediler. Çok korktukları, çok acı çektikleri için, o duygularla başa çıkamayacakları için. Elbette aralarında duyarsız insanlar da vardır, ama büyük çoğunluk için bu bir savunma çabasıydı ve duyarsızlıkla en küçük bir ilgisi yoktu.

Konuyu belki de son dönemlerde en çok saldırı altında olan kadın ve çocuklara getirmek istiyorum. Öncelikle kadınlardan başlarsak, Siyasal İslam’ın gündemini neden en çok kadınlar meşgul ediyor? Örneğin ekonomik eşitsizlikler, yoksulluk, yolsuzluk, adaletsizlik gibi konular neden bir mücadele konusu edilmiyor da kadının otorite altına alınması, belli bir yaşam tarzını benimsemesi öncelikli amaç haline getiriliyor?

Çünkü kadını kontrol eden dünyayı kontrol ediyor. Onun doğurganlığını kontrol etmiş oluyorsun, işgücünü kontrol etmiş oluyorsun, bir anlamda kadının bedeni üzerindeki tasarruf hakkını ele geçirmiş oluyorsun. Türkiye’de son 15 yılda kadının istihdam alanından gittikçe uzaklaşması, üç çocuk politikasının benimsetilmeye çalışılması, kürtaj yasağı vs. bu amaçla ortaya çıktı. Kamusal alandaki görünlülüğü kontrol altına alınan ve sürekli ucuz işgücü üreten kadın, kapitalizmi inşa ediyor aslında. Bunun için en iyi araç kadın. O meşhur 28 Şubat dönemine baktığımızda, “dindar küçük işletmeler”in başörtülü kadınları merdiven altı diyebileceğimiz yerlerde, asgari ücretin altında ve sigortasız çalıştırdıklarını gördük. O kadınların dinine saygı duydukları için mi yaptılar bunu?

Tıpkı bugün Suriyeli göçmenlere yapıldığı gibi.

Evet, dindaşlarımız dedikleri çaresiz insanları kullanıyorlar. Üstelik onların ucuz emeğini kullanarak, buradaki insanın kendi emeğinin karşılığını isteyecek politik bilince ulaşmasını engelliyorlar. Bu durumun ortaya çıkardığı bir başka boyut ise, Suriyeli ucuz işgücü karşısında işsiz kalan ya da iş

rekabetine giren insanların milliyetçileşip, yabancı düşmanı haline gelmesi. Ama bunların üstü dini referanslara vurgu yapılarak kapatılıyor ve insanlar bu yolla iktidara bağlanıyor. Çünkü bu kadar ağır koşullara sahip bir liberal ekonomi, Allah’ın sopası olmadan insanlara benimsetilemez. Kapitalizm, Allah korkusuyla biçimlenmez, ama insanları Allah korkusuyla köleleştirir. Bu kadar insanlık dışı bir düzeni başka türlü insanlara kabul ettiremezsin. Bu yüzden kapitalizmin her dönüşüm döneminde dini söylem ve muhafazakarlık artar. Örneğin 1980’lerin Amerika’sına bakalım; bu dönem, yeni dünya düzeninin kurulma dönemidir ve aynı zamanda Amerikan muhafazakarlığının ve dinin en çok yükseldiği dönemdir. Benzer bir dönemden geçiyoruz.

Muhafazakarlığın bu kadar arttığı ve dini referansların bu kadar öne çıktığı bir dönemde, kadına ve çocuğa yönelik cinsel istismar suçlarının ürkütücü bir biçimde artmasını nasıl açıklayabiliriz?

Dünyanın her yerinde muhafazakarlığın artışıyla cinsel suçların artışı arasında doğrusal bir orantı var. Bir toplum ne kadar muhafazakarsa, cinsel suç o kadar artar. Bunun çok basit bir açıklaması var: Cinselliği ve kadın-erkek ilişkisini ayıp-yasak-günah üçgenine hapsederseniz, toplumda cinsel şiddet ve suçlar kendiliğinden artar. Örneğin Türkiye’de olduğu gibi Amerika’da da bu tür suç oranları oldukça yüksek. Çünkü Amerika dünyanın en muhafazakar ülkelerinden biri. Cinsel suçlar ne zaman azalır dersiniz; ancak bireyler sosyal yaşam içinde birbirlerine temas ederlerse azalır. Bu bilimsel bir gerçek. Toplumda demokrasi ne kadar güçlü olursa, cinsiyet eşitliği ve cinsel eşitlik ne kadar benimsenirse, kadın ve erkeğin bir arada olması ne kadar doğallaşırsa, bu suçlar da o kadar azalacaktır.

Söyledikleriniz aslında karma eğitimin önemini de ortaya çıkarıyor. Son zamanlarda karma eğitime yönelik tehditler de var. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Karma eğitim son derece önemli. Çünkü cinsel eşitlik, cinsel yönelim eşitliği ve cinsiyete bakış açısı ancak temas edilerek değiştirilebilir, normalleştirilebilir. Sosyal temas, hem suç davranışını hem de hiyerarşiyi kırar. Örneğin okulda, sırada

yan yana oturmadağın kadının seninle eşit olduğuna inanmazsın. Ama seninle yan yana oturan, oyun oynayan, ders çalışan, spor yapan, şakalaşan kadını kendinle eşit görürsün. Bu çok temel bir şey ve tartışılacak yanı yok. Okul yaşamı boyunca karşın cinsten bir insanla bir arada olmamış birinin cinsellik algısıyla, karma eğitim almış birinin cinsellik algısı aynı olamaz. Dünyanın her yerinde karma eğitimin olmadığı yerler, dinsel kurumlar. Üç tek Tanrılı din de eğitimi, kadını kontrol etme üzerinden yürütür. Dolayısıyla eğitim, kız çocukları için bir “kadın olma eğitimi” biçiminde gerçekleşirken, erkek çocuklar için yurttaş olma eğitimidir. Ama karma eğitimin verildiği yerlerde, kadın-erkek her bir birey eşit yurttaşlar olarak yetiştirilir. Özellikle bu tür suçların önüne geçmek için böyle bir eğitime ihtiyacımız var.

Böyle bir eğitim, eşit, laik ve kamusal bir düzenle olanaklı. Ama gördüğümüz kadarıyla bu üçünden de hızla uzaklaşıyoruz. Özellikle iyi bir eğitim ve barınma olanağı satın alamayan emekçi sınıfların çocukları dernek ve vakıfların kurslarına, yurtlarına mahkum ediliyor. 4+4+4 süreciyle başlayan din temelli eğitim, bu kurumlar aracılığıyla daha da yaygınlaşıp güçleniyor. Siz bu süreci ve buralarda verilen eğitimin niteliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu süreç tamamen bir propaganda üzerinden sürdürülüyor. Dernek ve vakıfların eğitime dahil olması, Türkiye’de demokrasinin ve sivil toplumun geliştiği biçiminde yansıtılıyor. Ancak biraz daha yakından baktığımızda, aslında sivil toplum örgütü gibi görünen bu yapıların tümünün iktidar ve kamunun olanaklarını kullandığını görüyoruz. Örneğin TÜRGEV diye bir vakıf kuruluyor ve kamunun arazisi, kamunun binası, kamunun tesisi buraya vakfediliyor. Bu durumda bu vakfın çalışmalarını sivil toplum mu finanse etmiş oluyor, devlet mi? Yine bu aralar çokça konuşulan Ensar Vakfının devletten aldığı desteği, bizim vergilerimizden aldığı payı hesaplayalım. Devletin mi ona yardım ettiği yoksa onun mu devleti desteklediği hemen ortaya çıkacaktır. Zaten böylesi güçlü bir iktidar aygıtı içinde, hiçbir kamusal kaynak kullanmadan bir araya gelen alternatif yapılar, küçük modeller olmaktan öteye gidemiyorlar.

Eğitimin niteliğine gelirsek; 18 yaşından önce din gibi metafizik konuların yoğun bir şekilde verilmesi, soyutlama becerisi gelişmemiş çocuklarda somut bir korkuya ve bağlılığa neden olur. Zaten 4+4+4’ün temel motivasyonlarından birisi de budur; henüz soyutlayıp, kavramsallaştırma becerisini zihninde geliştirememiş çocukların zihnine din tohumlarını ekmek, kölelik ekmektir. 5-6 yaşlarında bir çocuğa “yukarıdaki Allah seni görüyor” dendiğinde, çocuk soyutlama yapamadığı için gerçekten Allah’ın ona yukarıdan baktığını ve bütün yaptıklarını gördüğünü zanneder. 10 yaşındaki bir çocuğa “şunu yaparsan cehennemde yanarsın” dendiğinde, çocuk somut olarak bir kibrit elini nasıl yakıyorsa vücudunun öyle yanacağını düşünür. Bu da çocuklarda kalıcı hasarlara yol açar. Özellikle 15 yaşından önce verilen din eğitimi, kesinlikle kalıcı hasara yol açar, çünkü çocuk hala somut düşünme aşamasındadır. 15 yaşından önce verilen din eğitimi insana manevi olgunluk sağlamaz, ancak onu manevi köle haline getirir. Bana göre, bir çocuğa 15 yaşından sonra din eğitimi verilirse, çocuk kendiliğinden laik olur. Çünkü çocuk bu yaştan sonra aklıyla öğrenmeye başlar. Yine dindar olabilir, maneviyatı güçlü olabilir ama asla din üzerinden bir fanatiklik geliştirmesin. Elbette fundamentalistler de bunun farkında ve eğer 15 yaşından önce bu eğitimi vermezlerse, çocukları köleleştiremeyeceklerini biliyorlar.

Eğitimin niteliğinin yanı sıra, öğretmenin niteliği de bir problem olarak karşımıza çıkıyor. Özellikle bahsettiğimiz kurumlarda istismarın kaynağının öğretmenler olması, toplum nezdinde öğrenci-öğretmen ilişkisine duyulan güveni de zedeleyebilir. Bunu nasıl aşabiliriz sizce?

Ben yine laik eğitimin önemine işaret edeceğim. Çocuğa yönelik cinsel saldırı ve istismar insanlık tarihinden beri var. Ancak dinlerin ve laik hukukun bunu ele alışı da temel bir ayrım vardır: Dinler bu istismarı bir düzen altına alır ve reddetmezken, laik hukuk bunu kesinlikle reddeder. Yani ilkinde bir düzenleme, ikincisinde katı bir yasak söz konusudur. Örneğin İslam’ın getirdiği düzenlemede, kız çocuğu ergenliğe girdiğinde -yani adet gördüğünde- artık bir kadın olarak kabul edilir. Dolayısıyla artık cinsel arzu duyulabilecek ve kurulabilecek birine dönüşür. Bu yüzden başı örtülmeye çalışılır.

Ama sen 9-10 yaşlarında bir çocuğun başını örttüğünde, “bu artık cinsel bir nesnedir” demiş oluyorsun ve bir anlamda istismarın yolunu açıyorsun. Oysa laik kurum, 18 yaşına kadar her bireyi çocuk kabul eder. Bunun altını bir kez daha çizelim: Laik eğitimin çocuğa bakışında 18 yaş belirleyici.

İkinci boyut ise, öğretene öğrenen arasındaki hayranlık ilişkisidir. Bu da yine insanlık tarihi boyunca var olmuştur. Ancak burada önemli olan, öğretene bu hayranlığın sadece bir “hayranlık” olduğunu bilmesi ve deseksüalize etmesidir. Öğretmen eğitiminde bunların anlatılması gerekir. Öğrenci elbette ki öğretmene hayranlık duyabilir. Öğretmenin, bu hayranlığı pozitif bir özdeşleşime dönüştürmesi, öğrencinin kendini geliştirmesi ve daha çok çalışması için kullanması gerekir. Laik bir kurumda öğretmen öğrencisini çocuk olarak görür ve bu hayranlığı istismar etmez. Ancak öğretmen, karşısındakini çocuk değil de kadın olarak görmeye başlarsa, burada istismar ortaya çıkar.

Bu durumda öncelikli tartışmamız gereken şey, laik düşünceli öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği olmalı sanırım.

Kesinlikle. Önce bunu tartışmalıyız. Laik eğitimin ve laik düşünceli öğretmenlerin olduğu yerde bu tür istismarlar kendiliğinden azalır. Birincisi, karma eğitim olacağı için temas fazladır ve doğallaşmış bir ilişki vardır. İkincisi, denetim mekanizmaları daha güçlüdür. Üçüncüsü, laik sistem içinde eğitim gören çocuklar bu tür durumlarla karşılaştıklarında bunu ebeveynleriyle paylaşmaktan korkmazlar. Ama eğitimin denetlenmediği, çocukların korku ile yetiştirildiği, öğretmenin öğrencisini cinsel nesne olarak gördüğü bir yerde kendiliğinden artar. Altını çiziyorum: ihtiyacımız olan laik, kamusal, karma eğitim. Bu üçünden hangisini kaldırırsan istismarın yolunu açmış olursun. Aslında bunun tartışılacak bir yanı yok. Neden tartışılıyor? Çünkü Ensar tartışıldıkça, laik ve kamusal eğitimin önemi kendiliğinden açığa çıkacak. Bunu biliyorlar ve bu nedenle üstünü örtmeye çalışıyorlar.

Oldukça karamsar bir tablo var önümüzde. Ama elbette bunu dönüştürecek bir inanç da... Bu bağlamda sizce nereden başlamalıyız, bu yapıyı nasıl dönüştürebiliriz?

Kısa vadede bu sorunlar canımızı acıtsa da geleceğe yönelik oldukça iyimserim. Ama elbette bu iyimserlik çalışmayı, mücadele etmeyi gerektiriyor. Birey olarak kendimizi yalnız hissettiğimiz bir gerçek. Bu nedenle mutlaka örgütlenmeliyiz. Okulda, mahallede, işyerinde hep bir araya gelmeliyiz. Bir araya gelirken de ilkeler koymalıyız. Her zaman grup bireyden daha büyüktür, daha güçlüdür. Daha önce de belirttiğim gibi en iyi örneklerden biri Gezi. Örgütleneceğiz... örgütleneceğiz... örgütleneceğiz... Bedel ödemeyi göze alacağız. Bedel ödemeyi göze aldıkça, cesaretimiz diğer insanlara da bulaşacak.

Birleşik Haziran Hareketinin kendini doğrudan laiklik üzerine inşa etmesinin temel bir nedeni vardı. Çünkü laiklik, çok farklı siyasi görüşlerde de olsa, hepimiz için ortak bir payda. Bugünün Türkiye’inde de olması gereken budur, ihtiyacımız olan budur.

Politik mücadele elbette kolay bir iş değil, ama bir kez başladı mı, tersine dönüşür her şey...

Neoliberal Bir Söylem Olan Performansa Dayalı Ücretlendirme Salgını ile Türkiyeli Akademisyenlerin İmtihanı

Akademik Teşvik Ödeneği

Çağlar Kaya¹ - Ahmet Duman²

Giriş

Türkiye’de geçmişten günümüze kadar yükseköğretime dair birçok yasal düzenleme ve değişiklik yapılmıştır. Bu düzenlemelerin birçoğu kamuoyunda hiç tartışılmadan uygulamaya konulurken, bazıları ise kamuoyunun veya akademisyenlerin ilgisini fazlaca çekmiştir. Yükseköğretime yönelik düzenlemeler arasında, Bakanlar kurulunca 14.12.2015 tarihinde yürürlüğe konulan “akademik teşvik ödeneği yönetmeliği” (2015), akademisyenlerin en çok ilgilendiği konulardan biri olmuştur. Bazı akademisyenler akademik teşvik puanlarını hesaplamaya koyulurken, bazıları bu uygulamanın akademi üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmıştır. Başka bir deyişle akademik teşvik uygulaması üniversitelerin/fakültelerin kantinlerinde, yemekhanelerinde herkes tarafından konuşulan, üzerinde en çok fikir alışverişinde bulunulan konulardan birine dönüşmüştür. Puanların nasıl hesaplanacağı, hangi yayının veya etkinliğin nasıl değerlendirileceği ve bunlara benzer konularda sorular tartışma konusu olmuştur. Üzerine tartışılın veya tartışılmasın, akademik teşvik ödeneği yaklaşık üç aydır akademisyenlerin gündeminde yer alan bir düzenleme haline gelmiştir.

Bu uygulamayı sorgulamadan kabul edip akademik teşvik puanlarını hesaplamaya koyulmak yerine, uygulamanın günümüzde veya gelecekte getiri ve götürülerini tartışmak gerekir. Bu düşünceden hareketle bu yazıda

akademik teşvik ödeneği uygulamasının ne gibi olumsuz yönlerinin olduğu/olabileceğine ilişkin tahminlere yer verilmiştir. Yazının temel amacı, bu kadar kişinin bir anda akademik çalışmalarıyla ilgili çetele tutmasına neden olan bu uygulamanın akademisyenler için gerçekte ne ifade ettiğini ortaya çıkarmaya çalışmaktır.

Bu doğrultuda bu yazıda akademik teşvik üzerine bazı görüşlere yer verilmiş, ardından bu görüşlere yönelik yorumlar üzerinde tartışılmıştır. Bu nedenle akademik teşvik uygulamasının ne olduğuna ilişkin herhangi bir tanım veya tanıtım yapılmamıştır. Bunun yerine yönetmelikte yer alan ifadelerin ne gibi sonuçlar doğurabileceği üzerine tahminlerde bulunulmuştur. Bunun nedeni ise, akademisyenlerin çoğunun akademik teşvik uygulamasının ne olduğuna yönelik temel fikirlerinin olduğu düşüncesidir. Sonuçta son günlerde birçok kişi akademik teşvik ödeneği yönetmeliği doğrultusunda ne kadar akademik teşvik puanının olduğunu merakla hesaplamaya çalıştığı için bu konuda belli bir fikre sahiptir.

Akademik Teşvik Ödeneği mi?!

Akademik teşvik uygulamasının; bilim insanlarını desteklemek, güdülemek ve onların yapmış oldukları çalışmaları bir nevi ödüllendirmek amacıyla ortaya çıktığına şüphe yok (!). Ancak bu uygulamanın akademisyenlerin işlerini kolaylaştırdığından çok zorlaştırdığını düşünenler de bulunmaktadır. Esen’in (2016) ifadesine göre, “... yönetmelik o kadar karmaşık bir sistem getirdi ki koca koca profesörler bu işin içinden çıkamıyor. Basit işleri karmaşıktırmak konusunda milletçe özel bir yeteneğimiz var.” Bu ifade genel olarak uygulamayı anlamaya çalışıp da işin içinden çıkamayanların olduğunu gösteriyor. Akademik teşvik puanlarının nasıl hesaplanacağı konusu, temel olarak birçok kişinin kafasını karıştırmışa benziyor. Belki de bu yüzden uygulamanın gündelik konuşmalardaki yeri gün geçtikçe artıyor.

Yapılan düzenlemenin karışıklığı bir yana, yönetmelikte yer alan puan hesaplama ölçütleri de bazı durumların sorgulanmasına neden olabiliyor. Akademisyenleri farklı faaliyet türlerine yönlendirmek amacıyla, yönetmelikte akademik teşvik puanlarının toplanabileceği dokuz farklı kategori belirlenmiştir. Bu başlıklar tüm akademisyenleri kapsamaya çalıştığı için, her bilim alanının puan toplayabileceği başlık sayısı değişebilmektedir. Bu doğrultuda “sergi”, “tasarım” ve “patent” gibi başlıklar, akademisyenler için kapsayıcı başlıklar olmaktan çok belli alanlara yönelik olarak görülmektedir. Örneğin Balcı’ya (2015) göre, “Patent, Sergi Tasarım gibi kategoriler pek sosyal bilimcilere göre değil ve en çok kullanılacak kategoriler Yayın, Atıf ve Tebliğ kategori-

¹ Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi – caglar@mu.edu.tr

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi – aduman@mu.edu.tr

leri ve hepsinden tam puan alsanız 90 puan yapıyor.” Bu durumda akademik teşvik puanının hesaplanmasında alandan alana farklılıkların olması kaçınılmaz bir durum haline gelmektedir.

Akademik teşvik puanlarının toplanmasında her kategorinin bir üst limitinin olması da pek de teşvik edici bir durum olarak görünmemektedir. Her bir kategori için üst limit otuz puan olarak belirlenmiştir. Bu durumda bir alanda yüz puanı geçecek kadar yayın yapan akademisyenin, akademik teşvik ödeneği kapsamında pek bir değeri yok gibi görünmektedir. Bu sınırlandırma ile ilgili olarak tekrar Esen’in (2016) görüşlerine yer vermek gerekebilir:

“Belirli bir alanda, örneğin yayın alanında yahut da araştırma alanında yoğunlaşmış hocalara diğer alanlardan puan toplama zorunluluğu getirilmesi de doğru değil. Zira bir hoca yıl boyunca çalışarak çok önemli bir bilimsel araştırma tamamlamış olabilir. Bu bilimsel araştırma dünya çapında ses getirmiş olabilir... Şimdi bu hocayı sırf bu alanda üretim yaptı diye cezalandırmanın ne anlamı var... Akademik çalışmalara memur zihniyeti ile bakmamak gerek... Memurun iş çeşidi gibi değil bu alanlar...”

Akademik teşvik puanlarının sınırlandırılmasını, cezalandırma olarak görmek tartışılabilir. Fakat yönetmeliğe göre bir alanda yoğunlaşan kişinin sadece o alanda çalışmalar yapmış olması, farklı faaliyet türlerine yönelmediği için değersizdir. Bu durumun ortaya çıkmasını engellemek için hangi faaliyetlerin hangi başlık altında toplanacağına dikkat etmek gerekir.

Yürürlükte olan yönetmeliğin genel olarak değerlendirilmesine ek olarak, yönetmelikteki faaliyet türlerine göre kategorilerde ne gibi alt faaliyetlerin olduğuna da bakmak gerekir. İlk olarak, neredeyse tüm faaliyet türlerinde en çok puanın uluslararası etkinliklerden alındığı söylenebilir. Yönetmeliğin hazırlanmasında uluslararası faaliyetler ön planda tutulmuş, bu nedenle ulusal faaliyetler daha az teşvik puanı veren faaliyetler haline dönüşmüştür. Örneğin proje başlığında Dünya Bankası, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi destekli yapılan bir proje otuz puanın tamamını almaya yeterlidir. Diğer tüm projeler bu faaliyet türünden alınabilecek puanın belli bir kısmını sağlamaktadır.

Yayın faaliyetlerine bakıldığında içerisinde birçok alt faaliyet türünün olduğu görülmektedir. Bu başlıkta bu kadar çok alt faaliyetin bir araya getirilmesi ve bu faaliyetlerin hepsinden ancak otuz puan alınması bariz bir dengesizlik oluşturmaktadır. Kitap/kitap bölümü yazmak, kitap/dergi editörlüğü yapmak, kitap çevirmek,

makale yazmak gibi etkinliklerin hepsi bu faaliyet türünde yer almaktadır. Adı geçen etkinliklerin hepsinin yapılmış olması bile bir akademisyene ancak otuz puan getirmektedir.

Bununla birlikte Balcı’ya (2015) göre yayın kategorisine bir bütün olarak bakıldığında akademik kalite doğrultusunda rekabeti engelleyecek iki temel sorun bulunmaktadır. Bunlardan ilki ulusal bir kitap bölümü ile SSCI kapsamında taranan bir dergide yayın arasındaki eşitsizliktir. Ulusal kitap içinde bir bölüm yazan kişi yedi buçuk puan alırken, SSCI kapsamında taranan ve sosyal bilim alanında etki faktörü en yüksek dergide yayın yapan kişi on iki puan almaktadır. Bu nedenle burada kalitesiz yayınları destekleyecek bir açık bulunmaktadır. Diğer temel sorun da, SSCI, SCI-Exp ve AHCI kapsamında taranan dergiler arasında bir ayrıma gidilmemiş olmasıdır. Alanın en önemli dergisinde yayın yapmak ile SSCI, SCI-Exp ve AHCI’ye girebilmiş ancak makale yayınlamanın görece kolay olduğu düşük kaliteli bir dergide yayın yapmak aynı derecede puan getirmektedir. Bu noktada akademik teşvik programı kalitesiz bazı yayınları fonlayacak gibi görünmektedir. Bu durumlar yukarıda belirtilen tüm yayınları bir araya getirmenin doğuracağı sorunlara örnekler olarak görülmelidir.

Yönetmelikte dikkat çeken başka bir nokta ise patent almış olmanın direkt olarak otuz puan getiriyor olmasıdır ki bu noktada sosyal bilimcilerin pek bir şansı yok gibi görünmektedir. Tabi bu durumu patent sahibi olan bir sosyal bilimci tersine çevirebilir (!). Bu noktada patent başlığı da tasarım ve sergi başlığı gibi belli alanlarda uzmanlaşmış akademisyenlere yönelik gibi görünmektedir. Burada bu faaliyet türlerinin ayrı tutulması fakat yayın faaliyetlerinin geniş bir yelpazeye sahip olması, yönetmeliğin kendi içinde bir tutarsızlık oluşturmaktadır. Bu nedenle yayın faaliyetlerinin de detaylandırılarak ayrı kategorilere alınması daha makul görülmektedir.

Akademisyenlerin bir yıl boyunca aldığı atıflardan elde edilecek puanlar, muhtemelen en çok tartışma yaratacak durumlardan birini oluşturacaktır. Atıfların ne kadar ve nasıl yapıldığı söz konusu olduğunda, bu durumun takibi veya incelenmesi bazı sıkıntıları beraberinde getirmektedir. Atıfların takibi büyük oranda atıf dizinleri sayesinde sağlanmaktadır. Atıf dizinlerinin ortaya çıkış amacı ise dünyada bilgiye erişmek iken, Türkiye’de daha çok performans ölçümüne doğru giden bir yönelim söz konusudur. Akademisyenin atıf dizinleri yoluyla performansının ölçülmesi de bir takım sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunların kontrol altında tutularak çözüme ulaştırılması ise zor bir süreç olarak değerlendirilebilir (Al ve Soydal 2014).

Atıf kategorisinde ortaya çıkabilecek sorunlar akademik etik kapsamında ele alınabilir. Akademisyenin çalışmalarına yapılan atıflarla akademik teşvik puanı toplaması, bazı etik dışı davranışların görülmesine neden olabilir. Yakın zamanda bunun örnekleri görülmüştür. Örneğin Kaplan'ın (2014) ODTÜ öğretim üyesi Prof. Dr. Metin Balcı ile yapmış olduğu görüşmeler sonucu aktardığı bilgilere göre akademisyenler sadece parayla yayın yapmakla kalmamakta, bir de Türkiye, Çin ve Malezya hattında "atıf çeteleri" oluşturmaktadır.

Belirtilen örnekte adı geçen "atıf çeteleri" dergilerin etki faktörünü yükseltmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Farklı iki dergide yayınlanan makalelerde akademisyenler sürekli olarak birbirlerine atıflarda bulunarak bu dergilerden birinin etki faktörünü (31,7) "Science" dergisinin etki faktörünün (31) üzerine çıkarmıştır. Sonuç olarak bu "üçkâğıt" fark edilince iki dergi ile birlikte benzer "atıf şebekesi" kuran Türkiye merkezli beş dergi veri tabanından çıkarılmıştır (Kaplan 2014). Ancak aynı durum birbirlerine atıf konusunda yardımcı olmak isteyen akademisyenler (!) için atıf sayılarını artırmak amacıyla da kullanılabilir. Bu durumda atıf faaliyet türünden akademik teşvik puanlarının artması zor olmayacaktır. Yönetmeliğe göre yazarı olmadığı ulusal kitaplarda eserlerinize yapılan elli adet atıf, bu kategorideki otuz puanı toplamanıza yeterlidir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte atıf faaliyetleri ile ilgili olarak Balcı'nın (2015) görüşlerine başvurulabilir:

"Örneğin her sayısında yüzlerce makale basan ve sürekli makaleler arası referans veren *Sila Science* dergileri tarzı dergicilik bir nevi fonlanmış oluyor. Bu dergiler üzerinden atıflarda toplanması gerek 30 puanı toplamak çok kolay. Bunu engellemenin yolu en azından Türkiye kökenli dergilerin ULAKBİM tabanı tarafından taranması şartı koşulabilir. Dünyanın başka yerlerindeki benzeri dergiler için yapacak bir şey yok. Yine atıf kısmında da SSCI dergiler ve etki faktörü yüksek dergilerden gelecek atıflara pek bir önem verilmemiş. Bu dergilerden herhangi birinden gelecek bir atıf 1,5 puan getirirken, ulusal bir kitapta size yapılan atıf 0,6 puan getiriyor. Örneğin ulusal yayınevinden çıkan bir kitapta size 10 atıf yapılmışsa 6 puan alabiliyorsunuz. Bu da bir hayli imkânlı ve kolay gerçekleştirilecek bir durum."

Görüldüğü gibi atıf kategorisinde yapılacak değerlendirmeye, suistimale açık bazı durumlara neden olabilmektedir. Bu durum yapılan atıfların sıkı bir kontrolden geçmesiyle, etik dışı davranışların ortaya çıkarılmasıyla

engellenebilir. Burada atıfların ne kadar yapıldığından çok, nasıl yapıldığının göz önünde bulundurulması gerekir. Bu da tekrar niteliğin, nicelikten daha önemli görülmesi gerektiğine ilişkin bir işarettir.

Bir diğer nokta olarak tebliğler başlığında, ulusal kongrelerde sunulan ve özet metin/tam metin/poster bildirilerin akademik teşvik ödeneği yönetmeliğine göre bir puan değerinin olmadığı görülmektedir. Tebliğ kategorisinden yalnızca uluslararası faaliyetlerden teşvik puanı alınmaktadır. Bu da ulusal kongrelerin, yönetmelik kapsamında, artık bir değerinin kalmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ulusal kongrelerin uluslararası kongre olmaya çabalamalarına neden olabilir veya akademisyenler artık ulusal kongrelere daha az önem vererek çalışmalarını uluslararası kongrelerde bildiri olarak sunmaya yönelebilir. Bilimin ve bilginin paylaşımının ülke çapında gerçekleştirildiği kongrelerde sadece uluslararası kongrelerin dikkate alınması belirtilen nedenlerden dolayı yanlış bir tutum olarak görülmektedir.

Kitap çevirileri incelendiğinde, bir kitabı tek başına çeviren bir akademisyen ile kitap çevirisinde editörlük yapan akademisyenin, yayın faaliyet türünden aynı oranda puan aldığı görülmektedir. Burada yüksek lisans ve/ya doktora öğrencilerini bir araya getirerek birer bölüm çevirten ve bu çeviride kendisini editör yapan akademisyen örneğinden yola çıkılabilir. Burada verilen emek ile bir akademisyenin oturup bir kitabın tamamını tek başına çevirmek için gösterdiği emek kuşkusuz aynı değildir. Ancak akademik teşvik ödeneği yönetmeliğine göre bu yayın faaliyetlerinden alınacak puan aynıdır.

Akademik teşvik kapsamında verilen ücretlere bakıldığında, aslında çok da heyecan verici ücretler olmadığı görülebilir. Ödenek kapsamında 100 tam puan alan bir profesör aylık 836.66TL, bir doçent aylık 752.99TL, yardımcı doçent aylık 669.33TL ve araştırma/öğretim görevlisi, uzman, okutman gibi akademik personel aylık 585.66TL teşvik almaktadır. Birçok akademisyen için tam puan almanın zorluğu göz önünde bulundurulduğunda, taban puandan alınacak ücretlerden hareket etmek gerekebilir. Ödenek kapsamında 30 puan alan bir profesör aylık 251TL, doçent aylık 225.90TL, yardımcı doçent aylık 200.80TL ve araştırma/öğretim görevlisi, uzman, okutman gibi akademik personel aylık 175.70TL ücret alabilmektedir.* Kısacası bu ücretler akademisyenleri kaliteli bilimsel araştırma yapmaya itecek ücretler değildir. Bu nedenle teşvik düzenlemesi teşvik etmekten çok, akademisyenlerin cebine harçlık koymaya yönelik bir uygulama gibidir. Ancak bu uygulama bile akademisyenlerin çalışmalarının hesaplarını tutmalarına, yapmış olduğu çalışmaları hangi kategori-

ye nasıl yerleştireceğine yönelik çabaya sorgulamadan itmeye yetmiştir.

Uygulamaya girdiği günden bu yana birçok kişi puan hesaplama motorlarına yaptığı çalışmaları girerek otuzu geçip geçemeyeceğine, geçtiyse de ne kadar çok geçtiğine ve bundan kaç para alacağına bakmaktadır. Akademik teşvik adının anılmasından bugüne, sorumlu birimler/heyetler/kişiler tarafından neyin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin elektronik postalar gönderilmektedir. Son günlerde akademisyenlere gelen – muhtemelen – her on elektronik postadan beşi akademik teşvik uygulaması ile ilgilidir. Bilgilendirme amaçlı gelen bu postaların yönlendirmesiyle birçok kişi de hesaplamanın ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını öğrenmektedir. Aslında bu uygulamanın nasıl yapılacağı ile ilgili bu kadar soru ve karmaşanın olması, akademik teşvik yönetmeliğinin ifadelerinin net olmamasından kaynaklanmaktadır. Birçok kişi hangi faaliyet türünden kaç puan alacağını ya da hangi faaliyetin hangi kategoride yer alacağını anlamaya çalışmaktadır. Bu ifadelerdeki belirsizlikler, birçok kişinin akademik teşvik puanlarını yoğun bir şekilde hesaplamasına neden olmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde akademik teşvik uygulaması akademisyenlerin üretkenliğini artırma amacıyla ortaya çıkmış olabilir. Ancak bu düzenlemenin etkileri muhtemelen sadece yapılan çalışmaların sayısının artmasıyla sonuçlanacaktır. Çıkan yönetmeliğin nitelik üzerinde bir etkisinin olabileceği tek nokta atıflar başlığı olarak görülebilir. Ancak o noktada da akademik etik devreye girmektedir. Akademisyenler akademik teşvik uygulamasını bir hedef haline getirirse bu noktada yapılan çalışmalar sayılarda hapsolacaktır. Bu durumu Balcı (2015) şu şekilde ifade etmektedir:

“...Akademik Teşvik Ödeneği akademisyenlerden nitelikli işler yapmasını değil her şeyden nicelik olarak yeterince bir şeyler yapmasını bekleyen bir özelliğe sahip. Örneğin alanınızın en önemli dergisinde bir makale basma (ya da sağlam bir yayınevinden bir kitap çıkarma) noktasında sizi motive etmiyor. Aksine daha çok üretmek konusunda bir motivasyona sahip. Bu ürettiklerinizin nitelikli olup olmamasına bakmıyor...”

Yukarıda belirtildiği gibi bu düzenleme akademisyenlerin nitelikli çalışma yapmasına yönelik bir güdüleme sağlayamamaktadır. Bu nedenle akademik teşvik uygulaması, niteliğin arka plana atıldığı nicel içerikli bir uygulama olmuştur. Bu durum da, akademinin nitelik olarak gelişmesini engelleyecek sonuçlar doğurabilir.

Sonuç Yerine

Akademik teşvik uygulamasının çeşitliliğe yapmış olduğu vurgu, akademisyenlerin kolaylıkla suiistimal edilecekleri bir durum yaratabilir. Özellikle bu uygulama bir araç olmaktan öte amaç haline dönüşürse yukarıda belirtilen olumsuz durumlara ek birçok durum ortaya çıkabilir. Akademik teşvik uygulamasının kısa zamanda gündeme oturması, bu yönde oluşan korkuları destekler niteliktedir. Örneğin Al ve Soydal’a (2014) göre özellikle son yirmi yıllık süre incelendiğinde, Türkiye atfı dizinleri kapsamındaki yayın sayısı en çok artan ülkeler arasındadır. Bu uygulama ile birlikte muhtemelen yayın sayısı daha da artacaktır. Ancak burada önemli olan yayın sayısının artmasının hatalı bir şekilde yorumlanmamasıdır. Asıl mesele, artan yayınların nasıl nitelikler taşıdığı ve nitelikli yayın sayısının nasıl artırılacağıdır. Bu doğrultuda akademik teşvik uygulaması nitelikli bilimsel araştırmaların artmasında yetersiz kalacak gibi görünmektedir.

Performansa dayalı ücretlendirme salgınına Türkiyeli akademisyenleri alıştırmaya yönelik olan bu uygulama “dağa fare doğurtacak” özelliklere sahiptir. Bu uygulamadan hemen sonra bazı üniversiteler, akademisyenlere verilen yurtiçi ve yurtdışı bilimsel faaliyet desteklerini azaltma yoluna gitmiştir. Öyle ya, kamusal kaynaklar teşvik amaçlı zaten veriliyor. Bir diğer nokta, geçmiş yıla ait olan ve kesinleşmiş bu teşvik ücretleri, niçin tek bir kalemde değil de, 12 aya bölünerek verilmektedir? Akademisyenlerin sorun yaratan/yaratabilecek bu durumlara dikkat etmemeleri ve bu uygulamaya ilişkin bazı önemli soruları sormamaları, onların “faydacı” bir yaklaşımla bu sistemi çabucak öğrenip benimsediklerini bizlere göstermektedir.

*Aylık ücret hesaplamaları <http://www.atasoyweb.net/Akademik-Tesvik-Puani-Hesaplama-Araci> adresinde yer alan Akademik Teşvik Puani Hesaplama Tablosu üzerinden yapılmıştır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği (2015) T. C. Resmi Gazete, 8305, 14 Aralık 2015.
- Al, U. ve Soydal, İ. (2014) Akademinin Atfı Dizinleri ile Savaşı. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, 31(1), 23-42.
- Esen, B. (2016) Akademik Teşvik Ödeneği Nasıl Ödenecek? 16 Ocak 2016, **memurhaber.com**. <http://www.memurhaber.com/akademik-tesvik-odenegi-nasil-odenecek-1556766y.htm> adresine erişim tarihi: 01.02.2016.
- Balcı, A. (2015) Akademik Teşvik Ödeneği. 19 Aralık 2015, **abalci.com**. <http://www.abalci.com/2015/12/19/akademik-tesvik-odenegi/> adresine erişim tarihi: 01.02.2016.
- Kaplan, S. (2014) Akademisyenlerin Atfı Çetesi. **Habertürk**, 28 Temmuz 2014. <http://www.haberturk.com/yazarlar/pervin-kaplan/974474-akademisyenlerin-atif-cetesi> adresine erişim tarihi: 09.01.2016.

Anti-Laik Eğitimin Ekonomi-Politığı

“Anne! Ben Ölmek istiyorum.”¹

M. Taki Yılmaz

“Fizik dersinde öğretmen derste çantasından çıkardığı su bardağını masanın üzerine koyar. Ardından boş bardağı gösterip sorar; “Çocuklar bu gördüğünüz bardak dolu mu, boş mu?” Çocuklar hep bir ağızdan “Boş öğretmenim” der. Öğretmen ise basit gibi gözükse de hafızalarda iz bırakacak cümleyi söyler: “Bilemediniz çocuklar, doğada hiçbir şey boş kalmaz. Şu anda bardak hava ile dolu. Su koyduğunuz zaman da hava çıkar su ile dolar” der. Bu fizik kuralı sadece madde için değil; insanın tüm hayat alanları için de geçerlidir.” A. Uzkan

Boşluğun Kısa Tarihçesi

Sosyal refah devleti, yani devletin kamu için bir “güvence” olarak var olma çabası 2. Dünya Savaşı’ndan sonra en üst seviyeye çıkmıştır. Üretimin, kalkınmanın ve refah paylaşımında devletin büyüyen konumu, emekçiler lehine “güvence” olma rolünü arttırmıştır. 1970’lerde dönemsel krizlerinden birini yaşayan kapitalizm, bu krizi aşabilmek için üretim alanına yayılmış refah devletini, sermayenin gereksinimlerine göre biçimlendirmesi gerekmiştir. İyi örgütlenmiş bir emekçi cephesinde bunu kolayca başarmak ve yumuşak bir geçiş pek de olası görünmüyordu. Bunun için “zor”a ihtiyaç vardı. Devleti dolayısıyla üretim ve paylaşım ilişkilerini neoliberal politikalarla göre yeniden biçimlendirmek için 1970 ve 1980’lerde Amerika’da formüle edilmiş askeri darbeler devreye girdi.

Piyasanın neoliberal politikalarla göre şekillenmesi ancak devletin üretim alanından elini çekmesi, bir “güvence” olmaktan çıkması “hantal” devletin küçültülmesiyle mümkündü. Devletin küçültülmesi özelleştirme - taşeronlaşma demekti, güvencesiz çalışma demekti, yoksulluğun artması, üretilen refahın küçük bir azınlığın elinde yeniden toplanması demekti. Kar amacı gütmeyen ve kamusal üretim yapan kamu teşebbüsleri bir an önce özelleştirilmeliydi. Mesela Et ve Balık Kurumu; devlet hiç kasaplık yapar mıydı?

Devletin sosyal özelliğinin yitiminin işçi sınıfı açısından önemi, devletin sınıflar arası düzenleyici, dengeleyici rolündeki değişim ve terazinin bir kefesinin sermayeden yana bozulmasına neden olmuştur. Neoliberal politikaların temel çıkış noktasının giderek azalan kâr oranları olması, işçiler aleyhine dengeleri bozmuştur. Bu nedenle alınan tüm neoliberal önlemlerin özünde kâr oranlarını tekrar eski düzeyine ulaştırmak vardır (Etiler, 2011).

Sermayenin kârını maksimize etme çabaları 19. Yüzyıl vahşi kapitalizmine dönmekle eş değer bir çabadır. 19. Yüzyıla bu dönüş Türkiye’de biraz yavaş ilerledi. 24 Ocak 1980 ekonomik kararları ve bu kararların uygulanabilmesi için yapılan 12 Eylül darbesi, piyasacı sürecin somut büyük adımları oldu. Türkiye’nin özelleştirme öyküsü ise Etiler’e göre 1984 yılında KİT’ler ve bunlara ait tesislere, hisse senedi ihracı yoluyla gerçek ya da tüzel kişilerin ortak olabilmesine ilişkin bir yasa çıkartılmasıyla başladı. Özelleştirme İdaresi’nin verdiği bilgiye göre 1985 yılından itibaren 270 kuruluşta kamu hisseleri, 22 yarım kalmış tesis, 857 taşınmaz, 8 otoyol, 2 boğaz köprüsü, 114 Tesis, 6 Liman, şans oyunları lisans hakkı ile araç muayene istasyonları özelleştirme kapsamına alınmıştır. 5 Nisan 1994 ekonomik kriziyle özelleştirmeler hem kurumsallaşmış hem de hızlanmıştır.

Taşeronluk sistemi esas olarak 1995 yılında imzalanan uluslararası GATS, MAİ ve MİGA anlaşmaları çerçeve-

¹* Mersin Müftülüğü’nün verdiği “Değerler Eğitimi” sonrasında okuldan eve gelen anaokulu öğrencisinin annesinden isteği.

sinde hız kazanmıştır. Kısaca her türlü kamusal alanın ve hizmetin ticarileştirilmesi (özelleştirilmesi) anlamına gelen bu anlaşmaların uygulanma süreçleri başlangıçta yavaş yavaş seyrederken, 2001 yılında yaşanan ekonomik krizin ardından iyice hız kazanmıştır. 15 günde 15 yasa ve tahkimin onaylanmasıyla birlikte, bütün ulusal koruma, hukuki mevzuat engelleri ortadan kaldırılmıştır (meydangazetesi).

Bu yaklaşımı en açık 2012 yılında çıkarılan 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Yasasında görürüz. 6331 sayılı Yasa incelendiğinde; Yasada şekli bir bütünlüğün sağlanmaya çalışıldığını bize göstermektedir. Hizmet alımı, Yasanın temel ruhudur. Sermaye açısından işçi sağlığı ve güvenliğinin ekonomi-politiği, rekabet ve birikime engel olmamasıdır. Ama aynı zamanda, kendisinin, rekabet ve birikimin sağlanabileceği piyasa ilişkileri içinde yer almasıdır (Güneş, 2013).

Ülkemizde işçi sağlığı ve güvenliği sistemi çökmüş durumdadır ve 6331 sayılı Yasa bu çökmüş sistem üzerinden çıkarılmıştır. Başta madencilik ve inşaat sektörü olmak üzere son yıllarda yaşanan iş cinayetleri bu çökmüşlüğün en trajik ve kabul edilemez yüzünü bize göstermektedir. 13 Mayıs 2014 tarihinde Soma’da meydana gelen maden faciası, yüzyılın katliamı olarak kayıtlara geçerken; aynı zamanda ülkemizde sermaye birikim rejiminin acımasız yüzünü de bizlere göstermiş oldu. Taşeronlaşma ve güvencesiz çalışma ilişkileri devlet ve sermaye işbirliğiyle temel birikim politikası olmuştur. İşverenlerin küresel kapitalist sistemde rekabet edebilmeleri ve birikim sağlayabilmeleri açısından ucuz işgücü ve düşük işletme maliyetleri temel önemdedir (Güneş, 2013).

Tarihçesini birkaç paragrafa sığdırmaya çalıştığımız özelleştirme ve taşeronlaştırma yoluyla sosyal devletin maddi (yasal) güvencesi ortadan kaldırılmış, bu süreç emekçiler aleyhine bir “güvence boşluğu” doğurmuştur. Süreç daha bitmedi. Boşluğun boşluğu, yani “kiralık işçi” meclis gündemindedir.

Kiralık işçilikle ilgili meclise sunulan yasa tasarısının gerekçesinde uzun uzun “güvenceli” esneklikten dem vuruluyor. Çalışma hayatını güvencesizleştirecek “**kiralık işçilik**” uygulaması bir “**güvenceli esneklik**” harikası olarak sunuluyor. Güvenceli esneklik kavramı tipik bir **oksimoron** örneğidir. Birbiriyle ilgisiz, hatta zıt kavramların birlikte kullanılmasına oksimoron deniyor. Örneğin “*dehşet güzel*” gibi... Güvence ve esneklik de biri birine zıt ve çelişik iki kavram. Esnekliğin arttığı yerde güvence azalıyor. Aynı anda hem esneklik hem de güvence artmaz. Biri artıyorsa diğeri azalıyordur. Kiralık işçilik uygulaması söz konusu ise çalışma hayatı artık daha güvencesizdir (Birgün Gazetesi, 18.02.2016). Bir başka ifadeyle her geçen gün, çalışma hayatında “güvence” boşluğu “kasıtlı” olarak büyütülmektedir.

Kapitalizm Boşluk Kaldırmaz

Fizik yasasına göre işleyen “*doğada hiçbir şey boş kalmaz*” yasası toplumsal, siyasal ve ekonomik üretim ilişkileri için de geçerlidir. Arada sadece küçük bir fark vardır: Biri kendiliğindendir, diğeri kasıtlıdır. Buna göre “*doğada hiçbir şey boş kalmaz yasası*” doğada kendiliğinden; toplumsal ilişkilerde “kasıtlı” bir şekilde işlemektedir. Toplumsal ilişkiler, değişen sermaye birikim biçimine göre yeniden inşaa edilirken “kasıtlı” olarak yaratılan “boşluk”lar yine bu boşlukları yaratanlar tarafından kasıtlı olarak doldurulmaktadır. 19. Yüzyılda zorla artı değere el konularak, emek üzerinden yapılan vahşi sermaye birikim biçimi değişmiştir. Artık “zor” yerini büyük oranda “rıza” bırakmıştır. Bırakın işçinin kendi emeğinin sömürüsüne “rıza” göstermesine, işçi kendi ölümüne bile “rıza” gösterir hale gelmiş, getirilmiştir.

Taşeronlaşmanın, güvencesiz çalıştırmanın yasal ve planlı bir şekilde uygulamaya konulmasıyla emek esnekleşmiş, ucuzlanmış, tüm bunlarla birlikte güvencesizlik beraberinde işçi ölümlerinin artmasına neden olmuştur. Üretim ilişkilerinde emekçilerin aleyhine yasalarla kasıtlı olarak yaratılan “boşluk” yani işçi güvencesizliği, toplumsal ilişkilerde başka bir güvence(!) ile doldurulmuştur. Toplumsal ilişkiler, bu güvencesizliğe ve onun sonuçlarına “rıza” gösterecek şekilde yeniden üretilmiştir.

Bu yazıda amaç, toplumun her alanında artırılan bir dinselikleştirme, eğitimde anti-laik bir planlama ve uygulama ile kapitalizmin değişen sermaye birikim biçimi arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Avrupa Birincisi, Dünya Üçüncüsüyüz

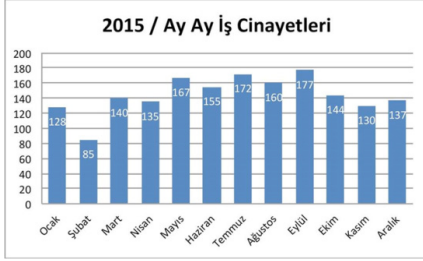
21. yüzyılda geriye dönük 19. yüzyıl vahşi kapitalizmine entegrasyon, sefalet ve ölümden başka bir şey getirmemiştir.

Türkiye ölümlü iş kazalarında Avrupa birincisi, Dünya üçüncüsü. **Dünya Çalışma Örgütü**’nün (ILO) 100 bin çalışan başına ölümlü iş kazalarına ilişkin istatistik verileri (Eylül 2014) yayımlandı. Buna göre de Türkiye Avrupa’da başı çekiyor. Türkiye ölümlü iş kazalarında ise El Salvador ve Cezayir’in ardından dünya üçüncüsü. Türkiye’de ölümle sonuçlanan iş kazaları, 100 binde 20.5, bu rakam Norveç, İsveç ve Danimarka gibi ülkelerde 100 binde 2. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı verilerine göre Türkiye’de her gün 172 iş kazası meydana geliyor. Bu kazalar her gün ortalama 4 işçi ölüyor, 6 işçi ise sürekli iş göremez hale geliyor. İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi verilerine göre 2014’ün ilk sekiz ayında 1. 270 işçi yaşamını yitirdi. 2013’te 1.235 kişi olan işçi ölümleri sayısı bu yılın ilk 8 ayında geçen yılı geçerek 1.270’e ulaşmış durumda. Son beş yılda iş kazalarına bağlı olarak hayatını kaybeden işçi sayısı 6 bin 428. 2000-2014 yılları arasında hayatını kaybeden işçi sayısı 15 binin üzerinde (onedio.com).

2015 Yılında En Az 1730 İşçi Yaşamını Yitirdi

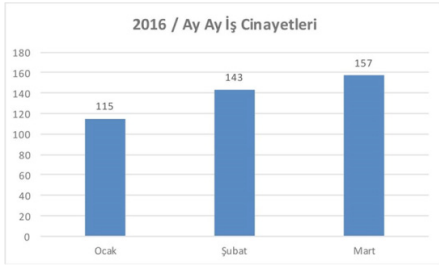
İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi'nin yazılı, görsel, dijital basından ve emek-meslek örgütlerinden gelen bilgiler ile işçiler, işçi yakınlarının bildirimleri ışığında 2015 yılına ait tespit edilen işçi ölümleri tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1



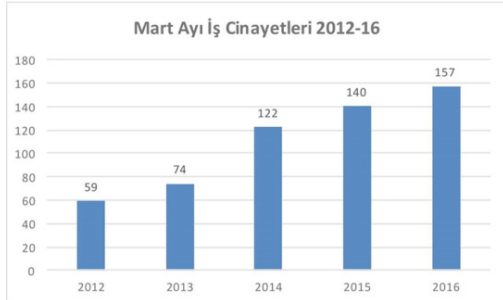
Bu tespite göre 2015 yılında günde ortalama **beş** işçi yaşamını yitirmiştir. İşçi ölümlerinin nedenini sınıflandıran raporda, ölümlerin tamamının “önlenebilir” nedenlerden kaynakladığı belirtilmektedir.

Tablo 2



2016 yılının ilk üç ayında iş cinayetleri sonucu en az 415 işçi yaşamını yitirmiş ve İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi'nin kayıt tutmaya başladığı 2012 yılından bugüne, 2016 yılının ilk üç ayı, en çok iş cinayetinin yaşandığı ilk üç ay olarak tarihe geçmiştir.

Tablo 3



Tablo 3'e bakıldığında yıllara göre güvencesiz, kurlsız çalışma arttıkça bununla doğru orantılı olarak işçi ölümlerinin de arttığı görülmektedir.

Ülkemizde **Yaşanan Ölüm ve Açıklamalar**

Ülkemizde çeşitli nedenlerle artan ölümler karşısında iki tür açıklama yapılmaktadır: 1. Ölümün teknik olarak nasıl gerçekleştiği; ölü-yaralı sayısı; enkaz altındaki cesetlerin hangi yeni teknikle çıkartılacağı ve törenlere gösterilen özen. 2. Ölümün karşısında isyan edilmemeli. Takdir-i İlahi olarak bakılmalı. Sükûnetle karşılanmalı ve rıza gösterilmelidir.

Birkaç örnek:

Hızlandırılmış Tren Kazası = Takdir-i İlahi

Yıldız Teknik Üniversitesi **Ulaştırma** Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Aydın EREL başta olmak üzere birçok uzman projeye karşı çıkmış, karşı çıkma nedenlerini 5 Temmuz'da İstanbul'da Ulaştırma Bakanının da katıldığı bir toplantıda gerekçeleriyle açıklamışlar, kaza olabileceği uyarısını yaparak, eldeki bilgilerden hareketle hızlı tren seferlerinin durdurulmasını istemişlerdi.

Eski teknolojinin eski rayları üzerinde trenin hızlandırılacağı bilgisini yeterli bulan anlayış, bu hızlı bilgiyle 22 Temmuz 2004 Perşembe günü Fiziğin *hız ve merkezkaç kuvvet yasasıyla* savruldu. Haydarpaşa -Ankara seferini yapmakta olan Yakup Kadri Karaosmanoğlu Ekspresi adlı, “*Hızlandırılmış(!) Tren*” Sakarya Pamukova'da raydan çıkarak devrildi. Bu devrilme sonucu meydana gelen kazada resmi açıklamalara göre 41 kişi yaşamını yitirdi, 81 kişi de çeşitli yerlerinden yaralandı.

“Faciayla sonuçlanan Pamukova'daki hızlandırılmış tren kazasından sonra ‘**Takdir-i ilahi... Herşey Allah**’tan” diyen eski TCDD Genel Müdür Yardımcısı Ali Kemal Ergüleç, İETT'nin Raylı Taşıma Daire Başkanlığı görevini de yürütmeye başladı (Hürriyet, 16.01.2005).”

18 can gitti, tek şikayetçi yok: Bu bir mucize!

KONYA'nın Taşkent İlçesi'ne bağlı Balcılar Beldesi'nde, izinsiz Kuran Kursu olarak kullanılan ve sabaha karşı gaz kaçağının neden olduğu patlamayla yıkılan Boğaziçi Özel Öğrenci Yurdu'nun enkazı altında can veren 18 **çocuğun** yakınlarıyla, yaralanan 29 kişi arasından tek şikayetçi çıkmadı.

Balcılar Kasabası Kurs ve Okul Talebelerine Yardım Derneği'ne ait 3 katlı Boğaziçi Özel Öğrenci Yurdu, burada Kuran Kursu gören 10- 16 yaşındaki kızların sabah namazına kalktığı saat 04.00 sıralarında büyük bir patlamayla çöktü. Binanın enkazında 18 kişi can verdi, 29 kişi yaralandı. Deprem ve itfaiye raporu olmadığı için Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin vermemesine karşın kız öğrenci yurdu adı altında Kuran Kursu olarak faaliyetini sürdüren binada, can veren çocukların ailelerinden ve yaralananlardan hiç kimsenin sorumlular hakkında şikayetçi olmadığı ortaya çıktı. Çocukları ölen anne- babalar, şikayetçi olup olmayacakları sorulduğunda, “Takdir-i ilahi. Ölümüne inanıyoruz, şikayetçi olmayacağız” yanıtını verdi.

Çöken yurttaki kızı Şerife'nin yaralandığını söyleyen Ahmet Atayer, “Yaşanan **takdir-i ilahi**. 18 tane şehit verdik, gül-lerimiz açmadan soldu. Cenazelerimizin birinin yüzünde Arapça harflerle kendiliğinden ‘Lailaheillallah’ yazılmış. **Bu büyük bir mucizedir**” dedi. Atayer, kızını yabancı dil öğrenmesi için bu yurda verdiğini belirtirken, “Şikayetçi olmayacağız. Bu **takdiri ilahi** ve Allah'tan gelen bir şeydir” diye konuştu (Milliyeti, 02.08.2008).

Bakan Eroğlu: Takdir-i ilahi

Afyon'daki mühimmat deposundaki patlama sonrasında Bakan: "Maalesef 25 şehidimiz var. Tamamen bir kaza neticesi, muhtemelen bir el bombasının yere düşmesi neticesinde bir patlama. Burası bir cephanelik, *zaman zaman olabiliyor böyle kazalar*. Pakistan'da, Hindistan'da da oldu. Acı bir hadise, bir kaza neticesinde olan bir husus" dedi.

Şehitlerin ailelerinin gece haberi alınca olay yerine geldiklerini belirten Eroğlu, "Onların acısını paylaşıyoruz ama **bu takdiri ilahidir, kazadır**. Acımız büyük, millet olarak bu acıyı paylaşacağız. Milletimizin başı sağ olsun" diye konuştu. (Milliyet, 07.09.2012)

Rezidans İnşaatında Ölen İşçilerin Yakınları: "Takdir-i ilahi, yapacak bir şey yok."

Şişli'de rezidans inşaatında hayatını kaybeden işçilerin mesai arkadaşları kazada bir ihmalin söz konusu olmadığını belirtirken, işçilerin aileleri ise üzgün olduklarını söyledi.

Kazada ölen Bilal Bal'ın amcasının oğlu Cafer Bal, üzgün olduğunu belirterek, "Söyleyecek bir şey yok. Başımız sağolsun. Diğer arkadaşların yakınlarına da sabır diliyoruz. **Takdiri ilahi**, yapacak bir şey yok. Bilal bekardı, gurbetçiydi. Annesi babası köyde cenazesini bekliyor. Evin geçimini sağlıyordu" diye konuştu (İha. Milliyet, 08 Eylül 2014).

Metroda kalçasına demir saplanan gencin babası: "Bu alın yazısı."

Seyrantepe'deki metro kazasında kalçasına saplanan demir parçasıyla hastaneye getirilen metro yolcusu Fatih Çoban'ın babası: "Burada bir amme hizmeti yapılıyor. Millet mağdur olmasın diye açmışlar. Yol bitmeden açmışlar. İnşaatı bitmeden açıyorlar. Bu **Allah'ın yazısı**. Ne yazılmışsa o gelir başa. Akacak kan damarda durmaz. İhmal varsa herkes cezasını çeker." şeklinde konuştu (Cumhuriyet, 29 Eylül 2014).

Kanıt: Kapitalizmin Prototipi, SOMA

Yukarıdaki örneklerin dışında bu yazının "anti-laik eğitim ile çalışma yaşamı arasındaki ilişki" tezini, 13 Mayıs 2014 tarihinde, vahşi kapitalizmin prototipine tanıklık ettiğimiz Soma'da 301 işçinin ölmesiyle sonuçlanan, maden faciası ve sonrası kanıtlamaktadır:

1. *Soma maden ocağındaki çalışma koşulları 19. Yüzyılın çalışma koşullarıyla aynıdır.*

"Madene işçi (köle) sağlayan, gerçekte taşeronla karşılık gelen, "ekip başı", "dayıbaşı" gibi uygulamaların varlığı; dayıbaşıların üretilen kömür oranına paralel prim aldıkları, bu nedenle ekip başlarının işçileri çok fazla çalışmaya zorladıkları belirtilmektedir. Bir başka örnekte, Soma'da vardiya değişiminin ayakta (madenin üretim yapılan noktası) yapılması (böylece bir işçinin **7,5 saatlik** çalışmasının dışında geli ve gidişte geçen süreyle birlikte en az **9-10 saati** ocak içinde geçmektedir) ya da ücretler düşünüldüğünde çok fark olmadığı görülecektir. Kaldı ki, diğer sektörlerde 1 milyona yakın çocuk işçi, aile işlerinde çalışanlarla 8 milyonu aşan çocuk işçi tam da 18-19. yüzyıl Avrupa'sının yansımasıdır (Çalık, 2014)."

Çelik'e (2014) göre, inşaat, enerji ve madencilik sektörleri Türkiye'nin kârlı, bir o kadar da kanlı sektörleri haline gelmektedir. O nedenle sermaye bu alanlara üşüşmekte ve işçiler 19. yüzyıl vahşi kapitalizminin cehennemlerine benzer koşullarda düşük ücretlerle, uzun çalışma saatleri ile ve ölümüne çalıştırılmaktadırlar.

2. *Sermaye sahipleri işçi güvenliğinden ziyade maksimum kâr'ı gözetmişlerdir.*

"Şirket sahiplerinin daha önce yaptıkları açıklamaların birinde; söz konusu madende "yıllık 6 milyon ton kömür ürettiklerini", "Devletin **130 dolara** çıkardığı kömürü, kendilerinin **23,80 dolara** çıkardıklarını" övünçle, üstü örtük biçimde diğer maden şirketlerini, en çok da Türkiye Kömür İşletmeleri (TKİ)'ni küçümseyerek anlatmışlardı (Çalık, 2014)."

3. *Kapitalizm kendi krizlerini çözebilmek ve daha fazla kâr edebilmek için iş yaşamını kuralısızlaştırmış; taşeronlaşma ve güvencesiz çalışmayı yasal bir kural haline getirmiştir. Soma'da işletilen çark, neoliberal politikaların bir prototipidir.*

Sermayenin kârına göre çalışma yaşamındaki bu yeniden biçimlenme, yoksulluk, sefalet ve ölüm getirmiştir. Tüm bunların bir açıklamasının olması gerekir. Kural-sızlık ve güvencesizlikle ortaya çıkan ölüm gerçeğinin yarattığı boşluk bir başka şeyle doldurulmalıdır. Soma faciasının sonrasında yapılan açıklamalar, toplumun önceden hazırlanan zihinsel kodlarındaki bu boşluğu doldurmaya yöneliktir.

