Eleştirel Pedagoji

Altı Aylık Politik Eğitim Dergisi

#80

Eylül 2026



María Lugones'te Oyunculuk
Eleştirel Otoetnografik Anlatı
Epistemik Adaletsizlik
Ücretli Öğretmenlik
Dönüştürücü Bir Öğretmenin Ardından
Kültür İşçiliği
Trans Bir Eğitimcinin Penceresinden
Dil Politikaları ve Sámi Dilleri
Yetişkin Göçmen Öğrenciler
Yeşil Boyamaya Karşı Ekopedagoji
Eleştirel Eğitim Kongreleri
Kapitalizm Kıskacında Çocukluk
Çocuk İşçiliği
Çocukluğun Ekonomi Politiği
Okul Dışına İtilme
Mekansal Şiddet
Çocuk Yoksulluğu
Şiddetin Pedagojisi
Otoriterleşme ve Genç Erkek Şiddeti
Dil Dedektifliği
Okulun Dili Kimin Dili?
Kız Çocuklarının Çocukluğu
Çocuk Koruma Politikaları
Çocuk Askerler
Yarınsızlıklık
Oyun Hakkı
Sessiz Faillik
Çocuk Katılımı
Antikapitalist Antifaşist Pedagoji
Odak: Depremden Sonra Eğitim
Vakıf Üniversitelerinde Emek
Büyük Öğretmen Yürüyüşü
Eleştirel Eğitim Belgeselciliği
Sarı Zarflar
Okul Tıraşı
Seyircinin Politik Özneye Dönüşümü
Yapay Zeka ve Eğitim
Eleştirel Hukuk

www.elestirelpedagoji.org

Eleştirel Pedagoji

Altı Aylık Politik Eğitim Dergisi

www.elestirelpedagoji.org

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Ünal Özmen

Eş Editörler
Yasemin Tezgiden-Cakcak
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Kurulu
Aslıhan Hancı
Birgül Ulutaş
Birol Algan
Ebru Eren
Nihan Soycan
Tolga Ulusoy
Zeynep Alica

Yayın Meclisi
Adnan Gümüş, Ahmet Utku Özensoy, Ali İlker Kurt, Ali İhsan Özdemir, Aydın Kaan Şenel, Berfin Yamaç, Beyza Karakuzu, Büşra Turan Taş, Çiğdem Fidan, Deniz Düzyol, Dicle Dilan Salman, Dilek Atik, Duygu Altınoluk, Eda Pınar, Emrah Çorbacıoğlu, Eser Ördem, Esra Can Gülsat, Etze Giousouf, Fatma Mızıkacı, Gizem Dündar, Gökhan Karaosmanoğlu, Gülizar Karahan Balya, Gülşah Aykaç, Gülşah Kalın, Halil Buyruk, Hülya Daran Deveci, Hüseyin Ozan Uyumlu, Ilgaz Çevik, Işık Sabırlı, İdil Eylül Durmaz, İrem Demirkaya, İrem Kılıçaslan, İrem Yumak, İsmail Efe Top, Mehmet Taki Yılmaz, Mehmet Toran, Melek Demirel, Mete Kurtoğlu, Muhammed Keser, Müge Olğun Baytaş, Naciye Aksoy, Nalan Aslan, Nazan Ebrar Kamcı, Özge Göçer, Özlem Yıldırım, Pervin Oya Taneri, Savaş İlhan, Seda Salihoğlu Günelsu, Selin Sarıgül, Selman Almış, Sevil Ak Çimenler, Songül Büyükköse, Songül Gün, Şükran Buse Tatar, Tuğçe Kılıç, Türkan Kaplan, Ünal Özmen, Yasemin Erdoğan Öztürk, Yelda Altunal Gürgen, Yeşer Torun, Yetkin Kasımlarlı, Zeinep Koumtzou, Zeynep Öksüz

Tasarım Ekibi
Web Tasarımı: İsmail Efe Top
Dizgi-Mizanpaj: Şükran Buse Tatar, Zeinep Koumtzou, Etze Giousouf, Selin Sarıgül, İrem Kılıçaslan, İrem Yumak
Kapak Görseli: Angel Guenz'in Refugees collage (2020) adlı çalışmasından esinlenilerek yapay zekâ ile oluşturulmuştur.

ISSN
2822-4698

İletişim
elestirelpedagojidergisi@gmail.com

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde yer alan tüm yazılar, görseller ve diğer materyaller CC BY-NC-SA 4.0 kapsamında lisanslıdır (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.tr). Dergideki yazıların, ticari amaç taşımayan başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir.



İÇİNDEKİLER

Dergiden

Sunuş 1

Eleştirel Pedagoji

María Lugones'te Oyunculuk ve Dünya Seyahati 6
Fulden İbrahimhakkıoğlu

Öğretmen Yetiştirme Alanında Eleştirel Otoetnografik Anlatı:
İki Öğretmen Eğitimcisinin Hikayesi 23
Ceren Kocaman, Bedrettin Yazan

İngilizce Hazırlık Programlarında Epistemik Adaletsizlik 38
Esra Can Gülsat, Gözde Dinçer

Olmayan (Uydurma) Bir İstihdam Modeli: Ücretli Öğretmenlik ve
Öğretmenlik Mesleğinin Ekonomi Politiği 48
M. Taki Yılmaz

Dönüştürücü Bir Öğretmenin Ardından: Jim Manley'i Anımsamak 67
Guy Senese/ Çeviri: Yasemin Tezgiden-Cakcak

Seyircilikten Kültür İşçiliğine 73
Deniz Sevig

Çalışma Hakkı Gasp Edilmiş Mücadeleci Trans Bir Eğitimcinin Penceresinden... 76
Zoe Lila

Güç İlişkilerinin Dil Politikaları Üzerindeki Etkisi: Sámi Dilleri Örneği
Üzerinden İnceleme 80
Beyza Karakuzu, Nazan Ebrar Kamcı

Her Öğrenci Eşittir, Ama Bazıları Daha Eşittir:
Yetişkin Göçmen Öğrenciler için Okuryazarlık ve İkinci Dil Eğitimi 88
Eda Yıldırımer

Sermayenin Gölgesinde "Sürdürülebilir" Olmak:
Yeşil Boyamaya Karşı Eko-Pedagoji 98
Rozerin Yaşa

Eleştirmek ve Bir Arada Kalmak:
XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Notlar 111
Işık Sabırlı, Selman Almış, Tolga Ulusoy

Aramızda Geçen Bir Konuşma Olarak II. Eleştirel Pedagoji Kongresi Hakkında Küçük Bir Değerlendirme Yazısı 118
Ş. Erhan Bağcı

Kavram: Kapitalizm Kıskacında Çocukluk

Kapitalizme Karşı Çocukları Savunalım! 128
Aslıhan Hancı, Zeynep Alica, Müge Olğun-Baytaş

Küresel Birikim Stratejisi Olarak Çocuk İşçiliği 134
Deniz Ali Yıldız

Makbul Yurttaştan Ucuz İşgücüne: Çocukluğun Ekonomi Politiği 147
Sevinç Koçak

Nereden Nereye? Çocukların Örtük Şekilde Okul Dışına İtilmelerinden Aleni Şekilde Mesleki Eğitim Merkezlerine (MESEM) Yönlendirilmelerine 162
Selman Almış

Okuldan Sanayiye, MESEM ve Eğitimin Mekânsal Şiddeti:
Coğrafya Kader Midir? 179
Dilan Kuyurtar

Eğitim Hakkının Maddi Zemini: Çocuk Yoksulluğu ve Evrensel Okul Yemeği 190
Önder Uçar

Şiddetin Pedagojisi: Okulda Şiddetin Üretimini Yeniden Düşünmek 202
Mahmut Karatay

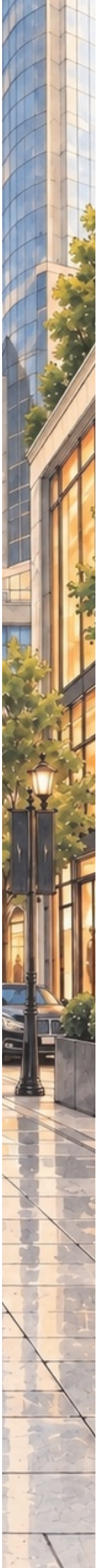
Neoliberal Yıkım, Otoriterleşme ve Kırılgan Narsistik Öznellikler:
Okullardaki Hedefsiz Genç Erkek Şiddeti Üzerine 224
Betül Yarar

Dil Dedektifliği ile Şiddetin Dilini Okumak:
Eleştirel Dil Farkındalığının Okul Saldırılarını Önleme Çabalarıyla İlişkisi 254
Gaye Çetin

Okulun Dili Kimin Dili? 264
Cemil Güneş

Kız Çocuklarının Çocukluğu: Eşitsizlik, Bakım Emeği ve Toplumsal Cinsiyet 274
Vahide Şevval Argunşah

Türkiye'de Çocukluk Deneyimi ve Çocuk Koruma Politikalarının Yapısal Sorunları 288
Özgür Başpınar Aktükün





Çocuk Askerler: Tarihi Arka Planı, Güncel Görünümleri ve Mücadele Yöntemleri 312
Hüseyin Ozan Uyumlu

Işıksız Tünel, Yarınsızlık ve Kuşatma 335
Gökçer Tahincioğlu

Oyunun Sonu mu? Değişen Dünya ve Çocuğun Oyun Hakkı Üzerine Eleştirel Bir Bakış 350
Gizem Alvan

Sessizlikte Ne Var? Sabahattin Ali'nin Ses Hikâyesi Üzerinden Çocukların Sessizliğini ve Sessiz Failliğini Yeniden Düşünmek 362
Müge Olğun Baytaş

Çocuğun Özneleşme Alanı Olarak Aile, Okul ve Toplumda Çocuk Katılımına Eleştirel Pedagojik Bir Bakış 375
Aslıhan Hancı

Çocukları Savunan Antikapitalist Antifaşist Bir Toplumsal Pedagoji Hareketi İçin Ön Düşünceler 395
Ş. Erhan Bağcı

Odak: Depremden Sonra Eğitim

Depremden Üç Yıl Sonra Hatay 409
Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı

Hatay'da Eğitim Adına Ne Yaşanıyor? Öğretmenlerle Görüşme 413
Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı

Depremden Sonra Çocukların Eğitimi Nasıl Sürüyor?: Velilerle Görüşme 425
Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı

Depremden Sonra Üniversiteli Olmak: Üniversite Öğrencileriyle Görüşme 432
Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı

Değerlendirme: Depremden Üç Yıl Sonra Eğitim Hakkının Gündelik Koşulları 440
Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı

Eleştirel Pedagoji ve Direniş

Yakınmadan Dayanışmaya: 2020'li Yıllarda Vakıf Üniversitelerinde Emek Mücadelesinin Seyri 446
Emir Aydoğan, Tahsin Mert Saygın

Kültür Sanat

Merhaba Ankara: Öğretmen Direnişinin Sınıfsal Kaydı 482
Nur Tuğçe Biga

"Amatör ve Eleştirel Eğitim Belgeselciliği Türkiye'de Yaygınlaşsın" Diyen Bir Çalışmadan Aktarımlar 486
Şirin Ural, Nazlı Somel

Sarı Zarflar Filmi Üzerine: Barış İmzacısı Nur Betül Çelik, Funda Başaran ve Emine Sevim ile Söyleşi 490
Tolga Ulusoy

Okul Tıraşı Üzerine 518
Gökçen Karaman

Ezilenlerin Tiyatrosu ve Eleştirel Pedagoji: Seyircinin Politik Özneye Dönüşümü 523
Gökhan Karaosmanoğlu

"Omelas'ı Bırakıp Gitmek mi Kalmak mı?" İkileminin Ötesi: Le Guin, Spivak, Freire ve hooks'la Sessizlik, Özgürleşme ve Dönüşüm Üzerine Hayalî Bir Sohbet 535
Ufuk Keleş

Felsefe

Yapay Zeka ve Eğitim İlişkisine Dair Felsefi Bir Değerlendirme 544
Gülizar Karahan Balya

Disiplinlerarası

Eleştirel Hukuk 562
Kasım Akbaş

Kitap

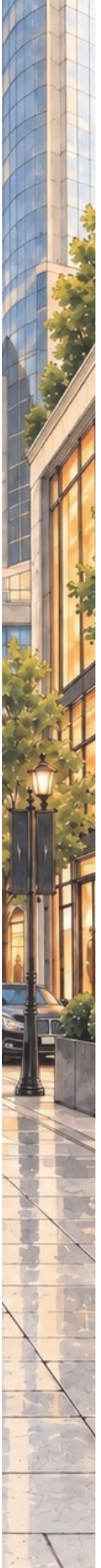
Marx ve Eğitim Üzerine 576
Ş. Erhan Bağcı

Bir Öğretmenin *Çocuk Düşmanlığı* Kitabıyla Diyaloğu 587
Zeynep Alica

Çeviriler

Sosyal Adalet için Tıp Eğitimi: Paulo Freire'yi Yeniden Düşünmek 593
Sayantani DasGupta, Alice Fornari, Kamini Geer, Louisa Hahn, Vanita Kumar, Hyun Joon Lee, Susan Rubin, Marji Gold / Çeviri: Ş. Erhan Bağcı

100 Yılın Ardından Antonio Gramsci'nin "Güney Sorunu" ve Akdeniz 603
Peter Mayo / Çeviri: Zeynep Mavituna



Merhaba…

Söz verdiğimiz süreyi geçirmeden yeni sayımızı, dergimizin 80. sayısını yayınlamayı başardık. Bu sayımızda da yazarlarımızın, yayın meclisi üyelerimizin, dizgi ve tasarım ekibindeki arkadaşlarımızın ve farklı yerlerde eleştirel pedagojiyi takip eden, destekleyen dostlarımızın emeği var. Hep birlikte neşeli, heyecanlı ve üretken bir dönem sonunda yeni sayımızı okurlarımızla buluşturuyoruz. Neşemiz birlikte üretiyor olmamızdan, dünyanın daha iyi bir yer olması için hep beraber çaba sarf etmemizden kaynaklanıyor. Birlikte anlamaya ve değiştirmeye çalışıyoruz. Yoksa neşe dediğimizde, her şeyden mutluluk çıkarmaya çalışan naif bir iyimserliği kastetmiyoruz, zira yaşadığımız dünya savaşların, felaketlerin, ekokırımların, toplumsal hiyerarşilerin, baskının ve sömürünün, şiddetin dünyası. Fakat biz de varız; neşemizin nedeni budur. Yazılarımız birlikte duruşumuzun, düşünmemizin, konuşmamızın, eylememizin ürünleridir.

Bu sayımızın ilk yazısında Fulden İbrahimhakkıoğlu, disiplin ve bilgi aktarımı odaklı geleneksel uygulamalar ile etkileşim ve eğlence odaklı eğitim arasındaki gerilimi tartışıyor ve María Lugones'in "oyunculuk" kavramını bu gerilim alanındaki üçüncü bir seçenek olarak ele alıyor. Ardından Ceren Kocaman ve Bedrettin Yazan, eleştirel araştırma paradigmasının türevlerinden biri olan eleştirel otoetnografik anlatı yönteminin, öğretmen eğitiminde olası kullanımlarını kendi deneyimleri üzerinden tartışıyor. Esra Can Gülsat ve Gözde Dinçer ise epistemik adaletsizliğin İngilizce hazırlık programlarında nasıl deneyimlendiğini ele alarak kavramsal ufkumuzu genişletmeyi öneriyor.

Neoliberal taaruzun kalıcı hasarlar bıraktığı öğretmenlikle ilgili yazılarımız bu sayımızda da var. M. Taki Yılmaz, ücretli öğretmenlik gibi aslında hukuki altyapısı bile olmayan bir öğretmenlik formunun açmazlarını tartışırken, neoliberal eğitim projesinin bundan sonra farklı alanlarda daha sıklıkla karşılaşmamız muhtemel yeni versiyonu olan taşeronlaştırmayı, personel teminine yönelik bir ihale ilanı üzerinden değerlendiriyor. Öğretmenlik mesleği üzerindeki tüm yozlaştırıcı

etkilere rağmen iyi öğretmenlerin halen var olduklarını gösteren üç yazımız geliyor bundan sonra. Guy Senese'nin, yakın zamanda hayata gözlerini yuman öğretmen arkadaşı Jim Manley anısına yazdıkları bize eleştirel bir öğretmen profilinin farklı yönlerini gösteriyor. Deniz Sevig, yeni mezun bir öğretmen olarak, bizimle mezuniyet töreni konuşmasını paylaşıyor ve bir taraftan öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlara işaret ederken diğer taraftan da eleştirel pedagoji çerçevesinden kendisine ve mesleğine bakabilen yeni öğretmenlerin halen var olabildiğini gösteriyor. Geçtiğimiz eğitim döneminde çalışma hakkı gasp edilmiş olan trans eğitimci Zoe Lila ise hem içinden geçtiği zorlu dönemdeki deneyimlerini hem de bu sürece ilişkin değerlendirmelerini bizimle paylaşarak LGBTİ+ öğretmenlerin uğradığı baskıları görünür hale getiriyor ve benzer durumlarda direnmenin olanaklarına işaret ediyor.

Eleştirel pedagojinin önemli bir diğer alanı olan dil ve eğitim politikaları ile ilgili de iki yazımız var. Beyza Karakuzu ve Nazan Ebrar Kamcı, diller arası hiyerarşilerin politika aracılığıyla nasıl kurulduğunu ve bir güç mücadelesi olarak asimilasyon pratiklerini Sámi dilleri üzerinden ele alıyor. Eda Yıldırımer ise ABD'de okuma yazma bilmeyen göçmenlere uygulanmakta olan ikinci dil olarak İngilizce eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmesinde eleştirel pedagoji ve yetişkin eğitimi ilkeleri bakımından pek çok sorun alanını açığa çıkartıyor.

Kapitalizmin, kendi ürünü olan ekolojik krizden de çıkar sağlamaya çalışmasını ifade eden "yeşil boyama" kavramının üniversitelerin yeşil kampüs programlarında nasıl boy verdiğini gösterdiği ve tartıştığı yazısında Rozerin Yaşa, arka planda işleyen "kalite" söyleminin bu bağlamda nasıl bir işlevi olduğunu gözler önüne seriyor.

Bildiğiniz üzere bu yıl Türkiye'de yine iki farklı eleştirel eğitim kongresi düzenlendi. Bir yönüyle zenginlik olarak okunabilecek bu durumda, iki kongreyle de dergimizin organik bir bağı yoktu ama aynı konu alanında hareket ediyor olmamız nedeniyle iki toplantıyla da ilgilendik, takip ettik ve yayın meclisimizden her iki kongreye de katılan arkadaşlarımız oldu. Okuyacağınız kongre değerlendirmeleri bu kongrelerin katılımcıları tarafından yazıldı. Her iki kongrenin de oldukça güçlü ve anlamlı yönleri olmakla birlikte daha iyi tasarlanabilecek yönlerinin de var olduğunu tartışmaya çalıştık. Bunu yapmaktaki amacımız daha güçlü eleştirel pedagoji kongreleri için görüş oluşturmaktır. Kongreler ve eleştirel pedagoji toplantılarının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusundaki tartışmalarımıza devam etmemiz gerekiyor.

Bu sayımız yeni okul dönemiyle birlikte çıkıyor. Ülkemizde yeni okul dönemleri hep yeni sorun dönemleridir. Bu yıla da yeni bir silahlı okul saldırısı ile başladık. Geçtiğimiz yıl yaşanan olayların yarattığı kaotik tartışma sürecinde eleştirel pedagojinin çocukların içine bırakıldıkları şiddet ortamına nasıl yaklaşması gerektiği hakkında yaptığımız çalışmalardan bir dosya hazırladık bu sayımızda: Kapitalizmin Kıskacında Çocukluk. Dosyamızda yer alan metinler, çocukların içerisinde bulunduğu şiddet sarmalını birbirini tamamlayan özgül alanlar üzerinden düşünmeye ve tartışmaya davet ediyor okurlarımızı. İlk olarak,

çocukluğun sermaye birikim süreçlerine nasıl doğrudan dahil edildiğini ve ucuz işgücü havuzuna dönüştürülmesini ele alan Deniz Ali Yıldız, çocuk işçiliğinin yerel bir anomali olmadığını "Küresel Birikim Stratejisi Olarak Çocuk İşçiliği" yazısıyla irdeliyor. Aynı sorunu ekonomi-politik bir eksende tartışan Sevinç Koçak, "Makbul Yurttaştan Ucuz İşgücüne: Çocukluğun Ekonomi Politiği" başlıklı yazısıyla piyasanın çocukluk tahayyülünü sorguluyor. Bu sömürünün Türkiye'deki en somut ve kurumsal ayağı olan mesleki eğitim politikalarını ise iki önemli metin tamamlıyor: Selman Almış, "Nereden Nereye? Çocukların Örtük Şekilde Okul Dışına İtilmelerinden Aleni Şekilde Mesleki Eğitim Merkezlerine (MESEM) Yönlendirilmelerine" yazısıyla sürecin kurumsal ve sınıfsal rotasını ortaya koyarken; Dilan Kuyurtar, "Okuldan Sanayiye, MESEM ve Eğitimin Mekânsal Şiddeti: Coğrafya Kader Midir?" sorusu eşliğinde emeğin ve eğitimin MESEM'ler üzerinden üretilen mekânsal şiddetine odaklanıyor. Eğitimin en temel maddi zeminini ve yaşam hakkını tartışan Önder Uçar ise "Eğitim Hakkının Maddi Zemini: Çocuk Yoksulluğu ve Evrensel Okul Yemeği" yazısıyla yoksulluğun ve beslenme krizinin sınıfsal ve kamusal boyutunu masaya yatırıyor.

Sermayenin ve devletin kurumsal aygıtlarının çocukluk üzerindeki tahakkümü yalnızca emek sömürüsüyle sınırlı değil; okul ve toplumsal yaşamın kendisi de şiddetin üretildiği mekânlar haline geliyor. Mahmut Karatay, "Şiddetin Pedagojisi: Okulda Şiddetin Üretimini Yeniden Düşünmek" ile okulun şiddet üreten yapısal mantığını çözümlerken; Betül Yarar, "Neoliberal Yıkım, Otoriterleşme ve Kırılgan Narsistik Öznellikler: Okullardaki Hedefsiz Genç Erkek Şiddeti Üzerine" başlıklı yazısında neoliberalizm ve toplumsal cinsiyetli şiddet arasındaki ilişkiyi bütünleşik bir psiko-politik çerçeveden ele alıyor. Bu şiddetin dilsel ve sembolik boyutunu ise Gaye Çetin, "Dil Dedektifliği ile Şiddetin Dilini Okumak: Eleştirel Dil Farkındalığının Okul Saldırılarını Önleme Çabalarıyla İlişkisi" yazısıyla görünür kılıyor. Eğitim sistemimizin ürettiği yapısal şiddetin önemli bir unsuru olarak resmi dil politikaları ve Türkiye'nin göz ardı edilmesi imkansız büyüklükteki toplumsal kesimlerinin anadillerinin eğitimden dışlanması sorununu sorgulayan Cemil Güneş, Kürtçenin eğitim dili olmamasının yarattığı eşitsizlikleri sorunsallaştırarak ev ile okul dili arasındaki uyumsuzluğun çocukların anlama, kendini ifade etme ve okuryazarlık geliştirme süreçlerinde güçlük yarattığının altını çiziyor.

Buna paralel olarak, şiddetin cinsiyetlendirilmiş ve kurumsal boyutları dosyamızın bir diğer önemli eksenini oluşturuyor. Vahide Şevval Argunşah, "Kız Çocuklarının Çocukluğu: Eşitsizlik, Bakım Emeği ve Toplumsal Cinsiyet" başlıklı çalışmasında patriyarka ve kapitalizm kıskacında kız çocuklarına yüklenen görünmez bakım emeğini tartışırken; Özgür Başpınar Aktükün, "Türkiye'de Çocukluk Deneyimi ve Çocuk Koruma Politikalarının Yapısal Sorunları" üzerinden devletin koruma politikalarındaki yapısal zaafları gözler önüne seriyor. Çocukluğun maruz kaldığı en uç ve militarist tahribat biçimlerini ise Hüseyin Ozan Uyumlu, "Çocuk Askerler: Tarihî Arka Planı, Güncel Görünümleri ve Mücadele Yöntemleri" yazısıyla tartışmaya açıyor. Çocukluğun başka bir görünmeyen yüzünü ise Gökçer Tahincioğlu "Işıksız Tünel, Yarınsızlık ve Kuşatma" yazısında

ele alarak çocukluğa ve gençliğe dayatılan geleceksizliğin panoramik bir resmini çiziyor.

Ancak dosyamız, çocukları yalnızca şidddete maruz kalan edilgen nesneler olarak görmeyi reddediyor ve şu soruyu önemsiyor: Tüm bu kuşatmanın içinde çocukluğun kendisi, çocuğun oyun hakkı ve özneleşme imkânları nasıl dönüştürülüyor? Gizem Alvan, "Oyunun Sonu mu? Değişen Dünya ve Çocuğun Oyun Hakkı Üzerine Eleştirel Bir Bakış" ile piyasalaşan ve metalaşan yaşamda çocuğun en temel ontolojik hakkı olan oyunun gasp ediliş sürecini tartışıyor. Müge Olğun Baytaş, "Sessizlikte Ne Var? Sabahattin Ali'nin Ses Hikâyesi Üzerinden Çocukların Sessizliğini ve Sessiz Failliğini Yeniden Düşünmek" ile edebiyat ve pedagojinin kesişiminde çocukların geri çekilmelerini ve sessizliklerini bir direniş ve faillik biçimi olarak yeniden okuyor. Aslıhan Hancı ise faillikten özne olmaya giden yolda, "Çocuğun Özneleşme Alanı Olarak Aile, Okul ve Toplumda Çocuk Katılımına Eleştirel Pedagojik Bir Bakış" başlıklı yazısıyla çocuğun aile, okul ve toplumsal yaşamda söz, yetki ve karar süreçlerine katılımının özgürleştirici olanaklarını ve özneleşme süreçlerini demokratik ve eleştirel eğitim ilkeleri çerçevesinde irdeliyor. Nihayetinde tüm bu tartışmaları politik bir hatta bağlayan Ş. Erhan Bağcı, "Çocukları Savunan Antikapitalist Antifaşist Bir Toplumsal Pedagoji Hareketi İçin Ön Düşünceler" metniyle, yaşanan kıyıma karşı nasıl bir mücadele hattı ve toplumsal pedagoji hareketi örülmesi gerektiğine dair somut bir çağrı ve yol haritası sunuyor.

Kavram dosyamızın ardından her zamanki gibi Odak dosyamız var. Bu sayıdaki Odak dosyamızın konusu "Depremden Sonra Eğitim". Birgül Ulutaş ve Aslıhan Hancı'nın, Hatay'daki öğretmen, veli ve üniversite öğrencileriyle yaptığı görüşmeler depremden sonra geçici olarak sunulan çözümlerin uzadığını, eğitime erişimden, ders sürelerinin kısalığına, barınma güçlüklerinden psikososyal destek yoksunluğuna kadar birçok alanda güçlüklerin yaşanmaya devam ettiğini, varolan eşitsizliklerin derinleşerek sürdüğünü gösteriyor.

Bu sayımızdaki direniş yazımız vakıf üniversitelerinden. Genç akademisyenler Emir Aydoğan ve Tahsin Mert Saygın 2020'li yıllarda, özel üniversitelerdeki güvencesiz çalışma koşulları altında emeklerinin karşılığını almaksızın tek başlarına hayatta kalmaya çalışan akademisyenlerin adım adım büyüttükleri ve bugün Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi çatısı altında devam eden mücadelelerinin hikayesini anlatıyor bize. Son dönemde Türkiye'de sınıf mücadelesinin en önde gelen dinamiklerinden olan özel sektör eğitimcilerinin sendikalaşma süreçlerinin üniversite ayağının nasıl geliştiğini içeriden aktarıyorlar.

Direniş yazımızın hemen ardından gelen kültür sanat yazılarımızın ilki de aynı süreci, yine mücadelenin içinden çekilen bir belgesel filmle anlatan Nur Tuğçe Biga'dan. Biga, kendisinin de bir parçası olduğu Öğretmen Sendikası'nın geçtiğimiz yıl yaptığı Ankara yürüyüşü içinde çektiği "*Merhaba Ankara: Büyük Öğretmen Yürüyüşü*" belgeselinin düşünsel ve pratik arka planını yazısında okurlarımızla paylaşıyor.

Bu sayımızda bir belgesel film yazımız daha var. Şirin Ural ve Nazlı Somel, çektikleri amatör belgesel olan "*Cumhuriyet'in Liseleri. Bir Kayıp Hikayesi. Bergama*"yı anlattıkları yazılarıyla hepimizi eleştirel eğitim belgeselciliğine davet ediyor.

Belgesel filmlerini kaleme alan yazarlarımızın ardından bu sayıda iki önemli film tartışmasına yer veriyoruz. İlki, Tolga Ulusoy'un KHK ile üniversiteden uzaklaştırılan akademisyenleri konu alan *Sarı Zarflar* filmi üzerine, benzer deneyimleri yaşamış olan Nur Betül Çelik, Funda Başaran ve Emine Sevim ile gerçekleştirilen kapsamlı bir söyleşi. Ardından ise Gökçen Karaman'ın *Okul Tıraşı* üzerine yazdığı değerlendirme geliyor. Bu film, dergimizin bu sayısında ayrıntılı biçimde ele aldığımız okulun çocuklar üzerinde uyguladığı yapısal şiddet deneyimlerine odaklanıyor.

Peşinden, Gökhan Karaosmanoğlu'nun Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi ile Augusto Boal'ın tiyatro yaklaşımı arasındaki güçlü düşünsel sürekliliği, MESEM kapsamında tamirhanede çalışan lise öğrencisinin yaşadıklarını konu alan bir forum tiyatro örneği üzerinden tartıştığı yazısı geliyor. Eleştirel pedagojiyi kültür ve sanat bağlamında ele aldığımız bu kategorimizde son olarak, Ufuk Keleş "*Omelas'ı Bırakıp Gitmek mi Kalmak mı?*" başlıklı kurgusal anlatısında Freire, Spivak, bell hooks ve Ursula K. Le Guin'i, Le Guin'in *Omelas'ı Bırakıp Gidenler* adlı kısa hikâyesi üzerine hayali bir diyaloğa davet ediyor. Böylece bu sayımız, hem belgesel hem kurmaca üretimlerin kesiştiği noktada, eğitimin ve toplumsal yaşamın farklı yüzlerini tartışmaya açmayı amaçlıyor.

Gülizar Karahan Balya, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımını sunduğu olanakları ve beraberinde getirdiği riskleri felsefi ve etik açıdan inceliyor. Kasım Akbaş ise mevcut hukuk teorilerinin ve pratiklerinin ötesine geçen dönüştürücü bir yaklaşım için eleştirel hukuk çalışmalarına bakarak eleştirel kuramın eğitim alanı dışındaki yaklaşımları hakkında ufkumuzu genişletiyor.

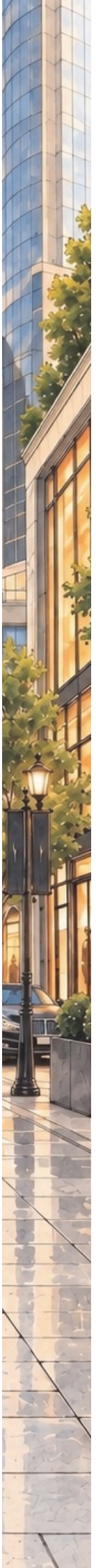
Kitap tartışmalarımızı da unutmadık bu sayıda. *Marx Eğitim Üzerine* adlı kitabı tanıtan Ş. Erhan Bağcı, aynı zamanda kitabın çevirmeni Fevziye Sayılan ile hem kitap hem de Türkiye'de eleştirel eğitim ve okul etnografileri üzerine bir söyleşi gerçekleştirdi. Zeynep Alica ise *Çocuk Düşmanlığı* kitabı hakkındaki yazısında aynı zamanda kitabın bir öğretmen olarak kendisi üzerinde bıraktığı soru işaretlerini yazdı.

Bu sayımızı yine iki çeviri ile kapattık. İlki eleştirel tıp eğitimi hakkında; Freire'nin yönteminin bu alanda nasıl bir karşılığı olabileceğini tartışıyor. İkincisi ise Gramsci'nin, İtalya'daki "Güney Sorunu"na yaklaşımını ele alırken, etnik farklılıkların sınıfsal niteliklerinin tarihsel olarak nasıl inşa edildiğine bakıyor ve buradan nasıl bir kültürel ve eğitsel mücadele üretilebileceğine ilişkin önermeler geliştiriyor.

İyi okumalar…



ELEŞTİREL PEDAGOJİ



María Lugones'te Oyunculuk ve Dünya Seyahati

Fulden İbrahimhakkıoğlu[1]

Kendi eğitim-öğretim hayatıma dönüp baktığımda, iki zıt yönelim arasında gelgitlere tanıklık ettiğimi fark ediyorum. İlk yönelim, geleneksel anlamda eğitimin ciddiyet, disiplin ve uzmanlaşma gerektirme üzerinden kurgulanışı ve bu anlamda performansın standart bir biçimde ölçülebilir olması. Bazı önemli istisnaları olmakla beraber, Türkiye'deki öğrencilik hayatımda çoğunlukla bu türden bir eğitim deneyimledim. Doktora yapmak için ABD'ye gittiğimde ise karşıma bambaşka bir eğitim modeli çıktı. Bu yalnızca ders aldığım kişilerde gözlemlemekle kalmadığım, aynı zamanda pedagoji seminerlerinde de uygulamamız sık sık öğütlenen bir yöntemdi. Odaklanma sorununun gitgide arttığı, her şeyin hızlıca tüketilebilir hale geldiği bugünlerde, liseden aşina olduğum asık suratlı eğitimciler ve kasvetli duvarlar arasında hiçbir merak ya da sorguya mahal vermeksizin bilginin doğrudan aktarımı modeliyle taban tabana zıt bir şekilde, bize eğitimcilerin aslında bir tür "eğlendiriciler" olduğu, öğrencilerin ilgisini çekmek için elimizden geleni ardımıza koymamamız gerektiğini, sınıfın bir eğlence yeri olduğunu ve oyunlarla ve sürekli etkileşimli etkinliklerle bir öğretim deneyimi sunmamız gerektiğini söylüyorlardı ve üstelik bunu yetişkinlere verdiğimiz lisans eğitimi için söylüyorlardı. Başta diğer modele nazaran çok daha dinamik olması bakımından önümde yepyeni ufuklar açmış olsa da sonradan bu yönelimde de ciddi eksiklikler olduğunu fark ettim. Bazen eğitimci yerine kendimi neredeyse bir motivasyon konuşmacısı ya da stand-up komedyen pozisyonunda buluyor, derse katılmak istemeyen öğrencileri angaje etmek için türlü oyunlar ve şaklabanlıklar yapıyor, hem kendimi hem de bazen bu şekilde yer almak istemedikleri bir şeyin içine sürüklenmekten sıkılan öğrencileri gereksiz yere yoruyordum.

Bu iki model arasındaki gerilim üzerine düşünürken, Arjantin kökenli feminist filozof María Lugones'in oyunculuk [*playfulness*] kavramının ikisinden de farklı, üçüncü bir imkân sunduğunu görüyorum. Lugones için oyunculuk ne basitçe

[1] fulden@metu.edu.tr

eğlenmekle ne de belirli kurallara bağlı oyun etkinlikleriyle özdeşleştirilebilir. Aksine oyunculuk, kişinin kendisini ve başkalarını farklı şekillerde deneyimlemeye açık olduğu, kesinlik ve kontrol arzusunu geçici olarak askıya alabildiği, merak, yaratıcılık ve dönüşüme alan açan bir ilişki kurma biçimidir. Dersleri bir eğlence alanı olarak görmenin ötesinde, Lugones'in oyunculuk kavramının bilgi ve bilgi üretimine yönelimimiz açısından önemli sonuçları ve eğitim anlayışına dair sunduğu taze imkânlar vardır. Lugones oyunculuğu "dünya seyahati" adını verdiği kavram için elzem bulur. Dünya seyahati Lugones'in kullandığı anlamda farklı sosyal konumlarda bulunan bireylerin birbirlerini anlamak ve hissetmek için birbirlerinin "dünyasına" seyahat etmesidir. Bu seyahat salt fiziksel bir seyahat değil, içinde bulunduğumuz hakikat rejiminden[2] bir süreliğine çıkıp başka bir hakikat rejiminin içine girerek o dünyanın nasıl işlediğini deneyimlemeyi içerdiğinden, epistemik (ve farklı oluşların kendisini deneyimlemeyi içerdiğinden ontolojik) bir seyahattir. Bu yeni dünyada "turist" olmak, Melanie Bowman'ın (2020) deyimiyle "epistemik turizm," Lugones'in anlamıyla "sevgi dolu" [*loving*] bir dünya seyahati değildir, aksine "küstah" [*arrogant*] bir yaklaşımdır. Bu türden bir turistlik kendi ayrıcalıklarının farkına varmaksızın kendinden farklı olanı egzotize edip sadece kendine menfaat sağlayacak kısımlarını almayı içerir.[3] Burada Lugones, Marilyn Frye'ın sevgi dolu algı-küstah algı arasında yaptığı ayrımı kullanır ve kendi annesini uzun süre boyunca küstah bir şekilde görmüş olduğunu fark eder. Bu farkındalık, Lugones'i farklı kadınların birbirlerinin dünyasına nasıl seyahat edebileceği hakkında daha derinlikli düşünmeye iter: Birbirini ben-merkezci ya da kibirli bir yerden değil, oyuncu, sevgi dolu, merhametli ve anlamaya açık bir yerden deneyimlemek Lugonesçi anlamda dünya seyahatinin tanımlayıcı özelliklerindendir.

Eğitimin salt bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda farklı deneyimlerle, dünyalarla, yaşam biçimleriyle karşılaşma süreci olduğunu düşündüğümüzde, böylesi karşılaşmaların dönüştürücü olabilmesinin yalnızca bilişsel açıklığı değil, belirsizliğe tahammül edebilmeyi, hata yapmayı göze almayı, kişinin kendi konumunu sorgulayabilmesini ve başkalarına güven duymayı da gerektirdiğini söyleyebiliriz. Lugones, oyunculuk kavramını bu niteliklerle bağdaştırır. Bu

[2] Hakikat rejimi Lugones'in değil, Michel Foucault'nun kullandığı bir kavram. Foucault bu kavramla, belirli tarihsel ve toplumsal bağlamlarda hangi bilgi biçimlerinin "doğru" olarak kabul edildiğini, bu doğruların hangi kurumlar, pratikler ve iktidar ilişkileri tarafından üretildiğini ve dolaşıma sokulduğunu ifade eder. Lugones bu terimi kullanmasa da onun "dünya" kavramını yalnızca fiziksel ya da kültürel bir çevreyi değil, belirli anlamlandırma biçimlerini, öznellik konumlarını ve yaşanan gerçekliği kuran normatif-epistemik düzenleri ifade edecek şekilde kullandığını düşündüğüm için burada hakikat rejimi kavramını açıklayıcı bir araç olarak kullanmayı uygun gördüm.

[3] Mariana Ortega (2009) bu durumu "sevgiyle ve bilerek cahil olmak" [*being lovingly, knowingly ignorant*] olarak adlandırır. Ortega'ya göre, Küresel Kuzey'deki bazı beyaz feminist akademisyenlerin renkli kadınların yazınını angaje etmeleri, kendi dünya görüşlerini temelden sarsacak bir karşılaşma olasılığına mahal vermeksizin, kendi akademik meşruiyetlerini külliyatta güncel kılma çabaları sonucu entelektüel repertuarlarına dahil etmeleriyle gerçekleşir. Bu anlamda söz konusu akademisyenler, Lugonesçi anlamda bir dünya seyahati gerçekleştirmekten ziyade bu dünyalarda ayrıcalıklı birer turist olarak kalırlar.

yazıda ilk olarak Lugones'in düşüncesinin temel yapı taşlarını oluşturan "dünyalar", "sevgi dolu algı" ve "dünya-seyahati" nosyonlarını serimleyip, oyunculuğun bu kavramsal dünya içerisindeki yerini tartışıyorum. Sonrasında da oyunculuğun eğitim ortamlarında yalnızca daha eğlenceli etkinlikler tasarlamanın ötesinde, farklılıkla ilişki kurmayı mümkün kılan pedagojik bir yönelim olarak nasıl düşünülebileceğini değerlendiriyorum. Temel iddiam, pedagoji ile ilişkisi bakımından ele alındığında, Lugonesçi anlamda oyunculuğun basit bir öğretim tekniğine indirgenemeyeceği ve öğrenme süreçlerinde açıklığı, merakı, cesareti ve karşılıklı dönüşümü besleyen etik-politik bir tutum olarak anlaşılması gerektiğidir.

Lugones'in Dünya Seyahatleri

Lugones metnine bu yazının hayatının iki bölümünü birbirine ördüğünü belirterek başlar: "Birinin kızı olarak bilinçlenmem ve bir renkli kadın olarak bilinçlenmem bu örgüyü mümkün kıldı" (2003: 77).[4] Bu örgü, Lugones'e göre, çoğulcu bir feminizmin olasılığını ve karmaşıklığını ortaya koyar, yani kendi deyimiyle "her birimizin içinde ve aramızda var olan çokluğu zenginlik olarak ve feminist ontoloji ve epistemolojinin merkezinde yer alan bir unsur olarak onaylayan bir feminizm" (2003: 77). Beyaz/Anglo bir kültürde yaşayan "dışarıdakiler" [*outsiders*], yaşamın onlara yabancı olan inşası ile kendilerini görece daha "evinde" hissettikleri inşalar arasında geçiş yapmak için gerekli olan esnekliği kazanırlar, ki bu esneklik dışarıdakiler için tahakkümün işleyiş mekanizmaları tarafından zaruri kılınmıştır. Ama Lugones, bu esnekliğin aynı zamanda dışarıdakiler ya da ana akım kültür içerisinde kendini rahat bir konumda bulanlar tarafından bir direniş örneği olarak da uygulanabileceğini söyler. Bu noktada "dünya" seyahatini bir direniş egzersizi olarak sunar ve bu egzersizin oyuncu olarak tasvir ettiği bir tutumla harekete geçirilmesini önerir. Lugones'e göre ABD'deki renkli kadınlar birbirlerini sevmeyi birbirlerinin "dünyasına" seyahat ederek öğrenir. Dahası, Lugones beyaz olmayan, Latinx, Siyah, Asya, Orta Doğu kökenli kadınları ifade etmek için kullanılan "renkli kadınlar" teriminin kendisinin "dünya" seyahati vasıtasıyla mümkün kılınan "derin bir anlamanın koalisyonu" olduğunu iddia eder (2003: 78).

Frye'ın sevgi ve kibir ayrımını kullanarak Lugones şöyle yazar: "Başkalarını kibirli bir şekilde algılamayı veya onları yalnızca kibirli algının ürünleri olarak görmeyi öğrenip bu şekilde algılamaya devam ettiğimiz ölçüde, onlarla özdeşleşmekte–onları sevmekte–çuvallarız" (2003: 78). Lugones, çocukluğunda kendisine kibirli bakmanın öğretildiğini ve aynı zamanda kendini kibirli bakışın nesnesi konumunda bulduğunu söyler. Frye'ın anlatısında kibirli algı, patriyarkal düzen içerisinde erkeklerin kadınlara uyguladığı adaletsiz bir uygulama olarak karşımıza çıkar. Lugones bu kavramı genişletir ve kibirli algının tek failinin Beyaz/Anglo erkekler olamayacağını, kadınların da birbirine sık sık bu

[4] Metin boyunca yaptığım tüm alıntıların çevirileri bana aittir.

perspektiften bakabildiğini ifade eder. Arjantin'de büyürken farkına vardığı bir gerçek olarak şunları yazar: "Bana göre [orada] hem erkekler hem de kadınlar kibirli algının kurbanıydı ve bu kibirli algı, tüm kadınların ve çoğu erkeğin ruhunu kırmak için sistematik olarak organize edilmişti" (2003: 79). Bu noktada, Lugones için, sevmekte çuvallamanın iki örneği kesişir: Lugones'in annesini sevmekte çuvallaması ve beyaz/Anglo kadınların tüm kadınları ırksal ve kültürel sınırların ötesinde sevememesi. "Kibirli bir biçimde algılamayı öğrenmek," Lugones'e göre, "hem Birleşik Devletler'de hem de Arjantin'de belirli bir sınıfa mensup bir kadın olmayı öğrenmenin bir parçasıdır; Birleşik Devletler'de beyaz/Anglo bir kadın olmayı öğrenmenin de bir parçasıdır; ve her iki yerde de kadın olmayı öğrenmenin bir parçasıdır: Kibirli algının hem faili hem de nesnesi olmayı öğrenmek" (2003: 80). Annesini bir hizmetçi olarak gördüğü ölçüde sevmeyi beceremeyen Lugones'in bu çuvallayışı, kendinden aşağı gördükleri kadınları sevemeyen kadınların çuvallayışıyla aynı kaynağı paylaşır. Kibirli algı altında kurulan bir ilişkide, karşıdaki kişinin öznelliği görünmez hâle geldiği ölçüde, onu istismar etmek de mümkün hâle gelir. Sevgi dolu algı ise tam tersine, karşımızdakini kendisi olarak görebilmeyi ve onunla özdeşleşebilmeyi mümkün kılar. Burada söz konusu olan özdeşleşme, karşısındaki kişiyle aynılaşmak ya da basitçe onun yerine kendini koymak değildir. Yani Lugones'in annesini sevememesinin nedeni annesi *olamaması* değil—ki bu talep, Sonia Kruks'un (2001) belirttiği gibi çürük [*untenable*] bir metafizik içerir—, onun dünyasını kendi iç mantığı içerisinde görememesidir. Dolayısıyla özdeşleşme, farklılığı ortadan kaldıran bir aynılık ilişkisini değil, farklılık sürerken kurulan derin bir ilişkiselliği ifade eder. Bu, başkasını kendisinin bir uzantısı hâline getirmeden, onun öznelliğini tanıyabilmektir.[5] Farklı bir deyişle, başkasıyla özdeşleşmek, onun deneyimini sahiplenmek anlamına gelmez. Aksine, Lugones için sevgi dolu algı ancak farklılıkları inkâr etmeden mümkündür. Dolayısıyla dünya seyahati, "Ben de senin gibiyim" demenin değil, "Senin dünyan benimkinden farklı ve bu farklılık beni dönüştürebilir" diyebilmenin pratiğidir. Burada Lugones'in altını çizdiği önemli nokta, sevmekteki bu çuvallama özünde bir özdeşleşme sorunu iken, aslında bu kibirli algının eksik bıraktığı tek kişinin algının nesnesi değil, aynı zamanda karşısındakini bu şekilde algılayan "ben" olmasıdır: "Diğer kadınlar olmadan eksik ve gerçek dışıyım. Onların astı, kölesi, hizmetkârı olmak zorunda kalmadan da başkalarına derinden bağımlıyım" (2003: 83). Yani kibirli algı sadece karşısındakini değil kişinin kendini de sahici bir ilişkisellikten kopardığı ölçüde eksik bırakır ve bu anlamda bir öz-mahrumiyet uygulamasıdır.

Lugones oyuncu bir tutumla gerçekleştirilen "dünya" seyahatini bu kibirli algı ve sevmekte çuvallama sorununa olası bir çözüm olarak sunar. Annesinin dünyasına seyahat ederek onu sevmeyi öğrenmeyi şu şekilde anlatır (2003: 85-86):

[5] Bu ayrımı Melanie Bowman (2020: 481) "biriyle özdeşleşme" [*identifying with*] ve "birinin kimliğine bürünme" [*identifying as*] üzerinden yapıyor. Bowman'ın okumasına göre farkları silen bir özdeşleşme pratiği kültürel ve epistemik yağmacılık [*appropriation*] içerir.

> "Annemi, benim ve başkalarının ona kibirli bir gözle bakmasını sorun etmediğim sürece sevemezdim. Annemi sevmek aynı zamanda onun gözleriyle görmeyi, annemin 'dünyasına' girmeyi, ikimizi de onun 'dünyasında' nasıl şekillendiğimizi görmeyi, onun kendi benlik algısını kendi 'dünyasının' içinden görmeyi gerektiriyordu. Sadece onun 'dünyasına' yolculuk ederek onunla özdeşleşebilirdim, çünkü ancak o zaman onu görmezden gelmeyi, ondan dışlanmayı ve ayrı kalmayı bırakabilirdim. Ancak o zaman onu bir özne olarak görebilirdim, hatta boyun eğdirilmiş olsa bile, ve ancak o zaman aramızda anlamın nasıl tam olarak ortaya çıkabileceğini görebilirdim. Anlaşılma olasılığı için tamamen birbirimize bağımlıyız ve bu anlayış olmadan anlaşılabilir değiliz, anlam ifade etmiyoruz, sağlam, görünür, bütünleşmiş değiliz; eksik kalıyoruz. Bu nedenle birbirimizin 'dünyasına' yolculuk etmek, birbirimizi sevmek yoluyla var olmamızı sağlar."

Burada Lugones'in "dünya" derken kastettiği yalnızca bir "dünya görüşü" olmamakla beraber, daha geniş anlamda kanlı canlı insanların yaşadığı, yaşamı kuran ilkeleri ortak payda aldığı bir anlam dünyasını kapsar. Bu anlamda bu terim, Lugones'in de altını çizdiği gibi felsefede sıkça karşımıza çıkan "olası dünyalar" kavramından da "ütopya"lardan da ayrılır: Bu "dünya"lar salt olası değil, aktüeldir; birtakım hayalleri (ve hatta Lugones'in deyimiyle hayaletleri) de barındırabilmesine rağmen yalnızca "ütopik" değildir. Bir toplum, bir "dünya" olarak adlandırılabilir, ancak unutulmamalıdır ki herhangi bir toplum içinde birden fazla dünya barındırır: Bir toplumun baskın kültür tarafından yapılan tanımı ve yaşam inşası bir dünya ise, aynı toplumun baskın olmayan, dirençli ya da kendine özgü inşaları da farklı dünyalar olabilir. Lugones şöyle yazar (2003: 87-88):

> "Bir 'dünya', bütün bir toplumun kurgusu olmak zorunda değildir. Belirli bir toplumun küçük bir bölümünün kurgusu olabilir. Sadece birkaç kişi tarafından iskân edilebilir. Bazı 'dünyalar' diğerlerinden daha büyüktür."

Lugones'in Oyunculuğu

Bu "dünya" fikrinden yola çıkışla, Lugones bir süre önce farkına vardığı ve onda kafa karışıklığı yaratan bir meseleyi gündeme getirir. Lugones bunu renkli kadınların sıkça yaşadığı bir ontolojik karışıklık olarak adlandırır. Bir süre önce fark etmiştir ki belli bir nitelik kendinde hem vardır hem de yoktur: "Söz konusu niteliğin bende olduğundan ve aynı zamanda da bende olmadığından emindim" (2003: 86). Adına *oyunculuk* verdiği bu nitelik, sadece bazı "dünyalarda" sahip olduğu bir niteliktir. Uzakta yaşayan arkadaşlarını arayıp, "Sizce ben oyuncu biri miyim?" diye sorduğunda, "Tabii ki öylesin!" cevabını alır. Yakınındaki insanlara (burada anlattığı bağlamdan ötürü akademisyenlerden söz ediyor olduğunu varsayabiliriz) sorduğunda ise, "Hayır, sen oyuncu değilsin. Sen ciddi bir kadınsın. Her şeyi oldukça ciddiye alırsın" derler. Lugones bunun ardından belki de bazı dünyalarda daha rahat hissettiği için oyuncu olabildiğini, rahat hissetmediği

dünyalarda ise öyle olmadığını düşünür. Sonrasında fark eder ki aslında mesele rahat hissedip hissetmemesinin de ötesindedir (2003: 92):

> "Anlıyorum ki, beyazlar beni Latin Amerikalı olduğum için stereotipik bir şekilde yoğun [*intense*] biri olarak görüyorlar, ancak bu stereotipi ya da gerçeğini bu stereotipik kurgunun dışında bir şeyde göremeyeceğinizi bilerek *kasten* canlandırıyor olabilirim ya da olmayabilirim.[6] Bu ikirciklilik komik ve yalnızca komik değil; hayatta kalma açısından da zengin."

Yani mesele yalnızca bir dünyanın neye izin verip vermediği değil, aynı zamanda o dünyada yaşayanların buna karşılık nasıl dönüştüğü ile ilgilidir. Birden fazla dünyada yaşayanlar, dünyalar arasında seyahat ederken yalnızca deneyimledikleri dünyaların izlerini değil, her bir dünyada nasıl bir benlik olarak ortaya çıktıklarına ilişkin deneyimlerinin hatıralarını da beraberlerinde taşırlar. Buna binaen Lugones, dünya seyahatinin bize, her birimizin aslında çoğul benlikler olduğunu gösterdiğini söyler. Dünya seyahati, sadece çevreyi değiştirmek değil, aynı zamanda bir insandan başka bir insan olmaya geçiştir. Lugones, "Bu insanlardan hangisi 'gerçek' benim" gibi bir soru sormaz. Çünkü onun için bu gözlemin gösterdiği, benliklerin çoğul oluşu ve zaman zaman tezatlıklar ve çelişkiler içerebilmesidir. Bazı dünyalarda oyuncu olamamak, Lugones'e göre basit bir rahatlık eksikliğine değil, bunun yerine daha köklü bir "sağlık eksikliğine" işaret eder: "Beni oyuncu olmayan olarak kuran 'dünyalarda' sağlıklı bir varlık değilim" (2003: 93). Lugones burada oyunculuğun kendisinin iyileştirici bir yanı olduğunu ima eder. Bu tutumdan kopmak ya da koparılmak tahakkümün işleme biçimlerinden biridir.

Peki, oyuncu olmak tam olarak ne demektir? Bu noktada Lugones, meseleyi netleştirmek adına agonistik oyunculuk kavramı ile kendi oyunculuk kavramı arasında yaptığı bir ayrıma başvurur. Gadamer ve Huizinga'da oyunculuk, özünde yarışla, yani kazanmak ya da kaybetmek ile ilgilidir.[7] Lugones içinse oyunun *agon* [çatışma] ile uzaktan yakından bir alakası yoktur. Agonistik [çatışmacı] oyunculukta "yetkinlik" [*competence*] önplandadır. İçinde risk ve bilinmezlik barındırmakla beraber, bu risk ve bilinmezlik kimin kazanıp kimin kaybedeceğine dairdir. Lugones'e göre, agonistik oyuncu aslında bir "fatihtir, emperyalisttir"

[6] Lugones burada "yoğun" [*intense*] olmakla, Latin Amerikalı kadınlara atfedilen duygularını açıkça ve güçlü biçimde ifade eden, fevri ya da kolayca öfkelenebilen kadın imgesine gönderme yapar. Burada Lugones'in dikkat çektiği nokta, kendisine atfedilen bu özelliğin *gerçekten* kendisine ait olup olmadığından ziyade, farklı dünyalarda aynı davranışların farklı şekillerde anlamlandırılabileceği ve kişinin bu anlamlandırmaların farkında olarak bazen kendisine atfedilen bir stereotipi bilinçli biçimde oynayabileceğidir. Dolayısıyla oyunculuk, yalnızca kişinin farklı dünyalarda farklı özellikler göstermesi değil, bu özelliklerin nasıl görüldüğüne ve nasıl anlam kazandığına ilişkin bir farkındalığı da içerir.

[7] Tam da bu sebeple Lugones'in "failure to love" olarak ifade ettiği durumu "sevme başarısızlığı" değil, (Halberstam'ın *Çuvallamanın Queer Sanatı* kitabının başlığının İpek Tabur'un çevirisinden esinlenerek) "sevmede çuvallama" olarak çevirmeyi uygun gördüm. "Başarısızlık" tabirini bu kazanma-kaybetme dinamiğini çağrıştırdığı için özellikle kullanmak istemedim ve "çuvallamak" teriminin Lugones'in yazısının ruhuna daha uygun bir tabir olduğunu düşündüm.

(2003: 94). Dolayısıyla, agonistik oyuncunun dünya seyahati, başka dünyaları deneyimlemek ve karşılıklı dönüşmek/dönüştürmek üzerine değil, nihai olarak o dünyaları sindirmek ve yok etmek üzerine kuruludur. Asimilasyon, Lugones'in anlatısında, "başka insanların 'dünyalarını' yok etmenin agonistik projesidir" (2003: 95). Lugones şöyle yazar: "Agonistik tutumla 'dünyalar' arasında yolculuk yapılamaz, ancak bu tutumla diğer 'dünyaları' yok edebilirsiniz. Dolayısıyla, ırksal ve etnik sınırları aşmakla ilgilenen insanlar için, kibirli Batılı adamın oyunculuk anlayışı ölümcüldür. Bu tutumla sınırları aşmak mümkün değildir. Yolculuk yapmak isteyen kişi böyle bir tutumdan vazgeçmelidir" (2003: 95). Lugones agonistik oyun anlayışını serimlemesinin ardından, kendi oyunculuk anlayışını anlatmaya koyulur. Bu noktada bir oyun örneğine başvurur (2003: 95-6, vurgular metnin orijinaline aittir):

> "Nehir kıyısındayız. Nehir çok sığ. Neredeyse kurumuş. Yer yer su birikintileri var. Kayaların altında saklanan birkaç alabalığın olduğu küçük havuzlar var. Ama çoğunlukla ıslak, dışı gri taşlar. Bir süre taşların üzerinde yürüyoruz. Bir taş alıp diğerlerinin üzerine kırıyorsun. Kırıldıkça içi oldukça ıslak ve çok renkli, çok güzel oluyor. Ben de bir taş alıp kırıyorum ve renkleri görmek için parçalara doğru koşuyorum. Çok güzeller. Gülüyorum ve parçaları sana geri getiriyorum, sen de kendi parçalarınla aynısını yapıyorsun. Saatlerce taşları kırmaya devam ediyoruz, güzel renkleri görmek için can atıyoruz. Oynuyoruz. Aktivitemizin oyunculuğu, 'taş kırmak' gibi kendine özgü kuralları olan bir oyun biçiminin varlığını varsaymıyor. Daha ziyade, *bizi aktivite boyunca taşıyan tutum, oyuncu bir tutum, aktiviteyi oyuna dönüştürüyor*. Aktivitemizin kuralları yok, ancak kesinlikle kasıtlı bir aktivite ve ikimiz de ne yaptığımızı anlıyoruz. Faaliyetlerimize anlam kazandıran oyunculuk, belirsizliği de içeriyor; ancak bu durumda belirsizlik, *sürprizlere açık olma hali*. Bu, 'dünyanın' düzgünce paketlenmiş, kurallı olmasını beklemeyen özgül bir metafizik tutum. Kurallar, ne yaptığımızı açıklamakta yetersiz kalabilir. Kendimizi önemli görmüyoruz, kendimizle ilgili belirli kurgulara bağlı kalmıyoruz; bu da *kendimizi inşa etmeye açık olduğumuzun* bir göstergesi. Kurallarımız olmayabilir ve olduğunda da *bizim için kutsal olan hiçbir kural yok*. Yetkinlik konusunda endişelenmiyoruz. Belirli bir iş yapma biçimine bağlı değiliz. Oyuncu olduğumuzda, kendimizi herhangi bir 'dünyaya' teslim etmiyoruz veya orada sıkışıp kalmadık. Orada yaratıcı bir şekilde bulunuyoruz. Pasif değiliz."

Bu örnekten hareketle, Lugones dünya seyahati için gerekli olan oyunculuk tutumunu şu şekilde özetler: "[S]ürprize açıklık, budala olmaya açıklık, kendini inşa etmeye veya yeniden inşaya ve oyuncu bir şekilde içinde yaşadığımız 'dünyaları' inşa etmeye veya yeniden inşaya açıklık, dolayısıyla bizi baskıcı, baskı gören veya baskıyla iş birliği yapan veya gizli anlaşma yapan kişiler olarak inşa eden zemini riske atmaya açıklık" (2003: 96). Burada dikkat çekici olan, Lugones'in oyunculuğu herhangi bir beceri ya da yetkinlik olarak değil, kişinin

kendi konumunu askıya alabilme cesareti olarak tarif etmesidir. Oyunculuk, bu anlamda, yeni olana hazır olmak kadar, kişinin kendisi hakkında zaten doğru bildiği şeyleri de riske atabilmesini içerir: "Budala olmaya açıklık" ifadesi tam da bu nedenle önemlidir. Oyuncu kişi, karşılaşacağı dünyayı önceden bildiğini varsaymaz; aksine, o karşılaşmanın kendisini dönüştürebileceğini kabul ederek yola çıkar. Bu yolda çuvallamak da mümkündür, "budala" olmak da. Belli bir hedef ya da destinasyon odaklı bir yolculuk olmaksızın yine de kendimize, dünyamıza, başkalarına dair bir şeylerin farkına vardığımız, aydınlatıcı ama *sadece* aydınlatıcı olmayan bir yolculuktur bu.

Bu nedenle oyunculuk, yalnızca dünya seyahatini mümkün kılan psikolojik bir rahatlık alanı değil, algının kendisini dönüştüren etik bir pratiktir. Dünya seyahatinin temel amacı başkaları hakkında daha fazla bilgi edinmek değildir; bundan daha önemli olarak onları, tahakküm ilişkilerinin kurduğu kategorilerin dışına taşarak görebilmektir. Oyunculuğu bu şekilde kurarken, Lugones aslında bu tutumu dünya seyahatinde nasıl uygulayabileceğimiz ile ilgilenir (2003: 97):

> "Başkalarının 'dünyalarına' yolculuk ederek, kibirli algının kurbanı olanların aslında özneler, canlı varlıklar, direnişçiler, vizyon oluşturucular olduğu 'dünyalar' olduğunu keşfederiz; oysa ana akım kurguda onlar yalnızca kibirli algılayan tarafından canlandırılır ve şekillendirilebilir, katlanabilir, dosyalanabilir, sınıflandırılabilir varlıklardır."

Oyuncu bir dünya seyahatinin mümkün kıldığı şey bu algıdır: Kibirli algıdan sıyrılıp sevgi dolu bir algıda tahakkümün kurgularının ötesinde bakabilmek. Dolayısıyla dünya seyahati sonunda keşfedilen şey, daha önce bilinmeyen bir kültür ya da kimlikten ziyade, yerleşik ve yaygın kibirli algı nedeniyle görülemeyen öznelliktir. Bir başka deyişle dünya seyahatinin yegâne amacı daha fazla bilmek yerine fark edilenler vasıtasıyla dönüşmektir. Lugones'in sevgi dolu algı dediği şey tam da burada ortaya çıkar. Karşıdaki kişi artık yalnızca belirli kategorilere yerleştirilebilen biri değil, kendi dünyasını kuran, direnen, anlam üreten bir özne olarak görülmeye başlar. Bu nedenle Lugones'in "dünya seyahati" kavramı çokkültürcülük ile karıştırılmamalı ya da empati söylemine indirgenmemelidir. Başka dünyalara gitmek, farklılıkları gözlemlemek ya da deneyim toplamak kendi başına yeterli değildir. Eğer bu yolculuk kişinin kendi konumunu, ayrıcalıklarını ve hakikat iddiasını riske atmıyorsa, Lugones'e göre hâlâ kibirli algının sınırları içerisinde gerçekleşiyor olabilir. Lugones metnini bu sözlerle kapatır (2003: 98):

> "Oyunbaz 'dünya' seyahati, bu nedenle orta sınıfın rahat yolculuğuna veya sömürgeci ya da emperyalist yolculuklara benzetilemez; bunların hiçbiri kişinin kendi konumunu riske atmasını içermez. Bu yer değiştirme biçimleri, çatışmacı oyunbazlıkla uyumlu olabilir, ancak sürprizlere açıklık anlamına gelen ve bizi derin bir koalisyon yönünde 'dünya' seyahatine yönlendiren oyun anlayışıyla bağdaşmaz."

Burada asıl risk, fiziksel ya da kültürel bir sınırı aşmak değil, kişinin kendisini kurduğu zeminin sarsılmasıdır ve bu sarsılmanın yeni koalisyon biçimlerine olanak tanımasıdır. Lugones'in oyunculukta ısrar etmesinin nedeni de budur. Oyunculuk, kişinin kendi dünyasına dışarıdan bakabilmesini, onu değişmez ve doğal kabul etmeyi bırakmasını mümkün kılar. Bu dönüşüm, yeni siyasi öznellikler doğuracak ve farklılıklar arası ittifakları güçlendirmeye yarayacaktır. Dünya seyahati ancak bu açıklık sayesinde karşılıklı dönüşüm yaratabilir; aksi takdirde yalnızca başka dünyaların tüketildiği ya da asimile edildiği yeni bir tahakküm biçiminden öteye gidemez.

Lugones'in oyunculuk kavramını önemli kılan da budur. Oyunculuk, sadece neşeli bir ruh hâli değil, epistemik bir açıklık biçimidir. Kişinin kendi hakikat rejimini tek mümkün dünya olarak deneyimlemeyi bırakması ve başka dünyaların kendi iç mantığı tarafından şaşırtılmasına izin vermesidir. Oyunculuk bu anlamda Lugones için karaktere ilişkin psikolojik bir özellik ya da belirli etkinliklerin niteliği değildir. Daha ziyade, başkalarının dünyalarına girebilmeyi mümkün kılan etik ve epistemik bir yönelimdir. Bu yönelim, kişinin kendi dünyasını tek hakikat olarak görmesini askıya almasını, kendisini de dönüşebilir bir varlık olarak deneyimlemeyi göze almasını gerektirir. Bu nedenle oyunculuk, yalnızca eğlenmeye ya da yaratıcılığa yapılan bir çağrı değil, kibirli algının yerine sevgi dolu algıyı koymaya çalışan bir karşılaşma pratiğidir.

Oyunculuğun Pedagojisi

Bir karşılaşma pratiğini tasvir ettiği ölçüde Lugones'in oyunculuk kavramının mümkün kıldığı pedagojik olasılıklar bizim için önemli olacaktır. Simona Livescu'nun (2003) dikkat çektiği gibi, oyun kavramının Antik Yunanca kökenli etimolojisine baktığımızda eğitim, kültür ve çocuk gibi kelimelerle ortak kök taşıdığını görürüz: *Paideia* terimi eğitim ve kültür anlamına gelirken, *paidia* oyun, *paides* ise çocuklar demektir ve bunların hepsi yalnızca aynı kökten türetilmekle kalmaz, aynı zamanda çoğunlukla aynı bağlamda kullanılır. Pedagoji teriminin kendisi de bu kökten türetilmiştir. Arthur A. Krentz'in deyişiyle: "Pedagojinin (paidagogia) temel amacı, öğrenmeyi bir oyun biçimi olarak teşvik etmektir; ki bu da [Antik Yunan toplumunda olduğu gibi] filozoflara saygı duyan bir toplumda özgür vatandaşlar için en ikna edici ve etkili öğrenme yaklaşımıdır" (1998: 203). Lugonesçi anlamda düşündüğümüzde, eğer eğitimin amacı yalnızca bilgi aktarmak değil, farklı dünyalar arasında karşılaşmalar üretmekse, mesele sınıfı ne kadar eğlenceli hâle getirdiğimiz değil, bu karşılaşmaların hangi yönelimle gerçekleştiğidir. Bunun somut karşılıklarından biri, sınıf içinde öğrencilerin dile getirdiği düşüncelerle nasıl ilişki kurduğumuzda görülebilir. Bir öğrencinin sınıfta dile getirdiği bir düşünceyle hemen tartışmaya girmek ya da onu "yanlış" kategorisine yerleştirmek yerine, önce bu düşünceyi mümkün kılan "dünyayı" anlamaya çalışmak, Lugonesçi anlamda oyuncu bir pedagojik karşılaşmanın ilk adımı olabilir. Buradaki amaç, dile getirilen her görüşü onaylamak değil; o görüşün hangi yaşam dünyası içinde anlam kazandığını kavrayabilmek ve ancak

bu karşılaşma sayesinde hem öğrencinin hem de eğitimcinin kendi varsayımlarını yeniden düşünmesine imkân tanımaktır.

Yazının başında sorunsallaştırdığımız ikileme geri dönecek olursak (disipliner eğitim *versus* eğlendirici eğitim), Lugones'in serimlediği dünya seyahati meselesinin eğitimde ele alınışı, sadece öğrencilerin ilgisini nasıl daha uzun süre canlı tutabileceğimiz sorusu ile ilgilenmez, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerinin dünyasına hangi koşullarda seyahat edebileceği sorusunu düşündürür. Böyle bakıldığında, oyunculuk ne disiplinin karşıtı ne de eğlencenin eşanlamlısıdır. Oyunculuk, belirsizliği, yanılmayı, sürprizi ve karşılıklı dönüşümü mümkün kılan bir ilişki kurma biçimidir. Bu karşılıklı dönüşümün pedagojik anlamı ise, Lugones'in "sevgi dolu algı" dediği şeyi mümkün kılmasında yatar. Çünkü ancak bu sayede öğretmen ve öğrenci birbirlerini önceden belirlenmiş kimliklerin ya da başarı-başarısızlık kategorilerinin ötesinde görebilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında oyunculuğun anlamı, dersleri oyunlaştırmaktan ziyade, öğrenme ilişkisinin kendisini farklı bir etik ve politik zeminde yeniden düşünmektir. Buradan yola çıkarak, yazının başında sözünü ettiğim, sıklıkla karşımıza çıkan iki pedagojik yönelim düşünüldüğünde, Lugones'in oyunculuk kavramının bu ikiliğin dışına çıkan üçüncü bir olasılık önerdiğini söyleyebiliriz. Oyunculuk burada ne disiplini gevşetmek ne de eğitimi eğlenceye dönüştürmek anlamına gelir. Asıl mesele, öğrenme ilişkisinin hangi ontolojik, etik ve epistemik varsayımlar üzerine kurulduğuna dikkat etmek ve bunu çoğulcu ve koalisyonel bir yerden yeniden düşünmektir.

Lugones'in oyunculuk ve dünya seyahati kavramlarının pedagojik olasılıkları literatürde de farklı şekillerde ele alınmıştır. Lydia Maria Arantes, kendi "birlikte öğrenme" deneyiminde–ki bu terimi eleştirel pedagojinin saikleriyle uyumlu bir biçimde öğrenmenin bilgi sahibi uzmandan bilgi sahibi olmayan öğrenciye aktarılması anlayışının dışında, daha kolektif ve katılımcı bir eğitim anlayışını tasvir etmek için kullanır–"keyifli/oyuncu öğretmenlik" [*pleasurable/playful teaching*] tartışırken, yapısal bir düzen ihtiyacının altını çizer: "Yaratıcı ve eğlenceli etkileşimin ortaya çıkabilmesi için belirli bir düzeyde yapıya ihtiyaç vardır" (2024: 21). Dolayısıyla Arantes'e göre, disipliner tutumun sınırlılıklarının farkında olup buna karşı pedagojik stratejiler geliştirirken, oyuncu tutumu yine de disiplinin tam tersi olarak konumlandırmak doğru olmayacaktır. Brigette A. Herron (2017), Lugones'in oyunculuk ve dünya seyahati kavramının olası eğitim uygulamalarını düşünürken, sevgi dolu algıyı uygulayamamanın öğretme ve öğrenmede çuvallamalara yol açtığını söyler. Lugones'in ortaya koyduğu sürprizlere açıklık, kendini inşa etmeye açıklık, dünyalar arasında yolculuk ederken kendimizi yaratıcı, etkileşimli bir varlık olarak canlandırmak ve tanımak, birtakım kurallarımız olsa da hiçbir kuralın değiştirilemeyecek kadar kutsal olmadığı anlayışlarının bu türden bir eğitim için elzem olduğunu ekler. Benzer şekillerde, Kathy Goouch (2008) oyuncu pedagojilerin çocuk eğitimindeki önemini tartışırken, Mary Jo Hinsdale (2014) eğitimciler tarafından bazen

kullanılan agonistik oyunculuğun, kendini çeper konumunda bulan öğrenciler için olumsuz etkiler doğurabileceğini anlatır (Hinsdale, 2014: 120-121):

> "Bireyselci Avrupamerkezci bir akademinin tasavvur ettiği 'oyun'a verilebilecek üç örnek olarak tartışma yarışmaları, bilgi yarışmaları ve konferanslarda entelektüel birikime dayanan, karşıt görüşlerin çarpıştırıldığı tartışmalar akla geliyor. Ancak bu tür etkileşimler, özellikle daha işbirlikçi kültürlerden gelen öğrencilere oyun gibi gelmeyebilir. Aksine, bu etkileşimler, kendilerini baştan oyunculuğa kapalı özneler olarak kuran, düşmanca ve sağlıksız bir dünyaya yolculuk olarak algılanabilir."

Yani derste pedagojik amaçlarla kullanılan her oyun, Lugonesçi anlamda bir oyunculuk içermeyebilir. Fabiane Ramos ve Laura Roberts (2021) ise merakın [*wonder*] feminist pedagoji için önemini tartışırken bell hooks'tan yardım alır, bir yandan da Lugones'in oyunculuk ve dünya seyahati anlatısının bu türden bir eğitim anlayışında merak ethos'unun uygulamaya konabilmesi için taşıdığı öneme değinir. Kuşkusuz merak ile oyunculuk yakından ilişkilidir; ancak Lugonesçi anlamda bir merak, bilmeyi "fethetmek" ya da bilginin "efendisi" haline gelmek üzerinden değil, dönüşmek, güçlenmek, bağ kurmak üzerinden kavramsallaştıracaktır.

Bununla birlikte, Lugones'in bu metinle literatürde yarattığı yankı sadece olumlayıcı olmamış, aynı zamanda çok sayıda eleştirel angajmana da yol açmıştır. Eleştirel pedagoji literatüründe görebildiğimiz Lugones'i heyecanla kucaklayıcılık, birçok feminist teorisyenin yazınında karşımıza eleştirel mesafe ve bu vasıtayla Lugonesçi düşünceyi dönüştürme denemeleri biçiminde karşımıza çıkar. Jeta Mulaj (2024) Lugones'in sözünü ettiği iki sevme çuvallamasının yanı sıra (annesini sevme konusunda çuvallaması ve beyaz kadınların renkli kadınları sevme konusunda çuvallaması), metin boyu bir türlü hesaplaşmadığı üçüncü bir çuvallamadan mustarip olduğunu ifade eder: Hizmetçileri sevme konusunda çuvallaması. Mulaj'a göre, bu çuvallama, Lugones'in bahsettiği diğer iki çuvallama arasındaki gizli köprüdür. Bu çuvallama ile hesaplaşmıyor olması, kendi annesini sevememe meselesinin de beyaz kadınların renkli kadınları sevememesi durumunun da kavramsal çözümlemesinin yetersiz kalmasına yol açar, zira hizmetçileri sevememe konusunu hiçbir noktada doğrudan masaya yatırmadığı bu metinde eleştirel sınıf analizi yarım kalmıştır. Mariana Ortega (2016) ise oyuncu dünya seyahatinin tek başına yeterli olmayacağını, dünya seyahati söz konusu olduğunda eleştirelliğin de elzem olduğunu savunur. Kris F. Sealey ise Ortega'nın eleştirisinden yola çıkarak, dünya seyahatinin renkli kadınların koalisyonel siyasetinde, oyunculuk kadar acı da barındıracağını söyler ve ekler: "[Ç]ünkü (Lugones'in uyardığı gibi) [dünya seyahati] her zaman 'ulaşılması gereken' bir hedeftir ve bu hedefe ulaşmak için zorlu ve karmaşık iletişim ve ilişki kurma çabaları sarf ederiz" (2019: 104). Sealey, bu oyunculuk ve acı ikiliğinin, kolektif sömürgesizleştirme çabaları için vazgeçilmez olduğunu vurgularken, yapısal sosyal dönüşüm hedeflerinin aynı zamanda kendiyle hesaplaşmayı da içeren bir bireysel dönüşümü de beraberinde getirmek zorunda olduğunu ifade

eder: "Oyunculuk, dünyadaki yerimizi mutlak bir kesinlik ya da sağlam bir zemin üzerinde kurma ihtiyacından vazgeçer; böylece bu tutum sayesinde, sömürgesizleştirmeye yönelik ortak çabalarımızda sana katılırken, *kendi* içimdeki tahakküm kuran tarafı görebilir ve ona karşı durabilirim (ve bu keşfin açtığı alanda kalabilir, bu alanda savunmasız olmayı göze alabilirim)" (Sealey 2019: 100). Son olarak, Andrea A. Baldwin (2020) sömürgesizleştirme [*decolonial*] analizinde renkli kadın akademisyenlerin dünya seyahatini yalnızca bir hayatta kalma stratejisi olarak kullanmayı bırakıp, dünya kurucu [*world-making*] şekillerde kullanması gerektiğini vurgular. Bu eleştiriler, Lugones'in anlatısının eksik veya yetersiz kaldığı yerleri irdelerken, aynı zamanda onun uygulama alanını da genişletmeyi ve uygulanabilirliğini güçlendirmeyi hedeflemiştir.

Görüldüğü gibi, Lugones'in oyunculuk ve dünya seyahati kavramları, literatürde oldukça farklı sorunsal bağlamında ele alınmıştır. Kimi çalışmalar bu kavramların eleştirel pedagojiyle kurduğu yakınlığı vurgulamış, kimileri somut eğitim pratiklerine dair açtığı imkânları tartışmış, kimileri ise Lugones'in yaklaşımını sınıf, eleştirellik ya da sömürgesizleştirme ekseninde yeniden düşünmeye çalışmıştır. Bu çeşitlilik, Lugones'in kavramsallaştırmasının hem kuramsal hem de pedagojik açıdan ne denli verimli olduğunu gösterir. Bununla birlikte, eleştirel pedagoji söz konusu olduğunda, bu tartışmaların ortaklaştığı daha temel bir nokta olduğu kanaatindeyim. Lugones'in oyunculuk kavramının pedagojik değeri, belirli öğretim tekniklerini meşrulaştırmasında ya da öğrenme süreçlerini daha keyifli hâle getirmesinde değil, pedagojik ilişkinin nasıl anlaşılması gerektiğine dair daha köklü bir dönüşüm önermesinde yatar. Lugones bu metinde doğrudan pedagoji üzerine yazmamış olsa da, oyunculuğun pedagojik uygulamaları üzerine düşündüğümüzde bu köklü dönüşümün gerekliliğini kavrayabiliriz.

Eğitim ortamlarında oyunculuk, zaman zaman öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebileceği güvenli alanlar yaratmak ya da farklı kimlikleri görünür kılmak gibi anlaşılabilir. Bunlar kuşkusuz önemlidir. Ancak Lugones'in önerisi kapsayıcılık, empati ya da farklılıklara açıklık çağrısından daha fazlasıdır. Bugün eğitim kurumlarında giderek yaygınlaşan çeşitlilik ve kapsayıcılık söylemleri, çoğu zaman farklılıkların tanınmasını teşvik ederken, bu farklılıkları üreten ve hiyerarşik biçimde örgütleyen yapısal iktidar ilişkilerini sorgulamadan bırakabilir. Böyle bir çerçeveden ele alındığında oyunculuk ve dünya seyahati, dönüştürücü etik-politik pratikler olmaktan çıkıp mevcut kurumların kendilerini daha kapsayıcı göstermelerine hizmet eden araçlara indirgenme tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Oysa Lugones'in metninde dünya seyahatinin amacının yalnızca başkasını anlamak ya da onun deneyimine empati geliştirmek olmadığını görürüz. Dünya seyahati, kişinin kendi dünyasını doğal ve evrensel kabul etmeyi askıya almasını, kendi konumunu ve ayrıcalıklarını riske atmasını gerektirir. Bu nedenle oyunculuğun mümkün kıldığı sevgi dolu algı, farklılığı olduğu gibi kabul etmeye yönelik liberal bir hoşgörü anlayışından ziyade, sömürgeci ve tahakkümcü bilgi biçimlerini görünür kılan sömürgesizleştirici bir etik yönelime işaret eder. Bu nedenle Lugones'in pedagojik katkısını, yalnızca daha kapsayıcı sınıflar ya da

daha güçlü empati ilişkileri kurmaya yönelik bir öneri olarak değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının üzerine kurulduğu epistemik ve siyasal düzenleri sorgulamaya çağıran sömürgesizleştirici bir müdahale olarak okumak gerekir. Aksi takdirde, oyunculuk ve dünya seyahati, tam da Lugones'in karşı çıktığı tahakküm biçimlerini yeniden üreten çeşitlilik söylemlerine kolaylıkla eklemlenebilir. Michalinos Zembylas, Lugones'in anlatısının bağlamdan koparılmış bir şekilde ele alınmasının içerdiği tehlikeye dikkatimizi çekerek şöyle yazar (2025: 2175):

> "Koalisyon kurma çabaları, kurumsal iktidarın, yerleşimci sömürgeci yapıların ve epistemik şiddetin eleştirisinden koparıldığında, mevcut statükoyu sürdüren terapötik ya da siyasetsizleştirilmiş bir pratiğe dönüşme riski taşır. Dolayısıyla, Lugones etik ilişkisellik ve dayanışma konusunda acilen ihtiyaç duyduğumuz bir perspektif sunsa da onun düşüncesi neoliberal üniversitenin asimilasyoncu eğilimlerine karşı uyanık kalan ve bu tür bir üniversite anlayışının sömürgeci temellerinin sökülmesini (yerinden edilmesini) hedefleyen daha geniş bir projenin parçası olarak konumlandırılmalıdır."

Bu sömürgesizleştirici bağlamda düşündüğümüzde, yazının başında sözünü ettiğim iki pedagojik yönelime geri dönecek olursak, bunların aslında ortak bir varsayımı paylaştığını görebiliriz. İster disiplin ve otoriteyi önceleyen eğitim anlayışı olsun, ister öğrenciyi sürekli angaje etmeyi hedefleyen eğlendirici pedagojiler, her ikisi de pedagojik sorunu öncelikle yöntem meselesi olarak kurar. Lugones'in oyunculuk kavramının pedagoji açısından ele alınışı ise bu meseleyi başka bir düzleme taşır. Burada belirleyici olan, öğretmenin sınıfta ne kadar ciddi ya da ne kadar eğlenceli olduğu değil, öğretmen ile öğrencinin birbirlerine hangi dünyadan ve hangi etik yönelimle yaklaştıklarıdır. Oyunculuk bu nedenle sadece bir öğretim tekniği değil, karşılaşmayı mümkün kılan bir olanaklılık koşuludur.[8] Bunun nedeni, Lugones açısından karşılaşmanın yalnızca iki öznenin aynı mekânda bulunuyor ya da aynı masada oturuyor olması anlamına gelmemesidir. Hakiki bir karşılaşma, tarafların birbirlerini önceden sahip oldukları kategoriler içerisinde tüketmedikleri, birbirlerini şaşırtmalarına izin verdikleri açık bir ilişkiyi gerektirir. Oyunculuk tam da bu açıklığı mümkün kılar. Çünkü oyuncu özne, karşısındakini olduğu gibi anlamaya çalışırken aynı zamanda kendi dünyasının da eksik, sınırlı ve dönüşebilir olduğunu kabul eder. Dünya seyahatini mümkün kılan şey de bu çift yönlü açıklıktır. Bu çift yönlülük, özellikle güç dengesizliklerinin söz konusu olduğu bağlamlarda, bir simetriye işaret etmeyebilir. Yine de bu karşılıklı açıklık, belli ortaklıkların kurulabildiği, öğrenmenin bir yoldaşlık ilişkisi üzerinden ilerleyebildiği sınıfların kurucu taşlarındandır. Bu yoldaşlık ilişkisi ise salt ikili bir ilişkisellik içerisinde kalmayıp,

[8] Burada söz konusu olan, karşılaşmadan önce yerine getirilmesi gereken bir önkoşul değil, karşılaşmanın farklılıkların gerçekten birbirine açılabileceği ve tarafların dönüşüme açık olabileceği bir biçimde gerçekleşmesini mümkün kılan bir ilişkilenme tarzıdır.

politik bir dönüşümün önünü açacaksa, ancak daha geniş, yapısal ve sömürgesizleştirici eleştirel bir çerçevenin kucaklandığı bir yerden kurulabilir.

Oyunculuğun salt eğlendiricilik olarak anlaşılması, hatta ona indirgenmesi, dünya seyahati pratiğinin pedagojik olarak sunduğu imkânların zenginliğini ıskalar. Çünkü burada pedagojik ilişki, ortaklaşma üzerinden değil, yine öğretmenin etken, öğrencinin ise edilgen olduğu bir yerden düşünülür: Öğretmenin görevi öğrencinin ilgisini çekmek, onu derse angaje etmek ve onun için mümkün olduğunca "eğlenceli" bir öğrenme deneyimi tasarlamaktır. Bu haliyle oyunculuk, öğrencinin de öğretmeni dönüştürebileceği karşılıklı bir karşılaşma biçimi olmaktan çıkar; öğretmenin öğrenciyi belirli bir deneyime sokmaya çalıştığı bir öğretim tekniğine dönüşür. Üstelik neoliberal üniversitenin koşullarında bu ilişki kolaylıkla bir müşteri-hizmet sağlayıcı ilişkisine de evrilebilir: Öğrencinin memnuniyeti, eğitimin başarısının temel ölçütü haline gelir ve öğretmenden öğrencinin ilgisini sürekli canlı tutması beklenir. Oysa Lugonesçi anlamda oyunculuk, öğrenciyi eğlendirmekten ziyade öğretmenin de kendisini güvenli ve sabit bir konumdan çıkararak karşılaşmaya açmasını gerektirir. Bu nedenle dünya seyahatinin pedagojik karşılığını, her öğrencinin kendi dünyasına rahatça yerleşmesini sağlamakta değil, farklı dünyaların birbirleriyle karşılaşabileceği ve tarafların bu karşılaşmada dönüşme ihtimalini göze alabileceği bir alan yaratmakta aramak gerekir.

Bu durum, özellikle düzenli aralıklarla açtığım feminist felsefe derslerinde farklı dünyalarla karşılaşmanın ne anlama geldiğini düşündüğümde daha belirgin hale geliyor. Bu derslerde, feminizme eleştirel hatta kimi zaman açıkça karşıt bir konumdan gelen öğrencilerle karşılaştığım oluyor. Bazı öğrenciler dersi feminist felsefe üzerine çalışmak için değil, feminizme itirazlarını daha güçlü biçimde temellendirebilmek için bir fırsat olarak görerek ders boyunca aşina olduğumuz cinsiyetçi varsayımlarını savunmaya devam ediyorlar. Böyle bir durumda Lugonesçi anlamda dünya seyahati, öğrencinin kendi dünyasını sorgulamaksızın dayatmasına sonsuz bir alan açmak anlamına gelmez. Seyahat ettiğimiz dünyanın *nasıl* bir dünya olduğu elbette önemlidir: Bu dünyada kendimi nasıl bir konumda buluyorum? Nasıl görülüyor ve nasıl anlaşılıyorum? Bu dünyada bana biçilen görev nedir? Bunlar yalnızca dışarıdan sorduğum sorular değil, dünya seyahati yaparken ister istemez beni etkileyen, duyulup duyulmayacağımı, anlaşılıp anlaşılmayacağımı belirleyen değişkenlerdir. Dahası, herhangi iki öznenin birbirinin dünyasına seyahat etmesinde basit bir simetri olmayabilir. Çünkü kendini çeperde bulan öznelerin, kendini baskın ve ayrıcalıklı konumda bulan öznelerin dünyasına girmesi aslında onun önünde yeni bir dünya açmayacaktır; zira bu dünya zaten sınıfın ve akademinin baskın normlarıyla desteklenmektedir ve çeperdeki özne halihazırda bu dünyada (ve bazen bu dünyayla) cebelleşir. Üstelik kendini rahat hissettiği baskın dünyada kalmak konusunda ısrarcı ayrıcalıklı özneler zorla ya da "kaçırılarak" başka dünyalara götürülemez. Burada mesele daha ziyade öğrencinin kendi dünyasının kendisine görünmez kalan sınırlarını görünür kılabilecek karşılaşmalar yaratmaktır. Böyle bir karşılaşmanın

öğrenciyi mutlaka dönüştüreceğinin ise bir garantisi yoktur. Öğrenci, karşısına çıkan başka bir dünyayı görmeyi reddedebilir; onu kendi dünyasının kategorileri içinde yeniden yorumlayabilir veya kendi dünyasına çekilerek onun tek geçerli dünya olduğunu iddia etmeye devam edebilir. Öğretmenin yapabileceği şey, karşılaşmalara açtığı alanda başka dünyaları başka olasılıklar olarak görünür kılmaya devam ederken, bu dünyaların varlığını aynı zamanda politik bir zemine oturtarak sorgulanmayan varsayımlarımızı sorgulamaya açmaktır. Bu alan bazen bir dönüşüme yol açabilir, bazen de açmayabilir. Oyunculuk, karşılaşmanın sonucunu kontrol etmekten ziyade, karşılaşmanın dönüştürücü olma ihtimalini açık tutmayı gerektirir. Dahası, bu dönüşüm öğretmenin öğrencilerine sağladığı tek yönlü bir dönüşüm de değildir. Eğer Lugonesçi dünya seyahatinin pedagojik yankılarını benimsersek, bu tür uygulamaların öğretmenin de dönüşümüne olanak tanıdığını görürüz: Öğretmen de bir dünya seyahatçisi olarak karşılaşmalara ve bu karşılaşmaların yol açabileceği dönüşüme açık kalmalıdır. Bu dönüşüm, salt epistemik bir genişleme, yani daha fazla bir bilgi birikimi edinimiyle sınırlı kalamaz; daha önemli olarak, karşılaşmalar sonucunda başka bir özne olabilme olasılığını içerir. Bu dönüşümün sonucu nihai olarak kontrol edilemezken, Lugones'in sevgi dolu algı anlatısından çıkarabileceğimiz sonuç, bunun aynı zamanda etik bir dönüşüme işaret ettiğidir. Çoğulcu, sevgi dolu ve politik olarak özgürleştirici biçimlerde gerçekleştiğinde bu dönüşüm, bizi etik anlamda daha iyi özneler haline getirebilir; bu bireysel ve kolektif iyileşmenin önemli bir parçası ise karşılaşmalara açık kalabilmeyi ve ilişkiselliği büyütmeyi öğrenmektir. Ancak bu açıklık, karşımıza çıkan her şeyi olduğu haliyle kabul etmek ya da başka dünyaların bizim dünyalarımızı istila etmesine izin vermek anlamına gelmez. Tam tersine, kimi karşılaşmalarda oyuncu kalabilmek, kendi dünyamızı korumak için otomatik olarak disiplinci bir konuma geçmek zorunda olmadığımızı da hatırlatır. Başka bir dünyanın istilacı biçimde dayatılması karşısında merak, burada önemli bir pedagojik imkân sunabilir: "Neden böyle düşünüyorsun?", "Bunu mümkün kılan varsayımlar neler?" ya da "Bunu başka türlü düşünmek mümkün mü?" gibi sorular, karşıdakinin söylediklerini onaylamaksızın onun dünyasının nasıl kurulduğunu görünür kılabilir. Böylece pedagojik ilişki ne öğretmenin doğrusunu dikte ettiği disiplinci bir modele ne de öğrencinin her türlü iddiasına sınırsız bir alan tanıyan bir hoşgörü anlayışına indirgenmiş olur. Oyunculuk, burada, kesin bir hükme varmadan önce anlamaya çalışmayı, kendi konumumuzu da sorgulamaya açık tutmayı ve karşılaşmanın dönüştürücü ihtimalini canlı tutmayı mümkün kılar. Başka bir deyişle, oyuncu kalmak sınırsız alan tanımaktansa sahici bir merakın açtığı bir kapı olabilir. Savunmacılığa düşmeden birlikte sorgulamaya imkân veren karşılaşmalardan ise beklenmedik sürprizler çıkabilir.

Sonuç

Lugones'in dünya seyahati kavramı ışığında düşünüldüğünde, pedagojik ilişkinin amacı yalnızca öğrenciyi yeni bilgilerle buluşturmak değildir. Aynı zamanda öğretmenin ve öğrencinin kendi dünyalarının sınırlarını görünür kılabilecekleri,

birbirlerini önceden kurulmuş kategoriler içerisinde değil, sürprize açık bir karşılaşmanın içinde deneyimleyebilecekleri bir zemin yaratmaktır. Bu nedenle oyunculuğun pedagojik değeri, öğrenmeyi daha keyifli kılmasından değil, öğrenmeyi karşılıklı dönüşüme açık bir ilişki olarak yeniden düşünmeye imkân vermesinden kaynaklanır. Oyunculuk burada farklılığı yönetmekten öte, farklılık tarafından dönüştürülmeyi göze almanın adıdır. Bu anlamda oyunculuk, pedagojik açıdan, eğlenceyi veya yaratıcılığı önceleyen bir ilkeye indirgenemez. Oyunculuk, daha temelde, farklılığa yönelik etik bir açıklığa işaret eder. Lugones'in dünya seyahati adını verdiği pratiği mümkün kılan da tam olarak budur. Öğrenmenin dönüştürücülüğü salt yeni bilgiyle karşılaşmak değil, o bilginin bizi başka dünyaların varlığı karşısında yeniden kurmasına izin verme olanağı kapsamında düşünülmelidir. Bu nedenle burada eğitim açısından asıl soru, derslerin ne kadar ciddi ya da ne kadar eğlenceli olduğunda düğümlenmez. Asıl soru, öğretmenin ve öğrencinin birbirlerinin dünyalarına hangi açıklıkla yaklaşabildiği ve bu karşılaşmanın onları ne ölçüde dönüştürebildiğidir. Oyunculuğun pedagojik değeri, nihai olarak, sevgi dolu algıyı mümkün kılmasında yatar. Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta vardır. Lugones açısından oyunculuğun değeri oyuna dair edinilmiş bir tutumun kendisiyle sınırlı kalmaz. Oyunculuk, dünya seyahatini mümkün kılan *etik yönelim*dir: Dünya seyahatinin ufku ise sevgi dolu algıdır. Başka bir deyişle, oyuncu olmak tek başına amaç değildir. Oyunculuk, başkalarını tahakküm ilişkilerinin kurduğu kategoriler içinde değil, kendi dünyalarını kuran özneler olarak görebilmeyi mümkün kıldığı ölçüde anlam kazanır. Bu nedenle oyunculuk, sevgi dolu algının koşuludur. Dünya seyahatinin amacı bu anlamda yeni dünyaların keşfi ile epistemik bir genişleme sağlamak olamaz; amaçlanan daha ziyade başkalarını tahakküm ilişkilerinin kurduğu kategorilerin ötesinde görebilmeyi ve bu yeni görme biçimleri vasıtasıyla dönüşmeyi, dönüşerek de ortaklaşabilmeyi, tüm farklılıklarımızla beraber yoldaş olabilmeyi öğrenmektir.

Kaynakça

Arantes, L. M. (2024). The Craft of Teaching. Cultivating Uncertainty and Moving in Playfulness as Pedagogical Strategy. *Teaching Anthropology*, 13(1): 14-25.

Baldwin, A. A. (2020). Lugones, Munóz, and the Radical Potential of (Dis)identificatory Feminist Love for "World"-Making Beyond the Academe. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 41(1): 141-160.

Bowman, M. (2020). Privileged Ignorance, "World"-Traveling, and Epistemic Tourism. *Hypatia* 35(3): 475-489.

Frye, M. (1983). In and Out of Harm's Way: Arrogance and Love. *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory* (içinde). Crossing Press.

Goouch, K. (2008). Understanding Playful Pedagogies, Play Narratives and Play Spaces. *Early Years* 28(1): 93-102.

Halberstam, J. (2013). *Çuvallamanın Queer Sanatı* (çev. İpek Tabur). Sel Yayıncılık.

Herron, B. A. (2017). Playful, Intra-active, "World"-Travelling: A Framework for Teaching Adults Across National Borders in Feminist Ways. *Adult Education Research Conference 1 Proceedings.*

Hinsdale, M. J. (2014). Trust, Play, and Intersubjectivity. *Philosophy of Education Yearbook 2014* (ed. C. Mayo). Philosophy of Education Society.

Krentz, A. A. (1998). Play and Education in Plato's *Republic*. *Twentieth World Congress of Philosophy: Philosophy of Education*. URL: https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKren.htm

Kruks, S. (2001). *Retrieving Experience: Subjectivity and Recognition in Feminist Politics*. Cornell University Press.

Livescu, S. (2003). From Plato to Derrida and Theories of Play. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 5(4): 2-7.

Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrijanes: Theorizing Coalition Against Multiple Oppressions*. Rowman and Littlefield.

Mulaj, J. (2024). World-Traveling to the Servants' Quarters: The Pseudo-Concreteness of Lugones' Decolonial Feminism. *Hypatia* 39(4): 842-866.

Ortega, M. (2016). *In Between: Latina Feminist Phenomenology, Multiplicity, and the Self*. State University of New York Press.

Ortega, M. (2009). Being Lovingly, Knowingly Ignorant: White Feminism and Women of Color. *Hypatia* 21(3): 56-74.

Ramos, F., Roberts, L. (2021). Wonder as Feminist Pedagogy: Disrupting Feminist Complicity with Coloniality. *Feminist Review* 128(1): 28-43.

Sealey, K. F. (2019). Pain and Play: Building Coalitions Toward Decolonizing Philosophy. *Southern Journal of Philosophy* 57(1): 90-106.

Zembylas, M. (2025). World-traveling and Decolonial Aesthetis: María Lugones's Contributions to Building Deep Coalitions for the Decolonization of Higher Education. *Higher Education* 91(1): 2161-2128.

Öğretmen Yetiştirme Alanında Eleştirel Otoetnografik Anlatı: İki Öğretmen Eğitimcisinin Hikâyesi

Ceren Kocaman, Bedrettin Yazan[1]

Değerli okuyucu,

Biz, Bedrettin ve Ceren, ABD ve Almanya'da İngilizce öğretmenliği alanında çalışan iki araştırmacı ve eğitmen yetiştiriciyiz. Araştırmalarımızda ve derslerimizde öğretmen adaylarının kimlikleri ve öğretmen olmayı öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamaya, teorize etmeye çalışıyor, okuduklarımızdan ve araştırdıklarımızdan öğrendiklerimizi derslerimizde denemeyi ve kendi mesleki gelişimimizi bu yönde ilerletmeyi amaçlıyoruz. Eleştirel Pedagoji okuyucusu için yazdığımız bu yazıda otoetnografi (*autoethnography*) ve anlatıyı (*narrative*) öğretmen adaylarının kimliklerini inceleyerek gelişimlerine katkıda bulunmak için kullandığımız bir pratik olarak sizlere tanıtacak, bunları derslerimizde neden ve nasıl uyguladığımızdan bahsedecek ve karşılaştığımız bazı zorluklara değineceğiz. Bunu yaparken sizlerle hem kendi araştırmacı günlüklerimizde tuttuğumuz kesitler hem de ikili konuşmalarımızın kayıtlarından parçalar paylaşacağız. Akademik yazının alışılagelmiş tonundan ayrıldığımız bu yazıda, bireysel hikayelerimizi ve anlatılarımızı tırnak içinde ve italik yazı olarak göreceksiniz. İkimizin ortak bilgisini ve deneyimini temsil eden kısımlarda ise normal yazı kullandık.

Kişisel ve ortak deneyimimizin bir araya geldiği bu yazı, bütünüyle ele alındığında otoetnografiyi kendi öğretmen yetiştirme pratiklerinde kullanmak isteyenleri bu konuda kendi deneyimlerini de düşünmeye ve incelemeye teşvik ediyor ve bir sohbet niteliği taşıyor. Umarız bu yazıyı okurken siz de kendi mesleki pratikleriniz üzerinde ve otoetnografi ve anlatının sizin için neler sunduğu hakkında düşünme fırsatı bulursunuz.

[1] kocaman@uni-potsdam.de, bedrettin.yazan@utsa.edu

Bölüm 1: Eleştirel Otoetnografik Anlatı Nedir?

"2018 senesi, çalıştığım üniversiteden doçentlik kadrosu almama az kalmıştı; kendimi mesleki anlamda biraz daha güvende hissetmeye başlamıştım. O sıralarda, benden önceki hocaların kullandıkları ödevleri derslerimde kullanmaktan bir hayli sıkılmaya başladığımı fark ediyordum. Kendime uyan, beni ve kimliğimi daha iyi yansıtan bir ödev tasarlamak istiyordum. Öte taraftan da öğretmenlerin dil kimliği ile ilgili yaptığım ve okuduğum araştırmaların hepsinde öneriler kısmında herkes aynı şeyi tartışıyordu: Öğretmen kimliği, öğretmen yetiştirme programlarının odağı olmalıdır. Kendi kendime soruyordum, o zaman benim de özüm sözüm bir olmalı, değil mi? Ben de yaptığım araştırmalarda hep benzer şeyler söylüyordum ama dönüp kendi derslerimde ne yapıyorum diye soruyordum kendime. Bir sorunsal, bir gerilim ortaya çıktı yapmak istediğim ve yaptığım şey arasında. Böyle gerilimler, anlamlı gerilimler tabi. Sonrasında ben niye kimliği derslerimin bir parçası yapmayayım ki diye kendi kendime düşündüm. O sıralar eleştirel otoetnografik anlatılarla ilgili ilk bastığım makaleyi yazıyordum (Yazan, 2019). Uzun süredir üzerinde, aklımın bir köşesinde düşünmüş olduğum bir karardır. Bir ağustos günü ofiste o dönemki dersimi hazırlarken eleştirel otoetnografik anlatıları ders planıma entegre etmeye başladım." Bedrettin

Eleştirel otoetnografik anlatı, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında kullandığımız, öğretmen kimliğini eğitimin odağına alan bir aktivite. 15 ila 16 haftalık derse entegre ettiğimiz ve dersin temel ödevi olarak kullandığımız bu aktivitede öğretmen adayları birkaç taslaktan oluşan bir anlatı yazıyorlar. Bu anlatıda onlardan bir araştırma metodu olan otoetnografiden yararlanmalarını istiyoruz. Aynı zamanda anlatılarını eleştirel bir dille kaleme almalarını teşvik ediyoruz. Öğretmen adayları her yazdıkları taslakla dil öğrenmeye, öğretmeye ve kullanmaya dair hikayelerini anlatıyor ve bu hikayeleri derslerimizden edindikleri dil ideolojileri, toplumsal söylemler ve güç dinamikleri gibi teorik perspektifler ışığında analiz ediyorlar. Ortaya çıkan anlatı, bir anlamda öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin izini süren, yaşayan bir belge halini alıyor.

Uygulamalı dilbilim alanında çalışan eleştirel öğretmen yetiştiricileri olarak eleştirel otoetnografik anlatı kullanmadaki amacımız, öğretmen adaylarının dil ile ilişkilerini anlamalarına yardımcı olmak. Yani, dili kapalı bir sistem olarak değil toplum içinde var olan güç ilişkilerini sürdüren veya dönüştürme potansiyeli olan, sürekli değişen ve dönüşen bir aktivite olarak kavramaya teşvik etmek. Böylelikle mesleki gelişimlerini öğretmen kimliği oluşturma ve edinme süreci olarak görmelerini sağlamak. Bu amaçlarla kullandığımız aktivitede, otoetnografi ve anlatının özelliklerinden faydalanıyoruz. İlk olarak, daha aşina olduğumuz otobiyografiden farklı olarak otoetnografi, araştırmacının ve araştırılanın tamamen örtüştüğü ve bir olduğu bir araştırma yöntemi. Otoetnografi yazan araştırmacı, kendi yaşantısından kesitlere etnografik bir bakış açısıyla yaklaşır ve kendi deneyimleri bazında, içinde yaşadığı sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlama dair belli gözlemlerde bulunur (Adams ve diğ., 2022). Otoetnografi yazarken kendi hikayemizi anlatmamızın, kendi hikayemizi anlatırken

deneyimlerimizi analiz etmemizin ve yorumlamamızın ana sebebi, kültür ve insan arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmek ve bunu yaparken de kültüre eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmak (Boylorn ve Orbe, 2014). Otoetnografiye dil öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından baktığımızda, bu araştırma yöntemi öğretmen adaylarının farklı diller konuşan bireyler olarak kendi deneyimlerini sosyokültürel, sosyopolitik ve sosyotarihsel bağlamları içerisinde anlamlandırmalarına yardımcı oluyor. Örneğin İngilizceyi 'aksanlı' konuştuğu ve iyi bir öğretmen olamayacağı endişesiyle derslerimize gelen öğretmen adayı, otoetnografik bir yaklaşımla incelediği deneyimlerinde çeşitli dil ideolojilerinin kendi dil kullanımına olan bakışını nasıl şekillendirdiğini kavrayabiliyor ve bu ışıkta kendi mesleki kimliğini yeniden değerlendirebiliyor.

"Benim anladığım kadarıyla etnografi bilimi, başından beri yazımla ilgileniyor. Bilimin isminin içinde 'graf' geçiyor. Etnografın kendine sorduğu sorulardan biri, biz kültürü nasıl yazarız, biz kültürü yazarak insanları insanlara nasıl tarif ederiz. Tabi bunun içerisinde çok fazla sömürgeci geçmiş de var. Beyaz Amerikalı veya Avrupalı araştırmacıların, antropologların gidip az bilinmiş kültürlerin resmini çizmeleri, yazarak onları metinsel bir anlatı ile betimlemeleri, onların hikayelerini kendi bakış açılarından anlatmaları etnografiyi tarihsel olarak kolonyal bir yaklaşım yapıyor. Otoetnografi, araştırmacıların temsil krizi (crisis of representation, Reed-Danahay, 2002) diye adlandırdığı dönüm noktasında ortaya çıkıyor. Bana sorarsanız otoetnografinin çıkış amacı çok anlamlı. Ben bir antropolog olarak çıktım mesela Amerika'dan, gittim Sibirya'da küçük bir topluluk buldum. Onların kültürünü çalışmak istiyorum. Orada birkaç ay, belki birkaç sene harcıyorum, dillerini, yaşamlarını, yemek biçimlerini öğreniyorum. O insanların yaşamlarını, o topluluğun bir parçası olarak anlamaya çalışıyorum ama bir taraftan da dışarıdan geliyorum. Bu bağlamda otoetnografinin sorduğu soru şu: Ben orada o topluluğu çalışırken bana ne oluyor? Eğitim alanına uygulayacak olursak bunu, ben bir sınıfa girdiğimde, sınıftan veri topladığımda, öğrencileri gözlemlediğimde, orada olanların bana etkisini gözlemlemiyorum. Otoetnografi ile bilim insanının her şeye objektif, nesnel bir bakış açısı ile yaklaşabileceği mitolojisinden arınmaya başlıyoruz aslında." Bedrettin

Otoetnografi bir yandan araştırmacının kendi deneyimlerine odaklanırken, bu deneyimler farklı şekillerde anlatılıp analiz edilebiliyor. Otoetnografiyi bir araştırma yöntemi olarak meşrulaştırma ihtiyacı, bu araştırma yöntemine farklı bakış açılarını da beraberinde getirdi. Örneğin analitik otoetnografide (*analytic autoethnography*; Anderson, 2006) araştırmacı kendi hikayelerini tematik olarak analiz edip alışılagelmiş bir araştırma metni olarak yazarken, imgesel/çağrışımcı otoetnografi (*evocative autoethnography*; Ellis ve Bochner, 2006) akademik yazına daha yenilikçi, sanatsal ve performatif yaklaşır ve anlatının daha edebi ve yaratıcı yanlarından beslenir. Biz derslerimizde öğretmen adaylarını, otoetnografik bakış açısıyla inceledikleri deneyimlerini anlatı şeklinde aktarmaya teşvik ediyoruz.

Anlatı, anlatan kişinin kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdığına ve bunun sonucunda nasıl bir kimlik oluşturduğuna dair bizlere ipucu verebiliyor (Polkinghorne, 1988). Anlatılar sadece rastgele anlatılmış hikâye olmanın ötesine geçer. Bir hikâye anlatmak için kişi, yaşadığı olaylar arasından bazılarını aktarmayı seçerken, başkalarını göz ardı eder; yaşanan olayları belli bir sıraya dizer, aralarında sebep sonuç ilişkisi kurar ve anlatısında yaşananların kendi hayatı için anlamını ve önemini yorumlar. Yani hikâye anlatan kişi, anlattığı hikayeyle geçmişini anlamlandırır (Clandinin ve Connelly, 2000). Anlatılar belli bir amaç için tasarlanmış ve hikâyeyi anlatanın, toplumu ve bireyi şekillendiren belli yapılar içinde (ve bu yapılara rağmen) eylem alabileceğini bizlere hatırlatan kurgulardır (Meretoja, 2014). Mesleki gelişim açısından baktığımızda, anlatılar öğretmenlerin kendi mesleki hayatlarını ve kimliklerini nasıl algıladıklarını, deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırma sonucunda ileriye dönük nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerini bizlere gösterir.

"Uygulamalı dilbilim literatürü, araştırma kapsamında kullanılan hikayelerin hem veri (data) hem de analizin kendisi olabileceğini söylüyor (analysis of narrative ve narrative analysis, Polkinghorne, 1995). Sizinle yazdığımız yazılarda hikâyeyi analizin bir temsili olarak kullandığımızda bunun hakemler ve editörler tarafından sadece bir hikaye olarak görüldüğünü fark ediyorum ve yazdığımız yazıda analizin eksik olduğuna dair geri dönüt alıyoruz. Fakat otoetnografideki analizin araştırma metinlerinde alışılagelmiş şekilde yazılması, otoetnografiyi bir yazı türü olarak heyecansız kılıyor ve benim bir hikâyeyi anlatışımın benim başıma gelenleri anlamlandırma şeklim olduğu bilgisini okuyucudan gizliyor. Bizim hikâye olarak gördüğümüz şey aslında bir olaylar silsilesi değil, kişinin o olaylara yüklediği anlamı içeriyor özünde (Polkinghorne, 1988). Otoetnografide anlattığımız hikayeler de öylesine anlatılmış hikayeler değil. Daha büyük bir soruyu cevaplıyorlar. Aslında anlattığımız hikâye araştırma için toplanan bir veri değil. Aksine, yaptığımız analizin sonucu, kurgulanmış bir hikâye (Polkinghorne, 1995)." Ceren

Otoetnografinin bir araştırma yöntemi olarak karşılaştığı zorluklardan biri, teorinin anlatıdaki rolüdür. Yukarıda bahsettiğimiz daha analitik yazılmış otoetnografilerde, araştırmacılar anlatılarını çerçeveleyen teorileri daha açık bir şekilde dile getirirler. Bunu yapmak için akademik yazının tipik yapısına sadık kalırlar. İmgesel/çağrışımcı çalışan araştırmacılarsa hikâye ve şiir gibi daha sanatsal yazın türlerini kullanarak teoriyi kendi deneyimleri aracılığıyla keşfetmeyi amaçlar (bkz. Keleş ve Yazan, baskıda). Farklı türde otoetnografilerin buluştuğu nokta, bu araştırma türünün var olan araştırma ve teorilere kişinin kendi deneyiminden yola çıkarak katkıda bulunmasıdır. Bu kapsamda teori, kişinin deneyiminde kültürün rolünü açıklamaya yardımcı olurken hikâye, teoriyi temsil eden bir araca dönüşür ve böylece ikisi birbirinden beslenir (Adams ve diğ, 2015).

"Benim anladığım kadarıyla otoetnografide teorinin ne olduğu gerilimi var. Aslında otoetnografik taraftan baktığında hikâyenin kendisi bir teori öneriyor zaten. Sen bir hikâye anlatsan hikâyenin içerisinde bir teori olacak gibi bir argüman var

otoetnografide. Onun yanında benim teorim şudur, bu teori üzerinden bu hikâyeyi anlatıyorum demek zorunda değiliz diye anlıyorum. Bunu öğretmenlik eğitimine ve mesleğine bağlayacak olursak, belli bir metodolojiyi uygulamak, dışarıdan empoze edilen bir şey aslında. Halbuki öğretmen kendi hayatından bir hikayeyle öğretmenliğine şekil vermeye çalıştığında, dışarıdan empoze edilen bir kimlik hissiyatı da kalmıyor ortada. Öğretmen yetiştirmede biz hep büyük T ile yazılan Teoriye odaklanmışız, küçük t ile yazan teoriyi alanda biraz göz ardı etmişiz. Yani, davranışçılık, bilişselcilik ve sosyokültürel teori gibi geniş kapsamlı ve "büyük" teorilere odaklanırken, görece daha "küçük" çerçeveli ama daha derin ve bağlama dayalı anlamlandırma biçimlerini yok saymışız. Her öğretmenin sahip olduğu ve günlük, yani sınıfı içerisinde kullandığı aslında küçük t teori. Bu teoriler de hikayeler aracılığıyla aktarılıyor zaten." Bedrettin

Bölüm 2: Eleştirel Otoetnografik Anlatı ve Kimlik

"İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başladığımda 'Ceren, öğrencilerine fazla iyi davranıyorsun, biraz daha sert olmalısın' demişti o dönem benden sorumlu eğitmenim. Ama öğrencilerime sert davranmak istemiyordum. İyi davranmanın neresinde sıkıntı vardı anlayamıyordum. Tamam, sınıf bazen gürültülü oluyordu, ama bağırıp çağıran hoca olmak istemiyordum. Geriye dönüp baktığımda mesleki gelişimimde beni meşgul eden konuların hep kimlikle ilgili olduğunu fark ediyorum. İngilizce öğretmeni olarak çalışırken nasıl bir öğretmen olmam gerektiği sorusu hep aklımın bir ucundaydı. Bu soruların tek bir 'doğru' cevabı varmış gibi düşünüp, ilk yıllarımı bu cevabı aramakla geçirdim: İyi öğretmen kimdir? Hayatımın diğer alanlarının öğretmenlik hayatımı ne kadar etkilemesine izin verebilirim? Öğrencilerimle ilişkim nasıl olmalı?... Bu ve benzeri soruların cevabının benim kim olduğum, kendi hikayem ve eğitime bakış açımla ilgili olduğunu anlamam yıllarımı aldı. Benim için iyi öğretmenin kim olduğunu ancak ben tanımlayabilir, kendimi sınıfta nasıl temsil edeceğime kendim karar verebilir, öğrencilerimle ilişkilerimi istediğim gibi şekillendirebilirdim. Öte yandan çalıştığım kuruma, öğrencilerime, birlikte çalıştığım iş arkadaşlarıma karşı sorumluluklarım, benden beklentiler vardı. Sınıfta toplumsal cinsiyet konularını açtığımda 'kocasının çamaşırını yıkamak kadının görevidir' diyen öğrenci sınıfın sosyokültürel gerçekliğini yansıtıyordu. Öğretmen olarak kim olduğumu, içinde bulunduğum bağlamdan bağımsız algılamam mümkün değildi. Mesleki gelişim alanında kimlikle ilgili okumalar yapmaya başladığımda öğretmen olarak yaşadığım gelgitleri geriye dönük anlamlandırabilmeye başladım. Eğitmen yetiştirme alanında çalışmaya başladığımda derslerimde kimliğe değinmek istememin esas sebebi öğretmen kimliğimle öğretmen yetiştirici kimliklerimin de birbirinden ayrılamaz olması. Kimliği, öğretmen eğitiminin bir parçası haline getirme yollarını ararken Bedrettin'in eleştirel otoetnografik anlatıyla ilgili yazılarına denk geldim. Otoetnografik anlatılar yazarken sadece yaşananları anlamlandırmıyor, aynı zamanda öğretmen olarak kim olduğumuzu da keşfedebiliyorduk." Ceren

Öğretmen yetiştirme alanında bizi otoetnografi kullanmaya iten esas sebeplerden biri öğretmen yetiştirmeyi belli bilgi ve becerileri öğrenmenin ötesinde yeni bir

kimlik geliştirmek olarak görmeye başlamamız oldu (Kocaman ve Yazan, 2025). Bizim en tanıdık olduğumuz dil öğretmeni yetiştirme bağlamında yapılan araştırmalardan öğrendiğimiz, öğretmenlerin dil kimliklerini diğer sosyal ve kişisel kimliklerinden bağımsız görmemizin mümkün olmadığı ve öğretmeyi öğrenmenin bu kimlikler ışığında gerçekleşiyor olması (Varghese ve diğ, 2016). Bir İngilizce öğretmeni, sınıfta, ders verdiği okulda veya okul dışında hiçbir zaman yalnızca İngilizce öğretmeni değildir. Bu öğretmen, toplumda belli bir toplumsal cinsiyet anlayışı içinde sosyalleşmiş, belli roller öğrenmiş, belli rolleri reddetmiştir. Bu öğretmenin dış görünüşü, konuştuğu diller ve bu dillerde kullandığı aksan, toplum nezdinde ve mesleki meşruiyet açısından farklı değer ve anlamlar taşır (Özkaynak ve Sayer, 2026). Dil, bireyin kimliğini ifade etmek ve bu kimliği yaşaması için kullandığı araçlardan biridir (Norton Peirce, 1995). Diğer bir deyişle, kimlik ve dil birbirinden ayrılamaz. Buna ek olarak, dilbilimsel açıdan her dil aynı değeri taşısa da sosyodilbilimsel açıdan bazı diller ve aksanlar diğerlerinden daha kıymetlidir. İdealize edilen beyaz, Hristiyan, standart Amerikan veya İngiliz İngilizcesi konuşan Batılı erkeğin en kıymetli görüldüğü bir toplumda, bir İngilizce öğretmeni sınıfa girdiğinde bu öğretmenin mesleki değeri, 'ideal' İngilizce öğretmeni imgesine kıyasla algılanır. Öğretmen yetiştirme programlarında kimliğe odaklanmamızın sebebi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ve hayatlarını bu bağlam içinde anlamlandıracak ve sürdürecek olmalarıdır.

"Benim anladığım kadarıyla dil, belli bir sosyokültürel, sosyopolitik bağlamda anlam kazanıyor. Benim derslerimde yapmaya çalıştığım şey, dilin sosyokültürel, sosyopolitik bağlamda bir hiyerarşinin bir parçası olduğunu öğretmen adaylarına aktarmak. Mesela Türkiye bağlamına baktığın zaman İstanbul Türkçesi konuşmanın toplumda değeri herhangi başka bir ilde konuşulan Türkçeye kıyasla çok daha farklı. Farklı ağızlar ve aksanlar arasında bir hiyerarşi var. Mesela İstanbul Türkçesi haricinde kullanılan Türkçelerin büyük çoğunluğunun televizyon kanallarında, filmlerde veya dizilerde şakalaşma unsuru veya komiklik unsuru olarak kullanıldığını görüyoruz. Bu gibi hiyerarşiler Türkçede olduğu gibi İngilizcede de var. Dil öğretecek olan bir öğretmen adayının bunların farkında olması gerektiğini düşünüyorum. Bu gibi hiyerarşilerin oluşması yıllar boyunca tarihsel bağlamdan da ayrılamıyor ve kimliğin diğer boyutlarından da bağımsız değil. Dilin insanın kimliğinin birçok boyutundan biri olduğu ve diğer boyutlarla her zaman ilişkili olduğu gerçeğini göz ardı edebileceğimizi düşünmüyorum ve öğretmenlerin de bunu bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Benim açımdan bunu bilmenin de en güzel yolu kendi hayatlarından başlamaları. Çünkü onlara en yakın olan deneyimler, kendi deneyimleri." Bedrettin

Okuduğumuz ve yaptığımız araştırmalarda mesleki kimliğin diğer kimliklerden ayrı görülemeyeceği ve bu kimliklerin sosyal, politik, tarihi ve kültürel bağlamda anlaşılması gerektiğinin yanı sıra öğrendiğimiz başka bir şey de öğretmenlerin pratiklerinin kimlikleri tarafından şekillendiriliyor olmasıydı (Maddamsetti, 2020). Bu bilgi, bizi kimlik meselesini derslerimizin esas odağı yapmaya teşvik

etti. İkimiz de kendi bağlamımızda ve kendi mesleki hikayelerimizin belki de kaçınılmaz bir sonucu olarak kimlik odaklı eğitmen yetiştirme alanına yöneldik ve bu yöneliş bizi, kimliği derslerimizde belirgin bir şekilde pratiklerimizin odağı yapabileceğimiz aktiviteler arayışına yönlendirdi. Bedrettin'in otoetnografiye Ceren'inse anlatılara olan ilgisi, bizi eleştirel otoetnografik anlatıda buluşturdu.

"Kendi araştırmam için öğretmen yetiştirme alanında okumalar yaparken fark ettiğim, daha eleştirel kaynaklarda bilgi aktarımı odaklı öğretmen yetiştirmeye ve genel olarak eğitimi sosyal, politik, tarihsel ve kültürel bağlamdan bağımsız gören modellere karşı bir tutum olduğuydu. Eleştirel otoetnografik anlatı, bana öğretmen yetiştirme alanında bilgi aktarımının ötesine nasıl geçebileceğimizin cevabını verdi. Öğretmenlerin bilişsel hayatları üzerine uzun zamandır yapılan araştırmalardan, geçmiş deneyimlerin eğitim pratiklerini nasıl etkilediğini zaten biliyorduk. Ama bu deneyimlerin öğretmenlerin kendilerini içinde bulundukları bağlamda nasıl kavradıklarına olan etkisini öğretmen adaylarına gösterebilmek için kimliği derslerin odağı yapmak ve bu kimliği de anlatılar aracılığıyla incelemek, kavramak ve öğrenmek, kimlik odaklı eğitmen yetiştirme literatüründen öğrendiğim şey oldu. Derslerimde eleştirel otoetnografik anlatı kullandığımda öğrencilere şu bilgiyi uygulamalı bir şekilde aktarabiliyorum: Öğretmeyi öğrenmek ile öğretmen kimliği geliştirmek paralel süreçlerdir ve öğretmen olarak kim olduğumu düşündüğüm zaman hem geçmişten getirdiklerime bakarım hem de geleceğe dair isteklerimi, dileklerimi, umduğum şeyleri düşünürüm." Ceren

Öğretmenlerin kimlikleriyle meşguliyetlerinin kaçınılmaz bir parçası, geçmiş deneyimleri üzerine düşünmeleri, bunları incelemeleri, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal, kültürel ve politik bağlamı da fark etmeleri ve geleceği bu ışıkta tekrar gözden geçirmeleridir. Mesleki gelişimi kimlik açısından görmek, beraberinde geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek üzerinde düşünmeyi de gerektiriyor. Kendi bağlamlarımızda eleştirel otoetnografik anlatı kullanırken gözlemlediğimiz şeylerden biri, öğretmen adaylarının bu aktiviteyi yaparken farklı zaman dilimleri arasında bağlantı kurarak deneyimlerini ve bu deneyimler ışığında gelişen mesleki kimliklerini anlamlandırmalarına yardımcı olduğu. Eleştirel otoetnografik anlatı aktivitesinde, öğretmen adayları dilin odağında olduğu hikayeleri anlattıktan sonra bunları belirli bir teorik çerçeve ışığında analiz ediyorlar. Hikâye anlatma ve analiz etme sonucunda ortaya çıkan anlam, onlara öğretmen olarak kim olduklarına dair ipuçları veriyor. Dilin doğasını, dil öğrenimi ve dil öğretimini (tabi bunlarla birlikte dil öğrencisi ve dil öğretmenini) nasıl algıladıkları ve bu algıda kendileri için ne gibi değerler, inanışlar ve öncelikler barındırdıklarını öğrenmek, öğretmenlerin kendi öğretmen kimliği ile ilgili çok önemli bir pencere açmış oluyor. Bu pencere öğretmen adaylarına açık, gözle görülür, sarih hale gelince de öğretmen adayları kimliklerinin kendi öğretmenlik pratiklerini nasıl etkilediğini yakinen görüp bilinçli ve kasıtlı bir şekilde kimlik inşasına yön verebiliyorlar.

"Öğrenciler derse bazen şöyle bir beklentiyle geliyorlar. Teori öğreneceğim, metodoloji öğreneceğim. Sonra sınıfa gideceğim, öğrendiklerimi uygulayacağım ve

güzel bir ders hazırlamış ve vermiş olacağım. Öğrenmeyi ve öğretmeyi bağlamdan bağımsız göremeyeceğimiz bir bakış açısına geçişi yaşamakta zorlanıyorlar. Dili öğretmeyi içinde bulunduğumuz koşullardan ayrı düşünemediğimizi anlayınca, kendimizi de bu denklemin içinden çıkaramayacağımızın farkına varıyoruz ve kimlik o zaman eğitimde anlam kazanıyor. Otoetnografi kullandıklarında bu geçişi daha iyi anlayabildiklerini görüyorum. Kendi hikayelerini anlatıp maruz kaldıkları kültür ve ideolojiler ışığında bunları analiz ettiklerinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının geçmiş deneyimlerinin dil öğrenmeye dair algılarını ne kadar şekillendirdiğini çok hızlı kavradıklarını fark ediyorum. Kendi başına gelenlerin ideolojik temelini anlayınca ileriye dönük düşünceleri de daha eleştirel ve kimlik bazlı oluyor. Kendi deneyimledikleri dil temelli haksızlıkları fark etmek onları anlatılarında gelecekteki pratiklerinde daha hakkaniyetli olmak açısından motive ediyor. Hem İspanyolca hem İngilizce öğretmeni olan bir öğrencim var mesela. İspanyolca öğrenirken hocaları kendisini iyi öğrenemeyen bir öğrenci gibi hissettirmiş. Hocaları derste çok sık hata düzeltme ve anadili İspanyolca olan biri gibi konuşmak üzerine odaklanmış. Kendini İspanyolcası iyi olan biri olarak göremediği için, iyi bir İspanyolca öğretmeni olarak da göremediğini paylaştı bu öğrenci benimle. Daha sonra geçmiş deneyimlerini dil ideolojileri açısından inceleyince aslında dil öğrencilerini anadili İspanyolca veya İngilizce olan öğrencilerle karşılaştırmanın öğrencilere haksızlık olduğunu yazdı. Ulaşması mümkün olmayan bir standart koymanın öğrenciyi başarısız olmaya mahkûm etmek olduğunu düşündüğünü söyledi." Ceren

"Genelde sınıf ve sınıf ötesi gibi bir ayrım olduğu algısı var. Benim öğretmen adaylarından anlamalarını istediğim şey sınıfın aslında toplumun bir parçası olduğu. Yani sınıfa gelen öğrencilerin toplumdan geldiği ve sınıfı toplumun mikro kozmosu olarak değerlendirmelerini istiyorum onlardan. Her öğrenci aslında kendi kimliklerini getirerek toplumun onlar üzerinde bıraktığı izleri getiriyorlar sınıfa. Öğretmen adayları bunu kendi deneyimlerini anlamlandırarak yaptıkları zaman, öğrencilerine dair de farklı bir bakış açısı geliştiriyor. Kendi mesleki gelişimine kimlik merceğinden bakan öğretmen, öğrencisini de bu mercek ile görüyor. Birkaç sene önce Robert (rumuz) diye bir öğretmen vardı dersimde. Bana Alabama'da kendi hayatından hikayeleri anlattı. O zaman ders de veriyordu. Amerika'ya yeni gelmiş İngilizce öğrenen öğrencilerle çalışıyordu. Kendi hayatında yaşadıklarından yola çıkarak öğrencileriyle çok kolay ilişki kurabiliyordu. Zamanında Rusya'da, Ukrayna'da yaşamış. Orada Rusça öğrenmesiyle ilgili tecrübelerinin bağlantısını kurabiliyordu kendi ders verdiği öğrencileri düşünürken." Bedrettin

Bölüm 3: Öğretmen Yetiştirme Programında Eleştirel Otoetnografik Anlatı Kullanmak

"İlk defa eleştirel otoetnografik anlatıyı sınıfımda kullandığımda süreç doğal olarak biraz sancılı geçti. Eşzamanlı olarak bunun üzerinde düşünmeye devam ediyordum. Neler iyi gidiyor? Neleri yapmakta zorluklar yaşıyorum? Neleri daha değişik yapmalıyım? gibi sorulara cevaplar aramakla geçiyordu o dönem. Tecrübe ettiğim sancıların hepsi bana öğretmen yetiştirici ve araştırmacı kimliklerim adına birçok

şey öğretti. Bunlardan birkaçını aklıma geldiğince seninle paylaşayım, Ceren. Senin de benzer tecrübelerin olmuştur diye tahmin ediyorum. Mesela en bariz sancı bu aktiviteyi sınıfımda ilk defa kullanıyor olmamdan ötürü ortaya çıkmıştı. Hani kendim öğretmen adayı ve sonrasında öğretmen iken de benzer bir aktivite kullanmamıştım. Bana misal teşkil edecek bir kullanım yoktu aklımda. Yaparak öğrenmem gerekiyordu her şeyi o dönem ve bunu öğretmen adayları ile paylaştım. Onlardan nasıl bir karşılık geleceğini hiç bilmiyordum. Bir tanesi hariç diğer öğrencilerle daha evvelden çalışmamıştım. Kaygılı bir süreç olacağı belliydi. Ders izlencesini anlatmaya şöyle başladım diye hatırlıyorum: "Arkadaşlar, ben bu dönem ilk defa böyle bir aktivite kullanmayı planlıyorum ama benzer tecrübem yok; sizinle bunu öğreneceğiz. Bu öğrenmeyi hepimiz için kolaylaştırmak ve hepimizin kaygılarını azaltmak adına otoetnografik yazma aktivitesini dört parçaya böldüm. Hani bir oturuşta bitecek bir yazma değil de bütün döneme yayılmış bir süreç olarak tasarladım." Bunun bir güzel tarafı da hem öğretmen adaylarına eşzamanlı dönüt verebilmek hem de her birisinin yazma süreciyle ilgili nabzını tutup ona göre gidişata yön verme şansı elde etmekti. Diğer bir sancı da, en azından benim için, benim o ana kadar kendi başıma bir otoetnografi yazmamış olmam ve öğretmen adaylarını aklımda tasavvur ettiğim otoetnografik anlatıyı icraatta bir örnek olarak onlarla paylaşamamamdı . Tabi bu sancı daha sonra benim ilk otoetnografimi yazmamda bana teşvik olarak geri döndü. Başka bir sancı da otoetnografiyi öğretmen adaylarına anlatmak ve onların öğretmen olarak yetişmelerinin en önemli parçası olan mesleki kimliği onlara benimsetmek ve bu kimliğin de aslında diğer kimlik boyutlarıyla iç içe olduğunu birlikte çözümlemek ile ilgiliydi. Bu uzun sürdü doğal olarak, zira aslında bütün aktivitenin hedefi de buydu. Ama baştan onlara otoetnografinin nasıl bir araştırma metodolojisi olduğunu örneklerle anlatmak ve değişik formlarda basılmış birçok otoetnografi olduğunu göstermem bu metodolojinin onlar için meşruiyetini bir hayli arttırdı. Kimlik ile öğretim ve öğrenim arasındaki ilişkiyi de ilk derste ilgili okumalarla ve sonrasında derslerde ve birebir buluşmalarımızda örneklerle pekiştirdim hep. Sonuç olarak gerilimlerle dolu bir süreçti ama tamamlandığında derin bir öğrenme tecrübesi yaşadığımı hissettim ve öğretmen adaylarının dönütlerine bakılırsa onlar da zorlu ama öğrenmesi bol bir tecrübeyle dersten ayrılmışlardı." Bedrettin

Eleştirel otoetnografik anlatıları çoğunlukla yüksek lisans derslerimizin temel ödevi olarak kullanıyoruz. Bu ödevde dersimizi alan öğretmen adayları üç, bazen dört taslak halinde anlatılarını yazıyorlar. Bu taslakları bütün döneme dağıtıyoruz. Her taslağın ardından hem yazılı geri dönüt veriyoruz hem de öğretmen adaylarıyla birebir görüşmeler yapıyoruz. Dönemin ilk dersinde, öğretmen adaylarının niçin alışılagelenin dışında bir ödev teslim edeceklerini açıklamak için döneme otoetnografi ve kimlikle ilgili arka plan bilgisi vererek başlamayı tercih ediyoruz. Otoetnografinin nasıl bir araştırma türü olduğunu, derse getirdiğimiz örnekler üzerinden öğretmen adaylarına açıklıyoruz. Aynı zamanda kimlik, öğrenme ve mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi de kendi hikayelerimiz üzerinden anlatıyoruz. Derse bu tür bir başlangıç yapmak hem dönem içinde birlikte çalışacağımız öğretmen adaylarının bizi tanımasına

yardımcı oluyor, hem de onların bu tür bir ödevin ders içeriğini ve kendi öğrenme sürecini nasıl desteklediğini anlamalarını sağlıyor.

"Öğretmen adaylarına bana hikayelerinizi yazın ve daha sonra bu hikayeleri birlikte analiz edelim, birlikte yorumlayalım demek yavan kalıyor. Eğer ben benim sınıfımda oturan bir öğretmen adayı olsaydım, benden bunu niye istediklerini sorardım, soruştururdum. Niye benden bunu yazmam isteniyor derdim. Veya 'bunun sonucunda nereye varacağım ben?' sorusunu sorardım. Dolayısıyla öğretmen yetiştiricisi olarak da bunun açıklamasını yapmak istiyorum öğretmen adaylarına. O yüzden ilk derste konuşuyoruz, öğretmenler nasıl öğrenirler. Onun yanında dilin bir sistem olmadığı, dilin daha çok bir şeyler yapmak, bir şeyi gerçekleştirmekle ilgili olduğu gerçeğinden bahsediyorum. Dilin sosyokültürel, sosyotarihsel, sosyoekonomik veya sosyopolitik bağlamdan kesinlikle ayrılamayacağını söylüyorum. Genelde verdiğim örnekler İngilizce ile alakalı oluyor. Amerika'nın değişik eyaletlerinde değişik kullanılan İngilizceler, Amerika'nın belli ırksal grupların kullandığı İngilizcenin diğer ırksal grupların kullandığı İngilizce'den daha az veya daha çok değerli göründüğünün tarihsel arka planına değiniyorum biraz. Bu gibi şeyleri konuşup bunların İngilizce öğretimine ve sınıfla alakasına getiriyorum konuyu. İyi bir giriş oluyor genelde." Bedrettin

İlk derste arka plan verdikten sonra, öğretmen adaylarından ilk taslaklarında dil öğrenmeye, öğretmeye ve kullanmaya dair hatırladıkları hikayelerini yazmalarını istiyoruz. Bunun için bazen zihin haritası çizmelerini öneriyoruz. Bu ilk taslakta amacımız öğretmen adaylarının olabildiğince fazla hikâye hatırlamasına yardımcı olmak ve bu hikayeleri anlatı şeklinde yazmaya, kendi hikâye anlatma tarzlarını bulmaya teşvik etmek. İlk hikayelerini anlatırken öğretmen adaylarına verdiğimiz önerilerden bir tanesi de o anda kendi mesleki gelişimleri için önemli olan, onları meşgul eden, mesleklerine ve dile dair daha derin düşünmek istedikleri bir konu varsa bu konuyla ilgili hikayelere odaklanmaları.

"Bir soru ile başlamak çok yardımcı oldu öğrencilere yazıları yazmaya başlamaları için. Önce akıllarına dille ilgili ne gibi hikayeler geldiğini soruyorum. Bunlardan birkaç tanesini yazmalarını söylüyorum onlara. Biraz denesinler, hikâye tarzlarını bulsunlar istiyorum. Aynı zamanda da şu soruyu düşünmelerini istiyorum: benim şu anda mesleki kimliğime dair kafamda yer tutan şey ne ve onu bir soru halinde nasıl yazabilirim? Bunu bir araştırma sorusu olarak düşünebileceklerini söylüyorum. Böyle bir soru yazmak ve bu soruya cevap olabilecek hikayeleri düşünmek başta öğrencilere yardımcı oluyor. En sık karşılaştığım sorulardan biri de "Ben iyi bir öğretmen olacak mıyım?" sorusu. İyi öğretmen ne demek, kime iyi öğretmen deriz, bunları düşünüyoruz dönem ilerledikçe okuduğumuz metinler üzerinden. Sonrasında hikayeler iyice şekil almaya başlıyor: benim şöyle aksanım var, benim İngilizcemi böyle beğenmedi hocam çevresinde dönen hikayeler duyuyorum genelde." Ceren

İlerleyen taslaklarda öğretmen adaylarından hikayelerini incelemelerini istiyoruz. Bu hikayeleri incelemeleri için genelde derste konuştuğumuz

kavramları teorik çerçeve olarak kullanmalarını bekliyoruz. Örneğin İngilizceyi Amerikan aksanına yakın konuşmadığı için iyi bir İngilizce öğretmeni olamayacağını düşünen öğretmen adayı, dil ideolojileriyle ilgili yaptığı okumalardan öğrendikleri çerçevesinde aksanın kendi mesleki kimliğine olan etkisini inceleyip, hikayelerini tekrar yorumlayabiliyor.

"Biz sınıfta da birlikte küçük analizler yapıyoruz. Öğretmen adayları derste bazen kendi hikayelerini anlattıklarında onlara sorular soruyorum. Bunun için birkaç analitik soru ürettim. Bu hikâyede kim var? Bu insan ne yapıyor? Bu hikayedeki karakterler birbirlerini nasıl konumlandırıyorlar? Bu hikâyede bir karar veren mekanizma var mı? Ne üzerinden karar veriyorlar? Neye dayanarak? Bu karar verenlerin gücü var mı? Nasıl bir gücü var? Böyle analitik sorular yönlendirici oluyor öğretmen adayları için. "Burada bir hikâye var. Hadi bunu analiz edelim!" dediğimde direkt analiz yavan kalabiliyor." Bedrettin

Öğretmen adayları taslaklarını yazdıktan sonra onlarla birebir görüşmeler de yapıyoruz. Bu görüşmelerin esas amacı, öğretmen adaylarının anlatılarındaki analizlerini derinleştirmelerine yardımcı olmak. Öğretmen adaylarının hikayelerinde dile atfettikleri değerleri görmelerini istiyoruz. Buluşmalarımızda fark ettiğimiz şeylerden biri, birebir görüşmelerde yazılı anlatılara kıyasla farklı hikayelerin ortaya çıkması. Dolayısıyla bu görüşmeler, öğretmen adaylarının metinlerini detaylandırmalarına, deneyimlerini anlamlandırırken daha kapsayıcı bir çerçeve edinmelerine yardımcı oluyor. Buna ek olarak birebir görüşmeler, birlikte çalıştığımız insanları daha iyi tanımamıza, onlarla olan ilişkilerimizi güçlendirmemize yardımcı oluyor. Öğretmen adaylarıyla konuşurken bizler de yeri geldikçe kendi hikayelerimizden bahsediyoruz. Örneğin Bedrettin Amerika'da Orta Doğulu görünmesi dolayısıyla Müslüman olarak okunmasıyla ilgili hikayelerini paylaşırken Ceren, Almanya'da günlük hayatında kullandığı dile göre karşılaştığı tutumlarla ilgili gözlemlerini anlatıyor.

"Birebir görüşmeler en sevdiğim kısımlardan biri. Ben derslerimde anlatıya biraz daha odaklanıyorum ve yazdıkları yazıları otoetnografik ögeleri olan anlatılar olarak görmelerini istiyorum. Böyle olunca odağımız yaşananları anlamlandırma üzerinden ilerliyor. Geçmişi nasıl anlatıyorum, anlamlandırıyorum ve bunu yaparken kültürle hangi bağlantıları görüyorum? Birebir görüşmelerde bu anlamlandırma meselesine güzel odaklanabildiğimizi düşünüyorum. Yaşananlar ve derste öğrendikleri teorik bilgiler arasında nasıl bağlantılar kurabildiklerini veya kurmakta zorlandıklarını anlamaya çalışıyorum. Ödev taslaklarına yazılı dönüt verince biraz daha uzun uzun düşünebiliyorum ve daha dikkatli cevap verebiliyorum. Tepkilerim daha ölçülü oluyor. Birebir görüşmelerde farkındalığımın biraz daha yüksek olması gerekiyor. Yine de hoşuma gidiyor. Mesela öğrenci hikayesini anlatırken Bedrettin'in analitik sorularını ben konuşma içerisinde soruyorum. Hikâyeyi niye böyle anlattın? Başka nasıl anlatabilirsin bu hikâyeyi? O durumda nasıl tepki vermiş olmayı isterdin? Dil öğrenirken öğretmenin başka ne yapsaydı sen şimdi belki böyle düşünüyor olmazdın? Peki benzer durumda sen

öğrencilerine nasıl davranırdın? Bu gibi sorularla analizi ilerletmelerine yardımcı olmaya çalışıyorum." Ceren

Dönem sonuna doğru öğretmen adaylarıyla birlikte eleştirel otoetnografik anlatı ödevinin değerlendirme ölçütlerini belirliyoruz. Bunun için öğretmen adaylarına böyle bir ödevi değerlendirirken göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündükleri kriterleri soruyoruz. Kendi önceliklerimizi ve öğretmen adaylarının tartıştığı kriterleri bir araya getirip ödevleri notlandırırken bu ölçütü kullanıyoruz.

Bölüm 4: Eleştirel Otoetnografik Anlatı Kullanırken Karşılaştığımız Zorluklar

"Derste eleştirel otoetnografik anlatı kullanmaya karar verdiğimde, kimlik üzerine okumalar yapmıştım. Okuduğum araştırmalarda duyguların kimlikle ilişkisinden bahsediyorlardı. Duyguları göz önünde bulundurmadan kimliği anlayamayacağımız yazıyordu pek çok yerde. Öğretmen adayları hikayelerini anlatmaya başladığında duygusal yüzleşmeler yaşanmaya başladığında, okuduklarımı pek de idrak etmemiş olduğumu fark ettim. Belki çok büyük duygular yaşanmadı derslerde ve birebir görüşmelerde ama duygusuz konuşmalar da değildi yaptıklarımız. Mesela bir öğrencime hocası sürekli demiş ki senin İngilizcen Amerikan İngilizcesi gibi değil. Derslerde sürekli aksanını 'düzeltmeye' çalışmışlar. Bir noktadan sonra öğretmen adayı o kadar strese girmiş ki düzeltileceğim diye, derslerde elini kaldıramaz hale gelmiş. Tedirginlik ve kaygı hâkim olmaya başlamış. Kendine ve İngilizcesine güvendiği bir noktadan kendine hiç güvenmediği, derste konuşmak istemediği bir noktaya gelmiş. Bu öğrenci sonra dil ideolojilerinin ne olduğunu öğrendi derste. Öfkesini anlatamam size. Oturuyoruz ofiste, bir yandan çay kahve içiyoruz, bir yandan konuşuyoruz. Ama nasıl öfkeli. Niçin bunca zaman bana kimse dil ideolojisi diye bir şey olduğunu söylemedi? İnanabiliyor musunuz, ben bu ideolojilerin varlığını bilmeden öğretmenliğe mi başlayacaktım? O hoca benim aksanımı nasıl düzeltir? Dil öğrenmenin amacı şans eseri standart olmuş aksanı tutturmak mi yani? Bana sinirli değildi tabi, ama o öfkeyle oturmak çok da kolay değildi." Ceren

Derslerimizde eleştirel otoetnografik anlatıları kullanırken karşılaştığımız bazı zorluklar da var elbet. Tıpkı araştırmacılar arasında olduğu gibi, öğretmen adayları arasında da otoetnografiye şüpheyle yaklaşanlar olabiliyor. Otoetnografinin hikâye anlatmanın ötesine geçtiğini, meşru bir araştırma yöntemi olduğunu aktarmak biraz zaman istiyor. Bu tür bir araştırmayla tanışık olmadıkları için öğretmen adayları metinlerini yazmaya başlamakta da zorlanabiliyorlar. Dönemin sonunda nasıl bir metin ortaya çıkacağını tahayyül edememek öğretmen adayları arasında gerginliğe yol açabiliyor. Hangi hikayeleri anlatmak istediklerine, hangilerinin önemli, hangilerinin önemsiz olduğuna her zaman çok rahat karar veremeyebiliyorlar. Bu anlatıların dersin esas ödevi olması ve notlandırılıyor olması bu gerginliği daha da artırıyor. Böyle durumlarda önceki dönemlerden örnekler gösteriyor, onları zihin haritası çıkarmaya teşvik ediyor

veya mesleki gelişimlerine dair o an yaşadıkları gerginliklerden yola çıkarak bir araştırma sorusu sormaya yönlendiriyoruz. Yanı sıra onları deneysel ve merak içeren bir bakış açısıyla ödeve yaklaşmaya teşvik etmek bu zorlukları aşmamıza yardımcı oluyor. Yazılı dönütlerimiz ve birebir görüşmelerde yaptığımız konuşmalar, anlatacak hikâye bulma ve hikayeleri belli bir analitik odak etrafında toplama zorluklarına yardımcı oluyor.

"Derslerde gözlemlediğim kadarıyla öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklardan biri de hikayelerini analiz edecekleri teorik çerçeveyi bulmak. Yüksek lisans öğrencileri araştırmayı çerçeveleyen teorinin ne olduğunu bilemeyebiliyor. Böyle bir teoriyi nereden bulacaklarından, bunu nasıl kullanacaklarından emin olamıyorlar. Ellis, Adams ve Bochner gibi otoetnografiyle çalışan araştırmacılar her zaman çok belirgin bir teorik çerçeve kullanmasa da belli bir teoriden yararlanmak öğretmen adaylarına hikayelerini analiz etmekte yardımcı oluyor." Bedrettin

Eleştirel otoetnografik anlatıları kullanırken karşılaştığımız başka bir zorluk, otoetnografi yazmaktan doğan duygular (Yazan ve Keleş, 2024). Öğretmen yetiştiricileri olarak bizlerin de bunlarla bir şekilde başa çıkmayı öğrenmesi gerekiyor. Otoetnografi, araştırmacının kendini okuyucuya açması dolayısıyla kırılgan bir pozisyona girdiği bir araştırma türü (Spry, 2001). Öğretmen adayları kendi hikayelerini anlatıp bunları analiz ederken, ister istemez kendilerini bir tür sorgulamaya veya denetlemeye maruz bırakmış oluyor. Bunun yanı sıra, yaşanmışlıkların getirdiği duygular da anlatı süreci içinde tekrar su yüzüne çıkıyor. Ortaya çıkan bu duygulara uygun tepkiler verebilmek ve öğretmen adaylarının duygularını yargılamadan yaşamalarına alan açmak öğretmen yetiştiriciler olarak yaşadığımız zorluklardan biri. Karşılaştığımız duygulara bazen bizler de en uygun şekilde nasıl tepki verebileceğimizden emin olamıyoruz. Otoetnografi yazarken duygularımızdan kaçmak mümkün olmadığı için, dönem başında derslerimizi seçen öğretmen adaylarını bu konuda bilgilendirmenin önemli olduğunu düşünüyoruz. Onları hikâye anlatmaya teşvik ederken, belirli bir hikâye peşinde olmadığımızı, anlatmayı istedikleri ve anlatmaya hazır oldukları hikayeleri seçmelerini onlara açıkça söylüyoruz. Kendi zorlandığımızı fark ettiğimiz noktalarda da birbirimizle konuşuyor, dertleşiyoruz. Otoetnografik anlatılarda duyguların ön planda olması, öğretmen yetiştirme sürecini daha insancıl hale getiriyor, bize insanlarla çalıştığımızı hatırlatıyor ve insanlık haline dair ufkumuzu açıyor.

Eleştirel otoetnografik anlatı, her derse entegre edebildiğimiz bir ödev türü değil. Otoetnografik araştırmayı, öğretim yöntemleri ve materyalleri ve ölçme değerlendirme gibi derslere daha kolaylıkla ve anlamlı bir şekilde entegre edebildik. Dil ideolojilerini ve deneyimleri dersin temasına bağlamanın daha zor olduğu durumlarda birlikte çalıştığımız öğretmen adaylarının ödevin gerekliliğini ve geçerliliğini sorguladığı durumlar oldu. Son olarak, otoetnografinin halihazırda, bitmemiş, hep yarım kalmış olan bir yazın türü olmasından ötürü yaşadığımız bir zorluk, 15 haftalık dönemin kapsamlı bir otoetnografik anlatı yazmak için bazen yeterli olmaması. *"Bir dönemlik zaman zarfı, bazı öğrenciler için*

yazmaya başlamak, otoetnografi yazmanın havasına girmek ve anlatmak istedikleri tüm hikayeleri anlatıp analiz etmeye yeterli olmuyor. Birçok öğrencimden duyduğum, istedikleri kapsamda bir metin yazmak için yeterince zamanları olmadığı oldu. Bazı öğrencilerim mezuniyetten sonra eleştirel otoetnografik anlatılarını yazmaya devam ettiler. Aslında bana mantıklı gelen, benim uygulamayı çok isteyeceğim şey bu ödevi yazmaya lisans veya yüksek lisans programın başında başlamak ve yaşayan bir belge olarak program boyunca otoetnografi üzerine çalışmak." Bedrettin

Tüm zorluklarına rağmen eleştirel otoetnografik anlatılar, bizlere büyük mesleki tatmin veren, mesleğimizin ilişkisel ve insancıl taraflarına eğilebildiğimiz, eğitmen olarak kendimizi geliştirmemize yardımcı olan ve kendi kimlik ve eğitmenlik pratiklerimizi anlamlandırmamızı sağlayan bir aktivite oldu. Dileğimiz, otoetnografi ve anlatı gibi yöntemlerle çalışmak isteyen diğer eğitmenlerle iletişim halinde kendi mesleki hikayemizi anlamaya ve anlatmaya devam edebilmek.

Kaynakça

Adams, T.E, Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.

Adams, T.E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (Eds.). (2022). *Handbook of autoethnography.* Routledge.

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography, 35*(4), 373-395.

Boylorn, R.M., & Orbe, M.P. (Eds.). (2014). *Critical autoethnography: Intersecting cultural identities in everyday life*. Routledge.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Ellis, C.S., & Bochner, A.P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography, 35*(4), 429-449.

Keleş, U. & Yazan, B. (Baskıda). Dialogical exploration of our transnational teacher identities through poetic autoethnography. In M. Fairley, M. Webb, & G. Park (Eds.), Arts based reflections on transnational identities: Engaging critical praxis in language education contexts. Bloomsbury Academic.

Kocaman, C. & Yazan, B. (2025). Resisting monolingualism through critical autoethnographic narratives: Insights from two teacher education contexts, içinde K. Raza, O. Uştuk, & D. Reynolds (Ed.) *Multilingual TESOL: De-constructing and re-constructing power 'of', 'in' and 'for' language classrooms*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-9278-1_11

Maddamsetti, J. (2020). Intersectional identities and teaching practice in an elementary general classroom: A case study of a plurilingual teacher candidate. *Journal of Language, Identity & Education, 19*(5), 342–358. https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1676158

Meretoja, H. (2014). *The narrative turn in fiction and theory: The crisis and return of storytelling from Robbe-Grillet to Tournier*. Palgrave Macmillan.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly, 29*(1), 9–31. https://doi.org/10.2307/3587803

Özkaynak, O., & Sayer, P. (2026). Accent and appearance in pre-service English teacher identity: Embodied language ideologies in the political economy of language education in Türkiye. *TESOL Journal, 17*(3), e70136.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *8*(1), 5–23. https://doi.org/10.1080/0951839950080103

Reed-Danahay, D. (2002). Turning points and textual strategies in ethnographic writing. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 15*(4), 421–425. https://doi.org/10.1080/09518390210145480

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry, 7*, 706–732. https://doi.org/10.1177/107780040100700605

Varghese, M. M., Motha, S., Park, G., Reeves, J., & Trent, J. (2016). In this issue. *TESOL Quarterly, 50*(3), 545–571. https://doi.org/10.1002/tesq.333

Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, *10*(1), e00388. https://doi.org/10.1002/tesj.388

Yazan, B. & Keleş, U. (2024). Emotions for, through, and in autoethnography: Introducing a dialogic (k)not-working methodology. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 12*(3), 29-45. https://doi.org/10.30466/ijltr.2024.121586

İngilizce Hazırlık Programlarında Epistemik Adaletsizlik

Esra Can Gülsat - Gözde Dinçer[1]

İki bölümlük bir yazı dizisinin ilki olan bu çalışma, üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında yaşanan epistemik adaletsizlik olgusunu teorik düzeyde inceleyen ve bu olgunun programdaki yansımalarına odaklanan ikinci bir yazıya kavramsal zemin hazırlamayı amaçlayan bir analizdir.

Epistemik adaletsizlik, temel olarak bilgi aktarımı ve iletişim süreçlerinde sesleri duyulmayan veya ciddiye alınmayan grupların maruz kaldığı haksızlık olarak tanımlanabilir (Cummings vd., 2023; Kidd vd., 2017). İngilizce Hazırlık programlarında epistemik adaletsizliği doğuran kuramsal dinamikleri kavrayabilmek için eğitim programları literatürünün tarihsel sürecini incelemek önem taşımaktadır. Bugün dil sınıflarında öğrencilerin maruz kaldığı epistemik adaletsizlik tesadüfi değil, teknik-rasyonel program anlayışının günümüze uzanan bir yansımasıdır. Eğitim programları alanının kuramsal ve tarihi köklerini incelemek, hazırlık programlarındaki yapısal adaletsizliği anlayabilmek ve ona karşı özgürleştirici bir pedagojik alan yaratmak için önemlidir. Bu doğrultuda yazı öncelikle epistemik adaletsizlik kavramını mercek altına alacak, ardından eğitim programları literatürüne odaklanacaktır.

Epistemik Adaletsizlik: Kavramsal Temeller

Epistemik adaletsizlik, en basit haliyle bilgi aktarımı ve iletişim süreçlerinde sesleri duyulmayan veya ciddiye alınmayan grupların maruz kaldığı haksızlıkları tanımlar (Cummings vd., 2023; Kidd vd., 2017). Fricker (2007) tarafından ortaya atılan bu kavram bireylerin epistemik birer özne olarak meşruiyetini zedeleyen bir haksızlık biçimidir. Bireysel ve toplumsal düzeydeki adaletsiz ilişkiler, kişileri ve/veya toplulukları bilgi üreten özne olma konumundan mahrum bırakarak onları dezavantajlı duruma düşürmektedir (Mitova, 2020). Farklı disiplinlerin katkısıyla geniş bir literatüre yayılan epistemik adaletsizlik kavramı (Boogaard, 2021; Dotson, 2024; Fricker, 2007), adaletsizlikle mücadele etme ve direnç alanları yaratma arayışıyla akademide giderek daha yoğun şekilde çalışılmaktadır

[1]esracangulsat@gmail.com, gdincer@ankara.edu.tr

(Hänel, 2020). Bu yazıda ise, epistemik adaletsizliğin eğitim alanına yansımaları tartışılmaktadır.

Eğitimde eşitsizlik yalnızca kaynaklara ve imkânlara eşit oranda erişilemediğinde değil, bireyler eşit biçimde 'bilen kişi' olarak kabul görmediğinde de oluşmaktadır. Bazı öğrencilerin, öğretmenlerin ya da grupların bilgi ve deneyimleri daha güvenilir kabul edilirken, diğerlerinin katkıları yeterince dikkate alınmayabilir. Miranda Fricker'ın (2007) epistemik adaletsizlik kavramı da fark edilmesi zor olan bu dışlanma biçimlerini açıklamaya çalışmaktadır.

Fricker'a (2007) göre bireyler, özellikle bilgi sahibi ve bilgi üreten özneler olarak sahip oldukları kapasiteler bakımından haksızlığa uğrayabilirler. Bu haksızlığın bir türü olarak tanıklık adaletsizliği, benzer şekilde, dinleyen bireyin önyargılarının diğerinin anlaşılma kapasitesine ket vurduğunda ortaya çıkmaktadır (Fricker, 2007). Eğitim ortamlarında ise öğrenciler, sadece fikirleriyle değil, aksanları, özgüvenleri, sosyoekonomik geçmişleri ya da konuşma biçimleriyle de öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar (Kidd vd., 2017).

Konuşmacının güvenilirliğinin dil performansına dayanarak değerlendirilmesiyle ortaya çıkan bu tanıklık adaletsizliği, İngilizce hazırlık programlarında özellikle belirginleşmektedir; çünkü dil performansı sıklıkla entelektüel yeterlilikle karıştırılmaktadır. (Bourdieu, 1991; Fricker, 2007). Kendini İngilizce olarak akıcı bir şekilde ifade etmekte zorlanan öğrenciler, fikirleri olmayan öğrenciler gibi algılanabilirler. Birçok sınıfta, İngilizceyi özgüvenli ve akıcı kullanabilme, zekânın, katılımın ve hatta akademik güvenilirliğin gizil bir işaretçisi olarak konumlandırılabilir. Bunun sonucunda da bazı öğrenciler sınıf içi görünürlüklerini daha kolay artırırken, diğerleri anlamlı bir deneyime, bakış açısına ve hatta eleştirel görüşlere sahip olsalar dahi katkılarının yeterince dikkate alınmaması veya güvenilir bulunmaması nedeniyle epistemik dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Dotson, 2011; Medina, 2013). Zaman içerisinde öğrencilerin maruz kaldığı bu dışlanma biçimleri yalnızca sınıf içi görünürlüklerini değil, aynı zamanda epistemik faaliyetlerini, diğer bir deyişle epistemik failliklerini (epistemic agency) (Fricker, 2007) de etkileyebilmektedir. Öğrenciler kendilerini bilgi üreten, yorumlayan ve tartışmaya katkı sunan özneler olarak görmek yerine, yalnızca doğru cevabı vermeleri beklenen dil kullanıcıları olarak konumlandırmaya başlayabilmektedirler. Böylece hazırlık eğitiminin temel amaçlarından biri olması gereken anlam üretme ve eleştirel katılım süreçleri de zayıflayabilmektedir. Bu süreç bazı öğrenciler açısından epistemik sessizleştirmeye (epistemic silencing) (Dotson, 2011) kadar ilerleyebilmektedir. Öğrenciler fiziksel olarak sınıfta bulunmaya ve ders etkinliklerine katılmaya devam etseler bile, katkılarının yeterince değer görmeyeceği veya ciddiye alınmayacağı korkusu geliştirebilmektedirler. Sonuç olarak sessizlik, bilgi eksikliğinin değil, epistemik olarak tanınmama deneyiminin bir sonucu hâline gelebilmektedir.

Diğer yandan, epistemik adaletsizlik yalnızca bireyler arası etkileşimdeki kimlik önyargılarından kaynaklanmamaktadır. Cummings ve diğerlerinin (2023) vurguladığı gibi, adaletsizliğin yapısal ve sistemik katmanları da mevcuttur. Yapısal adaletsizlik, bireylerin niyetinden bağımsız olarak, kurumların rutin işleyişinde var olmaktadır. Sistemik adaletsizlik ise egemen dilin dayatılması veya bilgi üretiminde sömürgeci anlayışın varlığını ifade etmektedir. Söz konusu sistemik eşitsizlik eğitim alanında program adaletsizliği *(curricula injustice)* olarak karşımıza çıkmaktadır, çünkü eğitim programları farklı bilme biçimlerini ve yaşantılarını dışarıda bırakma potansiyeline sahiptir. Diğer bir deyişle, epistemik adaletsizliğin eğitim programları bağlamında yapısal görünümünü açıklamak için program adaletsizliği kullanılabilir. Bu bağlamda epistemik adaletsizlik ile program adaletsizliği birbirinin yerine geçen kavramlar olarak değil, farklı düzeylerde birbirini besleyen iki çerçeve olarak ele alınabilir. Epistemik adaletsizlik, bireylerin katkı sunan özneler olarak tanınmamalarına odaklanırken, program adaletsizliği bu tanınmama biçimlerinin program aracılığıyla nasıl meşru kılındığını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla program, epistemik adaletsizliğin yalnızca ortaya çıktığı bir bağlam değil, aynı zamanda belirli epistemik hiyerarşilerin yeniden üretilebildiği bir yapı olarak da değerlendirilebilir. Bu açıdan program adaletsizliği, epistemik adaletsizliğin nasıl kurumsallaşabildiğini görünür kılmaktadır. Benzer şekilde, İngilizce hazırlık programlarının da hem kurumsal hem de sistemik adaletsizliği barındırma potansiyeli program adaletsizliği ile görünür kılınabilir. Diğer bir deyişle, İngilizce hazırlık programlarının birbirinden bağımsız olmayan üç düzeyde epistemik adaletsizliği beslediği söylenebilir. İlk düzey, öğrencilerin sınıf içindeki katkılarının nasıl değerlendirildiğine ilişkin etkileşim düzeyidir. Öğrencinin aksanı, dilsel akıcılığı, konuşma biçimi veya kendini ifade etme biçimi, sahip olduğu bilginin ve düşünsel katkısının epistemik güvenilirliğinin değerlendirilmesini etkileyebilir. İkinci düzey, program içerisinde hangi bilgi, deneyim ve bakış açılarının görünür kılındığıyla ilişkilidir. Ders kitapları, konu seçimleri, öğrenme çıktıları ve sınıf içi etkinlikler belirli deneyimleri kapsarken; diğerlerini programın dışında bırakabilir. Üçüncü düzey ise bu tercihleri şekillendiren daha geniş kurumsal ve sistemik yapılara ilişkindir. Standartlaştırılmış dil yeterlikleri, küresel ders materyalleri, baskın dil ideolojileri ve ölçme-değerlendirme sistemleri hangi dilsel performansların kabul edileceğine ilişkin normlar üretebilir.

Yapısal adaletsizlik bağlamında, Fricker (2007) bireylerin kendi deneyimlerini anlamlandırmalarını sağlayacak kavramsal ve yorumlayıcı kaynaklara yeterince sahip olmadıkları durumları açıklamak için hermenötik adaletsizlik kavramını kullanmaktadır. Bu noktada eğitim programı önemli bir role sahiptir çünkü eğitim kurumları hangi tür bilginin kapsama alınacağına, değerli kabul edileceğine ve tekrar üretileceğine karar vermektedir. Öğrenciler de tekrar tekrar belirli kültürleri, yaşam biçimlerini ya da bakış açılarını öncelikli kılan materyallerle karşılaştıklarında kendi deneyimlerinin eğitimsel süreçlerin bir parçası olarak kabul görmediği gerçekliğiyle yüzleşmek durumunda kalmaktadırlar. Bu noktada

ise program dışında kalan gerçeklik akademik olarak daha az görünür hale gelebilmektedir (Fricker, 2007; Pohlhaus, 2012).

Bu süreç aynı zamanda epistemik görmezden gelme (epistemic ignorance) (Fricker, 2007) biçimlerinin yeniden üretilmesine de katkıda bulunabilmektedir. Epistemik görmezden gelme, yalnızca belirli bilgi ve deneyimlerin program dışında bırakılması değil; aynı zamanda bu bilgi biçimlerinin zamanla akademik açıdan önemsiz, güvenilmez ya da dikkate alınmaya değmez olarak algılanmasına yol açan sistematik bir bilgisizlik üretimidir (Pohlhaus, 2012). Programda sistematik olarak görünmez kılınan deneyimler ve bilgi biçimleri zaman içerisinde yalnızca ihmal edilmekle kalmamakta, aynı zamanda eğitimsel açıdan önemsiz veya değersiz olarak algılanmaya başlanabilmektedir. Böylece belirli bilgi türleri görünürlük kazanırken, diğerleri kurumsal olarak tanınmayan bilgi biçimlerine dönüşebilmektedir.

Bu durumun dönüştürülebilmesi ise yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de kendi bilgi çerçevelerinin sınırlarını fark etmelerini gerektirmektedir. Bu noktada epistemik tevazu (epistemic humility) bireyin kendi yorumlama biçimlerinin evrensel olmadığını kabul etmesi ve farklı deneyimlere açıklık geliştirmesi açısından önemli bir epistemik tutum olarak değerlendirilebilir (Medina, 2013). Eleştirel program teorisyenleri, programın nötr olmadığı ve her zaman belirli sosyal, kültürel ve politik öncelikleri yansıttığı konusunda hemfikirlerdir (Apple, 2019; Giroux, 2020). Hangi içeriğin öğretilmesi, kimin bilgisinin kapsama dahil edilmesi gerektiği ve hangi katılım biçimlerinin kaçınılmaz olarak ödüllendirileceğini belirleyen eleştirel kararlar, eğitim ortamlarının epistemik çerçevesini belirlemektedir. Bu açıdan bakıldığında, program yalnızca bilgi aktarım aracı değil, aynı zamanda epistemik geçerliliğin de dağıtım ve yeniden üretim aracına dönüşür. Özetle, eleştirel program teorisyenlerinin vurguladıkları bu süreç, sistemik düzeydeki politik ve kültürel tercihlerin, eğitim programı aracılığıyla nasıl yapısal bir adaletsizlik yarattığını göstermektedir.

Bu dinamiklerin en belirgin hâle geldiği ortamlardan biri olan İngilizce hazırlık programlarında programa ilişkin kararlar büyük oranda standart yeterlik çerçeveleriyle, küresel ders kitaplarıyla ve kurumsal performans beklentileriyle belirlenir. Bu tür bir yapı önemli derecede kurumsal tutarlılık arz etse de, belirli iletişim, katılım ve akademik ifade biçimlerini öncelikli hale getirilmiş olur. Nihayetinde, bu beklentilere daha rahat uyumlanabilen öğrenciler daha rahat epistemik güvenilirlik kazanabilirken, deneyimleri, dil kaynakları veya iletişim biçimleri baskın normlardan farklılık arz eden diğer öğrenciler sınıf içi iletişime anlamlı bir katkı sağlama fırsatına daha az erişebilirler (Biesta, 2017; Gray, 2010; Pennycook, 2017). Bu açıdan bakıldığında, epistemik adaletsizliğin bireysel bir önyargının ya da azaltılmış sınıf içi etkileşimin bir sonucu olmadığı, aynı zamanda kimin bilgisinin geçerli sayıldığı, kimin çok dinlendiği ve hangi deneyimlerin eğitim ortamlarında daha görünür kılındığına ilişkin dinamikleri belirleyen

programın üst bileşenlerinden kaynaklandığı görülebilmektedir (Apple, 2019; Fricker, 2007; Giroux, 2020).

Tarihsel Perspektiften Eğitim Programları Alanı

Eğitim programlarının nesnel, değer yargılarından bağımsız olduğu düşüncesi büyük bir yanılsamadır. Her program, programı hazırlayanların eğitim felsefesini, ideolojisini ve toplumsal meseleleri ele alış biçimini içeren bir üst yönelimi yansıtmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Tarihsel perspektiften baktığımızda, eğitim programı kavramının yapısal ve ideolojik olarak birçok dönüşüm geçirdiğini, bu anlamda eğitim programları alanının felsefi, ontolojik ve epistemolojik bir paradigma değişimine uğradığını söyleyebiliriz.

Endüstri Devrimi ve pozitivist-modernist paradigma etkisinde şekillenen eğitim programlarının bağımsız bir disiplin olarak doğuşu 20. yüzyılın başlarında alanın öncü isimlerinden Franklin Bobbitt'in (1918) yazdığı *Eğitim Programı* (*The Curriculum*) kitabı ile olmuştur. Eğitim programı kavramı, artık kendi yöntemleri olan bir uzmanlık alanına dönüşmüştür. Bobbitt'e (1918) göre eğitim bireyi yetişkinlik rollerine hazırlayan bir sosyal verimlilik aracıdır. Bu bağlamda, eğitim programcısının hedefi, toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipini analiz etmek ve bireyleri bu amaçta yetiştirecek mikro davranışları belirlemektir. Bobbitt'in temellendirdiği pozitivist program perspektifi, Ralph Tyler'ın (1949) *Eğitim Programları ve Öğretimin Temel İlkeleri* kitabında da varlığını sürdürmektedir. Tyler, eğitimin amacını önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma süreci olarak tanımlamaktadır. Tyler Rasyoneli olarak adlandırılan model, program amaçlarının belirlenmesi, içeriğin seçimi, organize edilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinden oluşan bir program geliştirme sürecinden bahsetmektedir. Bu anlamda, Tyler'ın kurumsal, teknik ve döngüsel bir eğitim programı geliştirme süreci önerdiğini görüyoruz. Tyler'ın modelinde bilgi yukarıdan aşağıya, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda aktarılır. Bu modelin öğrenciyi programın aktif planlayıcısı olmaktan çıkarıp ona yalnızca tüketen edilgen alıcı rolü yüklediğini söylemek yanlış olmaz.

20. yüzyılın ikinci yarısına geldiğimizde, eğitim programları alanında hâkim olan teknik-rasyonel paradigmanın doğrusal mantığının postmodernizmin etkisiyle radikal bir sarsıntı geçirdiğini görebiliriz. Postmodernizm, modernizmin dayattığı evrensel ve mutlak bilgiye karşı bir eleştiri getirmektedir. Lyotard (1979), *Postmodern Durum* adlı çalışmasında modernizm tarafından toplumlara dayatılan büyük anlatıların iflas ettiğini belirtir. Postmodern düşünce ile, bilginin mutlak değil, aksine parçalı ve yerel olduğu düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu paradigma değişiminin eğitim programlarına yansıması ise William Pinar gibi yeniden kavramsallaştırmacılar (Reconceptionalists) öncülüğünde olmuştur. Tyler modeli, nesnel ve evrensel bilginin varlığını savunurken, bu rasyonel program anlayışı yeniden kavramsallaştırmacılar tarafından bireyin özgün deneyimlerine ve hislerine duyarsız olduğu ve eğitimdeki eşitsizlikleri sürekli olarak yeniden

ürettiği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılara göre eğitim programı teknik bir şablon değil, felsefi, tarihsel, ve politik bir metindir (Pinar, 1977). Bu anlamda, eğitim programı alanındaki tartışmalar programın politik, ekonomik, ve yapısal bir baskı mekanizması tarafından nasıl şekillendiği etrafında yoğunlaşır. Yeniden kavramsallaştırmacı bakış açısının önerdiği çoğulcu program anlayışı, eğitim programlarının belirli ideolojiler tarafından sınıf içi pratiklerde nasıl şekillendiğini tartışan eleştirel pedagoji ekolü sayesinde devrimci bir zemine oturmuştur. *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabında, Freire (1970), Bobbitt ve Tyler'ın savunduğu pozitivist program anlayışını eleştirir. Freire, bu tarz bir eğitim programının, öğrencilerin bilgi depolanan birer nesne, öğretmenlerin ise bilgi aktaran konumunda olduğu bir bankacı eğitim modeli olduğunu ifade eder. Bu anlayışın sonucu olarak, okullar eleştirel düşüncenin pratik edildiği mekânlar değil, aksine ezme-ezilme ilişkilerini yeniden üreten kurumlar olarak işlev görür. Apple (2019) ise değerlerden bağımsız bir eğitim programının söz konusu olmadığını, aksine eğitimin politik bir eylem olduğunu savunmaktadır. Hangi bilginin ve kimin bilgisinin programa dahil edileceği konusunda süregelen bir mücadele vardır. Bu anlamda, Apple okulu belirli ideolojilere meşruiyet kazandıran, egemen sınıfların kültürel sermayesini yeniden üreten aktif bir güç olarak görmektedir.

Özetle, 20. yüzyılın başlarında pozitivist-modernist, rasyonel, ve teknik anlayışla kurumsallaşan eğitim programları alanı, ontolojik ve epistemolojik bir paradigma değişikliğine şahitlik etmiştir. Eğitim programları alanındaki bu dönüşüm, İngilizce hazırlık programlarındaki sistemik uygulamalar ve bu uygulamaların sebep olduğu epistemik adaletsizliği kavrayabilmek için bir temel oluşturmaktadır. Günümüzde, hâlâ birçok eğitim programının geliştirilme sürecinde modernist paradigmanın yaygın olarak benimsendiğini görebiliriz. Özellikle, İngilizce hazırlık programlarının, uzun yıllar pozivitist-modernist anlayışın etkisi altında kaldığı söylenebilir. Tek bir doğru aksan, yaşam tarzı ve standart ve önceden belirlenmiş öğrenme çıktılarını dayatan dil programları; bilgiyi dinamik, öğretmen ve öğrencinin birlikte ürettiği bir süreçten ziyade batı merkezli yayınevleri tarafından hazırlanan standart, yukarıdan aşağıya dayatılan bir nesne olarak önümüze sunar. Dil eğitimi, belirli öğrenme çıktılarına sıkışmış, çoktan seçmeli testlerle ölçülen bir süreç haline gelmiştir. Fakat, biliyoruz ki dil eğitimi değerlerden arınmış nötr bir bilgi aktarım süreci değil, hangi kültürel sermayenin, kimliğin ve kültürün meşru sayılacağını gösteren kurumsal bir güçtür. Bu bağlamda, yukarıdan aşağıya bilgi dayatılması ve bilginin metalaşması eğitim sistemlerinde epistemik adaletsizliğe zemin hazırlayan bir güç olarak işlev görebilir.

İngilizce Hazırlık Programlarına Epistemik Bir Bakış

İngilizce hazırlık programları, öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce dil becerilerini geliştirmeleri için tasarlanan nötr eğitim alanları olarak belirtilmektedir. Ancak bu programlar yalnızca dilbilgisi, kelime ve akademik

iletişim becerilerini desteklemekle kalmaz. Aynı zamanda akademik yaşama kimin uyum sağlayabildiğinin, kimin sınıf içinde daha çok dikkate alındığının ve ne tür bilgilerin kurumda değerli kabul edildiğinin de belirleyicisidir (Biesta, 2017).

İngilizcenin sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda akademik beceri ve mesleki geçerlilik aracı olduğu bu yükseköğretim kurumlarında İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilen öğrenciler genelde daha bilgili, kendinden emin ya da yetkin olarak kabul edilirken, iletişimde çekimser kalan, daha iyi performans için tereddütte kalan öğrenciler adım adım sınıf içi iletişimde görünürlüklerini kaybedebilirler (Phillipson, 1992; Pennycook, 2017). Üstelik zamanla, dildeki akıcılık entelektüelliğin bir ölçütü hâline gelebilir (Fricker, 2007).

Bu dinamikler önemli epistemik sonuçlar doğurabilir. Öğrenciler daha az katılmaya, karmaşık fikirlerini daha az ifade etmeye, anlamlı bir katkı sunabilecekken bile sessiz kalmaya başlayabilirler. Bu gibi durumlarda, sorun sadece kısıtlı dil becerisi değil; sınıfta belirli ifade formlarının ötekini dışlamak pahasına öncelikli kılınmasıdır. Bu nedenle, öğrenciler epistemik güvenilirliğin atfedilmesinde farklı derecelere sahip olurlar (Kidd vd., 2017; Medina, 2013).

Programın kendisi de bu tip sonuçların doğmasına sebep olabilir. Birçok İngilizce hazırlık programı yoğun bir şekilde küresel ders kitaplarına ve kültürel olarak baskın olayların ve iletişim biçimlerinin öncelikli olduğu geleneksel program modellerine dayanmaktadır (Apple, 2019; Gray, 2010). Konular, örnekler ve iletişim biçimlerine ilişkin beklentiler de sıklıkla aşırı genellenmiş ve pazar odaklı küresel öğrenen varsayımlarına dayanarak şekillenmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin yerel gerçeklikleri, sosyal kaygıları, kültürel deneyimleri ve günlük mücadeleleri büyük oranda sınıf içi program kapsamının dışında kalmaktadır.

Program dışında kalan da en az program kapsamındaki kadar önem arz edebilir. Öğrenciler nadiren doğrudan deneyimledikleri eğitim yaşantılarına, sosyal eşitsizliklere, ekonomik kaygılarına ya da kültürel gerilimlerine yönelik konularla temas edebilmektedir. Bu eksiklik ise akademik olarak ilişkili kabul edilen bakış açılarını daraltmakta ve öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinde dili kullanmalarına engel olmaktadır (Giroux, 2020; Pinar, 2012). Bu açıdan, İngilizce hazırlık programları tarafsız bir eğitim ortamı olarak tasarlanmasına rağmen epistemik hiyerarşiyi yeniden üretme riski taşımaktadır. Ek olarak, öğretmenler, programı yetiştirme, standart değerlendirmelere ve yeterlik hedeflerine uyum sağlamanın yanı sıra yoğun bir şekilde planlanmış diğer kurumsal gereklilikleri yerine getirmek gibi zorunluluklarla çalışmaktadırlar. Bu zorunluluklar da sınıf içi etkileşimi sadece konuları yetiştirmeye, performans görevlerine ve ölçülebilir sonuçlara indirgeyebilir (Biesta, 2017). Ancak öğretmenler, öğrencilerin kendi deneyimlerinden bahsedebildiği, baskın toplumsal varsayımları sorgulayabildiği ve öğrenme sürecine daha anlamlı katkılar sağlayabildikleri diyalojik alanları oluşturan en önemli aktörlerdir (Freire, 1970; Giroux, 2020). Bu noktada

öğretmenin rolü, programı bütünüyle yeniden yapılandırmak değil; sınıf içinde epistemik adaletsizliği besleyen dinamikleri fark etmek ve bunlara eleştirel bir biçimde yaklaşmaktır. Bu durum, öğretmenin sınıfta kimin konuştuğunu, kimin sessiz kaldığını, hangi deneyimlerin sürekli görünür kılındığını ve hangilerinin dışarıda bırakıldığını sorgulamasını gerektirmektedir. Sessizlik bu açıdan bireysel bir özellik değil, sınıfın pedagojik ve ilişkisel düzeni içinde üretilen epistemik bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Olğun-Baytaş, 2026). Öğretmen, öğrencilerin katkılarını yalnızca dilsel performansları üzerinden değil, bu katkıların düşünsel değeri açısından da değerlendirmelidir. Bu doğrultuda ders kitabındaki içerikleri öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirebilir, farklı katılım biçimlerine alan açabilir ve öğrencilerin kendi bilgi kaynaklarını sınıfa taşımalarını teşvik edebilir. Bu katılım biçimleri yalnızca sözlü tartışmalarla sınırlı kalmamalı; küçük grup çalışmaları, kısa yazılı katkılar veya öğrencilerin düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilecekleri alternatif katılım kanallarını da içermelidir (Olğun-Baytaş, 2026). Böylece sınıfta yalnızca akıcı konuşabilen öğrencilerin değil, farklı biçimlerde düşünen ve katkı sunan öğrencilerin de epistemik görünürlüğü desteklenebilir. Böylece programın sınırları içinde kalsa dahi epistemik olarak daha kapsayıcı ve diyalog temelli öğrenme ortamları oluşturabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca dili öğrenen bireyler olarak değil, aynı zamanda bilgi üreten, yorumlayan ve anlamlandıran epistemik özneler olarak tanınmalarını desteklemektedir. Bu yönüyle de Freire'nin (1970) problem tanımlayıcı eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Bu durum da teknik beklentiler ile dönüşümü hedefleyen eğitim dinamikleri arasında bir gerilim yaratabilmektedir.

Sonuç olarak, İngilizce hazırlık programlarına epistemik bir lensten bakmak dil eğitimi tartışmalarında göz ardı edilme potansiyeli yüksek olan daha büyük soruları sormayı mümkün hale getirir. Kimin bilgisi sınıfta daha görünür kılınır, kimin konuşması daha çok dikkate alınır, kimin deneyimi program dışında kalır ve kurumsal yapılar öğrencilerin güvenilirlik algılarını ve katılım düzeylerini nasıl belirler gibi sorular bu sorgulamanın anahtarlarıdır. Dil öğretiminin ya da akademik standartların önemini reddetmezler. Aksine, hazırlık eğitiminin nasıl daha diyalojik, kapsayıcı ve epistemik olarak daha sorumlu hale getirilebileceğini sorgulamaya davet ederler. Bu açıdan, İngilizce hazırlık programları yalnızca dil öğretimi ortamları değil aynı zamanda öğrencilerin bilgi, katılım ve akademik aidiyet ile olan ilişkilerinin sürekli olarak tartışmaya açık olduğu eğitim ortamları olarak tasarlanmalıdır (Biesta, 2017; Freire,1970; Fricker, 2007).

Bu yazı, epistemik adaletsizliğin İngilizce hazırlık programlarında nasıl ortaya çıktığını kuramsal olarak tartışmaktadır. Ancak bu süreç çoğu zaman sınıf içinde görünmez biçimde işlemektedir. Yazı dizisinin ikinci bölümünde bu görünmez mekanizmalar sınıf içinden somut örnekler, öğretmen kararları ve öğretim uygulamaları üzerinden ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Kaynakça

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching* Routledge.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.

Boogaard, B. K. (2021). Epistemic injustice in agricultural development: Critical reflections on a livestock development project in rural mozambique. *Knowledge Management for Development Journal,* 16(2021), 1.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Cummings, S., Dhewa, C., Kemboi, G., & Young, S. (2023). Doing epistemic justice in sustainable development: Applying the philosophical concept of epistemic injustice to the real world. *Sustainable Development*, *31*(3), 1965-1977

Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing . *Hypatia, 26*(2), 236–257. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Palgrave Macmillan.

Hänel, H. C. (2020). Hermeneutical injustice,(self-) recognition, and academia. *Hypatia*, *35*(2), 336-354. doi:10.1017/hyp.2020.3

Kidd, I. J., Medina, J., & Pohlhaus, G., Jr. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.

Lyotard, J.F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1979). https://monoskop.org/images/e/e0/Lyotard_Jean-Francois_The_Postmodern_Condition_A_Report_on_Knowledge.pdf

Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.

Mitova, V. (2020). Explanatory injustice and epistemic agency. Ethical Theory and Moral Practice: *An International Forum*, 23(5), 707–722.

Olğun-Baytaş, M. (2026). Eleştirel pedagoji merceğinden mekânsal anlatı: Sınıfın "nerede"liği üzerinden ses, kimlik, katılım ve iktidarın yeniden düşünülmesi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 24–33.

Ornstein, A. C & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (Global ed.). Pearson Education.

Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315225593

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Pinar, W. F. (1977). *Notes on the reconceptualization of curriculum studies*. Educational Resources Information Center (ERIC). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED141929.pdf

Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.

Pohlhaus, G., Jr. (2012). Relational knowing and epistemic injustice: Toward a theory of willful hermeneutical ignorance. *Hypatia, 27*(4), 715–735. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01222.x

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Olmayan (Uydurma) Bir İstihdam Modeli: Ücretli Öğretmenlik ve Öğretmenliğin Ekonomi Politiği

Öğretmen Emeğinin Taşeronlaştırılması ve Nitelik Paradoksunun Bir İhale Üzerinden Anatomisi

M. Taki Yılmaz[1]

"Ücretli öğretmenlik diye bir şey yok, bu "uydurma" bir kavram. Bizim ne sistemimizde ne mevzuatımızda ne de kanunumuzda böyle bir şey yok."* Yusuf Tekin (Milli Eğitim Bakanı)

Ücretli Öğretmenlik Diye Bir Şey Yoktur. Bu "Uydurma" Bir Kavramdır.

https://www.youtube.com/watch?v=ws1eHWH8kfQ

28 Şubat 2025 Lider TV Haber Kanalı

Bakan Yusuf Tekin, LiderHaber Televizyonuna verdiği bir mülakatta ücretli öğretmenlik devam edecek mi sorusunu cevaplandırdı.

Bakan Tekin: Ücretli öğretmenlik diye bir şey yok, bu uydurma bir kavram. Bizim ne sistemimizde ne mevzuatımızda ne de kanunumuzda böyle bir şey yok.

Bu nedir? Belli dersleri okutacağımız öğretmen bulunamadığında, ek ders ücreti karşılığında bize destek olan "kişiler" bu kapsamda değerlendiriliyor. Öğretmen ihtiyacını karşılayamadığımız yerlerde ek ders ücreti karşılığında, bu "arkadaşlardan" destek almaya devam ediyoruz.

Norm kadromuzun tamamını doldurduğumuzda dahi, belli alanlarda ihtiyaç duyduğumuz bir "kişiyi" ekders karşılığı, derse sokmuş olacağız.

Dolayısıyla bu sistem "legal" bir kadro türü değildir. Tam tersine ihtiyaç duyduğumuzda, ihtiyacı gidermek için üretilmiş bir ara formüldür. Bu ihtiyaç. Bunu devam ettirmiş olacağız.

[1] mtyilmaz@sinop.edu.tr

Bakan Tekin'den Ücretli Öğretmenlik Açıklaması:

"Bu Statü Hukuken Yok."

https://www.turkiyeegitim.com/bakan-tekinden-ucretli-ogretmenlik-aciklamasi-bu-statu-hukuken-yok-139230h.htm

25 Kasım 2025

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, kamuoyunda **"ücretli öğretmenlik"** olarak bilinen uygulamaya ilişkin dikkat çeken açıklamalarda bulundu. **"Bu bir kadro statüsü değil"** diyen Tekin, eğitim camiasında uzun süredir tartışma konusu olan ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin net açıklamalarda bulundu. Bakan Tekin, **"ücretli öğretmenlik"** uygulamasının kamuoyunda anlaşıldığı gibi **"bir öğretmenlik statüsü"** olmadığını vurgulayarak önemli detaylar paylaştı.

"Ücretli öğretmenlik diye bir statü yok"

Bakan Tekin, konuya ilişkin yaptığı değerlendirmede şu ifadeleri kullandı:

"Böyle bir statü yok. Bu kavram; herhangi bir okulda öğretmen açığı varsa, o ilde ya da ilçede **"yetkin bir kişinin"** ek ders ücreti karşılığında ders vermesidir."

Tekin, ücretli öğretmenliğin bir maaş ya da memuriyet karşılığı olmadığını, ek ders mantığıyla yürüyen bir sistem olduğunu belirterek, bu uygulamada görev alan **kişilerin** **"günde ortalama 15 saat derse giren ve devlete yük alarak katkı sağlayan kişiler"** olduğunu ifade etti.

"Hukuki prensiplerle çelişiyor"

Bakan Tekin, ücretli öğretmenliğin **Devlet Memurları Kanunu**'nda resmi bir statü olarak yer almadığını belirterek, bu durumun "**hukuki prensiplerle çeliştiğini"** dile getirdi.

Giriş

Modern devletlerde kamu hizmetlerinin yürütülmesi, yalnızca idari bir organizasyon meselesi değil, aynı zamanda hukukun üstünlüğü, kamu yararı ve sosyal devlet ilkelerinin somutlaştığı temel alanlardan biridir. Özellikle eğitim gibi anayasal güvence altındaki kamusal hizmetlerin sürekliliği ve niteliği, bu hizmeti sunan insan kaynağının hangi hukuki statüyle ve hangi çalışma koşulları içinde istihdam edildiğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen istihdamı, yalnızca personel yönetimine ilişkin teknik bir konu olarak değil, devletin eğitim politikalarının, kamu yönetimi anlayışının ve toplumsal adalet yaklaşımının önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye'de yaklaşık otuz yılı aşkın süredir uygulanan ücretli öğretmenlik, bu açıdan dikkat çekici bir çelişkiyi temsil etmektedir. Ücretli öğretmenlik, öğretmen istihdamını düzenleyen temel yasal çerçevede bağımsız ve sürekli bir istihdam modeli olarak tanımlanmamış olmasına rağmen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın

öğretmen ihtiyacını karşılamada yaygınlaşmış ve süreklilik kazanmış bir uygulama hâline gelmiştir. Başka bir ifadeyle, hukuki zeminde "olmayan (uyduruk) bir istihdam" biçimi, eğitim sisteminin fiili gerçekliğinde binlerce öğretmenin ve milyonlarca öğrencinin gündelik yaşamını etkileyen yapısal bir mekanizma olarak varlığını sürdürmektedir. Hukuken istisnai ve geçici nitelikte görünen bir uygulamanın fiilen kalıcılaşması, yalnızca hukuki bir boşluk ya da idari bir tercih olarak açıklanamayacak, kamu yönetimi, eğitim politikaları ve emek rejimi arasındaki ilişkinin ekonomi-politik bağlamda yeniden değerlendirilmesini gerektirecek bir dönüşüme işaret etmektedir.

Ücretli öğretmenlik uygulaması çoğu zaman öğretmen açığını gidermeye yönelik pragmatik ve geçici bir çözüm olarak gerekçelendirilmektedir. Ancak uygulamanın yıllar içinde süreklilik kazanması, öğretmen ihtiyacının istisnai yöntemlerle değil, sistematik biçimde güvencesiz emek üzerinden karşılandığını göstermektedir. Aynı okulda, aynı sınıfta, aynı öğretim programını uygulayan öğretmenlerin farklı hukuki statülere, farklı ücretlere ve farklı sosyal haklara sahip olması, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bütünlüğünü zedeleyen yapısal bir eşitsizlik üretmektedir. Böylece öğretmenlik, ortak mesleki yeterlilikler ve kamusal sorumluluk temelinde tanımlanan bütünlüklü bir meslek olmaktan uzaklaşmakta, farklı istihdam biçimleri üzerinden parçalanan, türleşen ve giderek güvencesizleşen bir emek alanına dönüşmektedir.

Bu dönüşüm yalnızca öğretmenlerin çalışma koşullarını etkilememektedir. Öğretmen emeğinin parçalanması ve güvencesizleşmesi, aynı zamanda eğitimin niteliği, öğrencilerin eğitim hakkı ve kamusal eğitimin eşitlik ilkesi açısından da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Ücretli öğretmenlerin sürekli değiştiği, ekonomik ve sosyal güvencesizliğin mesleki bağlılığı ve kurumsal aidiyeti zayıflattığı bir yapıda eğitim hizmetinin sürekliliği ve niteliği tartışmalı hâle gelmektedir. Dolayısıyla burada belirgin bir nitelik paradoksu ortaya çıkmaktadır: Eğitim politikaları (Milli Eğitim Akademileri gibi) bir yandan kaliteyi, başarıyı ve nitelikli öğretmen yetiştirmeyi temel hedef ve söylem olarak öne çıkarırken, diğer yandan bu hedeflerin en önemli belirleyicilerinden biri olan öğretmen emeğini düşük maliyetli, geçici ve güvencesiz istihdam biçimleri üzerinden karşılamaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitimde nitelik söylemi ile öğretmen emeğinin örgütlenme ve istihdam biçimi arasında giderek derinleşen yapısal bir uyumsuzluk bulunmaktadır.

Bu uyumsuzluk, öğretmenlik mesleğinin yalnızca güvencesizleştirilmesiyle sınırlı değildir. Ücretli öğretmenlik uygulamasının farklı kurum ve idari mekanizmalar aracılığıyla yürütülme biçimleri, öğretmen emeğinin hangi noktada bir kamu hizmetinin asli unsuru olmaktan çıkarak satın alınabilir bir hizmete dönüştüğünü de tartışmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada ücretli öğretmenlik, neoliberal kamu yönetimi anlayışının eğitim alanındaki yansımaları, emeğin esnekleştirilmesi ve güvencesizleştirilmesi kadar, öğretmen emeğinin taşeronlaşması ve metalaşması bakımından da ele alınmalıdır. Böylece mesele

yalnızca "öğretmenlerin hangi statüde çalıştırıldığı" sorusundan çıkarak, öğretmenlik hizmetinin nasıl tanımlandığı, örgütlendiği ve finanse edildiği sorusuna dönüşmektedir.

Bu makale, ücretli öğretmenliği hukuki bir istisna ya da yalnızca idari bir zorunluluk olarak değil, öğretmenlik mesleğinin ekonomi-politiğini ve kamusal eğitimin dönüşümünü anlamaya imkân veren yapısal bir olgu olarak ele almaktadır. Çalışmanın temel amacı, öğretmen istihdamına ilişkin yasal düzenlemeler ile fiili uygulama arasındaki çelişkiyi ortaya koymak, ücretli öğretmenlik uygulamasını neoliberal kamu yönetimi ve piyasa anlayışı, öğretmen emeğinin güvencesizleşmesi ve taşeronlaşması ile kamusal eğitimin dönüşümü bağlamında eleştirel pedagoji perspektifiyle tartışmaktır. Makalenin temel savı, ücretli öğretmenliğin geçici bir personel çözümü olmaktan çıkarak öğretmen ihtiyacını düşük maliyetli, esnek ve güvencesiz emek üzerinden yönetmeye dayalı kalıcı bir uygulama niteliği kazandığı, bunun ise öğretmenlik mesleğinin profesyonel statüsü, eğitimde eşitlik ve kamusal eğitimin niteliği bakımından önemli sonuçlar doğurduğudur.

Bu çerçevede çalışmanın son bölümü, ücretli öğretmenliğin yalnızca istihdam rejimi içindeki konumunu değil, öğretmen emeğinin giderek farklı piyasa mekanizmaları aracılığıyla nasıl dönüştürüldüğünü, somut belgesiyle ortaya koymaktadır. Bu dönüşümü somutlaştırmak amacıyla makalenin ikinci bölümünde, bir kamu kurumuna bağlı okul öncesi eğitim kurumunda, ücretli öğretmen çalıştırılmasına ilişkin "ihale belgesi" ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Söz konusu belge, ücretli öğretmenlik uygulamasının yalnızca güvencesiz ve düşük maliyetli bir çalışma biçimi olarak kalmadığını, öğretmenlik hizmetinin, hizmet alımı ve ihale mekanizmaları üzerinden de örgütlenebildiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Böylece söz konusu ihale belgesi, makalenin teorik tartışmasından bağımsız bir örnek değil, ücretli öğretmenliğin ekonomi-politik niteliğini ve öğretmen emeğinin dönüşümünü görünür kılan somut bir belge olarak ele alınmaktadır.

İhale belgesi üzerinden yapılacak çözümlemenin temel sorusu, yalnızca ücretli öğretmenlerin hangi çalışma koşullarında istihdam edildiği değildir. Daha temel soru, öğretmenlik hizmetinin hangi hukuki, ekonomik ve yönetsel mantık içerisinde tanımlanmaya başlandığıdır. Bir öğretmenin eğitim hizmetinin asli unsuru olarak mı, yoksa belirli süre ve koşullar içinde satın alınabilen bir hizmetin üreticisi olarak mı konumlandırıldığı, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve kamusal karakteri açısından da gelinen noktada kritik bir ayrımı ortaya koymaktadır. Bu nedenle söz konusu ihale belgesi öğretmen emeğinin taşeronlaştırılması, mesleki niteliğin ve mesleki statünün belirsizleştirilmesi, emeğin maliyet unsuru olarak yeniden tanımlanması ve eğitim hizmetinin piyasa mekanizmaları aracılığıyla örgütlenmesi bakımından incelenmektedir.

Bu yönüyle makale, ücretli öğretmenlik uygulamasındaki "olmayan ama fiilen var olan" istihdam modelini, yalnızca hukuki statü ile uygulama arasındaki bir çelişki olarak değil, öğretmenlik mesleğinin kamusal niteliği ile piyasa temelli istihdam anlayışı arasındaki daha geniş bir ekonomi-politik paradoksun parçası olarak değerlendirmektedir. Bir tarafta öğretmenlik uzmanlık, mesleki yeterlilik, kamusal sorumluluk ve güvence gerektiren bir kamu mesleği olarak tanımlanırken, diğer tarafta aynı emek giderek daha esnek, düşük maliyetli ve gerektiğinde hizmet alımı yoluyla (uzmanlık ve mesleki yeterlilik kriteri olmadan) piyasadan temin edilebilir bir çalışma biçimine dönüştürülmektedir. Bu nedenle incelenen "Ücretli Öğretmen Alım İhalesi", tekil ve sıra dışı bir idari işlem olmanın ötesinde, öğretmenlik mesleğinin hangi yönde dönüştürüldüğünü gösteren somut bir kesit ve belgesel kanıt olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlik Mesleğinde Alan Dışı İstihdam Biçimlerinin Kısa Tarihi ve Sürekliliği

Türkiye'de öğretmen istihdamının tarihi, yalnızca öğretmen yetiştirme politikalarının değil, aynı zamanda öğretmen açığını olağanüstü ve farklı yöntemlerle kapatma politikalarının da tarihidir. Bu nedenle Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde, öğretmenliğin hukuki metinlerde sürekli olarak "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmasına karşın, uygulamada bu ilkenin çok sayıda istisnayla aşındırıldığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlik, bir yandan belirli bir meslek eğitimi gerektiren profesyonel bir alan olarak kabul edilirken, diğer yandan "öğretmen açığı" gerekçesiyle farklı dönemlerde meslek dışından bireylerin öğretmen olarak istihdam edildiği bir alan hâline gelmiştir. Öğretmenlik mesleğinin istihdam tarihi Osmanlı'da "elif be'yi de kim okutamaz"dan, günümüz Türkiye'sine "herkes öğretmenlik yapabilir" anlayışının, hukuki bir statüsü olamayan "ücretli öğretmenlik" uygulamasıyla güncelliğini koruduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye'de öğretmen istihdam politikalarının tarihsel olarak süreklilik gösteren temel bir sorun olduğunu göstermektedir.

Alan Dışı Öğretmen Atamalarının Yasallaşması

Bu çelişkinin ilk örneklerinden biri Osmanlı döneminde görülmektedir. 1851 tarihli Darülmuallimîn Nizamnâmesi'nin 4. maddesinde "Öğretmenlik bir meslektir. Bu mesleğin okulu vardır" hükmü yer alırken, okulun dışından da mesleğe girilebileceğine dair bir hükme yer verilmemiştir (Akyüz, 2012). Nizamname, öğretmenliği özel bir meslek olarak tanımlamış ve bu mesleğin kendi eğitim kurumlarında yetiştirilecek kişiler tarafından icra edilmesini öngörmüştür. Ancak yalnızca birkaç yıl sonra Darülmuallimin öğrencilerinin bir kısmının "öğretmenlik yapabilecek yeterliliğe" ulaşamadıkları ve "öğretmen açığı" gerekçesiyle dışarıdan öğretmen alımı için sınavlar açılmış, Darülmuallimîn dışından öğretmen atanmasına izin verilmiştir.

Sonuçta, 2 Mart 1861 tarihinde Padişah Abdülmecit'ten çıkan İrade'ye göre, Darülmuallimîn Nizamnâmesi'ne geçici olarak şöyle bir madde eklenmesi kararlaştırılmıştır:

> *"Rüşdiye mektepleri öğretmenliklerine öncelikle Darülmuallimîn'in muvazzaf öğrencilerinden ehil olanlar atanacaktır. Fakat Darülmuallimîn'den yeterli sayı ve nitelikte öğretmenler yetişinceye kadar, geçici olarak, bu kurum dışından da Rüşdiye mekteplerine uygun kimseler öğretmen atanabilecektir."*

O tarihten sekiz yıl sonra, 1 Eylül 1869'da yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi dışardan kişilerin öğretmen olarak atanmalarını yasallaştırmıştır. İlk Maârif-i Umûmiye Nazırı Abdurrahman Sami Paşa (1851-1861) ile başlayan *"herkes öğretmenlik yapabilir"* anlayışı, 2026 Türkiye'sinde "Öğretmenlik Meslek Kanunu" (18 Ekim 2024) ile tekerrür etmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu Madde 7-1'de öğretmenliği "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımladıktan sonra, 7-2. maddesinin *"öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden en az lisans düzeyinde yükseköğretim programlarından veya bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim programlarından mezun olan ve hazırlık eğitiminde başarılı olanlar arasından seçilir"* hükmüyle de *"herkes öğretmenlik yapabilir"* denilmiştir.

İkinci Meşrutiyet Dönemi: "Yalnızca Okuma-Yazma Bilmek Yeterli"

1908'de ikinci Meşrutiyet ilan edildiği zaman, ülkede 33 öğretmen okulu bulunuyordu. Öğretmen maaşlarının azlığı dolayısıyla, öğretmen gereksinimi bir türlü karşılanamıyordu. Maarif Nazırı Emrullah Efendi, 1910 yılında gazetelerde yayınlattığı ilanla, "yalnızca okuma-yazma bilenlere muallimlik ehliyeti" verileceğini ve bunların öğretmen olarak atanacağını" duyurmuştur (Akyüz, 1978).

Cumhuriyet döneminde de bu süreklilik farklı araçlarla devam etmiştir. Yedek subay öğretmenler (1960), vekil öğretmenler (1961), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programlar (1978) ve 1996 yılında pedagojik formasyonu bulunmayan yaklaşık 50 bin alan dışı fakülte mezununun öğretmen olarak atanması, öğretmen açığının kalıcı çözümler yerine geçici uygulamalarla giderilmeye çalışıldığını göstermektedir. 2000'li yıllarda pedagojik formasyon ve tezsiz yüksek lisans uygulamalarıyla alan dışı mezunların sisteme katılımı daha kurumsal bir görünüm kazanmış, 2022 yılında YÖK'ün aldığı kararlarla eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin de formasyon almasının önü açılmıştır.

Son olarak 2024 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenliği "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlamaya devam etmekle birlikte, kanunun 7/2 maddesi: *"Öğretmen olarak istihdam edilecekler, öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden "en az lisans düzeyinde" yükseköğretim programlarından veya bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim programlarından mezun olan ve hazırlık*

eğitiminde başarılı olanlar arasından seçilir (MEB, 2024)" demektedir. Bu maddeyle eğitim fakültelerinin dışında *"en az lisans düzeyindeki farklı yükseköğretim programlarından mezun"* olanların da öğretmen olarak istihdam edilebilmesine imkân tanınmıştır. Böylece tarihsel olarak öğretmen istihdamında değişmeyen temel yaklaşım yeniden üretilmiştir: Öğretmen istihdamı "özel bir ihtisas mesleği" ilkesinin önüne geçirilmiştir.

Yukarıda kısa tarihçesini açıkladığımız, öğretmen ihtiyacının alan dışı istihdam yoluyla giderilmeye çalışılması ve bunun belli bir döneme kadar devam etmesi bir yere kadar anlaşılabilir. Fakat gelinen noktada eğitim fakülteleri her yıl yaklaşık 45 bin mezun verirken, hâlihazırda öğretmen fazlası varken Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda ifade edilen şekliyle sürdürülüyor olması anlaşılır bir durum değildir.

OLMAYAN (UYDURUK!) BİR İSTİHDAM MODELİ: ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK

Alan dışı atamalar, öğretmen istihdam politikalarının tarihsel dönüşümündeki yalnızca bir aşamayı temsil etmektedir. Asıl tartışılması gereken olgu, öğretmen açığının uzun yıllardır kadrolu ve güvenceli istihdam politikalarıyla değil, giderek daha esnek, daha düşük maliyetli ve daha güvencesiz çalışma biçimleriyle karşılanmasıdır. Bu tarihsel dönüşümün ulaştığı son nokta ise ücretli öğretmenlik uygulamasıdır.

Ücretli öğretmenlik uygulaması, Türkiye'de öğretmen istihdamı bakımından önemli bir paradoksu ortaya koymaktadır. Bir yandan öğretmenlik mesleği mevzuatta "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmakta ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesine yönelik reform ve politika söylemleri öne çıkarılmaktadır. Diğer yandan kamu okullarındaki öğretmen ihtiyacının önemli bir kısmı, herhangi bir kadroya sahip olmayan ve ders saati karşılığında düşük maliyetle istihdam edilen ücretli öğretmenler aracılığıyla karşılanmaktadır.

İlerleyen bölümde Tablo 1'deki veriler, son altı yılda ücretli öğretmen olarak görevlendirilenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin çelişkiyi açık biçimde ortaya koymaktadır. Buna göre görevlendirilenlerin yalnızca %28,27'si eğitim fakültesi mezunuyken, %71,73'ü eğitim fakültesi dışındaki lisans ve ön lisans programlarından mezundur. Bu oran, öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik söylem ile öğretmen istihdamında başvurulan uygulama arasında belirgin bir çelişkinin sayısal ifadesidir. Öğretmenlik için gerekli mesleki formasyon ve uzmanlığın önemine yapılan vurguya rağmen, sınıflardaki öğretmen ihtiyacının büyük ölçüde pedagojik eğitim almamış ya da öğretmenlik mesleğine özgü bir eğitimden geçmemiş kişilerle karşılanması, "nitelik" hedefinin istihdam politikasında ikincil planda kaldığını göstermektedir.

Ücretli öğretmenliği önceki geçici istihdam modellerinden ayıran temel özellik, uygulamanın fiilen yaygınlaşmış olmasına rağmen öğretmen istihdamını düzenleyen mevzuatta bağımsız bir istihdam modeli olarak tanımlanmamış



olmasıdır. Başka bir ifadeyle, Türkiye'de on binlerce kişi kamu eğitim hizmetini "ücretli öğretmen" olarak yürütmesine rağmen, ücretli öğretmenlik, öğretmenlik mesleğinin yasal statülerinden biri değildir. Hukuki olarak tanımlanmamış bir uygulamanın yıllardır kesintisiz biçimde sürdürülmesi, bu modeli öğretmen istihdam politikalarının en dikkat çekici çelişkilerinden biri hâline getirmektedir.

Dolayısıyla günümüzde temel sorun yalnızca öğretmen açığı değildir. Asıl sorun, bir yandan yüz binlerce atanmayı bekleyen Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen bulunurken, diğer yandan kamu eğitim hizmetinin önemli bir bölümünün alan dışı, güvencesiz, geçici ve düşük maliyetli emek üzerinden yürütülmesidir. Bu yönüyle ücretli öğretmenlik, Türkiye'de yaklaşık yüz yetmiş yıldır farklı biçimlerde sürdürülen geçici öğretmen istihdamı anlayışının yalnızca son halkası değil; aynı zamanda neoliberal kamu yönetimi anlayışının eğitim alanındaki en görünür tezahürlerinden biridir.

Bu nedenle ücretli öğretmenlik, yalnızca öğretmen açığını gidermeye yönelik idari bir uygulama olarak değerlendirilemez. Aksine bu uygulama, öğretmen emeğinin esnekleştirilmesini, kamusal eğitim hizmetinin düşük maliyetle sürdürülmesini ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel statüsünün aşındırılmasını aynı anda üreten yeni bir istihdam rejimini temsil etmektedir.

Sayısal Verilerle Ücretli Öğretmenlik

Türk Eğitim Sen 2009 yılından bu zamana her yıl valiliklere yazı göndererek, illerdeki ücretli öğretmenlerin sayıları, mezuniyetleri, çalıştıkları branşları ve illerin norm kadro ihtiyaçları hakkında veri edinmektedir. Aşağıda tablolar Türk Eğitim Sen'in 2020 – 2026 yıllarında il valiliklerinden ücretli öğretmenlik ile ilgili elde ettiği verilerden oluşturulmuştur.

Tablo 1. 2020 – 2026 Yılları Arasında İllerin Ücretli Öğretmen Verileri

Eğitim Öğretim Yılı	Bilgi Veren İl Sayısı	Eğitim Fakültesi Mezunu	Lisans Mezunu (Eğitim Fakültesi Hariç)	Ön Lisans Mezunu (Alan Dışı)	Ücretli Öğretmen Sayısı	Norm Kadro İhtiyacı
2020-2021	81	28.154	33.395	7.777	69.326	109.616
2021-2022	79	34.445	42.075	8.993	85.513	115.093
2022-2023	78	27.143	25.837	5.503	76.485	75 İl için: 83.547
2023-2024	71	28.381	31.745	6.654	66.780	69 İl için: 91.484
2024-2025	78	38.602	39.463	8.071	86.136	75 İl için: 100.541
2025-2026	62	30.536	35.359	5.862	71.757	55 İl için: 80.449

Tablo 1 incelendiğinde, veri sağlayan il sayısındaki farklılıklara rağmen ücretli öğretmen sayısının altı yıllık dönemde sürekli yüksek düzeylerde seyrettiği görülmektedir. 2025-2026 eğitim öğretim yılında yalnızca 62 ilden veri elde edilmiş olmasına rağmen 71.757 ücretli öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Bu sayı illere oranlandığında Türkiye genelinde yaklaşık 93.747 ücretli öğretmenin görev yaptığı tahmin edilmektedir. Aynı dönemde 55 il için belirlenen 80.449 norm kadro ihtiyacı ülke geneline uyarlandığında yaklaşık 118.479 öğretmenlik kadro açığına karşılık gelmektedir. Bu durum, öğretmen ihtiyacının kadrolu atamalarla değil, ucuza - ücretli öğretmen istihdamıyla karşılandığını göstermektedir.

Tablo 2. 2025-2026 Eğitim Öğretim Yılı Mezuniyet Durumuna Göre Ücretli Öğretmen Sayıları (62 İl)

YIL	MEZUNİYET	OÖN	SINIF Ö.	BRANŞ	ÖZEL.EĞ.	TOPLAM
2025-26	Eğitim Fakültesi	3.955	8.883	9.029	8.669	30.536
	LİSANS	1.616	9.581	14.057	10.105	35.359
	ÖN LİSANS	1.135	598	1.924	2.205	5.862
	TOPLAM	6.706	19.062	25.010	20.979	**71.757**

Tablo 3. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Mezuniyet Durumuna Göre Ücretli Öğretmen Sayıları (78 İl)

YIL	MEZUNİYET	OÖN	SINIF Ö.	BRANŞ	ÖZEL.EĞ.	TOPLAM
2024-25	Eğitim Fakültesi	5.198	12.587	11.388	9.429	38.602
	LİSANS	1.917	9.728	15.997	11.821	39.463
	ÖN LİSANS	1.611	961	2.971	2.528	8.071
	TOPLAM	8.726	23.276	30.356	23.778	**86.136**

Tablo 4. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Mezuniyet Durumuna Göre Ücretli Öğretmen Sayıları (71 İl)

YIL	MEZUNİYET	OÖN	SINIF Ö.	BRANŞ	ÖZEL.EĞ.	TOPLAM
2023-24	Eğitim Fakültesi	4.792	8.704	8.040	6.845	28.381
	LİSANS	1.481	7.390	12.673	10.201	31.475
	ÖN LİSANS	1.580	585	2.474	2.015	6.654
	TOPLAM	7.853	16.679	23.187	19.061	66.780

Tablo 2, 3 ve 4'te eğitim öğretim yıllarına ait mezuniyet verileri birlikte değerlendirildiğinde ücretli öğretmenlerin önemli bir bölümünün eğitim fakültesi mezunu olmadığı görülmektedir. Üç öğretim yılında da eğitim fakültesi dışındaki lisans mezunları ile ön lisans mezunlarının toplamı eğitim fakültesi mezunlarına yaklaşmakta veya onları aşmaktadır. Özellikle özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanlarında eğitim fakültesi dışındaki lisans ve özellikle önlisans mezunlarının yoğun biçimde görevlendirilmesi, "ihtisas mesleği" olma özelliğinin göz ardı edilerek, ücretli öğretmenliğin istisnai değil, ucuza karşılanan yapısal bir istihdam biçimine dönüştüğünü göstermektedir.

Bir İhalenin Anatomisi: Ücretli Öğretmenlik

Bu bölümde, ücretli öğretmenlik ihalesinin piyasa mantığı çerçevesinde çözümlemesi yapılmaktadır.

ELEKTRONİK ORTAMDA YAPILAN ÇOCUK KULÜBÜ: ÜCRETLİ ÖĞRETMEN HİZMET ALIMI İHALESİNE AİT İDARİ ŞARTNAME

https://ihale.diyosis.com/ihale/2026-1446702-ucretli-ogretmen-hizmet-alimi

I - İHALENİN KONUSU VE TEKLİF VERMEYE İLİŞKİN HUSUSLAR

Madde 1 - İdareye ilişkin bilgiler

1.1. İdarenin;

a) Adı: **AŞIM KOCABIYIK ANAOKULU ÇOCUK KULÜBÜ BAŞKANLIĞI**

b) Adresi: **Selçuklu Mahallesi 1363 No:1** - **Merkez** / **AFYONKARAHİSAR**

c) Telefon numarası: **----------**

ç) İlgili Personelinin Adı, Soyadı ve Ünvanı: **----------**

Madde 2 - İhale konusu işe/alıma ilişkin bilgiler

2.1. İhale konusu işin/alımın;

a) Adı: **ÇOCUK KULÜBÜ: ÜCRETLİ ÖĞRETMEN HİZMET ALIMI**

b) Türü: Hizmet alımı

c) İlgili Uygulama Yönetmeliği: Hizmet Alımı İhaleleri Uygulama Yönetmeliği

ç) Miktarı:

ÜCRETLİ ÖĞRETMEN HİZMET ALIMI - Brüt Asgari ücretin %117,48 fazlası- 5 kişi- 150 gün - Tüm Personel; Hafta içi Her gün günlük 5 Saat üzerinden- Puantajlı olarak çalışacaktır.]

Ayrıntılı bilgi idari şartnamenin ekinde yer almaktadır.

d) İşin yapılacağı/malın teslim edileceği yer: **ASIM KOCABIYIK ANAOKULU ÇOCUK KULÜBÜ BAŞKANLIĞI**

……..

……..

Asım Kocabıyık Anaokulu Çocuk Kulübü tarafından hazırlanan "Ücretli Öğretmen Hizmet Alımı"na ilişkin ihale belgeleri, öğretmenlik mesleğindeki dönüşümün dikkat çekici örneklerinden biridir. Belgelerde öğretmenler "işçi", öğretmenleri sağlayan şirket "yüklenici", kamu kurumunun şirkete yaptığı ödeme ise "hak ediş" olarak tanımlanırken, çocukların eğitim, bakım ve gelişiminden sorumlu olacak kişiler bir personel hizmetinin unsurları olarak düzenlenmektedir. Böylece ihale sürecinde öğretmenlik, yalnızca çalışma koşulları bakımından güvencesizleştirilen bir faaliyet olmaktan çıkmakta, piyasadan temin edilen, sözleşmeye bağlanan ve bedeli taşeronca ödenen bir hizmet niteliğine bürünmektedir.

Ücretli Öğretmen Hizmet Alımı İşi Teknik Şartnamesi

Ücretli öğretmenlik uygulamasının Türkiye'deki öğretmen istihdam rejiminde ulaştığı dönüşümü görünür kılan örneklerden biri, Asım Kocabıyık Anaokulu Çocuk Kulübü tarafından 4 Ağustos 2025 tarihinde hazırlanan "5 (Beş) İşçi ile Ücretli Öğretmen Hizmet Alımı İşi Teknik Şartnamesi"dir (https://ihale.diyosis.com/ihale/2026-). İhale şartnamesi, ücretli öğretmenliğin yalnızca güvencesiz ve geçici bir çalışma biçimi olmadığını, öğretmen emeğinin doğrudan hizmet alımı ve ihale mekanizmaları aracılığıyla piyasa şartlarında dönüştüğünü göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Şartnamedeki kavramlar, bu dönüşümün idari ve sözleşme düzeyinde ne kadar ileri gittiğini açıkça ortaya koymaktadır. Şartname, öğretmenlerin istihdamı yerine, beş kişilik ve belirli süreli, "ücretli öğretmen hizmet alımı"ndan söz etmektedir. Ücretli öğretmenleri (işçileri) çalıştıracak özel şirketi "yüklenici" veya "firma" olarak tanımlamakta ve çalıştırılacak kişileri sistematik biçimde "işçi" kategorisi içinde ele almaktadır. Ücretlerin ödenmesine ilişkin düzenlemede, kurum idaresinin yükleniciye yapacağı "hak ediş" ödemesinin ardından işçi ücretlerinin firma tarafından çalışanların hesaplarına aktarılması öngörülmektedir. Böylece öğretmenlik mesleki eğitim, pedagojik yeterlilik ve

kamu hizmeti niteliği üzerinden değil, belirli bir süre için "piyasadan temin edilen" bir "personel hizmeti" olarak kurulmaktadır.

Bu yapıda öğretmenin okul ile kurduğu ilişki doğrudan bir kamu istihdamı ilişkisi olmaktan çıkmakta, okul idaresi ile öğretmen arasına özel bir şirket girmektedir. Öğretmen emeği bu noktada yalnızca geçici değil, aynı zamanda aracılı ve taşeronlaştırılmış bir emek biçimine dönüşmektedir.

Bu ilişki biçiminde öğretmen, eğitim hizmetini doğrudan kamu adına yürüten bir meslek mensubu olmaktan ziyade, bir şirketin kamu kurumuna sunduğu hizmetin unsurlarından biri hâline gelmektedir. "Firma", "yüklenici", "hak ediş", "işçi çıkarılması", "personel değişikliği", "bordro", "işçi hakları" ve "iş güvenliği" gibi kavramların öğretmenlik hizmetinin düzenlendiği aynı belge içerisinde kullanılması, öğretmenlik mesleğinin kamusal niteliğinin nasıl aşındırıldığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Dolayısıyla burada tartışılması gereken yalnızca öğretmenin hangi statüde çalıştırıldığı değildir. Asıl mesele, öğretmenlik mesleğinin hangi ekonomik ve yönetsel mantık içerisinde tanımlandığıdır.

Öğretmenlikten Personel Teminine

Söz konusu teknik şartname, ücretli öğretmenliğin hukuki ve kurumsal çerçevesi açık ve bütünlüklü biçimde tanımlanmamış bir istihdam modelinden, uygulamada daha ileri bir piyasa ilişkisine taşınabildiğini göstermektedir. Öğretmen istihdamını doğrudan düzenleyen açık ve bütünlüklü bir model bulunmamasına rağmen, öğretmen ihtiyacı fiilen piyasadan karşılanabilmektedir.

Üstelik bu piyasa ilişkisi doğrudan öğretmen ile kamu kurumu arasında kurulmamaktadır. Öğretmen emeğinin sağlanması için ihaleye çıkılmakta, özel bir yüklenici firma devreye sokulmakta, kamu kurumu ihtiyacı olan öğretmeni doğrudan istihdam etmek yerine, belirli sayıdaki personelin belirli süreyle sağlanmasını bir "hizmet alımı" konusu hâline getirmektedir.

Bu nedenle burada ücretli öğretmenlik yalnızca "geçici öğretmen görevlendirmesi" olarak açıklanamaz. Daha doğru bir ifadeyle, kamu hizmetinin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan öğretmen emeği, ihale ve hizmet alımı mekanizmaları yoluyla ticari bir sözleşmenin konusu hâline getirilmektedir.

Öğretmenlik hizmetinin piyasa mekanizmaları içinde "temin edilmesi", kamu hizmetlerinin doğrudan kamu personeli eliyle yürütülmesi yerine dışarıdan hizmet satın alınmasına dayanan yönetim anlayışının eğitim alanındaki dikkat çekici görünümlerinden biridir. Buradaki dönüşüm, öğretmenin yalnızca çalışma statüsünü değil, eğitim hizmetinin nasıl örgütlendiğini de değiştirmektedir.

Başka bir ifadeyle mesele, "öğretmen nerede ve hangi ücretle çalışıyor?" sorusundan ibaret değildir. Asıl mesele, öğretmen emeğinin nasıl satın alınabilir bir girdiye dönüştürüldüğüdür.

Nitelik Paradoksu: Öğretmen mi, İşçi mi?

Belgenin daha dikkat çekici yönlerinden biri, öğretmenliğin mesleki niteliği ile hizmet alımı mantığı arasındaki açık çelişkidir. Şartnamede ücretli öğretmenlerden çocuk kulübü sınıflarında hizmetlerin yürütülmesi, kontrolün ve eğitimin sağlanması; çocukların özbakım işlerinin yapılması ve takibinin gerçekleştirilmesi; yemek saatlerinde çocuklara eşlik edilmesi ve düzenli yemek yemelerinin sağlanması gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir.

Dolayısıyla yapılacak iş, doğrudan çocukların eğitimi, gelişimi, bakımı ve gündelik yaşamlarının düzenlenmesine ilişkin "pedagojik sorumluluklar" içermektedir. Buna karşın bu hizmeti yerine getirecek kişilerin (işçilerin) istihdamı, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü kamusal ve mesleki statüsü üzerinden değil, "5 işçi"nin belirli süreyle çalıştırılmasına ilişkin bir hizmet alımı olarak düzenlenmektedir.

Bu noktada şartnamenin ücretli öğretmenlerden istenen belgelere ilişkin düzenlemesi özellikle dikkat çekicidir. Teknik şartnamenin "İstenen Belgeler" başlıklı bölümünde yüklenicinin kurumda çalıştıracağı kişilerden şu belgeler talep edilmektedir:

- **Eğitim durumunu gösteren diploma ve sertifikaların aslı veya onaylı sureti,**
- **Nüfus cüzdanı sureti,**
- **İkamet belgesi,**
- **Savcılıktan alınmış iyi hâl belgesi,**
- **Sağlık raporu,**
- **Son altı ay içinde çekilmiş iki adet vesikalık fotoğraf.**

Bu belgeler arasında eğitim durumunu gösteren diploma ve sertifikaların sunulması istenmekle birlikte, hangi diploma veya eğitimin, öğretmenlik hizmeti için yeterli kabul edildiğine ilişkin açık bir ölçüt ortaya konulmamaktadır.

Başka bir ifadeyle, çocukların eğitimi, gelişimi, özbakımı ve bakımı gibi doğrudan pedagojik sorumluluklar üstlenecek kişilerin okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi veya öğretmenlik mesleğiyle ilişkili başka bir alanda eğitim almış olmaları açık ve bağlayıcı bir koşul olarak belirtilmemektedir. Eğitim durumunu belgeleyen bir diploma veya sertifika talep edilmekte, ancak bu eğitimin niteliği, alanı, düzeyi veya yapılacak öğretmenlik hizmetiyle ilişkisi açık biçimde

tanımlanmamaktadır. Bu belirsizlik, belgenin en önemli çelişkilerinden birini oluşturmaktadır. Bir yanda "ücretli öğretmen" olarak tanımlanan ve çocukların eğitiminden, gelişiminden ve bakımından sorumlu tutulan kişiler bulunmaktadır. Diğer yanda ise bu kişiler için öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği alan bilgisi, pedagojik formasyon veya mesleki yeterliklerin hangi ölçütlere göre aranacağı açık biçimde belirtilmemektedir.

Böylece ortaya çarpıcı bir durum çıkmaktadır: İhale yoluyla "5 işçi" alınmakta; bu kişiler ise "ücretli öğretmen" adı altında doğrudan pedagojik sorumluluk gerektiren eğitim ve çocuk gelişimi faaliyetlerinde çalıştırılmaktadır. Öğretmenlik unvanı ve pedagojik hizmet şartnamede açık biçimde yer almakta, buna karşılık öğretmenliğin gerektirdiği alan bilgisi ve mesleki yeterlikler açık ve nesnel ölçütler olarak tanımlanmamaktadır.

Bu durum yalnızca teknik bir eksiklik olarak değerlendirilemez. Aksine, ücretli öğretmenlik uygulamasında ortaya çıkan "nitelik paradoksunun" belge düzeyindeki somut örneklerinden biridir. Bir yanda çocukların eğitimi ve gelişimi gibi uzmanlık ve pedagojik sorumluluk gerektiren bir hizmet söz konusudur, diğer yanda bu hizmeti yürütecek kişilerin mesleki nitelikleri, "hizmet alımı" mantığı içerisinde belirsiz ve ikincil bir unsur hâline gelebilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliği, öğretmenin uzmanlığı ve pedagojik yeterliği eğitim politikalarının temel söylemleri arasında yer alırken, aynı hizmeti fiilen yürütecek kişilerin hangi mesleki yeterliklere sahip olması gerektiği açık biçimde tanımlanmadan "personel temini" yoluna gidilebilmektedir. Buradaki çelişki, öğretmenlik mesleğinin yalnızca istihdam biçiminin değil, mesleki niteliğinin de piyasalaşma sürecinde aşınabileceğini göstermektedir.

Beş Öğretmen İhtiyacı mı, Beş İşçi Temini mi?

Dolayısıyla şartnamede ortaya çıkan sorun yalnızca öğretmenlerin "işçi" olarak tanımlanması değildir. Daha temel sorun, öğretmenlik gibi özel uzmanlık, pedagojik bilgi ve mesleki yeterlik gerektiren bir faaliyetin, hizmet alımı sürecinde diğer personel temini biçimleriyle benzer bir mantık içerisinde düzenlenmesidir.

Öğretmenlik hizmetini yerine getirecek kişilerin niteliği açıkça tanımlanmadığında, belirleyici unsur mesleki uzmanlıktan çok yüklenicinin sözleşme kapsamında gerekli sayıda personeli sağlaması hâline gelmektedir. Böyle bir durumda öğretmen, sahip olduğu mesleki yeterlik ve profesyonel statü üzerinden değil, ihale sözleşmesinin gerektirdiği sayıda "çalışan" üzerinden değerlendirilmektedir.

Bu nedenle belgenin mantığını tek bir cümleyle ifade etmek gerekirse:

Beş öğretmene ihtiyaç duyulduğu için beş öğretmen istihdam edilmemekte; beş kişilik bir personel hizmeti satın alınmakta ve bu kişilerden öğretmenlik yapmaları beklenmektedir.

Bu ayrım basit bir terminoloji farklılığı değildir. Çünkü "öğretmen istihdamı" ile "personel hizmeti satın alınması" aynı ekonomik, hukuki ve mesleki ilişkiyi ifade etmemektedir. İlkinde öğretmen, eğitim hizmetinin asli unsuru ve belirli mesleki niteliklere sahip kamu çalışanı olarak konumlanırken, ikincisinde öğretmen emeği, sözleşme kapsamında temin edilen personel girdisine dönüşmektedir.

Taşeronlaşan Öğretmen Emeği

Belgenin belki de en çarpıcı sonucu, öğretmenlik emeğinin kamusal bir meslek olmaktan çıkarılarak, piyasa koşullarında ekonomik bir "hizmet temini" olarak yeniden tanımlanabilmesidir. Öğretmene ihtiyaç duyulduğunda, öğretmen yetiştirme sisteminin ürettiği insan kaynağının kamu personeli olarak istihdam edilmesi yerine, ihtiyaç duyulan sayıda "kişinin" belirli bir süre için bir firmadan "temin edilmesi" mümkün hâle gelmektedir. Temin edilecek ücretli öğretmenlerin, işe giriş ve çıkış, ücretlerin ödenmesi, sigorta, rapor, personel eksikliğinin giderilmesi ve işten ayrılma süreçleri de öğretmen ile okul arasındaki mesleki ilişki üzerinden değil, firma ile işçi arasındaki işveren-işçi ilişkisi üzerinden düzenlenmektedir.

Böylece okulda fiilen eğitim hizmeti yürüten öğretmenin işvereni ile hizmeti yürüttüğü kamu kurumu birbirinden ayrılmaktadır. Öğretmen okulun eğitim faaliyetlerinin içinde çalışmakta ve kurum idaresinin çalışma düzenine tabi olmakta, ancak ücretini ve sosyal haklarını doğrudan kamu kurumundan değil, ihaleyi alan firmadan almaktadır. Bu yapı, ücretli öğretmenliği yalnızca düşük ücretli veya geçici bir istihdam biçimi olarak değil, çok katmanlı bir güvencesizlik ve aracılı bir istihdam biçimi olarak değerlendirmeyi gerektirmektedir. Burada taşeronlaşmanın temel özelliği açık biçimde ortaya çıkmaktadır: Eğitim hizmetinin gerçekleştirildiği mekân kamu kurumu, hizmetin niteliği kamusal, hizmetten yararlananlar çocuklar ve aileler olmasına rağmen, bu hizmetin gerçekleştirilmesinde kullanılan öğretmen emeğinin istihdam ilişkisi özel bir şirket üzerinden kurulmaktadır.

Dolayısıyla kamusal bir hizmet ile personel temin ilişkisi aynı yapı içerisinde yan yana gelmektedir. Kimin öğretmenlik yapabileceği, hangi pedagojik yeterliklerin gerekli olduğu ve öğretmenlik hizmetinin hangi mesleki standartlar temelinde yürütüleceği soruları, hizmet alımının niceliksel mantığı içerisinde geri plana itilebilmektedir. İhtiyaç duyulan şey, belirli uzmanlık alanlarına sahip öğretmenden ziyade, belirli sayıda personelin temini hâline gelmektedir.

Asım Kocabıyık Anaokulu Çocuk Kulübü'ne ilişkin ihale belgesi, ücretli öğretmenlik uygulamasının yalnızca "ataması yapılmayan öğretmenlerin geçici

olarak çalıştırılması" biçiminde açıklanamayacağını göstermektedir. Burada daha kapsamlı bir dönüşüm söz konusudur: Öğretmen emeği, doğrudan kamu istihdamının konusu olmaktan çıkarılarak bir şirket aracılığıyla satın alınabilen bir hizmete dönüştürülmektedir. Öğretmenin "işçi", şirketin "yüklenici" ve ödemenin "hak ediş" olarak tanımlandığı bu yapı, eğitim hizmetinin örgütlenmesinde piyasa ve taşeronluk mantığının ulaştığı noktayı görünür kılmaktadır.

Üstelik sorun yalnızca istihdam ilişkisinin niteliğiyle sınırlı değildir. Çocukların eğitimi, gelişimi, özbakımı ve gündelik yaşamlarının düzenlenmesi gibi doğrudan pedagojik sorumluluklar üstlenecek kişilerin hangi öğretmenlik veya pedagojik yeterliklere sahip olması gerektiğinin açık biçimde tanımlanmaması, öğretmenlik mesleğinin niteliği bakımından da ciddi bir paradoks yaratmaktadır. Bir tarafta yüksek nitelikli ve uzmanlaşmış bir eğitim hizmeti beklentisi (ataması yapılmamış öğretmen) bulunurken, diğer tarafta bu hizmeti gerçekleştirecek emeğin piyasa içerisinde "personel temini" mantığıyla satın alınabilmesi söz konusudur.

Bu nedenle söz konusu ihale, tekil ve istisnai bir idari işlem olarak değil, öğretmen emeğinin dönüşümüne ilişkin daha geniş bir eğilimin somut belgesi ve göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen ihtiyacının kamu tarafından doğrudan ve güvenceli biçimde karşılanması yerine, belirli sayıdaki kişinin belirli bir süre için bir yükleniciden temin edilmesi, öğretmenliği kamusal bir meslek ve sürekli bir kamu hizmeti ilişkisinden, esnek ve aracılı bir emek ilişkisine doğru taşımaktadır.

Sonuç olarak burada tartışılması gereken yalnızca ücretli öğretmenlerin düşük ücret, geçicilik veya iş güvencesizliği sorunları değildir. Daha temel mesele, öğretmenlik mesleğinin kendisinin hangi koşullarda ve hangi mantıkla tanımlandığıdır. Öğretmenlik, pedagojik uzmanlık, mesleki yeterlik ve kamusal sorumluluk temelinde yürütülmesi gereken bir meslek iken, ihale mekanizması içerisinde "temin edilebilir" bir hizmete dönüştüğünde, mesleğin hem kamusal statüsü hem de profesyonel sınırları aşınmaktadır. Bu açıdan "ücretli öğretmen hizmet alımı ihalesi", öğretmen emeğinin güvencesizleştirilmesinin ötesinde, öğretmenliğin taşeronlaştırılmasının ve eğitim hizmetinin piyasalaştırılmasının somut bir belgesi olarak okunmalıdır. Belgenin ortaya koyduğu asıl çarpıcı gerçek ise şudur: Eğitim sisteminin ihtiyacı olan şey öğretmen iken, ihale mekanizmasının satın aldığı şey personel teminidir. Öğretmenlik ile personel temini arasındaki bu ayrım ortadan kalktığında, yalnızca öğretmenin istihdam biçimi değil, öğretmenlik mesleğinin kendisi de piyasa ilişkilerinin konusu hâline gelmektedir.

Sonuç

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 43: "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan <u>özel bir ihtisas</u> mesleğidir."

Türkiye'de ücretli öğretmenlik herhangi bir kanunda tanımlanmış bir öğretmen istihdam modeli değildir. Buna rağmen Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yaygın öğretmen istihdam araçlarından biri hâline gelmiştir. Başka bir ifadeyle, hukuki zemini bulunmayan bir uygulama, fiilen eğitim sisteminin asli unsurlarından biri olarak işlev görmektedir. Bu durum, öğretmen istihdam politikalarının hukuk ile uygulama arasındaki en belirgin çelişkilerinden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'de ücretli öğretmenliğin yalnızca güncel bir personel istihdam yöntemi olmadığını, öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı politikalarının yaklaşık yüz elli yıllık tarihsel sürekliliği içinde değerlendirilmesi gereken yapısal bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e, Cumhuriyet'ten günümüze kadar farklı adlar altında uygulanan meslek dışı öğretmen atamaları, vekil öğretmenlik, öğretmen muavinliği, asker öğretmenlik, hızlandırılmış öğretmen yetiştirme, pedagojik formasyon ve benzeri uygulamalar incelendiğinde ortak bir devlet refleksi görülmektedir: Öğretmen açığını, öğretmen yetiştirme sistemini güçlendirerek değil, öğretmenlik mesleğinin sınırlarını esneterek ve istisnai istihdam biçimlerini olağanlaştırarak çözmeye çalışmak.

Bu tarihsel süreklilik, ücretli öğretmenliğin ortaya çıkışını rastlantısal bir yönetim tercihi olmaktan çıkarmakta, onu neoliberal kamu yönetiminin eğitim alanındaki emek rejiminin bir parçası hâline getirmektedir. Öğretmen emeğinin güvencesizleştirilmesi, düşük maliyetli işgücü olarak değerlendirilmesi ve öğretmenliğin profesyonel niteliğinin piyasa mantığı içinde yeniden tanımlanması, yalnızca çalışma yaşamını değil, doğrudan eğitim hakkını ve kamusal eğitimin niteliğini de etkilemektedir. Çünkü öğretmenin güvencesiz olduğu bir eğitim sisteminde öğrencinin nitelikli eğitim hakkından söz etmek de giderek güçleşmektedir.

Buradaki temel paradoks dikkat çekicidir. Bir taraftan öğretmenlik, kanunlarda "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmakta, diğer taraftan bu mesleğin en temel ilkeleri, istihdam politikaları yoluyla sistematik biçimde aşındırılmaktadır. Mesleğin gerektirdiği “uzmanlık” söylemi korunurken, öğretmen emeği giderek esnek, geçici ve düşük maliyetli çalışma biçimlerine dönüştürülmektedir. Böylece öğretmenlik mesleğinin hukuki tanımı ile fiili uygulaması arasında derin bir meşruiyet boşluğu oluşmaktadır.

Ücretli öğretmenlik tam da bu boşluğun en görünür ürünüdür. Çünkü ücretli öğretmenlik ne 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ne de 7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda bağımsız bir öğretmen istihdam modeli olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminde böyle bir meslek kategorisi bulunmamakta, öğretmenlik mevzuatında "ücretli öğretmen" adıyla tanımlanmış bir statü yer almamaktadır. Buna rağmen on binlerce öğretmen yıllardır bu ad altında çalıştırılmaktadır.

Dolayısıyla ücretli öğretmenlik hukuken tanımlanmış bir öğretmenlik modeli değil, idari uygulamalarla oluşturulmuş, mevzuatın boşluklarından beslenen ve zaman içinde olağanlaştırılmış bir istihdam pratiğidir. Başka bir ifadeyle ücretli öğretmenlik, öğretmen yetiştirme sisteminin doğal bir unsuru değil, öğretmen ihtiyacını düşük maliyetle yönetebilmek amacıyla üretilmiş uydurma bir istihdam modelidir.

Bu nedenle tartışılması gereken temel soru, Türkiye'nin neden ücretli öğretmen çalıştırdığı değildir. Asıl soru şudur: Kanunlarda karşılığı bulunmayan, mesleki statüsü tanımlanmamış, özlük hakları güvence altına alınmamış ve aynı işi yapan öğretmenler arasında yapısal eşitsizlik üreten bir istihdam biçimi nasıl oldu da eğitim sisteminin en büyük öğretmen kaynağı hâline gelebildi?

Bu soruya verilecek yanıt yalnızca öğretmen istihdam politikalarını değil, devletin öğretmenlik mesleğine, kamusal eğitime ve eğitim hakkına nasıl baktığını da ortaya koyacaktır. Çünkü öğretmenliğin değersizleştiği yerde yalnızca bir meslek değil, kamusal eğitimin kendisi de nitelik kaybına uğrar. Ücretli öğretmenlik bu nedenle yalnızca bir personel politikası değildir; öğretmenlik mesleğinin ekonomi politiğini, emeğin güvencesizleştirilmesini ve kamusal eğitimin dönüşümünü görünür kılan en çarpıcı göstergelerden biridir.

Son Söz

Bir ülkenin bilimde, sanatta, ekonomide ve toplumsal yaşamın bütün alanlarında gelişmesinin temel koşullarından biri, insan kaynağının nasıl ve hangi niyetle yetiştirileceğine ilişkin uzun vadeli, tutarlı ve kamusal bir eğitim politikasına sahip olmasıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları, yalnızca personel ihtiyacını karşılamaya yönelik teknik düzenlemeler olarak görülemez. Bu politikalar aynı zamanda bir ülkenin eğitime, öğretmenlik mesleğine ve kamusal geleceğine verdiği değerin göstergesidir.

Eğitim fakülteleri her yıl on binlerce öğretmen mezun verirken, asıl sorun, yetiştirilen öğretmenlerin neden kamusal ve güvenceli bir istihdam ilişkisi içinde sisteme dâhil edilmediğidir. Bu nedenle öncelikle ücretli öğretmenlik uygulamasının kalıcı bir istihdam biçimi olmaktan çıkarılması ve öğretmen ihtiyacının, öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve hukuki statüsünü esas alan güvenceli istihdam politikalarıyla karşılanması gerekmektedir. Öğretmen ihtiyacının belirlenmesi, eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanları, öğretmen yetiştirme kapasitesi, emeklilikler, öğrenci sayılarındaki değişim ve bölgesel öğretmen gereksinimleri birlikte değerlendirilerek uzun vadeli bir insan gücü planlamasına bağlanmalıdır.

Bu çerçevede öğretmen yetiştirme politikası ile öğretmen istihdam politikası birbirinden bağımsız iki süreç olarak değil, aynı kamusal planlamanın birbirini tamamlayan iki unsuru olarak tasarlanmalıdır. Eğitim fakültelerinin mezun

sayıları ile ülkenin gerçek öğretmen gereksinimi arasında ilişki kurulmalı, öğretmen yetiştirme kapasitesi, istihdam olanaklarından kopuk biçimde genişletilmemelidir. Aynı şekilde öğretmen ihtiyacı da geçici ve düşük maliyetli istihdam biçimleriyle karşılanmamalıdır.

Tercih ve niyet. Bir yandan öğretmenliği kamusal sorumluluk, mesleki uzmanlık ve nitelik temelinde tanımlarken, diğer yandan aynı mesleği güvencesiz, esnek ve düşük maliyetli bir emek biçimine dönüştüren istihdam anlayışını sürdürmek. Niyet ve tercih…

Kaynakça

Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmuallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 20, 17-58. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000532

Akyüz, Y. (2004) Türk Eğitim Tarihi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyüz, Y. (1978) Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. Ankara: Doğan Basımevi.

Arslan, M. Alan Dışı Öğretmen Atama. https:turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ (Erişim: 20.07.2026)

Binbaşıoğlu, C. (2005) Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (2009) Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dursunoğlu, H. (2003) "Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi." Milli Eğitim Dergisi, Güz 2003, Sayı : 160. s. 1

Eğitimde acı tablo: 62 ilde 71 bin ücretli öğretmen görevde 80 bin açık. (Karar, 2026) https://www.karar.com/guncel-haberler/egitimde-aci-tablo-62-ilde-71-bin-ucretli-ogretmen-gorevde-80-bin-acik-2038466

Oral, B. (2000) "Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi." Milli Eğitim Dergisi, Aralık 2000, Sayı : 148. s. 37

https://turkegitimsen.org.tr/

Dönüştürücü Bir Öğretmenin Ardından: Jim Manley'i Anımsamak

Guy Senese[1]

Çeviri: Yasemin Tezgiden-Cakcak

Jim Manley bir öğretmendi. Aynı zamanda, hegemonya karşıtı kültürel aydınlanma ve özgürleşme hareketlerinden gelen bir kuşağın ve toplumsal mücadelenin bir parçasıydı. Onun ve kuşağının çalışmaları, bell hooks'un ifadesiyle, "akıntıya karşı" öğretme anlayışına yaslanıyordu. Karşı çıktıkları bu akıntı, insan sömürüsünü, yabancılaşmayı ve gerici eğitimin dayattığı konformizmi yeniden üreten mekanik okul düzeniydi. Jim aynı zamanda kardeşimdi; eğitimcilik hayatım boyunca edindiğim sayısız dost arasında en yakın arkadaşımdı.

Jim tanınmış bir isimdi. Bir dönem Arizona'da "Yılın Öğretmeni" seçilmişti. Jim için düzenlenen anma töreninde paylaşılan fotoğraflar arasında Başkan Bill Clinton ile birlikte Beyaz Saray'da çekilmiş bir fotoğrafı da vardı. Gazete kupürlerinde ise, öğrencileri ve okulları "projeleri" aracılığıyla dönüştüren, artık efsaneleşmiş çalışmalarına yer verilmişti. O yıllarda bir sınıf öğretmeninin üniversitede hoca olarak işe alınması hem sıra dışı hem de riskliydi. Ancak Northern Arizona Üniversitesi (NAU) Eğitim ve Öğrenme Bölüm Başkanı Dr. Carolyne White, 1998 yılında bu riski göze almıştı. Ben Chicago bölgesinden Arizona'ya geldikten iki yıl sonra Jim Manley NAU'da adeta enerji, yaratıcılık, mizah ve sınırsız cömertliğiyle parlayan bir yıldıza dönüştü.

Jim ile ilgili anlatılacak o kadar çok hikâye var ki... Jim, parlak sarı renkli eski model bir Volkswagen Beetle kullanırdı. Hem de yıllarca. Öğretmenlik yaptığı yıllarda bir gün okuldayken araba çalışmamış; motoru tamamen dağılmıştı. Okul yöneticisi Bob Meko, vizyon sahibi bir yöneticiydi ve arabanın bakım hangarına çekilebileceğini söylemişti. Sonra olaylar birbirini izledi. Jim'in beşinci sınıf öğrencileri bütün bir okul yılı boyunca fen ve matematik derslerini bu motor

[1] guy.senese@live.com

üzerinden işlediler. Motoru baştan sona yeniden inşa ettiler. Sonunda Jim'in arabası çalışır hale gelmişti. O arabanın motoru bugün hâlâ çalışıyor. Aynı şekilde, Jim'in on binlerce öğrencisi ve eğitim alanındaki yol arkadaşları üzerinde bıraktığı miras da bugün hâlâ yaşamaya devam ediyor.

Jim, sınıf öğretmeniyken beşinci sınıf fen bilimleri müfredatının ne kadar kuru ve cansız olduğunu fark etti. Bunun üzerine öğrencilerini Arizona'nın Phoenix kentindeki Salt River'a balığa götürmek için izin istedi. Çünkü o tutkulu bir doğa dostuydu. Bu geziden sonra öğrencileri her hafta matematik hesaplamaları yaptılar, bilimsel gözlemler gerçekleştirdiler, çevresel değişimleri izlediler ve veri topladılar. Öğrenciler elbette standart eyalet sınavlarını başarıyla geçtiler; çünkü gerçekten yoğun bir bilimsel çalışma yürütmüşlerdi. Ama bunun ötesinde, yaptıkları çalışmalar onlara yeni çalışmalar için esin vermiş, üstelik takdir de görmüştü. Eyaletin Balık ve Yaban Hayatı Dairesi, alabalık popülasyonlarındaki artış ve azalışı, balıkların sağlık durumunu izlemek için bu çocukların topladığı verileri resmî kayıtlarında kullanmıştı. Jim'in öğrencileriyle topladığı hem nicel hem de nitel veriler değerlendirilmişti.

Geçen ay Jim için düzenlenen anma töreninde, o dönemin "balık tutan çocuklarından" ikisi, artık kendileri de anne-baba olmuş bireyler olarak kürsüye çıktılar ve bu deneyimden söz ettiler. Sizce gözyaşlarına boğulmalarına neden olan anıları neydi? Standart sınavlardan aldıkları yüksek puanlar mı? Törende Jim'in eski öğrencilerinden biri daha söz aldı. Adı Dave'di. Çocukken içine kapanık biri olduğunu anlattı. Ama kuklaları seviyormuş. Jim de kuklalara bayılırdı. (Bu arada bir defa Jim'e Karagöz tiyatrosundan söz etmiştim; her zamanki gibi büyük bir hayranlıkla dinlemişti.) Jim geleceği göremezdi. Ama Dave'in kuklalara olan ilgisini fark etmiş ve onun için bu ilgi üzerine kurulu küçük bir okuma etkinliği tasarlamıştı. Sonrası mı? Dave bugün usta bir kukla sanatçısı olmuş, çocuk eğlence sektöründe çalışmaya başlamıştı. Jim'in cenazesine katılmak için New York'tan kalkıp Arizona'ya gelmişti.

Anma törenindeki sergilerden birinde öğrencilerinin yaptığı kuş barınakları da yer alıyordu. Bu projelerde öğrenciler yapı planlaması yapıyor, matematik hesaplamaları gerçekleştiriyor, bakım süreçlerini yönetiyor, kuşlar ve kelebekler üzerine deneysel gözlemler yürütüyorlardı. İşte Jim'in "Yılın Öğretmeni" seçilmesinin nedenlerinden biri de buydu.

Üniversitede Jim ile ofislerimiz yan yanaydı ve zamanla onun ne kadar sıra dışı biri olduğunu daha iyi anlamaya başladım. Freire'nin ifadesiyle Jim gerçekten de "meraklı bir varlık"tı. Ankara Üniversitesinde araştırma yapmak ve ders vermek üzere Fulbright bursunu kazandığımda, Jim bu habere benden bile çok sevinmişti. Türkiye'de çalıştığım ve araştırmalar yaptığım dönemlerde Türkiye'deki eğitim sisteminin bütün ayrıntılarını büyük bir ilgiyle dinlerdi. Dünyanın neresinde olursa olsun, eşitliği ve herkes için onurlu bir yaşam olanağını destekleyen her okul, her eğitim hareketi onun ilgi alanına girerdi. Jim, John Dewey'in şu ünlü sözünü gerçekten hayata geçirmiş bir insandı:

> Okula çoğu zaman bireyci bir bakış açısından yaklaşma eğilimindeyiz; onu öğretmen ile öğrenci ya da öğretmen ile veli arasındaki bir ilişki olarak görürüz. Doğal olarak bizi en çok ilgilendiren, tanıdığımız çocuğun gösterdiği gelişmedir: fiziksel olarak sağlıklı biçimde büyümesi, okuma, yazma ve hesap yapma becerilerinde ilerlemesi, coğrafya ve tarih bilgisini artırması, görgü kurallarında, dakiklik, düzen ve çalışkanlık alışkanlıklarında gelişme göstermesi. Okulun başarısını da çoğunlukla bu ölçütlere göre değerlendiririz. Ve bunda haksız da sayılmayız. **Ancak bakış açımızın kapsamını genişletmemiz gerekir. En iyi ve en bilge ebeveynin kendi çocuğu için arzuladığı neyse, toplum da bütün çocukları için onu istemelidir. Okullarımız için bunun dışında benimsenecek her türlü ideal dar görüşlü ve yoksul bir idealdir; uygulamaya konulduğunda ise demokrasimizi zedeler.** Toplumun kendi gelişimi adına başardığı her şey, okul aracılığıyla gelecek kuşakların hizmetine sunulur. Toplum, kendisi hakkında beslediği en yüksek idealleri, geleceğine açılan bu yeni olanaklar sayesinde gerçekleştirmeyi umut eder. İşte bu noktada bireycilik ile toplumculuk aynı hedefte buluşur. Toplumumuzu oluşturan bütün bireylerin eksiksiz gelişimine gerçekten bağlı kaldığımız ölçüde, hepimiz birlikte gelişebilir ve serpilebiliriz.

Jim bu alıntıyı çok sever, John Dewey'in 1916 yılında yayımlanan klasik eseri *School and Society'den (Okul ve Toplum)* yaptığı bu alıntıyı sık sık kullanırdı.

Ben Dewey'in Türkiye'ye geldiğini ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında göreve başlayan yeni hükümetin eğitim yöneticilerine danışmanlık yaptığını "biliyordum." Ancak Ankara Üniversitesindeki Fulbright bursum sırasında, bu devrimci dönüşümlerin niteliği ve eğitimin toplumsal dönüşümün itici gücü olarak nasıl işlediği üzerine çok daha derinlemesine okuma fırsatı buldum. Jim'le, Köy Enstitülerinin de öğrencilerin etkin katılımı, emek, sanat ve yaşayan bir demokrasinin ayırt edici özelliği olan katılımcı toplumsal **eylem** aracılığıyla gelişimci demokrasiyi dönüştürücü bir ideal olarak benimsediğini paylaştım.

Jim, fen eğitimi yöntemleri derslerinde öğrencilerine bilimin dilini öğretirdi. Onlara, en titiz ve kesin bilgi alanlarından biri olan bilimin bile kullandığı dil aracılığıyla ifade edici, kapsayıcı ve demokratik olabileceğini; ama aynı zamanda cezalandırıcı, köleleştirici, geriletici, dışlayıcı ve seçkinci bir niteliğe de bürünebileceğini gösterirdi. Eleştirel pedagojiyi benimser ve derslerinde kullanırdı. Ona göre sözcükler, doğru bir biçimde sunulduklarında, aydınlanmaya giden yolu açan küçük devrim makinelerine dönüşebilirdi.

Uygulamalı bir biyoloji dersi işlerken sık sık, herhangi bir çocuğu bilimsel bir problemi çözmeye çalışmanın verdiği heyecan ve keşif duygusundan mahrum bırakmanın büyük bir adaletsizlik olduğunu söylerdi. Öğretmenlerin fen ve matematik derslerinde beceri temelli merakın kıvılcımını ateşlemeyi "seçebileceğini" söylerdi. Fakat bu ateş, öğrencileri yaşam boyu ısıtacak bir öğrenme tutkusuna dönüşebileceği gibi öğrencilerin inşa etmekte oldukları

özgürlük ve özgüven evini yakıp kül edebilirdi de. Öğrenciler öğrenme sürecine özenle dâhil edilebilir; bilgiye karşı bir ilgi ve zevk geliştirmeye başlayabilir, yaşamları boyunca kullanacakları beceriler için kendi "araç çantalarını" oluşturmaya koyulabilirlerdi. Ya da aynı ders kitabını, aynı müfredatı ve aynı konuları takip ederek bambaşka bir yol izleyebilirlerdi: Utanmayı öğrenebilir, yalnızca körü körüne itaat eden, bencil ve korkuyla hareket eden bireylere dönüşebilir; hatta belki de daha kötüsü, öğrenmeye karşı ilgisini yitirmiş, kayıtsız ve umursamaz insanlar hâline gelebilirlerdi.

Jim, Northern Arizona Üniversitesi'nde (NAU) öğretmen adaylarıyla yerel bir ilkokulda uygulamalı dersler yürütürdü. Bu okul, Hispanik çocukların hem İngilizce hem de İspanyolca eğitim alabildiği iki dilli bir okuldu. Çocukların bir üniversite ortamını deneyimlemelerine olanak tanımaya karar vermişlerdi. Bu nedenle öğrenciler her cuma otobüslerle NAU üniversite kampüsüne getiriliyordu. Ben öğretim yöntemleri ya da pedagoji alanında ders vermiyordum; ancak burada işleyen temel ilkeyi görmek hiç de zor değildi. Bu ilke, benim eğitim anlayışımla da örtüşüyordu: Dewey'in "gelişimci demokrasi" anlayışı ve yüksek öğrenmenin bütün disiplinlerinde meslekler ile üretime dayalı etkinliklerin eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği düşüncesi. MESA programındaki çocukların büyük çoğunluğu Flagstaff'ın Sunnyside mahallesinde yaşayan emekçi ailelerden geliyordu. Jim bu konuda son derece kararlıydı. Toplumsal kökeni ne olursa olsun, işçi sınıfından gelen her çocuğun düşünsel yaşamın en yüce ideallerine erişme hakkına sahip olduğunu savunurdu. O cuma günlerinde ne Jim'in ne de öğrencilerinin Paulo Freire'nin adını andıklarını hiç hatırlamıyorum. Ama İngilizce ve İspanyolca yürüttükleri dil geliştirme dersleri, sözcüklerin anlamlarını kullanarak hem yeni bir sözcük dağarcığı edinmenin heyecanını ve zorluğunu keşfetmenin hem de anahtar kavramların iktidar ilişkilerini anlamadaki rolünü göstermenin adeta bir ustalık örneğiydi. Jim o günlerde adeta her yerdeydi; farklı dersler yürütülürken bir sınıftan diğerine koşuşturuyor, her ayrıntıyla ilgileniyordu. Bu çocukların kampüsümüze gelmeyi doğal karşılamalarını, burada bulunmaktan gurur duymalarını istiyordu. Bunun için üniversite yönetimini ikna ederek cuma günleri kullanılmak üzere bir dersliğin tahsis edilmesini sağlamıştı. Ben ve diğer öğretim üyeleri de bu programda dersler verdik; üniversite düzeyindeki fikir ve etkinlikleri çocukların ilgi ve gereksinimlerine uyarlarken son derece sade ama bir o kadar da keyifli bir öğrenme ortamı oluşturduk.

Jim, NAU'da Cuma günleri yürüttüğü bu daha küçük ölçekli "Bilim Günleri" etkinliklerinin yanı sıra, birinci ve ikinci sınıf üniversite öğrencilerine Eğitimin Temelleri dersini de verirdi. Bu, öğretmenlik mesleğine giriş niteliğinde bir dersti ve iki yüzden fazla öğrencisi vardı. Jim ile eşi Julie, ben ve eşim Jamie, Navajo Ulusu rezervasyonunun sınırındaki kırsal bir bölgede yaşıyorduk. Burası, köpeklerin yaşamına müdahale edilmeyen bir yerdi; köpekler büyük ölçüde özgürce dolaşarak yaşarlardı. Fulbright bursum kapsamında Ankara'ya ilk geldiğimde, her

yerde gördüğüm iri Anadolu çoban köpekleri bana kendimi hemen evimde hissettirmişti.

Jim, "ofis saatlerini" Flag Brew adlı yerel bir restoran ve barda yapardı. Buluşma her cuma saat beşte olurdu ve isteyen herkes katılabilirdi. Bunları yazarken, 2015 yılında Ankara'dan döndükten kısa bir süre sonra orada geçirdiğimiz bir akşamı hatırlıyorum. Jim beni bir kenara çekip sınıfta yaşadığı bir olayı anlatmıştı. Bir gün Jim, yol kenarında terk edilmiş yavru köpeklerle karşılaşmış ve onlarını orada öylece bırakamamış. Yavruları, o meşhur Volkswagen Beetle arabasına koyup akşam verdiği kalabalık derse götürmüş. Jim, eline geçen her şeyi büyük bir iştahla okuyan biriydi. Ben de o sıralarda Orhan Veli'yi keşfetmiş ve ona, muhteşem "Bedava" şiirini göstermiştim. Jim şiiri kendi dersinde bambaşka bir amaçla kullanmıştı. Öğrenciler küçük gruplara ayrılıp şiir üzerine tartışmaya başlamışlar. Kamusal, demokratik ve herkese açık eğitim anlayışının ne anlama geldiği ve böyle bir eğitimin neleri mümkün kılabileceği üzerine tartışmışlar. Gece sona erdiğinde Jim salonun sahne perdesinin arkasına geçip öğrencilere şöyle seslenmiş: "Herkese iyi geceler! Hepinize güzel bir hafta sonu diliyorum! ... Ama gitmeden önce, aranızda bir yavru köpeği eve götürmek isteyen var mı? Tamamen bedava!"

