

Eleştirel Pedagoji

3 yıl 8 / sayı 46-47 (Eylül-Ekim 2016) / 10 TL. ISSN 1308-7703

ünal özmen cemaati yeniden tanımlamak
natasha bita “sınıftaki bilgisayarlar ‘tam bir israf’”
j. crowtherand / i. martin yetişkin eğitimi ve sivil toplum
rıfat okçabol öğretmen yetiştirmede güncel bir sorun
guy senese değişim ancak öğretmenin vicdanı ve bilinciyle sağlanır
curt rice kadınlar akademiyi neden terk ediyor?
gökçen özbek eğitimin teknolojiden beklentisi

çocuk ihmali ve istismarı

eylem gökçe türk çocuğun ihmali ve istismarı
seda topçu çocuğa yönelik kötü muameleyi bildirme
hicran çetin gündüz / aylin demirli yıldız
cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitiminin önemi
mehmet taki yılmaz crespî etkisi
cemre erten tatlı istismarın yeni mağdurları: Suriyeli çocuklar

laiklik ve sol

cangül örnek laiklik anayasa’da kalmış hükümsüz bir ilke
efe peker laiklik ortada kalan yegane siyaset sahasıdır
evren haspolat laiklikle bağ kuramayan sol kendi yok oluşunu engelleyemez
fatih yaşlı bugün solun tek toplumsallaşma kanalı laikliktir
kurtuluş cengiz laiklik solun tarihsel ufkudur
orkun saip durmaz laiklik din ve vicdan özgürlüğünün önkoşuludur

ışıl ünâl / fatma mızıkacı / nejla doğan / ismail aydın / hasan hüseyin aksoy / levant özbek
/akif coşkun gülsün yıldırım / arda kaya / evren saygıner kurt / fethiye erbil / merve güven

İÇİNDEKİLER

<i>Ünal Özmen: 15 Temmuz ve Cemaati Yeniden Tanımlamak</i>	2
<i>Natasha Bitá: “Sınıftaki bilgisayarlar ‘tam bir israf’”</i>	7
<i>Gökçen Özbek: Eğitimin Teknolojiden Beklentilerine Tarihsel Çerçeve Bir Bakış ve FATİH Projesi</i>	10
<i>J. Crowtherand / I. Martin: Yetişkin Eğitimi ve Sivil Toplum</i>	19
<i>Rıfat Okçabol: Öğretmen Yetiştirmede Temel Güncel Bir Sorun</i>	29
<i>Curt Rice: Kadınlar Akademiyi Neden Terk Ediyor?</i>	37
<i>Söyleşi /Fatma Mızıkacı: Prof. Guy Senese ile Türkiye deneyimleri ve eğitimin düşünsel temelleri üzerine</i>	39
<i>Gülsün Yıldırım: Kukla ile Afet Eğitimi Modeli</i>	51
<i>Eğitim Tarihinden/İsmail Aydın: Az Bilinen Bir Öğretmen Derneği İlk-Der</i>	54
<i>Eleştirel Pedagoji Sözlüğü / Işıl Ünal: Ayrımcılık</i>	57
<i>Sinema / Arda Kaya: Potemkin Zırhlısı</i>	60
<i>Evren Saygıner Kurt: Veli Olmak da Zor...</i>	62
<i>Fethiye Erbil: Vakıf Üniversiteleri Tanıtım Filmlerine Dair Kısa Bir Analiz</i>	65
<i>Merve Güven: Nasıl Bir Sanat Eğitimi?</i>	70
<i>Kitap/Akif Coşkun: “töb-der tarihi” Kitabı Üzerine</i>	76
<i>Söyleşi / Nejla Doğan: Cangül Örnek, Efe Peker, Evren Haspolat, Fatih Yaşlı, Kurtuluş Cengiz ve Orkun Saip Durmaz ile Laiklik üzerine</i>	78
<i>Hasan Hüseyin Aksoy: VI. Eleştirel Eğitim Konferansı</i>	103
<i>Levent Özbek Kismetse Olur 1</i>	108

ÇOCUK İHMALİ VE İSTİSMARI

ÇOCUK İHMALİ VE İSTİSMARI	114
<i>Eylem Gökçe Türk: Çocuğun İhmali ve İstismarı: Olası Nedenler Yıkıcı Sonuçlar</i>	116
<i>Seda Topçu: Çocuğa Yönelik Kötü Muameleyi Bildirme</i>	125
<i>Hicran Çetin Gündüz/ Aylin Demirli Yıldız: Cinsel İstismarın Önlenmesinde Cinsel Eğitiminin Önemi</i>	129
<i>Mehmet Taki Yılmaz: Crespi Etkisi: Çocuklara Yönelik Cinsel İstismar, Toplum, Devlet ve Tutumu</i>	133
<i>Cemre Erten Tatlı: Çocuk İstismarının Yeni Mağdurları: Suriyeli Çocuklar</i>	141

15 Temmuz ve Cemaati Yeniden Tanımlamak

Ünal Özmen

Bizim açımızdan Gülen, ekonomik ve sosyal hayatını cami avlusu dışında örme arayışı içindeki kente taşınmış köylüleri sistemle buluşturma misyonunu üstlenen, etkilediği kitleyi seçmen olarak politikacılara satan, karşılığında ekonomik ve siyasi ayrıcalık elde eden; elde ettiği ayrıcalıklarla yerleşik kentlileri cemaatine katan, büyüdüğü homojenleşen yapısını ve varlıklarını yönetmek üzere hiyerarşik düzende örgütlenen; ekonomik hedeflere odaklanmasıyla neoliberallerin dikkatini çeken ve bütün bu süreçte din dilini kullanan hareketin temsilcisiydi.

15 Eylül darbe girişimi şimdilik tek başına Fethullah Gülen'in üzerinde kalmış gibi gözüküyor. Darbe girişiminin muhatabı politikacılar, doğrudan dilendirmeseler bile girişiminin ardındaki asıl gücün CIA olduğu inancını medyadaki sesleri aracılığı ile dile getiriyorlar. Fakat buna karşın aynı siyasetçiler, kendilerinin kavramsallaştırdığı ve Amerika Birleşik Devletleri'ni ima eden "Üst Akıl" metaforunu daha dikkatli kullanma yoluna gidiyorlar. Böylece "Üst Akıl"ın kullanışlı bir ajanı olarak tarif edilen Gülen üst aklın üstüne yerleştiriliyor. Bu dil değişikliğine bakılırsa artık ABD'yönetimini için bile tehdit oluşturan FETÖ adında bir örgütümüz var. Bir yazımda da belirttiğim gibi örgüt adını kendi belirler, "terör örgütü" ona devlet tarafından sıfat olarak eklenir. Bu bakımdan FETÖ, adı devlet tarafından konmuş ilk örgüt olma özelliği taşıyor. Belki de tarafından örgütlenmesi sebebiyle devletimiz bu hakkı kendinde görüyor!

Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın, büyük bir çabayla ABD üzerine yoğunlaştırdığı kendi kamuoyunu Gülen'e yönlendirmesinin iki nedeninden biri, istemeyerek de olsa ABD'nin galip olanla yoluna devam edeceği izlenimi veriyor olması; ikincisi, yeni bir cephe açmaya cesareti kalmayan Erdoğan'ın Gülen'i olduğundan güçlü göstererek "güçlü" düşmanlarla mücadele ediyor izlenimi verme ihtiyacı duyması. Asıl amacı laiklik ortak değeri etrafında birleşme eğilimi gösteren iç muhalefetine güç göstermek olan iktidar, Gülen'i olduğundan tehlikeli ve güçlü göstermek durumundaydı. Rusya'ya kafa tutmuş, her ne kadar gerektiğinde yan çizme imkanı veren Üst Akıl metaforuyla da olsa ABD'ye çalım atmış birinin onlardan zayıf bir düşmana el kaldırması karizmasını çizer, heybetini küçülttü. Nitekim Gülen olduğundan daha fazla büyütülüp küresel tehlike olarak sunuldu. Erdoğan, Gülen'in

ABD’de de operasyon planladığını söylerken aslında Gülen’e güç vehmetmiyor, yarattığı hayali canavarı altetmiş yalancı avcı gibi atış yeteneğine gönderme yapıyordu. Başbakan Yardımcısı Numan Kurtulmuş, “FETÖ terör örgütü ABD’nin de içinde olduğu 170’den fazla ülkede faaliyette, örgüt, hem ABD hem de diğer ülkelerde demokrasiye tehdit oluşturabilir”¹ derken, hiç kuşkusuz kendi muhalefetine Yedi Düvele karşı iktidarını korumayı başarmış birine karşı iktidar mücadelesi verirken bir kez daha düşünün demek istiyordu.

İktidar dili ve sol

Sol, tüm geçmiş değerlendirmelerini terk ederek Gülen Hareketini Erdoğan’ın diliyle tanımlamaya başladı (Analizleriyle sol çevreleri etkileyen Nuray Mert, Melih Pekdemir bile yazılarında ikinci şahıslara ait olduğu işareti kullanmadan Fethullah Terör Örgütü – FETÖ- kısaltmasını kullandı). İktidar ve nemasını paylaşan iki İslamcı hareketin çekişmesi tezine saplanıp kalan solun, kaybedeni(!), Milli Güvenlik Kurulu kararına uygun olarak “silahlı terör örgütü” kapsamında değerlendirmesi şaşılacak bir durum değil.

İktidar mücadelesini tamamen legalite içinde olarak yürüten sol hareketleri bile “terör örgütü” kapsamında değerlendiren devlet diline muhtaç kalınması, eşyayı tanımlayamama yetkisiyle izah edilemez. Kaldı ki “terör örgütü” solun savaş halinde olduğu “sivil” örgütlere karşı kullanmaktan kaçındığı bir tanımlama. Sol, halkın çıkarına hizmet etmeyen her hareketi bir şekilde iktidarla ilişkilendirir ve arkadaki asıl gücün devlet olduğuna inanır. Bu durumda devlet tarafından beslenmiş, büyütülmüş, korunmuş Gülen hareketine baktığında da net olarak doğrudan devleti görür. Aksi, devletin

halka karşı işlenmiş suçunu görmezlikten gelmek, bağışlamak olur. Öte yandan Cemaatin silahlı sivil milis kolu yoktur; Gülen Hareketine “silahlı terör örgütü” denmesi hemen hemen yarısının desteğini almış ordunun halka karşı silah kullanmasından dolayıcıdır. Silahlı kuvvetlerinin, polisinin, istihbarat elemanlarının, memurunun; medyasının, ekonomisinin, eğitim kurumlarının yarısını kontrol eden bir yapı devletten ayı düşünülebilir mi? Bu yapının sahip olduğu mali kaynaklar (okul, yurt, arsa, banka vb.), kamu kaynaklarının aktarılmasıyla ve kamu adına güç kullanan makamların teşvikleriyle elde edilmiştir. Yapıyla ilişkilendirilen iş insanlarının yatırımları ve onların uluslararası bağlantıları da devlet garantörlüğündeydi.

Gülen Hareketinin sınıfsal kökeni

Gülen Hareketini, Siyasal İslamın tüccarları haraca bağlayan ılımlı kolu olmanın ötesinde bir yere koymak gerek. Dinler, sınıf mücadelesi veren gerçek Marksistler dışında her politik hareket tarafından kullanılabilir. Bundan ötürü neoliberalerin yok-sulları denetleme ve gerektiğinde harekete geçirme planının parçası olmuş referansı din olan her parti ve oluşumun dini amaçlara odaklandığını düşüneyiz.

Gülen, Batılı neoliberal politikacıların Müslüman ülkelerde anlaşılmasını kolaylaştıran politik bir aktör. Çevresinde örgütlenenler de ister yoksul ister varlıklı olsun, onun açtığı kapı aralığından liberal ekonominin imkanlarından yararlanma peşinde koşan yeni fırsatçılardır. Her ne kadar yazının başlığı Cemaati yeniden tanımlamak olsa da bu başlık altında kendi tanımımı tekrar edeceğim: Bizim açımızdan Gülen, ekonomik ve sosyal hayatını cami avlusu dışında örme arayışı içindeki kente taşınmış köylüleri sistemle buluşturma misyonunu üstlenen,

¹ <http://www.trthaber.com/haber/gundem/feto-abdde-dahi-demokrasiye-tehdit-olusturabilir-270401.html>

etkilediği kitleyi seçmen olarak politikacılara satan, karşılığında ekonomik ve siyasi ayrıcalık elde eden; elde ettiği ayrıcalıklarla yerleşik kentlileri cemaatine katan, büyüdükçe homojenleşen yapısını ve varlıklarını yönetmek üzere hiyerarşik düzenle örgütlenen; ekonomik hedeflere odaklanmasıyla neoliberallerin dikkatini çeken ve bütün bu süreçte din dilini kullanan hareketin temsilcisiydi. Ben Gülen Hareketini hep böyle tanımladım. Bu hareketi yeniden tanımlama gereği duyanlar, Gülen'in "gizli emelleri" olduğunu 15 Temmuz'la birlikte farkettiğini söyleyen "kandırılmış"lar olabilir.

Erdoğan, Türkiye'nin Batı ile kurduğu ikiyüz yıllık ilişkiyi ve bu ilişkinin bize göre kazanımı sayılan başta laiklik olmak üzere Batı kültürünün tüm değerlerini zorluyor: Parlamenter demokrasi, sendikalar hakları, düşünce ve ifade özgürlüğü, hukuk düzeni; giyim-kuşam, yeme-içme dahil kültürel tercihler Erdoğan ve temsil ettiği siyasi yapının hedefi durumunda. Hiç kuşkusuz özgün bir ekonomik modeli olsa veya Türkiye ekonomisinin Batı sermayesinden bağımsız yoluna devam edebileceğine inanırsa piyasa kurallarını da ona göre düzenlemeye çalışırdı. Fakat kazancın onda dokuzunu ticarete gören inanç ile neoliberal kapitalizmin yolları Erdoğan'ı da ekonomi politikte neoliberallerle buluşturmaktadır.

Neoliberalizm, toprağın birkaç feodalin sahipliğinde bulunduğu feodal dönemdeki gibi servetin birkaç elde toplandığı kapitalist ekonomik düzenin adı. Bu düzenin, serveti elinde toplayan kapitalistin talep ettiği feodalin feodal devlette sahip olduğu ayrıcalıkları karşılayabilmesi için emeğine el konulan yoksulları da feodalleştirilmesi gerekiyordu. Nitekim feodalizmin ideolojisi olan dinler, feodal dönemden kalma ancak kapitalizmin dönüşüme zorladığı etnik özellikleri ve kültürel değerleri

çokkültürlülük adıyla geri çağırıldı. Recep Tayyip Erdoğan, jübilesini yapmış, sakatlanan oyuncu yerine sahaya sürülen feodal değerleri temsil etmektedir. Erdoğan tam bir feodaldır; Batı'nın neoliberal ekonomik politikalarının uzantısı olmakla birlikte sosyal boyutunu sindiremediği için zamanla yönetmekte güçlük çektiği bir aktör. Başarısı, Türkiye'nin tasfiye edilmemiş feodal üst yapısı ile onunla baş edebilecek kültürel ve ekonomik alt yapıya sahip olmamasından dolayıdır. Feodal değerlerin savunucusu olması, bu değerleri yaşayan geniş halk kesiminde Erdoğan'ın "ezilenlerin" temsilcisi olarak algılanmasını sağladı. Karikatürize bir ayırım yapmak gerekirse Gülen'in sermayeyi, Erdoğan'ın yoksulları temsil ettiği gibi bir algıdan söz edilebilir.

Gülen'in büyüyen örgütsel bir yapıya dönüştüğü 80'li yıllar sonrası eğitim, bir yandan feodal değerlerin yeniden üretiminde öte yandan ticaretin yükselen sektörü bilgi teknolojisinin sürdürülebilirliği açısından pazar olarak önem kazandı. Gülen'le Erdoğan arasındaki çekişme, öncelikle birinin eğitim alanını ticaret alanı olarak görmesi, diğersinin radikal İslami eğilimine uygun olarak dini canlandırma aracı olarak ele almasıyla ilgilidir. Gülen'in eğitim ekonomisi üzerindeki hakimiyeti, eğitim politikalarını yönlendirme gücü ile Erdoğan'ın eğitimi kullanma farkı, tamamen sınıfsal/kültürel farklılığa dayanmaktadır.

Erdoğan çevresinde konumlanan sermaye grubu, daha ziyade devlet imkanlarına bağımlı, kar ve zararı hükümet kararına bağlı ve devlet imkanlarıyla palazlanmış kalpazanlardan oluşuyor. Büyüklüğü ne olursa olsun, sermayesini kapitalist ekonomik faaliyet sürecinde biriktirmemiş bu servet sahipleri burjuva sayılamaz. Buna karşın Gülen'le doğrudan ya da dolaylı ilişkiye girmiş kesim, yurtiçinde edin-

diği deneyimle küresel ölçekte pazar alışverişi yapabileceğini kanıtlamış ticaret erbablarından oluşuyor. Sermaye birikimini 12 Eylül ve Eylül gölgesinde egemenlik sürmüş hükümetlerin teşviklerin borçlu olan ve birçoğu üyesini Müslüman tarzı ile büyük burjuva ticaret kural ve kültürüne hazırlayan Türkiye İşadamları ve Sanayicileri Konfederasyonu (TUSKON) üyesi “Anadolu Kaplanları” olarak adlandırılan bu yeni sermaye grubu (Boydak Holding, Koza İpek Grubu, Aydınli Grup, Eroğlu Holding, Güllüoğlu Baklavaları vb.) burjuvazinin yeni katılımcıları sayılabilir.

Erdoğan’ın henüz darbe teşebbüsü ortada yokken operasyonunu iş dünyasından başlatması çatışmanın sınıfsal karakterine başka ve güçlü bir delildir. Darbe teşebbüsü, yeni ve küreselleşme çabasında belli bir noktaya gelen yeni sermayedarların mülkiyetine el konulmasının ardından gerçekleşti. Boydak Holding’e, Koza İpek Grubu’na, Cemaat medyasına el konulması sıranın diğerlerinde olduğunun habercisiydi. Nitekim OHAL ilanı ile birlikte benzer büyüklükteki çok sayıda şirkete el konuldu.

Temsil ettikleri sınıf ve siyasi akımı şahıslarıyla andığımız bu ikili arasındaki kavganın kan dökme noktasına ulaşmasını ne “aynı kulvarda koşan iki siyasi akım (fraksiyon) arasındaki mücadele” ne de AKP’nin hazinenin anahtarını değiştirmesiyle de açıklayamayız. Bu açık seçik sınıf savaşıdır: Bunu, Gülen’le anılan hareketin toplumun hangi kesiminden destek aldığına, kime hizmet sunduğuna, uluslararası ilişkilerine, ideolojisine; Erdoğan’ın temsil ettiği sınıfla Cemaatin dayandığı sınıfa bakarak anlayabiliriz.

Savaşın nedeni eğitim

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğinin Mart 2015’da yayımladığı bir rapora göre o tarihte 650 bin öğ-

rencinin devam ettiği özel okul sektörünün işlem hacmi 16 milyar lira. Sair harcamaların dahil olmadığı işlem hacminin öğrenci başına payı 24.000 TL. ve bu harcama sadece özel okul girdi-çıkıtısını göstermektedir. Aradan geçen bir yılda rakam ikiye katlandı.

Herkes bir gün kamusal hak olmaktan çıkartılarak sektörleştirilen eğitimin müşterisi olacak; yatırımcılar da aynı çabukluklukla bu pazara yönelecek. Bilgi teknoloji ürünlerinin (donanım ve yazılımlar) piyasası üzerindeki etkisi de dikkate alındığında eğitim, piyasa aktörlerinin uğruna savaşı göze alabilecekleri dünyanın en gözde yatırım alanı olabilecektir. Nitekim, 15 Temmuz askeri darbe girişimi ardından hükümetin olağanüstü hal ilanı ve sonrasında operasyonlarını Gülen Hareketinin eğitim faaliyetine bağlaması ilk sıcak savaşın Türkiye’de çıktığını göstermektedir. Gülen-Erdoğan çatışmasını eğitime bağlayan kişi olarak 15 Temmuz darbe girişimine ilişkin yazımın bir bölümünü bu makaledeki iddiamı güçlendireceği düşüncesiyle tekrar etmek durumundayım.

Kavga okulda başladı kışlaya sıçradı, neden?

Neden sorusunun basit ve anlaşılır yanıtı, her ikisinin de okulu kışla olarak görmesi ve kullanmasıydı.

Bu ikili; Gülen ve Erdoğan, din eğitiminin nereden yürütüleceği meselesi yüzünden kavgaya tutuştu.

Gülen, din adına başlattığı eğitim girişimini piyasada, sadece alıcısına satan biri olarak sürdürürken Erdoğan, elindeki siyasi güçle gerçek anlamda din eğitiminin kamu okullarında ve kamu adına yürütülmesinden yana.² Gülen’in özel okullara ve-

² Gülen Cemaati, kendisini eğitimle üreten ve ayakta tutan bir hareket: 70’li yıllarda rahleden sıraya geçerek hem dini gençleştirdi hem de geleneksel esnaf kitlesine yeni bir ticaret alanı açtı. Yani bir yönüyle dindar, diğer yönüyle tüccar... Gülen’in girişimi, kendini yeniden üretip tanımlama sürecindeki kapitalizmin neoliberal politikalarıyla örtüşüyordu. Çünkü neoliberalizm eğitimi piyasaya açarken bir yandan da eğitim kurumlarını

rilen teşvikleri elinin tersiyle itip piyasadan çekilmeyi reddetmesi, Erdoğan'ın onu herhangi bir sermaye grubu gibi yatırım alanından itmesi kavga'nın savaşa dönüşmesine yol açtı.

Gülen, din eğitimini cami, Kuran kursu, medrese gibi geleneksel dini mekânlardan okula taşıdı. Devlet müfredatına uyma zorunluluğu ve devletin denetimine tabi olma, özel de olsa okul çatısı altındaki dini eğitiminin kaçınılmaz olarak (Selefilerin kabul edemeyeceği derecede) moderniteden etkilenmesi-

yeni muhafazakâr kimliğin oluşturulduğu alanlara dönüştürüyordu. Yeni muhafazakârlığın fikri kaynağı ise artık eskisi gibi milliyetçilik değil, aşırılıklardan arındırılmış dindi.

Gülen, okullarında pür İslami bir programa bağlı kalmadı; eğitimi bilimsel bağlamından koparmakla birlikte okullarında fen ve matematiksel formüllerin ezberletilmesinde başarılı oldu. Bu da teste dayalı sınavlarda devlet okullarının karşısında “başarı” hanesine yazıldı. Bu “başarı” onu mitleştirirken öte taraftan devletin eğitimin hakkını veremediği algısını güçlendirdi. Tabi ki liberaller çok geçmeden Gülen okullarının hem zihinsel hem ekonomik dönüşüme hizmet edebilecek okullar olduğunu fark ettiler. Biraz daha desteklenirse tüm Müslüman ülkelerle birlikte Müslümanların topluluk oluşturduğu yerlerde de dönüşümün modeli olarak kullanılabilirdi. Öyle de oldu. Bu küreselleşmenin bir sonucu olarak camilerle ilişkisi zayıflayan Gülen tüm varlığını okullara bağladı. Gülen, haklı olarak kendini bugünlere getiren, varlığını sürdürecekt alanlar olarak okullarını savunmak durumunda.

Erdoğan, büyük çoğunluk gibi Gülen'in, okullarında, inşa etmeyi düşlediği şariat devletin militanlarını yetiştirdiğine inanıyordu. Ancak zamanla gördü ki Cemaat okulları kendisiyle aynı kaygıdan hareket etmiyor: O müfredatı, eğitim materyallerini, öğretmeni, okul yönetimlerini dini kurallara uyarlarlarken ders-haneler ve özel okullar tümüyle piyasanın beklentisine uygun davranarak onun kazanım saydığı değişiklikleri etkisizleştiriyordu. Bu konuda Cemaat ders-hanelerini diğerlerinden ayıran pek bir farklılık yok. Yani Erdoğan, dini öğretileri odakladığı kendi devleti ile piyasanın insan tipi konusunda farklı arayış içinde olduğunu gördü. Onu harekete geçiren işte bu; ders-hanelerin (ve özel okulların), okuldan gelen öğrenciyi daha seküler bir hayata özendirme ve din eğitimine gerekli yeri veremeyerek dinselleşmiş devlet okulu eğitiminin toplum talebi olmadığını gösteriyor olmaları. Öte yandan, ders-hanelerin varlığı hep devlet okullarının başarısızlığına bağlandı. Dershane bir sonuç olarak ortaya çıkmış ve hâlâ artarak varlığını sürdürüyorsa eğitimin temel sorunları olduğu gibi duruyor demektir. Bu olumsuz algı hiç kuşkusuz iktidara yani AKP'ye fatura edilebilirdi. (Ü.Ö., BirGün, 26.11.2013)

ne yol açtı. Hiç kuşkusuz ona bu imkanı sağlayan, eğitimi piyasanın faaliyet alanına açan neoliberal politikalar.

Neoliberalizm, eğitimi yatırım alanına dönüştürüp yeni sermaye birikim alanına çevirirken okulların bilgi üretme ve kullanma kapasitesini sınırlama yoluna gitti. Bilginin kullanılmadığı yerde elbette din devreye girerdi; Gülen Hareketi ile neoliberalizmin yolları burada kesişti. Ve Gülen, sadece Türkiye'de değil Müslüman topluluklarının bulunduğu ülkelerde neoliberal eğitimin bu ihtiyacını karşılamaya aday oldu. Fakat kabul etmek gerekir ki piyasanın büyüklüğü, sağladığı rant kısa sürede bu hareketin dini ihmal etmesine yol açtı.

Recep Tayyip Erdoğan, başbakanı da olsa ilk zamanlarda devletin refleks gösterme olasılığı karşısında Cemaate verilen bu rolün ortağı oldu. Hatta Özal ve sonrasındaki her başbakan ve etkin politik aktörlerin aksine Cemaatin eğitim faaliyetine verdiği desteği resmi düzeye çekti. Elçiliklere gönderilen genelgeyle yurtdışındaki Gülen okullarının Türkiye Cumhuriyeti devletinin himayesinde olduğu taraf ülkelere resmen bildirildi.

Ancak Erdoğan, devletin denetim organlarını ele geçirdiğinde, belli bir gelir düzeyine hitap eden Cemaatin gizli müfredatının devlet okullarında açık müfredata dönüştürülebileceğini fark etti. Müfredat içeriklerinin dinselleşmesi, dini derslerin miğfer (temel) ders konumuna yükseltilmesi; imam hatip okullarının yaygınlaştırılması din adına özel alanda yapılan eğitimi hakikaten lüzumsuzlaştırmıştı. (BirGün, 29.7.2016)³

³ <http://www.birgun.net/haber-detay/kavga-okulda-basladi-kislanya-sicradi-neden-122032.html>

Sydney Erkek Koleji Müdürü: *Sınıftaki bilgisayarlar ‘tam bir israf’*

Natasha Bitá¹

Çeviri: Özge Çomak - Furkan Şevket Kır
Düzeltili: Ece Yüce



‘Teknolojinin öğretmen unsurunun yerine geçmesine izin veremeyiz.’: Sydney Koleji müdürü John Vallance, Latince öğretmeni Paul Reisner ve 7. sınıf öğrencileriyle birlikte. Fotoğraf: Brad Hunter

Avustralya’nın önde gelen okullarından biri, teknolojinin geleneksel öğretim kalitesini düşürdüğü uyarısında bulunarak sınıflarda dizüstü bilgisayar kullanımını yasakladı.

Avustralya’nın önde gelen okullarından biri, teknolojinin geleneksel öğretim kalitesini düşürdüğü uyarısında bulunarak sınıflarda dizüstü bilgisayar kullanımını yasakladı.

Sydney Erkek Koleji (*Sydney Grammar School*) müdürü John Vallance, dün yaptığı açıklamada son yedi yıl içerisinde Avustralya’daki okullara yapılan milyon dolarlık harcamaları “tam bir israf” olarak tanımladı.

“Ölçülebilen veya ölçülemeyen herhangi bir getirisi olmadan bu teknolojiye orantısız miktarda paralar harcayan bütçesi kısıtlı çok fazla okul gördüm” dedi.

“Okullar akıllı tahtalara, projektörlere yüz milyonlarca dolarlık harcama yaptılar, ama şimdi bunların hepsi fazlalık olarak elden çıkarılıyor.”

Sydney Koleji, öğrencilerinin son sınıfta dahi okula dizüstü bilgisayarlarını getirmelerini yasaklamış durumda. Öğrencilerin ödevlerini ve makalelerini onuncu sınıfa kadar el yazısıyla teslim etmeleri isteniyor. Okulun eski usul ilkeleri, Avustralya’daki birçok lise ve ilkokulun velilerden sınıflarda kullanılmak üzere dizüstü bilgisayar almalarını talep eden yaygın eğilime karşı çıkıyor.

¹ Bu yazı The Australian adlı online gazetesinin National Affairs bölümünde 26 Mart 2016 tarihinde yayınlanmıştır.

Dr. Vallance, vergi gelirleriyle liselere dizüstü bilgisayar alan Rudd-Gillard hükümetinin uyguladığı 2,4 milyar dolarlık Dijital Eğitim Devrimi'nin para israfından başka bir şey olmadığını belirtti. “Bu proje, Microsoft’u, Hewlett-Packard’ı ve Apple’ı zengin etmekten başka bir şeye yaramadı.” diyen Vallance, sözlerini “Bu şirketler eğitim çevrelerinde güçlü bir lobi etkisine sahip” diye sürdürdü.

Sydney Koleji öğrencilerinin okulda bilgisayar kullanmak için bir bilgisayar laboratuvarı var. Evlerinde de zaten kendi dizüstü bilgisayarlarını kullanıyorlar.

Dr. Vallance, dizüstü bilgisayarlarının sınıf içinde dikkat dağınıklığına yol açtığını düşünüyor ve şunları söylüyor: “Biz eğitimi temelde sosyal bir aktivite olarak görüyoruz. Eğitim demek, insanlar arası iletişim, tartışma ve diyalog demektir.”

Bizce sınıflarda dizüstü bilgisayarların ya da iPad’lerin olması diyalogu engelliyor, dikkat dağınıklığına sebep oluyor.”

“Eğer iyi bir öğretmeniniz ve sizi motive eden sınıf arkadaşlarınız varsa, bu sosyal ortamın size sağlayacağı faydaları engelleyecek herhangi bir şeyi ortama dâhil etmek zamanı boşa harcamaktır.”

Sydney Koleji, akademik açıdan Avustralya’nın üst düzey başarı gösteren okulları arasında yer alıyor; bu okula daha çok Sydney’deki iş ve politika dünyasına mensup seçkinlerin oğulları gidiyor. 12. sınıf mezunlarının neredeyse beşte biri, geçen senenin Avustralya Yüksek Öğrenime Geçiş Sıralaması’nın üniversiteye giriş puanlamasında en yüksek yüzde birlik dilimde yer aldı.

Okulun mezunları arasındaysa üç başbakan – Malcolm Turnbull (burslu okumuştur), Edmund Barton ve William McMahon –, pastoral şair Banjo Paterson ve dezavantajlı öğrencilere yardım eden

ihtiyaç temelli fonlama modelinin mimarı işadamı David Gonski yer alıyor.

Sadece erkek öğrencilere eğitim veren ve yıllık harcı 32.644 dolar olan bu özel okul, ülke genelinde yapılan okuma-yazma ve aritmetik² (National Assessment Program –Literacy and Numeracy - NAPLAN) testlerinde düzenli olarak en üst sıralarda yer alıyor.

Dr. Vallance teknolojiye yatırım yapmaktansa öğretim kadrosuna yatırım yapmayı tercih ettiğini belirtti. “Dizüstü bilgisayarların olduğu okullarda, bu bilgisayarlar çalındığı, okul bahçesinde yere düşürüldüğü ya da bozulduğu için okullarda tamirat ile ilgilenecek fazladan personel almak ve birkaç yılda bir bu bilgisayarları yenilemek zorunda kalırsınız. Sonra da aynı zamanda tuvaletleri bozuk olan, çatıları sızdıran, yıkık dökük binalı bu okulların bütçesinde büyük bir açık oluşur. Eğer bir sınıfı dizüstü bilgisayarlarla doldurmak ile başka bir öğretmeni işe almak arasında bir seçim yapmam gerekseydi her zaman için öğretmeni tercih ederdim.”

18 yıldır yaptığı müdürlük görevinden önümüzdeki yıl ayrılacak olan Dr. Vallance Cambridge kökenli bir bilim insanı, Yeni Güney Galler Devlet Kütüphanesi’nin mütevelli heyeti üyesi ve Ulusal Sanat Okulu’nun yöneticilerinden biridir.

2014’te Koalisyon hükümeti kendisini ulusal sanat dersleri müfredatını incelemek üzere uzman olarak atamıştır. Dr. Vallance müfredatı “gelişigüzel, belirsiz ve dayatmacı” olmasının yanı sıra “itinadan uzak olması” nedeniyle eleştirmiştir.

Dr. Vallance dünkü açıklamasında dizüstü bilgisayarların öğretmenlikte “büyük oranda bir

² Ulusal Değerlendirme Programı - Okuma Yazma ve Aritmetik (National Assessment Program - Literacy and Numeracy) (NAPLAN) sınavları tüm devlet okullarının ve özel okulların 3’üncü, 5’inci, 7’nci ve 9’uncu sınıflarındaki öğrenciler için her yıl yapılır.

rehavete” neden olduğunu belirtti. “Bilgisayar kullanmak derse hazırlık yapmış izlenimi vermeyi çok daha kolay hale getirdi” diye sözlerine devam etti.

Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Başkanlığının Ulusal Değerlendirme Programı tarafından gelecek yıl yapılması planlanan okuma-yazma ve aritmetik testlerinin dijital ortama taşınması planını da “saçmalık” olarak nitelendirerek eleştirdi: Vallance, “Bu, bundan sonra yıllarca öğrencilerin NAPLAN testlerini bilgisayar üzerinde yapacakları ve elle yazmalarına izin verilmeyeceği anlamına geliyor. Bence bu çok saçma. Çocukların kendilerini yazıyla ifade etme kapasitelerini kaybetmelerine müsaade etmek çok tehlikeli bir şey” dedi.

Dr. Vallance, Sydney Koleji’nin bir araştırma yaparak 3. ve 5. sınıftaki erkek çocukların el yazısı ve bilgisayarda yazılmış ödevleri arasındaki farkları incelediğini belirtti. Araştırma bulgularına göre, “Yaratıcı yazma etkinliklerinde, öğrenciler elle yazmayı, fikirlerini kâğıt üzerinde ifade etmeyi klavye üzerinde yapmaktan çok daha kolay buluyor.”

Dr. Vallance bu sözleri nedeniyle insanların ona “dinozor” yakıştırması yapacaklarından emin olduğunu da ekledi. “Ama ben kesinlikle teknoloji karşıtı değilim. Elektronik araçları severim. Aslında bu kuralları koymamızın bir nedeni elektronik araçları çok seviyor olmamız. Yoksa sürekli boş işlerle uğraşırdık. Teknoloji bir hizmetkârdır, efendi değil” dedi.

“Teknolojinin öğretmen unsurunun yerine geçmesine izin veremeyiz; bence durum şu anda tam olarak bu.” Dr. Vallance sınıftaki bilgisayarların çocukları öğretmenleri ile tartışmaktan ve fikir alışverişinde bulunmaktan alıkoyduğunu belirtti.

“Eğitimdeki en güçlü araçlardan birisinin karşılıklı konuşmak” olduğunu ifade eden Dr. Vallance, “Avustralya genelinde öğretim materyallerinin dijital ortamda sunulmasının normatif etki yarattığını” ifade etti. “Bu durum öğrencilerin başkalarıyla görüş ayrılığına düştüklerinde kendilerini nasıl ifade edeceklerini bilememelerine yol açmakta ve önlerine koyulan her kurala körü körüne uymak zorunda olmadıklarını öğrenmelerini zorlaştırmaktadır, çünkü sorgulama imkânları ellerinden alınmıştır.”

Dr. Vallance Avustralya’nın “eğitime her zamankinden daha çok para harcıyor olmasına rağmen elde edilen sonuçların gittikçe kötüleşmesinin gerçekten büyük bir skandal “ olduğunu söyledi. Orta boyutta bir liseye Sydney Koleji’nde sadece öğretmenler istediklerinde kullanılan akıllı tahtalardan temin edilmesinin 250,000 - 500,000 dolar arası bir paraya mal olduğunu ifade etti. “Bu bir okulun hayatı boyunca çok nadir görebileceği bir miktar. Bu miktar okula yeni öğretmen alınması için de kullanılabilirdi” dedi. “Bence birileri eğitimin bu döneminin tarihini yazmaya başladığında ... sınıf içi teknolojiye yapılan bu yatırım büyük bir yolsuzluk olarak görülecek.”

OECD de okullarda teknolojiye gittikçe artan bu bağımlılığı sorgulamaya başladı. Geçen yıl yayımlanan bir raporda, okulların öğrencileri bilgisayarla tanıştırmadan önce onlara okuma, yazma ve matematikte sağlam bir temel sunması gerektiği ifade edildi. Rapora göre bilgisayar aşırı kullananlar “eğitim hedeflerine ulaşmada çok daha fazla zorluk yaşıyor”.

OECD raporuna göre, “sonuç olarak, teknoloji eğitimi iyileştirebilir ama çok iyi bir teknoloji kötü öğretimin etkilerini ortadan kaldıramaz.”

Eğitimin Teknolojiden Beklentilerine Tarihsel Çerçeve Bir Bakış ve FATİH Projesi

Gökçen Özbek¹

Teknoloji entegrasyonunun ancak, teknolojinin objektif özellikleri sayesinde getireceği avantajlar ile subjektif faktörlerin etkin bir şekilde planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi ile öğrenme ve öğretme sorunlarına çözüm olmaya başlayabileceği sonucuna varabiliriz.

16 yaşında bir erkek çocuğu, ismi, diyelim ki Alper. FATİH projesinin uygulandığı okullardan birinde eğitim öğretim hayatına devam ediyor, en büyük isteği bilgisayar mühendisi olmak “ya hocam, tam da mühendislik değil aslında istediğim, bana stratejik bir yer versinler devletin üst kademelerinde. Bilgi kodlayayım, asal sunucularla bağlantıda olup devlete ait temel bilgilerden sorumlu olayım. Hem makinaları hem bilgileri benim sorumluluğuma versinler... İddialıyım. Eğer herhangi bir dış istihbarat benim sorumluluğumdaki bilgileri edinirse, o saniye cezama razıyım...”

Alper’le disiplin kurulu toplantısından bir kaç ders saati önce tanışıyoruz, çünkü şimdiye kadar 2 tane tableti yanlışlıkla kırmış. Tamire gönderilen tabletlerin geliş süresi uzadığı için de kendisine yeni tabletler verilmiş. İlk tablet verildiğinde evdeki masa üstü bilgisayarını yenileyebilecek parçalar bulma düşüncesi ile tabletin içini açmış, ama parçaları eksik bir şekilde tekrar kapatınca tablet kullanılmaz olmuş. İkinci tabletin şifrelerini kırıp yazılımını değiştirmiş. Bütün öğrencilerin tabletlerini birbirine bağlamış, birinin yazdığı doküman hepsinde görünüyor ve ortak oyunlar oynuyorlarmış. Tüm bunlar fark edilince disipline verilmiş. Disiplin kurulunun toplanmasından bir gün önce tanışıyoruz ve konuşuyoruz Alper’le. Peki diyorum, ne olacak bu FATİH? “Zor hocam, diyor.” “Neden?” diyorum.. “Hocam, bir bizim durumumuza bak, bir de beklentilere... Arada uçurum var!” diyor, ve benim 2 yıl süreceğim çalışmamı 2 cümle ile özetlemiş oluyor...

Bu çalışmanın iskeletini eğitimin teknolojiden beklentileri oluşturmaktadır. Bu beklentilere dair

tarihsel bir çerçeve çizildikten sonra FATİH projesi odağa alınıp beklentiler üç temel başlık altında di-yalektik olarak teknoloji hayranlarının bakış açısı ve oluşturdukları beklentilere karşı şüphecilerin görüşleri tartışılmıştır. Bu iki farklı yaklaşım ile FATİH projesinden beklenenler ve bu beklentileri karşılamada projenin sundukları ve sunabilecekleri ele alınmaya çalışılmıştır.

Tarihsel Süreçte Eğitimin Teknolojiden Beklen-tileri

Eğitim ve teknoloji işbirliği yakın dönemde hızla-nan teknolojik gelişimlerin eğitime entegrasyonu çabaları ile sınırlı değildir, tam aksine bu işbirli-ği milattan öncelere kadar dayanmaktadır. Bunun temel nedeni bir kişiden diğerine veya bir kişiden gruba bilgi aktarma ihtiyacının yüzyıllardır hiç de-ğişmemiş olmasıdır (Lepi, 2012). Temelde değişen ise teknolojiden etkilenen bu aktarımın biçimidir (Spector, 2012). Teknolojinin etkisi insanlığın ilk çağlarında oldukça sınırlı ve azken, çağlar ilerle-dikçe teknoloji-eğitim çemberinin tamamlandığını ve birindeki değişimlerin öbürünü tetiklemeye baş-ladığını görmekteyiz. İçinde bulunduğumuz çağda ise eğitimi var olan teknolojinin dışında düşünmek hemen hemen imkansız hale gelmiş ve bu durum eğitim teknolojilerinin ayrı bir alan olarak şekil-lenerek teknolojinin eğitimin hizmetine en uygun şekilde sunulmasına dair yadsınamaz bir arayışı oluşturmuştur.

Arkeolojik çalışmalar, tarih öncesi insanların mağara duvarlarına ve taşlara yaptıkları resimleri bilgi aktarımı ve ritüeller için kullandıklarını gös-termektedir (Akurgal, 1993). Yerleşik hayatla ge-len tarım ve savaş kültürü daha yapısal bilgi akta-rımı için okulların oluşmasını sağlamıştır (Ozmon ve Craver, 2008). Uzun bir dönem sadece elitlere açık olan akademiler eğitim ve öğretimi kolaylaş-

tırmak için abaküs, ucu sivriltilmiş ağaç, fildişi ya da bronz kalemler ile balmumu ile kaplanmış ağaç levhalar, ve papirus ruloları kullanmışlardır (Dunn, 2011; Jenkins, 1993). Uzun yüzyıllar takip edilen olan bu basit aletlere, orta çağ ile birlikte, aşırı pa-halı ve az sayıdaki kitaplar, çocuk alfabe tabletleri (üzerine harflerin basıldığı tahta alfabe tabletleri), divit ve mürekkep eklenmiştir (Dunn, 2011).

18. Yüzyıla kadar geliştirilen teknolojiler var olan eğitim süreçlerini kolaylaştırılmak için kullanıl-sa da, sınırlı sayıdaki aletin yine sınırlı sayıda bir kitle tarafından kullanıldığını görmekteyiz. 18 ve 19. yüzyılı kapsayan modern zamanlarda, eğitimin devletler bünyesinde yaygınlaştırılarak sosyal sta-tüye ve cinsiyete bakmaksızın her çocuk için zo-runlu hale gelmiş ve bu dönemde geliştirilen pek çok teknoloji daha iyi sonuçlara ulaşma gayesi ile eğitimin hizmetine sunulmuştur (Akyüz, 2010). Bu dönem hem teknolojinin sağladığı olanakların ço-ğalmasını hem de yaygınlaşmasını sağlayarak kur-şun kalem, karatahtaya, fiziksel cezalandırma araçları olarak çeşitli sopalardan, dolma kalemlere ve daktiloya kadar sınıflar pek çok teknolojiyi içe-rir hale gelmiştir (Jenkins, 1993)

Eğitimin değişime göz kırptığı 20. Yüzyıl ise eği-timde teknoloji kullanımı ve entegrasyonuna ba-kışı şu anda algıladığımız yönde değiştirmiş ve en temel ihtiyaçları karşılamaktan problem çözmeye doğru bir ivme kazandırmıştır (Dunn, 2011). Stere-osop ile başlayan süreçte, radyo, eğitsel televizyon, Skinner'ın öğretim makinaları, projeksiyon, video kasetler, kulaklıklar, teksir makinalarından bilgisa-yarlara değin geliştirilen her teknolojik aletin, hem ülkemizde hem de dünyada çözüme dair vaatlerde bulunduğu düşünülmektedir. Bu süreçte, Türki-ye'deki sınıflar pek çok teknolojik alet ile tanışır-ken, en çok üzerinde durulan 1962'de TRT bün-yesinde kurulan Radyo Eğitim Merkezi olmuştur

(Özdil, 1985). Daha sonra Türkiye’de kitleye hitap eden adımlardan biri atılarak televizyona eğitim işi devredilmiş ve 1964’den 1990’lara kadar Anadolu Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın TRT işbirliği ile genç nüfusu hedefleyen eğitilmiş bireyler yetiştirme odaklı çalışmalar başlatılmıştır (Demiray, Sağlık, Gürses, Özgür ve Candemir, 2000; TRT Tarihçe, t.y.). Böylelikle, hem radyolar hem televizyonlar sınıflarda kendilerine yer bularak uzun yıllar eğitim-öğretim süreçlerini desteklemeyi hedeflenmişlerdir, fakat Cuban (2004)’nın da altını çizdiği gibi bu ciddi yatırımların eğitim-öğretimdeki çıktıları tartışılır boyuttadır.

20. Yüzyılı bilgisayar çağı ile kapatan dünya ile paralel olarak Türkiye’de de 1984 yılında okullara bilgisayarların alınması ile başlayan süreç, eğitimin daha iyi olması ve çağı yakalamak gibi amaç cümleleri ile eğitimde bilgisayar entegrasyonuna doğru hızla ilerlemiştir (DPT, 1989). “Eğitimde Çağı Yakalamak 2000” projesi ise bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, bilgisayar derslerinin konulması ve entegrasyon için çeşitli yazılımların hazırlanmasını sağlamış, ama sonuçlar yine beklenildiği şekilde olmamıştır (Uşun, 2004). 2003 yılında MEB ve Türk Telekom işbirliği okullara Internet bağlantısı sağlanmaya çalışıldığını, ama sonucun beklenildiği gibi olmadığını görmekteyiz (HURRIYET, 2003). Ülkemizde pek de hayal edildiği gibi yürümeyen bu projeler daha çok okullarda çürümeye bırakılan teknolojik donanım ile sonuçlanmıştır.

21. Yüzyılda ise var olan teknolojik aletlerin küçülerek bireyselleşmiş ve laboratuvar oluşturma fikri yıkılarak her öğrenciye birer teknolojik alet verilmesini öngören projelere başlanmıştır. Her çocuk için bir bilgisayar (OCPC-One Computer Per Child) olarak başlayan projeler, teknolojinin ilerlemesi ile her çocuk için bir laptop (OLPC- One Laptop Per Child) ve her çocuk için bir tablet (OTPC-

One Tablet Per Child) projelerine evrilmiştir. Hepsinde de temel söylem daha iyi bir eğitim-öğretim sürecine ulaşılması, eğitimde şimdiye kadar çözülmemeyen problemlerin çözülmesi, teknik koşulların iyileştirilerek öğretimin daha iyiye ulaştırılmasıdır (Cuban, 2001).

2010 yılında sunulan FATİH projesi yukarıda bahsedilen her çocuk için bir tablet (OTPC) yaklaşımını içeren, bununla birlikte her sınıfa etkileşimli tahta, diz üstü bilgisayar, projeksiyon makinası, her okula çok amaçlı fotokopi makinası, doküman kamera, mikroskop kamera ve tüm bunların bağlı olduğu bir ağ altyapısı ile internet alt yapısı sunmayı amaçlamaktadır (MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010). Alt yapının kurulmasının yanı sıra, yaşam boyu öğrenme, e-öğrenme, temel bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi hedefler bulunmaktadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmaların bir kısmı projenin verdiği sözleri tutamadığını düşünürken; bir kısmının projenin olumlu çıktılarına odaklandıklarını görmekteyiz. Bu durum, 20. Yüzyılın sonlarında teknoloji entegrasyonuna karşı oluşan aşk ve nefret ilişkisinin temeli olarak düşünülmektedir. Bu entegrasyon çabalarını destekleyen teknoloji hayranları ile bu çabaların istendik sonuçları yaratamamasını eleştiren şüpheciler arasında oluşan diyalektik söylemin, literatürdeki tezleri ve antitezleri oluşturduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ise bu iki söylemi ortaya koyarak bir senteze ulaşmaktır. Bütüne ulaşma sürecinde, genelde teknoloji entegrasyonu, özelde FATİH projesi üç temel başlıkta incelenmiştir. Her başlığı literatürde teknoloji entegrasyonunda yaygın olarak dillendirilen beklentiler oluşturmuş ve her başlıkta hem hayranların hem de şüphecilerin söylemlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

1. Grup beklentiler: Değişimin temel ögesi olarak görülen ve ekonomik rekabet edebilirliği sağlamada teknoloji

Bu birinci grup beklenti, okulların rolünün değiştiği fikrinden temellenmektedir. Okulun, hızla değişen, teknoloji odaklı ve rekabetçi sektörlerle birey hazırlama rolüne odaklanan alan yazarları, bu noktada okulun çağın getirdiği değişimin merkezi olması gerektiğini savunmaktadırlar (Cuban, 2001). Bu değişim odaklı süreç, kendi bilgi ve becerilerini teknoloji yardımı ile geliştirebilen bir insan potansiyeline ihtiyacı vurgulamaktadır (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006). Böylelikle de yetkin yetişkin kavramı, bilgisayar becerilerini, teknolojik alet kullanabilmeyi kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmıştır (Brown, 2007). İnternetin birincil bilgi kaynağı haline geldiği günümüzde, kişiden beklenen, gerekli bilgiye webden ulaşması, bu bilginin kalitesini, güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini test ederek sentezini yapıp yeni bir anlayışa ulaşabilmesidir (Collins ve Halverson, 2009).

Sadece profesyonel hayatta değil, günlük hayatta dahi, kalem kağıdın yerini alan mobil uygulamalar, banka işlerini hatta arkadaşlıkları bile internet üzerinden yönetmeyi getirmektedir. Böyle bir dünyaya insan yetiştirmek de, teknolojiden bağımsız olmayacağından, teknoloji hayranlarının bakış açısını var olan teknolojiyi okulların hizmetine sokarak, öğrencilerin bir an önce kullanmaya başlamalarını ve bu konuda alışkanlık geliştirmelerini sağlamak şeklinde özetleyebiliriz. Bu kapsama, okullarda eğitim teknolojileri ile sağlanan yaratım süreçleri, iletişim ve araştırma etkinlikleri ile depolama, bilgi yönetimi gibi pek çok alanda yetkinlik kazandırma gerekliliğini ilave edebiliriz. FATİH projesine bu birinci beklenti çerçevesinden bakınca, oluşturulan hedeflerin hayran bakış açısı ile oluşturulduğunu görüyoruz. Çünkü, FATİH projesi de, sürekli olarak yenilenen dünyaya insan yetiştirmede okulların bir değişim ajanı rolü üstlenmesini ve bunu ancak teknolojinin rehberliğinde yapmanın mümkün olacağını söylemektedir. Türkiye'nin e-değişim süre-

cinde okulların merkez olacağını belirten proje global bilgi ekonomisinde yer alabilecek nesiller yetiştirmeye odaklanmaktadır (FATİH Projesi, 2012).

Teknoloji hayranlarının bakış açısı böyleyken, şüpheler, teknoloji entegrasyonu ile okulların değişim öznesi olabileceği düşüncesine mesafeli yaklaşmaktadırlar. Literatüre baktığımız zaman, okulların teknoloji dünyasına dair reformun gerçekleştirilmesinde merkez rol oynayabileceğini savunan pek çok çalışma görmekteyiz (Desimone, 2002; DPT, 2006; Fullan, 1991; Yavuz ve Coşkun, 2008). Bu çalışmalardaki ortak noktalardan bir tanesi giriş cümleleridir: Örneğin; eğitimin 21. Yüzyılın ihtiyaçlarını yakalama zorunluluğu... Teknoloji nesilleri yetiştirmek... Hızla değişen teknolojinin toplumu şekillendirmesi.... Sürekli değişen teknolojinin eğitime adaptasyonu... Eğitimin gelecekteki global bilgi ekonomisi için dönüştürülmesi... (Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011; Berman ve McLaughlin, 1975; Desimone, 2002; Fullan, 1991). Bu makalelerdeki tekrarlayan yapıların eğitim teknolojileri konusunda çoktan bir söylem (discourse) oluşturduğunu yadsımak mümkün değildir. Bu söylem temelde teknolojik yeniliklerin okullara taşınmasını kaçınılmaz olarak görmekte ve aksi durumda hızla değişen global bilgi ekonomisine birey yetiştirmede geri kalınacağını empoze etmektedir. Fakat bu zihin haritalanması yönteminde okul sisteminin bazı önemli öğeleri göz ardı edildiği düşünülmektedir (Collins ve Halverson, 2009).

Göz ardı edilen birinci Öğ: Okulların mekanik yapısı: Okul tek parçalı bir sistem değildir. Öğretmenlerden, velilere, uzmanlardan, okul yöneticilerine, velilerden diğer paydaşlara kadar, eğitim programları, planlanma, uygulanma ve değerlendirilme, gibi pek çok süreç ve kişinin içi içe geçtiği karmaşık bir mekanizmadır. Bu kadar fazla boyutu olan ve süreçlerdeki farklılaşma ile bu boyutların

artabildiği okul yapısının yukarıdan inme değişimlere etkin ve hızlı cevaplar vermesinin beklenmesi düşünülemez (Ornstein ve Hunkins, 2004)

Eğitimin pek çok alanında, okul sisteminin inatçı bir şekilde değişime direndiğini görmekteyiz (Ornstein ve Hunkins, 2004). Collins ve Halverson (2009) bu olguyu şöyle açıklarlar: “Okullar asla değişmez değildir; ama bu değişim çok yavaş olur!” (p.30). Bunun sebebi David (2009) tarafından yapıboz (jigsaw puzzle) olarak isimlendirilen, okulların iç içe geçmiş ve kendi kendine sürdürebilen bir yapısının olmasıdır. Örneğin, literatürde, OLPC ve OTPC projeleri ile eğitim programlarındaki amaçların, var olan öğretim yöntemlerinin, değerlendirme süreçlerinin ve her türlü program etkinliklerinin yeniden ve hızlıca şekillendirilmeye çalışıldığını görmekteyiz; oysa ki şüpheciler bu hızlı entegrasyonda zamanın ve esnek bir yaklaşımın önemini unutmamak gerektiğine inanmaktadırlar (Cuban, 2001). 1900’lerde bilgisayar laboratuvarları açma çabası ile yapılan yanlışlıkları tekrarlamamak için okulun her boyutunun ve onun doğal direncinin farkında olmak gerekmektedir (Uşun, 2004). Bu noktada, FATİH projesine dair literatürün gösterdiği üzere, en büyük direnç kaynaklarından bir tanesi öğretmenlerdir (Alkan, Bilici, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011; Bilici, 2011; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Proje kapsamında verilen eğitimin kendileri için yetersiz olduğunu belirten öğretmenler, proje kapsamında sunulan tabletleri kapattırarak derse başladıklarını bile söylemektedirler (Özbek, 2014). Dolayısıyla değişimleri ekstra iş yükü olarak gören öğretmenlerin direncini, onların ihtiyaçları doğrultusunda kırmanın, teknoloji entegrasyonu için ciddi bir adım olacağı düşünülmektedir.

Göz ardı edilen ikinci öge: Tekno-sosyal boyut:
21. Yüzyılın okullara getirdiği ayrışmanın bir di-

ğeri de, öğretmen ve öğrenciler arası tekno-sosyal farklılığın artmasıdır. Prensky (2001) bu durumu “dijital yerliler” ve “dijital göçmenler” kavramları ile tanımlamaktadır (s.1). Dijital yerliler yani şu anda sıralarda oturan gençler bilgisayar öncesine dair bir dönemi bilmemektedirler; hatta artık internetin olmadığı bir dünyayı hayal edemeyen nesiller gelmektedir. Dolayısıyla bilgisayarların, video oyunlarının ve internetin dili bu gençlerin anadilidir. Onlar bu çağın yerlisidir. Türk İstatistik Enstitüsü verilerine göre Türkiye’de bilgisayar kullanımı yaşı 8, İnternet kullanmaya başlama yaşı 9’dur (TurkStat, 2013). Fakat öğretmenler için aynı şey geçerli değildir. Onlar teknoloji ile ilerleyen yaşlarında karşılaşmıştır; ve Prensky (2001)’nin açıkladığı gibi teknolojiye çoktan adapte olmuş öğrencilerin istek, süreç, beklentileri teknoloji ile geç tanışan ve “dijital göçmen” olarak isimlendirilen öğretmen ve diğer paydaşlar tarafından şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Teknoloji çağının yerlisi olan öğrenciler, teknolojiyi hayatlarının bütünleyici parçası olarak görebilirken, pek çok öğretmen ve yetişkin için teknoloji sadece teknoloji olarak kalmaktadır (Dziuban, Moskal, Bradford, Brophy-Ellison ve Groff, 2007). O nedenle, okulu değişimin merkezi haline getirme düşüncesinin uygulanışında ya da okulları global rekabet edebilirlik seviyesine getirme çabasında dijital göçmen olan öğretmenleri, onların koşullarını ve eğitimlerini iyi gözlemleyebilmeli, radyonun büyük bir teknoloji olarak algılandığı dönemlere tanıklık etmiş öğretmenlerin ihtiyaçları net olarak tespit edilerek, okullar sürekli desteklenebilmelidir.

Göz ardı edilen üçüncü öge: Sosyal boyut:
Prensky (2001), önümüzdeki yıllarda bizi nelerin bekleyeceğini bilememekle birlikte, önemli olanın bireyin gelişimini çok yönlü olarak desteklemekten uzaklaşmamak gerekliliğinin altını çizmektedir. Fakat, yine ortak söylemle oluşturulan bir yanlış

olarak bilgisayar teknolojileri ile her bir gelişim alanının teknolojiye atfedilme eğilimi gözlemlenmektedir (Li ve Lui, 2008). Özellikle teknoloji projelerine gösterilen ilgi ve ayrılan bütçelerin büyümesi ile tarihsel süreci olan yurttaşlık idealizmi, demokrasi kültürüne hizmet edecek eğitimin sosyal amaçları tartışma konularının dışına çıkmaya başlamıştır (Cuban, 2001). Global ekonomi için okulların etkili bir araç olduğu vurgusuna odaklanılırken; kamu yararı, vatandaşlık görevleri, demokratik değerler gibi okulun asal konularından uzaklaşılması ile istenen değişimin olumlu yönde gerçekleşmesinin ne kadar mümkün olacağı tartışmalıdır (Putnam, 1995). Dolayısıyla, FATİH projesinin içinde bulunduğu son yüzyılda sadece teknoloji odaklı söylemlerin, milattan öncesine dayanan eğitimin şimdiye değin yapılandırılmış sosyal boyutlarını unutmaya olan eğilimi ile toplumların nereye gideceği tartışma konusudur (Portes, 1998).

2. Grup beklentiler: Öğretme ve öğrenme sorunlarına çözüm olarak teknoloji

Alan yazında, teknoloji entegrasyonunun öğretim ve öğrenme süreçlerine önemli katkıların olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır: Motivasyonun artması, işbirlikçi öğrenmenin desteklenmesi, bilgiye hızlı ve kolay erişim, sınıf ortamını zenginleştirme, zevkli ve ilgi çekici ders işlenmesi, bireysel öğrenmenin desteklenmesi (Bozdoğan & Uzoğlu, 2012; El-Gayar, Moran ve Hawkes, 2011). Teknoloji entegrasyonuna eleştirel bir gözle bakan şüpheciler ise, bu etkilerin nereden kaynaklandığını incelemenin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmada, teknolojinin kendisinden gelen etkilere, yani teknolojinin doğrudan ve sadece kendi varlığı ile sağladığı etkilere teknolojinin objektif özellikleri denilecektir. Diğer taraftan teknolojinin tek başına sağlayamayacağı ve bu çıktıların elde edilmesi için teknolojiye ek olarak yapılması ge-

rekenlerin olduğu durumlara ise subjektif faktörler denilecektir.

Belirtilen objektif özelliklerden ilki bilgisayar teknolojileri ile büyük miktarda bilgiye hızlı bir erişimin sağlanmasıdır. Bunun yanı sıra, objektif özellikler şu şekilde sıralanabilir: Bilginin kişiselleştirilmesi, kullanım kontrolü, etkileşim, oyunlarla ve simülasyonlarla bireysel öğrenmenin desteklenmesi, bilgi iletişimi için multimedya kullanımı, ürünlerin bütün dünya ile paylaşımı, ve sadece öğretmen veya sınıf arkadaşlarından değil daha geniş bir çevreden geri bildirim alabilme fırsatı (Collins ve Halverson, 2009). Bu sayılanlar sınıfta teknolojinin, teknolojik aletlerin ve Internet altyapısının olması ile erişilebilecek objektif özelliklerdir. Bir kolaylaştırıcı veya ek bir sürece gerek olmaksızın, öğrenci, teknolojinin varlığı ile bu boyutlardan faydalanabilir. Fakat, eğitim teknolojisi alan yazını, öğrenme ve öğretme ortamlarında teknoloji kullanımını etkileyen başka unsurlardan da bahsetmektedir. Subjektif faktörler olarak isimlendirdiğimiz bu unsurların, teknoloji entegrasyonun başarıya ya da başarısızlığa ulaşmasında önemli olduğu düşünülmektedir: Sınıf mevcudu, donanım ve yazılım özellikleri, öğretmenin rolü, uzmanlığı, yetkinliği ve adaptasyonu ve öğretimin kalitesi ve metodolojinin uygunluğu; planlama ve süreç yönetimi (Cuban, 2001; ERG, 2013; Schachter, 1999). Bu subjektif faktörler optimize edilmeden, teknoloji entegrasyonunun istenen sonuçları elde etmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Bu noktadaki temel problem, Stone Wiske (Akt. Schachter, 1999)'in altını çizdiği gibi, bir çok kişinin önce eğitimi değil, teknolojiyi düşünmesidir. Oysaki teknolojinin tek başına sunabilecekleri kısıtlıdır. Özellikle de beklenti, öğretim ve öğrenim süreçlerine dair sorunların çözümü ise, sınıflardaki teknolojinin artırılması, okul başarısını iyileştirmeyecektir (ERG, 2013).

FATİH Projesi'nde, "e-Dönüşüm Türkiye kapsamında üretilen ve ülkemizin bilgi toplumu olma sürecindeki eylemleri tanımlayan ... [belgelerde] yer alan hedefler doğrultusunda 2013 yılı sonuna kadar dersliklere bilişim teknolojileri (BT) araçları sağlanarak, BT destekli öğretimin gerçekleştirilmesi" amaçlanmıştır (Fatih Projesi, 2012). Bu temel amaç etrafında şekillenen alt hedefler ise bireylerin e-öğrenme yoluyla kendilerini geliştirme, e-içerik geliştirilmesi, her öğrencinin temel teknoloji kullanımı yetkinliğinin olması, her iki kişiden birinin internet kullanıcısı olması şeklinde sıralanmaktadır (Fatih Projesi, 2012). Bu hedeflerden de görülebileceği gibi, teknoloji ve teknoloji kullanımı odağa alınırken, sürecin eğitim boyutu atlanma eğilimindedir. Fakat, çağın teknolojik aletlerinin belli bir finansman sağlanarak okula getirilmesinin, 1980 ve 1990 Türkiye örneklerinde olduğu gibi istenen çıktılar almada yeterli olmadığını görmekteyiz (Uşun, 2004). Objektif özellikler ile subjektif faktörlerin ayırdına varmaksızın, var olan teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarına getirilmesi, sadece belli noktalardaki beklentileri karşılamaya yetecektir; ve geçmiş örneklerde de görüldüğü gibi öğretimsel problemlerin çözülmesinde yeterli olamayacaktır. FATİH projesi kapsamında da, 2010 yılından bu yana donanım alt yapısının okullarda kurulması, öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması ve interaktif tahta ihaleleri; e-içerikten, eğitimden, eğitim programlarındaki teknoloji entegrasyonundan ve öğretimden daha fazla konuşulmuştur (Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011; Bilici, 2011; Bulut ve Koçoğlu, 2012; ERG, 2012). Dolayısıyla, subjektif faktörlerin göz ardı edilerek sadece objektif özelliklerinden medet umulduğu düşünülmektedir. Ön-değerlendirmeler bu saptamanın doğruluğunu gösterir niteliktedir ve tabletlerin kullanılmamasındaki temel problem olarak yeterli ve öğretime uygun e-içeriğin olmaması gösterilmektedir (Bili-

ci, 2011). 2013 yılından başlayarak e-içerik oluşturma çabaları desteklense de hala EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sitesinde içeriklerin yeterli olmadığı görülmektedir. Alan yazında, altı çizilen ikinci eksiklik, yine bir subjektif faktör olan öğretmen eğitimidir (Kayaduman, Sırakaya, Seferoğlu, 2011; Özbek, 2014). FATİH, öğretmen eğitimini projenin temel bileşenlerinden biri olarak sunsa da, verilen kısa hizmet içi eğitimlerin, teknoloji entegrasyonu planlanan sınıflarda eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanmaktan çok uzak olduğu görülmektedir (Bilici, 2011; Yavuz ve Coşkun, 2004). Dijital göçmen olan öğretmen grubunun, hali hazırda sınıflara getirilen teknolojik araçlarla tanışıklığının olmaması ve hizmet içi eğitimlerde de bu tanışıklığın sağlanamaması projenin önündeki önemli engellerden bir tanesi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, teknoloji entegrasyonunun ancak, teknolojinin objektif özellikleri sayesinde getireceği avantajlar ile subjektif faktörlerin etkin bir şekilde planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi ile öğrenme ve öğretme sorunlarına çözüm olmaya başlayabileceği sonucuna varabiliriz.

3. Grup beklentiler: Eğitimin köklü problemlerine çözüm olarak teknoloji

Eğitimin geniş kitleler için planlanmaya başladığı modern çağlardan bu yana, var olan ve giderek kökleşen problemlerin çözümü için alternatiflerin arandığını görmekteyiz. Bu arayışın da, teknoloji devrimcileri diyebileceğimiz bir grubu yarattığı, ve problemlerin birden çözülebileceğine dair bir illüzyona neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de pek çok teknoloji devrimcisi eğitimde teknoloji entegrasyonuna, var olan problemlere köklü çözüm getirecek süreçler olarak bakmaktadırlar (Cuban, 2004). FATİH projesinin yapılandırılmasında da böyle bir beklenti olduğu düşünülmektedir. Okullarda teknik altyapı ve donanımın sağlanması ile

oluşturulan beklentilerden bir tanesi eğitim sisteminin köklü sorunlarından bir tanesi olan eşitsizliğin çözülmesidir (Tanıtım Toplantısı, t.y). Tek bir boyuttan ele alındığında her öğrenciye aynı teknolojik aletten sağlanmasını öngören OCPC, OLPC ve FATİH gibi OTPC projelerinin fırsat eşitliği yarattığı düşünülebilir; fakat teknolojiye yapılan harcamalara baktığımızda, teknoloji kullanıcıları ile teknoloji izleyicileri arasında sosyal aralığın giderek açıldığını görmekteyiz. Antik Yunan elitlerinden bu yana eğitim hakkı olan üst sosyo-ekonomik seviyedeki gruplar, çocuklarının teknoloji ile çok erken yaşlarda buluşmalarını sağlayarak onların aktif teknoloji kullanıcısı olmalarını sağlamaktadırlar (Jenkins, 1993). Bu nedenle, tek bir alanın eşitlenmesi ile bütün koşulların eşitlendiğini söylenmesi çok önemli bir problemin yadsınması anlamına gelecektir. Cuban (2001)'in altını çizdiği gibi ülkelerde var olan coğrafi, sosyal ve ekonomik farklılıklar zaten bir eşitsizlik döngüsü yaratmaktadır. Türkiye'de "sezonluk işçiler," "İnternet erişiminin olmadığı bölgeler," "kız çocuklarının okullaşma oranı," "kırsal okullardaki fiziksel yetersizlikler" gibi pek çok konu eğitimde hali hazırda bir eşitsizlik döngüsü yaratmaktadır. Bu döngünün diğer öğelerine müdahale edilmeksizin, öğrencilerin sadece teknoloji ile tanıştırılması, FATİH ile çizilen beklenti tablolarının ne kadar gerçekçi olduğunun tartışılmasına neden olmaktadır (Akgül, 2012). Çocuklara evlerinde sağlanan koşulların farklılığı, teknoloji ile erken yaşta tanışan çocuklarla, ancak lisede tanışan çocukların teknoloji algıları, dağıtılan tabletlerde 3G bağlantısı olmaması projedeki eşitlik ilkesini en başından olanaksızlaştıran noktalar olarak görülmektedir.

Teknoloji entegrasyonuna hayran gözü ile bakanların, eğitimde sağladığı dinamizm yadsınamazken, yüksek bütçeli bu projelerin oluşturulan beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı boyutları çalışan

şüphecilerin görüşmelerinin de göz ardı edilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda her iki tarafın savlarını tez ve antitez diyalektiğinde düşünmenin ve bütüncül bir bakış açısı ile senteze varmanın gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda da FATİH projesinde, rasyonellikten uzak beklentilerden kaçınarak, doğru analizler üzerinden şekillenecek faydaların realist bir bakış açısı ile değerlendirilip akılcı planlamalar ile işlerlik kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Disiplin kurulundan üç gün sonra Alper'le tekrar görüştük. Sonucu çoktan öğrenmeme rağmen, kendisine ne olduğunu sordum. "Tablet elimden alındı hocam," dedi, "bir süre de vermeyeceklermiş..." Anlıyorum, anlamında başımı salladım ve "bu sonucu birazcık hak etmiş olabilir misin acaba?" diye sordum... "Nereden baktığınıza göre değişir, hocam" dedi, ve bence, bu yazıyı bitirebilecek en güzel son cümleyi söylemiş oldu.

KAYNAKÇA

- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (fatih) projesi: karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim 2011*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Akurgal, E. (1993). *Ancient civilizations and ruins of Turkey*. İstanbul: NET Yayınları.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi -M.Ö. 1000-M.S. 2010*. Ankara: PegemA.
- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. T., Temizhan, O., ve Çiçek, H. (2011). Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) Projesi. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Berman, P., ve McLaughlin, M.W. (1975). *Federal programs supporting educational change: Volume 4*. Santa Monica: RAND.
- Bilici, A. (2011) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde Fatih Projesi'ne yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O. örneği. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. ve Uzoğlu, M. (2012). *The development of a scale of attitudes toward tablet PC*. *Mevlana International Journal Of Education*, 2(2), 85-95.
- Brown, J. S. (2007). *Innovation and technology: Interview*. Wired Magazine. Erişim Tarihi 28 Nisan 2015, www.

johnseelybrown.com/wired_int.html

Bulut, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.

Collins, A. ve Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools*. New York: Teachers College Press.

Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cuban, L. (2004). *The blackboard and the bottom line*. London: Harvard University Press.

David, J. (2009). Personal communication. A. Collins ve R. Halverson (Ed.) içerisinde *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools*. New York: Teachers College Press.

Demiray, E., Sağlık, M., Gürses, N., Özgür, A. Z., ve Candemir, A. (2000). Distance education and educational TV producing process. *The Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 1(1), 17-24.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-480.

Dunn, J. (2011). *The evolution of classroom technology*. Erişim Tarihi 2 Şubat 2016, <http://www.edudemic.com/classroom-technology/>

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1989). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı 1990-1994*. Ankara: DPT.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2006). *Bilgi toplumu stratejisi 2006-2010*. Ankara: DPT.

Dziuban, C.D., Moskal, P.D., Bradford, G.R., Brophy-Ellison, J. ve Groff, A.T. (2010). Constructs that impact the net generation's satisfaction with online learning. IR. Sharpe, H. Beetham ve S. de Freitas (Ed.) içerisinde, *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences*. New York: Routledge.

El-Gayar, O., Moran, M. ve Hawkes, M. (2011). Students' acceptance of tablet PCs and implications for educational institutions. *Educational Technology & Society*, 14(2), 58-70.