4. *Toplumsal her kesimine ve kurumuna dayatılan dinselleştirme, eğitim programlarındaki her anti-laik değişimler ekonomi-politik ile ilişkilidir.*

Soma faciası sonrasında "bunlar olağan şeyler" diyerek sıradanlaştırıldı; ölümlerin "fıtrat" yani yaratılışla (zaten öleceklerdi) ilgili olduğu söylendi, dini boyutuyla da ölenler "şehit" ilan edildi ve güvencesiz çalışmanın sorgulanması engellendi. İsyankâr olmamamız, ölüme "rıza" göstermemiz istendi.

Aşağıda yapılan açıklamalarda Soma faciasını nasıl anlamamız, nasıl düşünmemiz ve nasıl davranmamız öğütleniyor. 'Soma çarkı'nın dönebilmesi başka bir değişle, neoliberal politikalarının yoksulluk, sefalet ve ölümlerle sürdürülebilmesi için, bu öğüde, açıklamalara inanma eğiliminde olan bir topluma ihtiyaç vardır. Burada sermayenin algı ve zihinsel manipüle araçları (siyaset kurumu, medya, tv. dizileri, tartışma programları vs.) bir *mücadele-çaba* içine girerler. Sermayenin bu mücadelesi, aşağıdaki açıklamalarda olduğu gibi, yaşananlar karşısında onların istediği yönde tutum almamız ve durumu hızla benimsememiz yönünde bir *mücadele*dir.

Neoliberal politikalarla göre toplumu biçimlendirmenin bir başka mücadele alanı ise *eğitim* kurumudur. Neoliberal politikaları temsil eden "Soma çarkı'nın döndü-

rülmesi için, toplumun en geniş örgütlenmiş toplumsal kurumu olan “eğitim” kurumuna müdahale etmemesini beklemek saflık olur. Bu yazının son bölümünde eğitim sisteminin neoliberal politikalara ve bu politikaların sonuçlarına göre hangi değişikliklere gidildiğine değinilmiştir.

Soma maden kazasında 301 işçi öldü: “Bunlar sıradan şeyler... bu, işin fitratında var. Şehit oldular” denildi.

Soma’da ‘Kazaya rıza, kadere teslim’ bildirisi dağıtıldı

Soma’da mezarlıklarda ailelere dağıtılan bir bildiride “Kardeşlerimizin vefatı bizi müteessir etti. Fakat, **kazaya rıza, kadere teslim** İslamiyet’in şiarıdır” ifadelerinin yer alması dikkat çekti ve sosyal medyada bildiriye tepkiler dile getirildi (Cumhuriyet, 18 Mayıs 2014).

Dekan: Soma, Allah’ın Takdiri

Manisa Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanı Soma’daki iş cinayetinde hayatını kaybedenler için düzenlenen anmada **“İlahi kader”** dedi, ailelere **“teslimiyet”** çağrısı yaptı. Dekanı Prof. Dr. Ahmet Güç, hayatını kaybeden 301 işçi için “İlahi kader çerçevesinde o arkadaşlarımızın orada vefatı takdir buyrulmuş” dedi. Hayatını kaybeden işçilerin yakınlarına “Benim eşim burada vefat etmedi ki, 301 insan vefat etti diye düşünmek lazım” diyerek “teslimiyet” çağrısı yaptı.

“Takdir ve Sevindirici Bir Durum!”

“Konuya orada rahmetli olanlar açısından baktığımızda, meselenin ilahi bir takdir boyutu var. Kuran-ı Kerim’de ölümle ilgili ayetlerde var, onlardan birinde ‘Hiçkimse nerede öleceğini bilmez’ deniliyor. Bu Allah’ın takdiridir. Bu açıdan ilahi kader çerçevesinde o arkadaşlarımızın orada vefatı takdir buyrulmuş. Buna teslimiyet ve bunu kabullenme gerekiyor.

“Daha farklı bir şekilde de ölebilirdi bu arkadaşlarımız. Bu insanlar peygamberimizin ifadesiyle en helal kazanç olan el emeğiyle rızıklarını temin etmeyi seçmişlerdi. Bu insanlar helal kazanç peşindeydi. Buradan baktığımızda, **onlar açısından bu sevindirici bir durum**. Bunlar uyuşturucu ticareti yaparken de ölebilirlerdi.”

“Teslimiyet”

Prof. Dr. Güç, hayatını kaybeden madenci yakınlarının da ölümü kabullenmesi gerektiğini söyledi. “Bu hayatta bir takım acılarla karşılaşmamak için önce tedbir almak lazım. Trafikte giderken bile tedbir almak gerekir. Tedbirimizi aldık. Buna rağmen beklemediğimiz bir acıyla karşılaşırsak mümkün olduğu kadar acıyı en kısa yoldan atlatmaya çalışmak önemlidir. ‘Benim eşim burada vefat etmedi ki, 301 insan vefat etti’ diye düşünmek lazım. Hemen her gün olaylar oluyor, ölümler oluyor. *Bu hayatın bir gerçeği*. Böyle bir durumda önce teslimiyet olması gerekiyor. *Bu ilahi takdirdir. Ölenle ölünmez.*”

“Meselenin bir de imtihan boyutu var. Bu hayat başı başına bir imtihandır. Teslimiyet sahibi olan insanlar ‘Biz Allah’a aitiz. Sonuç itibarıyla ona döneceğiz.’ derler. Bu teslimiyettir. Bunda da bir hayır vardır. Belki benim eşim için böylesi daha hayırlıdır diye düşünülmesi. Bunu bilemeyiz.”

İstanbul - BİA Haber Merkezi 14 Mayıs 2015, (manisahaberleri.com, Berfin Adıcan’ın haberi)

İstanbul Müftülüğü Cuma Hutbesi 25/Aralık/2014

İstanbul Müftülüğü’nün tüm camilerde okutulmak üzere hazırladığı Cuma Hutbesi’nde iş cinayetlerini önlemek için alınacak **tedbirlerde ölçülü olunması** gerektiği savunuldu: **“TEDBİR hususundaki AŞIRILIK Yüce Allah’a güveni sarsan bir davranış haline dönüşür”** denildi. (Ölümü-YAZGINIZI engellemede abartıya kaçmayın)¹

Alaattin Demiryürek imzalı hutbede, **“Rabbim neylerse güzel eyler, buna rıza gösterilmelidir”** denilmektedir (Milliyet, 26.12.2014).

Düzce Müftülüğü’nün camilerden ‘grev caiz değildir’ hutbesi okuttuğu iddia ediliyor.

Düzce’de müftülük, DİSK’e bağlı Birleşik Metal-İş Sendikasına üye oldukları için 120 işçinin işten çıkarılmasının ardından camilerde okuttuğu hutbeyle işverenlere destek verdi. Mas-Daf işçilerini kovan patronlara destek veren **hutbe 29 Nisan günü kılınan Cuma namazında okundu. Hutbede “İşi gereğinden fazla yavaşlatmak ve işyerine zarar vermek, kârı ve kârlılığı azaltıcı davranışlarda bulunmak çalışmanı ağır dini mesuliyet altına sokar”** denildi. Bununla grevin günah olduğu ifade ediliyor.

Gölkaya İlçesine bağlı Kuyudüzü Mahalle Camii imamı-hatibi Nevzat Özal tarafından hazırlanan ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından da onaylanan metin Düzce’nin tüm camilerindeki cemaate duyuruldu (sol.org.tr, 19.05.2011).

Rektör yrd. Prof. Dr. Bülent Arı: “Okuma oranı arttıkça beni afakanlar basıyor, cahil kesime güveniyorum”

Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Bülent Arı, okuma oranı arttıkça kendisine afakanlar bastığını söyledi ve cahil, okumamış halka daha çok güvendiğini belirtti (21.03.2016, odatv.org):

“Ben daha çok cahil ve okumamış tahsilsiz kesimin ferasetine (anlayış-sezgi) güveniyorum bu ülkede. Yani ülkeyi ayakta tutacak olanlar, okumamış, hatta ilkökul bile okumamış, üniversite okumamış cahil halktır.

Anti-laik Eğitim Kaçınılmaz Gerekliliktir

Sosyal devletin güvenceli üretim ve refah paylaşımındaki belirleyiciliği yok edilip, yerini kâr hırsıyla güvencesiz ve kurlsız çalışma alınca yoksulluk, sefalet ve işçi ölümleri artmıştır. Çünkü emekçilerin aleyhine yasalarla yaratılan *kasıtlı* “boşluklar” sefalet ve ölüm getirmiştir. Bir tarafta azınlığın elinde biriken zenginliğe, diğer tarafta artan yoksulluk, sefalet ve işçi ölümlerine bir açıklama getirilmelidir. Bu, öyle bir açıklama olmalıdır ki, hem Soma çark’ı sürmeli, hem de işçiler açlığa, ölümlere “rıza” göstermelilerdir.

Bu ancak güvencesiz çalıştırmanın boşluğunu “tevekkül” ile doldurmakla mümkündür. Neoliberal politikaların sürdürülebilmesinin ön koşulu anti-laik eğitimidir. Toplumun her alanı dinselleştirilmeli, okullarda anti-laik bir eğitim yapılmalıdır.

Eğitim Sistemimizde Anti-laik Düzenlemeler:

Müfredat değişikliği, öğretim programlarında dinsel referanslar, ders kitapları ve yardımcı kitapların içeriğine yönelik müdahaleler yapıldı... Felsefe, bilim, sanat derslerinin sayısı azaltıldı, ders kitaplarına ve yardımcı kitaplara dini ifadeler yerleştirildi... Otizmli çocuklara 2010 yılından itibaren zorunlu din dersi getirildi. Dua okuma yarışmaları ve namaz öğretilmeye çalışılıyor... Okul öncesinde, kreşlerde, fiilen dini eğitim verilmeye

başlandı... Eğitimde 4+4+4 dayatması ile “dindar” ve “itaatkar” nesil yetiştirme adımları hızlandı... İmam hatiplere ayrıcalık, normal okullarda imam hatip sınıflarının açılması... Zorunlu din dersi ve “Zorunlu seçmeli” din dersleri dayatması... Okullara “mescit” zorunluluğu getirildi, üniversitelerde camiler inşa edildi... Reşit olmayan kız çocuklarına başörtüsü uygulaması... MEB-Diyanet-Dini vakıflarla işbirliği ve imzalanan protokoller... Okulöncesi ve ilkokul öğrencilerinin camilere götürülmesi... Kutlu Doğum Haftası ve okullarda dini içerikli tören ve yarışmalar arttı... Karma eğitim hedef haline getirildi, sınıflar ayrılmaya başlandı... 19. Milli Eğitim Şurası kararları ile bilimsel eğitime açıkça meydan okundu... (Aydoğanoglu, 2015).

2012-2013 eğitim-öğretim yılında imam hatip ortaokullarında okuyan toplam öğrenci sayısı **94 bin 467** iken, 2013-2014 eğitim öğretim yılında bu sayı **140 bin 15’e** yükselmiş, 2014-2015 eğitim öğretim yılında ise bir önceki yıla göre yaklaşık **3 kat**atarak **385 bin 830** olmuştur. İmam hatip okullarında geçtiğimiz yıl toplam **724 bin** öğrenci varken, bu yıl bu sayı **932 bine** kadar çıkmıştır... (Aydoğanoglu, 2015).

19. Milli Eğitim Şurasında Eğitimin Dinselleştirilmesine Yönelik Kararlar:

Anaokullarında öğrencilere “Allah sevgisi” kazandırmak, cennet ve cehennem kavramlarını öğretmen için “**dini değerler eğitimi**” verilmesi... Değerler eğitimine öğretim programlarında etin bir şekilde sarmallık anlayışıyla yer verilmesi... Okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerde Anadolu ve İslam kültürüne ait masal, hikaye, şiirler olması... İlkokul 1,2 ve 3’e zorunlu din dersi uygulaması getirilmesi... Hafızlık eğitimi için 5. sınıfta okula ara verme süresi 2 yıla çıkarılması... Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinde renkli sularla yapılan “alkollü içki ve kokteyl hazırlama” dersinin kaldırılması... Liselerde zorunlu din dersi saatinin 2 saate çıkarılması... Görsel sanatlar içinde Hat, Ebru, Tezhib ve Minyatür sanatına yer verilmesi... Kutlu Doğum Haftası ve Aşure Günü’nün belirli gün ve haftalar kapsamına alınması... (Aydoğanoglu, 2015).

Böylece maddi (yasal) güvencenin yerini manevi (dinsel) güvence aldı. Bütün toplumsal kurumlar hızla buna göre yeniden kurgulandı. Devlet, sermayenin yanında saf tuttu. Devlet, kendisi için sınıf olma bilincinde olan işçiden gelebilecek itirazlar için “zor” kullanma hakkını saklı tutarken, daha geniş kesimler için anti-laik eğitim uygulamalarını bir “rıza” aracı olarak kullandı.

Çalışma yaşamı kuralılaştırılıp, esnekleştirilirken toplumsal ilişkiler ise tam tersine katı kurallı dinselleştirme ile karşı karşıya kaldı. Kuralızsızlık ile katı kurallar birbirini tamamlar niteliğe büründü. Anti-laik eğitim planlaması ve uygulamasından ortaya çıkan ve çıkacak olan insan tipi, açlığa, sefalet ve ölüme rıza gösterir oldu.

Anti-laik eğitim sisteminin insanı neoliberalizme hayat verdi. Neoliberalizm, onların yaşam (çalışma) güvencesini yasalarla elinden aldı; yoksullaştırarak ve borçlandırarak işçiyi köleleştirdi. İşçi, yasalarla kendini köleleştiren iktidarlara bağımlı kılındı. Bu bağımlılık da bir döngü olarak iktidarı yeniden üretti. Sonuçta bu döngü içinde işçi “gönüllü olarak” bir yandan kendi mezarını kazdı, diğer yandan kendi ezilen sınıfının (kendisinin) düşmanı oldu.

Ve anti-laik eğitim, neoliberalizme, kendi mezarlarını kazmada gönüllü işçiler yetiştirmek için anaokuluna indi...

Müftülükten skandal değerler eğitimi: Çocuklara ölümü övdüler, çocuklar ölmek istediler

Müftülük yetkilileri Mersin Yenişehir Gazi Anaokulu’nu ziyaret ederek çocuklara ‘*Değerler eğitimi*’ kapsamında ölümü övdüler. Müftülük görevlileri, ölümün çok faziletli bir şey olduğundan, cennetin dünyadan kat ve kat güzel bir yer olduğundan söz ettiler. “Günah işlemezseniz cennete gidersiniz” dediler ve ölüme çocukları ölüme özendirdiler. Çocuklardan pek çoğu eve gidince ailelerine “**Anne, baba ben ölmek istiyorum**” deyince skandal ortaya çıktı (Birgün, 12.04.2016).

Kaynaklar

1. (Tablo 1 ve 2.) www.guvenliscalisma.org, (20.01.2016) İş Cınayetleri Raporları, Erişim: 08.04.2016.
2. (Tablo 3.) www.guvenliscalisma.org, (04.04.2016) İş Cınayetleri Raporları, Erişim: 08.04.2016.
3. Güneş, T. (2013) Madencilikte Taşeron ve Güvencesiz Üretim, Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, Temmuz-Aralık 2013.
4. Çelik, A. (29 Ekim 2014) T24, <http://t24.com.tr/yazarlar/aziz-celik/karli-ve-kanli-sektor-komur-yerustune-isci-yeraltina,10495>
5. Etiler, N. (2011) Özelleştirmeler ve İş Kazaları, Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, Mayıs-Haziran, 2011.
6. Çalık, S. (2014) 6 Milyon Ton **Kömür/Çalınan Yüzlerce Ömür**, <http://sendika10.org/2014/05/>
7. <http://meydangazetesi.org/gundem/2012/09/taseronlasmanasil-hiz-kazandi/>
8. Aydoğanoglu, E. (2015) Eğitimin Dinselleştirilmesi ve Şura Kararları, Eğitim Sen Yayınları.

Not: 1* (Ne zaman egemenlerin çıkarlarına ters bir gelişme olsa hep aynı argümana sarılıyorlar. y.n.) Çiçek hastalığına karşı bağışıklık sağlayan aşı, kilise adamlarının büyük protestolarıyla karşılaştı. Sorbonne, dinbilimsel gerekçelerle çiçek aşısının uygulanmasına karşı çıktı. Bir Anglikan papazı, yayımladığı bir vaazında Hazreti Eyüp’ün çabalarının, şeytan’ın yaptığı aşından ileri geldiğine kuşku olmadığını belirtti. İskoç rahiplerinden birçoğu, birlikte yayımladıkları bir manifestoda, aşırı «Tanrı’nın cezasından kaçma girişimi» olarak nitelendirdi. Kilise adamları (ve hekimler), aşırı «Göklere, hatta Tanrının istemine (insana biçtiği *ömre*) bir başkaldırı» saydılar; **Cambridge Üniversitesi’nde aşırı karşı vaazlar verildi.** Montreal’de büyük bir çiçek salgınının başgösterdiği 1885 yılında bile, kentlinin Katolik halkı kilisenin de desteği ile aşı olmamakta direndi. Bir Katolik papazı «Çiçek hastalığı salgınına uğramamız, geçen yılki karnaval şenliklerinde durmadan yiyip içerek Tanrıyı gücendirmiş olmamızdandır» diyordu. Kiliseleri çiçek salgınına uğrayan bölgenin tam ortasında bulunan Oblate Papazları, aşırı lanetlemekte devam ettiler (Bertrand Russel, 1993, Bilim ve Din).

Orta Sınıfı Yeniden Üretme Stratejisi: Planlı ve Programlı Çocuk Yetiştirme

Canan Aratemur

Toplumsal sınıf, ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki rollerini tanımlarken ve yönlendirirken önemli bir faktör; ailelerin yaklaşımları ve uygulamaları arasında önemli farklar yaratıyor. Sahip olunan ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye doğrultusunda eğilimler ve tercihler farklılaşıyor. Örneğin günümüzde orta sınıf aileler için çocuklarına iyi bir okulda eğitim aldirmek kadar, okul dışı etkinlikler aracılığıyla yetenekleri ortaya çıkarmak ve geliştirmek de önemli görülüyor. Çocuklarını -onlar gönüllü olsun veya olmasınlar- hafta sonlarında kurstan kursa taşımak veya onlara evde ders aldirmek artık ailelerin günlük yaşamının ve hayat tarzının bir parçası haline gelmiş durumda. Yabancı dil, bale, piyano, tenis, drama, vb. dersler aracılığıyla çocuklarının “yaşam becerisi” kazanmasını hedefleyen aileler, bireysel gelişime büyük önem atfediyorlar. Sonuç olarak ailelerin, okul müfredatının ötesine geçerek çocuklarının potansiyellerini keşfetmesine ve yeteneklerini geliştirmesine duyduğu ilginin artmasıyla birlikte, bu alanda piyasanın çağrılarına cevap verme eğilimleri de artıyor.

Bu bağlamda, farklı toplumsal sınıfların çocuk yetiştirme stratejilerinden ve uygulamalarından kaynaklanan “görünmez eşitsizliğe” vurgu yapan (Lareau, 2002), işçi sınıfı ebeveynlerin çocukları “kendini bırakarak yetiştirme” (*the accomplishment of natural growth*) yaklaşımı ile hareket ettiğinden, orta sınıf ebeveynlerin ise “planlı ve programlı yetiştirme” (*concerted cultivation*) yaklaşımını

benimsediğinden bahseder. İlk yaklaşımda ebeveynler sadece büyüme için gerekli koşulları sağlamaya çalışırken boş zamanlarını nasıl geçireceklerini çocuklara bırakır. Diğer yandan, çocukların muhakeme etmesinden çok, söylenenleri sorgulamadan yapmaları beklenir. İkinci yaklaşımda ise yeteneklerin, becerilerin ve düşünce yapısının okul dışı etkinliklerle geliştirilmesi hedeflenir ve çocuklar, üzerinde çalışılması gereken bir proje olarak görülürler. Zaman, çocukların inisiyatifine bırakılamayacak kadar değerlidir ve her anının iyi bir planlama ile kesinlikle boşa harcanmadan değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle çocuklar, yetişkinlerle daha fazla zaman geçirme fırsatı bulacakları etkinliklere katılırlar. Çocukların bir yandan sorgulama, muhakeme, müzakere, iletişim, işbirliği vb. gibi becerilerinin geliştirilmesi, diğer yandan da kendine güveni yüksek ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesi hedeflenir. Vincent ve Ball (2006, 2007), bu çabaların ailelerin orta sınıf çocuklar oluşturma, orta sınıf beğeniler yaratma ve sınıfı yeniden üretme beklentisinden kaynaklandığını belirtir. Sonuç olarak okul dışı etkinlikler, sosyal avantajların aktarımına hizmet eden sınıfsal stratejilerin bir parçası olarak görülürler.

Doktora tezime için İstanbul’da biri devlet, diğeri özel olmak üzere iki lisenin velileri ile yaptığım görüşmelerde de, alan yazınına benzer şekilde ailelerin çocuklarını farklı kurslara ve etkinliklere yönlendirme ihtiyacı hissettiğini, bu nedenle de aileler arasında “planlı ve programlı yetiştirme” mantığı ile hareket etme eğiliminin yüksek olduğunu gördüm. Görüştüğüm kişiler, yetenekleri keşfetmenin, bu yetenekler üzerinde çalışmanın ve çocuklarını diğerlerinden farklılaştırmanın ebeveynlik görevi ve iyi bir ebeveyn olmanın gereği olduğunu düşünüyorlardı. Bu doğrultuda, İngilizce başta olmak üzere hem yabancı dil öğrenimine önem veriyorlar, hem de sırasıyla spor, müzik, resim ve drama derslerini tercih ediyorlardı. Özellikle çocukları devlet okuluna giden aileler, konuyla ilgili beklentileri okulda çok da karşılanmadığı için bu tür etkinliklere katılımı daha fazla teşvik ediyorlardı. Bir anlamda gelişim faaliyetleri eksikliğini bireysel çabalarıyla telafi etmeye çalışıyorlardı. Aşağı-

	Yabancı Dil				Spor	Müzik	Resim	Drama	Toplam
	İngilizce	Almanca	Fransızca	İspanyolca					
Çocuk Sayısı	18	7	2	1	13	12	5	3	61

daki tabloda da görülebileceği üzere görüşülen ailelerdeki toplam 28 çocuk 61 kursa/etkinliğe katılmıştı:

Ebeveynlerin görüşmelerde vurguladıkları en önemli

konu, çocuklarının mutluluğuna ve iyi olmalarına verdikleri önemin yanı sıra, farklılaştırma amaçlarını belirgin bir şekilde dile getirmeleri idi. Aşağıdaki figürde görülebileceği gibi ebeveynler, sürecin sonunda çocukları için elde etmek istediklerini ifade ederken en çok “farklı, iyi ve mutlu” kelimelerini kullanmaktaydılar:



Ebeveynlerin gelecekle ilgili hayallerinde, ekonomik sermayelerinin izin verdiği ölçüde çocuklarına en iyi ve en kaliteli eğitimi sağlayıp farklı yaşam becerileri kazandırarak sahip oldukları sınıfsal konumu bir sonraki kuşağa aktarma hedefi vardı. Diğer bir deyişle, gerek diplomalar, gerekse de gelişim faaliyetleri ile elde edilecek “farklılaştırılmış kültürel sermayenin”, çocuklar işgücü piyasasına katıldığında ekonomik sermayeye dönüşmesi hedefleniyordu. Sonuç olarak, mutluluğu ve iyi olma halini getirecek olan da aslında sınıfsal avantajı sürdürmek olarak görülmekteydi. Konuyla ilgili ebeveynlere ait aşağıdaki ifadeler bu görüşlere güzel bir örnek oluşturuyor:

“Şimdi çok kesin bir şekilde söyleyebilirim ki, yetiştirmeleri için hemen hemen karşılanabilecek hiçbir istekleri karşılanmadan kalmadı. Şımartmadık ama... Eksiklik hissetmesinler dedik...Şimdi bu şekilde büyüyen bir çocuğun, ne bileyim atıyorum, asgari ücretle bir yere girmesi durumunda ömrünün sonuna kadar mutsuz olacağı %100, yani %99 bile değil. Demek ki belli bir gelir seviyesinin üstünde gelir elde etmesi lazım mutlu olması için. İşte onu sağlayabilecek gibi biraz daha kalifiye olup işte artı bir lisansınız olsun. Mesela herkes iki dil biliyorsa siz üç bilin. Hani artı bir yeteneğin olsun ki aranan bir eleman olun, nereyi seçerseniz seçin. Yani meslek ne olursa olsun mutlaka artılarınız olmalı. Tavsiye ettik, hepsi dinlediler. Dediğim gibi, hangi bölümü seçerlerse seçsinler, ben bu artılara sahip oldukları takdirde gelir düzeylerini biraz daha asgari düzeyin üstüne çıkaracaklarından eminim. Bu yeterli benim için.”

“Yani bakıyorsunuz insanlar o kadar güzel okulları bitirmişler, gidip normal bir yerde çalışıyor, yani niye okudun, niye o eğitimi aldın... O yüzden çoğu-

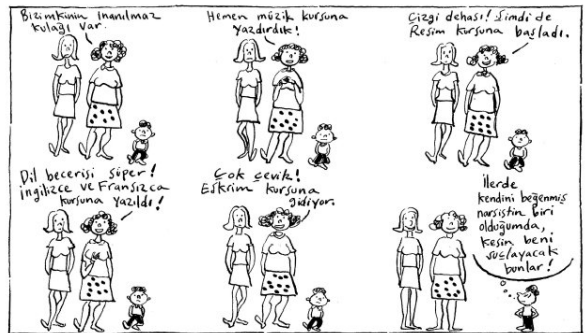
lun içinde biraz daha seçenekli, özenekli ve farklı olsun. Şimdi ben kızıma diyorum ki, hani övünmüyorum ama bak kızım iyi bir okulu kazandın, farklı bir insansın ve ne kadar iyi bu yaşında iki dili halle diyorsun. Yani daha on beş yaşında iki dil...”

Kültürel sermaye edinme süreci ile ilgili önemle üzerinde durulan konulardan biri de, ebeveynlerin farklılaştırmak istedikleri çocuklarını doğduklarından itibaren zaten farklı görmeleri idi. Diğer bir deyişle ebeveynler, çocuklarının doğuştan farklı yetenekleri olduğunu ve bu yetenekleri mümkün olan en erken yaşta başlayarak geliştirmek gerektiğini düşünüyorlardı. Bu nedenle, yeteneği keşfetme, yönetme ve “farklı olduğu düşünüleni farklılaştırma” kaygısının, ebeveynlerin aşağıdaki ifadelerinde olduğu gibi süreci yönlendirdiğini söylemek mümkün:

“Ben farklı bir çocuğa sahip olduğumuzu düşündüm hep, doğduğu günden itibaren. Ben hep farklı gördüm, hani farklı yetenekleri olduğunu ve bunları geliştirmemiz gerektiğini düşündüm.”

“Yani bir kere her anne çocuğunu dünyanın en zeki, en yetenekli insanı olarak görüyor, maalesef hepimiz öyleyiz. Ondan sonra benim çocuğum çok zeki ve yetenekli ama bir türlü keşfedilemedi, benim çocuğum çok akıllı ama bir türlü keşfedilemedi. Bunların arasına ben de dâhilim çünkü bana sürekli iyi dediler, yetenekli dediler oğlum için yani...Sürekli harika, iyi bir çocuk, harika, iyi bir çocuk. Ben de işte ne kadar iyi diye düşündüğüm için, yeteneklerini keşfedelim diye bir eğitim danışmanı tuttum oğluma, ama onun da söylediği çok iyi, çok farklı, çok yetenekli olduğu.”

Orta sınıf ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarına dair pek çok karikatürü bulunan Behiç Ak’ın, Cumhuriyet Gazetesi’ndeki köşesinde bu konuya dikkat çeken şöyle bir karikatürü var:



Diğer yandan, kimi ailelerde çocuk üzerinde çalışılacak bir proje olarak görülmekteydi. Ancak bu durum, özel-

Uluslararası Kuruluşlarda Yaşam Boyu Öğrenmenin Ekonomi Politikliği¹

Ş. Erhan Bağcı²

GİRİŞ

Yetişkin eğitimi, halk eğitimi, sürekli eğitim, toplum kalkınması ve benzerleri gibi yaşam boyu öğrenme de eğitimin değişen doğasının gündeme getirdiği bir kavramdır (Jarvis, 2004: 39-66). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı temelde, öğrenmenin günlük yaşamın sürekli bir parçası olduğu fikrine dayanır ve okulda gerçekleşen öğrenme biçimlerini kapsamakla birlikte bunların ötesinde, okul sistemi için belirlenmiş yaş ve mekân sınırlamalarına bağlı kalmaksızın yaşamın her anında ve alanında ortaya çıkan öğrenme süreçlerini içerir.

Literatürde neredeyse yüz yıllık bir geçmişi olmasına rağmen yaşam boyu öğrenme kavramının yaklaşık son otuz yıldır popüler olduğu ve bu dönemde, Türkiye dâhil olmak üzere pek çok ülkenin eğitim politikalarında temel düzenleyici ilkelere biri halini aldığı söylenebilir. Bunun nedeni kavramın içerdiği öğrenme anlayışının, bu dönemin sermaye birikim rejimi ile örtüşmesidir. Yaşam boyu öğrenme, neoliberalizmin işsizliğe ve güvencesiz çalışmaya dayanan yeni istihdam modeline uygun, içeriği salt piyasaya göre ayarlanmış esnek ve sürekli bir eğitim modeli olarak düşünülmektedir (Bağcı, 2014a).

Kavramın bu dönemde popülerleşmesinde AB (Avrupa Birliği), DB (Dünya Bankası), OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ve UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) gibi uluslararası kuruluşların çalışmaları etkili-dür (Bağcı, 2010). Neoliberal yaşam boyu öğrenme kavrayışının teorik arka planının bu kuruluşlar aracılığıyla oluşturulduğu, bu kuruluşların çeşitli başlıklarda yayınladıkları raporlar aracılığıyla bu alandaki tartışmalarda etkili bir konuma yerleştirildiği ve yine bu kuruluşların ülkelerle kurdukları ilişkiler dolayısıyla ülke politikalarında belirleyici olduğu gözlenmektedir. Özellikle Türkiye açısından yaşam boyu öğrenme politikalarının neredeyse tek kaynağının AB'ye üyelik süreci olduğu söylenebilir (Bağcı, 2011).

Konu yaşam boyu öğrenme ve uluslararası kuruluşlar olduğunda iki noktanın altının çizilmesi önemlidir. Birincisi, neoliberal eğitim projesinin salt ekonomik planda yürütülen piyasalaştırma sürecinden ibaret olmadığıdır; neoliberal eğitim aynı zamanda toplumun kültürel ve siyasal kodlarının muhafazakâr biçimde dönüştürülmesini de içermektedir (Apple, 2004; Harvey, 2005; Hill, 2010; Bağcı, 2015). İkinci nokta, neoliberalizmin küresel niteliğine rağmen her bir ülkedeki uygulamalarının o ülkenin kendine özgü koşulları içinde gerçekleştiğidir; bir ülkede neoliberal politikalar, o ülkenin geçmişten devraldığı kurumsal yapıları, politika rejimleri, düzenleyici pratikleri ve siyasi mücadeleleri bağlamında inşa edilmekte, o spesifik bağlamdaki çeşitli iktidar projeleri ile etkileşerek dönüşmektedir (Yazıcı, 2012: 10-22). Bu iki noktanın altı çizildiğinde, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme analiz edilmek istendiğinde sadece ekonomi politik değil aynı zamanda kültürel ve siyasi boyutta bir değerlendirmenin yapılmasının gerekli olduğu ortaya çıkar. Fakat bu çalışmanın odak noktası uluslararası kuruluşlar ile sınırlı olduğundan salt ekonomi politik bir değerlendirme yeterli görünmektedir zira her ülkenin muhafazakârlaştırma pratikleri kendine özgüdür. Uluslararası kuruluşların bu etkileşim sürecindeki konumları genel ekonomi politik çerçevenin çizilmesi ile sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle çalışma AB, DB, OECD ve UNESCO metinlerinde yaşam boyu öğrenme kavramının ekonomi politik anlamının değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır.

¹ Bu makale International Journal of Educational Policies adlı dergide "The Political Economy of Lifelong Learning in International Organisations" başlığıyla İngilizce olarak yayımlanmıştır (<http://ojs.ijep.info/index.php?journal=ankaijep>).

² Dr., erhanbagci@yahoo.com

Adı geçen uluslararası kuruluşların, ülke politikalarını şekillendiren yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kavrayışlarının değerlendirilmesi amacıyla konu hakkındaki temel metinleri taranmıştır. Bu değerlendirmenin, Türkiye gibi, yetişkin eğitimi politikalarında son dönemde geniş çaplı bir dönüşüm yaşayan (Bağcı, 2011; Yıldız, 2012) ülkelerdeki değişim dinamiklerinin anlaşılmasına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenmenin Neoliberal Ekonomi Politikası

Eğitimin neoliberal ekonomi politikasının iki boyutu vardır: Eğitimin ticarileştirilmesi ve altyapısıyla içeriğinin piyasaya uyumlu hale getirilmesi (Sayılan, 2015). Yaşam boyu öğrenme de bu çerçevede içinde yer almaktadır. Bir taraftan kamunun yetişkin eğitimi alanındaki harcamalarının, yükselen talep karşısında yetersiz düzeyde bırakılması sonucunda özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlere faaliyet alanı açılması (Bağcı, 2014b; Yıldız, 2012); diğer taraftan da yaşam boyu öğrenme kapsamında tanımlanan eğitim faaliyetlerinin doğrudan piyasa hedeflerine bağlanması (Sayılan, 2015). Neoliberal yaşam boyu öğrenmenin bu iki ayağı birbiriyle ilişkili olarak yürütülmektedir.

Fordizmden Post-Fordizme

Yaşam boyu öğrenme, okul öğrenmelerinin dışında kalan serbest öğrenme türlerini de içermesi, öğrenmenin sürekli doğasına vurgu yapması ve formel eğitim sistemlerinin belirlediği yaş ve mekân sınırlarını genişletmesi bakımından neoliberalizmin, sosyal devletin ve tam istihdam politikalarının tasfiyesi ve post-fordist üretim modeline geçilmesine ilişkin yönelimlerine uyum göstermektedir. Bu uyum yaşam boyu öğrenmenin bugünün eğitim politikalarında yerleştiği merkezi konuma zemin oluşturmaktadır. Çünkü yeni birikim rejiminde istihdam alanında esnek ve güvencesiz çalışma yer alırken, işgücünün mesleki bilgi ve becerilerini sürekli değişen koşullara göre sürekli yenilemesi beklenmektedir (Bağcı, 2014a).

Sosyal devlet, üretimin ve kârlılığın doğrudan bağlandığı kitlesel tüketimi sağlamak için, devletin piyasaya toplum lehine müdahale etmesi esasına dayanmaktaydı (Bulut, 2003; Ersöz, 2003; Sönmez, 2007). Kapitalist sistem bu dönemde talep artırıcı

tam istihdam politikalarıyla yürüyordu. Ekonomik ve sosyal politikalar geniş kitleler için güvenceli iş imkânları üretmeye yöneliyordu. Sosyal güvenlik, eğitim ve sağlık kamu hizmeti olarak herkese devlet tarafından sunuluyor; böylece de gelecek kaygısı olmayan kitlelerin tüketime yönelerek talebi sürekli yüksek tutması sağlanıyordu. H herkese eğitim imkânı, herkese iş imkânının yani tam istihdamın da gereği idi ve sosyal devlet bu misyonu yürütüyordu. Eğitimin düzenlenmesi ve içeriği de tam zamanlı, güvenceli çalışma yaşamına paralel olarak taşıyordu (Günlü, 2003).

Sosyal devlet ve tam istihdam politikaları İkinci Dünya Savaşı ve 1970’lerdeki petrol krizi arasında etkin bir varlık gösterdi ancak bu tarihlerden itibaren ekonomik krizlerin sorumlusu ilan edilmeye başlandı (Ersöz, 2003). Kriz sonrasında kapitalist ekonomiler düşük büyüme oranları, yüksek işsizlik ve enflasyon karşısında bir yeniden yapılanmaya girişti. Daralan ekonomilerde azalan kâr oranları karşısında şirketler teknolojik yenilenme (bilgisayarlaşma), üretim ve pazarlama tekniklerinin yeniden organize edilmesi (stoksuz üretim vb.) ve finansal yeniden yapılanma ile tepki verdiler. Şirketler artık güdümlenmiş pazarlamaya yönelen esnek üretim sistemlerini tercih ediyorlardı (Harvey, 1993: 84). Böylece Fordist üretimin yerini Post-Fordist üretim almaya, sosyal devlet de yerini neoliberal politikalara bırakmaya başladı.

Bilgi Temelli Ekonomi

Yaşam boyu öğrenme tartışmalarında sıkça karşılaşılan “bilgi temelli ekonomi” de yukarıda özetlenen gelişmelere paralel olarak bilgi-iletişim teknolojisindeki patlama ve hızla artarak ulaşılabilir hale gelen bilginin, ekonomide ve toplumsal yaşamda yarattığı hızlı değişimle birlikte gündeme geldi. Bilginin, üretim sürecinde giderek artan önemi ve edindiği merkezi konuma işaret eden bilgi temelli ekonomi kavrayışı, ekonomilerin ve toplumların kendilerini ancak bilgi temelinde yeniden inşa etmeleri ile ayakta kalabileceklerine inanılan bir değişimin taşıyıcısı oldu (Smith & Doyle, 2002). Yaşam boyu öğrenme ise bilgi temelli yeni toplumun “kurtarıcısı” olarak sunulmaya başlandı (Bağcı, 2010). Bilgi ve öğrenme arasındaki ilişkinin toplumların kaderiyle bağlantılandırılması sonucunda

ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel bütün sorunların karşısına öğrenmeye atıfta bulunan çözüm önerileri konuldu. Yaşam boyu öğrenme merkezde olmak üzere zaman içinde öğrenen toplum (learning society), öğrenen devlet (learning government), öğrenen örgüt (learning organization), öğrenen şirket (learning firm) vb. kavramları türetilti.

Öğrenen toplumlar olarak kendilerini vasıflandıran merkez kapitalist ülkelerde bilgi/bilişim teknolojilerinin üretim zinciri içinde artan oranda yer alması istihdam piyasasını da etkiledi. Sanayide bir önceki dönemde hâkim olan kitlesel sürekli üretim yerini stoksuz üretime terk ederken, tam zamanlı istihdamın yerini esnek çalışma almaya başladı. Ortaya çıkan açık, teknolojik girdilerin artırılmasıyla kapandı. Böylece üretim maliyetlerinin azaltılması ve aşırı üretimin yarattığı krizin çözülmesi bekleniyordu (Bağcı, 2010).

Yaşam boyu öğrenme, bilginin üretim sürecindeki öneminin artmasının yanı sıra yeni birikim rejiminin hizmet sektöründeki nitelikli işgücü talebini artırması nedeniyle de gündeme geldi. Nitelikli işgücünün sürekli istihdamının maliyeti de yüksek olduğundan bu alanda da esnek çalışmanın esas olduğu ve bu piyasada yer alanların kendilerini sürekli yenilemelerini gerektiren bir düzenek ortaya çıktı. Artık çalışma hayatına bir işyerinde başlayan ve emekli olana kadar aynı işi yaparak uzmanlaşan işgücü tipi yerini sürekli değişen üretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendisini sürekli yenilemesi gereken, iş güvencesi olmadığından hayatı boyunca birden çok işte çalışmak zorunda kalan, değişime ayak uyduramadığında kendisini çalışma hayatının dışında bulan bir işgücü tipine bıraktı. Yaşam boyu öğrenme, esnek çalışan bu yeni tip işgücünün esnek eğitim modeli olarak öne çıktı: Piyasada artık ihtiyaç duyulmayan becerilerin kazandırılması ile uğraşmayan, doğrudan üretim sürecinin aktüel gereksinimlerine yönelen ve bunun dışında kalan her şeyi es geçen esnek bir eğitim modeli (Bağcı, 2010).

Yaşam Boyu Öğrenme ve Uluslararası Kuruluşlar

Yaşam boyu öğrenme başlığında geliştirilen esnek eğitim modelinin farklı ülkelerde düzenleyici bir ilke olarak benimsenmesinde ve toplumların

öğrenme ile ilişkileri dolayısıyla vasıflandırılmalarında OECD, AB, DB ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların belirleyici bir rolü vardır. Konu hakkında nüanslı yaklaşımlara sahip olmakla birlikte, denilebilir ki yaşam boyu öğrenme fikri küresel düzeyde sahip olduğu konuma bu kuruluşlar aracılığıyla yerleştirilmiş, ülkelerin eğitim politikalarındaki yansımaları bu kuruluşların önerileri doğrultusunda gerçekleşmiştir.

OECD, Avrupa Birliği, Dünya Bankası

Başlıktaki üç örgüt içinde özellikle OECD, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin hâkim küresel kavrayışın geliştirilmesinde temel kaynak sayılabilir. OECD'nin eğitim fikirlerinin 1960'lardan bugüne kadar yaşadığı değişimi, kapitalist birikim rejiminin yaşadığı değişimin eğitim alanındaki tezahürü olarak okumak mümkündür. Örgütün eğitim yaklaşımına insan sermayesi kuramı esas teşkil etmektedir. 1960'larla birlikte eğitime yapılan yatırımın insana yapılan bir yatırım olarak ekonomik büyümeyi ilerleteceği fikri hâkimiyet kazandı. Bu yaklaşım eğitime yüksek oranda yatırım yapan refah devleti politikalarıyla da uyumluydu: Bireylerin eğitimlerine yapılan yatırımın tüm toplumun ekonomik büyümesine etki edeceği düşüncesi, eğitimin toplumsal getirisinin yüksek olması nedeniyle devletin eğitim yatırımlarının da gerekçesi oluyordu. Dönemin tartışmaları eğitimin bireysel getirisi ile toplumsal getirisi arasındaki dengeye göre kamunun eğitim yatırımlarının düzeyinin ne olması gerektiği üzerineydi. 1980'lerle birlikte belirleyici hale gelen neoliberal politikalar OECD'nin insan sermayesi kuramını da etkiledi. Piyasanın tüm toplumsal alanlara doğru genişletilmesi, kamunun ekonomik etkinliğinin daraltılması ve devletin topluma piyasa lehine müdahale etmesi anlamına gelen neoliberalizmde artık kamunun eğitim yatırımlarına gerekçe oluşturabilecek yaklaşımlara yer yoktu ve OECD eğitim yaklaşımlarını revizyona tâbi tuttu. 1960'lardaki ekonomik büyümenin taşıyıcısı olan aktif insanın eğitime yatırım yapılması söylemi, 1980'lerle birlikte, insanların doğru eğitim programları aracılığıyla şekillendirilmedikleri takdirde ekonomik gidişi bozacakları biçiminde değiştirildi. Bilgiye dayalı yeni ekonomide zaten sağlanan büyümeye eşlik eden uygun ve sürekli eğitim programlarıyla bireylerin bozucu etki-

si tersine çevrilebilir ve ekonomilerin bütün yapısal sorunları çözülebilirdi. İnsanlar sürekli eğitildikleri takdirde yeni ekonominin gereksinim duyduğu yüksek becerilere sahip ve uyarlanabilir işgücü tipi sağlanacak ve ekonomi büyümeye devam edecekti (Olssen, Codd, O'Neill, 2004: 134-150). Burada artık değerli olan şey “beceri” idi; birey, ekonomiye katkı sağlayan becerileri kadar değerliydi.

OECD, küreselleşme ve buna bağlı teknolojik gelişmelere dayalı olarak istihdam alanında yaşanan değişimler ile yaşanan merkez kapitalist toplumlarda yaşam ve iş becerilerinin sürekli yenilenmesi ihtiyacı karşısında yaşam boyu öğrenmenin giderek daha fazla önem kazandığını vurgulamaktadır. Örgüte göre ayrıca yaşanan geniş çaplı yapısal dönüşümler bilgi ve beceri sahibi olanlarla olmayanlar arasındaki kutuplaşmayı artırmakta ve bu da demokrasiyi tehdit etmektedir (OECD, 2004).

OECD'nin yaşam boyu öğrenme tartışmasında öne çıkardığı alt başlıklarından biri “okulu aşan beceriler”dir (skills beyond school) çünkü örgüte göre iş becerilerinin edinimi yeni ekonominin kalbinde yer almaktadır ve bu süreç okulla sınırlı tutulamaz (OECD, 2014). OECD'ye göre özetle, bilgi iletişim teknolojilerindeki patlama ile birlikte düşük beceri gerektiren işlerin otomasyon sistemleri aracılığıyla yürütülmeye başlandığı ancak daha nitelikli işler açısından halen bir beceri açığı bulunduğu; bu beceri açığını gidermek için gereksiz görülen fazlalıklarından arındırılmış kaliteli bir temel eğitim ve ardından gelen yaşam boyu öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulduğu; hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel eğitime güvenmek yerine beceri yönelimli yaşam boyu öğrenmeye geçiş yapmak gerektiği savunulmaktadır (OECD, 2014). Bunun anlamı en temel becerilerin kazandırılması ile sınırlandırılmış bir temel eğitim ve ardından gelen mesleki eğitimin stratejik olarak benimsenmesidir.

OECD'nin eğitim yaklaşımı, insani varoluşu bir üretim girdisine indirgerken, bireyleri de salt üretime katkı yapan becerileri ile tanımlamaktadır. Buna paralel olarak öğrenmenin kutsanması ve toplumların varoluşlarının öğrenme kapasitelerine bağlanması ile birlikte yaşam boyu öğrenme yaşamsal bir konum elde etmektedir. Söz konusu konumun AB ve DB metinlerinde de izlerine rast-

lanmaktadır. Bu metinlerde en temelinde eğitim ile ilgili bütün tartışmaları ekonomik gelişme hedeflerine bağlayan ve yaşam boyu öğrenmenin ekonomik, sosyal, kültürel bütün sorunları çözebileceğini söyleyen bir bakış açısı bulunmaktadır.

Avrupa Birliği de yaşam boyu öğrenmenin popülerleştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Birliğin eğitim hedeflerini belirleyen “The Concrete Future Objectives of Education Systems” (Eğitim Sistemlerinin Somut Gelecek Hedefleri) raporunda (European Commission, 2001a: 3-4), Birliğin, Lizbon Stratejisi'nde belirlenmiş olan (European Commission, 2000) “daha çok ve iyi iş ve daha geniş sosyal uyumla, sürdürülebilir bir ekonomik büyüme yeteneğine sahip olan dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelme” hedefini gerçekleştirmek için eğitime yüklenen anlamın genişletilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Rapor, bunun yolunun bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesinden geçtiğini belirtirken, bu görevi de formel ve informal eğitim biçimleri arasındaki geleneksel engelleri aşan bir yaşam boyu öğrenme stratejisine vermektedir. Küreselleşme gibi ekonomik ve toplumsal değişimlerin çok hızlı yaşandığı bir dönemde, bilgi temelli toplum, bireylere çok çeşitli fırsatlar sunduğu gibi çok çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Bireylerin topluma aktif olarak katılmaları ve risklerden uzaklaşarak fırsatlardan yararlanabilmeleri için bilgi ve yeteneklerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Hızlı değişim toplumdaki eşitsizliklerin derinleşmesi tehdidini de içinde taşımaktadır çünkü eşitsizliklerin tohumları, yaşamın erken dönemlerinde eğitime katılmada yaşanan farklılıklarla atılmaktadır (European Commission, 2001b).

AB, yaşam boyu öğrenme ve ekonomik büyüme hedefleri arasında kurduğu doğrudan bağlantı ile birlikte yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sekiz yeterlik alanı tanımlamaktadır. Bunlar anadilinde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterlikleri ve temel bilim ve teknoloji yeterlikleri, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme, yurttaşlık yeterlikleri, girişimcilik duygusu ve kültürel farkındalıktır. Birliğe göre bu yeterlikler bir bilgi toplumunda her birey için aslidir ve iş piyasasına, sosyal uyuma ve aktif yurttaşlığa değer katar (European Commission, 2012).

AB'nin eğitim politikalarında 2008 ekonomik krizin önemli etkileri olmuştur. Mali piyasalardaki spekülatif büyümenin 2007 yılında ABD'de yarattığı tıkanma, 2008'de AB ülkelerinde geniş çaplı bir krizi tetiklemiş, Birliğin yapısında ve dolayısıyla da eğitim politikalarında bir değişiklik meydana getirmiştir. AB ekonomilerinde görülen hızlı daralma ve kitlesel işsizlik Birliğin geleceğine ilişkin iyimser havayı olumsuz etkilemiş, Almanya merkezli bir ekonomik yapı oluşturmasını zorunlu kılmıştır. Buna paralel olarak eğitim stratejilerinde de neoliberal yaşam boyu öğrenme politikalarının araladığı kapıdan kamu okullarının tasfiyesi ve beceri açığının giderilmesi için daha yaygın bir mesleki eğitim tartışması gündeme girmiştir. Neoliberal yaşam boyu öğrenme kavrayışının, öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması söylemini getirdiği yer, nitelikli eğitim alma imkânı olmayan çocuklar için çıraklık eğitimidir (Grollios, 2014: 76-78).

Kriz sonrasında boy gösteren kitlesel işsizlik, özellikle eğitilmiş genç işsizliği AB'nin eğitim stratejisinde de değişiklik yapmasını gerekli kılmıştır fakat AB'nin halen neoliberal çerçeveden çıktığı söylenemez. 2012 yılında Birlik, kendi tespitlerine göre, 73 milyon yetişkinin düşük eğitim düzeyine sahip olduğu, 15 yaş nüfusunun %20'sinin yeterli okuma becerilerini gösteremediği, yaşam boyu öğrenmeye katılımın %8.9'da kaldığı bir görüntü arz etmektedir. Buna karşılık Birliğin, Lizbon Stratejisi'nin hedeflerine neden ulaşamadığını değerlendirdikten sonra, eğitim hedeflerini, mesleki eğitimi geliştirmek, erken okul terki riski taşıyan ve düşük becerilere sahip öğrenci gruplarının performanslarını geliştirmek, istihdam edilebilirliği artıracak girişimcilik, dijital beceriler ve yabancı dil gibi transfer edilebilir (transversal) becerileri güçlendirmek, düşük beceri düzeyine sahip yetişkinlerin sayısını azaltmak, bilgisayar destekli eğitimin çapını genişletmek ve öğretmenlerin mesleki profillerini geliştirmek (European Commission, 2012: 2-15) olarak tanımlıyor olması, suçluyu halen yanlış yerde arıyor olduğunu göstermektedir. Birliğin "daha çok ve iyi iş ve daha geniş sosyal uyumla, sürdürülebilir bir ekonomik büyüme yeteneğine sahip olan dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelme" hedefini destekleyen eğitim stratejilerine devam ediyor olması,

mevcut durumdan memnun olduğunu, en azından gerekli dersi çıkaramadığını göstermektedir.

Jarvis (2009a: 271) Avrupa Birliği'nin 1990'ların ortalarından bu yana dile getirdiği yaşam boyu öğrenme politikasının iki boyutu olduğunu vurgular: Ekonomik rekabet ve aktif yurttaşlık. Birlik, üye devletlerden siyasi bir bütünlük oluşturmak istediğinden, yaşam boyu öğrenmenin ekonomik anlamını aktif yurttaşlık başlığı altında siyasi olarak da genişletmiştir. Ancak yazara göre ekonomik rekabet ve aktif yurttaşlık çelişen anlamlara sahiptir: Bir kişi ne derece "tüketici" ise o derece pasif bir yurttaş olur çünkü "tüketici" giderek daha fazla koruma altında olmak isterken, devletin ne kadar demokratik idare edildiği ile daha az ilgilenmeye başlar (Jarvis, 2009a: 275-276). Böylelikle neoliberal proje güç kazandıkça, yurttaş kaçınılmaz olarak tüketici lehine feda edilir.

DB raporlarında ise yaşam boyu öğrenmeye çok daha geniş bir misyon yüklendiği görülmektedir. Örgütün, 2003 yılında yayımladığı "Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy" (Küresel Bilgi Ekonomisinde Yaşam Boyu Öğrenme) başlıklı raporunda yaşam boyu öğrenmenin önemi şöyle anlatılmaktadır (World Bank, 2003: 4):

... Yaşam boyu öğrenme, işçilerin küresel ekonomide rekabet edebilmeleri için yaşam-saldır. Eğitim, yoksulluğu azaltmaya yardımcı olur; eğer gelişmekte olan ülkeler yaşam boyu öğrenme olanaklarını geliştirmezlerse, endüstrileşmiş ülkelerle aralarındaki beceri ve teknoloji açığı giderek büyür. İnsanların, topluluklarının birer üyesi gibi işlevlenme yetenekleri geliştirilerek, eğitim ve yetiştirme ile aynı zamanda sosyal sermaye (daha geniş ifadeyle sosyal uyum ya da sosyal bağlar) de yükseltilir, böylelikle insan sermayesi yaratılarak ekonomik büyüme ilerletilir ve gelişme teşvik edilir. Sosyal sermaye aynı zamanda eğitim ve sağlık ürünlerini, çocuk sağlığını, toplumsal cinsiyet ve ırk eşitliğini geliştirir; sivil özgürlükleri ilerletir; yurttaşlar arası ekonomik eşitlik sağlar, suçu azaltır, vergi kaçaklarını engeller (Putnam, 2001). Bu yüzden sadece insan sermayesini geliştirdiği için değil aynı zamanda sosyal

sermayeyi geliştirdiği için de eğitim, gelişmenin temelinde görülmelidir...

Görüldüğü üzere Dünya Bankası yaşam boyu öğrenmeye oldukça geniş bir sosyal anlam yüklemektedir. Ancak daha derinlemesine bir bakış Dünya Bankası'nın yöneliminin de OECD'ninki gibi insan kaynakları yaklaşımına dayandığını gösterir. Rivera (2009: 286), Dünya Bankası'nın amacının yaşam boyu öğrenme aracılığıyla insan sermayesi piyasasını geliştirerek piyasa ekonomilerini ilerletmek olduğuna işaret etmektedir.

Dünya Bankası, kendi deyişiyle, eğitimin büyüme ve yoksulluk üzerindeki etkisini artırmak istemektedir. Kurumun eğitim sektörü stratejisini güncellediği raporunda, bilgi ekonomisinin artan önemini vurgulayarak “bilgi devrimi ve ilerleyen küresel entegrasyon, piyasa taleplerinin daha hızlı değişmesine ve ulusların rekabet kapasitelerini güçlendirebilmeleri için esnek, becerili iş gücüne duydukları ihtiyaca yol açmıştır” denilmektedir (World Bank, 2005: 22).

AB, OECD ve DB'nin metinlerinde geçen ifadelerle bakıldığında, yaşam boyu öğrenme kavramının neredeyse kutsal bir çözüm olarak sunulduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Bu kurumlar için yaşam boyu öğrenme, günümüz dünyasında karşılaşılan bütün sorunların çözüm anahtarıdır. Önerilen çözüm içinde temel kavramlar bilgi temelli ekonomi ve rekabet gücüdür. Yaşam boyu öğrenmeyi kutsayan bu liberal retoriğin altında yatan varsayım, şirketlerin bilgi temelli küresel ekonomi içinde rekabet edebilmeleri için eğitilmiş işgücüne ihtiyaçları olduğudur. Rekabet gerçekleştiğinde ise yeni iş alanları açılacaktır. Ücretler artacak ve herkesin yaşam standardı yükselecektir. Bu yüzden küresel piyasada rekabet edebilir mal ve hizmet üretmek gereklidir. Bunun yolu da işçilerin becerilerini geliştirmek için eğitime daha çok önem verilmesi ve yaşam boyu öğrenme imkânlarının geliştirilmesidir. Eğitim sistemleri sırtındaki yükten kurtulmak istiyorsa okullar temel becerilere yönelmeli, geriye kalan mesleki beceriler de yaşam boyu öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılması ile sağlanmalıdır. Ulusların zenginliğine giden yeni yol yaşam boyu öğrenmeden geçmektedir!

UNESCO

UNESCO'nun diğer uluslararası kuruluşlara göre daha “insancıl” bir yaşam boyu öğrenme perspektifine sahip olduğu dile getirilmektedir (Rubenson, 2009). Gerçekten de UNESCO geleneğinde, söz konusu diğer uluslararası kuruluşların piyasacı insan kaynakları yaklaşımlarından kesin bir kopuş görülmemekle birlikte, eğitimin sosyal ve insani yönlerine yapılan vurgunun daha geniş yer tuttuğu söylenebilir. Bu noktada, 1972-1993 yılları arasında UNESCO'nun yaşam boyu eğitim ile ilgili çalışmalarına imza atan Ettore Gelpi'nin, kavrama getirmeye çalıştığı açılımlara bakmakta yarar vardır. Gelpi, 1972 yılında yayımladığı “Yaşam Boyu Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler” adlı çalışmasında, yapısal bir bakış açısı geliştirmek için yaşam boyu eğitimi sekiz kategori dâhilinde görmek gerektiğini söylemektedir: Okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere okul ve okul sonrası eğitim sistemleri, kitle iletişim araçları, işyeri, toplumsal hareketler, aile, organize olmamış gruplar içindeki bağımsız eylemler, boş zaman ve birey. Yaşam boyu eğitimi geliştirmenin, bu sekiz farklı kategori içindeki eğitimsel deneyimlerin gerçekleşmesine olanak tanımak anlamına geldiğini söyleyen yazar, bunun sadece ulusal eğitim bakanlıklarının ya da diğer bakanlıkların faaliyet alanında bulunmadığını eklemektedir. Yazar, insan hayatındaki bütün öğrenmelerin planlanamayacağını vurgularken, yaşam boyu eğitimin bütün toplumsal yapıların eğitim yapılarıyla gerçekçi bağlar kurmasını sağlamakla, yani eğitimsel amaçları dar okul programlarının ötesine taşımakla gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Gelpi, 1972).

Gelpi'nin düşüncesinin, bugünün neoliberal dünyasında merkez kavramlardan biri olan “öğrenme toplumu” kavramıyla taşıdığı paralellik dikkate değerdir. Ancak, piyasadaki rekabeti gerçekleştirmenin bir koşulu olarak sunulan öğrenme toplumu ile kamusal yarar için, çok yönlü öğrenme olanaklarının, birincil amacı öğrenme olmayan toplumsal yapılara doğru genişletilmesi fikri arasında belirgin bir çizginin olduğunu da teslim etmek gereklidir. Burada ayrım noktası öğrenmenin ne işe yarayacağı ile ilgilidir. Gelpi, eserini verdiği dönemin, yani neoliberalizm öncesinin bir özelliği olarak yaşam boyu eğitimi, gelişmekte olan ülkelerde sömürgecilik sonrası dönemde varlığını sürdüren geri kültü-

rel yapılarının çözülmesine yarayan ve bu ülkelerin kalkınmaları için tüm güçlerini harekete geçirebilmelerine imkân tanıyan modern bir eğitim stratejisi olarak ele almaktadır.

UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme kavrayışının önemli uğraklarından biri Faure Raporu olarak anılan 1972 tarihli "Learning To Be"dir (Var Olmayı Öğrenmek). Edgar Faure yönetiminde hazırlanan raporun önsözünde ifade edilen varsayımlar, UNESCO'nun nasıl daha insancıl bir yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olduğunu açıklar niteliktedir (Faure et al, 1972: V-VI):

Çalışmamızda başından itibaren dört varsayım bulunmaktadır. Asıl olarak yapmaya giriştiğimiz bu işin gerekçesi olan birinci varsayım, farklı politik duruşları ve gelişmişlik dereceleri olan ulusların ve kültürlerin çeşitliliği arasında, ortak arzuları, sorunları ve eğilimleri olan ve tek ve ortak bir kadere doğru yürüyen uluslararası toplumun varlığıdır. Bunun sonucu geçici farklılıklara ve çatışmalara rağmen hükümetlerin ve insanların asıl olan dayanışmasıdır.

İkincisi, her bir insanın kendi potansiyelini fark etme ve kendi geleceğini inşa etme hakkını içeren bir demokrasiye olan inancımızdır. Böyle bir demokrasinin kilit taşı eğitimidir- sadece herkesin erişebileceği değil aynı zamanda amaçları ve yöntemleri de baştan tasarlanmış bir eğitim.

Üçüncü varsayım, gelişmenin amacının, kişiliğinin bütün zenginliği, kendini ifade biçimlerinin karmaşıklığı ve yükümlülüklerinin çeşitliliği ile insanın- bir birey, bir ailenin ve bir topluluğun üyesi, bir yurttaş ve üretici olarak insanın- tüm ihtiyaçlarının giderilmesi olduğudur.

Son varsayımımız ise sadece tam anlamıyla yaşam boyu eğitimin, sürekli daha katı kısıtlamalarla parçalara ayrılan bireyin ihtiyaç duyduğu tam bir insanı üretebileceğidir. Artık tek kalemde edinilen bilgide ısrar edemeyiz, sürekli evrilen bilgiyi tüm yaşamımız boyunca nasıl inşa edeceğimizi- var olmayı- öğrenmeliyiz.

Görüldüğü üzere UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme anlayışının yer aldığı metinlerde daha insancıl bir bakış açısı hâkimdir. Eğitimin amacı sadece üretim ile ilişkisi aracılığıyla tanımlanmamakta, daha geniş insani amaçlar dile getirilmektedir.

UNESCO'nun yaşam boyu öğrenmeyi gündeme getirdiği özellikle 1970'li yıllarda geliştirdiği kavrayış, refah devleti dönemine uygun, salt piyasaya endekslenmemiş ve daha geniş insani amaçlara yönelen bir nitelik taşımaktadır. Örgüt, yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını insanı olduğu gibi değerlendirerek modern yaşamda karşılaştığı hızlı değişimin yarattığı sorunları çözebilme yeteneğine sahip olmasını sağlama, insanların değişime ayak uydurabilmelerine destek olma, insanların mutlu olmasına yardımcı olma, yaşam kalitesini geliştirme, barış ve uluslararası etkileşime katkı sunma olarak tartışmaktadır (Lengrand, 1975: 95-108).