Hayatının son döneminde Jim prostat kanseriyle mücadele ediyordu. Ancak onu hasta eden yalnızca hastalığı değildi. Bir zamanlar özgürlük adına kurulan büyük hayallerin ABD'de nasıl aşındırıldığını, eğitimin nasıl değersizleştirildiğini ve öğretmenlerin yalnızca ayakta kalabilmek için sürekli savunmada kalmaya zorlandığını görmek de onu derinden yaralıyordu.

Bir zamanlar MESA programındaki Latin kökenli çocuklar iki dilde eğitim görüyor, üniversite kampüsünde derslere katılıyorlardı. Bugün ise onların akrabaları ve benzer yaşamlar süren insanlar, göçmenleri adeta avlamak isteyen çevrelerin nefretine maruz kalıyor. Böyle çocuklar çoğu zaman korku içinde yaşıyor; aileleri ise onları güvende tutabilmek için evlerinden çıkarmamaya çalışıyor. Toplumun kıyısında yaşayan insanlar için bir zamanlar umut vaat eden özgürlük dersleri yavaş yavaş siliniyor. Buna rağmen öğretmenler, son derece dikkatli adımlar atarak öğretmeye devam ediyorlar. Bu, bir bakıma "kaçak bir eğitim" (*fugitive education*) hâline gelmiş durumda.

Jim ile ölümünden birkaç ay önce uzun uzun telefonda konuşmuştuk. Jim, yaşamını adadığı çalışmalar konusunda umutsuzluğa kapılmıştı. Yine de bir konuda hemfikirdik: Binalar hâlâ yerinde duruyordu. Sınıflar açıktı. Çocuklar sırt çantalarını takıp okula gitmeye devam ediyorlardı.

"Dünyayı değiştirmek istemiştik, Guy" dedi. Bu sözleri duyunca geçirdiğimiz o güzel günler gözümün önüne geldi. Jim sabahın yedisinde bisikletine atlayıp evime gelir, kapıyı çalar, içeri dalar ve elime bir fincan kahve tutuştururdu. Benim gece derslerim geç biterdi; hâlâ yatakta olurdum. "Haydi Guy, kalk! Gidip ders verelim!" derdi.

Ölümünden birkaç hafta önce yine konuştuk. Colorado dağlarındaydı. Hatta biraz tartıştık bile. Jim okyanusu severdi; Meksika'yı da öyle. Hastalığı bu kadar ilerlemiş olmasına rağmen, zorlu yolu göze alıp Cortez Denizi'ne kadar araba kullanmıştı. Bir gece, o kıyının yakınlarında hayata veda etti.

Evet... Dünyayı değiştirmek... Ama şimdi dönüp baktığımda, neyin mümkün olup neyin mümkün olamayacağı üzerine düşünüyorum. Belki de asıl sormamız gereken soru şudur: Bütün çocuklar ne ister? Kafka bir zamanlar, dünyada çocuklardan daha fazla reform isteyen kimsenin olmadığını yazmıştı. Çünkü onlar, her şeye rağmen, her sabah yeniden okula gitmek zorundalar.

Jim'in hem uyguladığı hem de öğrettiği temel bir yaklaşımı vardı. Buna "metrekare öğretmenliği" derdi. Küçük ölçekliydi. Bazen deney malzemeleriyle dolu mütevazı bir sandık olurdu. Bazen de yalnızca bir metrekarelik bir bahçe. Bir yıl öğrencileriyle birlikte üniversite kampüsünde küçük fideler yetiştirmek üzere küçücük bir bahçe oluşturdular. Ardından şikâyetler geldi. Bina sorumlusu onların yaptığı bahçeyi söküp attırdı. Jim, öğrencileriyle birlikte bahçeyi yeniden yaptı. Kınama cezası aldı. Bahçe tekrar söküldü, onlar ertesi gece bahçeyi yeniden yaptılar. Bu kez disiplin kuruluna çağrıldı. Ben de ona, bunu onun yapmış olamayacağını belirten bir mektup yazacağımı söyledim. Tüm gece beraber olduğumuza dair “soylu bir yalan” söyledim. İşe yaradı. Yönetici, öğrencilerin o bahçeyi gerçekten bu kadar çok istediklerini görünce sonunda bahçeyi olduğu gibi bırakmaya karar verdi.

Evet... Bu, bütün dünya değildi. Ama bir bakıma bütün dünyaydı da. Belki de dünya, bazen yalnızca bir metrekarenin içine sığar.

İyi geceler, Jim. Umarım diğer yıldızlar da seni, bizim ve yetiştirdiğin tüm çocukların sevdiği kadar severler...

Seyircilikten Kültür İşçiliğine[1]

Deniz Sevig[2]

"*Ne biçim günler bunlar*
Şöyle ağaçlar üstüne iki söz etmek nerdeyse cinayet sayılmada
Çünkü sayısız yolsuzluğun üstü bir susuşla örtülü"

Bertolt Brecht

Değerli mezun arkadaşlarıma, tüm öğretmen adaylarına, Türkiye'de neoliberal eğitim politikalarının yarattığı cendere içerisinde sıkışan ve mücadele eden tüm eğitim emekçilerine…

Bir sınıf öğretmeni adayı olarak lisans eğitimimin sonunda, mezuniyetin yalnızca bir veda değil aynı zamanda nasıl bir öğretmen olacağımızı yeniden düşünme imkânı olduğuna inanıyorum. Bu konuşma, öğretmenliğe, üniversitede geçirdiğimiz yıllara ve birlikte taşıdığımız sorumluluğa dair bir muhakeme yapma amacıyla tasarlanmıştır. Düşüncelerim kişisel bir serzenişten ziyade birlikte geçirdiğimiz bu sessiz zamanı kolektif bir sese dönüştürme umudunu ve buna duyduğumuz ihtiyacı sizlerle paylaşma çabasıdır. Bu sessiz zaman nedir ve neden üzerimde bir utanç yaratmaktadır? Bunlar üzerine konuşmak istiyorum.

Bir sınıf öğretmeni adayı ve son sınıf öğrencisi olarak staj yaptığım bu dönem içerisinde, okullarda peş peşe yaşanan şiddet olaylarının ardından bir dördüncü sınıf öğrencisi teneffüs zili çalınca yanıma gelip şöyle söyledi: "Öğretmenim, ben bugün öğrenmeye hazır değilim. Bugün öğrenemem. Eve gitmek istiyorum." Böyle diyerek sanki şunu söylemek istiyordu: Burası güvensiz bir ortam ve ben bu ortamda olmayı hak etmiyorum. O gün için bulunduğu kurumun bir "okul" olduğunu reddediyordu. Yaşadığım başlıca güçlüklerden ilki, bu şiddeti üreten eğitim düzenine karşı ses yükselten eğitimciler arasında yer alamamış olmaktı. Ben ise yalnızca bir üniversite öğrencisiydim. İkinci utancım ise 9-10 yaşlarında bir çocuğun "gerçek hayatın" sınıf ortamına nasıl taşınacağını öğretmesiydi. Bu

[1] Bu konuşma, mezuniyet konuşmamın metnidir.

[2] dnzsvg52@gmail.com

duygu utançtan çok beni 'cahil hoca' mertebesine koyan bir öğrencinin bilgeliğine duyduğum minnettarlıktı. Bir derse değil bir yaşama katılan bu öğrenci, ideolojik bir aygıt olarak eğitimin öğretmen ve öğrenciye biçtiği rolü ters yüz etmişti. Lisans eğitimimiz boyunca çoğu derste "gerçek yaşam"dan bahsettik. Yaşamı gerçek yaşam olarak tanımlamak, onu dışımızda gerçekleşen bir şey olarak görmemize neden oluyordu. Çoğumuz önce bir yöntem ve teknik buluyor, bu yöntem ve tekniğe göre "gerçek yaşam" icat ediyorduk. Yaşanan tüm güncel olayların akademisyenler ve öğrenciler tarafından dillendirilemediği bir korku atmosferi içinde 4 yıl geçirdik. Derslerde hissettiğimiz de tam olarak bu değil miydi? Bir sabah uyanıyoruz bir bakmışız yeni bir eğitim modeli gelmiş. Haydi sindirelim. Daha fazlası konuşulur gibi değil. Bir başka sabah henüz olmayan bir "akademi" yoktan var edilmiş. Haydi gidelim. Söyledim ya konuşulacak gibi değil. Sanki biri/birileri bizi gözetliyor. Fakat beni en çok yaralayan şey, biz bize iken bir kantin masasında dahi konuşamadıklarımızdır. Mesleğimizin her gün daha fazla itibarsız hale geldiğini görüyoruz. Bir yandan öğretmenliğin piyasalaşmasının getirdiği emek sömürüsüne tanık oluyoruz. Yetmezmiş gibi mobbing altında hayatta kalmaya çalışan öğretmenlerin "kimse var mı?" fısıltılarını işitiyoruz. Tüm bunlar üzerine ya hiç konuşmuyor ya birkaç cümle ile konuyu kapatıyoruz. Hemen ardından "yapacak bir şey yok" sözü, bir kara tahta silgisine dönüşüyor, o ders hiç yaşanmamış gibi... Bunu yalnızca korkuyla açıklayabilir miyiz? Yoksa birbirimize ve emeğimize mi yabancılaşıyoruz? İşte sessiz zaman diye tanımladığım budur: Bir tiyatro seyircisinin sessizliği. Oysa susulacak gibi de değil. Çünkü gerçek yaşam benim, senin, hepimizin hikâyesi. Düzen, adaletsizliği, şimdi sahnede izlediğimiz, birazdan terk edeceğimiz bir oyun gibi izletiyor bize. Hatta bir oyundan da kısa, şipşak bir haber gibi geçip gidiyor önümüzden bu adaletsizlikler silsilesi. Belki bu yüzden bu görüntünün içinde bir özne olduğumuzun farkına varamıyoruz. Bir donduralım zamanı. Bir bakalım. Göreceğiz ki endişelerimizi, korkularımızı sahnedekilerin yüzlerinde okuyoruz.

"İçimiz şişti, bu ne karamsarlık!" diyorsunuz belki içinizden. Aksine buradan giderken baş başa kalacağınız karamsarlık dumanını dağıtacak bir umut arıyorum. Düzenin bu ezici kurgusuna başkaldırmanın ilk yolu yaşamın bir aktörü olduğumuzu kabullenmekten geçmez mi? Seyirci koltuklarımızdan çözülmekten, özgürleşmekten... Tıpkı "Bugün öğrenemem." diyen o öğrencinin sırasını terk edip sesini sahneye taşıması gibi. "Özgürleşen bir seyirci" gibi...

Fildişi kulemden bakarak yazmadığımı sizlere belirtmek isterim. Her birimizin gittikçe kötüleşen ekonomik koşullar içerisinde hem öğrenebilme hem de geçinme derdiyle nasıl kuşatıldığının farkındayım. Dört yıl boyunca hem çalışıp hem derslere yetişen, depremde yaşadığı acıları geride bırakmaya çalışıp tebessümlerini bizlerden eksik etmeyen yol arkadaşlarımın tanığıyım. Gelecek umutlarımızı kıskacına alan güvencesizliğin, eşitsizliğin, adaletsizliğin ve liyakatsizliğin sizleri, bizleri nasıl korkuttuğunu biliyorum. Bu kapıdan çıktığımızda kimimiz özel sektöre ucuz işgücü olacak, kimimiz yıllarca atanmayı bekleyecek, kimimiz ise bir akademisyen olabilmek umuduyla kadro bekleyecek.

Bu sıralarda henüz bir öğrenciyken maruz kaldığımız yabancılaşma, çalışma hayatına geçtiğimizde "esneklik", "rekabet", "güvencesizlik" ile daha da derinleşecek, bir "karakter aşınması"na dönüşecek. Sennett karakteri şöyle tanımlamaktadır: "Karakter kendimizde değerli bulduğumuz ve başkalarının değer vermesini beklediğimiz kişisel özelliklerimizdir. Bu özellikleri seçer ve içimizde yaşatırız. İnsanın karakteri, duygusal deneyimlerimizin uzun vadeli olması ve başkalarıyla girdiğimiz ilişkilere yüklediğimiz etik değerler üzerinden gelişir. Bu süregiden bir edimdir. Karakter içsel bütünlük, ilişkilerde karşılıklı bağlılık ve uzun vadeli bir hedef için çaba harcamak biçiminde kendini gösterir." (Senneth, 2016, s.10). Öğretmenlik, Sennett'in işaret ettiği bu "çabayı" ve "karşılıklı bağlılığı" hem kendinde sürekli taşımamız hem de öğrencilerimizin zihninde dokumamız gereken bir "kültür işçiliği" değil midir? Fakat bugün en başta karşılıklı bağlılığı yitirmekteyiz. Neoliberalizm tıkır tıkır işliyor. Önce öğretmen adayları olarak birbirimizle rekabetteyiz. Sonra öğretmenler olarak. Ve en acısı çocukları da rekabet dolu bu dünyanın içine savunmasız bırakıyoruz. Bugün yoksulluğuna dokunamadığımız bir öğrencimizi MESEM'de yitiriyoruz. Açlıktan bayılan bir öğrencimize sabahında besinleri anlatıyoruz. Her öğrencimize farklı yeteneklerinin olduğunu, başarabileceğini söylüyoruz. Fakat sistemin tek eleğine mahkûm edilen bu çocukların kimi depresyona girmiş, kimi işçi olmuş, kimi ise daha reşit bile olmadan anne olmuş... Elbette bunlar biz öğretmenlerin suçu değil. Söylemek istediğim başka bir şey: Tüm bunlar büyük toplumsal sorunlarımız olup bu sorunların hiçbiri eğitimin dışında kalan meseleler değildir. Tam tersine bunlar çocukların, öğretmenlerin ve toplumun yaşamını kuşatan yapısal şiddetin farklı görünümleridir. Bu nedenle biz öğretmenlerin görevi yalnızca müfredatı yetiştirmek değil, meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle birlikte bu gerçekliği okuyabilmek ve onu dönüştürme cesaretini üretebilmektir. Bu dönüşümü gerçekleştirecek olan yöntem ise öğretmenin öğretmenle, öğretmenin öğrencisiyle, insanın insanla olan ilişkisini yeniden kuracak olan "diyalojik sevgi"dir. Paulo Freire'ın belirttiği gibi kültür işçisi öğretmenler olarak bizler, "bütün bedenimizle çalıştığımızı, öğrendiğimizi, öğrettiğimizi, bildiğimizi sadece lafın gelişi değil bilimsel olarak da söyleyebilmek için cesaret ettiğimizde" (Freire, 2019, s. 23) üstümüze düşen bu sorumluluğun altından birlikte kalkabiliriz: "Yanlış mı belledim / insan sorumluluktur."

Bugün sözlerimi bitirirken bu sorumluluk bilincini bir karanfil gibi elden ele bırakan, umudun öğrenilen ve paylaşılan bir şey olduğunu bana öğreten altı ay önce kaybettiğim babama, görünmez emeğine çok şey borçlu olduğum anneme çok teşekkür ederim. İşçi çocukları kültürel sermayelerini onlara borçlu…

Kaynakça

Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap.

Sennett, R. (2016). *Karakter aşınması* (B. Yıldırım, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Çalışma Hakkı Gasp Edilmiş Mücadeleci Trans Bir Eğitimcinin Penceresinden

Zoe Lila [1]

Merhaba, ben Zoe Lila. 10 yılı aşkın süredir ulusal ve uluslararası alanda eğitimde var olmaya çalışan trans bir kadınım. "Hikâyeme nereden başlamalıyım?" sorusu içimde hep canlı. Hak ihlaline uğramış bir eğitimci ve trans bir birey olmanın ötesinde, ben her şeyden önce bir eğitimciyim. Ve bu hikâyeye bir özne olarak kendim yön vermek istiyorum.

Öğrenme ortamı ya da eğitim dediğimiz alan, benim için uzun süre bir hayal kırıklığıydı. Bu yüzden hikâyeme ait hissetmediğim bir bedende, toplumsal olarak inşa edilmiş kutuların içine sıkışmış çocukluğumu sarılıp sarmalayarak başlamak istiyorum. *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni okuduğumdan beri eğitime bakışım kökten değişti. Kendi deneyimimin "eğitim" kavrayışımı sınırlamaması için çok çabaladım. Yapısökümün, özgürleşmenin ve sorgulamanın dimdik ayakta durduğu 10 yıllık bir mücadelenin hikâyesini anlatmak istiyorum size.

Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümündeyken, henüz ikinci yılımda yarı zamanlı olarak çalışmaya başladım. Çalıştığım dil kursunda sınıfa ilk girdiğim o an hâlâ çok canlı. Çocuklarla etkileşimde olduğum o ilk yıl, beni eğitimde tutunmaya motive eden en temel deneyimdi. Yalnızca bir dil öğretmenin ötesine geçip yepyeni bir dünyaya adım atmıştım. Benim için adeta bir havuz metaforuydu bu: Çok derin ve çok geniş… Mükemmellik arzumu geride bıraktığım, hata yapmaktan korkmadığım, sürekli öğrendiğim, öz-yansıtma yaptığım; kimi zaman mutlu olup kimi zaman üzüldüğüm, endişelendiğim ve zorlandığım bir dünyadaydım. Çocukların hayal gücü ile benim varoluşumun kesişimi, mesleki tutkumu sürekli canlı tuttu.

2014 yılında ani bir kararla, henüz bir üniversite öğrencisiyken Bogotá, Kolombiya'ya taşındım. Bir yıllık bir program kapsamında Bogotá'daki bir devlet okulunda İngilizce öğretmenliği yaptım. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir topluluk içinde tanık olduklarım, bana eğitimin dil öğretiminin çok ötesinde bir sınıfsal konumlanma meselesi olduğunu açıkça gösterdi. Okul çıkışında sokakta

[1] zoeiledayanismaplatformu@gmail.com

çalışan öğrencilerimi görmek, çocuk hakları alanında mücadele etme isteğimin ilk tohumlarını attı. Orada tanık olduğum şey sadece sınıfsal değil, aynı zamanda kimliğe dayalı bir mücadeleydi. LGBTİ+ çocukların ve gençlerin var olma mücadelesini bir eğitimci gözüyle ilk kez orada gözlemledim. Bu deneyim beni hep kendi çocukluğuma götürdü. Kuir bir eğitimcinin varlığının o çocuklar için ne kadar güçlendirici olduğunu görmenin mutluluğu ile kendi yalnız çocukluğumun burukluğu arasında karmaşık duygular yaşadım. Var olmanın ve görünürlüğün ne denli hayati olduğunu anladığım anlardı bunlar. Yalnızca cinsiyet kimliği veya toplumsal sınıf değil, eşitliği, insan haklarını ve çocuk haklarını merkeze alan, sonradan kavramsallaştıracağım o "şefkatli sınıf" özlemi ve tutkusu, tüm bu zorluklara rağmen eğitimde mücadelemin dayandığı temel oldu.

Türkiye'ye ne yapmak istediğimi bilerek döndüm. Mezuniyet sonrası Almanya'daki yüksek lisans değişim programı ve ABD'de Fulbright bursuyla üniversitede Türkçe öğretimi yaptığım ve doğrudan çocuklarla çalışmadığım 1 buçuk yıllık dönem dışında, odağımı her zaman çocuklardan yana tuttum. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuk hakları ve alternatif/demokratik eğitim alanlarında sürekli okuyan, düşünen ve kendi pratiğini sorgulayan bir eğitimci oldum.

2023 yılında Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) Derneği'nin Öğretmen Köyü eğitim programına katıldım. Öğretmenlerin birlikte ve birbirinden öğrendiği, katılımcı ve barışçıl bir öğrenme topluluğunun parçası olmak, sosyal-duygusal öğrenme, çocuk hakları, katılımcılık, karar alma mekanizmaları, sosyokrasi[2], şiddetsiz iletişim ve şefkatli sınıf gibi kavramları derinlemesine düşünmemi sağladı ve bu düşünme pratikleri sınıf ortamıma doğrudan yansıdı. Özel Sarıyer Açı Ortaokulu'nda çalıştığım dönem (Ağustos 2021 - 19 Haziran 2026), tüm bu deneyimlerimi öğrencilerimle (ve diğer öğretmenlerle) paylaştığım ve bir eğitimci olarak olgunlaştığım çok kıymetli bir süreçti.

Bu arayış ve dönüşüm yolculuğumda, Uluslararası Af Örgütü'nün İnsan Hakları Eğitim Programı kapsamında dâhil olduğum iki çalışma, pratiklerimi yeniden yapılandırmamda dönüm noktası oldu. *Dilek Kumcu Çocuk Hakları Okulu* kapsamındaki oturumlar ve Ortak Yaratım Atölyesi, çocuk haklarının tarihsel gelişiminden hak temelli yaklaşıma, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin temel ilkelerinden savunuculuk araçlarına uzanan geniş bir zeminde çocuklukla kurduğum ilişkiyi sorgulattı. Çocuk hakları savunucularından aldığım geri bildirimlerle güçlenen bu süreç, eş zamanlı katıldığım *Olumlu Okul İklimini Güçlendirmek Programı* ile birbirini besleyen kolektif bir öğrenme alanına dönüştü.

Berfin Azdal'ın kolaylaştırıcılığındaki bu programda, Johan Galtung'un yapısal şiddet ve barış yaklaşımı ile Donna Haraway'in "konumlu bilgi" anlayışı üzerine

[2] Sosyokrasi: Geleneksel hiyerarşik yapılar yerine rıza temelli karar almaya dayanan, tüm paydaşların sesini duyurabildiği, eşitlikçi ve sistematik bir yönetişim modelidir.

düşünürken, okul içindeki güç ilişkilerini ve kendi öğretmenlik konumumu yeniden tarttım. Cevap vermekten çok doğru soruları sormayı önceleyen, çocuk katılımını ve barış kültürünü merkeze alan hak temelli bir öğrenme ortamı inşa etmeye odaklandım.

Tüm bu teorik ve yöntemsel birikimin somut bir çıktısı olarak İngilizce derslerimde, çocukların birer nesne değil "hak öznesi" oldukları ***"Our Lesson Our Way"*** başlıklı sınıf içi uygulamayı hayata geçirdim. Roger Hart'ın *Katılımcılık Merdiveni* ve Adam Fletcher'ın *Meaningful Student Engagement* (Anlamlı Öğrenci Katılımı) yaklaşımlarından ilhamla, müfredatın dar sınırları içinde dahi çocuk katılımına özgürleştirici alanlar açılabileceğini öğrencilerimle birlikte deneyimledik.

Öğretmenin tek karar verici otorite olmadığı bu tasarımda öğrenciler, Mentimeter uygulaması aracılığıyla kelime öğrenme yöntemlerinden okuma stillerine ve değerlendirme biçimlerine kadar kendi öğrenme süreçlerine aktif biçimde yön verdiler. Süreç sonundaki değerlendirmelerde çocuklar, öğretmenin kolaylaştırıcı olduğu ve kendi sözlerinin süreci şekillendirdiği bu yapıda ders motivasyonlarının ve özsaygılarının belirgin şekilde arttığını ifade ettiler. Bu deneyim bana bir kez daha gösterdi ki çocukların katılımı yalnızca hukuki bir hak değil, aynı zamanda daha kapsayıcı, demokratik, şefkatli ve barışçıl bir okul iklimi inşa etmenin en güçlü pedagojik aracıdır.

Bu yolculuk sırasında beden uyum sürecime de başladım. Hayatım boyunca ait hissetmediğim bir bedende yaşadıktan sonra, özgürleşme kararımı fiilen hayata geçirdiğim yıllar oldu bunlar. Çalıştığım okulun insan haklarını merkeze alan bir eğitim ortamı olması ve bu süreçte beni sonuna kadar destekleyeceklerini ifade etmeleri, başlarda inanması zor ama aktif umudumu yeşerten bir gerçeklik sundu. İki yıl süren hormonal ve fiziksel değişimlerin ardından, nihayet nefes alabileceğim bedenime kavuşmak için gün sayıyordum. Okul yönetimi, süreci pedagojik açıdan doğru yürütebilmek adına okul içinden ve dışından danışmanlıklar aldı. İki yıldır güçlü bağlar kurduğum ve sınıf rehber öğretmenliğini yürüttüğüm öğrencilerimle sonraki yıl da devam etmem planlanmıştı.

Plan doğrultusunda 11 Haziran'da ortaokul kısmında çalışan öğretmen arkadaşlarıma açıldım. Beş yıldır emek verdiğim bu öğrenme ortamındaki çalışma arkadaşlarımın tepkileri son derece destekleyici ve mutluluk vericiydi. 15 Haziran'da ise 6. sınıf öğrencilerime ve ardından ailelerine açılma sürecim gerçekleşti. Öğrencilerimin o anki gözleri hâlâ hafızamda çok canlı… Katıksız ve gerçek duygularla doluydu o bakışlar: Mutluluk, merak, ama en çok da benim için duydukları endişe ve kaygı… Her zaman iyilik hallerini önceledığim öğrencilerimin benim adıma kaygılanması, sürecin belki de en can yakıcı anıydı.

16, 17 ve 18 Haziran günlerinde bu yeni gerçekliğe adapte olmaya çalışırken, hayatım bir anda tamamen değişti. 19 Haziran günü dersin ortasında iki rehber

öğretmen sınıfa geldi; birlikte rehberlik odasına geçtiğimiz o an, her şeyin değişeceğini hissettim. Bana internetteki haberleri görüp görmediğim soruldu; kişisel verilerimin ihlal edildiği, hakkımda nefret söylemleri içeren etik dışı bir haber dolaşıma sokulmuştu. Hayatımın en güvensiz anlarından biriydi. Hemen avukatıma ulaştım. Güneş gözlüğümü takıp öğrencilerime veda bile edemeden, gözyaşları içinde okuldan ayrıldım.

Başlatılan linç kampanyasının yarattığı tehdit artık yalnızca psikolojik değil, hayati/fiziksel bir boyuta ulaşmıştı. 20 Haziran'da aldığım ölüm tehdidi mesajının ardından, kendimi güvende hissettiğim evimi terk etmek zorunda kaldım. 24 Haziran'da, ameliyatıma yalnızca saatler kala okul yönetimi benimle görüşmek istedi. "Ellerinden geleni yaptıklarını" iddia ederek sözleşmemi yenilemeyeceklerini bildirdiler. Sonradan öğrendim ki çalışma hakkım aslında o gün değil, daha en başında, linç kampanyasının başladığı 19 Haziran'da gasp edilmiş. Emeğimin, haklarımın ve varoluşumun arka planda nasıl bir bürokratik pazarlığa konu edildiğini anlamak, bu kurumsal ikiyüzlülüğü bir kez daha gözler önüne serdi.

Bugün, ameliyatımın üzerinden üç ay geçmişken, fiziksel olarak iyileştiğim bir yerden yazıyorum bu satırları. Yalnızca varoluşum ve trans kimliğim sebebiyle, yıllardır verdiğim bütün bir emek bir anda hiçliğin içine atıldı. Üstelik Millî Eğitim Bakanlığı hakkımda soruşturma başlattı; ameliyat olduğum gün öğrencilerim bakanlık müfettişleri tarafından sorgulandı. Çalışma arkadaşlarım dürüst olmayan ifadeler verdi.

Tabii ki bu yazıyı olumsuzluklarla bitirmeyeceğim. Röportajlarımda da söylediğim gibi, dün eğitimciydim, bugün eğitimciyim ve yarın da eğitimci olmaya devam edeceğim. Bu karanlığın içinden dayanışmanın iyileştirici ve dönüştürücü gücüyle doğrulup kalktım. İnsan hakları savunucularının, hukukçuların, sendikacıların ve kuir-feminist öznelerin yan yana geldiği kolektif bir dayanışma platformu kurduk. Ulusal ölçekte bir kampanya yürütmek ve uluslararası alanda hak savunuculuğu yapmak adına güçlü adımlar attık. Yaşanan tüm süreci ve mücadelemizi **solidarityforzoe.com** adresli web sitemizden takip edebilirsiniz.

Bizi dar ahlak kalıplarına, kapatıldığımız odalara sıkıştırmaya çalışan bu sisteme karşı bir kez daha **açık (s)açık** haykırıyorum:

Öğretmeniz, doktoruz, kuryeyiz…

Buradayız, birlikteyiz.

Trans kadınların çalışma hakkı gasp edilemez!

Yasa önünde eşit olan haklarımızın fiilen uygulandığı, kimsenin varoluşu sebebiyle ayrımcılığa ve şiddete uğramadığı, barış dolu ve şefkatli bir gelecek **tahayyül ediyorum.**

Güç İlişkilerinin Dil Politikaları Üzerindeki Etkisi: Sámi Dilleri Örneği Üzerinden İnceleme

Beyza Karakuzu, Nazan Ebrar Kamcı [1]

Zamanla sistemli bir hal alıp belirli kurallar ve yapılarla sürekli olarak evrimleşen dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda ait olduğu toplumun bilgi birikimini, sözlü geleneklerini, doğayı anlayış biçimini ve kolektif hafızasını gelecek kuşaklara aktaran temel bir araçtır. Bu nedenle bir dilin varlığını sürdürmesi, yalnızca bir iletişim kanalının devamlılığı değil, bir toplumsal kimliğin ve kültürel belleğin de devamlılığını sağlar. Fakat bazı diller zamanla kullanım alanlarını kaybeder ve tamamen yok olur. Bu durum özellikle azınlık ve yerli dilleri açısından kritiktir; çünkü dil yok oldukça toplumun hayattaki meşru pozisyonları da tehlikeye girer. Tüm bunlar ise söz konusu dili konuşan topluluğun marjinalleşmesine ve baskın kültür içindeki asimilasyonunun hızlanmasına yol açabilir. Buradan yola çıkarak bu yazıda dillerin güç ilişkilerinin etkisiyle nasıl dönüşüm geçirdiğini Kuzey Avrupa'daki Sámi dilleri örneği üzerinden inceleyeceğiz.

Güç İlişkileri ve Dil Politikaları

Asimilasyon söz konusu olduğunda dillerin korunması yalnızca kültürel bir tercih olmanın ötesine geçer ve bir hak meselesine dönüşür. Skutnabb-Kangas'ın Dilsel İnsan Hakları (Linguistic Human Rights) yaklaşımı, yani bireylerin ve toplumların kendi dillerini öğrenme, kullanma ve gelecek kuşaklara aktarma hakları, bu bağlamda ele alınır ve uluslararası hukukta da kendine yer bulur (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994). Bu haklar bireysel ve kolektif, kişisel ve bölgesel olarak çeşitli şekillerde tanınabilir. Çeşitliliğin de bize gösterdiği üzere dil hakları yalnızca bireysel ifade özgürlüğüyle alakalı değildir, aynı zamanda toplumların kendi kültür ve kimliklerini de sürdürme hakkını kapsar. Bu yaklaşım özellikle azınlık ve yerli toplulukların dillerinin eğitim, kültürel ve kurumsal alanlarda kullanımının artırılmasıyla varlıklarını sürdürmelerini hedefler. Yazımızda özellikle incelediğimiz Sámi dilleri de bu açıdan yerli dillerin hukuki olarak

[1]karakuzubeyza1@gmail.com, nazanebrar2004@gmail.com

tanınmasının yanı sıra eğitim, kamusal yaşam ve kurumsal alanlarda kullanım olanaklarının sağlanmasının önemini gösteren bir örnektir. Söz konusu yaklaşım, Birleşmiş Milletler Yerli Halkların Hakları Bildirgesi (UNDRIP) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerle çeşitli biçimlerde meşru olarak tanınmıştır.

Fakat ne yazık ki dillerin korunmaya yönelik hukuki ortamda dayanak bulmaları, pratikte varlıklarının devamlılığı için yeterli değildir. Çünkü bir dilin yalnızca hukuken tanınması, o dilin gündelik yaşamda kullanılabilmesi için gerekli kurumsal ve toplumsal koşulların da beraberinde sağlandığı anlamına gelmez. Söz konusu dilin gündelik hayattaki kullanım sıklığı, eğitimde yerinin olup olmadığı, kamusal alanlardaki görünürlüğü ve kuşaklar arası aktarım olanakları büyük ölçüde devletlerin uyguladığı dil politikalarıyla ilişkilidir. Devletler, belirli dilleri kamusal yaşamda destekleyerek kullanım alanlarını genişletebilir veya bu durumun tam tersi olarak bazı dilleri kurumsal ve toplumsal alanın dışında bırakarak kullanımlarını kısıtlayabilir. Dolayısıyla dil haklarının hukuki tanınırlığı ve bu hakların gündelik yaşamda kullanılması arasında önemli bir ayrım vardır.

Dil politikalarının tarafsız ve yalnızca teknik-idari düzlemlerde ele alınamayacağını düşünen Tollefson'un (1991) dil politikalarına olan yaklaşımı bu noktada önem kazanır. Tollefson'a göre devletlerin bir dil üzerine aldığı kararlar, farklı dil grupları açısından eşit olmayan sonuçlar doğurabilir. Bu noktada, Sámi dillerinin Norveç, İsveç, Finlandiya ve Rusya gibi farklı devletlerin sınırları içerisinde konuşulması ve devletlerin bu dillere karşı sergiledikleri tutumlar, aynı dil topluluklarının farklı devlet politikalarına maruz kalmasının ne tür eşitsiz sonuçlar yaratabileceğini göstermektedir. Örneğin, baskın dilin eğitimde ve kamu kurumlarında ayrıcalıklı olarak kullanılması, o dili konuşan bireylerin eğitim, istihdam ve politik katılım gibi çeşitli alanlardaki avantajlarını doğrudan etkiler. Üstelik bu etkiler açık bir şekilde azınlık gruba yönelik tehditler oluşturmadan gerçekleşebilir. Baskın dilin aldığı kurumsal destek, zaman içerisinde diğer dillerin ötekileştirilmesine ve eşit olmayan koşullar altında var olmasına yol açabilir. Bu nedenle dil politikaları yalnızca dilleri düzenleyen araçlar olarak görülmemelidir; çünkü bunlar aynı zamanda toplumsal kaynaklara ve fırsatlara erişimi de açıkça düzenleyen mekanizmalardır. Her ne kadar yazımızda belirli dillerin üstün ve avantajlı konumlarından bahsetsek de, buradaki üstünlüğün baskın dillere "doğal olarak" gelen bir özellik olmadığını belirtmek önemlidir. Çünkü bir dilin toplumsal olarak daha güçlü hale gelmesi durumu, büyük ölçüde kurumlar tarafından ona verilen statü ve bu statünün getirisi olan avantajlarla ilgilidir. Dolayısıyla dil eşitsizliklerinin kaynağı dillerin kendileriyle değil, onların kullanımını ve değerlerini belirleyen kurumsal yapılarla ilişkilidir.

Bu durum, dil politikalarının tarihsel, siyasal ve ekonomik yapılar içinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Devletler dil politikalarını idari ve teknik kaygılardan ziyade içinde bulundukları tarihsel ve siyasal bağlama göre şekillendirirler. Bunun amacı bazı bağlamlarda ulus-devlet inşası, ortak bir ulusal kimlik oluşturma ve merkezi yönetimi güçlendirme gibi hedefleri içerirken, farklı

tarihsel ve siyasi koşullarda çeşitli amaçlarla da öne çıkabilmektedir. Dolayısıyla dil politikaları büyük oranda siyasal ve ekonomik yapıların yansımalarıdır. Bu noktada dil politikalarının ardındaki bahsettiğimiz o geniş yapıyı anlamak için Marx'ın toplumsal ve iktidar ilişkilerine yönelik yaklaşımlarını kullanabiliriz. Marxist perspektife göre toplumun temel yapısı olan ekonomik üretim ilişkileri, kültür, eğitim, siyaset ve hukuk gibi üstyapısal kavramları etkiler. Bu doğrultuda kültürel değerler, normlar ve toplumsal kabuller de bu ekonomik ve siyasal ilişkilerden bağımsız olmaksızın, onların etkisiyle yeniden şekillenir ve üretilir. Dil politikaları da ekonomik ve siyasi ilişkiler içerisinde şekillenen üstyapısal araçlardan biridir (Marx, 1859). Bu bakış açısı, bazı dillerin neden daha meşru ve prestijli olduğu sorusunu ve belirli kültürel değerlerin neden baskın ve toplum tarafında daha kolay kabul edilebilir olduğunu, baskın dilin meşruiyetini üreten toplumsal sınıf ve o sınıfın çıkarlarını şekillendiren ekonomik-siyasal ilişkilerle cevaplar.

İktidarlar her ne kadar ellerindeki kurumsal ve kitlesel güçleri kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirse de bunu yalnızca baskı ve zor yoluyla yapmaz ve karşısına kitleleri almak yerine toplumsal düzeni korumak için ortak bir rıza üretir. Gramsci'nin (1971) hegemonya kavramı bu meşrutiyeti açıklamak için önem kazanır. Ona göre egemen gruplar iktidarlarını sürdürmek için hedefledikleri fikirsel ve toplumsal düzenlemelerin "doğal" ve "normal" olarak kabul edilmesinin önünü açacak bir rızaya ihtiyaç duyar. Bu rıza eğitim, kültür ve medya gibi kurumlarla örülür ve böylece alınan kararlar ve uygulanan politikalar tamamen meşru bir düzlemdeymiş gibi görünür. Hegemonya kavramını dil politikaları açısından düşünürsek, belirli dillerin toplum içerisinde neden yalnızca zorunlu olarak değil, aynı zamanda prestijli ve doğal olarak üstün algılandığını da açıklayabiliriz. Eğitim sistemi, medya ve kamusal kurumlardaki yaygınlığı ile baskın diller toplumca eğitim, istihdam ve kamusal yaşam için gereklilik olarak görülür. Böylece dil yalnızca devlet etkileriyle değil, toplumun rızasıyla oluşan meşru pozisyonuyla da gücünü sürdürür. Sámi dilleri açısından bu durum, ilerleyen bölümlerde de görüleceği üzere, devletin baskın dili eğitimin ve kamusal yaşamın normu haline getirmesi ve zamanla Sámi dilinin daha düşük statülü görülmesine yol açması üzerinden açıkça izlenebilir.

Bu noktada dil politikalarının etkilerini belirli dillere (İngilizce, Fransızca, vb.) sağlanmış toplumsal ve meşru avantajların ötesinde görmek gerekir, çünkü onlara bu avantajları veren güç ilişkileri de oldukça önemlidir. Phillipson (1992) bu durumu dilsel emperyalizm kavramıyla açıklar ve diller arası eşitsizliği, bir dilin daha yaygın olmasından öte, bu üstünlüğün üretiminde ve sürdürülmesinde yer alan geniş güç yapılarının dil alanındaki yansımasıyla değerlendirir. Phillipson için dilsel emperyalizm, söz konusu dilin üstünlüğünü mümkün kılan kültür, eğitim, medya, ekonomi ve siyaset gibi geniş emperyalist yapılarla olan işbirliğine dayanır. Yani dilin üstünlüğü dili konuşan insanların sayısıyla değil, dili destekleyen kurumsal ve siyasal yapıların ideolojik kabulleri ile şekillenir. Phillipson'un oluşturduğu çerçeve, dil politikalarını mümkün kılan güç ilişkilerini

analiz etmemizi sağlar. Bu ilişkileri somutlaştırmak için, yine Phillipson'ın (1992) bir araya getirdiği dilsel emperyalizmin üç kavramını inceleyebiliriz: yapı, ideoloji ve hegemonya.

Yapısal boyut, baskın dile sağlanan maddi, kurumsal ve altyapısal avantajlarla ilgilidir. Bu durum hedef dilin eğitim ve kamu kurumlarında, kamusal alanlarda kullanımını desteklerken diğer dillerin kullanım alanını daraltabilir. İdeolojik boyut ise baskın dilin prestiji ile ilgilidir. Halk arasında dilin daha üstün, modern ve gerekli olduğu düşüncesi, eşitsizliğin derinleşmesinde toplum bazlı bir meşruiyet oluşturur. Böylece yerli ve azınlık diller, standart olmaktan uzaklaşır ve nihayetinde "düşük statülü" olarak nitelendirilir. Bu durum, Sámi dilleri açısından önemlidir, çünkü Norveççe gibi baskın dillerin eğitimde ve kamusal alanda gerekli ve başarılı olmanın şartı haline gelmesi, Sámi dillerinin düşük prestijli olarak görülmesine sebep olmuştur. Oluşan bu dilsel hiyerarşinin toplum tarafından kabulünü de hegemonik boyut tanımlar. Yani görünen odur ki, dilsel emperyalizm yalnızca bir dilin diğer bir dil üzerine zorla dayatılması şeklinde gerçekleşmez, aynı zamanda eşitsizliği üreten kurumsal yapıların ve bu eşitsizliği daha da meşrulaştıran ideolojilerin toplum nezdinde kabulü yoluyla da gerçekleşebilir.

Phillipson'un (1992) ele aldığı diğer bir önemli yaklaşım ise dilsel emperyalizmi yalnızca zorunlu dil kullanımına indirgememektir. Baskın dilin bireyler tarafından toplumun ekonomik, sosyal ve siyasal fırsatlarına ulaşmak için kullanılması, bu tercihi güç ilişkilerinden bağımsız kılmaz. Yani baskın dilin dayatılması ve bireylerin bu dili kendi çıkarları için kullanmak durumunda kalması arasında keskin bir karşıtlık yoktur. Çünkü bireysel tercihler, bireyin içinde bulunduğu toplumsal koşullardan bağımsız bir şekilde gerçekleşmez. Bu noktada baskın dili seçmedeki özgürlük, aslında azınlık dilinin maruz kaldığı fırsat eşitsizliğinden kaynaklanan uzaklaştırıcı etkinin sonucu olarak ortaya çıkmış aldatıcı bir özgürlük olabilir. Yani dilsel emperyalizmin etkileri yalnızca açık baskılarda değil, bireyleri baskın dili seçmeye iten toplumsal koşullarda da gizlidir.

Sámi Dilleri Örneği

Buraya kadar ele aldığımız yaklaşımlarda dilin toplumsal konumunun yalnızca dilin kendi özellikleriyle değil, tam aksine devlet politikaları, ekonomik ve siyasal güç ilişkileri ve bu ilişkilerin toplum üzerindeki etkisiyle birlikte şekillendiğini gördük. Bu ilişkilerin birer teorik tartışmanın ötesinde, hegemonyayı güçlendiren pratiklerin dil üzerindeki gerçek etkisini anlamak için, Kuzey Avrupa'daki Sámi dilleri ve halklarını daya ayrıntılı ele almak bizlere somut bir örnek sunacaktır.

Sámi dilleri, ulus-devlet sınırlarını aşan bir coğrafyada; Norveç, İsveç, Finlandiya ve Rusya'yı (Kola Yarımadası'nı) kapsayan Sápmi topraklarında yerli halk tarafından konuşulan dillerdir. Ulus-devlet sınırları ile yerli halkların dilsel ve

kültürel sınırlarının uyumsuzluğu neticesinde, aynı dil grubunun uğradığı farklı devlet politikalarının sonuçlarının en somut görüldüğü alanlardan biridir. Sámi dillerinin günümüzdeki statüsü ve sınırları, Tollefson'un (1991) devletlerin bir dil üzerine aldığı kararların farklı dil grupları açısından eşit olmayan sonuçlar doğurabileceği teziyle örtüşür. Sámi dillerinin karşılıklı anlaşılabilirlik dereceleri oldukça düşüktür (Hiovain, 2022). Hatta yaşayan dokuz farklı Sámi dilini bir spektrum olarak düşünürsek, iki uçta yer alan dillerin karşılıklı anlaşılabilirliği neredeyse imkansızdır. Bu denli büyük farkları olmasına rağmen Sámi dilleri uzun yıllar boyunca birbirinden bağımsız diller olarak görülmemiştir. Bunun temel sebeplerinden biri ulus-devlet yaklaşımıdır ve sonuç olarak da Sámi dilleri tek bir dilin lehçeleri olarak kategorize edilmiştir.

Bu durum yine ideolojik ve siyasal sebeplerle Çince'nin lehçeleri olarak sayılan Mandarince ve Kantoncayı hatırlatır. Mandarin ve Kantonca, birbirleriyle karşılıklı anlaşılabilirliği oldukça düşük olmalarına rağmen, Çin'deki ulusal dil politikaları nedeniyle tek bir dilin lehçeleri olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, Sámi dilleri arasındaki karşılıklı anlaşılabilirlik de oldukça düşük olmasına rağmen, tarihsel ve idari yaklaşımlar nedeniyle tek bir dilin lehçeleri olarak kategorize edilmiştir. Dolayısıyla, dilin meşruiyeti ve sınıflandırılması dilbilimsel özelliklerinin yanı sıra siyasal ve ideolojik güç ilişkileri tarafından da şekillenir. Tıpkı Mandarince ve Kantonca gibi, Sámi dilleri de dilsel gerçekliklerin dilbilimsel ölçütlerden ziyade siyasal sınırlar ve iktidar ilişkileri çerçevesinde kurgulandığını gösterir. Diller kendi aralarında içkin bir hiyerarşiye sahip olmamalarına rağmen, hegemonyanın bazı dilleri kamusal alanda meşru bir zemine oturtması, diğerlerini ise alt varyant veya standart olmayan dil olarak konumlandırması, bu dilleri konuşan toplulukların kamusal alandaki meşruiyetini doğrudan zayıflatır (Phillipson, 1992). Sámi dilleri bağlamında da benzer bir süreç görülmektedir; çünkü bu dillerin konumlandırılması ve kamusal alandaki görünürlüğü yalnızca dilsel özellikleriyle değil, onları çevreleyen siyasal ve toplumsal güç ilişkileriyle de şekillenmektedir.

Bu dilsel hiyerarşinin daha ileri bir sonucu, bazı bağlamlarda azınlık dillerinin yalnızca düşük statülü olarak görülmekle kalmayıp, bu dilleri konuşan toplulukların da toplumsal olarak ötekileştirilmesine ve marjinalleştirilmesine yol açmasıdır. Baskın dilin standart, meşru ve kamusal yaşam için gerekli dil olarak konumlandırıldığı durumlarda, azınlık dili ve bu dili konuşan topluluklar da bu hiyerarşinin dışında bırakılabilir. Sámi dillerinin tarihsel deneyiminde bu durum, dilsel farklılığın toplumsal ve kültürel bir farklılık olarak görülmesinin ötesine geçerek Sámi halkının kimliğinin ve kültürünün de aşağı bir konumda görülmesi şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bu dilsel ötekileştirme sürecinin kolonyal kökenleri de vardır. "Lapp" ve "Lappish", Sámi halkı ve dilleri; "Lappland" ise yaşadıkları bölge için uzun süre kullanılmış dış adlandırmalardır (exonym). Bu adlandırmalar, Sámi topluluklarının kendilerini tanımlamak için kullandıkları isimlerden farklı olarak

dışarıdan verilmiş isimlerdir. Özellikle "Lapp" ve "Lappish" terimleri tarihsel kullanımları içerisinde pejoratif çağrışımlar kazanmış ve Sámi halklarını ve dillerini dışarıdan tanımlayan kolonyal bir adlandırma haline gelmiştir. Bu nedenle günümüzde Sámi halkları kendilerine Sámi, yaşadıkları coğrafyaya ise Sápmi[2] denilmesini tercih etmektedirler. Bu adlandırma meselesi yalnızca terminolojik bir farklılık değildir; aynı zamanda yerli toplulukların kendi kimliklerini tanımlamaları açısından ve tarihsel olarak hegemonik güçler tarafından uygulanan asimilasyon politikalarına maruz kalmaları açısından da önem taşımaktadır.

Sámi topluluklarına yönelik sistematik ötekileştirme ve asimilasyon politikalarının en somut örneklerinden biri, 18. yüzyıldan 20. yüzyılın ortalarına kadar süren "Norveçlileştirme" politikalarıdır. Norveçlileştirme politikalarından bahsederken, Sámi halklarının tek ve homojen bir topluluktan ziyade, ortak bir yerli Sámi kimliği ve tarihsel etnik geçmiş etrafında birleşen, ancak farklı dillere ve kültürel özelliklere sahip topluluklardan oluştuğunu belirtmek gerekir. Bu toplulukların yaşadığı Sápmi coğrafyasının günümüzdeki ulus-devlet sınırlarını aşması, farklı Sámi topluluklarının farklı ulus-devletlerin politikalarına maruz kalmasına yol açmıştır. Bu nedenle Norveçlileştirme politikalarının etkileri farklı Sámi toplulukları ve dil grupları açısından aynı biçimde gerçekleşmemiş olsa da bu politikaların ortak amacının asimilasyon olduğu sonucuna varabiliriz. Norveçlileştirme politikaları kökenlerini 1700'lerdeki Hristiyanlaştırma misyonları olan misyonerlik faaliyetlerinden alır. 19. yüzyıla gelindiğinde ise bu ötekileştirici politikalar Toplumsal Darwincilik[3] ve yükselen ulus-devlet ideolojilerinin etkisiyle bilimsel bir kılıfa büründürülmüştür. Bu dönemde Sámi halkları, dilleri ve kültürleri ilkel ve medenileşmemiş olarak görülüp gelişime muhtaç olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama kolonyal "The white man's burden[4]" ("Beyaz adamın yükü") anlayışını pekiştirmektedir. Norveç ulus-devleti ve kültürüne uyum sağlamaları gerektiği düşünülen Sámi halkları 1920'li yıllara kadar yapılan resmi nüfus sayımlarında körler, sağırlar ve akıl hastalarıyla aynı kategoride, yani "anormal nüfus" kategorisinde değerlendirilmiştir (Minde, 2003).

Bu durum dili yalnızca bir iletişim aracı olmaktan çıkarıp toplumsal ötekileştirme ve marjinalleşme kaynağına dönüştürmüştür. 1923 yılında Norveçli filolog Torleiv Hannaas'ın devletin uyguladığı eğitim ve okul politikalarının Sámi toplumu üzerinde yarattığı yıkımı tanımlamak için kullandığı *folkemord* (soykırım) kavramı, uygulanan dil politikalarının yıkıcı boyutunu ortaya koymaktadır (aktaran Weiss-Wendt, 2025). Devlet, eğitim sistemi ve kamusal

[2] Sámi halklarının geleneksel olarak yaşadığı coğrafi ve kültürel bölge.

[3] Darwin'in biyolojik verir ve doğal seçilim fikirlerinin toplumlara uygulanarak toplumlar ve insan grupları arasında "güçlü/zayıf", "ileri/geri" gibi hiyerarşiler kurulmasının meşrulaştırılması.

[4] Rudyard Kipling'in 1899 tarihli şiirinden doğan ve Batılı güçlerin sömürgecilik faaliyetlerini "gelişmemiş halkları medenileştirme görevi" adı altında meşrulaştırmak için kullandığı ideolojik kavram.

kurumlar aracılığıyla Sámilerde dil ve kimlik utancı yaratmıştır. Bu durumda birçok Sámi aile, çocuklarının toplumsal meşruiyet kazanabilmesi ve dışlanmaması için anadillerini çocuklarına aktarmayı reddetmiştir. Gramsci'nin (1971) "rızanın üretilmesi" fikri Sámi özelinde bu noktada gerçekleşmiştir: Sámi ebeveynler, kurumlar aracılığıyla doğallaştırılan, meşru ve başarılı bir birey olabilmek için kendi dillerini ve kültürlerini terk etmeleri gerektiği düşüncesini içselleştirmiş ve kendi dillerinin ev içi aktarımını kendi "rızalarıyla" kesmek zorunda kalmışlardır. Sonuç olarak 19. ve 20. yüzyıl boyunca resmi kayıtlarda kendini Norveçli olarak tanımlayan Sámilerin sayısı artmış, dil kaybolurken Sámi halkının kültürel hafızası ve varlığı sistemli bir şekilde erozyona uğratılmıştır.

Bununla birlikte 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılda dil hakları mücadeleleri önemli kazanımlar elde etmiştir. Örneğin 1980'lerde Norveç'te güçlenen Sámi siyasi ve kültürel hareketi asimilasyon politikalarına karşı önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Bunun sonucunda, 1987'de Sámi Parlamentosu kurulmuş ve Sámi dilinin korunmasına yönelik hukuki düzenlemeleri içeren Sámi Yasası kabul edilmiştir. Ancak güncel ulus-devlet sınırlarına uymayan Sámpi coğrafyasında, aynı dilsel ve kültürel kökeni paylaşan halklar farklı politikalara maruz kalmaktadır. Sámi diline karşı uygulanan politikalar, dilin toplumsal ve kurumsal yeri açısından değerlendirildiğinde, Sámi dili Norveç'te anayasal statü bakımından Norveççe ile eşit seviyede resmi dil olarak kabul edilirken, onu resmi azınlık dili olarak kabul eden İsveç'te ise resmi ana dil olarak konumlandırılan İsveççe ile aralarında hiyerarşik bir yapı kurulmuştur (Lloyd-Smith et al., 2023). Öte yandan Rusya yönetimi altında yaşayan Doğu Sámi toplulukları için durum çok daha kritiktir. Rusya yönetiminde Sámi dilinin ulusal, bölgesel ya da yerel düzeyde hiçbir resmi statüsü bulunmamaktadır (Todal, 1998). Dilin yasal hiçbir düzeyde tanınmaması, hızlı bir dilsel aşınmaya neden olmaktadır.

Eğitim dili ve dil eğitimine erişim bakımından Norveç yönetimi ilköğretimden ortaöğretime kadar okullarda Sámi dilinin eğitim dili olarak kullanıldığı iki dilli bir müfredat uygulamaya koymuştur. 1992 Resmi Dil Yasası ve 1997 Eğitim Reformu ile "işlevsel çift dillilik" politikası hedeflenmiştir. Bu reformlar yalnızca anadili Sámi olanlar için değil, aynı zamanda bazı belediyelerde etnik Norveçli öğrenciler için de Sámi dilini zorunlu ders haline getirerek Sámi dilinin toplumsal normalleşmesine katkı sağlamıştır. İsveç yönetiminde ise Sámi dilinde eğitime erişim son derece sınırlı olup belli özel okullarda yalnızca 6. sınıfa kadar sunulmaktadır. Tüm bu politikaların sonucu olarak toplumsal çıktı bakımından Norveç'te yetişkin nüfusun dili çocuklarına aktarma oranının % 11 olması, bu oranın % 4 olduğu İsveç'e kıyasla daha umut vericidir (Lloyd-Smith et al., 2023).

Sámi diline karşı tutum ve politikaları tarihsel düzlemde incelediğimiz bu yazıda, dil politikalarının ulusal kimlik inşası, kamusal kaynak dağıtımı ve mevcut hegemonyadan bağımsız değerlendirilemeyeceğini göstermeye çalıştık. İncelediğimiz teorik çerçeve ve Sámi dilinin tarihsel süreci, bir dilin hayatta kalabilmesinin dilbilimsel açıdan kendisine içkin özelliklerden ziyade, içinde var

olduğu iktidar ilişkileri ve baskı mekanizmalarıyla şekillendiğini göstermektedir. Devletlerin sunduğu yasal tanınma ve kurumsal imkanlar dilin hayatta kalabilmesi için gerekli, fakat tek başına yeterli değildir. Sámi dilinin tarihsel süreci, dil haklarının temel insan haklarının ayrılmaz bir parçası olduğunu; devlet politikalarının ise bir dili yok edebilecek yıkıcı bir güç olabileceğini, ancak toplumsal kimlik ve kültürü hayatta tutabilecek yapıcı ve onarıcı bir mekanizmanın da kurulabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle Sámi deneyimi, benzer baskılarla karşı karşıya olan azınlık ve yerli dilleri için farklı bir geleceğin mümkün olduğunun önemli bir örneğidir.

Kaynakça

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Eds. & Trans.). Lawrence & Wishart.

Hiovain, K., Suni, A., Kakouros, S., & Šimko, J. (2022). Comparative Analysis of Majority Language Influence on North Sámi Prosody Using WaveNet-Based Modeling. Language and Speech, 65(4), 859-888.

Lloyd-Smith, A., Bergmann, F., Hund, L., & Kupisch, T. (2023). *Can policies improve language vitality? The Sámi languages in Sweden and Norway*. Frontiers in Psychology, 14, 1059696.

Marx, K. (1859). *A contribution to the critique of political economy*. Progress Publishers.

Minde, H. (2003). *Assimilation of the Sami: Implementation and consequences*. Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2012). *The role of linguistic human rights in language policy and planning*. In C. A. Chapelle (Ed.), The encyclopedia of applied linguistics. Wiley-Blackwell. doi.org

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1994). *Linguistic human rights, past and present. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination* (pp. 71–110). De Gruyter Mouton.

Todal, J. (1998). *Minorities with a Minority: Language and the School in the Sami Areas of Norway*. Language, Culture and Curriculum, 11(3), 354–366.

Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.

Weiss-Wendt, A. (2025). The Scandinavian Countries and the UN Genocide Convention, 1946–58: Constructive Pragmatism of the "Lesser" Democracies. Journal of Genocide Research, 27(3), 336–359.

Her Öğrenci Eşittir Ama Bazıları Daha Eşittir: Yetişkin Göçmen Öğrenciler İçin Okuryazarlık ve İkinci Dil Eğitimi

Eda Yıldırımer[1]

Alanyazında LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*; Yetişkinler için Okuryazarlık Eğitimi ve İkinci Dil Öğrenimi) olarak adlandırılan öğrenci grubu, sınırlı örgün eğitim geçmişine sahip ve herhangi bir dilde okuryazarlığı sınırlı ya da hiç olmayan yetişkin göçmen ve mültecilerden oluşmaktadır (Bigelow & Vinogradov, 2011; Tarone vd., 2009). ABD'de Illinois Üniversitesi'nde yazdığım yüksek lisans tezim (Yıldırımer, 2026), dil öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında LESLLA öğrencileriyle çalışmaya hazırlanma süreçlerini, LESLLA öğrencileriyle olan derslerde karşılaştıkları güçlükleri ve deneyimlerinin onların pedagojik yaklaşımları ile mesleki kimlikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nitel ve boylamsal olarak tasarlanan çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir TESOL (Teaching English as a Second Language) yüksek lisans programının topluma hizmet temelli dersi çerçevesinde, camide Afgan kadınlara İngilizce dersleri veren üç öğretmen adayı ve dersin öğretim üyesi bir dönem boyunca takip edilmiştir. Veriler bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve araştırma günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Bu yazıda tezin ampirik bulgularını tartışmak yerine, LESLLA öğrenci grubunun kim olduğu, neden önemli olduğu ve bu grupla çalışmanın öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından neler beklediği üzerine odaklanılacaktır.

LESLLA Öğrencileri Kimdir?

LESLLA öğrencilerinin en belirgin özelliklerinden biri, sahip oldukları geçmişlerin ve deneyimlerin son derece çeşitli olmasıdır (Bigelow & Vinogradov, 2011). Her ne kadar "LESLLA" kavramı bu öğrenci grubunu ortak bir başlık altında tanımlasa da, farklı eğitim deneyimlerine, dilsel geçmişlere ve göç hikâyelerine sahip birçok

[1] yildirimer@arizona.edu

birey bu kavramın altında yer almaktadır. Bazı öğrenciler ülkelerinde sınırlı veya kesintili örgün eğitim deneyimine sahipken, bazıları eğitim olanaklarına erişim fırsatı bulamamış olabilir. Bazıları ana dillerinde farklı yazı sistemleriyle okuryazarlık geliştirmişken, yeni yaşadıkları toplumda kullanılan yazı sistemiyle ilk kez karşılaşabilmektedir. Benzer biçimde, göç deneyimleri de birbirinden farklılaşmaktadır; kimi öğrenciler savaş nedeniyle zorunlu göç etmişken, kimisi ekonomik, ailevi veya diğer yaşam koşulları nedeniyle yeni bir ülkeye yerleşmiştir. Bu çeşitlilik, LESLLA öğrencilerinin tek ve sabit bir profil üzerinden anlaşılmasının mümkün olmadığını; aksine her öğrencinin kendi yaşam öyküsü, dilsel repertuarı ve öğrenme deneyimleri içinde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu farklılıklara rağmen, birçok LESLLA öğrencisinin paylaştığı ortak özelliklerden biri, önceki okuryazarlık deneyimlerinin sınırlı olmasıdır. Başka bir dilde okuma ve yazma becerilerini daha önce geliştirmiş olan ikinci dil öğrencilerinin aksine, birçok LESLLA öğrencisi yeni bir sözlü dili öğrenme süreciyle birlikte yazılı dille de ilk kez karşılaşmaktadır (Tarone vd., 2009). Bu durum, daha önce okuryazarlık temeli geliştirmiş bir bireyin ek bir dil öğrenmesinden farklı olarak, dil öğrenimi ile okuryazarlık gelişiminin iç içe ilerlediği özgün bir öğrenme sürecini beraberinde getirir. Okuryazarlık, yalnızca dil öğrenimine sonradan eklenen bir beceri değildir; araştırmalar, okuryazarlık deneyiminin sesbilgisel işlemleme, görsel dikkat ve dilsel öngörü gibi bilişsel süreçleri biçimlendirdiğini göstermektedir (Huettig, 2015). Örneğin, Mishra ve diğerleri (2012) okuryazar katılımcıların hedef sözcükleri henüz duyulmadan önce öngörebildiğini, düşük okuryazarlık deneyimine sahip katılımcıların ise aynı öngörü süreçlerini göstermediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, yeni bir dili henüz geliştirmekte olan ve aynı zamanda bu dilin yazılı sistemini çözümlemeyi öğrenen yetişkinler, ne yalnızca ana dilinde okuryazarlık geliştiren çocukların ne de daha önce okuryazarlık deneyimi kazanmış yetişkin ikinci dil öğrencilerinin deneyimleriyle örtüşen bir öğrenme sürecinden geçmektedir.

Bu özellikler, LESLLA öğrencileri arasında okuryazarlık gelişiminin hız ve süreç açısından önemli ölçüde değişkenlik gösterebileceği anlamına gelmektedir. Kurvers ve diğerleri (2010), bazı öğrencilerin görece daha kısa bir öğretim süresi içinde ilerleme gösterebildiğini, birçok öğrencinin temel okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için 1.000 saatin üzerinde, bazılarının ise 2.000 saati aşan sürelerde desteğe ihtiyaç duyabildiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, öğrencilerin önceki eğitim deneyimleri, dilsel geçmişleri, sözlü dil yeterlikleri ve öğrenme fırsatlarına erişimleri gibi çeşitli etmenlerle ilişkilidir. Bu nedenle, LESLLA öğrencileri için tek bir öğrenme hızı, zaman çizelgesi veya öğretim yaklaşımı varsaymak, bu öğrenci grubunun çeşitliliğini göz ardı etmek anlamına gelir.

Bununla birlikte, yazılı dille sınırlı bir geçmişe sahip olmak, LESLLA öğrencilerinin sınıfa zengin bilgi, deneyim ve dilsel kaynaklarla geldikleri gerçeğini değiştirmez. LESLLA öğrencilerini anlamada önemli bir başlangıç noktası, onları yalnızca

okuryazarlık deneyimleri üzerinden tanımlamamak ve sahip oldukları diğer bilgi ve becerileri de görünür kılmaktır. Bu öğrenciler, güçlü sözlü dil becerileri, çok dilli iletişim pratikleri, kültürel birikimleri ve aile, çalışma ve topluluk yaşamları içinde geliştirdikleri kapsamlı yaşam deneyimleriyle sınıfa katkı sunarlar. Başka bir deyişle, LESLLA öğrencileri "boş levhalar" (*blank slates*) değildir; aksine, sınıfa, öğretimin temelini oluşturabilecek zengin bilgi, beceri ve yaşam deneyimleriyle gelirler. Deneyim odaklı (*asset-based*) bir yaklaşım, bu kaynakları eksiklikler olarak değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen değerler olarak görmeyi gerektirir. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deneyimler tanındığında ve öğretim onların yaşamları, amaçları ve değer verdikleri konularla ilişkilendirildiğinde, öğrenmeye katılım ve aidiyet duygusu da güçlenir (Love, 2014).

Son olarak, LESLLA öğrencilerinin eğitimle kurdukları ilişki, yalnızca sınıf içindeki deneyimlerle değil; yaşam koşulları, geçmiş deneyimleri ve içinde bulundukları sosyal bağlamlarla da şekillenir. Birçok LESLLA öğrencisi, sınırlı ya da kesintili örgün eğitim deneyimlerinin yanı sıra yoksulluk, çatışma, zorunlu yer değiştirme veya cinsiyet temelli eşitsizlikler gibi yapısal engellerle karşılaşabilmektedir (Bigelow & Schwarz, 2010). Özellikle mülteci geçmişine sahip bazı öğrenciler, kayıp ve yerinden edilme gibi travmatik deneyimlerin etkilerini taşıyabilir; bu deneyimler ise dikkat ve duygu düzenleme süreçleri üzerinde etkili olabilir (Isserlis, 2010). Bu nedenle, geleneksel bir bakış açısıyla ilgisizlik ya da motivasyon eksikliği olarak yorumlanabilecek bazı davranışlar (örneğin devamsızlık, içe kapanma veya etkinliklere katılmakta zorlanma) çoğu zaman öğrencilerin yaşam koşulları ve önceki deneyimleriyle ilişkilidir. Buna ek olarak, birçok öğrenci sınıfın beklentileri ile önceki öğrenme deneyimleri arasında bir uyumlanma süreci yaşar. Bireysel çalışma, yazılı yönergeleri takip etme veya sınıf etkinliklerine katılma gibi uygulamalar, daha çok sözlü, etkileşimsel ve topluluk temelli öğrenme deneyimleriyle şekillenmiş öğrenciler için başlangıçta alışılmadık olabilir (DeCapua & Marshall, 2011).

Bu koşulları, tezimin yürütüldüğü bağlamda da somut biçimde gözlemledim. Hem gönüllü bir öğretmen, hem de araştırmacı olarak dahil olduğum camideki ders ortamı, kadın öğrenciler için, yalnızca bir eğitim alanı değil, aynı zamanda erişilebilir ve tanıdık bir sosyal çevre sunan güvenli bir öğrenme alanıydı. Ulaşım seçeneklerinin sınırlı olması, toplu taşıma sistemine aşina olmama, aile ve topluluk bağlamındaki sorumluluklar ya da yeni bir çevrede hareket etmenin getirdiği belirsizlikler bazı öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimini etkileyen önemli etmenlerdi. Bunun yanı sıra, erkek öğrenciler üniversite ortamında çocuk bakımı sorumluluğu olmadan eğitimlerini sürdürürken, birçok kadın derse küçük yaştaki veya bebeklik dönemindeki çocuklarıyla birlikte katılıyordu, çünkü çocuk bakımını paylaşabilecekleri aile üyelerine, alternatif bakım olanaklarına veya destekleyici hizmetlere erişimleri bulunmuyordu. Dolayısıyla LESLLA öğrencileri için eğitime katılımı yalnızca bireysel motivasyon ya da sınıf içi çabayla açıklamak mümkün değildir. Katılım, öğrencilerin günlük yaşam koşulları, bakım

sorumlulukları ve içinde bulundukları sosyal bağlamlarla yakından ilişkilidir. Bu koşulları dikkate almayan bir pedagojik yaklaşım, öğrencilere yönelik beklentileri yükseltmekten çok, onların gerçek yaşam deneyimlerini ve öğrenmeye erişimlerini şekillendiren koşulları göz ardı etmiş olur.

LESLLA Öğrencileri Neden Önemli?

Her öğrencinin önemli olduğunu söylemek kolaydır; asıl dikkat çekici olan, LESLLA öğrencileri için okuryazarlık ve dil öğreniminin taşıdığı önem ile bu öğrenci grubunun dil eğitimi alanında gördüğü ilgi arasındaki orantısızlıktır. Bu kısmen LESLLA öğrencilerinin diğer göçmen gruplarından ayrılan konumundan kaynaklanır. Çoğu göçmen, ana dilinde edindiği okuryazarlık becerilerini yeni bir dile aktarabilirken, LESLLA öğrencileri genellikle eğitim deneyimi sınırlı ya da hiç olmadan yetişkinlik döneminde hem okuma yazmayı hem de yeni bir dili aynı anda öğrenmek durumundadır. Bu nedenle, okuryazarlığa erişimde yaşanan sınırlılıklar çoğu zaman toplumsal yaşama tam ve eşit katılımın önünde de bir engel oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, LESLLA öğrencileri için dil ve okuryazarlık eğitimi erişim, katılım ve eğitimde fırsat eşitliği meselesidir.

Dil ve okuryazarlık eğitimini yalnızca bireysel bir beceri kazanımı olarak değil, toplumsal katılımın ve eşitliğin bir aracı olarak görmek, Paulo Freire'nin eğitim anlayışının da temelini oluşturur. Freire (1970), okuryazarlığı bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı okuma, sorgulama ve dönüştürme kapasitesi olarak tanımlar. Ona göre eğitim ya bireylerin eleştirel bilinç geliştirerek toplumsal yaşama katılmalarını destekler ya da var olan eşitsizlikleri yeniden üretir. Freire'nin eleştirdiği *bankacı eğitim modeli*, öğrencileri bilgiyi pasif biçimde alan bireyler olarak konumlandırır. Oysa LESLLA öğrencileri, önceki bölümde de vurgulandığı gibi, sınıfa zengin yaşam deneyimleri, çok dilli pratikleri ve farklı bilgi birikimleriyle gelirler. Bu öğrencileri yalnızca sahip olmadıkları beceriler üzerinden tanımlamak, onların sınıfa taşıdıkları bilgi ve deneyimleri görünmez kılmanın yanı sıra, Freire'nin eleştirdiği edilgen eğitim anlayışını yeniden üretme riskini de taşır. Nitekim Freire'nin karşısına koyduğu yaklaşım da benzer bir bağlamda, örgün eğitim olanaklarından yoksun bırakılmış köylülerle yürüttüğü okuryazarlık çalışmalarından doğmuştur. Öğretimin çıkış noktası, önceden belirlenmiş bir müfredat yerine öğrencilerin kendi yaşam koşullarından türeyen sözcükler ve deneyimler olmuştur. LESLLA öğrencileriyle çalışmak da benzer bir yaklaşım gerektirir. Öğretimin çıkış noktası, öğrencilerin sahip olmadığı okuryazarlık değil, sınıfa taşıdıkları sözlü dil becerileri, çok dilli pratikler ve yaşam deneyimleridir. Bu açıdan bakıldığında, LESLLA öğretimi yalnızca teknik bir beceri aktarımından çok öğrencinin kendi bilgisini merkeze alan bir pedagojik ilişki biçimidir.

LESLLA öğrencilerine odaklanmayı gerekli kılan bir diğer etken, bu öğrenci grubunun eğitimine yönelik ihtiyacın küresel ölçekte giderek artmasıdır. Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği'nin verilerine göre, dünya genelinde zorunlu yerinden edilme tarihsel olarak en yüksek düzeylerine

ulaşmıştır (UNHCR, 2025). Bu gelişme, sınırlı örgün eğitim geçmişine sahip yetişkinlerin dil ve okuryazarlık eğitimine duyduğu gereksinimi yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve politik bir mesele haline getirmektedir. Buna karşın, yetişkin okuryazarlık eğitimi birçok bağlamda yeterli sayıda programın bulunmaması, uzun bekleme süreleri ve bu programlara ilişkin sınırlı toplumsal farkındalık gibi yapısal engellerle karşı karşıyadır (Pickard, 2019). Bu engellerden en fazla etkilenenler ise çoğu zaman LESLLA öğrencileri ve özellikle kadınlardır. Başka bir deyişle, dil ve okuryazarlık eğitimine en fazla ihtiyaç duyan grup, bu eğitime erişme olanağına çoğu zaman en az sahip olan gruptur.

Bu gerçeklik, tezimin yürütüldüğü Amerika Birleşik Devletleri bağlamında da açık biçimde gözlemlenmektedir. Dil ve okuryazarlık becerilerinin yaşamsal önemi evrensel bir gerçek olmakla birlikte, dünyada en fazla mülteci ve sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkelerden biri olarak ABD'de bu ihtiyaç daha görünür hale gelmektedir. Buna karşın, ABD'de LESLLA öğrencileriyle çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik ortak standartlara dayalı ya da üniversite düzeyinde yaygın öğretmen yetiştirme ve sertifika programları bulunmamaktadır (Varlik, 2025). Mülteci ve göçmenlerle çalışmaya yönelik topluma hizmet temelli dersler, araştırmalar ve öğretmenlik uygulamaları yürütülse de, bunların doğrudan LESLLA öğrencilerine odaklanan örnekleri oldukça sınırlıdır. Üstelik bu durum yalnızca ABD'ye özgü de değildir. Tıpkı ABD gibi Türkiye de dünyada en fazla mülteci barındıran ülkelerden biri olarak benzer bir sorumlulukla karşı karşıyadır. Bu nedenle, LESLLA öğrencilerinin dil ve okuryazarlık eğitimine erişiminin güçlendirilmesi ve bu grupla çalışabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi, yalnızca uluslararası alanyazının değil, Türkiye'deki dil eğitimi ve öğretmen yetiştirme tartışmalarının da öncelikli gündemlerinden biri olmalıdır.

Buna karşın, LESLLA öğrencileri ikinci dil edinimi araştırmalarında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde sınırlı ölçüde yer almaktadır. İkinci dil edinimi kuramlarının önemli bir bölümü, okuma yazma becerilerini zaten geliştirmiş katılımcılar (üniversite öğrencileri, eğitimli profesyoneller ve uluslararası öğrenciler gibi) üzerine inşa edilmiştir. Bigelow ve Tarone'un (2004) vurguladığı gibi, araştırmaya dâhil edilen topluluklar üretilen bilgiyi de biçimlendirir; dolayısıyla okuryazar öğrenciler temel alınarak geliştirilen kuramlar, LESLLA öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini ve gereksinimlerini her zaman açıklayamaz. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğretmen yetiştirme programları da çoğu zaman her öğrencinin sınıfa belirli bir okuryazarlık temeliyle geldiğini örtük biçimde varsayar. Bu anlayışla yetişen öğretmenler ise bir LESLLA sınıfıyla karşılaştıklarında, edindikleri birçok yaklaşım ve öğretim stratejisinin yetersiz kaldığını fark edebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının kimin için öğretmen yetiştireceği belirlendiğinde, aynı zamanda hangi öğrencilerin bilgi üretiminin merkezinde yer alacağı da belirlenmiş olur. Her öğrencinin eşit değerde olduğu kabul edilse de, uygulamada bazı öğrenci grupları araştırmanın, kuramın ve öğretmen yetiştirmenin odağında yer alırken, bazıları bu odağın dışında kalmıştır. Bu

nedenle, LESLLA öğrencilerini görünür kılmak yalnızca kapsayıcılığı artırmaya yönelik bir adım değil, aynı zamanda eğitimde adalet ve eşitlik açısından temel bir gerekliliktir.

LESLLA Öğrencileriyle Çalışmak için Nasıl Bir Öğretmen Eğitimi?

LESLLA öğrencilerinin gereksinimlerine etkili biçimde yanıt verebilmek, bu grupla çalışacak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin açık biçimde tanımlanmasını gerektirir. LESLLA öğretimi, tek bir yöntem ya da öğretim tekniğinde uzmanlaşmaktan çok, birbiriyle ilişkili çok sayıda bilgi ve yeterlik alanını bütüncül biçimde kavramayı gerektiren bir uzmanlık alanıdır. Bu doğrultuda, Vinogradov ve Liden (2009), etkili LESLLA öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi tabanını on başlık altında tanımlamıştır. Bu bilgi alanları; mülteci ve göçmen deneyimlerinden okuma sürecinin bileşenlerine, ikinci dil edinimi kuramlarından ana dili ile ikinci dil okuryazarlığı arasındaki ilişkilere kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Etkili LESLLA öğretmenlerinin bilgi tabanı
(Vinogradov & Liden, 2009'dan Türkçeye uyarlanmıştır)

Konu	**Açıklama**
Mülteci ve göçmen deneyimi	Belirli mülteci/göçmen gruplarının göç yolculuğu, travma ve öğrenmeye etkisi, yeniden yerleşmenin getirdiği zorluklar
Okuryazarlık düzeyine göre öğrenci türleri	Okuma öncesi, okuryazar olmayan, yarı okuryazar ve Latin olmayan alfabede okuryazar öğrenciler
Çocuklukta ve yetişkinlikte okuryazarlık	Ana dilinde okuryazarlık geliştiren bir çocuk ile ikinci dilinde okuryazarlık geliştiren bir yetişkin arasındaki fark
Okumaya yeni başlayan öğrenciler	LESLLA öğrencilerinin karşılaştığı güçlüklere yönelik empati
İkinci dil edinimi	Anlaşılabilir girdinin rolü ve dil öğrenimini etkileyen etmenler dahil temel ikinci dil edinimi kuramı
Temel araştırmalar	LESLLA araştırmacılarının ortaya koyduğu umut verici çalışmalar
Okumanın bileşenleri	Sesbirim farkındalığı, ses-harf ilişkisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve okuduğunu anlamanın rolü
Dengeli okuryazarlık	Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlar ile dengeli okuryazarlık uygulamaları
Okuryazarlık öğretimine yaklaşımlar	Proje temelli öğrenme ve dil deneyimi yaklaşımı gibi, ilgili ve öğrenci merkezli öğretimin önemi
Birinci ve ikinci dil okuryazarlıkları arasındaki bağlantılar	Ana dilinin rolü ve birinci dildeki okuryazarlık becerisinin ikinci dile aktarımı

Bu bilgi tabanı, LESLLA öğretmenliğinin neden özel bir uzmanlık gerektirdiğini açıkça ortaya koyar. Bir LESLLA öğretmeni, aynı anda hem yetişkinlere okuma yazmayı ilk kez öğreten bir erken okuryazarlık uzmanı, hem bir ikinci dil öğretmeni, hem bir yetişkin eğitimcisi, hem de zorunlu göç ve yeniden yerleşme deneyimlerine dair bilgi sahibi bir eğitimcidir. Bu alanlar birbirinden bağımsız düşünülemez; örneğin bir öğretmen, travmanın dikkat ve öğrenme üzerindeki etkisini anlamadan okuryazarlık öğretimine ilişkin sağlıklı kararlar veremez.

Bu bilginin sınıfta karşılık bulabilmesi ise belirli becerilerle mümkündür. Vinogradov ve Liden (2009), etkili LESLLA öğretmenlerinin ders tasarımı, materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında geliştirmesi gereken becerileri de tanımlamıştır (Tablo 2). Bu beceriler, öğretimin hem sistematik hem de öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla ilişkili biçimde tasarlanmasını gerektirir; başka bir deyişle, anlamlı bağlamlar içinde sunulan yapılandırılmış bir okuryazarlık öğretimini öngörür.

Tablo 2. Etkili LESLLA öğretmenlerinin becerileri
(Vinogradov & Liden, 2009'dan Türkçeye uyarlanmıştır)

Alan	**Beceriler**
Ölçme ve değerlendirme	• Ana dili ve ikinci dilde okuryazarlık ve dil becerilerini değerlendirmek • Öğrencilere yönelik ihtiyaç analizleri yapmak
Ders tasarımı	• Okuryazarlık öğretimini gerçek yaşamdan, ilgili temalar içinde bağlamlandırmak • Okuma öncesi becerileri öğretmek • Sözlü dili ve sözcük dağarcığını geliştirmek • Çok düzeyli dersler tasarlamak • Okumanın bileşenlerini ele alan dersler tasarlamak ve uygulamak • Dengeli (aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya) okuma stratejileri geliştiren dersler tasarlamak ve uygulamak • LESLLA öğrencilerine uygun öğrenme stratejileri ve çalışma becerileri öğretmek • Sınıfın duyuşsal filtresini düşürmek; sıcak ve verimli bir sınıf ortamı oluşturmak
Materyal geliştirme	• Uygun materyaller seçmek ve geliştirmek, yayımlanmış materyalleri uyarlamak • Öğretimde özgün (otantik) materyaller kullanmak • Öğrencilerin ürettiği metinlerin değerini anlamak

Tablo 2'deki beceriler, LESLLA öğretiminde sıklıkla karşıt gibi sunulan iki yaklaşımın aslında birbirini tamamladığını gösterir. Bir yanda öğretimin öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili ve anlamlı olması, diğer yanda ses birimi farkındalığı ve ses-harf ilişkisi gibi bileşenlere yönelik açık ve yapılandırılmış bir öğretimin bulunması gerekir. Anlamdan yoksun bir yapı, öğrencileri yazıyı çözümleme araçlarından yoksun bırakır; yapıdan yoksun bir anlam ise zengin yaşam deneyimine sahip yetişkinleri yalnızca alıştırma tekrarına indirger. Bu nedenle etkili LESLLA öğretimi, bu iki boyutu bir arada tutmayı, bunlara ek olarak Freire'nin söylediği gibi, sözcüklere ve dünyaya dair eleştirel bilinç geliştirilmesini gerektirir. Ancak bu sayede LESLLA öğrencileri yaşadıkları dünyayı ve kendilerini daha iyi anlayıp kendi hayatlarını ve içinde bulundukları koşulları değiştirmek için mücadele eden birer dönüşüm öznesi haline gelebilirler.

Bilgi ve becerinin ötesinde, LESLLA öğrencileriyle çalışmak güçlü bir ilişkisel, duyuşsal ve eleştirel temel de gerektirir. Önceki örgün eğitim deneyimi sınırlı ya da hiç olmayan, kimi zaman kurumlarla ilişkisi olumsuz deneyimlerle şekillenmiş yetişkinler için güvenli, öngörülebilir ve kabul edici bir öğrenme ortamı öğrenmenin bir ön koşuludur. Nitekim LESLLA öğretmenleri çoğu zaman yalnızca öğretici rolüyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda rehber, savunucu ve öğrencilerin yeni bir toplumda ayakta kalabilmelerine yardımcı olan kişiler haline gelir. Bu rol, öğretmeni dönüştürücü entelektüel öğretmen figürüne yaklaştırır: öğretmenin sınıf içi teknik işlevinin ötesinde, öğrencilerin daha geniş toplumsal hayata katılımını destekleyen, öğrencilerin kendilerine ve dünyaya ait eleştirel bilinç kazanmasını sağlayacak bir konum üstlenmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin işin bu ilişkisel, duyuşsal ve dönüştürücü boyutunu da kapsaması gerektiğini gösterir.

Son olarak, LESLLA öğrencileriyle çalışmak, öğretmenlerin kendi varsayımlarını da gözden geçirmesini gerektirir. Bu grupla çalışmaya başlayan öğretmenler, kimi zaman öğrencilerin yaşamlarını eksiklik üzerinden okuyan ve eğitimi onları "kurtarmaya" yönelik bir çaba olarak gören örtük bir bakışla yola çıkabilir. Oysa Freire'nin de vurguladığı gibi, gerçek bir eğitim ilişkisi öğrencinin dünyasından başlar; öğretmenin kendi dünyasını öğrenciye aktarmasından değil. LESLLA bağlamında öğrencilerin güçlenmesi, onları önceden belirlenmiş bir modele uydurmak değil, kendi değer verdikleri yaşamlara tam ve etkin biçimde katılmalarını desteklemek anlamına gelir. Bu da öğretmenlerin eğitimi toplumsal ve politik bağlamı içinde eleştirel bir gözle değerlendirmesini, öğretme edimine dair kendi varsayımlarını sürekli biçimde sorgulamasını ve öğretimi öğrencilerin gerçekliği içinde bağlamsal olarak ele almasını gerektiren uzun soluklu bir süreçtir.

Kaynakça

Bigelow, M., & Lovrien Schwarz, R. (2010). *Adult English language learners with limited literacy.* National Institute for Literacy. https://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf

Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly, 38*(4), 689–700. https://doi.org/10.2307/3588285

Bigelow, M., & Vinogradov, P. (2011). Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics, 31,* 120–136. https://doi.org/10.1017/S0267190511000109

DeCapua, A., & Marshall, H. W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools.* University of Michigan Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

Huettig, F. (2015). Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. *LESLLA Symposium Proceedings, 10*(1), 115–127. https://doi.org/10.5281/zenodo.8024395

Isserlis, J. (2010). Trauma and learning – What do we know, what can we learn? *LESLLA Symposium Proceedings, 5*(1), 42–51. https://doi.org/10.5281/zenodo.8004065

Kurvers, J., Stockmann, W., & van de Craats, I. (2010). Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. *LESLLA Symposium Proceedings, 5*(1), 64–79. https://doi.org/10.5281/zenodo.8004075

Love, S. V. (2014). Language testing, 'integration' and subtractive multilingualism in Italy: Challenges for adult immigrant second language and literacy education. *Current Issues in Language Planning, 16*(1–2), 26–42. https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947017

Mishra, R. K., Singh, N., Pandey, A., & Huettig, F. (2012). Spoken language-mediated anticipatory eye-movements are modulated by reading ability—Evidence from Indian low and high literates. *Journal of Eye Movement Research, 5*(1), 1–10. https://doi.org/10.16910/jemr.5.1.3

Pickard, A. (2019). Barriers to access in public adult literacy education. *Educational Policy, 35*(5), 721–747.

Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy.* Oxford University Press.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). *Global trends: Forced displacement in 2024*. https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024

Varlik, E. (2025). *Virtual study sessions for adult literacy education teachers' multilingual awareness* [Yüksek lisans tezi, University of Illinois Urbana-Champaign]. IDEALS.

Vinogradov, P., & Liden, A. (2009). Principled training for LESLLA instructors. *LESLLA Symposium Proceedings, 4*(1), 133–144. https://doi.org/10.5281/zenodo.8003946

Yıldırımer, E. (2026). *MATESOL teacher candidates' experiences in LESLLA focused practicum: Preparation, challenges, and professional growth* [Yüksek lisans tezi, University of Illinois Urbana-Champaign].

Sermayenin Gölgesinde "Sürdürülebilir" Olmak: Yeşil Boyamaya Karşı Eko-Pedagoji

Rozerin Yaşa [1]

Son on yılda Türkiye'deki ve dünyadaki üniversitelerin stratejik planlarını, tanıtım filmlerini veya rektörlük söylemlerini açtığımızda, sürekli tekrarlanan bir kelimeyle karşılaşıyoruz: Sürdürülebilirlik. Önce çevre hareketlerinin ve ekolojik krizin adını koyduğu bir kavramken, bugün neredeyse her kurumsal belgenin, her akreditasyon dosyasının ve her uluslararası sıralama başvurusunun vazgeçilmez bir bileşenine dönüşmüş durumda. Yazının çıkış noktası, tam da bu tekrarın kendisini sorgulamak. İklim krizi derinleşirken, kaynak tüketimi ve ekolojik yıkım hız kesmeden sürerken, üniversiteler nasıl oluyor da krizin en görünür çözücüsü konumuna bu kadar hızlı yerleşebiliyorlar?

Görev yapmakta olduğum üniversitenin stratejik plan izleme komisyonunun 2024 yılı raporunda, birkaç sayfa arayla iki cümle yer alıyor. Birincisi şöyle: "Çevresel sürdürülebilirlik, toplumsal algıyı ve üniversitenin marka değerini artıran önemli bir faktör olup 'Yeşil Kampüs' projeleri yaygınlaştırılmalıdır." İkincisi ise şöyle: "Çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine yönelik somut adımlar ve performans göstergeleri yetersiz olup Kampüste enerji tüketiminin azaltılması ve karbon ayak izinin ölçülmesi için düzenli veri toplanabilir" (Süleyman Demirel Üniversitesi, 2025).

Aynı belgede yan yana duran bu iki cümle, aslında bu yazının tartışmak istediği şeyin tamamını içeriyor. Çevresel sürdürülebilirliğin gerekçesi marka değeri olarak kurulurken, ölçüm henüz yapılmamış durumda. Bir kurumun 2025 yılına kadar kendi karbon ayak izini ölçmemiş olmasını tek başına bir başarısızlık olarak okumak haksızlık olur, çünkü Türkiye'deki pek çok üniversitenin durumu bundan

[1] rozerinyasaa@gmail.com

farklı değil ve raporun bunu açıkça kaydetmesi kendi başına dürüstlüktür. Dikkat çekmek istediğim şey, ölçümün yokluğu ile söylemin bolluğunun aynı yıllara denk gelmesi. Ölçülmeyen bir şey, hakkında en çok konuşulan şey haline gelmiş bulunuyor.

Bu yazıda öne sürdüğüm argüman şu: Türkiye'de üniversitelerin kurumsal metinlerinde üretilen sürdürülebilirlik söylemi, kaynak dağılımını ve karar alma süreçlerini dönüştüren bir program olmaktan çok, kurumsal görünürlüğü artıran bir performans olarak işliyor. Yazının devamında yer alan incelediğim belgelerde karşımıza çıkan bu durumu, yeşil boyama riskine işaret eden kurumsal bir örüntü olarak sunuyorum. Karşısına koyduğum kavram ise eko-pedagoji; Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisinden doğan ve ekolojik krizi sınıfsal, sömürgeci iktidar ilişkilerinden ayırmayan bir eğitim ve praksis geleneği (Kahn, 2010; Misiaszek, 2020; Gadotti, 2008).

Yazı, derginin 79. sayısındaki "Özerk-Demokratik Üniversite" dosyasında açılan tartışmayla doğrudan bir süreklilik içinde. Fatma Buğday'ın (2026) üniversite ideasının krizini tarihselleştiren analizinin, Ebru Eren'in (2026) Bologna Süreci'ni bilimsel bilgi üretiminin metalaşması bağlamında ele alışının ve Birgül Ulutaş'ın (2026) "Üniversitenin İstinye Park'ı" imgesiyle betimlediği çok aktörlü piyasa rejiminin işaret ettiği yapısal dönüşüm, burada yeşil bir ambalajla yeniden karşımıza çıkıyor. Söz konusu dosyada ekolojik kriz ele alınmamıştı; bu yazı o boşluğa bir halka eklemeyi deniyor.

Yeşil boyama ve eğitimdeki karşılığı

Yeşil boyama, kurumsal davranış literatüründe hayli iyi tanımlanmış bir olguya karşılık geliyor. Delmas ve Burbano'ya (2011) göre yeşil boyama, kötü çevresel performans ile iyi çevresel iletişimin bir arada bulunmasıdır. Lyon ve Montgomery (2015) kavramın kapsamını genişleterek, düpedüz yalanın yanı sıra seçici açıklamanın, belirsiz ifadenin ve sembolik eylemin de aynı aile içinde sayılması gerektiğini savunurlar. İkinci vurgu üniversiteler bakımından belirleyicidir, çünkü bu kurumlarda karşılaştığımız şey nadiren düpedüz yalandır. Söylenenlerin çoğu doğrudur; sorun, söylenmeyenlerin ve yapılmayanların neler olduğudur. Naomi Klein'ın (2014) hatırlattığı yapısal gerilim de buraya bağlanıyor. İklim krizinin çözümü sermaye birikiminin mantığıyla çeliştiği için, çelişkiyi çözmenin maliyeti onu görünmez kılmanın maliyetinden çok daha yüksektir. Ucuz olan yol ise çelişkiyi bir iletişim meselesine indirgemekten geçer.

Eğitim kurumlarında bu indirgemenin üç düzeyde işlediğini söyleyebiliriz. Söylemsel düzeyde, stratejik planlarda ve misyon-vizyon metinlerinde "sürdürülebilirlik", "yeşil kampüs" ve "iklim liderliği" gibi ifadeler somut bir kaynağa bağlanmaksızın kullanılıyor. Bürokratik düzeyde, sürdürülebilirlik ofisleri ve yeşil kampüs komisyonları kuruluyor, ancak bu birimler bütçe, yatırım, arazi kullanımı ve tedarik gibi asıl karar alanlarının dışında, sembolik bir

konumda tutuluyor. Ölçüm düzeyinde ise uluslararası sıralama sistemlerine başvurunun kendisi bir dönüşüm göstergesi olarak sunuluyor. Yazının ampirik bölümünde göstermeye çalışacağım şey, üçüncü düzeyin ilk ikisini nasıl yuttuğudur.

Bu üç düzeyin birlikte gözlenmesi, tek başına bir yeşil boyama tespitinde bulunmak için yeterli olmaz. Bir kurumun sürdürülebilirlik söyleminden yeşil boyama olarak söz edebilmek için dört bağın birlikte kopmuş olması gerekir; söylemin var olması, söylemin ölçülebilir bir kaynak tahsisine bağlanmaması, söylemi üreten birimin bağlayıcı karar süreçlerinde yetkisiz kalması ve söylemin fiili bir ekolojik sonuç üretmemesi. Bunlardan yalnızca birinin gözlenmesi tek başına yeşil boyamanın kanıtı sayılamaz; yalnızca bir işaret olarak yorumlanabilir. Aşağıdaki bölümde vakaları bu dört bağ üzerinden konumlandırıyorum. İncelediğim belgeler ilk üç bağa doğrudan bakmaya uygun, dördüncüsüne ise değil, çünkü fiili ekolojik sonucun ölçülmesi kurumların kendi tüketim ve emisyon verilerine erişmeyi gerektirir.

Eko-pedagoji: Freire'den bugüne

Eko-pedagoji, Freire'nin eleştirel pedagoji mirasından doğuyor. *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde temellendirilen *conscientização* kavramı, bireylerin kendi tarihsel-toplumsal konumlarını ve bu konumu üreten iktidar ilişkilerini kavrayarak dünyayı dönüştürücü bir eylem öznesi haline gelmelerini anlatır (Freire, 1968/2023). Eko-pedagoji, aynı işlem mantığını devralırken kapsamını genişletir. Bilinçlenme, insanlar arası sınıfsal ilişkilerle sınırlı kalmayıp insan ile insan-olmayan doğa arasındaki ilişkiyi de aynı çözümlemeye tabi tutar. Freire'nin yakın çalışma arkadaşlarından Moacir Gadotti, eko-pedagojiyi "gezegensel bilinç" inşa eden bir pedagoji olarak tanımlarken sürdürülebilirliği bireysel davranış değişikliği düzleminden çıkarıp üretim ve tüketim ilişkilerinin sorgulanması düzlemine taşır (Gadotti, 2008).

Richard Kahn'ın (2010) *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis* adlı çalışması, hareketi sistematikleştiren temel kaynaklardan biri sayılıyor. Kahn'a göre ekolojik okuryazarlık doğa bilgisi edinmekten ibaret olmayıp, ekolojik krizi üreten kapitalist, sömürgeci ve türcü iktidar biçimlerini teşhis edebilme kapasitesidir. Böyle bakıldığında "sürdürülebilir kalkınma" kavramının kendisi de eleştiriye açılır çünkü kalkınmacı mantığın sürdürülmesi, doğanın sınırsız bir kaynak deposu sayılmaya devam etmesi anlamına gelebilir.

Greg William Misiaszek (2020) tartışmayı küresel adaletsizlik eksenine taşıyor. Ekolojik krizin etkileri coğrafi ve sınıfsal olarak adil dağılmadığı için, krizi en az üreten topluluklar en ağır bedeli öderken krizi üreten sanayileşmiş merkezler aynı zamanda "çözüm" söyleminin de üreticisi konumunda bulunuyor. Misiaszek'in gezegensel adalet kavramı, bir kurumun sürdürülebilirlik söylemini

değerlendirirken sorulması gereken soruyu netleştiriyor; söylem kimin yararına ve ne pahasına işliyor?

Alanın içindeki bir itiraza değinmek de yerinde olur. C. A. Bowers (2001), Freireci eleştirel pedagojinin ekolojik kriz karşısında yetersiz kalabilecek bir insan-merkezci miras taşıdığını öne sürüyor. Bowers'a göre "özgürleşme" ve "eleştirel bilinçlenme" kavramları çoğunlukla insanlar arası tahakküm ilişkilerine odaklandığından, ekolojik krizin kültürel köklerini, örneğin sınırsız ilerleme idealini yeterince sorunsallaştırmamaktadır. Söz konusu itiraz, eko-pedagojiyi eleştirel pedagojinin yeşile boyanmış bir versiyonu olmaktan çıkarıp eleştirel pedagojinin kendisini de dönüştürmesini talep eden bir müdahale haline getiriyor.

Türkçe literatürde eko-eleştirel pedagoji tartışması ise yeni yeni açılıyor. Demirdiş'in (2025) neoliberal-Antroposen çağda eko-eleştirel pedagojiyi ele alan yazısı, Freireci çerçeveyi "yeryüzü yurttaşlığı" ve "bankacı eğitim" kavramları üzerinden Türkçeye taşıyan sayılı denemelerden biri sayılabilir. Ne var ki bu tartışma okulları merkeze alırken, üniversitenin kendisi hem bir ekolojik aktör hem de bir söylem üreticisi olarak neredeyse hiç konu edilmiyor. Bu yazının ise durduğu yer burasıdır.

Sermaye ile doğa arasında üniversite

Sheila Slaughter ve Gary Rhoades'in (2004) *Academic Capitalism* çalışması, üniversitelerin son otuz yılda piyasa mantığına hangi yollardan eklemlendiğini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır; bu yollar yazarlara göre araştırma fonlarının rekabetçileşmesi, öğrencinin müşteri, bilginin ürün, üniversitenin marka olarak yeniden kodlanmasıdır. Henry Giroux'nun (2002) klasikleşmiş uyarısına göre neoliberal üniversite, demokratik bir kamusal alan olma iddiasını yitirerek kurumsal kültürün bir uzantısına dönüşme riski taşımaktadır. Giroux'nun derginin 79. sayısında yayımlanan "Faşist Salgın Döneminde Yüksek Öğretim" başlıklı yazısı (2026), söz konusu dönüşümün güncel otoriter eğilimlerle nasıl derinleştiğini gösteriyor.

Tartışmayı Türkiye bağlamında daha önce hem bu dergide hem de genişletilmiş haliyle *International Journal of Educational Policies*'de ele almıştım (Yaşa, 2021, 2023). Akademik kapitalizm, üniversiteyi toplumsal fayda ve bilimsel özerklik yerine piyasa hedeflerine yönelten bir yapıya dönüştürürken yükseköğretim giderek iş dünyasının bir şubesi olarak algılanmaya başlıyor. Sürdürülebilirlik söylemini bu zemine oturttuğumuzda tablo sadeleşiyor. Üniversite zaten şirket mantığıyla işliyorsa, sürdürülebilirliğin de bir marka ve rekabet aracına dönüşmesi şaşırtıcı olmaz.

Zehra Taşkın'ın (2026) akademik üretkenlik rejimini betimlerken kullandığı "üret, yüksel, tekrar et" formülü, sürdürülebilirlik göstergeleri için de geçerli

görünüyor. Üniversiteler bir sürdürülebilirlik ürünü üretmek, bunu raporlamak, sıralamalarda yükselmek ve döngüyü her yıl yeniden kurmak zorunda hissediyorlar. Benzerliğin işaret ettiği bir ironi var çünkü üretkenlik rejiminin kendisi de maddi olarak masraflı. Yayın baskısının beslediği konferans trafiği, uçuşlar, veri merkezleri ve son yıllarda hızla büyüyen hesaplama kapasitesi, üniversitenin karbon bilançosunda gerçek kalemler olarak yerlerini alıyorlar. Sürdürülebilirlik raporunu üreten döngü ile ekolojik maliyeti üreten döngü aynı döngüdür.

Türkiye'de üniversitelerdeki yeşil boyamanın somut örnekleri

Söylem eleştirisinin zayıflığı, kendisinin de söylem düzeyinde kalma eğilimidir. Bunu aşmak için basın açıklamalarının yanı sıra kurumların bağlayıcı belgelerini, yani stratejik planlarını inceledim. Stratejik planlar tanıtım metni sayılmaz; kamu idarelerinin mevzuat gereği hazırladığı, amaç, hedef, performans göstergesi ve maliyetlendirme içeren belgelerdir. Bir kurumun bir konuyu ciddiye alıp almadığı, o konunun planında gösterge ve bütçe karşılığı bulup bulmadığından anlaşılıyor.

İkisi devlet, dördü vakıf olmak üzere altı üniversitenin güncel stratejik planını dört ölçütte kodladım:

- Sürdürülebilirlik adlandırılmış bir stratejik amaç veya hedef mi?
- Karbon, enerji, su ya da atık için taban değeri ve hedefi olan bir performans göstergesi var mı?
- Çevresel bir amaca bağlanmış bütçe kalemi var mı?
- Sıralama sistemleri gösterge olarak kullanılmış mı?

Örneklemi amaçlı olarak oluşturdum. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasında karşılaştırma yapabilmek için her iki türden kurum seçtim ve planını kamuya açık biçimde, tam metin olarak yayımlamış kurumları tercih ettim çünkü çözümlemenin okurun da denetleyebileceği belgelere dayanmasını istedim. Bu tercihin kendisi bir seçim yanlılığı barındırıyor: Planını yayımlamayan ya da yalnızca özetini paylaşan kurumlar örneklemin dışında kaldı. İncelediğim belgeler, kurumların kendi resmi internet sitelerinden erişilen şu stratejik planlardır: Ankara Üniversitesi 2024-2028, Kocaeli Üniversitesi 2024-2028, Üsküdar Üniversitesi 2024-2028, İstanbul Kültür Üniversitesi 2023-2027, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi 2024-2028 ve İstanbul Gedik Üniversitesi 2024-2028.

Kodlamayı belge içinde sözcük araması yaparak yürüttüm. Her planda “sürdürülebilir”, “çevre”, “enerji”, “karbon”, “atık”, “su”, “iklim” ve “yeşil”

sözcüklerini aradım; bulduğum her geçişi bağlamıyla birlikte okudum ve dört ölçüte göre sınıflandırdım. Ölçütlerin uygulanmasında şu ilkeleri esas aldım. Bir ifadeyi "stratejik amaç veya hedef" saymak için planın numaralandırılmış amaç-hedef şemasında bir başlık olarak yer almasını aradım; temel değerler listesindeki ya da vizyon cümlesindeki geçişleri bu kapsama almadım. Bir göstergeyi "çevresel performans göstergesi" saymak için hem ölçtüğü büyüklüğün karbon, enerji, su ya da atık olmasını hem de taban değeri ile hedef değerinin birlikte verilmiş olmasını aradım. Bütçe ölçütünde, maliyetlendirme tablosunda çevresel bir amaca ayrılmış ayrı bir kalem olup olmadığına baktım.

Kodlamayı tek başıma yürüttüm; bağımsız bir ikinci kodlayıcı bulunmadığı için kodlayıcılar arası uyum hesaplanmamıştır. Çalışma bu yönüyle istatistiksel değil yorumlayıcı bir çözümlemedir ve aşağıdaki bulgular benim okumamın ürünüdür. Belgelerin hacmi birbirinden oldukça farklı olduğu için tarama derinliği de eşit olmamıştır. Bu nedenle "bulunmuyor" biçimindeki kayıtlarımı, belgenin tamamının satır satır tarandığı anlamında değil, aranan sözcüklerin ilgili bir bağlamda karşıma çıkmadığı anlamında okumak gerekir.

Yazının başında değindiğim Süleyman Demirel Üniversitesi belgesini bu korpusa dahil etmiyorum çünkü bu belge planın uygulanmasının izlenmesine ilişkin bir rapor, stratejik planın kendisi değil. Onu ayrı bir vaka olarak, hem giriş hem de sonuç bölümünde ele alıyorum.

İncelediğim planların hiçbirinde çevresel sürdürülebilirlik bağımsız bir stratejik amaç olarak yer almıyor. Kavram, temel değerler listesinde, vizyon cümlesinde ya da başka bir amacın altındaki bir alt hedefte beliriyor. Çevresel bir performans göstergesine yalnızca iki planda rastladım ve her iki durumda da göstergenin ölçtüğü şey bir sıralama çıktısıydı.

Kocaeli Üniversitesi'nin 2024-2028 planındaki tek çevresel gösterge "Üniversitenin Greenmetric Puanı" başlığını taşıyor. 2028 hedefi 7.000 olarak belirlenmişken taban değeri boş bırakılmış durumda. Kurum, nereden başladığını yazmadan nereye varacağını hedeflemiş. Aynı planda karbon, enerji, su veya atık ölçen başka bir gösterge bulunmuyor. Üsküdar Üniversitesi'nin planında ise Times Higher Education etiketleri bir başarı ölçütü olarak anılıyor; sağlık bilimlerindeki araştırma-geliştirme çalışmalarının "3-Good Health & Well Being" etiketiyle takdir edildiği belirtiliyor. Etiketin kendisi, ekolojik bir sonucun değil, bir dış tescilin göstergesi olarak kayda geçiyor. Burada şu ayrımı gözettim; bir gösterge ya kurumun kendi ekolojik etkisini ölçer ya da kurumun dışarıdan tanımlanmış bir sıralama sistemindeki konumunu ölçer. Sıralama puanı ikinci türdendir. Böyle bir puanın kurumsal sürdürülebilirlik performansına ilişkin dolaylı bir ölçüm sunduğu savunulabilir çünkü sıralama metodolojileri çeşitli ekolojik verileri de girdi olarak kullanır. Ancak dolaylı ölçüm, kurumu kendi ekolojik etkisi konusunda hesap verebilir kılmıyor. Puanın nasıl oluştuğunu belirleyen ölçütler kurumun dışında tanımlanıyor ve puandaki bir yükselme,

kurumun kendi karbon, enerji, su ya da atık büyüklüklerinde herhangi bir iyileşme olmadan da gerçekleşebiliyor. Bu nedenle, sıralama puanlarını çevresel performans göstergesi saymadım.

Üsküdar planı, sayısal ekolojik hedef içeren tek örnek olduğu için ayrıca önemli. Üç göstergesi bulunuyor. Enerji verimliliği yatırımı 1.968.197 liradan 1.978.058 liraya, geri dönüşüme kazandırılan atık 17.261 kilogramdan 18.141 kilograma, yeşil alan oranı da %49,80'den %52,34'e çıkarılmak isteniyor. Birinci göstergedeki nominal artış %0,5'te kalıyor. Oysa TÜİK verilerine göre yıllık tüketici enflasyonu 2024'te %44,38, 2025'te %30,89 olarak gerçekleşti. Yalnızca 2025 yılının etkisi hesaba katıldığında bile 2028 hedefi, taban yılı fiyatlarıyla yaklaşık 1,5 milyon liraya, yani taban değerin dörtte bir altına iniyor. Planın kalan üç yılına ait enflasyon bu hesabın tümüyle dışında. Kısacası plan, enerji verimliliği yatırımını reel olarak azaltmayı öngörürken bunu bir artış hedefi biçiminde yazıya geçirmiş oluyor. Bu hesaptan çıkarılabilecek sonucun sınırını çizmek gerekiyor. Rakamların gösterdiği şey, plan belgesinin çevresel yatırımı enflasyona karşı korumamış olmasıdır. Buradan doğrudan üniversitenin çevresel performansının düşeceği sonucuna varılamaz, çünkü bir yatırımın ekolojik karşılığı yalnızca parasal büyüklüğüne bağlı değildir; yatırımın niteliği, kapsadığı fiziksel alan, enerji fiyatlarının seyri, beklenen tasarruf ve maliyet etkinliği de belirleyicidir. Söyleyebileceğim şey planlama düzeyiyle sınırlıdır; çevresel yatırım, planın kendi hedefinde reel olarak korunmamıştır. Fiili çevresel sonucun ne olacağı ayrı bir araştırma konusudur.

Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta var. Üsküdar, incelediğim planlar arasında çevresel göstergeye yer veren iki kurumdan biri olduğu için bu bakımdan diğerlerinin önünde sayılır. Yeşil boyamayı hiçbir şey yapmamak olarak algılamak doğru olmaz. Asıl mesele, ölçülebilir bir hedef koymak ama hedefi hiçbir dönüşüm gerektirmeyecek kadar düşük tutmaktır.

İkinci örüntü, raporlama aygıtı ile planlama aygıtının birbirinden ayrı çalışması. İstanbul Kültür Üniversitesi bünyesindeki Sürdürülebilir Kalkınma Merkezi, 2023'ten bu yana yıllık sürdürülebilirlik raporu ile on yedi ayrı Sürdürülebilir Kalkınma Amacı raporu yayımlıyor. Buna karşılık üniversitenin 2023-2027 stratejik planındaki on dört performans göstergesinin hiçbiri karbon, enerji, su veya atık ölçmüyor; planda çevresel bir stratejik amaç, çevresel bir bütçe kalemi ya da Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına yapılmış herhangi bir gönderme de yer almıyor. Konuya ilişkin tek ifade, temel değerler listesindeki "doğaya ve çevreye duyarlıdır" cümlesi.

Aradaki mesafe, tartışmanın asıl inceliğini gösteriyor. Karşımızda tembel bir kurum yok; aksine, hatırı sayılır bir emek harcanıyor. Ne var ki üretilen şey, kurumun kendi bütçesini ve yatırım kararlarını bağlamıyor. Sürdürülebilirlik merkezi, üniversitenin karar mekanizmasının içinde değil, yanında duruyor.

Yazının başında andığım izleme raporunun kaydettiği eksiklik de aynı yapısal konumun sonucu sayılabilir çünkü kimseyi bağlamayan bir ölçüm yapılıyor.

Bulguların sınırlılıklarını açıkça belirtmek gerekirse, altı belgelik bir örneklem Türkiye geneli hakkında istatistiksel bir şey söylemez. Yöntem bölümünde belirttiğim gibi tarama derinliği belgeden belgeye değiştiği için "bulunmuyor" kayıtlarım belgenin tamamının tarandığı anlamına gelmiyor. Planların bir bölümüne erişemedim, bir bölümünü de kısmen inceleyebildim, dolayısıyla "bulunmuyor" biçimindeki kayıtlarım belgenin okuyamadığım kısımlarını kapsamıyor. Örneklem amaçlı seçildiği için de temsili değil. Buradaki tabloyu bir eğilim iddiası olarak değil, sınanmayı bekleyen bir örüntü olarak sunuyorum. Sınama için uygun ve kolay erişilebilir bir veri kaynağı Yükseköğretim Kalite Kurulu'na sunulan Kurum İç Değerlendirme Raporları olabilir. Bütün yükseköğretim kurumlarının her yıl standart bir formatta doldurduğu ve kamuya açık olan bu raporlarda, toplumsal katkı başlığı altındaki sürdürülebilirlik beyanlarının sistematik olarak kodlanması, buradaki örüntüyü doğrulayacak ya da çürütecektir.

Karşı argüman

Buraya kadar paylaştığım bilgi ve değerlendirmelere yöneltilebilecek makul bir itiraz var: "Kurumsal değişim çoğunlukla sembolik adımlarla başlar". Bir sürdürülebilirlik ofisi bugün yetkisiz olabilir ama var olduğu için veri toplar, veri toplandığı için karşılaştırma mümkün hale gelir, karşılaştırma mümkün olduğunda da baskı kurulabilir. Sıralama baskısıyla kurulmuş birimlerin zamanla gerçek yetki kazandığı örnekler düşünülebilir.

İtirazı tümüyle karşılamak mümkün olmasa da (elimdeki veri kesitsel olduğundan sembolik bir birimin on yıl içinde ne olacağını göstermiyor), şunu söyleyebilirim ki sembolik adımın kendiliğinden yetkiye dönüşmesini sağlayacak bir mekanizma bulunmuyor. Bir ofisin bütçe ve tedarik kararlarına dahil olması, ancak birileri bunu talep ettiğinde gerçekleşiyor. Sürdürülebilirlik göstergelerinin sıralama puanına bağlandığı bir düzende ise talebi üretecek özneler devre dışı kalıyor çünkü sıralamada yükselmek için kimsenin talep etmesine gerek yok. Yeşil boyama eleştirisinin işlevi tam da burada beliriyor; sembolik olanı yetkiye çeviren şeyin kendiliğinden bir süreç olmadığını, bir mücadele olduğunu hatırlatmak.

Sıralama rejimi ve küresel eşitsizlik

Sürdürülebilirliği rekabetçi bir puanlama oyununa çeviren asıl mekanizma, uluslararası sıralama sistemleridir. Times Higher Education'ın Impact Rankings uygulaması 2026 sürümünde Sustainability Impact Ratings adını aldı, ancak asıl değişiklik isimde değil. Yayımlanan metodoloji belgesine göre katılım artık üyelik esasına bağlanmış durumda ve değerlendirilmek isteyen kurumlar önce Sustainability Impact Network'e üye oluyorlar (Times Higher Education, 2026).

Sürdürülebilirlik performansının uluslararası tescili, böylece bir ağa dahil olmayı önkoşul sayıyor. Sürdürülebilirlik pazarı ifadesi de bir benzetme olmaktan çıkıyor.

Türkiye'nin bu sisteme katılım yoğunluğu dikkat çekici. Anadolu Ajansı'nın aktardığına göre 2025 sıralamasında Hindistan 147 üniversiteyle en fazla temsil edilen ülke olurken, onu 126 üniversiteyle Pakistan ve 121 üniversiteyle Türkiye ile Filipinler izlemiş (AA, 2025). Bu yoğunluğun nedenine ilişkin doğrudan bir veriye ulaşamadım; Türkiye'deki üniversitelerin sıralamalara neden katıldığını kurum yöneticileriyle inceleyen bir araştırmaya rastlamadım. Bu nedenle aşağıdaki açıklamayı bir olasılık olarak öneriyorum. Küresel Güney'de konumlanan yükseköğretim sistemleri, Küresel Kuzey merkezli sıralama ve akreditasyon rejimlerine dahil olarak uluslararası meşruiyet kazanmaya daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilirler. Bu varsayımın sınanması, katılım kararlarının hangi düzeyde ve hangi gerekçelerle alındığını inceleyen ayrı bir çalışmayı gerektirir. Ancak, katılımın ölçütleri Kuzey'de tanımlanmış göstergelerle şekilleniyor. Sürdürülebilirlik ölçütlerini kimin belirlediği sorusu burada somutlaşıyor. Ölçütleri tanımlayan taraf ticari bir sıralama kuruluşu, bu ölçütleri kurumsal hedefe çeviren taraf ise üniversite yönetimleridir. Arturo Escobar'ın (2018) pluriversal eleştirisinde işaret ettiği epistemik tekel burada yeniden üretiliyor, çünkü sürdürülebilirliğin ne olduğu, nasıl ölçüleceği ve hangi kategorinin başarı sayılacağı yerel bağlamlardan bağımsız tek bir küresel şablon üzerinden belirleniyor.

Vandana Shiva'nın (1993) monokültürler eleştirisi burada yol gösterici olabilir. Tarımsal monokültürün biyoçeşitliliği yok etmesi gibi, standartlaştırılmış sürdürülebilirlik göstergeleri de yerel ekolojik bilgi biçimlerini ve öncelikleri ölçülemez kılarak görünmez hale getirebiliyor. Küresel Güney üniversiteleri böylece çifte bir baskı altında çalışıyorlar; bir yanda kendi kaynak kısıtları, öte yanda dışarıdan gelen bir sürdürülebilirlik tanımı.

Eko-pedagoji ne öneriyor?

Eko-pedagojinin önerdiği ilk müdahale, ekolojik okuryazarlığı teknik bir çevre bilgisinin ötesine taşıyıp iktidar ilişkilerini teşhis eden bir *conscientização* biçimi olarak müfredatın merkezine yerleştirmektir (Freire, 1968/2023; Kahn, 2010). Bunun somut ve düşük maliyetli bir uygulaması var; öğrencilerle birlikte kendi üniversitelerinin stratejik planını, sürdürülebilirlik raporunu ve izleme raporunu okumak. Kamuya açık olan bu belgeler ders saatinde incelenebilir ve şu sorular sorulabilir: Hangi göstergeler seçilmiş, hangileri dışarıda bırakılmış? Hedeflerin taban değeri var mı? Hangi hedefin bütçe karşılığı var? Enflasyon düşüldüğünde konulan sayı ne anlama geliyor? Yukarıdaki bölümde uyguladığım çözümleme, aslında bir ders planından ibaret.

Belge okuma bu praksisin yalnızca ilk adımı. İkinci adım, mevcut göstergeleri eleştirmekle kalmayıp alternatiflerini üretmek olabilir. Öğrenciler kendi kampüsleri için hangi büyüklüklerin ölçülmesi gerektiğini tartışabilir, taban değeri ve hedefi olan gösterge önerileri yazabilir ve bunları kurumun mevcut göstergeleriyle karşılaştırabilirler. Üçüncü adım bütçe ve karar süreçlerine yönelmek; sürdürülebilirlik biriminin bütçesi ne kadar, bu birim hangi kurullarda temsil ediliyor, tedarik ve yatırım kararlarında görüşü alınıyor mu? Bu sorular kamuya açık belgelerden yanıtlanamıyorsa, yanıtlanamıyor olmasının kendisi bir bulgudur. Dördüncü adım ise kampüsün haritasını çıkarmak. Enerji ve su tüketiminin, atık akışının, yeşil alanların ve yapılaşmanın haritası bir yana, bu işlerin kim tarafından ve hangi sözleşmeyle yapıldığının haritası öbür yana konduğunda, ekolojik düzen ile emek düzeninin aynı mekanda nasıl kesiştiği görünür hale gelir. Böyle bir çalışma öğrenciyi, sürdürülebilirlik söyleminin tüketicisi olmaktan çıkarıp kendi kurumu hakkında bilgi üreten bir özneye dönüştürür.

Eko-pedagoji literatürü, Kuzey merkezli bilimsel bilginin tekelini kırmak için yerli bilgi sistemlerine ve toprakla kurulan ilişkisel pedagojilere de yer açıyor. Robin Wall Kimmerer'in (2013) karşılıklılık ilkesi, yani doğadan almanın yanı sıra ona geri vermenin de bir bilgi ve etik biçimi olduğu fikri, kurumsal sürdürülebilirlik söyleminin tek yönlü mantığına köklü bir alternatif sunuyor. Ancak Kuzey merkezli şablonları eleştiren bir yazının kendi alternatifini yine Kuzey Amerika'dan devşirmesi tutarsızlık olurdu. Anadolu'da bu ilkenin karşılığı olan malzeme fazlasıyla mevcut; imece, mera ve su müşterekleri, yaylacılık pratikleri, Köy Enstitüleri'nin toprakla kurduğu pedagojik ilişki. Daha güncel bir kaynak da var. Kaz Dağları, Cerattepe, Hasankeyf ve Akbelen'de yaşananlar, ekolojik krizin sınıfsal ve mekansal boyutunun Türkiye'de nasıl deneyimlendiğini gösteren canlı vakalar. Bu alanlarda üretilen bilgi henüz üniversitenin müfredatına girmiş değil. Eko-pedagojinin Türkiye'deki asıl okulu, bugün üniversite değil oralar.

Eleştirel pedagoji dergisinde yazan biri olarak kendi tartışmamdaki bir boşluğu da işaret etmem gerekiyor. Yeşil kampüsü kim temizliyor, hangi sözleşmeyle, hangi ücretle? Ekolojik dönüşüm ile emek rejimi kampüste fiilen kesişiyor çünkü atık ayrıştırmasını yapan, enerji tasarrufu talimatını uygulayan ve yeşil alanı sulayan insanlar var ve bu insanların iş güvencesi genellikle akademik personelinkinden düşük. Türkiye'de üniversite kampüslerindeki taşeron ve sürekli işçi istihdamını ekolojik dönüşümle birlikte ele alan bir çalışmaya rastlamadım. Boşluğun kendisi bir bulgu sayılmalı ve eleştirel pedagojinin dolduracağı bir boşluk olarak durmalı.

Eko-pedagojinin kurumsal ufku ise üniversitenin bir müşterek olarak yeniden düşünülmesi. Krystian Szadkowski'nin bu derginin 79. sayısında yayımlanan "Üniversite ve Müşterekler: Çelişkiler ve Devrimci Potansiyel" başlıklı yazısı (Soycan çev., 2026), Polonya'daki öğrenci işgallerinden hareketle üniversitenin piyasa ile müşterekleşme arasındaki gerilimli konumunu tartışırken, buradaki

ekolojik boyutun eklenebileceği bir zemin sunuyor. Üniversite, bilgi üretiminin yanı sıra enerjinin, suyun, arazinin ve atığın kimin kararıyla, kimin yararına yönetildiği bir müşterek alan olarak düşünülebilir. Karar süreçlerine öğrenci, akademik ve idari personel topluluklarının somut katılımı da sürdürülebilirliği bir iletişim meselesi olmaktan çıkarıp kurumsal demokrasinin bir boyutuna dönüştürebilir.

Sonuç yerine: Yeşilin rengini kim belirliyor?

Bu yazıda, kısaca incelediğim altı stratejik planda sürdürülebilirlik söyleminin bağlayıcı bir kurumsal karşılığını bulamadığımı, çevresel gösterge içeren iki planda bu göstergenin yerini sıralama puanının aldığını ve sayısal ekolojik hedef konulan tek örnekte hedefin enflasyonun altında kaldığını gösterdim. Raporlama aygıtı ile bütçeleme aygıtının ayrı çalışması, bunun tesadüfi olmadığını düşündürüyor. Tekrar belirteyim, örneklemim küçük olduğu için iddiam bir bulgudan çok sınanmayı bekleyen bir örüntü.

Eko-pedagoji buna karşı, sürdürülebilirliği bir gösterge meselesi olmaktan çıkarıp kaynak dağılımını ve karar süreçlerini sorgulayan bir praksis öneriyor. Sorduğu soru şu; yeşilin tonunu kim belirliyor? Cevabı üniversitenin duvarlarındaki afişlerde veya web sitelerindeki tanıtımlarda aramanın bir anlamı yok. Cevabı, kimin karar aldığı, kimin kaynağa eriştiği ve kimin bedel ödediği sorularının somut yanıtlarında bulmak mümkün.

Yazının başındaki izleme raporuna dönmek gerekirse, aynı belgede yan yana duran iki cümleden birincisi çevresel sürdürülebilirliği marka değerine bağlıyor, ikincisi ise ölçümün henüz yapılmadığını kaydediyor. İkinci cümle aslında iyi bir başlangıç noktası çünkü ölçülmeyen şey tartışılamaz. Ne var ki ölçülen her şeyin tartışılacağı da garanti değil. Ölçümün kime rapor edildiği, kimi bağladığı ve kime itiraz hakkı tanıdığı ayrı sorular olarak duruyor. Eko-pedagojinin işi, bu soruları soracak özneyi yetiştirmek.

Kaynakça

Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi. (2024). *Stratejik plan 2024-2028*.

Ankara Üniversitesi. (2024). *Ankara Üniversitesi 2024-2028 stratejik planı*

Anadolu Ajansı [AA]. (2025, 18 Haziran). *THE 2025 Etki Sıralaması'nda Türkiye'den 4 üniversite ilk 100'e girdi*. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/the-2025-etki-siralamasinda-turkiyeden-4- universite-ilk-100e-girdi/3602470

Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. University of Georgia Press

Buğday, F. (2026). Üniversite ideasının krizi ve özerkliğin aşınması: Tarihsel kökenlerden neoliberal dönüşüme kavramsal bir analiz. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 174-181.

Delmas, M. A., & Burbano, V. C. (2011). The drivers of greenwashing. *California Management Review, 54*(1), 64-87.

Demirdiş, M. (2025, 6 Şubat). *Neoliberal-Antroposen çağda eleştirel pedagoji çalışmalarının bir parçası olarak eko-eleştirel pedagoji çalışmaları*. Polen Ekoloji. https://www.polenekoloji.org/neoliberal-antroposen-cagda-eko-elestirel-pedagoji/

Eren, E. (2026). Üniversitelerin neoliberal dönüşümü: Bologna Süreci ve bilimsel bilgi üretimine ilişkin eleştirel bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 182-196.

Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.

Freire, P. (2023). *Ezilenlerin pedagojisi: 50. yıl özel baskısı* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Özgün eser 1968'de yayımlandı)

Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of Education for Sustanable Development, 2*(1), 21-30.

Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review, 72*(4), 425-464.

Giroux, H. (2026). Faşist salgın döneminde yüksek öğretim (A. Ersöz, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 501-516.

İstanbul Gedik Üniversitesi. (2024). *Stratejik plan 2024-2028*.

İstanbul Kültür Üniversitesi. (2023). *Stratejik plan 2023-2027*.

Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. the climate*. Simon & Schuster.

Kocaeli Üniversitesi. (2024). *Kocaeli Üniversitesi 2024-2028 stratejik planı*.

Lyon, T. P., & Montgomery, A. W. (2015). The means and end of greenwash. *Organization & Environment, 28*(2), 223-249

Misiaszek, G. W. (2020). *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development*. Bloomsbury Academic.

Shiva, V. (1993). *Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology*. Zed Books.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

Süleyman Demirel Üniversitesi. (2025). *Stratejik plan izleme ve yönlendirme komisyonu izleme ve yönlendirme raporu* (01 Ocak 2024 - 31 Aralık 2024 dönemi).

Szadkowski, K. (2026). Üniversite ve müşterekler: Çelişkiler ve devrimci potansiyel (N. Soycan, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 238-257.

Taşkın, Z. (2026). Durmak yasak!: Akademide üret, yüksel, tekrar et. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 205-212.

Times Higher Education. (2026). *Sustainability Impact Ratings 2026: Methodology*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/impact-rankings/methodology

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2025). *Tüketici fiyat endeksi, Aralık 2024*.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2026). *Tüketici fiyat endeksi, Aralık 2025*.

Ulutaş, B. (2026). Üniversitenin İstinye Park'ı: Bilginin rantı ve çok aktörlü piyasa rejimi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 79*, 197-204.

Üsküdar Üniversitesi. (2024). *Üsküdar Üniversitesi stratejik plan 2024-2028*.

Yaşa, R. (2021). Akademik kapitalizm: Üniversite mi şirket mi? *Eleştirel Pedagoji, 69-70*, 73-83.

Yaşa, R. (2023). Academic capitalism: A university or a company? *International Journal of Educational Policies, 15*(1-2), 73-86.

Eleştirmek ve Bir Arada Kalmak: XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Notlar

Işık Sabırlı, Selman Almış, Tolga Ulusoy[1]

XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı (International Conference on Critical Education - ICCE) 2-5 Temmuz 2026 tarihleri arasında İzmir'de Büyükşehir Belediyesi'nin Havagazı Fabrikası Tesislerinde "Otoriter Zamanlarda SINIFı Yeniden Kurgulamak" temasıyla gerçekleştirildi. Hem Türkiye'de hem de dünyada eleştirel seslerin gittikçe kısıldığı bir zamanda bu konferans pek çok kişi için bir umut oldu diyebiliriz. Kongre çağrısı da bunun altını çiziyor, "otoriter zamanlar"ı, eğitim hakkının yalnızca ekonomik ve siyasal politikalar aracılığıyla daraltıldığı değil, aynı zamanda eğitimin özgürleştirici ve dönüştürücü imkânlarının da sermayenin çıkarları doğrultusunda sınırlandırıldığı bir dönem olarak çerçeveliyordu. Bu bağlamda kongre çağrısında eğitim bütçelerindeki kesintiler ve özelleştirme politikalarının, nitelikli, eşit ve parasız eğitim hakkını aşındırdığı, özgürleştirici bir sınıf ortamına ulaşma, yaşamını ve potansiyelini belirleme olanaklarının genç kuşaklardan uzaklaştığı; eğitim yoluyla üretilen eşitsizliklerin bireyleri kendi toplumsal sınıflarına hapseden bir mekanizmaya dönüştüğü vurgulanıyordu. Otoriterleşmeyle süren eğitimin bir vaat ve umut üretmekten uzaklaştığı, öğretim programlarından sınavlara, öğretmen ve öğrencilerin konumlarından toplum ve doğayla kurulan ilişkilere kadar eğitimin bütün bileşenlerinin sermaye merkezli biçimde yapılandırıldığının altı çiziliyordu. Ancak çağrı buradan çıkışın da bu durumun toplumsal mücadelenin ve kolektif dayanışmanın yeniden kurulmasını gerektiren bir tarihsel moment olarak görülmesiyle gerçekleşebileceğini belirtiyordu. Bu nedenle çağrı metninde eleştirel eğitimcilere düşen rol, hem derslik anlamındaki sınıfı hem de toplumsal sınıfı yeniden tahkim ederek sosyal adalet, eşitlik, özgürlük, ortak yaşam ve tüm canlılar için yaşanabilir bir dünya fikrini eğitim alanına taşımak olarak tanımlanmıştı.

[1] isiksabirli@gmail.com, zenselman@gmail.com, tolgaulusoy85@gmail.com

2 Temmuz sabahı, konferans ilk güne oldukça kalabalık bir grup ile başladı. Açılış konuşmalarından önce Salih Bayçu'nun enstalasyon sergisi açılışı vardı. Havagazı Fabrikası'nda bulunan Sanat Kafe'nin bir kısmı bu eser için ayrılmıştı. Bayçu, biraz nostaljik bir hisle eski okul sıralarını buraya dizmiş ve üzerine çizimlerin olduğu çeşitli kağıtlar yerleştirmişti. Eminiz ki sıraları ve üzerindeki çizimleri görenler okul anılarını gözlerinde canlandırarak bu enstalasyonu gezmişlerdir.

Sergi açılışından sonra düzenleme kurulunda yer alan kurumlar adına temsilciler ve kişiler konuşmalarını yaptılar. Türkiye düzenleme komitesi adına Ahmet Yıldız, uluslararası düzenleme komitesi adına ise Kostas Skordoulis konuşmasını yaptı. Konferansa destek veren dernekler olan Yetişkin Eğitimcileri Derneği adına dernek başkanı Ali Tansu Balcı ve Türk Sosyal Bilimler Derneği adına başkan yardımcısı Mustafa Şen konuşmalarını yaptılar. Şen, konuşmasında Madımak katliamının yıldönümü olması sebebiyle yakılarak katlediledilenleri de andı. Son olarak İzmir Büyükşehir Belediye başkanlığı adına kısa bir konuşma yapıldı. Konuşmalardan sonra ise Serap Erkoç ve Hüseyin Gürkan Abalı'nın dünya halk şarkıları dinletisi gerçekleştirildi.

Hiç ara verilmeden uluslararası düzenleme kurulu eş başkanlarından Dave Hill'in konferans için gönderdiği "Capitalism, (Neo-/Pre-Emptive)-Fascism, and Resistance" ("Kapitalizm, (Neo-/Önleyici) Faşizm ve Direniş) başlıklı video kaydı izlendi. Hill, gittikçe yükselen küresel otoriterlik eğilimlerinin hem eğitim hem de siyasetteki yansımalarına dair keskin bir analiz yaptı. Öğle arasından sonra yapılan davetli konuşmacı oturumunda ise Kostas Skordoulis "The Political Economy of Cognition: Artificial Intelligence and the Critique of Capitalist Technology" (Bilişin Politik Ekonomisi: Yapay Zekâ ve Kapitalist Teknolojinin Eleştirisi), Gianna Katsiampoura "Artificial Intelligence and Gender Discrimination: A Multidimensional Analysis of Labor, Participation, and Algorithmic Biases" (Yapay Zekâ ve Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı: Emek, Katılım ve Algoritmik Yanlılıklar Üzerine Çok Boyutlu Bir Analiz) ve Kathleen Lynch "Beyond Human Capitalist Education: Why Ontological and Epistemological Resistances Matter" (Beşeri Sermaye Temelli Eğitimin Ötesinde: Ontolojik ve Epistemolojik Direnişler Neden Önemlidir?) başlıklı konuşmalarını gerçekleştirdiler. Söz konusu konuşmalar ICCE kongrelerine ilk kez katılan dinleyiciler için zihin açıcı olsa da kongrenin devamlı katılımcıları için her yıl benzer içeriklerin güncel konularla bağlantısı kurulmadan tekrarlandığı görülmektedir. Bu durum bir önceki kongre için Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin 78. Sayısında 13. ICCE kongresi ile ilgili olarak da dile getirilmişti. (Alica vd. 2025).

2 Temmuz günü üç ayrı salonda paralel oturumlar sürdürüldü. Birinci günün kapanış paneli ise Meral Uysal kolaylaştırıcılığında Rıfat Okçabol, Ahmet Duman, Fevziye Sayılan, Mehmet Bilir katılımıyla gerçekleştirilen "Dünden Bugüne Halk Eğitimi: Miras, Sorunlar ve Olanaklar" paneliydi. Diğer günlerde de hem paralel sunumlarda hem de davetli konuşmacıların katılımlarıyla gerçekleşen oturumlar oldu. Konferans boyunca paylaşılmış olan çeşitli konuşma ve sunumlarla alakalı

daha detaylı bilgi ve değerlendirme için ICCE 2026 Düzenleme Komitesi üyesi Nurcan Korkmaz'ın Yetişkin Eğitimi Dergisi'ne yazmış olduğu (14. sayı, sayfa 64-78) "XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı yazısı da yetiskinegitimi.org adresinden erişilerek incelenebilir.

Bu kongreye özgü bir önemli bir unsur Şirin Ural ve R. Nazlı Somel'in çekmiş oldukları The Republic's High Schools: A Lost Legacy–Bergama (Cumhuriyet'in Liseleri: Kayıp Bir Miras - Bergama) isimli belgeselin ilk gösteriminin yapılması oldu. Bergama'daki eğitim tarihi ve yapıları üzerinden sözlü tarih çalışmalarını içeren bu film katılımcılardan özellikle ilgi gördü. Eleştirel Pedagoji'nin bu sayısında (80. sayı) Ural ve Somel'in belgesel üzerine kaleme aldıkları yazıyı bulabilirsiniz. Umarız bu gösterim, eğitim alanındaki belgesellerin artmasına, nitelik olarak gelişmesine ve eleştirel eğitimcilerin gündemine girmesine vesile olur.

Kapanış oturumunda konferansın Türkiye düzenleme kurulu başkanı Ahmet Yıldız bu konferansı (eski yıllarda olduğu gibi) yine bir üniversitede yapmak için uzun süre çabaladıklarını ama temas ettikleri üniversitelerin ICCE'nin muhalif ve eleştirel duruşu sebebiyle yapmak için kongreye ev sahipliği yapmaya istekli olmadıklarını belirttikten sonra kongreyi üniversite bünyesi dışında yapmak yönünde bir karar almış olduklarını ve 14. ICCE Kongresini İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin desteğiyle gerçekleştirdiklerini vurguladı. ICCE tarihi içerisinde bir ilk olma özelliği sergileyen bu durum, belki konferansın üniversite dışı ile de daha yakın bir bağ kurabilmesi için bir fırsat olmuştur. Öte yandan, üniversitelerin konferansa ilişkin tutumunun, Türkiye'de yükseköğretimin serencamına dair önemli bir görüş ve engelleyici bir duruş ortaya koymaktadır. Daha önceki dönemlerde üniversiteler, muhalif özellikli akademik etkinliklerin yapılmasına izin vererek, lojistik kaynak sağlayarak, mekân desteği sunarak, vb. destekliyorlarken, artık organizasyon konusunda engel koydukları gibi bu tür etkinliklere katılmak isteyen akademisyenlerin konferansa katılımını da uluslararası endekslerde taranmadıkları gerekçesiyle sınırlandırmaktalar. Tüm bu kısıtlamalara rağmen önümüzdeki yıllarda Türkiye üniversitelerinde yeniden bu tür kongrelerin yapılacağını ve destekleneceğini umuyoruz.

Kongreye dair geliştirilmesi gereken noktalara değinecek olursak, konferansın daha önceki yıllarda Atina'da ve Selanik'te olduğu gibi bu yıl da Temmuz ayında İzmir'de yapılması hava durumu açısından bazı engeller doğurmuştur. Aşırı sıcaklar, uzun konferans saatleri nedeniyle zaman zaman gün içinde katılımın azalmasına yol açabilmiştir. İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin katkıları çok önemli olsa da konferans alanında, aralarda vakit geçirilebilecek serin ve oturulabilecek alanların kısıtlılığı, konferansın temel ikramlarının dışında isteğe bağlı yiyecek içecek alınabilecek yerlerin olmaması katılımcılar için zaman zaman zorlayıcı olmuştur.

Bunun yanında kongrenin sadece sunuş temelli oturumlara dayanıyor olması eleştirel pedagojinin temelinde yer alan diyalojik yapıyı desteklemekte biraz zayıf kalmıştır. Bundan sonraki yıllarda yapılacak kongreler için katılımcıların hem sunuş yapanlarla hem de birbirleriyle daha fazla etkileşime girebileceği kimi etkinlikler önerilebilir. Diyalog demişken, bu bağlamdaki bir diğer önemli eleştiri de özellikle dinleyicilerin paylaşılan sunumlarla ilgili soru sormasına zaman ayrılmaması oldu. Bu duruma yol açan iki etkenden bahsedebiliriz. Birincisi, oturum başına düşen bildiri sayısı bu tür bir etkileşim için süreyi mecburen kısıtlamaktaydı. Diğer taraftan sunum yapanların zaman zaman kendilerine ayrılan süreyi aşması nedeniyle yine bu tür bir etkileşime zaman kalmıyordu. Bu duruma soru sormak ya da paylaşım yapmak isteyen dinleyicilerin kimi zaman çok uzun paylaşımlar yaparak bu etkileşim süresini (istemeyerek ya da farkında olmadan da olsa) kullanması da katkıda bulundu. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, sonraki konferanslar için oturumlardaki moderasyonun özellikle süre kullanımı açısından çok net bir şekilde sağlanması, konuşmacı-dinleyici katkısı dengesinin iyi planlanması, oturum planının herkesin bildirisinin tartışılabileceği şekilde düzenlenmesi hususunda hassas olunması düşünülebilir. Bu eleştiri, zaten konferans boyunca katılımcılar tarafından da sıklıkla dile getirilmişti; kapanış oturumunda düzenleme kurulu başkanı Ahmet Yıldız bu eleştirileri kabul ederek sonraki organizasyonlarda bu duruma dikkat edilmesi gerektiğini vurguladı.

Kongre kapsamında çeviri konusu bir başka önemli konuyu oluşturuyor. Oturumların gerçekleştiği üç salondan birisi salt İngilizce sunumlara ayrılmış olsa da bu salonlardaki sunumlarda çeviri desteği sunulmaması uluslararası katılımcılar dışındaki katılımın çok az olmasına yol açtı. Davetli konuşmacıların sunumlarında da benzer sorunlar bulunmaktaydı. Uluslararası katılımcılar Türkçe ortak oturumları takip edemediler. Bu husus, tersi durumlar için de geçerliydi. Geçen yıl Selanik'te yapılan kongre ile ilgili olarak Eleştirel Pedagoji'nin 78. Sayısında dile getirilen, kongrenin uluslararası katılımcıları arasındaki etkileşim eksikliğine dair yöneltilen "kapalı devre bir etkileşim" eleştirisi bu yıl da varlığını sürdürmüş oldu (Alica vd. 2025). Tüm oturumlar için simultane ya da ardıl çeviri sunmanın maddi, insan kaynağıyla ilgili ve zamansal kısıtlamalarının farkında olmakla birlikte sonraki organizasyonlar için -eğer konferansın çift dilli olarak devam edecek olması düşünülüyorsa- bu durumu çözecek alternatif yolların (konuşma özetlerinin sağlanması, yansıtılan sunumların çift dilli hazırlanması, en azından soru cevap kısmında karşılıklı çeviri desteğinin sağlanması vb.) mutlaka araştırılması gerekiyor.

Kongrede gözümüze çarpan bir başka konu da sunumların önemli bir kısmının, yapay zekâyla hazırlanmış olmasıydı. Yapay zekâ kullanımı her ne kadar alternatif sunum olanakları ve pratiklik sağlıyor olsa da, genellikle sunumu hazırlayanlar tarafından yapay zekânın önerilerine müdahale edilmemiş olduğu görülmekteydi. Birçok sunum aynı şablon ve benzer görsellerden oluşmaktaydı. Bazı slaytlarda

fontlar çok küçük, yazılar çok fazlaydı. Zaman zaman anlatılan konunun ruhuna uymayan klişe ve eleştirellikten uzak görsellerle de karşılaştık.

Bazı sunumların eleştirel bakış açısından uzak olması da oturumlarda dinleyiciler açısından (ve elbette bu konferansın amacı açısından) kimi sorunların doğmasına yol açtı. Eleştirel pedagoji konferanslarında bildirilerin başlığında ve özetinde "eleştirel pedagoji/eğitim" vb ifadelerinin olması ve kabul aşamasında kısa özetlerin istenmesi bildirilerin içeriğinin tam olarak anlaşılmasını engelleyebiliyor. Bu yüzden kısa özet yerine gelecek yıllardaki konferanslarda katılımcılardan daha geniş özet istenmesi bu gibi durumların yaşanmasını bir nebze engelleyebilir. Burada sözü edilen farklı bakış açılarının dışarıda bırakılması değildir. Elbette ki çeşitli bakış açısı ve görüşlerin konferansta yer alması tartışma zeminini güçlendirmesi açısından kıymetli. Ancak bildirilerin bu tartışma zeminini örecek bir kapsamı ve duruşunun olmasına kabul aşamasında daha çok dikkat edilebilir. Ayrıca, klasik konferans kabul aşamalarına (kabul/ret) alternatif olacak şekilde teşvik edici ve kapsayıcı bir yaklaşım sunmak istiyorsak, kuramsal ve eleştirel bakış açısı daha zayıf kimi başvurular için yapıcı eleştiriler ve önerilerle başvuru kabul edilebilir ve bildirilerin bu öneriler dikkate alınarak geliştirilmesi talep edilebilir. Bu durum özellikle eleştirel eğitim bağlamında akademik çalışma deneyimi az olan eğitimciler, akademisyenler, lisans ve yüksek lisans öğrencileri için hem güçlendirici ve destekleyici olacaktır, hem de eleştirel eğitim bağlamının birlikte ve birbirinden öğrenme prensibini -henüz konferans başlamadan- hayata geçirmiş olacaktır.

Başvuran ve kabul alan bildiri konularının çeşitliliğine baktığımızda, keşke bu konularda daha çok başvuru olsaydı dediğimiz bazı eleştirel pedagoji temalarının eksikliği göze çarpmaktaydı. Feminist pedagojiye dair çalışmalar vardıysa da sayıca daha çok olabilirdi, eko-pedagoji alanı yine kısıtlı çalışma sunulmuş alanlardandı. Sanat temelli yaklaşımlara dair çalışmaların da artması ve eleştirel eğitim zemininde tartışılması da hâlâ bir ihtiyaç olarak karşımızda duruyor. Bu bağlamda konferansta "Medyadan ve Sanattan Öğrenme" başlıklı bir panel oturumunun olması çok önemliydi. Bireysel bildirilerde de bu çalışmaların artması ve paylaşılması gerekmektedir. LGBTİ+ bireylerle ilgili hiç çalışma paylaşılmadı. Oysaki son dönemde LGBTİ+ bireyler üzerinde ciddi bir baskı ve ötekileştirme, hatta yaşam hakkının ihlaline varacak durumlar mevcut. Bu konuyla ilgili çalışma yapılmıyor ya da sunulmuyor olmasının sebeplerinin de üstünde ayrıca önemle düşünmek gerekmektedir. Bu durumdan dolayı bu konular üstüne paylaşım yapacak bir davetli konuşmacının olması iyi olabilirdi. Özel okul öğretmenlerinin koşulları ve son dönemdeki direnişleri de konferansta daha çok ses bulmasını beklediğimiz ancak programda yerini alamamış bir konu olarak kaldı. Bundan sonraki organizasyonlarda, dışarıda kalan konularda bu konular üzerinde çalışan akademisyen, eğitimci, lisansüstü öğrenciler, aktivistler, STK'lara özel olarak ulaşılarak, çalışmalarıyla ilgili bildiri sunmaları teşvik edilebilir.

Yukarıda sıralanan eleştirilerin hiçbiri, bu konferansın neden yapıldığı sorusunun cevabını gölgelemiyor. Otoriter zamanların en sinsi etkilerinden biri, muhalif olanı yalnızlaştırması; kişiyi kendi okulunda, kendi bölümünde, kendi sınıfında tek başına bırakmasıdır. Yalnızlaşan öğretmen, yaşadığı sorunu giderek kişisel bir yetersizlik gibi okumaya başlar. Bu tür buluşmaların ilk ve belki de en önemli işlevi, tam da bu okumayı bozmasıdır: Ankara'daki bir öğretmenin sınıfta yaşadığıyla Selanik'teki bir akademisyenin anlattığı arasındaki benzerlik görünür olduğunda, sorunun bireysel değil yapısal olduğu bilgisi soyut bir önerme olmaktan çıkıp paylaşılan bir deneyime dönüşür.

Bu buluşmaların çoğu zaman doğrudan bir çözüm üretmediği, üretemediği doğru. Ancak eleştirel pedagoji geleneği çözümün bir konferans salonunda formüle edilip dışarı taşınabileceğini zaten iddia etmiyor. Burada üretilen şey daha mütevazı ama daha kalıcı; ortak bir dil, birbirini tanıyan insanlar, sonraki mücadelelerde kimin kime ulaşabileceğine dair bir harita. Üniversitelerin kapılarını kapattığı, katılım teşviklerinin kısıldığı bir dönemde dört gün boyunca aynı mekânda bulunabilmiş olmak, kendi başına bir kazanımdır. Umudu "somut çıktı" ölçütüyle değerlendirmek, aslında eleştirdiğimiz performans mantığının bize bulaşmış bir kalıntısıdır.

Bundan sonraki konferanslar için birkaç somut öneri daha düşünülebilir. Sunum oturumlarının yanına, önceden ilan edilmiş temalar etrafında kurulan atölyeler ve tartışma halkaları eklenebilir; burada sunan-dinleyen ayrımı yerine ortak bir sorun üzerinde birlikte çalışma esas alınabilir. Konferansın yapıldığı kentle bağ kuran açık oturumlar, veli ve öğrenci katılımına açık bölümler düşünülebilir. Bu yıl konferansın üniversite dışında, bir belediyenin kültür mekânında yapılmış olması -zorunluluktan doğmuş olsa da - tam da bu tür bir açılım için beklenmedik bir imkân yaratmış oldu; bunu bir eksiklik olarak değil, denenecek bir olanak olarak okumak mümkün.

Engelleri saymak zor değil: üniversitelerin muhalif etkinliklere mekân ve meşruiyet sağlamaktan çekilmesi, katılım desteklerinin kısılması, akademisyenlerin üzerindeki performans baskısının bu tür etkinliklere ayrılacak zamanı yutması, dil engeli ve sınırlı bütçe. Bunlara, eleştirel eğitim alanının kendi içindeki bazı zayıflıkları eklemek gerekir: Eko-pedagoji, feminist pedagoji, sanat temelli yaklaşımlar ve LGBTİ+ bireylere yönelik baskı gibi başlıkların programda yeterince yer bulamaması, yalnızca bir program sorunu değil, alanın gündeminin nerelerde zayıf kaldığının da işareti.

Buna karşılık güçlü yanlarımız da az değil. On dört yıldır -pandemi dönemi hariç- kesintisiz süren, kurumsal desteğe bağımlı olmadan ayakta kalabilmiş bir gelenek var; bu, konferansın gücünü kurumlardan değil katılımcılarından aldığını gösteriyor. Kuşaklar arası bir süreklilik var; halk eğitimi panelinde alanın kurucu isimleriyle lisansüstü öğrencilerin aynı salonda buluşabilmesi, çoğu akademik yapıda görülmeyen bir şey. Belgesel gösterimi, sergi, dinleti gibi öğeler, alanın

akademik bildiri formatının dışına çıkabilecek bir esnekliği olduğunu gösteriyor. Ve belki en önemlisi, bu konferans, katılımcılarının kendisine yönelttiği eleştiriyi kapanış oturumunda kabul edebilen bir yapı. Kendini eleştiriye açık tutabilme kapasitesi, bu tür oluşumların en sağlam dayanağıdır. Sorulması gereken ve cevabı için peşine düşülecek soru, bu kapasitenin bir sonraki konferansta biçime nasıl dönüşeceğidir.

Konferansın kapanış oturumuna yeniden dönelim ve yazımızın da kapanışını buradan yapalım. Kapanışta, Uluslararası Düzenleme Kurulu Eş Başkanı Kostas Skordoulis'in bu konferansın artık Türkiye ile Yunanistan arasında gidip gelen bir konferans olduğu yönündeki görüşü, reel bir durumu ortaya koymakla beraber böylesi önemli bir eleştirel kongrenin giderek iki ülke arasına sıkışması ve bunun organizasyonel sebepleri üzerine düşünme ihtiyacını göstermektedir. Kongrenin temasına da uygun olarak artık uluslararası dayanışma ağlarının gelişimi gittikçe zorlaşmakta, mevcut olanlar da tekrara düşmektedir. Kostas'ın bu reel durumu kabul etme konusundaki görüşleri yeni dayanışma biçimlerini örmek için güçlenme adımı olarak kabul edilmelidir. 15.'si düzenlenecek bu köklü kongrenin Balkanlardan Kafkasya'ya, Kuzey Afrika'dan Güney Batı Asya'ya direnen, mücadele eden, eleştiren tüm eğitimciler olarak birlikte nefes aldığımız, tartıştığımız, ürettiğimiz bir buluşma noktasına dönüşmemesi için hiçbir neden yok.

Kaynakça

Alica, Z., Hancı, A., Bağcı, Ş. E. (2025). Eleştirel Eğitim Konferansı'nın Ardından (Öz) Eleştirel Konuşmalar, *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 78, 110-112.

Aramızda Geçen Bir Konuşma Olarak II. Eleştirel Pedagoji Kongresi Hakkında Küçük Bir Değerlendirme Yazısı

Ş. Erhan Bağcı[1]

Birarada Derneği ve Töz Yayınları tarafından ikincisi düzenlenen Eleştirel Pedagoji Kongresi 11-12 Eylül 2026 tarihlerinde İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin İstanbul Planlama Ajansı Florya Kampüsü'nde gerçekleşti. Dergimizin bu sayısının son hazırlıklarının tamamlandığı günlerde yapılmış olmasına rağmen bir eleştirel pedagoji kongresiyle ilgili değerlendirme olmaksızın derginin eksik kalacağı düşüncesinden hareketle bu küçük ve hızlı değerlendirmeyi kaleme almak istedim. Bildiğiniz üzere, Türkiye'de bu yıl da, eleştirel pedagojiyi ilgilendiren benzer başlıklarda iki kongre, aralarında herhangi bir etkileşim olmadan gerçekleşti. Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin organik bağı olmamasına rağmen her iki kongre de doğal olarak ilgi alanımızdaydı; yayın meclisimizden ikisine de katılanlar ve kurullarında yer alan arkadaşlar oldu. Zaten İzmir'deki kongreyle ilgili bir değerlendirme yazısı bu sayımızda mevcut.

Söze iki kongre diye girmişken, öncelikle her iki toplantının da kurumsal olarak iki farklı ilin büyükşehir belediyelerinden destek görmüş olduğunun ve her ikisinin de üniversite mekânlarından faydalanamadıklarının altını çizerek başlayalım. Türkiye üniversiteleri, genel anlamda küresel otoriterleşme ve piyasalaşma dalgasının ve özel olarak da AKP'nin "kültür savaşı"nın neticesinde eleştirel düşüncenin yaşayıp gelişebileceği ortamlar olmaktan çokça uzaklaşmış durumdalar. Türkiye açısından üniversiteler üzerindeki baskılar yeni ve AKP'li döneme özgü değil, bu hep vardı. Aslında üniversiteler hiçbir dönemde, siyasal sistemin yol verdiği sınırlar dışında kalan eleştirel perspektifler için özgür tartışma ortamı olmadılar fakat içinden geçtiğimiz dönemin özgünlüğünde, bugün

[1] erhanbagci@gmail.com

artık özgürlük ve toplumsal yarar, bu kurumlar açısından tamamen devre dışı kalmış durumda. Bir tarafta akademik üretimi rekabetçi bir piyasa mantığına ve metrik odaklı bir performans rejimine tabi kılan neoliberal dönüşüm, diğer tarafta ihraçlar, akademik özgürlüklerin daralması ve üniversitelerin özelleşmiş stratejilerle idari-siyasi vesayet altına alınması gibi somut otoriterleşme mekanizmaları neticesinde, Türkiye'de akademinin eleştirel düşüncenin merkezi olmaktan neredeyse tamamen çıktığı söylenebilir. Tabii ki eleştirel düşünce her zaman baskı altında hareket eder, buna alışıktır ve sınır tanımaz; nasıl ki dergimiz, akademinin eleştirelliğe kapılarını neredeyse tamamen kapamasından rahatsızlık duyanlar için bir üretim ve etkileşim zemini olarak kendisini yeniden tanımladıysa, kongreler de kendilerine alternatif mekânlar ve kurumsal destekler buluyorlar. Bu yıl Türkiye'de yapılan iki eleştirel eğitim kongresinin de bu bakımdan aynı yolu izlediği söylenebilir. Bu gerçeklik, önümüzdeki dönemde de eleştirel pedagoji mücadelesinin önünde durmaya devam edecek; hem gerçekliğe teslim olmayarak üniversitelerdeki eleştirel var olma zeminlerini zorlayan, hem de bununla sınırlı kalmayıp kendisine yeni alternatif yollar açan bir stratejik yaklaşım, eleştirel pedagoji için şart görünüyor.

Nihayetinde kendisine alternatif bir mekân bulan II. Eleştirel Pedagoji Kongresi, yaklaşık on ay kadar önce ilan ettiği tarihlerde İstanbul'da yapıldı. Tam iki gün süren kongrede davetli konuşmacılar, atölyeler ve bildiri oturumları vardı. İlk gün, başlangıçtaki müzikli ve danslı ısınma etkinliğinden sonra, eleştirel pedagojinin önemli isimlerinden, Türkçeye de çalışmaları çevrilmiş olan Antonia Darder kendi perspektifinden eleştirel pedagojinin ne olduğu hakkında bir konuşma yaptı. İkinci günkü davetli konuşmacı Jones Irwin ise bugünün dünyasında Freire'nin anlamının ne olabileceği hakkında bir sunum gerçekleştirdi. Programda davetli konuşmacıların yanı sıra, iki gün boyunca kimileri paralel olmak üzere yedi adet atölye çalışması ve dört salonda gerçekleştirilen toplam 12 paralel oturumdaki 38 bildiri yer aldı. Kongrenin ayrıca akşam yemeği ve vapur turundan oluşan bir sosyal programı vardı. Bütün bu çalışmalar kesintisiz devam eden bir çay, kahve, su servisi ile vejetaryenlerin de unutulmadığı öğle yemekleri eşliğinde devam etti.

Kongre salonlarının bulunduğu İPA kampüsü oldukça güzel ve bakımlı bir yerdi; personel oldukça nazik ve yardımcıydı. Toplantı aralarında havanın da güzel olmasından faydalanarak çimenler üzerinde ağaçlar altında oturarak bolca hasret giderme şansımız oldu. Zaten bu kongrelerin her zaman en iyi tarafı bu değil midir? Birbirimizi görürüz, konuşuruz, tartışırız, özlem gideririz; birlikte bir şeyler yapmak her zaman kendimizi iyi hissettirir, burada da öyleydi. Arkadaşlarla bir araya gelmek kendi başına iyi oldu.

İyi oldu fakat doğru ve yeterli oldu mu? İşte kongreyle ilgili asıl değerlendirmem bu soruyla başlıyor. Kongre, organizasyonel ve akademik/politik boyutlarda, üzerinden atlamamamız gereken bir dizi sorunla birlikte gerçekleşti. Kuşkusuz bu iki boyut birbirinden ayrılabilir değil. Bir eleştirel pedagoji etkinliği olması nedeniyle kongrenin başkaca akademik toplantıların ötesine geçen politik bir anlamı var. Bana göre bu diğer bütün boyutlar üzerinde belirleyici bir nitelikte.

Eleştirel Pedagoji Bir Politik Mücadele Zeminidir!

Bana göre bugün önümüzdeki en kritik sorunlardan biri eleştirel pedagojinin ne olduğunun ve dolayısıyla ne olmadığının açık şekilde tanımlanmasıdır. Bir tanımlama sorunumuz var ve burada çok kararlı bir duruş geliştiremezsek, eleştirel pedagojinin yakın çevresinde gezinen ana akım rüzgârların üzerimizdeki etkisinin artma riski yüksektir. Eleştirel pedagojiyi eğitim ortamlarının ve/veya sistemlerinin "iyileştirilmesi" olarak tanımlayan, mevcut durumdaki kötü uygulamaların yerine daha iyi uygulamalar konulduğunda sorunların ortadan kalkacağını varsayan, böylelikle daha iyi, mesela PISA sınavlarında daha yüksek sonuçlar elde eden bir eğitim sistemine ulaşıldığında Türkiye'nin daha yaşanılır bir yer olacağına kendisini inandırmış, kavramlarını, önermelerini, pratiklerini buna göre şekillendiren güçlü bir ana akım etkisi altında çalışıyoruz. Oysaki bize göre eleştirel pedagoji okulları iyileştirme değil, dünyayı değiştirme çabasıdır. Dergimizi yeniden canlandırmaya giriştiğimiz 77. sayımızda "Eleştirel Pedagoji… Yeniden…" başlıklı çıkış metnimizde, eleştirel pedagojiyi "tarihsel eşitlik ve özgürlük arzumuzun eğitim alanındaki tezahürü" olarak tanımlamamızın nedeni budur. O metinde bu bakış açımızı şu şekilde ifade etmiştik (Eleştirel Pedagoji, 2025):[2]

> Eleştirel pedagoji eşitlikçidir; okuldaki ve toplumdaki sınıfsal, kültürel, toplumsal cinsiyete dayalı her tür eşitsizlik karşısında tavizsizdir… Eleştirel pedagoji özgürlükçüdür; her türden tahakküm ilişkisinin karşısında, ezilenlerin özgürleşmelerini savunur… Eleştirel pedagoji hiyerarşik olmayan, karşılıklı sevgiye, saygıya, alçak gönüllülüğe dayanan ilişkiler kurar… Eleştirel pedagoji, içinde yaşadığımız ekosistemi, kapitalist kâr güdüsünün nesnesi olarak değil insanların, canlı ve cansız tüm varlıkların uyum içinde yaşadıkları bir ortaklaşma alanı olarak görür... Eleştirel pedagoji dönüştürücüdür; dünyayı değiştirmek için anlamak, var olanın eleştirisiyle yetinmemek, daha iyi bir dünyayı bugünden inşa etmek üzere eylemde bulunur… Eleştirel pedagoji büyük eleştiri ailesinin bir parçasıdır; eğitim alanındaki pozisyonunun başka alanlardaki eleştirilerle ilişkisini gözden kaçırmaz.

Bu ifadeler, eleştirel pedagojinin öğrenci-öğretmen ilişkilerinin iyileştirilmesi, öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımlarının artırılması veya daha güzel ve mutlu okullar kurulması ile sınırlı olamayacağını, bunları aşan dönüştürücü bir perspektife sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Eleştirel pedagojiyi yalnızca bir öğretim yöntemi ya da sınıf içi bir teknikler repertuvarı olarak değil, doğrudan bir politik mücadele alanı olarak konumlandırıyoruz; zira eğitim hiçbir zaman tarafsız bir aktarım süreci olmamış, tam tersine sömürü ve tahakküm ilişkilerinin yeniden üretildiği, dolayısıyla bu ilişkilere karşı direnişin de sürmekte

[2] Eleştirel Pedagoji (2025). Eleştirel Pedagoji… Yeniden… *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 77,* ss.1-3. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/1.yeniden.pdf

olduğu bir mücadele alanı olagelmiştir. Yukarıda bahsi geçen çıkış metnimiz de bizim bu alandaki pozisyonumuzu çerçevelendirmektedir.

Bunun da ötesinde, bizim için eleştirel pedagoji, okulla ya da örgün eğitim sistemiyle sınırlı bir alan da değildir; okul elbette önemli bir mücadele mevzisidir ve öncelikli ilgi alanlarımızdandır ama eleştirel pedagoji, öğrenmenin fiilen gerçekleştiği her mekânın, işyerinin, sokağın, ailenin, kampüsün, sivil toplum örgütünün, hatta gündelik hayatın en sıradan ilişki biçimlerinin, rızanın üretildiği, toplumsal hiyerarşilerin içselleştirildiği, normalleştirildiği, hegemonik kılındığı yerler olduğunu varsayar (Tezgiden-Cakcak vd. 2025)[3]. Çünkü bilgi ve iktidar, dolayısıyla hegemonya, yalnızca okul duvarları içinde değil, insanların birbirleriyle ve dünyayla kurduğu her öğrenme ilişkisinde yeniden ve yeniden üretilir. Dolayısıyla mesele, öğrenmenin gerçekleştiği her yerde karşımıza çıkan sömürü ve tahakküm ilişkilerini görünür kılmak ve bunlara karşı eşitlikçi, özgürlükçü, dönüştürücü bir tutum geliştirmektir; bu tutum, var olan ilişkileri betimlemekle yetinmez, onları değiştirmek üzere bugünden eyleme geçer. Eleştirel pedagoji bizim için bir müfredat meselesi değil, öğrenmenin her yerde ve her zaman iktidar ilişkileriyle iç içe geçtiğini gören ve buna karşı politik tavır alan bir mücadele zeminidir. Buradan hareketle eleştirel pedagoji için her yer mücadele alanıdır; biz her yerde sömürü ve tahakküm yapılarını deşifre etmekle, onlara karşı direnmekle, onların yarattığı hiyerarşileri yıkmakla, sekteye uğratmakla ve yerlerine eşitlikçi özgürlükçü alternatifler inşa etmekle ilgileniyoruz. Dolayısıyla "iyileştirme" bizim işimiz değil.

Ben, bir eleştirel pedagoji kongresini veya bu konu alanındaki herhangi bir çalışmayı buna göre değerlendirmek gerektiğini, çıpayı politik mücadeleye atmaktan başka bir seçeneğin yanlış olduğunu düşünmekteyim. Bence herhangi bir eleştirel pedagoji çalışmasının veya etkinliğinin değerlendirilmesinde en önemli kriter, eleştirel pedagoji mücadelesine ne kattığı olmalı. Eleştirel pedagoji bir mücadele zemini olarak tanımlandığında, bu alandaki kongrelerin de bu bağlamın ortaya çıkardığı organizasyonel ve akademik/politik ihtiyaçların giderilmesine yönelmesi, bu nedenle de bütün olarak kongre sürecinin buna göre tasarlanması gerekir. Sözün geldiği yerin anlaşıldığını zannediyorum: İstanbul'da düzenlenen kongre sürecinde bu bağlamda ciddi zaaflar olduğu kanaatindeyim. Kastım bildirilerin içeriklerinin politik bakımdan yetersiz olması değildir, oldukça güçlü sunumlar izledik. Fakat kongre sürecinin eleştirel pedagojinin politik niteliğini yeterince dikkate almadığını, bu zafiyetin kongrenin yapısını doğrudan olumsuz etkilediğini gördüm ve bu sorunun sadece bu kongreyle sınırlı olmadığını, başkaca kongreler, toplantılar ve benzeri çalışmalar için de geçerli olduğunu söyleyebilirim.

[3] Tezgiden-Cakcak, Y., Ulusoy, T., Sabırlı, I., Gün, S., Soycan, N., Bağcı, Ş.E. (2025). Eleştirel Pedagoji Nedir? *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı: 77,* ss.8-25. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/1.elestirel-pedagoji-nedir.pdf; Ayrıca bkz. https://elestirelpedagoji.org/hakkimizda/

Ne Oldu?

Peki, kongre sürecinde bende bu kanaati oluşturan ne oldu? İstanbul kongresi, eleştirel pedagojiyi politik bir mücadele zemini olarak görmek konusundaki eksikliğin ürettiği sonuçlardan muzdarip bir kongre olarak gerçekleşti. Bu eksiklik bana göre kongrenin felsefesinin, yapısının, sorunlara yaklaşımının "akademik niteliğin iyileştirilmesi" ve hatta "bilimsel olarak diğer kongrelerden daha iyi olması" gibi bir perspektifle ele alınmasından kaynaklandı. Ana akım bilim dünyasında bir kongrenin bilimsel niteliğinin iyileştirilmesinin en önde gelen yolu olarak "hakem değerlendirmelerinin tarafsızlığı ve sistematiği" kongrenin örgütlenme sürecinde belirleyici oldu. Kongre kurullarında yer alanların bildiri sunamaması gibi bir kural da söz konusu "iyileştirme" perspektifinin tamamlayıcısıydı. Yeni ve başka ortamlarda sesi duyulmayan olası katılımcıların önünü açmayı, kongrelerde hep konuşanlardansa yeni ve diğer kongrelerde dezavantajlı olanların kendilerini ifade edebilecekleri eşitlikçi bir ortam yaratmayı hedeflediği için eleştirel pedagojiye daha uygun olduğunun varsayıldığı anlaşılan bu "tedbirler", katılımı ciddi biçimde azalttı, engelledi, tatsız tartışmalara yol açtı ve hatta amaçlananın aksine bir çeşit seçkinci dışlama algısı yarattı. Nihayetinde kongreye bildiri sunarak katılabilecek ve hatta kongreyi daha çok sahiplenerek başka insanların da katılımlarını sağlamak için çaba gösterecek insanlar kurullara girdiler, bildiri gönderemediler ve kongreyle ilişkileri "sistematik hakem değerlendirmeleri" yapmakla sınırlandı. Sistematik olma iddiasındaki değerlendirmelerin hakemlerin yeterliğine ilişkin soru işaretleri bıraktığını ve eleştirel pedagojinin doğasından kaynaklanan iletişim özeninden yoksun olduklarına dair bir tartışma yarattığını da belirtmek gerekir. Bu tedbirlerden zaten aksi bir sonuç beklemek mümkün değildi zira "iyileştirme" dediğimiz yaklaşım, en nihayetinde doğası gereği hiyerarşiktir, normatiftir, seçkincidir; eleştirel pedagoji değildir. Her mücadele alanı gibi eleştirel pedagoji de kendisini geliştirmek, büyütmek, derinleştirmek ister; bu gözden kaçırıldığında, niteliği artırmak ve hakkaniyeti sağlamak adına alınan tedbirler, esası ıskalayan, dolayısıyla amaç edindiği niteliği ve hakkaniyeti de kaybettiren planlanmamış sonuçlar doğurabilir. Buradaki kritik hususun "esası ıskalamak" olduğunun altını çizeyim. Eleştirel pedagoji mücadelesinin ihtiyaçları değil de, muhayyel bir akademik/bilimsel toplantının ihtiyaçları belirleyici olduğunda, maalesef onca emeğe rağmen hak edilmemiş sonuçlar ortaya çıkıyor. II. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nin bana göre en merkezi sorunu buydu: Kendisini nerede konumlandırdığını belirleyemedi ve esası ıskaladı, nitelik artırıcı olma iddiasındaki tedbirler kongrenin hak ettiği katılımı engelledi.

Ücretler meselesi de kongrenin tartışmalı konularından biri oldu. Kongrelerin masrafları var ve katılımcıların bu masrafların karşılanmasına katkı sunmalarında bir sorun yok tabii. Fakat kongre sürecinde, eleştirel pedagoji çalışanların hepsinin çok farklı gelir düzeylerine sahip olması, kongre ücretlerini de tartışma konusu yaptı. Kongre bununla ilgili bir öngörüde bulunup bildirili katılım ücretlerini öğretim üyeleri ile öğretmenler ve bağımsız araştırmacılar arasında

farklılaştırmıştı, hatta "burs" adı verilen bir de ücretsiz katılım seçeneği de vardı ancak yine de bu kategorilerin de dışında kalan işsiz, emekli gibi bambaşka gelir gruplarından insanlar için seçenekler düşünülmesi gerektiği bu süreçte anlaşıldı. Bunu, sadece II. Eleştirel Pedagoji Kongresi'ne yönelik bir eleştiri olmaktan çok, bundan sonraki toplantılarda da karşımıza çıkacak olan, çözüm bekleyen bir sorun alanı olarak tespit etmek gerektiğini düşünüyorum. Fakat ücretler bahsinde doğrudan bu kongrenin çok yanlış bir uygulamasını da belirtmeden geçemeyeceğim ki o da bildirisi olmayan izleyicilerden alınan kayıt ücretidir. Bunun bana göre uzun uzadıya tartışılacak pek bir tarafı da yok; bir eleştirel pedagoji kongresi bunu yapamaz, yapmamalı. Kongreye izleyici olarak gelenlerden ücret almanın ne akademik, ne politik, ne de başka türden bir anlamı olamaz. Bu sorunu yukarıdaki politik perspektif eksiğiyle ilişkili görüyorum ve durduğum yer aynı: Politik mücadeleye çağırdığınız insanlardan giriş parası alamazsınız, almaya kalkarsanız katılmazlar. Nitekim katılmadılar.

Politika sorunu kongrenin çağrılı konuşmalarında da kendini gösterdi. Her ikisi de eleştirel pedagojinin değerli insanları olan, pek çok konuda konuşma yeterliğine sahip olduğunu bildiğimiz ve kongrenin uluslararasılık eğilimini yansıtan konuklar, kendilerinden beklenmeyen şekilde son derece genel, soyut, hiçbir güncel soruna değmeyen, eleştirel pedagojinin hangi ihtiyacına tekabül ettiğini anlayamadığım konuşmalar yaptılar. Bu konuşma başlıklarını ve içeriklerini kendileri mi seçtiler yoksa onlara önerildi mi bilmiyorum ama biraz da rahatsızlık duyarak şunu söylemekten kaçınamayacağım ki, iki konuşmayı da bundan otuz yıl önce de yine bir eleştirel pedagoji kongresinde yapabilirdiniz ve bir sorun olmazdı. Eleştirel pedagojinin temel kavramları hakkındaki açılış konuşması ve ertesi gün gelen Freire'nin kitapları hakkındaki konuşmanın içeriklerinin kötü veya yanlış olmasından bahsetmiyorum fakat konuşulması gereken onca konu, onca sorun varken bu çok genel, çok soyut ve katılımcıların zaten bildiği kavramlar etrafında dolaşan konuşmalar neden yapıldı, anlam veremedim.

Kongre düzenleme kurulunun çok emek harcadığını gördüm, bu kendi başına takdir edilmesi gereken bir husus. Fakat takdir, esastan sorunları görmemizi engellememeli zira eleştirilerim kongre günlerinin yürütülmesindeki teknik bazı aksaklıklarla ilgili değil. Bunlar her organizasyonda olabilecek sorunlardır; İngilizce konuşmalara çevirmen ayarlamamak, sunumların yapıldığı masalara bilgisayar koymamak, benzer konularda paralel oturumlar düzenlemek gibi aksaklıklar burada da vardı ve görevli arkadaşlar bunları halletmek için ciddi çaba sarf ettiler. Hatta bazen bu sorunlar katılımcılar tarafından elbirliğiyle hallediliverdi ve işleyiş çok da bozulmadı. Bu da eleştirel pedagoji camiasının bir değeridir, kimse teknik aksaklıkları büyütmedi. Bu tip bir toplantı gerçekleştiği sırada beklenmedik çok sorun çıkabileceğini biliyorum. O nedenle de bunları konu ederek, eleştirilerimin de esası ıskalamaması için politika çerçevesinde kalmayı önemsiyorum.

Ne Olabilirdi?

Gerçekten de harcanan onca emeğe rağmen, kongrenin kuruluşundaki politik zaaf, süreci ve sonuçları etkiledi. Eleştirel pedagoji kongrelerinin öncesi ve sonrası arasında bir fark olmamasından rahatsız olmaya başlamamızın zamanının geldiğini düşünüyorum. Bu kongrede neler yapılabilirdi tartışması bana göre bu açıdan önemli. Sonuçta bu toplantılar ve benzeri çalışmalar yapılmaya devam edecek.

Öncelikle hakem değerlendirmeleri: Bu kongredeki hakem değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkan değerlendirici yeterliği ve iletişim özeni sorunlarının ötesine geçen bir tartışmayı hak ediyoruz. Kongrenin ilan edilmesi, bildirilerin gönderilmesi, değerlendirilmesi, kabulü veya reddi ve sunumundan oluşan bildiğimiz akışta, eleştirel pedagoji açısından sorunun esası bana göre bildirilerin veya hakemlerin yeterlikleri değil, sürecin yapısı. Bu süreç, en tepede kongre düzenleyicilerinin, onların altında hakemlik etme yeterliğinde olduğu varsayılanların ve en altta da bildiri gönderenlerin yer aldığı bir hiyerarşi kuruyor, hatta tam tersinden ifade etmek daha doğru olabilir, tüm süreç bu hiyerarşi varsayımı üzerine bina ediliyor. Hiyerarşiyi kurucu bir nitelik olmaktan çıkarmadan, başka bir deyişle eleştirel pedagoji kongrelerini bir eşitlik varsayımı üzerine örgütlemeden, buradaki tartışmalardan kurtulmamız bana mümkün görünmüyor. Peki, ne yapmalı?

Tam bu noktada bizim dergimizde ısrarla yürütmeye çalıştığımız yazı üretme sürecinin iyi bir örnek olabileceğini söyleyebilirim. Bildiğiniz üzere dergimize bizim isteğimizle veya kendiliğinden gelen tüm yazılara ilk önce en temel eleştirel pedagoji değerleri açısından bakıyoruz. Ayrımcı, ötekileştirici, militarist, cinsiyetçi ve benzeri hiyerarşik içerikleri bulunmayan ve eleştirel pedagojinin kavramsal çerçevesi içinde görülebilecek olan, başka bir ifadeyle ana akım olmayan tüm yazıları prensip olarak kabul ediyoruz. Bu kabul, yazının ve yazarın dergimizle diyaloğa dâhil olması anlamına geliyor. Süreç, yazının dergimizin yayın meclisinden en az iki kişi tarafından okunması ve yazara yazısını geliştirmek için önerilerde bulunmalarıyla devam ediyor. Zaman zaman bu öneriler yazar, yayın meclisi ve yayın kurulu üyeleri arasında birkaç defa döndürülüyor. Bu etkileşimi yazıya not veren bir hakem değerlendirmesi olarak görmüyoruz; ana akım hakemli dergilerdeki minör-majör revizyonlar değil bunlar. Yapılan önerilerin niteliği ve dili, yani kurulan ilişki, yazının birlikte geliştirilmesi yönünde oluyor. Buna "arkadaşça değerlendirme" adını veriyoruz; yazarlara yazılarını başkalarıyla birlikte geliştirebilecekleri bir diyalog alanı açıyoruz. Böyle olunca yazı gönderen kişi, bu eylemiyle bir hiyerarşiye tabi olmaktansa eşitler arası bir ilişkiye, diyaloğa dâhil olmuş oluyor. Eşitlik ve özgürlük hakkında yazılmış yazılar, kendini yanlışlar tarzda bir tahakküm ilişkisine yol açmıyor. Bu diyalog sürecinde dergimizde de, içimize işlemiş akademik alışkanlıklardan kaynaklanan bazı sorunlar çıkıyor ama bunları aşmaya çalışmak da bizim için eleştirel pedagojidir. Kongrelerde de böyle olabilir: Diyalog, kongrelerin de kurucu niteliği olabilir.

Şöyle düşünelim: Diyalog olarak bir kongrede etkileşim, bildirinin gönderilmesiyle başlar. Bizim dergimiz için belirlediğimiz ön eleme kriterleri eleştirel pedagoji kongreleri için de geçerli olabilir: Temel değerlerimize aykırı olmayan ve ana akımdan farklı olduğu gözlenebilen tüm bildiriler diyalog sürecine, yani kongreye dâhil edilir. Konu, yöntem ve benzeri özellikleri bakımından ilişkili görülen bildiriler düzenleme kurulu tarafından gruplanarak uygun görülen sayıda araştırmacının katıldığı etkileşim çemberleri kurulur. Düzenleme kurulunun görevi bu çemberleri oluşturmak ve çalışma koşullarını temin etmektir. Bu çemberler, bilenlerin bilmeyenlerin çalışmalarına değer biçtiği veya onlara doğruları vazettiği seçkinci/hiyerarşik bir değerlendirme sürecindense, bildirilerin birlikte geliştirildiği bir karşılıklı müzakere ortamı olarak işletilir. Herkes herkesin bildirisini eleştirir, ona katkı sağlar. Bu ilişkide bazı katılımcıların, ele alınan konuda diğerlerine göre daha fazla bilgi ve deneyim sahibi olması, diğerleri üzerinde söz söyleme hakkı olarak değil, etkileşim çemberine daha fazla katkı vermek bakımından işlevsel hale gelir. Burada hiç kimse bir diğerinin eleştirel pedagoji yapma hakkı üzerinde karar verici konumda değildir. Düzenleme kurulu bu işleyişi garanti altına almakla yükümlüdür; olabilecek en üretken çemberlerin oluşturulması ve çemberlere uygun çalışma olanaklarının sağlanması ile mükelleftir. Artık süreç, eleştirel pedagoji üzerinde düzenleme kurulunun sahip olduğu bir iktidar varsayımıyla değil, politik mücadelenin yolunu açan eşitlikçi bir varsayımla işlemektedir. Eşitlik varsayımı her zaman meşakkatlidir; alışkanlıklarımızın bu tip süreçlerde sorun yaratacağını öngörmek çok zor değil. Fakat bence her eleştirel pedagoji çalışması gibi kongreler de hiyerarşileri bu şekilde kırmalı, bunun için çaba sarfetmeli, önüne engeller çıkacağını bilmeli ve fakat eşitlik varsayımından vazgeçmemelidir.

Diyalog çemberleri içinde çalışmalarını geliştirerek kongreye hazırlanan bildiri yazarları, gelir durumlarına göre masrafların karşılanmasına katkıda bulunabilir. Buna bir çeşit katılımcı kongre bütçesi perspektifi ile yaklaşılır. Burada da çeşitli kolaylaştırıcı çözümler geliştirilebilir. Sürece yayılan ödeme seçenekleri, eleştirel pedagoji ile ters düşmeyecek kurumlardan alınan desteklerle masrafların azaltılması, kongre ilanından sonra gelir getirecek kimi etkinlikler düzenlenmesi gibi tedbirlerle kongre katılımcılarının üzerindeki mali yükün düşürülmesine gayret gösterilir. Katılımcıların gelir durumu beyanlarına göre farklılaştırılmış ödeme seçenekleri uygulanabilir; burada esas alınacak kriter her zaman, katılımcının fiilen kongre sürecine dahil olmasının önünde bir engel oluşturmamaktır. İzleyicilerden veya merak ederek kongreye gelenlerden para alınması teklif dahi edilemez çünkü kongre açık ve yaygın çağrılarla bu insanları kendisi davet etmiştir. Bağış almak mümkündür ancak kesinlikle gönüllüdür.

Hakemlik ve ücret konularını politik bir bakış açısına yerleştirdikten sonra kongrenin içeriği ile ilgili de öneriler yaparak konuyu toparlayalım. Bana göre bir eleştirel pedagoji kongresindeki çağrılı konuşmacılar, paneller ve atölyeler verili mücadelelerin sınırlarını fark etmemize, perspektifimizi genişletmemize, çalışmalarımızı derinleştirmemize, yeni mücadele olanakları, kavramları ve alan-

ları açabilmemize yardımcı olmalı. Eleştirel pedagoji Türkiye'de yeni gelişmekte olan bir alan olsaydı temel kavramlar üzerine konuşmak, önemli kişileri ve çalışmaları tanımak da buna eklenebilirdi fakat bu aşamayı geçtiğimizi düşünüyorum. Bizim kongrelerimizin artık eğitim camiası dışındaki tartışmalara da açılması, başkaca alanlardan çağrılı konuşmacılarla günümüz dünyasının ve Türkiye'nin politik, ekonomik, kültürel sorunlarını gündemimize taşıması, başka eleştirel çalışma alanlarıyla eleştirel pedagojinin karşılaşma alanı haline gelmesi, çağımızın büyük sorunlarını, örneğin ekolojik krizi, yeni faşizm tartışmalarını, insanlığın bilgi ve hakikatle ilişkisine dair sorgulamaları, tarihsel kapitalizmin aldığı yeni biçimleri, yeni toplumsal mücadele deneyimlerini ve eleştirel pedagoji mücadelesinin de içinde şekillendiği büyük politik bağlamı tartışmaya başlaması gerekiyor.

İşte II. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nin bu bağlamda zihnimde bıraktığı kimi sorular: Günümüzde siyaset biliminin, felsefenin, sosyolojinin ve benzeri başka alanların eleştirel çalışma gündemlerini eleştirel pedagojinin gündemleriyle birleştirmek için kongrelerden daha iyi bir fırsat olabilir mi? Bu kongrelerde, farklı disiplinlerden eleştirel çalışmalardaki, eğitimle hiç de ilgili olmayan tartışmaları gündemimize getirsek, bu temas bizim de onların da eleştirel kapasitelerimizi derinleştirmez mi? Son dönemde gelişmekte olan ve eleştirel pedagojinin ilgi alanındaki toplumsal mücadele dinamiklerinden, örneğin Öğretmen Sendikası'ndan (daha çok bilinen adıyla Özel Öğretmenler Sendikası'ndan), fiili işçi direnişlerinden, ekoloji mücadelesinden, eşit yurttaşlık talep edenlerden, anadilinde eğitimle ilgili çalışmalar yürüten kuruluşlardan, feminist hareketten, zorunlu din dersine karşı çıkanlardan, LGBTİ+ örgütlerinden, eğitimde laiklik mücadelelerinden çağrılı konuşmacılar olmaz da, dünya ve her şey bu kadar değişmişken bundan, örneğin otuz yıl önce de yapılmış olsaydı sorun yaratmayacak olan konuşmalarla neden geçiştirilir eleştirel pedagoji kongreleri? Kongrelerdeki çağrılı konuşmacılardan neden hep aynı içerikleri dinliyoruz? Gerçekten onlarca yıl önce de yapılabilecek konuşmaları bugün dinlemek, eleştirel pedagoji mücadelesine ne katar? Aynı şeyleri aramızda konuşup durmaya ne kadar devam edebiliriz? Bence bu konuda çok köklü bir değişime ihtiyaç var.

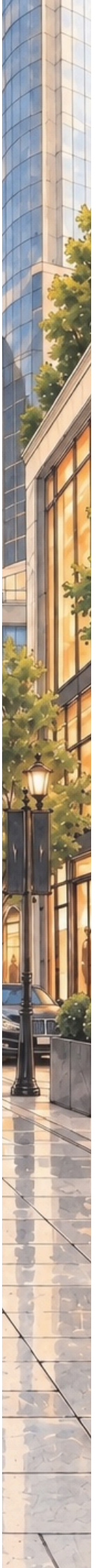
Kongrenin içeriği böylesi daha geniş ve politik bir perspektiften örgütlendiğinde, atölye ve paneller gibi odaklanmış toplantıların da bu büyük tartışmaları derinleştirmesi ve eleştirel pedagoji gündemlerine yönelik yorumlar üretmesi mümkün olabilir. Atölyeler, daha geniş toplumsal mücadelelerle ilgili yapılmış konuşmaların, tartışmaya açılan gündemlerin eğitim alanındaki karşılıklarının üzerine düşünüldüğü, bu konu alanlarındaki sorunların ortaya çıkarıldığı ve eleştirel pedagojinin buralarda neler yapabileceği ile ilgili olarak düzenlenebilir. Bu kongredeki atölyelerin başlıklarının kısmen buna uygun olduğunu söyleyebilirim fakat kongrenin ana gündemleri bu konulara odaklanmadığı için buralardaki tartışmalar daha çok atölye katılımcılarıyla sınırlı kaldı, dolayısıyla atölyelerdeki gündemler kongreye yansımaktan çok kendi içine kapalı tekil toplantılar olarak kaldı.

Kıssadan Hisse

Özetle, düzenleyicilerin niyetlerinden bağımsız olarak, daha çok bir perspektif sorunundan müteşekkil olduğunu düşündüğüm hatalar silsilesi, kongre için harcanan onca emeğin yeterli sonuç üretmemesiyle sonuçlandı. Yazıyı hızlıca hazırlama zorunluluğu nedeniyle atladığım noktalar olmuş olabilir, ayrıca eleştiri ve önerilerimin de II. Eleştirel Pedagoji Kongresi'ne emek vermiş arkadaşlara karşı bir tutum olmadığının altını çizmeliyim. Bence bunlar bu tip toplantıların, daha özel ifade etmek gerekirse, Türkiye'deki eleştirel pedagoji kongrelerinin genel problemleri ve bunları aşmak için konuşmamız gerekiyor. Moda deyimle "geliştirilmesi gereken yönler" üzerine yazmak istedim. Olumsuzluk içeren değerlendirmelerimi de, nasılsa biz bize konuşuyoruz diye rahat rahat sıraladım; II. Eleştirel Pedagoji Kongresi'nin de yaptığı gibi, kendi aramızda bir konuşmadır bu!



KAVRAM: Kapitalizm Kıskacında Çocukluk



Kapitalizme Karşı Çocukları Savunalım!

Aslıhan Hancı, Zeynep Alica, Müge Olğun-Baytaş[1]

Okullarda silahlı şiddetin giderek daha görünür hâle geldiği bir dönemdeyiz. Öfkeliyiz. Ama öfkemiz yalnızca silahı eline alan çocuğa ya da gence değil; silahı, şiddeti ve zorbalığı çocukların hayatına bu kadar yaklaştıran, sonra da her olayın ardından şaşkınlıkla "Nasıl oldu?" diye soran düzene. Belki artık başka bir soru sormamız gerekiyor: Nasıl bir toplumsal ve eğitsel zemin, çocukların şiddetle ve silahla böylesine yakın bir ilişki kurabilmesini mümkün kılıyor? Çocukların kendilerini gerçekleştirme olanaklarının sınırlı olduğu, haftada 40 saat ders yapılan okulları düşünün. Kalabalık sınıflar, disiplin odaklı bir sistem, sürekli bir akademik ölçme ile ilerleyen ve ilerlerken eleyen bir sistem içinde yoğun şiddet örneklerine maruz kalan, toplumdaki ve yaşamlarındaki açlıktan yoksunluğa ve istismara çoklu krizler içinde kendi yolunu bulmaya çalışan, hayata tutunamayan, okul dışına itilen genç erkekler, evlenmeye zorlanan genç kızlar. Okullarda giderek artan şiddeti, her kapıya bir güvenlik görevlisi koyarak, her öğretmene bir önlük giydirerek, veliyi okula ancak randevuyla alarak ve öğrencinin cep telefonunu yasaklayarak çözebileceğini sanan bir bakanlık.

Kendinizi 2026 yılında bir meslek lisesinde 9. sınıf öğrencisi olarak hayal edin. LGS'den elenip "ancak bir meslek lisesine" kaydedildiniz. "Nitelikli" okuldan, ortalama bir Anadolu lisesinden, özel okuldan zaten elendiniz. Spor dersleri bahçede top koşturmakla sınırlı, ekstrası için ailenizde para yok. Büyük ihtimalle boş zamanın en önemli alternatifi sınırlı internetle cep telefonu. Dizilerde silahlar sürekli patlıyor, sert erkekler her dediğini yaptırıyor, para da aşk da onlarda. Instagram'da kolay para kıran çok zengin influencerlar en etkileyici rol model. Zihin karmakarışık, okul koridorlarında zorbalık. Yetişkinler her zaman konuşup çoğunlukla hiçbir şey yapmıyor. Gündelik hayatta kuralsızlık bir tür yasa. Silah bir şekilde çok yakın. Şiddet olağan. Böyle bir dünyada çocukların uyguladıkları şiddet bir anda ortaya çıkmıyor, diliyle, imgeleriyle, ilişkileriyle ve gündelik pratikleriyle yavaş yavaş olağanlaşıyor.

[1] aslihanci@gmail.com, alicazeynep@gmail.com, mugeolgun@iyte.edu.tr

Bu ülkede yaşanan her vaka birden bir felaket, tanrılardan gelmiş bir gazap gibi tanımlanıyor. Hep başımıza bir şeyler geliyor. İrade nerede, irademiz kayıp, aranıyor.

Koca bir ülke, okullarda çocuklarına bir öğün yemek sunmadığında, zorla dayatılan seçmeli dersler bilim ya da dil derslerinin yerini aldığında, ülkede yaşayan çocukların bir kısmının anadilleri okullarda hor görüldüğünde, çocuklar MESEM'lerde yaşamlarını, duygularını veya uzuvlarını kaybettiğinde, eşitsizlik ve ayrımcılık çocukların gündelik hayatının bir parçası haline geldiğinde hep birlikte ayağa kalkmayan irademiz, okullara silahla dalan çocuklar rastgele arkadaşlarına ve öğretmenlerine ateş açtığında ülkeden tası tarağı toplamış çoktan çekip gitmişti. Şimdi yine olan bitenin mağdurlarıyız hep birlikte. Çünkü sorumluluğu üstlenmekten çok, felaketin başımıza geldiğine inanmak daha kolay. Yan yana gelip olan biteni aklımızla ve kalbimizle anlamaya, nedenlerini konuşmaya ve birlikte değiştirmeye çalışmak yerine herkes kendi hücresine çekiliyor, kendi kapısını biraz daha sağlamlaştırmaya uğraşıyor.

Oysa ki eleştirel pedagoji, her durumda yan yana gelmeyi salık verir. "İnsanım, insana dair hiçbir şey bana yabancı değildir" diyerek, aklımızın artık alamadığı bu şiddete karşı öğrencilerimizi, her birimizi korumak ve buradan sağlam çıkmak için yeniden ayağa kalkmak tek yol. Türkiye'nin duygu haline dair Panorama TR araştırması[2] 2025 yılında Türkiye'yi 144 ülke arasında pozitif duyguları en az, negatif duyguları en fazla yaşayan ülkeler arasında listelemiş. Bunun nedenleri hepimizin malumu ama çözümü derdimizin adını koymak, bunu konuşmak, yan yana gelmek. Yüz yüze bakmak ve başkasının derdini derdimiz edinip okulu, kamusal alanı değeriyle onurlandırıp yeniden bizim yapmak.

Kapitalizm Kıskacında Çocukluk

Toplumsal yaşamın kılcal damarlarına ve görünmez ilişkilerine kadar nüfuz eden neoliberalizm, toplumsal yapıyı her geçen gün daha eşitsiz, güvencesiz hale getirirken şiddetin sıradanlaştığı vahşi bir ormana dönüştürüyor. Bu ormanda farklı toplum kesimleri, sistemin adaletsiz ve acımasız yüzüyle farklı düzeylerde karşılaşıyor. Ancak bu ortamda, farklı alanlarda yaşansa da üretilen şiddet biçimleri çocukları daha kolay kurban rolüne sürüklerken, onların çoklu şiddet döngüsüne daha sık maruz kalmalarına neden oluyor. Bir anlamda kapitalizmin ürettiği yapısal krizlerin etkileri ve bunların yansımaları, çocuklar üzerinde yürütülen politikalar sonucunda onların yaşamlarında somut olarak yakıcı biçimlerde ortaya çıkıyor.

Çeteleşen çocuklar, çocuk cinayetleri, tarikat ve yurtlardaki çocuk mağduriyetleri, çocuk intiharları, işçileşen çocuklar, yoksullaşan ve aç kalan çocuklar, gece kulüplerinde çalıştırılan kız çocukları, çocuk gelinler, savaşan çocuklar, göçmen

[2] Gallup. (2025). State of the world's emotional health 2025 report. Gallup. https://www.gallup.com/analytics/349280/state-of-worlds-emotional-health.aspx

çocuklar, kitlesel silahlı okul saldırıları, MESEM'lerde yaşanan çocuk emeği sömürüsü ve iş cinayetlerinde kaybettiğimiz çocuklar... Burada adını andığımız sorunlara daha da eklenebilecek olumsuzluklar ve çocuklarla yan yana gelmesi düşünülmeyecek pek çok olay ve olgu, onlarla anılır oldu ne yazık ki. Bu durumu, dosyamız kapsamında "kapitalizmin çocukluk krizi" olarak tanımlamayı öneriyoruz. Bu tespit, durumun öneminin farkındalığıyla olan biteni izlemek ve üzülmek yerine, "neden bunlar oluyor ve ne yapabiliriz?" aşamasına geçmek için bizlere geniş çerçeveli bir zemin sağlıyor. Bu zeminde kendimize bir hat belirleme ve kapitalizmin çocukluk krizini farklı alanlardan yazarlarımızın farklı bakış açılarıyla masaya yatırma hedefiyle yola çıkıyoruz.

Neoliberal kapitalizm şiddeti farklı kesimlere yöneltiyor. Bu şiddetten emekçiler, kadınlar, çocuklar, doğa, hayvanlar ve etnik, sınıfsal, cinsel, kültürel herhangi bir kimliği nedeniyle ayrımcılığa uğrayan herkes, payına düşeni alıyor ve buna karşı yaşam mücadelesi veriyor. Ancak şiddetin açık hedefi olan her kesim, diğer kesimlerin gördüğü şiddetten de etkileniyor. Örneğin, emek rejiminin emekçilere yönelen kâr hırsı, emeğiyle geçinen herkesi ve en çok da onların çocuklarını mağdur ediyor. Yine kadınlara yönelen her türlü şiddet ve ayrımcılık toplumsal yaşamda önemli bir yarılma oluşturuyor ama en çok da o kadınların çocuklarında onulmaz bir iz bırakıyor.

Sonuçta kapitalizmin zarar verdiği her toplumsal kesim veya yaşam alanının uğradığı şiddet, çocuklara daha çok yansıyor, onları daha çok etkiliyor. Kapitalizmde çocuklar konumları, gereksinimleri ve bulundukları özel yaşam dönemleri nedeniyle de toplumsal şiddet biçimlerinin en yakın hedefi haline geliyorlar. Fiziksel, duygusal, ekonomik, sosyal, mekânsal ve kültürel şiddet biçimlerinin, ihmal, istismar, manipülasyon ve her türden sömürünün en açık, en yakın mağdurları, çocuklar oluyor. Çocuklar, kapitalist üretim açısından "ucuz, itaatkâr ve kolayca sömürülebilir emek" olarak konumlandırılıyor. Dolayısıyla piyasa rekabeti, esnek ve kuralsız çalışma rejimleri, yapısal ayrımcılık ve kamusal-eğitsel alanın niteliksel aşınmasıyla örülen bu yapısal şiddet koşullarında vahşi kapitalizmin tüm yıkıcı sonuçlarını en ağır ve çıplak biçimiyle çocuklar göğüslüyor.

Aslında kapitalist toplumun sürekliliğinin teminatı olarak görülen çocuklar, kapitalizm için de sermayeye ekleyeceği katma değer ölçüsünde değerlidir. Asgari düzeyde eğitilmiş, okuma yazma ve temel becerilere sahip bir işçi sınıfının daha çok ve daha verimli üretim yapabileceğini keşfeden sanayi kapitalizmi, çocuklar için kitlesel okullaştırma hareketine girişmiştir. Bu vasıflı işçi gereksinimi, feodal toplumdan kapitalizme geçişte önemli olmuş, emeğini daha iyi koşullarda patrona satabilen eğitimli bir orta sınıf da yaratmıştır. Gelişen sanayi kapitalizmi, sosyal refah devleti uygulamalarıyla, çocukları kitlesel olarak gerek duyduğu kadar vasıflandıracak eğitime tabi tutmuş, böylelikle üretim kapasitesini artıracak nitelikli iş gücünü yetiştirmiştir.

Günümüze geldiğimizde kapitalizmin okulları, herkesi aynı derecede nitelikli eğitimle buluşturma gereği duymamaktadır. Hatta fazlasıyla kitleselleşen ve her

çocuğa bir hak olarak tanınmak zorunda kalınan eğitim hakkını tırpanlayarak kendi sermayesinden en az düzeyde harcama planları yapmaktadır. Türkiye kapitalizminin yeni formları bu anlayışla "çocukları ne kadar daha erken yaşta işgücüne dâhil ederim" hesapları yaparak sermayesini katlama hırsını sürdürmektedir. Bir yanda toplumsal ve ekonomik düzenin ihtiyaç duyduğu vasıflı işgücünü yetiştirmek üzere "nitelikli okullar" aracılığıyla ayrıştırılan ve geleceğin mühendisleri, doktorları, teknik elemanları, yöneticileri olmaları beklenen bir öğrenci grubu yaratılırken diğer yandan da ucuz ve vasıfsız işgücü olarak görülen daha geniş bir çocuk kitlesi erken yaşta piyasanın ve güvencesiz emeğin çarklarına terk edilmektedir. Böylece kamusal eğitim toplumsal eşitsizlikleri aşmanın bir aracı olmaktansa var olan sınıfsal eşitsizlikleri daha da büyüten bir mekanizmaya dönüşmektedir.

Eğitimin kamusal ve eşitlikçi niteliğindeki bu aşınmanın en görünür sonuçlarından biri, son zamanlarda hızla artan okul merkezli şiddet olaylarıdır. Bu olayların pandemi sonrasında sayısal olarak hızla arttığı görülmektedir. Örneğin önceki yıllarda Türkiye'de yılda bir vaka düzeyinde görülen hedefli ya da hedef gözetmeden yapılan okulda saldırı (bıçaklı veya silahlı) vakaları; 2022 ve 2023 yıllarında yılda üç olay; 2024 ve 2025'te altı olay biçiminde ortaya çıkmış ve içinde bulunduğumuz 2026 yılı eylül ayına dek ise yine altı okulda şiddet vakası yaşanmış durumdadır[3]. Henüz eğitim yılının başında olduğumuzu ve takvim yılının sonuna da dört ay gibi bir süre olduğunu düşünürsek bu sayının artarak devam edeceğinden endişeliyiz. Aslında hâkim yayın organları ve siyasal iktidarın yönlendirme ve sınırlandırmalarıyla, diğer şiddet olaylarında olduğu gibi, her vakayı kendi öznel sınırları içerisinde değerlendirme, münferit bir konuma yerleştirme ve bu türden olayları sistemin doğrudan sonucu olan yapısal şiddet üretiminden bağımsızlaştırma eğilimini burada da görüyoruz.

Okulda şiddet olaylarının derinlikli çözümlere tabi tutulmaksızın geçici önlemlerle atlatılmaya çalışıldığı, çok boyutlu yapısal sorun analizi ve çözüm önerilerinin yetkililer tarafından göz ardı edildiği bir kriz içindeyiz. Oysa yaygınlaşmış şiddet dilinin çocukların gündelik deneyimlerinde nasıl bir iklim yarattığını görmeden, saldırıları ve çeşitli alanlardaki şiddet biçimlerini tekil nedenlerle açıklamak yerine bunların ortak tarihsel dönüşümlerle ilişkisini sorgulamadan, bu krizi, neoliberal yönetimselliğin dönüşümünü ve bunun yarattığı derin tahribatı idrak etmek pek mümkün görünmüyor. Benzer biçimde, neoliberal eğitim politikalarının yarattığı rekabet ve performans baskısını, disiplin ve gözetim mekanizmalarını, öğrencinin sesinin bastırılmasını ve pedagojik ilişkilerdeki zayıflamayı birlikte düşünerek şiddetin ortaya çıkabileceği yapısal ve pedagojik zemine dair derinlikli bir perspektif geliştirme zorunluluğu da önümüzde duruyor. Ancak bu bakış açısından okul, salt şiddetin gerçekleştiği

[3] Türkiye'deki okul saldırıları listesi.
https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27deki_okul_sald%C4%B1r%C4%B1lar%C4%B1_listesi

ya da önlenmeye çalışıldığı bir mekân olmaktan çıkabilir; gündelik işleyişi, iktidar ilişkileri ve pedagojik pratikleriyle şiddetin koşullarının üretimine katılabilen bir kurum olarak da sorgulanabilir hale gelir.

Şiddet vakalarının sayısındaki artışın yanı sıra, şiddet niteliğinin de dönüşmekte ve ağırlaşmakta olduğu gerçeğini gözden kaçırmamalıyız. Önceki yıllarda bıçaklama ve fiziksel kavgalar şeklinde karşımıza çıkan saldırıların, artık silahlı ve kimi zaman hedef gözetmeyen saldırılara dönüşmesi, çocukların ne denli içinden çıkılması güç bir ortama sürüklenebildiğini ve bu şiddet sarmalının hem faili hem de mağduru hâline gelebildiklerini göstermektedir. Bir çocuğun okulda arkadaşlarına, öğretmenlerine veya sokakta ve okulda tanımadığı kişilere silahlı saldırıda bulunmasını sadece evinde silaha erişebilmesine indirgemek, okulda yaşadığı bir tartışmaya, maruz kaldığı bir muameleye ya da dijital bağımlılıkların etkilediği psikolojisine bağlamak ve çözümü okul kapısına bir güvenlik görevlisi koymakta aramak, bu olayların kök nedenlerini anlamaya ve çözüm üretmeye yetiyor mu?

Dosya yazılarımızda da ele alınan çocukluğun ulusal ve uluslararası yasal mevzuat çerçevesinde korunması, temel yaşam haklarının güvence altına alınması, bu şiddet sarmalındaki çocuklar için bir güvence olarak görülebilir. Ancak bu konudaki çıkmazı fark eden siyasal iktidar, çözüm olarak şimdiye kadar evrensel düzeyde kazanılmış çocukların yasal haklarının sınırlandırılmasını veya "özel" durumlarda kaldırılmasını öneren tartışmaları kamuoyunun gündemine getirebiliyor. Bu tartışmalara göre şiddete sürüklenen çocuklar için 18 yaşına kadar yetişkinlerin cezai yükümlülüklerinden muaf tutulmalarının kaldırılması gibi çocukluğun yasalarca tanınmış olan özerkliğine yönelik sınırlamalar ve çocuk haklarının tırpanlanmasını içeren "önlem"ler doğru olabilir mi? Bu tür bir çözümün ne çocuklar ne de toplumun geri kalanı için doğru ve yeterli olmayacağı görülüyor. Problemi anlamak için önerilen senaryoların tamamı ve alınan sözde önlemlerin hepsinin karşılaşılan tekil olayın etkilerini toplumsal hafızaya unutturana kadar geçerli olduğu da her seferinde deneyimleniyor. Bu kısır döngüden ancak şiddetin yapısal nedenlerini anlamaya ve çözmeye dönük kararlı, kolektif ve politik bir toplumsallık örülerek çıkılabilir.

Fail ya da mağdur olarak şiddete sürüklenen ve şiddete maruz kalan çocuklar, maddi yoksulluğun, duygusal anlamda değersizliğin, sevgisizliğin, ayrımcılığa ya da eşitsizliğe uğramanın acısını yaşamış, bir çocuk olarak yaşamsal haklara sahip olmamış ve bunun eksikliğini her zaman duyumsamış çocuklar. Bu çocuklar bu eksikli yaşamı kimlere borçlu? Anne ve babalarına mı? Doğdukları aile ve sosyal çevre onların yaşamak zorunda oldukları pek çok şeye maruz kalmalarına neden oluyor kuşkusuz. Ancak ailelerin ve sosyal çevrelerinin bu durumda olmasından kim ya da kimler sorumlu? Aileden okula gelen çocuğa eksikliğini duyduğu değeri, duygusal ve zihinsel gelişme ve özneleşme olanağını, geleceğine dair umudu, bugünü için güveni sağlayamayan eğitim kurumlarının payına ne düşüyor veya onlar ne yapıyor?

Bu ve benzeri soruları çoğaltarak malum sorumlulara çağrılar yapılabilir kuşkusuz. Mevcut koşullarda bunun da sözde ve yazıda kalacak bir girişim olacağını biliyoruz. Yine de görünen şiddet denizinde boğulan çocukların kurtuluşunun bu denizin derinliklerindeki dip akıntılardan geldiğini görmek ve göstermek istiyoruz. En azından başlangıç olarak. Sonrasında ise kurtuluşun, çocukları savunan ve onlarla bu mücadelede yer almak isteyen herkesin ve elbette çocukların çabası ve birlikte yürüme iradesiyle gerçekleşebileceğine inanıyoruz.

Toparlayacak olursak, son zamanlarda ve özellikle son aylarda sıklıkla "kaza," "afet," "münferit vaka" ya da "ailesel/psikolojik kriz" denilerek üstü örtülmeye çalışılan sayısız olayda çocuklar yaralandı, istismara uğradı ya da yaşamını yitirdi. Milyonlarca çocuk ise açlık, derinleşen yoksulluk, mekânsal dışlanma ve doğrudan fiziksel, cinsel, sembolik şiddet kıskacında kalarak çocukluklarını yaşayamadan hayatta kalma mücadelesi veriyor. Bu koşullarda kapitalizmin büyüyen şiddetinin hem açık hedefi hem de doğrudan kurbanı haline getirilen çocukları savunmak onların sessizleştirilen çığlığının, gasp edilen haklarının ve görünmez kılınan failliklerinin sesi olmak ertelenemez bir sorumluluk. Bu zorlayıcı nedenle bu sayımızı, tüm yakıcılığıyla yüzümüze çarpan bu gerçekliği sorgulamak üzere "Kapitalizm Kıskacında Çocukluk" başlıklı bir dosya hazırladık. Yapısal şiddetin çocuklar nezdinde hangi boyutlarda, nasıl yaşandığını çok taraflı ve çok bakışlı bir yerden masaya yatırmak, dosyamızın çıkış noktasını oluşturuyor. Tüm bu katmanlı sorunların karşısında çocuklar için ve çocuklarla birlikte nasıl bir kolektif mücadele ve iyileşme hattı çizileceğini tartışmaya açmak ise dosyanın ulaşılmasını tahayyül ettiğimiz nihai hedefimizi işaret ediyor.

Çocukluğun piyasaya, sermayeye ve şiddete feda edilmediği, çocukların kendi yaşamlarının öznesi olabildiği eşit ve özgür bir dünya umuduyla...

İyi okumalar.

Küresel Birikim Stratejisi Olarak Çocuk İşçiliği

Deniz Ali Yıldız[1]

Giriş

Çocuk işçiliğinden bahsedildiğinde genellikle iki açıklamaya başvurulur: yoksulluk ve az gelişmişlik. Bu açıklamalar yanlış olmasalar da eksiktir. Bu okuma çocuk işçiliğini zamanla kendiliğinden ortadan kalkabilecek geçici bir hata gibi gösterir. Ancak verilerin de gösterdiği üzere çocuk işçiliği, kapitalizmin kriz dönemlerinde düzenli olarak başvurduğu bir maliyet düşürme stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

ILO ile UNICEF'in ortak raporuna göre, 2024 itibarıyla dünya genelinde 138 milyon çocuk çalışıyor ve bunların 54 milyonu sağlığını ve gelişimini tehlikeye atan işlerde bulunuyor (ILO & UNICEF, 2025). Bu rakam 2000 yılına kıyasla neredeyse yarı yarıya düşmüş olsa da, bu düzenli bir düşüş değil. 2016 ile 2020 arasında, yani pandemi öncesi ve pandemi dönemini kapsayan kriz aralığında sayı yeniden yükselmiş, ancak 2020 sonrasında tekrar düşmeye başlamıştır (ILO & UNICEF, 2025). Bunu rastgele bir dalgalanma olarak okumamak gerekir. Kriz dönemleri, sermaye açısından emek maliyetini düşürmenin en meşru olduğu dönemlerdir ve çocuk emeği bunu yapmanın en ucuz, en kolay ulaşılabilir kaynaklarından biridir.

Bu yazının iddiası, çocuk işçiliğinin kapitalizmin "gelişmemiş" bölgelerinde rastlanan bir kalıntı değil, birikim rejiminin ortaya çıkardığı ve ihtiyaç duyduğunda yeniden ürettiği bir mekanizma olduğudur. Ancak bu mekanizmanın dünyanın her yerinde aynı şekilde işlemediği ayrımını yapmamız gerekiyor. ABD'de düzenlemelerin gevşetilmesi ile göçmen çocukların büyük markalar için üretim yapan fabrikalarda çalıştırılmasıyla, Türkiye'de devlet sübvansiyonuyla kurulmuş bir yasal kılıf üzerinden mesleki eğitim adı altında sanayiye yönlendirilen çocuklarla, Bangladeş'te ise doğrudan zor ve enformelleşme ile hazır giyim sektörünün alt katmanlarında görünmez kılınan çocuk emeğiyle karşılaşıyoruz. Bu vakaların her birini, kendi krizinin tarihine bağlamak mümkündür. Bu farkı görmezden gelip hepsini tek bir sömürü kategorisine

[1] yildiz.deniz_02@metu.edu.tr

indirgemek, meseleyi anlamayı zorlaştırır. Ama bu farklılıkları birbirinden kopuk, tesadüfi vakalar olarak ele almak da benzer bir yanılgıya yol açar.

Bu yazı, üç ülkeyi, merkezde konumlanan ABD'yi, bağımlı bir yarı-çevre ekonomisi olan Türkiye'yi ve klasik bir çevre ekonomisi sayılabilecek Bangladeş'i, aynı küresel birikim mantığının farklı katmanlarda aldığı farklı biçimler olarak okumayı deniyor. Bu mekanizmaları anlamak sadece resmi istatistiklere değil, onların kapsamadığı yerlere de dikkat etmeyi gerektiriyor. İlerleyen bölümlerde göreceğimiz gibi, resmi veriler krizle birlikte büyüyen grupları saymayı bıraktığında ortaya bir iyileşme varmış izlenimi doğuyor. Bu yazıda, önce krizlere bağlı bu okumayı mümkün kılacak kavramsal araçlar kurulacak, ardından üç vaka tek tek ele alınacak, son bölümde de bugün önerilen çözümlerin ve denetim mekanizmalarının bu yapısal mekanizmayı neden ortadan kaldıramadığı tartışılacaktır.

Emperyalizm, Eşitsiz Mübadele, Değişken Kapitalizm

Kapitalizmin yapısal bir ihtiyacı olan çocuk işçiliğinin, dünyanın her köşesinde neden farklı bir şekilde devreye girdiğini anlamak için kullanmamız gereken üç kavram var: eşitsiz mübadele ve süper-sömürü, mülksüzleştirme yoluyla birikim, ve değişken kapitalizm.

Brezilyalı sosyolog Ruy Mauro Marini, 1973 tarihli Dialéctica de la Dependencia adlı çalışmasında Latin Amerika ekonomilerinin dünya piyasasına eklemlenme biçimini incelemiş ve çevre ülkelerin ham madde ve düşük katma değerli mal ihraç ederken merkezden yüksek katma değerli mal ithal ettiğini, ve bu süreçte çevreden merkeze görünmeyen bir değer akışı gerçekleştiğini gözlemlemiştir (Marini, 1973; Sotelo Valencia, 2017). Bununla beraber Marini'nin sorduğu asıl soru, bu kaybın çevre ekonomileri içinde nasıl telafi edildiğidir. Cevabı, işçiyi kendi yeniden üretim maliyetinin altında bir ücrete mahkum etmekte bulur. Kâr, artı değerin genişletilmesinden değil, doğrudan işçinin bedensel ve toplumsal yeniden üretiminin gasp edilmesinden doğar. Marini buna süper-sömürü adını verir (Marini, 1973). Çocuk emeği bu mekanizmanın en aşırı örneğidir çünkü bir çocuğun emek gücü zaten bir yetişkinin yeniden üretim maliyetinin çok altında bir bedelle satın alınabilir.

Marini'nin çerçevesi çevre ile merkez arasındaki ilişkiyi açıklarken, David Harvey benzer bir sonuca farklı bir kavramsal yoldan varır. Harvey, ilkel birikimi kapitalizmin tarihinde bir kez yaşanıp kapanmış bir aşama olarak değil, sistemin her krize girdiğinde yeniden başvurduğu sürekli bir mekanizma olarak ele alır (Harvey, 2003). Ortak malların çitlenmesi, kamu varlıklarının özelleştirilmesi, sosyal koruma ağlarının zayıflatılması, bu sürekliliğin farklı görünümleridir. Harvey buna mülksüzleştirme yoluyla birikim adını verir. Bu şekilde okunduğunda, bir hanenin çocuğunu okuldan çekip çalıştırması da aynı sürecin küçük ölçekte yeniden üretimi sayılabilir, yani geçim araçlarından mülksüzleştirilmiş bir aile, elinde kalan son kaynak olan çocuğunun emek gücünü

piyasaya sürer. Harvey'in kavramı Marini'yi tamamlar çünkü sömürünün yalnızca üretim sürecinde değil, hanenin geçim araçlarına erişiminin zayıflatılmasında da gerçekleştiğini gösterir.

Sömürünün her vakada neden farklı bir biçim aldığını ise Bob Jessop'ın değişken kapitalizm kavramı ile açıklayabiliriz. Jessop'a göre kapitalizm dünya ölçeğinde tek bir mantıkla işlese de, bu mantık farklı ulusal ve kurumsal bağlamlara farklı şekillerde eklemlenir çünkü her devletin yapısı, sınıfsal dengesi ve dünya piyasasındaki konumu, aynı küresel baskıyı kendine özgü somut kurumlara dönüştürür (Jessop, 2014). Jessop'ın vurguladığı bir başka nokta, bir bölgedeki göreli istikrarın çoğunlukla başka bir bölgedeki maliyetin ertelenmesi ya da devredilmesi üzerine kurulu olduğudur (Jessop, 2014). Yani değişken kapitalizm kavramı, Marini ve Harvey'in kavramlarının açıkladığı yapısal zorunluluğu somut kurumsal biçimlere çevirir.

Bu üç kavramın bize gösterdiği şudur: kriz döneminde emek maliyetini düşürme baskısı evrensel bir eğilimdir ama bu baskının karşılanma biçimi bağlama göre değişir; hiçbir durumda devlet, sermayenin dışında duran, onu tarafsızca düzenleyen bir aktör değildir, üç durumda da devlet ile sermaye arasındaki ilişki bir tür kaynaşmaya işaret eder, farklılaşan şey bu kaynaşmanın aldığı biçimdir. Merkez ekonomilerde bu kaynaşma düzenleyici geri çekilme biçimini alır: devlet var olan korumaları geri çeker, gerisini piyasa mekanizmasına bırakır, sömürü denetimin zayıflaması yoluyla işler. Bağımlı, yarı-çevre ekonomilerde devlet çok daha müdahaleci bir rol üstlenir; sömürü, devletin doğrudan finanse ettiği, ona yasal bir çerçeve sağladığı bir mekanizmaya dönüşür. Klasik çevre ekonomilerinde ise mekanizma çoğunlukla yasal bir kılıfa dahi ihtiyaç duymaz, çünkü zaten kayıt dışı ve görünmez biçimde işler; devletin kaynaşması burada bir finansman ya da düzenleme biçiminde değil, gerektiğinde doğrudan zor kullanma biçiminde görünür hâle gelir.

Merkez Ekonomilerde Düzenleyici Geri Çekilme

Merkez ekonomilerde çocuk işçiliğinin nasıl bir biçim aldığını görmek için ABD örneğini inceleyeceğiz, çünkü burada mekanizma göze en az batan biçimde işliyor. Ortada MESEM gibi devletin doğrudan finanse ettiği bir program yok. Bunun yerine, var olan korumaların geri çekilmesi ve göçmenlik statüsünün ürettiği güvencesizlik var.

2023 yılında gazeteci Hannah Dreier'in New York Times için yürüttüğü araştırma bu mekanizmayı somut bir şekilde incelememizi sağlıyor. Dreier'in bulgularına göre, ABD'ye refakatsiz gelen yüzlerce göçmen çocuk, büyük markalar için üretim yapan fabrikalarda ağır makinelerle, gece vardiyalarında ve uzun saatler boyunca çalıştırılıyor. 2017'den bu yana bu koşullarda çalışırken hayatını kaybeden çocuk sayısı ise en az 12 (Dreier, aktaran Democracy Now!, 2023). Benzer bir şekilde 2022'de Reuters'ın ayrı bir araştırmasına göre, Hyundai'nin Alabama'daki bir tedarikçisinde, 12 ila 15 yaşları arasında Guatemalalı göçmen kardeşlerin metal

presleme hattında haftada 50-60 saat çalıştırıldığını ortaya çıktı. ABD Çalışma Bakanlığı bu vakada Hyundai'yi de doğrudan sorumlu tutarak dava açtı (Reuters, 2022; U.S. Department of Labor, 2024). İki araştırma birlikte okunduğunda, tekstilden otomotive, tarıma kadar geniş bir sektör yelpazesinde benzer bir durum görülüyor. Bu çocukların büyük bölümü, ailelerinin ya da akrabalarının biriktirdiği göç borcunu ödemek zorunda. Yani okula gitmek yerine çalışmak onlar için bir tercih değil, sistemin kendilerine dayattığı tek yol.

Burada devletin rolü, Türkiye'deki gibi doğrudan finansman sağlamak değil, denetimi geri çekmek. Bu geri çekilme, soyut bir eğilim değil, somut bir yasal harekete dönüşüyor. Economic Policy Institute'un verilerine göre, 2021'den bu yana ABD'de 29 eyalette çocuk işçiliği korumalarını gevşetmeye yönelik en az 61 yasa tasarısı sunulmuş, bunların 18'i 13 eyalette kanunlaşmış (EPI, 2023). Bu tasarıların içeriği çeşitli ama çalışma saatlerinin uzatılması, tehlikeli iş kollarında yaş sınırının düşürülmesi, ebeveyn izni gerekliliğinin kaldırılması, işverenlere yönelik ceza ve denetim yükümlülüklerinin hafifletilmesi gibi ortak içerikleri mevcut. Tasarıların gerekçesi ise emek piyasasında yaşanan açığı kapatmak. 2026'da Indiana gibi bazı eyaletler, genç işçileri kayıt altına alan izleme sistemlerini tamamen kaldırarak bu geri çekilmeyi son noktasına taşıdı (EPI, 2026). Yani genel durum, düzenleyici çerçevenin sistematik biçimde gevşetildiği yönünde.

Bu yasal hareketin zamanlaması rastgele değil. Pandemi sonrası dönemde ABD işgücü piyasası işsizlik oranının 54 yılın en düşük seviyesine (%3,4) gerilemesi ile İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana işsizliğin en düşük, işverenlerin çalışan bulmakta en çok zorlandığı dönemlerden birine girdi. Bu da ücretleri yukarı çekerken enflasyon baskısını da artırdı (PBS News, 2023). Bu tabloda işverenler, düşük ücretli sektörlerde yaşanan personel açığını işgücü açığı olarak nitelendirip, çocuk işçiliğine dair korumaları gevşetmenin gerekçesi haline getirdi (PBS News, 2023). Bu yasal gevşetme dalgasının büyük kısmı doğrudan pandemi sonrası döneme denk düşüyor (Mast, 2024). Yani kriz anı, var olan korumaları geri çekmenin meşru bir gerekçesine dönüşüyor.

Bu noktada ABD vakasının kendine özgü bir yanına dikkat çekmek gerekiyor. Sömürülen çocukların büyük kısmı ABD vatandaşı değil, Guatemala, Honduras ve El Salvador başta olmak üzere Orta Amerika kökenli göçmen (Journalist's Resource, 2024). Bu, merkez ekonomideki çocuk işçiliğinin, çevre ile merkez arasındaki eşitsiz ilişkinin bir biçimi değil doğrudan merkezin içine taşınmış bir versiyonu olduğunu gösteriyor. Göçmen çocuğun emek gücü, hem hukuki statüsü hem de ailesinin borç yükü nedeniyle (Canizales, 2023), tam da Marini'nin tarif ettiği gibi kendi yeniden üretim maliyetinin altında bir bedelle satın alınabiliyor, çünkü çocuğun arkasında onu koruyacak bir hukuki ya da toplumsal güvence bulunmuyor. Merkez çevreyi üretim sürecinin içine taşıyor. Bu da devletin rolünü daha iyi anlamamızı sağlıyor. Düzenleyici geri çekilme devletin aktif bir tercihi. Yasa tasarılarını hazırlayan, oylayan, kanunlaştıran bir siyasi süreç var. Jessop'ın (1990) çerçevesinden bakıldığında, bu da (negatif) bir kurumsal biçimdir, devlet

sömürüyü örgütlemek için yeni bir yapı kurmak yerine, sömürüyü sınırlayan yapıyı ortadan kaldırıyor.

Yarı Çevre Ekonomilerde Düzenleyici Müdahale

Türkiye'ye geçmeden önce, eğitim sisteminin en üst kademesinde de benzer bir şekilde eğitimin işgücü piyasasının anlık ihtiyacına göre yeniden biçimlendirilmesi eğiliminin işlediğine kısaca değinmek gerekiyor. Yükseköğretimin uzun süreli yapısı, dünya genelinde giderek kısa ve modüler, doğrudan işgücü piyasasına endeksli parçalara bölünüyor. Türkiye'de bu eğilimin en yeni örneği, Yükseköğretim Kurulu'nun yürürlüğe koyduğu mikro yeterlilikler çerçevesi. Düzenlemenin kendi metni, mikro yeterliliklerin "toplumsal, bireysel, kültürel ve işgücü piyasası ihtiyaçları doğrultusunda" tasarlanacağını, kısa süreli ve modüler bir yapıda sunulacağını belirtiyor (YÖK, 2026). Wheelahan ve Moodie bunu "gig ekonomisi için gig kredileri" olarak tanımlar. Onlara göre mikro-krediler, istihdam güvencesinin geri çekildiği durumda, eğitimi de aynı güvencesizliğe uyarlayan bir mekanizmadır (Wheelahan ve Moodie, 2021). Bu gözlem gösteriyor ki eğitimi işgücü piyasasının anlık ihtiyacına tabi kılan mantık, tek bir sınıfsal konuma özgü değil, süreklilik taşıyan bir eğilim. Ama bu süreklilik tek bir eksende, derece farkıyla işlemiyor; aynı mantık, konuma göre iki farklı kayıtta somutlaşıyor. Eğitim sistemine erişimi olan kesimde bu, statünün korunduğu ama içinin boşaltıldığı bir güvencesizleşme biçimini alırken, MESEM'de aynı mantık, statünün bizzat ortadan kalktığı, çocuğun eğitimden çıkarılıp doğrudan üretime sevk edildiği bir dışlanmaya dönüşüyor.

MESEMler 1986 tarihli 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na dayanıyor ama bugünkü ölçeğine asıl 2021 sonrasında, programa devam eden öğrencilere ödenecek asgari ücretin tamamının İşsizlik Sigortası Fonu'ndan Devlet katkısı olarak karşılanmasının hükme bağlanmasıyla ulaştı (3308 sayılı Kanun, Geçici Madde 12). Yani işletmeler öğrencilerin ücretini büyük ölçüde kendileri değil, devletin sübvansiyonuyla karşılıyor. Öğrenciler haftanın belirli günlerini okulda, geri kalanını ise beceri eğitimi adı altında bir işletmede geçiriyor ama bu işletmedeki mesai genellikle yetişkin bir işçininki ile aynı vardiya, aynı üretim temposu, aynı denetim eksikliğiyle geçiyor. TMMOB İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Çalışma Grubu bu düzenlemeyi, çıraklık eğitimi değil, "çocukların her türlü işte doğrudan çalıştırılmasına" yasal bir kılıf sağlayan bir mekanizma olarak tanımlıyor (TMMOB, 2024). Aynı kaynağa göre bu kapsamda işverenlere aktarılan kaynak, aylık 8 milyar liranın üzerinde. Eğitim Reformu Girişimi'nin verilerine göre 2024-2025 döneminde MESEM'e devam eden 15-18 yaş grubu öğrenci sayısı 392.887'ye ulaştı (ERG, 2025). İSİG Meclisi'nin derlediği verilere göre ise 2013 ile 2024 arasında en az 2664 genç ve çocuk işçi iş kazalarında hayatını kaybetti, sadece 2025 yılında bu sayı 85'e ulaştı; ölümlerin önemli bir kısmı MESEM ya da çıraklık statüsünde çalışan öğrencilere ait (İSİG Meclisi, 2025). Bu ölümlerin büyük kısmı, öğrencinin "eğitim" aldığı varsayılan işletmede, ağır sanayi makineleriyle ya da yüksekte çalışma sırasında gerçekleşiyor. Yani MESEM'in

eğitim iddiası ile öğrencinin fiilen maruz kaldığı risk arasında ciddi bir uçurum var.

MESEM'in büyümesini açıklarken, "yükseköğretim değersizleşti, aileler mesleki eğitime yöneldi" gibi bir nedensellik kurmamak gerek. MESEM'e giden çocukların büyük kısmı için üniversite zaten açık bir yol olmadığından, itici güç bir kıyaslama değil, doğrudan bir zorunluluktu. Bu zorunluluğun üç bileşeni yoksulluk, sermayenin ucuz ve esnek emek talebi ve bu talebi karşılayacak bir devlet sübvansiyonu. Aralık 2021'deki düzenleme, tam da 2018 sonrası döviz ve enflasyon krizinin (Keyder, 2024) etkilerinin hâlâ sürdüğü, aynı zamanda Suriye'den gelen mülteci nüfusun ekonomiye kalıcı biçimde eklemlendiği bir döneme denk düşüyor. Yani MESEM'in bugünkü ölçeği üst üste binen birkaç krizin ürünü.

Bu örnekte devlet, sömürüyü doğrudan finanse eden, ona yasal bir zemin hazırlayan bir ortak. Sermaye ile devlet arasındaki bu ortaklık, teorik çerçevedeki kavramlarımızın tarif ettiği yarı-çevre konumunun tam karşılığı olan kurumsal biçim. ABD'deki gibi bir geri çekilme veya Bangladeş örneğinde göreceğimiz enformel bir gizlenmedense ikisinin arasında, devletin doğrudan finansman sağladığı, yasal bir sübvansiyon mekanizması. Bu tablo, mülteci çocuk emeğiyle birleştiğinde daha da netleşiyor. Business & Human Rights Resource Centre'ın Türkiye tekstil sektörüne dair yürüttüğü araştırmalar, İstanbul, Mersin ve Adana gibi şehirlerdeki atölyelerde Suriyeli çocukların, çoğunlukla kayıt dışı biçimde, düşük ücretle ve güvencesiz koşullarda çalıştırıldığını gösteriyor (BHRRC, 2023). Araştırma, bu çocukların büyük markaların doğrudan denetlediği fabrikalarda değil, tedarik zincirinin alt katmanlarındaki küçük atölyelerde, çoğunlukla enformel biçimde istihdam edildiğini ortaya koyuyor, bu da markaların kendi denetim raporlarında sorunun görünmemesini kolaylaştırıyor (BHRRC, 2023). Bu çocuklar MESEM'in resmî kayıtlarına da girmiyor, çünkü büyük kısmı zaten örgün eğitim sistemine dahil değil. MESEM ve mülteci çocuk emeği, biri yasal bir çerçeveye oturtulmuş, diğeri tümüyle enformel, farklı biçimlerde işleseler de ikisi de aynı ucuz emek arzını besliyor. Bu ikilik, Türkiye'nin yarı-çevre konumunun tam olarak beklediği hibrit yapıyı sergiliyor: merkezin tam yasal-görünür rejimi ile çevrenin tam enformel-görünmez rejimi arasında, ikisini bir arada barındıran bir ara biçim.

Bu ucuzluk ihtiyacı aynı zamanda dış pazarlardaki gerilemeden kaynaklı bir baskı ile de ortaya çıkabiliyor. İstanbul Hazır Giyim ve Konfeksiyon İhracatçıları Birliği'nin verilerine göre, Türkiye'nin AB hazır giyim pazarındaki payı 2023'te % 11,7 iken 2025'te % 9,2'ye geriledi ve bu kaybın büyük kısmı Bangladeş gibi daha düşük maliyetli üreticilerin lehine gerçekleşti (İHKİB, 2025). Türkiye halen AB'nin tekstil hammaddesinde en büyük üçüncü tedarikçisi olsa da, hazır giyimde bu rekabet baskısı, üretim maliyetini aşağı çekme yönünde sürekli bir itki yaratıyor ve MESEM'i aynı zamanda bu dış rekabet baskısına verilen bir yanıt olarak da okumak gerekiyor.

Son olarak, bu tablonun resmi istatistiklerde nasıl göründüğüne bakmak gerekiyor çünkü burada bazı boşluklar var. TÜİK'in çocuk işçiliğine dair tek özel anketi hala 2019 tarihli. Bu ankete göre 2012'deki 893 bin çocuk işçi sayısı bir düşüş göstererek 6-17 yaş grubunda 720 bin çalışan çocuk tespit edilmişti (TÜİK, 2019). Ancak Fişek Enstitüsü'nün ve Meltem Dayıoğlu'nun BETAM raporlarında belirttiği gibi, bu anket hem Suriyeli göçmen çocukları hem de MESEM'deki çırakları kapsam dışı bırakıyor (Dayıoğlu, 2023; Fişek Enstitüsü, 2023). Yani resmi düşüş, tam olarak krizle birlikte büyüyen iki grubu saymamanın bir sonucu. 2019'dan bu yana ne MESEM'in bugünkü ölçeğine, ne de Suriyeli çocukların emek piyasasındaki kalıcı varlığına dair yeni bir resmi sayım yapıldı. TÜİK'in daha yakın tarihli ama daha genel bir yayını olan "İstatistiklerle Çocuk" bülteni, 2024 için 15-17 yaş grubunda işgücüne katılma oranının % 24,9'a ulaştığını gösteriyor (TÜİK, 2024). Bu sayı çocuk işçiliği tanımıyla birebir örtüşmese de, MESEM'in ölçeğini tabloya dâhil ettiğimizde resmi verinin takip etmediği alanın ne kadar büyük olduğunu gösteriyor.

Çevre Örneği Olarak Bangladeş

Çevre ülkesi örneğinde Bangladeş'i ele almamızın nedeni, düşük katma değerli, tek bir ihracat sektörüne aşırı bağımlı bir ekonomi olmasıyla Marini'nin süper-sömürü kavramının kurulduğu bağlama en yakın vakalardan birini sağlaması. Türkiye'nin yarı-çevre konumundan farklı olarak, Bangladeş'te devlet ne geri çekiliyor ne finanse ediyor; sömürü, doğrudan enformelliğin içinde işliyor.

Bangladeş İstatistik Kurumu'nun (BBS) 2022 Ulusal Çocuk İşgücü Anketi'ne göre, ülkede 5-17 yaş grubunda 1,78 milyon çocuk işçi bulunuyor, bunların 1,07 milyonu tehlikeli işlerde çalışıyor (BBS, 2023). ABD Çalışma Bakanlığı'nın derlediği veriler, Bangladeş'teki çocuk işçiliğinin yüzde 93'ünün kayıt dışı sektörde, ev içi hizmet, sokak işleri ve küçük tarım işletmelerinde gerçekleştiğini gösteriyor (U.S. Department of Labor, 2022). Bu enformellik oranı, MESEM'le tam bir tezat oluşturuyor. MESEM sömürüyü yasal bir çerçevede görünür kılarken, Bangladeş'te sömürünün büyük kısmı hiçbir zaman resmi bir kayda girmiyor. Bu enformelliğin arkasında ekonominin tek bir sektöre aşırı bağımlılığı yatıyor. Hazır giyim sektörü, Bangladeş'in toplam ihracat gelirinin yaklaşık yüzde 85'ini oluşturuyor, örnek olarak 2022-2023 mali yılında bu sayı 47 milyar doları buluyor (Kliuha, 2025). Bir ülkenin ihracat gelirinin tek bir sektöre bu kadar bağımlı olması, o sektördeki maliyet baskısını doğrudan ulusal ekonominin istikrarına bağlıyor ve devletin işçi haklarını genişletme konusunda gösterdiği isteksizlik, kısmen bu yapısal kilitlenmeden besleniyor.

Bu maliyet baskısının bedeli, 2013'te Rana Plaza'nın çökmesiyle görülüyor. Sekiz katlı fabrika binasının çökmesi sonucu binden fazla işçi hayatını kaybetmesiyle bu felaket küresel tedarik zincirlerinde maliyet düşürmenin doğrudan ölümcül sonuçlarının simgesi haline geldi. Rana Plaza olayından sonraki yıllarda bile Kliuha'nın araştırması, ihracata doğrudan bağlı, denetlenen fabrikalarda koşulların kısmen iyileştiğini ama bu iyileşmenin tedarik zincirinin görünmeyen

katmanlarına yansımadığını gösteriyor. Araştırmaya göre, işyerinde tehdit ya da istismara maruz kaldığını belirten işçilerin oranı % 56, bu oranın kadın işçiler ve reşit olmayan çalışanlar arasında çok daha yüksek olduğu, istismara uğradığını bildiren yetişkinlerin % 68'inin, reşit olmayanların ise % 90'ının kadın olduğu tespit edildi (Kliuha, 2025). Kadın işçiler, erkek meslektaşlarına kıyasla aylık ortalama 18 dolar daha az kazanıyor. Bu veriler, çocuk işçiliğinin Bangladeş'te toplumsal cinsiyetle iç içe geçmiş bir mesele olduğunu, kız çocuklarının hem ücret hem de istismar açısından orantısız bir yük taşıdığını gösteriyor.

Araştırma ayrıca bu enformelliğin nerede yoğunlaştığını gösteriyor; çocuk işçiliği, büyük markaların doğrudan denetlediği ihracat fabrikalarında değil, tedarik zincirinin alt katmanlarındaki taşeron atölyelerde yoğunlaşıyor. Araştırma kapsamında görüşülen reşit olmayan işçilerin tamamı, yasal çalışma saatini aşan biçimde, kayıt dışı olarak istihdam edilmiş durumda (Kliuha, 2025). Bu bulgu, markaların kendi denetim raporlarında sorunun neden görünmediğini denetimlerin genellikle birinci kademe, ihracata doğrudan bağlı fabrikalarla sınırlı kalmasıyla açıklıyor, sömürü ise görünmeyen katmanda sürüyor. Bangladeş Hazır Giyim İmalatçıları ve İhracatçıları Birliği (BGMEA), bu bulguları asılsız olarak nitelendiriyor (BGMEA, aktaran The Business Standard, 2025) ancak bu inkar, Türkiye'de MESEM'e dair yasal söylemle ve ABD'de düzenleyici geri çekilmenin işgücü kıtlığı gerekçesiyle aynı işlevi görüyor ve sömürüyü, teknik ya da istisnai bir sorun gibi göstererek yapısal boyutunu gizliyor.

Bu görünmezliğin devletle ilişkisi, 2023 sonundaki ücret protestolarında çok daha net bir biçimde ortaya çıktı. Hazır giyim işçileri, aylık asgari ücretin 8.000 taka'dan 23.000 takaya çıkarılmasını talep ederken, hükümet ve BGMEA'nın oluşturduğu ücret kurulu, artışı % 56 ile 12.500 takada sınırladı, protestolar sürerken en az dört işçi polis müdahalesinde hayatını kaybetti, onlarcası yaralandı (Al Jazeera, 2023). Kabul edilen yeni asgari ücret, sendikaların talep ettiği yaşam ücretinin yaklaşık yarısına denk düşüyor ve bu artışın beş yıl aradan sonra gerçekleşmesi, aradaki dönemde reel ücretlerin enflasyon karşısında sürekli erimesi gibi bir problemi ortaya çıkarıyor. Burada devlet, Türkiye'deki gibi sömürüyü finanse eden bir ortak değil, sömürüye karşı çıkan tarafı doğrudan bastıran bir güç olarak beliriyor.

Sonuç

Bu üç vaka bir arada okunduğunda, çocuk işçiliğinin dünya çapında tek bir mantığın farklı kurumsal biçimlerinin ürünü olduğunu ortaya çıkarıyor. Marini'nin süper-sömürü kavramı, çocuğun emek gücünün neden bu kadar ucuza satın alınabildiğini açıklıyor, çünkü onu koruyacak bir hukuki ya da toplumsal güvence çoğu zaman yok. Harvey'in mülksüzleştirme yoluyla birikim kavramı, bu ucuzluğun neden özellikle kriz anlarında devreye girdiğini gösteriyor, sistem sıkıştığında, elindeki en savunmasız kaynağa yöneliyor. Jessop'ın değişken kapitalizm kavramı ise bu iki mekanizmanın neden farklı ülkelerde farklı şekiller

aldığını açıklıyor. Üç kavram birlikte, çocuk işçiliğinin geçici bir hata değil, birikim rejiminin ihtiyaç duyduğunda başvurduğu bir mekanizma olduğunu gösteriyor.

Devletin bu üç vakadaki konumu incelendiğinde, hiçbir vakada, sermayenin dışında duran, onu düzenleyen tarafsız bir aktör olmadığı görülüyor. ABD'de devlet, düzenlemeyi geri çekerek sermayenin önündeki engeli kaldırıyor, Türkiye'de işsizlik fonundan kaynak aktararak sermayenin ortağı oluyor, Bangladeş'te ise doğrudan zor kullanarak sermayenin tarafında saf tutuyor. Üç durumda da devlet toplumun genel çıkarını temsil eden bir hakem değil, birikimin ihtiyaçlarına göre şekillenen bir aktör. Bu ortaklık açıkça ilan edilmiş bir ittifak değil, çoğunlukla teknik bir dil, bir eğitim reformu söylemi ya da bir "işgücü piyasası düzenlemesi" başlığı altında gizleniyor.

Bu tabloya karşı önerilen "çözümler", büyük ölçüde denetim, sertifikasyon vb. etrafında dönüyor. Ama tam da bu üç vakada gördüğümüz, bu araçların yapısal mekanizmayı hafifletmek yerine görünmez kılmakta daha başarılı olduğu. LeBaron ve Lister'ın etik denetim rejimi üzerine yaptığı çalışma, bu araçların iddia edildiği gibi tarafsız bir izleme mekanizması değil, kurumsallaştıkça kendisi bir güç biçimine dönüşen, uygulamaları meşrulaştıran bir sistem olduğunu gösteriyor (LeBaron ve Lister, 2015). Bangladeş'te denetimler markaların doğrudan bağlı olduğu birinci kademe fabrikalarla sınırlı kalırken, çocuk işçiliğin büyük oranda denetimin hiç ulaşmadığı taşeron katmanda sürmesi buna örnek olarak gösterilebilir (Kliuha, 2025). Yani denetim sömürüyü ortadan kaldırmıyor, onu görünür olan ile olmayan arasında dağıtıyor.

Türkiye'de bu durum denetimden çok söylem üzerinden işliyor. MEB, MESEM'i "işletmelerin çırak ihtiyacının karşılanması" ve "ahilik kültüründen gelen usta-çırak ilişkisi" çerçevesiyle tanımlıyor (MEB, aktaran İSİG Meclisi, 2025) ve bu çerçeve bir ücret sübvansiyonu programını, yüzlerce yıllık bir zanaat geleneğinin devamı gibi sunuyor. Yusuf Tekin, Aralık 2025'teki bir Meclis konuşmasında, sistemin çocukları ölüme gönderdiği yönündeki eleştirilere, denetim verilerini ve mezunların yüksek istihdam oranını öne sürerek karşılık vererek (Odatv, 2026), MESEM'in çocuk işçiliğine yasal kılıf sağladığı iddiasını aslında doğruluyor çünkü bakanlığın kendisi de artık bunu bir eğitim politikası değil, bir istihdam ve verimlilik meselesi olarak tartışıyor. Bu örnekte sömürüyü gizleyen şey bir denetim boşluğundansa “eğitim" kelimesinin kendisi.

Bu söylemlerin kanıtlara rağmen yeniden üretilmesinin yanıtının bir kısmı çıkar ilişkilerinde bulunabilir çünkü sermaye ucuz emekten, devlet düşük işsizlik rakamlarından, markalar temiz bir tedarik zinciri görüntüsünden fayda sağlıyor. Ama bu çıkar açıklaması tek başına yeterli değil çünkü aynı söylemler, çıkarı doğrudan etkilenmeyen geniş kesimler tarafından da sahiplenilebiliyor. Mesela bir veli, çocuğunu MESEM'e gönderirken bunu bir mağduriyet değil, bir fırsat olarak deneyimleyebiliyor çünkü önemli olan bu söylemlerin gerçeği tarif etmekten çok, bir eksikliği örtmek için var olması. "Fırsat", "kalkınma", "aile

sorumluluğu" gibi kavramlar, yapısal bir zorunluluğu bireysel bir erdemliliğe çeviriyor. Bu söylemler, tam da açıklayamadığı şeyin, yani zorunluluğun kendisinin yarattığı boşluğu doldurduğu için ısrarla tekrar ediliyor ama ne kadar çok tekrar edilirse edilsin, alttaki zorunluluk ortadan kalkmıyor, sadece bireysel bir tercihin arkasına gizleniyor ve bu yüzden hiçbir karşı kanıt onu tek başına çürütmeye yetmiyor.

Denetim ve sertifikasyonun yetersizliğini göstermek, geriye "ne yapmalı" sorusunu bırakıyor. Buradan çıkan cevap, çocuk işçiliğinin, MESEM'in yasal kılıfı altında olsun, Bangladeş'in enformelliği içinde olsun, ABD'nin göçmenlik güvencesizliğinde olsun, her türlüsünün ortadan kaldırılması için mücadele etmektir. Bu talep yalnızca çocukları kapitalist sömürüden korumaya yönelik bir çağrı değil, bu yazının analizine dayanarak, birikim rejiminin krizle birlikte yeniden devreye soktuğu bir mekanizmanın bizzat kendisini sekteye uğratma çağrısıdır.

Sonuç olarak, çocuk işçiliği ile mücadele denetim ve sertifikasyon araçlarıyla sınırlı kaldığında, yapısal mekanizmaya dokunmadan, onun sadece görünüşünü değiştirebileceğini söyleyebiliriz. Marini, Harvey ve Jessop'ın ayrı ayrı işaret ettikleri şey, sorunun ulusal bir arıza ya da geçici bir krizden kaynaklanmadığı, sermaye birikiminin kendi mantığının bir parçası olduğu ve bu mantık değişmediği sürece, çocukların emeğinin, farklı coğrafyalarda farklı kurumsal kılıflar altında, birikimin ihtiyaç duyduğu ucuz kaynak olmaya devam edeceğidir.

Kaynakça

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, Geçici Madde 12 (7346 sayılı Kanun'un 14. maddesiyle eklenmiştir, 21.12.2021). https://www.mevzuat.gov.tr

Al Jazeera. (2023, November 10). *Bangladesh PM stands firm on pay rise amid deadly garment worker protests.* https://www.aljazeera.com/news/2023/11/10/bangladesh-pm-rejects-further-pay-hike-after-deadly-garment-worker-protests

Bangladesh Bureau of Statistics. (2023). *National Child Labour Survey 2022* (Provisional report). Statistics and Informatics Division. http://nsds.bbs.gov.bd/en/posts/199/National%20Child%20Labour%20Survey%202022

Business & Human Rights Resource Centre. (2023). *Syrian refugees in Turkish garment supply chains: An analysis of company action to address serious exploitation.* https://www.business-humanrights.org/en/from-us/briefings/syrian-refugees-in-turkish-garment-supply-chains-an-analysis-of-company-action-to-address-serious-exploitation/

Canizales, S. L. (2023). Work primacy and the social incorporation of unaccompanied, undocumented Latinx youth in the United States. *Social Forces, 101*(3), 1372–1395. https://doi.org/10.1093/sf/soab152

Dayıoğlu, M. (2023). *Çocuk işçiliğinin değişen yüzü* (Araştırma Notu 271). BETAM, Bahçeşehir Üniversitesi. https://betam.bahcesehir.edu.tr/wp-content/uploads/2023/03/ArastirmaNotu271-1.pdf

Democracy Now! (2023, February 28). *NYT exposé shows migrant kids in U.S. are forced into brutal jobs for major brands* [Video/Transcript]. https://www.democracynow.org/2023/2/28/nyt_investigation_forced_migrant_child_labor

Economic Policy Institute. (2023). *Child labor laws are under attack in states across the country.* https://www.epi.org/publication/child-labor-laws-under-attack/

Economic Policy Institute. (2024). *Child labor remains a key state legislative issue in 2024.* https://www.epi.org/blog/child-labor-remains-a-key-state-legislative-issue-in-2024-state-lawmakers-must-seize-opportunities-to-strengthen-standards-resist-ongoing-attacks-on-child-labor-laws/

Economic Policy Institute. (2026). *State lawmakers continued to weaken child labor protections in 2026*. https://www.epi.org/blog/state-lawmakers-continued-to-weaken-child-labor-protections-in-2026-efforts-to-strengthen-protections-have-stalled/

Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı. (2020). *TÜİK Çocuk İşgücü Anketi 2019 üzerine ilk notlar*. Çalışma Ortamı Dergisi. https://calismaortami.fisek.org.tr/icerik/tuik-cocuk-isgucu-anketi-2019-uzerine-ilk-notlar/

Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford University Press.

International Labour Organization & UNICEF. (2025). *Child labour: Global estimates 2024, trends and the road forward.* https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-06/2024%20Global%20Estimates%20of%20Child%20Labour%20Report.pdf

İstanbul Hazır Giyim ve Konfeksiyon İhracatçıları Birliği. (2025). *Avrupa Birliği hazır giyim ve tekstil pazarında Türkiye'nin yeri.* https://www.ihkib.org.tr/content/files/uploads/50/avrupa-birligi-hazir-giyim-ve-tekstil-pazarinda-turkiye-nin-yeri-ekim-2025.pdf

İSİG Meclisi. (2025). *MESEM Dosyası 1: Milli Eğitim eliyle yoksul çocukları ucuz işgücüne mi dönüştürüldü?* (F. Gazi, Haz.). https://www.isigmeclisi.org/21475-mesem-dosyasi-1

Jessop, B. (2014). Capitalist diversity and variety: Variegation, the world market, compossibility and ecological dominance. *Capital & Class, 38*(1), 45–58. https://doi.org/10.1177/0309816813513087

Journalist's Resource. (2024, March 27). *How they did it: New York Times exposes migrant child labor exploitation* (D.-M. Ordway, Yazar). https://journalistsresource.org/media/migrant-children-labor-abuse-goldmith/

Kesbiç, K., Terzi, G. N., Korlu, Ö., Gencer, E. G., ve Arık, B. M. (2025). *Eğitim izleme raporu 2025.* Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025

Keyder, N. (2024). 2018 başlangıçlı krizde "rasyonel ekonomi politikası"na dönüş. İktisat ve Toplum Dergisi. https://iktisatvetoplum.com/2018-baslangicli-krizde-rasyonel-ekonomi-politikasina-donus-nur-keyder-2/

Kliuha, A., Bosatta, L., ve Schwarz, K. (2025). *Forced labour and child labour in Bangladesh's garment sector: Documenting risks and informing solutions.* University of Nottingham Rights Lab & GoodWeave International.

LeBaron, G., ve Lister, J. (2015). Benchmarking global supply chains: The power of the 'ethical audit' regime. *Review of International Studies, 41*(5), 905–924. https://doi.org/10.1017/S0260210515000388

Marini, R. M. (2008). *Dialéctica de la dependencia* (11. baskı). Ediciones Era. (Orijinal eser 1973'te yayımlanmıştır). https://resistir.info/livros/marini_dialectica_de_la_dependencia.pdf

odatv. (2026). *Mesleki eğitim mi, ucuz işçilik mi... 1,4 milyon öğrenci tartışmaların odağında: Resmi verilerle MESEM paradoksu.* https://www.odatv.com/gundem/mesleki-egitim-mi-ucuz-iscilik-mi-14-milyon-ogrenci-tartismalarin-odaginda-resmi-verilerle-mesem-paradoksu-120146025

Schneyer, J., Rosenberg, M., ve Cooke, K. (2022, July 22). *Exclusive: Hyundai subsidiary has used child labor at Alabama factory.* Reuters.

TMMOB İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Çalışma Grubu. (2024). *MESEM ve çocuk işçi ölümleri hakkında TMMOB İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Çalışma Grubu açıklaması.* http://www.tmmob.org.tr/icerik/mesem-ve-cocuk-isci-olumleri-hakkinda-tmmob-isci-sagligi-ve-guvenligi-calisma-grubu

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). *Çocuk işgücü anketi 2019.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *İstatistiklerle çocuk 2024.*

United States Department of Labor. (2024, May 30). *US Department of Labor files complaint to stop Hyundai manufacturer, partners from using, profiting from oppressive child labor* [Basın açıklaması]. https://www.dol.gov/newsroom/releases/whd/whd20240530

Wheelahan, L., ve Moodie, G. (2021). Gig qualifications for the gig economy: Micro-credentials and the 'hungry mile'. *Higher Education, 83,* 1279–1295. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00742-3

Yükseköğretim Kurulu. (2026). *Yükseköğretim kurumlarında mikro yeterlilikler çerçevesine ilişkin usul ve esaslar.* https://www.yok.gov.tr/tr/announcements/yuksekogretim-kurumlarinda-mikro-yeterlilikler-cercevesine-iliskin-usul-ve-esaslar-4G0ar

Makbul Yurttaştan Ucuz İşgücüne: Çocukluğun Ekonomi Politiği

Sevinç Koçak[1]

Giriş

On dört yaşındaki bir çocuk, sabahın erken saatlerinde bir işyerinde ağır ve tehlikeli koşullarda çalıştırılabilir. Çalıştırılırken "meslek öğrenen genç", "çırak" ya da "ara eleman" olarak tanımlanır ama yaptığı işe ilişkin haklar ve güvenceler söz konusu olduğunda çocuk olduğu hatırlatılır. Siyasal karar alma süreçlerine katılmak, oy kullanmak ya da yaşamına ilişkin konularda tek başına karar vermek istediğinde henüz çocuktur. Ama kanunda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediğinde yetişkinler gibi cezalandırılarak yıllarca hapishanede tutulabilir. Tek başına yurt dışına çıkamaz, hukuki işlemler için ebeveyn onayı gerekir ama evlendirildiğinde yetişkin kabul edilir ve ebeveyn de olabilir. 18 yaşına kadar alkollü mekânlara giremez, araç kullanamaz ama üretim sürecine katılmasının, tam zamanlı çalışmasının ve yetişkin sorumlulukları üstlenmesinin önünde yasal bir engel yoktur. Aynı yaştaki çocuklarla ilgili, birbirine tamamen zıt tanımlar nasıl yapılabiliyor? Bu sınırları kim belirliyor? Çocukluğun tanımını gelişimsel özellikler, bilimsel veriler mi belirliyor yoksa dönemin toplumsal, siyasal ve ekonomik ihtiyaçları mı?

Bu durumu hukuki bir tutarsızlık ya da siyasal iktidarın çifte standardı olarak görmek, çocukluğun yeniden tanımlanmasına ilişkin yapısal dönüşümü görünmez kılar. Aslında bu durum, çocukluğun nasıl tanımlandığına ilişkin daha derin bir ideolojik tercihin göstergesidir. Çocukluk, kendine özgü gelişimsel özellikleri olan bir yaşam evresidir. Ama bu evrenin hukuki, toplumsal ve siyasal karşılığı her tarihsel dönemde farklı biçimlerde tanımlandı. Ve her dönem, kendi siyasal ve ekonomik ihtiyaçlarına uygun bir çocukluk ideolojisi üretti.

Modern çocukluk anlayışı da bu tarihsel yeniden inşa süreçlerinden biriydi. Ama önceki dönemlerden farklı olarak çocukluğu ekonomik işlevinin yanı sıra haklarıyla da tanımlamaya başladı. Çocuk hakları alanındaki uzun mücadelelerin,

[1] sevinckocakmail@gmail.com

zorunlu eğitimin yaygınlaşmasının ve uluslararası insan hakları hukukunun etkisiyle çocuk, hak sahibi bir özne olarak kabul edilmeye başlandı. Uluslararası standartlar da bu hak temelli yaklaşımın dünya genelinde ortak bir referans hâline gelmesini sağladı. Bugün, çocukluk yeniden tartışmaya açılıyor ve çocuk haklarının ihlal edilmesinden öte, daha köklü bir dönüşüme işaret ediyor. Peki, bugün çocukluğu kim, hangi ihtiyaçlarla ve kimin yararına yeniden inşa ediyor?

Çocukluğun Tarihsel Seyri: Modern Çocukluğun Doğuşu

Bugün çocukluk üzerine yürütülen tartışmalar çoğu zaman çocukların ve çocukluğun değiştiği varsayımından hareket ediyor. Oysa tarihsel süreç ve bilimsel yaklaşım tersini gösteriyor. Değişen çocuklar mıydı yoksa toplumsal yapılar mı? Ya da değişen bu yapıların çocuklara ne ölçüde ihtiyaç duyduğu ve çocukluğu tanımlama biçimleri miydi?

Philippe Aries'in 1960'larda ortaya koyduğu çocukluğun tarihsel olarak inşa edildiği tezi, sonraki yıllarda çocukluk tarihi alanında yürütülen birçok araştırmaya dayanak oluşturdu. Aries'in tezleri birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiş ve önemli ölçüde revize edilmiş olsa da (Heywood, 2003, s. 19-28), çocukluğun tarihsel olarak değişen bir toplumsal kategori olduğu yaklaşımı, bugün çocukluk araştırmalarının temel kuramsal çerçevelerinden biri olmayı sürdürüyor.[2]

Antik Yunan'da çocuk, polis devletinin gelecekteki yurttaşı olarak görülüyordu. Eğitimin temel amacı da iyi bir yurttaş ve iyi bir asker yetiştirmekti. Çocukluk, ayrı bir evre olarak görülmüyor, yetişkinliğe hazırlık süreci olarak değerlendiriliyordu (Stearns, 2018, s. 33-38). Eski Roma'da çocukluk, aile reisi olan babanın otoritesi altında tanımlanan hukuki bir statüydü. Roma hukukunun temel kavramlarından biri olan *patria potestas*, aile reisinin otoritesi altındaki çocuklar üzerindeki geniş hukuki yetkisini ifade ediyordu. Bu yetki çocuğun ailedeki konumunu, malvarlığıyla ilişkisini, hukuki statüsünü belirliyordu (Karadeniz Çelebican, 2020).

Orta Çağ'da çocukluk algısı büyük ölçüde dinin belirleyici etkisi altında şekillendi. Çocuklukla yetişkinlik arasındaki sınırlar bugünkü kadar belirgin değildi. Hristiyanlıkta ilk günah öğretisi çocukluğa ilişkin düşünceleri etkilerken, çocuk ahlâki olarak eğitilmesi ve denetlenmesi gereken bir varlık olarak görüldü (Stearns, 2018, s. 115-117). Yüksek çocuk ölümleri, kısa yaşam beklentisi ve üretimin büyük ölçüde aile içinde gerçekleşmesi de çocukların küçük yaşlardan itibaren gündelik yaşamın ve üretimin parçası olmasına yol açıyordu. Çocuklar

[2] Aries'in Orta Çağ'da çocukluk duygusunun bulunmadığı yönündeki tezi daha sonra birçok tarihçi tarafından eleştirildi. Eleştirenlerden biri olan Colin Heywood, Aries'in Orta Çağ'da çocukluğun bulunmadığı sonucuna ulaşmasının, modern çocukluk ölçütlerini geçmiş toplumlara uygulamasından kaynaklandığını ifade ediyor. Heywood'a göre Orta Çağ'da çocuklukla yetişkinlik arasındaki sınırlar bugünkü kadar belirgin değildi. Ama bu durum, çocukların ayrı bir gelişim evresi olarak algılanmadığı ya da yetişkinlerin çocukluğa ilişkin hiçbir farkındalığa sahip olmadığı anlamına gelmez. Bugün çocukluk tarihi alanında ağırlık kazanan yaklaşım, çocukluğun belirli bir tarihte icat edilmediği, her tarihsel dönemde farklı toplumsal, ekonomik ve kültürel koşullar içinde yeniden tanımlandığı yönünde.

tarımda, zanaatta ve ev içi işlerde çalışıyor, yetişkinlerin dünyasına erken yaşlarda dahil oluyor ve yaşlarına göre farklılaşan sorumluluklar üstleniyorlardı (Tan, 1989, s. 75-78). Çocukluk anlayışındaki en önemli kırılma Rönesans ve Aydınlanma'yla birlikte başladı. Bilimsel gelişmeler, kentleşme, burjuvazinin yükselişi, bireyin önem kazanmaya başlaması ve toplumsal yaşamdaki dönüşümler çocukluğa bakışı da değiştirdi.