ERG (2013). Turkey's FATİH project: A plan to conquer the digital divide or a technological leap of faith. Erişim Tarihi 5 Şubat 2016, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Fatih.rapor_ENG_son_.pdf

FATİH projesi. (2012). Erişim Tarihi 22 Mart 2016, <http://www.fatihprojesi.com/?Bid=870858>

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

HURRIYET (2003). 650 bin öğretmene e-posta. Erişim Tarihi 5 Şubat 2016, <http://www.hurriyet.com.tr/650-bin-ogretmene-e-posta-ogrenciye-porno-filtresi-192293>

Jenkins, I. (1993). *Antik devirde çocuk eğitimi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları

Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi *Akademik Bilişim 2011*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel.

Lepi, K. (2012). *A quick look at the history of education technology*. Erişim Tarihi 12 Ocak 2016, <http://www.edudemic.com/a-quick-look-at-the-history-of-education-technology/>

Li, R. ve Liu, M. (2008). The effects of using a computer

database tool on middle school students' cognitive skill acquisition in a multimedia learning environment. R. Kobayashi, (Ed.) içerisinde, *New educational technology*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2010). *Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH)*. Erişim Tarihi 2 Şubat 2016, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerikincele.php?id=2>

Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. ve Russell, J. D. (2006). *Instructional technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers, and using media*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. United States: Pearson Education, Inc.

Ozmon, H. A. ve Carver, S. M. (2008). *Philosophical foundations of education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Özbek, G. (2014). *Eğitimde tablet bilgisayar kullanımı için bir model geliştirme: beklentilerden gerçekliklere*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ.

Özdil, İ. (1985). *Uzaktan eğitim teknolojisi, TV yoluyla doğrudan öğretim ve kapalı devre TV*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology* 24, 1-24.

Prensky, M (2001). Digital natives, digital immigrants : Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.

Schachter, J. (1999). *The impact of education technology on student achievement: What the most current research has to say*. California: Milken Exchange.

Spector, J. M. (2012). *Foundations of educational technology*. New York: Routledge.

Tanıtım Toplantısı (t.y.). Erişim Tarihi 21 Nisan 2016, <http://www.fatihprojesi.com/?pnun=6&pt=TANITM+TOPLANTISI>

TRT Tarihçe. (t.y.). Erişim Tarihi 2 Şubat 2016, <http://www.trt.net.tr/Kurumsal/Tarihce.aspx>

TurkStat (2013). *Information and communication technology (ICT) usage in households and by individuals*. Erişim Tarihi 13 Mart 2015, <http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBul-tenleri.do?id=13569>

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 274-286.

Yetişkin Eğitimi ve Sivil Toplum¹

J. Crowtherand & I. Martin²

Çeviri:Nursaç Yalçın - Zeynep Alica

İyi bir yetişkin öğrenmesinin müzakereci ya da söylemsel demokrasi sürecine model oluşturduğunu vurgulamak gerekir. Yetişkin eğitiminin bu açıdan, kilit düşüncelerin ve iddiaların test edildiği ve sorgulandığı prefigüratif bir demokrasi çalışması olduğu söylenebilir. Bu tür bir öğrenmenin amacı illa ki uzlaşmaya varmak değildir, amaç uzlaşmamak konusunda uzlaşmak da olabilir pekala, nihayetinde esas hedef sonuçları ile birlikte demokratik şekilde yaşamayı öğretmektir.

Sivil Toplum: Tanımlama Problemi

Sivil toplum fikrinin farklı zamanlarda farklı yöntemlerle ne tür sosyal ve politik mücadeleler verildiğine, kazanıldığına veya kaybedildiğine bağlı olarak konuşlandırıldığını ve tanımlandığını anlamak önemlidir. Sivil toplum belirli zamanlardaki mücadelelerin ve belirli tartışmaların parçasıdır. Bu nedenle, örneğin yetişkin eğitiminde yer alan çağdaş yorumlamalar, Putnam'ın sivil toplumu sosyal sermaye olarak gören muhafazakar formülasyonundan Gramsci'nin sivil toplumu ideolojik ve ahlaki egemenlik mücadelesinin olduğu yer olarak tanımladığı radikal sivil toplum kavramına dek çeşitlilik göstermektedir.

Walzer (1996: 7) sivil toplumu gönüllü insan ilişkileri alanı ve bu alanı dolduran iletişim ağları olarak tanımlar. Aslında günümüzde yaygın olarak kabul gören kullanımında sivil toplum, piyasa (ekonomik üretim, tüketim ve değişim) ve devletten (resmi, temsili politika) ayrılır. Sivil toplum, çoğunlukla resmi olmayan sosyal ve politik yaşamın içindeki vatandaşların görece özerk yollarla ve özgürce seçilmiş projeler ve kendi kolektif ilgilerini sürdürdükleri gönüllü gruplar, hareketler ve derneklerde bir araya gelmelerini ifade eden bir kavram olarak anlaşılmaktadır. Bu nedenle modern sivil toplum kuruluşları, sendikaları, işveren federasyonları, kiliseleri, gönüllü kuruluşları, devlet dışı örgütleri (NGOs), kar amacı gütmeyen teşebbüsleri, kültürel ve etnik grupları, halk kampanyalarını ve çeşitli hareketleri kapsamaktadır. Devlet dışındaki bu tür resmi olmayan ve kurumsallaşmamış politik hareketlerin sahip oldukları kısmi özerklik ve canlılığın devlet içerisinde sağlıklı demokratik bir iklim oluşması için önkoşul niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Gerçekte, sivil toplum çoğu zaman devlet veya pi-

¹ Bu makale Editörlüğünü Kjell Rubenson'un yaptığı "Adult Learning and Education" (2010, Elsevier) kitabından özetlenerek çevrilmiştir. Ss.265-270.

² University of, Edinburg, UK

yasa tarafından denetim altına alınma, istila edilme ve sömürgeleştirilme tehlikesi altındadır. Örneğin, üçüncü yol politikaları (third way) yurttaş ve yurttaşlık ile ilgili toplulukları devlet ve piyasanın çıkarlarıyla belirlenen bir ortaklıkla bir araya getirmeye çalışmaktadır. Benzer şekilde neo-liberal özelleştirme ve yapısal uyum programları devletin sınırlarını eski haline getirme yönündeki çabalarıyla sivil toplumu en fazla devlet politikasının oluşturulmuş bir aracına veya piyasanın uzantısına dönüştürebilir (Hodgson, 2004).

Sonuç olarak, sivil toplum bir ideal olduğu kadar düşüncedir de. Özü itibariyle, sadece demokratik bir hayatın hayalini tasavvur etmez ayrıca başka bir dünyanın mümkün olabileceğini gösteren bir tür prefigüratif çalışma alanını da temsil eder. Öyleyse sivil toplumun çok farklı sayıda büyük grup ve kuruluşların özgürce tartışabildiği, ideolojik mücadele ve ekonomik sosyal ilişkilerin alternatiflerinin düşünüldüğü özgürleştirici alan, bireyin yaşamak istediği tür dünyayı inşa etmeyi tartışan bir entelektüel alan olarak anlaşılması oldukça mühimdir (Howell ve Pearce, 2002: 2-8).

Yetişkin Eğitimi ve Bugünün Sivil Toplumu

Son yıllarda sivil toplum düşüncesine yönelik ilginin dikkate değer bir şekilde yeniden canlanmasının birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı çok sayıda nedeni vardır. Bunlar; Doğu Avrupa'daki devlet güdümlü ekonominin ve totaliter komünist devletlerin çöküşü ve başarısızlığı; sosyal demokrat refah devletlerindeki mali kriz ve kamu hizmetlerinin sunumunda neoliberal kesintilerin etkisi; temsili demokrasi ve bu politikanın karakteristik özelliği olan demokrasi eksikliği konusunda gidecek artan hayal kırıklığı; sivil toplum örgütlerinin ve diğer üçüncü sektör araçlarının hem yönetişim

hem de hizmet dağıtımında rollerinin artması ve bunun önemi; yeni toplumsal hareketlerin büyümesi ve bunların radikal siyasal ve ekonomik değişim talepleridir. Edwards (2004: 13-15) sivil toplumun siyasal, ekonomik ve sosyal açılardan kalkınmışlık rolleri arasında ayrım yapar: sivil toplum piyasanın başarısızlığını ve azgelişmişliğini telafi eder, sosyal sermaye ve kayıt dışı refahın oluşmasını destekler ve tabandaki insanların güçlerinin gelişmesi için bir alan sağlar. Youngman'ın (2000: 209/210) periferik kapitalizm olarak adlandırdığı bağlamda Youngman sivil toplumu, demokratikleşmeyi arttıran ve alternatif kalkınma modellerini inşa eden –her iki aşamada da sıradan insanlara gücü geri verir– bütünüyle pozitif şartlar taşıyan işlevlere sahip bir kavram olarak görür. Daha teorik bir düzlemde bakıldığında, Antonio Gramsci'nin çalışmalarının sivil toplumu, radikal solun mücadelesinde kilit alan olarak sunmak açısından ayrı bir önemi vardır. Buna ilaveten demokratik düşünce açısından Habermas'ın fikirleri oldukça yararlı ve etkili olmuştur. Sivil toplumun gerçek politik değişim üzerinde etkisi ise İskoçya, Polonya, Latin Amerika, Güney Afrika gibi çeşitli örneklerle yakın tarihte kendisini göstermiştir.

Welton'ın (2001) vurguladığı gibi, sivil toplum düşüncesinde ille de ilerici hatta sivil olan bir şey yoktur. Diğer taraftan baskı ve adaletsizliğe karşı özgürlük ve daha fazla demokrasi için sürdürülen mücadelelere odaklanmak açısından mevcut kullanımın yaygınlaştırılması eğilimi vardır. Özünde bu tutum yeni düşünme biçimini kışkırtmak açısından etkili olmuştur. Örneğin Post-Marksist solda yeni toplumsal hareketlere dönük ilgi geleneksel işçi sınıfının artık özgürleştirici projenin ayrıcalıklı temsilcisi olarak kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Mouffe, 1992). Gerçekten de sivil toplum ile

ilgilenen bazı yazarlar kendi hallerinin farkında olan radikal pozisyon değişikliğini benimsemektedirler. Örneğin Powell ve Geoghhegan (2004: 7) sivil toplumun yeni yüzü olarak adlandırdıkları şeyin, 'yoksulların ve ezilenlerin ilişkisel etkinlikler yoluyla bir ses oluşturdıkları liberal demokrat toplumlarda demokratikleşme için bir gücü' simgelediğini ve böylelikle baskı ve sömürüye karşı mücadeleyi yürütmek için ortak bir sebebin oluştuğunu ifade etmektedirler.

Sivil toplumun yurttaşların bir araya gelerek demokrasiyi işler hale getirdikleri özel bir alan olarak ele alınabileceğine ilişkin bir yaklaşım söz konusudur (Cohen ve Arato, 1992). Öte yandan, bu öğrenme süreci farklı amaçlar için farklı yöntemlerle ideolojik olarak inşa edilmiş bir süreç olabilir. Günümüzde yetişkin eğitimi alanının büyük bir kısmının, özellikle de yaşam boyu öğrenme kisvesi altında, devletin ekonomi politikalarının bir aracı olarak kullanıldığı açıktır. Bunu sürdüren teknik rasyonalitenin toplumsal amaçlarla veya demokratik düşünceyle bir ilgisi yoktur. Diğer taraftan toplumsal hareketlerdeki öğrenmenin her zaman özel bir yetişkin eğitimi bir türü olduğunu kabul etmek oldukça önemlidir. Bazı yazarlar da sivil toplumun radikal yetişkin eğitiminin doğal alanı olduğunu öne sürerler. Welton (1995, 2001, 2005) öğrenmenin, radikal yetişkin eğitiminin özellikle de tam merkezinde yer alan özgürlükçü düşüncelerle örtüşen öğrenmenin, dernekleri, grupları ve sivil toplum hareketlerini karakterize eden iletişimsel etkileşimle geliştiğini ileri sürmektedir.

Sivil Toplum ve Yetişkin Eğitimi Üzerine Üç Bakış Açısı

Toplulukçu (Communitarian) Bakış Açısı:
Üyeliği Öğrenme

Toplulukçu bakış açısının ana karakteristiği, sivil toplumda gerçekleşen, birbiriyle bağlantılı bir dizi sosyal değişimin neden olduğu ahlaki standart düşüşüne yönelik odaklanmadır. Bu değişimler 1960'lardaki serbestlik, geleneksel aile yapısının çözülmesi, sosyal güvenin azalması, refah devletinin koşulları ile beslenen bağımlılık kültürünün büyümesi, özellikle gençler ve işsizler arasında sorumluluk eksikliğinin yaygınlaşması, şiddet suçlarının artışı ve azınlık haklarının artması gibi olaylardır (Etzioni, 1995). Bu eğilimler neoliberal politikalarla ilişkili olarak dizginlenemeyen çıkar odaklı yönelimlerin zoruyla 1980'lerde oldukça hız kazanmıştır. Toplulukçular toplumsal sorunlara neden olan bu grupları ahlaki açıdan yeniden düzelterek toplumun ahlaki temellerini desteklemeyi amaçlarlar. Sivil toplumun aktif üyeleri ve daha sonrasında da sorumlu bireyler olmaları için insanları eğitmek bu durumun çaresi olarak gösterilmektedir.

Toplulukçuluğun muhafazakârlığı yetişkin eğitimcilerin büyük kısmına pek çekici gelmemiştir. Bununla birlikte insan ilişkilerinin onarım ve yeniden inşaya ihtiyaç duyduğunu söyleyen mesajı, kilit bir politika kaygısı olarak kendini gösteren sosyal sermayenin ortaya çıkışıyla ahenkli bir uyum yakalamıştır. Bu da ancak etkin bir sosyal politika ve yetişkin eğitimi ile mümkün olabilir. Baskın sosyal sermaye geleneği, bozulan insan ilişkileri nedeniyle baltalanmış görünen güven ve karşılıklılık normlarına atıfta bulunmaktadır. Putnam'ın (2000) Amerikalıların (kulüplere gitmektense) yalnız bowling oynadıkları (nı vurgulayan) metaforu, insanları bir araya getirip birbirine bağlayan ortaklaşa etkinliklerin, işbirliğinin ve güvenin kaybolduğu duygusuna işaret etmektedir. Toplulukçu yaklaşım bireylerdeki ahlak yokluğunu ana problem olarak

merkeze yerleştirirken sosyal sermaye insan ilişkilerinin yapısındaki eksikliğin yerini doldurmaktadır. Putnam'ın (bakınız Putnam, 1993; Coleman, 1994) araştırması, akademisyenler arasında sosyal sermaye endüstrisinin büyümesini adeta teşvik etmiştir. Sosyal sermayeyi köprüleme (farklı gruplar arasında bağ kurma) sosyal sermayeyi birleştirme (benzer düşüncelere sahip insanlar arasında anlaşmayı geliştirme) ve sosyal sermayeyi ilişkilendirme (farklı güç ya da sosyal statü seviyeleri arasında bağlantı kurma) arasında ayrımlar yapılmıştır (Kay, 2005).

Sivil işlerde katılım, karşılıklılık ve güven topluluğun gelişimini besler. Bunlar topluluktaki sosyal sermayenin artmasına ve yeni arayışlar yaratılmasına yol açar. Birleşik Krallık'ta bulunan Öğrenmenin Yaygın Faydaları Merkezi sosyal sermayenin yetişkin eğitime etkisi ile ilişkili sosyal, siyasi ve sağlık alanlarındaki olumlu çıktılar konusunda çok sayıda belge ortaya koymuştur (Schuller ve diğerleri, 2004). Zorunlu eğitim sonrasında -yetişkin okuryazarlığı dahil- eğitime katılım, kentsel sorumluluğu inşa etmenin ve güveni geliştirmenin bir aracı olarak tanımlanmıştır (Field, 2005; Tett ve diğerleri, 2006). Ayrıca sosyal sermayenin artan ekonomik etkinliği büyütmesi muhtemeldir çünkü güven düzeyinin ve bağlantı ağlarının artması işleri kolaylaştırır (Falk ve Kilpatrick, 2000). Bununla birlikte eğitim konusunda negatif eğilimleri olan gruplar arasında birleştirici sosyal sermayenin çok fazla olması yetişkin eğitime katılmamanın sebebi olarak gösterilmektedir (McGivney, 2001). İnsanları bağlayan bağ bazı durumlarda onları fazlaca sıkabilir. Sosyal sermaye gönüllülük ve kişilerin topluluğun aktif bir üyesi haline gelmesi biçiminde kent katılımına katkıda bulunabilir (Schuller ve diğerleri, 2004).

Sosyal sermaye düşüncesi, tartışmaya açık bir şekilde, hem oldukça normatif hem de siyasi olarak elverişlidir. Sosyal ilişkilere odaklanmak toplumsal yapıda eşitsizliklere ve kaynakların göz ardı edilmesine yol açtığından elverişlidir. Etzioni ve Putnam, topluluğun ve topluluğun sahip olduğu sosyal sermayenin azalışının rastlantısal faktörleri olarak yoksulluk ve eşitsizlik üzerinde çok az durmuşlardır. Bu nedenle sivil toplumun ekonomiden ayrı tutulması, tartışmayı güç ve refahın dağıtılması gibi politik olarak tartışmalı konulara saptırır. Sosyal sermayenin bazı türlerinin değerli bazılarının değersiz olarak kabul edilmesi söz konusudur. Örneğin Yeniçağ Seyyahları gibi topluluklar yüksek oranda sosyal sermayeye sahip olabilirler ancak bunlar topluluk olarak hükümetin desteklemek istediği türler arasında değildir.

Sivil toplumun canlanmasında devletin rolünden ziyade sivil topluma odaklanmak sorumlulukları yasa hükmünden gönüllü çabalara devrederek devleti bu zor görevden kurtarabilir (Ehrenberg, 2002). İşin garip yanı, devletin sivil faaliyetlere katılım konusunda desteğini artırması ile öğrenme için demokratik alanların azalışı aynı anda gerçekleşmektedir. Politikanın davetli alanları ile toplulukların talep edilmiş alanları arasındaki fark demokratik katılım konusunda iki farklı düşünme yolu ortaya koymaktadır (Gaventa, 2006). Politikanın davetli alanında, katılım, yukardan aşağıya politik emirler çerçevesinde oluşturulur, diğerinde ise talepler aşağıdan yukarıya doğru olduğu için katılım alanları kendiliğinden oluşur. Her iki yaklaşım da yetişkin eğitime katılım açısından fırsatlar sunar fakat içerik, amaç ve odaklanılan iş farklı bakış açılarını ve mücadeleleri de beraberinde getirir.

Habermasçı Bakış Açısı: Müzakere İçin Öğrenme

Yetişkin eğitimi perspektifinden bakıldığında, Jürgen Habermas'ın hem (evrensel değerler ve amaçların artık kendisi için bir anlam ifade etmediği) post-modernizmin göreceliliğinden hem de (ekonomik bir amaç için sadece politik araçlar haline gelen) kapitalizmin araçsallığından demokrasiyi ve demokrasiye içkin öğrenme süreçlerini kırtarmakla meşgul olduğunu düşünmek mümkündür. Modernitenin daha insani bir dünya yaratmak için insan aklını kullanma rüyasını terk etmeyi kararlılıkla reddeden Habermas (Brookfield, 2005: 25 ve 26) için eleştirel teorinin esas görevi, insanları kendileri için yapısal ve yaratıcı biçimde düşünmeye yüreklendirmek ve demokratik söylemin mutabık kılınan kurallarına uymalarını sağlamaktır. Bunlar hiçbir zorlama yapılmadığını, sorgulanmaksızın, meydan okunmaksızın herhangi bir şeyin söylenebileceğini, hiç kimsenin dışarıda bırakılmadığını kesinleştirmek amacıyla yapılır (Chambers, 1996: 197).

Habermas, sivil toplumu, “örgütlenmiş kamusal alan çerçevesi içerisinde, genel çıkar sorunları üzerine problem çözücü söylemleri kurumsallaştıran birliktelikler ağı” olarak tanımlarken, sivil toplum içerisinde gerçekleştirilen demokratik çalışmayı vurgulamaktadır (Habermas, 1996: 367). Sivil toplumun ünlü çağdaş kuramcısı John Keane'e göre, Habermas açısından temel ayırım, sırasıyla idari güç ve para tarafından düzenlenen politik ve ekonomik sistemlerin mantığı ile iletişim ve dayanışmaya dayanan kendi kendini örgütleyen kamusal alanların yaşam dünyası arasındadır (Keane, 1988: 18). Bu anlamda, devlet ve ekonomik güç farklı iktidar sistemlerine dayanan birbirlerini tamamlayan alanlarıdır. Sivil toplum ise bir ölçüde bunlara karşıt olarak tanımlanır. Sınırlar sıklıkla değişir ve büyük ölçekli iç içe geçme ve örtüşmele-

rin gerçekleşmesi olasıdır. Ancak yine de, bu ayrımı sürdürmek önemlidir.

Demokratik müzakere, özünde iletişimle ve birbimizle iletişim kurarken dili nasıl kullandığımızla ilgilidir. Bu tarz bir söylem, tartışmanın kurallarını da içerir ve öğrenmek zorunda olduğumuz bir süreçtir. Bu süreçte akla başvurmamak, öyle yapılmazsa süreci sindirip yozlaştıracak olan iktidar çarpıklıklarını ortadan kaldırır. Demokrasi, eşit yurttaşlar arasında, üzerinde anlaşmaya varılmış olan kurallar ve usullere göre yönetilen rasyonel düşünme süreciyle kurulur ve sürdürülür. Diğer bir ifadeyle, yetişkin eğitimi insanların piyasa veya devlet sistemlerinin yönettiği mekanizmaların sömürgeleştirmesi ve işgaline karşı esasen kendileri oldukları yaşam dünyasını savunma ve demokratik kültürü inşa etmeyi savunan Habermasçı demokratik kültür inşası ve düşüncesinin tam olarak merkezinde yer almaktadır Habermas demokrasiyi korumak gerektiğinde sivil toplumun açık tutması gereken müzakereci demokrasinin alanı olarak anlaşılan kamusal alandaki demokratik tartışmaları sürdürmek için gereken söylemsel şart ve prosedürlerin belirlenmesi konusunda kaygılıdır. Bu hiçbir zaman bitmeyen ve zorunlu bir şekilde devam eden bir süreçtir.

Örgütlenmiş kamu alanları ve demokratik müzakereye yönelik ilgiyi yansıtan çok sayıda yetişkin eğitimi yaklaşımı örneği vardır. Birleşik Krallık'taki İşçilerin Eğitim Birliği (The Workers Educational Association) siyasi katılım ve toplumsal amaç geleneğinin en iyi taşıyıcılarından biridir (Fieldhouse, 1996). Bu geleneğin belki de en belirgin örneği çalışma gruplarıdır. Terim üyeler arasında eşitlikçi bir ilişki olduğunu, grubun katılımı ve demokratik tartışmaların ortak ilgi ya da çıkarlara odaklandı-

ğını ima etmektedir. Oluşturulan örgütlü demokratik öğrenmenin bu biçimi, Kuzey ülkeleri ve İskandinav ülkelerle güçlü bir şekilde ilişkilendirilir. Aynı zamanda Amerika Birleşik Devletleri'nde de önemli paralellikler vardır ve 19.yy'daki dayanışma ve işçi hareketlerinde öğrenmeye temel oluşturan karşılıklılık ilkelerinde yankısını bulmuştur (Bjerkaker ve Summers, 2006). Bununla birlikte Welton'un (2005) da belirttiği üzere ilerlemeci hareketlerde gerçekleşen sosyal öğrenme, içinde yeni anlamların yaratılıp tartışılabildiği iletişimsel bir kamusal alan oluşturur. Bu hareketler yaşam dünyasının önemli olduğunu öne sürerler ve siyasi/ekonomik sistemlerle ilişkilendirilen araçsal akılcılığın gücünün yozlaştırıcılığına karşı yaşam dünyasını savunurlar.

Habermasçı bakış açısının önerisine göre yetişkin eğitiminin görevi, sivil toplumun gönüllü dernekleri ve ortaklıkları içerisinde bu tür bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken vesile ve bağlamı yaratmaktır. Bunun ne anlama geldiği üzerine düşünmek için, Habermas (1978) her biri farklı ilgi alanlarına dayanan üç öğrenme alanı arasında ayrım yapar: yaşadığımız dünyayı kontrol etmek ve çevreyi manipüle etmekle ilgilenen teknik öğrenme; bireyler arası anlaşma ve ilişkilerin geliştirilmesi ile ilgilenen pratik öğrenme; kendini anlama ve eleştirel bilinçlilik üzerinde duran özgürleştirici öğrenme. Her birinin demokrasi için öğrenmede önemli bir rolü vardır. Ancak, şüphesiz, Habermas'ın ana ilgi odağı özgürleştirici projedir.

İyi bir yetişkin öğrenmesinin müzakereci ya da söylemsel demokrasi sürecine model oluşturduğunu vurgulamak gerekir. Yetişkin eğitiminin bu açıdan, kilit düşüncelerin ve iddiaların test edildiği ve sorgulandığı prefigüratif bir demokrasi çalışması

olduğu söylenebilir. Bu tür bir öğrenmenin amacı illa ki uzlaşmaya varmak değildir, amaç uzlaşmak konusunda uzlaşmak da olabilir pekala, nihayetinde esas hedef sonuçları ile birlikte demokratik şekilde yaşamayı öğretmektir.

Gramsci'ci Bakış Açısı; Eylem İçin Öğrenme

1970'lerden bu yana radikal yetişkin eğitimi, toplumsal değişimde entelektüellerin rolü ve kültürel politika ile ilgili çalışmaları nedeniyle İtalyan Marksist Antonio Gramsci'den ilham almıştır. Gramsci, sivil toplumu tanımlarken asla kesin ifadeler kullanmaz, ancak onun çalışmalarında sivil toplumun devlet ile olan ilişkisi benzersizdir. Gramsci toplumun üstyapısının iki yanı arasında, sivil toplum ile devlet/politik toplum açısından farklar ortaya koyar. Bunlar sınıf egemenliğini güçlendiren iki iktidar biçiminin hayata geçirilmesine karşılık gelmektedir: Hegemonik güç (toplumdaki değerler, yöneten ve yönlendiren düşünceler) ve devletin zorlayıcı yasal güç üzerindeki tekeli. Sivil toplum özerk ve özgür birliklere dayanan sosyal ilişkilerle karakterize edilen gönüllü organlar, sendikalar, kiliseler gibi sözde özel örgütlerden oluşurken, devlet öncelikli olarak mahkemeleri yargı organları ve silahlı kuvvetleriyle hayata geçirilen etkinlikleriyle ilişkili biçimde tanımlanır. Gramsci (1971) elbette devletin yalnızca zorlayıcı olmadığının farkındadır. Bundan daha önemlisi, devlet ile sivil toplum arasındaki sınırların geçirgenliğidir. Örgütler ve pratikler her iki çevrenin de sahip olduğu sosyal ilişkileri kapsayabilir. Sınıf kurallarını yeniden üreten sivil toplum ve devlet arasındaki bağlantılar, Gramsci'nin sivil toplum+politik toplum olarak devlet, diğer bir deyişle baskının zırhı tarafından korunan hegemonya, biçiminde genişletilmiş olan devlet düşüncesinde de yansıtılmıştır.

Bununla birlikte, sivil toplumun devlete olan belirgin uzaklığı şu anlama gelir, sivil toplum egemen hegemonyanın yayılımı için güçlü bir araç vazifesi görebilir. Örneğin eğitim, çoğu ülkede devlet tarafından sağlanır ve devletin ekonomik öncelikleri ile politikalarından etkilenir. Bununla birlikte, Gramsci ilginç bir biçimde eğitimi sivil toplumun içine yerleştirir. Toplumsal yeniden üretim için okul önemli bir kurumdur. Buna ilaveten, okullaşma zorunlu olabilir ancak yetişkin eğitimi gönüllü bir statüye sahiptir. Yine de, eğitsel ilişkilerin temeli esasında kapalı olmaktan ziyade açıktır. Eleştirel eğitim, egemen hegemonyayı basitçe yeniden üretmek yerine onunla çatışmaya olanak sağlayabilir. (kısmen devletin kısmen sivil toplumun ürünü olan toplumsal ilişkiler tarafından üretilmiş olan) bu karmaşa, egemen değerler, fikirler ve önceliklere karşı direniş için alan ve fırsatlar sağlar.

Yetişkin eğitiminin gönüllü doğası, bu alan daha özgür bir statüye sahip olduğu için, radikal eğitime potansiyel olarak daha fazla alan sağlayabilir. Yetişkin eğitimi, işçi sınıfını geleneksel entelektüellere bağımlılıktan uzaklaştırmak için vazgeçirme de hayati bir rol oynar. Bunu kendi organik entelektüellerini yaratarak yapar. Bu organik entelektüeller işçi sınıfının çıkarlarını kolaylıkla ifade edebilir, toplumsal dönüşüme doğru gerekli ilk adımı atarak sınıf hareketlerini harekete geçirebilirler. Bu çerçevede, esas amaç, devlete karşı direkt bir saldırıdan önce kalpleri ve beyinleri fethetmektir (ya da bu saldırının zorunluluğunu ortadan kaldırmaktır) . Eğitim, bu nedenle devrimci eylemliliğin temelini oluşturur (Holst, 2002).

Bu tip eğitimin radikal doğası, bu eğitimin resmi yetişkin eğitimi şartlarında nadiren konumlanmış olabileceğine işaret etmektedir. Birleşik Krallık'ta, dev-

rimci militanları eğitmeye odaklanmış olan Emek Koleji Hareketi önemli bir tarihi örnektir (Simon, 1992). Bu gelişme birçok yönden, Gramsci'nin sınıf mücadelesinde yetişkin eğitimin rolü konusundaki analizine önceden fikir vermiştir. Holst (2004) ABD'de devrimci politik örgütlerin çoğunluk tarafından kabul görmeyen eğitsel rolünü görünür hale getirmiştir. Boughton (2005) Avustralya'da Komünist Parti'nin militan nesillerin eğitilmesindeki rolünü belgelemiştir. Allman (2001) proletarya egemenliği altında eleştirel ve ilerlemeci eğitsel çalışma açısından temel bir mesele olarak popüler güçler ve farklı toplumsal hareketleri de kapsayan birlikteliği inşa etmenin hayati oluşuna vurgu yapar. Güney Afrika'daki apartheid rejimine karşı yürütülmüş olan mücadele, içinde radikal eğitimcilerin önemli rol oynadıkları sivil toplum yoluyla birlik inşa etmenin önemini gösteren bir örnektir (von Kotze, 2005).

Bununla birlikte, 1960'lardan bu yana yeni toplumsal hareketlerin ortaya çıkışıyla, değişimin öncelikli unsuru olarak toplumsal sınıfın işaret edilmesi sorgulanmaya başlanmıştır. Sivil topluma dair Neo-Marksist yaklaşımların artışı ve post-modern düşüncenin gelişimi de radikal yetişkin eğitiminin farklı başlıklarını etkilemiştir. Değişimin yerleşik anlatıları (Usher ve diğerleri, 1997) ve çevre gibi belirgin, özel, seçilmiş sorunlar üzerinde duran (Welton, 1995) değişim anlatıları, sivil toplumdaki güç dinamiklerini ve neler yapılabileceğini açıklamak için genelleştirilmiş sınıf mücadelesini kullanmaktansa ya Gramsci'yi ekarte etmiş ya da Gramsci'yi kullanmışlardır.

Küresel bir Sivil Topluma Doğru Mu? Yetişkin Eğitimine Düşen Roller

Şimdiye kadarki tartışma ulus devlet bağlamın-

da sivil toplum ve yetişkin eğitimi üzerine üç perspektif ele almıştır. Ancak ulus-üstü ve ulus-aşırı çerçeveden düşünmek giderek daha önemli hale gelmektedir. Her bakış açısı küresel sivil toplum bağlamında yetişkin eğitiminin olası katkıları konusunda kendine özgü düşünme biçimleri önermektedir.

Küresel bir sivil toplumu konuşmanın zamanı olmadığı düşünülebilir. Fakat küresel çıkarları olan uluslararası toplumsal hareketler gibi devlet dışı aktörlerin büyüdüğünün farkında olmak önemlidir (Mundy ve Murphy, 2006). Neo-liberal küreselleşmenin yayılımı, küresel üretim sistemleri, jeopolitik savaşlar, nükleer silahlanma, çevresel tahribat ve seçilmemiş uluslararası örgütlerin ekonomik ilişkilerdeki güçlü rolü, giderek artan sayıda sivil toplum grubunun, NGO'ların ve toplumsal hareketin bu trendlere meydan okumasına neden olmaktadır. Aşağıdan gelen bu küreselleşmeyi, küresel düzeyde karşıt bilginin yayılımını ve eylem koordinasyonunu mümkün kılan iletişim ve bilgi teknolojilerinin artması desteklemiştir. Politika geliştirme üzerine bu grupların etkisi tartışmalı olsa da söz konusu gruplar uluslararası sahada fazlasıyla görünürlük kazanmışlardır.

Toplululukçu bakış açısına göre, önemli olan, farklı ülkeler arasında karşılıklı ilişkileri geliştirmek ve ulus devletler arasında üyelik sistemini geliştirerek yetişkin eğitimi uluslararası düzeyde desteklemektir. Bu bakış açısını yansıttığı düşünülebilecek çeşitli yetişkin eğitimi girişimleri vardır. Örneğin Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (2007), dışlama, ayrımcılık, yoksullukla mücadelede yetişkin eğitiminin rolünün daha kapsamlı bir şekilde farkında olan ve kişilerin haklarını savunmak için kampanya yapan ulus üstü bir

örgüttür. Buna ilaveten Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün Yetişkin Eğitimi Uluslararası Konferansında (CONFINTEA) yapılan toplantılarda, diğer şeylerle sosyal sermayeyi ilişkilendirmeyi kolaylaştırmak için karar alıcılar, akademisyenler, yetişkin eğitimcileri, sivil toplum kuruluşları, sendikalar ve diğer ilgili taraflarla görüşmeler yapılmıştır. Her on iki yılda bir gerçekleştirilen bu çalışmalar, yetişkin eğitimi küresel düzeyde artırmayı, onu kalkınma hedeflerine içkin hale getirmeyi ve uluslararası örgütler ve ulus devletlerin önceliklerine kaynak sağlamayı amaçlamaktadır.

Habermasçı bakış açısına göre, kamusal alanda öğrenme, küresel sivil toplumun gelişmesine yetişkin eğitimcilerin katkıda bulunabildiği bir başka alandır. Örneğin Dünya Sosyal Forumu, Barr'ın (2007) ifadesiyle söylersek “keşfedilmemiş kamusal bilgi” sağlayarak katkıda bulunmuştur. Barr, bu kavramıyla, insanların deneyimlerine dayanan ve çözüm bulmak istedikleri kolektif toplumsal, siyasi ve insani sorunlara yöneltilen bağımsız bilgi kaynaklarına işaret etmektedir. Newman (2007), müzakereci demokratik sürecin, ulusal politikacıları hesap sorulabilir hale getirmek için hayati olduğunu öne sürmektedir. Bu süreç, vatandaşlar ve seçmenler arasında sürdürülebilir bir diyalogun yaratılmasını ve özel becerilerin var olmasını gerektirir. Bu beceriler şunlardır: Ötekilerin düşünceleri eleştirel olarak nasıl değerlendirilir; kendimiz için nasıl açık seçik biçimde düşünüyoruz; özgün bir şekilde nasıl düşünüyoruz, devlet işlerinde aktif katılımı nasıl sağlarız ve akıllıca bir katılımı nasıl sağlarız (sayfa 10).

Gramsci'ci bakış açısına göre, küreselleşme ulus üstü kapitalist sınıfın büyümesi ile ilgili konuları

öne çıkarır, küreselleşmenin hegemonyası ve buna nasıl karşı konulacağı üzerinde durur (Robinson, 2005). Gramsci'nin kendi çalışmaları ulusal devlet bağlamında sivil topluma odaklanır. Bundan dolayı Gramsci'nin düşüncelerini yeni küresel bağlam için geliştirmemiz ve bu bağlamda anlamlar çıkarmamız gerekir. Bu ise alternatif hegemonya yaratmak için gereken toplumsal güç ve strateji türleri hakkında sorular ortaya çıkarabilir. Örneğin; 1999'da Dünya Ticaret Örgütü'ne ve 2001'deki Cenova'da G8'e, karşı cepheden yürütülen eylemler Gramsci'nin ifadesiyle "hareket savaşı" (devlete karşı yürütülen doğrudan cephe saldırıları) dır. Bu durum Gramsci'nin "pozisyon savaşı" (ideolojik hegemonya için sistematik mücadele)nin gerekliliği üzerine öne sürdüğü düşüncelerle karşıtır. Pozisyon savaşı Uluslararası Para Fonu, Dünya Ticaret Örgütü, G8/9 ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü gibi giderek artan küresel kapitalist sınıfın hegemonyasını meşrulaştıran uluslararası kurumların entelektüel ve ahlaki otoritelerinin detaylı ve sistematik şekilde eleştirilmesi ihtiyacına işaret eder.

SONUÇ

Yetişkin eğitimi ve sivil toplum ile ilgili olan bu üç bakış açısı, üyelik için öğrenme, müzakere, aktivizm çerçevesinde yapılandırılmıştır ve ayrımcı uygulamalar ve rakip anlamları ortaya koymaktadırlar. Her biri farklı yetişkin eğitimi amaçları, bağlamları ve içeriklerinde yansımalarını bulur. Küreselleşme çağında, sivil toplumun ne anlama geldiğini tanımlamak ve kimin için olduğunu kontrol altına almak için yürütülen mücadele, giderek uluslararası düzeyde gerçekleşmektedir. Yetişkin eğitimi, tüm bunların beraberinde getireceği toplumsal ve siyasi mücadelenin yaratacağı belirgin katkı potansiyeline sahiptir.

Kaynakça

- Allman, P. (2001). *Critical Education against Global Capitalism*. London: Bergin and Garvey.
- Barr, J. (2007). Educational research and undiscovered public knowledge. *Studies in the Education of Adults* 39(1), 22-37.
- Bjerkaker, S and Summers, J. (2006). *Learning Democratically: Using Study Circles*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Boughton, B. (2005). 'The workers university: Australia's Marx schools.
- In Crowther, J., Galloway, V., and Martin, I. (eds) *Popular Education: Engaging the Academy-International Perspectives*, pp 100- 109. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chambers, C. (1996). *Reasonable Democracy: Jürgen Habermas and the Politics of Discourse*. Ithaca: Cornell University Press.
- Cohen, J. And Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Edwards, M. (2004). *Civil Society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ehrenberg, S. (2002). Equality, democracy, and community from Tocqueville to Putnam. In McLean, S., Schultz, D., and Steger, M. (eds.) *Social Capital*, pp 50-73. London and New York: New York University Press.
- Etzioni, A. (1995). *The Spirit of Community*. London: Fontana Press.
- Falk, I. and Kilpatrick, S. (2000). What is social capital? A study of a rural community. *Sociologic Ruralis* 1(40), 87-110.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Fieldhouse, R. and Associates (1996). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Gaventa, J. (2006). Finding the spaces for change: A power analysis, exploring power for change. *IDS Bulletin* 37(6), 23-33.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (translated by Hoare, Q. and Smith, G. N.J. London: Lawrence and Wishart.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and Human Interest*. London: Heinemann Educational.
- Habermas, J. (1996). *Between Fact and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hodgson, L. (2004). Manufactured civil society: Counting the cost. *Critical Social Policy* 79(24), 139-164.

Hoist, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. London: Bergin and Garvey.

Hoist, J. D. (2004). Globalization and education within two revolutionary organisations in the United States of America: A Gramscian analysis. *Adult Education Quarterly* 55(1), 23-40.

Howell, J. And Pearce, J. (2002), *Civil Society and Development: A Critical Exploration*. Boulder, CO: Lynne Rienner. International Council for Adult Education (2007). *Adults right to learn: Convergence, solidarity and action*. *Adult Education and Development* 67,65-68.

Kay, A. (2005). Social capital, the social economy and community development. *Community Development Journal* 41(2), 160-173. Keane, J. (ed.) (1988). *Civil Society and the State: New European Perspectives*. London: Verso.

McGivney, V. (2001). *Fixing or Changing the Pattern?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Mouffe, M. (ed.) (1992). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Democracy*. London: Verso.

Mundy, K. and Murphy, L. (2006). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. In Lauder, H., Brown, P., Ditleabough, J-A., and Halsey, A.H (eds.) *Education, Globalization and Social Change*, pp 991-1015. Oxford: Oxford University Press.

Newman, M. (2007). Adult education and the home front. *Adults Learning* 18(7), 9-11.

Powell, F. and Geoghegan, M. (2004). *Reclaiming Civil Society or Reinventing Governance?* Dublin: A and A Farmer.

Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon Schuster.

Robinson, W. I. (2005). Gramscian globalisation: From nation-state to transnational hegemony. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 8(4), 1-16.

Schuller, T., Brasset-Grundy, A., Green, A., Hammond, C., and Preston, J. (2004). *Wider Benefits of Learning*. London: Routledge Falmer.

Simon, B. (1992). *The Search for Enlightenment*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Tett, L., Hall, S., MacLachlan, K., et al. (2006). *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy [ALM Strategy]*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.

Usher, R., Bryant, I., and Johnson, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London: Routledge.

vonKotze, A. (2005). People's education and the academy: An experience from South Africa. In Crowther, J., Galloway, V., and Martin, I. (eds.) *Popular Education: Engaging the Academy - International Perspectives*, pp 11-21. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Walzer, M. (1996). The civil society argument. In Mouffe, M. (ed.) *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Democracy*. London: Verso.

Welton, M. (1995). *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. Albany, NY: State University of New York Press. Welton, M. (2001). Civil society and the public sphere: Habermas's recent learning theory. *Studies in the Education of Adults* 33(1), 20-34.

Welton, M. (2005). *Designing the Just Learning Society: A Critical Inquiry*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education/ZedBooks.

Öğretmen Yetiştirmede Temel Güncel Bir Sorun

Rıfat Okçabol

Üniversiteye gelen öğrenciler içinde Osmanlı hayranı ve cumhuriyetin aydınlanmacı niteliklerine mesafeli öğrencilerin giderek artması, öğrencilerin resmi müfredat dışındaki öğretilerden de geçmiş olduklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin bir bölümü, öğrencilere Anayasa’da ve eğitimle ilgili yasalarda yer alan laik ve bilimsel eğitim amaçlarına uymayan öğretilerde bulunmaktadır.

Günümüz öğretmenlerinin genel niteliği, öğretmen yetiştirme konusundaki sorunlara ışık tutmaktadır. Günümüz öğretmenin genel niteliği, onların kişisel ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili niteliklerini içerdiğinden, öğretmen yetiştirmedeki güncel sorunlar da, öğretmenin kişilik kazanma süreciyle öğretmen olma sürecine ilişkili sorunlar olmaktadır. Dolayısıyla bu sorunlar, ağırlıklı olarak genel eğitim sisitemiyle öğretmen yetiştirme sisiteminden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin Genel Niteliği

Öğretmenlerin genel niteliği, öncelikle olarak onların alan bilgisi, öğretmenlik becerisi, genel kültürü, mesleki sorumlulukları ile yurttaş olarak tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. 1997 Kasımından bu yana, alan öğretmenleri, 3,5 yıl süen alan derslerini ilgili fen-edebiyat fakültelerinden ve 1,5 yıl süren öğretmenli formasyonu derslerini de eğitim fakültelerinden alarak ya da lisans mezunlarının alındığı öğretmenlik formasyonu derslerinden oluşan tezsiz yüksek lisan programlarında yetiştirilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin alan bilgisi konusunda pek bir sorunları olmaması beklenir. Sınırlı sayıda olan araştırmalarda da, öğretmenin alan bilgisi eksikliği öne çıkmamaktadır (Okçabol ve diğerleri, 2003). Ancak eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen olmak için girmek zorunda oldukları Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına göre öğretmenlerin alan bilgilerini yeterli bulmak da zordur. Son KPSS’de, öğretmen adayları, 50 soruluk testlerde fizik, kimya ve biyolojide 12-14 soruyu doğru yanıtlarken, 30 net yapanların oranı ise yalnızca yüzde 9’dur. Ayrıca gerek TEOG’da, gerekse YGS ve YYS’de öğrencilerin ortalama bilgi düzeylerinin düşüklüğü de, öğretmenlerin

ya yeterince alan bilgisi edinemediklerini ya da edindikleri bilgileri öğrencilere öğretemediklerini göstermektedir. Gerçekten de, öğretmenin öğretmenlik becerisiyle ilgili olarak araştırmalarda ortaya çıkan temel sorun, daha çok öğretme ve iletişim becerisi eksikliğidir (Okçabol ve diğerleri, 2003); öğretmen ve okul yöneticilerinin tutumları nedeniyle öğrencilerin okulları hapisane gibi görmeleridir (Özdemir ve Akkaya, 2013)

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, öğretememekte, öğrenci ve veliyle etkili bir iletişim kuramamakta, öğrenciye tereince saygı göstermemekte, öğrenciye okuma, düşünme, sorgulama ve araştırma alışkanlığı kazandırılmamaktadır.

Laik ve bilimsel eğitimden yana olan sendikalarla laik ve bilimsel eğitim karşıtı sendikalarındaki üye sayısının son yıllardaki dramatik değişimi (Çizelge 1), bir bakıma öğretmen niteliğindeki değişimi de yansıtmaktadır. Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarında, 2002-2015 yılları arasında laik ve bilimsel eğitimden yana olan sendikalarındaki (Çizelge

1'deki ilk iki sendika) üye sayısı 149 binden ancak 172 bine çıkarken, laiklik ve bilimsellik karşıtı sendikaların (çizelgedeki son iki sendika) üye sayısı ise 153 binden 560 bine yükselmiştir. Cumhuriyetin tüm aydınlanmacı kazanımlarına karşı çıkan Eğitim-Bir-Sen ise AKP döneminde üye sayısını 18 b,nden 360 bine çıkarmıştır. Öğretmenlerin, dolayısıyla laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nde örgütlü öğretmenlerin (şimdilik) yaklaşık yüzde 60 kadarı, laik ve bilimsel eğitime karşıdır. Bunların çoğunluğu eğitimin piyasalaşmasına destek verirken karma eğitime karşı olan örgütlere üyedir. Bu örgütler, din dersini anaokullarına inmesinden, kızların türbana girmesinden ve okullara mescit açılmasından yanadır. Hatta bazıları, Türkçe yerine Osmanlıcaya dönülmesini bile istemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, laik ve bilimsel eğitimden yana olsalar da, işlerini yürütmek- dikensiz gül bahçesinde yaşamak için, ülkede olup bitenlere gözlerini kapayarak, bu tür sendikalara üye olmaktadır. Bu durum da öğretmenlerimizin bir bölümünün kişilik sorunu yaşadığını göstermektedir.

Çizelge 1. Öğretmen Sendikaları Üye Sayıları

Sendika Adı	Yıllar					
	2002	2009	2012	2014	2015	
Eğitim Sen		149.383	119.909	125.316	129.259	127.214
Eğitim-iş		-	18.481	29.872	41.050	45.157
Bilimsellerin Toplamı		149.383	138.390	155.188	170.309	172.371
Türk Eğitim Sen		125.863	145.791	205.724	230.994	220.041
Eğitim Bir Sen		18.028	95.949	231.472	279.722	340.365
Bilim Karşıtı Toplam		143.891	241.740	437.196	510.716	560.406
Kaynak: Memurlar.net, 2009 ve 2012, 2014, 2015.						

Bu arada öğretmenler arasında, öğretmenlik yerine imamlığa soyunanların sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Öğretmenlik, öğrencinin kendini ve dünyayı sağlıklı bir biçimde algılayıp özgürleşmesine yardımcı olan bir meslektir. Oysa kimi öğretmenler, mesleklerinin niteliğini unutup öğrencileri kendi Sünni-Hanefi inançları doğrultusunda koşullandırmaya-imamlık yapmaya- çalışmaktadır. Anaokulunda çocukları maketten yapılmış Kabe etrafında tavaf ettiren, onları türbana sokan ve ayetler okutan öğretmenler vardır. Öğrencilere “cihat” şuurunu aşılama projesi yürüten, kız öğrencileri, kadınların neden türban takması gerektiğini anlatıldığı konferansa götüren, aday öğretmen sınavında, “Bu öğrettiklerini dinimize bağlıyor musun?” ve “Daha önce hiç mevlit dinledin mi?” gibi sorular soran ve benzeri gerici davranışlar sergileyen öğretmenler, giderek artmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün imamlaşırken AKP’leştikleri de görülmüyor. Okulöncesi kurumlarda dinsel gösteriler yaygınlaşıyor. İlkokulda Ramazan programı gerçekleştiriliyor. Başlı açık kadın her gün günah işliyor diyen kitaplar okul kitaplıklarını doldurmaya başlıyor. Bu tür öğretmenlerle Türkiye’nin anayasasına göre laik, demokratik ve sosyal bir hukuk devleti olması olanaksızdır.

Öğretmen Niteliğini Oluşturan Süreçler

Öğretmen yetiştirme sorunu olarak ortaya çıkan öğretmenlerin genel niteliği, öğretmenin içinden geçtiği süreçlerde oluşmakta ve öğretmenin içinde bulunduğu ortamdan da etkilenmektedir. Öğretmenin içinden geçtiği süreç, aile dışında, ilk ve orta öğretimi içeren eğitim sistemi ile öğretmen yetiştirme sistemidir. Öğretmenin içinde bulunduğu ortam da, günümüz Türkiyesidir.

İlk ve Ortaöğretim Sistemi

Eğitim sistemi, özellikle 12 Eylül 1980 darbesi sonrasında uygulanmaya başlanan Türk-İslam sentezi anlayışıyla şekillenmiş ve AKP iktidarında da tamamen piyasacı ve gerici bir nitelik almıştır. Eğitim sisteminde, öğrencinin okumasına, düşüncesine, olaylara eleştirel yaklaşmasına fırsat verilmemekte, ezbercilik öne çıkarılmakta ve seçme sınavlarıyla kendisine daha çok yatırım yapılmış öğrencinin bir üst öğrenim kademesine geçmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişimlerine önem verilmemektedir. TEOG’da başarılı olmayan öğrenci, imam hatibe ya da açikliseye gitmek zorunda bırakılmaktadır. Bu süreçlerden geçen öğrencinin özgürleşmesi de, yurttaş olması da, laik ve bilimsel anlayış kazanması da kolay olmamaktadır.

Üniversiteye gelen öğrenciler içinde Osmanlı hayranı ve cumhuriyetin aydınlanmacı niteliklerine mesafeli öğrencilerin giderek artması, öğrencilerin resmi müfredat dışındaki öğretilerden de geçmiş olduklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin bir bölümü, öğrencilere Anayasa’da ve eğitimle ilgili yasalarda yer alan laik ve bilimsel eğitim amaçlarına uymayan öğretilerde bulunmaktadırlar. Bu durum, mesleki sorumluluklarının peşinde olmak, bir yandan kendi emeklerinin hakkını korumak öte yandan da toplumun eğitim hakkını korumak için örgütlenmeleri beklenen öğretmenlerin bir bölümünün tutum ve davranışlarına da yansımaktadır. AKP’nin 2011 yazından itibaren gerçekleştirdiği (652 sayılı KHK, 4+4+4 ve dersane yasaları ve yönetmeliklerle) piyasacı ve gerici yasal dönüşümlerden sonra hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tamamen AKP’leşmiş

hem de eğitim sistemi laik ve bilimsel anlayıştan iyice uzaklaşmıştır. MEB, genel liseleri kapayarak, Anadolu liseleri sınavını kazanamayanlara imam hatip seçeneği bırakarak, var olan okulları imam hatibe dönüştürerek ve yeni imam hatipler açarak, bu okulları anaakım okullar haline getirmeye çalışmaktadır. Bu durumda, sistemde yetişecek öğrencilerin de, öğretmenlerin de, laik ve bilimsel anlayış sahibi ve “fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür”olarak yetiştirmeyecekleri belli olmaktadır.

Öğretmen Eğitimi Süreci

Güncel söylemle, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin belirgin bir vizyonu ve misyonu yoktur. Eğitim fakülteleri ne gelen öğretmen adayıyla ilgilenmekte, ne fakülteye gelen öğrencide anlamlı bir biçimde anlayış, tutum ve davranış değişikliği sağlamakta, ne öğretmenlik yapanların niteliğiyle ne de eğitim-öğretim süreçlerindeki piyasacı ve gerici dönüşümlerle ilgilenmektedirler. Eğitim enstitüleri, köy enstitüleri ve yükseköğretmen okulları birkaç yılda birer kimlik kazanabilmişken, eğitim fakülteleri 34 yılda bir kimlik oluşturamamıştır. İlk ve ortaöğretimde olduğu gibi, eğitim fakültelerinde de, öğrencilerin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişimlerine yeterince önem verilmediğinden öğretmen adayına, öğretmenlik ülküsü, sevgisi ve sorumluluğu kazandırılmamaktadır. Bir başka deyişle eğitim fakülteleri, öğretmen adayını, “fikri hür, vicdanı hür ve fikri hür” öğrenci yetiştirecek şekilde eğitmemektedir. Hatta bazı eğitim fakülteleri ya cemaat üniversitelerine bağlıdır ya da cemaatçıların hakimiyeti altındadır. Eğitim fakültelerinin pek çoğunda ise, “fikri hür, vicdanı hür ve fikri hür” öğrenci yetiştirme hedefi bile yoktur.

Eğitim fakültelerinin bu genel durumundan, başta bu fakültelerde çalışanlar olmak üzere, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve MEB sorumludur. Bu sorumlulukta siyasetçilerle demokratik kitle örgütleri ve Türkiye Cumhuriyeti’nin laik ve demokratik yapısını korumakla görevli olan yargı organları da pay sahibidir.

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının önemli bir bölümü için, eğitim fakültesinde çalışmayla diğer fakültelerde çalışmak arasında bir fark yok gibidir. Onlar için öğretmen yetiştirmekle örneğin iktisatçı, mimar, ... yetiştirmek arasında bir fark yoktur. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün ilk ya da ortaöğretim okullarında öğretmenlik deneyimleri de yoktur. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının önemli bir bölümü, kendi alanları dışında eğitim sisteminde neler olup bittiğiyle de ilgilenmemektedir.

Eğitim fakültesinde okuyan öğrenci sayısı: 200 binin üzerindedir. Atanamayan öğretmen sayısı birkaç yüz bini bulmaktadır. Yine de bazı eğitim fakülteleri (herhalde para kazanmak içi) ders yüklerine aldırmadan paralı tezsiz yüksek lisans programları açmakta, lisans öğrencilerine sertifika programı açmak için fırsat kollamaktadırlar.

YÖK. YÖK için, öğretmen yetiştirme konusu, herhangi bir meslek insanını yetiştirme konusundan pek farklı değildir. Zaten YÖK, öğretmen yetiştirme sorunuyla yakından ilgilenecek bir şekilde de yapılandırılmamıştır. YÖK’te eğitim bilimleri alanından en fazla bir üye olmakta, var olan Eğitim Komisyonu başkanlığına çoğu kez eğitim bilimci olmayan kişiler getirilmekte, öğretmen yetiştirme

konusu, öğretmen niteliğinden çok nicelik sorunu olarak ele alınmaktadır. YÖK, eğitim fakültelerine ağırlıklı eğitim bilimleri ile pek ilişkisi olmayan kişileri dekan olarak atamaktadır.

YÖK öğretmen yetiştirmeden sorumlu olsa da, bir öğretmen yetiştirme sisteminden söz etmek zordur. Öğretmen yetiştirmede amaç belli değildir, öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak yönetim ögesi de yok gibidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde girdi ve çıktı denetimi yapılmamaktadır. Eğitim fakülteleri, YÖK'ün ilgisizliği nedeniyle, öğrenci-öğretim elemanı oranı en düşük olan fakültelerdir. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak yukarıda özetlenen sorunlar, YÖK için geçerli değildir.

YÖK ile ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili bir başka temel sorun, DB-YÖK-MEB Hizmetöncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi sonunda 1997 yılında eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme modelidir (bkz. Okçabol, 2005). Öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, köy enstitüleri ve yükseköğretmen okulları deneyimlerinden hiç esinlenmeden DB uzmanlarının önerisiyle şekillenen bu model, öğretmen değil de teknisyen yetiştirmeye yönelik, Türkiye gereksinimlerine yanıt veremeyecek bir modeldir (Özyar, 2015). Bu modelle birlikte yaşama geçirilen Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, yıllarca hemen hiçbir şey yapmayan bir komite olmuştur. YÖK bu komiteyi 14 Mart 2012'de kaldırılıp yerine Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu oluşturmuştur. Bu grup da, öğretmen yetiştirme sorununa sağlıklı bir şekilde yaklaşmamaktadır.

EFDEK. Birkaç yıl önce kurulan eğitim fakülteleri dekanlar konseyi (EFDEK), öğretmen yetiştirme

sorunuyla ilgilenmemektedir. EFDEK, 26 Şubat 2016'da Malatya'da yaptığı son toplantısında da, fakültelerle ve de öğretmen yetiştirmeyle ilgili hiçbir sorun irdelenmemiştir. EFDEK, fakültelerin akreditasyon almasına önem vermekte, akreditasyon alınınca da tüm sorunların çözüleceğini sanmaktadır. İşin özünde, önemli bir bölümü eğitim bilimci olmayan dekanlar için, yukarıdaki açıklamalarda yer verilen sorunlar, sorun falan değildir!

Fen-edebiyat fakültesi dekanlar konseyi, yıllardır öğretmen yetiştirme işinin fen-edebiyat fakültelerine devredilmesi için çabalamaktadır. Buna karşın EFDEK'in yaptığı onları izlemekten ileri gitmemektedir. EFDEK, MEB'in öğretmen yeterlikleri konusunda yaptığı çalışmalara da, MEB'in hazırladığı Ulusal Öğretmen Strateji Belgesine de yeterince ilgi göstermemektedir.

MEB'in Öğretmen Yetiştirme İlgisi! Piyasacı ve gerici öğrenci yetiştirmeye yönelik bakanlık, AKP'leşmiş yapısı gereği, “fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür” öğrenci yetiştirecek öğretmen istemektedir. Bakanlığın istediği imam öğretmendir. Aday öğretmen sınavında, “Bu öğrettiklerini dinimize bağlıyor musun?” ve “Daha önce hiç mevlit dinledin mi?” gibi sorular sorulması bu nedenledir. 4 Mart 2014 tarihli Dershane Yasası da, 17 Nisan 2015 tarihinde değiştirilen Öğretmen Atama Yönetmeliği de, atanacak öğretmenlerin AKP'li-imam öğretmen olmalarını sağlamak içindir.

150 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimi olan bakanlık, bu deneyimlerini hiçe saymakta, öğretmen yetiştirme işinin bir bölümünü fen-edebiyat fakültelerine devretmeye hazırlanmaktadır. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Strateji Belgesinde, “*pedagojik*

formasyon kavramı yerine, ‘teknolojik pedagojik alan bilgisi’ kavramını” yerleştirmeye kalkışmaktadır. Yine bu belgeye göre, “temel eğitim kademesindeki öğretmenler eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde yetiştirilecek, ortaöğretim kademesi öğretmenleri ise fen-edebiyat gibi alan fakülteleri mezunlarından “öğretmenlik yüksek lisans derecesi sahibi olanlar da” atanabilecektir.

Günümüz Türkiye

Türkiye’de, 24 Ocak 1980 tarihinde küresel sömürgeci beklentileri doğrultusunda iktisadi kararlar alınmıştır. 10 ay kadar sonra da, bu iktisadi kararların uygulanabilmesi için, Amerikalıların “Bizim oğlanlar başardı” dediği, 12 Eylül 1980 darbesi yapılmıştır. Darbe sonrasında, küresel güçlerin tasarımı ve ona taşeronluk yapan yerli yöneticiler (darbe hükümeti, ANAP, koalisyon hükümetleri ve AKP) aracılığıyla Türkiye bir tüketim ve din toplumuna dönüştürülmüştür. 1980 öncesinde sevgiden sonra özgürlüğe ve bağımsızlığa önem veren gençlerin yerini sevgiden sonra paraya değer veren gençler almıştır (Ateş,). 1950-60-70’li yıllarda çağdaş değerlere sahip toplum (Hyman, Payaslıoğlu ve Frey, 1958; Kazamias, 1967; McClland, 1963), araştırma sonuçlarına göre, darbe hükümeti ve sonrasında gelen hükümetlerin Türk-İslam sentezi politikaları sonucunda giderek bir din toplumuna dönüşmeye başlamıştır. Eğitimdeki son piyasacı ve geric yasal dönüşümler öncesinde gerçekleştirilen araştırmalara göre, öncelikli kimlik olarak kendilerini Müslüman olarak tanımlayanların oranı 1999’da yüzde 35,7 iken bu oran 2011 yılında yüzde 47,1’e yükselmiştir (Çizelge 2).

Çizelge 1. Toplumun Kimlik Önceliği (%)

Öncelik verilen kimlik	Yıllar		
	1999	2006	2011
Türk	20,8	19,4	30,4
Müslüman	35,7	44,6	47,1
T.C. Yurttaşı	34,1	29,9	15,5
Diğer	9,4	6,1	7,0

Kaynak: Akşit ve diğerleri, 2011: 487.

Bir başka araştırmaya göre, eğitim alanında gerici yasal dönüşümler yapılmadan önce, Türkiye toplumunun yüzde 79’u, “Tek doğru dinin kendi dinleri olduğunu” düşünmektedir (Esmer, 2011). Toplumumuzun yüzde 84’ü eşcinsellerle, yüzde 74’ü AIDS’lilerle, yüzde 68’i nikâhsız yaşayan çiftlerle, yüzde 64’ü Tanrıya inanmayanlarla ve yüzde 48’i de Hristiyan olanlarla komşuluk yapmak istemektedir. Plajda mayo giymek günahdır diyenler yüzde 61’i ve bilim ile din çelişirse, her zaman din doğrudur diyenler de yüzde 77’yi bulmaktadır.

Bu arada AKP, sivil darbe yaparak tüm devlet kurumlarını ve bürokrasiyi AKP’leştirmiş, 652 sayılı KHK ile 4+4+4 ve dersane yasası gibi yasalarla eğitimin piyasalaşıp gericileşmesini sağlamıştır (Okçabol, 2013; 2015). Yargı bile AKP’nin isteği ve beklentisi yönünde işlemektedir. Bu ortamda insanları demokratik ve özlük haklarını korumaları kolay olmamaktadır. İnsan, toplum ve doğaya karşı duyarlı olan örgütler kısa kaç altına alınmakta, bu durum insanları, kendi çıkarlarını korumaya yöneltmekte ve kimileri çıkarları için, kendi tutum ve anlayışlarının tam da terisine sahip örgütlere üye olabilmektedir. Örneğin piyasacı ve gerici eğitimin en güçlü savunucusu olan ve AKP iktidarında palazlanmış olan Sünni-Hanefi anlayışındaki Eğitim-Bir Sen örgütüne üye olan Aleviler de, sosyal demokratlar da vardır. İçinde bulunduğumuz kaos

ortamında, kazara laik ve bilimsel değerlere sahip olmuş öğretmenlerin bu değerlerin savunucusu olan örgütlere üye olması giderek güçleşmektedir. Durum, aydınlanmanın öncüsü olan öğretmenleri kararmanın/gericiliğin aracı olarak kullanılması noktasına gelmiştir. Öğretmen adayı, öğretmen olarak atanabilmek için AKP'nin değerlerini benimseydiğini göstermek zorunda bırakılmıştır.

Öğretmen Yetiştirmede Yeni Arayışlar da Sorunlu

MEB ve YÖK alan öğretmenlerini fen-edebiyat mezunlarından yetiştirmeyi planlamakta, fen-edebiyat fakülteleri de öğretmen yetiştirmeyi üstlenmeye çabalamaktadırlar. Çünkü MEB, YÖK ve fen-edebiyatçılar için öğretmen yetiştirmeyle bir başka meslek insanı yetiştirmek arasında bir fark yoktur. Çünkü onlar için bireyin özgürleşmesine yardımcı olacak öğretmen değil de öğrenciyi din toplumuna hazırlayacak imam-öğretmen makbuldür. Onlar için bina yapacak ya da finans sorunuyla ilgilecek kişileri yetiştirmekle, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimine yardım ederek onun özgürleşmesini sağlayacak öğretmeni yetiştirmek arasında bir fark yoktur.

Bu denli aymazlık durumları, ne yazık ki eğitim bilimciler arasından da çıkmaktadır. Örneğin şu anda MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı olan kişi, 2,5 yıl kadar önce, TÜSİAD'a "Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Yeniden Yapılandırmak için Bir Model Önerisi" hazırlamıştır. Bu öneri, 16 Aralık 2013 günü, "The Marmara" otelinde gerçekleştirilen bir toplantıda kamuoyuna(!) sunulmuştur (soL gazetesi, 24 Aralık 2013 ve 7 Ocak 2014). Bu öneri metninde yer

alan 114 kaynak içinde Türkiye'yle ilgili kaynak sayısı, beşi MB ve YÖK yayını olmak üzere, yalnız 11'dir. Bu öneri metninde, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme deneyimlerinden hiç söz edilmemekte, öğretmen eğitiminin nedene yeniden yapılandırılması gerektiği irdelenmediği gibi, var olan sorunların hiç birne de değinilmemiştir. Bu öneri, Türkiye'nin gereksinilerinden, kendine özgü koşul ve sorunlarından bağımsız, sanki ülkelerin kendine özgü koşullarına bakılmaksızın her yerde uygulanabilecek bir öneri gibidir.

Benzer bir biçimde şu anda Buca Eğitim Fakültesi Dekanı olan kişi de, "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması: Etkin Öğretmen Yetiştirme Modeli" hazırlamıştır. Bu model de, önce dünyadaki öğretmen yetiştirme modellerine değinilmekte, eğitim fakültelerinin durumu başlıklı bir paragrafık 5. Bölümde, fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerinin sayısal durumları karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmada da, Türkiye'de yaşanan sorunlara yer verilmediği gibi, geçmiş öğretmen deneyimlerine de yer verilmemektedir. Sistemdeki sorunları ve Türkiye'nin içinde bulunduğu koşulları yadsıyan bu tür çalışmalarla, öğretmen yetiştirme konusuna sağlıklı bir çözüm bulmak herhalde kolay değildir.

Sonuç

Öğretmen yetiştirme sorunu ağırlıklı olarak 112 Eylül 1980 darbe hükümeti ile sonrasında gelen hükümetlerin uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Şu anda uygulanan öğretmen yetiştirme modeli de, Bülent Ecevit'in Demokratik Sosyal Parti'sinin oluşturduğu koalisyon hükümeti zamanında 1997 Kasımında yürürlüğe girmiştir. Dolayısıyla AKP iktidarı öncesinin hükümetlerinin ve

onlara bağımlı çalışan MEB, YÖK, üniversitelerle eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede değişik derecelerde sorumluluk payı vardır. Yine de AKP iktidarı öncesinde var olan sorunlar, akılcıl önlemlerle düzelebilecek sorunlardır. AKP öncesinde, öğretmenlerin en azından yarısından çoğu laik ve bilimsel eğitimden yana olan öğretmenlerdir.

Ancak günümüzdeki öğretmen sorunları, akılcıl önlemlerle çözülebilecek sorunlar olmanın ötesine geçmiştir. Medya, TRT, yargı, MEB, YÖK, üniversiteler, fakülteler, kısaca her kurum AKP'leşmiştir. Bu kurumlardan çağdaş, laik, bilimsel ve demokratik tutum ve davranışlar beklenemez hale gelmiştir. İlk ve ortaöğretim piyasacı molla yetiştirecek şekilde dönüştürülmüşken ve yükseköğretim tam anlamıyla medreseleşirken, var olan öğretmen sorunlarının çözülmesi imkansız olduğu gibi, giderek artması da kaçınılmazdır. Öğretmen niteliğiyle ilgili sorunları çözmeden önce ilgili sorunların sorun olarak algılanabilmesi için bile ülkede var olan piyasacı ve gerici siyasal anlayışların değişmesi gerekir. Öncelikle, bilimden yana, halktan yana laik anlayış sahiplerinin meclise girmesi ve iktidar olmasıdır.

Kaynakça

- Akşit, B.; Şentürk, R.; Küçükural, Ö. ve Cengiz, K. (2015). Türkiye'de dindarlık. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ateş, T. (2004). Gençlerin öncelikleri. **Cumhuriyet Gazetesi**, 19 Şubat, 3.
- Esmer, Y. (2011). **2011 Türkiye Değerler Araştırması Sonuçları**. <http://www.bahcesehir.edu.tr/habergoster/index/hid/664>, erişim 20 Ekim 2011.
- Hyman, H. H.; Payashioğlu, A. ve Frey, F. W. (1958). The values of Turkish college youth (Türkiye'de kolej gençlerinin değerleri), **The Public Opinion Quarterly**, 22, Fall, 275-291.
- Kazamias, A.M.(1967). Exploring the values and attitudes of lise youth (Lise gençlerinin tutum ve değerleri hakkında inceleme), **Comparative Education Review**, February, 22-37.
- McClelland, D. C. (1963). National character and economic growth in Turkey and Iran (Türkiye ve İran'da ulusal karakter ve ekonomik büyüme), Lucian, W. P. (der.) **Communications and Political Development**. Princeton: Princeton University Press.
- Memurlar.net (2015). 2015 yılı Memur sendika üye sayıları, <http://www.memurlar.net/haber/525067/>, erişim 11 Haziran 2016.
- (2014). Hangi sendikanın kaç üyesi var, www.memurlar.net/haber/475215/, erişim 27 Haziran 2015.
- (2012). Sendika üye sayıları resmi olarak açıklandı, www.memurlar.net/haber/269521/, erişim 7 Mayıs 2013.
- (2009). Son 8 yılda sendika üye sayılarındaki değişim, www.memurlar.net/haber/143902/, erişim 7 Mayıs 2013.
- Okçabol, R. (2015). **AKP'nin "bilimsel eğitim" karşılığı**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2013). **AKP iktidarında eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2005). **Öğretmen yetiştirme sistemimiz**. Ankara: Ütopya yayınevi.
- Okçabol, R.; Akpınar, Y.; Caner, A.; Erkin, E.; Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). Öğretmen yetiştirme araştırması. Ankara: Eğitim Sen yayını.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** 2, no. 2, 295-322.
- Özyar, S. (2015). Öğretmen adaylarının pasif teknisyen olarak mı, düşünen uygulayıcı olarak mı, dönüştürücü entelektüel olarak mı yetiştiriyoruz. Ankara: yayımlanmamış doktora tezi, ODTÜ.

Kadınlar Akademiyi Neden Terk Ediyor?¹

Curt Rice²

Çeviri: Erdal Cakcak

Üniversiteleri yönetenler, sağladıkları çalışma koşullarının işe alınacak adaylar havuzunu dramatik bir şekilde küçülttüğünün farkına varmadıkça, üniversiteler araştırma merkezleri olarak ayakta kalamayacak.

Son günlerde yayımlanan bir rapora göre doktora programının üçüncü yılındaki kadın doktora öğrencilerinin sadece % 12'si akademide kalmak istiyor.

Erkeklerle göre çok daha fazla sayıda genç kadın bilim insanı akademiyi terk ediyor. Bunun üç nedeni var: Doktora programı süresince, çok sayıda kadın doktor adayı akademik yaşamın cazip olmadığı, karşılaştıkları engellerin erkeklerle göre çok daha fazla olacağı, çok fazla fedakarlık yapmak zorunda kalacakları sonucuna varıyor.

Birleşik Krallık Fen Bilimlerinde Çalışan Kadınlar için Kaynak Merkezi ve Kraliyet Kimya Topluluğu'nun yayınladığı Kimya Doktorasının Kadınların Çalışma Yaşamı Üzerine Etkileri başlıklı rapor, kimya alanında doktora yapan kadınlarla yapılmış uzun soluklu bir çalışmanın sonuçlarını yansıtıyor. Rapora göre, geleceğe dair kariyer planları açısından erkekler ve kadınlar oldukça farklı bir gelişim gösteriyorlar. Doktora programının ilk yıllarında kadınların % 72'si sanayide ya da akademide araştırmacı olarak çalışmak istediklerini söylüyorlar. Bu oran erkeklerde % 61. Üç yılın sonunda araştırmacı olmak isteyen erkeklerin oranı % 61'den % 59'a düşerken kadınlarda bu oranın, programı tamamlamalarına yakın % 72'den % 37'ye kadar düştüğünü görüyoruz.

Eğer sanayide araştırmacı olmak isteyenler ile akademide araştırmacı olmak isteyenleri birbirinden ayırırsak, rakamların daha da daştüğünü görüyoruz: kadınların sadece %12'si, erkeklerin ise % 21'i akademide kalmayı tercih ediyor. İşin aslı şu ki bu sayı akademide gerçekten kalabilen doktora öğrencilerinin değil; kalmak isteyenlerin sayısı. Kadınların % 88'i, erkeklerin ise % 79'u akademik kariyer yapmak bile istemiyor. Durum nasıl bu kadar kötü olabilir? Üniversiteler niçin cazip değil?