UNESCO'nun 2009 yılında örgütün düzenlediği 6. Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda ise yaşam boyu öğrenmenin bilgi toplumunun temeli olduğu belirtilmekte, eğitimin küresel sorunlarına çözüm önerileri getirdiği ifade edilmekte ve mesleki, ailevi veya yurttaşlıkla ilgili tüm sorunların yaşam boyu öğrenmenin ilgi alanına girdiği söylenmektedir. Öğrenmenin tüm türlerini bir araya getiren bir yaşam boyu öğrenme anlayışının eşitlik, yoksulluk ve sosyal dışlanma sorunlarına karşı daha eşitlikçi, hoşgörülü ve sürdürülebilir bir bilgi toplumunu inşa etmek için insanlara gerekli olan bilgi, kapasite, beceri, yeterlilik ve değerleri sağlayabileceği dile getirilmektedir (UNESCO, 2010: 37-38).

Her ne kadar UNESCO'nun yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kullandığı kavram seti diğer örgütlerden farklılıklar gösterse de yine de neoliberal hegemonya altında kaldığı görülebilmektedir. Örgütün bakış açısının küreselleşme sürecinde ortaya çıkan yeni sorunların giderilmesinde eğitimin üstlenebileceği görevleri ortaya çıkarmaya yönelik olduğu söylenebilir. Buna göre yaşam boyu öğrenmenin misyonu küresel dünyada birbirleriyle temas eden yerel toplulukların farklı kültür ve kimlik özelliklerinin karşılıklı anlayışa ve kabule dayanan bir etkileşim içinde sürdürülmesinin zemininin kurulması; küreselleşen dünyada daha da önem kazanan aktif yurttaşlığın geliştirilmesi için sosyal uyum

yerine demokratik katılım mekanizmalarının oluşturulması ve eğitim aracılığıyla sadece ekonomik büyümenin değil aynı zamanda insani gelişmenin de desteklenmesidir (Delors et al, 1996).

Sonuç ve Tartışma

Yaşam boyu öğrenme fikrinin asıl taşıyıcısı olduğu söylenebilecek olan uluslararası örgütlerin konuya yaklaşımlarındaki nüanslar, örgütlerin niteliklerinden kaynaklanmaktadır. UNESCO, tüm dünya devletlerinin bir araya geldiği bir kuruluştur. Merkez kapitalist ülkelerin eğitim ihtiyaçlarının yanı sıra çevre ülkelerin de gündemlerini içermek durumundadır. OECD, gelişmişlik düzeyleri ve genel siyasi eğilimleri birbirine daha yakın ülkelerden oluşan bir örgüttür (Field, 2001). Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin yetişkin eğitiminin ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenme politikalarının içeriğini ve yönünü belirlediği bilinmektedir (Uysal, 2009). DB ise eğitimde neoliberal dönüşümün öncüsü konumundadır (Sayılan, 2006). Gerçek şudur ki bahsi geçen örgütlerin tamamı neoliberalizmin küresel hegemonyası altında hareket etmektedir. Her ne kadar OECD, DB ve AB'nin yaşam boyu öğrenme perspektifinin yalın piyasacılığı karşısında UNESCO'nun görece "insancıl" pozisyonu tercih edilebilir dursa da, gerçekte her iki konum da neoliberal çerçevenin farklı veçheleridir. UNESCO'nun yaşam boyu öğrenme perspektifi, 1960'larda daha çok refah devletini ve aktif yurttaşlığı esas alan fakat daha radikal etkilerin de gözlenebildiği sosyal demokrat bir konumdayken, daha yakın dönemlerde yine sosyal demokrat bir çizginin hâkim olduğu fakat neoliberal etkilerin de açıkça gözlenebildiği bir konuma gelmiştir (Lee & Friedrich, 2011). Bu bakımdan insanlığın çok eski dönemlerine kadar izleri bulunabilen, 20.yy'ın ilk yarısında eğitim bilimlari literatürüne giren, 1960'lı ve 70'li yıllarda genel bir eğitim yaklaşımı olarak formüle edilen ve son dönemde de popülerleşen yaşam boyu öğrenmenin tarihsel evrimi bağlamında UNESCO'nun Fordizmi; OECD, DB ve AB'nin Post-Fordizmi temsil ettikleri söylenebilir. Başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenme bakımından UNESCO'nun insancılığı aslen Fordizmin, Post-Fordizm karşıındaki insancılığı kadardır.

Yaşam boyu öğrenme, içeriğinin genişliği ve kap-

samının esnekliği nedeniyle Jarvis tarafından müphem bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Jarvis, 2009b: 9):

... hem bireysel hem kurumsaldır; hem bir toplumsal hareket gibi görünür hem de bir meta gibi; bazen yanıltıcı olan değer çağrışımları taşır; bir biçimiyle küreselleşme ışığında evrenselleştirmeye çalıştığımız Batılı bir fikirdir; hem politika hem uygulamadır; toplumsal değişmeyi gizleyen bir cila da olabilir, daha kalıcı bir şey de.

Kavramın müphemliği onu çatışmalı bir mücadele alanı haline getirmektedir. Yaşam boyu öğrenme üzerindeki liberal/muhafazakâr ve eleştirel perspektifler arasındaki mücadele devam etmektedir. Anlamı piyasa ihtiyaçları, bilgi temelli ekonomi veya toplum, küresel ekonomi ve rekabet gibi kavramlarla ilişkilendirildikçe hedefi de "tüketici" ve "işgücü" olmaktadır. Böyle olduğunda aktif yurttaşlık, kültürlerarası öğrenme, barış eğitimi ve ilgili metinlerde sıklıkla karşılaşılan benzeri kavramlar da tüketiciye ve işgücüne göre tanımlanmaktadır. Bu yaşam boyu öğrenmenin anlamının daha belirgin olmasına neden olmaktadır fakat bu anlam düşünüldüğü gibi eşitlikçi veya insancıl değildir. Eşitlikçi ve özgürlükçü bir yaşam boyu öğrenme kavrayışı mümkündür fakat bunun için öncelikle kavramın tüm neoliberal piyasacı içeriğinden arındırılması gereklidir. Dolayısıyla daha derinlikli bir eleştirel konuma ihtiyaç olduğu ortadadır.

REFERENCES

- Apple, M. (2004). *Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. Educational Policy. Vol:18, 1*, January and March 2004: 12-44
- Bağcı, Ş.E. (2010). *Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 8*, Sayı: 30 Bahar 2010: 53-76
- Bağcı, Ş.E. (2011). *Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30*, Sayı 2:139-173
- Bağcı, Ş.E. (2014a). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. Kalkedon Yayınları: İstanbul
- Bağcı, Ş.E. (2014b). *Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Harcamalarının Eşitlik Söylemi Bağlamında Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C: 47 Sayı:1*:145-170
- Bağcı, Ş.E. (2015). *Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasa*

- sacı ve Muhafazakâr: **Mülkiye Dergisi**, Cilt 39, Sayı 3: 211-244
- Bulut, N. (2003). *Küreselleşme: Sosyal Devletin Sonu Mu?* **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, Cilt: 52, Sayı: 2: 174-197
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savane, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., Nanzhao, Z. (1996). **Learning: The Treasure Within - Report To UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> adresinden 18.08.2013 tarihinde alınmıştır
- Ersöz, Y.H. (2003). *Doğuşundan Günümüze Sosyal Politika Anlayışı ve Sosyal Politika Kurumlarının Değişen Rolü*. İktisat Fakültesi Mecmuası, Cilt 53, Sayı: 2: 119-144
- European Comission (2000). *A Memorandum On Lifelong Learning*. www.eu.int adresinden 09.06.2010 tarihinde alınmıştır
- European Comission (2001a). *The Concrete Future Objectives of Education Systems*. www.europa.eu.int/eur-lex/en/com/rpt/2001/com2001_0059en01.pdf adresinden 09.06.2010 tarihinde alınmıştır
- European Comission (2001b). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. www.ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf adresinden 09.06.2010 tarihinde alınmıştır
- European Comission (2012). *Key Competences For Lifelong Learning*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm adresinden 13.11.2014 tarihinde alınmıştır
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Ward, F.C. (1972). **Learning To Be - The World of Education Today and Tomorrow**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır
- Field, J. (2001). *Lifelong Education*. **International Journal of Lifelong Learning**, 20 (1/2): 3-15
- Gelpi, E. (1972). *Some Thoughts On Lifelong Education*. www.unesco.org adresinden 10.10.2006 tarihinde alınmıştır
- Grollios, G. (2014). *Avrupa Birliği'nde Eğitimin Geleceği İçin Kurumsal Öneriler*. (Çev: Kural, Ö.A, Korkmaz, N.). **Eleştirel Eğitim Yazıları**. 51-68. (Ed. Uysal, M., Yıldız, A.), Siyasal Kitabevi: Ankara
- Günlü, R. (2003). Özerklik, Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim. **Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi**. Sayı: 1. s.4-21. Eğitim Sen Yay. Ankara
- Harvey, D. (1993). *Esneklik: Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı? Toplum ve Bilim Dergisi*, 56-61 Bahar 1993: 83-92
- Harvey, D. (2005). **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford University Press: New York
- Hill, D. (2010). *Class, Capital and Education In This Neoliberal and Neoconservative Period. Revolutionizing Pedagogy: Education For Social Justice Within and Beyond Neo-Liberal Capitalism*. 119-144. (Ed. Macreine, S., McLaren, P., Hill, D.) Palgrave Macmillan: New York
- Jarvis, P. (2004). **Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 3rd Edition**. RoutledgeFalmer: London & New York
- Jarvis, P. (2009a). *The European Union and Lifelong Learning Policy. The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (Ed. Peter Jarvis). London, Routledge
- Jarvis, P. (2009b). *Lifelong Learning: A Social Ambiguity. The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (Ed. Peter Jarvis). London, Routledge
- Lee, M., Friedrich, T. (2011). *Continuously Reaffirmed, Subtly Accommodated, Obviously Missing And Fallaciously Critiqued: Ideologies In UNESCO's Lifelong Learning Policy*. **International Journal of Lifelong Education**, 30: 2, 151-169
- Lengrand, P. (1975). **An Introduction To Lifelong Education**. UNESCO Press: Paris OECD (2004). *Lifelong Learning. OECD Policy Brief*. www.oecd.org adresinden 15.11.2006 tarihinde alınmıştır
- OECD (2014). *Skills Beyond School*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/> adresinden 13.11.2014 tarihinde alınmıştır
- Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A. (2004). **Education Policy: Globalization, Citizenship, Democracy**. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi
- Rivera, W.M. (2009). *The World Bank's View of Lifelong Learning: Handmaiden of the Market*. **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning** (Ed. Peter Jarvis). London, Routledge
- Rubenson, K. (2009). *Lifelong learning between humanism and global capitalism. The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (Ed. Jarvis, P.), Routledge: London
- Sayılan, F. (2006). *Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası. Aylık Bülten. Eğitim Dosyası*. Kasım-Aralık 2006: 44-51
- Sayılan, F. (2015). *Some Critical Reflections on Lifelong Learning Policy in Turkey*. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Volume 12, Number 3 <http://www.jceps.com/archives/2338> adresinden 15.03.2015 tarihinde alınmıştır
- Smith, M. K. and Doyle M. (2002). *Globalization: Theory and Experience* www.infed.org/biblio/globalization.htm adresinden 13.11.2014 tarihinde alınmıştır
- Sönmez, S. (2007). *Küresel Kapitalizm ve Keynes: Nasıl Bir Uyum? Mülkiye Dergisi*, Cilt: XXXI, Sayı: 256: 45-64
- UNESCO (2010). **CONFITEA VI. Sixth International Conference On Adult Education Final Report**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf> adresinden 18.08.2013 tarihinde alınmıştır
- Uysal, M. (2009). *Adult Education in Developed Countries*. **International Journal of Educational Policies**, 3(2):17-23.
- World Bank (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*. www.worldbank.org adresinden 17.11.2006 tarihinden alınmıştır
- World Bank (2005). *Education Sector Strategy Update: Achieving Education For All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness*. www.worldbank.org adresinden 03.12.2015 tarihinde alınmıştır
- Yazıcı, B. (2012). *The Return to the Family: Welfare, State and Politics of the Family in Turkey*. **Anthropological Quarterly**, Volume 85, Number 1, Winter 2012, pp.103-140
- Yıldız, A. (2012). *Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. Neoliberal Transformation of Education in Turkey*. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan

Fabrikasyon Öğretmenler Çocuklarımızı Başarısız Kılacak¹

Jane Manzone²

Çeviren: **Eda Ata**
Düzeltili: **Yasemin Tezgiden**

Yeni nesil öğretmen yetiştirme kursları birkaç hafta gibi bir süre içinde ders vermeye hazır öğretmenler yetiştirmeye çalışıyor, ne var ki öğretmenlerin asıl ihtiyacı olan şey biraz durup düşünebilmek için yeterli zaman ve mesleki gelişimleri için onlara destek verilmesidir. Bu süreçte, geçmişin eğitim düşüncülerini göz ardı edemeyiz.

“Eğitimde rekabet” olgusuna gün geçtikçe artarak yapılan vurgu, küresel çapta hızlı çözümlerden oluşan bir montaj hattı meydana getirmiştir. Genç, yenilikçi (start-up) okullar bir Justin Bieber tweeti gibi trend yaratacak pedagojik uygulamalar peşindedir. Müstakbel velileri cezbetmek üzere YouTube videolarında çocuklar gülümsemekte ve kurumlar “Eğitim Standartları Dairesi Onaylı Üstün Eğitim” verme iddialarında bulundukları afişler asmaktadırlar kapılarına. Dolayısıyla, böylesi bir markalaşma ile öğretmen ve sınıf artık eskiden oldukları adacıkta bulunmamaktadır.

O tanıdık başına buyruk hoca imgesi - Ölü Ozanlar Derneği’ndeki Hey Kaptan! Kaptanım! sahnesini hatırlayın – hala cazibesini koruyor. Bu aslında herkesin dilindeki o katı, yeni “geleneksel” okullar için bir satış tekniğidir de denilebilir. Ne var ki, eski bir iş merkezinin yerine bir okul açıp, ardından kamu okulu imgesine başvurmak en yaratıcı zihinleri bile şaşırtabilir. Oysa, parçalar halinde satılıp sonradan birleştirilen mobilyaların maun ağacının yerine geçemeyeceği gibi, paket program zihniyeti ile yetiştirilen öğretmenlerin de, öğrencilerini okulun otoparkına çıkarıp sürü psikolojisinin tehlikelerini göstermesi olası görünmüyor.

Yeni öğretmenler üniversite eğitimleri sırasında eskiye oranla düşünmeye, kendini değerlendirmeye ve sorgulamaya çok daha az zaman ayırırken zamanlarının çoğunu okullarda büyük bir baskı altında geçiriyorlar. Pek çok kurumda bu yeni öğretmenler sınav sonuçlarını açıklamak için kullanılıyor. Deneyimsizlik söz konusu olunca, kaliteyi sağlamak adına öğretmenlere hangi sütuna ne yazacaklarından tutun da program ve pedagojiye kadar neyi nasıl yapacakları hakkında reçeteler veriliyor. Bazı yerlerde işe yeni alınan öğretmenler sadece ne söylecekleri konusunda değil neyi nasıl söylecekleri konusunda dahi eğitilmekte; hazır müfredat demek daha az risk demektir.

Böylesine bir itaat bekleyen sistemlerde, stajyer öğret-

¹ Bu yazı 13 Şubat 2016 tarihinde <http://schoolsweek.co.uk/> adresinde yayınlanmıştır.

Erişim: <http://goo.gl/hwLlFM>

² Kuzey Londra’da İlkokul Öğretmeni

menlere eğitim düşünce sistemleri arasındaki dar boğazları geçmeleri için gereken zaman ve alanı vermemek ters tepki yaratacaktır. Ulaşılmaması gereken hedefler varken kim vakit bulabilir ki Gert Biesta okumaya? Sınıfınızın arkasında durmuş sizi izleyip dili daha ekonomik kullanmanızı öğütleyen birisi varken AS Neill’in Summerhill Okulu ya da John Dewey’nin Demokrasi ve Eğitim kitaplarına göz atmak için nasıl zaman bulunabilir ki?

Yeni nesil öğretmen yetiştirme kursları bir kaç hafta gibi kısa bir süre içinde sınıfa girmeye hazır öğretmenler yetiştirmeye çalışıyor ve dolayısıyla oldukça stresli olan bu acemi öğretmenleri, Henry Giroux, Jonathan Kozol ya da Dorothy Heathcote gibi eğitim teoristleri ile tanıştıramıyorlar. Öğretmenliğin yeni incili artık Doug Lemov’un 49 Teknikle Bir Şampiyon Gibi Öğretin adlı kitabı. Çünkü söz konusu kitap oldukça hafif, hazmı mümkün, veri güdümlü ve sonuç odaklı bir ortam için de oldukça pratik.

Bilhassa Twitter, üniversite eğitimine saldırıda bir silah haline dönüşmüştür. Gerçek dünyada pek tanınmayan fakat hükümet, Eğitim Standartları Dairesi ve medyada orantısız bir şekilde büyük etkiye sahip birkaç kişi mevcut. Bu klavye savaşçılarından bazıları hep aynı sesi veren bir trompet gibi öğrenme stillerine duyulan inancın öğretmen eğitimi enstitülerinin amacına uygun olmadığını buyurmaktadır.

Tüm bu karmaşada, sosyal medya kullanan genç öğretmenlerin en iyi mesleki gelişim aracı olarak blog ve makaleleri görmesi şaşılabilecek bir şey midir? Sadece klavyede parmaklarını gezdirerek dünyayı kurtarmayı kim istemez ki? Yine de, bir düşünceyi 140 muhteşem karaktere damıtmak ya da bir kaç parlak blog yazmak konusunda ne kadar becerikli olursa olsun, bir öğretmenin eğitiminin en iyi yolunun çevrimiçi olduğu fikri hayli gülünçtür.

Mevcut sistemdeki hatalar, eğitim düzenindeki ilericilerin eski hatalarının bir kanıtı olarak sunulmaktadır. Verilmek istenen mesaj öğretmen adaylarının bu hataların neden olduğu konusuna kafa yorup kendi kararlarını vermeleri değil, büyük eğitim düşüncülerinin yok sayılması yönündedir.

Bu, neredeyse mesihvari, akıl çelici değişim söylemi yüzünden, genç öğretmenlerin tüm cevapları bildiklerini düşünmeleri durumu affedilebilir bir durumdur. Fakat kendimizi bugün içinde bulduğumuz bu sistemin karmaşıklığını anlamak için geçmişin büyük eğitim geleneklerinin yazarlarının düşüncelerini özümsemek sürecin bir parçası olmak zorundadır.

Öğretmenin özne olarak konumu, eğitimin gerçek yaşam ile bağlantısı, öğretmenin bağımsız karar alma yetisi ve müfredat sorunsallarını çözüme kavuşturmak üzere geleceğin öğretmenlerini yetiştirmek son derecede önemlidir. Öğretmenlerimizi yavaş yavaş yetiştirmeli ve onların gelişme süreçlerini desteklemeliyiz. Bununla birlikte, genç öğretmen de kendine şu çok önemli soruları sormalıdır: Eğitim ne için var? Ben ne tür bir öğretmenim?

söyleşi

Tekgöl Arı

Atalay Girgin: Okul mücadele alanıdır.

“Mehdi ve Mesih”, “Lağımpaşalı”, “Başbakan’ın Günlüğü” ve “Kıranlar Kırılanlar Zamanı” adlarını taşıyan fabl türü romanlarının ardından, öykülerini derlediği “Allah Dedi Üstad-ı Azam”la okurun karşısına çıkan **Atalay Girgin** ile yayınlanan son romanı “Aşk Mavidir Öğretmenim” üzerine söyleştik.

Girgin’in ilk kitabı “Öğretmen; Düzenin Duvarındaki Tuğla”yı da okumuştum. Sistem ve sistemin kendine entegre etmeye çalıştığı öğretmenin eleştirisi oldukça etkileyiciydi. “Aşk Mavidir Öğretmenim” kitabını raflarda görünce şaşırmadım, çünkü Atalay Girgin, düzenin duvarında tuğla olmamak için mücadeleyi seçmiş bir felsefe öğretmeni idi. Romanı okuduğumda, okul, öğretmen, öğrenci ve sistemin dayattığı eğitim ilişkisini, bu kez edebiyat disipliniyle verirken Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminin ve öğretmenin gelmiş olduğu durumu da okura kurguladığı güçlü karakterler üzerinden gösteriyor. Öyle sanıyorum ki roman okurları, bilmediklerini öğrenecekler, bildiklerinin de aslında bilmedikleri olduğunu görecekler. Her roman gibi çok katmanlı bir yapıya sahip olan Aşk Mavidir Öğretmenim bağlamında yer alan her katmana, her konuya değinemesek de Girgin’le uzunca konuştuk bu konuları.



- **Önceki romanlarınızın aksine, Aşk Mavidir Öğretmenim’de karakteriniz hayvanlar değil insanlar. Merak ettim: Artık fabl türü yazmayacak mısınız? Yoksa Kemeutopyalılar’a ara mı verdiniz?**

Hayır... Elbette yazacağım. Ancak fabl türü öykü ve romanlar, nedense birçok insanda masal algısına neden oluyor. Masalların da yetişkinler değil de sanki yalnızca çocuklar için yazıldığının düşünülmesine... Bu sorun birçok başka sorunla birleşince Kemeutopyalılar roman dizisindeki kitapların hem arafta kalmasına hem de okurla buluşmasına engel oldu. Oysa bu dizi bir masal değildi. Aksine fablın ironik anlatısıyla örülü siyasal ve felsefi bir çalışmaydı. Dolayısıyla Kemeutopyalılar’a şimdilik ara verdim. Ancak bu dizi benim ilk göz ağrım ve en kısa zamanda yeniden döneceğim.

- **İçinde dört uzun öykünüzün yer aldığı ve özellikle kitaba adını veren, bir tür novella olarak değerlendirilecek “Allah Dedi Üstad-ı Azam” ile “Anarşist Öğretmenin Veda Hutbesi”ni “Aşk Mavidir Öğretmenim”i yazmaya iten bir geçiş olarak değerlendirmek mümkün mü?**

Yalnızca adını andığınız öyküler değil. “Allah Dedi Üstad-ı Azam”da yer alan diğer iki öykü de olay ve kişilerle insanlar üzerinden kurgulanıp anlatılmıştır. Ele alınıp işlenişleri, gelişmeye açık oluşlarıyla neredeyse dördü de romana teşnedir ki bildiğiniz gibi novelladan romana uzanan yol çok da uzun değildir. Bu anlamda öyküleri kısmen de olsa Aşk Mavidir Öğretmenim’e bir geçiş, romanlar arası bir soluklanma olarak değerlendirmek de mümkündür.

- **“İlk romanlar otobiyografiktir” denilse de sizin ilk romanlarınız için böylesi bir sonuca varmak mümkün değil. Ancak öğretmen oluşunuzu dikkate aldığınızda, acaba son roman otobiyografik özellikler taşıyor olabilir mi? Eğer öyleyse sizi, roman kahramanlarından hangisinde bulabiliriz?**

Haklısınız. Şu ana kadar yazdıklarımın, hele hele Kemeutopyalılar kapsamındaki romanların otobiyografik nitelikte olmadığı açık. Ama bunun yanı sıra şunu da söylemek gerek: Her yazar zamansal ve mekânsal anlamda kendi gerçekliğinden, içerisinde yaşadığı çevrenin, toplumun, çağın olayla-

rından beslenir. Onlardan olumlu ya da olumsuz etkilenir. Tepkiler verir. Onlar karşısında üzülür, sevinir, kızar, küfreder, öfkelenir. Yazdıklarında şu ya da bu oranda olup bitenlerden, dahası kendinden izler vardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, romanda, tanıklıklarından, yaşantılarından izler var. Hatta şu kadarını da belirteyim: Romanı okuyanlar, bazı kahramanlar için sergilenen özellikler, anlatılan olaylardan hareketle “Aaa! Ben bunu tanıyorum. Bu şu!” da diyebilir, ama bu tür değerlendirmeler yanıltıcıdır. Beni tanıyanlar, olaylar karşısındaki tutumlarımı bilenler, benden izler de bulabilir. Ne var ki bunlar romanı otobiyografik olarak nitelemeye yeterli değildir. Dahası roman kahramanlarından hiçbiri de ben değilim. Galiba otobiyografik bir roman yazmak için kendimi ne yolun başında görüyorum ne de yolun sonunda... Kim bilir, belki bir gün yazarım.

Atalay Girgin: Okul mücadele alanıdır.

- Öğretmen ve okuldan söz etmişken şunu sormak istiyorum: Genelde var olan öğretmen ve okul algısıyla, gerçekten var olan okul ve öğretmen arasında büyük farklar var mı?

Hem de çok! Öğretmene ve okula ilişkin geçmişten gelen ve şu ya da bu oranda hala etkisini sürdüren algı ile gerçeklikte var olan öğretmen ve okul arasında büyük bir uçurum vardır. Aslında öğretmenin ve okulun işlevi dünden bu yana fazlaca değişmiştir. Öğrenciyi siyasal-ideolojik, kültürel ve ekonomik anlamda istenen doğrultuda biçimlendirmek. Değişen olumlu ya da olumsuz olarak onlara atfedilen değerdir. Okul sistematik yapısı içine aldığı herkesi biçimlendirmeye yönelir. Öğrenciden önce de öğretmeni biçimlendirmeye girer. Sonra da her ikisi elbirliği içinde öğrenciyi yoğurmaya girişirler: Onları, yani öğrencileri bazen başarılarından dolayı övüp göklere çıkararak, bazen tehdit ve cezalandırmaların hedef tahtasına dönüştürerek, bazen yerin dibine geçirircesine aşağılayarak, bazen de küçük ayrıcalıklarla muhbirleştirerek, istedik davranışlara yöneltmeye çalışırlar.

- Veliler bu durumun farkında değiller mi?

Yalnızca veliler değil, çoğu insan bile farkında değildir bu durumun. Farkına varanların da önemli bir bölümü bu durumu görmezlikten gelir ya da meşru görür. Günümüzde özellikle çocukları için gelecek kaygısının sarmalına düşmüş, çaresizlikten eğitime ve okula can simidi gibi sarılan velilerin çoğunluğu ise gerçeklikte ne yaşandığından habersizdir. Çün-

kü var olan gerçekliği sorup sorgulamaya girişen, ne olup bittiğini anlamaya çalışanların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu durum yalnızca veliler ve öğrenciler için değil, ne yazık ki öğretmenlerin çoğunluğu için de geçerlidir. Velhasıl, okula ve öğretmenlere ilişkin var olan algı ile gerçeklikte yaşanan arasında oldukça büyük fark vardır. Algı bir yana, aslında okulda ve öğretmende yansıyan, onların içerisinde bulunduğu toplumda egemen olan ilişkiler ve erozyona uğrayan değerlerdir. Toplumsal ve kültürel anlamda çözölen ve çürüten günümüz Türkiye toplumunda geçer akçe olan değerler ve ilişki biçimleri neyse okul ve öğretmende yansıyan da odur.

- Hem öğretmen hem de bir yazar olmak yaşamınızı, örneğin öğrencilerinizle ilişkinizi nasıl etkiliyor?

Öğretmenlik ve yazarlığın birbirini olumlu etkileyebileceği düşünülse de benim çalışma tarzım açısından böyle olduğunu söyleyemem. Öğrencilerimle ilişkilerim açısından da öyle... Beni tanıyan, çevremdeki birçok öğretmen ve farklı meslek grubundan insan gibi, öğrencilerim de şunu iyi bilir: Sınıfta ya da okulda, hatta okul dışında bile birileri sormadığı sürece yazarlığımdan ya da kitaplarımdan söz etmek bana yadırgatıcı, sıkıcı ve fazlaca gereksiz bir iş gibi gelir. Elbette buna rağmen kitaplarımdan, yazılarımdan haberdar olan ilgili öğrenciler her zaman karşıma çıkmıştır. Keza kitaplarımı isteyen öğrenciler de...

- Aşk Mavidir Öğretmenim’de gerçek öğrenciniz olmuş kişiler var mı? Ya da öğrenciliğinizden, öğretmenlik yaşamınızdan tanıdığınız öğretmenlerin izi var mı?

Romanın mahremine ilişkin fazla ayrıntı vermek istemiyorum. Ancak, daha önce de belirttiğim gibi, her yazar kendi gerçekliğinden, bireysel ve toplumsal anlamda tanıklıklarından, yaşantılarından beslenir. Bu anlamda, tanıdığım bazı öğretmen ve öğrencilerin izlerini, özelliklerini, bazı roman kahramanları ve kişilerinde bulmak ya da onlar arasında çağrışımsal benzerlikler kurmak mümkündür. Ama özellikle belirtmek isterim ki hiç kimse alınganlık yapıp da üstüne alınmasın: Bu bir romandır ve burada şu diye gösterilebilecek hiçbir gerçek kişi yoktur. Daha ötesini de söyleyeyim: Hiçbir edebiyat eserinde gerçek yoktur. Çünkü gerçek, ne herhangi bir kitaba ne de dünyanın tüm kitaplarına sığdırılabilecek denli küçüktür.

- Romanın bir yerinde, karakterlerden biri “Okul mücadele alanıdır” diyordu. Gerçekten okul bir mücadele alanı mıdır? Eğer öyleyse, öğretmenler, öğrenciler bunun neresindedir?

- Evet! Okul, onun asli işlevini bilen herkes için, bir mücadele alanıdır. Hem de siyasal, ideolojik, kültürel, vb. boyutlarıyla. Öğrenciler, özellikle egemenler ve onların eğitim alanındaki gönüllü ya da gönülsüz temsilcileri açısından, bu mücadelenin, biçimlendirilmesi gereken nihai nesneleridir. Çünkü bir toplumun bugününü satan, kapitalist sömürü düzeninin egemenlerine peşkeş çeken yetişkinler olsa da her toplum daima kendi gençliğinden teslim alınır. Ancak onlardan önce nesne kılınıp biçimlendirilen, istendik davranışlar kazandırılanlar, bu süreçte Skinner’ın farelerine dönüşürülenler ise öğretmenlerdir. Ne yazık ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, sınıfta kullandıkları ve kendilerine hizmetkârlığın karşılığı olarak egemenlerin lütfettiği iktidarın büyüünden kurtulup da bunu fark etmezler. Fark edenlerin çoğu da ya sineye çeker ya da boş vermişliğe vurur işi. Sonuçta, gerçeklik ve onun bilgisi sırda kadem basar, yanılsama galebe çalar. Bir yanda silahlar, toplar patlasa, katliamlar yaşansa da sınıfın kapısı, bu silahların, katledilenlerin sesine, toplumsal gerçekliklerin bilgisine kapanmalıdır. Kapanmalıdır ki okul tarihsel ve güncel anlamda siyasal ve ideolojik işlevini yapabilsin. Öğretmeni düzenin duvarında bir tuğla olarak tutarken, öğrenciyi de düzene uygun kafalara dönüştürebilsin.

- Gerçek ve gerçeklik demişken, genelde edebiyatta özelde ise roman ve öyküde gerçekçilik, toplumsal gerçekçilik, eleştirel gerçekçilik, 12 Eylül’den buyana sanki kaçınılması gereken bir öcü, bir veba gibi... Sizin açınızdan da bunlar kaçınılması gereken, edebiyat tarihi içinde bir yana bırakılması gereken akımlar mı?

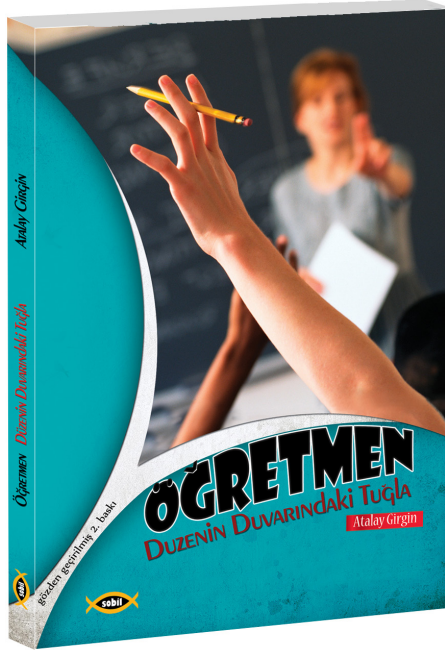
Yaşamın her alanında ne çok öcüler var değil mi? Hem de herkes için... Çocukluğumuzdan başlıyor ve yaşam boyu adları değişerek, farklı kavramlar-

la karşımıza çıkarılıveriyor. Bazılarımız kaçınıyor bundan, bazılarımız ise umursamıyor. Gerçekçilik, toplumsal gerçekçilik, eleştirel gerçekçilik konusunda söylenenlere ve yaratılan / yaratılmak istenen algıya da bu açıdan bakmak gerektiğini düşünüyorum. Kendi adıma umursamıyorum. Keza bunların yerine ikame edilmek istenen ya da dönemsel olarak servis edilen akımları da... Dahası, tıpkı, toplumsal güvencesi altındaki insanın yanılsamalı yalnızlık saplantısı gibi, sanat ve özellikle de edebiyat alanında yazan, söz söyleyen insanın da mutlak anlamda gerçekten, gerçeklikten ve toplumsal gerçeklikten bağımsız düşünebilmesi, onlar karşısında eleştirel bir düşünüş, söylem ve anlamlandırmadan uzak durabilmesi mümkün

değildir. Gerçeküstü, fantastik eserler bile yazarının içinde yaşadığı gerçeklikten, toplumsal gerçeklikten, onların farklı zaman ve mekân koşullarında kişileri ve olaylarıyla tasarlanıp yeniden anlamlandırılmasından beslenir. Hal böyleyken, sözünü ettiğin akım ve anlayışlara ilişkin ne denli farklı anlamlar yükleniyor, eleştiriler yöneltiliyor olursa olsun, bunlar benim için öcü değildir. Bana göre bu konuda asıl dikkat edilmesi ve sorgulanması gerekenler, bu akımları ısrarla “Öcü” olarak göstermeye çalışanlar ve kendini bu rüzgâra kaptıran yazarlar, sanatçılardır, diye düşünüyorum. Ama bunu söylerken ardı sıra zihnimde şu beliriyor: Dünden bugüne muktedirlerin karşı-

sında el pençe divan duran, ibrikçibaşının önünde ibrikler misali hizaya geçip boyunlarını büken, saray kapılarında kapıkulluğu yarışına giren, üç kuruşluk çıkar uğruna yaşamlarının sonbaharında efendi bellediklerine güzellmeler yapmak için gerdan kıranların arsızca arz-ı endam eylediği bir zamanda, sorgulanacak, eleştirilip mücadele edilecek onca sorun varken, yukarıdakilerin önceliği nedir ki şimdilik...

- Anladığım kadarıyla Saray’ın davetine icabet eden sanatçı ve yazarlara yönelik ağır bir eleştiriye bulundunuz. Öncelikle, sanatçı ya da yazar aydın mıdır sizce? Ya da sistemin yaptığı haksızlıklara ortaklık mıdır amaç yoksa nemalanmak mı?



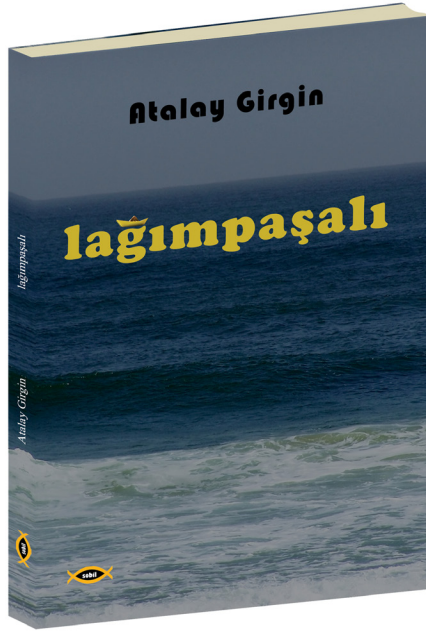
Her “aydın” sıfatı yakıştırılan insan, yazar ve sanatçı olmadığı gibi, her sanatçı ya da yazar sıfatı taşıyan insan da aydın değildir. Gramsci’nin, sınıflar mücadelesi temelinde yaptığı organik aydın ve inorganik aydın ayrımı bu açıdan zihin açıcudur. Tarihsel ve güncel anlamda, sınıflar mücadelesinde işçi sınıfından yana düşünüşü, söyleyişi ve eyleyişiyle açık bir tavır almayanlara atfedilen sıfat, ister entelektüel, aydın, isterse sanatçı ve yazar olsun, bunların tümü bu düzenin ve tahakkümün duvar örücüleri ve var olan duvarın da tahkimcileri, meşrulaştırıcıları ve cilacılarıdır. Lakin “Aç ayı oynamaz” denir ya bunların da kursağına, efendilerin sofrasından kırıntı babında da olsa ulufe girmezse olmaz. Ulufenin kokusunu aldıklarında her yere gider ve her şeyi yaparlar. Neyse bu sinir bozucu bir konu... Benim için Dünyanın tüm saraylarının temelinde, yapısında, koridorlarında, duvarlarında kan vardır, yalan, talan, hırsızlık ve yolsuzluk vardır. Jack London’ın Demir Ökçe’de yazdığı gibi, eteklerinden kan damlar onların... Ve o saraylar, yalnızca efendilerinden ulufe bekleyen, onların önünde ya da ardında vecd içinde secde etmeye amade, ayrıcalık peşinde koşarken muktedirler karşısında çengileşen ya da dolma kalemleşenlerin yeridir.

Atalay Girgin: Cizre’de, Silopi’de, Nusaybin’de, Sur’da, dahası Kobanê’de, Suriye’de yaşanan ve çaresizce izlediğimiz insanlık dramları... Soma’da, Ermenek’te gerçekleşen ve adına sözüm ona ‘iş kazası’ denen katliamlar, insan olan herkesi etkilemeli.

-Peki; söylediklerinizi dikkate aldığınızda, doğusundan batısına, güneyinden kuzeyine Türkiye toplumunda yaşananlar sizi ve yazdıklarınızı etkiliyor mu?

Elbette... Elbette etkiliyor. Nasıl etkilemesin ki... Yalnız Türkiye’de yaşanan ya da egemenlerin yaştattıkları değil, Dünyada olup bitenler de etkiliyor. Düşünüş, söyleyiş ve eyleyişimiz üzerinde doğrudan ya da dolaylı bunları gözlemlemek mümkün. Cizre’de, Silopi’de, Nusaybin’de, Sur’da, dahası Kobanê’de, Suriye’de yaşanan ve çaresizce izlediğimiz insanlık dramları... Soma’da, Ermenek’te

gerçekleşen ve adına sözüm ona ‘iş kazası’ denen katliamlar... Sonra Gezi’de öldürülen, yaralanan, sakat kalan gencecik insanlar; 17/25 Aralık ve ardı sıra ortalığa dökülüp saçılan hırsızlıklar, bunları aklamak adına dine ve onun aklın aydınlığını örten karanlık şalına sığınarak, utanıp arlanmadan söylenen yalanlar... Yakınımızda ya da uzağımızdaki tüm bu toplumsal gerçeklikler yalnızca beni, sizi değil, insan olan herkesi etkilemeli... Ve bence tüm bu olup bitenlerin müsebbipleri, meşrulaştırıcıları, kayıtsız şartsız destekçileri tek tek kayıt altına alınıp hesap sorulmalı... Bu hesap “Unutmadık, Unutmayacağız, Unutturmayacağız” nakaratıyla, ne zaman olacağı belirsiz bir geleceğe ertelenmeli, diye düşünüyorum.



-Yazarken özgür müsünüz? Nihayetinde bir devlet kurumunda öğretilirsiniz, bu sizi korkutmuyor mu?

Özgürlük bambaşka bir tartışma konusu. Ancak yazma eylemi açısından, bir cümleyi kurarken, bir olayı kurgularken ya da onunla bağlantılı bir biçimde kahramanları ve onların söz ve eylemlerini tasarlarlarken, “Kim ne der?”, “Bu yazılan kimin hoşuna gider ya da gitmez?” diye düşünmüyorum. Öğretmen olmak ve korku meselesi ise bunlardan bağımsız değil. Kemeutopyalılar dizisinden ilk ikisi yani, Mehdi ve Mesih ile Lağım Paşalı yayımlanınca, çevremdeki bazı insanların da etkisiyle endişelendiğimi itiraf

etmeliyim. Ancak bu kısa sürdü. Özellikle Gezi’de katledilen gencecik insanları, Berkin Elvan’ı, ardı sıra Soma’da, Ermenek’te diri diri toprağa gömülenleri, keza Sur’da, Cizre’de, Silopi’de çocuk yaşta öldürülenleri gördükçe bu endişeden de eser kalmadı. Ne yapabilirler ki dedim, olsa olsa işime son verebilirler, düzmece bir dava ve yargıdaki kimi tetikçi yargıçlarının kararıyla tutuklayabilirler, daha ötesi ise ölüm... Ölüm sever değilim ama katledilen çocukların, gencecik insanların ölümünün yanında ölüm korkusu yaşamamanın anlamı ne ki... Öte yandan bunca yaşanan karşısında, sinerek, memurlaşarak, sözüm ona öğretmenlik yapmaktansa, hiç yapmamak evladır. Zengin değilim; param pulum, malım mülküm yok bir yerlerde... Ama yine de gerekirse ayrılırim. Zaten yıllar öncesi sözümündü:

“Memurlaşmak zorunda kalırsam, öğretmenliği bırakırım, yapmam bu işi” demiştim.

- O halde, bu olup bitenleri düşündüğünüzde kendinizi nerede görüyorsunuz? Bir yanda ölenler öldürenler, katledenler katledilenler, soyanlar soyulanlar varken, siz neredesiniz?

Ben, eşitsizlik ve adaletsizlikle kaim bu zulüm düzeninde, insanın insanı sömürüsüne dayanan kapitalist sömürü düzeninde ve onun her soydan, her boydan, her dinden siyasal ve ideolojik temsilcisi karşısında mazlumların yanındayım. Etnik, dinsel, cinsel, vb. sıfatlarından dolayı herhangi bir ayırım yapmaksızın, işçisi, işsizi, her geçen gün yoksullaşan köylüsüyle ezilen, sömürülen insanların yanında... Çünkü bu, görünenin / gösterilenin aksine etnik, dinsel ya da cinsel değil, dünyanın her metrekaresinde süren sınıfsal bir mücadeledir. Ne var ki bu mücadelede şimdilik ne mazlumların ne de ezilen ve sömürülen kitlelerin, sınıfların çoğunluğu kendi safındadır. Bunların ezici çoğunluğu umutlarını, yanılsamalı bir biçimde kendilerini ezenlerin lütfuna bağlamıştır. Oysa bu, ekonomik, sosyal, siyasal anlamda sürekli savaş üretmekten başka çıkar yolu olmayanların çıkmaz sokağında, bataklığında can çekişmektir. Efendilerin savaşında onlar için ölmeye ve öldürmeye hazır olmak, yine onların sözüm ona barışında, yalnızca kendinin değil çocuklarının, torunlarının bile şimdisini, yarınını ipoteğe koymaktır.

- Barış mümkün mü? Edebiyatçılar sizce barışı mümkün kılabilir mi? Edebiyatın böyle bir gücü, etkisi var mı?

Biraz önceki sözlerimi açmam gerek: İçerisinde yaşadığımız ve tüm insanlığı kuşatan kapitalist sömürü düzeni ve onun egemen sınıfları ve siyasal temsilcileri için savaş kaçınılmazdır. Ne var ki insanlar savaş denildiğinde, yalnızca silahların, bombaların patlamasını, toplu ölümleri, evlerin, köprülerin, vb. yıkılmasını, uçakların ölüm kusmasını anlıyor. Savaşa ilişkin algı bu olunca, barış da bunların olmamasına, bombaların patlamamasına,

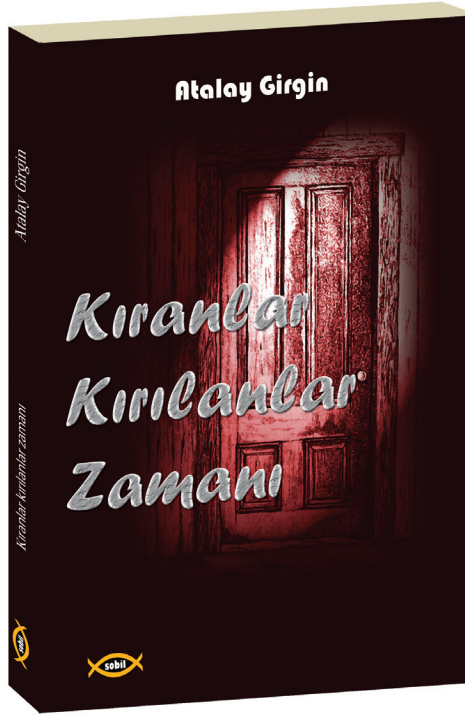
silahların susmasına, uçaklardan ölüm yağmamasına indirgeniyor. Oysa bu barış değildir. Dünyada açlık, yoksulluk genelleşirken, işsizlik artarken, insanlar sigortasız, sendikası, sosyal güvencesiz çalışmaya mahkûm edilirken, iş kazası denilen katliamlarda her gün ölürken / öldürülürken, barıştan söz etmek hem bir yanılsama, hem de bu düzeni meşrulaştıran ideolojik bir körlüktür. Tüm bunları dikkate aldığımızda, kapitalizm koşullarında, insanın insanı sömürüsü koşullarında barış yalnızca bir yanılsamadır.

- Biz yazarlar barış derken kof bir umudun peşinde mi koşuyoruz ?

Kimse alınmasın demeyeceğim. Bence herkes alınsın ve düşünsün. Hatta şimdi söyleyeceklerimi harim-i ismetine bir saldırı saysın. Ama yine de üzerine düşünsün isterim: Dünyada ve Türkiye’de kapitalist sömürü düzeni hükmünü sürdürdükçe, hiçbir edebiyatçı, hiçbir insan, barışı mümkün kılmak gibi ham hayallere kapılmamalı, kendine böylesi nitelikler atfetmemelidir. Dolayısıyla, herhangi bir amacı olmayan, aksine insanla anamlanan, insanla anamlandırılan her şeyi, insan açısından insan için, kendine özgü bir biçimde yeniden anlamlandırma, görme ve gösterme etkinliklerinin genel adı olan edebiyatın da böylesi bir gücü ve etkisi yoktur. İnsanlık için toplumsal bir barışı sağlama mücadelesi,

tek tek düşünsel etkinlik alanlarından insanları da kapsayarak yeni bir toplumsal düzen mücadelesidir. Asıl yapılması gereken, hem de ertelenmeden yapılması gereken budur. Değiştirme ve dönüştürme mücadelesi için kalem ve yazı gereklidir. Ama asla yeterli değildir. Gerisi yanılsamaların hakikat sanıldığı, bu düzenin küçük ya da büyük bir bataklığında yaşamaya devam eden insanların kendi tanıklıkları, bilgileri eşliğinde acı çekerek debelenmelerinden, en iyi ihtimalle de ham hayaller kurmalarından ibarettir. Yani kısacası laf-ı güzaftır.

- Savaş içinde de olsa, insanlar yaşamaya devam edecek diyorsunuz. Peki; yeniden romana dönelim: Ya aşk?



Aşk... İnsanlar yaşamaya devam ettiği sürece hangi sınıftan, hangi dinden, hangi etnik kökenden, hangi yaştan olursa olsun aşk da sürecektir. Elbette yaşanış biçimini, rengini içerisinde doğup büyüdüğü koşullardan alacak. Kadın ve erkek var olduğu sürece, savaşın, yoksulluğun ortasında bile olsa, aşksız bir Dünya olmayacak bana göre... Aşk; aşkın düşünsel, duygusal ve bedensel olarak kendini bütünsel anlamda özne/nesnesinde var kılma, aşkını da aynı bütünsellikte kendinde var kılma yönelişidir. Bu anlamda iyi ki adına aşk dediğimiz böylesi bir ilişki var, diyorum. Çünkü aşk ve aşık bulundukları yer neresi olursa olsun, tüm çirkinliklere rağmen, boy verdikleri yerde dünyayı güzelleştiriyorlar. Tıpkı en güzel çiçeğin bataklıkta açması gibi...

-Romanda iki karakter; okul müdürü ve beden eğitimi öğretmeni gerçekten sinir bozucu. Gerçekten böyle karakterler var mı, okullarda? Varsa böyle yönetici ve öğretmenlerin arasında çocuklarımızı nasıl bir gelecek bekliyor?

Romanın kendi kurgusal evreninde her şeyi yazmıyor, her şeyi anlatamıyorsunuz. Keza her şeyi gösteremiyorsunuz da... Olaylar ve karakterleri, kendi bağlamında ve kendi dinamikleri içinde aktarabiliyorsunuz. Geçtiğimiz günlerde yitirdiğimiz Tahsin Yücel, yazar anlattıklarından, yazdıklarından sorumludur, diyordu. Yani yazmadıklarından, anlatmadıklarından değil... Bunları dikkate aldığımızda, okullarda söz konusu iki karaktere rahmet okutacaklar da var. Ben yalnızca küçük bir ayna tuttum. Muhtemelen, başta öğretmen ve öğrenci okurlar, hatta dikkatli ve duyarlı veli okurlar, romanda yer alan karakterlerin benzerlerini kendi okullarında ve çevrelerinde de görecekler ya da hızla fark edeceklerdir. Örneğin, iktidara ya da yeni gelen müdürün tutumuna göre sabahdan akşama sendika değiştirme, sendikasıdan istifa etme yarışına giren öğretmenler; göreve gelir gelmez, eski mi yeni mi olduğuna bakmadan makam odası mobilyalarını değiştiren müdürler... Bakalım okurlar, aynada başka neleri görecekler? Çocukları nasıl bir geleceğin beklediği ise apayrı bir konu... Çünkü gelecek kaygısını aşmanın, umudu yeşertmenin yolu, bu eğitim sisteminden, ilkesiz, tutarsız bir biçimde “gelene ağam, gidene paşam” diyen, rüzgârgülüne dönmüş öğretmenlerden geçmiyor. Aksine onu da kapsayan toplumsal bir mücadeleyi gerektiriyor.

- Romanın inandırıcılığı sanki bugünün gerçekliğini ve böyle giderse daha da kötü olaylara gebe

kalacağımızın izlerini taşıyor. İyi bir gözlemci olduğunuza kuşku duymuyorum. Ama düşsel, düşünsel bir kurgu olduğunu söylediğiniz romanın tespit ettikleri, devamını yazacağınız diğer roman-da, bir eyleme dönüşecek mi? Yani karakterleriniz, sisteme karşı ne yapacaklar? Çabaları bireyselin içinde mi sıkışıp kalacak, yoksa toplumsal bir harekete doğru mu evrilecek? Okurun ihtiyacı olan o düzelme haline giden yolu görecektir miyiz?

Yazarın ve okurun içerisinde yaşadığı şu anki toplumsal koşullarda, bireysel anlamda pembe düşler, istedik ve özlenen hayaller kurmak mümkün olsa da hiçbir edebiyat yapının, kendi evreninin dışında, yani dış dünyada, bunu gerçekleştirmeye kadir olmadığını düşünüyorum. Düzeltmek, değiştirmek, savaşmak, yaşamak ve yaşatmak roman kahramanlarının değil, şu diye gösterebildiğimiz gerçek insanların işi, keza umut da... Umudu çoğaltmak, düşlerini düşüncelerini kuvveden fiile dönüştürmek de... Dolayısıyla dizinin ikinci ve üçüncü kitabında hangi olayların yer alacağını, hangi kahramanın ya da karakterin bunlar karşısında hangi tepkileri verip vermeyeceğini şimdiden söylemek olası değil. Neler olacağını, kimlerin neler yapacağını ben de bilmiyorum, desem sanırım daha uygun olur şimdilik. Öte yandan... Ne denli fantastik, gerçeküstü ya da ütöpik olursa olsun, hiçbir roman ne salt gerçekliğe, yaşanmışlıklara ait anlatılardan ibarettir ne de salt düşsellikten. Tüm romanlar, hatta tüm edebiyat, düşsel, düşünsel bir kurgudan ibarettir. Bunun içerisinde yazarın düşleri, hayalleri, özlemleri, tutkuları da karışabilir. Otobiyografik romanlar da dâhildir buna... Bu anlamda Aşk Mavidir Öğretmenim’de de gerçekliğin bilgisi, tanıklık ve yaşanmışlıklar, kurgusal bir biçimde elbette yer almaktadır. Şu kadarını söyleyeyim: Bazen yüzlerce sayfasıyla bir roman fısıldar hakikati, bazen kısacık bir öyküyle dile gelir, onunla kanatlanır hakikat. Düşsellik nerede biter, hakikat nerede başlar; bunu sezmek ve bulmak ise okurun işidir.

-Sırada ne var?

Sırada, şimdilik, dizinin ikinci kitabı var. Eğer değiştirmesek adına “Aşk Öğretmen – Öğretmen Aşk” dediğim. Bir de kendisine dönmemi bekleyen “Sıfatzedeler” var. Aslında Kemeutopyalılar çağırıyor beni... O kadar çok malzeme birikti ki sabırsızlanıyorum. Ama dediğim gibi, öncelik “Aşk Öğretmen”in...

Türkiye’de Görünmez Kılınan Okullar: *Parasız Yatılılığın Eleştirel Bir Çözümlemesi*¹

Emine Saklan*

*“Her yoksul biraz
parasız yatılılık taşır içinde
küçük şeylerdir mutlulukları
korkarlar büyük denizlerden...”
(Telli, 2002).*

Giriş

Hasanoğlu İlköğretmen Okulu’nda parasız yatılı okuyan şair Ahmet Telli’nin dizelerinde olduğu gibi parasız yatılılık; yoksulluk, sosyal devlet, eğitim hakkı gibi kavramların anlamlarının sorgulandığı ve hala güncelliğini koruyan bir eğitim sorunsalı. Parasız yatılılığın edebiyatta, şiirde ve sinemada hep özel bir yeri olmuştur. Firuzan’ın 1971 yılında yazdığı ve bir yıl sonra “Sait Faik Öykü Ödülü” alan “Parasız Yatılı” öykü kitabı dönemin en önemli yapıtlarındandır. Bu öykü kitabında yer alan “parasız yatılı imtihanlarının çocukları hep erken gelir hiç gecikmezler” saptamasıyla yoksulluğun ve umudun simgesi olan öykülerin öne çıktığı görülmektedir (Kocabaş, 2011).

Darüşşafaka’nın yatılı öğrencisi Aziz Nesin’in parasız yatılılık öyküsünde, annesinin ölüm döşegindeyken; “oğlum artık yatılı okulda, gözlerim açık gitmeyeceğim” sözünün kendisinin okumasının tek nedeni olduğunu ifade ederek, parasız yatılılığın insanların gözünde nasıl bir yerde olduğuna da işaret etmiştir (Nesin, 2008).

25-26 Şubat 2011 tarihlerinde İzmir’de düzenlenen Hasan Ali Yücel Sempozyumu’nda Prof. Dr. Mümtaz Soysal yaptığı konuşmada, Cumhuriyet’in eğitime verdiği önemi anlatırken tüm kardeşlerinin parasız yatılı okuduğunu, kendisinin de Zonguldak’tan Galatasaray Lisesi’ne parasız yatılı sınavını kazanarak geldiğini, Gönen Köy Enstitüsü çıkışlı parasız-yatılı okuyan Fakir Baykurt ile 12 Mart’ta Mamak Cezaevi’nde yaşamlarının nasıl kesiştiğine ilişkin parasız yatılılık vurgusunu

öne çıkararak parasız yatılı ilerici ortaklaşmanın altını çizmiştir (Kocabaş, 2011). Şairler ve yazarların dile getirdiği şekilde özellikle 1923-1980 yılları arasında binlerce öğrenciyi kitap ve aydınlanma ile tanıştıran, birçok güzel anının yaşandığı bu kurumlar, bir başka açıdan bakıldığında; eğitimde sınıfsal bir ayrışmaya yol açtığı ve devletin ideolojisinin kolaylıkla devamının sağlandığı ortamlar olarak işlev gördükleri savunulabilir.

Eğitimin bir insan hakkı olma özelliği, bulundukları bölgede okul bulunmadığı için öğrenimlerini yatılı olarak başka bir okulda sürdürmek zorunda olan öğrencilerin durumu ile çalışmaktadır. Çünkü devlet, sebebi her ne olursa olsun eğitim hizmetini ülkenin her köşesinde sunmak ve bireylerin eğitim hizmetinden eşit bir şekilde yararlanması için çabalamak zorundadır. Bu çalışmada, parasız yatılılığın tarihsel gelişimi ve yasal dayanaklarına değinilmiş, nicel gelişmeleri ele alınmış, parasız yatılılıkla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve parasız yatılılık çeşitli konularda eleştirel analize tabi tutulmuştur.

Parasız Yatılılık Sorunsalı

Adem (1982, 12) küçük birimlere eğitim hizmetlerinin (öğretmen, bina, araç-gereç) yeterli seviyede götürülmesinin eğitim ekonomisi açısından pahalı olduğunu, maliyeti azaltırken de sunulan hizmetin niteliğinin düştüğünü ya da hiç hizmet götürülemediğini ve bunların sonucu olarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığını ifade etmektedir. Oysaki eğitim ve öğretim hakkına T.C Anayasası’nın 42. maddesinde değinilmiş ve bu maddeye göre kimsenin eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı, eğitim öğretim hakkının kız-erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olduğu ve devlet okullarında parasız olduğu vurgulanmıştır (T.C. Anayasası 1982).

Eğitimin bireyler arasında fırsat eşitliği ve bölgeler arasında sosyal adalet ilkelerine uygun olarak yayılabilmesi için, her yerleşim biriminin ihtiyacı olan okul türünün ve öncelik sırasının belirlenmesi gerekmektedir. Çok geniş bir biçimde kırsal alana götürülecek olan hizmetlerde etkinliği sağlayabilmek için dağınık yerleşmelerin merkezi olabilecek yerlerde olması öngörülmektedir (Aralp-can, 1998, 10). Devletin sosyal devlet olması, güçsüzlerin gücünü devlet yapısında hissettirecek kurumların, mekanizmaların ve yolların mevcut oluşuna bağlıdır (Adem, 2008). Başaran’a göre (2000, 12) eğitim sistemi ulusun tüm üyelerinin eğitim gereksinimi karşılamak ve devletin tüm eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için kurulmalıdır (Günsan, 2005). Tüm bu tartışmalar bir yana lise çağındaki öğrencilerin içinde bulundukları kritik dönem düşünülürse aile ve onun yol göstericiliğinin olmadığı durumlarda eğitim kurumları olarak okullar dev-

¹ Bu araştırma, 23-26 Haziran 2014 tarihlerinde Aristot-le Üniversitesi’nce düzenlenen “IV International Conference on Critical Education” Kongresi’nde sunulmuştur.

*Arş. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ehsaklan@gmail.com

reye girmektedirler. Birey kendisinde ve çevresinde değişmelerin yaşanacağı kritik bir döneme girerken, bir de ailesinden ayrılıp yatılı bir eğitim kurumuna gelerek çok daha değişik durumlarla karşı karşıya gelebilmektedir.

Çeşitli nedenlerle kurulan yatılı okullar, diğer örgün eğitim kurumlarından her yönüyle farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların en önemlisi, yatılı okullarda yaşam yirmi dört saat sürmektedir. Diğer okullar belirli bir saatte açılıp belirli bir saatte kapanırken yatılı okullar sürekli olarak açıktır. Bu okullar aynı zamanda öğrencilerin barındıkları evleridir. Sürekli olarak bir arada olan öğrenci ve öğretmenler zor şartlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Yatılılık kendi içerisinde aile hasreti, paylaşım, dostluklar barındırırken bunların dışında yoksulluk, dışlanma, ayrımcılık gibi faktörleri de beraberinde taşımaktadır (Eraslan, 2006).

Kimi yazarlar devlet okulu ve işlevlerine vurgu yaparak, devlet okulunu eleştirmişlerdir. Örneğin Spring, “Özgür Eğitim” adlı eserinde, devlet okulu eğitimi ile radikal eğitimin nerdeyse birbiriyle çelişen kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Yazar devlet okullarının hâkim toplumsal yapı tarafından desteklendiğini ve bunun karşılığında bu yapıyı desteklemek için çalıştığını belirtmektedir. Vurgulanan görüşlerden biri ulusal bir hükümetin denetimi altındaki devlet okulu eğitiminin, uyguladığı eğitim sistemi aracılığı ile kaçınılmaz olarak hükümetin buyruklarına boyun eğecek, kişisel çıkarlarına ters düştüğünde ve akıl dışı olduğunda bile hükümetin otoritesini destekleyecek ve “doğru ya da yanlış olsa da benim ülkem” türünden milliyetçi bir görüşü benimseyecek vatandaşlar üretmeye yönelik girişimlere yol açtığıdır (Spring, 1997). Benzer şekilde Godwin, Ferrer ve Illich’in de eğitimle ilgili çıkarımları dikkat çekicidir. Godwin milli eğitime bazı noktalarda karşı çıkmaktadır. İlk olarak politik kurumların, zenginlerin iktidarı gasp etmesini onayladığını; ikinci olarak büyük ve merkezileşmiş devletlerin gelişiminin, milli zafer uğruna girilecek maceralar, vatanseverlik ve uluslararası alanda ekonomik ve kültürel rekabet gibi bireye son derece az faydası dokunacak değerlerin yüceltilmesine neden olacağına inanmaktadır. Godwin, adil bir toplumun ancak tüm insanların akıllarını özgürce kullanmalarının sonucunda ortaya çıkabileceğine inanmaktadır. Bu nedenle Godwin ülkedeki yasaları öğreten bir milli eğitime karşı çıkmıştır. Ferrer, hükümet okulların sadık yurttaş, itaatkâr ve eğitilmiş işçiler yetiştirilmesini istediğini belirtmektedir. Ferrer devletin, zenginlerin çıkarlarını korumak için ve sanayinin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimi kullandığına inanmaktadır. Illich ise yoksulların, okulda daha fazla okul eğitimi görmüş olanların, üst sınıfların önderliğine boyun eğmeleri gerekliliğini öğrendiklerini ileri sürmektedir (Spring, 1997).