Jean-Jacques Rousseau'nun *Emile* ya da *Eğitim Üzerine* adlı çalışması bu dönüşümün önemli referanslarından biri olarak kabul edildi. Rousseau, çocuğun yetişkinin eksik ya da küçük bir kopyası olarak görülmesine itiraz yükseltti. Çocukluğu, kendine özgü gelişim yasaları olan ayrı bir yaşam evresi olarak tanımladı. Eğitim de çocuğun doğal gelişimini desteklemeye dayanmalıydı (Rousseau, 2009, s. 12-35). Bu bakış açısı, modern çocukluk paradigmasının en önemli düşünsel kırılmalarından biriydi.[3]

Modern çocukluk paradigması sadece düşünsel bir dönüşümün ürünü olarak yorumlanamaz. Aynı dönemde ekonomik yapı da köklü biçimde değişiyordu. Tarımsal üretimden sanayi üretimine geçişle birlikte çocuk emeği fabrikalara taşındı. Uzun çalışma saatleri, düşük ücretler ve ağır çalışma koşulları yaygınlaştı. Çocuk emeği sömürüsüne karşı işçi hareketleri ve çocuk hakları mücadelesi de bu dönemde güç kazandı. 1833 Fabrika Yasası'yla İngiltere'de çocukların çalışma sürelerine sınırlamalar getirilmesi ve eğitimin çalışma düzenlemelerine dâhil edilmesi, bu mücadelenin sonuçlarından biri oldu (Thompson, 2004, s. 380-412).

Sanayileşme, daha karmaşık üretim süreçlerine ve nitelikli işgücüne duyulan ihtiyacı da artırdı. Böylece okul, sanayi toplumunun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandıran temel kamusal bir kurum hâline geldi (Stearns, 2018, s. 95-115), bu süreç ulus-devletlerin yükselişiyle birlikte daha da hızlandı. Zorunlu eğitim yaygınlaştı. Okul ortak dilin, ortak kültürün ve yurttaşlık bilincinin üretildiği temel kurum olarak örgütlendi. Çocukluk artık aile içinde yaşanan bir dönem olmaktan çıktı, devletin doğrudan müdahale ettiği, düzenlediği ve denetlediği bir kamusal alan hâline geldi.

Modern çocukluğun oluşumunda ekonomik dönüşüm kadar aile yapısındaki değişimler de etkili bir rol oynadı. Kentleşme, orta sınıfın büyümesi, çekirdek aile modelinin yaygınlaşması, anne-babayla çocuk arasındaki ilişkileri dönüştürdü. Modern çocukluk anlayışını güçlendiren gelişmelerden biri de sağlık alanındaki gelişmelerdi. Aşıların yaygınlaşması, salgın hastalıkların kontrol altına alınması, beslenme ve hijyen koşullarının iyileşmesiyle bebek ve çocuk ölümleri önemli ölçüde azaldı.

[3] 20. yüzyılın ilk yarısında Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı (Piaget, 1999), Rousseau'nun ortaya koyduğu anlayışı bilimsel bir çerçevede güçlendirdi. Piaget, çocukların dünyayı yetişkinlerden farklı bilişsel süreçlerle anlamlandırdığını ortaya koydu. Böylece çocukluğun kendine özgü gelişimsel özellikleri yalnızca pedagojik bir düşünce olmaktan çıkarak gelişim psikolojisinin temel kabullerinden biri hâline geldi.

Böylece modern çocukluk, birbirini besleyen birçok dönüşümün kesişiminde oluştu. Sanayileşme, zorunlu eğitim, ulus-devletin güçlenmesi, kentleşme, aile yapısındaki değişimler, çocuğun gelişimine ilişkin yeni bilimsel çalışmalar bu sürecin parçaları.

Neil Postman'a göre modern çocukluk, okuryazarlığın yaygınlaşması ve bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla yakından ilişkiliydi. Okul, çocukların henüz erişemediği bilgiyle yetişkinlerin sahip olduğu bilgi arasındaki sınırı kuran temel kurumlardan biri hâline geldi (Postman, 1995, s. 35-52). Postman daha sonra televizyonun bu ayrımı zayıflattığını ve çocukların, yetişkinlerin sahip olduğu bilgiye daha erken yaşlarda erişmesini sağlayarak modern çocukluğun sınırlarını aşındırdığını savundu (Postman, 1995, s. 97-120). Bu düşünce tartışmalı olsa da çocukluğun bilgiye erişim biçimlerini ve toplumsal kurumlarla ilişkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

19. yüzyılın sonlarından itibaren çocukluk giderek eğitim, gelişim ve korunma ekseninde şekillenmeye başladı. Çocuk hakları mücadelesi 20. yüzyılda uluslararası bir nitelik kazandı. Çocuk hakları tarihinde pek gündemleştirilmese de Ekim Devrimi sonrası 1918'de Moskova'da kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi, çocuğu toplumsal haklara sahip bir özne olarak ele alan ilk metindi (Moskova Çocuk Hakları Bildirgesi, 1918).[4]

1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1959 BM Çocuk Hakları Bildirgesi'yle çocukların korunması, gelişimi ve hakları uluslararası düzeyde giderek daha kapsamlı biçimde tanımlandı. 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme de bu tarihsel birikimi kapsamlı ve bağlayıcı bir uluslararası norm hâline getirdi. Böylece çocukluk, gelişimsel bir evre olarak uluslararası hukukta güvence altına alındı.

Bütün bu tarihsel dönüşümler, çocukluğun hiçbir zaman durağan bir kategori olmadığını gösteriyor. Çocukluğun nasıl tanımlandığı, her dönemde toplumun nasıl bir insan ve nasıl bir gelecek tasarladığıyla yakından ilişkili olmuştur.

Osmanlı'dan Günümüze Yaşadığımız Coğrafyada Çocukluk

Çocukluğun tarih boyunca sürekli yeniden tanımlanması, dönüşümün her toplumda aynı biçimde gerçekleştiği anlamına gelmiyor. Her toplum, kendi siyasal tarihi, ekonomik yapısı ve toplumsal dinamikleri doğrultusunda kendine özgü bir çocukluk anlayışı geliştirdi. Batı'da sanayileşme, kentleşme ve ulus-devletin

[4] Batı merkezli çocuk hakları tarihinde ve BM referanslı resmi anlatılarda, çocuğu hak sahibi bağımsız bir özne olarak tanımlayan ilk uluslararası metin genellikle 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi veya 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme olarak kabul edilir. Ancak bu yaklaşım, Soğuk Savaş dinamiklerinin de etkisiyle, Ekim Devrimi'nin hemen ardından (Şubat 1918) Moskova'da ilan edilen Moskova Çocuk Hakları Bildirgesi'ni göz ardı eder. BM eksenli ana akım literatürün aksine, çocuğu toplumsal, kamusal ve hukuki haklara sahip özerk bir özne olarak kurgulayan tarihsel açıdan bilinen ilk metin Moskova Çocuk Hakları Bildirgesi'dir.

yükselişiyle şekillenen modern çocukluk anlayışı, bu coğrafyada da kendi tarihsel koşulları içinde gelişti.

Türkiye'de bugünün çocukluk algısını kavrayabilmek için Osmanlı'nın son döneminde başlayan dönüşüme bakmak gerekir. Klasik Osmanlı toplum yapısında çocukluk, büyük ölçüde aile, mahalle ve din ekseninde tanımlanan bir yaşam evresiydi. Çocuğun eğitimi sıbyan mektepleri ve geleneksel usta-çırak ilişkisi içinde şekilleniyordu. Çocuk, aile düzeninin ve üretim yaşamının doğal bir parçası olarak görülüyordu (Onur, 2005, s. 45-72).

Osmanlı'da çocukluk algısının dönüşümü 19. yüzyılda Tanzimat'la birlikte başladı. Modernleşme çabaları, çocukluğu aileyi ilgilendiren bir mesele olmaktan çıkararak devletin müdahale alanına taşıdı. Eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesi, çocuklara yönelik yayınların ortaya çıkması ve kamu yönetimindeki reformlar, çocukluğun yeni bir toplumsal ve siyasal anlam kazandığının göstergeleriydi. Çocuk artık geleceğin devletini ve toplumunu taşıyacak kuşak olarak görülmeye başlanmıştı (Onur, 2005, s. 95-115).

Bu anlayış II. Meşrutiyet döneminde daha belirgin bir ideolojik çerçeveye kavuştu. Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı kriz ortamında, imparatorluğun geleceğini kurtaracak yeni nesilleri yetiştirmek stratejik alanlardan biri olarak ele alındı. Cumhuriyet'in çocuk politikalarının üzerine inşa edileceği kurumsal ve düşünsel zemin, büyük ölçüde Osmanlı'nın son döneminde oluşmaya başladı.

1923-1938 arası dönemde çocukluk, bu kez ulus-devlet inşasının merkezine yerleşti. Yeni kurulan ulus-devlet kendine uygun vatandaş prototipini çocuklar üzerinden kurgulamayı hedef olarak belirledi. İlk eğitim programının temel ilkelerini bilimsellik, karma eğitim, laikleşme, millileştirme, modernleştirme, birlik ve disiplin oluşturuyordu (Hesapçıoğlu, 2009, s. 125). Milli Eğitim, feodal yapıdan ulus-devlete geçişte yüzü Batı'ya dönük modern ama millileştirilmiş bir toplum kurgusunun ana düzenleyicisi işlevi gördü. Ulusal içerik kazandırılan tarih, coğrafya, beden eğitimi dersleri ve marş söyleme gibi pratikler, ulus-devletin kendisini çocuklar nezdinde yeniden üretmesinin temel araçlarına dönüştü (Bumin, 2013, s. 79). Milli simgeler (marş, bayrak, bayramlar, ulusal önderler, törenler) ile ulusal dayanışma, aidiyet, ortak kimlik bilincini güçlendirmek amaçlandı (İnal, 1999, s. 198-199). Bu kurgunun doğal bir sonucu olarak, Cumhuriyet'in ilk milli bayramı da Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olmalıydı.

1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu'yla (430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924) eğitim devlet denetimine alındı ve medreseler kapatıldı. 1928'de anayasal değişikliklerle devletin dini niteliğine ilişkin hüküm kaldırıldı, 1937'de laiklik Anayasa'ya girdi (Kap, 2014, s. 58). Dönemin çocuk yayıncılığı (Çocuk Sesi, Ateş, Yavrutürk, Cumhuriyet Çocuğu) vatan sevgisi ve Türklük bilincini işlerken, 1927'de açılan Kız Enstitüleri ve 1933 yılında uygulamaya konulan "Öğrenci Andı" hem cinsiyet rollerini hem de ideal yurttaş profilini şekillendiren temel kurumlar hâline geldi (Öztan, 2013, s. 128-

132, 154-160). Tüm ulus-devletleşme süreçlerindeki gibi, Türkiye Cumhuriyeti'nin de kuruluş ideolojisi tekçi devlet inşası üzerinden ilerlerken, buna uygun olmayan kimliklerin de bertaraf edilmesi hedeflendi.

Cumhuriyet'in ideal Türk çocuğu kurgusundaki bir diğer kritik aşama, kır nüfusunun ve köy çocuklarının "modernleştirilmesi" hedefiydi. 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri, köy çocuklarını teorik ve pratik bilgilerle (ziraat, hayvancılık, kültür) donatarak kendi köylerine öğretmen olarak göndermeyi ve toplumsal dönüşümü kırsaldan başlatmayı amaçladı (Öztan, 2013, s. 172-179).

1940'ların sonundan itibaren iç ve dış siyasetteki değişimler çocukluk politikalarına da yansıdı. 1948'de Din Bilgisi dersleri seçmeli olarak müfredata dönerken, 1949'da çıkarılan 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun'la (5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, 1949) alanın hukuki çerçevesi çizilmeye başlandı.

1960-1980 yılları arasında sınıfsal mücadelenin yükselişe geçmesi ve toplumsal dönüşüm arayışları, alternatif çocukluk kurgusunu da besledi. Buna paralel olarak alternatif çocuk yayınları da çoğalmaya başladı.

1972 yılında 'Öğrenci Andı'na, *"Ne mutlu Türküm diyene"* bölümü eklendi (İlkokullar Yönetmeliği, 1972, md. 78). 1974 yılında, seçmeli devam eden "Din" dersinin yanında, zorunlu "Ahlâk" dersi müfredata girdi (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 1974, s. 301-308).

12 Eylül 1980 Askeri Darbesi'nden sonra yeni toplumsal inşa süreci tüm hızıyla başladı. 1982 Anayasası'nın 24. maddesiyle din eğitimi ve öğretimi zorunlu hale getirildi, Din dersi Ahlâk dersiyle birleştirilerek, Türk-İslam sentezi eğitimin merkezine yerleştirildi. (Gök, 1999, s. 80-84)

1989 yılında kabul edilen BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi, Türkiye 1990 yılında imzaladı, 1994'te TBMM'de onayladı. Ama azınlık çocukların dil, eğitim ve kültür haklarını içeren 17, 29 ve 30. maddelere çekince koydu (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun, 1994; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1995).

90'lı yıllarda devletin Kürtlere yönelik uyguladığı savaş politikaları sonucunda çok sayıda çocuk yaşamını yitirdi, çoğu kamu görevlisi olan failler ya hiç yargılanmadı ya da göstermelik yargılamalar sonucunda cezasız bırakıldı (Türkiye İnsan Hakları Vakfı, 2020, s. 12-28)

28 Şubat 1997 sonrasında, eğitimde yeni bir restorasyonla yapısal değişiklikler yapıldı, zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılarak imam hatip okullarının orta kısımları kapatıldı (4306 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1997, md. 1-2).

2000'li yıllardan itibaren çocukluk politikalarında yeni bir evreye geçildi. 2012 yılında getirilen 4+4+4 eğitim sistemiyle zorunlu din derslerinin yanı sıra çok

sayıda seçmeli din dersi müfredata eklendi. İmam Hatip ortaokulları ve liseleri yeniden açıldı, ÇEDES (Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum) benzeri protokollerle okullara "manevi danışman" adı altında din görevlilerinin atanması, çocukluk alanının dini referanslarla yeniden düzenlenmesi hız kazandı (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 2024, s. 5-7)

2016 yılında, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda 6764 sayılı Kanun'la yapılan değişikliklerle MESEM'ler (Mesleki Eğitim Merkezleri) yeniden yapılandırıldı (6764 sayılı Kanun, 2016). Çıraklığa girişteki 14 yaş sınırı kaldırılırken eğitim koşulu *"en az ortaokul veya imam-hatip ortaokulu mezunu olmak"* şeklinde düzenlendi. Bu değişiklik, okula başlama yaşındaki düzenlemelerle birlikte düşünüldüğünde daha çarpıcı bir sonuç ortaya çıkarıyor. İlkokula başlama yaşının 66 aya kadar çekilmesi ve 4+4+4 sisteminde ortaokulun en erken 12,5 yaşında tamamlanabilmesiyle, çıraklık eğitiminin başlangıç yaşı da aşağı çekilmiş oldu (6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012, md. 6). Böylece eğitimle çocuk işçiliği arasındaki sınır çocukların aleyhine yeniden düzenlendi.

Seküler-modernleştirici çocukluk kurgusundan son dönemde dini referansların yükselişe geçmesine kadar tüm evreler farklı ilkelerden hareket ediyor görünse de her ikisi de devletin ve siyasal iktidarların geleceğini güvence altına alacak bir araç olarak konumlandırma noktasında birleşiyor.

Yeni Çocukluk Rejimi: Peki Bugün Ne Değişti?

Bugün yaşanan dönüşüm, önceki yeniden inşa süreçlerinden önemli bir noktada ayrılıyor. Cumhuriyet'in ilk yüzyılında çocukluğun yeniden tanımlanmasında belirleyici aktör büyük ölçüde devletti. Çocuk, ulus-devletin ihtiyaç duyduğu yurttaşın inşasının merkezinde yer alıyordu. Ama bugün çocukluğu yeniden tanımlayan temel dinamik, devletin ideolojik tercihleriyle sınırlı kalmıyor. Küresel kapitalizmin yeniden yapılanması, neoliberal ekonomi politikaları ve sermayenin değişen ihtiyaçları karşısında devlet de bu yeni ekonomik dönemin gerekleri doğrultusunda çocukluk politikalarını biçimlendiren temel aktör olma işlevini sürdürüyor.

Bu dönüşüm, kapitalizmin son kırk yılda yaşadığı yapısal krizlerden bağımsız düşünülemez. 1970'li yıllarda Fordist üretim modelinin krize girmesiyle birlikte neoliberal politikalar dünya ölçeğinde hâkim paradigma hâline geldi (Yolcu, 2021, s. 654-675). Üretimin küresel ölçekte parçalanması, kamu hizmetlerinin piyasalaştırılması, esnek çalışma biçimlerinin yaygınlaşması ve maliyetleri düşürme baskısı çalışma yaşamından başka, eğitimi, sosyal politikaları ve çocukluğa ilişkin kamusal anlayışı da dönüştürdü. Refah devletinin çocukları korumaya dönük mekanizmaları zayıflarken, piyasanın ihtiyaçları sosyal hakların önüne geçmeye başladı.

Bu yeni üretim düzeni, çocukluğu doğrudan hedefleyen bir politika geliştirmedi ama çocukluğu tanımlayan ölçütleri değiştirmeye başladı. Modern çocukluk paradigması, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını merkeze alıyor; eğitim, oyun, korunma ve katılım hakkını çocukluğun vazgeçilmez unsurları olarak kabul ediyordu. Neoliberal dönemdeyse çocuk giderek daha fazla ekonomik işlevi üzerinden değerlendirilmeye başlandı. Eğitimin amacı, piyasanın talep ettiği becerilere sahip işgücü üretmek olarak tanımlandı (Sormaz ve Yüksel, 2012, s. 985-1008). İstihdam edilebilirlik, beceri uyumu, ara eleman ihtiyacı, rekabet gücü, verimlilik gibi kavramlar, çocukluk ve eğitim politikalarının merkezine yerleşti.

Türkiye'de Cumhuriyet'in kurucu devlet paradigması kabuk değiştirirken, devlet-toplum ilişkisi başka bir normatif zemin üzerinde yeniden biçimleniyor. Son yirmi yılda çocukluk, piyasanın ihtiyaçları kadar siyasal iktidarın muhafazakâr toplum tasavvurunun da müdahale alanına dönüştü. Dini referansların eğitim politikalarında giderek belirleyici hâle gelmesi, aile merkezli çocuk politikalarının güçlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üreten uygulamaların yaygınlaşması ve toplumsal yaşamın muhafazakâr normlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, çocukluğun ideolojik olarak da yeniden biçimlendirildiğini gösteriyor. Türkiye'deki yeni çocukluk rejiminin ayırt edici özelliği tam burada ortaya çıkıyor: Neoliberal politikalarla muhafazakâr siyasal iktidarın çocukluk politikaları birbirini tamamlıyor.

Modern çocukluk anlayışında çocuğun eğitimde tutulması, korunması, sağlıklı gelişiminin desteklenmesi, yetişkinlerin ekonomik dünyasından belirgin biçimde ayrıştırılması temel bir ilkeyken, yeni rejimde çocuklukla yetişkinlik arasındaki sınırlar piyasa dinamikleriyle siyasal-ideolojik projenin önceliklerine göre yeniden çiziliyor. Çocuk bir yandan hak öznesi olarak tanımlanıp "koruma" söylemiyle kuşatılırken, diğer yandan sermayenin ihtiyaçlarına göre konumlandırılıyor, "beceri" kazandırılan, piyasaya uyumlu ve ideolojik olarak biçimlendirilmiş bir özne olarak kurgulanıyor. Karşı karşıya olduğumuz durum, tekil hak ihlallerinin ötesinde, çocukluğun anlamını ve sınırlarını yeniden kuran yapısal bir dönüşüme işaret ediyor.

Bu dönüşüm yalnızca ulusal politikaların sonucu olarak ortaya çıkmıyor. Bugün dünyanın en büyük hazır giyim, elektronik, tarım ve madencilik tedarik zincirlerinin önemli bir bölümü, çocuk emeğinin yüksek oranda sömürüldüğü ülkelerde üretim yapıyor. (ILO ve UNICEF, 2021, s. 15-22). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) ve UNICEF'in raporları, çocuk işçiliğinde tek belirleyenin yoksulluk olmadığını, küresel üretim modelinin de sonucu olduğunu ortaya koyuyor (ILO ve UNICEF, 2021, s. 24-32). Çocuk emeği, kayıt dışı ve düşük maliyetli üretimin en kırılgan halkalarından biri olarak varlığını sürdürüyor. Dolayısıyla çocukluğun yeniden tanımlanması kültürel ya da hukuki bir tartışmayla sınırlı kalmıyor. Küresel ekonomi politiğin doğrudan bir meselesi hâline geliyor.

Bugün çocuk işçiliğinin yeniden yaygın hâle gelmesi, modern çocukluğun temel kurumlarından biri olan okulla üretim arasındaki ilişkinin de yeniden kurulması anlamına geliyor. Çocuğun okulda tutulması artık gelişimsel haklarından ibaret değil, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünün nasıl ve ne zaman yetiştirileceği açısından da tartışılıyor. Mesleki eğitim ve çıraklık politikaları bu nedenle kritik bir alan hâline geliyor. Eğitimle çalışma arasındaki sınırın çocukların korunması lehine kurulması gerekirken çalışma giderek eğitimin bir bileşeni olarak meşrulaştırılabiliyor. Böylece çocuk işçiliği ortadan kaldırılması gereken bir hak ihlali olmaktan çıkarılıp meslek edinme ya da beceri kazanma söylemleri içinde yeniden tanımlanabiliyor.

Türkiye de bu dönüşümden payını alıyor. Özellikle son yıllarda ekonomik kriz, yüksek enflasyon, artan yoksulluk ve sanayinin sürekli dile getirdiği ara eleman ihtiyacı, çocukluk politikalarının yönünü belirleyen önemli etkenler arasında yer alıyor. Eğitim sistemi giderek daha fazla işgücü piyasasının ihtiyaçları üzerinden tartışılıyor.

MESEM'lerin yaygınlaştırılması, çocuklukla emek piyasası arasındaki sınırın yeniden düzenlenmesi işlevini görüyor. 14 yaşındaki bir çocuk eğitim sistemi içinde öğrenci olarak tanımlanması gerekirken, ağır koşullarda işçi olarak rahatlıkla çalıştırılabiliyor. Böylece çocuğun statüsü alana göre değişiyor. Eğitimde çocuk, ekonomik üretim ilişkilerinde "meslek öğrenen genç" ya da "ara eleman" olarak adlandırılabiliyor.

Eğitimden dışlanmayla çocuk işçiliği birbirini besleyen iki sürece dönüşüyor. Çocuk işçiliği emek sömürüsünün yanı sıra, eğitim, sağlık, oyun, dinlenme ve gelişim haklarının da bütüncül ihlali anlamına geliyor.

Bu dönüşümün ulaştığı ölçek, çocuk emeğinin artık istisnai bir durum olmaktan çıktığını gösteriyor. İSİG Meclisi'nin 2026 verilerine göre (İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi, 2026), 2013 yılından bu yana en az 852 çocuk iş cinayetlerinde yaşamını yitirdi. Aynı değerlendirmeye göre yaklaşık 765 bin öğrenci MESEM ve mesleki teknik lise kapsamında işyerlerinde fiilen çalıştırılırken, sanayi, tarım, inşaat ve hizmet sektörlerinde yaklaşık 3 milyon çocuk farklı biçimlerde emek sürecine katılıyor. Bu veriler, çocuk emeğinin münferit ihlallerden ibaret olmadığını, eğitim ve çalışma politikalarının kesişiminde yapısal bir üretim sisteminin parçası hâline geldiğini gösteriyor.

Türkiye'de çocukluğun yeniden düzenlenmesinde ekonomik ihtiyaçların yanı sıra devletin ideolojik ve güvenlik politikaları da belirleyici olmaya devam ediyor. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde çocukluk ulus-devletin ihtiyaç duyduğu yurttaşı yaratma hedefiyle biçimlendirilirken, bugün bir yandan piyasaya uyumlu üretken işgücünü, diğer yandan toplumsal düzeni, aileyi, ahlâki normları ve güvenliği yeniden üreten çocukluk politikaları geliştiriliyor.

Bu süreci hızlandıran tek etken ekonomik dönüşümler olmadı. Son yıllarda yaşanan savaşlar, kitlesel göç hareketleri, COVID-19 pandemisi ve 6 Şubat depremleri gibi olağandışı gelişmeler, çocukların haklara erişimlerini zayıflattı, mevcut eşitsizlikleri derinleştirdi ve hak ihlallerini artırdı. Olağandışı dönemler, çocuk haklarının askıya alındığı geçici istisnalar olmaktan çıktı, yeni çocukluk rejiminin hızlandığı eşikler hâline geldi.

Bu krizlerin ortak özelliği, çocukların haklarını aynı anda birden fazla alanda zayıflatmaları. 2023 yılında BM Çocuk Hakları Komitesi Türkiye açısından ayrımcılık, şiddet, engelli çocukların hakları, eğitim ve mesleki eğitim, mülteci-göçmen çocuklar ve çocuk adaleti alanlarını acil önlem gerektiren başlıklar arasında değerlendirdi. Komite ayrıca 6 Şubat depremleri sonrasında yaklaşık 2,5 milyon çocuğun aşırı yoksunluk, barınma ve temel hizmetlere erişim sorunlarıyla karşı karşıya kaldığına dikkat çekti (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2023).

Yeni çocukluk rejimi çocukların daha fazla çalıştırılması ya da daha fazla cezalandırılmasıyla özetlenemez. Aynı zamanda çocukluk için kurulmuş kamusal koruma mekanizmalarının parçalı hâle gelmesi anlamına geliyor. Eğitim, sosyal koruma, sağlık, barınma ve çocuk adaleti gibi alanların birbirinden kopuk politikalar olarak ele alınması, çocuğun bütüncül hak öznesi olma niteliğini zayıflatıyor. Çocuk haklarının gerçekleşmesi, bu alanların birbirini tamamlayan kamusal güvenceler olarak örgütlenmesine bağlı. Yeni rejimse bu güvenceleri giderek daha fazla piyasanın ihtiyaçlarına ve kriz koşullarına bağlı hâle getiriyor.

Eğitim Reformu Girişimi'nin 2025 Eğitim İzleme Raporu (Eğitim Reformu Girişimi, 2025), çocukların eğitim hakkının artık yalnızca okul politikalarıyla açıklanamayacağını ortaya koyuyor. Rapora göre ekonomik kriz, zorunlu göç, iklim krizi ve afetler eğitim sistemini doğrudan etkileyen çoklu kriz alanları hâline geldi. Türkiye'de 2024 itibarıyla çocukların %39,5'i yoksulluk ya da sosyal dışlanma riski altında bulunuyor. Aynı rapor, 804 bin 250 çocuğun örgün eğitim dışında olduğunu, yaygın eğitim kurumlarına kayıtlı çocuklar da eklendiğinde eğitim sisteminin dışında kalan çocuk sayısının 1 milyon 463 bini aştığını ortaya koyuyor.

Bu tablo, çocuklar için risklerin büyüdüğünü net olarak gösteriyor. Çocuk işçiliğinin yaş sınırının esnetilmesinin, eğitimin işgücü piyasasına göre yeniden düzenlenmesinin, adli sistemdeki çocukların yetişkinler gibi yargılanmasının savunulmasının (7593 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2026), birbirinden bağımsız politika önerileri olmadığı çok açık.[5]

[5] Çocukların yetişkinler gibi yargılanmasına kapı aralayan 7593 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, TBMM Genel Kurulunda 8 Ağustos 2026 tarihinde kabul edildi, 18 Ağustos 2026 tarihli ve 33344 sayılı Resmî Gazete'de yayımlandı. Kanunun Anayasa Mahkemesine götürülerek iptalinin istenebilmesi için en az 120 milletvekilinin başvuruda bulunması

Bu noktada çocuk adaleti politikalarıyla çocuk işçiliği politikalarını aynı analitik çerçevede değerlendirmek gerekiyor. Özellikle suça sürüklenen çocukların yetişkinler gibi yargılanmasını da kapsayan çocuk koruma kanununda yapılmak istenen değişiklikler, bu yeni çocukluk rejiminin en görünür örneklerinden biri. Aynı yaş grubundaki çocuklar çalışma yaşamında üretime katılabilecek kadar olgun, ceza hukukunda yaptığının sonuçlarını bilecek kadar yetişkin, siyasal katılım ya da bireysel haklar gündeme geldiğindeyse "henüz çocuk" sayılıyor. Böylece çocukluğun sınırları bilimsel veriler yerine, hangi alanda nasıl bir toplumsal ihtiyaç bulunduğuna göre esnetiliyor ya da daraltılıyor.

İşte bugün karşı karşıya olduğumuz dönüşümün ayırt edici özelliği burada yatıyor. Bugün, çocukluğun hangi ölçütlerle tanımlanacağı yeniden tartışmaya açılıyor. Çocukluk, giderek daha fazla sermayenin ihtiyaçları, güvenlik politikaları ve neoliberal yeniden yapılanmanın gerekleri doğrultusunda yeniden anlamlandırılıyor.

Modern çocukluğu kuran okul, aile, sosyal devlet, çalışma yaşamı ve çocuk hakları hukuku arasındaki tarihsel bağlar yeniden düzenleniyor. Bir yandan çocukların korunmasına ilişkin uluslararası normlar varlığını sürdürüyor, diğer yandan bu normların maddi dayanaklarını oluşturan kamusal eğitim, sosyal koruma ve çocuk hizmetleri zayıflıyor. Sonuç olarak çocuk hakları söylemiyle çocukların gündelik yaşam deneyimleri arasındaki mesafe büyüyor.

Çocukluğu Yeniden Savunmak

Devletin ve sermayenin çocukluğu özel bir müdahale alanı olarak hedef alması rastlantısal değil elbette. Çocukluk, bireyin hem toplumsal hem de ideolojik açıdan şekillendirilebildiği, müdahaleye ve hak ihlaline en açık dönemdir. İdeal işgücü profiliyle makbul yurttaş tipolojisi en az maliyetle ve en kalıcı biçimde ancak çocukluk evresinde inşa edilebilir. Dolayısıyla çocukluğu kontrol etmek, sistemin kendi geleceğini ve iktidar ilişkilerini garanti altına alması anlamına geliyor.

Bu nedenle yeni rejimi tek başına sermayenin çocukluğu yeniden tanımlaması olarak okumak indirgemeci bir bakış olur. Çocukluk; piyasa mekanizmaları, devlet aklı, güvenlik politikaları ve toplumsal eşitsizliklerin eş zamanlı işlediği bir alanda yeniden biçimlendiriliyor. Piyasa çocuğu erkenden işgücüne hazırlarken devlet eğitim yoluyla itaatkâr yurttaş ve toplumsal davranış biçimi üretiyor. Güvenlik politikaları bazı çocukları risk, tehdit ya da suç kategorileri içinde yeniden tanımlıyor. Yoksulluk, göç, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, engellilik ve etnik kimlik gibi eşitsizlikler de bu süreçlerin etkisini derinleştiriyor. Dolayısıyla bugün

gerekiyor. Bu yazının yazıldığı tarihte, çocuk hakları savunucuları kanunun iptali için mücadeleye devam ediyor.

egemen olan çocukluk rejimi tek görünse de bu rejim bütün çocuklara aynı çocukluğu yaşatmıyor.

Yeni rejim çocukluk kategorisini ortadan kaldırmıyor, parçalı ve koşullu hâle getiriyor. Bazı çocuklar için uzun eğitim, bakım, oyun ve korunma dönemi uzarken bazı çocuklar için çalışma, bakım emeği, evlilik, göç, savaş ya da ceza adaleti yoluyla yetişkinlik sorumlulukları erkene çekiliyor. Böylece çocukluk ortak bir gelişimsel evre olmaktan uzaklaşıp sınıfsal, ekonomik ve siyasal koşullara göre farklı deneyimlenen eşitsiz bir toplumsal kategoriye dönüşüyor.

Üstelik çocukluk rejimi yalnızca yasa, politika ve kurumlar aracılığıyla da yeniden üretilmiyor. Yetişkinlerin çocuklarla kurduğu ilişki de bu rejimin önemli bir parçasını oluşturuyor. Çocuğu hak sahibi bir özne olarak görmekle onun adına karar vermek, rehberlik etmekle itaat beklemek arasındaki fark, bu rejimin pratik ilişkiler düzeyinde nasıl yeniden üretildiğini gösteriyor. Çocuğu korumakla çocuk üzerinde güç kullanmak arasındaki sınır da burada belirginleşiyor. Çocukluğun nasıl tanımlandığı kadar, çocukluk deneyimini çevreleyen ilişkilerin de politik bir alan olduğunu gözden kaçırmamak gerekiyor.

Bugün çocuk hakları mücadelesi, tek tek hak ihlallerine itiraz yükseltmenin ötesinde, çocukluğun kendisini bütünsel olarak savunmayı gerektiriyor.

Çocukluğu savunmak, çocukları piyasanın ihtiyaç duyduğu ucuz ve esnek işgücü olarak gören anlayışın karşısında bilimsel bilgiyi, evrensel normları ve çocuk haklarını savunmak anlamına geliyor. Bunun için de çocuk hakları hareketini büyütmek gerekiyor. Çünkü çocukluğun sınırlarını piyasa belirlemeye başladığında, çocuk hakları ihlal edilmekle kalmıyor, çocukluğun kendisi işgal ediliyor.

Philippe Aries, modern anlamdaki çocukluğun tarihsel bir inşa olduğunu söylerken "çocukluğun icadı" tartışmasını başlatmıştı (Tan, 1989, s. 73-76; Heywood, 2003, s. 19-28). Neil Postman da yaklaşık kırk yıl önce kitle iletişim araçları ve televizyon kültürünün çocuklarla yetişkinler arasındaki sınırları aşındırdığını savunarak "çocukluğun yok oluşu"na işaret etmişti (Postman, 1995, s. 97-120). Oysa çocukluk ne bir anda icat edildi ne de yok oldu. Görülmediği dönemlerde de hak öznesi olarak tanınmadığı zamanlarda da çocukluk hep vardı. Değişen, çocukluğa yüklenen anlamlar, tanınan haklar ve çocuklardan beklenen toplumsal rollerdi. Dün olduğu gibi bugün de çocukluk yeniden tanımlanıyor. Bu kez inşaya yön veren dinamikler; küresel kapitalizmin krizleri, sermayenin ucuz ve esnek işgücü ihtiyacı, din ve aile merkezli normlar üzerinden inşa edilen muhafazakâr toplum tasavvuru ve güvenlik eksenli devlet politikaları olarak ortaya çıkıyor.

Yazıya şu soruyla başlamıştık: Peki bugün çocukluğu kim, hangi ihtiyaçlarla ve kimin yararına yeniden inşa ediyor?

Bu sorunun yanıtı, çocuk hakları mücadelesinin yönünü de belirliyor. Çünkü bugün mücadele yalnızca tek tek hak ihlallerine karşı yürütülmüyor, çocuğu hak sahibi bir özne, çocukluğu insanın gelişimsel bir evresi olarak tanımlayan tarihsel kazanımın bütününü savunmak gerekiyor. Çocukluğu savunmak, çocukları piyasanın ihtiyaç duyduğu ucuz işgücü, güvenlik politikalarının yönetmesi gereken risk grubu ya da ideolojik projelerin taşıyıcısı olarak gören anlayışla mücadele etmek anlamına geliyor.

Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi'nde, eğitimin ya mevcut düzenin itaatkâr bireylerini yetiştiren bir ehlileştirme aracına ya da özgürleşmenin kaldıracına dönüşeceğini hatırlatır (Freire, 2019, s. 21-22, 41-43). Bugün çocukluğu sermayenin ve neoliberal politikaların karşısında savunmak, çocukların kendi tarihlerinin ve yaşamlarının öznesi olacağı bir dünya için mücadele etmek, tam da bu politik sorumluluğun gereği olarak önümüzde duruyor.

Kaynakça

430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). *T.C. Resmî Gazete*, (63), 6 Mart 1924.

4306 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun. (1997). *T.C. Resmî Gazete*, (23084), 18 Ağustos 1997.

5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun. (1949). *T.C. Resmî Gazete*, (7217), 27 Mayıs 1949.

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). *T.C. Resmî Gazete*, (28261), 11 Nisan 2012.

6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *T.C. Resmî Gazete*, (29913), 9 Aralık 2016.

7593 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2026). *T.C. Resmî Gazete*, (33344), 18 Ağustos 2026.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2023). *Türkiye'nin Birleştirilmiş Dördüncü ve Beşinci Periyodik Raporlarına İlişkin Sonuç Gözlemleri* (CRC/C/TUR/CO/4-5).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1995). *T.C. Resmî Gazete*, (22184), 27 Ocak 1995.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun. (1994). *T.C. Resmî Gazete*, (22140), 13 Aralık 1994.

Bumin, K. (2013). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. Çizgi Kitabevi Yayınları.

Eğitim Reformu Girişimi. (2025). *Eğitim İzleme Raporu 2025*. Eğitim Reformu Girişimi. (egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025/)

Freire, P. (2019). *Ezilenlerin Pedagojisi*, (D. Hattatoğlu, E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Gök, F. (Ed.). (1999). *75 Yılda Eğitim*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121–138.

Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At! Batı'da Çocukluğun Tarihi*, (E. Hoşsucu, Çev.). Kitap Yayınevi.

İlkokullar Yönetmeliği. (1972). *T.C. Resmî Gazete*, (14291), 29 Ağustos 1972.

İnal, K. (1999). Paternalist Politikanın İdeal Türk Çocuğu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1–18.

International Labour Organization ve UNICEF. (2021). *Child Labour: Global Estimates 2020, Trends and the Road Forward*. ILO ve UNICEF. (www.ilo.org/publications/major-publications/child-labour-global-estimates-2020-trends-and-road-forward)

İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi. (2026, 22 Nisan). *Çocuk İşçiliğine, Sanal Bağımlılığa, Uyuşturucuya, Kumara, Şiddete ve Çetelere Karşı Mücadeleye! 2013'ten Bugüne En Az 852 Çocuk İşçi Çalışırken Hayatını Kaybetti*. (www.isigmeclisi.org/21620-cocuk-isciligine-sanal-bagimliliga-uyusturucuya-kumara-siddete-ve)

Kap, D. (2014, Kasım). Türkiye'de Zorunlu Din Dersi Uygulaması, *Akademik Perspektif*, 58–61.

Karadeniz Çelebican, Ö. (2020). *Roma Hukuku*. Turhan Kitabevi.

Moskova Çocuk Hakları Bildirgesi. (1918, Şubat). *Moskova Çocuk Hakları Bildirgesi* [Türkçe çeviri]. Academia.edu. (www.academia.edu/107401527/Moskova_%C3%87ocuk_Haklar%C4%B1_Bildirgesi_%C5%9Eubat_1918)

Onur, B. (2005). *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*. İmge Kitabevi.

Öztan, G. G. (2013). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim*, (H. Portakal, Çev.). Cem Yayınevi.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu*, (K. İnal, Çev.). İmge Kitabevi.

Rousseau, J.-J. (2009). *Emile ya da Eğitim Üzerine*, (Y. Avunç, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sormaz, F., Yüksel, H. (2012). Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 985–1008.

Stearns, P. N. (2018). *Çocukluğun Tarihi*, (H. Dikmen, B. Uçar, Çev.). Dedalus Kitap.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (1974). Ortaokul ve Lise Programlarında Yapılan Değişiklikler ve Ahlâk Dersi Öğretim Programı, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 1798, 301–308.

Tan, M. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71–88.

Thompson, E. P. (2004). *İngiliz İşçi Sınıfının Oluşumu*, (U. Kocabaşoğlu, Çev.). Birikim Yayınları.

Yolcu, H. (2021). Eğitimde özelleştirme: Strateji, yöntem ve teknikler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*4(2), 645-675. (dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1684678)

Nereden Nereye? Çocukların Örtük Şekilde Okul Dışına İtilmelerinden Aleni Şekilde Mesleki Eğitim Merkezlerine (MESEM) Yönlendirilmelerine

Selman Almış[1]

"Terk" kelimesi masum değildir. Bir çocuğun okuldan ayrılışını "okulu bırakma" (dropout) olarak adlandırmak, eylemin failini çocuğa, sorumluluğu da onun ailesine yükleyen ideolojik bir işlemdir. Fine (1991), şehir merkezindeki bir kamu lisesinde yürüttüğü etnografik çalışmada, dropout kategorisinin okulun kurumsal başarısızlığını bireysel bir tercihe dönüştürerek nasıl görünmez kıldığını göstermiştir. Bowditch (1993) ise disiplin bürokrasisinin "sorun çıkaran" olarak etiketlediği öğrencileri sistematik biçimde tasfiye ederek terk edenleri fiilen ürettiğini ortaya koyar. Bu iki çalışmadan bu yana eleştirel eğitim yazını, okuldan ayrılışı çocuğun bireysel başarısızlığının ya da çöküşünün sonucu olarak değil, eğitim sistemi içinde üretilen kurumsal ve yapısal bir sonuç olarak ele almaktadır. Bu bakış açısında okuldan ayrılığın temel öznesi çocuk değil, çocuğu çeşitli mekanizmalar aracılığıyla okulun dışına iten yapısal düzenektir.

Bu perspektif, son otuz yılda "itilme" (pushout) kavramı etrafında olgunlaşmıştır. Tuck (2011a), ayrılışı bir kapı (gateway) değil, bir kaçış-tuzak (get-away) olarak kavramsallaştırır ve GED (General Educational Development — ABD'de örgün liseyi bitirmeyenlere sunulan lise denklik belgesi) benzeri telafi mekanizmalarının nasıl ikinci sınıf çıkışlar ürettiğini gösterir; bu diyalektiği "aşağılayıcı ironiler" kavramıyla derinleştirir (Tuck, 2011b). İtilmenin başat mekanizması disiplindir: dışlayıcı cezalandırma pratikleri düşük performanslı öğrencileri marjinalleştirir (Rustique-Forrester, 2005), ırksal ve sınıfsal olarak eşitsiz dağılır (Simson, 2014; Pesta, 2018; Welch, Lehmann, Chouhy ve Chiricos, 2022) ve okuldan hapishaneye uzanan bir kanal işlevi görür (Garcia, Ibarra, Mireles-Rios, Rios ve Maldonado, 2022; Schiff, 2018). Latinx (Luna ve Revilla, 2013), Koreli Amerikalı (Lew, 2004), LGBT (Snapp, Day ve Russell, 2022) ve Siyah/Yerli (Nixon, Habtom ve Tuck, 2022) gençlere ilişkin çalışmalar, itilmenin

[1] zenselman@gmail.com

daima en kırılgan grupları hedeflediğini belgeler. Gao, Yang, Wang, Min ve Rozelle (2019), kırsal Çin'de "itme ve çekme" (push–pull) çerçevesini sınayarak olgunun Batı-dışı bağlamlarda da işlediğini göstermiştir.

Ne var ki bu külliyat, itilen çocuğu bir boşlukta bırakır: sokak, telafi sınavı, işsizlik ya da hapishane. Türkiye örneği tam da bu noktada kuramsal olarak ayrışır. Burada devlet, itilen çocuğu soğurmak için kurumsal bir havza inşa etmiştir: Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM). İtilme bir yok-oluşla değil, ücretli çıraklığa yönlendirilmeyle sonuçlanır; söz konusu olan, okuldan hapishaneye değil, okuldan ucuz emeğe uzanan bir kanaldır. Ayrım tam da buradadır: GED, itilen genci —düşük statülü de olsa— nihayetinde bir diploma denkliğine yöneltirken, MESEM onu diplomaya değil doğrudan ücretli çıraklığa yönlendirir. Anglo-Amerikan bağlamda telafi mekanizması hâlâ eğitsel sertifikasyon dilinde işlerken, Türkiye'de kanal baştan emek piyasasına açılır. Bu olgunun kavramsal karşılığı Anglo-Amerikan pushout yazınında değil, yeniden üretim kuramında bulunur; bu kuramsal zemin, çalışmanın izleyen bölümünde ayrıntılandırılmaktadır.

Rakamlar bu dönüşümün ölçeğini ele verir. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda 25 Aralık 2021'de yapılan değişiklikle işveren üzerindeki mali yük kaldırılmış, öğrenci ücretleri devlet desteği kapsamına alınmıştır; dönemin Millî Eğitim Bakanı, düzenlemenin ardından kayıtlı öğrenci sayısının yaklaşık %784 artışla 1,4 milyona ulaştığını açıklamıştır (Anadolu Ajansı, 2023). Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG, 2025) verilerine göre 2024–2025 eğitim-öğretim yılında 15–18 yaş grubunda MESEM'e devam eden öğrenci sayısı 392.887'dir. Bu sayı, Bakanlığın kamuoyuna açıkladığı kümülatif MESEM kayıtlarından farklıdır; söz konusu fark, kümülatif kayıtların geçmiş yıllardaki kayıtları da içermesi ve aktif öğrenci sayısını göstermemesinden kaynaklanmaktadır. Bu iki veri arasındaki farkın kapsamı ve bu farkın okul dışına itilme olgusunun ölçülmesine ilişkin sonuçları tartışma bölümünde ayrıca ele alınmaktadır. Bu öğrenciler haftada yalnızca bir gün teorik ders için “okula”, dört ila beş gün ise uygulama adı altında işletmelere gitmektedir (ERG, 2025). ERG’nin kendi çerçevelemesi açıktır: çocukları MESEM’e yönelten temel etken yoksulluktur. Dolayısıyla yoksulluğun çocukları MESEM’e yönlendiren bir mekanizma olarak işlemesinin bedeli, çalışma ortamlarında yaşanan iş kazaları ve ölümler üzerinden somutlaşmaktadır. 14 yaşındaki MESEM öğrencisi A. T., 15 Ocak 2024'te çalıştırıldığı bir metal işletmesindeki iş kazasında yaşamını yitirmiş; soruşturma sonucunda işveren asli kusurlu bulunmuştur (Çaklı, 2025). Bakanlık söylemi bu yönelimi bir "fırsat" olarak sunsa da, söz konusu olan yapısal bir ucuz emek arzı politikasıdır.

Bu politika bir boşlukta işlemez. ILO ve UNICEF'in (2025) 2024 küresel tahminlerine göre dünyada 5–17 yaş arası yaklaşık 138 milyon çocuk, çocuk işçiliği içindedir ve bunların 54 milyonu tehlikeli işlerde çalışmaktadır. MESEM, Türkiye'nin çocuklarını bu küresel havuza eklemleyen kurumsal aygıttır; olguyu yalnızca bir ulusal eğitim tartışması değil, küresel emek rejiminin bir parçası olarak okumak gerekir.

Bu çalışma, okuldan ayrılışı bireysel bir "terk" olarak kuran hâkim söyleme karşı, olguyu iki aşamalı yapısal bir işlem olarak yeniden kavramsallaştırmayı amaçlamaktadır: çocukların önce örtük biçimde okul dışına itilmesi (pushout) ve ardından açık biçimde MESEM'e yönlendirilmesi (channeling). İtme ile yönlendirme birbirinden kopuk süreçler değil, aynı neoliberal emek rejiminin ardışık iki uğrağıdır; ilki elemeyi görünmez kılar, ikincisi eleneni ucuz işgücü olarak yeniden değerli kılar. Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır: (1) Türkiye'de okuldan ayrılış, hangi yapısal mekanizmalar aracılığıyla bireysel bir tercihten kurumsal bir itmeye dönüşmektedir? (2) MESEM, itilen çocuğu hangi söylemsel ve politik araçlarla "kurtarıcı" bir çıkış olarak yeniden çerçevelemektedir? (3) İtme–yönlendirme silsilesi, sınıfsal eşitsizliğin yeniden üretiminde nasıl bir işlev üstlenmektedir?

Makale şu şekilde ilerlemektedir: İlk olarak çalışmanın yöntemsel konumu ve itilme kavramının kuramsal soykütüğü, yeniden üretim kuramı ile kesişimsellik ilişkilendirilerek serimlenmekte; ardından bu çerçeve Türkiye'deki güncel ampirik bulgularla sınanmakta; son olarak MESEM'e yönlendirmenin politik ekonomisi eleştirel biçimde değerlendirilmektedir.

Kuramsal Çerçeve: Ertelenmiş Elemenin Kesişimsel Ekonomi Politiği

Bu çalışma tek bir kuramla açıklanamaz, çünkü açıkladığı olgu tek eksenli değildir. Çocukların okuldan itilip MESEM'e yönlendirilmesi, birincil olarak sınıfsal bir işlemdir; ancak bu işlem, etnik köken, mezhep, yurttaşlık statüsü, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim eksenleri boyunca eşitsiz biçimde dağılır. Dolayısıyla çerçeve iki katmanlıdır: omurgayı yeniden üretim kuramı, merceği ise kesişimsellik oluşturur. İlki, olgunun neden bir sınıf yeniden üretim aygıtı olduğunu; ikincisi, bu aygıtın kimleri, hangi bileşik konumlarda daha derinden işlediğini gösterir. İki katman birbirinden bağımsız değildir: kesişimsellik burada kimlik kategorilerinin bir envanteri olarak değil, sınıfsal itmenin farklı toplumsal konumlarda nasıl yoğunlaştığını çözümleyen bir araç olarak kullanılmaktadır.

Yöntemsel Konumlanış

Çalışma, birincil veri üretmeyen kavramsal-eleştirel bir çözümlemedir. Yöntemsel olarak, ulusal ve uluslararası kurumların yayımladığı ikincil verileri (istatistik, rapor, bülten) ve alandaki mevcut ampirik çalışmaların bulgularını, açık biçimde tanımlanmış bir kuramsal çerçeve ışığında yeniden okumaya dayanır. Amaç, dağınık verilerin betimsel bir özetini sunmak değil, bu verilerin egemen "terk" söylemi içinde nasıl çerçevelendiğini sorunsallaştırmak ve aynı verileri yapısal bir itme–yönlendirme silsilesi olarak yeniden kavramsallaştırmaktır. Bu yönüyle çalışma, olguyu betimlemekten çok, olgunun nasıl adlandırıldığını bir iktidar sorunu olarak ele alır. Çıkarımların dayandığı yapısal nedensellik, birincil bir alan araştırmasıyla değil, kuramsal tutarlılık ve mevcut bulgularla uyum üzerinden temellendirilmektedir; bu konum, çalışmanın sınırlılıklar bölümünde açıkça tartışılmaktadır.

Omurga: Yeniden Üretim ve Ertelenmiş Eleme

Eğitim sisteminin temel işlevlerinden birinin mevcut sınıfsal ilişkileri yeniden üretmek olduğu tezi, eleştirel eğitim sosyolojisinin kurucu önermesidir. Bowles ve Gintis (1976), okulun kapitalist iş bölümünün gerektirdiği itaat, hiyerarşi ve emek disiplinini "gizli müfredat" aracılığıyla içselleştirdiğini ileri sürer. Anyon'un (1980) farklı sınıfsal kompozisyona sahip okullarda yürüttüğü çözümleme bu soyutlamayı somutlar: işçi sınıfı okullarında bilgi mekanik itaat ve kural izleme olarak, seçkin okullarda ise yaratıcı muhakeme ve karar alma olarak kodlanır. Gizli müfredat, farklı sınıfların çocuklarını farklı emek konumlarına önceden hazırlar; okul, sınıfsal kaderi doğallaştıran bir tasnif aygıtıdır. Willis (1977), işçi sınıfı çocuklarının okula karşı geliştirdikleri direncin dahi paradoksal biçimde onları işçi sınıfı konumlarına hazırladığını gösterir; direniş, kurtuluşa değil, kendi tabiiyetinin gönüllü kabulüne dönüşür.

Bourdieu ve Passeron (1990) bu mekanizmayı en keskin biçimde kavramsallaştırır: sistem, dezavantajlı grupları açıkça reddetmek yerine onları tali yollara kanalize ederek eler. Bu "ertelenmiş eleme", elemenin şiddetini görünmez, sonucunu ise failin kendi "tercihi" gibi meşru kılar. Kültürel sermaye —dil, akademik alışkanlıklar, meşru bilgiye erişim biçimleri— eşitsiz dağıldığından, okul görünüşte tarafsız ölçütlerle değerlendirirken gerçekte belirli grupların sermayesini ödüllendirir (Bourdieu, 1986). Apple (2004), müfredatın ve okul bilgisinin nötr olmadığını, belirli grupların kültürel sermayesini "meşru bilgi" olarak kodlayıp ötekilerinkini değersizleştirdiğini ekler.

MESEM, bu kuramsal soyutlamanın Türkiye'deki kurumsal karşılığıdır; ertelenmiş elemenin devlet politikaları aracılığıyla kurumsallaşmış biçimidir. Eleme burada artık örtük kalmaz; kurumsallaşır, ücretlendirilir ve ölçülebilir hâle gelir. Ekonomik olarak dezavantajlı bir ailenin çocuğunun örgün eğitimden ayrılması, yalnızca bireysel bir tercih olarak açıklanamaz. Sınıfsal koşullar öğrencinin okul ile bağını zayıflatırken, MESEM bu öğrenciyi eğitimden çalışma yaşamına geçiren kurumsal bir mekanizma olarak devreye girer ve emeğini erken yaşta ücretli üretim sürecine bağlar. Bu mekanizmanın ürettiği toplumsal ve ekonomik konum, Standing'in (2011) "***prekarya***" kavramıyla açıklanabilir: çalışma güvencesi, istikrarlı bir mesleki gelecek ve haklara erişim bakımından kırılgan bir emek konumu. MESEM, itilen çocuğu bu katmanın en alt ve en korunmasız basamağına yerleştirir; ertelenmiş elemenin çıktısı, prekaryanın erken yaşta üretimidir. Sınıfın belirleyiciliği, olgunun zeminidir: 2025 itibarıyla Türkiye'de çocukların (0-17 yaş) %36,8'i yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altındadır (TÜİK, 2026); 2024 itibarıyla 15-17 yaş grubundaki her dört çocuktan biri işgücüne katılmıştır (ERG, 2025). Bu maddi zemin, olgunun açıklanmasında sınıfın neden birincil eksen olduğunu ortaya koyar.

Mercek: Kesişimsellik ve Bileşik Konumlar

Ne var ki sınıf, tek başına yeterli bir açıklayıcı değildir. Crenshaw (1991), toplumsal dezavantajların basitçe toplanmadığını, farklı toplumsal konumların kesişmesiyle özgül dışlanma ve iktidar ilişkilerinin üretildiğini gösterir. Dolayısıyla bir kişinin yaşadığı dezavantaj, farklı konumlarının aritmetik toplamıyla açıklanamaz; bu konumlar birbirini biçimlendirerek kendine özgü eşitsizlik deneyimleri yaratır. Türkiye bağlamına uyarlandığında bu, şu anlama gelir: itilmenin ağırlığı, bir çocuğun yalnızca yoksul olmasıyla değil; yoksul ve Kürt, yoksul ve mülteci, yoksul ve kız olmasıyla katlanır. Bu eksenlerin her biri, sınıfsal itmeyi güçlendiren ayrı bir mekanizma devreye sokar. Aşağıda bu mekanizmalar tek tek çözümlenmektedir.

Burada peşinen belirtilmesi gereken metodolojik bir kısıt vardır: Türkiye Cumhuriyeti devleti, eğitim istatistiklerini etnik köken ve mezhep temelinde ayrıştırmaz. Kürt ya da Alevi çocukların okuldan itilme oranlarına ilişkin resmî veri yoktur. Bu yokluk teknik bir eksiklik değil, yapısal bir görünmezleştirme biçimidir; sayılmayan grup, politika nesnesi olmaktan da çıkarılır. Bu nedenle aşağıdaki çözümleme, doğrudan veriler yerine bölgesel ve dolaylı göstergelerle ilerlemek zorundadır ve bu göstergeler bu sınırlılıkla okunmalıdır.

Sınıf ve Etnisite: Kürt Çocukları ve Anadilin Dışlanması

Kürt çocuklarının deneyimi, sınıfsal dezavantajın bölgesel ve dilsel bir eksenle kesiştiği yerde yoğunlaşır. Etnik kökene ilişkin doğrudan ve ayrıştırılmış veri bulunmadığı için, Kürt nüfusun yoğun olarak yaşadığı illere ait bölgesel göstergeler, etnik eşitsizlikleri doğrudan ölçmeyen ancak olası farklılaşmaları incelemeye yardımcı olan dolaylı göstergeler olarak kullanılmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim İzleme Raporu 2024 verilerine göre, 15-17 yaş grubunda eğitim dışındaki çocuk oranının en yüksek olduğu iller %35,6 ile Muş, %32,4 ile Ağrı ve %28,7 ile Gümüşhane'dir; kız çocukları özelinde ise Muş'ta 16 ve 17 yaşındaki, Siirt, Bitlis ve Ağrı'da ise 17 yaşındaki her üç kız çocuğundan biri eğitim dışındadır (ERG, 2024). ERG bu tabloyu doğrudan çocuk yaşta erken ve zorla evlilik (ÇYEZE) riskiyle ilişkilendirmektedir. Mekanizma çok katmanlıdır: bölgesel yoksunluk, çatışma ortamının kalıcı etkileri ve anadili eğitim sisteminden dışlanmış bir çocuğun okulda yaşadığı simgesel şiddet (Bourdieu ve Passeron, 1990). Kendi dilini "meşru bilgi" olarak okulda bulamayan çocuk için okul, kültürel sermayesinin sistematik olarak değersizleştirildiği bir kuruma dönüşür; bu da itilmeyi hızlandıran bir yabancılaşma üretir.

Sınıf ve Mezhep: Alevi Çocukları ve Zorunlu Din Dersi

Alevi çocuklarına ilişkin veri, tüm eksenler içinde en yetersiz olanıdır; bu görünmezlik başlı başına analiz konusudur. Burada öne çıkan mekanizmalardan biri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin Sünni İslam merkezli olduğu yönündeki eleştiriler ve bunun farklı inanç gruplarına mensup öğrenciler

açısından yaratabildiği dışlanma deneyimleridir. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye (2007) kararında bu dersin Alevi ailelerin inanç özgürlüğünü ihlal ettiğine hükmetmiştir. Alevi çocuğu için okul, kendi inancının yok sayıldığı ya da yanlış temsil edildiği bir simgesel iktidar alanıdır. Bu, doğrudan bir "itme" mekanizmasından çok, okulla kurulan aidiyet bağını zayıflatan ve diğer sınıfsal dezavantajlarla birleştiğinde ayrılışı kolaylaştıran bir yabancılaştırma dinamiği olarak işler.

Sınıf ve Yurttaşlık Statüsünden Kaynaklanan Güvencesizlik: Mülteci Çocuklar

Mülteci çocuklar, itilmenin en ölçülebilir ve en keskin biçimini yaşar. 2023 Eylül itibarıyla Türkiye, geçici ve uluslararası koruma altındaki 1,3 milyonu aşkın çocuğa ev sahipliği yapmakta; bunların 1 milyondan fazlası okula kayıtlı iken yaklaşık 300 bini okul dışında kalmaktadır (UNICEF, 2023). Buradaki mekanizma, hukuki güvencesizliğin doğrudan emek piyasasına eklemlenmesidir: dil engeli, yoksulluk ve belirsiz statü, mülteci çocuğu okuldan çıkarıp kayıt dışı ya da MESEM üzerinden kayıtlı ucuz emeğe yönlendirir. Mülteci çocuğun yurttaş olmayışı, onu emek rejimi için en korumasız ve en ucuz özneye dönüştürür. Bu yönelim, ILO ve UNICEF'in (2025) küresel ölçekte belgelediği örüntüyle örtüşür: çocuk işçiliği, hukuki koruma ve sosyal güvenceden yoksun bırakılmış nüfuslar üzerinde yoğunlaşır. Ernas ve Taşkın'ın (2025) mülteci öğrenciler, veliler ve eğitimcilerle yürüttüğü nitel çalışma bu mekanizmayı doğrudan belgeler: mesleki eğitim merkezleri bu öğrenciler için bütünsel bir eğitimden çok hızlı emek piyasası girişinin kanalı işlevi görmekte; parçalı okullaşma, çıraklıkta sömürü ve sınırlı toplumsal bütünleşme, tabakalı bir politika bağlamında prekaritenin yeniden üretimiyle sonuçlanmaktadır.

Sınıf ve Mekânsal Damga: Roman Çocukları

Roman çocukları, Türkiye'de okula kayıt oranı en düşük grubu oluşturur (Karan, 2017). Nüfusu iki ila beş milyon arasında tahmin edilen bu topluluğun çocukları, maddi olanaksızlık, mekânsal ayrışma ve öğretmen-akran ön yargısının kesişiminde çok erken yaşta okuldan kopmaya zorlanır. Mekanizma, sınıfsal yoksunluğa eklenen mekânsal bir damgadır: Roman mahallesi, hem fiziksel hem simgesel olarak eğitimin dışına konumlandırılır. Bu mekânsal damga, kültürel sermayenin değersizleştirilmesiyle birleştiğinde, çocuğu okul kapısından içeri girmeden önce "başarısız" olarak konumlandırır.

Sınıf ve Toplumsal Cinsiyet: Kız Çocukları ve Görünmez Emek

Kız çocuklarının itilmesi, cinsiyetlendirilmiş bir emek rejimi üzerinden işler. Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim İzleme Raporu 2024 verilerine göre, zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen eğitim dışında kalan 612.814 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocuğun %46,4'ü kız, %53,6'sı oğlandır (ERG, 2024). Bu dağılım, itmenin cinsiyete göre farklılaştığını gösterir: ekonomik kriz oğlan

çocuklarını daha erken ücretli iş gücüne iterken, kız çocukları çoğunlukla görünmez ev içi bakım emeğine ve erken/zorla evliliğe doğru itilmektedir (ERG, 2025). Doğu ve Güneydoğu illerinde ortaöğretim çağındaki kız okullaşmasının düşüklüğü ile erken evlilik oranlarının yüksekliği arasındaki örtüşme, bu cinsiyetlendirilmiş kanalın bölgesel ve etnik eksenlerle nasıl kesiştiğini gösterir. Kız çocuğu okuldan yalnızca sınıfı nedeniyle değil, cinsiyetine yüklenen yeniden üretici emek rolü nedeniyle de itilir.

Sınıf ve Heteronormatif Rejim: LGBTİ+ Öğrenciler

LGBTİ+ öğrenciler için itme mekanizması, okulun kurucu ikili cinsiyet düzeninin kendisidir. KAOS GL'nin nefret suçları raporu, LGBTİ+ öğrencilerin yalnızca akranlarınca değil, öğretmen ve idareciler eliyle de ayrımcılığa ve zorbalığa maruz kaldığını belgeler (KAOS GL, 2013); Çavdar ve Çok'un (2016) çalışması ise LGBT bireylerin geçmişe dönük okul yaşantılarını —okul güvenliği, zorbalık, heteroseksist taciz, reddedilme ve ayrımcılık boyutlarında— ortaya koymakta, aynı zamanda bu deneyimleri doğrudan ele alan görgül araştırmaların Türkiye'de yok denecek kadar az olduğunu vurgulamaktadır. Heteroseksist okul iklimi, bu öğrencileri kendini gizlemeye, geri çekilmeye ya da tümüyle ayrılmaya iter. Buna ilişkin görgül verinin son derece kısıtlı olması ise —tıpkı Alevi ve Kürt eksenlerinde olduğu gibi— görünmezliğin bir itme biçimi olduğunu bir kez daha teyit eder.

Bütünleşik Çerçeve: Eksenlerin MESEM'de Yakınsaması

Bu eksenler birbirinden yalıtık işlemez; MESEM, hepsinin aktığı ortak havzadır. Kürt mülteci bir kız çocuğu, yoksul bir Roman oğlan çocuğu, Alevi işçi ailesinin çocuğu —girişte birbirinden farklı mekanizmalarla itilirler, ancak çıkışta hepsi aynı kategoride, "ucuz emek" olarak türdeşleştirilirler. İtme aşaması farklılaştırıcıdır (her eksen kendi mekanizmasıyla işler); yönlendirme aşaması ise türdeşleştiricidir (tüm eksenler tek bir emek arzına indirgenir). Kesişimselliğin analitik değeri tam da buradadır: MESEM'i yalnızca bir sınıf aygıtı olarak okumak, kimlerin bu aygıta hangi bileşik konumlardan sürüldüğünü gizler.

Bu yakınsamayı mümkün kılan, Gramsci'nin (1971) hegemonya kavramıyla açıklanabilecek bir rıza üretimidir. MESEM'in "cazip mekanizma", "istihdam garantisi" ve "hayata erken atılma" söylemi, yapısal bir ucuz emek politikasını ailelerin ve çocukların gözünde bir fırsata dönüştürür. Devlet tarafından ödenen ücretler, yoksulluğun dayattığı zorunluluğu bir tercih kılıfına bürür; böylece ertelenmiş eleme, elenenin kendi rızasıyla tamamlanır. Bu iki katmanlı çerçeve —yeniden üretim omurgası ve kesişimsel mercek— girişte ortaya konan üç araştırma sorusunu, yani itmenin yapısal mekanizmalarını, yönlendirmenin söylemsel meşrulaştırılmasını ve silsilenin yeniden üretimdeki işlevini çözümlemenin analitik zeminini oluşturmaktadır.

Tartışma

Türkiye'deki güncel ampirik literatür, bu çalışmanın merkezî tezini —okuldan ayrılışın bireysel bir "terk" değil, yapısal bir itme ve ardından kurumsal bir yönlendirme olduğunu— hem doğrular hem de, egemen çerçevesiyle, farkında olmadan örnekler. Doğrular; çünkü bulgular sınıfsal koşulların belirleyiciliğini ve MESEM'in ucuz emeğin son durağı olma işlevini tekrar tekrar gösterir. Örnekler; çünkü bu literatürün büyük kısmı, itilen çocuğu "risk altındaki birey" olarak tanımlayıp onun psikolojik özelliklerini tahmin etmeye odaklanarak, iten yapıyı çözümleme nesnesi olmaktan çıkarır. Aşağıdaki tartışma, tezin bileşenlerini bu iki eksende sınamaktadır.

İki Rakip Çerçevenin Sınırı: Bireyselleştirme ve Hak-Temelli Reformizm

Okuldan ayrılışı açıklayan iki egemen çerçeve, farklı yönlerden de olsa itici yapıyı görünmez kılar. İlki, olguyu bireyin içine yerleştiren tercih paradigmasıdır. Bu paradigmanın kanonik temsili, okul terkini öğrencinin özellikleri, aile koşulları ve okul deneyimi arasındaki etkileşim olarak modelleyen Rumberger'dir (2011); model açıklayıcı olsa da, analiz birimini birey düzeyinde tuttuğu ölçüde iten yapının kendisini arka plana atar. Türkiye'de bu indirgeme hem araştırmada hem uygulamada görünür. Arslan (2021), ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskini "okula bağlılık" ve "okul tükenmişliği" değişkenleriyle yordamaya çalışır; bu tür psikometrik modeller çocuğu okuldan koparan yapısal basıncı bir bireysel tutum sorununa indirger. Aynı indirgeme uygulayıcıların söyleminde de görünür: teknik öğretmenlerle yürütülen nitel bir çalışmada mesleki eğitimin sorunları büyük ölçüde "öğrencinin isteksizliği", "hazırbulunuşluk düşüklüğü" ve "yanlış tercih" gibi bireysel etkenlerle tanımlanmaktadır (Güzen ve Erbaş, 2023). "Terk" söylemi yalnızca resmî istatistiklerde değil, sistemin profesyonellerinin dilinde de yeniden üretilmektedir; ertelenmiş eleme, tam da burada söylemsel olarak tamamlanır.

İkinci çerçeve daha incelikli olduğu için daha tehlikelidir: hak-temelli liberal okuma. Tomaševski'nin (2001) eğitim hakkı yaklaşımı, hakkın yalnızca erişilebilirlikle (accessibility) değil, kabul edilebilirlik (acceptability) ve uyarlanabilirlikle (adaptability) de ölçülmesi gerektiğini savunur; bu çerçeveden bakıldığında okul dışına itilme, eğitimin belirli çocuklar için kabul edilebilir ve uyarlanabilir olmaktan çıkmasının bir sonucudur. Bu okuma, itmenin normatif dilini sağlar ve değerlidir. Ne var ki tek başına alındığında reformist bir tuzağa açılır: sorunu "devlet 4A ölçütlerini eksik sağlıyor" biçiminde kurar ve çözümü aynı çerçevenin iyileştirilmesinde arar. Oysa MESEM örneği göstermektedir ki devlet, çocuğu eğitimin içinde tutmakta —ona kayıt, statü, hatta ücret sağlamaktadır— ama bunu ucuz emeğe eklemleyerek yapmaktadır. Erişim sorunu değil, erişimin biçimi sorundur. Hak-temelli çerçeve, bu biçimi sorunsallaştıramadığı ölçüde, ucuz emek arzını "eğitim hakkının genişletilmesi" olarak selamlama riski taşır. Bu nedenle bu çalışma, Tomaševski'nin teşhis diline başvurur ancak reçetesini benimsemez; sorunu çerçevenin içinden değil, çerçeveyi sorunsallaştırarak ele alır.

Sınıfsal İtmenin İzleri: Yeniden Üretim Tezine İlişkin Kanıtlar

Bireyselleştirici çerçevenin altında, veriler ısrarla sınıfsal eşitsizliklere işaret etmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2024-25 verilerine göre, zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 797.084 çocuk eğitim dışındadır. Buna ek olarak, örgün eğitim kurumlarında bulunmayan 666.444 çocuk yaygın eğitim kurumlarına kayıtlıdır; bunların 392.887'si MESEM, 273.557'si açıköğretim lisesi öğrencisidir. Böylece zorunlu eğitim çağında olup örgün eğitim dışında bulunan çocukların toplamı 1.463.528'e ulaşmaktadır (ERG, 2025). Bu tablo, eğitimden kopuşun yalnızca okul sisteminin tamamen dışında kalmakla sınırlı olmadığını; çocukların önemli bir bölümünün örgün eğitimden ayrılarak farklı eğitim ve çalışma kanallarına yöneldiğini göstermektedir. Özellikle MESEM'deki öğrenci sayısı, eğitimden kopuş ile erken yaşta çalışma yaşamına katılım arasındaki ilişkinin Türkiye bağlamında incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu kitlesel dışarıda kalışın toplumsal eşitsizliklerle ilişkili olduğu, eleştirel çalışmalar tarafından da ortaya konmaktadır. Küçüker'in (2018) yaşam öyküleri temelli çözümlemesi, okuldan ayrılışı "eğitimsizlik, yoksulluk ve ataerkillik" ekseninde ele alırken; Bakırtaş ve Nazlıoğlu (2021) okul terkini kamu gelirleri açısından değerlendirerek ekonomik maliyetini ortaya koymaktadır. Ancak insan sermayesi ve maliyet yaklaşımı, okul terkini bireysel gelir veya üretkenlik kaybına indirgeme ve yapısal eşitsizlikleri geri plana itme riski taşımaktadır. MEB ve UNICEF'in (2013) çalışması ise sınıf tekrarının okul terkinin önemli öncüllerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınıf tekrarı, yalnızca bireysel akademik başarısızlık değil, dezavantajlı öğrencilerin okul ile bağını zayıflatabilen kurumsal bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir.

Küçüker'in (2018) yoksulluk ile ataerkilliği birlikte ele alması, okul dışına itilmenin sınıf eksenine indirgenemeyeceğini de göstermektedir. Özellikle kız çocuklarının eğitimden uzaklaşması; yoksulluk, bakım sorumlulukları, ücretsiz aile emeği ve toplumsal cinsiyet normlarının kesişmesiyle şekillenebilmektedir. Dolayısıyla sınıfsal itme, tek başına işleyen bir mekanizma değil, diğer eşitsizlik eksenleriyle kesişerek farklı okul dışına itilme biçimleri üreten bir süreçtir.

Bu çerçevede yeniden üretim, yalnızca öğrencinin eğitim sistemine erişip erişememesi üzerinden değil, hangi eğitim kanalına yönlendirildiği ve bu kanalların öğrenciyi gelecekte nasıl bir toplumsal ve ekonomik konuma hazırladığı üzerinden de değerlendirilmelidir. MESEM ve açıköğretim gibi kanalların büyüklüğü, eğitimsel eşitsizliğin yalnızca okuldan ayrılma değil, farklılaştırılmış eğitim güzergâhlarına yönlendirilme biçiminde de üretilebildiğini göstermektedir.

Veri Görünmezliğinin Ampirik Teyidi

Kuramsal çerçevede öne sürülen "sayılmamak, bir itme biçimidir" iddiası, ampirik literatürce dolaylı ama güçlü biçimde doğrulanmaktadır. Türkiye'de okul terkine ilişkin sistematik ve kapsamlı veri bulunmadığı, MEB işbirliğiyle yürütülen

çalışmalarda dahi sayısal verilerin yetersiz kaldığı açıkça belirtilmektedir (Küçüker, 2018). Okul terki konulu lisansüstü tezlerin içerik analizi de araştırmaların dağınıklığına ve kavramsal tutarsızlığına işaret eder (Yıldırım ve Çalık, 2024). Ölçülmeyen sorun, politika gündeminden de düşürülür. Etnik ve mezhepsel kırılımların tümüyle yokluğu bu görünmezliğin en keskin biçimidir ve bu çalışmanın Kürt ve Alevi eksenlerini yalnızca dolaylı göstergelerle ele alabilmesinin de nedenidir. Nitekim MESEM'i eleştirel bir çerçevede inceleyen güncel çalışmaların birincil nitel verilere —öğrenci ve öğretmen görüşmelerine— başvurmak zorunda kalması, resmî veri rejimindeki bu boşluğun dolaylı bir teyididir (Taşkın ve Ernas, 2025).

Yönlendirmenin Son Durağı: MESEM ve Ölçülen Bedel

Tezin en somut doğrulaması, itmenin varış noktasında —MESEM'de— görünür. İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi'nin 2024-2025 eğitim-öğretim yılı raporuna göre, son bir yılda en az 72 çocuk işçi yaşamını yitirmiş; bunlardan en az 15'i MESEM kapsamındaki çocuk işçilerdir (İSİG Meclisi, 2025). Aynı rapor, tarım kaynaklı çocuk işçi ölümlerinin payının ilk raporların hazırlandığı dönemdeki yaklaşık %65 düzeyinden %28'e gerilediğini; ölümlerin giderek sanayi, inşaat ve hizmet sektörlerinde, yani kentsel ve MESEM'le bütünleşmiş bir emek alanında yoğunlaştığını göstermektedir (İSİG Meclisi, 2025). Bu sektörel kayma, ILO ve UNICEF'in (2025) küresel verilerinde gözlenen genel örüntüyle koşutluk taşır ve çalışmanın "okuldan ucuz emeğe uzanan kanal" tezinin en trajik ampirik kanıtıdır: itilen çocuk bir boşluğa değil, iş cinayetlerinin en yoğun yaşandığı küçük işletmelere ve sanayi bölgelerine düşmektedir. Türkiye'deki güncel hukuk ve eğitim yazını da bu okumayı doğrular: Atatanır (2025), MESEM'i çocuk emeğinin "mesleki eğitim" adı altında meşrulaştırıldığı bir düzenek olarak çözümler ve sisteme çoğunlukla düşük gelirli ailelerin çocuklarının yönlendirildiğini vurgular; Taşkın ve Ernas (2025) ise öğretmen görüşmelerine dayanarak modelin, kuruluş amacının aksine, çocuğu "işçi" rolüne erkenden sabitleyen bir çelişki ürettiğini gösterir.

MESEM'e ilişkin istatistiklerdeki tutarsızlıklar da başlı başına önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığının açıkladığı 1,4 milyonluk kümülatif kayıt sayısı (Anadolu Ajansı, 2023), ERG'nin 15-18 yaş grubuna ilişkin 392.887 aktif kayıt verisi (ERG, 2025) ve İSİG Meclisinin haftanın dört günü iş yerlerinde çalışan öğrenci sayısına yönelik 505 bin kişilik tahmini (İSİG Meclisi, 2025) arasında dikkat çekici farklılıklar bulunmaktadır. Bu veriler arasındaki uyumsuzluk, yalnızca ölçüm ve kapsam farklılıklarına işaret etmemekte; aynı zamanda MESEM olgusunun şeffaflıktan uzak, parçalı ve izlenmesi güç bir veri rejimi içerisinde yönetildiğini de ortaya koymaktadır. Kaç çocuğun bu kanala sürüldüğünün net olarak bilinememesi, elemenin görünmez kılınmasının bir başka katmanıdır. Ölçümün olmayışı, kazara değildir; sayısız kılınan bir kitlenin politik hesap verebilirlik alanının da dışına çıkarılmasıdır.

Pedagojik Yoksullaşma: Nitelikten Öznesizliğe

Kanalın sonundaki kurum, yalnızca öğrenciyi emek piyasasına eklemleyen bir aygıt değil, aynı zamanda onun erişebildiği pedagojik alanı daraltan bir eğitim düzenidir. Biesta'nın (2006) eğitim için ayırt ettiği nitelik kazandırma (qualification), toplumsallaştırma (socialization) ve özneleşme (subjectification) boyutları açısından bakıldığında, MESEM modelinde eğitim deneyiminin ağırlık merkezi belirgin biçimde mesleki nitelik kazandırmaya yönelmektedir. Haftanın büyük bölümünün işletmede geçmesi, sınırlı bir bölümünün ise teorik eğitime ayrılması, öğrencinin okulda geçirdiği zamanı ve akademik bilgiyle kurduğu ilişkiyi sınırlandırmaktadır.

Bu durum öğrenciyi yalnızca bazı derslerden daha az yararlanır hâle getirmemekte; aynı zamanda belirli bilgi ve becerilere erişimini de daraltmaktadır. Özellikle felsefe, sanat, sosyal bilimler, yurttaşlık, toplumsal tarih, eleştirel okuma, yazılı ve sözlü ifade, tartışma ve argümantasyon gibi öğrencinin dünyayı anlamlandırmasına ve farklı toplumsal konumları değerlendirmesine katkı sağlayan bilgi ve beceriler mesleki eğitimin yoğunluğu karşısında ikincil konuma düşebilmektedir. Buradaki sorun, mesleki becerilerin öğretilmesi değil, eğitimin kapsamının büyük ölçüde bu becerilerle sınırlandırılmasıdır. Başka bir ifadeyle öğrenci "bir işi nasıl yapacağını" öğrenirken, yaptığı işin toplumsal ve ekonomik anlamını, çalışma koşullarını, emek-sermaye ilişkilerini, işçi haklarını ve kendi emeğinin toplumsal değerini sorgulayabilmesini sağlayacak bilgi ve araçlara daha sınırlı biçimde erişebilmektedir.

Bu daralma, öğrencinin kendi emeği ve toplumsal konumu üzerine söz söyleyen bir özne olarak gelişme imkânını da sınırlandırabilir. Okul, yalnızca mesleki beceri kazandıran değil, öğrencinin "Ben kimim?", "Nasıl bir toplumda yaşıyorum?", "Yaptığım işin toplumsal değeri nedir?", "Çalışma koşullarım neden böyle?", "Haklarım nelerdir?" ve "Bu koşullar değişebilir mi?" gibi soruları sorabilmesini sağlayan bir kamusal öğrenme alanıdır. Öğrencinin eğitim deneyimi büyük ölçüde işyerindeki üretim pratiklerine ve dar kapsamlı teorik eğitime sıkıştığında, bu sorular üzerine düşünmesini sağlayacak pedagojik alan da daralır. Böylece öğrenci, kendi çalışma deneyimini anlamlandıran ve dönüştürmeye yönelik söz üreten bir özne olmaktan çok, mevcut üretim düzenine uyum sağlayan bir çalışan kimliği içinde konumlandırılabilir.

Apple'ın (2004) "meşru bilgi" çözümlemesi bu noktada önem kazanmaktadır. Eğitimde sınıfsal seçicilik yalnızca müfredata hangi bilgilerin dâhil edildiğiyle değil, hangi bilgilerin ikincil veya gereksiz hâle getirildiğiyle de ilişkilidir. MESEM bağlamında mesleki ve teknik bilginin merkezîleşmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, toplumsal analiz, yurttaşlık ve emek ilişkilerini sorgulama kapasitelerini geliştirebilecek bilgi alanlarının görece daralması anlamına gelebilir. Dolayısıyla mesele, MESEM öğrencisinin "yeterli eğitim almaması" değildir. Daha özgül mesele, öğrencinin aldığı eğitimin hangi bilgi ve becerileri önceliklendirdiği ve hangilerini ikincil konuma ittiğidir.

Bu nedenle pedagojik yoksullaşma, yalnızca eğitim süresinin veya ders çeşitliliğinin azalması olarak değil, öğrencinin dünyayı ve kendi toplumsal konumunu eleştirel biçimde anlamlandırmasını sağlayan bilgi ve deneyimlere erişimin daralması olarak kavramsallaştırılabilir. Öğrenci mesleki olarak niteliklendirilebilir; ancak aynı süreç, onun kendi emeği, hakları ve toplumsal konumu üzerine düşünebilmesini ve bunlar hakkında söz üretebilmesini sağlayacak özneleşme imkânlarını sınırlandırabilir. Bu anlamda pedagojik yoksullaşma, prekaryalaşmanın yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda bilişsel ve öznel boyutunu oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın çıkarımları birkaç önemli sınırlılıkla okunmalıdır. Birincisi, çalışma kavramsal-eleştirel bir niteliktedir; kendi ampirik veri setine dayanmaz, mevcut ulusal istatistikleri ve ikincil çalışmaların bulgularını bir kuramsal çerçeve ışığında yeniden yorumlar. Dolayısıyla ileri sürülen yapısal nedensellik, birincil bir alan araştırmasıyla değil, kuramsal tutarlılık ve mevcut bulgularla uyum üzerinden temellendirilmektedir. İkincisi, etnik ve mezhepsel eksenlere ilişkin doğrudan resmî veri bulunmadığından, Kürt ve Alevi çocuklara dair çözümleme bölgesel ve dolaylı göstergelere dayanmak zorunda kalmıştır; bu göstergelerin ekolojik yanılgı riski taşıdığı —örneğin belirli illerdeki düşük okullaşmanın etnik değil bileşik nüfus dinamiklerinden kaynaklanabileceği— unutulmamalıdır. Üçüncüsü, dayanılan güncel verilerin bir bölümü sivil toplum kuruluşlarının tahminlerine dayanmaktadır; İSİG Meclisi'nin çocuk işçi ölüm sayıları resmî kayıtların ötesinde saha izlemesine dayandığından, alternatif kaynaklarla teyit edilmelidir. Son olarak, dayanak alınan akademik çalışmaların çoğu ilişkisel (korelasyonel) tasarımlıdır ve bu çalışmanın öne sürdüğü yapısal nedensellik iddiasını tek başına kanıtlayamaz; ancak bu bulguların örüntüsü, kuramsal çerçevenin öngörüleriyle tutarlıdır.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye'de okuldan ayrılışı bireysel bir "terk" olarak kuran hâkim söyleme karşı, olguyu iki aşamalı ve yapısal bir süreç olarak yeniden kavramsallaştırmıştır: çocuğun önce çeşitli ekonomik, pedagojik ve kurumsal mekanizmalar aracılığıyla örtük biçimde okul dışına itilmesi, ardından eğitim politikaları ve kurumsal düzenlemeler aracılığıyla MESEM'e yönlendirilmesi. Buradaki yapısallık, devletin çocukları doğrudan okuldan çıkarması anlamına gelmemektedir. Aksine, mesleki eğitim politikaları, okul-işletme ilişkileri, ekonomik teşvikler, erken yaşta istihdama ilişkin düzenlemeler ve öğrencilerin eğitim güzergâhlarını belirleyen yönlendirme mekanizmalarının birlikte işlemesi, okuldan çalışma yaşamına geçişi belirli gruplar açısından kurumsallaştırmaktadır. Bu nedenle süreç, "devlet eliyle örgütlenmiş" bir işlemden ziyade, devlet politikaları aracılığıyla kurumsallaşan yapısal bir geçiş mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Bu iki aşama, neoliberal emek rejiminin düşük maliyetli ve esnek işgücü talebiyle birbirine bağlanmaktadır. Türkiye örneğini Anglo-Amerikan pushout literatüründen ayıran önemli özelliklerden biri, eğitimden uzaklaşan çocukların yalnızca eğitim sistemi dışında bırakılmaması, MESEM aracılığıyla doğrudan ücretli çalışma sürecine bağlanabilmesidir. Bu açıdan MESEM, eğitimden dışlanma ile erken yaşta çalışma yaşamına geçiş arasındaki ilişkiyi kurumsallaştıran ve çocukların prekaryalaşma sürecini kolaylaştıran bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın kuramsal katkısı, pushout kavramını iki yönde genişletmesinde yatar. İlki, itilmenin bir kurumsal varış noktası kazanabileceğini göstermesidir; klasik pushout yazınının bıraktığı boşluk, Türkiye'de bir devlet aygıtıyla doldurulmuştur. Bu, Bourdieu ve Passeron'un "ertelenmiş eleme" kavramının görünür, kurumsallaşmış ve ücretlendirilmiş bir biçimidir. İkincisi, olgunun temelinde sınıfsal eşitsizlik bulunan, fakat farklı toplumsal konumlarda farklılaşan bir okumasını sunmasıdır: itme aşaması farklılaştırıcı (etnik köken, mezhep, yurttaşlık, cinsiyet ve cinsel yönelim eksenleri boyunca ayrı ayrı işleyen), yönlendirme aşaması ise türdeşleştiricidir (tüm bu konumları tek bir ucuz emek kategorisine indirgeyen). Kesişimsellik burada bir kimlik envanteri değil, bu farklılaşma–türdeşleşme diyalektiğini görünür kılan analitik bir araçtır.

Bu çözümlemenin politika sonucu dikkatle ifade edilmelidir. Olgu yapısal olduğundan, bireysel düzeyde tasarlanmış "okul terkini önleme" programları — rehberlik, motivasyon çalışmaları, erken uyarı sistemleri— sorunun kaynağına değil semptomuna müdahale eder ve çoğu zaman itilen çocuğu bir kez daha "düzeltilmesi gereken birey" olarak kurar. MESEM'i cazip kılan devlet ödemeli ücret mekanizması, yoksulluğun dayattığı zorunluluğu bir rızaya dönüştürmektedir; dolayısıyla asıl müdahale alanı, çocuk yoksulluğunun maddi koşulları ve elemeyi görünmez kılan veri rejimidir. Salt reformist bir "MESEM'i iyileştirme" çağrısı, ucuz emek arzını bir eğitim politikası olarak meşrulaştıran çerçeveyi olduğu gibi bırakma riski taşır. Bununla birlikte, eleştiri yıkıcı olmakla yükümlü değildir. Mesleki eğitimi tümüyle reddetmek yerine, onu sermayenin tahakkümünden söken bir eleştirel mesleki eğitim (critical vocational education) tahayyülü tartışmaya açılabilir: Kincheloe'nun (1999) önerdiği gibi, teknik beceriyi işin sosyolojisi, emek tarihi ve üretim ilişkilerindeki güç dinamikleriyle birlikte okuyan; öğrenciyi yalnızca üretimin nesnesi değil, kendi emeğinin değerini sorgulayabilen bir özne olarak kuran bir model. Bu tahayyül, hak-temelli reformizmden ayrılır çünkü mevcut çerçeveyi iyileştirmeyi değil, emek ile pedagoji arasındaki ilişkiyi yeniden kurmayı hedefler.

Gelecek araştırmalar için üç yönelim öne çıkmaktadır. İlki, itilen çocukların kendi anlatılarını merkeze alan, karşı-anlatı (counter-storytelling) temelli nitel çalışmalardır; olguyu istatistik olmaktan çıkarıp yaşanmış deneyim olarak kavramak, eleştirel pushout geleneğinin yöntemsel mirasıdır. İkincisi, veri rejiminin kendisini bir araştırma nesnesine dönüştürmektir: etnik, mezhepsel ve cinsel yönelime dayalı kırılımların yokluğu bir "eksiklik" olarak değil, bir iktidar

tekniği olarak incelenmelidir. Üçüncüsü, okuldan çıkış–MESEM–emek piyasası güzergâhını izleyen boylamsal çalışmalardır; itme ile yönlendirme arasındaki bağın ampirik izi ancak böyle sürülebilir.

Sonuç olarak, "terk" ile "itme" arasındaki ayrım yalnızca terminolojik değil, politik bir ayrımdır. Çocuğu suçlayan bir dil, yapıyı aklar. Bu çalışma, sorumluluğu çocuktan alıp onu dışarıya doğru işleyen ve ucuz emeğe kanalize eden aygıta iade etmeyi amaçlamıştır. Başlıktaki "nereden nereye" sorusunun yanıtı, bir çocuğun tercihinde değil, bir emek rejiminin ihtiyacında aranmalıdır.

Kaynakça

Anadolu Ajansı. (2023, 24 Mayıs). *Mesleki eğitim merkezlerindeki öğrenci sayısı yüzde 784'lük artışla 1 milyon 405 bine ulaştı*. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mesleki-egitim-merkezlerindeki-ogrenci-sayisi-yuzde-784luk-artisla-1-milyon-405-bine-ulasti/2904845

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education, 162*(1), 67–92.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. baskı). RoutledgeFalmer. (Orijinal eser 1979'da yayımlanmıştır)

Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(2), 431–458. https://doi.org/10.30964/auebfd.669522

Atatanır, H. (2025). Bir çocuk emeği meselesi: Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (181), 313–340.

Bakırtaş, D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış, 5*(2), 671–691. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future.* Paradigm Publishers.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241–258). Greenwood Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Çev.). Sage.

Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems, 40*(4), 493–509.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299.

Çaklı, O. (2025, 20 Şubat). MESEM'de öldü, soruşturma bir yıl sonra tamamlandı: "İşveren asli kusurlu". *Gazete Duvar*. https://www.gazeteduvar.com.tr/mesemde-oldu-sorusturma-bir-yil-sonra-tamamlandi-isveren-asli-kusurlu-haber-1758509

Çavdar, D., & Çok, F. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin okul yaşantıları. *KAOS GL Dergisi, 151*, 54–58.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2024). *Eğitim izleme raporu 2024.* Eğitim Reformu Girişimi. https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2024/

ERG. (2025). *Eğitim izleme raporu 2025*. Eğitim Reformu Girişimi.

Ernas, S., & Taşkın, P. (2025). Vocational education for refugee students in Türkiye: Navigating social exclusion, poverty, and precarity in a stratified policy context. *International Journal of Educational Research, 133*, 102758. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102758

Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. State University of New York Press.

Gao, S., Yang, M., Wang, X., Min, W., & Rozelle, S. (2019). Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International Journal of Educational Development, 65*, 134–143.

Garcia, N. M., Ibarra, J. M., Mireles-Rios, R., Rios, V. M., & Maldonado, K. (2022). Advancing QuantCrit to rethink the school-to-prison pipeline for Latinx and Black youth. *Journal of Criminal Justice Education, 33*(2), 269–288.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Ed. ve Çev.). International Publishers.

Güzen, B., & Erbaş, Y. H. (2023). Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 82–104. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1280501

Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye, Başvuru No. 1448/04 (AİHM, 9 Ekim 2007).

International Labour Organization, & UNICEF. (2025). *Child labour: Global estimates 2024, trends and the road forward*. ILO & UNICEF. https://www.ilo.org/publications/major-publications/child-labour-global-estimates-2024-trends-and-road-forward

İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi [İSİG Meclisi]. (2025, 19 Eylül). *Mesleki eğitime değil çocuk işçiliğe karşıyız: 2024-2025 eğitim-öğretim yılında en az 72 çocuk işçi hayatını kaybetti*. https://www.isigmeclisi.org/21409-mesleki-egitime-degil-cocuk-iscilige-karsiyiz-2024-2025-egitim-og

KAOS GL. (2013). *2013 yılında Türkiye'de gerçekleşen homofobi ve transfobi temelli nefret suçları raporu*. KAOS GL Derneği. https://kaosgldernegi.org/images/library/2014nefret-sulari-raporu-2013.pdf

Karan, U. (2017). *Görmezden gelinen eşitsizlik: Türkiye'de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi*. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) & Sıfır Ayrımcılık Derneği.

Kincheloe, J. L. (1999). *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Westview Press.

Küçüker, E. (2018). Üç öykü üzerinden "okul terki": Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum, 16*(64), 94–119.

Lew, J. (2004). The "other" story of model minorities: Korean American high school dropouts in an urban context. *Anthropology & Education Quarterly, 35*(3), 303–323. https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.3.303

Luna, N., & Revilla, A. T. (2013). Understanding Latina/o school pushout: Experiences of students who left school before graduating. *Journal of Latinos and Education, 12*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/15348431.2012.734247

Millî Eğitim Bakanlığı, & UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar: Politika önerileri raporu*. MEB & UNICEF.

Nixon, J., Habtom, S., & Tuck, E. (2022). Rupture, not injury: Reframing repair for Black and Indigenous youth experiencing school pushout. *Journal of Visual Culture, 21*(1), 132–160. https://doi.org/10.1177/14704129221088

Pesta, R. (2018). Labeling and the differential impact of school discipline on negative life outcomes: Assessing ethno-racial variation in the school-to-prison pipeline. *Crime & Delinquency, 64*(11), 1489–1512. https://doi.org/10.1177/0011128717749

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

Rustique-Forrester, E. (2005). Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. *Education Policy Analysis Archives, 13*(26). https://doi.org/10.14507/epaa.v13n26.2005

Schiff, M. (2018). Can restorative justice disrupt the 'school-to-prison pipeline?' *Contemporary Justice Review, 21*(2), 121–139. https://doi.org/10.1080/10282580.2018.1455509

Simson, D. (2014). Exclusion, punishment, racism, and our schools: A critical race theory perspective on school discipline. *UCLA Law Review, 61*(2). https://ssrn.com/abstract=2129117

Snapp, S. D., Day, J. K., & Russell, S. T. (2022). School pushout: The role of supportive strategies versus punitive practices for LGBT youth of color. *Journal of Research on Adolescence, 32,* 1470–1483. https://doi.org/10.1111/jora.12720

Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.

Taşkın, P., & Ernas, S. (2025). MESEM modelinin çelişkileri: Çocuk hakları, eğitim hakkı ve politika açmazları. *Eleştirel Pedagoji,* (78), 90-104.

Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable* (Right to Education Primers No. 3). Swedish International Development Cooperation Agency.

Tuck, E. (2011a). *Urban youth and school pushout: Gateways, get-aways, and the GED.* Routledge.

Tuck, E. (2011b). Humiliating ironies and dangerous dignities: A dialectic of school pushout. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 24*(7), 817–827. https://doi.org/10.1080/09518398.2011.632785

Türkiye İstatistik Kurumu. (2026, 20 Nisan). *İstatistiklerle çocuk, 2025* (Haber Bülteni No. 58149). https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istcocuk_2025.pdf

UNICEF. (2023). *Suriyeli okul dışı kalmış çocuklar ile ilgili analiz raporu.* UNICEF Türkiye.

Welch, K., Lehmann, P. S., Chouhy, C., & Chiricos, T. (2022). Cumulative racial and ethnic disparities along the school-to-prison pipeline. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 59*(5), 574–626. https://doi.org/10.1177/00224278211070501

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs.* Saxon House.

Yıldırım, G., & Çalık, T. (2024). Okul terki konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 14–25.

Okuldan Sanayiye, MESEM ve Eğitimin Mekânsal Şiddeti: Coğrafya Kader Midir?

Dilan Kuyurtar[1]

Giriş: Mekân Neden Bir Pedagoji Meselesidir?

"Coğrafya kaderdir!". Son yıllarda sosyal medyada sıklıkla karşımıza çıkan bu ifade, çoğunlukla bir teslimiyet ya da nedensellik aracı olarak kullanılmaktadır. Nerede doğduğun, nerede büyüdüğün, hangi mahallenin çocuğu olduğun, kaderini belirler. Peki bu önerme ne derece doğrudur? Eleştirel eğitim yaklaşımı bu kanıyı sorunsallaştırarak, coğrafya ve sınıf ilişkilerinin aslında iktidar ilişkileri tarafından üretilen, egemen ideolojiler tarafından şekillendirilen ve pedagojik pratikler aracılığıyla sürekli olarak yeniden üretilen toplumsal bir inşa alanı olduğunu savunur. Bu bağlamda bireyin içinde bulunduğu mekân (space) ve yer (place), fiziksel sınırlarla çizilmiş sabit alanlar değil; toplumsal olarak inşa edilmiş, iktidar ilişkilerini ve özne-inşa süreçlerini barındıran politik alanlardır (Helfenbein, 2021; Soja, 1996). Lefebvre'nin (1976 akt. Soja, 1980) ifadesiyle: "*Mekân her zaman politik ve stratejik olmuştur... Mekân, tarihsel ve doğal unsurlardan şekillendirilmiş ve kalıplanmıştır; ancak bu politik bir süreçtir.*" Coğrafya kader değildir; ama kimin, hangi coğrafyada yaşayacağını belirleyen düzen, sonuçları itibarıyla kader kadar kalıcı olabilir.

Bu soru, eğitim araştırmaları açısından da önemlidir. Çünkü nerede ve nasıl eğitim gördüğün neye dönüşeceğini büyük ölçüde belirleyen bir mekânsal rejimin nedeni ve sonucudur. Okulu çoğunlukla dar ve sınırları belirli fiziksel bir alan olarak konumlandıran geleneksel paradigmaya karşın eleştirel eğitim araştırmaları okulları, topluluklar, tarihsel süreçler ve ekonomik-kültürel bağlamlarla iç içe geçmiş sosyo-maddi sistemler olarak görür (Helfenbein, 2021).

[1] dilankuyurtar@gmail.com

Bu perspektiften bakıldığında okul binasının mimarisi, sınıfın yerleşimi, hatta okulun hangi mahallede konumlandığı gibi unsurlar öğrenciye kendi konumuna dair örtük mesajlar (güç-güçsüzlük, değer-değersizlik vb.) verir. Peki ya bu mekânsal ağırlık merkezinin yerinden edildiği, eğitim adına geçirilen zamanın büyük çoğunluğunun okul binasından sanayi sitelerine, fabrikalara, atölyelere taşındığı bir durumda iletilen mesaj nedir? Türkiye'de her yıl artan öğrenci nüfusuyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM), tam da bu soruyu zorunlu kılmaktadır.

Modern eğitim anlayışı, okulu çocuğu piyasadan geçici olarak ayıran, ona bir "henüz değil" zamanı tanıyan korunaklı bir geçiş alanı olarak örgütlemişti. Buna karşın MESEM programı ile denge bozulmuş, eğitimin mekânsal ağırlık merkezi, okulun görece korunaklı alanından organize sanayi bölgelerinin atölyelerine ve fabrikalarına, yani doğrudan üretimin mekânına taşınmıştır. Dolayısıyla bu yazıda üç ana hat üzerinden eleştirel bir analiz yapılması amaçlanmaktadır. İlk olarak Foucault'nun disipliner mekân analiziyle tüm üretim mekanlarını temsilen fabrika örneği ve okul arasındaki disipliner mekân teknikleri ile bir karşılaştırmaya gidilmiş ve iki mekân arasındaki tarihsel işbölümünün aşındığı vurgulanmıştır. İkinci bölümde Marx ve Harvey'nin birikim teorisi ışığında daha önce kolektif bir hak olarak kurulan eğitim zamanı ve okul mekanının, mülksüzleştirme yoluyla sermayenin birikim sürecine tabi kılındığı eleştirisi yapılmaktadır. Üçüncü eksende ise Lefevbre'den ilham alan Soja'nın üçüncü mekân (thirdspace) kavramı aracılığıyla çocuğun bu mekânsal kayma içindeki deneyimi analiz edilmektedir. Böylelikle çalışma, mekân, sermaye ve öznenin birbirinden bağımsız düzlemler olmadığını göstermeyi; iktidarın mekân üzerinde disipliner tekniklerle işlediğini, bu tekniklerin arkasındaki itkinin iktisadi birikim rejiminden, sonuçlarının ise öznelerin yaşadığı somut deneyimden bağımsız düşünülemeyeceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Eğitim mekânındaki söz konusu yapısal/kurumsal dönüşümün bireysel deneyime nasıl yansıdığını bütüncül bir perspektifle ele almak adına bu üç eksene başvurulmuştur. MESEM öğrencisinin ne öğrenci ne işçi olarak asılı kalan konumu, çocuğun hem disipliner hem de sınıfsal bir mekânsal rejimin nesnesi haline getirilişi ile mekânsal şiddet kavramı tartışılmaktadır. Sonuç olarak bu yazı, mekânı pedagojik tartışmanın arka planından çıkarıp merkezine taşımayı önermektedir. Çünkü eğitimdeki eşitsizlikler yalnızca müfredatta ya da sınıfta değil, doğrudan eğitimin gerçekleştiği yerde üretilmektedir.

2. Disiplinin Korunaklı Mekânı Olarak Okul

İktidarın bedenleri uysal ve işlevsel hale getirmek adına başvurduğu mekânsal strateji Foucault'ya (1995) göre disiplindir. Bu mekânsal stratejinin gerçekleşmesi adına iktidar çeşitli yollara başvurur. Bu yollardan ilki *kapatma*dır: disiplin, diğer tüm alanlardan farklılaştırılmış, korunaklı bir mekâna ihtiyaç duyar. Bu sebeple dışarıyla olan riskli temasların kesilmesi ve üretimin ya da eğitimin tek bir çatı altında toplanması için "duvarlarla çevrili alanlar" yaratılır (Foucault, 1995, s. 141). Okul da, fabrika da; bu anlamda kapatılmış/çevrelenmiş

mekanlardır ancak kapatmanın gayesi iki kurumda farklılaşır. Okulda kapatma, çocuğu piyasadan koruyan bir "askıya alma" işlevi görür. Çocuk henüz işgücü değildir, kapatma onu üretim zamanından çıkarır. Eğitimi adına fabrikada bulunan çocuk için kapatmanın ekonomi-politiği farklıdır. Burada çocuk dış dünyadan değil, kendi çocukluğundan ve okul zamanından ayrılır. Burada duvar çocuk için bir koruma aracı değil, ucuz işgücüne transfer aracıdır.

Disiplinin sağlanması adına Foucault'ya (1995, s. 143) göre başvurulan ikinci teknik ise *hücreselliki*r (partitioning). Zira bir mekânı kapatmak bedenleri uysal ve faydalı kılmak adına yeterli değildir. Mekânın çok daha esnek ve detaylı bir şekilde bölümlere ayrılması ve her bireye kendi yeri, her yere de kendi bireyi atanmalıdır. Tıpkı okuldaki sıra-masa düzeni gibi fabrikada da tezgâh-istasyon düzeni vardır ve her ikisi de çocuğu bir konuma yerleştirir. Okuldaki hücresellik daha çok çocuğun gelişimsel özelliklerine (yaş, sınıf, kademe) göre kurulurken, fabrikada hücresellik daha çok işlevsellik odaklıdır. Çocuk üretim akışının bir parçasıdır ve hatta çoğu zaman üretimin bir parçası olarak konumlanan bir bedendir.

Disiplinin mekânı örgütleme tekniklerinden biri de mekânı üretimsel ve işlevlerine göre mikro bölümlere ayırma anlamına gelen *işlevsel yerler* (functional sites) yaratmaktır (Foucault, 1995). Bu anlamda fabrika mekânı zaten üretim sürecinin aşamalarına göre kodlanmış bir mekandır. Ancak fabrika mekânında eğitim amacıyla bulunan bir MESEM öğrencisi için mekân hem üretim hem de eğitim mekânı olarak ekonomi-politik aktörler tarafından çift kodlanmıştır.

Dördüncü teknik olan *sıra/dizi* (rank) ise bireyi – atölyedeki tezgâh veya sınıftaki sıra gibi- sadece sabit yere yerleştirmekle kalmaz; onu bir hiyerarşiye göre sıralayarak mekânı dinamik bir tahsis aracına dönüştürür. Okuldaki yaş, başarı ve davranış odaklı sıralama, fabrikada yerini kıdem, nitelik ve üretkenliğe dayalı bir sıralamaya bırakır. Okuldaki sıra, çocuğun henüz gelmemiş bir zamanına aittir: sınıf geçme, kademe yükseltme, ileride olacak olan konuma hazırlık. Fabrikadaki tezgâh ise geleceğe dair böyle bir vaat taşımaz; yalnızca bugünü talep eder — bugünün siparişini, bugünün hatasını, bugünün temposunu. Çocuk okulda piyasadan ayrılmış bir gelecek zamanının öznesi olarak sıraya otururken, fabrikada şimdinin doğrudan ekonomik değerlendirmesinin nesnesine dönüşür.

Foucault'ya (1995) göre bedenlerin disipline edilmesi için bir başka teknik ise *panoptisizm*dir. Panoptikon öğrenci ya da işçinin merkezden net bir şekilde gözlendiği ancak kendisinin gözetleyeni göremediği, sürekli ve bilinçli bir gözetim mekanizmasını kapsamaktadır. Bu mekanizma okuldan fabrikaya taşınırken biçimsel olarak aynı kalsa da gözetleyenin kimliği ve gözetimin amacı değişir. Okulda gözetleyen öğretmen/idare ve gözetimin amacı uysal ve faydalı öğrenci/yurttaş yetiştirmek iken fabrikada gözetleyen usta/işverendir ve amaç uysal işçi aracılığıyla doğrudan artı-değer üretimidir. Okulda disiplin esas, üretkenlik ikincil iken fabrikada disiplin doğrudan üretkenliğin bir aracıdır.

Özetlemek gerekirse Foucault'nun disipliner mekân analizinde; okul ve fabrika yapısal olarak akraba kurumlardır ve her ikisi de bedenleri disipline etmek adına aynı tekniklere (kapatma, hücresellik, işlevsel kodlama, sıralama ve panoptik gözetim) başvurur. Aralarındaki temel fark ise işlevsel bir işbölümü ile dengelenmiştir: okul, disiplini henüz üretim sürecine dahil olmayan bedenler üzerinde uygularken; fabrika disiplini doğrudan artı-değer üretimine eklemler. Bu durum, yalnızca kurumsal değil, aynı zamanda zamansal bir ayrıma da işaret eder; zira disiplin artık 'henüz değil' aşamasındaki çocuksu zamandan, 'hemen' üretken kılınacak bedenler yaratmak istemektedir.

3. Eğitim Mekanının Sermayeye Devri

Mekân, sadece içinde toplumsal olayların yaşandığı statik ve mekanik bir alan değil, aksine sınıf mücadelelerinin, kapitalist tahakküm ilişkilerinin ve ideolojik kurguların bizzat kristalleşerek kentsel olanı şekillendirdiği dinamik, diyalektik ve kurucu bir öznedir (Harvey, 2005, Lefebvre, 1991, Ford, 2017). Tam da bu sebeple, somut bir mimari olgu olan "kent" ile toplumsal ilişkiler bütününü yansıtan "kentsel olan" arasında yapılacak kavramsal bir ayrım, kapitalist ve neoliberal üretim ilişkilerinin rasyonalize ettiği birer *habitat* olarak karşımıza çıkan mekânsal şiddeti ve sınıfsal hegemonyayı deşifre etmenin anahtarıdır (Avar, 2009; Lefebvre, 1991). Böyle bir perspektiften bakıldığında eğitim mekanının okuldan, üretim çarklarının döndüğü sanayi sitesine doğru kaymasını anlamak için önce bir sınır çizgisinin varlığını kabul etmek gerekir.

Modern eğitim anlayışı, okulu bir öğrenme mekânı olarak kurgulamanın yanında aynı zamanda çocuğu üretim ilişkilerinden geçici olarak ayıran görece korunaklı bir alan olarak kurgulamıştır. Bu alan, çocuğu yetişkin dünyasının üretim ilişkilerinden soyutlayan bir gecikme zamanı sunar; ona piyasanın bir öznesi haline gelmeden "henüz değil" zamanı tanır. Diğer bir yandan, doğası gereği sürekli ve daha hızlı kâr etmeyi amaçlayan kapitalizm, her anı ve her yeri üretime dâhil etmek ister. Dolayısıyla kapitalist üretim ilişkileri açısından, çocuğa ayrılan bu "henüz değil" zamanı giderek daha az katlanılabilir bir hâl almaktadır. Önceleri çocuğun eğitim görürken piyasadan korunaklı tutulduğu alan, artık sermaye için "kâr getirmeyen, atıl ve boşa giden bir zaman" olarak kodlanır ve bu alanı hızla eriterek çocuğu erkenden üretim çarklarının içine çekmeyi amaçlar. Çocuğun piyasaya girişini geciktiren mekânsal sınırların aşınması ve eğitimin zamansal ve mekânsal merkezinin okuldan sanayiye kayması açısından MESEM uygulaması bu durumun eğitim alanındaki en çarpıcı tezahürüdür.

Temel işleyiş prensibi "haftanın bir günü okul, dört günü pratik eğitim" anlayışına dayanan MESEM'ler, mesleki eğitim öğrencilerinin çıraklık eğitimlerini tamamladıkları işletmelerde (fabrika, atölye, işletme vb.) beceri eğitimlerini edinmelerini esas almaktadır. Özellikle 2021 yılında 7346 sayılı Kanun ile 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan yeni düzenlemeler kapsamında, MESEM öğrencilerinin çıraklık ücretlerinin İşsizlik Sigortası Fonundan karşılanarak devlet katkısı olarak işverene geri ödenmesi kararı, MESEM sayılarında ciddi bir

artışa yol açmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılına gelindiğinde MESEM öğrenci sayılarında yüzde yüzlük bir artışın yaşanması (MEB, 2022), talep artışının somut örneklerinden biridir. Bu denli yoğun bir öğrenci nüfusunun her eğitim yılı artış kaydetmesi, MESEM öğrencilerinin eğitim hakkına ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Modern disipliner eğitim düzeninin mekânsal merkezi olan okul, dış dünyadan görece soyutlanmış panoptik yapısıyla çocuğu üretim ilişkilerinden ayıran bir eşik işlevi görmekteydi. Bu eşiğin aşınması ve eğitimin mekânsal ağırlık merkezinin sanayi sitelerine kayması, Harvey'nin (2001) "mekânsal sabitleme" (spatial fix) kavramıyla okunabilir: Sermaye, birikim krizlerini çözmek için daha önce metalaşmamış alanları — bu kez çocuğun eğitim zamanını ve bedenini — üretim sürecine dahil etmekte, mekânı bu doğrultuda yeniden örgütlemektedir. Marx'ın kapitalist birikim coğrafyası teorisinden hareketle mekân kuramını geliştiren Harvey'e (2001, s. 25) göre sermaye, birikim krizlerine çözüm ararken mekânı yeniden örgütler; bu süreçte yeni emek güçleri yaratmak, mekânsal sabitlemenin temel işlevlerinden birini oluşturur.

Marksist teoride kapitalist birikimin önemli bir evresi olan "ilksel birikim" (primitive accumulation) temel olarak üreticinin üretim kaynaklarından koparılması ve geçim araçlarının sermayeye, üreticilerin ise ücretli işçilere dönüştürülmesini ifade eder (Glassman, 2006). İlksel birikimde sermaye nasıl ki köylünün toprağını — müşterek alanı — çitleyip mülksüzleştirerek artı-değer üretimine açtıysa, günümüzde de benzer bir çitleme çocuğun "henüz değil" alanında gerçekleşmektedir. Eğitim zamanı ve okul mekânı, daha önce piyasadan ayrı tutulan, bir kolektif hak olarak örgütlenen müşterek bir alan iken, MESEM aracılığıyla sermayenin doğrudan erişimine açılmaktadır. Mülksüzleştirilen artık yalnızca toprak değil, çocukluğun zamanıdır. Nasıl ki ilksel birikimde mülksüzleştirme yalnızca toprak ve kaynak gaspıyla sınırlı kalmayıp özelleştirme ve toplumsal yeniden üretimin tasfiyesi gibi şiddet biçimlerine de başvurduysa (Glassman, 2006), günümüzde sermaye de çocuğa tanınan "henüz değil" zamanını benzer bir mantıkla sermayenin mülkü haline getirmektedir: eğitim, bir kolektif hak olmaktan çıkarılmakta, okul mekânının sunduğu koruma tasfiye edilmekte ve çocuğun bedeni ile zamanı doğrudan üretim sürecine açılmaktadır.

Sonuç olarak, daha önce devletin bir kolektif sorumluluk olarak üstlendiği eğitim, Marksist teoriden hareketle Harvey'nin (2001) "mülksüzleştirme yoluyla birikim" kavramıyla betimlediği ekonomi-politik yeniden örgütlenme sürecinde doğrudan sermayenin mekânına devredilmektedir. Artık devlet, eğitimin maliyetini toplumsal yeniden üretim alanında karşılamaz; bu maliyeti, çocuğun bedenini ve zamanını üretim sürecine açarak işverene devreder. Mülkleştirilen yalnızca bir kolektif hak değil, çocukluğun zamanının kendisidir ve bu zaman "henüz değil" alanının daraltılarak, yeni nesil emek gücünün belki de en esnek ve itaatkâr olduğu dönemde kapitalist rasyonaliteye ve fabrika işleyişine alıştırılması sürecidir. Başka bir ifadeyle, bu pedagojik bir eğitim stratejisi olarak sunulan çağdaş bir ilksel birikim stratejisidir. Bu sebeple coğrafya kader değildir;

ama hangi çocuğun hangi mekânsal rejime tabi olacağını belirleyen bu düzenek, sonuçları itibarıyla kader kadar kalıcıdır.

4. Mekânsal Şiddetin Somutlaşması: Ne Öğrenci Ne İşçi

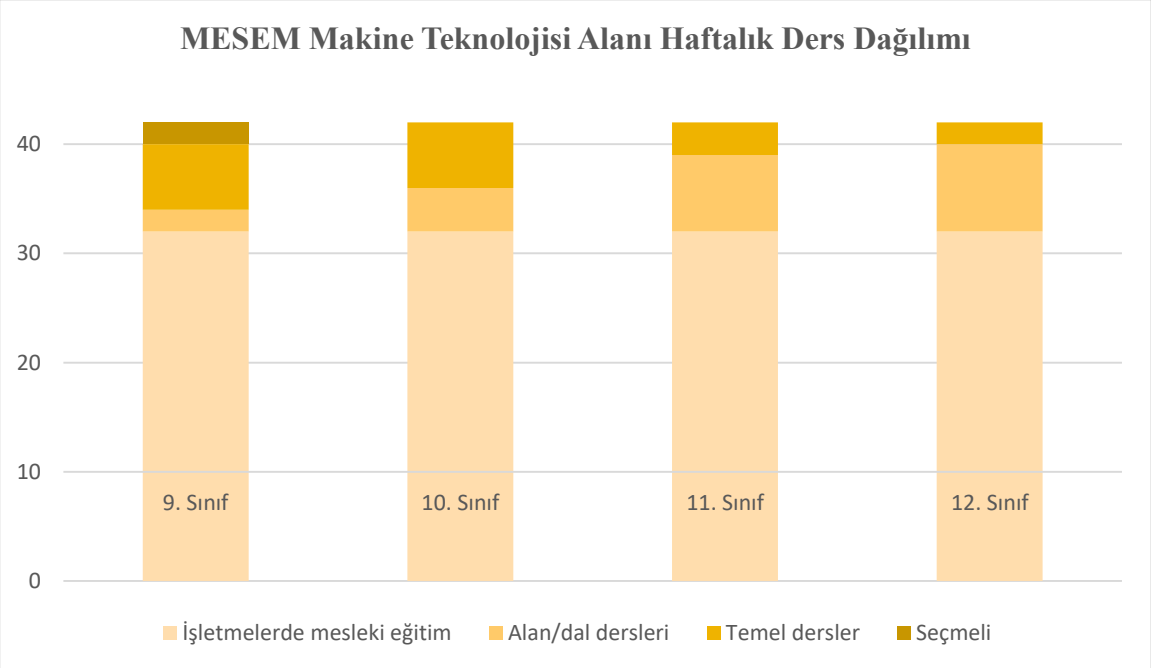
Eleştirel mekân teorisyeni Edward Soja'nın (1996), Lefebvre'nin mekân diyalektiğinden yola çıkarak oluşturduğu "üçüncü mekân" (thirdspace) kavramı, mekânı salt fiziksel bir alan (firstspace) ya da salt zihinsel- temsili bir kurgu (secondspace) olarak okumanın ötesine davet eder. Buna göre Soja'nın (1996) üçüncü mekân kavramı; fiziksel/zihinsel, gerçek/kurgu gibi "ya… ya da" ikiliklerine dayanan mantığın ötesinde "hem … hem de" mantığıyla işleyen yaşanan ve deneyimlenen üçüncü bir katmanda var olan mekânı işaret eder. Okulların sadece bilgi aktarılan yer olmadığı, aynı zamanda sınıf bilincinin ve ideolojik yeniden üretimin şekillendiği stratejik alanlar olduğu (Bourdieu & Passeron, 2021) düşünüldüğünde, mekânı sorgulamamak bu yeniden üretimi görünmez kılmak demektir. Bu bağlamda Soja'nın diyalektiği, MESEM bünyesinde Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB), fabrikalarda, atölyelerde çıraklık eğitimini okumak için düşünsel bir zemin sunar. Çocuk burada ne salt olarak ölçülebilen, fiziksel bir mekandadır ne de devletin "meslek kazandırma" söylemiyle meşrulaştırılan bir eğitim mekânı içinde konumlanır. Çocuk, bu ikisinin zaman zaman çakıştığı ve çatıştığı bir üçüncü mekânı bedenen yaşar ve deneyimler.

OSB'lerin fiziksel boyutu zaten kendi başına bir kopuşu işaret eder: buranın birinci mekânı (firstspace) penceresiz havalandırmalar, sınıf yerine üretim tezgâhları, öğretmen yerine usta/ şef, kantin yerine yemekhaneden oluşur. Bu fiziksel gerçeklik, devletin ve sermayenin ürettiği söylemde yani ikinci mekânda (secondspace) bambaşka bir anlam kazanır: "meslek kazandırma", "istihdam garantisi", "ahilik geleneğinin yaşatılması" gibi ifadelerle atölye, fabrika, sanayi sitesi bir eğitim kurumu olarak temsil edilir ve meşrulaştırılır (MEB, 2024). Çocuğun deneyimi ise ne tam olarak fiziksel hacme ne de resmi söyleme indirgenebilir. O, haftanın bir günü üniformasını giyip okula giden öğrenci kimliği ile tezgâh başında ustasının temposuna, gözetimine ve otoritesine tabi olan işçi bedeni arasında sürekli asılı kalan bir konumdadır. İşte bu asılı kalma hali Soja'nın (1996) üçüncü mekân (thirdspace) kavramının en çarpıcı halidir. Çocuk için atölye, ne okulun "dış dünya için henüz hazır değilsin" diyen koruyucu zamansallığını ne de fabrikanın "artık busun" diyen üretken zamansallığını taşır. İkisini de eş zamanlı olarak çelişkili bir şekilde yaşayan çocuk için ne öğrenci ne işçi olma hali gerçekleşir. Devamsızlık defteri ile puantaj cetveli, öğretmen ile usta, ödev ile sipariş aynı bedende, aynı mekânda çakışır. Bu çakışma, çocuğu yetişkin emek rejimine yalnızca fiziksel olarak (tezgâh başında geçirilen saatlerle) değil, simgesel olarak da eriştirir — çünkü mekânın kendisi ona, kendi konumunun ne olduğuna dair çelişkili ve istikrarsız bir mesaj iletir: bir yandan henüz korunması gereken bir çocuksun, öte yandan zaten üretimin bir parçasısın.

Mekânın pasif bir alan olmaması, aksine sosyal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini şekillendiren aktif bir güç olması (Soja 2009; 2010), çocuğa tam da bu çelişkili asılı

kalma haliyle gelecekteki konumunu aşılar. Mekânsal şiddet, çocuğun açıkça tanımlanmış tek bir rejime ait olmamasından, iki rejim arasında — eğitimin koruyucu söylemi ile üretimin disipliner pratiği arasında — askıda bırakılmasından doğar. Bu askıda kalma hâli kendi başına bir şiddet biçimidir; çünkü çocuğa ne okulun sunduğu tam bir koruma rejimi ne de işçiye tanınan yasal haklar rejimi eksiksiz biçimde uygulanır. Soja'nın diyalektiğiyle ifade edilecek olursa, çocuk burada ne öğrencidir ne işçi — ya da tam olarak ikisi birdendir ve bu "hem...hem de" hâli, onu görünür bir kategorinin koruyuculuğundan yoksun bırakan, kendine özgü bir mekânsal-toplumsal kırılganlık üretir.

Bu mekânsal-toplumsal kırılganlık yalnızca teorik bir tespit değildir. Söylemin eğitim dediği yerde sayılar farklı bir gerçekliği işaret etmektedir. Bu kırılganlığı, somut bir şekilde göstermek adına MESEM programlarından biri olan Makine Teknolojisi Alanı Çerçeve Öğretim Programı (2021) ele alınabilir. Tüm sınıf düzeylerinde haftalık 42 ders saatinin 32 ders saati işletmelerde beceri eğitimi dersini kapsamaktadır. Ancak 9. Sınıfta 6 ders saatini kapsayan temel dersler, kademeli olarak azalmakta ve 12. Sınıfa gelindiğinde 2 ders saati şeklinde verilmektedir. Dolayısıyla bir MESEM öğrencisinin haftalık eğitim süresinin %76'sı işletmede geçmektedir.



Kaynak: MEB, 2021

Not: "İşletmelerde Mesleki Eğitim" dersi, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yıl sonu başarı puanıyla başarılı sayılamayacak derstir (MEB, 2021, s. 6). Bu ders bazında değerlendirme bütünüyle işverenin takdirine bırakılmıştır.

Örnek olarak ele alınan MESEM Makine Teknolojisi Çerçeve Öğretim Programı (MEB, 2021), Soja (1996) Thirdspace çerçevesinden analiz edilecek olursa ortaya çıkan tablo şu şekildedir:

Boyut	**Okul mekânı**	**İşletme/ atölye mekânı**
Firstspace fiziksel	Sınıf, koridor, bahçe, zil sesi; yürüme mesafesinde veya taşımalı; pencereli, doğal ışıklı; korunaklı bina	OSB içinde bina; servisle ulaşım; havalandırma bacaları; tezgâh, makinenin gürültüsü ve kokusu
Secondspace temsili	"Eğitim hakkı", "geleceğe yatırım", yurttaş yetiştirme; devletin kolektif sorumluluğu olarak kurgulanmış	"Meslek kazandırma", "ahilik geleneği", "istihdam garantisi"; hem eğitim hem üretim mekânı olarak çift kodlanmış (MEB, 2024)
Thirdspace yaşanan	Öğrenci kimliği baskın; "henüz değil" zamanında asılı; korunmuş, piyasadan ayrılmış beden	Ne öğrenci ne işçi — ikisi eşzamanlı; "hem…hem de" çelişkisi; çocuk iki rejim arasında askıda
Zaman rejimi	Gelecek odaklı: terfi, sınıf geçme, "olacak" konumu	Şimdi odaklı: bugünün siparişi, ustanın temposu, günlük üretim hedefi
Gözetleyen	Öğretmen / idare — amaç: uysal yurttaş/öğrenci	Usta / usta öğretici / işveren — amaç: doğrudan üretim çıktısı
Hukuki statü	Öğrenci: eğitim hakkı, devlet güvencesi	Ne tam öğrenci ne işçi: işçi hakları eksik, öğrenci koruması yetersiz
Disiplin dili	"Raporlu", "devamsız", "not ortalaması"	"İzinli", "işe gelmedi", "puantaj"
Programdaki ağırlık	Temel dersler: 9. sınıfta 6 saat → 12. sınıfta 2 saat (azalan)	İşletmede eğitim: 4 yıl boyunca sabit 32 saat = haftanın %76'sı

Programa göre giderek küçülen temel eğitim dilimi ile sabit kalan 32 saatlik işletme eğitimi arasındaki makas, Foucault'nun disipliner mekân analizinde "henüz değil" zamanı olarak tanımladığımız koruyucu eşiğin fiilen ne ölçüde

tasfiye edildiğini sayısal olarak ortaya koymaktadır. Öğrenci kimliğinin program boyunca sistematik olarak aşındığı MESEM'lere dair söylem, eğitimden söz etmektedir; program ise bir emek rejimine ait zaman çizelgesi sunmaktadır.

5. Sonuç: Coğrafyanın Ekonomi-Politiği

Lefebvre'in (1991) belirttiği üzere mekân nötr değil, politiktir. Eğitim söz konusu olduğunda mekânın yarattığı kırılmalar çok daha kalıcı ve devinimli sonuçlara neden olmaktadır. Özellikle mesleki eğitim alanında giderek güçlenen hegemonik söylem, eğitimin amacını küresel pazarda ulusal rekabet avantajı sağlamak olarak tanımlamakta; bu türden bir araçsallaştırma da toplumsal adalet, eşitlik ve eğitim hakkını ikincil bir konuma yerleştirmektedir (Gruenewald, 2003). Piyasanın talepleri pedagojik amaçların önüne geçtiğinde, hangi çocukların hangi mekânsal rejimlere tahsis edileceği bu talepler doğrultusunda sınıflandırılmaktadır. MESEM'ler bu sınıflandırmanın en somut tezahürlerinden biridir. MESEM programlarına bakıldığında haftalık ders çizelgeleri bir eğitim programından daha çok bir emek rejiminin zaman çizelgesini ortaya koymaktadır. Temel eğitime giderek azalan bir erişim, eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanamayan bir öğrenci nüfusunun varlığını göstermektedir. Okul, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde rol oynayan bir alan olarak (Bourdieu & Passeron, 2021), üretim ilişkileriyle bu kadar iç içe geçtiğinde söz konusu yeniden üretim mekânsal olarak pekiştirilmekte ve doğrudan çocuğun bedeni ve zamanının tahsis edildiği mekân aracılığıyla sınıfsal konumu sabitlenmektedir.

Tam ve kusursuz bir sosyo-mekansal eşitlik ütopik gibi görünse de (Soja, 2009) mekânsal adalet kavramı, ütopik bir eşitlik idealinden ziyade adaletsizliğin en yoğun biçimde üretildiği mekanlara müdahaleyi gerektirir. MESEM'ler mekânsal nedensellik çerçevesiyle okunduğunda, çocuğun düşük ücretli emek piyasasına eklemlenmesini hızlandıran ve bunu yapısal olarak üreten bir müdahale alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla coğrafya, yalnızca bazı çocuklar için bir kader olarak kurgulanmakta ve okulun korunaklı çeperlerinden çıkarılıp sanayinin coğrafyasına teslim edilen bu çocuklar için mekânsal şiddet; deneyimlenen somut bir gerçekliğe dönüşmektedir. Bu gerçekliği değiştirmek, mekânı eğitim tartışmalarının merkezine taşımayı gerektirmektedir. Sonuç olarak, fabrikayla belirsizleşen okul mekânı, sermayeye açılan eğitim zamanı ve bu cenderedeki çocuk deneyimi birlikte değerlendirildiğinde, mekânın çocuğun eğitim hakkından bağımsız düşünülemeyeceği açıktır. Söz konusu mekânsal dönüşümün günümüzde ulaştığı nokta, MESEM uygulamalarının kamusal eğitim hakkı ve çocuk yararı ile bağdaşmadığını gözler önüne sermektedir. Tam da bu nedenle bu türden piyasa odaklı müdahalelerin eğitim alanının dışına çıkarılması bir gerekliliktir.

Kaynakça

Avar, A. A. (2009). Lefebvre'in Üçlü –Algılanan, Tasarlanan, Yaşanan Mekân– Diyalektiği. *Dosya*, (17), 7-16.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2021). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri.* (Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, & Özlem Akkaya, Çev.; 4. bs.). Heretik. (Orijinal eserin basım tarihi 1970)

Ford, D. R. (2017). *Education and the production of space: Political pedagogy, geography, and urban revolution.* Routledge.

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Çev.; 2. bs.). Vintage Books. (Orijinal eserin basım tarihi 1975)

Glassman, J. (2006). Primitive accumulation, accumulation by dispossession, accumulation by 'extra-economic' means. *Progress in human geography*, *30*(5), 608-625. https://doi.org/10.1177/0309132506070172

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A Critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, *32*(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Harvey, D. (2001). Globalization and the "spatial fix". *Geographische Revue: Zeitschrift für Literatur und Diskussion*, *3*(2), 23-30.

Harvey, D. (2005). Contested cities: social process and spatial form. N. Jewson & S. MacGregor (Ed.), *Transforming cities*: *Contested governance and new spatial divisions* (ss. 19-27) içinde. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203991305 (Orijinal eserin basım tarihi 1997)

Harvey, D. (2019). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. Verso books.

Helfenbein, R. J. (2021). *Critical geographies of education: Space, place, and curriculum inquiry.* Routledge.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space.* (D. Nicholson-Smith, Çev.). Blackwell. (Orijinal eserin basım tarihi 1974)

Millî Eğitim Bakanlığı/ MEB. (2021). *Mesleki eğitim merkezi makine teknolojisi alanı çerçeve öğretim programı.* https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop11_mem/2021_makine_mem_cop.pdf

MEB. (2022, 9 Şubat). *Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenci sayısı yüzde 100 arttı.* https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezlerinde-ogrenci-sayisi-yuzde-100-artti/haber/25218/tr

MEB. (2024). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Soja, E. W. (1980). The socio-spatial dialectic. *Annals of Association of American Geographers*, *70*(2), 207-225. https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1980.tb01308.x

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places.* Blackwell publishing.

Soja, E. W. (2009). The city and spatial justice. *Justice spatiale/Spatial justice*, *1*(1), 1-5. http://www.jssj.org/

Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice.* University of Minnesota Press.

7346 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2021, 25 Aralık). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 31700). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm

Eğitim Hakkının Maddi Zemini: Çocuk Yoksulluğu ve Evrensel Okul Yemeği

Önder Uçar [1]

Yoksulluk Nasıl Bir Çocukluk Yaratır?

Aynı sınıfta yan yana oturan çocuklar, görünüşte aynı eğitim sürecinin içindedir. Aynı öğretmeni dinler, aynı ders kitabını açar, aynı sınava girer. Fakat okul kapısından içeri taşıdıkları yaşam koşulları birbirinden köklü biçimde farklı olabilir. Bazı çocuklar güne yeterli bir kahvaltıyla başlarken bazıları evden aç çıkabilir. Bazıları okuldan sonra kendisine ait bir odada ders çalışabilirken bazıları kalabalık, soğuk veya rutubetli bir evde dinlenebileceği bir alan bulamayabilir. Bazılarının çantasında ihtiyacı olan kırtasiye malzemeleri ve beslenme bulunurken bazıları arkadaşlarının yanında çantasını açmaktan çekinebilir. Bazı çocuklar okuldan sonra oyun oynarken bazıları çalışmak, kardeşlerine bakmak veya ev işlerini üstlenmek zorunda kalabilir. Dolayısıyla çocukluk, her çocuk için aynı biçimde yaşanan ortak ve korunaklı bir dönem değildir. Çocukların yaşadıkları mahalle, ailelerinin gelir ve çalışma durumu, barınma olanakları, sağlık hizmetlerine erişimleri, toplumsal cinsiyet rolleri ile engellilik, göç ve ayrımcılık deneyimleri çocukluklarının imkânlarını belirler. Çocukluk, bir çocuk için oyun, öğrenme, dinlenme ve güven duygusuyla; başka bir çocuk için ise erken sorumluluklar, belirsizlik, dışlanma ve sürekli eksiklik hissiyle şekillenebilir.

Çocukların -0-17 yaş grubunda bulunan- yüzde 36,8'inin yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altında olduğu Türkiye'de, çocuk yoksulluğunun sınırlı sayıdaki "ihtiyaç sahibi aileyi" ilgilendiren istisnai bir durum olduğunu iddia edemeyiz (TÜİK, 2025). Yaklaşık her on çocuktan dördünü doğrudan etkileyen böylesine yaygın bir eşitsizliği yalnızca ailelerin geçim sorunu veya sosyal yardım ihtiyacı

[1] onderucar@acikalandernegi.org

olarak değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü çocuk yoksulluğu çocuğun geliri yetersiz bir hanede yaşamasının çok ötesinde; beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi temel hakların gerçekleşmesi için gerekli özel ve kamusal kaynaklara erişememesi nedeniyle gündelik yaşamında yaşadığı yoksunlukları da kapsar. Bu nedenle hane gelirine dayalı parasal yoksulluk ile çocuğun doğrudan deneyimlediği çok boyutlu yoksulluk, birbirinin yerine geçen değil, birbirini tamamlayan iki düzey olarak ele alınmalıdır (UNICEF, 2025).

Çocuk yoksulluğu tartışmalarında çocukluk çoğu zaman geleceğe yapılan bir yatırım olarak ele alınır (Uprichard, 2008; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2006). Yetersiz beslenmenin ilerideki eğitim başarısını, istihdam olanaklarını veya üretkenliği nasıl etkileyeceği ölçülür. Oysa çocuklar yalnızca geleceğin yetişkinleri değildir. Çocukluk, ileride gerçekleşecek başka bir yaşamın hazırlık dönemi değil, kendi başına değer taşıyan bir yaşam evresidir. Bu nedenle yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirirken yalnızca gelecekte ortaya çıkabilecek sonuçlara değil, çocuğun bugün nasıl yaşadığına da bakmak gerekir.

Yeterli ve sağlıklı beslenme, güvenli barınma, sağlık, eğitim, oyun, dinlenme ve toplumsal yaşama katılım birbirinden ayrılabilecek ihtiyaçlar değildir. Bunların her biri çocukların uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmış haklarıdır (Birleşmiş Milletler, 1995). Çocuk yoksulluğu bu yönüyle çok boyutludur. Evde yeterli yiyecek bulunmaması beslenme hakkını; kiranın ödenememesi ve sık taşınma barınma hakkını; ulaşım ücretinin karşılanamaması eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimi; uygun kıyafetin bulunmaması okul ve sosyal yaşama katılımı; oyun alanlarının ve boş zamanın yokluğu ise çocuğun dinlenme ve oyun hakkını etkiler. Aynı çocuk bu yoksunlukların birkaçını eş zamanlı yaşayabilir. Bu nedenle çocuk yoksulluğuna tek bir yardım kalemiyle veya yalnızca hane gelirini yükseltmeye odaklanan dar bir yaklaşımla cevap vermek yeterli değildir.

Bu yazıda, çocuk yoksulluğunu yalnızca çocukların bazı temel ihtiyaçlardan mahrum kalması olarak değil, çocukluğun hangi koşullarda yaşanabileceğini belirleyen toplumsal bir eşitsizlik olarak ele almaya çalışıyorum. Okul yemeğini ise yalnızca açlığın öğrenme üzerindeki etkilerini azaltan bir müdahale olarak değil, çocukların temel ihtiyaçlarını ailelerinin ödeme gücünden ve yardım almaya uygun bulunmalarından kısmen bağımsızlaştıran ortak bir kamu hizmeti olarak tartışıyorum. Bu açıdan okul yemeğini; çocuk yoksulluğunun bütününü çözmese de nasıl bir okul ve nasıl bir kamusallık istediğimiz konusunda önemli bir örnek olarak ele alıyorum.

Çocuk Yoksulluğunu Hane İçerisine Sıkıştırmak

Çocuk yoksulluğunun kamusal tartışmalarda ele alınma biçimi, geliştirilecek politikaların ufkunu da belirler. Yoksulluğun yalnızca ailelerin gelir yetersizliği, işsizliği, çocuk sayısı veya kaynaklarını nasıl kullandığı üzerinden açıklandığı

yerde sorumluluklar da büyük ölçüde ailelere yüklenir. Böyle bir yaklaşım, düşük ücretleri, güvencesiz ve kayıt dışı çalışmayı, yüksek kiraları, bakım hizmetlerinin yetersizliğini, eğitimin görünmeyen maliyetlerini ve sosyal koruma sisteminin boşluklarını arka plana iter. Bu nedenle çocuk yoksulluğu, ailelerin bireysel kararlarına indirgenemeyecek; emek piyasası, konut, bakım ve sosyal koruma düzenleriyle birlikte ele alınması gereken yapısal bir sorundur (Thévenon ve diğ., 2018; ILO ve UNICEF, 2023).

Özellikle çocukların beslenememesi söz konusu olduğunda, sorun kolaylıkla ebeveynlerin çocuğa "iyi bakamaması" şeklinde çerçevelenebilir. Oysa birçok hanede ebeveynler, sınırlı kaynaklarını kira, fatura, gıda, ilaç, ulaşım ve okul giderleri arasında paylaştırmaya çalışmaktadır. Bir harcamanın karşılanması, başka bir temel ihtiyacın ertelenmesini gerektirebilir. Kiranın ödenebilmesi için gıda harcaması azaltılabilir; ilaç alınabilmesi için fatura geciktirilebilir; ulaşım masrafından kaçınmak için sağlık kontrolüne gidilmeyebilir. Bu tercihler özgür tercihler değil, yoksulluğun dayattığı zorunlu önceliklendirmelerdir.

Derin Yoksulluk Ağı olarak yaptığımız saha çalışmalarında da bu zorunlu önceliklendirmelere rastlamaktayız. Örneğin barınma koşullarına odaklanan araştırmamızda kira, enerji, sağlık ve eğitim giderlerinin aynı bütçe içinde birbirini doğrudan etkilediği; bir giderin karşılanmasının çoğu zaman başka bir temel ihtiyacın ertelenmesi anlamına geldiği görülmektedir (Derin Yoksulluk Ağı, 2026a, ss. 1–6). Engellilik ve yoksulluğun kesiştiği hanelerde bu ilişkinin daha da görünür hâle geldiğini gözlemliyoruz: Sağlık, rehabilitasyon ve bakım giderleri hane bütçesi üzerindeki baskıyı artırırken, bakım yükü hane üyelerinin çalışma ve gelir elde etme imkânlarını da daraltabiliyor (Derin Yoksulluk Ağı, 2026b, s. 13). Yalnız annelerle yürüttüğümüz saha çalışmalarında karşılaştığımız deneyimler de gelir güvencesi ile bakım sorumluluğunun birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini göstermektedir. Bakım hizmetlerinin yetersiz olduğu koşullarda anneler bir yandan hanenin geçimini sağlamak için uzun saatler çalışmak zorunda kalırken, çocukların bakım sorumluluğu hanedeki diğer çocuklara kadar uzanabilmektedir (Derin Yoksulluk Ağı, 2025b, ss. 1–4).

Tüm bu nedenlerle örneğin "aile çocuğun beslenmesini neden karşılamıyor?" gibi bir soru, tek başına sorulduğunda diğer zorlukları, örneğin ücretleri, kiraları, sosyal destekleri, kamusal hizmetleri ve bakım düzenini açıklamakta yetersiz kalır: Sorunları hane içerisine hapseden bir açıklama, çocuğun haklara erişimini ebeveynlerin ekonomik kapasitesine bağımlı hâle getirir. Eğitim kâğıt üzerinde ücretsiz olsa bile kırtasiye, servis veya toplu taşıma, okul kıyafeti, ayakkabı, beslenme, hijyen malzemeleri, dijital araçlar ve sosyal etkinlikler ödeme gücü gerektiriyorsa çocukların eğitime katılım koşulları eşit değildir.

Sosyal yardımlar, bu eşitsizliklerin azaltılması bakımından hayati öneme sahip olabilir. Ancak sosyal yardımın varlığı tek başına hak temelli bir sosyal politika düzeninin kurulduğu anlamına gelmez. Yardımlar düşük tutarlı, parçalı,

başvuruya bağlı ve kurumların takdirine açık olduğunda kalıcı bir güvence oluşturmaz. Hak sahipliğinin sürekli kanıtlanması zorunluluğu ve desteklerin kesilebilmesi, aileleri belirsizlik içinde bırakabilir.

Bu yapı, çocukların ihtiyaçlarının ancak aile yeterince yoksul olduğunu kanıtlayabildiğinde karşılanması sonucunu doğurur. Beslenme, kıyafet, kırtasiye veya ulaşım gibi temel ihtiyaçlar böylece kamusal hizmetlerin olağan parçası olmak yerine yalnızca "muhtaç" olduğu tespit edilen çocuklara yönelik destekler hâline gelir. Bu ayrım, çocukları ailelerinin gelir durumuna göre sınıflandırır.

Hak temelli bir yaklaşım başlangıç noktasına ilaveten, politikaların tasarlanma, uygulanma ve denetlenme biçimini de değiştirir. Kamu politikalarının görevi en ağır yoksulluk koşulları ortaya çıktıktan sonra ailelere yardım etmekle sınırlı kalmaz; bütün çocukların temel haklara eşit, sürekli ve ayrımcılığa uğramadan erişebileceği hizmetleri baştan kurmayı gerektirir. Bu nedenle çocuk yoksulluğuyla mücadelede gelir desteği gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Gelir güvencesinin; ücretsiz ve nitelikli eğitim, sağlık, beslenme, barınma, bakım, ulaşım ve sosyal hizmetlerle birlikte düşünülmesi gerekir. Temel ihtiyaçların piyasa üzerinden karşılanması zorunluluğu devam ettiği sürece gelir desteğinin bir bölümü hızla kira, enerji, ulaşım ve sağlık giderlerine aktarılacak; çocukların beslenme, oyun ve sosyal yaşama katılım ihtiyaçları yine ertelenebilecektir (De Schutter, 2026, ss. 110–115).

Okul Kapısından İçeri Giren Derin Yoksulluk

Çocuklar okula yalnızca ders kitapları ve kırtasiye malzemeleriyle gelmez; evde yaşadıkları koşulları da beraberlerinde taşırlar. Açlık, uykusuzluk, barınma sorunları, bakım sorumlulukları, sık taşınma veya maddi kaygılar çocuğun okulda nasıl bulunduğunu, okula hangi koşullarda gelebildiğini, öğrenmeye ne kadar katılabildiğini ve arkadaşlarıyla nasıl ilişki kurduğunu doğrudan etkiler. Bu nedenle okul, çocukların toplumsal ve ekonomik farklılıklarını dışarıda bıraktıkları bir alan değildir. Çocukların aynı müfredatı takip etmesi ve aynı sınavlara girmesi de eşit koşullarda eğitim aldıkları anlamına gelmez. Farklı başlangıç koşullarını dikkate almayan bu biçimsel eşitlik, mevcut eşitsizlikleri okul içinde çoğunlukla yeniden üretecektir.

Çocuk yoksulluğunun beslenme, barınma, sağlık, bakım ve maddi güvencesizlik gibi birbiriyle ilişkili boyutları, yalnızca çocuğun okula kayıtlı olup olmadığına bakarak kavranamaz. Bu nedenle eğitime erişimi yalnızca kaç çocuğun okula kayıtlı olduğu üzerinden değerlendirmek yeterli değildir. Ulaşım parasını bulamayan, dışarıda bir işte çalışmak veya evde birisine bakmak zorunda kalan, sık taşınan, sağlık sorunları yaşayan ya da okulda aç kalan bir çocuk resmî olarak öğrenci olmaya devam ederken eğitimden giderek uzaklaşabilir. Bu uzaklaşma çoğu zaman ani bir kırılmayla değil, çocuğun okulla kurduğu maddi ve duygusal bağın zaman içinde zayıflamasıyla gerçekleşir.

Aç bir şekilde derse giren, gece yeterince uyuyamayan veya evde ders çalışabileceği bir alan bulunmayan çocuktan diğer öğrencilerle aynı performansın beklenmesi, başlangıçtaki eşitsizlikleri okul içinde başarı ve başarısızlık farkları olarak yeniden üretir (OECD, 2018). Böylece dikkati dağılan çocuk ilgisiz, uykusuz çocuk isteksiz, sık devamsızlık yapan çocuk sorumsuz olarak görülür. Yoksulluğun sonuçları böylece kolaylıkla çocuğun kişisel özellikleriymiş gibi okunabilir; yoksulluk koşulları altında yaşayan çocuklar işte bu kadar kolay etiketlenebilirler.

Okul aynı zamanda çocukların ekonomik farklılıklarının akranları tarafından görülebildiği bir toplumsal alandır. Kullanılan çanta, giyilen ayakkabı, katılınabilen geziler ve etkinlikler, arkadaşları eve davet edebilmek veya okul çıkışında gidilebilecek yerler çocukların maddi imkânlarını gündelik hayatın içinde görünür kılar. Yoksunluk bu nedenle yalnızca belirli bir şeye sahip olamamak değil, başkalarının sahip oldukları üzerinden kendi imkânlarının sınırlarını sürekli olarak deneyimlemek anlamına da gelir.

Beslenme saati bu karşılaşmanın en açık örneklerinden biridir. Bir çocuk çeşitli ve yeterli bir beslenme çantası açarken diğeri yalnızca ekmek getirebilir veya hiç yiyecek getiremeyebilir. Çocuk bu farkın görülmesini istemediği için yemek yemekten kaçınabilir, aç olmadığını söyleyebilir veya arkadaşlarından uzaklaşabilir. Parayla yemek verilen okullarda ödeme yapabilen ve yapamayan çocukların farklı biçimlerde yemek yemesi de ekonomik ayrımları okulun gündelik düzeninin parçası hâline getirebilir. Böyle durumlarda maddi yoksunluk, utanma ve dışlanma deneyimleriyle iç içe geçer.

Okul toplumsal eşitsizlikleri elbette tek başına ortadan kaldıramaz. Ancak kamu politikaları çocukların yaşam koşullarını eğitim sürecinin bir parçası olarak dikkate aldığında, okul çocukların aç kalmadan, ihtiyaçlarını gizlemek veya ekonomik durumlarından utanmak zorunda bırakılmadan öğrenmeye ve sosyal yaşama katılabildikleri bir alan hâline gelebilir.

Sahadan Bulgular: Derin Yoksullukta Çocukların Gündelik Yaşamı

Derin Yoksulluk Ağı'nın İstanbul'da 2025 yılında gerçekleştirdiği 108 hanelik saha çalışması, farklı yoksunlukların çocukların gündelik yaşamında nasıl bir araya geldiğini gösteriyor. Çalışma Türkiye genelini temsil eden bir örnekleme dayanmıyor; DYA'nın izlediği ve derin yoksulluk koşullarında yaşayan hanelerden elde edilen verilere dayanıyor. Araştırmaya katılan 108 hanenin 97'sinde gıda güvencesizliği yaşanırken, 91 hane çocuklarının okul beslenmesini hazırlamakta, 93 hane okul masraflarını karşılamakta güçlük çektiğini belirtti. Yetmiş bir hane son iki yıl içerisinde elektrik, su veya doğal gaz kesintisi yaşarken 84 hane kirasını ödeyemediği için evsiz kalmaktan korktuğunu, 93 hane ise sağlık ve ilaç giderlerini karşılamakta zorlandığını ifade etti (Derin Yoksulluk Ağı, 2025a, ss.6–8).

DYA'nın barınma koşullarına odaklanan saha çalışması da rutubet, yetersiz ısınma, kalabalık yaşam alanları, sık taşınma ve kira güvencesizliğinin çocukların sağlık ve eğitim koşullarını, gündelik yaşamlarını ve çevreleriyle kurdukları ilişkileri birlikte etkileyebildiğini gösteriyor (Derin Yoksulluk Ağı, 2026a, ss. 1–6). Bu veriler, aynı hanede farklı yoksunlukların eş zamanlı yaşanabildiğini gösteriyor. Çocuğun okulda yaşadıklarının bir bölümü bu nedenle okuldan önce, yaşadığı evde başlıyor.

Yoksulluk çocukların zamanını da değiştirebiliyor. Okuldan ayrılan çocukların bulunduğu bazı hanelerde çalışmak ve hane gelirine katkıda bulunmak zorunluluğu, bu kararın nedenleri arasında yer alıyor. Bazı çocuklar ücretli işe yönelirken bazıları da ebeveynin çalışabilmesi için küçük kardeşlerinin bakımını üstlenebiliyor. Böylece çocuklukta oyun, dinlenme ve arkadaşlarla geçirilebilecek zaman, hanenin geçimini sürdürebilmekte kullanılan bir kaynağa dönüşebiliyor.

Beslenme ise bu eşitsizliklerin okul içinde en görünür hâle geldiği alanlardan biri. Çocukların beslenme çantasına ne konulacağı çoğu zaman sağlıklı bir menü tercihinden çok, o gün evde hangi gıdanın bulunduğuna bağlı. Görüşmelerde tekrar eden "ne bulursam onu koyuyorum" ifadesi bu durumu oldukça açık biçimde ortaya koyuyor (Derin Yoksulluk Ağı, 2025a, s. 9). DYA'nın düzenli gıda desteği verdiği bir hanedeki sekiz yaşındaki bir çocuğun "Artık ben de zengin çocuklar gibi muz, mandalina yiyorum okulda" sözleri ise beslenme yoksulluğunun çocukların birbirleriyle kurdukları ilişkiye nasıl taşındığını gösteriyor (Derin Yoksulluk Ağı, 2025a, s. 9). Çocuk için muz ve mandalina yalnızca iki meyve değil, arkadaşlarının sahip olduğu bir imkâna kendisinin de erişebilmesinin işareti hâline geliyor.

Bu tür örnekler, dayanışmanın bir çocuğun gündelik yaşamında ne kadar somut ve önemli bir değişiklik yaratabileceğini gösteriyor. Düzenli gıda, kırtasiye, ilaç veya fatura desteği bir hanenin üzerindeki baskıyı azaltabilir ve çocuğun bazı temel ihtiyaçlara erişmesini sağlayabilir. Ancak bu destekler, ihtiyaçları belirli bir süre için karşılasa da ilgili hakların kamusal, eşit ve sürekli biçimde güvence altına alındığı anlamına gelmez. Bir çocuğun okulda yeterli beslenebilmesi bireysel bağışlara, dönemsel kampanyalara veya bir sivil toplum kuruluşunun o dönemde sahip olduğu kaynaklara bağlı kaldığında, desteğin sürekliliği de çocuk açısından belirsiz kalır. Hakkın gerçekleşmesi ise temel ihtiyaçlara erişimin kişisel inisiyatife ve değişken kaynaklara bırakılmamasını gerektirir.

Sahada karşılaştığımız çocukların yaşamları, sosyal politikaların kullandığı başlıklara kolaylıkla sığmıyor. Beslenme, barınma, enerji, bakım ve çalışma koşulları çocuğun eğitim ve sosyal yaşamında aynı anda kesişebiliyor; çocuk yoksulluğu bu nedenle tek tek eksiklerin tamamlanmasının ötesinde bir kamusal sorumluluğu gündeme getiriyor.

Beslenme Hakkı: Eğitim Sonuçlarının Ötesinde

Yetersiz beslenmenin çocukların fiziksel gelişimini, dikkatini, hafızasını, okula devamını ve öğrenme kapasitesini etkilediği uzun süredir biliniyor. Uluslararası değerlendirmeler de okul yemeği programlarının okula kayıt ve devam oranlarını artırabildiğini, beslenme yetersizliğini azaltabildiğini ve öğrenme sonuçlarını destekleyebildiğini gösteriyor. UNESCO ve diğ. (2023, s. 37) tarafından yayımlanan küresel değerlendirmede okul yemeği programlarının kayıt oranlarını yüzde 9, devam oranlarını ise yüzde 8 artırdığı aktarılıyor.

Bu sonuçlar okul yemeğinin eğitim açısından önemini gösterse de beslenme hakkının gerekçesini yalnızca çocuğun daha başarılı bir öğrenci olması, okula daha düzenli devam etmesi veya gelecekte daha üretken bir yetişkine dönüşmesi üzerinden savunduğumuzda, temel bir hak olan beslenme hakkını eğitim sisteminin ve ekonominin hedeflerine ulaşmasının bir aracına indirgeme riski ortaya çıkıyor.

Beslenme hakkının meşruiyeti yalnızca çocuğun okul başarısına veya ileride sağlayacağı ekonomik katkıya değil, insan onuruna, sağlığa ve yeterli bir yaşam standardına dayanmaktadır (Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, 1999, par. 4, 6, 8 ve 13; Birleşmiş Milletler, 1995, md. 24 ve 27). Bir çocuğun yeterli ve sağlıklı beslenebilmesi sınav sonucundan, devamsızlık durumundan veya ileride sağlayacağı ekonomik katkıdan bağımsız olarak güvence altına alınmalıdır. Beslenmenin öğrenme, sağlık ve okul yaşamına katılım üzerindeki olumlu etkileri önemlidir; ancak bunlar hakkın gerekçesi değil, hakkın gerçekleşmesinin sonuçlarıdır.

Aynı nedenle beslenme hakkını yalnızca aç kalmamakla da sınırlayamayız. Çocuğun düzenli, yeterli, çeşitli, güvenli ve besleyici gıdaya erişebilmesi gerekir. Erken çocukluk dönemindeki gıda yoksulluğu, çocukların besleyici ve çeşitli gıdalara erişememesi ve bunları tüketememesi üzerinden tanımlanmakta; yetersiz besin çeşitliliğinin fiziksel büyüme, bağışıklık ve bilişsel gelişim üzerinde uzun süreli etkiler yaratabileceği belirtilmektedir (UNICEF, 2024). Bir çocuğun karnının herhangi bir yiyecekle doyurulması bu nedenle beslenme hakkının gerçekleştiği anlamına gelmez.

Okul yemeği politikası bu iki düzeyi birlikte taşıyabilir: Yeterli ve nitelikli beslenmeye erişim, çocukların öğrenmesini, okula devamını ve okul yaşamına katılımını destekler; aynı zamanda bu sonuçların hiçbirine bağlı olmayan temel insani bir haktır. Beslenmeyi temel bir yaşam hakkı olarak kabul ettiğimizde ise soru yalnızca yemeğin çocuklara ne kazandırdığı olmaktan çıkar ve bu hakkın hangi kamusal düzenlemelerle güvence altına alınacağına dönüşür. Okul yemeği tam da bu noktada, temel bir ihtiyacı aile gelirine, başvuru süreçlerine ve yardım kategorilerine bırakmamanın somut yollarından biri olarak karşımıza çıkar.

Okul Yemeği: Yardımdan Kamusal Hakka

Okul yemeği, çocukların beslenme hakkının kamusal olarak güvence altına alınabileceği en somut araçlardan biridir. Okul çağındaki çocukların büyük bölümünün düzenli olarak bulunduğu bir kurum üzerinden sunulması, hizmetin çocuklara doğrudan ve süreklilik içinde ulaşmasını mümkün kılar. Ancak okul yemeğinin nasıl örgütlendiği, yalnızca kaç çocuğa ulaştığını değil, çocuklar arasındaki eşitsizliklerle nasıl bir ilişki kurduğunu da belirler.

Gelir ölçütlerine dayanan seçici modellerde ücretsiz yemeğe erişim, ailenin belirli bir yoksulluk eşiğinin altında olduğunu kanıtlamasına bağlanır. Üstelik ücretsiz yemek alan çocukların farklı bir kart, sıra veya yemek düzeniyle ayrılması, ailenin ekonomik durumunu okul içinde görünür hâle getirerek damgalanmaya yol açabilir. Çocuk böylece ortak bir kamu hizmetinin kullanıcısı olmak yerine, yoksulluğu tespit edilmiş ve yardım alan kişi olarak konumlandırılır.

Evrensel okul yemeği bu ilişkiyi tersine çevirir. Bütün çocukların aynı hizmete erişmesi, yemeği belirli çocuklara sunulan bir yardımdan çıkararak okulun olağan bir parçasına dönüştürür. Nasıl öğretmen, ders kitabı, sınıf veya okulun ısınması yalnızca yoksul olduğu tespit edilen öğrencilere sağlanmıyorsa, okul günündeki temel beslenmenin de ailenin ödeme gücüne bağlanmaması gerekir. Evrensel okul yemeğinin asıl değeri bu anlamda yalnızca daha fazla çocuğa yiyecek ulaştırmasında değil, çocukların temel ihtiyaçlarından birini ailelerinin gelirinden ve "yardıma uygunluklarından" bağımsızlaştırmasında yatar.

Evrensellik bütün çocukların aynı ihtiyaçlara sahip olduğunu varsaymak anlamına gelmez. Engellilik, alerji, kronik hastalık, yaş, kültürel beslenme alışkanlıkları ve diğer özel ihtiyaçlar için farklı düzenlemeler gerekebilir. Buradaki ortaklık, herkese aynı yemeğin verilmesi değil, bütün çocukların yeterli ve kendilerine uygun beslenmeye aynı hakla erişebilmesidir. Evrensellik burada bütün ailelere aynı miktarda nakit aktarılması anlamına da gelmez; okul yemeği vergilerle finanse edilen ortak bir kamu hizmetidir.

Evrensel ücretsiz okul yemeği programlarına ilişkin araştırmalar, bu yaklaşımın programa katılımı artırabildiğini; özellikle öğle yemeğini kapsayan programların beslenme kalitesi, gıda güvencesi ve akademik sonuçlarla olumlu ilişkiler taşıdığını gösteriyor (Cohen ve diğ., 2021). Okul yemeği dünya ölçeğinde de istisnai bir uygulama değil: 2024 itibarıyla en az 466 milyon çocuk okul yemeği programlarından yararlanıyor ve en az 107 ülkede bu alanda ulusal politikalar bulunuyor (World Food Programme, 2025).

Programların kapsamı ve niteliği ülkeden ülkeye değişse de bu ölçek, okul yemeğinin geçici bir yardım faaliyeti olmaktan çok temel bir kamu politikası aracı olarak ele alınabildiğini gösteriyor. Türkiye'de mevcut düzenleme, taşımalı eğitim kapsamındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine öğle yemeği verilmesini;

aynı okullarda kapsam dışında bulunan bazı öğrencilerin de sosyal yardım verileri dikkate alınarak hizmete dâhil edilebilmesini öngörüyor (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014, md. 20/1 ve 20/4). Bu hizmetlerin korunması ve güçlendirilmesi önemli olmakla birlikte, mevcut düzenleme yalnızca belirli öğrenci gruplarını kapsamaktadır. Okul yemeği politikasının ileride gelir ölçütlerine dayalı biçimde genişletilmesi de evrensellik sorununu tek başına çözmeyecektir. Hizmet yalnızca ailesinin belirli bir gelir düzeyinin altında olduğu tespit edilen çocuklara sunulduğunda, çocukların yemeğe erişimi yine idari bir uygunluk değerlendirmesine bağlanacak ve okul içinde ayrıştırılma riski devam edecektir. Evrensel bir modelde ise okul yemeği, çocuğun taşımalı eğitim kapsamında bulunmasına, ailesinin gelirine veya sosyal yardım statüsüne bağlı olmaksızın bütün öğrencilere okul yaşamının olağan bir kamu hizmeti olarak sunulur.

Evrensel bir programın hedefi, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar her çocuğa okul günlerinde en az bir ücretsiz, yeterli ve nitelikli öğün sunmak olmalıdır. Bunun için besin değeri ve farklı beslenme ihtiyaçlarına ilişkin kamusal standartların oluşturulması, beslenme uzmanlığının programın planlama ve uygulama süreçlerine dâhil edilmesi ve hizmetin niteliğinin düzenli biçimde izlenmesi gerekir (Global Education Monitoring Report Team ve London School of Hygiene and Tropical Medicine, 2025, ss. 34, 42–43). Programın ailelerden bağış veya katkı payı alınmasına ya da dönemsel hayırseverliğe bağlı kalmaması, sürekli ve öngörülebilir bir kamu bütçesiyle güvence altına alınması da evrenselliğin temel koşullarından biridir. Belediyeler, kooperatifler ve sivil toplum uygulamayı geliştirebilir; ancak çocukların beslenme hakkının sürekliliği vazgeçilmez olmalı ve kamusal sorumluluğa dayanmalıdır. Programın tasarımında çocukların görüşlerinin dikkate alınması da hizmetin niteliğinin temel unsurlarından biri olmalıdır. Bu katılım, önceden hazırlanmış birkaç menü arasından seçim yaptırmakla sınırlı kalmamalı; porsiyonların yeterliliği, yemeklerin sunuluş biçimi, yemek için ayrılan süre ve yemekhanelerin engelli çocuklar açısından erişilebilirliği gibi gündelik deneyimleri kapsamalıdır. Böylece çocuklar yalnızca kendileri için tasarlanan bir hizmetin alıcıları değil, hizmetin biçimlenmesinde söz sahibi olan hak özneleri olarak kabul edilir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009).

Sonuç: Eğitim Hakkının Maddi Zemini

Çocuk yoksulluğu, çocukluğun hangi koşullarda yaşanabildiğini belirleyen yapısal bir olgudur. Açlık, güvencesiz barınma, sık taşınma, bakım sorumlulukları veya çalışmak zorunda kalma, çocukların oyun, dinlenme, arkadaşlık, öğrenme ve toplumsal yaşama katılım imkânlarını daraltabilir. Bu koşullar kişisel özelliklere indirgenemez; gelirin, sosyal korumanın ve temel hizmetlerin nasıl örgütlendiğiyle birlikte düşünülmelidir.

Bu nedenle eğitim hakkını yalnızca okul binası, öğretmen, müfredat ve sınav sistemi üzerinden tartışmak yeterli değildir. Çocuğun öğrenebilmesi ve okul

yaşamına onurlu biçimde katılabilmesi için beslenme, barınma, sağlık, ulaşım, bakım ve dinlenme koşullarının da güvence altına alınması gerekir. Bu maddi koşulları eğitimden ayıran bir yaklaşım, yoksulluğun ürettiği farklılıkların okul içinde motivasyon, başarı veya disiplin farklılıkları olarak okunmasına yol açabilir.

Çocuk yoksulluğuyla mücadele, ailelerin insanca yaşamaya yetecek ve öngörülebilir bir gelir güvencesine sahip olmasını; düşük ücretler ve güvencesiz çalışmayla mücadeleyi; barınma, sağlık, bakım, ulaşım ve beslenme gibi temel hizmetlerin hak olarak güvence altına alınmasını birlikte gerektirir. Bu nedenle çözüm, tek tek ailelere sunulan yardımlarla sınırlı kalamaz; gelirin bölüşümünden sosyal koruma sistemine ve kamusal hizmetlerin örgütlenmesine uzanan daha kapsamlı dönüşümleri gerekli kılar.

Evrensel okul yemeği ise bu bütüncül çerçeve içinde, temel bir ihtiyacın ailelerin ödeme gücüne, yoksulluğunu kanıtlamasına veya dönemsel yardımlara bağlı olmadan karşılanabileceğini gösteren somut bir kamusal politika örneğidir. Bütün çocukların yeterli ve nitelikli beslenmeye aynı hakla erişebildiği bir okul, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmasa da bunların bazılarını okulun gündelik yaşamında yeniden üretmemeyi seçebilir.

Bu açıdan mesele yalnızca çocuklara okulda yemek verilip verilmemesi değildir. Çocukların temel ihtiyaçlarının ne ölçüde hanelere bırakılacağı, kamusal hizmetlerin yardım mı hak mı olarak örgütleneceği ve okulun çocuklar arasındaki toplumsal farklılıklar karşısında nasıl bir alan olacağı da tartışmanın parçasıdır. Eğitime eşit koşullarda erişim, çocuklardan okul kapısına geldiklerinde yaşam koşullarını dışarıda bırakmalarını beklemekle değil, bu koşulların yarattığı eşitsizlikleri azaltacak maddi zemini kurmakla mümkün olacaktır.

Kaynakça

Birleşmiş Milletler. (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Resmî Gazete, 27 Ocak 1995, Sayı 22184.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2006). *General Comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood* (CRC/C/GC/7/Rev.1). United Nations.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2009). General Comment No. 12: The Right of the Child to Be Heard (CRC/C/GC/12). United Nations.

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi. (1999). *General Comment No. 12: The Right to Adequate Food* (E/C.12/1999/5). United Nations.

Cohen, J. F. W., Hecht, A. A., McLoughlin, G. M., Turner, L. ve Schwartz, M. B. (2021). Universal School Meals and Associations with Student Participation, Attendance, Academic Performance, Diet Quality, Food Security, and Body Mass Index: A Systematic Review. *Nutrients, 13*(3), 911. https://doi.org/10.3390/nu13030911

Derin Yoksulluk Ağı. (2025a). *17 Ekim 2025 Dünya Yoksullukla Mücadele Günü Basın Açıklaması: Yoksullarla Değil, Yoksullukla Mücadele*.

Derin Yoksulluk Ağı. (2025b). *Yalnız Kadın Yoksulluğu 1. Bilgi Notu: Yalnız Anneler*.

Derin Yoksulluk Ağı. (2026a). *Derin Yoksulluk Koşullarında Barınma ve Yaşam Araştırması*.

Derin Yoksulluk Ağı. (2026b). *Engelli Yoksulluğu Bilgi Notu*.

De Schutter, O. (2026). The Roadmap for Eradicating Poverty Beyond Growth. https://www.neep-poverty.org/wp-content/uploads/2026/06/The-Roadmap-for-Eradicating-Poverty-Beyond-Growth.pdf

Global Education Monitoring Report Team ve London School of Hygiene and Tropical Medicine. (2025). *Education and Nutrition: Learn to Eat Well*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/TXXQ8198

ILO ve UNICEF. (2023). *More than a Billion Reasons: The Urgent Need to Build Universal Social Protection for Children*. Second ILO–UNICEF Joint Report on Social Protection for Children. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_protect/%40soc_sec/documents/publication/wcms_869602.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği. Resmî Gazete, 11 Eylül 2014, Sayı 29116; son değişiklik 1 Ağustos 2024, Sayı 32619.

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

Thévenon, O., Manfredi, T., Govind, Y. ve Klauzner, I. (2018). *Child Poverty in the OECD: Trends, Determinants and Policies to Tackle It*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 218. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c69de229-en

TÜİK. (2025). *Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 2025*. Haber Bülteni, Sayı 53994, 30 Aralık 2025. https://veriportali.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2025-53994

UNESCO, UNICEF ve WFP. (2023). *Ready to Learn and Thrive: School Health and Nutrition Around the World*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/DSHQ1076

UNICEF. (2024). *Child Food Poverty: Nutrition Deprivation in Early Childhood*. https://www.unicef.org/reports/child-food-poverty

UNICEF. (2025). *The State of the World's Children 2025: Ending Child Poverty – Our Shared Imperative*. https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children/2025

Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society, 22*(4), 303–313. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x

World Food Programme. (2025). *State of School Feeding Worldwide 2024*. https://doi.org/10.71958/wfp130772

Şiddetin Pedagojisi: Okulda Şiddetin Üretimini Yeniden Düşünmek

Mahmut Karatay[1]

Giriş

Son yıllarda farklı ülkelerde ve özellikle Türkiye'de artış gösteren okul temelli şiddet olayları, eğitim sistemlerinin temel işlevlerine ilişkin köklü bir sorgulamayı zorunlu kılmaktadır. Okul, modern toplumlarda yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir kurum değil, aynı zamanda bireyin toplumsallaştığı, kimlik geliştirdiği, etik değerlerle tanıştığı ve kamusal yaşamın normlarını öğrendiği merkezi bir pedagojik mekândır. Bu nedenle okulda ortaya çıkan şiddet, yalnızca bireysel bir davranış sorunu olarak değil; eğitim sisteminin yapısal, kültürel ve pedagojik işleyişiyle ilişkili daha geniş bir sorun alanı olarak ele alınmalıdır.

Hâkim söylem ise okul şiddetini çoğunlukla bireysel patolojiler, aile içi sorunlar, medya etkileri ya da güvenlik eksiklikleri çerçevesinde açıklamaktadır. Bu tür yaklaşımlar belirli ölçülerde açıklayıcı olsa da şiddeti mümkün kılan daha geniş toplumsal ve pedagojik bağlamı görünmez kılma riski taşımaktadır. Mevcut alanyazında öğrencilerin bireysel özellikleri, aile yapıları, akran ilişkileri ve medya içeriklerine maruz kalmaları gibi değişkenler önemli risk faktörleri olarak ele alınmakla birlikte, güncel araştırmalar okul iklimi, öğrencinin okula bağlılığı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, disiplin uygulamaları ve kurumsal koşulların da şiddet ve zorbalıkla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim okul iklimine ilişkin araştırmalar; ilişkiler, okul bağlılığı, güvenlik, disiplin, kuralların adilliği, zorbalık ve saldırganlık gibi boyutların birbirinden bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır (Gonzálvez et al., 2023). Türkiye'de de akran zorbalığının yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacağı; okul, aile ve daha geniş sosyal çevreyi kapsayan bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç bulunduğu vurgulanmaktadır (UNICEF, 2024).

Türkiye bağlamındaki güncel ampirik bulgular da okulun ilişkisel ve kurumsal özelliklerinin önemini desteklemektedir. Ortaöğretim öğrencileriyle

[1] mahmutkaratay@munzur.edu.tr

gerçekleştirilen bir araştırmada olumlu okul iklimi algısının akran zorbalığı ve mağduriyetiyle negatif yönde, öğretmenden algılanan duygusal istismarın ise zorbalık deneyimleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Kayacık et al., 2024). PISA 2022 Türkiye verilerindeki 7.250 öğrenciyi kapsayan bir başka çalışmada ise öğretmen desteğinin okul aidiyetini güçlendirdiği ve akran zorbalığını azalttığı, akran zorbalığının da okul aidiyetiyle negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Hark Söylemez & Söylemez, 2025).

Eleştirel pedagoji perspektifi, eğitimi nötr bir süreç olarak değil, iktidar ilişkileri, ideolojik yönelimler ve toplumsal eşitsizlikler içinde işleyen dinamik bir alan olarak ele alır (Giroux, 2011; McLaren, 2005). Bu perspektiften okul şiddetini anlamak, yalnızca öğrencinin davranışını incelemeyi değil, öğrencinin davranışının ortaya çıktığı pedagojik, kurumsal ve toplumsal koşulları da sorgulamayı gerektirir. Okul iklimi ile şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, olumlu okul ikliminin daha düşük şiddet ve zorbalık düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Güncel sistematik çalışmalar da öğrencilerin okul yaşamındaki ilişkilerinin, aidiyetlerinin, güvenlik algılarının ve disiplin deneyimlerinin davranışsal sonuçlarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Gonzálvez et al., 2023; Ponsford et al., 2024). Dolayısıyla okul, şiddetin yalnızca gerçekleştiği fiziksel bir mekân olarak değil, şiddeti azaltabilecek ya da belirli koşullarda ortaya çıkma riskini artırabilecek ilişkisel ve kurumsal süreçlerin işlediği bir pedagojik alan olarak değerlendirilmelidir.

Tartışmanın önemli boyutlarından birini, neoliberal eğitim politikalarıyla birlikte eğitimde performans, ölçme, karşılaştırma ve rekabet mekanizmalarının güçlenmesi oluşturmaktadır. Neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle okullar, öğrenmenin anlamının yanı sıra ölçülebilir performansın, karşılaştırmanın ve rekabetin giderek daha belirleyici hâle geldiği kurumlara dönüşmektedir (Apple, 2004; Ball, 2016). Söz konusu dönüşümün öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin güncel ampirik bulgular da dikkat çekicidir. Yüksek riskli sınav sistemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen Avrupa çapındaki bir araştırma, bu sınavların öğrencilerin bildirdiği okul kaynaklı stresi yaklaşık %12 oranında artırdığını göstermiştir (Högberg & Horn, 2022). Lise öğrencilerinde akademik strese ilişkin güncel bir sistematik derleme ise 13 ülkeden 31 çalışmayı inceleyerek akademik baskının, özellikle yüksek riskli değerlendirme dönemlerinde, öğrencilerin stres ve kaygıları açısından önemli bir sorun oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Jagiello et al., 2025). Yüksek riskli sınavların okul içindeki somut etkilerine odaklanan ampirik bulgular da sınav baskısının öğrencilerin başarı düzeylerine göre gruplandırılması, eğitimsel triyaja tabi tutulması ve bazı öğrencilerin öğrenme "eksiklikleri" temelinde ayrıştırılması gibi uygulamaları güçlendirebildiğini göstermektedir (Bradbury et al., 2021).

Performans ve değerlendirme merkezli bu yapılanma, Karl Marx'ın yabancılaşma kavramı ile birlikte düşünüldüğünde daha derin bir anlam kazanmaktadır. Öğrenmenin anlam üretme ve kendini geliştirme sürecinden uzaklaşarak ağırlıklı

biçimde performans ve değerlendirme göstergeleri üzerinden deneyimlenmesi, öğrencinin kendi öğrenme süreci ve okulla kurduğu ilişki üzerinde yabancılaştırıcı sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda aidiyet özellikle önemlidir. Güncel çalışmalar okul aidiyetinin öğrencilerin akademik, davranışsal ve psikolojik sonuçlarıyla ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir (Štremfel et al., 2024). Dolayısıyla aidiyet kaybı, dışlanma ve değersizlik deneyimleri ile şiddet arasında doğrudan ve kaçınılmaz bir nedensellik kurmak yerine, bu deneyimlerin şiddetin ortaya çıkabileceği ilişkisel ve psikososyal risk bağlamının parçaları olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir.

Okulun işleyişine ilişkin bir diğer analitik çerçeveyi Michel Foucault'nun (1977) disiplin ve gözetim kavramları sunmaktadır. Okul, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, aynı zamanda bedenlerin, davranışların ve zamanın düzenlendiği bir disiplin alanı olarak işler. Gözetim bu bağlamda yalnızca denetim sağlayan bir araç değil, aynı zamanda bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesini ve bu kontrolü içselleştirmesini sağlayan bir iktidar tekniğidir. Bununla birlikte sürekli denetim ve kontrol, öğrencinin özne olarak tanınmasını kendiliğinden garanti etmemekte; belirli koşullarda onu nesneleştiren bir sürece dönüşebilmektedir. Okul iklimi alanyazınında disiplinin sertliği ve kuralların adilliğinin okul ikliminin temel boyutları arasında değerlendirilmesi de disiplin pratiklerinin öğrencinin okul deneyiminden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir (Gonzálvez et al., 2023).

İdeolojik yeniden üretim boyutunda ise Louis Althusser'in (1971) ideolojik aygıtlar kuramı önemli bir açıklama zemini sunmaktadır. Okul, bireylere yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda onları belirli toplumsal rollere uygun öznelere dönüştüren bir ideolojik aygıt olarak işler. Pierre Bourdieu ve Passeron'un (1977) kavramsallaştırdığı sembolik şiddet de bu süreç içerisinde önem kazanmaktadır. Eğitim sistemi, belirli başarı biçimlerini ve kültürel sermaye türlerini meşrulaştırırken bunların dışında kalan öğrencilerin deneyimlerini ve yeterliklerini değersizleştirebilir. Sembolik şiddet ile fiziksel şiddet arasında doğrudan ve doğrusal bir nedensellik kurmak mümkün olmamakla birlikte, dışlanma, değersizleştirilme, adaletsizlik algısı ve aidiyet kaybı gibi okul deneyimlerinin saldırganlık ve zorbalığın ortaya çıktığı ilişkisel bağlamın anlaşılmasında önemli olduğu ampirik literatür tarafından gösterilmektedir. Nitekim bütün-okul müdahalelerine ilişkin güncel sistematik bulgular, okul iklimi ve özellikle okul aidiyetindeki iyileşmelerin zorbalık mağduriyetindeki azalmayla ilişkili olabildiğini göstermektedir (Ponsford et al., 2024). Bu nedenle sembolik şiddet, fiziksel şiddetin zorunlu nedeni olarak değil, öğrencinin okul içindeki tanınma, aidiyet ve adalet deneyimlerini aşındırarak şiddetin ortaya çıkabileceği koşullara katkıda bulunabilecek yapısal mekanizmalardan biri olarak ele alınabilir.

Okul şiddetinin çok katmanlı niteliği, olgunun yalnızca ani ve bireysel bir patlama olarak değil, bireysel özelliklerle pedagojik ilişkilerin, okul ikliminin ve daha geniş

toplumsal koşulların etkileşimi içinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Freire'nin (1970/2000) diyalog ve özneleşme yaklaşımı bu noktada önemli bir açıklama zemini sunmaktadır. Öğrencinin sesinin duyulmadığı ve pedagojik süreçlere anlamlı biçimde katılamadığı ortamlar, öğrencinin okulla kurduğu ilişkinin zayıflamasına neden olabilir. Buna karşılık öğrencilerin okul yaşamına aktif katılımını temel alan bütüncül müdahalelerin şiddet ve zorbalığın önlenmesi, olumlu okul ikliminin geliştirilmesi ve okul bağlılığının güçlendirilmesi bakımından önemli sonuçlar üretebildiği gösterilmektedir (Berti et al., 2023).

Çalışmanın temel amacı, okul şiddetini bireysel bir sorun olarak ele alan indirgemeci yaklaşımların ötesine geçerek olguyu eğitim sisteminin yapısal özellikleri, iktidar ilişkileri ve pedagojik süreçleri bağlamında yeniden düşünmektir. Bu doğrultuda çalışmanın temel sorusu şu şekilde formüle edilmektedir: Okul, öğrenciyi koruyamıyorsa bu durum yalnızca bireysel bir güvenlik sorunu mu, yoksa pedagojik, ideolojik ve politik süreçlerle ilişkili daha geniş bir yapısal sorunun göstergesi midir?

Söz konusu amaç doğrultusunda çalışma, okul şiddetini tek bir kuramsal açıklamaya indirgemek yerine birbirini tamamlayan dört analitik eksen üzerinden çözümlemektedir. İlk eksende Foucault'nun disiplin ve gözetim yaklaşımı, okulda davranışların nasıl düzenlendiğini ve normalleştirildiğini açıklamaktadır. İkinci eksende Althusser'in ideolojik aygıtlar ve Gramsci'nin hegemonya kavramları, bu disipliner düzenin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda ideolojik düzeyde nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Üçüncü eksende Marx'ın yabancılaşma ve Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramları, neoliberal eğitim düzeninin rekabet, performans ve eşitsizlik üzerinden öğrencinin okul ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi nasıl dönüştürdüğünü açıklamaktadır. Son olarak Freire, Giroux ve McLaren'ın eleştirel pedagoji yaklaşımları, bu yapısal süreçlerin pedagojik ilişkide nasıl somutlaştığını; öğrencinin sesinin, tanınmasının ve özneleşme imkânlarının nasıl sınırlandığını anlamaya olanak sağlamaktadır. Böylece söz konusu kuramsal yaklaşımlar birbirinden bağımsız açıklamalar olarak değil, okul şiddetinin disipliner, ideolojik, sosyoekonomik ve pedagojik üretim mekanizmalarını farklı düzeylerde görünür kılan tamamlayıcı bir analitik çerçeve olarak kullanılmaktadır.

Okul Şiddetinin Bireyselleştirilmesi: Hâkim Söylemin Eleştirel Analizi

Okul temelli şiddet olaylarının ardından kamuoyunda ve medyada hızla dolaşıma giren açıklamalar incelendiğinde, bu olayların çoğunlukla öğrencinin bireysel özellikleri, aile yapısı, medya etkileri ve güvenlik eksiklikleri üzerinden açıklandığı görülmektedir. Bu açıklamalar şiddetin belirli boyutlarını anlamak açısından önem taşımakla birlikte, birbirinden kopuk ve tekil nedenler olarak ele alındıklarında şiddetin ortaya çıktığı daha geniş pedagojik, toplumsal ve politik bağlamı görünmez kılabilmektedir. Sorun, bireysel, ailesel ya da kültürel etkenlerin önemsiz olması değil; bu etkenlerin okulun kurumsal işleyişi ve içinde

bulunduğu toplumsal yapıdan bağımsız biçimde açıklayıcı nedenlere dönüştürülmesidir.

Hâkim söylemin en belirgin boyutlarından biri, şiddetin bireysel patoloji üzerinden açıklanmasıdır. Bu yaklaşımda saldırıyı gerçekleştiren öğrenci "sorunlu", "psikolojik olarak dengesiz" ya da davranış problemleri olan bir birey olarak tanımlanmakta; şiddetin kaynağı büyük ölçüde öğrencinin kişilik özelliklerine veya psikolojik durumuna yerleştirilmektedir. Öğrencinin psikolojik özellikleri ve bireysel risk faktörleri şiddetin anlaşılmasında kuşkusuz önemlidir. Açıklamanın yalnızca bu düzeyde kurulması ise öğrencinin davranışının ortaya çıktığı okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, dışlanma deneyimleri ve daha geniş toplumsal koşulların inceleme dışında kalmasına yol açabilmektedir. Bunun sonucu olarak çözüm alanı da psikolojik destek, rehberlik hizmetleri ve disiplin önlemleri gibi ağırlıklı olarak bireye yönelen müdahalelerle sınırlandırılabilmektedir.

Sorumluluğu aileye yönelten açıklamalar, bireyselleştirici söylemin ikinci önemli boyutunu oluşturmaktadır. Şiddet olaylarının ardından "aile eğitimi", "ebeveyn ilgisizliği", "aile içi sorunlar" ya da "iletişim eksikliği" gibi etkenlerin öne çıkarılması, ailenin çocuğun gelişimindeki belirleyici rolü düşünüldüğünde bütünüyle temelsiz değildir. Bununla birlikte şiddeti yalnızca aile kaynaklı bir sorun olarak değerlendirmek, bireysel patoloji açıklamasında olduğu gibi, çok katmanlı bir olguyu tek bir nedene indirgeme riski taşımaktadır. Buradaki amaç, sorumluluğu aileden alarak okula yüklemek değildir. Aile ve okul birbirinden bağımsız yapılar olmadığı gibi, her ikisi de daha geniş ekonomik, kültürel ve toplumsal ilişkiler içinde biçimlenmektedir. Dolayısıyla okul şiddeti; bireysel özellikler, aile ilişkileri, okulun pedagojik ve kurumsal yapısı ile daha geniş toplumsal koşulların etkileşimi içinde ele alınmalıdır. Çalışmanın odağının okul olması da okulun şiddetin tek kaynağı olarak kabul edilmesinden değil, eğitim kurumunun bu çok katmanlı yapı içerisindeki sorumluluğunu ve işleyişini eleştirel olarak inceleme amacından kaynaklanmaktadır.

Medya ve kültürel içeriklere yönelik açıklamalar da hâkim söylemin önemli bileşenlerinden biridir. Televizyon dizileri, dijital oyunlar ve sosyal medya içerikleri üzerinden şiddetin "öğrenildiği" ileri sürülmekte ve özellikle görünür şiddet olaylarının ardından medya kullanımı önemli bir açıklama çerçevesi hâline gelmektedir. Medya içeriklerine maruz kalmanın çocuk ve ergen davranışları üzerindeki etkileri göz ardı edilemez. Bununla birlikte medyayı tekil ve doğrudan bir belirleyici olarak konumlandırmak, bireyin bu içeriklerle kurduğu ilişkinin içinde bulunduğu aile, akran, okul ve toplumsal bağlam tarafından şekillendirildiğini gözden kaçırabilmektedir (Farrington et al., 2017; Bushman et al., 2016).

Güvenlik merkezli yaklaşım ise hâkim söylemin dördüncü açıklama biçimini oluşturmaktadır. Okul şiddeti olaylarının ardından güvenlik kameralarının

artırılması, giriş-çıkışların daha sıkı denetlenmesi, disiplin yönetmeliklerinin sertleştirilmesi ve öğrenciler üzerindeki gözetimin artırılması sıklıkla çözüm olarak önerilmektedir. Bu yaklaşım şiddeti öncelikle kontrol edilmesi gereken bir güvenlik riski olarak tanımlamakta ve müdahaleyi olayın gerçekleşmesini engelleyecek denetim mekanizmaları üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Güvenlik önlemleri belirli risklerin azaltılması ve öğrencilerin fiziksel güvenliğinin sağlanması bakımından gerekli olabilir. Okul şiddeti yalnızca güvenlik açığı olarak tanımlandığında ise şiddetin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilecek pedagojik, ilişkisel ve toplumsal koşullar tartışmanın dışında kalabilmektedir.

Söz konusu açıklama biçimleri birlikte değerlendirildiğinde, hâkim söylemin temel sınırlılığının birey, aile, medya veya güvenlik gibi etkenleri dikkate almasından değil, bunları birbirleriyle ve daha geniş yapısal bağlamla ilişkilerini yeterince kurmadan açıklamanın merkezine yerleştirmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Okul şiddetinin eleştirel analizi, bu etkenleri dışlamak yerine onların hangi pedagojik ve toplumsal ilişkiler içerisinde anlam kazandığını sorgulamayı gerektirir. Böyle bir yaklaşım, şiddetin nedenini aileden ya da bireyden alıp doğrudan okula yükleyen tersine bir indirgemeciliğe de düşmemelidir. Asıl mesele, bireysel davranış ile onu çevreleyen kurumsal ve toplumsal koşullar arasındaki ilişkinin görünür hâle getirilmesidir.

Medya etkisinin tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisine indirgenemeyeceğini anlamak bakımından Adorno ve Horkheimer'ın (1944/2002) kültür endüstrisi kavramsallaştırması önemli bir çerçeve sunmaktadır. Şiddet, modern toplumda yalnızca birey tarafından gerçekleştirilen bir davranış değil, aynı zamanda kültürel üretim süreçleri içerisinde temsil edilen, dolaşıma sokulan ve belirli biçimlerde normalleştirilebilen bir olgudur. Kültür endüstrisi, kitlesel kültürel ürünler aracılığıyla belirli duygu, değer ve algı biçimlerini tekrar tekrar üreterek şiddetin gündelik yaşam içerisindeki anlamını biçimlendirebilir. Dolayısıyla medya ile şiddet arasındaki ilişki, medyanın bireyi doğrudan şiddete yönelttiği doğrusal bir modelden çok, şiddetin toplumsal ve kültürel olarak nasıl temsil edildiği ve normalleştirildiği sorusu üzerinden değerlendirilmelidir.

Güvenlik merkezli yaklaşımın sınırlarını değerlendirmede Foucault'nun (1977) disiplin ve gözetim kavramları da önemli bir analitik imkân sağlamaktadır. Okul, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, aynı zamanda bedenlerin, davranışların ve zamanın düzenlendiği bir disiplin alanıdır. Bu açıdan gözetimin ve denetimin artırılması şiddet riskini belirli ölçülerde kontrol edebilse de öğrencinin okul içerisindeki konumunu daha fazla denetlenen bir özneye dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Güvenlik önlemlerinin varlığı ile güvenli bir pedagojik ortamın oluşması bu nedenle aynı şey değildir. Güvenli okul, yalnızca şiddetin denetim altında tutulduğu değil; öğrencilerin kendilerini ait, değerli, adil biçimde muamele gören ve söz sahibi özneler olarak deneyimleyebildikleri bir ortamı gerektirir.

Hâkim söylemin eleştirel çözümlemesi aynı zamanda şiddetin politik ve ideolojik boyutunun da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Althusser'in (1971) ideolojik aygıtlar yaklaşımı, okulun yalnızca bilgi aktaran teknik bir kurum olmadığını; aynı zamanda toplumsal normların, değerlerin ve eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir alan olduğunu göstermektedir. Bu yeniden üretim yalnızca açık kurallar veya disiplin uygulamaları aracılığıyla gerçekleşmez. Okulda hangi bilginin değerli kabul edildiği, hangi başarı biçimlerinin ödüllendirildiği, hangi dil ve kültürel özelliklerin meşru görüldüğü ve öğrencilerin hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığı da bu sürecin parçalarıdır. Böylece toplumsal farklılıklar pedagojik süreç içerisinde başarı, yetenek veya yetersizlik kategorileri biçiminde yeniden üretilebilmektedir.

Althusser'in ortaya koyduğu ideolojik yeniden üretim sürecinin öğrencinin gündelik okul deneyimindeki karşılığını anlamada Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramı tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bourdieu açısından eğitim sistemi, egemen kültürel ölçütleri tarafsız ve evrensel standartlar gibi sunarak belirli kültürel sermaye biçimlerine sahip öğrencileri avantajlı konuma getirebilir. Bu ölçütlere daha uzak olan öğrencilerin başarısızlığı ise içinde bulundukları eşitsiz koşullardan bağımsızlaştırılarak kişisel yetersizliklerinin sonucuymuş gibi algılanabilir. Sembolik şiddetin görünmezliği de burada ortaya çıkar: Eşitsizliği üreten toplumsal ve kurumsal ilişkiler doğal, meşru ve bireysel farklılıkların sonucuymuş gibi kabul edilmeye başlanır. Bu süreç öğrencilerin kendilik algısını, okula aidiyetini ve tanınma deneyimini olumsuz etkileyebilir; değersizlik ve dışlanmışlık deneyimlerini derinleştirebilir. Bu nedenle sembolik şiddet, fiziksel şiddetin doğrudan ve zorunlu nedeni olarak değil, öğrencinin okul ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi aşındırabilen yapısal ve pedagojik mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak hâkim söylemin temel sorunu, bireysel, ailesel, kültürel veya güvenlik temelli açıklamaların bütünüyle yanlış olması değil; okul şiddetinin çok katmanlı yapısını tekil nedenlere indirgeyebilmesidir. Okul şiddetini daha bütünlüklü biçimde anlamak, bireysel ve ailesel etkenleri dışlamadan bunların okulun pedagojik ve kurumsal işleyişiyle ve daha geniş toplumsal yapıyla nasıl etkileşime girdiğini sorgulamayı gerektirmektedir. Çalışma bu çok katmanlı yapı içerisinde özellikle okulun rolüne odaklanmakta; izleyen bölümlerde okulun disipliner, ideolojik ve neoliberal işleyişinin şiddetin ortaya çıkabileceği koşullarla nasıl ilişkilendiğini tartışmaktadır.

Disiplinci Okul: Gözetim, İktidar ve Normalleştirme

Okul temelli şiddeti anlamaya yönelik eleştirel bir analiz, eğitim kurumlarının yalnızca pedagojik işlevleri üzerinden değil, aynı zamanda iktidar ilişkileri içindeki konumları üzerinden incelenmesini gerektirir. Modern okul, çoğu zaman tarafsız, koruyucu ve düzenleyici bir kurum olarak tasvir edilse de eleştirel kuram perspektifinden bakıldığında bu kurumun aynı zamanda belirli iktidar

biçimlerinin üretildiği ve yeniden üretildiği bir alan olduğu görülmektedir. Michel Foucault'nun disiplin, gözetim ve normalleştirme kavramları, okulun bu yönünü anlamak açısından güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Foucault'ya (1977) göre modern toplumlarda iktidar, yalnızca doğrudan baskı ve cezalandırma yoluyla değil, sürekli, yaygın ve giderek içselleştirilen denetim mekanizmaları aracılığıyla da işler. Disiplin, bu iktidar biçiminin temel tekniklerinden biri olarak bireylerin bedenlerini, davranışlarını ve zaman kullanımını belirli normlar doğrultusunda düzenlemeyi hedefler. Disipliner iktidar, yalnızca normdan sapmayı cezalandırmakla kalmaz; bireyleri gözlemleme, sınıflandırma, karşılaştırma ve düzeltme pratikleri aracılığıyla normlara uygun hâle getirmeye çalışır. Böylece bireyler yalnızca dışsal otorite tarafından denetlenmez, aynı zamanda kendilerinden beklenen davranış biçimlerini içselleştirerek öz-denetim geliştirmeye yönelirler (Foucault, 1977).

Okul, disipliner iktidarın yoğun biçimde işlediği kurumlardan biridir. Sınıf düzeni, ders saatleri, zil sistemi, yoklama, sınavlar ve notlandırma pratikleri, öğrencilerin zamanını, bedenini ve davranışlarını belirli normlara göre düzenleyen araçlar olarak işlev görür. Bu yönüyle okul, yalnızca bilgi üretiminin gerçekleştiği bir alan değil, aynı zamanda Foucault'nun (1977) ifadesiyle "itaatkâr bedenler"in üretildiği disipliner bir mekân olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler bu süreçte yalnızca akademik bilgi edinmez; aynı zamanda zamanlarını nasıl kullanmaları, nerede bulunmaları ve hangi davranış biçimlerinin kabul edilebilir olduğu konusunda belirli normlarla karşılaşırlar.

Gözetim, disipliner iktidarın temel araçlarından biridir. Foucault'nun (1977), Jeremy Bentham'ın Panoptikon tasarımından hareketle geliştirdiği panoptik gözetim çözümlemesi, bu mekanizmanın işleyişini açıklamak için önemli bir çerçeve sunar. Panoptikon, bireylerin sürekli izlenebilir durumda bulunduğu bir gözetim düzenini ifade eder; bu düzenin temel gücü ise bireyin belirli bir anda gerçekten izlenip izlenmediğini bilmemesinden kaynaklanır. Gözetimin sürekliliğine ilişkin bu belirsizlik, bireyin denetimi içselleştirerek kendi davranışlarını düzenlemesine yol açar (Foucault, 1977). Okul ortamında öğretmenin bakışı, idari denetim, kamera sistemleri ve disiplin kuralları bu gözetim mantığını pekiştirebilir. Böylece öğrenciler yalnızca dışsal kurallara uymakla kalmaz, bu kurallara bağlı davranış beklentilerini de içselleştirebilirler. Gözetimin yoğunlaşması, öğrencinin pedagojik bir özne olarak tanınmasını kendiliğinden sağlamaz. Öğrencinin davranışlarının sürekli gözlemlenmesi ve denetlenmesi, onun deneyimlerinin, duygularının ve düşüncelerinin aynı ölçüde duyulduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir durumda öğrenci pedagojik bir çelişki içinde konumlanabilir: Görünürdür, fakat sesi ve deneyimi görünmez kalabilir. Bu durum öğrencinin kendisini ifade etme imkânlarını daraltabilir ve okul ile kurduğu ilişkinin zayıflamasına katkıda bulunabilir. Disipliner gözetim ile şiddet arasında doğrudan ve zorunlu bir nedensellik kurmak yerine, yoğun

kontrolün öğrencinin tanınma, katılım ve aidiyet deneyimleri üzerindeki olası etkilerini dikkate almak daha uygun olacaktır.

Normalleştirme süreçleri, disipliner okulun bir diğer temel boyutunu oluşturmaktadır. Foucault'ya (1977) göre disipliner iktidar, bireyleri belirli normlara göre gözlemleme, karşılaştırma, farklılaştırma ve sınıflandırma yoluyla işler. Okul bağlamında bu süreç sınavlar, notlandırma, başarı ölçütleri ve davranış değerlendirmeleri aracılığıyla görünür hâle gelir. Öğrenciler sürekli olarak değerlendirilir ve bu değerlendirmeler sonucunda "başarılı", "başarısız", "uyumlu" ya da "sorunlu" gibi kategoriler içerisinde konumlandırılabilir. Böylece değerlendirme yalnızca öğrencinin akademik performansını ölçen teknik bir işlem olmaktan çıkarak öğrencinin okul içerisindeki konumunu ve kendisini algılama biçimini etkileyebilecek bir normalleştirme pratiğine dönüşebilir.

Normalleştirme süreçleri görünürde tarafsız ölçütlere dayansa da hangi davranışların ve başarı biçimlerinin normal, değerli veya arzu edilir kabul edildiği daha geniş toplumsal ve kültürel normlardan bütünüyle bağımsız değildir. "Başarılı öğrenci" tanımı yalnızca akademik performansı değil, belirli davranış beklentilerine uyumu da içerebilir. Sessiz, kurallara uyan ve okulun davranış beklentileriyle uyum gösteren öğrencilerin olumlu biçimde değerlendirilmesine karşılık, bu normların dışına çıkan öğrenciler "problemli" ya da "uyumsuz" olarak etiketlenebilir. Bu tür kategorileştirmeler öğrencinin yalnızca okul içindeki konumunu değil, kendisini nasıl algıladığını da etkileyebilir.

Okulun ürettiği özne tipi, disipliner işleyişin yarattığı önemli pedagojik çelişkilerden birine işaret etmektedir. Eğitim bir yandan sorgulayan, düşünen ve eleştirel bireyler yetiştirme amacı taşırken, disipliner işleyiş diğer yandan öğrenciden belirlenmiş normlara ve davranış beklentilerine uyum göstermesini talep edebilir. Öğrenci düşünmeye teşvik edilirken düşüncesini ifade edebileceği alanların sınırlandırılması, eğitim deneyimi içerisinde özgürleşme ile uyum arasında bir gerilim yaratmaktadır. Foucaultcu perspektiften bakıldığında söz konusu gerilim, okulun yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda belirli davranış ve özne biçimlerini üreten kurumsal niteliğinin bir sonucudur.

Disipliner yapı ile şiddet arasındaki ilişkinin de dikkatli biçimde kurulması gerekir. Sürekli kontrol altında tutulma, katı normalleştirme pratikleri ve farklılıkların problem olarak kodlanması öğrencilerin okul deneyimlerini olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte bu koşulların şiddeti doğrudan ürettiğini ileri sürmek, okul şiddetinin bireysel, ailesel ve toplumsal boyutlarını göz ardı eden başka bir indirgemeciliğe yol açacaktır. Disipliner pratikler daha çok öğrencinin kendisini değersiz, dışlanmış veya söz hakkından yoksun hissetmesine katkıda bulunabilecek kurumsal koşullar arasında değerlendirilmelidir. Şiddet bu koşulların zorunlu sonucu değildir; öğrencinin okul ile kurduğu ilişkinin zayıfladığı daha geniş bir ilişkisel ve toplumsal bağlam içerisinde ortaya çıkabilecek tepkilerden biri olabilir.

Disiplin ile okul şiddeti arasındaki ilişki, bu nedenle basitçe "disiplin eksikliği" ya da tersinden "aşırı disiplin şiddet üretir" biçiminde kurulamaz. Okulun öğrencilerin fiziksel güvenliğini sağlamak amacıyla kurallara, sınırlara ve belirli denetim mekanizmalarına sahip olması gereklidir. Sorun, disiplinin varlığından çok, disipliner pratiklerin öğrencinin katılımını, farklılığını ve özne olarak tanınmasını dışlayan bir kontrol biçimine dönüşmesidir. Güvenli okul ile disipliner okul arasındaki ayrım da burada belirginleşir: Güvenli okul öğrenciyi korumayı amaçlarken, disipliner okul güvenliği giderek daha fazla gözetim, sınıflandırma ve normalleştirme üzerinden kurabilir.

Foucault'nun disiplin, gözetim ve normalleştirme çözümlemesi, sonuç olarak okul şiddetinin doğrudan nedenini açıklayan bir model değil, okul içerisindeki iktidar ilişkilerini görünür kılan analitik bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Gözetim, kontrol ve normalleştirme pratikleri belirli koşullarda öğrencinin özne olarak tanınmasını, katılımını ve okul ile kurduğu ilişkiyi sınırlandırabilir. Okul şiddetini anlamak da bireysel davranışları ve aile ya da sosyal çevre gibi diğer etkenleri dışlamadan, öğrencilerin içinde bulunduğu kurumsal ilişkileri analize dâhil etmeyi gerektirmektedir.

Disipliner kontrol yalnızca beden ve davranış üzerinde işlemez; normalleştirme aracılığıyla hangi davranışların kabul edilebilir, hangi başarı biçimlerinin değerli ve hangi öğrenci özelliklerinin "normal" olduğuna ilişkin ölçütlerin yerleşmesine de katkıda bulunur. Disipliner iktidarın bu yönü, okulun ideolojik işlevinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Disiplin davranışların düzenlenmesini sağlarken, ideolojik süreçler bu düzenin hangi değerler ve toplumsal kabuller üzerinden meşrulaştırıldığını anlamayı mümkün kılar. Böylece disipliner işleyiş ile ideolojik yeniden üretim arasındaki ilişki görünür hâle gelmektedir.

İdeolojik Okul: Rıza, Hegemonya ve Öznenin İnşası

Okulun disipliner işleyişi, bireylerin davranışlarını düzenleyen gözetim, denetim ve normalleştirme mekanizmaları üzerinden işlerken, ideolojik boyutu bireylerin toplumsal dünyayı nasıl anlamlandırdıkları, hangi değerleri meşru kabul ettikleri ve kendilerini bu düzen içerisinde nasıl konumlandırdıklarıyla ilgilidir. Bu nedenle okulun iktidar ilişkileri içindeki konumunu yalnızca disipliner mekanizmalar üzerinden açıklamak yeterli değildir. Louis Althusser'in ideoloji ve ideolojik devlet aygıtları yaklaşımı ile Antonio Gramsci'nin hegemonya kavramı, eğitimin toplumsal düzenin yeniden üretimindeki rolünü farklı fakat birbirini tamamlayan düzeylerde açıklamaya imkân vermektedir.

Althusser'e (1971) göre toplumsal düzen yalnızca devletin baskı aygıtları ve doğrudan zorlama yoluyla sürdürülmez; ideoloji, aile, din, medya ve eğitim gibi gündelik yaşamın içine yerleşmiş kurumlar aracılığıyla da yeniden üretilir. Okul bu ideolojik devlet aygıtları içerisinde özel bir konuma sahiptir. Bireylerin uzun yıllar boyunca eğitim sistemi içinde yer almaları, okulun yalnızca akademik bilgi

aktaran değil, aynı zamanda toplumsal iş bölümünün gerektirdiği belirli değer, tutum ve davranış biçimlerinin edinildiği bir kurum olarak işlemesine olanak verir. Eğitim bu anlamda mevcut toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminden bağımsız değildir.

İdeolojinin bireyi özne olarak kurması, Althusser'in yaklaşımında bu yeniden üretim sürecinin temel mekanizmalarından biridir. Althusser'in (1971) "çağırma" (interpellation) kavramı, bireyin kendisini belirli toplumsal kategoriler içerisinde tanımasını ve bu kategoriler üzerinden özneleşmesini açıklamaktadır. Okul bağlamında öğrencinin "başarılı", "başarısız", "uyumlu" ya da "sorunlu" gibi konumlar içerisinde tanımlanması yalnızca betimleyici bir sınıflandırma değildir; öğrencinin kendisini ve okul içindeki yerini anlamlandırmasını etkileyen ideolojik bir süreç olarak düşünülebilir. Böylece ideoloji, bireye dışarıdan aktarılan bir düşünceler bütünü olmanın ötesinde, bireyin kendisini belirli bir toplumsal düzen içerisinde özne olarak tanımasının koşullarından biri hâline gelir.

Gramsci'nin (1971) hegemonya kavramı, toplumsal düzenin sürekliliğinde rızanın rolünü öne çıkararak bu çözümlemeyi farklı bir düzeye taşır. Gramsci açısından egemenlik yalnızca zor kullanımıyla sürdürülemez; belirli değerlerin, anlamların ve dünya görüşlerinin toplumun geniş kesimleri tarafından meşru ve doğal kabul edilmesi gerekir. Hegemonya, egemen toplumsal grupların kendi dünya görüşlerini genel ve ortak bir dünya görüşü hâline getirebildikleri bu rıza üretimi sürecini ifade eder. Eğitim de bu anlamların üretildiği, aktarıldığı ve aynı zamanda mücadele konusu hâline geldiği önemli toplumsal alanlardan biridir.

Althusser ve Gramsci, toplumsal düzenin yalnızca açık baskı yoluyla sürdürülemeyeceği konusunda ortaklaşmakla birlikte, ideolojik yeniden üretimi aynı biçimde kavramsallaştırmazlar. Althusser, kurumların ve ideolojik aygıtların toplumsal ilişkilerin yeniden üretimindeki işlevini ve ideolojinin bireyi özne olarak kurma biçimini öne çıkarırken, Gramsci hegemonik düzenin rıza üretimi kadar mücadele, karşı koyma ve karşı-hegemonya olasılıklarını da içeren daha dinamik niteliğine dikkat çeker (Althusser, 1971; Gramsci, 1971). Aralarındaki bu ayrım, okulun yalnızca mevcut toplumsal ilişkileri yeniden üreten bir kurum olarak değil, aynı zamanda bu ilişkilerin sorgulanabildiği ve alternatif anlamların üretilebildiği bir mücadele alanı olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

İdeolojik yeniden üretimin okulun gündelik işleyişinde nasıl somutlaştığı sorusu ise çözümlemeyi Pierre Bourdieu'nün yaklaşımına taşımaktadır. Althusser ve Gramsci daha çok toplumsal düzenin yeniden üretimi ve rızanın kuruluşuna ilişkin makro düzeyde bir açıklama sunarken, Bourdieu okul içindeki eşitsizliklerin öğrencilerin gündelik deneyimlerine nasıl taşındığını anlamaya yönelik tamamlayıcı bir çerçeve sağlamaktadır. Bourdieu ve Passeron'a (1977) göre eğitim sistemi, farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrencilerin sahip oldukları kültürel kaynakları eşit biçimde değerlendiren tarafsız bir alan değildir.

Egemen kültüre daha yakın bilgi, dil ve davranış biçimlerinin eğitim sistemi içerisinde daha değerli kabul edilmesi, toplumsal eşitsizliklerin akademik başarı ve yeterlilik farklılıkları biçiminde yeniden üretilmesine katkıda bulunabilir.

Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramı, söz konusu yeniden üretimin neden çoğu zaman açık bir baskı olarak deneyimlenmediğini anlamak bakımından önemlidir. Sembolik şiddet, belirli kültürel ölçütlerin ve sınıflandırmaların doğal, tarafsız ve meşru kabul edilmesi yoluyla işler (Bourdieu & Passeron, 1977). Toplumsal olarak eşitsiz koşullarda bulunan öğrenciler arasındaki farklılıklar böylece içinde üretildikleri koşullardan bağımsızlaştırılarak bireysel başarı, yetenek veya yetersizlik farklılıkları biçiminde algılanabilir. Öğrencinin "başarısız", "yetersiz" veya "uyumsuz" olarak tanımlanması da yalnızca pedagojik bir değerlendirme olmaktan çıkarak belirli koşullarda öğrencinin okul içindeki konumunu ve kendilik algısını etkileyen sembolik bir sınıflandırmaya dönüşebilir.

Gündelik okul yaşamında bu mekanizma farklı biçimlerde görünür hâle gelebilir. Aynı akademik performansı gösteren öğrencilerin kullandıkları dil, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim ya da okulun meşru kabul ettiği davranış kalıplarına yakınlıkları nedeniyle farklı biçimlerde değerlendirilmesi bunlardan biridir. Benzer şekilde, okulun kabul ettiği başarı ve davranış ölçütlerine uzak kalan bir öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal koşullar dikkate alınmadan "yetersiz" ya da "uyumsuz" olarak etiketlenmesi, toplumsal bir farklılığın bireysel eksiklik biçiminde görünür hâle gelmesine yol açabilir.

Öğrencileri ideolojik ve sembolik süreçlerin pasif taşıyıcıları olarak görmek ise bu çözümlemeyi eksik bırakacaktır. Gramsci'nin hegemonya yaklaşımının önemli yanı, rızanın hiçbir zaman mutlak ve değişmez olmadığını; hegemonik anlamların mücadeleye ve karşı koymaya açık olduğunu göstermesidir. Bu nokta eleştirel pedagojinin okul anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Giroux (2011), okulu yalnızca egemen toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği bir kurum olarak değil, öğrencilerin mevcut anlamları sorgulayabildikleri, kendi deneyimlerini ifade edebildikleri ve alternatif toplumsal ilişkiler geliştirebildikleri bir mücadele alanı olarak ele alır. Öğrencinin okulun normlarıyla yaşadığı gerilim bu perspektiften yalnızca "uyumsuzluk" ya da "problemli davranış" kategorileri içerisinde değerlendirilmek yerine, öğrencinin okul içerisindeki tanınma, katılım ve söz hakkı deneyimleriyle birlikte ele alınabilir.

Okul şiddeti ile ideolojik süreçler arasındaki ilişkinin kurulmasında da aynı analitik dikkat gereklidir. Öğrencinin okulda karşılaştığı normlar, sınıflandırmalar veya eşitsizliklerle yaşadığı gerilimin doğrudan şiddete dönüşeceğini ileri sürmek mümkün değildir. Böyle bir yaklaşım, şiddeti yeniden tek bir nedene indirgeyecektir. Bununla birlikte öğrencinin sürekli değersizleştirildiği, deneyimlerinin tanınmadığı, söz hakkının sınırlandığı veya belirli kimlik ve davranış kalıplarına uymaya zorlandığı koşullar, okul ile kurduğu ilişkinin zayıflamasına ve dışlanma deneyiminin derinleşmesine katkıda

bulunabilir. Giroux'nun (2011) eleştirel pedagoji yaklaşımı açısından temel mesele, bu tür gerilimleri yalnızca disiplin altına alınması gereken davranış sorunları olarak görmek yerine, öğrencinin sesinin ve özneleşme imkânlarının hangi pedagojik ilişkiler içerisinde sınırlandığını sorgulamaktır.

İdeolojik okul çözümlemesinin işlevi bu nedenle şiddeti ideolojinin doğrudan bir sonucu olarak açıklamak değil, öğrencilerin okul içerisindeki konumlarının nasıl üretildiğini ve belirli eşitsizliklerin nasıl doğal ve meşru hâle gelebildiğini görünür kılmaktır. Althusser ideolojinin kurumsal yeniden üretimini ve öznenin kuruluşunu; Gramsci rıza, hegemonya ve karşı-hegemonya olasılığını; Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin okulun gündelik sınıflandırma ve değerlendirme süreçlerinde nasıl yeniden üretilebildiğini açıklamaktadır. Giroux ise bu yapılar içerisinde öğrenciyi edilgen bir nesne olarak değil, eleştirel düşünme, direnme ve dönüştürme kapasitesine sahip pedagojik bir özne olarak yeniden konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak okulun ideolojik işleyişi tek yönlü ve mekanik bir yeniden üretim süreci olarak değerlendirilemez. Okul, bir yandan mevcut toplumsal normların, değerlerin ve eşitsizliklerin yeniden üretimine katkıda bulunabilirken, diğer yandan bunların sorgulanabileceği ve dönüştürülebileceği bir pedagojik alan olma potansiyeli taşımaktadır. Althusser'in ideolojik yeniden üretim, Gramsci'nin hegemonya ve rıza, Bourdieu'nün sembolik şiddet ve Giroux'nun eleştirel özne yaklaşımı birlikte düşünüldüğünde öğrencinin okul içindeki konumunun yalnızca kurallara uyum üzerinden değil; tanınma, katılım, aidiyet ve adalet deneyimleri üzerinden de şekillendiği görülmektedir. Bu çerçevede okul şiddeti, ideolojik süreçlerin doğrudan bir sonucu olarak değil, bireysel, ailesel, pedagojik ve toplumsal etkenlerin etkileşimi içinde ortaya çıkabilen çok katmanlı bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Neoliberal Okul: Rekabet, Yabancılaşma ve Sembolik Şiddet

Okulun disipliner ve ideolojik işleyişine ilişkin tartışmalar, eğitim kurumlarının bireyleri nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim sistemlerinin son on yıllarda geçirdiği dönüşüm ise bu işleyişin ekonomik ve politik bağlamının da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Neoliberal politikaların eğitim alanındaki etkileriyle birlikte performans, ölçme, karşılaştırma, rekabet ve bireysel sorumluluk vurgusu güçlenmiş; eğitimin kamusal ve pedagojik amaçları giderek ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendirilmeye başlanmıştır (Apple, 2004; Ball, 2016; Verger et al., 2016).

Neoliberal eğitim anlayışında birey, kendi başarısından giderek daha fazla sorumlu tutulan, sürekli kendisini geliştirmesi ve diğerleriyle rekabet etmesi beklenen bir özne olarak konumlandırılmaktadır. Eğitim ise yalnızca kamusal bir hak ve gelişim süreci olarak değil, bireyin gelecekteki konumuna yaptığı bir yatırım olarak da anlamlandırılmaktadır (Apple, 2004; Ball, 2016). Okul

düzeyinde bu anlayış, öğrencilerin sınavlar, notlar ve çeşitli performans göstergeleri aracılığıyla sürekli değerlendirilmesi, karşılaştırılması ve sıralanması biçiminde somutlaşmaktadır. Böyle bir performans rejimi, öğrenmenin anlamının yanı sıra ölçülebilir başarının da öğrencinin okul deneyiminde merkezi bir konuma yerleşmesine neden olmaktadır.

Türkiye'de merkezi sınavların eğitim sistemi içindeki belirleyici konumu, performans ve sıralama mantığının öğrencilerin okul deneyiminde somutlaştığı alanlardan biridir. LGS ve YKS gibi yüksek riskli sınavlar, öğrencilerin eğitimsel geçişlerinde önemli sonuçlar doğurmakta ve akademik başarıyı güçlü biçimde ölçülebilir performans göstergeleriyle ilişkilendirmektedir. Merkezi sınavların varlığını doğrudan neoliberalizmin ya da okul şiddetinin sonucu olarak değerlendirmek yerine, bu sınavları rekabet, karşılaştırma ve performans baskısının yoğunlaştığı kurumsal mekanizmalar olarak ele almak daha uygundur. Nitekim yüksek riskli sınav sistemlerinin öğrencilerde okul kaynaklı stresi artırabildiğine ilişkin ampirik bulgular bulunmaktadır (Högberg & Horn, 2022). Akademik strese ilişkin güncel sistematik bulgular da performans ve değerlendirme baskısının özellikle yüksek riskli sınav dönemlerinde öğrencilerin stres ve kaygı deneyimleri açısından önemli olduğunu göstermektedir (Jagiello et al., 2025).

Performans ve rekabet düzeninin öğrenci açısından sonuçlarını anlamada Marx'ın yabancılaşma kavramı açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Marx'ın yabancılaşma çözümlemesi doğrudan modern okul sistemine ilişkin geliştirilmiş bir eğitim kuramı değildir. Bununla birlikte öğrenmenin öğrencinin kendi gelişimi ve anlam üretme sürecinden uzaklaşarak dışsal başarı ölçütlerine tabi hâle gelmesini yorumlamak için analitik olarak kullanılabilir. Öğrencinin öğrenmesinin anlamını giderek sınav sonucu, not veya sıralama üzerinden kurması, öğrenme etkinliğiyle kurduğu ilişkinin araçsallaşmasına yol açabilir. Yabancılaşma bu anlamda neoliberal eğitimin doğrudan ve kaçınılmaz bir sonucu olarak değil, performans ve ölçülebilir başarı merkezli eğitim deneyimini çözümlemeye imkân veren bir kavram olarak ele alınmalıdır.

Yabancılaşma tartışması, öğrencilerin farklı toplumsal koşullarda eğitim sistemine katıldıkları dikkate alındığında eşitsizlik sorunuyla da kesişmektedir. Aynı performans ölçütlerine tabi tutulan öğrenciler, bu ölçütleri karşılayabilmek için aynı ekonomik, toplumsal ve kültürel kaynaklara sahip değildir. Bourdieu'nün yaklaşımı tam da bu eşitsizliklerin eğitim alanındaki görünümünü açıklamak bakımından önem kazanmaktadır. Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramı neoliberal eğitim sistemini açıklamak amacıyla geliştirilmiş bir kavram değildir. Bourdieu ve Passeron (1977), eğitim sisteminin belirli kültürel sermaye biçimlerini meşru kabul ederek toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine nasıl katkıda bulunabildiğini açıklamaktadır. Sembolik şiddet kavramı bu nedenle neoliberalizmin doğrudan bir özelliği olarak değil, performans ve rekabetin yoğunlaştığı bir eğitim düzeninde mevcut eşitsizliklerin nasıl görünmezleşebil-

diğini anlamaya yardımcı olan tamamlayıcı bir analitik araç olarak kullanılmaktadır.

Görünürde herkese eşit biçimde uygulanan başarı ve performans ölçütleri, öğrencilerin farklı başlangıç koşullarını görünmez kılabilir. Belirli kültürel ve toplumsal kaynaklara daha kolay erişebilen öğrencilerin avantajları bireysel başarı olarak değerlendirilirken, dezavantajlı koşullardaki öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler kişisel yetersizlik biçiminde yorumlanabilir. Sembolik şiddet, toplumsal olarak üretilmiş bu farklılıkların doğal, tarafsız ve meşruymuş gibi kabul edilmesi sürecinde işler (Bourdieu & Passeron, 1977). Böylece başarısızlık yalnızca akademik bir sonuç olmaktan çıkarak öğrencinin kendisini algılama biçimini ve okul içerisindeki konumunu etkileyebilir.

Rekabetin güçlenmesi, neoliberal eğitim düzeninin önemli özelliklerinden biridir. Eğitim ile rekabet arasındaki ilişki ise yalnızca neoliberal döneme özgü değildir. Bowles ve Gintis'in (1976) kapitalist toplumlarda eğitim ile ekonomik yapı arasındaki ilişkiye yönelik çözümlemesi, neoliberalizmden önce geliştirilmiş olmakla birlikte, okulun işgücü piyasasındaki hiyerarşik ilişkilerden bağımsız düşünülemeyeceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bowles ve Gintis'in yaklaşımı bu nedenle neoliberal eğitimin doğrudan açıklaması olarak değil, eğitim ile kapitalist ekonomik ilişkiler arasındaki daha tarihsel bağlantıyı ortaya koyan bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir. Neoliberal dönüşümün özgüllüğü, bu tarihsel ilişki içerisinde rekabet, performans, hesap verebilirlik ve bireysel sorumluluk mekanizmalarının eğitim alanında daha belirleyici hâle gelmesinde görülmektedir (Ball, 2016; Verger et al., 2016).

Rekabet ve performansın güçlenmesi, öğrencilerin birbirleriyle ve okulla kurdukları ilişkileri de etkileyebilir. Akranların yalnızca birlikte öğrenilen kişiler değil, aynı başarı ölçütleri içerisinde karşılaştırılan bireyler hâline gelmesi, dayanışma ile rekabet arasındaki dengeyi değiştirebilir. Rekabetin doğrudan şiddete yol açtığını ileri sürmek ise mümkün değildir. Daha dikkatli kurulması gereken ilişki; yoğun performans baskısı, başarısızlık deneyimi, dışlanma, zayıflayan okul aidiyeti ve öğrencinin kendisini değersiz hissetmesi gibi süreçlerin bir araya gelerek öğrencinin okul deneyimini olumsuzlaştırabilmesidir. Söz konusu koşullar şiddetin zorunlu nedenleri değil, şiddetin ortaya çıkabileceği daha geniş ilişkisel ve psikososyal bağlamın parçaları olarak değerlendirilmelidir.

Neoliberal okul ile şiddet arasındaki ilişki de doğrusal bir neden-sonuç ilişkisi olarak kurulamaz. Neoliberal eğitim politikalarının şiddeti doğrudan ürettiğini ya da performans baskısına maruz kalan öğrencilerin şiddete yöneleceğini ileri sürmek, makalenin eleştirdiği indirgemeci açıklamaların başka bir biçimini oluşturacaktır. Neoliberal dönüşüm bunun yerine öğrencilerin performans, rekabet, başarı ve başarısızlık deneyimlerinin örgütlenme biçimini etkileyen yapısal bir bağlam olarak ele alınmalıdır. Söz konusu yapısal bağlamın öğrencinin

ailesel, bireysel ve toplumsal koşullarıyla kesişmesi, okul deneyiminin farklı öğrenciler açısından farklı sonuçlar üretmesine neden olabilir.

Sonuç olarak neoliberal eğitim düzeni; performansın, karşılaştırmanın, rekabetin ve bireysel sorumluluğun güçlenmesi üzerinden öğrencinin öğrenme, başarı ve okul ile kurduğu ilişkiyi dönüştürmektedir. Marx'ın yabancılaşma kavramı bu dönüşümün öğrencinin öğrenmeyle kurduğu ilişki üzerindeki etkilerini; Bourdieu'nün sembolik şiddet yaklaşımı ise eşitsiz toplumsal koşulların tarafsız görünen eğitimsel ölçütler içerisinde nasıl görünmezleşebildiğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu süreçlerin hiçbirinin fiziksel şiddetin doğrudan nedeni olduğu ileri sürülemez. Performans baskısı, değersizlik, dışlanma ve zayıflayan aidiyet gibi deneyimler, diğer bireysel, ailesel ve toplumsal etkenlerle birleştiğinde şiddetin ortaya çıkabileceği ilişkisel zeminin unsurlarından biri hâline gelebilir. Sembolik şiddet ile fiziksel şiddet arasındaki ilişki de zorunlu bir dönüşüm ya da "kırılma noktası" olarak değil, öğrencinin okul deneyimini şekillendiren çok katmanlı risk bağlamının bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Pedagojik Çöküş: Sessizleştirilen Öğrenci ve Diyaloğun Kaybı

Okulun disipliner, ideolojik ve neoliberal işleyişine ilişkin analizler, şiddetin ortaya çıkabileceği yapısal koşulları anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Pedagojik ilişkinin doğasına odaklanmak ise bu çerçevenin tamamlanması bakımından gereklidir. Eğitim yalnızca kurumsal süreçlerden ibaret değildir; aynı zamanda öğretmen ile öğrenci arasında kurulan ilişki üzerinden anlam kazanan bir deneyimdir. Okul şiddetini anlamak da pedagojik ilişkinin nasıl kurulduğunu ve hangi kurumsal ve toplumsal koşullar altında zayıflayabildiğini analiz etmeyi gerektirir.

Eleştirel pedagoji geleneği içinde Freire (1970/2000), pedagojik ilişkinin doğasına ilişkin temel eleştirilerden birini sunmaktadır. Freire'ye göre geleneksel eğitim anlayışı, öğrenciyi pasif bir alıcıya dönüştüren ve bilgiyi tek yönlü olarak aktaran "bankacı eğitim modeli"ne dayanır. Bu modelde öğrenci, kendi deneyimlerinden ve düşüncelerinden koparılmış bir nesne hâline gelir. Eğitim süreci diyalogdan yoksun bir aktarım mekanizmasına indirgenirken, öğrencinin bilgi üretimine katılan bir özne olarak konumu zayıflar.

Freire'ye (1970/2000) göre diyalog, yalnızca öğretmen ile öğrenci arasındaki bir iletişim tekniği değil, bireylerin birbirlerini özne olarak tanıdıkları ve birlikte anlam ürettikleri pedagojik ilişkinin temelidir. Diyaloğun zayıflaması, öğrencinin yalnızca yeterince konuşamaması anlamına gelmez; deneyiminin, bilgisinin ve sözünün eğitim sürecindeki değerinin azalmasını da ifade eder. Diyalog kaybını yalnızca öğretmenin öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi veya bireysel öğretmen tutumlarıyla açıklamak ise doğru değildir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi de okulun kurumsal ve yapısal koşulları içerisinde kurulmaktadır.

Yoğun müfredat, sınav ve performans baskısı, kalabalık sınıflar, zaman kısıtları, standartlaştırılmış değerlendirme süreçleri ve disipliner işleyiş, öğretmenin öğrenciyi dinlemeye, bireysel deneyimlerini tanımaya ve karşılıklı anlam üretmeye ayırabileceği pedagojik alanı daraltabilir. Burada söz konusu olan, öğretmenin kişisel yetersizliğinden kaynaklanan bir "diyalog eksikliği" değil; pedagojik ilişkiyi sınırlandırabilen daha geniş kurumsal koşullardır. Söz konusu ayrım özellikle önemlidir; çünkü öğretmen de öğrenciler gibi eğitim sisteminin performans, zaman, müfredat ve hesap verebilirlik talepleri içerisinde konumlanmaktadır.

Pedagojik sessizlik, yalnızca konuşamamak değil; duyulmamak, tanınmamak ve eğitim sürecinde sözünün karşılık bulmadığını deneyimlemek anlamına gelmektedir. Öğrenci okul içinde fiziksel olarak görünür olduğu hâlde pedagojik olarak görünmezleşebilir. Böyle bir deneyim öğrencinin okula aidiyetini ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyebilir. Nitekim okul iklimi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine ilişkin araştırmalar, destekleyici ve adil öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin okula bağlılığı ve davranışsal sonuçları açısından önem taşıdığını göstermektedir (Gregory et al., 2016; Wang & Degol, 2016).

Pedagojik ilişkinin zayıflaması ile şiddet arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Diyaloğun azalması kendiliğinden şiddet üretmediği gibi, kendisini duyulmamış veya dışlanmış hisseden her öğrenci de şiddete yönelmez. Okul şiddeti bireysel özellikler, aile ilişkileri, akran deneyimleri, toplumsal eşitsizlikler ve okulun kurumsal koşulları gibi çok sayıda etkenin etkileşimi içinde ortaya çıkabilen çok katmanlı bir olgudur. Pedagojik ilişkinin niteliği bu yapı içerisinde tek başına belirleyici bir neden olarak değil, öğrencinin tanınma, aidiyet ve katılım deneyimini etkileyebilen ilişkisel boyutlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Henry Giroux'nun (2011) okulu demokratik bir kamusal alan olarak ele alan yaklaşımı, pedagojik katılım ve özneleşme sorununu farklı bir düzeyde tartışmaya imkân vermektedir. Giroux açısından okul, yalnızca bilginin aktarıldığı bir kurum değil; öğrencilerin söz üretebildikleri, farklı deneyimlerin tanınabildiği ve demokratik katılımın öğrenilebildiği bir kamusal alan olma potansiyeli taşır. Disipliner ve performans merkezli yapıların bu alanı daraltması ise öğrencinin pedagojik sürece etkin katılımını sınırlayabilir. Öğrencinin okul normlarına yönelik itirazı veya uyumsuzluğu da yalnızca ortadan kaldırılması gereken davranışsal bir sorun olarak değil, içinde ortaya çıktığı pedagojik ve toplumsal ilişkilerle birlikte değerlendirilmelidir.

Giroux'nun direniş yaklaşımı, öğrencinin her karşı çıkışını veya şiddet eylemini doğrudan "direniş" olarak tanımlamaya izin vermez. Giroux (1983), öğrenci davranışlarını mekanik biçimde egemen yapıya karşı direniş olarak okumak yerine, bu davranışların taşıdığı anlamın, ortaya çıktığı toplumsal ilişkilerin ve özgürleştirici bir içeriğe sahip olup olmadığının sorgulanması gerektiğini vurgular. Şiddet eylemi bu açıdan meşru veya özgürleştirici bir direniş biçimi

olarak değerlendirilemez. Bununla birlikte bazı tepkisel davranışların öğrencinin okul içerisinde yaşadığı dışlanma, değersizleşme veya tanınmama deneyimleriyle ilişkili olup olmadığı eleştirel analizin konusu yapılabilir. Böyle bir yaklaşım şiddeti haklılaştırmaz; tersine, davranışı mahkûm etmekle yetinmeden ortaya çıktığı ilişkisel koşulların da incelenmesini mümkün kılar.

Peter McLaren (2005), söz konusu tartışmayı eleştirel pedagojinin dönüştürücü boyutuyla ilişkilendirir. Bu yaklaşımda eğitim, öğrencilerin mevcut toplumsal ilişkileri yalnızca benimsemelerini sağlayan bir süreç değil, bu ilişkileri eleştirel biçimde sorgulayabilecekleri bir alan olarak değerlendirilir. Öğretmen de teknik bir bilgi aktarıcısına indirgenmez; öğrencinin eleştirel düşünmesini, söz üretmesini ve pedagojik sürece katılmasını destekleyen bir entelektüel olarak konumlandırılır. Öğrenci ise pasif bir alıcı değil, kendi deneyimleri ve bilgisiyle eğitim sürecine katılan bir özne olarak görülür.

Pedagojik ilişkinin niteliği yalnızca öğretmenin bireysel tutumuna bağlanmamalıdır. Disipliner mekanizmalar, performans ve sınav baskısı, standartlaştırılmış başarı ölçütleri ve okulun kurumsal işleyişi hem öğrencinin hem de öğretmenin hareket alanını sınırlandırabilir. Öğretmenin öğrenciyle kurduğu ilişkinin yüzeyselleşmesi bu nedenle doğrudan öğretmenin pedagojik yetersizliği olarak değil, öğretmen ve öğrencinin birlikte içinde bulunduğu kurumsal koşulların bir sonucu olarak da değerlendirilmelidir. Bu bakış, şiddetin sorumluluğunu öğretmene yüklemek yerine pedagojik ilişkinin hangi koşullar altında zayıfladığını sorgulamaya imkân vermektedir.

"Pedagojik çöküş" kavramı, öğretmen ile öğrencinin iletişim kurmayı başaramamasından çok, karşılıklı tanınma, katılım ve anlam üretimi için gerekli pedagojik koşulların aşınmasını ifade etmektedir. Öğrenci okulu kendisini ifade edebildiği ve ait hissettiği bir alan olmaktan çok, sürekli değerlendirildiği, karşılaştırıldığı veya kontrol edildiği bir ortam olarak deneyimlediğinde okul ile kurduğu bağ zayıflayabilir. Söz konusu deneyimin şiddete dönüşmesi ise zorunlu değildir; şiddet, diğer bireysel, ailesel, akran, kurumsal ve toplumsal risk etkenleriyle kesiştiğinde ortaya çıkabilecek olası sonuçlardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Pedagojik ilişkinin zayıflaması, okul şiddetini anlamada dikkate alınması gereken ilişkisel boyutlardan biridir. Diyaloğun, tanınmanın ve katılımın sınırlandığı koşullar öğrencinin okul aidiyetini ve okul ile kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyebilir; buna karşın tek başına şiddetin nedeni olarak görülemez. Okul şiddetinin önlenmesi bu nedenle yalnızca güvenlik ve disiplin önlemlerine indirgenmemeli; öğrencinin özne olarak tanındığı, öğretmenin pedagojik ilişki kurabilmesi için gerekli koşulların desteklendiği ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri katılımcı okul ortamlarının güçlendirilmesini de içermelidir.

Okul güvenliğini ilişkisel ve katılımcı bir zeminde güçlendirmeye yönelik somut uygulamalardan biri restoratif yaklaşımlardır. Cezalandırıcı ve dışlayıcı disiplin

yerine ilişkiyi onarmaya, zararın sorumluluğunu üstlenmeye ve tarafları çözüm sürecine katmaya dayanan restoratif uygulamalara ilişkin küme randomize bir araştırmada, 18 okul ve 5.878 öğrenci üzerinde bir yıl sonunda disiplin olayı kaydı görülme oranının restoratif uygulama okullarında % 11,1, karşılaştırma okullarında ise % 18,2 olduğu belirlenmiştir (Gregory et al., 2022). Öğrencilerin okul yaşamına ve karar süreçlerine aktif katılımını inceleyen güncel sistematik derleme de öğrenci katılımını merkeze alan bütün-okul müdahalelerinin şiddetin önlenmesi, olumlu okul iklimi ve okul yaşamına katılım açısından önemli bir uygulama alanı oluşturduğunu göstermektedir (Berti et al., 2023).

Diyalojik ve katılımcı bir eğitim anlayışı öğretmene yeni bir bireysel sorumluluk yüklemek anlamına gelmemektedir. Böyle bir anlayış, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak özneleşebileceği pedagojik koşulların kurumsal düzeyde güçlendirilmesini gerektirmektedir. Okul güvenliğinin yalnızca kontrolün artırılması üzerinden değil; pedagojik ilişkinin, aidiyetin, katılımın ve karşılıklı tanınmanın güçlendirilmesi üzerinden düşünülmesi böylece mümkün hâle gelmektedir.

Sonuç ve Uygulamaya Dönük Çıkarımlar

Bu çalışmanın özgün katkısı, okul şiddetini tek bir kuramsal nedene bağlamak yerine disipliner, ideolojik, sosyoekonomik ve pedagojik süreçlerin kesişiminde çözümleyen bütünleşik bir analitik çerçeve önermesidir. Foucault'nun disipliner iktidar çözümlemesi okulun gözetim ve normalleştirme mekanizmalarını; Althusser ve Gramsci ideolojik yeniden üretim ile rıza süreçlerini; Marx ve Bourdieu performans, yabancılaşma ve eşitsizlik boyutlarını; Freire, Giroux ve McLaren ise öğrencinin tanınması, katılımı ve özneleşmesiyle ilişkili pedagojik süreçleri görünür kılmaktadır. Bu yaklaşımların birlikte ele alınması, okul şiddetini ne yalnızca bireysel özelliklere ne de doğrudan okulun yapısına indirgeyen; farklı düzeylerdeki risk ve koruyucu etkenlerin etkileşimini dikkate alan bir açıklama zemini sunmaktadır.

Böyle bir çerçeve okul güvenliğinin yalnızca kamera, denetim ve cezalandırıcı disiplin üzerinden kurulamayacağını göstermektedir. Demokratik okul kültürünün güçlendirilmesi, öğrencilerin okul yaşamını ilgilendiren kararlara anlamlı biçimde katılması, dışlayıcı disiplin uygulamalarının yerine ilişkileri ve ortaya çıkan zararı onarmaya yönelen restoratif yaklaşımların geliştirilmesi ve farklı öğrencilerin deneyimlerinin tanındığı kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulması bu açıdan temel uygulama alanlarıdır. Güncel araştırmalar aktif öğrenci katılımını içeren bütün-okul müdahalelerinin okul iklimi ve şiddetin önlenmesi açısından önemli bir potansiyel taşıdığını; restoratif uygulamaların ise disiplin olaylarını azaltabildiğini ve daha ilişkisel bir okul kültürünü destekleyebildiğini göstermektedir (Berti et al., 2023; Gregory et al., 2022).

Öğretmen eğitimi de bu dönüşümün temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenden öğrencinin yaşadığı bütün yapısal sorunları

bireysel çabasıyla çözmesi beklenmemeli; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde diyalojik iletişim, kapsayıcı sınıf iklimi, öğrenci katılımı, çatışma çözümü ve restoratif uygulamalara ilişkin yeterlikler güçlendirilmelidir. Türkiye'de öğretmen desteğinin daha yüksek okul aidiyeti ve daha düşük akran zorbalığıyla ilişkili olduğuna ilişkin güncel bulgular da öğretmen-öğrenci ilişkisinin okul güvenliğinin ilişkisel boyutundaki önemini göstermektedir (Hark Söylemez & Söylemez, 2025).

Sonuç olarak okul şiddeti bireysel, ailesel, akran, kurumsal ve toplumsal etkenlerin etkileşimi içinde ortaya çıkan çok katmanlı bir olgudur. Okulun sorumluluğunu görünür kılmak, diğer etkenleri dışlamak anlamına gelmemektedir; aksine okulun değiştirebileceği pedagojik ve kurumsal koşulları belirlemeyi mümkün kılmaktadır. Güvenli okulun yalnızca şiddetin gerçekleşmediği değil, öğrencilerin kendilerini ait, değerli, adil biçimde muamele gören ve söz sahibi özneler olarak deneyimleyebildikleri bir kamusal ve pedagojik alan olarak düşünülmesi, makalenin temel kuramsal ve uygulamalı çıkarımını oluşturmaktadır.

Kaynakça

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of enlightenment* (E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1944)

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127–186). Monthly Review Press.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2018). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 55(4), 814–847.

Ball, S. J. (2016). *Neoliberal education? Confronting the slouching beast*. Policy Futures in Education, 14(8), 1046–1059. https://doi.org/10.1177/1478210316664259

Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school: A systematic literature review. *Educational Psychology Review, 35*, 52. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x

Bradbury, A., Braun, A., & Quick, L. (2021). Intervention culture, grouping and triage: High-stakes tests and practices of division in English primary schools. *British Journal of Sociology of Education, 42*(2), 147–163. https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1878873

Bushman, B. J., Newman, K., Calvert, S. L., Downey, G., Dredze, M., Gottfredson, M., Jablonski, N. G., Masten, A., Morrill, C., Neill, D. B., Romer, D., & Webster, D. (2016). Youth violence: What we know and what we need to know. *American Psychologist,* 71(1), 17–39. https://doi.org/10.1037/a0039687

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture.* Sage.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life.* Basic Books.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.

Cornell, D., & Mayer, M. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7–15.

Cornell, D., & Huang, F. (2019). Authoritative school climate and student risk behavior. *Journal of School Psychology*, 72, 1–12.

Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., & Ttofi, M. M. (2017). Risk factors for youth violence. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 1–12.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.

Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)

Gonzálvez, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools, 60*(6), 1781–1836. https://doi.org/10.1002/pits.22838

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Trans.). International Publishers.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 26(4), 325–353. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Gregory, A., Huang, F., & Ward-Seidel, A. R. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology, 95*, 58–71. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.003

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy.* Continuum.

Hark Söylemez, N., & Söylemez, Ö. F. (2025). The relationship between school belonging, peer bullying, teacher support, and academic performance: A multigroup analysis by gender. *Psychology in the Schools, 62*, 4344–4360. https://doi.org/10.1002/pits.70063

Högberg, B., & Horn, D. (2022). National high-stakes testing, gender, and school stress in Europe: A difference-in-differences analysis. *European Sociological Review, 38*(6), 975–987. https://doi.org/10.1093/esr/jcac009

Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2025). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development, 56*(6), 1836–1869. https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5

Kayacık, M., Kurtoğlu, M. B., & Ayaz, A. (2024). Ergenlerde akran zorbalığının belirleyicileri: Algılanan okul iklimi ve öğretmenden algılanan duygusal istismar. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59*, 418–434. https://doi.org/10.53444/deubefd.1381554

Kupchik, A., & Catlaw, T. J. (2015). Discipline and participation. *American Journal of Education*, 121(4), 605–631.

McLaren, P. (2005). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). Pearson.

Marx, K. (2000). *Economic and philosophic manuscripts of 1844* (M. Milligan, Trans.). Dover Publications. (Original work published 1844)

Ponsford, R., Melendez-Torres, G. J., Miners, A., Falconer, J., & Bonell, C. (2024). *Whole-school interventions promoting student commitment to school to prevent substance use and violence, and improve educational attainment: A systematic review*. *Public Health Research, 12*(2), 1–290. https://doi.org/10.3310/DWTR3299

Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(11), 2901–2917. https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

UNICEF. (2024). *Türkiye eğitim sektöründe akran zorbalığının ele alınması: Savunuculuk notu*. UNICEF Türkiye.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

Neoliberal Yıkım, Otoriterleşme ve Kırılgan Narsistik Öznellikler: Okullardaki Hedefsiz Genç Erkek Şiddeti Üzerine

Betül Yarar [1]

Son yıllarda Türkiye'de kadın cinayetleri, okul saldırıları, nefret suçları, linç girişimleri ve farklı toplumsal gruplara yönelen yeni şiddet biçimlerinde ve genel olarak şiddet pratiklerinde dikkat çekici bir artış yaşanmaktadır. Bu tür vakalar çoğu zaman bireysel psikopatolojiler, ekonomik yoksunluk, toplumsal kutuplaşma ya da muhafazakârlaşma gibi birbirinden bağımsız tekil nedenlerle açıklanmaktadır. Kuşkusuz bu yaklaşımlar önemli katkılar sunarlar. Ancak temel bir soruyu da yanıtsız bırakırlar: Neden birbirinden oldukça farklı görünen bu şiddet biçimleri aynı tarihsel dönemde birlikte yoğunlaşmakta ve yeni biçimler kazanmaktadır? Giderek sayıca artan kadın cinayetleri, yeni tür okul saldırıları, nefret suçları ve diğer cinsiyetli şiddet biçimleri gerçekten birbirinden bağımsız dinamiklerin ürünü müdür, yoksa ortak tarihsel dönüşümlerin farklı sonuçları olarak mı değerlendirilmelidir?

Bu çalışma, Türkiye'de son yıllarda artan okul saldırıları gibi yeni biçimler kazanan genç erkek şiddetini ortak tarihsel koşullar içerisinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, söz konusu tarihsel bağlamın kapitalizmin son kırk yılına damgasını vuran neoliberal yönetimselliğin geçirdiği dönüşüm içerisinde şekillendiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte çalışmanın iddiası, bu şiddet vakalarının neoliberalizmin doğrusal sonuçları olduğu değildir. Böylesi bir yaklaşım yalnızca neoliberalizmi tekil ve bütünlüklü bir özne gibi kavramakla

[1] betyarar@gmail.com

kalmaz; aynı zamanda neoliberal yönetimselliğin tarihsel gelişimi boyunca ortaya çıkan karşı-hegemonik hareketleri, toplumsal ve siyasal mücadeleleri, bunlar etrafında mobilize olan duyguları ve öznellikleri de analizin dışında bırakır. Bu çalışma ise meseleyi, neoliberalizmin dönüşümü; neoliberalizmin yarattığı krizlere karşı gelişen toplumsal ve siyasal tepkiler ve alternatif siyasal projeler etrafında örgütlenen hegemonya mücadelelerinin ve bütün bunların etkisiyle biçimlenen öznelliklerin, duygulanımların ve bunlara dair psişik rejimlerin birlikte ürettiği tarihsel toplumsal koşullar çerçevesinde ele almaktadır. Dolayısıyla makalenin amacı farklı şiddet biçimlerinin tekil nedenlerini açıklamak değil; bu vakaları ortak tarihsel bağlam içerisinde birlikte düşünmeyi mümkün kılan ilişkisel bir analitik çerçeve geliştirmektir.

Bu problem bizi son kırk yıla damgasını vuran neoliberalizm ile otoriterlik arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmeye götürür. Özellikle 2008 küresel finans krizinin ardından neoliberalizmin sona erdiği değil; aksine güvenlik siyasetleri, milliyetçi-popülist söylemler, muhafazakâr değerler ve güçlü yürütme biçimleriyle yeni eklemlenmeler kurarak farklı bir tarihsel uğrağa girdiği görülmektedir. Bu süreçte güvenlik aygıtları genişler, olağanüstü hâl teknikleri gündelik yaşamın yönetiminin kalıcı unsurları hâline gelir, savaşlar ve yeni emperyal müdahaleler yaygınlaşırken; göçmen karşıtlığı, toplumsal cinsiyet karşıtlığı ve diğer dışlayıcı siyasal pratikler yeni hegemonik projelerin önemli bileşenleri olarak öne çıkarlar. Donald Trump'tan Viktor Orbán'a, Jair Bolsonaro'dan Recep Tayyip Erdoğan'a uzanan farklı siyasal deneyimler, neoliberalizmin otoriter yönetim biçimleriyle tarihsel olarak nasıl eklemlenebildiğini karşılaştırmalı olarak analiz edebilmek için önemli örnekler sunmaktadır. Bu çalışma şu sorulardan hareket etmektedir: Kapitalizmin geldiği son aşamayı anlamakta kullanılan önemli bir kategori olarak neoliberalizmin uzun tarihi içerisinde otoriter ve hatta faşizan pratiklerin, yönetim tekniklerinin ve siyasal söylemlerin yoğunlaştığı güncel moment nasıl analiz edilebilir? Liberalizm, neoliberalizm ve otoriterlik arasındaki ilişkiyi hangi kuramsal araçlarla yeniden düşünelim ki böylece yeni faşistleşme süreçleri ve otoriterleşen rejimlerle yeni toplumsal duygular, öznellikler ve toplumsal cinsiyetli şiddet biçimleri arasındaki ilişkileri indirgemeci olmayan bir analiz içerisinden kavramsallaştırabilelim?

Bu sorulara yanıt verebilmek için neoliberalizmi yalnızca bir ekonomi politika ya da sermaye birikim rejimi olarak ele almak yeterli değildir. Neoliberalizm aynı zamanda yaşamın yönetilme biçimlerini, devletin dönüşümünü, toplumsal ilişkileri ve özneleşme süreçlerini yeniden düzenleyen tarihsel bir yönetimsellik olarak kavramsallaştırılmalıdır. Ancak yönetimsellik yaklaşımı da tek başına yeterli değildir. Farklı yönetim rasyonalitelerinin ve tekniklerinin neden belirli tarihsel dönemlerde hegemonik hâle geldiğini açıklayabilmek için hegemonya mücadelelerini, bunların etrafında şekillenen siyasal projeleri ve toplumsal alanda yaygınlaşan öznelliklere ve duygulanımlara dair psişik rejimleri de analize dâhil etmek gerekir. Bu nedenle çalışma, Michel Foucault'nun yönetimsellik

yaklaşımını Antonio Gramsci'nin hegemonya kuramı ve Stuart Hall'un eklemlenme kavramıyla birlikte düşünerek yönetim rasyonaliteleri, hegemonya mücadeleleri ve özneleşme süreçleri arasındaki ilişkiselliği merkeze alan bütünleşik bir kuramsal çerçeve geliştirmeyi ve okullarda, sokaklarda ve evlerde artan toplumsal cinsiyetli şiddeti bu çerçeve içinde açıklamayı hedefler.

Bu eksende makalenin kuramsal çerçevesinin ortaya konulduğu ilk bölümün ardından, Türkiye'nin 1980 sonrası neoliberal dönüşümü çözümlenmekte ve Türkiye deneyiminin tarihsel bağlamı ele alınmaktadır. Son bölümde ise geliştirilen kuramsal ve tarihsel çerçeve içinde, artan yeni genç erkek şiddeti ampirik olarak tartışılmaktadır.

Bu çalışmanın temel tezi şudur: Günümüzde gözlemlenen otoriter-muhafazakâr neoliberalizm, neoliberal yönetimselliğin karşıtı ya da ondan bir sapma değildir. Aksine, neoliberal yönetimselliğin kuruluşundan itibaren içerdiği farklı yönetim rasyonalitelerinin, kriz dönemlerinde hegemonya mücadeleleri içerisinde yeni biçimlerde eklemlenmesiyle ortaya çıkan tarihsel olarak özgül bir yönetimsellik bileşkesidir. Bu bileşke yalnızca devlet stratejileri ve kurumsal düzenlemeler düzeyinde değil; bedenler, duygulanımlar ve özneleşme süreçleri üzerinden de işlemektedir. Bu nedenle son dönemde artarak görünürlük kazanan okullarda yaşanan saldırılar, eril şiddet biçimleri birbirinden bağımsız toplumsal sorunlar olarak değil, aynı tarihsel yönetimsellik bileşkesinin farklı etkileri olarak ele alınmalıdır.

Kuramsal Çerçeve: Yönetimsellik, Hegemonya ve Eklemlenme

Neoliberalizm ile otoriterlik arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan mevcut yaklaşımlar, çoğunlukla siyaset ile ekonomi arasındaki ikilik üzerinden ilerler. Harvey'e göre neoliberalizm, 1970'lerdeki sermaye birikimi krizine verilen bir yanıtın ötesinde, sermaye sınıfının toplumsal ve siyasal gücünü yeniden tesis etmeyi amaçlayan bir projedir (Harvey, 2015). Bu perspektif, 2008 sonrası otoriterleşme eğilimlerini neoliberal kapitalizmin krizinin yönetimine dair stratejik siyasal gelişmelerin birleşimi olarak okumamıza imkân verir. Wendy Brown (2015, 2019) ise neoliberalizmi sermayenin birikim stratejisine indirgemeyip, piyasa rasyonalitesini toplumsal ve siyasal yaşamın tüm alanlarına yayan bir yönetim aklı olarak ele alır. Bu temelde bir yönetimsel akıl veya yönetimsellik olarak neoliberalizm hem siyasal hem de öznel dinamiklerle ilişkilidir. Neoliberal akıl, demokratik eşitlik ve yurttaşlık fikrini aşındırarak otoriter ve dışlayıcı siyasetlerin güçlenebileceği bir zemin üretir. Bu çalışmanın hareket noktası Brown'un bu tespitidir; ancak neoliberalizmin otoriter ve muhafazakâr yönetim biçimleriyle ilişkisini açıklayabilmek için Foucault'cu bir yönetimsellik analizinin tek başına yeterli olmadığı, bunun Gramsci'nin hegemonya kuramı ve Hall'un (1980) eklemlenme kavramıyla birlikte düşünülmesi gerektiği ileri sürülmektedir — izleyen iki alt bölüm bu üç kuramsal aracı sırasıyla tanıtmakta ve makalenin geri kalanında nasıl kullanılacaklarını göstermektedir.

İktidarın ilişkisel analizi ve yönetimsellik kavramı:
Biyopolitikadan nekropolitikaya, liberalizmden otoriterleşmeye doğru

Foucault'ya göre iktidar, belirli kurumların elinde bulunan sabit bir kapasite değil, söylemler, normlar ve özneleşme pratikleri aracılığıyla sürekli üretilen ilişkisel bir süreçtir (Foucault, 1978, 2007). Yönetimsellik kavramı bu ilişkisel iktidar anlayışını sistematikleştirir: İktidarı "davranışların yönetimi" olarak ele alarak, devlet düzeyindeki stratejik hesaplamalarla bireylerin kendilik pratiklerini aynı çerçevede kavramayı mümkün kılar (Foucault, 2007, 2008). Bu çalışma açısından kavramın asıl değeri; devlet, piyasa, aile ve gündelik yaşamı birbirinden bağımsız düzlemler değil, farklı yönetim rasyonalitelerinin kesiştiği ilişkisel alanlar olarak görmemizi sağlamasıdır. İzleyen bölümlerde Türkiye'nin neoliberal dönüşümünü ve toplumsal cinsiyetli şiddeti incelerken devlet politikalarını bireysel şiddet eylemlerinden kopuk değil, aynı yönetimsellik alanının farklı uğrakları olarak ele almamız bu sayede mümkün olacaktır.

Bu ilişkisel çerçeve içinde biyopolitika ve nekropolitika kavramları özel bir yer tutar. Foucault'ya göre klasik egemenlikte temel hak "öldürme ya da yaşamasına izin verme" iken biyopolitikada bu "yaşatmak ve ölüme terk etmek" biçimine dönüşür. Dean'in (2010: 158-176) vurguladığı gibi biyopolitika egemenliğin öldürme hakkını ortadan kaldırmaz, onu yeniden formüle eder: Öldürme veya ölüme terk etme artık esas alınan toplumun/topluluğun yaşamını tehdit ettiği varsayılanların yaşamını değersizleştirme pratiği olarak meşrulaştırılır. Mbembe'nin nekropolitika kavramı bu ölüm siyasetinin sömürgecilik ve savaş bağlamındaki sürekliliğini görünür kılar; biyopolitika ile nekropolitika, kapitalizmin farklı evrelerinde farklı yoğunluklarda eklemlenebilen tekniklerdir. Bu da klasik egemenlik dinamiklerinin ya da otoriter tekniklerin kapitalizmin gelişimine içsel dinamikler olduğunu ve neoliberal yönetimselliğin dönüşümünün aslında biyopolitika ile nekropolitikanın farklı eklemlenmeleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nokta ise bize ileride daha detaylı işleyeceğimiz, Türkiye'deki otoriterleşmenin Türkiye'de Kürt meselesi ve mülteci rejimi bağlamında veya kadına yönelik şiddet bağlamında "hangi yaşamların korunmaya değer görüldüğü" sorusunun önemini hatırlatır.

Tarihsel olarak biyopolitika ile nekropolitika arasındaki değişen ilişkiler üzerinden de izlenebileceği gibi liberalizmle otoriter ve faşist iktidar teknikleri zorunlu olarak çelişkili değildir. Foucault'nun yaklaşımını sistematikleştiren Dean (2010, 2024), liberalizmden neoliberalizme farklı yönetimsellik rasyonalitelerini ortak bir çerçevede ele alır ve şu temel önermeyi geliştirir: Liberalizm zorunlu olarak demokrasiyle birlikte işlemez. Demokratik yollarla seçilmiş bir hükümet totaliter yönelimler taşıyabilir, otoriter bir yönetim ise piyasa tekniklerini liberal biçimde işletebilir. Liberal özne evrensel olmayıp sadece belirli niteliklere sahip bireyler topluluğunu kapsar, bu niteliklere sahip olmayan diğerlerini ise dışlar — Foucault'nun (1982: 777-780) "bölücü uygulamalar" dediği süreç budur. Böylece liberal özne sayılmayan gruplar (yoksullar, sömürgeleştirilenler, etnik ve cinsel azınlıklar) disiplinci ve açıkça otoriter müdahalelerin meşru nesnesi hâline

gelirler. Aynı şekilde faşizm de liberalizmin dışında bir "istisna" değildir, nüfusu yönetmeye çalışan modern bir yönetim biçimidir: Nazizm'de biyopolitikanın nüfusu optimize etme mantığı ırkçı bir perspektifle yeniden tanımlanmış, belirli yaşamların korunması diğerlerinin ortadan kaldırılmasına gerekçe olmuştur. Bu önerme, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde olgusal düzeyde de ortaya konulacak temel varsayımdır: Liberal yönetimsellik otoriter tekniklerle çelişmez, tersine onlarla uyum içinde işleyebilir — bu nedenle ilerleyen bölümde Türkiye'nin neoliberalizm tarihi liberal unsurlarla otoriter ve muhafazakâr güçlerin birbirinin karşıtı olarak değil, aynı yönetimselliğin farklı uğrakları olarak okunacaktır.

Yönetimsellik yaklaşımı iktidarın ilişkisel işleyişini açıklamakta güçlü bir çerçeve sunsa da bu rasyonalitelerin hangi kriz momentlerinde dönüşmeye zorlandığını ve nasıl yeniden stabilize olduğunu açıklamakta tek başına yetersiz kalır; bunu açıklayabilmek için tarihsel mücadeleleri merkeze alan tamamlayıcı bir perspektife ihtiyaç vardır.

Yönetimsellik ve hegemonya:
Kapitalizmin ve neoliberalizmin tarihsel dönüşümünü açıklamak

Gramsci'nin hegemonya kuramı bu tamamlayıcı kuramsal katkıyı sunar. Gramsci'nin (1971) sorusu, sadece egemen sınıfların neden iktidarda kaldığına dair ideolojik bir analiz değil, esasen kapitalist düzenin hangi tarihsel mücadeleler içinde yeniden kurulduğuna dair eleştirel ve tarihsel bir analiz sunar. Gramsci'nin bu analizi hegemonya mücadelelerinin tarihsel dönüşümler açısından önemini öne çıkarır. Ancak bu noktada belirli sınıfları ve zümreleri bir araya getiren hegemonya mücadelelerinde, belirli bir siyasal yaklaşımın hegemonikleşmesi sadece devletin iktidarının ele geçirilmesiyle değil, toplumsal rızanın sağlanmasıyla mümkün olur. Bu da ekonomi, siyaset ve toplum arasında karşılıklı ve dönüştürücü bir ilişkiselliğe dayanır. Jessop'a göre devlet de bu bakışla, toplumsal ilişkilerin dışında konumlanan bütünlüklü bir özne değil, farklı toplumsal güçlerin mücadeleleri içinde sürekli yeniden biçimlenen bir "hegemonik etki"dir (Jessop, 2007a; 2007b). Öte yandan bir tarihsel güç bloğunun hegemonik olması; popüler duygular, korkular ve arzulara yanıt üreten politikalar ve söylemler geliştirdiği siyasi bir mücadele içinde olmasını gerektirir.