Raporun bir bölümü genç araştırmacıların doktora çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunları tartışıyor. Kimi araştırmacılar danışmanlarından çok

¹ Bu yazı Guardian gazetesinde 24 Mayıs 2012 tarihinde yayınlamıştır.

² Curt Rice, bu yazı yayınlandığında Norveç Tromsø Üniversitesi'nde araştırmadan sorumlu rektör yardımcısıydı. Rice şu anda Oslo ve Akershus Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu'nun rektörüdür.

az destek görürken, kimileri ise danışmanları tarafından aşırı kontrol edilmekten muzdarip oluyor. Kimileri ise anlamlı deney sonuçları elde etmeye odaklanırken araştırma yöntemleri konusunda yetkinlik kazanamıyor ve daha bunun gibi birçok sorunla karşılaşılıyorlar. Bu yaşananların uzun vadeli etkileri ise akademi ile ilgili tutum ve inançlara yansıyor.

Araştırmaya katılanlar akademik kariyerin cazip olmayan yönlerini şöyle sıralıyorlar: araştırma projeleri için sürekli bir kaynak arayışı hem erkek, hem kadın araştırmacılar için önemli bir engel. Ama erkeklere göre çok daha fazla sayıda kadın, akademik kariyeri tüm enerjilerini soğuran, bireyi yalnızlaştıran ve gereksiz bir biçimde rekabete zorlayan bir süreç olarak görüyorlar.

Hem erkek hem de kadın doktor adayları, doktora sonrası araştırma projelerinin de kariyer yolculuklarının bir parçası olduğunun, bunun da sık sık yer değiştirmelerini gerektireceğinin ve gelecekteki işleriyle ilgili bir güvenceleri olmadığının farkındalar. Akademik kariyerlerinin bu aşamasında kadınlar rekabetten, erkeklere göre daha olumsuz bir şekilde etkileniyorlar; rekabetle ilgili kaygılarının ise kısmen özgüven eksikliğinden kaynaklandığını belirtiyorlar.

Erkeklere göre daha çok kadın akademide başarılı olmanın önkoşulu olarak büyük fedakarlık yapmaları gerektiğini düşünüyor. Bu kısmen, onların halihazırda başarılı olmuş olan kadın rol modellerine yönelik algılarından kaynaklanıyor. Şöyle ki kadın doktor adayları, başarılı kadın profesörlerin, saldırganlık ve rekabetçilik gibi erkeksi özellikler gösterdiklerini ve genellikle çocuk sahibi olmadıklarını düşünüyorlar.

Bütün bunlar yetmiyormuş gibi, kadın doktora adaylarının başına gelen bir şey var ki erkekler böyle bir şeyle hiç bir zaman karşılaşmazlar. Kadınlara daima sadece kadın oldukları için sorun yaşayacakları söylenegelmiştir. Bir başka deyişle

onlara mensup oldukları toplumsal cinsiyetin onların aleyhinde olduğu söylenmiştir.

Raporu okurken sadece kimya alanında doktora yapan kadınlardan akademide kalmak isteyenlerin sayısının büyük ölçüde düştüğünü öğrenmekle kalmıyoruz, aynı zamanda bu sayının neden düştüğünü de öğreniyoruz.

Bu araştırmanın ve ortaya koyduğu yeni bilgilerin herhangi bir üniversiteyi ya da herhangi bir araştırma grubunu yöneten herkes için zorunlu olması gerekiyor. Çalışmada anlatılan öyküler şüphesiz kimya alanının çok ötesine geçiyor. Unutmamamız gereken şu ki akademiyi cazip bulmayan sadece kadınlar değil. Akademide kalmak isteyen erkeklerin oranı da sadece % 21.

Üniversiteleri yönetenler, sağladıkları çalışma koşullarının işe alınacak adaylar havuzunu dramatik bir şekilde küçülttüğünün farkına varmadıkça, üniversiteler araştırma merkezleri olarak ayakta kalamayacak. Ayakta kalamayacağız, çünkü en iyileri ve en parlak zekalıları üniversiteye çekebildiğimize inanmak için hiçbir nedenimiz yok. Sanayi daha cazip bir işveren olmayı sürdürdüğü sürece bizim uzun soluklu, çığır açan, yüksek risk içeren, gerçek anlamda yaratıcı araştırmalar yaptığımıza dair inandırıcılığımız azalıyor.

Burada çözüm, üniversite yönetimlerinde ve karşılaştığımız yeni sorunlara karşı yeni bir kültür inşa edebilmek için mevcut kültürümüzü değiştirmekte. Bu, üniversitelere düşen son derece önemli bir görev. Bunun için de çığır açan, yüksek risk alabilen, takım olarak çalışabilen bir yönetim anlayışına ihtiyaç var. Sizin üniversiteniz bu göreve hazır mı?

söyleşi

Prof. Guy Senese ile Türkiye deneyimleri ve eğitimin düşünsel temelleri üzerine söyleşi¹

Söyleşi: Fatma Mızıkacı

Fatma Mızıkacı: *Dr. Senese, öncelikle yoğun çalışma temposunuz içinde bu söyleşiyi yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Sizi Türkiye'deki eğitim çevreleri kitaplarınızla, yazılarınızla tanıyorduk, daha sonra Eleştirel Eğitim Konferansı'nda ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 2014-2015 güz döneminde verdiğiniz Yüskel Lisans dersiyle daha yakından tanıma fırsatı bulduk. Türkiye'de kaldığınız 5 aylık sürede farklı gruplarla farklı çalışmalar yaptınız. Kurduğunuz dostluklar, yaptığınız çalışmalar işbirliği projeleri hala büyük bir hızla devam ediyor. Türkiye ile yaptığınız ortak çalışmalardan birisi dersinizi alan öğrencilerinizle ve benim de içinde olduğum bazı akademisyenlerle yaptığınız bir kitap projesi. Bu bağlantı nasıl oluştu, neler yaşadınız Türkiye'de sorusuna geleceğiz, ama öncelikle Eleştirel Pedagoji okuyucularının sizi daha yakından tanımaları için kendinizden bahseder misiniz biraz?*

Guy Senese: Teşekkür ederim Fatma. Sentezleyici ve metaforik tarzımı biliyorsun, bu yüzden yaşamöyküsü düşünmeyle başlar benim için. Bütün zamanımı öğrencilerimin değerlerinin ve toplumsal sorumluluklarının temellerini kendi özlerinde bulmaları için harcıyorum. Bu onların eğitim anlayışlarının felsefesidir aynı zamanda. Bu iyi bir şey çünkü değişim ancak öğretmenin vicdanı ve bilinci ile sağlanır.

1952 yılında o büyük üniversitelerin, ünlü gangsterlerin, Al Capone'un, neoliberal hareketin mimarı Milton Friedman'ın şehri Şikago²'da doğdum ve orada büyüdüm. Eşim Jamie ile iki kızımız var; 28 ve 34 yaşlarında Zoe ve Mia. Annem ev hanımıydı, İtalyan bir göçmenin oğlu olan babam bir İtalyan restoranında bar yöneticisiydi. İzin verirken vicdanla ilgili küçük bir hikaye ile o günlere dönmek istiyorum.

¹ Bu söyleşi Prof. Guy Senese ile Doç. Dr. Fatma Mızıkacı tarafından 5 Mart 2016 tarihinde Arizona Tuscon'da gerçekleştirilmiştir. Söyleşi ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış, deşifre edildikten sonra İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri Guy Senese ile karşılıklı kontroller yapılarak tamamlanmıştır.

² Chicago, Illinois, ABD

FM: Tabi buyrun...

GS: Üniversitedeyken boş zamanlarımda Şikago’da çöp toplayıcısı olarak çalışırdım. Hayatlarını kazanmak için çok çalışan insanlarla tanıştım; öğrenci olduğum için ben Vietnam felaketinden kaçabilmişim, ancak bu insanlar orada savaştıktan sonra tükenmiş bir şekilde ülkelerine dönmüş, hayatta kalabilmek için büyük bir mücadeleye veriyorlardı. Onların uzaklara dalan gözleriyle uyuşmayan gülümsemeleri hala zihnimdedir. Savaşın sonsuzluğunda bütün bu tahrip, yıkım... o düşünce hala benimledir; özellikle de ülkemizin şüpheli geçmişinde soğuk savaş döneminin simgelerinden olan Fulbright tarafından alınan bir bilet ile Amerika’nın uzun vadeli askeri ve ekonomik müttefiki Türkiye’ye gönderilmemden sonra.

Üniversitede felsefe bölümünü bitirdikten sonra felsefeci olarak geleceğimin sınırlı olduğunu düşünerek kaynakçılık bölümüne girdim. Orada hükümlülerle çalışarak kaynakçılık öğrendim ve okumak ya da çalışmak için hapisshaneden gelen (bu onlar için bir kaçıştı aslında) bu yabancılarla omuz omuza ben de bir öğrenci olarak kendi kaçışımı yaşadım. Doğal bir gururla doluydum, okullu olma ayrıcalığımla sınıfın en iyi kaynakçısı olmuştum ve bunu hak ettiğimden emindim. Sonra bir gün şöyle bir konuşmaya kulak misafiri oldum: diğer öğrenciler hapisshane dışında geçirdikleri zamanı uzatmak için kaynak işini kötü yapıyorlardı. Ve benim yaptığım iş aslında sıradandı. Çoğunluğu Afrikalı Amerikalı ya da Latin Amerika kökenliydi. Öğrenciliğim sırasında ikinci kaçışım şöyle oldu: Alaskaya gittim, orada bir devlet kurumunda suçlu çocuklarla çalışırken Alaska yerlileriyle tanıştım. Belli gruplara ayrıcalık sağlanmasını ne kadar adaletsiz olabileceği ile ilgili farkındalığım artıyordu. Örneğin

okulda öğretmenler çocukların ana dillerini konuşmadığı için (buna izin verilmiyordu) geri kalıyorlardı. Dışlanmanın bu hali, devlet eğitiminin özgürlük söyleminin baskın ideolojilerle, sahte bir gurur duyma hastalığı ile zehirlendiğinin ve çocukların, insanlığın gelişimi için değil, kullanılmak ya da hapsedilmek için yeniden üretildiğinin kanıtıydı. Bu gözlemlerime dayanarak kendi sorumluluğumu belirlememe yol gösteren sorular sordum: bir çocuğun okul başarısızlığının, ya da gelişiminin gerçek nedenini bilebilir miyiz? Okul başarısının zekayı ne zaman ortaya çıkardığını ya da ne zaman sindirdiğini bilebilir miyiz? Zekayı, hikayeleri ve tüm dünya emekçilerinin yaşadığı düşmanca şartlara rağmen özgürlük isteklerimizi bir yana bırakırsak daha mı iyi oluruz?

FM: Alaska büyük bir deneyim olmuş sizin için. Bu soruları sormanız sanki hayatınızla ilgili yeni kararlar vermek için...

GS: Evet öyle oldu. Lise Tarih ve Politika Öğretmenliği bölümünü bitirdikten sonra 1985 yılında Illinois Üniversitesi’nden Eğitim Politikaları alanında doktora yaptım. Böylece 2013 yılında Ankara’ya geldiğimde 28 yıldır felsefe, politika ve eğitim tarihi alanlarında ders veriyordum.

FM: İzin verirseniz “Türkiye maceranız” demek istiyorum. Bu nasıl başladı?

GS: Önce, bir öğretmenler sendikasının bize kalacak yer sağlamış olması beni çok etkiledi. Bu sendikanın büyüklüğü, etkisi, sorumluluğu ve bağlılığı öğrenilmesi, ders alınması gereken bir gerçekliktir. Bizim Amerikan öğretmen sendikalarının akademisyenleri ağırlayacak yerleri yoktur, sadece büyük, ihtişamlı yönetici odaları vardır.

Bütün iş yaşamı boyunca okul sosyal çalışmacısı olan eşim Jamie ve ben eleştirel pedagojinin bu kadar ciddiye alındığı bir yerde olduğumuz için çok heyecanlıydık. Unutamadığımız ilk izlenimiz, Ankara'ya ilk indiğimizde kendimizi şaşkın bir şekilde kalabalık bir otobüsün içinde bulmamızla başladı. Otobüs ücretini nasıl ödeyeceğimizi anlayamadık. Bizim çabaladığımızı gören bir kadın arkadan yanımıza gelerek şoförle konuşup ücretimizi ödedi. İneceğimiz yerde otobüsü durdurarak inmemizi sağladı, kendisi de indi. Taksi durağına gitti ingilizce konuşan birini buldu ve hepsi birlikte bize yardımcı oldular. Sonra bize dönüp gülümsedi arkasını döndü ve bir sonraki otobüsü beklemeye başladı. Yardımı için teklif ettiğimiz parayı almadı.

FM: *Evet tam bir Türkiye'ye hoş geldiniz deneyimi olmuş... sonra?*

GS: Ertesi gün yüksek voltajdan dolayı bilgisayarım çökmesiyle birlikte tanımadığımız, ama konferans için orada bulunan, on işi bir arada yapmaya çalışan genç bir kadınla tanıştık. Sorunumu dinledikten sonra geri vermek üzere kendi bilgisayarı kullanabileceğimi söyledi. Bir yabancıya bilgisayarını veriyordu. Daha sonrasında otele giriş tarihimizi karıştırdığımızı öğrenince hiç tereddüt etmeden evinde dinlenebileceğimizi söyledi. Sonra kulağımla ilgili bir problem yaşadım, başka bir yüksek lisans öğrencisi, genç bir adam benimle hastaneye gelerek sabırlı bir şekilde benimle birlikte bekledi. Sonra doktorun Türkçe açıklamalarına hep birlikte gülüştüler. Bu uzun ve komik bir hikaye, eve dönünce anladımki hastane çalışanları ve öğrenciler kulağıma kağıt parçası kaçırmış olmama “gülmüşlerdi”. Yaşadıkları zorluklar nedeniyle her zaman ciddi olma hakkına sahip bir yerde bu ince mizah anlayışının yaygın olması çok hoşuma gitti.

Konferans çok güzeldi, ama Ankara'ya tekrar gitmek istememin nedeni gördüğüm güven, sıcaklık, dostluk ve cömertlikle birlikte yüksek düzeydeki sorumluluk ve tutkunluk duygusuna hayran olmamdır. Burası nasıl bir yer diye düşünüyordum. Bunca mücadele ve gerginliklere (Gezi olayları ve sokak protestolarının başladığı bir dönemdi) rağmen güvende hissediyordum. Bir yabancıyı evinde gibi hissettirecek bir niteliğe sahiptiler. Tekrar Ankara'ya gitmenin yollarını araştırırken bir meslektaşım bana yardımcı oldu. Şimdi tüm bu kişiler arkadaşlarım ve çalıştığım, tanıştığım herkeste fikirlerine tutkuyla bağlılık, cömertlik, tartışma isteği ve ülkelere gelmiş hiç Türkçe bilmeyen bir yabancıya karşı sabırlı olma özelliklerini gördüm. Kafamda oluşan düşünceler dizisi beni “özgürlüğün dili” üzerine yoğunlaştırdı. Amansız baskıların yoğun olduğu dönemlerde Afrikalı kökenli W.E.B. DuBois tarafından yaratılan bu kavram sanıyorum o dili oluşturan sözcüklerin bir toplamını ifade ediyor.

FM: *Özgürlüğün dilini Türkiye'de görmeniz konusunu biraz daha açar mısınız?*

GS: Türkiye'de bulunduğum sürede özgürlük dilinin ve özgürlüğün en derin hayalinin öncelikle akademik makalelerde değil, felsefesiyle birlikte şarkılarda, şiirlerde ve açık bir şekilde her yerde olduğunu gördüm. Amerika'da pop doygunluğunun prefabrike dünyasında halk şiirini, özellikle de mücadele şarkılarının şiirini yitirdik; bunlar sansürlerle, standart programlarla ve öğretmen “eğitimi” ile silindi gitti. Oysa burada arkadaşlarımın anlattıkları dünya bizde artık olmayan mücadele şarkılarının ve mecazların kaynağı olan derin bir dünyaydı. Bunun burada yaşadığını gördüm, hem sosyal “bilimlerin” netliğinde hem de toplumun

ideallerinde, kamu alanlarında, evlerde ve politikada olduğunu gördüm ve bunun keyfini çıkarma isteği doğdu. Yeats'ın deyiimiyle benim ülkemde “meydanlar adeta ıssızdır”.

FM: Çok etkileyici, Türkiye'deki bu derinliği ve farklılığı görmeyiz temel olan hayat hikayenize dönecek olursak...

GS: Yazar ve yardımcı yazar olduğum dört kitabım var. Birisi Steven Tozer ile yazdığım bir ders kitabı olan Okul ve Toplum: Tarihsel ve Çağdaş Görüşler (School and Society: Historical and Contemporary Perspectives) John Dewey'in 1915 yılında yazdığı kitapla aynı adı taşıyor. Diğer üçü, Amerikan Yerlilerinin Özerkliği ve Eğitimi (Self Determination and the Social Education of Native Americans, 1990); Gerçeküstü Eğitim Eleştirisi (Critical Surrealist Pedagogy, 1995) ve Eleştirel Otoetnography (Critical Autoethnography, 2007) dir. Okul ve Toplum, Amerika'da hak ve fırsatlarla şekillenmiş kamusal eğitimin entellektüel tarihinin tutuculuğuna eleştirel bir bakıştır. Son sınıf lisans öğrencilerine, okullardaki otoriter anlayışa rağmen adalet için ne yapmaları gerektiğini sormak zordur. Bir öğretmenin bunu yapabilmesi için büyük zorluklara karşın eğitimde adalet için savaşmış, kendinden öncekilerin ve yoldaşlarının bilincine ulaşmış olması gerekir. Bu noktadan yola çıkarak ders verdiğimde öğrenciler ya çok heyecanlanıp hemen işe başlamak istiyorlar ya da öğretmen olmaktan vazgeçip kaçmanın yollarını aramaya başlıyorlar.

FM: Bu konu Türkiye'de nasıl? Eğitim ve öğretmen eğitimi ile ilgili gözleminiz ve izleniminizden kısaca bahsedebilir misiniz?

GS: Öncelikle bu soruyu sorduğun için çok teşekkür ederim, çünkü Ankara'daki günlerimi

düşündüğümde ilk aklıma gelen tanımaktan onur duyduğum şimdi hepsi arkadaşım olan birçok öğretmen ve onların aileleridir. Bunu anlatmakta zorlanıyorum, bunu okuyanların hepsini görebilsem, konuşabilsem, diyalog kurabilsem daha iyi olurdu. Yine de deneyeceğim, okuyuculara zaman ayırdıkları için çok teşekkür ederim. Yine, şimdi hepsi arkadaşım olan, başıma gelen talihsizliklerle uğraşan, onları çözmemde yardımcı olan, Ankara Üniversitesi'ne gelme sürecimde karmaşık işlemlerle uğraşan ve beni her zaman hoş tutan meslekdaşlarıma çok teşekkür ederim. Çok seyahat eden birisi değilim, aslında tek uzun seyahatim Fulbright akademisyeni olarak Ankara'ya oldu, bunun nedeni de eğitimcilerin Ankara'daki konferansta politik ve sosyal problemleri açıkça ve rahat bir şekilde tartışabilmelerinden çok etkilenmiş olmamdır. Benzer şekilde süregelen sınıf çatışmalarının tarihsel yönü, özel girişim ile devletin kontrol yarışı, kamu güveninin sivil kontrolü Amerika'da olduğu gibi Türkiye'de de krize doğru gidiyor. Çokuluslu askeri sanayi kapitalizminin ekonomi politikaları üzerindeki gücü Gezi olaylarını etkiledi, uzaktan gördüğüm kadarıyla bu olayların büyüklüğü beni çok etkiledi. Bunlar kimdi, halkın iyiliği için bu kadar derinden coşku duyan bu kişiler kimlerdi, yüzlerce binlerce kişinin bu kadar önemseydiği derinden etkilendiği şey neydi diye düşündüm. Sonrasında derse girdiğimde öğrencilerimde yine aynı şeyi gördüm. Düşünceler için coşku duyulması, düşünce için verilen mücadeleden ve gerçek akademik özgürlüğün adalet için olmasından çok etkilenmişim. Üniversitenin ve diğer kurumların yapısını belirleyen acımasız bir sınav sistemi vardı. Yüksek başarı isteği ile yarışmacı koşulların yok ettiği öğrenme fırsatı arasındaki gerginliği ve bu yarışın kazananının varlıklı ve ayrıcalıklı olanlar olduğunu

gördüm. Bu durum zaten adaletsiz olan toplumsal sınıf farklılığını yeniden üreterek toplumsal hareketliliği aşağıya doğru bozuyordu. Bu gerginliklerle ilgili şunu söylemeliyim: özgürlüğün dili için hak iddia edecek olanlar Türkiye'nin öğretmenleri, profesörleri, yazarları ve diğer tüm vatandaşları ve onların cesaretidir; buradan aldığım tek ve en büyük ödül bu cesaretin hayata geçirildiğini görmüş olmamdır. Amerika'da süregelen eşitsizliklerle ve öğretimin kıskaç altına alınmasıyla ve artan sınırlamalarla korkutulmuş, yorgun düşmüş, tükenmiş öğretmenlerle ve yüksek lisans öğrencilerimle konuşurken bu cesaret bana ilham vermektedir. Onlara da ilham verdiğinden eminim.

FM: *Sözcüklerin ve ifadelerin gücüne ve onların söyleyenin düşünceler ve yaşantılar dünyasının derin anlamlarını ifade ettiğine inanıyorsunuz. “Throwing Voices: Five Autoethnographies on Postradical Education and the Fine Art of Misdirection” adlı kitabınızda ve diğer kitaplarınızda ele aldığınız gibi etnografi yoluyla elde edilen hikaye, anlatım ve kişisel deneyimlerin analitik sorgulanmasına güveniyorsunuz. Türkiye deneyiminizi düşünerek, kimlerin sesi, hangi sözcükler ve hangi hikayeler ile Türkiye'nin sözlü resmini çizerdiniz?*

GS: Türkiye'de yüksek voltajlı elektrikle ilgili yaşadığım soruna dönecek olursak Türkiye'nin yüksek voltajı ülkenin her yerinde gördüğüm demokrasî tutkusunu besleyen can damarının da kaynağı bence. Öğrenci ve akademisyenlerin Türkiye, Avrupa ve Amerika'daki birçok olayla ilgili farkındalık düzeyi beni hep uyanık tuttu. Ders verdiğim 16 hafta boyunca bu bilgili insanlara sadece teorik ortodoksiyi anlatamayacağımı anladım, zaten biliyorlardı. Aydınlanma'nın temelini oluşturan

“özgürlüğün dili”- Sokrates'in hikayesi “gerçeği söyleyerek güçlenmek” ile başladım. Toplumsal sınıfın sınırlılık problemlerini, sadece güç sahibinin çıkarına göre inşa edilmiş adalet kavramını tartışmak için Platon'un Cumhuriyet adlı kitabını kullandım. Sonraki tartışma, bunun doğruluğunun yanında “adaletin gücü sorgulanamaz” üzerine idi. Bunu yeni kaybettiğimiz akıl hocam, lider bir eleştirel eğitimci Richard Brosio'nun “Eğitimin İki Yüzü” (Janus Face of Education) olarak tanımladığı şekliyle okuduk. Roma mitolojisinde bu ikiyüzlü yaratığın bir yüzü çocukları işçi olarak yetiştirene hizmet edene doğru bakar, diğer yüz ise tam tersi yöne, Dewey'in tanımladığı yöne bakar; tüm okullar, kamu kurumları çocuklara en iyi, en bilgili ailelerin kendi çocuklarına davrandığı gibi, kendi çocuğuymuş gibi davranmalıdır (Dewey, 2015). İşte bu ikinci yüz her çocuğa insanlığın geleceği olarak hizmet edene doğru bakan yüzdür. Aydınlanma söyleminin bu klasik ve modern kökenleri Türkiye'deki ve Amerika'daki araştırma ve öğretimin akademik temellerinin de bir parçasıdır. Her iki ülkede de insani bilimler, sosyal bilimler ve sanat eğitimi büyük bir baskı altındadır. Daha sonra şunu keşfettik: Türk ve Amerikan (ve bir çok Avrupa ülkesinin) eğitiminin temelini oluşturan kurumsallaşma aslında Prusya sisteminin kitlesel okullaşma ilkelerine dayanmaktadır.

FM: *Farklı bir akademik kültürden gelerek Türkiye'de ders vermenin zorlukları oldu mu? Verdiğiniz ders bu anlamda bir ilkti belki de. Dersi nasıl planladınız? Planladığınız gibi yürütebildiniz mi?*

GS: Dünyada ve Türkiye yaşanan olayları basından takip ediyordum, bunları okuduğumda sınıf tartışmalarına yeni boyutlar, yeni fikirler

getirmek için doğaçlama yapmam, ders akışını değiştirmem gerektiğini anladım. Dewey'in öğrencinin "hissettiği ihtiyaç" öğrenmenin en iyi kaynağıdır düşüncesine her zaman katılmışımdır. Benim kişisel yaklaşımım hikayeye dayanır. Sonuçlara ışık tutan sağlam verilere ve okullarda yapılan gözleme dayalı çalışmaların gücünü inkar edemem. Ancak Aydınlanma'nın mirası olan umut, herkesin ders çıkarabileceği mecazın, hikayelerin ve müzikle hikaye anlatmanın mucizevi gücü ile yaşam bulmaktadır.

FM: Türkiye'de verdiğiniz derslerde Socrates'e referansla öğrencilere ne borçluyuz, borcumuz ne diye sorardınız. Şimdi öğrencileriniz sırası, size aynı soruyu sormak istiyorlar. Öğrencilere ne borçluyuz?

GS: Evet, Socrates'in Cumhuriyet adlı eseri yaşlı bir bilgenin "adalet insana ve tanrılara borcumuzu ödemektir" sözüyle adalet için bir anlam arayışı ile başlar. Bu sözde akıl yürütmenin temelini ve aynı zamanda Sokrates'in hikayecilik gücünü de görmek gerekir. Aydınlanma "rüyasının" temeli gerçek, eşitlikçi bir adalet arayışı ile birlikte, eğitim yoluyla öğrencilerin bilgi ve öğrenme isteklerini arttırarak onları adalet, denge ve iyilik arayışına sevk etmektir. John Dewey Felsefenin Yeniden İnşası (Reconstruction in Philosophy, 1936) adlı kitabında demokrasinin "ahlaki anlamı"nın olup olmadığını sorgular. Demokrasinin insana ve insan aklına dayalı bir edim olduğunu biliyoruz; ancak bir "ahlak" edimi olup olmadığını anlamının bir yolu vardır diyor Dewey: "demokrasinin bir çok anlamı vardır, şayet ahlak anlamı taşıyorsa, bu bütün siyasi kurumların ve sanayi oluşumlarının toplumun her ferdinin her alanda gelişimine katkıda bulunacak şekilde düzenlenip düzenlenmediğine

bakılarak anlaşılır" (Dewey, 1920, s.186). Ayrımcılığın tüm tahribatına rağmen demokrasinin temeli eşitliktir. Öğretmenlik yüreğimiz ve aklımızla, emeğimizle gerçekleştirdiğimiz sözümüzdür. Doğal olmayan toplumsal değerler üretme çabasıyla aceleci, abartılı bir hevesle gençlere boş ümitler vaat etmek cesaret kırıcı bir etki bırakacaktır. Martin Luther King'in tanımıyla adalet uzun bir yoldur. Demokrasi idealimizle aramızdaki yol her krizle daha da açılıyor, bazen sanki sonsuza kadar uzayacakmış gibi geliyor. Böyle olsa bile bir öğretmene düşen görev nedir? Gençleri eğitimle nasıl dönüştüreceğiz? Daha çok övünmemiz gereken şey, bir gün, bir öğrenciye, bir sınıfta, bir zamanda adaleti, demokrasiyi, eleştirel okuryazarlığı öğretirken gösterdiğimiz yaratıcılığımızdır. Halk için var olan devlet okullarında akılcılığı, iradeyi ve herkesin kendi özgürlüğünü talep etme gücünü biz öğretmenler oluştururuz. Bu yozlaştırmadan, kötü yola sürüklemekten çok uzak bir özgürlük istemedir. Socrates'in mahkemede kendini savunduğu gibi: "etrafımdaki gençleri neden kötü yola sürükleyeyim ki? Onların beni üzmeleri için mi? Bu hiç mantıklı değil".

Onlara borçlu olduğumuz şeyle ilgili benim cevabım şudur (dayatmıyorum): Mücadelemizin ve cesaretimizin temeli, hareket noktamız, bugünkü özgürlüğümüzü borçlu olduğumuz insan hakları ve düşüncenin özgürlüğü için mücadele verenlerin cesareti ve bilgeliğidir. Öğrencilerine akıl, cesaret ve düşünmeyi öğretmeyi vaad etmek bir öğretmenin vaad edebileceği bir şeydir.

FM: Umudun olumlu bir farklılık yarattığını söylüyorsunuz. Türkiye'de ve Amerika'da öğretmenlerin umutları nelerdir? Eğitimde olumlu bir farklılık yaratabilmeleri için sorumlulukları nelerdir?

GS: Umutla ilgili soruna, cumhuriyet sözcüğündeki “cumhur”³ kökünün asıl anlamı oluşturmamasının gururunu yaşamaktır diyeceğim. Her iki ülkede de insanların iyiliğini düşünen, özgürlüğün dilini oluşturmaya, sekülerliğe dayalı demokratik bir düzen geliştirmeye çalışan liderlerin yaşadığı çelişkileri hatırlıyorum. Değerlerimiz ve hikayelerimizin kökeni dini bilgelik geleneğine dayansa da, her öğrencinin bu dünyada adaleti sağlama hakkının yetkililerin kararına değil kendi kararlarına, kendi hayallerine bağlı olmasını destekliyoruz ve saygı duyuyoruz. Türkiyedeysen bazen her yerde asılı olan Atatürk’ün bize bakan fotoğrafına bakan Türk halkının kimlerden oluştuğunu merak ederdim.

Sorumluluklar hakkındaki sorunla ilgili olarak, bunu çok duyuyoruz ve kendim için söyleyeyim, eğitim yoluyla olumlu bir değişiklik oluşturmadıkça bu soruyu cevaplamıyorum. Bu sorunun cevabı eğitim yoluyla olumlu bir değişiklik oluşturmaya çalışmakla ilgili olacaktır. Benim üstlendiğim sorumluluk bu yaratılan değişikliğin her zaman çalışan kişiler için olmasıdır. Burada bunu yapmaya çalışırken öğrencilerin enerjilerini dersi yapılandırmak için kullandığını söyleyebilirim. Sadece dersimi alanların değil diğer öğrencilerin de böyle bir enerjiye sahip olduğunu gözlemledim. Derslerde dünyada düşünsel gelişimin temellerini tartışırken Amerika’da emekçilerin özgürce konuşma ve baskıya karşı örgütlenme mücadelelerini paylaştım.

FM: *Bütün bu mücadeleler çok benzerlik gösteriyor her iki ülkede de. Bu ortak geçmişi görmek büyük bir tarih bilinci de oluşturuyor gençlerde. Ne düşünüyorsunuz?*

GS: Yaptığım okumalarda radikal şair Nazım

³ halk

Hikmet’in bıraktığı etki ile Gutrie ve Hill’in etkileri arasında benzerlikler buldum. Aynı zamanlarda bir sabah Fakülteye giderken Nazım Hikmet’in büyük bir binanın ön yüzüne asılmış büyük bir resmini gördüm. Bunun anlamı neydi? Aynı şeyin Amerika’da Gutrie için yapılmasını hayal etmek istedim, ama edemezdim, imkansızdı. Aynı hafta korkunç bir kazada Türkiye’de madenciler öldü, okumalarımızı müzikle harmanladık: Woody Guthrie’nin 1930’lardaki emekçi şarkıları ve büyük Afrikalı müzisyen ve sosyal adalet savaşçısı Paul Robeson’un “I dreamed I saw Joe Hill last night”⁴ (Dün gece rüyamda Joe Hill’i gördüm) şarkılarını dinledik. Ardından öğrenciler kantininde küçük bir anma yaptılar, bir madenci baret, bir parça kömür, bir çiçek ile... önlenebilecek bir kaza sonucu ölen madenciler için öfkelerini ve endişelerini göstermek için bir gösteri çağrısı yaptılar. Bu bana Amerika’daki üniversitelerde yok edilmiş olan düşünsel demokrasinin bu kampüste yaşadığını gösterdi. Öğrenciler yasakların baskısı altında bile eylem yapacak kadar cesurdu. Bu “özgürlüğün dilini” kullanmak için bir araya gelen başka topluluklar, gruplar da gördüm. Çok güçlü vicdani bir sorumluluk ve cefa karşısında canlı, derin bir duyarlılığın (duygusal olmayan) olduğunu gördüm ve görüyorum. Bu duyarlılık, tutku ve cesaret ile güçlenerek adalet ümidinin temelini oluşturmaktadır. Eğitimciler öğrenme öğretme şartlarının eşitliği için, tutamayacaklarsa, mücadele vaadinde bulunmamalıdır. Mücadele güdülenme ve işbirliğinin gücünü gerektirir. Bence bu tutku Türkiye’de var ve bu vadinin gerçekleşmesini mümkün kılıyor.

Jamie ve ben madenciler için mahallede düzenlenen

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=n8Kxq9uFDdes--and also> Pete Seeger:

https://www.youtube.com/watch?v=f_YC4ffyGiw

ateşin etrafında şarkıların söylendiği bir protesto gösterisine katıldık. Orada otururken gözlerimizle gördüğümüz şey; okullarında ve sokaklarında “dün gece rüyamda Joe Hill’in şarkısını duydum” şarkısının asla işitilemeyeceği susturulmuş bir Amerika’da asla düşünülemez bir şeydi. Soğuk havada eve yürürken bunun bir parçası olduğumuz için gururluyduk.

FM: *Amerikan yerlileri ve Meksikalı göçmenler gibi dışlanmış, ihmal edilmiş gruplarla yaptığınız çalışmalarda ve sizin “eğitimin kayıp sözleri” ve “mutlak dışlanma” tanımlamalarınızda yer verdiğiniz eğitimin çalınmış sözleri nelerdir? Ve günümüzde hangi gruplar egemen dışlanmaya en fazla maruz kalmaktadır?*

GS: Wendy Brown “Halkın Yok Edilişi: Neoliberalizm Gizli Devrimi” (Undoing the Demos: Neoliberalism’s Stealth Revolution, 2015) adlı muhteşem son kitabında, Ranciere’in demokrasi “dışlanmakta olanların zaman içindeki başkaldırısının” bir sonucudur tanımlamasına yer verir. Giorgio Agamben, “boş bir hayat” olarak görülen, farklı olduğu için sürekli olarak radikal bir dışlanmaya maruz kalan insanlardan bahseder. Türkiye’de ve Amerika’da reformların ve devrimlerin kaynağı Aydınlanma’nın mirası kapsayıcılık- herkes için eğitim- ilkesi aynı zamanda eğitimde vaad ettiğimiz önceliktir. Eğitimin vaadi, eşit şartlar sağlandığında bütün çocukların öğrendiği, geliştiği, eşitliğin tanındığı, haksızlıkların, dışlamaların olmadığı, insanların iş ve sanayinin hizmetine yönelik işler için eğitilmediği okullar için mücadele vermektir. Vaad budur ve sıklıkla bu vaadin kaybolduğunu görüyoruz.

FM: *Okul ve Toplum adlı kitabınıza dönmek is-*

tiyorum. Kitabınız öğretmen eğitimi çevrelerinde büyük bir etki yarattı. Steven’la eğitimin düşürüldüğü çaresizliği katı bir şekilde eleştiriyorsunuz. Bunu öğretreterek yapıyorsunuz, bir şekilde, eğitimcilerin tartıştığı sorunları öğretreterek sorgulatiyorsunuz. Bu kitapla öğretmenlere vermek istediğiniz en önemli mesaj nedir?

GS: Yedinci baskısını yapan bu kitap eleştirel eğitim tarihçisi hocalarımız Clarence Karie ve Paul Violas’tan aldığımız ilhamla başladı, şimdi hayatta olmayan bu hocalarımız 1986’da yayınlanan ilk baskının da önemli yazarlarıdır. Kitap Amerikan eğitiminin kapsamlı eleştirel bir tarihidir. Türkiye’ye gittiğimde, bu kitapta Steve’in felsefeci Kenneth Benne üzerine yaptığı araştırmayı anlattığı “Öğretmen Otoritesi” adlı bölümün en önemli bölüm olduğunu düşündüm. Bundan çok etkilendim, çünkü öğretmenlerin toplumda önemli bir yeri olması gerektiğine inanıyorum, ancak öğretmenin özellikle yerel çevresi geride kalmış ya da kendi çıkarları yüzünden körleşmiş olabileceğinden, öğretmenler toplumun üzerinde bir yerde olmalıdır. 1960’lardaki “Sivil Haklar” hareketinden önce Güneyin ırkçı toplumları bu tür topluma örnek verilebilir. Bu yüzden öğretmenler toplumun ideallerinin ötesinde, yürekten inandıkları üstün demokratik idealler için anti demokratik baskın ideolojiye karşı harekete geçmelidirler. Kitap büyük oranda Afrikalı Amerikalıların ve Amerikan yerlilerinin dışlanmaları ve eşitliğe dayalı eğitim idealleri üzerine. Dışlanma ve adaletsizlik polis saldırıları da eklenerek günümüzde de yoğun bir şekilde devam etmektedir. Çok geniş bir nüfusa sahip oldukları için Ferguson olayını, etkilerini ve Afrikalı Amerikalıların mücadelelerini duyuyoruz. Ancak bazı şirketleşmiş basın organları sanki Amerikan yerlilerinin soyu tükenmiş gibi sessiz durabiliyorlar.

FM: *Günümüzün en büyük sorunlarından birisi öğretmenlerin değişen rolleri. Devletin gittikçe artan otoriterliği ve baskılar ikliminde öğretmenin otoritesini (itibarını) ve akademik özgürlüğü nasıl görüyorsunuz?*

GS: Otoriterlik (authoritarian) ve otorite (authority) arasındaki fark önemlidir. Demokraside öğretmenin otoritesi, çok ileri götürülürse yargılanma ölçütü ile birlikte vardır. Bu otorite toplumun ideallerinden ya da diyalogdan uzaklaştığı anda insanlardan ve ideallerde uzak katı bir otoriterliğe (authoritarian) dönüşür.

FM: *Biraz da ruhla ilgili konuşalım. Dini anlamı hariç bu terimi çeşitli şekillerde kullanıyorsunuz. Ruh nasıl tanımlıyorsunuz? Eğitimde iyi bir ruhun kaynağı nedir?*

GS: Sosyal bilimlerin onaylanmış terimlerini kullanmayı reddettiğim için bunu kullanıyorum. Sosyal bilimler vicdanını kaybediyor ve ruhsuzlaşıyor. Ruh ve yürek gibi eski moda sözler, kullanan kişiye ait olduğundan ve sadece kullanan kişinin imgelemine ulaşan fikirleri ifade ettiğinden değerli ve önemlidir. İmgelem (hayal gücü) eğitimden yavaş yavaş çıkartılan sanatın hem kaynağı hem meyvesidir. Ruh terimini Platon'un kullandığı gibi bizi birbirimize bağlayan fevkalade bir güç anlamında da kullanıyorum. Dini yorumla alakası yoktur, o şekilde hissedilmez. İnanma gücümüzü ve birbirimizi sevme kapasitemizi harekete geçirir. Platon yine güçlü ve güzel bir metaphor olan “aşkın ruh” (oversoul) kavramından bahseder. Hayal ve gizem bizi bilgelğe götüren önemli bir yol olduğundan bilge sekülerlik (dünyevilik) gizemin dışında değildir.

FM: *Müziği derslerinizde kullanıyorsunuz,*

müzikle her dilde iletişim kurulduğuna inanıyorsunuz. Müziğin eğitimdeki gücü nedir?

GS: Bunu Türkiye’de çok yaptım, çünkü Türkiye’de şarkıların felsefesinin ve bilgeliğinin yok olmadığını gördüm. Amerika’da ve Avrupa’da olduğu gibi müzik geleneksel köklerinden koparılamamış Türkiye’de. Öğrenciler şarkı söylüyor; insanlar bir çok eski ve yeni şarkıyı biliyorlar ve yeni şarkılar yeni fikirler oluşturuyor, bunun için söyleniyor. Çoğu kişi bir müzik aleti çalmayı ve dans etmeyi biliyor. Bu değerli bir meziyet. Eski-den radikalizmi ve mücadeleyi müzikle yaşamak, dile getirmek Amerikan geleneğinin bir parçasıydı, bu yüzden bu mücadeleyi müzikle daha iyi anlatabeceğimi düşündüm.

Derslere Woody Guthrie’nin Amerika’da işçi sınıfının mücadelesini anlatan kliplerini, sosyalist şarkı yazarı ve adalet şehidi Joe Hill’in şarkılarını getirdim. Türklerin gerçeği arayanlara ve özgürlük için hayatlarını feda edenlere ne kadar önem verdiğini öğreniyordum. Bu iki müzisyen eylemleri yüzünden baskıcı kanunlar ve basın yoluyla ve demagogik politikacılar tarafından cezalandırılmışlardır. Günümüz gençliğinin bilgisizliğinin nedeni belki de en büyük şarkı sözü yazarımız olan Guthrie’nin müzik eğitiminden ve okul kitaplarından, resmi belgelerden oto sansür yoluyla çıkarılmış olmasıdır. Bu örnek, 2500 yıl önce Atina gençliğini kirletmekten yargılanan Sokrates’in şehit edilmesi örneğini de destekledi. Sokrates gibi Joe Hill de özgürkük şarkıları yazarak tüm ülkeyi dolaştıktan sonra işlemediği bir suçtan dolayı tutuklanmış, idam cezasını beklerken ilk işçi liderlerinden arkadaşı Bill Haywood (Big Bill)’a yazdığı son mektubunda, “bana yas tutarak zaman harcama, örgütlen, yas tutma örgütlen” demektedir. Bu söz daha

sonra efsane olmuş, Hill'in kurulmasına öncülük ettiği Uluslararası Dünya İşçileri Birliği (International Workers of the World=IWW)'nin künyesi olmuştur. Toplumun ideallerinden işçiler için adalet ideali çıkarabilen bu ideallerle demokratik vatandaşlar yetiştiren ve kendi özgürlük dillerini geliştirebilen öğretmenlerin önemiyle ilgili güzel sınıf tartışmaları yaptık.

FM: Günümüzün İlerlemeci akademisyenleri ile ilgili bir sorum olacak. Sonrasında bir tartışmaya da girdiğiniz bir grup İlerlemeci akademisyen tarafından bir saldırıya uğradınız. Nedir bu dışlamacılık? Sizce bazı ilerlemecilerin hoşgörüsüzlüğü ilerlemeci düşünceye ket vuruyor mu?

GS: İşçilerin merkezde olduğunu ve baskıyı anlamak için kimlik politikalarının gerekli ama yetersiz olduğunu unutmayan Amerikan eleştirel eğitim grubunun içindeydim. Amerika'nın ifade özgürlüğü şehidi ve sosyal adalet konusunda çok etki bırakmış Lenny Bruce gibi komedyen ve ozan eleştirel sanatçıları da araştırmama ve sunumuma getirmek istedim. Çoğu kişiye göre siyasi olarak çok yanlış birisiydi. Ben de, girişimci ilerlemecileri eleştiriyorum: bunlar bir zamanlar kendilerinin de emekçi öğretmenler olduklarını unutan radikallerdir. Akademisyenlerin okulda çalışan öğretmenlerin hayal bile edemeyeceği bir zaman serbestisine sahip olduklarını unutmamak gerekir. Buna ben de dahilim. Bir dönem lisede öğretmenlik yaparken, üst üste 6 saat ders, aceleyle içilen bir kahve, kağıt okumakla geçen cumartesiler... vs. ve aynı şeyleri tekrar tekrar yap dur. Bunu anlattığımda bazı akademisyenler güceniyorlardı, ben de Bruce'un anlatabileceği gibi anlattım. İnsanlara gerçeği bir üslupla anlattım... O'nun üslubuyla. Birisi benimle bir konferansta, ya da birliğin (The American Edu-

cational Studies Association AESA) dergisinde bu konuyu tartışsaydı hiç sorun olmayacaktı. Bunun yerine sansürlendim, eski bir solcu emekçinin deyimiyile "birlikten oy birliği ile atıldım", dergiden uzaklaştırıldım, bir yıl boyunca konferanslarında görüşlerimi sunmama izin verilmedi. Epey zaman geçtikten sonra "Throwing Voices" (Senese T.V. 2007) adlı kitabımda tüm hikayeyi anlatma fırsatı bulabildim. Profesörüm ama aslında eski bir lise sosyal bilgiler öğretmeni olduğum için ve zamanın izin verdiği ölçüde yazabildiğim için gurur duyuyorum. Kamusal eğitim ve öğretmenler olmasaydı eğitim fakültelerimizin ve bilimsel yayınlarımızın, dergilerimizin, birliklerimizin var olamayacağını unutuyoruz. Joe Hill, Lenny Bruce ve binlerce insan ifade özgürlüğü için mücadele vererek yaşadılar ve uğrunda öldüler. Öğretmenlerin ne kadar zor koşullarda çalıştıklarını, kendi yazma lüksünün olduğunu unutmamaya ve kötüye kullanmaya çalışıyorum. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'ndan ve Dergisi Eleştirel Pedagoji'den haberdar olduğumda Türkiye'ye gitmem gerektiğini düşündüm. Hepimiz düşünce özgürlüğü uğruna mücadele vermiş, hayatlarını feda etmiş şairlerin ve öncülerin açtığı yolda yürüyoruz. Öğretmenler odasında çay ve kahve içerken, dersler boyunca, günler boyunca, erken kalkıp, geç saatlere kadar çalışan özgürlük dilini ısrarla, vazgeçmeden konuşan öğretmenlerin peşinden gidiyoruz. Ve bu yarın da böyle olacak.

FM: Ve son olarak risk alarak soruyorum bu soruyu. Günümüzün otoriterleşen eğitim ortamında kendini eğitime adanmış kişiler için en büyük risk nedir?

GS: Her şey. Hiç bir şey. Cevap vicdanımızda ne olduğuna bağlı.

FM: Profesör Senese bu görüşme için değerli zamanınızı ayırdığınız için, özellikle de sorularımı samimiyetle yanıtladığınız için size çok teşekkür ederim. Bunların dışında Eleştirel Pedagoji okuyucularına söyleyeceğiniz bir şey var mı?

GS: Amerikada eskiden kullandığımız bir sözü Türkiye’de bir arkadaşımın duyunca hatırladım: Milyonlarca teşekkürler. Bilgisayarım Türkiye’de yüksek voltajdan dolayı yandı, ama imgelemim ve yüreğim Türkiye’nin eğitim, sanat ve entelektüel yüksek voltajında ısınıyor. Bu, iki ülkenin içinde bulunduğu zor zamanları aşacağı umudunu canlandırıyor. Yine mahcup olacağım bir şey yaparsam ki yüksek ihtimalle yaparım, bununla ilgili yapılan esprileri çeviriye gerek duymadan anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum. Hayatımın en büyük deneyimlerinden biri Türkiye’de yoldaşlarım, meslekdaşlarım ve arkadaşlarımla çalışmış olmaktır ve bunun bu görüşmeyle olduğu gibi, devam ediyor olmasıdır. Bana katlanan ve umarım bir şeyler öğrenmiş olan sabırlı öğrencilerimi, senin gibi çeviride yardımcı olan meslekdaşlarımı hiç bir zaman unutmayacağım. Hür bir dünyanın özlemini “özgürlük diliyle” bize öğreten, ancak görmezden gelinen, unutturulmaya çalışılan iki büyük şair ile bitirmek istiyorum.

Joe Hill

(Bir Alfred Hayes şarkısı, müzik Earl Robinson©1938, Bob Miller, Inc.)

*Dün gece rüyamda Joe Hill’i gördüm
Sen, ben kadar canlıydı
Ama Joe, dedim, sen on yaşında bir ölüsün
Ben hiç ölmedim, dedi
Ben hiç ölmedim*

*Salt Lake’de Joe, dedim
Yatağımın başucunda duruyordu
Sana komplo kurdular; öldürdüler
Ben ölmedim ama, dedi Joe*

Ben ölmedim

*Bakır patronları öldürdü seni Joe
Vurdular seni Joe, dedim
Bir adamı öldürmek için silahlar yetmez
Ben ölmedim, dedi Joe
Ben ölmedim*

*Orada dururken koca bir hayat gibi
Gülerken gözleriyle
Öldürmeyi unuttukları şey, dedi Joe
Örgütlendi
Örgütlendi*

*Ölü değil Joe Hill, dedi
Asla ölmedi Joe Hill
Nerede işçiler greve gitse
Onların yanında Joe Hill
Onların yanında Joe Hill*

*Maine’den San Diego’ya
Her değirmende, her madende
İşçilerin örgütlendiği, greve gittiği her yerde
Joe Hill’i bulacaksın, dedi
Joe Hill’i bulacaksın, dedi
Dün gece rüyamda Joe Hill’i gördüm
Sen, ben kadar canlıydı
Ama Joe, dedim, sen on yaşında bir ölüsün
Ben hiç ölmedim, dedi
Ben hiç ölmedim
Notlar*

Joe Hill büyük bir örgütlenmeci ve şair, işlemediği bir cinayetle yargılanıp 1915’te idam edildi. Komploya kurban gittiği bütün dünyada kabul edilmiştir.

“Vaiz ve Köle” (The Preacher and the Slave) en bilinen şarkılarından birisidir. Hill’in küllerinin parçaları Dünya Sanayi İşçileri (Industrial Workers of the World =IWW) örgütlerine gönderilmiştir. Sydney’e götürülen küllere polis el koyarak polis merkezine gömmüştür.

Joe Hill’in son isteği

(Utah federal devleti tarafından idam edilmeden hemen önce dünya çapında yapılan protestolar sırasında yazdığı dileğidir.)

Son isteğim belli, çok basit;
Bölünecek bir şey olmadığından
Akrabalarımın üzülmesine, ağlamasına gerek yok
“yuvarlanan taş yosun tutmaz”

Bedenim mi? ah, seçebilseydim...
Küllere dönüşün isterdim bedenim
Esip meltemle tozum, gitsin
Çiçeklerin açtığı
Sonra, belkide, solduğu yerlere
Can bulsun önce, açsın yeniden
Son dileğimdir bu, en son dileğim
Hepinize bol şans.
Joe Hill

Bir Hazin Hürriyet

Satarsın gözlerinin dikkatini, ellerinin nurunu, bir
lokma bile tatmadan
yoğurursun bütün nimetlerin hamurunu.
Büyük hürriyetinle çalışırsın el kapısında, ananı
ağlatanı
Karun etmek hürriyetiyle hürsün!
Sen doğar doğmaz dikilirler tepene,
işler ömrün boyunca durup dinlenmeden yalan de-
ğirmenleri,
büyük hürriyetinle parmağın şakağında düşünür-
sün vicdan
hürriyetiyle hürsün!
Başın ensenden kesik gibi düşük,
kolların iki yanında upuzun,
büyük hürriyetinle dolaşıp durursun,
işsiz kalmak hürriyetiyle hürsün!
En yakın insanınmış gibi verirsin memleketini,
günün birinde, mesela,
Amerika'ya ciro ederler onu seni de büyük hürri-
yetinle beraber,
hava üssü olmak hürriyetiyle hürsün!
Yapışır yakana kopası elleri Valstrit'in, günün bi-
rinde, diyelim ki,
Kore'ye gönderilebilirsin, büyük hürriyetinle bir
çukura
doldurulabilirsin, meçhul asker olmak hürriyetiyle
hürsün!
Bir alet, bir sayı, bir vesile gibi değil insan gibi
yaşamalıydın dersin,
büyük hürriyetinle basarlar kelepçeyi,
yakalanmak, hapse girmek, hatta asılmak hürriye-
tinle hürsün
Ne demir, ne tahta, ne tül perde var hayatında,
hürriyeti seçmene lüzum yok hürsün.
Bu hürriyet hazin şey yıldızların altında.
Nazım Hikmet Ran 1951

Notlar:

Agamben, Giorgio. *Homo Sacer: Sovereign Po-
wer and Bare Life*. Trans. Daniel Heller-Roa-
zen. Stanford: Stanford UP, 1998. Also, Hannah
Arendt's discussion of "mere life" which predated
Agamben's discussion. Arendt, Hannah. *The Human
Condition*. 2nd Edition. Chicago: U Chicago P, 1998.
Also her roots in Aristotle. *Politics*. Trans. Ernest Bar-
ker. Ed. R.F. Stalley. Oxford: Oxford UP, 1995.

Brown, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's
Stealth Revolution*. Zone Books, 2015.

Dubois, W.E.B. *The Souls of Black Folk: Essays and
Sketches*. Chicago: A.C. McClurg and Co., 1903.

Dewey, John. *School and Society*. "What the best and
wisest parent wants for his child, that must we want
for all the children of the community. Anything less is
unlovely, and left unchecked, destroys our democracy."
(np) University of Chicago Press, 2015. See: [http://
www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/
Dewey_1907a.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html)

..... *Reconstruction in Philosophy* NY: Holt
Publishers, 1920.

Senese, Guy. *Self-determination and the Social Edu-
cation of Native Americans*. NY: Praeger, 1991. *Si-
mulation, Spectacle, and the Ironies of Education
Reform*-(with Ralph Page). NY: Bergin & Garvey,
1995. *Throwing Voices: Five Autoethnographies on
Postradical Education and the Fine Art of Misdirecti-
on*: IAP Publishers, 2007. With Steven Tozer, *School
and Society: Historical and Contemporary Perspecti-
ves*. 7th edition. NY: McGraw-Hill, 2012.

Kukla ile Afet Eğitimi Modeli

Gülsün Yıldırım¹

Psikolojide bilinen gerçeklerden biri de şudur ki; insan, korktuğu durumlardan, kişilerden ve şeylerden kaçınır. Afet bilgisinin içerisine gizlice yerleşmiş olan korku bize; insanlara, bu bilgiden, bu bilginin davranışlarından uzak durmamız mesajını vermekte.

Türkiye’de milat olarak 1999 Marmara depremini alırsak 1999 yılından beri afet eğitimleri yapılmakta. Yapılan afet eğitimleri çeşitli kurumlar tarafından hala sürdürülmekte. AFAD, Milli Eğitim Bakanlığı, Gönüllü Dernekler, Üniversiteler vs... Kurumların hepsi sürekli olarak çok sayıda insana eğitim vermektedir. Yetişkin eğitimleri, ergen eğitimleri, çocuk eğitimleri, engelli eğitimleri vs...

Tüm bu eğitimlerin memleketimizde tam bir dönüşüm sağlamış halkımızı tam olarak bilinçlendirmiş olması gerekmektedir. Ancak gelin görün ki bu kadar eğitim verilen toplumumuzun afetler konusunda bilinçsiz olduğunu görmekteyiz. Bunca eğitime rağmen hala bilinçlenemediysek tarafları incelememiz gerekiyor demektir. Ya afet eğitimi veren yapılarda bir sorun var ya da eğitim alanlarda. Milyonlarca insandan bahsediyoruz on yedi yıldır eğitim alan milyonlarca insandan. Bu kadar insanda öğrenme sorunu var olamayacağına göre... Sorun, eğitimin kaynağında demektir.

Bir şeyleri eksik ya da yanlış yapmaktayız afet eğitiminde. Burada sormamız gereken birinci soru “Neyi yanlış yapmaktayız” ? İkinci soru ise “Nasıl yapmalıyız?” olmalıdır.

Var olandan başlayalım. Bugüne kadar yapılan eğitimlerde afet bilgilerini çoğunlukla teorik olarak aktarmaktayız. Bilgiler bir jeolog, inşaat mühendisi, akademisyen, psikolog edasına sokmakta eğitime katılanları. Afet eğitimine katılanlar bu alanlarda yüksek düzeyde bilgi sahibi olmakta; ancak bu bilgiler içselleştirilemediği için kısa bir süre sonra onlara yabancılaşmakta.

Çocuklarda ve gençlerde de aynı uzmanlık devam etmekte. Kendi yaş düzeylerine göre bir uzman olarak çıkmaktalar eğitimlerden. Peki, bu uzmanlık

¹ PSK.Danş.Reh. Öğrt. ve Afet Bilinci Eğitmeni

ne kadar süre devam etmekte? Bir hafta on beş gün dersek iyi niyetli bir söz söylemiş oluruz. Bu yaş düzeylerinde bir de farkına varılmadan yaratılan travmalar söz konusu olmakta. Psikolojik danışman ve afet eğitimcisi olarak yaptığım çalışmalarda, “Deprem olursa ya kimseyi kurtarmazsam?”, “Deprem olursa herkes ölürse ben ne yaparım?”, “Deprem olunca ya hiçbir şey yapamazsam?” vs... Bu duygu ve düşüncelerin biraz benzeri biraz örgütlenmiş yetişkinlerde de yaşanmakta. “Deprem olursa hiçbir şey yapamayız çünkü halk cahil”, “Depremde ne yapacağız devlet yanımızda olmazsa” vs... kaygısının yaşandığını gözlemlemekteyim. Bu cümlelerin hepsinde ortak bir duygu var: Korku.

Kişilere ve devlete dolayısıyla topluma yöneltilmiş korkular. 1999 senesinden buyana afet eğitimi alan ve veren bir eğitimci olarak, aldığı eğitimin bilgisini, davranışını içselleştirip yaşamının normal haline getirmiş bir birey görmedim. Bunun nedeni, yukarıda yazılan korkulardır. Afet eğitiminde yaptığımız hata tam da bu cümlelerde bulunmakta. “KORKU.” Eğitimlerde kesinlikle doğru bilgiler verilmekte eğitimciler tarafından, burada bir sorun yok. Sorun, o doğru bilgilere yüklenen ve katılımcılara transfer edilen “korku”da. Korkunun kaygıyı da beraberinde taşıdığını biliyoruz. Korkuyu bilgiye tutuşturup çocuklara ve yetişkinlere transfer etmekteyiz. Dieter Duhm’un korku ile kurduğu ilişkiyi burada tekrar hatırlayabiliriz.

Psikolojide bilinen gerçeklerden biri de şudur ki; insan, korktuğu durumlardan, kişilerden ve şeylerden kaçınır. Afet bilgisinin içerisine gizlice yerleşmiş olan korku bize; insanlara, bu bilgiden, bu bilginin davranışlarından uzak durmamız mesajını vermekte. Afette yaşanılacaklardan korktuğumuz

için, yaşananları, yaşanılacakları hatırlatan her bilgiden, davranıştan uzak durmaya çalışıyoruz. Bizim toplumumuzda gözlemlediğimiz bu davranış ve korku biçimi Japonya’da bilinçlenme düzeylerinin getirisi olan yapılaşmalarına güvenlerinden dolayı yaşanmamaktadır. Toplumumuzda gözlemlediğimiz durum Pakistan’da da gözlenmemektedir. Pakistan gözlenmemesinin nedeni ise tanrıya olan teslimiyetçilikleri, kadercilikleridir.

Yanlışımızı tespit etmiş bulunmaktayız. Şimdi ikinci soruya cevap vermeliyiz. Nasıl yapılmalı? Afet deyince, deprem deyince hemen Japonlar ne yapıyor sorusunun cevabını merak ederiz. Japonların ne yapmadığını söyleyebilirim “Korkutmuyorlar.”Korkutmadan bilgiyi aktardıkları için ne çocuklar ne de yetişkinler bu bilgilerden kaçınıyor. Korkmadıkları afet bilgisini yaşamlarındaki normal davranışları haline getiriyorlar. Afetin olumlu, iyi yönlerini öğretiyorlar çocuklara. Örneğin; değerli taşların oluşmasındaki etkilerinden bahsediyorlar, afet bilgisini eğlendirerek oyunlarla öğretiyorlar.

Şimdi size, oluşturmuş olduğum dünyanın hiçbir eğitim sistemindeki afet eğitimi içerisinde bulunmayan“ İpli Kukla (marionette kukla) ile Afet Eğitimi Tekniği” den bahsedeceğim. On yedi yıllık afet ve afet eğitimi deneyimim beni kuklaların çocuklar üzerindeki etkisinden afet eğitimi içerisinde faydalanmaya götürdü. Kuklanın eğitsel etkisi tüm eğitimciler tarafından bilinir. Bekir Onur’un oyuncakların eğitimdeki yeri ile görüşlerini hepimiz okumuşuzdur. Eğitimciler ve psikologlar kuklaların çocuklar ile ilişkilerini, onlarla kurdukları yapıcı etkiyi inkâr etmezler. Çocuk, kuklanın masalsı dünyasına girer onunla o dünyanın içerisinde olur; çocuk kuklayı kendi

dünyasına sokar kendi dünyasında kukla ile yaşamını paylaşır. Kuklanın tam da bu yoldaşlığında afet eğitimine sihirli bir arkadaş olarak girdi Mete ile Işık. Anaokullarında yapılan afet eğitimlerinde Mete ağabey ve Işık abla çocukları mutlu ederek, onları korkutmadan depremde yapmaları gereken davranışları anlatmakta. Evlerindeki eşyaların sabitlenmesinin çok eğlenceli bir faaliyet olduğunu göstermekte. Mete ve Işık ile tanışıp onlarla şarkı söyleyip eğlenerek depremde yapılması gereken davranışları yapan çocuklara sevgilerini sarılarak öperek göstermekte.

Bu tekniğin doğruluğunu nasıl bileceğiz?

1. Uygulamanın akşamında aileler okul idarecilerini, öğretmenleri arayarak ev düzenlemelerinde değişiklik için destek istemekteler.
2. Okul idarecileri afet planları için AFAD ile işbirliğine gitmekteler.
3. Uygulama yapılan okula üç ay sonraki bir ziyarette kuklalar yanımızda olmamasına rağmen, kuklanın onlara öğrettiği bir davranışı sezdiren bir görsel eski deneyime gönderme yapılmadan gösterildiğinde “ Mete’nin bize anlattığı”, “Işık bize göstermişti” diyerek, istenmiş olmamasına rağmen deprem anındaki davranışları yapmaları, bilginin kalıcı olarak yerleştiğini, normal davranış haline geldiğini kanıtlamaktadır.

Mete ile Işık (kukla) afet eğitimini dönüştürmüş ve bize yeni bir kapı açmışlardır. İçerisinde korkunun olmadığı, gerçek bir ilişki olarak yaşanan kukla – çocuk birlikteliği kalıcı bir bilinçlenme yarattığı gibi normalleşmiş davranışlara da yol açmıştır.

Kukla ile Afet Eğitimi Tekniği, Japon Uluslar arası İşbirliği Ajansı (JICA) Türkiye Ofisi ’nin katkısı

ve desteği ile yaygınlaştırılması gerçekleştirilmektedir. Doğru sonuçlar veren, doğru eğitim; Kukla ile Afet Eğitimi Tekniğinin Türkiye’ye ve dünyaya yaygınlaşması için çalışmalar devam etmektedir. Programımıza devam etmekte olan öğrenci (çocuk) eğitimlerinin yanı sıra öğretmen eğitimlerini de almış bulunmaktayız. Öğretmenlere; afet bilgisi, drama ve kukla oynatıcılığı bilgi ve becerisi kazandırılmaktadır. Bu eğitime katılan öğretmenler yanlarında Mete ve Işık ile okullarına dönerek afet eğitimlerini onlarla sürdürmekteler.

Kukla ile Afet Eğitimi Tekniğinin kahramanları Mete ve Işık’ın başarılı etkisini eğitim sistemimiz içerisinde yaygınlaşması ile gelecek nesillerin afetlerle ilişkisi olumlu, yapıcı bir nitelik kazanacaktır. Türkiye de yapılan çalışmalara paralel olarak Japonya’da da Işık ve Mete’nin eğitimleri yaygınlaştırılacaktır. Bu durum Türkiye ve Japonya arasında, Türkiye’den Japonya’ya bilgi akışında bir ilki teşkil edecektir.

Az Bilinen Bir Öğretmen Derneği İlk-Der

Türkiye öğretmen örgütlenmesi tarihine bakıldığında yer yer “Kademe Örgütçülüğü” yapıldığı görülmektedir. Bunun ilk örneğini 27 Ekim 1919’da kurulan Mekatib-i İbtidaiyye Muallimleri Cemiyeti’nde görmekteyiz.

O yıllarda bir öğretmen örgütü olarak Muallimler Cemiyeti vardı. Böyle olmasına rağmen ilkokul öğretmenleri niçin ayrı bir dernek kurmaya kalkışmışlardır?

Bu sorunun cevabını şöyle verebiliriz:

Birincisi; İlkokul öğretmenleri sayıca fazla olmalarına rağmen Muallimler Cemiyeti’nin yönetiminde yer alamıyorlardı. Cemiyetin yönetim kademesi ortaokul ve lise öğretmenlerinin elindeydi.

İkincisi; 1920’de ilkokul öğretmenleri maaş yetersizliği ve maaşlarının zamanında ödenmemesi nedeniyle greve gitmişlerdi. Muallimler Cemiyeti bu grevi desteklemediği gibi gazetelere “greve ilişkimiz yoktur” şeklinde ilan vermişlerdi.

Üçüncüsü; İlkokul öğretmenleri kendi sorunlarının farklı olduğunu ve Muallimler Cemiyeti’nin kendilerini savunmadığını düşünmüşlerdi.

1949’da Ege Bölgesi Köy Öğretmenleri (ki ilkokul öğretmenleri) kurulmuş, bölgesel kurulan bu dernekler önce federasyon oluşturmuşlar ve nihayet TÖDMF’yi oluşturmuşlardır. TÖDMF, TÖS’ün kuruluşuna ön ayak olmuştur.

8.6.1965’de memurlara sendika kurma hakkı verildi. Bu hakka dayanılarak TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası) kurulmuştur. TÖS tüm kademelerdeki öğretmenleri kapsadığı halde ilkokul öğretmenleri (veya Mesleki Teknik Öğretmenler) İLK-SEN adıyla ayrı sendika kurmuşlardır.

İlkokul öğretmenleri bu yıllarda sayısal bakımdan ezici bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Örneğin yaklaşık 170 bin öğretmenin 100 binden fazlası ilkokul öğretmenidir.

Yine ilkokul öğretmenleri kendi sorunlarının farklı

olduğunu ve sayısal çoğunluğunu öne sürerek İLK-SEN’de örgütlenmişlerdir.

Memurların sendika kurması hakkı yok sayılınca TÖS, dernek olarak demokratik eğitim ve demokratik öğretmen mücadelesini devam ettirerek TÖB (TÖB-DER)’ün kurulmasına destek verirken İLK-SEN’den gelen bazı ilkokul öğretmenleri de TÖB-DER’e katılmayarak İLK-DER (İlkokul Öğretmenleri Derneği)’ni kurmuşlardır.

Şimdi bu derneği tanıyalım:

Derneğe ait derli toplu bilgi verebilecek bir yayın veya bir yazılı çalışma elimizde yok. Ancak elimizde derneğe ait ilki muhtemelen 1973’de, ikincisi de 1974 yılında çıkan “İLK-DER Haber Bülteni” bulunmaktadır. Bu bültenler dönemin teknik özellikleri gereği teksir makinasıyla çoğaltılmıştır. Yazıları ise aradan geçen zamanla ilgili olsa gerek okunamaz duruma gelmişlerdir. Orijinalleri Ankara Milli Kütüphanede olan bu bültenlerdeki bilgilerden yola çıkacağız.



Bültenin birinci sayısının “Öndeyiş” başlıklı bölümünde derneğin kuruluş amacı anlatılmaktadır.

“İLK-DER Niçin Kuruldu?”

İlkokul Öğretmeni Arkadaş!

İlkokul öğretmenlerinin ekonomik, sosyal, özlük hak ve çıkarlarını korumak ve yeni haklar elde edebilmek için örgütlenip seslerini duyurmaları gerekir.

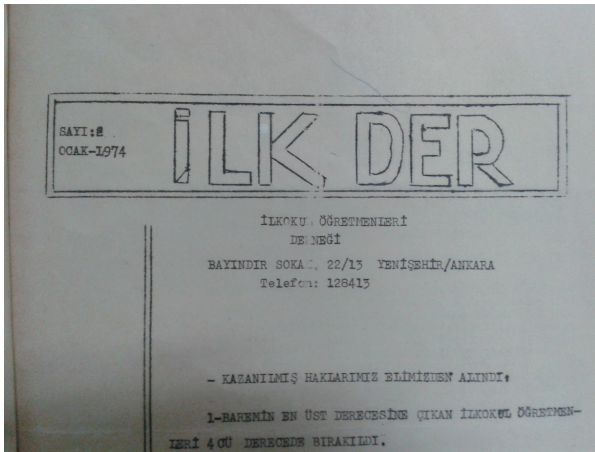
Anayasada yapılan değişikliklerle faaliyeti durduru-

lan İLK-SEN'in yerine 1630 sayılı dernekler yasası yürürlüğe girince, bizler İLK-SEN'ci kardeşleriniz olarak **22 Aralık 1972**'de İLK-DER'i kurduk.

İlkokul öğretmeninin sorunlarının diğer eğitim ve öğretim kademelerinde çalışan meslektaşlarından farklılık gösterdiği düşünülürse karma bir örgütte bütünleşmenin ve sorunlarımıza ağırlık vermenin olanaksızlığı ortaya çıkar.

İlkokul öğretmeni arkadaş, bizler köyde, kasabada, şehirde olanaksızlıklar ve en güç koşullar içerisinde yaşama savaşı verirken, Milli Eğitim Bakanlığından başlayarak diğer kademedeki yöneticilerle çeşitli çelişkiler içinde bulunuyoruz. Terfi süremiz doluyor, geçiyor terfimizi sudan sebepler gösterek vermiyorlar. Normal tayinimizi yaptırmak için dayı, torpil aramak gereğini duyuruyorlar.

Bu nedenle Milli Eğitim Müdürlüklerinde, Bakanlıkta ya baştan savuluyoruz, ya da kovuluyoruz. Yüzümüze kapılar kapatılıyor. Haksızlıklar karşısında kişisel tepkilerimiz sonuçsuz kalıyor. Bazen de aleyhimizde sonuçlanıyor. Olanaksızlıklarımız her yerde bizi çelmeliyor.



Çalıştığımız, köy, kasaba ve şehirlerde öğrencilerimize özü, gerçeği götürmeye, ileriye yöneltmeye çalışıyoruz. Atatürk'ün gösterdiği yolu, çizgiyi belirtiyoruz. Ancak gerici mihrakların saldırısına uğruyor, dövülüyor, sürülüyor, sürünüyor.

Hiçbir sosyal hizmet götürülmemiş, yurdun en ücra köşelerine bizler, ilerici, devrimci, Atatürk'ün koyduğu ilkeleri yerleştirmeye, yarının aydınlık Türki-

ye'sine katkıda bulunmaya koşuyoruz. Ne var ki, insanca yaşama olanaklarından yoksun yaşamımıza devam ediyoruz.

Kısacası ilkokul öğretmenin yukarıda belirtmeye çalıştığımız sorunlarına kendiliğinden bir çözüm beklenemez. Bizler bütünleşip sorunların üstüne gitmeliyiz ki, yarına güvenle bakabilelim. İşte bu bütünleşmeyi ilkokul öğretmenlerinin gerçek mesleki temsil örgütü olan İLK-DER'de oluşturalım.

İLK-DER'liler Bültenlerinde "Eski İLK-SEN'liler, bu günkü İLK-DER'liler olarak sapmalara asla izin vermeyeceğiz. Don Kişot'luğa, her türlü maceracılığa karşı mücadelemiz yine devam edecektir.

Piramidin tabanını teşkil eden ilkokul öğretmenlerinin sorunlarını ön plana alarak emekten yana, alın terinden yana olacağız. Demokrasinin vaz geçilmez bir hak olduğunu asla unutmayacağız. Sayıları 170 bini bulan ilkokul öğretmenlerini bir çatı altında toplayarak demokratik ve insanca bir yaşama kavuşturmak için mücadele edeceğiz.

(...) İLK-DER Kademe esasına göre kurulmuş ilkokul öğretmenlerinin temsil örgütüdür."