Parasız Yatılılığın Tarihsel Gelişimi

Parasız yatılılık; Osmanlı’da Tanzimat sonrası açılan batı tipi okullarda ve özellikle öğretmen okullarında; Darüşşafaka’da karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet döneminde özellikle 1926 yılında Mustafa Necati’nin döneminde parasız yatılı okullar çoğaltılmış ve yaygınlaştırılmıştır (Kocabaş, 2011). Ortaöğretimde parasız yatılılığın kurumlaşması, en belirgin şekliyle 5375 sayılı yasa ile yurt hizmetleri; Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğuna verilmiştir. 1950 yılında Seferberlik ve Askerlik Öğretim Müdürlüğü bu hizmetleri yürütmüş, 1967’de çıkarılan bir yasa ile yükseköğrenim öğrenci yurtlarının sorumluluğu YURT-KUR’a bırakılmış ve 1981 yılından itibaren bu kuruluş görevlerini yürütmüştür. Gerçek ve tüzel kişilere ait ortaöğrenim ve yükseköğrenim yurtlarının hizmet esasları ise 5661 sayılı yasayla ve bu yasaya dayanılarak çıkartılmış olan yönetmeliklere bırakılmıştır (MEB, 2012). 1972 ve 1973 yıllarında çıkartılan yönetmeliklerle de özel öğrenci yurtlarının işletme esasları belirlenmiş daha önce Yükseköğretim Genel Müdürlüğü’nde bir şube tarafından yürütülen hizmetler 1987’de Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan bir daire tarafından faaliyetlerini sürdürmüş, 1989 yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nce Teşkilat Yasasında yapılan bir değişiklik sonucunda 2004 yılında çıkarılan ve halen yürürlükte olan konuyla ilgili yönetmelik esasları çerçevesinde; 14 Şubat 1990 tarihinde kurulmuş olan Ortaöğrenim Burs ve Yurtlar Dairesi Başkanlığı’nın sorumluluğuna verilmiştir (MEB, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeniden yapılandırılması kapsamında 06.04.2011 tarihinde yapılan bir değişiklikle “Temel Eğitim Genel Müdürlüğü” bünyesinde “Yurtlar ve Pansiyonlar Daire Başkanlığı” kurulmuştur (652 SK).

Parasız Yatılı Okullar

Türkiye’de eğitim kurumları içerisinde yatılı okullar eğitimin çeşitli kademelerinde bulunmaktadır. İlköğretim kademesinde, nüfusun az veya dağınık olduğu yerlerde; köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmının mümkün olmadığı yerlerde ise YİBO’lar veya gezici okullar açılmaktadır (MEB, 1961).

MEB ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre; YİBO; nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde aynı yönetim altında kurulan, sekiz yıllık parasız yatılı ilköğretim kurumunu, Pansiyonlu İlköğretim Okulu (PİO); merkezi durumda olan yerleşim birimlerinde öğrencilerin parasız yatılı ve gündüzlü olarak eğitim-öğretim görmeleri için açılan ilköğretim kurumları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2003). Ortaöğretim kurumlarındaki parasız yatı-

luluk uygulaması YİBO ve PİO'ların devamı niteliğinde olup, buradan mezun öğrenciler sınavsız; diğer ilköğretim kurumlarından mezun öğrenciler sınavla bu okullarda öğrenim görmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı pansiyonlara öğrenciler parasız yatılı ve paralı yatılı olmak üzere iki şekilde yerleştirilir². Parasız yatılı olarak alınan öğrencilerin kitap, eğitim araç-gereçleri, barınma ve yiyeceklerinin yanında elbise, pardösü, gömlek, iç çamaşır, çorap, ayakkabı, kravat, havlu, eşofman, pijama, terlik gibi ihtiyaçları da kullanma süresine göre 1 ile 3 yılda bir olmak üzere sosyal yardımlar da yapılır. Öğrencilere verilecek burs miktarı² ve paralı yatılı kontenjanı³ da yine Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenir. Yazılanlardan, parasız yatılı okulların diğer eğitim kurumlarından çeşitli özellikleri ile ayrıştırıldığı, bunların yasa ve yönetmeliklerle de desteklendiği görülmektedir. Parasız yatılı ve burslu okumak için maddi imkânlardan yoksun ve başarılı olmanın esas alınması, başlı başına eğitimde eşitliğe darbe vuran bir anlayıştır. Parasız yatılılık ve bursluluk konusu çeşitli yasal metinlerde kendisine yer bulmuştur. Aşağıda bunlardan birkaçına yer verilmiştir.

Yasal Metinlerde Parasız Yatılılık

T.C. Anayasası'nın eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi başlığını taşıyan 42. maddesinde, devletin maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapacağını belirtmektedir (T.C. Anayasası 1982). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın "Fırsat ve İmkân Eşitliği" başlığını taşıyan 8. Maddesinde ise imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamanın amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 1973a). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası'nın 9. Maddesinde, yatılı veya pansiyonlu okulların hangi şartlarda kurula-

² İlköğretim ikinci kademe ve orta öğretim kurumları öğrencilerine Maliye ve Gümrük Bakanlığı ile Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na müştereken tespit edilen miktar kadar burs verilir. Parasız yatılı öğrencilere ayrıca burs verilmez. Bursluluk hizmetlerinden ilköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8. sınıfları ile genel ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları yararlanmaktadır. Öğrencilere verilen burs ücreti 1.300 bursluluk göstergesinin memur maaş katsayısı ile çarpımı sonucu elde edilmekte ve üçer aylık dönemler halinde ödenmektedir. Bursluluktan yararlanabilmek için öğrencilerin; maddi bakımdan yoksun ve çalışkan olması, ailenin yıllık gelir toplamından fert başına düşen net miktarın 2015 Mali Yılı için tespit edilen 7.050,00TL (yedibinelli TL)'yi geçmemesi gerekir ve merkezi sistemle yapılan Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk sınavını kazanması gerekmektedir (MEB, 2015).

³ Pansiyonlarda paralı yatılı olarak kalma koşulları, pansiyon ücretlerinin tespiti, ücretlerin ödenmesi ile ilgili hükümler 10.10.2012 tarih ve 28437 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği ile belirlenmiştir (MEB, 2012).

cağına ilişkin hükümler yer almaktadır (MEB, 1961).

1607 sayılı Yatılı Bölge ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Mahsus Okullarda Döner Sermaye Kurulmasına Dair Yasa'nın 1. maddesinde, yatılı bölge ve özel eğitime muhtaç çocuklara mahsus olarak halıcılık, dokumacılık, trikotaj, terzilik vb. çeşitli mesleki alıştırma yapılıması öngörülmüş ve bütçenin döner sermaye ile sağlanacağı belirtilmiştir (MEB, 1973b). 5395 Sayılı Çocuk Koruma Yasası'nın 5. ve 45. Maddelerinde, çocuklara ilişkin koruyucu ve destekleyici tedbirlerin alınacağına işaret etmektedir (MEB, 2005a). 18. Milli Eğitim Şûrası'nın 10, 13, 29 ve 32 numaralı kararlarında, özetle, eğitim ve sağlık personeli sağlanması, pansiyonların kapasitelerinin artırılması ve öğretmen çocuklarına ayrıcalık tanınması gibi kararlar göze çarpmaktadır (MEB, 2010).

Yasa ve yönetmeliklerden de anlaşılabileceği üzere, parasız yatılı öğrencilerinin sadece maddi imkânları olmadığı için diğer öğrencilerden ayrıştırıldığı, onların görünmez kılındığı söylenebilir. Kısa yoldan meslek kazandırma gibi çabaların diğer öğrencilere uygulandığı görülmezken, yatılı öğrenciler için bu durumun yasayla belirlenmesi de düşündürücüdür. Ayrıca öğretmen çocuklarına da verilen ayrıcalığı yasa ve yönetmeliklerle dile getirmiş olmaları, eğitimde sınıflandırmanın en açık kanıtlarından biridir. Kurul (2012), liberal ideoloji ve eğitim düşüncesine göre, insanlar arası farklılıkların doğal ve meşru olduğunu ifade etmiştir. Kurul (2012), toplumsal sınıf ayrımlarının, görünmez elin bencil ve açgözlü eylemleri sonucunda ortaya çıktığını ve kaçınılmaz olduğunu söylemektedir.

Bireylerin özellikleri, hakları ve özgürlükleri de sınıfsal konumlarına uygun olarak ayrışmaya uğramıştır. Ancak bireylerin sınıflar arası hareketliliğinin olanakları vardır. Liberal ideolojinin "eğitim yoluyla fırsat eşitliği" sağlama fikri belli gerilimleri içinde barındırmasına karşın, eğitimin finansmanında kamu bütçesine daha az, ailelerin finansmana katkılarının daha çok alınacağı bu modelde fırsat eşitliği de adeta ortadan kalkacaktır. Zira model, insanlararası sınıfsal farklılıkları 'dondurma', diğer bir deyişle toplumsal sınıfların yeniden üretimi projesine hizmet edecek biçimde kurgulanmıştır. İşlevci paradigmada belirtilen, "eğitimin, yetenekli kişileri ayırıp seçmede ve böylece en yetkin olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamada kullanılan etkin ve akılcı bir araç" olmasına dönük işlevi, eğitimin metalaşması sonucunda daha az etkili olacaktır (Kurul, 2012).

Parasız Yatılılığa İlişkin Nicel Gelişmeler

Çalışmanın bu bölümünde parasız yatılılığa ilişkin çeşitli istatistik verilerine yer verilmiştir. Tablo 1.'de öğretim dairelerine göre burslu öğrenci sayısı yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretim Dairelerine Göre Burslu Öğrenci Sayısı (2008-2014)

Öğretim Daireleri	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	63.207	69.424	81.882	98.402	101.444	84.150	65.803
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	81.414	81.433	91.382	121.054	133.072	143.017	145.815
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	8.532	9.046	9.288	8.767	10.775	15.516	16.112
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü	16.850	20.418	24.395	-	-	-	-
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	2.831	3.857	5.021	5.815	8.706	11.908	15.107
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	106	117	135	150	131	242	277

Kaynak: MEB, 2014.

Tablo 1.'e göre, burslu öğrencilerin en fazla Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesindeki okullarda bulunduğu görülmektedir. Bunu daha sonra Temel eğitim genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü izlemektedir. 2011-2012 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Liseleri Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlandığı için ilerleyen yıllardaki veriler bulunmamaktadır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesindeki okullarda yıllar içerisinde burslu öğrenci sayısındaki artış dikkat çekicidir ve devlet politikasının nasıl bir seyir izlediğinin güçlü bir kanıtıdır. Tablo 2.'de öğretim dairelerine göre pansiyon sayısı, pansiyon kapasitesi ve pansiyonlarda kalan öğrenci sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Dairelerine Göre Pansiyon Sayısı, Pansiyon Kapasitesi ve Pansiyonlarda Kalan Öğrenci Sayısı (2014-2015 Öğretim Yılı)

Öğretim Daireleri	Pansiyonlu Okul Sayısı	Pansiyon Kapasitesi	Paralı Yatılı Öğrenci Sayısı	Parasız Yatılı Öğrenci Sayısı	Pansiyonda Kalan Öğrenci Sayısı		
					Toplam	Erkek	Kadın
Genel toplam	2.514	466.821	15.567	316.319	331.886	181.025	150.861
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	385	118.276	-	73.989	73.989	40.182	33.807
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	908	170.473	13.236	118.550	131.786	61.827	69.959
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	678	107.507	1.815	75.807	77.622	38.984	38.638
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	463	64.106	516	45.904	46.420	38.698	7.722
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	80	6.459	-	2.069	2.069	1.334	735

Kaynak: MEB, 2014.

Tablo 2. incelendiğinde öğretim dairelerine göre pan-

siyon sayılarının en fazla Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nde olduğu görülmektedir. Bunu daha sonra Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü izlemektedir. Parasız yatılı öğrenci sayıları açısından karşılaştırma yapıldığında, en çok öğrencinin Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda olduğu görülmektedir. Ancak oransal olarak bakıldığında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nde daha çok öğrenci öğrenim görmektedir. Bu durum, bizi YİBO ve PİO'larda çok fazla öğrencinin öğrenim gördüğü sonucuna ulaştırmaktadır. Pansiyonda kalan öğrenci sayıları toplumsal cinsiyet açısından incelendiğinde ise, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü hariç

bütün öğretim dairelerinde kadın öğrencilerin sayıca çok daha az oldukları –özellikle Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nde- ve eğitimde eşitliğin bu kurumlarda tam olarak sağlanamadığı açıkça görülebilir. Ancak Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nde cinsiyet açısından sayıca bir eşitlik söz konusudur.

Öğretim dairelerine göre pansiyon kapasitelerinin yaklaşık %80 civarında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum pansiyonlar için ayrılan kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmadığının göstergesi sayılabilir. Ayrıca eğitim planlaması açısından duruma yaklaşıldığında, kapasitede % 20 lik bir kayıp olduğu; eğitim planlamasının iyi yapılmadığı ve dolayısıyla kaynakların verimli kullanılmadığı anlaşılabılır. Tablo 3.'te öğrencilere verilen aylık burs ücretlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. 2004-2015 Yılları Arasında Öğrencilerin Aldığı Aylık Burs Ücreti

Yıllar	Öğrenci başına düşen aylık burs ücreti (TL)	Yıllar	Öğrenci başına düşen aylık burs ücreti (TL)
2004	22.50	2010	87.62
2005	40.85	2011	107.45
2006	43.70	2012	121.71
2007	57.20	2013	132.91
2008	65.61	2014	146.30
2009	76.59	2015	165.34

Kaynak: MEB, 2008.

Tablo 3.'ten görüleceği üzere pansiyonda kalan öğrencilere verilen burs miktarı her ne kadar yıllara göre artmış olsa da; bursların öğrencilerin yaşam maliyetinin çok altında olduğu düşünülmektedir.

Parasız Yatılılık ve Örtük Müfredat

Eğitimi yaygın bilinen şekliyle insanların belli amaçlara göre yetiştirilmesi süreci olarak tanımlayıp, eğitim-öğretim uygulamalarının tümüyle bu amaçlar doğrultusunda düzenlendiğini varsayabiliriz. Elbette bu amaç ve düzenlemelerde öğrencilerin toplumun ve

devletin siyasi, ekonomik ve sosyal beklentilerine uygun olarak yetiştirilmeleri esastır. Bu yönde öğrencilerin yetiştirilmesi için uygun programlar hazırlanır ve okullarda uygulaması yapılır. Sıklıkla okullarda uygulanmak üzere geliştirilen programlarda belirlenen genel ve özel amaçların yerine getirilip getirilmediği üzerinde çözümlerler yapılmaktadır. Oysaki biraz önce değinilen şekliyle “devletin beklentilerine uygun şekilde” yetiştirmekten kasıt nedir? Devlet okullarına ilişkin eleştirilerde örtük müfredat konusu sıklıkla ön plana çıkmakta ve parasız yatılılıkla beraber ciddi bir örtük müfredat konusu gündeme gelmektedir.

Giroux (1988) örtük müfredatı, çok özel bilgi formlarıyla öğrencilere hissettirilmeden aktarılan mesajlar ve değerler bütünü olarak açıklamıştır. Ona göre sınıf içi ilişkilerin ve okul örgütlenmesinin arkasında cinsiyetçi, ırkçı ve sınıfsal mesajlar bulunmaktadır. Apple (1976; akt. Marsh, 1997) “Ideology and Curriculum”da, gizli müfredatın öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılaştığını ileri sürmektedir. Bu görüşe göre okullarda, alt gelir grubundaki ailelerden gelen öğrencilere düşük statülü mesleklere; orta ve üst gelir grubundaki ailelerden gelen öğrencilere ise yüksek statülü mesleklere yönelik değer ve tutumlar aktarılmaktadır. Bowles ve Gintis (1976), orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara giden çocukların, başarıya ulaşmanın yollarını içselleştirmeye ilgili mesajlar aldığını, işçi sınıfı çocuklarının ise düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışları öğrendiklerini ifade etmekte; gizli müfredatı, okul yaşamının doğal ve gündelik özellikleri aracılığıyla bu davranışların aşılma süreci olarak tanımlamaktadırlar. Parasız yatılı öğrencilerinin nesne halinden özne haline geçmesi, onların hazırbulunuşluklarının, farklılıklarının, beklentilerinin, ilgilerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Yatılı Okullara İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yatılı okullara ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir. YİBO’larda PİO’larda ve yatılı ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerle öğretmenlerle; yatılı kalan öğrencilerle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar daha çok öğrencilerin şiddete uğrama durumlarının değerlendirilmesi, stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi, beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi, topluma uyum problemlerinin incelenmesi, sınav kaygılarının karşılaştırılması, benlik kavramlarının incelenmesi; yatılı okulların fiziksel şartları ve olanakları; yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunların incelenmesi, yönetici ve öğretmenlerin stres kaynaklarının incelenmesi, tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması vb. konularda yoğunlaşmıştır.

MEB (2005b) tarafından yapılan “Okul Pansiyonlarının

Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesindeki okul pansiyonlarının yönetimi, donanımı, fiziki kapasitesi ve bunların öğrenci başarısına etkisi ile bunlara bağlı olarak öğrenci akışının yönetici, belletici ve öğrenci görüşlerine başvurularak genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda çeşitli sorunlar ve tespitler ortaya çıkmıştır. Sorunlar genel olarak, yönetsel sorun, eğitsel sorun, öğrencilerin kişisel ve sosyal sorunları ve bütçe sorunları şeklinde sıralanırken; tespitler, pansiyon personeli, öğrenciler, pansiyonların fiziksel şartları şeklinde sıralanmaktadır:

Pansiyonda çalışması gereken personelden aşçı/aşçı yardımcısı, sayman, ambar memuru ve sağlık görevlisinin çoğu okul pansiyonunda bulunmadığı, olan pansiyonlarda da yeterli olmadığı, yardımcı hizmet personelinin de (bekçi, çamaşırcı, bulaşıkçı, temizlikçi kaloriferci, vb.) yeterli sayıda olmaması yönetsel sorun olarak görülmektedir. Pansiyonda kalan öğrencilerin farklı okullardan gelmelerinden kaynaklanan disiplin olaylarının yaşanması ve öğrencilerin sorunlarının daha çok pansiyondan, ekonomik nedenlerden ve kişisel sorunlardan kaynaklanması öğrencilerin kişisel ve sosyal sorunları olarak görülebilir. Pansiyonlu okul yöneticilerinin katılmalarının faydalı olacağı düşünülen hizmet içi eğitim kurslarından Pansiyon Yönetimi ve Organizasyonu ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik kurslarına katılımın yetersiz olması eğitsel sorun olarak görülmektedir.

Öğrencilere üç öğün beslenme için ayrılan günlük ödeneğin yetersiz olması, yöneticilerin çoğunluğunun beslenme için ayrılan günlük ödeneği takviye edememesi, diğerlerinin ise okul koruma derneği veya okul aile birliği kanalı ile, hayır sever vatandaşların bağışları ile ve sosyal yardımlaşma ve dayanışma fonundan takviye etmeleri, pansiyon imkânlarının öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermemesi ve pansiyon yatırımı için yerleşim merkezinin seçiminde isabetsiz tercih yapılmasının pansiyonlarda atıl kapasiteye neden olması bütçe kaynaklı sorunlar olarak sıralanabilir. Araştırma sonucunda elde edilen tespitlerden pansiyon personeline yönelik olarak; pansiyon nöbetlerinin ertesinde belleticilerin yarıdan fazlasının tutum ve davranışlarında değişiklik olmaması, yarıya yakınının ise nöbet sonrasında stresli ve yorgun olduğundan verimli olamaması gösterilmektedir.

Öğrencilerin tamamına yakınının ailesinin kırsal kesimde ikamet etmesi; pansiyonda kalan öğrencilerin annelerinin % 50’sinin ilkökul mezunu olduğu, % 32.8’inin ise okur yazar olmadığı, dolayısıyla eğitim düzeylerinin çok düşük olduğu; pansiyonda kalan öğrencileri, aileleri ve yakınlarının ziyaret etme sıklığına bakıldığında, ilk sırada % 38.3 ile “hiç”, ikinci sırada % 20.6 ile “ayda bir”, üçüncü sırada ise % 16.1 ile “2 ayda bir”in yer al-

dığı; öğrencilerin % 30.6'sının her hafta, % 26.8'inin ayda bir, % 26'sının ise sadece yarı yıl tatili ve yaz tatili ile resmi tatillerde izin aldığı; pansiyonlu okullarda kalan öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmek için zamanlarının büyük bölümünü birlikte geçirdikleri belleticilere ve okullarındaki rehberlik servisine başvurmayarak arkadaşlarını ve ailelerini tercih ettikleri; pansiyonda kalan öğrencilerin yarıdan fazlasının pansiyonu terk etmeyi düşünmediği, yarıya yakınının ise kaldıkları pansiyonu terk etmeyi düşündükleri; pansiyonu terk etmeyi düşünen öğrencilerin, ailelerini özledikleri, yatılı kalmaya alışamadıkları için ve pansiyon idaresinin tutumundan pansiyonu terk etmeyi düşündükleri şeklinde öğrencilere yönelik saptamalarda bulunulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan pansiyonların tamamına yakınında sağlık elemanının bulunmaması, banyo kabinlerinin sayısal olarak istenen yeterlilikte olmadığı ve öğrenci ihtiyaçlarını yeterince karşılamaması, mevcut etüt salonu/salonlarının sayısal olarak fazla yeterli olmaması, mevcut yemekhanelerin kullanım açısından yeterince uygun olmaması, pansiyonlardaki yatakhanelerin kullanım açısından yeterince uygun olmaması, pansiyonların fiziki yapısının, öğrencilerin sosyal faaliyetleri yapmaları açısından (spor, müzik, tiyatro vb.) uygun olmaması ve öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayamaması, pansiyonlardaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak birimlerin (kantin, büfe, çay ocağı, lokal vb) çok yetersiz olması gibi pansiyonların fiziki şartlarına yönelik tespitler elde edilmiştir (MEB, 2005b).

Araştırma genel olarak değerlendirilecek olursa, orta-öğretim pansiyonlarının yeterliğinin sorgulanması gerektiği açıktır. Zaten öğrencilerin ayağına gidemeyen eğitmeyen eğitim hizmetinin, bir de “kırsal kesimlerdeki yoksul çocuklara hizmet veriliyor” şeklindeki anlayış da göz önüne alındığında bu durumda, hiç de eşitlikçi bir eğitim hizmeti sunulduğundan bahsedilemez. Yoksul kesim öğrencilerini bir şekilde ayırtırmak, yatılı okullar uygulaması ile bu durumu meşrulaştırmak, sosyal devlet ilkesine tamamen zıt bir uygulamadır.

Rousseau, eşitlikçi eğitim anlayışında, bütün halkı kapsayan genel bir eğitim sistemini savunmuştur. Rousseau, eğitim sistemini nasıl oluşturduğunu açıklamış ve “... her ulusa değil de bir ulusa, her kesime değil de bir kesime özgü olan her şeyi yapay sayarak bir yana bıraktım; her yaştan, her mevkiden, her ulustan herkeste ortak olan her şeyi insanlığa yaraşır sayarak benimsedim....” cümleleriyle eğitime bakışında herkesi içine alan bir yaklaşımı savunmuştur (Kaplan, 2005).

Konuya ilişkin bir diğer çalışma Karataş (2011)'ın “Okul Pansiyonunda Kalan Ergenlerin Kaygı Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı

çalışmasıdır. Bu çalışmada, okul pansiyonunda kalan ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından kaygı ve problem çözme becerileri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile kaygı ve problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Merkez ilçesinden pansiyonlu iki okuldan seçilen okul pansiyonunda kalan 109 kız 91 erkek öğrenci olmak üzere 200 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmada elde edilen ilk bulgu okul pansiyonunda kalan kız ergenlerin kaygı puanları erkek ergenlerin kaygı puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunması ve problem çözme konusunda kendilerini daha güvenli olarak algılamalarıdır. Elde edilen ikinci bulgu, ergenlerin sınıf düzeyleri açısından kaygı puanlarının farklılaşmamasıdır. Bu bulgu her yıl bir yaş daha büyümenin ve yeni bir sınıfa geçmenin ergenlerin kaygı düzeyleri üzerinde farklılaşma yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bir diğer bulgu ise, ergenlerin sürekli kaygı, durumluk kaygı ve problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Yani ergenlerin sürekli ve durumluk kaygı puanları yükseldikçe problem çözme puanları da yükselmektedir.

Çalışmada öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Okul psikolojik danışmanlarının ilgili ölçekleri kullanarak sürekli kaygıları yüksek ve problem çözme becerileri düşük öğrencilerle psikolojik danışma yapmaları, okul öğrenci sayısı kalabalık ise grupla danışma ve grup rehberliği çalışmalarına ağırlık vermeleri uygun olabilir. Okullarda öğrencilerin ilgilerine yönelik eğitsel etkinliklerin artırılması ve öğrencilerin eğitsel etkinliklere katılımının sağlanması kendilerini iyi hissetmeleri ve güvenleri açısından ayrıca kaygı durumları ile baş etmeleri açısından yararlı olabilir. Okul pansiyonunda kalan kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edildiğinden, bu öğrencilerle okula ilk geldikleri günden itibaren uyum çalışmaları ve bilgilendirici çalışmalar yapılması faydalı olabilir. Çalışmada okul pansiyonunda kalan erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edildiğinden erkeklerden oluşan bir grupla problem çözme beceri programları yapılabilir.

Karataş (2011)'ın çalışması genel olarak değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek çıkmasının altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğrenciler genel olarak düşünüldüğünde, yaş itibarıyla farklı dönemlerden geçmekte ve yetişkinlerin çoğu zaman fark edemedikleri sorunlar yaşamaktadırlar. Onların yaşadıkları bu sorunlara gözlerimizi kapattığımız anda, sorunlar çözülmeyecek aksine çoğalacaktır. Kız öğrencilerin yaşadıkları sorunların

üstlerinin kapatılmaması gerektiği açıktır. Ayrıca erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olması da üzerinde düşünülmesi gereken bir problemdir. Maddi zorluklar neticesinde kendisini yatılı bir okulda bulan bir öğrenci için hayatın ne denli zor olabileceği ve bu durumun onun problem çözme becerilerine ne denli yansıyabileceği de tartışılması gereken bir durumdur.

Serarslan (2006)'ın "Yatılı Kız Lisesi Öğrencilerinin Topluma Uyum Problemleri: (Kandilli Kız Lisesi Örneği)" adlı çalışmasında, topluma uyum ile ilgili olarak, öğrenim gören ve mezun olan yatılı kız lisesi öğrencileri üzerinde ne tür etkilerinin olduğuna ilişkin olarak Kandilli Kız Lisesi'nde yapılan saha araştırmasında öğrenim görenler ve mezun olan yatılılar karşılaştırılmıştır.

Öğrenim gören ve mezun olan yatılıların karşılaştırılmalarını yapıldığı zaman, mezun olan yatılıların %90'nının paralı olarak okudukları görülmektedir. Öğrenim gören öğrencilerde "ekonomik sebepler" yatılı okula geliş sebebini oluşturmaktadır. Şu anda öğrenim gören öğrencilerin yaşamlarının çoğunu Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerinde geçiren öğrenciler oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin eğitim hayatlarını devam ettirebilmeleri, ailelerin ekonomik yüklerini hafifleten yatılı okullar, bu bölgeler için güvence oluşturmaktadır. Yatılı okula gelen Y.İ.B.O ve P.İ.O öğrencileri yatılı hayatın sıkıntılarını ve zorluklarını daha rahat göğüslemektedirler. Onları çekmiş oldukları sıkıntıların çoğu eğitim seviyelerindeki farklılıklar olmaktadır. Aile bireylerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü, anne baba akrabalığının mezun yatılılara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Mezun olan yatılılar Marmara Bölgesinde yaşamlarını sürdüren ailelerden oluşmaktadır. Mezunların annelerinin ve babalarının eğitim seviyelerindeki yükseklik, onların meslek durumlarını, yaşam kalitelerini, eğitimlerini, geleceklerini ne hayata bakış açılarını belirlemelerine yardımcı olmuştur. Öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu çok kalabalık aileye sahip öğrencilerdir. Anne ve babaların eğitim seviyeleri düşük, meslek olarak çiftçi ve işçi aileleridir. Ailelerin çekmiş oldukları sıkıntılar "aile içi şiddet", "ekonomik sıkıntı" olarak eğitim gören öğrencilerde daha fazla ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sosyal faaliyetleri takip etme olanakları, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer köyleri olduğu ve ekonomik sıkıntılar olduğu için istedikleri ve arzu ettikleri oranda olmamaktadır. Mezun olan ve öğrenim gören öğrenciler arasındaki bu farklılıklar çok önemli farklılıklardır. Bu farklılıklar öğrenim gören öğrencilerde kendini yalnız hissetme, alay edilme korkusu, çevresi tarafından istenmeme, yalnızlık duygusu, kendilerine gösterilen ilgi, sevgi ve anlayıştan memnun olmama, yurttan kalmaktan hoşlanmama, kendilerini güzel bulmama, okuldaki sosyal faaliyetlere katılmama,

yurttaki arkadaşlarına güvenmeme, onlarla sorunlarını paylaşmama ve en önemlisi ise ileride nerede yaşayacaklar ve bir meslek edinip edinemeyecekleri endişesi içinde oluşlarıdır.

Öğrenim gören öğrenciler ile mezun olanlar arasında bu kadar farklılıklara rağmen iki grup arasındaki düşüncelerdeki uyum durum tespitine yönelik sonuçlar da görülmektedir. Örneğin; evlenmek istedikleri kişide aradıkları özellikler her iki grup içinde "eğitimli olsun" ilk sırayı oluşturmaktadır. Hayattan beklentileri her iki grubun da "iyi bir kariyer ve meslek sahibi olmak" düşüncesi olmuştur. Karma Lise'de okuyan kızların yerinde olmak ister misiniz? sorusuna her iki grupta büyük oranda "hayır" cevabı vermişler; ancak bu soruya "evet" cevabı verenler (% 30) ise sebep olarak "karşı cinsi tanımak", "daha sosyal olmak", "arkadaşlarım içinde erkeklerin de olmasını isterdim" gibi gerekçelerle açıklamışlardır (Serarslan, 2006).

Karasu (2006), "Yatılı Olan ve Olmayan Lise Öğrencilerinin Beslenme Bilgisi ve Durumlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında;

"...Lise öğrencilerinin % 80.8'i üç öğün, % 9.2'si iki öğün, % 10.0'u ise dört öğün ya da daha fazla yemek yemektedir. Yatılı öğrencilerin içerisinde üç öğün yemek yiyenlerin oranı % 86.6 iken, yatılı olmayan öğrenciler içerisinde % 66.7'dir. En çok atlanan öğün sabah kahvaltısı, öğün atlama nedeni ise canı istememe ve vakit bulamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Okulda yatılı okuyan öğrencilerin beslenme bilgisi, yatılı olmayan öğrencilerden daha yüksektir..." şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin % 90'nın tükettikleri içecekler arasında gazoz, kola, çay ve meyve suyu ağırlıklı oranda iken; süt ve ayran tüketiminin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sağlıksız içecekleri daha çok tüketmektedirler. Öğrenciler besin değeri yüksek ve sağlıklı beslenme ürünü olarak nitelendirilebilecek ürünleri hiç tüketmezken, bazı sağlıksız ürünleri ise daha fazla tüketmişlerdir. Çalışmadan çıkan sonuçlarda öğrencilerin beslenme bilgilerini en çok ailelerinden sağladıkları anlaşılmaktadır. Bu sebeple, sağlıksız beslenme kültürü içerisinde yetişen bireylere gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Parasız yatılılık olgusunu içinde barındırdığı çok yönlü sebeplerle düşünmek gereklidir. Maddi zorluklar, gönderilmek istenen okulun yatılı olma zorunluluğu, kazanılan sınav, evde aile fertleri arasındaki çatışmalar ve bunun gibi birçok neden yatılılığı gündeme getirir. Birey ne kadar erken yatılı okula gelirse, dış dünyadan o kadar erken kopacak, sınırları o kadar erken çizilecektir; dolayısıyla kendisine aktarılan her ne ise erken yaşta itibar

ren ona bağımlı hale gelecektir. Çeşitli cemaatlerin erken yaşta eğitim vermek istemelerinin temel nedenlerinden biri de budur. Aslında durum bu şekilde değerlendirildiğinde devletin, okullarda nasıl bir eğitimi öngördüğü, neler amaçladığı da anlaşılabilir. Gramsci'nin eğitimle ilgili notlarında çarpıcı noktalar mevcuttur. Gramsci'nin kamu okulu hakkındaki görüşleri günümüz müfredat tartışmalarına dâhil edilebilir. Gramsci kamu okulunun bugünküne benzer nedenlere dayanarak geliştirici eğitime ayrıcalık tanınması gerektiği konusunda ısrar etmesi şu sözlerle aktarılabilir:

Bugünün eğilimi; her tür tarafsız veya geliştirici okul eğitimini ortadan kaldırmak veya yalnızca, kendileri için bir kariyer hazırlamak gibi bir kaygısı olmayan hanımefendiler ve beyefendilerden oluşan küçük bir eliti kapsayacak şekilde çok sınırlı bir ölçüye indirmektir. Öğrencinin kaderinin ve gelecekteki faaliyetinin baştan belirlendiği, uzmanlaşmaya dayalı meslek okulları ise giderek büyüyen bir hızla yayılmaktadır. Krizin rasyonel çözümü için şu çizgiler benimsenmelidir: Öncelikle genel hümanist, geliştirici bir kültür veren ortak bir temel eğitim, bu el emeğine dayalı çalışmanın yeteneklerinin gelişmesi ile, entelektüel çalışmanın gerektirdiği yeteneklerin gelişmesi arasında doğru dengeyi yaratacaktır (Aronowitz, 2011).

Gramsci'nin yürüttüğü tartışma yalnızca var olan eğitim sistemi hakkında değil, aynı zamanda ekonominin ve sivil toplumun temel kurumlarının halk kontrolü altında olduğu koşullarda, bir eğitim sisteminin ne sunması gerektiği sorusu hakkındadır. Gramsci eğitime özel bir önem atfeder. Faşizm koşullarında bile okulların toplumsal yönetimde rıza elde edilmesinin temel alanları olduğunu vurgular. Althusser de devletin baskı aygıtlarının karşısında yer alan ideolojik aygıtları arasında en önemli olanların eğitim kurumları olduğunu savunmuştur. Ona göre okul çocukları ve gençleri kurulu düzen içerisinde uygun iktisadi ve siyasal mevkiler için hazırlayan en üst devlet kurumudur. Toplumu oluşturan sınıfları kültürel sermayeye erişim derecesine göre biçimlendiren ve yeniden üreten bir sınıflandırma makinası gibi hareket eder. Okullar ege-men kültürü aktarır ve ruh hallerini şekillendirir. Althusser'e belki de en önemlisi, toplumu oluşturan nüfusun büyük bölümüne, verili bir toplumsal formasyon içerisinde yurttaşlık için uygun kabul edilen bilgi ve değerleri aşılarda (Aronowitz, 2011). Kaplan (2005), Türk milli eğitim ideolojisini konu aldığı kitabında, Türk milli eğitim ideolojisinin yurttaşların beşikten mezara kadar itaatkâr bir tutum ve davranış içerisinde olması için var gücüyle çaba gösterdiğini söylemektedir. Ona göre bu yaklaşım siyasal öğretilerinde yurttaşlık eğitime ya da devlet için despotik eğitime denk düşer. Kaplan (2005) Türk milli eğitiminin bugüne kadar yapmaya çalıştığı şeyin lidere, devlete, ulusa bağlılık aşılama olduğuna inandırmaya yet-terli olduğu düşüncesinde olduğunu da belirtmiştir.

Kaynakça

- 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 06.04.2011. Sayısı: 28054.
- Adem, M. (1982). *Kalkınma planlarında eğitimimizin hedefleri ve finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Aralpınar, H. (1998). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre "Kulu İlçesi Örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aronowitz, S. (2011). Gramsci'nin Eğitim Kuramı: Okullaşma ve Ötesi. C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo. (Ed.). *Gramsci ve eğitim* (s. 159-176). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul*. Ankara: Feryal Yayıncılık.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist america*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eraslan, L. (2006). Yalnızlığın okulları. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 56, 22-26.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. New York: Bergin and Garey.
- Günsan, G. (2005). Yatılı Okullar. Eğitimde Kalite Yaklaşımları Dersi Dönem Ödevi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karasu, Ö. (2006). *Yatılı Olan ve Olmayan Lise Öğrencilerinin Beslenme Bilgisi ve Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. (2011). Okul pansiyonunda kalan ergenlerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, (21), 208-222.
- Kocabaş, K. (Ocak, 2011). Parasız yatılılık. Web: www.mugladevrim.com adresinden 10 Ocak 2011'de alınmıştır.
- Kurul, N. (2012). AKP'nin faydacı ve muhafazakar esnek eğitim modeli. *Arkadaş Dergisi*, 8, (2), 2-8.
- Marsh, C. J. (1997). *What do we expect pupils to learn? the hidden curriculum*. London: The Falmer Press.
- MEB. (1961). İlköğretim ve Eğitim Yasası. Resmi Gazete. Sayı: 10705 (Mükerrer). 12.01.1961.
- MEB. (1973a). Milli Eğitim Temel Yasası (1739 SK. 14.06.1973). Resmi Gazete. Sayı: 14573 (Mükerrer). 24.06.1973.
- MEB. (1973b). Yatılı Bölge Okulları İle Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Mahsus Okulların Döner Sermaye Yönetmeliği.
- MEB. (2003). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları Yönetici Kılavuz Kitabı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005a). Çocuk Koruma Yasası. Resmi Gazete Yayın Tarihi: 15.07.2005. Sayısı: 25876.
- MEB. (2005b). Okul Pansiyonlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2008). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı, İlköğretim, Lise ve Dengi Okullarda Burs, Parasız Yatılılık ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği.
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 10.10.2012. Sayısı: 28437.
- MEB. (2014). Milli Eğitim İstatistikleri 2014-2015. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2015). Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) Başvuru ve Uygulama e-Kılavuzu.
- Nesin, A. (2008). *Böyle gelmiş böyle gitmez II (yokuşun başı)*. İstanbul: Nesin Yayıncılık.
- Serarslan, F. (2006). Yatılı kız lisesi öğrencilerinin topluma uyum problemleri: (Kandilli Kız Lisesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spring, Joel. (1997). *Özgür eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- T. C. Anayasası (1982). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 07.11.1982. Sayısı: 17863.
- Telli, A. (2002). Parasız Yatılılık Dinbazlık. www.antoloji.com adresinden 05.04.2012'de alınmıştır.

Özel Okul

Kamusal Eğitim Alanına Sokulan Truva Atı

Ayhan Ural¹

Bu yazının amacı; **özel okul** kavram ve kullanımının arkasındaki aldatıcı gerçeğe ilişkin genel bir çözümleme yapmaktır.

Özel okul, liberalizmin eğitimi piyasalaştırma sürecinde **kamusal okula** karşı kullandığı temel bir araçtır. Özel okul kavramının kullanılması, **ticari okul** kavramını perdelemek amacıyla başvuru olan gerçeği saklama taktiğidir. Ticari okula ilişkin olası karşıtlıkları engellemeye yönelik benimsenen bu tutum, özel okulun kamusal okuldan farkının sadece sahipliğiyle sınırlı olduğu yalanına dayandırılmaktadır. Oysa özel okul ambalajıyla sempatik gösterilmeye çalışılan ticari okul, hiçbir niteliğiyle kamusal okul ile ikame edilemez.

Kamusal okul, mülkiyeti topluma ait ortak bir toplumsal yaşam alanıyken hukuken bir işletme olan özel okul, mülkiyeti özel kişilere ait bir işyeri, ticarethane, dükkân, kârhane'dir.

Kamusal okuldan yararlananlar yurttaşken özel okuldan yararlananlar müşteridir.

Kamusal okul eşitlikçiye özel okul ayrımcıdır.

Kamusal okul herkese açıkken -erişim olanağı- özel okul, satınalma gücüne sahip olanlara açıktır.

Kamusal okul pedagojik olarak değerlendirilirken özel okul bilanço ve kâr-zarar esasına göre değerlendirilmektedir.

Kamusal okul bireyin özgürlük ve özgünlüğünü desteklemeyi amaçlarken özel okul bireyi egemen ideolojinin -neoliberalizmin- hizmet ettiği piyasanın gereksinimine uygun olarak üretmeyi hedeflemektedir.

Kamusal okul bireyi insanileştirerek toplumsallaştırırken özel okul, bireyi yabancılaştırarak yalnızlaştırmaktadır.

Kamusal okulda çalışanlar eğitimciye özel okul çalışanları işgörendir.

Kamusal okul barış, kardeşlik, işbirliği, dayanışma ve paylaşımı öncelerken özel okul, öğrencileri birbirine rakip yaparak yarıştırmaktadır.

Kamusal okul toplulukçu kültürü desteklerken özel okul, bencilliği öne çıkararak daha çok beğenilme-yi ve güç biriktirmeyi hedefleyen kariyerizmi öncelemektedir.

Kamusal okul toplumsal sınıf ayrımını reddederken toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikler üzerine inşa edilen özel okul, bu eşitsizlikleri derinleştirerek yeniden üretmektedir.

Kamusal okul hak temelli bir eğitim anlayışıyla açılırken özel okul, *yapılabilirlik analizine* göre kurulmaktadır.

Kamusal okulda eğitim temel bir insan hakkı olarak görülürken özel okulda eğitim metadır.

Bu saptamaları detaylandırmak ve çoğaltmak olanaklıdır. Ancak bu kadarı da göstermektedir ki **özel okul**, liberalizmin eğitimi piyasalaştırma aracı olan **ticari okulu** saklamak amacıyla **kamusal eğitim alanına sokulan bir Truva Atı**'dır. Bu oyunun bozulması için kamusal eğitim -okul- savunucularının, mevcut özel okulların ticari okul olduğu gerçeğini gizleyenlere karşı güçlü bir dayanışma içine girmeleri gerekmektedir. Ancak bu dayanışmayla özel okulun okul olmadığı ve olamayacağı gerçeği geniş kitlelere duyurulabilir. Başlangıç eylemi olarak, mevcut özel okul adlandırmalarının ivedilikle ticari okul olarak değiştirilmesi talebinin gündeme getirilmesi önerilebilir. Eşzamanlı olarak, günlük yaşamda ve ilgili alanyazında yaygın kullanılan özel okul kavramı yerine, saklanan ticari okul kavramının kullanılması gerekmektedir. Böylece özel okul ifadesinin arkasındaki aldatıcı gerçek, **ticari okul** olarak herkes tarafından rahatlıkla görülebilecektir.

¹ urala@gazi.edu.tr

Evren Saygıner Kurt *

Hocanın Kahvesi

Beş yaşındaydım sanırım.En büyük keyfim oralet içmekti,hocanın kahvesinde.Rengarenk kavanozlara bakar;hangisini seçeceğime karar vermeye çalışırdım.En büyük seçimim buydu beş yaşında. Kahve nedir,nasıl bir yerdir; ilk kez görüyordum. Sanıyordum ki bütün kahveler aynı.Kahve yazınca şimdi bir tuhaf geldi bana. Öyle ya, kahvehane olarak bilinen bir yerdi aslında bizimkilerin kahve dedikleri yer.

İnsanları incelerdim. Etrafı incelerdim. Masalar, sandalyeler, televizyon, duvarda asılı fotoğraflar, çay ocağı, kütüphane, günlük gazeteler... Özenle serilmiş örtüler... Her yaz on gün, onbeş gün gelirdik köye. Her şey, herkes çok değişik gelirdi bana. İnsanlar biraz daha farklı giyinirlerdi. Bu giyimlerinin yaptıkları işlerdeki rahatlıklarıyla ve mevsim şartlarıyla ilişkili olduğunu dinlerdim annemden. Orijinal fikirler çıkardı çoğu zaman. Şemsiye olmaması problem değildi mesela. Bir kumaş parçası ve sopayla çözüm basitti. Şapka yapmak da hiç zor değildi. Tarlada çalışırken esneklik gerekiyordu ve de rahatlık. Tarlaya gidildiğinde kahverengi şalvar giyilirdi genelde. Böceklerle karşı bir tür kamuflaj. İnsanlar erken kalkar, işlerini erken bitirirlerdi. Kendilerine vakit ayırırlardı. Düşün olmasına gerek yoktu eğlenmek için. Eğlenceler düzenlerlerdi. Yaz geceleri artık eğitim yapılmayan okulun bahçesinde. Renkli kıyafetler giyerlerdi kadınlar.

Erkekler de özenli kolalı gömlekleri ve ütülü pantolonlarıyla gelirlerdi. Kızlı erkekli eğlenirdi çocuklar ve gençler. Büyükler ise yine hep bir arada.

Kızlı erkekli ayrımını çok yıllar sonra öğrenecektim hiç alışmadan ve hiç kabullenemeyerek...

Ben büyüdükçe, okuma yazmayı da öğrendikçe daha da eğlenceli bir yer olmaya başlamıştı hocanın kahvesi. Her şeyi okumak istiyordum, okuyabilmenin gücüyle. Duvardaki resimler, yazılar daha anlamlı olmaya başlamıştı benim için. Duvardaki fotoğraflardan bazıları Atatürk fotoğraflarıydı. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi vardı, nutuk vardı. Kütüphane de çok ilgi çekiciydi. Ne kadar çok kitap vardı. Bana uygun kitaplar da vardı aralarında. Çocuk kitapları vardı. Arkadaş yayınları...

Herkes buradan kitap alıp okuyabiliyordu. Okuduklarını paylaşmak ve üzerinde tartışmak şartıyla... Günlük gazete... O yıllarda çok zor bir şeydi günlük gazetelerin köylere gelmesi. Sipariş verilir, mutlaka getirtilirdi.

Hocanın kahvesinde kimi bulmaca çözer, kimi gazete okurdu. Kimi kitap okur, kimi pişpirik oynardı. Haberler izlenir, sohbetler edilirdi.

Hoca ne demekmiş o yaz öğrendim. Hoca yani benim dedem. Ona herkesin saygı duyduğu, her zaman düşüncelerinin sorulduğu, her zaman özenli giyinen, tıraş olmadan dışarı çıkmayan, çocukları ve gençleri çok seven dedem aslında öğretmenmiş. Hoca öğretmen demekmiş. Çoğunlukla da aklımda kalan resim şuydu o yıllara ait. Hoca dedem bahçede ağacın altında oturmuş, etrafında sıralanmış gençlerle sohbette. Hepsini dinliyor, hepsi konuşuyor. Hepsinin yüzünde heyecan ve merak izleri. Dedemin yüzünde ise o rahat ve memnun ifade. Masada kitaplar... Okuduklarını tartışıyorlardı o bahçede.

Her şey hakkında bilgisi vardı sanki. Edebiyattan, siyasetten konuşurlardı. Oyun oynarken bahçede, koştururken top peşinde kulak misafiri olurdum konuşulanlara.... Meyve ağaçlarından konuşuyorlardı bir keresinde. Sulamanın ne kadar önemli olduğunu orada öğrenivermiştim... Resim yapmaya karar verdiler birgün... Nasıl sevinmiştim. En sevdiğim şeydi resim yapmak.

*evrensku@gmail.com

Bu kadar şeyi nasıl bilebildiğini anlayamıyordum...

Bir gün kahvenin bahçesine havuz yapma isteğinden bahsetti. İnşaattan da anlıyordu. Havuz yapmak için ilçeden birini getirmeceğini düşünmüştüm. Uсталık gerektiren işleri ustalar yapardı. Şimdiye kadar öyle görmüştüm. Kısa sürede havuz bitmişti. Usta eli değmiş gibi. Dedem ve genç çıraklarının ellerinin değdiği gibi...

Bir sabah, kahvaltı masasında bir fikir ortaya attı dedem. Kahveye artık kızlar da kadınlar da girebilecekti. Alışılmış bir durum değildi kızların yada kadınların kahveye girmesi. Mutlaka girdikleri olmuşsa da, oturduklarına şahit olmamıştım ben. Kızlı erkekliydi artık hocanın kahvesi... Kimse de yadırganamıştı. Oysa yadırganacağını söylemişti amcam o gün o kahvaltı masasında.

Büyüdükçe, geçen yıllar sonrasında, aslında kahvehanelerin böyle yerler olmadığını öğrendiğimde; çok büyük bir hayal kırıklığına uğramıştım.

Aklımı kurcalayan bir soru vardı. Dedem neden öğretmenlik yapmıyordu? Okula neden gitmiyordu? Çocuk aklıyla anlayamayacağı şeyler vardı insanın. Bu da sanırım öyle bir durumdu diye düşünürdüm.

Her yıl biraz daha büyüyor, biraz daha sorguluyordum her şeyi. Hoca dedemin Kepirtepe Köy Enstitüsü mezunu bir öğretmen olduğunu öğrendim. Parçalar oturmaya başlıyordu zihnimde. Bazen Kepirtepe diye seslenirdi kendi yaşıtı arkadaşları ona. Bunu anımsamıştım. Bir süre öğretmenlik yapmış dedem. Çok da severek yapmış. Ancak sonradan öğretmenliği elinden alınmış, pek çok enstitülü öğretmen arkadaşları gibi.

Öğretmenliği elinden alınmak... Bunu anlayamamıştım. Bu cümle uzun süre zihnimde takılı kaldı. Ne demektir öğretmenliği elinden alınmak? Neden? Çünkü bana göre o çok iyi bir öğretmendi. Öğrencileri öğrenmeye o kadar istekliydiler ki, ortada bir zorunluluk yoktu ve onlar her zaman gelirlerdi. Her zaman...

Aklımda öğretmenliğe dair bilgiler ve düşünceler oturmaya başlamıştı. Gerek okuduklarımdan, gerek yaşadıklarımdan, gerekse öğrendiklerimden... Öğretmenlik bir seçimdi. Sorumluluk gerektiren bir seçim. Önce kendine karşı sorumluydu öğretmen. Bilgilenmenin, öğrenmenin asla tamamlanmayacağını bilmek ve bu anlamda her zaman yeniliklere açık olmaktı. Eleştirebilmeli ve eleştirilebilmeliydi.

di. Saygı ve hoşgörü çerçevesinde. Özgür olmalıydı. Eşitlikçi olmalıydı. Bu sayede yetişirdi özgür insanlar. İnsan olmalıydı, değerlerinin bilincinde. Her öğrenciye eşit mesafede olmalı; sevgiyle ve saygıyla yaklaşmalıydı öğrencilerine. Farklılıkları görmelerini sağlamalıydı, bu farkların bizi birleştirdiğini gösterebilmeliydi. Her farklılığın insanın evrensel çerçevesinde değerlendirilmesi gerekliliğini de.

O öğretmenliği seçmişti. Enstitüde varmıştı öğretmenlik bilincine. Yeni ufuklar açılmıştı zihninde. Bu bilinç doğrultusunda seçmişti öğretmeyi.

Öğretmenliği alınmıştı oysa.

Ama o öğretmenliği bırakmamıştı. Kendi okulunu kurmuştu... Daha doğrusu kendi kahvesini kurmuştu.

Eğitim-öğretim okullarda yapıyordu. Ancak eğitim ve öğretiminin engellendiği, yasaklandığı yerlerde her yer okuldu. Bunu söylemişti dedem. Ve bir isim vermek gerekirse buna kültürlenme diyebiliriz demişti.

Onun mutlu olduğunu görüyordum. Şaşıryordum.

Kahvede oluşturduğu demokratik ve özgür ortam, dilden dile yayılmıştı. Ziyarete gelirlerdi çevre köylerden, çevre ilçelerden ve çevre illerden.

Sonradan öğrendiğime göre Trakya'da pek çok köyde yaşanmış benzer durumlar. Haberleşmenin kısıtlı olduğu yıllarda, benzer durumların yaşanmış olması çok ilginçti. Ve bunları çok sonraları tesadüfen öğrenmek de. Hoca dedem ve hoca arkadaşlarının da payı vardı demokrat ve aydın Trakya insanında. Ve daha pek çok ortak paydada... Saygı, eşitlik, özgürlük, dürüstlük, çağdaşlık, eğitime verilen özen ve önem...

Dedemi son görüşüm yattığı hastane odasında oldu. Ağır bir hastalık sonucunda sayılı zamanlarını yaşıyordu. Son bilinçli dakikalarında oksijen tüpünü eliyle ittiğini hatırlıyorum da, var olan tıp bilgisiyle yaşadığının son anları olduğunun bilincine vardığından olsa gerek. Ve son hassasiyetiyle gülümsemesini bozmayışı... Onu öyle hatırlayalım; kendimizi çok yıpratmayalım; güçlü duralım hayatta diye.

Dedem gördüğüm en iyi öğretmenlerden biriydi. O hocaydı. O köydeki kahvede hocaydı. Adı Nusret'ti. Hoca, adını çok sonraları öğrendiğim dedemdi...

Amele Mektepleri

Yazının başlığını okuyunca “Ameleliğin de okulu mu olurmuş?” dediğinizi duyar gibiyim. Cumhuriyetin ilanından 17 yıl sonra açılan Köy Enstitüleri için bazı kesimler “Amele Kolejleri” deyimini kullanmışlardı. Ancak bu yazımda sizlere “Amele Kolejleri” ni değil, Osmanlı İmparatorluğu döneminde açılan ve Eğitim Tarihimizde pek bilinmeyen Amele Mekteplerini anlatmaya çalışacağım.

Okul 28 Kannunusani (Ocak) 1327 (1911) tarihinde yayınlanan Tedrisat-ı Ziraiye Nizamnamesi ile kurulmuştur.

Nizamnameden bu günkü Türkçeye çevirdiğim maddelere göre bu okul ile ilgili bilgiler şu şekildedir.

Amele Mektepleri ihtiyaç duyulan yörelerde açılacak, gündüzlü (nehari) ve yatılı (leyli) olacaktır.

Amele Mekteplerinin öğretim süresi iki yıldır.

Amele Mekteplerine kabul edilecek olan öğrencilerde aranan şartlar şunlardır:

Osmanlı vatandaşı olmak,

Askerliğini yapmış olmak veya askerlikten muaf olmak,

Bedensel yönden sağlam olmak,

İyi ahlaklı olmak,

30 yaşını aşmamış olmak,

Okur- yazar olmak ayrıca tercih nedenidir.

Amele Mektebine kaydolan öğrencilerden kötü davranış sergileyenler ve gayri ahlaki tutumlu olanlar ve kendilerinden istifade edilemeyenler okuldan ihraç edilir.

Mektebe devam edenlerin sınavı bakanlıkça görevlendirilen yetkililer tarafından yapılır. Sınavda başarılı olanlara bir adet tasdikname verilir.

Talebinin yiyecek ve giyecek ihtiyacı ücretsiz olarak temin edilir. Hatta bölgenin durumuna göre talebeye münasip miktarda ücret dahi verilir.

Amele Mekteplerinin müdürleri, Yüksek Ziraat Mektebi’nden mezun olanlardan seçilir.

Mektep yönetimi müdür, müdür yardımcısı ve saymandan oluşur.

Okulun kuruluş gerekçeleri Nizamnamede şu şekilde açıklanmaktadır:

Amele Mektepleri yeni ziraat metot ve uygulama-

ları,

Ziraat için gerekli olan yeni araç ve gereçlerin kullanılması,

Yörenin ihtiyaçlarına göre tarım ürünleri ve ağaçların çoğaltılması ve bakımı,

Evcil hayvanların bakımı ve çoğaltılması,

Bitki ve hayvanlara musallat olan hastalıklarla mücadele edilmesi,

Alanında uzmanlaşmış çiftlik amele başları yetiştirilmesi.

Nizamnameye göre bu okulun yanında Çiftlik Mektepleri, Ziraat Ameliyat Mektepleri ve Mıntıka Ziraat Mekatib-i Âliyesi gibi okullar da açılmıştır.

Çiftlik Mektepleri

İhtiyaç görülen mahallerde açılır. Çiftlik Mekteplerinin öğrenim süresi ihtiyaca göre iki veya üç senedir. Okula alınacak talebinin Osmanlı vatandaşı olması, sağlıklı olması, on beş yaşından küçük, on sekiz yaşından büyük olmaması gereklidir. Okula başvuranların okuma yazma bilmesi tercih nedenidir.

Çiftlik Mekteplerine kabul edilen öğrencilerden gayri ahlaki davranışlarda bulunanların okulla ilişkileri kesilir.

Yapılan sınavlarda başarılı olanlara belge verilir.

Çiftlik Mektepleri yatılıdır. Okul ihtiyaçları mektep tarafından karşılanır. Kendilerine 10 kuruş aylık verilir. Okulu başarıyla tamamlayanlara sermaye olarak 1.500 kuruş verilir.

Ziraat Ameliyat Mektepleri

Modern tarım uygulamalarını teorik olarak öğretmek, çiftlik yönetimine hakim çiftçi ve çiftlik kâhyası yetiştirmek amacıyla açılmıştır.

Bu mektepler vilayetlerde kara ve demir yollarına yakın çiftlik kurmaya elverişli yerlerde kurulur. Öğrenim süresi üç yıldır. Bu okullara üç grup öğrenci kaydı yapılır. Birincisi parasız yatılı, ikincisi ücretli yatılı, üçüncüsü gündüzlü.

Okula alınacak öğrenciler 15 yaşından küçük, 20 yaşından büyük olamazlar.

Bu okula girecek öğrencilerin Mekatib-i Rüşdiye (Ortaokul) mezunları kadar Türkçe, Coğrafya, Tarih ve Hesap bilmeleri gereklidir.

Proleterleşme

Birol Alğan*

Eski Roma’da en dipteki mülksüz sınıfın mensupları anlamına gelen proles sözcüğünden türetilen Proletarya sözcüğü, hayatta kalmak için emek gücünü satmak zorunda kalan tüm kesimleri, yani yalnızca sanayi işçilerini değil, tarım işçilerini, beyaz yakalı ücretlileri, hizmet sektörü işçilerini ve işsizleri de kapsar (Geniş, 2008). Marx ve Engels (1848/2014) yaşamak için emek gücünden başka hiçbir şeyi olmayan mülksüzü “proleter” olarak tanımladılar. Kapitalist bir toplumda sınıf savaşının iki ögesi proletarya ve burjuvazidir ve proletaryayı yaratan da burjuvazidir. (1848/2014, s.45)

Burjuvazi, yani sermaye ne denli gelişirse, ancak iş buldukları sürece yaşayabilen ve ancak emekleri sermayeyi artırdığı sürece iş bulabilen bir emekçiler sınıfı olan proletarya, modern işçi sınıfı da o ölçüde gelişir. Kendilerini parça parça satmak zorunda olan emekçiler, bütün öteki ticari mallar gibi, birer metadırlar; o yüzden de, rekabet alanında olup biten her şeyin, piyasadaki tüm dalgalanmaların etkisine açıktırlar.

Makinelerin yaygın kullanımı ve işbölümü yüzünden, proleterlerin yaptığı iş tüm bireysel niteliğini, dolayısıyla da işçi için tüm çekiciliğini yitirmiştir. İşçi makinenin bir uzantısı olup çıkmıştır; ondan istenen, en basit, en tekdüze ve en kolay edinilir bir beceriden başka bir şey değildir.

Proleterleşme kavramı da tarihsel kullanımı bakımından orta sınıfların burjuvazinin gelişimi karşısında tutunamayarak proleter konuma düşmelerini ifade etmektedir.

Orta sınıfın alt tabakaları –küçük sanayiciler, tüccarlar ve rantiyeler, zanaatkârlar ve çiftçiler– bir yandan küçük sermayeleri modern sanayinin yürütüldüğü boyutlar karşısında yetersiz kaldığı ve büyük kapitalistlerle rekabete yutulup gittikleri için, bir yandan da özel becerileri yeni üretim yöntemleri karşısında değerini yitirdiğinden, yavaş yavaş proleterleşirler. Böylece proletarya saflarına halkın bütün sınıflarından katılımlar olur. (Marx ve Engels, 1848/2014, s.46)

Proleterleşme, özellikle neoliberal politikaların uygulanmaya başlandığı 1980 sonrasında öğretmenler ve sağlık çalışanları gibi profesyonel ve vasıflı çalışanların işlerini yapma biçimlerine getirilen sınırlandırma/daraltma, yakın kontrol ve esnekleştirme uygulamalarının sonuçları arasında görülmektedir. Son yıllarda bu uygulamaların artışı ile, vasıflı

meslek çalışanlarının proleterleşmesinden de daha sıklıkla söz edilmektedir (Apple, 1989, ss.31-45).

Proleterleşme kavramını analiz eden Durmaz (2014, s. 75) kavramın toplumsal ilişkileri çok yönlü etkilediğine vurgu yapar. “Proleterleşme, insanların sosyal statülerini veya mesleklerini kaybetmelerinden çok daha fazlasını, hem sınıflar arasındaki ilişkilerin hem de emek gücünün niteliğini topyekun olarak geçirdiği kapsamlı bir sosyal değişimi/ dönüşümü ifade eder.

Neoliberal dönemdeki proleterleşmenin emekçi sınıflar içinde sayılamayacak olanları da proleterleştirdiğini, daha önce proleterleşen sınıfların da yeni proleterleşme sürecine maruz kaldıklarını ifade eden Durmaz (2014, s. 75) bu durumun somut görünümelerini şöyle örnekler: “İşgücü piyasalarının kuralılaşlaştırılması ve esnekleştirilmesi, iş güvencesinin önemli ölçüde sınırlandırılması, istihdamda kamu güvencesinin geriletilmesi ve çalışanların örgütlülüğünün kısıtlanarak sendikasılaştırılmaları”.

Öğretmenlerin sözleşmeli, ders ücreti karşılığında, kadrosuz ve güvencesiz çalışmaya zorlanmaları, kamu istihdamının azaltılması, eğitim hizmetlerinin özel sektöre devredilmesi ile öğretmenlerin çalışma yaşamında yapacakları işlerin türü, zamanı ve mekanı bakımından esnek çalışma koşullarına zorlanmaları bunlardan bazılarıdır. Öte yandan özel öğretim kurumlarında sosyal ve ekonomik hakların kısıtlılığı, kamu kurumlarında da gün geçtikçe emekçiler aleyhine yapılan uygulamalar (ücretlerin alım gücünün düşürülmesi, öğretmenlerin ek iş yapmaya zorlanması, hafta sonlarında sınav görevleri almak zorunda bırakılmaları, öğretmenlerin emek gücünün niteliksizleştirilmesi, daha çok çalışmaya yönelik performans uygulamaları) yeni proleterleşme sürecinin özelliklerinden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Apple, M. W. (1989). *Teachers and Text. A political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye’de Öğretmen Olmak*. Ankara: Notabene.
- Geniş, A. (2008). Proletarya. F. Başkaya, & A. Örnek içinde, *Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü* (ss. 941-949). Ankara: Özgür Üniversite.
- Marx, K. & Engels, F. (2014). *Komünist Manifesto*. Çev. C. Ürter ve N. Deriş. E-Kitap. İstanbul, Can Sanat Yayınları.