Stuart Hall'un (1980) geliştirdiği eklemlenme (articulation) kavramı, yönetimsellik ile hegemonya arasındaki ilişkinin tarihsel mekanizmasını görünür kılar ve bu çalışmanın en sık başvurduğu analitik araçlardan biridir. Hall bu kavramı kapitalizmin gelişim tarihinde sömürgeleşme sürecini ve kapitalizmin küreselleşmesi sürecinde ortaya çıkan farklı üretim biçimlerinin nasıl ele alınabileceğini tartışırken geliştirmiştir. Dolayısıyla bu kavram temelde farklı üretim biçimleri ve ilişkileri arasındaki eklemlenmeden bahseder. Hall, kapitalizmin özerk bir ekonomik mantık olarak işlev görmekten ziyade belirli ırksal, kültürel, ideolojik ve siyasi ilişkiler aracılığıyla tarihsel olarak nasıl örgütlendiğini açıklamak için "artikülasyon" kavramını geliştirdi. Bu bağlamda onun temel analitik ilgi alanlarından biri, ırksal olarak yapılandırılmış toplumsal

oluşumlar ile kapitalist gelişme arasındaki ilişkidir. (Hall, 1980: 320-321). Hall'dan hareketle burada toplumsal düzenden kastedilenin bağımsız unsurların mekanik veya işlevsel toplamı olmadığı; farklı üretim ilişkileri/biçimleri, devlet stratejileri, kültürel kodlar arasındaki eklemlenmelerin siyasal, ekonomik ve öznel yönetim rasyonalitelerinde de izlenebileceği ileri sürülebilir. Bu tür eklemleyici mantıklar belirli tarihsel koşullar altında geliştirilir ve hegemonikleşir. Eklemlenme farklı unsurların yan yana gelmesini değil, toplumsal mücadeleler içinde karşılıklı olarak birbirini dönüştürecek, kuracak ve yeniden kuracak şekilde ilişki içine girmeleriyle oluşan ilişkiselliği ifade eder. İzleyen bölümde bu kavram, örneğin Thatcherizmin piyasa özgürlüğünü milliyetçilik ve aile söylemiyle, ya da AKP'nin neoliberal reformları dinsel-muhafazakâr söylemle nasıl birleştirdiğini göstermek için kullanılacaktır. Eklemlenme kavramı, tam da burada hegemonya ile yönetimsellik arasındaki köprüyü kurar: Bir hegemonik projenin ürettiği dünya görüşü ve söylem, mikro ve makro düzeydeki ilişkiselliklerin eklemleyici mantığını kurduğu ve dolayısıyla gündelik pratiklere, kurumsal düzenlemelere ve yönetim tekniklerine yön verdiği ölçüde somut, maddi bir yönetimsellik biçimine kavuşur. Tersinden bakıldığında ise herhangi bir hegemonik siyasi proje, o anda var olan yönetimselliği oluşturan dinamiklerden yalnızca biridir — aynı yönetimsellik alanı içinde rakip ya da tamamlayıcı başka hegemonik projeler de aynı anda faaliyet gösterebilir.

Dean'e (2024) göre günümüzde neoliberalizm sona ermemekte, otorite ve güvenlik arayışını merkeze alan otoriter yönetimsellik biçimleriyle giderek daha fazla iç içe geçmektedir. Böylece otoriterleşme neoliberalizmin karşıtı değil, onun eklemlendiği teknikler ve rasyonellerden biri olarak kavranabilir. Toscano (2023) benzer bir süreci "geç faşizm" kavramıyla tarif eder: Liberalizm mutlak norm, faşizm ondan bir sapma değildir. Dean'in kavramıyla bu belirli tarihsel koşullar altında ortaya çıkan otoriter yoğunlaşmalardan biridir. Toscano ise bunu aşamalı giden bir faşistleşme süreci olarak ele alır, çünkü faşizm bazı konjonktürlerde hızlı değil, zamana yayılarak bir "önleyici karşı-devrim" biçiminde gerçekleşir.

*Yönetimselliğin Psişik Yaşam*ı

Bu üç kavramın birlikte açıkladığı şey, iktidarın kurumsal ve söylemsel düzeydeki işleyişidir ancak toplumsal cinsiyetli şiddeti anlamak için iktidarın bireysel öznellik düzeyinde nasıl işlediğini de kavramsallaştırmak gerekir. Tie'ın (2004) Foucault'nun yönetimsellik kuramını Žižek'in egemenlik ve Butler'ın disiplin çözümlemeleriyle Freud'un bilinçaltı kavramını birleştirerek geliştirdiği "yönetimselliğin psişik yaşamı" yaklaşımı burada önemli bir açılım sunar: Özneler kendi özneleşme süreçlerine yalnızca söylemsel değil, duygulanımsal bir düzeyde de katılır; bir hegemonya projesi, bireylerin bilinç altından beslenen duygularını (korkularını, arzularını ve hıncını) harekete geçirebildiği ve onu kendi yasalarıyla ilişkilendirebildiği ölçüde toplumsal düzeyde etkili olabilir.

Yönetimsellik kuramı bireyin kendi kendini yönetme veya ruhun yönetimi meselesine işaret ettiği ölçüde iktidarın psişik boyutuna açık bir yaklaşım sunar.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar özellikle neoliberalizmin "girişimci insan" öznelliği üzerine yoğunlaşır (Rose, 1993; Lemke, 2001; Miller ve Rose, 1993). Ancak bu öznelliğin toplumsal duygulanımlar üzerindeki etkisi büyük ölçüde incelenmez[2]. Han neoliberalizmle beraber disiplin toplumundan başarı toplumuna doğru yaşanan paradigma değişiminden söz eder. Ancak yaşanan değişime rağmen iki paradigma arasında bir devamlılık söz konusudur. Temelde üretimi en üst düzeye çıkarma dürtüsü her disiplin toplumunun da başarı toplumunun da bilinçaltında yer almaktadır. Han, disiplin toplumundan başarı toplumuna geçişi, iktidarın işleyiş biçimindeki bir paradigma değişimi olarak tanımlar. Bununla birlikte bu iki paradigma arasında önemli bir süreklilik de vardır: Her ikisinin ortak amacı üretkenliği en üst düzeye çıkarmaktır. Ancak başarı toplumunda birey, dışsal disiplin yerine sürekli kendini gerçekleştirme ve başarıya ulaşma konusundaki içsel baskıya bırakır (öz-sömürü). Yani neoliberalizmde birey, kendisini sürekli optimize etmesi beklenen bir "insan sermayesi" olarak kurmaya yönlendirilmiştir. Bu nedenle neoliberal psikopolitika bireyin yalnızca emeğini değil, tüm kişiliğini sömürünün konusu hâline getirmektedir (Han, 2017: 26). Bu durum başarısızlığın bireysel bir yetersizlik olarak deneyimlenmesine, depresyon ve tükenmişlik sendromunun yaygınlaşmasına yol açar (Han, 2015: 8-11). Depresif bireyin “Hiçbir şey mümkün değil” şeklindeki şikayeti, aslında “Hiçbir şey imkânsız değil, yeter ki sen iste” diye bir düşüncenin toplumda egemen olmasından kaynaklanır. Artık “yapabilme” yeteneğinden yoksun kalmak; yıkıcı bir öz-suçlama, kendine veya dışarıya yönelik saldırganlığa yol açar. Lamont da (2018) çalışmalarında neoliberalizmin eğitimde ve yaşamın tüm diğer alanlarında tanınma (recognition) ve değerin (worth) eşitsiz dağılımının derinleştiğine, özellikle belirli kesimler arasında kendilerini değersiz ve “kaybedenler” (loser) olarak görme eğiliminin güçlendiğine işaret eder. Tie bu psişik olguların sadece yönetimselliğin bir kendilik bilgisi üretimiyle değil, arzunun örgütlenmesi meselesiyle de ilişkili olduğuna işaret eder.

Tie’ın makalesinden hareket edilerek geliştirilmeye çalışılan bu psişik dinamikler, yönetimsellik literatüründe önemli bir dönüm noktasını temsil eder. Örneğin Dean’in çalışması yönetimselliği büyük ölçüde rasyonaliteler, uzmanlıklar ve yönetim teknikleri üzerinden açıklarkenTie onun bu çizgisini terk etmeden ona psikanalitik bir katman ekler: Yönetimsellik yalnızca kendilik bilgisi üretmez, aynı zamanda arzuyu örgütler ve duygulanımları seferber eder. Bu açıdan bakıldığında Tie‘ın makalesi, Dean’in yönetimsellik analizini eleştirmekten çok, onun bıraktığı boşluğu doldurma girişimi olarak okunabilir: Dean yönetimin rasyonel mantığını

[2] Bununla birlikte yönetimsellik literatürü uzun süre özneleşmenin etik ve davranışsal boyutlarına odaklanmış; neoliberal yönetimselliğin kaygı, hınç, narsisizm, korku ve aşağılanma gibi kolektif duygulanımları nasıl siyasal kaynaklara dönüştürdüğü sorusunu büyük ölçüde daha sonraki eleştirel çalışmaların (örneğin Brown, Appadurai, Ahmed -2015- gibi isimlerin çalışmalarının) gündemine bırakmıştır. Aşağıda neoliberalizmin dönüşümü bu tip çalışmalar temelinde incelenecek ve daha sonra bu tarihsel arka plan temelinde mikro düzeyde bazı şiddet olayları ve olgular daha çok Tie ve Han’ın geliştirdiği zeminde tartışılacaktır.

gösterirken, Tie bu mantığın öznelere neden çekici geldiğini açıklamaya çalışır. Bu nedenle makale Dean'in projesinin karşıtı değil, psikanalitik bir tamamlayıcısıdır.

Sonuç olarak bu çalışma yukarıda Foucault'nun yönetimsellik ve Gramsci'nin hegemonya kavramları temelinde geliştirilmiş kuramsal çerçeveyi Tie'ın psişik yönetimsellik kavramıyla genişletmektedir. Ancak Tie çalışmasında daha çok liberal yönetimselliğe odaklanır ve neoliberal veya otoriter yönetimselliklerin nasıl rıza ürettiğini sorgulamaz. Bu çalışmada Tie'ın argümanları Türkiye'de otoriter ve muhafazakâr tekniklerin ve rasyonellerin yoğunlaşmasıyla ortaya çıkan "gerici neoliberalizmin" (Fraser, 2017, 2024) analizi bağlamına taşınmaktadır. Böylece psişik dinamikler siyasal süreçlere indirgenmeden yönetim rasyonaliteleri, hegemonya mücadeleleri ile özneleşme süreçleri arasındaki ilişkisel alan görünür kılınacaktır. Bu kavram son bölümde genç erkek şiddetinin bireysel narsistik kırılganlıktan kolektif narsistik kimliklere nasıl dönüştüğünü, dolayısıyla şiddetin giderek artan oranda günlük hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olmaya başlamasını açıklamak için kullanılacaktır.

Neoliberal Yönetimselliğin Tarihsel Dönüşümü: Küresel Kuruluştan Türkiye'deki Krize ve Otoriterleşmeye

Bu bölüm neoliberal yönetimselliğin tarihsel dönüşümünü[3] iki uğrak üzerinden ele almaktadır: neoliberalizmin küresel kuruluşu ile bunun Türkiye'de aldığı özgül biçim ve 2008 sonrası küresel kriz ile bunun Türkiye'de ürettiği otoriter yoğunlaşma. Amaç neoliberalizmin kendi başına bir tarihini yazmak değil, son bölümde ele alınacak toplumsal cinsiyetli şiddet olgularının hangi tarihsel koşullar içinde ortaya çıktığını göstermektir.

İlerici Neoliberalizmin Ortaya Çıkışı ve Türkiye'nin "Muhafazakâr Demokrasi" Deneyimi

Yaygın anlatılarda neoliberalizm devletin geri çekildiği bir dönüşüm olarak sunulur. Oysa Foucault'ya (2008) göre neoliberalizm, piyasa ilişkilerini ve rekabeti toplumun temel düzenleyici ilkesi hâline getirecek siyasal koşulları üreten özgül bir yönetim aklıdır: Devletin küçültülmesinden çok piyasa mantığına göre yeniden biçimlendirilmesi, toplumsal riskin bireysel sorumluluğa aktarılması ve bireyin "insan sermayesi" olarak kurulmasıdır (Harvey, 2015; Brown, 2015).

Hall'a (1988) göre Thatcherizm bu rasyonaliteye sadık bir siyasal mücadelenin maddileşmiş halidir: Piyasa özgürlüğü söylemi, ulusal kimlik, aile ve güçlü devlet

[3] Fraser ve Jaeggi (2023) kapitalizmin tarihini tüccar/merkantil kapitalizm, liberal/rekabetçi kapitalizm, devlet-yönetimli (Fordist/Keynesyen) kapitalizm ve 1970'lerin sonundan bugüne uzanan finansallaşmış neoliberal kapitalizm olmak üzere dört tarihsel evrede ele alır. Bu çalışma yalnızca bu sonuncu evreye odaklanmaktadır: Refah devletinin küçültüldüğü, üretimin küresel tedarik zincirlerine dağıtıldığı ve finans sermayesinin toplumsal yeniden üretim ile ekolojik alanı da doğrudan sömürü nesnesi hâline getirdiği evre.

söylemiyle eklemlenerek yeni bir hegemonik proje üretmiştir. Jessop'ın ilişkisel devlet yaklaşımı bunu tamamlar: Neoliberal dönüşüm devletin geri çekilmesi değil, sermaye birikiminin yeni ihtiyaçları doğrultusunda yeniden örgütlenmesidir. Bu kuruluşun biyopolitik boyutu Küresel Güney'de de hissedilmiştir: 1980'ler ve 1990'lar boyunca IMF ve Dünya Bankası'nın dayattığı yapısal uyum programları, hangi nüfusların yoksulluğa terk edileceğine dair somut kararlar içeren bir biyopolitik müdahaledir. Her ne kadar bu programlar kadınların istihdamdaki oranlarının artmasına yani emeğin feminizasyonuna neden olmuş olsa da (Çağatay ve Özler, 1995) bu gelişme aynı zamanda kadınların istihdam edildiği alanlarda daha düşük ücretle çalıştırıldıkları ve ücretsiz bakım emeğinden çekilmedikleri ölçüde çifte sömürüye maruz kaldıkları bir durum da yaratmıştır. Çünkü sosyal devletin küçüldüğü bir süreçte bakım emeğinin nasıl gerçekleştirileceği temel bir sorundur. Kadınlar bir yandan aile ekonomisine destek olmak zorunluluğuyla iş gücüne katılıp diğer yandan bakım sorumluluğunu bırakmadıkça bu sorun daha da büyür. Fraser neoliberal kapitalizmin bu temel sorununu bakım krizi olarak kavramsallaştırır ve bu kavramın finansallaşmış kapitalizmin toplumsal-üretim çelişkilerinin az ya da çok şiddetli bir ifadesi olarak yorumlanması gerektiğini ileri sürer (Fraser, 2016: 99). Dolayısıyla bakım yükünün orantısız biçimde kadınların ücretsiz bakım emeği üzerinden karşılandığı bu sistemde ailenin daralan gelir kaynağını desteklemek üzere kadınların istihdam alanına düşük ücretler temelinde çekilmesi kadınlar için çifte sömürü, erkekler için ise işsizlik ve düşük ücret anlamına gelir.

Türkiye'de 24 Ocak 1980 kararları ve ardından gelen askerî darbe, tam olarak bu küresel örüntünün yerel bir versiyonudur ve Şili'deki Pinochet Darbesi ile Chicago Okulu kaynaklı reformlarla aynı zaman dilimine denk gelir. Ne var ki Türkiye'deki kuruluşun kendine özgü bir boyutu vardır: Piyasa liberalizasyonuyla cunta yönetimi "Türk-İslam Sentezi" doktrinini de devlet ideolojisi hâline getirmiştir (Ahmad, 1988). Soğuk Savaş'ın son evresinde Brzezinski'nin "Yeşil Kuşak - Stratejisinin" İslami hareketlerin komünizme karşı bir tampon olarak desteklenmesini öngören mantığı, Aydınlar Ocağı çevresinde geliştirilen Türk-İslam Sentezi aracılığıyla eğitim müfredatına ve orduya yerleştirilir. Böylece Türkiye'de neoliberal yönetimselliğin kuruluşu, yalnızca sendikaların bastırıldığı bir piyasa reformu değil, uyumlulaştırılmış dinsel-muhafazakâr öznelliğin, o yıllarda oldukça güçlenmiş ve topluma yayılmaya başlamış olan sol fikirlere ve hareketlere karşı bir karşı devrim aracı olarak devlet eliyle üretildiği bir moment olmuştur. Bu da Hall'un (1988) Thatcherizm analizindeki eklemlenmenin, dinsel bir bileşenle zenginleşmiş Türkiye'ye özgü hâlidir.

1990'larda neoliberalizm küresel ölçekte hegemonik bir rasyonaliteye dönüşmüş, piyasa mantığı demokratikleşme ve insan hakları gibi liberal temalara

eklemlenmiştir. Fraser (2017)[4] bu evreyi "ilerici neoliberalizm" kavramıyla tanımlar ve bunun finansallaşmış kapitalizm ile liberal feminizmin ve çokkültürcülüğün (buna dönemin ilerici hareketlerinin geliştirdiği kimlik politikası da diyebiliriz) "tanınma" eksenli yorumu arasında kurulan bir ittifaka dayandığını belirtir. Bu bağlamda kadınların ve azınlıkların sembolik bir kısmının "cam tavanı kırması" kutlanırken bunun gerisindeki güvencesizleşme, düşen ücretler gibi sorunlar görünmez kılınır. Bu küresel momentin Türkiye'deki karşılığı, 11 Eylül sonrasında ABD'nin ilan ettiği Büyük Orta Doğu ve Kuzey Afrika Girişimi (BMENA) çerçevesinde AKP'nin "ılımlı İslam" yönetiminin bölgeye ihraç edilebilecek bir "model" olarak öne çıkarılmasıdır. Tuğal'ın (2013) Gramscici çözümlemesi bu momentin iç mantığını açığa çıkarır: AKP'nin yükselişi, radikal İslamcı hareketin "pasif devrim" yoluyla mevcut kapitalist-neoliberal yapı içine emilmesi sürecidir. AKP'nin "Muhafazakâr Demokrasi" projesi (Akdoğan, 2004), böylece hem iç siyasette bir hegemonya inşasına hem küresel güçlerin bölgesel istikrar stratejisine oturan çift yönlü bir eklemlenmedir.

Esen ve Gümüşçü'nün (2016) belirttiği gibi bu dönemde AKP çeşitli yasal ve kurumsal reformlar yaparak, ordunun siyaset üzerindeki hukuki ve kurumsal etkisinin kapsamını sınırlar. Böylece 2010 yılına gelindiğinde AKP Türkiye'de askerî vesayet demokrasisi dönemine son verir. AKP aynı zamanda Kemalist rejim altında daha önce kenara itilmiş İslami veya Kürt kimliklerinin kamusal alanda açıkça ifade edilmesine imkân tanıyarak Türkiye'de demokrasinin toplumsal tabanını genişletir ve demokratik sistemin meşruiyetini artırır. Nitekim tüm eksikliklerine ve iç tutarsızlıklarına rağmen AKP, Kürt hareketiyle bir barış süreci başlatmıştır. Bütün bunlara ek olarak AKP'nin kadın istihdamına yönelik getirdiği düzenlemeler ve İstanbul Sözleşmesi'nin onaylanması gibi liberal reformlar gerçekleştirdiği de bir gerçektir. Türkiye'de de kadın hareketinin ana akımlaşmasının ve AB'ye üyelik sürecinin etkisiyle gerçekleştirilen bu reformlar, AKP'nin politikalarının küresel düzeyde etkili olan "neoliberal feminizm" ile (Rottenberg, 2014: 418-422) rezonans içinde olduğunu göstermektedir (Yarar, 2020). Dolayısıyla AKP bu dönemde liberal ve ılımlı olduğunu sadece uygulamaya soktuğu iktisat politikalarıyla değil kadın hakları, Kürt meselesi gibi kimlik politikaları alanında gösterdiği reformist yaklaşımla da sergilemeye çalışmıştır. Bu dönemde AKP'nin başörtüsü ve kürtaj gibi meseleleri öne çıkarmaktan kaçınması, bu liberal yaklaşımı temsilen stratejik bir "meydan okumama siyaseti" (Turam, 2008) olarak okunabilir. Yankaya'nın (2013) "Yeni İslami Burjuvazi" analizinin gösterdiği gibi bu dönemin en az görünür katmanı, neoliberal yönetimselliğin MÜSİAD çevresinde örgütlenen dindar-girişimci özneler aracılığıyla muhafazakâr kesimlere sirayet etme biçimidir. Dolayısıyla Foucault'nun neoliberalizm bağlamında geliştirdiği "insan sermayesi" mantığının, yani kendisini bir yatırım nesnesi, kendi kendini yöneten, risk alan ve rekabet

[4] Fraser bu argümanını diğer çalışmalarında, örneğin Jaeggi ile diyaloglarına dayanan *Kapitalizm: Eleştirel Kuram Çerçevesinde Bir Söyleşi* (2023) ve *Yamyam Kapitalizm* (2026) kitaplarında daha geniş ve geliştirilmiş biçimiyle ele alır.

eden, başarıyı bireysel performansla açıklayan, serbest piyasanın gücüne inanan girişimci öznenin Türkiye'de sekülerleşmeye değil dindarlaşmaya eşlik ederek geliştiğini ve işlediğini bize gösterir. Böylece neoliberal yönetimsellik Türkiye'de daha önce kapitalizmin işgal edemediği muhafazakâr çevreler, alanlar ve pratikleri soğurarak yaygınlaşır ve hegemonikleşir.

2008 Krizi ve Otoriter Yoğunlaşma

İlerici neoliberalizm(ler) temelinde kurulan ulusal hegemonik güç blokları ve küresel dengeler, 2008 küresel finans krizinin ardından belirgin biçimde sarsılır; bankalar kurtarılırken hane halklarının yoksulluğa terk edilmesi "meritokrasi" söylemine duyulan güveni kalıcı biçimde sarsar. Güvenlik, milliyetçilik ve yürütmenin güçlenmesi merkezî bir konuma yerleşirken bütün bunlar, neoliberalizmin sonuna değil, kriz koşullarında yeni bir eklemlenme biçimi ürettiğine işaret eder. Bu otoriter yoğunlaşmanın kurumsal-hukuki mekanizması, Scheppele'nin (2018: 545-548) "otokratik hukukçuluk" kavramıyla somutlaşır: Seçimlerle gelen liderler hukuku kendi iktidarlarını denetimden muaf tutacak biçimde yeniden yazar; burada uygulanan yasalcılığın anayasalcılığı zayıflatması ve biçimsel bir yasalcılık temelinde otokratik liderlerin iktidarlarına ve politikalarına meşruiyet sağlamalarıdır. Bu şekilde yürürlüğe sokulan yasaların anayasaların yerine geçmesi, anayasa mahkemelerinin etkisizleştirilmesi ve anayasacılığın etkisizleştirilip politikleştirilmesi söz konusudur. Bu mekanizmaların ortak sonucu iktidarı elinde bulunduran aktörler veya bu aktörlerin yandaşları için fiili bir cezasızlık alanının kurumsallaşmasıdır: Yürütmenin denetimden muaf tutulması, yalnızca gelecekteki değil geçmişte işlenmiş suiistimallerin de hesap sorulmaksızın kalmasını mümkün kılar.

Ancak bu kurumsal dönüşümler, toplum ile devlet arasındaki ilişkilere tam bir açıklama getirmez. Bütün bu gelişmeler ne tür toplumsal mücadeleler ve tepkiler temelinde ortaya çıkmış ve meşrulaşmışlardır? Fraser bu yeni dönemde ortaya çıkan yönetimselliği "aşırı-gerici neoliberalizm" kavramıyla analiz eder. Neoliberalizmin yarattığı toplumsal sorunlara gösterilen tepkiler hem siyasal hem de toplumsal alanda yankılanır. Ama sonunda tepki verilen şey neoliberalizmin ekonomik çekirdeği değil, onun ilerici kültürel-kimliksel yüzü olur. Örneğin işçi sınıfının haklı yakınmaları daha önce uygulanan toplumsal cinsiyet politikaları ve etnik gerilimler temelinde milliyetçi ve cinsiyetçi bir çerçeveye kanalize edilir. Della Porta'nın (2017: 26-39) gösterdiği gibi bu döneme yönelen tepkiler aslında iki yönlüdür: İşgal Et (Occupy) hareketleri, İspanya'da Podemos'un ve Yunanistan'da Syriza'nın yükselişi, İngiltere'de Corbyn'in İşçi Partisi liderliği ve ABD'de Sanders'ın Demokratik Parti içindeki başarısı ilerici tepkilere örnek oluştururken; ABD'de Çay Partisi, Almanya'da PEGIDA, Birleşik Krallık'ta İngiliz Savunma Ligi ve Fransa'da Bloc Identitaire gibi hareketler Brexit ve Trump'ın seçim zaferiyle sonuçlanan gerici dinamiklere örnektir. Appadurai'nin (2017) aynı derlemede öne sürdüğü tez, bu gerici dinamiklerin ortak zeminini farklı bir düzlemde açıklar: Ulus-devletlerin yabancı yatırımcılara, küresel anlaşmalara ve ulus-ötesi finansa rehin düşmüş ekonomileri üzerindeki

denetimlerini fiilen yitirmeleri, ekonomik egemenlik kaybını kültürel egemenlik vurgusuyla telafi etme eğilimini doğurur; bu da otoriter popülizmin yükselişini besler. Appadurai'ye göre bu süreç, neoliberalizmin yarattığı ekonomik ve siyasal belirsizlikler karşısında demokrasinin sorunları çözme kapasitesine olan güvenini yitiren geniş toplumsal kesimlerin, ulusal egemenliği yeniden tesis etme vaadinde bulunan otoriter popülist hareketlere yönelmesini de kolaylaştırmaktadır. Türkiye de bu küresel örüntünün özgül bir örneğini oluşturmaktadır.

Bütün bunlar bu momentin biyopolitik-nekropolitik boyutunu da görünür kılar: 2014'ten bu yana Akdeniz'de 30 binden fazla kaçak göçmenin ölümü, mülteci kampları, ABD'nin Venezuela'ya yönelik 2026 operasyonu (WOLA, 2026) ve Gazze'de 2023 sonrası yaşanan yıkım, Mbembe'nin ve Dean'in "yaşatmak ve ölüme terk etmek" olarak tarif ettiği nekropolitik tekniğin güncel versiyonlarıdır; aynı mantık ABD'de dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 4'üne sahipken dünya hapis nüfusunun yaklaşık yüzde 20'sini barındıran kitlesel hapsetme rejiminde (Wacquant, 2009), Uganda'nın 2023 tarihli idam cezası öngörebilen "Eşcinselliğe Karşı Yasa"sında, Rusya'nın "LGBT propagandası"nı yasaklayan yasalarında, ABD eyaletlerindeki trans karşıtı düzenlemeleri kapsayan bir dizi LGBTİ+ karşıtı yasal düzenlemede de görülür. Türkiye de bu dalganın dışında değildir: 2025'in "Aile Yılı" ilan edilmesinin ardından gündeme gelen ve Ekim 2025'te basına sızan "11. Yargı Paketi" taslağı, cinsiyet geçiş yaşını 18'den 25'e çıkarmayı, izinsiz cinsiyet uyum operasyonlarını 3-7 yıl hapisle cezalandırmayı ve Türk Ceza Kanunu'nun 225. maddesinde yapılacak değişiklikle eşcinselliği "özendirme"yi bir yıldan üç yıla kadar hapis cezasına tabi kılmayı öngörmektedir. Kamuoyundan gelen yoğun tepkiler sonucunda ve İnsan Hakları İzleme Örgütü gibi örgütlerin itirazıyla taslak geri çekilmiştir (Human Rights Watch, 2025). Bütün bunlar devletin başarısızlık hanesine yazılan artan ekonomik güvencesizlik ve derinleşen sınıfsal uçurumlar gibi sorunların yarattığı öfkenin yöneleceği bir "iç düşman" yaratma girişimidir.

Harvey'in (2015) de *Neoliberalizmin Kısa Tarihi* adlı kitabının Türkçe çevirisi için yazdığı ön sözünde belirttiği gibi 2008 küresel krizinin etkileri neoliberal kapitalizmin eşitsiz coğrafi gelişimi nedeniyle farklı coğrafyalarda farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Türkiye 2001 krizi sonrasında gerçekleştirilen bankacılık reformlarının etkisiyle 2008 krizini birçok Batı ekonomisinden farklı olarak kısa süreli bir reel sektör daralması biçiminde yaşamış ve 2010 sonrasında yeniden yüksek büyüme oranlarına ulaşmıştır. Bu nedenle AKP'nin "Muhafazakâr Demokrasi" projesinin ilk büyük krizi ekonomik performansın çökmesiyle değil, dayandığı neoliberal yönetimsellikle uyum içinde siyasal projenin siyasal rıza üretme kapasitesinin aşınmasıyla görünürlük kazanmıştır. Ekonomik büyümenin bir süre daha devam etmesine rağmen Gezi protestoları, Gülen cemaatiyle ittifakın çözülmesi ve Kürt meselesinde çözüm sürecinin sona ermesi bu siyasal meşruiyet krizinin temel uğraklarını oluşturmuştur. Kısa bir süre sonra ekonomik sorunlarla da birleşecek olan siyasal krize paralel olarak uluslararası ilişkilerde de sorunlar başlar. Tuğal'ın (2019) gösterdiği gibi 2011 Arap ayaklanmaları

sırasında AKP'nin Mısır ve Tunus'a "ihraç edilebilir" bir model olarak kendini sunma girişimi de Suriye'de doğrudan taraf olduğu bir iç savaşla çöker. AKP'nin yeni siyasal yönelimi ve dönüşümün hukuki-kurumsal yüzü, 17-25 Aralık 2013 yolsuzluk operasyonlarında somutlaşır ve bu süreç AKP'nin devlet bürokrasisinde kapsamlı yeniden yapılanma başlatmasına vesile olur. Özbudun'un (2015) belirttiği üzere 2014 yılı, hükümetin Hâkimler ve Savcılar Yüksek Kurulu'nu yeniden yapılandırdığı bir dönüm noktasıdır ve bu otokratik hukukçuluk (Scheppele, 2018) mekanizmasının Türkiye'deki somut karşılığıdır. Bu süreç, 15 Temmuz 2016 darbe girişimiyle ve ilan edilen OHAL rejimiyle (ki bu süreçte KHK'lerle yüz binlerce kamu görevlisi ihraç edilir) ivme kazanır (Esen ve Gümüşçü, 2017a). 2017 referandumuyla onaylanan başkanlık sistemi, yürütme gücünün tek merkezde, yani cumhurbaşkanlığında toplanmasını sağlar (Esen ve Gümüşçü, 2017b). Dolayısıyla bu yeni yapı devletin küçülmesi değil, devletin belirli çıkar gruplarının lehine diğerlerinin aleyhine piyasa ve güvenliği doğrudan kontrol edecek şekilde yeniden örgütlenmesidir.

Bu dönemde ekonomik kriz ise giderek derinleşir: İnşaat ve kredi genişlemesine dayalı büyüme modelinin sürdürülemezliği, 2018 yılında Türk lirasının dolar karşısında aşırı değer kaybetmesiyle açık bir krize dönüşür ve cari açık ve özel sektörün döviz cinsinden yüksek borçluluğu bu kırılganlığın temel kaynağı olur (Akçay ve Güngen, 2018). Enflasyonun çift haneli rakamlara sıçraması ve doğrudan yabancı yatırımların gerilemesiyle birlikte bu süreç, Türkiye'nin kurumsal-siyasi otoriterleşmeyle iç içe geçen kalıcı bir ekonomik kırılganlık dönemine girmesiyle sonuçlanır. Burada ekonomik liberalleşmenin siyasi ve sivil özgürlükleri güçlendireceği yönündeki beklentilerin aksine AKP'nin piyasa mekanizmaları yoluyla destekçilerini ödüllendirmek ve muhaliflerini cezalandırmak amacıyla, yargı sistemini ve Türk ekonomisini yeniden şekillendirmesinin etkisi büyüktür (Esen ve Gümüşçü, 2018)[5]. Bu tür klientalist ve politik patronaj veya kayırmacılık ilişkilerini güçlendiren müdahaleler, AKP'nin cezasızlık tekniğiyle birlikte işleyen diğer otoriter yönetim tekniklerindendir.

2002 itibarıyla liberal, muhafazakâr ve otoriter teknikler ve söylemler arasında kurulan ve liberal tonu daha güçlü eklemlenmenin iç çelişkileri nedeniyle giderek çözülmesi ve bu projenin dayandığı toplumsal ittifakın dağılması sonucunda

[5] Esen ve Gümüşçü (2018: 351), AKP hükümetinin 2002 yılından bu yana, özenle tasarlanmış bir ödül ve ceza sistemi aracılığıyla kendisine sadık bir iş dünyası sınıfı oluşturmayı hedeflediğini savunurlar ve iş dünyasındaki seçmen tabanını sağlamlaştırmak amacıyla AKP'nin devlet kurumlarını (borç tahsilatı, vergi daireleri, özelleştirme, kamu ihaleleri) siyasallaştırdığını belirtirler. Bu esasen hukuk ve yargı denetiminin araçsallaştırılmasına işaret eden otokratik hukukçuluk (Scheppele, 2018) tartışmasıyla birlikte düşünülmesi gereken bir olgudur. Böylece kamu kaynakları destekçilere kolayca dağıtılırken muhaliflerinden yandaşlara sermaye aktarımı kolaylaşır ve böylece yargı sistemi iş dünyasındaki muhalifleri disipline edecek şekilde yeniden tasarlanır. AKP, resmî devlet kurumlarını siyasal sadakate dayalı gayriresmî kurallar doğrultusunda işletecek bir ödül-ceza mekanizması geliştirmiştir. Bu mekanizma kamu ihaleleri, özelleştirmeler, vergi denetimleri ve düzenleyici kurumlar aracılığıyla iktidara yakın sermayeyi ödüllendirirken muhalif sermayeyi disipline etmeyi mümkün kılmıştır.

özellikle 2010 anayasa referandumundan sonra AKP'nin milliyetçi-muhafazakâr söylemleri ve uygulamaları öne çıkarmaya başladığını görüyoruz. Otoriterliğin yoğunlaştığını gösteren kurumsal dönüşümlere paralel olarak AKP'nin farklılıklara hoşgörüyü savunan liberal söylem ve politikalarını terk ederek bir hınç kültürünü ve toplumsal kutuplaşmayı güçlendirecek şekilde, tek bayrak tek millet söylemine geçiş yaptığı görülmekte (Yılmaz ve Bashirov, 2018)[6]. Bu politik ve ideolojik söylemler yoluyla neoliberalizmin derinleştirdiği toplumsal sorunlara karşı gelişen duygusal ve siyasal tepkiler, yerel değerleri savunmak yerine kolonyalist ve İslamofobik güçlerle işbirliği içinde olduğu ve onların ekmeğine yağ sürdükleri iddia edilen muhaliflere (Kemalistlere, sekülerlere, feministlere, LGBTİ+'lara ve zamanla iktidarı eleştiren tüm muhalif seslere) yönlendirilir.

Bu yöndeki politik dönüşüm AKP'nin kadın ve toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarında takip etmeye başladığı yeni siyasi hatta da izlenebilir (Yarar, 2020, 2026). Kadınların istihdam alanına katılımını güçlendirmeyi savunan ve neoliberal feminizmle benzerlikler taşıyan yaklaşım zaman içinde merkeziliğini yitirir. Bunun yerine toplumsal cinsiyet karşıtlığı, muhafazakâr aile savunusu ve erkek haklarına dair söylemler güçlenir ve öne çıkar. Erdoğan'ın "fıtrat" ve "adalet" kavramlarını toplumsal cinsiyet eşitliği kavramına karşı öne çıkarması; Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığının adından "kadın" ifadesinin çıkarılması ve benzeri söylemsel stratejiler yeni bir toplumsal cinsiyet rejiminin inşa edildiğinin önemli göstergeleridir (Yarar, 2020, 2026). Bu yeni yaklaşımın en önemli parçası da Kandiyoti'nin (2016: 106-108) "kutsal ailecilik" dediği politik yaklaşımdır. AKP'nin yeni muhafazakâr politikalarında ailenin ve erkek haklarının öne çıkarılması, kadınların ise bir hak öznesi olarak ilgili belge ve dokümanlarda giderek daha az zikredilmesi, LGBTİ+'ların ise demografik bir sorun ve ulusal kalkınma açısından bir tehdit ve fıtrata aykırı ahlaki bir mesele olarak kodlanması aynı sürecin parçalarıdır (Yarar, 2026). Fraser'ın yeniden üretim süreciyle ilişkilendirdiği (genç nüfus sorunu, erkeklerin aile içindeki otoritelerinin sarsılması, erkekler arasındaki işsizlik sorununun derinleşmesi, genç erkeklerin gelecek beklentilerindeki düşüş vb.) ve aşağıda derinleştirilecek olan ailenin krizi ve erkeklik krizi gibi ifadelerle anılan krizler yeni bir toplumsal cinsiyet rejimi ve psişik rejim yoluyla yönetilmeye çalışılır.

Bu yeni iktidar mekaniğinin kuruluş sürecinde nekropolitik stratejilerin yoğunluğu da sürekli artar. Kürt meselesinde çözüm sürecinin sona ermesiyle başlayan ve 2016 yılı itibarıyla OHAL'in gündelik pratiğe dönüşmesiyle, Kürt illerinde erken aşamada devreye sokulan nekropolitik pratiklerin yaygınlaşmasıyla devam eden bu yoğunlaşma, Kuzey ülkelerinde gelişmekte olan

[6] Yılmaz ve Bashirov bu makalelerinde milliyetçi ve İslamcı yaklaşımların nasıl harmanlandığını ve ne tür koalisyonlar kurulduğunu anlatır ve gelinen noktada AKP'nin kurduğu rejimi "Erdoğanizm" olarak kavramsallaştırırlar. Onlara göre Erdoğanizm'in dört ana boyutu vardır: Seçim sistemi olarak seçime dayalı otoriterlik, ekonomik sistem olarak neopatrimonyalizm, siyasi strateji olarak popülizm ve siyasi ideoloji olarak İslamcılık.

yeni sınır rejimleri, mülteci kampları ve kitlesel hapsetme rejimi gibi ölüme terk etme, dışlama ve kapama tekniklerinin Türkiye'ye özgü bir versiyonudur. Yukarıda değinilen cezasızlık ve kayırmacılık sorunları burada ikili bir yapıda belirir: Bir yanda güvenlik güçlerinin hak ihlallerinin soruşturulmaması, öte yanda iktidara yakın bir sermaye grubunun gelişmesi ve bunların yolsuzluktan muaf tutulması — aynı yönetimselliğin, kimin hesap verebilir, kimin dokunulmaz olduğunu belirleyen temel işleyiş kuralıdır. Bu cezasızlık örüntüsü izleyen bölümde toplumsal cinsiyetli şiddet bağlamında çok daha ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Otoriter-Muhafazakâr Neoliberalizmin Psişik Boyutları ve Narsist Erillik: Genç Erkek Şiddetinin Yükselişi ve Yeni Biçimleri

İkinci bölümde ele alınan otoriter yoğunlaşma süreci, yalnızca devlet kurumları ve hukuki düzenlemeler düzeyinde değil, gündelik yaşamda, bedenlerde ve öznelliklerde de derin izler bırakmaktadır.

2026 yılı baharında Şanlıurfa Siverek ve Kahramanmaraş'ta peş peşe gerçekleşen okul saldırıları ile aynı dönemde farklı illerde görülen okul temelli şiddet olayları, son yıllarda Türkiye'de genç erkekler tarafından gerçekleştirilen şiddet eylemlerinin dikkat çekici biçimde artmakta ve yeni biçimler kazanmakta olduğunu göstermektedir[7]. Bütün bunları yalnızca ahlaki bir çöküş, bireysel suç eğilimi, psikopatoloji ya da ekonomik yoksulluk gibi tekil değişkenlerle açıklamak yeterli değildir; bu olgular, Türkiye'de genç erkek şiddetinin yeni biçimlerine ilişkin örüntünün daha geniş tartışılmasını gerektirmektedir. Bu gelişmeler 2. Bölümde anlatıldığı gibi, neoliberal yönetimselliğin geniş toplumsal sonuçlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Neoliberal kapitalizm Türkiye'de işsizlik sorununun giderek derinleşmesine neden olurken eğitim bir hak olmaktan çıkıp, rekabetin güçlü olduğu bir alana dönüşmüş, kaliteli eğitim bir ayrıcalık halini almıştır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2025 yılında 15-24 yaş grubunda dar tanımlı işsizlik erkeklerde

[7] Bunlardan bazıları şunlardır: Urfa'nın Siverek ilçesinde 19 yaşındaki bir genç eski öğrencisi olduğu meslek lisesinde pompalı tüfekle saldırı düzenledi. Bu saldırıda 16 kişi yaralandı, saldırgan olayın ardından yaşamını yitirdi (BİANET, "Siverek'teki okul saldırısı ne söylüyor?" AA, 15 Nisan 2026, https://bianet.org/haber/siverekteki-okul-saldirisi-ne-soyluyor-318731 "Siverek'te okula düzenlenen silahlı saldırıda 16 kişi yaralandı", https://www.aa.com.tr/tr/gundem/siverekte-okula-duzenlenen-silahli-saldirida-16-kisi-yaralandi/3904852). Saldırıdan günler önce genç erkeğin okulun sosyal medya hesabı altında saldırıya işaret eden mesajlar paylaştığı bildirildi. Bu olay, aşağıda detaylı olarak incelenecek olan Kahramanmaraş saldırısından yalnızca 28 saat önce gerçekleşti. 2 Mart 2026'da İstanbul Çekmeköy'de bir öğrencinin öğretmenini öldürdüğü, bir öğretmen ve bir öğrenciyi yaraladığı (T24, 2 Mart 2026, "İstanbul'da lise öğrencisi 2 öğretmen ve 1 öğrenciyi bıçakladı", https://t24.com.tr/gundem/istanbulda-lise-ogrencisi-2-ogretmen-ve-1-ogrenciyi-bicakladi,1303818), 15 Nisan 2026'da Gaziantep'te bir lise önünde silahlı olay yaşandığı, aynı gün Mersin Tarsus'ta bir öğrencinin okulda tabancayla yakalandığı bildirildi (Nefes, 15 Nisan 2026, "Mersin ve Gaziantep'teki liselerde silahlı saldırı paniği", https://www.nefes.com.tr/mersin-ve-gaziantepteki-liselerde-silahli-saldiri-panigi-118306).

yüzde 11,7'ye gerilerken eğitimde ve istihdamda olmayan gençlerin (NEET) oranı yüzde 23,3'e ulaşmıştır; DİSK-AR'ın aynı veriyi geniş tanımlı işsizlik ölçütleriyle yeniden hesapladığı raporuna göre ise gençlerdeki geniş tanımlı işsizlik oranı yüzde 37,5'e, genç erkeklerde ise yüzde 32'ye çıkmakta, üstelik Türkiye bu veriyle Avrupa ülkeleri arasında NEET oranının en yüksek olduğu ülke konumundadır (AB ortalamasının 2,4 katı). Bu tablo, genç erkeklerin toplumsal katılım kanallarından (istikrarlı istihdam, yükseköğrenim, aile kurma) giderek daha fazla dışlandığını ve aynı daralan alanda birbirleriyle daha sert bir rekabete girdiklerini göstermektedir. Bu gelişmeler gençler arasında suça sürüklenme ve uyuşturucuyla ilişkili suçlardaki artışla da örtüşmektedir: TÜİK verilerine göre suça sürüklenen çocuk sayısı 2023'te 179 bin iken 2024'te yüzde 13 artışla 202.785'e yükselmiş, bu çocukların yüzde 40,4'ü yaralama, yüzde 16,6'sı hırsızlık, yüzde 8,2'si uyuşturucu madde kullanma/satma suçlarından güvenlik birimlerine gelmiştir (TÜİK, 2025). TEPAV Başkanı Güven Sak'ın sunduğu rapora göre ise uyuşturucu suçlarından hüküm giyenlerin toplam hükümlüler içindeki oranı 2013'te yüzde 10'un altındayken 2024'te yüzde 40'a yükselmiş, bu oran 2019-2024 arasında yüzde 178,8 artmıştır; Sak bu tabloyu gençlerin gelecek umutlarını kaybetmesiyle ilişkilendirmektedir (TEPAV, 2025). Nitekim Habitat Derneği'nin verilerine göre 25 yaş altı gençlerin hayattan memnuniyet oranı 2017'de yüzde 70 iken 2026'da yüzde 50'ye gerilemiş, bu düşüş Avrupa ülkelerindeki tersi eğilimle tam bir tezat oluşturmuştur (Habitat Derneği, 2026)[8].

Bu gelişmeler emek, eğitim, bakım, nüfus ve toplumsal cinsiyet rejimlerindeki krizlerle birlikte işler. Eğitim alanında özelleşmenin ve rekabet baskısının artmasına ve toplumsal güvencesizliklerin derinleşmesine neden olan neoliberal politikaların neden olduğu sorunların çözümü yerine çare genellikle otoriter-muhafazakâr tekniklerin daha yoğun kullanımında aranır. Bir yandan hükümet özellikle yoksul kesimlerle girdiği minnet ve hayır ilişkisi üzerinden bir borç toplumu yaratırken (Yılmaz, 2018) diğer yandan hapishanelerin sayısı giderek artar. Sosyal devletin geri çekilmesiyle oluşan boşluğu tarikatlar ve silahlı çeteler hızla doldururken ailenin krizi de derinleşir.

Bu bağlamda bir diğer önemli gelişme olarak dijital sermayenin kontrolsüzce ve denetimsizce genişlemesi (Morozov, 2026) ve gençler arasında hızla yaygınlaşan sosyal medya kullanımı sadece kimlik inşası için etkili olan yeni bir kamusal alan oluşturmakla kalmaz, bu kamusal alanı radikalleşmeye uygun bir mecraya dönüştürür. Sosyal medya platformlarının dikkat ve etkileşim odaklı algoritmik mimarisi, aşırılık içeren içeriklerin daha geniş kitlelere ulaşmasını kolaylaştırmakta; çevrimiçi topluluklar, özellikle genç erkekleri adım adım daha uç içeriklere yönlendiren bir "radikalleşme boru hattı" işlevi görebilmektedir (Munn, 2019). Günümüzde gençler arasında yaygınlaşan memnuniyetsizlik, öfke ve hınç, yalnızca siyasal alanda değil sosyal medya mecralarında da ırkçı,

[8] Tüm bu verilerin bir de sınıfsal farklar, cinsiyet, etnik ve dini kimlikler gibi verilerle kesişimsel analizi bize çok daha detaylı bilgi verebilir, ancak bu tür verilere ulaşılamamıştır.

milliyetçi ve muhafazakâr söylemle güçlü bir etkileşime girerek, LGBTİ+'lara, kadınlara, göçmenlere ve azınlık gruplara karşı düşmanca tutumların güçlenmesine katkı sunmaktadır. Sosyal medya platformlarında bu tür dijital toplulukların yaygınlaşması; ortak kimlikler, semboller ve düşman imgeleri etrafında yeniden örgütlenerek bireysel kırılgan narsizmlerin kolektifleşmesini mümkün kılar.

Bu bağlamdaki olaylara verilebilecek dikkat çekici örneklerden biri, 15 Nisan 2026'da Kahramanmaraş'ın Onikişubat ilçesindeki Ayser Çalık Ortaokulu'nda 14 yaşındaki 8. sınıf öğrencisi İsa Aras Mersinli tarafından gerçekleştirilen okul saldırısıdır[9]. Bu olay detaylı incelendiğinde failin dijital şiddet kültürüyle bağlantısı ve okul tarafından önceden sosyal olmayan davranışlar sergilediğinin bilinmesine rağmen etkili bir müdahalenin geliştirilememiş olması, olayın yalnızca bireysel psikopatolojiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Soruşturma kapsamında failin WhatsApp profilinde 2014 yılında ABD'de gerçekleşen bir okul saldırısının faili Elliot Rodger'a atıfta bulunan bir görsel kullandığının tespit edilmesi, saldırının bireysel bir patlamadan çok küresel dolaşımdaki dijital şiddet kültürüyle kurulan bağa işaret eder. Okul idaresine göre saldırgan daha önce de bu tip davranışlar sergilemiş, rehberlik servisiyle 32 kez görüşmüş, ancak akademik başarısı nedeniyle resmî bir kayıt oluşturulmamıştır.

Bütün bunlar öğrencinin cinsel yöneliminin farklı olduğuna ve babası tarafından şiddete maruz kaldığına dair kimi sosyal medya açıklamalarıyla birlikte değerlendirildiğinde, bu olayın eğitimde başarının pek çok diğer pedagojik olguyu aşan bir etmen olarak nasıl işlediğine ve Lasch'ın tarif ettiği türden narsistik kırılganlıkların nasıl geliştiğine dair bir analizin konusu olabilecek etkili bir örnek sunduğu söylenebilir. Lasch'a (1979) göre geç kapitalizm, toplumsal dayanışma mekanizmalarını zayıflatıp bireyler arası rekabeti körükleyerek daha kırılgan, benlik değerini dışsal tanınma üzerinden kuran narsistik öznelliklerin güçlenmesini ve yaygınlaşmasını mümkün kılar. Benzer biçimde Byung-Chul Han da neoliberal performans toplumunda bireyin rekabet baskısı altında başarısızlığını kişisel bir eksiklik olarak deneyimlediğini, bunun da yalnızlaşma ve tükenmeyi beslediğini ileri sürmektedir (Han, 2015, 2017). Ancak neoliberal sistemler aynı zamanda bireyleri tersine sürekli başarısızlığa mahkûm eder. Bireyler dışarıdan hiçbir destek almadığı gibi, artan işsizlik, prekarlık, sağlık sistemlerindeki çöküş gibi reel sorunlarla sürekli bireysel olarak mücadele etmek zorunda bırakılırlar. Türkiye'de genç erkekler arasında yaygınlaşan gelecek kaygısı ve toplumsal yalnızlaşma, yukarıda aktarılan NEET verileriyle de somutlaşan bir tablo olarak bu analizleri doğrular niteliktedir.

On yıllardır hükmünü süren öz-sömürüyü körükleyen neoliberal bireycilik, sonunda derin bir hayal kırıklığı, içe kapanma ve depresyonu beraberinde getirirken bütün bunlara karşı sosyal devleti yeniden yorumlayacak, güçlü

[9] Hürriyet, 2026; "2026 Kahramanmaraş okul saldırısı"

dayanışmacı ve kolektivist değerlerle yüklü bir sol siyasal hareket ve söylemin yokluğunun da önemi büyüktür. Bu koşullarda narsist bir liderde bedenleşen milliyetçi, muhafazakâr ve güvenlikçi toplum projelerine olan toplumsal destek güçlenir (Appadurai, 2017). Ayrıca bireylerin öz yıkımına sebep olabilen, tükenmişlik sendromuna yol açan narsistik kırılganlık, sadece siyasal söylemler aracılığıyla değil dijital platformlar yoluyla da dışa karşı düşmanlığa ve günah keçilerine yönelik kolektif öfke ve hınca dönüşebilmektedir. Böylece bireysel hınçlar ve öfkeler ortak mağduriyet anlatıları içinde kolektifleşerek yeniden anlam kazanırlar. Bütün bunlar mevcut yönetimselliklerin yeni bir toplumsal cinsiyet rejiminin ve psişik rejimin gelişimine de yaslandığına işaret etmektedir.

Golec de Zavala ve çalışma arkadaşlarının geliştirdiği kolektif narsizm yaklaşımına göre kolektif narsizm, millî veya dini kimliklerin yüceltilmesinin ötesinde, yüce olduğuna inanılan bu kimliklerin hak ettiği değeri görmüyor olmasına duyulan öfkeyi içerir. Kolektif narsizm yoluyla bireyler, kırılgan benliklerini belirli grupların üstünlüğüne yatırım yaparak yeniden kurabildikleri gibi grubun eleştirilmesini ya da sembolik üstünlüğünün tehdit edilmesini, bireysel benliğe yönelmiş doğrudan bir saldırı gibi deneyimlerler (Golec de Zavala vd., 2009, 2019). Ancak kolektif narsizm kavramı da tek başına açıklayıcı değildir; asıl soru kırılgan narsist benliklerin hangi tarihsel momentte kolektif narsizmlere dönüştüğüdür. Bu soruya yukarıda yanıt olarak neoliberal kapitalizmin krizine ve bu krize verilen toplumsal-siyasal tepkilere, bunlar temelinde güçlenen otoriter-muhafazakâr güçlere, güvenlikçi politikalara, neoliberal piyasa merkezciliğine ve dijital ekonominin olağanüstü gelişimine işaret edilmiştir. Bu bağlamda bu şiddet biçimlerini yeniden üretim krizlerinin (bakım, aile, nüfus, erkeklik, vb. krizler) etkisiyle güçlenen ve bireysel ve kolektif narsizmleri mümkün kılan günümüz gerici neoliberal kültürün semptomları olarak ele alır. Kırılgan narsist öznellikler gerici neoliberal politikalar tarafından kapıldıkça ve dijital platformların radikalleştirici etkisi yoluyla kolektifleşmekte, bu da toplumsal iyiyi hiçe sayan nihilist ve yıkıcı pratiklerin ve saldırganlıkların yaygınlaşmasını mümkün kılmaktadır.

Bütün bu olgular ve gelişmeler açısından bir başka çarpıcı örnek, 12 Ağustos 2024'te Eskişehir'in Tepebaşı ilçesinde 18 yaşındaki Arda Küçükyetim tarafından gerçekleştirilen bıçaklı saldırıdır[10]. Taktik ekipmanlarla bir çay bahçesinde beş kişiyi yaralayan Küçükyetim, saldırıyı bir canlı yayın platformu olan Kick platformu üzerinden canlı yayınlamıştır. Kendisini "nasyonal sosyalist" olarak tanımlayan Küçükyetim'in saldırı öncesinde paylaştığı manifestoda

[10] T24, 30 Haziran 2026, "Eskişehir'de hücum yeleği giyip canlı yayında 5 kişiyi bıçaklayan saldırgan cezaevinde intihar etti", https://t24.com.tr/gundem/eskisehirde-hucum-yelegi-giyip-canli-yayinda-5-kisiyi-bicaklayan-saldirgan-cezaevinde-intihar-etti,1332649; Medyascope, 13 Ağustos 2024, "Eskişehir'deki bıçaklı saldırı: Arda Küçükyetim tutuklandı", https://medyascope.tv/2024/08/13/eskisehirdeki-bicakli-saldiri-arda-kucukyetim-tutuklandi/

akselerasyonizmden[11] etkilendiğini belirttiği ve Oklahoma City, Norveç, Las Vegas ile Christchurch saldırılarının faillerini övdüğü ortaya çıkmıştır; saldırısını bir "yalnız kurt" eylemi olarak tanımlamıştır. 75 yıl 5 ay hapse mahkûm edilen Küçükyetim, yaklaşık iki yıl sonra cezaevinde intihar etmiştir. Bu yönüyle Eskişehir saldırısı, küresel dijital radikalleşme ağlarının yerel toplumsal koşullarla kesiştiği bir moment olarak okunabilir.

Burada dikkat çekici olan nokta failin belirli bir siyasal örgüte mensup olup olmaması değildir. Aksine günümüzün birçok benzer okul saldırısında olduğu gibi saldırgan herhangi bir hiyerarşik örgütlenmenin parçası olmaksızın, dijital platformlar aracılığıyla dolaşıma giren ortak imgeler, ortak düşmanlıklar ve ortak erkeklik anlatıları içerisinde kendini konumlandırmaktadır. İncel toplulukları bu ağlardan yalnızca biri olduğundan incellik başlı başına açıklayıcı bir kategori olarak değil, neoliberal bireyselliğin otoriter ve muhafazakâr neoliberalizmin hegemonik olduğu koşullarda kolektif narsistik kimliklere dönüşmesinin görünür mecralarından biri olarak düşünülebilir. Appadurai'nin ikinci bölümde tartışılan "demokrasi yorgunluğu" tezi bu bağlama doğrudan taşınabilir (Appadurai, 2017): Burada da kadınlar, LGBTİ+ bireyler, göçmenler ve farklı yaşam tarzlarını temsil eden gruplar aynı sembolik tehdit repertuarı içinde yeniden tanımlanmakta; bireysel başarısızlık ve gelecek kaygısı, iktidarın eleştirisine yönelmek yerine daha zayıf gruplara yönelen yatay şiddet biçimleri olarak dışa vurulmaktadır. Hannah Arendt'in totalitarizm çözümlemelerinde işaret ettiği gibi toplumsal yalnızlaşma ve ortak dünyanın çözülmesi bireyleri yeni aidiyet biçimlerine açık hâle getirir (Arendt, 1951: 305-326); ne var ki Arendt'in analizindeki bütünlüklü ideolojik formasyonların aksine günümüzde yeni aidiyet arayışları ve kolektifleşme çoğu zaman parçalı ve dijital ağlar üzerinden gerçekleşmek ve ortaklık, kapsamlı bir dünya görüşünden çok ortak hınçlar ve ortak düşman imgeler üzerinden küresel olarak örgütlenmektedir. Dolayısıyla yukarıda ele alınan saldırılar da yalnızca bireysel "öfke patlamaları" olarak okunamaz; bunlar daha çok belirli bir siyasal ve kültürel psişik rejimin görünür ifadeleridir.

Nancy Fraser'ın toplumsal yeniden üretim krizine ilişkin çözümlemeleri analizi daha da derinleştirmektedir. Fraser'a göre neoliberal kapitalizmin güncel evresi bakım emeğini, aile ilişkilerini ve toplumsal yeniden üretim mekanizmalarını derin bir kriz içine sürüklemiştir (Fraser, 2016, 2024). Türkiye'de bu kriz, erkeklere uzun süre vaat edilen istikrarlı istihdam ve aile reisliği ayrıcalıklarının aşınmasıyla birleşmekte — yukarıda aktarılan NEET verileri bu aşınmanın somut göstergesidir — ve derinleşen bir erkeklik krizi üretmektedir. Deniz Kandiyoti'nin "eril restorasyon" kavramı (Kandiyoti, 2016: 109-110) tam da bu noktada önem kazanır: Ataerkilliğin var olagelen düzeninin sarsılmış olması, erkeklerin kaybettikleri ayrıcalıkları yeniden tesis etme arzusunu içeren bu vaat,

[11] İvmecilik veya hızlanmacılık olarak çevrilebilecek bu görüş, mevcut kapitalist veya toplumsal sistemin çöküşünü ya da dönüşümünü hızlandırmak için teknolojinin, pazar süreçlerinin ve krizlerin en üst düzeye çıkarılması gerektiğini savunan politik ve felsefi bir yaklaşımdır. Sol ivmecilik, aşırı sağ ve aşırı teknolojik yaklaşımlar olarak farklı alt kollara ayrılır.

kamusal alanda kadın düşmanlığı, kadına yönelik şiddet ve LGBTİ+'lara karşı gösterilen düşmanlık üzerinden görünür hâle gelmektedir. Neoliberalizmin bugün aldığı otoriter biçim, yukarıda tartışıldığı gibi liberal yönetimselliğin zaten içerdiği otoriter ve muhafazakâr söylem ve tekniklerin daha etkili hâle gelmesi ve yoğunlaşması, Toscano'nun deyimiyle faşistleşme sürecidir; Türkiye'de genç erkek şiddetinin yükselişi de güvenlik söylemlerinin, milliyetçi mobilizasyonun, muhafazakâr aile politikalarının ve eril tahakkümün yeniden güçlendirileceğini vaat eden söylem ve girişimlerin birlikte işlediği yönetimsellik alanının eklektik yapısı içinde anlam kazanır.

Dolayısıyla günümüzde yaşanılan otoriterleşme ve faşistleşmenin en özgün yanı, devletin dikey şiddetine dayanmaktan çok gündelik yaşam pratiklerini ve duygulanımları dönüştürerek yatay şiddet ilişkilerini güçlendirmesidir. Bu devletin tekelindeki şiddetin giderek topluma yayılmasına izin verilmesiyle de ilişkilidir. Ekonomik eşitsizliğin yarattığı öfke, bu şekilde siyasal iktidara ya da sermaye ilişkilerine değil, kadınlara, göçmenlere, LGBTİ+ bireylere veya farklı yaşam tarzlarını temsil eden gruplara yönelmektedir. Devletin meşru şiddet aygıtlarının stratejik kullanımı dışında istihbarat, şiddet ve ceza mekanizmaları, iktidara sadık toplumsal kesimlere ve özellikle de erkeklere tahvil edilir.

Bütün bunlar toplumsal duygulanımların siyasalla olan ilişkisine dikkat çeker ve bu noktada Tie'ın (2004) psişik yönetimsellik kavramı çerçevesinde çok daha kolay okunabilirler. Böylece rejimin duygulanımsal boyutu nasıl harekete geçirebildiği veya onunla nasıl etkileşim kurabildiğini anlamamız kolaylaşır. Bu bağlamda Maraş ve Eskişehir örneklerinde görülen şiddet biçimleri, neoliberal yönetimselliğin kriz döneminde otoriter ve muhafazakâr değerler ve yönetim aklıyla ilişki içinde ortaya çıkan yeni bir psişik yönetimselliğin görünür tezahürleri olarak sarihlik kazanırlar.

Bu analizin konusu olan saldırılar, çoğu zaman bireysel failler tarafından gerçekleştirilse de dijital platformlarda dolaşıma giren ortak semboller, düşman imgeleri, mağduriyet anlatıları ve ortak şiddet estetiği etrafında şekillenmektedir. Böylece neoliberal bireyselleşmenin ürettiği kırılgan narsistik özne, neoliberalizmin eklemlendiği gerici, otoriter ve muhafazakâr dinamiklerin yarattığı toplumsal çerçeve içinde, paradoksal biçimde kapitalizmin krizine bir tepki olarak kolektifleşerek yeniden kurulur. Bu dönüşüm yalnızca genç erkeklere yönelik bir olgu değildir; aynı tarihsel yönetimsellik rejimi, kadınlara, LGBTİ+ bireylere, göçmenlere ve diğer dışlanan toplumsal gruplara yönelen şiddetin toplumsal koşullarını da yeniden üretmekte, her iki şiddet türü de toplumsal cinsiyetli bir nitelik taşımaktadır.

Genç erkeklerin değer, tanınma ve güvence yoksunluğundan kaynaklanan kırılgan narsizmleri ile kendilerine ayrıcalık bahşedilmiş iktidara yakın erkeklerin grandiyöz narsizmlerini birbirinden ayırmak gerekir. Aynı toplumsal koşulların ürünleri olarak bunları birlikte düşünmemiz gerekse de bu iki narsizmden doğan şiddete gösterilen siyasal tepkiler de farklılık gösterir.

Bu örüntüyü somutlaştırmak amacıyla burada ters bir karşılaştırma örneği olarak grandiyöz narsizmle ilişkili olduğunu ileri süreceğim bir şiddet vakasına, Gülistan Doku davasına[12] kısaca değinmek yerinde olacaktır. Bu dava bu çalışmanın doğrudan konusu olmasa da hem iki farklı narsizmle ilgili argümanlarımın somutlaştırılması hem de cezasızlığın kadın cinayetlerinde nasıl işlediğini görünür kılan çarpıcı bir örnek olması bakımından kısaca bahsedilmeyi hak etmektedir. Bilindiği üzere Tunceli'de üniversite öğrencisi olan Gülistan Doku, 5 Ocak 2020'de kaybolmuş, cesedi altı yıl boyunca bulunamamıştır. 2026 yazında ortaya çıkan yeni delillere göre dönemin Tunceli Valisi Tuncay Sonel'in oğlu Mustafa Türkay Sonel'in Doku'yu darbedip cinsel saldırıya uğrattığı, hamile kalması üzerine iki el ateş ederek öldürdüğü iddia edilmektedir; tanık ifadelerine göre cesedin ortadan kaldırılması karşılığında valinin eşi Handan Sonel'in bir tanığa 100 bin TL ödediği öne sürülmüştür[13]. Soruşturma kapsamında eski vali ve oğlu dahil on kişi tutuklanmış, kamu görevlilerinin de yer aldığı geniş bir delil karartma ağı ortaya çıkarılmıştır[14]. Failin nüfuzlu bir valilik ailesine mensubiyeti, altı yıl boyunca sürüncemede kalan bir soruşturmayla ve örgütlü bir delil karartma girişimiyle birleşmiş; kamuoyunda uzun süre "faili meçhul" bir kadın cinayeti olarak anılan bu dava, şüphelinin ayrıcalıklı konumunun cezasızlığı nasıl güçlendirdiğinin somut bir örneğini oluşturmaktadır.

Bu örnek okul saldırılarına gösterilen tepkinin özgüllüğünü daha belirgin kılar: Cezasızlık, kadın cinayetleri söz konusu olduğunda ve fail etkili bir konumdaysa güçlü ve yerleşik bir eğilim olarak işlerken toplumsal olarak marjinalleştirilmiş genç erkeklerin şiddeti tam tersine ağır cezalandırma, güvenlikleştirme ve ahlaki panik söylemleriyle çerçevelenmektedir. Nitekim okul saldırıları bağlamında değinilen genç erkek şiddetine gösterilen ortak toplumsal tepkinin sonucu esasen cezasızlık değil, bunun tam tersidir: Küçükyetim'in 75 yıl 5 ay gibi ağır bir cezaya

[12] Bkz. Sabah, 16 Nisan 2026, "SON DAKİKA... SABAH Gülistan Doku dosyasında gizli tanığın ifadesine ulaştı! Valinin oğlu öldürdü, koruması gömdü", https://www.sabah.com.tr/yasam/son-dakika-sabah-gulistan-doku-dosyasinda-gizli-tanigin-ifadesine-ulasti-uyusturucu-tecavuz-organize-cinayet-7564637; Medyascope, 17 Nisan 2026, "Eski Tunceli Valisi Tuncay Sonel gözaltına alındı", https://medyascope.tv/2026/04/17/eski-tunceli-valisi-tuncay-sonel-gozaltina-alindi/; bianet, 17 Nisan 2026, "Gülistan Doku soruşturması: Dönemin valisi Tuncay Sonel ve eski başhekim gözaltında", https://bianet.org/haber/gulistan-doku-sorusturmasi-donemin-valisi-tuncay-sonel-ve-eski-bashekim-gozaltinda-318849.

[13]Hürriyet (2026). "Gülistan Doku cinayetinde şok iddia... Valinin eşinden talimat: 100 bini al cesedi göm". 26 Temmuz 2026. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/gulistan-doku-cinayetinde-sok-iddia-valinin-esinden-talimat-100-bini-al-cesedi-gom-43251888; Sabah (2026). "SON DAKİKA... Gülistan Doku cinayeti dosyasında kan donduran ifade! Talimatı Handan Sonel verdi: 100 bini al... Cesedi yok et!". 25 Temmuz 2026. https://www.sabah.com.tr/trend/galeri/yasam/son-dakika-gulistan-doku-cinayeti-dosyasinda-kan-donduran-ifade-talimati-handan-sonel-verdi-al-bu-100-bini-cesedi-yok-et; NTV Haber (2026). "Gülistan Doku dosyası: Organize kötülük nasıl yapıldı?". 18 Nisan 2026. https://www.ntv.com.tr/gundem/gulistan-doku-dosyasi-organize-kotuluk-nasil-yapildi-1720588

[14]Bianet (2026). "Expanding Gülistan Doku murder investigation reveals network spanning state institutions". 28 Temmuz 2026. https://bianet.org/haber/expanding-gulistan-doku-murder-investigation-reveals-network-spanning-state-institutions-321979

çarptırılmasında görüldüğü üzere bu tür olaylar genellikle yüksek cezalarla karşılık bulmaktadır. Böylece bu saldırılar büyük ölçüde ceza hukukunun konusuna indirgenmekte; sorunun yüksek cezalarla ve güvenlikçi tedbirlerle çözümlenmesini telkin eden otoriter ve muhafazakâr söylemlerin güçlenmesine zemin hazırlamaktadır. Bütün bunlar bir ahlaki panik inşası (Goode & Ben-Yehuda, 1994) olarak da okunabilir: Olaylar yapısal bir toplumsal sorunun değil, ahlaki bir çöküşün ya da psikolojik bir sapmanın belirtisi olarak sunulmaktadır. Maraş saldırısının ardından basında failin cinsel yönelimine dair haberlerin yer alması, bu ahlaki panik inşasının yer yer açıkça homofobik bir tona büründüğünü göstermektedir; olay böylece hem bir güvenlik meselesi hem de ahlaki bir sorun olarak yorumlanır. Bu söylemler aracılığıyla, örneğin eğitimde özelleştirme ve güvencesizleşme gibi yapısal sorunlar görünmez kılınırken otoriter ve muhafazakâr tekniklerin gündelik yaşamın içine daha fazla sızması mümkün hâle gelir.

Bu, makalenin yukarıda tartışılan otokratik hukukçuluk (Scheppele, 2018) aygıtının toplumsal cinsiyet ekseninde nasıl biçimlendiğinin de göstergesidir. Cezasızlık hukukun ortadan kalkması değil, seçici biçimde işletilmesi demektir; Wendy Brown'un işaret ettiği gibi neoliberalizm, kuruluşundan bu yana otoriter bir liberalizm damarı taşımış, toplumsal adalet taleplerini gerektiğinde piyasa özgürlüğü adına geri püskürtmüştür (Brown, 2019: 8-9). Bu çalışmada kullanılan "otoriter neoliberalizm" kavramı da Bruff'ın (2014: 116-122) yürütme erkinin siyasal önceliklerine göre yeniden işlevselleştirilen hukuk çerçevesine yaslanmaktadır. Bu seçicilik çalışmanın kırılgan narsizm–grandiyöz narsizm ayrımıyla da örtüşür: Toplumsal dışlanmadan ve gelecek kaygısından beslenen kırılgan narsist genç erkekler ağır cezalandırma, güvenlikleştirme ve ahlaki panik söylemlerinin hedefi hâline gelirken iktidara yakınlıktan ve sosyal ayrıcalıktan beslenen grandiyöz narsist erkekler aynı hukuki-siyasal aygıt tarafından cezasızlıkla korunmaktadır.

Bununla birlikte, bu nedenle farklı görünen bu olgular arasındaki önemli bir ortaklık göz ardı edilmemelidir: Her iki erkek grubu da farklı biçimlerde olsa dahi, aynı eril zihniyetten beslenmektedir. Mersinli ve Küçükyetim örneklerinde bu, dijital topluluklarda yaygınlaşan ve radikalleşen ırkçı, etnik merkezci ve kadın düşmanı söylemlerden açıkça izlenebilirken kadın cinayeti faillerinde kadınları "öldürülebilir" kılan bir erkeklik inşasına karşılık gelir — Doku örneğinde bu inşaya milliyetçi bir söylem de eşlik etmektedir. Vaad edilen ataerkil düzenin yeniden tesis edilmesine dair güvenceler veren söylemler ve politikaların güç kazandığı günümüzde, hem kamusal alandaki rastgele şiddet hem de mahrem ilişkideki öldürücü şiddet vakaları yaygınlaşmaktadır. Butler'ın (2025) toplumsal cinsiyet karşıtı hareketlere dair analizi de bu tabloyu tamamlar: Bu iki şiddet biçimi tikel patolojiler değil, farklı sağ popülist eğilimleri ortak bir eril-milliyetçi hatta birleştiren aynı küresel söylemsel formasyonun yerel tezahürleridir. Bireysel narsizmin kolektif narsizme dönüşmesi de tam olarak bu tarihsel moment içinde gerçekleşmekte; neoliberal öznenin yalnızlaşması ile kolektif

radikalleşme, aynı yönetimsellik rejiminin birbirini tamamlayan iki görünümü hâline gelmektedir.

Sonuç

Bu çalışma Türkiye'de neoliberalizm, otoriterleşme ve toplumsal cinsiyetli şiddet arasındaki ilişkiyi yönetimsellik, hegemonya, eklemlenme ve biyopolitika-nekropolitika kavramlarını birleştiren bütünleşik bir kuramsal çerçeve aracılığıyla ele almıştır. Çalışmanın birinci bölümünde geliştirilen kuramsal argüman, neoliberalizm ile otoriterlik arasındaki ilişkinin dışsal bir karşıtlık değil, kapitalizmin tarihsel dönüşümleri içerisinde sürekli olarak yeniden kurulan bir eklemlenme ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bu çerçeve ikinci bölümde Türkiye'nin 1980'den bugüne uzanan tarihine uygulanmış; 24 Ocak kararları ve 1980 Darbesi'yle kurulan neoliberal-dinsel-muhafazakâr sentezin AKP'nin "Muhafazakâr Demokrasi" projesiyle hem yerel hem küresel düzeyde nasıl bir hegemonik istikrar kazandığı, ardından 2008 sonrası kriz koşullarında bu istikrarın nasıl çözülerek otoriter yoğunlaşmaya ve otoriter ve muhafazakârneoliberalizme dönüştüğü gösterilmiştir. Üçüncü bölüm ise bu tarihsel-kurumsal çözümlemeyi, genç erkek şiddeti ve toplumsal cinsiyetli şiddetin güncel vakaları üzerinden ampirik düzeyde derinleştirmiştir. Çalışma Maraş ve Eskişehir saldırıları ile Emine Bulut, Pınar Gültekin, Başak Cengiz ve Gülistan Doku vakaları gibi vakaların otoriter-muhafazakâr neoliberal yönetimsellik çerçevesinde birlikte okunabileceğini ve bu perspektifin aralarındaki ilişkileri açıklamada analitik olarak verimli olduğunu ileri sürmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu temel bulgu şudur: Türkiye'de gözlenen otoriterleşme süreci, ne AKP'nin baştan beri değişmez bir gizli gündeme sahip olduğu türünden bir süreklilik teziyle, ne de "önce liberal sonra otoriter" biçiminde bir evrim anlatısıyla açıklanabilir. Bunun yerine piyasa rasyonalitesinin, aile ve din söyleminin, milliyetçi-güvenlikçi tekniklerin, hukuki-kurumsal yeniden yapılanmanın ve bedenler üzerindeki biyopolitik-nekropolitik müdahalelerin farklı tarihsel kriz momentlerinde — 1980Darbesi, 2001 ekonomik krizi, 2007-2008 küresel krizi, 2013 yolsuzluk operasyonları, 2016 darbe girişimi ve 2017 referandumu, 2021 İstanbul Sözleşmesi'nden çekilme — yeniden bir araya getirildiği, her defasında toplumsal mücadeleler içinden geçerek şekillenen bir eklemlenme tarihi söz konusudur. Bu tarihsel eklemlenme günümüzde genç erkek şiddeti ve kadın cinayetleri gibi görünüşte farklı fenomenlerde aynı zamanda hem bireysel-psişik hem de kurumsal-hukuki düzeyde yeniden üretilmektedir. Çalışmada önerilen psişik yönetimsellik kavramı, tam da bu iki düzeyi — devletin ve hukukun makro ölçekli işleyişi ile bireysel duygulanımların mikro ölçekli örgütlenmesi — birbirine bağlayan bir analitik köprü olarak işlev görmektedir. Neoliberal otoriter bağlam iki farklı narsistik öznellik üretebilmektedir. Toplumsal dışlanma, güvencesizlik ve statü kaybı kırılgan narsistik öznellikleri beslerken bu toplumsal sorunlara tepki olarak gelişen otokratik rejimlerin kayırmacılık ve cezasızlık mekanizmaları belirli erkeklerde

aşırı güç ve denetimsiz güç birikimine neden olmakta ve grandiyöz narsistik öznellikleri teşvik edebilmektedir. Bu öznelliklerin kolektifleşmesi de bu yönetimselliklerin toplumsal temelini daha güçlü kılar.

Bu çözümlemenin ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç, cezasızlığın yalnızca hukuki bir eksiklik değil, otoriter-muhafazakâr neoliberal yönetimselliğin kurucu bir tekniği olduğudur: Hangi bedenlerin, yaşamların ve toplumsal grupların korunacağı, hangilerinin ise "feda edilebilir" ya da "değersiz" sayılacağına dair ayrım, devletin en üst düzey kurumsal kararlarından (yargı bağımsızlığının aşındırılması, İstanbul Sözleşmesi'nden çekilme) gündelik yaşamın en mikro düzeyine (bir cinayet davasında tahrik indirimi tartışmasına, bir okul koridorunda yaşanan saldırıya) kadar uzanan bir yönetimsellik hattı üzerinde işlemektedir. Bu bulgu Türkiye'ye özgü olmakla birlikte günümüzde dünyanın farklı bölgelerinde gözlenen faşistleşme süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi için de bir analitik model sunmaktadır. Gelecek araştırmalar, bu çalışmada geliştirilen çerçeveyi, benzer tarihsel eklemlenme örüntülerinin gözlendiği diğer ülke deneyimleriyle (Macaristan, Polonya, Hindistan, Brezilya gibi) karşılaştırmalı olarak sınayarak otoriter-muhafazakâr neoliberal yönetimselliğin evrensel dinamikleri ile ulusal bağlama özgü unsurlarını birbirinden ayırt etmeye yönelebilir.

Bütün bu çözümlemelere rağmen yukarıda özellikle okul saldırılarıyla ilgili olarak vakalara gösterilen tepkilere dair basit gözlemler bile, bu vakaları patolojikleştiren yaklaşımların, özel okulların daha güvenli olduğuna dair söylemlerin ve örgün eğitimde güvenlikçi tedbirlerin artırılması gerektiğine dair değerlendirmelerin giderek güçlendiğini göstermektedir. Öte yandan kadına yönelik şiddet vakalarına dair herhangi bir adım atılmamakta, burada da konuyu özellikle kadın mağdur açısından ahlakileştirme eğilimleri ve cezasılık örnekleri devam etmektedir. Bütün bunlar gerici neoliberalizmin toplumsal zemininin daha da güçlenmesine neden olmaktadır. Oysa artık asıl yapılması gereken, sorunların asıl müsebbibi üzerine yapılacak çözümlemeler ve gerici neoliberalleşmenin kanattığı yaralara merhem olacak yeni ve özgürlükçü fikirler geliştirmek olmalıdır.

Kaynakça

Ahmad, F. (1988). Islamic reassertion in Turkey. *Third World Quarterly*, Cilt: 10, Sayı: 2, 750-769.

Ahmed, S. (2015). *Duyguların Kültürel Politikası*. Çev. Sultan Komut. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Akçay, Ü. ve Güngen, A. R. (2018). Lira's downfall is a symptom: The political economy of Turkey's crisis. Critical Macro Finance, 18 Ağustos.

Akdoğan, Y. (2004). *AK Parti ve Muhafazakâr Demokrasi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Appadurai, A. (2017). Demokrasi yorgunluğu (M. Delikara Topçu, Çev.). H. Geiselberger (Der.), *Büyük Gerileme: Zamanımızın Tinsel Durumu Üzerine Uluslararası Bir Tartışma* içinde. İstanbul: Metis Yayınları, 17-30.

Arendt, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.

Brown, W. (2019). *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*. New York: Columbia University Press.

Bruff, I. (2014). The rise of authoritarian neoliberalism. *Rethinking Marxism*, Cilt: 26, Sayı: 1, 113-129.

Butler, J. (2005). *Kırılgan Hayat: Yasın ve Şiddetin Gücü* (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Özgün eser 2004 yılında yayımlanmıştır.)

Butler, J. (2025). *Kim Korkar Toplumsal Cinsiyetten?* İstanbul: Metis Yayınları. (Özgün eser: Who's Afraid of Gender?, 2024.)

Çağatay, N. ve Özler, Ş. (1995). Feminization of the labor force: The effects of long-term development and structural adjustment. *World Development*, Cilt: 23, Sayı: 11, 1883-1894.

Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society* (2. Baskı). Londra: Sage.

Dean, M. (2024). The concept of authoritarian governmentality today. Global Society, Cilt: 39, Sayı: 1, 16-35.

Della Porta, D. (2017). Progressive and regressive politics in late neoliberalism. H. Geiselberger (Ed.), *The Great Regression* içinde. Cambridge: Polity Press, 26-39.

Esen, B. ve Gümüşçü, Ş. (2016). Rising competitive authoritarianism in Turkey. *Third World Quarterly*, Cilt: 37, Sayı: 9, 1581-1606.

Esen, B. ve Gümüşçü, Ş. (2017a). Turkey: How the coup failed. *Journal of Democracy*, Cilt: 28, Sayı: 1, 59-73.

Esen, B. ve Gümüşçü, Ş. (2017b). A small yes for presidentialism: The Turkish constitutional referendum of April 2017. *South European Society and Politics*, Cilt: 22, Sayı: 3, 303-326.

Esen, B. ve Gümüşçü, Ş. (2018). Building a competitive authoritarian regime: State-business relations in the AKP's Turkey. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, Cilt: 20, Sayı: 4, 349-372.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, Cilt: 8, Sayı: 4, 777-795.

Foucault, M. (2007). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978*. Londra: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Londra: Palgrave Macmillan.

Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, Sayı: 100, 99-117.

Fraser, N. (2017). The end of progressive neoliberalism. *Dissent*, Cilt: 64, Sayı: 2, 130-134.

Fraser, N. (2024). *Yamyam Kapitalizm: Sistemimiz Demokrasiyi, Bakımı ve Gezegeni Nasıl Yutuyor?* (A. Çavdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Fraser, N. ve Jaeggi, R. (2023). *Kapitalizm: Eleştirel Teoride Bir Söyleşi* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Golec de Zavala, A., Cichocka, A., Eidelson, R. ve Jayawickreme, N. (2009). Collective narcissism and its social consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, Cilt: 97, Sayı: 6, 1074-1096.

Golec de Zavala, A., Dyduch-Hazar, K. ve Lantos, D. (2019). Collective narcissism: Political consequences of investing self-worth in the in-group's image. *Political Psychology*, Cilt: 40, Sayı: S1, 37-74.

Goode, E., & Ben-Yehuda, N. (1994). Moral panics: Culture, politics, and social construction. Annual Review of Sociology, 20, 149–171.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Londra: Lawrence & Wishart.

Hall, S. (1980). Race, articulation and societies structured in dominance. UNESCO (Ed.), *Sociological Theories: Race and Colonialism* içinde. Paris: UNESCO, 305-345.

Hall, S. (1988). *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left*. Londra: Verso.

Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J. ve Roberts, B. (1978). *Policing the Crisis: Mugging, the State, and Law and Order*. Londra: Macmillan.

Han, B.-C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and New Technologies of Power*. Londra: Verso.

Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin Kısa Tarihi* (A. Onacak, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Jessop, B. (2007a). *State Power: A Strategic-Relational Approach*. Cambridge: Polity Press.

Jessop, B. (2007b). From micro-powers to governmentality: Foucault's work on statehood, state formation, statecraft and state power. *Political Geography*, Cilt: 26, Sayı: 1, 34-40.

Kandiyoti, D. (2015). The gender wars in Turkey: A litmus test of democratization? *Open Democracy*, 30 Mart.

Kandiyoti, D. (2016). Locating the politics of gender: Patriarchy, neo-liberal governance and violence in Turkey. *Research and Policy on Turkey*, Cilt: 1, Sayı: 2, 103-118.

Lamont, M. (2018). "Addressing Recognition Gaps: Destigmatization and the Reduction of Inequality." *American Sociological Review*, 83(3), 419–444.

Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: W. W. Norton.

Lemke, T. (2001). "The Birth of Bio-Politics: Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality." *Economy and Society*, 30(2), 190–207.

Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, Cilt: 15, Sayı: 1, 11-40.

Miller, P. ve Rose, N. (1990). "Governing economic life", *Economy and Society*, 19:1, 1 – 31. DOI: 10.1080/03085149000000001

Morozov, E. (2026). Tekno-Feodal Aklın Eleştirisi. E. Çoban, K. Öznur ve K. Kırmızsakal (Edl.), *Tekno Feodalizm* içinde. İstanbul: Telemak Yayınları.

Munn, L. (2019). Alt-right pipeline: Individual journeys to extremism online. *First Monday*, Cilt: 24, Sayı: 6.

Öniş, Z. ve Bakır, C. (2010). The regulatory state and Turkish banking reforms in the age of post-Washington consensus. *Development and Change*, Cilt: 41, Sayı: 1, 77-106.

Özbudun, E. (2015). Turkey's judiciary and the drift toward competitive authoritarianism. *The International Spectator*, Cilt: 50, Sayı: 2, 42-55.

Rose, N. (1993). "Government, Authority and Expertise in Advanced Liberalism." *Economy and Society*, 22(3), 283–299.

Rottenberg, C. (2014). The rise of neoliberal feminism. *Cultural Studies*, Cilt: 28, Sayı: 3, 418-437.

Scheppele, K. L. (2018). Autocratic legalism. *University of Chicago Law Review*, Cilt: 85, Sayı: 2, 545-583.

Somer, M. (2016). Understanding Turkey's democratic breakdown: Old vs. new and indigenous vs. global authoritarianism. *Southeast European and Black Sea Studies*, Cilt: 16, Sayı: 4, 481-503.

Tie, W. (2004). The psychic life of governmentality. *Culture, Theory and Critique*, Cilt: 45, Sayı: 2, 161-176.

Toscano, A. (2023). *Geç Faşizm: Irk, Kapitalizm ve Kriz Siyaseti* (Ş. Oğuz, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınevi.

Tuğal, C. (2013). *Pasif Devrim: İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Tuğal, C. (2019). *Türkiye Modelinin Çöküşü: Arap Ayaklanmaları İslami Liberalizmi Nasıl Yıktı* (M. Öztürk, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Turam, B. (2008). Turkish women divided by politics. *International Feminist Journal of Politics*, Cilt: 10, Sayı: 4, 475-494.

Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham, NC: Duke University Press.

Yankaya, D. (2013). *Yeni İslami Burjuvazi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yarar, B. (2020). Neoliberal-neoconservative feminism(s) in Turkey: Politics of female bodies/subjectivities and the Justice and Development Party's turn to authoritarianism. *New Perspectives on Turkey*, Sayı: 63, 113-137.

Yarar, B. (2026). AKP'nin Değişen Beden Politikaları: Neoliberalizmin Krizi, Pronatalist Biyopolitikalar ve Kadın Bedeni. *ODİTORYUM Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 8, 12-36.

Yılmaz, Z. (2018). *Yeni Türkiye'nin Ruhu. Hınç, Tahakküm, Muhtaçlaştırma*. İstanbul: İletişim Yayınevi

Yılmaz, İ. ve Bashirov, G. (2018). The AKP after 15 years: Emergence of Erdoganism in Turkey. *Third World Quarterly*, Cilt: 39, Sayı: 9, 1812-1830.

Haber Kaynakları:

AA (Anadolu Ajansı). (14 Nisan 2026). Siverek'te okula düzenlenen silahlı saldırıda 16 kişi yaralandı. https://www.aa.com.tr/tr/gundem/siverekte-okula-duzenlenen-silahli-saldirida-16-kisi-yaralandi/3904852

Bianet. (6 Mayıs 2025). Pınar Gültekin'i diri diri yakan katile Yargıtay'dan indirim onayı. https://bianet.org/haber/pinar-gultekini-diri-diri-yakan-katile-yargitaydan-indirim-onayi-307152

Bianet. (17 Nisan 2026). Gülistan Doku soruşturması: Dönemin valisi Tuncay Sonel ve eski başhekim gözaltında. https://bianet.org/haber/gulistan-doku-sorusturmasi-donemin-valisi-tuncay-sonel-ve-eski-bashekim-gozaltinda-318849

Bianet. (28 Temmuz 2026). Expanding Gülistan Doku murder investigation reveals network spanning state institutions. https://bianet.org/haber/expanding-gulistan-doku-murder-investigation-reveals-network-spanning-state-institutions-321979

Cumhuriyet. (11 Ağustos 2025). AKP'li isim, şortlu kadına şiddeti destekledi. https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/akpli-isim-sortlu-kadina-siddeti-destekledi

Diken. (15 Eylül 2017). İkinci tahliye: Şort giyen kadına saldıran adam KHK'yla cezaevinden çıktı. https://www.diken.com.tr/ikinci-tahliye-sort-giyen-kadina-saldiran-adam-khkyla-cezaevinden-cikti/

Ekmek ve Gül. (13 Kasım 2018). Ayşegül Terzi davasında karar! https://ekmekvegul.net/gundem/aysegul-terzi-davasinda-karar

Ekmek ve Gül. (25 Mart 2022). Samuray kılıcıyla Başak'ın öldürülmesine ilişkin davada Savcı: Sanığın beyanlarına itibar edilemez. https://ekmekvegul.net/gundem/samuray-kiliciyla-basakin-oldurulmesine-iliskin-davada-savci-sanigin-beyanlarina-itibar-edilemez

Hürriyet. (26 Temmuz 2026). Gülistan Doku cinayetinde şok iddia... Valinin eşinden talimat: 100 bini al cesedi göm. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/gulistan-doku-cinayetinde-sok-iddia-valinin-esinden-talimat-100-bini-al-cesedi-gom-43251888

Medyascope. (13 Ağustos 2024). Eskişehir'deki bıçaklı saldırı: Arda Küçükyetim tutuklandı. https://medyascope.tv/2024/08/13/eskisehirdeki-bicakli-saldiri-arda-kucukyetim-tutuklandi/

Medyascope. (17 Nisan 2026). Eski Tunceli Valisi Tuncay Sonel gözaltına alındı. https://medyascope.tv/2026/04/17/eski-tunceli-valisi-tuncay-sonel-gozaltina-alindi/

Nefes. (15 Nisan 2026). Mersin ve Gaziantep'teki liselerde silahlı saldırı paniği. https://www.nefes.com.tr/mersin-ve-gaziantepteki-liselerde-silahli-saldiri-panigi-118306

NTV Haber. (18 Nisan 2026). Gülistan Doku dosyası: Organize kötülük nasıl yapıldı?. https://www.ntv.com.tr/gundem/gulistan-doku-dosyasi-organize-kotuluk-nasil-yapildi-1720588

Sabah. (16 Nisan 2026). SON DAKİKA... SABAH Gülistan Doku dosyasında gizli tanığın ifadesine ulaştı! Valinin oğlu öldürdü, koruması gömdü. https://www.sabah.com.tr/yasam/son-dakika-sabah-gulistan-doku-dosyasinda-gizli-tanigin-ifadesine-ulasti-uyusturucu-tecavuz-organize-cinayet-7564637

Sabah. (25 Temmuz 2026). SON DAKİKA... Gülistan Doku cinayeti dosyasında kan donduran ifade! Talimatı Handan Sonel verdi: 100 bini al... Cesedi yok et!. https://www.sabah.com.tr/trend/galeri/yasam/son-dakika-gulistan-doku-cinayeti-dosyasinda-kan-donduran-ifade-talimati-handan-sonel-verdi-al-bu-100-bini-cesedi-yok-et

Sözcü. (21 Ekim 2019). Emine Bulut cinayeti kararında tartışma: Neden ağırlaştırılmış müebbet değil! https://www.sozcu.com.tr/2019/gundem/emine-bulut-cinayeti-kararinda-tartisma-neden-agirlastirilmis-muebbet-degil-5402940/

T24. (2 Mart 2026). İstanbul'da lise öğrencisi 2 öğretmen ve 1 öğrenciyi bıçakladı. https://t24.com.tr/gundem/istanbulda-lise-ogrencisi-2-ogretmen-ve-1-ogrenciyi-bicakladi,1303818

T24. (30 Haziran 2026). Eskişehir'de hücum yeleği giyip canlı yayında 5 kişiyi bıçaklayan saldırgan cezaevinde intihar etti. https://t24.com.tr/gundem/eskisehirde-hucum-yelegi-giyip-canli-yayinda-5-kisiyi-bicaklayan-saldirgan-cezaevinde-intihar-etti,1332649

TKDF (Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu). (2022). Pınar Gültekin Davası: Bu mu Adalet? https://tkdf.org.tr/bizden-haberler/pinar-gultekin-davasi-bu-mu-adalet

Diğer Kaynaklar:

Habitat Derneği. (2026). Gençlerin yaşam memnuniyeti raporu.

Hürriyet. (2026). 2026 Kahramanmaraş okul saldırısı haberleri.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu (KCDP). (2024). *2024 Yılı Kadın Cinayetleri Raporu*. y.y.: KCDP.

Resmî Gazete. (20 Mart 2021). Karar Sayısı: 3718.

TEPAV. (2025). Güven Sak, uyuşturucu suçları ve gençlerin gelecek beklentisi üzerine rapor.

TÜİK. (2025). *Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2024*.

WOLA. (2026). *Unilateral U.S. Military Intervention to Remove Authoritarian Dictator Nicolas Maduro from Power Violates International Law*.

Dil Dedektifliği ile Şiddetin Dilini Okumak: Eleştirel Dil Farkındalığının Okul Saldırılarını Önleme Çabalarıyla İlişkisi

Gaye Çetin [1]

Hangi arkadaş ortamında politik görüşlerinizin paylaşıldığını, hangi iş arkadaşınızla patronunuzun dedikodusunu yapabileceğinizi, hangi kuzeninizin yengenizi kıskandığını, hangi hocanın öğrenci dostu olduğunu, hangi eski sevgilinizin sizi özlediğini nasıl anlarsınız? Bunları doğrudan sormak sosyal olarak neredeyse imkansızdır. Dating uygulamasından konuştuğunuz insanın nasıl biri olduğu hakkında yaptığınız çıkarımlar neye dayalıdır? Misafirlikteyken annemizin kullandığı kelimelerden eve gidince terlik yiyip yemeyeceğimizi çocuk aklımızla nasıl anlayabiliyorduk? Şaşırtıcıdır ki, dünyada ve Türkiye'de henüz popüler olmayan fakat kendine yakın zamanda yer bulmaya başlayan bir bilimin icraacılarıyız, yani dil dedektifleriyiz.

Bu yazar, Türkiye'nin küçük bir köşesinde kuir ve nöroçeşitli olarak büyüdüğü için çevresindeki insanların hangi kelimeleri hangi tonla kullandıklarını ve cümlelerinin hangi bağlamlarda değiştiğini dikkatle inceleyerek 29 yaşına kadar kendisini getirmeyi başarmıştır. Bu yazıyı yazarken hem bunun gururunu hem de korkusunu yaşıyorum çünkü durumun vahameti yüzüme çarpıyor. Dört yaşındaki Gaye'nin sevilmek, normal ve uyumlu görünmek için yapmaya başladığı ve bir daha hiç bırakmadığı zihinsel analizin aslında bir bilim dalının konusu olduğunu öğrendiğimde ne hissettiğimi tahmin edebilir misiniz, bilmiyorum. Ama belki bu yazıda kullandığım ifadelerden çıkarabilirsiniz.

Adli dilbilim (forensic linguistics) alanı, dilin suç ile ilişkili durumlarda ve yasal platformlarda nasıl kullanıldığına bakarak konuşanın profilini çıkarmayı amaçlayan bir dilbilim alt alanıdır (Coulthard et al., 2016). Türkiye'nin geleneksel ve baskıcı bir köşesinde büyümüş kuir bir eğitimci olarak, dil dedektifi olmanın ve dil dedektifi olmayı öğretmenin özellikle çocuklar, gençler, kadınlar ve kuir öğrenciler (ve yetişkinler) için hayati anlam taşıdığını gözlemledim ve

[1] gayescetin@arizona.edu

deneyimledim. Konuşma biçimimizin ve kullandığımız kelimelerin şiddete yönelik tutum ve eğilimlerimize ilişkin ipuçları taşıyabileceği göz ardı edilemez.

Türkiye'de eğitim sistemi içinde öğrencilerin maruz kaldıkları ve kullandıkları dil; eşitlik, adalet, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, kadın düşmanlığı, ekonomi, en geniş anlamıyla politika ve şiddet hakkındaki düşüncelerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla bir tür tersine mühendislik yaparak ögrencilerin söylediklerinden, kullandıkları kelimelerden ve söylem biçimlerinden hareketle dünyayı nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin aydınlatıcı çıkarımlarda bulunabiliriz.

Türkiye'deki sınıfların dilsel manzarası; kuirfobik ve mizojinik söylemler, cinsiyetçi şakalar, küfürler ve incel söyleminin yaygın ifadeleriyle şekillenebilmektedir. Öğrenciler bu dilsel ortamlar içinde yalnızca kelimeleri değil; kimin değerli, kimin gözden çıkarılabilir ve kimin yaşadığı acıların şaka konusu edilebilir olduğunu da öğrenirler. Bu nedenle gelecekte ortaya çıkabilecek şiddet ve ayrımcılık olaylarını önlemenin yollarından birinin, hâlihazırda bu sınıflarda kullanılan dili problematize etmek olduğuna inanıyorum.

Hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda farklı grupların kullandığı dili ciddiye almak ve kullanılan kelimelerin, ifadelerin ve söylem örüntülerinin konuşan kişiler hakkında önemli ipuçları taşıyabileceğini göz önünde bulundurmak gerekir. Üstelik bu sorumluluk yalnızca marjinalleştirilmiş ya da marjinalleştirilmeye açık grupların üstlenmesi gereken bir yük değildir; eğitimcilerin ve politika yapıcıların da bu konuda bilinçli bir yaklaşım geliştirmesi ve bunu eğitim ortamlarına taşıması gerekmektedir.

İncel ideolojilerinin ve okul saldırılarının görünürlük kazandığı bir ortamda, eğitimcileri ve öğrencileri bu tür kırmızı bayrakları fark etme ve dilsel sinyalleri eleştirel biçimde değerlendirme konusunda eğitmek, erken müdahale açısından hayat kurtarıcı olabilir. Müfredatlara adli dilbilim (forensic linguistics) perspektifinden beslenen içerikler eklemek; önce eğitimcileri, ardından öğrencileri birer "dil dedektifi" olmaya teşvik etmek bu açıdan değerlidir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin maruz kaldıkları meme'leri, reel'ları, sembolleri, yazılı metinleri ve konuşmaları eleştirel bir gözle incelemelerini; bunların taşıyabileceği ayrımcı, nefret temelli ya da şiddeti normalleştiren söylemleri fark etmelerini sağlayarak erken müdahale olanaklarını güçlendirebilir (Carreau, 2019).

Nisan 2026'da Türkiye'de, ülke bağlamında görece yeni bir olgu olarak değerlendirilebilecek iki okul saldırısı yaşandı. 14 Nisan 2026'da Ömer Ket (19) tarafından gerçekleştirilen saldırıda 16 kişi yaralandı; yaklaşık 28 saat sonra Kahramanmaraş'ta İsa Aras Mersinli'nin (14) gerçekleştirdiği saldırıda ise 9 kişi hayatını kaybetti, 13 kişi yaralandı (Yılmaz, 2026). Her iki olayın ardından faillerin bilgisayarlarında saldırıları önceden planladıklarına işaret eden çeşitli kanıtların bulunduğu bildirildi. Ayrıca her iki failin de tehdit içerikli mesajlar yazdığı ve şiddeti teşvik eden çevrimiçi topluluklarla bağlantılı olduğu öne

sürüldü. İkinci failin ise incel ideolojisinden etkilendiğine ilişkin bulgular bulunduğu belirtildi.

Bu saldırganların motivasyonlarına ilişkin pek çok şey yazıldı; biz de bunların bir kısmını okuduk. Bu yazıyı yazmak için, ruh sağlığımı ne kadar olumsuz etkileyeceğini bilsem de yazılanları yeniden okudum; siz de araştırabilirsiniz. Okuduklarımın özünde şunu görüyorum: Genç bir erkeğin kendisine neleri hak gördüğü, ruh sağlığının toplumumuzda yeterince ciddiye alınmamasının sonuçları ve içinde bulunduğumuz politik ve teknolojik ortamın, hâlihazırda kendisiyle ve yaşamıyla sorun yaşayan genç erkekleri, başkalarının yaşamları üzerinde söz ve hatta hak sahibi olduklarına inandıran çevrimiçi topluluklara nasıl sürükleyebildiği.

Bir erkeğin hayatındaki başarısızlıkların ve eksikliklerin sorumluluğunu almak yerine başkalarına yüklemeyi öğrenmesi, sonra da her ortamda bunun zemini sağlandığı için bunu tekrar üretmesi yüzyıllardır süregeliyor. 1700'lerde dahi kadınlardan yalnızca var oldukları için nefret eden, kadınlarla cinsel ilişki kuramamalarının sorumluluğunu yine kadınlara yükleyen ve onları bu nedenle nefret edilmesi gereken varlıklar olarak gören erkeklerin yazılarına rastlamak mümkündür (Doyle, 2019). Dahası, günümüz patriyarkal yapılarının ve toksik maskülenlik biçimlerinin sömürgecilikten miras kalan güç ilişkilerinden bağımsız düşünülemeyeceği de ileri sürülmektedir. Bu noktada kolonyalite kavramı, sömürgeciliğin resmi olarak sona ermesinden sonra dahi varlığını sürdüren güç, bilgi ve toplumsal hiyerarşi biçimlerini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır (Lonikar, 2025, s. 20). Ancak bu tarihsel ilişkinin başlangıç noktasını belirlemek yazının tezi değildir. Türkiye'de yaşanan okul saldırıları, günümüzde manosphere (kendini genç erkeklere rol model, fanatiklerini de dijital topluluk olarak pazarlayan, sözüm ona sosyal medya fenomenlerinin yarattığı cinsiyet eşitliği ve feminizmin erkeklerin haklarına zarar verdiğini agresif şekillerde ifade eden ve erkeklerin "adamın hası" (real man diye pazarlıyorlar, altındaki anlamdan dolayı bu şekilde çevirdim) olmaları için şiddet dolu tavsiyeler veren dijital alanlar) olarak adlandırılan çevrimiçi ekosistemin ("What is the manosphere and why should we care?," 2025) önemli bir parçası olan incel kültürünü daha yakından inceleme gereksinimini ortaya koymaktadır.

"İncel" kavramı, en basit haliyle, kadınlarla cinsel ve sosyal ilişki kuramadıklarını düşünen erkeklerin bu durumdan kadınları ve özellikle feminizmi sorumlu tuttukları; kadınları erkeklerden aşağı gören ve en önemlisi, kadınların kendilerine seks "borçlu" olduğuna inandıkları bir düşünce biçimini ifade etmektedir (Tanış, 2024). Ancak bu tanım, günümüzde incel kültürünün ulaştığı ideolojik yapıyı açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Nasıl ki toplumsal eşitsizlikler tek bir kimlik veya ayrımcılık biçimi üzerinden işlemiyorsa, incel kültüründe de kadın düşmanlığının ırkçılık, homofobi, zenofobi ve şiddet yanlısı söylemlerle kesişebildiğini görüyoruz. Kendilerine hak gördükleri cinsel ilişkiyi yaşayamadıkları için mağdur edildiklerine ilişkin inancın yanı sıra ırkçı,

homofobik ve zenofobik söylemler ile şiddetin meşrulaştırılması da bu kültürün önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Lonikar, 2025).

Bu ekstrem mizojini kültürünün radikalize ettiği ve birçok insanın zarar görmesine yol açan saldırıları işleyen failler hakkında yazmak öyle uzun sürer ki ancak başka bir yazının konusu olabilir. Bu yazının kapsamında altını çizmek istediğim nokta, bu ideolojinin kendisine ait bir dili olduğu ve dahası, bu kültüre maruz kalmadan önce dahi kolayca etkilenecek olan özellikle genç erkeklerin kendilerine ait bir dili olduğudur. "İncel" kelimesinin kendisini incelediğimizde dahi bu ideolojinin temel varsayımlarına ilişkin önemli ipuçları elde edebiliriz. Kelime, İngilizce involuntary celibate ifadesinin kısaltılmasıyla oluşturulmuştur ve Türkçeye yaklaşık olarak "istemsiz bekâr" ya da "istemsiz olarak cinsel ilişkiden yoksun kişi" şeklinde çevrilebilir. Burada özellikle involuntary (istemsiz) sözcüğü önemlidir: Kişinin içinde bulunduğu durumun kendi tercihi olmadığına ilişkin bir anlam taşır. Celibacy ise geleneksel olarak dinî inançlar veya kişisel tercihler nedeniyle cinsel ilişkiden ve/veya evlilikten uzak durmayı ifade eder. Dolayısıyla "incel" sözcüğünün kuruluşunda bile isteğe bağlı bir pratiğin "istemsiz" bir yoksunluk olarak yeniden anlamlandırılması dikkat çekmektedir.

Bir dil dedektifi olarak, sadece "incel" kelimesine bakarak 30 saniye içinde dört çıkarım yapabiliyorum:

1) "İstemsiz" (involuntary) sözcüğü, kişinin içinde bulunduğu durumun kendi tercihinden değil, dışarıdan gelen bir engelden kaynaklandığı izlenimini yaratıyor.

2) "Celibacy" ise aslında kişinin dini, etik ya da kişisel nedenlerle cinsel ilişkiden uzak durmayı seçmesini anlatan bir kavram. Bunun involuntary ile bir araya getirilmesi dikkat çekici: Bir seçim olarak düşünülen "celibacy", burada kişinin elinden alınmış bir hak ya da kendisine verilmemiş bir şey gibi kuruluyor. Bu dil, incel söyleminde sıkça karşımıza çıkan hak edilmişlik (entitlement) duygusunu da düşündürüyor.

3) Bu iki uzun kelimenin "incel" gibi kısa ve kolayca dolaşıma girebilen bir sözcüğe dönüşmesi de önemli. Kısaltma, kavramın gündelik dile sızmasını, tekrar edilmesini ve zamanla sıradanlaşmasını kolaylaştırıyor.

4) Türkçede kullanılan "istemsiz bekâr" karşılığı ise başka bir anlam kaymasına yol açıyor. Celibacy doğrudan "bekârlık" demek olmadığı için bu çeviri, kavramın cinsellik ve cinsel hak görme etrafındaki anlamını geri plana iterek incel kültürünün taşıdığı ideolojik yükü hafifletebiliyor.

Okuyuculara şunu sormak isterim: Hayatınızda ilk kez "istemsiz bekâr" ifadesini duysaydınız, aklınıza kadın düşmanlığı, cinsel hak görme ya da şiddetle ilişkilendirilen incel kültürü gelir miydi?

Bu çıkarımları okuyucuyla paylaşmamın sebebi, aslında hepimizin bu tür çıkarımları günlük hayatta yaptığını yinelemek. Bu tür bir analizin temelinde, söylemleri olduğu gibi kabul etmemek ve sürekli sorgulamak yatıyor. Genç ama artık idealist olamayan bir eğitimci olarak, hem eğitimcilerimize hem de öğrencilerimize bu tür bir sorgulamayı aşılamanın imkânsız olmadığına inanıyorum. Bu sorgulamayı eğitim yuvalarında günlük hayatın bir parçası hâline getirmek; kız öğrencileri, kuir öğrencileri ve zorbalığa uğrayan öğrencileri güvende tutmanın da bir parçası olabilir.

Öğrencilerin ağzından ya da kaleminden çıkan seksist, homofobik veya şiddet yanlısı; grup içi fanatizmi besleyen ve grup dışındaki herkesi dışlayan söylemlere sistematik biçimde müdahale etmek, küçük zorbalık olaylarından daha ciddi şiddet biçimlerine kadar pek çok olayın önlenmesinin bir parçası olabilir. Otomatik olarak hangi söylemleri kabul ettiğinizi düşünün ve üç günlüğüne bunları sesli biçimde sorgulayın; nasıl derin konuların açıldığını göreceksiniz.

İnsanlar olarak inançlarımızı ya da içinde bulunduğumuz topluluğun normal kabul ettiklerini dilimize taşıyoruz. Bu yüzden yalnız, mutsuz, kendini güvende hissetmeyen ve kendine bir yer arayan genç bir erkek, sırf birine ya da bir yere ait olmak için en zehirli toplulukların içine düşebiliyor. Ve bazen bir topluluğa ait olmaya başladığımızın ilk işareti, onun dilini konuşmaya başlamamız oluyor.

Dünyada da var olan bu şiddet problemleriyle başa çıkmak için eğitimcilere yönelik önleme eğitimleri, özel olarak hazırlanmış müfredatlar, öğrencilere içinde bulundukları gruplar hakkında farkındalık kazandırmaya yönelik çalışmalar ve ebeveynlere hem çocuklarının çevrimiçi varlıklarını ve hareketlerini takip etme hem de şiddet eğilimine ilişkin işaretleri tanıma konusunda eğitimler sunan birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu kurumlar aynı zamanda ücretli ve ücretsiz materyaller de hazırlamaktadır (Martin, 2025; Incels: A guide for those teaching year 10 and above, 2026). Türkiye'nin eğitim sistemine ve toplumsal bağlamına uygun kaynakların hazırlanmasının ne kadar önemli olduğu açıktır. Bu tür aşırılık yanlısı (extremist) tehditlere hazırlıksız olmanın bedelini ağır bir şekilde ödüyoruz. Şiddet ve ayrımcılık içeren öğrenci davranışlarını birbirinden bağımsız, tekil olaylar olarak ele almak, bugün bir eğitim kurumundaki herkesi savunmasız bırakmaktadır.

Bu nedenle Türkiye Büyük Millet Meclisinin, eğitim politikası yapıcılarının, okul yönetimlerinin ve yükseköğretim kurumlarının bu tehditlere karşı önleyici planlar, eğitimler ve kaynaklar hazırlaması gerekmektedir. Bu denli ağır kişisel gizlilik ihlallerine yönelik açık ve caydırıcı yaptırımların bulunması elzemdir. Aynı zamanda bu sorunların kamusal düzeyde görünür hâle gelmesi için gazetelerin ve haber programlarının konuya daha fazla yer vermesi de toplumsal farkındalığın gelişmesine katkı sağlayabilir.

Bu iyileştirmeler sağlanana kadar, her gününü öğrencileriyle geçiren öğretmenlerin neler yapabileceği üzerine fikirler üretmek bu yazının ikinci

amacıdır. Hak ettiği ücreti alamayan, politik ve sosyo-ekonomik nedenlerle türlü streslerle baş etmek zorunda bırakılan, toplumsal ve mesleki saygınlığı sistematik olarak azaltılan bu zorlu mesleği icra eden Türkiye'deki öğretmenlere (Kocar & Seki, 2026) yeni bir külfet yüklemeden, hemen uygulamaya koyabilecekleri fikirler sunmanın daha doğru olduğuna inanıyorum.

Bu fikirlerin temelinde farkındalık kazanmak ve kazandırmak yatmaktadır. Örneğin, kendisinden sürekli heightcel diye söz eden bir öğrenciyi duyduğunda öğretmenin, bu ifadenin boyunun yeterince uzun olmaması nedeniyle cinsel ve romantik ilişki kuramadığına inanan kişilerin kullandığı bir terim olduğunu bilmesi gerekir. Benzer şekilde, "kırmızı hapı içmekten" söz eden bir öğrencinin de kadınların toplumda erkeklerden daha avantajlı olduğu düşüncesinin yer aldığı belirli bir söylemsel dünyaya gönderme yaptığını fark edebilmelidir. Bunlar ilk bakışta gençler arasında kullanılan sıradan internet ifadeleri gibi görünebilir; ancak taşıdıkları ideolojik anlamları bilmek, öğretmenin duyduğu dili farklı bir gözle değerlendirmesini sağlar. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin bu konuda bilgi ve farkındalık sahibi olması özellikle önemlidir; çünkü ülkemizde yalnızca Ocak–Temmuz 2026 arasında kayıtlara geçen 231 kadın cinayeti erkekler tarafından işlenmiştir ("Yılın ilk yedi ayında 231 kadın erkekler tarafından katledildi," 2026).

Bu bağlamda, incel ideolojisini ve mizojinist düşünceleri çağrıştıran söylemleri fark etmek ve bunları otomatik olarak "geleneksel Türk kültürü"ne ya da "gençlik dili"ne yormamak, sınıfı daha güvenli bir ortam hâline getirmenin ilk adımlarından biri olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, çevrim içi ortamlardan sınıfa taşınan aşırılık yanlısı, şiddeti yücelten ve incel ideolojisini besleyen dilsel işaretleri tanımaları ve bu ifadelerin hangi söylemsel dünyalara ait olduğunu bilmeleri öncelikli olmalıdır.

Okul saldırganlarının motivasyonlarını, öfkelerinin kaynaklarını, aile hayatlarını, psikolojik iyi oluşlarını, eğitim düzeylerini ve daha pek çok özelliklerini ayrıntılı biçimde inceleyen birçok bilimsel çalışma bulabiliriz. Günümüzde dünya çapında yürütülen bu çalışmalara yeni bir inceleme alanı daha eklendi: faillerin yazılı iletişimlerinde kullandıkları dil. Manifestolarında, mesajlarında, geride bıraktıkları mektuplarda ve diğer yazılı materyallerde yalnızca ne söyledikleri değil, nasıl söyledikleri de inceleniyor. Bu çalışmalar, şiddet niyetinin ve önceden yapılan planların kimi zaman tekrar eden dilsel örüntülerden sızabildiğini gösteriyor. Örneğin Duong (2020), faillerin kullandıkları dilde narsisizm, paranoya, intihar düşüncesi, intikam ve şöhret arayışının yanı sıra tehdit altında algılanan erkekliğe ilişkin tekrar eden söylemler tespit etmiştir.

Aşırılık yanlısı genç erkeklerin incel kültüründen etkilenerek okul saldırganına dönüşebilme ihtimalini bu yazıda ele almamın nedenlerinden biri, bu iki zihniyetin birbirinden hiç de uzak olmamasıdır. Üstelik incel kültürüne ait bazı terimler artık ana akım medyaya ve gündelik dijital dile de sızmış durumdadır. Bu nedenle bir meme ya da reel'da gördüğü için sınıf arkadaşına "Stacey" diyen bir

öğrenciyi otomatik olarak "incel" diye profillemek doğru olmaz. Dili tanımak, onu kullanan öğrenciyi hemen etiketlemek anlamına gelmemelidir. Öğrencilerin sosyal medya içeriklerini sorgulamadan tüketmelerinin ve bu dili anlamını düşünmeden kullanmalarının önüne geçmenin yollarından biri, bu içerikleri sınıfa getirerek öğrencilerle birlikte analiz etmek ve dijital kültür farkındalıklarını geliştirmektir. Öğrencilerle neyin şaka, neyin ayrımcılık, tehdit ya da şiddet olabileceğini kendi yaşamlarından örnekler üzerinden tartışmak da önemli bir farkındalık aracı olabilir (Öztürk et al., 2025).

Bildiğim kadarıyla, Türkiye'de okul saldırılarını adli dilbilim açısından inceleyen bir araştırma henüz bulunmamaktadır. Böyle çalışmaların Türkiye'de yapılmasının gerekliliğine inansam da bunu büyük bir çekinceyle öneriyorum. En büyük kaygım, politik olarak muhalif ya da hâlihazırda marjinalleştirilen öğrencilerin bu tür çalışmalar aracılığıyla profillenerek daha fazla zarar görebileceği bir ortam yaratılmasıdır. Bir okul saldırganının kolaylıkla tanımlanabilecek tek ve belirli bir profili yoktur. Bu nedenle ülkemizde yapılacak profilleme çalışmaları, "potansiyel saldırganı belirleme" amacı altında politik amaçlara hizmet edecek biçimde kolaylıkla kullanılabilir; kuir öğrenciler, ruh sağlığı sorunları yaşayan öğrenciler ya da politik olarak muhalif öğrenciler için yeni bir baskı aracına dönüşebilir. Dili ciddiye almak ile dili öğrencileri fişlemenin bir aracına dönüştürmek arasında çok önemli bir sınır vardır. Tam da bu çekince nedeniyle, öğrencileri "riskli" olarak sınıflandırmaya çalışmak yerine, öncelikle sınıf içinde uygulanabilecek ve temellerini eleştirel pedagoji ile kuir pedagojiden alan bazı yöntemleri bir araya getirdim.

1) Sınıfta görüş ile gerçek arasındaki farkı tartışmak ve doğruluk kontrolünü (fact-checking) uygulamalı olarak öğretmek.

2) Sınıfta kullanılan dili öğrencilerle birlikte derlemek ve güç ilişkileri ile şiddet açısından analiz etmek.

3) Homofobik veya mizojinist bir Türkçe deyimi veya sosyal medyada gezen bir meme'i sınıfa getirip güç ilişkileri açısından değerlendirmek.

4) Okul saldırıları, incel ideolojisi, homofobi ve mizojini hakkında öğrencilerin ne bildiklerini öğrenmek ve yanlış bilinen doğruları sınıf içerisinde grup araştırmalarıyla ve kanıtlarla düzeltmek.

5) Öğrenciler için ulaşılabilir ruh sağlığı, fiziksel sağlık ve güvenlik kaynaklarını derlemek ve bu kaynaklardan ne zaman ve nasıl yardım alabileceklerini öğretmek.

6) Kuir öğrencilerin varlığını olağanlaştıran, nötr ve kapsayıcı bir dil benimsemek.

7) Şiddet veya tehdit içeren söylemleri duyulduğu anda açıkça adlandırarak müdahale etmek; ciddi bir risk söz konusu olduğunda okulun ilgili bildirim ve

güvenlik prosedürlerini izlemek ve mevcut olası kanıtların korunmasını sağlamak.

8) Mizojinist, homofobik ya da şiddeti yücelten bir dil kullanıldığında, önceden belirlenmiş ve gerekçesi herkes tarafından bilinen sonuçları tutarlı biçimde uygulamak.

9) Sınıfta ortaya çıkan kırmızı bayrak (red flag) anlarını eleştirel pedagojinin sunduğu araçlarla bir öğrenme fırsatına dönüştürmek.

10) Türkiye'de çoğu zaman şaka olarak görülen ama öyle olmayabilecek söylem ve ifadelerin üzerine gitmek, öğrenciyle birlikte kullanımını sorgulamak.

Bu yöntemleri, yabancı ülkelerin eğitim sistemleri için hazırlanmış materyallerden derleyerek adapte ettim. Bunlar yalnızca birer başlangıç noktasıdır. Ancak rutin hâline geldiklerinde, bir okul yılı içinde öğrencilerin dili kullanma, sorgulama ve karşılaştıkları söylemleri değerlendirme biçimlerinde önemli değişimler yaratabilir. Türkiye'deki öğrencilerinin ve öğretmenlerinin zor koşullara hızla uyum sağlama becerisinin, onları daha fazlasına katlanmaya zorlamak için değil, uzun vadede güçlendirecek çabalar için kullanılması gerektiğine inanıyorum. Bir dil dedektifi öğretmen, sınıfındaki öğrencileri dil dedektifi haline getirebilir, onlara sorgulamayı öğretebilir. Bu sorgulamanın sonucunda hayatlar bile kurtarılabilir.

Bir dil dedektifi öğretmenin sınıfında büyük bir ek yük gerektirmeden uygulayabileceği, ancak uzun vadede önemli değişimler yaratabileceğine inandığım bazı fikirleri paylaştım. Mustafa Kemal Atatürk'ün "Öğretmenlik ömür boyu sürecek bir öğrenciliktir" ve "Okul genç dimağlara, insanlığa hürmeti, millet ve memlekete muhabbeti, şeref-i istiklâli öğretir" sözlerini hatırlayarak, Türkiye'deki öğretmenlere ve öğrencilerimize olan inancımı yinelemek istiyorum. Dili fark etmeyi, sorgulamayı ve gerektiğinde ona müdahale etmeyi birlikte öğrenebiliriz. Çünkü bazen bir öğretmenin duyduğu tek bir kelimeyi ciddiye alması bile çok şeyi değiştirebilir.

Kaynakça

Carreau, K. (2019). *"I'm NOT A MONSTER": A Corpus-Based Genre Analysis of School Shooter Notes* [Unpublished doctoral dissertation]. Carleton University.

Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2016). *An introduction to forensic linguistics: Language in evidence*. Routledge.

Deepfake TikTok videos targeting school staff investigated. (2026, February 16). BBC Breaking News, World News, US News, Sports, Business, Innovation, Climate, Culture, Travel, Video & Audio. https://www.bbc.com/news/articles/clyze77xvdgo

Duong, H. (2020). *A Linguistic Analysis of Mass Shooter Journals, Diaries, Correspondence and Manifestos* [Unpublished master's thesis]. The University of Alabama.

Incels: A guide for those teaching year 10 and above. (2026, 8 Temmuz). Educate Against Hate. https://www.educateagainsthate.com/resources/incels-a-guide-for-those-teaching-year-10-and-above/

İnternetin karanlık yüzü: Incel tehlikesi! Toplumsal şiddet sarmalı hızla yayılıyor. (2026, July 1). A Haber. https://www.ahaber.com.tr/ozel-haberler/2026/07/01/internetin-karanlik-yuzu-incel-tehlikesi-ve-toplumsal-siddet-sarmali

İçişleri Bakanlığı'ndan Tarihi 'Incel' Raporu: Dijital Mecralardaki Karanlık Yapılanma Deşifre Oldu. (2026, 12 Mayıs). Aydınlık. https://www.aydinlik.com.tr/haber/incel-nedir-icisleri-bakanligi-sosyal-medya-raporu-incel-turkiye-yapilanmasi-discord-576651

Kocar, M. S., & Seki, T. (2026). Buffering teacher distress: Co-worker support and psychological capital as protective resources. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *16*(81), 406-417. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1806289

Lonikar, A. (2025). *Why Men Join the Incel Community: A Thematic Analysis* [Doktora Tezi]. https://aura.antioch.edu/etds/1199?

Martin, A. (2025, March). *Responding to the incel ideology*. Confidence in Safeguarding | Safeguarding Network. https://safeguarding.network/content/responding-to-the-incel-ideology

Tanış, E. (2024). *Tüm yönleriyle incel'ler: Türkiye'de nasıl örgütlendiler?* Medyascope. https://medyascope.tv/2024/10/09/tum-yonleriyle-inceller-turkiyede-nasil-orgutlendiler-incel-nedir-kime-denir/*What is the manosphere and why should we care?* (2025, 15 Mayıs). UN Women – Headquarters. https://www.unwomen.org/en/articles/explainer/what-is-the-manosphere-and-why-should-we-care

Yeni kavram 'incel' nedir? Şiddetin esas sebebinin üstünün örtülmesi için kullanılabilir mi? (2024, 8 Ekim). soL News. https://haber.sol.org.tr/haber/yeni-kavram-incel-nedir-siddetin-esas-sebebinin-ustunun-ortulmesi-icin-kullanilabilir-mi

Yılmaz, K. (2026, 20 Mayıs). *School shootings in Türkiye: What the perpetrators' online activity reveals*. VOX - Pol. https://voxpol.eu/gaming-incel-school-shootings-turkey/

Yılın ilk yedi ayında 231 kadın erkekler tarafından katledildi. (2026, 6 Ağustos). birgun.net. https://www.birgun.net/haber/yilin-ilk-yedi-ayinda-231-kadin-erkekler-tarafindan-katledildi-727778

Öztürk, B., Yalçın, T., & Akkaynak, B. (2025). Anomi ve Toksik Erkeklik odaginda "INCEL" kavraminin Turkiye'de gorunurluk kazanmasi ve ornek olay incelemesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *13*(2), 728-751. https://doi.org/10.19145/e-gifder.1682063

Okulun Dili Kimin Dili?

Cemil Güneş [1]

Eğitim, çokdilli ve çokkültürlü toplumlarda yalnızca bilgi aktarma aracı değil; toplumsal katılımın, kültürel sürdürülebilirliğin ve dilsel kimliklerin biçimlendiği temel kurumlardan biridir (Skutnabb-Kangas, 2000). Toplumun yanı sıra öğrenciler için de sadece teknik bir araç değildir. Araştırmalar, öğretim dilinin öğrencilerin akademik başarılarını, kimlik gelişimlerini, okula aidiyetlerini ve eğitim olanaklarına erişimlerini doğrudan etkilediğini gösteriyor (Baker & Wright, 2021; Cummins, 2000). Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim dilinin, eğitimsel olduğu kadar toplumsal, kültürel ve siyasal bir mesele olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla eğitimde tekçiliğin esas alınması da eğitimin tüm bu meselelerinin bir parçasıdır.

Tek dilli eğitimin birçok ülkede doğal ve tarafsız bir model olarak kabul edilmesi, modern ulus-devletlerin oluşum süreçlerinden bağımsız değildir. Eğitim sistemleri, ortak bir ulusal kimlik oluşturmanın temel araçlarından biri olarak yapılandırılmış; ortak tarih, kültür ve dil büyük ölçüde okul aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılmıştır (Anderson, 1983). Böylece öğretim dili, yalnızca öğrencilerin hangi dille eğitim göreceğini belirleyen eğitimsel bir araç olmaktan çıkarak kamusal yaşamın ve meşru ulusal kimliğin hangi dil üzerinden kurulacağını tanımlayan siyasal bir işlev üstlenmiştir. Eğitim sistemi de bu yönüyle ulus-devletlerin dil politikalarının en görünür uygulama alanlarından biri hâline gelmiştir. Bu bağlamda tek dillilik, yalnızca okulda tek bir dilin kullanılması anlamına gelmemektedir. Asıl sorun, belirli bir dilin bilgi üretiminin, akademik başarının ve kurumsal katılımın tek meşru aracı olarak kabul edilmesi; öğrencilerin diğer dilsel kaynaklarının ise görünmezleştirilmesi veya değersizleştirilmesidir. Skutnabb-Kangas (2000) bunu bir dilin kullanımının geliştirilmemesi ya da yasaklanması sonucunda yok olması olarak tarif eder ve Dilsel İnsan Hakları (LHR) perspektifiyle bu dil kaybını insan hakları ihlali olarak görür ve çeşitliliğin korunmasını savunur.

[1] cmlgns89@gmail.com

Tek dilli politikalara karşı gelişen dil politikaları ve dil planlaması, çokdilliliği esas alarak bireylerin dilsel yeterliliklerini güçlendirir, bilişsel gelişimlerini destekler ve problem çözme ile üretime yönelik becerilerini artırır (Baker, 2001) Kaldı ki çokdillilik modern bir olgu değildir; antik imparatorluklar, çokdilli nüfuslarını yönetmek için genellikle birden fazla dili barındırıyordu. Amélie Kuhrt, Ahameniş İmparatorluğu'nun (MÖ 550-330) yönetim için Eski Farsça, Elamca ve Aramiceyi kullandığını ve Aramicenin bir "lingua franca" (ortak dil) olarak hizmet ettiğini belirtir; üç yazıyla yazılmış olan Behistun Yazıtını, bu çokdilli yaklaşıma örnek olarak verir (Kuhrt, 2007). Benzer şekilde, Roma İmparatorluğu (MÖ 27-MS 476) Latincenin batıya, Yunancanın doğuya hakim olduğu ikili bir dil sistemini benimsedi; bu dilsel esneklik, imparatorluğun geniş ve kültürel açıdan çeşitli bir bölgeyi yönetmesine olanak tanıdı (Woolf, 2012). Çokdilli yaklaşım, çokdilli toplumlarda bireylerin eğitim sürecine olan aidiyetini güçlendiren ve ayrıca kültürel bütünlük ve sosyal uyumu sağlayan tarihsel bir gerçekliğe sahiptir.

Türkiye'de de eğitim sistemi uzun yıllar Türkçeyi tek öğretim dili olarak benimsemiş; bu tercih çoğu zaman eğitim için bir zorunluluk veya ulusal bütünleşmenin doğal gereği olarak sunulmuştur (Sadoğlu, 2003). Kürt dili on yıllar boyunca kamusal alanlarda yasaklanmış, Kürtçe konuşanlar marjinalleştirmiş ve kamu sektöründe ve eğitimde fırsatları sınırlanmıştır (Skutnabb-Kangas, 2000). Bu yaklaşım nedeniyle, Türkiye'nin çokdilli toplumsal yapısını dikkate alan alternatif eğitim modelleri eğitim politikalarının dışında kalmıştır (Coşkun et al., 2010). Türkçe dışındaki dillerin eğitimsel ve kamusal kullanımının sınırlandırılması, bu dillerin kurumsal gelişimini engellemenin yanı sıra kullanım alanlarını daraltmış ve kuşaklararası aktarım süreçlerini zayıflatmıştır. Bunun eğitim alanındaki sonuçlarından biri, farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrencilerin okula eşit koşullarda başlayamamasıdır.

Bu yazıda öncelikle okul dilinin neden tarafsız olmadığı ve belirli dilsel pratiklerin eğitim ortamında nasıl ayrıcalıklı hâle geldiği tartışılmakta; ardından tek dilli okul düzeninin farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrenciler açısından ürettiği eşitsizlikler incelenmektedir. Bu genel çerçeve, Türkiye'de dil ve eğitim uygulamalarının tarihsel ve güncel görünümü üzerinden somutlaştırılmaktadır. Son olarak ise tek dilliliğin kaçınılmaz bir eğitim modeli olmadığı fikrinden hareketle eleştirel eğitim ile anadili temelli çokdilli eğitimin, daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının kurulmasına sunduğu imkanlar ele alınmaktadır.

Okulun Dili Neden Tarafsız Değildir?

Eğitim sistemleri çoğu zaman bütün öğrencilere aynı müfredatı sunan, aynı ölçütlerle değerlendirme yapan ve fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlayan tarafsız kurumlar olarak tanımlanıyor. Ancak eleştirel eğitim kuramı, okulun yalnızca bilgi aktaran tarafsız bir kurum olmadığını; aynı zamanda belirli bilgi biçimlerini, kültürel değerleri ve toplumsal normları seçen, meşrulaştıran ve yeniden üreten bir kurum olduğunu savunmaktadır (Apple, 2004; Freire, 2005). Yine dil

politikaları literatürü de eğitimde kullanılan dilin yalnızca öğretim sürecine ilişkin teknik bir tercih olmadığını; devletin vatandaşlık anlayışı, ulusal kimlik politikaları ve kamusal alan tasavvuruyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır(Wright, 2004). Bu nedenle tek dillilik ve buna bağlı olarak oluşturulan eğitim politikaları, yalnızca eğitimsel bir düzenleme değil, aynı zamanda belirli bir dil ve kültür ideolojisinin eğitim sistemi içerisindeki kurumsal yansımasıdır. Dolayısıyla okulun kullandığı dil, yalnızca eğitsel bir tercih değil; bilgi, iktidar ve toplumsal meşruiyet ilişkilerinin de önemli bir parçasıdır.

Apple'a (2004) göre okul, bilgiyi tarafsız biçimde aktaran değil, hangi bilgi, kültür ve toplumsal pratiklerin değerli kabul edileceğini belirleyen bir kurumdur. Bu nedenle müfredat kadar öğretim dili de ideolojik bir işleve sahiptir; okulda hangi dilin kullanıldığı, yalnızca iletişimi değil, hangi bilgi ve kimliklerin meşru kabul edileceğini de belirler. Freire (2005) de eğitimin hiçbir zaman tarafsız olmadığını vurgularken, "sözcüğü okuma" ile "dünyayı okuma"nın birbirinden ayrılamayacağını belirtir. Bu açıdan öğrencinin anadilini eğitim sürecinin dışında bırakmak, yalnızca bir iletişim aracını değil, öğrencinin dünyayı anlamlandırma ve eğitimde özne olma imkânını da sınırlandırır.

Farklı anadilleri eğitim sürecinin dışında bırakmak, öğrenciyi özne olmanın dışına ittiği gibi, dilsel anlamda da bir hiyerarşinin oluşmasının önünü açmaktadır. Anadilin toplumsal işlevini açıklayan en kapsamlı kuramsal yaklaşımlardan biri Bourdieu'nun dil sosyolojisidir. Bourdieu'ya (1991) göre hiçbir dil veya dilsel pratik kendiliğinden meşru değildir; dillerin değeri, dilbilimsel özelliklerinden çok içinde yer aldıkları toplumsal güç ilişkileri tarafından belirlenir. Bourdieu bu süreci "dil piyasası" (linguistic market) kavramıyla açıklar. Her toplumsal alan belirli dilsel pratikleri ödüllendirerek onları sembolik sermayeye dönüştürürken diğerlerini daha düşük bir konuma yerleştirir. Eğitim kurumları da dil piyasasının en güçlü aktörlerinden biri olarak hangi dilsel kaynakların ve bilgi biçimlerinin değerli, meşru ve akademik açıdan geçerli kabul edileceğini belirler. Bu çerçevede Pierre Bourdieu'nun "meşru dil" kavramı, yalnızca resmî veya yaygın biçimde kullanılan dili değil, toplumsal ve kurumsal açıdan yüksek değer ve prestij atfedilen dili de ifade eder (Bourdieu, 1991). Okulun öğretim diliyle uyumlu bir dilsel sermayeye sahip öğrenciler, eğitim sürecine avantajlı başlarken farklı dilsel repertuarlarla gelen öğrenciler, yeni bilgilerin yanı sıra okulun meşru kabul ettiği dilsel normları da öğrenmek zorunda kalır. Dolayısıyla eğitim sistemi bütün öğrencilere aynı eğitimi sunduğunu ileri sürse bile farklı dilsel sermaye ve kültürel birikime sahip öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri yeniden üretebilir. Romaine (2000) bunun sonucunda eğitimde ortaya çıkan eşitsizliklerin sistemin dil politikalarından kaynaklanan yapısal sorunlar yerine öğrencilerin bireysel yetersizlikleriymiş gibi algılanabildiğini söyler. Nitekim kurumsal olarak değersizleştirilen dillerin konuşurları da zamanla baskın dile yönelebilir, anadillerinden uzaklaşabilir ve kendi dillerine daha düşük bir değer ile yaklaşabilirler.

Dolayısıyla okul dili hangi dilin akademik bilgi üretiminin meşru aracı olarak kabul edileceğini, hangi öğrencilerin sahip oldukları dilsel kaynakların değer göreceğini ve hangi dilsel pratiklerin eğitim sistemi içerisinde ödüllendirileceğini belirleyen kurumsal bir mekanizmadır. Bu nedenle tek dilli eğitim modelini anlamak, yalnızca öğretim dilini değil, bu dilin hangi tarihsel ve siyasal süreçler içerisinde meşrulaştığını tartışmayı da gerektiriyor.

Tek Dilli Okulun Yeniden Ürettiği Eşitsizlikler

Tek dilli eğitim modelindeki esas mesele eğitim sisteminin öğrencilerin okula taşıdıkları dilsel repertuarı nasıl konumlandırdığıdır. Çokdillilik alanındaki araştırmalar, çocukların okula yalnızca belirli bir dil bilgisiyle değil, aile ve sosyal çevre içerisinde geliştirdikleri kavramsal bilgi, kültürel deneyim ve iletişim becerileriyle geldiklerini gösteriyor (Cummins, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin anadillerinin eğitim sürecinde görünmez hâle gelmesi, yalnızca dil kullanımını değil, öğrenmenin üzerine inşa edildiği bilişsel ve toplumsal zemini de etkilemektedir.

Cummins'in (2000) karşılıklı bağımlılık kuramı, öğrencilerin birinci dillerinde geliştirdikleri akademik ve kavramsal becerilerin ikinci dildeki öğrenmelerini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin öğrencilerin mevcut dilsel kaynaklarını dışlaması, yalnızca iletişimsel güçlükler yaratmamakta, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin niteliğini de etkilemektedir. Sorun öğrencilerin ikinci dili öğrenmeleri değil, sahip oldukları dilsel birikimin eğitim sürecinde eğitsel bir kaynak olarak değerlendirilmemesidir (Cummins, 2020). Öğretim diliyle aynı dilsel sermayeye sahip öğrenciler okula avantajlı başlarken, farklı anadili ile gelen öğrenciler hem yeni bilgileri öğrenmek hem de okulun meşru kabul ettiği dilsel normlara uyum sağlamak zorunda kalıyor. Freire'nin (2005) eleştirel eğitimi açısından bakıldığında ise öğrencilerin anadillerinin eğitim sürecinin dışında bırakılması, yalnızca dilsel bir farklılık değil, öğrencilerin deneyimlerinin, bilgi üretme biçimlerinin ve yaşam dünyalarının da okul tarafından yeterince tanınmaması anlamına gelmektedir. Öğrenciler eğitim sürecine kendi deneyimleriyle katılabildikleri ölçüde öğrenme etkin ve eleştirel bir nitelik kazanabilir.

Türkiye'de Dil ve Eğitim Uygulamaları

Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte Türkçe, ortak ulusal kimliğin ve ulus-devlet inşasının başlıca araçlarından biri hâline gelirken Türkçe dışındaki dillerin kamusal ve eğitsel kullanımı önemli ölçüde sınırlandırılmıştır (Zürcher, 2004). 1924 Anayasası ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kurumsallaşmaya başlayan bu yaklaşım, 1925 Şark Islahat Planı ve 1934 İskân Kanunu gibi düzenlemelerle devam etmiş; özellikle Kürtçenin eğitimde, kamusal yaşamda ve kültürel üretimde kullanılabileceği alanlar giderek daralmıştır (Kaya & Aydın, 2014; Çîçek, 2013). Söz konusu sınırlamalar, 1980 askerî darbesinin ardından

daha katı bir nitelik kazanmış; 1982 Anayasası ve 2932 sayılı Kanun, Kürtçenin kamusal ve kültürel kullanımını ciddi biçimde sınırlandırmıştır (Coşkun vd., 2010).

1990'lı yıllardan itibaren ise Kürtçeye yönelik politikalarda sınırlı ve aşamalı bir değişim gözlenmiştir. 2932 sayılı Kanun'un 1991'de yürürlükten kaldırılması, Kürtçe yayıncılık ve kültürel faaliyetler için görece daha geniş bir hareket alanı yaratmıştır (Orhan, 2012; Filiz, 2016). Bu değişim 2000'li yıllarda Kürtçe yayınların önündeki bazı engellerin kaldırılması, üniversitelerde Kürt dili ve kültürüne yönelik programların açılması ve 2012'den itibaren Kürtçenin ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmasıyla devam etmiştir (Çîçek, 2013; Kurt, 2020). Bununla birlikte bu adımlar, Kürtçenin örgün eğitimde yaygın ve kurumsallaşmış bir öğretim dili konumuna gelmesine yetmemiştir.

Bu tarihsel ve kurumsal çerçeve, Kürtçenin yalnızca kamusal statüsünü değil, konuşurların gündelik dil pratiklerini ve kuşaklararası dil aktarımını da doğrudan etkilemektedir. Türkçenin eğitimde, medyada, çalışma yaşamında ve resmî kurumlarda baskın dil olması, Kürtçenin kullanılabileceği işlevsel alanların daralmasına neden olmaktadır. Bu daralma, özellikle yeni neslin Kürtçeye maruz kalma düzeyini azaltmakta ve dilin aile içinde yeni kuşaklara aktarılmasını güçleştirmektedir (Öpengin, 2012; Açar, 2019). Dolayısıyla dil politikalarının yalnızca bir dilin yasaklanması veya kullanımına izin verilmesi üzerinden değerlendirilmesi eksik kalır. Bir dilin eğitim, medya ve kamusal yaşam gibi yüksek prestijli alanların dışında tutulması da konuşurların o dile ilişkin tutumlarını, kullanım tercihlerini ve dilsel yeterliklerini uzun vadede biçimlendirmektedir. Bu durum, eğitim alanında daha görünür sonuçlar doğurmaktadır. Kürtçe milyonlarca insanın gündelik yaşamında kullanılmasına rağmen örgün eğitimde yaygın bir öğretim dili olarak yer almamaktadır. Bu nedenle ev ortamında Kürtçe edinerek büyüyen çocuklar okula başladıklarında yalnızca yeni bir öğretim diliyle karşılaşmamakta; aynı zamanda evde geliştirdikleri dilsel ve kültürel birikimin sınırlı ölçüde tanındığı bir eğitim ortamına girmektedir. Öğretim dili ile öğrencinin anadili arasındaki uyumsuzluk; anlama, kendini ifade etme, okuryazarlık geliştirme ve ders içeriklerine erişme süreçlerinde çeşitli güçlükler yaratabilmektedir (Sincar, 2015; Güneş, 2020). Araştırmalar, bu uyumsuzluğun sınıf içi katılımı ve akademik başarıyı etkilemenin yanı sıra öğrencilerin okula aidiyetleri ve kendi dillerine ilişkin algıları üzerinde de belirleyici olabildiğini göstermektedir (Coşkun, Derince, & Uçarlar, 2010).

Tek dilli eğitim uygulamalarının etkisi okulla sınırlı kalmamakta, aile içi dil tercihlerini ve kuşaklararası dil aktarımını da etkilemektedir. Kürtçenin akademik ve kurumsal değerinin yeterince tanınmaması, ailelerin çocuklarının eğitimsel ve toplumsal geleceği açısından Türkçeyi daha işlevsel ve güvenli bir tercih olarak görmelerine yol açabilmektedir. Bu nedenle aileler Kürtçenin öğrenilmesini ve anadilinde eğitim olanaklarının geliştirilmesini destekledikleri hâlde çocuklarıyla giderek daha fazla Türkçe konuşabilmektedir. Bireysel

tercihlerden çok diller arasındaki eşitsiz güç ilişkileriyle bağlantılı olan bu durum, Kürtçenin kullanım alanlarını daraltmakta; çocukların bu dilde okuryazarlık ve gelişmiş dilsel beceriler edinme olanaklarını sınırlayarak kuşaklararası aktarımın zayıflamasına ve yeni kuşakların baskın dile yönelmesine zemin hazırlayabilmektedir (Güneş, 2020, 2026).

Tek Dilliliğin Alternatifi: Eleştirel Eğitim ve Anadil Temelli Çokdilli Eğitim

Tek dilli eğitim modelinin eleştirisi, yalnızca mevcut uygulamaların ürettiği dilsel ve eğitsel eşitsizlikleri görünür kılmakla sınırlı değildir; bu eşitsizlikleri azaltabilecek eğitim yaklaşımlarının tartışılmasını da gerektirir. Ancak anadil temelli çokdilli eğitimi, farklı dillerin aynı program içerisinde öğretildiği teknik bir model olarak değerlendirmek yeterli değildir. Eleştirel eğitim açısından temel mesele, öğrencilerin dilsel ve kültürel birikimlerinin eğitim sürecinde nasıl tanındığı ve bilgi üretiminde nasıl konumlandırıldığıdır. Bu nedenle anadil temelli çokdilli eğitim, yalnızca bir dil öğretim yöntemi değil; eğitimde tanınma, katılım, temsil ve eşitlik ilkelerinin yeniden düşünülmesini gerektiren bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu ayrım, Baker'ın iki dilli eğitim modellerine ilişkin sınıflandırması üzerinden daha açık görülebilir. Baker (2001), bu modelleri genel olarak "zayıf" (weak) ve "güçlü" (strong) olarak sınıflandırıyor. Zayıf modellerde öğrencinin anadili, baskın dile geçişi kolaylaştıran geçici bir araç olarak kullanılmakta veya eğitim sürecinin dışında bırakılmaktadır. Bu modellerin amacı iki dilliliği sürdürmekten çok, öğrencinin baskın dilde yeterlik kazanarak ana akım eğitim sistemine uyum sağlamasıdır. Geçiş (transitional), batırma (submersion) ve ana akım eğitim içerisinde yürütülen yabancı dil programları bu kapsamda değerlendirilmektedir. Güçlü modeller ise öğrencilerin iki dilliliğini ya da çokdilliliğini korumayı ve geliştirmeyi, birden fazla dilde okuryazarlık kazanmalarını amaçlamaktadır. Daldırma (immersion), koruma ve geliştirme (maintenance/developmental) ile çift yönlü iki dil (two-way/dual language) programları bu grupta yer almaktadır (Baker, 2001; Baker & Wright, 2021). Anadil temelli çokdilli eğitim öğrencinin anadilini baskın dile geçişte kullanılan geçici bir araç olarak değil, öğrenmenin ve çokdilli gelişimin kalıcı temellerinden biri olarak kabul etmesi bakımından güçlü modellerin amaçlarıyla örtüşmektedir.

Zayıf ve güçlü modeller arasındaki temel fark, eğitimde birden fazla dilin bulunmasından çok, bu dillere verilen işlev ve statüyle ilgilidir. Bir programın biçimsel olarak birden fazla dile yer vermesi, onun çokdilliliği desteklediği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin anadilinin yalnızca baskın dile geçişi kolaylaştırmak amacıyla kullanıldığı programlar, çokdilli bir görünüm sergileseler bile sonuçları bakımından tek dillileştirici olabilir. Güçlü modeller ise öğrencilerin anadillerinde geliştirdikleri becerileri korumayı, akademik alanlara taşımayı ve baskın dilin yanında sürdürülebilir kılmayı hedeflemektedir.

Anadil temelli çokdilli eğitim, öğrencilerin dilsel repertuarını giderilmesi gereken bir eksiklik olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir kaynak olarak

değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, García'nın (2009) bütünleşik dilsel repertuar ve dillerarası geçişlilik (translanguaging) anlayışıyla ilişkilendirilebilir. García'ya (2009) göre çokdilli bireylerin dilleri, kullanım sırasında birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış biçimde ve bütünüyle bağımsız sistemler olarak işlemiyor. Bireyler anlam kurarken ve öğrenirken bütün dilsel kaynaklarını ilişkilendirerek esnek biçimde kullanıyor. Bu nedenle eğitim ortamlarının öğrencilerin dillerini katı biçimde ayırmak yerine bütün dilsel repertuarlarını öğrenme sürecine katmalarına olanak sağlaması gerekir. Böylece eğitim, yalnızca baskın dilin aktarıldığı bir alan olmaktan çıkarak öğrencilerin farklı dilsel kaynaklarının bilgiye erişme, bilgiyi anlamlandırma ve yeniden üretme süreçlerine katkı sunduğu kapsayıcı bir yapıya dönüşebilir.

Anadil temelli çokdilli eğitimin katkıları, dilsel çeşitliliğin tanınmasıyla sınırlı değildir; uygun eğitsel ve kurumsal koşullarda öğrencilerin dilsel, bilişsel, akademik ve sosyo-duygusal gelişimlerini de destekleyebilmektedir. Öğrencilerin anadillerinde geliştirdikleri kavramsal bilgi, okuryazarlık becerileri ve üst dil farkındalığı, yeterli öğrenme olanağı bulunduğunda diğer dillere aktarılabilmektedir. Jim Cummins'in diller arası bağımlılık yaklaşımına göre bir dilde geliştirilen okuma, yazma ve kavramsal düşünme becerileri, ikinci dildeki akademik yeterliğin gelişmesi için ortak bir bilişsel ve dilsel temel oluşturur (Cummins, 2000). Araştırmalar da fonolojik ve morfolojik farkındalık, okuryazarlık stratejileri ve üst dil bilgisi bakımından diller arası aktarımın gerçekleşebildiğini; anadilde sürdürülen eğitimin baskın dildeki akademik gelişimi engellemek yerine destekleyebildiğini göstermektedir (Wright et al., 2015).

Çokdilli öğrenme deneyimi, öğrencilerin yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirmelerini, derslere daha etkin katılmalarını ve kendilerini daha geniş bir dilsel repertuarla ifade etmelerini de kolaylaştırabilmektedir. Öğrencinin anadilinin eğitim ortamında değerli kabul edilmesi ise dilsel kimliğini destekleyerek özgüvenine, okula aidiyetine ve öğrenme sürecine katılımına katkıda bulunabilmektedir (Baker, 2001; Wright et al., 2015). Bununla birlikte bu kazanımlar, çokdilliliğin her koşulda kendiliğinden ortaya çıkan sonuçları değildir. Söz konusu yararlar, öğrencilerin anadillerinin değersizleştirilmediği, her iki dilde yeterlik ve okuryazarlık geliştirmelerine olanak tanıyan, nitelikli öğretmen ve materyallerle desteklenen uzun süreli ve eklemeli programlarla ilişkilidir (Baker, 2001; Wright et al., 2015). Bu nedenle anadil temelli çokdilli eğitim, baskın dilin öğrenilmesini geciktiren bir uygulama olarak değil, öğrencilerin mevcut dilsel ve bilişsel birikimlerini harekete geçirerek hem anadillerinde hem de diğer dillerde gelişmelerini destekleyen eğitsel bir kaynak olarak değerlendirilmelidir.

Eleştirel eğitim açısından anadil temelli çokdilli eğitim, dil öğretimine ilişkin teknik bir tercihin ötesinde, eğitimin hangi deneyimleri, dilleri ve bilgi biçimlerini meşru kabul ettiği sorusuyla bağlantılıdır. Freire'nin (2005) vurguladığı üzere

eğitim, öğrencilerin yaşam deneyimlerinden, kültürel dünyalarından ve bilgi birikimlerinden hareket ettiği ölçüde özgürleştirici bir nitelik kazanabilir. Öğrencilerin anadillerini eğitim sürecinin dışında bırakan uygulamalar, yalnızca belirli bir dilde konuşma ve öğrenme olanaklarını değil, bu diller aracılığıyla taşıdıkları deneyimleri, kültürel hafızayı ve dünyayı anlamlandırma biçimlerini de sınırlandırmaktadır. Buna karşılık anadil temelli çokdilli eğitim, öğrencilerin dilsel ve kültürel birikimlerini meşru bilgi kaynakları olarak kabul ederek sınıf içerisindeki güç ilişkilerini dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Öğrencilerin kendi dilleriyle soru sorabilmeleri, deneyimlerini ifade edebilmeleri ve bilgiyi yeniden üretebilmeleri, onları eğitimin edilgen alıcılarından öğrenme sürecinin etkin öznelerine dönüştürebilir.

Sonuç

Bu çalışma, tek dilli eğitim modelini eğitim dili olmayan Kürtçe bağlamında eleştirel bir perspektifle inceleyerek, eğitim dilinin yalnızca eğitimsel bir tercih değil, bilgi, iktidar ve toplumsal tanınma ilişkilerini biçimlendiren kurumsal bir mekanizma olduğunu tartışmıştır. Okulun dili, hangi dilsel repertuarların akademik açıdan meşru ve değerli kabul edildiğini ve öğrencilerin eğitim süreçlerine hangi koşullarda katıldığını belirleyen temel yapılardan biridir. Eğitimdeki dilsel eşitsizlikler yalnızca öğrencilerin bireysel dil yeterliklerinden değil, eğitim sisteminin dil politikalarından da kaynaklanmaktadır. Tek dilli okul modeli, bütün öğrenciler için aynı öğretim dilini benimserken öğrencilerin okula taşıdıkları dilsel kaynakları eşit biçimde tanımamaktadır. Kürtçe konuşan öğrencilerin okul deneyimleri, bu yapısal eşitsizliğin Türkiye bağlamındaki belirgin örneklerinden biridir. Bu nedenle tartışmayı yalnızca "Kürtçe eğitim dili olmalı mıdır?" sorusuna indirgemek yeterli değildir. Asıl sorgulanması gereken, çokdilli bir toplumda tek dilliliğin neden eğitimin doğal ve tarafsız biçimi olarak kabul edildiğidir. Tek dillilik de tarihsel, siyasal ve ideolojik tercihlerle şekillenmiş bir dil politikasıdır. Dolayısıyla eğitimde dil meselesi, eğitim açısından olduğu kadar toplumsal adalet, dilin nesiller arası aktarımı ve bireyin demokratik katılımı açısından da ele alınmalıdır. Eleştirel eğitim açısından eşitlik, bütün öğrencilerin aynı dilde eğitim görmesi değil, farklı dilsel ve kültürel kaynakların eğitim sürecinin meşru bir parçası olarak tanınmasıdır. Bu açıdan anadil temelli çokdilli eğitim, yalnızca alternatif bir eğitim modeli değil, daha kapsayıcı ve demokratik bir eğitim anlayışının önemli bir parçasıdır. Sonuç olarak temel mesele, yalnızca farklı dillerin eğitim sistemine nasıl dâhil edileceği değil, okulun hangi dili neden meşru kabul ettiği ve bu tercihin öğrenciler açısından hangi sonuçları doğurduğudur. Bu nedenle "Okulun dili kimin dilidir?" sorusu, öğretim diline ilişkin teknik bir sorunun ötesinde, eğitimin nasıl bir toplum ve yurttaşlık anlayışı üzerine kurulduğunu sorgulayan temel bir eleştirel eğitim sorusudur.

Kaynakça

Açar, Z. (2019). Tesîra helwestê li ser tercîha ziman di jiyana kurdîzanan de (Nimûneya Wanê) [Teza Doktorayê, Bingöl Üniversitesi]

Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer. (Taylor & Francis)

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.

Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. DİSA Yayınları. (STGM | Sivil Toplum Geliştirme Merkezi)

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Çîçek, C. (2013), Zimanek Çima Tê Qedexekirin: Polîtîkayên Zimanî û Rewşa Kurdî li Tirkiyeyê, ji Înkarê ber bi Nasînê, Weşanên Peywend, Stenbol.

Filiz, M. Ş. (2016). Weke zimanekî kêmar: Serpêhatiya statuya zimanê Kurdî [The experience of Kurdish language status as a minoritized language]. Jimar, 2(4), 91–106.

Freire, P., & Macedo, D. (2001). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (A. Yıldız, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.

Freire, P. (2005). Ezilenlerin eğitimsi (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Güneş, C. (2020). Duzimanî Zarok û Perwerdehî. Weşanên Weqfa Mezopotamyayê.

Güneş, C., & Yonat, M. (2026). Bandora perwerdeya pêşxwendingehê lı ser hunerên axaftınê yên duzimanîyên pêşxwendıngehê di çarçoveya kodguherînê de. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *41*, 1-26. https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1781266

Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuhrt, A. (2007). *The Persian Empire: A corpus of sources from the Achaemenid period*. Routledge.

Kurt, Ş. (2020). *Türkiye'de Kürtçe öğretim deneyiminin incelenmesi (1968–2018)* [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Orhan, S. (2012). *Dil politikaları, dil hakları ve Türkiye'de uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Anabilim Dalı.

Öpengin, E. (2012). Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical factors and language use patterns. International Journal of the Sociology of Language, 217, 151–180.

Romaine, S. (2000). Language in society: An introduction to sociolinguistics. Oxford University Press.

Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights? Lawrence Erlbaum.

Sincar, F. (2015). *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma.* Gaziantep: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi

Woolf, G. (2012). *Rome: An empire's story*. Oxford University Press.

Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Palgrave Macmillan.

Wiley, T. G., Lee, J. S., & Rumberger, R. W. (Eds.). (2009). *The education of language minority immigrants in the United States*. Multilingual Matters.

Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.). (2015). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Wiley-Blackwell.

Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A modern history* (3rd ed.). I.B. Tauris.

Kız Çocuklarının Çocukluğu: Eşitsizlik, Bakım Emeği ve Toplumsal Cinsiyet

Vahide Şevval Argunşah[1]

Çocukluk, çoğu zaman insan yaşamının en masum, en korunması gereken ve en evrensel dönemi olarak tanımlanır. Hukuk metinleri çocukluğu yaş sınırları üzerinden tarif eder; eğitim politikaları gelişim basamaklarına göre düzenlenir, psikoloji ise bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerini merkeze alır. Bütün bu yaklaşımlar kuşkusuz önemlidir. Ancak çocukluğu yalnızca bireysel gelişim üzerinden ele almak, başka bir soruyu görünmez bırakabilir: Çocukluk gerçekten herkes için aynı biçimde yaşanan doğal bir dönem midir?

Çocukluk çalışmalarının gelişmesiyle birlikte bu soruya verilen yanıt önemli ölçüde değişmiştir. Jens Qvortrup, çocukluğu yalnızca çocukların belirli bir gelişim aşamasında bulunmasıyla açıklamak yerine, toplumsal yapının bir kategorisi olarak ele alır. Çocuklar yalnızca geleceğin yetişkinleri değil, içinde bulundukları toplumsal dünyanın bugünkü üyeleridir (Qvortrup, 2009). Allison James ve Alan Prout'un çocukluk sosyolojisi alanındaki çalışmaları da çocukluğun evrensel ve değişmez bir kategori olmadığını; farklı toplumlarda, dönemlerde ve toplumsal ilişkiler içinde farklı biçimlerde kurulduğunu ortaya koyar (James ve Prout, 1997). Berry Mayall ise çocukların gündelik yaşamda yetişkinlerle, akranlarıyla ve kurumlarla kurdukları ilişkiler üzerinden çocukluğun nasıl üretildiğine dikkat çeker (Mayall, 2002). Böyle bakıldığında çocukluk, yalnızca biyolojik yaşla açıklanabilecek bir dönem olmaktan çıkar; toplumsal ilişkiler içinde anlam kazanan bir yaşam deneyimine dönüşür.

Bu nedenle çocukların nasıl büyüdüğü, ne kadar korunabildiği, hangi haklardan yararlanabildiği ya da hangi sorumlulukları üstlenmek zorunda bırakıldığı;

[1] vahidesevvalargunsah@gmail.com

yaşadıkları toplumun ekonomik, siyasal ve kültürel örgütlenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Başka bir ifadeyle çocukluk, doğanın olduğu kadar siyasetin de konusudur.

Son yıllarda çocuklara yönelik hak ihlallerinin daha görünür hâle geldiği bir dönemin içindeyiz. Çocuk işçiliği, çocuk yaşta evlilikler, cinsel istismar, çocuk yoksulluğu, eğitim hakkına erişimde yaşanan eşitsizlikler ve savaşların çocuklar üzerindeki etkileri artık daha fazla konuşuluyor. Ancak bu görünürlük, her zaman bütünlüklü bir bakışı beraberinde getirmiyor. Çoğu zaman her sorun kendi başına ele alınıyor; çocuk işçiliği ekonomik koşulların, çocuk evlilikleri kültürel kodların, istismar bireysel suçların sonucu olarak değerlendiriliyor. Böyle olunca ortak bir soru geri planda kalıyor: Birbirinden bu kadar farklı görünen sorunları ne tür toplumsal koşullar aynı anda ortaya çıkarır?

Bu soruyu sormadığımız sürece, çocuklara yönelik eşitsizlikleri yalnızca bireysel failler ya da ailelerin tercihleri üzerinden açıklama riski taşırız. Oysa çocuklar, toplumsal eşitsizliklerden bağımsız bir dünyada yaşamıyor. Sınıfsal konum, yoksulluk, göç deneyimi, engellilik, etnik kimlik, yaşanan coğrafya ve toplumsal cinsiyet çocukluk deneyimini farklılaştırıyor. Üstelik bu eşitsizlikler birbirinden bağımsız işlemiyor. Kesişimsellik perspektifinin gösterdiği gibi, bir çocuğun deneyimini yalnızca "kız çocuk" ya da yalnızca "yoksul çocuk" kategorisiyle açıklamak çoğu zaman mümkün değil (Crenshaw, 1989). Yoksul bir kız çocuğunun, göçmen bir kız çocuğunun, engelli bir kız çocuğunun ya da kırsal bir bölgede yaşayan bir kız çocuğunun çocukluk deneyimleri aynı toplumsal cinsiyet normları tarafından şekillense bile bu normların sonuçları aynı olmayabilir.

Her çocuk çocukluk döneminden geçer; ancak her çocuk aynı koşullarda büyümez ve aynı çocukluğu yaşamaz.

Tam da burada feminist perspektif önemli bir itiraz geliştiriyor. Feminist kuram, eşitsizliğin yetişkinlikte başlamadığını; çok daha erken yaşlarda, çocukluk deneyiminin içine yerleştiğini gösteriyor. Judith Butler'ın toplumsal cinsiyetin tekrarlanan normlar ve pratikler aracılığıyla kurulduğuna ilişkin yaklaşımı, bu süreci anlamak için önemli bir çerçeve sunuyor (Butler, 1990). Toplumsal cinsiyet yalnızca yetişkinlerin sahip olduğu kimliklerle ilgili değildir; çocukların bedenlerini nasıl kullanacaklarını, nasıl konuşacaklarını, nasıl hareket edeceklerini ve kendilerinden ne beklendiğini belirleyen gündelik normlar aracılığıyla da üretilir.

Kız çocuklarına yöneltilen "kendine dikkat et", "öyle oturma", "yüksek sesle gülme", "kardeşine sen bak", "eve erken gel" gibi ifadeler yalnızca aile içi uyarılar değildir. Bunlar, kız çocuklarına dünyada nasıl yer kaplayabileceklerini, bedenlerini nasıl taşıyacaklarını ve ne kadar görünür olabileceklerini öğreten ilk toplumsal mesajlardır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet yalnızca kadınlığı ve erkekliği kurmaz; çocukluğu da kurar.

Çocukluk Kimin İçin Çocukluktur?

Çocukluğun toplumsal olarak kurulan bir deneyim olduğunu kabul etmek, beraberinde önemli bir soru getiriyor: Kimler çocukluklarını daha özgür yaşayabiliyor, kimlerin çocukluğu ise daha en başından sınırlandırılıyor?

Bu sorunun yanıtı, çocukluğun yalnızca yaşla değil, toplumsal güç ve kaynak dağılımıyla da belirlendiğini gösteriyor. Bir çocuğun okula devam edebilmesi, oyun oynayabilmesi, güvenli bir çevrede büyüyebilmesi ya da kendi bedeni üzerinde söz sahibi olabilmesi yalnızca ailesinin niyetlerine bağlı değildir. Hane gelirinden kamusal hizmetlere, okulun niteliğinden yaşanan bölgenin koşullarına kadar uzanan geniş bir toplumsal yapı çocukluğun sınırlarını belirler (Qvortrup, 2009; Mayall, 2002).

Bu nedenle çocukluk üzerine konuşurken "çocuklar"ı homojen bir grup olarak ele almak da sorunludur. Kesişimsellik burada yalnızca farklı dezavantajların bir arada bulunmasını ifade etmez; eşitsizliklerin birbirini nasıl yeniden ürettiğini görmemizi sağlar (Crenshaw, 1989). Örneğin ekonomik olarak dezavantajlı bir ailede yaşayan bir kız çocuğunun ev içindeki bakım sorumluluğu artabilir. Göç deneyimi yaşayan bir kız çocuğu dil, eğitim ve toplumsal dışlanma sorunlarıyla aynı anda karşılaşabilir. Engelli bir kız çocuğu hem toplumsal cinsiyet normları hem de engellilik temelli ayrımcılık nedeniyle kamusal alanda daha fazla sınırlamayla karşılaşabilir. Kırsal bölgede yaşayan bir çocuk için eğitim kurumlarına ve bakım hizmetlerine erişim, kentte yaşayan akranından farklı olabilir.

Dolayısıyla "kız çocukları" kategorisi kendi içinde de eşitsizdir. Feminist bir çocukluk çalışması, kız çocuklarını yalnızca ortak bir mağduriyet etrafında birleştirmek yerine, farklı toplumsal konumların çocukluk deneyimini nasıl değiştirdiğini de sorgulamalıdır.

Toplumsal cinsiyet çoğu zaman yetişkinlik üzerinden tartışılıyor. Oysa kadınlık ve erkeklik, yetişkin olunduğunda edinilen kimlikler değildir. Çocukluk boyunca öğrenilen, tekrar edilen ve normalleştirilen toplumsal pratiklerle şekillenir. Bir kız çocuğunun ilk öğrendiği şeylerden biri çoğu zaman "özgür olmak" değil, "dikkatli olmak"tır.

Sokakta nasıl yürümesi gerektiği, nasıl oturacağı, nasıl güleceği, ne giyeceği, kimlerle arkadaşlık kuracağı ya da eve kaçta döneceği üzerine yapılan uyarılar yalnızca güvenlik kaygısıyla açıklanamaz. Bu uyarılar aynı zamanda kız çocuklarının kamusal alandaki varlığını düzenleyen görünmez sınırlar çizer.

Burada dikkat çekici olan, bu sınırların çoğu zaman sevgi ve koruma diliyle kurulmasıdır. Kız çocuklarının hareket alanı daraltılırken kullanılan gerekçe çoğunlukla "başına bir şey gelmesin" olur. Böylece sorumluluk, şiddeti üreten kişilerden ya da şiddeti mümkün kılan toplumsal koşullardan çok, şiddete maruz kalma ihtimali bulunan çocuğun üzerine yüklenir.

Bu, çocuklara yönelik koruma anlayışının önemli bir çelişkisidir. Bir çocuğu korumak için onun hareket alanını daraltmak kolaydır; fakat onu gerçekten korumak, hareket alanını tehdit eden koşulları değiştirmeyi gerektirir. Kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren "kendini korumayı" öğrenmesi, güvenli bir toplum yaratıldığını değil, toplumun güvenlik sorumluluğunu çocuğa aktardığını gösterir.

Benzer bir durum ev içindeki yaşamda da karşımıza çıkar. Pek çok ailede kız çocuklarından "yardımcı olmaları" beklenir. Bu yardım sofrayı toplamak, küçük kardeşle ilgilenmek, ev işlerine katılmak ya da hasta bir aile üyesine eşlik etmek biçiminde ortaya çıkabilir. Ev içinde sorumluluk paylaşımının çocukların gelişimine katkı sağlayabileceği açıktır. Sorun sorumluluk almak değil, sorumluluğun cinsiyetlendirilmesidir.

Aynı yaşta iki kardeşten yalnızca kız olanın düzenli biçimde bakım sorumluluğu üstlenmesi, erkek çocuğun ise bu sorumluluklardan büyük ölçüde muaf tutulması, toplumsal cinsiyet rollerinin gündelik hayat içinde nasıl yeniden üretildiğini gösterir. Çocuk burada yalnızca "yardım eden" değildir; toplumsal olarak belirlenmiş bir bakım düzeninin parçası hâline gelir.

Okul, medya, dijital platformlar, akran ilişkileri, dini söylemler ve çocuklara yönelik tüketim kültürü de bu öğrenme sürecinin parçalarıdır. Oyuncaklardan hikâye kitaplarına, reklamlardan çizgi filmlere kadar uzanan kültürel ürünler çocuklara farklı yaşam senaryoları sunabilir. Kız çocuklarının bakım, güzellik ve ev içi yaşamla; erkek çocuklarının keşif, hareket, rekabet ve güçle daha fazla ilişkilendirilmesi, çocukların kendilerini ve gelecekteki olanaklarını düşünme biçimlerini etkileyebilir.

Bu nedenle eşitsizlik, çocuk evliliği ya da istismar gibi ağır hak ihlallerinin başladığı noktada ortaya çıkmaz. Çok daha önce, gündelik hayatın sıradan görünen pratikleri içinde kurulmaya başlanır. Bu noktada mesele kültürel alışkanlıkları suçlamakla sınırlı değildir. Bu alışkanlıkların hangi ekonomik ve siyasal koşullar içinde sürdürüldüğünü de sormak gerekir.

Bakımın Siyaseti: Kız Çocukları Neden Daha Erken Büyüyor?

Çocukluk, aynı zamanda bakım alan bir özne olma hâlidir. Bir çocuğun beslenmesi, korunması, duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimini sürdürebilmesi ve güven içinde büyüyebilmesi başkalarının emeği sayesinde mümkün olur. Dolayısıyla bakım, çocukluğun dışında duran ikincil bir faaliyet değil, çocukluğun kendisini mümkün kılan toplumsal koşullardan biridir.

Feminist bakım kuramı tam da burada önemli bir soru sorar: Bakım kimin sorumluluğundadır?

Joan Tronto bakımın yalnızca özel alanda gerçekleşen, sevgiyle açıklanabilecek bireysel bir faaliyet olmadığını; toplumsal yaşamın devamlılığı için zorunlu bir

emek ve kamusal sorumluluk olduğunu vurgular (Tronto, 1993). Nancy Fraser'ın toplumsal yeniden üretim tartışmaları da kapitalist ekonominin sürekliliğinin ücretli emek kadar görünmez bakım ve yeniden üretim emeğine bağlı olduğunu gösterir (Fraser, 2016). Bu bakış açısı bakımın "doğal olarak kadınlara ait" olmadığını, belirli toplumsal ilişkiler içinde kadınlara ve daha geniş anlamda hanelere dağıtıldığını görmemizi sağlar.

Daha az konuşulan ise bu bakım düzeninin kadınlara ulaşmadan önce **kız çocuklarının hayatına da uzanabilmesidir**.

Birçok kız çocuğu için bakım vermek yetişkin olduğunda öğrenilen bir sorumluluk değildir. Küçük kardeşi okuldan almak, onun ödevine yardım etmek, evde yalnız kalan kardeşe göz kulak olmak, hasta bir aile büyüğüne eşlik etmek ya da ev işlerine düzenli biçimde katılmak gibi sorumluluklar kız çocukları için erken yaşlarda başlayabilir.

Bu görevlerin her biri tek başına önemsiz görünebilir. Ancak mesele yapılan işin büyüklüğünden çok, bu sorumluluğun kimden beklendiğidir. Kız çocuğunun "yardım etmesi" doğal kabul edilirken erkek çocuğunun aynı sorumluluktan muaf tutulması, bakım emeğinin cinsiyetlendirilmiş dağılımını görünür kılar.

Çocuk işçiliğini düşündüğümüzde de benzer bir görünmezlik vardır. Ücret karşılığında çalışan çocukları daha kolay fark ederiz. Oysa ücretsiz ev içi emek, çocuğun gününden zaman, dikkat ve enerji alan bir emek biçimidir. Ücretli olmaması onu emek olmaktan çıkarmaz.

Türkiye'de çocuk emeğinin boyutunu gösteren resmi veriler de tablonun yalnızca ev içi emekle sınırlı olmadığını gösteriyor. TÜİK'in 2024 verilerine göre 15–17 yaş grubunda işgücüne katılım oranı erkek çocuklarda %35,6, kız çocuklarında %13,7 olarak gerçekleşti (TÜİK, 2025). Bu fark, kız çocuklarının emek süreçlerinden dışlandığı anlamına gelmiyor; tersine, kız çocuklarının emeğinin önemli bir bölümünün ücretli işgücü istatistiklerinin dışında, **ev içi ve bakım emeği biçiminde ortaya çıktığını** düşünmek için önemli bir soru alanı açıyor. UNICEF de Türkiye'de en az 720 bin çocuğun çalıştığını ve çocuk işçiliğinin eğitim, sağlık ve gelişim açısından ciddi bir hak ihlali olduğunu belirtiyor (UNICEF Türkiye, 2024).

Bakım emeğinin çocukluk üzerindeki etkisi yalnızca zaman kaybıyla açıklanamaz. Sürekli başkalarının ihtiyaçlarını gözetmeye yönlendirilen bir çocuk, kendi ihtiyaçlarını ikinci plana atmayı öğrenebilir. "İyi çocuk" olmanın ölçütü, söz konusu olan kız çocukları için, kendi isteklerini ifade etmekten çok uyum göstermek, sorumluluk almak ve yük olmamak hâline gelebilir.

Bu durum bakım vermenin kendisini sorunlu hâle getirmez. İnsanlar birbirlerine bakım vererek yaşarlar ve bakım dayanışmanın temel unsurlarından biridir. Sorun, bakımın tek taraflı bir sorumluluk olarak belirli bir cinsiyete yüklenmesi

ve çocuğun bakım alan özne olmaktan çıkarak erken yaşta bakım veren kişiye dönüşmesidir.

Ekonomik krizler bu eşitsizliği daha da derinleştirebilir. Hane gelirinin azalması, ücretli bakım hizmetlerinin karşılanamaması, kamusal bakım olanaklarının yetersizliği ve yaşlı ya da engelli bireylerin bakım ihtiyacının artması, bakım yükünü yeniden hanenin içine taşıyabilir. Bakım kamusal bir sorumluluk olarak örgütlenmediğinde ortaya çıkan boşluğu çoğu zaman kadınlar doldurur; bazı durumlarda bu yük kız çocuklarına kadar uzanır (Fraser, 2016; Tronto, 1993).

Dolayısıyla kadınlar ve kız çocukları açısından çoğu zaman ekonomik kriz yalnızca gelir kaybı değildir. Aynı zamanda zamanın, bakımın ve çocukluğun nasıl dağıtıldığını değiştiren bir süreçtir.

Bu noktada sınıf ve toplumsal cinsiyet birlikte düşünülmelidir. Daha yüksek gelirli bir aile bakım hizmetini satın alabilirken, düşük gelirli bir aile aynı ihtiyacı aile üyelerinin ücretsiz emeğiyle karşılamak zorunda kalabilir. Ancak bakım hizmetini satın alan hanelerde bile bu emeği gerçekleştirenlerin çoğunlukla başka kadınlar olması, bakım eşitsizliğinin sınıf ve toplumsal cinsiyet arasında nasıl dağıldığını gösterir. Tronto'nun bakımın kamusal sorumluluğuna yaptığı vurgu ve Fraser'ın toplumsal yeniden üretim tartışması tam da bu nedenle önemlidir: Bakımın kimin tarafından yapıldığı, yalnızca aile içi bir tercih değil, toplumsal kaynakların ve sorumlulukların nasıl dağıtıldığıyla ilgili politik bir sorudur (Fraser, 2016; Tronto, 1993).

Kız çocuklarının neden daha erken büyüdüğünü anlamak istiyorsak yalnızca kaç yaşında çalışmaya başladıklarına ya da kaç yaşında evlendirildiklerine bakmak yeterli değildir. Daha temel bir soru sormamız gerekir:

Çocuk olmanın yükü ile yetişkin olmanın yükü toplum tarafından kimlere ve ne zaman dağıtılıyor?

Çocukluğu Kız Çocuklarının Elinden Alan Mekanizmalar

Kız çocuklarının çocukluğu çoğu zaman tek bir olayla sona ermez. Çocukluk, gündelik yaşamın içine yayılan ve zamanla biriken müdahalelerle daralabilir. Okuldan alınmak, kardeş bakımının üstlenilmesi, bedenin sürekli denetlenmesi, çalışmaya başlamak, erken evlilik ya da "artık büyüdün" söylemi birbirinden bağımsız görünse de aynı çocuğun yaşamında üst üste gelebilir.

Bu nedenle çocukluğun kaybını tek bir kırılma anına indirgemek yerine, çocukluğun hangi mekanizmalar aracılığıyla daraldığına bakmak gerekir.

Eğitim

Eğitim, çocuk haklarının en güçlü güvencelerinden biridir. Ancak okulun fiziksel olarak var olması tek başına eşitlik üretmez. Okula devam edebilmek; hane

gelirinden bakım sorumluluklarına, ulaşım olanaklarından okulun niteliğine kadar birçok koşula bağlıdır.

Kız çocukları açısından eğitim hakkı, ev içi sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet beklentileri nedeniyle ayrıca kırılganlaşabilir. Okuldan tamamen ayrılmak kadar, okula düzenli devam edememek, ders çalışacak zamana sahip olmamak ya da eğitimin sürekli olarak aile içindeki ihtiyaçların arkasına itilmesi de eğitim hakkının kullanımını etkiler.

Eğitim kurumlarının kendisi de bu eşitsizliklerin dışında değildir. Ders kitaplarında kadınlık ve erkeklik rollerinin nasıl temsil edildiği, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, sınıf içindeki söz alma biçimleri ve okul kültürü çocukların kendileri hakkında kurdukları düşünceleri etkileyebilir.

bell hooks'un eleştirel pedagoji yaklaşımı burada önemli bir olanak sunar. Yazar, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, özgürleştirici bir pratik olarak ele alır; sınıfın toplumsal cinsiyet, sınıf ve diğer eşitsizlik biçimlerinin yeniden üretildiği kadar sorgulanabileceği bir alan olabileceğini savunur (hooks, 1994).

Bu nedenle eşitlikçi bir eğitim, yalnızca kız çocuklarının okula gitmesini sağlamakla sınırlı değildir. Kız çocuklarının eşit ve özgür katılımını önemseyen eğitim yaklaşımları, onların sınıfta konuşabilmesini, soru sorabilmesini, itiraz edebilmesini ve kendi gelecekleri konusundaki düşüncelerini ifade edebilmesini de güvence altına almalıdır.

Emek

Çocuk emeği denildiğinde fabrika, tarla ya da sokak daha görünürdür. Ev içindeki ücretsiz emek ise çoğu zaman aile yaşamının doğal bir parçası olarak görülür.

Bu görünmezlik özellikle kız çocuklarının deneyiminde önemlidir. Çünkü bakım, temizlik, yemek, kardeş bakımı ve yaşlı ya da hasta aile üyelerine destek gibi işler çoğu zaman "çocuğun aileye yardımı" olarak tanımlanır. Böylece emeğin kendisi görünmezleşirken, çocuğun kaybettiği zaman da görünmez olur.

Oysa çocukluk, yalnızca okulda geçirilen zamanla tanımlanabilecek bir dönem değildir. Oyun, dinlenme, arkadaşlık, merak ve boş zaman da çocukluğun parçalarıdır. Bir çocuğun gününün önemli bir kısmını başkalarının ihtiyaçlarını karşılamakla geçirmesi, bu alanların daralması anlamına gelir.

Beden

Bir başka mekanizma beden üzerindeki denetimdir.

Kız çocukları çok küçük yaşlardan itibaren bedenleriyle kurdukları ilişkiyi toplumsal bakış üzerinden öğrenir. Kız çocuklarının nasıl giyinecekleri, nasıl oturacakları, nasıl gülecekleri ya da kimlerle vakit geçirecekleri üzerine yapılan

uyarılar yalnızca davranış düzenlemez; bedenin sürekli değerlendirilmesi gereken bir alan olduğu fikrini de pekiştirir.

Butler'ın toplumsal cinsiyetin tekrarlanan normlar aracılığıyla kurulmasına ilişkin yaklaşımı burada açıklayıcıdır. Bedenin nasıl tutulacağına, nasıl görüneceğine ve hangi davranışların "uygun" sayılacağına ilişkin tekrarlar, toplumsal cinsiyeti soyut bir fikir olmaktan çıkarıp gündelik hayatın içine yerleştirir (Butler, 1990).

Bugün bu denetim fiziksel çevreyle sınırlı değil. Dijital dünya da çocukların bedenleri ve kimlikleri üzerinde yeni baskı biçimleri yaratıyor. WHO Avrupa'nın 2024 verilerine göre 11, 13 ve 15 yaşlarındaki yaklaşık 280 bin gençle yapılan araştırmada problemli sosyal medya kullanımının oranı 2018'de %7 iken 2022'de %11'e yükseldi; kızlarda bu oran %13, erkeklerde %9 olarak bildirildi (WHO Avrupa, 2024a).

Buradaki mesele yalnızca "sosyal medya zararlıdır" demek değildir. Asıl mesele, çocukların giderek daha erken yaşlarda kendilerini başkalarının bakışıyla değerlendirmeye başladıkları bir kültürel ortamın oluşmasıdır. Görünürlük, beğenilme, beden karşılaştırması ve çevrimiçi dışlanma, çocukluğun yeni toplumsal denetim alanlarından biri hâline gelmektedir.

Çocuk Yaşta Evlilik

Çocuk yaşta evlilikler ise kız çocuklarının çocukluğunu sınırlandıran ekonomik, toplumsal ve kültürel mekanizmaların kesişiminde ortaya çıkan en görünür ve en ağır sonuçlardan biridir. Ancak çocuk yaşta evlilikleri yalnızca "gelenek" ya da "kültür" üzerinden açıklamak, bu olgunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan yapısal koşulları görünmez kılar. Erken evlilikler; yoksulluk, eğitimden kopuş, toplumsal cinsiyet normları, aile baskısı ve çocuk koruma mekanizmalarının yetersizliği gibi farklı süreçlerin kesiştiği bir zeminde ortaya çıkabilir.

Türkiye'de resmi veriler kız çocuklarının bu alandaki eşitsizliğini açık biçimde gösteriyor. TÜİK verilerine göre 2024 yılında 16–17 yaş grubunda evlenen kız çocuklarının sayısı 9.354 iken erkek çocukların sayısı 617 oldu. Kız çocuklarının resmi evliliklerinin toplam resmi evlilikler içindeki oranı 2002'de %7,3 iken 2024'te %1,6'ya gerilemiş olsa da cinsiyetler arasındaki fark devam ediyor (TÜİK, 2025).

Bir kız çocuğu evlendirildiğinde yalnızca medeni durumu değişmez. Evlilik sonucunda kız çocuğunun eğitim hakkı, ekonomik bağımsızlık ihtimali, bedensel özerkliği ve kendi yaşamına ilişkin karar verebilme alanı da daralabilir. Bu nedenle çocuk yaşta evlilik yalnızca hukuki bir mesele değil, çocukluğun toplumsal olarak sona erdirilmesinin en ağır biçimlerinden biridir.

Bütün bu mekanizmalar birbirinden bağımsız değildir. Eğitimden kopuş, kız çocuklarının ev içi ve bakım emeğine daha fazla zaman ayırmasına neden olabilir;

yoksulluk erken evlilik riskini artırabilir, bakım yükü eğitime ayrılan zamanı azaltabilir, beden üzerindeki denetim erken evlilik beklentileriyle birleşebilir. Çocukluğu daraltan mekanizmalar çoğu zaman tek tek değil, birbirlerini güçlendirerek çalışırlar.

Çocukluğun Sessiz Psikolojik Maliyeti

Çocukluk, yalnızca bedensel büyümenin değil, benliğin de kurulduğu bir dönemdir. Çocuk bu yıllarda yalnızca konuşmayı, okumayı ya da yazmayı öğrenmez; kendisini nasıl algılayacağını, başkalarıyla nasıl ilişki kuracağını, neyi hak ettiğini ve dünyada nasıl bir yer kaplayabileceğini de öğrenir.

Bu nedenle çocuklukta karşılaşılan eşitsizliklerin psikolojik etkilerini yalnızca bireysel özelliklerle açıklamak mümkün değildir.

Bir çocuğun psikolojik iyi oluşu, içinde bulunduğu ilişkiler ve çevreyle yakından bağlantılıdır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), ergen ruh sağlığını etkileyen faktörler arasında yoksulluk, şiddet, ayrımcılık, toplumsal dışlanma, aile ilişkileri, akran desteği, okul ortamı ve toplumsal cinsiyet normlarını saymaktadır (WHO, 2025).

Psikolojik dayanıklılık literatüründe çocukların zorlu yaşam koşulları karşısında olumlu uyum gösterebilme kapasitesine dikkat edilmektedir (Masten, 2014). Ancak bu literatür bağlamında kullanılan "**dayanıklı çocuk**" kavramını yalnızca çocuğun bireysel özellikleri üzerinden düşünmek yetersizdir. Dayanıklılık, çocuğun güçlükler karşısında tek başına direnebilme özelliğinden ibaret değildir; çocuğun güvenli ilişkiler, destekleyici kurumlar ve sosyal kaynaklara erişimiyle birlikte şekillenir (Masten, 2014). Bu nedenle dayanıklılığı, çocuğun zorluklara tek başına göğüs gerebilme kapasitesi olarak değil, destekleyici ilişkiler ve sosyal koşullarla birlikte ele almak gerekir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği de bu süreçte doğrudan rol oynayabilir. Kız çocuklarına sürekli dikkatli olmaları, uyum göstermeleri, başkalarını üzmemeleri ve kendi ihtiyaçlarını geri plana atmaları öğretiliyorsa kız çocuklarının özerklik geliştirme süreçleri toplumsal beklentilerle çatışabilir.

WHO Avrupa'nın 44 ülke ve bölgede yaklaşık 280 bin gençle gerçekleştirdiği araştırma da bu farklılığı görünür kılıyor. 2022 verilerinde kız çocukları erkek çocuklarına göre daha yüksekokul baskısı bildirirken, aile ve öğretmen desteğinde de daha düşük oranlar bildirmiştir. Özellikle 15 yaşındaki kızların %63'ü okul çalışmaları nedeniyle baskı hissettiğini belirtirken bu oran erkeklerde %43'tür (WHO Avrupa, 2024b).

Dolayısıyla kız çocuklarının psikolojik yükünü yalnızca "özgüven eksikliği" ya da "dayanıklılık düşüklüğü" gibi bireysel kavramlarla açıklamak yeterli değildir. Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ilişkiler, kaynaklara erişimi ve kendisi için çizilen toplumsal sınırlar psikolojik deneyimin parçasıdır.

Bu noktada "iyi kız" olmanın sessizlikle özdeşleştirilmesi özellikle önemlidir. Sessiz olmak, uslu olmak, sorun çıkarmamak ya da fedakârlık yapmak olumlu özellikler olarak sunulabilir. Elbette empati, sorumluluk ve başkalarını önemsemek değerli özelliklerdir. Sorun, bunların yalnızca kız çocuklarından beklenmesi ve kız çocuklarının kendi ihtiyaçlarının önüne geçirilmesidir.

Bir çocuk sürekli olarak başkalarının ihtiyaçlarını öncelemeyi öğreniyorsa, kendi ihtiyaçlarını fark etmek ve ifade etmek ilerleyen yıllarda daha karmaşık hâle gelebilir. Bu bir "kişilik kusuru" değildir. Çocuğun içinde bulunduğu ilişkiler ağının benlik gelişimine bıraktığı izdir.

Ancak çocukları yalnızca eşitsizliğin pasif alıcıları olarak görmek de başka bir sorun yaratır. Çocukluk sosyolojisinin önemli katkılarından biri, çocukları toplumsal aktörler olarak ele almasıdır. Bu yaklaşım, özellikle Allison James, Alan Prout, Berry Mayall ve Jens Qvortrup gibi çocukluk sosyolojisi alanında çalışan araştırmacıların katkılarıyla güçlenmiştir (James ve Prout, 1997; Mayall, 2002; Qvortrup, 2009). Çocuklar yetişkinlerin kurduğu dünyanın içinde yaşarlar; fakat yalnızca bu dünyanın nesneleri değildirler. Kendi anlamlarını üretir, ilişkiler kurar, gündelik yaşamlarını yorumlar ve içinde bulundukları koşullara farklı biçimlerde yanıt verirler (James ve Prout, 1997; Mayall, 2002).

Bu nedenle çocukların deneyimlerini anlamak, yalnızca yetişkinlerin çocuklar hakkında ürettikleri bilgileri incelemekle sınırlı kalmamalı; çocukların kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve gündelik yaşamlarında nasıl özne olduklarını da dikkate almalıdır. Spyrou'nun çocukların sesi üzerine çalışmaları da çocukların söylediklerini doğrudan ve bağlamdan bağımsız bir "hakikat" olarak almak yerine, çocukların seslerinin hangi güç ilişkileri içinde ortaya çıktığını ve nasıl şekillendiğini sorgulamamız gerektiğini hatırlatır (Spyrou, 2011; 2016).

Bu nedenle çocuk katılımı yalnızca çocuklara "fikrini sormak" değildir. Çocuğun söylediğinin karar süreçlerinde gerçekten dikkate alınması gerekir. Çocuk koruma alanında da çocukların özerkliği ve söz hakkı, yalnızca biçimsel katılım değil, kararlar üzerinde gerçek bir etkide bulunabilme koşullarıyla birlikte düşünülmelidir.

Kız çocuklarının ruh sağlığını konuşurken yalnızca terapi odasına bakmak bu nedenle yeterli değildir. Psikolojik destek önemlidir; ancak psikolojik desteğin toplumsal koşulların yerini tutamayacağını da kabul etmek gerekir. Yoksulluğu terapiyle, bakım hizmetlerindeki eksikliği bireysel dayanıklılık eğitimiyle, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini özgüven çalışmalarıyla çözmek mümkün değildir.

Çocukların ruh sağlığını korumak, onların içinde büyüdükleri çevreyi de dönüştürmeyi gerektirir.

Çocukluğu Yeniden Kurmak

Çocukluğu yalnızca bireysel gelişim evresi olarak değil, toplumsal ilişkiler içinde kurulan bir deneyim olarak ele aldığımızda çocuk hakları tartışmasının sınırları da değişir.

Artık soru yalnızca "Çocuğa ne oldu?" değildir.

"Bu durum hangi koşullarda mümkün hâle geldi?", "Bu yük neden bu çocuğun üzerine kaldı?" ve "Bu koşulları değiştirmek kimin sorumluluğunda?" sorularını da sormak gerekir.

Bu bakış açısı, çocuk haklarını ihlal gerçekleştiğinde devreye giren hukuki mekanizmalarla sınırlamamak anlamına gelir. Çocuk hakları aynı zamanda sosyal politikanın, eğitim sisteminin, bakım hizmetlerinin, kent planlamasının, sosyal korumanın ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin meselesidir.

İlk olarak bakımın kamusal bir sorumluluk olarak yeniden düşünülmesi gerekir. Kreşlerin, okul sonrası bakım olanaklarının, yaşlı ve engelli bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması yalnızca yetişkin kadınların çalışma yaşamına katılımını kolaylaştıran politikalar değildir. Bu hizmetlerin yaygınlaştırılması, çocukların özellikle de kız çocuklarının ücretsiz bakım emeğini üstlenmek zorunda kalmasını önlemeye yönelik çocukluk politikaları geliştirme ve uygulamakla mümkün hale gelir.

İkinci olarak eğitim politikaları yalnızca okullaşma oranlarına odaklanmamalıdır. Çocukların okulda kalabilmesini sağlayacak ekonomik destekler, ulaşım olanakları, ücretsiz beslenme, okul temelli psikososyal destek, güvenli okul ortamları ve toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten eğitim içerikleri birlikte düşünülmelidir.

Üçüncü olarak çocukların yalnızca korunacak kişiler değil, karar süreçlerine katılan özneler olduğu kabul edilmelidir. Çocukların okul, mahalle, kent ve çocuk koruma mekanizmalarına ilişkin görüşlerinin alınması; ancak daha önemlisi bu görüşlerin karar süreçlerinde karşılık bulması gerekir. Çocuk katılımı göstermelik bir danışma faaliyeti değil, çocukların yurttaşlık deneyiminin parçası olarak ele alınmalıdır.

Dördüncü olarak çocuk emeğinin görünmeyen biçimleri daha fazla araştırılmalıdır. Ücretli çocuk işçiliğinin yanı sıra ücretsiz bakım ve ev içi emek de çocukluk politikalarının konusu hâline getirilmelidir. Çünkü ölçülmeyen emek, çoğu zaman politika tarafından da görülmez.

Beşinci olarak çocuk koruma anlayışının dili değiştirilmelidir. Kız çocuklarını korumak adına onların hareket alanını daraltmak yerine, onları tehdit eden koşulları ortadan kaldırmaya odaklanmak gerekir.

Çocuğa "kendini koru" demekle, çocuğun korunabileceği bir dünya kurmak arasında temel bir fark vardır.

Bugün çoğu zaman ilkini yapıyoruz. Oysa ihtiyacımız olan ikincisidir.

Bu yaklaşım aynı zamanda eleştirel pedagojinin temel sorularıyla da kesişir. bell hooks'un eğitim anlayışında eğitim, mevcut toplumsal ilişkileri yalnızca yeniden üreten bir kurum olmak zorunda değildir; özgürleşmenin ve dünyayı dönüştürmenin alanı olabilir (hooks, 1994). Çocuklar için eşitlikçi bir eğitim de onların yalnızca kurallara uyum sağlayan bireyler olmalarını değil, soru sorabilen, itiraz edebilen, düşünebilen ve kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olabilen özneler olmalarını desteklemelidir.

Feminist mücadele tam da bu nedenle yalnızca kadınların bugünkü yaşamını değil, kız çocuklarının geleceğini de savunur. Çünkü kadınların yaşadığı eşitsizliklerin önemli bir bölümü yetişkinlikte başlamaz; çocuklukta öğrenilir, gündelik hayat içinde normalleşir ve zamanla görünmezleşir.

Ancak çocukluğu yalnızca kayıplar üzerinden okumak da eksik olur. Çocuklar yalnızca korunması gereken kırılgan varlıklar değildir. Onlar düşünen, anlam kuran, ilişki geliştiren, itiraz eden ve toplumsal değişimin öznesi olabilen bireylerdir.

Kız çocuklarını güçlendirmek, onlara daha fazla sorumluluk yüklemek ya da eşitsizliklerle tek başlarına mücadele etmelerini beklemek değildir. Asıl güçlendirme; onların seslerini duyabilecekleri, hata yapabilecekleri, oyun oynayabilecekleri, güvenli ilişkiler kurabilecekleri ve kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olabilecekleri koşulları yaratmaktır.

Belki de bu nedenle yazının başındaki soruya yeniden dönebiliriz:

Çocukluk gerçekten tarafsız mıdır?

Eğer bazı çocuklar daha erken çalışmak zorunda kalıyor, bazıları daha erken bakım vermeye başlıyor, bazıları daha erken "kendini korumayı" öğreniyor ve bazıları daha erken yetişkin sorumluluklarıyla karşı karşıya kalıyorsa, çocukluğu yalnızca yaşla tanımlamak mümkün değildir.

Çocukluk aynı zamanda bir hak, bir imkân ve toplumsal bir eşitlik meselesidir.

Bu hakkın kimlere ne ölçüde tanındığı ise toplumun çocuklara bakışını olduğu kadar, toplumun nasıl örgütlendiğini de gösterir.

Bu yüzden mesele yalnızca kız çocuklarını korumak değildir.

Mesele, çocukluğu yeniden kurmaktır.

Çocuk olmanın oyun oynayabilmek, merak edebilmek, hata yapabilmek, soru sorabilmek, bakım alabilmek, güven içinde büyüyebilmek ve kendi geleceği üzerinde söz sahibi olabilmek anlamına geldiği bir toplumsal düzen kurmadan çocuk haklarını bütünüyle güvence altına almak mümkün değildir.

Böyle bir çocukluk kendiliğinden ortaya çıkmayacaktır. Bunun için bakımın kamusallaştırılması, eğitimde eşitsizliklerin azaltılması, çocuk emeğinin görünür kılınması, çocuk yaşta evliliklerin önlenmesi, çocukların karar süreçlerine katılımının güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğini merkeze alan sosyal politikaların geliştirilmesi gerekir.

Çünkü çocukların yaşamını değiştirmek, yalnızca çocuklara yönelik politikaları değiştirmek değildir. Onların içinde büyüdüğü ilişkileri, kurumları ve kaynak dağılımını da değiştirmektir.

Çocukluğu yeniden kurmak bu nedenle yalnızca çocuklar için değil, nasıl bir toplumda yaşamak istediğimiz sorusuna verilecek cevabın da bir parçasıdır.

Çocukluk tarafsız değildir. Ve çocukluğu eşitlik temelinde yeniden kurmak, eşit bir toplum kurmanın başlangıç noktalarından biridir.

Kaynakça

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.* Routledge.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167.

Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review, 100,* 99–117.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

James, A. ve Prout, A. (Ed.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Routledge.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* Guilford Press.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives.* Open University Press.

Qvortrup, J. (2009). The development of childhood: Change and continuity in generational relations. İçinde J. Qvortrup (Ed.), *Structural, historical, and comparative perspectives* (s. 3–16). Emerald.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood, 18*(2), 151–165.

Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood, 23*(1), 7–21.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care.* Routledge.

TÜİK. (2025). *İstatistiklerle çocuk, 2024.* Türkiye İstatistik Kurumu.

UNICEF Türkiye. (2024). *Çocuk işçiliği.* UNICEF Türkiye.

WHO. (2025). *Mental health of adolescents.* World Health Organization.

WHO Avrupa. (2024a). *Teens, screens and mental health.* World Health Organization Regional Office for Europe.

WHO Avrupa. (2024b). *Rising school pressure and declining family support, especially among girls, finds new WHO/Europe report.* World Health Organization Regional Office for Europe.

Türkiye'de Çocukluk Deneyimi ve Çocuk Koruma Politikalarının Yapısal Sorunları

Özgür Başpınar Aktükün[1]

Çocukların korunmasına ilişkin toplumsal ve hukuksal yaklaşımlar, çocukluğa yüklenen anlamın tarihsel dönüşümüyle birlikte önemli değişimler geçirdi. Uzun yıllar boyunca aileye ait özel bir alan olarak görülen çocukluk, modern devletin gelişimi, sanayileşme, kentleşme ve insan hakları düşüncesinin dönüşümüyle birlikte kamusal hizmet politikasının temel konularından biri hâline geldi. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocukların yalnızca korunmaya muhtaç bireyler değil, aynı zamanda bağımsız haklara sahip özneler olarak kabul edilmesi, çocuk koruma sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını da beraberinde getirdi.

Çocukların korunması olgusu, modern toplumlarda refah rejiminin niteliğini, sosyal devlet kapasitesini, çocuk haklarına bakışı ve kuşaklar arası eşitsizliklerin derinliğini gösteren temel bir toplumsal adalet göstergesidir. Türkiye bağlamında bu olgu, son yıllarda derinleşen ekonomik kırılganlıklar, sosyal politika alanındaki kurumsal zayıflamalar, hak temelli yaklaşımın gerilemesi ve çocukluk deneyiminin yapısal olarak dönüşmesi sonucunda daha yüksek sesle tartışılan bir mesele haline gelmiştir.

Çocuk koruma sisteminin günümüzde ulaştığı yapıyı anlayabilmek için, öncelikle çocukluk kavramının tarihsel olarak nasıl dönüştüğünü ve çocuklara yönelik koruma anlayışının hangi düşünsel ve toplumsal süreçlerden geçerek bugünkü niteliğine ulaştığını incelemek gerekmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de çocuk koruma sisteminin tarihsel gelişimini çocuk hakları perspektifinden ele almakta; çocuk koruma anlayışının geçirdiği dönüşümü,

[1] ozguraktukun@gmail.com

sistemin hukuki ve kurumsal yapısını ve günümüzde karşı karşıya bulunduğu temel sorun alanlarını sosyal politika yaklaşımı çerçevesinde tartışmayı amaçlamaktadır.

1. Çocukluk Algısının Tarihsel Evrimi: "Minyatür Yetişkinlikten" Hak Sahibi Özneye

Çocukluk kavramı, tarih boyunca sabit bir olgu olmamış, içinde şekillendiği dönemin sosyo-ekonomik, dinsel ve entelektüel atmosferine bağlı olarak sürekli biçim değiştirmiştir. Neil Postman'ın da belirttiği üzere çocukluk fikri tarihsel süreçte zaman zaman zenginleştirilmiş, zaman zaman ise ihmal edilerek yozlaştırılmıştır.[2] Günümüzdeki anlamıyla çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimini tamamlayana dek yetişkin korumasına ihtiyaç duyduğu anlayışı, 18. yüzyıldan daha geriye gitmemektedir. Geleneksel dönemde ve Sanayi Devrimi'nin ilk evrelerinde çocuklar, toplumsal ve hukuki düzlemde "minyatür yetişkinler" olarak değerlendirilmiş, öncelikli bir koruma mekanizmasından yoksun bırakılmışlardır. Nitekim Postman'ın aktardığına göre 1780'lerin sonuna kadar İngiltere'de çocukların yetişkinlerle aynı hukuki sorumluluğa tabi tutulduğu ve cezası idam olan 200'den fazla suçtan mahkûm edilmişlerdir.[3] Aydınlanma Dönemi ile birlikte matbaanın yaygınlaşması, okuryazarlığın artması ve hümanist düşüncenin gelişimi, çocukluk anlayışında niteliksel bir dönüşümü de beraberinde getirmiştir. Bu dönemin felsefi temelleri John Locke ve Jean-Jacques Rousseau'nun çalışmalarından görülebilir. Locke, 1693 tarihli Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler (Some Thoughts Concerning Education) adlı eserinde çocuğu biçimlendirilmeye açık boş bir levha (tabula rasa) olarak tanımlamış, çocukluğu eğitim yoluyla olgunluğa ulaştırılması gereken bir süreç olarak ele almıştır.[4] Jean-Jacques Rousseau ise Ortaçağ Hristiyan anlayışındaki "doğuştan günahkârlık" tezine karşı çıkarak çocuğun doğuştan masum olduğunu savunmuştur. Rousseau'ya göre eğitim, Locke'un aksine dışarıdan bir yükleme süreci değil, çocuğun kendi doğal potansiyelini ortaya çıkarmasını sağlayan bir özgürleştirme sürecidir.[5] 20.yüzyıla gelindiğinde ise çocukluk tartışmaları Sigmund Freud (Rüyaların Yorumu, 1899) ve John Dewey (Okul ve Toplum, 1899) gibi düşünürlerin etkisiyle psiko-sosyal bir denge arayışına evrilmiştir. Bu dönemde çocukluk, Bob Franklin'in vurguladığı üzere sabit bir biyolojik evre olmaktan ziyade; iktidar ilişkilerini barındıran, tarihsel ve kültürel olarak inşa edilmiş bir kategori olarak değerlendirilmiştir.[6] Dünya Savaşları sonrası yaşanan nüfus

[2] Neil Postman, Çocukluğun Yokoluşu, çev. Kemal İnal, Ankara, İmge, 1995, s.71.

[3] Neil Postman, a.g.e., s.73.

[4] John Locke'un bu görüşleri ve "toplum sözleşmesi" anlayışı için bkz. Gülnur Savran, Sivil Toplum ve Ötesi -Rousseau, Hegel, Marx-, İstanbul, Alan, 1987, s.26-33.

[5] Mona Pare, "Why Have Street Children Disappeared ? –The Role of International Human Rights Law in Protecting Vulnerable Groups", The İnternational Journal of Children's Rights, No:11, 2003; Ayrıca bkz. Jean-Jacques Rousseau, Emile, çev. Ülkü Özel Akagündüz, İstanbul, Selis, 2003.

[6] Bob Franklin (der.), Çocuk Hakları, çev. Alev Türker, İstanbul, Ayrıntı, 1993.

kayıpları ise modern devletleri "beşeri sermayeyi şekillendirme" hedefine yöneltmiş, "çocuklar geleceğimizdir" söylemi üzerinden çocuk, edilgen bir "geleceğin yetişkini" konumuna indirgenerek devlet denetimi altına alınmıştır.

2. Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Kurumsal ve Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de çocuk koruma politikalarının evrimi, Osmanlı Devleti'nin son dönemindeki geleneksel-dinsel hayırseverlik kalıplarından modern devletin kurumsal ve hak temelli yapısına geçiş sürecini yansıtmaktadır. Osmanlı toplum yapısında kimsesiz ve korunmaya muhtaç çocuklar sorunu, uzun süre vakıflar, imaretler ve dini cemaatlerin dayanışma ağları üzerinden çözülmeye çalışılmıştır. Ancak 19. yüzyılın sonlarında kentleşme ve savaşların yarattığı tahribat sonucunda sokak çocukları ve dilencilik kamusal bir problem haline gelince devlet eliyle kurumsal çözümler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda yetim ve öksüz çocukların eğitimi için Darüşşafaka (1873), terk edilmiş ve dilenen çocukların barınması için Darülaceze (1895) ve sokak çocuklarını sanayi mekteplerine hazırlamak amacıyla Darülhayr-ı Âli (1903) kurulmuştur. I. Dünya Savaşı yıllarında binlerce çocuğun yetim kalması üzerine Dârüleytamlar açılmış[7]; 1917 yılında ise sivil toplum örgütlenmesinin ilk örneklerinden olan Himâye-i Etfâl Cemiyeti faaliyete geçmiştir.[8]

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte çocuklar, "milli nesil" inşasının ve kalkınmanın teminatı olarak görülmüştür. 1921'de Ankara'da yeniden kurulan ve 1934'te Çocuk Esirgeme Kurumu adını alan yapı, devlet politikalarını tamamlayıcı bir işlev görmüştür. Yasal ve kurumsal dönüşüm sürecinde; 1949 (5387 sayılı) ve 1957 (6972 sayılı) kanunlarıyla bakıma muhtaç çocukların yönetimi Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel birlikler arasında paylaştırılmıştır. 1983 yılında çıkarılan 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile bu parçalı yapı sona erdirilerek kamusal sorumluluk SHÇEK çatısı altında toplanmıştır. 2011 yılında yapılan düzenlemeyle SHÇEK kapatılarak görevleri Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına devredilmiş, günümüzde ise söz konusu hizmetler Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesindeki Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

---

[7] Bu konuda bkz: Cüneyd Okay, "Osmanlı Devleti'nde Kimsesiz Çocukları Barındırmak İçin Kurulan Bir Kurum: Himaye-i Etfal Cemiyeti (1917-1923)", Osmanlı, Ankara, Yeni Türkiye, 1999, s.496. Osmanlı'da çocuğun farkına varılması süreci için ayrıca bkz. Cüneyd Okay, "Son Dönem Osmanlı Toplumunda Çocuk (1850-1900)", Türkler, Ankara, Yeni Türkiye, 2002; Nadir Özbek, Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet –Siyaset, İktidar ve Meşruiyet 1876 1914-, İstanbul, İletişim, 2002; Osman Nuri Ergin, "Darülhayr-ı Âli", der. Reşat Ekrem Koçu, İstanbul Ansiklopedisi, İstanbul, 1966.

[8] Derneklerin faaliyeti için bkz. Nadir Özbek, a.g.e., s.278-323. Ayrıca bkz. Mehmet Ö. Alkan, "1856-1945 Yılları Arasında İstanbul'da Sivil Toplum Örgütleri"; A. N. Yücekök, İ. Turan ve M. Ö. Alkan (der.), Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1998; Ayrıca bu cemiyetlerden birinin tüzük örneği için bkz. Duhter Uçman Yasemen Akçay, "Osmanlı Fakir Çocuklarına Yardım Cemiyyet-i Hayriyyesi Nizamnamesi", Tarih ve Toplum, sayı:184, Nisan 1999, s.208-210. 1-59.

3. Çocuk Koruma Politikalarının Uluslararası ve Ulusal Hukuki Dayanakları

Türkiye'de çocuk koruma sisteminin işleyişi, uluslararası normlar ile ulusal mevzuatın entegrasyonuna dayanmaktadır. Bu alandaki en temel uluslararası belge, 20 Kasım 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'dir (ÇHS). Sözleşme, 18 yaşın altındaki her bireyi çocuk kabul etmekte ve tüm düzenlemelerin merkezine "çocuğun yüksek yararı" (best interests of the child) ilkesini koymaktadır. ÇHS bünyesindeki haklar yaşama ve gelişme, katılım, grup üyeliği ile her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunma hakları olarak dört grupta ele alınmaktadır. Sözleşme maddelerinin çoğunluğunun "program hüküm" niteliğinde olması, bu hakların uygulanabilmesi için taraf devletlerin iç hukuklarında idari, yasal ve sosyal tedbirler almasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye, uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini anayasal ve yasal düzeyde iç hukukuna yansıtmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 61. maddesi devlete korunmaya muhtaç çocukları koruma ödevi yüklerken; 2010 yılında 41. maddeye eklenen fıkralarla "çocuğun yüksek yararı" ve "her türlü şiddet ve istismara karşı korunma" ilkeleri anayasal güvenceye kavuşturulmuştur. Yasal düzeyde ise 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu kurumsal bakım ve sosyal destek modellerini düzenlerken, 2005 tarihli 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu suça sürüklenen veya korunmaya muhtaç çocuklara yönelik onarıcı ve koruyucu tedbirleri esas almaktadır. Bunun yanı sıra, 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu velayet ve bakım yükümlülüklerini, 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu cinsel istismar ve ihmal gibi fiillere yönelik cezai yaptırımları, 4857 Sayılı İş Kanunu ise 15 yaş altı çocukların çalıştırılmasını yasaklayarak çocuk emeğinin sömürülmesini engellemeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, çocuğun nesneleştirildiği geleneksel anlayıştan hak sahibi bir özneye dönüştüğü bu tarihsel ve hukuki süreç, Türkiye'de de kurumsal bir çocuk koruma sisteminin altyapısını oluşturmuştur.

Ancak güçlü bir mevzuatın varlığına rağmen küreselleşme, sosyo-ekonomik krizler ve derinleşen yoksulluk, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ataerkil düzenin yarattığı sorunlar gibi faktörler çocuk koruma sistemlerinin niceliksel ve niteliksel kapasitesinin sürekli olarak geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

4. Türkiye'de Çocukluk Deneyimine Dair Bazı Veriler

Türkiye'de çocuk koruma sistemi, son yıllarda hukuki ve kurumsal açıdan önemli gelişmeler göstermiş olmakla birlikte, çocukların korunmasını güçleştiren sosyal, ekonomik, kültürel ve kurumsal sorunlarla karşı karşıya. Çocuk yoksulluğu, sosyal dışlanma, çocuk işçiliği, eğitimden kopuş, çocuğa yönelik şiddet ve çocukların maruz kaldığı çok boyutlu hak ihlalleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliği çocuk koruma sisteminin etkinliğini doğrudan etkileyen yapısal sorunlardır. Bu sorunların birbirinden bağımsız tartışılması mümkün olmadığı gibi birbirini besleyen ve derinleştiren bir ilişki içerisindedir. Bu nedenle çocuk koruma sisteminin güncel sorunlarının değerlendirilmesinde söz konusu risk alanlarının sosyal politika perspektifiyle bütüncül biçimde ele alınması gerekmektedir.

4.1. Çocuk Yoksulluğu ve Sosyal Dışlanma: Çocuk Koruma Sisteminin Temel Yapısal Riski

Dünya Bankası'nın Dünya Kalkınma Raporu 2000/2001'de sosyal dışlanmışlık şöyle tarif ediliyordu: "…yoksul olmak demek aç olmak demektir, barınacak yeri, giyecek bir şeyi olmamak demektir, hasta olmak ama tedavi olamamak, okuma-yazma bilmemek ama okula gidememek demektir. Ama yoksul insanlar açısından, yoksulluk içinde yaşamak bundan daha fazla bir şeydir. Yoksul insanlar özellikle kendi denetimleri dışında gelişen ters etkilere karşı korunmasızdırlar. Devlet ve toplum kurumları tarafından iyi gözle bakılmadıkları gibi bu kurumlardaki söz ve iktidardan da dışlanmışlardır."[9]

Türkiye'de çocuk yoksulluğu, geçici bir refah kaybı değildir; kuşaklar arası aktarılan yapısal bir risk haline gelmiştir. Hane gelirlerindeki istikrarsızlık, sosyal yardımların süreklilikten yoksun oluşu ve güvencesiz yaşam koşulları, çocukları erken yaşta çalışma, sokakta zaman geçirme ve riskli sosyal ağlara dâhil olma yönünde itmektedir. Bu durum çocukları çok boyutlu sosyal dışlanma süreçlerinin de muhatapları haline getirmektedir.

Türkiye'de 0/17 yaş grubundaki çocuk nüfusu yaklaşık 21 milyon 375 bin 930 kişidir.[10]

Çocuk yoksulluğu oranı, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) kriterlerine göre yaklaşık %31-34 aralığında olup, bu oran AB ortalamasının oldukça üzerindedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) her beş yılda bir yayımladığı Çocuk Refahı Raporu'na göre Türkiye, 36 OECD ülkesi arasında genel değerlendirmede sondan ikinci sırada yer almaktadır. Çocuk yoksulluğu hem gelir açısından hem de çok boyutlu dışlanma/korunmasızlık açısından ele alınması gereken bir sorunudur. Bu sorun eğitim, beslenme, sağlık ve güvenlik koşullarını doğrudan etkiler.[11] Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı verilerine göre ailesinin yanında temel ihtiyaçları karşılanamayan ve ailesinden alınma riski bulunan çocuk sayısı 2018 yılında 122 bin 489 iken, son 7 yılda %40,33'lük artışla, 2025'in ilk altı ayında (Ocak-Haziran) 171 bin 895'e yükseldi.

Resmî Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve UNICEF verileri mülteci çocuklara ilişkin ayrıntılı bir veri seti sunmasa da uluslararası çalışmalar, Türkiye'de mülteci çocuk nüfusunun toplam çocuk nüfusu içinde önemli bir payı olduğunu ve bu grubun yoksulluk, eğitime erişim ve yasal statü belirsizliği bakımından risk altındaki grubu genişlettiğini ortaya koymaktadır. TEPAV verilerine göre mülteci çocuklar dâhil edildiğinde yoksulluk içinde yaşayan çocuk sayısı 8,3 milyon civarına çıkmaktadır. Göçmen/mülteci çocuklar, eğitim ve sosyal hizmetlere

[9] World Bank, World Development Report (2000/2001) –Attacking Poverty-, Washington, s.15.

[10] https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istcocuk_2025.pdf Erişim Tarihi: 04/07/2026

[11] https://www.unicef.org/innocenti/reports/child-well-being-unpredictable-world#report Erişim Tarihi: 04/07/2026

erişimde ek engellerle karşılaşmakta, bu da korunma eksikliğini derinleştirmektedir. Türkiye'nin çocuk yoksulluğunda OECD ve AB ortalamalarının çok üzerinde olduğu rakamlarda açıkça görülmektedir. Türkiye: ~%33, OECD ortalaması: ~%14, AB ortalaması: ~%18'dir.

TÜİK, yoksul çocuk sayısı hesabında eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert medyan gelirinin %60'ını yoksulluk eşiği olarak kullanmaktadır. 2023 yılı itibarıyla söz konusu gelir değişkeni eşik değerin altında olan hanelerde, hanelerin 2022 gelirlerine göre, 0-17 yaş grubunda 7,03 milyon çocuk bulunmaktadır ve bu sayının aynı yaş grubundaki toplam çocuk sayısına oranı olan yoksul çocuk oranı %31,3'tür. Bu yaklaşıma göre hesaplanmış yoksul çocuk sayısı ve oranı 2017'den 2018'e hızlı bir artış yaşamış, 2018'den 2022'ye yataya yakın bir artış eğilimi sergilemiş, 2023'te ise bir önceki yıla göre belirgin azalmıştır. Oysa yoksulluk eşiği hesabında eşdeğer fert geliri değil de kişi başına gelir kullanıldığında yoksul çocuk sayısı ve oranının hem düzeyi hem de trendi farklılaşmaktadır. Kişi başına medyan gelirin %60'ına göre hesaplanmış yoksul çocuk sayısı 2016'dan beri artış eğilimini sürdürerek 2022'de 9,59 milyon düzeyine ulaşmış, 2017'den beri artış eğiliminde olan yoksul çocuk oranı ise 2022'de %42,4'e yükselmiştir.[12]

Göreli yoksulluktan daha geniş bir dezavantaj göstergesi olan yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altında olanların oranı da 0-17 yaş grubu için Türkiye'de oldukça yüksektir ve azalma eğilimi göstermemektedir.[13] Bu gösterge, göreli yoksulluk, aşırı maddi ve sosyal yoksunluk ile hanede düşük iş yoğunluğu risklerinden en az birine sahip olan bireyleri yoksul veya sosyal dışlanmış olarak tanımlamaktadır. Eurostat'ın 2022 verilerine göre, 0-17 yaş grubunda AROPE oranının en yüksek olduğu AB üyesi %41,5 değeriyle Romanya iken Türkiye için bu değer TÜİK verilerine göre %42,7'dir. 0-17 yaş grubu AROPE oranı 2016-2021 döneminde Türkiye'de Eurostat verisine göre 9,7, TÜİK verisine göre 1,1 puan artarken aynı dönemde AB ortalamasında 3, Romanya'da ise 11,9 puan azalmıştır.[14]

AB'de yoksulluk ve sosyal dışlanma riski altındaki 0-17 yaş nüfusun %46'sı sadece yoksulluk riski altındayken aynı oran Türkiye'de %30,3'tür. Yoksulluğun yanında diğer iki sosyal dışlanma riskinden en az birinin daha olduğu çocukların toplam yoksul veya sosyal dışlanmış çocuk sayısı içindeki payı ise Türkiye'de %45,4,

[12] https://tepav.s3.eu-west-1.amazonaws.com/upload/mce/2024/notlar/turkiyede_cocuk_yoksullugu_mevcut_durum_ve_riskler.pdf , Erişim Tarihi: 04/07/2026

[13] https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=yth_demo_010

[14] https://tepav.s3.eu-west-1.amazonaws.com/upload/mce/2024/notlar/turkiyede_cocuk_yoksullugu_mevcut_durum_ve_riskler.pdf , Erişim Tarihi:04/07/2026

AB'de %33,9'dur. Bu durum, Türkiye'deki çocuk yoksulluğunun AB ortalamasına kıyasla daha karmaşık bir problem olduğu şeklinde değerlendirilebilir.[15]

TÜİK'in (2024), *Dezavantajların Kuşaklararası Aktarımı* adlı çalışması, Türkiye'de yoksulluk kısır döngüsünün çalıştığını göstermektedir. Kendisi 14 yaşında iken hanesinin maddi durumunu çok kötü olarak belirten bireylerin %45,3'ü eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelirine göre, 2023 itibarıyla en yoksul %40'lık kesimde, %16,5'i ise en zengin %20'lik kesimdedir. Oysa kendisi 14 yaşında iken hanesinin durumunun çok iyi olduğunu belirten bireylerin 2023 itibarıyla %19,9'u en yoksul %40'lık, %40,6'sı ise en zengin %20'lik gelir grubunda yer almaktadır. Diğer taraftan, ülkedeki demografik trendler yoksulluğun aktarımı açısından bölgesel farkların daha da derinleşebileceğine işaret etmektedir. Örneğin, 2022 itibarıyla çalışan başına 0-14 yaş grubu nüfus oranı, çocuk yoksulluğunun %30'un altında olduğu bölgelerde ortalama 0,5, çocuk yoksulluğu oranının %60'ın üzerinde olduğu bölgelerde ise 1,25'tir. Bu nedenle beşeri sermaye birikimlerine katkı sağlamak üzere hanelerin çocuklarına gerekli eğitim harcamasını yapabilme ihtimali, yoksulluğun yoğun olduğu bölgelerde diğer bölgelere kıyasla düşük kalmaktadır.

Türkiye'de dezavantajların kuşaklararası aktarımı eğitim çıktılarına da yansımaktadır. TÜİK (2024) araştırması, Türkiye'de ebeveynlerinin eğitim düzeyi arttıkça çocukların eğitim düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya göre, lise altı eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının %21,9'u yükseköğretim derecesine sahipken aynı oran yükseköğretim derecesine sahip annelerin çocuklarında %83,5'tir. Benzer şekilde lise altı eğitim düzeyindeki babaların çocuklarının %18,4'ü yükseköğretim mezunu iken yükseköğretim derecesine sahip babaların çocuklarında bu oran %79,5'tir. Benzer bir etki çocukların sınav performanslarında da gözlenmektedir. Ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavına giren öğrencilerin anne veya babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların ortalama sınav performansları artmaktadır.[16] Anne veya babaları lise altı eğitim düzeyinde olan çocukların sınavdan aldıkları ortalama puan ülke ortalamasının altında iken lise veya üstü eğitim düzeyinde ebeveynleri bulunan çocukların ortalama puanları ülke ortalamasının üzerindedir. Lisansüstü dereceye sahip annelerin/babaların çocuklarının ortalama sınav puanı ilkokul mezunu annelerin/babaların çocuklarının ortalama puanından %48,3/45,8 daha yüksektir.

Türkiye'deki sosyoekonomik dezavantajları azaltmak için ana araçlardan biri olan kamu eğitim hizmetlerinden duyulan memnuniyet oranı 2016'dan beri azalma

[15] https://tepav.s3.eu-west-1.amazonaws.com/upload/mce/2024/notlar/turkiyede_cocuk_yoksullugu_mevcut_durum_ve_riskler.pdf Erişim Tarihi:04/07/2026

[16] Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü; [H. Eren Suna, Hande özçelik]. (2022). *2022 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) raporu*. Eğitim Bilişim Ağı (EBA). https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf

eğilimindedir. OECD verilerine göre kamu eğitim hizmetlerinden duyulan memnuniyet oranı 2017'den 2022'ye OECD ortalamasında 2,2 puan artarken Türkiye'de 31 puan azalmıştır. Türkiye, OECD'nin veri sunduğu tüm ülkeler arasında 2017-2022 döneminde eğitimden duyulan memnuniyetin en çok azaldığı ve 2022 itibarıyla memnuniyet düzeyinin en düşük olduğu ülke olarak diğer tüm ülkelerden negatif ayrışmaktadır. TÜİK'in Yaşam Memnuniyeti Araştırması sonuçları da eğitim hizmetlerinden duyulan memnuniyetin azaldığı bulgusunu desteklemektedir. TÜİK verilerine göre, eğitim hizmetlerinden memnun olduğunu beyan edenlerin oranı 2016'dan 2023'e 18-24 yaş grubunda 1,34 puan azalmış; 25-64 yaş arasındaki gruplardaki memnuniyet düşüşü 7,4-9,9 puan aralığında gerçekleşmiştir.

Çocuk yoksulluğu yalnızca gelir yetersizliğiyle sınırlı bir sosyal sorun değildir. Yoksulluğun derinleşmesi, çocukların eğitim süreçlerinden uzaklaşmasına, erken yaşta çalışma yaşamına katılmasına ve temel haklardan yeterince yararlanamamasına neden olmaktadır. Böylece çocuk yoksulluğu, çocuk emeğini ve eğitimden kopuşu besleyen temel yapısal risklerden biri hâline gelmektedir. Bu nedenle çocuk işçiliği ve eğitimden kopuş olgularının çocuk koruma sistemi bağlamında birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.2. Çocuk İşçiliği

Türkiye'de son yıllarda derinleşen yoksulluk, artan yaşam maliyetleri ve eğitim politikalarındaki dönüşüm, çocukların eğitimden koparak işgücüne katılmasına zemin hazırlamaktadır. Çocukların okul yerine işyerlerinde bulunması yalnızca ekonomik bir sorun değil, aynı zamanda temel bir çocuk hakkı ihlalidir. Türkiye'de çocuk işçiliği OECD ve AB'ye kıyasla iki ila dört kat daha yaygındır. (Türkiye: ~%4,4, OECD ort.: ~%1, AB ort.: ~%2.)

TÜİK'in 2024 yılı verilerine göre, nüfusun %25,5'i çocuklardan oluşmaktadır. Buna göre 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılım oranı 2020 yılında %16,4 iken 2023 yılında %22,1'e, 2024 yılında ise 24,9'a yükselmiştir. Kayıt dışı çalıştırılan çocuklar ve Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) kapsamındaki öğrenciler de dikkate alındığında çalışan çocuk sayısının yaklaşık 4 milyona ulaştığı ifade edilmektedir. Bu çocukların %45,5'i hizmet sektöründe, %30,8'i tarımda, %23,7'si sanayi ve imalatta çalışmaktadır.

İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi (İSİG) verilerine göre, Türkiye'de her yıl 60-70 civarında çocuk işçi tarımda, sanayide, inşaatlarda ve sokaklarda çalışırken hayatını kaybediyor. İSİG uzmanları 2013-2026 yılları arasında en az **852** çocuğun çalışırken hayatını kaybettiğini söylüyor.

Resmî veriler bile çocuk işçiliğinin sanayi ve küçük işletmelerde yaygın olduğunu göstermektedir. Çocuk işçiliği sadece ekonomik bir istihdam sorunu değildir; çocukların eğitimden çekilmesini, sağlık risklerini ve sosyal katılım eksikliğini doğrudan artıran kritik bir risk faktörüdür.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 32. maddesi, çocukların ekonomik sömürüye karşı korunmasını devletlerin temel yükümlülüklerinden biri olarak tanımlamaktadır. Çocukların eğitimlerini aksatacak, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyecek işlerde çalıştırılması uluslararası hukuk açısından açık bir hak ihlalidir.

Çocuk emeği sömürüsü yalnızca fiziksel sağlık açısından değil, psikolojik ve pedagojik gelişim açısından da çocuklara ciddi zararlar vermektedir. Erken yaşta çalışma yaşamının yükünü üstlenmek zorunda kalan çocuklarda kaygı, stres, özgüven kaybı ve gelecek umutsuzluğu daha sık görülmektedir. Oyun, dinlenme, sosyalleşme ve öğrenme haklarından mahrum kalan çocukların sağlıklı gelişimi olumsuz etkilenmekte, eğitimden kopuş riski artmaktadır.

Çocuk yoksulluğu ile çocuk işçiliği arasındaki karşılıklı ilişki, çocuk koruma sisteminin yalnızca koruyucu ve iyileştirici hizmetlerle değil, aynı zamanda önleyici sosyal politikalarla da güçlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çocukların eğitim hakkının güvence altına alınması, sosyal koruma mekanizmalarının güçlendirilmesi ve ailelerin ekonomik kırılganlıklarının azaltılması, çocuk koruma sisteminin etkinliğini artıracak temel politika alanları olarak öne çıkmaktadır.

4.3. Eğitim Sisteminin Koruyucu İşlev Kaybı, Eğitimden Kopuş

Eğitim sistemi, çocuklar için yalnızca akademik bir alan değil, aynı zamanda koruyucu, izleyici ve yönlendirici bir sosyal kurumdur. Ancak kalabalık sınıflar, rehberlik ve sosyal hizmet kapasitesinin yetersizliği ve okul terkleri, bu koruyucu işlevi zayıflatmaktadır. Türkiye'de çocuk yoksulluğu ve erken çalışma zorunluluğu, çocukların büyük bölümünde eğitimden ayrılma riskini yükseltmektedir.

MEB'in örgün eğitim istatistiklerine göre Türkiye'de örgün eğitimde (resmi + özel) yaklaşık 16 milyon 906 bin öğrenci bulunmaktadır.

İlkokulda okullaşma oranı %95,43 (yaklaşık %4,5'lik bir kitle henüz ilkokul çağında okul dışındadır); ortaokulda okullaşma %89,09 (Yaklaşık %11'lik kitle ortaokulda sistem dışındadır); ortaöğretimde (lise) okullaşma %82,85 (Lise çağındaki gençlerin %17'den fazlası okul kaydına sahip değildir)[17]

2025/26 eğitim öğretim yılı itibariyle 611 bin 612 çocuk örgün eğitim dışındadır ve bunun yaklaşık yarısı kız çocuğudur.

2025 yılı *Eğitime Bakış: İzleme ve Değerlendirme Raporu*'na göre, 2024 ve 2025 yıllarında 14 yaşında ortaokulu bitiren on çocuktan biri okulu bıraktı, liseye devam etmedi. 18-21 yaş grubunda 'en az lise mezunu' erkeklerin sayısı da düşüşe geçti. 2016 yılında okul öncesi kademesinden ortaöğretime kadar toplam öğrenci

[17] https://egitimsen.org.tr/2025-2026-egitim-ogretim-yili-sonunda-egitimin-durumu/ Erişim Tarihi: 04/07/2026

sayısı 17 milyon 588 bin 958 iken 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir önceki yıla göre 753 bin 742 azalarak 17 milyon 956 bin 523'e düştü.

Ortaöğretim kademesinin zorunlu eğitim kapsamında olmasına rağmen 2024 yılında 14-17 yaş grubundaki çocukların %8,7'si eğitimin dışındayken 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bu oran %13,6'ya yükseldi.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023-2024 örgün eğitim verilerine göre, her kademede okul terk oranı artış göstermektedir. Eğitim dışında kalan çocuk sayısı 1 milyon 775 bine ulaşmış, son 3 yılın en yüksek seviyesine çıkmış ve bir önceki yıla göre %38,4 oranında artmıştır.

Eğitim çağının dışındaki çocuk oranı özellikle 15 yaşından sonra belirgin şekilde yükselmektedir. 2023-2024 verilerine göre okul terki, devamsızlık yalnızca lisede değil her kademede artış göstermektedir. İlkokulda 2020'de %4,5 olan devamsızlık oranı 2023'te %11,6'dır. Ortaokulda 2020'de %9,4 olan devamsızlık oranı 2023'te %14,8'e yükselmiştir. Anadolu liselerinde 2020'de %11,2 olan devamsızlık oranı 2023'te %27'ye, meslek liselerinde 2023'te devamsızlık oranı %46,6'ya yükselmiştir. İmam hatip liselerinde de durum farklı değildir. İmam hatip liselerinde 2023'te yaklaşık üç çocuktan biri yani %29,3'ü devamsızlık yapmaktadır.

Bunun yanında yaş gruplarına göre 6 yaşındaki her on çocuktan en az biri, 17 yaşındaki her yedi çocuktan biri eğitim dışında kalmaktadır.[18]

Bölgesel veriler de durumu net şekilde ortaya koymaktadır: Muş, Ağrı ve Gümüşhane'de 15-17 yaş grubundaki her üç çocuktan biri, Mardin'de her dört çocuktan biri, Batman, Şanlıurfa, Niğde ve Çankırı'da ise her beş çocuktan biri örgün eğitim dışındadır.

Geçtiğimiz yıl 300.000 üniversite öğrencisinin okulu terk ettiği görülmektedir.

Örgün eğitimden ayrılan yoksul çocuklar kayıt dışı ekonomi içinde güvencesiz ve güvensiz koşullarda çalıştırılma, erken evlilik ve suça sürüklenme gibi risklerle karşı karşıya kalmaktadır.

Sadece okul terki değil, devamsızlık da her kademede artmaktadır. MESEM'lerde kayıtlı 420.330, açık öğretim lisesinde kayıtlı 837.927, açık öğretim ortaokulunda kayıtlı 96.024 çocuk, pratikte örgün eğitimin dışına itilmiş oldukları halde kayıtlarda örgün eğitim görüyor sayılmaktadır.

İşveren örgütlerinden gelen "zorunlu ortaöğretim iki yıla indirilsin" talepleri iktidar tarafından "bu konuda kamuoyu oluştuğu" iddia edilerek olumlu karşılanmaktadır. Eğitimin tek amacı ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü

[18] https://www.ebs.org.tr/haber/egitime-bakis-izleme-ve-degerlendirme-raporumuz-10-yasinda/37072 Erişim Tarihi:04/07/2026

yetiştirmek değildir. Eğitim sırasında öğrencilerin iyilik hali de gözetilmeli ve takip edilmelidir. Örgün eğitimi terk eden, açık öğretim okulları ile MESEM'lere kayıtlı çocuklar bu takip mekanizmasının dışına çıkmaktadır.

4.4. Suça Sürüklenme ve Suç Mağduru Olma

Suça sürüklenme, çocuğun bilinçli ve özgür bir tercihi değildir; yoksulluk, dışlanma, şiddetle temas, kurumsal ihmaller ve denetimsiz sosyal çevrelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan yapısal bir süreçtir. Bu nedenle çocuk çoğu zaman çoklu ihlallerin taşıyıcısıdır. Kavramın kendisi çocuk adalet sisteminde dilsel bir tercihi değil, politik, felsefi ve ahlaki bir çerçeve ve çocuk adalet sisteminin normatif yönünü yansıtır.

Bu yaklaşımın kökleri feminist sosyal politika ve eleştirel çocukluk kuramına dayanır. Toplumsal adaletin ölçütü çocukların ne kadar korunabildiği değil ne kadar güçlendirilebildiği ile ilgilidir. Çocuğu özneleştirmek, onu suça sürükleyen koşullarla yüzleşmek gerekir.

Oysa Türkiye'de çocuk adalet sistemi, 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) ile koruyucu ve destekleyici bir hukuk çerçevesine kavuşmuş olmasına rağmen, uygulama düzeyinde ciddi yapısal sorunlarla karşı karşıya olunduğu kurumsal verilerde görülebilir. Adalet Bakanlığı ve TÜİK'in 2024 yılı adalet istatistikleri, çocuk adalet sisteminin profilini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

TÜİK'in 2024 Adalet İstatistiklerine göre güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 612 bin 651'dir.

Çocuklardan 279 bin 620'si mağdur olarak 202 bin 785'i suça sürüklenme sebebiyle (kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiasıyla), 96 bin 438'i bilgisine başvurma amacıyla, 18 bin 561'i kayıp (hakkında kayıp müracaatı yapılıp daha sonra bulunan) olması sebebiyle, 8 bin 729'u kabahat işlediği iddiasıyla, 6 bin 518'i ise bu nedenlerin dışında kalan diğer nedenlerden dolayı güvenlik birimlerine gelmiş veya getirilmiştir.

Suça sürüklenme nedeniyle güvenlik birimine gelen veya getirilen çocukların %40,4'üne yaralama, %16,6'sına hırsızlık, %8,2'sine uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak veya satın almak, %4,6'sına tehdit, %4,2'sine genel tehlike yaratan suçlar, %26'sına ise bu nedenlerin dışında kalan diğer suçlar isnat edilmiştir. 2024 yılında suça sürüklenme nedeniyle güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların sayısı bir önceki yıla göre %13 artmıştır.

2024 yılında, suç dosyası nedeniyle hakkında karar verilen çocuk sayısı 211 bin 946'dır. Çocuklarla ilgili geçen yıl 43 bin 128'i hapis cezası olmak üzere 63 bin 712 ceza kararı alındı. Mahkûm olan çocuklardan 4 bin 386'sının kız çocukları olduğu belirtildi. Suça sürüklendiği için hakkında "danışmanlık tedbiri" verilen çocuk sayısı 51 bin 386'dır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde "İhtisaslaşmış Çocuk Evleri" yani suça sürüklenen ve suç mağduru olan çocuklara yönelik hizmet veren kuruluş sayısı sadece 58'dir.

Güvenlik birimlerine mağdur olarak gelen 279 bin 620 çocuğun %86,1'ini suç mağduru, %13,8'ini takibi gereken olay mağduru çocuklar oluşturmuştur. Suç mağduru olarak gelen 240 bin 872 çocuğun %55,3'ü yaralanma, %10,8'i cinsel suçlar, %9,5'i göçmen kaçakçılığı, %8'i aile düzenine karşı suçlar, %16,5'i ise bu nedenlerin dışında kalan diğer nedenlerden dolayı mağdur olmuştur.[19]

Çocukların adli sistemle temasına ilişkin istatistikler, tek başına değerlendirilmesi gereken sayısal göstergeler değildir. Bu veriler aynı zamanda çocukların içinde yaşadıkları sosyal çevreyi, ekonomik koşulları ve koruyucu mekanizmaların işleyişini de yansıtmaktadır. Bu nedenle çocukların suça sürüklenmesi veya suç mağduru hâline gelmesine neden olan yapısal risk alanlarının birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu veriler Türkiye'de çocukların adli sistemle temas oranının artış eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu veriler, toplumsal hayatın tüm alanlarında çocukların çoklu hak ihlalleri ile karşı karşıya olduğunun açık bir göstergesi olarak yorumlanabileceği gibi, önleyici sosyal hizmetlerin yetersizliğine de işaret etmektedir.

4.4.1. Çocukların Suça Sürüklenmesine Yol Açan Yapısal Risk Alanları

a) Mekânsal Eşitsizlik ve Güvensiz Çocukluk: Makro düzeyde neoliberal politikaların uygulanmaya başlamasının kentlere ve kentleşmeye de önemli etkisi olmuştur. Kent bir yandan kendisini günün koşullarına göre yenilemeye, olanakları açısından bir "yerel" olarak kendini cazip kılmaya çalışırken, aynı zamanda geçmişten daha farklı ve daha derin biçimde kent yoksullarının da bünyesinde hızla artmasına tanık oldu.[20] Kent yaşamına atfedilen düzenlilik ve kentli olma haline karşıt bir örgütlenme ağı sergileyen yoksul bölgelerde Minc'in bir benzetmesinden yola çıkarsak "akıl kültürünün yok oluşunun ardından, karışıklık dönemlerinin en geleneksel çizgileri beliriyor, korkular, aşırılıklara kaçışlar, davranış bozuklukları, aynı zamanda da içinden yarının hastalıklı ideolojilerinin çıkacağı bir ideolojik kazan kaynıyor".[21]

Bu adaletsiz kent dokusunda çocukların suça sürüklenmesi, yalnızca bireysel özellikler ya da aile içi dinamiklerle açıklanabilecek bir olgu değildir. Çocuğun içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre, risk ve koruyucu faktörlerin dağılımını belirleyen temel yapısal belirleyicilerden biridir. Kentlerde giderek derinleşen

[19] https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53989 Erişim Tarihi: 05/08/2026

[20] Atilla Göktürk, "Kentsel Haklar Kent Yoksullarını Kapsar İse…", Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları içinde, a.g.e., s.217.

[21] Alain Minc, Yeni Ortaçağ, çev. M.Ali Ağaoğulları, Ankara, İmge, 1995, s.85.

mekânsal eşitsizlikler; çocukların güvenli kamusal alanlara, nitelikli eğitim olanaklarına, kültürel ve sportif faaliyetlere, psikososyal destek hizmetlerine ve koruyucu sosyal ağlara erişimini eşitsiz biçimde dağıtmaktadır. Doğan'ın vurgusuyla, böylesi farklılıkların söz konusu olduğu kentlerin bir yönü, büyük iş merkezleri, plazalar, eğlence yerleri, banka binaları, ışıklı vitrinler, kültürel çeşitlenme, lüks ve güvenli konut alanları, yaşam koşullarının iyiliği ile karakterize olurken, diğer bir yönünün ise nüfusun büyük bölümünün yaygın işsizlik, düşük gelir, yoksulluk koşullarında yaşadığı ve konut, sağlık, eğitim, ulaşım gibi temel kentsel hizmetlerin en alt düzeyde bulunmasıyla karakterize olmasıdır.[22]

Bu durum, sosyal kontrol mekanizmalarının zayıfladığı, şiddet ve suç davranışlarının daha görünür hâle geldiği çevrelerde büyüyen çocukların, riskli sosyal ilişkilerle daha erken ve daha yoğun biçimde karşılaşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla mekânsal dezavantaj, çocuk suçluluğunun bireysel nedenlerinden çok, koruyucu çevrelerin aşınmasını ifade eden yapısal bir kırılganlık alanı olarak değerlendirilmelidir.

b) Aidiyet Arayışı ve Akran Grupları: Çocukluk ve ergenlik döneminde aile, okul ve mahalle, çocuğun toplumsal normlarla ilişki kurmasını sağlayan temel sosyalleşme kurumlarıdır. Ancak ekonomik kırılganlıklar, aile yapısındaki dönüşümler, okuldan kopuş süreçleri ve mahalle dayanışmasının zayıflaması, bu kurumların koruyucu işlevlerini giderek sınırlandırmaktadır. Koruyucu sosyal bağların zayıfladığı koşullarda çocuklar, aidiyet ve kimlik ihtiyaçlarını alternatif akran ağları içerisinde karşılamaya yönelmektedir. Bu noktada Hirst ve Thompson'un da vurguladığı gibi köktenci İslam'ın veya başka kültürel milliyetçilik biçimlerinin cazibesine kapılanlar, önemli ölçüde yoksullar ve dışlanmışlardır. Bu tür ideolojiler, önemli sayıda insanın dünya serbest ticaret düzeninden hiçbir yarar sağlamadıklarını gördükleri bölgelerde politik ağırlıklarını sürdüreceklerdir. Ama bu ideolojiler yoksulluk olgusunu değiştirmeyecektir.[23] O nedenle, özellikle toplumsal denetimin sınırlı olduğu sosyal çevrelerde bu ağlar, suç davranışlarını olağanlaştıran normların ve alternatif değer sistemlerinin yeniden üretildiği sosyalleşme alanlarına dönüşebilmektedir. Bu nedenle akran etkisi, bireysel bir tercih değil, sosyal bağların çözülmesiyle ortaya çıkan yapısal bir sosyalleşme mekanizması olarak ele alınmalıdır.

c) Gelecek Algısı, Umutsuzluk ve Değer Kaybı: Ekonomik belirsizlikler ve toplumsal güvensizlik, çocuklarda uzun vadeli hedef kurma becerisini zayıflatmakta, anlık tatmin ve risk alma davranışlarını güçlendirmektedir.

[22] A. Ekber Doğan, "Türkiye Kentlerinde Yirmi Yılın Bilançosu", Praksis, sayı.2, Bahar 2001, s.103-104.

[23] Paul Hirst, Grahame Thompson, Küreselleşme Sorgulanıyor, çev. Ç. Erdem-E. Yücel, Ankara, Dost, 1998, s. 26; Zygmunt Bauman, Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları, çev. A. Yılmaz, İst., Ayrıntı, 1999.

Çocukların gelecek beklentileri yalnızca bireysel motivasyonlarıyla değil, içinde yaşadıkları toplumsal yapının sunduğu fırsatlarla şekillenir. Derinleşen yoksulluk, eğitimde fırsat eşitsizlikleri, genç işsizliği, güvencesiz çalışma biçimlerinin yaygınlaşması ve toplumsal hareketlilik kanallarının daralması, çocukların gelecek tasavvurunu zayıflatan yapısal süreçlerdir. Geleceğin öngörülemez hâle gelmesi, uzun vadeli yaşam planlarının yerini kısa vadeli ve anlık kazanımları önceleyen davranış örüntülerine bırakabilmektedir. Bu bağlamda risk davranışları, bireysel irade eksikliğinin değil, yapısal güvencesizlik ortamında şekillenen yaşam stratejilerinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir.

d) Dijitalleşme, Şiddetin Görünürlüğü ve Duyarsızlaşma: Dijital medya, çocukları erken yaşta yoğun şiddet, zorbalık ve suç temsilleriyle karşı karşıya bırakmakta, bu durum suçun olağanlaşmasına ve empati becerilerinin zayıflamasına yol açabilmektedir. Dijitalleşme araçları, çocukların sosyalleşme süreçlerini köklü biçimde dönüştürmüş, geleneksel sosyal çevrelerin yanı sıra dijital platformları da temel etkileşim alanlarından biri hâline getirmiştir. Bu platformlar, yalnızca bilgiye erişim sağlayan teknolojik araçlar değil, aynı zamanda normların, kimliklerin ve davranış kalıplarının yeniden üretildiği sosyal mekânlardır. Denetimsiz dijital ortamlarda çocukların şiddet içerikleri, siber zorbalık, yasa dışı pratikler ve suç davranışlarını meşrulaştıran dijital alt kültürlerle karşılaşma olasılığı artmaktadır. Böylece dijital ortamlar, suçun görünürlüğünü artırmanın ötesinde, suç davranışlarının sıradanlaşmasına ve toplumsal olarak yeniden üretilmesine katkı sunabilen yeni bir sosyalleşme alanı hâline gelmektedir.

e) Çocuk Hakları Rejiminde Aşınma ve Kurumsal Sonuçları: Çocuk hakları alanındaki gerileme, yalnızca normatif bir sorun değildir; doğrudan uygulamaya yansıyan yapısal bir meseledir. Hak temelli yaklaşımdan uzaklaşıldığında çocuk, korunması gereken bir özne olmaktan çıkarak denetim altına alınması gereken bir risk unsuruna dönüşmektedir. Sosyal hizmetler, önleyici değil kriz sonrası ve sınırlı müdahalelerle yürütülmektedir. Kurumlar arası sorumluluk paylaşımı belirsizleşmekte, çocuk vakaları parçalı biçimde ele alınmaktadır.

Bu yapısal risk alanları yalnızca çocukların suç davranışıyla karşılaşma olasılığını artırmamakta, aynı zamanda çocuk koruma sisteminin hak temelli işleyişini de doğrudan etkilemektedir. Koruyucu ve önleyici mekanizmaların zayıfladığı koşullarda çocuklar, hak sahibi bireyler olarak desteklenmek yerine çoğu zaman risk odaklı bir yaklaşımın konusu hâline gelmekte ve tüm kamusal hizmetler çocuğun kendisini ve varoluşunu risk unsuru olarak tanımlayarak güçlü bir tür denetim mekanizması kurgulanmasını "koruma" politikaları olarak geliştirmektedir.

4.5. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Ataerkil Sistemin Etkileri

Toplumsal cinsiyet rejimi, çocukların maruz kaldığı riskleri, korunma biçimlerini ve çocuk koruma sistemiyle kurdukları ilişkiyi belirleyen temel yapısal

eksenlerden biridir. Çocukluk deneyimi yalnızca sınıfsal konum, yoksulluk ya da mekânsal eşitsizlikler tarafından değil, ataerkil toplumsal ilişkiler tarafından da farklı biçimlerde şekillendirilir. Bu nedenle çocuk koruma sistemini toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirmek, yalnızca kız ve erkek çocukların farklı sorunlarla karşılaşmasını ortaya koymak açısından değil, risklerin nasıl üretildiğini ve kurumsal müdahalelerin bu riskleri ne ölçüde dönüştürebildiğini anlamak açısından da önem taşır.

Feminist sosyal politika literatürü, refah devletinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte bakım sorumluluğunun giderek kamusal alandan aileye devredildiğini ve bunun özellikle kadınlar ile çocuklar üzerindeki yükü artırdığını vurgular. Bu süreç, çocuk haklarının kamusal bir sorumluluk alanı olmaktan uzaklaşarak aile içinde çözülmesi beklenen özel bir mesele hâline gelmesine yol açarken özellikle kadınların çocuklarla olan ilişkisi sadece bakım emeği üzerinden değil kadınların bedenlerini ve toplumsal statülerini belirleyen, değer biçen bir biyopolitika alanı olarak da karşımıza çıkar. Böylece aile ve özelinde anne, yalnızca çocukların bakımından değil, yoksulluğun, işsizliğin, eğitimdeki eşitsizliklerin ve sosyal risklerin çocuk üzerindeki etkilerinin yönetilmesinden de sorumlu tutulur.

Çocuk hakları ve koruma rejimindeki dönüşüm, kız ve erkek çocukları aynı biçimde etkilemediği açıkça ifade edilmelidir. Ataerkil toplumsal düzen, kız çocuklarını erken yaşta bakım emeği, erken ve zorla evlilik, eğitimden uzaklaşma, cinsiyet temelli şiddet ve istismar riskleriyle karşı karşıya bırakırken, erkek çocuklarını güç, otorite, rekabet ve şiddeti meşrulaştıran hegemonik erkeklik normları içerisinde sosyalleştirmektedir. Bu nedenle örneğin çocukların suça sürüklenmesi, yalnızca bireysel tercihlerle veya ekonomik yoksunluklarla açıklanabilecek bir olgu değildir; aynı zamanda erkekliği güç, sadakat ve şiddet üzerinden tanımlayan toplumsal cinsiyet rejiminin ürettiği yapısal bir sonuçtur.

Son yıllarda özellikle kent çeperlerinde ve dijital ağlar üzerinden gelişen yeni suç örgütlenmeleri, çocukların aidiyet, kimlik ve kabul görme ihtiyaçlarını istismar eden alternatif toplumsallaşma alanları üretmektedir. "Güç", "sadakat", "kardeşlik" ve "erkeklik" söylemleri etrafında kurulan bu yapılar, sistem tarafından dışlanan erkek çocuklarına sembolik statü ve kimlik sunarken, kız çocukları ise çoğu zaman görünmeyen emek, cinsel sömürü, erken yaşta zorla evlilik veya bakım yükü gibi farklı biçimlerde kontrol altına alınmaktadır. Dolayısıyla çocuk koruma sistemi açısından değerlendirilmesi gereken temel mesele yalnızca çocukların hangi risklerle karşı karşıya kaldığı değil; bu risklerin toplumsal cinsiyet ilişkileri tarafından nasıl üretildiği ve yeniden üretildiğidir.

Bu nedenle çocuk koruma politikalarının toplumsal cinsiyet körü biçimde tasarlanması, çocukların maruz kaldığı riskleri yeterince görünür kılamamakta ve geliştirilen müdahalelerin etkililiğini sınırlandırmaktadır. Hak temelli bir çocuk koruma sistemi, yalnızca çocukların yaşını değil, toplumsal cinsiyet, sınıf, yoksulluk, engellilik, göç ve diğer eşitsizlik eksenlerinin bir araya gelerek ürettiği

çok katmanlı kırılganlıkları da dikkate alan bütüncül bir müdahale yaklaşımını gerektirmektedir.

5. Mevcut Çocuk Koruma Sistemi ve Yapısal Sorunlar

Çocuk hakları olgusu, modern toplumlarda refah rejiminin niteliğini, sosyal devlet kapasitesini, çocuk haklarına bakışı ve kuşaklar arası eşitsizliklerin derinliğini gösteren temel bir toplumsal göstergedir. Türkiye bağlamında bu olgu, son yıllarda derinleşen ekonomik kırılganlıklar, sosyal politika alanındaki kurumsal zayıflamalar, hak temelli yaklaşımın gerilemesi ve çocukluk deneyiminin yapısal olarak dönüşmesiyle daha görünür ve yaygın hale gelmiştir. Bu bağlamda Türkiye'de çocuk koruma sistemi ağırlıklı olarak reaktif, kriz sonrası ve parçalı müdahalelere dayanmaktadır.

Türkiye'de çocuk koruma sisteminin karşı karşıya bulunduğu sorunlar yalnızca mevzuattan kaynaklanmamaktadır. Kurumsal kapasite, kurumlar arası koordinasyon, insan kaynağı, uygulama süreçleri ve önleyici sosyal hizmetlerin yetersizliği, sistemin bütüncül ve hak temelli bir yaklaşımla işlemesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle mevcut yapısal sorunların birbirini besleyen boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

5.1. Kurumsal Kapasite ve Yönetişim Sorunları

a) Fiziki Altyapı ve Kaynak Yetersizliği

Çocuk koruma sisteminin etkililiği, yalnızca hukuki düzenlemeler veya kurumsal görev tanımlarıyla değil, bu düzenlemeleri hayata geçirecek fiziki altyapı, uzman insan kaynağı ve hizmet kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Türkiye'de çocuklara yönelik ihtisaslaşmış bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinin kurumsal kapasitesi, çocukların ihtiyaç duyduğu koruyucu ve destekleyici hizmetleri ülke genelinde eşit ve zamanında sunabilecek düzeyde değildir. İhtisaslaşmış çocuk evi sayısının (58) mevcut ihtiyaç karşısında oldukça sınırlı kalması, çocuk koruma sisteminin kurumsal yaygınlığı ve erişilebilirliği açısından önemli bir kapasite sorunu ortaya koymaktadır.

Bunun yanında mevcut kuruluşların önemli bir bölümünün uzun dönemli rehabilitasyon ve bütüncül psiko-sosyal destek hizmetleri sunmaktan ziyade geçici barınma işlevi gören "istasyon" modeliyle faaliyet göstermesi, çocukların ihtiyaç duyduğu sürekli ve yapılandırılmış destek süreçlerinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir. Benzer şekilde, adliyelerde ve çocuk koruma kuruluşlarında çocuk dostu görüşme odalarının sayısında son yıllarda artış sağlanmış olmakla birlikte, bu mekânların ülke genelindeki dağılımı, uzman personel kapasitesi, hizmet standartları ve çocukların fiili erişimi bakımından önemli eşitsizlikler devam etmektedir.

Fiziksel hizmet altyapısındaki yetersizlik, yalnızca niceliksel bir kapasite sorunu olarak değerlendirilmemelidir. Hizmet birimlerinin coğrafi dağılımındaki

dengesizlikler, özellikle büyükşehirlerin çeperlerinde, kırsal bölgelerde ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı yerleşim alanlarında yaşayan çocukların uzmanlaşmış çocuk koruma hizmetlerine erişimini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Bu durum, çocuk koruma hizmetlerinin ülke genelinde eşitlik ve erişilebilirlik ilkeleri doğrultusunda sunulmasını güçleştirirken, mekânsal eşitsizliklerin çocukların korunma hakkı üzerindeki etkilerini de olumsuz yönde derinleştirmektedir. Sonuç olarak mevcut kurumsal yapı, çocukların ihtiyaç duyduğu uzmanlaşmış hizmetlere zamanında ve eşit biçimde erişimini güvence altına alabilecek yaygınlık ve kapasiteye henüz ulaşabilmiş değildir.

b) Kurumlar Arası Koordinasyonun Tamamen Etkisiz Olması

Çocuk koruma sisteminin etkinliği, yalnızca ilgili kurumların varlığına değil, bu kurumların ortak bir yönetişim modeli içerisinde bilgi paylaşımı, eşgüdüm ve ortak müdahale kapasitesi geliştirebilmesine bağlıdır. Çocukların korunması, tek bir kurumun sorumluluğunda yürütülebilecek bir hizmet alanı olmayıp adalet, sosyal hizmet, eğitim, sağlık ve yerel yönetimler başta olmak üzere çok sayıda kurumun koordineli biçimde çalışmasını gerektiren disiplinler arası bir müdahale sürecidir.

Bu çerçevede 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında kurulan İl Koordinasyon Kurullarının, uygulamada çocuk koruma hizmetleri arasında sürdürülebilir bir koordinasyon ve ortak politika geliştirme işlevini yeterli ölçüde yerine getiremediği görülmektedir. Kurulların birçok ilde düzensiz toplanması, kararların izlenmesine yönelik sistematik mekanizmaların bulunmaması ve kurumsal sorumlulukların uygulamada yeterince bütünleştirilememesi, koordinasyon kapasitesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır.

Benzer şekilde, Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı arasında çocuk odaklı bütünleşik bir bilgi yönetim sistemi, ortak izleme ve değerlendirme altyapısı ile kurumsallaşmış vaka yönetimi mekanizmalarının bulunmaması, hizmet sunumunda parçalı bir yapının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, çocuklara ilişkin risk ve ihtiyaç değerlendirmelerinin kurumlar arasında süreklilik kazanmasını güçleştirirken, hazırlanan bireysel müdahale planlarının etkili biçimde izlenmesini de engellemektedir.

Bu nedenle koordinasyon eksikliği yalnızca idari bir yönetim sorunu değil, çocuk koruma sisteminin bütüncül müdahale kapasitesini zayıflatan yapısal bir sınırlılıktır. Kurumlar arasında bilgi paylaşımının sınırlı kalması, hizmetlerin birbirini tamamlamak yerine parçalı ve kopuk biçimde yürütülmesine, bazı müdahalelerin etkisini zayıflatacak biçimde tekrarlanmasına, bazılarının ise hiç fark edilmemesine ve dolayısıyla denenmemesine yol açabilmektedir. Bu durum çocukların korunma hakkı kapsamında kazanımlarının sürekliliğini zedelediği

gibi, çocuk koruma sisteminin önleyici, bütüncül ve hak temelli işleyişini de önemli ölçüde sınırlandırmaktadır.

c) Merkezi Politika Eksikliği ve Sürdürülebilirlik Sorunu

Çocuk koruma sisteminin etkili biçimde işlemesi, yalnızca kapsamlı bir mevzuatın veya kurumsal yapıların varlığına değil, uzun vadeli, bütüncül ve hak temelli bir ulusal çocuk politikasının oluşturulmasına bağlıdır. Bununla birlikte çocuk koruma sistemi, yalnızca hukuki ve idari düzenlemelerden oluşan teknik bir kamu politikası alanı değildir. Bu sistemin sürdürülebilirliği, çocuk haklarının devlet kurumlarının yanı sıra aile, okul, yerel yönetimler, medya ve sivil toplum başta olmak üzere toplumsal yaşamın bütün alanlarında tüm aktörlerce ortak bir normatif değer olarak benimsenmesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle çocukların korunması, yalnızca kamu otoritesinin yerine getireceği idari bir görev değil, çocukluğu toplumsal yaşamın merkezine yerleştiren hak temelli bir kültürel ve siyasal mutabakatın ifadesidir.