Tümü erkeklerden oluşan 5 kişilik İLK-DER'in Merkez Yönetim Kurulu şu isimlerden oluşmaktadır:

Mahmut Koruyucu (Genel Başkan), **A. Aziz Demirci** (Genel Başkan Yardımcısı), **İlhan Deniz** (Genel Sekreter), **Korkmaz Bahadır** (Genel Sekreter Yardımcısı), **Dursun Güzel** (Genel Sayman).

Derneğin ne gibi çalışmalar yaptığı, şube sayısı, kaç tane üyesinin olduğu gibi bilgiler ne yazık ki elimizde mevcut değil.

Bültenden öğrendiğimize göre İLK-DER Genel başkanı Mahmut Koruyucu TBMM Başkanlığına ilkokul öğretmenlerinin ekonomik, sosyal ve özlük sorunlarının çözülmesini isteyen bir mektup göndermiş, bu mektup 14 Şubat 1973'de TBMM Dilekçe Komisyonu'na intikal etmiştir.

Ocak 1974'de çıkarılan Bültenin 2.sayısında "**Kazanılmış Haklarımız Elimizden Alındı**" başlıklı yazıda şu görüşler dile getirilmektedir:

- 1- Baremin en üst derecesine çıkan ilkokul öğretmenleri 4.derecede bırakıldı.

- 2- Üç yılda bir terfi hakkımız alındı, 4 yılda bir terfi etme durumuna sokulduk.
- 3- Eğitim ödeneğimiz kaldırıldı, yan ödeme verilmedi.
- 4- İl Disiplin Kurulları yine bizi insafsızca kıyıyor.
- 5- Sosyal güvenliğimiz sağlanmadı, MEYAK kurulmadı.

Tüm ekonomik, sosyal ve mesleki sorunlarımızın çözümü için kavgamız sürecektir.

Yine Bültenin aynı sayısında “**Sormadan Edemiyoruz**” başlığı altında şu sorular sorulmaktadır:

- 1- İlkokul öğretmenin ulkemizdeki garantisi nedir?
- 2- Okuma-yazma seferberliğinin güç koşullar içinde neferliğini kimler yapmaktadır?
- 3- Köylerde okur-yazar olmayan muhtarın emrinde hangi memur çalıştırılmaktadır?
- 4- İş yerinin temizliğine varıncaya dek çalışma zorunda kalan kimlerdir?
- 5- 30 Kasım 1970’den sonra kazanılmış hakları verilmeyen hangi memur kesimidir?
- 6- İdari görevlerde çalıştırılıp karşılığı verilmeyenler kimlerdir?
- 7- Hastanesi, doktoru olmayan, elinde sevk kâğıdıyla kapı kapı dolaştırılanlar kimlerdir?
- 8- Yersiz, mesnetsiz iddialarla sürülen ve kıyıma uğratılanlar kimlerdir?

Genel Merkezi Ankara’da olan bu dernek ilkokul öğretmenlerini örgütlemeye yetersiz kalmış, ilkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu TÖB-DER’de örgütlenmiştir.

Dernek **9 Mart 1975**’de Olağanüstü Genel Kurulunu yapmış, aldığı bir kararla kendisini feshederek TÖB-DER’e katılmıştır.

“İLK-DER TÖB-DER’e Katıldı” başlıklı bildirisi.¹

“**Kamuoyuna**”

Kısa adı İLK-DER olan İlkokul Öğretmenleri Derneği Olağanüstü Genel Kurulu 9 Mart

1975 tarihinde toplanmıştır. Olağanüstü Genel Kurulda öğretmenlerin örgüt ve eylem birliğini sağlamak için derneğimizin kapatılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

Egemen, faşist ve çıkarıcı çevrelerin her düzeyde beraberlik kurduğu bu ortamda, devrimci, Atatürkçü öğretmenlerin bir örgüt çatısı altında birlik, beraberlik ve eylem birliği içinde olmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Bu nedenle tüm öğretmenleri, özellikle tüm ilkokul öğretmenlerini TÖB-DER’de örgütlenmeye ve birleşmeye çağırıyoruz. Örgütlü mücadele çağdaş mücadeledir. Türkiye öğretmenleri olarak emekçi halkımıza örgütlenmenin en doğrusunu göstermek görevimizdir.

Bozuk düzene son vermek için,

Emekçi halkımızı insanca yaşama düzeyine çıkarmak için,

Öğretmenlerin özlük ve mesleki sorunlarını çözmek için,

Grevli toplu sözleşmeli özgür sendika kurma hakkını almak için,

Tüm öğretmenleri sendikal dönemden beri görüş ve eylem birliği içinde olduğumuz TÖB-DER’in Atatürkçü, devrimci birliğinde örgütlenmeye çağırıyoruz.

Yaşasın devrimci öğretmenlerin demokratik mücadelesi.

Yaşasın emeğin en yüce değer olduğu düzen.

İLK-DER’li Öğretmenler Adına

Kenan Keleş: İlk-Sen Eski Gen. Başkanı

İsmail Başbuğ: İlk-Sen Eski Gen. Başkanı

Kazım Akyüz: İlk-Sen Eski Gen. Saymanı

Musa Alp: İlk-Sen Eski Gen. Sekreteri

İlhan Deniz: İlk-Sen Eski Gen. Başkanı

İsmail Karabeyoğlu: İlk-Sen Eski Gen. Başk. Yard.

Celal Başer: İlk-Sen Eski MYK Üyesi

M. Yalçın Özalp: İlk-Sen Eski MYK Üyesi

Nuran Kepenek: İlk-Sen Eski Yön. Kur. Üyesi

¹ İsmail AYDIN; TÖB-DER TARİHİ, s.234. Eğitim Sen Yayınları, Ankara 2016

Ayrımcılık

Işıl Ünal

Ayrımcılık kavramı yaygın bir kullanıma sahip olmakla birlikte, her zaman doğru bir içerikle kullanıldığını belirtmek zordur. Örneğin duygusal ya da düşünsel boyutta kalsa da bir kişiyi ya da grubu sevmeme, on(lar)a olumsuz özellikler atfetme veya hakkında olumsuz düşüncelere sahip olma ayrımcılık olarak nitelendirilebilmektedir. Bu durumlarda kastedilen, genellikle, “ayrım yapma”, yani birini diğerlerinden olumsuz anlamda ayırma, sevilenler/beğenilenlerle “eş tutmama” gibi olumsuz duygu ve düşünceler olabilir. Ayrımcılık kavramı ise, kişi ya da gruplarla ilgili olumsuz duygu, düşünce, yargılara dayansa da doğrudan bir “muamele”yi, bir “eylem”i ifade eder. Bu eylem, muamele kişiye/kişilere kısa veya uzun dönemde zarar veren bir nitelik gösterir, örneğin işe almama, işten çıkarma, işte yükseltmeme, başarısız gösterme, vb. Bu nedenle ayrımcılığı yapan sıradan bir kişi değildir, ayrımcılığa uğrayan(lar) karşısında yetki/güç sahibi olan işveren, yönetici (yönetim kurulu), öğretmen, ana-baba gibi bir kişi ya da gruptur.

Ayrımcılık kavramını hem toplumsal güç ilişkileri bağlamında ele almak ve anlamlandırmak hem de “muamele eden”in (ayrımcılık yapanın) kurumsal yetkisiyle ilişkilendirmek gerekir. Çünkü ayrımcılığın uygulandığı kişiler, toplumun ikincil kesimlerinden, yani “azınlık” gruplarından gelirler ve bunlara kısa ya da uzun dönemde onların aleyhine olacak biçimde davranılır: İşe alınmazlar, işte yükseltilmezler, okula/eğitime gönderilmezler ya da alınmazlar vb. Yani toplumsal kesimler, gruplar arasında “ayrım yapmak”la, onlara farklı değerler atfetmekle kalmayıp, birinden yana ve diğerinin aleyhine davranarak ikincilere zarar vermek ayrımcılığı ifade eder. Bireyler arasında “konuyla ilgili”

fark yokken (örneğin bir işe başvuranların sahip oldukları nitelikler benzer iken) bir ya da birkaçını, sırf belirli bir kimliğe sahip olduğu için işe almama söz konusu olmuştaysa ayrımcılıktan söz edilebilir.

Bu anlamda ayrımcılık, bireysel yakınlıklar veya husumetler nedeniyle gerçekleşen âdil davranmama, kayırma gibi davranışların ötesine geçer ve politik bir anlam kazanır. Kapitalist bir toplumda gücü elinde bulunduran toplumsal kesimler sınıf, etnisite, inanç ve cinsiyet/cinsel yönelim açısından tanımlanabilir. Örneğin kapitalist toplumlar sermaye sınıfının egemen olduğu ataerkil (erkek egemen) toplumlardır. Etnisite ve inanç açısından da egemen kesimlerden söz edilebilir. Örneğin Türkiye’de Türk ve Sünni müslüman kimlikler egemen konumdadır, yani toplumsal güç ilişkileri onlar lehine işler. Bunlar dışında kalan tüm kültürel kimlikler ise ikincil (ezilen) konumdadırlar. Ayrımcılığa uğrayanlar da, egemen kimliklere sahip olmayanlar ya da en azından yukarıda sayılan sınıf, inanç, etnisite ve cinsiyet/cinsel yönelim kategorilerinden bir veya birkaçında egemen kimliği taşımayanlar olacaktır.

Ayrımcılığın kaynağını, ulus devletle birlikte oluşan tekçi kültürden aldığını, tüm toplumsal mücadele ve demokratikleşme deneyimlerine ve devletlerin imzaladığı ayrımcılık karşıtı uluslararası sözleşmelere rağmen varlığını sürdürdüğünü belirtmek mümkündür. Batı’nın liberal demokrasilerinde, görünürde bunca “ayrımcılık karşıtı” politika gündemdeyken, aynı zamanda hukuk sistemi ayrımcılığı caydırıcı ve cezalandırıcı düzenlemeleri içerirken ayrımcılığın sürmesi çelişkili görülebilir. Oysa bu durumu liberal demokrasinin bireyin haklarını esas alan ve kolektif haklara mesafeli duran anla-

yışı ile ilişkilendirmek mümkündür. Ayrımcılık, bireysel olarak yaşansa da, belirli bir kolektif kimliğin reddine veya olumsuz/düşmanca algılanmasına bağlı olarak ortaya çıkar ve ayrımcılığı uygulayan özne, büyük ölçüde, verili toplumsal güç ilişkilerine yaslanır, ondan güç alır. Ulus devlet, tüm kurumları ve özellikle eğitim ve aile kurumları aracılığıyla, “öteki”lere ilişkin kalıp yargıların yeniden üretimini sistematik olarak gerçekleştirir. Hukukî düzenlemeler ayrımcı fiilleri yasaklasa da egemen değerlerin, kalıp yargıların belirli bir kültürel kimliğin üstünlüğüne dayanması, resmî konuşmalarda, ritüellerde ve görsel/işitsel dünyada (medya, ilanlar, vb.), eğitim materyallerinde vurgulanması ayrımcılığın temel ve güçlü dayanakları olur.

Ayrımcılık kavramı, bireyin/yurttaşın siyasal, sosyal ve yurttaşlık haklarından yararlanmasının engellenmesi anlamına gelen “dışlanma” kavramından ayrı bir kavram olmakla birlikte, ayrımcılık kavramı çoğu kez dışlanmayı da kapsayan bir içerikte tanımlanır. Örneğin, *Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (UNESCO 14 Aralık 1960)*’de, eğitimde ayrımcılık tanımlanırken,

... eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve özellikle: (a) Herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak; (b) Herhangi bir kişiyi ya da grubu, daha düşük standartta bir eğitimle sınırlamak; (c) Bu Sözleşme’nin 2. maddesinin hükümleri saklı kalmak üzere kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri veya kurumları kurmak ya da sürdürmek; (d) Herhangi bir kişi ya da grubu, insan onuruyla bağdaşmayan koşullara maruz bırakmak üzere yapılan herhangi bir **dışlama, dışarıda bırakma, sınırlandırma veya tercihi** içerir.

ifadesinde görüldüğü gibi, “dışla(n)ma” kavramı vurgulanmaktadır. Bu uluslararası sözleşme, devletlerin ülkelerindeki bazı toplumsal kesimlere ve gruplara yönelik olarak eğitim hizmetlerinin sunumu konusunda yapması muhtemel ayrımcılığı önlemeye yöneliktir. Toplumsal dışlanmanın varlığı, devletin, toplumsal politikaları toplumsal bütünleşmeye/içerilmeye başarıyla yöneltmediğini, bazı kesimlerin, grupların yurttaşlık haklarından yararlanmasını sağlayamadığını (“eksik yurttaşlık”) gösterir.

Ayrımcılık işte, eğitimde, ailede, siyasette ve toplumsal yaşamın daha birçok alanında gözlenir ve ulus devletin ataerkil yapısının bir sonucu olarak en fazla kadınlara ve LGBTİ’lere yönelik olarak gerçekleşir. Kadınların ve LGBTİ’lerin sadece toplumsal olanaklara erişiminin (eğitime, işe ve diğer olanaklara) engellenmesi değil, içerik olarak (cinsiyetçi eğitim, kadın mesleklerinde/işlerinde çalışma, vb.) da kendisini geliştirme olanaklarının engellenmesi söz konusudur. Cinsiyet ve cinsel yönelim konusundaki ayrımcılıklar, kadınların ve LGBTİ’lerin kendilerini bireysel ve kolektif özne olarak kurmalarında, kendilerini her boyutta geliştirmelerinde önemli bir engel oluşturarak, sağlıklı ve mutlu bir gelecek inşa etme olasılığını ortadan kaldırır. Bu durum, etnik ve inanç/inançsızlık boyutunda tanımlanan “ötekileştirilmiş” toplumsal gruplar/kesimler için de geçerlidir.

Toplumsal güç eşitsizliği ve ulus devletin tekçi kültürü varlığını sürdürdükçe ayrımcılığın ortadan kaldırılabileceğini ummak gerçekçi değildir. Yaygın ayrımcılık uygulamaları nedeniyle bir toplumsal kesimin belirli bir toplumsal faaliyet alanında “eksik temsiline” ortadan kaldırılmasına yönelik olarak uygulanan “olumlu ayrımcılık politikaları”,

ayrımcılığa uğrayan kesimleri belli ölçüde güçlendirse de ayrımcılığı ortadan kaldırmamaktadır. Örneğin kadınların siyasî yaşama katılımını artırmak üzere “kota uygulanması” yaygınlaşmakta, ama diğer yandan bu alanda kadına yönelik ayrımcılık da sürebilmektedir. Ayrımcılığın ortadan kalkmasına uygun bir toplum, ancak kültürel farklılıkların kendilerini eşitler arası ilişkiler temelinde yeniden kurdukları çokkültürlü bir toplum olabilir.

Ayrımcılıkla ilgili bazı Türkçe kitaplar:

Çayır, Kenan ve Müge Ayan Ceyhan (Der.) (2012) *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Öner, Aysun (2015) *Beyaz Yakalı Eşcinseller: İşyerinde Cinsel Yönelim Ayrımcılığı ve Mücadele Stratejileri* İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaya, Nurcan (2011) *Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık*.

<http://secbir.org/images/haber/2011/01/18-nurcan-kaya.pdf>

FelsefeLogos (2006) *Ayrımcılık*. İstanbul: FelsefeLogos Yayınları:29

Türkiye Ayrımcılık Raporları:

Hukuk ve Ayrımcılık Raporu (2007) (Haz. Oya Aydın). Hayatın Renkleri Projesi. http://ayrimcilikaglari.org/wp-content/uploads/2010/11/Kaos-GL_Hukukve-AyrimcilikRaporu.pdf

http://ayrimcilikaglari.org/wp-content/uploads/2010/11/Kaos-GL_Hukukve-AyrimcilikRaporu.pdf

Türkiye’de Din veya İnanç Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu 1 Ocak – 30 Haziran 2010

http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Din_veya_Inanc_Izleme_Raporu.pdf

Türkiye’de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu (1 Ocak – 31 Temmuz 2010)

http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf

Türkiye’de Dinî Ayrımcılık Raporu

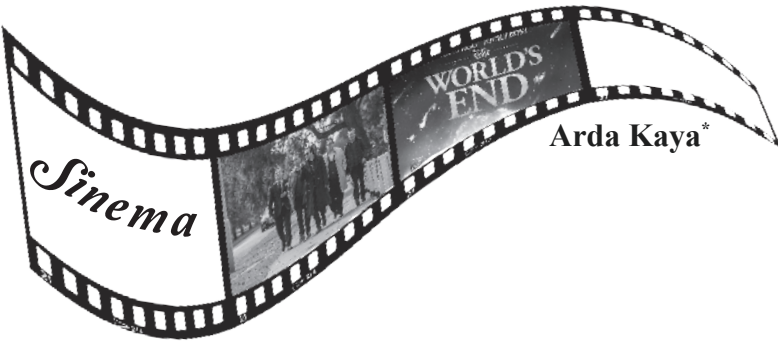
<https://serdargunes.files.wordpress.com/2013/08/tc3bcrkiyede-dini-ayrimcilik-raporu-mazlum-der.pdf>

Türkiye Eğitim Sisteminde Ayrımcılık Raporu

http://tarihvakfi.org.tr/media/documents/2_10_2015_13_52_08e54a.pdf

TEPAV İllerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi 2016 Ankara, 7 Mart 2016

http://www.tepav.org.tr/upload/files/1458142029-8.81_Ilin_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Karnesi.pdf



Potemkin Zırhlısı

Potemkin Zırhlısı yönetmenliğini Sergey Eisenstein'ın üstlendiği 1925 yılı yapımı bir filmidir. İçerliğini Potemkin Zırhlısı Ayaklanması adlı tarihsel gerçekliği bulunan bir olaydan almıştır. 27 Haziran 1905 yılında Çarlık sistemine karşı ilk ayaklanmalardan olan bu isyan ve 1917'deki Ekim Devrimi'ne giden süreçte katkı sunan önemli bir mihenk taşıdır.

Film yapımı sürecinde Sovyet yönetiminin büyük desteği olmuştur. Sovyet Devrim Sineması'nın önemli örneklerinden biri olan film aynı zamanda sinemaya teknik açıdan önemli katkılar sağlamıştır.

İsyanın ayak sesleri

Filmdeki ilk sahnelerde üzerinde kurçuklar bulunan, çürümeye yüz tutmuş etleri yemesi istenen mürettebatı görürüz. Bu duruma sinirlenen mürettebat şartların düzeltilmesini ister. Daha sonraki planda gördüğümüz kaynayan çorba ve mürettebatın öfkesinin artması birbirine benzetilmektedir. Potemkin Zırhlısı'nda çalışanların öfkesi yavaş yavaş kaynamaktadır. Ve isyan başlar. Zırhlıdaki tüfekli mürettebat gemi kaptanının emrine rağmen arkadaşlarını vurmaz ve isyan eden mürettebat bu tüfekleri alarak zırhlıdaki çar yanlısı subayları kovalamaya başlar. Filmde bu bölümlerde sık sık kurgusal geçişleri anlamlı hale getirmek amacıyla çeşitli sembolik anlatımlar kullanılmıştır. Örneğin; çar yanlısı subayın denize atılması ile etteki kurçukların dökülmeye başlaması bu tarz anlatıma örnektir. Filmde anlam yaratma görevi gören montaj Eisenstein için oldukça önemlidir.

İsyanın lideri konumunda olan Vakulinchuk ise bir subay tarafından öldürülür. Daha sonra Vakulinchuk'un cenazesini karaya getirdiklerinde izlediğimiz durgun sular filmin daha sonrasında yaşanacak olanların yani "fırtına öncesi sessizliği" vurgulamaktadır.

Bu sahnelerde binlerce insanın yer alması Sovyet yönetiminin ve halkının sinemaya verdiği önemi göstermektedir. Filmde arkadaşları Vakulinchuk'un intikamının alınacağını vurgulamaktadır. Politik mesajın daha da yoğun bir şekilde verildiği bu bölümlerde Vakulinchuk'un ölümüne üzülen ve ağlayan kadınların karşıtı olarak zengin görünümlü bir adamın sigarasını içerek gülümsemesi iki farklı sınıf arasındaki çatışmayı, karşıtlığı vurgulamaktadır. Yine bu sahnede "devrim uğruna ölenlere ebedi şeref, hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için" denmesi Vakulinchuk'un yarattığı isyanı kutsayan ve onun devam ettirileceğini vurgulayan söylemlerdir. "Kahrolsun kasaplar" söylemi ve yakın planda görünen sıkılı yumruklar öfkenin daha da büyüyeceğini anlatmaktadır. Nitekim daha sonra "kahrolsun çarlık" ifadeleri yükselmektedir. Aynı anda Potemkin Zırhlısı'ndaki mürettebat da Rusya'nın işçileri ile birlikte olup kazanmaları gerektiğini anlatmaktadır.

Odessa Merdivenleri

Sinema tarihinin en önemli sahnelerinden olan Potemkin Zırhlısı filminin Odessa Merdivenleri sahnesi kullanılan görüntü teknikleri ve planlar bakımından zamanının ilerisinde özelliklere sahiptir. Makine gibi aynı adımlarla aşağı inen askerlerin halkı taraması ve oğlu vurulan kadının yakın planlarla verilen yüzündeki dehşet ifadesi Çarın askerlerinin uyguladığı vahşeti anlatmaktadır. Yine aynı sahnede merdivenlerden aşağı yuvarlanan bebek arabası ile zamanın akışı uzatılmıştır. Yönetmen seyirci üzerindeki etkiyi bu şekilde arttırmıştır.

Potemkin Zırhlısı'nın toplarının çarlık yanlısı askerlerin olduğu opera evini topa tutmaya başlaması ve uyuyan aslan heykelinden sonra ayakta duran aslan heykelinin gösterilmesi, ayağa kalkan işçi sınıfının simgelemektir.

Filmin son sahnesinde Potemkin Zırhlısı'nda başlayan ayaklanmayı bastırmak için gönderilen savaş gemileri, zırhlıya ateş açmaz ve film burada biter.

Devrim Sineması Örneği Olarak Potemkin Zırhlısı

Potemkin Zırhlısı sinema tarihine damgasını vurmuş en önemli filmlerden bir tanesidir. Bugün bile Eisenstein'ın yaratmış olduğu montaj anlayışı kullanılmakta günümüz sinemasına örnek olmaktadır. Eisenstein'ın kahraman merkezli bir içerik yerine topluluk merkezli bir film ortaya koyarak izleyicilerde güçlü bir etkiyi uyandırması da oldukça önemlidir. Genellikle kahraman ile özdeşim kurularak yaratılan filmlerin aksine Eisenstein kahraman yaratmamıştır. Filmde filmde öne çıkan karakter olarak nitelendirebileceğimiz Vakulinchuk bile seyircinin özdeşim kurmasının amaçlandığı bir "kahraman" rolüne sahip değildir. Bu yanı sıra Eisenstein filminde karakterleri, kahramanları değil içeriği ve tekniği ön plana çıkarmış ve bunu da sinema anlayışının gereği olarak görmüştür.

Sovyet Sineması genel olarak dünya sinemasının önemli yapı taşlarını oluşturan bir miras bırakmıştır. Sovyet Devrim Sineması'nın öncülerinden olan Lev Kuleşov, Dziga Vertov, Sergey Eisenstein, Vsevolod Pudovkin farklı tarzlara sahip olmalarına rağmen günümüzde de en iyi filmler olarak nitelendirilebilecek yapıya sahip film ve biçim anlayışları bırakmışlardır. Potemkin Zırhlısı sessiz bir film olarak çekilmesine rağmen yüzlerce sayfa diyalog ve sözün anlatamayacağı etkide görsellik ve kurguya sahiptir. Bu durum da Eisenstein'ın yarattığı sinemanın gücünü kanıtlamaktadır.

Veli Olmak da Zor...

Evren Saygıner Kurt¹

Veli olarak huzursuzum. Şu an okula başlayacak çocuğum hangi okula gidecek, nelerle karşılaşacağız bilmiyorum. Veli olmak çok zor... Bir öngörünüz yok, güveniniz yok, özgürlüğünüz yok, cesaretiniz bazen var bazen yok, eşitlik zaten yok.

Okul çağına gelmiş bir çocuğunuz varsa, içiniz kıpır kıpırdır. Dünyaya getirdiğiniz yavrunuz okula başlayacak. İlkokul... Duygusal tarafı var mı yok mu bilemem ama yoğun bir düşünsel tarafı var. Sürekli düşünceler içindesinizdir. En iyisini bulma telaşınız, sizi araştırmaya iter. En iyisi nedir? En iyi, her zaman görecelidir. En iyi bana göre nedir dersem, sayfalarca yazabilirim kendi duygu ve düşüncelerimi.

Hemen hemen herkesin bu konuda söyleyecekleri vardır mutlaka. Veli olarak en iyiyi aramak oldukça zor bir iştir. En iyi öğretmeni, en iyi okulu, en iyi eğitim sistemini istersiniz. Bu noktada, arayıştaki bütün velilerle aynı çabadayız diyebilirim. Hepimiz en iyiyi araştırma sürecindeyiz. Biz veliler yarışıyoruz sanırım. Bitmeyen ve tükenmeyen yarışımız sürüyor. Abartılmış rekabet! En iyi kurslara gönderiyoruz çocuklarımızı. En popüler mi demeliydim yoksa? Bale, dans, jimnastik, tenis, basketbol, piyano, yüzme, satranç, yabancı diller... Çocuklar bu kurslarda sürekli bir koşuşturma içerisindeyken bizler de veliler olarak sosyalleşiyoruz. Diğer velilerle okullarımızı kıyaslıyor, hiçbir etkinlikten eksik kalmama çabasına giriyoruz. Sonra da hiçbir şeye vakit bulamamaktan yakınarak, sürekli bir adanmışlık haliyle kendimizi sorguluyoruz.

Sonuçta baktığımızda çocuklar mutlu mu ? Hayır. Biz mutlu muyuz? Hayır. Bu yarışın sonunda en mutsuz çocuk ödülü var. Biz o ödüle koşuyoruz. Çünkü o ödülün sahibi olacak çocuğun velisi biziz. Bizi gösterecekler parmakla. Binlerce, onbinlerce çocuk yarıştı ve biri en mutsuz çocuk seçildi. Ve onun velisi de en mutsuz çocuğun velisi. Gururla birinciliği kutlayabiliriz. İkincilik, üçüncülük de fena değil. Hatta mansiyonlar da. Amaç yarışmak. Herkes elinden gelenin en iyisini yaptı ve en iyi şekilde yarıştı. O halde, herkes kazanmış sayılır, bizim gözümüzde! Herkes mutsuz ...

İçinde bulunduğumuz döngüye anlam veremiyorum bu aralar. Yazdıklarım yanlış anlaşılmasın. Etkinliklere karşı olan bir duruşum yok. Eğer ki çocuk dans etmek istiyorsa dans edebilir. Ya da yüzmeyi çok seviyorsa yüzebilir. Öğrenebilir ve bunu sürdürebilir. Herhangi bir alanda hevesli ya da istekli olabilir. Bundan keyif alı-

¹ evrensku@gmail.com

yorsa, desteklenmeli ve yönlendirilmelidir. Spor, sanat, yaratıcı düşünme ya da yeni bir dil öğrenme yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de önemlidir. Burada önemli olan amaç ve yöntemdir. Ve niyetir. Bunu aileye bir statü kazandırmak, bir grubun üyesi olmak ya da bir yarışın unsuru olması amacıyla yaparsanız; doyumsuz, yaptığınızdan keyif almayan, otomatik, güdümlü ve yarışçı bireyler yetiştirirsiniz. İşin en kötü yanı da bunları planlı ve programlı bir şekilde yapmanızdır.

Özel okulların çoğu da bunu çoktan fark etmiş olacaklar ki, bu etkinliklerle süsleyip püsleyip sunuyorlar size programlarını. Kurstan kursa koşturan sizler de bu işlerin tek elden yürütülmesine çok seviniyorsunuz. Çünkü artık koşturmacalar olmayacak, tek yere girecek tek yerden çıkacaksınız. En iyi eğitimi alacaksınız. Hepsi bunu söylüyor. Bazıları deneme sınavıyla sizi okula kabul ediyor. En başarılıları, en yarışmacı ruhluları alıyorlar. Amacınız iyi eğitim. Hepimizin amacı... Amacımız üniversiteye girmek. Amacımız en iyi üniversiteye girmek. İyi de biri kalkıp bir şey söylesin artık lütfen. Bu çocuk ilköğretim birinci sınıfa başlayacak. Üniversite sınavına kaç yıl olduğunu hesaplar mısınız lütfen! TEOG sınavları da önemli tabi. Lise çok önemli. Lise sınavlarına kaç yıl var; lütfen hesaplar mısınız?

Antalya'daki beş yıldızlı otellerden gelen teklif mesajlarıyla doluyor bu aylarda telefonum. Bir de özel okullardan gelen teklif mesajlarıyla. Birbirine karıştırabiliyor insan. Otel arayıp hangi okuldu diyebiliyorsunuz mesela. Trajikomik gerçekten de.

Ben zaten oldum olası sevmem bu beş yıldızlı otelleri ve her şey dahil paketlerini. Bir tatil beldesine gidiyorsunuz ve dört duvarlarla çevrili bahçelerden, havuzlardan çıkmıyorsunuz. Vaat bu değil mi? Tatil dönüşü dinlediğiniz ve duyduğunuz yorumlar size yetiyor. Yedik, içtik, eğlendik. Gezmedik, hissetmedik, dokunmadık!

Okullar da böyle değil mi? Tamamının okunmasına gerek duyulmayan kitaplar... Vakit kaybını önlemek amacıyla özeti verilen. Kodlar oluşturulan dersler var. Ezberle kodları, gir sınava. Ezberle kodları, gir sınava. Amaç; üzerine düşünmek, tartışmak, yeni fikirler üret-

mek, paylaşmak değil ki zaten. Amaç belli; kodlanmış bir eğitim sistemi. Sınav sonrası beyinde oluşabilecek zararlar ne olabilir? Eğitimde beklentiler ne olabilir? Ya da seçenekleriniz neler? Önce bir yarışmacı velisi misiniz? Yoksa değil misiniz? Asıl soru bu. Bundan memnun musunuz? Kendinize biçtiğiniz değer bu mudur? Çocuğunuza layık gördüğünüz bu mudur? Bir şekilde yırtmak, kaba tabirle. Yırtmak nedir? Bol statü, bol para... Bol statü, bol para... Ben yarışmacı velisi olmayı kabul etmiyorum.

Ebeveynleri olarak bizler yarışmak istemiyoruz. Farkındayız; konuşuyoruz; tartışıyoruz. Ama bizim de işin içinden çıkamadığımız zamanlar oluyor. Şimdi seçeneklerimize bakıyorum. Devlet okulları. Devlet okulları da ayrı bir muamma. Çünkü eğitimin ücretsiz olduğu ve herkese eşit olarak, bol keseden dağıtıldığı söylenen bir sistemle tanışıyoruz. Daha ilk tanışmada ayakbaşı parası isteniyor sizden. Yine kaba tabirle. Sonrası giderek vahimleşiyor. Yakıt, su, sıra, parke, perde, tahta alınıyor, yapılıyor, yaptırılıyor. Sınıfı baştanbaşa yapıyorsunuz. Kabul etmemek ne mümkün. Yepyeni sınıflarınız oluyor, devlet okullarında. Müdürünüz diyor ki kolejlerle yarışır düzeydeyiz artık. Velilerimiz sağ olsun. Yemek yiyecek çocuklar; yemek şirketleri ihale usulü okula geliyorlar. Eğitimin içinde yemek de ücretli tabi ki. Okul temiz olmalı. Eğitimin içindeki okulun temizliği de ücretli tabi ki. Bu ücreti vermezseniz ne olur? Okul pis olur. Okul pis olunca öğrenciler hastalanır. Okula gelemmez. Devamlılık olmaz. Eğitimin kalitesi düşer. Eğitim kalitesi düşünce çocuklar yarıştan düşer. Devlet okulları da yarışıyor. Ancak hafta sonu kurslarıyla telafi etmek lazım açığı. Olmazsa farklı dershanelere yönlendirmek lazım velileri ki önce kolejlerle yarışmalı. Malum ders saati açığı var. O açık kapanmalı ve sonra yarışa dönmeli.

Sonuç aynı. Bu yarışın sonu neye varacak? Bol statü, bol para... Para, para, para... Oysa devlet okulları ücretsizdi. Öğrenmeyi öğrenecekti çocuklar. Merak edeceklerdi. Keşfedeceklerdi. Yorumlayacaklardı hayatı. Tartışacaklardı üzerine. Güçlü olacaklardı hayata karşı. Veli olarak huzursuzum. Şu an okula başlayacak

çocuğum hangi okula gidecek, nelerle karşılaşacağız bilmiyorum. Veli olmak çok zor... Bir öngörünüz yok, güveniniz yok, özgürlüğünüz yok, cesaretiniz bazen var bazen yok, eşitlik zaten yok.

Ve siz bütün bu özellikleri yani sizde olmayan şeyleri çocuğunuza aşılamaaya çalışıyorsunuz. Çok zor. Büyük sorumluluk. Anne - baba olmak, yani ebeveyn olmak... Bu ülkede, kendi ülkemizde, kendi evimizde daha da zor. Bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu günümüzde, çocuk yetiştirmek de daha hızlı. Belki bu yüzden büyümüş de küçülmüş çocuklar var artık. Bebeklikten başlıyor her şey. Gelişim dönemlerini merak ediyorsunuz, bütün bilgiler maddeler halinde sıralanmış. Kaç kuleyi üst üste koyacağı standart. Bakıyorsunuz, gözlem yapıyorsunuz ve karşılaştırıyorsunuz. Biraz büyüdü mü, çocuk bu ya, huy geliştiriyor. Açıyorsunuz bilgisayarı; yazıyorsunuz arama motoruna. Anında karşınızda sebepleri. Hatta nasıl düzeltilebileceğiniz, hangi yolları izlemeniz gerektiği detaylıca belirtilmiş. Her şey bu kadar kısa sürede gerçekleşiyor. Gelişim her yönüyle hızlıca akıyor zaman içinde.

Sözde bilinçli ebeveynleriz ya her çocuğun elinde bir tablet ya da akıllı telefon. Bu aletleri kullanabilmeleriyle orantılı sanıyoruz zekalarını. Oysa çocukları sanal bir dünyaya hapsediyoruz. Sanal dünyaya girmeyen çocuklar akranlarınınca dışlanıyor. Bu çocukta kaygı yaratıyor. Gittikçe yalnızlaştırıyoruz çocuklarımızı. Paylaşmayan çocuklar yaratıyoruz. Oyun oynamadan büyüyen çocuklar yaratıyoruz. Sonra da özgüven eksikliğinden bahsediyoruz. Doğadan kopuyor gitgide insan. Doğada yaşayan, ancak doğadan kopan insan. Beton yığınlarına hapsediliyoruz. Okullarda hayvan sevgisi, doğa sevgisi, ormanların öneminden bahsederken, bu bilgileri somutlaştıracak ortam kalmıyor. Ormanları yok ediyoruz elbirliğiyle sonrasında ormanları korumayı öğretiyoruz. Yapay göller, yapay çimler yaratıyoruz, etrafı çitlerle hatta tellerle çevrili. Kendimizi rahatlatıyoruz sonrasında çocuklar doğayla buluştu diyerek. Bazı şanslı çocuklar da yok değil. Aile büyüklerinin köylerine, bağlarına, bahçelerine gidebilen çocuklar var. Hatta köylerde yaşayan çocuklar var. Köy okullarına giden ço-

cuklar. Mutludurlar mı dersiniz... Yaşam koşulları uygun mudur? Okullarına güvenle ve rahatlıkla ulaşabiliyorlar mı? Eğitimi eşit koşullarda alabiliyorlar mı? Aldıkları eğitimi kullanabiliyorlar mı yaşamda?

Eğitim bazı çevrelerin hakkıyken, bireyselleşiyor. Oysa eğitim sosyal bir olgudur. Bazıları gelişirken, bazıları izliyor. Oysa hep beraber gelişmemiz gerekmez mi? Bu uçurumdan korkuyoruz ebeveyn olarak. Bu uçurumdan korkuyorum bir veli olarak. Maddi boyutları çıkıyor ortaya. Eğitimin maddi boyutları. Ücretsiz olan eğitimin maddi boyutları. Karar vermek oldukça zorlaşıyor. İki seçenek var önünüzde. Tıpkı siyah ve beyaz gibi. Oysa griler de varken yaşamda, bu iki renge mecbur bırakılmak haksızlık. Hatta kocaman bir renk skalası dururken, seçimlerinizin bile sınırlandırılması bizim çaresizliğimiz. Bazı haklarınızı parayla satın alarak, bazı fedakarlıklarda bulunmak zorunda bırakılıyorsunuz. Ya da böyle hissedebiliyorsunuz. Öbür taraftan bazı haklarınızı yok saymak ve daha az bir maddi kayıp yaşamak da mümkün. Karar vermek çok zor. Karar vermek zorunda kalmak çok zor. Sadece eğitim seçmiyorsunuz. Bir yaşam seçiyorsunuz. Yaşam içinde bir yaşam seçiyorsunuz. Tüm duygularıyla ve düşünceleriyle var olan bir yaşam... Bir sanat eseri oluştururcasına coşkulu, bir bilim insanı şekillendirircesine mantıklı ve düşünsel... Yaşama dair ne varsa ve yaşamın içinden... Bütün çocuklar hak ediyor oysa... Mutlu olmayı... Bütün veliler gibi. Ve bütün insanlar hak ediyor... Bazen keder, bazen neşe... Tüm zorluklarına rağmen; yaşamı hak ediyor her insan...

Özgürce ve eşitçe...

Vakıf Üniversiteleri Tanıtım Filmlerine Dair Kısa Bir Analiz

Fethiye Erbil¹

Yüksek eğitim kurumlarının özelleşmesi, ticarileşmesi küresel ekonominin bir parçası olan ama aynı zamanda da gelişmekte olan ülkeler arasında sayılan Türkiye’yi de derinden etkilemiştir. Türkiye’de ilk vakıf üniversitesi 1984 yılında Ankara’da kurulan Bilkent Üniversitesi olmuştur. Onu Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi izlemiştir. Bu tarihlerden beri toplamda yetmiş bir vakıf üniversitesi kurulmuştur. Vakıf üniversitelerinin sayılarındaki en hızlı artış son on beş sene içinde yaşanmıştır. Sadece İstanbul’da otuz yedi vakıf üniversitesi vardır.

Son yıllarda vakıf üniversitelerinin reklamları gitgide daha renkli olmaya başladı ve bundan ötürü daha çok insanın dikkatini çekmeye başladı. Elbette bu reklamlar epey bir miktar da eleştirildi. Ben bu reklamları vakıf üniversitelerininim yükseköğretimin özelleştirilmesinin arka planında var olan düşünce şeklinin iyi birer yansımaları olduğunu düşünüyorum ve ilginç bulduğum örnekleri sizlerle paylaşmak istedim.

Yazıya başlarken öncelikle yükseköğretimin değişen tanımını, kamusal bir hizmet ya da serbest piyasa ekonomisinin bir ticaret ürünü olarak görülmesini, akademik standartları, Türkiye’deki yükseköğretim sektörünü ve vakıf üniversitelerinin artan sayılarını hatırlayalım istiyorum.

Vakıf/özel üniversite piyasasını ve üniversitelerin içinde bulunduğu koşulları daha iyi analiz edebilmek için bir üniversitenin ne olduğuna dair daha geniş tanımlara bakma ihtiyacı var. Kişisel olarak benim için üniversite, dönüşüm yeridir; sosyal, bilişsel becerilerimi artıran; bunu okuma, araştırma, yazma ve sunmayla yapmama olanak veren yerdir. Üniversite, akademik standartlarla tanıştığım kurumdur. Her okulun, kitabın, öğretmenin bir kişisel ajandası olduğunu ve bize sundukları, öğrettikleri bilginin her zaman ‘doğru’yu temsil etmeyebileceğini fark ettiren yerdir. Her konuyu her zaman sorgulamam gerektiğini gösteren yerdir. Üniversite beni meslek hayatına hazırlamıştır, ama bu eğitimin sadece bir kısmıdır, odak noktası değildir.

En sık kullanılan tanımına göre ise üniversite ‘ öğrenme ve araştırma için olanaklar sağlayan; akademik eğitimden geçildiğine dair bir diploma verme yetkisi olan yükseköğretim kurumudur (Merriem-Webster Online Dictionary).

Dünya değiştikçe üniversitenin rolleri ve tanımı da değişmektedir. Üniversiteler hâkim fikirleri, içinde bulundukları çağın iktisadi ve politik rejimlerini

¹ Boğaziçi Üniversitesi – İlköğretim Bölümü M.A.; İstanbul Üniversitesi – Yabancı Diller Bölümü

etkileyerek ve de onlardan etkilenecek şekilde şekillenmişlerdir. Batı toplumlarını araştırmaya ve bilimsel düşünmeye odaklanarak şekillendirmişlerdir. Daha sonra da ulus-devlet fikrinin eş-inşacıları olmuşlardır. Küreselleşmeyle birlikte, üniversiteler serbest piyasa ekonomisi için fikirler üretir hala geldiler ve bir adım sonrasında da aynı ekonominin bir parçası haline geldiler.

Küresel Yüksek Öğretim Dergisi üniversite eğitiminin değişen rolünü şöyle özetler; uluslar küreselleşen dünyada üniversitelerini birer ‘değer’ olarak kabul ederler. Üniversitelerin rolü artık yaratıcı düşünme ve bilgi üretimi olmuştur; bunun yanı sıra eğitilmiş iş gücü yaratma rolü de üniversitenindir. Bu sebeple dünyanın dört bir yanındaki yetenekli bireyler üniversitelere yönelecek, bu bireylere ulaşmak isteyen sermaye de bu kurumlara yatırım yapacaktır. Ayrıca üniversitenin sosyal adalet ve hareketlilik sağlama misyonu da çok önemlidir (2008).

Küreselleşmeyle birlikte üniversitenin rolleri ekonomik kazanımlar daha çok vurgulanarak şekillenmekte. Oysa yükseköğretimin kendisi kamusal bir değerdir çünkü faydası sadece kişiye değil tüm topluma olur. Üniversite eğitimi bilimsel araştırma ve eğitim-öğretim ile bilgiyi yaratır, iletir ve yayar. Üniversiteler bilgi hazinesine dönüşür çünkü buralar yenilikçi, yaratıcı fikirlerin ve gelişimin beslendiği yerlerdir (Tilak, 2009). Ne yazık ki küresel ticaret kanunlarının da etkisiyle üniversitelerin kamusal rolü büyük ölçüde değişmiş, eğitim satın alınan ve satılabilen bir ticaret nesnesine, bir ‘ürün’e dönüşmüştür. Neoliberal küreselleşme politikalarının etkisiyle üniversitenin toplumsal faydaları olan bir kurum olduğu ve bu yüzden kamusal olmaları gerektiği fikri göz ardı edilmiştir. Dünya hızlı bir değişimden geçmektedir ve kamusal yarar fikri fazla naif görülmektedir. Dünya Ticaret Örgütü ve uluslararası ticaret anlaşmaları yükseköğre-

timin özelleştirilmesine en çok yol açanlardandır (Tilak, 2009).

Yüksek eğitim kurumlarının özelleşmesi, ticarileşmesi küresel ekonominin bir parçası olan ama aynı zamanda da gelişmekte olan ülkeler arasında sayılan Türkiye’yi de derinden etkilemiştir. Türkiye’de ilk vakıf üniversitesi 1984 yılında Ankara’da kurulan Bilkent Üniversitesi olmuştur. Onu Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi izlemiştir. Bu tarihlerden beri toplamda yetmiş bir vakıf üniversitesi kurulmuştur. Vakıf üniversitelerinin sayılarındaki en hızlı artış son on beş sene içinde yaşanmıştır. Sadece İstanbul’da otuz yedi vakıf üniversitesi vardır.

Kurulan ilk vakıf üniversiteleri ‘en başarılı’ öğrencileri çok geniş burs teklifleri, ücretsiz konaklama, yemek, ulaşım gibi seçeneklerle cezbetmeye çalışmıştır. Son yıllarda, küresel eğilimlerin de etkisiyle Türkiye’deki vakıf üniversitesi sektörü de genişlemiştir. Kurulan vakıf üniversitelerinin bir kısmı o kadar ‘yeni’dir ki henüz bir kampüs inşa etmeye başlamamışlardır.

Vakıf üniversitelerinin sayılarındaki artış ‘herkese her yerde üniversite imkânı sağladık’ politik söylemleriyle gündeme taşınmış ve seçim kampanyalarının da sloganlarından olmuştur. Önceki yıllarda istediği bölüme puanı yetmeyen öğrenciler bir sene daha hazırlanma eğilimindeyken şimdi onları ellerindeki puanlarla kabul etmeye hazır onlarca vakıf üniversitesi var; aynı zamanda çocuklarının iyi kötü bir üniversite eğitimi almasını isteyen de binlerce aile. Bu aileler ve öğrenciler yükseköğretim pazarının müşterileri konumundalar. Sayılar arttıkça rekabet de artıyor. Tüm bu yeni vakıf üniversiteleri öğrenci/müşterilerinin kendilerini tercih etmesini istiyorlar. Serbest piyasa ekonomisinin kurallarıyla oynayarak, mümkün olan her şekilde müşterilerinin dikkatini çekmeye çalışıyorlar.

Özel sektörde şirketler reklamlar hazırlatırken müşteri profilini ve ilgi alanlarını düşünür, buna odaklanır. Vakıf üniversitelerinin birçoğu da öğrencilerine müşterileri olarak da yaklaştıkları için hazırlattıkları tanıtım filmleri ve reklamlar bu müşterilerin ilgisini çekecek gibi olmak zorunda. Fakat görünen o ki hedefledikleri öğrencilerin bir kısmı akademik başarıya odaklı değil. Aralarında üniversite giriş sınavlarından oldukça düşük puan alanlar, popüler kültürden çokça etkilenenler, televizyon şovlarına, ünlülerin hayatına, modadaki trendlere ilgi gösterenler çok. Tüm bunların yanı sıra, bu öğrencilerin önemli bir kısmı da en zengin ailelerden gelmiyorlar; çocuklarını vakıf üniversitelerine banka kredisi çekerek ve taksitle ödeyerek gönderebiliyorlar. Bu fedakârlığı çocuklarının iyi bir eğitim almasını ve iyi işler bulmasını istedikleri için yapıyorlar. Odaklandıkları en önemli şey, bir an önce iş bulabilmek.

İncelemek için seçtiğim üniversite tanıtım filmleri/reklamlarının yukarıda sıralanan eğilim, istekler, profil ve ikilemlerle uyumlu olduğunu görüyoruz. Bu reklamlar son beş yılda çekilen reklamlardan seçilme. Ağırlıklı olarak 2014 yılı yazında televizyonlarda ve sosyal medya kanallarında yayınlandılar. Ortak birçok özellikleri var. Altını çizdikleri ve göstermemeyi tercih ettikleri noktalara değinmeyi amaçlıyorum.

İncelediğim ilk video Ankara'daki yeni bir vakıf üniversitesinin tanıtımını yapıyor. Bu videoda yaklaşık dört-beş binadan oluşan kampüste öğrenciler mutlu bir şekilde dans ediyorlar. Üniversitenin akademik kadrosundan olduğunu tahmin ettiğimiz kişiler de personelle birlikte bu neşeli dansa dâhil oluyorlar. Elbette tanıtım filminde akademisyenlerin güvencesiz çalışma koşullarına, uzun çalışma saatlerine dair herhangi bir bilgi yok. Tanıtım filminde dans eden akademisyenlerin ne kadarının gönüllü ne kadarının mecburen bunu yaptığını

bilmek istiyor insan. Bu tanıtım filminde herkes mutlu olmak, anın keyfini çıkarmak için orada gibi görünüyor. Elbette eğlenme, öğrenmenin çok önemli bir kısmı olmalı bence de; ama yeni öğrencilere üniversite eğitimi ile ilgili verilmesi gereken ilk mesaj bu mu? Şüpheliyim. Peki, neden gerçek resmin bir yansıması olan uykusuz geceler, yoğun çalışma dönemleri, denemeler, yanılmalarla dolu üniversite hayatından da kesitler sunulmuyor? Bu öğrenciler 'neşeli' bir üniversite hayatı hayal edip de gerçek dünyanın böyle olmadığını görünce ne olacak? Reklamda vaat edilen mutluluğun garantörü kim?

İncelediğim reklam filmlerinde dikkatimi çeken bir diğer unsur ise 'şık' kampüsler oldu; büyük derslikler, parlak ışıklar altındaki kantinler, modern tasarımlı binalar. Ancak hatırlamamız gereken bir bilgi var ki bu reklamlardaki üniversitelerin neredeyse hiçbiri şehir merkezinde ya da yakınında bile değil. Bazılarının sadece binaları var. Bazılarının kampüsü hala inşaat halinde.

Üniversitenin bilimselliğini ve araştırmalarını vurgulamak yerine fiziksel görünümünü vurgulama fikri genç zihinlerde yaratılmakta olan vakıf üniversitesi kavramına da ışık tutuyor kanımca. Eğer bir eğlence ve ticaret kurumuysanız, insanların size ziyaret etmek için 'görünür' bir gerekçesi olmalı, değil mi?

Bir başka önemli konu ise birçok vakıf üniversitesinde akademisyenlerin, personelin ve öğrencilerin bir araya geleceği, paylaşımda bulunacağı, birlikte çalışacağı ortak, kamusal alanların olmayışı. Birçok ofis bireylere ya da gruplara ait; öğrenciler sadece derse gelip gidiyor ve üniversitede ekstra zaman harcamıyor. Bunun bir gerekçesi de daha çok yer inşa etmenin daha masraflı olacağı muhtemelen. Aynı zamanda üniversitede eğitimin sadece dersliklerde değil kampüsteki tartışmalarda, kütüphanede, çalışma salonlarındaki grup çalışmaları da,

öğrenci kulüplerinde gerçekleştiği bilgisinin de göz ardı ediliyor olması buna sebep.

Bunun ötesinde, son zamanlarda yayınlanan vakıf üniversitesi reklamlarında öne çıkarılan şu bilgi var; üniversitemiz uluslararasıdır ve çeşitliliği kucaklar. Bu fikri bize en çok da Afrikalı öğrencileri ve başörtülü öğrencileri göstererek yapıyorlar. Çeşitlilikten anladığımız şey sadece dış görünüş mü? Ya farklı fikirlerin bir arada oluşu?

İzlediğim bir diğer tanıtım filminde ise ekrana ilk olarak akli karışmış bir genç geliyor; hangi üniversiteyi seçmesi gerektiğini düşünüp duruyor; şehir merkezinde mi şehir dışında mı? Burslu olan mı yurtdışı eğitim programları olan mı? Tanıtım filmindeki arka plan sesi diyor ki; bu özelliklere sahip birçok üniversite var ama aralarından sadece bir tanesi ‘dünya’ üniversitesi. Neden? Çünkü dünyanın her yerinden öğrenci burayı tercih ediyormuş. Bu vurgu bana daha ziyade, yazının girişinde de değindiğim yükseköğretimin küreselleşmesi ile ilgili stratejileri hatırlattı. Dünya üniversitesi ve çeşitlilik vurgusu, dünyanın her yerinden gelebilecek potansiyel müşteriler için olmasın?

Tanıtım filmlerinde kullanılan kolay anlaşılır dil de ilginç bir yön. Verilmek istenen mesajlar çok kısa, net ve basit. Anlaşılan o ki tanıtım filmlerini tasarlayan ajanslar ya müşterileri olacak öğrencilerin daha karmaşık düşünemeyeceğini var sayıyor ya da düşünmelerine gerek kalmaması için böyle yapıyor. Bölümler hakkında bilgi verilirken de özellikle moda, saç tasarımı, müzik gibi popüler kültüre daha yakın alanlar kadrajda kendine daha çok yer buluyor. Ancak üniversite eğitimi değil midir bizi popüler kültürün sığ sularından uzaklaştırıp felsefeyle, edebiyatla, bilimle buluşturması gereken?

Değirmek istediğim son tanıtım filmi ise bir Hollywood filmi edasında açılıyor. Kısa kısa yazılar akıyor ekrandan, onlara eşlik eden tok bir erkek

sesiyle; bir sınav, 2 milyon öğrenci, sadece 415 kazanan! Hangi savaşta? Zannımca bu tanıtım filmi üniversite giriş sınavının ne kadar hayati olduğunu hatırlatıyor; her sene sınava giren öğrenci sayısını manşete çekerek. Aynı zamanda da öğrencilere bu ‘tünellerden bir çıkış yolu vaat ediyor; düşük bir puan aldıysanız bile endişelenmeyin. Tüm bu stresle baş etmek zorunda değilsiniz. Biz varız! Yine aynı tanıtım filminde başroldeki öğrencimiz kalemi bir kılıç gibi taşıyor. Belki de bu üniversite giriş sınavının kanlı rekabetçiliğine yapılan bir gönderme. Öğrencimiz kapkaranlık bir tünelde, muhtemelen üniversiteye hazırlık sürecini temsil eden bir metafor kendisi. Ancak gencimiz, tünelin sonundaki ışığa doğru yürüyor ve bu üniversitenin kampüsüne ulaşıyor. Ancak her ne hikmetse biz bu üniversitenin kampüsünün tamamını değil sadece giriş kapısını görebiliyoruz. Mesaj çok açık, bu sistemden kurtuluşunuz biziz! Tanıtım filmi tarihi göndermeleri olan bir cümleyle bitiyor; 415 kahraman arıyoruz! Ne için kahramanlık gösterecekler? Bana kalırsa bu cümle potansiyel müşterilerine yeni kurulan bir vakıf üniversitesinde kendilerini değerli ve önemli hissetmeleri için fısıldanan bir cümle.

Bahsettiğim vakıf üniversiteleri tanıtım filmlerini, reklamlarını izlediğimde köklü bir vakıf üniversitesinin de tanıtımını izleme ihtiyacı hissettim. En eskilerinden bir tanesini seçtim; en yüksek puanla öğrenci alan okullardan biri. Bu tanıtım filminde her şey daha akademik ve ciddi bir tavırla sunuluyor. Laboratuvarlar, bilimsel araştırma yapan öğrenciler ve birçok öğrencinin ders çalıştığı büyük bir kütüphane gösteriliyor. Kullandıkları sloganın özü; bizi seçin, başarılı ve mutlu olun.

Bu kısa karşılaştırmadan sonra anlıyoruz ki vakıf üniversiteleri de kendi aralarında bazı dallara ayrılıyor, kaliteli bir akademik eğitim vermeyi amaçlayan ve yüksek fiyatlı okullar ile daha yeni, nispeten daha düşük eğitim ücreti olanlar.

Üniversitelerinin tanıtımına ve mümkün olduğunca çok öğrenci almaya önem veriyorlar; bu sebeple de üniversiteyi eğlenceli, çekici bir yer gibi göstermek kullandıkları tanıtım yöntemlerinden biri.

Eğer akademik olarak başarılı iseniz ve aileniz de çok kazanıyorsa, ‘gerçek’ bir akademik eğitim alabilirsiniz, bilimsel araştırmalar yürütebilirsiniz. Ama akademik eğitime çok da meyilli değilseniz, kolay bir şekilde diploma sahibi olmak istiyorsanız ortalama bir vakıf üniversitesini seçebilir, çok fazla çalışmadan hem öğrenip hem de iyi vakit geçirebilirsiniz. Verilmek istenen mesaj bu mudur?

Bu izlediğim tanıtım filmlerinin neredeyse hiçbirinde yüksek öğretime vurgu yapılmıyordu. Oysa yükseköğretim temelleri felsefe, edebiyat, bilim ve araştırmaya dayalı köklü bir gelenektir. Buna vurgu yapmamak bilinçli bir tercih ise durup düşünmemiz gereken şeyler var. Bu tanıtım filmlerinin yaygınlığının ve içeriğinin de yükseköğretimin bir ticari ürün olduğu algısının yaygınlaşmasına, zihinlere kazınmasına olumsuz bir şekilde katkıda bulunduğunu düşünüyorum.

Üniversite sadece bireyler için fayda üretmez; toplumsal faydalar da üretir. Ancak bu reklamların hiçbirisi üniversite-toplum ilişkisine değinmiyor. Vurgulanan şeyler bireysellik, başarı ve kişinin mutluluğu.

Fark edileceği üzere bazı üniversite reklamlarının yanıltıcı yönleri de var. Bir kısmı kampüslerini tam olarak göstermiyor. Burslar, dersler, konaklama ya da kampüse ulaşım dair detaylı bilgi vermiyor. Ancak gerçek hayatta ebeveynler ve aday öğrenciler bu reklamlardan çokça etkileniyor ve tercihlerini buna göre de şekillendiriyor. Ancak riske atılan şey, bu genç öğrencilerin alacağı eğitim ve hayatlarının seyri.

Yüksek Öğretim Kurumu yayınlarını incelediği-

nizde vakıf üniversitelerinin reklamları ile ilgili herhangi bir kılavuz, genel kurallar toplamı ya da kısıtlamalar olmadığını göreceksiniz. Bu elzem bir ihtiyaç haline gelmiştir. Son olarak da tehlikede olduğunu düşündüğüm en önemli şey ise verilecek üniversite eğitiminin kalitesidir. Eğitimin seviyesini tercih yapan öğrencilerin bilgi seviyesine çekmek yerine, ülkece ilköğretim ve orta öğretimin standartlarını nasıl yükseltebiliriz konusunu konuşmak zorundayız.

Objektif, bilimsel düşünebilen, bilginin otoritesini sorgulayabilen insanlara olan ihtiyacımız gün geçtikçe artıyor. Ancak izlediğim vakıf üniversitesi tanıtım reklamlarında böyle ihtiyaçlara ya da önceliklere yapılan herhangi bir vurgu yoktu.

Bitirirken; daha çok araştırmacının vakıf üniversiteleri tanıtım filmlerini, reklam kampanyalarını analiz etmesi gerektiği düşüncemi vurgulamak istiyorum. Aynı zamanda bu kurumlarda okuyan öğrencilerle, çalışan akademisyenlerle görüşmeler içeren araştırmalar yapılmalı; artan vakıf üniversitesi sayısının onlar üzerindeki etkisi ‘içeriden’ bir bakış açısıyla sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

Global Higher Education. (2009). Retrieved from https://globalhighered.files.wordpress.com/2009/09/paper_2008-07_1_final_version.pdf

Newman, J.H. The idea of the University. Notre Dame University Press. 1852.)

Tilak, J. B. (2008). Higher education: A public good or a commodity for trade? *Prospects*, 38(4), 449-466.

Bahsedilen vakıf üniversitesi tanıtım filmleri:

İpek Üniversitesi Tanıtım Filmi, retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=BaqPfzisyNY>

Nişantaşı Üniversitesi Tanıtım Filmi: <http://www.youtube.com/watch?v=HSvYWJpFDiQ>

Fatih Üniversitesi Tanıtım Filmi: <http://www.youtube.com/watch?v=tKo0JU7559Q>

Sabancı Üniversitesi Tanıtım Filmi: http://www.youtube.com/watch?v=HP_jEoQNNj8

Nasıl Bir Sanat Eğitimi ?

Merve Güven

Bildiğimiz gibi eleştirel pedagoji alanı içinde geliştirilmiş diyalog, praksis öz-düşünüm, düşümsellik, bağlam, dönüşüm (transformasyon), kültürel yeniden üretim ve iletişim gibi birçok kavram bulunuyor. Bu kavramlar temel olarak aynı minval üzerine kurulu olduğundan birbirleriyle olan ilişkileri de yeni düşünme ve öğrenme olanakları yaratıyor. Eleştirel pedagojiyi oluşturan kavramların her biri sanat eğitimi için tek tek üzerinde durulup düşünülmesi gereken yapılar olmakla birlikte, praksis ve diyalog kavramlarının doğru anlaşılıp, uygulanmasının eleştirel bir sanat eğitimi kurmanın en can alıcı noktası olduğu da bir gerçek.

GİRİŞ

Teknolojinin her şeyin ötesine geçtiği ve simülasyonlarla çepeçevre kuşatıldığımız çağımızda, sanat eğitimi alanında; “neyi, kime, nasıl öğreteceğiz ?” soruları ile sık sık karşılaşırız. Birçok ailenin, sanat eğitimcisinin ve öğretmen adayının aklını kurcalayan sanat eğitiminin soruları Türkiye koşullarında “lüks” gelebilir. Neo-liberal-muhafazakâr eğitim politikaları tarafından yerle bir edilmiş eğitim sisteminde onca sorun varken “soruya buradan mı başlamalıyız” denilebilir.

Evet, buradan başlamalıyız. Toplumsal olaylarda öldürülen gençler, çocuklar, maden faciaları, patlayan bombalar, kadın cinayetleri, çocuklara yönelik taciz ve tecavüz olayları yolsuzluk, rüşvet, eğitsel alanda krize yol açan durumlar; neo-liberal eğitim politikaları, laik eğitimin tehdit altında olması, fırsat eşitsizliği, işsizlik, merkezi sınav sistemine yönelik güvensizlik, sürekli değişen eğitim sistemi, sanatsal alanda ekonomik değerlerin estetik değerlerin önüne geçmesi, tekelleşme, sansür ve tüm bu durumların içinde geçmişin estetik değerleri ile bugünün karmaşık değerler sistemi arasına sıkışmış öğrencilerin; araştırmacıları, eğitimcileri, sanatçıları hatta toplumsal yapının sanat ile kurduğu tüm ilişkileri etkilediğini söylemek mümkündür. Bu etkileşimi reddedenler yahut görmezden gelenler sanatın özerk yapısına ve postmodern söylemlere sığınabilir ancak bu durumun neo-liberal politikaların etkisiyle ve devlet eliyle düzenlenen eğitim politikalarının trajik sonuçları olduğu gerçeği ile er ya da geç yüzleşeceklerdir.

Bu bağlamda sanat ve eğitimin toplumsal yapının dinamikleri ile olan güçlü etkileşimi sanat eğitiminin güncel sorunları ile ilgili problemlerin olası nedenlerini ortaya koymak için önemli bir kaynak

oluşturur. Bu ilişkiyi kuran sanat ve sanat eğitimi araştırmaları eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımla problemlerin temel nedenleri üzerinde duran çalışmalardır. Benzer bir yaklaşımla ele almaya çalıştığım bu yazı sanat eğitimine eleştirel pedagoji penceresinden bakmayı amaçlıyor.

Eleştirel Pedagoji Bağlamında Sanat Eğitimi

Genel olarak, sanat eğitimi veren kurumlarda, klasik pedagoji anlayışının aşılması ve onun yerine özgürleştirici bir anlayışla derslerde sanatın doğasının yeniden kurgulanmasına yönelik girişimleri sanat eğitiminde eleştirel pedagojik yaklaşım olarak değerlendirebiliriz. Sanatı ve sanat eğitimini eleştirel pedagoji açısından düşünen/düşleyen bu yönde çalışmaların değeri ise günden güne önem kazanıyor.

Bu doğrultuda sanat eğitimine yönelik klasik tanımlardan ziyade onun yaratıcılık ile kurduğu ilişkiyi göz önünde bulundurarak sanat eğitiminin özelliklerini çözümlemek ve öğrenciyi her şeyin merkezinde tutmak sanat eğitiminde eleştirel pedagojik yaklaşımın en önemli hareket noktalarından birini oluşturuyor. Ayrıca toplumsal bir pratik olarak sanat ve eğitim hem işleyişleri hem de ortaya çıkardıkları ürünleri eleştirel pedagoji anlayışıyla güç/ iktidar ilişkileri açısından çözümlenip, değer yargıları doğrultusunda yeniden tartışmak gerekiyor.

Tam da bu noktada, Şefik Özcan, Mehmet Yılmaz ile sanat eğitimi siyaseti üzerine gerçekleştirdiği röportajın altını çizmek istiyorum;

Hadım etme ile eğitme arasında gerçekten de doğrudan bir ilişki var. Biliyorsun, Türkçedeki eğitim sözcüğü ‘eğmek’ fiilinden türetilmiştir. ‘Eğitilmiş insan’ demek, yönlendirilmiş, biçime sokulmuş insan demektir.

Yine, bazı Batı dillerindeki education sözcüğü Latince educare’den gelir ki, anlamı burmak, daha doğrusu hadım etmektir. Bu açıdan, eğitim ve yaratıcılık denen şeylerin birbirine karşıt oldukları bile iddia edilebilir. Eğitilmiş bir insan, reçeteleri uygulayarak elbette güzel şeyler yapabilir; ancak yaratıcı insan çizgi dışına çıkan, ‘eski köye yeni adet getiren’ insandır.

Örgün sanat eğitimi almadan da sanatçı olmak mümkün; dışarıda ve bizde bunun örnekleri var. Ancak unutmayalım, büyük çoğunluk sanat eğitimi kurumlarından mezun. Bunların hepsinin hadım olduğunu iddia etmek ne derece doğru bilmiyorum. Doğası gereği, kurumların tutucu yanları vardır, hatta olmak zorundadır; yani doğruluğu kanıtlanmış şeyler öğretilir ve korunur oralar da. Okul bir karşılaşma ortamıdır. Yapılması gerekenlerin yanında, ne yapılmaması gerektiğine ilişkin şeylerle de karşılaşır öğrenci. Dengeyi tutturmak önemlidir. Doğruluğu kanıtlanmış şeyler öğretilirken, doğruluğu henüz kanıtlanmamış, hatta (daha doğrusu) hiç bilinmeyen şeylere de açık olmalıdır kapı. İyi planlanmış bir eğitim öğrencinin yaratıcılığını kısıktabilir. Hepimizin yapmaya çalıştığı, özlemini çektiği şey bu (Yılmaz,2012:138-139).

Sanat eğitimi söz konusu olduğunda iktidar ilişkileri hem eğitsel alanda hem de sanatsal alanda boy gösteriyor. Bu iki alanın kendi arasındaki diyalogunu görünür kılmak ve ürünlerini eleştiriye açmak oldukça aydınlatıcı bir yolu bize sunuyor. Freire’e göre, Klasik pedagoji anlayışında otorite olan öğretmen, eleştirel pedagoji anlayışında

öncelikle bu konumunu sorgulamakla işe başlaması gerekiyor. Lafky'nin (1994) de belirttiği gibi geleneksel ders ortamının hiyerarşik yapısını kırmaya yönelik girişimler, öğretmenin doğrunun tek sahibi ve sözcüsü olduğu anlayışının sorgulanmasını gerektirmektedir (Lafky, 1994'den aktaran İnal, 1999:132). Ancak yalnızca öğretmenin öğrenme ortamı içindeki konumunu değiştirmek sanat eğitimine eleştirel pedagojik bir bakış açısı ile yaklaşmak için yeterli değildir. Sisteme ve kurumlara yönelik sorgulamalar ve Foucault'un da incelediği hakikat-iktidar, bilgi-iktidar ilişkisi, öğrenciler ve öğretmenler tarafından görünür kılınmalıdır. Çünkü Foucault'nun ifade ettiği gibi "Hakikat üretilir". Bu hakikat üretimleri iktidardan ve iktidar mekanizmaları ile birlikte ilerler ve iktidar mekanizmaları bu hakikat üretimlerini mümkün kılar. Bu nedenle hakikatte ve bilgide iktidarın izlerine rastlanır (Foucault, 2012:174).

Yine Foucault'a ile devam edecek olursak, entelektüel birikimin ve entelektüelin kendisinin de iktidar ilişkilerinden kopuk olmadığını görüyoruz. Foucault entelektüeli, evrensel ve spesifik olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre evrensel entelektüelle spesifik entelektüel karşıt tiplerdir. Spesifik entelektüel, devletin ve sermayenin hizmetinde iken, evrensel entelektüel bir muhaliftir. Foucault evrensel entelektüele duyulan nostaljiye rağmen spesifik entelektüelden vazgeçilmemesi gerektiğini belirtir. Spesifik entelektüel, devletin ya da sermayenin çıkarlarına hizmet ettiği ya da bilimci bir ideolojinin propagandasını yaptığı gerekçesiyle yerel bir bilgiyle spesifik ilişkisinde diskalifiye etmek tehlikeli olacaktır. Özgün entelektüel ise spesifik bir konuma sahip olan kişidir; ama bizimki gibi bir toplumda diyor Foucault (kendi toplumunu kastederek), bu spesifik bir hakikat aygıtının genel işleyişiyle

ilişkilidir (Çağan, 2005:19). Ancak Foucault'un bu sınıflandırmasında entelektüel toplumsal rolünü -iktidarın yanında mı karşısında mı olduğunu kendisi seçmektedir. Günümüz Türkiye'sin de ise entelektüelin bu seçimi özellikle evrensel değerleri savunması durumunda birçok sorunu da beraberinde getirir. Burada vurgulanması gereken diğer bir husus ise medyanın iktidar tarafından ele geçirilmiş orantısız gücüdür. Başka bir deyişle günümüz Türkiye koşullarında medyanın da desteğini alan iktidar ilişkileri evrensel entelektüelin yaşam alanını oldukça daraltmıştır.

Oysa sanat insanın kendisine karşı yarattığı ikinci bir doğadır; her şeyden önce insanın var olana karşı çıkışı, varlığa meydan okumasıdır (Bozkurt, 2013:9). "Sanatçının eseri gerçekleştirmek için verdiği mücadele bir dizi çaba, acı, memnuniyet, ret ve karardan oluşur" (Kuspit, 2010:35). "Ret, bir yeni bilme düzlemine başlangıçtır" (Küçük, 2008:245). Sanat tarihi bize sanatın bir reddetme biçimi olduğunu gösteriyor. Sanat ve sanatçı başlangıçta doğaya daha sonra kendi estetik değerlerine karşı sürekli bir sorgulama halindedir. Rönesans ile birlikte kendini yaratan sanat kavramı, Modernizm ile bir yıkım sürecine girmiştir. Bu yıkım aynı zamanda sürekli bir yeniden yaratmayı doğurmuştur. Bir biri ardına gelişen sanat akımları bir önceki estetik değerler yerine yeni önerilerde bulunma ve kavramsal sanata gelindiğinde ise, tümünden estetik beğeniyi ve estetik objeyi yok etme düşüncesine dayanarak varlığını sürdürmüştür. Böyle bir ortamda yalnızca sanatçıların değil, günlük hayatında sanatla ortalama bir ilişki kuran her bireyin; tüketim kültürüne, yozlaşmaya, sermaye ve iktidar tekelindeki sanata yönelik sorması gereken sorular vardır. Çünkü onlar, beğenileri şekillendirilmiş, seçenekleri elinden alınmış,

farklılıkları hadım edilmiş ve bilinçsizce tüketmek zorunda bırakılmış kitlelerdir.

Söz konusu sanat eğitimi olduğunda karşımıza çıkan diğer bir önemli olgu da kültürel hegemonyadır. Kültürel hegemonya kültür politikaları yoluyla sağlanır. İktidarın toplumun maddi manevi tüm üretim organlarını ele geçirme arzusu bir süre sonra estetik beğenileri de kaçınılmaz bir biçimde şekillendirir. Böyle bir ortamda bireylerin ortaya özgün bir estetik tavır koymaları ne kadar mümkün olur ?

Freire'nin eleştirel pedagojisi, eğitimde klasik pedagojinin baskıcı tavrını aşarak öğrenci konusunda olanlara aktif bir rol vermektedir. Böylece toplumda sessizlik kültürü içinde gömülü olanların “özgürlük korkusunu” aşmaları mümkün olabilecektir. Bunun için kuram ve pratiğin bir araya getirilmesi gerekmektedir (Freire, 2013). Eleştirel pedagojide esas ilke; bilgi ve iktidarın her zaman tartışılabilir, hesap sorulabilir ve eleştiriye tabii olgular olmasıdır (Giroux, 2007). Pratiklerin öğretilmesine yönelik derslerde, öğrenciler, neyi neden yapmak istediklerini tartışabilmelidirler (Denski, 1994).

Bildiğimiz gibi eleştirel pedagoji alanı içinde geliştirilmiş diyalog, praxis öz-düşünüm, düşümsellik, bağlam, dönüşüm (transformasyon), kültürel yeniden üretim ve iletişim gibi birçok kavram bulunuyor. Bu kavramlar temel olarak aynı minval üzere kurulu olduğundan birbirleriyle olan ilişkileri de yeni düşünme ve öğrenme olanakları yaratıyor. Eleştirel pedagojiyi oluşturan kavramların her biri sanat eğitimi için tek tek üzerinde durulup düşünülmesi gereken yapılar olmakla birlikte, praxis ve diyalog kavramlarının doğru anlaşılıp, uygulanmasının eleştirel bir sanat eğitimi kurmanın en can

alıcı noktası olduğu da bir gerçek.