Spotlight



Tom McCarty'nin yönetmenliğini yaptığı Spotlight (2015) geçen yılın ses getiren filmlerinden. Film gerçek olaylara dayanarak çekilmiş. Bu yıl Akademi'nin En İyi Film Ödülü'nü alan film, ABD'de 11 Eylül Salırlarının gerçekleşmesinden hemen önce ve sonraki birkaç aylık sürece, çocuklara dönük cinsel istismar ve basın özgürlüğü kapsamında

yoğunlaşıyor. The Globe (filmde The Boston Globe olarak geçiyor) gazetesindeki Spotlight ekibinin 2003 yılında bu filme konu olan habere dolaylı Pulitzer Ödülü kazandığını da vurgulamak gerek. Toplumun geniş bir kesimince bilinen ama görmezden gelinen "radikal" bir konudur, insanların bu konulardan haberdar olması gerektiği ve yüzleşme çağrısı geniş bir sorumluluk alanını çağırıştırıyor. Film de esas olarak bu sorumluluk nedeniyle çekilmiş görünüyor.

Filmin öyküsünden kısaca bahsetmek gerekirse. 2001 yılında The Boston Globe gazetesi yeni bir yayın yönetmeni, Marty Baron (Liev Schreiber), işe alır. Baron hemen gazete yönetimini toplar. Gazetede aylar süren bir araştırmalarla haberlerini yapan "Spotlight" ekibinin başındaki Walter «Robby» Robinson (Michael Keaton) ile tanışan Baron, sübyancı papaz John Geoghan ve Boston Başpiskoposu Cardinal Bernard Law hakkında küçük bir yazı okur ve Spotlight Takımından bu hikayeyi kovalamasını ister. Ekip bu konuda ilgili mağdurlara, avukatlarla ve Katolik Kilisesi ile temasa geçer. Massachusetts'de, Roma Katolik rahiplerinin çocuklara yönelik olan cinsel istismarlarını ve bunun Boston Başpiskoposluğu tarafından gizlendiğini ortaya çıkarır. Çalışmalarını genişleten ekip sübyancı papazları iyileştirmeye çalışan eski bir rahip ve kendi araştırmaları sayesinde 87 istismarcı papaz belirler ve onların kurbanlarını aramaya başlarlar. Takımın araştırmalarına 11 Eylül olayı engel olunca hikayeden biraz çekinmeye başlarlar. Konuya yeniden dönen ekipten Michael Rezendes (Mark Ruffalo) bazı belgeler keşfeder. Sorunun farkında olan Kardinal Law bunları görmezden gelir. En sonunda haber kamuoyuna aktarılır, geniş bir yankı uyandırır ve yeni istismar vakalarına ilişkin telefonlar gelir.

Spotlight filmindeki gibi cinsel istismar suçlarına sürgenlik kazandıran unsur bunları sistematik bir şekilde örtbas etmeye dönük kurumsal çabalar. The Boston Globe'un bodrum katında çalışmalarını yürüten, gizli ve

önemli konulara yoğunlaşan Spotlight ekibi bu türden örtbas edilen konuları gündemleştirerek bunları bilinir kılar ve kamuoyu baskısı yaratır. Zaten Spotlight ekibinin ve gazete yönetiminin üstesinden gelmeye çalıştıkları konu, bu türden bir "sistemsel" sorun olması bakımından önemlidir. Yayın yönetmeni Baron, 87 kişilik istismarcı papaz listesini açığa çıktığında haberi hemen yayınlattırmak istemez. Çünkü bu tür haberler "istisna" oldukları, gereken kurum içi ve adli yaptırımlarla çözümün sağlandığı, Katolik Kilisesi gibi önemli bir dini kurumun yıpratılmaması gerektiği söylemleriyle örtbas edilecektir. Kilise, "İnsanların kiliseye ihtiyacı var" savıyla bu türden cinsel istismar suçlarını çeşitli taahhütlerle (mağdura ödenen tazminat, rahibe görevden el çekirme, tedaviye gönderme, hava değişimi vb.), kamuoyundan gizlemeye çalışır ve bu konuda uzun yıllar boyunca başarılı olur. Kilise'nin kurumsal yapısının bu konuları örtbas etmeye çalışması ise asıl suçlunun sadece papazlar değil bir bütün olarak Kurum'un kendisi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır.

İletişim alanında çalışmalar yapan kişilerin aşına olduğu gibi medyanın insanlar üzerinde çeşitli etkileri olduğu savlanır. Kuramlardan bazıları medyanın güçlü etkisini vurgularken bir diğer kısmı ise insanların kendi ideolojisine yakın görüşleri savunan mecraları takip ettiğini, bu tür haberleri takip ettiğini, bilişsel çelişkilerden kaçındığını belirtir ve medyanın insanlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu vurgular. Kuramlar güçlü etkiden zayıf ve seçici etkiye göre geniş bir dağılım gösterir. Gündem Koyma ve Saptama (Agent-Setting) medyanın insanlar üzerindeki etkisini dolaylı yollardan tespit eder ve bu etkinin bazı koşullara bağlı olduğunu belirtir. Gündem Koyma ve Saptama teorisine göre medya, ele aldığı, gündemleştirdiği konu ile belki insanların fikirlerini değiştiremez ama insanların en azından "ne hakkında" konuşacaklarını dolayısıyla "neyin tartışılmaya değer" ve "çözülmesi gereken bir sorun" olduğu konusunda belirleyicidir. Dolayısıyla eğer medyanın da etkisiyle insanlar çocuk istismarını bir sorun olarak görüyor ise genel olarak siyasetçiler de (en azından ideal demokratik ülkelerde diyelim) bu konuya bir çare bulmaya çalışacaklardır. Toplum medyanın sorunsallaştırdığı ve çözülmesini gerektiği düşündüğü konuları takip ettiklerinden seçimlerde bu sorunları çözebileceğini düşündükleri liderlere oy vereceklerdir. Bu bakımdan medyanın etkisi dolaylı olmakla birlikte halen önemlidir. Spotlight ekibi de medyanın bu gündem yaratma etkisini kullanarak kamuoyunda önemli bir tartışma başlatır ve sosyal ve politik uzun vadeli değişimler yaratır. Onlar hem kolay kolay gündeme getirilemez bir konuyu gündemleştirip Kilise'yi karşısına alarak (ayrıca gazetenin takipçilerinin önemli bir kısmı Katolik'tir), hem de kendi kendisiyle bir yüzleşme yaratarak (aslında bu haber ve dosyalar yıllar önce gazete yönetiminin önüne gelmiştir) bu yakıcı sorunların üstesinden gelecek bir perspektif sunmaya çalışır. Bu bakımdan filmin sonunda başarılı olduklarını görürüz.

Spotlight filminin dikkatimizi çektiği bir diğer konu söylem ve hakikattir. Hakikat zorunlu olarak açığa çıkacak olan bir şeydir ama hakikatin kendisi, varlığını mahreme

*Bozok, Üniversitesi, İletişim Fakültesi.

gizlemektedir. Söylem kurumların kendilerini kamuoyuna “şirin” biçimde tanıttıkları “biçim”e gönderme yaparak, hakikat halı altına süpürülen, kendini gizleyen “kirli” içerğe gönderme yapmaktadır. Söylem’e aşına olan, yerli olan gerçekliği olduğu gibi kavrayamaz. Bu yüzden film hakikate ulaşma sürecini “öteki” üzerinden dolayimler. Filmde bu şekilde “Öteki” olarak konumlanan kişilerin özel bir işlevi ve vurgusu söz konusudur. Yayın yönetmeni Baron Yahudi’dir. Cinsel istismar vakalarının üzerine cesurca giden, bunlardan dolayı özel hayatından bile vazgeçen avukat ise Ermeni’dir. Hem Baron hem de avukat, olaylara “dışarıdan bakabilen” insanlar olarak temsil edilir. Ancak dışarıdan konuya daha nesnel yaklaşabilen, dolayısıyla sistemin idamesinde özel bir sorumluluk taşımayan kişiler konunun üzerine gitme cesareti gösterir. Dışarıdaki ve yabancı olanlara, onlar her ne kadar artık oranın yerlisi olacak biçimde “Amerikalı” olsalar da ayrıcalıklı ve olumlu bir pozisyon atfeder. Onlar ele alınması güç konuyu ele alma anlamında yüreklerdir, meslek hayatını riske atar, üzerlerinde sistematik baskı olsa bile yol gösterir, hayati önemdeki çeşitli belgelere nasıl ulaşılacağı konusunda yardımcı olurlar. Zaten Spotlight ekibinin başındaki Walter, Boston’ludur. Kilise’de çalışan bir arkadaşı ona, “onlar gittiğinde sen burada kalacaksın” diyerek hem dolaylı yollardan tehdit eder hem de “özsorumluluk” almaya yönlendirmeye çalışır. Bu yüzden filmde yerli-yabancı dikotomisi oldukça olumlu biçimde kurulur. Yerli olmak, yörenin “çıkarları” atfedilen şeyleri savunmayı, ya da “sürdürülebilirliğe” gönderimde bulunmaktır ve “İnsanların kiliseye ihtiyacı” olduğu savı kilisenin “günahlarını” örtme savını ortaya çıkarır. Tam bu aşamada oldukça ironik bir durum ortaya çıkar. Zira Kilise insanlardan sürekli “itiraf” talep etmekte, günahlarını itiraf edip kurtulurlarsa saadete ereceklerini belirtmektedir ancak kendi günahlarını açığa vuracak tüm girişimleri canını siper ederek engellemeye çalışır (mahkeme dosyalarının gizli kalması için uğraşır). Bu bakımdan film hakikat nosyonuna vurgu yapar, konumunu ötekinin alanına yerleştirir ve “insanların kiliseyle ne yaptığı” kadar “kilisenin insanlarla ne yaptığı” meselesine de yoğunlaşır. Bu sorun ise filmdeki bir karakterin belirttiği gibi Kilise kurumunu insan-tanrı arasındaki aracı pozisyonundan çıkartılarak başarılır. Filmde çocukken istismara uğramış kişi Papaz’ın kendisine dokunmasını bir tür “Tanrı ile temas” olarak algıladığını belirtir. Zaten papazlar da ekonomik durumu kötü, anne ve babası ayrı ya da ölmüş ailelerin çocuklarını seçerek istismarın açığa çıkmasını engellemeye dönük önlem almaya çalışır. Dahası, emekli bir papaz bunlardan “zevk almadığını” iddia ederek tacizini ussallaştırmaya çalışır. Filmdeki papazlar kötü niyetli insanlardır ve “mutlak iyilik” ile irtibata geçmenin bu “kötü” araçları nedeniyle film, sekülerliği yüceltir, kilisenin tanrı ve insan arasındaki konumunu sorgular. Hatta bazı örnekler de olduğu gibi (Spotlight ekibinden birisi babaannesine kiliseye gitmeyi bırakır, birçoğu yıllardır kiliseye gitmemektedir) inançları zayıflatan bir etkisi olduğunu gösterir. Böylece Kilise artık insan ve tanrı arasındaki ilişkiyi güçlendiren değil, onu dejenere eden köhne bir kurum olarak belirginleşir. Kilise, hukuki, siyasal, ekonomik pek çok bağları bulunan, bu güç-

leri kendi yaptığı sistematik istismarı örtbas etmek için kullanan bir kurum olarak temsil edilir. Çocuk istismarı yapan papazları meslekten çıkarmak yerine onları “hava değişimi”ne, “tedavi”ye gönderen kurum bazen daha ileri gidip onlara ödül olarak yorumlanabilecek düzeyde daha yüksek bir pozisyona taşır. Bu ise çürümenin açık belirtileri olarak karşımıza çıkar.

Filmin genel konumu liberal sol bir söylemdir. Hakikat, görünenin ardından gerçeği belirginleştirme, gazeteciliğin temel bir görevidir ve bir sistemin ayakta kalabilmesinin yegane koşulunun **bu** olduğu filmin söylem alanını da oluşturur. Gerçekten de bir sistemin yaşayabilmesinin önemli koşullarından birisi onun kendi hatalarına özeleştirel biçimde bakabilme, onları yargılayabilme, dolayısıyla onlardan arınabilme becerisi ile ilişkilidir. Bu yolla sistem, bir yandan *radikal farklılık* ve *devrim* gibi süreçlerden kaçınırken yanı sıra tarihsel süreç *birlikli* olarak kavranır ve sistem kendi eksikliklerini *tamamladıkça* daha iyi biçimde varlığını devam ettirir. Filmde adillik ve adalet kavramları yan yana getirilir ve filmin başlangıcından sonra uzunca bir süre adaletin ve onun kurumsal bürokratik yapısına yönelik şüphelerimiz olsa da, son aşamada sistemin en yakıcı sorunlara bile hak ve adalet açısından yaklaşp onları yargıladığı, adaletin *adil* biçimde tecelli ettiği öne çıkmaktadır. Bu yüzden film sistemin sürdürülebilirliğini olumlar, onun kendi hatalarıyla yüzleşebildiğini tespit eder, hakikatin açığa çıkmasıyla güvenli ama temkinliliği elden bırakmadan yaşayabileceğimizi öne sürer. Toplumsal yapıdaki çeşitli sivil toplum kuruluşlarının, ya da din ve aile kurumlarının, daha üst ve seküler bir merci tarafından denetlenmesi gerektiği, bu yapılmazsa hem kurumun hem de sistemin çürüyeceği, kurum ve yapılarla güven kaybının artacağı bir gerçektir. Hele bir de kurumlardaki yozlaşmaların devlet tarafından korunması, görmezden gelinmesi, örtbas edilmesi, sorunları daha şiddetli yaşamamıza yol açan bir sürece yol açmaktadır. Bu yönüyle Spotlight, ABD’yi tamamlanmış değil, *tamamlanmakta* olan bir şey olarak görür. Dahası tam da bu yüzden *yaşanılır* bir yer olduğunu vurgular.

Son olarak, Spotlight kazandığı ödülle Türkiye’de de kendisine bir yankı bulduğunu belirtmek gerek. Can Dündar ve Erdem Gül’ün yaptıkları MİT Tırları haberiyle tutuklanması filmdeki *basın özgürlüğü* sorunuyla, Ensar Vakfı’nda çocuklara dönük gerçekleşen cinsel istismar da filmdeki Katolik Kilisesi papazlarının çocuklara dönük cinsel istismarıyla ilintilendi. Böylece film bizlerin gözünde iki kat önem kazanıverdi. Bu yüzden Spotlight’ı okumak/izlemek, ortalama bir Amerikan film izleyicisinden çok daha fazla çağrışım ve sorumluluk yaratıyor. Dahası, filmdeki “mutlu son” ya da kat-harsis gerçek hayatta (en azından Türkiye’de) sağlanmadığına göre, izleme deneyiminin de “baş ağrıttıcı” olması muhtemeldir. Filmde hakikatin açığa çıkması *farklılık* yaratırken, Türkiye’de hakikat daha gizli isteklerin bir *aracı* olarak görülüyor; *söylemin hakikati* baskınlaşıyor ancak hakikatin kendini eninde sonunda göstermesi gibi kötü bir huyu var.

Evrin Eğitimi

Hasan Aydın¹

Charles Darwin'in, insan dâhil tüm canlı türlerinin doğal seçim yoluyla bir ya da birkaç ortak atadan evrildiğini ileri süren kuramı, ortaya atılmasından bu yana önemli tartışmalara neden olmuştur. Bu tartışmalara kabaca bakıldığında, üç ana eksenle karşılaşılır.

İlki, kuramın bilimsel açıdan tartışılmasıdır ve bu tartışma, kuramın genetik verilerle zenginleştirilmesini esas almakta, evrim mekanizmasının daha sağın bir biçimde nasıl açıklanabileceği sorusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu haliyle, bilim dünyasına bakıldığında evrimin varlığı konusunda herhangi bir tartışmanın olmadığı, sadece evrim sürecinin açıklanmasına yönelik ayrıntılarda kimi görüş ayrılıklarıyla karşılaşıldığı söylenebilir.

İkincisi, evrime yönelik dinsel-teolojik meydan okumalardır. Bu meydan okuma, özellik İbrahimî tek-tanrılı geleneğinin, yaratılış anlayışını evrimle karşı karşıya konumlandırılmasının bir sonucudur. Bunlar, dinlerdeki yaratma anlayışıyla evrim kuramının örtüşmediğini ileri sürerek, kuramı reddetmekten yanadır. Bununla da sınırlı kalmamakta yer yer, evrim kuramını karikatürize ederek, ara formların kanıtının bulunmadığı; evrim kuramında insanların maymundan türleştiiğinin ileri sürüldüğü ama buna rağmen modern maymunların insanlaşmadığı; kambriyen patlamasıyla türlerin birden bire ortaya çıktığı, türlerin sabit ve değişmez olduğu, evrimin materyalist bir ideoloji olduğu, onun adı üzerinde bir kuram olduğu ve kesinlik taşımadığı vb. türden iddiaları sık sık yinelemektedirler.

¹ Doç. Dr. OMÜ Fen Edebiyat Fakültesi

Üçüncüsü, evrime yönelik ideolojik meydan okumadır; bu meydan okuma, anlaşıldığı kadarıyla dinsel –teolojik meydan okumayla ele ele yürümektedir. Bu ideolojik çevrenin, kimi kez, evrim öğretimine karşı çıkarak süreci mahkemeye taşıdığı, kimi kez de bilimsel forma sokulmuş akıllı tasarım gibi savlarla yaratılışçı anlayışı, evrim öğretiminin yanında eğitim sürecinin bir parçası yapmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu son karşı çıkış, bilimsel bir kuramın nasıl ideolojik bir bağlama taşındığının ve hukuki bir sorun haline getirildiğinin ilginç verilerini sunar.

Teleolojik-dinsel ve ideolojik meydan okumaların, evrim kuramının bilimsel statüsünü etkilemediğini, bir gerçektir. Ancak bu karşı çıkışların, evrim öğretimi ve evrime yönelik yer yer sosyal ve politik baskılara neden olduğunu belirtmek gerekir. Bu politik baskıların son dönemlerde daha da yoğunlaştığı gözlenmektedir. Evrim karşıtlarının seslerinin çok çıkması, politik gücü arkalarına almaları, ortaya attıkları evrime ilişkin yanlış savların, genç nesiller ve eğitim düzeyi düşük kitleler arasında evrime yönelik çarpık bakışların yayılmasına yol açmaktadır. Hatta bu çevrelerin, Evrim Aldatmacası, Evrim Atlası gibi yayınlara bakılırsa, evrim karşıtlığı konusunda önemli mesai ve para harcadıkları bile söylenebilir. Bu tür karalamaların ve evrime yönelik yanlış anlamaların önüne geçmenin en iyi yolu, kuşkusuz evrime yönelik yanlış savlarla hesaplaşmaktan ve evrimin doğru anlaşılması için ona yönelik bilimsel kanıtları ortaya koymaktan geçmekten ve kamuyla sık sık paylaşmaktan geçmektedir. Evrimin kompleks doğası düşünülürse, bunun hiç de kolay olmadığını itiraf etmek gerekir. Bu güçlüğe rağmen, konu görmezden gelinemeyecek denli önemlidir; bilimsel kültürün geniş halk kitlelerine yayılması için bu konuda her türden çaba önemli ve değerlidir.

İşte biz bu gerekçelerden yola çıkarak Eleştirel Pedagoji'nin bu sayısının dosya konusunu evrim kuramına ayırdık. Bu sayımızda evrime ilişkin olarak yer alan yazıların, hem evrimin neliğine/ne olduğuna ilişkin bilimsel farkındalık yaratmayı hem de evrim karşıtlarının iddialarının geçersizliğini göstermeyi hedefledikleri söylenebilir. Bu bağlamda, Doç. Dr. Zeki Apaydın'ın Teaching About Evolution and the Nature of Science adlı yapıttan yaptığı,

“Evrin Öğretimi ve Bilimin Doğası: Evrim Niçin Öğretilmelidir” adlı yazı, hem evrimin ne olduğunu yalın bir biçimde anlatmakta hem evrim karşıtlarının kimi iddialarına yanıtlar vermekte hem de evrim öğretiminin neden zorunlu olduğunu gerekçelendirmektedir. Öte yandan evrim öğretiminin bilimin doğasını kavratmadaki rolü ve işlevine de önemli atıflar yapmaktadır. Yrd. Doç. Dr. Erdoğan Usta, “İnsanın Evrimi: Gerçekten Maymundan mı Türedik?” adlı yazısıyla insanın evrimine odaklanmakta, insanın maymundan türediği şeklindeki yanlış savın bir eleştirisini yapmaktadır. Evrime yönelik önemli bir yanlış anlamayı ele aldığı için yazının önemine değinmek gerekir. Prof. Dr. Mehmet Elgin, “Bilim Felsefesi, Evrim Teorisi ve Bilim Eğitimi” adlı yazısıyla, ABD’de yürütülmüş dava örnekliğinden yola çıkarak, evrim kuramının bilimsel statüsünü irdelemekte ve evrimin neden öğretilmesi gerektiği sorusuna gerekçeli bir yanıt vermeye çalışmaktadır. Evrim dosyamızın son yazısı, Doç. Dr. Hasan Aydın’a aittir. Aydın, “İslam Ortaçağında Varlık ve Oluş Sorununa Farklı Yaklaşımlar ve Evrimci Oluş Düşüncesi” adlı yazısıyla İslam kültüründe oluş sorununun tarihsel izini sürmekte, İslam dünyasında ortaya çıkmış evrimci oluş düşüncelerinin bir betimini sunmakta ve dinsel argümanlardan yola çıkılarak neden evrime karşı çıkılmayacağını gösteremeye yönelmektedir.

Dergide yer alan yazıların, evrim olgusunu tüketircesine ele aldığını iddia etmek olası değildir; çünkü bu konuda büyük bir yazın vardır. Ancak yazıların, evrime ilişkin bir farkındalık yaratacağı, evrim kuramının sağlam olan bilimsel statüsünü göstereceği, evrimin neden öğretilmesi gerektiği sorusuna önemli bir yanıt verdiği, karşıt savların önemlilerinin bir eleştirisini içerdiği açıktır. Bu nedenle, bu sayımızın ilgi ile okunacağını umuyoruz.

Bilim Felsefesi, Evrim Teorisi ve Bilim Eğitimi

Mehmet Elgin¹

Felsefe en genel anlamda yaşamın herhangi bir alanına dair kabullerin akla dayalı gerekçelendirilebilir olup olmadığı sorusunu ele alan bir disiplindir. Bilim felsefesi de en genel anlamda bilim etkinliği için gerekli olan bir takım epistemolojik ve metafizik kabullerin akla dayalı gerekçelendirilebilir olup olmadığı sorusunu ele alır. Örneğin, parçacık fizikçisi genel geçer yasaları ortaya koymaya çalışır ama bilim felsefecisi “evrende genel geçer yasalar vardır” iddiasının akla dayalı gerekçelendirilebilir bir iddia olup olmadığı sorusu ile ilgilenir. Öte yandan, bilim insanları bilimsel etkinliği bilimsel olmayan etkinliklerden ayırt eden bir yöntem olduğunu ve bu nedenle bilimin bu yöntemi kullanarak ulaştığı sonuçların başka yöntemlerle ortaya konulan sonuçlardan daha güvenilir olduğunu ileri sürerler; bilim felsefesi ise bilimin böylesi ayırt edici bir yöntemi olup olmadığını ve varsa bu yöntemin ne olduğu sorusunu ele alır. Bu ikinci probleme bilimde sınırlama problemi denir ve bu problem bilim felsefesinin en temel problemidir. Teorik bir problem gibi görünen bu problemin bilim politikalarını ve bilim eğitimi ile ilgili sonuçları vardır. Ben bu makalede bir örnek üzerinden bilimde sınırlama probleminin bilim eğitimi ile ilgili sonuçlarını ele alacağım.

İlk bakışta çok makul görülebilecek şöyle bir ilke düşünelim: Fizik, kimya ve biyoloji gibi bilim derslerinde sadece bu bilimlerde kabul görmüş teoriler okutulmalıdır. Böylesine makul görünen bir ilke 1982 yılında ABD’nin Arkansas eyaletinde görülen davanın temel konusuydu. “Yaratılışçı bilim” olarak adlandırdıkları “teoriyi” savunan bir grup okullardaki biyoloji derslerinde evrim teorisi ile “yaratılışçı bilime” eşit zaman ayrılması için mahkemeye başvurdular. Yargıç William Overton “yaratılışçı bilimin” bilimsel olup olmadığına karar verecekti. Eğer bu “teori” bilimsel bir teori değilse, okullardaki biyoloji derslerinde evrim teorisi ile eşit zaman ayrılmaması ABD anayasasına aykırı olmayacaktı. Yargıç Overton bir bilir kişi heyeti oluşturdu. Heyet “yaratılışçı bilimin” bilimsel olup olmadığına karar verecekti ancak böyle bir karar verebilmek için ellerinde bir bilim tanımı olması gerekiyordu. Öte yandan, bilim insanları ve bilim felsefecileri arasında üzerinde kesin olarak uzlaşıya varılmış bir bilim tanımı da yoktu. Dahası, bilim felsefecileri arasında bu konuda bir hayli farklı görüşler vardır.

¹Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü 48170 Kötekli/Muğla melgin@mu.edu.tr

Oluşturulan bilir kişiler arasında Michael Ruse da vardı. Bilir kişi heyetinin mahkemeye sunduğu bilim ölçütleri Michael Ruse (1982)'un şu şekilde özetlediğini söyleyebiliriz:

- 1.Bilim genel-geçer yasalara ulaşmaya çalışır.
- 2.Bilimsel açıklamalar genel-geçer yasalar kullanılmayı gerektirir.
- 3.Bilim teorileri empirik olarak test edilebilir.
- 4.Bilimin iddiaları mutlak değildir, empirik veriler ışığında değişebilir.

Ruse ve bilirkişi komitesi bu dört özelliğin hiçbirinin “yaratılışçı bilim” tarafından sağlanmadığını iddia ettiler ve Yargıç Overton da bilirkişilerin bu raporuna dayanarak “yaratılışçı bilime” okullardaki biyoloji derslerinde evrim teorisi ile eşit zaman ayrılmasının anayasaya aykırı olmadığına hükmetti. Larry Laudan (1982) Yargıç Overton'un kararının doğru olduğunu ama gerekçelerinin sorunlu bilim anlayışına dayandığını iddia eder. Laudan'a göre “yaratılışçı bilimin” bazı iddiaları test edilebilir ama bazı iddiaları test edilebilir değildir; öte yandan bilimlerin de en azından henüz test edilemeyen iddialar vardır. Laudan'a göre problem “yaratılışçı bilimin” önemli iddialarının büyük çoğunluğunun test edilip yanlışlanmış olmasıdır. Laudan'a göre veriler gerek Dünya'nın yaşı gerekse türlerin değişebilir olduğu ile ilgili açık bir şekilde evrim teorisini destekler, “yaratılışçı bilimin” iddialarını değil.

Elliott Sober ise (2009, 2007) “yaratılışçı bilimin” mantıksal yapısını daha detaylı bir şekilde inceler. Sober'e göre uygun yardımcı hipotezleri kullanarak “yaratılışçı bilimden” test edilebilir sonuçlar çıkarılabilir. Sober bu anlamda Laudan'a yaklaşır. Duhem-Quine (Duhem 1954, Quine 1953) tezine göre hiçbir iddia kendi başına izole bir şekilde test edilmez. Bir hipotezi test etmek için kullanılan diğer hipotezlere yardımcı hipotezler adı verilir. Hipotezlerin test edilen sonuçlarına da hipotezlerin gözlemlenebilir mantıksal sonuçları adı verilir. Bilim teorileri doğrudan deney ve gözlemlerle test edilebilir değildir. O nedenle, bu teorilerden başka bazı hipotezler (yardımcı hipotezler) kullanarak gözlemlenebilir sonuçlar çıkarırız ve bu sonuçların doğru ya da yanlış olmasına göre teorilere dair bir yargı oluştururuz. Örneğin ulaşılan gözlemlenebilir sonuçların doğru çıkması teori hakkında olumlu

yargılar oluşturmak için yanlış çıkması ise olumsuz yargılar oluşturmak için bir zemin oluşturur. Sober'e göre (2009, 2007) “yaratılışçı bilimden” gözlemlenebilir sonuçlar çıkarabilmek için akıllı tasarımcının veya yaratıcının niyetlerine dair yardımcı hipotezlere ihtiyaç vardır; fakat akıllı tasarımcının veya yaratıcının niyetlerine dair bu hipotezlerin kendilerinin empirik olarak test edilebilmesi mümkün değildir. O halde, “yaratılışçı bilimden” gözlemlenebilir sonuçlar çıkarılabilir de bu sonuçları çıkarmak için kullanmak zorunda olduğumuz hipotezler empirik olarak test edilebilir olmadığı için aslında “yaratılışçı bilimin” kendisi de empirik olarak test edilebilir değildir.

Popper (2010) bir iddianın bilimsel olup olmaması o iddianın yanlışlanabilir olup olmamasına bağlıdır iddiasını savunur. Burada yanlışlanabilir olma mantıksal anlamda yanlışlanabilir değildir. Herhangi bir tümel iddianın test edilebilmesi o iddianın gözlemlenebilir sonuçların çıkıp çıkmadığına bağlıdır. Eğer iddiadan çıkarılabilen sonuçlardan bazıları yanlış ise, iddianın yanlış olduğunu iddia etmek mümkündür. Fakat gözlemlenebilir sonuçların büyük çoğunluğu doğru olsa da tümel önermenin doğru olduğunu iddia edemeyiz çünkü tümel önermenin sonsuz sayıda gözlemlenebilir sonucu vardır. Popper'ın bu iddiası Duhem-Quine tezinden hareketle eleştirilmiştir. Hatırlayalım bir iddiadan gözlemlenebilir sonuçlar çıkarabilmek için yardımcı hipotezlere ihtiyaç vardır. Tümel önerme ve bu yardımcı hipotezleri kullanarak çıkardığımız sonuçların yanlış olması bize tümel önermenin veya yardımcı hipotezlerden bazılarının yanlış olduğunu söyler, bunlardan hangisinin yanlış olduğunu söylemez. O halde, tümel önermeler mutlak anlamda doğrulanamadığı gibi, yanlışlanamazlar da. Popper bu durumun farkındadır ve o nedenle yanlışlamacılık tezinin metodolojik olarak anlaşılması gerektiğini öne sürer. Ona göre, kullanılan yardımcı hipotezlerin test edilen tümel önermeden bağımsız bir şekilde test edilebilmesi gerekir. Bu mümkün olduğunda biz yanlışlayan gözlem önermesinin tümel önermeyi mi yoksa yardımcı hipotezleri mi yanlışladığı konusunda mutlak bir sonuca ulaşmasak da rasyonel bir karar verebiliriz. Hatırlayalım Sober “yaratılışçı bilimin” test edilebilmesi için akıllı tasarımcının niyetlerine dair hipotezleri kullanmanın zorunlu olduğunu söylemişti. Popper'ın yaklaşımı bakımından bu konuyu ele aldığımızda

şunu söyleyebiliriz: Akıllı tasarımcının niyetlerine dair yardımcı hipotezler akıllı tasarımcının varlığını kabul eden önermeden bağımsız bir şekilde test edilemez. O halde, akıllı tasarımcının niyetlerine dair hipotezleri kullanarak ulaştığımız gözlemlenebilir sonuçlar “yaratılışçı bilimi” test edemez.

Popper (1974) evrim teorisinin *test edilebilir* bir bilimsel teori değil, metafiziksel bir araştırma programı olduğunu iddia etmiştir. Popper’ın bu görüşü hem evrim teorisini savunanlar tarafından hem de “yaratılışçı bilimi” savunanlar tarafından bir hayli yanlış anlaşılmıştır. Popper’ın bilim felsefesinde “metafiziksel araştırma programı” teknik bir anlama sahiptir. Popper’a göre metafiziksel araştırma programları yasalara dayalı olarak ilkesel (matematiksel veya mantıksal) açıklamalar sağlarlar ancak bu yasalar tekil önermelerin açıklamasında büyük önerme işlevi görmezler. Tekil önermeler yasaları kullanarak oluşturulan modelleri ve başka tekil önermeleri kullanarak açıklanır. Popper (1957) sosyal bilimlerin büyük oranda böylesi bir yöntem kullanarak bilimsel açıklama ve öndeysiler sağladığını iddia eder. Popper (1974) ise aynı durumun evrim teorisi için de geçerli olduğunu çünkü evrim teorisinin yasalarının empirik yasalar değil, mantıksal veya matematiksel yasalar olduğunu söyler. Sonuç olarak Popper’ın bilim felsefesinde üç kategori vardır: 1. Test edilebilir bilimsel teoriler. 2. Metafizik araştırma programları. 3. Pseudo-bilimsel teoriler. Popper’a göre metafiziksel araştırma programları gerek test edilebilir tekil önermeler oluşturmamıza yardımcı olmaları bakımından gerekse test edilebilir bilimsel teorilere dönüştürülebilir olmaları bakımından pseudo-bilimsel teorilerden ayrılır. Örneğin, Freud’un psikanaliz teorisi pseudo-bilimsel bir teoridir. Benzer şekilde yukarıdaki sebepten dolayı “yaratılışçı bilim” de pseudo-bilimsel bir teoridir. Öte yandan, evrim teorisi metafiziksel bir araştırma programıdır—Popper’ın kendi deyimi ile *test edilebilir* bilimsel bir teori olmaya aday bir teoridir. Ancak Popper (1978) bu konudaki fikrini değiştirmiştir ve evrim teorisinin *test edilebilir* bilimsel bir teori olduğunu iddia etmiştir. Bütün bunların ışığında Popper’ın bilim felsefesinden şu sonuca ulaşırız: Evrim teorisi ile “yaratılışçı bilime” biyoloji derslerinde eşit zaman ayrılması doğru olmayacaktır çünkü bu iki teorisinin epistemolojik statüsü aynı değildir.

Görüldüğü üzere bir bilim tanımı üzerinde hem fikir olmasalar da hatta evrim teorisi ile ilgili farklı görüşlere sahip olsalar da Ruse’un aralarında olduğu bilirkişi heyeti, Laudan, Sober ve Popper bir konuda hem fikir olmuşlardır: Okullardaki biyoloji derslerinde “yaratılışçı bilim” ve evrim teorisine eşit zaman ayrılması doğru olmayacaktır. Makalenin geri kalan kısmında okullardaki biyoloji derslerinde “yaratılışçı bilim” ve evrim teorisine eşit zaman ayrılmasının bilim eğitimi sekteye uğratacağı tezini farklı bir argüman vererek savunmak istiyorum. Bunu yaparken de bilim felsefecilerinin bilim anlayışlarındaki farklılıklara odaklanmak yerine ortak olan noktaya odaklanacağım. Böyle bir argümanı geliştirebilmek için öncelikle mantıksal olguların, Popper’ın, Kuhn’un, Lakatos’un ve Sober’in bilim anlayışlarındaki ortak noktayı göstereceğim. Bu ortak nokta bilim teorilerinin yeni empirik olgular keşfetme araçları olarak görülmesidir. Daha sonra, evrim teorisinin mantıksal yapısından hareketle, evrim teorisinin bu işlevi yerine getirebileceğini göstereceğim. Sonuç olarak, “yaratılışçı bilimin” aynı işlevi yerine getiremeyeceği için okullardaki biyoloji derslerinde evrim teorisi ile eşit zaman ayrılmasının sorunlu olduğunu iddia edeceğim.

Popper (2010) ve Ayer (2010) bir teorisin bilimsel olabilmesi için o teorisin empirik olarak test edilebilir olması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Ayer’e göre bir teorisin bilimsel olabilmesi için o teorisin doğrulanabilmesi veya yanlışlanabilmesi gerekir. Popper teorilerin tümel önermelerden oluştuğunu iddia eder. Bir tümel önermenin sonsuz sayıda gözlemlenebilir sonucu olabilir. O halde, tümel önermelerden oluşan teoriler doğrulanabilir değildir. Ancak bu sonsuz sayıdaki gözlemlenebilir sonuçlardan bir tanesi bile yanlış ise tümel önermenin yanlış olduğu gösterilebilir. Bu nedenle Popper eğer empirik test edilebilirlik bilimsel olmanın ön koşulu ise ve eğer bilim teorileri tümel önermelerden oluşuyorsa, empirik test edilebilirliğin ve dolayısıyla da bilimselliğin mantıksal ölçütü yanlışlanabilirlik olmalıdır der. Daha önce de ifade edildiği gibi Duhem – Quine tezi bize mantıksal anlamda teorilerin yanlışlanabilir olmadığını gösterir. Popper böylesi durumlar için yardımcı olarak kullanılan teori veya hipotezlerin test etmek istediğimiz teoriden bağımsız olarak test edilebilmesi gerektiğini söylemişti. Sober de “yaratılışçı bilimden”

gözlemlenebilir sonuçlar çıkarmak için gerekli olan yardımcı hipotezlerin bu teoriden bağımsız olarak test edilebilir olmadığını vurgulamıştı. Böylelikle bir tek teorinin bilimsel olup olmadığından ziyade bir bütün olarak bir teorik sistemin bilimsel olup olmadığından bahsedilebilir. Böylesi kendileri de empirik olarak test edilebilir yardımcı teori veya hipotezleri kullanarak gözlemlenebilir sonuçlara ulaştığımızda, ulaştığımız sonuçlar doğru da olsa yanlış da olsa biz evrendeki tikel bir duruma dair bilgi sahibi oluruz. Bu şekilde ele alındığında teorik bir bilim sistemi yanlış da olsa doğru da olsa tekil olguları keşfetmemizin aracı olarak işlev gören bir sistemdir. Bilimin bu özelliği Kuhn ve Lakatos'un yazılarında çok daha net bir şekilde ortaya çıktığı için bu iki bilim felsefecisinin görüşlerinden de bahsetmek gerekecek.

Kuhn (1962) ve Lakatos (1970) bilimdeki bu bütüncü yönü öne çıkararak bir bilim anlayışı geliştirmeye çalışmışlardır. Kuhn bir bütün olarak teorik sisteme paradigma adını vermiştir. Paradigma "... evrenin ne tür öğelerden oluştuğu ve bu öğeler arasındaki etkileşime dair yarı metafizik varsayımlar, yasalar ve bu varsayım ve yasaların doğadaki değişik durumlara nasıl uygulanacağına dair metodolojik kurallardan oluşan bir yapıdır." Elgin 2015, s. 78. Kuhn'a göre böylesi bir yapı iki çeşit bulmaca tanımlar: Teorik ve pratik bulmacalar. Genel göreceliğin bir çok duruma uygulanabilmesi için Öklidyen olmayan geometrilere ihtiyaç vardır. Bu geometriyi kullanarak genel göreceliğin çeşitli durumlara nasıl uygulanacağı sorusu teorik bulmaca örneğidir. Öte yandan, gravitasyon dalgalarının nasıl ölçüleceği sorusu pratik bulmaca örneğidir. Kuhn alternatif paradigmalardan hangisinin daha iyi olduğunu belirlemedeki temel ölçütün paradigmanın bulmaca çözme etkinliğindeki yetkinliği olması gerektiğini söyler. Bulmaca çözme etkinliğinde daha yetkin olan paradigmayı kullanarak tekil durumlara dair daha çok bilgi elde ederiz. Kuhn'a göre bilim tarihinde bilim toplulukları Aristoteles fiziğinden Newton fiziğine veya "yaratılışçı bilimi" bırakıp Darwinci evrim teorisine ve nihayet yeni sentez olarak adlandırılan modern evrim teorisine geçtiklerinde bulmaca çözme yetkinliğini ölçüt olarak kullanmışlardır. Her iki durumda da, sonra gelen paradigmalar eskilerine göre kendi tanımladıkları bulmacaları çözme konusunda daha yetkinler ve bu nedenle tercih edilmişlerdir.

Lakatos (1970) bilimin en küçük biriminin bilimsel araştırma programları olduğunu söyler. Bir araştırma programı katı çekirdek, koruyu kuşak ve negatif ve pozitif tavsiyelerden oluşur. Katı çekirdek Kuhn'un bahsettiği yarı metafizik varsayımlar ve yasalardan oluşur. Koruyu kuşak ise bu katı çekirdekten gözlemlenebilir sonuçlar çıkarabilmek (veya Kuhn'un dediği gibi bunları doğanın değişik veçhelerine uygulayabilmek) için gerekli olan her türlü hipotez veya teoridir (buna Duhem-Quine tezi çerçevesinde daha önce yardımcı hipotezler demiştik). Negatif tavsiyeler katı çekirdek ve koruyucu kuşaktan elde ettiğimiz modellerin yanlışlanması durumunda katı çekirdeğin sorgulanmaması gerektiğini söyler. Pozitif tavsiyeler ise katı çekirdek ve koruyucu kuşağı kullanarak gözlemlenebilir bir sonuca ulaştığımızda ve bu sonuç yanlış çıktığında sistemin hangi parçalarında ne tür bir değişikliğe gidilmesi gerektiğini bize söyler. Lakatos'taki bu tavsiyeler ile Kuhn'daki metodolojik kurallar benzer işlev görürler. Lakatos'a göre pozitif tavsiyeler katı çekirdeği kurtarmak için keyfi bir şekilde koruyu kuşak hipotezlerde değişiklik yapmamıza izin vermemelidir. Popper ile benzer şekilde Lakatos da koruyucu kuşakta yapılacak değişikliklerin katı çekirdekten bağımsız bir şekilde test edilebilir olması gerektiğini söyler. Böylelikle Lakatos'a göre katı çekirdek yanlışlanabilir değildir ancak katı çekirdek ve koruyucu kuşaktan oluşturduğumuz bütün (ya da model) yanlışlanabilirdir. Bu bütün yanlışlandığında bizi koruyucu kuşakta değişiklik yapmaya zorlar. Bu değişiklikler katı çekirdekten bağımsız bir şekilde test edilebilir olduğu sürece teorik sistem yani araştırma programı ilerleticidir ancak bu özelliğini kaybettiğinde ise yozlaştırıcıdır. Burada ilerletici olma tekil olgulara dair bilimizin artmasına yaptığı katkı olarak anlaşılmalıdır.²

Özetleyecek olursak doğruluk veya yanlışlıktan bağımsız bir şekilde bir teorik sistemin veya araştırma programının olgusal bilimizi artırma konusundaki yetkinliğinden veya kapasitesinden söz etmek mümkündür. Yine doğruluk ve yanlışlıktan bağımsız bir şekilde bilimde ilerleme tekil olgulara dair bilimizin artması olarak ele alınabilir. Eğitimdeki önemli amaçlardan birisi öğrencilerin yenilikçi projeler üretebilmesini ve yeni olguları keşfetme-

² Burada Kuhn ve Lakatos'un görüşleri çok yüzeysel ele alınmıştır. Bu yazının amacı açısından bunun bir sakıncası yoktur ancak daha ayrıntılı bilgi için Elgin (2015)'e başvurunuz.

sini sağlayacak araçları onlara kazandırmaktır. Bu açıdan ele alındığında okullardaki bilim derslerinde en azından bahsini ettiğimiz ölçütü sağlayan bilim teorilerine daha fazla zaman ayrılmalıdır. Eğer eski bilim teorileri bunları yapma konusunda yenilerinden daha kötü performans gösterdiği için terk edilirse, bu teorileri yenileri kadar zaman ayırmak bu temel eğitim ve politik amaçlarla örtüşmeyecektir. Böylesi bir perspektiften değerlendirdiğimizde modern evrim teorisinin statüsü nedir?

Modern evrim teorisi bir kuvvetler teorisidir (Sober 1984). Bu teoride evrim bir popülasyonun gen frekanslarındaki değişime olarak tanımlanır. Daha sonra da bu gen frekanslarını değiştirme ihtimali olan kuvvetlerden bahsedilir. Bunlar, doğal seçim, mutasyon, göç, genetik sürüklenme ve eşeyssel seçilimdir. Bir kuvvetler teorisi her şeyden önce bir atalet yasası tanımlar. Bu önemlidir zira atalet yasası sisteme hiçbir kuvvet etki etmezse sistemin nasıl davranacağını tanımlar. Modern evrim teorisinde bu işlevi matematiksel bir yasa olan Hardy-Weinberg yasası yerine getirir. Bu yasa bir popülasyona herhangi bir evrimsel kuvvet etki etmezse o sistemdeki gen frekanslarının genotip frekanslarını nasıl belirleyeceğini ifade eder. Böyle bir yasa olmadan biz sistemde değişiklik olup olmadığını bulamazsak ne kadar olduğunu belirleyemeyiz. Daha sonra her bir kuvvet sisteme tek başına etki ettiğinde sistemin hangi yönde ve ne kadar değişeceğini belirleyen yasalar olacaktır. Örneğin, Doğal seçim prensibi doğal seçim sisteme tek başına etki ettiğinde popülasyonda uyum gücü yüksek olan genlerin frekanslarının artacağını söyler. Evrim teorisi bir kuvvetler teorisi olarak bahsini ettiğimiz matematiksel modelleri kullanmak sureti bir popülasyonun gen frekanslarını değiştiren nedensel hipotezleri bulmamızı sağlar ve böylelikle de tekil durumlara dair bilgimizi artırır. Doğal seçim prensibinden faydalanarak AIDS hastalarının daha uzun süre yaşaması sağlanmıştır. Zira zararlılarla mücadelede doğal seçim prensibinden faydalanılmıştır. Çok daha kompleks durumlar için de bu teori kullanılır. Demek ki, bu teori bizim sözünü ettiğimiz tikel durumları keşfetme aracı olma işlevini yerine getirmektedir. Dikkat ederseniz ben burada bütün türlerin tek bir atadan geldiğini iddia etmedim. Zira ortak ata iddiası ile doğal seçim prensibi mantıksal olarak bağımsızdır. Sober ve Orzack (2003) Darwin'in uyumsal özelliklerin çoğu zaman ortak ataya dair çıkarım yapma ihtimalini za-

yıflattığını söylediğini belirttikten sonra doğal seçim prensibine dair iddiaların test edilebilmesi için ortak ataya dair yardımcı hipotezler kullanmamız gerektiğini savunurlar. Bu türden soruların cevabı ancak daha dikkatli ve titiz çalışmalar sonucunda ortaya çıkacaktır. Eğitim gören çocukların öğrenmesi gereken teorinin matematiksel yapısı ve bu yapının tekil durumlara nasıl uygulandığı ile ilgili yöntemlerdir. Bunları öğrenen birisi teoriyi tekil durumlara uygulayarak yeni olgular keşfetme şansı bulacaktır.³

“Yaratılışçı bilim” bir kuvvetler teorisi olarak temsil edilemez çünkü böyle bir temsilde değişime tabii temel özelliğin ne olduğu belirsiz kalmaya mahkumdur ve bu nedenle de böylesi bir sistem için atalet yasası belirlemek mümkün değildir. Bir atalet yasası oluşturamadığımızda sistemi matematiksel olarak temsil edemeyiz. Matematiksel yöntemlere göre temsil edilemeyen bir teori ise bizim sistematik yöntemlerle araştırma yapmamıza olanak vermez. Özetle teori felsefi olmaktan öteye geçemez. Kuhn bir paradigma içerisinde çözülecek bulmacaları paradigmanın mantıksal yapısının belirlediğini söyler (Kuhn 1970, s. 9). Kuhn'un bilim felsefesinin bu yönü gerek kendi yazılarında gerekse Kuhn'un görüşlerini ele alan yazılarda pek ön plana çıkmamıştır ancak bu önemli bir belirlemedir ve gerek Sober'in gerekse Popper'ın vurguladıkları bir teoriyi test etmek için kullanılan yardımcı hipotezlerin test edilebilir olması koşulu ile ilişkilidir. Sober ve Popper bazı teorileri test etmek için kullandığımız yardımcı hipotezlerin test edilebilir olduğunu ama bazı teorileri test etmek için kullandığımız yardımcı hipotezlerin test edilebilir olmadığını söylemişlerdi. “Yaratılışçı bilimi” test etmek için kullandığımız yardımcı hipotezler kaçınılmaz bir şekilde test edilebilir değildir; böyle olunca da bu teorik sistem tekillere dair bilgimizi artırma ve yeni olguların keşfedilmesi işlevini yerine getirememektedir. Kuhn'un deyimi ile “yaratılışçı bilim” test edilebilir olup olmadığı için değil, sistematik yöntemlerle çözülebilir bulmacalar tanımlamadığı için ona biyoloji derslerinde evrim teorisi ile eşit süre ayrılmalıdır. Öte yandan, bilim tarihi derslerinde bu görüşe yer verilmelidir zira tarihsel olarak biyoloji camiasının bu teoriyi neden terk edip, yeni paradigma olarak adlandırılan evrim teorisine geçtiğini anlamak önemlidir.

³ Burada evrim teorisinin mantıksal yapısı yüzeysel olarak ele alınmıştır. Daha ayrıntılı bilgi için bknz. Sober (1984).

Bu meselelerin tartışmasını ideolojik bir zeminde yürütmenin hiç kimseye faydası yoktur. Mesele eğitim olduğunda devletin ve bizlerin sorumluluğu öncelikle mevcut paradigmaları kullanarak mevcut problemlerin nasıl çözüldüğünün eğitimi- ni vermektir. Elbette mevcut paradigmalar da de- ğişebilir ancak biz bunun nasıl olacağını önceden kestiremeyiz. Nitekim yeni paradigma arayışları eski paradigmalar mevcut problemleri çözmek için yeterli olmadığında başlar. Yani değişiklik eski pa- radigmayı üst sınırlarına kadar zorlamanın sonucu olarak gelecektir. Bilimde ilerlemeyi, en azından olgusal bilğimiz bakımından, teorilerin temel iddi- alarından test edilebilir sonuçlar çıkarmak için kul- landığımız yardımcı hipotezlerin de empirik olarak test edilebilir olması sağlar. Eğer bu yardımcı hi- potezler empirik olarak test edilebilir değilse, elde edilen sonuçları teoriyle uyumlu olacak şekilde yorumlamamızı kısıtlayan hiçbir şey yoktur. Da- hası teori ve yardımcı hipotezlerden çıkardığımız sonuçlar doğru olduğunda da yardımcı hipotezler test edilebilir değilse, bu doğruluğu neye atfetme- miz gerektiği belirsiz kalacaktır. Yardımcı hipotez- lerin test edilebilir olması koşulu sonuçları teoriyle uyumlu olacak şekilde yorumlamamıza sınırlandır- ma getirir. İşte tam da bu sınırlama tekil olgulara dair bilimizi artıran bir mekanizmadır. Bilim teo- rileri bu anlamda yanlış sonuçlara sahip olduğunda da doğru sonuçlara sahip olduğunda da bize evren ile ilgili bir şeyler öğretir. Sonuç olarak iyi teoriler (doğruluk veya yanlışlık iddiasından bağımsız bir şekilde) bize olgulara dair bilimizi artırmak için teorik araçlar sunarlar.

Bizde TÜBİTAK ve dünyadaki bir çok bilim ku- ruluşunun önerilen projelerin kabul edilebilir ola- bilmesi için yenilikçi olması, bilime ve ulusal eko- nomilere katkı sağlaması gibi koşullar koyduğunu biliyoruz. Bu koşulların sağlanabilmesi için bilim eğitiminde tekillere dair bilimizi artıran ve yeni olgular keşfetme işlevini yerine getiren bilim teo- rilerinin bilim derslerinde okutulması gerekir. Tam da bu nedenle fizik derslerinde Aristoteles fiziği okutulmaz, onun yerine Newton fiziği, Kuantum fi- ziği veya Einstein'ın görecelilik teorileri okutulur. Öte yandan Aristoteles fiziği bilim tarihi ve felsefe tarihi derslerinde halen kendisine yer bulur. Benzer şekilde okullardaki biyoloji derslerinde matematik- sel evrim teorisi ile "yaratılışçı bilime" eşit zaman ayrılması yeni olgular keşfetme konusunda iyi per- formans gösteremediği için terk edilen bir teori ile

bu işlevi daha iyi yerine getirdiği için kabul edil- miş olan bir teoriye eşit zaman ayrılması anlamına gelecektir. Böylesi bir durum ise ne TÜBİTAK'ın kabul edilebilir proje koşulları ile ne de yüksel teknoloji ürünleri hedefleyen bir ülke ekonomisi amaçları ile bağdaşmayacaktır. Ancak "yaratılış- çı bilim" Aristoteles fiziği örneğinde olduğu gibi kendisine bilim tarihi ve felsefe tarihi derslerinde yer bulabilir. Burada amaç bu konudaki tartışma- ları yasaklamak değildir, bu konudaki tartışmalar devam edebilir ve etmektedir de ancak mesele bi- lim eğitimi olduğunda bu tartışmalar mevcut bilim pratiğine olumlu katkılar sunmamaktadır. Kuhn'un tabiri ile *olağan bilim geleneğinde* felsefi tartışma- ların bilimdeki mevcut bulmacalara çözmeye pek fazla katkısı yoktur.

Referanslar:

- Ayer, A. (2010). *Dil, Doğruluk ve Mantık*. Çeviren: Vehbi Hacıkadiroğlu. İstanbul: Metis Yayınları, Üçüncü Baskı.
- Duhem, P. (1954). *The Aim and The Structure of Physical Theory*. Translator: Philip P. Wiener. Princeton: Princeton University Press.
- Elgin, M. (2015). Bilim Felsefesi. İçinde: Nilgün Yenice (ed.), *Bilimin Doğası Gelişimi ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları, ss. 45-94.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). Logic of Discovery or Psychology of Research? In Imre Lakatos and Alan Musgrave (eds.), *Criticism and Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 1-24.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and The Methodology of Scientific Research Programmes. In Imre Lakatos and Alan Musgrave (eds.), *Criticism and Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 91-196.
- Laudan, L. (1982). Commentary: Science at the Bar—Causes for Concern. *Science, Technology, and Human Values*, 7(41): 16-19.
- Popper, K. 1978. "Natural Selection and the Emergence of Mind." *Dialectica* 32 (3-4):339-355.
- Popper, K. R. (2010). *Bilimsel Araştırmaların Mantığı*. Çevirenler: İlknur Aka ve İbrahim Turan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Dördüncü Baskı.
- Quine, W. V. O. (1953). *From A Logical Point of View*. Camb- ridge, MA: Harvard University Press.
- Ruse, M. (1982). Creation-Science Is Not Science. *Science, Technology, and Human Values*, 7(40): 72-78.
- Sober, E. (1984). *The Nature of Selection: Evolutionary The- ory in Philosophical Focus*. Bradford: MIT Press.
- Sober, E. ve S. H. Orzack (2003). Common Ancestry and Na- tural Selection. *British Journal for the Philosophy of Science* 54: 423-437.
- Sober, E. (2007). What is Wrong with Intelligent Design? *Qu- arterly Review of Biology* 82(1): 3-8.
- Sober, E. (2009). *Biyoloji Felsefesi*. Çevirenler: A. Sol, C. Yağız, D. Sugorakova, E. Keskin, G. Akbay, M. El- gin, O. Aslan, S. Yalçın ve Z. Alpınar. Ankara: İmge Kitapevi.

Evrim Öğretimi ve Bilimin Doğası: Evrim Niçin Öğretilmelidir?*

Çeviri: Zeki Apaydın¹

Evrim teorisinin öğretimi niçin çok önemlidir? Aslında Biyolojideki kimi sorular evrim teorisine başvurulmadan da yanıtlanabilir: Kuşlar nasıl uçar? Bazı bitkiler çöl koşullarında nasıl yaşarlar? Çocuklar anne ve babalarına neden benzerler? Bu soruların her biri, aerodinamik mekanizmalar, bitkiler tarafından suyun depolanması ve kullanımı veya kalıtım mekanizmaları ile ilgili yanıtlar içerirler. Bu türden sorular çocukların her zaman sordukları soru tiplerindendir. Bu soruların klasik yanıtları, bazen bazı öğrenciler tarafından sorulan daha karmaşık, daha derin soruların ortaya çıkmasına neden olur: Bu şeyler veya süreçler nasıl gerçekleşti? Uçmak kuşlara nasıl bir avantaj sağlamaktadır? Çöl bitkileri diğer bitkilerden nasıl farklılaşmıştır? Bireyler kendilerine özgü genetik tasarımlarına nasıl sahip olmuşlardır? Böylesi sorulara yanıt verebilmek, zaman içerisinde bir değişimin olduğu olgusunu doğrulayan bir anlama yetisini ve bir tarihi perspektifi zorunlu kılar. Doğa bilimleri ile ilgili olan kişiler bu çeşit soruları devamlı sormaktadırlar. Zamanla, iki gözlemin özellikle şaşırtıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki yaşamın çeşitliliğiyle ilgili olandır: “Niçin dünyada çok farklı bitki ve hayvan çeşidi vardır?” Dünyamızdaki doğal yaşam alanları keşfedildikçe, canlıların çeşitliliğinin fazlalılığı o kadar derin iz bırakmıştır. On dokuzuncu yüzyılın ortalarında Darwin, *Türlerin Kökeni*'ni yazdığı anda doğa bilimciler, doğadaki bitki ve hayvan çeşitliliğini sadece on binlerle ifade ediyorlardı. Yirminci yüzyılın ortalarında ise biyologlar, mikroorganizmalardan böceklerle daha az göze çarpan yaşam biçimlerini araştırmaya yöneldiler ve bu organizmaların sayılarının yaklaşık bir ila iki milyon arası olduğunu tespit ettiler. O zamandan bu güne kadar dünyadaki biyolojik çeşitliliğin merkezi durumundaki, yağmur ormanlarında yapılan çalışmalar, canlı çeşitliliğinin bu rakamların yaklaşık on katı olduğu yönünde sonuçlar vermiştir. Peki ama nasıl bir süreç böylesine devasa bir biyolojik çeşitliliğin oluşmasını sağlamıştır? İkinci soru ise ilkinin (biyolojik çeşitlilik) tersi bir durumu irdelemektedir. “Organizmalar arasındaki benzerlikleri nasıl açıklayabiliriz?” İnsanoğlunun her zaman çok yakın akraba türler arasındaki benzerlikler, dikkatini çekmiştir; ancak zamanla anatomik ve işlevsellik bakımından uzaktan akraba türlerin bile ortak özelliklere sahip oldukları ortaya

¹ Doç. Dr. OMÜ Eğitim Fakültesi

çıkıştır. Balinaların ön yüzgeçlerindeki kemikler, bizim kollarımızdaki kemiklerle aynı düzenlenişe sahiptir. Organizmalar, döllelenmiş yumurta hücrelerinden embriyolara gelişirken çok benzer gelişim aşamalarından geçmektedirler. Bundan başka paleontologlar, fosil kalıntılarından, bugün yaşayan organizmalarla çeşitli yollarla akrabalık ilişkisi olan sayısız nesli tükenmiş türler keşfetmişlerdir. Bu soru, modern deneysel biyoloji, hücresel ve moleküler seviyedeki süreçlere yöneldikçe, daha da büyük bir güç kazanmıştır. Bakterilerden bira mayası, fındık faresi ve insanlara yaşayan tüm organizmalar, temel yaşam süreçlerinde benzer biyokimyasal mekanizmayı kullanmaktadırlar. Hücresel temel yapısında yapısal protein olarak kullanılan ve organizmada kimyasal reaksiyonları katalizleyen proteinlerin birçoğu, bütün türler için adeta özdeşlik göstermektedir. Belli başlı insan proteinlerini kodlayan genler, meyve sinekleri, fındık fareleri ve primatlarda benzer işlevleri gören genlerden çok az farklılık göstermekle birlikte oldukça çok benzerliğe sahiptirler. Tüm canlı organizmalar, nesilden nesile genetik bilgi aktarımında aynı biyokimyasal sistemi kullanmaktadırlar. Bilimsel bir bakışla, aslında yaşamın ortaklığıyla ilgili sorulara verilecek tek bir cevap vardır: Farklı organizma çeşitleri, yapısal ve işlevsel açıdan oldukça benzer özellikleri paylaşmaktalar; çünkü birbirleriyle filogenetik yönden ilişki içindedirler. Ama nasıl?

Bilmeceyi Çözmek

Biyolojik evrim kavramı, bu temel soruların her ikisini de karşılamaktadır. Evrim teorisi, günümüz dünyasında yaşamakta olan milyonlarca farklı bitki, hayvan ve mikroorganizma türü arasındaki benzerliklerin, tıpkı kuzen akrabalığında olduğunu gibi, ortak atalardan köken almakla ilişkili olduğunu ifade eder. Doğada yaşamakta olan organizmalar, tipik olarak sınırlı besin kaynakları, sınırlı yaşam alanları ve diğer çevresel koşulların baskısı altında yaşamda kalabilecek ve üreme şansına kavuşabilecek yavru sayısından daha fazla yavru meydana getiriler. Bu yavrular çoğunlukla kalıtsal özellikleri bakımından farklıdır; başka bir ifadeyle her yavru meydana getireceği yeni nesle genetik olarak farklı özellikler aktarabilir. Birbirleriyle rekabet halinde olan yavrular, belirli bir çevrede onlara üs-

tünlük sağlayan özelliklere sahiplerse, bu durumda yaşamda kalabilecek ve özelliklerini yavrularına aktarabileceklerdir. Bu türden farklılıkların nesiller boyunca birikmesiyle popülasyonlar, atalarından farklılaşacaklardır. Bu süreç, sınırlı kaynaklar için rekabet halinde olan organizmaların biyolojik olarak üremesinin bir doğal sonucu olup, bilimsel açıdan, bilinen en mükemmel kronolojilerden birinden sorumludur. Milyarlarca yıllık böylesi bir süreçte, yeryüzündeki en eski ve ilkel organizmalar, bu gün yaşamakta olan bitkilere, hayvanlara ve mikroorganizmalara farklılaşmışlardır. Her ne kadar insanlar, balıklarla ve bakterilerle karşılaştırılamayacak kadar farklı görünseler de, bu grupların hepsi, ortak atalarına ait bazı ortak özellikleri paylaşmaktadırlar. Evrim, aynı zamanda günümüzde yaşamakta olan modern türlerdeki büyük farklılıkların nedenlerini de açıklamaktadır. Kendilerine benzer organizmalarca işgal edilemeyen ekolojik nişlere yerleşebilme yeteneğine sahip özellikleri bulunduran popülasyonlar, yaşamda kalmak için daha büyük bir şansa sahip olmuşlardır. Zamanla türler farklılaştıkça, yeni kaynaklardan faydalanabilme üstünlüğünü sağlamak amacıyla, gittikçe daha fazla ekolojik nişi işgal etmişlerdir. Öte yandan evrim, başka olguları açıklama gücüne de sahiptir. Yerküredeki yaşamın milyarlarca yıldır var olması, gezegenin fiziksel çevresinin değişmesinde çok büyük bir rol oynamıştır. Örneğin, atmosferimizin kompozisyona, kısmen de olsa yaşayan sistemlerin oluşumuna bir katkısı vardır. Evrimin bir sonucu olarak ortaya çıkan fotosentez sürecinde, yeşil bitkiler karbondioksit ve suyu abzorbe etmişler, organik bileşikler üretmişler ve oksijeni serbest bırakmışlardır. Bu süreç oksijen bakımından zengin bir atmosferin ortaya çıkmasına ve oksijenin atmosferde sabit oranlarda kalmasına yol açmıştır. Yaşam komüniteleri (birlikleri), aynı zamanda iklim koşullarını ve suyun okyanuslar, atmosfer ve karasal ortamlar arasındaki döngüsünü de son derece etkilemiştir. Batı Amazon havzasına ait ormanlardaki yağışın çoğu, orada yaşayan bir ağacın yapısına zaten girmiş sudan ibarettir. Buna ilaveten, bitkiler ve toprak mikroorganizmaları, yer kürenin ısı tutma kapasitesini arttıran karbondioksit ve metan gibi sera gazlarını emerek ya da salıvererek küresel sıcaklık üzerinde önemli bir kontrol mekanizması oluşturmaktadırlar.