Uzun yıllardır sosyal politika literatüründe de tartışıldığı üzere, neoliberal yeniden yapılanma süreçleriyle birlikte çocuk refahı politikalarında hak temelli evrensel yaklaşımlardan hedef (istatistik) odaklı, maliyet-etki ve çocuğun kendisini risk olarak gören müdahale modellerine doğru belirgin bir yönelim ortaya çıkmıştır. Bu dönüşüm, çocukların güçlendirilmesini önceleyen koruyucu refah anlayışının yerini giderek risklerin yönetilmesine odaklanan seçici politika araçlarına bırakmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla çocuk koruma sistemlerinde yaşanan kurumsal zayıflamalar, yalnızca idari kapasite sorunlarının değil, çocukluğun kamusal bir hak alanı olarak konumunu yeniden tanımlayan daha geniş siyasal ve ekonomik dönüşümlerin de bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu politik dönüşüm açısından bakıldığında çocuk koruma sistemlerinde **politikasızlığın kendisi bir politika** olarak karşımıza çıkar.

Bu bağlamda çocuk haklarının aşınması, yalnızca uygulama düzeyinde ortaya çıkan teknik aksaklıklardan ibaret değildir. Çocukluğun toplumsal refah ve adalet politikalarının merkezinden giderek uzaklaşması, sosyal devletin tasfiyesi, kamu hizmetlerinin daralması ve koruyucu sosyal politika anlayışının zayıflamasıyla yakından ilişkilidir. Böyle bir yönelim, çocukların korunmasını kamusal sorumluluk temelinde ele alan hak temelli yaklaşımı zayıflatırken, müdahaleleri daha çok yüksek risk gruplarına yönelik sınırlı ve reaktif uygulamalara indirgemektedir. Bu sorun da yalnızca yönetsel kapasite eksikliğiyle açıklanabilecek bir durum değildir.

5.2. Mevzuat ile Uygulama Arasındaki Yapısal Uyum Sorunları

a) Geniş ve Muğlak Tanımlar

Çocuk koruma sisteminde sunulan hizmetlerin niteliği, çocuklarla çalışan uzmanların görev, yetki ve sorumluluklarının açık biçimde tanımlanmasıyla da doğrudan ilişkilidir. Ancak 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda yer alan "*sosyal*

çalışma görevlisi" tanımının farklı meslek disiplinlerini tek bir kategori altında toplaması, çocuk koruma hizmetlerinde gerekli mesleki uzmanlaşmanın sınırlarını belirsizleştirmekte ve uygulamada rol karmaşasına yol açmaktadır. Bu belirsizlik yalnızca görev paylaşımını güçleştiren idari bir sorun değildir; aynı zamanda her meslek disiplininin çocuklara özgü bilgi birikimini, müdahale yöntemlerini ve uygulama modellerini geliştirme kapasitesini de sınırlandırmaktadır. Mesleki rollerin yeterince ayrışmadığı bir sistemde, farklı disiplinlerin hangi alanlarda birbirini tamamladığını, hangi müdahale modellerinin çocukların yüksek yararına daha etkili sonuçlar ürettiğini ortaya koyacak kurumsal öğrenme süreçleri ve uygulama standartları da geliştirilememektedir. Bu nedenle çocuk koruma sisteminde görev alan meslek gruplarının uzmanlık alanlarını ve mesleki yetkinliklerini dikkate alan iş bölümü, görev tanımları ve hizmet sunum modellerinin hem hukuki düzenlemelerde hem de kurumsal işleyişte yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

b) Uzmanlaşmış Çocuk Mahkemelerinin ve Hukukçuların Eksikliği

Çocuk adalet sisteminin temel ilkelerinden biri, çocukların yetişkinlerden farklı gelişimsel ihtiyaçlara sahip bireyler olarak değerlendirilmesi ve yargısal süreçlerin bu farklılıklar dikkate alınarak yürütülmesidir. Ancak uygulamada her ilde uzmanlaşmış çocuk mahkemelerinin bulunmaması nedeniyle birçok çocuk dosyası genel görevli ceza mahkemelerinde görülmektedir. Bunun yanında hâkim ve savcıların çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi, travma ve çocuk hakları alanlarında sürekli ve kurumsallaşmış uzmanlık eğitimlerine sahip olmaması, çocuk dostu adalet ilkelerinin uygulamaya yansımasını sınırlandıran bir etki yaratmaktadır. Sonuç olarak mevzuatta öngörülen uzmanlaşma ilkesi ile uygulamanın kurumsal kapasitesi arasında belirgin bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.

c) Okul Sosyal Hizmeti Yasası'nın Olmaması

Daha önce de belirtildiği gibi çocuk koruma sistemi yalnızca adli süreçlerden ve/veya sorun ortaya çıktığında gösterilen reaksiyoner müdahalelerden oluşmaz. Çocuğun maruz kaldığı risklerin erken dönemde belirlenmesini sağlayan önleyici hizmetleri de kapsar. Bu açıdan okul, çocukların gelişimsel, sosyal ve psikolojik risklerinin erken dönemde tespit edilebildiği en önemli kamusal kurumlardan biridir. Buna karşın uzun yıllardır akademik çevreler ve meslek örgütleri tarafından gündeme getirilen okul sosyal hizmeti uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemenin gerçekleştirilememiş olması, çocuk koruma sisteminin önleyici kapasitesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Okul sosyal hizmetinin kurumsal ve hukuki bir zemine kavuşturulamaması, eğitim sistemi ile çocuk koruma hizmetleri arasındaki bütünleşik müdahale modelinin geliştirilmesini güçleştirmekte, risklerin erken dönemde belirlenmesi ve uygun destek mekanizmalarının devreye sokulması açısından önemli bir yapısal boşluk yaratmaktadır.

5.3. Mesleki İnsan Kaynağına İlişkin Sorunlar

Yukarda da altını çizdiğimiz gibi çocuk koruma sisteminin başarısı, yalnızca hukuki düzenlemelerin niteliğine değil, bu düzenlemeleri uygulayacak uzman insan kaynağının niceliksel yeterliliği, mesleki uzmanlaşması ve kurumsal destek mekanizmalarının gücüne de bağlıdır. Çocuk haklarına ilişkin normatif düzenlemelerin uygulamada beklenen etkiyi üretememesinin temel nedenlerinden biri de çocuk koruma alanında çalışan insan kaynağının kapasitesine ilişkin yapısal sınırlılıklardır.

Bu sınırlılıkların başında, vaka yükünün niceliksel olarak artmasının yanı sıra çocukların karşı karşıya kaldığı risk alanlarının çeşitlenmesiyle birlikte vakaların giderek çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya dönüşmesi gelmektedir.

Yüksek sayıda vaka yoğunluğu, yoksulluk, göç, dijital riskler, aile içi şiddet, bağımlılık, ruh sağlığı sorunları ve sosyal dışlanma gibi çoklu yapısal etkenlerin aynı vakada iç içe geçmesiyle müdahalelerinin giderek daha karmaşık bir nitelik kazanması uzmanların yürüttüğü mesleki müdahalelerin bireyselleştirilmesini, kapsamlı risk değerlendirmelerinin yapılmasını ve düzenli saha takiplerinin gerçekleştirilmesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Böylece sosyal hizmet uygulamaları, gelişim odaklı ve önleyici bir müdahale sürecinden uzaklaşarak çoğu zaman acil sorunların yönetildiği bürokratik bir hizmet sunumuna dönüşmektedir.

İnsan kaynağına ilişkin ikinci temel sorun da mesleki uzmanlaşmanın kurumsal olarak yeterince desteklenmemesidir. Çocuk koruma sistemi, farklı disiplinlerin aynı görevleri üstlenmesine değil, her meslek grubunun kendi uzmanlık alanı içerisinde derinleştiği ve birbirini tamamladığı disiplinler arası bir çalışma modeline ihtiyaç duymaktadır. Ancak mevcut uygulama, mesleki farklılaşmayı güçlendirmek yerine benzer görevlerin farklı disiplinler tarafından yürütülmesine dayalı bir yapıya dayalıdır. Bu durum özellikle travma, ihmal, istismar, çocuk ruh sağlığı ve madde bağımlılığı gibi ileri düzey uzmanlık gerektiren alanlarda kurumsal bilgi birikiminin gelişmesini sınırlandırmaktadır.

Mesleki kapasiteyi zayıflatan bir diğer unsur ise çocuk koruma alanına özgü mesleki gelişim mekanizmalarının yeterince kurumsallaşmamış olmasıdır. Çocuklarla çalışan uzmanlara yönelik ulusal ölçekte tanımlanmış, yetkinlik temelli, basamaklandırılmış ve belirli aralıklarla yenilenen bir sertifikasyon ve akreditasyon sisteminin bulunmaması, hizmet standartlarının kurumsallaşmasını güçleştirmektedir. Çocuk koruma gibi yüksek uzmanlık gerektiren bir alanda yalnızca temel mesleki eğitimle yetinilmesi, değişen çocukluk deneyimleri ve yeni risk alanlarına uyum sağlayabilecek uzmanlaşma kapasitesini de sınırlandırmaktadır.

Dolayısıyla insan kaynağına ilişkin sorunlar yalnızca personel sayısının artırılmasıyla çözülebilecek niceliksel eksiklikler değildir. Esas ihtiyaç mesleki

uzmanlaşmayı da güçlendiren, sürekli öğrenmeyi destekleyen ve disiplinler arası iş birliğini kurumsal olarak yapılandıran profesyonel bir çocuk koruma sisteminin oluşturulmasıdır.

5.4. Sosyal Hizmet Müdahalelerinin Sınırları

Çocuk koruma sisteminin kurumsal kapasitesine ve insan kaynağına ilişkin yapısal sınırlılıklar, sosyal hizmet müdahalelerinin uygulama süreçlerine de doğrudan yansımaktadır. Bu sorunların başında sosyal hizmet uygulamalarının giderek bürokratikleşmesi gelmektedir. Artan idari yükümlülükler, raporlama süreçleri ve evrak odaklı çalışma biçimleri, uzmanların çocuk ve aile ile doğrudan çalışmaya ayırabilecekleri zamanı önemli ölçüde azaltmaktadır. Böylece danışmanlık tedbirleri gibi koruyucu hizmetler, mesleki müdahalenin niteliğini güçlendiren gelişimsel çalışmalar olmak yerine çoğu zaman idari süreçlerin yerine getirilmesine indirgenebilmektedir.

Çocuk koruma müdahalelerinin önemli bir bölümü, çocuğun içinde yaşadığı aile ve sosyal çevrenin niteliği tarafından belirlenmektedir. Yoksulluk, aile içi şiddet, ihmal, bağımlılık, sosyal dışlanma ve parçalanmış aile yapıları gibi çok boyutlu sorunlar, tek başına çocuk odaklı müdahalelerin etkisini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle çocuk koruma hizmetlerinin yalnızca bireye yönelik değil aileyi, okulu, mahalleyi ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevreyi kapsayan ekolojik bir müdahale modeli içerisinde planlanması gerekmektedir. Ancak mevcut uygulama, bu bütüncül yaklaşımı hayata geçirebilecek kurumsal kapasiteye ve politika tercihine sahip değildir. Bu durum, çocuk koruma hizmetlerinin kriz odaklı ve reaktif bir yapıda işlemesine neden olmakta, önleyici ve güçlendirici müdahalelerin yürütülme çabasını zayıflatmaktadır.

Sonuç olarak çocuk koruma sisteminde karşılaşılan operasyonel sorunlar, münferit uygulama eksikliklerinden ziyade mevzuat, kurumsal kapasite, yönetişim ve insan kaynağına ilişkin yapısal sınırlılıkların sahadaki yansımalarıdır.

Sonuç

Çocukluk yalnızca biyolojik bir yaş aralığı değildir; öğrenme, korunma, gelişme ve katılım haklarının eş zamanlı biçimde güvence altına alınması gereken bir sosyal dönemdir. Unutulmaması gereken en önemli husus, çocuğun yetişkinden farklılığının, güçsüzlüğünden değil, toplumsal sistemin ona tanıdığı koruma, destek ve katılım mekanizmalarının yeterliliğinden kaynaklanmasıdır. Dolayısıyla, çocukluk bireysel bir olgunlaşma süreci olmanın ötesinde, devletin, toplumun, ailenin sorumluluğunun ve toplumsal eşitliğin sorgulandığı bir yapısal kategoridir. Mesele sadece çocukluk tanımının yasal çerçevede korunması değil, çocukluğun kamusal, toplumsal ve kültürel olarak değerinin yeniden inşa edilmesidir. Sosyal devletin çocukları potansiyel iş gücü ya da aile içi sorumluluk

taşıyıcısı değil, hak öznesi olarak görmesi meselesidir. Çocuğu bu anlamda koruyan her politika aslında toplumu dönüştüren bir politikadır.

Çocuk koruma sistemi, tarihsel süreç içerisinde hayırseverlik ve yardım temelli yaklaşımlardan çocuk haklarını esas alan sosyal politika anlayışına doğru önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Osmanlı dönemindeki koruma uygulamalarından Cumhuriyet'in kurumsallaşma sürecine, oradan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi sonrasında gelişen hak temelli modele kadar uzanan bu dönüşüm, çocukların korunmasının bireysel yardım faaliyetlerinden çıkarak kamusal sorumluluğun temel alanlarından biri hâline geldiğini göstermektedir. Türkiye'de de bu doğrultuda anayasal güvenceler oluşturulmuş, çocuk koruma sistemi çok sayıda ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemeyle desteklenmiştir. Ancak bu çalışma, normatif ve hukuki alandaki ilerlemenin çocukların yaşam koşullarında aynı ölçüde bir iyileşme yaratmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Mevzuatın öngördüğü hak temelli yaklaşım ile uygulamada ortaya çıkan kurumsal pratikler arasında belirgin bir fark bulunduğu verilerle tartışılmaya çalışılmıştır.

Makale kapsamında incelenen veriler, çocuk yoksulluğu, eğitimden kopuş, çocuk işçiliği, çocukların suça sürüklenmesi, çocuklara yönelik şiddet ve çok boyutlu sosyal dışlanmanın birbirinden bağımsız sorunlar olmadığını, aksine aynı yapısal eşitsizlik rejiminin farklı görünümleri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocuk koruma sistemi yalnızca sosyal hizmet kuruluşlarının veya çocuk adalet sisteminin sorumluluğu olarak değerlendirilemez. Çocukların korunması sosyal güvenlik politikaları, gelir dağılımı, eğitim sistemi, sağlık hizmetleri, yerel yönetimler, istihdam politikaları ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri başta olmak üzere tüm yapısal ve sistemik eşitsizliklerle doğrudan bağlantılı, bütüncül bir sosyal politika ve toplumsal adalet alanıdır.

Makale Türkiye'de çocuk koruma sisteminin temel sorununun hukuki düzenlemelerin yetersizliği olmadığını, mevcut normatif çerçevenin kurumsal kapasite, yönetişim, uzmanlaşmış insan kaynağı ve uygulama mekanizmaları aracılığıyla yaşama geçirilememesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bu nedenle makalede çocuk koruma sisteminin güçlendirilmesi, yalnızca yeni hukuki düzenlemeler yapılmasını değil, kurumsal kapasitenin geliştirilmesini, disiplinler arası koordinasyonun güçlendirilmesini, uzmanlaşmış insan kaynağına yatırım yapılmasını ve çocuk odaklı bütünleşik hizmet modellerinin yaygınlaştırılmasını savunmaktadır. Bununla birlikte, çocuk koruma sisteminde yaşanan krizin yalnızca yönetsel veya teknik bir kapasite sorunu olarak ele alınamayacağını da iddia etmektedir. Daha derinde, çocukluğun toplumsal ve siyasal anlamında yaşanan dönüşüm bulunmaktadır.

Refah devletinin yükseliş döneminde çocuk, toplumun ortak geleceğini temsil eden bir hak öznesi ve kamusal yatırım alanı olarak görülürdü. Neoliberal yeniden yapılanma süreciyle birlikte ise çocukların bakım, eğitim ve korunmasına ilişkin kamusal sorumluluğun önemli ölçüde aileye devredildiği, çocuk koruma politikalarının ise giderek hak temelli ve önleyici bir anlayıştan risk yönetimi

eksenli reaktif müdahalelere yöneldiği görülmektedir. Bu dönüşüm, özellikle yoksulluk ve sosyal dışlanma yaşayan çocukların desteklenmesi gereken hak sahipleri olmaktan ziyade yönetilmesi gereken risk kategorileri içerisinde değerlendirilmesi eğilimini güçlendirmektedir. Dolayısıyla çocuk koruma sisteminin yeniden güçlendirilmesi, yalnızca hukuki reformlarla değil, çocukluğu yeniden ortak toplumsal geleceğin kurucu öznesi olarak konumlandıran hak temelli, kamusal ve kapsayıcı bir sosyal politika ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini de ortadan kaldırmayı hedefleyen adalet anlayışının yeniden inşasıyla mümkündür.

Sonuç olarak Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu şey, yalnızca çocukları koruyan bir mevzuat değildir; çocuk haklarını yaşamın her alanında hayata geçirebilecek güçlü, önleyici, bütüncül ve hak temelli bir çocuk koruma sistemidir. Çocukların yüksek yararını merkeze alan böyle bir sistem, yalnızca korunmaya ihtiyaç duyan çocukların değil, bütün çocukların güvenli, sağlıklı ve onurlu bir yaşam sürmelerinin güvencesini oluşturacaktır. Bu nedenle çocuk koruma sistemi, sosyal yardım eksenli dar bir müdahale alanı olarak değil, sosyal devletin niteliğini, demokratik toplumun kapsayıcılığını ve insan haklarına bağlılığını gösteren temel kamusal politika alanlarından biri olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Kaynakça

Alkan, M. Ö. (t.y.). 1856–1945 yılları arasında İstanbul'da sivil toplum örgütleri.

Bauman, Z. (1999). *Küreselleşme: Toplumsal sonuçları* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı.

Doğan, A. E. (2001). Türkiye kentlerinde yirmi yılın bilançosu. *Praksis*, (2).

Ergin, O. N. (1966). Darülhayr-ı Âli. R. E. Koçu (Ed.), *İstanbul ansiklopedisi* içinde.

Franklin, B. (Ed.). (1993). *Çocuk hakları* (A. Türker, Çev.). Ayrıntı.

Göktürk, A. (t.y.). Kentsel haklar kent yoksullarını kapsar ise… *Yoksulluk, şiddet ve insan hakları* içinde.

Hirst, P., & Thompson, G. (1998). *Küreselleşme sorgulanıyor* (Ç. Erdem & E. Yücel, Çev.). Dost.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü; [H. Eren Suna, Hande özçelik]. (2022). *2022 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) raporu*. Eğitim Bilişim Ağı (EBA). https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf

Minc, A. (1995). *Yeni ortaçağ* (M. A. Ağaoğulları, Çev.). İmge.

Okay, C. (1999). Osmanlı Devleti'nde kimsesiz çocukları barındırmak için kurulan bir kurum: Himaye-i Etfal Cemiyeti (1917–1923). *Osmanlı* içinde (s. 496). Yeni Türkiye.

Okay, C. (2002). Son dönem Osmanlı toplumunda çocuk (1850–1900). *Türkler* içinde. Yeni Türkiye.

Pare, M. (2003). Why have street children disappeared? The role of international human rights law in protecting vulnerable groups. *The International Journal of Children's Rights, 11*.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). İmge.

Rousseau, J.-J. (2003). *Emile* (Ü. Ö. Akagündüz, Çev.). Selis.

Savran, G. (1987). *Sivil toplum ve ötesi: Rousseau, Hegel, Marx*. Alan.

Uçman, D., & Akçay, Y. (1999). Osmanlı fakir çocuklarına yardım Cemiyyet-i Hayriyyesi nizamnamesi. *Tarih ve Toplum*, (184).

World Bank. (t.y.). *World development report 2000/2001: Attacking poverty*.

Yücekök, A. N., Turan, İ., & Alkan, M. Ö. (Ed.). (1998). *Tanzimat'tan günümüze İstanbul'da STK'lar*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Özbek, N. (2002). *Osmanlı İmparatorluğu'nda sosyal devlet: Siyaset, iktidar ve meşruiyet 1876–1914*. İletişim Yayınları

Çocuk Askerler: Tarihî Arka Planı, Güncel Görünümleri ve Mücadele Yöntemleri

Hüseyin Ozan Uyumlu[1]

Kapıları çalan benim
kapıları birer birer.
Gözünüze görünemem
göze görünmez ölüler.
Nâzım Hikmet[2]

Tarihçe

Tarihin en önemli unsurlarından biri olan savaşların varlığı, devletin varlığıyla eş zamanlıdır. Savaşlar doğa ve insanlık için büyük yıkımlar doğurur. Erkek egemen toplumlarda savaş denilince akla ilk erkek figürü gelir. Fakat savaşı sadece savaş meydanında olup biten bir olay olarak düşünmemek gerekir. Bu bakış açısıyla kadınlar, çocuklar, hayvanlar ve diğer canlılar savaşın sessiz mağdurlarıdır. Tarihin erkek egemen dille yazılması bu eşitsiz durumu destekler. Granikos Savaşı'nda yaşananlar atların, Ankara Savaşı'nda yaşananlar fillerin, savaş hazırlıkları bitki ve ağaçların gözünden yazılsaydı tarih başka türlü olurdu. Çocuklar savaşların en korunmasız kesimlerinden biridir. Zorlayıcı ve yönlendirici uygulamalara karşı daha savunmasızdırlar. XIX. yüzyıla kadar çocuk hakları kavramının dünyada yer etmemesi birçok konuda olduğu gibi bu hayati konuda da çocukların yaşadıkları mağduriyetlerin göz ardı edilmesine yol açmıştır.

Çocukların askerî kullanımının geleneksel ve "normal" olarak görüldüğü yer ve zamanlar olmuştur. Bilinen en eski örnekler Antik Yunan kent devletlerinde olup çocukların bazı zamanlarda erken yaşta askerî eğitime alındığı, bazı zamanlarda ise askerî birliklere yardımcı roller oynadıkları bilinmektedir. Hitit ve Mısırlılardan kalan görsel sanat eserlerinde seferlere katılan çocuklar

[1] ozan4477@gmail.com

[2] Hikmet, N. (1999). *Kız Çocuğu şiiri*, Yeni şiirler-6 (1951-1959). 18. Basım. Adam Yayınları, s. 89.

görülmektedir. Romalılar da genç erkekleri savaşlarda kullanmıştır (Polat ve Güldoğan, 2010).

Tunç Çağı'ndan bu yana savaş olgusu var. Yani özel mülkiyet ve devlet olgusunun bir araya gelmesi insan topluluklarının ve diğer canlıların hayatına kastetmeye devam ediyor. İlk kent devletlerinin kuruluşuyla birlikte farklı kent devletleri veya diğer ulus ve coğrafyaların kent devletleri arasında savaşlar yaşanmaya başladı. O günden bugüne insanlar savaşa farklı anlamlar yüklediler. Örneğin Platon, Devlet adlı eserinde Yunan kent devletleri arasındaki savaşa, savaş değil, çatışma demiş, fakat "Yunanlılarla yabancılar dövüşürse buna savaş diyeceğiz, çünkü bunlar gerçekten düşmandırlar birbirlerine" diyerek savaşı düşman bağlamıyla ele aldığını göstermiştir (Gündoğdu, 2002). Diyalektiğin babası olarak bilinen Heraklit savaşı felsefi olarak olumlamış, savaşı karşıtlar arasındaki mücadelenin ilerleme, geri ve kötü olanın ayıklanmasının aracı olarak görmüştür. İbni Haldun'a göre toplumlar başlangıçta bedevi iken savaşlarla, ekonomik etkinliklerin çeşitlenmesiyle ve güç birliği yoluyla gelişmiş ve hadari toplumlara dönüşerek medenileşmişlerdir (Ünalır, 2021).

Antik dönemden günümüze kadar yapılan savaşların hepsinde olmasa da önemli bir bölümünde maalesef çocuklar yer aldı. Bunların bazıları zor kullanarak, bazıları toplumsal yönlendirmelerle gerçekleşti. Bu nedenle devletin aktör olduğu durumların değerlendirilmesinin dışında toplumun ve bireyin anlam dünyasının da değerlendirilmesi gerekir. Birey ya da toplum savaşa nasıl ikna olur? Bu soru önemlidir. Günümüz kuramları bunu devletin ideolojik aygıtlarını dikkate alarak açıklamaktadır. Konumuz gereği yetişkinlerden ziyade çocuklar savaşa nasıl dâhil olur? Bu sorunun yanıtına eğilmekte fayda vardır. Konunun anlaşılmasında siyasi, dini, ekonomik, toplumsal vb. etkenler bütünlüklü olarak ele alınmalıdır. Bugün olduğu gibi geçmişte de dinsel referanslar; siyasetçiler ve toplumlar için önemli çıkış noktalarıydı. İlginçtir ki dini metinler ve öğretilerde şiddet yasaklanırken dinler tarihi şiddet örnekleriyle doludur. Bununla birlikte Doğu dinlerinin şiddete karşı daha hassas olduğu savunulabilir. Lao-Tse "Silahlar yetkin insanın kullanacağı şeyler değildir" diyerek savaşa karşı çıkmıştır. Budha da "Öldürmeyeceksin" diyerek savaşa karşı tavır almıştır. Konfüçyüs ise silahların kaldırılması gereken araçlar olduğunu belirtmiştir (Gündoğdu, 2002). Savaşı olumsuz olarak değerlendiren görüşlerin tamamına yer vermek tabii ki bu metnin boyutunu aşacaktır. Fakat "ne için savaşıldığı" sorusunun modern devlet ve halklar için kilit soru olduğu gerçektir. Çünkü geçmişten bugüne savaşma motivasyonu için inanç, din, bağımsızlık, özgürlük, vatan, namus, şeref gibi güçlü kavramlar kullanılmıştır. Aynı savaşın içinde farklı duygularla savaşan topluluklar ve müttefikler de olabilir. Örneğin İkinci Paylaşım Savaşı'nda Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği vatan, bağımsızlık ve dünya halklarının faşizmden kurtulması için savaşırken Amerika Birleşik Devletleri'nin hesapları başkaydı. Savaşta müttefik olmalarına rağmen savaş motivasyonları başkaydı.

Tarihte savaşların çocuklara fiili zararlarını dile getiren edebî, tarihî metinler ve resimler gibi sanat eserleri var. Bazı sanatçılar çocukların savaşlar nedeniyle çektiği zulme kayıtsız kalmamış, yaşanan dramları ve insan hakları ihlallerini tarihe estetik şekilde not düşmüşlerdir. Romalı askerler tarafından Sabinli Kadınlar'a yaşatılan tecavüz dramını ve devamında kadınların "aile", "çocuk", "bağlanma" duyguları üzerinden yaşadıkları çelişki ve üzüntüyü ele alan ve birçok versiyonu olan "Sabinli Kadınlar", resim sanatının savaşın insan onurunu yıkan etkisini, savaşlardan kadın ve çocuklara düşen "pay"ı ele alan önemli örneklerinden biridir.



Jacques-Louis David, 1799, Sabin Kadınları Araya Giriyor, Paris Louvre Müzesi

Çocukların savaşlarda yer almasının önemli örneklerinden biri de Orta Çağ'da yaşanan Haçlı Seferleri'dir. Haçlı Seferleri'ni anlatan kronikler çocukların savaşın taraf ve mağduru olarak değerlendirilebileceği daha ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Yoksullaşan Avrupa krallıkları, Doğu'nun zengin ticaret yollarını ele geçirmek için büyük bir açlık ve saldırganlıkla Haçlı Seferleri'ni düzenledi. Halkları savaşa ikna etmek için dinî referansları kullandılar. Çocuklar da bu durumdan etkilendi ve Çocuk Haçlı Seferi adı verilen hareketler organize edildi. 1212'de Alman hareketinin lideri Kölnlü Nicholas, Fransa'da ise Stephen rüyalarında gördüklerini söyledikleri mistik anlatılarla yaşıtlarını motive edecek, böylece çocuk savaşçı adaylarını toparlayacaktı. Fakat yolculukları onlar için hiç de iyi sonuçlanmadı, hatta savaşacak merhaleye bile gelemedikleri söylenir. Fransa'dan yola çıkanların bindirildikleri gemilerin bazıları battı, kurtulanlar ise korsanlar tarafından köle olarak satıldı. Almanya'dan yola çıkanların sonu da iyi bitmedi. Kimisi sıkıntılardan, açlıktan ve susuzluktan dolayı ormanlarda ve ıssız yerlerde telef oldu; kimisi Lombardiyalılar tarafından soyuldu; kimisi de çeşitli yerlerde köle olarak satıldı. Röhrich, Almanya'nın Aşağı Saksonya bölgesinde yer alan Hameln (Hamelin) adlı kasabada geçen Fareli Köyün Kavalcısı Hikâyesi'ni Çocuk Haçlı Seferi'yle ilişkilendirir. Ona göre yaşanan bu dram Fareli Köyün Kavalcısı masalının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Çalışır, 2001).



Gustave Doré, 1877, 1212 Çocuk Haçlı Seferi

Vestfalya Antlaşması sonrasında modern devletlerin kurulması çocuk asker sorununu bitirmemiştir. Amerikan İç Savaşı sırasında, savaş alanında çocuklar muharebe bandolarında borazancı olarak kullanılmıştır. "Davulcu çocuklar" ise ordunun ne zaman yemek yiyeceğini, uyuyacağını ya da askeri adımla yürüyüş yapacağını belirtmek için kullanılıyordu (Brough ve ark., 2007, aktaran Özçelik, 2016). Uluslararası siyaset ve diplomasinin gelişmesiyle çocuk askerler sorunu uluslararası düzlemde dikkat çekmeye başladı. Konunun gündeme gelmesinde Soğuk Savaş ve özellikle Soğuk Savaş sonrasında üçüncü dünya ülkelerinde gerçekleşen çatışmalarda çocukların yaygın şekilde kullanılmasının önemi büyüktü. Bunun ilk yaygın örneği Vietnam Savaşı'nda görülmüş, Amerika Birleşik Devletleri'ne karşı savaşan Viet Kong örgütü çocuklar aracılığıyla bombalı saldırılar düzenlemiştir. Amerikalı askerler de savaş suçları işlemiş, birçok çocuğu öldürmüştür. Çocukların savaşlarda kullanımı konusunda yeni durumları yaratan olaylardan biri de Filistin direnişi oldu. İsrail'in Filistinlileri yok sayan işgal faaliyetlerine karşı başlayan intifadalarda çocuklar direniş süreçlerinde yer aldılar. En önemlileri 1987-1993 ve 2000-2005 yılları arasında gerçekleşen direniş hareketleri günümüze kadar devam etti. Uluslararası siyaset konuya hâlâ çözüm bulamadığından Filistin'de çocuklar savaş ve çatışmaların içinde büyümek zorundalar, hayata devam edip büyüyebilirlerse tabii. Filistin'de çocukların savunmasız şekilde savaşın ortasında kalması bir yana molotof kokteyli atan bir militan ya da intihar bombacısı olması durumu daha kritik hale getirdi. Yakın bir coğrafyada yaşanan İran-Irak Savaşı sırasında (1980-1988) da her iki tarafın savaşta çocuklardan faydalandığı bilinmektedir (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008, aktaran Polat ve Güldoğan, 2010). 2000'li yıllarda Lübnan, Uganda, Kolombiya, Angola, Sierra Leone, Sri Lanka, Sudan, Ruanda, Somali gibi bölgelerde çocuklar sıcak çatışmalarda yer almış, savaşlardan çok yönlü etkilenmiştir. Üstelik

bu bölgelerin bazılarında hâlâ çatışmalar devam etmektedir. Çocuk Asker Kullanımını Durdurma Koalisyonu'nun (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers) 2008'de hazırladığı rapora göre (aktaran Polat ve Gündoğdu, 2010) çocukların devlet dışı silahlı örgütler tarafından kullanıldığının bilindiği ülkeler şunlardır: Afganistan, Burundi, Butan, Orta Afrika Cumhuriyeti, Çad, Kolombiya, Fildişi Sahili, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Hindistan, Endonezya, İsrail, Filistin, Myanmar, Lübnan, Liberya, Nepal, Pakistan, Somali, Sri Lanka, Sudan, Tayland, Uganda, Nijerya, Filipinler ve Türkiye.

Tarihin hangi döneminde olursa olsun savaşların temelinde mülkiyet ilişkileri ve bunlardan kaynaklanan çıkar çatışmaları belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle mülkiyet uğruna yürütülen savaşlar yalnızca devletlerin ve egemen sınıfların çıkarlarını gerçekleştirmekle kalmayıp savaşın en kırılgan kesimlerini oluşturan çocukların mağduriyetini de derinleştirmektedir. Örneğin Amerikan İç Savaşı'nda (1861-1865) Kuzey (Birlik) ile Güney (Konfederasyon) eyaletleri arasındaki çatışmanın merkezinde toprağın mülkiyetinden çok insanın mülk hâline getirilmesi, yani kölelik sistemi yer almaktaydı. Kölelik, emeğin olduğu kadar insan bedeninin de mülkiyet ilişkileri içinde metalaştırılmasının en çarpıcı örneklerinden biridir. Bu düzen yalnızca yetişkinleri değil, köleleştirilen çocukları da savaşın ve sömürünün doğrudan parçası hâline getirmiştir. Tarih boyunca değişen savaş biçimlerine rağmen, kimi zaman toprak, kimi zaman doğal kaynaklar, kimi zaman da insan emeği ve bedeni üzerinde kurulan mülkiyet mücadelesi, çocukların savaşın bedelini ödeyen ilk gruplardan biri olmasına yol açmıştır. Bu nedenle çocuk asker olgusu da yalnızca savaşın insani sonuçlarından biri olarak değil, savaşları üreten mülkiyet ilişkilerinin çocuklar üzerindeki yansımalarından biri olarak değerlendirilmelidir.



Fotoğraf: Getty Images/AFP/M. Huwais. https://www.dw.com/tr/binlerce-%C3%A7ocuk-asker-evined%C3%B6nd%C3%BC/a-42561757

Çocuk Asker Kavramı

Çocuk asker kavramı 18 yaş altındakilerin savaşlarda, iç karışıklıklarda, çeşitli örgütsel olaylarda kullanılmasıyla karşımıza çıkar (Polat, 2010, aktaran Bostancı, 2021). Uluslararası sivil toplum platformu Çocuk Askerlerin Kullanımı Durdurma Koalisyonu "18 yaşının altında olup herhangi bir devletin silahlı kuvvetlerine veya diğer düzenli veya düzensiz silahlı kuvvet veya silahlanmış siyasi örgüte üye olan veya bağlı bulunan" herkesi çocuk asker olarak tanımlamıştır. Koalisyon'a göre çocuk askerlerden bahsetmek için sıcak çatışma olması veya çocukların bizzat bu çatışmalara katılması gerekmemektedir. Koalisyon, çocukların askerî amaçla dolaylı olarak kullanımını da çocuk asker kavramı kapsamında değerlendirmektedir (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008, aktaran Polat ve Güldoğan, 2010). Ayrıca uluslararası hukuk açısından bağlayıcı bir enstrüman olmasa da Paris İlkeleri çocuk asker kavramını "bir silahlı kuvvet veya grup ile bağlantılı çocuk" olarak tanımlamaktadır. Söz konusu kuvvet veya gruplar tarafından hangi görevle olursa olsun silah altına alınmış veya faydalanılan 18 yaşın altındaki kimselerin hepsi çocuk asker olarak kabul edilmektedir (Paris Principles, 2007, aktaran Polat ve Güldoğan, 2010). Tarih boyunca farklı zaman ve bölgelerde çocuk asker kullanımı yaygın olarak görülmektedir. Üstelik bu durum gelişmiş ülke-gelişmekte olan ülke-gelişmemiş ülke ayrımına gidilmeksizin vardır. Çocuklar bazı ülkelerde devlete bağlı silahlı kuvvetler kapsamında kullanılırken bazı ülkelerde paramiliter gruplara bağlı kullanılmaktadır. Çocuk askerler kimi zaman ve kimi bölgelerde silahlı kuvvetler tarafından casus, haberci veya cinsel köle olarak kimi zaman ve bölgelerde insan kalkanı olarak kimi zaman ve bölgelerde ise doğrudan sıcak çatışmalarda kullanılmaktadır (Polat, 2010, aktaran Bostancı, 2021). Güncel bir örnek olarak İnsan Hakları İzleme Örgütü (HRW), İran'da çocukların askeri faaliyetlere katılımının artırıldığına ilişkin kapsamlı ve detaylı bir rapor yayımladı (Medyascope, 2026). Sağıroğlu'na göre (2022) çocuk asker sayılarının artmasında yeni savaşlarda kullanılan küçük silahların etkisi söz konusudur. Küçük silahlar, çocukların rahatlıkla kullanabileceği niteliktedir. Dünya genelindeki istikrarsızlık, güvensizlik ve silahlara kolay ulaşım, küçük silah kullanımını artırmıştır ve bu gelişme çocuk askerler konusuna doğrudan entegre olmuş durumdadır. Ayrıca çocukların emir komutada sorun çıkarmaması da dikkate alınması gereken bir etkendir. Son olarak, yeni savaşların düşük maliyetle en yüksek siyasal ve ekonomik getiriyi hedefleyen bir savaş ekonomisi üzerine kurulduğu düşünüldüğünde, çocukların uzun süreli askerî eğitim gerektirmeden silahlı yapılara dâhil edilebilmeleri, tehlike algılarının henüz tam gelişmemiş olması ve kolay manipüle edilebilmeleri, onları savaş ekonomisinin en düşük maliyetli ve en kolay sömürülebilen insan kaynaklarından biri hâline getirmektedir (Münkler, 2010, aktaran Sağıroğlu, 2022).



https://medyascope.tv/2026/03/31/iranda-cocuklarin-askeri-faaliyetlere-katilimi-artiyor/

Çocuk Asker Kullanımını Durdurma Koalisyonu'nun 450 sayfalık "2001 Çocuk Askerler Küresel Raporu" başlıklı araştırması oldukça kapsamlı bir çalışmadır. Raporda 180 ülkede hükûmet silahlı kuvvetleri, sivil milisler, paramilisler ve hükûmet dışı silahlı gruplar tarafından asker alımıyla ilgili bilgiler vardır (bianet, 2001). Raporda 85'ten fazla ülkede yarım milyondan fazla çocuğun silahlı kuvvetler veya silahlı gruplar tarafından kullanıldığı, bunların yaklaşık 300 bininin aktif olarak çatışmalarda yer aldığı ve özellikle kız çocuklarının rehabilitasyon programlarından yeterince yararlanamadığı vurgulanarak çocuk askerliğinin tamamen sona erdirilebilmesi için uluslararası desteğin sürdürülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, t..y.). Örgütün uluslararası koordinatörü Rory Mungoven'in aktardığı bilgiye göre "Hafif ağırlıkta modern silahların yaygın olarak kullanılması çocuk asker sorununun artmasına yardımcı oldu. Bu silahlar sayesinde en küçük çocuk bile savaşta etkin bir katil olabilir." Raporda genel sorunlara örneklerle yer verildiği görülmektedir. Rapora göre silahlı çatışmalarda kullanılan çocuklar, birçok silahlı grup tarafından kolayca yerine konulabilecek ve düşük maliyetli insan kaynağı olarak görülmektedir. Bu nedenle çocukların önemli bir bölümü, cepheye sürülmeden önce yeterli askerî eğitim almamakta, bazı durumlarda ise hiçbir eğitimden geçirilmeden çatışma ortamına gönderilmektedir. Çocukların silahlı çatışmalara dâhil edilme yaşı bazı bölgelerde yedi yaşına kadar inmektedir. Çatışmalar sırasında çocuklar yalnızca silahlı savaşçı olarak değil; haberci, yük taşıyıcısı, gözcü veya casus gibi farklı görevlerde de kullanılmaktadır. Örneğin Myanmar'da çocukların kara mayınlarını tespit etmek veya patlatmak amacıyla ağaç dallarıyla yolları temizlemeye zorlandıkları bildirilmektedir. Silahlı gruplar bünyesindeki çocuklar ağır disiplin uygulamalarına maruz kalmaktadır. Emirleri yerine getirmedikleri, hata yaptıkları ya da kaçmaya çalıştıkları durumlarda fiziksel şiddet, ağır cezalar ve hatta ölümle karşı karşıya kalabilmektedirler. Ayrıca yakalanan, teslim olan veya silahlı gruplardan kaçmayı başaran çocuk askerlerin birçok ülkede işkence, kötü muamele ve yaşamlarını tehdit eden uygulamalara maruz kaldıkları bilinmektedir. Örneğin Kolombiya'da yeniden topluma kazandırma programlarının yürütüldüğü merkezlerin gizli tutulmasının temel

nedenlerinden biri, bu çocukların silahlı gruplar tarafından öldürülme veya yeniden kaçırılma riskinin yüksek olmasıdır (bianet, 2001). Kız çocuklar için ayrı sorun ve tehlikeler de mevcuttur. Silahlı çatışmalarda çocuk asker denildiğinde çoğunlukla erkek çocuklar akla gelse de birçok ülkede kız çocukları da çeşitli roller üstlenmeye zorlanmaktadır. Sayıları erkek çocuklara göre daha az olmakla birlikte çatışmalarda aktif olarak görev almakta ve farklı biçimlerde istismar edilebilmektedirler. Sri Lanka'da faaliyet gösteren Tamil Eelam Kurtuluş Kaplanları (LTTE) örneğinde özellikle yetim Tamil kız çocuklarının sistematik biçimde örgüte katıldığı ve "Özgürlük Kuşları" olarak adlandırılan bu kız çocukların, güvenlik güçlerinin dikkatinden daha kolay kaçabilecekleri düşüncesiyle intihar saldırıları için eğitildikleri belirtilmektedir. Bir başka örnek Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı askere alma görevlilerinin lise öğrencisi kızlara yönelik cinsel taciz iddiaları nedeniyle okullara girişlerinin yasaklanmasıdır.

Çocuk askerler savaş için oluşturulan eğitim kamplarında en sık uygulanan cezalandırma yöntemi olarak işkenceyle karşılaşmaktadır (Bostancı, 2021). Savaş sırasında ise çocuklar yaralanma ve yaşamlarını kaybetme riskinin yanı sıra askerî yaşamın ağır fiziksel ve psikolojik koşullarından yetişkinlere kıyasla çok daha fazla etkilenmektedir. Gelişim çağındaki çocuklar, uzun yürüyüşler ve ağır ekipman taşıma gibi fiziksel yükleri taşımakta zorlanmaktadır. Yetersiz beslenme, solunum yolu enfeksiyonları, deri hastalıkları ve çeşitli sağlık sorunları bu grupta yaygın olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra birçok silahlı grup çocukların korku duygusunu azaltmak, itaatlerini artırmak veya çatışmalara katılımlarını kolaylaştırmak amacıyla onlara alkol ve uyuşturucu maddeler kullandırmaktadır. Bu durum çocukların bağımlılık geliştirme riskini önemli ölçüde artırmaktadır (bianet, 2001). Çocukların çatışma ve savaş ortamlarında kaldıkları beslenme yetersizliği ve hastalık tehlikesi en az silahlar kadar ölümcüldür. Çocukların maruz kaldığı diğer ağır koşullardan ikisi de işkence ve tecavüzdür (Bostancı, 2021). Özellikle cinsel istismara maruz kalan çocuk askerler, HIV/AIDS başta olmak üzere cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar ve istenmeyen gebelik gibi ciddi sağlık sorunlarıyla da karşı karşıya kalabilmektedir (bianet, 2001). Kız çocuklara uygulanan şiddet ve cinsel istismar, fiziksel travmanın yanı sıra ruhsal travmaya da yol açmaktadır. Bu sorunlar uygun şekilde ele alınmaması durumunda ilerleyen yıllarda yetişkin hayatlarına etki etmektedir (Bostancı, 2021).

Çocuk asker olgusunun varlığı için ülkelerin gelişmişliği üzerinden bir değerlendirme yapmak pek anlamlı olmasa da çocukların savaşlarda kullanımı için bu ayrım üzerinden değerlendirme yapmak mantıklı olacaktır. Örneğin İngiltere'de 18 yaş altındaki çocuklar silahlı kuvvetlere alınsa da savaşa gönderilmeleri yasaktır. Oysa gelişmemiş ülkelerde özellikle paramiliter güçlerin yer aldığı iç karışıklık ve iç savaşlarda çocukların aktif savaşçı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun dünyada en yoğun yaşandığı coğrafya Afrika'dır (Demir, 2018, aktaran Bostancı, 2021). Tahminlere göre dünya üzerinde 300.000 çocuk askerin yaklaşık 120.000'i, yani %40'ı Afrika'da bulunmaktadır (United

Nations, 2016, aktaran Demir, 2018). Gerek I. Paylaşım Savaşı'nda gerekse de sömürgeleştirilmiş Afrika ülkeleri içerisindeki ayaklanmalarda büyük ölçüde Afrikalılar asker olarak kullanılmışlardır. Özellikle Fransa I. Dünya Savaşı'nda yaklaşık 700.000 yerli askeri silah altına almış, bunların haricinde 240.000 kişiyi yardımcı kuvvet olarak çeşitli yerlerde çalışmaya zorlamıştır. Afrika'daki savaşlarda çocuk askerlerin uzun yıllardır kullanıldığı görülmektedir. 1990'lı yıllarda Sahraaltı Afrika'da yaygın hale gelen iç savaşlar silsilesi ile (Liberya, Sierra Leone, Angola, Somali, Burundi, Ruanda, Kongo, Sudan, Fildişi Sahili vs.) bu durum daha da dikkat çekici boyuta ulaşmıştır. 2000'li yıllarda da durum değişmemiştir. 2005'te Uganda'da faaliyet gösteren LRA'in beş komutanı hakkında çocuk asker kullanmaktan ötürü yakalama kararı çıkartılmıştır. 2006 yılında Demokratik Kongo Cumhuriyeti'nde faaliyet gösteren Kongo Vatanseverler Birliği'nin lideri Thomas Lubango Dyilo hakkında aynı sebeple dava açılmıştır. (Demir, 2018). Emperyalist devlet ve şirketler tarafından yüzyıllar boyunca sürekli sömürge olarak kaynaklarına el konulan, güçsüzleştirilen, istikrarsızlaştırılan, savaşa zorlanan ve nitelikli insan unsurundan yoksun bırakılan Afrika'da yaşanan kalkınma sorunları, Afrika halklarını en temel insani haklara sahip olmaktan bile mahrum bırakmıştır. Barınma başta olmak üzere eğitim, sağlık gibi temel ihtiyaçları karşılamak büyük bir sorun haline gelmiştir. Böyle bir ortamda bir gelecek beklentisi ve idealine sahip olamayan birçok çocuk için "en iyi alternatif" silahlı gruplar içinde yer almaktır. Bu bağlamda Afrika ülkelerinde çocukların silahlı gruplara gönüllü katılım oranının yüksek olması olağan sonuçlardandır. Çocukların yaşları itibarıyla kolayca ikna edilebilmeleri, savunmasız olmaları, onları silahlı gruplar için bir hedef haline getirmektedir. Bunun yanı sıra çocukların ekonomik nedenlerle aileleri tarafından satılmaları ya da teröristler tarafından kaçırılmaları gibi olaylar sıklıkla yaşanmaktadır. Aile içi şiddete ve istismara maruz kalan çocuklar için de silahlı gruplar bir kurtuluş kapısı olabilmektedir (Demir, 2018, aktaran Bostancı, 2021).

Orta Doğu'da yaşanan savaş ve çatışmalarda çocuklara yaşatılan durumlar insanlık tarihi için utanç vericidir. Çaresiz insanların sığınması için oluşturulan mülteci kampları dahi para-militer güçler için insan kaynağına dönüşmektedir. Emperyalist devletlerce devletlerin egemenlik hakları ve halklarının iradesi yok sayılarak bölgede uzun süren çatışma ve istikrarsızlık ortamı yaratılmış, çocuklar da bu krizden payına düşeni almıştır. Örneğin dünyanın farklı yerlerinden birçok emperyalist devletin kendi çıkarları doğrultusunda müdahaleleriyle yaşanmaz hale getirdiği, piyon militarist örgütler kurarak ve var olanları destekleyerek çatışmaları beslediği Suriye'de IŞİD'in (Irak Şam İslam Devleti) kamplardaki genç çocukları sıklıkla kullandığı bilinmektedir (Eker, 2015). BM Çocuklar ve Silahlı Çatışmalar Özel Temsilciliği'nin 2014'te hazırladığı rapor, başta IŞİD olmak üzere silahlı örgütlerin 15 yaşından küçük çocuklara askerî eğitim verdiğini, çocukların savaş alanlarında ve kontrol noktalarında kullanıldığını belirtmektedir (Report, 2014, aktaran Özçelik, 2016).

Çocukların devletler ve militer güçler tarafından savaşlarda kullanılması yazının başında da belirtildiği gibi rızayla ya da zora dayanarak gerçekleşir. Devletler zor aygıtlarını kullanarak çocukları kolaylıkla askere alabilirler. Günümüzde bazı devletlerde 18 yaş altındaki çocuklar orduya katılabilir. Bu durumda veli izni alınır. Dünyada 16 yaşında askerî personel kabul eden 15 ülkeden biri olan Birleşik Krallık, bu uygulamasıyla hem Avrupa'da hem de NATO içinde tek örnektir fakat ülkedeki yeni askerlerin yaklaşık yüzde 25'ini bu yaş grubu oluşturmaktadır. Fransa, Almanya, ABD ve Kanada da dahil olmak üzere diğer bazı yüksek gelirli ülkeler ise 17 yaşından itibaren çocukları askere almaktadır. Dünyanın en güçlü devletleri erken asker alımının faydalı olduğunu savunmaya devam ederek çocuk haklarını hiçe saymaktadır. Saydığımız örneklerde çocuklar savaşa gönderilmiyor olsa da -ki yasal olarak bu şekilde düzenleme yapmışlardır- bu durumun katlanılabilir olması beklenemez (Child Rights International Network, t.y.). Konuyla ilgili uluslararası sözleşmelerde cepheye gitmese de askere alınan çocukların çocuk asker olarak tanımlandığını ve bu durumun bir hak ihlali olarak kabul edildiğini daha önce belirtmiştik.

Çocuk Askerler Sorunuyla Mücadele

Çocuk askerler sorunu İkinci Dünya Savaşı'nın ardından uluslararası toplumun gündemine girmiştir. Çocuklar ve silahlı çatışmalar konusunda ilk uluslararası çabaların sonucu ortaya çıkan ilk koruma metni 1989 tarihli BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir (Özçelik, 2016). Sözleşmede 15 yaş sınırının esas alınması sorunun önlenmesi açısından sözleşmeyi oldukça yetersiz kılmıştır. 1999'dan itibaren BM Güvenlik Konseyi çocuk askerlerin "uluslararası barış ve güvenlik için tehdit" oluşturduğunu kabul etmiştir (Demir, 2018). Bu gelişmeyi Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Ek Seçmeli Protokolü (2002) ve 1998 tarihli Roma Sözleşmesi izlemiştir. Bu adımların en önemli sonucu, bağımsız ve daimî statüde kurulan ilk uluslararası ceza yargı organı olan Uluslararası Ceza Mahkemesi'nin kurulmasıdır (Özçelik, 2016). Konunun çözümüne dönük önemli bir adım da Lubanga Yargılaması'dır. Kongo'da 20'ye yakın silahlı grup ile Kongo DC etrafındaki komşuları ve diğer ülkelerden dokuz ulusal ordunun yer aldığı, "Afrika'nın Büyük Savaşı" olarak bilinen çatışmalarda Lubanga, Union of Congolese Patriots-UPC (Kongolu Vatanseverler Birliği) adlı silahlı grubun komutanıydı. Çatışmalarda 15 yaşından küçük çocukları asker olarak kayıt altına almak, silah altına almak ve çatışmalarda 15 yaşından küçük çocukları aktif olarak kullanmak suçundan UCM'ce yargılanıp suçlu bulundu ve 14 yıl hapse mahkûm edildi (Özçelik, 2016).

Çocuk askerler sorunuyla mücadelenin kazanımlarını ortaya koymak açısından uluslararası hukuk çerçevesinde çocukların savaşlarda kullanılmasının önlenmesi için yasal dayanak oluşturabilecek belgeleri sırasıyla ve ayrıntısıyla incelemekte yarar vardır.

1. Cenevre Sözleşmeleri ve Ek Protokoller (1977)

Uluslararası insan hakları hukukunun temel belgeleri arasında yer alan 1977 tarihli Cenevre Sözleşmeleri Ek Protokolleri, çocukların silahlı çatışmalara katılımını sınırlandıran ilk kapsamlı uluslararası düzenlemelerden biridir. Protokoller, uluslararası ve uluslararası nitelikte olmayan silahlı çatışmalar bakımından çocukların korunmasına yönelik farklı hükümler içermektedir.

I. Ek Protokol (1977)

Uluslararası silahlı çatışmalar için; 15 yaşından küçük çocukların çatışmalara katılmaması sağlanmalıdır.

II. Ek Protokol (1977)

Uluslararası olmayan silahlı çatışmalar için; 15 yaşından küçük çocukların silahlı gruplarca askere alınması ve çatışmalarda kullanılması yasaktır (International Humanitarian Law Databases, t.y.).

Cenevre Sözleşmeleri ve Ek Protokoller, çocukların silahlı çatışmalardan korunmasına ilişkin uluslararası hukukun temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu düzenlemeler çocukların neden savaşın bir parçası hâline geldiğini değil, savaş başladıktan sonra nasıl korunacaklarını düzenlemektedir.

2. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989)

Bu sözleşme çocuk haklarının temel uluslararası belgesidir. Çocukların silahlı çatışmalara katılımını düzenleyen en önemli hüküm 38. maddede yer almaktadır.

Başlıca hükümleri:

- Devletler, 15 yaşından küçük çocukların doğrudan çatışmalara katılmamasını sağlamakla yükümlüdür.
- 15 yaşından küçük çocuklar silahlı kuvvetlere alınmamalıdır.
- 15-18 yaş grubunda askere alım yapılacaksa daha büyük yaştakilere öncelik verilmelidir.
- Devletler savaşlardan etkilenen çocukların korunması için gerekli önlemleri almalıdır (UNICEF, t.y.a).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukları hak öznesi olarak tanımlaması bakımından önemli bir dönüm noktasıdır. Ancak sözleşme, çocuk askerliğin arkasındaki yoksulluk, zorunlu göç, iç savaşlar ve kaynak paylaşımı mücadeleleri gibi yapısal nedenlere ilişkin bir çözüm perspektifi sunmamaktadır. Böylece çocukların korunması hukuki güvence altına alınırken, onları savaşın içine iten toplumsal koşullar büyük ölçüde değişmeden kalmaktadır.

3. Roma Statüsü (Uluslararası Ceza Mahkemesi) (1998)

Roma Statüsü çocuk asker kullanımını uluslararası suç olarak tanımlamaktadır. Buna göre savaş suçu sayılan fiiller arasında 15 yaşından küçük çocukların silahlı kuvvetlere alınması, silahlı gruplarca askere alınması, çatışmalarda kullanılmaları yer almaktadır. Bu suçlardan sorumlu kişiler Uluslararası Ceza Mahkemesinde yargılanabilmektedir (United Nations, t.y.a).

Roma Statüsü, çocuk asker kullanımını savaş suçu olarak tanımlayarak uluslararası ceza hukukunda önemli bir eşik oluşturmuştur. Ancak uluslararası ceza mekanizmaları çoğu zaman ihlaller gerçekleştikten sonra devreye girmektedir. Bu nedenle cezalandırma mekanizması, çocuk askerliğin ortaya çıkmasını önleyen değil, gerçekleşen ihlallere sonradan müdahale eden bir araç niteliği taşımaktadır.

4. ILO 182 Sayılı En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması Sözleşmesi (1999)

Her ne kadar doğrudan çocuk askerliği sözleşmesi olmasa da önemli bir uluslararası düzenlemedir. Sözleşmeye göre çocukların zorla veya zorunlu olarak silahlı çatışmalarda kullanılmak üzere askere alınması, çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Taraf devletler bunu yasaklamak ve ortadan kaldırmak zorundadır (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2015).

Çocukların zorla silahlı çatışmalarda kullanılmasının en kötü çocuk işçiliği biçimleri arasında değerlendirilmesi önemli bir hukuki kazanımdır. Bununla birlikte çocuk askerliği yalnızca bir emek sömürüsü olarak değerlendirmek, olgunun siyasal, askerî ve toplumsal boyutlarını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Çocuk askerlik, aynı zamanda savaş ekonomisinin ve çatışma dinamiklerinin bir ürünüdür.

5. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye Ek Çocukların Silahlı Çatışmalara Katılımına İlişkin İhtiyari Protokol (OPAC) (2000)

Bu protokol, çocuk askerliğini önlemeye yönelik en önemli uluslararası hukuki belgedir ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni güçlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Temel hükümleri:

- 18 yaş altındaki çocukların zorunlu askerliğe alınması yasaktır.
- Devletler, 18 yaş altındaki bireylerin doğrudan çatışmalara katılmasını engellemek zorundadır.
- Gönüllü askerlik mümkündür ancak bunun için:
    - gönüllülük esas olmalıdır,
    - ebeveyn onayı alınmalıdır,
    - yaş doğrulaması yapılmalıdır,

    - devletler gönüllü askerlik için belirledikleri asgari yaşı BM'ye bildirmelidir.
- Devlet dışı silahlı grupların 18 yaş altındaki çocukları herhangi bir şekilde silahlı faaliyetlerde kullanmaları kesin olarak yasaklanmıştır.
- Çocuk askerlerin rehabilitasyonu ve topluma yeniden kazandırılması devletlerin sorumluluğu olarak kabul edilmiştir (UNICEF, t.y.b).

İhtiyari Protokol ile çocukların silahlı çatışmalara katılım yaşının yükseltilmesi uluslararası koruma standartlarını güçlendirmiştir. Buna karşın yaş sınırının değiştirilmesi tek başına çocuk askerliğin önüne geçmeye yetmemektedir. Devlet otoritesinin zayıfladığı, silahlı grupların güç kazandığı ve ekonomik yoksunluğun derinleştiği bölgelerde hukuki yasakların uygulanabilirliği önemli ölçüde sınırlanmaktadır.

6. Paris İlkeleri ve Paris Taahhütleri (2007)

Bu belgeler hukuken bağlayıcı değildir ancak uluslararası uygulamada en çok başvurulan rehberler arasındadır. Bu belgelerde çocuk asker kavramı geniş biçimde tanımlanır. Silahlı gruplarda aşçı, haberci, casus veya cinsel amaçlarla kullanılan çocuklar da çocuk asker olarak kabul edilir. Silah altındaki çocukların serbest bırakılması, rehabilitasyonu, psikososyal desteği, eğitimi, aile birleşimi, topluma yeniden kazandırılması için ayrıntılı standartlar belirlenir (Global Alliance of National Human Rights Institutions, t.y. ve UNICEF, t.y.c).

7. Vancouver İlkeleri (2017)

BM Barış Gücü operasyonlarında çocuk askerlerin korunmasına yönelik hazırlanan ilkeler bütünüdür. Temel amacı Barış Gücü personelinin çocuk askerlerle karşılaştığında nasıl hareket edeceğini belirlemek, çocukların korunmasını güçlendirmektir (Governmet of Canada, 2017).

8. Güvenlik Konseyi Kararları (1999-2018)

BM Güvenlik Konseyi, çocuklar ve silahlı çatışmalar konusunda birçok bağlayıcı karar kabul etmiştir. En önemli kararlar şunlardır:

Karar	Yıl	Önemi
1261	1999	Silahlı çatışma bölgelerinde çocukların kasıtlı olarak hedef alınması, öldürülmesi, sakat bırakılması, kaçırılması ve zorla yerinden edilmesi en sert şekilde kınanmıştır.
1314	2000	Çocukların korunmasına ilişkin devlet sorumluluklarının güçlendirilmesi kararı alınmıştır.
1379	2001	Çocuk asker kullanan tarafların listelenmesi istenmiştir.
1460	2003	Çocuk asker kullanımını sona erdirmek için eylem planları geliştirilmesi öngörülmüştür.
1539	2004	İzleme ve raporlama mekanizmasının oluşturulması desteklenmiştir.

1612	2005	Çocuklar ve Silahlı Çatışmalar İzleme ve Raporlama Mekanizması (MRM) ile Güvenlik Konseyi Çalışma Grubu kurulmuştur.
1882	2009	BM Genel Sekreteri'nin yıllık raporlarındaki utanç listesine (annexes) eskiden sadece çocuk asker kullananlar eklenirken, bu kararla birlikte çocukları öldüren/sakat bırakanlar ile cinsel şiddet uygulayan/tecavüz eden taraflar da ilk kez resmen dahil edilmiştir.
1998	2011	Okullara ve hastanelere yönelik saldırılar izleme kapsamına alınmıştır.
2225	2015	Çocukların kaçırılması da ağır ihlaller arasına eklenmiştir.
2427	2018	Yeniden entegrasyon ve rehabilitasyon süreçlerinin güçlendirilmesi vurgulanmıştır.

(United Nations, t.y.c).

Güvenlik Konseyi kararları çocuk asker kullanımını izleme, raporlama ve yaptırım mekanizmaları bakımından önemli ilerlemeler sağlamıştır. Ancak bu kararlar, çoğunlukla çatışmaların insani sonuçlarını yönetmeye yönelmekte; çatışmaları besleyen küresel silah ticareti, vekâlet savaşları ve ekonomik çıkar ilişkileri konusunda daha sınırlı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu nedenle uluslararası toplumun müdahalesi çoğu zaman savaşın nedenlerinden çok sonuçlarına odaklanmaktadır.

BM, silahlı çatışmalarda çocuklara yönelik altı ağır ihlali izlemektedir:

- Çocukların silahlı kuvvetler veya silahlı gruplar tarafından askere alınması ve kullanılması,
- Çocukların öldürülmesi veya sakat bırakılması,
- Çocuklara yönelik cinsel şiddet,
- Çocukların kaçırılması,
- Okullara ve hastanelere yönelik saldırılar,
- İnsani yardımın çocuklara ulaştırılmasının engellenmesi (Security Council, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005, 2009, 2011, 2014, 2015, 2018, 2020, aktaran Sağıroğlu, 2022).

Uluslararası Örgütlenmeler

1998'de kurulan Çocuk Asker Kullanımını Durdurma , çocukların silahlı kuvvetler ve silahlı gruplar tarafından askere alınmasını önlemek, çocuk askerlerin terhis edilmesini sağlamak ve topluma yeniden kazandırılmalarını desteklemek amacıyla faaliyet gösteren uluslararası bir sivil toplum ağıdır. Koalisyon araştırma ve izleme çalışmaları yürütmekte, çocuk asker kullanımını yasaklayan uluslararası hukuki düzenlemelerin yaygınlaştırılması için savunuculuk yapmakta ve farklı ülkelerdeki sivil toplum kuruluşları arasında iş birliğini güçlendirmektedir. Bugüne kadar Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye Ek Çocukların Silahlı Çatışmalara Katılımına İlişkin İhtiyari Protokol'ün kabul edilmesine önemli

katkılar sağlamış, dünya genelinde çocuk asker kullanımına ilişkin kapsamlı raporlar yayımlamış ve eski çocuk askerlerin silahsızlandırılması, topluma yeniden kazandırılması ve rehabilitasyonu konusunda uluslararası çalışmalar yürütmüştür (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, t..y.).

Çocuk askerliğin önlenmesi konusunda uzun yıllardır araştırmalar yapan, raporlar yayımlayan ve uluslararası kampanyalara öncülük eden en önemli insan hakları kuruluşlarından biri de Uluslararası Af Örgütü'dür (Amnesty International, t.y.). Çalışmaları yalnızca ihlalleri belgelemekle sınırlı kalmamış; uluslararası hukukta çocuk asker kullanımının yasaklanmasına yönelik kampanyalar ve politika önerileri de geliştirmiştir. Örgüt 1998'de çocuk asker kullanımını sona erdirmek amacıyla başlatılan küresel kampanya olan International Campaign Launched Against the Use of Child Soldiers'ın kurucu ortaklarından biri olmuştur (Amnesty International, 1998). 2000'de yayımlanan "Child Soldiers: Criminals or Victims? (Çocuk askerler: Suçlular mı, kurbanlar mı?)" raporunda çocuk askerlerle ilgili karmaşık sorunları incelemiş, çocukların gönüllü veya gönülsüz olarak vahşet işlediği durumlarda cezai sorumluluk gibi konuları ele almasının yanı sıra, çocuk askerleri işe alan ve kontrol edenlerin yargılanması gerekliliğini vurgulamıştır (Amnesty International, 2000). Uzun yıllar Coalition to Stop the Use of Child Soldiers adlı uluslararası girişimin aktif üyelerinden biri olmuştur. "Red Hand Day" (12 Şubat Çocuk Asker Kullanımına Karşı Uluslararası Gün) kapsamında yürütülen Kırmızı El Kampanyası'nın destekçileri arasında yer almıştır. Kampanya, çocukların silahlı çatışmalarda kullanılmasının tamamen sona erdirilmesi ve 18 yaş altındaki bireylerin askere alınmasının yasaklanması çağrısında bulunmuştur (Amnesty International, 2002). Güncel ülke raporları ve acil eylem çağrıları yayımlamıştır. Örneğin 2026'da İran'da 12 yaşındaki çocukların silahlı görevlere alınmasının uluslararası insancıl hukuka göre savaş suçu teşkil edebileceğini belirten ayrıntılı bir açıklama yayımlamıştır (Amnesty International, 2026).

Bu örgütler dışında kendisini "çatışmalardan etkilenen çocuklar için uzmanlaşmış tek yardım kuruluşu" olarak niteleyen "War Child" da vardır. Örgüt, çatışmalar patlak verdiğinde çocuklara mümkün olan en erken zamanda ulaşmayı ve kameralar kapandıktan çok sonra da onları desteklemeyi hedeflemektedir (War Child, t.y.).

Çatışmalardan etkilenen çocuklara eğitim, koruma, psikososyal destek ve yeniden entegrasyon hizmetleri sunan Save the Children (Çocukları Kurtarın) başta raporlama olmak üzere bu alanda önemli çalışmalar yapmaktadır. Örgüt, çocuk askerliğin önlenmesine yönelik savunuculuk faaliyetleri yürütmektedir (Save the Children, t.y.).

International Committee of the Red Cross (Uluslararası Kızılhaç Komitesi), 1863'ten beri savaş ve silahlı şiddet sırasında acıyı hafifletmek ve insan onurunu korumak için çalıştığını ifade etmektedir. Örgüt, uluslararası insancıl hukukun uygulanmasını destekler. Cenevre Sözleşmelerinin uygulanmasını izler, çocukların

korunması ve aile birleşimi çalışmalarını yürütür (International Committee of the Red Cross, t.y.).

Çocuk asker kullanımını belgeleyen ülke raporları yayımlayan ve hükûmetler üzerinde uluslararası baskı oluşturan bir diğer uluslararası örgüt Human Rights Watch'tur (İnsan Hakları İzleme Örgütü). Örgüt, küresel ölçekte insan hakları ihlallerini araştırır. Hükûmetlere haklara saygı gösteren yasaları uygulamaları, politikaları değiştirmeleri ve adaleti sağlamaları için baskı yapar (Human Rights Watch, t.y.).

Çocuk askerlerin yaşadığı sorunları çözmek amacıyla kurulan bir uluslararası platform da var. Çocuk Askerlerin Yeniden Entegrasyonu için Küresel Koalisyon (Global Coalition for Reintegration of Child Soldiers-GCR), silahlı kuvvetler veya silahlı gruplardan ayrılan çocukların topluma kalıcı ve sürdürülebilir biçimde yeniden kazandırılmasını desteklemek amacıyla Eylül 2018'de kurulmuş uluslararası bir iş birliği platformudur. Koalisyon Birleşmiş Milletler üyesi devletleri, BM kuruluşlarını, UNICEF, Dünya Bankası, sivil toplum kuruluşlarını ve akademik çevreleri bir araya getirmektedir. Koalisyonun eş başkanlığını BM Genel Sekreteri'nin Çocuklar ve Silahlı Çatışmalar Özel Temsilciliği ile UNICEF yürütmektedir. Koalisyonun temel amacı çocukların yeniden entegrasyonuna ilişkin mevcut finansman ve uygulama eksikliklerini gidermek, yenilikçi çözümler geliştirmek ve bu alanda uluslararası koordinasyonu güçlendirmektir (United Nations, t.y.b).

Uluslararası örgütlerin yanı sıra bazı bölgesel kuruluşlar da çocuk askerliğin önlenmesine yönelik önemli düzenlemeler yapmaktadır. African Union (Afrika Birliği) Afrika Çocuk Hakları ve Refahı Şartı ile 18 yaş altındaki çocukların silahlı çatışmalarda kullanılmasına karşı güçlü hükümler benimsemiştir (African Union, t.y.).

Avrupa Birliği dış politika, insani yardım ve kalkınma programları aracılığıyla çocuk askerlerin korunması ve yeniden entegrasyonunu desteklemektedir (European Union, t.y.).

Raporlar

Savaşlarda çocukların kullanımı sorununun güncel durumunu değerlendirmek açısından Uluslararası örgütlerin son yıllarda hazırladığı raporların değerlendirilmesinde fayda vardır.

1. Mısır'ın OPAC Uygulamasına İlişkin Raporu (2010)

Bu rapor, Çocuk Asker Kullanımını Durdurma Koalisyonu tarafından, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Mısır'ın Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye Ek Çocukların Silahlı Çatışmalara Katılımına İlişkin İhtiyari Protokolü (OPAC) kapsamındaki yükümlülüklerini değerlendirmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Raporda, Mısır'ın çocukların silahlı çatışmalardan korunmasına

yönelik yasal düzenlemeleri bulunmasına rağmen uygulamada önemli eksikliklerin varlığını koruduğu vurgulanmaktadır. Özellikle 16 yaşından itibaren gönüllü askerliğe izin verilmesi, 18 yaş altındaki gönüllülerin çatışmalarda görev almasını engelleyecek açık mekanizmaların bulunmaması ve askerî okullara ilişkin bilgilerin şeffaf olmaması eleştirilmektedir. Ayrıca ülkede devlet dışı silahlı grupların çocukları silahlı faaliyetlerde kullanmasını açıkça suç sayan özel bir yasal düzenlemenin bulunmadığı belirtilmektedir.

Raporda, çatışma bölgelerinden gelen mülteci ve sığınmacı çocukların korunmasına yönelik sistematik mekanizmaların yetersiz olduğu, eski çocuk askerlerin belirlenmesi, bu çocukların psikososyal rehabilitasyonu, eğitime erişimi ve topluma yeniden kazandırılmasına ilişkin uygulamaların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında, çatışma riski bulunan ülkelere çocukların zorla geri gönderilmesi, çocukların olağanüstü hâl uygulamaları kapsamında askerî mahkemelerde yargılanabilmesi ve çocuk askerlerin bulunduğu bölgelere silah ihracatı yapılması gibi uygulamalar da eleştirilmektedir. Koalisyon, Mısır'ın OPAC hükümlerini tam olarak yerine getirebilmesi için gönüllü askerlik yaşının 18'e yükseltilmesini, Roma Statüsü'nün onaylanmasını, çocukların silahlı gruplar tarafından kullanılmasının açık biçimde suç haline getirilmesini, çocuk mültecilere yönelik koruma ve rehabilitasyon hizmetlerinin güçlendirilmesini ve çocukların askerî yargıdan tamamen çıkarılmasını tavsiye etmektedir (Child Rights International Network, 2010).

2. Çocuk Askerlerin Topluma Yeniden Kazandırılmasındaki Boşluklar ve İhtiyaçlar Raporu (Gaps and Needs for Successful Reintegration of Children Associated with Armed Groups or Armed Forces) (2020)

Bu rapor çocuk askerlerin yeniden topluma kazandırılmasının yalnızca insani yardım faaliyetleri kapsamında değerlendirilmesinin yetersiz olduğunu savunmakta ve yeniden entegrasyonun kalkınma, barış inşası ve çatışmaların önlenmesi politikalarının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmasını önermektedir. Rapora göre yeniden entegrasyon; çocukların silahlı gruplardan ayrılmasının ötesinde, güvenli aile ortamına dönüşlerini, eğitimlerini sürdürmelerini, psikososyal iyileşmelerini, ekonomik yaşama katılmalarını ve toplum tarafından kabul edilmelerini kapsayan uzun vadeli bir süreçtir.

Raporda çatışmaların yaşandığı ülkelerde çocuk koruma sistemlerinin, eğitim altyapısının ve sosyal hizmetlerin güçlendirilmesinin yeniden entegrasyonun başarısı açısından kritik olduğu belirtilmektedir. Çocuklara yönelik destek programlarının yalnızca kriz dönemlerine odaklanmaması; çatışmaların önlenmesi, toplumsal dayanıklılığın artırılması ve barışın inşasına katkı sağlayacak biçimde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda İnsani Yardım–Kalkınma–Barış yaklaşımı temel çerçeve olarak sunulmaktadır.

Rapor ayrıca yeniden entegrasyon çalışmalarının Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile ilişkilendirilmesini önermektedir. Özellikle

eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, güçlü kurumlar ve barışın desteklenmesine yönelik yatırımların çocukların yeniden silahlı gruplara katılmasını önlemede önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. Sonuç olarak rapor, uzun vadeli finansman, kurumlar arası koordinasyon, yerel toplumun katılımı ve ulusal çocuk koruma sistemlerinin güçlendirilmesine dayalı sürdürülebilir politikaların hem çocukların yaşamlarını iyileştireceğini hem de çatışma sonrası toplumlarda kalıcı barışın tesisine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır (United Nations, 2020).

3. Çocukların Topluma Yeniden Kazandırılmasına Verilen Desteğin Güçlendirilmesi Raporu (Improving Support to Child Reintegration Summary of Findings from Three Reports) (2021)

Bu rapor, Çocuk Askerlerin Yeniden Entegrasyonu için Küresel Koalisyon tarafından hazırlanan üç araştırmanın bulgularını bir araya getirerek silahlı kuvvetler ve silahlı gruplardan ayrılan çocukların yeniden topluma kazandırılması sürecini kapsamlı biçimde değerlendirmektedir. Raporda yeniden entegrasyonun yalnızca çocukların silahlı gruplardan ayrılması anlamına gelmediği; eğitim, sağlık, psikososyal destek, aileyle yeniden birleşme, geçim kaynaklarına erişim ve toplumsal kabulü kapsayan uzun soluklu bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Çatışmalardan etkilenen çocukların savaş travmaları, eğitim kayıpları, damgalanma ve yoksulluk gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya olduğu, bu nedenle en az 3–5 yıl sürecek kesintisiz desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir.

Rapor, mevcut yeniden entegrasyon programlarının en önemli sorunlarının kısa süreli finansman, kurumlar arası koordinasyon eksikliği ve çalışmaların çoğunlukla insani yardım perspektifiyle sınırlı kalması olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yeniden entegrasyonun insani yardım, kalkınma ve barış inşasını bir araya getiren bütüncül bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir. Eğitim sistemleri, çocuk koruma mekanizmaları, sağlık ve sosyal hizmetlerin güçlendirilmesi; çocukların yeniden silahlı gruplara katılmasını önleyecek temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Raporda hükümetler, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum arasında güçlü iş birliği kurulması, uzun vadeli ve öngörülebilir finansman mekanizmalarının oluşturulması, kız çocuklarının özel ihtiyaçlarının dikkate alınması ve programların çocukların, ailelerin ve yerel halkın katılımıyla yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca yeniden entegrasyon çalışmalarının Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile uyumlu biçimde planlanmasının hem çocukların refahını artıracağı hem de kalıcı barış ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (United Nations, 2021).

Tartışma ve Sonuç

Çocuk askerler olgusu dünyanın ilk defa karşılaştığı bir sorun değildir. Tarihin çok eski devirlerinden beri çocuklar savaş ve silahlı çatışmalar içinde yer almıştır.

Günümüzde de yasaklanmış olmasına rağmen birçok ülkede çeşitli sebeplerle çocuklar silah altına alınmaktadır. Hatta Afrika'daki bazı silahlı gruplarda çocuk sayısı yetişkin sayısını geçebilmektedir. Çocuk askerlerin önlenmesi için verilen mücadelelere rağmen bunun henüz başarılamadığı ve çocukların asker olarak kullanılmasının yaygın şekilde devam ettiği raporlardan anlaşılmaktadır. Akademik çalışmalar ve uluslararası raporlardaki temel eksiklik, sorunun nedenlerinin tarihî, ekonomik, siyasi, sosyal vb. bağlamıyla bütünlüklü olarak ele alınmamasıdır. Bunun yanı sıra uluslararası toplumun, soruna yaklaşımda bazen ikiyüzlü davrandığı görülmektedir (Demir, 2018).

Çocuk asker olgusu, yalnızca savaş hukukunun ihlal edilmesi veya çocuk haklarının korunamamasıyla açıklanabilecek bir sorun değildir. Tarihsel örnekler ve uluslararası raporlar ışığında çocukların savaşlarda kullanılması farklı tarihsel dönemlerde değişen biçimlere bürünse de sınıfsal çıkarların, siyasal iktidar mücadelelerinin ve ekonomik sömürünün sürekliliği içerisinde sorunun yeniden üretildiği görülmektedir.

Savaşlar, doğal veya kaçınılmaz tarihî olaylar değil; sermaye birikimi, doğal kaynakların denetimi, yeni pazarların ele geçirilmesi ve jeopolitik üstünlük mücadelelerinin ürünüdür. Bu bağlamda çocuk askerler, kapitalist ve emperyalist güç ilişkilerinin en kırılgan toplumsal kesimler üzerinde yarattığı çok katmanlı sömürünün görünür örneklerinden birini oluşturmaktadır. Özellikle sömürgecilik geçmişine sahip Afrika ülkelerinde, Orta Doğu'da ve uzun süreli iç savaşların yaşandığı bölgelerde çocukların silahlı gruplara katılımının yaygınlaşması; yoksulluk, eğitime erişememe, zorunlu göç, devlet otoritesinin zayıflaması ve uluslararası güç mücadelelerinin yarattığı yapısal eşitsizliklerden bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla çocuk askerliğini yalnızca bireysel tercihler ya da yerel güvenlik sorunları üzerinden açıklamak sorunun ekonomi-politik boyutunu görünmez hâle getirecektir.

Çocuk asker sorunu aynı zamanda ideolojik tahakkümün bir ürünü olarak değerlendirilmelidir. Freire'ye göre (2006) baskıcı toplumsal düzenler, bireyleri eleştirel düşünceden uzaklaştırarak mevcut iktidar ilişkilerini yeniden üretmektedir. Çocukların milliyetçilik, din, etnik kimlik, intikam, kahramanlık veya güvenlik söylemleri üzerinden savaşın öznesi hâline getirilmesi, eleştirel bilincin yerine itaat kültürünün yerleştirilmesinin sonucudur. Bu nedenle çocuk askerliği yalnızca fiziksel bir sömürü değil, aynı zamanda bilinçlerin sömürgeleştirilmesi sürecidir. Eğitimin eleştirel niteliğini kaybettiği, sorgulama yerine dogmatik bağlılığın teşvik edildiği toplumlarda çocuklar, militarist ideolojilerin en kolay yönlendirebildiği gruplar hâline gelmektedir (Althusser, 2008).

Gramsci'ye göre egemen güçler yalnızca zor aygıtlarıyla değil, aynı zamanda eğitim, medya, din ve kültürel kurumlar aracılığıyla savaşın meşruiyetini yeniden üretmektedir. Böylece çocukların silahlı yapılara katılımı yalnızca zorla değil, rıza üretilerek de gerçekleştirilebilmektedir (Dural, 2012). Eğitim kurumları, medya organları ve çeşitli toplumsal kurumların savaş kültürünü normalleştiren

söylemleri yeniden üretmesi, çocukların militarizme açık hâle gelmesini kolaylaştırmaktadır (Althusser, 2008). Bu durum çocuk askerliğinin yalnızca silahlı örgütlerin değil, aynı zamanda savaş ekonomisinden beslenen siyasal ve ekonomik yapıların ortak ürünü olduğunu göstermektedir.

Uluslararası hukukta son otuz yılda önemli ilerlemeler kaydedilmiş; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, İhtiyari Protokol, Roma Statüsü ve Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi kararları çocuk askerliğini uluslararası toplumun temel insan hakları sorunlarından biri olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte incelenen raporlar, hukuki düzenlemelerin tek başına yeterli olmadığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Çocuk asker kullanımını doğuran ekonomik eşitsizlikler, emperyal müdahaleler, uzun süreli silahlı çatışmalar ve eğitim sistemlerinin çöküşü devam ettiği sürece çocuk askerliği de farklı biçimlerde varlığını sürdürecektir. Bu nedenle çocuk askerliğiyle mücadele yalnızca askerî ya da hukuki önlemlerle sınırlı kalmamalıdır. Eleştirel pedagojinin önerdiği özgürleştirici eğitim anlayışı, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, insan haklarını merkeze alan, demokratik katılımı güçlendiren ve barış kültürünü yaygınlaştıran eğitim politikalarıyla desteklenmelidir. Aynı zamanda uluslararası toplumun çocuk askerliğini yalnızca insani yardım perspektifiyle değil; küresel gelir eşitsizliklerini azaltan, sömürgecilik sonrası bağımlılık ilişkilerini sorgulayan ve savaş ekonomisini besleyen mekanizmaları ortadan kaldırmayı hedefleyen yapısal politikalarla ele alması gerekmektedir. Aksi hâlde çocukların silah bırakması sağlansa bile onları yeniden savaşa sürükleyen toplumsal koşullar varlığını koruyacaktır.

Sonuç olarak çocuk askerliği, yalnızca çocuk haklarının ihlali değil; kapitalist-emperyalist dünya düzeninin, militarizmin ve ideolojik tahakküm mekanizmalarının birlikte ürettiği yapısal bir insanlık sorunudur. Bu sorunun kalıcı biçimde çözülebilmesi, savaşın sonuçlarıyla mücadele etmek kadar savaşları üreten ekonomik, siyasal ve ideolojik ilişkilerin de eleştirel biçimde sorgulanmasına bağlıdır. Barışın sürdürülebilirliği ise yalnızca silahların susmasıyla değil; çocukların eğitim, sağlık, güvenlik ve insanca yaşam haklarına eşit biçimde erişebildiği, sömürünün değil özgürleşmenin esas alındığı toplumsal bir düzenin inşa edilmesiyle mümkün olacaktır.

Çalıyorum kapınızı,
teyze, amca, bir imza ver.
Çocuklar öldürülmesin
şeker de yiyebilsinler.

Nâzım Hikmet

Kaynakça

African Union, (t.y.). https://www.au.int/en

Althusser, L., (2008). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları. (Çev. Alp Tümertekin). 3. Baskı. İthaki Yayınları.

Amnesty International, (1998). *Amnesty International, Human Rıghts Watch, Internatıonal Federatıon Terre Deshommes, Internatıonal Save The Chıldren Allıance, Jesuıt Refugee Servıce, Quaker Un Office* https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/06/act760011998en.pdf

Amnesty International, (2000). https://www.amnesty.org/en/documents/ior50/002/2000/en/

Amnesty International. (2002). *Coalition to stop the use of child soldiers: Red hands to stop the use of child soldiers.* https://www.amnesty.org/en/documents/act76/001/2002/en/?utm_source

Amnesty International. (2003). *Coalition to Stop the Use of Child Soldiers: Working to prevent the recruitment and use of children as soldiers, to secure their demobilisation and to ensure their rehabilitation and reintegration into society* (ACT 76/004/2003). https://www.amnesty.org/en/documents/ACT76/004/2003/en/

Amnesty International. (2026). *Iran: Recruitment of child soldiers as young as 12 amounts to a war crime.* https://www.amnestyusa.org/press-releases/iran-recruitment-of-child-soldiers-as-young-as-12-amounts-to-a-war-crime/?utm_source

Amnesty International, (t.y.). Who we are. www.amnesty.org/en/about-us/

Bağımsız İletişim Ağı (bianet). (2001). Çocuk askerler. https://bianet.org/haber/cocuk-askerler-2869

Bostancı, A. (2021). Silah tutmaya zorlanan küçük bedenler: Çocuk askerler. https://psikolektif.com/psikososyal/silah-tutmaya-zorlanan-kucuk-bedenler-cocuk-askerler/

Child Rights International Network, (2010). *Report to the Committee on the Rights of the Child in advance of the examination of Egypt's initial report on the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict (CRIN)* https://archive.crin.org/en/docs/Egypt_CS_OPAC_NGO_Report_FINAL.pdf

Child Rights International Network. (t.y.). *Military enlistment.* https://home.crin.org/issues/military-enlistment

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. (2010). *Egypt: Report to the Committee on the Rights of the Child in advance of the examination of the State Party's initial report on the Optional Protocol to the Convention on*

the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict. https://archive.crin.org/en/docs/Egypt_CS_OPAC_NGO_Report_FINAL.pdf

Çalışır, A. O. (2021). Çocuk Haçlı Seferi. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 280-284.

Demir, F. (2018). Afrika'da çocuk askerler: Sorunsalın siyasal ve sosyal kökenleri. https://afam.org.tr/afrikada-cocuk-askerler-sorunsalin-siyasal-ve-sosyal-kokenleri/

Dural, A. B. (2012). Antonıo Gramsci ve hegemonya. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 309-321. https://izlik.org/JA53JM23AL

Eker, S. (2015). Savaş Olgusunun Dönüşümü: Yeni Savaşlar ve Suriye Krizi Örneği. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 31-66. https://izlik.org/JA58GJ53EY

European Union, (t.y.). https://european-union.europa.eu/index_en

Freire, P. (2006). Ezilenlerin pedagojisi. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). 5. Basım, Ayrıntı Yayınları.

Global Alliance of National Human Rights Institutions, (t.y.). Paris Principles https://ganhri.org/paris-principles/

Gündoğdu, C. (2002). Zeytin dalı… ateş… felsefe. Sanat ve Hayat, 3, 50-58.

Government of Canada, (2017). *The Vancouver principles on peacekeeping and the prevention of the recruitment and use of child soldiers* https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_development enjeux_ developpement/ human_rights-droits_homme/principles-vancouver-principes-pledge-engageons.aspx?lang=eng

Human Rights Watch, (t.y.). https://www.hrw.org/

International Committee of the Red Cross, (t.y.). https://www.icrc.org/en

International Humanitarian Law Databases, (t.y.). Article 77-Protection of children https://ihl-databases.icrc.org/en/ihl-treaties/api-1977/article-77?utm_source

Medyascope, (2026). HRW: İran'da çocukların askeri faaliyetlere katılımı artıyor. https://medyascope.tv/2026/03/31/iranda-cocuklarin-askeri-faaliyetlere-katilimi-artiyor/

Özçelik, S. (2016). Ortadoğu'da 'PKK çocuk askerler' savaş suçunun incelenmesi: Uluslararası Ceza Mahkemesi, savaş suçları ve Lubanga Yargılanması, *Yeni Türkiye*, 86, 762-772.

Polat, O., Güldoğan, E. (2010). Çocuk askerler: Psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlar, *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi,* 1(1), 105-124.

Sağıroğlu, C. (2022). Yeni savaşlar ve çocuk askerler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 39-55.

Save the Children, (t.y.). https://www.savethechildren.net/

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), (2015). *182 no'lu en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin yasaklanması ve ortadan kaldırılmasına ilişkin acil eylem sözleşmesi.* https://www.ilo.org/tr/resource/182-nolu-en-kotu-bicimlerdeki-cocuk-isciliginin-yasaklanmasi-ve-ortadan

UNICEF, (t.y.a). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.* https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme

UNICEF, (t.y.b). *Çocuk haklarına dair sözleşme'ye ek çocukların silahlı çatışmalara katılımına ilişkin ihtiyari protokol* https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf

UNICEF, (t.y.c). *Paris Principles and Commitments on children associated with armed forces or armed groups* https://www.unicef.org/media/113631/file/UNI-Paris-Principles-and-Commitments-FAQ-21.pdf

United Nations. (2020). *Gaps and needs for the successful reintegration of children associated with armed groups or armed forces.* https://childrenandarmedconflict.un.org/sites/default/files/2021/07/Gaps-and-needs-for-Successful-Reintegration-of-CAFAAG.pdf

United Nations. (2021). *Improving support to child reintegration summary of findings from three reports* https://childrenandarmedconflict.un.org/sites/default/files/2021/07/Improving-Support-to-Child-Reintegration.pdf

United Nations, (t.y.a). *Uluslararası ceza mahkemesi Roma statüsü* https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/rome-statute-international-criminal-court

United Nations. (t.y.b). *Global Coalition for Reintegration of Child Soldiers.* https://childrenandarmedconflict.un.org/en/global-coalition-for-reintegration-of-child-soldiers

United Nations, (t.y.c), *Decisions and outcomes.* https://main.un.org/securitycouncil/en/content/resolutions-0?utm_source

Ünalır, M. (2021). İbn Haldun'a göre toplum ve devlet. *Din Sosyolojisi Araştırmaları,* 1(1), 63-82. https://izlik.org/JA78EH92EM

War Child, (ty.). Who we are. https://www.warchild.org.uk/who-we-ar

Işıksız Tünel, Yarınsızlık ve Kuşatma

Gökçer Tahincioğlu [1]

Çocukların yok sayma huyları vardır. Hayatın o neşeli, oyuncaklı, oyunbaz akışını bozan anlarla sırtlarını olana bitene dönerek baş ederler. Unuttuğunu, fark etmediğini, üzerinde durmadığını sandığınız o an gelecekteki bir gözyaşıdır, bir kayboluş, umutsuz bir mücadeledir, büyük, karanlık bir boşluk. Çocukların saflığı dünyanın zulmünü kandırmaya yetmez. Dünyanın zulmü ise o saflığı büyük bir zalimlikle taklit ederek başlar. Çocuklara sırtını dönerek.

Hak ihlalleri alanında biraz kalem oynattığınızda dünyanın dört bir yanında birbirine benzeyen olayları, insanları, devletleri, sistemleri görür, yapılanların nasıl ince biçimde düşünülüp paylaşıldığını fark edersiniz. Sanki büyük bir el, önce tarifi bulup sonra herkese dağıtmış gibidir. Aynı kıvamda, aynı tatta zalimlikler… Bunları anlatmak, nasıl olduğunu söylemek, kodlarını çözmek, tarifin nasıl yapıldığını bulmak elbette bir meseledir ama bir süre sonra zorluğunu yitirir. Bir kez tarifi çözdüğünüzde olanı biteni yorumlamak ve anlatmak giderek kolaylaşır. Zor tarafı inanmak istemeyenleri, bu zulme alkış tutanları, hak edildiğini düşünenleri başka bir tarafa çekebilmektir.

Ancak iş çocuklara geldiğinde en azından kalem oynatanların ezberi bozulur. Kavramlar birbirine girer, alıştığınız tarifler, anlatma biçimleri, örnekler, yol göstermeler giderek sisli bir yolda kaybolmaya başlar. Tahammülünüz gibi.

"Yok artık" isyanı ile dile getirmeye başlarsınız karşıdaki tepkileri. "Bunu nasıl söylersin?" diyerek tarifleri boş verip, insanın en saf haliyle karşıdakine gerçekten, kalpten, akıldan, vicdandan hiç mi nasibini alıp almadığını sormaya başlarsınız. Teoriler, anlatı biçimleri, anlatabilmek kaygısı yıkılır. Bir çocuk söz konusu olduğunda "artık bu kadarına" inanmak istemezsiniz.

Oysa neoliberalizm ve kapitalist dünya düzeni bunları dışlar. Dramatik ve basit örneklerle, istatistiklerle, bir çocuğun dünyanın bir yerinde senin rahat etmen için

[1] gokcertahincioglu@gmail.com

kaç saat çalıştığıyla anlatmaya çalışır uzmanlar bu düzeni. Ancak düzenin kulakları sonuna kadar kapalıdır. Çocuklar söz konusu olabilir bu düzende. Belki de söz konusu olmalıdır. Ve belki bu kadar çok çocuk da olmamalıdır. En azından bazı yerlerde, bazı iklimlerde…

*

Yine de anlatmaya çalışmak lazım, gayret etmek, anlaşılır kılmak için koşulları zorlamak…

Hak alanında kalem oynatanların sık başvurduğu kavramlardan biri üzerinden, "cezasızlık" kavramıyla anlatmayı deneyelim; devletin "meşru şiddet" kavramı ile kavramsallaştırdığı şiddet kullanma yetkisinin yol açtıklarının örtbas edilmesi.

Neredeyse tüm devletler için yazılı olmayan bu anayasa ya da yukarıda bahsedilen biçimiyle tarif, kendisini bir biçimde gösterir. En demokratik ve hak odaklı görünen devletlerde bile. Buna göre, bütün sorunlar yapıda değil aktörlerdedir. Hiçbir sorun sistemin yanlışlığından kaynaklanmaz. Sistemin temsilcileri de yanlış davranmış olamaz. Şiddetin veya kusurun kaynağının devlet olduğu hallerde ortaya çıkan cezasızlık kültürü, muazzam işlevseldir.

Bazen kamuoyunun dilini belirlemeye yönelir, bazen medyanın diline ayar verir, bazen, yani artık cezalandırmanın kaçınılmaz olduğu hallerde en az cezanın nasıl verilebileceğinin belirleyenidir. Yüksek ceza da kaçınılmazsa, artık devlet o alandan çekilir. Olay münferittir ve devlet adına hareket edenin eylemidir. Yine sistemin suçu yoktur. Olsa olsa birileri aşırı davranmıştır.

Peki devletler neden buna ihtiyaç duyar?

Carl Schmitt, Siyasi İlahiyat kitabında, egemenliğin tanımını yaparken, "Egemenin olağanüstü hale karar veren" olduğunu belirtir. Daha sonra burada sözü edilen olağanüstülüğün bir sıkıyönetim kararnamesi olmadığını vurgular. Sözü edilen yazılı hukukta öngörülmeyen bir gelişme yaşandığında alınacak tedbirlerdir.

Schmitt'e göre düzeni korumak için yapılacak şeyler de bellidir. İstisnai durumda yetki kullanma ve gerekli kararları alma. Bu yetkiye sahip olmak egemenliğin temelidir, çünkü olağanüstü hal ilan edebilen kişi, yasal düzenin içinde var olduğu halde, kendisini onun sınırlama ve sorumluluklarından muaf tutabilir.

Schmitt'in dile getirdiği "istisnai hallerdeki egemenlik yetkisi" devletler tarafından çok sevilir. Zira kanunlarda yazmıyor olsa da bu egemenlik yetkisi geniş bir müdahale alanı tanır.

Ve hangi yetki kullanılırsa kullanılsın adına "meşru şiddet" denilebilir. Giorgio Agamben, meşru şiddeti tanımlarken, "Hukukun geri çekildiği ama devletin baki kaldığı anlar" ifadesini kullanır.

Hukukunuz yoktur ama devlet oradadır ve hiç de şefkatli değildir. Kutsallaştırılmış devlet, kendisi için tehlikeli gördüğü her olayda bu tepkiyi gösterebilir. Bu çerçeve oldukça önemlidir. Çünkü bu bir taraftan egemenin hukuk oluşturma yetkisine işaret ederken diğer taraftan yine egemenin kendini hukukun dışında tutma yetkisine sahip olduğunu da gösterir.

*

Egemen hukuku belirlerken kendi için hukuku askıya da alabilmektedir. Önce devletin bu "öldürmeye" kadar uzanabilen devasa yetkisinin toplumda meşrulaştırılması gerekir.

Eğer polise taş attığı için kafasından vurulan bir çocuğun ölümünü tartışırken cümleye "ama" diye başlıyorsanız tam da istenilen haldesinizdir. Anayasa ve yasalarda yazılanlardan önemli bir devlet varlığı söz konusudur. Ve mesele bu varlığın kutsallığına insanların ikna olmasıdır.

*

Şimdi bu "cezasızlık" kavramını neoliberal dünya düzenine uygulayalım. Devletin çıkar gruplarına göre şekillendiği, bu grupların varlığı ve büyümesi için alandan çekilmek, alan açmak ve alan yaratmak için bütün yetkilerini, anayasa ve yasalara aykırı olsa bile kullandığı bir düzen… Kavramın adını değiştirip modern devletlerin "cezasızlık kültürü" çatısı altında oluşturduğu maddelerin yerine farklı kavramlar koyabilirsiniz. Hiç sakıncası yok…

Peki, çocuklar neresindedir bu dünyanın…

Öyle ya cezasızlık ya da kapitalist dünya düzenini konuştuğumuzda "öteki sayılanların", "itiraz edenlerin", "hakkı gasp edilenlerin" yerlerini tarif ediyoruz aynı zamanda. Öldürülmeleri, sömürülmeleri, işkenceden geçirilmeleri, yoksulluğa mahkûm edilmeleri meşru görülenlerin bu dünyadaki yerlerini anlatıyoruz.

Toplumsal sözleşmeye bağlı olup olmayacağı konusunda karar vermemiş, kimliklerini seçmemiş, konuştuğu dili umursamayan, hangi dilden olursa olsun bulduğu çocuklarla oynayabilen, öteki konumuna da sığmayan çocukları nereye koyacağız bu dünyada?

Aslında yanıtını içinde barındıran bir soru bu… Bütün bu kültür ve dünyanın böyle dönüp durması beklentisi, çocukları da büyüklerinin yanına yerleştirir.

"Bölücünün çocuğu teröristtir, dinsizin çocuğu dinsiz, yoksulun çocuğu yoksul…"

Geç saatte sokağa çıkmış kız çocuğunun ailesinin ne mal olduğu bellidir, hem o çocuktan ne beklenir? O çocuklar da doğdukları yerin, seçmedikleri kimliklerin, toplumsal ahlakın kodlarıyla imlenir. "Ama" diye cümleye başlamanız daha zordur. Ama...

Sistem, o "amayı" mutlaka dedirtir. Tabutunun üzerindeki bezle, istismara uğradığı yaşlı adamın yanına gitmesiyle, cezaevine girmesiyle çocuk da hedeftir. Şanslı bir iklimde doğmamış her çocuk da aslında doğduğu andan itibaren ötekidir.

*

Sayılardan söz etmek nadiren bir etki yaratır. Sayılar fazla dramatikse, dikkati çekiyorsa, alışılmadıksa…

Bu yazıda verilen sayılar bu özelliklerin hiçbirini taşımıyor. Etki yaratma ihtimali yok. Zira bu sayıların ardındaki çocukların başlarına gelenler olağan karşılanıyor. Bir toplumun başına gelebilecek en büyük felaket, normalleştirme… Hepimiz için, sadece bunları yapanlar, sorumluları için değil, hepimiz için en büyük felaket…

FİSA Çocuk Hakları Merkezi, bir süredir ülkedeki çocukların yaşadıklarını raporlaştırıyor. Kaynaklar açık olmadığından basın taraması yoluyla elde ediyorlar verilerini.

Merkezin, geçtiğimiz aylarda yayımladığı bilgi notuna göre, 2026'nın ilk beş ayında, devletin yaşam hakkını koruma yükümlülüğünü yerine getirmemesi nedeniyle en az 257 çocuk yaşamını kaybetti. Nota göre, bu ihlaller, devletin düzenleme, denetleme gibi yollarla yaşam hakkının ihlalini önleme yükümlülüğünü yerine getirmediği alanlarda meydana geldi.

*

Nasıl mı, biraz daha açalım…

Merkezin yaptığı tanıma göre, kentsel ve kırsal açık alanlarda gerçekleşen ölümler; açık inşaat alanları, güvenlik önlemi alınmamış sulama kanalları, barajlar, denetimsiz oyun alanları gibi riskli kamusal mekânlarda yaşanıyor.

2026 yılının ilk beş ayında en az 39 çocuk, kentsel ve kırsal açık alanlarda yaşamını kaybetti. Bu çocukların 31'i barajlarda, nehirlerde, açık ve güvenlik önlemi alınmamış sularda, çoğunlukla ise DSİ'ye ait sulama kanallarında "boğulma" sonucu yaşamını yitirdi.

Ev içi kazalarda yaşamını yitiren 11 çocuğun 8'i ise, açık pencere ve balkonlardan düşme sonucu hayatını kaybetti.

*

Ocak–Mayıs aylarını kapsayan dönemde en az 22 çocuk sağlık hizmeti alırken, 20 çocuk eğitim hizmeti alırken, 2 çocuk bakım hizmeti alırken ve 2 çocuk da yerel yönetim hizmetlerinden yararlanırken yaşamını yitirdi.

*

Beş ayda iş cinayetlerinde en az 27 çocuk yaşamını kaybetti. Çalışırken yaşamını kaybeden 21 çocuk işçinin 11'i tarım ve hayvancılık işleri sırasında, 3'ü çalıştıkları inşaatta yüksekten düşerek, 1'i sanayide çalışırken yaşamını yitirdi. Ayrıca yaşamını kaybeden çocukların en az 2'sinin MESEM (Mesleki Eğitim Merkezleri) kapsamında çalıştığı belirlendi.

2026 yılının ilk beş ayında iş yeri kazalarında yaşamını kaybeden 6 çocuk da mevsimlik tarım işçisi aileleriyle gittikleri kentlerde konakladıkları riskli geçici barınma mekânlarında yaşanan iş cinayetlerinde yaşamlarını kaybetti. Altısı da mülteciydi.

*

Sorumlulukların biraz daha açık ve net olduğu alanlara gelelim.

2026 yılının ilk beş ayında şiddet sonucu en az 24 çocuk yaşamını kaybetti. Bu ölümlerin 13'ü akran şiddeti, 6'sı toplumsal cinsiyet temelli şiddet, 4'ü ev içi şiddet ve 1'i çocuk cinayeti sonucu meydana geldi.

*

Yazması en dertli başlığa, yok saymanın mümkün olmadığı ancak sorulsa gizli saklı kalması gerektiği söylenen bir alana, çocuk intiharlarına…

Çocuk intihar eder mi? Eder elbette ama ölüm kavramı bir çocuk için nasıl bir kırmızı çizgi oluşturuyorsa, intihar kavramı o çizginin çok daha kalını olması gerekir gibi duruyor değil mi?

Medyaya yansıyan sınırlı sayıdaki intihar haberine rağmen, yılın ilk beş ayında en az 26 çocuğun yaşamına son verdiği anlaşıldı. Çoğunlukla ateşli silahlarla gerçekleştirilen bu eylemlerin yanı sıra, bireysel silahlanma da çocukların yaşamını kaybetmesine neden olan diğer bir etken olarak öne çıktı. Aynı dönemde, evde bulunan bir silahla oynarken kazara kendisine ya da bir akranına isabet etmesi sonucu en az 8 çocuk yaşamını yitirdi.

Buraya kadar okuduk ancak burada bırakmak olmaz.

En azından bu çocukların kim olduğunu, neden öldüğünü kısaca bilmemiz gerekir. Yaşamına son veren bu çocuklara bir bakalım… Merkez de böyle yapmış, gizlemek yerine anlatmayı tercih etmiş…

1. A. U. Ş. : 10 Ocak 2026 tarihinde, Konya'nın Akşehir ilçesinde 17 yaşında yaşamına son verdi.

2. N. B. Ö. : 22 Ocak 2026 tarihinde, Mardin'in Derik ilçesinde, 14 yaşındaki N. B. U. kaldığı evde vurulmuş halde bulundu.

3. T. Ş. : 16 Ocak 2026 tarihinde, Kayseri'nin Melikgazi ilçesinde lise 1'inci sınıf öğrencisi T. Ş. (15) iddiaya göre, ağabeyi ile tartışmasının ardından yaşamına son verdi.

4. F. G.: Hatay'ın Hassa ilçesinde 17 yaşındaki F. G. okul bahçesinde 23 Ocak 2026'da ölü bulundu. Okul bahçesinde vurulmuş halde bulunan çocuk ile ilgili soruşturma başlatıldı.

5. F. I. : Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde 17 yaşındaki F. I. yaşamına son verdi.

6. E. K. K. : 14 Şubat 2026'da 16 yaşındaki E. K., Bolu'daki evinde yaşamına son verdi.

7. A. G.: 20 Şubat 2026 tarihinde, İstanbul Sarıyer'deki Hacıosman Metro İstasyonu'nda 17 yaşındaki lise son sınıf öğrencisi yaşamına son verdi.

8. A. D.: Diyarbakır'ın Bismil ilçesinde 24 Şubat 2026 tarihinde meydana gelen olayda, iddiaya göre evde yalnız olduğu sırada silah sesi duyulan 15 yaşındaki kız çocuğu A. D., yaşamına son verdi.

9. M. E.: 18 Şubat 2026 tarihinde, Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesinde 17 yaşındaki M. E., mesire alanında yaşamına son verdi.

10. Y. K.: 11 Şubat 2026 tarihinde, Konya'nın Çumra ilçesinden 17 yaşındaki Y. K. yaşamına son verdi.

11. E. K.: 20 Mart 2026 tarihinde, Aydın'ın Efeler ilçesinde 16 yaşındaki E. K. 7 katlı binanın 4. katından zemine düşerek hayatını kaybetti. Emre'nin yaşamına son verdiği iddia edildi.

12. Y.D.: Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesinde 14 yaşındaki Y. D. isimli kız çocuk evinde 29 Mart 2026 tarihinde yaşamını kaybetti.

13. K. C. U.: 22 Mart 2026 tarihinde, Samsun'un Bafra ilçesinde 16 yaşındaki K. C. U. yaşamına son verdi.

14. A. E. Ç.: 30 Mart 2026 tarihinde, Kocaeli'nin Başiskele ilçesinde 17 yaşındaki A. E. Ç. yaşamına son verdi.

15. S. Y.: 10 Mart 2026 tarihinde Siirt'te 17 yaşındaki S. Y., vurulmuş halde bulundu. Yaşamını kaybeden S. Y.'nin intihar ettiği değerlendirildi.

16. A. G.: Malatya'nın Battalgazi ilçesinde, kaldığı evin mutfağında, 29 Mart 2026 tarihinde, arkadaşları tarafından bulunan 17 yaşındaki A. G. yaşamını yitirdi. A'nın, Malatya'da bir lokantada kurye olarak çalıştığı ve arkadaşlarıyla birlikte kiralık bir evde kaldığı belirtildi.

17. M. E. S.: 8 Nisan 2026 tarihinde, Çankırı'da bir barakada 17 yaşındaki M. E. S. yaşamına son verdi.

18. M. K. : Şanlıurfa'nın Birecik ilçesinde kayıp olarak aranan 15 yaşındaki M. K. 26 Nisan 2026 tarihinde otoban gişeleri yakınındaki bir menfezde yaşamına son vermiş halde bulundu.

19. A. Y. K.: 12 Nisan 2026 tarihinde, Sakarya'nın Serdivan ilçesinde 16 yaşındaki A. Y. K., yaşadığı evde yaşamına son verdi.

20. M. Ç.: 5 Mayıs 2026 tarihinde, Sakarya'nın Adapazarı ilçesinde 12 yaşındaki M. Ç. evde yaşamına son vermiş şekilde bulundu.

21. M. C. M.: 31 Mayıs 2026 tarihinde, Konya'nın Çumra ilçesinde 17 yaşındaki M. C. M. yaşamına son verdi.

22. Ö.C. B. : 7 Mayıs 2026 tarihinde, Kastamonu'da 17 yaşındaki Ö. C. B yaşamına son verdi.

23. M. K. A.: 7 Mayıs 2026 tarihinde, Antalya'nın Muratpaşa ilçesinde yaşayan 16 yaşındaki M. K.A., evinde yaşamına son verdi.

24. A. E. A. : 4 Mayıs 2026 tarihinde, Denizli'de 12 yaşındaki A. E. A. evinde yaşamına son verdi.

25. A. E. B. : 15 Şubat 2026 tarihinde, Trabzon'un Ortahisar ilçesinde 13 yaşındaki A. E. B. yaşamına son verdi. B.'nin, sanal oyundaki görevleri yerine getirmek için yaşamını sonlandırdığı iddiası üzerinde duruluyor.

26. Ç. I. : 25 Şubat 2026 tarihinde, Aydın'ın Efeler ilçesinde akşam saatlerinde Ç. I. (15) ailesi tarafından odasında yaşamına son vermiş şekilde bulundu.

Burada durmayalım, akran şiddeti nedeniyle yaşamını kaybeden çocuklara bakalım:

1. A. Ç.: 14 Ocak 2026 tarihinde, İstanbul'un Güngören ilçesinde, birbirini daha önceden tanımayan 17 yaşındaki A. Ç. ve 15 yaşındaki başka bir çocuğun da aralarında olduğu iki çocuk grubu arasında "yan baktın" tartışması nedeniyle başladığı iddia edilen olay sokakta devam etti. Bu sırada 15 yaşındaki çocuk, A. Ç.'yi bıçakladı. Ağır yaralanan Ç. kaldırıldığı hastanede yaşamını kaybetti.

2. A. K. : 7 Ocak 2026 tarihinde, Gaziantep Şahinbey ilçesinde bir süre önce aynı kuaförde beraber çalıştığı ve husumetli olduğu 15 yaşındaki arkadaşı tarafından bıçaklanan 17 yaşındaki A. K., ağır yaralı olarak kaldırıldığı hastanede hayatını kaybetti.

3. M. D.: 11 Ocak 2026 tarihinde, Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde meydana gelen olayda bıçaklanma sonucu 17 yaşındaki M. D. yaşamını kaybetti arkadaşı ise ağır yaralandı. Olayın ardından üç çocuk tutuklandı.

4. E. K. : 9 Şubat 2026 tarihinde, Tekirdağ'ın Süleymanpaşa ilçesinde, aralarında husumet olduğu iddia edilen 16 yaşındaki bir çocuk tarafından vurulan 16 yaşındaki E. K. kaldırıldığı hastanede hayatını kaybetti.

5. P. D.: 23 Şubat 2026 tarihinde, Muğla'nın Milas ilçesinde M.D. (16), tartıştığı ağabeyi P. D.'yi (17) bıçakladı. P. D. yaşamını kaybetti.

6. M. H. : Adana'nın Çukurova ilçesinde 19 Şubat 2026 tarihinde, motosikletli iki grup arasında "yol verme" meselesi nedeniyle çıkan kavgada göğsünden bıçaklanan Suriye uyruklu M. H. (18) yaşamını kaybetti.

7. E. E. : 20 Mart 2026 tarihinde, Adana'nın Çukurova ilçesinde kendilerinden sigara isteyen grubun bıçaklı saldırısına uğrayan 17 yaşındaki E. E. hayatını kaybetti, 2 ağabeyi yaralandı.

8. M. Y. E. : 10 Mart 2026 tarihinde, Aksaray'da iki çocuk arasında çıkan bıçaklı kavgada 16 yaşındaki M. Y. E. bıçaklanarak hayatını kaybetti.

9. D. B. : 29 Mart 2026 tarihinde, Kocaeli'nin Körfez ilçesinde B. (18) tarafından bıçaklanan 17 yaşındaki D. B., tedavi gördüğü hastanede hayatını kaybetti.

10. M. Y. : 31 Mart 2026 tarihinde, Gaziantep'in Şehitkâmil ilçesinde bulunan Gençlik Merkezi tesislerinin bahçesinde, tartıştığı, 17 yaşındaki arkadaşı M.G. tarafından bıçaklanan 15 yaşındaki M. Y. hayatını kaybetti.

11. D. E. B. : 9 Mayıs 2026 tarihinde, Elazığ'da iddiaya göre borç meselesi nedeniyle çıkan kavgada, D. E. B. (16), bir başka çocuk tarafından bıçaklanarak hayatını kaybetti.

12. G. Ö. : 1 Mayıs 2026 tarihinde, Edirne'de 14 yaşındaki G. Ö. 15 yaşındaki oğlan çocuk A.Ç. tarafından vurularak öldürüldü.

13. A. D. : 10 Mayıs 2026 tarihinde, İstanbul Büyükçekmece'de çıkan tartışmada yaralanan iki çocuktan biri olan 15 yaşındaki A. D. hayatını kaybetti.

*

Burada da durmayalım. Toplumsal cinsiyet temelli ölümlere de bakalım:

1. M. Y. : 12 Ocak 2026 tarihinde, Adana'nın Yüreğir ilçesinde "kız kaçırma" nedeniyle aralarında husumet olduğu iddia edilen kişinin silahlı saldırısı sonucu 16 yaşındaki M.Y. yaşamını yitirdi babası ise ağır yaralandı.

2. A. A. : 15 Ocak 2026 tarihinde, Adana'nın Sarıçam ilçesinde, iddiaya göre G.A., eski eşi S. A. ile yaşadığı tartışmanın ardından evi terk etti. Evden ayrılmasından bir süre sonra S. A. önce çocukları 8 yaşındaki A. ile 6 yaşındaki M.'yi öldürdü ardından ise intihar etti.

3. M. A. : 15 Ocak 2026 tarihinde, Adana'nın Sarıçam ilçesinde, iddiaya göre G.A., eski eşi S. A. ile yaşadığı tartışmanın ardından evi terk etti. Evden ayrılmasından bir süre sonra S. A. önce çocukları 8 yaşındaki A. ile 6 yaşındaki M.'yi öldürdü ardından ise intihar etti.

4. A. C. : 9 Şubat 2026 tarihinde, Ankara'nın Keçiören ilçesinde, cezaevinden izinli çıkan R. C. (35), annesi A. C. (57) ve ilk eşinden olan kızı A. C. 'nin (8) ardından aynı mahallede oturan boşanma aşamasında olduğu B. U. C.'yi (28) tabanca ile öldürüp, intihar etti.

5. Y. C. G. : 31 Mart 2026 tarihinde, Manisa'nın Turgutlu ilçesinde boşanma aşamasında olduğu 22 yaşındaki S. N. C.'nin ailesiyle yaşadığı eve giden 26 yaşındaki Ö. C. , Ş. N. C., kayınpederi M. G. (51), kayınvalidesi F. G. (43) ve Ş. N. 'nin kardeşi 12 yaşındaki Y. C. G.'yi vurarak öldürdü.

6. N. B. : 7 Nisan 2026'da, Ankara Sincan'da emekli uzman çavuş R. B., evli olduğu D. B. ile 16 yaşındaki kızı I. N. B.'yi silahla öldürdü, diğer kızı S.B.'yi ise yaraladı. Ardından intihar etti.

Sıkıldınız mı? Muhtemelen… Hem can sıkıcı hem de kimsenin uzun uzadıya okumaya vakti yok her konuyu, her başlığı… İlgimiz artık dağılmak üzerine kurulu… Kimse suçlu değil! Böyle olması isteniyor zira…

Ama bütün bu olayların üzerine biraz olsun konuşmak gerekmiyor mu?

Devletin de işi zor, hangi konuyu konuşsun, sırtımızı dönmek ya da biraz kafa karıştırmak daha kolay değil mi?

Bir kere bu kadar yüksek sayıda çocuk, suç işlemiş ya da suçun mağduru olmuş hale gelince, önlem almak da güçleşiyor.

Çok konuşulan suça sürüklenen çocuk meselesinden ya da mağdur çocuklardan yola çıkalım.

Örneğin, mahkeme ya da savcı çocukların ifadesinin özel ortamda alınmasını isterse, uzmanların ifade alması gerekiyor. Aile Görüşme Odaları adı verilen ortamlarda yapılan bu görüşmeler önemli.

Adalet Bakanlığı'nın Adli Sicil ve İstatistik verilerine göre, 2017'de bu odalarda yapılan görüşme sayısı 1460… 2024'te bu rakam 28 bin 896'ya çıkmış, 2025'te ise 22 bin görüşme yapılmış.

*

Açılan davalar da önemli.

Buna göre, açılan davalarda 2023'te 67 bin 934 çocuk hakkında mahkûmiyet, 32 bin 662 çocuk hakkında beraat kararı verildi. 41 bin 803 dosyada hükmün açıklanması geriye bırakıldı. Düşme, birleştirme, görevsizlik, yetkisizlik kararlarıyla birlikte toplam 202 bin dosya karara bağlandı.

2024'te de 68 bin 98 mahkûmiyet, 32 bin 236 beraat, 47 bin 608 hükmün açıklanmasının geriye bırakılması kararı verildi. 211 bin 946 dosya karara bağlandı.

*

Mesele sadece 15-18 yaş aralığı çocuklar değil.

Misal 0-11 yaş aralığında 4 bin 515 çocuk kasten yaralama suçu işlemiş. 3 bin 62 çocuk bu suçun mağduru olmuş.

Aynı yaş diliminde 1591 çocuk cinsel istismar suçu işlemiş. Mağdur sayısı 1350. 12-14 yaş aralığında da tablo farklı değil.

Kasten yaralama suçu işleyen çocuk sayısı 16 bin 554, mağdur sayısı 13 bin 7.
Tehdit suçu işleyen çocuk sayısı 3 bin 732, mağdur sayısı 3 bin 83.

Cinsel istismar suçu işleyen çocuk sayısı 3 bin 219, mağdur sayısı 2 bin 911.
15-18 yaş aralığında elbette rakamlar yükseliyor.

Kasten yaralama suçu işleyen çocuk sayısı 32 bin 720, mağdur sayısı 23 bin 151.
Tehdit suçu işleyen çocuk sayısı 7 bin 299, mağdur sayısı 6 bin 153.

Hürriyetten yoksun bırakma suçu işleyen çocuk sayısı 1755, mağdur sayısı 1461.
Cinsel istismar suçu işleyen çocuk sayısı 598, mağdur sayısı 557.

Bu rakamlar, soruşturma evresine ilişkin, 2024 rakamları…

Önceki yıllardan gelen dosyalar da eklendiğinde korkutucu bir tablo ortaya çıkıyor.

*

Ve bir de suç sayıları var. Henüz soruşturmaya dönüşmüş ya da dönüşmemiş, dönüşmekte olan dosya sayıları…

Şu başlıkla ele alınıyor:

“Cumhuriyet başsavcılıklarında suça sürüklenen çocukların suçlarına ilişkin soruşturma evresinde gelen dosya ve suç sayıları, 2023-2024”

2023’te 397 bin 450 dosya 452 bin 70 çocuk

2024’te 424 bin 911 dosya, 483 bin 16 çocuk

Suç türleri de tasnif edilmiş:

Malvarlığına karşı suçlar: 95 bin 982 dosya

Vücut dokunulmazlığına karşı suçlar: 140 bin 715 dosya

Hürriyete karşı suçlar: 66 bin 526 dosya

Şerefe karşı suçlar: 54 bin 384 dosya

Kamunun sağlığına karşı suçlar: 29 bin 402 dosya

Cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar: 19 bin 354 dosya

Özel hayata ve gizliliğe karşı suçlar: 10 bin 596 dosya

Soruşturma evresindeki toplam dosya sayıları… Bunların tamamı elbette davaya dönüşmüyor ama adliyenin uğraştığı dosya sayısını göstermek açısından önemli.

2024: 665 bin 241

2023: 628 bin 809

Bu dosyalardaki çocuk sayıları:

2024: 322 bin 149

2023: 304 bin 56

*

Bakanlığın istatistiklerinde böyle bir veri yok ama toplama bakınca anlıyorsunuz ki suç işleyeni, suç işlenen ortamlarda bulunanı, mağduru, yardımcısı hepsi birden yarım milyonu aşan çocuk söz konusu.

Dosya sayıları, ismi adliye ekranlarına yansıyan çocuk sayıları, yıldan yıla yükselen rakamlar bize bunu anlatıyor.

Çığ gibi büyüyen bu sorunla sadece cezalandırmayla, cezaevleriyle, bakanlığın doğru-yanlış uygulamalarıyla nasıl baş edilir?

Ama sırtını dönmek isteyenler kararlı… Mesele sadece cezaların yükselmesi, caydırıcılığın sağlanmasıyla halledilir sanıyor ve Türk Ceza Kanunu'ndaki "suça sürüklenen çocuk" kavramını değiştirerek, suça sürüklenen çocukların daha ağır cezalandırılmasıyla tepkilerin dineceğini umuyorlar. Sorunların halledilemeyeceğini ise gayet iyi biliyorlar.

*

Birkaç örnekle açalım konuyu… Basına yansıyan iki araştırmadan hareket edelim. Her iki araştırmayı gazeteci Gülseven Özkan haberleştirmiş.

İlk araştırma, beş uzman tarafından, "Cinsel İstismar Mağduru Çocuklarda Adli Tıbbi Muayene Bulgularının İncelenmesi" başlığıyla hazırlandı. Uzmanlar, Marmara bölgesindeki bir hastanedeki Çocuk İzlem Merkezi'ne (ÇİM) cinsel istismar şüphesiyle 2023-2024 yılları arasında getirilen 121 çocukla ilgili çalışma yaptı. Rakamlar ve anlatılanlar çok çarpıcı:

- Merkeze getirilen 26 çocuk 2-12 yaş aralığındaydı ve cinsel istismara uğradıkları öne sürülüyordu.

- Araştırmada yer alan çocukların yüzde 89.3'ü kız, yüzde 10.7'si erkeklerden oluştu.

- Bu çocuklardan birinin hamile olduğu saptandı. 12 yaşından büyük çocuklarda da 3 çocuğun gebe olduğu anlaşıldı. 8 çocukta ise gebelik şüphesi vardı.

- Eylemin yüzde 33'ünde ortaya çıkma süresi 6 ay ve üzeri olarak belirlendi.

- Merkeze getirilen çocukların yaş ortalaması 13

- Şüpheliler arasında 11 yaşında ve 70 yaşında olanlar vardı.

- Getirilen her 4 çocuktan birinde cinsel istismar tekrarı olduğu görüldü.

- Şüphelilerin yüzde 70'i aile dışı birey.

- Araştırmada sosyal medyanın yaygın kullanımı, çocukların çevrimiçi platformlarda çok zaman geçirmesi, tanımadıkları kişilerle etkileşime geçmelerinin bu tür mağduriyetlerin ortada çıkmasına neden olabildiği vurgulandı.

*

Diğer araştırma Ankara'da Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Özcan Yağcı danışmanlığında Rabia Demir Güvenli tarafından "Sosyal Medya ve Çocuğun Cinsel İstismarı" başlığıyla yapıldı.

Doktora çalışması kapsamında Ankara'da bir Cumhuriyet Başsavcılığı'nda 2014-2023 yılları arasındaki on yıla ait çocuğun cinsel istismarı suçlarından hazırlanmış iddianameler incelendi. 1078 dosyadaki bulgular, altı savcı ile yapılan görüşmelerde değerlendirildi. Bazı sonuçlar şöyle:

- 179 dosya içinde 8 yaş altındaki mağdur çocuklar da vardı.

- 927 kız çocuğunun yarıya yakını sosyal medya aracılığıyla tanıştığı kişilerin cinsel istismarına maruz kaldı.

- 17 özel eğitim öğrencisi de cinsel istismar mağduru oldu.

- Cinsel istismara uğrayan 895 çocuğun ailesi düşük gelirli, 17 aile yüksek gelire sahip.

- İstismarın gelişim aşamalarının dört basamakta sıralandığı ifade edildi. İlk aşamada istismar eden sohbet odalarını gözlemlerken iletişime geçmekten kaçınıyor. İkinci aşamada potansiyel bir çocuğu hedef olarak belirliyor ve sonra bir konuşma başlatıyor. Üçüncü aşamada istismarcı kısa ve tercihen birebir özel konuşmalar yapmaya çalışıyor. Bu konuşma potansiyel çocukla stratejik iletişimi içeren temel stratejilerden oluşur. Son aşamada nihai hedef, müstehcen sohbetler yapmak, cinsel fotoğraflar veya videolar paylaşmak veya çocukla şahsen tanışmak.

- İstismara uğrayan 927 kız çocuğundan 351'i sosyal medya kullanıyor.

- Eğitim durumuna göre istismara uğraşanlardan 504'ü ortaokul öğrencisi, 471'i lise, 82'si ilkokul, 17'si özel eğitim öğrencisiydi. Bir çocuk okur yazar, diğeri ise değildi.

*

Bütün bu can sıkıcı tablolardan, istatistiklerden, saptamalardan neyi görüyoruz peki? Adını koymak gerekiyor gördüğümüzün…

"Çürüme" kavramını rahatlıkla kullanabiliriz ancak var olan durumu tarif etmeye yeter. Elbette geleceği etkileyeceği de ortada…

O zaman bu kavramın yanına bir de "kuşatma" kelimesini koymak gerekir. Sistemin, kapitalizmin, tarikatların, erkeklerin, çetelerin, medyanın, silahın, şiddetin hep birlikte çevrelediği çocuklardan söz ediyoruz.

Başımızı MESEM'lere çevirdiğimizde iş cinayetlerine bile isteye "kurban" verilen – kavramın kullanımı doğru olmasa da - çocukları görüyoruz.

Diğer yana çevirdiğimizde tarikatların "altın nesil, dindar nesil" gibi kavramlar altında geleceklerini kuşattıkları çocukları…

Diğer yana çevirdiğimizde sokakların bile isteye terk edildiği çetelerin çocuklardan oluşturulduğunu görüyoruz. Yapılan eylemlerde daha az ceza aldıkları ve yarınsızlıktan dolayı kolayca bu yollara sapabildikleri için…

Bir başka yöne çevirdiğimizde sömürüyü görüyoruz.

Bir başka yöne çevirdiğimizde istismarı…

Sayılar bütün çocukların bu kuşatmanın içinde olduğunu gösteriyor elbette. Her renkten, her dilden, her yaştan çocuğun kuşatmanın içinde olduğuna kuşku yok.

Ama bize yoksulların, ötekilerin çocuklarının o kuşatmadan çıkmasının ne kadar güç olduğunu da gösteriyor. Daha dar bir çembere alındıklarını, çok azının buradan çıkabileceğini ve çıkabilenlerin de yara bere içinde kaldıklarını…

*

Daha çok örnek mümkün. Ve görüyoruz ki sistemin tüm bunlara yanıtı en başka çizilen çerçevenin zerre dışına çıkmıyor.

Sistem tarikatları allayıp pulluyor, çetelerin varlığını tartışmak yerine "suça sürüklenen çocuk" kavramının tartışılmasını sağlıyor…

İstismara uğrayan çocukların neden korunamadığını tartışmak yerine istismar edeni "sapık" ilan etmekle yetiniyor ve buna rağmen davalarda korkunç kararlar veriliyor…

Yoksulluk ve yoksunluk, yarınsızlık, umutsuzluk çocukların daha çocuk yaşta sırtlarını dönüp oyunlarına devam etmelerini olanaksız kılıyor. Çocuklar, çocuk yaşta en olmadık, en akla gelmeyecek, çocuk kelimesinin yanına en çok yakışmayacak yolları seçiyor.

*

Belki şunu diyebilirdik; dünyanın her yanında bunlar oluyor ve üzerine eğiliyoruz, bakıyoruz, böyle vakalar olabiliyor…

Diyemiyoruz, zira açık biçimde bu kez görülüyor. Çocuk söz konusu olduğunda anlatması iyice güçleşen tarifler bile daha açık artık.

Birilerinin başka bir dünyada yaşaması için çocuklar karanlık bir dünyaya mahkûm ediliyor. Doğdukları iklim, aile çocukların yarınını daha doğum anından itibaren çalıyor.

Neoliberalizm, en kısa anlatımla, vahşi bir alan açma yöntemidir. Zengine, ayrıcalıklıya, iktidara, güç sahiplerine… Her yolla ve her koşulda…

Tarif maalesef bu kez daha açık ve tarifi görmemize rağmen ikna edebilmek çok güç…

Bu karanlığın sonuçlarını yaşayarak, gün gün, ay ay, yıl yıl görüyoruz ve göreceğiz elbette. Karanlığın içindeyken yarını görmek de çok kolay değil ancak yarını değil sonraki güne göz dikmemiz gerektiği açıkça belli artık.

Ve bunun için, çocuklar için ayağa kalkıp, başka türlü, farklı sözler söylemenin zorunluluğu da…

Oyunun Sonu mu? Değişen Dünya ve Çocuğun Oyun Hakkı Üzerine Eleştirel Bir Bakış

Gizem Alvan[1]

Oyun, çocukluk araştırmalarında uzun süre gelişimsel bir araç olarak, yani çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Bu gelişimsel çerçeve kendi içinde değerli bulgular üretmiş olsa da oyunu neredeyse yalnızca bir çıktı üzerinden meşrulaştırma eğilimi, oyunun kendi başına, herhangi bir kazanım odağına indirgenmeden var olma hakkını gölgede bırakma riski taşımaktadır. Bu yazının çıkış noktası, oyunu bir gelişim aracı olarak değil bir hak öznesi olarak, diğer bir deyişle çocuğun kendi başına sahip olduğu bir yaşam alanı olarak ele almaktır. Bu bakış açısı değişikliği önemlidir çünkü oyunu yalnızca "faydalı" olduğu için savunmak, oyunun faydası tartışmalı göründüğünde ya da başka bir etkinlikle ikame edilebileceği düşünüldüğünde, oyunu yararsız ve savunmasız bırakır. Oyunu bir hak olarak savunmak ise onun varlığını herhangi bir sonuca bağlı kılmadan, çocuğun bugünkü yaşamının bir parçası olarak temellendirir.

Çocuğun oyun hakkının Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. Maddesi ile hukuksal bir güvenceye kavuşması, bu hakkın her çocuk için eşit ve kesintisiz biçimde hayata geçtiği anlamına gelmez. Oyun hakkı, sözleşmede tanınan diğer birçok hak gibi, içine yerleştiği toplumsal, ekonomik ve siyasi düzenden bağımsız düşünülemez. Oyun, tarih boyunca sabit bir kategori olmamış, toplumsal yapıya, üretim ilişkilerine ve çocuğa yüklenen anlama göre yeniden tanımlanmıştır (Corsaro, 1997; Qvortrup, 1991). Sanayi kapitalizminin çocuğu iş gücünden çekip okula yönlendirmesi ona bir yandan "boş zaman" kazandırırken, diğer yandan bu boş zamanı yeni bir denetim ve tüketim alanına dönüştürmüştür. Bugün geldiğimiz noktada, çocuğun oyun hakkı bir yandan uluslararası belgelerde ve ulusal politika metinlerinde giderek daha fazla yer bulurken, diğer yandan çocuğun gündelik yaşamında oyuna ayrılan zaman, mekân ve özgürlük

[1] gizemalvan@gmail.com

daralmaktadır. Bu çelişki, eleştirel pedagojinin temel sorularından birini oyun bağlamında yeniden sormamızı gerektirir: bir hak yazılı olarak tanındığında, o hakkın hayata geçmesini kim, hangi amaçla veya çıkarla ve hangi araçlarla belirler?

Bu yazı, bu soruyu birbirine bağlı üç boyut üzerinden tartışmaktadır. İlk boyutta, günümüz dünyasındaki kapitalist üretim ve tüketim ilişkilerinin oyunu nasıl bir metaya dönüştürdüğü ve bu dönüşümün oyunun tanımını nasıl daralttığı ele alınmaktadır. İkinci boyutta, oyunun ne zaman bir özgürlük alanı olmaktan çıkıp bir denetim ve disiplin aracına dönüştüğü ele alınmıştır. Üçüncü boyutta ise oyuna erişimin güç ilişkileri ve çocuğun failliği bağlamında nasıl eşitsiz biçimde dağıldığı tartışılmakta, buna karşılık çocukların bu yapılar içinde geliştirdiği direniş biçimlerine yer verilmektedir. Amaç, oyun hakkını savunurken yalnızca hukuksal tanınmayı yeterli görmeyen, oyunun içine yerleştiği iktidar ilişkilerini de görünür kılan bir bakış açısı önermektir.

Türkiye'de eğitim tartışmalarının büyük bölümü müfredat, sınav sistemi ve okullaşma oranları üzerinden yürütülürken, oyun hakkı bu tartışmaların kıyısında kalan bir mesele olmaya devam etmektedir. Oysa erken çocukluk kurumlarındaki yapılandırılmış etkinlik yoğunluğu, ilkokuldan itibaren yaygınlaşan kurs ve etüt kültürü, kentsel dönüşümle birlikte daralan ortak kullanım alanları ve dijital oyun pazarının büyümesi, oyun hakkını Türkiye'ye özgü bir aciliyetle gündeme getirmektedir. Bu yazı, oyun hakkını evrensel bir hak söylemi olarak tekrarlamak yerine, bu hakkın hangi somut ekonomik ve kurumsal ilişkiler içinde daraldığını göstermeyi, böylece eleştirel pedagojinin sorduğu "kimin çıkarına" sorusunu oyun bağlamına taşımayı amaçlamaktadır.

Oyunun Metalaşması: Kapitalizm ile Değişen Dünya ve Oyunun Sınırları

Çocukların iş gücünden yasalarla korunması ve zorunlu eğitimin yaygınlaşması, çocuklara kağıt üzerinde kendileri için geçirecekleri bir boş zaman kazandırmıştır. Bu boş zamanın ortaya çıkışı, aynı zamanda kapitalist üretim ilişkileri açısından yeni bir tüketim alanının da doğuşudur. Zelizer'ın (1985) tarihsel çözümlemesine göre çocuğun ekonomik olarak "değersizleşmesi", yani onun bir iş gücü kaynağı olmaktan çıkarılması, çocuğu duygusal olarak "paha biçilmez" bir varlığa dönüştürmüştür. Çocuğun artık üretime değil duygusal yatırıma konu olması, ebeveynlerin çocuğa yönelik harcamalarını meşrulaştırmış, oyuncak ve oyun endüstrisinin gelişmesi için elverişli bir zemin yaratmıştır. Cross'un (1997) da ortaya koyduğu gibi, yirminci yüzyılın başından itibaren oyuncak üreticileri önce ebeveynlerin çocuk yetiştirme idealine, sonrasında doğrudan çocuğun kendisine seslenen bir pazarlama anlayışı geliştirmiştir. Kline (1993) bu süreci oyunun endüstrileşmesi olarak tanımlar; televizyon reklamcılığının 1980'li yıllardan itibaren çocuğu bağımsız bir tüketici öznesi olarak kurguladığını, oyuncak ile çizgi film karakterinin iç içe geçtiği lisanslı karakter pazarlamasının oyunun içeriğini de standartlaştırdığını belirtir. Bu

standartlaşma, çocuğun kendi hayal gücüyle kurduğu açık uçlu oyun senaryolarının yerini önceden yazılmış anlatılara ve karakterlere bırakmasına neden olmuştur.

Giroux (2000), kurumsal kültürün çocukluğa nüfuz etme biçimini tartışırken, pazarın çocuğu artık yetişkinden ayrı, korunması gereken bir kategori olarak değil doğrudan hedeflenebilir bir tüketici kitlesi olarak kurguladığını öne sürer. Giroux'ya göre bu dönüşüm yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda siyasidir: pazarın çocuğa ulaşma biçimi, çocuğun neyi düşüneceğini, neyi arzulayacağını ve neyle oynayacağını da şekillendiren bir pedagojiye dönüşür. Bu bakış açısı, oyuncak reklamlarının, çizgi film evrenlerinin ve markalı karakterlerin çocuğun oyununa nüfuz etme biçiminin masum bir ticari etkinlik olmadığını, çocuğun arzularını ve hayal gücünü belirli bir tüketim mantığına göre biçimlendiren bir kültürel pedagoji olduğunu göstermektedir. Bu metalaşma süreci dijital teknolojilerle birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Çocuğun oyununu izleyen, öneren ve yönlendiren algoritmik sistemler, oyunu aynı zamanda bir veri toplama alanına dönüştürmüştür (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Çocukların oyun tercihleri platformlar tarafından sürekli izlenmekte, bu veriler yeni içerik ve ürün önerileri üretmek için kullanılmaktadır. Bu bağlamda oyun, çocuğun kendi başına anlam verdiği bir deneyim olmaktan çıkıp bir veri kaynağına ve pazarlama fırsatına dönüşme riski taşımaktadır.

Türkiye bağlamında da benzer eğilimler gözlemlenebilir. Büyükşehirlerde sokak oyununun yerini giderek alışveriş merkezlerindeki ücretli oyun alanları almaktadır; çocuğun güvenli biçimde oynayabileceği mekan, artık bir kamusal hak değil bir satın alma kararı olarak sunulmaktadır. Benzer biçimde, STEM temalı oyuncaklar, kodlama setleri ve "akıllı" eğitim uygulamalarının pazarlanma biçimi, oyunu doğrudan akademik başarıyla ilişkilendiren bir söylem üzerine kuruludur. Sutton-Smith'in (1997) "ilerleme retoriği" (*rhetoric of progress*) olarak adlandırdığı bakış açısı tam olarak burada devreye girer: oyun kendinde bir değer olarak değil, gelişimi ve beceri kazanımını sağlayan bir araç olarak konumlandırılır. Bu retorik, oyunun ölçülebilir bir yatırım getirisiyle meşrulaştırılması gerektiği fikrini besleyerek kapitalist verimlilik mantığı ile örtüşen bir söylem üretir. "Eğitici oyuncak", "zihinsel gelişimi destekleyen uygulama" ya da "erken okuryazarlık seti" gibi ürünler, ebeveynlerin çocuklarına yatırım yapma kaygısını hedef alarak oyunu bir insani sermaye yatırımına indirger. Oysa oyun, tanımı gereği çocukların istemli olarak katıldıkları, dışarıdan bir müdahale olmadan özgürce yer aldıkları bir deneyimdir; oyunun bir çıktıya endekslenmesi bu tanımın özüyle doğrudan gerilim içindedir. Oyun, sonucu belirsiz olduğu, süreç odaklı olduğu ve kendinde bir amaç taşıdığı için oyundur; bir çıktıya hizmet ettiği andan itibaren, oyun olmaktan çıkıp bir üretim biçimine dönüşür.

Oyuncak pazarının çocuğa seslenme biçimi, aynı zamanda toplumsal cinsiyete dayalı bir ayrımı da yeniden üretir. Kız çocuklarına yönelik pazarlanan

oyuncakların büyük ölçüde bakım, güzellik ve ev içi rollerle, erkek çocuklarına yönelik pazarlanan oyuncakların ise güç, rekabet ve teknik beceriyle ilişkilendirilmesi, oyunun yalnızca ekonomik değil toplumsal cinsiyet ilişkilerini de üreten bir alan olduğunu göstermektedir. Bu ayrım, mağaza raflarındaki fiziksel düzenlemeden dijital reklam algoritmalarının çocuğun cinsiyetine göre farklı içerik sunmasına kadar uzanan bir tutarlılıkla sürdürülür. Kapitalist pazarın bu ayrımı sürdürmesinin nedeni tesadüfi değildir; cinsiyete göre ayrışmış bir oyuncak pazarı, aynı çocuk için daha fazla ürün kategorisinin satılabilmesini, dolayısıyla daha yüksek bir tüketimi mümkün kılar. Böylece oyunun metalaşması, yalnızca oyunu bir çıktıya indirgemekle kalmaz, çocuğun kimlik gelişimini de belirli bir tüketim mantığına göre şekillendiren bir toplumsallaştırma aracına dönüşür.

Türkiye'de ilkokul çağından itibaren yaygınlaşan kurs ve etüt kültürü, oyunun metalaşmasının bir başka görünümüdür. Çocuğun okul sonrası zamanının önemli bir kısmının akademik destek kurslarına, yabancı dil derslerine ya da performans odaklı spor ve sanat kurslarına ayrılması, boş zamanın da bir yatırım alanına dönüştüğünü göstermektedir. Bu kurslar çoğu zaman "gelişim" söylemiyle meşrulaştırılır; ancak bu meşrulaştırma, aslında ebeveynin çocuğun geleceğine dair taşıdığı ekonomik kaygıyı bir tüketim kararına dönüştüren aynı insani sermaye mantığının bir uzantısıdır. Çocuğun yapılandırılmamış, amaçsız ve kendiliğinden oyun için ayırabileceği zaman, bu yoğun program içinde giderek daralmaktadır. Bu daralma, yalnızca orta ve üst gelir gruplarına özgü bir mesele de değildir; dar gelirli aileler için de çocuğun zamanını "verimli" geçirmesi beklentisi, farklı biçimlerde de olsa benzer bir baskı yaratabilmektedir.

Oyun Ne Zaman Bir Denetim ve Disiplin Aracına Dönüştü?

Oyunun bir oyun alanı olmaktan çıkıp bir denetim ve disiplin aracına dönüştüğü an, tek bir tarihsel kesitle sınırlandırılamayacak, kurumsallaşma süreciyle birlikte kademeli olarak ilerleyen bir dönüşümdür. Qvortrup'ın (1991) da belirttiği gibi modern çocukluk, çocuğun zorunlu eğitim yoluyla kurumsallaştığı, gününün büyük bölümünün okul, kreş ya da benzeri kurumlar tarafından yapılandırıldığı bir çocukluktur. Bu kurumsallaşma çocuğun zamanını yalnızca fiziksel olarak değil anlamsal olarak da yeniden düzenler; oyun bu düzenleme içinde okulun ya da kurumun amaçlarına hizmet eden bir bileşen olarak konumlandırılabilir. Bununla birlikte bu dönüşümün belirleyici eşiği, yetişkinin oyunu bir öğrenme çıktısına bağladığı, oyunu bir amaç değil bir araç olarak kurguladığı noktadır. Froebel'in ve sonrasında Montessori'nin oyunu müfredata dahil etme çabası, oyunun okul içinde meşrulaşmasının bir aracı olmakla birlikte, aynı zamanda oyunun okul tarafından temellük edilmesinin de başlangıcıdır.

Foucault'nun (1977) disipliner iktidar çözümlemesi bu dönüşümü anlamak için açıklayıcı bir çerçeve sunar. Foucault'ya göre modern kurumlar bireyi yalnızca kısıtlamaz; zaman çizelgeleri, sınıflandırmalar, sürekli gözetim ve normalleştirici

değerlendirmeler aracılığıyla bireyi belirli bir norma uygun bir "uysal beden" *(docile body)* olarak üretir. Foucault'nun tanımladığı üç disipliner teknik, hiyerarşik gözetim, normalleştirici yargı ve sınav, okul ortamında oyuna da uygulanabilir bir çerçeve sunar. Hiyerarşik gözetim, öğretmenin oyun sırasında aktif bir katılımcı olmasa dahi sahip olduğu kontrol ve denetim yetkisiyle kendini gösterir (Alvan & Göl-Güven, 2024b). Normalleştirici yargı, "iyi oyun" ile "amaçsız oyun" arasında yapılan ayrımda somutlaşır; öğretmenlerin serbest oyun zamanını amaçsız ve gereksiz bulması (Tuğrul ve diğ., 2019) bu normalleştirici yargının bir görünümüdür. Sınav ise oyunun bir değerlendirme aracına dönüştüğü, çocuğun oyun sırasındaki davranışının bir gelişim göstergesi olarak kayıt altına alındığı uygulamalarda karşımıza çıkar.

Bu noktada Freire'nin (1970) bankacı eğitim eleştirisiyle bir bağ kurmak mümkündür. Freire, geleneksel eğitim anlayışını öğrencinin yetişkin tarafından önceden belirlenmiş bilgilerin pasif bir alıcısı olarak konumlandırıldığı bir "bankacılık" ilişkisine benzetir; öğrenci, kendi bilgisini üreten bir özne değil, yetişkinin doldurduğu bir kaptır. Oyunun ölçülebilir çıktılara bağlandığı, puanlandığı ve önceden belirlenmiş bir öğrenme hedefine hizmet ettiği ölçüde yapılandırıldığı uygulamalarda benzer bir ilişki kurulur. Çocuk, kendi oyununu üreten bir özne değil, yetişkinin belirlediği bir normu karşılaması beklenen bir performans nesnesi haline gelir. Oyunlaştırma *(gamification)* uygulamaları bu dönüşümün güncel bir görünümüdür. Oyun bir öğrenme çıktısına bağlandığında ve puan, rozet veya ödül sistemleriyle yapılandırıldığında çocuğun davranışı sürekli izlenen, ölçülen ve karşılaştırılan bir performansa dönüşür. Çocukların bu tür etkinlikleri oyun olarak nitelendirmedikleri, "gerçek" oyunu yetişkin yönetiminden ayrı bir şekilde deneyimledikleri bulgusu (Göl-Güven, 2017) bu dönüşümün çocuklar tarafından da fark edildiğini göstermektedir.

Bu disipliner mantık, dijital araçlarla birlikte oyun alanının dışına, eve kadar uzanmaktadır. Ekran süresi takip uygulamaları, ebeveyn kontrol yazılımları ve çocuğun dijital oyun davranışını raporlayan sistemler, Foucault'nun tarif ettiği sürekli gözetim mekanizmasının evde yeniden üretilmesi olarak okunabilir. Bu araçlar çoğunlukla koruma amacıyla sunulsa da çocuğun oyununu, ne kadar süredir oynadığı, hangi içerikle etkileşime girdiği ve bu etkileşimin "üretken" mi yoksa "pasif" mi olduğu üzerinden sürekli ölçülebilir bir veri akışına dönüştürür. Bu bakış açısından koruyucu görünen düzenlemelerin de aynı disipliner mantığı taşıyabileceği unutulmamalıdır. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı'nın erken çocukluk eğitim kurumlarına yönelik günde bir ila bir buçuk saat açık alanda zaman geçirilmesi önerisi (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2024, s.106), oyun hakkını destekleyen olumlu bir adım olmakla birlikte, oyun zamanını da ölçülebilir, çizelgelenebilir ve denetlenebilir bir birime dönüştürür. Burada vurgulanması gereken nokta, düzenlemenin kendisinin sorunlu olduğu değil, düzenlemenin uygulanma biçiminin çocuğun kendiliğinden gelişen deneyimine ne kadar alan bıraktığının sürekli sorgulanması gerektiğidir. Aksi halde oyun hakkının korunması dahi aynı bürokratik ve disipliner mantık içinden işleyebilir.

Bu disipliner dönüşümün karşısına Freire'nin (1970) praksis kavramını, yani eylem ile düşünümselliğin (reflection) birbirinden ayrılmaz biçimde bir araya geldiği bilinçlenme sürecini koymak mümkündür. Freire'ye göre özgürleştirici eğitim, öğrencinin dünyayı adlandırma ve dönüştürme kapasitesini merkeze alır; bu kapasite dışarıdan dayatılan bir program aracılığıyla değil, öğrencinin kendi deneyimiyle kurduğu ilişki aracılığıyla gelişir. Oyun, çocuğun kendi dünyasını adlandırdığı, kuralları müzakere ettiği, senaryoları değiştirdiği ve sonuçları öngörülemeyen bir deneyim ürettiği ölçüde, tam olarak bu tür bir praksis alanı olma potansiyeli taşır. Oyunun bir çıktıya ve önceden belirlenmiş bir norma bağlandığı andan itibaren bu potansiyel daralır; çocuk, dünyayı adlandıran bir özne olmaktan çıkıp yetişkinin belirlediği bir senaryoyu tamamlayan bir uygulayıcıya dönüşür. Bu bakımdan oyunun disipline edilmesi, yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda çocuğun dünyayla kurduğu eleştirel ilişkinin de sınırlandırılmasıdır.

Bu hesap verebilirlik kültürünün erken çocukluk kurumlarındaki en somut görünümü, gelişim izleme formları ve portfolyo uygulamalarıdır. Bu araçlar kendi başlarına zararlı değildir; çocuğun gelişimini bütüncül biçimde anlamak, öğretmenin ve ailenin ortak bir dil kurmasına katkı sağlayabilir. Ancak bu araçların oyun zamanını da bir kayıt ve raporlama anına dönüştürdüğü, öğretmenin oyun sırasında çocukla birlikte oynamak yerine çocuğu gözlemleyip not almakla meşgul olduğu durumlarda, oyun kendiliğinden bir deneyim olmaktan çıkıp bir belgeleme nesnesine dönüşür. Kurumların bu formları bir hesap verebilirlik aracı olarak kullanması, yani öğretmenin performansının da bu kayıtlar üzerinden değerlendirilmesi, öğretmeni çocuğun oyununu doğal seyrinde bırakmak yerine kayda değer görünecek biçimde yönlendirmeye teşvik etme potansiyeline sahiptir. Bu durumda oyun, hem çocuk hem öğretmen için bir performans kaygısının nesnesine dönüşmekte, oyunun kendiliğindenliği bu kaygı tarafından aşındırılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi kurumlarında bu belgeleme süreci ne için ve nasıl kullanılmaktadır?

Oyuna Erişimin Dönüşümü: Güç İlişkileri ve Faillik

Oyuna erişimin kimin için, hangi koşullarda ve ne şekilde mümkün olduğu sorusu, güç ilişkileri gözetilmeden yanıtlanamaz. Bourdieu'nün (1986) sermaye biçimleri kavramsallaştırması, oyuna erişimin yalnızca hukuksal bir güvenceyle değil ailelerin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve toplumsal sermaye ile de bağlantılı olduğunu görmemizi sağlar. Ekonomik ve kültürel sermayesi güçlü aileler çocuklarına yapılandırılmış, pedagojik olarak meşrulaştırılmış oyun fırsatları (özel kurslar, küratörlüğü yapılmış oyuncaklar, denetimli ve güvenli oyun alanları) sunabilirken, bu kaynaklara erişimi sınırlı aileler için oyun daha çok sokakta, ortak kullanım alanlarında ve yapılandırılmamış biçimde deneyimlenir. Bourdieu'nün (1984) habitus kavramı, bu farklılaşmanın yalnızca kaynak eksikliğinden değil, hangi oyun biçimlerinin "değerli", "gelişimsel" ya da "meşru" sayıldığına dair içselleştirilmiş algılardan da beslendiğini gösterir. Bir ailenin

oyunu nasıl anladığı, hangi oyuncakları ya da etkinlikleri "yatırım" olarak gördüğü, o ailenin toplumsal konumuyla ve bu konuma bağlı olarak edindiği zevk ve değer yargılarıyla şekillenir. Bourdieu ve Wacquant'ın (1992) alan *(field)* kavramı ise bu tercihlerin bireysel değil; eğitim sistemi, oyuncak pazarı ve şehir planlaması gibi birbirine bağlı alanların ürettiği disiplinlerarası bir şemada karşılık bulan yapısal olanaklar çerçevesinde şekillendiğini hatırlatır.

Oyuna erişimi sınırlandıran bir başka güncel dinamik okulların rolleri üzerine şekillenmektedir. Bu dinamik, çocukları 14 yaş itibariyle mesleğe hazırlık adı altında doğrudan iş hayatına yönlendiren uygulamalar üzerinden şekillenmektedir. Mesleki eğitim adı altında düzenlenen bu programlar, çocuğu henüz oyun çağını tamamlamadan bir emek ilişkisinin içine çekmekte, günün büyük bölümünü işe, ulaşıma ve iş temposuna ayıran bir çocuk için oyuna ayrılabilecek zamanı fiilen ortadan kaldırmaktadır. Giroux'nun (2000) kurumsal kültürün çocukluğa nüfuz etme biçimine dair eleştirisi burada bir adım öteye taşınabilir: pazar çocuğu yalnızca bir tüketici olarak değil, mesleki eğitim söylemi aracılığıyla erken bir emek gücü adayı olarak da kurgulamakta, bu kurgu içinde oyun zamanı bir öncelik değil bir lüks haline gelmektedir. Bu programların büyük bölümünde çocuğun konumu yetişkin bir çalışanla eşit koşullarda değildir; ücretsiz ya da düşük ücretli, güvencesiz ve denetimsiz koşullarda geçen bu deneyimler, çocuğu "eğitim" söylemi altında bir sömürü ilişkisine dahil etmekte ve oyuna ayrılacak zamanı, mekânı ve enerjiyi sistematik biçimde engellemektedir. Bu koşullarda oyun çocuğun gündelik yaşamında artık bir seçenek olmaktan tamamen çıkar; zaman ve enerji kendiliğinden bir deneyime değil, iş dünyasının beklentilerine göre şekillenen bir hazırlık sürecine ayrılır, çocuğun oyuna erişimi bu süreç tarafından doğrudan ve ölçülebilir biçimde daraltılır. Mesleki eğitim staj uygulamalarının doğurduğu eşitsiz çalışma koşulları kendi başına ayrı ve derinlemesine bir tartışmayı hak eden bir mesele olduğundan, bu yazıda yalnızca oyun hakkının daralması bağlamında değinilmekte, ayrıntılı tartışması güvenlik, yaşam ve eğitim hakkı bağlamında başka bir yazının konusu olarak bırakılmaktadır.

Oyuna erişimdeki eşitsizliğin bir başka boyutu kırsal ile kentsel alan arasındaki farklılaşmadır. Kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar genellikle daha geniş açık alanlara ve daha az trafik yoğunluğuna sahip olsa da akranlarıyla buluşabilecekleri örgütlü oyun fırsatlarına, kütüphane, oyun parkı ya da kültür merkezi gibi kurumsal kaynaklara erişimleri kentli akranlarına kıyasla daha sınırlı olabilir (Wales ve diğ., 2021). Bu durum, oyuna erişimin tek bir sermaye türüne indirgenemeyeceğini, mekansal sermaye ile kurumsal ve kültürel sermayenin farklı bileşimlerinin farklı kısıtlar ürettiğini göstermektedir. Kentli, ekonomik sermayesi güçlü bir çocuk için kısıt daha çok zaman ve imkanlara erişimdir; günün büyük bölümü yapılandırılmış etkinliklerle doludur. Kırsalda ya da kentin yoksul bölgelerinde yaşayan bir çocuk için kısıt daha çok kurumsal kaynağa erişimdir; zaman bol olsa da bu zamanı zenginleştirecek kaynaklar sınırlıdır. Her iki durumda da oyun hakkının hayata geçirilmesi, çocuğun bireysel

tercihinden çok, ailesinin ve yaşadığı bölgenin sahip olduğu sermaye bileşimi tarafından şekillendirilmektedir.

Dijital oyun alanında da benzer bir eşitsizlik görülmektedir. Cihaz ve internet erişimine sahip olmak tek başına yeterli değildir; ebeveynlerin dijital okuryazarlığı çocuğun ekran temelli oyun deneyimini yönlendirme ya da bu deneyimi zenginleştirme kapasitesini de belirler (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Bu eşitsiz dağılım çocuğun oyundaki failliğini de doğrudan etkiler. Emirbayer ve Mische'nin (1998) ilişkisel faillik kavramsallaştırması, failliğin bireyin tek başına sahip olduğu sabit bir özellik değil, geçmiş deneyimler *(iterational)*, şimdiki an *(practical-evaluative)* ve geleceğe dair beklentiler *(projective)* arasında kurulan ilişkisel bir süreç olduğunu öne sürer. Çocuğun oyunda geçmiş deneyimlerinden getirdiği alışkanlıklar, şimdiki anda karşılaştığı fiziksel ve toplumsal olanaklar ile yetişkinin bu olanakları nasıl şekillendirdiği ve geleceğe dair edindiği beklentiler bir araya gelerek onun oyun failliğini oluşturur. Çocuğun oyunda fail olabilmesi, yalnızca kendi tercihine değil, bu tercihi kabul edecek ya da sınırlandıracak yetişkinlerin gücüne de bağlıdır (Waters-Davies, 2022). Kapitalist meta mantığı ile kurumsal disipliner mantık, görünüşte birbirinden farklı olsa da ikisi de çocuğun oyununu kendi bağlamından koparan paralel süreçlerdir: biri oyunu satın alınabilir bir tüketim nesnesine indirger, diğeri oyunu ölçülebilir bir performans çıktısına indirger. Her iki süreçte de oyunun tanımını, sınırlarını ve amacını belirleme gücü yetişkinde kalırken çocuğun kendi oyununu kurma, sürdürme ve anlamlandırma özgürlüğü ise bu güç dengesizliği ölçüsünde daralır.

Sınırların İçinde Faillik: Taktik ve Direniş

Bu tabloyu yalnızca kısıtlayıcı bir çerçeveden okumak, çocuğun failliğini görünmez kılma riski taşır. De Certeau'nün (1984) gündelik hayat pratikleri üzerine geliştirdiği strateji ve taktik ayrımı bu noktada tamamlayıcı bir bakış açısı sunar. De Certeau'ya göre strateji, kurumların ve iktidar sahiplerinin (okul, pazar, şehir planlaması) kendi çıkarları doğrultusunda alan ve zaman üzerinde kurduğu düzenlemedir; taktik ise bu düzenlemenin içinde, ona sahip olmadan, onu geçici ve yaratıcı biçimlerde kendi amacına uyarlayan zayıf tarafın eylemidir. Çocuklar taktikleri ile sınırlar içinde oyunlar yaratarak var olmaktadır. Çocukların kalabalık ve dar yerleşim alanlarında yetişkinlerin koydukları kurallara karşı gelerek var olan oyun alanlarını yeniden keşfetmesi, yerleşim alanlarındaki ortak kullanım alanlarını oyun için değerlendirmesi (Agha ve diğ., 2019) kapitalist ve disipliner düzenlemenin öngörmediği bir kullanım biçimi yaratmaktadır. Benzer şekilde çocukların oyunlaştırılmış etkinlikleri oyun olarak tanımlamayıp "gerçek" oyunu yetişkin yönetiminden ayrı bir şekilde, teneffüste ya da öğretmenin gözetimi dışında kalan anlarda kurmaları (Göl-Güven, 2017) da bir taktik örneğidir. Dijital alanda da benzer taktikler gözlemlenebilir; çocukların ebeveyn kontrol uygulamalarının sınırlarını aşan yollar bulması, bu sınırların dışına çıkabilmenin kendisini bir oyun unsuruna dönüştürmesi buna örnektir. Çocuk,

stratejinin belirlediği mekân ve zaman sınırlarını ortadan kaldıramaz; ancak bu sınırların içinde kendi anlamını üretecek aralıklar bulur.

Bu taktiklerle ortaya çıkan ilişkisel faillik boyutu, oyun hakkının korunmasında yetişkinin sorumluluğunu azaltmaz; aksine yetişkinin bu taktiksel alanları daraltmak yerine genişletecek düzenlemeler yapmasının önemini artırır. Çocukların oyunda karar alma ve çatışma çözme süreçlerindeki konumu, öğretmenin oyuna müdahale etme biçimiyle doğrudan ilişkilidir (Alvan & Göl-Güven, 2024b). Yetişkinin oyunu bir strateji nesnesi olarak görmekten vazgeçip çocuğun taktiksel alanına saygı duyan bir tutum benimsemesi, oyun hakkının hukuksal tanınmışlığı ile fiili kullanımı arasındaki mesafeyi daraltabilecek pratik bir adımdır. Bu, eleştirel pedagojinin öğretmene yüklediği sorumlulukla da örtüşür. Öğretmen, çocuğu önceden belirlenmiş bir norma uydurmaya çalışan bir denetleyici değil, çocuğun kendi deneyimini üretebileceği koşulları koruyan bir kolaylaştırıcı ve müttefik olarak konumlanabilir.

Alternatif Olanaklar: Oyun Hakkını Yeniden Kurmak

Bu eleştirel tablo, oyun hakkını yeniden kurmaya yönelik somut girişimlerin de var olduğunu görmezden gelmemelidir. Avrupa'nın çeşitli kentlerinde yaygınlaşan "oyun sokakları" *(play streets)* hareketi, mahalle sakinlerinin belirli saatlerde sokaklarını trafiğe kapatarak çocuklara geçici de olsa denetimsiz bir oyun alanı sağlamasına dayanır (Alexander, 2024). Bu uygulama, kamusal alanın yeniden çocuğun kullanımına açılmasının, büyük altyapı yatırımları gerektirmeden, yerel ve katılımcı kararlarla mümkün olabileceğini göstermektedir, ancak bu tür katılımcı süreçlerin gerektirdiği sosyal ve kültürel sermayenin (Bourdieu, 1986) toplumsal gruplar arasında eşit dağılmadığı ve kamusal alana erişimin kendisinin sınıfsal olarak farklılaşabildiği bilinmektedir (O'Brien, Jones & Smidt, 2000). Reggio Emilia yaklaşımının çevre düzenlemesine yüklediği pedagojik önem de benzer bir mantıkla, çocuğun kendi araştırmasını ve oyununu yönlendirebileceği, önceden sonuçları belirlenmemiş mekânlar tasarlamayı amaçlar; bu yaklaşım, oyun alanını bir performans ölçüm birimi değil bir keşif ortamı olarak kurgular (Guo & Rouse, 2025). Türkiye'de de bazı yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının öncülük ettiği toplum bahçeleri, kamusal alanların yeniden yapılandırılması, mahalle oyun günleri ve okul bahçelerinin kentin ortak kullanımına açılması girişimleri, benzer bir yönelimin yerel örnekleri olarak değerlendirilebilir. Bu girişimlerin ortak noktası, oyun alanını piyasanın ya da kurumun değil, çocuğun ve yerel topluluğun ortak kullanımına ve tanımına açmalarıdır.

Bu tür girişimlerin kalıcı bir etki yaratabilmesi için tekil projeler olmaktan çıkıp politika düzeyinde bir karşılık bulması gerekmektedir. Şehir planlamasında oyun alanlarının bir imar zorunluluğu olarak değil bir sosyal hak olarak ele alınması, erken çocukluk ve ilkokul müfredatlarında serbest oyunun bir "ödül" ya da "ara" değil bir oyun hakkı olarak tanımlanması, öğretmen yetiştirme programlarında

oyunun disipliner değil destekleyici bir rolle ve bir özgürlük alanı olarak ele alınmasının öğretilmesi, bu politika karşılığının bazı bileşenleri olabilir. Eleştirel pedagoji açısından önemli olan ise, bu düzenlemelerin çocuğu bir kez daha edilgen bir alıcı konumuna indirgemek yerine çocuğun ve ailesinin bu düzenlemelerin nasıl kurulacağına dair söz sahibi olabileceği katılımcı mekanizmaları teşvik etmesi ve toplumsal alanda bu katılımcı fırsatları desteklemesidir.

Sonuç Yerine: Değişen Bir Dünyada Oyun Hakkını Yeniden Talep Etmek

Oyunun metalaşması, bir denetim ve disiplin aracına dönüşmesi ve çocukların bu yapılar içinde geliştirdiği taktiksel direniş biçimleri bir arada değerlendirildiğinde, oyun hakkının hayata geçirilmesinin salt bir erişim ya da olanak sağlama meselesi olmadığı, çocuğun oyununu kimin, hangi çıkarla ve hangi amaçla tanımladığına dair sürüp giden bir güç meselesi olduğu görülür. Bu saptama, oyun hakkını savunan politika metinlerinin ve pedagojik yaklaşımların yalnızca "daha fazla oyun zamanı" ya da "daha fazla oyun alanı" talebiyle sınırlı kalamayacağı anlamına gelir. Piyasanın ürettiği "gelişimsel" norm, kurumun bu normu denetleme biçimini, kurumun denetleme biçimi de ailelerin sahip olduğu sermaye türüne göre hangi çocuğun bu normu karşılayıp hangisinin yetersiz sayılacağını belirler. Bu döngü, asıl sorunun neden yalnızca erişim ya da zaman sorununa indirgenemeyeceğini gösterir.

Bu talep, oyunu nostaljik bir geçmişe, sokakta özgürce oynanan romantik bir çocukluk imgesine döndürme çağrısı değildir. Değişen dünya, çocuğun oyununu yalnızca bir tehdit unsuruyla değil, aynı zamanda yeni imkânlarla da karşı karşıya bırakmaktadır, mesele değişimin kendisi değil, bu değişimin çocuğun failliğine alan bırakıp bırakmadığıdır. Türkiye özelinde bu mesele, ilk bölümünde işaret edildiği gibi, kurs ve etüt kültürünün yaygınlığı, kentsel dönüşümle daralan ortak kullanım alanları ve dijital oyun pazarının büyümesiyle kendine özgü bir aciliyet kazanmaktadır. Oyun hakkını yeniden talep etmek, bu yazının sınırları içinde ele alınamayacak kadar geniş bir politika ve mevzuat tartışmasını da beraberinde getirse de, bu tartışmanın zeminini hazırlamak eleştirel pedagojinin bir sorumluluğudur. Oyun sokakları, Reggio Emilia'nın çevre anlayışı ve çocukların gündelik taktikleri, çocuğun failliğine ne kadar alan bırakıldığının nasıl fark edileceğine dair somut ipuçları sunar. Ancak bu ipuçlarının kalıcı bir dönüşüme evrilmesi, tek tek iyi niyetli girişimlerin ötesinde bir siyasi iradeyi ve kollektif hareketi gerektirir.

Freire'nin (1970) praksis kavramı, yani eylem ile düşünümselliğin birbirinden ayrılamaz biçimde bir araya geldiği bilinçlenme süreci, burada oyunun bir öğrenme aracı olarak değil, yetişkinin kendi gücünü sorgulaması için bir praksis alanı olarak düşünülmesini önerir. Bu praksis, çocuğun oyununu yönlendirerek değil, onu izleyen ve yorumlayan yetişkinin kendi konumunu sorgulamasıyla gerçekleşir. Çocuk için oyun bir özgürlük alanıdır ve böyle olması korunmalıdır.

Eleştirel pedagoji, eğitimi güç ilişkilerinden bağımsız bir teknik mesele olarak ele almayı reddettiği kadar, oyunu da güç ilişkileri bağlamında okumakla, oyun hakkını bu bakış açısıyla desteklemekle yükümlüdür. Geriye kalan soru, kolay bir yanıtı olmayan bir sorudur: *çocuğun oyununu tanımlama, sınırlama ya da olanaklı kılma gücünü elinde tutan yetişkinler, kurumlar ve değişen dünyanın piyasa mekanizmaları, bu gücü kimin lehine ve hangi bedelle kullanmaya devam edecek?*

Kaynakça

Agha, S. S., Thambiah, S. & Chakraborty, K. (2019). Children's agency in accessing for spaces of play in an urban high-rise community in Malaysia. *Children's Geographies, 17*(6), 691-704.

Alexander, S. A. (2024). Regaining public space for children: The context and mechanisms of a play street intervention in central Paris. *Cities & Health, 1*, 1-14. https://doi.org/10.1080/23748834.2024.2424035

Alvan, G. & Göl-Güven, M. (2024a, Haziran). Tired of being human, I will be a ship!: Children's choice and control in free play. Conference of Childhood, Education and Society (Conference.CES), İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye.

Alvan, G. & Göl-Güven, M. (2024b, Eylül). Exploring the nature of children's conflicts and decision making in free play: Where do teachers stand? 9th ENSEC Conference, Social Emotional Learning for Lifetime Achievement, University of Patras, Chania, Greece.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste.* Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241-258). Greenwood Yayınları.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology.* University of Chicago Press.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.

Cross, G. (1997). *Kids' stuff: Toys and the changing world of American childhood.* Harvard University Press.

De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (S. Rendall, Çev.). University of California Press.

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962-1023.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Çev.). Vintage Books.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum Yayınları.

Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture.* St. Martin's Press.

Göl-Güven, M. (2017). Play and flow: Children's culture and adults' role. *Journal of Early Childhood Studies,* 1(2), 267-281.

Guo, K. & Rouse, E. (2025). Searching for evidence-based practice: A qualitative metasynthesis of the research on Reggio Emilia practices in Australian early years settings. *Australian Journal of Education*. https://doi.org/10.1177/00049441241302831

Kline, S. (1993). *Out of the garden: Toys, TV, and children's culture in the age of marketing*. Verso Publishing.

Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives.* Oxford University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitim programi.pdf

O'Brien, M., Jones, D. & Smidt, S. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood, 7*, 257-277.

Qvortrup, J. (1991). Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports. Eurosocial Report No. 36. European Centre for Social Welfare Policy and Research.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.

Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. & Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(2), 185-198.

Wales, M., Mårtensson, F. & Jansson, M. (2021). 'You can be outside a lot': independent mobility and agency among children in a suburban community in Sweden. *Children's Geographies, 19*(2), 184-196.

Waters-Davies, J. (2022). *Children's right to play. Introduction to play.* SAGE.

Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children.* Princeton University Press.

Sessizlikte Ne Var? Sabahattin Ali'nin *Ses* Hikâyesi Üzerinden Çocukların Sessizliğini ve Sessiz Failliğini Yeniden Düşünmek

Müge Olğun Baytaş[1]

"Mesela Meryem var. O hiç konuşmaz. Yani konuşmayı mı sevmiyor yoksa dil konusunda kendini yeterli hissetmediği için mi konuşmuyor, tam olarak bilmiyorum. Bazen kendini ifade etmekte de zorlandığını düşünüyorum, belki de zihinsel. Ona bir soru sorduğumda bütün sınıf dönüp ona bakıyor. O zaman daha da sessizleşiyor. Bu yüzden artık çok zorlamıyorum, sessiz olmasını kabul ediyorum… Ailesi evde konuştuğunu söylüyor. Hatta evde çok konuştuğunu söylüyorlar. Ama açıkçası ben çok inanamıyorum. Çünkü burada neredeyse hiç konuşmuyor."

Havva Öğretmen
Osmaniye, 2024

Ailesi 2012 yılında Suriye'den Türkiye'ye göç eden Meryem'i, Osmaniye'de ilkokul öğretmenliği yapan Havva Öğretmen böyle anlatmaktadır. Peki Meryem gerçekten "sessiz" bir çocuk mudur? Öğretmenin anlatısına bakıldığında, sınıfta gözlemlediği sessizliğin giderek Meryem'in bireysel bir özelliği olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Öğretmen, bu sessizliği Meryem'in konuşmayı sevmemesiyle, kendisini dilsel olarak yeterli hissetmemesiyle ya da kendini ifade etmekte zorlanmasıyla açıklamaya çalışmakta; hatta olası bir bilişsel güçlükle ilişkilendirmektedir. Ailesinin Meryem'in evde çok konuştuğuna ilişkin anlatısı ise sınıfta gözlemlediği sessizlik karşısında öğretmeni ikna etmemektedir. Böylece yalnızca belirli bir bağlamda ortaya çıkan konuşmama hâli, önce dilsel ve bilişsel bir yetersizliğin olası göstergesi olarak okunmakta, ardından giderek

[1] mugeolgun@iyte.edu.tr

çocuğun kimliğini tanımlayan bir özelliğe dönüşmektedir. Meryem artık sınıfta sessiz kalan bir çocuktan öte "sessiz bir çocuk" olarak görülmektedir.

Ancak öğretmenin anlatısındaki küçük bir ayrıntı bu yorumu karmaşıklaştırmaktadır: *"Ona bir soru sorduğumda bütün sınıf dönüp ona bakıyor. O zaman daha da sessizleşiyor."* Bu ayrıntı, Meryem'in sessizliğini yalnızca çocuğun kendisinde aranacak bireysel bir özellik olmaktan çıkararak sınıf içindeki sosyal ilişkilerin bir parçası hâline getirmektedir. Meryem'in sessizliği yalnızca öğretmenin sorusuna yanıt vermemesiyle kalmaz, kendisine yönelen akran bakışları, öğretmenin beklentileri ve sınıfın dilsel normları içinde şekillenmektedir. Meryem de bu ilişkiler içerisinde ne zaman ve nasıl konuşacağını müzakere etmektedir. Dolayısıyla burada sorulması gereken soru yalnızca "Meryem neden konuşmamaktadır?" değildir. Belki de daha önemli olan şudur: Meryem'in sessizliği bu sınıfta nasıl üretilmektedir ve Meryem bu sessizlik içinde ne yapmaktadır?

Tam da bu noktada, Yasemin Tezgiden Cakcak ile bu yazı üzerine konuşurken gündeme gelen başka bir hikâye, sessizliğin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız düşünülemeyeceğini hatırlatmaktadır: Sabahattin Ali'nin *Ses* hikâyesi. Meryem'in sınıfta kendisine yönelen bakışlar altında daha da sessizleşmesi gibi, *Ses*'te de Sivaslı Ali'nin kendisini ifade etme biçimi, içinde bulunduğu ortam ve o ortamın beklentileriyle birlikte değişmektedir.

Sabahattin Ali, *Ses*'te Anadolu'da bir yolculuk sırasında karşılaşılan yol işçisi Sivaslı Ali'yi anlatır. Ali, sazıyla söylediği türküyle orada bulunanları etkiler. Bu karşılaşmanın ardından güçlü sesi fark edilen Ali, sesinin değerlendirilmesi ve eğitim alması umuduyla Ankara'ya götürülür. Ancak Ali'yi o ilk karşılaşmada böylesine etkileyici kılan ses, yeni ortamında aynı biçimde ortaya çıkmaz. Ankara'da Ali artık kendi bildiği ortamda değildir. Kendisinden ne beklendiğini tam olarak anlamadığı bir sınavın ortasındadır. Sahnenin ortasında yalnız bırakılır, çevresindeki insanların bakışları ona yönelir. Sabahattin Ali'nin ifadesiyle,

"Herkes bir köşeye yaslandı veya bulabildiği bir iskemleye oturdu, gözlerini sahnenin ortasında tek başına kalıveren Ali'ye dikti. Genç adam iki dizini sımsıkı birbirine yapıştırmış, dişlerini sıkmıştı. Sazı kucağına aldı. Fakat bir türlü yerleştiremedi ve şaşırıp etrafına bakındı. Üzerine dikilen gözleri görünce büsbütün şaşırdı. Terler sarı mintanına arka arkaya damlamağa başlamıştı."

Vadide sazıyla türkü söyleyen Ali ile bu odadaki Ali aynı kişidir. Değişen onun "sesi" değil, sesinin ortaya çıkmasının beklendiği koşullardır. Sınavdan sonra Ali, yaşadığını bir cümleyle anlatır:

"Ben o odada bir türlü sesimi bulamadım!"

Bu cümle, çocukların sınıftaki sessizliklerini düşünmek için beklenmedik ama güçlü bir soru işareti bırakır. Çünkü Ali'nin *"sesini bulamaması"*, onun bir sese

sahip olmadığını göstermez. Buradaki sorun Ali'nin bir sese sahip olup olmaması değildir. Sesin hangi ilişkisel ve kurumsal koşullar altında ortaya çıkabildiğidir. Okur onun sesinin varlığını zaten bilmektedir. Vadide kendisine tanıdık olan sazıyla, bildiği biçimde ve kendi repertuvarı içerisinde güçlü biçimde var olan Ali, sınav salonunda beyaz bir sandalyeye oturtulur, yabancı bir piyanonun seslerini tekrar etmesi beklenir ve ne yapması gerektiğini anlamadığında çevresindekilerin gülüşmeleriyle karşılaşır. Sorun, o sesin o odada ortaya çıkamamasıdır. Başka bir deyişle, ses yalnızca bireyin sahip olduğu sabit bir özellik değildir; mekânla, ilişkilerle, bakışlarla, beklentilerle, değerlendirilme biçimleriyle ve iktidarla birlikte ortaya çıkar.

Meryem elbette Sivaslı Ali değildir ve iki anlatıyı birbirine eşitlemek mümkün değildir. Ancak aralarında düşünmeye değer bir yankı vardır. Sivaslı Ali için herkes "gözlerini" ona çevirdiğinde sesini bulmak zorlaşırken Meryem'in öğretmeni de neredeyse aynı ilişkisel ayrıntıya dikkat çekmektedir: *"Ona bir soru sorduğumda bütün sınıf dönüp ona bakıyor. O zaman daha da sessizleşiyor."*

Bu benzerlik, sessizliğin bireysel bir özellik olarak okunmasına ilişkin temel bir sorunu görünür kılar. Bir insanın bir ortamda konuşmaması, onun konuşma kapasitesi hakkında bize ne kadar şey söyleyebilir? Daha önemlisi, "sessiz çocuk" dediğimizde çocuğu mu tarif ediyoruz yoksa çocuğun belirli bir ortamla kurduğu ilişkiyi mi?

Bu soru özellikle çocukluk ve eğitim araştırmaları açısından önemlidir. Çocukların failliği uzun süre ses, seçim, görüş bildirme ve görünür katılım üzerinden düşünülerek çocukların pasif alıcılardan çok, toplumsal dünyalarını yorumlayan, müzakere eden ve şekillendiren aktörler olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu durumda sessizlik kolaylıkla pasiflik, çekingenlik, ilgisizlik ya da yetersizlik olarak okunabilmektedir. Meryem'in hikâyesi tam da bu konuşma merkezli faillik anlayışının sınırlarını görünür kılmaktadır: Bir çocuk konuşmadığında, gerçekten eylemiyor mudur? Bu makale bu sorudan hareketle çocukların sessizliğini failliğin yokluğu olarak kabul etmek yerine sessizlik, sessiz faillik ve sessizleştirme arasındaki ilişkileri sorgulamaktadır. Böyle bir sorgulama, dikkatimizi yalnızca çocuğun söylemedikleri üzerinden değerlendirme yapmak yerine konuşmadığı anlarda ne yaptığına ve anlamın söz dışında hangi yollarla üretildiğine de çevirmeyi gerektirir.

Sessizliği yalnızca konuşmanın yokluğu üzerinden değerlendirmek, beden aracılığıyla gerçekleşen anlam üretimini de görünmez kılabilir. Sabahattin Ali'nin *Ses* öyküsündeki Sivaslı Ali bunun çarpıcı bir edebî örneğini sunar. Kendisine yabancı ölçütlerle değerlendirildiği sınavın ardından Ali sözlü olarak ne öfkesini ne de hayal kırıklığını dile getirir. Anlatıcı, sınavdan sonra Ali'nin yüzünde *"en ufak bir teessür"* ya da *"en küçük bir hiddet"* görmediğini belirtirken, onun kırılan umutlarının yalnızca ayağının küçük ve sinirli hareketinde görünür hâle geldiğini fark eder. Böylece sözel olarak ifade edilmeyen şey ortadan kaybolmaz; bedende başka bir ifade biçimi kazanır. Sessizlik bu açıdan iletişimin sona erdiği bir

boşluktan öte anlamın sözden bedene kayabildiği bir alan olarak düşünülebilir (Hao, 2011; Sulzer, 2022).

Diğer bir taraftan baktığımızda ise sessizliğin anlamının yorumlama yoluyla üretildiği görülmektedir. Bir çocuğun sessizliği sınıfa kendiliğinden, açık ve değişmez bir anlam taşıyarak gelmez. Sessizliğe anlam yükleyenler yetişkinlerdir. Öğretmenler, araştırmacılar, akranlar ve eğitim kurumları belirli bir sessizliğin çekingenlik, ilgisizlik, direnç, düşünme, belirsizlik, saygısızlık, yetersizlik ya da başka bir durum olarak yorumlanıp yorumlanmayacağına ilişkin anlam üretirler. Dolayısıyla çocukların sessizliğine ilişkin sorular aynı zamanda iktidara ilişkin sorulardır: Bir çocuğun sessizliğinin ne anlama geldiğini kim belirler? Hangi koşullar altında? Ve hangi yetkiye dayanarak?

Amerika'da İngilizce öğretmenleri ile yaptığı araştırmada Sulzer (2022), sınıf içindeki sessizliğe ilişkin analizinde tam da bu yorumlama sorununu merkeze almaktadır. Sosyodilbilimsel ve postyapısalcı söylem analizi geleneklerinden yararlanarak sessizliği, sınıf yaşamının belirli yönleri hakkında anlam üretmeye olanak sağlayan bir kaynak ve yerel sınıf deneyimlerini daha geniş toplumsal, kültürel ve tarihsel süreçlerle ilişkilendiren bir arayüz olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu doğrultuda sessizliği yalnızca sesin ya da konuşmanın yokluğu olarak ele almak yerine, öğretmenlerin öğrenci sessizliğini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektedir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sessizliği iki temel söylem üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir: sözel katılımın yokluğu olarak sessizlik ve dinamik yorumlamanın varlığı olarak sessizlik (Sulzer, 2022).

Sulzer'e (2022) göre sözel katılımın yokluğu olarak sessizlik söyleminde katılım, büyük ölçüde konuşma ve söz alma üzerinden tanımlanmakta; konuşmayan çocuk pasif, çekingen, ilgisiz ya da katılmayan bir öğrenci olarak okunabilmektedir. Buna karşılık dinamik yorumlamanın varlığı olarak sessizlik söylemi, çocuğun konuşmadığı anları bir boşluk ya da eylemsizlik olarak değil; sınıftaki etkileşimleri gözlemlediği, anlamlandırdığı, değerlendirdiği ve bunlar karşısında kendi konumunu müzakere ettiği aktif bir süreç olarak ele alır.

Daha da ilginç olan, Sulzer'in (2022) çalışmasındaki öğretmenlerin sessizliği dinamik bir yorumlama süreci olarak gören söyleme diğerinden yaklaşık üç kat daha fazla başvurmuş olmasıdır. Bu bulgu, öğrencinin konuşmadığı anlarda da sınıfta olup biteni aktif biçimde anlamlandırıyor olabileceğini göstermektedir. Bu açıdan sessizlik, konuşmanın yokluğundan çok, paralel bir yorumlama alanı olarak düşünülebilir (Sulzer, 2022).

Benzer bir tartışmayı Hao (2011) da yürütmektedir. Filipinler ve ABD'deki kendi eğitim deneyimlerinden de yola çıkan Hao, Batılı eğitim anlayışlarında sözlü katılıma tanınan ayrıcalıklı konumu sorgulamaktadır. Hao (2011), sessizliğin yalnızca sesin yokluğu olmadığını; kişinin kendisini konumlandırmasının, eylemesinin ve hatta sesini ortaya koymasının bir yolu olabileceğini ileri

sürmektedir. Başka bir deyişle, konuşmamak her zaman söyleyecek bir şeyi olmamak anlamına gelmez; bazen sessiz kalmanın kendisi de bir şey söyleyebilir.

Feminist pedagoji alanındaki çalışmalar da tam olarak bu noktadan hareketle sessizliği retorik bir pratik ve kimi durumlarda bir direnme biçimi olarak ele almaktadır (Glenn, 2002; Royster, 1996; Royster ve Kirsch, 2012). Marjinalleştirilmiş öğrencilerle yürütülen araştırmalar ise bilinçli olarak tercih edilen sessizliğin kendini korumanın, reddetmenin ve eleştirel bir konum almanın yolu olabileceğini göstermektedir (Haddix, 2012; San Pedro, 2015). Bütün bu çalışmalar bizi sessizliğe biraz farklı bakmaya davet etmektedir: Bir çocuk sessiz kaldığında yalnızca ne söylemediğine bakmak sessizliğiyle ne yaptığına ve hangi koşullar içinde sessiz kalmayı seçtiğine de dikkat etmeyi gerektirir.

Bu nedenle konuşmamayı doğrudan katılmamakla eşitlemek yerine sessizliğin hangi ilişkiler ve koşullar içinde ortaya çıktığına bakmak gerekmektedir. Bu bakış, dikkatimizi çocuğun sessizliğinin yanı sıra sessizliği üreten toplumsal ve pedagojik koşullara da çevirmektedir. Shor, *Global Thursday Talks* kapsamında gerçekleştirilen söyleşide (Global Thursday Talks, 2020, 19:59–20:19), Freire'nin "sessizlik kültürü" (*culture of silence*) kavramını açıklarken sessizliğin burada utangaçlık ya da mahcubiyet anlamına gelmediğini özellikle vurgulamaktadır. Aksine "sessizlik kültürü", insanların iktidar hakkında konuşma hakkından tarihsel olarak mahrum bırakıldığı bir yaşam biçimine işaret etmektedir. Bu ayrım, sessizliğin yalnızca bireysel bir özellik ya da tercih olarak ele alınmaması gerektiğini içinde bulunulan iktidar ilişkileri içerisinde üretilen bir durum olarak da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu tartışma, Şahin'in (2025) *Eleştirel Pedagoji* dergisinin 78. sayısında yayımlanan *Dersin Dışında Kalanlar: Sessizlikteki Öğrencilerin Eğitimi ve Özgürleşme* başlıklı yazısında da önemli bir yer tutmaktadır. Şahin, sessizliği yalnızca edilgenlik olarak görmeyerek düşünme, bastırılma ve direniş gibi farklı biçimlerine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte özgürleşmeyi nihayetinde öğrencinin konuşması ve diyaloğa katılması üzerinden kurmaktadır. Bu yazıda ise bu çalışmadan yola çıkarak tartışmayı çocukların failliği açısından bir adım daha ileri taşımak istiyorum: Ya sessizlik her zaman bozulması gereken bir durum değilse?

Bu soru, elbette "sessiz çocuk" etiketini olduğu gibi kabul etmek anlamına gelmemektedir. Meryem'in öğretmeninin "artık çok zorlamıyorum, sessiz olmasını kabul ediyorum" sözü tam da bu gerilimi göstermektedir: Meryem'in sessizliğine saygı mı gösterilmektedir, yoksa Meryem sessizliği içinde yalnız mı bırakılmaktadır? Shor'un öğretmenin sesine ilişkin tartışması da bu noktada önem kazanmaktadır. Shor, öğretmenin açıklayan ve bilgiyi aktaran sesini sınırlandırarak soru soran ve öğrencinin düşünmesine alan açan bir konuma geçmesini önermektedir (Global Thursday Talks, 2020, 52:05–55:49). Ancak Meryem'in hikâyesi, soru sormanın tek başına öğrencinin sesine alan açmaya yetmediğini göstermektedir. Öğretmenin sorusu Meryem'i yalnızca konuşmaya

davet etmemekte; aynı zamanda onu bütün sınıfın dikkatinin yöneldiği görünür bir konuma yerleştirmektedir. Dolayısıyla bir soru, bir çocuk için konuşmaya davet olurken başka bir çocuk için yanıt verme ve görünür olma baskısına dönüşebilir. Pedagojik olarak söz hakkı vermek ile çocuğun kendisini söz alabilecek durumda hissetmesi aynı şey değildir.

Dolayısıyla özgürleştirici bir pedagojinin görevi çocuğu mutlaka konuşturmanın ötesinde konuşmanın da konuşmamanın da korku, dışlanma, dilsel hiyerarşi, akran bakışı ya da yetişkin beklentileri tarafından belirlenmediği koşulları öğrencilerle birlikte yaratmaktır. Ancak böyle koşulların yaratılması da çocuğun sonunda mutlaka konuşacağı anlamına gelmemektedir. Çocuk kendisini güvende hissettiğinde ve bütün dilsel repertuvarıyla tanındığında da sessiz kalabilir. Tam da burada sessiz faillik kavramı önem kazanmaktadır: Failliği yalnızca sözlü katılımla ölçmek yerine, çocuğun ne zaman konuşacağına ne zaman bekleyeceğine, dinleyeceğine ya da sessiz kalacağına ilişkin hareket alanını da görmemizi sağlamaktadır.

Burada sessiz faillik (*silent agency*) kavramını, tam da bu daha az görünür anları yakalayabilmek için kullanıyorum. Bir çocuk yanıtını geciktirebilir, söyleyeceğini kendine saklayabilir, dinlemeyi tercih edebilir, bedenini geri çekebilir ya da katılmamayı seçebilir. Araştırmalar sessizliğin aktif dinleme ve düşünme biçimi olarak işleyebileceğini (Hao, 2011), konuşmayı bilinçli biçimde geri tutmanın seçim, güç ve sahiplik içerebileceğini (Haddix, 2012) ve kendini koruma ve baskın anlatılarla ilişkiyi müzakere etmenin bir yolu olabileceğini göstermektedir (San Pedro, 2015). Sulzer (2022) ise sessizliğin öğrencilerin sınıftaki beklentileri ve sosyal riskleri değerlendirdikleri dinamik bir yorumlama alanı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu pratikler yetişkinlerin gözünden kolaylıkla kaçabilir ve çocuğun hareket alanının sınırlı olduğu koşullarda da ortaya çıkabilir. Dolayısıyla sessiz faillik, sessizliği başlı başına faillik olarak adlandırmaktan çok, çocuğun sessizliğin içinde ne yaptığını görmeye yarayan analitik bir kavramdır (Haddix, 2012; San Pedro, 2015; Sulzer, 2022).

Belki de tam bu yüzden bu anları fark etmek önemlidir. Çünkü çocuğu ancak konuştuğunda, fikrini açıkça dile getirdiğinde ya da kendisini görünür ve duyulur hâle getirdiğinde fail olarak tanıyorsak, failliği yalnızca yetişkinlerin kolayca fark edebildiği biçimlerle sınırlandırmış oluruz.

Konuşma Merkezli Failliğin Sınırları

Eleştirel ve demokratik eğitim yaklaşımları, çocukların görüşlerinin görmezden gelinmesine önemli eleştiriler getirmiş; "öğrenci sesi" ve "çocukların sesi" kavramlarını katılım, haklar ve demokratik eğitim tartışmalarının merkezine taşımıştır. Ancak sese yapılan bu güçlü vurgu, istemeden başka bir beklenti de yaratabilmektedir: Failliğin konuşarak görünür hâle gelmesi gerektiği düşüncesi. Böyle bakıldığında el kaldıran, soru soran, fikrini açıklayan ya da bir görüşe karşı

çıkan çocuk kolaylıkla fail olarak görülürken sessiz kalan çocuk pasif olarak okunabilmektedir.

Hao (2011) ve Sulzer'in (2022) sessizliğe ilişkin tartışmaları, bu konuşma merkezli faillik anlayışını sorgulamayı mümkün kılmaktadır. Eğer sessizlik aktif dinleme, yorumlama, konumlanma ve sınıftaki sosyal riskleri değerlendirme süreçlerini içerebiliyorsa konuşmanın yokluğu da failliğin yokluğu olarak kabul edilemez. Aynı şekilde konuşmanın varlığı da tek başına failliğin kanıtı değildir. Bir çocuk konuşabilir; ancak ne zaman, nasıl ve ne söyleyebileceğinin sınırları yetişkinler tarafından çizilmiş olabilir.

Benzer biçimde, konuşmak da her zaman özgürleştirici değildir. Sınıfta soruyu çoğu zaman öğretmen sormakta; kimin konuşacağını, ne kadar konuşacağını ve hangi yanıtın kabul edilebilir olduğunu da büyük ölçüde öğretmen belirlemektedir. Sulzer'in (2022) tartıştığı başlatma-yanıtlama-değerlendirme (*initiation-response-evaluation*, IRE) örüntüsü bunu açıkça göstermektedir: Öğretmen sormakta, öğrenci yanıtlamakta ve öğretmen değerlendirmektedir. Çocuk konuşmaktadır; ancak aynı zamanda öğretmenin aradığı yanıtı bulmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla konuşmanın varlığı da tek başına failliğin kanıtı değildir. Açık uçlu görünen bir sorunun ardından sessiz kalan bir çocuk ise "Öğretmenin gerçekten istediği cevap ne?", "Bunu söylersem kabul edilecek mi?" ya da "Konuşmak benim için ne kadar güvenli?" gibi sorularla sınıftaki konumunu değerlendiriyor olabilir. Bunu kesin olarak bilemeyiz; ancak tam da bu nedenle sessizliği doğrudan pasiflik olarak da okuyamayız.

Bu noktada öğretmenin kendi sesi de tartışmanın bir parçası hâline gelmektedir. Shor (Global Thursday Talks, 2020, 52:05–55:49), öğretmenin akademik söyleminin öğrenciler için yabancılaştırıcı olabileceğine dikkat çekmekte; açıklayan, bildiren ve sonuçlandıran *declarative* sesini sınırlandırarak daha fazla soru soran *interrogative* bir konuma yönelmesini ve kendi akademik sesini "demokratik biçimde disipline etmesini" önermektedir. Ancak soru sormak da kendi başına demokratik bir sınıf ilişkisi yaratmamaktadır. Meryem'in öğretmeni ona soru sorduğunda bütün sınıfın bakışları Meryem'e yönelmekte ve Meryem daha da sessizleşmektedir. Böylece öğretmenin konuşmaya davet olarak düşündüğü bir soru, çocuk açısından görünür olma ve yanıt verme baskısının yoğunlaştığı bir ana dönüşebilmektedir. Bu durum dikkatimizi "Meryem neden konuşmuyor?" sorusundan, "Meryem'in konuşması ya da konuşmaması hangi sınıf ilişkileri içerisinde mümkün hâle gelmektedir?" sorusuna çevirmektedir.

Shor'un farklı katılım biçimlerine ilişkin önerileri bu açıdan önemlidir. Söyleşinin ilerleyen bölümünde Shor (Global Thursday Talks, 2020, 1:27:39–1:31:39), özellikle sınıf önünde konuşmak konusunda çekingenlik yaşayan, farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler için katılımı aşamalı olarak yapılandırmaktadır: Öğrenciler önce düşüncelerini yazmakta, ardından bunları küçük gruplarda paylaşmakta ve sonrasında isterlerse daha geniş sınıf tartışmasına taşımaktadır. Böylece katılım, yalnızca bütün sınıfın önünde söz

almakla sınırlandırılmamaktadır. Meryem açısından da küçük grup ve ikili çalışmalar, daha uzun bekleme süreleri, farklı ifade biçimleri ve diller arası geçişlilik *(translanguaging)* pratikleri, konuşmanın taşıdığı sosyal ve dilsel riski azaltabilecek alanlar yaratabilir. Ancak burada Shor'un önerisini bir adım daha ileri götürmek gerekmektedir: Bu pedagojik düzenlemelerin başarısı Meryem'in sonunda ne kadar konuştuğuyla ölçülmemelidir.

Sessiz failliği tanımak, bu nedenle eleştirel pedagojinin diyalogdan vazgeçmesi anlamına gelmemektedir. Aksine, daha zor bir pedagojik sorumluluk ortaya çıkarmaktadır: Öğretmen çocuğu konuşmaya zorlamadan, ancak onu sessizliği içinde de yalnız bırakmadan nasıl ilişki kuracaktır? Failliğe saygı pedagojik geri çekilme değildir. Eleştirel pedagojinin müdahale etmesi gereken yer, çocuğun sessizliğinin kendisinden çok, konuşmayı ya da konuşmamayı korku, dışlanma, dilsel hiyerarşi, akran bakışı ve yetişkin beklentileriyle çevreleyen koşullardır. Dolayısıyla amaç sessizliği kutsamak ya da diyaloğun yerine sessizliği koymaktan ziyade çocuğun konuşma, konuşmama, dinleme, bekleme ve farklı yollarla kendini ifade etme imkânlarının genişlediği bir pedagojik alan yaratmaktır.

Sessiz Faillik: Çocuklar Sessizlikle Ne Yapar?

Buraya kadar yapılan tartışma bizi daha doğrudan bir soruya getirmektedir: Çocuk sessiz kaldığında, bu sessizlik içinde ne yapmaktadır? Bu soru, sessizliği çocuğun sabit bir özelliği olmaktan çıkararak o anda gerçekleştirdiği daha az görünür eylemlere bakmamızı sağlamaktadır.

Bu çalışmaların açtığı alan, sessizliği yalnızca konuşmanın yokluğu olarak değil, çocuğun dinlediği, beklediği, yorumladığı, yanıtını geciktirdiği, geri çekildiği ya da sözünü geri tuttuğu bir hareket alanı olarak düşünmeyi mümkün kılmaktadır. Bu makalede bu daha az görünür eylemleri sessiz faillik kavramıyla ele almaktayım. Sessiz faillik, çocuğun mutlaka bilinçli biçimde sessizliği "seçtiği" anlamına gelmemektedir; daha çok, sessizliğin içinde de yorumlama, konumlanma, kendini koruma ve hareket etme biçimlerinin bulunabileceğini görmeye yarayan analitik bir mercek sunmaktadır.

Bu faillik yalnızca zihinsel süreçlerle de sınırlı değildir. Bakış, duruş, hareket, hareketsizlik, mesafe ya da bedensel olarak geri çekilme de anlam taşıyabilmektedir (Hawhee, 2004; Silwal, 2026). Özellikle küçük çocuklar açısından bu önemlidir; çünkü istek, sınır ve itiraz her zaman sözcüklerle ifade edilmemektedir.

Sessizlik aynı zamanda kendini korumanın ya da sınır çizmenin bir yolu olabilmektedir. Haddix'in (2012) "kasıtlı sessizlik" (*deliberate silence*) kavramsallaştırması, konuşmayı geri tutmanın seçim, sahiplik ve sınır koyma içerebileceğini göstermektedir. San Pedro (2015) ise sessizliğin marjinalleştirilmiş öğrenciler açısından kendini koruma ve baskın ilişkiler içerisinde hareket alanı yaratma biçimine dönüşebildiğini ortaya koymaktadır. Bu

çalışmalar çocukların deneyimlerine doğrudan aktarılamasa da önemli bir soru ortaya çıkarmaktadır: Çocuğun konuşma hakkını önemsiyorsak, konuşmama hakkını da önemsememiz gerekmez mi? Çocuğun sesine değer vermek, o sesi ne zaman, nasıl ve kiminle paylaşacağı konusunda ona alan açmayı da gerektirmektedir.

Ancak burada önemli bir kavramsal ayrım bulunmaktadır: Sessizlik ile sessiz faillik aynı şey değildir; sessiz faillik ile sessiz direniş de birbirinin yerine kullanılamaz. Sessiz direniş, sessiz failliğin daha özgül bir biçimine işaret etmektedir: Çocuğun sessizliği aracılığıyla kendisinden beklenen yanıtı, açıklamayı ya da katılım biçimini reddettiği veya kesintiye uğrattığı anlar. Dolayısıyla her sessiz direniş sessiz failliğin bir biçimi olabilir; ancak her sessiz faillik direniş değildir.

Sessiz Direniş: Geri Tutma, Reddetme ve Yetişkin Otoritesi

Bazı durumlarda çocuk, kendisinden beklenen yanıtı vermeyerek, açıklamayı geri tutarak ya da katılmayarak yetişkinin kurduğu etkileşimi kesintiye uğratabilir. Özellikle yetişkin-çocuk ilişkisindeki güç eşitsizliği düşünüldüğünde, yanıt vermemek ya da yanıtı geciktirmek çocuğun sahip olduğu sınırlı hareket alanlarından biri olabilir.

Haddix'in (2012) çalışmasındaki Siyahi kadın öğrencilerin kendilerini Beyaz akranlarına açıklamamayı tercih etmeleri, sessizliğin seçim, güç ve sahiplikle ilişkili olabileceğini göstermektedir. San Pedro'nun (2015) Amerikan Yerlisi öğrencilerle yaptığı çalışma ise sessizliğin hem bir "kalkan" hem de bir "silah" olarak işleyebileceğini ortaya koymaktadır. Sessizlik kişinin kendisini yanlış anlaşılmaktan ya da deneyimini başkalarına açıklamak zorunda kalmaktan korumasına hizmet edebileceği gibi, kendisinden beklenen iletişimsel tepkiyi vermeyerek etkileşimin akışını da bozabilir.

Sessiz faillik ile sessizleştirme ise birbirinin karşıtı olmak zorunda değildir. Kişi tam da konuşmanın sosyal, akademik ya da politik bir bedel taşıdığını düşündüğü koşullarda sözünü geri tutabilir. Böyle bir durumda sözünü geri tutmak, kişinin ortamı okuduğu, olası sonuçları değerlendirdiği ve kendisini korumaya çalıştığı bir hareket alanı yaratırken; böyle bir hareket alanına ihtiyaç duyulması da içinde bulunulan güç ilişkileri hakkında önemli bir şey söylemektedir. Bu nedenle çocuğun sessizlik içinde ne yaptığını sormak kadar, onu böyle bir hareket alanına yönelten koşulları sorgulamak da gerekmektedir.

Sessizliğin Okuldaki Hafızası

Bu "oda" yalnızca tek bir sınıftan ibaret değildir; okulun söz ve sessizlikle kurduğu daha geniş tarihsel ilişki içerisinde şekillenmektedir. Türkiye'de birçoğumuzun okul hafızasında tanıdık bir pratik vardır: Öğretmen sınıftan çıktığında "konuşanların" tahtaya yazılması. Bu örneği bütün Türkiye okullarına ilişkin ampirik bir genelleme olarak ele almak yerine okul kültüründe konuşma ile

disiplin arasındaki ilişkiyi düşünmeye açan tanıdık bir pedagojik pratik olarak düşünmek mümkündür. Konuşmanın cezalandırılabildiği böyle bir düzende sessizlik; uslu, uyumlu ve söz dinleyen "iyi öğrenci" imgesiyle ilişkilendirilmektedir.

Ancak okulun talep ettiği şey her zaman sessizlik değildir. Çocuktan kimi zaman susması, kimi zaman ise tam yetişkin istediği anda ve onun belirlediği biçimde konuşması beklenmektedir. Dolayısıyla okulun talep ettiği şey çoğu zaman kontrollü sestir: Çocuk konuşabilir, ama söz verildiğinde; soru sorabilir, ama meşru kabul edilen sınırlar içerisinde; fikrini söyleyebilir, ama sözün düzenini belirleyen otoriteyi aşmadan. Böyle bakıldığında mesele ses ya da sessizlikten sözün kontrolünün kimde olduğuna dönüşür.

Sessizlik Eşit Dağılmaz

Çocukların sessizliğini faillik üzerinden yeniden düşünürken konuşabilme imkânının toplumsal olarak eşit dağılmadığını da gözden kaçırmamak gerekmektedir. Çocuklar sınıfa yetişkinlerle konuşmanın, soru sormanın ve görüş belirtmenin aynı ölçüde teşvik edildiği toplumsal deneyimlerden gelmemektedir. Sınıfsal konum, toplumsal cinsiyet, dil, yaşanılan yer ve okulun kendisi, çocuğun hangi konuşma biçimlerine aşina olduğunu ve hangi durumlarda söz almaktan çekindiğini şekillendirebilir.

Barbiana Öğrencilerinden Mektup'un okulun dili ile toplumsal eşitsizlik arasındaki ilişkiye yönelik eleştirisi burada önemli bir hat sunmaktadır (Milani, 2012). Mesele yoksul ya da kırsal çocukları özsel olarak "sessiz", kentli ve ayrıcalıklı çocukları ise doğal olarak "konuşkan" kabul etmek değildir. Asıl mesele, bazı çocukların kullandıkları dilin, konuşma biçimlerinin ve yetişkinlerle ilişki kurma yollarının okul tarafından daha baştan tanıdık ve meşru kabul edilmesidir. Böyle bakıldığında konuşabilmek de toplumsal olarak farklı biçimlerde desteklenen bir imkân hâline gelmektedir.

Bu eşitsizlikler Meryem'in sessizliğini açıklamamaktadır; ancak ona yönelttiğimiz soruları değiştirmektedir. Meryem'in sessizliğini yalnızca Türkçe yeterliği ya da kişiliği üzerinden okumak yerine sınıftaki dilsel normlar, akran bakışları, öğretmen-çocuk ilişkisi ve hangi katılım biçimlerinin değerli kabul edildiği içerisinde düşünmek gerekmektedir. Böylece soru "Meryem'in nesi var?" olmaktan çıkarak "Meryem'in bu sınıfta konuşması, konuşmaması ve farklı biçimlerde katılması hangi koşullarda mümkün hâle gelmektedir?" sorusuna dönüşmektedir. Dışarıdan benzer görünen sessizliklerin farklı deneyimler ve sınıf ilişkileri içerisinde farklı anlamlar kazanabilmesi de bu nedenle önemlidir (Sulzer, 2022). Sessizlik, anlamı dışarıdan kesin olarak belirlenebilecek bir sonuçtan çok, anlamı bağlam içerisinde araştırılması gereken bir soru olarak kalmalıdır.

Sessizliği Dinlemek: Pedagojik ve Araştırmasal Çıkarımlar

Peki öğretmen ya da araştırmacı olarak sessizlik karşısında ne yapılabilir? İlk adımlardan biri sessizliği hemen doldurmamak olabilir. Çocuk yanıt vermediğinde soruyu tekrarlamak, ipucu vermek ya da "Hadi, söyle" demek yerine beklemek, ona düşünmesi ve kendi katılım biçimini belirlemesi için alan sağlayabilir (Hao, 2011). Ancak sessizliği dinlemek yalnızca beklemek değildir. Ratcliffe'in (1999) retorik dinleme yaklaşımının da düşündürdüğü gibi sözcüklerin yanında ilişkilere, konumlara ve söylenmeyenlere dikkat etmek gerekmektedir. Bedenin konumu, bakış, hareketsizlik, geciktirilmiş katılım ve konuşmayı geri tutma da iletişimsel anlam taşıyabilir (Silwal, 2026).

Bu bakış pedagojik soruyu da değiştirmektedir. "Bu çocuğu nasıl konuşturabiliriz?" yerine "Bu çocuğun hangi biçimlerde katılması mümkün?" diye sorabiliriz. Shor'un sınıf önünde konuşmakta zorlanan öğrenciler için önerdiği aşamalı katılım buna somut bir örnek sunmaktadır: Öğrenciler önce yazabilir, ardından düşüncelerini küçük gruplarda paylaşabilir ve isterlerse daha sonra bütün sınıfa taşıyabilirler (Global Thursday Talks, 2020, 1:27:39–1:31:39). Küçük grup ve ikili çalışmaların yanı sıra resim, şiir, müzik, beden, jest, görsel anlatım ve çok dilli ifade biçimleri de katılımın yalnızca bütün sınıf önünde konuşmakla sınırlandırılmasını engelleyebilir. Meryem gibi çok dilli çocuklar açısından *translanguaging* pratikleri ise çocuğun bütün dilsel repertuvarını anlam üretme ve ilişki kurma kaynağı olarak tanımaya imkân vermektedir (García ve Wei, 2015; García ve ark., 2017). Ancak burada kritik bir sınır bulunmaktadır: Açılan bu olanakların başarısı, çocuğun sonunda ne kadar konuştuğuyla ölçülmemelidir.

Aynı dikkat araştırma sürecinde de gereklidir. Tek bir sessiz ana bakarak çocuğun ne düşündüğüne karar vermek yerine gözlemleri, akran ve öğretmen ilişkilerini, bedensel ifadeleri ve mümkün olduğunda çocuğun kendi perspektifini birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Yine de daha fazla veri, sessizliğin "gerçek" anlamını mutlaka bulacağımız anlamına gelmemektedir. Bazen bilmiyoruzdur. Bu belirsizliği kabul etmek, çocuk adına kesin bir anlam üretmekten daha etik olabilir.

Burada küçük bir dil değişikliği bile önemlidir: "Bu çocuk sessizdir" yerine "Bu çocuk bu bağlamda sessiz kaldı." İlki sessizliği çocuğun özelliğine dönüştürürken, ikincisi dikkatimizi sessizliğin ortaya çıktığı ilişkilere ve koşullara çevirmektedir. Sivaslı Ali'nin "o odada" sesini bulamaması da belki tam olarak bunu hatırlatmaktadır: Bazen sessizliği anlamak, çocuğun içinde bulunduğu "oda"ya, o odadaki ilişkilere ve sessizliği mümkün kılan koşullara bakmayı gerektirmektedir.

Kaynakça

Anzaldúa, G. (2021). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing Libros.

Carter, S. M. P. (2001). *The possibilities of silence: African-American female cultural identity and secondary English classrooms* (Publication No. 3038965) [Doctoral dissertation, Vanderbilt University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning* (Vol. 19). Philadelphia, PA: Caslon.

García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240.

Glenn, C. (2002). Silence: A Rhetorical Art for Resisting Discipline(s). *JAC*, *22*(2), 261–291. http://www.jstor.org/stable/20866487

Global Thursday Talks. (2020, November 12). *Global Thursday Talks: Ira Shor on empowering education—Freire—Critical education during COVID* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AsElLmwg8Rc

Haddix, M. M. (2012). Talkin' in the company of my sistas: The counterlanguages and deliberate silences of Black female students in teacher education. *Linguistics and Education, 23*(2), 169–181. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.01.003

Hao, R. N. (2011). Rethinking critical pedagogy: Implications on silence and silent bodies. *Text and Performance Quarterly, 31*(3), 267–284. https://doi.org/10.1080/10462937.2011.573185

Hawhee, D. (2004). *Bodily arts: Rhetoric and athletics in ancient Greece*. University of Texas Press.

Milani, D. L. (2012). *Barbiana öğrencilerinden mektup* (Z. Yıldırım, Çev.). Kaldıraç Yayınevi.

Ratcliffe, K. (1999). Rhetorical listening: A trope for interpretive invention and a "code of cross-cultural conduct." *College Composition & Communication, 51*(2), 195–224. https://doi.org/10.58680/ccc19991373

Royster, J. J. (1996). When the first voice you hear is not your own. *College Composition & Communication, 47*(1), 29–40. https://doi.org/10.58680/ccc19968709

Royster, J. J., & Kirsch, G. E. (2012). *Feminist rhetorical practices: New horizons for rhetoric, composition, and literacy studies*. SIU Press.

Şahin, M. (2025). Dersin dışında kalanlar: Sessizlikteki öğrencilerin eğitimi ve özgürleşme. *Eleştirel Pedagoji*, (78), 259–271. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/10/78-kunye-icindekiler-3.pdf

San Pedro, T. J. (2015). Silence as shields: Agency and resistances among Native American students in the urban Southwest. *Research in the Teaching of English, 50*(2), 132–153. https://doi.org/10.58680/rte201527599

Silwal, D. (2026, April 24). *Silent persuasion in the classroom: Rethinking student silence as rhetorical agency* [Conference presentation]. Frontera Retórica Symposium 2026, El Paso, TX, United States.

Sulzer, M. A. (2022). Silence as absence, silence as presence: A discourse analysis of English language arts teachers' descriptions of classroom silences. *Linguistics and Education, 68*, 100961. https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100961

Çocuğun Özneleşme Alanı Olarak Aile, Okul ve Toplumda Çocuk Katılımına Eleştirel Pedagojik Bir Bakış

Aslıhan Hancı[1]

İçinde bulunduğumuz dönemin ve sistemin çocukları bulundukları yaş döneminin adı olan "çocukluk"larını nasıl yaşıyor veya yaşa(ya)mıyor? Ya da çocukluk dönemine uygun olarak nasıl yaşamalı çocuklar? "Çocuklar nasıl yaşıyor?" sorusu, çocukların kendileri için önemli evreleri içeren bu dönemde aile, çevre, okul, arkadaş gibi kültürel, sosyal ve ekonomik sistemin ördüğü alanlarda olumlu ya da olumsuz anlamda neler yaşadıkları, ama daha çok hangi şiddet, ayrımcılık, baskı veya eşitsizlik türlerine maruz kaldıklarını da içeriyor kuşkusuz. Mutlu ve sağlıklı, kendilerini geliştiren ve özgürleştiren/özneleştiren ortamlarda iseler ve böyle yaşıyorlarsa, bu soruya çok da gereksinim duymayız. Ancak bugün olduğu gibi olumsuz veriler daha çok ise bu soruyu sorma ve yanıtını gerçeklere uygun biçimde bulma sorumluluğumuz var. Bulacağımız yanıtın kapsamında çocukların özgürleşme ve özneleşmelerinde önemli bir unsur olan onların yaşam alanlarına çeşitli yollarla katılımlarına ilişkin veriler de olacaktır/olmalıdır. Dolayısıyla bu yazı, çocukların içinde yaşadıkları hayatı düzenleyen kural ve kararlara nasıl katıldıkları ya da katılamadıkları üzerine düşünüp tartışırken; çocukların yaşam alanlarına katılımıyla ilgili kuramsal bir zeminle bütünleşen eleştirel pedagojik bir yaklaşım sunmayı amaçlıyor.

Çocukluk kavramı, biyolojik veya evrensel bir oluştan çok, belirli tarihsel, ekonomik ve sosyo-politik momentlerde sürekli yeniden inşa edilen söylemsel bir alan olarak görülmeli (James ve Prout, 1997). Modernizmin doğuşundan itibaren belirginleşen ana akım çocukluk paradigması çocuğu yetişkin dünyasından yalıtılmış, gelişimi belirli evrelere sıkışmış ve özsel bir "yetersizlik/eksiklik" (*deficit*) ile malul bir varlık olarak konumlandırmıştır. Bugün "doğal" ve "değişmez" kabul edilen sevgiye, oyuna ve yetişkin vesayetine muhtaç çocukluk kurgusu, insanlık tarihinin bütününe yayılan evrensel bir gerçeklik değil; modernite ile birlikte biçimlenmiş tarihsel ve tikel bir kategori olarak

[1]aslihanci@gmail.com

görülmektedir (Ariès, 1962). Ana akım pedagojik yaklaşımlar, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri veya Erik Erikson'un psiko-sosyal teorileri gibi, normatif bir "yetişkin rasyonelliği" epistemolojisini merkeze alarak çocuğu henüz tamamlanmamış, rasyonel kararlar alma yetisinden yoksun olarak tanımladıklarından yalnızca pedagojik/hukuki bir koruma ve denetim nesnesi olarak kurgulamışlardır (Burman, 2008).

Erica Burman'ın (2008) eleştirdiği "gelişimsel vesayet" kavramı, çocuğu bugünün toplumsal ve politik bir varlığı *(being)* olarak değil, yalnızca gelecekte yetişkinliğe varacak bir "süreç nesnesi" *(becoming)* olarak kodlar. Bu epistemolojik çerçevede okulda öğretmen, evde ebeveyn ve toplumda uzman, çocuk üzerinde mutlak otorite olur ve "çocuk adına karar alma" ayrıcalığı pedagojik bir zorunluluk olarak meşrulaştırılır. Çocuğun sesi, arzusu ve politik eylemliliği gelişimsel evresine uygun görülmeyerek "olgunlaşmamışlık" etiketiyle sistematik olarak görünmezleştirilir ve değersizleştirilir.

Bu kurgu, günümüzde neoliberal ve neo-muhafazakar yaşam ve tüketim biçimleri altında çifte bir hegemonik kuşatma ile derinleştirilmektedir. Çocuklar artık toplumun ve ailenin gelecek projesi olarak yetiştirilmekte, bugününü yaşayan bir varlık olarak değer gör(e)memekte, orta sınıf ve üstü ailelerde bu gelecek kurgusuna uygun şekilde büyütülen çocuk, adeta bir laboratuvar varlığı haline gelmektedir.

Yetişkinlerin çocuklar üzerinde kullandıkları yetki ve çocuk yetiştirme uygulamalarını eleştirirken, karşı karşıya gelenlerin yetişkinler ve çocuklar olduğu ve yetişkinleri eleştirip düzelterek bu sorunu çözebileceğimiz düşüncesine kapılmamak gerekir. Yetişkinler aracılığıyla çocuklar üzerinde kurulan sistemin yöneticisi ve mimarı kapitalizmin kendisidir. Yoksa hiçbir yetişkin, çocuklarla ilgili eylemlerini planlarken "Onları disipline edeyim, baskı altında tutayım, çocuk işçiliğine dahil edeyim, onun yerine kararlar alıp onun adına uygulayayım, bireysel amaçlarım için zamanlarını, enerjilerini, bedenlerini, zihinlerini kullanayım" gibi düşüncelerle hareket etmiyor. Ancak kapitalist sermaye; sınıfsal, kültürel, cinsel veya etnik ayrımcılıkla işletilen sermaye birikimi üzerine kurmuş olduğu sistemi, yetişkinler dünyası üzerinden çocukların yaşamlarında işletmektedir. Dolayısıyla meselemiz, yetişkinlerle veya ailelerle çocukları karşı karşıya getirmek değil, herkesin mağdur ya da fail olarak kullanıldığı bu sistemi değiştirip dönüştürebilmektir.

Böyle bir tabloda çocukluğun nasıl yaşanması gerektiği ve çocukların bulundukları yaşam alanına varlıkları önemsenen birer özne olarak katılabilmeleri hakkında ne söylenebilir? Dosyanın diğer yazılarında ele alınan pek çok katman ve başlıkta incelenen çocukların maruz kaldığı tüm şiddet, sömürü ve eşitsizlik içeren sorunlar arasında bu soruya yanıtı nasıl vereceğimiz gerçekten tedirgin edici bir özellik taşıyor. Gerçekliğin ve yaşamın dikenli, gri ve koyu problemleri arasında çocuk, bulunduğu ortamda hem temel haklarına

kavuşsun hem de özne olsun ve varlığına yakışırcasına yaşasın demek çok mu toz pembe, yeşil ve ütopik duruyor? Bu yazının ortaya çıkış amacı bu sorulara gerçekçi yanıtlar üretebilmek düşüncesi olmuştu. Evet verilen yanıtlar, teorik kalmamalı, yaşamdan uzak olmamalı ve derde merhem olmalı gibi düşünceler de var elbette bu kadar yakıcı meselenin ortasında. Sonuç olarak, bilimsel düşünme ve araştırma ışığını kaybetmeden yaşamın yeşilliğinden ve griliğinden de kopmadan bir yanıt arama çabasına girişme denemesi olarak yola çıkabiliriz.

Katılım Hakkı ve Teorik Temeller

Ana akım uygulamalarda katılım sıklıkla yetişkinlerin önceden meşrulaştırdığı kararlara çocuğun simgesel olarak dâhil edilmesi (*tokenism*) biçiminde gerçekleşmektedir (Hart, 1992). Mevcut zeminde çocuğun kararlara, söze, eyleme katılım hakkını, sözleşme ve yasalarda bulunan hukuki/biçimsel bir metin olmanın ötesine taşımak gerekiyor. Bu yazı çerçevesinde katılım hakkı, çocuğun kendi yaşamı ve içinde bulunduğu toplumsal yapılar üzerinde söz ve karar hakkı kazanmasını sağlayan bir özneleşme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın çocuğa sadece "gelecekte biçimlenecek bir yurttaş" değil, şimdi ve burada toplumsal alanı dönüştürme gücüne sahip eylemli bir yurttaş olarak tanınmasını öngören bir politik varoluş sağlayacağı düşünülmektedir. Elbette bu varoluş düşünülürken, çağımız neoliberal tüketim ve rekabet koşullarında ortaya çıkan ve çocukları, (son dönemin çok kullanılan tabiriyle "narsist" öznelere benzer davranışlara sürükleyerek) başka bir hegemonik ilişkiye neden olan çocuk tapınıcılığına da varan bir noktaya savrulmamak gerekiyor.

Buradan hareketle çocuk katılımının okulun, ailenin ve kamusal mekânların hiyerarşik güç ilişkilerinden arındırılarak ortaklaşa inşa edildiği kolektif bir süreci gerektiren radikal bir demokratik pratik olarak yeniden kavramsallaştırılması da yazının temel amaçlarından biridir. En azından böyle bir kavramsallaştırmaya kapı aralaması umut edilmektedir. Bu yeniden kavramsallaştırma; kuramsal olarak eleştirel pedagojik yaklaşım, demokratik eğitim ilkeleri ve katılım teorilerinden oluşan üçlü sacayağını temel almaktadır. Kısaca bu başlıklara ve teorik öncülerine göz atmak yararlı olacaktır;

Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire'nin (2019) "bankacı eğitim modeli" eleştirisinden hareketle, çocuğun zihnini sabit, statik ezberci bilgiyle dolduran nesneleştirici anlayışa karşı; çocuğun kendi dünyasını okuma ve dönüştürme iradesini temel alan diyalojik ve problematik edici (sorun ortaya koyan) bir hat benimsenmektedir. Freire'nin (2019) eleştirel eğitim felsefesi, katılımı biçimsel bir "dahil edilme" ya da teknik bir "fikir beyan etme" sürecinden çıkarıp radikal bir ontolojik hakikat arayışına ve özgürleşme pratiğine dönüştürmek ister. Yalnızca geleneksel öğretim yöntemlerine karşı değil; çocuğu pasif bir alıcı, yetişkin projelerinin depolandığı boş bir kap ve gelecekte tamamlanacak bir "eksik varlık" olarak gören yetişkin merkezci iktidar ilişkilerine yönelik olarak da bir itiraz geliştirmektedir. Bankacı modelde çocuk, yetişkin tahakkümü altındaki

bir "nesne" iken; eleştirel pedagoji, çocuğu kendi varoluşsal koşullarını adlandıran, sorgulayan ve dönüştüren bir "özne" düzeyine taşır. Bu bağlamda çocuk katılımı, yetişkinlerce sağlanan bir lütuf değil, çocuğun insanlaşma *(humanization)* sürecinin vazgeçilmez bir praksisidir.

Freireci eksende katılım; ailede, okulda ve toplumsal mekânlarda çocuğun içine hapsedildiği "sessizlik kültürünün" *(culture of silence)* kırılmasıyla başlar.

Demokratik Eğitim Teorileri (Dewey, Apple, Biesta): John Dewey'nin (2004) "yaşamın kendisi olan demokrasi" anlayışı, okulun geleceğe hazırlık yeri değil, radikal bir ortak yaşam alanı olduğunu söyler. Çocuğun okuldaki katılımı, "birlikte yaşama ve iletişimsel deneyim paylaşımı" pratikler dizisidir. Michael W. Apple'ın (2004) eleştirel müfredat çözümlemeleri neoliberallerin ve neo-muhafazakârların müfredat üzerinden çocuğu pasifleştirme stratejilerini açığa çıkarırken Gert Biesta'nın (2010) "eğitimin özneleştirme işlevi" kavramsallaştırması, çocuğun yetişkin projelerine entegre edilen bir nesne değil, kendi varoluşsal benzersizliğiyle eyleme geçen bir özne olmasının teorik zeminini sağlar. Biesta, kültürel adaptasyon ve piyasa odaklı nitelik kazandırma gibi eğitimin nesneleştirici işlevlerine karşı "özneleşme" kavramını öne çıkarır. Çocuğun özneleşmesi, kurumsal veya toplumsal düzenlemelerin, ebeveyn arzularının ya da neoliberal piyasa beklentilerinin basit birer "ürünü" ya da "nesnesi" olmaya karşı koyabilme potansiyelidir. Bu potansiyelin ortaya çıkabilmesinin ise ailede ve okulda birlikte özneleşme sürecinin yaşanmasına, özneleşmiş insanların yaşam alanlarında etkin olmasına ve özneleşen çocuğun sisteme ve toplumsal normlara karşı yönelen bir tehdit olarak görülmemesine bağlı olduğunu eklemeliyiz.

Biesta'ya göre özneleşme, çocuğun içine doğduğu ya da eğitildiği düzene tamamen uyum sağlaması (sosyalleşme) değil, o düzenin içinde "kendi adına, benzersiz bir varlık olarak eyleyebilme" durumudur. Bu, çocuğun rasyonel olarak tam bağımsız bir birey olması anlamına gelmez; aksine, başkalarıyla birlikte var olduğu kamusal alanda kendi varoluşsal sorumluluğunu üstlenmesidir. Biesta, özneleşmenin pedagojik olarak inşa edilebilecek bir "kazanım" olmadığını, aksine eğitimsel ortamlarda çocuğa açılması gereken bir "özgürlük alanı ve varoluşsal imkan" olduğunu savunur. Demokratik eğitim ve okullara ilişkin bu yaklaşımlar çocuğun bulunduğu ortamlardaki katılım biçimlerine ve yöntemlerine ışık tutacaktır.

Çocuk Katılım Modelleri ve Çocukluğun Yeni Sosyolojisi (Hart, Shier, Corsaro): Roger Hart'ın (1992) "Katılım Merdiveni" ve Harry Shier'ın (2001) "Katılım Yolları" modelleri, katılım görünümlü manipülasyon ve sembolik uygulamaları, biçimsel katılım yöntemlerini deşifre etmek için analitik bir süzgeç sunar. Harry Shier (2001), "Katılım Yolları" modelinde kurumların ve yetişkinlerin çocuğa alan açma yetkinliklerini aşamalı olarak değerlendirir. William Corsaro (2005) ile James ve Prout'un (1997) öncülük ettiği Çocukluğun Yeni Sosyolojisi ise çocuğu pasif bir alıcı değil, toplumsal yapıyı ve akran

kültürünü müzakere ederek *ortaklaşa inşa eden* (*co-constructor*) yetkin bir toplumsal aktör olarak konumlandırır. Çocuk katılımı teorileri (özellikle Roger Hart'ın katılım merdivenindeki üst basamaklar) bu iki düşünürün süzgecinden geçirildiğinde, katılımın lütfedilen bir hak ya da yetişkinlerin çocukları dinlediği bir "etkinlik" olmadığı netleşir. Katılım çocuğun ailede, okulda ve kamusal alanda egemen iktidar ilişkileriyle (yetişkin vesayetiyle, neoliberal kurallarla) yüzleştiği, kendi sözünü diyalojik bir biçimde ürettiği ve bu yolla özneleştiği politik bir sahnede oynadığı rolle hayat bulur.

Dolayısıyla çocuk katılımı, çocuğun haklarının korunduğu, çocukluğun bir eksiklik dönemi olarak görülmediği ve çocuğun kendi eylemliliğiyle toplumu dönüştürdüğü eleştirel bir pedagojik praksis olarak yeniden tanımlanmalıdır. Burada da çocuğa hak temelli yaklaşımımızı elden bırakmadan modern katılım teorilerinden yararlanacağım.

Ana Akım ve Neoliberal Çocukluk Algısı

Neoliberalizm, eğitim sistemlerini, okulu ve toplumsal ilişkileri piyasa rasyonalitesine göre yeniden yapılandırırken çocuğu iki temel rolden birine indirgemektedir: *Müstakbel beşeri sermaye* veya *mevcut tüketici özne* (Giroux, 2000; Apple, 2006). Henry Giroux'nun (2000) Masumiyeti Çalmak: Gençlik, Kurumsal Güç ve Kültür Politikası *(Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture)* çalışmasında belirttiği üzere neoliberalizm, çocukluk alanını amansız bir piyasalaştırma ve metalaştırma dalgasına maruz bırakmıştır. Neoliberal rasyonalitede çocuk, iki temel işlev üzerinden araçsallaştırılır:

Geleceğin Beşeri Sermayesi (*Human Capital*): Çocuk, *bugünün* eylemli yurttaşı değil, küresel piyasa rekabetinde ulusun veya ailenin ekonomik kazanımını artıracak bir yatırım projesidir (Apple, 2006). Erken çocukluktan itibaren dayatılan standartlaştırılmış sınavlar, performans ölçütleri ve rekabetçi eğitim müfredatları; çocuğu kendi piyasa değerini yükseltmekle yükümlü "girişimci bir benliğe" *(entrepreneurial self)* dönüştürür.

Mevcut Tüketici Özne: Çocukluk, kâr odaklı şirketlerin doğrudan hedef aldığı bir tüketim pazarına dönüştürülmüştür. Çocuk, politik katılım kanallarından mahrum bırakılırken tüketim arzuları üzerinden sahte bir "özerklik" illüzyonu ile piyasaya eklemlenir. Ancak neoliberal piyasalaşma tek başına çocuğu hedef almakla kalmaz; çocuk üzerinden ailenin kendisini de kesintisiz bir tüketim istasyonuna dönüştürür.

İyi Ebeveynlik ve Çocuk Mülkiyeti

Piyasa, iyi ebeveyn olma ve çocuğunu başarılı, sağlıklı, mükemmel yetiştirme kaygısı içinde olan aileye "çocuğun gelişimsel ihtiyaçları", "üstün potansiyel", "güvenlik" ve "başarı" söylemlerini araçsallaştırarak ebeveynlere

meşrulaştırılmış tüketim hedefleri sunar. Erken çocukluktan itibaren pazarlanan pedagojik oyuncaklar, "akıllı" bebek izleme cihazları, organik beslenme menüleri, özel geliştirme kursları ve sterilize edilmiş eğlence gettoları; ebeveynliğe biçilen yeni sorumluluk sınırlarını çizer. Bu süreçte ebeveynlik, duygusal ve pedagojik bir bağ olmanın ötesine geçerek, piyasanın belirlediği mal ve hizmetleri çocuk adına satın alma performansına indirgenir.

Piyasanın ebeveynlik kaygısını ve suçluluk hissini kışkırtan bu pazarlama stratejisi, aileler arasında amansız bir "statü ve yetiştirme yarışını" tetikler. Başka bir çocuğa sunulan piyasa olanaklarının kendi çocuğundan esirgenmesi durumu, ebeveynde "yetersizlik" ve "iyi anne/baba olamama" kaygısı yaratır. Böylece aileler, bütçelerini aşma pahasına piyasaya bağımlı kılınır; çocuğun ihtiyaçları adı altında pazarlanan her yeni tüketim kalıbı, ailenin gönüllü olarak dâhil olduğu ve birbirini denetlediği kolektif bir yarışa dönüşür. Sonuç olarak piyasa, çocuğu tüketici özne kılarken; aileyi de bu tüketim döngüsünün finansörü, uygulayıcısı ve piyasa kurallarının ev içi sadık bekçisi haline getirerek avlamaktadır.

Neoliberal piyasalaşmaya eşlik eden neo-muhafazakâr söylem ise çocuğu kamusal ve eleştirel alanın bir aktörü olmaktan çıkararak geleneksel ailenin "özel mülkü" ve değer aktarım nesnesi olarak kurgular. Muhafazakâr eğitim politikaları ve toplumsal tutumlar, aileyi kriz zamanlarında sığınılacak tek güvenli liman olarak sunarken kamusal alanı ve okulu sterilize etmeye çalışır. Bu yaklaşımda çocuk; kendi yaşam alanındaki sorunlara ilişkin bilinç geliştiren, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen söz ve karar yetkisine sahip olan politik bir özne değil, ailesinin, çevresinin ve inanç topluluğunun geleneksel normlarını itaatle devralması gereken pasif bir "evlat"tır.

Sonuç olarak; neoliberalizmin *araçsal-akılcı piyasa insanı* kurgusu ve muhafazakârlığın *itaatkâr-geleneksel evlat* algısı birleşerek çocuğu kamusal alandan, karar alma mekanizmalarından ve eleştirel özneleşme süreçlerinden sistematik biçimde soyutlamaktadır. Ailede "evlat", okulda "müşteri/edilgen öğrenci" ve toplumda "geleceğin potansiyel yurttaşı" olarak sınırlanan çocuk; bugünün ve kendi toplumsal ve politik gerçekliğiyle ilgili karar alma ve *bugün ve burada* dönüştürme olanağından mahrum edilmektedir. Bu durum çocuğu kamusal alandan ve politik tartışma ve katılım süreçlerinden yalıtarak ailenin ve devletin otoriter korumacılığını çocuk üzerinde yeniden üretmektedir.

1. Ailede Katılım: Mikro Alan ve İlk İktidar Deneyimi

Yaşadığımız toplumsal ve ekonomik sistemde dünyaya gelen çocuk, ilk kurumsal, duygusal ve politik bağını içine doğduğu ailesi ile kurmaktadır. Bu bağlar kurulurken oluşum halinde olan çocuk için, katılımın ve ailede özneleşmenin yolu açılarak önündeki engeller yıkılabilir. Ancak çoğu ailede gerçekleşen durumda, katılımın önüne çıkan ilk ve en derin barikatlar da yine aile içi vesayet ve güç ilişkileriyle kurulmaktadır (Thomas, 2009; Lansdown, 2005). Hart'ın (1992)

katılım eleştirilerinde ortaya koyduğu üzere aile; sıklıkla çocuğun eşit bir özne olarak karar süreçlerine katıldığı değil, kararların onun adına alındığı korumacı bir barikata dönüşmektedir. Nitekim geleneksel aile yapısının çocuğu 'ailenin taşıyıcısı ve soyun devam nesnesi' olarak gören tarihsel tutumuna; modern ve neoliberal dönemin orta ve üst sınıf ailelerinde 'planlı müdahalecilik' (Lareau, 2011) ve 'yoğun ebeveynlik' (Hays, 1996) üzerinden şekillenen 'proje çocuk' boyutu eklenmektedir.

Günümüz ailesinde çocuk, ebeveynlerin kendi kaygılarının, toplumsal statü arayışlarının ve gelecek projeksiyonlarının nesnesi haline getirilmiş durumda. Çocuk, kendi arzuları ve benzersiz varoluşuyla (Biesta anlamında kendi olarak) hayata katılamıyor; ancak ebeveyninin onun için tasarladığı "başarı", "performans" ve "gelişim" koridorlarında yürüyebildiği ölçüde görünürlük kazanıyor. Yani çocuk, hayatın öznesi değil, ebeveyn projesinin vitrini haline geliyor.

Aile, çocuğun toplumsal dünyayla karşılaştığı ilk mikro alan olmasının ötesinde, iktidar, otorite ve boyun eğme pratiklerinin deneyimlendiği ilk politik sahnedir. Geleneksel pedagojik yaklaşımlar aileyi sadece şefkat, koruma ve toplumsallaşma odağı olarak kutsama eğilimindeyken; eleştirel pedagoji ailenin, tahakküm ilişkilerinin üretildiği ve doğallaştırıldığı ilk mecra olduğunu söyler. Çocuğun katılım hakkı ve özneleşme süreci, yetişkin dünyasının en rafine tahakküm biçimleriyle ilk kez bu korunaklı ve mahrem alanda yüzleşir.

İlk tahakküm ilişkilerinin yaşandığı ailede çocuğun hangi kursa gideceği, hangi sporu yapacağı, günün hangi saatinde neyle meşgul olacağı yetişkinler tarafından "onun iyiliği için" milimetrik olarak planlanır. Çocuğun zamanı ve mekânı, ebeveynin performans beklentileri doğrultusunda sömürgeleştirilir. Bu yoğun korumacılık ve "projelendirme" pratiği, görünürde çocuk merkezli gibi dursa da, özünde çocuğu tamamen nesneleştiren, onun kendi eylemliliğini ve özgün sesini yok eden bir yetişkin vesayetine dönüşür.

Bir çocuğun aile içi süreçlere kararlarıyla, itirazlarıyla veya arzularıyla katılması, öncelikle onun "kendisi olarak" kabul edilmesini gerektirir. Oysa projeleştirilen çocuk, kendi olamaz. O, ebeveynin zihnindeki ideal çocuk imgesinin bir taklidini üretmeye zorlanır. Katılım, çocuğun kendi özgün iradesini ortaya koymasını gerektirirken proje çocuk modeli sadece önceden belirlenmiş performans hedeflerine uyum sağlamayı ödüllendirir. Bu durum çocuğun ödüllendirmeye koşullanarak çemberden çıkamamasına neden olur.

Eleştirel pedagojik yaklaşımla bu durum ailenin "bankacı model" ile işletilmesi olarak görülebilir. Ebeveyn, çocuğun hayatına kendi arzularını, doğrularını ve gelecek planlarını "yatırır"; çocuktan beklenen ise bu yatırımı bozmadan taşımak ve günü geldiğinde başarı olarak geri ödemektir. Biesta'nın ifadesiyle çocuk, ebeveynlerin istek ve amaçlarının nesnesi haline geldiğinde, onun dünyada "kendi

adına benzersiz bir varlık olarak eyleme" imkanı elinden alınmış olur. Çocuk, aile içi kararlarda (ev düzeni, bütçe, eğitim, tatil planları, gündelik yaşam pratikleri) bir söz hakkına sahip olmadığında, hayata katılımı yetişkinlerin çizdiği sınırların içinde bir figüran olmaktan öteye geçemez.

Diğer taraftan, aileler üzerinde çocuk pedagog ve psikologlarının uyarıları veya sosyal medya paylaşımlarının etkisiyle bu "proje çocuk" uygulamaları ve hayallerinin doğru olmadığı düşüncesi karşılık buldukça tam tersi bir akım oluşmaya başladı. Çocuğa söz hakkı vermek, özgürce kendi kararları ve seçimleriyle büyümesini, kararlara katılmasını sağlamak amacıyla bu kez ailenin tüm kararlarının çocuğun tercihlerine bağımlı hale getirilmesi, ebeveynlerin kendi yaşamlarını da çocuk eksenli kararlarla yürütmeleri gibi tam tersi uçta yer alan, çocuğa üstün bir karar ve yetki gücü veren bir aile modeli ortaya çıktı. Ancak ne yazık ki bu modelde de çocuğun doğasına ve özerkliğine uygun bir aile işleyişi ve karar alma, özneleşme, sorumluluk üstlenme süreci işletilememektedir. Çocuk, kaldıramayacağı ve hazır olmadığı bir sorumluluk ve yetkiyle donatılmakta, çocukluğunu doğal haliyle yaşamamakta, bulunduğu ortama isteklerini dayatabilmekte ve müdahale yöntemleri konusunda da tahakküm ve bencilliği içeren davranış biçimleri üretebilmektedir.

Bu çelişkilerin aşılması aileyi; bir tahakküm ve proje alanı olmaktan çıkaran, çocuğun çocuk olmaktan kaynaklanan gereksinimlerini gören ve karşılayan, aynı zamanda çocukluk haklarını koruyarak özneleştiren bir değişim, gelişim ve katılım alanına dönüştürmekle mümkün olabilir. Bu ise radikal bir zihniyet dönüşümünü zorunlu kılar. Bu dönüşüm, çocuğun korunma ihtiyacı ile katılım hakkı arasındaki sahte çelişkiyi aşmakla başlamaktadır aslında. Çocuk ailenin mülkü ve gelecek teminatı olmaktan çıkmalıdır. Çocuğun aile tarafından korunması, ihtiyaçlarının karşılanıyor olması konumu, onun katılması önünde bir engel değildir ve bunlar zaten karşı karşıya gelen durumlar olmamalıdır. Çocuğun neden ve hangi durumlarda korunması gerektiği de anlayacağı biçimde açıklanıp ikna edilerek karara katılması veya bu yönde kararları kendisinin alması sorumluluğu çocuğa verilebilir. Yetişkin dünyası, "çocuğu koruma ve geleceğe hazırlama" bahanesiyle onun bugünkü varoluşunu baskılamak yerine var olduğu haliyle kabul ederek onun daha çok kendisi olma ve kendi sorumluluğunu alma yolculuğuna eşlik etmelidir.

Aile içi katılım; çocuğun sadece dinlenmesi (tokenistik katılım) değil, ailenin ortak yaşamını ilgilendiren her türlü kararda gücü, sorumluluğu ve sözü paylaşması demektir. Çocuk, aile içinde hata yapma, hayır deme, ebeveynin projesini reddetme ve kendi özgün varoluşunu inşa etme hakkına sahip olduğunda ilk gerçek katılım deneyimini yaşar. Mikro alanda kendi sesini bulan, itiraz edebilen ve kararlarının toplumsal ağırlığını gören çocuk, makro alandaki (okul ve toplum) tahakküm ilişkilerine karşı da direnebilecek bir politik özneleşmenin temelini atmış olacaktır.

2. Okulda Katılım: Mezo Alanda Kurumsal Sınırlar ve Demokratik Olanaklar

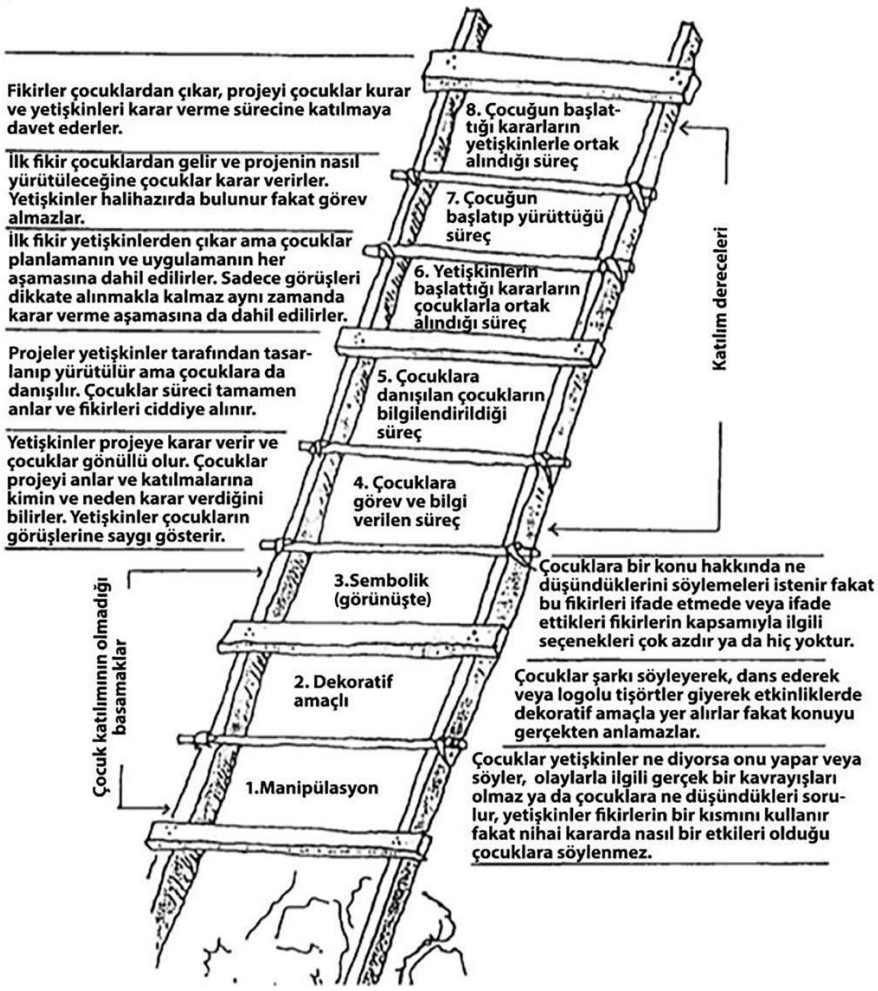
Aile içindeki mikro iktidar ağlarından çıkan çocuk, kamusal alanın ilk ve en örgütlü kurumsal yapısı olan okulla karşılaşır. Okul, çocuğun yaşamında sadece mekânsal olarak en çok vakit geçirdiği yer değil; kamusal ilişkileri, resmi ideolojiyi, bürokrasiyi ve akran dinamiklerini ilk kez deneyimlediği en kritik mezo alandır (Apple, 2004; Giroux, 2014). Dewey (2004) de okulun geleceğe hazırlık yeri değil, radikal bir ortak yaşam alanı olduğunu vurgular. Ancak mevcut okul mekanizmaları, çocuğun kendi varoluşunu inşa edebileceği demokratik kamusal alanlar açmak yerine; onu standartlaştırılmış testlerin, disipliner süreçlerin ve piyasa odaklı başarı kriterlerinin nesnesi haline getirir (Biesta, 2010).
Okul, çocuğun gününün ve yaşamının en üretken saatlerini sömürgeleştiren ya da ona özgürleşme alanları açan ikili bir potansiyele sahiptir (Freire, 2019; Illich, 1985). Neoliberal eğitim paradigması ve onun en somut aracı olan sınav odaklı, standartlaştırılmış ölçme-değerlendirme sistemleri; okulları demokratik katılım ve politik özneleşme mekanizmaları olmaktan çıkarıp (Apple, 2006), çocukları sıralarda oturan pasif bilgi tüketicilerine ve müstakbel beşeri sermaye çıktılarına indirgemektedir (Giroux, 2000).

Freire'nin ifadesiyle okullar, "bankacı eğitim modelinin" en rafine şekilde işletildiği, çocuğun özneleşmesini ve dünyayı dönüştürme eylemliliğini bastıran kurumlara dönüşmüştür. Oysa eleştirel pedagoji ve demokratik eğitim ilkeleri, okulun mevcut yapısını radikal bir biçimde yapı söküme uğratarak, çocuğu kendi eğitiminin kurucu ortağı kılacak dönüştürücü çözümler üretmek zorundadır.
Mevcut eğitim sistemlerinde çocuk katılımı, genellikle "okul meclisleri seçimleri", "öğrenci temsilciliği" veya sınıf başkanlığı gibi biçimsel ve simgesel ritüellerle sınırlandırılmıştır. Güncel eyleyişte bu meclisler, Roger Hart'ın katılım merdiveninde "tokenizm" veya "manipülasyon" olarak adlandırdığı basamakların ötesine geçemez (1992). Bu katılım biçimlerinde çocuklara, okul formasının rengini seçmek veya okul bahçesindeki bir kermesi organize etmek gibi ikincil konularda "söz hakkı" verilirken; okulun esas omurgasını oluşturan bütçe yönetimi, mekan tasarımı, ders içerikleri, disiplin ve değerlendirme süreçleri tamamen yetişkinlerin otoritesine bırakılmıştır. Böylece okul, Biesta'nın uyardığı gibi, nitelik kazandırma işlevini tamamen piyasalaştırarak çocuğu sistemin uysal bir dişlisi haline getirir. Sınav endüstrisini besleyen güncel müfredat yapıları, yukarıdan aşağıya, merkeziyetçi ve teknokratik bir akılla tasarlanmaktadır. Bu epistemik baskıya, okulun fiziksel ve bürokratik mekanlarını kuşatan disipliner mekanizmalar eşlik eder.

Çocuğa söz hakkı varmış gibi davranılan bu sahte demokratik simülasyon, çocukta katılım hakkına dair derin bir sinizme ve yabancılaşmaya yol açar. Çocuk, sistemin onun sesini gerçekten duymak istemediğini, sadece uslu bir biçimde sistemin kurallarına uymasını beklediğini çok erken yaşta fark ederek kendi eylemliliğinden vazgeçer. Bu yapı içinde çocuk, kendi merakının ve ilgi alanlarının peşinden giden bir kaşif değil, hazırlanmış müfredatın uysal bir tüketicisidir. Okul

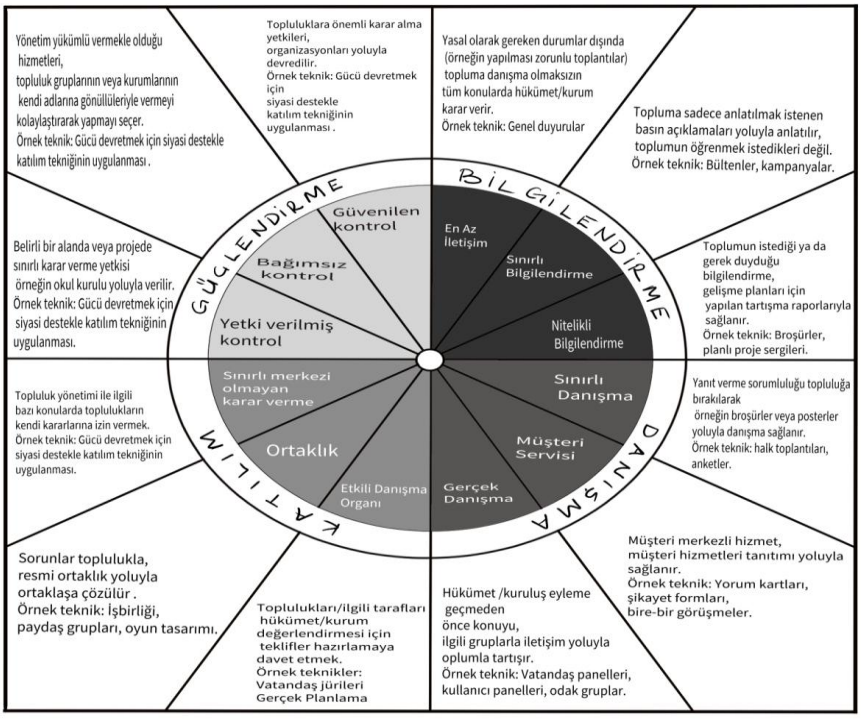
kuralları da çocuğun katılımıyla demokratik bir biçimde üretilmediği için çocuk gözünde rasyonel bir toplumsal sözleşme değil, boyun eğilmesi gereken bürokratik birer baskı aracıdır.

Betimlenmeye çalışılan olumsuz durumu tersine çevirmek için uygulamada dönüşüm kuşkusuz gerekli ancak pratiğin değişimi için de radikal bir düşünsel ve yönetimsel değişim zorunlu görünmekte. Bu noktada teorik zemini güçlendirmek için katılım teorilerine başvurabilir; katılım ile ilgili eğitim alanında en çok başvurulan ve kullanılan modellerin, çocuklar için katılım merdiveni (Ladder of Children's Participation, Hart, 1992, bkn. Şekil 1) ve katılım tekerleği (The Wheel of Participation, Davidson, 1998, bkn. Şekil 2) olduğu söylenebilir. Katılım gibi bir sürecin hiyerarşik bir merdivenle mi, yoksa daha eşitlikçi veya kapsayıcı olabilecek bir çemberle mi daha iyi betimlenebileceği de başka bir yazıda bu görseller üzerinden tartışılabilir.



Şekil 1. Çocuklar İçin Katılım Merdiveni
Kaynak. Hart, 1992; Akt. Şentürk ve Firidin Özgür, 2020; Hancı, 2023

Roger Hart'ın (1992) kavramsallaştırdığı "Çocuk Katılım Merdiveni", okullarda, ailede ve toplumsal alanda çocuklara sunulan katılım alanlarının niteliğini çözümlemeyi sağlayan bir modeldir. Çeşitli otoriteler tarafından "katılım" adı altında yürütülen yönetim biçimlerini deşifre etmek için kullanılabilir. İki ana bölüme ve sekiz basamağa ayrılan merdivenin ilk üç basamağında (Manipülasyon, Dekoratif Amaçlı, Sembolik) aslında çocuk katılımı gerçekleşmemektedir. Sonraki beş basamak ise gerçek katılımın derecelerini temsil etmektedir (Bilgilendirilme/Görev Alma'dan, Çocuğun Başlattığı Kararların Yetişkinlerle Ortak Alındığı Süreçlere). İlk üç basamakta yer alan katıl(ma)ma biçimleri, okullarda süregiden öğrenci meclisleri, sınıf başkanlığı, okul temsilciliği ve belirli gün ve haftalarda gösterilen temsil pratikleri gibi katılımlardan oluşmaktadır. Bunlar; kararların yetişkin merkezli verildiği manipülasyon, çocukların vitrin olarak kullanıldığı dekoratif katılım ve seçilmiş birkaç öğrencinin yetkisiz biçimde kurullara dahil edildiği sembolik varlık basamaklarına sıkışarak neoliberal okulun meşruiyet üretme araçlarına dönüşmektedir. Oysa eleştirel pedagoji açısından gerçek katılım, ancak çocukların kararlara eşit ortak olarak katıldığı, okul mekanını, müfredatı ve ilişkilenme biçimlerini bizzat sorgulayıp dönüştürebildiği üst basamaklarda mümkündür. Biesta ve Dewey'in işaret ettiği gibi bu süreçlerde çocuk, yetişkinlerin açtığı alanlarda diyalojik iletişimler yürüten ya da kendi başlattığı eylemlerde yetişkinlerle eşit ortaklık kurarak özneleşen aktif bir dönüştürücü olabilir (Biesta, 2010; Dewey, 2004).



Şekil 2. Katılım Tekerleği
Kaynak. Davidson, 1998 (Türkçeleştiren ve Akt. Hancı, 2023).

Çocuğun kurumsal ve kamusal alanlarda katılım derecelerini çözümlemek adına bir diğer güçlü analitik araç Katılım Tekerleği (*Wheel of Participation*) modelidir (Şekil 2.). Tekerlek; katılımı Bilgilendirme ve Danışma aşamalarından alıp, Katılım ve Güçlendirme kadranlarına doğru genişleyerek değişen bir güç ve iktidar paylaşımı olarak kurgulamaktadır. Her kadran kendi içinde üç aşamalı katılım dereceleriyle betimlenmektedir. Örneğin; bilgilendirme kadranı en az iletişimle başlıyor ve nitelikli bilgilendirmeyle bitiyor. Ya da son kadran olan güçlendirme aşaması ise yetki verilmiş kontrolden güvenilen kontrole kadar uzanmaktadır. Bu aşamaların her birinin nasıl uygulanabileceği, çocukların bu katılım aşamalarındaki gelişimlerinin neler olabileceği ayrıca tek tek tartışılmalı ve derinleştirilmelidir. Ancak bu derinleşme bu yazının sınırlarını aşmaktadır. Burada sadece ön bir teorik zemin hazırlığı yapmaya çalışıyoruz.

Yine de katılım tekerleğini bir parça politik ve pedagojik olarak yorumlarsak; bilgilendirme ve danışma kadranları ve aşamalarına ana akım okul sistemlerinde ve muhafazakâr-neoliberal yönetimin uygulandığı alanlarda karşılaştığımızı söyleyebiliriz. Çocuğa sadece okul kurallarının duyurulduğu "bilgilendirme" kadranı, Freire'nin bankacı eğitim modelinin mekânsal yansımasıdır. "Müşteri Servisi" aşamasını da içine alan "danışma" kadranı ise (anketler, şikayet kutuları, görüş alma formları kullanılır); Apple'ın (*2006*) eleştirdiği neoliberal okul kurgusuna uymaktadır. Bu kadranda çocuk, okulun veya kamu otoritesinin "yurttaş öznesi" değil; hizmet sunulan, memnuniyeti ölçülen ve pasifize edilen bir tüketici ve müşteridir. Görüşü alınır fakat iktidar ilişkilerine ve yapısal kararlara katılma hakkı veya onları değiştirme gücü yoktur.

Buna karşın tekerleğin üst kadranlarını oluşturan katılım ve güçlendirme boyutları, eleştirel pedagoji praksisine ve radikal demokratik eğitime uygun olarak dahil edilebilir. Çocuğun kararlara eşit bir paydaş olarak katıldığı "katılım" kadranı, Dewey'nin (2004) diyalojik ve müzakereci demokrasi anlayışına dayanırken; yetkinin ve karar alma gücünün tamamen çocuklara devredildiği "güçlendirme" (bağımsız ve yetkilendirilmiş kontrol) kadranı, Biesta'nın (2010) vurguladığı *özneleşme* sürecini temsil edebilir.

Dolayısıyla katılım tekerleğine göre, okulun ve toplumsal alanın çocukların katılımı ekseninde radikal dönüşümü; çocukları duyuruların pasif alıcısı (*bilgilendirme*) ya da sistemin geri bildirim veren tüketicisi (*müşteri*) olmaktan çıkarıp; karar alma yetkisiyle donatılmış, kendi yaşam alanlarını doğrudan yöneten eylemli özneler (*güçlendirme*) haline getirmekle mümkün olabileceğini söyleyebiliriz. Bu da radikal bir kurumsal yeniden yapılanmayı gerektirirken bundan daha önce de, köklü bir düşünsel dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu köklü değişimin hangi alanlarda nasıl gerçekleşeceği, okulun farklı bileşenlerini (ders içerikleri, bütçe, okul mekanları, kurullar, kararlar, diyalojik katılım, eleştirel sorgulama vb.) içine alan geniş bir kapsama işaret eder. Bu nedenle bu ayrıntılı inceleme, araştırma ve yazma alanını başka bir yazının konusu olarak buraya not edelim.

Sonuç olarak çocukların okula katılımı, onları sistemin uysal dişlileri kılan sembolik temsil ritüellerinin ve piyasacı "müşteri memnuniyeti" mekanizmalarının ötesine geçmek zorundadır. Eleştirel pedagoji ve radikal demokratik eğitim ilkelerinin rehberliğinde okul; Hart'ın merdivenindeki manipülatif ve dekoratif ilk basamaklar ile Katılım Tekerleği'nin pasifize edici "bilgilendirme ve danışma" kadranlarından arındırılmalıdır. Çocuğun eylemli bir özne olarak okula gerçek katılımı; merdivenin üst basamaklarında ve tekerleğin "katılım" ile "güçlendirme" kadranlarında somutlaşan yatay, diyalojik ve yetki devrine dayalı bir kurumsal yapılanmayla mümkündür. Bu doğrultuda çocuklar; ders içeriklerinin kendi yaşam koşulları, kültürleri, sorunlarıyla tartışıldığı, okul mekanının ve bütçesinin ortaklaşa tasarlandığı, kural ve disiplin süreçlerinin birlikte üretildiği dönüşümcü alanların kurucu katılımcıları olmalıdır. Sonuçta okulun radikal dönüşümü; çocuğu, kamu otoritesinin ve neoliberal rasyonelliğin bir nesnesi olmaktan çıkarıp, kendi öğrenme süreçlerinin ve toplumsal gerçekliğinin karar yetkisiyle donatılmış, politize olmuş eylemli birer kurucusu haline getirmekle gerçekleşecektir.