Literatürde sıkça duyduğumuz praxis, Yunanca “pratik, eylem, yapma” anlamlarına gelen “prasein, prattein” sözcüklerinden türemiş (Aksoy, 2009). Eleştirel Teoriden hareketle pedagojiye kazandırılan bu kavram ortaya çıktığı bu ilk biçiminden çok da farklı olmamakla birlikte, eleştirel pedagoji içerisinde geniş bir terminolojik anlamı da beraberinde getirmiş. Marksizm içinde ise praxis'in ayrı bir değeri vardır. Marx birinci tezde, materyalizmin başlıca kusurunun “nesnenin, gerçekliğin, duyumluluğun, duyumsal insan faaliyeti, pratik (praxis) olarak değil, öznel olarak değil; yalnızca nesne ya da sezgi biçiminde kavranması” olduğunu ileri sürmüştür. Sekizinci tezde ise toplumsal yaşam ve pratik ilişkisine değinerek yaşamın praxis olduğuna dikkat çekerken onbirinci tezde de teori ve pratik arasındaki bağ sorunsallaştırılarak dünyayı değiştirmek için atılan adımın dünyayı yorumlamaktan daha önemli olduğunu ifade etmiştir (Marx, 2006,67-70).

Marksizm açısından değerlendirdiğimizde sosyal bilimlerin laboratuvarı toplum ise praxis bu laboratuvarda yapılan deneydir diyebiliriz. Ancak praxis yalnızca Marksizm içinde değil eleştirel pedagojide ve pratik geçerliğinin sınıandığı tüm bilimsel kavrayışlarda önemli bir yere sahiptir. Frankfurt Okulu'nun önemli yazarlarından Horkheimer de, teori ve pratik arasındaki ilişkiye değinerek “eleştirel duruşun toplumsal pratiğe yöneltilmesi gerektiğini” vurgulamıştır (Wulf, 2010: 144). Frankfurt Okulu düşünürlerinden Habermas, teori ile pratik arasındaki ilişkiyi, Horkheimer'in önermesinden daha ileri taşıyarak bilim, politika, toplum ve eleştirel teorinin metodolojik boyutları bağlamında değerlendirmiştir. Yani bilimsel faaliyetin içinde

gerçekleştiği nesneler dünyası, konuşma ve eyleme kapasitesine sahip öznelerin üretici edimlerinin bir sonucudur. Özneler dünyası nesneler dünyası üzerinde bir güç uygular. Habermas öznenin bilinçli eylemini davranışa indirgemekten kaçınmak için mücadele etmenin eleştirel eğitim biliminin temel sorunları arasında görmüştür (Wulf, 2010, 150-151).

Çağdaş eleştirel pedagoglar ve radikal eleştirel pedagoglar tarafından kabul gören praxis kavramı uygulamaya dayalı bir alan olan sanat eğitiminde taşıdığı tarihsel öneminden de beslenen, hayati bir değer taşır. Hatta praxis olmazsa sanat eğitimi olmaz demek çok abartılı bir ifade olmayacaktır. Öte yandan günümüz sanat eğitiminde teknolojik olanakların yörüngesinde praxis ikincil öneme sahip olabiliyor. Bu durumun da öğrencileri pasifize ederek, yaratıcılıklarını ve edip eyleme gücünü olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Teknik olanaklarla çoğaltılan bir ürünün ise tam anlamıyla özgün bir düşünce sürecinin sonucu olması beklenemez. Bu şekilde ne ürün tam anlamıyla oluşur, ne de öğrenci düşünme ve yaratma aşamalarını tam anlamıyla deneyimler. Freire'nin ifade ettiği gibi eğitim “problem tanımlayıcı” ve “özgürleştirici bir praxis” olmalıdır. Marx'tan farklı olarak Freire'nin eleştirel pedagojisinde “düşünme” ve “eylem” etkileşimi değerlendirmiştir. Görüldüğü gibi eylem ya da düşünce kavramlarının biri kısmen feda edildiğinde diğerinin zarar görmesi de kaçınılmazdır.

Freire'ye göre praksisin somut olarak betimlediği ve öznelerin kendilerini birlikte özgürleştirmek, insanlaştırmak, dünyayı dönüştürmek için kullandığı en temel süreç diyalogtur. “Baskının esaretinden kurtulmak için onun içinden ayağa kalkmak ve

ona karşı çıkmak gerekir. Bu ancak praxis yoluyla yapılabilir: Dönüştürmek amacıyla dünya üzerine düşünmek ve eylemde bulunmak.” (Freire, 2013, 34). Buna göre diyalogcu bir eğitim, diyalogun koşulları yerine getirildiğinde özgürlüğün praxisi olabilir. Türkiye’de ve dünyada eleştirel pedagoji görüşünü benimseyen birçok eğitimci, eğitimin öğrenen ile öğretene arasında gerçekleşen bir tür etkileşim olduğu noktasında birleşiyor. Bu etkileşimin eleştirel pedagoji de yer alan karşılığı da Freire’nin altını çizdiği diyalog kavramıdır. “Diyalog kavramının özünde; başat eğitim söylemine karşı çıkış aracılığı ile öğrencilerin güçlendirilmesi ve öğrencilere kendi dünyalarının özneleri olma hakkı ile özgürlüklerinin verilmesi şeklinde iki temel oluşum söz konusudur” (Darder vd, 2003: 15).

Birey ile kendi kişiliği arasında, eğitimci ile öğrencisi arasında, öğretmen ile sınıfı arasında ve sonra bireyin arkadaşları ile bireyin grubu ile okul topluluğu arasında diyalog vardır. Hatta bu çember insanlık ile çevresi arasındaki diyaloga kadar genişletilebilir. Eleştirel pedagojide diyalogun en önemli varsayımı, tek tip bir bilgi alanının ve diyalogun yönlendirdiği tek bir öğrenme modelinin olmamasıdır. Her eğitim öğretim faaliyeti iki gruba da öğrenmeye teşvik etmekte ve her iki grup bu karşılaşmada neyin doğru ya da haklı olduğunu kesin olarak bilinemez. Diyalog sırasında, edinilen bilgiden sürekli olarak kuşkulanan ve karşılıklı gelişme için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. İnsanlar engellenmek yerine teşvik etmek gereğinden hareketle; öğrenme faaliyeti, oyun ve konuşmayı da içeren hemen hemen her karşılaşma ve deneyimde ortaya çıkar.

Bu süreçte bireyi bütün istekleri ve tercihleriyle “öteki” olarak değil, “dünyadaki bir insan” olarak

tanımlaması oldukça önemlidir. Bu tanımlama iki anlama sahiptir: İlkinde, birey, farkında olmasa bile toplum ve çevre ile sıkı bir etkileşim içindedir. Bireyin tercihleri ve kimliği sadece iç dünyasına bakılarak belirlenemez; çevre ile yani başkalarıyla, kültürüyle, kendi hikâyesiyle, çocukluğunun ve yaşamının sosyal kültürel zenginliği bireyin tercihlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Bir seçme biçimi olan sanat ve bireyin estetik yaşantısı da yine bu bağlamda ele alındığı ölçüde gerçekçidir.

Dolayısıyla diyalog, öğrenmenin ve yaratmanın ortaya çıktığı iç dünya ile insanı, metni anlamaya yönelik dış sebepleri bulmak arasında yani iç ve dış dünya arasındaki ilişki yumağını çözümlemeyi içerir. İkincisinde, birey toplumdan yalnızca beslenmez, aynı zamanda onu etkiler. Her insan kendi davranışlarından ve bu davranışların toplum ve dünya üzerindeki sonuçlarından sorumludur. Hiç kimsenin tamamen arınık bir ortam içinde yaşamadığı üzerine kurulu bu varsayım, ilerlemecilik etkisini özgürlükten diyaloga doğru çekmektedir. İlerlemeci eğitim çocuğu merkezde görürken, eleştirel eğitim bireyi merkezde görür. Çocuk merkezdeyken her bir bireyin özgürlüğü esastır. Kişi merkezdeyken -anne baba, öğretmen, ülkede yaşayanlar ve genel olarak bütün insanlar dâhil olmak üzere- farklı istekler arasında bir bağ vardır ve her bireyin özgürlüğü diğerinin özgürlüğüne bağlı olduğundan diyalog en önemli şey haline gelir (Hecht ve Ram, 2014).

Sonuç olarak, bireylerin özgürleştirici eğitim anlayışı ile yetiştirilmesi, yalnızca kültür sanat yaşantımıza değil tüm toplumsal alanları derleyecek bir denklemin parçasıdır. Bu şekilde bir eğitim anlayışını uygulamanın ise klasik pedagojiden çok daha zor olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle hem öğret-

menlerin hem öğrencilerin istençli ve donanımlı olmaları gereklidir. Ayrıca otoritenin demokratik ve eleştiriye açık bir tutumda olması, kendine yöneltilen eleştirileri toplum yararına pozitif bir değere dönüştürebilmesi sanat eğitiminde eleştirel pedagojinin uygulanabilmesinin başlıca koşullarındandır. Böyle bir eğitim sisteminde fırsat eşitsizliklerine, kayıp yeteneklere, tek tipçiliğe yer yoktur. Bunun yerine çokkültürcü bir yaklaşım, özgür, demokratik, laik bir hoşgörü ortamı oluşmalıdır. Böyle bir anlayış günümüz koşullarında ütopyik gibi görse de Türk eğitim sisteminin çıkar yolu özgür bir eğitim sistemi kurmaktan geçmektedir.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, N. (2013). **Sanat ve Estetik Kuramları**. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Çağan, K. (2005). **Entelektüel ve İktidar**. Ankara: Hece Yayınları.
- Darder, A. , M. Baltodano ve R. D. Torres(ed). (2003). **Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts The Critical Pedagogy Reader**. New York: Routledge Falmer.
- Denski, S. (1994). Building Bridges: Critical Pedagogy and Media Studies, **Journal of Communication Inquiry**. 18:2 (Summer 1994).
- Giroux, H. A. (2007). **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm**, I. Baskı, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Foucault, M. (2012) *İktidarın Gözü* , İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2013). **Ezilenlerin Pedagojisi** , İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnal, A. (1999). Derslikleri Kamusal Tartışmanın Oluşturduğu Bir Mekan Olarak Yeniden Düşünmek. **Doğu Batı Dergisi**, Sayı:7 (Mayıs, Haziran, Temmuz 1999).
- Marx, K. (1888/2006). **Feuerbach Üzerine Tezler**. Ankara: Sol Yayınları
- Kuspit, D. (2010). **Sanatın Sonu**, İstanbul: Metis Yayınları.
- Küçük, Y. (2008). **Aforizmalar**. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Wulf, C. (2010). **Eğitim Bilimi. Yorumsamacı Yöntem, Görgül Araştırma, Eleştirel Teori**. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yılmaz, M. (2012). **Sanatın Günceli Güncelin Sanatı**, Ankara:Ütopya yayınevi.

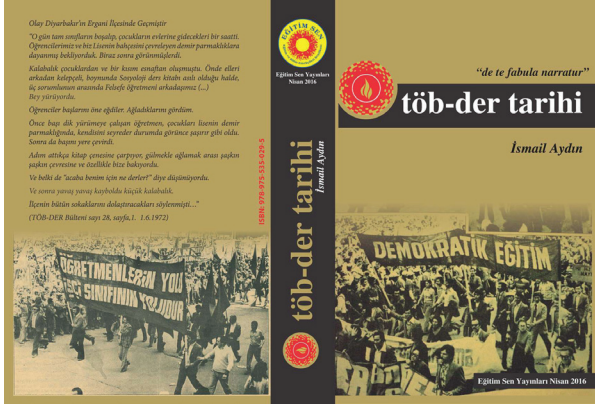
İnternet Kaynakları:

Hecht, Y. ve Ram, E. (2014), **Demokratik Eğitimde Diyalog – Dünyada Birey** <http://dergi.alternatifegitimderneği.org.tr/tr/content/view/34/44/> (1Aralık 2014).

Aksoy, H. H. (2009). Eleştirel Teori Sözlüğü: Praksis <http://www.elestirelpedagoji.com/?pnum=51&pt=Ele%C5%9Ftirel%20Pedagoji%20S%C3%B6zl%C3%BC%C4%9F%C3%BC> (1 Aralık 2014)

“töb-der tarihi” Kitabı Üzerine

Akif Coşkun



Türkiye sendikal hareketinin tarihsel gelişimi içinde öğretmen örgütlenmesinin önemli bir yeri olduğu açıktır. Başlangıcı, 1908 yılında kurulan “Encümen-i Muallim”e kadar uzanan bu tarih içinde eğitim çalışanları TÖS gibi, TÖB-DER gibi dirençli ve onurlu örgütlenmeler oluşturmuşlar, bunlar yarattıkları birikimle günümüz sendikal hareketinin şekillenmesine büyük katkılar sunmuşlardır. Bu örgütlerin kuruluş ve örgütsel yapılarının, savunup ileri sürdükleri taleplerin, karşılaştıkları sorunların ve yürüttükleri mücadelelerin biliniyor olması kendi içinde derin bir anlama sahiptir. Bu nedenle, örgütler üzerine yapılan araştırma ve belgeleme girişimleri, bir yanıyla geçmişe ışık tutma, diğer yanıyla da geleceğe doğru yürüyüşün yolunu aydınlatan projeksiyon olma görevi üstlenirler. Çünkü hiçbir olgu, olay ve yapıyı, içinde bulunduğu koşullardan, tarihinden koparak anlama şansı olamayacağı gibi bunların deneyimlerinden beslenmeden sağlıklı bir yönelim oluşturmak da mümkün değildir. Bu anlamda öğretmen örgütlenmesinin tarihine yönelik yapılan araştırmalar ile bunların basılı hale getirilmesi çabaları oldukça değerlidir.

Her tarihçinin de bildiği gibi geçmişe dönük çalışmalar kendi içinde çeşitli zorlukları barındırır. Ya-

şayan kişilere ulaşım yazılı belgeleri toparlamanın güçlüğü, öznel yargılara dayalı bilgileri ayıklama, farklı yaklaşımların bulunduğu ve tartışmalı konularda durumu objektif olarak ifade etmenin sıkıntısı bunlardan bazılarıdır. Ancak tüm sancılara karşın iyi niyetle yürütülen bu çaba sonunda ürünün ortaya çıkmış olması (bir anlamda doğumu), önemli bir başarıdır. Çünkü o andan itibaren elimizde somut kitap durmaktadır ve onun sayesinde ele alınan tarih dilimi tekrar aydınlığa çıkmış, sanki yaşanan süreç yeniden canlanmıştır. Bu aşamada tartışmaların yeniden hız kazanmasını, kitabı öven veya ek- sik bulup yeren eleştirileri beklemek gerekir. Hatta yeni belgelerle destekleyerek çalışmayı zenginleştirme veya alternatif çalışmalara girişme enerjisinin bile alevlenmesi doğal olacaktır. Yazar ortaya çıkardığı eserle bir dönemin yeniden tartışılmasına olanak sağladığı, onun unutulmasına direndiği ve izin vermediği için önemli bir iş yapmıştır.

İşte tüm bu tespitlere denk düşecek şekilde, geçtiğimiz günlerde demokratik öğretmen örgütlenmesinin yüz aklarından birini ele alan değerli bir çalışmaya daha kavuşmuş olduk. Kendisini “Osmanlı’dan Günümüze Tarih Ders Kitapları”, “Siyasi Parti Ve Hükümet Programlarında Eğitim Öğretim (1908-1997)”, “Dünden Bu Güne Öğretmenler (1065-2005)” kitapları ve dergi yazılarından tanıdığımız İsmail AYDIN “töb-der tarihi” adlı yeni kitabını okuyucularına sunmuş bulunuyor. Eser yazarın diğer kitaplarında olduğu gibi yine Eğitim Sen Yayınları tarafından basıldı. AYDIN kitabında demokratik öğretmen hareketinin mihenk taşlarından birini oluşturan ve üzerinde çokça konuşulup tartışılan, gururla bahsedilen, anılarla ve mücadele deneyimleriyle dolu; ama ne yazık ki bu güne kadar hakkında derinlemesine yazılı çalışmaların yapılmadığı TÖM ÖĞRETMENLER BİRLEŞME VE DAYANIŞMA DERNEĞİ’ni (TÖB-DER) inceliyor. Kitap, TÖB-DER’i bir bütün olarak yansıtmaya amacı açısından oldukça geniş bir kapsama sahip ve bu yönüyle “ilk olma” özelliği taşıyor.

“töb-der tarihi” adlı bu çalışma daha çok örgüt belgelerine ve dönemin canlı tanıklarına dayalı olarak hazırlanmış. Kitap, kapağında yer alan ve yazarın Eleştirel Pedagoji dergisindeki yazılarından da alışık olduğumuz Marx’ın “de te fabula narratur” sözüyle yani “anlatılan senin hikâyendir” ile karşılaşıyor bizi. Aynı zamanda “demokratik eğitim” pankartı altında inançla yürüten binlerce öğretmen de kapağını süslüyor. Eğitim Sen ve TÖB-DER adına yapılan sunum yazılarında ise böylesi bir çalışmaya olan ihtiyacı görmek mümkün. Ardından İsmail AYDIN, önsöz bölümünde, aynı zamanda üyesi olmaktan gurur duyduğu örgütüne ait bu kitabı çıkarma amacını ironik bir örnek üzerinden açıklıyor. “Böylesine şanlı bir tarihe sahip TÖB-DER onu tanımayan, çarpıtan, unutturmak isteyen güçlerin eline bırakılmamalı; gerçekçi ve mümkün olduğunca objektif bir şekilde yazılmalıdır.” İşte bu amaçla AYDIN, kendisinin de zor olacağını bildiği bu işe adıyor yıllarını. Özellikle arşivcilik konusunda yetersizliklerin izlendiği bir alanda, yaklaşık beş yıla yakın bir süre boyunca ilgili örgüt belgelerini toplamaya, yaşayan kişilerle konuşmaya, resmi yazışmalara ve gazete kupürlerine ulaşmaya çalışıyor. TÖB-DER dergisinin tüm sayılarını yıllara ayırarak tek tek inceliyor ve her şeyi olduğu gibi not ediyor. Sonunda da amacına ulaşıyor. Konuya ilgi duyan herkesin, özellikle de demokratik öğretmen hareketini geleceğe taşıma mücadelesi yürüten eğitimcilerin ellerine bırakıyor kitabını. Onlara bir dönemi tüm yönleriyle tekrar anlatırken, hangi tarihsel görevle karşı karşıya olduklarını bir kere daha hatırlatıyor.

“töb-der tarihi” isimli bu belgesel kitapta, İsmail AYDIN’ın da belirttiği gibi karakışta sürgüne gönderilen öğretmenleri de bulmak mümkün, öldürülen ve sayıları 210’a ulaşan (ilk öldürülen TÖB-DER üyesi Battal Öz ve kadın öğretmenler Cemile, İclal ve Fatma’yı da anarak) devrimci öğretmenleri de. Hakarete uğrayan, boynuna yular takılarak meydanlarda gezdirilen öğretmenlerle ilgili bölüm-

leri de okumak mümkün, bombalanan, yakılan şubelerle ilgili haberleri de.

Ancak kitap sadece örgütsel mücadelede yaşanan acı deneyimleri sunmuyor bize. Tüm baskı ve saldırılara rağmen TÖB-DER’in 633 şube ile yüzbinlere ulaşan örgütlülüğüne, sınıf mücadelesi içindeki devrimci dönüşümüne, Türkiye siyasal hayatına olan katkılarına, yurt içi ve yurt dışındaki süreçlerine de tanıklık ediyoruz. Örgütsel eğitim ve tartışma konuları, örgüt içi işleyişi ve karşılaşılan sorunları, çatışmaları gözlerimizin önüne seriliyor. Aynı zamanda demokratik eğitim mücadelesine ve bu yönde gerçekleştirilen tüm eylem ve etkinliklere de “duruşlarıyla fark yaratan öğretmenler” üzerinden şahitlik ediyor; örgütle ilgili afiş, bildiri, açıklama ve yayınlara da ulaşıyoruz kitap sayesinde.

Kısacası “töb-der tarihi” isimli kitabıyla İsmail AYDIN, üzerine düşen aydın sorumluluğunu yerine getiriyor ve bir dönemin kapılarını hepimize tekrar açıyor.

Elbette şimdi bu kitap üzerine çok konuşulacak, beğeniler iletilip yorumlar yapılacak, eleştiriler getirilecek. Evet, tam da bunlar yapılmalı ve TÖB-DER tarihsel olarak hak ettiği şekliyle gündemimizdeki yerini tekrar almalı. Ancak kitap üzerinden tartışmalar sürdürülürken İsmail AYDIN’ın çabası ve niyetine ortak olunmalı, TÖB-DER’in demokratik öğretmen hareketi içindeki saygın yeri ve önemini tüm gerçekliğiyle ortaya seren bir tutum takınılmalı. Çünkü bu kitap, yazarının da söylediği gibi, “TÖB-DER içinde mücadele eden yüzbinlerce öğretmene” ve çok zorlu bir dönemin onurlu örgütüne karşı saygı duruşu görevi üstlenmiştir.

Öğretmen örgütlenmesini anlama ve buradan dersler çıkarma çabası içinde olan tüm eğitim emekçilerine, araştırmacılara ve ilgililere kitabı geciktirmeden okumalarını tavsiye ediyor bu olanağı bize sunan İsmail AYDIN’a teşekkürlerimizi iletiyoruz.

söyleşi

Laiklik Savunusu ve Sol Sorumluluklar, Olanaklar, Öncelikler

Söyleşi: Necla Doğan

Son birkaç yıldır içinde bulunduğumuz politik iklim, laikliği öncelikli bir gündem maddesi haline getirdi. Uzun yıllardır bir mücadele alanından çok, bir tanımlama problemine indirgenen ve postmodernizm-postsekülerizm ekseninde bir literatür tartışmasına sıkıştırılan laiklik, özellikle Haziran Hareketi'yle birlikte, somut bir mücadele alanı olarak yeniden pratik bir anlam kazandı. Elbette bu pratiğin ortaya çıkmasında, siyasetten ekonomiye, eğitilden medyaya yaşamımızın her alanına nüfuz eden anti-laik uygulamalar zorlayıcı oldu. Koşulların zorlayıcılığı, uzunca bir süredir laiklikle arasına mesafe koymuş çeşitli kesimler de dahil olmak üzere, sol ve ilerici demokrat bileşenler içinde laikliğin daha güçlü bir biçimde tartışılmasına, fikir ve eylem üretimi noktasında yeni mücadele alanlarının açılmasına neden oldu.

Eleştirel Pedagoji Dergisi olarak bizler de, hem bu tartışmaya ve mücadeleye katkıda bulunmak, hem de laikliğin aşınmasından en çok zarar görmüş/görmekte olan eğitim ortamlarında bu tartışmayı gündemde tutmak adına bu söyleşiyi gerçekleştirdik. Söyleşide, laikliğin sosyalist sol ve demokratik kamuoyu için nasıl bir gündem oluşturduğu; sol değerler ve sınıf mücadelesi açısından laikliğin ne anlam ifade ettiği; laiklik mücadelesinin nasıl yürütülmesi gerektiği ve bu bağlamda sorumluluklarımızın, olanaklarımızın ve önceliklerimizin neler olduğu sorularına yanıt aradık.

Cangül Örnek, Efe Peker, Evren Haspolat, Fatih Yaşlı, Kurtuluş Cengiz ve Orkun Saip Durmaz gibi hayatı sol bir perspektiften okuyan akademisyenlerin kapsamlı yanıtlarıyla katkıda bulundukları bu söyleşinin, laikliğin yeniden kazanılmasında küçük de olsa bir adım olması umuduyla...



“Laiklikle sınıf mücadelesi birlikte yürütülebilir mi sorusu yerine, birlikte yürütülmezse daha neleri kaybedeceğiz sorusunu sormamızın vakti çoktan geldi.”

Cangül Örnek, Yrd. Doç. Dr., Maltepe Üniversitesi

Laiklik Anayasada Kalmış Hükümsüz Bir İlke Görünümünde

Son zamanlarda, demokratik kamuoyunda ve sosyalist hareketler içinde, laikliğin önemli bir gündem oluşturduğunu ve bu bağlamda çeşitli tartışmaların yaşandığını gözlemliyoruz (cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, sol ve laiklik vb.). Bugüne kadar belki de hiç olmadığı biçimde, laikliğin bu çevrelerde tartışılır olmasını ve bu tartışmaların niteliğini/içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu tartışmaları ve etrafında örülen siyasi çıkışları çok önemli buluyorum. Ama bir yandan da bir bütün olarak solun bu konuda çok geciktiğini düşünüyorum. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, özellikle kadın bedenini ilgilendiren konularda dinsel referanslarla hayata geçirilen uygulamalar, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın devlet işlerinde artan ağırlığı, son olarak nikah işlemlerinin camilere taşınması ve camilerin 15 Temmuz kalkışması sırasında üstlendiği siyasi işlev, vb. gibi gelişmeler, bize Türkiye’de laikliğin sadece Anayasa’da kalmış hükümsüz bir ilke olduğunu gösteriyor. Türkiye’de sol hareketin ve entelektüellerin bir bölümü bu gelişmelere uzun zamandır karşı koymaya çalışıyordu. Ancak, ne yazık ki, böylesine hayati bir mücadeleyi yürütürken, bir yandan da sol içerisinde çeşitli kesimlerle bazı dönemler oldukça sertleşen bir ideolojik mücadeleyi yürütmek zorunda kaldılar. Çünkü kendisini solda tanımlayan bu kesimler, 12 Eylül darbesinin hemen ardından söylem düzeyinde gündeme getirdikleri “solun mümin halktan kopukluğu” gibi iddialarla, laiklik konusundaki her türlü kaygı ve hassasiyeti mahkum etmeye koyuldular. Somut düzlemde ise İslamcı örgütlenmelerle ortak siyasal ve ideolojik zeminler kurmaktan çekinmediler. Örneğin, meşhur Abant Platformu bunun simgesel bir örneği idi.

Halbuki bugün artık Türkiye’nin İslamcı klikler arasında bir savaş alanına dönüşmüş olması, devlet kurumlarının, ortaya saçılan bilgilerle birlikte daha açık bir şekilde ayırdına vardığımız çöküşü, Türkiye’de laikliğin, kapitalist devlet yapısının asgari meşruiyetle ve liyakat usulleriyle çalışması için de hayati olduğunu gösterdi. Bir süredir üzerinde konuştuğumuz yolsuzlukların, çocuk tecavüzlerinin, sahte belge üretme, vb., pratiklerin, İslamcı kesimler tarafından nasıl normalleştirildiğini gördüğümüze göre, artık

laikliğin Türkiye toplumu için, ahlakın bile temeli haline geldiğini anlamış olmalıyız. İçinden geçtiğimiz günlerin sıcaklığı ve gelişmelerin baş döndürücülüğü nedeniyle, bugün belki tam olarak ayırdına varamadığımız ya da henüz Türkiye'nin tarihsel ve yapısal özellikleri çerçevesinde derinleştiremediğimiz bu olgu üzerinde mutlaka daha fazla düşünmemiz ve tartışmamız gerekecek. Bütün bunları düşündüğümüzde, sol içerisinde laiklik söz konusu olduğunda gösterilen liberal direncin son gelişmelerle birlikte iyice zayıflaması, hatta dağıtılması gerekir diye düşünüyorum. Bu nedenle son zamanlarda konuya gösterilen ilgiyi çok önemli buluyorum.

Sizce solun dayandığı değerlerle, laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Türkiye örneğinde bu ilişki nasıl biçimlendi/biçimleniyor?

Ben daha öncesinden başlayarak tartışmak yanlısıyım. Laiklikle en temel burjuva değerleri arasındaki ilişkinin koptuğu bir dönemden geçiyoruz. Bunun solu da etkileyen sonuçları var. Bahsettiğim kopuş, hem Türkiye için hem de genel olarak dünya için geçerli. Her ne kadar akademik literatürde post-sekülerizm gibi yeni formülasyonlarla dinsel kimliğin yükselişi ile burjuva demokrasisi arasında bir uzlaşma aranmış olsa da, bu girişimlerin eklektik kaldığını ve hatta büsbütün başarısız olduğunu düşünüyorum. Dinselleşme, öncelikle bireyin otonomisi olarak özetleyebileceğimiz klasik burjuva değeriyle çelişiyor. Dinsel kimliğin güçlenmesi, tam da bu nedenle, yani burjuva değerleriyle uzlaştırılmak amacıyla bireysel bir tercihe indirgenerek tartışılıyor. Bu uzlaşma arayışının reel sosyalizm sonrası uluslararası kapitalist sistemin yönetim stratejisinden tutun, ulusal düzeyde sınıf ilişkilerinin kontrolüne kadar bir dizi nedeni var. Sonuç olarak bugün, din hayatımızda gittikçe genişleyen bir yer tutuyor. Ancak dinsel kimliğin güçlenmesi ve insan hayatını yönlendirmeye başlaması bir toplumsal eğilim haline geldiğinde, bunun herkesin deneyimlediği siyasal ve toplumsal sonuçları olması kaçınılmaz hale gelir. Çünkü din ve seküler iktidarlar neredeyse aynı siyasal ve toplumsal alanı düzenleme iddiasındalar. Kaldı ki belli bir tarihsel dönemde yaşıyoruz ve herhangi bir olguyu bu dönemin koşulları sanki hiç yokmuş gibi tartışamayız. Dinsel kimliklerin güçlenmesinin sadece bireysel kararların sonucu olmadığını, bu yaklaşımın büyük bir çarpıtma içerdiğini sadece Türkiye örneğine bakarak bile söyleyebiliriz. Din örgütleniyor. Devlet içinde, toplumsal düzlemde. Örgütlenmesi devlet eliyle destekleniyor. Devletin, eğitim kurumlarında, medyada, vatandaşla temas ettiği her düzlemde dinsel kimliğin güçlenmesine yönelik düzenlemeler yaptığı ortada. Dolayısıyla insanlar durup dururken pazardan elma seçer gibi kimlik seçmiyor, kimlikler bu koşullar ve politikalar etkisiyle şekilleniyor. Bu gelişmelerin burjuva demokrasisini de ilgilendiren sonuçları var. En basit anlamda “rasyonel-bireysel demokratik katılım” ilkesi, bir ülkü olarak kalıyor. İnsanların kendi hayatlarına ve kamusal düzenlemelere ilişkin yaklaşımları, rasyonel olarak belirlenmiyor örneğin. Bir itaat ve biat kültürü, hem “demokrasi” kavramını hem de “katılım” ilkesini geçersizleştiriyor. Dolayısıyla laikliğin geriletilmesi, solun değerlerinden önce, aydınlanma döneminde çerçevesi çizilen burjuva değerleriyle çelişiyor. Bu değerler aşınırken, solun kendi kaderine yön vermek için örgütlenen ve mücadele eden kolektif kimlikleri de aşınıyor.

Tarihsel olarak, neoliberal politikalarla siyasal İslam'ın paralel bir gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu çerçevede düşünüldüğünde, solun bir mücadele alanı olarak yeniden sahiplendiği laiklik, sınıf mücadelesi ile birlikte yürütülebilir mi? Sizce olanaklar ve öncelikler nelerdir?

Neoliberal dönemde din üç temel işlev görüyor. Birincisi, kriz koşullarının ağır yaşandığı ABD’de ve Avrupa’da işçi sınıfı içerisinde ayrışma yaratmak ya da dinin kötüleşen yaşam koşulları karşısında bir tür sığınak işlevi görmesi olarak özetlenebilir. İkincisi, dinin post-sosyalist ülkelerdeki kapitalist restorasyonun en önemli ideolojik dayanaklarından biri olarak üstlendiği işlev. Rusya, Polonya örnekleri başta olmak üzere, sosyalizmden kapitalizme geçiş aşamasındaki ülkelerin hepsinde, kiliselere sağlanan olanaklardaki genişleme ve dinselleşmenin görünür bir şekilde artması, sosyalizmin izlerinin silinmeye çalışılması ve bu sürecin yarattığı toplumsal sancıların üstünün örtülmesi ile yakından ilgili. Üçüncü olarak, özellikle Ortadoğu coğrafyasında, siyasal yeniden yapılanmada dinin oynadığı rol dikkate alınmalı. Türkiye de dahil olmak üzere, Ortadoğu ve hatta Uzak Asya’da İslami grupların artan siyasal rolü, ABD’nin son dönemde bu bölgeler için geliştirdiği yönetim stratejisi ile yakından ilgili. Dolayısıyla solun neoliberal politikalar karşısındaki mücadelesi dar bir ekonomik mücadeleye indirgenemez. Bu üç işlevin her biri solun önemsemesi ve direniş göstermesi gereken alanlara işaret ediyor. Örneğin, neoliberal dönemde iş güvencesinin ortadan kaldırılmasını işçi sınıfı mücadelesinin bir parçası olarak kabul edip, bu dönemin en önemli siyasal-ideolojik araçlarından biri olarak emek piyasasındaki değişimlere eşlik eden dinselleşmeyi önemsememek büyük bir hata olur. Sınıf mücadelesi derken, emek piyasası ile sınırlı bir kavrayış da hatalı olur. Örneğin, emekçi mahallelerinde ya da alt sınıf yerleşimlerindeki İŞİD varlığını ya da İŞİD sempatisini görmezden gelerek işçi sınıfı örgütlenmesinden bahsedilebilir mi? İŞİD gibi örgütleme zemin sağlayan siyasal ve ideolojik ortamı anlamadan işçi sınıfı gündemleri tartışılabilir mi? Bugünün Türkiye’si bu hatanın uzun süredir yapıldığı ve somut sonuçlarının ne kadar yıkıcı olduğunu görüldüğü bir ülke. Dolayısıyla laiklikle sınıf mücadelesi birlikte yürütülebilir mi sorusu yerine, birlikte yürütülmezse daha neleri kaybedeceğiz sorusunu sormamızın vakti çoktan geldi.

Sizce laiklik savunusu, sol sosyalist hareketlerin ve demokratik güçlerin bir araya gelmesinde ve mücadeleden açısından bütünlüklü bir perspektifin geliştirilmesinde bir hareket noktası olabilir mi? Tüm bu tartışmaların bizi götüreceği teorik ve pratik mücadeleye ilişkin öngörünüz ve önerileriniz nelerdir?

Bunu her daim olabilir mi anlamında soruyorsanız, “kesinlikle evet” diye yanıtlamak güç olur. Bütünlüklü bir perspektif sağlar mı, ondan da emin değilim. Çünkü, örneğin, laiklik ile liberal demokrasi ya da genel olarak kapitalizmin güncel yönelimleri arasındaki çatışmayı görmezden gelerek laiklik savunusu yapan geniş bir kesim bulunuyor. Ancak bugün için doğru bir perspektifle ele alınırsa, ortaklaştırıcı ve harekete geçirici bir başlık olduğunu söyleyebiliriz diye düşünüyorum. Önümüzdeki dönemin teorik ihtiyaçlarının başında, aslında sizin bu söyleşide bana sorduğunuz sorulara kapsamlı tarihsel yanıtlar vermek geliyor. Marksist literatürde dinin ve laikliğin yeri konusunda önemli boşluklar olduğu kanısındayım. Daha fazlasına ihtiyaç var. İşçi sınıfı ile din ilişkisi ya da İslam ile kapitalizm ilişkisi üzerine kapsamlı incelemeler yapılması gerekiyor. Öte yandan, bugün yaşadığımız dinselleşme sürecinin liberal kuramsal

yorumuna da etkili bir biçimde yanıt verebilmiş değiliz. Bu, durup dururken yapılamaz, tabii ki. Pratik mücadelenin ihtiyaçları ya da içinden geçtiğimiz sürecin yakıcılığı bizi bunları daha çok düşünmeye ve tartışmaya sevk edecektir. Örneğin, bugün İslamcılığın şekillendirdiği bir ülkede yaşadıklarımız bizi haklarımız konusunda mücadele etmeye ama aynı zamanda yaşadıklarımızı anlamlandırmak üzere daha fazla okumaya-tartışmaya yönlendirmeli diye düşünüyorum. Ama Türkiye’yi anlamak için ne okumalıyız? Henüz elimizde Niyazi Berkes’in *Türkiye’de Çağdaşlaşma*’sı dışında, dinin ve sekülerleşmenin tarihsel macerası üstüne kapsamlı bir araştırmamız bile yok. Bu kadar az derinleştiğimiz bir konuda, ortak bir perspektif oluşturmakta da zorlanırsınız. Dolayısıyla, bence din-laiklik bahsinde çok hayati ve çok heyecan verici konular, özellikle genç kuşaktan araştırmacılarını bekliyor diye düşünüyorum.

“Bugün özellikle eğitim meselesi, kamuculuk ile laiklik savunusunu bütünleştirebilen ve geniş bir ittifak sahası açabilme potansiyeli olan, en somut mücadele alanı gibi görünüyor.”



Efe Peker, Dr., The University of British Columbia

Laiklik AKP’nin Markajından Kurtarılmalı

Son zamanlarda, demokratik kamuoyunda ve sosyalist hareketler içinde, laikliğin önemli bir gündem oluşturduğunu ve bu bağlamda çeşitli tartışmaların yaşandığını gözlemliyoruz (cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, sol ve laiklik vb.). Bugüne kadar belki de hiç olmadığı biçimde, laikliğin bu çevrelerde tartışılır olmasını ve bu tartışmaların niteliğini/içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Laiklik tartışmasının, özellikle 2007 cumhurbaşkanlığı seçimi ve 2008 parti kapatma davasından sonra büyük ölçüde gündemden düşmesinin sebebi, meselenin AKP’nin dilediği biçimde bir sonuca bağlanmasından dolayıydı. 2007/8 dönemecinden 2013’teki Gezi’ye kadar, laikliğin yok edilmesi ile ilgili herhangi bir çıkışta bulunmak, “endişeli modern” ya da “darbeci” yaftalarıyla yanıtlandı. Solun büyük

bölümü, AKP'nin çizdiği bu sınırların içinden çıkmaya cesaret edemedi. Dolayısıyla Diyanet'in astro-nomik bütçelerine ve gündelik yaşamın her alanına müdahalesi, 4+4+4 ile eğitimin İslamlaştırılması ya da Ortadoğu'da Sünni İslam temelli bir dış politikaya girilmesi gibi uğraklar, nispeten sessiz sedasız atlatıldı. Ancak Gezi, laikliğin, AKP'nin hep resmettiği gibi bir grup elitin (ya da ayyaşın) projesi olma-dığını; neoliberalizmin Türkiye'deki baskınlığına karşı söyleyecek sözü de olan ciddi bir toplumsallığa tekabül ettiğini gösterdi. Bugün laikliğin sol ve sosyal demokrat hareketler içinde tekrar tartışılmasının kökenini Gezi'de (ve AKP'nin Gezi'den sonra hız verdiği İslamcı-faşizan gidişatta) arayabiliriz. Tartış-maların başlaması ve sözünü ettiğimiz toplumsallığa hitap etmeye çalışması tabii ki olumludur. Ancak burada kaybolan yılların bir yüzleşmesini yaparak aynı hataları tekrarlamamak gerekiyor. Özellikle de AKP'nin laiklikle ilgili son 10 yıldır kafamıza kazıdığı kavramların ve tarihyazımının içine sıkışmamak durumundayız.

Sizce solun dayandığı değerlerle, laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Tür-kiye örneğinde bu ilişki nasıl biçimlendi/biçimleniyor?

Laiklik ile solun ilişkisinin hem Türkiye'de hem de dünyadaki tarihselliğini uzun uzun anlatmaya gerek yok. Zira sol, işi düştüğünde dini kurumlarla işbirliği yapmaya hazır olan burjuva devrimlerinin hep ilerisine taşımaya çalışmıştır laikliği. Türkiye'de bugün geldiğimiz konjonktürde ise sol, laikliğe sahip çıkarak dinselliğin devletleşmesine ve dayatılmasına karşı durabilecek en önemli aktör olarak beliriyor. Bu karşı duruşta, AKP'nin laikliğe sıfatlar ekleyerek sulandırması ("özgürlükçü", "dayatmacı" gibi) ya da kavramın içeriğini, "dine özgürlük" sloganına indirerek içinin boşaltılması gibi tahribatları tamir et-memiz gerekiyor. Kısacası, laikliği savunabilmek için önce laikliği AKP'nin markajından kurtarmalı. Yoksa Meclis Başkanı'nın şeriat çıkışına cevap olarak "laikliğe" değinen Erdoğan'ın savunduğu olgu değil sözünü ettiğimiz.

Tarihsel olarak, neoliberal politikalarla siyasal İslam'ın paralel bir gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu çerçevede düşünüldüğünde, solun bir mücadele alanı olarak yeniden sahiplendiği laiklik, sınıf mücadelesi ile birlikte yürütülebilir mi? Sizce olanaklar ve öncelikler nelerdir?

"Laiklik sınıf mücadelesiyle yürütülebilir mi?" sorusundan öte, Türkiye'de geldiğimiz noktada "laiklik yalnızca sınıf mücadelesi ile yürütülebilir" demek daha doğru. Zira ülkemizde siyasal bir öge ve örgüt-lenme biçimi olarak İslam, neoliberal otoriterleşme ve devlet dönüşümlerinin o kadar merkezi bir unsuru haline geldi ki, laikliğe vurgu yapmadan neoliberalizm ile mücadele etmek düşünülemez bile. Dolayısıyla bunun tam tersi de geçerli: neoliberalizm ile siyasal İslam'ın iç içe geçtiği ölçüde, laiklik mücadelesinin de otoriter piyasalaşmaya karşı duran toplumsal güçlerle ve güçlerce yürütülmesi önem kazanıyor. "Ne-oliberalizm aynı kalsın, ama İslami dayatmacılık azalsın" dersiniz, kendinizi Kur'an okunan mitinglerde laiklikten bahsederken bulmanız işten bile olmaz.

Sizce laiklik savunusu, sol sosyalist hareketlerin ve demokratik güçlerin bir araya gelmesinde ve mü-

cadele açısından bütünlüklü bir perspektifin geliştirilmesinde bir hareket noktası olabilir mi? Tüm bu tartışmaların bizi götüreceği teorik ve pratik mücadeleye ilişkin öngörünüz ve önerileriniz nelerdir?

Kesinlikle. Laiklik, sözünü ettiğiniz toplumsal güçlerin başını çekeceği bir mücadele için sahip olduğumuz ve mümkün olan tek hareket noktası. Bugün bir İslami hareket darbe yapar, diğeri de buna cevap olarak hızla sultanlığını ilan etmeye soyunurken; diğer bir deyişle Gülen ve Erdoğan arasında bir Halife/Mesih seçmemiz beklenirken, laiklik ortada kalan yegane siyaset sahasıdır. Bana kalırsa bugün özellikle eğitim meselesi, kamuculuk ile laiklik savunusunu bütünleştirebilen ve geniş bir ittifak sahası açabilme potansiyeli olan en somut mücadele alanı gibi görünüyor.

“Bugün laikliğe en çok ihtiyacı olanlar, dincilemiş bir emek sömürüsü altında inleyen milyonlarca emekçidir.”



Evren Haspolat, Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi

Bugün Sınıf Mücadelesi ile Laiklik Hiç Olmadığı Kadar İç İç Geçmiştir

Son zamanlarda, demokratik kamuoyunda ve sosyalist hareketler içinde, laikliğin önemli bir gündem oluşturduğunu ve bu bağlamda çeşitli tartışmaların yaşandığını gözlemliyoruz (cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, sol ve laiklik vb.). Bugüne kadar belki de hiç olmadığı biçimde, laikliğin bu çevrelerde tartışılır olmasını ve bu tartışmaların niteliğini/içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Laiklik, aslında AKP'nin iktidara geldiği 2002 ile 2007 döneminde, parti kurucularının geçmiş siyasi kimliklerine bağlı olarak ciddi bir siyasal gündem konusu idi. Özellikle, Türkiye 2007 uğrağında cumhurbaşkanlığı seçimine giderken ve Cumhuriyet Mitingleri düzenlenirken. Ancak bu sürecin üstüne, 2007'den itibaren başlatılan ve o günlerde “derin devletin”, “darbeci statükocuların” devletten temizlenmesi olarak ilan edilen (bugün ise bir FETÖ kumpası olduğu iktidar tarafından da belgeleri ve kanıtları ile

ortaya konulan) süreçle birlikte, laiklik siyasetin gündem maddesi olmaktan çıkarıldı. Çünkü laiklik bu süreçte iktidar çevrelerinin kodlaması ile darbecilikle, statükoculukla, Kürt Sorunu'nda çözümsüzlükle eşitlendi ve bu yaftalama ile birlikte, iktidarın açtığı düşünsel hegemonya içinde Cumhuriyetçi kesimler de dahil olmak üzere kimse laiklik kelimesini ağzına alamaz oldu; darbecilikle, statükoculukla, Kürt Sorununda çözümsüzlükle yaftalanmamak için. Sol ve sosyalist kesimler ise zaten 1980 Darbesi sonrasında, bizzat ordu eliyle Türk-İslam sentezinin devlet katında hakim ideoloji haline getirildiği ve laikliğin kılık-kıyafet laikliğine indirgendiği koşullarda, laikliği kendisi için bir mücadele gündemi ve alanı olmaktan çıkarmıştı. İşte tam da muhalefet odaklarının tümünün laiklik mücadelesinden çekildiği ya da çekilmeye zorlandığı bu koşullarda, laikliğe dönük en önemli saldırılar 2007 sonrasında başladı. Bu tarihten itibaren Türkiye, 4+4+4 süreci ile birlikte eğitim alanında başlatılan hızlı ve zorla imam hatipleştirme; MEB Şuralarının birer Din Şurası gibi işlemeye başlaması; ilkokul 1. sınıftan itibaren din dersinin zorunlu hale getirilmesi; kamu çalışanlarına başörtüsünün serbest bırakılması; kamuda kadrolaşmanın tek kriterinin cemaatler arası tercihe indirgenmesi; iş cinayetlerinin, maden kazalarının, kadın cinayetlerinin kader ile ya da dinsel referanslarla açıklandığı, iş cinayetlerine karşı alınacak tedbirin bizzat Diyanet İşleri Başkanı'nın ağzından "Allah'a güveni sarsacağı"nın ilan edildiği; özellikle KOBİ'ler eliyle dinin emek sömürüsünün başlıca aracı haline getirilmesinin iktidarın uygulamaları ile desteklendiği; iktidar uygulamalarına karşı muhalefet etmenin, eleştirel olmanın dinsizlik olarak kodlandığı ve karşısına ise devlet eliyle dindar nesil yetiştirme hedefinin konulduğu bir döneme girdi. Ve en sonunda, Cumhuriyetçisinden solcusuna, laik merkez sağıcısından liberaline kadar geniş muhalefet kesimleri, iktidar eliyle yukarıdan aşağıya doğru topluma dayatılan ve gündelik hayatın her alanına sirayet eden, dahası hayatı yaşanmaz kılan bir dincileşme/dincileştirme gündemi ile karşı karşıya olduğunu gördü. İfade ve düşünce özgürlüğü, gösteri özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, temiz bir çevrede yaşama hakkı, çalışma hakkı, dahası yaşam hakkı gibi en temel yurttaşlık haklarının bu dincileştirme projesi tarafından esir alındığını gördü. Ve iktidar eliyle mümin, ümmet, sadaka, hayır/hayırseverlik temelinde kurulan bu yeniden inşa sürecinin bir yıkım olduğu görüldüğü oranda, panzehirinin de birey/yurttaş, toplum/millet, hak, sosyal hizmet temelinde yeniden kurulacak laik bir toplum ve devlet anlayışı olduğu da kaçınılmaz olarak tüm muhalif kesimler tarafından görüldü. Bu nedenledir ki uzun süredir bir mücadele alanı olarak terk edilen laiklik, öncelikli ve hayati mücadele alanı olarak yeniden siyasal gündemin en can alıcı maddesi haline geldi.

Sizce solun dayandığı değerlerle, laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Türkiye örneğinde bu ilişki nasıl biçimlendi/biçimleniyor?

Solu, sağdan ayıran temel yönelimi, birey/toplum zıtlığında toplumdan yana tutum almasıdır. Bu ise, sağın tekil bireylerin kanun önünde biçimsel eşitliği, özgürlüğü ve hakları savunusuna dayanan siyasal söyleminin karşısında, sınıf ayrımlarını reddettiği oranda hem bireylerin ekonomik temelde desteklenen gerçek eşitliği ve özgürlüğünü hem de bireylerin tekil haklarının ötesinde toplumun genel yararını esas alan toplumsal/kamusal hakların savunusunu ifade eder. Söz konusu genel hedefe/ilkeye ulaşımın yolu da sol için özelde emek sömürüsü, genelde ise her tür sömürüye son vermekten geçer. Bu nedenle başta

emeğin dinselleşmiş sömürüsü ve genel olarak da her türlü dinsel sömürü demek olan feodalizmde, geleneksel düzende laiklik yoktur. Laiklik tarihsel olarak, Avrupa coğrafyasında 16. yüzyıldan itibaren feodalizmin hem emek alanında hem de toplumsal ve siyasal yaşamdaki bu sömürüsüne karşı, gerek dinsel alandan Martin Lutherlerin ve Münzerlerin gerekse ekonomik-toplumsal-siyasal alandan burjuva sınıfının yükselttiği uzun erimli ikili mücadelenin ürünüdür. Ve bugün dinsellikten arınmış, eşzamanlı olarak bir kişinin malı olmaktan çıkarak kamusallaşmış bir devlet olarak ulus devletin; yine dinsel kurallardan azade kılınmış, “kendi rasyonel kuralları” ile işleyen piyasa ekonomisinin; söz konusu özellikleri taşıdığı kabul edilen piyasa ekonomisi içerisinde şekillenen dinsel emek sömürüsünün statüsü olan serflik bağlarından kopmuş “özgür” emek olarak işçi sınıfı ve onun gerek sendikal alanda gerekse siyasal alandaki örgütlü mücadelesi ve dünya görüşü olarak sosyalizmin üzerinde yükseldiği zeminin ta kendisidir laiklik. Feodalizmde ne birey özgürlüğü, ne yurttaş hakkı, ne eşitlik, ne de emeğin hakkı ve özgürlüğü vardır. Dinselleştirilmiş bir düzende, sola ve dayandığı temel değerlere yaşam hakkı yoktur. Solcu, toplumcu değerler ancak ve ancak laik bir siyasal, toplumsal ve ekonomik düzende, kul-köle-serf-tebaa statüsünden birey-yurttaş statüsüne ve haklarına geçilen bir düzende var olabilir ve savunulabilir. Emekçinin öbür dünyada ödülünü alacağı vaadi ile bu dünyada sömürülmesi ve kendisinin de dinsel saiklerle bu sömürüyü haklı görür hale getirildiği koşullarda, solun değerlerini hayata geçirme ve var olma şansı yoktur. Nitekim, kilisenin cennette arsa karşılığında kendi feodal mülkünde köleleştirdiği inananlar tablosu, bunun en somut göstergesidir. Türkiye ise 1960’tan itibaren yükselen emekçi ve solcu duyarlılığa ve örgütlülüğe karşı, dışarıdan ABD-NATO eliyle uygulamaya konulan Yeşil Kuşak, içeriden ise Komünizmle Mücadele Dernekleri, Aydınlar Ocağı, Ülkü Ocakları, Milliyetçi Cephe Hükümetleri eliyle adım adım uygulamaya konulan, 1980 sonrasında ise Türk-İslam Sentezi aracılığıyla kalıcılaştırılan bir cendereye sokulmuştur. Ve söz konusu süreci taçlandıran, 2002 sonrasının liberal-muhafazakâr iktidarının getirdiği noktada Türkiye, sendikalı işçi sayısının 1 milyonun altında olduğu, çalışan her 3 kişiden 1’inin kayıt dışı istihdam edildiği, sosyal hakların ve güvenceli çalışma koşullarının tahrip edildiği oranda çalışanların hayırseverlik adı altında cemaat ve tarikat ağlarına terk edildiği, kamuda işe girmenin kriterinin iktidar katında kabul gören bir tarikata mensubiyetten geçtiği, her iş cinayetinin kaderle açıklandığı, staj adı altında çocuk emeği sömürüsünün yasal yolunu açan 4+4+4 uygulamasının bile “millele dinini öğrenmeyi yasaklayan laik zihniyete karşı kazanılmış bir zafer” olarak sunulduğu bir iktidar eliyle dincileşme aşamasını test etmektedir. Söz konusu aşamanın test edilmesinin nedeni, bir boyutu ile Türkiye’nin sağcı iktidarlar eliyle laiklikten adım adım geri çekilmesi iken, bir diğer boyutu da Cumhuriyeti kuran sivil-asker bürokrasisinin ilerici kanadının halkın yaşam koşullarını ilerleten ekonomik dönüşümlerin temsilcisi olduğu sınıfa rağmen başaramadığı koşullarda laikliğin bu kazanımların olmazsa olmazı olarak ortaya konulamaması, böylece temeli boş birer biçimsel yaşam tarzına indirgenmesidir. İşte bu nedenle Türk burjuvazisinin 1950’den itibaren başlayan ve 2002’den itibaren kalıcılaşan dincileşme gündemi karşısında, laikliğin solun öncelikli gündemi haline gelmesi geç kalmış bir gündemdir. Çünkü bugün Türkiye’de sol % 1’in altında oy alıyorsa, kendi doğal tabanı olan emekçileri dinsel sömürü ve tarikatlaşma üzerinden sağcı iktidara ve partilere kaptırmışsa, bu 1980 sonrasında laiklik mücadelesinden çekilmesi nedeniyledir.

Bugün sol yeniden ve kalıcı olarak laiklikle bağlarını kurmadan, laiklik mücadelesinin bayrağını eline almadan, ne emeğin sömürüsünü engelleyebilir ve ne de kendi yok oluşunu engelleyebilir.

Tarihsel olarak, neoliberal politikalarla siyasal İslam'ın paralel bir gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu çerçevede düşünüldüğünde, solun bir mücadele alanı olarak yeniden sahiplendiği laiklik, sınıf mücadelesi ile birlikte yürütülebilir mi? Sizce olanaklar ve öncelikler nelerdir?

Neoliberalizmin tüm dünyada dayattığı muhafazakarlık, temelde özelleştirme, güvencesizleştirme, piyasalaştırma, müşterileştirme ile paralel ilerleyen, sosyal hakların, sosyal devletin, yurttaşlık haklarının ve genel olarak yurttaş kimliğinin ortadan kaldırılması sürecinin manevi bütünleyenidir. Yani neoliberalizm evresinde muhafazakarlık söylemi üzerinden karşımızda yeniden “kalpsiz dünyanın, kalbi” olmaya soyunan, manevi zor aygıtı olarak işleyen bir din algısı vardır. Hakları, işleri, yaşam koşulları ellerinden alınan yurttaş çalışanlara aile, din, dayanışma, hayırseverlik ağları üzerinden hayatta kalma, piyasanın vahşi ve insafsız sömürüsünü bu dayanışma ağları aracılığıyla hafifletme, öbür dünyadaki ödüle odaklanarak bu dünyadaki haksızlık ve sömürüye karşı gelmemeyi salık veren bir manevi zor aygıtı. Bizde de Siyasal İslam tam da dünyadaki bu genel seyir ile paralel olarak 1980 sonrasında hızla ve darbe koşullarında açılan imkânlarla ilerlemiştir. 1980 öncesinde en fazla % 11 oy alabilen ve görece marjinal kalan Milli Görüş Geleneği'nin partileri, 1980 sonrasında merkez sağın da giderek hem laiklikten uzaklaşması hem de ekonomik sorunları çözmek yerine daha da derinleştiren yolsuzluk ekonomisini beslemesiyle birlikte, oylarını istikrarlı olarak artırmış ve 2002'de tek başına iktidara gelmiştir. İktidarı süresince de oy oranını artırarak neredeyse tüm sağı kendi Siyasal İslamcı potasında eriterek radikalleştirmiştir. Söz konusu bu dönüşümün sonucudur ki Türkiye'de neoliberalizm gerçek hamlesini 2002 sonrasında yapabilmiş ve bugün büyük oranda hedefine de ulaşabilmiştir. Bu nedenle 40 yıllık neoliberalizm saldırısı sonrasında şunu kesin olarak tespit etmeliyiz ki sermaye sınıfının kendi iktidarını korumasının yolu, dünya halklarına dincileşme gündemini dayatmasından geçmektedir. Bugün bu sınıfın dünya halklarına sunacağı ilerici bir programı kalmamıştır. O nedenle bugün kaçınılmaz olarak işçi sınıfının ve geniş anlamda emekçi olan halk kesimlerinin var olabilmesinin tek koşulu, her tür sömürünün kaynağı haline gelen bir dincileşme gündemine karşı laikliği yeniden ve bu sefer emekçi laikliği temelinde yapılandırmak ve yükseltmektir. Bugün sınıf mücadelesi ile laiklik mücadelesi hiç olmadığı kadar iç içe geçmiştir, gerek dünyada gerekse de devlet eliyle yoğun bir dincileşme saldırısı altında olan Türkiye'de. Üstelik bugün herkesin bildiği çok basit iş güvenliği tedbirleri alınmadığı için olan iş kazalarının kader olarak açıklandığı, işçilerin sendikal örgütlenme yürütüyorlar diye Cuma namazında camiye gitmelerinin engellendiği, İslamcı patronların bir taraftan çalışanını sömürürken diğer taraftan işyerine getirdiği hocaların vaazları ile hak savunusunun dinen caiz olmadığını anlattırdığı, bir milyon Liralık zırlı Mercedes'e binen Diyanet İşleri Başkanı'nın “fazla tedbir Allah'a güvensizliktir” diyerek işçiden değil patrondan yana konum aldığı koşullar itibariyle, bu iki mücadele hattının birlikte yürütülmesi için belki de hiçbir ülkede Türkiye'den daha çok olanak yoktur. Bugün laikliğe en çok ihtiyacı olanlar, dincileşmiş bir emek sömürüsü altında inleyen milyonlarca emekçidir. Bu nedenle her toplumsal sorun alanında sol, emekçi halkın geleneksel değerlerini de yok

saymadan, katı-biçimci laiklik uygulamalarına da sapmadan, emekçilerin talepleri ile Cumhuriyetin laik ilercici kazanımlarını harmanlayan yeni bir dil kurabildiği koşullarda, bu iki mücadele hattında da başarılı olacaktır. Öncelik de olanak da bu iki hattın acilen birleştirilmesidir.

Sizce laiklik savunusu, sol sosyalist hareketlerin ve demokratik güçlerin bir araya gelmesinde ve mücadele açısından bütünlüklü bir perspektifin geliştirilmesinde bir hareket noktası olabilir mi? Tüm bu tartışmaların bizi götüreceği teorik ve pratik mücadeleye ilişkin öngörünüz ve önerileriniz nelerdir?

Olabilir, dahası olmak zorundadır. 15 Temmuz sonrasının Türkiye gerçekliği de göstermiştir ki bugün iktidar kavgası/mücadelesi halkın ve emekçilerin haklarından ve taleplerinden bağımsız olarak iki İslamcı elit grup arasında geçmektedir. Halk ve emekçiler bu sürecin belirleyeni değil, belirlenenidir. Siyasetin bir İslamcı elitler mücadelesi olmaktan çıkması ve yeniden en azından bir boyutu ile halkın taleplerinin yansıma ve hayata geçme mecrasına dönüşebilmesi için, bu sanal gündemden çıkarılarak gerçek gündemi ile buluşturulması gerekir. Halk açısından bugünün gerçekliği ise tek tek herkesin kendi hayatında duyumsadığı ancak örgütsüzlüğü ve yönsüzlüğü nedeniyle gerçek gündem haline getiremediği işsizlik, çocuğunu işe yerleştirecek imkanlardan yoksunluk, çocuğunu okutacak imkanlardan yoksunluk, sağlık imkanları ve gerekli asgari geçim koşullarından yoksunluk, faiz-enflasyon döngüsünde reel kazancının sürekli erimesi, temel yurttaşlık haklarını kaybetmesi, içsavaş ve terördür. Bugün söz konusu gerçekliğin, siyasetin asıl gündemi haline gelmesinin ve halkın genel yararına çözümlerin üretilmesinin önündeki en büyük engel ise iktidar katından dayatılan ve sermayesinden muhalefetine kadar diğer aktörlerin de bir şekilde eklendiği yapay Müslüman-laik, dindar-dinsiz kutuplaşmasıdır. Öyle ki bugünün hakim siyasal aklı dahilinde milliliğin, yerliliğin kriteri bile dindir. Siyasal alandan dayatılan bu kültürel kutuplaşma aşılmadan, Türkiye'nin gerçek gündeminin kendine alan açması mümkün değildir. Dolayısıyla solun tüm bileşenleri için öncelikli siyasal gündem, dinin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanı belirleyen ana kriter olmaktan çıkarılarak, olması gerektiği yere, vicdanlardaki, inananların kalbindeki kutsal yere dönmesini sağlayan ve dini bir sömürü aracı olmaktan kurtaran gerçek laiklik için mücadele olmalıdır. Halkın gündelik hayatında duyumsadığı sorunları dincilik ile bastıran ve derinleştiren sağ siyasetlere karşı sol, bu sorunların çözümünün eşzamanlı olarak toplumsal, siyasal ve ekonomik alanların da emekçiler eliyle laikleştirilmesinden geçtiğini halka anlatabilecek tek odaktır. Bunun için solun tüm bileşenleri öncelikle uzun süredir statüko-laiklik-militarizm argümanları üzerinden liberallerin şekillendirdiği teorik/düşünsel alanın üstünlüğünü ele alacak şekilde, kavramları gerçek özlerine yeniden döndürerek, siyaseti elitler arası bir mücadele olmaktan çıkarıp, doğal mecrasına taşıma sorumluluğunu üstlenmelidir. Bunu yaparken de eş zamanlı olarak pratik alanda uzun süredir içine hapsediği “imzacı” “bildirici” mücadelecilikten, doğrudan halkın gündelik sorun alanlarına nüfuz eden yeni bir mücadele yöntemi belirlemelidir.



“Sınıf mücadelesi ile ilişkilendirilmiş bir laiklik ve aydınlanma vurgusu, mücadeleyi ortaklaştırmak için bir araç, en azından bir ‘asgari müşterek’ olarak görülebilir.”

Fatih Yaşı, Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bugünün Türkiye’inde Laikliği Savunabilecek Tek Kesim Sol Güçlerdir

Son zamanlarda, demokratik kamuoyunda ve sosyalist hareketler içinde, laikliğin önemli bir gündem oluşturduğunu ve bu bağlamda çeşitli tartışmaların yaşandığını gözlemliyoruz (cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, sol ve laiklik vb.). Bugüne kadar belki de hiç olmadığı biçimde, laikliğin bu çevrelerde tartışılır olmasını ve bu tartışmaların niteliğini/içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Türkiye, 15 Temmuz 2016 tarihinde bir askeri darbe girişimi yaşadı. Tarihi darbelerle örülü bir coğrafyada ilk bakışta bu girişim çok şaşırtıcı görünmese de, daha yakından bakıldığında görülmesi gereken şey çok farklı, çok yeni bir durumla karşı karşıya olduğumuzdur. Ortada net bir “anomali” var. Şunu kastediyorum: Anayasasında laiklik yazan, 1923’te laiklik esası üzerine kurulmuş bir ülkede, iktidardaki İslamcı fraksiyona başka bir İslamcı fraksiyon darbe girişiminde bulundu. Anayasasında laiklik yazan bir ülkede, güç mücadelesinin iki İslamcı grup arasında geçmesi, anomalinin birinci boyutunu teşkil ediyorsa, ikinci boyutu da bu mücadelenin son perdesinin sahnelendiği yer olarak kendisine “laikliğin bekçisi” diyen ve hem Türkiye modernleşmesinin hem Cumhuriyet’in temelini oluşturan kurumun seçilmesidir.

Peki bu “anomali”yi mümkün kılan olgu nedir? Bunu mümkün kılan, AKP’nin Türkiye’de rejimi değiştirme misyonu ile donanmış bir parti olmasıdır. Solun bir bölümünün uzunca bir süre görmezden geldiği ve ancak başkanlık tartışmalarıyla birlikte gündemine aldığı bu olgu, Türkiye’yi İslamcı bir askeri darbe girişimine kadar götürebilmiştir. “Rejim değişikliği” ile ilgili çok sayıda yazı ve bir de kitap yazdığım için uzun uzadıya burada üzerinde durmayacağım ama özetle şunları söyleyebilirim. Rejim değişikliği, basitçe anayasa değişikliğine de, parlamenter sistemden başkanlık sistemine geçişe de indirgenemez. Rejimlerin dayandıkları bir üst ilke, bir kurucu felsefe, bir “makbul yurttaş” tanımı, bir devlet-toplum ilişkisi tahayyülü vardır ve AKP, üst ilkesi ve kurucu ilkesi İslam olan, makbul yurttaş olarak benim “Sünni-

Ulus” diye adlandırdığım bir kolektif kimliğe dayanan, parti ile devletin fiilen özdeşleştiği ve tüm gücün sınırsız bir şekilde tek adamda toplandığı bir rejim tahayyülüne sahiptir ki, bu 1923’te kurulan rejimden bambaşka bir şeye tekabül etmektedir.

AKP bu inşa sürecini 17 Aralık 2013’e kadar gayriresmi koalisyon ortağı olan Cemaat ile sürdürmüş, eski rejimin unsurları tasfiye edilip devlet aygıtı ele geçirildikten sonra, yeni devletin nasıl bölüşüleceğine dair başlayan iki fraksiyon arası mücadele, 15 Temmuz darbe girişimine doğru evrilmiştir. Laikliğin günümüz Türkiye’inde bu kadar yoğun bir şekilde tartışılıyor olmasının temel nedeni kanımca budur: AKP dönemi basitçe “otoriter devletçilik” ya da “neoliberal otoriteryanizm” tezleri ile açıklanamaz. Dinselleşmeyi, rejim değişikliğini, dinselleşmeyle piyasalaşma arasındaki ilişkiyi ve AKP ile Cemaat arasındaki güç mücadelesini denkleme dâhil etmeyen hiçbir analiz olan biteni anlamak için yeterli değildir. İslami bir rejim inşasının artık herkes tarafından çıplak gözle görülebilir hale geldiği bir konjonktürde, “rejim karşıtlığı”nın siyasal İslam karşıtlığı şeklinde somutlaşması ve bu karşıtlığın da laiklik savunusunu beraberinde getirmesi elbette ki şaşırtıcı değildir.

Sizce solun dayandığı değerlerle, laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Türkiye örneğinde bu ilişki nasıl biçimlendi/biçimleniyor?

Neresinden bakılırsa bakılsın, Marksizm aydınlanmanın bir ürünüdür, onun kapsanarak aşılmasıdır. Çünkü Marksizm, verili sömürü ve tahakküm ilişkilerinin insan aklıyla kavranabileceğine ve bu ilişkilerin yerini daha eşitlikçi ve özgürlükçü ilişkilere bırakabileceği yeni bir toplumun kurulabileceğine inanır, bunu kuracak olan akıldır. Marksizm dünyanın dönüştürülebileceğinin bilinmesinin ta kendisidir. Dolayısıyla Marksizm “laiklik” gibi bir kavramı kullanmadığı zaman dahi, laikliğin içerisinde konuşmaktadır. Bunun özel bir “din düşmanlığı”na dönüşmesi gerekir mi? Kanımca dinin kurumsallaşmış ve siyasallaşmış bütün versiyonları ile mücadele Marksizm ve ona dayanan sol hareketler açısından bir zorunluluktur. Çünkü dinin bu versiyonu, hem kurumsal hem de ideolojik olarak eşitlikçi ve özgürlükçü bir toplum mücadelesinin önündeki asli engellerden biridir.

Türkiye’ye gelince, “laiklik” çok uzun yıllar boyunca solun ana gündem maddelerinden biri olmamış, çünkü mevcut rejimin bu meseleyi belli sınırlar içerisinde tutabildiği düşünülmüştür. Ancak 1990’ların ikinci yarısı ile birlikte, yani siyasal İslam yükselişe geçtiğinde laiklik solun gündemine girmiş, ancak bu sefer de anlaşılabilir bir şekilde “mahcup” bir tutum sergilenmiştir. Çünkü devlet ama özellikle asker, “laikliğin bekçisi” olduğunu iddia etmekte olduğu için sol da devlet ve askerle aynı pozisyona düşmek istememiştir. Bugün ise çok net bir şekilde görülebileceği üzere rejim değişmiş, devlet el değiştirmiş, ordu laikliğin bekçisi olmaktan çıkmıştır. Bu, “laiklik” başlığında solun elini rahatlatmış, ona laikliğin tek savunucusu olma misyonunu vermiştir ki, bu doğrudur. Bugünün Türkiye’inde laikliği savunabilecek olan ve onun için mücadele edecek tek kesim sosyalistlerdir, sol güçlerdir. Çünkü az önce söylemiş olduğum üzere Türkiye’de İslamcı bir rejim kurulmaktadır ve dinselleşme sömürünün üzerini örten en önemli araçtır.

Tarihsel olarak, neoliberal politikalarla siyasal İslam'ın paralel bir gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu çerçevede düşünüldüğünde, solun bir mücadele alanı olarak yeniden sahiplendiği laiklik, sınıf mücadelesi ile birlikte yürütülebilir mi? Sizce olanaklar ve öncelikler nelerdir?

Türkiye'nin küresel kapitalizme katıksız piyasacılıkla eklemelenmesinde üç dönüm noktası var ve bu üç dönüm noktası da beraberinde bir dinselleşme dalgasını getiriyor. İlki 1946 yılı. Yani Soğuk Savaş'ın başlangıcı. Türkiye'ye o tarihe kadar Sovyet iktisatçılarından ve planlamacılarından oluşan heyetler gelirken, ekonomi belli bir devletçi/planlamacı/kalkınmacı model üzerine oturtulmuşken, 46'dan itibaren uluslararası kapitalizmin gereklerine uygun bir şekilde bu politikaları terk ediyor, piyasalaşma sürecine giriyor. Aynı tarihlerde, Dünya Bankası'na, IMF'ye, Dünya Ticaret Örgütü'ne üyelik başvuruları yapılıyor ve buna Kur'an kurslarının, imam-hatiplerin yeniden açılışı, din derslerinin müfredata yeniden konulması eşlik ediyor.

İkinci dönüm noktası 12 Eylül darbesi. Türkiye'yi neo-liberal dönüşüme açan 24 Ocak Kararları'nın ardından gelen 12 Eylül, Türk-İslam sentezini ideoloji olarak benimsiyor, tarikatların önünü açıyor, dinsel sermayeyi palazlandırıyor, ilkokullara zorunlu din dersini anayasal garanti altına alıyor. Sınırsız piyasalaşmaya sınırsız gericiliğin eşlik ettiği bir dönem bu dönem.

Üçüncü dönem ise AKP iktidarındır. Özelleştirmelerin tamamlandığı, taşeron işçiliğin kural haline geldiği, zaten cılız olan sosyal devlet mekanizmalarının yerini bir tür sadaka devletine bıraktığı, sendikaların etkisizleştirilmesine siyasal, toplumsal ve kamusal yaşamın hızlı bir dinsel dönüşümü eşlik etmiştir bu dönemde ve hegemonya, açıkça dinselleşme üzerinden kurulmuştur.

Dolayısıyla Türkiye'de piyasalaşma ve dinselleşme 60 küsur yıldır beraber gelmekte, beraber ivme kazanmaktadır ve bu bir tesadüf değildir. Tam da bu nedenle, bugün sömürünün düzeninin üzerine inşa edildiği dinsel hegemonyaya karşı laiklik demeden, buna vurgu yapmadan sınıf siyaseti yapmanın mümkün olduğunu düşünmüyorum.

Sizce laiklik savunusu, sol sosyalist hareketlerin ve demokratik güçlerin bir araya gelmesinde ve mücadeleye açısından bütünlüklü bir perspektifin geliştirilmesinde bir hareket noktası olabilir mi? Tüm bu tartışmaların bizi götüreceği teorik ve pratik mücadeleye ilişkin öngörünüz ve önerileriniz nelerdir?