Kısacası, biyolojik evrim, bizi kuşatan dünyanın en önemli üç temel özelliği ile ilişkilidir: Yaşayan organizmalar arasındaki benzerlik, biyolojik çeşitlilik ve yaşadığımız dünyanın birçok fiziksel özelliği. Evrimle ilişkili olan bu olgusal açıklamaların hepsi, fizik, kimya, jeoloji, biyolojinin birçok alanı ve diğer bilimlere ait sonuçlar içermektedir. Bundan dolayı evrim, biyologların dünyayı anlama işinde kullandıkları ilkeleri düzenleyen bir merkez olgu konumundadır. Evrimsel açıklamadan yoksun bir biyoloji öğretimi, insanların yaşamı algılamasına büyük bir tutarlılık ve düzen getiren güçlü bir kavramın ve aracın öğrencilerin elinden alınması anlamına gelecektir. Evrim öğretiminin öğrenciler için büyük bir pratik değeri de vardır. Dolaylı ya da dolaysız evrim biyolojisinin, topluma birçok katkısı mevcuttur. Evrim birçok insan patojeninin, daha önceden etkili olan ilaçlara niçin direnç geliştirdiğini ve artan bir düzeyde devam eden bu ciddi probleme karşı koyabilmenin yollarını açıklama gücüne de sahiptir. Evrimsel biyoloji, yabani ve evcil bitki popülasyonları arasındaki, hayvanlar ve onların doğal düşmanları arasındaki ilişkileri de açıklayarak, tarımsal gelişmeye birçok önemli katkı sağlamaktadır. Evrimi anlamak, fosil yakıtlar gibi doğal kaynakların bulunması ve kullanılması için bir zorunluluk olup, insan topluluklarının doğal çevre ile umut verici ilişkiler oluşturmada kaçınılmazdır. Böylesi örnekler, daha da arttırılabilir. Evrimsel araştırmalar, günümüzde biyolojinin en aktif alanlarından biri olup, önemli patik uygulamalara sahip düzenli bir temel oluşturmaktadır.

Okullardaki örgün eğitimde evrim öğretimine karşı olanlar, kimi zaman öğretmenlerin “evrime karşı deliller” sunmalarını istemektedirler. Bununla birlikte evrimin var olup olmadığı üzerinde bir tartışma mevcut olmayıp, evrimin olmadığına dair de her hangi bir delil bulunmamaktadır. Evrimin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bazı detaylar hala araştırılmaktadır. Ancak bilim insanları, sadece evrimi ortaya çıkaran özel mekanizmalar üzerinde tartışmakta olup, yaşamın tarihini açıklamada evrimin tamamen doğruluğu üzerinde bir tartışma yürütmemektedir.

Evrime ve Bilimin Doğası

Evrime öğretimi bir diğer önemli işleve daha sahip-

tir. Çünkü bazı insanlar, evrimin uzun zamandır taşıdıkları inançlarıyla çelişen bir yanı olduğunu düşünmektedirler; işte evrim öğretimi eğitimciler, insanların diğer uğraşı ve anlama biçimlerinden bilimsel uğraşları ayırma ve bilimin doğasını aydınlatmayla ilgili muhteşem bir fırsat sunmaktadır. (...) Örneğin “teori” kavramının insanlar tarafından genellikle nasıl kullanıldığını düşünecek olursak; kimileri sadece bir düşünceyi ima edebilir veya bir düşünceye gönderme yapabilir ve daha sonra “bu düşüncenin sadece bir teori olduğunu” ekleyebilir. Kimileri ise sözlerine “benim teorim şöyledir” şeklinde başlayabilirler. Görüldüğü gibi, yaygın bir kullanım biçimi olarak, teori sıklıkla bir tahmin veya bir sezgisel kanı anlamında kullanılmaktadır. Bilimde ise “teori” kelimesi, oldukça farklı bir anlama sahiptir. Teori, bilimsel kullanımda doğruluğu son derece iyi ispat edilmiş üst açıklama biçimlerini ifade etmektedir. Bilim ayrıca evrimden başka güçlü teorileri de içermektedir. Hücre teorisi, yaşayan bütün organizmaların hücrelerden oluştuğunu ifade eder. Güneş merkezli evren teorisi, güneşin dünya etrafında değil de dünyanın güneş etrafında döndüğünü söyler. Böylesine kavramlar ve teoriler, bilimsel açıdan herhangi bir şüpheye yer bırakmayacak kadar çok gözlemsel ve deneysel veriler ve delillerle desteklenmiştir.

Bazen bilim adamlarının kendileri de teori kelimesini, gayet özensiz bir biçimde, çok iyi delillerden yoksun kesin olmayan ve ön görüş niteliğindeki açıklamalar için kullanabilmektedirler. Ancak teori kelimesinin, evrim gibi son derece ezici sayıda delillerle desteklenen kavramları tanımlamak için kullanıldığında içeriğin böylesine dikkatsiz ve laübal kullanımlardan ayrı tutulması önemlidir. Bilim insanları, doğayla ilgili böylesine sürekli açıklamalarına “teoriden” başka uygulayabilecekleri bir kelimeyi arzulayabilirler; ancak teori terimi kendisinden vazgeçilemeyecek kadar bilimsel terminolojinin içine girmiştir. Bilimsel bilgilerin hepsiyle ilgili olarak, bir teori geliştirilebileceği gibi, hatta yeni ve reddedilemez delillerin ışığında bir önceki teori, alternatif bir teoriyle değiştirilebilir. Örneğin, dünyanın kendi eksenini etrafında ve güneş etrafında döndüğünü tanımlayan heliyo-sentrik teorisinin, güneşin dünya etrafında döndüğünü ifade eden geosentrik teorisinin yerini nasıl aldığı bilinmektedir.

Bununla birlikte anlaşıldığı gibi, daha sonra reddedilmesi pek mümkün olmayan somut bir delilden yoksun, herhangi bir düşünce bilimsel yönden teori olarak kabul edilemez. Bir teori evrim teorisi gibi oldukça çok somut delil ile desteklendiğinde son derece güvenilir bir noktaya ulaşmış olur.

Bilimsel olarak hipotez kelimesi, aslında teorisinin yaygın kullanımındaki gibi kesin olmayan, deneme kabilinden olan anlamı içermektedir. Bir hipotez doğal dünya ile ilgili test edilmek üzere ileri sürülmüş veya test edilebilir ifadedir. Bir deney ya da gözlem sonucunda bir hipotez desteklenebilir veya reddedilebilir. Anlamanın en erken aşaması olarak hipotez, daha karmaşık ve daha kapsamlı açıklamaları ve sonuçları inşa etmek için kullanılabilir.

Gerçek kelimesi de bilimsel olarak teori kavramında olduğu gibi, günlük kullanımdan farklı bir anlamda kullanılmaktadır. Bilimsel olarak gerçek, tekrar tekrar doğrulanmış bir gözlemi ifade eder. Bununla birlikte, gözlemler beş duyumuzla topladığımız verilerden başka bir şey değildir. Bundan dolayı bu tip verilere de asla sonuna kadar güvenemeyiz. Aynı biçimde gözlemler de zamana, teknolojinin gelişmesine ve verilerin daha iyi değerlendirilmesine bağlı olarak değişebilirler. Örneğin, gelişmiş mikroskop teknikleri insan somatik hücrelerinin 23 çift kromozom içerdiğini daha doğru bir biçimde ortaya koyana kadar uzun yıllar insan hücrelerinin 24 çift kromozomdan ibaret olduğu, bilimsel bir gerçek olarak kabul görmüştür. Aslında dolaylı veya mizahi (ironik) olarak, bilimsel gerçekler çoğunlukla değişime teorilerden daha açık bir yapı sergilerler. Bu durum, bilimde gerçek kavramının niçin çok sıklıkla kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Son olarak bilimdeki yasalar ise, tipik olarak fiziksel dünyanın belirli koşullar altında nasıl bir davranış sergilediğinin tanımlamasını yapmaktadırlar. Örneğin, hareket yasaları, nesnelerin belirli güçler altında nasıl hareket ettiğini tanımlar. Bu yasalar, belirli hipotezlerin ve teorilerin desteklenmesinde çok faydalı olabileceği gibi, bilimin bütün öğelerinde olduğu gibi yasalar da yeni bilgi ve gözlemlerin ışığında değişikliğe uğrayabilirler.

Evrim öğretimine karşı olanlar, çoğunlukla evrimin “bir gerçek değil, bir teori” olarak düşünülmesi ge-

rektiğini ifade edeler. Böylesi bir ifade, bu kavramların bilimsel olarak kullanımıyla günlük kullanımının karıştırıldığının göstergesidir. Bilimde teoriler, daha fazla delil toplanmasıyla gerçekler şekline dönüşmezler. Dahası teoriler, bilimin ulaştığı son noktalar. Aslında teoriler, bilime konu olan olguların, kapsamlı bir gözleminden, deneylerle denetlenmesinden, sezgisel ve yaratıcı bir düşünce biçiminden ortaya çıkmış olan yapılardır. Teoriler, bilimsel gerçekler, yasalar, test edilmiş hipotezler ve mantıksal çıkarımların büyük bir omurgasıdır. Bu anlamda evrim, sahip olduğumuz en güçlü ve en yararlı teorilerden biridir.

Evrim ve Günlük Yaşam

Evrim kavramı, bilimsel bir açıklama olarak, eğitimde gücünün ötesinde bir öneme sahiptir. Hepimiz, artan bir hızla değişen bir dünyada yaşamaktayız. Bu günün çocukları, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin kendi yaşadıkları dönemlerde karşılaştıkları deneyim ve koşullardan daha yeni deneyimlerle ve daha farklı koşullarla yüz yüze gelmektedirler. Evrimin hikâyesi, dört yüzyıllık bir dönem içinde bilimsel devrim sürecinin bir bölümünü –belki de en önemli bölümünü- kapsamaktadır. Bilimsel devrimin asıl önemi, o zamana kadar ki, “her şeyin durağan olduğu düşüncesinin” terk edilmesinde yatmaktadır. Durağanlık düşüncesi, dünyanın evrenin merkezi olduğu, dünyadaki canlı varlıkların değişmez olduğu, dünyadaki kıtaların sağlam bir şekilde yerlerinde sabit durduğu ve benzeri düşünceleri ön görmektedir. Akışkanlık ve değişim, kendi çevremizdeki dünyayı algılamamızın merkezi durumundadır. Değişim olasılığını kabul etmek ve değişimi bir gözdağından çok bir fırsat aracı olarak görmek, evrim derslerinin dolaylı bir mesajı ve talebidir. (...)

Evrim Teorisinde Önemli Konular

Çevremizdeki dünya sürekli değişmektedir. Bu basit gerçek, gözleyebildiğimiz her yerde kendini ortaya koymaktadır. Akarsular her an yüksek yerlerden aşağılara toprak ve kaya parçalarını taşımaktadır. Bakımsız alanlar değişik tohumlarla dolmaktadır. Diğer değişimler ise, çok geniş bir zaman aralığında değerlendirildiği taktirde algılanabilecek çok daha yavaş, ama çok daha etkileyici bir biçimde gerçekleşmektedir. Güçlü teleskoplar, tıpkı gü-

neşimizin günümüzden 4,5 milyar yıldan daha öncesinde olduğu gibi, hala galaktik toz bulutlarıyla kaplı yeni yıldızların varlığını ortaya koymaktadır. Daha sonrasında kaya, toz ve gaz bulutlarının güneşimizin etrafında dönen, sistemimizdeki gezegenlere yoğunlaşması sırasında dünyamız da kendiliğinden şekillenmiş oldu. İlkel mikroorganizma fosilleri, dünyadaki yaşamın günümüzden yaklaşık 3,8 milyar yıl öncesinde ortaya çıktığını göstermektedir. Benzer biçimde fosil kayıtları, bu zaman sürecinde gezegenimizde yaşamakta olan canlı çeşitliliğinde son derece derin bir değişimin ve artışın meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Trilobitler, zamanımızdan yaklaşık olarak yüz milyonlarca yıl önce denizleri istila etmişlerdi. Günümüzde yaşayan memelilere ise geçmişte, *Tyrannosaurus rex* gibi dev sürüngenler hükmetmişlerdi. Gezegenimizde herhangi bir dönemde yaşamış olan türlerin %99'undan fazlasının artık nesli tükenmiştir. Ya bir türe ait bireylerden hepsi ortadan kalktığı için, tür yeni bir tür şeklinde evrimleşmiştir ya da bir tür popülasyonu, iki veya daha çok yeni türe bölünecek biçimde evrimleşmiştir. Zaman içinde gerçekleşen bu tarz birikimsel değişimler, evrim terimiyle tanımlanmaktadır ve bu terim, astronomi, jeoloji, biyoloji, antropoloji ve diğer bilim dallarında da kullanılmaktadır. Bu belge, dünya üzerindeki uzun yaşam tarihi boyunca canlılarda meydana gelen değişimler üzerinde yoğunlaşmakta olup bu olay biyolojik evrim şeklinde isimlendirilmektedir.

Antik Yunanda yaşamın kökeni ve türlerin zamanla değişime uğradığı ile ilgili spekülasyonlar zaten mevcuttu. Günümüzden 2500 yıldan daha öncesinde, bir Grek filozofu olan Anaksimander dünyadaki şekilsiz bir takım oluşumlardan organik bileşiklerin yaratıldığına ilişkin aşamalı bir evrim düşüncesine ve suda yaşamakta olan türlerin karasal türlere değiştiğini ön gören modern bir görüşe sahipti. Hristiyanlığın doğuşu ile Batılılar, çoğunlukla Yahudi, Hristiyan ve Müslümanların ortak ilk kitabı Eski Ahit'in Tekvin bölümündeki yaratılış açıklamasını benimsemişlerdir. Bu inanca göre Tanrı her şeyi olduğu gibi sadece 6 günde yaratmıştır. Bununla birlikte bu açıklamanın dışında da açıklamalar mevcuttur. Hristiyan teologlar arasından Saint Thomas Aquinas (1225-1274), yerküreye organizma üretme gücünün verildiğini belirtmiş ve

türlerin Tekvin'de belirtilen zaman sürecine uygun olarak, ortaya çıktığı ileri sürmüştür. 1800'lü yılların başlarında birçok batılı doğa bilimci, organizmaların bir değişim içinde olduklarını düşünmüşler ve özellikle jeolojik araştırmalar, nesli tükenmiş organizmaların fosil kalıntılarından hareketle çok zengin bir hikâyeyi ortaya çıkarmışlardır. Evrimin gerçekliği ile ilgili birtakım görüşler ileri sürülse de hiç birisi, bir organizmanın yapısının bir kuşaktan diğer bir kuşağa nasıl değişebildiğinin makul bir açıklamasını yapamadığı için, asla çok geniş bir kabul görmemişlerdir. Daha sonra 1858 yılında iki İngiliz doğa bilimci- Charles Darwin ve Alfred Russel Wallace- eşzamanlı olarak böyle bir mekanizmayı öngören makalelerini yayımlamışlardır. Her iki bilim insanı da bir türün bireylerinin tamamen özdeş olmadığını ve birçok bakımdan farklılık gösterebildiklerini gözlemlemişlerdir. Örneğin, bazıları çok daha yavaş koşabiliyorken bazıları da farklı renklere sahip olabiliyorlar veya aynı çevreye farklı karşılıklar verebiliyorlardır. (Örneğin, insanlar- lise aşamasındaki bir okulun herhangi bir sınıfındaki öğrenciler- birçok böylesi farklılığa sahiptirler.) Buna ilaveten her iki bilim insanı da bu farklılıkların birçoğunun, kalıtsal olduğunu ve gelecek nesillere aktarılabilirliğini göstermiştir. Bu sonuçlara bitki ve hayvan yetiştiriciliği yapanların çalışmalarından sağlanan delillerle ulaşılmıştır. Darwin ve Wallace'ı, birçok türün çok fazla sayıda yavru üretmesine rağmen, popülasyon büyüklüğünün genellikle sabit kaldığını görmeleri derinden etkilemişti. İşte bundan dolayıdır ki bir meşe ağacı her yıl binlerce meşe palamudu üretebildiği halde, ancak birazı tam gelişmiş bir ağaç halini alabilmektedirlerdir.

Darwin- 1830'larda ulaştığı ve Wallace'in benzer sonuçlara ulaşmasına kadar yayımlamadığı bu düşüncelerini-1859'da yayımladığı *Doğal Seçilim Yoluyla Türlerin Kökeni* eserinde tüm yönleriyle evrim nitelemesi ile sunmuştur. Darwin, yaşamda kalabilen ve üreyebilen yavrularla, yaşamda kalmayı ve üremeyi başaramayan yavrular arasında farklılıkların olduğunu ileri sürmüştür. Bilhassa, taşıdıkları kalıtsal karakterler bakımından belirli çevresel koşullarda yaşayabilme ve üreyebilme olasılığı daha yüksek olan bireyler, bu tip özelliklerini yavrularına aktarabilmek açısından daha büyük

bir şansa sahiptirler. Bu bakış açısına göre, doğa birçok nesil sonrasında belirli çevresel koşullara en iyi uyum sağlamış olan bireyleri seçecektir. Bu süreç, Darwin'in doğal seçim olarak adlandırdığı süreçtir. Darwin aynı zamanda bir popülasyondaki bireylerin çeşitlenmesi üzerinde rol oynayan doğal seçilimin, tıpkı fosillerde olduğu gibi, son derece uzun bir zaman diliminde, organizmalardaki bugün gözlemlediğimiz devasa çeşitliliğin nedeni olduğunu ileri sürmüştür.

Doğal seçilimin temel gereksinimi popülasyonlardaki çeşitliliklerse, o zaman bu varyasyonların asıl kaynağı nedir? Bu problem Darwin'i çok rahatsız etmiştir; ancak bazı hipotezler ileri sürse de asla bu problemin tatmin edici bir cevabını verememiştir. Darwin, çağdaşı olan Gregor Mendel'in çözümünün önemli bir kısmını ortaya koyduğunu bilmiyordu. Mendel, bezelye varyeteleriyle ilgili çaprazlamalarının sonuçlarını yayınladığı 1865'deki makalesinde, organizmaların özelliklerini, daha sonraları gen şeklinde adlandırılacak olan birbirinden ayrı kalıtım birimleri aracılığı ile kazandığını göstermiştir. Bu kalıtsal özelliklerin ortaya koyduğu çeşitlilikler, doğal seçilimin işlevselliği üzerinde rol oynayan, ham materyallerdir. Mendelin makalesi, yeniden keşfedildiği ve genetik araştırmalara ilginin artış gösterdiği 1890'lara kadar unutulmuş gibiydi. Ancak doğal seçim yoluyla evrim ile kalıtım mekanizmalarıyla ilgili yeni bulguların nasıl ilişkilendirilebileceği konusu çok açık değildi. Daha sonra 1930'larda bir grup biyolog genetik araştırmaların sonuçlarının evrim teorisini nasıl destekleyeceğini ve bu sonuçların teori ile nasıl ilişkilendirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu biyologlar, gerek büyük gerekse küçük düzeydeki varyasyonların tamamının genlerdeki değişim veya mutasyonlardan kaynaklandığını göstermişlerdir. Eğer bir mutasyon, bir organizmanın daha etkili bir biçimde yaşamda kalmasını veya üremesini sağlıyorsa, bu tip mutasyonlar doğal seçim yoluyla popülasyonda saklanır ve popülasyonun tamamında baskın duruma gelirler. Bundan dolayı evrimin hem genetik mutasyonlara hem de doğal seçilime bağlı olduğu görülmektedir. Mutasyonlar bol miktarda genetik varyasyon yaratırken, doğal seçim ise yararlı değişimleri zararlı olanlardan seçip ayıklamaktadır.

Uygun tür çeşitlerinin (varyete) doğal süreçler ta-

rafından seçilimi, türsel farklılıkların coğrafi nede niyle ilgili birçok gözlemi açıklamaktadır. Örneğin, aynı kuş türüne ait üyelerin dağılım alanlarının kuzey bölgelerinde niçin daha büyük ve daha koyu renkli ve yine güney bölgelerdeki üyelerin niçin daha küçük ve açık renkli olduğunu, doğal seçim açıklama gücüne sahiptir. Bu durumda farklılıklar, ormanlık ve soğuk bölgelerde boyut büyüklüğü ve koyu renklenmenin sağladığı üstünlükler ile açıklanabilir. Ve eğer bu tür, bölgenin tamamını devamlılık gösterecek biçimde işgal ediyorsa, o zaman açık renk ve küçük boyut karakterlerini belirleyen genler, popülasyonun kuzeydeki ucuna da aktarılabilirken, bu durumun tam tersi olarak, bu tarz tür içi özelliklerin, birbirinden üreme bakımından yalıtılmış olan farklı türlere aktarılması engellenmektedir.

Yeni bir türün nasıl oluştuğu, genetik ve hayvan ve bitkilerin coğrafi dağılımı ile ilgili bilgiler ortaya koyulana kadar biyologlar için bir gizemdi. Sonuç olarak yeni bir türün oluşmasındaki en önemli kaynak, gen akışı için engel oluşturabilecek coğrafik izolasyon süreçleridir. Bu süreçlerle ilgili ilk akla gelen örnekler, büyük bir dağ silsilesinin dağılım alanının arasına girmesi veya dağılım alanında alanı bölen bir çölün oluşması, gerekli olan yalıtımı sağlayabilecek faktörlerdir. Başka koşullar veya durumlar da yeni bir türün şekillenmesinde etkili olabilir. Bir kolunun yalıtılmasını sağlayacak biçimde zamanla akış yönü değişen bir nehirdeki balık popülasyonu veya sahip oldukları popülasyonlar arasında çok nadir gen değişimi olabilecek kadar birbirlerinden ve anakaradan uzaklaşmış okyanus adaları, bu koşullar için birer örnektirler. Bu oluşumlar, üreme engelleri yaratarak; doğal seçilimin etkisiyle aynı türe ait popülasyonların birbirlerinden farklılaşmasına izin veren ideal koşulları meydana getirmektedirler. Bir süre sonra bu farklılaşma öylesine bir boyuta ulaşır ki, bir zamanlar aynı türün popülasyonları olan bu gruplar tekrar bir araya gelseler de artık birbirleriyle üreme ilişkisi gerçekleştiremezler. Bu olay, üreme bakımından yalıtımdır (reproduktif izolasyon).

1950'lerde evrim çalışmaları yeni bir evreye girmiştir. Biyologlar, organizmalardaki proteinlerin tam moleküler yapısını, yani belirli bir proteini oluşturan amino asitlerin gerçek dizilimlerini (se-

kanslarını) belirlemeye başlamışlardı. Hemen yakın bir zamanda farklı türlerde aynı işlevselliğe sahip belirli proteinlerin, çok benzer aminoasit dizilimlerine sahip olduğu ortaya çıktı. Proteinlerden sağlanan deliller, gezegendeki organizmaların ortak bir evrim tarihine sahip olduğu fikriyle tamamen uyum içindeydi. Hatta daha da önemlisi, bu bilgiler, evrim tarihi hakkında fosil kayıtlarından elde edilemeyen, önemli ipuçları sağlamışlardır.

1953'te Francis Crick ve James Watson tarafından DNA'nın yapısının keşfedilmesi, evrim çalışmalarına oldukça temel bir katkı sağlamıştır. DNA'daki kimyasal baz dizilimleri, hem proteinlerdeki aminoasit dizilimini hem de hücrelerdeki protein sentezini belirler. Bu bakımdan DNA, evrimdeki değişimin ve devamlılığın asıl kaynağıdır. Baz dizilimlerinde oluşan nadir değişimler ve yeni baz dizilimleri nedeniyle DNA'nın yapısal modifikasyonu, yeni özelliklerin ve böylece evrimsel olarak yeni türlerin ortaya çıkmasına neden olur. Aynı zamanda bütün organizmalar, DNA baz dizilerinin protein amino asit dizilerine dönüşümünde aynı moleküler kodları kullanırlar. Biçimdeşlik benzerliği, organizmaların akrabalığı için çok güçlü bir delildir. Bu yaklaşım, şu anda yaşamakta olan tüm organizmaların, gezegenimiz üzerindeki yaşamın kökenlerinin geçmişteki izlerini açıklayabilen, bir ortak atayı paylaştıklarını ileri sürmektedir.

Öğrenciler arasındaki ortak bir kavram yanılgısı, bir türe ait bireylerin, özelliklerini çevreye bir karşılık veya cevap vermek amacıyla değiştirdiği biçimindedir. Başka bir ifadeyle öğrenciler, çoğunlukla çevrenin organizmalar üzerinde daha sonra kalıtım aracılığı ile yavrularına aktarabilecekleri, bazı fiziksel değişimlere neden olduğunu düşünmektedirler. Ancak doğal seçim, sadece herhangi bir neslin önceden beri çoktan taşımakta olduğu genetik varyasyonlar üzerinde etkisini gösterebilmektedir ve bir genetik varyasyon da, rastgele olup, bir popülasyonun veya bir organizmanın gereksinimlerine karşılık olarak meydana gelmez. Bu anlamda, Francois Jacob'un yazdığı gibi, evrim, "ufak tefek kusurları *rastgele* düzeltmekle görevli bir tamirci olup, bir mühendis değildir." Evrim, yeni organizma türleri tasarlamaz; daha ziyade yeni bir tür, organizmalarda çoktan mevcut olan doğal genetik varyasyonlardan ortaya çıkmaktadır. Genetik var-

yasyon rastgeledir; ancak doğal seçim değildir. Doğal seçim, bir türe ait bireylerin taşıdığı gen kombinasyonlarını dener veya kontrol eder ve türe yaşamda kalma ve üreme yönünden en büyük üstünlüğü sağlayan genlerin çoğalmasına izin verir. Bu anlamda, evrim sadece basit bir rastgele şans dizisinin ürünü değildir.

NAS'ın yayımladığı *Bilim ve Yaratıcılık-III* isimli kitapçıkta evrimin, bir tarihi süreç biçiminde oluştuğu ve bu gün de hala devam ettiği, akla yakın her hangi bir şüpheye yer bırakmayacak şekilde, göz ardı edilemez birçok delilden de faydalanılarak özetlenmektedir. Bu delilleri şu şekilde sıralamak olasıdır:

1. Geçmişe doğru gittikçe artan bir yaş serisine sahip kayalar içinde bulunan fosiller, günümüzden milyarlarca yıl önce yaşamış tek hücreli organizmalardan *homo sapienslere* kadar yaşayan tüm organizmalar arasındaki akrabalık ilişkisini belgelemektedir. Günümüzden daha yakın geçmişe ait fosiller, günümüzde yaşayan organizmalara yakından benzerlik göstermekte, hâlbuki günümüzden daha uzak geçmişe ait olan fosiller, zamanla oluşan değişimi kanıtlarcasına adım adım farklılaşmaktadır.
2. Farklı organizma çeşitleriyle ilgili titiz olmayan bir inceleme bile, türler arasındaki göz alıcı benzerliği algılamamıza neden olur. Anatomistler, organizmalar arasındaki böylesi benzerliklerin, sadece yüzeysel olmayıp, daha detaylı anatomik benzerliklerin olduğunu da keşfetmişlerdir. Örneğin, bütün omurgalı hayvanlar, balıklardan insanlara kadar, parçalı ve arka tarafları boyunca ortası boş bir yapının içinde uzanan, temel bir sinir kordonuyla karakterize edilen ortak bir vücut planına sahiptirler. Bu yapısal ortaklıklar için, en geçerli bilimsel açıklama, bütün omurgalıların ortak bir atasal türden köken aldığı ve bir evrimsel süreç dâhilinde farklılaştığı şeklindedir.
3. Geçmişte, evrimsel ilişkiler, sadece yaşayan organizmalarla ilgili anatomi, fizyoloji ve embriyoloji gibi genetik bilgi ardıllarına bakılarak ortaya konulabiliyordu. Ancak, moleküler biyolojinin ortaya çıkışıyla her bir organizmanın DNA'sında yazılı olan evrim tarihinin okunabilmesi mümkün hale gelmiştir. Bu bilgi türü, organizmalar için daha

detaylı bir evrim ağacı oluşturulmasına izin vermiştir. Örneğin, (...) organizmalar arasındaki DNA sekansları karşılaştırılması, fosil kayıtlarından sağlanamayan birçok evrimsel olguyla ilgili delillerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Evrım, yukarıda özetlenen birçok kapsamlı gözlem dizisi ile ilgili tek akla uygun bilimsel açıklamadır. Rastgele genetik varyasyon ve doğal seçim yoluyla evrim kavramı, birbiriyle ilgisizmiş gibi görünen devasa gözlemler yığınının farkına varılmasına da katkı sağlamaktadır. Günümüzde yaşayan organizmaların bundan önceki daha eski yaşam formlarından evrilmediğini veya insan türünün, kendi dışında kalan canlılar dünyasına uygulanan evrimsel mekanizmalar tarafından oluşturulmadığını savunan görüşlerin, daha uzun süre bilimsel olarak desteklenmesi olası değildir. (...)

Çağdaş Bir Süreç Olarak Evrim

Doğal seçim yoluyla evrim, günümüzde hala kimilerince varsayıldığı gibi sadece tarihsel bir süreç değildir. Örneğin insan patojenlerinin devam etmekte olan evrimi, insan topluluklarının şimdilerde karşı karşıya kaldığı en ciddi genel sağlık problemlerinden birinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Birçok bakteri suşu, doğal seçim, doğal olarak oluşan genetik varyasyondan açığa çıkan dirençli suşlar oluşturduğu için, artan bir biçimde antibiyotiklerin etkisine direnç geliştirmektedir. Sıtma, belsoğukluğu, verem ve diğer birçok hastalığın nedeni olan mikroorganizmaların, geçmişte tedavi amaçlı kullanılan antibiyotiklere ve diğer ilaçlara karşı giderek artan bir biçimde direnç geliştirdiği ortaya konmuştur. Antibiyotiklerin devam etmekte olan gereğinden fazla kullanımları, dirençli popülasyonların seçilmesinde etkili olmaktadır, çünkü antibiyotikler bu özelliği taşımakta olan suşların dirençli olmayan suşlar üzerinde bir üstünlük sağlamasına neden olmaktadır.

Hızlı evrime örnek verilebilecek benzer olaylar, birçok farklı organizmada da mevcuttur. Rat'lar da warfarin zehrine karşı direnç geliştirmişlerdir. Yüzlerce böcek türü ve diğer zirai asalaklar, onlarla mücadelede kullanılan pestisitlere ve hatta bitkilerin yapılarına genetik olarak yerleştirilmiş kimyasal savunma ajanlarına karşı direnç geliştirmişlerdir. Bitki türleri ise toksik metallere karşı tolerans/hoşgörü geliştirmişler ve yeni bir türün şekillenmesinde başlangıç aşaması olan- yakın hoşgörüsz bitkilerle üreme ilişkisini indirgemişlerdir. Yeni bitki türleri bir bölgenin yerel bitkileriyle dünyanın başka yerlerinden ilgili bölgeye giren bitkilerin karşılıklı çiftleşmesiyle oluşmuştur/oluşmaktadır.

Önceden var olan bir türden yeni bir türün oluşumu, genel olarak binlerce yıla gereksinim duymaktadır. Bundan dolayı bir insanın ömür sınırları içinde türleşme sürecinin sadece çok küçük bir bölümüne tanıklık edilebilir. Ancak evrim sürecine bir çalışma dâhilinde böylesine anlık/sürekli bir bakış bile, evrimin işleyişi ve tarihi hakkındaki düşüncelerimizi çok güçlü bir biçimde desteklemeye yeter. Örneğin, çok yakın akraba türler, evrimsel deyimle çok yakın geçmişte ortak atadan gelmişlerdir şeklinde tanımlanırlar. Bunun için (kanıt), Kuzey Amerika ağsı kanatlılarından, *Chrysoperla carnea* ve *Chrysoperla downesi* den sağlanabilir.

* Çeviride temel alınan metin, Teaching about evolution and the nature of science / [Working Group on Teaching Evolution, National Academy of Sciences], United States of America 1998, s. 1-15'de yer almaktadır ve yapıt bir grup bilim insanının ortak katkısıyla oluşturulmuştur.

İnsanın Evrimi:

Gerçekten Maymundan mı Türedik?

Erdoğan Usta¹

Giriş

Türümüzün evrimiyle ilgili tartışmaların hepsinin çoğı zaman gelip tıkanığı yer “insanların maymunlardan türeyip türemediğı” sığ tartışmasıdır. Öyle ya, “maymun nasıl olmuştur da insan olmuştur?” Eğer öyle olmuştur, “şimdiki maymunlar neden insanlaşmamaktadır?” Bu sorular ya da benzerleri, evrim tartışmalarının gelip tıkanığı bir son nokta olur; bu soruları soranlar, klasik “saman-adam aldatmacası” mantığıyla kendilerini haklı ve tartışmanın galibi sanır. Biz karşıtlar ya da bu sığ yaklaşıma karşı duranlar, sanki biz de öyle bir şey iddia ediyormuş sanısına kapılır, kendimizi, böyle bir şeyi savunur duruma düşmenin suçluluğı ile buluruz. Oysa, klasik yaklaşımda, serdedilen “insan maymundan türemiştir” tezi doğru değıldir. Bir sonuç cümlesiyle söylersek; insan türü, genetik benzerlik açısından, ona en yakın bir büyük maymun türü olan şempanze ile 7-8 milyon yıl (MnY) öncesinde ortak bir ata paylaşmıştır, hepsi budur. Üstelik bu ortak ata paylaşımı, insanın evriminde sadece bir kez değıl, sayısız kez olmuştur. Aynı zamanda büyük bir eyp olan insanın primatlar içinde, memeliler içinde, omurgalılar içinde ve geriye, yaşamın başlangıcına doğru, tüm hayvanlarla, ökar-yotlarla ve de en son ortakata hücre ile de ortakata ilişkisi içinde bugünkü evrimsel pozisyonuna erişmiştir. Bu nedenle, insan, hem eyp, hem de aynı zamanda primat ve memeli bir canlıdır. Yetmez, insan türünün bakterilerle ortak atalarından paylaştığı sayısız ortak geni de vardır. Kısacası, bilinen tüm yaşam, bir monopoli içerisinde.

Bu nedenle, türümüzle (*Homo sapiens*) Afrika eyp-leri ya da büyük eyplerin birbiri ile ne kadar uzak ya da ne kadar yakın olduğı, bizim de bir zamanlar onlar gibi olup olmadığımız ve hatta günümüzde de birçok ortak yönümüzün olup olmadığı hep tartışılmış ve günümüzde de tartışılmaktadır. **Darwin**’le başlayarak, Thomas Henry **Huxley** ve **Ernst** Heinrich Philipp August **Haeckel**’le süren bu tartışmalar 20 Yy başlarından itibaren yaşayan Afrika-lı büyük eyplerle olan akrabalık ilişkilerimiz hep tartışma konusu olmuştur. Peki, insanlarla akraba olan fakat ısrarla onlardan türemekle suçlanan bu canlılar kimlerdir? Büyük eypler, *Pan* cinsindeki şempanzeler (*Pan troglodytes*, günümüzde Batı ve Orta Afrika’da yaşar) ve *Pan* cinsinin Afrikalı di-

¹ Yrd. Doç. Dr. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi erdogan.usta@gop.edu.tr

ger üyesi **bonobo** (*Pan paniscus*, günümüzde daha çok Demokratik Kongo ormanlarında yaşar), *Gorilla* cinsindeki **goriller** (*Gorilla gorilla*, günümüzde Ekvator Afrika'sının doğu yağmur ormanlarında yaşar ve *Gorilla graueri*, aynı bölgenin ovasında yaşar) ve Asyalı *Pongo* cinsinden **orangutanlardır** (*Pongo abelii* ya da Sumatra orangutanı, günümüzde Endonezya'nın Sumatra Adasında yaşar ve *Pongo pygmaeus*, Borneo orangutanı, Endonezya, Malezya ve Brunei tarafından paylaşılan yüzölçümü açısından dünyanın en büyük 3. Adası olan Borneo Adasında yaşar; Sumatra ve Borneo adalarının oluşması iki ayrı popülasyonun türleşmesine neden olmuştur). Daha sonradan da göreceğimiz gibi, büyük eypler *Hominidae* ailesinde sınıflanır. Jibon ya da şebeklerin içinde bulunduğu *Hylobatidae* ailesiyle birlikte, iki aile *Hominoidea* süperailesinde sınıflanır.

Darwinizm ya da biyolojik evrim teorisi, ünlü modern sentezci evrimsel biyolog Ernst Mayr'ın (Mayr, 2001 s. 108) yorumuyla beş başlıkta özetlenebilir: (1) **Türler zamanla değişir, onlar değişmez değildir** (*immutability of species*=türlerin değişmezlik ilkesi bu yaklaşımla yıkılır). Mayr, (1942) o zamana kadar sadece morfolojik olarak benzer bireylerin oluşturduğu bir grup olarak bilinen tür tanımına sadece kendi aralarında çiftleşenler nosyonunu da ekleyerek, günümüzde de esas olarak kullanılan biyolojik tür tanımının ortaya çıkmasına katkı sunmuştur. (2) **Tüm organizmalar ancak ortak atasal popülasyonlardan** (*mikro-* ya da *makroevrimsel* süreçlerle) **ortaya çıkar**. *Mikroevrimsel* değişim süreçleri türaltı düzeylerde gerçekleşen evrimsel değişimlerken, *makroevrimsel* değişim süreçleri ise tür üstü düzeylerde gerçekleşen evrimsel değişimlerdir. (3) **Evrimsel değişim tedrici olarak oluşur**. Evrimsel biyolojide genel kabul, eski bir türden yeni bir türün ortaya çıkışını gözlemleyebilmek için birçok kuşak değişimi ve buna bağlı çok uzun bir sürenin geçmesi gerektiğidir. Günümüzde, evrimin hızı konusunda hala devam eden bir tartışma vardır. Darwin, var olan türlerin milyonlarca yıl içinde doğal seçilimle evrimleştiği ile tatmin olmuş olarak teorisini ortaya koymuş olsa da (Rose ve Richards, 2009), ortaya çıkmaktadır ki Yeryüzünün farklı habitatlarında yaşayan farklı türler için evrimin hızı aşırı tedrici-

likten (örneğin köpek balıkları okyanusların görece statik habitatlarında 100 milyonlarca yıl için çok az değişmiş olup yavaş bir evrimleşme gösterir) ivmeli bir değişime (özellikle bakterilerin antibiyotiklere, böceklerde kimyasallara karşı, ve bitkilerde ve omurgasız canlılarda ağır metallere karşı geliştirilen dirençlilikler çok hızla gerçekleşmektedir) kadar geniş aralıkta değişiklik gösterir. (4) **Tek bir tür, birden fazla türe çeşitlenebilir**. Türlerin eski türlerden evrimleşerek ortaya çıkması, çok geniş bir kabul görse de, bunu olası kılan altta yatan mekanizmalar hala incelenmekte ve tartışılmaktadır. (5) **Doğal seçim, evrimin birincil sürecidir**. Darwin'in yaşam sürecinde ilkesel olarak kabul edilmiş olsa bile, doğal seçilimi olası kılan genetik mekanizma ancak, Darwin'in ölümünden 50 yıl sonra keşfedilebilmiştir. Buna rağmen, Ernst Mayr, DNA'nın ve genlerin keşfedildiği ve biyolojik moleküllerin işleyiş mekanizmalarının çözüldüğü bir dönemde çalışmalarını sürdürdü. Buna rağmen, Mayr, tüm çevresel baskıların bireysel genler üzerine yüklediği anlamı ortaya çıkaran moleküler biyolojik çalışmaları tam olarak benimsemiş değildi. Mayr (1976), çevresel baskıların sadece tek bir geni değil, tüm organizmayı etkilediğini ve bu anlamda tek bir genin etkilenmesinin de, o anda organizmada var olan diğer genlerin birlikte etkisine bağlı olarak gerçekleştiğini iddia etmiştir hep.

Doğal Seçim Teorisi

Doğal seçilimin etkisini ortaya koyma; mekanizması çok karmaşık ve anlaşılması zor bir kavramdır. Doğal seçim, varlığı kendi başına tanımlı ve iradesi olan bir güç olarak anlaşılmamalıdır. Doğal seçim, bilakis, eylemselliğinde yansız; doğanın ve Yeryüzünün kendi kaotik ama deterministik iç işleyişi sayesinde sürekli bir değişim içinde kendini yenileyen, etkisinde pasif ama içinde bulunan canlı ve cansız tüm süreçlerin bir şekilde ondan etkilendiği, çevresel baskı olarak da tanımlanan, bir güçtür. İşte, eşeysiz ya da eşeyli üreyen türlere ait canlı bireylerin, mutasyona ve genetik rekombinasyona açık gen ve gen kümeleri ile epigenetik modifikasyonlar sonucu belirlenen tüm genomu; genetik şifresi ve epigenetik modifikasyonlar açısından birbirine benzemez ya da birbirinden farklı, eş zamanlı ya da farklı zamanlarda ortaya çıkan dölleri, doğal olarak, içine doğdukları çevreden farklı bir şekilde

etkilenir. İçine karıştığı dönem içindeki çevreyle çok uyumlu gen kombinasyonları ve epigenetik modifikasyonlarla doğan ya da ortaya çıkan kimi döller, diğerlerine göre, daha çok yaşamda kalacak, daha çok üreyecek ve dolayısıyla genlerini bir sonraki kuşağa daha çok sayıda aktarıp bireysel olarak daha çok sayıda temsil ediliyor olacaktır. İşte doğal seçilimin etki mekanizması budur; o etkilemez ama ondan etkilenilir. Bu etkilenme, sadece ortaya çıkan döllerin ortaya çıkma zamanlarından sonra etkin olan bir güç değildir, aynı zamanda, ebeveynlerde gamet üretim süreçleri öncesinde ortaya çıkan mutasyonlar, gamet üretimi sırasındaki genetik rekombinasyon ve epigenetik modifikasyon olayları ve gametlerin zigot oluşturma ve bunlar arasından sağlıklı olanların seçilip embriyo ve fetüs oluşturma ve fetüsün anne karnında sağlıklı gelişimine kadar, tüm süreçlerde de, etkindir.

Çevresel değişim ve buna bağlı olarak ortaya çıkan nedenlerden dolayı, canlı gruplarının ya da popülasyonlarının ana popülasyondan ayrılması yoluyla ya da araya engeller girmesi nedeniyle izole olup yeni ve bağımsız bir popülasyon olarak yaşamaya başlaması, biyolojik evrimde önemli bir rol oynar. Bazı türlerin yok olmasına ve yeni türlerin ortaya çıkmasına yol açan çevresel değişim, milyonlarca yıl süre içinde gerçekleşen dağ ve çöl oluşum sürecinde olduğu gibi tedrici olabilirken; sel ve tufanlarda ya da volkan ya da depremlerde olduğu gibi çok çabuk da gerçekleşebilir. Çevresel değişim bazen de bizzat çevrenin değişmesinden dolayı değil, canlıların yarışma ve benzeri nedenlerle çevresini değiştirmek zorunda kalmasından dolayı da gerçekleşir.

Bir canlı popülasyonunun çevresinin değişmesi onu yeni çevresine adapte olup uyum göstermeye zorlar; bu adaptasyonlar çoğu zaman birikerek türün başka bir türe evrilmesine neden olur. Beslenme kaynaklarımızdaki bir kıtlık ya da hastalık olması durumu da bir çevresel değişimdir. Örneğin, otçul bir hayvanın ağırlıklı olarak beslendiği bir bitki yaprağını saran bir küf nedeniyle, hayvanın beslenmesinde mutlaka bir değişim yaşanır; ya hayvan o küfle baş edebilmenin bir yolunu bulmalı ya da artık başka bir besin kaynağına yönelmelidir.

İzolasyon, aynı türe ait bireylerin oluşturduğu po-

pülasyonların birbirinden çeşitli nedenlerle ayrılması ve bunun sonucu zamanla birbirileri arasında gen alış verişinin durması olayıdır. Canlılar çevresel değişimler nedeniyle birbirinden ayrılır. Bazen ayrılmanın nedeni dağ sıralarının yükselmesi ya da batması, çöllerin oluşması ve kıtaların ayrılması gibi tedrici bir süreç sonucu ortaya çıkarken; bazen de, yanardağ patlaması, tayfun, fırtına ve tsunami gibi nedenlerle çok kısa sürelerde gerçekleşir. Bazen de insanın evrimleşmesinde de gerçekleştiği gibi, canlılar içinde bulunduğu çevrenin taşıma kapasitesinin artması ve buna bağlı olarak besinlerin azalması, hastalıkların ortaya çıkması gibi nedenlerle de çevrelerini değiştirip başka yaşam alanlarına göçerek atasal popülasyonlarından ayrılabilir.

Canlılar iki ya da daha fazla gruba ayrıldığında artık birlikte üremeyemez ve ayrı popülasyonlarda zaman içinde üretilen mutasyonlar paylaşılamaz ve bu nedenle farklılaşmaya başlar. Canlı popülasyonları birbirinden ne kadar uzun süre ayrı kalırsa o kadar çok farklılaşır ve zamanla o kadar ayrı türe dönüşür.

İnsanın Eyplerden Evrimi Sorunsalı

İnsanın evrimini anlamada, önemli bir problem insanın eypten türemesi ve hatta onunla bir ortakata paylaşıyor olmasının anlaşılabilmesi ise, bir diğeri de, ortak atanın varlığı kabul edilse bile, bu ortak ataların neden günümüzde hala yaşamadığı ya da yaşıyorsa hangi tür oldukları ya da yaşamıyorsa onların fosil kayıtlarına neden rastlamadığımız sorunudur.

Buna ekleyebileceğimiz bir başka sorunda yanlış bir kavramı doğru gibi varsayıp (bir tür samandam aldatmacası) sıklıkla sorulan şu sorudur: “eğer biz maymundan evrimleştiysek, o zaman, neden hala maymunlar vardır?” Bu sayıltı ya da önermenin bir başka türü de köpeklerin ağızından dillendirilebilir: “eğer biz kurtlardan soylastıysak (evrimleştiysek), o zaman, neden hala kurtlar vardır?” Bu sayıltının bir başka türü de şöyle olabilir: “eğer biz Türkler Orta Asya’dan geldiysek, o zaman, neden Orta Asya’da hala Türkler yaşamaktadır?” Burada sorun, ABD’nde yapılan çalışmalarından elde edilen bulgulara göre; genelde kişilerde evrimsel bilgilenmenin eksilişi ve özelde ise konunun anlaşılmasının zorluğu ve çoğu zaman dini ve

diğer dünya görüşleriyle çelişik süreçler izlediğidir (Short and Hawley 2015 ve Bishop et al., 2010).

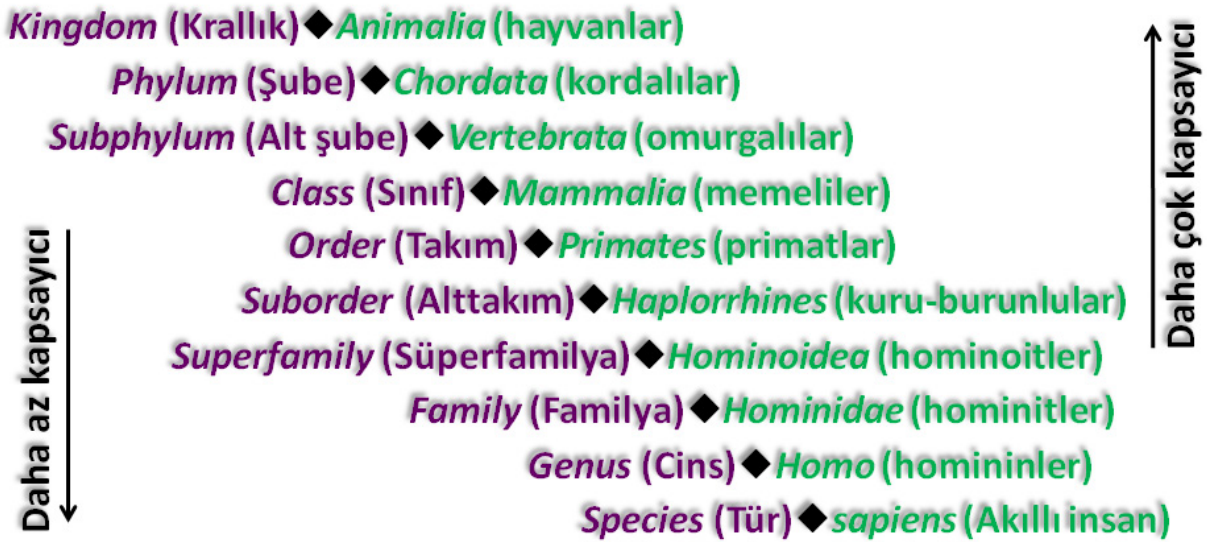
Şimdi gelin önce insan ve diğer tüm eyp, maymun ve jibonların içinde sınıflandığı primatların evrimine bir göz atalım ve daha sonra ‘insanların eyplerden türeyip türemediği’ sorunsalını tartışalım.

Primatların Evrimi

İnsanlar ve maymunlar arasındaki ilişkiyi anlamak için bizim Primatları anlamamız gerekir.

Primatlar, hayvanlar aleminde, omurgalı, sinapsit, memeli canlılar içinde bir takımdır (Şekil 1.) Primat ordosu (ya da takımı) 430 tür ve 73 cins içerir

(IUCN, 2013). Türümüzün de içinde bulunduğu Primatlar (maymungailler), zengin morfolojik, davranışsal ve ekolojik adaptasyon çeşitliliği çerir. Günümüzde, primatların insan olmayan üyeleri, daha çok, Asya, Orta ve Güney Amerika ve Afrika’nın tropik ya da astropik bölgelerinde yaşar. Fosil kayıtlar göstermektedir ki primatlar geçmişte Kuzey Amerika ve Avrupa dahil çok geniş bir yayılma göstermiştir (Covert, 2002). İçinde sınıflandığımız takımımızın ortaya çıkışını ve geçmişten bugüne gelen yayılımını tüm insanlık olarak çok merak edip çok ilgi gösteriyor olsak da henüz tam olarak anlamış değiliz.



Şekil 1. Primatlar ve insanın Linnaen taksonomisi (ya da sınıflanması).

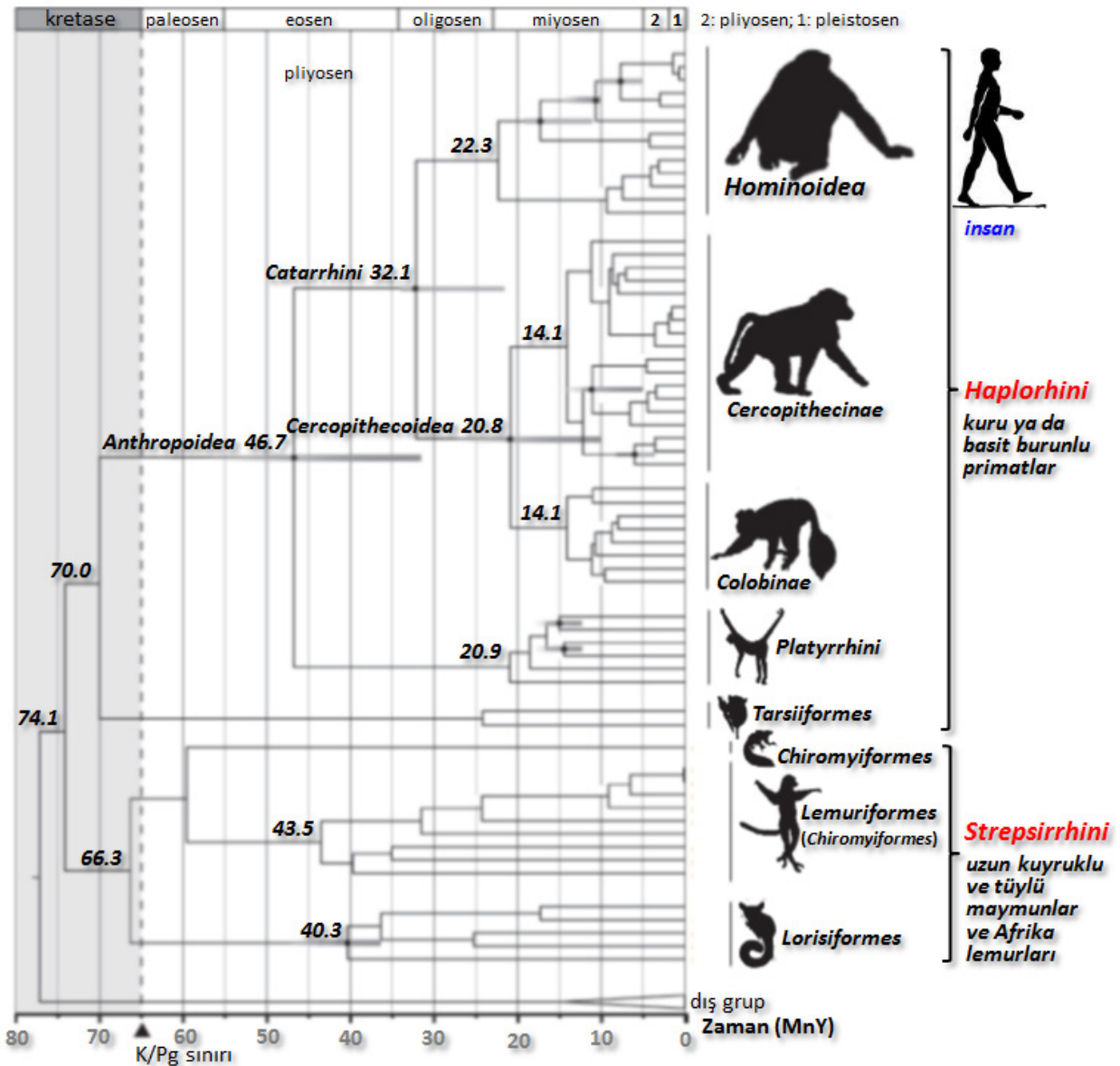
Geleneksel olarak, “patlayıcı modele” göre, ilk primatlar ya da öprimatlar (primatların ve diğer tüm hayvanların ortakatasından primatlar içinde soyların) Kretase-Paleogen (K-Pg) geçişinde ortaya çıktı ve çeşitlendi (O’Leary et al, 2013). Bu modelle göre; dinazorların ani yok oluşu ve çiçekli bitkilerin yayılması plasentalı memeliler ve kuşların kullanabileceği yeni ekolojik koşullar kümesinin oluşumuna yol açtı (Rose, 2006;). Bunun sonucu olarak, Kretasede yaşanan kitlesel yok olmaya kadar görece küçük ve örtük kalan hayvan grupları hızlı bir adaptif yayılım gösterdi (Yoder, 2013).

Primatların evrimi, daha sonraki yayılımı ve türümüzün ortaya çıkışı dahil primatların tüm evrimsel

geçmişinin ortaya konması çok zorlu bir süreçtir. Bu geçmişi ortaya koymada, soyların birbirinden ayrılma zamanını ortaya çıkartmada temel olarak iki güçlü sihamız vardır: moleküler metodlar ve fosiller. Moleküler metodlar genelde ayrılma zamanını olduğundan daha fazla tahmin etmeye yol açarken, fosiller bunun tersini yapar ve ayrılma zamanının olduğundan daha az gösterir (Pozzi et al., 2014). Primatların orijini hakkındaki plaeontolojik (fosil) ve moleküler (DNA; genomik Y-kromozomu ve mitokondriyel genom) modelleri arasındaki fark, ölçümde kullanılacak bir moleküler saatin kalibrasyonunun zorluğudur. Soylar arasındaki moleküler evrimsel uzaklığı doğru bir kronolojik zamana çevirmek için, tarihlendirilmesi iyi yapılmış ve

al., 2014). Bu çalışmadan kısaca bahsedilecek ve bu yazıda bu çalışmada elde edilen verilere göre tartışılacak ve yorum yapılacaktır.

Tüm primat ailelerini temsil edecek şekilde 62 primat türünden elde edilen mitokondriyel genom sıralamaları ve bilinen fosillere dayalı olarak primatların evrimsel ilişkilerini ortaya koyan oldukça yeni bir çalışmaya (Pozzi *et al.*, 2014) ait kronogram aşağıda verilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Tam mitokondriyel genom sıralamalarından çıkarımsanan, soyların ayrılma zamanını ortaya koyan tek kronogram (Pozzi at al., 2014)'den değiştirilerek alınmıştır.

Bu çalışmaya göre; tepe primatların orijini 74.1 MnY'dir. Tepe *Haplorhini*'ler (kuru ya da basit burunlu primatlar) 70 MnY ve tepe *Strepsirrhini*'lerin (uzun kuruklu ve uzun tüylü maymunlar ve Afrika lemurları) 66.3 MnY önce Kretaese döneminin sonlarına doğru evrimleşmiş olabileceği tahmin edilmiştir. Yaşayan *Plathyrrhini*'lerin (Yeni Dünya Maymunları; düz burunludurlar ve burun delikleri yana doğrudur) en son ortakatasının 20.9 MnY önce, bunun yanında tepe *Catarrhini*'lerin (Eski Dünya Maymunları ve eypler diye ikiye ayrılır; eypler, jibonlar gibi küçük maymunları ve orangutan, goril, şempanze ve insanlar gibi büyük maymunları içerir) daha önce, yaklaşık 32.1 MnY önce yaşadığı tahmin edilmektedir (Şekil 2).

Süperaille *Hominoidea*'lar ya da **hominoitler**, insansı (antropoit), katarhin (Eski Dünya) kuyruksuz Afrika ve Güneydoğu Asya'ya özgü jibon ya da şebekler (*Hylobatidae* ailesi) ve eyplerden oluşur. *Hylobatidae* ailesi: hepsi de Asya'ya özgü, ağaçsıl ama yerde iki ayaklı, eyplere göre görece küçük vücutlu ve küçük sosyal gruplu yaşayan, toplam 16 jibon/şebek ve kara şebek türlerinden oluşur. *Hominidae* ailesi ya da **hominitler**: görece iri yapılı, iki orangutan (*Pongo* cinsi), iki goril (*Gorilla* cinsi), iki şempanze (*Pan* cinsi) ve bir **hominin** ya da modern insan (*Homo* cinsi) olmak üzere dört cinste yedi yaşayan eyp türle temsil edilir.

Goriller ve insanlar hariç, diğer tüm hominoitler atik ağaç tırmanıcısıdır. Aslında, istediğinde ve antrenmanlı olduğunda insanların hala daha ağaçlara çok iyi tırmanabileceğini ve hatta bundan da öte sirklerde, yaşamlarını hala ağaçlarda sürdüren diğer primatları bile imrendirebilecek, hareketleri yapabildiklerini de bilmeyenimiz yoktur.

Hominoitler, esas olarak meyve, kuru yemiş, ot tohumu dahil tohumlar, yapraklar ve bazı durumlarda ister av ya da çitlikte yetiştirilmiş olsun isterse çöp olsun diğer hayvanlar ve bunun yanında kolayca yenilebilecek ve sindirilebilecek diğer besinleri tüketir. Bu besinlerin, bu şekilde çeşitlenmesinin nedenlerinin başında ise Kretaese Dönemi sonrası çiçekli bitkilerin evrimleşip yayılmasının büyük etkileri olmuştur (Kaplan, 2012).

İnsan olmayan tüm diğer hominoitlerin türüne az rastlanılır durumdadır ya da türü yok olma tehli-

kesi altındadır. Diğer tüm türlerde olduğu gibi, insan olmayan hominoitlerin tehdit altında olmasının birinci nedeni tropik yağmur ormanı habitatlarının kaybıdır. Diğer nedenler arasında ise insanlar tarafından avlanmaları ve vahşi hayvan eti ya da ev/süs hayvanı olarak satılmaları, kürkü ve ticari değeri olan diğer organ ya da uzuvları için avlanıyor olmalarıdır. Afrika'da yaşayan şempanze, bonobo ve goriller ayrıca Ebola virüsü tehdidi altında olmalarıdır. Bu tehdit öyle büyüktür ki 1990'lı yıllardan itibaren popülasyonlarının üçte birini kaybetmişlerdir (Rush, 2015).