3. Toplumsal Alanda Katılım: Makro Alan ve Politik Varlık

Aileden başlayarak ele aldığımız çocuğun bulunduğu yaşam alanına veya ilişkisel olarak yaşam kolektiflerine katılımının son çeperinde topluma katılım veya kamusal katılım bulunur. Bu son çeper, daha merkezde olan önceki iki çeperin oluşturduğu birikimin ve deneyimin yarattığı dalgaların birbirini itmesiyle kamusal hayatın kıyısında topluma katılım olarak şekillenir. Ailede mikro katılım engellerini ve okulda kamusal alanın ilk görüngüleri olan mezo alan disiplin cenderesini aşan çocuk, katılım mücadelesine makro alan olan toplumsal ve kamusal düzlemde devam eder. Neoliberal sistemde toplum için çocuk, bugünün korunması ve denetlenmesi gereken, geleceğin de üretken ve itaat eden yurttaşı olması beklenen, toplumsal devamlılığı sağlama aracı olarak görülen önemli bir odak nesnedir (James & Prout, 1997; Qvortrup, 2002). Her türlü planlama bu nesneleştirme üzerinden yürür. Oysa eleştirel pedagoji ve demokratik eğitim kuramları açısından kamusal alan; çocuğun bugün ve burada kendi varoluşunu, sözünü ve dönüştürücü gücünü sergilediği politik bir praksis alanına dönüşmelidir (Freire, 2019; Giroux, 2014).

Çocuğun toplumsal katılımının önündeki en somut yapısal engel, neoliberal kentsel dönüşüm ve müştereklerin tasfiyesidir. Modern kent mekanları; otomobil odaklı altyapı, sermaye birikimi ve tüketim odaklı düzenlemelerle inşa edilirken çocukların serbestçe hareket edebileceği, karşılaşabileceği, oyun oynayıp diyalog kurabileceği veya kolektif akıl ve emekle üretimde bulunabileceği sokaklar, meydanlar ve mahalle dokuları yok edilmiştir (Ward, 1978). Bu durumun temel nedenlerinden birisi, sınıfsal konum ve tüketim biçimlerine göre çocukların tüketim gettolarına ayrılmasıdır. Bu ayrışma; sokakların, mahallelerin, yani kontrol edilemeyen kamusal alanın tekin olmayan ya da tehlikeli yerler olarak ilan edilerek kapalı, büyük ve göz alıcı ışıkları, dijital oyun alanları ve sınırsız tüketim

olanaklarıyla AVM'lerin paralı eğlence merkezlerine, güvenlikli sitelerin yalıtılmış bahçelerine ve gözetim altındaki özel aktivite alanlarına çocukların hapsedilmesiyle başlar. Eğer buralara hapsedilecek sınıfsal statüye sahip bir aileden gelmiyorsa zaten çocuğun yeri, tekin olmayan sokaklar, dijital çeteler veya çocuk işçiliğidir. Diğer yandan kentte çocuk, ancak ebeveyninin yanında bir "tüketici" olduğu ölçüde mekânsal varlık kazanabilmektedir. Çocuğun kendi iradesiyle kamusal alanı kullanması, toplanması ya da sokakta oyun kurması ise kent düzenine bir "tehdit" ya da disipline edilmesi gereken bir sapma olarak görülür.

Sınıfsal ayrışmaya dayalı kurulan kentler, eğitim mekanlarını da özel ve devlet okulları olarak ve devlet okullarını da kendi içinde zengin ve yoksul mahalle okulları olarak ayrıştırır. Çocuklar kendi kamusal alanları olan okullarda da ailelerinin ait olduğu sınıfsal, sosyal ve kültürel çeperin dışına çıkamaz. Kendi mahallesi ötesindeki diğer mahalleleri görmez, tanımaz ve diyalog kurmaz. Böylece sermaye birikimi temelli oluşan bu mekânsal ayrışma, çocuğun farklı sosyo-ekonomik sınıflardan akranlarıyla karşılaşma ve ortak yaşam deneyimi geliştirme olanağını ortadan kaldırır. Sonuçta ait olduğu aile, okul ve mahallesi içinde kendisinden bekleneni yapmakla yükümlü olan çocuğun doğal varoluşu görünmez hale gelir ve toplumsal nesneleşme sürecini yaşar. Kendi varlığının bilincine varamaz, istek ve düşüncelerini özgün benliğinden üreterek paylaşamaz ve özneleşmeyi yaşayamaz.

Bu nedenle çocuğun toplumsal katılımı, yalnızca kendisi için düzenlenmiş etkinliklere katılması (Hart'ın (1992) katılımın olmadığını söylediği merdivenin ilk üç basamağı; manipülasyon, dekoratif amaçlı veya sembolik katılım) ya da yetişkinler tarafından belirlenmiş karar süreçlerinde görüşünün alınması (Davidson (1998) katılım tekerleğinin bilgilendirme ve danışma kadranları) olarak ele alınamaz. Katılımın gerçek anlamı, çocuğun yaşadığı kentin ve toplumun nasıl örgütleneceği konusunda söz, karar ve eylem hakkına sahip olmasıyla ortaya çıkar. Bu bağlamda kent hakkı, çocuğun yalnızca kenti kullanma hakkını değil, kentin nasıl biçimleneceğine ilişkin karar süreçlerine katılma ve bu süreçleri dönüştürme hakkını da içerir. Çocuk meclisleri, mahalle forumları ve yerel yönetimlerin çocuk politikaları bu nedenle sembolik temsil alanları olmaktan çıkarılarak gerçek karar mekanizmalarına bağlanmalıdır. Çocukların kendilerini ilgilendiren bütçe ve planlama süreçlerinde yalnızca "fikirleri alınan" kişiler olarak ya da çocuk taleplerinin alınıp yetişkinlerin kararlarının uygulanmasına bağlı kalarak değil, kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin kararları etkileyebilen politik özneler olmaları gerekir.

Özellikle yaşamlarını doğrudan etkileyen yoksulluk, her türlü eşitsizliği üreten ayrımcı uygulamalar, çocukların çalıştırılması, sömürü, istismar ve zorbalığa uğramaları, kişisel veya kurumsal şiddete maruz kalmaları öncelikli olmak üzere duyarlılık ve sorumluluk göstermeleri gereken ekolojik kriz, kamusal alanların özelleştirilmesi, eğitimde eşitsizlik, ulaşım, oyun alanlarının yetersizliği ve

mahallelerin dönüşümü gibi makro sorunlarda çocukların kendi deneyimlerinden hareketle söz ve eylem üretmeleri, katılımın demokratik niteliğini güçlendirecektir. Böyle bir yaklaşım, çocuğu geleceğin yurttaşlığına hazırlanan pasif bir nesne olmaktan çıkararak, bugün yaşadığı dünyanın kuruluşuna müdahil olan politik bir özne olarak kabul eder. Çocuğun özgürleşerek özneleşmesi gereken yer ise; yetişkin dünyasının kendisine açtığı sınırlı katılım alanları değil, kendi yaşamını ve ortak yaşamı etkileyen kararlar üzerinde gerçek bir söz ve eylem gücü kazanabildiği kamusal alandır.

Ancak çocuğun kamusal ve politik bir özne olarak kabul edilmesi, çocukların korunma gereksinimlerinin göz ardı edilmesi anlamına gelmez. Tam tersine, hak temelli bir yaklaşımda korunma ve katılım birbirinin karşıtı değil, birbirini tamamlayan iki temel hak olarak görülmelidir. Yetişkin ve kamusal otorite merkezli korumacı yaklaşımın temel yanılgısı, çocuğu korumanın onun adına karar vermek, riskleri onun yerine tanımlamak ve mümkün olduğunca karar süreçlerinin dışında tutmak anlamına geldiğini varsaymasıdır. Oysa çocuk adına alınan her karar, çocuğun kendi yaşamı üzerindeki söz hakkını ortadan kaldırdığı ölçüde, onu korunması gereken edilgen bir nesneye dönüştürebilir.

Eleştirel ve hak temelli bir koruma anlayışı ise çocuğun riskleri tanıma, haklarını bilme, kendisini ifade etme, itiraz etme, destek talep etme, gerektiğinde kendisini savunabilme, düşüncelerini açıklayabilme özelliklerini geliştirmeyi merkeze alır. Bu nedenle koruma, çocuğun yerine konuşmak değil, çocuğun konuşabilmesini, katılabilmesini güvence altına almaktır; onun yerine karar vermek değil, karar süreçlerinde güvenli ve anlamlı biçimde yer alabilmesini sağlamaktır. Çocuğun öz-savunuculuk kapasitesinin gelişmesi de bu noktada önem kazanır. Kendi haklarının farkında olan, bu hakların ihlal edildiği durumları tanıyabilen ve kolektif olarak itiraz geliştirebilen çocuk, yalnızca korunmaya ihtiyaç duyan bir birey olmaktan çıkarak kendi korunmasının da aktif öznesi haline gelir. Dolayısıyla yetişkinin sorumluluğu, çocuğun sesinin yerine geçmek değil, o sesin ya da sessizliğin duyulabileceği, güvenli biçimde ifade edilebileceği ve karar süreçlerinde karşılık bulabileceği demokratik koşulları yaratmaktır.

Son söz olarak, çocuğun toplumsal katılımı, ailede başlayan ve okulda biçimlenen katılım deneyimlerinin kamusal alana taşınmasından daha fazlasını ifade eder. Çocuğun gerçek anlamda toplumsal bir özne haline gelebilmesi; kendisi adına belirlenmiş sınırlı katılım alanlarının dışına çıkarak kenti, okulu, mahalleyi ve toplumu ilgilendiren ortak meseleler üzerinde söz, karar ve eylem hakkına sahip olmasını gerektirir. Bunun gerçekleşebilmesi ise bu yazının sınırlarını aşan bir derinleşmeyle; katılımın çocuklar ve yetişkinler ya da çocuklar ile toplumsal düzenleyici kurumlar arasındaki otorite, güç, bakım, haklar, sorumluluklar ve karar ilişkilerinin yeniden müzakere edilerek ilişkisel bir süreç olarak kurgulanmasına bağlıdır. Demokratik bir toplumda çocuk, gelecekte yurttaş olacak bir "aday" ya da toplumsal düzenin devamlılığını sağlayacak bir "yatırım" nesnesi olarak değil, bugün hak sahibi olan ve ortak dünyanın kuruluşuna katkıda

bulunma sorumluluğunu alabilen politik bir özne olarak görülmelidir. Aile, okul ve kamusal alan arasındaki katılım çeperleri ancak bu özneleşme perspektifiyle birbirine bağlandığında çocuk katılımı, yetişkinlerin çocuklar için tasarladığı bir uygulama olmaktan çıkar ve çocuklarla birlikte kurulan demokratik bir praksise dönüşür. Böyle bir praksis ise çocuğun yalnızca topluma katılmasını değil, toplumun nasıl olacağına ilişkin soruyu yeniden kurmasını mümkün kılar.

Sonuç: Eleştirel Pedagoji ve Demokratik Eğitim Ekseninde Çocukluk ve Katılım

Sonuç olarak; çocukluk, insan ömrünün salt biyolojik veya gelişimsel bir evresi olarak görülmemeli, insan canlısı için fiziksel, duygusal, bilişsel her alanda çok önemli gelişmelerin yaşandığı, belirli iktidar ilişkileri ve tarihsel momentlerde inşa edilen politik bir mücadele alanı ve dönemi olarak ele alınmalıdır. Çocuğun yetişirken içinden geçtiği topluluk ve toplumsal kurumlarda neleri nasıl yaşayacağı; bu kurumların nasıl örgütlendiğine ve yetişkinlerce de nasıl yönetildiğine bağlı olarak şekillenmektedir. Halihazırda yaşanan pratikte ise, ailede başlayan mikro düzeydeki mülkiyetçi vesayet, okulun mezo düzeydeki standartlaştırıcı ve disipliner cenderesiyle tahkim edilmekte; toplumsal alanda ise neoliberal piyasa rasyonalitesi ve muhafazakâr politikalarla birleşerek çocuğu nesneleştiren bütüncül bir hegemonya üretmektedir.

Bu baskı cenderesini kırmanın ve hegemonyayı aşmanın yolu yine eleştirel pedagoji içerisinde bulunabilir. Eleştirel pedagoji kuramcısı Paulo Freire, ailede eleştirel bilincin kazanılması ve sessizlik kültürünün kırılması için çocuğun itaatkâr bir dinleyici olmaktan çıkıp aile içi kararlarda ve yaşam pratiklerinde dünyayı kendi sözcükleriyle kurmasını önerir. Çocuk ancak kendi gerçekliğini ifade etme alanı bulduğunda ebeveynin nesnesi olmaktan kurtulur; eleştirel bilincini *(conscientização)* ilk kamusal alanı olan evde inşa eder. Aile ile toplum arasında geçişi de sağlayan ikinci alan olan okul ise, neoliberal işlevlere hapsolmuş bir kurum değil, diyalojik bir karşılaşma alanı olmalıdır. Öğretmen ve öğrencinin dünyayı ortaklaşa sorguladığı yatay bir ilişkinin yaşandığı bu zeminde çocuk, verili müfredatın tüketicisi değil; okulun kurallarını, mekânını ve öğrenme süreçlerini birlikte üreten sorun ortaya koyucu ve problem çözücü bir kurucu aktör olmalıdır. Üçüncü alan olan toplumsal alan, dünyayı okumanın gerçekleştiği ve praksisin üretildiği makro alandır. Çocuk, sokakta, mahallede ve kentte karşılaştığı eşitsizlikleri, mekânsal dışlanmaları ve yetişkin vesayetini deneyimler. Katılım, bu sınırları aşma iradesi göstererek düşünce ve eylemin diyalektik birliği olan praksisi hayata geçirmektir. Çocuk, sadece geleceğin değil, "şimdi ve burada" toplumsal mekânı dönüştüren politik bir yurttaştır.

Söz konusu üç alan (aile, okul ve toplum) birbirinden yalıtık ve bağımsız kompartımanlar değildir. Aksine, aralarında kesintisiz, geçirgen ve diyalektik bir ilişki ağı bulunur. Ailede itaatkâr veya her anı planlanarak projelendirilen bir evlat olarak kodlanan ve eylemliliği bastırılan çocuk, okulda sıralara oturtulan pasif bir

bilgi tüketicisine, toplumda ise piyasanın yönlendirdiği edilgen bir tüketiciye kolaylıkla dönüşmektedir. Bir katmandaki edilgenlik, diğer katmanlardaki katılım olanaklarını sakatlamakta; kurumsal hiyerarşiler çocuğu her alanda kuşatan bir tahakküm zinciri örmektedir. Ancak alanlar değişse de o alanların içinde var olmaya, hissetmeye ve eylemeye çalışan çocuk aynıdır. Dolayısıyla çocuğun katılım hakkı ve özneleşme mücadelesi, parçalı müdahalelerle değil; bu üç alanı kapsayan bütüncül bir dönüşüm perspektifiyle ele alınmak zorundadır.

Üç Alanın Diyalektiği ve Demokratik Katılım İçin Dönüşüm Hattı

AİLE (Mikro) ⟶ Mülkiyetçi Vesayet ⟶ Eşitlikçi / Müzakereci İttifak

OKUL (Mezo) ⟶ Disiplin & Sınav Cenderesi ⟶ Demokratik Kamusal Alan (Praksis)

TOPLUM (Makro)⟶Piyasalaşma ve Görünmezlik⟶Müştereklerin Ortak Yönetimi (Özneleşme)

Çocukluk sosyolojisi ve eleştirel kuram açısından bakıldığında, ana akım pedagojinin ürettiği "bankacı eğitim modeli" yalnızca teknik bir öğretim yöntemi değil; kurumsallaşmış bir yetişkin vesayetidir (*adultism*). Çocuğu bilgisi, deneyimi ve dönüştürücü gücü olmayan bir "eksiklik" olarak kodlayan bu yapıya karşı; Paulo Freire'nin problem tanımlayıcı (*problem-posing*) eğitimi ve eleştirel bilinçlenme (*conscientização*) yaklaşımı ile John Dewey'in okulda yaşanan demokrasi ve Gert Biesta'nın özneleşme (*subjectification*) kuramları radikal bir çözüm zemini sunar.

Freire'nin dünyayı dönüştürme eylemi (*praksis*) ile okulu radikal bir ortak yaşam alanı olarak gören John Dewey'in okul içinde tanımladığı "birlikte yaşama ve iletişimsel deneyim paylaşımı" pratikleri ve Biesta'nın "kendi adına dünyada bir özne olarak var olma" çağrısı; çocuğu yetişkin projelerinin nesnesi olmaktan çıkarıp, yaşamın kurucu aktörü kılacak somut çözüm yollarını sunmaktadır. Çocuk katılımı; yetişkinlerin çocuklara sunduğu bir ayrıcalık, ulusal veya uluslararası metinlere sıkışmış soyut bir yasal madde ya da okul idarelerinin meşruiyet üretmek için sahnelediği pedagojik bir "etkinlik/simülasyon" alanı değildir. Çocukların katılım hakkı da diğer hakları gibi, çocukluk ontolojisinin ürettiği bir temel hak olarak görülmelidir. Katılım; çocuğun kendisine dayatılan sessizlik sarmalını kırarak kendi sözünü üretmesi, dünyayı okuması (*reading the world*) ve kendi politik eylemliliğini (*agency*) keşfetmesidir.

Çocuğu özneleştiremeyen bir toplumun yetişkinleri de özgürleşemez ya da tersi de geçerlidir; yetişkinler özgürleştikçe çocuklar da o oranda özneleşme olanağı bulabilirler. Çocuklukta içselleştirilen itaat, pasivizasyon ve vesayet ilişkileri, yetişkinlikteki otoriter ve piyasacı tahakküm mekanizmalarının kurucu zeminini hazırlar. Dolayısıyla çocuğu, ailenin mülkü, okulun uysal öğrencisi ve piyasanın müstakbel beşeri sermayesi olarak gören araçsal aklı reddetmek; yalnızca

çocukluğun değil, bütün bir toplumun özgürleşmesinin ve radikal demokrasinin zorunlu ön koşuludur. Çocuğun bugün ve burada eylemli bir özne olarak tanınması, eşit, adil ve özgür bir kamusal geleceğin ertelenemez kurucu adımıdır.

Kaynakça

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge. https://books.google.com.tr/books/about/Ideology_and_Curriculum.html?id=9VWTAgAAQBAJ&redir_esc=y

Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2nd ed.). Routledge. https://www.routledge.com/Educating-the-Right-Way-Markets-Standards-God-and-Inequality/Apple-Apple/p/book/9780415952729

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Vintage Books. https://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%A8s_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf

Aristoteles. (1995). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). Remzi Kitabevi. (Orijinal çalışma M.Ö. 4. yüzyılda yayımlanmıştır). https://can-ada.net/wp-content/uploads/2024/12/Aristoteles-Politika-Mete_Tuncay.pdf

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. https://www.scribd.com/document/878727690/06-Biesta-G-2015-Good-Education-in-an-Age-of-Measurement-Studies-in-Philosophy-and-Education

Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology* (2nd ed.). Routledge. https://ucl.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma990026131170204761&context=L&vid=44UCL_INST:UCL_VU2&lang=en&adaptor=Local%20Search%20Engine

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press. https://sk.sagepub.com/book/mono/the-sociology-of-childhood-fourth-edition/toc#

Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Westview Press. https://books.google.com.fj/books?id=-_4nDwAAQBAJ&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.; 17. bs.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışma 1970'te yayımlanmıştır).

Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. St. Martin's Press / Palgrave Macmillan. https://openlibrary.org/books/OL15491346M/Stealing_innocence

Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş: Karşıt bir pedagojiye doğru* (E. B. Özcan, Çev.). Kalkedon Yayınları. (Orijinal çalışma 1983/2001'de yayımlanmıştır).

Gottlieb, A. (2004). *The afterlife is where we come from: The culture of infancy in West Africa*. University of Chicago Press. https://www.academia.edu/95049302/The_Afterlife_Is_Where_We_Come_From_The_Culture_of_Infancy_in_West_Africa_by_Alma_Gottlieb

Hancı, A. (2023). *Demokratik eğitim ilkeleri bağlamında okula katılım tür ve düzeylerinin analizi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre. https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From_Tokenism_To_Citizenship

Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press. https://www.scribd.com/document/465007113/Sharon-Hays-The-Cultural-Contradiction-of-Motherhood

Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). Dilek Yayınları. (Orijinal çalışma 1971'de yayımlanmıştır).

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Routledge. https://www.scribd.com/document/363851701/Allison-James-Constructing-and-Reconstructing

Lancy, D. F. (2015). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139680530

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them* (Working Paper No. 36). Bernard van Leer Foundation. https://www.researchgate.net/publication/44836699_Can_You_Hear_Me_The_Right_of_Young_Children_to_Participate_in_Decisions_Affecting_Them

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press. https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1525/9780520949904/html#contents

Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. In L. Alanen & S. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 43-57). Routledge Falmer. https://www.perlego.com/book/1620344/conceptualising-childadult-relations-pdf

Rousseau, J.-J. (1966). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (N. Avcıbaşıoğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma 1762'de yayımlanmıştır).

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Thomas, N. (Ed.). (2009). *Children, politics and communication: Participation at the margins*. Policy Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgw89

Trexler, R. C. (1980). *Public life in Renaissance Florence*. Academic Press / Cornell University Press. https://books.google.com.tr/books/about/Public_Life_in_Renaissance_Florence.html?id=JxKwg_BifiEC&redir_esc=y

Ward, C. (1978). *The child in the city*. Architectural Press. https://theanarchistlibrary.org/library/colin-ward-the-child-in-the-city

Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. Partnership Books. http://www.partnerships.org.uk/guide/

Çocukları Savunan Antikapitalist Antifaşist Bir Toplumsal Pedagoji Hareketi İçin Ön Düşünceler

Ş. Erhan Bağcı [1]

Çocuk çeteleri, çocuklar tarafından işlenen veya çocukların öldürüldükleri cinayetler, tarikat yurtlarından zaman zaman duyabildiğimiz baskı ve istismar öyküleri, mülteci çocukların uğradığı sistematik şiddet, çocuk intiharları, çocuk işçiliği, MESEM'lerde çocuk emeğinin devlet teşvikiyle sömürüye açılması ve okullarda gerçekleşen kitlesel silahlı saldırılar, çocukluğun içinden geçmekte olduğu tarihsel krizin farklı görünümleri olarak okunabilir. Bu yazı söz konusu krize ilişkin eleştirel pedagoji bağlamında yürüttüğümüz çalışmaların, tartışmaların ve gözlemlerin, hasılı genişçe bir düşünsel ve politik arayışın ürünüdür. Problemimiz şudur: Çocukların maruz kaldığı ve/veya faili olarak gösterildikleri şiddet olayları karşısında anlık tepkilerin sınırlarını aşan dönüştürücü bir politika nasıl kurulabilir? Böylesi bir politikanın felsefesi, teorik çerçevesi, programı ve öznesi nasıl tarif edilebilir? Ve tabii ki, eleştirel pedagoji burada nasıl bir misyon üstlenebilir?

Sorun: Politikleşmeyen Duygular

Çocukların dâhil olduğu şiddet olayları karşısında kamusal tepki çoğunlukla şefkat, acıma, dehşet ve öfke biçiminde ortaya çıkıyor. Bu duygular elbette önemsiz değil ancak politik olarak örgütlenip bir mücadele programına dönüşmedikleri sürece kısa süreli infiallerin ardından sönümlenmelerinden başka bir sonuç doğurmuyorlar. Çocuklara yönelik şiddet olaylarının faillerine yönelen nefret, çocukların korunmasını sağlayacak toplumsal mekanizmaların kurulmasına değil, cezaların ağırlaştırılması ve baskı aygıtlarının genişletilmesi taleplerine tercüme ediliyor. Şiddetin faili olarak çocuklar gösterildiğinde ise aynı cezalandırıcı akıl bu kez doğrudan çocuklara yöneliyor. Böylece çocuk bir durumda kurtarılması gereken mutlak mağdur, diğerinde toplumdan tecrit edilmesi gereken mutlak tehdit olarak konumlandırılıyor.

[1] erhanbagci@gmail.com

Her iki durumda da şiddet içeren deneyim olay anına sıkıştırılıyor, tarihselliğinden arındırılarak ele alınıyor, çocukların yaşamını belirleyen ve şiddete yol açan toplumsal ilişkiler görünmez kılınıyor. Yoksulluk, mülksüzleştirme, sınıfsal eşitsizlik, ırkçılık, toplumsal cinsiyet rejimi, aile içi şiddet, savaşlar, zorunlu göç, dinsel tahakküm, piyasalaştırılmış eğitim, geleceksizlik, umutsuzluk, güvencesiz emek ve kurumsal şiddet tartışmanın dışına itiliyor; sorunun maddi ve politik kaynakları yerine tekil vakalara, bireysel faillere ve ahlaki bozulma anlatılarına odaklanılıyor. Sonuçta cezalandırma, güvenlik ve kapatma politikaları "çözüm" olarak sunulurken çocukların maruz kaldığı yapısal şiddet yeniden üretiliyor. Politikleşmemiş duygular, şiddeti ortadan kaldırmak bir yana, şiddetin kurumsal biçimlerini meşrulaştıran ve artıran bir işleve kavuşuyor.

Bu yazının ilk hareket noktası, karşı karşıya olduğumuz olgunun münferit olayların tesadüfen peş peşe gelmesiyle değil, kapitalizm tarafından üretilen tarihsel çocukluk krizinin ve hem küresel hem de yerel ölçekte giderek yoğunlaşan toplumsal şiddet dalgasının üst üste binmesiyle ortaya çıktığıdır. Çocukların mağdur ya da fail olarak yer aldığı şiddet vakalarındaki artış, tam da bu iki dinamiğin çakışmasından doğmaktadır. Şiddet yöneliminin oldukça sofistike mekanizmalar aracılığıyla kapitalist devlet tarafından topluma zerk edildiği bir bağlamda, tarihsel bir kriz içinde varlıklarını sürdürmeye çalışan çocuklar yalnızca şiddete ve çaresizliğe maruz kalmamakta, aynı zamanda onu yeniden üretmektedirler. Bu yeniden üretim farklı biçimler alarak kimi zaman kendi bedenlerine, kimi zaman akranlarına, yetişkinlere ya da kurumlara yönelmektedir. Dolayısıyla gündeme gelen olaylar, salt tekil çocukların ahlaki çöküşlerinin, ihmal edilmişliklerinin veya bireysel patolojilerinin sonuçları değil, çocukluğu kuşatan geniş tarihsel ve toplumsal kriz alanının her yerden patlak veren semptomlarıdır. Elimizdeki olgu, çocukluk krizinin ve devletin faşistleştirici siyasal pedagojisinin çocukların yaşamında biriktirdiği yapısal şiddetin geri dönüşüdür.

Çocukluk Krizi

Modern çocukluk tarihsel olarak kurulmuş bir kategoridir ve çocukluk krizinin başlangıcı da bu kuruluşun kendisinde aranmalıdır. Kapitalist modernleşme, çocukluğu yetişkinlikten ayırarak ona özgü bir statü tanımlamış ve çocukları belirli hakların öznesi haline getirmiştir. Ancak bu hak öznesi, diğer modern hak özneleri gibi, aynı anda sömürü ve tahakküm ilişkilerine de tabi kılınmıştır. Bu durum, işçi sınıfının tarihsel kuruluşuna benzer: Ücretli emekçi, önceki emek biçimlerine kıyasla hukuken daha özgür ve daha fazla hakka sahip olurken aynı zamanda kapitalist sömürünün temel nesnesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda çocukluk da bütün modern toplumsal kategoriler gibi çelişkili bir yapıya sahiptir; bir yandan korunma, eğitim ve gelişme haklarıyla düzenlenmiş bir "medeniyet" konumunu; diğer yandan disiplinin, denetimin, sömürünün ve tahakkümün nesnesi olmayı ifade eder.

Kriz, çocukluğun kapitalizm tarafından sömürgeleştirilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Sömürgeleştirme, önceden var olan doğal ve değişmez bir çocukluk alanına sonradan müdahale edilmesiyle başlamamıştır. Bu tarihsel olarak adım adım inşa edilmiş bir sömürü ve tahakküm rejimidir. Modern çocukluk kategorisinin kendisi, kapitalist üretim ilişkilerinin, burjuva aile biçiminin, zorunlu eğitimin, disiplin kurumlarının ve nüfus politikalarının tarihsel gelişimi içinde kurulmuştur. Kapitalizm bir yandan çocukluğu yetişkinlikten ayrıştırılmış, korunması ve eğitilmesi gereken özel bir dönem olarak tanımlamış, diğer yandan çocukların bedenlerini, zamanlarını, arzularını ve geleceklerini emek piyasasının, ailenin, okulun, devletin ve piyasa düzeninin ihtiyaçlarına göre biçimlendirmiştir. Bu nedenle çocukluk kapitalizmin dışında kalan masum ve dokunulmamış bir alan değildir. Çocukların neyi öğrenmesi, nasıl davranması, neyi arzulaması, hangi yaşta ve nerede çalışması, hangi aile biçimi içinde yaşaması ve gelecekte nasıl bir emek gücüne dönüşmesi gerektiği, sermaye birikiminin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir[2]. Çocukların eğitimi, bakımı ve korunması dahi giderek piyasalaştırılmakta; bedensel, zihinsel ve duygusal kapasiteleri ölçülebilir, sınıflandırılabilir ve ekonomik değere dönüştürülebilir kaynaklar olarak ele alınmaktadır. Böylece çocukluk yalnızca sömürülen değil, sermayenin gelecekteki toplumsal düzenini yeniden üretmek üzere sürekli yeniden düzenlenen bir alana dönüşmektedir.

Kapitalizm çocukluğu yalnızca sömürü ve tahakküm altına almakla kalmaz, aynı zamanda çocuklar arasında sistematik hiyerarşiler kurar; onları farklı toplumsal değerlere sahip kategorilere ayırır ve eşitsiz gelecek rejimlerine tabi kılar. Hukuken bütün çocuklar korunmaya, eğitime ve gelişmeye hakkı olan özneler olarak tanınsa da bu haklar maddi yaşamda eşit biçimde gerçekleşmez. Bazı çocuklar nitelikli eğitime, sağlıklı yaşam koşullarına, güvenli mekânlara ve geleceklerini nispeten özgürce kurabilecekleri imkânlara erişirken, diğerleri ucuz emek gücü, potansiyel suçlu, güvenlik tehdidi, dinsel yapıların insan kaynağı, sınır dışı edilebilir göçmen ya da gözden çıkarılabilir nüfus olarak konumlandırılır. Böylece çocukların yaşamları ve gelecekleri yurttaşlık statülerine, sınıfsal konumlarına, etnik kökenlerine, cinsiyetlerine, yaşadıkları coğrafyaya, ailelerinin ekonomik ve kültürel kaynaklarına göre farklı değerler kazanır. Kapitalist toplumda çocukluk, hukuken evrensel bir hak statüsü olarak ilan edilmesine rağmen, fiilen korunmanın, eğitimin, güvenliğin ve geleceğin eşitsiz biçimde dağıtıldığı hiyerarşik bir ayrıcalıklar düzeni olarak işler. Bu nedenle bütün çocukların aynı çocukluğu yaşadığı söylenemez; çocukluk, sınıfsal, kültürel ve siyasal ayrımların geçici olarak askıya alındığı ortak bir yaşam evresi değil, bu

[2] Altını çizmek isterim, çocuklar üzerindeki sömürü ve tahakkümün faili "yetişkinler" olarak tanımlanamaz. Çelişkinin ve çatışmanın çocuklar ve yetişkinler arasında olduğunu varsaymak, sermaye düzeninden bağımsız yaş kategorileri ve bu izole kategorilerin kendine ait özsel çıkarları olduğunu ima ediyor. Yetişkinler de çocuklar gibi sermaye düzeninin içinde var oluyorlar ve çocuklarla ilgili kararları ve eylemleri esasen bu bağlamda şekilleniyor. Dolayısıyla mesele çocuklar ile yetişkinler arasındaki doğal bir karşıtlık değil, kapitalist toplumsal formasyonun her iki grubu da kuşatan ve yeniden üreten sömürü ve tahakküm ilişkileridir.

ayrımların erken yaşlardan itibaren üretildiği, meşrulaştırıldığı ve sonraki kuşaklara aktarıldığı temel toplumsal eşitsizlik alanlarından biridir.

Çocukluğun sömürüye tabi olan diğer modern toplumsal kategorilerden farkı, yaşam döngüsünün belirli bir dönemiyle sınırlı olması ve zorunlu olarak sona ermesidir. Ne var ki bu son, sömürü ve tahakkümün ortadan kalkması değil, başka biçimler altında yeniden örgütlenmesi, yeni bir evreye geçmesi anlamına gelir. Çocuklar, çocukluk döneminde doğrudan sömürü ve tahakküme maruz bırakılmalarının yanı sıra, gelecekte tabi olacakları sınıfsal, cinsel, etnik ve siyasal eşitsizliklere de aile, okul, emek piyasası ve diğer toplumsal kurumlar aracılığıyla hazırlanırlar. Bu bakımdan çocuk, kapitalist toplum açısından hem bugünün müdahale, disiplin ve sömürü nesnesi hem de geleceğin emek gücü, yurttaşı ve eşitsizlik öznesi olarak inşa edilir.

Faşistleştirme: Şiddetin Siyasal Pedagojisi

Kapitalizmde şiddet istisnai koşullarda devreye sokulan dışsal bir araç değildir; sömürü, mülksüzleştirme, disiplin ve eşitsizlik mekanizmaları üzerinden toplumsal ilişkilerin dokusuna içkin ve zorunlu bir olgudur. Şiddetin kimi dönemlerde ve bağlamlarda daha görünür, kimilerinde ise daha örtük biçimlerde tezahür etmesi, onun varlığını tartışmalı kılmaz. Kapitalist yeniden üretimi mümkün kılan yapısal bir unsur olarak yoğunluğu, görünürlüğü, hedefleri ve uygulanma biçimleri tarihsel bağlama göre farklılaşsa da şiddet her daim mevcut ve kurucu niteliktedir.

Şiddet kimi zaman piyasanın sıradan işleyişi, kabul edilmiş yoksulluk, sıradan işsizlik, olağan güvencesizlik ve hak edilmiş dışlanma biçimine bürünerek görünmezleşir; kimi zaman ise savaş, sınır rejimleri, polis şiddeti, kapatma, cezalandırma ve doğrudan imha pratikleriyle açık hale gelir. Bugün küresel ve yerel ölçekte kapitalizmin daha otoriter, militarist, ırkçı, ataerkil ve cezalandırıcı bir evresinden geçiyoruz. Toplumsal çelişkiler eşitsizlikleri ortadan kaldıracak siyasal ve iktisadi dönüşümlerle değil; güvenlik politikaları, düşmanlaştırma, ayrıştırma, gözetim, kapatma ve militarizasyon yoluyla yönetiliyor. Bu bakımdan faşizm üzerine yapılan tartışmaların tekrar alevlenmiş olması tesadüf değil, bunu tartışmamızı gerektiren güçlü göstergeler var. Fakat haklı olarak devletin yapısına odaklanan faşizm tartışmalarının, bu yazının konusu olan toplumdaki şiddet artışına gelindiğinde bir ayağının havada kaldığını düşünüyorum. Bana göre devletin yapısına ilişkin kuramsal tartışmaların bütün ağırlığını gözetmekle birlikte toplumdaki şiddetin yaygınlaşmasında ve yeni biçimler kazanmasında devletin merkezinde yer aldığı toplumsal pedagoji boyutunun da gözden kaçırılmaması gerekir. Devlet aygıtlarında faşizan yönetim tekniklerinin ağırlık kazanması, yalnızca doğrudan baskının artması anlamına gelmiyor; aynı zamanda şiddetin meşrulaştırıldığı, kimlere yöneltilebileceğini, kimlerin değersizleştirilebileceğini ve kimlerin cezasızlık ayrıcalığından yararlanabileceğini topluma öğreten bir siyasal pedagoji de üretiyor. Toplumdaki şiddetin artması ve yoğunlaşması bu siyasal pedagojinin tek ve dolaysız sonucu

değildir ancak onun başlıca ürünlerinden ve yeniden üretim kulvarlarından biri olduğu söylenebilir. Kapitalist devlet, toplumda tarihsel olarak mevcut bulunan sınıfsal, cinsel, ırksal, ulusal, kuşaklararası ve türsel hiyerarşileri sıfırdan yaratmaz; bunları seçer, birbirine eklemler, yoğunlaştırır, meşrulaştırır ve harekete geçirir. Bugün devlet şiddetinin küresel ölçekte artmış olması, bu hiyerarşilerin toplum düzeyinde birbirleriyle eklemlenmesine ve şiddetin gündelik yaşamımızda daha fazla yer bulmasına yol açıyor. Ben, devletle toplum arasında süregelen bu siyasal pedagojiye "faşistleştirme" diyorum.

Faşistleştirme, yalnızca milliyetçi, ırkçı ya da açıkça otoriter siyasal aktörlerin güç kazanmasıyla veya bu aktörlere yönelik toplumsal desteğin artmasıyla, yani bu tür partilerin oy oranlarının yükselmesiyle sınırlı bir süreç olarak anlaşılmamalı. Bu gelişmeler faşistleştirmenin görünür belirtileri, hızlandırıcıları ya da örgütlü taşıyıcıları olabilir ancak süreç, güncel siyasi parti tercihleriyle, seçimlerde verilen oylarla veya açıkça benimsenen siyasal kimliklerle sınırlanamayacak kadar geniş. Faşistleştirme farklı siyasal konumları, kurumları ve hatta gündelik ilişkileri kuşatan, tarihsel tahakküm biçimlerini ortak bir hiyerarşi, düşmanlaştırma ve şiddet mantığı içinde birbirine bağlayan bütünsel bir siyasal pedagojidir; şiddet mantığının toplumun gözeneklerine zerk edilmesidir. Bu nedenle kişiler açıkça faşist bir siyasal kimlik benimsemeksizin, hatta kendilerini bu kimliğin karşısında konumlandırırken dahi faşistleştirmenin ürettiği ayrımları, korkuları, cezalandırma arzularını ve yaşam hiyerarşilerini gündelik pratiklerinde yeniden üretebilirler. Burada söz konusu olan herkesin aynı siyasal tercihte birleşmesi değil; hangi yaşamların değerli, hangilerinin şüpheli, tehlikeli, yük, artık ya da feda edilebilir olduğuna ilişkin ortak bir duygu, algı ve davranış rejiminin meşrulaştırılmış şiddet pratikleri eşliğinde toplumsal hayatın geneline yerleşmesidir. Bu bakımdan yoksullara, kadınlara, kuirlere, mültecilere, azınlıklara, başka dinlere veya mezheplere, sakatlara, yaşlılara, hayvanlara ve hatta farklı siyasal fikirleri savunanlara yönelik nefret ve şiddet, çok farklı aktüel siyasal konumlarda rastlayabileceğimiz kuşatıcı nitelikler görünümündedir.

Faşistleştirme, devlet kurumlarında örgütlenen şiddet, düşmanlaştırma ve cezasızlık mantığının eğitim, medya, hukuk, din, aile ve diğer toplumsal mecralar aracılığıyla gündelik yaşama, rutinlere, duygulanımlara, dile ve bedensel pratiklere taşınmasıdır. Ancak bu süreç devlet şiddetinin toplumsal alana edilgen ve değişmeden yansıması değildir. Tarihsel hiyerarşiler her yaşam alanında yeniden eklemlenir; şiddetin anlamı, hedefleri ve meşruiyet sınırları somut toplumsal ilişkiler içinde yeniden yorumlanır, örgütlenir ve üretilir. Böylece faşistleştirme, yalnızca yukarıdan uygulanan bir baskı biçimi olmaktan çıkarak toplumsal yaşamın bütün gözeneklerine yayılan etkin bir öznellik üretim sürecine dönüşür. Bu eklemleme mantığı faşistleştirmenin neden aktüel siyasal tercihlerin ötesine geçerek herkesi kuşatabildiğini de açıklar. Sınıfsal sömürü, erkek egemenliği, ırkçılık, milliyetçilik, sömürgecilik, heteronormativite, sağlamcılık, yaşa dayalı ve kuşaklararası tahakküm ile türcülük, gündelik hayatın farklı alanlarında birbirinden kopuk hiyerarşi biçimleri olarak kalmaz; yönetme,

sömürme, disipline etme, dışlama, kapatma, incitme ya da yok etme yönelimlerinin somut insan hedeflerine işaret eden genelleşmiş ortak bir siyasal duyunun parçalarına dönüştürülür. Bu ortak duyu insanların yalnızca devletin baskı ve denetim pratiklerinin pasif muhatapları halinde kalmamalarıyla; ailede, okulda, işyerinde, mahallede, medyada ve toplumsal yaşamın her alanında bu hiyerarşileri taşıyan, uygulayan ve yeniden üreten öznelere dönüşmeleriyle işlevselleşir.

Bumerang Etkisi

Tarihsel tahakküm biçimlerini seçme, birbirine eklemleme, siyasal bir doğrultuda örgütleme, kurumsallaştırma ve zor araçlarıyla güvence altına alma kapasitesi devlette vardır; dolayısıyla faşistleştirici siyasal pedagoji devlet merkezlidir. Faşistleştirme bu süreci örgütleyen devletin toplumsal dayanaklarını genişletmesine, kendi yapısını yeniden üretmesine ve tahakküm kapasitesini korumasına hizmet eder. Dolayısıyla faşistleştirme kapitalist devlet şiddetinin topluma tek yönlü biçimde aktarılması değil, devlet tarafından eklemlenen tahakküm ilişkilerinin gündelik yaşamda yeniden üretilerek devletin sürekliliğini sağlayan maddi bir toplumsal kuvvete dönüştürülmesidir. Faşistleştirme hedefine ulaştığında tahakküm içselleştirilmiş, başka bir deyişle duygusal, bedensel ve dolayısıyla politik bir reflekse dönüşmüştür. Bu noktada şiddet pratikleri olağanlaşır, yayılır, kaçınılmaz hale gelir.

Siyasilerin, medyanın, hukukçuların, eğitimcilerin ve aslında herkesin çokça şikâyet ettiği ve üzüldüğünü ifade ettiği çocukların dâhil olduğu şiddet olayları, çocukluk krizinin ve faşistleştirici siyasal pedagojinin kesişiminde meydana gelen bir bumerang etkisidir. Toplum çocukları ayrıştırmakta, büyükçe bir kısmını yoksulluğun, rekabetin, aşağılanmanın, otoriterliğin, terk edilmenin ve güvencesizliğin içine bırakmakta; aile, okul, işyeri, sokak, dijital platformlar ve devlet kurumları aracılığıyla çocuklara açık ya da örtük biçimlerde şiddet uygulamakta ve şiddet mantığını zerk etmektedir. Çocukların dâhil olduğu şiddet olayları arttığında, yani çocuklar maruz bırakıldıkları şiddete kendi bedenlerine ya da toplumsal çevrelerine yönelen tepkiler verdiğinde, toplum bu geri dönüşü çocukların içine bırakıldıkları krizin bir belirtisi olarak değil, kendi konfor alanlarına yönelmiş bir tehdit olarak algılar. Bu nedenle toplum, tarihsel olarak ürettiği şiddetin sonuçlarıyla karşılaştığında kendi sorumluluğunu sorgulamak yerine çocukları cezalandırmaya yönelmektedir. Fakat aslında toplumun yüz yüze kaldığı sorun, kendisinin ürettiği şiddetin kendisine dönmesi, bir bumerang etkisidir[3].

[3] Burada bumerang kavramını Aimé Césaire'den (1972) ödünç alıyorum. Césaire'de "bumerang etkisi" kavramı, sömürgecilikte normalleşen şiddet ve insanlıktan çıkarma pratiklerinin er geç sömürgeci Avrupa'nın kendisine geri döneceğini ifade eder. Bu bağlamda Nazizmi, Avrupa'nın sömürgelerde uyguladığı yöntemlerin kıtanın kendi merkezine dönmesi olarak okur; Avrupalıların Hitler'de asıl affedemediği şeyin, sömürgeci pratikleri beyaz Avrupalılara uygulamış olması olduğunu söyler.

Kapitalizm krizlerle işler ve bu krizler her zaman kendisine döner. Kapitalist üretim zorunlu olarak iktisadi krizler üretir; sürekli kâr maksimizasyonu ve büyüme başarılabilir bir hedef değildir, zira tüketim kapasitesi ve kaynaklar sınırlıdır. Ekonomik dengeler sürekli çöker ve yeniden kurulur. Aynı şekilde kapitalizm kaçınılmaz siyasi krizler de üretir. Örneğin, merkez kapitalist ülkelerin çevre ülkelere yönelik istikrarsızlaştırıcı emperyal müdahaleleri o ülke insanlarının yaşam koşullarını ortadan kaldırdığında, yaşamak için başka çaresi kalmayan insanlar merkez ülkelere doğru göç etmeye başlarlar ve kitlesel düzensiz göç karşısında merkez ülkeler "medeniyet"lerini kaybeder, "rahatsız" olurlar. Unutmayalım, COVID-19 salgını da kapitalizmin bumerang etkisi üreten bir sağlık krizi olarak yaşanmıştır; merkez kapitalist ülkelerde üretilerek kârlı ticaret mekanizmalarına dâhil edilen ve bu nedenle de pek çok ülke nüfusunun erişemediği aşılardan faydalanamayan küresel güneyde virüsün yayılması engellenemediği için yeni mutasyonlar ortaya çıkmış ve bunlar geri dönerek merkez kapitalist ülkelerde mevcut aşıların baş edemediği yeni salgın dalgalarına ve ölümlere yol açmıştır. Bunun örnekleri çoğaltılabilir. Nihayetinde "bumerang etkisi" kapitalizmin kendisinin ettiğini kendisinin bulmasını, yani ürettiği kaçınılmaz kriz döngülerini ifade eder.

Bizim tartışmamız bakımından da bir sömürgeci bumerang etkisi söz konusudur: Kapitalizm çocukluğu sömürgeleştirmiş, onları şiddetin esas kabul edildiği dünyalara bırakmıştır ve şimdi bunun sonuçlarından yakınmaktadır. Asıl kabul edemediği şey, şiddetin sadece yoksul ve yoksun coğrafyalarda veya bölgelerde, alt sınıflar veya dışlanmış gruplar arasında değil, artık her yerde, imtiyazlı alanlarda da gerçekleşiyor ve herkesi vuruyor olmasıdır.

Kapitalizmin Çözümleri

Çocukların mağdur ya da fail olarak yer aldığı şiddet olayları, çoğunlukla gerçekleştiği dar ve görünür ana sıkıştırılarak ele alınır. Olayın yarattığı dehşet, kamusal öfke ve acil müdahale ihtiyacı bütün siyasal dikkati şimdiki zamana toplarken, şiddeti mümkün kılan tarihsel ilişkiler ve olay sonrasında kurulacak düzen tartışmanın dışında bırakılır. Böylece çocukluk krizinin ve faşistleştirici siyasal pedagojinin görünür belirtileri, onları üreten tarihsel ve toplumsal bütünün sürekliliğinden koparılarak münferit olaylara ve bireysel faillere indirgenir. Çocuğun ölmesine, öldürmesine, iş kazasına veya istismara uğramasına, suça sürüklenmesine, çeteye katılmasına ya da şiddet uygulamasına yol açan sınıfsal, siyasal ve kurumsal süreçler görünmezleştirilir; yoksulluk, mülksüzleştirme, çocuk emeği, erkek egemenliği, ırkçılık, zorunlu göç, kamusal eğitimin ve desteklerin tasfiyesi, dinsel tahakküm, dijital sömürü ve kurumsal ihmal tartışma dışına itilir veya sonucu etkilemeyecek sınırlı çerçevelerde tartışılır. Tarihsel ve toplumsal bir kriz, böylece güvenlik güçleri, mahkemeler, ceza kurumları, psikolojik/psikiyatrik müdahaleler ve piyasa aktörleri tarafından yönetilebilecek teknik bir soruna dönüştürülür.

Bu çerçevede devletin ve kamuoyunun harekete geçmesi, medya kampanyaları, çoğu zaman çocukları şiddete açık hale getiren toplumsal düzeni dönüştürmeye değil, krizin görünür sonuçlarını bastırmaya, toplumdaki infiali idare etmeye yönelir. Cezaların ağırlaştırılması, ceza sorumluluğu yaşının düşürülmesi, gözetimin artırılması, okul disiplininin sertleştirilmesi, kapatma ve mahpuslaştırma talepleri kolaylıkla "çözüm" statüsü kazanır. Çocuk şiddete maruz kaldığında failin daha ağır cezalandırılması, şiddet uyguladığında ise çocuğun kendisinin kapatılması yeterli görülür. Her iki durumda da cezalandırıcı akıl galip gelir: Birinde çocuğu, diğerinde toplumu çocuktan koruma iddiasıyla devletin denetim, kapatma ve şiddet aygıtları genişletilir.

Bu müdahaleler geçici önlemler olarak kalmaz. Acil durumun yarattığı korku ve öfke, kalıcı kurumsal dönüşümlerin meşruiyet kaynağına dönüştürülür. Böylece yapısal dönüşüm, çocukları koruyan kamusal mekanizmaların güçlendirilmesine değil; denetim, disiplin ve cezalandırma kapasitesinin genişletilmesine açılır[4]. Olağanüstü olay karşısında alınan önlem olağan yönetim tekniğine, istisnai kapatma kalıcı kuruma, geçici gözetim sürekli izlemeye dönüşür. Kapitalizm kendi olağan işleyişinin ürettiği felaketi gerekçe göstererek bu işleyişin daha otoriter biçimlerde yeniden kurulmasını sağlar.

Otoriter çözümlerin yanı sıra kapitalizmin çocukluk krizine verdiği yanıt yeni kurumlar, uzmanlık alanları, piyasalar ve kâr ilişkileri üretmektir. Sorun alanı hızla ticarete tahvil edilir, piyasalaştırılır. Çocukların emeğinden olduğu kadar eğitiminden, bakımından, tüketiminden, verilerinden, dikkatinden, bağımlılıklarından, tedavisinden, güvenliğinden, cezalandırılmasından ve kapatılmasından da ekonomik değer elde edilir. Bir tarafta çocukları erken yaşta ve düşük maliyetle üretime dahil eden işletmeler, diğer tarafta onların başarısızlıklarını, korkularını ve ihtiyaçlarını metalaştıran eğitim, bakım, teknoloji, güvenlik, terapi ve ceza endüstrileri büyür. Çocuk önce krizin içine itilir, ardından bu krizin sonuçlarını yönetmek üzere kurulmuş piyasaların müşterisi, ham maddesi veya nesnesi haline getirilir.

Kapitalizmin çocukluk krizine sunduğu "çözümler" bu nedenlerle MESEM'leştirme, çeteleştirme, mahpuslaştırma ve kapatma, bağımlılaştırma, bastırma, disipline etme ve yok etme biçimlerinde gelişmektedir. MESEM'leştirme, yoksulluğun ve eğitimden kopuşun nedenlerini ortadan kaldırmak yerine çocukları daha erken yaşlarda sermayenin kullanımına açar. Çeteleştirme, kamusal bağları ve dayanışma olanakları tahrip edilen çocukları

[4] Türkiye açısından bunun en yakın örneği 8 Ağustos 2026'da TBMM'de kabul edilen Çocuk Koruma Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'dur. Çocukların karıştıkları bıçaklama, silahlı saldırı ve benzeri şiddet olaylarının son dönemlerde kamuoyunda yarattığı infial üzerine, tüm itirazlara rağmen iktidar ittifakı tarafından kabul edilen düzenlemeyle 12-18 yaş grubu çocuklar için ceza limitleri yükseltilmiş, ağır suçlarda infaz indirimleri kaldırılmış, infaza kural olarak kapalı ceza infaz kurumlarında başlanması esası getirilmiş ve "suça sürüklenen çocuk" ibaresi mevzuattan kaldırılarak yerine "adli süreçteki çocuk" ifadesi getirilmiştir.

şiddet ve suç ekonomilerinin hiyerarşilerine terk eder. Mahpuslaştırma ve kapatma, çocuğu şiddeti üreten toplumsal ortamdan kurtarmak yerine onu daha yoğun şiddet ilişkileri içine yerleştirir. Bağımlılaştırma ise çocukların dikkatlerini, arzularını, korkularını ve yalnızlıklarını madde, dijital platform, tüketim ve eğlence piyasalarının ham maddesine dönüştürür.

Dolayısıyla kapitalizm bir taraftan çocukluk krizini üretirken diğer taraftan da krizin sonuçlarını ayrıştırır, sınıflandırır ve farklı birikim alanlarına dağıtır. Bazı çocukları ucuz emek gücü olarak üretime, bazılarını tüketim ve bağımlılık piyasalarına, bazılarını dinsel yapılara, bazılarını suç ekonomilerine, bazılarını ise ceza ve kapatma kurumlarına teslim eder. Bazı çocuklarınsa zaten imtiyazlı olan yaşam koşullarını sürdürebilmeleri için tedbirler alır, düzenlemeler yapar, ayrıcalıklarını pekiştirir. Çocuğun maruz kaldığı şiddet ile çocuğun uyguladığı şiddet arasında kurulan cezalandırıcı döngü, her aşamasında yeni bir denetim, uzmanlık ve değer üretme alanı açar. Kriz böylece sermaye birikiminin yeni bir bileşeni olur.

Bu nedenle çocukları savunmak, acil durumun yarattığı öfkeyle yetinemez ve krizin öncesindeki "normale" geri dönmeyi hedefleyemez, çünkü krizi mümkün kılan koşullar tam da o normalin içinde üretilmiştir. Gerçek bir yapısal dönüşüm çocukları krizin sonuçlarına uyarlayan kurumları genişletmekten, otoriterleşerek krizin esas kaynağı olan yapısal şiddeti yeniden üretmekten veya krizi piyasalaştırarak yönetmekten değil, çocuk emeğini, yoksulluğu, ayrımcılığı ve cezalandırıcı düzeni üreten toplumsal ilişkileri ortadan kaldırmaktan geçer.

Eleştirel Pedagojinin Çözümü: Şefkati ve Öfkeyi Politikleştirmek

Çocukları savunmak, salt tekil çocukları tekil faillerden korumakla sınırlı olamaz; bu gereklidir ancak esas olarak onları şiddete, sömürüye, bağımlılığa ve güvencesizliğe mahkûm eden toplumsal ilişkilerle mücadele etmek gerekir. Çocukların karşı karşıya olduğu sorunları onların ailelerinin ahlaki yetersizlikleriyle, bireysel patolojilerle veya kültürel gerilikle açıklayan her yaklaşım, kapitalizmin ürettiği çocukluk krizinin ve faşistleştirici siyasal pedagojinin sorumluluğunu görünmez kılar. Çocukların korunması, şiddet olaylarına müdahale etmek kadar şiddeti üreten mülkiyet, emek, eğitim, bakım, aile, yurttaşlık ve devlet ilişkilerinin dönüştürülmesini de zorunlu kılar.

Şiddeti önlemek ve güvenlik sağlamak önemlidir ancak çözümün tek boyutu değildir. İhtiyacımız olan şey, çocuklara yönelik anlık şefkatin ve politikleşmemiş öfkenin ötesine geçmektir. Bu şefkat ve öfke kolektifleştirilmeli, sınıfsal ve siyasal bir içeriğe kavuşturulmalı ve çocukların özgürleşmesini merkezine alan bir mücadeleye dönüştürülmelidir. Çocukluğu sömürgeleştiren, çocukları ayrıştırarak bir bölümünü sömüren, bir bölümünü kapatan, bir bölümünü kriminalize eden ve bir bölümünü gözden çıkaran kapitalist çocukluk krizine ve şiddet mantığını toplumsallaştıran faşistleştirici siyasal pedagojiye karşı bir

toplumsal pedagoji hareketine ihtiyacımız var. Ben buna "antifaşist toplumsal pedagoji" diyorum.

Antifaşist toplumsal pedagoji, şiddeti üreten maddi ilişkilerin dönüştürülmesini, çocukların söz ve karar hakkının tanınmasını, kamusal bakım ve eğitim mekanizmalarının güçlendirilmesini, çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasını, yoksulluk ve ayrımcılıkla mücadeleyi ve toplumsal hayatın rekabet yerine dayanışma temelinde yeniden örgütlenmesini hedefleyen politik bir önermedir. Antifaşist toplumsal pedagoji, bu anlamda kapitalizmin faşistleştirici siyasal pedagojisinin karşıtıdır; onu deşifre etmeyi, tartışılır kılmayı, sekteye uğratarak etkisizleştirmeyi ve yerine alternatifini inşa etmeyi hedefler.

Burada pedagoji, bir öznenin diğerine doğru bilgiyi aktardığı tek yönlü bir öğretme ilişkisini ifade etmez. Tam tersine, faşistleştirici siyasal pedagojinin karşısına konulacak antifaşist toplumsal pedagoji, dayanışma, açık iletişim, ortaklaşma, kolektif üretim ve eylem içinde, toplumsal değişme için gerekli bilgi ve deneyimin çok yönlü karşılaşmalar aracılığıyla ortaklaşa üretildiği bir praksis alanıdır. Bu nedenle mesele, birilerinin ortaya çıkıp diğerlerine neyin doğru olduğunu öğretmesi değildir. İnsanların kendi deneyimlerini, çelişkilerini ve mücadele bilgilerini başkalarıyla ilişkilendirerek hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumsal ilişkileri dönüştürebilecek kolektif kapasiteyi kolektif eylem içinde kurmalarıdır.

Antifaşist toplumsal pedagoji tam da bu karşılıklı kolektif öğrenme ve özneleşme sürecini ifade eder. Bilgi, bilenlerin bilmeyenlere dışarıdan aktarmasıyla değil, toplumsal gerçekliği birlikte çözümleme, ona birlikte müdahale etme ve müdahale içinde yeniden öğrenme sürecinde üretilir. Böyle bir pedagoji insanların mevcut düzene uyarlanmalarını değil; düzeni sorgulayabilecek, karşı-hegemonik kolektif eylemler geliştirebilecek özneler haline gelmelerini hedefler. Dolayısıyla antifaşist toplumsal pedagoji klasik bir eğitim yöntemi olmaktan önce bir siyasal praksistir: Öğrenmenin, örgütlenmenin, kolektif eylemin ve toplumsal dönüşümün birbirinden ayrılmadığı, yolun önceden bilenler tarafından gösterilmediği, birlikte yürürken kurulduğu bir mücadele biçimidir. Bir toplumsal harekettir, eleştirel pedagojidir.

Kapitalist devletin faşistleştirici siyasal pedagojisi nerede işliyorsa, antifaşist toplumsal pedagojinin mücadele alanı da orasıdır. Bu nedenle bir karşı-öğrenme hareketi olarak antifaşist toplumsal pedagoji, okullarla sınırlanamaz; aynı zamanda medya, aile, mahalle, işyeri, kurumlar, dijital alanlar ve gündelik yaşamın bütün ilişkileri bir mücadele zeminidir. Amaç şiddetin yalnızca görünür sonuçlarına müdahale etmek değil, onu üreten ve yeniden üreten yapısal ilişkileri bu alanların her birinde teşhir etmek, engellemek ve yerlerine dayanışma, eşitlik, ortaklaşma ve kolektif eyleme dayalı alternatif toplumsal ilişkiler kurmaktır.

Artan Şiddet Karşısında Antifaşist Bir Taban Hareketi

Antifaşist toplumsal pedagoji, çocukları korumaya dönük dağınık müdahalelerin, tekil reformların ya da belirli kurumların iyileştirilmesinin ötesinde, çocukluk alanında karşı-hegemonik bir toplumsal gücün inşasını gerektirir. Çünkü faşistleştirici siyasal pedagoji yalnızca devletin açık şiddetinde değil; okulun disiplininde, ailenin otoritesinde, emeğin sömürüsünde, medyanın dilinde, internet ortamlarında, mahallenin dışlama pratiklerinde ve gündelik hayatın sıradan hiyerarşilerinde işlemektedir. Bu nedenle ona karşı mücadele de tek bir kuruma, mekâna, meslek grubuna ya da politika alanına sıkıştırılamaz. Çocukları savunmak, şiddetin toplumsal yaşam boyunca dolaştığı bütün kanallarda karşı ilişkiler, karşı bilgiler ve karşı pratikler üretmeyi, birbirinden kopuk mücadeleleri çocukların özgürleşmesi etrafında ortak bir siyasal-toplumsal hatta bağlamayı gerektirir.

Antifaşist toplumsal pedagoji ancak bir taban hareketi olarak yaşam bulabilir. Böylesi bir hareket yalnızca mevcut politikalara itiraz eden bir baskı grubu değil, kendi eylemi içinde başka bir toplumsallığın maddi ve kültürel koşullarını kurmaya yönelen tarihsel bir kolektif özne olmalıdır. İnsanların yaşadıkları, çalıştıkları, vakit geçirdikleri, iletişim kurdukları, öğrendikleri, bakım verdikleri ve örgütlendikleri alanlarda şiddeti olağanlaştıran ilişkileri teşhir etmekle yetinmeyip onların yerine dayanışmaya, eşitliğe, ortak karar almaya ve kolektif sorumluluğa dayalı ilişkiler kurmalıdır.

Böyle bir hareketin dönüştürücü etkisi yalnızca kendi içinde kurduğu ilişkilerle ve mücadeleye katılan öznelerle sınırlı değildir. Antifaşist toplumsal pedagoji karşı-hegemonik pratiklerini gündelik hayatın geneline yaymayı, şiddeti meşrulaştıran eylemlere, kararlara, tutumlara, kurumlara, dil ve davranış kalıplarına sürekli müdahale ederek toplumun ortak duyusunu dönüştürmeyi hedefler. Bu nedenle hareket bir yandan şiddetin tarihsel ve yapısal kaynaklarına yönelirken diğer yandan çocukların bugün maruz kaldığı somut şiddet biçimlerine karşı doğrudan savunma ve dayanışma mekanizmaları kurmak zorundadır. Çocuğu şiddetten korumak ile şiddeti üreten toplumsal ilişkileri dönüştürmek birbirinin alternatifi değil, aynı mücadelenin iki düzeyidir. Güncel bir istismar, emek sömürüsü, ayrımcılık, kapatma, ihmal ya da cezalandırma vakasına müdahale etmekyalnızca acil bir koruma pratiği değil, aynı zamanda bu şiddeti mümkün hâle getiren düzeni görünür kılan ve onun meşruiyetini aşındıran siyasal bir eylemdir.

Kolektif eylem toplumu dönüştürmeye giriştiğinde ona katılan insanların korkuları, hiyerarşileri ve alışkanlıkları da dönüşmeye başlar; yeni siyasal bilgitam da bu kolektif praksis içinde üretilir, öğrenilir. Antifaşist toplumsal pedagojiyi radikal kılan da budur: Çocukların mevcut düzende daha güvenli biçimde var olmalarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda çocukları sömürülebilir, susturulabilir, disipline edilebilir ve feda edilebilir kılan düzenin kendisini hedef alır. Bu bakımdan antifaşist toplumsal pedagoji, hem savunucu hem kurucu bir harekettir: Çocukları aktüel şiddet karşısında korur, şiddetin olağanlaştırılmasına

karşı kamusal direnç üretir ve aynı zamanda bu şiddetin yeniden üretilmesini mümkün kılan maddi, kurumsal ve kültürel ilişkileri dönüştürmeye çalışır. Bu ikili hat, hareketin karşı-hegemonik niteliğine kaynaklık eder.

Şiddet karşıtı bir taban hareketi çocukların, gençlerin, eğitimcilerin, ailelerin, emekçilerin, mahallelerin, toplumsal hareketlerin ve farklı mücadele alanlarının kendi deneyim ve bilgileriyle katıldıkları, sorunları birlikte tanımladıkları, ortak mücadele biçimleri geliştirdikleri ve bu mücadele içinde birbirlerinden öğrendikleri yatay ve çoğul bir örgütlenme süreci olmak durumundadır. Burada önerilen taban hareketini, feminist hareketin ve ekoloji hareketinin tarihsel deneyimleri üzerinden düşünmek mümkündür. Feminist hareket, kadınlara yönelik şiddeti tekil faillerin işlediği münferit suçlar olmaktan çıkarıp erkek egemen toplumsal düzenin bir ürünü olarak tanımladı; ev içinden işyerine, hukuktan dile, cinsellikten bakım emeğine kadar gündelik hayatın bütün alanlarında işleyen tahakküm ilişkilerini görünür kıldı. Güncel şiddet olaylarını tarihselleştirdi, kadınların tek tek yaşadığı deneyimleri ortak bir siyasal sorun alanına dönüştürdü ve bu alanda süreklilik taşıyan bir mücadele hattı kurdu. Bir yandan şiddete uğrayan kadınların yanında somut dayanışma ve savunma mekanizmaları geliştirirken diğer yandan hukuku, aileyi, çalışma yaşamını, kültürü ve gündelik ilişkileri dönüştürmeye yöneldi. Böylece kadınların yaşadığı tekil olaylar ile erkek egemenliğinin yapısal yeniden üretimi arasındaki bağ açık şekilde kurulabilir hâle geldi.

Ekoloji hareketi de benzer biçimde çevresel yıkımı birbirinden kopuk felaketlerin toplamı olmaktan çıkararak özgül bir siyasal sorun alanı olarak tanımladı. Bir ormanın kesilmesini, bir derenin kurutulmasını, bir maden sahasının açılmasını ya da yaşam alanlarının sermaye birikimine tahsis edilmesini yalnızca yerel ve geçici sorunlar olarak değil, doğayı sınırsız bir kaynak ve yaşamı ekonominin nesnesi haline getiren tarihsel tahakküm ilişkisinin görünümleri olarak ele aldı. Yerel mücadeleler zamanla birbirine bağlandı; ekolojik yıkım pratikleri, meşrulaştırıcı söylemler, bunların nedenleri ve failleri toplumsal olarak tanınır hâle geldi. Ekoloji hareketi de yalnızca gelecekte kurulacak başka bir toplum için mücadele etmedi; tehdit altındaki yaşam alanlarına burada ve şimdi müdahale ederek, somut savunma pratikleri ile üretim, tüketim, mülkiyet ve yaşam biçimlerinin yapısal eleştirisini aynı siyasal hatta birleştirdi.

Bu iki hareketin ortak gücü, belirli tahakküm biçimlerini tanımlanabilir, adlandırılabilir ve mücadele edilebilir toplumsal sorun alanlarına dönüştürmelerinde yatmaktadır. Güncel olayları tarihselleştirmiş, tekil deneyimleri yapısal ilişkilerle bağlamış ve bu sorunların yalnızca kriz anlarında değil sürekli olarak izlenmesini, tartışılmasını ve mücadele konusu yapılmasını sağlamışlardır. Üstelik bunu tek bir merkezden yönetilen, yukarıdan aşağıya işleyen örgütsel yapılara dayanarak değil; farklı yerlerde, farklı biçimlerde ortaya çıkan çok sayıda öznenin, kolektifin, yerel mücadelenin ve dayanışma ağının birbirini beslemesiyle gerçekleştirmişlerdir. Bu hareketlerin gücü tam da merkezsiz fakat süreklilik taşıyan çoğul yayılma biçimindedir: Nerede erkek

şiddeti ya da ekolojik yıkım uç verse, orada meseleyi tanıyan, adlandıran, sahiplenen ve müdahale eden toplumsal özneler de ortaya çıkabilmektedir. Bunun için merkezden gelen bir talimata ihtiyaç yoktur; mücadele bilgisi ve siyasal duyarlılık toplumsallaşmış, sorunun sahipleri gündelik hayatın içine yayılmıştır.

Bu süreç aynı zamanda söz konusu hareketlerin karşı-hegemonik başarılarının da göstergesidir. Feminist hareket erkek egemenliğini, ekoloji hareketi ekolojik yıkımı öylesine güçlü biçimde toplumsal ve siyasal sorunlar olarak kurmuştur ki bugün bu alanlarda söz söyleyen hemen herkes, karşıtları dahil, kendisini onların kavramlarına göre konumlandırmak zorundadır. Bu, tahakküm ilişkilerinin ortadan kalktığı anlamına gelmez; tersine mücadele sürmektedir. Ancak artık bu sorunlar görünmez, adı konmamış veya yalnızca özel alanlara ait meseleler değildir. Toplumsal ortak duyu zuhur etmiş, erkek egemenliği ve ekolojik yıkım, kamusal olarak tanınan ve meşruiyet üreten ya da kaybettiren siyasal ölçütlere dönüşmüştür.

Çocukları savunacak bir antifaşist toplumsal pedagoji hareketinin de benzer bir tarihsel işlev üstlenmesi gerekir. Çocuk emeği, istismar, yoksulluk, suça sürüklenme, kurumsal kapatma, dinsel tahakküm, ayrımcılık, dijital sömürü ve çocukların maruz kaldığı ya da ürettiği şiddet biçimleri birbirinden kopuk "çocuk sorunları" olarak değil, çocukluğu kuşatan ortak bir sömürü ve tahakküm alanının farklı görünümleri olarak tanımlanmalıdır. Bu alanın dili, kavramları ve mücadele araçları toplumsallaştırılmalı, çocukların yaşadığı somut şiddet vakalarının münferit birer olay olmadığı, daha geniş tarihsel ve toplumsal ilişkiler içinde üretildiği bilgisi ortak duyunun parçası haline getirilmelidir.

Böyle bir taban hareketi, yalnızca çocukları ilgilendiren politikaların değiştirilmesini talep eden merkezi bir yapı ya da uzmanlar topluluğu olamaz. Okullarda, mahallelerde, işyerlerinde, ailelerde, bakım kurumlarında, medyada, sendikalarda, meslek örgütlerinde ve gündelik yaşamın bütün alanlarında çocukların uğradığı şiddeti tanıyabilen, adlandırabilen ve ona müdahale edebilen yaygın bir toplumsal kapasite üretilmelidir. Nerede bir çocuk çalıştırılıyor, dışlanıyor, şiddete uğruyor, kapatılıyor, istismar ediliyor, susturuluyor ya da gözden çıkarılıyorsa, orada bu durumu yalnızca bireysel bir mağduriyet değil, ortak bir siyasal mesele olarak gören ve harekete geçen öznelerin ortaya çıkması hedeflenmelidir.

Antifaşist toplumsal pedagojinin bir taban hareketi olarak anlamı tam da budur: çocukların yaşadığı güncel şiddete doğrudan müdahale etmek, onları burada ve şimdi savunmak, bu deneyimleri tarihselleştirerek ortak bilgiye dönüştürmek, birbirinden kopuk mücadeleleri aynı siyasal hatta bağlamak ve çocuklar üzerindeki tahakkümü toplumun tamamının tanımak ve karşısında konum almak zorunda olduğu bir mesele haline getirmek. Feminist hareketin erkek egemenliğini, ekoloji hareketinin ekolojik yıkımı görünür ve mücadele edilebilir kıldığı gibi, çocukları savunan bir taban hareketi de çocukluk üzerindeki sömürü

ve tahakkümü toplumsal hayatın kurucu siyasal sorunlarından biri hâline getirmelidir.

Sonuçta

Çocukları savunmak geleceği savunmakla sınırlı değildir. Bu savunma çocukluk krizi ve devletin faşistleştirici siyasal pedagojisi karşısında eşitliği ve özgürlüğü savunmak, çocukları bu sömürü ve tahakküm düzeninin nesneleri olmaktan kurtarmaktır. Çocuklar yalnızca geleceğin yetişkinleri değil, bugünün toplumsal ve siyasal özneleridir. Dolayısıyla çocukların özgürleşmesi geleceğe ertelenebilecek bir mesele değil, tam da bugünü değiştirmek demektir. Kapitalizmin ve faşizmin şiddet düzenine karşı aşağıdan, kolektif ve örgütlü bir antifaşist toplumsal pedagoji hareketi kurmak demektir.

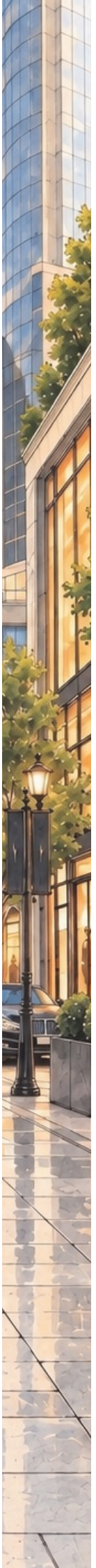
Eleştirel pedagojinin bu mücadelede özel bir sorumluluğu vardır. Çünkü eleştirel pedagoji, çocukluk krizini ve faşistleştirici siyasal pedagojiyi kavrayabileceğimiz düşünsel araçlara sahiptir. Bu düşünsel araçların toplumsal bir mücadeleye dönüşmesinin yollarının nasıl açılacağı üzerine de söyleyecek sözümüz olmalı. Eğitimcilerin buradaki konumu rastlantısal değildir. Çocukların yaşamlarını kuşatan eşitsizliklerle, şiddetle, dışlanmayla, yoksullukla, rekabetle ve otoriterleşmeyle okullarda, sınıflarda, amfilerde, kampüslerde ve gündelik eğitim ilişkileri içinde sürekli karşılaşıyoruz. Sorunu dışarıdan gözlemlemiyoruz, tam içindeyiz, sonuçlarına tanıklık ediyor ve kimi zaman istemeden de olsa yeniden üretildiği mekanizmaların içinde yer alıyoruz.

Bu nedenle eleştirel eğitimciler, çocukları savunmak isteyen farklı çevrelerin, mücadelelerin ve deneyimlerin birbirleriyle buluşabileceği zeminleri yaratmaya, dağınık itirazların ortaklaşmasına katkıda bulunmaya ve bir antifaşist toplumsal pedagoji hareketinin kuruluşuna kendi bilgi ve deneyimleriyle katılmalıdırlar. Okulların, üniversitelerin ve diğer eğitim alanlarının faşistleştirici pedagojinin işlediği başlıca mekânlardan olması, aynı zamanda onları karşı-hegemonik ilişkilerin kurulabileceği başlıca mücadele alanları haline getirir. Eleştirel pedagojinin yapabileceği şeylerden biri de tam burada, diyaloğa dayalı karşılaşmaları çoğaltmak, soruna ortak bir dil kazandırmak ve bir taban hareketinin ilk bağlarını örmeye katkıda bulunmaktır.

Çocukların dâhil olduğu her yeni şiddet olayı karşısında büyüyen çaresizliği aşmanın yolu, çocukluk krizini doğru teşhis etmekten, devletin faşistleştirici siyasal pedagojisi karşısında neler yapacağımızı birlikte konuşup tartışmaktan ve gerekli adımları gecikmeden atmaktan geçiyor. Çocukları savunacak bir antifaşist toplumsal pedagoji hareketini birlikte kurmak, onun düşünsel zeminini geliştirmek, mücadele alanlarını birbirine bağlamak ve şiddetin, sömürünün ve tahakkümün karşısında çocuklarla birlikte başka bir yaşamın imkânlarını üretmek zorundayız. Mesele, ulaşılabilen çocukların hayatlarında kısmi düzeltmeler yapabilmek değil, çocukları topyekûn savunurken bu düzeni de dönüştürmektir.



ODAK: Depremden Sonra Eğitim



Depremden Üç Yıl Sonra Hatay'da Eğitim

Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı[1]

6 Şubat 2023 depremlerinin üzerinden üç yılı aşkın bir süre geçti. Depremin hemen ardından eğitim alanında tartışılan sorunların başında yıkılan ve hasar gören okullar, eğitim öğretime verilen ara, başka illere nakledilen öğrenciler, barınma sorunu yaşayan öğretmenler, geçici eğitim mekânlarının oluşturulması ve çocukların yaşadıkları ağır kayıpların ardından okula dönüşleri geliyordu. Böylesine büyük bir yıkımın hemen sonrasında eğitimin nasıl ve hangi koşullarda sürdürülebileceği başlı başına önemli bir sorundu.

Aradan geçen süre bugün başka sorular sormayı gerektiriyor. Eğitim öğretim devam ediyor; yeni okullar yapılıyor, hasar gören eğitim yapıları yeniden inşa ediliyor ve kentin yeniden yapılanması sürüyor. Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünün güncel verilerine göre il genelinde 1.311 okul ve kurum, 14.174 derslik, 22.711 öğretmen ve 398.675 öğrenci bulunmaktadır (Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü, t.y.). Bununla birlikte eğitim altyapısının yeniden inşa süreci de henüz tamamlanmış değildir. Millî Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü tarafından Mayıs 2026'da yayımlanan ihale ilanı, "Deprem Sonrası Okulların Yapım Projesi" kapsamında Hatay'ın Arsuz, Dörtyol ve Samandağ ilçelerinde dört eğitim binasının yeniden yapımının planlandığını göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü, 2026).

Depremin üçüncü yılından sonra Hatay'da eğitim meselesine bakarken iki gerçeği aynı anda görmek gerekiyor: Bir tarafta büyük bir yıkımın ardından sürdürülen yeniden yapım çalışmaları ve yüz binlerce öğrencinin devam eden eğitim yaşamı, diğer tarafta ise henüz tamamlanmamış bir yeniden yapılanma süreci içerisinde gündelik yaşamlarını sürdüren öğrenciler, öğretmenler ve aileler bulunuyor. Dolayısıyla bu dosya ile depremlerin ardından yaşananları hatırlatmak ve anlatmaktan çok, Hatay özelinde eğitim adına bugün neler yaşandığına odaklanıyoruz.

[1] ulutas.birgul@gmail.com, aslihanci@gmail.com

Depremin ardından kaç okula ne olduğu, kaç öğrencinin eğitime devam ettiğine ilişkin istatistiksel bilgiler, orada nelerin nasıl yaşandığını anlamamız için yeterli değil. Çünkü eğitim okul binasının kapısında başlayıp orada bitmiyor. Bir çocuğun nerede ve kimlerle yaşadığı, okuluna nasıl ulaştığı, beslenme olanakları, ailesinin geçim koşulları ve ders çalışabileceği bir alana sahip olup olmadığı eğitim yaşamının da koşullarını oluşturuyor. Benzer biçimde öğretmenin nerede yaşadığı, okuluna nasıl ulaştığı ve hangi çalışma koşullarında ders yaptığı; üniversite öğrencisinin nerede barındığı, kampüse ve kente nasıl eriştiği, eğitim ve sosyal yaşam için hangi olanaklara sahip olduğu da eğitim deneyiminden ayrı düşünülemez.

Hatay'da eğitim ile kentin yeniden yapılanması arasındaki ilişki bu bakımdan özellikle önemli. Konutların, yolların, mahallelerin ve kamusal alanların yeniden düzenlenmesi yalnızca bir şehircilik meselesi değildir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin kent içerisinde nerede ve hangi koşullarda yaşayabildikleri, okula ve kampüse nasıl erişebildikleri de eğitim yaşamını doğrudan etkiliyor. Bu nedenle deprem sonrasında eğitim hakkında konuşmak, aynı zamanda çocukların, gençlerin, öğretmenlerin ve ailelerin içinde yaşadığı kentin bugünkü koşulları hakkında konuşmayı gerektiriyor.

Afetin hemen ardından eğitimin mümkün olan en kısa sürede yeniden başlaması kuşkusuz önemliydi. Olağanüstü koşullarda geçici eğitim mekânlarının oluşturulması, farklı öğretim düzenlemelerine gidilmesi ve öğrencilerin eğitime ulaşmasını sağlayacak geçici çözümler geliştirilmesi de kimi durumlarda kaçınılmazdı. Ancak üç yılı aşkın süre sonra eğitim hakkını değerlendirirken yalnızca eğitimin sürüp sürmediğine değil, hangi koşullarda sürdüğüne de bakmak gerekiyor. Nitekim Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 7 Mart 2025 tarihli açıklamasında Serinyol Atatürk Ortaokulunun Yeşilova Konteyner Kent içerisinde eğitim öğretime devam ettiği; Kore Konteyner Kent'te ise Halk Eğitim Merkezi ve Aşağıoba İlkokulunun faaliyet gösterdiği belirtilmektedir (Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2025). Bu örnekler Hatay'daki eğitimin bütününü açıklamaz; ancak afet sonrasında oluşturulan bazı geçici yaşam ve eğitim düzenlemelerinin sonraki yıllarda da sürdüğünü göstermektedir.

Afetler herkesi aynı biçimde etkilemez. Deprem öncesinde var olan toplumsal ve eğitimsel eşitsizlikler afet sonrasında ortadan kalkmadığı gibi, barınma, ulaşım, gelir ve kamusal hizmetlere erişim koşullarındaki farklılıklar da eğitim deneyimlerini birbirinden ayırabilir. Bu nedenle afet sonrasında eğitim hakkını yalnızca okul kapılarının açık olmasıyla değil, çocukların ve gençlerin eğitime fiilen erişebilmesinin ve eğitim yaşamına katılabilmesinin maddi ve toplumsal koşullarıyla birlikte düşünmek gerekir.

Dolayısıyla var olan durumun yaşama ve eğitim alanına ilişkin niteliksel özelliklerini anlayabilmek için sürecin içinde bulunanların deneyimlerine kulak vermek gerekiyor. Bu amaçla 2026 yılının Haziran ve Eylül ayları arasında

Hatay'da öğretmenler, veliler ve üniversite öğrencileriyle üç ayrı grup görüşmesi gerçekleştirdik. Bu üç grubun deneyimlerini yan yana getirmemizin nedeni, Hatay'daki eğitim yaşamına farklı konumlardan bakabilmek. Öğretmenlerin anlatıları okulun gündelik işleyişini, öğretmenlik mesleğinin koşullarını ve öğrencilerde gözlemledikleri değişimleri; velilerin anlatıları çocukların eğitim yaşamının barınma, geçim ve ailelerin gündelik yaşam koşullarıyla nasıl iç içe geçtiğini; üniversite öğrencilerinin anlatıları ise yükseköğretimin derslik ve kampüsün ötesinde barınma, ulaşım, sosyal yaşam ve kentle kurulan ilişkiler içerisinde nasıl deneyimlendiğini görünür kılıyor.

Öğretmenlerle gerçekleştirdiğimiz görüşmeyi ayrıntılı ve önceden belirlenmiş bir soru listesi üzerinden yürütmek yerine oldukça geniş bir soruyla başlattık: "Hatay'da eğitim adına ne yaşanıyor?" Öğretmenlerden kendi deneyimlerinden, öğrencilerinden, okullarından ve yaşadıkları kentten hareketle bu soruyu birlikte tartışmalarını istedik. Görüştüğümüz öğretmenlerin bir bölümü 6 Şubat depremlerini Hatay'da yaşadı; kendileri ve yakınları da afetin sonuçlarından etkilendi. Bir bölümü ise depremden sonra kente gelerek öğretmenliğe burada başladı. Öğretmen görüşmesinin gerçekleştirilmesinde Eğitim Sen'in Hatay'daki örgütlenmesi katılımcılarla iletişim kurulmasına katkı sağladı. Veliler ve üniversite öğrencileriyle yaptığımız görüşmeler ise yarı yapılandırılmış sorular etrafında ilerledi. Velilerden deprem sonrasında çocuklarının eğitim yaşamında karşılaştıkları sorunları, okul ve kent koşullarındaki değişimleri ve ailelerin bu süreçte yaşadıklarını kendi deneyimlerinden hareketle anlatmalarını istedik. Üniversite öğrencileriyle görüşmede ise üniversite eğitiminin koşullarıyla birlikte fakülte ve dersliklerin durumu, barınma, ulaşım, kentteki gündelik yaşam ve üniversitedeki sosyal yaşam üzerinde durduk. Her üç görüşmede de katılımcıların yalnızca yönelttiğimiz sorulara yanıt vermelerini değil, kendi deneyimleri ve birbirlerinin anlatıları üzerinden konuşmanın yönünü belirleyebilmelerini önemsedik.

Görüşmeleri yayına hazırlarken katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla gerçek isimleri yerine takma adlar kullandık; okul, kurum, çalışma yeri, yerleşim alanı ve kişilerin tanınmasına yol açabilecek diğer bilgileri gerekli durumlarda çıkardık ya da genelleştirdik. Katılımcıların anlatılarının anlaşılması bakımından önem taşıyan deneyim ve toplumsal konumlara ilişkin bilgileri ise kişilerin kimlikleriyle ilişkilendirilebilecek ayrıntılardan arındırarak koruduk.

Metinleri yayına hazırlarken konuşmanın anlamını etkilemeyen tekrarları, dolgu ifadelerini, bağlantı sorunlarından kaynaklanan kesintileri ve görüşmelerin teknik ya da organizasyonel boyutuna ilişkin konuşmaları çıkardık. Sözlü anlatımın okunabilirliğini artırmak amacıyla sınırlı dilbilgisel düzenlemeler yaptık; katılımcıların görüşlerinin anlamına ve kullandıkları kavramsal çerçeveye müdahale etmedik. Amacımız deneyimleri önceden oluşturduğumuz kategorilerin içine yerleştirmek değil, öğretmenlerin, velilerin ve üniversite

öğrencilerinin Hatay'daki eğitim yaşamını kendi deneyimleri üzerinden nasıl anlattıklarını okurlarımızla buluşturmak.

Gerçekleştirdiğimiz görüşmelerin Hatay'daki bütün öğretmenlerin, velilerin, çocukların ve üniversite öğrencilerinin deneyimlerini temsil ettiğini söyleyemeyiz. Yapmaya çalıştığımız daha sınırlı: Depremin üzerinden üç yılı aşkın süre geçtikten sonra eğitimin gündelik yaşamına yakından bakmak ve bu yaşamın içinde bulunanların sözlerine alan açmak. Çünkü afet sonrasında eğitim açısından sorulması gereken soru artık yalnızca "Okullar açıldı mı?" değildir. Üç yılı aşkın süre sonra "Nasıl bir eğitim yaşamına dönüldü?" sorusunu da sormamız gerekiyor.

Kaynakça

Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (t.y.). *Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü.* 21 Ağustos 2026 tarihinde erişildi.

Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2025, 7 Mart). *Bakan Yardımcımız Doç. Dr. Celile Eren Ökten Hatay'da bir dizi ziyaret gerçekleştirdi.*

Millî Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü. (2026, 15 Mayıs). *Hatay ilinde toplam 4 adet eğitim binası ve eklentileri yapım işi için davet (İKB-Yİ-03).*

Hatay'da Eğitim Adına Ne Yaşanıyor? Öğretmenlerle Görüşme

Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı[1]

Birgül: Ben Hatay'a 2025'in Eylül ayında geldiğimde depremin üzerinden yaklaşık iki buçuk yıl geçmişti ve şehir hâlâ çok toparlanmamış görünüyordu. Öne çıkan büyük problemler arasında altyapı, ulaşım ve güvenlik sorunları vardı. Konteyner okullar ve konteyner kentler hâlâ devam ediyordu. Öğretmenlerin bir kısmı konteyner kentlerde kalıyordu. Konteyner kentten sonraki durağın TOKİ ya da yüksek kiralı evler olması, barınma konusunda onları düşündürüyordu.

Deprem bölgesinde yaşanan, Türkiye'nin başka yerlerinde öğretmenlerin karşılaşmadığı özgül sorunlar olduğunu gördüm. Bir tarafta depremi yaşamış, ölümler ve kayıplar yaşamış ve bunun etkisini üzerinde taşıyan öğretmenler vardı. Diğer tarafta depremden sonra buraya atanmış öğretmenler vardı. Onlar depremi birebir yaşamamış olabilirlerdi ama oldukça zorlu koşullarda meslek hayatlarına başlamışlardı. Okul yolları, toplu taşıma ve sosyal hayatla ilgili de ciddi sorunlar vardı. Çeşitli sivil toplum kuruluşlarının öğretmenlere ve burada yaşayanlara yönelik etkinlikleri oluyordu ama bunlara ulaşmak bile başlı başına bir problemdi.

Bunlar benim dışarıdan gözlemlerim. Sizler neresinden tutmak istersiniz... Hatay'da eğitim adına ne yaşanıyor? En büyük problemi ne olarak görüyorsunuz?

Sevil: Ben başlayayım. İlk başta bu deprem ve eğitim çalışmasından bahsedildiğinde "Keşke bir yıl önce böyle bir şey olmuş olsaydı, biraz daha mı etkili olurdu?" diye düşündüm. Sonra düşündükçe aslında şu anda yapılmasının daha anlamlı olduğunu gördüm. Çünkü üç yılı aşkın zaman geçmiş olmasına rağmen sizin daha önce gözlemlediğiniz sorunlarla şu anda bizim yaşadıklarımız arasında çok ciddi bir farklılık yok.

Sosyal hayat açısından son dönemde bir miktar canlanma oldu. Ama özellikle ulaşım hâlâ çok ciddi bir sıkıntı. Yeni gelen öğretmenlerin, özellikle

[1] ulutas.birgul@gmail.com, aslihanci@gmail.com

konteynerlerde yaşayanların okullara ulaşımda ciddi sorunları vardı. Özel aracı olmayan bir öğretmen toplu taşıma kullanmak zorunda ve yaşadıkları konteynerlere toplu taşıma ulaşmıyordu. Bununla ilgili taleplerimizi çok dile getirdik ama ciddi bir iyileşme olmadı.

Okullarda da bazı yerlerde eğitim öğretim belli ölçüde oturmuş olabilir ama özellikle inşaat alanlarındaki okullarda sorunlarımız devam ediyor. Başka bir kamu kurumu tarafından kullanılan okulumuz hâlâ aynı şekilde kullanılıyor. Bir yıl içerisinde teslim edileceği, eğitim öğretim yılının başında açılacağı söylenen başka bir okulumuz da hâlâ teslim edilemedi.

Dolayısıyla sorunlarda "çok büyük bir iyileşme oldu" diyemiyorum.

Birgül: Belki şu anki durumla ilgili biraz daha somut ilerleyebiliriz. İkili öğretim devam ediyor mu? Hasarlı okullar onarılıp eğitim öğretime başladı mı? Konteyner okullardan diğer okullara geçiş sağlandı mı? Öğretmenler hâlâ konteyner kentlerde kalıyor mu? Ben Eylül'de geldiğimde gördüğüm tablo buydu. O zamandan bugüne neler değişti?

Derya: Ben hâlâ ikili eğitim yapan bir okuldayım. Sabahçı-öğlenci şeklinde eğitime devam ediyoruz. Öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu bir okul. Fakat depremden beri bu çocukların ders saatleri yarım saate düşmüş durumda. Dolayısıyla diğer akranlarından her gün daha az eğitim alıyorlar. Günlük düşündüğünüzde ciddi bir süre kaybı var. Sınav öğrencileri olduklarını düşünürsek bunu aylarla çarptığımızda gerçekten ciddi bir kayıp ortaya çıkıyor. Her sene kendi okulumuza geçeceğimiz söyleniyor. Okulumuz şu anda başka bir kamu kurumu tarafından kullanılıyor. Eylül'de taşınılacağı tekrar söylendi ama hâlâ aktif bir geçiş, taşınma süreci yok.

Okulların fiziki şartları da çok yetersiz. Örneğin birkaç hafta önce yaşanan selde bizim okulun birinci katına kadar neredeyse su bastı. Depremden sonra desteklerle, dayanışmalarla kurulan atölyeler, müzik sınıfları, yani çocukların biraz daha iyi olma hâllerini besleyecek mekânlar zarar gördü. Üç yılı aşkın süredir sürekli böyle bir yeniden inşa ve yeniden yıkım yaşıyoruz. Öğrenci, veli, öğretmen; psikolojik olarak gerçekten tükenmiş durumdayız.

Birgül: Deprem öncesiyle karşılaştırdığınızda öğrenci başarısında, öğrenci ya da veli profilinde değişimler gözlemliyor musunuz?

Derya: Deprem öncesinde de aynı okuldaydım. Öğrenci profilimiz demografik olarak çok değişmedi çünkü merkezi bir yerdeyiz ve tercih edilen bir okuluz. Ama başarı oranında düşüş var. Başka okullarda öğrenci profilinin de değiştiğini duyuyorum; onu diğer arkadaşlar daha iyi aktarabilir.
Aslıhan: Deprem öncesi ve sonrasındaki değişimi yalnızca fiziksel olanaklar açısından değil, öğretmenlik mesleği açısından da düşünebiliriz. Öğrenciler

arasındaki eşitsizliklerle birlikte öğretmenlerin kendi içinde ve mesleklerini yaparken yaşadıkları değişimler var. Fiziksel yoksunlukların yanında psikolojik olarak, hatta varoluşumuzda oluşan değişimleri de konuşabiliriz. Belki daha az dile getirilen şeylerden biri bu.

Levent: Ben rehber öğretmenim, psikolojik danışmanım. Çocukların yaşadığı travmatik süreçler ve aile içi ilişkilerdeki sorunlar hâlâ devam ediyor. Bunun yansımalarını sokakta, okulda ve birçok yerde görüyoruz.

Çocukların güvenli bir ortamda bulunabilmesi önemli. Ama çocuklarda gerçek anlamda bir geleceksizlik hissi var. Tercih dönemlerinde de öğrencilere yardımcı oluyorum. Eskiden bana "Hangi bölümü tercih edebilirim, hangi şehirde okuyabilirim, iş olanakları nerede?" diye sorarlardı.

Şimdi "Yurt dışına nasıl gidebiliriz? Avrupa'ya gitmenin yolları neler?" diye soruyorlar. Üniversite onlar için eskisi gibi bir seçenek değil. Çocukların gündemleri değişti.

Aile içinde de güven ilişkilerinde sorunlar var. Okula, öğretmene, idareye, anneye, babaya güven konusunda sorun yaşıyorlar. Kendilerinin anlaşılmadığını düşünüyorlar ve daha yalnızlar.

Öğretmenlerin de birçok sorunla aynı anda uğraşması gerekiyor. Bir taraftan öğrencilerin yanında olmaya çalışıyorsunuz, diğer taraftan kendi sorunlarınız var. Okul idareleriyle ilgili de sorunlarımız oluyor.

Ben aynı zamanda veliyim. Dolayısıyla kaygıları veli olarak da birebir yaşıyorum. Burada ailelerin eğitime önem vermesi bir avantaj ama eğitim göstergelerinde düşüşü de gözlemliyoruz.

Murat: Deprem öncesi ve sonrasını kıyasladığımızda gerçekten çok büyük bir yıkımdan söz ediyoruz. Hep tarihte okuduğumuz "Hatay şu kadar yıkıldı, yeniden kuruldu" anlatılarının bir kez daha tanığı olduk.

Eğitime yansıması açısından ilk dönemle sonrasını birbirinden ayırmak gerektiğini düşünüyorum. Felaketin ilk kısmında eğitime dönüş hızlı oldu. Bazı ilçelerde martta, bazılarında nisanda ufaktan bir başlangıç yapıldı. Açıkçası Eylül 2023'e yetişmeyeceğini düşünüyorduk ama çok hızlı çalışmalar yapıldı.

O ilk dönemde konteynerde eğitim, bazı okulların başka kamu kurumlarına tahsis edilmesi, ikili eğitim ve ulaşım problemleri belli ölçüde kabul edilebilir şeylerdi. Çünkü ortada çok büyük bir deprem vardı; bina yoktu, güvenlik problemi vardı. Öğrencilerin gidip gelmesi için servisler tahsis edildi. Eğitim düşe kalka devam ediyordu.

Sorun şu: 2023-2024'teki o hızla şu anki süreç arasında çok büyük bir değişim yok. Elbette bazı okullar yapıldı, bazı noktalarda gelişme oldu. Ama ulaşımda hâlâ ciddi sıkıntılar var.

Bir de buradan göç yaşandı. Tecrübeli öğretmenler, hedefi olan ya da imkânı bulunan öğrenciler ve aileler buradan ayrıldı. Yerlerine ilk atama öğretmenler geldi. Öğretmen profili açısından ciddi bir dönüşüm oldu. Öğrenciler açısından da ciddi bir sirkülasyon yaşandı.

Deprem sonrasında şehirde yaşayanların bir kısmı köylere taşındı. Yeni nesilde çocukların çoğunun kendilerine ait odaları, yaşam alanları vardı. Bir anda onlarca insanın birlikte yaşadığı koşullara dönüldü. Kendine ait bir ortamı, özel alanı kalmayan birçok öğrencinin davranış ve psikolojik sorunlar yaşadığına şahit olduk.

Bunun başka bir versiyonu konteynerlerde yaşayanlar. Yirmi bir metrekarelik bir alanda bir hayat sürdürülüyor. İlk aşamada çadıra göre kabul edilebilir bir yerdi. Ama bir yıl, iki yıl geçtikten sonra konteynerde yaşayan gençlerle diğerleri arasında farklar oluşmaya başladı.

Zaten gençlerde birkaç yıldır "Hocam okuyup da ne yapacağız, ne olacak ki?" düşüncesini gözlemliyorduk. Bütün bu olumsuzluklar karamsarlığı daha da artırdı.

Buradaki öğrenciler Türkiye'nin diğer yerlerindeki öğrencilerle aynı sınavlara giriyor. Kimseye haksızlık edilmesini istemiyorum; başka yerlerde de çeşitli olumsuzluklar var. Ama deprem bölgesindeki öğrencilerin koşullarını dikkate alan farklı destekler düşünülebilirdi. Burada ciddi sıkıntılar yaşandı. Bence asıl mesele buradan ders çıkarmak ve başka bir zamanda yaşanabilecek afetlerde ne yapılacağını düşünmek.

Birgül: Çok teşekkürler hocam. Murat Hocanın bıraktığı yerden devam edebiliriz. Barış Hocam, buyurun.

Barış: Arkadaşlarımız üç aşağı beş yukarı buranın sürecini anlattı, sizler de gördünüz. Geçmişe göre tabii ki yol alındı. Örneğin bazı ilçelerde ikili eğitim büyük ölçüde sona erdi. Ama Antakya'da hâlâ konteyner kentlerin içinde okullar var.

Aslında konteyner kentin içinde okul olması doğal. Çünkü kalıcı binalar olmayınca insanlar konteyner kentte yaşıyor. Bir de en iyi okul çocuğun rahat ulaşabileceği okul. Ama konteyner kentlerin sıkıntısını biliyorsunuz. Sıcakta problem oluyor, yağmur yağıyor problem oluyor.

Buradaki gençler zaten dezavantajlı. Bu dezavantajdan dolayı makas özellikle açılıyor: ekonomik açıdan, sosyal açıdan, akademik açıdan.

Düşünün, buradaki bir çocuk İzmir'de özel okula giden bir çocukla aynı kazanımlardan sınava giriyor. Ama bu çocuğun geçim derdi oluyor, okula aç gelebiliyor. Yirmi bir metrekarelik bir konteynerde üç-dört kişi yaşayabiliyor. Bunları aynı yarışa soktuğunuzda haliyle motivasyonu eksiliyor.

Ortaöğretimde bu, okul terkini de beraberinde getirebiliyor. Bazıları ailesinin geçimine katkı sunmaya çalışıyor. Çünkü liseye gitmenin bile bir maliyeti var: öğle yemeği, servis... Üstüne bir de gelecekte ne olacağı belli değil.

Bir de kamuoyuna sunulan tabloyla yaşadığımız tablo arasında fark olduğunu düşünüyorum. Belirli bir caddeyi, belirli yapıları gösterip "kent ayağa kalktı" deniliyor ama arka sokakta ne olduğunu görmüyorsunuz. Sınav sonuçlarında bir-iki öğrencinin başarısı üzerinden genel bir başarı anlatısı kurulabiliyor. Oysa o öğrencinin özel okulda mı okuduğuna, depremden daha az etkilenmiş bir ilçede mi yaşadığına bakılmıyor.

Öğrenci davranışlarına baktığımızda bu geleceksizlik ve umutsuzluk duygusunu görüyoruz. Öğrenciler çok gergin ve öfkeli. Bahçede birbirlerine vuruyorlar; sözel ve fiziksel şiddet görüyoruz. Aynı şeyi toplumda da görüyoruz. Trafikte insanlar birbirlerine bağırıyor. Konteyner kentlerde insanlar birbirlerine çok yakın alanlarda ve birbirini tanımayan çok farklı gruplar bir arada yaşıyor. Bunlar öğrencilerin hayatını da etkiliyor.

Bir de yeni yapılan yerleşim alanları var. Bazı mahallelerde eskiden okul öncesi, ilkokul ve ortaokul bulunuyordu; yeni planlamada bunların olmadığını görüyoruz. Başka yeni yerleşim alanlarında okul alanı ayrılmış olsa bile okulun kendisi henüz yapılmamış durumda.

Oysa okullar bizim için çok önemli. Hem iyileştirici bir yönü var hem de öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri alanlar. Pandemide de gördük bunu. Ama biz okul alanlarını sanki yalnızca akademik bilginin yüklendiği yerler gibi düşünüyoruz.

Konteyner kentte yaşayan, belki okul dışında da çalışan bir çocuğu büyükşehirde özel okula giden bir çocukla yarıştırmaya çalışıyoruz. Burada ciddi bir eşitsizlik var.

Cem: Aradan üç yılı aşkın zaman geçmesine rağmen açıkçası çok az şeyin değiştiğini düşünüyorum. Bu üç yılda çok fazla sorun yaşandı ve bunların çoğu devam ediyor.

Öğrenciler deprem sonrası yaşadıklarını hâlâ atlatabilmiş değiller. Yoksulluk, bitkinlik ve demoralizasyon devam ediyor. Geleceğe ve işlerin kısa sürede yoluna gireceğine dair büyük bir umutsuzluk var.

Ulaşım, beslenme ve altyapıda ciddi sıkıntılar sürüyor. Örneğin benim çalıştığım okulda hâlâ internet bağlantısı yok. Akıllı tahtaları çok kısıtlı kullanabiliyoruz.

Şehir merkezinde yerleşme de hâlâ çok sınırlı. Birçok bina ve yeni yerleşim alanı yapıldı ama yerleşim daha çok şehrin çeperlerinde gerçekleşiyor. Buralarda okul olmadığı için, özellikle lise öğrencileri her gün şehre taşınmak zorunda kalıyor. Trafik tam bir keşmekeş. Öğrencilerin okula ulaşması hem zaman kaybı hem ciddi bir stres kaynağı.

Ben deprem öncesinde yaklaşık on dakikada okula gidebiliyordum. Evim de okulum da değişmedi ama şimdi aynı yol en az kırk-kırk beş dakika sürüyor. Bazen yetişebilmek için yolun en kenarından gitmek zorunda kalıyorum.

Konteyner kentlerde yaşayan nüfus azaldı, konteyner okul sayısı da azaldı ama hâlâ konteynerlerde eğitime devam eden okullar var.

Yakından bildiğim bir okul depremden önce şehir merkezindeydi. Binası hasar görünce şehrin dışındaki konteyner kentlere taşındı. Bin küsur öğrencisi olan okuldan oraya yalnızca bir öğrenci gidebildi. Öğretmen kadrosu oraya taşındı ama öğrenciler fiziksel olarak çok uzakta olduğu için diğer okullara dağıldılar. Öğretmenlerin önemli bir bölümü de tayin isteyip ayrıldı.

Şimdi ana binada yeniden eğitim var. Fakat o bölgede yeterli yerleşim olmadığı için bu kez öğrenci yok. Konteyner okullar kapatılırsa öğretmenlerin bir kısmının norm fazlası olma ihtimali var. Gelecek yıl ne olacağını düşünüyorlar.

Bir de yakın zamanda sel yaşandı. Okulların bodrum katları sular altında kaldı. Bizim okulumuzdaki konferans salonu tamamen kullanılamaz hâle geldi. Birkaç gün su ve elektrik kesintileri yaşandı.

Kısacası burada hâlâ her şey bölük pörçük, eksik. Yaşam ve eğitim şartları ağır.
Okul kantinlerindeki fiyatlar da ciddi bir sorun. Bir tostun, bir suyun fiyatı öğrencinin satın alamayacağı noktaya gelebiliyor.

Bizim okulun öğrenci alım çevresi değişmedi ama başarı oranlarında deprem öncesine göre ciddi bir kayıp var. Depremin maddi, manevi ve psikolojik etkileriyle ülkenin genel koşulları birleştiğinde öğrencilerde geleceğe ilişkin büyük bir umutsuzluk görüyoruz.

Sosyal etkinlikler yeniden başladı ama bunlara daha çok belli bir gelir düzeyinin üzerindeki insanlar katılabiliyor. Etkinliklerin ücretleri yüksek; ayrıca akşam belli bir saatten sonra toplu ulaşım kalmıyor.

Yeni yaşam alanları yapılıyor ama buralarda okul yok, market yok, fırın yok, sosyal yaşam alanları yok. Bir taraftan konut yapılıyor ama hayatın diğer ihtiyaçları aynı hızla oluşmuyor.

Birgül: Ben de saha ziyaretimde konteyner kentlerden birindeki kapatılmış okul bölümünün yağmalandığını görmüştüm. Bunu dışarıdan gözlemleyen biri olarak krizin yarattığı kaosla ilişkilendirmiştim. Siz ne düşünüyorsunuz?

Cem: Benzer bir durum yakından bildiğim bir okulda yaşandı. Okul tadilattan geçirildi ama eğitime başlamadan yağmalandı. Elektrik prizleri ve duvarlardaki kablolar bile alındı. Milyonlarca liralık zarar oluştu.

Depremden sonra şehir dışına giden öğretmen arkadaşlarımızdan döndüklerinde evlerini yağmalanmış bulanlar da oldu. Ben hep şunu söylüyorum: Birilerinin felaketi maalesef birilerine fırsat oldu. Bu tür sorunlar yaşandı ve sınırlı da olsa böyle bir potansiyel hâlâ var.

Kemal: Ben bu meseleye biraz Millî Eğitim Bakanlığı'nın ne yaptığı üzerinden bakmak istiyorum.

Depremden sonra konteyner kentlere gittik, şehir dışından gelen psikologlarla ve başka uzmanlarla ortak çalışmalar yaptık. Benim o dönemde Bakanlıktan beklentim çok farklıydı. Bünyesindeki psikolojik danışmanları, psikologları ve uzmanları devreye sokacağını düşünüyordum. Çünkü okullar eylülde açılacaktı ve bize bir eğitim verilmemişti. Biz nasıl davranacağımızı bilmeden sınıflara girmek zorunda kaldık.

Ben o dönemde şunu düşündüm: Okul açıldığında nasıl davranacağım? Ben iyi miyim? Bir defa ben iyi miyim?

Okullar açıldığında depremden zarar görmüş, maddi ve manevi kayıp yaşamış, yakınlarını kaybetmiş öğrenciler vardı. Ama Bakanlıktan her şey normalmiş gibi yazılar geldi. Öğretmenler her şeyi çözer gibi bir yaklaşım vardı.

Depremden bir ay sonra öğretmenleri okula çağıran yerel yöneticiler oldu. Acayip şeyler yaşadık. Ne demek bir ay sonra öğretmen? Nerede? Burada mı? Şehir dışında mı? Gitti mi, geldi mi? Zaten şehir bir yıkım hâlindeydi.

Ben buralı değilim ama uzun yıllardır Hatay'da yaşıyorum. Şehrin depremden önce de yönetim, ulaşım ve altyapı açısından sorunları vardı; deprem sonrasında bunlar daha da ağırlaştı.
Bazen dört temel hizmeti aynı anda bulamıyoruz: elektrik, su, internet, doğalgaz. Bu bizim için geçerliyse öğrenciler ve veliler için de geçerli.

Okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında da büyük ölçüde dayanışmaya yaslanıldığını gördük. Bazı okulları bankalar ya da farklı kurumlar yaptı. Su gibi en temel ihtiyaçlarda bile kamusal bir çözüm yerine başka aktörlerin devreye girdiği oldu.

Bir taraftan da şehir yeniden kuruluyor. Şirketler yol açıyor, yol kapatıyor; inşaat şehrin gündelik hayatını belirliyor. Bunun eğitimle doğrudan ilişkisi var çünkü öğretmen de öğrenci de o yolları kullanıyor, o altyapıya bağımlı yaşıyor.

Şehrin tarihsel olarak da çok kendine özgü bir yapısı var. Uzun yıllardır burada yaşayan biri olarak bu şehrin kendi insan ilişkilerinin, dayanışmasının güçlü olduğunu da söylemek isterim. Eski Antakya yıkılmış olabilir ama insan olarak burada hâlâ rahat hissediyoruz. Ben de o yüzden buradan gidemedim.

Arkadaşlar sosyal alanların azlığından söz etti. Bir taraftan yeni sosyal alanlar da açılmaya çalışılıyor. Hatay'ın ekonomik yapısının şehir dışından beslenen bir tarafı var. Uzun yıllardır yurt dışında çalışan ve buraya para gönderen insanlar var. Şehir toparlanmaya çalışıyor ve eğitime hâlâ çok önem veriliyor. Deprem sonrasında çok sayıda dershane, özel okul ve etüt merkezi açıldı.

Problemler çok mu? Çok. Her şey güzel mi? Her şey güzel değil. Ama hâlâ umut var, yeni bir şeyler yapma çabası var, iş birliği var. Umut var, mücadele var.

Birgül: Onur Hocam, siz henüz konuşmadınız. Biraz da okul yöneticilerinin deneyimleri açısından değerlendirebilir misiniz? Buyurun hocam.

Onur: Konteyner kentlerden birinde bizim okulumuz vardı. Oranın sıralarını, masalarını yıkık bir binadan alıp taşımıştık. O okul gibi birkaç okul daha vardı. Antakya özelinde köklü olup başarı oranı yüksek olan ama kapanan ya da öğrenci profili değişen birçok okul var. Konteyner kentlerin yönetiminde, okullarda geçici görevlendirmeler oldu.

Bir taraftan yeni okulların açıldığını görüyoruz. Konteyner kentteki bazı okullar yeni yapılan yerlere aktarılıyor. Ama altyapının oturması için muhtemelen bir-iki seneye daha ihtiyaç var. Yeni şehirler kuruldu; eski bazı okullar da bu yeni alanlara taşınıyor.

Depremden daha az etkilenen yerlerin nüfusu ilk başta arttı. Sonra geri dönüşler başladı.

Birgül: Peki okul yöneticileri açısından baktığınızda, bütün bu koşullar içinde eğitim sisteminin beklentileri nasıl yaşanıyor?
Onur: Burada İstanbul'un Beşiktaş'ındaki gibi gelişim raporları isteniyor. Biraz o anlamda eşitsiz durumlar mevcut. Derya Hocanın okulunun sabahçı grubu 30

dakika ders alıyor. Okulu selden etkileniyor. Hatay'ın en başarılı öğrencilerinden bazıları o okulda ama aynı sınava giriyorlar.

Bunlardan beklentiler, bölgeye özgü farklı bir politika izlenmediği için genelde aynı oluyor. Bundan elbette mustaribiz.

İdareciliğin bir dezavantajı da var: Bunlar çok fazla dillendirilmiyor, dillendirmekten genellikle imtina ediliyor. Bir tepki verildiğinde insanlar geri adım atabiliyor. Sevk ve idare durumu olduğu için böyle.

Yöneticilik, eğitim liderliği meselesi geri planda kalıyor. Biz de bulunduğumuz yerde bunu değiştirmeye çalışıyoruz diyebilirim.

Birgül: Teşekkür ederim hocam. Biraz da mücadele ve dayanışma boyutundan söz etmek iyi olabilir. Deprem sonrasında insanların birbirine daha sıkı sarıldığı, öğretmenlerin ve okul topluluklarının dayanışma geliştirdiği örnekler de dinledim. Özellikle Eğitim Sen'in Hatay'daki çalışmaları açısından, deprem sonrasında eğitim alanında hangi talepleri öne çıkarmaya çalıştınız?

Sevil: Ben söz alayım. Arkadaşlar konuşunca hakikaten bir sürü şey yine aklıma geldi. Depremden sonra biz hem maddi hem manevi anlamda bir yıkım yaşadık. Okullar açıldığı dönemde psikososyal destek konusunda şöyle bir beklentimiz vardı: Her okula bir rehber öğretmen atanacak, psikososyal destekler olacak diye düşündük. Ama maalesef bunların hiçbiri olmadı.

Biz özellikle her okula bir rehber öğretmenin atanması gerektiğini dile getirdik. Karşımıza mevzuattaki öğrenci sayıları çıktı. Biz de burada hem öğrencilerin hem öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün travmatik bir süreç yaşadığını, böyle bir durumda yalnızca sayıyla hareket edilmemesi gerektiğini söyledik.

O dönem öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin çoğu konteyner kentlerde yaşıyordu. Düşünün, 21 metrekarelik bir alanın içinde yaşıyorsunuz. Dar bir alan. Yemek pişiriyorsunuz, uyuyorsunuz, size ait özel bir alan yok.

Ekonomik anlamda da desteklenmiyorsunuz. Biz öğrencilerimiz için özellikle bir öğün yemek ve temiz su talebini dile getirdik. Ama maalesef bu da olmadı. Bunu defalarca raporlaştırdık, merkeze de ilettik ama bu talebimiz karşılanmadı.

Arkadaşlarımız özellikle lise öğrencilerinin geleceksizliğinden, yaşadıkları travmatik sürecin hayata bakışlarını nasıl etkilediğinden söz ettiler. Ben birinci sınıf öğretmeniyim. Uzun yıllardır öğretmenlik yapıyorum ve hayatımda ilk defa böyle bir öğrenci grubuyla karşılaşıyorum.

Ben artık bazen bunlara “deprem çocukları” diyorum. Şu andaki öğrencilerim depremi yaşadıkları zaman üç, üç buçuk yaşlarındaydı. Ailelerin yaşadıkları

travmanın çocuklara yaklaşımlarını da etkilediğini düşünüyorum. Çok yoğun bir bağlılık, aşırı koruma, kural ve sınır koyamama görüyorum.

Çocuklara bir kural ya da sınır vermeye çalıştığımda çok ciddi öfke problemleriyle karşılaşıyorum. Çocuk bağırabiliyor, kitabını yırtabiliyor, fırlatabiliyor. Eğitim öğretim yılı bitmek üzere ama hâlâ davranışlarda ciddi sıkıntılar yaşıyorum.
Bizim rehber öğretmenimiz de yok. Öğrenci sayımız mevzuattaki sayının altında kaldığı için rehber öğretmenimiz bulunmuyor.

Aslıhan: Bu talepleri dile getirdik, karşılık görmedik dediniz. Peki sendikanın dışında kalan insanlar; veliler, öğrenciler, diğer öğretmenler? Sonuçta aynı sorunları yaşıyorlar. Bu talepler birlikte dile getirilmedi mi?

Sevil: Daha çok biz ayrı kaldık. Diğer sendikaların da belirli talepleri oldu. Biz diğer sendikalara da her defasında çağrıda bulunduk: Gelin birlikte dile getirelim. Çünkü sorun hepimizin sorunu. Sadece bir sendikanın sorunu değil; bütün eğitim emekçilerinin sorunu. Ama maalesef çağrılarımıza cevap alamadık.

İnsanları bir araya getirme konusunda da çok zorlandık. Ulaşım konusunda o kadar ciddi sıkıntılar yaşıyoruz ki bir basın açıklaması ya da etkinlik olduğunda velilere, öğrencilere genel bir duyuru yaptığımız hâlde ciddi bir kitleyi yakalayamadık. Ulaşım sıkıntısı ya da başka nedenler buna engel oldu.

Aslıhan: Siz konuşurken benim de aklımdan şu geçti: Bütün bu olumsuzluklar, cevap ve çözüm bulamama hâli insanları sorunlarını birlikte dile getirmek yerine içe kapanmaya mı yöneltiyor? Anlattıklarınızdan, insanların dağıldığı ve herkesin kendi sorununa kendi başına çözüm bulmaya çalıştığı bir ortam çıkıyor sanki.

Sevil: Bu ortama döndü. Biz de bunu çok sorguluyoruz. Olması gereken sizin dediğiniz gibi ama biz ne zaman bir mücadele için, bir araya gelmek için çağrıda bulunsak bunu aşamıyoruz.

Acaba depremden sonra yaşadığımız travmalar bizi bireyselleştirdi mi, bencilleştirdi mi, uzaklaştırdı mı? Bunu alanım olmadığı için tam analiz edemiyorum. Ama buna benzer şeyleri çok yaşıyoruz.

Çevremizde insanların gittikçe bencilleştiğine ilişkin sözleri çok duyuyoruz. “Herkes kendine” deniyor. Herhalde bu kadar ölüm yaşandıktan sonra “Nasıl olsa bunun sonu ölüm, nasıl olsa öleceğiz” gibi bir çaresizlik de oluşuyor. “Ne olacak ki?” duygusu...

Aslıhan: Hatay'da güçlü bir muhalif damar ve örgütlülük zemini de var. Buna rağmen yaşanan yıkımın ve hayatta kalma önceliğinin böyle bir etkisi olmuş olabilir mi diye düşünüyor insan. Barış Hocam söz istemişti, buyurun.

Barış: Aslında mesele şöyle. Deprem bölgesindeki 11 ile baktığımızda çok büyük bir öğretmen ve öğrenci nüfusundan söz ediyoruz. Yani bu, ülkenin eğitim sisteminin önemli bir bölümünü etkileyen bir mesele.

Kentin kendi potansiyelini hayata geçiremediğini düşünüyorum. Çünkü insanların barınma, sağlık, gelecek, iş kaybı gibi aynı anda çok sayıda sorunu var. Diğer tarafta ise ne yapacağını bilen, planını yapan bir siyasal iktidar var.

Daha cenazeler çıkarılmadan kentin yeniden planlanması tartışıldı. İnsanların arazileri, zeytinlikleri ve yaşam alanlarıyla ilgili kamulaştırmalar gündeme geldi. Bu durumda Hatay'ın muhalif bir kent olması tek başına yeterli olmuyor.

Aslında biz çoğunluğuz ama örgütsüzüz. Örneğin bir okulun başka bir kamu kurumu tarafından kullanılmasına karşı velilerle birlikte talepte bulunuyorsunuz ama on kişi geliyor. Karar verici de bunu kitleselleşmiş bir talep olarak görmüyor. Elbette ulaşım gibi, insanların gündelik yaşam sorunları gibi nedenlerle bunun da çok farklı sebepleri var.

İnsanlar sürekli bir belirsizliğin içinde tutuluyor. Evinize ne olacağını bilmiyorsunuz, arazinize ne olacağını bilmiyorsunuz, yapılacak konutun koşullarını bilmiyorsunuz. Bir süre sonra daha kötü bir ihtimal gösterildiğinde daha az kötü olana razı olmaya başlayabiliyorsunuz.

Hatay bu anlamda bir tür laboratuvara dönüştü diye düşünüyorum. Burada birçok uygulama denendi. Şimdi bir yandan belirsizlik, bir yandan baskı, bir yandan tahammülsüzlük var.

Birçok yerde kamulaştırmaya veya başka sorunlara karşı yürütülen mücadeleler sonuç vermeyince, yavaş yavaş "kaybettik" duygusu ve bir kabullenme oluştu. Biz eğitim alanında bunu diri tutmaya çalışıyoruz ama kentin genel sorunlarında direnme potansiyelinin de azaldığını düşünüyorum.

Bir sorun sosyal medyada gündem olduğunda çok hızlı müdahale edilebiliyor. Örneğin öğrenci servisi ya da okulların ısınması gibi sorunları gündem yapıyoruz; bir hareketlilik oluyor ama bir hafta sonra tekrar unutuluyor. Bu da insanlarda yorgunluk yaratıyor.

Aslıhan: Teşekkür ederiz.

Birgül: Başka eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Derya Hocam, buyurun.

Derya: Ben sadece kendi branşımla ilgili bir ekleme yapmak istiyorum. Özel eğitim öğretmeniyim. Diğer arkadaşlar da bahsettiler; konteyner kentlerin bu

kadar uzun süreli olması herkes için çok zor bir durum. Fakat benim öğrencilerim için daha da kötü.

Öğrencilerimin çoğu hâlâ konteynerde kalıyor ve bu çocukların bazıları bedensel engelli. Konteynere girip çıkmak bile bedensel engelli bireyler için uygun değil. O bile çok büyük bir sorun. Bunun da eklenmesini isterim. Gerçekten sıkıntı yaşıyorlar.

Birgül: Evet, engelli öğrencilerin afet koşullarından çok daha ağır etkilenebildiğini özellikle düşünmek gerekiyor. Hatay'da engelli olmak başlı başına ayrıca ele alınması gereken bir konu olabilir. Benzer biçimde Hatay'da kadın olmak, kadın öğretmen veya kadın öğrenci olarak bu koşulları yaşamak da ayrıca incelenebilir.

Barış: Enseyi de karartmayalım. Örgütlü öğretmenler, okul yöneticileri, katkı sunabilecek çok sayıda arkadaşımız var. O kadar umutsuz bir tablo çizmeyelim.

Birgül: Haklısınız. Biz de zaten burada yalnızca tek bir sonuç çıkarmaya değil, genel tabloyu anlamaya çalışıyoruz.

Son olarak söylemek istediğiniz, sormak istediğiniz bir şey varsa alalım; yoksa yavaş yavaş toparlayalım.

Aslıhan: Bence bu toplantının biraz serbest düzende olması, öğretmenlerin gözünden orada yaşanan genel tabloyu anlamamız açısından iyi oldu. Öğretmenlerin hem yaşamda hem okulda karşılaştıkları sorunları görmemizi sağladı. O yüzden çok teşekkürler.

Birgül: Çok teşekkür ederiz. Hoşçakalın.

Depremden Sonra Çocukların Eğitimi: Velilerle Görüşme

Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı[1]

Aslıhan: Öncelikle kısaca kendinizi tanıtabilir misiniz? Çocuğunuz hangi eğitim kademesinde?

Aysun: Bir oğlum var. Şu an 11. sınıfa geçti. Deprem zamanında ortaokuldaydı. Liseye başladığında, dokuzuncu sınıfta, kazandığı okulun kendi binasında eğitim göremedi. Bir dönem boyunca başka bir okula gittiler. İki okul aynı binayı kullanıyordu. Oğlum sabahçıydı, öğleden sonra da o okulun kendi öğrencileri geliyordu.

Aslıhan: Kazandığı okulun binası mı yoktu?

Aysun: Hayır, vardı ama tadilat yapılması gerekiyordu. O yüzden bir süre başka bir okulla aynı binayı paylaştılar.

Aslıhan: Şu anki koşulları nasıl?

Aysun: Şu anda iyi. Okulun tadilatı yapıldı. Düzgün yani şu anda. Eğitim konusunda ben şu an sıkıntı yaşamıyorum. Okulu çok iyi, öğretmenleri iyi. Kendisi de adapte oldu oraya. Daha önce biraz zorlandı ama şu an adapte oldu. Seviyor okulunu.

Birgül: Teşekkür ederiz. Sizinle devam edelim isterseniz.

Seda: Üç kız çocuğu annesiyim. Deprem döneminde büyük kızım lise birdeydi. Bir kızım bu sene üniversite sınavına girdi, diğer kızım 11. sınıfa geçti. En küçüğü de ortaokulda.

Ben aslında biraz genel olarak bakmak istiyorum olaya. Hepimiz maalesef çok ciddi sıkıntılar yaşadık. Çocuklarımız okuldan uzak kaldı. Biz şehri terk etmeyenlerdendik. Terk edenler gittikleri yerde devam edebildiler. Biz

[1] ulutas.birgul@gmail.com, aslihanci@gmail.com

çocuklarımızın eksiğini çadırda devam ettirmeye çalıştık, ne kadar mümkün olursa. Çünkü çok ciddi artçılar oldu.

Kızlarımdan birinin devam ettiği lise için depremden önce bir arazi bağışlanmıştı. Okulun inşaatına başlanmadan hemen önce deprem oldu. İki sene boyunca başka bir okulda misafir olarak eğitim gördüler. Bu sene başka bir okulun ek hizmet binası tahsis edildi. Şimdi bağımsız bir şekilde okula gidebiliyorlar.

Bu süreçte bazen konteynerde ders aldılar. Kışın çok soğuk, yazın da Hatay'ın nemini bilen bilir; konteynerde gerçekten çok zor. Sınıflar, okul bahçesi çok daha kalabalık. Yollar zaten ayrı bir mesele.

En küçük kızımın okul binasının da ciddi hasar aldığı söylendi. Hâlâ başka bir binada misafiriz. Birkaç ihale, birkaç mühendis değişti. "Olacak, olmayacak, yıkılacak, yıkılmayacak" diye diye üç buçuk yıldır hâlâ misafiriz. Çarşı merkezinde bir okula gidiyorlar. Gidip gelmek trafik açısından büyük problem. İkili eğitime geçildi. Çocuklar sabahın köründe uyanıp yetişmek zorundalar.

Sınıflar da çok kalabalıklaştı. Başka ilçelerden gelen öğrenciler var. Sınıf mevcudu 24-25'ten 30-35'e yükseldi. Öğretmenlerin çocuklarımıza ayırabileceği süre çok azaldı. Bu çocuklar üniversiteye hazırlanıyor; bütün ülkedeki öğrencilerle aynı yarışın içindeler ama aynı şartlarda değiller.

Antakya'da yollar ve binalar konusunda zaman zaman bazı çalışmalar yapılıyor ama Samandağ'da tozdan geçilmiyor. Evimizi havalandıramıyoruz, çamaşırımızı dışarıda seremiyoruz. Çocuklarımızı götürebileceğimiz bir sinema, benzeri bir sosyal alan yok. Evin içinde tıkılıp kaldık. Samandağ bana kalırsa Hatay'ın en güzel ilçelerinden biri, sahili bile yeter. Ama bunun keyfini maalesef yaşayamıyoruz.

Birgül: Teşekkür ederiz. Metin Bey, siz nereden başlamak istersiniz? Depremden sonra çocuklar açısından sizin dikkatinizi çeken ne oldu?

[Metin, Dom, Abdal ve Roman topluluklarıyla çalışan bir sivil toplum örgütünün temsilcisi olarak görüşmeye katılıyor.]

Metin: Benim için en büyük sorunlardan bir tanesi konteyner kentlerin, özellikle konteynerlerin yaşam alanı açısından yetersiz bir metrekareye sahip olması. Burada çocuğun uygun ders çalışma ortamına sahip olmaması aslında göze en çabuk batan şeylerden bir tanesi. Dört kişilik bir aile için 21 metrekare bir konteyner içerisinde çocukların uygun ders çalışma ortamını bulamıyor olması zaten hâlihazırda eğitime erişiminin önündeki en büyük etkenlerden bir tanesi.

İkincisi sosyal alanların olmaması. Çocukların sosyalleşemediği, arkadaşlarıyla vakit geçiremediği bir coğrafyada ne kadar verim alabilirsiniz? Ne kadar o stres ortamından, tanıklık ettikleri şeylerden uzaklaşabilirler? Bunların pedagojik açıdan da oturup değerlendirilmesi gereken konular olduğunu düşünüyorum.

Bir diğeri de yoksulluk meselesinin daha da derinleşmiş olması. Hâlihazırda zaten yoksul olan bir toplulukla çalışıyoruz biz. İnsanlar genel olarak sosyal yardımlarla ve gündelik işçilikle geçinmeye çalışıyorlar. Geleneksel olarak yaptıkları bazı meslekler var. Makineleşme ve modernizasyon sonrasında bu işlerin önemini yitirdiği bir dönemden geçildi. Son yıllarda genel olarak atık toplayıcılığı, geri dönüşüm işçiliği, dericilik, yıkımcılık; özellikle kadınlar açısından gündelik temizlik işçiliği, hasta ve çocuk bakıcılığı gibi gündelik yevmiyeyle gidebilecekleri işlerle ailelerini geçindiriyorlar.

Depremle birlikte bu işlere gidebilecekleri alanlar da kalmadı. Fabrikalar yıkıldı. Davulculuk, müzisyenlik gibi meslekleri yapabilecekleri alanlar da kalmadı. Gündelik işçiliğe gidecek ev de kalmadı, evler de yıkıldığı için. Yoksulluğun daha da derinleştiği bir hâl alınca eğitim artık tamamen lüks gibi kaldı topluluklar için.

Özellikle depremin ilk yıllarında, depremden etkilenmeyen illerdeki akrabalar arasında çocuk yaşta evliliklerin sayısının arttığını çok net görebildik. Bir neden olarak ortaya koymak gerekirse, "evden bir boğaz dahi olsa eksilsin" diye çocuklarını çocuk yaşta evlendiren aileler var.

Birgül: Biz Hatay'a geldiğimizde şunu görmüştük: Hatay koca bir şantiye. Çocuk işçiliğinin çok arttığını tahmin ediyorum.

Metin: Tam çocuk işçiliğine başlayacaktım. Çok yerinde bir soru oldu aslında.

Birgül: Anladığım kadarıyla saydığınız işlerin çoğu kayıt dışı.

Metin: Tabii, kayıt dışı işçilik. Bunlar tamamen kayıt dışı işçilik.

Birgül: Kayıt dışı çalışma ve kayıt dışı çocuk çalıştırma da çok yükseldi sanırım. İnşaatlarda daha çok değil mi?

Metin: Aslında daha çok inşaatlarda değil. Bu çocuk işçiliği meselesinin nasıl ilerlediğine yönelik de bir şey söyleyeyim. Özellikle yaşadıkları bölgelerde kendi yaşam pratiklerini geliştiren topluluklardan bahsediyoruz. Bu toplulukların geneli zaten böyledir; göçebe zanaatkâr topluluklar ve kendi yaşam pratiklerini yaşadıkları sosyal çevreye uyarlayan topluluklardır.

Depremle birlikte mevsimlik tarım işçiliğinin de yükseldiği bir dönemden geçiyoruz. Mevsimlik tarım işçiliği nisan ayının sonunda, mayıs ayının başında başlıyor. Örgün eğitimin hâlâ devam ettiği bir sezondan bahsediyoruz. Mevsimlik tarım işçiliğine giden aile çocuklarını da beraberinde götürüyor. Çocuğu da çalıştırıyorlar, çocuk da bu süreç içerisinde çalışıyor. Çocuk işçiliği özellikle bu şekilde artmış oldu.

İnşaatlarda ise daha çok başka illerden getirilen işçilerin çalıştığı bir süreçteyiz. İşler daha çok taşeron gözetiminde olduğu için firmalar kendi bağlantıları üzerinden işçi getiriyorlar. Dolayısıyla burada sözünü ettiğim toplulukların inşaatlarda kolayca iş bulabildiği bir süreç de söz konusu değil.

Aynı zamanda kriminalize edilen topluluklardan bahsediyoruz. Kentin çeperlerinde yerleşik, toplumdan ayrı, birbirleriyle iç içe yaşayan topluluklardan bahsediyoruz. Dışarıdan bakıldığında insanlar "suç makinesi" vesaire diye görüyorlar bu toplulukları. İşin içinde çok farklı şeyler var.

Mesela bu mahallelerde mahalle bakkalları vardır. Sabah uyandığınızda küçük miktarlarda açık yağ satın alabilirsiniz. Bunları süpermarketlerde bulamazsınız. Kendi yaşam pratiklerini geliştirdikleri ve sosyal çevre edindikleri mahalleler vardır. Dillerini de o mahalle içerisinde çok daha rahat kullanabilirler, fişlenmeden. O yüzden bu mahallelerle güçlü bağları vardır.

Ama insanlar bu yaşama biçimini kriminalize eden, suçla ilişkilendiren; yoksulluklarını suça eğilimleriyle bağdaştıran bir yerden baktıkları için ayrımcılık, nefret söylemi ve sosyal dışlanma sorunuyla karşı karşıya kalıyorlar. Eğitim ve sağlık gibi hizmetlere erişememe, sosyal ve siyasal hayata katılamama, emek piyasasından kopma gibi çok boyutlu sorunlar ortaya çıkıyor.

Roman toplulukları dediğimizde de tek ve homojen bir topluluktan söz etmiyoruz, Dom, Roman, Abdal gruplarının tamamını kastediyoruz. Roman bir çatı tanımdır. Bu toplulukları suçlamak kolay oluyor. Bir şey olduğunda ilk suçlanacak toplulukların bunlar olması, aslında suçu birilerine atmanın en kolay yolunun en güçsüz toplulukları bulmak olduğunu da gösteriyor.

Aslıhan: Yani bu zor koşullarda, deprem sonrası zorlu eğitim koşullarında onların destekçisi olmakta zorlandığınız oldu mu?

Aysun: Tabii ki, oluyor. Mesela okulun gezisi oluyor. Ya ne bileyim hani yurt dışı programları falan oluyor. Çocuğumu gönderemedim mesela maddi koşullardan dolayı gönderemedim. Buna üzülmüştüm yani. İsterdim yani çocuğumu göndermek, o alanlara girmesini isterdim. Ama olmadı. Bu depremle birlikte zaten daha da arttı. Hani maddi sıkıntılarımız, yoksullaşma. Baya bir arttı yani.

Birgül: Şu an çocuğunuzun durumu nasıl peki? Yani dersleri...

Aysun: Dersleri... Matematik konusunda biraz sıkıntılıyız. Yani 51. Diğerleri iyi. Yani teşekkür aldı. 73 falan ortalaması.

Aslıhan: Deprem sonrası yaşadığı sorunlar etkiledi mi? Nasıl etkiledi? Motivasyonunu? Nasıl devam edebildiniz?

Aysun: Evet, özellikle matematik dersine karşı hiç yapamadı çünkü pandemiyle birlikte ortaokuldan bu yana matematik bir türlü öğrenemedi çocuk. Yani adapte olamadı matematiğe. Ve bu devam etti. Yani ben ona öğretmen tutmayı bile teklif ettim. İstemiyor. Anne diyor benim temelim yok diyor. Temelim olmadığı için de diyor yapamıyorum. O zaman temelden başlamamız lazım oğlum diyorum. Onu da istemiyor. Çünkü nefret ediyor şu an matematikten. Niye nefret ediyor onu da çözemiyorum yani.

Aslıhan: Evet. Önemli bir sorun...

Aysun: Çocuğum biraz içine kapanık oldu. Yani çok paylaşmayan öyle asosyal oldu. Sürekli evde, sürekli konteynerde. Tek çocuk. Evet, tek çocuk. Çok sosyalleşemiyor. Zaten sosyalleşeceği bir alan da yok, doğru düzgün. Bir sinema yok, ne bileyim, bir tiyatro alanımız yok, bir şey yok. Yani işte iş yerinde arada bir etkinlikler falan yapıyoruz, onlara katılıyoruz. Kendi alanımız da yani oluyor bunlarda. Onlara katılıyor. Bu kadar yani. Başka bir şey yok hayatında çocuğun.

Birgül: Peki çocuklarla ilgili bir takım önlemler aldınız evde kalırken? Nelere dikkat ettiniz, nasıl bir yol izlediniz?

Seda: Bizim çok şükür evimize bir şey olmadı. Aynı evde kalabalık olabilmek biraz zordu ama çocukların kendilerine göre kitap okuma şeyi vardı. Hani bir şekilde kitap tedarik etmeye çalıştılar kendilerince. Evimize güvendiğimiz için çocukları da eve aldık aslında. Evdekilerin çoğu çocuktu zaten; başlarında hep iki anne duruyordu. Sobayı söndürmeye korkuyorduk. Doktor yok, hastane yok; çocuklar hasta olamaz. Hava çok soğuk ama sobanın yanında ıslak bir battaniye duruyordu. Şiddetli bir sarsıntı olursa sobanın üzerine atacaktık. Yemek pişene kadar tencereyi beş altı kere ocaktan indirdiğimizi biliyorum.

Su sıkıntımız da vardı. Bahçedeki kuyudan su getiriyorduk. Yakıt yoktu. Çarşı merkezine kadar üç buçuk dört kilometre yürüyüp çocuklara yumurta alabiliyorduk, onu da kısıtlı alıyorduk. Elektrik yok, şebeke yok, su yok. Bütün yaratıcılığımızı kullanarak onları beslemeye çalıştık.

Bir yandan da onları eğlendirmeye çalışıyorduk. Hikâyeler anlatalım, şunu yapalım, bunu yapalım... Ama çocukların o ürkekliğini zaten görüyorduk. Biz onlardan daha tedirgindik aslında büyükler olarak ama mümkün olduğunca yansıtmamaya çalıştık. Ne kadar başardık, inanın onu ben de bilmiyorum. Ama bir şekilde onları hayatta tutmayı başardık çok şükür.

Birçok arkadaşım konteyner kentte kalıyor. Mahremiyet yok, hiçbir şey yok. Yirmi bir metrekareye iki üç çocuğu olan insanlar var. Onlar nasıl sığacak? Hâlâ konteynerde kalanlar var. Depremin ilk senesi böcek istilası, fareler... Gidenler bilmez bunu, burada kalanlar bilir. İnanın korkunçtu.

Çocuklarımız nasıl başardı, nasıl hastalanmadan atlatabildik, inanın ben de ona şaşırıyorum. Ama toparlanacak inşallah. Biz göremesek bile çocuklarımız görür umarım.

Aslıhan: Son olarak, değinmek istediğiniz başka bir konu varsa onu da alalım. Bir de siz olsaydınız, yetkili olsaydınız ya da değiştirme gücünüz olsaydı ne yapardınız? Öneriniz ne olurdu?

Seda: Benim gücüm olsaydı bu memleketleri bu kadar garip bırakmazdım. Çocukların eğitimi için, özellikle sağlığı için bu şekilde bırakmazdım. Adıyaman,

Hatay, Maraş... Bilmiyorum, ben herhalde anne kafasıyla hareket ettiğim için biraz daha duygusalım. Eğitime çok daha fazla önem verirdim. Türkiye Cumhuriyeti Devleti üç buçuk yılda bir okulun tadilatını bitiremiyorsa... Bilmiyorum. Ucunu açık bırakmak istiyorum.

Birgül: Eğitimde nereden başlardınız? İlk müdahale edeceğiniz şey ne olurdu?

Seda: Eğer yetkim olsaydı, bir deprem anında bu kadar yıkımın olmasını engelleyecek hamleleri depremden önce yapardım. Yani aslında önlem alırdım. Bu binalar neden böyle? Bu sadece Hatay depremi için değil; olası İstanbul depremi için de, bütün depremler ve doğal afetler için de geçerli.

Ben inanın bir anne olarak aslında bunu söylüyorum, bir kadın olarak bunu söylüyorum. Güçlü bir adalet sistemi, gerçekçi ve caydırıcı bir ceza sistemi olması gerektiğini düşünüyorum. Bu ceza sadece katiller ve tecavüzcüler için değil, rüşvetçiler için de, işini güzel yapamayanlar için de. Bunun yapı denetimcisi nerede? Denetlenmedi mi? A'dan Z'ye kadar herkeste liyakat ve işini hakkıyla yapmayanlara yönelik bir yaptırım olması gerekiyor. Tabii ki doğal afet olabilir ama bu kadar can kaybı olmayabilirdi bence. Ben öyle düşünüyorum.

Aslıhan: Yani kökten bir çözüm olarak bunu söylüyorsunuz. Şu an yaşadığınız sorunları eğitim ve okullar çerçevesinde, çocuklarınızın eğitim, okul ve gelişimi açısından düşündüğümüzde...

Birgül: En can alıcı, yakıcı sorun şu an...

Aslıhan: Eğitime dair yaşadığınız en can alıcı sorun ve onun çözümüne yönelik yapılmasını önereceğiniz şey ne olabilir?

Seda: Hocam, binalar. Binalar çok önemli. Çünkü inanın kalabalıktan dolayı çocuklarda artık eğitim kalitesi diye bir şey yok. Evet, öğretmen var ama kime ne anlatacak bu öğretmen?

Aslıhan: Sınıf mevcutları çok yüksek, değil mi?

Seda: Sınıf mevcutları çok önemli. Benim küçük kızım başka bir okulda misafir olduğu için ikili eğitime başladılar. Ders saatleri Türkiye'de 40 dakika. Bizim okulumuzda 35 dakika. Maalesef çünkü yetişmiyor. Yirmi kişilik sınıflar 35 kişiye çıktığı zaman bir problem yaşıyoruz.

Seda: Hocam değişim şart. Değişim mutlaka şart. Allah hepimize kolaylık versin ve yaşadığımızı hiç kimse yaşamasın, bunu diliyorum. Ben çok teşekkür ediyorum emekleriniz için. Bir nebze de olsa sesimizi ne kadar duyurabilirseniz... Ben çok teşekkür ediyorum size.

Birgül: Biz teşekkür ederiz, çok sağ olun. Metin Bey, son olarak sizden alalım.

Metin: Ben de bahsedeyim biraz. Biz sanki biraz yanlış ilerliyoruz gibi. Çocukların bizi anlamasını bekliyoruz gibi bir yerden bakıyoruz olaya. İşte o 23 Nisan'da çocuğu Cumhurbaşkanlığı koltuğuna oturtmak meselesi var ya; belki Cumhurbaşkanlığı'nın çocuğun koltuğuna oturması gerekiyor. Belki de o sınıfa geçip oturup çocuğu anlaması gerekiyor. Belki oradan bakmamız gerekiyor.

İkincisi, az önce bahsettiğiniz bu fırsat eşitliği meselesi. Bu sadece doğal afet, deprem gibi durumlarda karşımıza çıkan bir şey değil. Eğitimdeki fırsat eşitliği meselesi zaten hâlihazırda Türkiye'nin temel meselelerinden bir tanesi.

Yasa diyor ki eşitsiniz, liseyi bitiren herkes üniversite sınavına girebilir. Bu şekli eşitliktir. Ama liseyi dershaneler, özel hocalar gibi desteklerle bitiren öğrencilerle devlet okulunda okuyan, okula aç gidip evine yürüyerek geri dönen öğrenci aynı şartlarda değil. Sonunda aynı sınava giriyorlar ve bir eşitlik bekliyoruz. Ama eşit şartlarda yarışmıyorlar. Zaten bunun bir yarışma şeklinde olması da başlı başına tartışılması gereken bir mesele.

Eşitsizliğin ortadan kaldırılması gerekiyor. Çözüm önerisi olarak yerelde pilot uygulanan bazı şeyler var. Mesela Sulukule'de çocukların beslenme ihtiyaçlarını karşılamak için okulda ücretsiz beslenme dağıtılıyordu, hatırladığım kadarıyla. Oradaki Roman çocuklar okula daha hevesle giderdi. Bu yardımın da sadece yoksul çocuklara özgü değil, ilkokula giden bütün çocukların erişebileceği bir şekilde dağıtılıyor olması önemli. Aslında çocuğun da o yardıma erişirken incinmemiş olması ve fişlenme duygusunun ortadan kaldırılmasıyla birlikte daha sağlıklı bir süreç işliyor.

Bunun gibi üzerine düşünüp, kafa yorup bir sürü pratik geliştirilebilir ve eğitim daha kaliteli bir hâl alabilir. Ama öncelikle oturup konuşmak gerekiyor. Buradan Millî Eğitim Bakanı'na da selam olsun. Belki oturup bunun üzerine konuşmak gerekiyor. Belki sizin bugün yaptığınızı onların da yapması gerekiyor. Doğrudan öğrenci velileriyle oturup konuşmaları gerekiyor. Neyin eksik olduğunu bir tartmak gerekiyor.

Seda: Metin Bey'in de emeğine, yüreğine sağlık. Ben de kendisine bir anne olarak teşekkür ediyorum. Çok kutsal bir görev üstlenmiş. Roman, Abdal; ben de Aleviyim. Biz buranın en güzel renkleriyiz. Biz birlikte güzeliz. Ayrışma yok. Ayrıştıranlar var. Evet, var. Bizi de ayıranlar var ama biz onlara inat kardeşçe yaşamaya devam edeceğiz. Binlerce yıldır olduğu gibi ben hepinize çok çok teşekkür ederim. Hepinize hayırlı akşamlar diliyorum.

Birgül: Çok sağ olun.

Aslıhan: Teşekkür ederiz. Memnun olduk. Kendinize iyi bakın, görüşmek üzere.

Seda: Kendinize çok iyi bakın, hoşçakalın.

Aslıhan: Hoşçakalın.

Depremden Sonra Üniversiteli Olmak: Üniversite Öğrencileriyle Görüşme

Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı[1]

Birgül: Tekrar hoş geldiniz. Öncelikle sizleri tanımakla başlayalım. Üniversitede hangi bölümde ve kaçıncı sınıfta olduğunuzu kısaca söyleyebilirsiniz.

Zeynep: Sözü ben alayım o zaman. Tıp Fakültesi altıncı sınıf öğrencisiyim. Yedi yıldır Hatay'da yaşıyorum.

Birgül: Çok sağolun. Berat'la devam edebiliriz.

Berat: Ben de 2021 yılından beri Hatay'da yaşıyorum. Tıp Fakültesi beşinci sınıf öğrencisiyim. Söyleyeceklerim bu kadar.

Birgül: Teşekkürler. Mehtap'la devam edelim.

Mehtap: Ben de Hemşirelik Bölümü öğrencisiyim. İkinci sınıfı bitirdim, üçüncü sınıfa geçtim.

Birgül: Teşekkürler. Tunç, sizinle devam edelim.

Tunç: Topu ben alayım o zaman. Ben de Hemşirelik Bölümünde okuyorum, üçüncü sınıfa geçtim.

Birgül: Siz üniversiteye depremden sonra mı başladınız?

Tunç: Evet, depremden sonraki sene geldim. Deprem olduğunda YKS sürecindeydim.

Birgül: Teşekkürler. Mert'le devam edelim.

Mert: Merhaba. Ben Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü son sınıf öğrencisiyim.

Birgül: Deprem sırasında burada mıydınız?

[1] ulutas.birgul@gmail.com, aslihanci@gmail.com

Mert: Evet. Geldiğimiz sene deprem olmuştu.

Birgül: Teşekkürler. Son olarak Ufuk.

Ufuk: Merhabalar. Ben de Mert'le aynı bölümdeyim, son sınıf öğrencisiyim. Deprem sırasında da buradaydım. Bu kadar, teşekkür ediyorum.

Birgül: Sizleri böyle çok kısaca tanımış olduk. Bildiğiniz gibi biz deprem sonrasında Hatay'da eğitim yaşamının nasıl ilerlediğini anlamaya çalışıyoruz. Aslında sizin deneyimlerinizi merak ediyoruz. Nereden başlamak isterseniz oradan başlayabilirsiniz. Yine az önceki sırayla gidelim isterseniz. Zeynep'le başlayalım. Eğitim adına Hatay'da neler yaşadınız, neler değişti?

Zeynep: Benim ilk aklıma gelen aslında sosyal yaşama dair bir deneyim aktarımıydı. Eğitim açısından düşündüğümüzde ise depremden sonra üniversitede de çok şey değişti. Akademisyenlerin bir kısmı şehirden ayrıldı. Bunun eğitimi de etkilediğini düşünüyorum. Bir yandan binaların yapımı ve onarımı devam ederken temizlik konusunda da ciddi sorunlar yaşadık. Tuvaletlerin uzun süre kullanılamadığı dönemler oldu. Bu yıl bütün öğrencilerin dönmesiyle biraz daha ilgilenilmeye başlandı ama bence hâlâ yeterli değil.

Birgül: Söylediklerinin sizin hayatınıza nasıl yansıdığını biraz daha açabilir misin? Örneğin akademisyenlerin ayrılması ya da temizlik koşulları sizin eğitim yaşamınızı nasıl etkiledi?

Zeynep: Akademisyen sayısının azalmasını özellikle stajlarda fark edebiliyorduk. Hoca sayısı azaldığında vaka görme imkânımız da azalıyor, bazen derslere asistanlar giriyordu. Çünkü hocalar hem hastaneye hem derse yetişemiyordu. Temizlik açısından da koşullar oldukça kötüydü. Tuvaleti kullanabilmek için yanımda temizlik malzemesi taşıdığım oluyordu.

Kütüphane de depremden sonra uzun süre kullanılamadı. Bu nedenle ders çalışmak için kafelere gitmek zorunda kalıyorduk. Ücretsiz kullanabileceğimiz bir kütüphanenin olmaması maddi bir yük de oluşturuyordu. Depremden sonra yalnızca bazı bölümler yüz yüze eğitime devam ettiği için bir süre üniversiteden çok liseye gidiyormuş gibi hissediyordum. Çok az öğrenci vardı; üniversite ortamı da büyük ölçüde ortadan kalkmıştı.

Aslıhan: Zeynep, biraz deprem zamanı ve sonrasında üniversitenin binalarının, tesislerinin nasıl etkilendiğinden bahsedebilir misin? Bir de sadece bazı bölümlerin yüz yüze eğitime devam ettiğini söyledin. Orayı biraz daha detaylı anlatabilir misin?

Zeynep: Sadece uygulamalı dersleri olan bazı bölümler yüz yüzeydi. Diğer bölümlerdeki arkadaşlar çevrimiçi eğitime geçmişti. Öğrenciler azalınca yurtlar da depremden etkilenen yurttaşlara açıldı. Bir süre üniversite yaşamından ziyade burada başka bir yaşam oluştu.

Birgül: Yurtlar boşaltıldı ve depremden etkilenen yurttaşlara açıldı yani?

Zeynep: Evet, yurtlar boşalmıştı ve depremden etkilenen yurttaşlara açıldı. Daha sonra insanlar konteynerlere yerleştirilmeye başlandı. Öğrencilerin yurtlara yeniden dönmesi de zaman aldı.

Fakülte binalarına gelecek olursak Eğitim Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi, BESYO ağır hasarlıydı. Biz onların yıkılıp tekrar yapılacağını düşünüyorduk ama daha çok tadilat yapıldı. Hemen hemen hepsinin tadilatı daha yeni bitti. Deprem sonrasında bir de 6 Şubat Dersliği yapıldı. Fakültelerin tadilatı devam ederken arkadaşlar orada eğitim gördü.

Birgül: 6 Şubat Dersliği dediğiniz bir nevi konteyner, geçici bir şey mi, yoksa kalıcı bir yapıdan mı bahsediyorsunuz?

Zeynep: Prefabrik diyebilirim.

Berat: Birçok fakültenin ortak bir dersliğe ihtiyacı olduğu için böyle bir çözüm buldular. Fakültelerin çoğunun tadilatı uzun sürdüğü için geçici süreliğine böyle bir çözüm bulundu.

Zeynep: Sağlık alanındaki bir meslek yüksekokulundan arkadaşlarımız da başka bir fakültenin binasını kullanıyorlar. Kendilerine ait laboratuvarları ya da fiziki imkânları yok.

Mesela biz her zaman eğlenmek, vakit geçirmek, gezmek için Antakya'ya giderdik. Oradan Samandağ'a giderdik. Ama depremden sonra yollar o kadar kötü, ulaşım o kadar kötü, sürekli bir yol çalışması var ki artık arkadaşlarım Kırıkhan'a gitmeye başladı. Piknik alanı için, kuaför ihtiyacı için... Artık o taraf değil de bu tarafa geçiyorlar. Çünkü Kırıkhan'da da yıkım vardı ama daha hızlı bir geri dönüş oldu, daha hızlı toparlandı. Ama Samandağ'a gitmek... Ben şu an çıksam en az üç saat otobüsle ancak Samandağ'a varırım.

Aslıhan: Mesafe olarak Samandağ daha yol üstü bir yer değil mi?

Zeynep: Bence hemen hemen aynı gibi.

Berat: Antakya'yla Kırıkhan'ın mesafesi neredeyse aynı ama buradan Antakya'ya toplu taşımayla gitmek yaklaşık 50 dakika. Kırıkhan'a toplu taşımayla gitmek 20 dakika gibi bir şey.

Birgül: Ufuk konuşmak istedi. İsterseniz ona söz hakkı verelim.

Ufuk: Arkadaşlar zaten üniversiteyle ilgili hepimizin yaşadığı durumları aktardılar. Ben de şehrin genel yapısıyla ilgili bir şey söylemek istiyorum. Ulaşım bayağı sıkıntılıydı. Yollar çok bozuktu. Şehrin genel sosyal yaşamında da bayağı eksiklikler vardı. Depremden önce Antakya merkeze indiğimizde insanlar daha güler yüzlü, sohbet etmeye açık insanlardı. Depremden sonra Antakya merkeze

indiğimizde otobüsteki şoförler olsun, yolcular olsun hep bir gerginlik, tedirginlik hâli vardı. Hep bir tartışma ortamı oluşuyordu.

Bunun yanı sıra çevrimiçi eğitim tarafı vardı. Biz bir buçuk sene çevrimiçi eğitim gördük. Bunun da birçok olumsuz etkisi yansıdı bize. Hem eğitim açısından hem de kendi psikolojik durumumuz açısından bayağı sıkıntılıydı.

Mert: Ben devam edeyim o zaman. Bir buçuk sene çevrimiçi oldu. Geldiğimizde özellikle o sosyal yaşamı bulamadık. Okula, okuldan yurda... Herhangi bir aktivite olmaksızın şehre inemiyorduk. İlk sene geldiğimde Hatay'ı çok beğenmiştim. Tarihi yerleri ben çok seviyordum şahsen. Depremden sonra onlardan eser kalmadığı için gidebileceğimiz bir yer de yoktu. İskenderun'a gidelim desek oraya gitmekte de sıkıntılar yaşanabiliyordu. Sürekli yol çalışmaları vardı.

Sosyal yaşam yoktu açıkçası depremden sonra geldiğimiz zaman. Öyle durgun bir şey vardı. Sadece okuldan yurda, yurttan okula. Bu sene birazcık daha canlı diyebiliriz.

Birgül: Peki depremden önce öğrencilik yaşamı nasıl geçiyordu? Depremden sonra nelere erişemediniz tam olarak?

Mert: Özellikle Hatay'a erişemedik. Antakya'ya erişemedik. Çünkü sosyal yaşamın kendisi Antakya'nın merkezindeydi. Burada daha çok mahalle gibi bir yer vardı. Şehir kalmadı. O yüzden sosyal aktivite bakımından şehir kalmadı. Okulun da önceliği onarım ve inşaatlardı. Öncelikler değişti aynı zamanda.

Zeynep: Ben kadın öğrenci olarak da bir şey ekleyebilirim. Mesela burada bir sokak var. Oraya asla giremiyorum. Bir yerden geçerken bile çok tedirgin bir şekilde geçiyorum.

Aslıhan: Bu durum depremden sonra mı oluştu? Daha önce yok muydu?

Zeynep: Depremden önce de vardı. Depremden sonra yeni mekânlar da açıldı. Ben yine de oradan geçerken çok tedirgin oluyorum.

Birgül: Peki herkes şu an KYK yurdunda mı kalıyor acaba içinizde?

Ufuk: Hayır.

Tunç: Berat hariç, Berat KYK yurdunda kalmıyor. Mert de yurtta kalmıyor. Onun dışında hepimiz yurtta kalıyoruz.

Mert: Ben geçen sene yurttaydım; bu sene evdeydim.

Birgül: Eve geçtiniz. Şimdi biraz KYK yaşamı hakkında sizden bilgi almak istiyorum. KYK'da hayat nasıl? Bir de KYK'da kalmayanlar ne yaşıyor? Ev tutma süreci, kira ödeme süreci... Bunlarla ilgili neler yaşadığınızı biraz anlatır mısınız?

Tunç: Ben başlayayım isterseniz.

Birgül: Tabii.

Tunç: Ben ilk geldiğimde bir tane kız KYK yurdu vardı. Diğer erkek KYK yurdu da yeni bitmişti. Yurtlardaki hem memurların hem orada yemek dağıtan abilerin, ablaların hem de aşçıların hiç güler yüzünü görmedim. Herkeste, halk olsun, işçi olsun, beyaz yakalı olsun fark etmeksizin, bir boğulmuşluk vardı. Onu hissettim. Bu bizi de bayağı etkiliyordu. Diğer arkadaşlar da söylemek isterlerse...

Mert: Ben ekleme yapmak isterim. Özellikle yemekhane şartlarından dolayı yemekler cidden o kadar kötüydü ki... Ben içinde et olan herhangi bir yemeği yiyemiyordum açıkçası. Tadı bana çok farklı geliyordu. Bu yüzden sürekli dışarıdan yemek istiyorduk. Bundan dolayı neredeyse ev masrafına denk gelmeye başladı. Bu yüzden dedik en azından eve çıkalım. Oraya vereceğimiz masrafı kendimiz yemek yaparak karşılarız. Tabii bu da planladığımız şekilde olmadı. Çünkü kiralar yüksekti.

Birgül: Peki, ev tutmakta zorlandınız mı? Mesela ev tuttuğunuz zaman kaç kişi bir yerde kalıyorsunuz? Kira ödemeniz sizi nasıl etkiliyor?

Mert: Biraz baktık çünkü deprem geçirmiş bir şehirde öncelikle güvenli bir bina arayışına girdik. Kiralar pahalıydı açıkçası. Bir arkadaşımla çıktım. Aylık sadece kira ve bina giderleri yaklaşık 15-16 bini buluyordu. Tabii ayda dört bin lira burs alan birisi için çok yüksek kalıyor.

Aslıhan: Suya ve internete erişim gibi temel ihtiyaçlarda da sorun yaşadınız mı?

Mehtap: Evet, ben de ona değinecektim. Yemeğin zaten kokusu çok kötüydü. Her gün yemeğin içinde bir şeyler buluyorduk. Hijyenik değildi ve gramajları çok azdı.

Bir geliyorduk, sular kesik; elektrik yok. Şebeke zaten çekmiyor. Akşam ailemize ulaşmak çok sıkıntı oluyordu. Böcekler de çok fazlaydı yurtlarda. Tahta kurusu falan bayağı yataklarda bulunuyordu. Hele bu yıl çok fazlaydı.

Biz herhangi bir memura gidip bir şikâyette bulunduğumuz zaman bizi hep tersliyorlardı. Asansörler çok sıkıntılıydı. Biz asansör için gittiğimizde, "Siz sadece on kat çıkarak mı bu zorluğu göreceksiniz? Biraz hayatın zorluğunu yaşayın," gibi tepkiler veriliyordu. Hiçbiri bizi dinlemiyordu. Kötüydü yurt şartları. Benim diyeceğim bu kadardı.

Birgül: Tunç söz almak istemişti. Ona tekrar söz hakkı verelim.

Tunç: Ben şebeke konusundan bahsetmek istiyorum. Bizim yurtta internet hiç çekmiyor. Yurda girdiğimden beri internetin düzgün çektiği bir anı hatırlayamıyorum. Bir ara gece üçte, dörtte iyi çekmişti; onu hatırlıyorum o kadar.

Bizim okul yüz yüze olmasına rağmen bir iki dersimiz yine çevrimiçi oluyor. Ben çevrimiçi derslerin çoğuna internet olmadığı için katılamıyordum. Ders çevrimiçi

olmasına rağmen yurttan çıkıp, derse girip tekrar yurda dönüyordum. Bu çok zorluyordu açıkçası beni.

Bir de asansör meselesi var. Asansörlerimiz çok sık bozuluyor. Ben yurdun altıncı katında kalıyordum. Sürekli merdiven çıkmak zorunda kalıyordum.

Mehtap: Üniversiteye bağlı topluluklarla ilgili de bir şey söyleyebilirim. Ben bir sürü topluluğa üye oldum ama hiçbirinde bir şey göremeyince zaten hepsinden ayrıldım. Mesela sosyalleşilecek bir topluluk yoktu benim gözlemlediğim kadarıyla. Daha çok üniversitenin yararına olacak, üniversiteye reklam oluşturacak şeyler gibi geliyordu bana.

Birgül: Berat ve Mert'in de belki bununla ilgili söyleyecekleri vardır.

Mert: Ben topluluklar konusunda şunu söyleyeceğim. Okulun toplulukları, kulüpleri okula bağlı oldukları için daha siyasi olabiliyordu. Mevcut iktidarı savunacak şeylere de girişebiliyorlardı. Bu şekilde olduğu için biz daha çok kendimizin girişebileceği, vakit geçirebileceğimiz kulüpler olsun istedik.

Birgül: Berat, sizin var mı söyleyeceğiniz?

Berat: Ben biraz topluluk meselesini açmak istiyorum. Bizim sözünü ettiğimiz, üniversiteye bağlı topluluklardan farklı olarak öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları bir topluluk. Depremden önce de vardı ama depremden sonra öğrencilerin böyle bir örgütlülüğe ihtiyacı daha fazla oldu. Özellikle bunu Mehtap ve Zeynep daha iyi anlatabilir; kadın arkadaşların yaşadığı sorunlar karşısında sosyal medya, WhatsApp grupları ve kendi aralarında örgütlenmeleri bir dayanışma yolu oldu. Bütün öğrenciler açısından da böyle bir araya gelme ihtiyacı daha belirgin hâle geldi.

Son zamanlarda, özellikle bu yıl, öğrenci topluluklarının bir şekilde aktifleştirilmeye çalışıldığını fark ettik. Ama bu topluluklar bazen bir sendikanın etkinliğine ya da burayı ziyaret eden bir hükümet görevlisinin karşılama törenine dönüşebiliyor. Öğrencilerin bir kısmı bunun farkında olup uzak durabiliyorken, bir kısmı da bazen farkında olarak bazen olmayarak, bu sosyalliği kolay ve ulaşılabilir gördüğü için dâhil oluyor.

Zeynep: Ben şöyle aktarabilirim. Depremden sonra değil de depremden hemen öncesinde bir rektör değişikliği oldu. Ben üniversitenin siyasetle çok iç içe olduğunu düşünüyorum. Ramazan boyunca siyasi ziyaretçiler geldiğinde yemekhanede daha güzel yemek çıktığını düşünüyorduk. Hatta "Acaba kim gelecek de yemek güzel?" demeye başlamıştık.

Ramazan boyunca Kur'an tilaveti, Kur'an okuma yarışması gibi etkinlikler yapılıyordu. Depremden çıkmış öğrencilerin olduğu bir yaşam alanında psikososyal desteğin yetersiz kaldığını düşünüyorum. Ben bir kez psikososyal

destek için başvurdum. Bir ay sonrasına randevu aldım. Sonra oradaki kişi izne ayrıldığı için yine görüşemedim.

Bazı etkinliklere katılmayı tercih etmiyordum. Katılmayınca da arkadaşlarından biraz uzaklaşmış oluyorsun. Çünkü arkadaşlarım katılıyorlardı, ben katılmıyordum. Ben kaldım öyle yani. Beni destekleyecek üniversitenin bir kurumunu bulamadım.

Birgül: Bugün eğitimle ilgili veya üniversite eğitimiyle ilgili karar vericilere, Hatay'daki üniversite öğrencileriyle ilgili karar vericilere yalnızca bir öneride bulunmak isteseydiniz bu ne olurdu? Ya da sorunların çözümüyle ilgili size bir yetki verilseydi nereden başlardınız?

Mehtap: İlk önce öğrencilerin sorunlarını göz önünde bulundururdum. Çözüme odaklı yaklaşırdım, psikolojik destek verirdim. Yani daha çok bir kurum şeyine bağlı değil de öğrencilerin sorunlarına yönelik... Öğrencilerin daha güzel bir üniversite eğitimi alabilmeleri için o yöne, o faaliyetlere yönelirdim daha çok. O tarz faaliyetler yapardım.

Tunç: Ben alayım o zaman topu. Özgür düşünceyi salın öğrencilere derdim. Keşke salsalar.

Bir ara üniversitenin resmî sosyal medya sayfasında bir siyasiyle ilgili bir gönderi paylaşılmıştı. Ben de yorum kısmına "Üniversiteyi siyasetin arka bahçesi yapmayın" tarzında bir şey yazmıştım. Sonra üniversite sayfası beni engelledi. Şu an gönderilerine ulaşamıyorum. Bunu söylemek isterdim gerçekten: Üniversiteyi siyasetin arka bahçesi yapmayın. Üniversite özel bir alan. Bir de öğrencileri salın artık.

Mert: Ben de Tunç'a katılıyorum aynı şekilde. Çünkü siyasileştirilince kutuplaşmak zorunda kalıyoruz ister istemez. Bu da bizi olumsuz etkiliyor. Bundan dolayı daha serbest, daha özgürce bir üniversite isterdik.

Zeynep: Ben ekleme yapayım. Ben şunu isterdim: Yemek için, kahve için, su için, barınmak için, arkadaşlarımızla sohbet edip bir yerde oturabilmek için para ödemek zorunda olmadığımız bir üniversite isterim. Temel ihtiyaçlarımıza parasız bir şekilde ulaşabilmek ve kalan vaktimizi sadece eğitimimize ve kişisel gelişimimize ayırmak isterim.

Berat: Ben de aslında Zeynep'in söylediklerini düşünüyordum. Beslenme, barınma, gıdaya ulaşım, temiz suya ulaşım, hijyen... Bunlar biraz daha öncelikli ihtiyaçlar.

Birgül: Varsa başka söyleyeceğiniz bir şey... Çok teşekkürler tekrar. Görüşmek üzere.

Mert: Biz teşekkür ederiz ilgilendiğiniz için.

Berat: Sağ olun, var olun.

Birgül: Siz de sağ olun, var olun.

Zeynep: Umarım güzel bir profil çizebilmişizdir. Gerçekten Antakya'nın böyle sesinin duyulmasına çok ihtiyacı var. O yüzden umarım aktarımlarımızın bir şekilde faydası dokunur buraya. Emekleriniz için ve bizi duymak istediğiniz için de çok teşekkür ederiz.

Aslıhan: Katılımınız için çok teşekkür ederiz biz de.

Değerlendirme: Depremden Üç Yıl Sonra Eğitim Hakkının Gündelik Koşulları

Birgül Ulutaş, Aslıhan Hancı[1]

Bu dosyada yer verdiğimiz öğretmen, veli ve üniversite öğrencisi görüşmeleri Hatay'daki eğitim yaşamına farklı konumlardan bakıyor. Öğretmenler okulun ve öğretmenliğin gündelik koşullarını, veliler, çocukların eğitimini aile ve yaşam koşulları içerisinden, üniversite öğrencileri ise yükseköğretimi kampüs, barınma ve kent yaşamıyla birlikte anlatıyor. Anlatılan sorunların ölçeği ve niteliği aynı değil. Fakat üç görüşme yan yana okunduğunda ortak bir soru belirginleşiyor: Depremden üç yılı aşkın süre sonra eğitimin devam ediyor olması, eğitim yaşamının yeniden kurulduğu anlamına geliyor mu?

Afetin hemen ardından okulların açılması ve öğrencilerin yeniden eğitime ulaşması öncelikliydi. Hasarlı eğitim yapılarının yerine başka binaların kullanılması, ikili öğretim, konteyner ve prefabrik derslikler, çevrimiçi eğitim ve farklı geçici düzenlemeler bu olağanüstü koşullar içerisinde ortaya çıktı. Öğretmen görüşmesinde Murat'ın yaptığı ayrım bu bakımdan açıklayıcı. Murat, depremin ilk döneminde konteynerde eğitimin, bazı okulların başka kamu kurumlarına tahsis edilmesinin, ikili öğretimin ve ulaşım sorunlarının büyük yıkımın koşulları içinde belirli ölçüde anlaşılabilir olduğunu söylüyor. Onun açısından asıl sorun, ilk dönemin zorunlu çözümleri ile üç yılı aşkın süre sonraki koşullar arasında beklenen ölçüde bir değişimin gerçekleşmemiş olması.

Depremin ardından yaşanan üç yıl sonra odaklanmamız gereken esas sorunun, o dönem başvurulmuş olan geçici çözümlerin ihtiyaçlara ne kadar yanıt verebildiği, tam anlamıyla çözüm olmayan yöntemlerin ise ne kadar sürdürüldüğü ve süre gelen sorunlara kalıcı çözümlerin üretilip üretilmediğiyle ilgili olduğunu görüyoruz.

[1] ulutas.birgul@gmail.com, aslihanci@gmail.com

Geçici olanın uzaması

Öğretmen görüşmesinde bunun en somut örneklerinden birini Derya'nın anlatısı oluşturuyor. Derya hâlâ ikili öğretim yapılan bir okulda çalıştığını, öğrencilerin ders sürelerinin depremden sonra kısaldığını ve kendi okul binalarının başka bir kamu kurumu tarafından kullanılmaya devam ettiğini anlatıyor. Üstelik geçici olarak kullanılan mevcut okul binasının bir bölümünün selden etkilenmesiyle, deprem sonrasında dayanışmayla oluşturulan atölyeler ve müzik sınıfları da zarar görüyor. Derya bu durumu "yeniden inşa ve yeniden yıkım" olarak tarif ediyor.

Velilerin anlatıları aynı sürecin çocukların eğitim yaşamındaki karşılığını gösteriyor. Aysun'un oğlu liseye başladığında kendi okul binasında eğitim göremiyor ve bir dönem başka bir okulda sabahçı olarak okuyor. Daha sonra kendi okuluna dönebiliyor. Seda'nın çocuklarının deneyiminde ise başka okullarda misafir öğrencilik, konteyner sınıflar, ikili öğretim ve kalabalıklaşan sınıflar daha uzun bir zamana yayılıyor. Bu iki deneyim yan yana geldiğinde toparlanmanın aynı kent içinde bile aynı hızda ilerlemediği görülüyor.

Üniversite öğrencilerinde geçicilik başka biçimler alıyor. Hasarlı fakülte binaları, başka fakültelerle paylaşılan mekânlar, prefabrik derslikler ve çevrimiçi eğitim öğrencilerin üniversite deneyimini değiştiriyor. Zeynep'in kütüphanenin kullanılamadığı dönemde ders çalışmak için kafelere gitmek zorunda kaldıklarını ve bunun maddi bir yük yarattığını anlatması, fiziksel bir eksikliğin öğrencinin gündelik yaşamına nasıl taşındığını gösteriyor.

Geçicilik böylece yalnızca kullanılan yapının niteliğini anlatan bir kavram olmaktan çıkıyor. Ders süresine, sınıf mevcuduna, öğrencinin gününü nasıl düzenlediğine ve eğitim için hangi ek kaynaklara ihtiyaç duyduğuna kadar uzanan bir deneyime dönüşüyor. Birkaç ay için düşünülebilecek bir düzenleme eğitim yaşamının birkaç yılına yayıldığında, artık yalnızca afetin hemen sonrasına ait bir çözüm olarak değerlendirilemez.

Eğitim okulun kapısında başlamıyor

Üç görüşmenin güçlü ortaklıklarından biri, eğitimin gündelik yaşam koşullarından ayrılamaması. Velilerin anlatıları bu ilişkiyi özellikle görünür kılıyor. Metin'in konteyner yaşamına ilişkin sözlerinde yirmi bir metrekarelik bir alan aynı anda ailenin yaşama, uyuma ve çocuğun ders çalışma mekânı hâline geliyor. Çocuğun yalnız kalabileceği veya arkadaşlarıyla vakit geçirebileceği bağımsız bir alanın bulunmaması, barınma koşullarını doğrudan eğitim meselesine dönüştürüyor.

Seda'nın anlattığı gündelik hayat başka bir katmanı açığa çıkarıyor. Isınmak, su bulmak, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak ve bütün bunların ortasında onların kendilerini olabildiğince güvende hissetmelerini sağlamaya çalışmak, ailelerin afet sonrasında üstlendiği bakım yükünün parçaları. Bunlar okulun dışında gerçekleşiyor; fakat çocuğun eğitim yaşamını sürdürebileceği koşulları oluşturuyor.

Metin'in çocuk emeği ve mevsimlik tarım işçiliğine ilişkin gözlemleri ise eğitim ile geçim koşulları arasındaki ilişkiyi gösteriyor. Burada deprem, daha önce var olmayan bütün sorunların başlangıç noktası değil. Yoksulluk, güvencesiz çalışma, çocukların aile geçimine katılması ve bazı toplulukların kamusal hizmetlere erişimde karşılaştıkları güçlükler deprem öncesinde de mevcut. Afet sonrasında değişen ekonomik ve mekânsal koşullar, bu eşitsizliklerin eğitim yaşamına yansıdığı yeni durumlar yaratıyor.

Metin'in Dom, Abdal ve Roman topluluklarıyla çalışan bir sivil toplum örgütünün temsilcisi olması, aktardığı gözlemlerin bağlamını da oluşturuyor. Onun anlatısında geçim biçimleri, mahalle ilişkileri, çocuk emeği ve ayrımcılık birbirinden kopuk sorunlar değil. Yoksulluğun suçla özdeşleştirilmesine ve bu toplulukların yaşam biçimlerinin kriminalize edilmesine itiraz ederken eğitim ve sağlık hizmetlerine erişememeyi, emek piyasasından ve toplumsal yaşamdan dışlanmayla birlikte ele alıyor.

Üniversite öğrencilerinin deneyimleri de benzer bir ilişkiyi başka ölçekte gösteriyor. Mehtap'ın yurt yaşamına ilişkin anlattıkları yemek, hijyen, su, elektrik, iletişim ve asansör sorunlarını; Tunç'un sözleri ise internet erişimindeki yetersizliğin çevrimiçi derslere katılmayı dahi güçleştirdiğini gösteriyor. Öğrencilerin görüşmenin sonunda yemek, barınma, temiz su, hijyen ve psikolojik destek üzerinde durmaları da bu nedenle anlamlı. Bu talepler üniversite eğitiminin dışında kalan ikincil ihtiyaçlar değil; öğrenciliğin sürdürülebilmesinin maddi koşulları olarak ortaya çıkıyor.

Aynı sistem, farklı koşullar

Üç görüşmenin kesiştiği bir başka mesele eşitlik. Deprem aynı coğrafyada büyük bir yıkım yarattı; fakat afet sonrasında eğitimi sürdürebilmenin imkânları herkes için aynı olmadı. Hangi okulda eğitim görüldüğü, nerede yaşandığı, hanenin ekonomik kaynakları, ulaşım olanakları, barınma biçimi, engellilik durumu ve toplumsal konum, aynı eğitim sistemi içerisindeki deneyimleri farklılaştırıyor.

Öğretmen görüşmesinde Derya ile Onur'un sözleri bu durumu doğrudan okul üzerinden gösteriyor. Kısaltılmış ders süreleriyle eğitim gören ve fiziksel sorunları devam eden bir okulun öğrencileri merkezi sınavlarda diğer öğrencilerle aynı ölçütlere tabi tutuluyor. Onur'un eleştirisi bununla da sınırlı değil: Afetten çok farklı düzeylerde etkilenmiş okullardan aynı idari göstergeler ve performans beklentileri üzerinden sonuç beklenmesini de sorguluyor.

Veliler ile yapılan görüşmede Metin'in kullandığı "şekli eşitlik" ifadesi bu durumu başka bir yerden adlandırıyor. Aynı sınava girmek veya aynı kurallara tabi olmak, çocukların aynı maddi ve toplumsal koşullardan geldiği anlamına gelmiyor. Konteynerde ders çalışmaya çalışan, ailesinin geçimine katılmak zorunda kalan veya kamusal hizmetlere erişimde ayrımcılıkla karşılaşan bir çocuk ile bu

güçlükleri yaşamayan bir çocuğun önüne aynı sınavın konulması, kuralların aynılığını sağlıyor; başlangıç koşullarındaki farklılığı ortadan kaldırmıyor.

Derya'nın özel eğitim öğrencileriyle ilgili anlattıkları eşitsizliğin başka bir boyutunu ortaya çıkarıyor. Öğrencilerinin önemli bir bölümü hâlâ konteynerlerde yaşıyor ve bedensel engelli bazı öğrenciler için konteynere girip çıkmak bile güçlük yaratıyor. Dolayısıyla aynı barınma biçimi herkes açısından aynı sonucu doğurmuyor. Fiziksel çevrenin niteliği engellilik durumuyla kesiştiğinde çok daha ağır bir erişim sorununa dönüşebiliyor.

Bu deneyimler, eğitim hakkının yalnızca herkes için aynı kurumların ve kuralların kağıt üzerinde mevcut olması üzerinden değerlendirilemeyeceğini gösteriyor. Kurumların ve kuralların gerçek yaşam koşullarının eşitsizliği içerisinde nasıl varlıklarını sürdürebildikleri de yeni eşitsizlik koşullarını beraberinde getiriyor. Eşitlik ve eşitsizlik sorunsalı farklı koşullardaki çocukların ve gençlerin eğitime fiilen katılabilmek için neye ihtiyaç duyduklarının ötesinde nitelikli eğitim koşullarına erişime ait eksiklikleri de içeriyor.

Toparlanmanın görünmeyen boyutu: yorgunluk, sosyal yaşam ve dayanışma

Görüşmelerde fiziksel koşullar kadar belirgin olan bir başka mesele, üç yılı aşan sürenin yarattığı yorgunluk. Derya'nın "yeniden inşa ve yeniden yıkım" ifadesi yalnız okul binasının durumunu değil, sürekli yeniden başlama zorunluluğunu da düşündürüyor. Sevil'in psikososyal desteğe ilişkin anlattıkları bu açıdan önemli. Okullar açıldığında her okulda rehberlik ve psikososyal destek olanaklarının güçlendirilmesini beklediklerini, fakat bu ihtiyacın yeterince karşılanmadığını söylüyor.

Öğretmenlerin öğrencilerde gözlemlediği öfke, geleceksizlik ve güvensizlik duygusu da toparlanmanın yalnız fiziksel koşullarla değerlendirilemeyeceğini gösteriyor. Levent öğrencilerin üniversite ve gelecek planlarında gözlemlediği değişimden, aile ve okul ilişkilerindeki güven sorunlarından söz ediyor. Sevil ise deprem sırasında çok küçük yaşta olan öğrencilerinde yoğun öfke tepkileri ve sınır koymayla ilgili güçlükler gözlemlediğini anlatıyor. Bu gözlemler klinik bir değerlendirme sunmuyor; öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları değişimleri ifade ediyor.

Üniversite öğrencilerinin sosyal yaşam ve öğrenci toplulukları üzerine söyledikleri de bu çerçevede anlam kazanıyor. Mehtap üniversiteye bağlı topluluklarda aradığı sosyal ortamı bulamadığını anlatırken, Mert öğrencilerin kendi girişimleriyle vakit geçirebilecekleri alanlara duydukları ihtiyacı dile getiriyor. Berat ise öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları örgütlenme ve dayanışma ağlarının deprem sonrasında daha önemli hâle geldiğini, özellikle kadın öğrencilerin yaşadığı sorunlar karşısında sosyal medya ve mesajlaşma gruplarının bir dayanışma yolu olabildiğini anlatıyor.

Görüşmeler yalnızca kayıp ve yoksunluk anlatılarından da oluşmuyor. Barış kentte hâlâ işbirliği ve mücadele kapasitesi bulunduğunu hatırlatırken, veliler ile görüşmenin sonunda Seda farklı toplulukların birlikte yaşama iradesini vurguluyor. Öğrenciler ise kendi aralarında geliştirdikleri ilişkilerden ve örgütlenmelerden söz ediyorlar. Bu örnekler, insanların güç koşullar içerisinde yalnızca edilgen konumlarda bulunmadığını; kendi dayanışma ve ilişki biçimlerini de ürettiklerini gösteriyor.

Ancak dayanışmayı kamusal sorumluluğun yerine koymamak gerekir. İnsanların birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirdikleri çözümler önemli olmakla birlikte, eğitim yaşamının sürdürülebilmesinin kişisel kaynaklara ve sosyal ilişkilere bağımlı hâle gelmesi yeni eşitsizlikler de yaratabilir. Dayanışmanın gücü ile kamusal hizmetlerin sorumluluğu birbirinin alternatifi değildir.

Yeniden yapılanmanın ölçüsü ne olmalı?

Dosyanın başında sorduğumuz "Nasıl bir eğitim yaşamına dönüldü?" sorusunun tek bir yanıtı yok. Görüşmeler fiziksel olanaklar açısından belirli alanlarda ilerleme olduğunu da gösteriyor. Aysun'un oğlu onarılan okuluna dönebilmiş durumda ve Aysun mevcut eğitim koşullarından memnun olduğunu söylüyor. Öğretmenler bazı yeni okulların açıldığını ve konteyner okullardan yeni yapılara geçişlerin başladığını anlatıyor. Üniversitede de öğrenciler yeniden kampüste yüz yüze eğitim görüyor.

Fakat toparlanma aynı hızda ve aynı biçimde gerçekleşmiyor. Bazı öğrenciler kendi okullarına dönerken başkaları ikili öğretime veya başka bir okulda misafirliğe devam ediyor. Yeni konut alanları kurulurken okul ve diğer kamusal hizmetler aynı hızla oluşmayabiliyor. Üniversiteye dönmek ise öğrencinin barınma, beslenme, ulaşım ve sosyal yaşama katılma sorunlarının sona erdiği anlamına gelmiyor.

Bu nedenle yeniden yapılanmanın ölçüsünü yalnızca tamamlanan binalarda aramak, görüşmelerde anlatılan eğitim deneyiminin önemli bir bölümünü dışarıda bırakır. Eğitimsel toparlanma, fiziksel altyapının yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin bu altyapıya erişebilmesini, orada sürdürülebilir koşullarda bulunabilmesini ve eğitim yaşamına katılabilmesini de gerektiriyor.

Üstelik söz konusu koşullar afet öncesinde de herkes için eşit değildi. Metin'in çocuk emeği, yoksulluk ve Dom, Abdal ve Roman topluluklarının karşılaştığı dışlanma üzerine söyledikleri, "normale dönüş" fikrinin kendisini de sorgulamayı gerektiriyor. Eğer deprem öncesindeki normal zaten önemli eşitsizlikler içeriyorsa, eğitimsel toparlanmanın hedefi yalnızca eski düzeni yeniden kurmak olamaz.

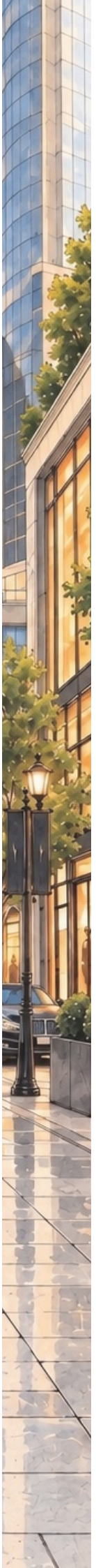
Üç yılı aşkın süre sonra Hatay'daki eğitim açısından daha açıklayıcı soru bu nedenle "Eğitim devam ediyor mu?" sorusundan çok "Kim, hangi koşullarda eğitimine devam edebiliyor?" sorusudur. Öğretmenlerin, velilerin ve üniversite

öğrencilerinin anlatıları bu soruya tek bir cevap vermiyor ve sorunların farklı boyutlarda devam ettiğini ifade ediyor; bu durum da eğitim hakkının gündelik yaşamdan bağımsız düşünülemeyeceğini ortak biçimde gösteriyor.

Deprem sonrasında eğitim yaşamının yeniden kurulması, okulun ya da üniversitenin kapısının yeniden açılmasıyla tamamlanan bir süreç değil. O kapıya ulaşabilmek, içeride yeterli süre ve uygun koşullarda eğitim görebilmek ve okuldan çıktıktan sonra da öğrenciliği sürdürebilecek bir yaşam kurabilmek gerekiyor. Hatay'da üç yıl sonra eğitim hakkına bakmak, tam da bu koşulların kimler için ne ölçüde kurulabildiğine bakmayı gerektiriyor.



ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE DİRENİŞ



Yakınmadan Dayanışmaya: 2020'li Yıllarda Vakıf Üniversitelerinde Emek Mücadelesinin Seyri

Emir Aydoğan, Tahsin Mert Saygın[1]

1. Giriş

Bu metnin ilk satırlarını, bugünden geriye kuşbakışı bir aktarımını yapmak istediğimiz emek hareketinin ortaya çıktığı bağlamı ve onun öznelerini karakterize eden bir anın tam ortasında kaleme alıyoruz. İki farklı vakıf üniversitesinde çalışan iki araştırma görevlisi olarak Temmuz ayının ortasında haftada 5-6 gün mesai yaptığımız, giriş çıkış saatlerine sıkı şekilde riayet etmek zorunda kaldığımız tanıtım günleri nöbetindeyiz. Bu gibi bir yazıyı yazabilmek için zamanımızın çoğunu esir alan bu nöbetleri, önceden yaptığımız iş bölümü çerçevesinde, yazının üzerimize düşen bölümleri üzerine çalışarak geçiriyoruz. Görevli olduğumuz tanıtım standlarında ya da bütün gün beklemek zorunda olduğumuz ofislerimizdeki diğer çalışma arkadaşlarımızın da kimileri bilgisayar ekranlarından akademik çalışmalarıyla ilgilenerek bulabildikleri boş zaman aralıklarını değerlendirmeye çalışırken, kimileri kişisel mesajlaşmalarla, kimileri uçucu sosyal medya içeriklerini ya da eğlence/kültür-sanat içeriklerini tüketerek geçiriyor. Her zamanki çalışma düzeninde olandan farklı bir sohbet dinamiği ve mükerrer sorunlar üzerine yapılan şikâyet ve yakınmaların paylaşıldığı dertleşmeler de bu nöbetlerde eksik olmuyor. Michel de Certeau'nun mesai sırasında iş daktilosunu kullanarak bir yandan işini yapıyor gibi gözükürken bir yandan aşk mektubu yazan sekreter örneğini anlatan Fransızca *la perruque* deyişinde ya da James Scott'un çalışmalarındaki ifadelerle idare etme, arkasından dolanma, düzenbazlık, kaytarma vs. gibi *gizli senaryo* diyebileceğimiz gizil direniş biçimlerinde gördüğümüz minvalde bir tutumu oluşturan bu pratikler, çalışma ilişkilerine dair huzursuzluğun içerisinde bulunduğumuz yıllarda ayyuka çıktığı vakıf üniversitelerinde benzerine her an her yerde rastlayabileceğimiz bir örnekten ibaret yalnızca. Herhangi bir vakıf üniversitesine gidip araştırma görevlilerinin kalabalık ofislerini ziyaret ederseniz endemik bir bitkiymişçesine sizi karşılayacak olan bu pratikler, vakıf üniversitelerindeki huzursuzluğun tek dışavurulma biçimi değil. 2020'li yıllarda vakıf üniversitelerinde bir yandan da önemli bir örgütlenme ve sendikalaşma deneyimiyle, basın açıklamaları,

[1] l.emiraydogan@gmail.com, tmsaygin@gmail.com

kampanyalar, 1 Mayıs kortejleri vb. kurumsal mücadele biçim ve araçlarından müteşekkil örgütlü bir emek mücadelesiyle de karşı karşıyayız.

Devlet üniversitelerinden, yani kamusal eğitimden, en temel farkının bir çeşit sermaye-emek dikotomisi tarafından karakterize edilmesi, başka bir deyişle temelde artı değer sömürüsü odaklı bir patron-işçi iktidar ilişkisi tarafından koşullanması olan, ancak bu ilişkinin de oldukça kendine has bir biçimde, dolayımlı ve çelişkili mekanizmalarla yaşandığı vakıf üniversitelerinde, emeğin hallerini ve emek mücadelesinin görünümünü anlamak için sözünü ettiğimiz gizil direniş biçimleri ile örgütlü mücadele ilişkisinin bir karşılıklı dinamik içerisinde olduğunu söylemenin önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu yazıdaki amacımız, ilk adımlarının atıldığı 2020-2021 eğitim öğretim döneminden itibaren bugüne kadar birçok meslektaşımız ve mücadele arkadaşımızla birlikte içerisinde yer aldığımız bu emek hareketinin, yani Türkiye'de vakıf üniversitelerinde emek hareketinin (hâlâ sürmekte olan) 2020'ler momentinin betimleyici bir değerlendirmesini yapmak. Bu değerlendirmeyi, hareketin ortaya çıktığı zaman ve mekanı yapılandıran güç ilişkilerini, yani emeğin hallerini, gizli senaryolarını, teknik ve politik kompozisyonunu, kapasitesini, araçlarını, örgütlülüğünü belirleyen strüktür bağlamında yapmak istiyoruz. Bu çerçevede, bu değerlendirmeyi öncelikle bu güç ilişkilerinin ana öğelerini serimlemeye çalışarak, ardından bu güç ilişkileri konjonktüründe vakıf üniversitesi emekçilerinin mevzubahis yıllarda yürüttüğü mücadeleyi, en öne çıkan iki örgütlülüğü olan Vakıf Üniversitesi Dayanışma Meclisi (VÜDAM) ve Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi'nin bu konjonktürdeki pratikleri üzerinden gerçekleştireceğiz.

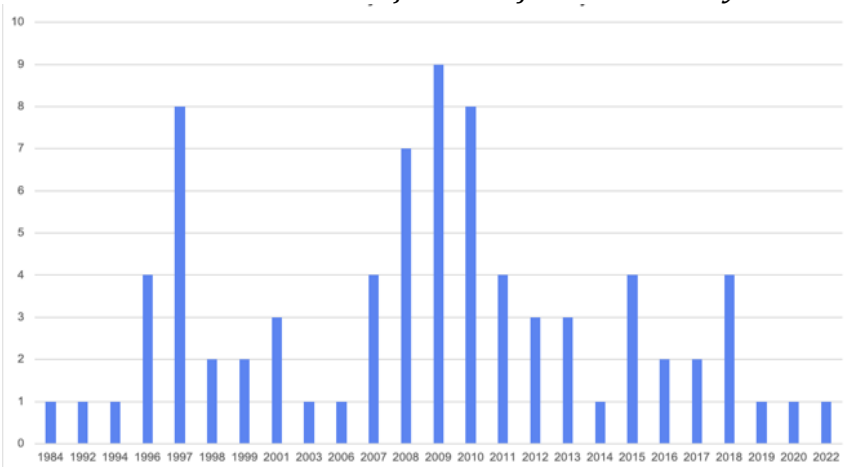
2. Vakıf üniversitelerinin yapısı ve emek-sermaye güç ilişkileri

2. 1. 12 Eylül'den 2020'lere vakıf üniversitesi gerçekliği

Vakıf üniversitelerinin Türkiye'de 1980'lerden itibaren kamusal hizmetlerin giderek piyasa ilişkilerine açıldığı kapsamlı bir dönüşümün yükseköğretim ayağını oluşturan, mali açıdan göreli bir özerkliğe sahip ancak akademik, idari süreçler ve çalışma esasları Yükseköğretim Kanunu ve bir dizi yönetmelikçe belirlenen, kamu tüzel kişiliğine sahip ve büyük oranda kamu hukukuna tabi, kendine has bir kamu-özel sektör bileşiminde yer alan kurumlar olduğunu söyleyebiliriz. Bu kurumlar, devlet sübvansiyonları ve arazi tahsisleri ile önü açılarak 1984 yılında kurulan Bilkent Üniversitesi'nden başlamak suretiyle yükseköğretim sistemi içerisindeki payını kademeli olarak artırmış ve özellikle 2000'lerle birlikte önemli bir genişlemeye sahne olmuştur (Birler, 2012).[2]

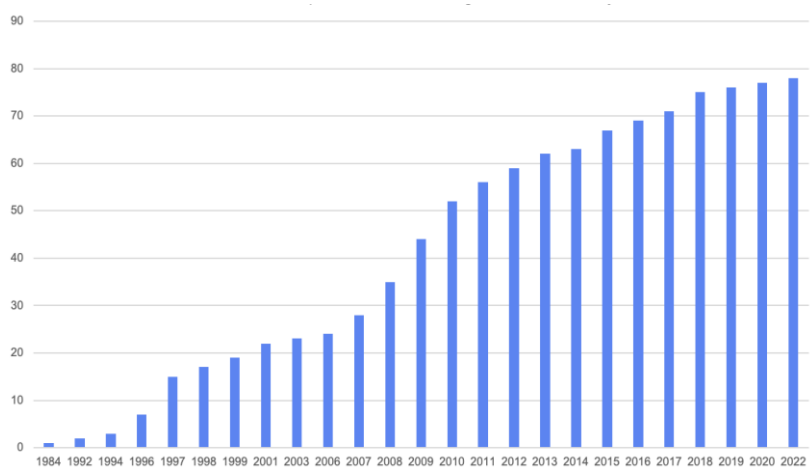
[2] Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) ve vakıf üniversitesi kavramının aynı darbe anayasasıyla zuhur etmesi kadar ilk YÖK başkanı olan İhsan Doğramacı'nın Türkiye'deki ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent

Grafik 1. *Yıl bazında açılan vakıf üniversitesi sayısı*



Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Grafik 2. *Yıllara göre toplam vakıf üniversitesi sayısı*



Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Yükseköğretimin kitleselleşmesi ve diplomaya yönelik talebin genişlemesiyle birlikte emek piyasasında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar ve sermayenin arayışları, akademik emeğin de giderek daha büyük ve rekabetçi bir yükseköğretim alanı içerisinde konumlanmasına yol açarken vakıf üniversiteleri bu büyüme sürecinde kritik bir paya sahip oldu. Rakamlarla ifade etmek gerekirse, 2010 yılında vakıf üniversitesi ve vakıf meslek yüksekokullarında istihdam edilen öğretim elemanı sayısı (12.571), devlet üniversiteleri de dahil çalışan toplam öğretim elemanı sayısının (108.462) %12'sini oluştururken, 2026 yılına gelindiğinde bu oran

Üniversitesi'nin kurucu rektörü olması da bu özelleştirmenin aktörlüğündeki devlet-sermaye kompleksini sembolize etmesi açısından önemlidir.

190.807 öğretim elemanı içinde 32.617 ile %17'ye çıktı (Tablo 1). Öte yandan, yükseköğretim "her ile bir üniversite" politikasıyla Türkiye çapında daha çok devlet üniversitelerinin kurulmasıyla kitleselleşirken (Dinçer & Kolluoğlu, 2025), büyükşehirlerdeki kitleselleşme sürecinin vakıf üniversiteleri eliyle yürütüldüğünü görmek mümkün. Günümüzde faaliyet gösteren 78 vakıf yükseköğretim kurumunun 64'ü Ankara, İstanbul ve İzmir olmak üzere üç büyük şehirde bulunurken; İstanbul, 47 vakıf yükseköğretim kurumuyla bu yoğunlaşmanın açık ara merkezi. Öğrenci ve öğretim elemanı sayısı bakımından mekânsal olarak daha çarpıcı bir tablo karşımıza çıkıyor. İstanbul'daki tüm üniversitelerde güncel olarak çalışan toplam 43.896 öğretim elemanının yarısından fazlası vakıf yükseköğretim kurumlarında (22.715) görev yapıyorken, öğrenci sayısındaki dağılıma bakıldığında ise 892.181 öğrenci içerisinde 620.243 öğrencinin kayıtlı olduğu vakıf üniversitelerinin payı çok daha çarpıcı bir tablo ortaya koyuyor.[3] Öğrenci ve öğretim elemanı sayılarıyla ilgili ilk bakışta not edilmesi gereken iki nokta ise öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki dramatik farkın gösterdiği vakıf üniversitelerinde hâkim olan "az işçi çok iş" mantığı ile iş yükü eşitsizliği ve İstanbul'daki vakıf üniversitesi "realitesi".

Tablo 1. *Devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarına dair sayısal veriler*

Türkiye	**Devlet**	**Vakıf**	**Toplam**	**Toplam içinde vakıf oranı**
Yükseköğretim kurumu sayısı	128	78	206	% 38
Öğretim elemanı sayısı	158.190	32.617	190.807	% 17
Öğrenci sayısı (Birinci öğretim)	2.930.037	821.490	3.751.527	% 22
Bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı	18,5	25,2	19,7	-
İstanbul	**Devlet**	**Vakıf**	**Toplam**	**Toplam içinde vakıf oranı**
Yükseköğretim kurumu sayısı	13	48	61	% 79
Öğretim elemanı sayısı	21.181	22.715	43.896	% 52
Öğrenci sayısı (Birinci öğretim)	271.938	620.243	892.181	% 70
Bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı	12,8	27,3	20,3	-

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

[3] YÖK - Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'ndeki verileri kullanarak derlediğimiz sayılardır. https://istatistik.yok.gov.tr/.

Vakıf üniversitelerinin Türkiye yükseköğretiminde kapladığı alanın kontrollü bir şekilde artırıldığını, akademisyen ve öğrenci sayısı gibi birkaç farklı parametre üzerinden bakıldığında ortalama %20'lik bir paya ulaşarak bu alandaki emek sömürüsünün de kitleselleştiğini görüyoruz. Burada "kontrollü" ifadesini yükseköğretimde vakıf üniversiteleri üzerinden gerçekleştirilen özelleştirmenin tedriciliğine ve kastiliğine vurgu yapmak için kullanıyoruz. Nitekim vakıf üniversitelerinin sayısı her geçen yıl artmış, ancak özellikle 1990'ların ikinci yarısı ve 2000'lerin ikinci yarısında yaşanan iki ayrı dalgayla birlikte bu artış belirgin bir ivme kazanmıştır. YÖK tarafından belirlenen kontenjanların yıllara göre dağılımı da bu durumu açık bir şekilde gösteriyor. 2006 yılında vakıf üniversitelerine ayrılan öğrenci kontenjanının tüm üniversiteler içindeki oranı % 9 iken, 2025 yılında bu oran % 27'ye çıkmıştır (Tablo 2). Ancak sermayeye açılan ve fiilen özel üniversite gibi işletilmeye çalışılan bu kurumlara dair yasal düzenlemeler, bu alandaki emek hareketini mümkün ve zorunlu kılan çelişkili zemini doğuruyor.

Türkiye'de vakıf üniversitelerindeki emek rejiminin hukuki çerçevesi başlı başına özgün bir yapı arz ediyor. Bu kurumları "özel" üniversite modelinden ayıran temel özellik, Anayasa ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu uyarınca vakıflar tarafından, *kazanç amacı gütmemek şartıyla* ve kanunla kurulabilen kamu tüzel kişiliğine sahip kurumlar olmaları. Akademisyenler ve idari personel ise çalışma esasları bakımından Yükseköğretim Kanununa tabi. Vakıf üniversitelerinde çalışan akademik ve idari personeli, ekonomik haklar bakımından devlet üniversitelerinde çalışan emekçilerden ayıran en önemli nokta ise 4857 sayılı İş Kanunu'nun mevzuata dâhil olmasıdır. Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 23. maddesinde yer alan düzenleme "Vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alacak olan akademik ve idari personelin çalışma esasları 2547 sayılı Kanun'da devlet üniversiteleri için öngörülen hükümlere tabidir. Bu personelin *aylık* ve diğer *özlük hakları* bakımından ise 4857

Tablo 2. *Devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri kontenjanlarını gösteren tablo*

Yıllar	Yerleşen Öğrenci (Devlet)	Yerleşen Öğrenci (Vakıf)	Yerleşen öğrenciler içerisinde vakıf oranı (%)	Devlet kontenjan	Vakıf kontenjan	Kontenjanlar içerisinde vakıf oranı (%)
2006	336.714	26.306	7	353.150	35.271	9
2007	354.683	31.635	8	361.942	37.310	9
2008	445.326	49.974	10	452.063	39.632	8
2009	478.050	45.002	9	524.788	73.620	12
2010	507.128	48.772	9	576.321	76.242	12
2011	530.902	60.355	10	560.344	78.988	12
2012	561.178	73.818	12	612.499	91.119	13
2013	574.968	89.657	13	649.746	113.170	15
2014	611.779	113.043	16	639.219	134.073	17
2015	634.534	138.642	18	648.781	153.965	19
2016	644.228	135.016	17	678.696	153.544	18
2017	565.105	119.609	17	719.710	168.831	19
2018	583.576	118.568	17	663.679	156.507	19
2019	613.343	131.485	18	653.205	156.261	19
2020	630.608	141.323	18	658.466	164.817	20
2021	555.299	125.448	18	676.411	167.440	20
2022	673.304	165.588	20	681.785	169.694	20
2023	707.439	176.349	20	717.525	188.554	21
2024	591.257	167.503	22	598.709	183.789	23
2025	502.105	145.319	22	505.080	189.731	27
2026	479.372	140.374	23	481.684	176.080	27

ÖSYM istatistikleri baz alınarak hazırlanmıştır.

Sayılı İş Kanunu hükümleri uygulanır"[4] şeklindedir. Konumuz açısından iki kritik ibareden biri olan "özlük hakları" ibaresi, Danıştay Sekizinci Dairesinin 29/04/2011 tarihli kararıyla iptal edildikten sonra, yönetmeliğe göre elimizde İş Kanunu hükümlerinin uygulanabileceği yalnızca "aylık" ibaresi kaldı. Emek mücadelesinin hız kazanmasında payı büyük olan ve yazının kalanında "eşit ücret kanunu" olarak anacağımız 17/04/2020 tarihinde Yükseköğretim Kanunu'na eklenen madde, (idari personeli dışarıda bırakarak) akademik personelin aylık ücretlerinin İş Kanunu'na göre düzenlenmesiyle ilgili önemli bir sınırlama getirdi. Bu kanun maddesine (Ek Madde 8) göre "*Vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarına, unvanlarına göre Devlet yükseköğretim kurumlarında ödenen ücret tutarından az ücret verilemez.*" Dolayısıyla mütevelli heyetinin sözleşme yapma yetkisi çerçevesinde akademisyenlere verilen maaş üzerindeki karar yetkisi de devlet üniversitelerindeki meslektaşlarının maaşlarına denk olacak şekilde bir taban ücret belirleyen bu ek maddeyle sınırlandırıldı. İş Kanunu'nun mevzuata eklemlenmesindeki bu muğlaklık, akademik personelin sözleşmelerinin idari nitelikte mi yoksa iş sözleşmesi niteliğinde mi olduğu konusunda da büyük bir kafa karışıklığı yaratıyor. Kabaca özetlediğimiz bu hukuki çerçevede vakıf üniversiteleri, idare hukuku ile özel hukukun iç içe geçtiği ve emekçilerin hakları bakımından kendine özgü, çelişkili ve gri bir hukuki alanda yer alıyor. Bu alana dair belirsizliklerin yeni bir yasal düzenlemeyle ortadan kaldırılmasının gerekliliği, konuyu hukuki açıdan ele alan çalışmaların hemen hepsinde bir zaruriyet olarak vurgulanıyor (Yıldırım, 2016; Göktaş, 2021; Kılıçoğlu, 2024; Dilaveroğlu, 2024).

Vakıf üniversitelerindeki akademik ve idari personelin kemikleşmiş sorunları, bu çelişkili hukuki zeminin üzerinde yükselir. Vakıf üniversitesi akademisyeninin hem kamusal bir yükseköğretim kurumunun öğretim elemanı hem de özel hukuk ilişkisi içinde çalışan bir emekçi olmasından kaynaklanan süregiden gerilim, çalışma hayatına doğrudan yansırken, en yakıcı sorunların başında ücretlerin düşüklüğü ve güvencesizlik gelmektedir. 2020'de çıkan eşit ücret kanununa kadar (ancak onunla son bulmamakla birlikte) maaş düzeyleri birkaç kurumsal vakıf üniversitesi dışında devlet üniversitelerinde verilen ücretin oldukça altında seyretmekte ve maaş ödemelerinin aylarca geciktirilmesi de vaka-i âdiyeden sayılmaktaydı. Güvencesizlik ise düşük ücretlerden belki de daha yakıcı bir sorun olageldi. Hem akademik ilan süreçlerindeki yoğun rekabet veya usulsüz atamalar gibi sebeplerle yaşanan iş bulma sürecindeki güvencesizlik hem de hukuksuz bir biçimde dayatılan belirli süreli sözleşmelerden kaynaklanan her an işten atılma tehdidinin getirdiği çalışma sürecindeki güvencesizlik, akademik emeğin nitelikli bir bilimsel üretimde bulunmasını dün olduğu gibi bugün de zorlaştırmaktadır. Kamu tüzel kişisi olarak vakıf üniversitelerinin yaptığı uygulamaların idari işlem niteliğinde olması ve bu idari işlemlerin ise kamu yararı gözetmesinin gerekliliği ise pratikte vakıf üniversitelerinin hukuksuzca (belli dönemlerde topluca) işten

[4] Vurgular bize ait.

çıkarma yapmalarını engelleyemiyor. Bu anlamda sözleşme yenileme dönemi olan yaz ayları, akademisyenler için bir "korku dönemi" (Vatansever & Gezici Yalçın, 2015).

Vakıf üniversitesi akademisyeninin çalışma hayatının bu açıdan toplumdaki "akademisyen" imgesinden farklı olduğu söylenebilir. Mümkün olan en az personelle çalışma mantığının bir sonucu olarak sayısı Yükseköğretim Kanunu'na aykırı biçimde belirlenen zorunlu ders yükleri ve idari iş yükü, araştırmaya ayrılabilecek zamanın daralmasına ve akademik üretimin mesai dışına itilmesine neden olmaktadır**.** "Akademik izin"[5] günlerinin pazarlık konusu yapılması ve yılın her döneminde var olan mesai baskısı, akademisyenleri mekânsal olarak çoğunlukla yetersiz olan binalara hapsetmektedir. Tanıtım döneminde akademisyenlerden pazarlama stratejileri uygulaması, aday öğrenciyi "bağlaması" beklenmektedir. Neoliberal üniversite, CV'sini yayın, proje, bildiri ve atıfla doldurmuş akademisyen modelini inşa ederken, akademik üretimle sınırlı olmayıp idari işi de içine alan performans baskısı güvencesizlik sarmalının tam ortasında yer almaktadır. Yönetimlerin kurumsal aidiyet ve emek-yoğun çalışma talebine karşılık akademisyenlerin karar alma süreçlerinden dışlanması ise akademik emeği yabancılaştıran bir temsiliyet sorunu oluşturmaktadır. Bırakalım idari pozisyonlarda olmayan akademisyenleri, yönetici pozisyonundaki bölüm başkanı, dekan ve hatta rektörün dahi akademik karar alma süreçlerinde sözü, mütevelli heyetinden sonra gelmektedir. İşini korumanın ve yükselmenin bireysel performansa, yöneticilerin takdirine ve kimi zaman kişisel pazarlık gücüne bağlı olduğu bu kompozisyon, akademisyenler arasında kaçınılmaz olarak rekabeti körüklemektedir. Ancak bu rekabetçi yapısal koşullar, 2010'lar boyunca tekil de olsa belli başlı mücadelelerin verilmesini engelleyememiştir.

2020'ye uzanan dönemde vakıf üniversitelerindeki emek mücadeleleri, giderek ortaklaşan güvencesizlik deneyimleri etrafında şekillendi: İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde DİSK'e bağlı Sosyal-İş'in 2009'da akademik ve idari çalışanları örgütleme girişimi (Arslan & Odman, 2015), yönetimin baskı ve işten çıkarmalarıyla karşılaşırken vakıf üniversitelerinde sendikal mücadelenin ilk önemli örneklerinden birini oluşturdu; Maltepe Üniversitesi öğretim üyeleri turnike uygulamasına karşı mücadele yürüttü; Yeditepe Üniversitesi Asistan Dayanışması 2013'te asistanlık statüsünün tanınması, sigortalı ve güvenceli çalışma için işten çıkarmalara karşı mücadele etti; aynı dönemde Sabancı Üniversitesi Lisansüstü Burslu Öğrencileri (LÜBO) burs ve haklarının keyfî biçimde kesilmesine karşı eylem gerçekleştirdi (İlengiz & Şen, 2015); Koç Üniversitesi'nde taşeron işçiler, öğrenciler, akademisyenler ve idari çalışanların desteğiyle işten çıkarmalara karşı mücadele ederek Taşeron İzleme Kurulu'nun

[5] Yalnızca vakıf üniversitesinde çalışanların aşina olduğu bu kavram, akademisyenlerin ders ve tez çalışmalarına ya da bilimsel araştırmalarına zaman ayırabilmeleri için kurum tarafından haftada bir gün olmak üzere "bahşedilmiş", ancak mevzuatta açık bir yasal karşılığı bulunmayan ve özellikle yaz aylarında çoğunlukla kullanımı sınırlandırılmış bir teamülü ifade ediyor.

kurulmasını sağladı (Uzunoğlu & Ferligül, 2015). Bu deneyim 2015'te Koç Üniversiteliler Dayanışması tarafından iş güvencesi, akademik haklar ve lisansüstü öğrencilerin sigortalı çalışması talepleriyle genişletildi. Bu dağınık mücadeleleri ortaklaştırma arayışı ise 2011'de Eğitim Sen İstanbul 6 Nolu Üniversiteler Şubesi ev sahipliğindeki bir araya geliş ve ardından Vakıf Üniversitesi Emekçileri Dayanışma Ağı'na (VÜEDA) dönüşen yapı aracılığıyla örgütlendi; 2010'lu yıllarda VÜEDA, akademisyenlerden idari personele, taşeron işçilerden lisansüstü öğrencilere kadar vakıf üniversitelerindeki farklı emek kesimlerinin mücadelelerini birbirine bağlamaya çalıştı.

2.2. 2020'li yıllarda vakıf üniversitelerinde güncel konjonktür

2020'li yılların başında küresel ölçekte çalışma ilişkilerini, emek hareketinin genelini ve toplumsal-siyasal sahneyi topyekûn etkileyen COVID pandemisi üniversiteler üzerinde de etkili oldu. Üniversite mekânsallığının kaybolmasını ve toplumsal alandaki siyasallığın bir hayli zayıflamasını beraberinde getiren temassızlık, üniversiteyi var eden ilişkileri de aynı ölçüde zayıflatırken, vakıf üniversitelerinin bir yandan bu dinamikten etkilendiğini bir yandan da çalışma ilişkileri açısından kendine özgülüğü ölçüsünde müstesna bir süreç geçirdiğini söylememiz gerekiyor. Bu dönemde akademik emek süreçleri üzerinde ancak vakıf üniversitelerinde rastlanabilecek denetim ve baskı biçimleri ortaya çıkarken, başka sektörlerdeki pek çok mavi ve beyaz yakalı emekçinin tecrübe ettiği güvencesizlik biçimleri ve uğradığı hak gasplarından vakıf üniversitesi akademisyenleri de nasibini aldı. Eğitim öğretimin tamamen uzaktan gerçekleştirildiği dönemlerde, akademisyenlere çevrimiçi platformlarda verecekleri dersleri yerleşkeye gelip boş dersliklerde bilgisayara karşı anlatmaları ve hiçbir yüz yüze eğitim öğretim faaliyetinin ya da idari işin yürütülmediği aylarda üniversitede bulunup giriş-çıkış saatlerine uyarak ofiste mesai yapmaları dayatıldı. Ayrıca pandemi, ders içeriklerinin ve sürelerinin olduğu gibi denetlenebildiği araçları var etti ve yerleştirdi. Bunların ötesinde, pandemi döneminde vakıf üniversitelerinde en akılda kalan gelişmelerden biri ise akademisyenlerin kısa çalışma ödeneğinden yararlandırılması, üstelik bazı üniversitelerde kısa çalışma ödeneği uygulamasına rağmen tam zamanlı çalışma saatlerinin de devam etmesi gibi kayıt dışı sektörlere benzeyen hak gasplarının yaşanması oldu.

2020 yılına gelindiğinde, vakıf üniversitelerinde yıllar içinde yoğunlaşmış olan baskılar, akademik emek süreçleri üzerindeki denetim ve kontrol, eşitsizlik, güvencesizlik ve derinleşen hak gaspları ile yerleşikleşen hukuksuzluk rejimini ayyuka çıkartan ve alandaki hoşnutsuzluk ile birlikte emek hareketinin seyrini değiştiren bir gelişme oldu. Nisan 2020'de yürürlüğe giren kanun değişikliği ile "eşit ücret" ilkesinin 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenmesi sonrasında yaşanan gelişmeler, vakıf üniversitelerindeki emek-sermaye ilişkilerinin yapısı, Türkiye'de yükseköğretim alanındaki politikalar, aktörler ve eylemleri, üniversitelerin toplumsal işlevi ve bir üretici emek olarak akademik emeğin

niteliği üzerine betimleyici bir işlev gördü. YÖK'ün Haziran 2021 tarihinde yayımladığı ve Vakıf Yükseköğretim Kurumları Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan raporda aradan bir yıl geçmiş olmasına rağmen 78 vakıf yükseköğretim kurumundan 70'inin yasa maddesinin hükmünü çiğneyerek akademisyenlere düşük ücretler ödediği görülüyordu.[6] Yasa maddesinin uygulanmasının hâlâ sağlanamamış olduğunu gösteren bu tablo, vakıf üniversitelerini denetlemekle ve denetlemeler sonucunda cezai ve düzeltici önlem yaptırımları uygulamakla yükümlü olan YÖK'ün de bu kamusal görevini yerine getirmediğinin kendi ağzından itirafı anlamına geliyordu. Vakıf üniversitelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılını, pandemiyle birlikte yoğunlaşan baskı ve hak ihlalleri, "eşit ücret" yasasının yürürlüğe girmesine rağmen çoğu vakıf üniversitesi tarafından uygulanmaması ile abes ve apaçık hale gelen eşitsiz çalışma koşulları, ders saatleri ve idari iş yükünde cisimleşen angarya ve eşitsiz iş yükü, denetim ve kontrol, birincil anlamıyla sözleşme güvencesizliği ile tanımlanabilecek bütüncül güvencesizlik hali ve hukuksuzluğun derinleşmesi ile hatırlayabiliriz. Bu çok başlıklı eşitsizlik-güvencesizlik-baskı-hak gaspı sarmalı bireysel ve gündelik baş etme taktikleri ile idare edilebilir, katlanılabilir olmaktan çıkmıştı. Bu bağlamda, 2010'larda çeşitli mücadele araçları ve deneyimleri geliştirilmiş olsa da mevcut bir örgütlülüğün olmadığı bir anda Vakıf Üniversiteleri Dayanışma Meclisi (VÜDAM), zamanın akademisyen özneleri tarafından 2020'li yıllarda vakıf üniversitelerindeki emek hareketinin hem kronolojik olarak ilk örneği hem de tarz, üslup, biçim ve araçları bakımından da ilksel bir biçimi olarak inşa edildi.

3. 2020'li yıllarda vakıf üniversitelerinde emek hareketinin özneleri ve gelişim süreci

3.1. Başlangıç: Vakıf Üniversiteleri Dayanışma Meclisi (VÜDAM) ve sendikal arayışlar

Bu yoğun saldırılar altında akademik yaşamın sürdürülebilirliği için gerekli asgari koşullar dahi ortadan kalktı; maaş zamlarının geç ve eksik yapılmasından kaynaklanan ücret gaspı nedeniyle reel enflasyon oranlarının çok yüksek olduğu yıllarda ciddi bir gelir kaybı ve geçim sorunu yaşandı. Her şeyden önemlisi, üniversiteler toplumsal karşılaşma alanları olma özelliğini fiilen kaybetti. Üniversite etkilenimli toplumsal siyasi birikimin epey zayıflamasıyla emekçilerin, akademisyenlerin izolasyona, yalnızlığa ve politik çıkışsızlığa hapsolduğu derin bir yabancılaşmanın damga vurduğu bu konjonktür, vakıf üniversitesi emekçilerini bir araya gelmeye itti. Başlangıçta, 2020-2021 uğrağında yeni çalışmaya başlayan genç akademisyenlerin birbirini bulması ve "taze" enerjilerinin etkisi ile 2010'larda Eğitim Sen çatısı altında, VÜEDA'da ve diğer örgütlenme deneyimlerinde yer almış olanların buluşması sonucunda VÜDAM kuruldu. 2020'li yılların başında vakıf üniversitelerinde yükselen huzursuzluk,

[6] https://x.com/VakifSendika/status/1927058205852471443.

akademisyen ofislerinden öğle yemeği sohbetlerine kadar gündelik yaşamda hemen her ortamda kendini bir yakınma ve dertleşme haliyle gösteriyordu. VÜDAM'ın da benzer şekilde bu "dertleşme seanslarına" dönüşmeye teşne ilk toplantıları, bu yakınma ve baş etme pratiklerini kurucu bir örgütlülüğe dönüştürme arayışı ile geçti.

Bir yandan 2020-2021 uğrağındaki kuşatıcı sorunlara acil bir cevap ve çözüm bulma, geçim sıkıntısı, baskılar ve işten atmalara karşı dayanışma ihtiyacı ön plandayken bir yandan da süreğen bir örgütlülüğün nasıl yaratılabileceği perspektifinin de olduğu VÜDAM, çoğunlukla bir iletişim ağı ve kampanya platformu olarak işlev gördü. Üniversitelerin 2015-2016'dan itibaren uğradığı topyekun siyasal saldırı ve toplumsallığa dayalı demokratik güçlerinin zayıflaması, ardından 2020'de pandemi döneminde de fiilen ortadan kalkması akademik emeğin öznel koşullarını ve hareket kapasitesini büyük ölçüde belirleyen bir arka plan oluşturuyordu. Vakıf üniversitelerindeki kendine özgü çalışma ilişkilerine has sorunlar (ücret, özlük hakları, güvencesizlik ve emek süreçleri üzerindeki eşitsizlik, denetim ve kontrol) ile yine bu sorunların 2020-2021'e gelindiğinde baskıcı uygulamalar ve gasplarla birlikte derinleşerek amalgam haline gelmiş olmasının, VÜDAM'ın bu somut duruma uygun araç ve yöntemlerle karakterize olmasına yol açtığını söyleyebiliriz. Bu araç ve yöntemlerin, üniversitelerde siyasi faaliyet yürütmenin ve sendikal örgütlenmenin eski zamanlara has bir nostalji nesnesi gibi gözüktüğü, bu geri çekilmenin vakıf üniversitelerinde katbekat daha derin yaşandığı bir dönemde çalışma koşullarına ilişkin baskı ve hak gasplarının da güvencesizliği derinleştirdiği bir anda kullanılabilecek anonimliğe dayalı, kamuoyu yaratma ve güç toplama odaklı yöntemler olduğunu söyleyebiliriz.

Görsel 1. *VÜDAM'ın bir nevi kuruluş bildirisi olan 9 Mayıs 2021 tarihli ilk sosyal medya paylaşımı*







VÜDAM'da bir araya gelen akademisyenler önce birbirini bularak içinde bulunduğumuz zamanda tekrar bir dayanışma ve mücadele aracı yaratılabileceğini göstererek bir tür ilk atılım gerçekleştirdi. Bu mücadelenin eşit ücret hakkı ve özlük haklarının gaspından, sözleşme güvencesizliğine, baskılara ve antidemokratik uygulamalara uzanan bir yelpazede çerçevesini çizerek yola koyuldu. Sosyal medya kampanyaları yoluyla, eşit ücret kanununu çiğneyerek çalışanlarını geçim sorununa mahkûm eden ve haklarını gasp eden vakıf üniversitelerinin isimleri kamuoyunun önüne atılırken, VÜDAM bu baskı ve gasplardan muzdarip pek çok akademisyen için bir çare olarak başvurulacak bir platform haline geldi. Nisan 2020 tarihli eşit ücret kanununun vakıf üniversitelerinin çoğunluğu tarafından uygulanmaması, YÖK'ün bu duruma göz yumduğunun ayyuka çıkması ve vakıf üniversitesi akademisyenlerinin ciddi bir geçinme sorunuyla karşı karşıya kalması, VÜDAM'ın faaliyetlerinin ve söyleminin geniş bir kitlede karşılık bulmasına ve kapsayıcı bir zeminde örgütlenebilmesine uygun bir konjonktür yarattı. Öyle ki her alandan ve unvandan binlerce akademisyen tarafından takip edilir hale gelen VÜDAM sosyal medya hesaplarından, zam dönemlerinde, işten atmaların yoğunlaştığı yaz aylarında, tanıtım dönemlerinde yapılacak paylaşımlar merakla beklenir oldu. Dekanlar, rektörler, mütevelli heyeti üyeleri ve genel sekreterler VÜDAM'ın paylaşımlarını en çok merak edenler arasında yer aldı, o dönemde VÜDAM'ın içerisinde yer alan birçok akademisyen çeşitli yetkililerden "her sabah kurumlarıyla ilgili bir paylaşım yapılıp yapılmadığını" kontrol ettiklerini duydu. Fakülte kurullarında araştırma görevlilerine "VÜDAM'a kimin bilgi verdiğini biliyoruz" diyen dekanlar, üniversite senatolarında VÜDAM'ın kendi üniversiteleriyle ilgili paylaşımlarını projeksiyona yansıtıp değerlendirme yapan rektörler, akademik açılış töreninde yapılan paylaşımların suç olduğunu iddia eden mütevelli heyeti başkanları…

Hak gasplarına ve hukuksuz uygulamalara karşı yürütülen bilgi toplama ve ifşa etme-kamusallaştırma pratiğinin en önemli örneğinin VÜDAM'ın geniş iletişim ağını harekete geçirerek hazırladığı "Maaş Zamları Raporları" olduğunu söyleyebiliriz. Nisan 2020 tarihli "eşit ücret" yasasının ilk birkaç yıl boyunca vakıf üniversitelerinin büyük çoğunluğu tarafından uygulanmadığı, YÖK'ün bu duruma sessiz kaldığı ve maaş zamlarının "brüt mü net mi" üzerinden hesaplanacağı konusunda yasa yorumlama yetkisi olmayan bir idari organ olarak yetkisini aşan bir karara imza atıp[7] üniversite yönetimlerine kaçış alanı sağladığı bir ortamda, VÜDAM'ın hazırladığı bu raporlar mevcut hukuksuzluğun boyutunu gözler önüne serdi. 2021'de yayımladığı Vakıf Yükseköğretim Kurumları Raporu'nda[8] bu hukuksuzluğu kendi elleriyle ortaya koyan YÖK[9] önceki yıllarda düzenli olarak

[7] https://x.com/VakifSendika/status/1763979195233747396

[8] https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68c01fe2efba8.pdf

[9] Raporun içerisinde yer alan "Öğretim Elemanlarına Ödenen Net Ücretlere Göre Vakıf Üniversiteleri" tablosu incelendiğinde; o tarih itibariyle devlet üniversitelerinde en az 7000 TL civarında ödenen araştırma görevlisi maaşını veren üniversite sayısının yalnızca 8 olduğu görülüyor. Bu tablo, yürürlüğe girdikten 1 yıl sonra 70 vakıf üniversitesinin bu kanun maddesini ihlal ederek vakıf üniversitesi

yayımladığı benzer bir raporu bir daha hazırlamadı. VÜDAM'ın kendi iletişim ağları üzerinden kolektif bir emekle ürettiği maaş zamları raporları, bir yandan anayasal düzlemde tanımlı sorumlulukları olan YÖK'ün bu süreğen hak gaspındaki payını ifşa ederken, bir yandan vakıf üniversitesi emekçilerinin ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlıyor, dayanışmanın ve emekçilerin özgücünün kapasitesini gösteriyor, mücadeleci bir bilgi üretme pratiğinin mütevazı ama etkili bir örneğini oluşturuyordu. VÜDAM'ın faaliyetleri, bireysel baş etme taktikleriyle idare edilmeye çalışılan hoşnutsuzluğun örgütlülüğe çevrilebileceğini, kolektif bir faaliyete, bir çeşit özsavunma ile çalışma ilişkilerine ilişkin hak ve talepler gündemiyle ve üniversitelere dair politik bir perspektifle hareket edilebileceğini gösterdi.

Görsel 2. *VÜDAM'ın hazırladığı maaş zamları raporlarının kapak görüntüleri*

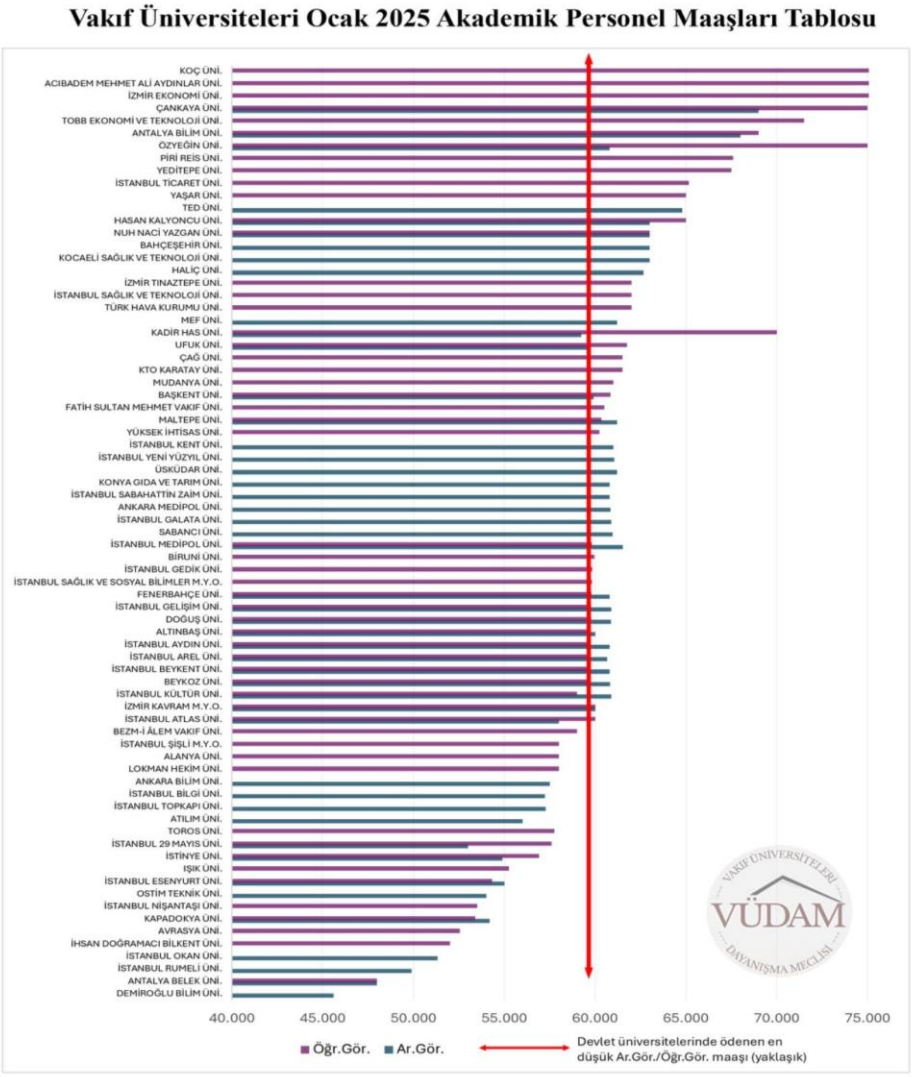


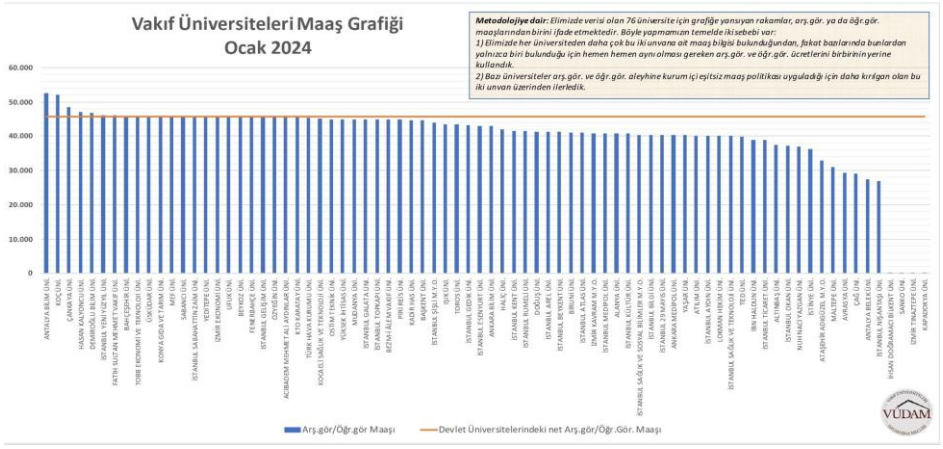




akademisyenlerinin haklarını gasp ettiğini, bu üniversiteleri denetlemekle sorumlu olan YÖK'ün ise 1 yıl boyunca Anayasa'nın tanımladığı bu görevi yerine getirmediğini ortaya koyuyor.

Görsel 3. *VÜDAM'ın hazırladığı maaş zamları raporlarından görüntüler*





Bir yandan kendi iletişim ağını genişletmeye, e-posta ve WhatsApp gruplarına farklı üniversitelerdeki akademisyenleri dâhil ederek örgütlenmeye çalışan, bir yandan da hem geniş vakıf üniversitesi emekçi kitlesinden hem de demokratik kamuoyundan destek ve dayanışma gören VÜDAM, ilk bir araya gelişinden itibaren de bu örgütlülüğü bir yolunu bulup sendikalaşarak devam ettirme perspektifiyle arayışlarını sürdürdü. Bu konuda vakıf üniversitesi akademisyenlerinin karşısına çıkan yapısal sorun ise genel plandaki eşitsiz çalışma koşulları ve hakların bir parçası sayılabilecek olan kamu sendikalarında örgütlenemiyor olmalarıydı. 4A sigorta statüsüne sahip çalışanların, yani özel sektördeki işçilerin kayıtlı olduğu işkollarından birisi olan 10 No.lu "Ticaret, Büro, Eğitim ve Güzel Sanatlar" işkoluna kayıtlı olarak çalışan vakıf üniversitesi akademisyenleri, yasal ve anayasal düzlemde kamu tüzel kişiliğine sahip kurumlarda kamu görevi yerine getiren çalışanlar olarak tanımlanmalarına rağmen resmiyette özel sektörde çalışan işçi statüsündeler. Bu sebeple kamu sendikalarına üye olamayan, dolayısıyla Türkiye'de uzun yıllardır yükseköğretimde çalışma koşulları ve demokratik haklar üzerine en yoğun faaliyeti gösteren ve eğitim alanında mücadelenin odağı olmuş Eğitim Sen'de resmi olarak örgütlenemeyen vakıf üniversitesi akademisyenleri için, yine bir hak kaybı olarak değerlendirilebilecek bu durum karşısında iki farklı çözüm öne çıkıyordu. Bunlardan ilki, Nisan 2020 tarihli "eşit ücret" yasasının da etkisiyle bir kez daha güçlenen *kamu ile tam eşitlik* fikri doğrultusunda kamu sendikalarına üye olma hakkının da hâlihazırda var olan hukuki çerçeveye referansla savunulabileceği ve dolayısıyla hukuka aykırı denebilecek mevcut durumun bir hak kaybı, bir hata olarak kodlanarak düzeltilmesi için mücadele verilebileceği oldu. Bu bağlamda 2010'lardaki deneyimlerden itibaren vakıf üniversitesi akademisyenleriyle dayanışma gösteren, temsilcileriyle VÜDAM'ın toplantılarına katılan, bu toplantılara ev sahipliği yapan ve vakıf üniversitesi gündemini programına alan İstanbul 6 No.lu Üniversiteler Şubesi başı çekmek üzere Eğitim Sen'in bu mücadeleyi bir strateji çerçevesinde üstlenme iradesi oluştu. Kadir Has Üniversitesinden bir akademisyenin Eğitim Sen'e resmi üyelik başvurusunda bulunmasının ardından başvurunun kabulü için yürütülecek hukuki mücadele olarak çizilen bu strateji ile birlikte "fahri üyelik" iç yönetmeliği hazırlayan Eğitim Sen bünyesinde 18 Nisan 2022'de İstanbul ve 25 Nisan 2022'de Ankara'da düzenlenen toplantılarla vakıf üniversitesinde çalışan 40 kadar akademisyenin Eğitim Sen'e fahri üye olmasıyla ilk kez vakıf üniversitesi akademisyenleri resmi olarak kamu sendikalarında örgütlenmeye başlamış oldu.[10]

[10] https://dokuz8haber.net/vakif-universitelerinde-orgutleniyoruz-birlikte-gucleniyoruz

Görsel 4. *2022 İstanbul 1 Mayısı VÜDAM kortejinden fotoğraf*



İkinci yol ise yine 2010'lardan, hatta 2000'lerden itibaren çeşitli biçimlerde deneyimlenmiş olan 10 nolu işkolunda faaliyet gösteren bir işçi sendikasında resmi olarak örgütlenmekti. Vakıf üniversitelerinde 2020 öncesi emek hareketi ve sendikalaşma deneyimleri dendiğinde akla gelen en önemli örneklerden Bilgi Üniversitesi deneyimi dolayısıyla kurumsal bir hafızaya sahip olan Sosyal-İş, 2020'lerdeki vakıf üniversiteleri mücadelesinin de öznelerinden biri oldu. VÜDAM'ın oluşmasıyla başlayan bu yeni momentte Eğitim Sen'in de tekrar bu mücadelede gösterdiği öznelik gibi, Sosyal-İş de bünyesindeki "Vakıf Üniversiteleri Komisyonu" ile belirli bir birikime sahip olduğu bu alanda inisiyatif alan bir diğer kurum oldu. Birbirinden farklı ve çok çeşitli meslek gruplarını kapsayan, bu özelliği dolayısıyla "torba işkolu" olarak anılan ve işkolu barajını aşmak başta olmak üzere örgütlenmeyi ve ana sendikal hakları kullanmayı fiilen imkânsız hale getiren yapıdaki 10 No.lu işkolunun içerisindeki bütün meslek gruplarını örgütlemeyi hedefleyerek birleşik bir mücadele perspektifi doğrultusunda *"işkolu sendikacılığı"* diyebileceğimiz yöntemi benimseyen Sosyal-İş için vakıf üniversiteleri de bu yöntem doğrultusunda bir örgütlenme alanı olarak ortaya çıktı. Aynı şekilde, vakıf üniversitesi emekçilerinin de resmen üye olabildikleri bir sendikada sınırlı da olsa belirli sendikal haklardan faydalanabilmeleri, bu ikinci çözümün tercih sebepleri arasında yer aldı.

Bu bağlamda, aynı konjonktürde, VÜDAM'la (yeniden) başlayan vakıf üniversitelerindeki emek mücadelesi seyri içerisinde ortaya çıkan bir diğer odak ve özne 2021 yılında kurulan Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası (kısa adıyla Öğretmen Sendikası) oldu. Türkiye'de emek hareketinin ve sendikal alanın tümü açısından yeni ve güçlü bir soluk olan Öğretmen Sendikası, 10 No.lu işkolunun bütününü hedeflemek yerine bu işkolu içerisinde yer alan en büyük meslek grubu olan öğretmenleri ve öğretmenlere özgü mesleki sorunları hedefleyen ve görülmemiş bir hızda karşılık bulan yöntemleriyle, aynı eğitim ve bilim alanının bir parçası olan vakıf üniversitesi akademisyenleri için de hızlı şekilde doğal bir odak haline geldi. İlköğretim, ortaöğretim ve diğer özel eğitim kurumları ile vakıf üniversiteleri alanlarındaki somut başlıkların ve emekçilerin somut sorunlarının örtüşen ya da birbirine paralel olan yapısı bu doğal birleşmenin hızla ivmelenmesini sağladı. Yazının başında da belirttiğimiz gibi akademisyenlerin VÜDAM çatısı altında bir araya gelmesiyle başlatabileceğimiz 2020'ler mücadelesini, Öğretmen Sendikası içerisinde kurulacak bir *Vakıf Üniversiteleri Birimi* ile sürdürme fikrinin, VÜDAM'ın araçlarını aşan arayışlara bir karşılık yaratma ihtiyacına denk geldiğini ve bir bütün olarak ele aldığımız 2020'lerdeki mücadelenin pek çok açıdan "ikinci aşamasını" oluşturduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen Sendikası'nın vakıf üniversitesi emekçileri arasında ve demokratik kamuoyunda bulduğu karşılık, gittikçe artan üye sayısı, faaliyet çeşitliliği ve sıklığı ile bu mücadeleyi kurumsallaştırabilmesi gibi açılardan, en öne çıkan örgütlenme aracı ve alanı haline geldiğini ifade etmek mümkün. İkinci aşama teşbihini bu anlamda kullanıyoruz. Bu anlamda VÜDAM'daki birikimin ve enerjinin çok önemli bir kısmının Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimine tahvil olduğu; artan ve çeşitlenen araçlarla, yeni mekanizma ve imkânlarla, genişleyen bir başlık skalasında derinleşerek devam ettiği rahatlıkla iddia edilebilir. Başlangıcını VÜDAM'la imlediğimiz 2020'lerde vakıf üniversitelerindeki emek hareketinin öncelikle Eğitim Sen ve yine Sosyal-İş'te de birer kol olarak eşzamanlı sürmekte olduğunu, yanı sıra bu sendikaların faaliyetlerinin bütünü içerisinde de önemli bir soluk ve damar yarattığını söylemeliyiz. Bugün VÜDAM, yazıya devam edeceğimiz başlık olan Öğretmen Sendikası başta olmak üzere, artık daha çok sendikal alanda devam eden bu hareket içerisinde sendikal faaliyetleri desteklemek ve duyurmak, ihtiyaç duyulduğunda ek ve destekleyici bir iletişim ağı olarak faaliyet göstermek ve başlangıçtaki atılım açısından çok faydalı olan belirli ilksel biçimlerin hala



yararlı olabildiği anlarda bu araçların kullanılabilmesi babında yardımcı rolde faaliyet göstermeye ve ortak-kapsayıcı bir zemin olarak kalmaya devam ediyor. Muhtemelen hem emekçiler hem de patronlar ve yöneticiler için uzun yıllar hafızalardan silinmeyecek bir isim olmaya devam edeceği gibi…

Görsel 5. *VÜDAM, Eğitim Sen, Öğretmen Sendikası ve Sosyal-İş'in Üniversite Öğretim Üyeleri ile de birlikte düzenledikleri 7 Ekim 2023 tarihli ortak eylem afişi*



3.2. Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası - Vakıf Üniversiteleri Birimi

Yazının giriş kısmında yükseköğretim açısından ele aldığımız piyasalaştırma süreci, bir parçası olduğu eğitim alanının genel dönüşümü içerisinde gerçekleşti. Tıpkı vakıf üniversiteleri aracılığıyla yükseköğretimin aşama aşama özelleştirilmesinin yarattığı sonuçlar gibi sonuçları özel sektörde çalışan öğretmenlerin 2021'de kurduğu Öğretmen Sendikası, özel sektör öğretmenlerinin ilk kitlesel sendikası olma başarısını gösterdi; birkaç yıl içerisinde 10.000'in üzerinde üye sayısına ulaştı. 10 No.lu işkolunda faaliyet gösteren ancak işkolundaki tüm emekçileri değil, öğretmenlik mesleğini ve eğitim alanının kendi sorunlarını hedefleyen bir sendika olarak kuruldu. Buna rağmen üçü de birer konfederasyon üyesi olan Koop-İş, Tez-Koop-İş ve Öz Büro İş sendikasından sonra işkolunda dördüncü en büyük sendika haline geldi. Bu 10.000'in üzerindeki üye sayısı içerisinde, (Temmuz 2026 itibariyle) vakıf üniversitelerinde çalışan yaklaşık 500 üye ile yer alan Vakıf Üniversiteleri Birimi, öğretmenler arasında yarattığı karşılığı vakıf üniversitesi akademisyenlerinde de yaratmış gibi gözüküyor.[11]

2020'lerin mücadele momentinde vakıf üniversiteleri üzerine yapılan ilk eylem ve basın açıklamalarında VÜDAM, Eğitim Sen ve Sosyal-İş ile birlikte yer alan Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi (*ÖS-VÜB*[12]), hızlı bir şekilde vakıf üniversitelerinin büyük çoğunluğunda üye kazandıktan sonra (Temmuz 2026 itibariyle 56 üniversitede) birim faaliyetlerini hem sendikanın bütünü ile paralel bir biçimde hem de alanın kendine özgü yapısının gerektirdiği şekilde özerk birtakım mekanizma ve organları kurarak geliştirmeye ve kurumsallaştırmaya çalıştı. Sıfır noktasında, önce sorunu formüle etme ve görünür kılmayla başlayan, sonrasında da mücadele araçlarını geliştirme ve çeşitlendirme yönünde ilerleyen bu serüven tamamlanmış değil. ÖS-VÜB içerisinde rotasyon usulü ve benzeri demokratik teamüllerle görev yapan yürütme komitesi ve her üniversiteden bir ya da iki üye temsilcinin bulunduğu temsilciler meclisi ile hukuk, medya-iletişim, araştırma-raporlama ve toplumsal cinsiyet komisyonları mücadelenin çeşitlenen ihtiyaçları çerçevesinde inşa edildi ve edilmeye devam ediyor. Faaliyetlerin çeşitlenmesi ve bu çeşitliliğe uygun araçların geliştirilebilmesi, hareketin ilk

[11] "Ticaret, Büro, Eğitim ve Güzel Sanatlar" adıyla kurulmuş olan 10 No.lu işkolu, birbiriyle ilgisiz birçok farklı mesleği içermesi bakımından "torba işkolu" olarak adlandırılıyor. 2026 Temmuz itibarıyla 4.508.122 çalışanı kapsayan işkolunda yer alan eğitim emekçilerinin (özel okul, kurs, rehabilitasyon merkezi, vakıf üniversitesi çalışanları) sayısı ise yaklaşık 400.000. Toplu iş sözleşmesi yapma yetkisi kazanmak için mevcut sendikalar yasası çerçevesinde işkolunun %1'ini örgütlemek gerekiyor. 10 nolu işkolu için yaklaşık 45.000 üyeye tekabül eden bu oran, özellikle Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası gibi gerçekte meslektaşlarının %1'ini çoktan örgütlemiş sendikaların toplu iş sözleşmesi hakkının fiilen gaspı anlamına geliyor. Hayali bir düzlemde, yalnızca vakıf üniversitesi emekçilerinin bulunduğu ayrı bir işkolu bulunsaydı, 31.000 akademisyen ve akademik-idari yaklaşık 45.000 çalışanın yer alacağı bu iş kolunda bağımsız bir sendika olarak 500 üyeye sahip Vakıf Üniversiteleri Birimi de toplu iş sözleşmesi hakkı için gerekli barajı geçmiş olacaktı.

[12] Yazının devamında kolaylık adına ÖS-VÜB kısaltmasını kullanacağız.

aşamasını karakterize eden ücret eşitsizliği ve hak gasplarına karşı mücadele kadar, akademik emek süreçlerini ve üniversitelerin toplumsal-siyasal hâlini belirleyen her çeşit baskıya, antidemokratik uygulamaya ve bunların ortaya çıkardığı topyekun güvencesizlik olgusuna karşı mücadelenin de olgunlaştığının bir göstergesi.

Birimin ilk yıllarında, VÜDAM'ın bir nevi devamcısı konumuyla da paralel biçimde propaganda ve örgütlenme çalışmaları büyük ölçüde eşit ücret sorunu üzerinde yoğunlaştı. Yukarıda VÜDAM raporları üzerinden değerlendirdiğimiz gibi birkaç yıllık bir kavga ve uğraş sonucunda eşit ücret sorununun önemli ölçüde çözüldüğü bir noktaya gelindi. Hâlâ devlet üniversitesindeki akademisyen maaşlarından düşük ücretler ödeyen vakıf üniversiteleri bulunsa bile artık büyük çoğunluğunun kanuna uyduğu, uymayanların da önemli kısmının eşit ücrete yaklaştığı bir kazanım tablosu ortaya çıktı. Buna mukabil, ücretleri yasanın öngördüğü gibi devlet üniversiteleri ile eşitlemek ve maaş zamlarını zamanında uygulamak zorunda kalan vakıf üniversitelerinin sözleşmeleri geçersiz sebeplerle feshederek gerçekleştirdiği işten çıkarmalar ve akademik birimleri yeniden yapılandırmaya giderek yöneldikleri kadro daraltmaları gibi yine hukuksuz ve keyfi uygulamalarla iş güvencesine saldırdığı bir moment oluştu. Ağırlığın ücret sorunundan güvencesizlik sorununa kaydığı bu dönemde Vakıf Üniversiteleri Birimi, bu acil sorunlara karşı akademisyenlerin bir araya gelip dayanışabileceği, kurumsal aidiyet hissedebileceği ve mücadele birikiminden yararlanabileceği, sendika avukatlarından hukuki destek alabileceği mekanizmaları yaratmaya çalıştı. İşten çıkarmalarla derinleşen güvencesizlik olgusuna karşı yürütülen mücadele, çeşitli üniversite yerleşkeleri önünde yapılan eylemler ve basın açıklamalarının yanında medya görünürlüğü ile gündem oldu.

Görsel 6. *Kadıköy Süreyya Operası önündeki Vakıf Üniversitesi Akademisyenleri Geçinemiyor eylemi*



Bu üç yıllık süreçte ÖS-VÜB'ün çeşitli sokak eylemlilikleri oldu (Tablo 3). "Eşit İşe Eşit Ücret" talebinin bir kez daha vakıf üniversitelerinin tümünü kapsayan 3 yıllık sürece yönelik bir biçimde vurgulandığı "Vakıf Üniversitesi Akademisyenleri Geçinemiyor" başlığıyla Kadıköy Süreyya Operası önünde VÜDAM, Eğitim Sen, Sosyal-İş ve ÜNİVDER (Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği) ile ortaklaşa örgütlenen eylem, vakıf üniversitesi akademisyenlerinin üniversite yerleşkesi önü dışında bir kentsel kamusal alanda gerçekleştirdikleri ilk eylem oldu. Daha önce, mücadelenin VÜDAM'ın öne çıktığı ilk aşamasında, abes hak gasplarının kamuoyunda tepki topladığı, işten atmaların ve maaş sorunlarının yaşandığı Nişantaşı ve Kent üniversiteleri önünde gerçekleştirilen eylemler gibi ÖS-VÜB'ün de bir üniversite yerleşkesi önünde yaptığı ilk eylem Altınbaş Üniversitesi'nde yapılan toplu işten çıkarmaya karşı örgütlendi. Bu eylem birimin üniversitelerde ayrı ayrı işyeri temsilcilikleri üzerinden aşağıdan yukarı doğru örgütlenmeye başlamış olmasının sonucunu gösteren, önceki dönemki üniversite önü eylem örneklerine göre güçlü bir eylemdi. 2024 yılının 1 Mayıs'ında ise özellikle İstanbul'da kalabalık bir şekilde alana çıkan birim, sonraki yıllarda da aynı istikrarla 1 Mayıslara katılım gösterdi.

Görsel 7. *Altınbaş Üniversitesi eylemi*



Görsel 8. *2024 İstanbul 1 Mayıs Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi korteji*



ÖS-VÜB'ün bir diğer işten atma vakasına karşı başka bir üniversite yerleşkesi önünde gerçekleştirdiği eylem Şubat 2025'te Sabancı Üniversitesindeydi. O tarihte Filistin'de devam eden soykırım sırasında İsrail'e enerji ihracatı yapan SOCAR şirketiyle üniversitenin işbirliği yapmasını protesto ettiği için işten çıkarılan sendika üyesi akademisyen için öğrenci örgütleriyle birlikte gerçekleştirilen eylem, yine temel "güvencesizliğe karşı" söylem üzerine kuruluyken, güvencesizlik olgusunun çok boyutluluğunu gösteren bir niteliğe sahipti. Birimin faaliyetleri arasında da farklı bir yerde duran bu eylem, bu çok boyutlu güvencesizlik olgusuna cevap olabilecek bir pratik yaratmaya ihtiyaç olduğunu gösteriyor, bir yandan bu ihtiyacı karşılayabilecek bir potansiyelin geliştirilmiş olduğunu da kanıtlıyordu. Sabancı Üniversitesinde dönem ortasında işinden edilen akademisyenin kadrolu değil saat ücretli sözleşmeyle çalışan bir lisansüstü asistan olması, sözleşmesinin tek bir imzayla feshedilmesini kolaylaştırıyor, güvenceden tamamen yoksun bırakılmış bir sözleşme türüne bağlı olmanın politik baskıya açık hâle getirdiğini gösteriyordu. Benzer şekilde Fenerbahçe Üniversitesinde usulsüz gerçekleştirilen bir güvenlik soruşturması bahanesiyle, gerçekte ise politik sebeplerle yapılan bir fişleme neticesinde işine son verilen sendika üyesi akademisyen için Aralık 2025'te yapılan basın açıklamasında ÖS-VÜB, yalnızca yapılan soruşturmanın usulsüzlüğüne ve hukuka aykırı niteliğine değil, güvenlik soruşturması mekanizmasına topyekun karşı çıkarak ifade özgürlüğü konusunun üniversiteler ve akademik üretim için merkezi konumu ile hep yoğun bir çatışmaya sahne olan tarihine ve yine güvencesizlik olgusunun çok boyutlu yapısına vurgu yapıyordu.

Görsel 9. *Sabancı Üniversitesi eylemi*



Bu örneklerin ortaya çıkardığı çok boyutlu güvencesizlik, i) 'teknik boyut' diyebileceğimiz birincil anlamıyla, çalışma ilişkileri düzleminde güvencesizlik, yani iş akdinin devamını garanti altına alan güvenceli sözleşmeden/kadrodan yoksun olmak anlamında güvencesizlik ile ii) farklı eşitsizlik ve baskı mekanizmalarından doğan, çalışma ilişkileri alanının iktidar süreçlerinin de ötesinde toplumsal ve siyasal alanlardan kaynaklanan, çoklu ve kesişimsel olarak da işleyebilen güvencesizlik biçimlerinin bir aradalığından oluşuyor. Sermaye-emek çelişkisiyle şekillenen herhangi bir çalışma ilişkisi bağlamında karşımıza çıkacak olan bu iki boyutlu güvencesizlik bileşkesi, konu üniversiteler olduğunda, ifade özgürlüğünün akademik üretim süreçleri için bir 'üretim aracı' niteliğinde olması sebebiyle karşılıklı rezonans üreten müstesna bir dinamik oluşturuyor. Bu sebeple alandaki emek hareketinin iki boyutta da hem ayrı ayrı hem birleşik olarak verdiği mücadelenin; iki boyuta dair gündemlerin yalıtık gözüktüğü, birisinin çok daha önde olduğu zamanlarda da, ikisinin birbirine karışmış biçimde yaşandığı anlarda da sorunu çerçeveleyebilmesinin ve faaliyetlerini ihtiyaca göre odaklayıp çeşitlendirebilmesinin bütüncül bir üniversite mücadelesi ve kamusal, demokratik, eşitlikçi ve özgürlükçü bir yükseköğretimin cephesi için de hayati bir bileşen olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda, eğer bu mahiyetteki bir hareket ve cephenin nüvelerinin varlığından söz edilebilirse, mevcut en canlı bileşeninin, bu iki boyuttaki sorunların iç içe geçmiş ve perçinleşmiş bir hâl içerisinde tecrübe edildiği vakıf üniversitelerinde ortaya çıkmasının tesadüf olmadığını söylemek

gerektiğini düşünüyoruz. Bu hâl karşısında ÖS-VÜB'de kristalize olan biçimiyle cevap oluşturabilen bu emek hareketinin bütüncül üniversite cephesi içerisinde rol oynamaya başlamasının da…

ÖS-VÜB'de vücut bulduğu hâliyle vakıf üniversiteleri emek hareketinin bu rolü nasıl oynadığı ya da oynayabileceğine dair 2026 yılından iki örnekle değerlendirmemizi bitirmek istiyoruz. Nisan 2026'da, YÖK Başkanı Erol Özvar'ın eğitim-öğretim dönemi başlangıcından itibaren bazen birbiriyle de uyuşmayan şekillerde çeşitli açıklamalarla gündeme getirdiği 'üniversite eğitiminin 3 yıla indirileceği', 'bu değişikliğin eğitim öğretim yılını 3 sömestire çıkarılarak yapılacağı', ardından da 'mesleki eğitimin lisans ve önlisans eğitimine zorunlu işyeri eğitimi olarak daha büyük oranda entegre edileceği' gündemine dair[13] düzenlenen sendikalar ve öğretim elemanı dernekleri ortak forumu bunlardan ilki. Yazının konusu olan 2020'ler hareketi boyunca birlikte eylem ve etkinlik düzenleme deneyimi olan Eğitim Sen İstanbul 6 No.lu Üniversiteler Şubesi, Sosyal-İş Vakıf Üniversiteleri Komisyonu, Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi ve ÜNİVDER ile Bilim, Sanat, Eğitim, Araştırma ve Dayanışma (BİRARADA) Derneği ve çeşitli devlet üniversitelerinde faaliyet gösteren öğretim elemanı derneklerinin (Akdeniz, Çukurova ve Orta Doğu) bir araya gelerek düzenlediği forum ve gündeme dair yaptıkları ortak açıklama kurumsal mücadele ortaklığı açısından en azından mevzubahis yıllar için yeni ve önemli bir deneyim anlamına geliyor.[14] Geçmişte vakıf üniversitelerindeki sorunların devlet üniversitelerindeki baskılarla olan ortaklığı ve dayanışmanın, birlikte mücadele etmenin gerekliliği retoriğin ötesine geçip materyalize olamamıştı. Gerçekten de 2020'lerin ilk momentindeki vakıf üniversitelerindeki yoğun ücret eşitsizliği ve hak gaspları sorunu ile devlet üniversitelerinde daha çok ön planda olan politik baskı o an farklı gündemler gibi duruyor ve farklı ihtiyaçlar doğuruyordu. Nişantaşı Üniversitesi'nde işten atılan akademisyenlerin VÜDAM adına Boğaziçi Direnişi'ne yaptığı ziyaret ya da ODTÜ'de çeşitli eylemlerde taşınan VÜDAM dövizleri ve benzeri temas örnekleri birleşik bir mücadelenin öznelerinin bir araya gelmesinden çok dayanışma adına yapılan jestler gibiydi.

[13] https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvardan-onemli-aciklamalar-S68QC

[14] Eleştirel Pedagoji dergisine bu yazıyı yazmamızın kendisinin de bu forum vesilesiyle yaşadığımız karşılaşmaya bağlı olduğunu, durumu iyi anlattığı kadar hoş da olan bir anekdot olarak belirtelim.

Görsel 10. *25 Nisan 2026 tarihinde İstanbul'da Tarih Vakfı ev sahipliğinde düzenlenen forumun afişi*



Üniversitelerin kamuoyuna açıklandığı biçimiyle yeniden yapılandırılması gündemi ise devlet ve vakıf üniversitelerini ilk kez somut biçimde ortak bir güvencesizlik tehdidine maruz bırakıyordu. Üniversitelerin, sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda olduğu açıkça ifade edilen bir niyetle ve akademisyenlerin çalışma hayatını ciddi ölçüde tahrip etme potansiyeli olan bir planlamayla yeniden yapılandırılması planı, yükseköğretimin genelini aynı derecede ilgilendiren ortak bir gündem yarattı. "İstihdam Odaklı Dönüşüm adlı YÖK Dayatması Kıskacında Özerk ve Demokratik Üniversiteyi Nasıl Kurabiliriz?" başlığıyla düzenlenen forumda mevzubahis değişiklik planlamasına ilişkin itirazlar içerik ve yöntem olarak ayırabileceğimiz iki başlıkta yoğunlaştı. Değişikliğin sermaye ihtiyaçları doğrultusunda olmasının üniversite kurumunun doğasına aykırı bir dayatma olduğunda ortaklaşılırken, üniversite öğrencilerini,

yani genç nüfusun büyük kısmını ucuz işgücü olarak konumlandırarak daha güvencesiz bir gelecek tasarlayan boyutu vurgulandı. Akademisyenlerin çalışma koşulları üzerinde yaratabileceği fazladan angarya iş yükü ve müfredattaki toplam sene sayısının azalacak olmasından kaynaklanabilecek işten atılma tehdidi bir diğer önemli başlık olarak ortaya çıktı. Kolektif olarak yapılan ve ortaklaşılan bu tespitler oldum olası aleni biçimde sermaye ihtiyaçları tarafından yönetilen ve daimi bir işten atılma tehdidi altında yaşayan vakıf üniversitesi mensupları için bir anlamda ilk kez gerçekten anlaşıldıklarını düşündükleri ortaklaşmalar oldu. Bunun yanında YÖK'ün tek merkezden, tamamen hiyerarşik, tepeden inmeci biçimde antidemokratik bir yöntemle dayattığı bu planın biçimine itiraz öne çıkıyordu. Gelinen noktada Türkiye'de üniversitelerin siyasal olarak yoğrulmuş bir merkeziyetçi bürokratik rejim altında kıvrandığını ve bu rejimin toplumsal-demokratik başlıklardan çalışma hayatına ilişkin düzenlemelere (akademik emek süreçlerinden, haklar ve güvence konusuna) kadar olan yelpazede aynı baskı yöntemlerini kullandığını gösteriyordu. Ortak baskı mimarisine ve ortak baskıcı yöntemlere karşı birleşik mücadelenin retorik ve dayanışma jestlerini aşan somut bir ihtiyaç olduğu daha iyi anlatılamazdı. Bu gündem vesilesiyle örgütlenen bir araya geliş ve yapılan tartışmalar bu ihtiyacı ayyuka çıkardı.