Tek başına laiklik savunusunun bunun için yeterli olacağını sanmıyorum, sınıf mücadelesi ile ilişkilendirilmiş bir laiklik ve aydınlanma vurgusu, mücadeleyi ortaklaştırmak için bir araç, en azından bir “asgari müşterek” olarak görülebilir ama örneğin Meclis muhalefetine gerçekten buna dair bir derdi var mıdır, bundan ciddi şüphelerim var. CHP yönetimi hala tuhaf bir biçimde sağcılaşarak büyüyebileceğine, oylarını artırabileceğine inanıyor. HDP ise Kürt coğrafyasının sosyolojisinden yola çıkarak örneğin Kutlu Doğum Haftası'nda “alternatif” etkinlikler düzenleyebiliyor, din silahını iktidara bırakmak istemiyor. Tüm bunlara rağmen, özellikle İslamcı darbe girişiminden ve ardından parti-devleti inşasının ivme kazanmasından sonra, solun tek toplumsallaşma kanalı laiklik bana göre. Hatta daha spesifik bir alana işaret

edeyim: Laik eğitim mücadelesi. İmam-hatipleştirmeye karşı, mahallelerden örülecek okul savunmaları-na, yani mikro politikalara eşlik edecek -Ensar örneğinde olduğu gibi- makro politikalar, solun toplumla temas kurması, söz sahibi olabilmesi, derdini anlatabilmesi için bir kaldıraç, bir manivela niteliği görebilir. Bu nedenle laik eğitim meselesinin üzerine sonuna kadar gidilmeli, buraya ciddi bir güç yığnağı yapılmaya çalışılmalıdır. Bir çıkış olacaksa buradan olacaktır.

***“Sendikalardan, sivil toplum örgütlerinden,
emekçilerden, köylülerden, toplumun ezilen
kesimlerinden, Kürtlerden kopuk,
tek başına bir laiklik siyasetinin
bir yere varmayacağı açıktı,
varamadı da...”***



Kurtuluş Cengiz, Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi

Şüphe Yok ki Laiklik Solun En Temel Değerlerinden Biridir

Son zamanlarda, demokratik kamuoyunda ve sosyalist hareketler içinde, laikliğin önemli bir gündem oluşturduğunu ve bu bağlamda çeşitli tartışmaların yaşandığını gözlemliyoruz (cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, sol ve laiklik vb.). Bugüne kadar belki de hiç olmadığı biçimde, laikliğin bu çevrelerde tartışılır olmasını ve bu tartışmaların niteliğini/içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Laiklik meselesi Türkiye’de son zamanlarda tartışılan bir konu değil. Osmanlı/Türkiye tarihinde din, devlet ve toplum ilişkilerinin sekülerleşmesinin çok daha uzun, kökleri Tanzimat’a hatta biraz daha gerisine giden bir tarihi var. Cumhuriyet’in kuruluşu ile birlikte ve sonrasında laikliğin anayasal bir ilke haline gelmesiyle de çok daha önem kazanan bir süreç bu. Öte yandan yeni cumhuriyetin pozitivizm ve laiklik temeli üzerine kurulması söz konusu. Hatta muhafazakar ve İslamcı literatür, uzun yıllardır Türkiye Cumhuriyeti’nin dini dışladığı, bastırdığı, dindarlara zulüm uyguladığı, Türkiye’de İslam’ın reforme edilmeye, bir anlamda Protestanlaştırılmaya çalışıldığı gibi argümanları dile getiriyor. Tekke ve zaviyelerin kapatılması ve tarikatların yasaklanması sonucunda, örgütlü dini gruplar üzerinde bir baskı uygulandığı ve bunların bir süre yeraltına çekildikleri doğru. Ancak ben bunun dini ortadan kaldırmaktan ziyade, dini devlet tekeline ve kontrolüne alma girişimleri olarak değerlendiriyorum. Örgütlü dini grupların baskı altına alınması, yeni cumhuriyetin yalnızca dindarlara uyguladığı bir baskı değildi ve dini gruplar dışındaki diğer cemaat ve cemiyetler de bu baskıdan paylarını aldılar. Aksi takdirde Türkiye Cumhuriyeti’nde 120 binin üzerindeki personeli ve 2016 rakamları ile 6 milyar TL’yi aşan bütçesiyle birçok bakanlıktan

daha devasa bir örgütlenme olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın mevcudiyetini anlamak pek mümkün olmayacaktır. Öte yandan, 1946 seçimlerinden sonraki yıllarda, bu baskı da peyderpey ortadan kalkmış, tarikat ve cemaatlara hem kamusal alanda hem de bürokraside yer açılmıştır. 28 Şubat gibi bazı ara dönemler olsa da tarikat ve cemaatlara açılan alanın ne kadar geniş olduğu 15 Temmuz Darbe Girişimi ile iyice ortaya çıkmış olsa gerektir. Bu durum, sosyal bilim literatürünü on yıllardır meşgul eden laik merkez- dindar çevre, laik ordu/bürokrasi-Müslüman toplum vb. klişelerin içinin ne kadar boş olduğunu sanırım cümle aleme göstermiştir.

Sorunuza gelecek olursak, esasen demokrat ve sosyalist kamuoyu 1980'lerin başından beri bu meseleyi tartışıyor. Tabi tartışma 1990'lı yıllarda biraz daha yoğunlaştı. Mesela hatırlayabildiğim kadarıyla ÖDP'nin 1996 Sultanahmet Mitingi'nin ana sloganı “Ne Şeriat Ne Darbe Tam Bağımsız Demokratik Türkiye” idi. Ancak özellikle 1994 seçimlerinden sonra, Refah Partisi'nin yerel seçimlerde iktidara gelişiyle birlikte başlayan süreçte, sosyalist olmasa da demokrat kamuoyunu oluşturan önemli bileşenlerden biri olan cumhuriyetçiler, hızla laiklik odaklı bir siyasete savruldu. İslamcılar, muhafazakarları ve liberalleri bir yana bırakırsak bu sürecin sosyalistler tarafından eleştirmesinin ana nedeni, sınıfı göz ardı eden bir tutum içermesiydi. Sendikalardan, sivil toplum örgütlerinden, emekçilerden, köylülerden, toplumun ezilen kesimlerinden, özellikle de Kürtlerden kopuk tek başına bir laiklik siyasetinin bir yere varmayacağı açıktı, varamadı da. Sahillere ve zengin muhitlerine sıkıştı kaldı. Buradan daha ileri bir yere gitmesi de mümkün değil.

İşte bu son dönemdeki tartışmaları ben bu tikanıklığı aşma çabaları olarak görüyorum. Laiklik söyleminin siyasette tek başına bir işe yaramadığı herkesçe görülmüş durumda. CHP'nin din ve dindarlar konusunda zaman zaman komiklik derecesine varan açılımları, henüz içselleştiremeseler bile bu konuda en azından bir farkındalık içerisinde olduklarını gösteriyor. Tabi bu komiklikler, toplumu ezilen kesimleriyle organik bağlardan yoksun sığ bir siyaset anlayışı sürdükçe aymazlık haline geliyor.

Öte yandan AKP'nin iktidara geldiği günden beri izlediği ve nihayetinde darbe girişimiyle sonuçlanan İslamcı siyaset, yıllardır şeriat paranoyası içinde olmakla itham edilen ve zaman zaman da bu yüzden dalga geçilen Kemalistlerin paranoyalarının birçok düzeyde haklı tespitler içerdiğini de açıkça göstermiş bulunuyor.

Bu tartışmaların bir diğer ayağını ise Birikim dergisi etrafında epeydir sürdürülen ve birkaç yıl önce de kitaplaşan¹ “Sol ve İlahiyat” tartışmaları² oluşturuyor. Burada da Türkiye’de sosyalistler ve Müslümanlar arasındaki tarihsel kopukluğun ve bu iki kesim arasında kurulabilecek bir ilişkinin imkanları tartışılıyor hem teorik hem de pratik olarak. Yanılmıyorsam Türkiye solunda bu yönde bir farkındalığa sahip ilk önderlerden biri Kıvılcımlı idi. Bugün bu mevzu daha ziyade Antikapitalist Müslümanların siyaset pratiği etrafında tartışılıyor sanki. Antikapitalist Müslümanların sayıları çok değil elbette ama bir ihtimale, bir

¹ Bkz. Kazım Özdoğan Derviş Aydın Akkoç (2013) Sol ve İlahiyat, Dini Soldan Okumak, İstanbul: Birikim Kitapları

² Bkz. Birikim 250. Sayı, “Sol ve İlahiyat” ve 258. Sayı “Sol İlahiyat, Ütopya” 2010. Ayrıca bkz Birikim diğer sayılar: 244/245, 246, 251/252, 253,254, 259, 262, 275, 298.

potansiyeye işaret ettikleri için kamuoyunda etkileri daha büyük oldu. Dolayısıyla tartışma eksenleri sınırlı kabaca böyle özetlenebilir. Ancak görüldüğü gibi, mevzu oldukça derin, karışık ve elimizde hazır reçeteler yok. Bu yüzden meseleye biraz soğukkanlı yaklaşmak gerektiğini düşünüyorum.

Sizce solun dayandığı değerlerle, laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Türkiye örneğinde bu ilişki nasıl biçimlendi/biçimleniyor?

Hiç şüphe yok ki laiklik solun en temel değerlerinden biri. Bunu sadece laiklik olarak da ele almayalım. Bugün anladığımız anlamıyla modern sol düşünceyi ütopyik sosyalistlerden başlatacak olursak; felsefe tarihinde materyalist düşünce geleneği ve toplumsal eşitlik ve özgürlük düşüncesi solun en temel kurucu ilkeleri arasında. Dolayısıyla solun tarihsel olarak ve genel bir siyasal tavır olarak dini oluşumlarla arasına mesafe koymasında anlaşılacak bir durum yok. Ancak Latin Amerika'daki Kurtuluş (teolojisi) hareketleri örneklerinde olduğu gibi sol hareketlerin tarihinde bu mesafenin aşıldığı durumlar da yok değil.

Ülkemizdeki durum ise biraz daha karışık. Öyleyse eşitlik ve özgürlük mücadeleleri ile başlayalım. Öncelikle Osmanlı/Türkiye tarihinde sol düşüncenin dayanması gereken güçlü bir sınıfsal taban, hareket ya da oluşumlar yok denecek kadar az ya da zayıf. Yanılmıyorsam Türkiye'deki ilk grev, 1872'de Kasımpaşa Tersanesi İşçilerinin ve 1873'de Beyoğlu Telgraf İşçilerinin Grevleri³ olsa gerek. 1894'te Topthane Fabrikalarında çalışan işçiler tarafından gizlice kurulan "Amele-i Osmani Cemiyeti" (Osmanlı Amele Derneği) de ülkemizdeki ilk işçi örgütlenmesi sayılıyor. Ancak Abdülhamit döneminde baskıya uğruyor, kapatılıyor ve üyeleri sürgüne yollanıyor. II. Meşrutiyetle birlikte hareket yeniden ortaya çıkıyor; meşrutiyetin ilanı için yapılan gösterilere işçiler de ekleniyorlar. İstanbul ve Selanik gibi önemli şehirlerde bazı grevler yaşanıyor; İstanbul ve İzmir gibi şehirlerde işçi haklarını savunan bazı dernekler, kulüpler falan ortaya çıkıyor. Yine yanılmıyorsam İstanbul'da "Amele" İzmir'de "İrgat" adıyla gazeteler falan yayınlamaya başlıyor. Mesela Üsküp ve Selanik'te 1 Mayıs işçi bayramı kutlanmaya başlanıyor ve İstanbul'da 16 ayrı sendika birleşerek tek bir çatı altında toplanıyor. 31 Mart Vakası'ndan sonra ise Temmuz 1909'da çıkarılan "Tatil-i Eşgal" kanunu ile işçilerin birçok iş kulunda grev yapması İttihat ve Terakki tarafından yasaklanıyor ve yeni filizlenen işçi hareketi büyük oranda bastırılıyor⁴. Zaten sonra I. Dünya Savaşı geliyor, millet can derdine düşüyor. Buna rağmen Mütareke Yıllarında da Anadolu'daki Milli Mücadele'yi desteklemek üzere İstanbul'da bir takım yakın grevler gerçekleşiyor⁵.

Ancak bunlar elbette çok zayıf hareketler, çünkü İmparatorluğun sanayileşme düzeyi çok düşük. Fabrika atölye sayısı çok az. Öte yandan tehcir ve nüfus mübadelesi sınıf mücadelesine de çok büyük bir darbe vuruyor. Zaten tarihsel olarak zayıf olan hareket, iyice bitme noktasına geliyor. Zira, Osmanlı işçi sınıfının kompozisyonu, o yıllarda büyük oranda gayrimüslim emekçilerden oluşuyor. Onlar da gidince hareket iyice zayıflıyor. Üstüne 1925 yılında siyasi parti, dernek, sendika vb. oluşumları toptan yasaklayan Takrir-i Sükun Kanunu da gelince işçi hareketinin ortaya çıkabilmesi için ancak 1961 Anayasası'nın yü-

³ Oya Sencer (Baydar) (1969) Türkiye'de İşçi Sınıfı Doğuşu ve Yapısı, Habora Kitabevi Yayınları İstanbul.

⁴ Mete Tunçay (2009), Türkiye'de Sol Akımlar, 1908-1925, Cilt 1 İletişim Yayınları İstanbul.

⁵ Dimitir Şişmanov, Türkiye İşçi ve Sosyalist Hareketin Kısa Tarihi (1908-1965) Belge Yayınları. İstanbul.

rürlüğe girmesini beklemek gerekiyor. 1961 Anayasası ile birlikte ortaya çıkan görece özerklik ortamında, sadece işçi örgütleri değil, çeşitli görüşlerden siyasi oluşumlar, partiler, dergiler, sivil toplum örgütleri ve meslek örgütleri de ortaya çıkmaya başlamış; Türkiye’de sivil toplum oluşum süreci hızlanmıştır. 15 Temmuz 1963’te “İşçi Sendikası Kanunu’nun” kabulü ile işçilere grev ve sendika hakkı tanınmış ve işçi mücadeleleri yasal bir çerçeve kazanmıştır. Bu manzaraya bakınca hareketin neden güdük kaldığı açıkça ortaya çıkıyor.

Şimdi de sol düşüncenin diğer ayağına Türkiye’de materyalist düşüncenin gelişimine bakalım. Bu mevzuda geriye dönüp baktığımızda tek tük örnekler dışında temel olarak 19. Yüzyıl Avrupası’nda yaşananların Osmanlı üzerindeki etkilerini görüyoruz. Bu konudaki literatür, genel olarak Osmanlı İmparatorluğu’nda pozitivistin gelişimini Fransız etkisine bağlar. Dolayısıyla özellikle Tanzimat’tan sonra Batı etkisiyle materyalist ya da daha doğru bir tanımla pozitivist düşünceler öncelikle Osmanlı eliti içinde yayılmaya başlıyor. Batı ile ilişkisi yoğun olan hariciye kaleminden başlayan seküler tutumlar haliyle öncelikle Harbiye, Mülkiye ve Tıbbiye’de yaygınlık kazanıyor. Jön Türklerden İttihat ve Terakki’ye oradan da Cumhuriyetin kurucu kadrosuna geçen bu seküler geleneğin ilk taşıyıcıları da haliyle bu insanlar oluyor. Bu konuda Atatürk’ün entelektüel biyografisini yazan Hanioglu’nun kitabı⁶ oldukça aydınlatıcıdır. Önceki bir makalemde⁷ ifade ettiğim gibi devleti kuran parti olan CHP de işte;

kökleri itibarı ile İttihat ve Terakki, Jön Türkler ve hatta Tanzimat’a kadar giden Türk modernleşmesinin ya da batılılaşmasının Fransız modeline yakın cumhuriyetçi, materyalist ve pozitivist kanadını (Kadioğlu, 1998: 8) temsil eden bir parti. Bu noktada bu cumhuriyetçi, seküler modernleşme projesinin, Osmanlı İmparatorluğunun geri kalmışlığına yol açtığını düşündüğü için dinden pek hazzetmediğini söylemek pekâlâ mümkün (Mardin, 1990: 21)... Bu anlamda bu cumhuriyetçi yaklaşım, bütün 19. Yüzyıl boyunca yanıtı aranan “devleti nasıl kurarız” sorusuna özetle “akıl ve bilimle” yanıtını vermiş pozitivist bir düşünsel geleneğe dayanıyor ve doğal olarak din ve geleneğin toplumsal ve siyasal yaşamdaki etkisini ötelemeyi en azından kamusal alandan uzaklaştırmayı önüne koyan “seküler” bir dünya görüşüne sahip.

Öte yandan esasen bu geleneğin siyaseten solla ve sosyalizmle bir ilgisi yok. Ancak Türkiye’de sol hareketin birinci değilse bile ikinci, üçüncü, dördüncü kuşakları bu seküler geleneğin içinden çıktılar. Buna da şaşırılmamak gerek. Zira sosyalizm de Kemalizm de nihayetinde aydınlanma çağının ürünleri ve ortak bir zemin olan rasyonalizmi ve sekülerizmi paylaşıyorlar. Dolayısıyla Cumhuriyetin kuruluşundan epey bir süre sonra bile Kemalizmin nerede bitip solun nerede başladığı epeyce belirsiz kalmıştır. Örneğin Deniz Gezmiş ve arkadaşlarının siyasi faaliyetlerine bakıldığında, Kemalist pedagojinin ciddi etkilerini görmek mümkündür.

Aslında bunda CHP’nin tüm dünyada yükselen sol hareketlerin etkisiyle ve TİP’in 1965’deki etkili çıkışıyla mücadele etmek için kendisini mecburen solda konumlandırmasının da büyük rolü oldu.

1965 Seçimleri öncesinde dönemin atmosferinin zorlamasıyla bizzat İsmet İnönü tarafından başlatılan ve Ecevit (1966) tarafından da sahiplenilen ‘Ortanın Solu’ tartışmalarıyla birlikte CHP’nin ideolojik terkiibi-
ne “sol” bir sos da eklendi ve 1960 ve 70’lerin devrimci rüzgârıyla birlikte oldukça etkili de oldu. Bu yeni

⁶ Şükrü Hanioglu (2011) Atatürk: An Intellectual Biography, New Jersey: Princeton University Press.

⁷ Kurtuluş Cengiz (2016) CHP Seçmenlerinin Din Algıları ve Pratikleri, Mülkiye Dergisi, 40 (1) 57-86.

ideolojik yönelim, İnönü'yü 6 Mayıs 1972'deki Kurultay'da deviren ve 14 Mayıs 1972'deki kurultayla da genel başkan seçilen genç lider Ecevit'in karizması, Türkiye'deki sosyo-ekonomik değişimlerin halk kit-
lelerinde yarattığı beklentiler ve dünya konjonktürünün sola dönük etkisiyle de birleşince CHP ciddi bir yükseliş trendine girdi. Öyle ki CHP tarihi boyunca aldığı en yüksek oy oranına toplumsal eşitlik, sosyal adalet ve çalışan kesimlere refah vadeden "sol" söylemleri öne çıkaran Ecevit önderliğinde girdiği 5 Haziran 1977 Milletvekilliği Genel Seçimleri'nde aldığı (% 41,3) ve 11 Aralık 1977 Yerel Seçimlerinde aldığı % 41,7'lik oy oranlarıyla ulaştı (Ayata ve Ayata 2007: 213). Bunda, Kıbrıs Savaşı vb. politik etkenlerle birlikte elbette Ecevit'in "inançlara saygılı laiklik anlayışı" olarak tarif ettiği kendi yaklaşımının da kayda değer bir etkisi vardı. Parti o tarihlerden sonra siyasal yelpaze içinde kendini genel olarak merkez sol ya da sol/sosyal demokrat bir parti olarak konumlandırmaya çalıştı. Nitekim CHP'nin 1980 Darbesi ile birlikte kapatılmasından sonra eski CHP'lilerin büyük bir kısmı, daha sonra kurulan Sosyal Demokrat Halkçı Parti çatısı altında birleştiler ve kısa bir süre de olsa DYP ile birlikte koalisyon ortağı olarak iktidara geldiler. CHP'nin Ecevit'e bağlı bazı diğer kadroları ise DSP'de kaldı.

CHP'nin solla ilişkisi hakkında tonla laf edilebilir ancak burada sorunuzla alakalı olarak sol için esas önemli olan şey diyecek lafı, planı programı, argümanı, iddiası ya da ufku olduğunda seküler söylemlerin halka yaklaşmakta, popüler siyaset yapmada bir engel teşkil etmediğidir. Aynı şey, 1970'li yıllar boyunca fabrikalarda, gecekondu mahallerinde ya da köylerde çalışma yapan ve sözlerini evlerin, apartmanların, şehirlerin duvarlarına yazan devrimciler için de geçerlidir.

Dolayısıyla bugün de sol, seküler geleneğin içinde büyüyüp geliyor ve bunda bir sorun yok. Evet solun, büyük çoğunluğu Müslüman olan bir toplumda siyaset yaparken sosyolojik bir vaka olan dinden haberdar olması; onunla aynı dili konuşmasa bile onu hesaba katacak, incitmeyecek bir söylemi tutturması önemli. Ancak Türkiye'de solun meselesi dinden kopuk olması değil. Nitekim CHP seçmenleri ile ilgili son yaptığım çalışma⁸ CHP seçmenlerinin ezici çoğunluğunun inançlı olduğunu ifade eden insanlardan oluştuğunu net bir biçimde gösteriyor. Dolayısıyla bana göre esas sorun solun insanlara neyi vaat ettiğinde bitiyor. Tabii bu sadece Türkiye solunun meselesi de değil. SSCB'nin yıkılışından ve neo-liberalizmin küresel ölçekte hegemonyasını kurduğundan beri sol bazı münferit başarılar yaşasa da yalnızca Türkiye'de değil tüm dünyada benzer bir varoluşsal bunalım yaşıyor ve henüz bundan toplu çıkış alametleri de belirmiş değil.

Tarihsel olarak, neoliberal politikalarla siyasal İslam'ın paralel bir gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu çerçevede düşünüldüğünde, solun bir mücadele alanı olarak yeniden sahiplendiği laiklik, sınıf mücadelesi ile birlikte yürütülebilir mi? Sizce olanaklar ve öncelikler nelerdir?

Tüm dünyada neo-liberal ekonomik politikalarla muhafazakar kültür politikalarının birlikte seyrettiği açık bir vaka. Bu dalga ABD'de Reagan ile İngiltere'de Thatcher ile Türkiye'de de Özal ile başladı şimdi de onların türevi olan politikacılarla devam ediyor.

1970'ler boyunca krizlerle sarsılan kapitalizmin krizden çıkmak ve kendini yeniden üretmek için küresel ölçekte yürürlüğe koyduğu yeni neo-liberal program/paradigma, eşitsizliğin yapısal olarak arttırılmasını ve

⁸ age. 2016

çalışan kesimlerden burjuvaziye kaynak aktarılmasına dayanıyordu⁹. Ancak bunun emekçi kitlelerin “ikna” edilmeden başarılması mümkün değildi. İşte bu ikna sürecinin sopalı kısmı Darbe ile ve asker eliyle, sopasız kısmı da siviller eliyle ve kültürel hegemonya süreçleri üzerinden gerçekleştirildi. 1980 sonrası dönemde Türk sağında¹⁰ bu kültürel hegemonya girişimini neo-liberal programı hararetle destekleyen büyük burjuvaziyle, İslamcılarının ittifakını sağlayan Özal başlattı. 1990’lı yıllarda çeşitli nedenlerle dağılan bu hegemonyayı Cumhuriyet Tarihi’nin en ağır ekonomik krizi sonrasında Erdoğan liderliğindeki AKP yeniden toplarladı ve konsolide etti¹¹. Bu süreç tüm dünyada olduğu gibi öncelikle kapitalizmin alternatifsiz bir sistem olarak sunulmasıyla ardından da sisteme rızayı sağlamak için yerel, geleneksel ve dinsel değerlerin öne çıkarılması ve mevcut sistemin bu yolla meşrulaştırılmasıyla gerçekleştirildi¹²

Şimdi hal böyleyken sorunuza dönecek olursak, 1980’lerden beri içinde yaşadığımız bu Türk-İslam sentezci cenderenin memleketi nereye getirdiği son darbe girişimi ile iyice açığa çıkmışken solun laikliği yeniden sahiplenmesi ilk bakışta son derece anlamlı görünüyor. Ancak sol laikliği sahiplenmeyi hiç bırakmadı ki yeniden sahiplensin. Üstelik beğenilsin beğenilmesin, kendisi sol olmasa da sol ya da potansiyel sol kamuoyunun büyük bir bölümünü içinde barındıran CHP’nin son 25 senedir laiklik savunusundan başka yaptığı bir siyaset de yok, ki bu siyasetin hali de ortada. O zaman solun bir mücadele alanı olarak laikliği yeniden sahiplenmesinden solun kendi sınıf gündemini ortaya koymaktan başka bir çaresi yok gibi geliyor bana. Üstelik hazır dini cemaatlerin dinci, İslamcı siyasetin sefaleti her düzeyde ortaya çıkmışken bu tarihi bir fırsattır diye düşünüyorum. Bu yüzden ben tek başına laiklik savunusun, sol sosyalist hareketlerin ve demokratik güçlerin bir araya gelmesinde ve mücadele açısından bütünlüklü bir perspektifin geliştirilmesinde bir hareket noktası olabileceğini düşünmüyorum. Laiklik solun tarihsel ufkudur ancak bir siyaset stratejisi olmamalıdır. Sol, emekçilerle, çalışanlarla, işçilerle, köylülerle, öğrencilerle, toplumun tüm ezilen kesimleriyle ve tabi en başta da Kürtlerle uzun yıllardır kaybettiği organik ilişkilerini kurmaya çalışarak işe başlamalı diye düşünüyorum. Ama tabi bunun için önce bu kesimlerin taleplerine kulak vermek zorunda. Bakın mesela Türkiye’de fabrikalarda, atölyelerde çalışanları geçelim, sayıları milyonları aşan mevsimlik işçiler var bunların ne derdi olduğundan sol kamuoyunun haberi var mı? Ya da halihazırda Suriye’den gelen ve sayıları 3 milyonu aşan göçmenlerin çoğu Antep’te Urfa’da Adana’da, Ankara’da İstanbul’da merdivenaltı atölyelerde asgari ücretin yarı fiyatına sessiz sedasız sendikasıız sigortasız çalışıyorlar. Solun bunlarla ilgili bir tahayyülü, planı, programı var mıdır? Gelen Suriyelilerin yanılmıyorsam % 60’ı çocuk. Bu çocukların çoğu eğitim görmüyor ya da atölyelerde işçi olarak çalışıyor. Bu çocukların geri dönmeyeceği belli olduğuna göre, bunların geleceği ne olacak? Bunlara laiklik mi anlatacağız. Ya da Sur’da Nusaybin’de Cizre’de evleri yıkılan ve bir yerlere göç etmek zorunda kalan insanlar ne olacak. İşin acı tarafı, kimsenin sahip çıkmadığı bu insanlara evleri yıkılan Kürtlere ya da Suriyelilere yine dini cemaatler, vakıflar, dernekler yardım ediyor, su ekmek veriyor, asgari ücretin yarı fiyatına da olsa, genellikle muhafazakar işadamlarının fabrikalarında atölyelerinde çalışıyor bu insanlar.

⁹ Galip Yalman (2009) *Transition to Neoliberalism: The Case of Turkey in the 1980s*, İstanbul Bilgi University Press

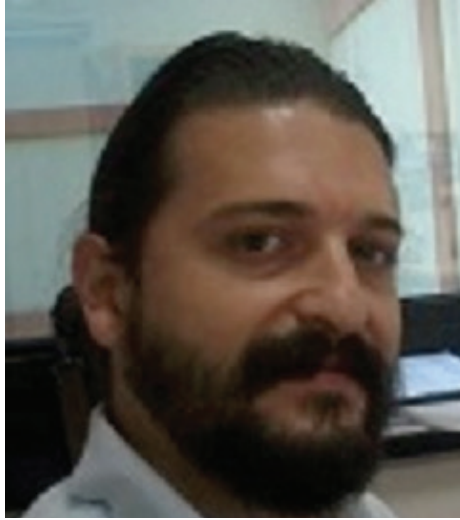
¹⁰ Bkz. Muharrem Tünay (1993) “The Turkish New Right’s Attempt at Hegemony”, Eralp, A. Tünay M. and Yesilada B. (ed.) *The Political and Socioeconomic Transformation of Turkey*, içinde Praeger, London.

¹¹ Bkz. Cihan Tuğal (2011) *Pasif Devrim*, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

¹² Kurtuluş Cengiz (2013) *Yav İşte Fabrikalaşak: Anadolu Sermayesinin Oluşumu: Kayseri- Hacılar Örneği*, İstanbul, İletişim Yayınları, 337-338

Ya da daha güncel olan Gülen meselesi üzerinden bakalım tartışmaya Gülen Işık evlerini kurmaya 1970li yıllarda başladı. Bu yıllarda Türkiye’de eğitim camiası, yönetici bazında olmasa bile, personel bazında büyük oranda öğretmen okulları, köy enstitüleri ya da eğitim enstitülerinden yetişmiş hadi solcu demesek bile laik Atatürkçü eğitimcilerden oluşuyordu. Peki öyle ya da böyle ilkokulu bile dışarıdan bitirmiş bir vaiz, bütün dünyada bir eğitim imparatorluğu kurmayı başardı da o kadar solcu öğretmen bir araya gelip geçtim üniversiteyi, fakir çocukları, gençleri okutacak bir yurt, bir lise bile kuramadı, buna ne demeli. Dahası 1980 Darbesi’nden sonra, dershaneçilik sektörünü büyük oranda işten atılan solcu öğretmenler kurdu. O kadar senede tüm Türkiye’de fakir öğrencilere burs veren ya da onları parasız okutan bir tane bile (sahibi solcu olan) özel dershane duydunuz mu?

Neo-liberalizmin sosyal programını çok iyi biliyoruz; insanları aç, sefil, işsiz bırakıp sadakaya muhtaç ediyor; sonra da din, Allah, kitap, kaza, kader, iman deyip verdiği sadakayla onları kendine bağlıyor. Peki, sol bu insanlar için ne diyecek, ne yapacak, ne önerecek bence iş asıl orada bitiyor?



“Laiklik mücadelesinin antiemperyalist; anti-emperyalist mücadelenin ise laik bir karakter taşıması, bu coğrafya için elzemdir.”

Orkun Saip Durmaz, Dr., Kocaeli Üniversitesi

Laiklik Din ve Vicdan Özgürlüğünün Eş Anlamlısı Değil Önkoşuludur

Son zamanlarda, demokratik kamuoyunda ve sosyalist hareketler içinde, laikliğin önemli bir gündem oluşturduğunu ve bu bağlamda çeşitli tartışmaların yaşandığını gözlemliyoruz (cumhuriyetçi laiklik, özgürlükçü laiklik, sol ve laiklik vb.). Bugüne kadar belki de hiç olmadığı biçimde, laikliğin bu çevrelerde tartışılır olmasını ve bu tartışmaların niteliğini/içeriğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Laikliğin solun gündemine girmesi elbette önemli. Ancak artık bununla yetinemeyiz. Geldiğimiz nokta-

da, ülke siyasal İslamcı bir iktidar tarafından yönetiliyor; Türkiye’de dini bir cemaat –çok daha karmaşık siyasi ve ekonomik ilişkiler ağı içinde- askeri darbe yapmaya cüret edebiliyor. Cihatçılar sınırın ötesinde, *de facto* devlet olmuş durumlar ve genel olarak siyasal İslam gerek Türkiye’de gerekse de bölgede çok ciddi mevziler kazanmış durumda. Hal böyleyken, laiklik mücadelesinin çok daha önceden gündemimize girmiş olması, birçok tartışmayı çoktan tamamlamış ve bu mücadelede epeyce yol almış olmamız gerekirdi; olmadı. Mücadeleye geç girdiğimizden, mücadelede geri kaldık. Dolayısıyla, Türkiye sosyalist hareketinin laiklik mücadelesinde kapatması gereken bir mesafe var. Bu mesafeyi olabildiğince hızlı kapatabilmek için de öncelikle ne istediğimize net bir biçimde karar vermeli; ardından da birtakım tartışmaları noktalamalıyız. Türkiye solunda laikliği, din ve vicdan özgürlüğü olarak düşünen ve hatta bu sayede daha demokratik bir laiklik anlayışına sahip olacağımızı ileri süren azımsanmayacak bir kesim var. Oysaki laiklik din ve vicdan özgürlüğünün eş anlamlısı değil, önkoşuludur. Bu gerçeği göz ardı edenler ya da bulandıranlar, ne kadar çok laiklik vurgusu yaparlarsa yapsınlar, laiklik mücadelesinde yol alamazlar.

Laikliğin din ve vicdan özgürlüğü olarak algılanmasında, Cumhuriyet’in devrimci atılımlarından vazgeçen ve 1946’dan sonra gericilikle uzlaşma yarışına giren Türkiye egemenlerinin günahı çok. Ancak bugün itibarıyla; Türkiye sosyalist hareketi içinde, laikliği inanç gruplarına tanınan özgürlükler ve devletin tüm inanç gruplarına eşit mesafede olması olarak tanımlayanlar varsa ki, var olduğunu biliyoruz, o halde liberal düşüncedeki çoğulcu demokrasi (pluralism) nosyonunun –çok ilerici bir şeymişçesine- Türkiye solu tarafından fazla içselleştirildiğinden de mutlaka bahsetmeliyiz: Demokrasi mefhumunu, farklı inanç, kimlik, cinsiyet ve hatta sınıfların kendilerini ifade etme ve örgütlenme özgürlüğü olarak algılayan; bunun sonucu olarak da laikliği, toplumun kurucu bir ilkesi olarak ele almayıp, dindar olmayanların ya da azınlıkta kalan din veya mezhep mensuplarının özgürlükleriyle sınırlayan ciddi bir yaklaşım sorunu var. Diyanet İşleri Başkanlığı’nın varlığına karşı çıkmayı çok radikal bir tavır sanıp, buna alternatif olarak inanç gruplarına –yani tarikat ve cemaatlere- din eğitimi verme hakkı tanımayı laiklik sanan ciddi bir toplam maalesef solda da var. Sonuç olarak modern bir toplum için laiklik, toplumun bileşenlerinden herhangi birinin kimliği değil, o toplumun var olabilmesinin ön koşuludur; çünkü aksi, hele Orta Doğu’da ya dinci totalitarizmlere ya da din ve mezhep savaşlarına kapı açmak demektir.

Cumhuriyetçi laiklikten kasıt 1923 paradigması ve Kemalizm döneminin laiklik anlayışı ise, 1923-1946 dönemindeki radikal laiklik pratiklerinin çok önemli olduklarını ve bu pratiklerin henüz aşamadığını baştan belirtelim. Sözü edilen dönemde çok radikal, devrimci pratikler var. Halifeliğin kaldırılması başlı başına bir devrim olarak değerlendirilebilir. Ayrıca karma eğitime geçilmesi, din derslerinin müfredattan çıkarılması, medeni kanunun kabulü gibi çok önemli düzenlemeler de söz konusu. Bu düzenlemelerin önemli bir bölümü, bugünün siyaset dünyasında tahayyül dahi edilemeyecek düzeyde radikal pratikler. 1980’den sonra, Türkiye solcuları ve sosyalistleri 1923 paradigmasının ötesine geçen, daha radikal, dolayısıyla Cumhuriyet’in laikliğini aşan bir laiklik önerisinde bulunmadı, bulunamadı. Özgürlükçü laiklik nosyonunun temellerinin de, bir bakıma, o dönemlerde atıldığını söyleyebiliriz. Bu konuda çok açık olmak gerekir: Özgürlükçülük burada daha radikal ya da daha eşitlikçi bir laiklik anlayışını değil, daha

ılımlı bir anlayışı temsil eder. Kanımca bu ibare, İngilizce “moderate” (ılımlı) sözcüğünün Türkiye sol siyasetinin jargonuna uyarlanmış halidir. Ayrıca, “özgürlükçü laiklik” ılımlı İslam’ın siyasal misyonu da örtüşür. Türkiye’deki siyasal İslamcıların, özel olarak da yeni anayasa tartışmaları bağlamında AKP’nin özgürlükçü bir laiklikten yana olması boşuna değildir.

Sizce solun dayandığı değerlerle, laiklik arasında nasıl bir ilişki var ya da nasıl bir ilişki olmalı? Türkiye örneğinde bu ilişki nasıl biçimlendi/biçimleniyor?

Bir kere laikliğin de, tıpkı bağımsızlık, eşitlik ve özgürlük gibi, genel olarak sol bir değer olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında, genel olarak sol değerler ile laiklik arasında tarihsel bir ilişki de var. Evrim teorisine atıfla, devrimci siyasetin ve laikliğin ortak bir atadan, aydınlanma düşüncesinden, türediğini söyleyebiliriz. Aydınlanma, insanın kendi aklına dayanarak ve herhangi bir doğaüstü güce ihtiyaç duymaksızın, toplumu ve dünyayı anlayabileceği iddiasıysa; devrimci siyaset de insan aklıyla kavranabilen toplumu ve dünyayı eşitlik ve özgürlük gibi değerlerin ve bilimsel düşüncenin ışığında değiştirebilme iradesidir. Şunu da ekleyelim: Evrim teorisinde ortak atadan türeyen ayrı türlerin yolları bir daha birleşmemek üzere ayrılır. Laiklik ve devrimci siyaset söz konusunda olduğunda ise bunun tam aksini görüyoruz: Özellikle Türkiye gibi, dinci-gericiliğin güçlü olduğu coğrafyalarda, devrimci siyaset ile laiklik mücadelesinin yolları yeniden kesişiyor. Bugün Orta Doğu’da emperyalist merkezlerin siyasi hamlelerinden tamamen bağımsız bir dinci-gericilikten bahsedilemez. Benzer biçimde, kendini kapitalist üretim ilişkilerinden azade kılan bir siyasal İslamcılık’tan söz etmek de çok zor. Bugün en radikal unsurlar, en düzen dışı olanlar da dahil olmak üzere, mesela IŞİD bile, elinde tuttuğu kuyulardan çıkardığı petrolü dağıtmak için kapitalist kanallara, legal ya da illegal fark etmez, pazarlara ihtiyaç duyuyor.

Türkiye özelinde ise şunu söylemek gerekir: Modern Türkiye’de emek hareketleri ve sosyalizm mücadelesi aydınlanmacı/laik bir toplumsallığın üzerinde yükselmiştir. Bu gerçek göz ardı edilerek ya da sınıf ve sosyalizm mücadelelerinin laik olmayan farklı toplumsal/siyasal zeminlerde de yükselebileceğini iddia etmek, böyle bir beklenti içine girmek, bugünümüzü belirleyen tarihsel arka plana uygun değildir. Şunu unutmamalıyız: Burası G. Amerika değil ve burada dini göndermelerle harmanlanmış bir tür “kurtuluş teolojisi” –günümüzde abartılan bir iki marjinal örnek haricinde- hiç olmadı. Tam aksine, modern Türkiye tarihinin neredeyse tamamında, özellikle de ilerici/devrimci hareketler ivme kazandığında, dinci-gericilikle anti-komünizmin el ele yürüdüğünü görüyoruz. Dolayısıyla siyasal İslamcılığın Türkiye ve bölge özelinde herhangi bir ilerici dinamik barındıramayacağını, bunun tarihsel olarak mümkün olmadığını belirtmek ve temel bir gerçeklik olarak kabul etmek zorundayız.

Tarihsel olarak, neoliberal politikalarla siyasal İslam’ın paralel bir gelişme gösterdiğini görüyoruz. Bu çerçevede düşünüldüğünde, solun bir mücadele alanı olarak yeniden sahiplendiği laiklik, sınıf mücadelesi ile birlikte yürütülebilir mi? Sizce olanaklar ve öncelikler nelerdir?

Laiklik mücadelesi ile sınıf mücadelesinin birlikte yürütülmesi meselesi bir tercih olmaktan çıktı; bu artık

bir zorunluluk. Burjuvazi gericilikle uzlaşalı çok oldu ve bu nedenle geçmişte devrimci olan burjuvazi- nin tarihsel görevleri artık çağımızın devrimci sınıfı olan proletaryanın omuzlarında. Dolayısıyla da işçi sınıfı, esas itibarıyla de onun öncü örgütleri olan devrimci siyasi özneler bu yükü omuzlamak zorunda. Bu yükün nasıl omuzlanacağına gelince, laikliğe asıl ihtiyacı olanların emekçiler olduğuna kendimizi ikna ederek başlayabiliriz işe. Emekçilerin dinci-gericilikten kaçmak suretiyle kendini ve yakınlarını kurtarma yolunu seçme gibi bir lüksü yok. Çocuğunu pahalı ve “laik” özel okullara gönderme lüksü yok. Korumalı sitelerde oturarak kendini gericilikten izole etme lüksü de yok. Kaçamayan insan da ya biat etmeyi ve alışmayı tercih edecektir ya da mücadele etmeyi. Toplumsal muhalefetin ve devrimcilerin görevlerinden biri elbette emekçileri mücadele etmeye ikna etmektir. Ancak mücadelenin toplumsal/siyasal bir karşılığının olabilmesi için genel bir emekçi toplamına hitap etmek yerine; emekçiler içinden özel bir kesite odaklanmak daha doğru bir tercih olacaktır. Türkiye’de laiklik konusunda duyarlı, Cumhuriyet değerlerini temel referans noktası alan, dinci-gerici kuşatılmışlıktan rahatsız olan geniş bir emekçi toplam var. Böyle bir toplamın var olduğunu Gezi/Haziran Direnişi’nde yeterince gördük. Elbette orada sınıfsal açıdan homojen bir kitlenin varlığından bahsedilemez ve fakat maddi temeli zayıf birtakım orta sınıf tahlillerine prim vermiyorsak, Gezi/Haziran Direnişi’nin emekçi karakteri güçlü olan bir direniş olduğunu da mutlaka vurgulamalıyız. Ayrıca, sınıf mücadelesi işçinin işverene karşı özlük hakları mücadelesi vermesiyle sınırlı bir mücadele biçimi değildir. Sınıf mücadelesi, aslında Marks’tan bu yana tüm Marksistler için böyledir, siyasal bir mücadeledir. Sınıf mücadelesini siyasal bir mücadele olarak kavradığımız andan itibaren de, memleketin ilerici değerlerinin tamamı sınıf mücadelesinin konusu haline gelir. Son olarak belirtmek gerekir ki, anti-emperyalizm de bir sınıf mücadelesi pratiğidir ve Türkiye’de laiklik mücadelesiyle fazlasıyla iç içe geçmiştir. Türkiye’de gericiliğin emperyalizmle birtakım tarihsel bağları olduğunu ileri sürmek yanlış olmaz. Türkiye tarihi bunun en veciz örnekleriyle doludur: Vahdettin’in İngiliz emperyalizmine sığınmasından tutun da, gericilerin 6. Filo olayındaki tutumuna, Amerikancı bir darbe olan 12 Eylül’ün ardından siyasal İslam’ın ivme kazanmasına, AKP’nin Batı ile kurduğu organik bağlardan Cemaat yapılanmasının Amerikancı niteliğine kadar pek çok örnek verilebilir. Geçtiğimiz 15 Temmuz’da yaşadığımız Fethullahçı darbe girişimi ile bu gerçek iyice su yüzüne çıkmıştır: Laiklik mücadelesinin anti-emperyalist; anti-emperyalist mücadelenin ise laik bir karakter taşıması bu coğrafya için elzemdir.

Sizce laiklik savunusu, sol sosyalist hareketlerin ve demokratik güçlerin bir araya gelmesinde ve mücadele açısından bütünlüklü bir perspektifin geliştirilmesinde bir hareket noktası olabilir mi? Tüm bu tartışmaların bizi götüreceği teorik ve pratik mücadeleye ilişkin öngörünüz ve önerileriniz nelerdir?

Bir araya gelindiğinde daha güçlü olunacağı tezi her zaman kendini doğrulayan bir tez değil. Laiklik tartışmalarında da maalesef böyle bir durum olduğu kanısındayım. Bir araya gelindikçe laiklik vurgusu güçlenmiyor, aksine azalıyor, flulaşıyor. Sanırım laikliği tarihsel arka planına uygun gerçek bir mücadele başlığı haline getirebilmek için birleşmek ya da bir araya gelmekten ziyade önce ayrışmak gerekiyor. Aslında bunu tespit etmek çok zor değil. Özellikle “özgürlükçü laiklik” diye tabir edilen bir anlayıştan yana olanların önemli bir kısmının tarikatlar/cemaatlara sivil toplum kuruluşu muamelesi yaptıkları günler

maalesef çok eski tarihler değil. Bu süreçte, siyasal İslam'ın özünde birtakım garip devrimci dinamikler arayıp bulanları da gördük; Haziran Direnişi günlerinde, laiklik talebi olan büyük kitlelerden değil de, “anti-kapitalist Müslümanlardan” heyecan duyanları da. Maalesef laiklik konulu panellere katılıp -hala ve her şeye rağmen- laiklik mücadelesi veren kimi kesimler için “laikçi” gibi sıfatlar kullanan solcular, sosyalistler var. Bu tip argümanların laiklik tartışmalarına yeniden müdahil olması her şeyi sıfırlıyor ve sürekli yeniden başlamak zorunda kalıyorsunuz. Oysa ki yukarıda ifade etmeye çalıştığım sebeplerden ötürü Türkiye’de yeniden başlamayı alışkanlık haline getirme lüksümüz yok. Böyle argümanları dile getirenlerin kendi davalarına adanmışlıkları hakkında elbette olumsuz bir şey söyleyemeyiz ama laiklik mücadelesinin içerisinde yer almamaları gerektiğini ifade etmek zorundayız. Bunun dışında, laiklik mücadelesinin başarılı olabilmesi için önce muhafazakar işçileri kazanmak gerektiğini ileri sürenlere sık sık rastlıyoruz. Böyle bir siyasal strateji geliştirmeye çalışmak ya Türkiye’nin halihazırdaki laik toplumsallığını yok saymak anlamına gelir ya da o toplumsallığın aslında emekçi olarak görülmediğini bizlere gösterir. Bir mücadelenin ortaya çıkması aşamasında, öncelik neden o mücadele başlığını dert edinenlere değil de, o başlığa uzak olanlara verilir, anlamak mümkün değil. Söz gelimi günde beş vakit namaz kılan işçilere laiklik anlatılamadığı sürece laiklik mücadelesinde başarılı olunamayacağına dair bir tez, hem tarihsel olarak yanlıştır, hem de Türkiye’nin güncel gerçekleriyle uyuşmamaktadır.

Maalesef Cumhuriyet’in “katı laiklik” uygulamalarından ötürü emekçi kesimlerin muhafazakar/müte-deyyin olduklarını savlayan çok kesim var Türkiye solunun içinde. Ben böyle bir perspektifle laiklik mücadelesi verilemeyeceği kanısındayım. Şu iki argümanla yola çıkılması gerekir diye düşünüyorum: Birincisi, daha önce de belirtmeye çalıştığım üzere, hiç de azımsanmayacak laik bir emekçi toplamı var Türkiye’de ve bu kesimin ortaya çıkmasında beğenilmeyen ve haksız yere küçümsenen Cumhuriyet’in radikal uygulamalarının payı çok büyük. Ayrıca burada Alevi toplumsallığının da etkisiyle, Anadolu halkının önemli bir kesimi için siyasal İslam’ın -tarihin hiçbir döneminde- kabul edilebilir bir dini angajman olmadığını eklememiz gerekir. Sonuç itibarıyla, Türkiye’de Vahhabi/Selefi türü bir siyasal İslamcılığı her halükarda reddedecek ciddi bir toplumsal kesim var demektir. İkincisi, bugün itibarıyla siyasal İslam, emekçi kitleler üzerindeki nüfuzunu arttırıyorsa, bunun nedeni laiklik ilkesinin bir zamanlar “fazla katı” uygulanması değil, tam aksine, zaman içinde ödünler verilerek, sulandırılarak ve yumuşatılarak uygulanmasıdır. Bir dönemlendirme yapacak olursak, 1923-1946 arasındaki ilerici radikalizmi laiklik mücadelesi tarihinin en başına yazmak gerekir. Türkiye’de etkili bir laiklik mücadelesi için büyük bir potansiyel olduğunu ve mücadelenin başarılı olabilmesi için bir ayağının mutlaka sözü edilen o radikalizm pratiklerine basması gerektiğini vurgulayarak sözlerimi tamamlayayım.

Olağanüstü Haller Altında, VI. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının Ardından

Hasan Hüseyin Aksoy¹

Türkiye’den Eleştirel Pedagoji Dergisinin de kurumsal düzenleyicileri arasında bulunduğu ve özellikle meslektaşlar Dave Hill ve Kostas Skordoulis’in öncülüğünde başlayan, beşincisi 2015 yazında Polonya’nın Wrocław şehrinde gerçekleştirilen² Altıncı Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı (International Conference on Critical Education) 10-13 Ağustos 2016 tarihleri arasında İngiltere’nin başkenti Londra’da Middlesex Üniversitesinde gerçekleştirildi.

Bu çalışmada, konferansın eleştirel, uluslararası niteliği, katılımcıları ve onu gerçekleştirmeye yönelik dayanışma dinamikleri bağlamında kısa bir betimlemesi yapılmaya çalışılmıştır.

Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansları, üçüncüsünün 2013 yılında Türkiye’de Ankara’da yapılması ve Eleştirel Pedagoji Dergisinin de katkısı nedeniyle tanınan ve Türkiye’den katılımın genellikle yoğun olarak gerçekleştiği bir konferans olmuştur. İngiltere gibi Türkiye Vatandaşlarına vize uygulayan bir ülkede olması, vize alımının ciddi bir

maliyetinin olması, vize alımına ilişkin karışılacağı düşünülen çeşitli bürokratik



¹ Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi. E-posta: aksoy@education.ankara.edu.tr

² Önceki toplantıya ilişkin bir değerlendirme yazısı için bakınız; Aksoy, H. H. (Eylül-Ekim, 2015) “Polonya Wrocław’da Gerçekleşen Beşinci Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının Ardından” , Yıl 7, Sayı 41, 2-5).



engeller ve bunlara ilişkin kaygılar ile özellikle Londra'nın pahalı bir şehir olarak bilinmesi Türkiye'den katılımları başlangıçta sınırlayan etkenlerden arasında yer almıştır. Bununla birlikte, bu engelleri aşmaya ve uzun süren akademik çabalar sonucu ortaya çıkardıkları, çıkaracakları çalışmalarını uluslararası bir seçkin eleştirel eğitimci toplulukla paylaşmak, bu topluluk üyeleriyle tanışmak ve ortak konularımızı paylaşmak, dayanışma sağlamak gibi çeşitli güdülerle onlarca akademisyen, öğretmen, lisansüstü öğrenci konferansa çalışmalarının özetini yollayarak başvurdu ve kayıt yaptırdı. Tüm okurlarımızın malumu olduğu üzere, 15 Temmuz darbe girişimi pek çok başka akademik, bilimsel, eğitimsel etkinliği olduğu gibi, 6. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansına katılımı da etkilemiş ve kamu görevlisi olan eğitimciler ve akademisyenler için getirilen yeni izin koşulları, yurtdışına çıkış sınırlaması ve belirsizlikler pek çok arkadaşımızın katılımını engellemiş ve katılanların da sevinçlerini, konferansta gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin güdülerini yok etmiş ya da azaltmıştır. Bununla birlikte, konferans süresince, açılış konuşmaları ve çeşitli oturumlarda yaşanmış olan sorunlara ilişkin duyarlık gösterilmiş, Türkiye'den katılımın değeri ve katılmayanların durumları, genel olarak muhalif ve eleştirel eğitimcilerin yaşadığı sorunların bilindiği vurgulanmıştır. Türkiye'de eleştirel eğitimcilere ve muhalif akademisyenlere yönelik soruşturmalar ve görevden uzaklaştırma kararlarının kaygıyla izlendiği ve her uluslararası katılımcının kendi ulusal kurumları nezdinde baskı içeren antidemokratik gelişmelerin dile getirileceği de konferans ortak oturumlarında ve Türkiye'de eğitimin değişim gösteren yanlarına ilişkin olarak gerçekleştirilen ortak oturumda farklı ülkelerden gelen katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Söz alan farklı ülkelerden konuşmacılar, eleştirel eğitimcilere ve baskı altındaki akademisyenlere yönelik dayanışma duygularını ve dayanışma amacıyla kendi ülkelerinde yapılabileceklerle ilişkin görüşlerini paylaştı.

Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferanslarının her birinin bir tema ya da kavram setini öne çıkaran bir başlığı olmuştur. Bu kez konferansta öne çıkan genel başlık "Eğitimde Yeni Liberalizm ve Yeni Muhafazakarlığa Karşı Diyalog, Dayanışma ve Direniş" şeklinde belirlenmiştir. Konferansta pek çok bildiride



yerel düzeyde karşılaşılan eğitim sorunları dışında küresel ölçekte yaşanan ve çoğunlukla neoliberal eğitim politikalarının uzantıları arasında olan eğitim sorunları da dile getirilmiştir.

Eleştirel Eğitim Konferanslarının gözlediğim geleneksel akademik konferanslardan önemli bir farkı, konferans programında ortak oturum diyebileceğimiz, tüm katılımcıları bir arada tek bir etkinliği izlemeye çağıran konferans, panel, tartışma ve sempozyumlar (plenary sessions) bakımından oldukça zengin olmasıdır. Bu tür oturumlar, daha çok katılımcıyı bir araya getirmekte, tartışmalara daha belirgin bir değer ve zaman vererek konuşmacılara dönüt sağlamayı artırmaktadır. Öte yandan, konferansın belli özellikleriyle seçilmiş ve deneyimli çağrılı konuşmacılarının da geleneksel akademik konferanslarla karşılaştırıldığında oldukça fazla sayıda olduğu söylenebilir. Bu sayı aynı zamanda konferans bütçesini zorlayan nedenlerden biri olarak da gündeme gelebilmektedir. Bu yönü bir kenara bırakılacak olursa, konferansın sadece bir yükselme gereği ya da puan elde etmek işlevi dışında, eleştirel eğitim alanının yöneldiği pek çok eğitimsel ve toplumsal sorunu eleştirel bir yaklaşımla ele almak, analiz etmek ve tartışmak için harcanan emeği odaklayan ve izleyicilerle ve yayıncılar yoluyla da çeşitli toplumsal kesimlerle buluşturan bir işlevi olduğunu da rahatlıkla söyleyebiliriz. Londra’da gerçekleştirilen 6. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının çağrılı konuşmacıları, panelist ve bağımsız bildiri sunanları Türkiye’den katılanlar dışında geniş bir yelpazede bir çok ülkeden gelmiştir. Eleştirel eğitim alanının Kuzey Amerika ve Latin Amerika odaklı izleyicileri tarafından oldukça yakından tanınan isimlerinden Peter McLaren, İngiltere ve Yunanistan Troçkist Hareketleriyle bağları bilinen ve bunun dışında gerek teorik çalışmaları gerekse pratikleriyle ve yayın faaliyetleri ile gözdolduran eleştirel eğitimciler Dave Hill ve Kostas Skordoulis, Avustralya’dan Marksizm ve eğitim konusunda değerli çalışmaları bulunan Grant Banfield, İngiltere’den teorik çalışmaları ve aktivist kimliği ile tanınan Joyce Canaan, Polonya Wrocław’da bir önceki konferansa ev sahipliği yapan ve bu konferanslar aracılığı ile tanıdığımız Hana Cervinkova ve diğer meslektaşları, eleştirel eğitim konferanslarının ve bir eleştirel eğitim dergisinin emektarlığını yürüten genç akademisyen Polina Chrysochou, İngiltere’den Gail Edwards, Yunanistan’dan sekülerlik konusundaki görüşleri ve sendikal mücadeleyle bağları göze çarpan Atina Tarihsel Araştırma Enstitüsünden Gianna Katsiampoura, önceki konferanslardan tanıdığımız ve heyecanlı ve samimi konuşma-



larında radikal eğitim tartışmalarına davet barındıran Periklis Pavlidis, konferans vesilesiyle tanıştığımız konferansa ev sahipliği yapan Middlesex Üniversitesinden Leena Helavaara Robertson ve gerek Selanik gerekse Wrocław konferanslarından tanıştığımız Freire'nin eğitimsel mirasını gelecek kuşaklara taşıma konusunda sınırsız bir çaba gösterdiği kolayca anlaşılan, Brezilya'dan genç meslektaşımız Paolo Vittoria ilk adımda akla gelen isimler arasında sayılabilir. Bu değerli eleştirel eğitimcilere ek olarak Latin Amerika'dan, Avustralya'dan, Brezilya'dan, İngiltere, Yunanistan, Polonya, Almanya gibi Avrupa ülkelerinden ve Türkiye'den eleştirel eğitim alanının tartışma konularını kendi perspektifleri ya da çalışma alanları itibarıyla ele alan onlarca genç ve kıdemli akademisyen konferansın başarısının mimarları oldular. Kuşkusuz, ön değerlendirme, kayıt ve konferans sürecinde yer alan, öğle yemeği olarak verilen sandviç, chips ve meyvelerin sunulması, çay-kahve aralarının ve salonların hazırlanmasında, lojistik hizmetlerde emeği geçenlere, arka planda sessizce konferansa katkı veren emekçilere teşekkürlerimizi de unutmadan dergimiz aracılığıyla iletmek isterim.

Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansının son gün gerçekleştirilen değerlendirme oturumunda ana akım konferanslara benzemeye başlayan bir yanı da dile getirilmiştir. Konferansta çok sayıda eş zamanlı oturumların gerçekleştirilmesi ve nihayetinde bazı sunularda da izleyicilerin azlığı bir sorun olarak görülmüştür. Bazı katılımcı ve çağrılı konukların kendi sunuları dışındaki konuşmaları dinlemeye zaman ayırmaması, değerlendirme toplantısında, konferansın kurucu isimlerinden Kostas Skordoulis tarafından dile getirilmiş ve sonraki konferanslarda kabul edilecek ya da çağrılacak katılımcılara ilişkin bir ölçüt olarak dikkate alınması önerilmiştir. Bunu önlemek için paralel oturumlara son verilmesi yönünde bir öneri de dile getirilmiş, ancak, katılımcı sayısının giderek arttığı bir konferansta paralel oturumlara son verilmesinin uygulanması oldukça zor bir karar olduğu da düşünülebilir. Ancak, birbirleri ile anlamlı bir dayanışma ağı içinde bulunan ve bugün ve gelecekteki eğitim düzenleri ile eleştirel ilişkilerini enternasyonalist bir zeminde geliştirmek isteyen eğitimcilerin diyalog kurmalarının tek zemini olmasa da,



sunular sırasında gerçekleştirilen yapıcı ve geliştirici eleştiri ve öneriler oldukça değerli ve konferansın kazanımlarından biri olarak görülebilir. Bu durumu geliştirmeye yönelik eleştiriler önemli ve zaman içinde katılımların düzeyi ve gerekçelerini etkilemesi de mümkündür.

Konferansta ele alınan başlıklar ve tartışmaların layığı ile betimlenmesi, bu çalışmanın sınırlarını oldukça aşmaktadır. Altıncı Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı bildirilerinin özet kitapçığı, program ve temel kaynaklarına ilişkin bilgilere (İngilizce olarak) <http://icce-2016.weebly.com> adresinde erişilebilir. Yine konferansta sunulan bildirilerin birçoğunu da, gelecek yıldan önce yayınlanmış olacağını umduğum konferans kitabında ve bazı bildirileri de ilerdeki günlerde konferans organizasyonu içinde yer alan dergilerde yayınlanmış olarak görebilmeyi umuyorum.

Gelecek Konferans

Her konferansta bir sonraki konferans yeri de belirlenmektedir. Bir sonraki konferansın yapılacağı ülke ve şehir, talep eden ve bulunduğu ülkede kurumsal destek bulma sorumluluğu alan katılımcıların önerilerine bağlı olarak belirlenmektedir. Gelecek yılki konferansın 2017 yılı Temmuz ayı içinde Yunanistan'da Atina yakınlarında bir yerleşim yerinde yapılması, detayların daha sonra belirlenmesi kararı alındı. Eleştirel eğitim okurlarını şimdiden bu şöleni paylaşmak için hazırlanmaya, katılım planlarını yapmaya çağırıyorum.

Kismetse Olur- I

Levent Özbek¹

“Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu? Bunu ancak akıl sahipleri düşünüp öğüt alır.”

Zumer Suresi 9. Ayet

Newton’dan Çıktık Yola Freud’da Verdik Mola

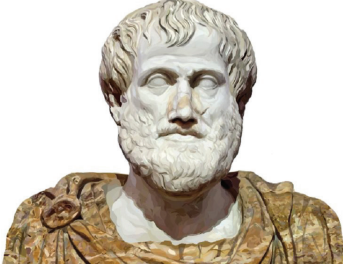
Memlekette her gün yeni ölümler oluyor, içim yanıyor, elimden gelen herhangi bir şey olmadığından üzüntüden kahroluyorum. 13 Mart 2016 Ankara katliamından sonra kafam aylarca durdu - işlemez hale geldi, günlerce sokağa çıkamadım. Bu ölümler üzerine haber kanallarındaki, TV’lerde “nöbetçi uzmanlar” konuşuyor. Bunları dinleyince dayanamayıp, elimde kumanda zaplıyorum. Diğer TV programları ise memlekette hiçbir şey olmamışçasına “vur patlasın çal oynasın” şeklinde devam ediyor. (Eskiden komşuda ya da sokağımızda birisi ölse televizyonun, radyonun sesini kısar, komşunun yasına ortak olmaya çalışırdık.) Ben de dün akşam gece yarısı “Kismetse Olur” programının tekrarı izledim. Bazı kavramları birleştirerek, “yeniden dünyayı bilmeye çabalayabilir miyiz?” diye kafa yorarken uyuyup kalmışım. Neyse ki aklımdakileri toparlayıp bir şeyler yazdım. Umarım hatırlamak işe yarar.

Ara sıra Fen Fakültesinin bahçesinde bulunan özel bir cins elma ağacının (üzüm taneleri gibi bol) altına oturup kafama elma düşmesini bekliyorum, rüzgar esince patır patır kafa tasıma düşüyor. Ne yazık ki; Isaac Newton gibi yeni bir doğa yasasını keşfedemiyorum.

Söylenceye göre, Newton kafasına elma düşünce “Çekim Kuvvetini” bulmuş. Gözlerine bakarsanız ışıklar saçıyor. Mezun olduğum Matematik Bölümü’nün üst kat merdivenlerinde bazı matematikçilerin resimleri asılı. Gidip gelirken dört sene boyunca ister istemez adamların gözlerine bakıyorsunuz. Newton, 1680’li yıllarda insanlığın düşünce sistemini değiştiren “Evrensel Çekim Yasasını” bularak bir devrim yaratmıştır. “Doğa Felsefesinin Matematiksel İlkeleri” kitabını yazarak yeni bir çı-

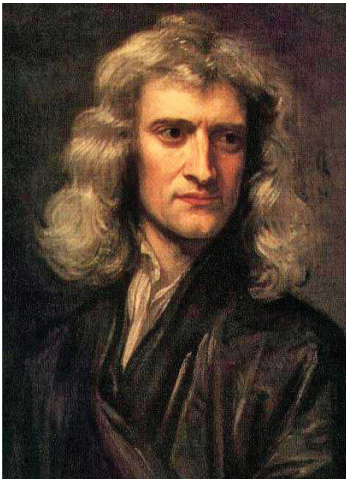
¹ Dr., Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Böl., ozbklvnt@gmail.com

ğır açmıştır. Klasik Mekaniğin temellerini oluşturmuştur. O yıllarda doğadaki değişimin nasıl olduğunu açıklamak-modellemek önemli sorunlardan birisiydi. Newton;



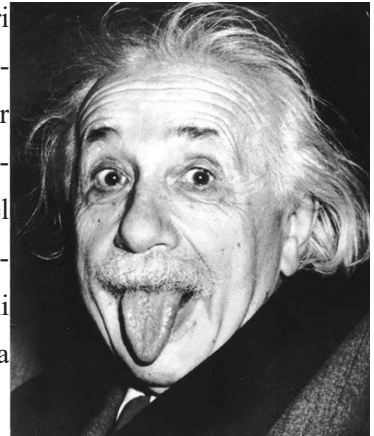
Matematikteki “türev” kavramını tanımlayarak hareketi ve değişimi anlamak için yeni bir yöntem bulmuştur.

Galileo’un koltuğuna hop diye oturmuştur. Aristoteles’in insanlığın düşünce sistemini zapturap altına alan felsefesini yıkmıştır. Aslında kafasına elma değil, Aristoteles düşmüştür. Aristoteles, karşılıklı ilişkileri düşünememiş, elma yeri seviyor, o nedenle düşüyor diyerek Newton’un kafasına çat diyerek tepeden bindirme yapmıştır. Newton ara sıra romantik yaz akşamlarında gökyüzünde parlayan ayı seyrederek, “elma düşüyor da ay neden diye düşmüyor” sorusunu sorarak, hepimizin bildiği iki cismin birbirini etkilemesiyle ilgili “Çekim Kuvveti” yasasını keşfetmiştir. Aristoteles’e sorarsanız ay dünyayı sevmiyor o nedenle de düşmüyor diyecektir. Newton, evrenin saat gibi tıkır tıkır işleyen bir süreç olduğunu belirtmiş, determinist (belirlenimci) dünya görüşünün bu tarihten sonra egemen olması konusunda çok büyük katkıda bulunmuştur.

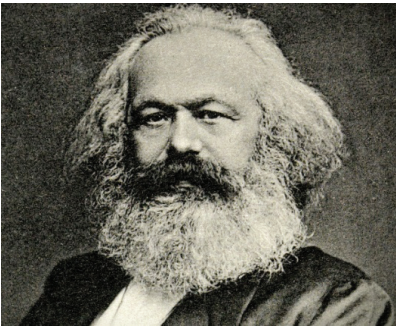


Newton; ünlü $F=m*a$ eşitliğini bulmuştur. Aslında bu eşitlik, v hız olmak üzere; $F=m*(dv/dt)$ şeklinde yazılabilir. Buradan da; $F=(mdv)/dt$, ya da $F=d(mv)/dt$ yazmak

kolaydır. Newton kütlelin hızdan bağımsız olduğunu düşünerek $F=m*a$ yazmıştır. Cingöz Albert Einstein, (fotoğraflarına bakarsanız hep gözlerinin fırl fırl döndüğünü görebilirsiniz) bu eşitlikteki m (kütlelin) parantezin dışına alınamayacağını, hızın kütleli etkilediğini ileri sürerek, bir parantezin neler kadir olduğunu göstermiş ve “Görelilik Kuramının” temellerini atmıştır. Zamanın akışı, uzayın geometrisi, madde ve enerji gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Hiçbir cismin ışık hızına ulaşamayacağını, ulaşırsa kütlelinin sonsuz olduğunu bunun da olamayacağını, “Lorenz Dönüşümleri”ni kullanarak belirtmiştir. Teorileri gözlem ve deneylerle kanıtlanmış, kanıtlanmaya da devam etmektedir. Meşhur, $E=m*c^2$ eşitliği ile maddenin aslında bir enerji olduğunu göstermiştir. Üzerinde yaşadığımız dünyada Euclid Geometrisi kullanılmaktadır. Bu geometri bizim işimizi görmektedir. Bilindiği gibi bu geometride bir üçgenin iç açıları toplamı 180 derecedir. Euclid aksiyomlarından birisi değiştirilince başka geometriler elde edilir. Bunlardan başlıcaları 1856 yılında ölen Rus matematikçi Labaçevski ve 1866 yılında ölen bildiğimiz anlamda matematikteki “integral” tanımını veren Alman matematikçi Riemann’ın geliştirdikleri geometrilerdir. Einstein, uzayın geometrisini açıklamak amacıyla Riemann’ın geometrisini göz önüne almıştır. Varolan matematiksel kavramları, kendi geliştirdiği teorileri açıklamak-modellemek amacıyla bir araç olarak kullanmıştır. İstatistiksel Mekaniğin temellerini atarak yeni modeller ortaya çıkmıştır.



Karl Marx, 1840'lı yıllarda “Demokritos ile Epikuros’un Doğa Felsefeleri” üzerine doktora-sını vererek, felsefe doktoru **ünvanını** almıştır. Türkçe’ye de çevrilmiştir. Doktora, aslında Ph.D diyebilinir. Açılım olarak “Doctor of Philosophy” dir. Buradaki “Philosophy” ile, bildiğimiz modern Felsefe değil, eski Yunanca’daki karşılığı olan ‘Bilgelik sevgisi’ kastedilir. Marx da güncelleri gibi hareketin yasalarını, değişimin dinamiğini anlamaya ve anlatmaya **çalışmış, matematiğe yoğunlaşmış**, fazla ileriye gidecek gücü bulamamış, bu süreçte anlama çabaları içerisinde, anladıklarını “Matematiksel Elyazmaları” adı altında birleştirmiş ve daha sonrada kitaplaştırmıştır. Bu eser de Türkçe’ye çevrilmiştir. Yine bu dönemlerde “Emeğin Değişim Yasalarını”, Kapital adı altında kitaplaştırmıştır. Kolay-kolay anlaşılacak bir kitap değildir, kaç kez okumaya çabalasam içinde kaybolmakta, bunalıma girmekteyim. Matematikçi Cahit Arf - 10 TL’nin arkasında resmi var (yoksulluk içinde hayatını tamamlamıştır); Marx’ın biraz daha matematik kavramlara sahip olması ve buna göre Kapital’i yazması durumunda, kitabın öyle kalın tuğla gibi ve anlaması zor şekilde olmayacağını

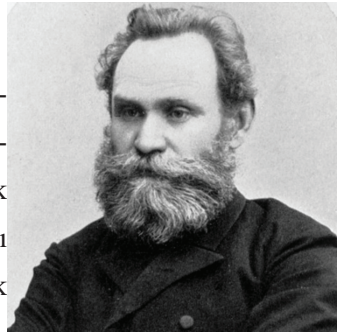


söylemiş, “Emeğin Yasaları”nın daha kolay anlaşılabilirliğini ve daha geniş bir kitleye ulaşılabilirliğini söylemiştir.

Pavlov, 1880’li yıllarda, insanın en temel ve en güçlü içgüdüsünün “yiyecek bulmak” olduğunu “koşullu refleks” ve “koşulsuz refleks” kavramlarını oluşturmuştur.

Fizyoloji ve psikoloji alanındaki çalışmaları ile psikofizyoloji ve deneysel psikoloji alanlarını derinden etkilemiştir. Bu nedenle her iki bilim dalının kurucularından sayılır. Leningrad Fizyoloji Enstitüsü’nün başında bulunarak çalışmalarını sürdürmüştür. Şartlı reflekslerin doğası ve işleyişi konusundaki buluşu, tüm araştırmaları öğrenme alanına yöneltmiştir. Pavlov, laboratuvarında mide üzerine bir çalışma yaparken bir şeyi fark etmiştir. Köpek daha et verilmeden önce ayak seslerini duyduğunda salya akıtmaya başlamıştır. Bu olaydan sonra Pavlov çalışmalarını bu yöne doğru geliştirmiştir.

Pavlov, refleks kavramıyla içgüdüğü açıklamış, içgüdülerin karmaşık reflekslerden oluştuğunu savunmuştur. Ayrıca Pavlov’a göre, şartlı refleksin incelenmesi, hayvan fizyolojisinde yeni bir inceleme alanı doğmasına neden olmuştur. Pavlov, insanlardaki gurur, terbiye gibi olguları da şartlı reflekslerle açıklamıştır. Pavlov’un deneylerinde, aşırı stres altında kalan deneklerde deneysel nevroz oluştuğu görülmüştür. Pavlov, yaptığı çalışmalardan ötürü 1904 yılında Nobel Fizyoloji ve Tıp Ödülü’nü kazanmıştır.



Pavlov; araştırmalarının sonucunda, ‘sıvanma ve yiyecek refleksleri’ nin yanı sıra ‘hürriyet ve esirlik refleksleri’ni de litera-

türe kazandırmış ve ‘Hürriyet Refleksi’ bildirisini yayınlamıştır. Pavlov Marksizm’i hiçbir zaman kabul etmemiş ancak Sovyet psikologlar O’nun görüşleriyle Marx arasında köprü kurmaya çalışmışlardır. En sevdiği köpeğinin adı Lucy bir müzik topluluğunun da adıdır.

İstatistik Bölümü birinci sınıfta “Algoritma Tasarımına Giriş” dersinde öğrencilere değişik konularda araştırma yapmaları için bazı ödevler veriyorum. Pavlov’un en sevdiği köpeğinin adını da sormuştum. Aynı adlı müzik grubunun varlığını da bir öğrencimden öğrendim. Öğrencilerin ilgisini arttırmak amacıyla, emek verilmiş ödevleri panolara, kapıma astım. Bundan rahatsız olanlar tarafından şikayet edildim, adı geçen derste “Bilim Tarihi” anlatıyorum diye dekanlığa şikayette bulundular. The Johns Hopkins Üniversitesi Uygulamalı Matematik ve İstatistik Bölümü’nü ziyaret ettiğimde bazı öğrencilerin ödevlerinin camla çerçevelenmiş halde duvarlara asıldığını gördüm. İsteyenlere çektiğim fotoğrafları gönderebilirim.