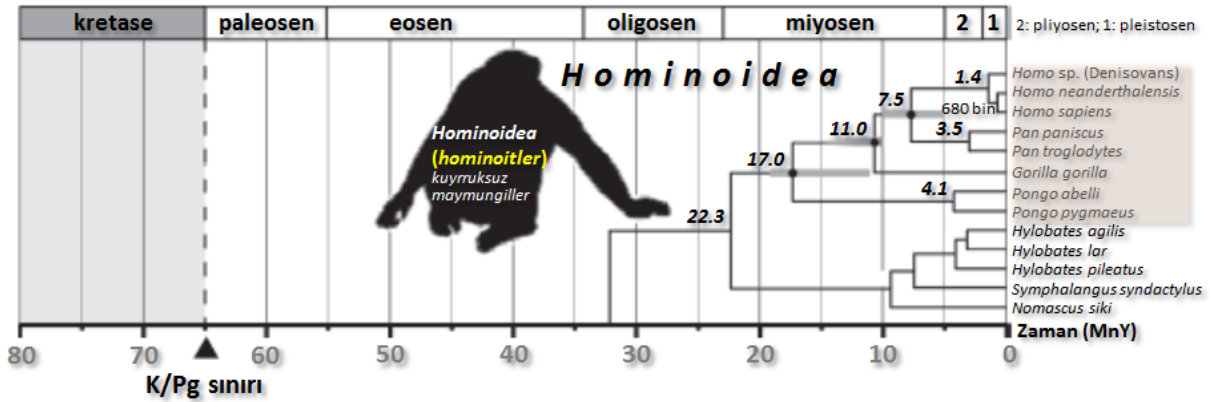
Hominoitler günümüzden 22.3 MnY yıl önce Miyosen Jeolojik Evresinin başlarında jibongiller ya da insansı küçük maymunlar (*Hylobatidae*) ve insangiller ya da hominitler veya büyük insansı maymunlar (*Hominidae*) olmak üzere iki ayrı gruba evrimleşmiştir (Şekil 3). Hominoitlerin evrimleşmesini anlamak için Miyosen ve sonrası Jeolojik evreleri bilmekte yarar vardır. Miyosen 'az yeni' anlamına gelen bir sözcüktür. Pliyosen'e göre %18 daha fazla yeni deniz omurgasızları içermektedir. Yeryüzü Oligosen, Miyosen ve Pliyosen boyu birkaç dizi buzul çağı içinde soğumuştur. Öne çıkan tek bir küresel olay yaşanmamış fakat yerelde daha sıcak bir Oligosenden soğuk bir Pliyosen'e doğru akmıştır (Miocene, 2016). Bu çalışmada jibongillerden ziyade insansılar ya da hominoitlerle ilgileneceğinden bundan sonra sadece hominitler soyu takip edilecektir. Miyosenin başında ayrılan gruplardan hominitlerin ya da eyplerin, ortak atalarından ayrıldıktan sonra çeşitlenip hominit soylarına ayrılmaya başlamasına kadar yaklaşık 5 MnY geçmesi gerekmiş ve günümüzden yaklaşık 17 MnY önce hominitler, bir kolu orangutanları ve diğer kolu daha sonra goril, şempanze ve bonoboları oluşturacak iki kola ayrılmıştır (Şekil 3). Bu ayrılma- dan sonra orangutan soyu, Pliyosen evrenin başlarında, günümüzden yaklaşık 4 MnY önce iki kola ayrılmıştır. Bunlardan birisi Sumatra ve diğeri ise Borneo orangutanlarıdır. Goril, şempanze ve bonobo kolu ise günümüzden yaklaşık 11 MnY önce birisi gorilleri ve diğeri şempanze, bonobo ve insanı içeren iki ayrı kola daha ayrılmıştır. Nihai olarak, günümüzden yaklaşık olarak 8-7 MnY önce, Miyosen Evrenin sonuna doğru, insan ve şempanzelerin ne insan ne de şempanze olmayan ortakatası, insan

ve şempanze ve bonobo kolları olarak ikiye ayrılır. Oligosen evrede de olduğu gibi, ormanlar küçülürken otlaklar büyüdü. Dolayısıyla, insan türü ya da türümüz otlakların türüdür. Miyosen dönemin bitki ve hayvanları görece moderndi. Memliler ve kuşlar iyice ortaya çıkmıştı. Miyosen dönemin en önemli olaylarından birisi Himalaya dağoluşunun büyük bir kısmının bu dönemde gerçekleşmiş olmasıdır. Bu durum, Asya'nın rüzgar ve buna bağlı olarak yağmur rejimini değiştirmiş ve kuzey yarıküredeki buzlanmayla birleşmiştir. Şempanze ve bonobo kolu ise günümüzden yaklaşık olarak 4-3 MnY önce ikiye ayrılır. İnsan kolu da, en son mitokondriyel ortakata hesaplamasına dayalı olarak elde edilen rakamla, günümüzden yaklaşık olarak 1.4 MnY önce Denisovan, Neandertal ve biz modern insanlar olarak üç kola ayrılır. Günümüz modern insanı ile Neandertal insansa günümüzden 680 bin yıl önce iki kola ayrılır ve bu iki tür günümüzden 60-40 bin yıl önce Avrupa'da karşılaşır ve günümüzden yaklaşık 40 bin yıl öncesine kadar etkileşir. Günümüz modern insanının genlerinin yaklaşık olarak %1'nin bu etkileşim sonucu Neandertallerden bize geçtiği varsayılır (Şekil 3).

Ortak Ata Kavramı ve Türleşme

Ortakata kavramı, evrimsel biyolojide, bir grup canlının en son ortak bir atayı paylaşması demektir. Bu bize tüm canlıların akraba olduğunu gösterir. Tüm canlılar üreme yoluyla çoğalır ve zaman zaman da çevreleri değişir ya da çevrelerini değiştirirler. Döllerdeki küçük değişiklikler zamanla birikir ve çevrelerinde seçilir; bu yolla türler değişir, içinde bulunduğu çevreye değişerek daha bir adapte olur ya da çevre değiştirir ve yeni çevresinde başka bir tür olarak yaşamını sürdürür. İşte bu yolla başkalaşan canlılar birbiri ile akrabalık ilişkisini yitirmez ve bilakis sürdürür. Başka bir türe evrilmiş olduklarından dolayı ayrıldıkları türlere ait popülasyonlarla gen alışverişini kesmiş olsalar bile akrabalıkları devam eder çünkü birbirine daha uzak türlere göre çok sayıda genleri ortakdır.

Türlere ait popülasyonlar eğer yeterli derecede büyümüş ve yayılmışsa, aralarındaki bağ zamanla kopar. Türe ait bazı popülasyonlar artık eskisinden daha az karşılaşır ya da çiftleşirler. Bazen de ortaya çıkan önemli bazı mutasyonlar nedeniyle popülasyonlar ayrılmadan da farklılaşabilir. Bu bağlam-



Şekil 3. Hominoidea ya da hominoitler (Pozzi et al., 2014)'den değiştirilerek alınmıştır. *Homo sp.* (Denisovans), *Homo neanderthalensis* ve *Homo sapiens*: Denizovan, neandertal ve günümüz modern insanı; *Pan paniscus* ve *Pan troglodytes*: şempanze ve bonobo; *Gorilla gorilla*: goril; *Pongo abelli* ve *Pongo pygmaeus*: Sumatra orangutanı ve Borneo orangutanı

Hylobates agilis: atik jibon ya da şebek; *Hylobates lar*: uzun kollu ve ak elli, kuşruksuz jibon ya da şebek; *Hylobates pileatus*: tepeli, eşeysel dimorf (erkekler siyah kürklü ve dişiler baş ve karın siyah diğer tarafları beyaz); *Symphalangus syndactylus*: ağaçlarda yaşayan, büyük kara şebek; *Nomascus siki*: beyaz yanaklı jibon.

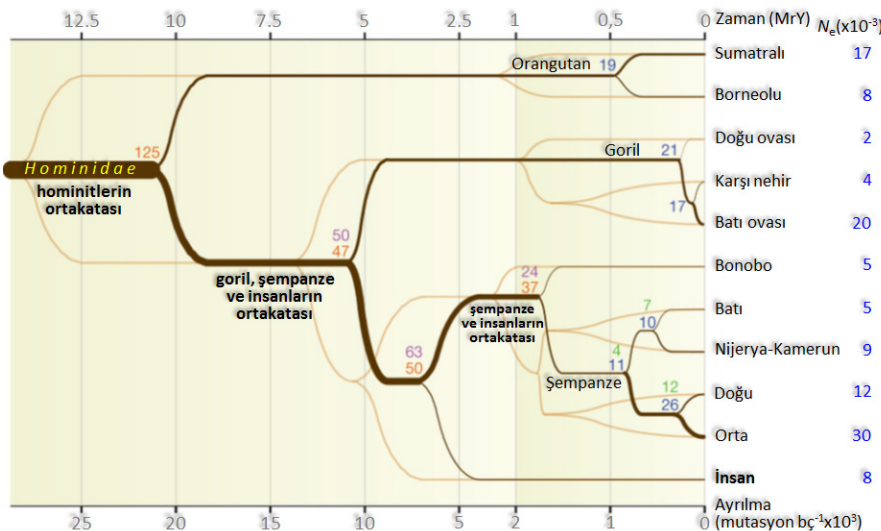
da türleşme dört farklı şekilde gerçekleşir (Singh, 2012): (1) **allopatrik türleşme** ki bir türe ait popülasyonların bir bariyerle fiziksel olarak ayrılmasını şart koşar; popülasyonlar birbiri ile karşılaşır gen alışverişini sürdürmez ve ürettikleri yeni mutasyonlarla zamanla birbiri ile çiftleşemez bir hale gelir ayrı türlere evrimleşir, (2) **peripatrik türleşme** ki bir türe ait popülasyonlar, yeterli bir büyüklüğe

ulaştığında, fiziksel bir bariyer olmaksızın da farklı nişlere yöneldiğinden ayrılabilir; yeni nişlerinde izole bir durumda, popülasyonlar birbiri ile karşılaşp gen alışverişini sürdürmez ve ürettikleri yeni mutasyonlarla zamanla birbiri ile çiftleşemez bir hale gelir ve ayrı türlere evrimleşir, (3) **parapatrik türleşme** ki peripatrik türleşme ile aynıdır; tek fark farklı nişlere yönelen popülasyonların izole olmayıp ana popülasyonla temasını sürdürmeye devam etmesidir ve (4) **simpatrik türleşme** ki türlere ait popülasyonlar iç içe yaşarken bile ortaya çıkan ani ve özellikle de çiftleşmeyi engelleyici davranışsal mutasyonlar ortaya çıktığında popülasyonlar zamanla birbiri ile çiftleşemez bir hale gelir ve ayrı türlere evrimleşir.

İşte ortakata kavramı türleşme ile bire bir ilgili bir kavramdır (Theobald, 2010). Yukarıda anlatılan türleşme yollarında; ana ya da ilk popülasyon **ortakata popülasyondur**. İşte bu ortakata popülasyonun; (1) içinde bulunan çevrede taşıma kapasitesine erişmiş olacak derecede büyümüş olması, (2) tektonik ve benzeri fiziksel nedenlerle bir nehrin kuruması ya da ortaya yeni bir nehir çıkması gibi coğrafik izolasyonu zorunlu hale getiren bir olayla karşılaşması (3) diğer türlerle yarışma içinde olduklarından dolayı farklı nişlere yönelmek zorunda olması ve (4) ilk üç koşul olsa da olmasa da; biyokimyasal, fizyolojik ve davranışsal mutasyonlar oluşmuş olması nedeniyle; zamanla alt popülasyonlar oluşabilir. Bu alt popülasyonlar, ortakata ana popülasyona göre, daha avantajlı bir hale

gelip zamanla farklı türlere evrimleşebilir. İşte bu yeni türler, aynı ortakatadan kaynaklanmış, yeni soylardır. Bazı durumlarda, ayrılan popülasyonlar türleşse bile dezavantajlı bir hale gelip yok olabilir. Çünkü ayrılmalarına neden olan mutasyon bir başka özelliklerini de etkilemiş, örneğin onları daha önce dirençli oldukları bir virüse karşı dirençsiz bir hale getirmiş olabilir.

Genelde, yeni oluşan türlerin başlangıcındaki popülasyon sayısı sınırlıdır. Bir başka deyişle ortakata popülasyonu küçüktür. Fakat eski türlerde etkili popülasyon sayısı daha fazla olabilir. Örneğin, Chen and Li (2001) yaptıkları çalışmada, 53 DNA bölümü ve 37 protein kodlayıcı gen üzerinde yürüttükleri parsimoni analizi ile şempanze-insan ortak atasının etkili (ya da üreyen) popülasyon sayısını $N_e = 52,000$ ila $96,000$ olarak bulmuştur. Bu rakam, aynı çalışmada, ayrılma sonrası, tek başına insan için bulunan yaklaşık 10,000 bin etkili popülasyon büyüklüğü rakamının 10 katı kadar olarak tahmin etmektedir. Başka çalışmalar da 10 bin rakamını doğrulamaktadır (Wall, 2003; Chatterjee et al, 2009). Javier Prado-Martinez ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir çalışmada ise etkili popülasyon **büyükliğünün tüm büyük eyplerin ya da hominitleri ortak atasının etkili popülasyon büyüklüğünü 125 bin; goril, şempanze ve insanların ortak atasınınkini 47-50 bin ve şempanze ve insanların ortak atalarınınkini ise 60-63 bin olarak tahmin etmektedir (Şekil 4).**



Şekil 4. Büyük eyplerin çıkarım-sanan popülasyon geçmişi (Javier Prado-Martinez ve ark., 2013'den değiştirilerek alınmıştır). Büyük maymunların evriminde popülasyon ayrılması ve etkili popülasyon büyüklüğü (N_e). Ayrılma zamanları (kalın kahverengi çizgi) ve türleşme zamanı (açık kahverengi rengi çizgi); türleşmenin bir fonksiyonu olarak şeklin üstünde (ayrılma zamanı ve altı yazılmıştır. Garfite turuncu, pembe, açık mavi ve yeşil renkteki rakamlar etkili popülasyon büyüklüklerini gösterir.

Büyük eyler *Hominidae* ailesini ya da hominitleri oluşturur. Ortakata kavramına göre; bir zamanlar (yaklaşık 25-20 MnY önce), ne orangutan, ne goril, ne şempanze/bonobo ve ne de insan olmayan fakat olası olarak bu her dört türün günümüzde sahip olduğu genlerin çoğunluğunu taşıdığından onlara benzer fakat onlardan ayrı, olası olarak sadece ağaçlarda yaşayabilen bir tür vardı. Bu tür belli bir süre yaşadı (Şekil 3'den de anlaşılabilceği gibi yaklaşık 10 MnY) ve belli bir zaman sonra iki ayrı popülasyona ayrıldı. Bu popülasyonlardan birisi orangutan soyu oldu. Orangutanlar yaklaşık 20 MnY içinde evrimleşmesini sürdürerek günümüzden yaklaşık 1 MnY önce Sumatra Orangutanı ve Borneo orangutanı olmak üzere iki kola ayrıldı. Geology of Indonesia, (2016)'ya göre bu adalar son 3-2 MnY önce ortaya çıktı. Daha önce tek bir anakara üzerinde bulunan orangutan popülasyonu coğrafik izolasyon nedeniyle birbirinden ayrılınca, ana popülasyon ya da ortakata popülasyonunu oluşturan bireyler zaman içinde birbiri ile çiftleşip gen alışverişinde bulunamadığından farklı türlere evrilmiş oldu.

Hominitlerin ortakatasından ayrılan diğer popülasyon ise önce goril ve şempanze ve insanların ortak atası olarak yaklaşık 10 MnY yaşadı ve daha sonra günümüzden yaklaşık olarak 11-10 MnY önce biri goril ve diğeri şempanze ve insanların ortakatasını oluşturan popülasyon olmak üzere iki kola ayrıldı. Daha sonra şempanze ve insan soylarına evrilecek bu ikinci kol ya da ne şempanze ne de insan olmayan ortakata popülasyon yaklaşık günümüzden 8-7 MnY önce biri şempanze ve diğeri insan olmak üzere iki kola ayrıldı. Bu ayrılma ve türleşmenin gerçekleşmesi için yaklaşık 3-4 MnY geçmesi gerekti.

Şimdi tartışmaların en yoğun yaşandığı ve “insanın maymundan geldiği” iddiasının esasına kaynak olan, şempanze ve insanın evrimleşmesini biraz daha yakından irdeleyelim. En sık sorulan sorulardan birisi şudur: “Eğer şempanzelerle insanların bir zamanlar paylaştığı ne şempanze ne de insan olmayan bir ortak ataları olmuşsa, neden o zaman biz onların fosillerine rastlamıyoruz?” Evet günümüzden 11-7 MnY önce, yaklaşık 3-4 MnY yıl süre şempanze ve bizlerin ortakatası popülasyon ayrılmadan önce

tek başına ve tek bir popülasyon olarak yaşadı. Bu süre içinde ortakata popülasyonda hem şempanzelere hem de biz insanlara benzeyen popülasyonlar, başlangıçta olası olarak parapatrik popülasyonlar olarak, iç içe yaşamını sürdürdü ve bu arada belki defalarca birbiri ile hibritleşti. Popülasyonlar daha çok hep günümüz *Pan troglodytes*'ine benzedi ve insan türü olarak ayrılacak olan koldan hep daha büyük bir popülasyona sahip oldu. İnsan-şempanze ortak atalarına ve aynı zamanda tek başına şempanzelere ait yeterli sayıda ve kesin olarak tanımlanmış fosillere henüz rastlamadığımız doğrudur. Bu durum şimdilik iki yolla açıklanabilir. Bunlardan birincisi etkili ya da doğurgan popülasyon **büyüklüğü olarak en fazla 50 binlerce ortakatadan bahsediyor olmamızdır. Ayrıca ortakatalarımız çok kısıtlı habitatlarda yaşamıştır. Bu kadar dar küçük bir popülasyondan yeterli sayıda fosil kalıntı beklemek çok büyük bir iyimserliktir.** İkinci yol ise genelde farklı türlere ait farklı sayı ve kalitedeki fosil kalıntılara rastalanabildiği gerçeğidir. Yeryüzünde günümüze kadar bulunan fosillerin yaklaşık %95'i denizel omurgasız hayvanlara, %5'i bitkilere ve %1'inden azı karasal hayvanlara aittir. Örneğin, kabuklu canlıların fosilleri çok boldur. Bunun nedeni geçmişte çok sayıda kabuklu hayvan yaşıyor olması, denizde yaşıyor olmaları, avcıları tarafından kolay kolay avlanamamaları ve kabuklarının fosilleşmeye uygun olmasıdır. Ayrıca, deniz canlıları daima çökelti altında kalıp kolayca fosilleşebilirler karasal canlıların çökelti altında kalma şansları çok düşüktür. Bazı canlılara ait fosiller çok bol ve kaliteli bir şekilde bulunan kanıtlar değildir. Örneğin primatların ve diğer hayvanların kemikleri kemik iliği içerir ve besleyicidir ve ayrıştırıcı canlılar kemikleri parçalar ve iliğe erişir. Kemikler, ancak özel bir şekilde gömülerek ya da katran ve buzul içinde kalarak ayrıştırıcıların bozucu etkisinden kurtulabilir. Buna rağmen; aradığımız “kayıp bağlara” ilişkin fosilleri henüz bulmamış olmamız onları ileride hiç bulmayacağımız anlamına gelmez.

Tartışma ve Sonuç

Biyolojik evrim bilimsel bir gerçek ve dolayısıyla evrimsel biyoloji de evrimle ilişkili bir bilim alanı olmasına rağmen ne biyolojik evrim bir gerçek olarak ne de evrimsel biyoloji bir bilim alanı ola-

rak toplumların tümü tarafından kabul edilmemiştir. İnsanların çoğu fiziği bilmemelerine rağmen yer çekimini fiziksel bir yasa ve fiziği de fiziksel doğayı araştıran bir bilim alanı olarak kabul etmekte hiç bir sakınca görmez. Toplumların evrimi ve evrimsel biyolojiyi kolaylıkla benimseme nedenleri arasında, evrimin diğer tüm canlılar gibi ta Vesalius'tan beri insanı da evrimleşen ve dolayısıyla değişen bir varlık olarak kabul etmek istemeleri baş rol oynar. Türlerin değişmezliği inancı (immutability of species) 2400 yıl öncesinden, Aristo'dan beri insanlığın kolaylıkla kabul edip benimsediği bir inançtır. İnsanlar buna birinci derecede dinin etkisi altında olduğundan dolayı inanır. Öyle ya tanrının yarattığı ve en yüce bir varlık olarak görülen insan, “onun isteği dışında, organik bir evrim süreci ile ortaya çıkmış ve üstelik bu süreçte hem de maymunlarla kuzen olmuş olamazdı”.

Evrimsel gereçliğin benimsenmemesi ve ona karşı olan direncin ortaya çıkışında bizim primat grubu canlılar içinde maymunlara ve eyplere daha yakın akraba olarak ortaya çıkmış olmamızın büyük etkisi vardır. **Eğer bizim kuzenlerimiz orangutan, goril ve şempanzeler olmayıp, sığırlar ya da koyunlar olsaydı, evrim tartışmaları bu kadar sert geçmez ve evrimsel biyoloji bir bilim olarak belki çok daha kolay benimsenirdi.**

Bu direnci yenmede, türümüzün Lamarckçı bir evrimsel bakış açısıyla zaman içinde başkalaşarak doğrudan şempazeden türemeyip, sadece şempanze ve insanların birlikte akraba olduğu hominitleri ya da büyük eypleri oluşturan soyda yaklaşık onlarca milyon yıl ortak bir atayı paylaştıkları, daha sonra şempanzelerle **günümüzden 7-8 milyon yıl önce ayrıldıkları ve kendi yollarında, farklı habitat ve koşullarda**, farklı beslenme ve mutasyonlar sonucu, iki ayak üzerinde yürüme, konuşma, sosyal yaşam ve dünyayı değiştirebilecek farklı özellikler geliştirerek, farklı soylara ayrılmış oldukları gerçeğinin anlaşılması, anlatılması ve öğretilmesi önemli bir adım olacaktır. Örneğin, ABD Ulusal Bilim Kuruluşu Keşif Araştırmalı K-12 düzeyli “Evrimin İnsan Örnekleri Aracılığıyla Öğretilmesi” adlı 2011 yılında başlatılan bir projede (Pobiner, 2016) Biyoloji sınıfları için dört müfredat ünitesi oluşturulmuştur. Bu ünitelerden birisi olan “Yüksek Rakımlara” adaptasyon ünitesinde: Tibet'te yüksek

rakımlara nasıl adepte olunduğu (uyum sağlandığı) ile ilgili ve adaptasyon ve fizyolojik uyum arasındaki farkı anlamaya ilişkin farklı aktivite ve ödevler planlanmıştır. Tibetliler 10 bin yıldır neredeyse 4000 metrede yaşamaktadır; bu anlamda insanlar tarihsel olarak yüksek, orta ve düşük rakımlarda yaşayanlar olarak üç ayrı alt popülasyona ayrılarak geliştirdikleri adaptasyonlar (örneğin hipoksiye ya da oksijen yetmezliğine karşı, *EPAS1* gibi bazı genlerin frakansındaki değişim) açısından incelenebilir (Beall, 2006). Bu şekilde doğal seçilimin temel sayıltıları olan değişim, kalıtım, seçim ve adaptasyon ilkeleri ışığında tartışılıp, öğrencilerin doğal seçilimi ve dolayısıyla evrimi anlaması sağlanabilir. Örneğin, *EPAS1* geninin yüksek rakıma adaptasyon etkisi (Yi et al., 2010) örneği üzerinden gidildiğinde; **Değişim:** *EPAS1* geninde G”C nükleotid değişimi mutasyonu; **Kalıtım:** Tibetlilerde GG genotipinin GC ya da CC genotipine göre frekansının yüksek olması; **Seçim:** GG genotipli bireylerin diğerlerine göre yüksek rakımlarda gösterdiği yüksek adaptasyon sonucu sayılarının bu genotipleri taşımayanlara göre daha çok olması ve **Adaptasyon:** oluşan yeni döllerin de ağırlıklı olarak GG genotipinde doğması ve zamanla popülasyonun, belki başka adaptasyonlar da geçirerek, yüksek rakımda yaşamaya alışmış olması. Bu örneğe benzer şekilde, çöl tilkisi ile kutup tilkisi ve kutup ayısı ile ekvator ayısının geliştirmiş olduğu farklı adaptasyonlar ve farklı coğrafyalarda yaşayan insan popülasyonlarının deri rengindeki farklılıklara neden olan adaptasyonlar, oluşturulacak ders planları üzerinden öğrencilere anlatılabilir. Orta öğretimde Fen ve Teknoloji ve Lise Biyoloji Derslerinde adaptasyon kavramını kavrayarak öğrenmiş üniversite öğrencilerine ya da ilgili vatandaşlarımıza, insan ve şempanze oratakası popülasyondan, zaman içinde, farklı adaptasyonlar geliştirerek, nasıl insan ve şempanze gibi farklı türlere evrimleşebileceğini anlatmak kolaylaşabilir.

Kaynakça

- Beall, C.** (2006). Andean, Tibetan, and Ethiopian patterns of adaptation to high-altitude hypoxia. *Integrative and Comparative Biology*, 46(1), 18–24.
- Bishop, G. F., R. K. Thomas, J. A. Wood, and M. Gwon.**

- (2010). Americans' Scientific Knowledge and Beliefs about Human Evolution in the Year of Darwin. Reports of the National Center for Science Education. Volume: 30, Issue: 3, May-June.
- Chatterjee, H. J.,** Y. W. Simon, I. Barnes, and C. Groves. (2009) Estimating the phylogeny and divergence times of primates using a supermatrix approach. *BMC Evolutionary Biology* 9:259; doi: 10.1186/1471-2148-9-259
- Chen, F.-C.,** and W.-H. Li. (2001) Genomic Divergences between Humans and Other Hominoids and the Effective Population Size of the Common Ancestor of Humans and Chimpanzees. *Am J Hum Genet.* 2001 Feb; 68(2): 444–456. Published online 2001 Jan 15. doi: 10.1086/318206
- Covert, H. H.,** (2002). The earliest fossil primates and the evolution of prosimians. In: Hartwig, W.C. (Ed.), *The Primate Fossil Record*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 13–20.
- Geology_of_Indonesia.** *Wikipedia*. Erişme Zamanı Nisan 4, 2016, bağlantı: https://en.wikipedia.org/wiki/Geology_of_Indonesia
- IUCN,** (2013). IUCN Red List of Threatened Species. Version 2013.2. <www.iucnredlist.org>.
- Kaplan, M.** (2012). Primates were always tree-dwellers. Rare ankle bone fossil of oldest-known “primate suggests it was arboreal. *Nature News* (22 October) | doi:10.1038/nature.2012.11423.
- Liang, Y., Huerta-Sánchez, E., Jin, X., ...** (2010). Sequencing of 50 human exomes reveals adaptation to high altitude. *Science*, 329, 75–78.
- Mayr, E.** (1942). *Systematics and the Origin of Species, from the Viewpoint of a Zoologist*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0-674-86250-3.
- Mayr, E.** (1976). *Evolution and the Diversity of Life*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. ISBN 0-674-27105-X.
- Mayr, E.** (2001). *What Evolution Is*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-04426-3.
- Miocene.** *Wikipedia*. Erişme Zamanı Nisan 4, 2016, bağlantı: <https://en.wikipedia.org/wiki/Miocene>
- O’Leary, M. A.,** Bloch, J.I., Flynn, J.J., ... (2013). The placental mammal ancestor and the Post-K–Pg radiation of placentals. *Science* 339, 662–667.
- Pobiner, Briana.** Teaching Evolution Through Human Examples (TetHE). Smithsonian Institution. <http://humanorigins.si.edu/education/teaching-evolution-through-human-examples> (accessed, Apri 9, 2016).
- Pozzi, L.,** J. A. Hodgson, A. S. Burrell, K. N. Sterner, R. L. Raaum, T. R. Disotell. (2013). Primate phylogenetic relationships and divergence dates inferred from complete mitochondrial genomes. *Molecular phylogenetics and evolution* 75, 165–183
- Prado-Martinez, J.,** P. H. Sudmant, J. M. Kidd, H. Li, J. L. Kelley, ... (2013). Great ape genetic diversity and population history. *Nature* 499 (7459), 471–475.
- Rose, K. D.** (2006). *The Beginning of the Age of Mammals*. JHU Press, p. 428.
- Rush, J.** (2015). “Ebola virus ‘has killed a third of world’s gorillas and chimpanzees’ – and could pose greatest threat to their survival, conservationists warn”. *The Independent*. Retrieved 26 March 2015.
- Ruse, M. and Richards, R.** (eds) (2009). *The Cambridge Companion to The ‘Origin of Species’ (Darwin. Evolution)-2*.
- Short, S. D., and P. H. Hawley.** (2015). The Effects of Evolution Education: Examining Attitudes toward and Knowledge of Evolution in College Courses. *Evolutionary Psychology*. www.epjournal.net – 2015. 13(1): 67–88.
- Singh, B. N.** (2012). Concepts of species and modes of speciation. *Current science*, Vol. 103, No. 7, 10 October, 2012.
- Theobald, D. L.** (2010). A formal test of the theory of universal common ancestry. *Journal name: Nature* Volume: 465, Pages: 219–222 Date published: (13 May 2010). DOI: doi:10.1038/nature09014
- Wall, J. D.,** L. A. Frisse, R. R. Hudson, and A. Di Rienzo (2003). Comparative Linkage-Disequilibrium Analysis of the Beta-Globin Hotspot in Primates. *Am J. Hum. Genet.*, 73:1330–1340
- Yoder, A. D. (2013). Fossils Versus Clocks *Science* 339, 656; DOI: 10.1126/science.1233999

İslam Ortaçağında Varlık ve Oluş Sorununa Farklı Yaklaşımlar ve Evrimci Oluş Düşüncesi

Hasan Aydın¹

Giriş

İnsanoğlu, geçmişten günümüze, hem kendi varlığının hem de içinde yaşadığı nesneler dünyasının kökeni konusunda çeşitli sorular sormuş ve sorduğu sorulara tatmin edici yanıtlar aramıştır. Kuşkusuz sorduğu sorular kadar, verdiği yanıtlar da, içinde yaşadığı sosyo-kültürel bağlam, bilgi birikimi, deneyimler, üretim biçimi, yaygın düşünsel paradigmlar vb.nin etkisi altında kalmıştır. Bu yargı, sadece geçmişi bağlayan bir yargı değildir; aynı durum bugün de geçerliliğini korumaktadır. Ancak tarihsel süreçte geriye doğru gittikçe, hem soruların hem de onlara verilen yanıtların nitelik olarak daha geri bir düzeyde olduğunu, bilgi birikimi artıkça soruların ve yanıtların daha kompleks bir hale geldiğini gözlemlediğimizi söyleyebiliriz. Sözelimi, Sümerliler, Babilliler, Eski Mısırlılar gibi erken dönem toplumlarda, orijin mitosları içerisinde (Hooke, 1993: 11-12) varlığın kökeninde ne yatmaktadır sorusunun sorulduğu, ancak bu sorulara mitolojik bir düzlemde, insanın gündelik deneyimleriyle hayal gücünün etkisi altında çeşitli yanıtlar verildiği görülür. Bu yanıtlarda kimi kez cinsellikten seçilmiş bir motifin hayal gücüyle farklı bir bağlama taşındığı, kimi kez insan yapıp etmelerinden yola çıkılarak, bu yapıp etmelerin antropomorfist/insanbiçimci bir bakışla metafizik alana taşındığı, kimi kez de, hayvanlar âlemindeki yumurtadan yavruların çıkmasına benzer bir biçimde bir nesnenin yarılması ya da parçalanması sonucu her şeyin var olduğu gibi anlayışlar savunulduğu gözlenir. Bu mitolojik söylemlerin, simgesel bir düzlemde, tek-tanrılı Yahudi geleneğinde belli ölçülerde rasyonelleştirilmeye tabi tutulduğunu söylemek olasıdır (Hooke, 1993: 20). Ancak varlığın kökeni sorununa mitolojik düşünceden belli ölçülerde kopmaya çalışarak rasyonel bir temelde yanıt arama anlayışının gerçek mimarlarının Eski Yunanlı filozoflar olduğunu belirtmek gerekir (Jeager, 1947: 12-15). Rasyonel kökenli bu felsefî serüvende, varlığın kökeni nedir sorusuna verilen yanıtlarda çoğulcu bir yaklaşımla karşılaşılır. Nitekim bu dönemde, varlık ve oluş sorununa rasyonel ama metafizik düzlemde yanıt veren, varlık ve oluş sorununu tümüyle maddî süreçlere indirgeyen, varlık ve oluşta logosa, tanrısal inayete, erekselciliğe, determinizme, mekanizme hatta indeterminizme

¹ Doç. Dr. OMÜ Fen Edebiyat Fakültesi haydin@omu.edu.tr

yer veren düşünülerle karşılaştıldığını anımsatmak gerekir. Eski Yunan'da ortaya atılan tüm bu düşüncelerde ortak olan tek bir ilke vardır ve bu, 'vardan yok, yoktan da var olmaz' ilkesidir (Aydın, 2009: 20 vd.). Thales'le başlayan ve Aristoteles ile zirvesine çıkan bu süreçte, Thales, varlığın kökenine suyu, Anaksimandros apeiron'u, Anaksimenes havayı, Herakleitos ateşi, Empodokles, hava, toprak, su ve ateşi, Pythagoras sayıları, Lukippos ve Demokritos atomları, Platon ideaları, Aristoteles madde ve sureti koymuştur (Aydın, 2009: 20-44). Bir ilk maddeden varlığın ortaya çıktığını savunan bu anlayışta, yeni olan şey, varlığın sürekliliğinin nasıl oluştuğu ya da birincil köklerden ikincil olanların nasıl çıktığı, varlığın oluşum sürecinde dışsal ve içsel etkilerin neler olduğu sorulardır. Hatta bu sorulara varlıkların bir bütün olarak amaçlarının olup olmadığı, bir logos tarafından belirlenip belirlenmediği, tesadüfün bir rolünün olup olmadığı gibi diğer soruları da eklemek gerekmektedir (Burnet, 1920: 2 vd.; Capalle, 1994: 18; Peters, 2004: 50). Açıkça ifade etmek gerekirse, Likuppos, Demokritos, Empodokles, Anaksimandros ve sofistler gibi kimi düşünürler bir kenara bırakılırsa, Eski Yunan'da genel kanının, varlık ve oluşta logosa, erekselciliğe, ereksel determinizme büyük önem atfedildiğini, Platon ve Aristoteles ile birlikte bu anlayışların türlerin belirlenimliliği ilkesi ekseninde felsefi sistemlere dönüştüğünü söylemek gerekir. Soruna daha materyalist bir temelde yaklaşan Demokritos, Empodokles, Anaksimandros gibi düşünürlerin maddi süreçlere ve maddi nedenlere yöneldiklerini söylemek olasıdır. Bu söylemlerden en ilginç, Anaksimandros ve Empedokles'e ait olan ve çağdaş evrimciliği anıştıran söylemdir. Helenistik dönemde, Epiküroscuların atomculuğu bir kenara bırakılırsa, Platon ve Aristoteles'in erekselci ve erekselci determinizm anlayışının Yeni Platoncu söylem içerisinde evrimini sürdürdüğünü, hatta Batı ve Doğu/İslam ortaçağında köklü etkiler uyandırdığını söyleyebiliriz (Aydın, 2009: 20-52).

VII. yüzyılda, ticaret aristokrasisinin henüz oluştuğu ve entelektüel gelenek olarak şiir ve mitolojinin (esâtir) dışında bir birikime sahip olmayan (Kadir, 1990: 151-160), ancak Yahudi ve Hristiyan düşüncesinin propagandasının yapıldığı bir toplumda, yani Hicaz bölgesinde doğan İslam'ın, varlık

ve oluş sorununa, Sümer, Babil, Mısır kökenli mitolojik düşünceleri ve Yahudi geleneğini anımsatır bir biçimde, simgesel bir dille yanıtlar vermeye çalıştığı görülür (Aydın, 2014: 196). Her şeyi altı günde Tanrı'nın yarattığını savunan İslam dinsel bildirileri, insanın yaratılışıyla ilgili, simgesel ve öyküsel bir söylemle, toprak ve çeşitli türevlerinden yaratma, sudan yaratma, bir özden var etme gibi anlayışlara yer verdiği gibi, yer ve göğün yaratılışını, bitişikken ayırmaya, dumandan (duhân) yaratıldığını söylemeye, varlığın hem kökeninde hem de sürekliliğinde tanrısal irade ve kudreti göstermeye yönelmiştir Aydın, 2014: 200 vd.). Tanrı odaklı paradigma gereği, evreni tanrısal yaratımın bir ürünü olarak gören bu anlayış, evreni Tanrı'nın bir işareti (ayet-delil) olarak görmenin yanında, evrende tanrısal bir düzen olduğu, hiçbir şeyin boşuna var edilmediği gibi anlayışlara da yer vermiştir (Şerif, 1990: 166-172). İslam dinsel bildirilerinin bu tutumu, fetih hareketleri ve Beyt el-Hikme'de yürütülen sistemli çevirilerle Eski Yunan düşüncesiyle karşılaştınca, Tanrı odaklı yapısını korusa da, bu paradigmanın içinde kalarak farklı yorumların doğmasına neden olmuştur (Aydın, 2009, 53 vd.). Simgesel söylemler, halk düzeyinde daha çok Tevrat kökenli İsrailiyyat diye nitelenen öykümsü şeylerle doldurulmuşken (Taberi, 1991: 15 vd), kelam/teoloji ve felsefe geleneğinde, yani entelektüeller arasında, daha farklı yaklaşımlar doğmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımları kelam/teoloji geleneğinde gündeme gelen yoktan var etme ve sürekli yaratma anlayışı; Mutezile içerisinde savunulan gizlenme ve ortaya çıkma (kümûn ve bürûz) ve doğuş (tevellüd) teorileri; Farabi ve İbn Sina gibi filozoflarca ortaya konulan Yeni-Platoncu türüm (sudur) teorisi ve İhvân es-Safâ, İbn Miskeveyh, Nizam-ı Aruzi, Mevlana, E. İ. Hakkı gibi düşünürlerin Eski Yunanlı Anaksimandros'un düşüncelerinin etkisiyle geliştirdikleri evrimci oluş kuramı ve İbn Tufey ve İbn Nefis gibi düşünürlerde karşılaştığımız türeme/kendiliğinden oluş kuramı şeklinde sıralamak olasıdır.

Biz bu çalışmamızda, fetih hareketleri ve felsefi birikimin aktarılmasından sonra kelam/teoloji ve felsefe geleneğinde ortaya çıkmış anılan yaklaşımları tarihsel bir perspektif içerisinde irdelemeye çalışacağız. Bu irdeleme sırasında, hemen tüm İslam

düşünürlerinin 'evreni Tanrı yaratmıştır' önermesine inanmalarına rağmen, bu yaratmanın nasıllığı konusunda neden ayrıldıklarını; kimi düşünürlerde gördüğümüz yaratılışı ötelemeyen evrimci oluş düşüncesinin neden kesintiye uğrayıp, nesnel bir temelde gelişimini sürdüremediği gibi sorulara da bir yanıt bulmaya çalışacağız. Son olarak, modern dönem gözlenen din-evrim çatışmasına atıfla, geçmiş geleneğin çoğulcu yapısından yola çıkarak, 'Tanrı evreni yarattı' önermesini 'evrimci bir oluş' anlayışıyla karşı karşıya konumlandırmanın neden doğru olmadığını göstermeye çalışacağız.

Teolojik/Kelâmî Gelenek: İlk Yaratılış ve Sürekli Yaratma

İslam öncesi Arap şiirlerinde ve İslamın temel kaynakları olan Kur'an ve hadislerde varlık ve oluş sorununa ilişkin çeşitli ifadeler bulunsa da, İslam düşüncesi içerisinde anılan sorunun bir sistem çerçevesinde ele alınışını, teoloji/kelâm geleneğine borçlu olduğumuzu söylemekte bir sakınca olmasa gerekir. Miladi VIII. yüzyılda Mu'tezilî düşünürlerle başlayan bu gelenek, Eş'arî ve Mâturîdî düşünürlerde gelişerek devam etmiştir. Teoloji/kelâm geleneğine bir bütün olarak bakıldığında, teologların/kelâmcıların soruna daha çok metafizik düzlemde eğildikleri, Tanrı-evren ilişkisini sorununa odaklandıkları görülür. Bu açıdan onların temel ilgisi, şu iki soru çerçevesinde özetlenebilir:

İlki, evren nasıl meydana gelmiştir; ya da evrenin ilk varlığa gelişi nasıl gerçekleşmiştir? İkincisi ise, ilk yaratılışla varlığa gelen evren nasıl işlemektedir? Kuşkusuz bu iki sorunun altında, Tanrı'ya yaratma niteliğinin verilip verilemeyeceği, eğer verilebilirse bunun önceli mi öncesiz mi olduğu, tanrısal irade ve kudretin yokluğa ilişip ilişmeyeceği gibi teolojik/kelâmî nitelikli alt sorular da tartışılmıştır (Aydın, 2005, 48 vd.).

Teoloji/kelâm geleneğinde birinci soruya verilen yanıtta, küçük farklarla uzlaşıldığı görülmektedir. Bu uzlaş, evrenin Tanrı tarafından, onun özgür irade ve kudretiyle belli bir zamanda –zamanı da Tanrı yaratmıştır- yoktan yaratıldığı şeklindedir. Fakat burada yoktan yaratma ile neyin kastedildiği konusunda, Mu'tezile ile Eş'arî ve Mâturîdîlerin ayrılığa düştüğünü belirtmek gerekir (Bayrakdar, 1987: 30 vd.). Bu ayrılık, yokluk (ma'dûm) ile

neyin kastedildiği sorusuna dayanmaktadır. Aktarılan bilgilere bakılırsa, Hişam b. Amr el-Fuvatî ve es-Salihî gibi birkaç düşünür bir kenara bırakılırsa Mutezlî düşünürlerin çoğu, ontolojik manada yokluğu (ma'dum) şey olarak gördükleri (Düzgün, 1988: 49-61), bu yüzden de, yoktan yaratmaya farklı bir anlam yükledikleri görülür. Onlarca yokluğa (ma'dum) şey denilebileceği, yani ona bir çeşit varlık atfedilebileceği ileri sürülmüştür (Bağdadi, 1928: 70-71). Onlar bu inanışlarını, Kur'an'da Tanrı'nın bir şeyi istemesi söz konusu olunca ona 'ol/kün' diyeceğini bildiren ayete dayandırmışlardır. Zira onlara göre, sırf yokluğa Tanrı'nın seslenmesi muhaldir. O halde yokluğa (ma'dum) da bir çeşit varlık atfetmek gerekmektedir (Aydın, 2005: 63). Mu'tezilî düşünürlerin anılan anlayışının kimi Sünnî düşünürlerce de kabul edildiği görülmektedir (Bayrakdar, 1987: 33-34). Ancak Sünnî teologların/kelâmcıların çoğunluğu, yoktan yaratma terimine Mu'tezilî düşünürlerin yüklediği anlamdan kurtulmak için, 'min el-ma'dum/yokluktan' ifadesi yerine 'min lâ şeyin/şey olmayandan' ifadesini benimsemek zorunda kalmışlardır (Cürcani, 1845: 6). Tam bu bağlamda, teologlar/kelâmcılar arasında meydana gelen bir diğer tartışmayı anımsatmak gerekmektedir. Bu tartışma, yaratma ile yaratılan şeyin aynı olup olmadığı tartışmasıdır. Yaratmayla, yaratılan şeyin (*tekvîn ile mükevven*) aynı olduğu düşüncesini benimseyen çoğu Mu'tezilî düşünür (Pezdevi, 1963: 69; Nesefi, 1993: 400) ile onların birçok düşüncesine karşı çıkıp eleştirmelerine rağmen, bu konuda onlara uyan çoğu Eş'arî düşünür, yaratmanın/tekvîn öncesiz bir nitelik olarak Tanrı'ya verilemeyeceği düşüncesini benimsemişlerdir. Dış dünyada, insan yapıp etmeleriyle, yapıp edilenlerin aynı olduğu görüşünden hareket eden bu düşünürler, nasıl kırılan nesne olmaksızın kırmadan söz edemiyorsak, aynı şekilde, yaratılan nesne olmaksızın yaratmadan söz edemeyeceğimizi ifade etmişlerdir (Pezdevi, 1963: 69). Onlara göre, eğer yaratmayı öncesiz olarak kabul edersek, yaratılanın da yani evrenin de öncesiz olduğunu benimsemek gerekmektedir (Pezdevi, 1963: 70; Nesefi, 1993: 400). Oysa böyle bir düşünce, İslam filozoflarının evrenin öncesizliği görüşünü kabul etmek demektir. Ancak Eş'arîlerin, görünen nesne olmaksızın öncesiz bir görmeden, bilinen nesne olmaksızın öncesiz bir bilgidен, güç yetirilen olmaksızın ön-

cesiz bir kudretten söz ettikleri olgusu göz önüne alınırsa (Bağdadi, 1928: 90-97; Gazzali, 1971: 105 vd.), onların, sırf yaratılan bulunmaksızın, öncesiz bir yaratmadan söz edilemeyeceğini; eğer böyle bir şeyden söz edersek, yaratmayla birlikte yaratılanın da, öncesiz olacağı görüşünü benimsemek gerektiğini ileri sürmelerini, genel sistemleri açısından tutarlı bulmak mümkün değildir. Öyle anlaşıyor ki, Eş'ariler, İslam filozofların görüşlerini çağrıştıran bir anlayışı kabul etmektense, sistemsel çelişkiye düşmeye razı olmuşlardır. Mu'tezileden Bîşr b. Mu'temir ile Ebû el-Huzeyl el-Allâf'ın, öncülüğünü üstlendiği, 'yaratmanın yaratılandan (tekvînin mükevvenden) başka olduğu' (Pezdevi, 1963: 69; Neseфи, 1993: 400-402) düşüncesini benimseyen Ehli sünnetin Mâtûrîdî kanadına bağlı düşünürler ise, yaratmanın (tekvîn), Tanrı'nın öncesiz bir niteliği olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir (Maturidi, 1970: 47 vd.; Pezdevi, 1963: 69; Neseфи, 1993: 401-402). Onlar, yaratma ile yaratılanın aynı olduğu konusundaki görüşlerini, yaratmayı yaratılanla ilişkilendirip, ikisini birbirinden ayrı kılan, 'oysa ben onları, ne göklerin ne de yerin yaratılmasında hazır bulundurdum' (Kehf Suresi, 51), ayetiyle, tanrısal yaratmanın öncesiz olan "ol/kün" sözüne bağlı olduğunu ifade eden, 'bir şeyin olmasını istediğimiz zaman, sözümüz sadece ona ol demektir, o da hemen olur' (Nahl Suresi, 40) ayetini kanıt göstererek, dinsel açıdan temellendirmeyi de ihmal etmemişlerdir (Pezdevi, 1963: 71-72; Neseфи, 1993: 408-413). Genel olarak İslam teologlarının/kelâmcılarının, Tanrı'nın yaratıcı etkinliğini reddetmedikleri düşünülürse, yukarıda dillendirilen ayrılığın sonuç olarak hiç de önemli olmadığı kendiliğinden ortaya çıkar. Belki burada, sadece şunu ifade edebiliriz: Yaratma konusunda bağlı oldukları ekolün genel görüşünden ayrılıp Mâtûrîdîliğe doğru bir kayma gösteren Bâkillânî ve Cüveynî gibi kimi düşünürler hariç, Eş'arilerin önemli bir bölümü, öncesiz bir nitelik olarak yaratmayı (tekvîn) kabul etmedikleri için, yaratmada etkin rolü, kudrete; yaratma gücüyle, bilfiil yaratmayı birbirine karıştırdıkları anlaşılan Mâtûrîdîler ise, yaratmada kudretin işlevini tekvîne vermişlerdir (Işık, 1980: 25-269). Ancak İslam teolojisinin/kelâmının gelişim süreci Ehli sünnetin iki kanadı arasındaki bu ayrılığı ortadan kaldırmış, özellikle Eş'ariler, Mâtûrîdîlerin görüşüne doğru bir kayma göster-

mişlerdir (Işık, 1980: 84-85).

İster yaratma ile yaratılanı aynı kabul edelim istersek farklı olduğunu düşünelim, teoloji/kelâm ekollerine göre, "evreni Tanrı'nın yarattığı" önermesinin genel kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Aca-ba ilk yaratılışla Tanrı tarafından yaratılan evren kendinde bir iç işleyişe sahip midir? Bu soru İslam dünyasında hem teologlar/kelâmcılar arasında, hem de teologlarla/kelâmcılarla filozoflar arasında ciddi tartışmalara yol açmış bir sorudur. Bu soruya yanıt vermek için, ilk defa Mu'tezilî düşünürler tarafından, Hint ve Yunan atomculuğunun etkisiyle, parçalı ve süreksiz bir yapıya sahip töz-ilinek metafiziği kabul edilmiştir (Aydın, 2009: 55 vd.). Aynı metafizik, küçük değişikliklerle Eş'arî ve Mâtûrîdî düşünürlerce de kabul görmüştür. Metafiziğin özü şudur: Evrendeki hangi nesne, varlık ya da olayı ele alırsak alalım, onlar töz ve ilinekten meydana gelmiştir. Töz, genelde, kendi başına var olan, ilinek ise başkasında var olan şekilde tanımlanmıştır. Fakat onlarca, ne tözün ne de ilineğin birbirinden bağımsız kalamayacakları düşüncesi benimsenmiştir. Bu bağlamda, nesneler dünyasında gözlemlediğimiz değişimin, ilineklerin yaratılmışlığının kanıtı olduğu, yaratılmış ilineklere yoksun olamayan tözün de yaratılmış olması gerektiği fikri ileri sürülmüştür. Zira yaratılmış şeyleri önceleyemeyen ya da yaratılmışlara mahal/konu/mekan olan şey de yaratılmıştır. Bu metafizik, ilinek ile tözü birbirine bağımlı kıldığı ve ilineği de, sürekli değiştiği için sürekliliğe sahip olamayacağı anlayışını benimsediği için, Tanrı'nın evrene sürekli müdahalesini şart koşmaktadır. Bu haliyle Tanrı evreni ilk yaratılışla yaratmakla kalmamış, ona her an müdahale etmektedir (Aydın, 2009: 55-104). Aslında bu sav klasik teizmin en temel savıdır. Eş'arilerin töz-ilinek metafiziğinin sürekli yaratma anlayışını daha anlaşılır kılmak için, İbn Meymûn (1975: 205) iki örnek verir. İlkine göre, sözgelimi, bir giysiyi kırmızıya boyadığımızda, onu boyayan biz olmayıp Tanrı'dır. Tanrı bu rengi, giysi kırmızı boyaya ilişkin, giyside yaratmaktadır. Düşündüğümüzün aksine, giysiye nüfuz eden, boya değildir. Tanrı, örneğin, siyah rengin, boya giysiye ilişmedikçe, ortaya çıkmaması biçimindeki âdetini yerine getirmektedir. Ancak giysideki bu renk de sürekli kalmayıp her an yaratılmaktadır. İkinci

örnek olarak ise İbn Meymûn (1975: 205-206), yazma sırasında kalemin hareketini vermektedir. Bu işlem Eş'arîlere göre, aralarında hiçbir neden-sonuç ilişkisi olmayan dört parçaya ya da ilineğe bölünür: a- Kalemi hareket ettirme iradesi; b- kalemi hareket ettirme gücü; c- yazma sırasında elin hareketi; d- kalemin hareketi. Bütün bu parçalar ya da ilinekler, Tanrı tarafından yaratılır; zira ilineklerin varlığı anlaktır. Elin kalemlle birlikte bulunması, Tanrı'nın alışkanlığını ya da âdetini yerine (âdetu'llah=sünnetul'lah) getirmesinden başka bir şey değildir (İbn Meymun, 1975: 205-206). Ancak bu daima, Tanrı'nın alışkanlığını ya da âdetini yerine getireceği anlamına gelmemektedir. Çünkü onlarca Tanrı, oldukça keyfi hareket eden, dilediğini yapan, dilediğini yaratan ve yaptıklarından yükümlü olmayan bir varlıktır. Zira evren onun mülküdür ve mülkünde dilediği gibi hareket eder (İbn Meymun, 1975: 205-206). Aynı anlayışın kısmî farklılıklarla Mâturîdî düşünürlerce de benimsendiği görülmektedir (Aydın, 2009: 94-105). Bu kabul nedensiz değildir, zira bu kabulün Tanrıyı faili muhtar/özgür etkin/özgür özne kılmada köklü bir işlevi bulunduğu gibi mucize gibi âdetin yarılması ya da Tanrı'nın âdetini kesintiye uğratması anlamına gelen olayları meşru bir zemine oturtmada da güçlü bir işlevi bulunmakta ve dinamik bir Tanrı anlayışını kavramsallaştırmaya katkı sağlamaktadır. Şu halde, Eş'arîler ve Mâturîdîlere göre, Tanrı evreni sırf yokluktan yaratmakla kalmamakta, evrendeki olağan süreci anlık yaratmasıyla yönetmektedir. Bir diğer deyişle, Tanrı evrendeki her sürece aktif olarak katılmaktadır. Kuşkusuz bu düşünce, evrenin kendinde bir iç işleyişinin olduğu fikrine olanak bırakmamaktadır.

Mu'tezile: Tevellüd, Kümûn-Zuhûr ve Tabiat

Mu'tezile içerisinde, töz-ilinek metafiziğinin parçalı yapısı, Tanrı'nın evrene sürekli müdahalesini gerekli gördüğü için kısmi revizyona tabi tutulmuştur. Zira her şeyi Tanrı anlık yaratısıyla yoktan var ediyorsa, bu durum, Tanrı'nın adalet niteliğini zedelemeyi mi? Çünkü bu durum insana seçimler yapma ve onları eyleme geçirme olanağı vermediği gibi, kötülük sorunundan da Tanrı'yı kurtarmamaktadır. İşte bu sorunlar yüzünden kimi liberal eğilimli Mu'tezilî düşünür, evrende kısmi bir sürekliliğin olduğunu ima eden, doğuş/tevellüd,

doğa/tabiat, gizlenme/ortaya çıkma/kümûn-zuhûr ve nedenler/mânâ kuramı gibi çeşitli kuramlar ile sürmüşlerdir (Aydın, 2009: 65-81). Bu kuramlar gerçekten ilgi çekicidir, zira Tanrı evreni yarattıktan sonra, her şeyi sürekli müdahale etmediği, bazı alanlarda, özellikle insanın eylem alanında ve ilineklerin değişiminde evrenin kendinde determinist bir iç-işleyişi olduğunu ima etmektedir.

Mu'tezile içerisinde doğuş/tevellüd kuramını farklı tanımlayanlar bulunsun da, doğuş/tevellüd, daha çok bir nesnenin ya da bir eylemin diğerinden meydana gelişini ifade etmektedir ve bu konuda öncü düşünür Bişr b. Mu'temir olarak gösterilmektedir. Ebû el-Hasan el-Eş'arî'nin (1980: 401-403) aktardıklarına göre, o, insanın bilinçli olarak yaptığı eylemlerinden ötürü başkasının üzerinde ya da nesneler dünyasında ortaya çıkan sonuçların, eylemi yapan özneye ait olduğunu ileri sürmüştür. Onca, yemeğin kokusu, vurma esnasında doğan acı, bir şey yenildiğinde doğan lezzet, cinsel birleşme sırasında spermin gelmesi, fırlatıldığında okun ilerlemesi, göz açıldığında duyumun gerçekleşmesi vb. insanın kendisinde meydana gelen eylemlerden doğdukları için, insanın kendi eylemidir. Bişr b. Mu'temir'in verdiği örneklerden yola çıkarak, onun insanın bilincinde olarak yaptığı eylemlerden doğan, gerek diğer insanlarda gerekse nesneler dünyasında ortaya çıkan eylemleri, harekete neden olan ilk özneye mal etmeye çalıştığı söylenebilir (el-Eş'ari, 1980: 401-402). Ebû el-Huzeyl el-Allâf, Bişr b. Mu'temir'de üstü örtük bir biçimde karşımıza çıkan 'bilinçli-bilinçsiz eylem' ayrımını bir parça geliştirerek doğan eylemler/tevellüd konusunda, 'insanın nasıllığını/keyfiyetini bildiği eylemler ile nasıllığını/keyfiyetini bilmediği eylemler' arasında bir ayrım yapmaktadır. Ona göre, insan, nasıllığını bilsin ya da bilmesin kendi özünde ortaya çıkan eylemlerin nedenidir (el-Eş'ari, 1980: 402-403). Ancak nasıllığını bilmediği eylemler nedeniyle başkasında doğan eylemlerin öznesi sayılamaz. Ebû el-Huzeyl el-Allâf, buna, Eski Yunan düşünürlerince benzer ifadelerle ortaya konan şu örneği verir. 'Bir ok atıp, düşmanını öldüren, fakat ok, hedefe ulaşmadan önce kendisi de öldürülen kimse, öldürme eyleminin öznesidir.' İnsan tarafından niteliği bilinmeyen eylemler ile bunlardan doğan diğer eylemlerin öznesinin Tanrı olduğunu söyleyen Ebû

el-Huzeyl el-Allâf'ın, Tanrı'nın insanın kudretine verdiği şey üzerinde hiçbir kudretinin olmadığını söylediği aktarılır. Onun bu inancını, bir eylemin iki öznesinin olamayacağı düşüncesine dayandırdığı anlaşılmaktadır (Bağdadi, trs.: 88; Şehristani, trs.: 72; Tritton, 1983: 86; Dağ, 1987: 35).

Şehristânî'nin (trs.: 72) deyişiyle birçok felsefe kitabı incelemiş ve farklı kültürlerden etkilenmiş olan ve hareketi tek iline olarak kabul eden İbrahim en-Nazzâm, özgün bir düşünce ileri sürmüştür (Tritton, 1983: 94; Taftazani, 1980: 165-166). Kümûn ve zuhûr ya da kümûn ve bürûz (gizlenme ve ortaya çıkma) kuramı olarak bilinen bu düşünceye göre, Tanrı, başlangıçta insanları, davalarını, canlıları ve bitkileri, yani her şeyi bir vakitte yaratmıştır. Bu yüzden, Adem'in yaratılışı çocuklarınkinden önce olmadığı gibi, annenin yaratılışı da çocuğundan önce değildir. Şu var ki, Tanrı bazı şeyleri, diğerlerinde gizlemiştir. Bu nedenle öncelik ve sonralık, onların yaratılışında değil, ancak onların gizlendikleri yerlerinden ortaya çıkışlarındadır (el-Hayyat, 1988: 97). Onca, Tanrı bir defada topluca yarattığı ve zaman içerisinde ortaya çıkan (el-Eş'ari, 1980: 404) her şeye bir doğa/tabiata yerleştirmiştir. Bu düşüncesiyle Nazzâm, Aristotelesçi nedensellik anlayışına yönelmekte ve nesnelerdeki hareket ve hareketsizliğin ilkesini doğa/tabiata olarak nitelendirmektedir (Wolfson, 2001: 380-381). Sözelimi Şehristânî, Mu'tezilî bir düşünür olan Ka'bî'den naklen ona şu görüşü ilştirir:

“Ka'bî ondan şunu rivayet eder: Kudretin ilışmesi imkansız olmayan eylemler, yaratılış gereği Tanrı'nın eylemidir. Yani Tanrı taş öyle bir doğa/tabiata yerleştirmiştir, onu öyle bir yaratılışla var etmiştir ki, sen onu yukarıya doğru attığında, o yukarıya doğru gider ve atma kuvveti tükendiğinde, taş doğası/tabiata gereği yerine geri döner” (Şehristani, trs.: 73).

Wolfson, Nazzâm'ın gizlenme ve ortaya çıkma/kümûn ve zuhûr kuramıyla doğa/tabiata kuramını birlikte ele alarak, bütüncül olarak onun kuramının üç kısımdan meydana geldiğini söylemektedir. Ona göre, kuramın ilk kısmı, Kur'an'daki yaratılış öyküsünün bir tür yorumudur ve “Tanrı gökleri ve yeri ve aralarındaki her şeyi altı günde yarattı (50/37)” ayetinin zahiri anlamına alınamayaca-

ğı, fakat onun her şeyin aynı zamanda yaratılmış olduğu anlamda yorumlanması gerektiğine işaret etmektedir. Gerek Adem'in, gerekse onun çocuklarının yaratılışının kendisinden ve annelerin yaratılışından önce olmadığı ifadesi de, “sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini var eden O'dur (7/189-190)” ayetinin yaratılış çerçevesindeki bir yorumu olarak görülmelidir. İkincisi, kuram, yaratılan bütün şeylerde, gelecekte varlığa çıkacak bütün varlık çeşidini ihtiva etmektedir. Üçüncüsü ise, bütün varlıklar evreninin yaratılışında, yaratılmış olan şeylerde gizlenmiş olduğu için, bu varlıklardan herhangi birinin gizlenme yerinde ortaya çıkışı, halk ve ihtira (yaratma ve yoktan var etme) eyleminden dolayı meydana gelen bir şey olarak değil, ancak bir beliriş/zuhûr olarak değerlendirilmesidir (Wolfson, 2001: 382). Böylece Wolfson'a (2001: 382) göre, Nazzâm, evrenin yaratılışı konusunda Kur'an'ın öğretilerine bağlı kaldığı halde, bir şeyde ortaya çıkan her değişimin, Tanrı'nın yeni bir yaratma eylemi demek olan Sünnî İslâmın kesintisiz yaratma inanışını reddetmektedir. Çünkü, onca Nazzâm, her şeyin Tanrı tarafından yerleştirilmiş bir doğaya/tabiata sahip olduğuna inanmakta, değişimi, bu doğayla/tabiata açıklamakta ve her değişme gizlilikten eylemselliğe geçiş olduğu için evrendeki bütün değişen olayları gizlenme ve ortaya çıkma/kümûn ve zuhûr işlemi olarak nitelendirmektedir.

Nazzâm'ın Aristoteles kaynaklı doğa/tabiata kuramını ele alıp geliştiren bir diğer düşünür de onun çağdaşı Mu'ammer'dir. Tritton (1983: 102) tarafından Hint Niyaya sisteminden etkilendiği ileri sürülen Mu'ammer'in tasarımı kelâm, hatta klasik İslâm düşünce geleneği içerisinde oldukça özgün bir yere sahiptir. O, Tanrı'nın cisimden başka bir şeyi yaratmadığını söylemekte (Şehristani, trs.: 89), şeylerin sonsuza değin var olduğuna ve ilineklerin sonsuz mânâlar/nedenler zinciri ile birbirine bağlı olduklarına ve cisimlerin doğalarında/tabiatalarında yer aldıklarına inanmaktadır. Onca, bir cismin ilineği, doğasından dolayı, cismin eyleminden meydana gelmektedir. Aynı şekilde, bir cismin fenâsı/yok olması da tabiatından dolayı yine cismin eylemidir (Şehristani, trs.: 89). Mu'ammer, doğa/tabiata kavramını, mâ'nâ-me'anî/nedenler anlamında kullanmakta, mâ'nâ-me'anî/nedenler

adını verdiği doğanın/tabiata atomlarda ve onlar vasıtasıyla da cisimlerde mevcut olduğunu ileri sürmektedir. Onca, cisimlerde kendilerini meydana getiren atomların nedenlerinin/mânâlarının toplamıdır ve onların neden/mânâ ve doğalarını/tabiatalarını oluşturmaktadır. Cisimlerde gözlemlediğimiz bütün değişimin nedeni ve yine cisimlerde gözlemlediğimiz bu değişimlerin düzenli bir biçimde artarda gelmeleri, nedenler/mânâ ya da doğa/tabiata sayesinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, bu artarda geliş, Nazzâm'da olduğu gibi Muammer tarafından, Aristotelesçi söylemlerle gizlilikten eylemselliğe geçiş süreci olarak görülmez. Çünkü onca, ardarda geliş sırasındaki her olay kendi başına eylemsel bir şeydir (Wolfson, 2001: 433). Neden/mânâ kuramı doğrultusunda tevellüd/doğuş kuramını da ele alan Muammer, tüm doğan eylemlerin ilinek olduğunu ve ilineklerin Tanrı tarafından daha başlangıçta nesnelerin doğasına/tabiata yerleştirildiğini savunur. Bu nedenle tüm nesnelerin doğaları/tabiata gereği bir eylem ortaya koyarlar. Nazzâm, cismin doğası/tabiata gereği eylemler ortaya koymasını Tanrı'nın denetimi ve gözetimine bağlarken Muammer, Tanrı'nın başlangıçta cisme yerleştirdiği doğaya/tabiata müdahale edemeyeceğini savunur (Wolfson, 2001: 435; el-Eş'ari, 1980: 405-406). Muammer'in bu tutumu, onun sürekliliği olan bir evren imgesi benimsediği, evrenin iç işleyişine Tanrı'yı karıştırmaya yanaşmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Wolfson, 2001: 435-436).

Gerek Eş'arî gerekse Mâtürîdî düşünürlerin anılan kuramlara karşı çıktıkları ve Kur'an'a referansla anılan kuramları katı bir dille eleştirdikleri ettikleri görülür. Eleştirilerin temelini görmek için Ebû el-Hasan el-Eş'arî'nin şu ifadelerine bakmak gerekir:

“Tanrı'nın bir şeyi yaratması için ona ol demesi yeterlidir. Evrende iyi-kötü her şey, Tanrı'nın iradesinin sonucudur. Tanrı yaratmadıkça hiç kimse herhangi bir eylemi yapamaz. İnsan Tanrı'dan bağımsız olmadığı gibi, O'nun bilgisinden de kaçamaz. Tanrı'dan başka yaratıcı yoktur. Yaratıkların eylemlerini Tanrı yaratıp belirlemiştir. Nitekim Kur'an, 'Tanrı sizi ve eylemlerinizi yarattı' (Saffat Sûresi; 96) demektedir. Yaratıklar kendileri için hiçbir şey yapamazlar; çünkü kendileri yaratılmışlardır. (...) İyilik ve kötülük Tanrı'nın kaza

ve kaderinin sonucudur. Biz Tanrı'nın kaza ve kaderine, iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı-nın O'ndan geldiğine inanırız. Yaratıklar, Tanrı dilemedikçe kendilerine ne yarar ne de zarar verebilir” (el-Eş'ari, 1991: 27).

Bu bakış açısının Sünnî düşünürleri, daha Ebû el-Hasan el-Eş'arî'den itibaren neden-sonuç ilişkisini yan yanalık ilişkisi olarak görmeye, evrendeki her süreci Tanrı'nın yoktan ve sürekli yarattığını kabule itmiştir. Neden sonuç ilişkisinin yan yanalığa indirgenmesi, Mâtürîdî, Ebû el-Mu'in en-Nesefî, Pezdevî, Bağdâdî, Bakıllânî, Cüveynî gibi düşünürlerce felsefî temelde geliştirilerek genel kabul görmüş, en yalın ve sistematik ifadesini ise Gazzâlî'de bulmuştur (Aydın, 2009: 81-85). Gazzâlî (1927: 195-196), ‘doğada neden olarak düşünülen şey ile sonuç olarak düşünülen şey arasındaki ilişki bizce, zorunlu bir ilişki değildir’ diye başlar ve ‘susuzluğu gidermekle su içmek, doymakla yemek yemek, yanma ile ateşin işmesi, aydınlıkla güneşin doğması, ölümle boynun kesilmesi, iyileşme ile ilacın içilmesi gibi gözleme dayalı ilişkilerde, ve bu ilişkilere dayanan tüm zanaatlarda, birinin diğerini gerektirmesi gibi bir durumun olmadığını’ söyler. Onca, aralarında ilişki bulunan tüm bu olgular, Tanrı'nın öncesiz takdirinde bulunmaktadır ve Tanrı bunları birbiri ardınca yaratmaktadır. Onun kanısına göre, anılan ilişkiler, kendi özlerinde ayrılmayı kabul etmeyen ilişkiler değildir; ‘tersine, yemek yemeden doymayı, boyun kesilmeksizin ölümü yaratmak ve boyun kesildiği halde yaşamı sürdürmek ve bunlara benzer tüm ilişkileri yaratmak Tanrı'nın gücü dahilindedir.’ Gazzâlî (1927: 196), anılan anlayışını, ateş-pamuk örneğinden hareketle temellendirmeye girişir. Onca, olağan âdet uyarınca, ateş pamuğa yaklaştırılınca pamuk yanar; ancak bu, onların birbirine değmeksizin, pamuğun yanıp kül olamayacağı anlamına gelmez. Çünkü yanmayı meydana getiren özne, filozofların sandığı gibi, ateş değil, Tanrı'dır; çünkü ateş, cansızdır ve cansızların hiçbir etkinlikleri yoktur. O şöyle der:

“Pamukta siyahlığı ve parçalarında ayrılmayı yaratmak, onu yakmak ve kül haline getirmek suretiyle yanmaya neden olan varlık Tanrı'dır. Tanrı, böyle bir şeyi, ya melekler aracılığı ile ya da hiçbir aracı bulunmaksızın meydana getirir” (Gazzali, 1927: 196).

Öte yandan, nedenin sonucu zorunlu kıldığını savunanların, ateş dokunduğu anda, yanmanın gerçekleştiğine ilişkin tek kanıtları gözlemdir. Oysa gözlem, nedenin sonuçla birlikte, yan yana ve bir arada bulunduğunu gösterir; hiçbir deneyim, sonucun nedenden çıktığını göstermez. O, bu olguyu şöyle dillendirir:

“Oysa bu gözlem, yanmanın ateşe temas sırasında meydana geldiğini gösterir; yoksa, onun tarafından meydana getirildiğini değil. Açıkça görülmektedir ki, bir şeyle aynı anda var olmak, o şey tarafından meydana getirilmeyi gerektirmez” (Gazzali, 1927: 196).

Gazzâlî’ye (1927: 196) göre, pamuğun yanmasının ateşten kaynaklandığı sanısı, Tanrı’nın anlık ve sürekli yaratımlarını imleyen âdeti sonucu, her defasında, ateşle pamuğu yan yana ve birlikte gözlemekten kaynaklanan psikolojik alışkanlığın ürünüdür.

Filozoflar: Sudur Süreci ve İkincil Nedenler

İslam filozofları, teologların/kelâmcıların aksine, oluş sorununu Aristotelesçi bir paradigma ile ele almışlar ve töz-ilinek metafiziğini ve onun sürekli ve parçalı yapısını reddetmişlerdir. Ayrıca onlar, yoktan yaratmadan yana tavır alan Kindî hariç (Aydın, 2009: 113), madde-suret düalizmine dayalı sistemleri gereği, evrenin imkan halindeki maddeden (hyle-heyûla) zaman dışı bir yaratılışla var edildiğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, Tanrı’nın evrene önceliği, elin hareketinin anahtarın hareketine önceliği gibi özsel bir önceliktir. Acaba onlarca yaratılış süreci nasıl işlemektedir ve bu süreçte Tanrı’nın rolü nedir? Kimi kayıtlarla Kindî ve İbn Rüşd’ü istisna edersek, genelde İslam filozofları, bu soruya yanıt bulmak için Plotinus’un sudur kuramını benimsemişler, ancak bu sistemi İslam’a uyarlamak için onu revize etmişlerdir. Aynı kuramın tecelli kavramsallaştırması adı altında İslam tasavvufçularca da kabul edildiği görülmektedir (Aydın, 2009: 123 vd.). Ancak bu süreci irdelemeden önce bir başka soruya yanıt bulmamız gerekmektedir, o soru, neden sudur sürecinin benimsendiği sorusudur. Kanımızca bu soru, önemlidir, zira kelâmcılarla Aristotelesçi İslam filozofları arasındaki temel kırılmalara işaret etmektedir. Bu nedenle ana gerekçelere kabaca değinmek yararlı

olacaktır: İslam filozoflarına göre, Tanrı mutlak anlamda birdir, oysa evren tam bir çokluk ve çeşitlilik sergiler. Evrenin doğrudan ilahî yaratma ile meydana geldiği kabul edilecek olursa, o zaman Tanrı’nın özünde de çokluk bulunduğu düşünülebilir ve bu durum, O’nun mutlak birliği ilkesine ters düşer. Dolayısıyla onlar, Tanrı ile evren arasındaki ilişkiyi ilahî birliğe zarar vermeden açıklayabilmek için, Plotinos’un ‘Bir’den ancak bir çıkar’ hipotezine başvurmuştur. Varlığın yine sonradan yaratıldığı kabul edilecek olursa, zaman kavramından kaynaklanan bazı problemler de ortaya çıkabilir. Sözgelimi, yaratma bir eylem olup, bir süreçte gerçekleşir. Öte yandan, madde, hareket ve dolayısıyla değişme olmadığında, zamanın varlığından söz edilmesi anlamlı olmaz. Yine burada, ‘eğer evren sonradansa, ‘Tanrı ondan önce ne yapıyordu’ diye bir soru akla gelebilir. Bir şey yapmıyor idiyse eğer, bu kez âtil ve pasif bir Tanrı kavramı ortaya çıkar. Problemlerle ilgili bir diğer husus, evrenin sonradan olması durumunda mantıksal olarak, Tanrı’nın evreni yaratmadan önceki iradesi ile yarattığı andaki iradesi arasında bir fark olacağına işaret eder. İrade bakımından olan bu değişiklik, Tanrı’nın özünde de bir değişimin olabileceğini akla getirir ki, bunu da Tanrı kavramıyla bağdaştırmak mümkün değildir. Konuyla ilgili olarak, ‘neden Tanrı belli bir anda varlığı yaratma iradesi göstermemiştir, acaba O’nun daha önce veya daha sonra yaratmasına engel olabilecek ya da iradesini o an kullanmasını gerekli kılacak başka bir güç ve irade mi vardı’ türünden sorular pekala sorulabilir. İslam filozoflarının yoktan yaratma dogmasına karşı türüme/sudura başvurmada, etkili olan bir diğer neden de, muhtemelen kötülük kavramına makul bir yorum getirerek varlıktaki kötülüğün Tanrı ile ilgisinin bulunmadığını göstermektir (Çevizci, 2001: 131-13). İslam filozoflarının anılan gerekçelerle benimsediği anlaşılan ve sudur kuramı adı verilen bir öğretiyse, nedenli varlıkların nedensiz olan zorunlu varlıktan (vacib el-vücûd), yani Tanrı’dan nasıl çıktığını, bir diğer deyişle, çokluğun Bir’den, İlk Neden’den, Nedenler Nedeni’nden yani Tanrı’dan nasıl meydana geldiğini ve kozmik hiyerarşik düzenin nasıl oluşup işlediğini bir sistem dahilinde ortaya koymaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Onlar, Plotinus’tan gelen bir anlayışla ‘birden ancak bir çıkar’ ilkesini genel geçer bir ilke sayarak, Tanrı ile

maddi dünya arasına felsefede “akıl”, dinde melek adı verilen ikincil varlıkları (sevânî) koyarak sudûr sistemiyle yaratılışı ve kozmosu temellendirmeye çalışmaktadır (Farabi, 1910: 6 vd.; Farabi, 1995: 45 vd.; İbn Sina, 2004: 35 vd.; İbn Sina, trs.: 16 vd.). Sözelimi Fârâbî, sudûr kuramını ortaya koyarken, İslam dinsel bildirilerinde Tanrı’ya iliştilen yaratma eylemine ne anlam yüklediğini açıkça ortaya koyarak şöyle demektedir:

“Onun bilgisi ve rızası olmaksızın, varlık ondan tabîî/doğal bir yolla sudûr etmiş değildir. O, özünü bildiği ve bu ideal varlıkla iyilik düzenin ilkesi O olduğu için, eşya O’ndan çıkmıştır(zuhûr). Şu halde bildiği şeylerin var olmasının nedeni, O’nun bilgisidir. Onun nesneleri bilmesi zamana bağılı bir bilme değildir. Varlığa süreklilik verip, yok olmamasını sağlamak anlamında O, her şeyin var oluşunun nedenidir. Yoksa bu, nesneler yok olduktan sonra ona soyut bir varlık verir anlamına gelmemektedir. İlk yaratılanın nedeni O’dur. Yaratma, yani ‘ibda’ eylemi, varlığı kendinden olmayan şeyin varlığının sürekliliğini sağlamaktır. Bu süreklilikte, ilk yaratıcının özünden başka, hiçbir nedenin etkisi söz konusu değildir. Onun varlıkla ilişkisi ya onların aracısız yaratıcısı olması veya O’nunla nesneler arasında bir aracı bulursa da, onların ilk nedeni olmasıdır. O, öyle bir varlıktır ki, eylemlerinin niçini/ereği yoktur; yaptıklarını da başka bir şey için yapmaz” (Farabi, 1910: 6).

İslam filozoflarınca nedensiz ilk varlıktan, ‘birden bir çıkar’ ilkesi gereği ilk sudûr eden şey, kozmik bir ilke olan ilk akıldır. Tanrı’dan doğrudan, aracısız sudûr eden tek varlık odur ve onların sisteminde birlikten çokluğa, ruhsal olandan maddesel olana uzanan süreçte merkezî bir işlev yüklenmektedir (Farabi, 1910: 7; Farabi, 1995: 52). Zira Tanrı, çokluk içermemesine rağmen, nedene bağılı olan mümkünler çokluktan yoksun değildirler. İşte Tanrı’nın kendi özünü bilmesi, bu ilk varlığın doğrudan O’ndan çıkmasına neden olmuştur (Farabi, 1910: 7; Farabi, 1995: 52). Zira Tanrı’nın bilmesi nesnesini var etmesi anlamına gelmektedir. Şu halde filozofların düşünce sisteminde bilme ile yaratma aynı anlama gelmektedir. Böylelikle onlar, evreni zamanda öncesiz kılmakta; Tanrı’nın evrene

olan önceliğini özsel bir öncelik olarak görmektedir (Farabi, 1910: 6-7; İbn Sina, 2004: 35 vd.). İlk aklın kendisini ve varlık nedeni olan Tanrı’yı zorunlu olarak düşünmesinden, ikinci akıl sudûr eder. Bu ilk aklın kendi özünü Tanrı’dan aldığı zaruretle zorunlu olarak düşünmesinden en uzak feleğin biçimi olan nefsi; kendisini, kendi özündeki imkan ile düşünmesinden de en uzak feleğin cismi sudûr eder. Feleğin biçimi olan nefis, aynı zamanda onun ereği ve yetkinliğidir. O halde filozoflara göre ilk akıldan üç şey sudûr etmektedir: İkinci akıl, birinci feleğin biçimi, yani nefsi, birinci feleğin cismi (Farabi, 1995: 52 vd.). Bundan sonra her akılda anılan üç varlık, yaratma yoluyla sudûr etmektedir. İkinci akıl da, ilk akla göre zorunlu, özü itibarıyla mümkün bir varlıktır. Bu aklın Tanrı’yı düşünmesiyle üçüncü akıl, kendisinin mümkün varlık olduğunu düşünmesi sonucunda ise sabit yıldızlar küresinin nefsi ve maddesi meydana gelir. Üçüncü aklın Tanrı’yı düşünmesinden dördüncü akıl, kendisinin zorunluluğunu düşünmesinden Satürn (Zuhal) yıldızının nefsi yani biçimi; mümkün olduğunu düşünmesinden de Satürn’ün maddesi meydana gelmiş olur. Dördüncü aklın Tanrı’yı düşünmesinden beşinci akıl, kendisinin zorunluluğunu düşünmesinden Jüpiter’in (Müşteri) nefsi, mümkün olduğunu düşünmesinden de Jüpiter’in maddesi meydana gelir. Bu şekildeki bir formülle onuncu akıl ve sırasıyla birinci felek, sabit yıldızlar küresi, Satürn, Jüpiter, Mars, Güneş, Venüs, Merkür ve Ay’ın nefsleri ve cisimleri meydana gelmiş olur (Farabi, 1995: 52-53; İbn Sina, 2004: 35).

İslam filozoflarında ilk akıl, dokuz feleğin ve gezegenlerin akılları da dâhil olmak üzere akılların sayısı konusunda yer yer tutarsızlıklar olsa da, genel olarak on oldukları anlaşılmaktadır (Dağ, 2003: 38-39). Çünkü onlar Yunan astronomlarının özelikle de Batlamyus’un benimsediği evrenin yeryüzü etrafında öncesiz olan dairesel hareketle dönmekte olan dokuz gök küresinden oluştuğu şeklindeki kuramı takip etmektedirler. Akıllar ve nefsler, tıpkı Aristoteles’te karşılaştığımız gibi, Tanrı’ya duydukları aşk ve sevgi nedeniyle, bu hareketi başlatmışlardır. Nefs, feleğin doğrudan hareket ettiricisidir. Ama o, gücünü akıldan alır, akla duyduğu arzuyla hareket eder. Olgunluğa ve Tanrı’ya ulaşma arayışı bu aklın feleğini harekete geçirir. Çünkü

o, sureti gereği olgunluğa ve Tanrı'ya ulaşma arzusu duymaktadır. İslam filozoflarının sisteminde bir bütün olarak aşağı olan, üstün olana ve hepsi birden 'kedisi hareket etmediği halde hareket ettirici olan Bir'e' arzu duyarlar. Ona göre, her bir feleğin kendi akı ve nefsi vardır (Farabi, 1995: 65 vd.). Onuncu akıl, Ay küresinin aklısıdır ve ay-altı evrendeki işleri idare eder. Bu bağlamda ay-küresinin aklını Cebraîl ile ilişkilendiren Fârâbî ve İbn Sina gibi filozoflar, ona ay-altı evrende, hem insanın bilgiye ulaşmasında hem de oluş ve bozuluşta, yani dört unsur (hava, toprak, su ve ateş), madenler, bitkiler ve akıl sahibi olan (insanlar)-olmayan hayvanları idare etmede etkin bir işlev yükler ve ona vâhib es-suver (biçim verici) adını da verirler (Farabi, 1995:55; İbn Sina, trs.: 36 vd.). Onlara göre, bu etkin akıl, bir yönüyle yer yüzündeki nefislerin, bir yönüyle de gökler aracılığıyla dört unsurun var oluşunun nedenidir. Hava, toprak, su ve ateşten oluşan dört unsurdan ve bunların nitelikleri olan yaşlık, kuruluk, sıcaklık ve nemlikten çeşitli karışımlar meydana gelir. Ay-altı evrenin varlık nedeni, töz olmaları bakımından bu dört unsurdur ve bunlar göksel etkilerle, yeteneğin ve koşulların belirlediği oranlarda, maddî karışımı meydana getirirler ve bu karışım, bitki, hayvan ve insan nefsinin kabul edecek bir kıvama gelince onlara türsel biçimleri etkin akıl, yani biçim verici aracılığıyla iletilir. Yine aynı akıldan, yani etkin akıldan cisimleri meydana getirmek üzere madde ile birleşen çeşitli biçimler sudûr eder. Ay-altı evren, sadece bir dizi değişik türden biçimin madde ile birleşmesi veya maddeden ayrılması sonucu oluşmaktadır. Değişme için gerekli sıcaklığı ve soğukluğu göksel etkiler, özellikle Güneş sağlar. Bütün akıllar ayrı ayrı ay-altı evrene uygun hareketler meydana getirirler (Farabi, 1995: 23 vd.). Bu şekilde, İslam filozoflarının düşüncesinde fizik, kozmoloji ile kaynaşmış, ay-üstü, ay-altı evrene bağlanmış olur.

Şu halde İslam filozoflarına göre, İlk Neden'den başlayan ve ay-altı evrene değin uzanan sudûr sürecinin, ay-üstü evren bölümü zorunluluk içeren determinist bir süreçtir ve bu süreçte neden-sonucunu zorunlu kılmakta ve her şey dikey bir hiyerarşi içinde yetkinliği ve ruhsallığı gittikçe azalan bir süreç içerisinde var olmaktadır. Nitekim Fârâbî, sudûr teorisine açıkladığı evreni bir bütün olarak

idare edenin Tanrı olduğunu ve orada gözlemlenen nedensel ve amaçsal düzenin onun inayetine işaret ettiğini söylemektedir (Farabi, 1997: 64). Onca, insan fitratı, her şeydeki, tertip, düzen ve inayeti, doğal olarak bilmek istemektedir (Farabi, 2008: 80). O, aynı tertip, düzen ve bunların temeline oturan inayeti, evrende gördüğü varlık hiyerarşisine de yaygınlaştırmakta ve şöyle demektedir:

“Bütün evreni idare eden Tanrı'dır. Hardal tanesi kadar bir şey bile O'na gizli değildir. Evrenin parçalarından hiçbir şey, Onun inayeti dışında değildir. (...) Tümel inayet, bütün parçalara yaygındır. Evrenin her parçası ve her parçanın durumu, en uygun ve en sağlam bir şekilde, yerli yerine konmuştur” (Farabi, 1997: 64).

Ay-üstü evrenin aksine ay-altı dünya da hem dikey hem de yatay nedensel bir süreç söz konusudur. Dikey süreçte ilk neden ve göksel etkiler, yatay nedensel süreçte ise, nesnelerin türsel suretini belirleyen doğa/tabiat ve canlılardaki nefis etkindir (Aydın, 2009: 130 vd.).

Kimi Filozof ve Mutasavvıflar: Evrimci Oluş Düşüncesi

Sudur sürecinden yana tavır alan İslam filozofları, Tanrı'yı ilk neden olarak görüp ikincil nedenleri kabul etmekle, kendinde iç-işleyişi olduğunu ima eden daha determine bir evren tasarımına ulaşmaktadırlar. Bu determine evrende, ikincil nedenlerin, yani göksel ayırık akılların, nesnelerin doğalarının, nefis sahibi canlı varlıkların nefislerinin, maddenin alıcılığının, iklimin, coğrafyanın ve hatta ilineksel de olsa şans ve talihin oluş sürecinde ve oluş sürecinin işleyişinde işlevi bulunmaktadır. Oluş sürecine katılan bu ikincil nedenler, kimi düşünürleri, sözgelimi, İbn Miskeveyh, İhvân es-Sâfâ, Birunî, İbn Haldûn, İbn Tufeyl, Irakî, Mevlana, Kınalı Zade Ali Efendi, Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi düşünürleri evrimci bir oluş düşüncesi geliştirmeye itmiştir (Bayrakdar, 1987:65 vd.). Bu yaklaşım, Fârâbî ve İbn Sînâ gibi filozoflarda gözlemlendiğimiz sudurcu teoriyi onaylar, ancak, oluşta hem hiyerarşiye hem de türler arasında farklılaşmalara gönderme yapan ara halkalara değinir. İlk neden olan Tanrı'dan sudur eden evrendeki her şey, dolaylı olarak gökcisimleri, göksel akıllar ve göksel

nefslerin eseridir. Gezegenlerin oluş ve bozulışta etkisi temeldir. Nesneler dünyasındaki yaratılış, belirsiz gizil haldeki maddeye (hyle-heyûla) göksel akılların dört köksel sureti vermesiyle başlar ve bu şekilde dört ana kök oluşur. Göksel cisimlerin birbirine yaklaşımları ve uzaklaşımlarıyla dört kökün belirli oranlarda karışımı sağlanır. Bu karışımın dengelilik oranı türlerin oluşumunu belirler. Dengelilik oranı en az olan tür, madendir, onun üstünde, bitki, onun üstünde hayvan, onun da üstünde insan vardır; zira insan aklıyla yukarı aleme, gazap ve iştaha yetisi ile bu aşağı aleme bağlıdır. Bu türsel suret, tıpkı Fârâbî ve İbn Sînâ'nın savunduğu gibi 10. akıl aracılığıyla verilir. Nasıl insan yukarı alemle aşağı alem arasındaki ara halkayı temsil ediyorsa, tıpkı bunun gibi, diğer varlıklar arasında da, geçiş halkaları yani ara türler bulunmaktadır. Bu türleri sistematik olarak ele alan Bayrakdar, İslam düşünürlerinin yapıtlarına gönderme ile şöyle ifadelendirmektedir:

“a-Madenler Alemiyle Bitkiler Alemi Arasındaki Ara Tür:

1-Mercanlar: İhvân es-Sâfâ, İbn Miskeveyh, İbn Haldûn, Nizâm-ı Âruzî, Knalızade Ali Efendi, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Nasr ed-Din Tûsî.

2-Tuffee: İbn el-Arabî.

b-Bitkiler Alemiyle Hayvanlar Alemi Arasındaki Ara Tür:

1-Hurma Ağacı: İhvân es-Sâfâ, İbn Miskeveyh, İbn el-Arabî, İbn Haldûn, Kınalızade Ali Efendi, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Nasir ed-Dîn Tûsî.

2-Aşhaka (boru çiçeği): Nizâm-ı Aruzî.

c-Hayvanlar Alemiyle İnsan Alemi Arasındaki Ara Tür:

1-Maymun: İhvân es-Sâfâ, İbn Miskeveyh, İbn el-Arabî, İbn Haldûn, Nasir ed-Dîn Tûsî, Erzurumlu İbrahim Hakkı.

2-Nasnâs (Maymun-İnsan): Nizâm-ı Aruzî” (Bayrakdar, 1987: 161-162).

Anılan düşünürlerin, bu türden ara türlere yer vermeleri, varlık hiyerarşisindeki yetkinleşmeyle ilişkilendirilmiştir. Bitkilerde yetkinleşme dereceleri, hareket; hayvanlarda seçim gücü, duyuusal yetkinlik

ve akıl gibi ölçütlerdir. Sözelimi İbn Miskeveyh, bu yetkinleşme ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmektedir:

“Bitkilerin en aşağı ve ilk mertebesinin, tümel nefsin etkisinin kabulüyle toprakta kendiliğinden biten bitkiler olduğunu söyleyebiliriz. Bunların varolması için tohuma gereksinimleri olmadığı gibi, nesillerini korumak için de tohum vermezler. Sözelimi, dağlarda bilinen çimenler gibi. Bu mertebedeki bitkiler cansız maddeler gibidirler. Kendileriyle maddeler arasında sadece tek bir fark vardır; bu da, onların nefsin etkisini kabul ederken kazandıkları zayıf hareket etme gücüdür. Nefsin bu şerefli etkisi bunlarda biraz daha artarsa, onlar daha çok hareket kuvveti kazanır, daha çok büyür ve dallanır. Bunlar tohumları aracılığıyla türlerini devam ettirirler. (...) Bu şerefli etki, en yüce mertebede olan hurma ağacında son buluncaya kadar, daimi şekilde artarak devam eder. Bu artış eğer biraz daha ileri gitsaydı, bitkilerdeki nebati hayatın sınırını aşmış olarak hayvan şeklini almış olacaktı. Nefsin hurma ağacında ortaya çıkışı, onda birçok hayvanlığa benzer şekillerin belirmesi büyük ve kuvvetlidir. Bu benzerliklerden ilki, ondaki erkeklik ve dişilik cinsiyetinin birbirinden tamamen ayrılmış olmasıdır. Ayrıca döllenmeleri için, erkek ağacın dişiye yaklaşması gerekir ve bu hayvanların döllenmesine benzer. Başka bir benzerlik, kök ve gövdeden başka, hurmada bir de Cummâr denilen ve hayvanların beynine benzer bir beyinciğin olmasıdır. (...) Bitki mertebesinin en sonundan yükselen ilk varlık, bir önceki mertebesinden, varlığını devam ettirmek için, bitkiler gibi toprağa bağlı köklere gereksinimi olmamakla ayrılır, çünkü o, seçimli bir hareketle gereksinimlerini gidebilir. Bu da hayvanlığa geçişin ilk mertebesidir. Kendisinde his çok zayıftır. Onda his, tek bir şekilde ortaya çıkar, yani tek bir hissi vardır. Bu da dokunma hissidir. Deniz yaratıklarında ve sahillerde bulunan sedef ve inciler gibi kabuklu türler, bu çeşit varlıklardandır. Bunlar hayvan olarak kabul edilebilirler. (...) Bu mertebeden yükseldikçe, his kuvveti artar, haşerelerde, sineklerin ve böceklerin bir

kısmında olduğu gibi. Aynı şekilde bu mertebeye de yükselince, nefsin etkisi, onlardan köstebek gibi dört hisse sahip hayvanlar meydana getirecek şekilde artar. Burada arı ve karınca gibi görme hissine sahip hayvanlarla göz kapağı olmayan diğer boncuk gözlü hayvanlar vardır. Bundan sonra nefsin etkisi, beş duyuya sahip mükemmel hayvanları meydana getirecek dereceye yükselir. Hisleri iyi gelişmiş olanlar abtal olur; hisleri güzel ve keskin olanlar kendilerine öğretilenleri, emredilen yasakları tutarlar. İdrak ve temyiz yetenekleri vardır. Hayvanlardan at, kuşlardan şahin bu türdendir. Sonra hayvanların son mertebesine yaklaşılr. Bu alemin en yüceliğine çıkılır ve insan mertebesine girilir. Bu mertebeye en şerefli olmasına rağmen, insan mertebesinin en aşağısıdır. Bu da maymun ve insana benzeyen diğer benzer hayvanların mertebesidir. Maymunla insan arasında ancak azıcık bir mesafe kalır. Azıcık daha ileri gidilse, bu insan olur. Vücut dikleşir, nesneleri ayırt etme kuvveti ortaya çıkar. Bu kuvvetle bilmek ve anlamak başlar. Nefsin etkisinin artmasıyla, anlayış ve temyiz yeteneği ile birlikte, edebilik ortaya çıkar. (...) Maymunluk mertebesi, genelde insanlık mertebesi ile kıyas edildiğinde, orada maymuna yakın insanlar vardır ki, bunlar yeryüzünün mamur yerlerinden uzaktaki Kuzey ve Güney bölgelerinde yaşarlar. Zenciler vb. bu aşağı tabakadandır. Bunlarla zikrettiğimiz hayvanların en son mertebesi (yani maymun) arasında, kendilerine faydalı ve zararlı şeyleri anlamada pek fazla fark yoktur. Ne de bilgi ve hikmeti alma yetenekleri vardır. Bunun için komşu milletlerden öğrenme istidadında bulunmazlar. Medenileşmedikleri için aşağı tabakada olmaya devam ederler. Bu yüzden medeni milletler onları hizmetlerinde (yani köle olarak) kullanırlar. Sonra bu akli nefsin etkisi azalmaksızın, üçüncü, dördüncü ve beşinci iklimlerde bulunan insanlarda yetkin şeklini alıncaya kadar artmaya devam eder. Bu etki onlarda olgunluğa ulaşır; bu olgunluk, onların bilme yeteneklerinde, bilim ve sanat işlerini kavramada gösterdikleri zeka ve idrakte açığa çıkar. Bu mertebeye akli nefsin etkisi, en yüksek dereceye ulaşır ve böylece

kainat işleri ve gelecekle ilgili sıhhatli fikir, doğru görüş ve tutarlı bilgilere sahip insanlar ortaya çıkar. Hatta sanki gayb ince bir perdenin arkasındaymış gibi, görülmeyen şeyleri bilenler olur. Bu yüzden, falan haber veriyor, filanca müjdeliyor, denir. İnsan bu mertebeye de gelişmeye devam ederse, insan varlığının üstünde bir varlık olan meleklik aleminin ufukuna yaklaşır. Yetkin insanla, meleklik arasında sadece idrakte kolaylık derecesinden başka bir derece farkı kalmaz” (İbn Miskeveyh, 1319: 85-91; Bayrakdar, 1987: 106-110).

Kimi yapıtlarda maymunla insan mertebesi arasında, zencilere ek olarak Türklerin de anıldığı görülür. Fârâbî gibi Türk kökenli olduğu kesin olan kimi düşünürlerde de karşılaştığımız bu durumla ilgili sözelimi Kınalızade Ali Efendi şöyle demektedir:

“Cezire’yi Tulid’ten ötede Kuhistanda oturan Türkler vardır. Layık-i itidal-i insandan nasipsizdirler. Anlayışları ve zekâları acem hayvanlarına yakındır. Dilleri ve sözleri, acem hayvanlarının küçüklerine benzer. Onların ötesinde insan yaratığına benzer hiçbir yaratık yoktur. (...) Bunlar, nasnas ve şevnem adamdırlar. Bunların insan nevinden oldukları sabitse de, aşağı durumda olanlardır” (Kınalızade, 1145: 41; Bayrakdar, 1987: 114).

Evrimeci bir oluş düşüncesini savunan düşünürlerin yapıtları irdelendiğinde bu süreçte etkin öğe olarak şu unsurların karşımıza çıktığı görülür: a-)Takdir, yani tanrısal belirlenim. Bu en temel faktördür; zira diğer faktörlerin hepsi, bu tanrısal takdire bağlanmaktadır. b-)Göksel Faktör: Yıldızlar ve gezegenlerin hareketleri. c-) Coğrafi Faktör: Havanın, iklimin, toprağın vb. etkisi. d-) Beslenme Biçimi: Yenilen bitkiler ve diğer besinler. e-) Dört kökten oluşan karışımın alıcılığı: Yani göksel etkilerle birbiriyle karışan hava, toprak, su ve ateşten oluşan karışımın tanrısal olan türsel sureti kabul yeteneği (İbn Miskeveyh, 1983: 65 vd.; İbn Haldun, 1968: 218 vd.; Kınalızade, 1145: 37 vd.).

Ana hatlarıyla özetlediğimiz, kimi İslam filozofları ve mutasavvıflarınca benimsenen söz konusu evrimci oluş sürecini ele alırken, şu üç hususu gözden ırak tutmamak gerekir: İlki, İslam düşünürlerine göre her şeyi Tanrı yaratmıştır ve her şey tanrısal tasarımın ürünüdür. Tanrı ilk nedendir, diğer ne-

denler Tanrı'nın yaratmasıyla ikincil neden konumundadır ve tesadüf ilinekseldir. İkincisi, tıpkı Platon'un ideaları gibi türsel suretler tanrısaldir ve bu yüzden hem ana hem de ara halkalar sabit ve değişmezdir; yani doğal faktörler türleşmeye neden olmazlar. Üçüncüsü ise, türler birbirine dönüşmezler. Bu üç husus gerçekten önemlidir; zira bunlar görmezden gelinirse, modern evrim kuramıyla İslam düşünürlerinin evrimci oluş anlayışları arasındaki farkları açık bir biçimde ifade etmeye olanak kalmaz.

Kimi Filozoflar: Kendiliğinden Oluş Düşüncesi

İslam felsefe geleneği içerisinde spontane ya da kendiliğinden oluş düşüncesinin de kimi düşünürler aracılığıyla gündeme taşındığı görülür. Özellikle bu bağlamda İbn Tufeyl ve İbn Nefis'i anımsatmak gerekir. Her iki düşünür de, felsefî roman olarak nitelenebilecek yapıtlarında, insanın varlığını ele alırken, doğal nedenlere ve evrimsel süreçlere gönderme yaparlar. Sözelimi İbn Tufeyl, Hay bin Yakzan adlı yapıtının birinci bölümünde, insanın kökeni ile ilgili iki yaklaşım ileri sürer. İlki, insanın, dolayısıyla canlı yaşamın cansız maddelerden türediği anlayışıdır. İkincisi ise, döllenme yoluyla doğumdur (Tufeyl, 1996: 77-81). O, yaklaşımında birincisine ağırlık verir ve Hay bin Yakzan'ın adada ortaya çıkışını doğal nedensel süreçle şöyle açıklar: Adada, olağan dışı insan doğumuna neden olan birçok etken vardır. Bu etkenlerin başında, adanın hava koşulları bakımından yeryüzünün en ılıman ve yüce nurları kabule en yetenekli yer olmasıdır. Onca, Hay bin Yakzan'ın doğal koşullarla topraktan türediğini kabul edenler, adanın bir yerinde bir miktar toprağın zaman içinde mayalanmış hamur haline geldiğini savunurlar. Bu çamur giderek öyle bir kıvama gelir ki, sıcak kısmı soğuk kısmına, kuru bölümü yaş bölümüne iyice karışır. Bu nitelikler birbirine öyle karışır ki, sıcaklık, soğukluk, yaşlık, kuruluk arasında tam bir uyum ve denge oluşur. Mayalanan çamur, oldukça büyük bir küttedir; kütlelerin bölümleri arasında birleşim ayrımları, dolayısıyla insan doğasının uygunluk ve dört sıvının –kan, balgam, safra ve sevda/meniloşumuna yetenek kazanma bakımından ayrımlar ve aykırılıklar vardır. Kütle içindeki en yetkin birleşim, yani en uyumlu ve insan doğasına en çok benzeyen bölüm orta kısmıdır. Kütlenin bu yetkin

kısmı, zamanla gebe kalmışçasına kabarmaya, şişmeye başlar. Çünkü çamur, mayalanma ve özümlemenin son aşamasına varmış, içinde çok sayıda hava kabarcığı oluşmuştur. Oluşumları tamamlanan kabarcıklar, tam ortalarından ikiye ayrılırlar. Ortada kabarcıklarla çevrili bir boşluk meydana gelir. Bu yuva içinde, kendisine uygun ve son derece uyumlu göksel bir cisimle dolu küçük bir kabarcık oluşur. Çamur geçirdiği bu oluşumlardan sonra, ruhu kabule hazır hale gelir; bunun üzerine Tanrı ruhu yuvanın ortasındaki küçük kabarcığı dolduran ince cisimle bir daha ayrılmayacak biçimde birleştirir. İbn Tufeyl'e göre, teoloji, Tanrı emrinden olan ruhun güneş ışıkları gibi bütün evrene sürekli taştığını/feyezan ettiğini ve nesnelerin yeti ve yetenekleri ölçüsünde onu aldığını ve kabul ettiğini kesin kanıtlarla ortaya koymuştur (Tufeyl, 1996: 81-82). Böylece İbn Tufeyl, insanın bedensel yönünün doğal koşullarla dört kökten süreç içerisinde oluştuğunu ama ona canlılık niteliği yükleyen ruhun tanrısal olduğunu ortaya koyar.

İbn Nefis, *er-Risale el-Kamiliyye Fi es-Sire en-Nebviyye* (2010: 117 vd.) adlı yapıtında, Kamil'in oluşumunu Fazıl bin Natık'ın ağzından anlatırken, İbn Tufeyl'in kendiliğinden oluşum tezini yeniden ele alır ve geliştirir. Bu teze göre, iklimi mutedil, bitkileri, ağaçları ve meyvesi bol olan bir adada büyük bir sel meydana gelir. Sel türleri farklı toprakları önüne katarak bir dağın eteğindeki mağaranın içine doldurur. Meydana gelen selin büyüklüğü nedeniyle, suların taşıdığı toprak ile otlar mağaranın kapısını kapatır. Sel sona erdiğinde, mağaranın içi suların getirdiği çöplerle dolmuştur. Bütün bu olaylar, bahar mevsiminde meydana gelmiştir. Yaz mevsimi geldiğinde, mağaranın içinde bulunan maddeler ısınınca, toprak türleri küflenerek mayalanır. Sıcaklık nedeniyle toprak, karışım haline gelip, mutedil bir niteliğe kavuşuncaya kadar kaynamaya devam eder. Geline bu aşamada toprak, uzuvların oluşumunu doğuracak yapışkan bir konuma ulaşır ve karışımın yapısını oluşturan türler farklı olduğu için, oluşan uzuvlar da birbirinden farklı olur. Karışımın bir kısmı sıcak ve kuru olduğu için yapı itibarıyla insan kalbine benzer. Bir kısmı sıcak ve nemli olduğu için, yapı itibarıyla insanın karaciğerine benzer. Bir kısmı da, kuru ve soğuk olduğu için yapı itibarıyla insan kemiğine ben-

zer. Bir kısmı soğuk ve nemli olduğu için karışım itibarıyla insan beynine benzer. Yine karışımın bir kısmı insan sinirlerine benzerken, diğer bir kısmı, insan etine benzer. Kısacası bu unsurlar, yapı itibarıyla insanın tüm organlarına benzeyen şeyler içerir. Tanrı, keremi ile varlıklara hakkettikleri şeyleri vermemezlik etmediğinden, mağarada bulunan unsurlardan insanın uzuvlarını var eder. Bütününden ise insanın bedenini yaratır. Isınan çamurdan yükselen buhardan ise insanın ruhu oluşmuştur. Bu şekilde insanın oluşum süreci tamamlanmış olur (İbn Nefis, 2010: 117-118). İbn Nefis'e göre bu insan, özellikleri itibarıyla ana rahminde oluşan insandan farklıdır. O bu farklılığı şöyle açıklar:

“Birincisi: Bu insanın oluşumu kuşların yumurtadaki oluşumuna benzemektedir. Mağara yumurtanın kabuğuna, mağaranın içerisinde bulunan unsurlar ise yumurtanın sarısına ve beyazına benzer. (...) İkincisi: Bu insanın iri bir vücuda sahip olması gerekir. Çünkü ana rahminde organların meniden oluşan insanın tersine, onun organlarını oluşturan unsurlar daha büyüktür. Üçüncüsü: Bu insanın mağarada beslenebilmesi için, gerekli olan gıda ile kalbine hayat verecek temiz hava fazlasıyla vardır. Bu nedenle organları, idraki, hareketleri güçleninceye kadar mağarada kalabilme imkanı bulur. Mağaradan çıktığı zaman ise hareketleri, idraki güçlü bir çocuk olarak çıkar. Aynı durum ana rahminde oluşan insan için söz konusu değildir. Bu insanın mağaradan çıkışı, kuşların yumurtadan çıkışına benzer. Mağaradan çıkmak istediği zaman, ellerini ve ayaklarını hareket ettirdi. Bunun sonucunda mağaranın kapısını kapatan toprak kolayca yıkılı verdi. Toprak dağılıverince, bu insan elleri üzerinde emekleyerek mağaradan çıktı” (İbn Nefis, 2010: 118).

İbn Nefis'de tıpkı İbn Tufeyl gibi, insanın bedeninin oluşumunu doğal süreçlerle açıklamakta hatta ruhu bile bu doğal nedenlere indirgemektedir. Buna rağmen, tüm bu süreci tanrısal yaratmaya mal etmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç:

Yukarıdaki çözümlemenden de anlaşılacağı gibi, İslamın klasik çağında tüm düşünürler, “Tanrı ev-

reni ve içindekileri yarattı” önermesine inanmakla birlikte, bu yaratmanın nasıllığı konusunda çoğulcu bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bu bağlamda, Mu'tezilî düşünürlerin yokluğu (ma'dûm) şey olarak gören yoktan yaratma anlayışları ile, Eş'arî ve Mâtürîdîlerin yok'u sırf yokluk olarak gören yoktan yaratma anlayışları anılmaya değerdir. Yine İslam filozofları, ilk yaratılış konusunda Mu'tezileye yaklaşmakta, yaratılışı ikincil nedenler aracılığıyla belirsiz maddeye (hyle-heyûla) biçim verme süreci olarak görmektedirler. İlk yaratılıştan sonra varlık ve oluş sürecinin nasıl işlediği sorununa, Eş'arî ve Mâtürîdîler, töz-ilinek metafiziğine dayanarak anlık ve sürekli yaratma anlayışı ışığında yaklaşmakta ve evrendeki her süreci ve sürecin her parçasının Tanrı tarafından yoktan yaratıldığını ileri sürmektedirler. Böylelikle onlar, tanrısal temelde yapılanan indeterminist bir evren modeline ulaşmakta, nedenin sonucu zorunlu kıldığı, kendinde iç işleyişi olan bir evren kurgusuna karşı durmaktadır. Mu'tezile'nin önemli bir çoğunluğu Eş'arî ve Mâtürîdîler gibi düşünmekle birlikte, Bîşr b. Mu'temir, Nazzâm, Câhız, Mu'ammer gibi kimi düşünürler, tanrısal adalet ve kötülük sorunu bağlamında, kısmi iç işleyişi olan bir evren modeline doğru kayma eğilimi göstermekte ve doğuş/tevellüd, doğa/tabiat, gizlenme ve ortaya çıkma/kümûn ve zuhûr, nedenler/mânâ gibi değişik kuramlar geliştirdikleri görülmektedir. Özellikle Mu'ammer'in tutumu oldukça ilgi çekicidir; zira o, Tanrı evreni yarattıktan sonra ona karışmaması gerektiğini savunmakta ve iç işleyişi olan bir evren kurgusuna ulaşmaktadır. Filozoflar ise, özellikle Aristoteles geleneğine bağlı olanlar, sudur süreciyle oluşa süreklilik sağlamayı amaçlamakta, ay-üstü dünyada ilk aklın, ilk nedenden yani Tanrı'dan zorunlu olarak çıktığını ve 10. akla kadar bu sürecin zincirleme olarak devam ettiğini ileri sürmekte, ay altı dünya da ise, göksel ve yersel etkilerle belirsiz madde, ondan dört kök ve dört niteliğin, onlardan da, madenler, bitkiler, hayvanlar ve insanların var edildiğini söylemektedirler. Onların ikincil nedenlere olan vurgusu ve basit bir gözlemin varlıklar arasında hiyerarşik bir yapıya işaret etmesi gibi durumlar, kimi filozof ve mutasavvıfı, evrimci bir oluş düşüncesini kabule ittiği anlaşılmaktadır. Bu düşünürlerin ara türlere yer vermeleri oldukça ilgiye değerdir. Fakat bu düşünürlerin hiyerarşik

evren tasarımlarında, her şeyin ereklerine yöneldiği, göksel kaynaklı türsel suretlerin sabit olduğu, türlerin bir birine dönüşmesine izin verilmediğini kaydetmek gerekir. Onlara göre, Tanrı evreni öyle hiyerarşik bir düzen içerisinde yaratmıştır ki, maddenlerle bitkiler, bitkilerle hayvanlar, hayvanlarla insanlar arasında yeteneklerin gelişimine bağlı olarak sıradizimli erekselci bir yapı ve bu yapıya bağlı ara türler söz konusudur. Bu ara türlerde, insanla hayvanlar arasına başka varlıklar da yerleştirilmekle birlikte “maymunun” da yerleştirilmesi ve oluşta göksel etkilerle birlikte yersel etkilere değinilmesi gerçekten oldukça dikkat çekicidir. Buna İbn Tufel ve İbn Nefis’in spontane/kendiliğinden oluş anlayışlarını da eklemek gerekmektedir.

Tam bu bağlamda şu üç soruya yanıt aramak gerekmektedir: İlki, bu çoğulculuğun altında ne yatmaktadır? İkincisi, bu çoğulcu ortamda evrimci oluş düşüncesi neden gelişimini sürdürememiş ve seküler bir temelde bilimsel araştırmalarla desteklenememiştir? Üçüncüsü ise, yaptığımız tarihsel çözümleme bugün için ne söylemektedir? İlk sorunun yanıtını Kur’an’ın söylem biçiminde bulmak olasıdır. Öncelikle belirtmek gerekir ki, Kur’an her şeyi Tanrı’nın yarattığını söylemekte, yaratılışı açıklarken simgesel ve öyküsel bir dil kullanmakta ve varlık ve oluşun nasıllığını açıklayan ifadelerden çok –bu türden ifadeler varsa da, iki elle yaratma, üfürme, bina etme vb. gibi insanbiçimci deyişlerdir- Tanrı’nın gücüne, evrendeki işaretlerine ve evrendeki düzene dikkat çekmektedir. Öyle anlaşıyor ki, Kur’an’ın tarihsel nitelikli simgesel ve öyküsel söylemi, İslam dünyasında Kur’an yorumuna ilişkin esnek bir tutumun doğmasına yol açmıştır. Bu esnek tutum sonucu, varlık ve oluş sorununda Eşariler, Mu’tezile, İslam filozofları ve Mutasavvıflar, Kur’an’ı farklı şekillerde anlamışlar ve özellikle filozoflar, Kur’an’ı döneminin yaygın bilimsel-felsefi bilgileri ve kendi öznel gözlemleri doğrultusunda yorumlamaya yönelmişlerdir. İkinci sorunun, yani İslam dünyasında doğan evrimci oluş düşüncesi neden gelişimini sürdürememiştir sorusunun yanıtı daha komplekstir ve ayrıntılı bir araştırmayı zorunlu kılmaktadır. Ancak ilk bakışta, dönemin bilimine bağlı bu düşüncelerin halka nüfuz edememesi, süpekülayonların ötesine uzanan deneysel bir yöntemin kökleşmemesi, tanrısal ve

göksel etkilere, yersel-nesnel nedenlerden daha çok yer verilmesi ve Gazzâlî sonrası Eş’arîliğin resmi ideolojik konumunu güçlendirerek devam etmesi ve medreselerden pozitif düşüncenin dışlanması gibi nedenlerden söz etmek olasıdır. Üçüncü soru, yani yaptığımız bu tarihsel çözümleme bugün için ne söylemektedir sorusuna gelince, kanımca bu soru daha yaşamsaldır. Çünkü bu soru, günümüz müslüman toplumların evrim karşısında tutumları ne olmalıdır sorusuyla yakından ilişkilidir. Klasik dönem İslam düşünce tarihi, çoğulcu bir söyleme ev sahipliği yapmıştır ve bu çoğulculuk, gösterdiğimiz gibi “Tanrı evreni yaratmıştır” iddiası için de geçerlidir. Bu aslında Tanrı evreni yaratmıştır iddiası evrenin nasıl meydana geldiğini açıklamadığını, yani evrenin nasıl meydana geldiği sorusuna yanıt vermediğini göstermektedir. Eğer tersi olsaydı İslam düşünürlerinde bir söylem birliği olurdu; ancak vakia bunun aksini göstermektedir. Kur’an’ın varlık ve oluşa ilişkin tüm söylemi, “her şeyi Tanrı yarattı” deyişinde toparlanabilir. Aslında bu söylem, “evi Mehmet yaptı/inşa etti” söylemine benzetilebilir. Buradaki örneğimize yoktan yaratma savıyla karşı çıkılabilir; ancak Kur’an’da yoktan değil bir şeyden yaratma dile getirilmektedir. İslam düşüncesine yoktan yaratma Kuzeye yayılınca girmiş bir anlayıştır ve bu anlayış güçlü tartışmalara neden olmuştur. Söz gelimi, Fahrettin Razi ve İbn Rüşd gibi düşünürler, Kur’an’da yoktan yaratılmadan söz edilmediğini ileri sürmüşlerdir. Kaldı ki, yoktan yaratma anlayışı kabul edilse bile, insan açısından saltık yokluğu kavramak olası değildir; bu nedenle bunu kabul etmek bile sonucu değiştirmemektedir. Öte yandan, yoktan yaratma anlayışını kabul etsek bile, yokun bir şey olup olmadığını tartışabilir –bu İslam düşünce geleneğinde de tartışılmıştır; yoktan yaratmanın oluşun nasıllığını açıklamadığı ileri sürülebilir. Örneğimize geri dönersek kuşkusuz “evi Mehmet yaptı” söylemi onun nasıl yapıldığını açıklamamaktadır. Tıpkı bunun gibi, “Tanrı evreni yarattı” ya da “Tanrı evreni yoktan yarattı” deyişi de evrenin nasıl oluştuğunu açıklamamaktadır; zaten açıklaması da beklenemez. Öte yandan bilim evreni kimin yaptığıyla ilgilenmemektedir, sadece nasıl meydana geldiğini anlamaya çalışmaktadır. Çünkü bilim ancak sınanabilir şeylerle ilgilenmektedir. Tanrı evreni yaratmıştır önermesi evrenin nasıl meydana geldiğini ya da oluşum sürecini açık-

lamıyorsa, bir diğer deyişle nasıllığına ait bir yanıt vermiyorsa, bu sorunun yanıtını bilim insanlarının araştırıp bulmaya çalışmasından daha olağan bir şey olmaz. Zira “kanseri Tanrı yarattı” önermesi kanserli hücrenin nasıl oluştuğunu, nasıl evrildiğini ve nasıl tedavi edileceğini açıklamıyorsa, tıpkı bunun gibi Tanrı evreni yarattı önermesi de evrenin nasıl oluştuğunu, oradaki canlı çeşitliliğinin nasıl meydana geldiğini, benzerlik ve farklılıkların nasıl ortaya çıktığını açıklamamaktadır. Eğer bilim, bu nasıllığa evrim kuramıyla yanıt veriyorsa, bu yanıt dinin evreni Tanrı yarattı savıyla karşı karşıya getirip “çatıştırmak” ne dinsel, ne felsefi ne de bilimsel açıdan doğrudur. Bunu yapmak, dinle bilimi, amaç, konu ve yöntem açısından birbirine karıştırmak; dini bilimin yerine koymaktır. Bu, hem dini hem de bilimi anlamamaktır. Bir kişi, tarihsel olayları tümüyle Tanrı yaratmıştır diye inanabilir; ancak bu inancından yola çıkarak tarihçinin ortaya koyduğu nesnel-nedensel açıklamalarla bunun çeliştiğini çatıştığını ileri sürebilir mi? Mantıksal açıdan ileri sürebileceğini düşünsek bile, bunu çoğumuzun makul karşılamayacağı açıktır. O halde, aynı şeyi evrim kuramı için neden düşünmeyelim? Daha öteye giderek şu soruyu da sorabiliriz: Kur’an’ın dinsel amaçlı olarak ortaya koyduğu ve tarihsel nitelikli simgesel-öyküsel-dinsel söylemini, bilimsel önermelerin yerine koymaya ve İslam toplumlarını bilimin zenginliklerinden mahrum etmeye ne hakkımız vardır?

Kaynakça:

- Aydın, H. (2005). *İslam Düşünce Geleneğinde Bilgi Kuramı*, Ankara: Naturel Yayınları.
- Aydın, H. (2014). *Felsefi Antropolojinin Işığında Hz. Muhammed ve Kur'an*, İstanbul: Bilim ve gelecek Kitaplığı.
- Aydın, Hasan (2009). *Eski Yunan'dan İslamın Klasik Çağına: Neden Kavramı ve Nedensellik Sorunu*, İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Bağdâdî. A. K. (1928). *Usûl ed-Dîn*, İstanbul: Darulfünun Yayınları.
- Bağdâdî. A. K. (trs.). *Kitâb el-Fark Beyn el-Fırak*, tahkik: M. Muhyi ed-Dîn ‘Abd el-Hâmid, Kâhire: Mektebe Dâr et-Turâs.
- Bayraktar, M. (1987). *İslam'da Evrimci Yaratılış Teorisi*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Burnet, J. (1920). *Early Grek Philosophy*, London: A and C Black.
- Capalle, W. (1994). *Sokrates'ten Önce Felsefe*, cilt: I, çev.: Oğuz Özgül, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Cevizci, A. (2001). *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*, Bursa: Asa Yayınları.
- Cürçani, S. Ş. (1845). *Kitâb et-Ta'rifât*, neşr.: G. Flügel, Leipzig.
- Dağ, M. (1987). “İmâm el-Haremeyn el-Cüveynî’de Nedensellik Kuramı”, *OMÜİF Dergisi*, sayı: 2, Samsun.
- Dağ, M. (2003). “Fârâbinin İki Yapıtı”, *OMÜİF Dergisi*, sayı: 14-15, Samsun.
- Düzgün, Ş. A. (1998). *Nesefî ve İslam Filozoflarına Göre Allah-Âlem İlişkisi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- el-Eş’ârî, E. H. (1980). *Makâlât el-İslamiyyîn ve el-İhtilâf el-Musallîn*, neşr.: Helmut Ritter, Wiesbaden.
- el-Eş’ârî, E. H. (1991). *el-İbâne fî Usûl ed-Diyâne*, tahkik: M. H. el-Huseyn, Beyrut.
- en-Nesefî, E. M. (1993). *Tabsîrat el-Edille fî Usûl ed-Dîn*, tahkik: Hüseyin Atay, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- et-Taftazânî, E. V. (1980). *Kelâm İlminin Belli Başlı Meseleleri*, çev.: Ş. Gölcük, İstanbul: Kayihan Yayınları.
- Fârâbî, E. N. (1910). *Uyûn el-Mesâ’il fî el-Mantık ve Mebâdî’ el-Felsefe el-Kadîme*, Kahire.
- Fârâbî, E. N. (1994). *es-Siyâse el-Medeniyye*, Beyrut.
- Fârâbî, (1995). *Erâ Ehl el-Medîne el-Fâdila*, Beyrut.
- Fârâbî, E. N. (2008). *Kitâb el-Hurûf*, çev.: Ö. Türker, İstanbul: Litera Yayınları.
- Fârâbî, E. N. (1997). *el-Cem Beyn er-Re’yeyy el-Hakimeyn*, Beyrut.
- Gazzâlî, E. H. (1927). *Tehâfût el-Felâsife*, tahkik: Maurice Bouyges, Beyrut.
- Gazzâlî, E. H. (trs.). *el-Maksad el-Esnâ fî Şerh Esmâ Allah el-Husnâ*, tahkik: Ahmed Kabbânî, Beyrut: Dâr el-Kütüb el-İlmiyye.
- Gazzâlî, E. H. (1971). *İtikadda Orta Yol (el-İktisâd fî el-İtikâd)*, çev.: Kemal Işık, Ankara: AÜİF Yayınları.
- El-Hayyât. E. H. (1988). *Kitâb el-İntisâr ve er-Red alâ İbn er-Râvendî el-Mulhid*, tahkik: Muhammed Hicâzî, Kâhire: Mektebe es-Sakâfe ed-Diniyye.
- Hooke, S. H. (1993). *Ortadoğu Mitolojisi (Mezopotamya, Mısır, Filistin, Hitit, Musevi, Hristiyan Mitosları)*, çev.: Alâeddin Şenel, Ankara: İmge Yayınları.
- Işık, K. (1980). *Mâturidî Kelâm Sisteminde İman, Allah ve Peygamberlik Anlayışı*, Ankara: Fütüvvet Yayınları.
- İbn Haldûn, *Mukaddime*, cilt: I, çev.: Z. K. Ugan, MEB Yayınları, İstanbul 1968.
- İbn Meymûn. (1975). *Dalâlat el-Hâirîn*, neşr.: H. Atay, Ankara.
- İbn Miskeveyh. (1319). *Kitâb el-Feyz el-Asgar*, Beyrut.
- İbn Miskeveyh. (1983). *Tehzibü’l-Ahlak (Ahlaki Olgunlaştırma)*, çev.: A. Tunç ve diğerleri, Ankara: KB Yayınları.
- İbn Nefis. (2010). *er-Risale el-Kamiliyye Fi es-Sire en-Nebeviyye*, çev.: Cevher Şulul, Nübüvvet Felsefesi, İstanbul: İnsan Yayınları.
- İbn Sînâ. E. A. (2004). *Şifâ, Metafizik*, cilt: I, yayına hz.: E. Demiri-Ö. Türker, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Sînâ. E. A. (trs.). *er-Risâle el-Arşîyye fî Hâkaik et-Tevhîd ve İsbât en-Nübüvve*, tahkik: İ. Hilal, Kahire.
- İbn Tufeyl. (1996). *Hay Bin Yakzan*, (İbn Sina’nın Hay Bin Yekzanı ile Birlikte basım), çeviren: M. Ş. Yalıtaya-Babanzade Raşid, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Jeager, W. (1947). *The Theology of The Early Greec Philosophers*, London.
- Kadir, C. A. (1990). “İslam Öncesi Arap Düşüncesi”, çev.: Kürşad Demir, *İslam Düşüncesi Tarihi*, cilt: I, editör: M. M: Şerif, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kınalızade Ali Efendi, *Ahlak-ı Alâiyye*, İstanbul 1145.
- Mâturidî, E. M. (1970). *Kitâb et-Tevhîd*, neşr.: Fethullah Huleyf, Beyrut.
- Peters, F. E. (2004). *Antik Yunan Felsefesi Sözlüğü (Tarihsel Bir Okuma)*, çev.: H. Ünler, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Pezdevî E. Y. (1963). *Usûl ed-Dîn*, tahkik: H.P. Linss, Kahire: Dâr el-İhyâ el-Kutup el-Arabîyye.
- Şehristânî. (trs.). *el-Milel ve en-Nihal*, cilt: I tahkik: M. Seyyid el-Keylânî, Beyrut: Dâr el-Ma’ârif.
- Şerîf, M. M. (1990). “Kur’an’ın Felsefi Öğretileri”, çev.: Mustafa Armağan, *İslam Düşüncesi Tarihi*, cilt: I, editör: M. M: Şerif, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Taberî. (1991). *Milletler ve Hükümdarlar Tarihi*, çev.: Z. K. Ugan ve A. Temir, cilt: I, İstanbul: MEB Yayınları.
- Tritton, A. S. (1983). *İslam Kelâmı*, çev.: Mehmet Dağ, AÜİF Yayınları, Ankara: AÜ Basımevi.
- Wolfson, H. A. (2001). *Kelâm Felsefeleri (Müslüman-Hristiyan-Yahudi Kelâmı)*, çev.: Kasım Turhan, İstanbul: Kitabevi Yayınları.