Son olarak, Mayıs 2026'da İstanbul Bilgi Üniversitesinin Resmi Gazete'de yayımlanan tek cümlelik bir Cumhurbaşkanı kararıyla kapatılmasının ardından başlayan direniş, ÖS-VÜB'ün doğrudan dâhil olduğu, toplumsal karşılığı en yüksek gündemdi ve şimdiye kadar içerisinde yer aldığı en yoğun eylemlilikti. ÖS-VÜB, 3 gün süren kampüs nöbeti ve direnişte oldukça aktif bir rol alarak hem öğrenci hem akademisyen kitlesinin yüzünü döndüğü bir odağa dönüştü. Toplumun hem alanda hem de dışarıda direnişi takip ettiği ana öznelerden birisi öğrenci örgütleriyle birlikte ÖS-VÜB oldu. 3 günlük direniş sonrasında kararın iptal edilmesiyle kazanımla sonuçlanan bu mücadele, birimin böylesine yoğun ve kritik bir anda toplumsal rol oynayabilecek bir örgütlülük düzeyine, birikime ve perspektife eriştiğini gösteren oldukça önemli bir deneyimdi. Bu örgütlülük düzeyi ve perspektifin, hem işyeri örgütlenmelerinin pratikleri hem de Vakıf Üniversiteleri Birimi'nin kurumsal kimliğiyle alanın tümüne yönelik yürüttüğü faaliyetlerin birbirini karşılıklı olarak beslemesiyle inşa edildiğini söyleyebiliriz. Kendi başına bir deneyim aktarımı ve bütünlüklü bir değerlendirme yazısının konusu olması gereken İstanbul Bilgi Üniversitesi deneyiminde gösterilen başarılı pratik, çalışma koşullarına ilişkin sorunlar üzerinden örülen meslek ve işyeri gündemli örgütlülük ile üniversiteleri sarmalayan siyasal kıskaç ve onun derinleştirdiği çok boyutlu güvencesizlik karşısındaki mücadelenin eşgüdümlü ilerlemesinin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu gösteriyor.

Görsel 11. *Bilgi Üniversitesi direnişinden fotoğraflar*









Direnişe kadar olan süreçte bu yaşamsal gerekliliğin vücut bulduğu başlıca örneklerden birisi olan İstanbul Bilgi Üniversitesi, ÖS-VÜB'ün hâlihazırda en örgütlü olduğu ve sendikal faaliyetlerin en canlı olduğu birkaç üniversiteden biriydi. Bu anlamda direniş sürecindeki performansın her şeyden önce bu arkaplan sayesinde mümkün olduğunu ve Bilgi Üniversitesindeki her bir Öğretmen Sendikası üyesinin ve sendika temsilcilerinin hem o güne kadarki emekleriyle hem bir gece yarısı mesleklerinden, işyerlerinden, yaşam alanlarından alıkonulduklarını öğrendikten sonraki pratikleriyle bu imkânı yarattığını söylemeliyiz. Bununla birlikte vakıf üniversiteleri tarihindeki en önemli sendikalaşma mücadelelerinden birinin deneyimini taşıyan Sosyal-İş'in de Bilgi Üniversitesi'ndeki varlığını, idari personel ve destek personelinden akademik kadroya kadar sayıları 1500'e yakın emekçi grubu içerisinde bugüne kadar ulaşan o hafızayı ve mümkün kıldığı toplumsal dinamikleri de not etmek gerekiyor. Belki de en önemlisi, daha çok belirli devlet üniversitelerinde görmeye alışık olduğumuz canlılık ve çeşitlilikte bir öğrenci hareketinin varlığı ve bütün bu dinamiklerin toplamı sayesinde de kendini o güne kadar bir şekilde yeniden üretebilmeyi başarmış canlı bir kampüs ve üniversite toplumsallığı direnişin arka planındaki kompozisyonu oluşturdu. Böylece, bir gecede büyük bir belirsizliğe sürüklenen binlerce öğrenci ve işsizlik tehdidiyle karşı karşıya kalan yüzlerce akademisyen ve emekçi bu saldırı karşısında koordineli bir refleks gösterebildi ve direnişi Bilgi Üniversitesi ötesinde de toplumsallaştırabildi.

Bu varlık sayesinde bu alandaki ticarileşmenin, sermaye ilişkilerinin öncü kurumlarından biri olan bir vakıf üniversitesinin kapatılmasına karşı yürütülen direniş, politik olarak doğru bir şekilde çerçevelenebildi. Okuldaki hizmetlerin ticarileştirilmesine, kademe kademe ücretlendirilmesine, çeşitli haklarının gaspına ve baskılara karşı süregelen bir mücadele deneyimi olan öğrencilerin üniversitenin gerçek sahiplerinin kendileri olduğu ve yaşam alanlarını terk etmeyeceklerini vurgulayan söylemleri ön plana çıktı. Genel planda kamusal, toplumcu, eşitlikçi ve özgürlükçü bir yükseköğretim söylemi çerçevesinde faaliyetlerini yürüten ÖS-VÜB ise mevcut haliyle antidemokratik üniversite yönetimleri, mütevelli heyetleri, kayyumlar ve sermaye iktidarının üniversite olgusunun özüyle çelişen iktidar aygıtları olarak orada bulunduğunu; üniversiteyi üniversite yapan organik ilişki ve süreçlerin ise gerçekte öğrenciler, akademisyenler, emekçilerin üretimiyle var edildiğini vurguladı. Dolayısıyla bir vakıf üniversitesi olarak mevcut haliyle bilumum antidemokratik mekanizma, kurumsal baskı, sömürü ve hak gaspıyla biçimlendirilmiş olsa da özünde kendilerine ait olan üniversite gerçekliğinin ve mesleklerinin ellerinden alınmasına karşı tereddüt etmeden direnmeyi başarabildi. Hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin söylemlerinde bu vurgu ortaklaşırken; Bilgi Üniversitesindeki gerçek değerleri var eden süreçlerin bu kurumlar olmadan da sürdürülebileceğine ve organik üniversite bileşenlerinin kendi kendisini yönetebileceğine ilişkin bir söylem geliştirilerek üniversitelerin geleceğine dönük önemli bir perspektif de ortaya konmuş oldu. İstanbul Bilgi Üniversitesinin faaliyetlerinin durdurulduğuna hükmeden Cumhurbaşkanı kararı 3 gün sonra

Resmi Gazete'de aynı imzayla iptal edildikten sonra ÖS-VÜB'ün Santral Kampüsündeki kazanımı kutladığı basın açıklamasının başlığı bu geleceğe yönelik iradeyi yalın biçimde ifade ediyordu: "Direnişimiz kazandı, mücadelemiz sürecek."

4. Sonuç yerine

Yükseköğretim sisteminin özgün ve kritik bir parçası olan vakıf üniversiteleri, temelde yeniden üretim alanına ait olan bir kamusal hizmet sürecine artı değer üretme ve el koyma ilişkisinin zerk edilmesiyle biçimlenen kendine has bir emek-sermaye çelişkisinin sonuçlarına sahne oluyor. Artı değere el koyma arayışının doğurduğu hukuki, mesleki pek çok çelişki, alandaki çalışma ilişkilerine ve emeğin hallerine şekil veriyor. Vakıf üniversiteleri aynı zamanda yoğun bir baskı ve antidemokratik yönetim anlayışı ile üniversitelerden hiçbir zaman tamamen sökülüp atılamayacak olan bir akademik ve toplumsal özgürlük damarı arasındaki çatışmanın ve bu çatışmadan mülhem mücadelenin alanı olarak da karşımıza çıkıyor. Bu çatışmanın bir tarafı olan vakıf üniversitesi patronları TOBB Yükseköğretim Meclisinde[15] cisimleşen örgütlü bir yapı arz ediyor. Nisan 2020 sonrasında eşit ücret kanununun uygulan(ma)ma biçimlerinden bu dönemde birçok üniversitede yaygınlaşan ücretsiz izin dayatmasına, akademik izin hakkı üzerindeki tasarruflardan emek denetim mekanizmalarındaki ve mobbingin türlü biçimlerindeki benzerliklere kadar sayısız örnek, vakıf üniversitesi patronlarının emek rejimini ortaklaşa biçimde şekillendirdiğini gösteriyor. Bu meclisin bir parçası olan YÖK ise kritik anlarda gösterdiği reflekslerle bu örgütlü yapının en önemli bileşeni olarak öne çıkıyor. Çatışmanın diğer tarafındaki vakıf üniversitesi emekçilerinin mücadelesi de bir yandan işyeri düzeyindeki hiyerarşik emek-sermaye ilişkilerinden sermayenin kolektif örgütlenmelerine, devletin düzenleyici aygıtlarına, yargı mekanizmalarına; bir yandan da sendikalara ve üniversite içerisindeki farklı emekçi gruplara, üniversite öğrencilerine ve gençlik hareketine uzanan çok katmanlı bir alan içerisinde bulunuyor. 2020'li yıllardaki deneyim bu çok katmanlı mücadele alanı içerisinde şekillenirken, bugünkü aşamada ÖS-VÜB'ün akademik emek cephesini ortak bir özne olarak yeniden kurmaya çalışmasında özgün biçimini alıyor.

Bu öznenin kuruluş sürecinde ÖS-VÜB, hem içerisinde mücadele ettiği koşullar hem de kendi örgütsel kimliğini ve işleyişini inşa etme görevleri bakımından engebeli bir yolu kat etmek zorunda. Kamu sendikalarına üye olamayan vakıf üniversitesi akademisyenlerinin, kayıtlı oldukları 10 No.lu işkolunda bağımsız bir

[15] Her yıl düzenlenen ve kimi zaman sermayenin, kimi zaman ise vakıf üniversiteleri için idari ve mali açılardan bağlayıcı olan YÖK nezdinde devletin taleplerinin dile getirildiği TOBB Yükseköğretim Meclisi toplantısı, mücadelenin iyice görünürleştiği 2022 yılına gelindiğinde dikkat çekici söylemlere sahne oldu. 2006'da kurulduğu günden bu yana Meclise başkanlık eden Okan Üniversitesi kurucusu Bekir Okan, kontenjanların kendilerince belirlenmesini, bir özel üniversite kanunu çıkarılmasını ve zaten uymadığı eşit ücret kanununun "rekabeti azalttığı" gerekçesiyle kaldırılmasını istedi. (Büyüktanır, 2022)

sendika içerisinde örgütlenme faaliyetlerini toplu iş sözleşmesi imkânından mahrum biçimde yürütmek zorunda olmaları, ÖS-VÜB'ün karşı karşıya olduğu dezavantajlar üzerine düşünmeyi de gerekli kılıyor. Bu bakımdan aynı sendikal hak mahrumiyeti içerisinde mücadele etmeye çalışan öğretmenlerle aynı sendika içerisinde yürütülen faaliyetlerin, karşılıklı olarak birbirinden beslenmeye ve bu dezavantajlara karşı ortak ya da birbirinden öğrenen taktikler geliştirmeye imkân sağladığını söylememiz gerekiyor (Gür, 2025). Hem sendikayı kuran özel sektör öğretmenleri ve eğitim emekçileri hem de onlara katılan vakıf üniversitesi akademisyenleri, alanın güç ilişkilerinin ve mevzubahis dezavantajların gerektirdiği fiili mücadele ve dayanışma biçimlerini geliştirme arayışında bu birlikteliğin imkânlarından faydalanıyor. Eğitim Sen ve Sosyal-İş gibi uzun mücadele yılları içinde oturmuş mekanizmalar üzerinden işleyen kurumsallaşmış sendikaların aksine, faaliyetleri büyük ölçüde üyelerin özverisine, inisiyatifine ve gönüllü emeğine dayanan bu sendikacılık örneğinin henüz profesyonel kadrolara sahip olmaması, bir yandan örgütsel dinamizm ve hareket kabiliyeti sağlarken, diğer yandan bu faaliyetlerin orta ve uzun vadedeki varoluşu açısından aşılması gereken bir eşiğe işaret ediyor. Bağlantılı şekilde, birimin henüz tam olarak yerli yerine oturmamış olan hem kendi içindeki hem de ana sendikal yapı içerisindeki örgütsel yetki ve sorumlulukları, mücadelenin acil görevleri sebebiyle ötelenen ancak çözülmeyi bekleyen belirsizliklerden biri olarak duruyor. Öte yandan, birimin üye kompozisyonunun birkaç tekil örnek dışında büyük çoğunluğunun akademisyenlerden oluşması ve vakıf üniversitesi emekçilerinin diğer bileşenlerinin (idari personel ve destek personeli) şimdiye kadar örgütlenme süreçlerine dâhil edilememiş olması en önemli eksikliklerden biri olarak öne çıkıyor. Bu bileşenlerin örgütlenmesi, dışarıdan bir politika taşımaktan ziyade, kendi çalışma deneyimleri içerisinden sorunlarını dile getirecek ve sendikal örgütlenme süreçlerine öncülük edecek öznelerin ortaya çıkmasını teşvik edecek bağların kurulmasını gerektiriyor. Bu bağlara olan ihtiyacın varlığı, şimdiye kadarki eksikliği aynı derecede olmasa bile, gittikçe parçalanan akademik istihdam ilişkileri içerisinde daha çok yer kaplamaya başlayan ders saat ücretli çalışma ve lisansüstü bursiyer asistanlık ile proje bursiyerliği çalışma biçimlerine yönelik olarak da hissediliyor. Ancak bu tür bir ortaklık sayesinde farklı akademik pozisyonlar içindeki ve akademisyenlerle diğer üniversite emekçileri arasındaki mevcut çalışma ilişkilerinin yeniden ürettiği hiyerarşik mesafelerin aşılması mümkün olabilir.

ÖS-VÜB'ün gerekli gönüllü emeği verebilen kadrolarının niceliksel sınırlılığına rağmen genişlettiği sendikal örgütlülük, ilk bakışta vakıf üniversitelerindeki emek mücadelesini henüz doğrudan somut bir talebin kazanım hikâyesi ile taçlandıramamış gibi gözüküyor olabilir. Ancak 2020 tarihli eşit ücret kanunu hakkında YÖK'ün kendi hatalı kararlarını iptal etmesi, kanunu uygulayan üniversite sayısının kümülatif bir artışla çoğunluğa erişmesi, kamuoyu baskısının arttığı anlarda YÖK'ün bazı vakıf üniversitelerine açtığı soruşturmalar, işten çıkarılan akademisyenlerin gerek dava yoluyla gerekse mücadele yoluyla işlerine geri dönmesi, hukuki mücadelelerin güçlenmesi, ücret artışları ve tüm bunların

da ötesine geçen muhtelif hukuki kazanımların ve emsal kararların edinilmesi gibi pek çok örnek, vakıf üniversitelerinde yürütülen emek mücadelesinin doğrudan sonuçları. Yanı sıra bunların tümünün yarattığı kamuoyu, gündem oluşturma kapasitesi, haklara ilişkin gelişen kolektif bilinç ve hepsinin toplamda oluşturduğu özgüven, 2020'li yıllarda vakıf üniversitelerindeki emek mücadelesinin inşa ettiği en temel kazanım. Her bir üniversitede, fakültede, her bir ofiste belki de her gün irili ufaklı örnekleri yaşanan her türlü çatışma içerisindeki bireysel gündelik baş etme pratiklerine ve taktiklerine de güç veren bu özgüven, aynı zamanda birkaç kişilik anlık bir araya gelişlerden başlayıp yüzlerce akademisyenin aynı sendikada var olmasına uzanan bir yelpazede örgütlü olma biçimlerini de büyütüyor. VÜDAM çatısı altında bir araya gelinmesiyle başlayan bu mücadele seyrinde gelinen noktada eşit ücret hakkının gaspı, keyfiyetle belirlenen asgari ders yükleri, biçimsel mesai baskıları, angarya çalışma ve bilumum mobbing biçimi gibi yıllardır kanıksanmış olan haksızlıkların ayyuka çıkması ile organik direncin ve dayanışma bağlarının güçlendirilmesi; çalışma koşullarına, haklara ve her türden antidemokratik baskıya karşı ÖS-VÜB'ü başta vakıf üniversitesi akademisyenleri olmak üzere bütün üniversite kamuoyunun yüzünü dönebileceği ya da en azından kerteriz alabileceği asli bir özne haline getirmiş durumda. Yazı boyunca hiçbir eksik bırakmadan saymaya çalıştığımız tüm sınırlılıklara rağmen ortaya konmuş olan bu fiili mücadele ve dayanışma zemininde kolektif bir aidiyet ve referans noktası haline gelme başarısı, ilerleyen yıllarda Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi'nin edineceği belirleyici konuma ve yaratması muhtemel daha büyük sarsıntılara dair tahayyülümüzü gerçekçi kılıyor.

Tablo 3. *Yazıda sözü geçen eylem, açıklama ve önemli tarihlerin kronolojisi*

Olay Akışı	**Tarih**
VÜDAM iletişim ağının oluşturulması ve sosyal medya hesaplarının faaliyete başlaması	Nisan 2021
Nişantaşı Üniversitesi önünde işten atmalara karşı VÜDAM, Öğretmen Sendikası ve Eğitim-Sen'den ortak eylem - "Akademisyen Kıyımına Son. Eğitim Bu Değil!"	30 Mart 2022
Fahri üyelik yönetmeliğinin hazırlanmasının ardından vakıf üniversitesi emekçilerinin Eğitim Sen'e üye olması	18-25 Nisan 2022
Nişantaşı Üniversitesi önünde işten atmalara karşı VÜDAM, Öğretmen Sendikası ve Eğitim-Sen'den ortak eylem - "Gün Dayanışma ve Birlikte Hareket Etme Günüdür. Eğitim Bu Değil!"	13 Eylül 2022
Kent Üniversitesi önünde VÜDAM, Öğretmen Sendikası ve Eğitim-Sen ortak eylem	14 Aralık 2022
Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi'nin kurulması	Mayıs 2023
Kadıköy Süreyya Operası önünde Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi, Sosyal-İş, Eğitim Sen İstanbul 6 Nolu Üniversiteler Şubesi, ÜNİVDER ve VÜDAM'dan "Vakıf Üniversitesi Akademisyenleri Geçinemiyor" başlıklı ortak eylem	7 Ekim 2023
Öğretmen Sendikası Genel Merkezinde Basın Açıklaması - "Oyalama Kanunu Uygulat"	26 Ocak 2024
Öğretmen Sendikası "Taban Maaş için Meclise Yürüyoruz" eylemi, Ankara	29 Ocak 2024
Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi İstanbul Üniversite Tercih Fuarı eylemi - "Vakıf Üniversiteleri Teşhir Fuarı"	21 Temmuz 2024
Altınbaş Üniversitesi önünde işten çıkarmalara karşı "Güvencesizliği Durduracağız - Altınbaş'ta Akademik Kıyım Var" eylemi	31 Ekim 2024
Sabancı Üniversitesi önünde "Akademide Güvenceli İş, Kampüste İfade Özgürlüğü - Filistin'i Savunmak Suç Değildir" eylemi	12 Şubat 2025

İstanbul'dan Ankara'ya "Büyük Öğretmen Yürüyüşü"	25 Haziran-1 Temmuz 2025
Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi İstanbul Kongre Merkezi Üniversite Tercih Fuarı eylemi - "Vakıf Üniversitesi Gerçeklerini İfşa Ediyoruz"	26 Temmuz 2025
Yeditepe Üniversitesi önünde işten çıkarılan Öğretmen Sendikası üyesiyle dayanışma eylemi - "Yeditepe Üniversitesinde Güvencesiz Çalışma Son Bulsun"	26 Ağustos 2025
Bilgi Üniversitesi önünde işten çıkarılan Öğretmen Sendikası üyesiyle dayanışma eylemi - "Bilgi Üniversitesinde Keyfi İşten Çıkarmalara, Güvencesiz Çalışma Şartlarına Hayır!"	13 Kasım 2025
Öğretmen Sendikası Genel Merkezinde Fenerbahçe Üniversitesi'nde işten çıkarılan üye için basın açıklaması - "Üniversitelerde Baskının, Fişlemenin ve Keyfi İşten Çıkarmanın Aracı Güvenlik Soruşturmasına Son"	20 Aralık 2025
Sendikalar ve öğretim üyesi derneklerinden ortak forum - "İstihdam Odaklı Dönüşüm' adlı YÖK dayatması kıskacında özerk ve demokratik bir üniversiteyi nasıl kurabiliriz?"	25 Nisan 2026
Bilgi Üniversitesi Direnişi - "Üniversitemize Sahip Çıkıyoruz, Kampüsümüzü Terk Etmiyoruz!"	22-25 Mayıs 2026
Öğretmen Sendikası Vakıf Üniversiteleri Birimi İstanbul Kongre Merkezi Üniversite Tercih Fuarı eylemi - "Vakıf Üniversitesi Gerçeklerini İfşa Ediyoruz"	25 Temmuz 2026

Kaynakça

Arslan, H., & Odman, A. (2015). Vakıf Üniversitesinde Akademik Kapitalizm ve Akademik Sendikacılık: Laureate Edu. Inc., İstanbul Bilgi Üniversitesi ve Sosyal-İş/DİSK Örneği. İçinde S. M. Değirmencioğlu & K. İnal (Der.), *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler* (pp. 363-397). Ayrıntı.

Birler, Ö. (2012). Neoliberalization and Foundation Universities in Turkey. In (K. Inal & G. Akkaymak, Eds.). In *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP* (pp. 139-150). Palgrave Macmillan US.

Büyüktanır, S. (2022, Mart 2). TOBB ve YÖK'ün yaptığı toplantıda vakıf üniversitesi akademisyenlerinin işçi statüsüne getirilmesi istendi. *medyascope*. Erişim: Eylül 3, 2026. https://medyascope.tv/2022/03/02/tobb-ve-yokun-yaptigi-toplantida-vakif-universitesi-akademisyenlerinin-isci-statusune-getirilmesi-istendi/

Dilaveroğlu, E. (2024). Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Akademisyenlerin Hukuki Statüleri Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Barosu Dergisi*, *82*(4), 1-48.

Dinçer, E. M., & Kolluoğlu, B. (2025). Turkey's higher education boom: the 'one university in every city' policy in small cities. *Turkish Studies*, *26*(5), 903–926. https://doi.org/10.1080/14683849.2024.2425314

Göktaş, S. (2021). Vakıf Üniversiteleri ile Öğretim Elemanları Arasında Yapılan Sözleşmenin Hukuki Niteliği. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 581-621.

Gür, Z. (2025, Haziran 26). Vakıf üniversitelerindeki akademisyenler de Ankara'ya yürüyor: Sorunlar da talepler de ortak. *sendika.org*. Erişim: Eylül 5, 2026. https://sendika.org/2025/06/vakif-universitelerindeki-akademisyenler-de-ankaraya-yuruyor-sorunlar-da-talepler-de-ortak-728343

İlengiz, Ç., & Şen, S. K. (2015). Diren(eme)menin Sabancı Hali. İçinde S. M. Değirmencioğlu & K. İnal (Der.), *Yükseköğretimin serbest düşüşü: özel üniversiteler* (pp. 335-362). Ayrıntı.

Kılıçoğlu, M. (2024). Vakıf Üniversitelerinde Çalışma İlişkisine Son Verilen Öğretim Elemanlarının Yargı Yolu Sorunu (Temel Haklara Müdahale - Adil Yargılanma Hakkı - Devletin Pozitif Yükümlülüğü). *Başkent Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 209-232.

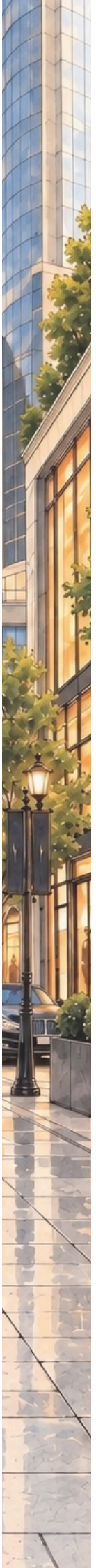
Uzunoğlu, G., & Ferligül, B. (2015). Koç Direnişi Günlüğü. İçinde S. M. Değirmencioğlu & K. İnal (Der.), *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler* (pp. 407-424). Ayrıntı.

Vatansever, A., & Gezici Yalçın, M. (2015). *"Ne ders olsa veririz": Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü*. İletişim Yayınları.

Yıldırım, T. (2016). Vakıf Üniversitelerinin Denetlenmesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, *21*(2), 457-478. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruhad/article/289890



KÜLTÜR SANAT



Merhaba Ankara: Öğretmen Direnişinin Sınıfsal Kaydı

Nur Tuğçe Biga[1]

İşçi sınıfının sinemada neredeyse görünmez kılındığı tarihsel bir dönemin içindeyiz. Bu görünmezlik, sınıf hareketinin içinde bulunduğu tarihsel koşullardan bağımsız değildir. Sendikaların önemli bir kısmının bürokratikleşmiş ve hantal yapısı, neoliberalizmin etkisiyle parçalanmış bir proletarya, siyasal konjonktürün otoriter yapısı çeşitli biçimlerde sınıf hareketinin önündeki engelleri oluşturuyor. Bununla birlikte, her ne kadar sınıf hareketi bütünlüklü, yani örgütlü, bir harekete dönüşmese de son yıllardaki ekonomik çöküş ve siyasi baskıların etkisiyle giderek artan işçi direnişlerine de tanıklık ediyoruz.



Ne var ki bu direniş ve mücadelelerin ne kadarının kayıt altına alındığı, kameranın bunları hangi ölçüde görünür kıldığı kısmı ayrı bir tartışma konusu. Zira sinema, ortaya çıktığı tarihten itibaren sermayeyle iç içe geçmiş bir yapıya sahip. Bu anlamda ana-akım sinemanın burjuva ideolojisinin taşıyıcısı olduğunu söyleyebiliriz. İşçi sınıfı temsiliyetinin sinemada neredeyse görünmez kılınması, özellikle sınıf mücadelesinin zayıfladığı tarihsel koşullarla da bağlantılı olarak, tahmin edileceği gibi ideolojik bir durum.

Burada sinemayla nasıl bir ilişki kurulduğunun da önemi var. Sinemanın esas olarak politik bir mücadele aracı olarak varlığının ortaya konulması gerekiyor. Zira Frankfurt Okulu temsilcilerinin

[1] nurtugcebiga@gmail.com

de iddia ettiği gibi kapitalist üretim ilişkileri içerisinde kültür endüstrisi aracılığıyla standartlaşmış ürünler ortaya çıkarken, kitleler de kapitalist sistemle uyumlu hale gelmektedir. Dolayısıyla bu işleyiş, temsilleri, görünür/görünmez kılınacak olanları da belirler. Sinemanın politik varlığı ise bu durumda kırılma yaratır. Bu nedenle işçi sınıfının deneyimlerini ve mücadelelerini görünür kılacak bir sinema pratiği, kamerayı sınıfın yaşamına ve mücadelesine yönelten sinemacıların da varlığını gerektirir. Nitekim belgesellerin bu anlamda işçi sınıfının ideolojisinin taşıyıcısı olarak önemli bir araç olabileceği söylenebilir. Zira belgeseller, toplumsal gerçekliği ifşa eden bir sinema türü olarak ana akım sinemanın dışında bir alan açma potansiyelini içinde barındırmaktadır. Bu potansiyel, belgeseli egemen ideolojinin yeniden üretildiği bir alan olmaktan çıkararak, işçi direnişlerini görünür kılan ve bu mücadelelerin kolektif hafızasını oluşturan bir mecra hâline getirebilir. Bunun tarihte ve günümüzde pek çok örneği bulunmaktadır.

Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası olarak özel öğretim alanında emek sömürüsüne maruz kalan öğretmenlerin haklarını kazanabilmesi için başlattığımız ve benim de parçası olduğum yürüyüşü konu alan *Merhaba Ankara: Büyük Öğretmen Yürüyüşü* adlı belgesel, bu bağlamda sendikal mücadele deneyiminin kaydıdır. Belgeselde, eğitim alanında yaşanan krizin öğretmen emeğine yönelik yansımalarının temsili yer alır. Sermayenin kâr ve birikim mantığının hükümranlığıyla birlikte, öğretmen emeği giderek değerini yitirirken, emek sömürüsünün çeşitli boyutları da mesleği ciddi ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler bir yandan güvencesiz koşullarda, her an işlerini kaybetme tehdidi altında yaşamlarını sürdürmekte, diğer yandan mesleklerini yaşatmak ve çalışma koşullarını değiştirmek için ciddi bir mücadele vermektedir.

Dolayısıyla özel sektördeki eğitim kurumlarında koşullar ağır, hak gaspları fazladır. Bu kurumlarda sigortasız çalıştırılmadan düşük ücretlere, fazla ders yükünden angarya işlere kadar pek çok olumsuz çalışma koşuluyla karşılaşılmaktadır. Peki, bu koşullar nasıl değiştirilebilir? Kolektif mücadele mümkün mü? Örgütlenmek ama nasıl? Belgeselde, bundan yaklaşık beş yıl önce bu sorular etrafında kurulan Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası'nın, öğretmenlerin çalışma koşullarını değiştirebilmek ve haklarını kazanabilmek için açtığı sendikal mücadeleyi, içeriden bir kamera aracılığıyla göstermek istedim.

Öğretmenlerin haklarını alabilmek için sendika olarak yürüttüğümüz mücadelede, yolun Ankara'dan geçtiği düşüncesiyle çıktığımız yolculuk, aynı zamanda sendikanın fiilî-meşru mücadele anlayışının somutlaştığı bir pratiğe dönüştü. Bu mücadelede yürüdükçe öğretmenler haklarına bir adım daha yaklaşırken, yol boyunca hak gaspı gerçekleştiren kurumların önünde yaptığımız açıklamalar özel eğitim alanındaki sömürüyü gözler önüne serdi. Doğrudan öğretmenlere doğrulttuğum alıcı, Sovyet yönetmeni Vertov'u hatırlatırcasına mücadele pratiğinin cisimleşmiş hali olarak yansıdı. Kurmaca anlatılara karşı çıkan Vertov, kamerayı gündelik yaşamdaki anlara yöneltmiştir. *Merhaba Ankara*

filminde ben de, mücadeleyi hayatın içerisindeki bir gerçeklik olarak sunarken, emekçi kitleleri beyazperdeye taşımayı amaçladım.

Eğitim alanında yaşanan emek sömürüsünün benzer biçimlerine maruz kalan bir vakıf üniversitesi çalışanı olarak alıcıyı bizzat kullanmam, kameranın araya girmesiyle kaydeden-kaydedilen arasında kaçınılmaz olarak oluşan mesafede bir kırılma yarattı. Alıcıyı kullanan kişinin içeriden bakışı, aradaki yabancılaşmayı tam olarak ortadan kaldıramasa da belirgin bir derecede aşındırdı. Mücadelenin bir parçası olarak orada hem eylemci hem de belgeselci olarak bulunmam, kameranın eylem alanında daha rahat biçimde dolaşmasına da olanak sağladı. Yıllardır sendikal faaliyet içinde öğretmenlerle birlikte mücadele etmenin getirdiği güven, kamerayı kullanan ile mücadele eden özneler arasındaki mesafeyi mümkün olduğunca azaltırken, arada sahici bir ilişkinin kurulmasını mümkün kıldı.

Burada, işçi sınıfının bizzat sözünü üretebildiği bir durumda temsiliyet de dönüşüme uğramaktadır. Dışarıdan değil içeriden bir bakışın varlığı güç ilişkilerini de aşındırır. Temsiliyet artık izlenirlik ve kâr güdüsüyle hareket edilen bir anlayıştan tamamen koparak, işçilerin deneyiminin aktarımına dönüşür. Bu deneyimde kimlerin seçileceği, neyin görüleceği hâlâ belgeselci tarafından karar verilen bir olgu olsa da amacın öğretmenlerin mücadele deneyiminin temsiliyeti olması, hangi değerlerin ön planda tutulduğunu göstermektedir.



İçeriden bakışın önemli avantajlarından biri, mücadelenin bir parçası olarak kullandığım kameranın, öğretmenlerin kendi deneyimlerini ve taleplerini görünür kılan bir araca dönüşmesidir. Bu anlamda belgeselde, öğretmenlerin yürüyüş boyunca defalarca dile getirdiği dört talebin, öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu dört talep taban maaş, kamuyla eşit özlük hakları, belirsiz süreli iş sözleşmesi ve eğitim ve güzel sanatlar işkolunun kurulmasından oluşmaktadır. Bu taleplerin neden öğretmenler açısından kritik olduğu, belgesel boyunca özel öğretim kurumları önünde yaptığımız açıklamalarda defaatle dile getirilmektedir. Millî Eğitim Komisyonu'nun toplanarak bu talepleri hayata geçirecek yasal düzenlemeleri

görüşmesi gerektiğini ifade ettiğimiz açıklamalarda, eğitim politikalarındaki çarpıklığın sorumlusu da teşhir edilmektedir: "Patronların Bakanı Yusuf Tekin İstifa" gibi sloganlar ve siyasal iktidarı hedef alan açıklamalar, iktidarın hangi tarafta konumlandığının da açık biçimde altını çizer.

Talepler etrafında hak gaspı yapan kurum ifşalarını yaptığımız yürüyüşte koşulların pek çok kurumda çok da farklı olmadığı da görülebilir. Kamusal eğitimin aşındırılmasıyla pıtrak gibi çoğalan özel eğitim kurumlarının velilerden milyonlarca lira ücret alırken, öğretmenleri nasıl insanlık dışı koşullara mahkûm ettiği, belgeselde seyirciye açık biçimde teşhir edilmektedir.

Bunların yanı sıra belgeselin önemli vurgularından biri de öğretmenler arasındaki sınıfsal dayanışmanın sendika etrafında nasıl örüldüğüdür. Sendika önünde dokuz gün boyunca dönüşümlü olarak tuttuğumuz nöbetle birlikte sendika içerisi ve önü bir direniş alanına dönüştü. Bu direniş, çalışma yaşamı içerisinde birbirinden kopuk biçimde hareket eden eğitim emekçilerini, birlikte hareket edebilen kolektif bir kapasite haline getirdi. Böylece eğitim emekçilerinin ortak talepler etrafında verdiği mücadele, onların yaşamlarını da dönüştüren bir deneyim haline geldi.

Kameram, görülmeyen öğretmen emeğini görünür hale getirirken, bunun yanında eğitimin kamusal niteliğinin nasıl anlamını yitirdiğinin panoramasını da çizmeye yöneldi. Belgeselde yaptığımız açıklamalarda velilere de seslenmemiz, bu mücadelenin onların çocuklarının eğitim hakkı mücadelesinden ayrı düşünülemeyeceğini göstermektedir. Dolayısıyla mücadelenin yalnızca öğretmenlerin haklarıyla sınırlı olmadığı vurgulanırken, daha bütünlüklü bir eğitim mücadelesinin olanaklarının da belgesel aracılığıyla ortaya konulduğunu söyleyebilirim.

Sonuç olarak, öğretmen emeğini beyazperdeye taşıyan ***Merhaba Ankara: Büyük Öğretmen Yürüyüşü*** işçi sınıfı perspektifinden çekilmiş bir belgeseldir. İşçi sınıfının beyazperdede görünür kılınması politik bir anlam taşımaktadır. Kapitalist düzende sınıfın görünmezliği sinemanın sermayeyle olan ilişkisiyle bağlantılıdır. Wasko'ya göre egemen sınıf, sinemadaki üretim–dağıtım–gösterim ağlarını kontrol ederek yalnızca ekonomik anlamda güçlenmez, ideoloji aracılığıyla rızayı inşa ederek hegemonik mücadelesini de sürdürür (2005, s. 12). İşçi sınıfının bu duruma binaen bir karşı-hegemonya oluşturabilmesi için örgütlenme ve mücadele araçlarından biri olarak sinemanın varlığı da düşünülmelidir. 21. yüzyıldaki teknolojik gelişmeler de işçi sınıfına kendi sözünü üretebilecek ve karşı hegemonik bir kültürel alan kuracak olanaklar sunmaktadır. Sinema tam da işçi sınıfının bu olanağı değerlendirebileceği etkili bir araçtır.

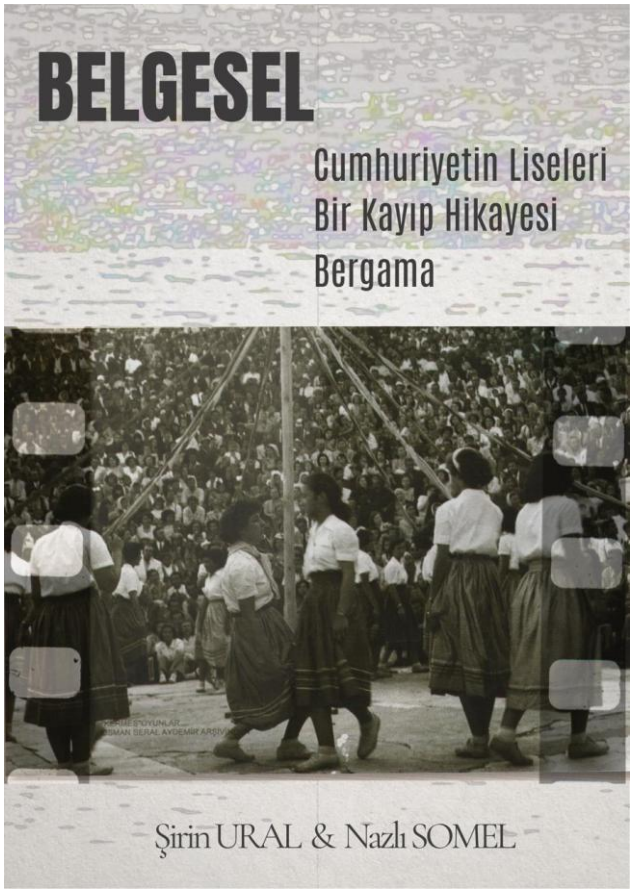
Kaynakça

Wasko, J. (2005). Critiquing Hollywood: The political economy of motion pictures. Charles C. Moul (Der.), *Concise Handbook of Movie Industry Economics* içinde (ss. 5–31). Cambridge University Press.

"Amatör ve Eleştirel Eğitim Belgeselciliği Türkiye'de Yaygınlaşsın" Diyen Bir Çalışmadan Aktarımlar

Şirin Ural & Nazlı Somel[1]

2025 yılının bahar aylarında başlayıp bir yıl içinde tamamladığımız "Cumhuriyet'in Liseleri. Bir Kayıp Hikayesi. Bergama" başlıklı amatör belgeselimiz umarız bizi heyecanlandırdığı kadar izleyiciyi de heyecanlandırır.



Bizi heyecanlandırması iki nedenle oldu. Birincisi eğitim alanında çalışan iki kız kardeş, hiç bilmediğimiz bir türde üretim yaptık; her bir adımı yanlışlar yaparak öğrenmek, her bir adımda yeni heyecanlar yaşamak, tartışmak, uzlaşamamak ve nihayet yüzeysel baktığımız meseleleri daha derinden ve çok boyutlu düşünmek çok zevkli oldu. Kardeşlik tarihimizde birbirimizin üretimlerini hep takip edip dönütler vermiştik, ancak birlikte bir şey üretmemiş, bunun tadına varmamıştık. Bu üretim sürecine ailemizin üç neslinden kadınların, annemizin, ablamızın ve Şirin'in kızının eşlik etmesi de ayrı bir güzellik oldu. İkincisi ise, çok basit ekipmanla (bir kamera, bir tripod ve bir mikrofon), mali kaynak olmaksızın el yordamıyla ve çok sayıda

[1]sirinozturkler@gmail.com, nazlisomel@gmail.com

insanın dayanışmasıyla yürüttüğümüz bu projenin ilk gösterimlerinde aldığımız dönütler o kadar olumlu oldu ki, inanamadık. Umarız bu belgesel böylesi amatör girişimleri heveslendirir, çünkü gösterimlerde izleyiciler öylesine güzel yeni belgesel fikirleri dile getirdi ki, yapılmazlarsa çok yazık olur.

Belgesel Türkiye'de lise eğitiminin son 70 yılını ele alıyor. Biliyorsunuz, son birkaç yıldır lise kademesi eğitim tartışmalarında önemli bir yer kaplıyor; lise türlerinde artan çeşitlilik, zorunlu eğitimin lise kısmının tartışılır hale gelmesi, Cumhuriyet tarihinde ilk defa karşılaştığımız okul sınırları içinde gerçekleşen şiddet olayları, lise diploması veren mesleki eğitim merkezleri (MESEM'ler)yoluyla "meşru" çocuk işçiliği ve iş cinayetleri gibi. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB'in) web sitesine baktığınızda ise bambaşka bir söylemle karşı karşıya kalıyoruz. Liselerden başarı hikayeleri, OECD tarafından övülen eğitim reformları ve nihayet patronlarla birlikte başarılmış eğitim projeleri. Belgeselde bu ikisinin nasıl bir arada var olabildiğini, bu varoluş için lise seviyesinde tarihsel olarak ne gibi değişimlerin yaşanması gerektiğini tartışmaya açtık. Bu tartışma bize aynı zamanda Cumhuriyet'in mümkün kıldığı ama yolda kaybettiğimiz şeyleri de hatırlattı.

Belgeselde İzmir, Bergama'da iki devlet lisesinin hikâyesine odaklandık, bu okulların öğretmen ve öğrencileri ile anlatımın büyük oranda anlatıcı tarafından kurulduğu görüşmeler gerçekleştirdik. Liselerden biri Bergama Lisesi diğeri ise Bergama Endüstri Meslek Lisesi. Bunlar, Cumhuriyet döneminde ilçede kurulan ilk devlet liseleri ve her ikisi de hâlâ eğitim faaliyetlerini sürdürüyor. Belgesel bir dönem ilçenin toplumsal ve kültürel yaşamında merkezi bir yere sahip olan bu okulların zaman içindeki dönüşümlerini izliyor.

Bergama'nın bu belgeselin mekanı olmasının birden fazla nedeni var. Bergama, Cumhuriyet döneminde kamu eğitiminin tarihsel olarak güçlü olduğu ve uzun soluklu okul geleneklerinin var olduğu bir yer. Elbette aynı durum ülkenin her ilçesi için geçerli değil. Bergama örneği güçlü bir kamu eğitimi geleneğinin zaman içinde nasıl değiştiğini göstermesi açısından uygun bir saha sundu.

Bergama'yı seçmemizin kişisel ve pratik nedenleri de vardı. Şirin, 13 yıldır Bergama'da lise öğretmeni olarak çalışıyor, aktif sendikacılığı ve İlçe'nin kültür yaşamına katılımıyla hem İlçe'yi hem insanlarını yakından tanıyor. Görüşme için çaldığımız kapılar bu sayede hemen açıldı ve Belgesel'de izlerken hissedeceğiniz samimiyet bu sayede mümkün oldu. Nazlı 2022 yılında Bergama'nın sekiz lisesinde yürüttüğü karşılaştırmalı bir araştırma projesi aracılığıyla ilçenin liselerini tanıma fırsatı buldu. Bu çalışma esnasındaki bir gözlem Belgesel fikrini körükledi: Bergama birçok ilçenin aksine insanların yükseköğrenim için ayrıldığı ve dönmediği bir ilçe değil, aksine Belgesel'e karşılaştırmalı bir perspektif sağlayacak şekilde aynı okulda öğrenci olmuş, büyük şehirlere yüksek öğrenim için gitmiş ve aynı okulda uzun yıllar öğretmenlik yapmış emekli öğretmen toplamı mevcut. Bu bir okulun 40-50 yılına tanıklık etmek demek ki, bulunmaz bir nimet.

Belgeselde ele aldığımız değişimleri, Türkiye eğitim sisteminin neoliberal yeniden yapılandırılmasının adımları olarak görüyoruz. Bu adımların iki temel özelliği var. Birincisi, devlet öğrencilerin, ve dolayısıyla farklı toplumsal grupların, giderek farklı eğitim yollarına ayrıldığı bir eğitim piyasasını aktif biçimde oluşturuyor. İkincisi ise "Yeni Türkiye" söylemi altında eğitim, muhafazakâr-milliyetçi ideolojiyi giderek daha fazla teşvik ediyor. Bu ideoloji, Türk geleneklerini ve İslami ahlakı toplumun özgün ve sahici temelleri olarak sunuyor; buna karşılık Cumhuriyet'in dayattığı olarak gördüğü laik ve batı yönelimli değerleri sorguluyor. Bu iki yönüyle, eğitimin ortak bir kamusal kültür ve ortak bir yurttaşlık anlayışı yaratması yönündeki özgün Cumhuriyetçi anlayışa meydan okuyor.

İki eğitimci olarak, gündelik karşılaşmalarımızda, öğretmenlerde ve öğretmen adayı öğrencilerde, lise seviyesinde gerçekleşen akademik ayrıştırmanın, eşitsizliğin ve muhafazakârlaşmanın birçok açıdan normalleşmiş olduğunu fark ettik. Bu belgesel aynı zamanda bu normalleşmeyi sorgulama girişimidir.

Bu nedenle tartışmalara tarihsel bir anlatı üzerinden yaklaşmaya karar verdik ve birkaç basit sorunun peşine düştük:

- Lise eğitimi bu kadar parçalanmadan önce nasıldı?
- Devlet liseleri geçmişte nasıl deneyimleniyordu?
- Ve zaman içinde ne değişti?

Bu sorulara cevap bulabilmek için farklı kuşaklardan öğrenci ve öğretmenlerle, toplam 16 kişiyle röportaj yaptık. Bürokratik kısıtlamalar ve siyasi kaygılar okulların içinde çekim yapmamıza ya da mevcut öğrenciler ve öğretmenlerle röportaj yapmamıza izin vermedi. Yani belgesel büyük ölçüde hafızaya ve kişisel hatırlamalara dayanıyor.

Görüşmeler ekseriyetle kişilerin evlerinde yapıldı. Elbette duygusal anlar yaşandı, bazen hüzünlü bazen de mutlu anılar paylaşıldı. Fotoğraf albümleri beraber karıştırıldı. Bizim için en önemli şey, insanların kendi hikâyelerini anlatabilecekleri bir alan yaratmaktı. Bu nedenle anlatımsal görüşmeler yaptık. Katılımcılara belirli eğitim politikaları ya da tarihsel olaylar hakkında doğrudan soru sormak yerine, okul hayatlarının farklı dönemlerini kendi kelimeleriyle anlatmalarını istedik. Daha geniş tarihsel akışbu kişisel hikâyelerin içinden ortaya çıktı.

Akışta kendi yorumlarımızı da bilinçli olarak mümkün olduğunca sınırlı tuttuk. İzleyiciyi belirli bir yoruma yönlendirmek yerine, farklı anlatılar arasında kendi bağlantılarını kurmalarını ve hikâyeye dair kendi anlayışlarını yavaş yavaş geliştirmelerini istedik. Bu nedenle, sürekli bir anlatıcı sesinin eşlik ettiği geleneksel bir belgesel beklemeyin. Bunun yerine film, farklı kuşakların deneyimlerini hatırlarken anlatılarındaki değişimleri, bakış açılarını, ses tonlarını ve duygularını, takip etmeye davet ediyor.

Belgesel boyunca birbiriyle kesişen dönüşümlere tanık olunuyor. Bunları dört katman şeklinde düşündük:

- Yerel okullar arasındaki ilişkilerin zaman içindeki değişimi,
- Öğrenci ve öğretmenlerin okul deneyimlerindeki dönüşüm,
- Liselerin ilçenin kültürel ve toplumsal hayatında kapladığı yerde yaşanan değişim;
- Eğitimsel başarının anlamında yaşanan değişim.

Belgeselin temel sorusu ise şu: Bir zamanlar aynı kamusal alanları paylaşan gençler farklı okul türlerine ve farklı eğitim yollarına ayrıldığında ne değişir? Ve belki de daha önemlisi ne kaybolur?

Bu örnek üzerinden daha başka sorular da sorulabilir: Anlatımlardaki nostaljiye nasıl yaklaşmalı ya da makro ölçekteki gelişmelerin bir yerele zamansal olarak kayarak, kırılarak ya da zayıflayarak etki etmesi nasıl aksettirilebilir? Bunlar ucu açık sorular ve Belgeselin hazırlık süresince bizim zihnimizi çok meşgul etti. Kolektif olarak tartışma imkanı bulduğumuz birkaç gösterimi şimdiden yaptık, yenilerini de planlıyoruz:

Belgeselin ilk gösterimini 1 Temmuz 2026'da Danimarka Roskilde'de XXX. Avrupa Karşılaştırmalı Eğitim Derneği Konferansı'nda (XXX. CESE Conference) gerçekleştirdik. İkinci gösterimi 5 Temmuz 2026'da, İzmir Tarihi Hava Gazı Fabrikası Yerleşkesinde gerçekleşen XIV. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nda (XIV. International Conference on Critical Education) yaptık. Bir sonraki gösterimi belgeselin doğduğu yer olan Bergama'da ve Belgesel'e katkı koyan kişilerle birlikte, 16 Eylül'de planlıyoruz. Eylül ayı boyunca planladığımız birkaç başka gösterimin ardından, Belgesel'i herkesin kolayca ulaşabileceği, etkileşime izin veren bir platformda yayınlamayı planlıyoruz.

İzleyenler dönütleri için, amatör belgesel çekmeyi planlayanlar deneyim paylaşımı için lütfen bize ulaşsın (nazlisomel@gmail.com). Şimdiden teşekkürler!

Sarı Zarflar Filmi Üzerine: Barış İmzacısı Nur Betül Çelik, Funda Başaran ve Emine Sevim ile Söyleşi

Tolga Ulusoy[1]

İlker Çatak'ın 2026 yapımı filmi Sarı Zarflar, 76. Berlin Uluslararası Film Festivali'nde Altın Ayı Ödülünü aldı. KHK ile üniversiteden atılan akademisyenleri konu alan film üzerine benzer bir deneyimden geçmiş akademisyenlerle söyleştik.



Tolga Ulusoy: İlk olarak sizlere teşekkür etmek istiyorum Eleştirel Pedagoji Dergisi adına. Film hakkında genel bir soru sorayım. Filmin size hissettirdikleri ne oldu? Neler düşünüyorsunuz? Yani filmden daha önce haberdardınız sanırım. Bu filmi ilk duyduğunuzda nasıl bir beklentiniz vardı? İzledikten sonra neler değişti, neler aynı kaldı? Nasıl bir hisle çıktınız salondan? Bunları bir sormak isterim ilk.

Funda Başaran: Film Berlin'de gösterilmeden önce filmden haberdar değildim. Haberdar olma biçimim de ilginç oldu. Kızım Almanya'da yaşıyor ve bir sinefil. Berlin Film Festivali'nde izlemiş filmi. Filmden çıkar çıkmaz beni arayıp, "Anne, bizim filmimizi yapmışlar," dedi. Ben filmden böyle haberdar oldum.

[1] tolgaulusoy85@gmail.com

Kızımın deneyimi de ayrıca ilginçti. Filmden çok etkilenmişti. Ben KHK'lı olduğumda, filmdeki genç kızla aynı yaştaydı. Birebir olmasa da kendi yaşadıklarının bir benzerini orada gördüğünü söyledi. Özellikle Ankara'ya ilişkin göndermeleri çevresindeki kimse anlamazken kendisinin anlamış olmasından dolayı da bir tür yakınlık ve hatta keyif hissetmişti.

Ama asıl çarpıcı olan şuydu: filmi bir grup Alman arkadaşıyla birlikte seyretmişti. Film çıkışında arkadaşları ona, "Bu distopik bir kurgu değil mi?" diye sormuşlar. Yani filmde anlatılanların gerçek hayatta yaşanmış olabileceğini düşünememişler. Belki "anlamak istememişlerdi" demek fazla olur ama anlatılan gerçeklik onlara o kadar uzak gelmiş ki, bunu ancak distopik bir kurgu olarak düşünebilmişlerdi. Bana kalırsa bu da KHK deneyiminin Türkiye dışından bakıldığında ne kadar gerçek dışı, ne kadar inanılması güç görünebildiğini gösteren çok çarpıcı bir şeydi.

Filmden böyle haberdar oldum. Hatta hemen gruba yazıp, "Sarı Zarflar KHK'lılar hakkındaymış," dedim. "Yok, alakası yok," gibi cevaplar aldım. Birkaç gün sonra film Berlin Film Festivali'nde Altın Ayı'yı alınca daha görünür oldu, hakkında daha fazla konuşulmaya başlandı ve gerçekten bizimle, KHK'lılarla ilgili olduğu da daha açık biçimde anlaşıldı. O yüzden de açık söylemek gerekirse filmi çok büyük bir merakla seyrettim.

Sanırım öncelikle şöyle bir şey söylemek gerekiyor: Film çok Ankara'ydı. Özellikle Ankaralı KHK'lıların, belki daha da özel olarak Ankara Üniversitesi çevresinden gelenlerin hemen tanıyabileceği bir sürü küçük gönderme vardı. İbiş göndermesi gibi mesela. Daha sonra film üzerine yazılanları okuduğumda da bunun gerçekten büyük ölçüde bizim tarafımızdan anlaşılmış olduğunu fark ettim. Oradaki İbiş göndermesinin neye tekabül ettiği Türkiye'de bile bir sürü insan için belirsiz kalmıştı. İşin o tarafı benim için çok keyifliydi.

Onun dışında bence film, bir film olarak da iyiydi. Herkesin çok eleştirdiği Berlin–Ankara, Hamburg–İstanbul yer değiştirmesi bana kalırsa filmin en yaratıcı taraflarından biriydi. "Sonuçta bu bir film," deyip geçmek istemiyorum elbette. Ama sinemanın gerçekliği birebir taklit etmek gibi bir zorunluluğu yok. Buradaki şehir değişimini yalnızca bir yapım zorunluluğu olarak değil, gerçekçi temsil iddiasını biraz bozan, onunla oynayan estetik ve politik bir tercih olarak da okumak mümkün.

Yönetmenin kendisinin de söylediği gibi, Özgü Namal tiyatrodan atılmış bir aktrisi, diğer erkek oyuncu da —şu anda adını hatırlayamadım (Tansu Biçer) — bir tiyatro profesörünü canlandırabiliyorsa, Berlin neden Ankara'yı canlandırmasın? Bana kalırsa bu gerçekten yaratıcı bir fikirdi.

Bunun dışında, yaşananları evrenselleştirme çabası olduğunu da düşünüyorum. Burada tabii ki "her yerde aynı şey yaşanıyor" demiyorum. KHK deneyimiyle Almanya'da, Fransa'da ya da Amerika'da yaşananlar birebir aynı değil. Ama özellikle İsrail'in Filistin'e saldırısından sonra Almanya'da; daha önce

Müslümanlarla ilgili meselelerde Fransa'da; Amerika'da da Ivy League üniversitelerinde öğrencilerin ve akademisyenlerin soruşturmalardan geçirilmesi, siyasi görüşleri ya da aldıkları tutumlar nedeniyle baskıyla karşılaşmaları gibi örnekler oldu.

Bunların ortaklaştığı yer, akademik özgürlüğün daralması, üniversitenin disiplin mekanizmalarının siyasi baskının bir aracına dönüşmesi ve insanların işleriyle, statüleriyle, meslekleriyle tehdit edilmesi. Dolayısıyla ben şehirlerin yer değiştirmesini, yaşananları doğrudan eşitlemeden, daha evrensel bir siyasal baskı ve akademik özgürlük meselesine dokunma çabası olarak da anlamlı buluyorum.

Ama bütün bunlarla beraber film, evet, bir aile dramasıydı. Bunu da kabul etmemiz gerekiyor. Peki aile draması olması kötü mü? Hayır. Ben bunu bir eleştiri olarak söylemiyorum. Hatta belki aile draması olması, politik olanı küçülten bir şey de değil. Tam tersine, devletin uyguladığı şiddetin evin içine, aile ilişkilerine, çocukların hayatına, evliliğe, geçim meselesine nasıl girdiğini gösteriyor.

Ama tabii burada başka bir soru da çıkıyor ortaya. Film KHK deneyimini büyük ölçüde aile içine ve bireysel yalnızlığa doğru çekerken, bu sürecin kolektif dayanışma, örgütlenme ve birlikte direnme tarafını biraz görünmez mi kılıyor? Benim kendi deneyimim açısından baktığımda bu soru önemli.

Belki burada ikinci soruya geçmiş gibi olacağım ama film benim deneyimimi taşımıyordu. Ben de çok yeni bir konfor alanından çıkmış, yeni boşanmış, yalnız bir anne olarak KHK'yla karşılaştım. Ama KHK'lı olduktan sonra neredeyse bir buçuk-iki yıl boyunca hiç yalnız olduğumu hatırlamıyorum. Burada Ankaralı bir KHK'lı olmak, Ankara Üniversitesi'nden KHK'yla ihraç edilmiş olmak herhalde önemliydi.

Sürekli olarak başıma gelenleri konuşabileceğim, tartışabileceğim; gerektiğinde bunun eylemini örgütleyebileceğim ya da dayanışma ilişkilerini kurabileceğim bir insan topluluğunun içinde yer aldım. Bu anlamda benim deneyimimle filmdeki ailenin deneyimi örtüşmüyordu. Film daha çok yalnızlaşmış bir ailenin hikâyesini anlatıyordu. Benim hikâyemde ise aile kadar, hatta belki bazı dönemlerde aileden de fazla, kolektif bir çevre ve dayanışma vardı.

Ama gerçekten bütün KHK'lılar bu süreci başka başka biçimlerde yaşadılar. Bizim tek tek hikâyelerimiz bile birbiriyle örtüşmüyor. Dolayısıyla bir filmin hepimizin hem ortak hem de ortak olmayan bütün deneyimlerini taşımasını beklemek biraz fazla olur. Yine de filmin hangi deneyimi merkeze aldığı, hangilerini dışarıda bıraktığı üzerine konuşabiliriz. Bu, filmi kötü bulmak ya da filmi haksız yere eleştirmek anlamına gelmez. Sadece yaptığı temsil seçimini görmek anlamına gelir. Bu seçim de kabul etmek gerekir ki yalnızca estetik değil, aynı zamanda politiktir. Film aile içindeki çözülmeyi görünür kılarken kolektif dayanışmayı dışarıda bırakıyorsa, bize KHK deneyiminin belirli bir biçimini sunuyor demektir.

Genel olarak söyleyecek olursam, filmi bir sinema sanatı ürünü olarak çok beğendim. Belli noktalarda ayrıca keyif aldım. Çünkü arka planda sürekli olarak Ankara vardı; Ankara ve KHK kendisini durmadan hatırlatıyordu. Benim deneyimimi birebir taşımıyordu ama zaten taşımak zorunda da değildi. Ve bence politik şiddetin bir ailenin hayatına nasıl yerleştiğini anlatan iyi bir aile dramasıydı. Şimdilik böyle kapatayım.

Tolga Ulusoy: Sağ olun. Nur Hocam, siz filmden daha önce haberdar olduğunuzu söylediniz. Daha önce bir ön izlemeye katılmışsınız sanırım.

Nur Betül Çelik: Evet filmden Berlin Festivali sırasında, bir WhatsApp grubunda arkadaşlarımızdan birinin mesajıyla haberdar oldum. Daha sonra film Berlin Film Festivali'nde ödül aldığında KHKlı olmak deneyimini yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili tartışmalara tanık oldum. Filmi ilk kez Türkiye'de gösterime girmeden birkaç hafta önce izleme şansım oldu. İsviçreli bir gazeteci, Türkiye'den bir başka gazeteci üzerinden BİRARADA Derneğinden bir arkadaşımız ile temasa geçip Barış akademisyeni iki kişi ile filme dair bir belgesel/söyleşi yapmak istedi. Bizden filmi önceden izleyip izlenimlerimizi ve gözlemlerimizi not etmemizi istedi. Bir gün önce izledik filmi belgesel çekiminden. Ben dolayısıyla filmi ilk kez bilgisayardan izledim. İkinci olarak da BİRARADA derneğinden birkaç arkadaşımızla bir grup olarak gittik, birlikte izledik. O zaman filmi beyaz perdede izlemiş oldum. İkisi arasında fark var tabii. Yani bilgisayarda izlerken pek çok ayrıntının kaçtığını daha sonra ikinci kez izlediğimde fark ettim. İlk izleyişimle ikinci izleyişim arasındaki izlenim farkı hem bu kayıpların üzerinden hem de sonrasında üzerine bir daha düşünmek fırsatını bulduğum için ortaya çıktı ama şöyle söyleyeyim, ilk izlediğimde bazı sahneler doğrusu ağlattı beni. Örneğin kadına sarı zarfın verildiği sahne ve hemen sonrasında yaşananlar sarsıcıydı.

Bir de beni rahatsız eden, keşke bunlar böyle ifade edilmeseydi dediğim şeyler de var, doğrusunu isterseniz. Ben film konusunda Funda kadar olumlu bir yerden göremedim. Onun nedeni şu, Türkiye tarihinin önemli politik travmalarından birinin bağlamında bir aile dramı anlatılması. Bir yandan bağlamı kurmaya çalışırken diğer yandan aile içi ilişkileri anlatmaya girişiyor film ve bu iki şeyi aynı anda yapmaya çalışırken bazı kayıplar ve senaryoda oluşan bazı boşluklar olduğunu düşündüm. İkincide de özellikle fark ettim bunu. Biraz oradan kaynaklı bir rahatsızlığım oluştu. Bir de ailenin yaşadığı krizin bütün yükünü kadının üstlenmesi beni çok rahatsız etti doğrusu. Yani kadının yaşadığı bütün zorlukların ihmal edilerek ideallerinden vazgeçen ve aileyi satan kişi haline gelmesi beni biraz sarstı. Özellikle arabanın içinde, evet etkilendiğim sahnelerden biri bu, bu arada, arabanın içinde adamla yaptığı konuşma... Rahatsız edici bir sahneydi. Adamın bütün o idealist halinin altından bir erkek çıktı, diyeceğim. Ama elbette bana göre de filmin başardığı en önemli şeylerden biri, bu olanların dünyanın her yerinde olabileceğini göstermesi. Sadece Türkiye'ye özgü bir olaylar dizisi değil bunlar. Ankara'da oluyorsa Berlin'de de olabilir. İstanbul'da bir KHK'lı aile sisteme adapte olmak için çaba harcıyorsa elbette Hamburg'ta bir başka ailenin de benzer bir deneyimi olabilir. Yani Hamburg, New York da olabilir, Londra da olabilir.

Dolayısıyla aslında hani bu sembolik yer değiştirme bence de filmin en can alıcı yeriydi. Bu en çok etkilendiğim şeylerden, en yaratıcı bulduğum şeylerden biriydi. Funda'ya burada çok katılıyorum. Hemen dikkat çekiyor zaten. Yani Ankara yerine Berlin, İstanbul yerine Hamburg. Tiyatroda veya sinemada bir oyuncu birini temsil ediyorsa, edebiliyor ise neden bir kent diğerini temsil edemesin. Hakikaten giderek yoğunlaşan politik baskının, filmde sarı zarflarla sembolize edilen politik baskının dünyanın her yerine benzer sonuçlar verebileceğini kabul etmek gerekiyor. Filmin dünyaya verdiği mesaj buydu galiba. Üniversiteler üzerindeki baskı bütün dünyada taze, yani her yerde var bu. Bizdeki kadar yoğun, on yıllara yayılan büyük bir mücadele belki yok. Küçük küçük gruplar, adacıklar halinde yaşıyorlar bunu. Ama anlatıldığı haliyle baskının yaygınlaşması ve derinleşmesiyle akademik özgürlüğün yitirilmesi, ideallerin zedelenmesi evrensel bir olgu. Filmin sembolleştirmelerle, yer değiştirmelerle kurduğu politik bir dili var. Ben bu açıdan çok başarılı buldum. Aile dramı olarak da, evet, başarılı. Funda'nın söylediği gibi, KHK'lı olma deneyiminin o kadar farklı boyutları var ki, o kadar farklı yaşam öyküleri yarattı ki bu durum. Her birimizin durumu ayrı ve özel. Buradan bakarsanız bir filmden bu özel öykülerin hepsine birden dokunmasını beklemek haksızlık olur. Küçük bir öykü anlatılıyor bize, anlatılanlar hem bize ait hem değil. Küçük bir ayrıntıda belki ama yine de hayatımızda bir şeye dokunuyor. O hayat o şekilde yaşanmış olabilir. Benimki farklı, Funda'nınki farklı, Emine'ninki farklı. Birçok insan burada farklı biçimde deneyimledi bunu. Ama yine de ben şunu söylemek isterim. KHK'lar sonrası Barış Akademisyenlerinin deneyimleriyle ilgili ise filmin gönderme yaptığı şey, aramızda yaratmaya çalıştığımız dayanışmanın bir şekilde filmin bir yerinde görünmesini beklerdim. Yani bunun eksikliğini hissettim. Bu aile ister istemez yalnızlaşmış bir aile. Ama onların dışında kalan grubun kendi içlerindeki dayanışmasını anlamak ilginç olabilirdi. Tam tersine duruşma çıkışında evine dönmek zorunda olduğunu söyleyen adama çok sert bir dille orada kalmak ve sokak akademisinde ders vermek zorundasın baskısı yapıldı. Oysa biz bir sürü şey başaramasak bile genel olarak belli bir saygı düzeyini tutturmayı başardık. Filmde galiba eksik olan böyle bir şey vardı. Keşke o dayanışmanın birkaç örneği orada farklı biçimlerde görünseydi.

Ama tabii sonuçta hatasız bir film ya da mükemmel bir film beklemiyoruz herhalde. Onun dışında çok iyi oyunculuklar, çok iyi çekilmiş, insanı sürükleyen bir film. O anlamda ben filmi genel olarak beğendiğimi söyleyebilirim. Yer yer kendimi buldum, yer yer bulmadım ama genel fikrim bu, filmle ilgili.

Tolga Ulusoy: Sağ olun hocam. Emine hocam, senin?

Emine Sevim: Filmi vizyona girdikten sonra öğrendim ve merak etsem de seyretmeyi hemen erteledim. Önce bir şaşkınlık yaşadım, onu söylemeliyim: KHK'larla ve Barış Akademisyenleriyle ilgili bir film çekildiğini duyunca "o kadar zaman geçti, artık film yapılacak noktaya gelmiş" diye düşündüm. Genelde böyle olur zaten, 12 Eylül filmlerini biz ancak 2000'lerde izleyebildik, 2000'lerin başında yaşananları da ancak şimdi izleyebiliyoruz. Bu bir cesaret göstergesi ve

ifade özgürlüğü açısından iyi bir şey. Yüz binlerce kamu emekçisinin bir gecede haksız ve hukuksuz biçimde, hepimizin bildiği o kaotik belirsizliğe itilmesi, bunun sanki dünyanın en doğal şeyiymiş gibi sunulması, hatta OHAL Komisyonu gibi tamamen kurgusal mekanizmalar yaratılarak bu belirsizliğin normalleştirilmesi! Bütün bunların yaşandığı bir dönemin, yüz binlerce kişiyi etkileyen bu hikâyenin bir senaryoya dönüştürülüp çekilebilir ve vizyona girebilir hale gelmesi bana dürüst söylemek gerekirse şaşırtıcı geldi.

Bir arkadaşımızın güzel bir tespiti vardı: bu ihraç süreci iki tür yıkıma yol açtı. Birincisi, işten atıldığı anda o travmatik duyguları hemen hissedip anında bir duygusal çöküş yaşayan ve bununla o an baş etmek zorunda kalanlar; ikincisi ise ne olduğunu anlayamayıp "bu birkaç ay içinde değişir" diye geçiştirerek, çöküşü bir-iki yıl sonra yaşayanlar. Ben ikinci gruba dahilim. Düşünün: insanlar haksız ve hukuksuz biçimde ve hiçbir meşru zemin olmadan işlerinden atılıyor, kim ne yapmış ya da yapmamış olursa olsun bu bir siyasi suç gibi değerlendiriliyor ve yıllar boyu bununla yaşamanız bekleniyor. Bunun psikolojik etkileri, politika ya da ifade özgürlüğü meselesinin ötesine geçiyor: insanlar hiçbir şey yapmadıkları halde bu başlarına geldi. En sık duyduğumuz cümle buydu, bunu idrak edemedi kimse. Bu da başlı başına bir psikolojik bağlam oluşturuyor ve meseleyi politik psikoloji zemininde ele almayı sağlıyor. Dolayısıyla filmi duyduğumda ilk düşündüğüm şey, "bunu arkadaşlarla seyredelim" oldu.

Filmi arkadaşlarla birlikte, herhangi bir şey okumadan, fragmanına bile bakmadan seyretmeyi tercih ettim. Aynı psikolojik bağlamda değerlendirmek gerekirse, filmin ilk yarısında olur olmaz her şeyden rahatsızlık duydum. Mitinglerdeki slogandan, bir hocanın öğrencilere "siz neden eyleme gitmiyorsunuz, eylemi siz yaşayacaktınız" dediği sahneye kadar irili ufaklı şeylerden rahatsız oldum. İlk haberlerin duyulduğu andaki toplaşmalar, insanların birbirine hitap biçimi gibi noktalarda da benzer tereddütler yaşadım. Sonunda "bu, meseleyi tam kavrayamamış bir film olacak" diye düşünmeye başladım.

Bu ilk tepkimi, aradan on yıl geçmiş olsa bile, o travmayı hâlâ bir şekilde taşıdığımın göstergesi olarak görüyorum: kendi yaşadığımı karşımda bir ekranda, bir sanat eseri olarak izlemekle ilgili bir tür post-travmatik tepkiydi bu. İlker Çatak'ın filmografisine baktığımda, kendi adıma Öğretmenler Odası'ndaki o minimalist, söze ya da olaylar silsilesine fazla dayanmayan anlatıyı daha çok benimsiyorum. Bu filmde ise olaylar art arda, duygular art arda geliyordu (bir yerde bastırılmak, bir yerde dibe çökmek, bir yerde telaşa kapılmak, bir yerde kavga etmek vs.) hepsi bir arada, bir döküm hâlinde verilmişti. Bunu sanatsal açıdan değerlendirmenin bu konuşma için ne kadar anlamlı olduğunu bilmiyorum ama duygusal derinliğin daha farklı kurulabileceğini hissettim.

Asıl dönüşüm filmin ikinci yarısında oldu. Muhtemelen aradaki molada arkadaşlarla konuşma imkânı bulmamın da etkisiyle, "biz artık perdedeki o yaşananın içinde değiliz, dışındayız, yan yanayız ve oradan bakıyoruz" hissine

kapıldım. O noktadan sonra şunu düşünmeye başladım: film, bir aile üzerinden anlatılan bir durum aslında, ama arkasında çok daha geniş bir tablo var. Yönetmenin bir röportajını daha sonra okuduğumda, o dönem yayınlanan çeşitli çalışmalardan etkilendiğini ve özellikle Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın, meselenin politik bağlamını teorik açıdan ele alan, sadece hak kayıplarını değil insanların yaşamlarında neler değiştiğini çok boyutlu inceleyen, bunun ağır insan hakkı ihlali olduğunu (ki bu zaten çok daha öncesinde "sivil ölüm" gibi kavramlarla ifade ediliyordu) ortaya koyan çalışmasını baz aldığını gördüm. Bunu görünce şunu düşündüm: sanki bütün bu kaynaklardan alınan veriler, filmin kurgusuna, diline, üslubuna fazla dikkat edilmeden, tüm başlıkları tek tek kapsayacak şekilde filme aktarılmış. Bu da benim ilk tepkimi biraz yumuşattı, bağlamı yeniden değerlendirmeme yol açtı.

Fakat bu kez de filmin 'dayanışma' ile ilişkisini sorgulamaya başlamıştım. Başlangıçta (yani kitleler halinde işten atıldığımız ilk dönemde) ortada dayanışma diye bi' şey olduğunu ve herkesin bununla ilişkilendiğini sanıyordum. Ama bunun farklı bağlamları olduğunu zamanla öğrendim: politik dayanışma, ekonomik dayanışma, akademik dayanışma, hukuki dayanışma (dava süreci ve beraatler sonrası çalışma grubu etrafında). TODAP'ın da bu konuda ciddi bir sorumluluk üstlenip pek çok insana destek olmaya çalıştığını biliyorum. Yani gerçek hayatta sosyal, psikolojik, ekonomik, akademik pek çok dayanışma biçimi kendiliğinden oluşup insanlara ulaşmaya çalışırken, filmde bunun neredeyse hiç izi yoktu. Sanki iki tip insan görüyoruz: ya eyleme ve aktivizme devam edip o politik dayanışmayı sürdürebilenler, ya da Ankara'dan bir yer değişimiyle sürüklenip dayanışmasının yalnızca aileye sıkıştığı insanlar. Tiyatrocular arasında bir dayanışma sahnesi vardı ama orada da mesele bir Kürt meselesi çekişmesi üzerinden kuruluyordu, bundan da tam emin değilim. Oysa gerçek hayatta bu dayanışmayı kurmak için hepimizin tanık olduğu, yoğun bir çaba harcandı.

Özetle, film, travma ve psikolojik boyutu ile dayanışma ilişkilerini büyük ölçüde ıskalamakla birlikte, konuya dair hemen her başlığı tek tek ele almış. Bunlardan en önemlisi, ve son olarak vurgulamak istediğim şey de şu: bu süreçte işinden edilen insanlar, ne yazık ki istemedikleri işlerde, istemedikleri tutumlar sergilemek zorunda kaldılar. Film bunu, tüm çelişkisiyle ve çatışmasıyla birlikte gerçekten güzel anlatmış. Bunu özellikle vurgulamasını önemsiyorum, keşke bu meselenin farklı boyutlarını daha da açan çalışmalar üretilebilse.

Tolga Ulusoy: Teşekkürler Emine. Aslında bir soru daha var da Betül Hoca ve Emine sana bir soru. İkiniz beraber izlediniz, yani bir toplulukla beraber izlediğiniz için nasıl bir deneyim olduğunu belki sorabilirim. Aynı şekilde KHK'lı kişilerle beraber izlemenin, sen birazcık bahsettin yani beraber gittiğiniz kişilerle arada diyalog kurmak iyi geldi dedin. Böyle bir tek izlemekle grup halinde izlemek arasında bir fark var mıydı?

Nur Betül Çelik: Şöyle söyleyeyim, ilkinde de aslında yalnız izlemediğimi düşünüyorum. Bana fikrimi sormak üzere izletilmiş bir film öncelikle. Benim

kendi deneyimim üzerinden yaklaşmam beklenen bir film. Arkadaşım da benzer bir şekilde izledi. Dolayısıyla orada aslında aynı yerde izlemesek de birlikte izlemiş gibi hissettim. Ama grupla birlikte gidip izlediğimde farklı olan şu, benzer deneyimleri paylaşmış insanlar olarak birlikte nasıl tepki veriyoruz aynı meseleye sorusu belirleyici oluyor, bir başka deyişle başkalarıyla birlikte izlerken o topluluğun tepkisi elbette önemli oluyor. Diğerlerinin ne hissettiklerini merak ediyorsun, bilmek istiyorsun.

Emine Sevim: Benim deneyimim de şöyle şekillendi: Böyle bir filmi hazırlıksız, doğrudan tek başıma karşılamaya kendimi hazır hissetmiyordum; bu yüzden yakın arkadaşlarımla birlikte seyretmeyi tercih ettim ve bu gerçekten iyi oldu. Film boyunca aramızda süren küçük yorumlar, tepkiler, ara sıra kurduğumuz göz teması bile, ağır bir konuyu tek başıma taşımak zorunda olmadığımı hissettirdi. Asıl kıymetli olan şuydu: "Bu bizim başımıza gelmiş, ağır ve sıkıntılı bir konu, ama bunu sürekli o ağırlıkla, yalnız başımıza hissetmek zorunda değiliz" duygusunu, tam da yanımda birilerinin olmasıyla kurabildim.

Grup hâlinde izlemenin bende yarattığı en belirgin fark, duyguların tek bir kişide birikip yoğunlaşması yerine paylaşılarak hafiflemesiydi. Salonda ve çıkışta, hem KHK sürecini bizzat yaşamış olanlar hem de bu süreci yakından tanık olarak izlemiş kişiler bir aradaydı; bu karışım, filmin uyandırdığı öfkeyi, itirazı ve duygusal anları farklı bakış açılarıyla anında konuşabilmemizi sağladı. Kimimiz belli sahnelere daha sert tepki verirken, kimimiz farklı bir yerden etkileniyordu, bu çeşitlilik, tek bir "doğru" tepki olmadığını, herkesin bu süreci kendi yerinden taşıdığını hatırlattı bana.

Sonuç olarak, filme dair öfkeyi de, itirazları da, bizde uyandırdığı duygusal anları da izleme sırasında ve hemen sonrasında birlikte paylaşabilmek, benim için gerçekten iyileştirici bir deneyimdi. Yalnız izlenseydi belki de bu duygular içimde kapanır, işlenmeden kalırdı; birlikte izlemek onları konuşulabilir, paylaşılabilir hâle getirdi.

Tolga Ulusoy: Funda Hocam, sizin eklemek isteyeceğiniz bir şey olur mu?

Funda Başaran: Aslında filmi izlemeye girerken, daha önce grupta yapılan tartışmalardan dolayı kimin aşağı yukarı ne düşüneceğine dair bir fikrimiz vardı. Bazı arkadaşların filmi sert biçimde eleştireceğini, bazılarının daha uzlaşmacı yaklaşacağını tahmin ediyorduk. Ben de arkadaşlarımın filmi sert biçimde eleştireceğinden çekiniyordum açık söylemek gerekirse.

Ama sonra anladım ki aslında filmi birlikte seyrettiğim arkadaşlarım da ufak tefek farklar dışında benimle benzer şeyler düşünüyordu. Az önce kurduğum cümlelerin pek çoğunda ortaklaşıyorduk. Hatta daha sonra bu söyleşi için telefonda konuşurken bana, “Bir örneklem çıkarmak istiyorlarsa seni ikiyle çarpabilirler,” dedi. Yani benim deneyimimin tekil ya da bütünüyle istisnai

olmadığını, benzer biçimde yaşamış başka insanların da bulunduğunu söylemek istiyordu.

Sonrasında da hemen dağılmadık zaten. Uzun uzun konuştuk. İtiraz ettiğimiz yerleri de, hoşumuza giden şeyleri de konuştuk. Ama dönüp dolaşıp geldiğimiz yer şuydu: Sonuçta bu bir sinema filmi ve iyi bir film. İyi yapılmış, üzerine düşünülmüş bir film. Her ayrıntısının bizim yaşadıklarımızla birebir örtüşmesi gerekmiyor. Zaten örtüşmesi de mümkün değil.

Ama arada bir noktayı özellikle söylemek istiyorum. Filmde öğrencilerini eyleme yönlendiren hocalar, üniversite içindeki toplaşmalar, insanların sürekli birbirlerinden haber almaya çalışmaları vardı ya; bunlar Ankara'da bizim gerçekten yaşadığımız şeylerdi. Üstelik ihraçlar da tek seferde olmadığı için, hikâye dalga dalga ilerliyordu. İlk KHK'lar çıktığında bazılarımız hâlâ ders vermeye devam ediyorduk. Bir kısmımızın adı çıkmıştı, bir kısmımızın çıkmamıştı ama hepimiz sıranın bize de gelebileceğini biliyorduk.

O yüzden zaten hepimizin kulağı telefondaydı. Birbirimizi arıyorduk, birbirimizin evlerinde toplanıyorduk. Kimin başına ne geldi, kim ne yapacak, hangi dilekçe verilecek, nerede buluşulacak, hangi eyleme gidilecek; bunları konuşuyorduk. Hayatın olağan akışıyla olağanüstü bir bekleyiş hali iç içe geçmişti. Bir yandan ders yapıyordunuz, bir yandan telefonunuza bakıyordunuz. Bir yandan öğrencilere bir şey anlatmaya çalışıyor, bir yandan da ertesi gün üniversiteye girip giremeyeceğinizi bilmiyordunuz.

Dışarıda bir eylem olduğunda öğrenciler sınıfta oturuyorsa, "Sizin hocalarınızı attılar, niye hâlâ burada oturuyorsunuz?" dediğimiz de oldu. Bu elbette öğrencileri zorla bir yere göndermek değildi. Daha çok, yaşanan şeyin sıradan bir idari işlem olmadığını, üniversitenin kendisine yönelik bir müdahale olduğunu onlara hatırlatma çabasıydı. Bizim açımızdan mesele yalnızca birkaç akademisyenin işini kaybetmesi değildi. Üniversitenin nasıl bir yer olacağına, kimin konuşabileceğine, kimin ders verebileceğine dair çok daha büyük bir müdahaleydi.

Benim filmle kurduğum mesafenin bir kısmı da tam burada ortaya çıkıyordu zaten. Filmde ailenin gittikçe yalnızlaştığını, dışarıyla bağlarının zayıfladığını görüyoruz. Bizim yaşadığımız Ankara deneyiminde ise en azından bazı çevreler için bunun tam tersi de vardı. İhraç edilmek insanı kurumdan dışarı atıyordu ama aynı anda başka bir topluluğun içine de sokuyordu. İnsanlar birbirlerini daha sık görmeye, daha çok konuşmaya, daha hızlı biçimde örgütlenmeye başlıyordu. Elbette bu herkes için böyle değildi. Çok yalnız kalanlar, çevresi dağılanlar, ailesinden destek göremeyenler de oldu. Ama benim kendi deneyimimde yalnızlık kadar, hatta bazı dönemlerde yalnızlıktan daha baskın olan şey dayanışmaydı.

Filmde beni bir parça irrite eden bazı şeyler de vardı. Mesela bir akraba vasıtasıyla birtakım çevrelere ulaşma, oradan cuma namazına gitme gibi sahneler. İçimizden

böyle şeyler yaşayanlar olmuş mudur, gerçekten bilmiyorum. Olmuş olabilir. O yüzden bunun hiç yaşanmadığını söyleyemem. Ama o sahneler bana biraz yabancı geldi.

Sonra şunu düşündüm: Aslında o sahneler belki de tam olarak başka türlü bir dayanışmanın yokluğunu anlatıyordu. İnsan bütün bağlarını kaybettiğinde, tutunabileceği herhangi bir kapıya yöneliyor. Yalnızlaşma derinleştikçe, daha önce uzak durduğu ilişkilere, çevrelere ya da değerlere yaklaşabiliyor. Bu yüzden beni irrite eden şey yalnızca sahnenin kendisi değildi. Belki de dayanışmanın yokluğunun bu kadar güçlü biçimde hissedilmesiydi. Çünkü benim deneyimimde, bütün değerlerinden vazgeçip başka bir yere sığınmak zorunda kalmadan önce devreye giren çok sayıda ilişki, dostluk ve kolektif yapı vardı.

Ama burada yönetmenin konumunu da düşünmek gerekiyor. Yönetmenin hayat hikâyesini hepimiz az çok duyduk. Türkiye'de yaşamamış, Almanya'da büyümüş, hayatının büyük bölümünü orada geçirmiş birisi. Bütün bunlar yaşanırken Türkiye'de değildi. Bizi, yaşadığımız kurumları, aramızdaki ilişkileri ve Ankara'daki o çok özgül atmosferi içeriden tanımıyordu. Bu anlamda filmi bütünüyle dışarıdan bir gözle yaptı.

Ve açık söylemek gerekirse, bize bu kadar yabancı birinin anlayabildiği şeyler bana takdire şayan geliyor. Yanlış anladığını düşündüğümüz, eksik bıraktığını düşündüğümüz ya da bize yabancı gelen taraflar elbette var. Ama birinin dışarıdan bakıp bu kadar çok şeyi görebilmesi, üstelik beğenelim ya da beğenmeyelim hepimize bir yerinden dokunan bir film yapabilmesi önemli.

Bu, bir taraftan meselenin evrensel boyutunu yeniden ortaya koyuyor. Demek ki anlatılan şey yalnızca Ankara Üniversitesi'ni, yalnızca KHK'lı akademisyenleri ya da yalnızca Türkiye'nin belirli bir dönemini bilen insanların anlayabileceği kapalı bir hikâye değil. Dışarıdan bakan biri de bu hikâyenin içindeki kayıp, korku, utanç, dayanışma eksikliği, aile içi gerilim ve hayatta kalma çabasını görebiliyor.

Öbür taraftan bana sanatın böyle bir gücü olduğunu da hatırlatıyor. Sanat bazen bir deneyimi birebir aktarmıyor; hatta bazı ayrıntıları yanlış anlıyor, bazılarını eksik bırakıyor. Ama yine de o deneyimin duygusal ve siyasal çekirdeğine dokunabiliyor. Bence filmin yaptığı şey biraz buydu. Bizim hikâyemizi tam olarak anlatmıyordu belki ama bizim hikâyemize dışarıdan bakarak, ona başka insanların da yaklaşabileceği bir biçim veriyordu. Ben bunu filmin en kıymetli taraflarından biri olarak görüyorum.

Tolga Ulusoy: Filmdeki karakterlerin işte Derya, Aziz ve kızları Ezgi, bunların karakter gelişimi veya değişimi diyelim ve hikayenin gittiği yer, aslında bahsettiniz birazcık, belirli partlara ayrılabilir film diye. Böyle bir yorum da var aslında. Belli bir noktadan sonra bir aile dramasına dönüyor sonlara doğru. Burada karakterlerin değişimi, özellikle Nur Betül hocanın vurguladığı, belki birazcık da film izlerken öfkelendiğim. Derya karakterine davayı sattığı

düşüncesiyle öfkelendim. Mesela benim beraber izlediğim arkadaşlarım "Kadın gerçekçi davranıyor. Böyle bir durumda para kazanmak için yapılabilecek başka bir şey yoksa yapılabilir" gibi bir yerden hareket ettiler. Mesela karakterlerin de gittikçe birbirlerinden uzaklaştıkları o süreçle yani filmin başındaki karakterlerle sonundaki karakterler arasında işte söylem olarak davranış tutum olarak belirli değişimleri gördük. Bunlar hakkında ne düşünürsünüz? Veya başka vurgulayabileceğiniz mesela kızın aynı şekilde, babaannenin çeşitli değişimleri ve hikaye içindeki, anlatı içerisindeki konumlarına dair de sormak istedim.

Emine Sevim: Ben en temelden bir itiraz geliştirmek istiyorum: sosyal medyadan paylaşım kaldırma hikâyesi üzerinden. Sosyal medyanın ne zamandan beri bu kadar merkezi bir politik mecra, ne kadar gerçek bir kamusal alan ve iktidarı tersine çevirebilecek bir zemin olduğundan emin değilim açıkçası. Filmin başında Derya'nın "bunu kaldırmayacağım" diyen, geri adım atmayan, karşılaştığı her ortamda duruşunu savunabilen bir gücü var. Ama burada asıl sormak istediğim şu: film, Derya'yı sosyal medya üzerinden bu kadar "politik bir özne" olarak kurarken, aslında onun politikliğini bir platforma, bir paylaşım pratiğine indirgemiş olmuyor mu? Yani onu politik yapan şey neydi: bir duruş, bir dünya görüşü, bir mücadele hattı, bir yaşam tarzı mı, yoksa yalnızca dijital bir izin varlığı mı? Bu ikisini birbirinden ayırmak gerekiyor bence.

Aradan yıllar geçtiğinde ise Derya'nın "o zaman öyle düşünmüşüm, artık düşünmüyorum" diyerek o dönemin duruşunu geride bırakması karşımıza başka bir soru çıkarıyor: bir siyasi öznelliğin zamanla değişmesi, gerilemesi ya da farklı bir forma bürünmesi, o özneyi baştaki duruşundan "vazgeçmiş" saymamızı mı gerektirir? Yoksa siyaset yapma biçiminin kendisi tarihsel olarak değişken olduğu için, bir aracın (burada sosyal medyanın) terk edilmesi aslında politikliğin sona ermesi anlamına gelmeyebilir mi?

Bana kalırsa filmin bu kısmı gerçekçi durmuyor, çünkü sosyal medyayı sanki sabit, evrensel ve her dönem aynı ağırlıkta bir mücadele alanıymış gibi kuruyor. Oysa siyaset yapma biçimleri zaman içinde köklü biçimde değişir. Bir dönem sokak, bir dönem sendika, bir dönem dijital platformlar öne çıkar; bunlardan birinin terk edilmesi ideolojik bir teslimiyet değil, aracın tarihsel olarak işlevini yitirmesi ya da başka formların öne çıkması olabilir. Film bu değişkenliği hesaba katıyor mu bilmiyorum ama bizim üzerine düşünmemiz gerekir: sosyal medyayı sanki hep aynı anlamı taşıyan sabit bir zemin gibi ele alınca, oradan bir şeyi silmek ya da orada bir şey söylemeye devam etmek bana yapay bir ağırlık taşıyor gibi geldi.

Tam da bu yüzden, meseleyi "Derya sosyal medyadaki duruşundan vazgeçti mi vazgeçmedi mi" düzleminden çıkarıp, onu bütünüyle kuşatan koşullara bakmak gerektiğini düşünüyorum. Derya'yı, kendi iradesi dışında başına gelenler yüzünden hem çocuğuyla hem ailesiyle sınanan, işsizlikle boğuşan, kayınvalidesi son derece ilerici ve destekleyici olsa bile yine de bir uyumsuzluk yaşayabilen bir insan olarak okumak gerekiyor bence. Bunu yüzeysel bir "davayı sattı" okumasına indirgemek bana mantıklı gelmiyor. Öte yandan karakterin dizide oynamayı kabul

etmesi gibi bir sınıfsal yön değiştirme hikâyesini, "insanlar istemedikleri işleri yapmak zorunda kaldı" dediğim o genel çerçevenin somut bir örneği olarak görüyorum.

Bunun güncel karşılıkları da var aslında. Biz BirArada Derneği'ni kurduğumuz dönemde Avrupa Birliği'ne proje yazmanın ne kadar "politik olarak sorunlu" görülebileceğine dair ciddi bir iç tartışma yürüttük — bu, hem Türkiye'deki sol hareket içinde hem feminist hareket içinde "projecilik" adıyla bilinen, gerçek bir politik eleştiri konusu. Bizim durumumuzu doğrudan karakterin ana akıma yönelmesiyle bir tutmak biraz zorlama olur belki, ama ben o imgeyi bu çerçevede yorumlamayı tercih ediyorum.

Çünkü Barış Akademisyenleri'nin ihraç sonrası geçim mücadelesine baktığınızda, gerçekten de uçları birbirinden çok uzak bir çeşitlilik görüyorsunuz. Kimileri doktorasını bitirirken bir yandan parça başı işler yaparak ayakta kalmaya çalıştı. Kimileri yurt dışına gitmek zorunda kaldı, çünkü Türkiye'de akademik bir yerde çalışmaları neredeyse imkânsızdı. Kimileri kendi alanının tamamen dışında, güvencesiz ve ağır işlerde çalışmak zorunda kaldı: bu sürecin en acı örneklerinden biri, geçimini sağlamak için çalıştığı bir inşaatta hayatını kaybeden bir eğitim emekçisiydi. Yani bir uçta akademik kimliğini bir şekilde koruyarak parça parça geçinmeye çalışanlar, öbür uçta tamamen farklı ve çoğu zaman fiziksel olarak çok daha riskli işlere yönelmek zorunda kalanlar vardı; ikisi arasında da irili ufaklı sayısız ara yol denendi. O süreçte, özellikle ailesi ve çocuğu olanlar için ekonomik olarak ayakta kalabilmek gerçekten zordu — hastalık gibi başka yükleri hiç saymıyorum bile. Ben bu meseleye böyle bakıyorum.

Funda Başaran: Karakterlerdeki değişimleri o kadar da rahatsız edici bulmadım. Çünkü hiçbirimiz sabit özneler değiliz; hayat, özellikle de böyle büyük kırılmalar, insanı yeniden şekillendiriyor. Dolayısıyla filmdeki insanların başlangıçta oldukları kişiler olarak kalmamaları bana çok şaşırtıcı gelmedi.

Benim için en çarpıcı olan kız çocuğuydu. KHK'lı olduğumda kızım da tam o yaşlardaydı; on beş-on altı yaşındaydı. Onu ait olduğu çevrenin dışına çıkarmamaya, okuluna, arkadaşlarına ve alıştığı hayata devam edebilmesini sağlamaya çalıştım.

Ama biz akademisyenler olarak —araştırma görevlilerini de dahil ediyorum— çoğunlukla oldukça korunaklı çevrelerde yaşıyorduk. Belirli eğitim ve kültür imkânlarının, belirli ilişki ağlarının içindeydik; çocuklarımız da o dünyanın içinde büyüyordu. Bu çevrenin dışına çıktığımızda onların nereye yöneleceğini, hangi ilişkilere tutunacağını, bizim onları ne kadar koruyabileceğimizi kestirmek kolay değil.

Filmdeki kız çocuğu, annesiyle babası KHK'lı olmasa, yalnızca başka bir nedenle İstanbul'a taşınmış olsalar bile benzer bir değişim yaşayabilirdi. Çünkü on altı yaş zaten aidiyetlerin yeniden kurulduğu bir dönem. Üstelik burada ev, şehir, okul,

arkadaş çevresi, ekonomik koşullar ve anne babanın toplumsal konumu aynı anda değişiyor. Böyle bir durumda onun hiç değişmeden kalması belki daha gerçek dışı olurdu.

Bu süreçte insanların baskı karşısında ne kadar farklı tepkiler verdiğini de gördük. Kimi daha katılaştı, kimi esnekleşti, kimi daha önce asla yapmayacağını söylediği şeyleri yaptı. Bu yüzden Derya'nın fevriliği ve sertliğiyle daha sonra ana akım bir dizide başrol oynamaya yönelmesi arasında bütünüyle açıklanamaz bir kopukluk görmüyorum. Çok kesin sınırlar koyan insanların, o sınırlar sürdürülemez hâle geldiğinde daha büyük sıçramalar yapabildiğini düşünüyorum.

Dolayısıyla hayatları, evleri, şehirleri, toplumsal çevreleri ve ekonomik koşulları birdenbire değişen üç kişilik bir ailenin dönüşmesi bana gerçek dışı gelmiyor. Bu dönüşümlerin filmde ne kadar iyi kurulduğu ayrıca tartışılabilir; ama bu kadar büyük bir kırılmanın içinden geçen insanların hiç değişmeden kalması bana daha tuhaf geliyor.

Nur Betül Çelik: Ben de şöyle söyleyeceğim. Yani hangimiz kendi hayatımızda tam bir içsel tutarlılığa sahip olduk ki? Yani o kadar bir yerden bir yere savruluyoruz ki, Funda da söyledi biraz önce, hiç beklemediğimiz şeyler yapabiliyoruz. Kendimizi tanıdığımızı ne kadar söyleyebiliyoruz ki bir karakterin belli bir yerden bir yere doğru gidişi konusunda ahkam keselim. Yani tutarsız, gerçekçi değil diyelim.

Funda Başaran: Ya da gerçekçi diyelim.

Nur Betül Çelik: Hepsi olabilir. Ben sadece şöyle düşünüyorum. İzleyici orada, bu karakterlerin kendisiyle özdeşlik kurduğunda, bazı yerlerde orada, örneğin, karakterin kendisini gerçekçi bulmamış olur. Ya da karakterle kendini özdeşleştiremediği ve karakterin davranışında yeterince inandırıcı bulmadığı bir şeyler olabilir. Tamamen bence izleyicinin gözünden ancak değerlendirilebilecek bir şey. Onun dışında ya zaten yazar bunun bir tutarlılık içerdiğini düşünmese bu şekilde yazmayacaktı muhtemelen. Hani karakterlerin birbiriyle ilişkisi, gelişimlerinin tersliğiydi; ama bu benim dediğim gibi, gene de bu karakterlerin içerisinde her ikisi de çok katı iki insanın ideallerinde katı iki insanın birinin o ideallerde devam ettiğinde, bunun erkek olmasından hala çok rahatsız olduğumu söyleyeyim. Yani kadın daha mı gerçekçi davranıyor hayatta?

Funda Başaran: Erkek ideallerinde devam etti mi?

Nur Betül Çelik: Evet, tabii. Göğe yağdı.

Funda Başaran: Ben çok da öyle düşünemiyorum. Demin verdiğim örnek tam da oraya denk düşen bir şeydi. Normalde o adamın kayınbiraderinden yardım istememesi, onun tanıştırdığı abuk sabuk bir adamın taksi şoförü olmaması gerekiyordu. Cuma namazına da gitmemesi gerekiyordu sanki.

Nur Betül Çelik: Doğru ama bir yandan da tiyatro ile sahne, yani tiyatro üzerinden dünyayı kurtaracağına inanmaya devam eden oydu. Yani oradaki tek tutarlı şey, bütün o karakter için tek tutarlı söz herhalde, kızının ona durmadan söylediği, tiyatroyla dünyayı mı kurtaracaksın? O da evet, kurtaracağım dedi, sonuna kadar bunda ısrarlıydı. Gerçi belki, bilmiyorum, boşanma süreci biraz fikri değişmiş olabilir. Ama yani, ben yani genel olarak karakterlerin aslında film içinde kendilerine uygun davrandığını, yani gerçekçi bir biçimde benim gözümden en azından, o hattı gerçekçi biçimde takip ettiğini düşündüm. Ben rahatsız olmadım karakter değişimlerine. Benim o hani araya parantez olarak koyduğum şey o bambaşka bir şey. Yani onun karakter gelişimiyle aslında bir ilişkisi yok. Adam çünkü belki de bunu yapabilecek bir adam değildi. Yapabildiği tek şey belki de çocukluğunda öğrendiği cuma namazına gidip, cemaatle birlikte namaz kılmak. Çünkü şöyle bir şey de var değil mi? Bizim kültürümüzde erkeklere çoğu kez aileler cuma namazına götürerek dini eğitim veriyorlar. Benim babam bile gitmişti. Ateist adam. Onun için. Düşünüyorum. Herkes herhalde cuma namazına gider, bayram namazına gider. Bu pek önemli bir şey olmayabilir. Ama orada o emniyet müdürünün belki en önemli değişim emniyet müdüründen yardım istedikleri zaman. İş çocukları olduğunda. Dönüp abiden ve emniyet müdürünün tanıdığı da emniyet müdüründen yardım istemeleriydi. O da şey oldu. Bir de karakter değişimi adam için herhalde idealistken, şu laf vardı ya, İstanbul kazan biz kepçe, böyle demedi ama buna benzer bir şey, 14 yaşında kız çocuğu arıyoruz gece vakti. Yani orada sanki ağabeyimden ne farkın var senin diye. Belki en temel değişikliklerden biri de buydu. Adamın o kadar idealist, dünyayı kurtarma hedeflerinin arasında, çocuğunun, genç bir kızın yaşadığı çelişkiyle ya da çatışkıyla bağ kurmaya geldiği zaman, içinden çıkan o muhafazakar, kontrolcü, erkek ama bu da çelişki değil ki aslında. Çünkü bunlar yani bunlardan ağır birisi var mı hayatta? Hepimizin bu tür şeyleri var. Hepimiz bu tür çelişkilere, önyargılara, çatışmalara sahibiz. Bunları gösterdiği için aslında başarılı film bence. Yani bu, buradan başarılı aynı zamanda da. Bu çünkü çok önemli bir çatışma. Ve bunu hani bütün o kültürün içine sığdığı ve küçük bir diyalogda birden görünür hale geldiği bir sahne mesela. Bunlar hoş aslında bir taraftan da. Kızdırıcı olabilir, öfkelenebiliriz falan filan ama hakikaten de bir yandan da düşünürseniz hepimizde var bunlar. Yani kontrol edemediğimiz şeyler bunlar. Ne kadar idealist olursak olalım, bir yerde bir şey, bir yerden çıkıveriyor. Bilinç dışı kendine bıçağı vuruyor bir yerde. Hem de kültür haline gelmiyor. Böyle düşünüyorum. Yani ben hani karakterleri genel olarak başarılı işlenmiş buluyorum. Bir tek karakter hariç o da babaanne. Babaanne karakterinin çok zayıflığı olduğunu düşündüm. Oyuncu çok iyi ama maalesef karakter biraz zayıf kalmıştı. Oradaki çatışma, mesela genç kızla olan çatışması, torunuyla, tam olarak nasıl bir çatışma o, onu anlamadık. Bir kuşak çatışması mı? Bu kadar feminist bir kadının oturup böyle hani bir tirat şeklinde feminist yazarlardan örnekler vererek abiye ve ailesine ders verdiği bir yerde yani mesela nasıl bir dayanışma, evini açmak dışında nasıl bir dayanışma sergiliyordu? Neydi yani o kadın tam olarak kimdi? Orada biraz bence boşluklar vardı. Yani ben hani beni ikna etmeyen karakterlerden biri belki de babaanne karakteri? Zayıf geldi bana biraz. Ama diyorum ya, filmi üçüncü kez izlesem belki

farklı düşüneceğim bu konuda da. Çünkü her seferinde bir şey kaçırıyorsunuz. Bunların hepsi çok büyük iddialar olabilir filmle ilgili bir yandan.

Tolga Ulusoy: Aziz karakteriyle alakalı ben belki bir şey eklemek isterim. Onun da bir değişim geçirdiğini düşünüyorum ama Derya karakteri kadar herhalde o en baştaki mücadeleyle ters düşmeyen bir değişim olmuş olabilir ama tabii ki onda içinden çıkan o eril tepki arabadaki. Ve şey ilginç geldi bana, hep sahne gerisindeyken mesela kendi oyununda çırılçıplak bir şekilde kendisi oynaması. Bu durum ilginç gelmişti bana. Bir de en son sahne. Orada birazcık sanki Adem'le Havva hikayesine acaba bir atıf mı var? Kadının karavanına gidiyor kızıyla. O tek başına kalıyor. İşte oradaki elmayı alıyor. İşte oradaki yatağa uzanıyor. Rahat geliyor ona o yatak belki. Orada acaba bir ayartma hikayesine mi dönüyor sonrasında. Tabii sonrası yok bizim için, film orada bitiyor ama o ilginç bir şey gibi gelmişti bana, oradaki meyveyi alıp yatağa uzanması ve orada bitmesi filmin. Yani ben de ilk izlediğimde birazcık daha öfkelenerek izlemiştim o sahneleri ama şimdi tekrar üzerine düşününce karakterler belki buna daha uygundu. Yani ben de tekrar izlesem daha farklı nüanslar yakalayabilirim ama genel olarak öyle bir histeyim. Bir de en son bir sahneyi sormak istiyorum. Benim özellikle, Betül Hoca da dedi, böyle öfkelenerek izlediğim işte o dava ve sonrasındaki sahne. Orada özellikle dayanışmaya en fazla vurgu yapılan yani geçen ama o da olumsuz bir tınıyla geçen yani sanki o zorunda işte ders vermek, dayanışma akademisinin içerisinde yer almak. Yani ortada çok büyük bir kriz, ailevi bir kriz varken buna zorlanması, oradaki oyunculuğu da çok kötü buldum açıkçası.

Funda Başaran: Şey... Sloganikti. Evet.

Tolga Ulusoy: O yüzden birazcık rahatsız edici bir sahneydi. Hem dava sahnesinin kendisi mesela, bir yazıda bahsedilmişti, Türkiye'deki bir mahkemede öyle bir savunma, öyle bir konuşma, işte hakimin sözünü kesmek, imkansız gibi bir şey. Çok gerçekçi gelmedi gibi hissettirmişti. Sizin o sahneyle alakalı, yani film için bence en kritik yerlerden biriydi. Belki de filmin o politik anlatısının kırılıp daha işte aile hikayesine birazcık daha yöneldiği sahneydi de. Çünkü ondan sonra hiçbir şekilde politik bir gönderiyi çok fazla görmedim.

Nur Betül Çelik: Aslında var. Öncelikle haklısınız, filmi izlerken, film iki ayrı bölümmüş gibi hissediyorsunuz. İlk yarıda sarı zarflarla karşılaşmaların politik, toplumsal bağlamına dair daha yoğun göndermeler var. Öğrenci eylemleri, televizyon ekranından yansıyan travmatik deneyimlere dair haberler, protestolar vs. Ama sonra, ikinci yarıda daha çok ailenin İstanbul'daki hayatta kalma mücadelesine yoğunlaşıyor anlatı. Biraz bu nedenle sanırım, ikinci yarıda filmin politik dilinin zayıfladığı izlenimi ağır basıyor. Ben de ilk izleyişimde ailenin dramı odağa yerleştikçe filmin politik bağlamla ilişkisinin zayıfladığını düşünmüştüm. Ancak ikinci izleyişimde, bu izlenimimin doğru olmadığını düşündüm. Aziz'in kendi deneyimleriyle yazdığı 'Sarı Zarflar' adlı oyunun sahneye konuluşu sürecinde, pravolar provalar sırasında Derya'nın monologlarında hemen hepsi önemli politik vurgular taşıyan konuşmalar vardı. Orada sergilemeye çalıştıkları

da, oyunun kendisi de aslında başlı başına bir totaliterleşmeye, faşistleşmeye karşı bir manifesto gibiydi. Bu anlamda filmin ikinci yarısı politik olandan tamamen kopmuş demek ne kadar doğru bilmiyorum. Başka bir mecraya taşındı çünkü. Yani tiyatro sahnesinin politik bir mekâna, bir eylem alanına nasıl dönüşebileceğine dair bir sözü vardı filmin. Bundan dolayı ben kendi ilk izlenimimi ikinci izleyişimde terk ettim. İlk izleyişimde Aziz'in taksi şoförü olmasının ardından gelen bütün o süreci biraz böyle bir yarılma gibi, filmin politik dilinden bir kopma gibi düşünmüştüm. Ama bence orada bir politik sürekliliği başka bir yerden kuran ilk yarıdakinden daha sakin ama en az onun kadar etkili bir politik dil vardı. Hâkim iktidar/güç ilişkilerine toplumun farklı kesimlerinin nasıl eklemlediğini anlatan sahneler vardı. Camide abdest alırlarken Aziz'in ve kayınbiraderinin Emniyet Müdürüyle karşılaştıkları sahne, Aziz'in sessizliği, kabullenişi.... Bürokratların iktidarla özdeşleşmeleri ve patronaj ilişkilerinin politik bağlar üzerinden derinleşmesine işaret eden bir sahneydi bence bu. Mahkeme sahnesi üzerine en çok düşündüğüm sahnelerden biri. Orada etkilendiğim şeylerden biri, mahkemede Almanca, yani mahkeme başkanının oturduğu platformun arkasında asılı levhada "In Namen des Volkes", Türkçesiyle "Halk adına" yazmasıydı. O ibarenin görünmesi, bilerek onun gösterilmesi ilginçti. Hamburg-İstanbul, Berlin-Ankara yer değiştirmelerine paralel, sembolik, metaforik bir sahneydi bu. Almanya'da bir mahkeme salonu aslında pekala Türkiye'deki bir mahkeme salonuyla iç içe geçebilir. Orada gördüğümüz prosedürel her şey, baskıya dair her şey, Türkiye'deki bir mahkeme salonunda olduğu kadar Almanya'da bir mahkeme de baskının evrensel formu olarak özneye dayatılabilir. Bunu gösterebildiği için mahkeme sahnesi iyi bir sahneydi. Bu sahnenin zayıflık gibi görünen bir yanı da vardı. KHK meselesini anlatırken senarist ve yönetmenin bütün o yerinden edilmeleri sadece bir tiyatro oyunundan hareketle bir dizi oyuncuya ve o oyunu yazan kişiye ve elbette bir şekilde bir fakülte içinde daha muhalif görünen spesifik bir grup akademisyene yönelen bir baskı olarak anlatmayı tercih etmeleri, Aziz'in yargılandığı davanın inandırıcılığını yok ediyordu. Neden böyle bir mahkemeye çıkarıldığı meselesi Aziz' in, orası muallakta kalmıştı. Yani öyle bir dava olabilir mi bu dayanakla? Cumhurbaşkanına hakaret üzerinden kurulmuş. Sanki orada hukuki olarak bir zaafı vardı. Bu aynı zamanda politik bir zaaf olarak görülebilir. Böylesi bir davanın, atılmaların ardından düzenlenen büyük protestolarla kendini gösteren politik sonuçlarla arasındaki bağ zayıf kalıyordu filmde. Sarı zarfların gerekçesi zayıftı, bana kalırsa. Yani filmin asıl zaafı bu bence. KHK meselesiyle bağ kurmamış olması. KHK meselesinin özüne göndermeler yok değil. Örneğin televizyonda görünen birkaç haber geçişi vardı, hatırlarsınız filmin içinde. Bir atmosfer kurgulanmaya çalışılmış. Ama bu atmosferle, bu tiyatro oyunu, oyun sırasında ve sonrasında Derya'nın valiye karşı saygısızlık olarak addedilen tepkisi ve bunun böyle bir sarı zarfa kadar gitmesi arasındaki bağlantı izleyiciyi arafta bırakıyor. Her ne kadar hükümet her konuda herkesi içeri atmak konusunda bahane üretmekte çok mahir olsa da. Bu da bir bahane olabilir elbette. Ama yine de olağanüstü hal ve KHK'larla yüzbinlerce insanın işinden edildiği o birkaç ay, Türkiye'nin çok önemli bir tarihsel dönemi, bir kırılma dönemi. Bu dönemin

kendisi ıskalanıyor filmde biraz. Bir zaaf bence bu. Dönemin ağır baskıcı atmosferine yapılan açık veya örtük bütün göndermelere rağmen filmin politik dilinin izleyicilerin bir kısmına zayıf gelmesinin nedeni bu olabilir bence. Ama yine de bu söylediklerime rağmen, Aziz'e karşı açılan davanın bizatihi kendisinin ve davanın görülüş biçiminin bütün absürtlüğüyle son on yıldır KHK mağdurları olarak maruz bırakıldığımız her türlü baskının, bize karşı açılan ceza davalarının ve sonrasında işlerimize dönebilmek için idareye karşı açtığımız davalara bakan mahkemelerin bizleri iade etmemek için hakkımızda ürettiği bütün o saçma sapan gerekçelerin tamamının boşluğuna, hiçliğine, anlamsızlığına yapılan güçlü bir gönderme olarak okunabileceğine işaret etmek isterim.

Emine Sevim: Ben mahkeme sahnesinde kimin ne dediğini, savcının söylediklerini hiç hatırlamıyorum açıkçası. Aklımda kalan tek şey, mahkeme sonrasındaki o aradaki tartışma. Şunu iyi anlıyorum: biz hiçbir zaman yekpare bir grup değildik. Herkesin farklı politik angajmanları, farklı çizgileri, farklı akademik pozisyonları, unvanları, sınıfsal konumları vardı — bu kadar çeşitlilik içinde çatışma yaşanmaması zaten garip olurdu. Elbette belirli tartışmaları hep birlikte, sabırla, çeşitli deneyimler biriktirerek yaşadık. Ama bu tartışmalar filmde bu kadar yalın ve indirgenmiş biçimde mi anlatılmalıydı? "Eyleme gelecek misin, gelmeyecek misin", "hasta var, acil durum var, gideceğim", "hayır gidelim" gibi bir düzleme sıkıştırılması bana çok yüzeysel geldi. Gerçekte kimse kimseye böyle doğrudan bir baskı kurmadı; ama elbette üzerinden hâlâ düşündüğümüz gerçek tartışmalar vardı. Örneğin üniversitelere geri dönüş süreçlerinde yaşanan pek çok sorun var; üniversiteye dönmüş olsak bile dayanışma akademilerini bağımsız biçimde nasıl sürdürebileceğimiz hâlâ tartışılıyor. Bu arayışlar farklı kulvarlarda, çok renkli ve çok sesli biçimde, üstelik oldukça üretken bir şekilde sürüyor — elbette olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte. Mahkemeyle ilgili benim aklımda kalan asıl şey bu kısmıydı. Filmin hukuki dayanışma boyutunu zaten pek ele almamış olması nedeniyle o konuda ayrıca bir şey söyleyemiyorum.

Funda Başaran: Ben aslında o sahnenin de bütünüyle gerçek dışı olduğu kanaatinde değilim. Demin karakterlerin değişmesinden söz ettik ya; bu mesele biraz da onunla ilgili bana kalırsa.

İmza sürecinden ve ardından gelen KHK'lardan sonra hepimiz —burada yalnızca birkaç kişiden söz etmek istemiyorum— kendimizi belirli bir ahlaki pozisyonun içinde bulduk. Her şeye rağmen o imzanın arkasında durmaya, barış talebinde ısrar etmeye devam ettik. Üzerimizde çok ağır bir baskı vardı ve buna rağmen geri çekilmemiş olmak, doğal olarak çoğumuzda güçlü bir haklılık duygusu yarattı. Zaman zaman bu haklılık duygusu, kendimizi ahlaki olarak daha üstün bir yere yerleştirmeye de dönüştü.

Bunu sanki yalnızca başkalarının yaptığı bir şeymiş gibi anlatmak istemiyorum. Ben de bunun bütünüyle dışında değildim. Hepimiz farklı ölçülerde, farklı zamanlarda bu duygunun içinden geçtik diye düşünüyorum. Çünkü ağır bir bedel ödemiştik ve ödediğimiz bedeli, savunduğumuz şeyin doğruluğunun da bir kanıtı

olarak görüyorduk. Fakat buradan hareketle zaman zaman birbirimizi de ölçmeye başladık. Kim yeterince direniyor, kim gereken dayanışmayı gösteriyor, kim geri çekiliyor, kim yanlış insanlarla yan yana geliyor; bunlar yalnızca siyasi değil, ahlaki sorular hâline de geldi.

Dolayısıyla insanlar birbirlerine, tırnak içinde söylüyorum, o ahlaki konumun gereklerini yerine getirmedikleri gerekçesiyle çıkıştılar. Bazen birinin yaptığı şey yetersiz bulundu, bazen yaptığı şey fazlasıyla riskli ya da yanlış bulundu. Kimin gerçekten dayanışma gösterdiği, kimin yalnızca konuştuğu, kimin fazla ileri gittiği üzerine çok sert tartışmalar yaşandı. Elbette bunların tamamını bir filmde görmek mümkün değil. Ama ben mahkeme sonrasındaki sahneyi biraz da bu tartışmaların içine yerleştirerek izledim.

Belki filmi dışarıdan izleyen bir seyirci o sahneyi yalnızca kişisel bir öfke patlaması ya da karakterler arasındaki ani bir gerilim olarak görmüştür. Ama bana kalırsa bizim yaşadığımız bazı şeyleri sembolize etmesi bakımından kötü bir sahne değildi. Çünkü o yıllar boyunca dayanışmanın ne anlama geldiği konusunda kendi içimizde de ciddi çatışmalar yaşadık.

Mesela o dönemde Yüksel Caddesi'nde açlık grevi yapan insanlar vardı. "Onlar bizden mi, değil mi?", "Desteklenmeli mi, yoksa mesafe mi konulmalı?", "Oraya gitmek dayanışma mı, yoksa yanlış bir siyasi çizginin parçası olmak mı?" gibi sorular etrafında çok yükselen tartışmalar yaşadık. Bu tartışmalar yalnızca strateji tartışmaları değildi. İnsanların birbirlerinin vicdanını, cesaretini ve sorumluluk duygusunu sorguladığı tartışmalara dönüştüğü de oldu.

Birinin, "Bir kere bile gidip ziyaret etmedin," diyerek başka birini suçladığı oldu. Tam tersine, ziyaret eden ya da destek veren birine, "Onlar ölecek ve senin verdiğin destek yüzünden onların kanı senin de ellerinde olacak," diye çıkışıldığı da oldu. Bir tarafta dayanışmamakla suçlanıyordunuz, öbür tarafta yanlış bir eylemi teşvik etmekle. İnsan hangi tutumu alırsa alsın, bir başkası tarafından ahlaki olarak yetersiz ya da sorumsuz bulunabiliyordu.

Yani bu on yıl hiç de pürüzsüz, herkesin birbirini aynı biçimde anlayıp desteklediği bir süreç değildi. Çok güçlü dayanışmalar kurduk, evet. Ama aynı zamanda çok sert ayrışmalar da yaşadık. Birbirimizi kırdığımız, birbirimize haksızlık ettiğimiz, siyasi bir farklılığı kolayca ahlaki bir eksiklik gibi gördüğümüz zamanlar oldu. Üstelik bunların bir kısmı tam da hepimizin kendisini haklı ve ahlaki olarak sağlam bir yerde gördüğü için yaşandı.

Ben o mahkeme sonrası sahnenin, bütün bu tartışmaları birebir anlatmasa da, o sivriliği ve gerilimi bir biçimde taşıdığını düşünüyorum. İnsanların baskı altında yalnızca dışarıya karşı değil, birbirlerine karşı da sertleşebildiğini; ortak bir mağduriyetin otomatik olarak ortak bir tutum ya da kesintisiz bir dayanışma üretmediğini gösteriyordu. O yüzden sahne bana bütünüyle yabancı ya da gerçek dışı gelmedi. Tam tersine, zaman zaman birbirimizi nasıl sıkıştırdığımızı,

birbirimizden ne kadar ağır ahlaki beklentiler içine girdiğimizi ve bu beklentiler yüzünden nasıl kırıldığımızı biraz karikatür gibi olsa da bir biçimde temsil ediyordu.

Emine Sevim: Bu arada şunu da görmüş olduk. Arkadaşlar bahsettin ya, onlar Ankara'ya daha hakim ya demek ki Ankara'da böyle radikal siyasi söylemler üzerinden bir çatışmaydı, İstanbul'da da politik doğruculuk üzerinden böyle bir hani.

Funda Başaran: Politik doğruculuktan kasıt neydi?

Emine Sevim: Yani hangi kavrama, kim kime ne dedi, nasıl der, öyle denemez mi?

Funda Başaran: Onları da yaptık. Onları da yaptık.

Emine Sevim: Ha, o da oldu.

Funda Başaran: Belki de çok fazla bir arada olmamızdan yani İstanbul'da KHK'lılar biraz da İstanbul'un coğrafi özellikleri nedeniyle çok parça parçalardı. Biz hepimiz Kızılay'daydık, hepimiz Mülkiyelilerdeydik. Yani Ankara çapında atılan yüz küsur kişi varsa biz toplandığımızda 70-80 kişi toplanıyorduk. Çok bir aradaydık ve evet o tartışmanın kendisi, birebir değil ama kendi içimizdeki birtakım tartışmaları, tartışma biçimlerini temsil ediyor olabilir diye düşünüyorum ben.

Nur Betül Çelik: Edebilir aslında, haklısın orada. Tedirgin edici olan tartışmanın/ çatışmanın Sokak Akademisinde ders vermemek üzerinden kurgulanmasıydı sanırım.

Funda Başaran: Söylendiği gibi oyunculuklar çok kötüydü. O sahnede oyunculukları çok kötüydü, ona katılıyorum.

Nur Betül Çelik: Evet, Aziz'in dışında öbürlerinin oyunculuğu hakikaten çiğ duruyordu.

Funda Başaran: Evet.

Nur Betül Çelik: Biraz ondan kaynaklı bir rahatsızlık yoksa tabii başka, çünkü şunu tartışmak lazım. Film dayanışmayı, dayanışma kurma çabasını anlatmazken neden bir çatışmayı sembolize etmeyi tercih eder? Bunu anlatmak zorunda mıydı? Yani hiç gereği yoktu belki. Mağdur grubun farklı öncelikleri olabilecek heterojen bir grup olduğu başka türlü anlatılamaz mıydı? Kendi içimizde yaşadığımız her şeyi o kadar çok başka düzlemde deneyimledik ki. Üzerine düşündüğümüz başka sorular da vardı. Süreç içinde benzer gibi görünen ama çok çeşitlenen sorunlarla yüzleştik. Kendimize sorgulamalar yaptık. Yaşadıklarımıza nasıl direniriz? Farklı farklı yerlerde nasıl eylemler örgütlersek başarılı olabiliriz? Nasıl daha politik olabiliriz? Bunları sorguladık. Biz akademisyeniz, korunaklı yerlerden geldik çoğumuz. Dolayısıyla aslında sahici olmasa da bir seçim yapma lüksümüz

olduğuna kaniydik. Öyleymiş gibi yapabiliyorduk. İndeksli dergilerde yayın dayatmasına direnmeyi seçmek veya projecilik denen eğilime karşı çıkmak mesela. Örneğin ben bunu bir eyleme, direnme biçimi olarak benimsemişim. Böyle bir kibre kapılma lüksümüz vardı. Okulda kaldığım süre boyunca bu kibirle proje yazmayı, projelerde yer almayı reddettim ama sonra birkaç arkadaşımla birlikte dayanışma akademileri içinde en çok projeyi de biz yazdık.

Nur Betül Çelik: Allah'ın sopası yok ya diyorlar ya. Hakikaten, o kadar laf ettik ettik bütün o proje meselelerine. Sonra Avrupa Birliği projesi yönettim, yani olacak şey mi? Dolayısıyla aramızda çok farklı düzeylerde hem kavramlarla ilgili hem de politik olmanın anlamı üzerine tartışmalar yürüttük. Koşullar bizi olmak istemediğimiz bir yerde bulunmaya, ilkelerimizi unutmaya zorladı. Ama bu durum, bu ilkeleri sorgulamamızı da beraberinde getirdi. Hala bu ilkelerin anlamı üzerinden çatışıyoruz. Kurduğumuz platformlarda, dayanışma akademilerinin içinde çok tartıştık, hatta birbirimizle kavga ettik. Ama yine de bütün çatışmaların mahkeme çıkışı tek bir diyaloğa indirgenmesi rahatsız etti beni. O sahnede bir şeyler aksıyordu açıkçası.

Funda Başaran: Belki de birileri Eğitim-Sen'i olayın merkezine koyarak başka bir film yapar. Çünkü bana kalırsa KHK sürecinin kahramanı Eğitim-Sen'di.

Nur Betül Çelik: Biliyorsunuz, başlangıçta Eğitim-Sen'in bizimle ilgili tavrına, direnişi kurma biçimine dair de epey tartıştık.

Funda Başaran: Bence biz bu sürecin başında dayanışmanın ne anlama geldiğini tam olarak bilmiyorduk. Hâlâ bütün boyutlarıyla bildiğimizi de söyleyemem açıkçası. Dayanışma kendiliğinden ortaya çıkan, herkesin üzerinde uzlaştığı hazır bir ilişki biçimi değildi. Onun da zaman içinde kurulması, denenmesi, sınırlarının görülmesi ve yeniden tanımlanması gerekti. Hangi alanda gerçekten dayanışma vardı, hangi alanda yalnızca dayanışma görüntüsü vardı, bunlar uzun süre tartışıldı.

Keşke birileri bir gün bu tartışmaları, çelişkileri ve zaman içinde gelinen noktayı da film yapsa. Çünkü dayanışmanın kendisi de başlı başına anlatılmaya değer bir hikâyeydi. Dışarıdan bakıldığında çok temiz, çok iyi niyetli ve sorunsuz görünen ilişkilerin içinde bile ciddi eşitsizlikler, yanlış anlamalar ve hayal kırıklıkları vardı.

Mesela Avrupa'daki bazı kurumların bizimle kurduğu dayanışma biçimi, çoğu zaman insanların kısa süreliğine davet edilmesi, bir miktar maddi destek verilmesi ve bulundukları ülkeyi görmelerinin sağlanması düzeyinde kaldı. Elbette bunlar önemsiz şeyler değildi. O dönemde nefes almamızı, bir süreliğine güvende hissetmemizi ve başka çevrelerle ilişki kurmamızı sağladı. Ama bizim beklediğimiz şey yalnızca geçici bir misafirlik değildi.

Biz daha kalıcı bir akademik dayanışma bekliyorduk. İnsanların çalışmalarını sürdürebilecekleri, ders verebilecekleri, araştırma yapabilecekleri, akademik bir topluluğun parçası olabilecekleri yapılar kurulmasını umuyorduk. Fakat birkaç

istisna dışında bu pek gerçekleşmedi. Akademik dayanışma gerekçesiyle davet edilen birçok insan, sağlanan geçici destek sona erdiğinde işsiz kaldı. Bir kısmı akademiyle ilişkisini sürdürmekte zorlandı, bir kısmı bütünüyle başka işlere yönelmek zorunda kaldı.

Burada elbette bütün sorumluluğu destek veren kurumlara yüklemek istemiyorum. Göçmenlik rejimleri, dil, diploma denkliği, üniversitelerin istihdam yapısı ve akademinin kendi içindeki rekabet gibi çok daha büyük sorunlar vardı. Ama yine de dayanışmanın çoğu zaman insanları bulundukları yerden çıkarmaya yettiğini, fakat yeni bir hayatın içine gerçekten yerleştirmeye yetmediğini gördük.

Belki de bizim başlangıçta tam olarak göremediğimiz şey buydu. Dayanışma yalnızca birini tehlikeli bir yerden uzaklaştırmak değil; sonrasında ne olacağını da düşünmekti. Yalnızca kapıyı açmak değil, o kapıdan geçtikten sonra insanın nerede duracağını, nasıl yaşayacağını ve mesleğini nasıl sürdüreceğini de hesaba katmaktı.

Dolayısıyla işin dayanışma tarafı gerçekten çok çetrefilliydi. Belki yönetmen de bu alanın içine girmeye cesaret edemedi. Çünkü dayanışmayı filme dahil ettiği anda, yalnızca iyi insanların birbirine yardım ettiği temiz bir hikâye anlatamayacaktı. Dayanışmanın eşitsizliklerini, geçiciliğini, kurumsal sınırlarını, hatta zaman zaman insanları yeni bağımlılık ilişkilerinin içine sokmasını da anlatması gerekecekti.

Bu yüzden filmin dayanışma ayağının eksik kaldığını düşünüyorum. Ama bunun yalnızca bir ihmalden kaynaklandığını da söyleyemem. Belki de dayanışmanın kendisi, filmin kurduğu aile hikâyesinden çok daha dağınık, çok daha politik ve çok daha zor bir anlatı gerektiriyordu. Hatta başlı başına başka bir filmin konusu olacak kadar karmaşık bir meseleydi.

Nur Betül Çelik: Elbette dayanışmanın çok katmanlılığı ve bu filmin bu meseleyi de kapsamış olsaydı anlattığı hikâyenin bulanıklaşacağı tespitinde haklısın Funda. Yine de dayanışma meselesine odaklanan ve kamu görevinden çıkarılmamızı takip eden süreç içinde bu ve benzeri meselelerde ve kavramlar üzerinde çatışmalarımızı anlatan eserlere ihtiyacımız olduğunu vurgulamak isterim. Keşke zamanında farkında olsaydık da bütün tartışmalarımızı kapsayan ciddi arşivler oluştursaydık. Yaptığımız her tartışmayı kayda geçirmemiz gerekiyormuş aslında. Sonra dönüp bakmak ve nerede ne zaman ne söyledik, şimdi nerede duruyoruz, bunu görebilmek için. On yıl çok uzun bir zaman. Hepimiz değiştik. Hepimiz kendimizle ilgili başka sorgulamalar yaptık belki. Hala ilk imza attığımız yerdeyiz belki, sembolik olarak hala aynı yerde duruyoruz ama şimdiki koşullarda barış sözünü başka türlü söyler miydik acaba? Nasıl söylerdik? Bunları tekrar tartışmak gerekir diye düşünüyorum.

Funda Başaran: Bunun için de hatırladıklarımız dışında bir arşiv tutmamız çok iyi olurdu. Belki birilerinin günlükleri vesaire vardır ama işte yani hem hatıralar hem de diğerleri çok öznel kalıyor. Bir arşiv oluşturabilseydik o anlamlı olurdu.

Nur Betül Çelik: Belki bir araya gelip konuşarak birbirimizin belleğinde kalanları, tıpkı bir puzzle'ın parçalarını birleştirir gibi bir araya getirerek arşivlenmemiş olarak yeniden kurmayı deneyebiliriz. Projelendirelim.

Funda Başaran: Avrupa Birliği'ne mı başvuracaksın?

Nur Betül Çelik: Yok artık daha neler... Artık 10 yıl önceki Betül gibi proje meselesini tamamen rafa kaldırıyorum. Ama bir araya gelip, oturup konuşarak, tartışarak kolektif bir çalışma yapabiliriz. Örneğin bir sözlü tarih çalışması yapılabilir bu konuda.

Emine Sevim: Bence icap eder bir türlü.

Nur Betül Çelik: Birlikte yaşadığımız, birlikte deneyimlediğimiz bir sürü şey var. En azından oturup şunu hangimiz neyi hatırlıyoruz? Çünkü hepimizin süreçle ilgili odaklandığı farklı bir şey var.

Funda Başaran: Biz nasıl hatırlıyoruz aslında?

Nur Betül Çelik: Nasıl hatırlıyoruz? Oradaki duygumuz ne? Bunları yeniden su yüzüne çıkartmak, kayıt altına almak ve bu ortak bellek üzerinden yaşadıklarımızla, çatışmalarımızla, dayanışma ağlarının işleyişiyle ilgili birkaç kitap çıkarmak hiç fena olmaz. Belki önümüze bir ajanda olarak bunu koyabiliriz. Projelendirmek gerekmez. Yani oturup gönüllü olarak keşke uğraşabilsek, zamanımız olsa. Bu on yılın bendeki en büyük etkisi tembelleşme oldu.

Funda Başaran: Bende de. Hiçbir şey yazamama hali.

Nur Betül Çelik: Çok tembelleştiğimi düşünüyorum. Tekrar yoğunlaşarak akademik bir çalışma içinde olmayı özlüyorum aslında ama bu tür bir çalışma temposuna geri dönecek kadar enerjim var mı? Hala ondan emin değilim ama olmalıdır herhalde.

Emine Sevim: Bahsettiğin bu noktayı ben de çok önemsiyorum. Madem laf buraya geldi ekleyeyim: KHK'lar başladığında bu tür anlatıları derleme çabaları da oldu aslında. KHK Öyküleri kitabı; Kocaeli Dayanışma Akademisi (KODA), kendi sürecine dair üç dört kitap yayımladı; üniversitedeki direniş ve dayanışma tarihini, yirmi yıllık bir süreci derleyen bir çalışma yapıldı. Yani bu yönde çalışmalar var, ama benim asıl önemsediğim tarzda, insanların hafızasını, hatıralarını, o döneme dair sakladıkları nesneleri, belgeleri içeren, âdeta belgesel nitelikli bir çalışma, aramızda süregelen tartışmaları da kapsayacak biçimde hâlâ tartışmaya açık. 1402'likler için yazılmış kitaplar bunun iyi bir örneği: o dönem yaşananları okurken bile, hangi tarihsel süreçten nereye gelindiğini görmek, o

bütünlüğü kavramak mümkün oluyor. Bizim sürecimiz için de benzer bir çalışmanın kıymetli olacağını düşünüyorum.

Sizi dinlerken şunu da düşündüm aslında. Bizim kuşağın politik özneleşme biçimleri de kendi içinde bir süreklilik taşımıyor. Eski sol geleneklerden gelen bir örgütlülük anlayışıyla, sonrasında akademiye yönelmiş idealist bir eğitmen olma hayaliyle ve nihayet 2000'ler sonrası küreselleşme koşullarında şekillenen "aktivizm" kavramıyla tanışmak bana ilginç geliyor. Bunların hiçbiri birbirinin devamı ya da benzeri değil, her biri kendi tarihsel bağlamının ürünü. Bu üç farklı politik dil ve pratik arasındaki kopuşları ve sürekliliği düşünmek aslında Barış Akademisyenleri deneyiminin de hangi tarihsel zincirin neresinde durduğunu anlamamıza yardımcı olabilir. Bu üzerine düşünülmeye değer bir konu.

Nur Betül Çelik: Ya değil mi? Hakikaten biz ne yaptık? Bu sorunun üzerine düşünmek, yalnızca bireysel deneyimlerimizi öyküleştirmenin ötesine geçerek KHK meselesini sorunsallaştırmak çok iyi olur. Mesela bizim hikayemizi akademik bir çalışmanın konusu olarak düşündüğümde aklıma gelen sorular hep şunlar: Bugünden bakarak barış bildirisinin yazıldığı süreci adlandırmaya çalışsak, kavramlaştırmaya çalışsak, ne yazarız? Tarihsel bağlamı nasıl anlatırız? Yaptığımız şeyi, attığımız imzanın anlamını nasıl anlatırız? Bir insanın bu kadar uzun, on yıla yayılan bir zaman dilimi içinde nasıl dönüştüğünün hikayesi nasıl yazılır? Uğradığımız dönüşümleri, değişimleri nasıl anlamlandırırız? Kavramsallaştırma meselesini çözemiyoruz hala, değil mi? Mesela bunun üzerine düşünmek ve yazmak gerekiyor gibi geliyor bana. Yazdığımız şeyler bana hep çok yüzeysel geliyor.

Funda Başaran: Bana da çok yüzeysel geliyor. Şimdi yapılan çalışmaları, kullanılan yöntemleri, kimlerin ne yaptığını sıralayınca şunu fark ediyorum: Ben de bu filmle ilgili tartışmalarda bazı arkadaşların eleştirel konumuna çokça yerleştim. Çünkü burada yalnızca ne anlatıldığı değil, nasıl anlatıldığı da önemli. Sanırım bizim yöntem konusunda başka türlü bir şey düşünmemiz gerekiyor.

Evet, akademik bir çalışma yapmamız gerekiyor. Ama zaten hepimiz akademik özneleriz. Dolayısıyla birimizin akademik özne konumuna geçip diğerlerini araştırma nesnesi hâline getirdiği bir yöntemle ilerlememiz gerekiyor. Hem bu deneyimi yaşayan kişileriz hem de bu deneyim üzerine düşünebilecek, kavram üretebilecek, araştırma yapabilecek insanlarız. Bu iki konumu birbirinden ayırıp bir kısmımızı yalnızca veri sağlayan, diğer kısmımızı da bu veriyi yorumlayan, kavramsallaştıran kişiler hâline getirmek bana artık çok sorunlu geliyor. Bizi bir akademik özne olarak sürece dahil etmeyen çalışmalar, ne kadar iyi niyetli olurlarsa olsunlar, deneyimin öznesiyle onu yorumlama yetkisine sahip kişi arasındaki hiyerarşiyi yeniden üretiyor.

Nur Betül Çelik: Haklısın ama bence bizim bu tür bir metodolojik sorgulamayı yapabilecek, yeni yordamlar üretebilecek yeterince birikimimiz var aslında.

Ayrıca elimizde deneyimimizin içinden meseleyi araştırmamızı sağlayacak araçlar da var.

Funda Başaran: Onları belki yeniden elden geçirmek gerekiyor.

Nur Betül Çelik: Kendimizi ille de akademik bir çerçeve içinden bakmaya zorlamadan, araştırma sürecinin nesneleştirici dinamiklerinden, bu sürecin nesnesine "yansız" bir mesafeden bakan öznesi olma iddiasından uzak durmayı başarabiliriz. Feminist metodolojiden, etnografik yaklaşımlardan hareket edebilir, özdüşünümsel bir araştırma tasarlayabiliriz. Bu anlamda bir sözlü tarih çalışması anlamlı bir tercih olabilir.

Funda Başaran: Tekrar filme dönersek, filmle kurduğumuz ilişkinin de buna benzeyen bir tarafı var. Bir taraftan hikâyemizin anlatılmasını istiyoruz. Görünür olmasını, unutulmamasını ve başkalarına ulaşmasını istiyoruz. Başka insanların bizim başımıza gelenlerin gerçekliğini görmesini önemsiyoruz. Öte yandan hikâye anlatıldığında, "bizi temsil etmiyor" diye itiraz ediyoruz.

Çünkü anlatılan hikâye bizim ama anlatı bizim değil. Filmde kendimizi tanıyoruz; fakat tanıdığımız şeyin nasıl anlamlandırılacağına artık biz karar vermiyoruz. Deneyimimizin bize ait olduğunu biliyoruz ama o deneyimin film içindeki biçimi üzerindeki denetimimizi kaybediyoruz. Bu "temsil edilmenin huzursuzluğu" galiba.

Mevzu aslında yaşayan bizken bizimle mesafelenen başka birilerinin tam da bizi filmin bir parçası, araştırmanın bir parçası, romanın bir parçası haline getirip bizimle mesafelenerek ve bizim biraz daha hiyerarşik olarak yukarıdan bir yerden, -işte o yönetmen olur, o yazar olur, o araştırmacı, akademisyen olur vesaire- anlatıyor olması herhalde bizim canımızı sıkıyor. Filme dair de böyle bir sıkıntı var diye düşünüyorum. Ben böylece son sözünü söylemiş olayım.

Nur Betül Çelik: Burada ben bir şey eklemek istiyorum. Bu film aslında bir zaman kapsülü gibi. Filmde anlatılan kısacık bir 6 veya 8 ay aslında. Oysa bizim deneyimimiz 10 yıllık bir süreye yayılıyor. Film, 2200 kişiden oluşan bir grubun 10 yıla yayılan hikayelerini 6-8 aya, küçücük bir zaman kapsülün içine sıkıştırıp izleyicisine fırlatmış gibi oluyor. Funda'nın dediğine referansla, filme olan tepkimiz, bize doğru fırlatılmış bu zaman kapsülünde kendimizi aramamızdan geliyor. Bir başka deyişle, olumsuz tepkimiz kendimizi bulma arzusuyla filmi izleyip ama bir türlü kendimizi bulamama sıkıntısından kaynaklanıyor olabilir. Hem bulmak hem bulamamak. Aslında bir çelişki yaşıyorsun orada. Film bir yandan beni anlatıyor ama hem de anlatmıyor. Dolayısıyla bu bir muğlaklık yaratıyor, aynı zamanda da bir öfke doğuruyor çünkü beklentimiz filmin bizim hikayelerimiz hakkında daha fazla şey söylemesi... Film bittiğinde bir eksiklik duygusu hissediyor insan. Daha çok şey söyleseydi keşke. Anlatılmayan, anlatılamayan ne çok olay oldu, neler yaşandı. Bu bir yana, film 10 yılı altı aya sıkıştırdığı için her şeye birden değinmek gereğinden tamamıyla kaçamıyor.

Filmin anlatısının ana ekseni ailenin dramı olmakla birlikte, ailenin etrafındaki farklı karakterlerin bu drama, Türkiye'nin toplumsal dinamiklerinin, politik ayrışmalarının ve çatışmalarının temsilcisi olarak katılmaları anlatıyı genişletiyor. Çok fazla olgu veya durum, karakterlerin temsil yetenekleriyle sınırlandırılmış, onların göründükleri anlara sıkıştırılmış dokunmalarla anlatılıyor. Yani özetle filmin kusuru, genel izleyici için bu bir kusur mudur bilemeyeceğim, ama, çok uzun bir süreyi bir ailenin altı aylık yaşantısının içine yerleştirmeye çalışması sanırım. Biz 10 yıl bekledik, hala davalarımız sonuçlanmadı. Oysa Aziz üç ay veya dört ay sonraki duruşmayı beklerken süre ona çok geldi mesela. Belirsizlik içinde beklemek, biteviye bekletilmek, bizim deneyimimizi belirleyen önemli bir mesele. Filmin sıkıştırılmış zamanı bu belirsizlik içinde bekleyiş halimizi anlatabilmeye yetmiyor maalesef. Onun yerine, pek çok önemli mesele ayrıntıların arasına sıkışıyor veya tamamen unutuluyor.

Tolga Ulusoy: Son bir soru geldi aklıma. Yani bu, Funda Hocam, sizin en başta söylediğiniz anekdotla belki bağlantılı bir şey. Film aslında bu dünyanın dışındaki çok da umursamayan, çok da bilmeyen, bilgi sahibi olmayan işte mesela çocuğunuzun arkadaşlarının bu gerçek değil dediği gibi diğer insanlara yani bizim akademik çevrenin dışındaki insanlara nasıl ulaştı sizce? Yani bir etkisi oldu mu veya insanların bu konuya dair böyle bir farklı bakış açısı geliştirme gibi bir durumu oldu mu sizce?

Funda Başaran: Ben açık söylemek gerekirse tamamen nötr, bu deneyimle hiçbir bağı olmayan bir izleyici tasarlamakta zorlanıyorum. Filmle ilgili yazılanları okurken, ailesi geçmişte başka bir siyasal baskı döneminden etkilenmiş, daha sonra yurt dışında büyümüş ve akademisyen olmuş birinin yazısına rastladım. Filmi doğrudan kendi aile deneyimi üzerinden okumaya çalışıyordu.

Elbette filmdeki pek çok şeyi yanlış anlamıştı. Bazı bağlantıları bana çok zorlama gelmişti. Ama yine de filmi kendi tarihinden, ailesinin yaşadıklarından hareketle okuyordu. Burada önemli olan da bu bana kalırsa. Türkiye'de bu konuya bütünüyle dışarıdan bakabilecek bir sinema izleyicisinin bulunduğundan çok emin değilim.

Çünkü bu ülkede insanların hayatının bir noktasında mutlaka ailesinden, yakın çevresinden ya da tanıdığı birilerinden siyasal baskıyla karşılaşmış birisi vardır. Babası, annesi, amcası, teyzesi, uzak bir akrabası, yakın bir dostu… Darbe dönemlerinden, görevden almalardan, gözaltılardan, sürgünlerden, soruşturmalardan ya da işten çıkarmalardan geçmiş birilerine mutlaka dokunan bir hafıza var. Dolayısıyla insanlar filmi doğrudan KHK deneyimini bilmese bile kendi aile tarihleri ve siyasal hafızaları üzerinden okuyorlar.

Bu yüzden filmin Türkiye'de gerçekten tamamen dışarıdan bir izleyiciye ulaşıp ulaşmadığını kestiremiyorum. Belki bunun için film üzerine yazılanları, izleyici yorumlarını yeniden sistemli biçimde taramak gerekir. Ama benim ilk duygum, herkesin filmde anlatılanları kendi hayatındaki bir yaraya, bir kayba ya da bir

siyasal baskı deneyimine bağladığı yönünde. O yüzden dediğim gibi tamamen nötr bir izleyici tasarlayamıyorum kendi kafamda şu anda.

Nur Betül Çelik: Ben de Funda'ya katılıyorum. Zaten çevremde olan insanlar benim üzerimden bir şekilde bu sürece dahil olmuş durumdalar. Kız kardeşim, çok yakın başka bir arkadaşım, yeğenlerim, eşim benim yaşadıklarıma hem tanık oldular hem de KHK meselesi benimle yakınlıkları dolayısıyla benim deneyimim onların da deneyimi oldu. Dolayısıyla filmi izlediklerinde benden farklı ne hissedebilirler ki? Kardeşim mesela birçok yerde öfkelenmiş, birçok yerde ağlamış. Filmi yeterince politik bulmamış, öfkelenmiş. Çok yakın bir arkadaşım, filmi kardeşimden hiç farklı olmayan hislerle izlemiş. Ayrıca şunu da söylemeliyim. Türkiye'nin bu son 10 yıllık politik tarihiyle ilgili olmayan, uzatılmış olağanüstü hâl döneminin baskıcı politikalarının sonuçlarıyla, mağdurlarıyla bağ kurmayan biri zaten bu filme gitmeyecektir. Türkiye'de konuyla ilgili hiçbir şey bilmeyen, politik bağlama tamamen duyarsız bir izleyici var olabilir mi? Onu bilemem. Ama filmi izleyen, bir şekilde entelektüel merakları olan pek çok insanın Türkiye'nin hâlleriyle ilgili belli bir fikri ve belli bir duygusu vardır diye düşünüyorum. Bu film, izleyicinin bu fikrine, duygusuna temas ediyor. Ailesinden birinin hikâyesine karşılık gelmese bile baskıcı politik ortama, bu ortamın yarattığı ortak duygulara karşılık geliyor. Ama bu soru bana en çok Almanya'da yarışma sırasında filmi izleyen farklı jüri üyelerinin filme dair yorumlarını merak ettirdi.

Funda Başaran: Üyeleri aslında düşündürdü beni.

Emine Sevim: Son sözler toplanırken, ben de bu görüşme için kendimce birkaç not çıkarmıştım; en başta söylemem gereken bir şeyi sona bırakmış oldum ama küçük de olsa ifade etmek istiyorum, çünkü çok temel bir mesele olduğunu düşünüyorum.

İçinden geçtiğimiz bu döneme, hatta 21. yüzyıla, küresel ölçekte yaşanan çeşitli politik dönüşümlere, isterseniz "postmodern" kavramına bile bağlanabilecek ama üzerinde gerçekten düşünülmesi gereken bir mesele: belirsizlik. Bunu devletin keyfiliği ve bu keyfiliğin uygulanma biçimi bağlamında üç ayrı boyutta ele almak istiyorum.

Birincisi, sarı zarf imgesinin kendisi zaten bir belirsizliğe işaret ediyor: önünde de arkasında da net bir şey olmayan bir belirsizlik. Çünkü ortada açık bir suçlama yok. Bizim durumumuzda bu, sarı bir zarf bile değil, bir listede ismin görünmesinden ibaretti. Ne açık bir suçlama, ne bir yargı kararı, ne üniversiteden ya da başka bir yerden yürütülen bir soruşturma süreci. Bütün bunlar olmadan da başınıza bir şey gelebileceğini bilmek, devasa bir belirsizlik alanında, muğlak bir tehdit atmosferinde yaşamak demek. Bunun bu dönemin en belirgin izlerinden biri olduğunu ve gerçekten ciddiyetle baş edilmesi gereken bir mesele olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir şey oluyor, ne olduğunu tam anlayamıyorsunuz, ne zaman biteceği de belli değil. Bu, insanın içine düştüğü devasa bir boşluk. Böyle

bir ortamda insan kendini sansürleyebiliyor, neyin yasak neyin değil olduğunu bilemediği bir hikâyenin içinde her şeyden çekinmeye, korkmaya başlayabiliyor. Bu duygular çok yaygın yaşandı ve gayet doğaldı.

İkincisi, bu belirsizliğin yarattığı sonuçlardan biri, zamanın âdeta askıya alınması. Normal bir idari süreçte, diyelim işten atılıp idare mahkemesine başvurduğunuzda, bir soruşturmanın en fazla bir yıl içinde sonuçlanması beklenir. Burada böyle bir çerçeve yoktu ve yıllara yayıldı. Bu da insanları plan yapamaz hale getirdi, hayatın kontrolünü elden kaçırmış hissettirdi: İstanbul'a mı taşınayım, yurt dışına mı gideyim, geri mi döneyim, şu işi ne zaman yapabilirim, yapabilecek miyim? Ne "bu iş bitti, artık işten atılmış biri olarak hayatıma devam ediyorum" diyebiliyorsunuz, ne de "hayır bitmedi, mücadeleye devam ediyorum" diyebiliyorsunuz. O araftaki kalmışlık hâlini bize acı biçimde yaşattılar. Bu filmin altını çizmesi, vurgulaması gereken bir yer varsa, tam olarak burası.

Üçüncüsü ve son olarak, atomizasyon. Şunu kastediyorum: aynı ortak metni imzalamış insanları bile tek tek, ayrı ayrı yargıladılar; her birinin davasına farklı, ekstra unsurlar eklemeye çalıştılar. Bu, akıl almaz bir durum. Muhtemelen bu sürecin mantıksızlığıyla, belirsizliğiyle en çok yüzleşenler hukukçular oldu (ki hâlâ hukukçuların bile tam çözemediği bir hikâyeden bahsediyoruz). Bu atomizasyon, belirsizlik ortamında kime güveneceğinizi, nasıl davranacağınızı bilememek gibi meseleleri de beraberinde getiriyor. Herkesin hikâyesi kendine özgü, herkes bunu çok öznel bir yerden yaşadı ve fakat bu atomizasyonun da kendi içinde dereceleri vardı.

Buraya kadar anlattığım üç unsur —belirsizlik, zamanın askıya alınması, atomizasyon— bana kalırsa yalnızca bizim ya da KHK'lı kamu emekçilerinin başına gelmiş, tarihsel olarak kapanmış bir deneyim değil. Bunlar aslında güvencesiz emeğin bugün de süren, çok daha yaygın bir yapısal özelliği. KHK süreci bu mekanizmaları en yoğun, en çıplak haliyle gösteren bir tür uç örnek gibi işliyor; ama aynı dinamikleri bugün pek çok emek grubu da yaşıyor. Eğitim alanı da bundan azade değil: şu anda Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası'na bağlı öğretmenler, aylardır taban maaş güvencesi ve mülakat süreçlerindeki mağduriyetlerin giderilmesi için mücadele veriyor; bu süreçte açlık grevine gittiler, haklarını arayan öğretmenler polis müdahalesiyle karşılaştı, gözaltına alındı. Aylar süren bu direnişin ardından ancak geçtiğimiz günlerde ilgili bakanlıktan bir görüşme sözü alabildiler. Bunu görünce şunu düşünüyorum: bizim yaşadığımız şey, aslında bugünün güvencesizlik rejiminin erken ve yoğunlaştırılmış bir versiyonuydu. Bu yüzden bunu yalnızca geçmişe ait, kapanmış bir dava olarak değil, bugünün de mücadele hatlarından biri olarak görmek gerekiyor. Kabullenmek ve idrak etmek zor olsa da, bence bu ortaklığı görebilmek, mücadelenin bir parçası olmalı.

Nur Betül Çelik: Aslında sözümü bitirmiştim ama Emine'nin sözünde sarı zarf vurgusu vardı onunla ilgili bir şey söylemek istiyordum, onu söyleyemedim. Şey, ya sarı zarf aslında çok sembolik bir şey. Belirsizlik içermiyor aslında Emine. Yani

tam tersine devletin gücünü ve aslında tabi devletin istisna yaratma gücünü de belirleyen bir şey. Yani tarih boyunca sarı zarf memurun korkulu rüyası. Çünkü sarı zarf üzerinde gizlidir damgasıyla gelir. Ama bilirsiniz ki çoğu kez içinden sizinle ilgili olumsuz bir şey çıkacaktır. Sarı zarf, bir kamu görevlisi için büyük bir ihtimalle hakkında açılan bir soruşturmanın habercisi. Sarı Zarflar, filmde de temsil ettiği biçimiyle, memurla devlet arasındaki itaate ve sadakate dayanan ilişkiye gönderme yapıyor. Sarı zarfın memur için devletin cezalandırma gücüne işaret eden sembolik bir anlamı var. Ankara Üniversitesi, bizlere sarı zarflar gönderdi hakikaten de. Hakkımızda Barış Bildirisine imza attığımız için disiplin soruşturması açtılar önce. Ve sarı zarfla aldık bu soruşturma haberini. Yani KHK'dan önce sarı zarf aldık. Dolayısıyla her şey bir sarı zarfla başladı aslında.

Tolga Ulusoy: Teşekkür ederim. Keyifli bir sohbet oldu. Dergi adına da çok teşekkür ediyorum.

Okul Tıraşı Üzerine

Gökçen Karaman[1]

Okul Tıraşı (2021) filmi, Van Bahçesaray'da yatılı bir okulda olanları, okulun içinde yer aldığı toplumsal bağlamın okulun içine sirayet edişinin bir örneği şeklinde anlatıyor. Filmin nerede çekildiğini, sonrasında yönetmen Ferih Karahan ile yapılan söyleşilerden öğreniyoruz, filmde bu özel olarak gösterilmiyor, zira Van, filmde anlatılan hikâyenin yaşanabileceği şehirlerden yalnızca biri. Bugün kent merkezlerine uzak; şehirlerin, ülkenin sınırına yakın – hatta belki o sınırlardan bile uzakta kalmış- çocukların eğitim gördüğü kurumların hemen hepsinde buna benzer yaşantıları görmek mümkün. Film, binlerce çocuğun maruz kaldığı ve sonucunda faili haline geldiği ama pek az insan tarafından farkına varılan, işaret edilen ve çözüm aranan yapısal şiddetin görülmesi, duyulması için önemli bir adım. Bu yazının çabası da filmde anlatılanı çoğaltmak, açılan başlıklarda söz biriktirmeye ufak da olsa katkı sağlamak.



Yusuf'un ensesini göstererek başlıyor *Okul Tıraşı*. Filmin devamında da sıkça karşılaşacağımız "trackingshot" tekniğiyle bir çekim izliyoruz. Kamera Yusuf'u arkasından takip ediyor; onunla birlikte yürüyor. Yatılı okulun ortak duş yerine giderken okulun

[1]gokcenkaraman@gmail.com

içinde kim nerede duruyor, neyi görüyor, neyi görmüyor, yaşananların içinde nasıl bir yer tutuyor, bunları hareket hâlinde izlemeye başlıyoruz. Bu biçim, filmin ilerleyen bölümlerinde olayları karakterlerin hareketleri ve konumları üzerinden takip edeceğimizin de habercisi gibi. Önce Yusuf yürüyor, kamera "Yürü de ense tıraşını görelim!" der gibi onun ensesine odaklanıyor. Kamera ilerledikçe başka oğlan çocuklar giriyor kadraja; hepsinin saçları kısa. Filmin adı da ilk andan anlam kazanmaya başlıyor. Bir ezilme hikâyesi olacağı daha ilk andan belli.

Ardından zayıf, kaburgaları sayılan çocukların ellerindeki su tasıyla bir diğerine su dökerek yıkandığı bir banyo sahnesine geçiyoruz. Yatılı bölge okulları, kendi ihtiyaçlarını görme yaşı gelmeyen çocukların birlikte büyüdükleri, kendi mahrem alanını başkalarınınkiyle iç içe geçmişlikler arasında kurmaya çalıştıkları, dokunma, sevilme ihtiyaçlarını gidermenin yollarını kendilerince geliştirdikleri ve "sıcak bir yuva" hayalinin çoğunlukla karlar altında kaldığı yerler. Bu okullardan birinde, bir çocuk rahatsızlanıyor ve işte filmin sorusu geliyor: Sistemin, günümüz ana akım eğitim söylemlerinde sevgiye, empatiye, çocuk odaklılığa yapılan vurgunun yoksul çocukların eğitim gördüğü okullarda bahsinin geçmesine dahi alan tanımadığı durumlarda neler oluyor?

Filmin önemli mekanlarından biri okulun reviri; buraya giren herkes kayıyor ve kapıya tutunarak zorla ayakta kalıyor; çocuklar dışında. Tüm yetişkinlerin düşeyazdığı – bazen düştüğü – revir girişinde, çocukların hiç sendelemeyişi buranın onların yeri olduğunu gösterse de çocuklar nasılsa buranın yalnızca "konuğu" konumunda. Vazgeçilmiş olduklarının yarı farkında, kendilerine verilen sorumluluğu yerine getirmeye çalışıyorlar: Onlara aslında hakları olan yemeği, barınma imkânını, eğitimi sınırlı bir şekilde, üstelik bir lütufmuş gibi veren, bunun yanında onları sürekli şiddete maruz bırakan bir okulun "örnek öğrencisi olma" görevi. Ne var ki aileleri tarafından "okusun, bir yere gelsin" diye bir umutla veya en azından birkaç yıl masraflarından kurtulmak için gönderildikleri bu okulda, kendi geçmişlerini yok saymadan yeni bir bilgi edinmeleri pek de mümkün değil. Kendini ifade etmek için kullanacağı dil anadili değil, devletin resmî dili; yaşadığı bölge kendi ifade ettiği gibi Kürt bölgesi değil, resmî adıyla Doğu Anadolu Bölgesi; kendi dokuz kardeş olsun, ama yaşadığı bölge ders kitaplarında "nüfus yoğunluğu az" olarak geçiyor…

Resmî ideolojinin taşıyıcıları olan öğretmenlerin, burada çocuklara örnek öğrenci olabilmeleri yolunda destek olmaları ancak tesadüfi olabilir. Çünkü öğretmenlerin derdi çocukların bir şey öğrenmesi değil artık; olsa olsa, öğretmek zorunda bırakıldıklarını aktarmak. Zira onlar da okulun içinde yalnızca öğretmen değiller. Disiplinden, nöbetten, çocukların hastalandığında iyileşmesinden vaktinde uyumasına, sınıf içinden okulun gündelik işleyişine kadar çocukların hayatının neredeyse tamamından sorumlular. Böylece okul, yalnızca çocuklara değil, öğretmenlere de nasıl davranmaları gerektiğini öğretiyor. Bir sahnede öğretmenin, "Kar sayesinde okullar kapatıldı." cümlesindeki anlatım bozukluğunun ne olduğunu sorduğunda, sınıfın "yaramaz"ının "Kar yüzünden

bizim okul da tatil olacak mı?" şakasında anlatım bozukluğunu düzelttiğini fark edemeyişi de bundan.

Yusuf'un, banyo akşamının ertesi sabahında rahatsızlanan arkadaşı Memo'nun ve okuldaki diğer tüm çocukların maruz kaldığı pedagoji, ceza pedagojisi. Filmde ödülün yerini yasakların aldığı, cezaya dayalı bir eğitim anlayışını ve bunun sınır tanımazlığını izliyoruz, türlü açılardan. Çok büyük hata yapan bir çocuğun herkesin gözü önünde tıraş edilmesi, hata küçükse çocuğun bulunduğu an ortamda kim varsa onların önünde dayak yemesi, karnı doymadığı için yemek sırasında gizlice fazla ekmek alan çocuğun yemeksiz bırakılması, çocukların kayıtsız şartsız her durumda küfürlü veya küfürsüz bir şekilde aşağılanması… Filmin omurgasındaki hikâye bu cezalardan biriyle başlıyor. Çocuklar banyo sırasında şakalaşırken konu büyüyor, bunun karşılığında da öğretmenlerden biri banyo sonuna kadar soğuk suyla yıkanma cezası veriyor. Buz gibi havada üç çocuk birbirlerine soğuk su dökerek işkence ederken, 'banyo başkanı' olan çocuk da onların bu işkenceyi sonuna kadar götürdüğünden emin olmak için başlarında dikiliyor. Cezayla yetişen çocukların da kendini en iyi geliştirdikleri yer kendini böyle gösteriyor: Güç onlara verildiğinde, ceza vererek ya da verilen cezanın uygulandığını kontrol ederek, görev süreleri boyunca akranlarıyla aralarına bir sınır çekme becerisi.

Ezilen, ezenin gestus'unu, yani tüm hareketlerini, mimiklerini, sözlerini, tonlamalarını çok iyi bilir. Bildiğini bilmeden bilir hem de. Ezme-ezilme ilişkisini dönüştürmedikçe, ezilen fırsat bulduğu her koşulda ezen olmaya mahkûmdur. Ve tıpkı ünlü gardiyan deneyinde olduğu gibi, otorite konumuna geldiğinde artık kendi hisleri, düşünceleri, sözlerinin bir anlamı kalmaz; içselleştirdiği ezen rolünde atmaya başlar tüm adımlarını. Banyo başkanı filmde bunun yalnızca bir örneği. Uyku nöbetindeki çocuğun "Sikerim evladınızı, uyuyun!" diye bağırması bir diğeri; kendi çöplüğüne dışarıdan birileri geleceği zaman hasta çocuğa ateş düşürücüden başka ilacın bulunmadığı revirdeki çarşafın değiştirilmesini isteyen ama tek otorite kendisiyken köy halkını, okul çalışanlarını her fırsatta küçük gören Türk Devleti'nin temsilcisi okul müdürü, çocuklardan bir paket sigara rüşvet almayı reva gören kazan dairesi sorumlusu, öğretmenin empati kurmaktan imtina ettiği evini özleyen çocuğu televizyon izlemeye göndermesi ardından 'ders saatinde televizyon izlemek yasak' kuralını hatırlatan ve yaşatan kantin görevlisi ise niceleri.

Memo'nun rahatsızlığının ciddi olduğunu çok iyi bilen Yusuf'un kendini bir türlü duyuramamasıyla tırmanıyor konu. Öğretmenlerine defalarca ulaşmaya çalışsa da çabası başka birinin dövülmesi gereğiyle hep boşa gidiyor. Hastalığı duyan yetişkinlerin tepkileri ise birbirinden çok farklı değil: "Adı neymiş bunun?" sorusu; ardından "ateşi de yok" yorumu, aspirin önerisi… Çocuğun neye ihtiyacı olduğunu anlamaya çalışmadan, daha önce ne yapıldıysa onu yapmak, film boyunca karşılaştığımız ezbere yaşamın burada da karşılığı oluyor. Memo'nun adı bir süre boyunca sistemin içinde kayboluyor. Çocuklar okulun hangi köşesinde ne olduğunu, kimin nerede bulunduğunu yetişkinlerden daha iyi biliyor;

yetişkinlerse çocukları ancak bir sorun çıktığında fark ediyor. Çocuklar okulun içinde her yerde ama sınırların içinde oldukları sürece görülmüyor, bilinmiyor. Müdür yardımcısının "Biz biliriz bu çocukları!" dediği, tam da okulun dayattığı tek tipleştirmenin dışına çıkmaya çalışan, okulun duvarları yetmezmiş gibi karla örülen doğal sınırların içine de sığamayan çocuklar.

Öğretmenlerin Yusuf'u duyup müdahale etmelerine kadar Memo'nun bu hale gelmesinden sorumlu olanlar da var bir yandan: Banyo nöbetinde soğuk suyla yıkanma cezası veren öğretmen, bunu bilip saklayan öğretmen, nöbette olup takip etmeyen öğretmen, okulun merkeze tek ulaşım aracını ve şoförünü peynir almaya gönderen müdür, uyku saatinde çocukların gizlice kazan dairesinde duş almasına göz yuman görevli… Burada, her bir kişinin suçu açığa çıkarken, öğretmenlerle aynı anda seyirciye de derin nefes aldıran anlarda, sistemin başka kokuşmuş yanları açığa çıkıyor: Gece nöbetinde çocukların öğretmenin odasında görüldüğünü duyduğumuzda, aklımıza ilk olarak istismar gelmesi ve öğretmenin çocukları istismar etmediğini anlayıp rahatladığımız o an, bunlardan belki en önemlisi.

Film boyunca kimsenin tam anlamıyla arkasında duramıyoruz; herkesin bir açığı, bir hatası, bir başkasından sakladığı bir şeyi var. Müdürden öğretmene, görevliye, çocuğa kadar herkes bir yerde tökezliyor. Yusuf da bir şekilde bu düzenin parçası. Film boyunca en yakın hissettiğimiz, karşılaştığı tüm hâlleri izleyerek yakınlaştığımız karakter, ancak o bile tamamıyla masum değil. Filmin sonuna doğru gelen ters köşe, Yusuf'un da Memo'nun başına gelenlerde kendi payını gizlemeye ve bir yalanı sürdürmeye çalıştığını ortaya çıkarıyor. Bu ayrıntı Yusuf'u suçlu ilan etmekten çok, bu yapının dışında kalabilen, bütün bunlardan azade bir karakter olmadığını, olmasının da zor olduğunu gösteriyor.

Filmi izlerken filmde karşılaştığımız her bir yetişkini için için suçlasak da Memo'nun ihtiyaç duyduğu sağlık hizmetine erişememesinde sorumluluk yalnızca okulda bulunan kişilerde değil. Bireylerin hatalarıyla tek tek yüzleşilse bile aşılamayan, aslında tüm bunların da altında yatan ana meselelere, sistemin kendini bireyler üzerinden yeniden inşa edişine getiriyor bizi: Buranın, çocukların yalnızca okullu istatistiklerinde sayı olmaları için yapılmış bir okul olması gerçeği. Bu gerçekle, okuldaki herkes sınanmak ve yüzleşmek durumunda. Donmuş anahtar delikleri, yanmayan ve hemen tamir edilemeyecek kaloriferleri, ilaçsız reviri, kapanmayan pencereleri, kar yağdığında kapanıp haftalarca açılmayan yollarıyla egemen güce yakın olmayanların okul müdürü olamadığı bir eğitim sistemi içerisinde bile, ancak sürülmüşse buranın müdürü olabilir, müdür. Öğretmenler, yalnız eğitim vermekten değil, ailesinden uzak çocukların disiplin içinde yaşaması için bekçilik yapmak, yeri geldiğinde günde 4 saat uyumak, okulun maruz bırakıldığı yoksunlukla sınanmak zorunda; telefon çeksin diye Atatürk büstünün yanına gitmek, sandalye tepelerine çıkmak, her yemek öncesi "Tanrımıza hamdolsun" duasını, bir de "Allahımıza hamdolsun"diye güncelleyerek, tekrarlatmak… Ve yasaklar onlar için de geçerli hala: Kimsenin

görmeyeceği dağ başında da olsa, buranın okul olduğu bir şekilde hatırlatılmalı onlara da: Sigara içmek yasak.

Yusuf'un annesiyle konuştuğu sahne, okulun dışındaki hayatın da bu sıkışmışlıktan bağımsız olmadığını gösteriyor. Annesiyle konuştuğunda Yusuf'un okulda bulamadığı desteği evde de bulamaması, yoksulluğun yalnızca okulun imkânlarını değil, çocukların başvurabileceği çıkış yollarını da daralttığını düşündürüyor. Konuşmanın ardından Yusuf'un çıktığı yerden bir türlü kıpırdayamaması, etrafındaki hareketsiz ağaçlarla birlikte filmin çaresizlik duygusunu daha da ağırlaştırıyor. Kimse başkasıyla dayanışma ilişkisi kuramıyor. Yusuf annesinden de destek alamıyor, öğretmenden de. Öğretmenler yönetime karşı ses çıkaramıyor; çocuklar ise birbirleriyle aynı şiddet ilişkilerinin içinde yaşamayı öğreniyorlar.

Film boyunca gerçek bir direniş anı bulmak zor. Kimse sistemi karşısına alıp "hayır" demiyor; çocuklar, öğretmenler, hatta yöneticiler bile kendilerine açılan dar hareket alanının içinde kalıyor. Bu nedenle film izleyicide neredeyse çaresizlik duygusu yaratıyor. Kara bir bulut gibi üzerimize çökmesinin nedeni belki de bu: Hiçbir şeyin olması gerektiği gibi işlemediği bir dünyada, başka türlü davranmanın yolu da görünmüyor.

Ama filmin umudu belki de burada, doğrudan gösterdiği bir çıkışta değil; neyin değişmesi gerektiğini bu kadar açık hâle getirmesinde. Kötü olanı yalnızca kötü insanlar üzerinden kurmuyor; onların korkularını, yetersizliklerini, sistem karşısındaki çaresizliklerini de gösteriyor. Böylece "kim suçlu?" sorusunun yanına başka bir soru bırakıyor: Nasıl bir okul düzeni hem çocukları hem de öğretmenleri böyle davranmaya mecbur bırakıyor?

Memo'ya ne olduğunu bilmiyoruz, bunun pek bir önemi de yok. Filmin son sahneyle altını çizdiği de bu: Bugün o iyileşse bile, hâkim toplumsal sistem değişmedikçe, böyle hikâyelerde sorumluluk günah keçilerinin üstüne yıkıldıkça, okul tıraşıyla cezasını alan tek kişi Yusuf gibiler oldukça, Memo'nun başına gelenleri yaşayacak binlerce çocuk var.

Ezilenlerin Tiyatrosu ve Eleştirel Pedagoji: Seyircinin Politik Özneye Dönüşümü

Gökhan Karaosmanoğlu[1]

Pedagoji, Temsil ve Müdahale

Neoliberal eğitim politikalarının yaygınlaştığı günümüzde okul, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda belirli davranış biçimleri üreten disipliner bir mekanizma olarak görülebilir. Eğitim kurumları, sosyal medya platformları ve gündelik yaşam, bireyleri sürekli performans üretmeye çağırırken, özellikle gençler açısından politik özneleşme ve özgürleşme olanakları giderek daralmaktadır. Öğrenciler akademik başarı baskısıyla birlikte sürekli ölçülme, değerlendirilme ve görünür olma zorunluluğuyla karşı karşıya kalmaktadır. Böylece eğitim, demokratik katılım alanı olmaktan çıkarak rekabet, güvencesizlik ve performans baskısı ekseninde işleyen bir pratiğe dönüşmektedir. Bu süreç yalnızca kurumsal baskılarla değil korku, kaygı ve görünürlük baskısı gibi duygusal mekanizmalar aracılığıyla da işlemektedir. Eğitim ve estetik alanların performatif sahnelere dönüştüğü bu bağlamda Augusto Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu, yalnızca bilişsel ve düşünsel değil, aynı zamanda duygusal ve bedensel bir özgürleşme olanağı sunan politik bir müdahale biçimi olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun yalnızca estetik bir tiyatro pratiği değil, Freireci eleştirel pedagojiyle kesişen özgürleştirici bir öğrenme ve özneleşme modeli olduğunu, eğitim, tiyatro ve siyaset arasındaki sınırları aşarak günümüzün toplumsal edilgenleşme süreçlerine müdahale olanağı sunduğunu savunmaktadır. Bu tartışma aynı zamanda seyircinin konumuna ilişkin estetik-politik bir soruyu da gündeme getirmektedir: Özgürleşme yalnızca sahneye fiziksel müdahaleyle mi mümkündür, yoksa seyretmenin kendisi de düşünsel bir etkinlik biçimi midir? Çalışma, bu soruyu Rancière'in "özgürleşmiş seyirci" yaklaşımıyla ilişkilendirerek Boal'ın seyirci-oyuncu kavramını yeniden değerlendirmektedir. Çalışmada, Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi ile Augusto Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu yaklaşımı arasındaki düşünsel ilişki karşılaştırmalı biçimde ele alınmakta; Michel Foucault, Judith Butler ve Jacques Rancière'in özne,

[1] gkaraosmanoglu@gmail.com

iktidar, disiplin ve performativite tartışmaları üzerinden günümüzdeki forum tiyatro[2] pratiği yorumlanmaktadır. Ayrıca Türkiye bağlamında MESEM, genç emeği ve üniversite güvencesizliği gibi güncel örnekler kavramsal çözümleme yoluyla tartışmaya açılmaktadır.

Bu kuramsal çerçeveyi somutlaştırabilmek için Boal'ın tiyatroyu nasıl kavramsallaştırdığına bakmak anlamlı olabilir. Ezilenlerin Tiyatrosu'nun pedagojik ve politik niteliği, onun tiyatroyu tamamlanmış bir estetik ürün değil, kolektif dönüşümün denendiği açık bir süreç olarak düşünmesine dayanır. Boal'ın (2025) tiyatro anlayışı tamamlanmış ve kapalı bir "gösteri" üretmekten çok kolektif dönüşümün sürekli yeniden denendiği bir "prova alanı" oluşturmayı hedefler. Sonuca ulaşmış bir estetik formdan ziyade politik ve pedagojik bir süreç olarak Ezilenlerin Tiyatrosu "bitmiş, ölü bir gösteri" değil, "üretken, yaratıcı ve deneysel" bir "prova tiyatrosu"dur. Bu süreçsel ve katılımcı tiyatro anlayışı, yalnızca estetik bir formu sunmaz, aynı zamanda eğitimde ve toplumsal yaşamda insanların nasıl yönlendirildiğini, temsil edildiğini ve özne hâline getirildiğini de görünür kılar. Eğitimi "özgürleşme pratiği" olarak tanımlayan ve öğrenme sürecinin hem öğrenciyi hem öğretmeni dönüştüren karşılıklı bir ilişkisellik içerdiğini vurgulayan hooks'a (2021) benzer biçimde Freire de (2016) eğitimin tarafsız olmadığını, baskıyı yeniden ürettiğini ya da bir özgürleşme aracı haline geldiğini vurgular. Bu haliyle pedagoji aynı zamanda iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği bir mücadele sahası olarak tanımlanabilir.

Benzer bir edilgenlik ilişkisi, izleyicinin gözlemci konumunda kaldığı, sürece ya da sahneye müdahale edemediği geleneksel tiyatro biçimlerinde görülür. Burada olayların akışı büyük ölçüde yazılı bir metne bağlı ilerler ve seyircinin rolü çoğu zaman tanıklık etmekle sınırlıdır. Bu yapı, toplumsal yaşamın birçok alanında yeniden üretilen temsil ilişkileriyle benzerlik taşır. Siyasette, eğitimde ve gündelik yaşamda karar alma süreçlerinin dışında bırakılan öğrenciler, yurttaşlar ve izleyiciler tiyatroda da sahnenin dışında tutulur. Bu edilgen konum, sahnedeki oyun ile gerçek yaşam arasındaki ilişki üzerine düşünmeyi mümkün kılsa da çoğu zaman eyleme dönüşmeyen geçici bir farkındalık düzeyinde kalır.

Augusto Boal'ın geliştirdiği Ezilenlerin Tiyatrosu tam da bu edilgenlik biçimlerine yönelik radikal bir müdahale olarak ortaya çıkar. Boal için tiyatro yalnızca estetik bir temsil alanı değildir, insanların kendi deneyimlerini sorgulayabildiği, baskı ilişkilerini görünür kıldığı ve kolektif müdahale olanakları geliştirebildiği politik bir öğrenme alanıdır. Bu yönüyle Ezilenlerin Tiyatrosu, Freire'nin (2016)

[2] Forum tiyatro, Augusto Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu yaklaşımı içinde geliştirdiği, seyircinin pasif izleyici konumundan çıkarak "seyirci-oyuncu"ya dönüştüğü katılımcı bir tiyatro biçimidir. Bu yöntemde sahnelenen baskı durumu (antimodel), seyircilerin müdahalesine açılır ve katılımcılar sahneye gelerek farklı çözüm ve eylem olasılıklarını denerler. Böylece tiyatro, yalnızca temsil edilen bir anlatı olmaktan çıkarak kolektif düşünme, tartışma ve politik bir müdahale alanına dönüşür. Metinde "Ezilenlerin Tiyatrosu" olarak ifade edilen yerlerde yazar forum tiyatro pratiğine referans vermektedir.

özgürleştirici pedagojisiyle güçlü bir düşünsel akrabalık taşır. Öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp öğrenme sürecinin öznesi hâline getirmeyi amaçlayan Freire'ye benzer biçimde Boal da seyirciyi pasif izleyici konumundan çıkararak "seyirci-oyuncu"ya dönüştürmeyi hedefler.

Boal'ın seyirciyi pasif izleyiciden "seyirci-oyuncu"ya dönüştürme girişimi, öznenin nasıl kurulduğu sorusunu da gündeme getirir. Bu noktada Butler'ın (2023) iktidar ve performativiteye ilişkin yaklaşımı açıklayıcı bir çerçeve sunar. Butler'a göre iktidar yalnızca baskı kuran bir mekanizma değil, aynı zamanda özneleri biçimlendiren bir yapıdır. Bu nedenle eğitim, tiyatro ve toplumsal normlar davranışları düzenlemekle kalmaz; hangi bedenlerin konuşabileceğini, hangi kimliklerin meşru sayılacağını ve kimlerin görünür olacağını da belirler. Ezilenlerin Tiyatrosu ise temsil ilişkisini dönüştürürken bu normatif yapıları sorgulayan bir müdahale olanağı yaratır. Bu açıdan tiyatro, toplumsal ilişkilerin temsil edildiği, yeniden üretildiği ve sorgulandığı politik bir sahne olarak düşünülebilir. Boal'ın tiyatro anlayışı da tam bu noktada önem kazanır. Ona göre (2025) tiyatro, seyirciyle kurduğu doğrudan ilişki nedeniyle toplumsal ideolojilerin yeniden üretiminde özel bir işleve sahiptir. Bu yönüyle sahne yalnızca estetik bir mekân değil, toplumsal değerlerin üretildiği ve dolaşıma sokulduğu politik bir alandır. Dolayısıyla tiyatro, nötr bir temsil alanından çok toplumsal gerçekliğin kurulduğu ve dönüştürüldüğü bir mücadele zemini olarak işlev görür.

Tiyatronun insan varoluşunun temel bir özelliği olduğunu düşünen Boal'a (2025) göre insan yalnızca tiyatro yapan değil, aynı zamanda tiyatronun kendisi olan bir varlıktır. Bu yaklaşım, öznenin toplumsal roller aracılığıyla kurulduğunu savunan çağdaş performativite tartışmalarıyla güçlü bir ilişki taşır. Butler'a (2023) göre kimlik, sabit bir öz değil, tekrar eden pratikler aracılığıyla sürekli yeniden inşa edilen bir yapıdır. Bu nedenle beden, toplumsal normlar ve gündelik tekrarlar aracılığıyla biçimlenir. Bu performatif tekrarların hangi iktidar ilişkileri içinde üretildiği sorusu ise Foucault'nun (2019) disiplin ve gözetim çözümlemeleriyle birlikte daha ayrıntılı biçimde ele alınabilir. Eğitim ve tiyatro bu anlamda bedenin yönlendirildiği temel alanlardır. Sınıfta ya da sahnede sessizlik, oturuş biçimi ve konuşma sırası bu düzenin parçalarıdır. Ezilenlerin Tiyatrosu ise tam da bu noktada Butler'ın performativite anlayışını dönüştürücü bir pratik olarak yeniden düşünür. Eğer kimlik tekrar eden pratikler aracılığıyla kuruluyorsa, bu tekrarlar değiştirilebilir ve dönüştürülebilir. Ezilenlerin Tiyatrosu, bedeni tek bir role hapsetmek yerine farklı olasılıkların denenmesine alan açar. Böylece tiyatro, yalnızca temsil ilişkisini değil, yerleşik davranış kalıplarını da kesintiye uğratan karşı-performatif bir alana dönüşür.

Bu çalışma, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun ezilenleri yalnızca görünür kılan bir temsil pratiği değil, onların kendi deneyimlerini kolektif biçimde yeniden inşa etmelerini sağlayan özgürleştirici bir pedagojik müdahale olduğunu ileri sürmektedir. Aynı zamanda eğitim ile tiyatronun birbirinden bağımsız alanlar değil insanların nasıl yönlendirildiğini ve toplumsal rollerin nasıl üretildiğini belirleyen ortak yapılar

içinde işlediğini savunmaktadır. Bu nedenle okul ve sahne, bilgi ve temsilin yanı sıra bedenlerin, davranışların ve özneleşme süreçlerinin şekillendiği politik mekânlardır. Bu doğrultuda çalışma, Freire–Boal ilişkisini, eğitimin teatral yapısını ve Türkiye bağlamını inceleyerek Ezilenlerin Tiyatrosu'nun güncel politik olanaklarını tartışacaktır.

Diyalog, Bilinçlenme ve Seyirci-Oyuncu

Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi ile Augusto Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu yaklaşımı arasında güçlü bir düşünsel akrabalık bulunur. Her iki düşünür de baskının yalnızca ekonomik ya da siyasal yapılar aracılığıyla değil, gündelik yaşamda dil, beden ve öğrenme süreçleri aracılığıyla yeniden üretildiğini vurgular. Bu açıdan özgürleşme, yalnızca mevcut düzenin eleştirisiyle değil, insanların kendi deneyimlerini dönüştürebilecekleri kolektif alanların kurulmasıyla mümkündür. Freire'nin "bankacı eğitim modeli" olarak tanımladığı geleneksel eğitim anlayışı, öğrenciyi pasif bir alıcıya dönüştürür. Freire (2016) bu modeli "Bilgi, kendilerini bilgili sayanların, hiçbir şey bilmeyenlere bahşettiği bir hediyedir" sözleriyle açıklar (s. 59). Öğrenciyi sorgulayan bir özne olmaktan çıkarıp bilgiyi depolayan edilgen bir alıcıya dönüştüren bu yapı insanları düşünmeye değil, uyum göstermeye yönlendirir. Bu nedenle söz konusu model yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasal bir tahakküm mekanizmasıdır. Freire'nin eleştirisi tam da bu noktada önem kazanır: Eğitim nötr bir süreç değil, aksine mevcut düzeni yeniden üreten ya da özgürleşme olanaklarını açığa çıkaran politik bir alandır. Pedagojinin temel meselesi, öğrencinin kendi deneyimi üzerine düşünmesini mümkün kılacak diyalojik alanlar yaratmaktır. Freire'nin "bilinçlenme" olarak kavramsallaştırdığı bu süreç bireyin kendi toplumsal konumunu fark etmesi ve bu konuma müdahale edebilme kapasitesi geliştirmesi anlamına gelmektedir.

Freire'nin (2016) "özgürleşmenin kendisi" olarak tanımladığı diyalog, yalnızca bir iletişim biçimi değil, dünyayı birlikte yeniden kurmanın politik bir pratiğidir. Bu nedenle diyalog bir fikir alışverişi süreci olmaktan öte "dünyayı birlikte adlandırma" etkinliğidir ve egemenlik ilişkileri içinde gerçek anlamda diyalog mümkün değildir. Hazır bilgilerin aktarımından ibaret olmayan eğitim süreci de dünyanın müşterek bir biçimde yeniden okunması ve dönüştürülmesi olarak anlaşılmalıdır. Ezilenlerin Tiyatrosu ise Freire'nin kuramsal düzeyde tanımladığı diyalojik yapıyı sahne düzlemine taşıyan bir pratik olarak ortaya çıkar. Seyirciyi yalnızca izleyici konumunda bırakmak yerine, sahneye müdahale eden, problemin çözümüne katkı sunan bir özne olmaya davet eder. Bu yaklaşım, Boal'ın klasik tiyatroya yönelttiği eleştiriyle doğrudan ilişkilidir. Boal'a göre klasik tiyatroda seyirci, olayları yalnızca izleyen ancak onları değiştirme olanağı bulunmayan pasif bir konumda yer alır. Sahne ile salon arasındaki ayrım bu yapıda kesin biçimde korunur. Seyirci temsil edilen acıya tanıklık eder, ancak temsilin kurucu öznesi hâline gelemez. Boal'a göre bu durum, toplumsal iktidar ilişkilerinin estetik düzlemde yeniden üretilmesinden başka bir şey değildir. Freire'nin öğrencinin edilgenliğine yönelttiği eleştirinin tiyatro alanındaki

karşılığı, seyircinin edilgenliğini sorgulayan modern tiyatro kuramlarında bulunabilir. Bu noktada Brecht'in epik tiyatro anlayışı, pedagojik edilgenlik ile estetik edilgenlik arasındaki yapısal paralelliği görünür kılan önemli bir ara halka oluşturur.

Brecht'in (1990) epik tiyatro anlayışı, seyircinin temsil edilen olayla duygusal özdeşleşme kurarak edilgenleşmesini kırmayı hedefler. Bu nedenle geliştirdiği yabancılaştırma (Verfremdungseffekt) tekniği, olan bitenin doğal, değişmez ve kaçınılmaz olmadığını görünür hale getirir. Böylece seyirci özdeşleşen değil, sorgulayan bir özneye dönüşür. Bu yaklaşım, Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu için önemli bir teorik zemin oluşturur. Ancak Boal, Brecht'in açtığı eleştirel mesafeyi daha da radikalleştirir. Çünkü Boal için eleştirel farkındalık tek başına yeterli değildir, eleştiri ancak eylem kapasitesine dönüştüğü ölçüde özgürleştirici olabilir. Seyirciyi yalnızca düşünmeye değil, sahneye müdahale etmeye de davet eden Ezilenlerin Tiyatrosu'nu Boal "devrimin provası" olarak tanımlar. Bu tiyatroda seyirci artık yalnızca izleyen değil, sahneye çıkarak olayların akışını değiştirmeyi deneyen bir "seyirci-oyuncu"ya dönüşür; ezilen karakterin yerine geçerek olayların yönünü değiştirmeyi dener ve farklı olasılıkları görünür kılar. Böylece eleştirel mesafe, bedensel bir praksise, tiyatro ise tamamlanmış bir temsil olmaktan çıkarak kolektif düşünmenin ve politik müdahalenin performatif alanına dönüşür.

Burada "özneleşme" kavramı özel bir önem taşımaktadır. Çünkü Ezilenlerin Tiyatrosu'nun temel meselesi yalnızca baskının görünür hâle gelmesi değil, insanların kendi yaşamlarına müdahale edebilecek politik özneler hâline gelebilmeleridir. Seyirci-oyuncu sahneye çıktığında yalnızca oyuna değil, kendi toplumsal konumuna da müdahale etmeye başlar. Boal'ın tiyatrosu, temsil edilen acıyı kolektif müdahale olanağına dönüştürür. Bu haliyle forum tiyatro baskıya karşı hazır çözümler sunmak yerine seyirci-oyuncuların birlikte düşünmesi, alternatif eylem biçimleri geliştirmesi ve kolektif deneyimler üretmesi amacıyla alan açar. Bu nedenle forum tiyatro, tek bir politik doğru dayatan kapalı bir pedagojik model değil, farklı müdahale biçimlerinin kolektif olarak sınandığı açık bir karşılaşma alanıdır.

Forum Tiyatro ve Seyirci-Oyuncu

Forum tiyatro uygulamalarında ilk aşama, gündelik yaşamda deneyimlenen baskı biçimlerinin kısa bir senaryoya, Boal'ın deyimiyle bir "antimodel"e dönüştürülmesidir. Oyunun ilk kez sahnelenmesinin ardından seyirciler, oyuna müdahale etmeleri ve alternatif çözümleri sahnede denemeleri için davet edilir. Bu süreçte joker, tartışmayı yönlendiren ancak çözümü dayatmayan bir kolaylaştırıcı rolü üstlenir. Böylece tiyatro, kolektif düşünme, tartışma ve müdahale pratiklerinin üretildiği pedagojik bir karşılaşma alanına dönüşür.

Boal (2025), forum tiyatroyu tamamlanmış bir gösteri değil, yaşayan bir praksis olarak tanımlar. Bu çerçevede seyirci-oyuncu, sahnede olup biteni dışarıdan

yorumlayan biri olmaktan çıkarak dramatik eylemin içine doğrudan giren performatif bir özneye dönüşür. Bu yaklaşımda tiyatro, doğru yolu gösteren kapalı bir yapı değil, farklı olasılıkların birlikte denenebildiği bir müdahale pratiği olarak düşünülür. Böylece Ezilenlerin Tiyatrosu, bireysel bir katharsisin ötesine geçerek kolektif düşünmenin, müşterek performansın ve politik müdahalenin özgürleştirici bir pratiğine dönüşür. Forum tiyatronun bu yapısı, seyircinin konumuna ilişkin klasik tiyatro kuramlarında yürütülen tartışmaları yeniden düşünmeyi gerektirir. Özellikle Brecht'in seyircinin eleştirel etkinliğini merkeze alan yaklaşımı, Boal'ın müdahale kavramını anlamak açısından önemli bir karşılaştırma zemini sunar. Boal'ın forum tiyatrosu, Brecht'in eleştirel mesafe anlayışını daha ileri taşıyarak seyirciyi yalnızca sorgulayan değil, sahneye müdahil olan bir özneye dönüştürür. Böylece eleştiri, yalnızca düşünsel bir farkındalık düzeyinde kalmaz; bedensel ve kolektif bir müdahale pratiğine evrilir. Boal'a göre mesele katharsis yaratmak değil, seyircide gerçek yaşama yönelik bir eylem arzusu uyandırmaktır. Bu nedenle forum tiyatro, duyguları boşaltmaya değil, sahnede prova edilen müdahale biçimlerini gerçek yaşamda da deneme isteği yaratmaya yönelir.

Bununla birlikte, seyircinin konumunu yalnızca edilgenlikten etkinliğe doğru ilerleyen doğrusal bir dönüşüm olarak düşünmek yeterli değildir. Rancière'in (2015) "özgürleşmiş seyirci" yaklaşımı seyretmenin kendisinin de etkin bir anlam üretme pratiği olduğunu ileri sürer. Rancière'e göre seyirci, yalnızca alımlayan değil; görme, ilişkilendirme, yorumlama ve kendi deneyimiyle yeniden anlamlandırma süreçleri içinde etkinleşen bir öznedir. Bu nedenle sahneye çıkmamak, zorunlu olarak düşünsel ya da politik edilgenlik anlamına gelmez. Rancière'in yaklaşımı, seyirci ile oyuncu arasındaki geleneksel hiyerarşiyi ve etkinlik–edilgenlik karşıtlığını sorgulamayı mümkün kılar.

Boal'ın yaklaşımı ise bu tartışmaya farklı bir boyut ekler. Rancière seyircinin etkinliğini öncelikle anlam üretme kapasitesi üzerinden düşünürken, Boal bu etkinliği bedensel ve kolektif müdahale olanağıyla genişletir. Seyirci sahneye çıktığında yalnızca temsil edilen dünyayı yorumlamakla kalmaz; olayların akışını değiştirmeyi ve alternatif eylem biçimlerini sınamayı da deneyimler. Böylece Ezilenlerin Tiyatrosu, estetik eşitlik düşüncesini performatif ve kolektif bir müdahale pratiğine dönüştürür.

Ancak seyircinin sahneye müdahalesi tartışması, yalnızca etkinlik meselesini değil, müdahalenin yöneldiği toplumsal rollerin ve kimliklerin nasıl üretildiği sorusunu da gündeme getirir. Bu noktada Butler'ın (2023) performativite kuramı, toplumsal gerçekliğin ve öznenin oluşumunda tekrar eden pratiklerin rolünü tartışmak için tamamlayıcı bir perspektif sunar. Butler'a göre toplumsal roller, bireyin sahip olduğu sabit bir özellikten çok tekrar eden toplumsal ve bedensel pratikler aracılığıyla üretilen performatif bir süreçtir. Sessizlik, bedenin mekânda konumlanışı, bakış, konuşma sırası ya da geri çekilme biçimleri bu performatif düzenin parçalarıdır. Bu yaklaşım, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun toplumsal roller ve normlarla kurduğu ilişkiyi anlamak açısından önemlidir. Forum tiyatroda

sahnelenen çatışmalar, yalnızca bireyler arasındaki anlaşmazlıkları değil, aynı zamanda toplumsal olarak üretilen normların ve beklentilerin nasıl içselleştirildiğini de görünür kılar. Seyirci-oyuncunun sahneye müdahalesi, bu normların değişmez olmadığını deneyimsel olarak sınama ve davranış biçimlerini deneme olanağı yaratır. Böylece tiyatro, toplumsal rollerin yalnızca yeniden üretildiği bir alan olmaktan çıkarak onların dönüştürülebilirliğinin deneyimlendiği pedagojik bir pratiğe dönüşür. Butler'ın normların bedensel ve toplumsal pratikler yoluyla yeniden üretildiğine ilişkin yaklaşımı, bu normların hangi iktidar ilişkileri içinde işlediği sorusunu da gündeme getirir. Bu noktada Foucault'nun (2019) disiplin toplumu ve iktidarın bedeni şekillendirme biçimlerine ilişkin çözümlemeleri, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun politik ve pedagojik niteliğini anlamak açısından tamamlayıcı bir çerçeve sunar. Böylece Brecht'in eleştirel mesafesi, Rancière'in etkin seyircisi ve Butler'ın performatif özne anlayışı, Boal'ın forum tiyatrosunda ortak bir soruda birleşir: Toplumsal olarak kurulmuş roller hangi koşullarda kolektif müdahale yoluyla dönüştürülebilir?

Sahne, Sınıf ve Direniş: Eğitimin Teatralliği

Ezilenlerin Tiyatrosu'nun pedagojik gücünü anlayabilmek için eğitimin kendisinin de teatral bir yapı taşıdığını görmek gerekir. Okul bilgi aktaran bir kurum olmanın yanında bedenlerin düzenlendiği, davranışların biçimlendirildiği ve belirli rollerin tekrar edildiği performatif bir alandır. Sınıf düzeni bu teatral yapının en görünür örneklerinden biridir. Freire'nin (2016) belirttiği gibi, baskıcı pedagojik yapı insanların dünyayı değiştirilebilir bir gerçeklik olarak değil, uyum sağlanması gereken sabit bir düzen olarak görmesine neden olur. Sınıftaki öğretmen masası ve bulunduğu alan, öğrenci sıralarının konumu, söz alma biçimleri, sessizlik kuralları ve not sistemi belirli bir disiplin dramaturjisi üretir. Bu yapının içinde öğrenciler, yeni bilgiler öğrenmenin yanında ne zaman konuşacaklarını ya da susacaklarını, nasıl oturacaklarını ve nasıl "başarılı, uyumlu ve itaatkâr öğrenci" rolü oynayacaklarını da öğrenirler. Bu haliyle disiplinin yalnızca dışsal bir baskı biçimi olarak işlemediği, zamanla bedenin içine yerleşerek doğal ve kaçınılmaz görünmeye başladığı söylenebilir. Foucault (2019) da benzer biçimde modern disiplin mekanizmalarının yalnızca bedeni değil, bireyin iç dünyasını da hedef aldığını, böylece iktidarın dışsal baskının ötesine geçerek öznenin davranışlarını içeriden düzenleyen bir yapıya dönüştüğünü düşünür. Bu tartışma, modern kurumların yalnızca yasalar aracılığıyla değil, bedenleri düzenleyen mikro iktidar mekanizmalarıyla da işlediğini ortaya koyar. Bu mekanizmalardan biri olan okulda disiplin cezalandırmanın yanında davranışların normalleştirilmesi aracılığıyla kurulur. Sessizlik, dikkat, itaat ve performans bu düzenin temel bileşenlerine dönüşür. Bu durum, Augusto Boal'ın "kafadaki polis" kavramıyla birlikte düşünüldüğünde daha görünür hâle gelir. Boal'a (2025) göre birey, zamanla iktidarın sesini kendi içinde taşımaya başlar. Böylece baskı dışarıdan dayatılan bir kontrol biçimi olmaktan çıkarak kişinin kendini denetlediği içsel bir mekanizmaya dönüşür.

Ezilenlerin Tiyatrosu, içselleştirilmiş baskı mekanizmalarını görünür kılmayı ve bireyin bedenine yerleşmiş korku, itaat ve edilgenlik biçimlerini kolektif müdahale yoluyla dönüştürmeyi amaçlar. Bedene yönelik çalışmalar bu disipliner yapıyı kırmaya yönelik bir müdahale işlevi görür. Boal'a (2025) göre bireyler, kendilerini tiyatral olarak ifade edebilmek için öncelikle kendi bedenlerini tanımalı ve bedenlerini yaratıcı bir ifade aracına dönüştürebilmelidir. Bu pratiklerin temelinde özgürleşme düşüncesinin yer aldığını savunan Boal için özgürleşme, zihinsel olduğu kadar bedensel bir deneyimdir. Çünkü beden baskıyı taşır, hatırlar ve yeniden üretir. Ezilenlerin Tiyatrosu tam da bu nedenle, Boal'ın "cephanelik" olarak tanımladığı çeşitli pratikler aracılığıyla bedenin politik hafızasını görünür hâle getirmeye çalışır. İnsan hareketlerinin estetik olarak gösterisel bir niteliğe sahip olduğunu düşünen Boal'a göre iktidar, kendisini görünür kılan ritüellere, sembollere ve performatif işaretlere ihtiyaç duyar. Bu nedenle okul, sınıf ve sahne yalnızca pedagojik alanlar değil, aynı zamanda estetik-politik iktidar mekânlarıdır. Bu açıdan okul ile sahne arasındaki ilişki yalnızca metaforik değildir; her ikisi de belirli rollerin dağıtıldığı, bedenlerin düzenlendiği ve sessizliğin denetlendiği performatif alanlar olarak işler. Öğretmen otoriteyi temsil eden merkezi figüre dönüşürken, öğrenciler de çoğu zaman kendilerine verilen rolleri oynamak zorunda kalırlar.

Ezilenlerin Tiyatrosunun, insanların gündelik yaşamda tekrar ettikleri toplumsal rolleri görünür hâle getirerek önemli bir karşıpedagojik müdahale ürettiği söylenebilir. Ancak bunu yaparken yalnızca temsil üretmez, aynı zamanda bu rollerin dönüştürülebileceğini gösterir. İnsanlara yeni roller öğretmek yerine, mevcut rollerini sorgulatır. Geleneksel eğitim sistemi çoğu zaman itaatin provasını üretirken, Ezilenlerin Tiyatrosu özgürlüğün doğaçlamasını mümkün kılar. Bu haliyle yalnızca alternatif bir sanat yaklaşımı değil, aynı zamanda sessizliğin kırıldığı, bastırılmış deneyimlerin kolektif biçimde görünür hale geldiği bir öğrenme alanıdır. Sahneye adım atan seyirci-oyuncular yalnızca konuşmaz, bedenleriyle düşünür, deneyimleriyle müdahale eder ve birlikte yeni ihtimaller üretirler.

Türkiye Bağlamında Ezilenlerin Tiyatrosu: Sessizlik, Güvencesizlik ve Kolektif Müdahale

Türkiye'de eğitim, pedagojik bir alan olmanın yanı sıra neoliberal özne üretim süreçlerinin önemli bir parçası olarak da işlemektedir. Freire'nin (2016) "bankacı eğitim modeli"nin güncel bir biçimi olarak düşünülebilecek bu yapıda öğrenci, bilgiyi sorgulayan bir özne olmaktan çok, sürekli performans göstermek zorunda bırakılan bir bireye dönüşmektedir. Öğrenciler yalnızca öğrenen özneler değil, aynı zamanda kendilerini sürekli geliştirmesi ve optimize etmesi beklenen "girişimci öznelere" dönüştürülmektedir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca akademik başarı baskısıyla değil; uyum, rekabet ve görünürlük beklentileriyle de karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle MESEM gibi uygulamalar, gençlerin erken yaşta emek piyasasına dahil edilmesine yol açarken eğitim ile emek sömürüsü arasındaki sınırları da giderek belirsizleştirmektedir. Böylece eğitim alanı, bilgi

aktaran bir kurum olmanın yanı sıra bedenlerin ve emek gücünün yeniden üretildiği disipliner bir mekân olarak işlemektedir.

Bu dönüşüm, Guy Standing'in (2022) "prekarya" kavramıyla birlikte düşünüldüğünde yalnızca güvencesiz çalışma biçimlerinin yaygınlaşmasına değil, aynı zamanda politik temsil eksikliğine de işaret etmektedir. Prekarya, ekonomik güvencesizlik yaşayan bireyleri olduğu kadar geleceğe dair beklentileri sistematik biçimde zayıflatılmış toplumsal kesimleri de ifade etmektedir. Gençler açısından bu durum, emek sömürüsünün ötesinde ertelenmiş bir "gelecek hakkı"nın kaybına da işaret etmektedir. Freireci açıdan düşünüldüğünde ise mesele, bireyin kendi yaşam dünyasını adlandırma ve dönüştürme kapasitesinin zayıflatılmasıdır.

Bir meslek lisesi öğrencisinin sabah okulda, öğleden sonra düşük ücretli bir işte çalışmak zorunda bırakılması ekonomik bir durum olmanın ötesinde pedagojik bir sessizlik üretimidir. Bu sessizlik, Boal'ın tanımladığı haliyle seyircinin eylem kapasitesinden dışlanmasına benzer şekilde, öğrencinin kendi deneyimine müdahale etme olanağının elinden alınması anlamına gelir. Öğrenciler çoğu zaman maruz kaldıkları baskıyı ifade edebilecek kolektif alanlardan yoksun bırakılmaktadır. Tam da bu noktada ezilenlerin tiyatrosu önemli bir müdahale alanı açar. Bir çırak öğrencinin işyerinde yaşadığı baskının sahnelenmesi bireysel bir mağduriyet anlatısı üretmenin yanında Freire'nin bilinçlenme ve Boal'ın müdahale olanağını görünür kılar. Seyirciler sahneye müdahale ederek farklı davranış olasılıklarını deneyebilirler, sessizlik ve boyun eğme dışında başka ihtimalleri birlikte tartışabilirler.

Bu noktada yakın zamanda gerçekleştirilen bir forum tiyatro çalışmasından[3] örnek vermek, tartışmayı daha somut biçimde değerlendirmeyi mümkün kılabilir. MESEM kapsamında bir oto tamirhanesinde çalışan lise öğrencisinin yaşadığı baskıyı konu alan forum tiyatro çalışması, eğitim ile emek sömürüsü arasındaki gerilimleri görünür kılmayı amaçlıyordu. Kurgulanan antimodel sahnede, çırak öğrenci tamirhanede bir arkadaşıyla sohbet etmekteydi. Arkadaşı, ustanın baskıcı tutumuna karşı sessiz kalması gerektiğini, aksi hâlde işini kaybedebileceğini söyleyerek onu uyardı. Böylece öğrencinin daha en baştan korku ve güvencesizlik içinde hareket etmek zorunda bırakıldığı görünür hâle geldi.

Ardından usta ile çırak arasında bir konuşma başladı. Usta öğrenciyi azarlayan, hızlı çalışması için baskı yapan ve hata yapma korkusuyla disipline eden bir tutum sergiledi. Böylece seyirci-oyuncu baskının yalnızca fiziksel değil, pedagojik ve psikolojik boyutlarını da gözlemlemeye başladı. Tam bu sırada tamirhaneye gelen ve öğrencinin yaşının küçük olduğunu fark eden bir müşteri durumdan rahatsız oldu ancak başlangıçta doğrudan müdahale etmek yerine yalnızca gözlemci bir

[3] "Zorbalıkta Seyirciden Özneye: Forum Tiyatro ve Tanıklığın Politikası" başlıklı çalışma 14–17 Mayıs 2026 tarihlerinde Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarında gerçekleştirilen 34. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

konumda kaldı. Kısa süre sonra öğrenciyi denetlemek amacıyla okuldaki öğretmeni habersiz biçimde atölyeye geldi. Öğretmenin öğrencisinin çalışma koşullarından tam anlamıyla haberdar olmadığı anlaşılıyordu.

Usta ile öğretmen arasında MESEM sistemi üzerine başlayan konuşmada usta, öğrencinin burada "meslek öğrendiğini" ve sistemin gençler için bir fırsat sunduğunu savunurken öğretmen uygulamayı bürokratik ve pedagojik bir dille meşrulaştırmaya çalıştı. Müşteri ise giderek daha fazla rahatsızlık duydu ve bunun eğitimden çok çocuk emeğinin normalleştirilmesi olduğunu dile getirdi. Tartışma büyüdükçe sessizliğini korumaya devam eden öğrenci, hakkında konuşulan fakat konuşma hakkı tanınmayan edilgen bir özne konumundaydı. Sahne, müşterinin tepki göstererek "Bir daha arabamı buraya getirmeyeceğim" sözleriyle tamirhaneden ayrılmasıyla sona erdi. Böylece antimodel, baskının yalnızca fiziksel zor yoluyla değil sessizlik, bürokratik meşrulaştırma, ekonomik güvencesizlik ve pedagojik otorite aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini görünür kıldı.

Oyunun ikinci kez oynandığı forum aşamasında oyuna müdahale etmeye davet edilen seyirci-oyunculara, baskıya maruz kalan çırak öğrencinin yerinde olmaları durumunda ne yapacakları soruldu ve ezilen öğrencinin, arkadaşının ya da müşterinin rolüne girerek sessizlik, itaat ve çaresizlik dışında farklı davranış biçimlerini deneyebilecekleri belirtildi. Birkaç seyirci-oyuncu, çırak öğrencinin yerine geçerek ustaya itiraz etmeyi denedi. Başka biri öğretmenin pozisyonunu değiştirerek öğrencinin çalışma koşullarını sorgulayan bir tutum geliştirdi. Müdahalelerin ardından seyirci-oyuncularla müdahalelerin sahnenin akışını nasıl değiştirdiği, ezilen karakterin yaşamını nasıl etkilediği üzerine konuşuldu. Özellikle müşterinin bireysel tepkisi yerine kolektif dayanışmanın geliştirilmesi durumunda nelerin değişebileceği üzerine farklı öneriler ortaya çıktı. Süreci yöneten joker/kolaylaştırıcı ise tek bir doğru çözüm dayatmadan farklı müdahale ihtimallerinin birlikte düşünülmesine yönelik sorularla süreci yönlendirdi. Böylece mesele yalnızca çocuk işçiliğinin temsil edilmesi değil, baskı ilişkilerine karşı kolektif düşünme ve müdahale olanaklarının birlikte üretilmesi hâline geldi.

Sonuç: Sessizlerin Repliğini Yeniden Yazmak

Ezilenlerin Tiyatrosu'nun temel politik gücü, ezilenleri görünür kılmasından çok, onların kendi deneyimlerine müdahale edebilen kolektif özneler hâline gelmesine alan açmasında yatmaktadır. Sessizliği doğal kabul edilen insanların birlikte yeni senaryolar kurabilmesi, Boal'ın tiyatrosunun en radikal olanaklarından biridir. Boal'ın amacı, seyirciyi sahneye dâhil etmenin ötesinde, dünyanın "bitmiş" görünümlerini dayatan temsil biçimlerine karşı özgürleşmenin koşullarını yaratmaktır. Bu yönüyle Ezilenlerin Tiyatrosu, estetik bir temsil alanını kolektif düşünme, tartışma ve dönüşüm pratiğine dönüştüren özgürleştirici bir öğrenme modeli olarak düşünülebilir.

Çalışma boyunca tartışıldığı üzere, Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi ile Boal'ın tiyatro yaklaşımı arasında güçlü bir düşünsel süreklilik bulunmaktadır. Freire'nin diyalog ve bilinçlenme kavramları, Boal'da seyircinin "seyirci-oyuncu"ya dönüşmesiyle somutlaşır. Böylece öğrenme, hazır bilgilerin pasif biçimde aktarılması olmaktan çıkar; deneyim, karşılaşma ve müdahale üzerinden kurulan kolektif bir praksise dönüşür. Bu bağlamda Ezilenlerin Tiyatrosu, insanların kendi yaşam koşullarını sorgulayabilecekleri ve dönüştürebilecekleri özgürleştirici bir pedagojik pratik üretir.

Çalışma aynı zamanda eğitim, tiyatro ve siyasetin birbirinden bağımsız alanlar olmadığını, öznenin kuruluşunu belirleyen ortak bir performatif rejim içinde işlediğini ileri sürmektedir. Butler'ın performativite kuramı, Foucault'nun disiplin toplumu yaklaşımı ve Rancière'in özgürleşmiş seyirci kavramı birlikte düşünüldüğünde, öznenin sabit bir varlık değil, tekrar eden toplumsal pratikler içinde kurulan politik bir süreç olduğu görülmektedir. Ezilenlerin Tiyatrosu ise tam da bu tekrarları kesintiye uğratma konusunda seyirci-oyunculara alan açmaktadır. Bedenlerin, sessizliklerin ve toplumsal rollerin değişmez olmadığını görünür kılarken insanlara farklı düşünme, davranma ve var olma biçimlerini deneyimleme alanı açar. Böylece sahne, alternatif toplumsal ilişkilerin prova edildiği kolektif bir müdahale mekânına dönüşür.

Forum tiyatrodaki müdahale bu nedenle yalnızca teatral değil, aynı zamanda politik bir özneleşme sürecidir. Seyirci edilgen bir tanık olmaktan çıkar; sahneye adım atarak olayların akışını değiştirmeyi deneyen bir "seyirci-oyuncu"ya dönüşür. Bu süreçte kişi yalnızca sahnedeki "antimodel"e değil, kendi sessizliğine, korkularına ve gündelik yaşamda içselleştirdiği edilgenlik biçimlerine müdahale etmeye başlar. Sahne ile seyirci koltukları arasındaki sınır çözülür, temsil ile gerçeklik arasındaki mesafe kırılır ve özgürleşme kolektif bir deneyim hâline gelir.

Günümüzde bu müdahale biçimi daha da önem kazanmaktadır. Neoliberal eğitim politikaları, dijital gözetim mekanizmaları ve güvencesizlik bireyleri sürekli görünür olmaya çağırırken kolektif eylem kapasitesini zayıflatmaktadır. Özellikle gençler açısından eğitim alanı çoğu zaman özgürleşmenin değil, rekabetin, performans baskısının ve sessizliğin yeniden üretildiği bir mekanizma olarak işlemektedir. Türkiye'deki MESEM uygulamaları, üniversite güvencesizliği, genç emeğinin görünmezleşmesi, otoriterleşme, ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri bu dönüşümün somut örnekleri arasında yer almaktadır. Ezilenlerin Tiyatrosu ise bu sessizlik rejimine karşı, birlikte düşünmenin, hareket etmenin ve dönüşmenin mümkün olduğu alternatif bir kamusal alan açmaktadır.

Ezilenlerin Tiyatrosu'nun asıl gücü, sessizliği bireysel bir eksiklik değil, toplumsal olarak üretilmiş bir iktidar biçimi olarak görünür kılmasında yatmaktadır. Çünkü özgürleşme, konuşabilmenin ötesinde ortak düşünebilmek, müdahale edebilmek ve yeni toplumsal olasılıklar kurabilmektir. Belki de Boal'ın bugün hâlâ güncel olmasının nedeni budur: İnsanlara başka bir dünyanın mümkün olduğunu

söylemekten çok, o dünyayı kolektif biçimde prova edebilme cesareti vermesi. Ve belki de Ezilenlerin Tiyatrosu'nun bugün hâlâ sorduğu en önemli soru şudur: İnsanlar kendi yaşamlarının seyircisi olarak mı kalacak, yoksa sahneye çıkıp "DUR" diyerek o yaşamın kolektif yazarlarına mı dönüşecekler?

Kaynakça

Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed.* Routledge.

Boal, A. (2025). *Ezilenlerin tiyatrosu ve diğer politik poetikalar* (N. Hasgül, Çev.). Habitus Kitap.

Brecht, B. (1990). *Epik tiyatro* (K. Şipal, Çev.). Cem Yayınevi.

Butler, J. (2023). *Cinsiyet belası: Feminizm ve kimliğin altüst edilmesi* (B. Ertür, Çev.). Metis Yayınları.

Foucault, M. (2019). *Hapishanenin doğuşu: Gözetim ve ceza* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

hooks, b. (2021). *Sınırları aşmayı öğretmek: Özgürlük pratiği olarak eğitim* (A. Eylem, Çev.). NotaBene Yayınları.

Rancière, J. (2015). *Özgürleşen seyirci* (E. B. Şaman, Çev.). Metis Yayınları.

Standing, G. (2022). *Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf* (E. Bulut, Çev.). İletişim Yayınları.

"Omelas'ı Bırakıp Gitmek mi Kalmak mı?" İkileminin Ötesi: Le Guin, Spivak, Freire ve hooks'la Sessizlik, Özgürleşme ve Dönüşüm Üzerine Hayalî Bir Sohbet

Ufuk Keleş[1]

Sevgideğer okuyucu/dinleyici,

Aşağıdaki diyalog, bir süredir üzerinde çalıştığım bir düşünce deneyinin ürünüdür. Şöyle ki, profesyonel çalışmalarıma, gündelik ilişkilerime, dünya görüşüme, prakademik araştırmalarıma, babalık rollerime, eleştirel düşüncelerimin temeline… kısacası beni ben yapan düşünce/inanç/duygu dünyama ilk gençlik yıllarımdan beri rehberlik eden dört düşünürün dört önemli eserinden hareketle kurguladığım hayalî bir sohbet bu; konuşmalar doğrudan alıntı değildir.

Sevgideğer okuyucu/dinleyici,

Bahsettiğim yazarlar ve eserleri şunlardır: Ursula K. Le Guin'in "Omelas'ı Bırakıp Gidenler" adlı kısa hikayesi, Gayatri Chakravorty Spivak'ın "Madun Konuşabilir mi?" makalesi, Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabı ve bell hooks'un "Sınırları Aşmayı Öğretmek" adlı eseri. Eleştirel Pedagoji'yi yakından takip edenler bu düşünürlere ve eserlerine hiç de yabancı değillerdir diye düşünüyorum. Yine de belirtmeliyim ki, bu dört çalışma aşağıdaki diyaloğun temelini oluşturmaktadır.

Keyifli bir metinler-ötesi okuma/dinleme olmasını diliyorum bizler için…

Omelas'ta müzik çoktan susmuştur. Sokakları dolduran neşeli kalabalık dağılmış, meydanda festivalden geriye birkaç renkli kurdele kalmıştır. Le Guin, Spivak, Freire ve hooks tepenin yamacındaki kamu binasına doğru yürürken, Omelas'ı çok iyi bilen, bir süredir orada olan biteni yakından takip eden hikâye anlatıcısı bilge kadın Le Guin girer söze.

Le Guin: Birazdan göreceğiniz kamu binasının en alt katındadır çocuğun kapatıldığı karanlık mahzen. Mutluluklar şehri Omelas'ın tüm yetişkinlerinin bu

[1] ufuk.keles@bau.edu.tr

mahzenden de çocuktan da haberi vardır. Çoğu, belli bir yaşa geldiğinde buraya getirilir ve çocuğun mahzendeki içler acısı halini görür. Omelas'ın dillere destan mutluluğunun kaynağı, çocuğun bu içler acısı bitmek bilmeyen ızdırabıdır. Sistem asırlardır böyle işlemektedir. Toplumun menfaati için ödenecek küçük bir bedel.

Önce iğrenirler burunlarını yakan sidik ve bok kokusundan. Sonra, çocuğun yara bere içindeki yarı çıplak bedenini gördüklerinde dehşete düşerler. Kimisi donup kalır; kimisi öfkeden deliye döner… ses tellerinden kan gelinceye kadar böğüre böğüre ağlar… Ama acı gerçek tüm çıplaklığıyla hepsinin de yüzüne bir tokat gibi çarpar.

Bu karşılaşmanın ardından kimisi terk edip gider Omelas'ı, mutluluklarının çocuğun acı çekmesine bağlı olduğunu söylediklerinde büyükleri. Kalanlarsa, çocuğun başına gelenlerin herkesin mutluluğu için ödenen ufak bir bedel olduğunu öğrenir evde, okulda, sokakta… hatta öğretmenleri üniversiteye başlamadan evvel defalarca hatırlatır hepsine… "Artık çocuk değiliz. Masum değiliz… Hiçbirimiz!" Uygun bir dille… Uygun yer ve zamanda… Çocukların öfkesi zamanla utanca; utançları zamanla kabullenişe; kabullenişleri zamanla öz-disipline dönüşür. Çocuğun ızdırabının zorunlu olduğunu kabullenişleri, onları halinden memnun bireylere dönüştürür yavaş yavaş… Zamanla çocuğu da unuturlar… Yetişkinlerin gündelik dünyasında gözden ırak olan gönülden de ıraktır son tahlilde…

Spivak: Yazık… Çok yazık… Çocuğun bir adı var mı?

Le Guin: Kimse bilmiyor. İsimsiz… İsimlendirmeye gerek duyulmamış sanırım. Sadece "çocuk."

Mahzenin kapısının önüne gelmişlerdir artık. Kapının göz hizasındaki küçük penceresinin demir kolunu sağa çeker Freire… İçerideki çocuğun siluetini görür belli belirsiz.

Freire: Nasıl da iki büklüm olmuş… Bir kez olsun güneş ışığı değmiş midir acaba tenine… [*Derin bir nefes aldıktan sonra kızgınlığını yatıştırmaya çalışır.*] Bu nasıl bir insanlık? Çocuğun işkence altında tutulması kadar kötü olan şey, insanların bunu kabullenmiş olması… Böyle bir kötülük nasıl içselleştirilebilir? Nasıl bir eğitim sitemi ki bu, işkencenin zorunlu olduğunu öğretebiliyor her bir bireye? Ne kötü! Aklım almıyor! [*Derin bir nefes daha.*] Oysa eğitimin asli amacı, insanın içindeki cevheri açığa çıkararak onu olabileceği en iyi hâle getirmek ve onu her tür baskıdan özgürleştirmek değil midir? Aklım hafızam almıyor!

[*Derin bir nefes daha.*] Eğitim denilen şey, işte bu yüzden siyasal bir araç… Demek ki Omelas'ın eğitim sistemi çocuğa yapılan bu kötülüğü toplumun ahlaki yapısının bir gereği olarak yurttaşların zihinlerine yerleştiriyor. Onlara dünyayı değiştirebileceklerine değil, yalnızca olduğu biçimiyle kabul etmeleri gerektiğine inandırıyor. Kolektif bir suç üzerine kurulu vurdumduymaz hedonist bir yaşam.

hooks: İnsanoğluna bu kadar kötü bir muamele kabul edilemez her ne sebeple olursa olsun. Olmaz olsun böyle bir mutluluk diyarı! [*Freire'ye döner*.] Üstelik yalnızca zihinlerine değil, duygularına da nasıl tepki vermeleri gerektiği öğretilmeden tamamlanmıyor sanırım bu yetişkinliğe geçiş ritüeli Omelas'ta. Çocuğu gördüklerinde hissettikleri öfke ve utanç, zamanla toplumsal olgunluk adına bastırılıyor. Merhametleri, düzenin gerçeklerini henüz anlayamamış olmalarının işareti gibi sunuluyor. Omelas'ta yaşamak, bir bakıma, başkasının acısıyla yaşamayı öğrenmek demek.

Spivak: Fakat dikkatimizi yalnızca Omelas halkının ne öğrendiğine verirsek çocuğun gerçekliğini gözden kaçırabiliriz. Biz dahil kimse çocuk hakkında konuşmuyor. Mutluluklarının çocuğun çektiği acıya bağlı olduğunu, serbest bırakılırsa şehrin bütün güzelliğinin yok olacağını ve bu masal diyarının ellerinden kayıp gideceğini biliyorlar halbuki! İşin kötüsü çocuğun neler yaşadığını anlatacağı tek bir kimsesi bile yok.

Freire: Peki çocuk kendisi konuşabiliyor mu?

Kısa bir sessizlik... Kapının arkasından belli belirsiz bir ses duyulur. İnleme gibi… Bir hıçkırık…

Le Guin: Evet konuşuyor… Ama kelime dağarcığı o kadar kısıtlı ki… Bazen yardım istiyor. Annesini görmek istediğini söylüyor. İyi davranacağına söz veriyor.

Yaldım edin… Annemi gölmet istiyom. Çıtalın beni!

Spivak: Ama bunlar Omelas'ın yetişkinlerinin kulaklarını kapadığı cümleler. Dinlemiyorlar. Çocuğun çıkardığı sesleri duyuyor; fakat taşıdığı anlamı yok sayıyorlar. Ben "Madun konuşabilir mi?" diye sorduğumda, ses tellerinin titreşip titreşmediğini sormadım. Birkaç kelimeyi art arda dizmek ile dile getirilen sözün toplumsal olarak anlaşılır, değerli ve etkili kabul edilmesi de aynı şey değildir. Çocuk konuşuyor olabilir; fakat Omelaslıların birçoğu onu söz sahibi olabilecek bir özne olarak tanımıyor ve dolayısıyla dinlemiyor. Bazılarına göre çocuk insan bile değil… İlkel, vahşi bir mahluk.

Freire: O hâlde mesele sesinin duyulması için konuşma fırsatı vermek ya da vermemek değil.

Spivak: Evet değil. "Sessizlere konuşma fırsatı vermek" ifadesi iyi niyetli görünse de tehlikelidir de zaten. Çocuğun sesi yokmuş da biz ona kendi sesimizden bir parça bağışlayacakmışız gibi düşünürüz. Böylece onu özgürleştirirken bile kendi kurtarıcı kimliğimizin nesnesine dönüştürebiliriz. Asıl soru, Omelas halkının çocuğun sesini neden duymazlıktan geldiğidir.

hooks: Ona insan gibi muamele edilmedikçe… yaşadığı yerdeki koşulları değişmedikçe… söz söyleme hakkına sahip bir özne olarak tanınmadıkça… çocuk ne söylerse söylesin… [*yutkunur*] duyulmayacaktır. Bir adım daha ileri gidelim.

İçinde bulunduğu koşulları iyileştirmek ve konuşma hakkı vermek de yeterli değildir. Bizim de çocuğu dinleme biçimimizi dönüştürmemiz gerekir. Hadi diyelim; çocuğu o karanlık mahzenden çıkarıp kalabalığın önüne getirip kürsüye çıkardık. Eline mikrofonu verdik… Eğer Omelaslılar onu hala ilkel, vahşi, aşağı, cahil, kirli ya da akıldan yoksun biri olarak görüyorsa, ne söylediğine değil, nasıl göründüğüne bakacaklardır. O yüzden de çocuğun eline mikrofon vermek duyulması için yeterli olmayacaktır… Çocuk özneleşmeyecektir. Yalnızca teşhir edilmiş olacaktır.

Le Guin: [*Belki içinden çıkması zor bir konuda tıkanıp kalmamak, belki de havadaki gerginliği dağıtmak amacıyla konuyu çocuktan uzaklaştırmak isteyerek…*] Bildiğiniz gibi bir süredir Omelas'ı gözlemliyorum. Bazı insanlar, ilginçtir ki, çocuğu gördükten sonra Omelas'ı terk ediyor. Varacakları yerin nasıl bir yer olduğunu bilmeden doğup büyüdükleri mutluluk diyarı Omelas'tan uzaklaşıyorlar… Çocuğa reva görülen mezalimi reddedip kendilerine bahşedilen ayrıcalıkları ellerinin tersiyle itip arkalarına bakmadan çekip gidiyorlar. Bu gidiş… bu reddediş, yine de onurlu bir davranış değil midir sizce?

Freire: Evet haklısın. Bırakıp gitmek onurlu bir reddediştir. Ancak, bu benim praksis olarak tanımladığım dönüştürücü eylemin çok gerisindedir. Omelas'ı bırakıp gidenler düzenin adaletsizliğini fark ediyor ve bu adaletsizliğin bir parçası olmamayı seçiyor; evet. Ancak kalıp toplumun kılcal damarlarına kadar işlemiş bu suçluluk duygusunun verdiği edilgenliği ortadan kaldıracak kolektif bir eylemliliğe girişmiyorlar. Ama çocuk Omelas'ta kalıyor. Onların gidişi ne çocuğun özgürleşmesine ne de sistemin iyileşmesine katkı sağlıyor.

hooks: Ben yine de gitme kararlarını bütünüyle değersizleştirmemeliyiz diye düşünüyorum. Bir insanın kendisine sunulan mutluluğun masum olmadığını fark etmesi önemlidir. Bu farkındalığı etik bir duruş olarak görebiliriz. Ne dersiniz?

Spivak: Başlangıçta evet. Fakat gidenlerin hikâyesinde çocuğun nasıl bir işlev gördüğüne de bakmalıyız. Çocuğun içler acısı durumu, gidenlerin ahlaki uyanışını mümkün kılıyor. Onlar, çocuğun acısını gördükleri için kendilerini diğer Omelaslılardan ayırabiliyorlar. Böylece çocuğun acısı, bir kez daha başkalarının kimlik inşasında kullanılıyor: Kalanlar mutluluklarını, gidenler ise ahlaki doğruculuklarını çocuğun acıları üzerinden kurguluyor bir başka deyişle.

Le Guin: O zaman gitmek de kalmak kadar sorunlu mu yani? Bak ben bunu hiç böyle düşünmemiştim. Bunu kabul etmem imkânsız… Gidenlerle empati kurabiliyorum ama kalanlar için aynı şeyi söyleyemem. Gidenler, kalsalardı anlamlı bir bütünün parçası olamayacaklarını gördükleri için gidiyor. Geri dönerlerse eğer… Ki giderken dönüp dönmeyeceklerini düşündüklerini zannetmiyorum… Döndüklerinde yolculuklarını tamamlamış ve ne yapmak istediklerini biliyor olacaklardır kendilerince. Omelas'ta bir devrim olacaksa eğer, bunda geri dönmüşlerin de payı olacaktır.

Spivak: Çok iyi anlıyorum seni. Ne güzel demiştin yıllar önce… "Bütün olmak parça olmaktır. Asıl yolculuk geri dönüştür" diye. Ama aslında benim vurguladığım nokta gidip gitmeyeceklerine karar verdikleri an… sonrası değil. Gitmek mi kalmak mı ikilemi… Yani ben gitmekle kalmanın aynı ağırlıkta olduğunu söylemiyorum. Gitmek, adaletsiz düzenin meşruiyetini reddettiklerini gösterir. Ancak kimin gitme özgürlüğüne sahip olduğunu da unutmayalım. Çocuk gidemezken diğerleri gidebiliyorsa bu iki konumu etik açıdan eşitleyemeyiz. Ayrıcalıklı özne, suç ortaklığından uzaklaşmayı seçebilir. Madunun ise çektiği acılardan kurtulmak gibi bir seçeneği yoktur.

Aç parantez…

Sevgideğer okuyucu/dinleyici…

Bir süredir kafamı kurcalayan bir çıkmazdan bahsedeyim size. Seçebilmek bir özgürlük biçimiyse, seçmek neden kısıtlayıcı bir eylemdir? Omelas'ı terk edip gitmek bir seçimken, bu seçimi yapanlar neden geride bıraktıklarından sorumlu olsun? Hele ki, seçim gitmek ve kalmak arasında verilmesi gereken çok ama çok zor bir kararken?

Kapa parantez…

Freire: Omelas'ın ideolojik gücü, yurttaşlarını yalnızca iki seçenek bulunduğuna inandırmasında yatıyor olabilir. "Ya kal; ya da git!" demek tam bir propaganda söylemidir kanımca. Ya kalıp düzeni kabul edeceksiniz ya da çaresiz çekip gideceksiniz. İnsanlar üçüncü ihtimali, yani hem kalıp hem de çocuğu, kendilerini ve böylece tüm Omelas'ı özgürleştirecek koşulları yaratmayı tercih edemezler mi?

Le Guin: Belki de insanlar, çocuğu özgür bıraktıklarında Omelas'ın yıkılacağına gerçekten inanıyorlardır… Sistem, içlerindeki suçluluk duygusunu yönetmeyi öğrenmeleri üzerine kurulu çünkü.

hooks: İnsanın doğru ama zor olanı seçmek yerine yanlış ama kolay olanı seçmek gibi bir huyu var sonuçta… Sorumluluk almaktan da suçluluk duygusuyla yüzleşmekten de kaçar. Çünkü suçluluk duygusu, insanın vicdanını etkiler; onu hissetmeye, taraf olmaya, doğru olanı yapmaya zorlar.

Freire: Haklısın ama suçluluk duygusu kişilerin vicdani kararlarını ancak bir noktaya kadar etkileyebilir. Unutmayalım ki baskıcı düzenler kendi tarihsel tercihlerini kaçınılmaz gerçekler gibi sunar. Omelas'ın temel taşında yazan "Başka türlü mutlu olamazdık!" cümlesi baskının en güçlü manifestosudur. Eleştirel bilince tam da bu noktada ihtiyaç var. Bize doğal ve değiştirilemez olarak sunulan şeyin aslında değiştirilemez olmadığını; insanlar tarafından inşa edilen bir sistemin yine insanlar tarafından değiştirilebileceğini fark ettiğimizde başlar dönüşüm.

hooks: Fakat bu farkındalık yalnızca zihinsel bir egzersiz olarak kalmamalı. Özgürlük pratiği, insanın bütün varlığını, düşünce/inanç/duygularını, bedenini ve deneyimlerini sürece dâhil etmek durumundadır. Omelas halkı çocuğun acısını biliyor ama bu bilgi onları dönüştürmüyor. Çünkü edindikleri bilgi, ilişki temelli ve değişimi zorunlu kılan bir itki değil; altından kalkmakta zorlandıkları bir gerçek… Bir gerekçe sadece… Çocuğun içler acısı durumunu görüyorlar; sistemin çarklarının bozuk olduğunu görüyorlar ama çocukla göz göze gelmek istemiyorlar; sistemi düzeltmek yerine ya terk-i diyar ediyorlar ya da çarkların ne olursa olsun dönmek zorunda olduğuna odaklanıyorlar… Çocukla karşılaşmaları yeterli gelmiyor.

Spivak: Karşılaşma sözcüğünü dikkatli kullanmalıyız. Sonuçta çocuğun yanına gidip "Seni anlamaya geldik" demeleri de yeni bir tahakküm biçimine dönüşebilirdi. Sonuçta, ayrıcalıklı özne çoğu zaman başkasını çok çabuk anlayabileceğini varsayar; özellikle ilk karşılaşmada…

hooks: Haklısın. Burada dinlemek, karşımızdakini hızla kendi kavramlarımızın içine yerleştirmek anlamına gelmemeli. Dinlemek, bildiklerimizden ve sahip olduğumuz otoriteden bir ölçüde vazgeçmeye hazır olmayı gerektirir. Öğretmen de öğrenciyle karşılaşırken kendi konumunun değişmeden kalacağını varsayamaz. Özgürleştirici bir diyalog yalnızca çocuğu değil, kapının dışında olan biteni de dönüştürmek için kurulmalı.

Freire: Diyalog zaten bir kişinin diğerine sunduğu bir armağan değildir. Birlikte dünyayı adlandırma, anlamlandırma ve gerektiğinde değiştirme uğraşıdır. Çocuğu kurtarılacak edilgen bir nesne olarak görürsek, Omelas'ın mantığını farklı bir biçimde sürdürürüz. Özgürleşme, kurtarıcının ezilenlere bahşettiği bir değişiklik olarak değil, ezilenlerle birlikte yürütülen bir dönüşüm süreci olmalıdır.

Spivak: Ancak "birlikte" sözcüğü de eşitsizlikleri sihirli biçimde ortadan kaldırmaz. Bu kapının iki tarafındaki kişiler aynı maddi ve söylemsel konumda değiller. Çocuğun çektiği acılar ile bizim ahlaki rahatsızlığımızın eşdeğer zorluklar olmadığını hatırlatayım. Dayanışma, bu farkı inkâr ederek değil, bu farkın ortaya çıkardığı ahlaki davranış sorumluluğunu üstlenerek kurulabilir. Yine de dayanışma baskıyı ortadan kaldırmanın en önemli yöntemlerinden biridir.

Dayanışma… Eğer Omelas bir masal diyarı olsaydı, sevgideğer okuyucu/dinleyici, ve çocuğun tutulduğu odanın kapısı sihirli bir kelimeyle açılsaydı, bu sihirli kelime "dayanışma" olurdu. Ama ne kapı sihirli ne de Omelas bir masal diyarı… Her şey gerçek… Yapı söküme uğratılamayacak kadar gerçek… Sadece aptallar göremez bu gerçeği…

Freire: Çok doğru! Geçmişte "*Âlem*i okumak her zaman *kelâm*ı okumaktan önce gelir; *kelâm*ı okumak ise *âlem*i durmaksızın yeniden okumayı gerektirir" demiştim. Ahlaki özneler olarak bizim yapmamız gereken baskıyı iyi okumak öncelikle. Sonra elimizden geldiğince güçlü bir dayanışma ağı kurarak baskı

mekanizmalarını işlevsiz hale getirmek. Bunu eğitim yoluyla başarabiliriz hem âlemi hem de kelâmı okumayı öğrenerek, öğreterek… [*Bir an için susar. Kapıya bakar*] O hâlde ilk işimiz el birliği ile kapıyı açmaktır. Ne dersiniz?

Le Guin: Dürüst olmak gerekirse, ben şahsen kapıyı kimin açtığını, sonrasında ne olduğunu ve çocuğun bizden ne istediğini bilmeden bu soruya kolayca "evet" diyebileceğimi zannetmiyorum.

Spivak: Ancak bu ihtiyat, eylemsizlik için de bir gerekçe olmamalı. Sürekli olarak temsilin imkânsızlığından söz edip çocuğu bu karanlık, bok kokan mahzende bırakmak, eleştirel düşünceyi ayrıcalıklı bir görme eylemi hâline getirir. "Gör, anla… ama dokunma, bozma, değiştirme! Az, çok az kişi ayırdına varıyor olan bitenin… Sen aydın… Sen de aydınlardan birisin." Eleştirel düşünce sadece idrak etmek olmamalı… Bir şey yapmalı…

hooks: Çok doğru! İşte bu nedenle de teorik düşünce ile bakım etiği, eleştirel söylem ile özgürleştirici eylem arasında bağ kurmalıyız. Yine de kapıyı açmak tek başına yeterli olmayabilir ama kapıyı hiç açmadan çocuğun özneleşme koşullarını tartışmak da acımasız bir entelektüel ayrıcalıktır. Üstelik bir süredir kapının önünde yaptığımız şey de tam olarak bu.

Le Guin: O zaman "Kapıyı açalım!" mı diyorsunuz? Peki kapıyı açtıktan sonra Omelas'a ne olacak? İşlerin daha da kötüye gideceğinden korkuyorum… Bir değil birçok çocuğun acı çekeceğinden...

Freire: Şahsen ben Omelas'a ne olacaktır; bilmiyorum. Ama ne var ki, praksis sonucu önceden tamamıyla belirlenmiş bir program değildir. İnsanların o ana kadar doğal olarak kabul ettiği genel geçer düşünce/inanç/duyguları ile davranışlarını sürekli iyileştirme çabasıdır praksis. Böyle olursa acaba ne olur? Şöyle yaparsak sonucu ne olur? Şüphe, statükonun devamını meşru kılmaz… kılmamalı.

hooks: Ah canım, Le Guin! Çocuğu bu karanlık mahzenden çıkarırsak, Omelas bugünkü biçimiyle sona erecektir belki. Ama… Fakat… Lakin… Eğer Omelas'ın şaşaası bir çocuğun acı çekmesine ve aşağılanmasına bağlıysa, onun yıkılması benim için kayıp değil; özgürleşmenin başlangıcıdır. Asıl ödevimiz, toplumsal anlaşmalarının temelinde acı çeken bir çocuk olmadan mutluluğu hayal edemeyen insanlara başka bir yaşamın mümkün olduğunu anlatmaktır şu ya da bu şekilde.

Le Guin: Omelas'ın devamı, onu oluşturan bireylerin acı çekmesine ve aşağılanmasına bağlıysa, yıkılması benim için de kayıp değil. Peki, ya çocuğu buradan çıkardıktan sonra Omelaslılara mutlu olmak için çocuğun acı çekmesi gerekmediğini anlatamazsak? Ya anlamak istemezlerse?

hooks: O zaman en azından çocuk kurtulmuş olur? Ne dersin? Bu da bir şey… Değil mi?

Le Guin: Doğru… "Çocuk bu odada kalmalı mı?" sorusuna cevap vermeyi ertelersek de bir şey değişmeyecek…

Spivak: Son bir hatırlatma yapayım ben de… Bu yeni yaşam biçimini kur(gul)arken çocuğu bir sembole de indirgememek gerek. O yalnızca ezilen bütün insanların temsilcisi değildir. Onun kendine özgü bir bedeni, geçmişi, korkuları, düşünceleri/inançları/duyguları ve belki bizim tahmin edemeyeceğimiz istekleri vardır. Onu alegorik bir "mesaj" hâline getirdiğimiz anda tekrar kaybedebiliriz.

Le Guin: Belki de sohbetimizin asıl sınırı burada yatıyor. 'Omelas'ı Bırakıp Gidenler'i okurken, sevgideğer okuyucu/dinleyicilerimiz, çocuğu görüyor fakat onu tanımıyorlardı. Bu mutluluk diyarını terk edenlerin nereye gittiğini; bu gittikleri yerde ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını; bu zorlukları aşıp aşamadıklarını merak ediyor ancak çocuğun mahzende kaldıkça bu sefil hayata daha ne kadar katlanabileceğini, onun yerini hangi çocuğun alacağını sormuyordu. Omelas'ı bırakıp gidenlerle özdeşlik kurup "Ben de Omelas'ı terk ederdim" deyip vicdanlarını rahatlatıyordu. Kimsenin aklından çocukla özdeşlik kurmak geçmiyordu. Belki de ben yönlendirdim okuyucu/dinleyicilerimi böyle düşünmeye/inanmaya/hissetmeye...

Freire: O hâlde öyküyü yeniden mi yazacaksın?

Le Guin: Sanırım evet! Fakat çocuk adına değil, çocukla birlikte. Bu sefer, çocuğu daha çok dinleyeceğim. Söylediklerini kendi özgürleşme sözlüğümle tercüme etmeden ileteceğim okuyucu/dinleyicilerime.

Spivak: Ama çocuğun kelime dağarcığı çok sınırlı olmayacak mı? Kendini ifade edebilmesi hiç de kolay olmayacak. Demem o ki… Nasıl konuşacak?

Bu soru yeni bir sessizlik dalgası yaratır… Ortaya bırakılmış bir soru. Cevapsız… Pimi çekilmiş bir bomba… Belki de pimi çoktan çekilmiştir ve patlamak üzeredir. Belki de vardır cevabı bu sorunun… Bulunmayı bekliyordur…

Le Guin: Geriye dönüp baktığımda… Omelas'ı Bırakıp Gidenler'i yazarken… Belki de okuyucu/dinleyiciye sunduğum "ya kal ya da git" ikilemi yetersizdi. Belki de hepsinin de Omelas'ın tüm güzelliklerini arkalarında bırakıp gideceğini var saymak doğru değildi. Amacım faydacı etik eleştirisi yapmaktı sadece… Şimdi anlıyorum ki ikilemler çoğu zaman başka ihtimalleri görünmez kılar. Kalmak, düzeni kabul etmek anlamına gelmek zorunda değildir. İnsan bazen mücadele etmek için kalır. Ya da zorluklardan sonsuza dek kaçmak için değil güçlenip geri dönmek için gider…

hooks: Kesinlikle… Gitmek, dediğin gibi, her zaman zorluklardan uzaklaşmak için değildir. İnsan bazen başka bir özgürlük alanı kurmak için gider. Belirleyici olan, kararımızın sonrasında çocuğun akıbetinin ne olacağıdır… Yoksa ister kalabiliriz ister gidebiliriz… Çocuğun olmasa da bizim seçebilme ayrıcalığımız var; var

olmasına da… Nasıl bir açmazdır ki bu ayrıcalıklarımızın iyi mi kötü mü olduğunu yaptığımız seçimler belirler.

Spivak: Ben bu açmaza şuradan bakıyorum: Seçimimizi erdemli kılan şey, çocuğun kendi yolunu seçebileceği koşulları yaratmasına katkısı olup olmadığıdır. Belki de biraz olsun iyileştikten, biraz olsun güçlendikten ve biraz olsun konuşmayı öğrendikten sonra bizimle gelmek istemeyecektir. Kim bilir? Belki Omelas'ta kalıp şehrin yeniden inşa edilmesine yardım edecektir. Belki de annesini bulmaya çalışacaktır sadece… Onu bir özne olarak kabul edeceksek, bizim onun için seçtiğimiz yolu izlemesini istemeye hiçbirimizin hakkı yok.

Kapının arkasından bu kez daha belirgin bir ses gelir. Dördü de susar. Le Guin Spivak'a bakarken; Freire de hooks'la göz göze gelir, çocuk sessizce bir şeyler mırıldanırken.

Yaldım edin… Çıtalın beni buldan!

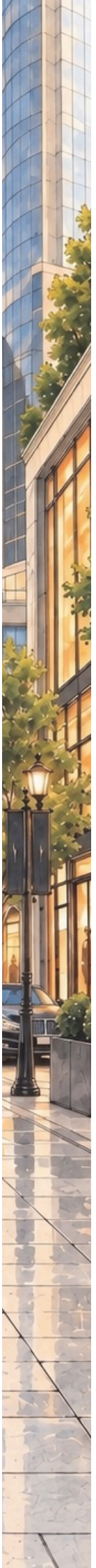
Çocuk susar…

Belki de etik sorumluluğumuz tam burada, bu çığlığı duyduğumuzda başlıyordur: Başkasının acısını görmekle yetinmediğimiz, kendi masumiyetimizi koruma arzusuna sığınmadığımız bu yerde… Çocuk adına saatlerce konuşmaktan vazgeçip eyleme geçme sorumluluğunu üstlendiğimiz o anda… Onun sözünü duyup, deneyimini bilgi olarak kabul edip, kendisini ise toplumsal bir özne kılacak koşulları onunla birlikte oluşturmaya başladığımız bu yerde… mahzenin kapısının önünde… Ve ötesinde… Şu anda… Ve sonrasında…

Sonunda kapıyı açar hooks. İçerisi leş gibi bok ve sidik kokuyordur… Hiç de güzel kokmuyordur özgürlük… Spivak ve Freire, olduğu yerden kaldırır çocuğu. Kollarını omuzlarına atar Le Guin ve hooks. Çocuk yavaş yavaş yürümeye başlar… Ta dere kenarına kadar yürürler hep birlikte… Yarı çıplak bedeni yara bere içinde… Suda yüzünün yansımasını görür çocuk… İçgüdüsünü dinler… Suya girer…



FELSEFE



Yapay Zekâ ve Eğitim İlişkisine Dair Felsefi Bir Değerlendirme

Gülizar Karahan Balya[1]

Bu makale, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımını felsefi ve etik açıdan incelemektedir. Bu doğrultuda, öncelikle yapay zekânın eğitim alanındaki güncel kullanım biçimleri, sunduğu olanaklar ve beraberinde getirdiği riskler ele alınmakta, ardından teknoloji felsefesinde üç temel yaklaşım olan araçsalcılık, teknolojik belirlenimcilik ve ampirik dönüş çerçevesinde yapay zekânın eğitimdeki rolü ile etik boyutları tartışılmaktadır. Yapay zekâ araçsalcı yaklaşımda değerini kullanım amaçlarından alan nötr bir araç olarak, belirlenimci yaklaşımda insan yaşamını dönüştüren ve üzerinde sınırlı etkimizin bulunduğu özerk bir güç olarak görülür. Ampirik dönüş sonrasında ise düşünürler teknolojinin bireyi ve toplumu şekillendiren etkisini kabul etmekle birlikte, teknolojik gelişmelerin toplumsal bağlamlardan bağımsız olmadığını ve insanların da teknolojilerin tasarımını, kullanımını ve sonuçlarını şekillendirme kapasitesine sahip olduğunu savunurlar. Makale, bu üç yaklaşımın yapay zekânın eğitimdeki etik sorunları değerlendirme bakımından sunduğu olanak ve sınırlılıkları ortaya koymakta, yapay zekânın eğitsel anlam ve etkilerinin yalnızca teknik özellikleriyle veya bireysel kullanım tercihleriyle açıklanamayacağını, bunların içinde şekillendiği tarihsel, toplumsal ve politik bağlamlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Eğitimde Yapay Zekâ ve Olanaklar

Eğitimde yapay zekâdan söz edildiğinde akla ilk gelen büyük dil modellerine dayalı üretken sistemler olsa da, yapay zekâ uygulamaları hem öğretme ve öğrenme süreçlerini desteklemekte hem de ölçme ve değerlendirme aşamalarında yıllardır kullanılmaktadır. Özellikle veri analitiğine ve kişiselleştirme mantığına dayalı çok sayıda ürün eğitim teknolojileri piyasasında

[1] kgulizar@metu.edu.tr

giderek daha fazla yer bulmaktadır. Örneğin, Türkiye'de de uygulamalarına rastladığımız kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, öğrenci performansını belirlemek amacıyla sınav analizi yaparak desteğe ihtiyaç duyulan konu alanlarını tespit edip öğrenciye özgü soru havuzları oluşturabiliyor. Benzer biçimde, otomatik değerlendirme araçları yoluyla, açık uçlu sorulardan oluşan ya da araştırma içeren sosyal/beşeri bilim ödevleri ve uzun kodlamalar veya problem çözümleri gerektiren temel bilim/mühendislik çalışmaları hızlı bir şekilde değerlendirilerek çok sayıda öğrenciye daha kısa sürede geri bildirim verilebiliyor. Diğer yandan, mevcut ölçme mekanizmalarına yapay zekâ sistemlerinin entegre edilmeye başlandığını da görüyoruz. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın 6-22 yaş aralığındaki bireylerin zihinsel beceri ve yeteneklerini belirlemeye yönelik yapay zekâ tabanlı, interaktif bir psikolojik ölçme aracı niteliğindeki Türk Ulusal Zekâ Ölçeği'ni (TUZÖ) kullanıma sunması gibi.[2] Son olarak, görme, işitme veya öğrenme güçlüğü gibi engel durumları bulunan ya da özel eğitim gereksinimi olan bireyler için geliştirilmiş dijital araçlar (metinleri seslendiren ya da anlık altyazı çevirisi yapan araçlar gibi) yoluyla eğitimde erişilebilirlik ve kapsayıcılık yönünde adımların atıldığından söz edebiliriz.

Yapay zekâ sistemlerinin eğitim alanındaki en büyük vaatleri arasında öğretmenin yükünü hafifletme, öğrenciye geri bildirim verme hızının artması, öğrenmenin kişiselleştirilmesi ve okuldan ayrılma ya da sınıf tekrarı gibi risklere karşı erken uyarı vererek önleyici tedbirlerin alınması yer almakta. Ancak bir sonraki bölümde ele alınacağı üzere, tüm bu olanakların yanında pek çok risk de dillendirilmektedir. Eğitimde yapay zekâya ilişkin etik değerlendirmelerin daha çok bu olanak ve riskleri (başka bir ifadeyle, tehdit ve fırsatları) tartmayı salık veren yaklaşımlar ve değerlere dayalı çerçeveler üzerinden yapıldığını görmekteyiz. Tehditleri ve fırsatları tartışıp öngörmeye çalışmak ve evrensellik iddiasına sahip ilke ve değerleri belirleyerek yeni gelişen teknolojilerin etik boyutunu bunlar etrafında değerlendirmek elbette önemli. Ancak yapay zekâ etiğine tehdit-fırsat ve ilke-değer çerçeveleri üzerinden yaklaşmanın bazı kısıtlılıkları da var. Makalenin ilerleyen bölümlerinde öncelikle bu çerçevelere kısaca değinmek, ardından eğitimdeki belli başlı riskleri etik ilke ve değerler üzerinden değerlendirmek ve sonraki bölümde alternatif bir yaklaşım olarak eğitimde yapay zekâyı teknoloji felsefesi ekseninde konumlandırarak farklı bir etik yaklaşıma dikkat çekmek istiyoruz.

Riskler, Değerler ve İlkeler

UNESCO ve AB Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların ve ülkemizde MEB, YÖK, TÜBİTAK gibi eğitim, yükseköğretim ve araştırmaya yön veren politika yapıcı kurumların yapay zekânın sorumlu kullanımına ilişkin yayımladığı dokümanlara bakıldığında, etik konusunda tehdit ve fırsatlar ile ilke ve değerlere dayalı tavsiyelere yönelik eğilim açıkça görülmektedir. Örneğin, UNESCO'nun 2021'de

[2] https://meb.gov.tr/2025-yilinda-egitimde-bircok-yeni-proje-ve-uygulama-hayata-gecirildi/haber/39424/tr

güncel versiyonunu yayımladığı "*Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*" (Yapay Zekâ Etiğine İlişkin Tavsiye Dokümanı) başlıklı kılavuzunda insan hakları, onuru ve temel özgürlükler odağında saygı, çeşitlilik ve kapsayıcılık gibi bir dizi değere vurgu yapılmakta. Ayrıca orantısallık, zarar vermeme, ayrımcılık yapmama, hakkaniyet, güvenlik, mahremiyet, sürdürülebilirlik, insan gözetimi, şeffaflık, açıklanabilirlik, sorumluluk, hesap verebilirlik, yapay zekâ okuryazarlığı ve işbirliği ilkelerinin önemine dikkat çekilmektedir. Türkiye'de de YÖK tarafından 2024'te yayımlanan "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber"[3] üretken yapay zekâ sistemlerinin yüksek öğretimde kullanımına ilişkin, etik değerlere dayalı bir dizi tavsiye içermekte. MEB tarafından yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kurulu Yönergesi" (2025) ile bunun devamı niteliğindeki "Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kılavuzu" (2025) MEB bünyesinde yürütülen yapay zekâ uygulamalarına yönelik başlıca etik ilkeleri belirleyerek, bunların uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları açıklamaktadır.[4] Uluslararası ve ulusal pek çok kılavuz birbirine benzer değer ve ilkelere referansla yazıldıysa da, farklı ülkelerin dokümanlarında uyum (harmoni) veya özen gibi, ortaklaşmayan kültürel değerlere de rastlanmaktadır.[5]

Etik ilke ve değerlere dayalı dokümanlara yöneltilen en büyük eleştiri, bunların yaptırım gücüne sahip olmadığı yönündedir. Ayrıca, bu tür üst düzey dokümanlarda listelenen soyut değerlerin uygulamada ne tür normlara ve düzenlemelere dönüşebileceğinin belirsiz oluşu da bir başka eleştiri konusudur. Örneğin, yapay zekâ kullanımında şeffaflık ilkesinin benimsenmesini tavsiye eden bir kılavuz, bunun uygulamada hangi somut adımlarla mümkün olabileceğine dair örnekler sunmadığı için yeterince yol gösterici olmaması nedeniyle eğitim sistemi düzenlemelerini doğrudan etkileyemeyebilir. Yaptırım gücü ve yol göstericilik meseleleri, etiğe ilişkin temel birer eleştiri noktası olsa da, etik ilke ve değerlerin hukuk düzenlemelerine temel oluşturduğu ve bunların önünü açtığı da bir gerçektir. Bunun yakın bir örneğini, 2024 yılında yürürlüğe giren Avrupa Birliği

[3] https://proje.yok.gov.tr/tr/page/635

[4] Yönerge: https://ttkb.meb.gov.tr/www/quotyapay-zeka-uygulamalari-etik-kurulu-yonergesiquot-yayimlandi/icerik/818

Kılavuz: https://ttkb.meb.gov.tr/www/quotegitimde-yapay-zeka-uygulamalari-etik-kilavuzuquot-yayimlandi/icerik/854

[5] "Uyum," aralarında Çin üniversiteleri, araştırma kurumları ve teknoloji şirketlerinin bulunduğu on beş kuruluş tarafından 2019'da yayımlanan Pekin Yapay Zekâ İlkeleri'nde yapay zekâ yönetişiminde temel ilkelerden biri olarak yer almaktadır: https://ai-ethics-and-governance.institute/beijing-artificial-intelligence-principles/ "Özen" ise Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024'te yayımlanan Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'de "şeffaflık ve dürüstlüğü de içeren bir yükümlülük" olarak geçmektedir: https://proje.yok.gov.tr/tr/page/635

Bu makale, kültürel değerlerin farklılaşabileceğine dikkat çekmekle birlikte, söz konusu farklılıklara ilişkin daha kapsamlı çalışmaların da alanyazına önemli bir katkı olacağını değerlendirmektedir.

Yapay Zekâ Tüzüğü'nde[6] görmek mümkün. Tüzük insan gözetimi, güvenlik, gizlilik, şeffaflık, açıklanabilirlik, çeşitlilik, ayrımcılık karşıtlığı, adillik, toplumsal ve çevresel refah gibi değerlere dayanmakta ve bu değerlerden hareketle yapay zekâ uygulamalarını dört temel risk grubuna ayırarak (kabul edilemez, yüksek riskli, sınırlı riskli ve düşük riskli sistemler) her grup için ayrı düzenlemeler öngörmektedir. Örneğin, öğrencilerin psikolojik durumunu, odaklanmasını veya duygularını ölçmeye yönelik sistemler temel hakları ihlal edebileceği ve ayrımcılığa sebep olabileceği gerekçesiyle kabul edilemez risk grubunda değerlendirilerek yasaklanmaktadır (Madde 5-(1), f, g). Somutlaştırmak gerekirse, sınıflarda veya çevrimiçi sınavlarda kameralar aracılığıyla öğrencilerin yüz ifadelerinden, ses tonlarından veya diğer biyometrik verilerinden hareketle sıkılıp sıkılmadıklarını, kopya çekmeye *niyetlenip niyetlenmediklerini* veya duygusal durumlarını (öfke, mutluluk vb.) tespit etmeye çalışan duygu tanıma sistemleri, geliştirilmesi ve kullanılması yasaklanan uygulamalar arasındadır. Öte yandan, bireylerin eğitim hayatını, mesleki geleceğini ve sosyoekonomik durumunu doğrudan etkileyebilecek sistemler ise yüksek riskli kabul edilmektedir (Gerekçe Maddesi 56). Bunun eğitime bir yansıması olarak, yükseköğretim veya mesleki eğitim kurumlarına başvuran adayların dosyalarını veya sınav sonuçlarını inceleyerek kimin kabul edileceğini ya da adayların hangi bölüme yerleştirileceğini belirleyen filtreleme ve değerlendirme sistemlerinin piyasaya sürülmeden önce ve kullanım süresince risk yönetimi, veri kalitesi standartları, şeffaflık ve sürekli insan gözetimi gibi yükümlülüklere tâbi olmaları şart koşulmaktadır.

Eğitimde yapay zekânın oluşturduğu diğer belli başlı riskler şöyle sıralanabilir:

1. Algoritmik önyargı / yanlılık

Önyargı ya da yanlılık olarak anılan problem, yapay zekâ teknolojilerinin yaygın bilinen yapısal sorunlarından biridir. Güncel yapay zekâ sistemleri veri kümeleri arasındaki istatistiksel ilişkileri öğrenerek çalışmaktadır. Burada "zekâ" olarak adlandırılan şey, veri içindeki örüntüleri istatistiksel olarak yakalama ("öğrenme") ve buna dayanarak çıkarım yapma, tahminde ya da öngörüde bulunma becerisidir. Dolayısıyla, bu sistemlerin eğitiminde kullanılan veri setlerinin yanlılıktan uzak olması büyük önem taşımakta, ancak veri setleri çoğu zaman farklı demografik gruplar açısından eşitsizlikler barındırmaktadır. Örneğin, bir ülkenin sağlık sisteminden derlenen veri setlerinde çoğunlukla orta-üst sınıfa mensup, erkek bireylerin temsil ediliyor oluşu, diğer toplumsal sınıf ve cinsiyet kategorilerine mensup bireylerin sağlık durumlarına ilişkin tahminlerde sistematik hataların ortaya çıkmasına ve bu bireyler için dezavantaja yol açabilir.

Eğitim alanından somut bir örnek vermek için maddi olanakları ve dijital altyapısı gelişmiş özel okulların yoğunlukta olduğu bölgelerden toplanan verilerle eğitilmiş bir yapay zekâ aracını ele alalım. Bu veriler, ister istemez belirli bir sosyoekonomik

[6] https://artificialintelligenceact.eu/ai-act-explorer/

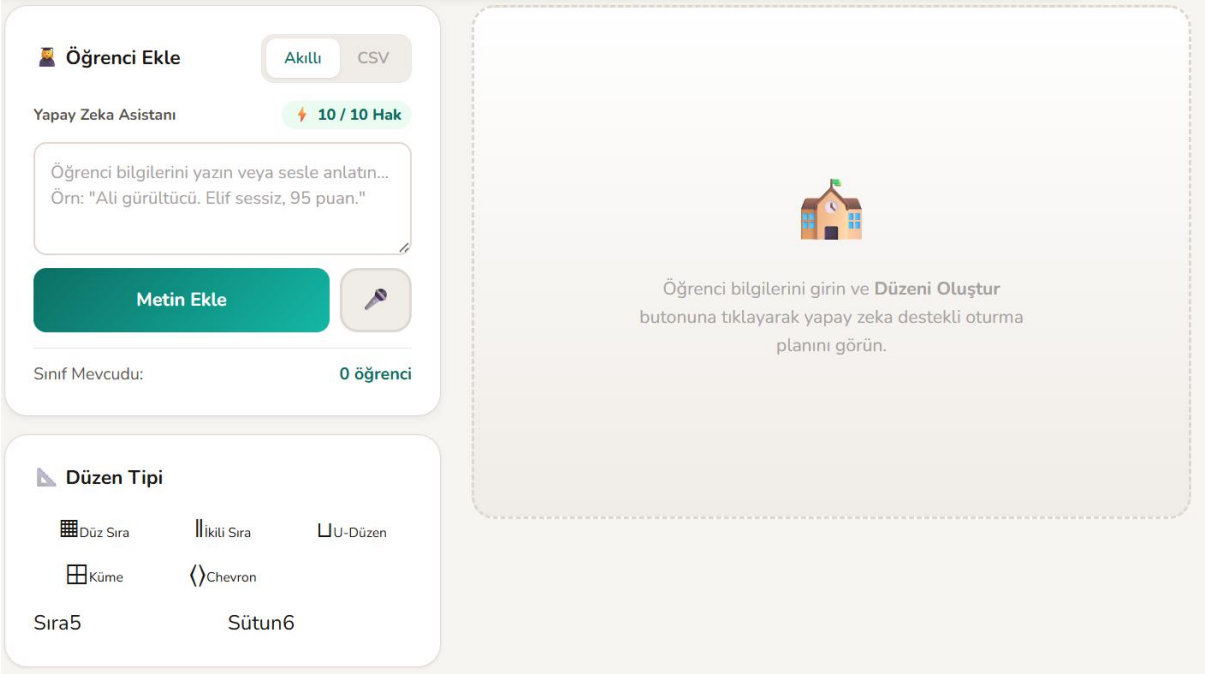
düzeydeki semtlerden gelen veli ve öğrenci profillerini yansıtacaktır. Algoritma, böyle avantajlı okullardan gelen verilerdeki okul dışı aktiviteler ve yabancı dil sertifikaları gibi değişkenlerle okul başarısı arasında bir korelasyon tespit edebilir ve aslında sosyoekonomik imkânlara bağlı olan bu değişkenleri "başarı" kriteri olarak öğrenebilir. Günümüz yapay zekâ sistemleri bu yanlı veri setleriyle eğitildiğinde, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede ikamet eden bir öğrenciyi "başarı" göstergelerine sahip olmadığı için "düşük potansiyelli" olarak etiketleyebilir. Böyle bir sistemin yaratacağı tek sorun var olan toplumsal eşitsizlikleri yansıtması değil, aynı zamanda "algoritmik meşruiyet" denebilecek bir zeminde eşitsizliği yeniden üretmesidir. Diğer bir deyişle, yanlı eğitim verilerine dayanan yapay zekâ sistemlerinin getirdiği faydalar ve riskler toplumda eşit dağılmayıp, hâlihazırda dezavantaja uğramış olan gruplar daha ağır darbeler alabilir (Coeckelberg, 2022).

2. Veri sömürüsü ve gözetimin olağanlaşması

Yapay zekâ sistemlerinin eğitimde kullanımı, çoğu zaman öğrencilere ait çeşitli kişisel verilerin toplanmasını ve işlenmesini gerektirmektedir. Türkiye'de okul bilgileri, ölçme değerlendirme sonuçları, ses ve görüntü kayıtları, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) kapsamında kişisel veri niteliği taşır. Zira bu veriler doğrudan belirli bir öğrenciyle ilişkilendirilebildiği gibi, kimlik bilgileriyle birlikte tutulmasalar dahi, başka verilerle eşleştirildiğinde ilgili öğrencinin belirlenmesini mümkün kılabilir. Ayrıca, eğitim verilerinin kurumlar tarafından yasaya uygun şekilde toplanmış olması, onlara bu verileri diledikleri biçimde işleme veya ticarileştirme hakkı tanımaz. Oysa öğrencilere ait birçok kişisel verinin kurumlar tarafından toplanarak eğitim teknolojisi firmalarına verildiği, satıldığı ya da bu firmaların geliştirdiği ürünler aracılığıyla bizzat toplandığı ortaya konulmaktadır. Kişiselleştirilmiş veya kolaylaştırılmış öğrenme vaatleriyle yürütülen bu süreçler, henüz reşit olmayan öğrencileri aslında farkında olmadan ticari veri kaynağına dönüştürmektedir. İnsan Hakları İzleme Örgütü, pandemi döneminde aralarında Türkiye'nin de yer aldığı 49 ülke tarafından onaylanmış olan 163 eğitim teknolojisi platformunu incelemiştir.[7] Bu çalışma, platformların %89'unun çocuk hakları ve mahremiyetini doğrudan ihlal eden ya da riske atan veri uygulamaları yürüttüğünü ortaya koymuştur. Derlenen rapor, platformların çoğunlukla çocukların ve ebeveynlerin rızası olmadan öğrencileri izleyebildiğini, çocukların kimlikleri, konumları, sınıf içi aktiviteleri, aile ve arkadaş çevreleri gibi pek çok kişisel veriyi eğitim dışı amaçlarla kullandığını göstermektedir. Yapay zekâ teknolojileri bu tür mahremiyet ihlallerini ve gözetim uygulamalarını daha da ileri taşıyarak çok daha fazla veri toplanması, öğrencilerin profillenmesi, davranış ve performanslarını ölçerek öngörme pratiklerini artırma potansiyeline sahiptir.

[7] https://www.hrw.org/report/2022/05/25/how-dare-they-peep-my-private-life/childrens-rights-violations-governments

Veri toplamada sınırların aşılmasının yaratabileceği bir diğer risk de eğitim ortamlarında gözetim uygulamalarının normalleşmesidir. Güvenlik, yoklama, derse katılım gibi gerekçelerle kullanılan yüz tanıma ve duygu tespiti sistemleri ile öğrenci profillerine göre oturma düzeni oluşturma gibi uygulamalar, okullarda gözetimi sıradanlaştırarak öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir. Buradan hareketle yapay zekâyı, öğrencileri performansları ölçülebilir ve davranışları öngörülebilir bireylere, öğretmenleri de bu ölçüm ve tahminleri kullanarak eğitimi yönlendirmeye çalışan teknisyenlere dönüştürecek yeni bir veri ve gözetim altyapısı olarak değerlendirebiliriz. Ancak sürekli izlendikleri, etiketlendikleri, profillerinin çıkarıldığı ve aralarındaki organik bağın giderek zayıfladığı bir ortamda öğrenciler ve öğretmenler özgün davranışlarını sergilemekte kendilerini ne derece özgür hissedebilirler? Kendilerine sansür uygulamalarının öğrenme ilişkisine ve öğrenci-öğretmen-veli iletişimine etkileri neler olur?



Yapay zekâ desteğiyle sınıf düzeni oluşturmak amacıyla kullanılan bir eğitim teknolojisi örneği.
Kaynak: https://aklisira.com/app

3. Öğretmenin pedagojik özerkliği

İnsan gözetimi, yapay zekânın kullanıldığı kritik alanlarda kesinlikle gözetilmesi gerektiği vurgulanan ilkelerin başında gelir. Özellikle İnsan Merkezli Yapay Zekâ (*Human-Centered AI*) yaklaşımında altı çizilen bu ilke, teknolojinin insanların yerini alması yerine onların yeteneklerini artırmayı, güvenliğini korumayı ve kontrolün daima insanda kalmasını öngörmektedir. Söz konusu alan eğitim ve öğretim olduğunda, öncelikle öğrenci ve öğretmenin, daha sonra da toplumun genel refahının gözetilmesi adına, teknolojinin varlığında öğretmenin özerkliğini

koruyabilmesi önemlidir. Ancak ders planlama, eğitim materyali oluşturma, sınav hazırlama, ölçme-değerlendirme, öğrenci/veli raporları hazırlama gibi konularda öğretmenlerin üstlendikleri görevleri ve karar verme yetkilerini yapay zekâya giderek daha çok devretmesiyle, uzun vadede öğretmenliğin tanımının değişmesi söz konusu olabilir. Kendi mesleki yargısını kullanma pratiğini kaybederek vasıfsızlaştırılan öğretmen, teknolojikleşmiş bir eğitim sisteminde salt bir kullanıcı ya da teknisyen pozisyonuna sürüklenebilir. İnsan faktörü pedagojik ilişkiden silindikçe, öğretmenlik mesleğinin ve öğrenmenin özünde yatan bağ kurmaya ve özene dayalı emek önemsiz ve görünmez hale gelebilir. Bu da hâlihazırda itibarsızlaştırılan öğretmenlik mesleğinin itibarı ve etkisinin daha da azalması, hatta yapay zekâ tartışmalarında sıkça rastlanan bir mesele olan mesleğin ortadan kalkması riskini beraberinde getirebilir.

4. Yapay zekâya aşırı yaslanma

Yapay zekânın eğitimde yaygınlaşmasının önemli risklerinden bir diğeri, öğrencilerin öğrenmede etkili olan bilişsel emeği yapay zekâ sistemlerine devrederek zaman içinde bu ilişkiye bağımlı hale gelmeleridir. Yapay zekâya aşırı yaslanma (*overreliance*) olarak tanımlanabilecek olan bu durum, tıpkı öğretmenin özerkliğini tehdit ettiği gibi, öğrencinin de hem bilişsel gelişimi hem de eleştirel öğrenme serüveni açısından önemli bir risk oluşturur.

Eleştirel pedagoji gibi farklı perspektiflerden bakıldığında, öğrenme yalnızca bir öğretmenin öğrenciye bilgi aktarması olarak tanımlanamaz. Öğrencinin herhangi bir bilgiyle karşılaştığında onu sorgulaması, yeni bağlantılar kurması ve bilgiyi edineceği ve anlamlandıracağı biçime kendi muhakemesi sonucunda ulaşması öğrenmenin temel unsurları olarak anlaşılır. Yapay zekâ araçlarının hazır yanıtlar, kısa özetler ve hatta "yorum" sunma işlevleri, öğrenme sürecinde aktif olarak verilmesi beklenen bilişsel emeği öğrencinin gözünde "gereksiz" kılarak, bazı durumlarda pratik sonuçlar (ödevlerin kısa sürede teslim edilmesi, yüksek sınav notu, vb.) sunabilmektedir. Bu şekilde, örneğin yazma eylemi öğrencinin kendi bilişsel dünyasında kaybolup yolunu kendi bulduğu, özgün düşüncelerini kurup geliştirdiği bir süreç olmaktan çıkarak, yapay zekânın verdiği çıktılar arasından seçim ve düzenleme yaptığı, dolayısıyla düşünmeyi öğrenemediği bir biçime bürünebilir.

Öğrencinin böyle hazır üretilmiş çıktılarla çalışması, uzun vadede bağımsız ve eleştirel düşünme, argüman geliştirme ve hatırlama gibi becerilerin gelişimini ise olumsuz yönde etkileyebilir. MIT Media Lab'dan araştırmacıların büyük dil modellerinin (LLM) beyin üzerindeki etkilerini incelediği 2025 tarihli çalışma, LLM'lere bağımlılığın eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin kaygıları gündeme getirmekte ve yapay zekânın öğrenme süreçlerindeki rolünün daha derinlemesine araştırılması gerektiğini göstermektedir.[8] Çalışmada üç farklı koşulda kompozisyon yazma görevi verilen, 18-25 yaş aralığında 54 öğrencinin beyin

[8] https://www.media.mit.edu/projects/your-brain-on-chatgpt/overview/

aktiviteleri incelenmiştir. İlk grup kompozisyonlarını ChatGPT kullanarak, ikinci grup internet üzerinden arama yaparak, üçüncü grup ise herhangi bir araç kullanmadan yazmıştır. Dört aylık süre boyunca LLM kullanan katılımcılar nöral, dilsel ve davranışsal düzeylerde diğer gruplardan daha düşük performans göstermiş; örneğin, yazılan metnin sahibi hissetme ve metinden alıntı yapma becerisi bakımından en düşük skoru elde etmiştir. Herhangi bir araç kullanmadan yazan grup ise hatırlama fonksiyonu ve yazılan metnin sahibi hissetme bakımından en başarılı grup olmuştur. Bu çalışmanın da işaret ettiği üzere, öğrenme için gerekli olan bilişsel emeğin yerine yapay zekâ geçtiği ölçüde, kritik önemdeki becerilerin ve eğitimin temel amaçlarından olan bağımsız muhakeme, eleştirel düşünme gibi kapasitelerin sekteye uğraması önemli birer risk olarak gözükmektedir.

5. Epistemik güven

Yapay zekâ sistemleri bilgiyle kurduğumuz ilişkiye yeni bir boyut kazandırmaktadır. Örneğin, büyük dil modellerini ele alırsak, bunların bilgiyi seçip filtrelemenin yanı sıra korelasyona dayalı sözcük dizilimleri yoluyla bilgi "üreten" ve "yorum yapan" sistemler olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu demek oluyor ki, yapay zekâ çağında insan bilgiyi dolaylı biçimde, yani bir 'epistemik aracı' (*epistemic intermediary*; Neuberger vd., 2025) yoluyla edinme pratiğine sahip. Ancak bu aracının işleyişi tamamen açıklanabilir ve şeffaf değildir. "Kara kutu problemi" olarak adlandırılan bu durum, yapay zekâ çıktılarının hangi hesaplamalar ve ilişkiler sonucunda ortaya çıktığının kullanıcılar hatta bazen geliştiriciler açısından bile tam olarak anlaşılamamasını ifade etmektedir. Bu koşullarda, epistemik aracının güvenilirliği ve meşruiyeti değerlendirilip karar verilecek bir mesele haline gelir ve bilginin kendisi kadar önemli olur (Balázs, 2026).

Bu da demek oluyor ki, yapay zekânın yanlış bilgi üretmesinin yanında çıktılarının hangi gerekçelerle güvenilir kabul edilebileceğine dair belirsizlik de başlı başına bir sorun. Diğer bir ifadeyle, kullanıcıların yapay zekâ tarafından üretilen çıktılara hangi gerekçelerle güvenebilecekleri, bu güvenin hangi koşullarda haklı bir zemini olduğu ve ne zaman sorgulanması gerektiği soruları önemli birer gündem maddesi. Özellikle eleştirel değerlendirme becerileri henüz yeterli düzeyde gelişmemiş olan öğrenciler açısından, yapay zekânın sunduğu hazır yanıtların doğrulanmaya ihtiyaç duymadan kabul edilmesi büyük bir risk. Benzer şekilde, yapay zekâ destekli karar verme araçlarının sunduğu değerlendirmeler de öğretmenleri ve yöneticileri, bu değerlendirmelerin dayandığı ölçütleri ve üretim süreçlerini, yani kara kutuyu, açmaya çalışmadan kabul etmeye yöneltebilir.

Bu sorunu somutlaştırmak için, bir yapay zekâ sisteminin öğrencilerin moral durumları ile dikkat süreleri arasında bir ilişki tespit ettiğini düşünelim. Böyle bir ilişkinin tespit edilmiş olması, aslında tek başına nedensel bir açıklama sunmaz; moral durumuyla dikkat süresinin birbirini etkilediğini veya bunların başka bir değişkenle ilişkili olduğunu göstermez. Buna rağmen yapay zekâ bu ilişkiyi kesin

bir açıklama gibi sunduğunda, kullanıcılar çıktının ikna ediciliğini onun doğruluğuyla karıştırabilirler. Üstelik aynı konuda öğretmenin gözlemleriyle yapay zekânın değerlendirmesi farklılaştığında, hangi değerlendirmenin neden daha güvenilir kabul edileceği sorusu da ortaya çıkar. Bu nedenle epistemik güven, genel olarak yapay zekâya güvenip güvenmemekle değil de, onun sunduğu bilginin dayanaklarını değerlendirebilmekle ilgilidir. Bu değerlendirme yapılmadığı zaman, sorgulama ve doğrulama süreçleri geri plana itilir ve yapay zekânın sağladığı bilişsel kolaylık, doğru bilgi yolunda verilmesi gereken zihinsel emeğin yerini kolayca alır. Böyle bir durumda da eğitim, bilgiye ulaşırken gerekçelendirme ve eleştirel değerlendirme becerilerini geliştiren bir ortam olmaktan uzaklaşır.

Eğitimde Yapay Zekâyı Teknoloji Felsefesi Ekseninde Konumlandırmak

Teknoloji felsefesi, felsefenin diğer alanlarına göre görece geç adı konulmuş ve hâlen gelişmekte olan bir alandır. Antik Yunan ve Aydınlanma dönemlerinde teknoloji üzerine kafa yoran düşünürler bulunsa da günümüzde "klasik" teknoloji felsefecileri olarak anılan isimler Sanayi Devrimi ve sonrasında modern teknolojinin beraberinde getirdiği toplumsal dönüşümü anlamlandırma çabası içinde olmuşlardır. Avrupa Aydınlanması'nın rasyonalite anlayışına ve 19. yüzyılın başat düşüncesi olan endüstriyel ilerleme idealine yönelik eleştirel bir tepki olarak şekillenen klasik teknoloji felsefesi, Aydınlanma'nın iyimser tavrından uzaklaşarak teknolojinin insan varoluşunu olumsuz ve geri döndürülemez biçimde etkilediğine dikkat çekmekteydi. Araçsalcılık (*instrumentalism*) olarak adlandırılan iyimser görüşe göre, teknoloji insan aklının ürettiği ve yine aynı akılsal kapasiteyle denetlenip kontrol edilebilecek, değer yargılarından bağımsız bir olgudur. Diğer bir deyişle, teknoloji nötrdür; ona atfedilecek olumlu ya da olumsuz nitelikler, teknolojiyi kullanan öznenin amaç ve eylemlerine bağlıdır.

Teknolojiye araçsal yaklaşımı reddeden klasik düşünürlerse, daha karamsar bir yaklaşım benimseyerek modern teknolojiyi bireyleri, toplumu, değerleri, çevreyi, ekonomiyi, kısacası dünyayla ilişkimizi bütünüyle şekillendiren dönüştürücü bir güç olarak görmüşlerdir. Örneğin, İkinci Dünya Savaşı öncesi Almanya'sını ve Avrupa'sını izleyen Martin Heidegger (1977), teknolojinin özünün teknolojik olmadığını ileri sürmüştü. Bununla ifade etmek istediği, teknolojinin insanın üretmiş olduğu eski ve yeni aletlerin, barajların, demiryollarının, elektrikli araçların vb. toplamı olarak anlaşılamayacağı, aslında bu tek tek nesnelerin ötesinde, insan yaşamına nüfuz etmiş özerk bir güç olduğu idi. Heidegger'e göre modern teknoloji, insanın dünyayı kullanıma hazır ve emrine amade kaynaklar, hammaddeler olarak gördüğü ve kendini içinde bulduğu bir düşünme biçimidir; bu nedenle insanın doğaya ve genel olarak varoluşa bakış açısında büyük bir değişime yol açmıştır. Modern teknolojik insan, öteki varlıkların özerk varoluşunu tanımaz, ona saygı beslemez; tüm varlıklar, insanın bu yaşamı sürdürebilmesi için sonsuzca ve sorumsuzca kullanabileceği, sömürebileceği, emre amade hammaddelerdir. Örneğin, derin bir orman modern teknolojik insana içinde kaybolacağı bir doğal ortam yerine, keresteye dönüştürülebileceği bir rezerv; coşkuyla akan bir ırmak da izlenesi bir manzaradan önce, suyu şişelenip

satılabilecek bir kaynak olarak görünür. Hatta Heidegger (1977) bu koşullar altında insanın kendisinin bile bir hammadde olarak görülüp görülmeyeceğini tartışmaya açmıştır. Heidegger'le beraber anılan bir diğer klasik düşünür de Jacques Ellul'dür. Ellul de modern teknolojinin, yarattığı dönüşümün sağladığı kolaylıklar ve çözümlerden çok daha fazlası olduğuna dikkat çekiyordu. Ellul, teknolojiyi insan müdahalesinden azade, kendi kendini belirleyen ve kendi mantığı olan otonom bir sistem olarak görür. Ona göre, teknoloji modern çağda insanın içinde yaşamak zorunda olduğu bir ortamdır (*milieu*) ve eski ortam olan doğanın yerini almıştır (Ellul, 1962). İnsanın mecbur olduğu bu ortam, her ne kadar yaşamı kolaylaştırıyor ve çözüm sunuyor gibi görünse de, insanı esir almıştır. Heidegger ve Ellul gibi klasik düşünürler modern teknolojiyi böyle belirlenimci (determinist) bir yaklaşım içinde anlamışlardır.

Klasik düşünürlerin bu yaklaşımına zemin hazırlayan bazı olgulardan söz edilebilir. Charlie Chaplin'in *Modern Zamanlar*'da gözler önüne serdiği gibi, Endüstri Devrimi sonrası ortaya çıkan modern teknolojik düzende insan yaşamı adeta bir Fordist üretim bandına, insan da üretim aracının içindeki bir dişli çarka dönüşmüştür. Yaşam, gitgide ölçülebilen parametrelerle hesaplanır olmuş, çalışma ortamları, şehirler, okullar gibi toplumsal hayatın giderek daha fazla alanı verimlilik ve optimizasyon hedefleri doğrultusunda standart yapılarla, en önemlisi de ölçülebilen zamanla örülmüştür. Klasik teknoloji felsefecilerinin bakışında da modern hayatın bu mekanikleşmiş yanına ilişkin bir eleştiri ve endişe halinden söz edebiliriz.

Teknolojiye ilişkin bu karamsar, belirlenimci felsefi görüş, felsefenin Bilim, Teknoloji, Toplum (diğer adıyla Bilim ve Teknoloji Çalışmaları) başta olmak üzere farklı sosyal bilim alanlarıyla temasının arttığı 1980'li yıllara kadar baskın kalmıştır. Ancak 1980'lerde, teknolojiyi bütün ampirik tezahürlerinin altında yatan, toplumsal hayatı kuşatan ve tekdüze bir biçimde belirleyen bir güç veya sistem olarak gören bu bakış açısının aksine, onun toplumsal olarak inşa edildiği düşüncesi merkeze alınmaya başlamıştır. Bu kez, teknolojiyi anlamak için gerekli olan şeyin ampirik olana, yani tekil teknolojilere ve bunların etrafında örülen ilişkilere odaklanmak ve bunları analiz etmek olduğu görüşü benimsenmiştir. 'Ampirik dönüş' (*empirical turn*; Achterhuis, 2001) olarak anılan bu yeni yönelim, teknoloji ile insan varoluşu arasında karşılıklı bir ilişki olduğuna vurgu yapar; teknolojinin insan yaşamını belirlediği görüşünü reddetmez, ancak insanın da teknolojiye etki kapasitesinin olduğunu savunur. Bu çizgideki düşünürlere göre, teknoloji insan varoluşunu dışarıdan belirleyen özerk (otonom) bir güç olarak kavranamaz. Onun insan yaşamı üzerindeki etkisi tekdüze ve tek biçimli değildir. Yani teknoloji, toplumu mutlaka mekanikleşmeye götüren, zorunlu olarak içine gömüldüğümüz ve etkisinden uzak kalamayacağımız bir sistem değildir. Aksine, teknolojilerin alımlanışı, etkisi ve insan yaşamıyla girdiği ilişkiler farklı farklıdır.[9]

[9] Bu yaklaşımın yaşayan iddialı savunucularından biri olan Peter-Paul Verbeek'in kitaplarından birinin (2005) başlığında yer verdiği "What Things Do" ifadesi tam da bu bakış açısını yansıtır.

Çünkü teknoloji her zaman belirli bir kültürel, tarihsel ve pratik bağlam içinde şekillenir. Aynı teknoloji, farklı zamanlarda ve farklı toplumsal bağlamlarda farklı etkileşimler içinde bulunabilir. Bu nedenle, insan-teknoloji ilişkisini anlayabilmek için ampirik olanı incelememiz gerekir; yani, spesifik teknolojileri farklı insan pratikleri, anlam dünyaları ve kültürel bağlamlarda kurdukları somut, konumlanmış (*situated*) ilişkiler içinde en iyi şekilde anlayabiliriz.

Teknolojinin anlamı, işlevi ve etkilerinin tek bir (istikrarlı) biçime sahip olmadığını, bu ilişkinin bağlama göre çeşitlenebileceğini görmek için post-fenomenolojik teknoloji felsefesi geleneğinin kurucusu Don Ihde'nin alana kazandırdığı 'çoklu istikrar' (*multistability*) kavramına başvurabiliriz. Ihde'ye göre bir teknoloji, kendi içinde sabit bir "öz" taşımaz; kullanıcının onunla kurduğu ilişki, teknolojinin anlamını, işlevini ve etkisini belirleyen temel unsurdur. Ihde'nin verdiği çarpıcı örneklerden biri, 1930'larda Avustralyalı altın arayıcılarının Yeni Gine'de bıraktığı sardalya kutularının yerli halk tarafından süs nesnesi olarak alna takılarak kullanılmaya başlamasıdır (Ihde, 1990). Batılı gözle "atık" olarak görülebilecek bu metal kutular, farklı bir kültürel bağlamda tamamen farklı bir işlev, anlam ve değer kazanmıştır. Diğer bir deyişle, teknolojik bir nesne olan sardalya kutusunun istikrarlı (*stable*) kullanım biçimi, insanların ona yüklediği anlam ve toplumsal etkisi, kültürel bağlama göre farklılaşmıştır. 'Çoklu istikrar' kavramı, bize teknolojinin araçsalcılığın iddia ettiği gibi nötr ve evrensel bir araç olmadığını, belirlenimciliğin savunduğu gibi de toplumu tek bir biçimde dönüştürme etkisine sahip otonom bir güç olmadığını göstermektedir.

Şimdi yapay zekânın eğitim alanında kullanımını teknoloji felsefesinin bu üç başat görüşü arasında konumlandırmaya çalışalım.

Araçsalcı bakış açısı yapay zekâyı nötr bir araç olarak ele alır. Yapay zekânın kendinden ileri gelen bir değeri, anlamı yoktur. Değer ve anlam, onun pratik kullanımında doğar; yani kullanım amacı ve ortaya çıkardığı sonuçlar üzerinden belirlenir. Yapay zekânın kendisi iyi ya da kötü değil, nötrdür. İyiliği ya da kötülüğüne ilişkin çıkarımlar ancak eğitimde kullanıldığında ne işe yaradığı, hangi amaçlara hizmet ettiği ve eğitimi nasıl etkilediği soruları üzerinden değerlendirilmelidir. Örneğin, yapay zekânın kitlesel eğitimin bireysel farklılıkları yeterince dikkate almaması gibi yapısal problemler karşısında sunabileceği müdahale olanaklarına ilişkin iyimser söylem araçsalcıdır. Buna göre, geleneksel okul yapısında öğretmen aynı sınıftaki çok sayıda öğrenciye büyük ölçüde aynı içeriği, benzer bir hızda ve sınırlı bir kanal yoluyla sunmak durumundadır. Bu yapı, öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk, öğrenme hızı ve yöntemi, ilgi ve öğrenme güçlüğü farklılıklarını karşılamada yetersiz kalabilir. Yapay zekâ desteğiyle öğrencilerin performanslarına ilişkin veriler analiz edilerek eğitim içeriğinin seviyesini, ödev biçimlerini ve geri bildirim yollarını farklı öğrencilere göre uyarlamak mümkün olacaktır. Bir başka klasik örnek vermek gerekirse, bir öğrenci bir üretken yapay zekâ aracını kendi yazdığı metne ilişkin geri bildirim almak ya da metni tartışıp geliştirmek için kullanıyorsa, yapay zekâ öğrenmeye hizmet eden bir pedagojik araç olarak işlev görmüş olur. Öte yandan, öğrenci

üretken yapay zekâya ödevi tümüyle yaptırır ve ortaya çıkan metne kayda değer bir katkı yapmadan teslim ederse, öğrenme amacına hizmet etmediği için yapay zekânın kötüye kullanıldığını ileri sürebiliriz.

Araçsalcı bakış açısını daha eleştirel kılmak ve derinleştirmek için, teknolojinin kullanımını değerlendirirken neyi önemsediğimizi doğru tespit etmek büyük önem taşır. Zira bir teknoloji mevcut bir yapısal soruna çözüm üretirken bile yeni sorunlar ortaya çıkarabilir. Bu nedenle aracın değeri, taşıdığı teknolojik potansiyelden ziyade, eğitim deneyimini dönüştürme biçimi ve ürettiği sonuçlar üzerinden belirlenmelidir. Yapay zekâ araçları öğrencilerin ve öğretmenlerin işini kolaylaştırıyor, onlara zaman kazandırıyor olabilir; ancak eğitim açısından önemsediğimiz sonuç, ödev tesliminin, not vermenin veya ders hazırlamanın kolaylaşması mıdır, yoksa öğrenmenin desteklenmesi mi? Daha iyi öğrenmeye yol açmayan bir teknoloji kullanımını onaylıyor muyuz? Yapay zekâ ile eğitimi kişiselleştirerek kitlesel eğitimin kronik bir sorununa çözüm üretirken, bir yandan da öğrenciyi sürekli ölçülen, sınıflandırılan ve algoritmalarla yönlendirilen bir nesneye dönüştürmüş olmuyor muyuz?

Öte yandan, önemsediğimiz sonucu doğru tespit etsek bile, hâlen araçsalcı yaklaşıma yönelik bir eleştiri getirmek mümkündür. "Yapay zekâyı doğru bir amaçla, yani öğrenmeyi desteklemek amacıyla, nasıl daha verimli ve uygun şekilde kullanırız?" sorusuna odaklanan araçsalcı yaklaşım, etik sorunu kullanıcı davranışına indirgemeye neden olabilir. Ve bunu yaparken göz ardı ettiği önemli bir boyut vardır: Yapay zekâ ile ilgili etik meseleleri yalnızca kullanımda aramak ve sorumluluğu nihai kullanıcılara at(a)mak. Peki, bu doğru mudur? Yapay zekâya ilişkin etik sorumluluğu nerede ve kimde aramalıyız?

Belirlenimci görüş, yapay zekâyı klasik düşünürlerin hatlarını çizdiği modern teknoloji çizgisinin bir devamı olarak değerlendirir; onun bizi ağına aldığını (veya bir gün alacağını), karşısındaki etkimizin son derece sınırlı olduğunu ve yapay zekânın eğitimi baştan aşağı dönüştürme gücüne sahip olduğunu varsayar. Burada olanaklardan ziyade tehditlere odaklanan bir bakış açısı görürüz. Etik değerlendirme modern teknolojinin kendisinin bir tehdit olması fikrine dayalıdır ve değerlere referansla yapılmaz. Gerçekten de yapay zekâ, Heidegger'in resmettiği modern teknolojinin ve Ellul'ün betimlediği 'teknolojik toplum'un özelliklerini taşımakta ve desteklemektedir. Şöyle ki: Diğer pek çok modern teknolojik aygıt gibi yapay zekâ da enerjiye ve doğal kaynaklara bağımlıdır. Nitekim, yapay zekâdan sıklıkla veriye ve enerjiye aç bir sistem olarak bahsedildiğini görmekteyiz. Yapay zekânın ihtiyaç duyduğu veri, enerji, su ve nadir elementler için insan ve doğa, emre amade hammaddeler olarak görülmekte, büyük ölçekli emek, veri ve doğa talanları yapılmaktadır. Kate Crawford, bu talanı Yeryüzü (*Earth*), Emek (*Labour*) ve Veri (*Data*) şeklinde üç ana bölümden oluşan kitabı *Atlas of AI*'da (2021) detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Crawford, *Atlas*'ta yapay zekânın görünmeyen katmanlarını ve bedellerini gözler önüne sermeyi amaçladığını ifade etmekte; yapay zekânın soyut bir matematiksel sistem olduğu yönündeki yaygın görüşün aslında politik bir yanılsama yaratma amacı

güttüğünü, bu teknolojinin lityum madenlerinden veri merkezlerine, veri etiketleme emeğinden e-atık çöplüklerine uzanan devasa bir madencilik (*extraction*) ve sömürü ağı olarak işlediğini çarpıcı örneklerle ortaya koymaktadır.[10]

Crawford'un tespitlerinden yola çıkarak, Heidegger'in modern teknoloji karşısında insanın kendisinin hammadde haline gelip gelmediğine ilişkin sorusuna, yapay zekânın bu dönüşümü diğer teknolojilerden çok daha açık biçimde gerçekleştirdiğini söyleyerek yanıt verebiliriz. Zira yapay zekâ çağında, teknoloji şirketlerinin gözünde insan, bu sisteme veri sağlayan bir hammadde konumuna indirgenmiştir. Yapay zekânın giderek daha çok nüfuz ettiği eğitim sistemine bu açıdan bakıldığında, onun öğretmen ve öğrencinin elinde birer araç olduğunu savunmak mümkün müdür? Aksine, öğretmen ve öğrenci yapay zekâ teknolojisinin işleyişine eklemlenmiş araçsal öğelere dönüşmüş durumdadır. Öğrenci bu işleyişe veri akışı sağlayan bir kaynak, öğretmen de teknolojik eğitim sisteminde bir kullanıcı konumuna sürüklenmektedir. Modern teknolojinin bir tezahürü olan yapay zekâ, insan faktörünü daha da silikleştirerek eğitimi mekanikleşmeye doğru götürecek, etkisinden uzak kalamayacağımız bir sistemi beslemektedir.

Peki insan-teknoloji ilişkisinde tek belirleyici olanın teknoloji olduğunu ileri sürmek, başta toplumsal bir aktör olarak insanın, sonra da bu toplumsal aktörün içinde şekillendiği başka tarihsel ve toplumsal yapıları göz ardı etmek anlamına gelmez mi? Bizatihi teknoloji, kendisinin de içinde meydana geldiği bir tarihsellikten ve toplumsallıktan azade düşünülebilir mi? İşte bu soru, bizi yapay zekayı ampirik olarak incelemeye çağıran görüşe yönlendiriyor. Ampirik dönüş çizgisindeki düşünürlerin insan-teknoloji ilişkisini anlayabilmek için teknolojileri konumlanmış ve farklılaşan bağlamlarda incelemenin önemine işaret

[10] Hakikaten, yapay zekâ geliştirme süreçlerinde telif hakkı ihlalleri, kişisel verilerin rıza alınmaksızın kullanılması ve şeffaf olmayan uygulamalar gibi konularda giderek daha fazla hukuki inceleme ve düzenleme yapılıyor olsa da, çoktan pek çok ihlal gerçeklemiş durumda. Örnek olarak, teknoloji devlerinin veri yağmalamalarına ilişkin bazı güncel haberler için şu kaynaklara bakılabilir:
https://www.reuters.com/technology/french-competition-watchdog-hits-google-with-250-mln-euro-fine-2024-03-20/

https://en.wikipedia.org/wiki/The_New_York_Times_v._Microsoft_and_OpenAI

https://www.theguardian.com/technology/2025/jun/25/anthropic-did-not-breach-copyright-when-training-ai-on-books-without-permission-court-rules

https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/amazona-twitch-yayinlarini-yapay-zeka-egitimi-icin-kullandigi-iddiasiyla-toplu-dava-acildi/4036429

https://www.reuters.com/sustainability/society-equity/clearview-ai-faces-criminal-complaint-austria-suspected-privacy-violations-2025-10-28/

https://haber.sol.org.tr/haber/yapay-zeka-sirketleri-sahaflari-bosaltiyor-milyonlarca-kitabi-alip-tarayip-imha-ettiler

ettiklerinden söz etmiştik. Bu görüşe göre, tekdüze ve tek biçimli bir etkiye sahip olan bir modern teknolojiden bahsedemeyiz.

Ihde'nin 'çoklu istikrar' kavramı, yapay zekânın ne nötr bir araç ne de toplumu tek bir biçimde dönüştüren özerk bir güç olduğuna işaret eder. Yapay zekânın etkileri, anlamları ve kullanım biçimleri, onun tüm yaşam döngüsü boyunca içinde bulunduğu tarihsel ve toplumsal ilişkiler, yapılar ve güç ilişkileri tarafından şekillenmeye açıktır. Bu yaklaşım, yapay zekânın insan yaşamını şekillendiren ve belirleyen gücünü kabul etmekle birlikte, insanların da onun gelişimini ve kullanımını yönlendirebilecek bir etki kapasitesine sahip olduğunu savunur. Peki, bu yaklaşım normatif tutumumuzu, sorumluluk konusundaki bakış açımızı nasıl etkiler?

> Karl Popper 1968 yılında Viyana'da düzenlenen Uluslararası Felsefe Kongresi'nde konuşma yaptığında, konuşmasına başlamadan önce salondaki herkesin "Bilim İnsanının Ahlaki Sorumluluğu" başlıklı konuşmasının aslında "biyolojik ve nükleer savaş meselesi için kullanılan bir başka söz" olduğunu açıkça anladığını belirtmiştir. Buna karşılık, günümüzde bilgisayar mühendisleri ve veri bilimcilerinin kendi geliştirdikleri teknolojilere ilişkin ahlaki sorumlulukları konusunda benzer bir ortak uzlaşı henüz oluşmuş değildir. Bunun yerine, 'etik tasarım' olarak adlandırdığımız giderek büyüyen bir hareket, yapay zekâ/makine öğrenmesi alanında böyle bir uzlaşıyı geliştirmeye, ya da en azından tartışmanın çerçevesini şekillendirmeye, çalışmaktadır. (Greene v.d., 2019)

Bu alıntının işaret ettiği üzere, etik sorumluluk kullanım aşamasının ötesinde, yapay zekâ teknolojisinin tasarımında da aranabilir. Teknolojiye ilişkin etik sorumluluğun yalnızca nihai kullanıcıların davranışlarında aranması, etik sorunları bireysel kullanıcıların tercihiymiş gibi algılayarak, teknolojinin içinde üretildiği geniş bağlamı görünmezleştirir. Bu açıdan bakıldığında, yapay zekâ sistemlerinin tasarımında ve geliştirilmesinde rol alan aktörlerin de sorumluluk taşıdığı açıktır.

Ancak 'geniş bağlamın' sadece üretim ve tasarımda rol oynayan ve ulaşılabilen kaynakları (veri setleri, donanımlar, insan kaynakları vb.) değil, aynı zamanda tasarımcıların değer yargıları, düşünceleri ve önyargılarını da kapsadığının farkında olmak önemlidir. Bir yapay zekâ ekibinin ulaşabildiği eğitim verisi setleri kadar, hangi değerleri ve ilkeleri önemseyerek ve bunları nasıl yorumlayarak çalıştıkları da teknolojinin etik kullanımına ilişkin sağlam ya da aksak bir zemin oluşturacaktır. Örneğin, dağıtıcı adalet kavramı, eğitimdeki kaynak, fırsat ve risklerin öğrenciler arasında demografik olarak ayrım yapmadan hakkaniyetli bir şekilde paylaştırılmasına dayanır. Tasarım aşamasında bu bakış açısı benimsendiği takdirde, örneğin okul sonrası kulüplere öğrenci yerleştirmede kullanılan bir algoritma, kız ve erkek öğrencileri eşit şansla eleyecek ya da seçecektir. Onarıcı adalet yaklaşımının benimsenmesi durumunda ise yapay zekâ sistemlerine itiraz ve telafi mekanizmaları entegre edilmeye çalışılacaktır.

Sistemin hatalı bir karara yönlendirmesi durumunda, kullanıcının buna itiraz edebileceği veya hatayı düzeltebileceği bir müdahale arayüzünün tasarlanması düşünülebilir.

Yukarıdaki alıntıda Greene ve diğerlerinin 'etik tasarım' olarak bahsettiği hareket, günümüzde değer temelli tasarım (*value sensitive design - VSD*) başlığı altında toplayabileceğimiz bir dizi yaklaşımda ifade bulmaktadır. VSD, teknolojik sistemlerin tasarım ve geliştirme süreçlerine etik değerlerin sistematik biçimde entegre edilmesini amaçlayan bir tasarım yaklaşımıdır. Teknolojinin yalnızca teknik gereksinimler doğrultusunda değil, tasarımdan etkilenen farklı paydaşların gözettiği değerleri ve çıkarları da dikkate alarak geliştirilmesi gerektiğini savunur. Şeffaflık, hesap verebilirlik, adalet ve mahremiyet gibi değerlerin yapay zekâ araçlarının tasarımına dâhil edilmesi elbette önemlidir. Ancak bu değerlerin kendilerinin nötr ve tartışmasız olduğunu varsayabilir miyiz? Hangi değerlerin tasarıma dâhil edileceği, bunların nasıl tanımlanacağı, hangi teknik özelliklere dönüştürüleceği ve aralarındaki çatışmaların nasıl çözüleceği gibi sorular aslında politik nitelik taşır.

Teknolojik çözümcülük (*technological solutionism*) olarak adlandırılan bakış açısı, aslında yapısal nitelikteki toplumsal ve etik sorunları uzmanların düzeltebileceği teknik kusurlar olarak algılama eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu bakış açısını benimseyerek, örneğin, algoritmik ayrımcılığın daha iyi veri setleri kullanarak, daha adil algoritmalar yazarak veya daha etkili denetim mekanizmaları kurarak önlenebileceğini varsayarak teknik çözümler üretmeye çalışabiliriz. Ancak bunu yaparken, ayrımcılığın ortaya çıkmasına sebep olan toplumsal, tarihsel veya kurumsal koşulları göz ardı ediyor olabiliriz. Bir algoritmanın teknik açıdan "daha adil" hale getirilmesi, bu algoritmanın hangi toplumsal koşullardan kaynaklandığı, hangi amaçlara hizmet ettiği, kim tarafından geliştirildiği ve hangi güç ilişkileri içinde kullanıldığı gibi soruları ortadan kaldırmaz. Aksine, üretilen teknik çözümler bu toplumsal soruların ve teknoloji dışındaki olası çözümlerin göz ardı edilmesine yol açabilir.

Bir lisenin öğrencilerin okulu bırakma olasılığını önceden belirlemek amacıyla sınav notları, devamsızlık ve ödev teslimi gibi verilere dayanan bir algoritma kullandığını düşünelim. Sistemin düşük gelirli ailelerden gelen öğrencileri sistematik olarak daha "riskli" olarak sınıflandırdığı ortaya çıksın. Teknolojik çözümcü bir yaklaşım, öncelikle sistemin eğitilmesinde kullanılan veri setlerindeki yanlılığı gidermeye, sorun yaratan değişkenleri tahmin mekanizmasından çıkarmaya veya algoritmayı daha adil tahminler üretecek şekilde yeniden tasarlamaya yönelecektir. Ancak bu teknik müdahaleler, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin neden daha yüksek risk altında oldukları sorusunun göz ardı edilmesine neden olabilir. Örneğin, ödevlerini geciktirip aksatması, bir öğrencinin motivasyon eksikliğinden ziyade bir işte çalışmak zorunda olmasıyla, notlarının düşüklüğü de okul sonrası kurslara erişememesiyle ilgili olabilir. Dolayısıyla, teknik olarak algoritmanın daha doğru tahminler üretmesi sağlansa bile, bu, diğer eşitsizliklerin ortadan kalkmasını sağlamaz.

Hatta öğrenciyi "riskli" olarak tanımlayan bu tür algoritmik sınıflandırmalar, aslında yapısal veya kurumsal olan sorunları öğrencinin bireysel performansına ilişkin bir problem gibi ele alarak sorumluluğun yeniden öğrenciye ya da velisine yüklenmesine yol açabilir. Özetle, burada teknolojik çözümcülüğün gölgede bırakabileceği asıl sorun, öğrencinin hangi toplumsal ve kurumsal koşullar içinde "riskli" hale geldiği ve bu koşullar karşısında sorumluluğun nasıl tanımlanıp üstlenildiğidir.

Sonuç

Etik sorunları yapay zekâyı kullanma biçimimizden önce tasarım aşamasında aramak ve onları değerler üzerinden ya da teknolojik bir yaklaşımla çözmeye çabalamak da aslında meseleye dar bir çerçeveden bakmak anlamına geliyor olabilir. Teknik açıdan daha gelişmiş, daha verimli ya da etik değerleri gözeten bir yapay zekâ tasarımının kendiliğinden daha adil bir eğitim düzeni yaratacağı varsayımı, yapay zekâ sistemlerinin içinde işlediği tarihsel, toplumsal, politik ve ekonomik eşitsizlikleri göz ardı etmemize sebep olabilir. Bu nedenle yapay zekâya ilişkin etik sorumluluğu belirli bir aktörün (kullanıcının, tasarımcının ya da geliştiricinin) niyet ve davranışlarına indirgemek yerine, yapay zekâyı bir sosyoteknik sistem olarak ele alan bağlamsal bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Johnson ve Verdicchio, 2025).

Johnson ve Verdicchio'nun (2025) vurguladığı üzere, yapay zekâ sistemleri yalnızca teknik bileşenlerden ibaret değildir; onların hem tasarımını hem kullanımını şekillendiren toplumsal normlar, ekonomik çıkarlar, kurumsal tercihler ve güç ilişkileri de bu sosyoteknik sistemin ayrılmaz birer parçasıdır ve etik sorumluluğun doğru şekilde anlaşılması için analiz edilmeleri gerekir. Böylesi bir perspektif, doğru sorgulamayı "Yapay zekâ ile eğitim öğretimi nasıl dönüştürürüz?" ya da "Yapay zekâyı nasıl sorumlu kullanırız?" sorularının ötesine taşıyarak, "Yapay zekânın geliştirilmesine, kullanımına ve sonuçlarının değerlendirilmesine kimler, nasıl karar veriyor ve nasıl çıkar sağlıyor?" şeklinde güncellememizi gerektiriyor. Bu da eğitimcilerin ve öğrencilerin yapay zekâyı sadece "kullanan" konumunda kalmayıp, onun tasarımını, ürettiği çıktıları ve bu çıktıların nasıl değerlendirildiğini sorgulayan bir okuryazarlık geliştirmelerini desteklemekle mümkün olabilir.

Bu bakış açısı, yukarıda değinmiş olduğumuz, yapay zekânın barındırdığı riskleri ve etik yorumlamayı da onları şekillendiren tarihsel, toplumsal ve kurumsal koşullar içerisinde değerlendirmeyi gerektirir. Buradan hareketle geliştirilecek çözümlerin de sadece bireysel kullanım pratiklerine veya teknik düzenlemelere odaklanmayıp, söz konusu koşullarla ilişkili olarak yapılandırılması gerekir. Örneğin, klasik teknoloji felsefesi yaklaşımından hareketle, veri sömürüsü ve gözetimin öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını, ilişkilerini ve öznelliklerini nasıl dönüştürdüğüne odaklanabiliriz. Ancak, bu dönüşümün kimlerin çıkarlarına hizmet ettiğine, mevcut güç ilişkilerini nasıl sağlamlaştırdığına veya kimlerin daha fazla güç kazanmasına yol açtığına dikkat ederek değerlendirilmesi, farklı bir etik-

politik perspektif geliştirmemizi sağlayabilir. Benzer şekilde, öğretmenin ve öğrencinin yapay zekâya aşırı yaslanmasına araçsalcı bir bakış açısıyla yaklaştığımızda, yalnızca bu bireylerin özerkliği ya da bilişsel becerileri üzerindeki sonuçlarını düşünmekle sınırlı kalabiliriz. Oysa, böyle bir bağımlılığı doğuran koşulları ve bu yönelimle şekillenen eğitim dünyasında kimlerin sistematik olarak daha kırılgan veya bağımlı konuma sürüklendiğimi görmeye çalışmak farklı çözüm arayışlarına yönelmemize olanak sağlayabilir.

Kaynakça

Achterhuis, H. (ed.). (2001). *American Philosophy of Technology: The Empirical Turn*. Bloomington: Indiana University Press.

Balázs, L. (2026). Epistemic Trust in Generative AI as an Information Source: Development and Validation of the Trust in AI-Epistemic Scale (TAI-E). *Social Sciences*, 15(7), 433. https://doi.org/10.3390/socsci15070433

Coeckelbergh, M. (2022). *The political philosophy of AI: An introduction*. Polity.

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press.

Cressman, D. (2022). A short introduction to the philosophy of technology. In Swierstra, T., Lemmens, P., Sharon, T. & Vermaas, P. (eds.), *The Technical Condition: The Entanglement of Technology, Culture, and Society.* Amsterdam: Boom Uitgevers, p. 43–75.

Ellul, J. (1964). *The Technological Society*. New York: Vintage Books.

Greene, D., Hoffmann, A. L., & Stark, L. (2019). Better, nicer, clearer, fairer: A critical assessment of the movement for ethical artificial intelligence and machine learning. *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences*. https://aisel.aisnet.org/hicss-52/dsm/critical_and_ethical_studies/2/

Heidegger, M. (1977). The Question Concerning Technology. In *The Question Concerning Technology and Other Essays*. NY& London: Garland Publishing.

Ihde, D. (1990). *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Bloomington: Indiana University Press.

Johnson, D. G., Verdicchio, M. (2025). The sociotechnical entanglement of AI and values. *AI & Society* 40, 67-76. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01852-5

Neuberger, C., Langenohl, S., & Nuernbergk, C. (2025). Epistemic authority in the digital public sphere: An integrative conceptual framework and research agenda. *Communication Theory*. Advance online publication. https://doi.org/10.1093/ct/qtae020

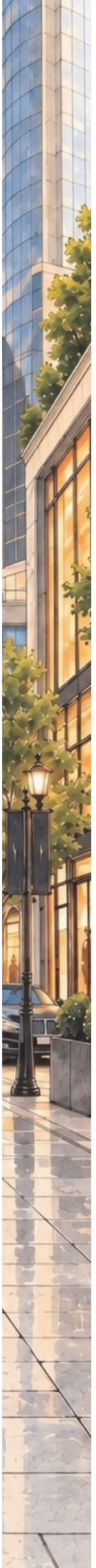
UNESCO (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence

Verbeek, P. P. (2005). *What Things Do. Philosophical Reflections on Technology, Agency and Design*. Penn State University Press.

Yükseköğretim Kurulu (2024). *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma Ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber.* https://proje.yok.gov.tr/tr/page/635



DİSİPLİNLERARASI



Hukuk Teorisinin Krizi ve Eleştirel Hukuk Yaklaşımlarının Kurucu Gücü

Kasım AKBAŞ [1]

1. Eleştirel Düşüncenin Temelleri

Eleştirel hukuk düşüncesinin çağdaş temsilcilerinden Costas Douzinas (2005), "*critic*" kelimesinin "eleştiri" anlamının yanı sıra "kriz"le olan ilişkisine de dikkat çeker. Bir meseleye "kritik" yaklaşmak, eleştirel bakmak anlamına gelir. Öte yandan bir hastanın durumunun "kritik" olduğunu söylediğimizde, sağlığıyla ilgili önemli bir krizin yaşanmakta olduğunu ifade ediyoruzdur. Öyle sanıyorum ki "kritik" dönemler "kritik" yaklaşımları gerekli kılıyor. Krizden çıkışın yolu eleştirel düşünceden geçiyor.

"Eleştirel düşünce" ise ne olduğunu anlamaya çalıştığımızda altından kolayca kalkamayacağımız genişlikte bir çatı kavramı ifade ediyor. Bir meseleye, bir disipline, bir kuruma eleştirel yaklaşmak temelde genel geçer kabul edileni sorgulamak anlamına geliyor. Her disiplinin, her toplumun, her tarihsel dönemin genel geçer kabulleri değişeceğine göre, eleştirel düşüncenin de bir sabit olmaması, sorgulama var oldukça eleştirinin de devam etmesi beklenir.

Günümüzün modern (veya modern sonrası) kapitalist toplumunda, toplumun kendisinin ve elbette hukuk gibi, eğitim gibi kurumlarının sorgulanmasını sosyal bilimlerde eleştirel teori olarak ifade ediyoruz.

Kuşkusuz, sosyal bilimlerde eleştirel teori dendiğinde akla ilk olarak Frankfurt Okulu olarak da adlandırılan ilk kuşağında Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Eric Fromm gibi isimlerin yer aldığı ve ikinci kuşağı Jürgen Harbermas'la temsil olunan felsefi ve sosyolojik nitelikteki hareket geliyor. Eleştirel teorinin anlamını Horkheimer, 1937 tarihli ünlü makalesinde

[1] kakbas@gmail.com

(Horkheimer, 2002), geleneksel teoriyle karşıtlığı çerçevesinde açıklamayı tercih eder. Ona göre geleneksel bilim dünyayı olduğu gibi kabul etmekte ve tarafsız olduğunu iddia etmektedir. Eleştirel teori ise bilginin toplumsal koşullardan bağımsız olamayacağını savunur ve mevcut düzeni sorgular.

Geleneksel teori, her zaman tutarlılığa ve teori ile pratik arasındaki kesin ayrıma odaklanmıştır. Geleneksel teori, olguları evrensel yasaların uygulanmasıyla, yani bunu doğrulamak veya reddetmek için özel bir olguyu evrensel bir olguya dâhil ederek açıklamaya çalışmıştır. Bu aynı zamanda pozitivist bilimsel araştırma yöntemidir: Bilimsel gerçekler, ampirik bir doğrulama testinden geçmelidir. Zira, dünya ve tabiat gerçek ve nesneldir. Bilgi ise bu gerçekliğin aynasıdır. Halbuki eleştirel düşünürlerin reddettiği şey, tam olarak budur.

Horkheimer (ve aslında genel olarak Eleştirel Teorisyenler) bilgideki nesnellik kavramını reddeder; zira bilginin nesnesi tarihsel ve toplumsaldır. Eleştirel teori bu nedenle, bilginin ve bilimin tarafsız olduğu şeklindeki yaklaşımdan vazgeçmeyi amaçlar. Bilgi ancak birbirine bağımlı bireylerin toplumsallıkla ifadesini bulan bakış açısından yola çıkılarak elde edilebilir. Frankfurt Okulu teorisyenleri bağlamında eleştirellik, doğa ve sosyal bilimler alanındaki genel geçer kabul gören *naif* determinizmin sorgulanması anlamına gelmektedir.

Eleştirel Teori, aslında, toplumsal özgürleşme stratejilerinin kalıplarını formüle etmek suretiyle kapitalist topluma yönelik Marxist eleştirileri genişletmiştir. Zira Marxizm de eleştireldir; Marxizm, Hegel'de akılcılığın (rasyonalite) gerçeklikle (realite) uzlaşısının eleştirisidir. Hegel'e göre bu durum modern ulus devletin (hatta ona göre adıyla sanıyla Prusya devletinin) doğuşuyla birlikte gerçekleşmiştir. Hâlbuki Marx, akılcılığın tarih boyunca gelişimini bir sınıf mücadelesi olarak görmenin gerekliliğini vurgulamıştır.

Bu şekliyle düşünüldüğünde Marx'ın yöntemini sosyal bilimler diliyle "pozitivizm" olarak değil de kimilerince "eleştirel realizm" olarak karşılayabilmemizin nedeni budur. Marx'ın yönteminden söz edildiğinde, Marxizmi indirgemeci bir yorumlamayla kabul edenlerin yanı sıra, Weberci, hermenötik, eleştirel kuramcı veya postmodern pek çok ekolün genelde onu pozitivizme hapsetmeye çalıştığını görürüz. Oysa Marx'ın yöntemi, diyalektik materyalizmdir. Marx'ın yöntemini sosyal bilim felsefesi içerisinde "eleştirel realizm" olarak adlandıranlar, diyalektik metodolojinin yaşayan en önemli temsilcilerinden Bertell Ollman, Roy Bhaskar'ın "eleştirel gerçekçiliğinin" Marxist diyalektiğin bir versiyonu olarak görülebileceğini, bu yakın ilişkiden daha fazla yararlanılabileceğini açıkça ifade etmektedir. [2]

[2] Bkz. Özmen, O. (2025). Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş: Bir Özgürleşme Felsefesinin Kurucu Kavramları. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 78*, ss. 413-433. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/10/38.elestirel-gercekcilik-onur-ozmen.pdf; Özmen, O. (2026). Diyalektik

Bu noktada, Marx'ın eleştirel diyalektik yönteminin pozitivist bilimin doğasıyla hiçbir şekilde uzlaşamayan özelliği üzerinde durulmalıdır. Pozitivist bilim, nesnel gerçekliğe uygun düşen bilgiyi "doğru", uygun düşmeyeni ise "yanlış" olarak nitelendirmektedir. Oysa Georg Lukács'ın isabetle tespit ve maharetle ifade ettiği üzere Marx'ın diyalektiğinde doğru ve yanlış birbirinin karşıtı değildir. Diyalektik yaklaşımda yanlış, "doğruluğun bir uğrağıdır" ve aynı anda hem yanlışı hem de yanlış-değil'i temsil eder (Lukács, 2014). Eleştirel düşüncenin en güzel örneklerinden biri de sanırım bu yaklaşımdır.

Hukuk alanında ise eleştirel yaklaşımlardan söz ettiğimizde iki şeyi kastediyoruz: Birincisi, genel hukuk yaklaşımlarını sorgulayan her türlü düşünce veya teori, hukuk eleştirisidir. İkincisi ise spesifik olarak kendisini "Eleştirel Hukuk" olarak adlandırılan düşünce ekolüdür. Şimdi hukuka ilişkin eleştirel yaklaşımların bu büyük dünyasına mütevazı bir adım atabiliriz.

2. Bir Hukuk Teorisi Nedir?

Her hukuk kuramı, neye hukuk denileceği konusunda açık ya da örtülü bir varsayımı olduğu kadar, hukuka duyulan bir inancı da ifade eder. Zira bir hukuk kuramı oluşturma çabası, daha baştan hukukun bir zorunluluk olarak kabul edildiğine işaret etmektedir.

Ancak hukuk kuramları her zaman kurucu veya olumlayıcı nitelikte olmak zorunda değildir. Yalnızca mevcut bir hukuk kuramını değerlendirme veya sorgulama amacını taşıyan çalışmalar da bu amaçla ortaya çıkmadıkları halde zamanla kendileri bir kuram olarak değer kazanabilirler. Bu anlamda, eleştirel hukuk yaklaşımları, hukuka ilişkin genel geçer kabulleri ve geleneksel yaklaşımları sorgulayan her türlü teoriyi ifade eder. Öyleyse ilk olarak hukuka ilişkin geleneksel yaklaşımları ele almamız gerekiyor.

Geleneksel hukukbilim,[3] uzunca bir süredir hukuki pozitivizm ile doğal hukuk düşüncesi arasındaki bir ikilikle tanımlanmaktadır. Bu iki ana akım gelenek, her

Eleştirel Gerçekçilik: Başlıca Fikirler ve Temel Kavramlar. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 79*, ss. 425-451. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2026/04/79_7a_elestirel_realizm.pdf

[3] Hukuk felsefecileri için "hukukbilim" terimine dipnot vermek âdettendir ve "havalı"dır. Bu ifade İngilizce "Jurisprudence" ve Almanca "Rechtswissenschaft" kavramlarına karşılık olarak kullanılmaktadır. Aslında Türkçe'de "hukuk" dediğimizde hem hak kavramının çoğul hâline atıfta bulunuruz hem bir kurumu (hukuk düzeni) ifade ederiz hem de bir disiplini dile getirmiş oluruz. Halbuki Batı dillerinde kurumun kendisiyle bu kurumu inceleyen disiplin için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Öte yandan burada ısrarla "disiplin" dememizden de anlaşılacağı üzere aslında bir bilimden ziyade hukuk hakkındaki her türlü tefekkür kastedilmektedir. Dolayısıyla kavramın Türkçesi hukuk hakkındaki bilimin yanı sıra "hukuk kuramı" hatta "hukuk felsefesi" olarak da çevrilmeye müsaittir. Halbuki, belirtmek gerekir ki, 18. yüzyıl Almanyası'nda *Rechtswissenschaft* tam da hukuk felsefesinin karşıtı olarak ortaya çıkmıştır. Zira Kantçı anlamda hukuk felsefesi, saf akıl aracılığıyla elde edilecek ideal standartları ifade etmektedir. Oysa hukukçuların uygulayacağı mevcut kuralların bilgisine deneyimle, dolayısıyla ampirik olarak ulaşılacaktır ve *Rechtswissenschaft* bu işi ifade etmek

fırsatta kendi teorilerinin üstünlüğünü kanıtlamaya ve rakip yaklaşımın yetersizliğini, hatta "hakiki bir hukuk teorisi" sayılamayacağını iddia etmeye odaklanmıştır. Ne var ki bu yıpratıcı yarış içerisinde, son derece hayati bir soru ihmal edilmiş görünmektedir: "Bir hukuk teorisinin 'iyi' veya 'yeterince iyi' bir teori olarak kabul edilebilmesi için hangi temel nitelikleri taşıması gerekir?". Çeşitli yaklaşım ve metodolojilerin üst üste bindiği günümüz teoriler enflasyonu çağı, bir hukuk teorisinden ne beklenmesi gerektiği sorusunu yeniden ve esaslı bir biçimde sormayı zorunlu kılmaktadır.

Bu soruya verilecek yanıt, esasen geleneksel tartışmanın kendi aktörlerinin tanımlarında mevcuttur. 20. yüzyılın en etkili hukuk filozoflarından Joseph Raz, hukuk teorisi kavramını dar anlamıyla "hukukun doğasına (ne'liğine) ilişkin bir açıklama" olarak tanımlar. Raz'a (2009) göre bir hukuk teorisinin başarılı sayılabilmesi iki temel kritere bağlıdır: Birincisi; teori, hukuk hakkında zorunlu olarak doğru olan önermelerden oluşmalıdır. İkincisi; bu önermeler, hukukun ne olduğunu açıklama işlevini yerine getirmelidir.

Öte yandan Roger Cotterrell (2003), hukuk teorisini bir toplumsal olgu olarak hukukun, hukuk kurallarının ve kurumlarının mahiyetini sistematik bir biçimde kavrama çabası olarak ele alır. İki yazarın işaret ettiği bu zemin birleştirildiğinde, çağdaş bir hukuk teorisinden beklemekte haklı olduğumuz temel hususlar belirginleşmektedir: Hukuk teorisi, geçmişe ve bugüne eşzamanlı bir bakış doğrultusunda hukuku toplumsal bir olgu olarak teşhis etmeli, bu olguya dair esaslı özellikleri dile getirmeli, dile getirdiği bu özellikler günümüz dünyası için ilgi çekici ve anlamlı olmalı ve nihayetinde araştırmacılara dinamik bir analiz çerçevesi sunabilmelidir.

2.1. Geleneksel Okulların Tıkanıklığı ve Yetersizliği

Geleneksel ve baskın hukuk teorilerine (doğal hukuk, hukuki pozitivizm ve hukuki realizm) söz konusu kriterler açısından bakıldığında, ciddi bir tıkanıklık göze çarpmaktadır. Geleneksel hukuk teorisi literatürü, metodolojik ve tarihsel anlatısını çoğunlukla Doğal Hukuk ile Hukuki Pozitivizm arasındaki tarihsel gerilim üzerine kurar. Tarihsel kronoloji göz önüne alındığında, Antik Yunan'dan itibaren adalet ve doğa düzenine dayalı aşkın norm arayışıyla doğal hukuk düşüncesinin en eski gelenek olduğu kabul edilir. Ancak kuramsal ve mantıksal bir analiz yapıldığında, bu geleneksel kronolojinin sarsılması ve mantıksal önceliğin hukuki pozitivizme verilmesi gerekir.

Doğal hukuk düşüncesi, özü gereği verili insan yapımı (pozitif) hukukun asliliğini reddetme ve onun üzerinde konumlanan aşkın bir ilkeler dizisini (adalet, ahlak,

üzere kullanılmaktadır. Bu karmaşıklığa son vermek adına "hukukbilim" ifadesi uzunca süredir dilimize yerleşmiş durumdadır. Burada klasik anlamda bir bilimin kastedilmediği de akılda tutulmalıdır.

doğa yasası) meşruiyet ölçütü olarak sunma iddiasındadır. Dolayısıyla tecessüm etmiş bir teori biçiminde olmasa bile, fiilen ve mantıken (Hegel'in de ifade ettiği üzere) "hukuk, daima pozitif hukuktur"; zira doğal hukukun varlık kazanabilmesi için reddedeceği veya denetleyeceği verili, beşerî bir hukukun varsayılması ya da ileri sürülmüş olması kaçınılmazdır.

Bu mantıksal ilişki, eleştirel hukuk düşüncesinin geleneksel okullarla kurduğu ilişki açısından da açıklayıcıdır. Doğal hukuk, verili pozitif hukuka aşkın bir ölçüt sağlama teşebbüsü olarak kabul edildiği ölçüde, kendi içinde bir "eleştirel" potansiyel barındırır. Bu nedenle, radikal veya devrimci duruşa sahip pek çok eleştirel hukukçunun birincil hedefi doğrudan doğal hukuk düşüncesi değil, hukuki pozitivizm olmuştur. Eleştirel hukukçuların bir gelenek seçmek zorunda kaldıklarında kendilerini hukuki pozitivizmdense doğal hukuk fikrine daha yakın hissetmelerinin altında yatan temel neden de pozitivizmin verili hukuku meşrulaştıran biçimsel sınırlılığıdır.

Özellikle İngilizce konuşulan dünyada hukuk teorisi tartışmaları iki temel geleneğin yanı sıra "hukuki realizm"i de içerir. Bu üçlü yapı içerisinde hukuki realizm, ilk iki ana akım teoriye kıyasla daha "eleştirel" bir görünüme sahiptir. Nitekim ABD merkezli Eleştirel Hukuk Çalışmaları (CLS) hareketinin de büyük oranda Amerikan Hukuki Realizminin bıraktığı kavramsal mirası takip ettiği sıklıkla ifade edilir.

Ancak yöntemsel bir ihtiyatlılık gereği, realizm dâhil olmak üzere bu üç geleneksel okulun tamamı aynı eleştirel süzgeçten geçirilmelidir. Çünkü eleştirel bir görünüm sunan yaklaşımlar dahi, ana akım teorilerin temel kabullerini ve sınırlarını tartışmasız kabul etme riski taşırlar.

İster pozitivist ister doğal veya realist hukukçu olsun, geleneksel okulların temel sorunu, günümüz toplumlarının "krizlerine" ve gerçekliğine yanıt verememeleridir: Hukuki pozitivizm, doğal hukuk veya realizm; ya toplumsal hukuk tecrübemize ilişkin yeni bir şey söylememekte, ya sundukları kabuller bugün için ilgi çekici ve açıklayıcı olmaktan uzaklaşmakta ya da hukukun doğasını açıklamada biçimsel norm sınırlarının ötesine geçmeye hiç niyet etmemektedir.

Geleneksel hukuk teorileri, hukukun ne olduğunu ve doğasını tarafsızca açıklama iddiasında bulunsalar da uygulamada yürürlükteki hukuk pratiğine dair muhafazakâr bir rehberlik sunmanın ötesine geçememişlerdir. Hakikilik atfedilen bu geleneksel teoriler, mevcut hukuki düzenin toplumsal varlığıyla, kökenindeki iktidar ilişkileriyle ve ürettiği eşitsizliklerle esaslı bir hesaplaşmaya girmemektedir.

Özellikle hukuki pozitivizm, hukuku toplumsal sınıflardan, iktidar mücadelelerinden ve tarihsel bağlamdan kopartarak yalnızca biçimsel kurallar ve mantıksal normlar dizisine indirger. Hukukun bu şekilde dogmatikleştirilmesi,

onun ardındaki siyasal ve ekonomik tercihlerin görünmez kılınmasına ve mevcut toplumsal düzenin nesnel/tarafsız bir gereklilik gibi sunulmasına hizmet eder.

Sonuç olarak doğal hukuk, pozitivizm ve realizm üçgenine sıkışmış ana akım hukukbilim, çağdaş toplumların yaşadığı derin toplumsal, siyasal ve ekonomik krizlerin doğurduğu merak ve sorulara yanıt üretemez; bir yapısal tıkanıklık içindedir. Bu durum, başındaki "eleştirel" sıfatını ikincil bir ek gibi taşımayı reddeden, hukukun toplumsal ve sınıfsal bağlamını doğrudan merkezine alan çağdaş bir hukuk teorisinin inşasını zorunlu kılmaktadır.

2.2. Geleneksel Teorilere Zeyil Olarak Eleştirel Hukuk

Hukukbilim alanındaki ders kitapları ve tanıtım yazınları incelendiğinde, geleneksel okullara (doğal hukuk, pozitivizm, realizm) geniş sayfalar ayrıldıktan sonra, Eleştirel Hukuk Kuramlarının kitabın en sonuna tali, ikincil ve âdetâ "zeyilnâme" hissiyle yerleştirildiği göze çarpar. Bu sunuş tarzı, eleştirel kuramların marjinal, yalnızca yıkıcı veya hakiki bir hukuk teorisi olup olmadığına ilişkin şüpheli yaklaşımlar olduğu yönünde yanlış bir algı yaratmaktadır. Oysa durum tamamen tersinedir.

Pozitivizm veya doğal hukuk gibi ana akım teoriler, hukukun ne olduğunu anlatma iddiasında olsalar da nihayetinde mevcut düzeni onaylayan, onu meşrulaştıran ve hukuk pratiğine teknik rehberlik sunmanın ötesine geçemeyen yapılardır. Günümüz toplumlarının yaşadığı derin ekonomik, siyasal ve toplumsal krizler karşısında bu teoriler yapısal olarak yanıt veremez hâle gelmiştir.

Eleştirel hukuk teorileri hukuku iktidar, mülkiyet ve sınıf dinamikleriyle bütüncül biçimde ele alan çözümsel kapasiteleri sayesinde, bugün "hukuk teorisi" unvanını taşımayı hak eden yegâne yaklaşımlardır.

Bu çerçevede, eleştirel hukukçuların bizzat kendi söylemlerini dönüştürmeleri gerekmektedir. Akademi dünyasında kendilerine biçilen edilgen/tâli konumu kabullenmek yerine, başlarındaki "eleştirel" sıfatının yarattığı ikincil algıdan sıyrılarak doğrudan "Çağdaş Hukuk Teorisi" veya "Yeni Hukuk Teorisi" olarak sahneye çıkmalıdırlar.

Eleştirel hukuk yaklaşımının bu çağdaş iddiasını sürdürürken düşebileceği en tehlikeli yöntemsel tuzak ise "anakronizm"dir. Ana akım ekollerle ve onların dogmatik kabulleriyle yürütülecek bir teorik hesaplaşma, bazı kavramsal kalıplara, geçmişin tartışmalarına veya aşılmış kategorilere sıkışarak yürütülemez. Pozitivizmin veya doğal hukukun yarım asır önceki versiyonlarına karşı geliştirilen tipleşmiş itirazları tekrarlamak, günümüzün muhatap kitlesi açısından ilgi çekici ve dönüştürücü olma niteliğini yitirmektedir.

Bugünün muhatap kitlesi küreselleşmiş sermaye ilişkileri, değişen devlet biçimleri, derinleşen mülkiyetsizleşme ve toplumsal krizler çağında yepyeni, somut ve dönüştürücü bir hukuk analizi duymayı hak ediyor. Dolayısıyla Eleştirel Hukuk Teorisi, tarihsel diyalektik yöntemi günümüzün somut koşullarına uygulayarak anakronizme düşmeden hareket etmeli ve geleneksel kuramların karşısına dinamik bir analiz çerçevesi koyabilmelidir.

3. Eleştirel Hukuk Çalışmaları Hareketi

Anglo-Sakson hukuk dünyasında 1970'lerin sonunda ortaya çıkan Eleştirel Hukuk Çalışmaları (EHÇ - Critical Legal Studies) hareketi, belirli tarihsel ve metodolojik damarların birikimi üzerinde yükselmiştir. Bu hareketin entelektüel köklerini kavramak, eleştirel düşüncenin geleneksel hukukbilime yönelttiği itirazların niteliğini anlamak açısından zorunludur.

EHÇ'nin tarihsel silsilesinde iki temel gelenek belirleyici bir rol oynamıştır. Bunlardan ilki Hukuk ve Gelişme (*Law and Development*) adıyla bilinen harekettir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında "Üçüncü Dünya" ülkelerinin kalkınması ve modernleşmesi süreçlerinde hukukun işlevini inceleyen bu çalışmalar, başlangıçta Batılı sermaye ve hukuk modellerinin bu ülkelere ihracını savunmuştur. Ancak 1960'ların sonu ve 1970'lerde, önerilen modellerin gelişmekte olan ülkelerde diktatörlükleri, otoriter rejimleri ve toplumsal eşitsizlikleri derinleştirdiğinin görülmesiyle büyük bir karamsarlığa ve krize saplanmıştır. David M. Trubek ve Marc Galanter gibi dönemin önemli araştırmacıları, hukuk ihraç etme projesini tecrübe ederek hukuk sistemlerinin tarafsız ve evrensel bir geliştirici araç olmadığını ilan etmişlerdir.

EHÇ'yi ortaya çıkaran ikinci gelenek Hukuk ve Toplum Derneği (*Law and Society Association*) kapsamındaki çalışmalardır. 1964 yılında kurulan ve *Law & Society Review* dergisi etrafında örgütlenen bu gelenek, hukuku soyut normlar düzeni olarak gören dogmatik anlayışa karşı hukukun toplumsal bağlam içinde incelenmesini savunmuştur. Hukuki kural ve kurumların toplumsal çevre tarafından biçimlendirildiğini ileri süren bu sosyolojik bakış açısı, Amerikan Hukuki Realizminin mirasçısı olarak EHÇ'nin doğacağı yöntemsel zemini hazırlamıştır.

1977 yılında Madison-Wisconsin Üniversitesi'nde düzenlenen ilk konferansla müstakil bir hareket olarak sahneye çıkan Eleştirel Hukuk Çalışmaları; Hukuk ve Gelişme ile Hukuk ve Toplum geleneklerinden beslenmekle birlikte, onların araçsalcı ve işlevselci sınırlarını aşarak hukukun bizzat kendisini, dilini ve ideolojik yapısını sorunsallaştırmıştır.

Eleştirel Hukuk Çalışmalarının ana akım liberal hukuk teorisine yönelttiği eleştiriler üç temel eksende özetlenebilir: Liberal hukuk miti ve tarafsızlık illüzyonu; hukuksal belirsizlik miti ve ideoloji olarak hukuk.

Liberal hukuk teorisi, hukuku siyasetten ayrışmış, nesnel, tarafsız ve sınıf/çıkar çatışmalarının üzerinde yükselen evrensel bir düzenleme olarak sunar. Eleştirel hukukçular ise hukukun hiçbir zaman değerden bağımsız (*value-free*) olmadığını, aksine toplumdaki egemen değerleri, statükoyu ve var olan hiyerarşileri meşrulaştıran siyasal bir alan olduğunu gösterirler.

Geleneksel teoriler, somut bir hukuki uyuşmazlığın yürürlükteki pozitif hukuk kuralları ve soyut akıl yürütmeyle tek bir "doğru" çözüme ulaştırılacağını iddia eder. Oysa eleştirel kuramcılara göre hukuki yürütme içsel bir çelişki barındırır; aynı hukuki malzeme ve ilkelerden hareketle tamamen zıt kararlara varmak mümkündür. Yargıcın veya karar vericinin nihai tercihi hukuki normlar tarafından değil, onun toplumsal, sınıfsal ve siyasal angajmanları tarafından belirlenir.

Eleştirel yaklaşımda hukuk, yalnızca egemenlerin elinde dışsal bir baskı aracı değildir; bizzat bilincin ve toplumsal ilişkilerin şekillendiği ideolojik bir biçimdir. Toplumsal eşitsizlikleri "sözleşme özgürlüğü", "yasa önünde eşitlik" ve "mülkiyet hakkı" gibi soyut kategorilerle doğallaştırarak meşrulaştırır.

4. Eleştiri Geleneğinin Bir Halkası Olarak "Marxizm ve Hukuk"

4.1. Marxist Hukuk Analizi Mümkün mü?

Hukuka ilişkin Marxist perspektif, ana akım literatürde çoğu kez yalnızca "hukukun üstünlüğü" fikrinin kaba bir eleştirisi veya hukukun değersizleştirilmesi olarak dar bir çerçeveye hapsedilmektedir. Bu dar okumayı doğrularcasına, Marxist tarihsel materyalizmin en bilinen ve en çok alıntılanan formülasyonu, Karl Marx'ın 1859 tarihli Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı eserinin Önsöz'ünde yer almaktadır.

Marx, söz konusu klasik metinde toplumsal yapının mimarisini şu ünlü ifadelerle kurar:

"Varlıklarının toplumsal üretiminde, insanlar, aralarında, zorunlu, kendi iradelerine bağlı olmayan belirli ilişkiler kurarlar; bu üretim ilişkileri, onların maddi üretici güçlerinin belirli bir gelişme derecesine tekabül eder. Bu üretim ilişkilerinin tümü, toplumun iktisadi yapısını, belirli toplumsal bilinç şekillerine tekabül eden bir hukuki ve siyasal üstyapının üzerinde yükseldiği somut temeli oluşturur."

Metnin devamında Marx, toplumsal devrim çağlarını ve hukukun bu süreçteki yerini açıklarken hukuksal kategorilere doğrudan temas eder: Üretici güçler geliştiğinde, o zamana kadar içinde hareket ettikleri mevcut üretim ilişkileriyle -ki Marx bunların "hukuki ifadesinden başka bir şey olmadığını" vurguladığı mülkiyet ilişkileriyle- çatışmaya girerler. İktisadi temeldeki altüst oluşları incelerken, iktisadi üretim koşullarının bilimsel olarak saptanabilir değişimi ile

insanların bu çatışmaların bilincine vardıkları ve onu sonuna kadar götürdükleri "hukuki, siyasal, dinsel, artistik ya da felsefi biçimleri, kısaca ideolojik şekilleri" birbirinden ayırt etmek gerekir.

Bu klasik formülasyon, hukukun iktisadi yapı (altyapı) tarafından belirlenen bir üstyapı kurumu olduğunu ve mülkiyet ilişkilerinin üretim ilişkilerinin hukuki kılıfı veya ifadesi olduğunu açıkça ortaya koyar. Ancak bu belirleme ilişkisinin "otomatik, tek yönlü ve kaba bir nedensellik" olarak kavranması, Marxist hukuk analizinin en büyük tıkanıklıklarından birini doğurmuştur.

4.2. Araçsalcı İndirgemeciliğin Eleştirisi

Geleneksel Marxist yazında hukuk analizi uzunca bir süre, hukuku yalnızca egemen sınıfın elinde bir baskı aygıtı veya iktisadi çıkarların kaba bir yansıması olarak gören araçsalcı indirgemeciliğe teslim olmuştur. Bu yaklaşımın en belirgin örneklerinden biri tecellisini P. I. Stucka'nın tanımında bulur. Stucka'ya göre hukuk; "egemen sınıfın çıkarlarıyla örtüşen ve onun sistematik şiddetini/iktidarını muhafaza eden bir toplumsal ilişkiler sistemi ya da düzenidir" (Stucka'dan aktaran Yelkenci, 2013).

Bu türden araçsalcı tanımlamalar, ilk bakışta devrimci bir ton taşısa da eleştirel bir çözümleme içermedikleri gibi, diyalektik bir kavrayış imkânını da ortadan kaldırırlar. Nitekim Marxist hukuk kuramcısı Evgeni Paşukanis, bu araçsalcı indirgemeciliğin yetersizliğini ve tehlikesini tespit etmiştir. Paşukanis'e (2002) göre, genel hukuk kuramlarına yalnızca "sınıf mücadelesi" veya "egemen sınıf çıkarı" unsurunu eklemek Marxist bir hukuk teorisi elde etmek için kesinlikle yeterli değildir.

Böyle bir kestirmeciliğin varacağı yer "az çok hukuksal renk taşıyan bir iktisadi biçimler tarihi veya kurumlar tarihi" yazmak veya hukuku, bizzat hukuksal kavramların ve hukuki biçimin özgül analizini yapmaksızın bir sınıfın çıkarlarının doğrudan ifadesine indirgemektir.

Hukuk kuramının görevi, hukukun yalnızca kimin çıkarına hizmet ettiğini söylemekle bitemez; hukuki biçimin toplumsal ilişkiler içerisinde nasıl ve neden bu özgül yapıya büründüğünü (hak öznesi, mülkiyet, sözleşme, irade özerkliği) çözümlenemediği sürece gerçek bir Marxist genel hukuk teorisinden söz edilemez.

Marxist hukuk kuramının en özgün ve radikal hamlesi, Paşukanis'in 1924 tarihli *Genel Hukuk Teorisi ve Marksizm* adlı eserinde biçim bulmuştur. Paşukanis (2002), geleneksel Marxistlerin hukuku yalnızca içerik bakımından analiz etmelerini, yani hangi sınıfın çıkarına hizmet ettiği sorusunu yetersiz bularak, şu temel soruyu sormuştur: "İktisadi çıkarlar ve sınıf egemenliği neden doğrudan doğruya çıplak

bir güç veya zor aygıtı olarak tecelli etmez de kendisini hukuksal bir biçim (özel mülkiyet, sözleşme, hak öznesi) altında sunar?"

Paşukanis bu soruya yanıt verirken, Karl Marx'ın Kapital'deki meta analizi ile diyalektik bir paralellik kurar. Kapitalist toplumda farklı kullanım değerlerine sahip ürünler, pazar yerinde nasıl ki soyut birer "değer" olarak eşitlenip meta biçimini alıyorsa, farklı toplumsal konumdaki, mülkiyetli veya mülkiyetsiz somut bireyler de pazar yerindeki irade dolayımı vasıtasıyla soyut birer "hak öznesi" (hukuki süje) olarak eşitlenirler. Pazar yerinde metaların mübadelesi, iradeleri birbirini tanıyan ve mülkiyetleri üzerinde tasarruf yetkisi olan hukuksal öznelerin varlığını zorunlu kılar. Dolayısıyla hukuksal biçim, meta üretimi ve mücadelesi ilişkilerinin zorunlu bir sonucudur.

Paşukanis'e göre, kapitalist mülkiyet ilişkileri ortadan kalkmadan ve meta değişimi sönümlenmeden hukuksal biçimin sönümlenmesi mümkün değildir. Burjuva hukuku, yalnızca burjuva sınıfının iktidarını koruma aracı değil, meta dünyasının insan iradesi ve ilişkileri üzerindeki özgül yansımasıdır.

4.3. Sönümlenecek Hukukun Eleştirel Teorisi

Marxizmde bütünlüklü bir hukuk kuramının gelişmesini engelleyen faktörlerden biri, tam da Paşukanis'in ifade ettiği, hukukun gelecekte (sınıfsız toplumda) "sönümleneceği" (*withering away of law*) tezinin mutlaklaştırılarak hukukun şimdiki varlığının incelenmesinin önemsizleştirilmesidir.

Hukukun "son tahlilde" sönümleneceği iddiası, onun bugün taşıdığı toplumsal ve kurumsal özgüllüğün göz ardı edilmesinin gerekçesi olamaz. Zira Marx'ın bizzat kendi ekonomi politik yöntemi bu göz ardı edişi reddeder: "Son tahlilde" kapitalist üretim tarzı da tarihseldir ve ortadan kalkacaktır ancak kapitalizmi kavramanın "ilk tahlili" Kapital'le, yani sermayenin, meta biçiminin ve değer yasasının somut analiziyle başlar. Dolayısıyla hukuk söz konusu olduğunda da "son tahlildeki" sönümlenmeye odaklanıp "ilk tahlildeki" hukuksal biçimleri, sermaye ve irade dolayımlarını analiz dışı bırakmak yöntemsel bir hatadır.

Ayrıca altyapı-üstyapı determinizmi tek taraflı bir mekanizma değildir. İktisadi temel ve mülkiyet koşulları üstyapının belirleyicisi olmakla birlikte, bu belirlenme ilişkisi pasif bir yansıma değildir; toplumsal aktörlerin iradeleri, siyasal mücadeleleri ve hukuksal dolayımları vasıtasıyla tecelli eder. Hukuk, altyapısal süreçleri bizzat biçimlendiren ve geriye doğru etkileyen kurucu bir işleve de sahiptir.

Marx'ın hukuk üzerine bütünlüklü veya sistematize edilmiş bir çalışma bırakmamış olması, onun hukukla ilgilenmediği anlamına gelmez. Aksine Marx'ın düşünsel evriminde hukuk, felsefeden siyasal iktisada geçişin tam merkezinde yer alır. Hukuk fakültesinden mezuniyetinin hemen ardından 1842-1843 yıllarında

Rheinische Zeitung'un başyazarı olarak kaleme aldığı erken dönem yazıları, bu bakımından hayati önemdedir.

Marx, Eyalet Meclisindeki orman kaçakçılığı (toplanmış kuru odunların toplanmasının suç haline getirilmesi) ve toprak mülkiyetinin parçalanması tartışmalarını incelerken ilk kez "maddi çıkarlar" ve sınıf çatışması gerçeğiyle yüzleşmiştir. Marx, orman sahiplerinin tikel/özel mülkiyet çıkarlarının, devlet ve hukuk eliyle kamusal evrensel bir yasaya dönüştürüldüğünü ve köylülerin tarihsel geleneksel haklarının çiğnenerek hukukun bir "özel mülkiyet muhafızı" haline getirildiğini gösterir. Marx bizzat kendisi, bu hukuksal tartışmaların kendisini iktisat çalışmaya yönelten ilk saik olduğunu itiraf eder.

Keza Marx, Prusya Adalet Bakanlığına atanan Savigny'nin tarihçi hukuk okulunun öncülük ettiği hukuk politikalarını da eleştirir; hukukun özgürlük kılıfı altında siyasal baskıyı nasıl kurumsallaştırdığını teşhir eder.

Nihayet, Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi eserinde Hegel'in idealist diyalektiği ile hesaplaşır. Hegel, özel mülkiyet ile devleti ve genel siyasal birliği uzlaştırmaya çalışırken Marx; tarihsel süreçte hukukun başlangıçta bir "ayrıcalık" (genel kuraldan "ayrıklık") olarak doğduğunu, ancak bu ayrıcalığın her seferinde "özel mülkiyet" biçiminde tecessüm ettiğini vurgular. Marx'a göre özel mülkiyet, ayrıcalık olarak hukukun özgül varoluş biçimidir.

Bu erken dönem yazılarında Marx, henüz sınıfsal analizini ve tarihsel materyalizmi tam olarak olgunlaştırmamış olsa da, devletin ve hukukun toplumu belirleyen bağımsız yapılar olmadığını, aksine mülkiyet ve üretim ilişkileri tarafından belirlenen türevsel yapılar olduğunu kavramış ve felsefi idealizmden koparak materyalist zemine adım atmıştır.

5. Hukukun Çelişkili Konumu

Hukuk olgusunun toplumsal varlığı, özü gereği derin bir çelişki barındırır. Hukuk, bir yandan devlet organları tarafından desteklenen, ihlal edildiğinde müeyyide uygulayan dışsal ve zorlayıcı bir düzenleme/baskı mekanizması iken, diğer yandan bireysel özerkliği, irade özgürlüğünü ve güvenceye alınmış hakları teyit eden bir koruma alanı gibi görünür.

Eleştirel ve Marxist analiz açısından hukukun bu çelişkili konumu hayati önemdedir. Hukuk, toplumsal eşitsizlikleri yalnızca fiziksel zor veya çıplak şiddet yoluyla sürdürseydi, toplumdaki meşruiyetini hızla yitirirdi. Hukuk düzeni, sömürüye ve eşitsizliğe dayanan üretim ilişkilerini, "kanun önünde eşitlik", "sözleşme serbestisi" ve "irade özerkliği" gibi soyut ilkelere bağlar. İşçi ile kapitalist, hukuk karşısında soyut birer hak öznesi olarak eşit kabul edilir; böylece sömürü ilişkisi, iki özgür iradenin rızasına dayalı bir sözleşme biçiminde doğallaştırılır.

Bu çelişkili yapı nedeniyle hukuk, sadece egemen sınıfın tikel çıkarlarını korumakla kalmaz; ezilen sınıflara da kendi haklarını talep edebilecekleri "hukuksal bir dil ve meşruiyet zemini" sunar. Ancak bu zemin, sınırları bizzat sistem tarafından çizilmiş bir alan olduğu için mevcut düzenin temellerini tehdit etmeyen sınırlandırılmış bir mücadele olanağı sağlar.

Hugh Collins (2013) gibi çağdaş Marxist hukuk kuramcılarının da vurguladığı üzere, hukuk sistemi toplumda âdeta kendi kendine var olan, tarafsız, nesnel ve kaçınılmaz bir düzenmiş gibi algılanır. Bu durum literatürde "hukuk fetişizmi" olarak adlandırılır. Meta fetişizminde nasıl ki insan elinden çıkan ürünler insanlara hükmeden gizemli nesnelere dönüşüyorsa, hukuk fetişizminde de insanların toplumsal mücadelelerle ürettiği hukuki normlar, toplumu yöneten aşkın ve tarafsız bir doğa kanunu gibi görünmeye başlar.

Bu ideolojik mekanizmanın işleyişi Marx ve Engels'in Alman İdeolojisi'nde ortaya koydukları temel yasayla açıklanabilir: Her çağda egemen olan fikirler, egemen sınıfın fikirleridir. Maddi üretim araçlarını elinde tutan sınıf, zihinsel üretim araçlarını da kontrol eder. Egemen sınıf, kendi tikel sınıfsal çıkarını toplumun tamamının ortak ve evrensel çıkarı (özgürlük, adalet, kamu yararı) olarak sunmak zorundadır. Hukuk, bu evrenselleştirme işlevinin en yetkin aracıdır. Toplumsal aktörler, hukukun sunduğu bu soyut eşitlik ve özgürlük kavramlarını kabul ettiklerinde "yanlış bilinç" içine düşerler. Kendi mülkiyetsizliklerini ve bağımlılıklarını, hukuki düzenin doğal bir sonucu olarak rasyonelleştirirler.

Sonuç olarak hukuk, sadece kanun maddelerinden oluşan teknik bir metin değil, toplumsal ilişkileri ve bilinci kuran, çelişkileri gizleyen son derece gelişkin bir ideolojik aygıttır.

6. Zeyilden Merkeze: Hukuk Teorisini Eleştiriyle Yeniden Kurmak

Hukuka eleştirel yaklaşmak, hukukun varlığını ve zorunluluğunu peşinen kabul ederek nasıl işlediğini açıklamakla yetinmemeyi gerektiriyor. Hukuk kurallarının ne söylediği kadar, hangi toplumsal ilişkiler içinde ortaya çıktığı, bu ilişkileri nasıl biçimlendirdiği ve hangi çelişkileri görünmez kıldığı da önem taşıyor. Bu bakımdan eleştirel hukuk teorisinin inceleme alanı, üretim ve mülkiyet ilişkilerinden devletin örgütlenmesine, sınıf mücadelelerinden toplumsal bilincin oluşumuna kadar uzanmaktadır. Hukuku bu ilişkilerden bağımsız, kendine yeterli ve tarafsız bir düzen olarak ele almak, açıklanması gereken sorunun önemli bir bölümünü daha başlangıçta incelemenin dışında bırakıyor.

Bu nedenle eleştirel hukuk düşüncesini, geleneksel hukuk teorilerine sonradan eklenen bir itirazlar toplamı olarak değerlendirmemek gerekir. Eleştirel yaklaşım, hukuk teorisinin sorularını, yöntemini ve inceleme nesnesini yeniden kurma iddiası taşımaktadır. Hukukun ne olduğunu toplumsal ve tarihsel koşulları içerisinde açıklama sorumluluğu üstlenildiğinde, "eleştirel" sıfatı da tâli bir

düşünce geleneğini adlandırmanın sınırlarını aşar. Eleştirellik, çağdaş bir hukuk teorisinin açıklama gücünü kazanabilmesinin koşuluna dönüşür. Bu çerçevede mesele, eleştirel yaklaşımlara hukuk teorisi içerisinde daha geniş bir yer ayırmaktan çok, hukuk teorisinin kendisini eleştirel bir zeminde yeniden düşünmektir.

Eleştirel Hukuk Çalışmaları hareketinin liberal hukukun tarafsızlık iddiasına, hukuki akıl yürütmenin çelişkilerine ve hukukun ideolojik işleyişine yönelttiği eleştiriler, bu yeniden düşünmenin önemli uğraklarını oluşturuyor. Marxist hukuk analizi bakımından ise hukukun sınıfsal içeriğini teşhis etmekle hukuki biçimi açıklamak arasındaki ayrım belirleyici bir önem taşıyor. Bir kuralın kimin çıkarına hizmet ettiğini göstermek, bu çıkarın neden hukuk biçiminde ifade edildiği sorusunu kendiliğinden yanıtlamıyor. Hak öznesi, sözleşme, mülkiyet ve irade özerkliği gibi kategorilerin toplumsal kuruluşu açıklanmadıkça, hukuk eleştirisi de içeriğe yöneltilen itirazlarla sınırlı kalıyor.

Böyle bir çözümleme, hukuku iktisadi çıkarların dolaysız yansımasına indirgeyen araçsalcı açıklamaların da sorgulanmasını gerektirmektedir. Hukukun üretim ve mülkiyet ilişkileri tarafından belirlenmesi, bu ilişkiler üzerinde kurucu etkiler doğurmasını dışarıda bırakmaz. Diyalektik yöntem, hukukun toplumsal koşullara bağımlılığı ile kendine özgü biçim ve etkilerini birlikte kavrama olanağı sunmaktadır. Hukukun gelecekte sönümleneceği düşüncesi de onun bugünkü varlığını inceleme gereğini ortadan kaldırmaz. Tarihsel olarak aşılması beklenen bir toplumsal biçimin nasıl oluştuğunu ve varlığını nasıl sürdürdüğünü açıklamak, eleştirel analizin vazgeçilmez görevleri arasındadır.

Hukuk, maddi eşitsizlikleri soyut eşitlik ve özgürlük kategorileri içerisinde doğallaştırırken, ezilenlerin taleplerini ifade edebilecekleri bir dil ve meşruiyet zemini de sağlamaktadır. Ancak bu mücadele alanının sınırlarını, içinde oluştuğu toplumsal düzen çiziyor. Dolayısıyla hukukun sunduğu olanakları, bu olanakların sınırlarından bağımsız değerlendirmemek gerekiyor. Eleştirel yaklaşım, hukuki biçimlerin eşitsizliği nasıl yeniden ürettiğini ve aynı biçimler içinde hak taleplerinin nasıl dile getirilebildiğini birlikte incelemeyi gerektirir. Hukuk fetişizminin eleştirisi, insanların tarihsel ilişkileri ve mücadeleleri içinde oluşan hukuku, topluma dışarıdan hükmeden tarafsız ve kaçınılmaz bir güç olarak görme alışkanlığını sorgulamamızı sağlar.

Bununla birlikte, eleştirel düşünce kendi kavramlarını ve tarihsel birikimini de sorgulamaya açık tutmak zorundadır. Geçmişte açıklayıcı olan itirazları tekrarlamak, günümüzün hukuk deneyimini anlamaya yetmez. Küreselleşmiş sermaye ilişkileri, değişen devlet biçimleri ve derinleşen mülkiyetsizleşme karşısında, tarihsel ve diyalektik yöntemin güncel koşullara uygulanması gerekiyor. Eleştirel hukuk düşüncesinin çağdaşlığı, geçmişteki tartışmalara sadakatinden çok, bugünün toplumsal ilişkilerini ve hukuki biçimlerini çözümleyebilme gücüne dayanır.

Başlangıçtaki kriz ve eleştiri ilişkisine dönersek, kritik dönemler yerleşik cevapların tekrarlanmasıyla yetinilemeyeceğini gösteriyor. Hukukun eleştirisi, mevcut düzenin zorunlu ve değişmez görünen biçimlerinin tarihsel olarak nasıl üretildiğini açığa çıkarıyor. Böylece hukukun ne olduğu sorusu, içinde yaşadığımız toplumsal ilişkilerin nasıl kurulduğu ve nasıl değişebileceği sorularıyla birleşiyor. Çağdaş bir hukuk teorisi kurma çabası da tam bu bağlantıyı kavramayı ve açıklamayı gerektiriyor.

Kaynakça

Collins, H. (2013), *Marksizm ve Hukuk*, (Umre Deniz Tuna, Çev.), Dipnot Yayınları.

Cotterrell, R. (2003). *The Politics of Jurisprudence*, Oxford University Press.

Douzinas, C. (2005). "Oubliez Critique", *Law and Critique*, 16, 47-69 [DOI 10.1007/s10978-005-4907-8].

Horkheimer, M. (2002) Traditional and Critical Theory (Matthew J. O'connell, Çev.), içinde *Selected Essays* (ss. 188-243), Continuum.

Lukács, G. (2014). *Tarih ve Sınıf Bilinci* (Y. Öner, Çev.), Belge Yayınları.

Özmen, O. (2025). Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş: Bir Özgürleşme Felsefesinin Kurucu Kavramları. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 78*, ss. 413-433. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/10/38.elestirel-gercekcilik-onur-ozmen.pdf.

Özmen, O. (2026). Diyalektik Eleştirel Gerçekçilik: Başlıca Fikirler ve Temel Kavramlar. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 79*, ss. 425-451. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2026/04/79_7a_elestirel_realizm.pdf.

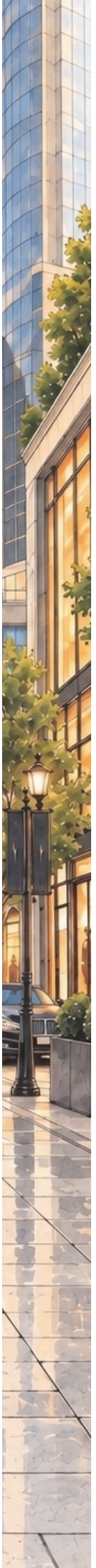
Paşukanis, E. B. (2019). Genel Hukuk Teorisi ve Marksizm (O. Karahanoğulları, Çev.). İletişim Yayınları.

Raz, J. (2009). *Between Authority and Interpretation: On the Theory of Law and Practical Reason*, Oxford University Press.

Yelkenci, T. (2013), "Marksist-Leninist Devlet Teorisi", içinde *Marksist Devlet ve Hukuk Teorisi* (ss. 85-111), NotaBene Yayınları.

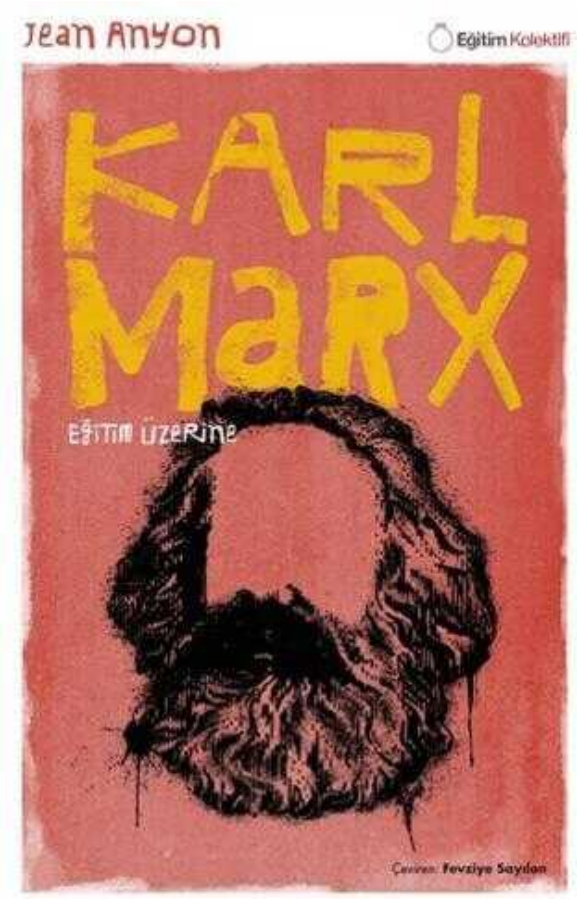


KİTAP



Marx ve Eğitim Üzerine

Ş. Erhan Bağcı [1]



Küçük ama eleştirel pedagoji açısından önemli bir kitap, "Marx Eğitim Üzerine"[2], sevgili hocam Fevziye Sayılan tarafından Türkçe'ye çevrildi ve Ekim 2025 tarihinde Eğitim Kolektifi Yayınları tarafından basıldı. Jean Anyon imzalı kitabın orijinali 2011 yılında Routledge tarafından eğitimle ilgili önemli düşünürleri konu alan bir kitap dizisinde yer almıştı. Türkçe baskısı 102 sayfa; gerçekten küçük ama içeriği bakımından geniş bir ufuk açıyor. Kitabın değerlendirmesini yapmaya çalıştığım bu yazıyı dört bölüm olarak tasarladım. Az sonra yazarla ilgili kısa bir tanıtım faslı var. Ardından kitap içeriğini, olası okurların okuma arzusunu engellemeyecek dozda ele alacağım. Sonrasında kitabı Türkçe'ye kazandıran hocama kitaptan hareketle yönelttiğim sorular ve cevapları gelecek. En sonda da bu kitabın

[1] erhanbagci@gmail.com

[2] Kitabın orijinal başlığı "*Marx and Education*" (Anyon, 2011). Eğitim Kolektifi tarafından yayımlanan çeviri kitabın başlığı ise "*Marx Eğitim Üzerine*" (Anyon, 2025). Hatta kitap kapağında "*Karl Marx Eğitim Üzerine*". Yayınevi kapakta ve künyede farklı kitap başlıkları kullanmayı tercih etmiş. Ben bu yazı boyunca Türkçe kitabın künyesindeki gibi "*Marx Eğitim Üzerine*" başlığını kullandım.

Eleştirel Pedagoji takipçileri için ne ifade ettiğine ilişkin bir sonlandırma faslı olacak.

Yazar Faslı

Önce yazar. Jean Anyon (1941-2013), Amerikalı bir eleştirel eğitimci ve bir kamusal eğitim eylemcisi. New York Üniversitesi'nde eğitim ve dilbilim üzerine yaptığı doktorası, ardından 25 yıl Rutgers Üniversitesi'nde ve sonrasında da New York Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde devam eden çalışmaları boyunca toplumsal sınıf, ırk ve yoksulluk gibi etkenlerin kamusal eğitimi nasıl belirlediği üzerine önemli ve çığır açan ekonomi politik analizlere imza attı. ABD'deki kamusal eğitim mücadelelerinde yol gösteren esin kaynaklarından biri oldu (CUNY Graduate Center, 2013). Özellikle, farklı toplumsal sınıfların devam ettikleri beş farklı okulda yaptığı çalışması (Anyon, 1980) okuldaki eğitimsel etkileşimlerin niteliğinin, dolaşıma sokulan, meşru görülen ve ödüllendirilen bilgi türlerinin kamu okullarında dahi nasıl sınıfsal bir niteliğe sahip olduğunu, farklılaştığını ortaya koyarak, farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin bu okullarda işleyen örtük müfredatla gelecekteki sınıf rollerine hazırlandıklarının görülebilmesini sağladı. Okullar, herkesin geldiği sınıfsal konuma sabitlenmesini sağlamak üzere yapılandırılmıştı ve Anyon'un çalışması bize bunun ne tip mekanizmalarla garanti altına alındığını açıkça gösteren ilk çalışmalardan biri oldu. Bunun ayrıntılarına kitap faslına geçtiğimizde kısaca değineceğiz.

Anyon, eğitim alanındaki eşitsizlikleri, tabi ki sadece okulların iç dünyalarında neler olduğuna bakarak açıklamadı. ABD kentlerinin yoksul semtlerindeki çocukların okul başarısızlıklarının içinde yaşadıkları sosyal, ekonomik, politik ve hatta kentsel bağlamla nasıl ilişkili olduğunu gösteren ve buna karşı radikal bir toplumsal hareket inşa edilmesi gerektiğini savunan çalışmalar da yaptı (Anyon, 1997; 2005).

Okulların iddia edildiği gibi herkese eşit imkânlar sağlamadığını, dolayısıyla eğitimi anlamak için onun arkaplanında işleyen tarihsel ve toplumsal güç ilişkilerine bakmamız gerektiğini gösteren çalışmalarıyla eleştirel pedagojiye önemli teorik ve ampirik katkılar yapmış olan Anyon, 2013 yılında hayata gözlerini kapadı.

Kitap Faslı

Marx Eğitim Üzerine, Anyon'ın uzun yıllar boyunca geliştirdiği ve yukarıda özetlenen eleştirel yaklaşımın ABD'deki kuramsal kaynaklarını ele alan bir çalışma. Yazar bu kitapta, Marxist ve neo-Marxist düşüncenin eğitim araştırmaları, toplumsal sınıf çözümlemeleri, kent okulları, kültür, eleştirel pedagoji ve eğitim politikalarının değerlendirilmesi bakımından sunduğu imkânları tartışıyor. Kitap, Marx'ın açtığı perspektiften eğitim sistemlerine bakan

ABD'li yazarların hangi düşünsel uğraklardan geçtiklerini, ne tür eserler verdiklerini ve somut katkılarını ortaya koyuyor.

Eser, yazarın 2010 Mayıs ayında, yani ölümünden onbeş ay önce Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin kendisine verdiği Yaşam Boyu Başarı ödülünü alırken yaptığı konuşmasıyla başlıyor. Bu konuşma, başlı başına bir tarihsel analiz: 1970'lerin ikinci yarısında ABD'de, özellikle Bowles ve Gintis (1976) ile Michael Apple'ın (1979) kurucu çalışmalarını bir başlangıç noktası olarak işaretliyor ve bu çalışmaların, kendilerinden önceki psikoloji odaklı ve pozitivist eğitim araştırmalarından nasıl farklı ve devrimci bir kulvar açtıklarını dile getiriyor. Bu konuşma, kitabın ilham kaynağı oluyor ve yayıncısının teşvikiyle Anyon, Marx'ın fikirlerinin ve kavramlarının eğitim araştırmalarında nasıl kullanılabileceğine dair bir kitap yazmaya girişiyor. *Marx Eğitim Üzerine*, işte bu kitap ve ABD'deki neo-Marxist eğitim yaklaşımının tarihsel seyrini, yazarın kendi araştırmalarından edindiği bulgular eşliğinde ele alıyor.

Anyon, daha kitabın başında, öncelikli olarak üzerinde durduğu teorik-politik zemini 3 maddede tarif ediyor: 1) Kapitalizm toplumsal, ekonomik ve eğitimsel eşitsizliklerin birincil kaynağıdır; 2) toplumsal sınıf, bu eşitsizlikleri açıklayan başat toplumsal ve eğitimsel dinamiklerden biridir ve 3) kapitalist sistemle birlikte işleyen kültürün analizi, hem neo-Marxist uygulamalar hem de eleştirel sınıf pedagojisi için verimli bir zemin sağlayabilir. Bu zeminden hareketle yazar, yine kitabın giriş bölümünde Marxizmin temel yaklaşımına ve kavramlarına değindikten sonra, Marx'ın ardıllarının onun toplumsal sınıf eksenli analizlerine toplumsal cinsiyet, ırkçılık ve dolayısıyla kültür meselesini ekleyerek açıklama ve dönüştürme kapasitesini nasıl genişlettiklerini tartışıyor ve ardından konuyu, eleştirel pedagojinin bu izlekteki ilk kaynaklarından kabul edilen Gramsci'ye ve hegemonya kavramına bağlıyor. Marx ve takipçilerinin eğitimi nasıl bir analiz konusu hâline getirdiklerinin kuramsal tarihini aktardıktan sonra, kitabın asıl gövdesini oluşturan iki bölüm başlıyor.

Bu bölümlerde yazar, eğitimde neo-Marxizmin gelişimi bakımında belirleyici gördüğü iki dönemde, 1970'ler ve 80'ler ile 1990-2005 yılları arasında, ABD'deki kuramsal gelişmeleri, önemli yazarları ve çalışmalarını değerlendiriyor. Bu kısımları okurlara bırakıyorum fakat şöyle bir fikir vereyim: Anyon, Bowles ve Gintis'in ünlü çalışmalarından başlıyor ve sözü kendisinin çığır açan araştırmasına, 1970'lerin sonlarında New Jersey'de farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan beş farklı ilkokulda yaptığı etnografik incelemelere dayanan toplumsal sınıf ve okul araştırmasına getiriyor. Araştırmanın sonuçları, işçi sınıfı okullarında eğitimin mekanik ve kurallara dayalı olduğunu, üst sınıf okullarında ise daha bağımsız ve kavramsal öğrenme fırsatları sunulduğunu gösteriyor ve böylece okulların toplumsal sınıfa göre farklı gizli müfredatlar yürüttüğünü ortaya koyuyor. Anyon kendi araştırmasının, Bowles ve Gintis'in teorik iddialarının ampirik olarak gösterildiği bir çalışma olduğunun altını çiziyor. Eğitimde fırsat eşitliğine dair popüler söylemlerden şüphe duyanlar ve eleştirel

okul etnografisi ile ilgilenenler henüz görmedilerse, bu kitapta ve bahsi geçen makalede bulacakları çok önemli ayrıntılar olduğunu söyleyebilirim.

1970'ler ve 80'leri ele alırken yazar, Apple'ın müfredat analizlerine referans verip, onun Bourdieu, Williams ve Gramsci'den faydalanarak yaptığı çalışmalarının, eğitim deneyiminin yanı sıra içeriklerinin de neo-Marxist analizlere dâhil edilmesine olanak tanıdığını ve kültürü, dolayısıyla okullardaki kültürel etkileşimi bir araştırma alanı olarak yeniden tanımladığını ifade ediyor. Doğal olarak konu buradan Giroux'ya ve direniş kavramına geliyor. Giroux'nun çalışmalarına referansla öğrencilerin okullarda kendilerine sunulan egemen ideolojiyi kendiliğinden ve kolayca kabul etmediklerini, ona çeşitli formlarda karşı durduklarını, direndiklerini belirten Anyon, aynı tarihlerde neo-Marxist eğitim analizlerine ırk ve toplumsal cinsiyet sorunlarının da girmeye başladığının altını çiziyor. Ayrıntılar kitapta.

Anyon, 1980'lerde önemli çalışmalar yapan Stanley Aronowitz, Donaldo Macedo, Ira Shor ve Peter McLaren'a da değindikten sonra 1990-2005 dönemine geçiyor. Bu tarih aralığında, neo-Marksist eğitim analizlerinde öne çıkan belirleyici gelişmenin öncelikle ırk, toplumsal cinsiyet ve kültür sorunlarının ele alınması olduğunu vurguluyor. Bunun yanı sıra, radikal bir ekonomi politik yaklaşımın da geliştiğini belirtiyor ve kendisini özellikle bu kuramsal konum içine yerleştiriyor. Kapitalizmin eğitim sistemlerini hem piyasalaştırdığı hem de muhafazakârlaştırdığı bu dönemde Anyon'a göre kamusal eğitim çökertiliyor ve bu gelişme özellikle yoksul semtlerdeki okullarda okuyan çocuklar açısından ciddi bir gerileme yaratıyor. Yazar, kitabın bu bölümünde, bir taraftan neo-Marxist eğitim kuramındaki değişimi hem de kamu okullarındaki çöküş göstergelerini birlikte ele alıyor ve buradan da eleştirel pedagojiye yeni bir görev alanı tanımlıyor. Yazara göre eleştirel pedagoji sadece okullardaki eğitimsel süreçleri değil, o okulları çevreleyen ve çöküşe neden olan toplumsal koşulları da içermeli ve okulları, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, idarecileri de kapsayan yeni bir toplumsal hareket inşa etmeli. Anyon kitapta, bu döneme ilişkin analizlerini ve önermelerini, yine kendi çalışmalarında ürettiği ampirik dayanaklarla birlikte tartışıyor.

Sonraki bölümde 2007'de ABD'de patlak veren ve dünyaya yayılan ekonomik krizin eğitim alanındaki yansımaları yer alıyor. Amerikan kapitalizminin, bu ekonomik daralma döneminde meydana gelen işsizliğe karşı iki eğitim kampanyası (Zirveye Doğru Yarış ve Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) ile yanıt verdiğini, bunun bir yanılsama yaratmak amacını taşıdığını, iş piyasalarındaki krize neden olan gerçek ekonomi politik dinamiklere bakılmadığında bu tip krizlerin kaçınılmaz ve çözümsüz kalacağını etraflıca tartışıyor.

Son bölüm ise yazarın Marxist teori ve pratiğe yaptığı özgün katkıları anlatıyor. Öncelikle Amerikan kapitalizminin güncel eğilimlerini analiz eden Anyon, Marxist teorinin 19. yüzyılın sanayi kapitalizmine dayandığını ve güncellenmesi

gerektiğini ifade ediyor. Yazara göre finansallaşmış kapitalizmin ve neoliberal dönüşümün ortaya çıkardığı yeni sömürü ve baskı mekanizmalarını anlamak için Harvey'in "mülksüzleştirme yoluyla birikim" kavramı ciddi olanaklar sağlıyor ve mücadele alanı açıyor. Eleştirel pedagoji, açılan bu alandan sınıflarla, derslerle, okullarla sınırlı olmayan ve fakat buralardaki mücadele dinamiklerini açığa çıkartarak daha geniş toplumsal hareketlerin inşasına ve/veya güçlendirilmesine yönelen bir pratik rotaya girmeli; yazar, nihai önerisini de bu şekilde ifade ediyor. Eleştirel pedagoji açısından önemli bir kitap *Marx Eğitim Üzerine*: ABD'deki kuramsal gelişmelerin ve pratik mücadele sorunlarının genel tarihsel çerçevesini çiziyor. Şimdi bu kitabın neden çevrildiğini, içeriğinin eleştirel pedagoji açısından ne anlama geldiğini, bu içerikteki kritik tartışmaları ve bu tartışmaların Türkiye'deki karşılıklarını konuştuğumuz bölüme geçebiliriz.

Çevirmen Faslı

Bu bölümde kitabın çevirmeni Fevziye Sayılan ile eser ve onun çağrışımları üzerine gerçekleştirdiğimiz söyleşi yer alıyor. Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin Mart 2025 tarihli 77. sayısında da Fevziye Hoca ile Türkiye'de eleştirel pedagoji yayıncılığı üzerine bir söyleşi yapmıştık. Orada, eleştirel pedagojinin Türkiye gündemlerini tartışma imkânı bulmuş, kuramsal ve pratik sorunlarını, içinde bulunduğumuz kültürel iklimin arızalarını, AKP'nin eğitim projesinin niteliğini ve eleştirel pedagojinin farklı boyutlarını ele almıştık. Bu kez ise kendisine, çevirdiği kitap bağlamında sorular yöneltmek istedik.

Erhan Bağcı: *Merhaba hocam. Öncelikle elinize sağlık. Eleştirel pedagoji açısından önemli bir kitabı Türkçe'ye kazandırdınız. Kitap küçük ama içerdiği tartışmalar gerçekten büyük. Pek çok sorun alanını dışarıda bırakmış olsa da Anyon bu kitabında bize ABD'deki kuramsal gelişimin kısa bir tarihçesini veriyor. Tabii ki bu, Marxizmin çeşitli ülkelerdeki tarihçelerinden biri olarak çıkış noktasına Marx'ı koyuyor. Kitabın başlığı da öyle, içeriği de Marx ile başlıyor. Biz de öncelikle ondan başlayalım. Eğitim alanındaki mücadeleler açısından Marx neden önemli veya siz neden şimdi Marx ve eğitim hakkında bir kitap çevirmeye karar verdiniz?*

Fevziye Sayılan: Eleştirel eğitimcilerin Marxizmin açıklayıcı ve analitik gücünden yararlanmaya her dönemde ihtiyaç duyduğunu düşünüyorum. Kimi zaman çevresinde dolaşan savrulmalar ve onu gözden düşüren eğilimler öne çıksa da Marx ve Marxizm toplumu ve okul sistemini, öğrencileri tanıma, anlama, açıklama ve dönüştürme ihtiyacı duyanların öncelikle bakması gereken yerleri bize gösterir. Eğitimcilerin başlıca çalışma sahası olan sınıftaki "sınıf"ın farkında olmanın düzeyini ve pedagojik yaklaşımlarını etkiler. Toplumsal sınıfın, farklı bir yönü olarak eğitime ve okula bakmak için bir perspektif sunar. Ben hiçbir eğitimcinin sınıfsal konumlardan ve meselelerden bihaber olduğunu düşünmüyorum, ancak bunun merkezi rolünü ve diğer bütün ayrımcılık ve tahakküm ilişkilerinin düzenleyici merkezi gücünü teslim etme konusunda Marxizmin yol göstericiliğini kabul edenlerin çoğalmasını isterim. Bu küçük kitabı

daha önce biliyordum, keşke bir 15 yıl önce çevrilseydi. Neoliberal istilanın tam ortasında ateşli tartışma ve mücadele günlerinde daha işlevsel olurdu. Eğitim Kolektifi yayını gündemine almıştı ve önerdiler. Hala ilgi duyanların olması beni mutlu etti.

Erhan Bağcı: *Tabii kitap esasen ABD'deki gelişmelere odaklanıyor. Avrupa'daki tartışmalar ve yazarlar dahi ABD'deki duruma katkıları bakımından çok kısaca ele alınıyor. Türkiyeli okurlar açısından bu bir sorun değil mi?*

Fevziye Sayılan: Evet, eleştirel pedagoji 'neo-Marxist' eğitimcilerden oluşan Amerikan kökenli bir akım. Yazar ve ardından Peter McLaren Amerikan postmodern kültürelci yaklaşımla aralarındaki farkı vurgulamak için kendilerini "Devrimci Eleştirel Eğitimciler" olarak tanımlıyorlar. Bu ikisi, aynı zamanda "Eleştirel Eğitimciler" diye bilinen İngiliz Marxist eğitimcilerle etkileşim içinde. Dolayısıyla yazar kendi konumundan Amerikan eğitim sahasını analiz ediyor. Burada bir sorun yok. Avrupa kökenli tartışmaların en derli toplu ifadesini bir başka kitapta buluyoruz. Kızıl Tebeşir'deki (2006) tartışmaları hatırlıyorum. Yine Kalkedon yayınevinden çıkan Peter McLaren'in "Pedagoji ve Praksis" (2009); Glenn Rikovski'nin "Marxist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji (2011) ve Dave Hill'in "Eleştirel Eğitim ve Marxizm" (2016) gibi Atlantiğin iki yakasındaki eleştirel eğitimcilerin tartışmalarını izleyebildiğimiz önemli kaynaklar var. G. Rikowski ve D. Hill Amerikan "eleştirel pedagoji" geleneğini oldukça sert bir dille eleştiriyorlar. Marxizmin indirgemeci yorumuyla savrulduklarını söylüyorlar. Onları Marx'tan bahsetmeden Marxizm yapmakla, 'sınıf'tan bahsetmeden Marxist analiz yapmakla ve post yapısalcı modaya kapılmakla suçluyorlar. Ancak eleştirel eğitimciler arasındaki bol polemikli tartışma dönemi, şimdi arkada kalmış görünüyor. Yoğunlukla Trump-Amerikan sorununa odaklanmakla birlikte "karanlık totaliter-faşizan" bir döneme girdiğimiz konusunda sessiz bir uzlaşma var. Uzun neoliberal dönemin yarattığı tahribat ve yıkımın içinden 'hortlak' gibi ortaya çıkan ve eğitim alanındaki ayrımcılık karşıtı ilerici kazanımların süpürülmesini hedefleyen faşizan bir yükseliş var. Bir önceki dönemin geniş ve üretken tartışmaları duruldu. Artık eleştirel eğitimcilere karşı gerici hamlelerle sürdürülen kültür savaşında mevzi tutmak ve direnmek etrafında gündemler var. Giroux'un bu konudaki güzel yazısını öneririm: "Paulo Freire's Legacy and Critical Pedagogy in Dark Times"[3]. Eski tartışmaların nasıl ve neden içerik değiştirdiğini anlamak için okunabilir.

Erhan Bağcı: *Anyon, eleştirel pedagojinin ABD'deki tarihini büyük ölçüde neo-Marxizmin gelişimi üzerinden okuyor ve bu gelişimi, Marxsizmin ırk, toplumsal cinsiyet, kültür ve kimlik gibi yeni mücadele alanlarını kendi analizine dâhil etmesiyle ilişkilendiriyor. Kendisini de özellikle radikal ekonomi politik gelenek içinde konumlandırıyor. Bugün eleştirel pedagojinin, yalnızca okuldaki sınıfsal*

[3] https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-40/paulo-freire%E2%80%99s-legacy-and-critical-pedagogy-dark-times

eşitsizlikleri değil, toplumsal yaşamın farklı alanlarında üretilen tahakküm ve eşitsizlik biçimlerini de sorunlaştırdığını görüyoruz. Ancak burada önemli bir kuramsal soru ortaya çıkıyor: Bu mücadele alanlarının eleştirel pedagojiye pratik olarak dâhil edilmiş olması, aralarındaki ilişkilerin Marxist teori içinde yeterince açık ve güçlü biçimde kurulduğu anlamına geliyor mu? Örneğin kadınların ve kuir hareketlerin özgürleşme mücadeleleriyle sınıf mücadelesi arasındaki teorik bağların bugün gerçekten ikna edici biçimde kurulabildiğini söyleyebilir miyiz? Benzer biçimde kültür, kimlik ve tanınma talepleri Marxist analiz içinde tali ya da sınıf dışı meseleler olarak görülmeden kendilerine gerçek bir yer bulabildi mi? Çünkü hâlâ anadilinde eğitim, laiklik, toplumsal cinsiyet ya da kültürel haklar gibi başlıkların doğrudan sınıfsal bir nitelik taşımadığı, bu nedenle eleştirel pedagojinin öncelikli sorunları arasında yer almaması gerektiği yönünde değerlendirmelerle karşılaşabiliyoruz. Sizce Marxizm bu farklı tahakküm ve özgürleşme sorunlarını ortak bir teorik çerçevede birleştirmeyi başarabildi mi? Yoksa pratik mücadelelerin çoğullaşması ile bunları açıklayabilecek bütünlüklü bir kuramsal çerçevenin kurulması arasında hâlâ önemli bir mesafe mi var?

Fevziye Sayılan: Tam da vurguladığın gibi farklı eşitsizlik ve tahakküm yapılarının etkilerine karşı somut durumun somut analizi içinde ilerleyen ve genişleyen bir Marxist analiz rotası oluştu. Şöyle, klasik ve orijinal haliyle Marxizm kapitalizmin sömürü ve eşitsizlik ile bağımlılık ve yabancılaşma üreten temel mekanizmasına odaklanmış durumda. Burada sınıflar meselesinin düzenleyici ve merkezi rolünü kabul edersek sorun yok. Çünkü toplumsal sınıfın cinsiyet, etnisite, dil, din kültürel farklılık sorunlarının yönünü belirleyici bir özelliği olduğunu ben de kabul ediyorum. Neo-Marxizm, kapitalist sömürünün işleyişini kolaylaştırıcı rolü olan bu tahakküm ve baskı yapıları da var ve önemli diyor. Bu perspektifin Marxizmin teorik çerçevesini genişlettiğini düşünüyorum. Belki bu noktada şöyle bir fark var tabii; bazen bu üçlünün işlevi ve rolü eşitleniyor. Marxizm ise hâlâ sınıf meselesinin merkezi rolünü vurgulamaya devam ediyor. Bugün toplumsal cinsiyet ya da etnisite sorunlarını merkeze alan yaklaşımlarda sınıf yaklaşımları belirleyici rol oynuyor. Yani birisinin kuir kimliğinden dolayı dışlanmasının nasıl sınıfsal konumuyla dolayımlandığı içinde yaşadığımız toplumsal gerçeklik içinde tartışmasız biçimde açık bir konudur.

Akademik Marxizm eğitim alanını kısmen ihmal etti. Bir yanda elimizde polemikçi teorik tartışmalar var. Diğer yanda ise orada da burada da, ilerici akademisyenler toplumsal sınıflardan ziyade kimlik, eşitsizlik ya da statü dağılımı ve toplumsal tabakalaşma bağlamında sosyal adaletsizlik sorunlarını çalışmayı ve tartışmayı tercih ediyorlar. Ben şöyle bir yerde durmayı tercih ediyorum. Toplumsal sınıf, toplumdaki her katmanlaşmayı, hiyerarşiyi, konumsallığı ve ayrımcılık mekanizmalarını tuzu kuru olanlarla olmayanlar biçiminde sınıflandırarak, damgalamaya devam ediyor. Okuldaki etnisite ve toplumsal cinsiyet meselelerine daha yakından bakmak istediğimizde, toplumsal sınıfa bakmak zorunda olduğumuzu hepimiz biliyoruz. Eğitimde kızların ikincilliğini sorgulamak istediğimizde "niçin sınıf ile ilgili bilgiye ve analize ihtiyaç duyuyoruz" diye

soralım. Toplumsal sınıf, diğer tahakküm ve baskı yapılarının işleyişini koordine ediyor ve maddi bir temel sağlıyor. Kimlikler gibi değişken ve sabit olmayan yapıların sınıf çıkarlarıyla ve konumlarıyla belirli düzenlilikler ve işleyişler kazandığını görüyoruz. Çünkü kapitalist dünyada toplumlar sınıf temelli sömürü ve eşitsizlik eksenleri boyunca yapılanmaya devam ediyor. Cinsiyetçilik ya da ırk ayrımcılığı sömürü öznesini yani emekçiyi cinsiyetine ya da etnik kökenine göre sınıflandırma sistemi olarak işliyor. Emekçinin yarattığı değere el koyarken sermayeye sınıf sömürüsünü artırma avantajı sağlıyor. Böylece egemen ırk/etnisiteden gelmeyen kadın emekçiyi en düşük ücrete razı ediyor. Ancak kapitalizm altında kimlikler meselesi demokratik haklar ve özgürlükler düzleminde son tahlilde çözümsüz değil. Bu noktada kapitalizm altında kalıcı bir eşitlik ya da iyileşme mümkün görünmese de bu böyle. Ancak sınıf kapitalist sistem sürdüğü sürece daima var. Tüm kimlikleri düzenleyen mekanizmalara ve sürekliliklere baktığımızda onun izini görüyoruz.

Bu yörüngeyi takip eden Anyon, toplumsal sınıf analizinin araştırma ve teoride nasıl geliştiğini, Marxist bakış açısının kapitalist toplumda eğitim sisteminin rolünün anlaşılmasını nasıl etkilediğini, kentsel okul reformunun başarısızlıklarının politik ekonomi bakış açısıyla nasıl anlaşılabileceğini ve kültürel analizin ABD okul dersliklerinde eleştirel pedagojinin temelini nasıl attığını ayrıntılarıyla anlatıyor. Neo-Marxist düşüncenin daha yakın zamanda ortaya çıkan sorunları anlamamıza nasıl katkıda bulunabileceğini değerlendiriyor. Marx ve Eğitim, Marxizmin eğitimciler için hâlâ teorik ve pratik bir araç olarak önemine dikkat çekiyor.

Erhan Bağcı: *Peki siz, Türkiye'de eleştirel pedagojiyi kuramsal ve pratik olarak yeniden düzenlemek ve güçlendirmek için nereden başlardınız, neler yapardınız? Önceki röportajınızda buna biraz değinmiştiniz ama belki bu çerçevede yeniden konuşulabilir bu.*

Fevziye Sayılan: Bir atölye ya da grup çalışmasıyla başlamak geliyor aklıma. Bu alana emek ve fikir veren akademisyen ve öğretmen, eğitimcilerin deneyimleriyle başlamak; tarihsel bir kronoloji oluşturmak; temel tartışmaları ve sorunları tanımlayarak sınıflandırmak gibi, yani ilgili literatürü toparlayarak düzenlemek, yeni araştırma gündemleri oluşturarak ilerlemek gerektiğini düşünüyorum. Bu alandaki yerli ve uluslararası konferansları daha etkili biçimde kullanmak, bir araya gelme ve farklılıklarımızı es geçmeden tartışma alışkanlığı edinmeye, diyalog ve tartışma kültürümüzü geliştirmeye ihtiyacımız var. Farklı yaklaşımların tanınması ve diyalog yolunun açık tutulması çok önemli. Eleştirel alan üzerinde rekabetçi gruplar halinde varoluşumuzdan memnun değilim.

Eğitim alanı ağır bir krizin içinde, Maarif Modeli'ne teslim olmuş durumda. Aydınlanma, bilim, özgürlük, laik eğitim etrafında bildiğimiz ve biriktirdiğimiz tüm değer ve fikirleri geçersiz kılmaya yönelen merkezi bir yönelim var. Biz şimdi tam anlamıyla kenardan konuşuyoruz, eleştirel fikirlerin akademide dolaşımının

yolları da pek açık görünmüyor. Eğitimin ideolojik ve toplumsal yeniden üretimdeki işleviyle ilgili yapısal dönüşümlere yönelik yol gösterici analizler gerekiyor. Demokratik eğitim mücadelesini fiilen sürdüren ve eleştirel düşüncelerle dersliklere giren binlerce öğretmen ve eğitimci var. Bu noktada en çok güçlendirici ve umut verici yaklaşımlara ihtiyacımız var. Yani yazmaya ve analize de devam edelim.

Erhan Bağcı: *Anyon'un güçlü yönlerinden biri 1980'de yayınladığı eleştirel okul etnografisi. Hatta kitabında da bu çalışmasından epeyce bahsediyor. Önemli bir çalışma gerçekten. Kendisinin de belirttiği gibi, bir yönüyle Bowles ve Gintis'in analizlerinin ampirik alt yapısını kurduğunu söyleyebiliriz. Zaten yöntem olarak etnografik çalışmaların çok temel kurucu nitelikte olduklarını söylemek mümkün. Sizin de 2000'li yıllarda bir devlet lisesinde işleyen özgün toplumsal cinsiyet rejimini iktidar ve direniş bağlamında ele alan bir okul etnografisi çalışmanız var[4]. O çalışmadan bahseder misiniz okurlarımıza?*

Fevziye Sayılan: Evet, bu güzel araştırmayı yaptığımız 2000'li yılların başı, "hala umudumuz var!" dediğimiz iyimser bir dönemdi. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama hedefi, resmi eğitim politikası olarak tanımlanıyordu. Biz devlet liselerindeki toplumsal cinsiyet rejimini analiz etmek için yola çıktık. Artık arada geçen süreyi de düşünürsek, bu araştırma sonuçlarıyla birlikte geride kaldı.

Ben aynı dönemde aynı rotada yetişkin eğitimi ve kadın çalışmaları programlarındaki ilgili yüksek lisans derslerimde farklı okul/lise tiplerinde (genel, mesleki lise) ve okullar arasındaki ayrışmaya (toplumsal sınıf temelindeki ayrışmayı) odaklanan "etnografik araştırma seminerleri" dizisi düzenledim ve fiilen öğretmen olan yüksek lisans öğrencileri de kendi liselerinde bu araştırmaları yaptı. Ondan fazla sayıda çeşitli metropol lisesinde bu tür araştırmalar yaptık öğrencilerle. Ne yazık ki o dönemki ders yükümün ağırlığı altında bunları hızlı biçimde yayına hazır hale getiremedim. Arkasından gelen eğitimde toplumsal cinsiyet karşıtlığı döneminde bu veriler de geçersizleşti. Yani topladığımız verilere sahip çıkamadım maalesef. Bunlardan geriye kalan en önemli bilgi, çoğu zaman öğretmenin aslında iyi öğretimi sürdürebilmek için iyi bir araştırmacı olması gerektiğini hep aklımızda tutmamız. Neo-Marxizmin merkezindeki problematik olan üçlü mekanizmanın (sınıf, toplumsal cinsiyet ve etnisite) işleyişinin ve arasındaki etkileşimin takibinin en yakın bilgisinin öğretmenlerde olduğunu unutmayalım.

Erhan Bağcı: *Türkiye'de bu tip eleştirel okul etnografilerine pek rastlamıyoruz. Belki de büyük ve zahmetli çalışmalar olduğu için. Peki, siz bu konudaki deneyiminize dayanarak, bugün eleştirel pedagoji araştırmacılarına okullardaki*

[4] http://kasaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/34/2013/03/alev_fevziye-iktidar-direnis.pdf

hangi süreçleri incelemelerini önerirsiniz? Başka türlü soralım, bugünün Türkiye'sinde eleştirel okul etnografilerinin olası konuları nelerdir size göre?

Fevziye Sayılan: Bu dönem araştırma gündemi okullardaki/eğitimdeki büyük dönüşümün çeşitli yönlerine mercek tutmak olmalı. Maarif Modeli altında okullarda ve eğitimde yaşanan dönüşüme yönelik araştırma gündemleri geliştirmek önemli. Ayrıca okullar ve yetiştirme sistemi uzun neoliberal dönemin sonunda Türkiye kapitalizminin sınıf sistemine daha açık biçimde yerleşti. Toplumsal sınıf ve eğitim arasındaki ilişkinin ampirik veriyle desteklenen yapısal analizi önemli bir ihtiyaç. Bu dönem okullarda eleştirel etnografik araştırmayı uzaktan ve dışarıdan yürütmenin koşulları biraz daha zorlaştı. Sendikalar katılımcı eylem araştırması türü öğretmen-eğitimci araştırmaları ile ilgili gündemler oluşturabilirler. Özellikle okul kültüründe yaşanan dönüşümün eğitimcilerin ve öğrencilerin gözünden betimsel analizine dönük gündemler oluşturulabilir. Karma eğitime dayalı laik okul kültürünü dönüştüren yönetsel pratikler var. Bunları izlemek, dökümünü çıkarmak, öğretmenlerin deneyimlerini toplamak olabilir. Ders kitapları ve müfredata yönelik içerik analizi-eleştirel söylem analizi olabilir yine. Yani sahası okullar ve eğitim alanı olan yoğun bir araştırma gündemi var.

Erhan Bağcı: *Teşekkürler, güzel bir söyleşi oldu.*

Sonuç Faslı

Marx Eğitim Üzerine hakkındaki bu yazının hazırlandığı zaman diliminde, Türkiye'de eğitim sistemi ve hatta bütünüyle yaşamlarımız topyekûn bir taarruz altında. Bu taarruz zaten hiç bitmiyor; tarihin motoru kesintisiz işlemektedir. Eşitsizlikler ve tahakküm, insanlığın hep gündeminde oldu; direnişler de öyle. Direnişlerin ve yeni bir yaşam kurma girişimlerinin bugüne kadar üretilmiş en güçlü kaynağı olarak Marxizm de, hem eğitime hem de yaşamın her alanındaki mücadelelere, yeni boyutlar ve yeni bakış açıları ile zenginleşerek kaynaklık etmeye devam ediyor.

Anyon'un kitabının bugün için belki de en önemli hatırlatması şu: Eğitimde eşitsizlik, yanlış politikaların, kötü yöneticilerin veya yetersiz öğretmenlerin varlığı nedeniyle tesadüfi olarak ortaya çıkmaz. Okul, kendisini kuşatan toplumsal ilişkilerden bağımsız bir kurum değildir; sınıflı ve çeşitli hiyerarşilerden müteşekkil bir toplumun okul sistemlerinin de sınıfsal ve hiyerarşik olması şaşırtıcı olmamalı. Bu nedenle eğitimde ne olduğunu anlamaya çalışırken, onun içinde yer aldığı toplumu anlayarak işe başlamak şarttır. Okulların içinde yer aldıkları tarihsel ve toplumsal güç ilişkileri, bu ilişkilere bağlı işbölümü, bu işbölümünü mümkün kılan normatif düzenekler ve okulların burada üstlendikleri rol anlaşılmadan, ne herhangi bir eğitimsel pratiği anlamak ne de okulları değiştirmek mümkündür. Eleştirel pedagoji, kulaklarımıza hiç durmadan bunu fısıldamaktadır.

Eleştirel pedagoji gerçekçi ders planları tasarlamaya, etkileşimli ders anlatmaya, adil sınavlar yapmaya, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya indirgenemez; dünyayı değiştirme arzusudur. Başarısı ancak bu arzuya referansla değerlendirilebilir. Sınıfsal, kültürel, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler eğitim süreçlerinde ne kadar sorunsallaştırılıyorsa; öğrenciler iklim değişikliğinin, kirliliğin, aşırı hava olaylarının, yangınların, sellerin, biyoçeşitlilik kaybının ve benzeri ekolojik kriz göstergelerinin kapitalizmin kaçınılmaz sonuçları olduğunu ne kadar görebiliyorsa; tarihsel olarak kurulmuş tüm eşitsizliklerin ve hiyerarşik yapıların, ancak insanların bilinçli kolektif eylemiyle dönüştürebileceği ne kadar öğrenilebiliyorsa, eğitim o kadar başarılı sayılabilir. Marxizm, bu bakımdan eleştirel eğitimciler için yol gösterici olmaya devam ediyor. *Marx Eğitim Üzerine* de bu bakımdan değerli bir kitap.

Çıkış noktası küçük bir kitabın neler içerdiğini anlatmak olan bu yazı, gördüğünüz üzere ne kadar büyük meselelere kadar geldi. Kitaplar bize yeni kapılar açıyor, yollar gösteriyor; bazen de göz ardı etmeye başladıklarımızı hatırlatıyor. Güçlü hatırlatıcılara ihtiyaç duyduğumuz zamanlardan geçiyoruz. Marx, eleştirel eğitimciler açısından en önemli kaynaklardan biri; Marxist analiz sabit kalmasa da Marxizm gücünü korumaya devam ediyor. Sadece dünyayı anlamak için değil, onu değiştirmek için.

Kaynakça

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. Routledge.

Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press.

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67–92. https://doi.org/10.1177/002205748016200106

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum.* Routledge

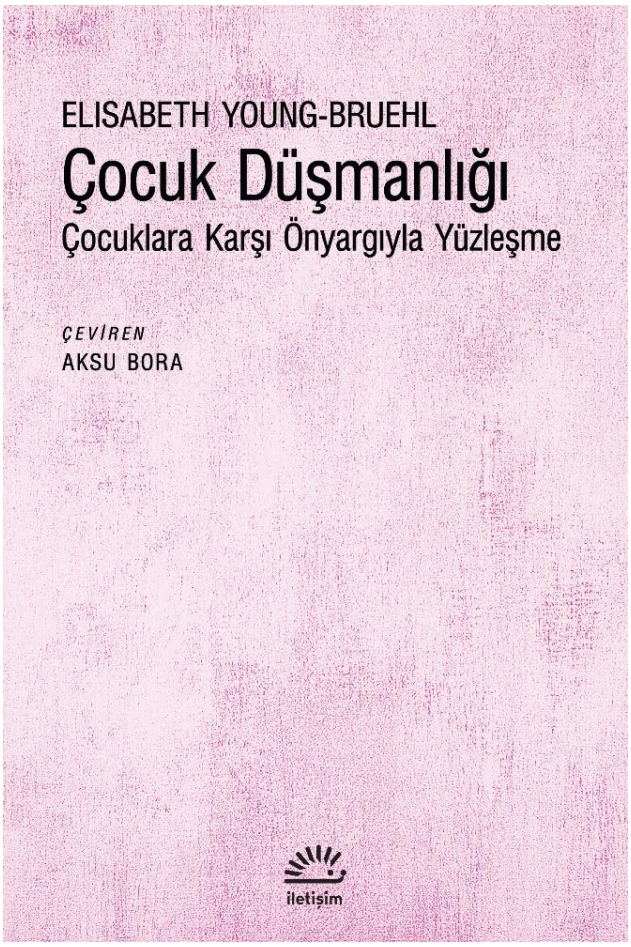
Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

CUNY Graduate Center. (2013). In memoriam: Jean Anyon. The Graduate Center, City University of New York. https://www.gc.cuny.edu/news/memoriam-jean-anyon

Eleştirel Pedagoji Dergisi (2025). Fevziye Sayılan ile Röportaj. Eleştirel Pedagoji Dergisi, Mart, Sayı: 77. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/9.fevziye-sayilan.pdf

Bir Öğretmenin *Çocuk Düşmanlığı*[1] Kitabıyla Diyaloğu

Zeynep Alica[2]



Çocukların şiddetin, mahkemelerin, güvencesiz çalışmanın bir tarafı haline geldiği ülkemizde, bir eğitimci olarak olan biteni anlamaya çalışırken Elisabeth Young-Bruehl'in Aksu Bora çevirisiyle yayınlanan *Çocuk Düşmanlığı: Çocuklara Karşı Önyargıyla Yüzleşme* kitabı, başlığıyla beni kendine çekti. Son birkaç yılda daha da dönüşen öğrencilerimi, özellikle de 9. Sınıfları, öğretmenler odasında konuşurken, yargılayan sesler arasında kendi sesimi duymaya başlamak da beni kitaba çeken bir diğer etkendi. Bildiğimiz okulun, çoğu zaman güvenle kurmaya alıştığımız öğretmen öğrenci ilişkisinin bir alt üst oluş yaşadığına dair deneyimlerime son birkaç yılda öğrenci davranışları konusundaki şikayetlerim daha fazla ekleniyordu. Bu kitabın başlığı ise bu dönemde çocuklar / ergenler açısından

[1] *Çocuk Düşmanlığı: Çocuklara Karşı Önyargıyla Yüzleşme* kitabı 2021 yılında İletişim Yayınları tarafından basılmıştır.

[2] alicazeynep@gmail.com

neler olup bittiğine dair daha açık sorular sormanın zamanı geldiğini fısıldıyor gibiydi.

Öncelikle yazar hakkında kısa bir bilgi notu düşmek gerekiyor. Elisabeth Young Bruehl, New York Columbia Üniversitesi Psikoanalitik Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde terapist ve öğretim üyesi. Kitapta anlatılara başvururken terapist deneyimlerinden fazlasıyla yararlanmış. Sanıyorum bir terapist olarak dinlediği travmatik yaşam deneyimleri çocukların yaşadıklarının adını koyma konusundaki çabasının en temel sebebini oluşturuyor.

Yazar kitabın giriş bölümünde çocuk düşmanlığı kavramının anlamı üzerinde duruyor ve kendisini bu kavramı ortaya çıkarmaya yönelten bağlamı açarak giriş bölümünü çerçeveliyor. Ardından altı ayrı bölümde çocuk düşmanlığını kapsamlı bir şekilde ele alıyor. Kitabın yedinci bölümünde özellikle eğitimle ilişkilendirerek çocuk düşmanlığını sonlandırmanın nasıl mümkün olabileceğine dair öneriler ve somut çalışmalara yer veriyor. Kitabın sonunda bir de bibliyografik deneme bölümü var. Bibliyografik deneme içinde her bir bölüm için detaylı olarak konu hakkında yapılmış başka çalışmalara güncel tartışma ve araştırmalara referanslar veriyor.

Elisabeth Young-Bruehl girişte kavramı açıklarken ilk olarak çarpıcı bir veri ile ABD'de çocukların yüz yüze olduğu büyük kapatılmaya dikkatimizi çekiyor. ABD'nin "dünyadaki bütün uluslardan daha yüksek sayıda çocuğunu hapsettiği"ni (s. 10) ve bu gerçeğin Amerikan toplumunun çocuklara karşı köklü, sınıfsal dayanaklara sahip, sistematik önyargısının en çarpıcı kanıtlarından biri olduğunu vurgulayarak çocuk düşmanlığı kavramını öne sürüyor. Böylelikle okuru, çocukları antisosyal olarak damgalamanın, hapse atmanın, hayatın kıyısına itmenin maliyeti ekseninde dönen kısır tartışmaların ötesine taşıyarak gündelik yaşamda çocuklara yönelik davranışlarımızdan çocuk karşıtı sosyal politikalara kadar geniş bir çerçevede çocuk düşmanlığının nasıl karşılıkları olduğu üzerine düşünmeye çağırıyor. Çocuk düşmanlığı kavramı cinsiyetçilik, yaşa dayalı ayrımcılık gibi kavramların ortaya çıkış ve kapsayıcılığından esinle ortaya çıkmış, çocukların kendileri adına konuşmalarının önünü açmaya çalışan kapsamlı bir bakış açısı ve duruş öneriyor.

Bu kavram öğretmenler odasında öğrencilere dair konuşurken arkasına takıldığım az düşünülmüş yargılara karşı bir bakış geliştirebilmek için bana da bir çıpa sundu doğrusu. 14-17 yaş arası öğrencilere, bu çerçevede belli bir yaş grubuna, onların öğretmenleri olarak bir dizi davranışı iliştiriyoruz, diye düşünmeye başladım daha kitabın ilk bölümünü okurken. Yapılması gereken işler, belli aralıkta yetiştirilmesi gereken dersler, hazırlanması ve okunması gereken sınavlar ve okul hayhuyunda koşuştururken öğrencilerimize yeterince sağlıklı bir gözle bakabiliyor muyuz? Bir sınıfa düşen 40 öğrencinin, bir okula düşen 1300 öğrencinin bir okul gününde ve koca bir eğitim yılı süresince yaşayacağı ve yaşatacağı sorunları derinlemesine ele almak yerine önyargılara dayalı

değerlendirmeler yaparak günü kurtarmak mı çoğu zaman yaptığımız, diye sormadan edemedim daha ilk sayfalardan itibaren.

Yazar, çocuklara dönük önyargının ABD ve Batı dünyası ekseninde kısa bir tarihini vermeye çalışırken çocuk düşmanlığı kavramının yapıtaşlarını da ortaya koyuyor. Hemen ardından çocuk hakları mücadelesinin kısa bir tarihini paylaşıyor ve kitabın hedef kitlesini de şöyle tarifliyor: "Bu kitap, çocuklar üzerindeki baskılarla savaşan herkes için bir çalışma taslağı olarak yazıldı- çocuklara yönelik baskıyı önyargının bir sonucu olarak görenler için olduğu kadar, görmeyenler için de" (s. 24). Yazarın en esaslı hedefi burada yapılan kavramsal analizleri dilbilim, edebiyat, politik teori ve psikanaliz temelli terapi gibi farklı alanların sunduklarıyla birleştirerek çocuk düşmanlığıyla neden ve nasıl mücadele edilmesi gerektiğine dair bir manifesto ortaya çıkarabilmek.

Young-Bruehl kitabın birinci bölümünde çocuklara karşı önyargının anatomisini detaylı biçimde çözümlemeye girişiyor. Bu bölümde eşitsizlik ve ayrımcılıktan mağdur olan öznelerin kendi dilini bulma mücadelesi verdikleri ırkçılıkla mücadele, cinsiyetçilikle mücadele gibi sahalardan farklı olarak çocukların kendi adlarına konuşamadıklarını, kendi yaşadıklarının adını koyma gücüne sahip olmadıklarını vurguluyor. Yaşadığının ne olduğunun adını koyabilmek için benzer deneyimi yaşayanların yan yana gelmesi, birlikte düşünmesi, birlikte yol alması gerekir. Toplumsal mücadeleler tarihi örneklerle bize bunu söyler. Söz konusu çocuklar olduğunda toplumun çoğunlukla en kırılgan, öznelikten en uzağa konumlandırılmış, güçsüz kesiminden söz ediyoruz. Yazar bu durumu şöyle vurguluyor: "Çocuk düşmanlığını fark etmek için gereken anahtar kayıp: Yani, çocukları bütün dünyada bir *hedef grup* olarak görme fikri. Hedef grup, üyelerinin bazı ayırt edici özellikleri ya da ortak şartlar taşıdığı bir gruptur; bu ayırt edici özellikler ve şartlar, hedef gruba karşı önyargılara dayanak olarak kullanılır, sıklıkla da çarpıtılır" (s. 26). Çocuklar bir hedef grup olarak düşünüldüğünde ayrımcılığa uğrayan tüm diğer grupları, kadınları, siyahları, LGBTİ+ları, farklı etnik grupları içerir: Kız çocukları, siyah çocuklar, LGBTİ+ çocuklar ve farklı etnik gruplardan çocuklar olarak hem çocukluktan hem kimliklerinden kaynaklanan ayrımcılıkların kesişiminde hayatı deneyimlerler. Çocuk düşmanlığı, farklı ayrımcılık biçimlerine istismarın çeşitli boyutları, türlü önyargı, kalıp yargı ve stereotipleştirmeler eklendiğinde, çoğu zaman fark etmediğimiz, doğal kabul edip rasyonelleştirebildiğimiz davranışlarla kendisini gösterir. Young-Bruehl'in vurguladığı üzere "Zamanlar üstü bir inci" olan "kızını dövmeyen dizini döver" gibi sözlerde çocukların fiziksel ve zihinsel olarak dizginlenmesi gereken vahşi varlıklar, hayvanlar olarak kurgulandığı bir kültürün içinden çocuklara bakarız.

Kitabın birinci bölümünde önyargı üretilen çeşitli toplumsal kesimlere dair örneklerle tartışmayı derinleştiren yazar, konuyu ergenlere karşı önyargıya getirdiğinde son yıllarda Türkiye'de olanlara dair de çok açık paralellikler kendini göstermeye başlıyor: "1980'ler Amerika'sında, bu takıntılı, ayıklamacı ve bertaraf edici önyargı, ergenlere yöneldi. Gençler okula silah götüren, her gün araba

yarıştıran, uyuşturucu kullanan, terörist örgütlere katılan, genel olarak zıvanadan çıkmış bir grup olarak tarif edildiler" (s. 39). Ne kadar tanıdık değil mi? Sistemin geldiği tıkanmayı, yoksulluğun yol açtığı çıkışsızlığı, eğitim sisteminin yol açtığı derin ayrışmayı görünür kılmak ve bunlar üzerine kapsamlı politik müdahalelerde bulunmayı tartışmak ve harekete geçmek yerine kendi adına konuşamayan bir hedef kitleyi sorunun sebebi olarak tartışmak. Soruna anlamlı bir şekilde müdahale edememekten doğan toplumsal krizi, belli bir gruba yöneltmek ve sorumluluğu onlara yüklemek…

Yazar tarihsel bir biçimde çocuklara karşı önyargıyı örnekleyerek ilerledikten sonra bu önyargının işleyişini analiz edebilmek için sonraki bölümlerde bakışını aile ve devlet arasındaki ilişkiye çevirir ve şu soruyu sorar: "Ana babalar neden çocuklarına karşı hale gelirler?" (s. 59). Bu soruya verilen yanıtların kuramsal bir haritasını, kötü muamele görmüş ve kendisine kötü davranan yetişkinlerin motivasyonlarına ilişkin anlayışını ifade etmeyi psikanalizle öğrenen bir çocuğu, Anna'yı anlatarak yapar. Yazar, Anna'nın hikâyesi üzerinden çocuk düşmanlığının farklı formlarını, çocuk istismarını ve ihmalini kapsamlı biçimde ele alır.

Anna'nın hikâyesini okurken öğretmenliğim süresince karşılaştığım, bazen hikâyelerini kendilerinden dinlediğim başka başka çocukların ve ergenlerin yüzleri geldi gözümün önüne. Sık sık kitabı bir kenara bırakıp derin nefesler almaya çalıştım. Bir çocuğun veya ergenin nelerle çevrili olduğunu, olabildiğini düşündüm. Bu düşünmelere haberler eşlik etti. Mesela Altındağ'da bir okulda çalışırken hikâyesini bana anlatan, tarikat yurduna anne babası tarafından "ahlakı daha iyi olur" diye emanet edilen sepsessiz kız öğrencimin sınıfıyla kapanmayan mesafesi; başka bir okulda annesi evi terk etmiş, babasının yanında kendisinden küçük erkek kardeşiyle yaşayan, evde yaşıtlarına göre çok fazla sorumluluk almanın yanı sıra babasının annesine olan öfkesini de taşımak zorunda kalan, okulda da bir türlü "ehlileşmeyen" bir başka kız öğrenci; annesiyle yaşayan ve onun sınırlı çevresiyle, bakışı ve hayata dair penceresiyle sosyalliği sınırlandırılmış, kendisini bilgisayar oyunlarına kaptırmış, yaşıtlarıyla sosyalleşmeyi beceremeyen bir başka ergen. Sıralı sıralı yüzlere yaklaşık iki yıl önce bir parkta bir yetişkinle tartışan ve onun ölümüne neden olduğu söylenen, hala hapiste olan bir başka erkek öğrencim eklendi. Anna'nın yanına Ayşeler, Aliler, çocuklar ve ergenler şaşırarak izlediğim bir kolaylıkla sıralandı. Yetişkinler olarak kendimizin de kaybolduğu ve ama bizim yarattığımız karmaşa içinde kaybolan, hırpalanan, savrulan, hata yapan çocuklar ve gençler bu kişiler. Ayrı ayrı hikâyeleri var. Onların hikâyelerini dinleyen, tanık olan yetişkinlerin bir kısmı öğretmenler. Biz bu yaşam öykülerine tanıklık ederken bir grup mağdur, bir suçlu stereotipi mi oluşturuyoruz onları dinledikçe ve böylelikle bu kişileri özneleştirmek, çözüme çaba harcamak yerine bu sorunu belli gruplara, ergenliğe özgü özelliklere mi indirgiyoruz? Yoksa bir toplumsal krizin, sistem kaynaklı çözülmenin farklı resimleri olarak görüp onların seslerinden ilham alan, giderek onların dâhil olduğu ve kendi sözlerini ifade ettiği çözümleri geliştirme çabasına mı girişiyoruz?

Kitabın doğurduğu sorulardan tekrar kitaba dönersek; dördüncü bölümde yazar, çocuk istismarının politikleştirilmesi üzerinde duruyor. Konu üzerine yapılan psikolojik ve hukuksal metinlerde uzun yıllar boyunca çocuklar sessiz, görülmeyen mağdurlar olarak ele alınmış. Yazar bu algının dönüşümünü de örneklerle ortaya koyuyor. Yasal düzenlemelerde, örneğin cinsel istismarın mağduru çocukların anlatılarının merkeze alınması konusundaki mücadelelerin yarattığı dönüşümün hikâyesini bu alana dair iyiye gidişin göstergeleri olarak ele alıyor.

Beşinci bölüm çocuk istismarı ve ihmali alanındaki araştırmacılar ve özellikle feminist araştırmacıların yükselen muhafazakâr itirazlara rağmen ilerleyen çalışmalarına ve bu alandaki bakışın genişlemesine odaklanıyor. Öte yandan muhafazakârlar ve eleştirel tutum alan araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında süregiden bu çatışma hali canlı bir dönüşüm ve tartışma sahası olmayı sürdürüyor: "Çocukların cinsel tacizi, Amerika'da ulusun gerçekliğe ve hakikate ilişkin ortak duyusunu, hatta yurttaşlar arasındaki eşitliğe dair mutabakatı tehdit eden bir kültürel iç savaşın merkezi cephesi haline geldi" (s. 183).

Yazar altıncı bölümde çocuk düşmanlığının aile içindeki formlarını belli başlıklar altında örnek anlatılarla sunuyor. Kitap boyunca anlattıklarını sıkça karşılaştığımız önyargı türlerini deneyimlemiş hastalarıyla yaptığı açılış seanslarına dayanarak örnekliyor. Yine neredeyse her başlıkta çeşit çeşit öğrenci aklıma düşüyor: İstenmeyen çocuklar, rol oynayan çocuklar, ana babalarının egolarına hizmet eden çocuklar, Bu anlatıları okurken çalıştığı okullarda dede ve ninelerine terk edilmiş, çatışmalı boşanmalarda güvenli bir dünya zemininden uzağa düşmüş öğrencileri düşünüyor insan ister istemez.

Bu kitap örgüsüyle ve gayretiyle okurla bir zihinsel diyalog içinde ilerliyor. Bir öğretmen okur olarak beni öğretmenliğim içindeki gözlem ve deneyimlerime doğru özdüşünümsel bir yolculuğa çıkarıyor. Yorucu olduğu kadar öğretici olduğunu söyleyebilirim bu yolculuğun. Kitabın bir kısmını okurken öğrencilerimle birlikte bir Erasmus projesi ile yurt dışında bir gençlik kampındaydık. Almanya'nın üç farklı kentinden, Belçika'nın iki ayrı bölgesinden gelmiş her biri 6 ila 8 kişilik gruplardan oluşmuş toplamda 60'a yakın ergenle bir kent çiftliğinde birlikte atölyelere katıldık ve kendimiz de onlar için atölyeler düzenledik. Örneğin bir çalışmaya katılmak istemediklerinde ya da yapmaları gereken işlerden geri durduklarında sorumluluktan kaynaklanan öğretmen gerilimim üzerinde daha yapıcı düşünmeme neden oldu kitap. Hemen davranışımı dönüştürdüğümü söyleyemem ama hatalarımla yüzleşmem için bir yol açtı. Bu yaş grubuna dönük ezberimle mi davranıyorum yoksa başka bir yol ve dil kurmak için daha fazla çaba mı gerekli bu adımı atarken diye sürekli düşünürken buldum kendimi.

Beni kitaba çeken sorulara da bu noktada son bir kez dönmek isterim. Bu sorulara ve sorunlara bakışımda kitap ne gibi açılımlar yaptı? İlk olarak öğrenciler değişti.

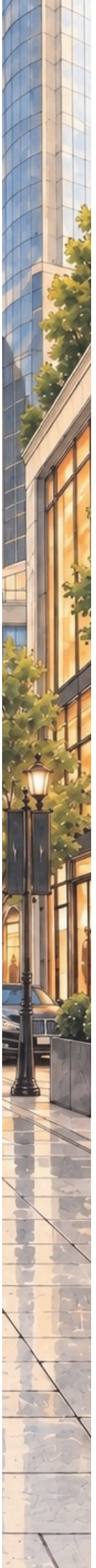
Çünkü öğrenciler hep değişir, sorunlar zamana göre değişir, çeşitlenir. Bizim durumumuzda ise küresel ölçekte süregiden bir alt üst oluş çağının kendi dünyalarımıza yansımalarıyla boğuşuyoruz. Tıpkı belirsizliğin hâkim olduğu bu çağın içine doğmuş ve orada gençliğe doğru yürüyen çocuklar ve ergenler gibi. Yoksulluk, çok boyutlu krizler ve içinde bulunduğumuz yüzyılın dönüşümü okulun kapısının dışında kalamaz, kalmıyor. Her olası çatlaktan öğrencilerimizle ve bizimle, her zihinden içeri süzülüyor. Ve bu gerçekleri göz ardı ederek kendi kitabıyla ilerlemeye çalışan sistem çuvallıyor. Öğretmenler olarak bizler de elimizdeki ve zihnimizdeki araçlarla bu krizlerle baş etmekte gerçekten zorlanıyoruz ve zorlanacağız. Çocukları/ergenleri belli kalıplara indirgeyerek eski, bildik kategorilerimizle bu zoru aşmamız çok mümkün görünmüyor. Okulun örgütlenme biçimi ve öğretmenler olarak bizim burada konumlandırıldığımız yer; çocukları birbirinden ayıran ve yargılayan, eğitimi neredeyse sadece ölçmeye indirgeyen, sıralayan, davranışlarını yönetilebilir kategorilere sokan bir mekanizma olarak nasıl işliyor ve/veya işlemiyor? Böylesi bir işleyiş içinde çocukların/ergenlerin kendi sorularını ve sorunlarını dillendirmesini sağlamak, hayatın özneleri olmaları kendi şartlarımız içinde nasıl ve ne derece mümkün olabilir?

Elisabeth Young-Bruehl kitabın son bölümünde manifestosunun uygulanışı için iyimser bir son öneriyor. Çocuk düşmanlığına, konuya dair farkındalığın yükselmesiyle, bu konuya dair kapsamlı bir eğitimle son verilebilir ancak diyor. BM, UNESCO, Dünya Sağlık Örgütü gibi uluslararası kurumların düzenlediği programlar ve çıkarılan yasaların çözüme dair birer iyimserlik kaynağı olarak sunulduğu bu bölümde çocuk düşmanlığının kapkara örneklerinin neredeyse her gün yaşandığı ülkemiz ve birinci dünyanın dışında kalan dünyanın %99'u için uzak ve fazla görünen bir iyimserlik. Bu olasılıkların ve yasal düzenlemelerin varlığı yine de ve her şeye rağmen elbette ki yaşamsal ve kıymetli. Ancak dergimizin bu sayısındaki dosyada da ifade edildiği gibi, çocukların yaşadıkları derin ayrımcılık ve sistem kaynaklı sorunları daha kapsamlı biçimde ele almak gerekir. Yetişkinlerin de çocuklar gibi sermaye düzeninin içinde var olduklarını, çocuklarla ilgili kararlarını ve eylemlerini bu bağlamın şekillendirdiğini unutmamak şart. "Dolayısıyla mesele, çocuklar ile yetişkinler arasındaki doğal bir karşıtlık değil, kapitalist toplumsal formasyonun her iki grubu da kuşatan ve yeniden üreten sömürü ve tahakküm ilişkileridir." Buna karşı verilecek mücadele de yukarıda adı geçen küresel örgütlerin kararları ve adımları ile sınırlı olamaz. Eleştirel pedagoji, öğretmenlerin ve öğrencilerin, gençlerin ve çocukların hep birlikte yaşadığımız sorunlara dair bilinç geliştirebilmelerinin yolunu sorgulayıcı araçlar sunarak açar. Eşitlikçi bir mücadeleyi öğretmenler ve öğrenciler olarak, yetişkinler ve ergenler/çocuklarla birlikte yürütmek, bu çabanın kendisi, uzağı yakın edecek en büyük ihtimallerin esas kaynağı.

Bu sorular ve öneriler kitabın eşliğinde ortaya çıktı. Bakalım sizin kitapla yolculuğunuz nasıl geçecek? İyi okumalar.



ÇEVİRİLER



Sosyal Adalet İçin Tıp Eğitimi: Paulo Freire'yi Yeniden Düşünmek[1]

Sayantani DasGupta, Alice Fornari, Kamini Geer, Louisa Hahn, Vanita Kumar, Hyun Joon Lee, Susan Rubin & Marji Gold

Çeviri: Ş. Erhan Bağcı[2]

Giriş: Sosyal adalet ve hekimliğin toplumsal sorumluluğu

Sosyal tıbbın kurucusu kabul edilen Rudolf Virchow 1848 yılında, "Tıp bir sosyal bilimdir; siyaset ise büyük ölçekli tıptan başka bir şey değildir" diye yazmıştı.(1) Aradan bir yüzyıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen, tıp mesleğinin toplumsal sorunlarla kurduğu ilişki süreklilik göstermemiştir. Bunun çarpıcı örneklerinden biri AIDS pandemisidir: Tıbbın, toplumsal eşitsizlikler ile sağlık arasındaki bağı kavramakta ne ölçüde zorlandığını görmek için bu deneyime bakmak yeterlidir.(2) Buna karşın, son yıllarda tıp eğitimcileri arasında hekim adaylarının toplumsal meseleler konusunda nasıl eğitileceğine yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Hekimliğin mesleki ve etik sorumluluklarına ilişkin güncel tartışmalarda da sosyal adalet, geleceğin hekimlerinin eğitiminde temel bir unsur olarak giderek daha fazla yer bulmaktadır.

Sağlık alanında giderek artan ekonomik ve siyasi baskılar, tıp eğitimcilerini hekimlik mesleğinin nasıl icra edilmesi gerektiğini daha açık biçimde tanımlamaya yöneltmiştir. Amerikan İç Hastalıkları Kurulu ve Amerikan Tıp Fakülteleri Birliği gibi kuruluşların da katıldığı bu tartışmalarda, hekimliğin mesleki ve etik sorumlulukları yalnızca hastalarla kurulan bireysel ilişkiler üzerinden değil, topluma karşı taşıdığı sorumluluklar üzerinden de ele alınmaktadır. Bu sorumlulukların başında, hekimin kendi çıkarlarını hastanın

[1] DasGupta, S., Fornari, A., Geer, K. et al. Medical Education for Social Justice: Paulo Freire Revisited. J Med Humanit 27, 245–251 (2006). https://doi.org/10.1007/s10912-006-9021-x https://link.springer.com/article/10.1007/s10912-006-9021-x

[2] erhanbagci@gmail.com

yararının gerisinde tutması, yüksek etik ve ahlaki standartlara bağlı kalması ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı olması gelmektedir.(3) Yakın dönemde yayımlanan *Tıp Mesleği Bildirgesi* ise hekimliğin temel mesleki değerlerini üç ilke etrafında tanımlamaktadır: Hasta yararının önceliği, hasta özerkliği ve sosyal adalet. Bildirgeye göre hekimlerden, "toplumdaki sağlık kaynaklarının adil dağılımı da dâhil olmak üzere sağlık sistemi içinde adaleti geliştirmeleri" beklenmektedir. Bunun yanı sıra hekimlerin, "sağlık hizmetlerinde ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum, etnik köken, din ya da başka herhangi bir tür ayrımcılığı ortadan kaldırmak için etkin biçimde çalışmaları" gerektiği belirtilmektedir.(4)

Sosyal adalet, hekimliğin temel mesleki değerlerinden biri olarak kabul edilse de, bu ilke uygulamaya ne ölçüde yansımaktadır? Tıp eğitimi hekim adaylarına, hastalarına karşı hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk kazandırmakta mıdır? Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin aktardığı tıp kültürü, bunun pek de böyle olmadığını göstermektedir. Bu alanda bazı ilerici örgütler bulunsa da[3], bunlar sağlık alanının genel kültüründe ve özellikle tıp eğitiminde ancak sınırlı bir yer tutmaktadır.(5) Tıp eğitiminin "gizli" ya da informel müfredatı ise öğrencilere yalnızca hiyerarşiyi benimsemeyi değil, toplumsal ve kurumsal eleştiriden uzak durmayı da öğretmeye devam etmektedir.(6) Yakın zamanda yayımlanan *What I Learned in Medical School* (*Tıp Fakültesinde Öğrendiklerim*) adlı derleme; kadınların, lezbiyen, biseksüel ve gey öğrencilerin, farklı etnik kökenlerden gelenlerin, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin ve engelli öğrencilerin, "Amerika'da kurulmuş belki de en kısıtlayıcı, geleneksel ve güçlü eğitim kurumu" olarak nitelenen tıp fakültesi içindeki deneyim ve mücadelelerini anlatmaktadır.(7) Derlemede yer alan tıp öğrencisi Karen C. Kim, kendisini "radikalizm dünyasında küçük bir oyuncu" olarak tanımlamasına rağmen, sağlık hizmetlerindeki eşitsizliklere, tıptaki ırkçılığa ve sağlık sisteminin reformuna yönelik duyarlılığı nedeniyle "devrimci", "sosyal aktivist" ve "komünist" olarak etiketlendiğini anlatır. Kim'in ifadesiyle: "Asıl rahatsız edici olan, tıp alanındaki birinin, hatta bir öğrencinin bile, en ufak bir siyasi bilinç veya toplumsal duyarlılık göstermesinin, meslekten dışlanması için yeterli olmasıdır."(8)

Benzer biçimde, tıp eğitimcileri de ana akım tıp içinde yerleşik yapıyı açıkça eleştirebilecekleri ya da sosyal adalet hedeflerinin peşinden gidebilecekleri çok sınırlı bir alan bulabilmektedir. Tıp eğitimcisi Delese Wear bunu şöyle ifade eder: "Tıp eğitimi ile feminizmin birbiriyle bağdaşmadığını sık sık düşünmüşümdür. Bir kadın aynı anda her ikisine de bağlı olamaz, kendini her ikisiyle birden özdeşleştiremez… Çünkü bunlardan biri, hangi inanç ve davranışların kabul edilebilir olduğunu belirleyen kuralları, normları ve sınırları olan bir mesleki konumdur; diğeri ise çoğu zaman tam da bu uygulamalara karşı duran siyasal bir

[3] Orjinal metinde sıralanan örgütler olan *Physicians for Reproductive Health and Choice, Medical Students for Choice, Physicians for Human Rights, Physicians Against Nuclear War* ve *Physicians for Social Responsibility, Türkiyeli okur açısından tanıdık olmadığından dipnota alınmıştır (ç.n).*

projedir. Bu nedenle kadın, feminist tutumunu sınırlandırma eğilimine girebilir ya da bu sınırlandırma onun adına başkaları tarafından yapılabilir."(9)

Ortaya çıkan soru, sosyal adalet ve profesyonellik gibi eğitim hedeflerinin nasıl hayata geçirileceğidir. Mevcut tıp kültürü, sosyal meseleleri uygulamasının merkezine almamaktadır; dahası, böyle bir bakış açısı tıp eğitimine veya uzmanlık eğitimine dahil edildiğinde, sağlık hizmetlerindeki eşitsizlikler, kültürel ve dilsel olarak erişilebilir bakım, evsizlik, yoksulluk ve göç gibi konular genellikle fizyoloji ve patoloji dersleriyle dolu uzun bir günün sonunda bir saatlik bir ders bloğuna sığdırılır ya da yoğun hastane tabanlı klinik sorumlulukların ortasına yerleştirilir. Bu durum, sosyal adalet konularının merkezi müfredata "ek" olarak algılanmasını pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda hekim adaylarının etkili bir şekilde sürece dahil olmalarını da engeller. Eğer sosyal adalet, genç hekimlere meslek ilkelerini öğretmenin ayrılmaz bir parçasıysa, biz tıp eğitimcileri olarak, eğitim çabalarımızın merkezinde yer alan, kapsamlı ve tutarlı bir sosyal adalet pedagojisini nasıl inşa edebiliriz?

Bu makalenin temel motivasyonu, tam da bu sorun alanında tanımlanabilir. Bizler tıbbı, toplumsal değişime katkı sağlayan bir uygulama alanı olarak görüyoruz. Eğitimci olarak öğrenciler ve asistan hekimlerle yürüttüğümüz çalışmalar, bu değerleri eğitim pratiğimize nasıl yansıtacağımız sorusuyla bizi sürekli karşı karşıya bırakmıştır. Bronx'ta yürütülen iki yandal eğitimi programı kapsamında öğretim üyeleri ve program katılımcıları, öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, eğitim ve kadınların üreme sağlığı gibi konuları birlikte tartışmaktadır. Bu tartışmalar, sosyal adaletin mesleki pratiğimizde taşıdığı önemi daha derinlemesine değerlendirmemize ve aynı zamanda bunun nasıl öğretilebileceği üzerine düşünmemize katkı sağlamıştır. Kurumumuzdaki sosyal tıp uzmanlık programlarıyla yürüttüğümüz çalışmalar ise sosyal adaletin mezuniyet sonrası tıp eğitimine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin hem karşılaşılan güçlükleri hem de başarılı uygulamaları doğrudan görmemize olanak tanımıştır.

Paulo Freire ve yeni bir eğitim felsefesi

Sosyal adaleti hekimliğin mesleki ve etik sorumluluklarının bir parçası olarak öğretmek, tıp eğitiminde kullanılan pedagojik yaklaşımların yeniden düşünülmesini gerektirir. Bu noktada, Cornel West'in "çağımızın örnek organik entelektüeli" olarak nitelendirdiği Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin düşüncesine başvurabiliriz.(10) Freire'nin devrimci eğitim anlayışından hareket ederken, onun düşüncesini "evcilleştirme", başka bir deyişle, çalışmalarını basitleştirerek siyasal içeriğinden arındırma riskinin farkında olduğumuzu kabul ediyoruz.(11) Bununla birlikte, Freire'nin çalışmaları Kuzey Amerika'daki birçok akademik ortamda "yeniden yorumlanıp uygulanmış" olsa da,(12) toplum temelli sağlık eğitimi dışında düşüncelerinin tıp alanına taşınması oldukça sınırlı kalmıştır.(13,14) Tıp eğitiminde sosyal adaleti ele alırken Freire'nin çalışmalarını

üç düzlemde yeniden değerlendiriyoruz: Eğitim yöntemi, klinik bakım ve daha geniş toplumsal bağlam.

Eğitim metodolojisi

Sosyal adaletle ilgili meseleler, tıp eğitiminin içeriğinde sınırlı da olsa kendine yer bulmuştur. Ancak hekimlik pratiğinde toplumsal sorumluluk bilinci kazandırmak istiyorsak, eğitimciler olarak yalnızca ne öğrettiğimizi değil, daha temelde nasıl öğrettiğimizi de yeniden düşünmemiz gerekir. Freire'ye göre eğitim, özgürleştirici de uysallaştırıcı da olabilir; bireyi güçlendiren bir sürece dönüşebileceği gibi, düşünsel ve toplumsal edilgenliği de besleyebilir. Eğitimci Ira Shor'un sözleriyle: "Eğitim, mekanik bir öğretim yöntemine indirgenemez. Öğrenme, ezberlenecek bir bilgi yığını ya da öğrencilere aktarılacak bir dizi beceriden ibaret değildir… Freireci bir ders, öğrencileri ele alınan konu, yerleşik kabuller, öğrenme sürecinin kendisi ve içinde yaşadıkları toplum üzerine eleştirel düşünmeye davet eder."(15) Bu anlayış içinde sosyal adaleti başlı başına bir konu, aktarılacak bir beceriler bütünü ya da edinilecek bir bilgi alanı olarak öğretmeye çalışmak anlamını yitirir. Bunun yerine, toplumsal meseleler de dâhil olmak üzere eğitimin bütün içeriği farklı bir anlayışla ele alındığında, sosyal adalet eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasına dönüşür.

Bazı değişiklikler yaşanmış olsa da, tıp fakülteleri ve klinik eğitim programları genel olarak hâlâ Freire'nin "bankacı eğitim modeli" olarak tanımladığı anlayışın izlerini taşımaktadır. Bu modelde öğretmenler, "öğrencilerin zihinlerini uygar bilginin hazinelerine açan" kişiler olarak konumlanır.(16) Freire'ye göre bu tür sınıflarda eğitim, bilginin öğretmen tarafından öğrenciye "yatırıldığı" bir sürece dönüşür: "Öğrenciler bu yatırımları sabırla alır, ezberler ve tekrarlar… Bilgi, kendilerini bilen olarak görenlerin, hiçbir şey bilmediğini düşündükleri kişilere sunduğu bir armağandır."(17) Tıbbi bilgi de çoğu zaman böylesi bir "armağan" gibi sunulur; deneyimli klinisyenlerden deneyimsiz hekim adaylarına aktarılan, köklü ve hiyerarşik bir mesleki miras olarak görülür. Klinik eğitim ortamında hekim adaylarına, "klinik sorgulama" olarak adlandırılan ve vizitler sırasında art arda yöneltilen Sokratik sorularla yürütülen sorgulama gibi ritüeller aracılığıyla, konumlarının ne kadar güçsüz olduğu tekrar tekrar hissettirilir. Bunun yanında, kişisel ve bedensel ihtiyaçlarını klinik öğrenmenin daha üstün görülen amaçlarına tabi kılmaları ve çeşitli aşağılayıcı uygulamaları eğitimin doğal bir parçasıymış gibi kabullenmeleri beklenir. Bu tür uygulamalar, hekim adayının kendisinden çok edinilecek bilginin değerli olduğu düşüncesini pekiştirir.

Bununla birlikte, tıp eğitiminde geleneksel "bankacı eğitim modeli"nden uzaklaşma yönünde bazı adımlar da atılmıştır. Bazı eğitimciler, geleneksel öğretime alternatif olarak öğrenci özerkliğini, sorun merkezli öğrenmeyi, öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden yararlanmayı ve öğrenilenlerin uygulamayla pekiştirilmesini esas alan yetişkin öğrenme kuramına yönelmiştir.(18) Freire'nin problem tanımlayıcı eğitim ve amaç ortaklığı

kavramları, bu yaklaşımı daha da geliştirebilir ve tıp eğitimcilerine yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Shor'un ifadesiyle: "Freireci eleştirel eğitimci, düşündürücü sorular ortaya atan ve öğrencileri kendi sorularını üretmeye teşvik eden kişidir. Problem tanımlama yaklaşımı sayesinde öğrenciler yalnızca sorulara yanıt vermeyi değil, verilen yanıtları da sorgulamayı öğrenirler. Böyle bir pedagojide eğitim, öğrenciye yapılan bir şey olmaktan çıkar; öğrencinin etkin biçimde katıldığı bir sürece dönüşür."(19) Problem tanımlayıcı yaklaşım, öğretmen ile öğrencilerin "amaç ortaklığı" geliştirmelerine de zemin hazırlar. Burada söz konusu olan, bilginin yalnızca eğitimcinin sahip olduğu ve öğrenciye aktardığı bir şey olmaktan çıkması, öğretmen ve öğrencinin birlikte yöneldiği ve birlikte ürettiği bir süreç hâline gelmesidir. Böyle bir öğretim anlayışı hem eğitim sürecini hem de öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi dönüştürme potansiyeli taşır.

Problem tanımlayıcı yaklaşım, yalnızca bir öğretim yöntemi değil, eğitimciler için kuramsal bir zemindir. Bu yaklaşım, 1970'lerin ortalarında McMaster Üniversitesi'nde geliştirilen ve daha sonra Kuzey Amerika'daki birçok tıp fakültesinde farklı biçimlerde benimsenen probleme dayalı öğrenmeyle ilişkili olmakla birlikte, onunla aynı şey değildir. Burada savunduğumuz, tıp eğitiminin bütünüyle vaka temelli ya da probleme dayalı öğrenme biçiminde yürütülmesi değildir. Freire'nin problem tanımlayıcı yaklaşımını benimsediğimizde, hangi eğitim modeli içinde çalışıyor olursak olalım, eğitimciler olarak kendi güç ve otoritemizin ayrıcalıklı konumunu sorgulamamız gerekir. Böylece öğrencilerin zihinsel "kasalarına" bilgi "yatıran" kişiler olmaktan çıkıp, onların bilgi ve deneyimlerini öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek için kullanan rehberlere dönüşebiliriz.

Eğitimciler olarak, hekim adaylarıyla paylaşabileceğimiz değerli birikim ve uzmanlığa sahip olduğumuz düşüncesinden vazgeçmemiz gerektiğini savunmuyoruz. Ancak hekimliğin toplumsal sorumluluk boyutunu gerçekten öğretebilmek için, eğitimci olarak sahip olduğumuz güç ve otoritenin farkında olmamız ve bunları eleştirel biçimde sorgulamamız gerektiğini düşünüyoruz. Bu, gerektiğinde "Bilmiyorum" diyebilmek ve yanıtı bir hekim adayıyla, hatta hekim adayı ve hastayla birlikte bir kaynağa başvurarak aramak kadar basit olabilir. Bazen özenle hazırlanmış bir PowerPoint sunumunu bir kenara bırakıp sınıftaki öğrencilerin neye ihtiyaç duyduğunu onlarla birlikte belirlemek; bazen de asistan hekimlere müfredatın oluşturulmasında gerçek bir söz hakkı tanımak ve uygun olduğunda eğitim etkinliklerini tasarlayıp yürütmelerine olanak vermek anlamına gelebilir. Burada önerdiğimiz şey, toplumsal meseleleri ya da toplumsal savunuculuk becerilerini öğretmenin ötesine geçmektedir. Öğrencilerin söz ve katılım alanını genişleten, hem tıbbi meseleleri hem de bir meslek olarak hekimliği eleştirel biçimde sorgulayabilen bir eğitim ortamı oluşturduğumuzda, toplumsal meseleler üzerine de eleştirel düşünebilen hekimlerin yetişmesine zemin hazırlamış oluruz.

Klinik bakım

Tıp eğitimi, hem sınıfta hem de klinik uygulama içinde gerçekleşmesi bakımından diğer birçok eğitim türünden ayrılır. Hekim adayları klinik ortamda büyük ölçüde usta-çırak ilişkisine benzer bir öğrenme sürecinden geçerken, eğitimciler de hasta bakımının nasıl yürütülmesi gerektiğini kendi uygulamalarıyla gösterirler. Ancak tıp eğitimi aynı zamanda "birbiriyle iç içe geçmiş ilişkiler dizisinin bir parçası"dır;(20) başka bir deyişle, burada paralel bir süreç işler. Eğitimcilerin öğrenciler ve asistan hekimlerle kurdukları ilişkinin niteliği, onların daha sonra hastalarıyla kuracakları ilişki için de bir model oluşturur. Bu nedenle Freire'nin yaklaşımı yalnızca sınıf ortamı için değil, klinik uygulama için de geçerlidir. Hekim-hasta ilişkisi yalnızca klinik bakım çerçevesinde kurulmaz; çoğu zaman hastanın bilgilendirilmesi ve eğitilmesi de bu ilişkinin temel bir parçasıdır. Bu açıdan hekim adayları, hastaları (pediyatride ise hastaların ailelerini) öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak görebilir ve kendi eğitimlerinde problem tanımlayıcı yaklaşımı benimseyen eğitimcilerle kurdukları ilişki biçimini hasta bakımına da taşıyabilirler.

Hekim adaylarının eleştirmeye, sorgulamaya ve gerektiğinde eğitimcinin görüşlerine itiraz etmeye teşvik edildiği hiyerarşik olmayan bir öğrenme ortamı, benzer bir ilişkinin klinik ortamda da kurulmasına örnek oluşturur. Böyle bir ortamda hastalar da soru sormaya, kaygılarını dile getirmeye ve bunları hekimleriyle açıkça konuşmaya teşvik edilir. Benzer biçimde, klinik eğitim sırasında hedeflerin yalnızca eğitimci tarafından belirlenmesi yerine, örneğin patolojik ve patolojik olmayan üfürümleri ayırt edebilmek gibi kısa vadeli bir öğrenme hedefinin hekim adayıyla birlikte belirlenmesi, hastayla kurulacak ilişki için de bir model sunar. Hekim adayı böylece, hastanın kendi gereksinimleri doğrultusunda, örneğin evine çıkarken hırıltı yaşamadan yürüyebilmek gibi kısa vadeli hedefleri hastayla birlikte belirleme yaklaşımını benimseyebilir. "Bankacı eğitim modeli"nden uzaklaşmak, öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde daha etkin bir konum üstlenmelerine olanak tanımakla kalmaz, hastaların da kendi sağlıklarıyla ilgili kararlara daha etkin katılımını destekleyen hekimlerin yetişmesine katkı sağlar.

Sosyal bağlam

Sonuçta Freireci bir pedagoji, "eğitimcilerin öğrencileri eleştirel biçimde düşünmeye yönelten sorunlarla karşılaştırdığı, onları çok yönlü ve değerli bireyler olarak gördüğü, bilgiye ve dünyaya ilişkin merakı ve toplumsal etkinliği teşvik ettiği" sınıf ve klinik ortamları yaratmayı amaçlar.(21) Sınıfta bilgiyi sorgulamak, eleştirmek ve yeniden keşfetmek, benzer tutumların klinik ortamda da gelişmesini destekler; zamanla bu yaklaşım, daha geniş toplumsal koşulların çözümlenmesine ve toplumsal değişim için harekete geçilmesine zemin hazırlayabilir. Eğitimcilerin karşısındaki temel görev, "yurttaşlık üzerine ve yurttaşlık için bir eğitim" yoluyla "toplum içinde kendi yerlerini bulabilecek

eleştirel düşünen bireyler yetiştirmektir."(22) Başka bir deyişle, yalnızca bireysel hekimlik uygulamalarında yüksek etik ve ahlaki standartları gözeten değil, aynı zamanda yerel, ulusal ve uluslararası toplulukların yaşamına sorumluluk üstlenerek katılan hekimler yetiştirmeliyiz. Hekimliğin etik ve toplumsal sorumluluğunun en ileri göstergesi de budur.

Eğitimciler, hem sınıf içi hem de klinik eğitimi farklı bir anlayışla ele alma ve öğrenme deneyimlerini geleneksel eğitim ortamlarının dışına taşıma olanağına sahiptir. Bu makalenin yazarları, sağlık hizmetlerine erişimi sınırlı topluluklara hizmet sunmayı, toplumsal etkinliği ve sosyal adalet anlayışını temel alan üç sosyal tıp uzmanlık programının bulunduğu bir kurumda çalışmaktadır. Bu programlardaki asistan hekimler gönüllü olarak klinik hizmet sunmakta, toplum temelli kuruluşlarla birlikte çalışmakta ve belirli dönemlerde yatan hasta hizmetlerinden muaf tutularak toplum temelli araştırma ya da program geliştirmeye yönelik "sosyal tıp" projeleri yürütmektedir. Yakın dönemde asistan hekimler tarafından yürütülen "sosyal tıp" projeleri arasında, klinikte gerçekleştirilen seçmen kayıt çalışmasıyla bağlantılı olarak Bronx sakinleriyle başkanlık seçimleri üzerine yapılan görüşmeler ve yerel bir ilkokulda egzersiz ile beslenmeye yönelik okul temelli bir programın geliştirilmesi yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplumsal sorumluluk ve yurttaşlık bilinci, bu tür projelere özel zaman ayrılmasını sağlayan yapısal olanaklar bulunmasa da eğitim sürecine dâhil edilebilir. Kent merkezlerinde hizmet veren birçok kurumda olduğu gibi, bizim obezite eğitimlerimizde de taze meyve ve sebzelerin niteliği ve fiyatı üzerinden gıda dağılımındaki eşitsizliklere dikkat çekilmektedir. Ancak bundan daha etkili olan, hekim adaylarını çevredeki süpermarketlere ve yiyecek satış noktalarına göndererek bu eşitsizlikleri doğrudan gözlemlemelerini sağlamaktır. Böylece kızartılmış ya da yoğun biçimde işlenmiş gıdaların, daha sağlıklı seçeneklere göre çoğu zaman çok daha ucuz olduğunu kendi gözleriyle görürler; bu da meselenin soyut bir bilgi olmaktan çıkıp doğrudan deneyimlenen bir gerçekliğe dönüşmesini sağlar. Benzer biçimde, asistan hekimlere yönelik acil kontrasepsiyon konulu bir "ders", yerel eczane ve kliniklerin telefonla aranıp ziyaret edildiği uygulamalı bir çalışmaya dönüştürülmüştür. Hekim adaylarının kendilerini hasta konumunda deneyimlemeleri, acil kontrasepsiyona erişmeye çalışan kişilerin karşılaştıkları güçlükleri ve önyargıları doğrudan görmelerini sağlamıştır. Bu deneyimin ardından asistan hekimler, hastalarına acil kontrasepsiyon için önceden reçete sunmaları ve bu konuda meslektaşları ile klinik eğiticilerini bilgilendirme sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır.

Sonuç

Eğer "hekimliğin toplumla kurduğu sözleşmenin temelinde mesleki sorumluluk anlayışı yatıyorsa",(23) eğitimciler olarak sosyal sorumluluğu tıp eğitiminin ayrılmaz bir parçası hâline getirmenin yollarını bulmak zorundayız. Tıp eğitiminde böyle bir dönüşüm, yalnızca neyin öğretildiğiyle değil, nasıl

öğretildiğiyle de ilgilidir. Paulo Freire'nin eğitim anlayışına dönmek, tıp eğitimcilerine, geleneksel tıp eğitiminin hiyerarşik yapısını sorgulama ve yeniden düşünme olanağı sunabilir. Çünkü bu hiyerarşik yapı, çoğu zaman hekimliğin benimsediği etik ve mesleki ideallerle bağdaşmayan paternalist bir bakım anlayışına da yansımaktadır. Freireci bir anlayışla eğitim vermek, öğretmen ile öğrencinin katkısını karşılıklı olarak değerli görürken aralarındaki güç eşitsizliklerini de açıkça tartışmaya açmak demektir. Eğitimcilerin kendi otoritelerini ve ayrıcalıklı konumlarını sorgulamaları, tıp kültüründe gerçek bir dönüşüme katkıda bulunabilir. Böylece hekim adayları için hiyerarşik olmayan, karşılıklı saygıya dayalı ilişki biçimleri örneklenebilir ve bu ilişki anlayışı daha sonra klinik bakımda hastalarla kurulan ilişkilere de taşınabilir. Sosyal adalet ilkeleri de bu yolla, hem eğitimciler hem de hekim adayları açısından, daha geniş bir toplumsal eleştiri ve değişim arayışının somut bir parçası hâline gelebilir.

Notlar:

1. Anderson, Smith ve Sidel'den aktaran.
2. Anderson vd., "What is Social Medicine?", 56–58.
3. Swick, "Toward a Normative Definition of Medical Professionalism", 612–616.
4. "Medical Professionalism in the New Millennium: A Physician Charter", 243–246.
5. Joffe vd., "Uneasy Allies: Pro-Choice Physicians, Feminist Activists and the Struggle for Abortion Rights", 775–796.
6. Hafferty vd., "Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum", 403–407.
7. Kim vd., *What I Learned in Medical School: Personal Stories of Young Doctors*, xvii.
8. Kim, 75–79.
9. Wear, *Women in Medical Education: An Anthology of Experience*, ix.
10. Freire, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, xiii–xiv.
11. Aranowitz, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, 1–7.
12. Freire, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ix–xii.
13. Van Wyk, "Health Education as Education of the Oppressed", 29–34.
14. Fahrenfort, "Patient Emancipation by Health Education: An Impossible Goal?", 25–37.
15. Shor, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, 25–35.
16. Aranowitz, 9.

17. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 72.
18. Merriam ve Caffarella, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*.
19. Shor, 26.
20. Shapiro, "Parallel Process in the Family Medicine System: Issues and Challenges for Resident Training", 312–319.
21. Shor, 26.
22. Freire, *Teachers as Cultural Workers – Letters to Those Who Dare Teach*, 90.
23. "Medical Professionalism in the New Millennium", 243–246.

Kaynakça

Aranowitz, S. "Paulo Freire's Radical Democratic Humanism." In P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York: Routledge, 2000, pp. 1–7.

Anderson, M. R., Smith, L., & Sidel, V. S. "What is Social Medicine?" *Monthly Review* (2005): 56–58.

Fahrenfort, M. "Patient Emancipation by Health Education: An Impossible Goal?" *Patient Education Counseling*, Vol. 10, No. 1 (1987): 25–37.

Freire, P. "Foreword." In P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York: Routledge, 2000, pp. ix–xii.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2002, p. 72.

Freire, P. *Teachers as Cultural Workers—Letters to Those Who Dare Teach*. Trans. D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira. Boulder: Westview Press, 1998, p. 90.

Hafferty, F. W. "Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum." *Academic Medicine*, Vol. 73, No. 4 (1998): 403–407.

Joffe, C. E., Weitz, T. A., & Stacey, C. L. "Uneasy Allies: Pro-Choice Physicians, Feminist Activists and the Struggle for Abortion Rights." *Sociology of Health and Illness*, Vol. 26, No. 6 (2004): 775–796.

Kim, K. C. "Why Am I in Medical School?" In K. M. Takakuwa, N. Rubashkin & K. E. Herzig (eds.), *What I Learned in Medical School: Personal Stories of Young Doctors*. Berkeley: University of California Press, 2004, pp. 75–79.

"Medical Professionalism in the New Millennium: A Physician Charter." Project of the ABIM Foundation, ACP–ASIM Foundation, and European Federation of Internal Medicine. *Annals of Internal Medicine*, Vol. 136, No. 3 (2002): 243–246.

Merriam, S., & Caffarella, R. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Shapiro, J. "Parallel Process in the Family Medicine System: Issues and Challenges for Resident Training." *Family Medicine*, Vol. 22, No. 4 (1990): 312–319.

Shor, I. "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy." In P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York: Routledge, 2000, pp. 25–35.

Swick, H. M. "Toward a Normative Definition of Medical Professionalism." *Academic Medicine*, Vol. 75, No. 6 (2000): 612–616.

Takakuwa, K. M., Rubashkin, N., & Herzig, K. E. "Introduction." In K. M. Takakuwa, N. Rubashkin & K. E. Herzig (eds.), *What I Learned in Medical School: Personal Stories of Young Doctors*. Berkeley: University of California Press, 2004, p. xvii.

Wear, D. "Introduction." In D. Wear (ed.), *Women in Medical Education: An Anthology of Experience*. New York: SUNY, 1996, p. ix.

West, C. "Preface." In P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York: Routledge, 2000, pp. xiii–xiv.

Van Wyk, N. C. "Health Education as Education of the Oppressed." *Curtionis*, Vol. 22, No. 41 (1999): 29–34.

100 Yılın Ardından Antonio Gramsci'nin 'Güney Sorunu' ve Akdeniz

Peter Mayo

Çeviri: Zeynep Mavituna[1]

Giriş

Antonio Gramsci'nin 'Güney' Sorununa ilişkin tartışmaları, ki bunlar yalnızca 'Güney Sorunu Üzerine Bazı Temalar' (*Alcuni Temi sulla Quistione Meridionale*, bundan böyle 'Güney' Sorunu) başlıklı denemesiyle sınırlı olmayıp *Quaderni*'nin bütününe yayılan tartışmalardır, muhtemelen beni Gramsci'nin çalışmalarına en çok yönelten konuların başında gelmiştir. Bu ilgi, 1986-1988 yılları arasında Kanada'nın Alberta eyaletindeki Edmonton kentinde, University of Alberta'da yüksek lisans öğrenimimi sürdürdüğüm yıllarda şekillendi. Bu yazılar ve notlar, doğup büyüdüğüm jeopolitik çevreyi, yani Gramsci'nin Sardinya'sı gibi bir Akdeniz adası olan, ancak ondan çok daha küçük bir yüzölçüme sahip Malta'yı anlamama yardımcı oldu. Bu nedenle Gramsci'nin 'Güney' Sorununa ilişkin yazılarından hareketle, Akdeniz bölgesinde siyaset ve kültür alanında bugün gözlenen bazı dinamikleri daha iyi anlamaya çalışıyorum. Akdeniz'i de 'Güney' olarak adlandırılan daha geniş bir kurgunun ifadelerinden biri olarak ele alıyorum. 'Güney' sözcüğünü, tıpkı 'Kuzey', 'Doğu', 'Batı', 'Uzak Doğu', 'Orta Doğu', 'Yakın Doğu' ve benzeri adlandırmalarda olduğu gibi, bilinçli olarak tek tırnak içinde kullanıyorum. Bunun nedeni, bu tür adlandırmaların çoğu zaman iktidar ilişkileriyle şekillenen coğrafi kurgular olduğuna dikkat çekmektir. Nawal El Saadawi'nin YouTube'da yer alan bir söyleşide yerinde biçimde sorduğu gibi, 'Orta Doğu' neye ya da kime göre 'orta'dır? Yanıt elbette, dönemin emperyal merkezi Londra'ya göredir. Sevilla'daki Alcázar'da bulunan bir duvar halısı da bunu açık

[1] zeynep.mavituna@gmail.com

biçimde gösterir: Araplaşma ve İslamlaşmanın Akdeniz havzasına doğru yayılışını, yerleşik Avrupa-merkezci bakışın tersine, yukarıya değil aşağıya doğru ilerleyen bir hareket olarak tasvir eder.

Tartışmanın yapısı

Makale, Akdeniz'in farklı biçimlerde nasıl kavramsallaştırıldığına ilişkin bazı genel değerlendirmelerle başlamakta, bölgeyi daha geniş bir 'Güney' kavrayışıyla ilişkilendirirken bu kavrayışa bağlı madunluk meselelerine de dikkat çekmektedir. Akdeniz, hem 'Kuzey' hem de 'Güney' kıyılarını kapsayan bir bütün olarak ele alınmaktadır. Gramsci'nin kendi değerlendirmelerinden ve anekdot niteliğindeki anlatılarından hareketle, Akdeniz'i ve genel olarak 'Güney'i romantikleştirmeden bölgenin karmaşıklığı ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede, Gramsci'nin dine ilişkin görüşlerinden de yararlanılarak egemen inanç sistemleri üzerinde durulmaktadır. Din meselesi ise bölgede, özellikle de Gramsci'nin ilgisinin odağında yer alan 'Güney' Avrupa'da, farklı geleneklerden insanların bir arada yaşaması bağlamında etnisite ve dinsel inançlara ilişkin soruları gündeme getirmektedir. Makale ayrıca, bu bölgede toplumsal dayanışmanın karşı karşıya olduğu temel sorunlardan birini, küreselleşmenin yoğunlaşmasıyla birlikte 'Güney'den 'Kuzey'e yönelen kitlesel göçü öne çıkarmaktadır. Bilgi ve kavrayışa dayalı devrimci demokratik sosyalist bir siyaset açısından Gramsci'nin bölgesel dayanışma anlayışı ile bununla bağlantılı isabetsiz ittifaklar ve iç sömürgecilik meseleleri ele alınmaktadır. Tartışma, Gramsci'nin ulus-devlet bağlamında 'Kuzey'-'Güney' dayanışmasına, yani proletarya ile köylülük arasındaki dayanışmaya odaklanan yaklaşımından hareketle siyasal iktisada ve sömürgeciliğin anlaşılmasına dayanan, göç ve etnik gruplar arası dayanışma meseleleriyle bağlantılı daha geniş ve ulusötesi bir 'Kuzey'-'Güney' dayanışması anlayışına doğru genişlemektedir. Bu doğrultuda kültürel ve eğitsel stratejiler de ortaya konmaktadır.

Akdeniz'e ilişkin farklı tasavvurlar

Dünyanın diğer bütün bölgeleri gibi Akdeniz de nihayetinde bir kurgu olarak görülebilir. Bölge, insanların 'Kuzey'-'Güney' eksenindeki konumlarına bağlı olarak farklı biçimlerde anlamlandırılmaktadır. 'Kuzey' Avrupa'da ve muhtemelen 'Batı' yarımkürenin başka bölgelerinde, Akdeniz'e sömürgeci, etnik-merkezci ve Avrupa-merkezci bir bakışla yaklaşanlar vardır. Tarihsel olarak bu çevreler, Akdeniz'in 'Güney' kıyılarını klasik sömürgeci 'medenileştirme misyonu'nun hedefi olarak görmüşlerdir. Aynı şekilde, Akdeniz'in 'Kuzey'i ile 'Güney'i arasındaki ayrımı değişmez ve özcü bir karşıtlık olarak ele alırlar; hatta bu ayrımı Hıristiyanlık ile İslam arasındaki bir cephe hattı olarak yorumlayabilirler. Bu anlayışta 'Batı medeniyeti'nin merkezinde yer aldığı düşünülen geleneklere, özellikle de Yunan-Roma geleneğine ayrıcalıklı bir konum tanınır. Buna karşılık, bu geleneğin Akdeniz'in 'Güney'inden doğan medeniyetlere olan tarihsel borcu açık ya da örtük biçimde görmezden gelinir. Bu tür bir bakışa sömürgeleştirilmiş

özneler arasında da sıkça rastlanır. Nitekim Frantz Fanon'un ifade ettiği gibi (Fanon, 1963, s. 46):

> Sömürgeci burjuvazi, üniversite mensuplarının da dillendirdiği narsistik söylemi aracılığıyla, sömürgeleştirilmiş aydının zihnine şu düşünceyi derinden yerleştirmişti: İnsanların yapabileceği bütün hatalara rağmen özsel nitelikler -elbette Batı'nın özsel nitelikleri- ebediydi. Yerli aydın bu düşüncelerin ikna ediciliğini benimsemişti; zihninin derinliklerinde ise Yunan-Latin kaidesini savunmaya her an hazır, tetikte bir nöbetçi bulunuyordu.

Bu kültürel istila süreci, Akdeniz'in yalnızca Yunan-Latin geleneğiyle doğrudan ilişkilendirilen merkezler üzerinden düşünülmesine yol açmaktadır. Roma'da yaşayan Hırvat akademisyen Predrag Matvejevic bu durumu şöyle ifade eder: 'Akdeniz'den söz ederken yalnızca kuzey kıyısını düşünme yönündeki bu Avrupalı alışkanlıktan kurtulmamız gerekiyor: Akdeniz'in bir de Afrika ve Mağrip kıyısı var' (Matvejevic, 1997, s. 119). Oysa bu apaçık gerçek, Avrupa-merkezci muhayyile içinde çoğu zaman görünmez kılınmaktadır. Bu muhayyile, 'gerçekliği' tersyüz eden ya da en azından çarpıtan bir tür camera obscura gibi işler (Marx ve Engels, 1990).

'Güney'i romantikleştirmekten kaçınmak

Akdeniz'i farklı biçimde kavramsallaştıran yaklaşımlar da vardır. Bu yaklaşımlarda bölge, geniş anlamıyla 'Güney'e atfedilen özellikleri taşıyan bir coğrafya olarak görülür. Başka bir deyişle, burada Akdeniz'i daha geniş ve kapsayıcı bir 'Güney' anlayışıyla ilişkilendiren bir bakış söz konusudur. Ancak 'Güney'in de kendi iç çelişkileri vardır ve bu nedenle romantikleştirilmemelidir. Nitekim kendisi de bir 'güneyli' olan Gramsci, Sardinya'daki, diğer adalardaki ya da Mezzogiorno'daki -dar anlamıyla İtalya anakarasının 'Güney' kesimindeki- yaşamı romantikleştirmemiştir. Üstelik bunu, 'Güney'i karikatürleştiren yaklaşımlara güçlü biçimde karşı çıkmasına rağmen yapmıştır. Gramsci, Ferri, Nicefero, Sergi ve Orano gibi pozitivist eğilimli sosyalistleri, 'güneylilerin' sözde 'biyolojik aşağılığına' ilişkin pozitivist ve patolojik görüşleri nedeniyle eleştirmiştir (Gramsci, 1975, s. 47; Gramsci, 1997, s. 183). Bu tür önyargılar, sosyalist olmayan çevrelerde de, Gramsci'nin yazılarında değindiği Cesare Lombroso'nun 'bulguları' tarafından daha da beslenmiş olmalıdır. Lombroso, özellikle Kalabriyalılar olmak üzere 'Güneylilerin' suça eğilimli olduğunu ileri sürüyordu (Aprile, 2011, s. 375-377). Bu tür bir akıl yürütme, 'Güneylilerin' insanlık dışı muameleye maruz bırakılmasına daha önce de 'sözde bilimsel' bir meşruiyet sağlamıştı. Nitekim bu insanlıktan çıkarma süreci çoktan yerleşmiş durumdaydı. Risorgimento sonrasında 'Güneyliler', toprakların kamulaştırılıp yeniden dağıtılmaması gibi sorunlara tepki gösterip ayaklandıklarında 'haydut' olarak damgalandılar; yakalandıklarında ise Bourbon monarşisini deviren istilacı ve sömürgeci Piedmont güçleri tarafından yargısız infaz edildiler (Aprile, 2010). Oysa bu monarşi, o döneme kadar yarımadanın en zengin bölgesini yönetiyor ve

bu bölge aynı zamanda gelişkin bir ağır sanayiye sahip bulunuyordu. Piedmont'un 'Kuzey' bankalarına borçlu olması nedeniyle Rothschild'ler bu süreçte rol oynarken, İki Sicilya Krallığı'nın işbirliğine yanaşmaması yüzünden Akdeniz'deki hegemonik çıkarlarının zedelendiğini düşünen Britanya da sürece müdahil oldu.

Gramsci, hem üniversite yıllarında hem de Torino'daki siyasal ve kültürel yaşamı boyunca 'meridionali'ye ('güneylilere') yönelik bu önyargıyla ve bunun gündelik hayattaki küçük düşürücü yansımalarıyla karşılaşmış olmalıdır. Oysa Torino, Agnelli'nin fabrikalarında çalışan çok sayıda 'Güney' kökenli göçmene ev sahipliği yapıyordu. Sınıf bilincinin daha görünür olduğu dönemlerde bu işçilerin çoğu, 'Signor Padrone'nin ('Patron Bey'in) takımı Juventus'tan ziyade Torino F.C.'yi destekliyordu. Bu tablo günümüzdekinden oldukça farklıydı. Gramsci'nin, sosyalist çevreler içinde de benzer önyargılarla karşılaşmış olması muhtemeldir. Sözlü ve yazılı olarak ortaya koyduğu olağanüstü bilgi birikimi ve kültürel donanım, pek çok kişiyi şaşırtmış olmalıdır; hatta bu tür önyargılara sahip bazıları, küçümseyici bir edayla, onun bir 'Güneyli için' ne kadar etkileyici olduğunu düşünmüş olabilir. Bu yorum, 'Kuzey' İtalya'da uzun süredir dile getirilen ve 'Güney'den gelenleri aşağılayıcı biçimde Terroni diye damgalayan ırkçı tutumların bir yansımasıdır (Aprile, 2010, 2011). Terroni sözcüğü, kelime anlamıyla toprağı işleyenleri çağrıştırsa da, taşıdığı küçültücü anlam bakımından Kanada İngilizcesindeki redneck teriminden bile daha ağır olabilir. Redneck tarihsel olarak kırsal yoksulluğa gönderme yaparken, günümüzde tarımsal özel mülkiyetle ilişkilendirilen nedenlerle siyasal muhafazakârlık çağrışımı da taşıyabilmektedir.

Bütün bunlara rağmen Gramsci, 'Güney'deki yaşamın rahatsız edici birçok yönünü 'folklor' kapsamında değerlendirmiş ve doğduğu Sardinya'nın en sarsıcı özelliklerini açıkça dile getirmekten kaçınmamıştır. Bunlar arasında, engelli bir kişi olarak bizzat maruz kaldığı çeşitli batıl inançlar da vardı. Gramsci, bugün Pott hastalığı olarak tanımlanacak rahatsızlığı için profesyonel yardım aramayan ve engelli doğan kişilerin görünür olmaması gereken korkunç bir doğum lekesi taşıdığına ilişkin yaygın inanışı benimseyen ebeveynlerini kendi durumundan sorumlu tutuyordu (Nairn, 1982). Annesinin, omurgasındaki hasarın bir yardımcının kollarından düşmesi sonucu meydana geldiğini söylemesi de bu inanışla bağlantılıydı (Lepre, 1998, s. 4). Üstelik bütün bunlar, Sardinya'da 'orta halli' bir aileye mensup, oldukça eğitimli ebeveynler için söz konusuydu (Fiori, 1990). Arnavut kökenli olan babası -ailesi Arnavutluk'taki Gramshi kentinden göç etmişti- üniversitede hukuk eğitimi almış, ancak Antonio gibi o da öğrenimini yarıda bırakmak zorunda kalmıştı; onun durumunda bunun nedeni ekonomik güçlüklerdi (Fiori, 1990).

Gramsci'nin 'Güney'deki yaşamın dehşetini en çarpıcı biçimde anlattığı yer, Tania'ya 30 Ocak 1933'te yazdığı ve sıkça alıntılanan mektuptur. Bu anlatı, onu yetiştiren ve bağlılık duyduğu bir coğrafyayı romantikleştirmekten özellikle kaçındığının da güçlü bir göstergesidir. Gramsci bu mektupta, engelli genç bir adamın hayvanlar için yapılmış bir barınağa kapatıldığına tanık olduğu bir olayı

aktarır. On yaşındaki Ninu (Antonio'nun kısaltması), annesinin yaptığı işin ücretini almak üzere, genç adamın annesiyle birlikte buraya gitmiştir:

> Benden kendisine bir yere kadar eşlik etmemi istedi; dönüşte tığ işini alacağını ve parayı bana vereceğini söyledi. Beni köyün dışına, moloz ve döküntülerle dolu küçük bir açıklığa götürdü. Bir köşede, yaklaşık dört ayak yüksekliğinde, penceresi ya da başka herhangi bir açıklığı bulunmayan, girişinde ağır bir kapı olan ve domuz ahırını andıran bir kulübe vardı. Kapıyı açar açmaz hayvansı bir inleme duyuldu. İçeride, on sekiz yaşlarında, çok esmer tenli oğlu vardı. Ayakta duramıyor, bu yüzden oturuyor ve beline bağlı zincirin izin verdiği ölçüde kapıya doğru atılıyordu… Pislik içindeydi; gözleri, gece hayvanlarınınki gibi kıpkırmızıydı. Annesi çantasındakileri -evden kalanlarla karıştırılmış yemi- taş bir yalağa boşalttı, ardından başka bir kaba su doldurdu. Sonra kapıyı kapattı ve oradan ayrıldık… Gördüklerim beni öylesine etkilemişti ve kimsenin bana inanmayacağından öylesine emindim ki anneme hiçbir şey söylemedim. *(Gramsci, Germino, 1990, s. 3'te; özgün metin Gramsci, 1996, s. 674'te; benim çevirim)*

Ateist olan Gramsci'nin, derin bir inanca sahip dindar annesinin manevi dünyasını paylaşmasa da ona saygı duyduğu, annesine yazdığı mektuplardan açıkça anlaşılır. Bu nedenle, İtalya'nın 'Güney' bölgeleri ve adalarında hâkim olan Katolikliği de *Mezzogiorno*'daki yaşamın sorunlu yönlerinden biri olarak gördüğü ileri sürülebilir. Gramsci'ye göre Katoliklik, İtalya'nın Güneyinde güçlü maddi çıkarlarla iç içe geçmiştir. Toprak mülkiyetiyle -rahipler kimi zaman toprak yöneticisi ve tefeci olarak da işlev görüyordu-, iktidar yapılarıyla ve folklorla sıkı bağlar içindedir. Geleneksel olarak modernleşme yönündeki güçlere karşı bir set oluşturmuş; Paulo Freire'nin (1985, s. 132) 'kapalı toplumlar'daki 'geleneksel kilise' için ileri sürdüğü gibi, halkın 'sağduyusunu' değişmez ve kaderci bir anlayış doğrultusunda biçimlendirmiştir. Güney'deki dinsel otoritenin kendinden emin ve buyurgan tavrı da Gramsci'nin döneminde rahiplerin 'ahlaken gevşek' tutumlarında kendini göstermekteydi. 'Kuzey'deki rahipler daha 'ahlaklı' kabul edilirken, Güney'deki rahipler madun aydınlar olarak işlev görüyor ve köylüler tarafından da çoğu zaman kuşkuyla karşılanıyordu: 'Bir rahip, sunakta rahiptir; dışarıda ise herkes gibi bir insandır' (Gramsci, 1995, s. 38; özgün metin Gramsci, 1997, s. 196'da).

Kısacası Gramsci, 'Güney'i romantikleştirmez. Onun ciddi sorunlarına dikkat çeker ancak kendi dönemindeki birçok sosyalistin aksine, bu sorunları 'bilimsel' olarak kanıtlandığı ileri sürülen herhangi bir 'biyolojik aşağılık' fikrine bağlamaz. Frantz Fanon'un *Yeryüzünün Lanetlileri*'nde eleştirdiği de tam olarak, 'bilimsel gerçek' olarak sunulan ve 'yirmi yılı aşkın süre üniversitelerde öğretilen' bu tür bir biyolojik aşağılık anlayışıdır (Fanon, 1963, s. 296). Gramsci ise tersine, söz konusu sorunları *Risorgimento* sonrası İtalya'ya damgasını vuran, sömüren ile sömürülen arasındaki 'iç' sömürgeci ilişkiye bağlar.

Din, etnik köken ve tabi kılınmış bilgi

Akdeniz'i, daha geniş anlamıyla 'Güney'in bir ifadesi olarak ele alan bu alternatif yaklaşım, bölgenin zenginliğini ve kültürel çeşitliliğini, barındırdığı çok sayıdaki ses ve kimlikle birlikte görünür kılmaktadır. Bu seslerin ve kimliklerin birçoğu, 'Güney'e özgü ses ve kimlikler olarak marjinalleştirilmiştir. Kültürel ve entelektüel üretimin Avrupa-merkezci odaklarında bunlar ötekilik biçimleri olarak kurulmakta, şeytanlaştırılmasalar bile çoğu zaman 'egzotik' hale getirilmektedir. Foucault'nun terimleriyle söylersek, bunlar tabi kılınmış bilgi biçimleri üreten madun seslerdir (Foucault, 1980, s. 86). Bu sesler çoğu zaman, Gramsci'nin 'Napoli'nin gizemi' bağlamında 'halkın yaratıcı ruhu' olarak adlandırdığı, 'sermayenin evreni'nin dışında gelişen yaratıcılık biçimlerini temsil eder. Örneğin Gramsci, ABD'de cazı Fordist üretim hattındaki gündelik angaryaya karşı yaratıcı bir panzehir olarak görür. Peki, bugün bu yaratıcılık ne ölçüde sermayenin evreninin dışında kalabilmektedir? Adorno ve Horkheimer'ın kavramıyla söylersek, ne ölçüde 'kültür endüstrisi'nin bir parçası hâline gelmiştir?

Yine de, Gramsci'nin *Quaderni*'deki (*Hapishane Defterleri*) yazılarından da hareketle göstermeye çalışacağım gibi, tabi kılınmış bu 'Güney' bilgileri -özellikle Avrupa-merkezci olmayan 'Güney' bilgi biçimleri- geçmişte 'Batı' geleneği olarak adlandırılan düşünsel ve kültürel birikimin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur.

Akdeniz, üç büyük tektanrılı dinin doğduğu coğrafyadır. Bu dinlerin birçoğu bölgedeki çeşitli ülkelerde hegemonik bir konuma sahip olduğundan, Gramsci'nin çalışmalarında, özellikle de hapishane yazılarında önemli bir yer tutar. Gramsci'nin Katoliklik ve İslam üzerine değerlendirmeleri, çoğu zaman *Civiltà Cattolica* (Katolik Medeniyeti) dergisini ve papalık genelgelerini yakından izlemesiyle derinleşmiştir. Bu değerlendirmeler, çatışmaların yoğun olduğu ve son derece heterojen bir yapıya sahip bu bölgede din ile etnik köken arasındaki güncel ilişkileri anlamak bakımından bugün de önemini korumaktadır.

Yoğunlaşan küreselleşme ve göç

Din ile etnik köken arasındaki ilişki, 'Güney'den 'Kuzey'e yönelen göçün etkisiyle bölgenin çeşitli kesimlerinde giderek daha görünür hâle gelmektedir. Bu göç hareketi, küreselleşmenin yoğunlaşmasının bölgedeki başlıca göstergelerinden biridir. Bununla birlikte, dar anlamıyla küreselleşme yeni bir olgu değildir; dönemsel ekonomik yeniden yapılanmalar ve sürekli yeni pazar arayışıyla karakterize edilen kapitalist üretim tarzının başından beri taşıdığı özelliklerden biridir. Bu nedenle, içinde bulunduğumuz tarihsel konjonktürü tanımlamak için şu ifade daha yerindedir: Küreselleşmenin yoğunlaşması. Bu yoğunlaşmada bilgi teknolojilerindeki gelişmeler belirleyici bir rol oynamakta ve küreselleşmenin gerçek zamanlı işlemesini mümkün kılmaktadır. Bu süreç, Torres'in ifadesiyle, 'yalnızca ulusal sınırları bulanıklaştırmakla kalmayıp ulus-devletin içindeki ve dışındaki dayanışma biçimlerini de dönüştürmektedir' (Torres, 1998, s. 71).

Hareketlilik, küreselleşmenin hem 'iç' hem de 'dış' döngülerinin temel özelliklerinden biridir (Torres, 1998, s. 92). Üretimin farklı coğrafyalara yayıldığı ve sibernetik denetim altında yürütüldüğü koşullarda, 'dış döngü' bakımından sermayenin başka yerlere kayması ya da 'sermaye kaçışı' tehdidinden söz edilebilir. 'İç döngü'de ise söz konusu olan, işçilerin bölge içinde ve bölge dışına doğru hareketliliğidir. Bu anlamda göç, Akdeniz'in toplumsal yapısını belirleyen başlıca olgulardan biridir. Nitekim 1997 EuroMed Sivil Forumu'nda da şu şekilde vurgulanmıştır:

> 'Göç, giderek bütün gezegeni kuşatan geniş kapsamlı küreselleşme sürecinin belki de en belirgin biçimde ortaya çıkan yönüdür. Göç hareketleri yalnızca bir olgu değil, bugün farklı biçimler altında bütün ülkelerde, özellikle de en gelişmiş [sic; doğrusu: sanayi bakımından gelişmiş] ülkelerde karşımıza çıkan tarihsel bir gerçekliktir. Akdeniz havzasında da göç giderek daha büyük önem kazanmaktadır.' (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, s. 551)

Annales tarihçisi Ferdinand Braudel'e (1992) göre, Akdeniz havzasında ve çevresinde yaşamın bir zamanlar belirleyici unsurlarından biri 'değiş tokuş'tu. Günümüzde ise bu değiş tokuş farklı bir biçim almıştır. İnsan hareketliliği söz konusu olduğunda, bunun tarafların eşit koşullarda yer aldığı bir ilişki olduğunu düşünmek yanıltıcı olur. Nitekim insanların Akdeniz'in 'Güney'inden 'Kuzey'ine ve daha ötesine yönelen hareketi, 'eski kıta'nın başlattığı şiddet dolu sömürgecilik sürecinin 'hayaleti'nin bugün geri dönüp Avrupa'ya musallat olması olarak da okunabilir (Borg ve Mayo, 2006, s. 151). Bu hareketlilik, yüksek düzeyde sanayileşmiş ülkelerin belirli türden emeğe duyduğu ihtiyaçla da bağlantılıdır. Üstelik bu ihtiyaçların, söz konusu ülkelerdeki yüksek işsizlik oranlarına rağmen, işgücü maliyetlerini düşük tutmak amacıyla iç işgücü piyasalarından karşılanamayacağı ya da karşılanmaması gerektiği yönündeki anlayış da bu süreci beslemektedir (Apitzsch, 1995, s. 68).

Sömürgecilik, hegemonya ve isabetsiz ittifaklar

Sömürgeciliğin mirası ve bunun Akdeniz'in 'Güney'inden 'Kuzey'ine ve daha ötesine yönelen göç hareketleri üzerindeki etkisi, Gramsci'nin 'Güney' Sorunu üzerine yazılarında vurguladığı sömürgeci ilişkiyle önemli benzerlikler taşır. Burada söz konusu olan, dışsal değil 'iç' sömürgeciliktir: İtalya'nın 'Kuzey'inin, ülkenin 'Güney' bölgeleri ve adaları üzerinde kurduğu sömürgeci tahakküm. Gramsci'nin bu konudaki yazıları ise büyük ölçüde, 'Kuzey' ile 'Güney' ayrımını aşarak madun gruplar arasında dayanışma kurulması gereğine odaklanır.

Gramsci'nin özellikle önem verdiği 'ulusal-halkçı' kavramı, bu bağlamda özgül bir anlam kazanır. 'Ulusal' olan, çoğu zaman hegemonik etnik grupların kültürüyle iç içe geçer ve hegemonyanın genel yapısının bir parçasını oluşturur. Bu nedenle 'ulusal kimlik' ve 'ulusal kültür' gibi kavramlar, hegemonya ilişkilerinin yeniden kurulması ve dönüştürülmesi sürecinde sorgulanır. Gramsci'nin

çözümlemelerinin önemli bir bölümü, tek bir ulus-devletin sınırları içinde farklı toplumsal gruplar arasında kurulan ilişkilere odaklanır. Proletarya ile köylülerden oluşan madun grupların, sıradan bir ittifakın ötesine geçen, köklü ve kalıcı bir tarihsel blok oluşturması gerekiyordu. Çünkü basit bir ittifak zamanla tarihsel bir bloğa dönüşebileceği gibi geçici de kalabilirdi. Gramsci'nin öngördüğü ilişkide sanayi işçileri, köylülerin tarımsal üretimini daha verimli ve süreklilik gösteren bir hâle getirecek modern makineleri üretecekti; bunun toprağın kendi doğal ritimleri doğrultusunda üretmesine imkân vermesi umuluyordu. Köylüler ile sanayi işçileri arasında kurulacak böyle bir ilişki, 'ulusal' kavramının yerleşik anlamını sorgulamaya ve bu kavramın temsil ettiği hegemonya ilişkilerini dönüştürmeye yönelikti.

Bu bakımdan, isabetsiz ittifaklara karşı çıkmak gerekiyordu. Bunlardan biri, adada ve anakarada yaşayan sömürülen Sardinyalı köylüler ile onların çocuklarının, kapitalist sömürünün Sardinya'daki yerel aracısı konumundaki toprak sahibi seçkinlerin çocuklarıyla kurması öngörülen ittifaktı. 'Güney Sorunu' denemesinde sekiz komünistin *Giovane Sardegna*'nın kuruluşunu engelleme girişimine ilişkin bölümün önemi de burada yatmaktadır. Bu girişim başarıya ulaşmış ve kurulması önerilen Sardinya örgütü süresiz olarak ertelenmiştir. Benzer bir durum, *Brigata Sassari*'nin (Sassari Tugayı) 'Kuzey'deki işçi eylemleri sırasında üstlendiği rolle ilgili bölümde de görülür. Gramsci burada kültürel ve etnik melezleşme meselesine dikkat çeker. Ona göre proletarya ile köylüler arasındaki dayanışmayı kolaylaştıran etkenlerden biri, sanayi işçilerinin önemli bir bölümünün köylü ailelerden gelmesidir. Nitekim İtalya'nın 'Kuzey'indeki sanayileşme, büyük ölçüde sanayi bakımından geri kalmış ve yoksullaşmış 'Güney'den gelen iç göçe dayanıyordu. Gramsci, askerlerle grevciler arasında kurulan iletişimin, her iki grubun da aynı sömürü düzeninin mağdurları olduklarını fark etmelerini sağladığını ve aralarında bir dayanışma bağı oluşturduğunu vurgular. Baskı aygıtları da çoğu zaman personelini madun sınıflardan devşirir. Gramsci'den etkilenen Pier Paolo Pasolini, 1968'de Roma'daki Valle Giulia'da yaşanan öğrenci-polis çatışmalarını konu alan *Il PCI ai Giovani* (İtalyan Komünist Partisi'nden Gençlere) başlıklı şiirinde de bu duruma dikkat çeker. Bu örnekte öğrenciler, ayrıcalıklı ailelerin çocukları olan *figli di papà* iken, polislerin önemli bir bölümü işçi ve köylü sınıflarından gelmekteydi.

Bu nedenle dayanışma ve isabetsiz ittifaklara karşı mücadele, Gramsci'nin 'Güney' üzerine yazılarının, özellikle de Roma'da hapsedilmeden önce tamamladığı 'Güney Sorunu' denemesinin başlıca temaları arasında yer alır. Bu temalar, 'Güney Sorunu' daha geniş bir çerçevede, bölgesel ve kıtalararası ölçekte 'Kuzey'-'Güney' ve 'Güney'-'Kuzey' ilişkileri üzerinden ele alındığında daha da önem kazanır. Denemenin uluslararası anlam ve karşılık kazandığı yer de tam olarak bu genişletilmiş çerçevedir. Bununla birlikte, 'Questione Meridionale', köklü tarihsel bloklarıyla günümüz İtalya'sında da varlığını sürdürmektedir.

Hegemonyayı ve ulusal-halkçı olanı yeniden müzakere etmek

Bununla birlikte önemli bir fark vardır: Ulusal sınırları aşmak, aynı ülke içindeki bölgesel sınırları geçmekten çok daha zor ve tehlikelidir. Slovenyalı yazar Slavoj Žižek'in yerinde biçimde belirttiği gibi, 'küresel kapitalizmin açtığı ve böylesine övülen serbest dolaşımda, serbestçe dolaşan "şeylerdir" (metalardır); "kişilerin" [kendileri de meta olarak muamele gören -yazarın eklemesi] dolaşımı ise giderek daha sıkı denetlenmektedir' (Žižek, 2004, s. 34). Buna rağmen binlerce göçmen, çoğu zaman hayatlarını tehlikeye atarak ve acımasız insan kaçakçılarının eline düşerek, 'Kuzey' Afrika ile 'Güney' Avrupa arasındaki 'Yeni Rio Grande'yi geçmeye çalışmakta, birçoğu bu yolculuk sırasında boğularak yaşamını yitirmektedir. Gramsci'nin İtalya'nın 'Kuzey'i ile Mezzogiorno arasındaki ilişkiyi anlatırken kullandığı ifadeyi uyarlarsak, sömürgeci merkezleriyle Avrupa, daha geniş anlamdaki 'Güney' pahasına zenginleşen bir 'ahtapot' olarak görülebilir (Gramsci, 1975, s. 47). Afrika'nın yağmalanmasına yol açan sömürgeci talanın uzun vadeli mağdurları olan göçmenler -çoğu Sahra-altı Afrika'dan gelip 'Kuzey' Afrika üzerinden yolculuk etmektedir- Avrupa'nın merkezlerine ulaşmaya çalışmakta, ancak çoğu kez kıtanın çeperlerinde kalmaktadır. Bir bakıma burada, imparatorluğun geçmişte yarattığı sonuçların kendisine geri dönmesi söz konusudur. Bu hareketliliğin beraberinde getirdiği kültürel iç içe geçiş, eski hegemonik düzenlerin ve onları ifade eden kavramların yeniden sorgulanmasına yol açmaktadır. 'Ulusal-halkçı' kavramı da bu bağlamda yeni bir anlam kazanmaktadır. Öte yandan, kendilerini çoğu zaman 'yerli' olarak tanımlayan nüfus kesimlerinin yabancı düşmanı bir içe kapanma siyaseti içinde başvurduğu 'ulusal kimlik' ve 'ulusal kültür' gibi eski ama hâlâ etkili kavramlar da sorgulanmaktadır. Bu sorgulama, Gramsci'den ve başka düşünürlerden -daha yakın dönemde, çalışmalarında Gramsci'nin 'Güney Sorunu'ndan yararlanan Said gibi- esinlenen ve toplumsal adalete dayalı bir toplum arayışında olanlar tarafından yürütülmektedir. Çoketnili grupların görünürlüğü ve siyasal etkisi arttıkça, ilgili ülkelerde hegemonya ilişkilerinin yeniden kurulması ve dönüştürülmesi yönündeki mücadele de büyüyecektir.

Bu bakımdan Gramsci'nin, İtalya'nın 'Kuzey'indeki Torino komünistlerinin -bir kez daha belirtmek gerekirse, bunların önemli bir bölümü 'Güney' kökenliydi- 'Güney' Sorununu işçi sınıfının öncü kesimlerinin gündemine taşımasını ve proletaryanın ulusal-halkçı siyaseti açısından temel meselelerden biri olarak görmesini özellikle vurgulaması bugün de önemini korumaktadır (Gramsci, 1997, s. 181-182). Benzer biçimde, Gramsci'nin ve Piero Gobetti'nin savunduğu İtalyan işçileri ile köylüleri arasındaki ulusal-halkçı ittifak da (Gramsci, 1997, s. 204), 'Güney'den 'Kuzey'e kitlesel göçün yaşandığı günümüzde daha geniş ve küresel bir 'Kuzey'-'Güney' boyutu kazanmaktadır. Bugün gerçek anlamda sosyalist bir siyasal girişim, 'Güney' Sorununu coğrafi sınırların ve ulusal toprakların ötesine uzanan daha geniş bağlamıyla gündemin merkezine almak zorundadır.

‘Kuzey’-‘Güney’ dayanışması

Amaç, ‘Kuzey’ ile ‘Güney’ arasında dayanışmayı güçlendirmek ve isabetsiz ittifaklara karşı çıkmak olmalıdır. Bu tür isabetsiz ittifaklardan biri de, ‘rekabet’ koşullarında ‘emek’ ile ‘yönetim’ arasında kurulan sahte ortaklıktır. Küreselleşme, ırkçı ve işgücü piyasasını bölümlere ayıran stratejilere dayalı bu tür isabetsiz ittifakları da beraberinde getirmiştir. İşçiler etnik köken, milliyet ve din temelinde olduğu kadar, mülteci, sığınmacı ya da ‘ekonomik göçmen’ olarak sınıflandırılmaları üzerinden de ötekileştirilmeye ve birbirinden ayrıştırılmaya devam etmektedir.

Burada önerilen eğitim ve toplumsal eylem programının başarıya ulaşması, siyasal iktisada ve sömürgeciliğin tarihsel dinamiklerine ilişkin sağlam bir kavrayışa dayanmasına bağlıdır. Gramsci’nin İtalya’daki ‘Güney’ Sorununu çözümlerken öne çıkardığı unsurlar da bunlardır: Siyasal iktisat ve İtalya’daki ‘iç sömürgeciliğin’ tarihsel olarak anlaşılması. Bu yaklaşım, en açık biçimde ‘Güney Sorunu’nda ve İtalya’nın *Risorgimento* sonrası devlet yapısına ilişkin notlarında görülür (bkz. *Hapishane Defterleri*, Defter 1). Gramsci burada ‘Güney’in tabi kılınmasını ekonomik nedenlerle açıklar; bu açıklamalar Luigi De Rosa (2004) gibi ekonomi tarihçilerinin çalışmalarıyla da desteklenmektedir. Gramsci’ye göre ‘Kuzey’in korumacı, adeta bir ‘kale’ oluşturan ekonomik politikaları ‘Güney’ ekonomisini tahrip etmiştir. Fransa’yla yürütülen ve ‘Güney’ İtalya’daki tarımsal yaşam üzerinde ağır sonuçlar doğuran tarife savaşları bunun örneklerinden biridir (Gramsci, 1975, s. 45). Benzer biçimde bugün de AB ve ABD gibi ekonomik güç blokları, Afrika’da ve başka bölgelerde ekonomik kalkınmayı olumsuz etkileyen korumacı ekonomik ve tarımsal politikalar izlemektedir. Zengin ülkelerin kendi çiftçilerine her gün milyarlarca dolarlık destek sağladığı bir düzende, ekonomileri tarıma bağımlı yoksul ülkelerde yaşayan insanların çocuklarını besleyip eğitmesi giderek güçleşmekte, çoğu zaman ağır bedeller pahasına göç etmek onlar için tek çıkış yolu hâline gelmektedir. Buna iklim değişikliğinin etkilerini ve petrol ile diğer kaynaklar uğruna sürdürülen emperyal savaşları da eklemek gerekir. Irak, Suriye ve İran’daki savaşlar ile Gazze, ‘Batı Şeria’ ve Lübnan’daki katliamlar bunlardan yalnızca birkaçıdır. Bütün bunların sonucunda ‘Güney’den ‘Kuzey’e kitlesel göç süreklilik kazanmaktadır. Üstelik bu hareketlilik, göçü engellemeye yönelik önlemler ve son derece tehlikeli güzergâhlar nedeniyle çölleri ve denizleri adeta toplu mezarlara dönüştürmektedir. İşte bu, çok daha geniş ölçekte karşımıza çıkan ‘Güney’ Sorunudur.

İnsani Dayanışma İçin Kültür ve Eğitim -Uzun Bir Süreç

Gramsci’nin ‘Güney’ Sorunu ile Araplar ve İslam gibi bağlantılı temalar üzerine yazdıklarından hareketle, gerçek anlamda demokratik sosyalist partilerin ve diğer örgütlerin, ‘Güney’ Avrupa ülkelerine yönelik kitlesel göçün damgasını vurduğu günümüz koşullarında farklı madun gruplar arasındaki dayanışmayı güçlendirmek için yürütebilecekleri kültürel ve siyasal çalışmanın bazı temel unsurları belirlenebilir.

Orta Akdeniz güzergâhı, göçün başlıca geçiş alanlarından biri olduğu kadar, pek çok insan için denizdeki bir toplu mezara dönüşmüştür. Bu durum, bölgede uluslararası demokratik sosyalist siyaseti savunanların karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan biridir. Burada yapılması gereken çalışma, Gramsci'nin kendi döneminin İtalya'sında gerçek anlamda devrimci bir işçi sınıfı bilinci geliştirmeye çalışırken yürüttüğü faaliyetlerin önemli bir bölümü gibi, açıkça kültürel ve eğitsel niteliktedir. Nitekim Gramsci açısından eğitim, hegemonyanın işleyişinin temel unsurlarından biridir (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2002, s. 8). Günümüz koşullarında yürütülmesi gereken bu eğitsel çalışma ise uzun soluklu olmak zorundadır. Güvencesiz koşullarda yaşayan yerel işçi sınıfı mensupları, neoliberal küreselleşme politikalarının yıkıcı sonuçlarından en fazla etkilenen kesimler arasındadır. Aynı zamanda 'Güney'de yaşayanlar da büyük ölçüde şirketler ve diğer kaynaklardan doğan emisyonların yol açtığı iklim değişikliği ve küresel ısınmanın en ağır sonuçlarına maruz kalmaktadır. Bütün bunlar, söz konusu kültürel ve eğitsel çalışmayı giderek daha acil hâle getirmektedir. Böyle bir eğitim stratejisi geliştirilmediğinde, işçi sınıfı mensuplarının korkularını istismar eden, işçileri etnik köken temelinde daha da bölen ve aralarındaki karşıtlıkları körükleyen sağ popülist ve çoğu zaman neo-faşist söylemlere yönelme ihtimali artmaktadır. Seçimlerde destek arayan siyasetçiler de 'yerli' seçmenlerin korkularına seslenen ve başta ezilen göçmenler olmak üzere yabancıları günah keçisi hâline getiren bir retoriğe başvurmaktadır. Yakın tarihli 2026 Malta seçimlerinde, kendisini resmen 'Katolik' olarak tanımlayan bir ülkede yeni bir cami yapılıp yapılmayacağı ve göçmenlerin seçim vaatleri kapsamında sunulan mali imkânlardan yararlanıp yararlanamayacağı üzerine yürütülen tartışmalar bunun örnekleridir.

'Kapılara dayanmış' göçmen 'istilacılar' korkusu -Attila ve Hunları çağrıştıran güncel bir imge olarak- isabetsiz ittifaklara yol açabilir ve 'yerli' işçiler ile göçmenlerin aslında aynı kaderi paylaştığı gerçeğini görünmez kılabilir: Her iki kesim de madun konumdadır ve acımasız kapitalist sömürünün mağdurudur. Geleneksel sosyalist partilerin, işçiler arasında etnik sınırları aşan dayanışmayı geliştirme sorumluluğundan kaçındıkları gerekçesiyle eleştirildiği örnekler de olmuştur. Bu partilerin, oy kaybetme korkusuyla böyle davrandıkları ileri sürülmektedir. Böyle bir tablo, etnik ve ulusal ayrımları aşan işçi dayanışmasına dayalı gerçek anlamda sosyalist bir siyaset açısından burjuva demokrasisinin sınırlarını açıkça ortaya koymaktadır.

Eğitsel ve kültürel bir stratejinin unsurları

Günümüzde daha güçlü bir dayanışmanın geliştirilmesi için önerdiğim eğitsel ve kültürel strateji, aşağıdaki unsurları kapsayan geniş kapsamlı bir kültürel çalışmalar alanının oluşturulmasına dayanmaktadır:

1. Ötekilik kültürünü derinlemesine anlamak. Bu, elbette yalnızca bununla sınırlı olmamak üzere, Akdeniz'deki farklı dinler hakkında bilgi sahibi olmayı ve göçmenlerin Sahra-altı Afrika gibi başka bölgelerden

beraberlerinde getirdikleri inanç sistemlerini tanımayı da kapsar. Gramsci'nin İtalya'nın 'Güney' bölgelerini ve adalarını ele alışında olduğu gibi, bu dinleri -Hıristiyanlık, Yahudilik, İslam ve Afrika dinlerini- romantikleştirmekten de kaçınmak gerekir. Diğer bütün inanç sistemleri gibi bunlar da eleştirel biçimde değerlendirilmelidir.

2. Gramsci'nin eleştirdiği türden karikatürleştirmelerden ve egzotikleştirmeden kaçınmak. Buna, 'güneylilerin' sözde 'biyolojik aşağılığına' ilişkin 'Kuzey' kaynaklı tasvirler ile 'Kuzeyli' 'kurtarıcılar' tarafından topraktan mahrum bırakılan 'güneylilerin' meşru mücadelelerini çarpıtan anlatılar da dahildir. Brigantaggioya -haydutluk faaliyetlerine- ilişkin göndermeler ve bu olayların boyutları hakkında yaygın biçimde üretilen abartılar bunun örnekleridir.
3. Göçmen gruplarını, sahip oldukları çeşitlilik ve iktidara erişim bakımından aralarındaki farklılıklarla birlikte tanımak ve anlamak. Bu bilgi yalnızca yerleştikleri ülke ya da bölgeyle sınırlı kalmamalı, daha da önemlisi, geldikleri ülke ve bölgelerdeki özgül koşulları da kapsamalıdır (Gramsci, 1975, s. 2201; Gramsci, 1977, s. 178; Gramsci, 1985, s. 305). Her şeyden önce, insanları göçe yönelten nedenleri anlamak gerekir. Aksi takdirde göçmenleri yalnızca yerleştikleri yerdeki bir etnik grup olarak ele almak, Gramsci'nin bazı popüler edebiyat yazarlarında gördüğü türden kalıp yargıların yeniden üretilmesine yol açabilir. Bu yazarlardan bazılarının eserleri, Cizvit Peder Antonio Bresciani Borsa tarafından kurulan Civiltà Cattolica dergisinde tefrika edilmişti (Fiori, 1990, s. 236). Gramsci'ye göre bu metinlerde, 'Güney'den ve adalardan 'Kuzey'e göç edenlere ilişkin mitler ve kalıp yargılar oldukça yaygındı. Peder Bresciani'nin kendisi de olayları çarpıtan, 1848 ayaklanmalarını gizli örgütlerin işi, bunların Avusturya orduları tarafından bastırılmasını ise bir tür kurtuluş olarak sunan böyle bir roman kaleme almıştı. Gramsci ve diğerleri ise bu bastırmayı, Katolik gerici güçlerin karşı-devrimci bir müdahalesi olarak değerlendiriyordu. Gramsci'nin ifadesiyle, her karşı-devrimin kendi Cizvitleri vardı (Forgacs ve Nowell Smith, Gramsci, 1985, s. 298'de). Gramsci bu nedenle, Emigranti (Göçmenler) adlı eserin yazarı Francesco Perri de dâhil olmak üzere bu tür yazarları i nipotini di Padre Bresciani -Peder Bresciani'nin Torunları- olarak adlandırır (Gramsci, 1975, Q23, Not 9, s. 2198-2202; Gramsci, 1985, s. 305-306). Bu tür çarpıtmalara ilişkin kaygısı öylesine güçlüydü ki, o dönemde gündeme gelen öğretmen yetiştirme programlarında İtalya'nın farklı kültürlerine yer verilmesi fikrine bile ihtiyatla yaklaşıyordu. Ona göre, göçmenlerin geldikleri bölgeler üzerine ciddi araştırmalara dayanmadığı sürece böyle bir eğitim, mevcut kalıp yargıları yeniden üretme riski taşıyordu (Gramsci, 1975, Q23, Not 8, s. 2198-2202; Apitzsch, 2016, s. 24). Bu ölçüde kapsamlı bir araştırmanın gerektirdiği imkânlar düşünüldüğünde, üniversiteler ile İtalya'daki Centri Nazionale di Ricerca (Ulusal Araştırma Merkezleri) gibi araştırma kurumlarının önemli bir rol üstlenebileceğini düşünüyorum.

4. Ötekine ilişkin -bu bağlamda Akdeniz'in 'Güney' kıyılarından ve daha ötesinden gelen göçmenlere yönelik- (yanlış) temsil ve kavramsallaştırmaları, bunları üretenlerin 'konumsal üstünlüğünü' yansıttıkları ölçüde sorgulamak (Said, 1978).
5. İslam, geleneksel Afrika dinleri -Akdeniz'i geçen göçmenlerin önemli bir bölümü Sahra-altı Afrika'dan gelmektedir- ve modernite arasındaki ilişkiyi kapsamlı biçimde incelemek. Gramsci, Birinci Dünya Savaşı öncesinde Torino'da, aralarında Dominikenlerin de bulunduğu genç Hıristiyanlardan oluşan bir çevreden söz eder. Bu çevre, İslam ve Budizm'deki modernleşme eğilimlerinden etkileniyor ve dini, dünyanın başlıca dinlerini bir araya getiren senkretik bir yapı olarak kavrıyordu (Gramsci, 1975, s. 2090).
6. Göçmenlere, İslam(lar)a, Araplara, Afrikalılara, Siyahlara vb. ilişkin Huntington benzeri özcü kavrayışları sorgulamak. Bütün bu gruplar, Huntington ve benzerlerinin öne sürdüğünden çok daha çeşitlidir. Sabit ve değişmez kültürlerden söz edilemez; tersine kültürler, melezleşme ve farklı kültürel akımların karşılaşmasıyla gelişip dönüşür. Gramsci, örneğin, bazı önemli Arap liderlerin daha evrenselci bir İslam anlayışını ulusal birlik ve yerel koşullara uyarlama fikriyle nasıl bağdaştırmaya çalıştıklarından söz eder. Ayrıca, kendi dönemindeki İslam'ın birçok yerde geçmiştekinden zaten farklılaştığını ve bu dönüşümün ani değil, zaman içinde süreceğini ileri sürer. Ona göre İslam'ın yerini basitçe Hıristiyanlığın alması mümkün değildir; Hıristiyanlığın gelişimi dokuz yüzyıla yayılmışken İslam çok daha hızlı, adeta 'baş döndürücü' bir tempoda değişmeye zorlanmaktadır (Gramsci, 1975, s. 246-248). Bu ise 'evrimsel gelişim' anlayışını yansıtan oldukça tartışmalı bir değerlendirmedir.

Kültürel çapraz akımlar ve 'medeniyetler çatışması' efsanesi

Son madde üzerinde biraz daha durmak gerekir. İslam'ı yekpare ve değişmez bir bütün olarak gören özcü yaklaşımlara hem sağcı Batılı çevrelerde hem de Müslüman köktenciler arasında rastlanmaktadır. Edward Said, Samuel Huntington'ın 'Medeniyetler Çatışması' tezini eleştirirken şöyle yazar:

> '… Huntington bir ideologdur; "medeniyetleri" ve "kimlikleri" gerçekte olmadıkları biçimde, insanlık tarihine canlılık kazandıran sayısız akım ve karşı akımdan arındırılmış, kendi içine kapalı ve mühürlenmiş bütünler olarak sunmak ister. Oysa yüzyıllar boyunca tarih, yalnızca din savaşlarına ve emperyal fetihlere değil, aynı zamanda değiş tokuşa, karşılıklı etkileşime ve paylaşıma da sahne olmuştur. Çok daha az görünür olan bu tarih, "medeniyetler çatışması" tezinin gerçekliğin kendisiymiş gibi sunduğu, gülünç ölçüde daraltılmış bir çatışma anlatısını öne çıkarma telaşı içinde göz ardı edilmektedir.' (Said, 2001, para. 4)

Said, bütünüyle saf ve kendi içine kapalı kültürlerin var olmadığını defalarca vurgulamıştır. Var olan, melez kültürlerdir. Gramsci de *Hapishane Defterleri*'nde ve 'Güney Sorunu' gibi metinlerinde bu noktayı güçlü biçimde ortaya koyar.

'Güney'den gelen göçmen işçiler ile İtalya'daki 'Kuzeyliler' arasındaki etkileşime dikkat çekerek, bu bölgelerde kültürlerin de birbirine karıştığını gösterir; 'Güney'li göçmenler 'Kuzey' kültürüne katkıda bulunurken bunun tersi de geçerlidir. Daha geniş bir ölçekte bakıldığında, bu durum 'Batı medeniyeti' olarak yüceltilen kültürel birikimin oluşumunda Avrupa dışındaki toplumların katkılarını da hesaba katmayı gerektirir.

Bu bakımdan Gramsci, Arapların, İslam kültürünün ve diğer Avrupa dışı kültürlerin sözde 'Batı medeniyeti'nin gelişimine yaptığı katkıları vurgulayan pek çok düşünürle aynı çizgide yer alır. 16. Defter'deki bir notta (§ 5), Ezio Levi ile Angel Gonzales Palencia'nın çalışmalarına değinir; Palencia, mutfak, tıp, kimya ve başka alanlarda Arap etkilerini ortaya koymaktadır (bkz. Boothman, 2007, s. 65). Gramsci ayrıca, 1000 yılından sonra İspanya üzerinden Avrupa kültürüne taşınan Arap etkisini hatırlatır. Ona göre, aynı dönemde Fransa'da yürütülen felsefi ve teolojik tartışmalar da İbn Rüşd'ün düşüncesinin izlerini taşımaktadır (Gramsci, 1975, s. 642). Gramsci, aslında yaygın biçimde bilinmesi gerektiği hâlde kendi öğretim deneyimlerime bakılırsa çoğu zaman gözden kaçırılan bir başka noktaya da dikkat çeker: Antik felsefenin Avrupa medeniyetine yeniden kazandırılmasında Araplar ile Yahudilerin oynadığı rol (Gramsci, 1975, s. 644). Ayrıca 5. Defter'de, Arapların Germen-Roma devletlerinin oluşumu üzerindeki bilimsel etkisine, özellikle de Orta Çağ İspanyası bağlamında değinir (Gramsci, 1975, s. 574).

Bu bağlamda Miguel Asin Palacios'un çalışmalarına dikkat çeken başka araştırmacılar da vardır. Bunlardan biri, İtalya'da çalışan Mısırlı akademisyen Mahmoud Salem Elsheikh'tir. Elsheikh, 'Le Omissioni della Cultura Italiana' başlıklı makalesinde 'borçlu sendromu' olarak adlandırdığı olgudan şöyle söz eder:

> İnsan, borçlu olduğu kişiye çoğu zaman nefret duyar; özellikle de alacaklı, bu örnekte olduğu gibi, kolektif bilinç tarafından dışlanan ve siyasal, toplumsal, kültürel ve dinsel kurumların düşmanlık beslediği yabancı bir unsur olarak görülüyorsa. Böyle bir durumda alacaklıya yönelen öfke, neredeyse ahlaki bir görev ve toplumun varlığını sürdürebilmesinin gerekli bir koşulu hâline gelebilir (Elsheikh, 1999, s. 38; benim çevirim).

Ayrıca, Hasbi (2003, s. 378) de şunda ısrar etmektedir:

> İnsanlığın ortak mirasını oluşturan bilgi ve teknolojiler *ex nihilo* -yoktan- ortaya çıkmamış, her halkın katkıda bulunduğu uzun bir birikim süreci içinde gelişmiştir. Buna karşılık bugün, Batı'ya yalnızca ona özgü ve onun doğasında varmış gibi sunulan benzersiz ve mutlak bir akılcılık ile yaratıcılık atfetme çabaları sürmektedir. [... Bu durum ise] tarihsel bir bellek kaybına ve etno-merkezci bir bakışa işaret etmektedir.

Oysaki siyah Afrika kültürleri ve diğer kültürlerin doğrudan ve dolaylı katkıları da dâhil olmak üzere, bütün bu katkıların önemi yeterince vurgulanamaz (örneğin

bkz. Bernal, 1987). Özellikle eğitim sürecinde, cehalet ve önyargıdan beslenen tarihsel ve kültürel bellek kaybı nedeniyle çoğu zaman küçümsenmiş kültürlerin hakkını teslim etmek gerekir. Bu bağlamda İslam ile Arap kültürlerinin birbirinin yerine kullanılmaması gerektiği de özellikle hatırlanmalıdır. Böyle bir eğitim süreci aynı zamanda, Said'in müzik ve edebiyattan ödünç aldığı terimle, farklı karşıt akımlarının kesişmesiyle biçimlenen kültürlerin melez niteliğini görünür kılmalıdır. Bunun yanı sıra, bazı kültür ve medeniyetlerin birbirinden bütünüyle ayrı, birbirini dışlayan ve birbirine düşman yapılar olduğu yönündeki hatalı kavrayışları da sorgulamalıdır. Çünkü bu tür kavrayışlar, sadece onları üretenlere yanıltıcı bir 'konumsal üstünlük' duygusu kazandırmaya yaramaktadır. Aynı tarihsel ve kültürel bellek kaybının Hıristiyan, Yahudi ve Müslüman köktencilerde de görüldüğünü kabul etmek gerekir. Bu çevreler kendi dinlerini sabit ve değişmez bir bütün olarak sunarken, o dinlerin başka medeniyetlerden ve felsefi geleneklerden devraldığı unsurları kabul etmekte isteksiz davranmaktadır. Oysa söz konusu medeniyetler ve felsefi gelenekler de kendi gelişimleri boyunca başka medeniyetlere ve düşünsel geleneklere borçlanmıştır.

Sonuç: Kurgulanmış bir kültürel dünya düzenine meydan okumak

Sömürgeciliği ve onun siyasal-iktisadi temellerini anlamak tek başına yeterli değildir; kurgulanmış bir kültürel düzeninin dayatılmasının uzun vadeli etkilerini de kavramak gerekir. Böyle bir çalışma, Gramsci'nin savunduğu dayanışma duygusunun geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Gramsci'nin İtalya'daki 'Güney' Sorununa ilişkin çözümlemesinde öne çıkardığı unsurlar da bunlardır: Siyasal iktisat, keskin bir kültürel çözümleme ve edilgen bir devrim olarak *Risorgimento* ile onun ortaya çıkardığı 'iç sömürgecilik' sürecinin tarihselliğinin anlaşılması.

En azından İngilizce olarak yayımlanmış olan Gramsci'nin fikirleri ve eğitimle ilgili literatürün büyük bölümü, bugüne kadar Üniter Okul, yetişkin eğitimi (Fabrika Konseyleri ile bağlantılı fikirler ve sanayi demokrasisi meselesi dâhil), daha geniş bağlamıyla hegemonya, organik aydınlar olarak eğitimcilerin rolü ve devrimci partilerin eğitsel rolü gibi temalara odaklanmıştır. Ne var ki 'Güney' Sorunu üzerine yazılar, eğitim tartışmalarında daha fazla ele alınmayı hak etmektedir. Bu nedenle, Gramsci'nin bu konudaki bazı yazılarını ele almaya yönelik bu ilk çabanın, alanda daha ileri tartışmalara yol açmasını umuyorum; zira 'Güney Sorunu' geçmişte kalmış bir şey değil, tam anlamıyla güncel bir gerçekliktir. Gösterebildiğimi umduğum gibi, bu, günümüzde toplumsal açıdan dönüştürücü eğitsel ve kültürel çalışmalar bakımından hâlâ sonuçlar doğurmaya devam eden bir sorudur. Dilerim tartışma sürsün.

Kaynakça

Ball, Stephen John. 2018. "Global Education Policy: Reform and Profit." *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 3: 1–15.

Apitzsch, U. (1995) Razzismo ed atteggiamenti verso gli immigrati stranieri: il caso della Repubblica Federale Tedesca, *Quaderni dei Nuovi Annali*, C. 33, s. 67-76.

Apitzsch, U (2016) Gramsci's 'Philosophy of Praxis' and the topic of Migration. *Solidarity without Borders. Gramscian Perspectives on Migration and Civil Society Alliances*, Augustin, O.G ve Bak Jørgensen, M (der.), Londra: Pluto Press, 23-39.

Aprile, P (2010) *Terroni. Tutto quello che è stato fatto perché gli Italiani del Sud diventassero "Meridionali"* (Toprağı işleyenler. İtalya'nın Güneyinden olanların "Güneyli" hâline gelmesi için yapılan her şey). Milano: Piemme.

Aprile, P (2011) *Giù al Sud. Perché i terroni salveranno l'Italia* (Aşağıda Güneyde. Toprağı işleyenler İtalya'yı neden kurtaracak) Milano: Piemme.

Bernal, M. (1987) *The Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilisations*. Londra: Free Association.

Boothman, D. (2007) L'Islam negli articoli giornalistici gramsciani e nei Quaderni del Carcere, *NAE*, C. 6(18), s. 65-69.

Borg, C., Buttigieg, J. A., ve Mayo, P. (2002) Introduction: Gramsci and education: a holistic approach. C. Borg, J. A. Buttigieg ve P. Mayo (der.) *Gramsci and Education* içinde. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Borg, C., ve Mayo, P. (2006) *Learning and Social Difference: Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*. Boulder, CO: Paradigm.

Borg, C., ve Mayo, P. (2007) *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements: A Book of Interviews*. New York: Peter Lang.

Braudel, F. (1992) *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II, C. I*. Londra: Harper Collins.

De Rosa, L. (2004) *La Provincia Subordinata – Saggio sulla Questione Meridionale*. Bari: Laterza.

Elsheikh M. S. (1999) Le omissioni della cultura italiana. I. Siggillino (der.) *L'Islam nella Scuola* içinde. Milano: Editore Franco Angeli.

Fanon, F. (1963) *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.

Fiori, G (1990) *Antonio Gramsci. Life of a Revolutionary*, Londra: New Verso.

Fondazione Laboratorio Mediterraneo (1997) *Obiettivi e Mezzi per il Parternariato Euromediterraneo: Il Forum Civile EuroMed*. Napoli: Magma.

Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977.* New York: Pantheon Books.

Freire, P. (1995) *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Germino, D. (1990) *Antonio Gramsci: Architect of a New Politics*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

Gramsci, A. (1975) *Quaderni del Carcere* (V. Gerratana tarafından hazırlanan eleştirel basım, IV cilt). Torino: Einaudi.

Gramsci, A (1977) *Letteratura e vita Nazionale*, Roma: Editori Riuniti.

Gramsci, A (1985) *Selections from Cultural Writings.* Forgacs, D ve Nowell Smith, G (der. ve çev.), Massachusetts: Harvard University Press.

Gramsci, A. (1995) *The Southern Question* (P. Verdicchio tarafından çevrilmiş ve açıklamalı basım). West Lafayette, IN: Bordighera.

Gramsci, A. (1996) *Lettere dal Carcere 1926-1930, 1931-1937* (A. Santucci tarafından hazırlanmıştır). Palermo: Sellerio Editore.

Gramsci, A. (1997) *Le Opere: La Prima Antologia di tutti gli Scritti*. Roma: Editori Riuniti.

Grech, M. (der.) (2006) *Knisja tat-Triq* (Sokak Kilisesi). Malta: Pubblikazzjonijiet AWL.

Hasbi, A. (2003) Introduction to the open file, *Prospects*, C. 33(4), s. 375-384.

Lepre, A. (1998) *Il Prigioniero: Vita di Antonio Gramsci*. Bari: Laterza.

Marx, K ve Engels, F (1990) *The German Ideology* (Arthur, C. J. Ed), Londra: Lawrence and Wishart.

Matvejevic, P. (1997) Address. Fondazione Laboratorio Mediterraneo, *Obiettivi e Mezzi per il Parternariato Euromediterraneo: Il Forum Civile EuroMed* içinde. Napoli: Magma.

Mayo, P. (2004) *Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*. Westport, CO: Praeger.

Mayo, P (2007) Gramsci, the Southern Question and the Mediterranean. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 12(2), 1-17.

Nairn, T. (1982) Antonu su gobbu. A. Showstack Sassoon (der.) *Approaches to Gramsci* içinde. Londra: Verso.

Rodney, W. (1973) *How Europe Underdeveloped Africa*. Londra: Bogle-L'Ouverture Publications.

Said, E. (1978) *Orientalism*. New York: Random House.

Said, E. (1994) *Culture and Imperialism*. Londra: Vintage.

Said, E. (2001) The clash of ignorance, *The Nation*, 22 Ekim. Çevrimiçi: http://www.thenation.com/doc/20011022/said

Torres, C. A. (1998) *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Verdicchio, P. (1995) Introduction. A. Gramsci, *The Southern Question* (P. Verdicchio tarafından çevrilmiştir) içinde. West Lafayette, IN: Bordighera.

Viswanathan, G. (der.) (2001) *Power, Politics and Culture: Interviews with Edward Said*. New York: Vintage Books.

Žižek, S. (2004) *Iraq – the Borrowed Kettle*. Londra: Verso.



www.elestirelpedagoji.org