1990 yılında ölen Amerikalı ruhbilimci ve şair Skinner, operasyonel koşullanma ile ilgili çalışma yapmış, son dönemdeki en önemli psikologlardan birisi olmuş, toplumların davranışsal kontrolü için özgün bir program geliştirmiştir. Deneylerini güvercinler üzerinde, kendisini dinleyen kitleye açık bir şekilde yapmıştır. Teorisi hakkında bilgi ve güvercinler üzerine yaptığı deneyler <https://www.youtube.com/watch?v=SUwCgFSb6Nk> adresinden görülebilir.



Evrim Teorisi’nin babası Darwin, “Türlerin Kökeni” adlı çalışmasını tamamlamadan 23 yıl güvercinler üzerinde çalışmıştır. Torununun Darwin’in güvercinleri adlı videosu <https://www.youtube.com/watch?v=VFVueCs3gFI> adresinden izlenebilir. Yeri gelmişken söyleyelim; güvercinler üzerinde yapılan çalışmalar, hem psikolojide hem

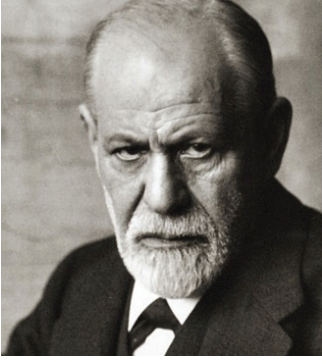
de askeri amaçlarla kullanılmaktadır. Helikopter gibi havalanıp iniş yapabilen uçaklar güvercinlerin kanat çırpışları modellenerek geliştirilmiştir. Yine bir gruptaki elemanlardan birisinin liderliğinin oluşması ve bu dinamiğin nasıl ortaya çıktığının modellenmesi güvercinler üzerine yapılan çalışmalar sonucunda anlaşılmaktadır. Bununla ilgili çalışma dünyanın en seçkin dergisi Nature’de yayınlanmıştır. İletişimde olduğum çalışmanın başındaki kişiyi Türkiye’ye davet ettim ama zamanlarımız çakışmadı. <http://hal.elte.hu/pigeonflocks/data.html> adresinden çalışmanın detaylarına ve videolara ulaşmak olanaklıdır. Ben de güvercinler üzerine çalışmalarımı sürdürmekteyim. Yeni geliştirdiğim “Büyüme Modelini” Adana dalıcı güvercinleri üzerinde denemek üzere çalışmalarımı sürdürüyorum, ne yazık ki 3-4 senedir her türlü belgeyi tamamlamama rağmen, Etik Kurul belgesi alamadım. Gözlem ile deney arasındaki farkı büyük bilim adamlarına anlatamadım, gerisini siz düşünün.

Gelelim Sigi’ye, annesi Sigmund Freud’u Sigi diye çağırır mı? 1900’li yılların başında psikanalitik öğretisini geliştirmiş olan Avusturyalı nörolog.



kişiliğin 5 farklı dönemden geçerek geliştiğini öne süren Psikanalitik kuramın kurucusudur. Kendini hastaların tedavisine ve psikanalizin yaratılmasına yoğunlaştırmıştır. Bu sürecin sonucu olarak 1897’de Oedipus Kompleksi, 1900’de Düşlerin Yorumu adlı eserler ortaya çıkmıştır.

Freud, 1910 - 1920 yıllarında Psikanaliz Üzerine, Bir Paranoya Vakası *Özyaşam* Öyküsü Üzerine Psikoanalitik Gözlemler: Başkan Screber, Totem



ve Tabu, Narsizmin İncelenmesine Giriş, Yas ve Melankoli adlı eserleri yayımlamıştır. Totem ve Tabu, Musa Denen Adam adlı eserleri okunmadan Freud'un geldiği noktayı anlamak olanaklı değildir. Bu iki kitap da dilimize çevrilmiştir. Özellikle Freud adı geçince işi cinselliğe götürenlere önemle tavsiye edilir. Kulaktan dolma bilgilerle ona buna laf uzatanlar için okuması ve anlaması oldukça güç kitaplardır. Freud tam bir delidir. Onbinlerce mektuplaşması vardır ve evinin her köşesinden, gizli yerlerden bu mektuplar çıkmakta bazıları da yok edilmiştir.



“Freud’un yaşamı, yaşadığımız dünyayı anlamak için vazgeçilmez bir biyografi, yapıtlarının yanında biyografisi de son derece önemli. İkincisi, biyografisine birazcık yakından baktığımızda, yapıtlarından neredeyse daha kışkırtıcı bazı ipuçları veriyor, o yapıtların nasıl yazıldığı üzerine. Ayrıca, Freud kadar yapıtlarıyla biyografisi arasında bağlantı kurulan, bunlar arasında kimi zaman bilimsel yaklaşımlar oluşturulan, kimi zaman dedikodular

yapılan, ama her şeye rağmen de ondan bir türlü vazgeçilemeyen kışkırtıcı, açık bir yapıt biyografisi de. Ayrıca bir benzetmeyi, bir metaforu anımsatmak isterim: Freud’un da dahil olduğu üç büyük aydınlanmacı, üç büyük düşünür, dünyada üç büyük devrim gerçekleştirmiştir denir. Bunlardan birincisi Kopernikus’tur. Kopernikus 1541’de yaptığı, bir devrimle o zamana kadar inanılan, dünyanın kâinatın merkezi olduğu görüşünü tümüyle değiştirmiş ve yerkürenin dünyadaki uzaydaki sayısız yıldızdan bir tanesi olduğunu, hem de en küçümlerinden bir tanesi olduğunu kanıtlamıştır. Ve bu tabii ki teolojiye, din bilimlerine büyük bir darbe olmuştur. İnsanın ve dünyanın kutsal kutsallığını yıkan bir darbe. Bu darbenin altından kalkmaya çalışılırken, bu kez Darwin, insanın, Tanrı’nın kutsal yarattığı değil, insanımsı maymundan bir devamı, şempanzelerle insanın ortak bir atadan evrimleştiklerini öngören teorisini ve kitabını, Türlerin Gelişimi kitabını yayımlamıştır. Yeni bir sarsıntı geçirmiştir narsist insan, kendini beğenmiş insan. Ardından da bu kez 1900 yılında Freud, düşlerin kitabını Düş Yorumu’nu yazarak, Bilinç Dışı adını verdiği bir bölümde, bu kez insanın bilinçli dünyasının da gerçekte tamamen kültürel baskı altında, aslında bastırılmış duygularının, içgüdülerinin etkisiyle hareket ettiğini ve bunlara uygun olarak, bilinçli dünyasını hiç de bilinçli olmayan bir kaynaktan ortaya çıkan gerilimlerle motive ettiğini, buluştuğunu belirlemiştir. Bu üç buluş, insanın dünyadaki yaşamını neredeyse altüst etmiştir. Ya da onun yakınlarının söyledikleri bir tanımlamayla; bütün psikolojiyi değiştirmiştir.”²



² Serol Teber, Bilimsel Bir Peri Masalı Freud’un Aile ve Tarihsel Romanı, Okuyan Us Yay.



Birinci Not:

2004 yılında ölen Serol Teber bizim bu topraklarda yetişmiş ender sayılabilecek Nöro-Psikiyatri Uzmanı bilim adamlarından birisidir. Melankoli adlı eseri her babayiğidin yazabileceği bir konu değildir ve dilimizde yazılmış, çeviri olmayan ender kitaplardan birisidir. Açık Radyo’da “Didik Didik Freud” adlı bir program serisi yapmış ve konuşmalar metin haline getirilmiştir. Kitabı almak istemeyenler için <http://acikradyo.com.tr/arsiv-icerigi/didik-didik-freud-tekrar-acik-radyoda> bağlantısı yararlı olabilir.

İkinci Not:

Melancolia, Alman Rönesans ustası Albrecht Dürer tarafından yapılmış 1514 tarihli bir gravürdür. Birçok yorumun konusu olmuş, üstüne yüzlerce kitap ve makale yazılmıştır.

Üçüncü Not:

Newton’dan çıktık yola Freud’da verdik mola, Kismetse Olur programı ve benzerleri devam ettiği sürece böyle derlemelere devam edeceğiz.

06.09.2016

Ankara

Çocuk İhmali ve İstismarı

Dosya Editörü

Eylem Gökçe Türk

Sunuş

Müdürün kapısı hep kitliydi. Kilidini bozdum, müdürün çocukları odaya aldığı bir saatte odaya gittim. Girdiğimde çocukları göremedim ama müdürün yüzü ter içindeydi. Karşısında beni görünce telaşlandı, ne yapacağını şaşırdı. Sonra bir eğildim, masanın altında 4 çocuk. “Ne yapıyorsunuz orada?” dedim. Müdür, “Oyun oynuyorlar!” dedi. Çocuklar dedi ki; “Bu, gıdıklama oyunu, müdürümüzü gıdıklama oyunu!” Ben o zaman anladım ama anlamamazlığa vurdum. Çocuklara sordum anlattılar, “Müdür, kasıklarını gıdıklatıyor, bacaklarını gıdıklatıyor, bizim göğüslerimizi ve bacaklarımızı da gıdıklıyor.”

Tacizci emekli okul müdürü Adil Ş.'nin tutuklanmasını sağlayan Saadet öğretmen'in röportajından

2016 Mart ayında Ensar Vakfında 45 çocuğun tecavüze uğradığı haberi, bu ülke için elbette bir ilk değildi. Her çocuk istismarı, o çocuğun ruhunda açılmış bir yaradır fakat kamu vicdanının hareket noktası genelde bu duyarlılıktan uzaktır ve keskinlik arar. Ensar vakfında yaşanan olayda da toplumun rahatsızlığını artıran şey sahip olduğu keskin uçları idi. Vakfın “din temelli” oluşu, tecavüze uğrayan çocukların “kız çocuğu” olmaması ve çocukların “sayısı”nın yüksekliği, olayın üzerinin örtülmesini güçleştirdi. Bununla birlikte Mart ayından bu yana, ülke bazı ülkelerin 50 yıllık tarihlerine sığacak sarsıntılara şahit oldu ve bu sarsıntıların arasında çocuk istismarı gündemi sesini daha az duyurur oldu. Siyasetin gündeminde ne olursa olsun, çocuğun kötüye kullanılması ne kadar arka plana düşerse düşsün, gazete haberlerin içerisinde kabaca yapılan bir tarama bile çocuğun cinsel istismarının yaygınlığını gözler önüne sermektedir. Sadece temmuz-ağustos aylarına ilişkin

haberler bile, çocuğun istismarının ne kadar acil ve yıkıcı bir sorun olduğunu ve ciddi bir müdahale olmadığı sürece sorunun varabileceği boyutları hakkında bir uyarı niteliğindedir.

Eleştirel pedagoji dergisinin bu ayki dosya konularından birinin çocuk istismarı olması da konuyu gündemden düşürmeme çabasının bir ürünü niteliğindedir. Her ne kadar çocuk istismarı denildiğinde akla ilk olarak “cinsel istismar” gelse de bu sorunun birden fazla görünümü vardır ve her biri birbirini besler niteliktedir. Bu nedenle dosyanın birinci yazısı çocuk istismarı olgusunu bir bütünlük içerisinde ele almaya çalışan “Çocuğun İhmali ve İstismarı: Olası Nedenler Yıkıcı Sonuçlar” başlıklı yazıdır. İstismar; belirtileri, kısa ve uzun vadeli sonuçları ve istismarı kolaylaştıran toplumsal faktörler açısından gözden geçirilmekte ve tartışılmaktadır.

Her tür istismar karşısında, çocukları korumak için geçilmesi gereken en önemli aşama fark ettikten sonra olayı bildirme ve sürecin içerisinde çocuktan taraf durma dirayetini gösterebilmektedir. Öğretmenler, rehber öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları gibi meslek grupları bu mücadelenin en güçlü ayaklarıdır. Bu nedenle istismara şahit olan bir öğretmenin o andan itibaren ne yapacağını bilmesi mağdur çocuk için bir can simidir. Seda Topçu’nun “Çocuğa Yönelik Kötü Muameleyi Bildirme” başlıklı yazısı istismarın fark edilmesinin ardından izlenecek yol konusunda önemli bilgiler içermektedir.

Hem mağdur çocukların korunmasında hem de istismarın önlenmesinde bildirim çok önemli olmakla birlikte yeterli değildir. İstismara karşı mücadele çocukların kendilerini korumaları için gerekli donanımları edinmesini de içermektedir. Bu donanımı sağlayan en güçlü araç ise bilimsel ve rasyonel bir cinsel eğitimidir. Kendi bedenini tanıyan, koruyan, kabul eden ve hayır demeyi bilen istismar karşısında daha korunaklıdır. Aynı zamanda cinsel eğitim ile başkasının bedenine de saygı duymayı öğrenen çocukların geleceğin istismarcısı olmaları da önlenebilir. Bu algı ve becerilerin geliştirilmesi tek başına aileye bırakılamayacak kadar önemlidir ve Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda düzenlenmelidir.

Hicran Çetin Gündüz ve Aylin Demirli’nin “Cinsel İstismarın Önlenmesinde Cinsel Eğitimin Önemi” yazısı cinsel eğitim ve cinsel istismarın önlenmesi arasındaki bağlantıyı oldukça açık bir biçimde çizmektedir.

Cinsel eğitimin önleyici gücü, cinsel istismar karşısında toplumun sahip olduğu duyarlılıkla birlikte artmaktadır. Ancak yaşanan olayların sürekliliği ya da sınıfsal boyuttan ziyade nicel özellikleri ve yaşanan dramın büyüklüğü ile harekete geçen kamu vicdanı bu tür olaylara çoğunlukla sessizlik-inkar-örtbas ile karşılık vermektedir. Toplumlara derinden sarsan ve yarattığı sarsıntı ölçüsünde bir tepki doğurması beklenen iş cinayetleri çocuk tecavüzleri, kadına uygulanan şiddet vakalarında yaşanan sessizliği Mehmet Taki Yılmaz öğrenme psikolojisinin kavramlarından biri ile “Crespi Etkisi” ile ele almakta ve istismarın yaygınlığı ve önlenemeyişini bu bakış açısından değerlendirmektedir.

Cinsel istismar, hem mağdurlar hem de yakınları için oldukça ağır, yıpratıcı sonuçları olan bir süreçtir. Bu ağır etki, görmezden gelinme ile değil, mağduru yanında yer alınması; istismarcının “gerçekten” yargılanması ile bir nebze hafiflemektedir. Ancak başka bir ülkede savaş mağduru olarak, ebeveyninin koruyuculuğundan mahrum ve yabancı bir ülkenin en dip “öteki”si olarak yaşamak zorunda kalan çocuklar istismarı en vahşi biçimiyle deneyimlemektedirler. Cemre Eren Tatlı “Çocuk İstismarının Yeni Mağdurları: Suriyeli Çocuklar” yazısında istismarın bu en görünmez çocuklarına değinmekte ve mülteci dünyasını kendi tanıklığı ile aktarmaktadır.

Çocuğun istismarı, çocuklar ile ilgilenen, onlar ile çalışan yetişkinlerin hem okumakta hem de yazmakta en çok zorlandıkları konuların başındadır. Dosyanın editörü olarak, şahsen yaşadığım bu güçlüğü diğer yazar arkadaşlarımda da deneyimlediğinden eminim. Bu duygular ile hazırlanan dosya çocuğun istismarına karşı mücadelede en temel unsur olan eğitimcilerin konuya bakışa açılmasına küçük de olsa bir katkı sunabilmeyi amaçlamaktadır. Çocukların sadece neşeli cıvıltılarının renklendirdiği bir dünyada, bir daha böylesi konularda yazmak zorunda kalmamak dileğiyle, iyi okumalar.

Çocuğun İhmali ve İstismarı: Olası Nedenler Yıkıcı Sonuçlar

Eylem Gökçe Türk

Cinsel istismarcının çoğunlukla çocukların iyi tanıdığı ve sevdiği bireyler olması çocukta ihanete uğramış olma duygusu yaratmaktadır. İstismar eden kişinin güvenilen bir yetişkin olması, yetişkin ve çocuk arasındaki ilişkide bakım ve sevginin de olması çocuğun hissettiği ihanet duygusunu artırır. İhanete uğrama duygusunun kaynağı her zaman istismarcı değildir. Durumu bilen ve durdurmaya istekli olmayan ya da durduramayan ancak çocuğu korumakla yükümlü yetişkinlerin varlığı da çocuğa ihanete uğradığı duygusu yaşatmaktadır.

Çocuğun ihmal ve istismarı çok boyutlu bir olgudur. Yaşanan kültürün çocuk ve çocukluk imgesi de bu olgunun bir parçasıdır, ebeveynin özellikleri ve çocuktan beklentileri de. Bazen ailenin içerisinde yaşanır, bazen devlet denetiminde olması gereken kurumların kapalı kapıları ardında. Bazen hiç kimse bilmez bir çocuğun örselendiğini, bazen yüzlerce yetişkinin bazen de koca bir ülkenin şahitliğinde istismara uğrar çocuklar. Kimse açıktan onaylamaz, doğrulamaz desteklemez ama çocuklar tüm toplumlarda, tüm bölgelerde, tüm kültürlerde ihmale ve istismara uğrarlar. Çocuğun ihmali ve istismarı söz konusu olduğunda hiçbir dini inanç, hiçbir sosyo ekonomik düzey ya da eğitim düzeyi bu toplumsal yaradan muaf olamamaktadır. Bin yıllardır yakalanamayan toplumsal eşitlik, çocuğun istismarında yakalanmaktadır.

Dünya sağlık örgütü (WHO, 1999) ihmal ve istismarı; çocuğun, kendisi ile güven, sorumluluk ve güç ilişkisi içerisinde bulunan herhangi bir yetişkin tarafından sağlığına, yaşamına, gelişimine ve onuruna zarar veren ya da verme potansiyeline sahip davranışlara maruz kalması olarak tanımlamaktadır. Fiziksel, duygusal ya da cinsel ihmal ve istismar olarak birbirinden ayrıştırılan bu davranışlara maruz kalan çocuklar, gelişimlerinin tüm alanlarında zarar görmektedirler. Türkiye’de azımsanamayacak kadar çok çocuk istismar ve ihmalin en az bir türüne maruz kalmakta ya da istismara tanık olmaktadır (Unicef, 2010) İhmal ve istismar, kültürel toplumsal ve ekonomik sistemlerin derinliklerine uzanan kökleri ile tüm dünya için, henüz kapanmamış bir yaradır. Çözüm için önce bu yaraya yakından bakmak oluşumunu, nedenlerini ve sonuçlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmek gerekmektedir.

İhmal ve İstismarın Türleri ve Sonuçları

İhmal

Çocuğun istismarı, ihmali de içinde barındıran geniş

Çocuk İhmali ve İstismarı

bir şemsiye olarak düşünülebilir. Ancak, istismarın altında yer almasına rağmen, çocuğun ihmali olgusu temel bazı farklılıklar içermektedir. İhmal, çocuktan sorumlu olan yetişkinin, çocuğun sağlıklı fiziksel, sosyal, bilişsel, cinsel ve duygusal gelişimi için gerekli olan fiziksel, maddi, duygusal, zihinsel/entelektüel kaynakları sağlamaması/sağlamayı reddetmesi ya da sağlayamaması olarak tanımlanabilir. Yetişkinin ihmali, çocuğun gereksinimlerini farkında olduğu halde sürdürmesi etkin (aktif) ihmal olarak adlandırılır. Ancak ihmal davranışı her zaman bilinçli bir biçimde ortaya çıkmaz. Yetişkinin yoksulluk, bilgisizlik, gereksinimi farkında olmama gibi nedenlerle yaşanan ihmal edilgen (pasif) ihmal olarak kabul edilmektedir.

Çocuk ihmali; fiziksel, tıbbi, duygusal, cinsel, eğitim ihmali ve uygun olmayan denetim-gözetim olmak üzere beş farklı türde ele alınabilmektedir (Child Welfare Information Gateway, 2012).

Fiziksel ihmal çocuğun beslenme, temizlik, uygun giyim gibi temel fiziksel ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi, karşılanmaması ya da karşılanamamasıdır. Çocuğun terk edilmesi ya da çocuğu himaye etmeyi reddetme de fiziksel ihmalin içerisinde kabul edilmektedir. *Tıbbi ihmal* çocuğun sağlığı ile ilgili bakımı; hastalık durumunda tedaviye götürmeyi, kontrole götürmeyi, aşılama gibi rutin sağlık zorunluluklarını ertelemek veya reddetmektir. İhmalin bir diğer türü, çocuğa sağlanan gözetim-denetimin uygun olmaması çocuğun korunmasız bırakılması, güvenlik riskleri ile karşı karşıya kalabileceği durumlardan sakınılması, yaşına ve olgunlaşma düzeyine uygun olmayan sürelerle yalnız bırakılması, çocuğun, kendisi için uygun olmayan bakıcıların eline bırakılması anlamına gelmektedir. *Duygusal ihmal*, hem çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayacak duygusal destek ve sıcaklığın sağlanmaması ile hem de ailede yaşanan şiddete, kötü muamele ve alkol kötüye kullanımına şahit

olmasının engellenmemesi ile ortaya çıkmaktadır. *Eğitim ihmali*, çocuğu okula göndermeme, özel eğitim ihtiyaçlarını görmezden gelme, süreklilik kazanmış devamsızlığa izin verme gibi davranışları içermektedir (Child Welfare Information Gateway, 2012). Bununla birlikte çocuğun okul ve kırtasiye gereksiniminin karşılamamak, görmezden gelmek de eğitim ihmalinin bir parçasıdır. İhmalin türleri değerlendirilirken, sıklıkla gözden kaçan (ya da ihmal edilen) bir diğer alan cinsel ihmaldir. Cinsel ihmal de tıpkı diğer ihmal biçimleri gibi çocuğun gelişimsel olarak ihtiyacı olana ulaşamaması ancak, gelişim düzeyine uygun olmayan durumlardan da sakınılması olarak düşünülebilir. Yalçın (2011) çocuğun cinsel gelişimine gereken önemin verilmemesi, çocuğun cinsiyetine uygun giydirilmemesi, cinsel sömürüye karşı korunmaması, cinsel sömürüsüne ilgisiz kalınması, yaşına uygun olmayan bilgiye erişebileceği kaynaklardan sakınılmasını cinsel ihmal olarak değerlendirmektedir. Buna ek olarak, cinsel ve bedensel gelişimi ile ilgili doğru ve uygun bilgiyi sağlamama, çocuğun cinsellik ile ilgili sorularını yanıtsız bırakma da cinsel ihmalin bir parçası olarak düşünülebilir.

İhmal, en basit hali ile “yapılması gerekenin yapılmaması” olduğu için, istismar davranışına göre çok daha kolay göz ardı edilebilmektedir. Ancak ihmal, istismarın en yaygın biçimidir (bkz, Zoroğlu ve Sar,2001) ve sonuçları çocuğun ölümüne kadar gidebilmektedir. İstanbul Adli Tıp Kurumu Başkanlığının yürüttüğü bir çalışmaya göre (akt; Yalçın 2011) 2000-2002 yılları arasında ihmal ve istismara bağlı yaşanan çocuk ölümlerinin %74.5’i ihmale bağlı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte fiziksel ve duygusal olarak ihmal edilen çocuklarda, ihmalin yoğunluğa bağlı olmak şartıyla bir takım davranış problemlerine rastlanabilmektedir. Çocuklar kendilerini korunmasız hissedebilmekte, öğrenme güçlüğü yaşayabilmekte ya da yalnızlık duygusu yaşamakta ve akranları ile iletişim kurmada güçlük çekebilmekte-

dirler. İhmalin etkileri ergenlik ve yetişkinlikte de devam etmektedir. İhmale uğramış ergenler, kendilerine fiziksel olarak zarar vermekte ve intihar girişiminde bulunmakta (Zoroğlu ve Sar, 2001) yetişkinlikte psikiyatrik rahatsızlıklar yaşayabilmektedirler. Örneğin Örsel, Karadağ, Karaoğlu, Kahilloğulları ve Akgün'ün (2011) yapmış olduğu çalışmada, psikiyatri polikliniğine başvuran hastaların % 82'sinin çocukluk çağına da duygusal ihmal yaşadıkları saptanmıştır.

Çocuğun ihmali her ne kadar en yaygın çocukluk çağı travması ise de istismar, ihmal davranışlarına göre çok daha yıkıcı sonuçlar doğuran, etkisi uzun yıllar süren toplumsal bir sorundur. Bu özelliklerinden dolayı son 40 yıldır giderek artan bir dikkat ve farkındalık ile ele alınmaktadır. Bu duyarlılık istismarın çerçevesinin net çizilmesine, sebep ve sonuçlarının daha gerçekçi kavranmasına yol açmıştır. Bugün artık çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel alanda kendinden güçlü bir otorite tarafından örselenmesi “çocuk algısında toplumsal normların ne olduğuna bakmaksızın” istismar olarak kabul edilmektedir.

Fiziksel İstismar

Çocuğun ana-babası ya da bakımından sorumlu başka bir yetişkin tarafından (bakıcı, öğretmen gibi) sağlığına zarar verecek şekilde fiziksel hasara uğraması ve yaralanması fiziksel istismardır. Sert biçimde tutma ve sarsma, tokat atma, yumruklama, kemer-kayış gibi araçlar ile şiddet uygulama, ısırma, tırmalama, yakma, gibi şiddet davranışları kaza sonucu oluşması mümkün olmayan fiziksel hasarlara yol açmaktadır (Lynch, 1991). Çocukta yarattığı gözle görülür fiziksel hasar nedeni ile en kolay fark edilen ve en sık rapor edilen istismar türüdür. Çocuğun kendinden güçlü bir yetişkin tarafından fiziksel olarak hırpalanmasının nedenlerinden bir tanesi, yetişkinin öfke kontrolünü sağlayamamasıdır. Bununla birlikte fiziksel istismarın yaygınlığının

diğer ayağını kültürel uygunluk oluşturmaktadır çünkü kültür aynı zamanda neyin “istismar” olarak kabul edileceğinin sınırlarını çizmektedir. Bilgin'in de belirttiği gibi Türkiye'de örtük kültürel normal çok şiddetli ve sık olmadığı sürece bedensel cezayı görmezden gelinmesini salık vermektedir. Bu nedenle fiziksel ceza yetişkinin kendinden zayıf ve güçsüz olanı terbiye etmek için kolayca tercih edilebilecek bir yol olarak görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de çocuklar hem anne babaları hem de öğretmenleri tarafından sıklıkla fiziksel istismara uğramaktadırlar (Unicef, 2010). Fiziksel istismarın normalleştiği ilk yer çocuğun kendi ailesidir. Geriye dönük yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası çocukluklarında fiziksel istismara uğradıklarını bunun da en çok 0-6 yaş aralığında gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Bilgin, 2008). Daha sonra devreye okul girmekte ve ailedeki fiziksel istismarın devamını getirmektedir. Türkiye genelinde yürütülen bir çalışma kız çocukların anne ve babalarından sonra en çok öğretmenleri tarafından fiziksel şiddet gördüklerini oğlan öğrencilere uygulanan şiddette ise öğretmenlerin başı çektiğini göstermektedir (Unicef, 2010). Ancak bedensel ceza, istismar edici, alçaltıcı, psikolojik olarak zarar verici, yanlış ders veren, çocuk ve anne baba ya da çocuk ve öğretmen arasındaki kötü ilişki sebebiyle ortaya çıkan veya kötü bir ilişkiye yol açan, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmayan bir yöntemdir (Benatar, 1998, akt, Bilgin, 2008). Bir terbiye aracı olarak ya da kontrol edilemeyen öfkenin sonucu olarak, nasıl ortaya çıkarsa çıksın fiziksel istismar çocuğu fiziksel hasardan daha ağır duygusal sonuçlar ile karşı karşıya bırakmakta ve davranış bozukluklarına yol açmaktadır. Mağdurlarda saldırganlık ve suç davranışı artmakta (Taner ve Gökler, 2004), daha sıklıkla karşı gelme bozukluğu sergilemekte (Livingston, 1987, akt; Taner ve Gökler, 2004) ve başkaları ile sağlıklı ilişki kurmakta zorlanmaktadırlar. İlişkileri genellikle çatışma, öfke ve istismarın yüksek,

duygusal yoğunluğun düşük olduğu bir örüntü sergilemektedir (Kaplan ve diğ., 1999; akt, Taner ve Gökler, 2004). Diğer bir deyişle çocuk ebeveynde alışık olduğu ilişki kalıbını kendi akranları ile sürdürmekte, hem tanıdık hem de tahripkâr olan bir ilişki biçiminin dışına çıkamamaktadır.

Yukarıda değinilen araştırma sonuçlarından da yordana-bileceği gibi, fiziksel istismar içerisinde mutlaka duygusal istismarı da barındırır. Onu koruması beklenen yetişkinin, çocuğun canını yakması, beden bütünlüğüne saldırması çocuğun hem fiziksel hem de duygusal olarak örselenmesi anlamına gelir. Bununla birlikte duygusal istismar başlı başına bir istismar türü olarak da belirebilmektedir.

Duygusal İstismar

Duygusal istismar çocuğun hem toplumsal hem de bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmasıdır (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Çocuğun tehdit edilerek (terk etme, başkasına bırakma vb. şeyler ile) sindirilmesi, özelliklerinin ve isteklerinin kötülenmesi/ aşağılanması, doğüstü güçlerle korkutulması, gücünün, çok üzerinde taleplerde bulunulması; onur kırıcı sözlere, sürekli kıyaslamaya, alay etmeye, ayrımcılığa maruz kalması, destek ve sevgiden yoksun bırakılması gibi düşmanca davranışlar sonucu kişiliği zedelenmekte, duygusal gelişimi zarar görmektedir.

Duygusal istismarın çocuk üzerinde yarattığı uyum bozucu etki, hem fiziksel hem de cinsel istismar ve ihmalden daha fazladır (Taner ve Gökler, 2004) ancak ne yazık ki hem yaygınlığı en yüksek istismar türüdür hem de fark edilmesi ve kanıtlanması en zor istismar türüdür. Duygusal istismarın bu güçlü etkisi, çocuğun gelişmekte olan benlik algısına, kendilik değerine ve benlik saygısına yapılmış bir saldırı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumun, çocukları cinsel istismar karşısında da daha savunmasız, daha zayıf bırakacağı düşü-

nülebilir. Kara, Biçer ve Gökalp'in de (2004) belirttiği gibi duygusal istismar mağduru çocuklar ailelerinden uzaklaşabilmekte, bağımlı kişilik ve değersizlik duyguları geliştirebilmekte, gergin bir ruh hali, saldırganlık ve uyumsuzluk gösterebilmektedirler. Bu çocukların, yaşadıkları dışa vurum (saldırganlık, öfke, gerginlik) ve içe vurum (kaygı, depresyon) ile birlikte sosyal ilişkilerde bozukluk, kendine güvende alma, intihar davranışı da görülebilmektedir (Muller ve ark, 1996; akt, Taner ve Gökler, 2004). Bir çocuğun duygusal istismara uğraması, gelişiminin birçok alanına darbe vurulması anlamına gelebilir. O'Hagan (2006) duygusal istismarın okul öncesi dönemde fiziksel gelişimi engellediğini, bebeklerin konuşma gelişimini geriletmediğini, duyguları uygun ifade etme ve kontrol etme becerilerini yavaşlattığını ifade etmektedir (akt; Mete, 2015). Zoroğlu ve arkadaşlarının lise öğrencileri üzerinde yürütmüş olduğu araştırma da duygusal istismarın gençlerin benlik değerleri ve öz saygıları üzerinde yarattığı etkiyi gözler önüne sermektedir. Buna göre duygusal istismara uğrayan öğrencilerin %42'si başını bir yere vurma, kendini kesme, kendini sigara ile yakma, saçlarını yolma gibi davranışlar ile kendisine fiziksel zarar vermektedir. Duygusal istismar mağduru gençlerin %32'si ise intihar girişimi deneyimleri olduğunu bildirmişlerdir.

Tıpkı fiziksel istismar gibi duygusal istismar da evde başlamakta okulda devam etmektedir. Unicef'in (2010) yapmış olduğu çalışma da bu duruma işaret etmektedir. Buna göre Türkiye'de yaşayan çocuklar fiziksel ve duygusal istismarı en çok evde yaşamakta evi okulun takip etmektedir. Çocuklardan elde edilen verilere göre duygusal olarak istismarcı yetişkin sırası ile baba, öğretmen ve annedir¹. Aynı araştırma, okul çağındaki kız çocuklarının en çok öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kaldıklarını, ebeveynlerin öğretmenlerin ardın-

¹ Çalışmada fiziksel ve duygusal istismar birleşik bir kategori olarak kullanılmıştır.

dan geldiğini bulgulamaktadır. Katılımcılar en çok maruz kaldıkları duygusal istismar türlerini sırası ile hakaret etme, alay etme, lakap takma, tehdit etme, bağırma, fikrini sormama, baskı yapma, küçük düşürme, suçlama ve başkaları ile kıyaslama yapma olarak belirtmişlerdir. Dolayısı ile duygusal istismarın da gücünü kültürel köklerden aldığı düşünülebilir. Ancak bir istismarın yaygınlığının tek kaynağını açık kültürel kabul olarak kodlamak doğru olmayabilir. Örneğin cinsel istismar birçok toplum ve kültür tarafından açıkça kınanmakta ancak aynı zamanda, küresel bir sorun olarak da karşımızda durmaktadır.

Cinsel İstismar

Cinsel istismar, 18 yaş altı bireyin kendisinden büyük bir kişi tarafından cinsel haz amacı ile zorla ya da ikna edilerek cinsel etkileşime maruz bırakılması, kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Kamuoyunda bilindiğinin aksine cinsel istismar her zaman fiziksel bir temas içermek zorunda değildir. Cinsel istismar, cinsel içerikli uygunsuz konuşmadan, teşhirciliğe, röntgencilikten çocuğun yanında cinsel içerikli küfür etmeye kadar birçok uygunsuz davranışı da içerisinde barındırmaktadır. Günçe (1991), çocuğa cinsel amaçla yaklaşmanın, her ne biçimiyle olursa olsun, cinsel istismar olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Dokunma olmaksızın gerçekleşen cinsel istismarın çok farklı biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin çocuğun gelişimine uygun olmayan şekilde cinsel konulardan konuşmak, şok edici bilgiler vermek, çocukta cinsel uyarımlar yaratmak sözel cinsel istismar olarak kabul edilmektedir (Günçe, 1991). Bunun dışında çocuğa ergene cinsel organın gösterilerek yapılan teşhircilik ve çocuğu en savunmasız anlarında (uyurken, banyo yaparken, giyinip soyunurken) cinsel haz amaçlı gözetlenmesi yani röntgencilik temas olmaksızın gerçekleşen cinsel istismarlardır.

Cinsel istismarın diğer iki türü dokunma içerenler ve ticari olanlardır. Dokunma içeren cinsel istismar, cinsel

amaçlı olan tüm temasları içermektedir. Çocuğun cinsel istismarının ticari boyutu yani çocuğun cinsel sömürüsü ise çocuğun fuhuşa itilmesi ve pornografik materyallere konu edilerek üzerinden para kazanılmasıdır. İstismarda fiziksel temasın olması mağdur için de toplum için de cinsel istismarı daha ağır hale getirmektedir. Bununla birlikte, hangi tür eylemlerin “cinsel istismar” içerisine dâhil edildiği, istismarın yaygınlığına ve ciddiyetine ilişkin değerlendirmeyi de etkilemektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2002 yılında yayınladığı raporda cinsel istismarın geniş ve dar tanımlanmasının yarattığı istatistiksel farklılığı göz önüne sermektedir. Rapora göre sadece baskı ile cinsel ilişkinin dâhil edildiği dar tanımlar temel alındığında erkeklerin çocukluklarında maruz kaldığı cinsel istismar %1 kadınların çocukluklarında maruz kaldıkları cinsel istismar ise % 0.9 olarak istatistiklere yansımaktadır. İstismarın dokunma içermeyen eylemleri ve ikna edilerek gerçekleştirilen eylemleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi, bu istatistikleri erkekler için %19’a, kadınlar için ise % 45’e çıkarmaktadır (WHO, 2002,s, 64).

Cinsel istismar toplumsal vicdanı en çok zedeleyen istismar türüdür. Bu nedenle cinsel istismar ile yüzleşmek bireylerin olduğu kadar toplumların da kaçındığı bir olgu olarak durmaktadır. Ancak bu kaçınma cinsel istismarın bin yıllardır sürüp gitmesindeki temel nedendir. Yaşanan cinsel istismar ile ortaya çıkan istismar arasında çok büyük farklar vardır. Vakaların bildirilme oranının %15 olduğu düşünülmektedir (Yates, 1997; akt, Taner ve Gökler, 2004). Genel olarak bakıldığında vakalar, istismara uğrayan kişinin istismarcı tarafından tehdit edilmesi ya da istismara uğrayan kişinin bunu açıkladıktan sonra olacaklardan korkması, istismarcının sevilen biri olması ve istismarcıyı koruma dürtüsü gibi nedenlerle ortaya çıkmamaktadır. Bu gizlilikte önemli bir diğer faktör ise, istismara uğrayan kişinin kendisinin “suçlu” olduğuna inanmasıdır.

Bununla birlikte, akılda tutulması gereken önemli bir nokta, bir eylemin istismar olarak tanımlanabilmesi için, içerisinde öncelikle güç, kontrol ve statü eşitsizliğinin yer alması gerektiğidir. Akranlar arasında, gönüllülüğe dayanan cinsel eylemler istismar kapsamına alınamaz. Örneğin okul öncesi çocukların birbirlerinin cinsel organlarını merak etmeleri, bakmaları cinsel merak temelli cinsel oyundur. Benzer şekilde, iki ergenin zorlama, baskı olmaksızın yaşadıkları eşitler arası

cinsellik, istismar kapsamında değerlendirilemez

Cinsel istismarın büyümekte olan çocuk üzerine etkilerini ele aldığımızda, çok boyutlu bir tablo ile karşılaşmaktayız. Cinsel istismar çocuğu gelişimini zedelemekte bazen engellemekte ve travmatik etkiler bırakmaktadır. Cinsel istismara uğrayan çocuklarda en hızlı ortaya çıkan sonuçlar, kaygı bozuklukları (korku ve endişe belirtileri), uyku bozuklukları, kâbuslar, iştah değişiklikleri gibi belirtilerdir. Daha uzun vadede ortaya çıkan intihar düşüncesi ve girişimleri, depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, geçici bellek kayıpları, öfke tepkileri gibi davranışlar cinsel istismarın çocuk üzerinde yarattığı tahrip edici etkilerin sadece bazılarıdır. Cinsel istismara uğrayan çocuklarda gözle görülemeyen diğer sonuçlar, ağır bir suçluluk duygusu, utanç ve kirlenmişlik hissidir.

Bununla birlikte, çocukluk ve ergenlikte uygun olmayan cinsel gelişim belirtileri de istismara eşlik edebilir ve yıkıcı sonuçlara yol açabilir. Mastürbasyon düşüncesinde normal dışı sıklık, cinsel içerikli konuşmalar ile karşısındakini utandırmaya çalışması, cinsel içerikli oyunlar oynamak istemesi, karşısındaki bireyin üreme organını görmeye çalışması, cinsel istismarda bulunmaya çalışması gibi pek çok davranış, istismar habercisi olarak değerlendirilmektedir. Bu belirtiler çok küçük yaşlarda bile ortaya çıkabilmektedir. Örneğin 0-3 yaş arasında yaşına uygun olmayan cinsel oyunlar oynama, 3-6 yaş

arasında sıklıkla cinsel oyun ve mastürbasyon davranışı (Ekşi, 1999, akt; Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007) istismar mağduru çocuklarda görülebilmektedir.

Çocukluk çağı cinsel istismarları genellikle kimseye söylenemez, çocuklar birine açılmakta çekingen davranırlar, bazen kendi başlarına gelen bir olayı başka bir çocuk yaşamış gibi anlatırlar. Çocukların gündelik davranışlarında ortaya çıkan ani değişimler istismarın bir başka ifade biçimi olabilir. 0-3 yaş arası çocuklarda yeme ve uyku bozuklukları, yabancıardan korkma, yaşına uygun olmayan cinsel oyunda bulunma görülebilir (Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007). 3-6 yaş arası çocuklarda bebek gibi konuşma, içe çekilme, birine yapışma, uykuda çış kaçırma, dışkı kaçırma, yeme ve uyku bozuklukları, sinirlilik, boyun eğme davranışı, sık ve devamlı cinsel oyun, mastürbasyon gözlemlenebilir (Ekşi, 1999; akt; Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007).

Bu konuda en kapsamlı saptama Finkelhor ve Browne (1985) tarafından ortaya konmuştur. Buna göre cinsel istismarın çocuk üzerindeki etkileri 4 başlık altında toplanmaktadır; travmatik (zedelenmiş) cinsellik, ihanet duygusu, güçsüzlük ve damgalanma.

Cinsel istismara uğramış çocukta hem cinsel duygular hem de cinsel tutumlar *zedelenmiş cinsellik* nedeniyle normal gelişimden sapabilir ve uygun olmayan biçimler alabilirler. Saldırgan çocuğun sevgisinden yararlanarak ona yaklaşmış ve hediyeler almışsa bu çocukta cinsel davranış ve ahlak karmaşası yaratarak cinselliği alışveriş ilişkisi gibi algılamasına yol açacaktır. Çocuk bu eyleme zor ve şiddet kullanılarak itilmişse cinsellik onda yaşam boyu korku yaratacaktır. Çocuklarda zedelenmiş cinselliğin belirtileri çocuğun cinsel davranışı ve cinsel etiği yanlış kavramsallaştırmasına ve kafa karışıklığı yaşamasına yol açar. Bunun sonucu olarak çocuk, yukarıda da değinildiği gibi abartılmış cinsel davranışlar gösterebilir ve cinselliği bir araç olarak kullanabilir.

Cinsel istismarcının çoğunlukla çocukların iyi tanıdığı ve sevdiği bireyler olması çocukta *ihanete uğramış olma duygusu* yaratmaktadır. İstismar eden kişinin güvenilen bir yetişkin olması, yetişkin ve çocuk arasındaki ilişkide bakım ve sevginin de olması çocuğun hissettiği ihanet duygusunu artırır. İhanete uğrama duygusunun kaynağı her zaman istismarcı değildir. Durumu bilen ve durdurmaya istekli olmayan ya da durduramayan ancak çocuğu korumakla yükümlü yetişkinlerin varlığı da çocuğa ihanete uğradığı duygusu yaşatmaktadır.

Çocuk isteği ve iradesi dışında cinsellik amacı ile kullanıldığında ve kendisi bunu engelleyemediği zaman yoğun bir biçimde kendini *güçsüz, aciz ve çaresiz* hissedecektir. Olay devam eder ve çocuk buna son vermezse acizlik duyguları artar. Bu duygular çocuğun olayla ilgili anlattıklarına inanılmazsa artar ve derinleşir. Bir şekilde istismarı durdurabilmiş olma çocuğu güçsüzlük duygusundan korur. Çocuğun kendini güçsüz ve aciz hissetmesi, öfke, kaygı yaşamasına, gerginlik, korku, bedensel şikayetler yaşamasına yol açabilir. Güçsüzlük duygusu aynı zamanda çocuğun mücadele etme yeteneğini kaybetmesine yol açabilir. Güçsüzlüğün yol açtığı bu duygular çocuğun öğrenme güçlüğü yaşamasına, okula ya da işe devam etmemesine yol açabilir. Bu güçsüzlük duygusunda kurtulmak için çocuk saldırganca davranışlar veya intihar davranışına yönelebilir.

Çocuğun cinsel istismarına eşlik eden olumsuz duygular zamanla çocuğun kendine ilişkin algısı ile birleşebilir ve çocuk kendini kötü, suçlu, günahkar algılayabilir ve kendini bu şekilde *damgalayabilir*. Bu olumsuz duygular bazen çocuğa istismarcı tarafından aktarılır. İstismarcı çocuğu ayıplayıp utandırarak, aşağılayarak olanları saklamasını sağlamaya çalışır. Damgalanma duygusunu pekiştiren bir diğer durum kurbanın ailesindeki ve toplumdaki diğer kişilerden duyduklarıdır. Damgalanma istismar sürecinde olanlara göre de değişir. İstismarcı

tarafından bazı çocuklar suçlanmazken, bazılarına suçlayıcı davranılır, bazılarına yanlış bir şey olmadığı söylenirken, diğerlerine yoğun bir utanç yaşatılır, bazı kurbanlar çok küçüktür ve toplumsal kuralları bilmedikleri için damgalanmış hissetmezler. Ancak, toplumun kuralları katı ve din baskısı yoğunsa çocuklar damgalanmayı daha fazla hissedeceklerdir.

Sonuç olarak istismarın her türlü çocuk üzerinde uzun vadeli ve yıkıcı sonuçlara yol açmaktadır. Bununla birlikte istismar, kırılmadığı sürece devam eden bir döngüdür olarak da düşünülebilir.

İstismardan doğan istismar

İstismar, doğası gereği kuşaktan kuşağa aktarılacak devam eder. İstismara uğrayan çocuk, büyür ebeveyn olur ve istismarın uygulayıcısı haline gelir. Çocukken kendi ebeveyninden bedensel ceza alan kişiler, ileride anne baba olduklarında kendi çocuklarına da bedensel ceza vermektedirler (Kutlu ve ark, 2007). Nasıl anne babalar olacağımızı bize önce kendi ana babamız öğretir. Onların yaptıklarını doğru kabul eder ve içselleştiririz, farkında bile olmadan. İstismar zincirini kıran ise, bu davranışların doğru olmadığını farkına varabilmemizi sağlayan sosyal çevredir. İstismarın her türünü yanlışlayan bir çevre (istismarın her türüne karşı olan eğitimciler, medya organları, kamu kurumları, yasama, yürütme ve yargı organları, toplumun model aldığı siyasetçiler vb.) istismara yönelik farkındalığın, bireyin kendini istismara/istismarcıya karşı koruma gücü bulabilmesinin en temel kaynağıdır. Ancak bu temel kaynaklar istismar döngüsünü kırabilme gücüne sahip oldukları kadar, istismarın kolaylaştırıcısı konumunda da olabilmektedirler ne yazık ki.

İstismarı Kolaylaştıran faktörler: Bilinenler ve Olasılıklar

Bir çocuğun istismar edilmesini daha kolaylaştıran ya da istismar edilmesinin önünü açan faktörler incelendiğin-

Çocuk İhmali ve İstismarı

de çoğunlukla üç faktör göz önünde bulundurulur. Bu üç faktör, anne babanın uygun özellikleri (istismar geçmişlerinin olması, alkol-madde bağımlılığı, psikiyatrik sorunlar gibi), çocuğun uygun özellikleri (istenmeyen gebelik sonucu doğmuş olma, gayrimeşru olma, istenmeyen cinsiyette doğma, zor mizaca sahip olma, kronik bir hastalığının ya da engelinin olması gibi), uygun zamandır (kriz, işsizlik, ailevi sorunların varlığı gibi) (Kara, Biçer, Gökalp, 2004). Ancak bugün bu üç faktör şiddet ve istismarı tek başına açıklamada yetersiz kalmaktadır. Örneğin Türkiye’de son yıllarda katlanarak artan şiddeti bu kadar “aile içi-topluluk içi” faktörlerle açıklamak mümkün değildir. Dünya Sağlık Örgütü raporunda da (2002) açıkça belirtildiği gibi şiddet ve istismarın bir ayağını toplumsal boyut oluşturmaktadır. Buna göre

- Şiddeti çatışma çözümünde kabul edilebilir bir yol olarak destekleyen
- Ana babalık haklarını çocuğun refahından üstün tutan
- Kadın ve çocuk üzerinde erkek egemenliğini sağlama alan
- Polisin yurttaşlara orantısız güç kullanmasını destekleyen
- Politik çatışmaları destekleyen kültürel normlar toplumda şiddetin kabul edildiği bir iklim yaratmaktadır.

İstismar da şiddetin bir türü olarak kabul edilebilir ve Topçu’nun da (1997) belirttiği gibi sadece kişiler ile ilgili bir durum değil, aynı zamanda toplumsal kurumlar ve toplumlar için de geçerlidir. İstismarcı bireylerden bahsettiğimiz gibi, istismarcı kurumlardan ve toplumlardan da söz etmemiz mümkündür. Bu durumda istismarın yaygınlığı sadece bireylerden (ana babadan, bakıcıdan, öğretmenden ve kişisel özelliklerinden) kaynaklanmaktadır.

Çocuğun istismarı psikolojik yönü ağırlıklı bir olgu gibi görünür, ancak istismar toplumsal ve politik bir sonuçtur. Üretilen eşitsizlik hangi alanda ise o alanda denklemin eksi yanında kalan istismara uğrar. Politik

dil, erkeğin lehine bir eşitsizlik ürettiği bu denklemden kadınlar ve çocuklar diğer tarafta kaldıkça, istismar ve ihmal devam edecektir. Bu durumun en açık nedeni şu şekilde özetlenebilir; uyumlu, mutlu huzurlu bir hayat eşitlikten ve özgürlükten beslenir. Bir toplumun tüm bireylerinin kendilerini ifade edebileceği bir zeminin varlığı, eşitsizliğin ürettiği istismarı en aza indirecektir. Oysa ki örneğin “doğurmayı reddeden kadının” eksik sayılabileceği fikri, kadının varoluşuna göre değil, sahip olduğu varsayılan bir misyona göre yaşamasının önemsenmesi; istismarı doğurur. Doğurma misyonuna sahip kadının bakma misyonu da vardır. Evde oturacak, çocuğa bakacak, evi çekip çevirecektir. Akşam eve ekmek getiren erkek dış dünyadan sorumlu olacaktır ve paylaşılmayan, ortak olmayan alanda çocuk büyüyecektir, toplumsal cinsiyet eşitsizliği de onunla birlikte. Alanyazında yapılan çalışmalar, babanın çocuğunun bakımı ile ilgilenme düzeyi arttıkça, çocuğunu hem fiziksel, hem duygusal hem de cinsel olarak (Yates, 1997; akt, Taner ve Gökler, 2004) istismar etme olasılığının azaldığını gösterirken, eşitsizliği üreten dil, istismarın tüm türlerinin artışına kapı aralamaktadır. Örneğin, cinsel istismarın hangi ailelerde daha sık yaşandığına baktığımızda, güç kaynağı katı bir babanın kararlarda baskın olduğu aileler olduğu görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği istismar ile doğru- dan ilgilidir.

Türkiye’nin aşağı yukarı son 10 yılda geçirdiği dönüşüm, toplumsal eşitliğe zarar veren birçok olguda olduğu gibi çocuk istismarında da hukuki, psikolojik, tıbbi değerlendirmelerde modern evrensel ölçütler yerine savunmacı reflekslerin öne çıkmasına yol açmıştır. Genel olarak bakıldığında kadına yönelik şiddetin neredeyse teşvik edildiği, istismarın üstünün kapatıldığı, sıradan karşılandığı bir tablo ile karşılaşılacaktır. Şiddet ve istismarın sıradanlaştırılması, basite indirgenmesi toplumda, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında “çekinmeme”

etkisi adı verilen bir olgu ile karşı karşıya bırakıyor; *model olma önceden yasaklanan davranışları teşvik edebilir* (Ormrod, 2013, s. 120). Buna göre toplumda gözlemci konumunda olan bireylerin gözlemledikleri modeller vardır. Gözlemci modelin davranışının sonucuna bakar, olumlu ise kendine uygun bir hale getirerek o davranışı içselleştirir. Model toplumsal normlara, yazılı olmayan kurallara ya da yasal hükümlere aykırı bir şey yaptığında ve herhangi bir yaptırım ile karşılaşmadığında ise gözlemcinin bu davranışı yapmaktan “çekinmesi” için, bu davranışı model almaması için bir nedeni kalmaz. Çekinmeme etkisi, toplum dışı davranışları yapma eğiliminde olan bireylerin bu davranışları yapmasına teşvik eder. Diyanet işleri başkanlığının enseste ilişkin sorulara, teşvik edici yanıtlar vermesi, Ensar vakfındaki çocuk tecavüzlerinin neredeyse görmezden gelinmesi, her gün ayrı bir cinsel istismar vakasının ortaya çıkması ve (kısmi) toplumsal bir tevekkülle karşılanması sözü edilen bu çekinmeme etkisinin ortaya çıkması için son derece elverişli ortamlar yaratmaktadırlar. Böylece istismar ve ihmalde ailenin rolü gittikçe küçülmekte, siyasetin ve kurumların rolü büyümektedir.

Sonuç olarak, çocuğun ihmali ve istismarı her toplum için önemli bir yaradır. Bu ihmal ve istismarın önlenmesi için yapılması gerekenler, tüm dünyada başlı başına bir uygulama alanı oluşturmuştur çoktan. Ana babalara eğitim verilmesi, farkındalıklarının ve çocuk yetiştirilmede kullanabilecekleri uygun alternatiflerin öğretilmesi; çocuklara fark etme ve baş etmeye ilişkin çeşitli eğitimlerin verilmesi bu çalışmaların ürünleridir. Bu tür eğitimler, ihmal ve istismarın azalmasında çok önemli işlevlere sahiptirler. Koruyucudurlar ve önleyicidirler. Ancak, istismara karşı mücadelenin tek bir ayağını oluşturmaktadırlar. Sıklıkla ifade edildiği gibi aile toplumun en küçük birimidir, toplumun bir yansımasıdır. Ailedeki bir değişiklik elbette toplumsal değişimin de öncüllerindendir. Ancak toplumsal düzlemde eşitlikten, açıklıktan,

özgürlükten ve adaletten yana bir değişim yaşanmadıkça istismara karşı mücadele eksik kalacak, çocuklar açılmayan kapılar ardında sessiz çığlıkları ile örselenmeye devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Bahar, G., Savaş, A.H., Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 4 (12), 51-65 <https://sozkonusucocuksa.wordpress.com/2015/03/22/cocuk-istismari-ve-ihmali-bir-gozden-gecirme/>
- Bilgin, A. (2008). Aile içi bedensel cezaya ilişkin bir çalışma. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41:31, 29-50.
- Child Welfare Information Gateway (2012). Acts of omission: an overview of child neglect. <https://www.childwelfare.gov/pubs/focus/acts/>
- Finkelhor, D. Browne, A (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: a conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55 (4), 530-541.
- Günçe, G. (1991). Çocuğun cinsel istismarı. İçinde: Çocukların kötü muameleden korunması I. Ulusal kongresi, s. 125-135 (der: E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Egemen). Ankara: Gözde ofset
- Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-51.
- Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N., & Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 22-29.
- Lynch, M. (1991). Çocuk istismarı ve ihmali. İçinde: Çocukların kötü muameleden korunması I. Ulusal kongresi, s. 37-44 (der: E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Egemen). Ankara: Gözde ofset
- Mete Kubin, B. (2015). Çocuk istismarı: stres, aile işlevselliği, sosyal yalıtım, kabul/red. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ormrod, E. J. (2013). Öğrenme Psikolojisi (Çeviri editörü Mustafa BALOĞLU). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat sağlık hizmetleri dergisi*, 2 (4), 13- 22.
- Örsel, S., Karadağ, H., Karaoğlu Kahiloğulları, A., Akgün Aktaş, E. (2011). *Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi*, 12; 130-136
- Özcebe, H. Halk sağlığı bakışıyla istismar bildirimi ve karşılaşılan güçlükler. <https://www.researchgate.net/publication/268367913>
- Taner, Y., Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe tıp dergisi*, 35; 82-86
- Topçu, S. (1997). Çocuk ve gençlerin cinsel istismarı. Doruk yayıncılık: Ankara
- Unicef (2010). Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Özet Rapor. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/c/o/cocukistismari-raporu-tr.pdf>
- WHO (1999). Report of the consultation on child abuse prevention, 29-31 March 1999, Geneva (document WHO/HSC/PVI/99.1).
- WHO (2002). World report on violence and health. (Eds; E.G.Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B. Zwi,R.Lozano) http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/chapters/en/
- Yalçın, N. (2011). Türkiye’de çocuk istismarı ve çözüm önerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans projesi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Zoroğlu, S.S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora Eröcal, M. ve Ayanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2): 69-78.

Çocuğa Yönelik Kötü Muameleyi Bildirme

Seda Topçu¹

Çocuklar kötü muameleye uğradığında sıklıkla yardım istedikleri kişilerden biri de öğretmenleridir. Öğretmen bir çocuğun istismara uğradığından kuşkulaniyorsa öncelikle çocuğu istismarcısından uzak, güvenli bir ortamda bulundurmaliştir.

Çocuk istismarı ve ihmali tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ciddiyetini koruyan önemli bir sorundur. Dünya Sağlık Örgütü bir yetişkin tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışları çocuk istismarı olarak tanımlamaktadır. Çocuk istismarı; ihmal, fiziksel, cinsel, duygusal istismar olarak sınıflandırılabilir¹. Bu yazıda çocuk istismarıyla karşılaşan öğretmenlere nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmalar çocuğa yönelik kötü muamelenin tüm dünyada ciddi boyutlarda sorun oluşturduğunu göstermektedir. Çocuk istismarının Türkiye’deki sıklığını bildiren kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan en kapsamlı olanı Türkiye’de üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz yaşam deneyimlerini konu alan, ülkemizin beş farklı bölgesinden 2257 üniversite öğrencisinin dahil edildiği araştırmadır². Bu raporda üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının çocukluk çağı olumsuz yaşam deneyimi olduğu ve en sık olarak da fiziksel istismara maruz kaldığı ifade edilmiştir².

Fiziksel ve bilişsel gelişimin en hızlı olduğu çocukluk çağı, erişkin dönemde sağlıklı nesiller yetişmesi için kritik bir öneme sahiptir. Çocuğa uygulanan kötü muamele ve stres etmenleri uzun vadede ve erişkinlik döneminde sağlıklı bir yaşam sürülmesini olumsuz yönde etkilemektedir. İstismara uğrayan çocukta kalıcı ve ciddi belirtiler görülmesi çocuğun yaşı, istismarın şiddet derecesi, istismara ne süreyle maruz kaldığı ve istismarcının çocuğa olan yakınlığı ile ilişkilidir³. Bu bağlamda istismara uğradığından şüphelenilen bir çocuğun tedavisinde en önemli adım *istismarı bildirmek* ve *tekrarlayan maruz kalımı önlemektir*. Çocuğun süregelen istismar ve ihmal ortamından uzaklaştırılması ile çocuğun korunması ve tedaviden beklenen sonuca ulaşılması sağlanır. Her suçta olduğu gibi istismarı önlemek, önlenemediği

¹Uzm Dr. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Sosyal Pediatri Bilim Dalı

zaman ise suçluları araştırmak, bulmak ve cezalandırılmalarını sağlamak devletin görevidir. Ancak Türk Ceza Kanununda, belirli suçlar bakımından toplumdaki herkese (TCK 278. madde) veya bazı görevlerde bulunan kişilere (TCK 279, 280. madde) suçu ihbar etme yükümlülüğü getirilmekte ve bu yükümlülüğün ihlali ceza yaptırımına bağlanmaktadır⁴ (Tablo 1).

Tablo 1. Çocuk istismarından şüphelenildiğinde bildirim yapmayı gerektiren yasal düzenlemeler

Suçu bildirmeme Madde 278- (1) İşlenmekte olan bir suçu yetkili makamlara bildirmeyen kişi, bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (2) İşlenmiş olmakla birlikte, sebebiyet verdiği neticelerin sınırlandırılması halen mümkün bulunan bir suçu yetkili makamlara bildirmeyen kişi, yukarıdaki fıkra hükmüne göre cezalandırılır. (3) Mağdurun onbeş yaşını bitirmemiş bir çocuk, bedensel veya ruhsal bakımdan engelli olan ya da hamileliği nedeniyle kendisini savunamayacak durumda bulunan kimse olması halinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza, yarı oranında artırılır. (4) Tanıklıktan çekinebilecek olan kişiler bakımından cezaya hükmolunmaz. Ancak, suçu önleme yükümlülüğünün varlığı dolayısıyla ceza sorumluluğuna ilişkin hükümler saklıdır
Kamu görevlisinin suçu bildirmemesi Madde 279- (1) Kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (2) Suçun, adli kolluk görevini yapan kişi tarafından işlenmesi halinde, yukarıdaki fıkraya göre verilecek ceza yarı oranında artırılır.
Sağlık mesleği mensuplarının suçu bildirmemesi Madde 280- (1) Görevini yaptığı sırada bir suçun işlendiği yönünde bir belirti ile karşılaşmasına rağmen, durumu yetkili makamlara bildirmeyen veya bu hususta gecikme gösteren sağlık mesleği mensubu, bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (2) Sağlık mesleği mensubu deyiminden tabip, diş tabibi, eczacı, ebe, hemşire ve sağlık hizmeti veren diğer kişiler anlaşılır.

.İstismarı bildirmemenin suç olduğu bilindiği halde bazı durumlarda ihmal ve istismar olgularını bildirmekten çekinilmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri; çocuk istismarı konusunda yeterli bilgiye sahip olmama ve problemin boyutlarını anlayamama, aile içi mesele olduğunu düşünerek karışmak istememe, olgulara tanı koyma ve raporlama konusunda isteksizlik, adli prosedürü bilmeme veya olaya müdahil olmaktan çekinerek uygulamama, mahkemede tanıklık yapmaktan kaçınma ve olayı yeterince belgelendirememme olarak sayılabilir.

*Ancak istismarı bildirmek için kanıt gerekli değildir, istismardan kuşgulanılması yeterlidir.*İstismara uğrayan çocuklar farklı duygusal ve davranışsal tepkiler gösterebilirler. Gece kabusları, uyku bozuklukları (uykuya dalmada güçlük, sık aralıklarla uyanma, aşırı uyku hali vb), içe kapanma, kaygılı duygu durum, öfke kontrol bozuklukları, yaşına uygun olmayan cinsel içerikli kelimeler kullanma ya da davranışlarda bulunma sık görülen bulgulardır⁵. Her ne kadar cinsel istismara uğramış çocukların birçoğu duygusal ve davranışsal değişiklikler gösterse de bazı durumlarda çocuklar hiçbir bulgu veremeyebilirler. Çocuğun anlattığı olaya inanılmaması korkusu, utanma veya suçluluk duygusu, çocuğun kendisine ya da ailesine zarar verilebileceği korkusu, çocuğun istismarı anlatmama nedeni olabilir. Ayrıca çocuklar çoğunlukla cinsel istismara maruz kalmalarının kendi hataları olduğuna inanırlar, dolayısıyla bu açığa çıktığında başlarının derde girmesinden korkarlar⁶.

Çocuklar kötü muameleye uğradığında sıklıkla yardım istedikleri kişilerden biri de öğretmenleridir. Öğretmen bir çocuğun istismara uğradığından kuşkulaniyorsa öncelikle çocuğu istismarcısından uzak, güvenli bir ortamda bulundurmalıdır. Öğretmenin çocuğa güven ilişkisi içerisinde onun yanında olduğunu ifade etmesi gerekir. Öğretmenin çocuğun yaşadığı olaydan ötürü duygularını mümkün olduğunca az yüz ifadesine

Çocuk İhmali ve İstismarı

yansıtarak durumu sakince kabullenmesi, onu telkin edici vaatlerde bulunmaması gerekir. Çocukla fiziksel temas kurmadan ona inandığını ifade etmeli, olayın ayrıntılarını sorgulamamalıdır. Çocuğun ifadelerinin doğruluğunu araştırmamalı, çocuğu istismarcısı ile karşı karşıya getirmemelidir. Yaşanan olay hakkında yasal işlem yapılması gerekliliği çocuğa anlatılmalı, süreç ile ilgili bilgilendirmede bulunulmalıdır. Çocuğa yardımcı olabilecek uzman kişilere yönlendirileceğinden söz edilmelidir.

Çocukla görüşmeden sonra çocuk istismarı kuşkusu edinildiyse adli yetkililere bildirimde bulunulur. Bildirimler direk olarak bağlı bulunulan kolluğa ya da Cumhuriyet Savcılığına yapılabilir. Türkiye’de çocuk istismarını veya ihmalinin bildirilebileceği sistemler Tablo 2’dedir.

Tablo 2. Çocuk İstismarı Bildirim Sistemleri

ALO 183 hattı
Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri
Aile ve Çocuk Mahkemeleri
Baroların Çocuk Hakları Merkezleri
Emniyet Müdürlüğü Çocuk Polisi Şubeleri
Bulundukları ildeki Çocuk İzlem Merkezleri
Hastaneler bünyesindeki Çocuk Koruma Merkezi/Birimleri

Adli makamlar dışında bildirim bağlı bulunan illerdeki Çocuk Koruma Birimleri/Merkezleri ya da Çocuk İzlem Merkezlerine yapılabilir.

Çocuk koruma birimleri/merkezleri; çocuk istismarı ya da ihmali olması muhtemel olguları değerlendirmek, muayene, tedavi, rehabilitasyon ve izleme için gerekli birimler ile ortaklaşa çalışmak; çocuk istismarı ve ihmali olgularına ait kayıtların standart şekilde ve tek merkezli tutulmasına yönelik çalışmalar yaparak veri tabanı oluşturmak; çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili diğer ku-

rum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak olguların izlenmesi ve önlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmek; konu ile ilgili olarak toplumsal duyarlılığı arttırmaya yönelik çalışmalar yapmak amacıyla birçok üniversitede kurulmuştur⁷. Birim üyeleri tarafından bu çocuklarla ve yakınları ile yapılan görüşmeler, çocukların fizik muayeneleri, laboratuvar incelemeleri ve gerektiğinde diğer kliniklerle yapılan danışmalar sonucunda istismar ya da ihmal edildiği kanaatine varılanlar için gerekli tedavi yapılmakta, izlemlerine başlanmakta ve yasal sürecin başlaması için gereken bildirimler yapılmaktadır⁸.

Cinsel istismar mağduru çocukların adli sürece girerken korunması ve örselenmesini en aza indirmek amacıyla Sağlık Bakanlığı koordinatörlüğünde Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı (Emniyet Genel Müdürlüğü ve Jandarma Genel Komutanlığı), Milli Eğitim Bakanlığı, Adli Tıp Kurumu Başkanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu, Yargıtay Başkanlığı ve İl Cumhuriyet Başsavcılıklarının paydaşları olduğu “Çocuk İzlem Merkezleri” (ÇİM) kurulmuştur. ÇİM’ler, cinsel istismar mağduru çocuğun ifadesinin alındığı, muayenesinin, tedavi ve rehabilitasyonunun yapıldığı ve raporunun hazırlanması için gereken tüm personel ve ekipmanın bulunduğu, işlemlerin her aşamasında çocuğun yüksek yararı gözetilerek ikincil örselenmesinin önlenmeye çalışıldığı merkezlerdir⁹.

Çocuk İzlem Merkezleri, Türkiye’de birçok ilde Sağlık Bakanlığı’na bağlı bir hastane çatısı altında ilgili kurumların koordinasyon içinde çalıştığı, çocuğun tekrar örselenmesini engelleyecek biçimde bütün adli ve tıbbi işlemlerin tek merkezde, tek seferde yapılmasına imkân verecek koşullarda, çocuk dostu bir ortamda hizmet vermektedirler⁹.

Çocuğun cinsel istismara maruz kaldığı veya maruz kal-

ma şüphesinin olduğu bilgisini alan kişi, Cumhuriyet Başsavcılığına ya da ilgili kolluk birimine bildirimde bulunmaktadır. Cumhuriyet Savcısının emir ve talimatları doğrultusunda da olay hakkında çocukla hiçbir görüşme yapılmadan çocuk sivil ekip ve araç ile ÇİM'e getirilmektedir. Çocuk, bu alanda eğitim almış psikolog, sosyal çalışmacı, çocuk gelişimcisi veya hemşire tarafından karşılanarak hazırlık sürecini geçirmek üzere yaş grubuna göre çocuklar için düzenlenmiş bekleme alanında ön görüşmeye alınmaktadır. Çocukla yapılan ön görüşmede çocuğun gelişimsel özellikleri değerlendirilmekte, çocukla iletişim sağlanarak cinsel istismar olayına dair çocuktan bilgi alınmakta, adli görüşme hakkında çocuğun bilgilendirilmesi ve merkezi tanınması sağlanmaktadır. Ön görüşmenin ardından çocuk; savcı, çocuğun avukatı, aile görüşmecisi, Aile ve Sosyal Politikalar Temsilcisi'nin izlediği adli görüşmeye alınmaktadır. Görüşme aynalı odada kayıt altında yapılmaktadır. Çocuğun adli muayeneye onay verip vermediği görüşmede sorularak, görüşme sonrası da ailesinin de izni alınarak çocuğun muayenesi yapılabilenkte, laboratuvar örnekleri alınabilmektedir. Adli, psikiyatrik, tıbbi ve sosyal açılarından merkezde çok yönlü değerlendirilen mağdurlardan elde edilen tüm bilgiler rapor haline getirilip, ses ve görüntü kayıtları ile birlikte ilgili Cumhuriyet Başsavcılığı'na gönderilmektedir. Ayrıca ÇİM'lerde çocuğun psikiyatrik muayenesi yapılır ve çocuk izleme alınır⁹. Sonuçta çocuğun yaşadığı olayla tekrarlayan yüzleşmesine fırsat verilmeden en az örselenmeyle bu süreci tamamlaması sağlanır.

KAYNAKLAR

1. Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi, Rafael Lozano. World Report on Violence and Health, WHO, Geneva, 1999.
2. Bellis MA, Hughes K, Leckenby N, Jones L, Baban A, Kachaeva M, Povilaitis R, Pudule I, Qirjako G, **Ulukol B**, Raleva M, Terzic N. Adverse childhood experiences and associations with health-harming behaviours in young adults: surveys in eight eastern European countries. Bull World Health Organ. 2014 Sep 1;92(9):641-55. doi: 10.2471/BLT.13.129247. Epub 2014 Jun 19.
3. Springer KW, Sheridan J, Kuo D, Carnes M. Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: results from a large population-based sample of men and women. Child Abuse Negl. 2007 May;31(5):517-30. PubMed PMID:17532465; PubMed Central PMCID: PMC3031095.
4. Türk Ceza Kanunu, www.ceza-bb.adalet.gov.tr/mevzuat/5237.htm, (ulaşım tarihi: 14.08.2016)
5. Centers for Disease Control and Prevention , Adverse Childhood Experiences Reported by Adults --- Five States, 2009 *Weekly* December 17, 2010 / 59(49):1609-1613
6. Oral R, Can D, Kaplan S, Kaplan S, Polat S, Ates N, Cetin G. Child abuse in Turkey: an experience in overcoming denial and a description of 50 cases. Child Abuse Negl 2001;25(2):279-90
7. Violence Prevention Committee. Child abuse. Ann Emerg Med 2000; 36:180.
8. Kafadar H, Child Protection Centers and Forensic Medicine Approach. Journal of Clinical and Analytical Medicine DOI: 10.4328/JCAM.2841
9. Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) hakkındaki 20.10.2012 tarih ve 28431 sayılı Genelge, http://www.tkhk.gov.tr/DB/9/1800_cocuk-izlem-merkezleri

Cinsel İstismarın Önlenmesinde Cinsel Eğitiminin Önemi

Hicran Çetin Gündüz¹

Aylin Demirli Yıldız²

Cinsel eğitim tek başına cinsel gelişimi desteklemekle kalmaz, çocukların ve ergenlerin karşılaşılabileceği cinsel istismar ve saldırılara karşı da önemli bir farkındalık yaratır. Cinsel istismar, taciz ve tecavüzden korunma yolları ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olmak çocukların gelişimi için hayati öneme sahiptir. Çocuğun ne olduğunu kavrayamadığı, bilgilendirilmiş rıza veremeyeceği, gelişimsel olarak hazır olmadığı cinsellik içeren bir file çocuğu dahil etmek cinsel istismar olarak tanımlanır.

Cinsel istismar çocuk istismarı tipleri içerisinde saptanması en zor olan, çoğunlukla bildirilmeyen ve gizli kalan, kısa ve uzun dönemli etkileri açısından önemli bir olaydır (Öztop ve Özcan, 2010). Cinsel istismarın yaygınlığı konusunda gerçek istatistiksel verilere ulaşmak zordur, çünkü cinsel istismara uğrayanların sadece %15'i bildirimde bulunmakta ve çoğunlukla sır olarak kalmaktadır (Akt. Öztop ve Özcan, 2010). Çocuğa karşı cinsel sömürü ve istismar tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de toplumun her kesiminde çocukların sağlıklı fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimine zarar vermekte, çocukların hayatlarında onarılması çok güç kalıcı etkiler bırakmaktadır. Dünya Sağlık Örgütüne göre, 2012 yılında 18 yaşın altındaki 150 milyon kız ve 73 milyon erkeğin zorla cinsel ilişki veya cinsel şiddetin diğer biçimlerine maruz kaldığı tahmin edilmektedir(Cinsel istismar mağduru çocuklara bakım kılavuzu, 2015).Cinsel istismara maruz kalan çocukların yaşa göre dağılımları incelendiğinde; %30'unun 2-5, %40'ının 6-10, %30'unun 11-17 yaş grubunda olduğunu görüyoruz. Bir başka deyişle olguların %70'ini küçük yaş grubu oluşturmaktadır. İstismara maruz kalan çocuklarda kız/erkek oranı 3'tür (Wikipedia, 2016). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, özellikle de çocuklar ruhsal örseleyici yaşantılara daha fazla maruz kalmalarına rağmen, ülkemizde kesinleşen ve resmiyet kazanan istismar vakalarının sıklığı dağılımının yanı sıra, istismara bağlı ruhsal travmaların sıklığı ve etkileri ile ilgili veriler de son derece kısıtlıdır (Öztop ve Özcan, 2010). Türkiye Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğünün istatistiklerine göre 2005- 2015 yıllarında çocukların cinsel istismarı suç ve karar sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
² Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tablo 1: Çocukların Cinsel İstismarı Suç ve Karar Sayıları

Yıllar	Çıkan Dava/ Suç Sayısı	Mahkûmiyet	Diğer Kararlar
2005	5 134	4 126	2 174
2006	2 337	1 607	1 020
2007	2 701	2 043	1 185
2008	3 437	2 250	1 728
2009	8 036	3 726	3 848
2010	10 041	4 651	4 792
2011	12 595	6 200	5 584
2012	15 485	10 891	5 946
2013	17 459	13 925	6 260
2014	20 474	13 968	6 243
2015	18 825	13 968	6 264

2015 yılında çocuk cinsel istismarı nedeniyle görülen dava sayısı 13.968’dir. Aynı istatistiklerde çocukların cinsel tacizi ve suç kararlarına bakıldığında ise, 13.876 dava olduğu görülmektedir (http://www.adli-sicil.adalet.gov.tr/istatistik_2015/ist_tab.htm, 2016). Çocuklara karşı cinsel saldırı, taciz ve tecavüz davalarında 2008’den 2013’e kadar bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Adalet Bakanlığı verilerine göre, çocuğa karşı işlenen cinsel taciz, saldırı ve istismar suçları ile ilgili davaların sayısı, 2008’de 7 bin 500, 2009’da 13 bin 812 iken, 2011’de 18 bin 334’tür. (<http://www.aktifhaber.com/turkiyedeki-cocuklarla-ilgili-sok-istatistik-971083h.htm>). 2013 ceza istatistiklerine göre ise çocukların cinsel bütünlüğüne karşı en az 19757 suç davası açılmış, toplam cinsel saldırı suçlarının %46’sıdır. Bunlardan 14417’i mahkûmiyet almıştır. Bu oran toplam mahkûmiyetlerin %61’ini oluşturmaktadır. Oysa adli makamlara başvuran çocuk cinsel istismarı olgusu tüm cinsel taciz olguların % 5-10’udur (<http://www.cocuga-siddetionluyoruz.net/225/ortak-politika-notu-cocuga-karsi-cinsel-somuru-ve-istismar-onlenebilir.html>).

2009 yılında İstanbul, Ankara ve İzmir’de tecavüz edildikten sonra öldürülen ve failleriyle birlikte emniyet müdürlüklerine yansıyan 26 olgu bildirilmiştir. Çocuğa

karşı cinsel sömürü ve istismarın önlenmesi” başlıklı politika notunda 2013 ceza istatistiklerine göre çocukların cinsel bütünlüğüne karşı en az 19 bin 757 suç davası açıldığı bildirilmiştir. Adalet Bakanlığı’nın 2014 verilerine göre, her ay adli tıp kurumuna 650 çocuk cinsel istismarı vakası gönderilmektedir. Gün geçtikçe cinsel içerikli yayınlar vs. yolu ile çocuklar cinsel hastalık, istismar vb. risklere açık hale gelmektedirler. Üstelik internet ile bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi beraberinde doğru bilgiye ulaşmanın güçleşmesini getirmektedir (Akt.Yalçın, 2011).

Uluslararası Çocuk Merkezi (ICC), Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek İçin Ortaklık Ağı, Çocuklara Yönelik Ticari Cinsel Sömürüyle Mücadele Ağı’nın imzalarını taşıyan “Çocuğa karşı cinsel sömürü ve istismarın önlenmesi» adlı raporda çocuğa karşı cinsel istismarın önlenebilir olduğuna, ancak Türkiye’de bu konudaki araştırmaların yaygınlık, görünme sıklığı, önleme ve tedavi gibi başlıkların ele alınmadığına dikkat çekilmiştir.

Çocukların cinsel istismar oranları göz önünde bulundurulduğunda, çocukların cinsel istismardan korunması için cinsel eğitim kaçınılmaz görülmektedir. Ayrıca, çocukların ve ergenlerin zamanının önemli bir kısmını okulda geçirdikleri; dahası en önemli bilgi edinme ve sosyalleşme aracının okul olması sebebi ile okullarda görev yapan öğretmenler ve psikolojik danışmanlar da cinsel eğitim konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Okul psikolojik danışmanlarının konuya ilişkin duyarlılığının artırılması ve bilgi birikiminin zenginleştirilmesi, ihtiyaç duyan ailelere ve çocuklara etkin yardım sağlayacaktır.

Cinsel eğitimin bireysel ve toplumsal pek çok yararı olduğu göz ardı edilmemelidir. Cinsel eğitim sayesinde çocuk kendi bedenine ve karşı cinsin bedenine saygı duymayı öğrenirken, çocuğun kendi bedenini ve özelliklerini tanıması, kendine güvenini artırması açısından da önemlidir. Cinsel gelişim ile ilgili bilgileri erken yaş-

Çocuk İhmali ve İstismarı

tan itibaren alan ve bu anlamda sağlam temeller oluşturulan kişi, bedenine karşı sorumluluklarını bilirken, cinsel eğitimi aşama aşama ve yaşına uygun olarak alan çocuk/kişi, sonraki yaşamında karşı cinsle kurduğu ilişkilerde dengeli olur. Ergenlik döneminde bedensel değişiklikler konusunda bilgilendirilen çocuklar farklılaşmalarını daha çabuk kabullenirler, anormallik endişeleri ve yetersizlik korkuları azalır. Doğru bilgilerle donanmış kişi, cinsellik hakkında duyduğu yanlış bilgileri kolaylıkla reddeder ve bilgili kişiler arkadaşlarının uygun-suz teklif ve baskılarına direnmekte daha başarılıdır. Ayrıca çocuklar cinsel istismara karşı koyabilme konusunda da bilgilendirildiklerinde birçok istismar olayı da önlenecektir (Akt. Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008).

Küçük yaşlardan başlayarak kapsamlı bir cinsel eğitim alan çocuklarda ve gençlerde şu özelliklerin geliştiği belirtilmektedir (Akt. Gölbaşı, 2003).

- Kendilerinde meydana gelen fiziksel ve duygusal gelişimleri anlama ve kabullenme,
- Bedeni hakkında pozitif duygular taşıma, • Bireysel farklılıkları kabullenme,
- Şu andaki ve gelecekte yaşamlarında cinsel davranışlarıyla ilgili bilinçli ve sorumlu kararlar alabilme,
- Kadın ya da erkek olarak kendi cinsiyeti hakkında olumlu duygular taşıma,
- Cinsel konular hakkında rahat bir şekilde konuşabilme,
- Uygun ve uygun olmayan cinsel davranışları anlayabilme,
- Cinsel taciz ve suistimale karşı kendini koruyabilme.

Cinsel eğitimin içeriği, nasıl verileceği cinsel gelişim basamaklarına göre gelişimsel olarak (çocukluktan ergenliğe ve yetişkinliğe) farklılık göstermektedir. Her gelişimsel dönemin ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu için, verilecek eğitimlerin ve sunulacak kaynakların içerikleri de birbirinden farklı olmalıdır. Dünya Sağlık Örgütüne göre de “Sağlık, bireyin sadece hasta ve sakat olmamasının yanında bedence, akılca ve toplum içinde tam olarak iyi olma halidir.” Sağlıklı olmak çok boyut-

ludur ve karmaşık süreçler ile sağlanabilir (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 2003). Çocukların ve ergenlik dönemindeki bireylerin kendilerini tanımaları, gelişimlerinin farklı alanlarına yönelik farkındalık sahibi olmaları, sağlıklarını koruyabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gereklidir.

Gelişimin bütün alanlarının birbiri ile ilişkili olduğu ve bir alandaki duraksamanın ya da gerilemenin diğer alanları da olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünde, çocuk ve ergenlerin bilişsel gelişimleri, duygusal, sosyal gelişimleri kadar cinsel gelişimleri de son derece önemlidir ve cinsel eğitim bu süreçte kaçınılmazdır. “Cinsel sağlık eğitimi” veya “Cinsel eğitim” den söz edildiğinde bireylerin kafasında farklı çağrışımlar ortaya çıkabilmekte ve cinsel eğitim “cinsellik” kavramına indirgenebilmektedir. Oysa cinsel eğitim ile “cinsellik eğitimi” birbirine karıştırılmamalıdır (Çalışandemir, Bencik, Artan, 2008). “Cinsel sağlık eğitimi”, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir kişilik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi ve olumlu davranış biçimi, değer yargıları geliştirmesi eğitimidir şeklinde tanımlanabilir (Bayhan ve Artan, 2004). Bu tanım kapsamında değerlendirildiğinde cinsel sağlık eğitimi kapsamına giren konular arasında genetik (Cinsiyetin belirlenmesi vb.) anatomi ve fizyoloji (üreme organları, gebelik vb.) cinsiyet rollerinin gelişimi, bedensel sağlık (HIV, AIDS vb.), cinsel istismar, cinsel sağlık konusunda yanlış inanışlar, değerler vb. yer almaktadır.

Cinsel eğitimin bireysel ve toplumsal pek çok yararı bulunmaktadır ve özellikle ülkemizde cinsel eğitime şiddetli bir gereksinim duyulduğu da unutulmamalıdır. Cinsel eğitim öncelikli olarak ailede başlamaktadır. Bu nedenle ana babaların ve sonraki süreçlerde eğitimcilerin ve ruh sağlığı uzmanlarının da çocukların cinsel gelişiminin farkında olmaları, onları doğru biçimde yönlendirmeleri oldukça önemlidir. Aksi takdirde teknolojinin özellikle dijital yerliler olarak tanımlanan yeni nesillerde

etkin kullanımı çocuk ve ergenlerin pek çok bilgiye erişimini kolaylaştırmıştır. Bu bilgiler arasından pek çoğu yanlış içerikli olabilmekte, kulaktan kulağa dolaşan bilgiler içermektedir. Örneğin çocuklar ve ergenler internet üzerinden cinsel istismara ya da tacize uğrayabilmekte, pornografik bir içeriğin malzemesi haline gelebilmektedirler. Örneğin Emniyet Bilişim ve Telekomünikasyon İzleme Birimleri tarafından 2010 yılında şikâyeteye dayalı kapatılan 23.000 porno siteden 15000 tanesinin çocuk pornosu olduğu kaydedilmiştir (Yalçın, 2011).

Bu nedenlerle cinsel eğitim tek başına cinsel gelişimi desteklemekle kalmaz, çocukların ve ergenlerin karşılaşılabileceği cinsel istismar ve saldırılara karşı da önemli bir farkındalık yaratır. Cinsel istismar, taciz ve tecavüzden korunma yolları ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olmak çocukların gelişimi için hayati öneme sahiptir. Çocuğun ne olduğunu kavrayamadığı, bilgilenmiş rıza veremeyeceği, gelişimsel olarak hazır olmadığı cinsellik içeren bir fiile çocuğu dahil etmek cinsel istismar olarak tanımlanır. Çocuklar hem yetişkinler hem de diğer çocuklar tarafından cinsel istismara uğrayabilir; burada önemli olan yaşları ya da gelişimsel düzeyleri ne olursa olsun mağdur ile sorumluluk ya da güven ya da güç ilişkisi içinde olmalarıdır (Dünya Sağlık Örgütü). Cinsel eğitimin en önemli hedeflerinden biri çocuklara kendini cinsel istismar ve saldırılardan koruyabilecek farkındalık kazandırmak; bilgi ve beceriyi geliştirmelerini sağlamaktır. İyi dokunuş ile kötü dokunuş arasındaki farkı ayırt edebilme, istismar durumunda durdurabilmek için yapabileceklerine dair bir davranış repertuvarına sahip olma ve gerek duyduğunda başvurabileceği kaynakları bilme gibi konular kitaplarda ve eğitimlerde de önemli bir yere sahip olacaktır.

Cinsel sağlık eğitimi ve onun önemli bir parçası olan cinsel istismara karşı farkındalık oluşturulmasında ana babalar ile eğitimciler ve psikolojik danışmanların yeri de oldukça önemlidir. Bu nedenlerle cinsel sağlık eğitimi aynı zamanda ana babaların çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, yaşam kalitelerinin yük-

selmesine destek olmaları açısından da önemlidir. Cinsel eğitim beşikten mezara kadar devam etmekle birlikte, cinsel eğitimin önemli bir kısmı informal biçimde; bir başka deyişle sokakta gerçekleşmektedir. Bilgi eksikliği veya yanlış bilgilerin oluşturduğu olumsuz sonuçlar oldukça düşündürücü olabilmektedir. Çocukların neyin cinsel istismar ve/veya saldırı olduğunu ayırt edebilmesi, istismar ve/veya cinsel saldırı karşısında etkili tutumlar geliştirebilmelerinin yanı sıra kendi bedenlerini tanıyarak cinselliğin sınırları ile ilgili bilgi sahibi olmaları hem psikolojik iyi oluşlarını devam ettirebilmeleri hem de beden sağlıkları ile bütünlüklerini koruyabilmeleri için çok büyük bir öneme sahiptir. İlk cinsel birleşme sırasında hamile kalınamayacağına inanan genç kız, göbek bağının kendi göbeği ile bebeğinin göbeğini birleştirdiğine inanan öğretmen ve damardan madde enjekte etmesine karşın eşcinsel olmadığı için asla AIDS olmayacağını düşünen genç erkek sahip olduğu yanlış bilgiler ile hem kendi hayatını hem yakınlarının hayatını hem de toplumsal dokuyu yaralamaktadır.

KAYNAKLAR

- <http://www.aktifhaber.com/turkiyedeki-cocuklarla-ilgili-sok-istatistik-971083h.htm>
- <http://www.cocugasiddetionluyoruz.net/225/ortak-politika-notu-cocuga-karsi-cinsel-somuru-ve-istismar-onlenebilir.html>
- Çalışandemir, F. , Bencik, S. ve Artan, İ. (2008). Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış, Eğitim ve Bilim, 33(150), 14-27.
- Gölbaşı, Z. (2003). Sağlıklı gençlik ve toplum için bir adım: cinsel sağlık eğitimi, Aile ve Toplum, 2(6).
- İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Cinsel Sağlık Eğitimi 2003
- Öztop, B.D. ve Özcan, Ö.Ö. (2010). Cinsel istismar vakalarının sosyo demografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi, Yeni Symposium Journal, 48(4), 270-276.
- https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ocuk_istismar%C4%B1,m2016
- Türkiye Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğünün istatistikleri, 2016. <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr/>
- UNICEF, Cinsel istismar mağduru çocuklara bakım kılavuzu, 2015
- Yalçın, N. (2011). Türkiye’de çocuk istismarı ve çözüm önerileri, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul. <http://www.drnuryalcin.com/pdfs/10.pdf>

Crespi Etkisi: Çocuklara Yönelik Cinsel İstismar, Toplum, Devlet ve Tutumu

(Crespi Etkisinden Kurtulmak)

Mehmet Taki Yılmaz

Örtbas etme çabası dar anlamda aile üyelerinde; okul, vakıf, kurs gibi yerlerde kurum yetkililerinde görülürken; Siir'teki vak'da olduğu gibi tüm bir şehirdede görülebilmektedir. Örtbas davranışı toplumun en küçük biriminden (aile) en büyük birimine (şehir) sirayet edebilmektedir. Bununla ailenin, mahallenin hatta tüm şehrin namusu(!) kurtarılmaya çalışılmaktadır.

Crespi Etkisi

Crespi Etkisi, öğrenme psikolojisinde Clark L. Hull'ın ortaya koyduğu önemli bir ilkedir. Bu ilkeye göre, davranışın koşullanması yada organizmanın harekete geçme gücü ödülün (uyarıcının) büyüklüğü yani miktarıyla orantılıdır. Örneğin, öğretmenin sınıftaki öğrencilere, yarın ödevini yapıp getirenlere artı (+5 puan mı yoksa +50 puan mı) puan vereceğinisöylediğinde, öğrencilerin ödevi yapma oranı hangisinde daha fazla olacaktır?

Hull'ın Crespi Etkisi ilkesini kitle psikolojisine uyarladığımızda kitlenin vicdanı ancak vak'a miktarına ya da vak'aya dahil olan insan sayısı oranında harekete geçmektedir.

Crespi Etkisi açısından baktığımızda maalesef ülkemizde çocuklara yönelik taciz ve cinsel istismar vakalarına yönelik duyarlılığın sürekliliğinden bahsedemeyiz. Gözlemlerimiz bu ve benzeri vakalarda kamuoyu duyarlılığının vak'anın miktarına göre yükseldiği ya da düştüğü yönündedir. Vak'a sayısı ya da vak'aya dahil olan kişi sayısı fazlaysa toplumun büyük çoğunluğunun olmasa da belli bir kesimin tepkisi yükselmekte ve bu kesimin gündemini bir süreliğine işgal etmektedir. Bu tepki yoğunlaşması ve gündem işgali ise bir sonraki yüksek miktartlı vak'aya kadar sönmektedir. Diğer taraftan sürekli, tekil birçok vak'a da yaşanmaktadır.

Uyaran Miktarı – Tepki Yoğunluğu

Bu “uyaran miktarı – tepki yoğunluğu” ilişkisi sadece çocuk istismarında değil, yaşadığımız diğer toplumsal olgularda da geçerlidir. Örneğin, 13 Mart 2014 tarihinde Soma'da 301 maden işçisi önlenebilir iş cinayetine kurban gitti. Kamuoyu bu cinayetle ülkemizdeki maden ocaklarında işçilerin 19. yüzyıl vahşi kapitalizm koşullarında yaşadıklarını öğrendi. Ölen maden işçilerini kurtarma operasyonu siyasi şova dönüştü. Toplumun bir yarı kesimi, yaşananlara ölen madencilerin net sayısı açıklanncaya kadar tepki gösterdi ve sonra dağıldı. Yine bu tepki gösterenler edğeryarı kesim, hükümeti yıpratmaya çalışıyorlar refleksiyle tepki gösterdi, madenciyi tekmeledi. Bir başka deyişle genel geçer “formül” devreye sokuldu: Bu ve benzeri olaylarda her zaman olduğu

gibi,hükümeti yıpratmaya çalışanlar ve hükümeti yıpratmaya çalışanlara karşı hükümeti korumaya çalışanlar tartışmasıyla toplum manipüle edildi.

Sendikaların işçi cinayetlerindeki ve hak savunusundaki rolü,taşeronlaşma, özelleştirme, güvencesiz çalışma koşulları, yasallaşan kiralık işçi yasası gibi asıl “çözümeye yönelik”konular gündemin ve tartışmanın dışında kaldı.

Değerli Kurban – Değersiz Kurban

13 Mart 2014 Soma cinayetinden altı ay sonra (28 Ekim 2014) kamuoyu ve yetkililer yeniden uyandı. Çünkü Ermenek İlçesinin Pamuklu Köyündeki maden ocağında 18 işçi yine iş cinayetine kurban gitmişti. Vak’ada ölen işçi sayısı fazlaydı, duygularımız Soma’dan dolayı tazeydi. Dolayısıyla bu duygu tazeliği ve ölüm fazlalığı-kamuoyunda bir etkiye sahipti ve medyada bir haber değeri taşıyordu. Ermenek’te 3 ya da 5 işçi ölmüş olsaydı, bu sayı vicdanımızı, tepkimizi ve medyamızı harekete geçirme gücüne sahip olmayacaktı.

Herman ve Chomsky’nin (2012) “*Rızanın İmalatı*” adlı kitapta belirttikleri gibi medya, olaylar içinden “*değerli kurban – değersiz kurban*” ayırımı yapar. Değerli kurbanlar dramatik bir şeklide kamuoyunun dikkatine sunulurken; değersiz kurbanlar ise ya gerçekte olduğundan daha önemsiz gösterililer ya da tamamen görmezden gelinirler. Türkiye medyası için de geçerli olan bu ilke, çocuklara yönelik cinsel istismarda, işçi ve kadın cinayetlerinde olduğu gibi, vak’aya dahil olan insan sayısına; toplumun genel namus(!)ölçütlerine uygun olup olmadığına ve mağdurun yada mağdur edenin “kimliğine” göre kurbanların değerli ya da değersiz oldukları tayin edilir. Vak’a buna göre haber değeri taşır ya da taşımaz. Medya, toplum ve nihayetinde devlet için tek tek ölümler, değersiz kurbanlardır, haber ve ilgi değeri taşımazlar, onlar zaten yokturlar.

Ölümlerin Sürekliliği

“*Crespi Etkisi*”ni rakamlar da doğrulamaktadır. İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi’nin yayınladığı 2014 raporundan çıkardığımız sonuca göre,Soma maden işçisi katliamının olduğu 13 Mart 2014’ten Ermenek Madenci katliamının yaşandığı 28 Ekim 2014 tarihine kadar

geçen altı aylık sürede toplam **1266** işçi iş cinayetine kurban gitmiştir. Yani Soma maden faciası ile Ermenek faciası arasında geçen altı aylık dönemde, değişik iş kollarında, günde ortalama 7 işçi ölmüştür. Örneğin,İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi’nin 2016 raporuna göre de, 2016 yılının ilk beş ayında önlenebilir iş cinayetine 707 işçi kurban gitti. Bu, günde ortalama 5 işçi demektir... Bu rakamlar ülkemizdeki işçi ölümlerinin sürekliliğini ortaya koymaktadır. Buna karşın kamuoyu vicdanı ve duyarlılığı sadece toplu ölümlerde harekete geçmektedir. Kamuoyu, işçi ölümlerinin sürekliliği ya da sınıfsal boyutundan ziyade ölümlerin miktarıyla harekete geçip, ölümlerden geriye kalan yarım hayatların dramatik öyküleriyle meşgul olmaktadır.

Crespi Etkisi devletin (hükümet) yaşananlar karşısındaki tutumu için de geçerlidir. Yaşanan vak’anın miktarına göre hükümet hemen harekete geçer. Büyük sözler verilir, gerekli yasal düzenlemeler için çalışmalara derhal başlandığı bildirilir. Toplu ölümlerde işçiler “şehit” ilan edilerek, onlara çok büyük “*değer*” atfedilir iken; tek tek ölümlerise görmezden gelinir, yok sayılır. Yasal düzenlemeler de uygulamada sonucu değiştirmez. Yine ölümler...Sonuç: 2016 yılının ilk 5 ayında Soma’da ölen işçilerin 2,5 katı ölüm yaşanmıştır.

İnadına–İ: Kiralık İşçi Yasasıyla Ölümlere Devam

Sanki inadına yapılmıyormuşçasına taşeronlaşmanın, güvencesiz istihdamınsonucuda sürekliölümler yaşanırken,işçilerin kiralınmasının ve özel istihdam büroları kurulmasının yolunu açan, ‘*özel istihdam büroları yasa tasarısı*’sabaha karşı, 06 Mayıs 2016 tarihinde,Meclis Genel Kurulu’nda kabul edildi.

Yazının Amacı

Çocuklara yönelik cinsel istismar içerikli bu yazının amacı işçi ölümleri ve sonuçlarını tartışmak değildir. Bu yazıda amaç, işçi ve kadın cinayetleri, çocuklara yönelik cinsel istismar gibi üçtemel sorunun benzer yönlerini ortaya koymaktır. Bu üç temel sorunun ortak yönleri aynı zamanda bu sorunların hem kronikleşme nedeni, hem de çözüm merkezidir. 1. Toplum, duyarlılık-tepki konusunda vak’aya göre seçici davranmaktadır. 2. Crespi Etkisi:

Çocuk İhmali ve İstismarı

Vak'ının miktarı tepkinin de miktarını belirlemektedir. 3. Toplumda duyarlılığın ve tepkinin sürekliliği yoktur. 4. Tartışmalar, olgunun içeriğinden çok, hükümeti yıpratma – yıpratırmama, taraf karşı taraf olmaya dönüştürülmektedir. 5. Devletin bu konularda önerileri ve yasal düzenlemeleri, sorunları derinleştirici ve “teşvik” edici niteliktedir.

Amacımız, yaşanmış vak'alarla bu tespitlerimizi doğrulamak ve çözümü okuyucuya bırakmaktır.

Biz Bu Filmi Görmüştük

Çok değil altı yıl önce de çocuklara yönelik cinsel istismar vak'ası yaşanmış, toplum infial halinde tepki göstermiş, medya uzunca bir süre vak'ayı gündemde tutmuştu.

Nisan 2010: Siirt'te Bir Sağır Sultan

Gazetevatan ve NTV'nin (21 Nisan 2010) haberine göre ilköğretim öğrencisi 14 yaşındaki H.T, geçen yıl okulu bırakan 16 yaşındaki ablası S.T. ile birlikte kendilerine tecavüz eden onlarca erkeği şikayet etti. Kız kardeşlerin maruz kaldığı bu durum, iki yıldır devam ediyordu.

Abla S., 5'inci sınıftayken tecavüze uğradı. Korkudan sesini çıkaramadı. Esnaf arasında kulaktan kulağa yayılan durumuyla birlikte tacizci ve tecavüzcü sayısı arttı. Hiçbir talebe “hayır” diyecek gücü olmadı. 3 ile 5 TL arasında değişen para, çikolata, şeker ya da çubuk kraker karşılığında erkeklerle birlikte oldu. Kiminin bakkalı, kiminin dükkanın arka tarafına götürüldü. Geçen yıl okulu bırakmak zorunda kaldı.

Esnaf, H. büyüdükçe ona da ablasına baktığı gibi bakmaya, aynı taleplerde bulunmaya başladı. Okulun müdür yardımcısı Fahrettin Kuzu da geri kalmadı. H.'yi, sıkıştırmaya, tehdit etmeye başladı. H., Kuzu'nun tacizlerinden bıkmınca çareyi rehberlik öğretmeniyle konuşmakta buldu ve Siirt'te bilinip de görmezden gelinen gerçekler açığa çıktı.

Kızların okulunda, tüm çocuklar olayı biliyor. Kızların yüzüne bakan öğrenciler, bir yandan sırıtıyor diğer yandan kızları kastederek “Ellere var, bize yok mu” şarkısını söylüyorlar.

Mağdur H. ve S.'nin amcası Mehmet T., “Okul Müdür yardımcısı Fahrettin Kuzu, yeğenime sarkıntılık etti. Üç kız öğrenciyi daha mağdur etti. Gözaltını duyunca firar etti” diyor.

Sonunda olay 10 Nisan'da yargıya taşındı. 100 erkek sorgulandı, 16'sı tutuklandı, 25'i gözaltında. Yaşları 14-70 arasında değişen 100 erkeğin arasında okulun müdür yardımcısı, kızların sınıf arkadaşları, Siirt'in tanınmış ailelerine mensup esnaf, hacı dedeler, bir asker, bir polis var.

İnsanlar bu haberin duyulup “Siirt adını kötüye çıkarmaması için” tam bir ağız birliği içindeler. Siirtli erkekler müthiş bir dayanışma, birlik ve beraberlik halinde suskunlar.

Siirt'teki ilköğretim okulunda okuyan kız çocuklarına yönelik, iki yıldır süren cinsel istismarı, aralarında Sağır Sultan da dahil bilmeyen kimse yoktu. Cinsel istismar

vak'alarında en yaygın yaşanan “gizleme” tutumuna bütün şehir ortak olmuştu.

Vak'aya (tecavüze) karışan kişi sayısının çokluğu medyanın ve toplumun birçok kesiminin dikkatini çekmiş, olay medyada ve toplumda tepkiyle karşılanmıştı.

Vak'anın ortaya çıkmasıyla bir anda başka şehirlerden çocuklara yönelik cinsel istismar haberleri dökülmeye başlamıştı. Sonra sıradanlaşmış ve unutulmuştu. Ta ki Mart 2016 yılına kadar...

Nisan 2016: Karaman. Bir Kereden Bir şey Olmaz.

Olay kamuoyunun gündemine BirGün'ün internet sitesinde 12 Mart'ta yayımlanan “Karaman'da 45 erkek öğrenciye tecavüz!” haberiyle girdi.

Haber, Karaman'da bir öğretmenin tarikat evlerinde en az 45 erkek öğrenciye tecavüz ettiği iddialarına yer veriliyordu. Ensar Vakfı ve Karaman Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi Mezunları ve Mensupları Derneği'ne (KAİMDER) yakın kişilerin kiraladığı evlerde kaldıkları öne sürülen 9 ve 10 yaşlarında bulunan öğrencilere tecavüz eden Muharrem B. adlı öğretmenin tutuklandığı; belirtilen haberde tutuklamanın 4 Mart'ta gerçekleştiği kamuoyuna duyuruluyordu.

Olayın peşini bırakmayan BirGün muhabiri Serbay Mansuroğlu 14 Mart'ta bazı detaylara ulaşmış; buna göre Muharrem B. tarafından tecavüze uğrayan 45 çocuktan 10'u Karaman Devlet Hastanesi'nden rapor almıştı.

Çocuklar köy ve mahallelerde oturuyor, okumaları için kentte devletin tüm desteğine sahip olan Ensar Vakfı ve KAİMDER'e teslim ediliyorlardı.

Hükümetin bazı milletvekillerinin açıklamalarıyla Karaman'daki tecavüz rezaletinin üzerinin kapatılabileceği ve Ensar Vakfı'nı korumak adına olayı örtbas edeceği izlenimi yaratması, özellikle sosyal medyada infial yarattı. AKP'li vekil Nihat Öztürk, Muğla Ensar Vakfı Şubesi'ne giderek “İnadına destekleyeceğiz” dedi.

Konuyla ilgili açıklama yapan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı Sema Ramazanoğlu'nun, “Bir kere rastlanmış olması, hizmetleriyle öne çıkmış olan bir kurumumuzu karalamak için gerekçe olamaz. Biz Ensar Vakfı'nı tanıyoruz, hizmetlerini takdir ediyoruz. Öte yandan bunu yapan kişi için sıfır toleransla hukuki takibimizi yapıyoruz” şeklindeki sözleri eleştirilere neden olmuştu (odatv).

Meclis'te tecavüzü AKlamayı kutlama kuyruğu

TBMM Genel Kurulu'nda MHP'nin, “çocukların her türlü istismardan korunması, yaşanan sorunların tespit edilmesi ve çözüme yönelik çalışmalar yapılması” konusundaki; HDP'nin “çocuklara yönelik cinsel istismarı ve kadınlara yönelik şiddeti önlemede ihmali bulunduğu” gerekçesiyle, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı Sema Ramazanoğlu hakkında verdikleri gensoru önergesi görüşüldü.

Yapılan oylamanın ardından Ramazanoğlu hakkındaki gensoru önergesinin gündeme alınması reddedildi. Bu kararın ardından AKP'li milletvekilleri sıraya girerek Bakan Ramazanoğlu'nu tebrik etti (Cumhuriyet, 05 Nisan 2016).

Karaman'daki skandalı ortaya çıkaran BirGün gazetesi muhabiri Serbay Mansuroğlu, imc tv'de Banu Güven'le Artı Haber'e katılarak izlenimlerini ve gelişmeleri detaylıca aktardı. Mansuroğlu, programda kentte herkesin tecavüzü bildiğini ancak üstüne gitmediğini belirtti. Mansuroğlu, "Karaman'da suç örgütünün bir ayağı çökmüştür. *Valisinden Milli Eğitim bürokratlarına kadar herkes tecavüzü biliyordu.* 4 yıl boyunca çocuklara hayvan pornosu izletilmiş, tecavüzde bulunulmuş ve cinsel istismar da söz konusu. Vakıf yurtlarında buna yol açanların da yargılanması gerekiyor" diye konuştu (BirGün, 24.03.2016).

İstismar Karşısında Namusu Kurtarma Refleksi: Örtbas ve Red!

Çocuklara yönelik cinsel istismar vak'alarının en sorunlu ve yaygın olan ortak yönlerinden birisi, özellikle de cinsel istismarın "örtbas" edilmeye çalışılmasıdır. Örtbas etme çabası dar anlamda aile üyelerinde; okul, vakıf, kurs gibi yerlerde kurum yetkililerinde görülürken; Siir'teki vak'da olduğu gibi tüm bir şehirdede görülebilmektedir. Örtbas davranışı toplumun en küçük biriminden (aile) en büyük birimine (şehir) sirayet edebilmektedir. Bununla ailenin, mahallenin hatta tüm şehrin namusu(!) kurtarılmaya çalışılmaktadır. Tüzel kurumların davranışları da vak'a karşısında örtbas etme yönündedir. Onlarda bu davranışlarıyla kurumlarının namuslarını koruduklarını sanmaktadırlar. Fakat, çocuklara yönelik cinsel istismarı örtbas etme çabasında gelinen zirve nokta 23 Mart 2016 tarihinde TBMM'de yaşandı. TBMM Genel Kurulu'nda MHP'nin, "çocukların her türlü istismardan korunması, yaşanan sorunların tespit edilmesi ve çözüme yönelik çalışmalar yapılması" konusundaki önergesi iktidar milletvekillerinin oylarıyla reddedildi ve sonuç kutlamalarla taçlandırıldı.

Vak'a miktarına (45 çocuk) bağlı olarak, toplumun ve kamuoyunun bir kesimide, hatta meclisteki siyasi par-

tilerin biri (Akp) hariç diğerlerinde ve medyada bir tepki yoğunlaşması yaşanmıştı. Fakat, toplum ve medyada oluşan aynı tepki yoğunlaşması, aynı vakıfta cereyan eden, Bitlis'te kadınlara yönelik bir başka tecavüz vak'asında yaşanmadı. Tecavüz + Herkes Haberdar = Örtbas, Vak'a örneği aşağıdaki gibidir.

Ensar Vakfı'nın skandalları bitmiyor: 9 kadına şantajla tecavüz iddiası

İddialara göre Bitlis'te Ensar Vakfı'nın önemli isimlerinden olan, her ikisi de imamlıktan istifa ederek Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Din Kültürü öğretmeni olarak atanan O.S. ve M.Ö., Ensar Vakfı'na ait çeşitli evlerde kalan 9 kadına baskı ve şantaj ile zorla birlikte oldu.

Yurt Gazetesi'nden Barış Can'ın haberine göre, baskı nedeniyle bir çok kadın şikayetçi olmazken, 2 kadın Bitlis Hersan Karakoluna, 1 kadın da Mustafa Yeter Karakolu'na giderek kendilerine zorla tecavüz edildiğine dair ifade verdi.

Her iki tacizci de Ensar Vakfı gönüllüsü

Adı tecavüz olayına karışan ve 7 yıl imamlık yapan M. Ö, bir süre Bitlis Fatih Ortaokulu'nda Din Kültürü Öğretmenliği yaptı. Halen Tatvan Selahaddin Eyyubi Ortaokulu'nda çalışan M.Ö. Ensar Vakfı'nda, yeni atanan memurları ve öğrencileri vakfa yerleştirmekle görevlendirildi. M. Ö, bir süre sonra çeşitli bahaneler üreterek vakıf üzerinden, kadınları kendi kiraladığı evlere aktararak, kadınların ilişki görüntüleri üzerinden şantaj yapmaya ve kadınları kendisi ve başka kişilerle ilişkiye girmekle zorladı.

Kadınlara şantaj kuruldu

M.Ö'nin mağdur ettiği kadınlar arasında bulunan 25 yaşındaki P. K'nın anlattıkları skandalı ortaya çıkardı. Bitlis'e Fatih Ortaokulu'na atandıktan sonra M.Ö. ile tanışan P.K., bir süre sonra M. Ö'nin telkinleri ile Ensar Vakfı'na ait evlerde kalmaya başlıyor. Bu andan itibaren hayatı değişen genç kadın kendisini çok büyük bir şantaj ve tecavüz bataklığının içinde buldu.

Bir süre sonra M.Ö'nin kendisinin ilişki anındaki görüntülerini kaydettiğini öğrenen P.K için kabus dolu günler başladı. Önce M. Ö'nin şantajları sebebiyle kiraladığı daireye taşınan P.K. sonrasında iddialara göre birçok kişiyle ilişkiye zorlandı. Öte yandan M.Ö'nin, P.K'yı ve bu şekilde kandırdığı kadınları, Bitlis'in önde gelen pek çok ismiyle cinsel ilişkiye zorladığı iddia ediliyor.

Tecavüzün üzeri örtülüyor

Bununla birlikte konu ile ilgili pek çok şikayet ve ihbar, başta Valilik, Milli Eğitim Müdürlüğü ve Güvenlik birimlerine yapılmış olsa da, bu şikayetlerin tamamı sümenaltı edildi. Hersan Karakolu ve Mustafa Yeter Karakoluna yapılan ihbarların tamamının imha edildiği iddia ediliyor (BirGün, 12.05.2016).

Kamuoyunun ilgilenmediği, Bitlis'teki kadınlara yönelik tecavüz vak'asında yine resmi kurumlar üzerlerine düşen görevleri yapmadıkları gibi, habere göre vak'alar örtbas edilmeye çalışılmıştır. Örtbas etmeye çalışmak aslında istismarcıyı – tecavüzcüyü korumak, onun bu

Çocuk İhmali ve İstismarı

suçunu onaylamak; diğer istismar eğilimli kişileri de teşvik etmek anlamına gelmektedir.

Kurumsal örtbasın en somut örneklerinden biri de *Nizip Sığınmacı Kampı*'nda yaşanmıştır.

Bakanlık da olayı biliyordu ama ilgilenmedi: 14 kameranın 14'ü de bozukmuş!

Nizip sığınmacı kentinde, 30 çocuğa tecavüz edilmesi, 3 çocuğun kaybolmasının ortaya çıkmasıyla başlayan mide bulandırıcı skandallar dizisi bitmek bilmiyor. 3,5 yıldır Nizip Mülteci Kampı'nda görevli olan Erdal E.'nin, olay ortaya çıktıktan sonra da kollandığı anlaşıldı.

'Sizi yine savaşın ortasına gönderirim diye tehdit etti'

Çocuklara ise neden şimdiye kadar haber vermediniz sorusu soruldu. Çocukların bazılarının verdiği cevaplar yürek burktu. İçlerinden biri Erdal E., bize "Konuşursanız, sizi ailenizle birlikte tekrar savaşın olduğu Suriye'ye yollarım" diye tehdit etti" dedi. Bir başka çocuk ise babasının yakın zamanda kalp krizi geçirdiğini ve o üzümlü hayatı riske girmesin diye susmak zorunda kaldığını anlattı.

Nizip dosyasını ve tüm detayları inceleyen Antep Barosu avukatlarından Önder Alkurt ise yaşanan skandalları 4 ana maddede topladı:

1-AFAD'a bağlı kamp müdürü tecavüzcüyü kovmadı görev yerini değiştirdi

Antep Barosu avukatı Alkurt:"olay duyulduğu gün çadırkent müdürlüğü Erdal E.'yi işten çıkarmak yerine görev yerini değiştirdiler" derken, skandalın ortaya çıkmaması için çaba harcadığını ifade etti.

2-Skandalı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı da öğrendi ilgilenmedi

Alkurt, diğer büyük skandala da şöyle değindi: "Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olayı duymasına rağmen davaya müdahil olmadı. Bu istismar konusunda kesin çizgileri olan çocuk koruma yasasının 10. maddesine tamamen aykırı ve hukuksuz bir durum oluşturdu.

3-Olay yerindeki kameralar neden bozuktu?

Avukat Önder Alkurt, mahkemenin kamptan kamera kayıtlarını istediğine de değindi. Bu nokta ihmaldeki derinliği ya da olayı örtbas etme çabasını ortaya koydu. Alkurt konuyla ilgili edindiği bilgileri paylaştı: "Mahkeme kamera kayıtlarını istedi. Kamp toplamında 85 kamera var dendi. MOBESE yetkilileri tecavüzlerin yaşandığı noktaları gösteren, 8'i hareketli, 6'sı sabit 14 kamera olduğunu belirtti. Ne var ki bu 14 kameranın 14'nün de çalışmadığını söyledi. Bu bile ihmal ve örtbas şüphesinin varlığını gösteriyor."

4- Tecavüzcünün AFAD'a bağlı olduğu kesin, taşeron şirketlerde çalışıyor göstermek istediler

Antep barosu Avukatı Alkurt bir başka skandala daha değinerek, olayı AFAD'dan koparmak istediler diyor: "Mahkeme, 'Bu şahıs nerede çalışıyor' diye sordu. Buna cevaben iki taşeron firma gösterdiler. Ancak bu firmalar kişinin bizimle ilgisi yok deyip, AFAD'a bağlı çalıştığını beyan ettiler (BirGün, 13.05.2016).

Nizip'te "*sığınmacı*" çocuklara yönelik yaşanan cinsel tecavüz vak'asındada istismarcının 4 maddede nasıl

korunduğunu Av. Önder Alkurt açıkça ortaya koymuştur. Cinsel istismar vak'alarında yaygın görülen "*örtbas etme*"ve istismarcıyı sonuna kadar koruma - kollama tutumu, çocuklara yönelik cinsel istismar vak'alarının (Tablo 1'deki vahamete rağmen) artarak devam edeceğinin açık göstergesidir.

Aşağıdaki "TCK 102-103-104-105'dan, Çocukların Cinsel Dokunulmazlığına Karşı Suçlardan Açılan Dava Sayıları"(Tablo 1)vak'anın vahametini ortaya koymaktadır (www.coe.int/EndChildSex).

Tablo 1

Ç = 17 yaş ve altı çocuklar Y= 18'indaki çocuklar ve üstü yetişkinler	2014				Toplam
	Kadın		Erkek		
	Ç	Y	Ç	Y	
Türk Ceza Kanunu M102 – Cinsel saldırı	11	110	465	6,928	7514
Türk Ceza Kanunu M103 – Çocukların cinsel istismarı	129	826	4,334	12,461	17750
Türk Ceza Kanunu M104 – Reşit olmayanla cinsel ilişki	4	80	240	1,446	1770
Türk Ceza Kanunu M105 – Cinsel taciz	21	173	702	12,336	13232
Toplam	165	1,189	5,741	33,171	40266

Tabloya göre her gün **110** cinsel istismar - cinsel saldırı içerikli dava açılmaktadır. Yine Adalet Bakanlığının 2014 yılı açıklamasına göre, her ay cinsel istismar vakasıyla adli tıp kurumuna **650** çocuk gönderilmektedir (Adalet Bakanlığı, 2014). Üstelik bunlar, resmi kayıtlara geçenlerin sayısı. Uzmanlara göre cinsel saldırı boyutundaki eylemlerin en çok %5 ile %10'u ortaya çıkmaktadır.

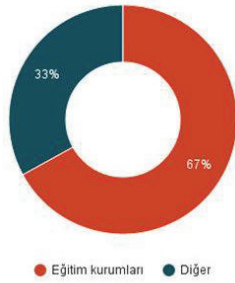
Eğitim Kurumlarımız ve Cinsel İstismar

Bianet haber sitesi yerel ve ulusal gazetelerden, haber sitelerinden ve ajanslardan derlediği haberlere göre, medyaya yansıyan taciz vakalarının **yüzde 67'si eğitim kurumlarından**(Tablo 2) geldi. Buna göre nisan ayında, medyaya tam 51 cinsel taciz vakası yansıdı; bu haberlere göre bir ayda en az 155 kadın ve kız çocuğu

cinsel tacize uğradı. Mart ayında da medyaya yansıyan taciz olaylarının **yüzde 58'i okul, kurs, etüt merkezi ve çocuk rehabilitasyon merkezlerinde** yaşanmıştı (Bianet, 09.05.2016).

Tablo 2

Taciz haberlerinin dağılımı

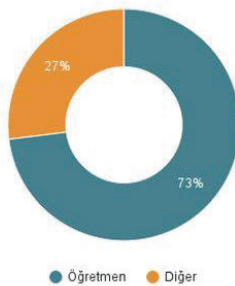


Okullarda 131 kız öğrenci tacize uğradı

Nisan 2016'da eğitim kurumlarıyla bağlantılı 34 cinsel taciz vakası medyaya yansıdı; en az 131 kız öğrenci tacize maruz kaldı. Tacizcilerin arasında öğretmenler, müdürler, müdür yardımcılar, okul kantini işletmecileri, servis şoförleri, okulda çalışan hizmetliler, okul çevresindeki büfe-market gibi işletmelerin çalışanları yer aldı.

Tablo 3

Kız öğrencileri kim taciz etti?



Tablo 3'te görüldüğü gibi, **kız öğrencilerin yüzde 73'üne öğretmenleri cinsel tacizde bulundu.**

Öğrencilerin yüzde 83'ü fiziksel tacize, yüzde 12'si hem fiziksel hem dijital tacize, yüzde 4'ü dijital tacize, bir kız öğrenci ise sözlü tacize maruz kaldı.

İnadına –II: Tecavüze uğrayan tecavüzcüsüyle evlensin (2011)

Tüm bu rakamların ortaya koyduğu gerçekler ortadayken, çözümü üretmesi beklenen devlet kurumlarından “şaka gibi” öneriler, yasal düzenlemeler yapılmaktadır.

Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu'nun (HSYK) 17 Eylül 2011 tarihinde yaptığı toplantıda hakim ve savcılardan ilginç talepler geldi. HSYK, kadınların tecavüz-cüsüyle evlenmesi istenirken, bu şekilde dava sayısının düşeceği savunuldu. HSYK hakim ve savcılarının önerileri bir araya getirilerek raporlaştırıldı. (<http://www.ntv.com.tr/turkiye/kadin-tecavuzcusuyle->)

Kadına yönelik şiddetin önlenmesi ve taciz, tecavüz, şiddet ile ilgili davaların sayısının azaltılması konusunda hakim ve savcıların getirdiği öneri, 15 yaşından küçükler karşı rızaen cinsel ilişki suçlarının ceza miktarının düşürülmesi ve 765 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 434. maddesindeki uygulamanın yeniden hayata geçirilmesi.

Eski TCK'nin 434. maddesi, “Kaçırılan veya alıkonulan kız ya da kadın ile maznun veya mahkumlardan biri arasında evlenme vukuunda koca hakkında hukuku amme davası ve hüküm verilmiş ise cezanın çektirilmesinin tecil edileceği” hükmünü içeriyor. “Tecavüze uğrayanın tecavüzcüsüyle evlenmesi” olarak da bilinen 434. maddede uyarınca evlenmenin gerçekleşmesi halinde tecavüz-cünün cezası 5 yıl ertelenebiliyor.

İnadına -III: Çocuklar Tecavüzcüleriyle Evlendirilsin (2016)

TBMM Boşanma Komisyonu Raporu açıklandı: Çocuklar tecavüzcüleriyle evlendirilecek! 479 sayfalık rapor, kadınların ve çocukların haklarını koruyan az sayıdaki kanunu da kadınların ve çocukların aleyhine sonuçlar yaratacak biçimde değiştirmeyi öneriyor. Eşitiz Kadın Grubu'nun açıklamasına göre Ceza Kanunu, Medeni Kanun ve 6284 sayılı Şiddet Önleme Kanunu'nda yapılması istenen değişikliklerin bazıları şunlar (cumhuriyet.com.tr, 17.05.2016):

Çocuk İhmali ve İstismarı

Rapor, çocukların cinsel istismarının “rıza” dayalı olabileceğini ama yine de suç olarak kalması gerektiğini söyledi. Sonra çocuk istismarcısının tecavüz ettiği çocukla 5 yıl boyunca “sorunsuz” ve “başarılı” bir evlilik sürdürmesi halinde denetimli serbestlikten yararlanmasını öneriyor.

Eğer istismarı gerçekleştiren de 15 yaşın altında olursa istismar suç olmaktan çıkarılıyor. Bu, ailelerin 15 yaş altı çocuklarını (şimdilik resmi nikahla olmasa bile) fiilen “evlendirmelerinin” yolunu açıyor.

Dikkat! Cinsel istismara maruz kalma yaşı kaç?

Burada hem 2011 yılında “Tecavüze uğrayan tecavüzcü-süyle evlensin” önerisini getiren HSYK üyelerine, hem de 2016 yılında “Çocuklar Tecavüzcüleriyle Evlendirilsin” **düzenlemesini yapan TBMM Boşanma Komisyonu**, **aşağıdaki tabloda** yer alan **cinsel istismara** maruz kalan çocukların **yaşa göre** dağılım bilgisini vermek isteriz.

Dünyadaki verilere göre **cinsel istismara** maruz kalan çocukların **yaşa göre** dağılımı incelendiğinde durum şu (bianet haber):

Cinsel istismara maruz kalma yaşı:

Yaş	% Oranı
02 – 05	30
06 – 10	40
11 – 17	30

Başka bir anlatımla, istismar olaylarının **üçte ikisine** 10 yaş ve altındaki çocuklar maruz kalmaktadır. Cinsel istismara uğrama yaşı ortalama 10. 10 yaşındaki bir çocuğa tecavüz edilirse tecavüzcüsüyle evlendirilecek, böylece mahkemelerin iş yükü azalacak; 5 yıl “*sorunsuz*” ve “*başarılı*” evlilik olup olmadığına da bakılacak. Sonra tamam mı devam mı kararı verilecek...

Tecavüzcüyü Sevindiren Karar

Anayasa Mahkemesi 13 Temmuz 2016 tarihinde kararını

verdi. Cinsel istismarda 15 yaş kuralını iptal etti. Kararla tecavüzcünün lehine esneklik getirdi.

İptal edilen TCK’nın 103-1/a maddesi- Çocuğu cinsel yönden istismar eden kişi, üç yıldan sekiz yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Cinsel istismar deyiminden;a) “Onbeş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukukî anlam ve sonuçlarını algılaya yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış”lar kastedilmekte idi. Yaş ve ceza sınırlarını net ve somut belirleyen bu maddenin iptali, “*tecavüzcüyü sevindirecek bir karar*”(Cumhuriyet, 14.07.2016)”dır.

İptalin gerekçesinde “*söz konusu suçlarda mahkemele-re olaya özgü takdir marjı tanınmaması ve onarıcı hukuk kurumları öngörmemesi*” gerekçesiyle alındığı belirtilen kararda, ceza yaptırımlarının alt sınırının 16 yıldan aşağı olmamak üzere belirlenmesinin; “*fiilin farklı yaş kategorilerindeki mağdurlara karşı işlendiği veya failin küçük olduğu ya da fiilden sora mağdurun yaşının ikmali ile fiili birlikteliğin resmi evliliğe dönüşmesi gibi her bir somut olayın özellikleri dikkate alınarak ceza tayin edilmesi*”ni engellediği ileri sürüldü (Cumhuriyet, 14.07.2016).

Yasaları, ceza miktarlarını, suçun tanımı vs... esnetebilirsiniz, fakat esnetilemeyecek olan tek şey çocuktur. Çocuk çocuktur; dört yaşında da sekiz yaşında da, 15 yaşında da...

Sonuç

Toplumda yaygın olan cinsel istismarın önlenilememesinin en büyük 4 nedeni vardır:

1. Devletin ve yetkililerin cinsel istismar vak’aları karşısında seçici davranması (*Ensar Vakfında yaşananlar karşısında TBMM’nin tutumu*) ve örtbas etme tutumu (*Nizip Sığınmacı Kampı*).

2. Toplumda tepki yoğunluğunun ve duyarlılığının

vak'aya dahil olan kişi sayısına bağlı olması. Tekil olarak yaşanan yüzlerce vak'anın toplumu harekete geçirememesi. (*Crespi Etkisi*).

3. Aile üyeleri ve başkaları bildiği halde toplumsal kaygılar (ailenin, mahallenin, kentin itibarı) nedeniyle istismarın üstünün örtülmesi ya da yok sayılması. (*Siirt vak'ası*).

4. Kurumsal olarak üç kurum istismar riski yada zemini oluşturmaktadır: Okullar, ceza evleri (çocuk ıslah evleri) ve dini eğitim veren kurslar ve vakıflar. (*Tablo 2. Okul, kurs, vakıfların nisan ayı bilançosu*).

Çoğu zaman eğitim kurumlarında yaşanan çocuk istismarı birçok kişi tarafından bilinmesine karşın, bu durumu durduracak bir girişimde bulunmaması. Devletin de kendi koruması altında olan çocukları koruyamadığı gibi tıpkı aileler gibi istismarı örtbas etmeye, kurumu korumaya çalışması. (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanı Sema Ramazanoğlu, Ensar Vakfı'nda 45 çocuğa tecavüz edilmesi hakkında “*Buna bir kere rastlanmış olması hizmetleri ile ön plana çıkmış bir kurumumuzu karalamak için gerekçe olamaz.*” dedi. 22.03.2016)

Ne Yapmalıyız?

Çocuklara yönelik cinsel istismara *bir kere de rastlanmış olsa*, henüz fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini tamamlamamış çocuk ve ergenlere yönelik yapılan cinsel istismarlar onlarda onarılması güç derin yaralar bırakmaktadır.

Bizler inadına aşağıdaki küçük notlara (Polat, 2007); cinsel istismar ile ilgili bilinen “yanlış” ve “doğru”lara (Polat, 2007: Tablo 4) dikkat ederek, **küçücük yüreklerin kanamasına engel olma çabası içinde olmalıyız.**

Cinsel İstismar İle İlgili Küçük Notlar:

- Cinsel istismar konusunda suskunluğa son vermeliyiz.
- Ailelerin ve toplumun dikkatinin bu konuya çekilmesine yardımcı olmalıyız.

- Cinsel istismara ilişkin net tanımlar ve açıklamalar yapmalıyız.
- Bu konudaki bilinen doğru ve yanlışları (Tablo 4) sürekli vurgulamalıyız.
- Tüm çocukların cinsel istismara uğrama riski içinde olduklarının bilincinde olmalıyız.
- Toplum içinde en **çok saklanan** istismar şekli cinsel istismardır. Bilgi sahibi olduğumuzda hemen yetkililere bilgi vermeliyiz.
- Bu tür olaylar sadece aileyi değil tüm toplumu ilgilendirir.
- Hem kadın cinayetlerine, hem işçi cinayetlerine, hem de çocuklara yönelik cinsel istismar vak'alarına karşı “**CRESPI ETKİSİ**”nden kurtulmalıyız.

Tablo 4

YANLIŞ	DOĞRU
Çocuklar cinsel istismarı hayal güçlerinin genişliği nedeniyle uydururlar.	Çocuklar cinsel istismar konusunda genellikle yalan söylemezler. İlk kural çocuğa inanmak olmalıdır.
Yaşanmış bir iki olay önemli değildir. Çocuklar olan biteni çabuk unuturlar.	Bir kez de olsa ya da tekrarlanan cinsel istismar, çocuğun ruhsal ve fiziksel sağlığı açısından ciddi derecede zarar vericidir.
Şu çocuklar potansiyel kurbanlardır: Olayı provoke eden çocuklar, şirin ve cazip kız çocukları, evden kaçan çocuklar, ihmal edilmiş çocuklar.	Kurbanlar her sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel gruptan gelen kız ve erkek çocuklar olabilir.
Parklar, genel tuvaletler, ıssız sokaklar, karanlık yerler, boş inşaat sahaları tehlikeli bölgelerdir.	Olayın olduğu yer genellikle ev, okul, ev ile okul arasındaki yol gibi çocuğun içinde bulunduğu yakın çevresidir.
İstismarcılar genellikle yaşlı ve yabancı erkekler ve sokaktaki serserilerdir	Olguların %80-95'inde fail 20-40 yaşları arasındaki, kurban tarafından tanınan evli ve çocuklu erkeklerdir.

Kaynak:

1. Polat, O. (2007) Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı, Cilt: I ve II, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çocuk İstismarının Yeni Mağdurları: Suriyeli Çocuklar¹

Cemre Erten Tatlı

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2016) çocuk istismarı tanımı: “Çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen, bir yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek uygulanan tüm davranışlar çocuğa kötü muameledir.” biçimindedir. Bu tanım ışığında Suriyeli çocukların istismara çok yönlü maruz kaldıkları söylenebilir.

Son zamanlarda sıklıkla karşımıza çıkan “çocukların cinsel istismarı” haberleri, bu vakaların artışına mı yoksa uzun zamandır var olan durumun görünür olmasına mı işaret ediyor kestirmek güç. Ancak kesin olan “Suriyeli Çocuklar” istismarın yeni mağdurları. Ülkelerindeki çatışmalar nedeniyle korunmasız kalan ve birçok olumsuzluk yaşayan bu çocuklar, Türkiye’ye yaklaşık beş yıldır sığınmacı olarak geliyor. Bakımlarından sorumlu olan yetişkinlerin de yeni bir yaşam kurma çabası bulunuyor ve yaşayacakları yer, maddi imkanlar gibi durumlar sağlanana kadar bir takım zorluklar yaşanıyor. Yeni geldikleri bir ülkede yaşamlarını kurmaya çalışırken, çevreyi izleme ya da kendileri koruma konularında zorluk yaşayarak istismarın mağduru olmaları olayın yönlerinden biri olabilir. Göz ardı edilmemesi gereken başka bir gerçek ise çocukların istismar konusunda her zaman ve her yerde risk altında oldukları (Milliyet, 2016).

Türkiye’de üç milyona yakın Suriyeli sığınmacı bulunuyor. Suriye’de beş yıldır devam eden iç savaş ve çatışmalardan kaçarak Türkiye’ye sığınan sığınmacılar kamplarda ve mahallelerde yaşıyor (UNHCR, 2016; UNICEF, 2015). Bir milyonu aşan sayıda Suriyeli çocuktan 450.000’i okula devam etmiyor, bu çocukların “kayıp nesil” olacağı konusunda ciddi uyarılar yapılıyor (UNICEF, 2015).

Göçmen ve sığınmacılarla yapılan çalışmalarda, travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarının daha yüksek oranlarda bulunduğu görülüyor. Özellikle kamplarda yaşayanlarda %50’yi aşan ruh sağlığı sorunları durumun ciddiyetini gösteriyor (Fazel & Stein, 2002; Quota, Punamäki & El Sarraj, 2003; Lustig et al. 2004; Fazel Wheeler & Danesh, 2005; Attanayake et al. 2009; Ekşi, 2002).

Suriye’de çatışma, bombalama, yakınlarının kaybı, temel gereksinimlerinin karşılanamaması, elektrik ve su olmaması gibi sorunlar yaşayan sığınmacıların büyük

¹Uzm. Psikolojik Danışman (AÜ Eğitim Psikolojisi Doktora Programı)

bir bölümü Türkiye’de temel gereksinimlerinin karşılandığı bir yaşama sahip. Ancak psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasından henüz uzaklar. Şuandaki en büyük sorunları “GÜVEN” ve “UYUM”.

Türkiye’de yaşayan Suriyeli Sığınmacı Çocuklar

Mart 2016 tarihinde, yazar tarafından, Suriyelilerin Ankara’da yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde yapılan gözlem ve görüşmelerin sağladığı bilgiler bu bölümde aktarılanların büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Türkiye’de yaşayan Suriyeli sığınmacı çocuklar, savaş ortamından kaçarak geldikleri yeni bir yaşamın içerisinde var olmaya çalışıyor. Bir kısmı için uyum sağlamak ve çocuk olduğunu hissederek yaşamak daha kolay. Aile bireylerinden en azından bir kısmı ile yaşayan, gelirleri bulunan ve okula devam eden çocuklar, uyum sorunlarını aşmaya çalışıyor. Ancak ailesinden kimse yanında olmayan ve/veya okula devam edemeyen çocuklar için aşılması gereken çok fazla zorluk bulunuyor.

Suriyeli çocuklar sığınmacı kamplarında ya da mahallelerde yaşıyorlar. Mahallelerde yaşayan çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan “Geçici Eğitim Merkezleri”nde ya da normal okullarda eğitim görüyor. Kamplarda yaşayanlar ise buralardaki eğitim merkezlerine devam ediyor. Devam ettikleri geçici eğitim merkezleri öğleden sonra Suriyeli çocukları kabul ediyor. Bu merkezdeki yönetici, öğretmen ve personel de Suriyeli ve ilkokuldan lise son sınıfa kadar öğrenci bulunuyor, ancak ilkokul dördüncü sınıftan sonra kız ve erkek öğrenciler ayrı merkezlerde eğitim görüyorlar. Kitaplar Suriye’den geliyor ve Arapça eğitimi sürdürüyorlar. Tüm bu süreçler Türkiye’ye uyumlarını, dil öğrenme ve kültüre alışma sürelerini uzatabilecek gibi görünüyor.

Yaşadıkları mahallede yoğun olarak Suriyeli sığınmacılar bulunuyor, önceden burada yaşayan halk büyük oranda başka yerlere taşınmış. Çocuklar yabancılarla iletişim kurma konusunda oldukça çekimser davranı-

yorlar. Okula kayıt yaptırmaya ya da kişisel bilgilerini verme gibi durumlarda ortak bir tavırları var, iletişim kurmuyorlar. “Bilgilerimizi alıp bizi sınır dışı edecekler” Türkçe bilen az sayıda öğrencinin dile getirdiği iletişim kurmama nedeni. Çocuklar kimseye güvenmiyor ve yeni hayatlarının da ellerinden alınacağından korkuyorlar. Zaten kapalı bir toplum olan Suriyeliler yeni bir ülkede çocukların kimseye güven duymamalarını büyük oranda destekliyor. Korku ve bastırma ile zaten zor olan uyum daha da zorlaşıyor. Mahallelerde yaşayan Suriyeli çocuklar yaşadıkları zorlukları; mahallede yaşayanlar tarafından dışlanma, kendi kültürlerinden uzaklaşmak zorunda kalma ancak yeni kültüre de ait hissetmeme ve dil bilmemeleri nedeniyle uyum sağlayamama olarak ifade ediyor.

Türkçe bilmemeleri ve yaşadıkları bu korkular nedeniyle, çocukların neler yaşadıklarına dair bilgi sahibi olmak oldukça güç. Konuşmaktan ve kişisel bilgilerini vermekten kaçınıyorlar. Ancak isim vermelerinin gerekmediği ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilecekleri koşullar sağlandığında, kimliklerinin kesinlikle kullanılmayacağına inandıklarında bazı bilgiler edinilebiliyor. Ortaokula devam eden kız öğrencilerin Türkiye’deki yaşamlarıyla ilgili değerlendirmelerinde mutsuzluk hakim. Çocukların çoğu, evde ve yaşadıkları mahallede kendilerini mutlu eden hiçbir şey olmadığını belirtiyor. Bazıları ise, savaş olmamasının, yiyecek ve elektrik gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasının kendilerini mutlu ettiğini söylüyor. Mutlu oldukları anlar ise arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte okulda geçirdikleri zamanlar.

Mahallelerde yaşayıp normal okullara devam eden çocuklar da farklı güçlüklerle karşı karşıya. Yaşına uygun sınıf düzeyine hiç Türkçe bilmeden kaydolun çocuklar uzun bir süre yalnızca beden bu sınıflarda bulunuyor ve kimseyle iletişim kuramıyor. Çocukların Türkçe öğ-

renmesi öğretmenlerine bırakılmış durumda. Bazı çocuklar öğretmen ve arkadaşlarının desteğiyle bir yıl içinde Türkçe öğrenip uyum sağlayabiliyor. Bazıları içine uyum zorlukları çok daha uzun sürüyor.

Suriyeli çocukların en fazla risk altında olanları ise sokakta ya da güvencesiz işyerlerinde çalıştırılanlar. Kayıt altına alınmayan ve yaşam koşulları bir çocuğa uygun olmayan bu çocukların yaşama ihtimalleri olan kötü muamele ve istismarı kontrol etmek mümkün görünmüyor.

Suriyeli Sığınmacı Çocuklar ve İstismar

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2016) çocuk istismarı tanımı: "Çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen, bir yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek uygulanan tüm davranışlar çocuğa kötü muameledir." biçimindedir. Bu tanım ışığında Suriyeli çocukların istismara çok yönlü maruz kaldıkları söylenebilir. Çatışmaların başlamasından sonra ülkelerinden kaçarak yeni bir yaşam kurmaya çalışırken yaşadıkları tüm süreçler istismar olarak değerlendirilebilir. Çatışmalara tanık olması, evlerinin yıkılması, yiyecek içecek sıkıntısı yaşanması, yakınlarının kaybı gibi travmatik yaşantıları sağlıklı biçimde atlatabilmeleri için profesyonel bir desteğe ihtiyaçları bulunuyor. Ancak travmatik durumlar ülkelerinde yaşadıkları ile sınırlı değil maalesef. Ev içinde büyükleri tarafından sistematik fiziksel şiddete maruz kaldığını belirten, cinsel tacize uğradığını ve bunun devam ettiğini söyleyen, eğitim hakkından yararlanamayıp çalıştırılan çocukların varlığı daha somut önlemler alınması gerektiğini gösteriyor (Evrensel, 2015; UNICEF, 2015).

Suriyeli çocuklara travmatik yaşantıları sorulduğunda ortaya çıkan en çarpıcı boyut cinsel istismar. Tacize uğradıklarını ve bunun sürdüğünü belirten çocuklar bu yaşantılarını kimse ile paylaşmıyor. Paylaşıyor olsalar bile kendilerine inanılmaması, suçlanmaları ya da ola-

yın üzerinin örtülmesi çok yüksek ihtimaller (Cemre E. TATLI, Kişisel Görüşme, Mart 2016).

Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde sokakta ya da koşulları çocuklara uygun olmayan işyerlerinde çalıştırılmaları da söz konusu. Çalışan çocukların büyük bir kısmı okula devam etmiyor. Mahalleyi tanıyan kişiler sokakta çalıştırılan çocukların cinsel sömürü için para karşılığı satılabildiğini ya da tacize uğrayabildiklerini söylüyor. Ancak bu durumla ilgili kimsenin resmi kurumlara bir başvurusu bulunmuyor.

Cinsel taciz olaylarının daha sistematik yaşandığı örnekler yakın zamanda basında yer almaya başladı. Sığınmacı kamplarında Suriyeli çocuklara tecavüz edilmesi bu örneklerden yalnızca bir tanesi. Son çıkan haberlerde, kampta yaşayan 30 çocuğun 3 ay boyunca cinsel istismara maruz kaldığı görülüyor (Birgün, 2016). Kabul edilmesi zor bir başka örnekse Suriyeli çocukların cinsel sömürü için para karşılığı satılması. Bu durum resmi makamlarca tespit edilmiş ve kesinleşmiş bulunuyor (Çocuğa Şiddeti Önliyoruz Platformu, 2016). Ancak henüz ortaya çıkmamış ve yaşanmakta olan istismar vakaları olduğunu tahmin etmek zor görünmüyor.

Sonuç olarak Suriyeli sığınmacı çocuklar ülkelerindeki yaşamlarının altüst olmasıyla başlayan, yeni yaşamlarındaki duygusal zorluklar, gördükleri fiziksel şiddet, uygun olmayan koşullarda çalıştırılmaları, erken yaşta evlendirilmeleri ve yaşadıkları cinsel istismar gibi durumlarla karşı karşıya bulunuyorlar.

Suriyeli Çocukların İstismardan Korunması

İstismar vakalarında genellikle istismara uğrayan çocukların tehditle korkutulması ve bu nedenle de istismarın ortaya çıkmaması sıklıkla görülen bir durum. Suriyeli çocukların yaşadığı her türlü istismar vakasında buna sığınmacı olmalarından kaynaklanan korkular ekleniyor. Ellerindeki sınırlı olanaklardan da mahrum kalacakları hatta sınır dışı edilerek çatışmaların sürdüğü ülke-

lerine dönmek zorunda kalacakları korkusuyla susmayı tercih edebiliyorlar. Sığınmacı kampında 30 çocuğun cinsel istismarı vakasında, ailelerden yalnızca 8 tanesi şikayetçi olmuş ve diğer aileler sığınmacı olmalarından kaynaklanan korkularını dile getirmişlerdir (Cemre E. TATLI, Kişisel Görüşme, Mart 2016).

İstismar durumunda nasıl bir yol izleneceğinin bilinmemesi de ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir çocuğun istismara uğradığından şüphelenilen ya da bunun belirlenebildiği durumlarda, durumu anlatan bir tutanakla birlikte en yakın karakola başvurulması gerekmektedir. Burada ifadesi alınan çocuk, Çocuk İzlem Merkezi'ne yönlendirilir. Ancak birçok istismar vakasının bildirilmediği bilinmektedir. Bu süreç Türkçe bilmeyen ve sığınmacı olduğu için korkuları bulan aileler için çok daha karmaşık ve zordur. Resmi kurumlara başvurdıklarında tercüman eşliğinde ifade verilmesi, çocuğun yönlendirildiği merkezlerde de tercüman eşliğinde tüm süreçlerin işletilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak yaşanan vakaların çok azının kayıt altına alınabildiği öngörülebilir. Devlet korumasında bulunan Suriyeli çocukların, çalıştırılmasının, erken yaşta evlendirilmesinin, cinsel sömürü için satılmasının ve her türlü istismara uğramalarının önüne geçilmeli, bu durumlardan birinin yaşandığı hallerde ise çocukların korunması adına ciddi tedbirler alınmalı ve destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bunun sağlanmasının ilk koşulunun çocukların okula devamlarının sağlanması olduğu düşünülmektedir. Okula devam sırasında Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenmeleri hem uyumlarını artıracak hem de ihtiyaçlarını karşılama konusunda destekleyici olacaktır. Her bireyin gelişiminde önemli olan sosyal ortamlar, kültür, sanat ve spor etkinlikleri sığınmacı çocuklar için de vazgeçilmezdir. Güvenli ortamlar oluşturulması ve istismar yaşandığı hallerde çocukların yakınlarında başvurabilecekleri yetkili ve kolay ulaşılabilir makamların yer alması önemli bir destek olabilir.

Bunun yanında çocukların istismardan korunmaları ve uyumlarının artırılması için ailelere yönelik destek programların hayata geçirilmesi, hem ailelerin desteklenmesi hem de çocuklar için olumlu bir ortam yaratılması adına önemlidir.

Kaynakça

- Attanayake V, McKay R, Joffres M, Singh S, Burkle Jr F, Mills E (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7920 children. *Medicine, Conflict and Survival* 25, 4–19. doi:10.1080/13623690802568913.
- Ekşi, A. (2002). Sığınmacı ve göçmenlerde psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 215-221.
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review. *The Lancet*, 365(9467), 1309-1314.
- Fazel M, Stein A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood* 87, 366–370. doi: 10.1136/ad.87.5.366.
- Lustig SI, Kia-Keating M, Knight WG, Geltman P, Ellis H, Kinzie H, Keane T, Saxe GN (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 43, 24–36. doi:10.1097/00004583-200401000-00012.
- Quota S, Punamäki RL, El Sarraj E. (2003). Prevalence and determinants of PTSD among Palestinian children exposed to military violence. *European Child and Adolescent Psychiatry* 12, 265–272. doi: 10.1007/s00787-003-0328-0.
- Evrensel Gazetesi, (2015). <https://www.evrensel.net/haber/261560/suriyeli-5-cocuktan-4u-okula-gidemiyor>. (11.08.2016 tarihinde ulaşılmıştır).
- UNICEF, 2015 https://www.unicef.org/suriye/Suriyeli_Cocuklar_UNICEF_Bilgi_Dokumani10_09_2015%201835-TR.pdf
- UNHCR, 2016 <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>.
- Birgün Gazetesi (2016). <http://www.birgun.net/haber-detay/nizip-multeci-kampi-nda-30-cocuga-tecavuz-edildi-112033.html> (10.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır).
- Çocuğa Şiddeti Önlüyoruz Platformu (2016). <http://www.cocugasiddetionluyoruz.net/289/turkiyede-suriyeli-cocuklar-cinsel-somuru-icin-satiliyor-buna-suskun-mu-kalacaksin.html> (10.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır).
- Milliyet Gazetesi (2016). <http://www.milliyet.com.tr/cocuktaki-ruhsal-ve-fizyolojik-pembelar-detay-cocuk-1816779/> (11.08.2016 tarihinde ulaşılmıştır).
- WHO (2016). <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/> (14.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır).