

Mülkiye Dergisi

eleştirel bir sosyal bilimler dergisidir.

2020 44(4)

Mülkiye Dergisi

Mülkiyeliler Birliği Genel Merkezi Yayın Organı

Sahibi

Diğer Demirkent

Genel Yayın Yönetmeni - Editör

Ferda Dönmez Atbaşı

Editör Yardımcıları

Özge Özkoç

Onur Can Taştan

Miriş Meryem Kurtulmuş

Yazı İşleri Müdürü

Esra Sarioğlu

Koordinasyon

Nurettin Öztatar

Yönetim Yeri

Konur Sokak No: 1 06640 Kızılay / ANKARA

Tel: (312) 418 55 72 - 418 82 98

Faks: (312) 419 13 73

mulkiyederigi.org - e-posta: mulkiyederigi@mulkiye.org.tr

Kapak ve Sayfa Tasarımı

Ergin Şafak Dikmen

Dizgi

Nail Dertli

Web Sayfası Sorumlusu

Cem Akın

Erkan Muniroğlu

Baskı

Bizim Büro Matbaacılık ve Basımevi

1. Sanayi Caddesi Sedef Sokak No: 6/1

İskitler-Ankara

Basım tarihi:

09 Aralık 2020

Kış 2020 44(4)

Mülkiye Dergisi, yılda dört sayı olarak yayımlanan hakemli bir dergidir, Yayın

Etiği Komitesi (COPE) üyesidir ve ULAKBİM-TR Dizin, ASOS Index ile

EBSCO-Political Science Complete veritabanlarıncı taranmaktadır.

DANIşMA KURULU

Mehmet Ali Ağaoğulları (AÜ SBF)
Sina Akşin (AÜ SBF Emekli)
H Faruk Alpkaya (AÜ SBF Emekli)
Kerem Altıparmak (AÜ SBF)
İlker Ataç (Viyana Üniversitesi)
Suavi Aydın (Hacettepe Üniversitesi
İletişim Fakültesi)
Ahmet Murat Aytaç (AÜ SBF)
Korkut Boratav (AÜ SBF Emekli)
Meral Özbek Bostancıoğlu (MSGSÜ Fen
Edebiyat Fakültesi)
Gamze Çavdar (Colorado Eyalet
Üniversitesi)
Nur Betül Çelik (AÜ İLEF Emekli)
Gülten Demir (Marmara Üniversitesi,
SBMYO, Dış Ticaret Bölümü)
Yücel Demirer (Kocaeli Üniversitesi İİBF
Emekli)
Bülent Duru (AÜ SBF)
Nilgün Erdem (AÜ SBF Emekli)
Korkut Ertürk (Utah Üniversitesi)
Aslı İğsız (New York Üniversitesi)
Cevahir Kayam (İstanbul Üniversitesi
AİİTE)
Uygur Kocabaşoğlu (İzmir Ekonomi
Üniversitesi)

Levent Köker (Atılım Üniversitesi)
Ahmet Haşim Köse (AÜ SBF Emekli)
Bilsay Kuruç (AÜ SBF Emekli)
Ahmet Makal (AÜ SBF Emekli)
Şebnem Oğuz (Başkent Üniversitesi İİBF)
Kerem Öktem (Oxford Üniversitesi)
Şennur Özdemir (AÜ SBF Emekli)
Alev Özkazanç (AÜ SBF Emekli)
Maria Pia Pedani (Venedik Ca' Foscari
Üniversitesi)
Türkan Sancar (AÜ HF)
Ömür Sezgin (AÜ SBF Emekli)
Sinan Sönmez (Atılım Üniversitesi
İşletme Fakültesi)
Belkıs Ayhan Tarhan (Lefke Avrupa
Üniversitesi)
Erel Tellal (AÜ SBF)
Taner Timur (AÜ SBF Emekli)
Gülay Toksöz (AÜ SBF Emekli)
İlhan Uzel (AÜ SBF Emekli)
Galip Yalman (ODTÜ İİBF Emekli)
Yavuz Yaşar (Denver Üniversitesi)
Aybige Yılmaz (Kingston Üniversitesi)
Filiz Çulha Zabcı (AÜ SBF)
Erik Jan Zürcher (Leiden Üniversitesi,
Bölge Çalışmaları Enstitüsü)

YAYIN KURULU

Cem Akın (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Recep Aydın (Hitit Üniversitesi)
Doğan Başkır (İzmir Ekonomi Üniversitesi)
Nazan Bedirhanoğlu (Wellesley College)
Cengiz Ekiz (Abant İzzet Baysal
Üniversitesi)
Meltem Kayıran (Ankara Üniversitesi)

Serter Oran (Bülent Ecevit Üniversitesi)
Nizam Önen (Mustafa Kemal
Üniversitesi)
Esra Sarioğlu (Max Planck Institute for
Human Development)
Burcu Sümer (Ankara Üniversitesi)
Aslı Yılmaz Uçar (Altınbaş Üniversitesi)

İçindekiler

Yeni Sayıda... - 605

Makale

Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisine Katkı: Özne-Merkezcilik Sorunu- 609

Anıl Varel

Türkiye’de İslamcı Siyasetin ‘Uyanış’ Döneminde ‘Mümin Çocuğun’ İnşası - 643

Güven Gürkan Öztan

1960 Sonrası Türk Eğitim Politikalarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi - 679

Ebru Eren

Okulun Kurumsal Habitusunda Disiplinci Söylem ve Pratikler - 711

Eren Ağın

Kamu Politikasının Görünmeyen Bir Ajanı Olarak Uluslararası Danışmanlık Firmaları: Sağlık Sektörü Örneği - 747

Aziz Küçük

Dışlayıcı Mimari - 775

Utku Özmakas - Kansu Yıldırım

Mülkiye Dergisi Yayın İlkeleri ve Yazım Kuralları - 795

Yeni Sayıda...

Sevgili Mülkiye Dergisi okurları, Mekteb-i Mülkiye'nin kuruluşunun 161. yılını kutlarken, dergimizin 2020 yılındaki son sayısını sizlerle buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Her zaman olduğu gibi, dergimizin Aralık sayısında da sosyal bilimlerin farklı alanlarından makalelerle karşınızdayız.

Bu sayıda altı araştırma makalesi yer alıyor. İlk makalemiz Anıl Varel'in kaleme aldığı "Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisine Katkı: Özne-Merkezcilik Sorunu" başlıklı çalışma. Bu çalışmada, Osmanlı-Türkiye modernleşmesi tartışmalarında literatüre hâkim olan güçlü devlet geleneği tezi tartışılıyor. Bu gelenekte öznelerin Osmanlı'dan devralındığı iddia edilen bir devlet geleneğinin taşıyıcıları olarak sunulduğu, bu devlet geleneği mirasını devralan İttihatçılar ile onların devamı niteliğindeki Kemalistlerin iktidarında, sivil toplum ve ara tabakaların siyasal süreçlerin dışında tutulduğu ve mevcut oldukları kadarıyla da gelişip serpilmelerinin engellendiği belirtiliyor. Böylelikle ülkenin tarihsel gelişim doğrultusunun, Osmanlı devlet geleneğini devralan asker ve sivil bürokratlar tarafından, yukarıdan bir devrimle tayin edildiği sonucuna çıkıldığı ancak bu bu açıklamanın, öznelerin irade ve pratiklerini yüzyılların derinliklerinden gelen bir öze bağlıyor olması nedeniyle, özne-merkezli tarihyazımının bir örneğini teşkil etmiyor gibi gözüktüğü fakat bu görüşün yanıltıcı olduğu değerlendiriliyor.

İkinci makalemiz Güven Gürkan Öztan'ın yazmış olduğu "Türkiye'de İslamcı Siyasetin 'Uyanış' Döneminde 'Mümin Çocuğu' İnşası" başlıklı çalışma. Makale, 1980'lerin ilk günlerinden İslamcı siyasetin yükselişe geçtiği 1990'ların başına uzanan "uyanış" döneminde "mümin çocuğu" inşa etme çabalarını analiz etmeyi amaçlıyor. Çalışmanın merkezinde, sosyo-kültürel alanda İslam referansı ile hegemonya tesis etmeye çalışan, bir başka ifadeyle tebliğ ve irşat odaklı faaliyetlerle toplumu aşağıdan yukarıya doğru İslamlaştırma yöntemini seçen dini grupların yayınları yer alıyor. Bu çerçevede çocukluğun nasıl tahayyül edildiği, çocuklar için hazırlanan İslamcı süreli yayınlarda hangi temaların öne çıkarıldığı, *Türkiye Çocuk*, *Can Kardeş*, *Gül Çocuk* gibi dergilere odaklanarak, erken cumhuriyet döneminin seküler örnekleriyle kıyaslanarak inceleniyor.

Takip eden makale "1960 Sonrası Türk Eğitim Politikalarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığını taşıyor. Ebru Eren, çalışmada, bağıntısal ve karşılaştırma modeline başvurarak, uluslararası antlaşmalar ile temellendirilmiş olan eğitim ve öğrenim hakkına ve ödevine kıyas ile Türk eğitim politikalarında bu hakkın/ bu ödevin gelişimi ve sınırlılıklarını

tartışıyor. Bunun için, eğitim ve öğrenim hakkının ve ödevinin güvence altına alınması için gerekli olan temel ilkeler ölçüt alınarak ulusal mevzuat içerik çözümlemesi yapıyor.

Dördüncü çalışma, Eren Ağın'ın kaleme aldığı "Okulun Kurumsal Habitusunda Disiplinci Söylem ve Pratikler" başlıklı makale. Bu araştırmada Ankara ilindeki merkez bir ilçenin köklü ve alt-orta sınıfa mensup bir ortaöğretim kurumunda branş öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerin görüş ve deneyimlerine dayanarak ortaöğretimde öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarının okulun kurumsal habitusunda eleştirel bir çözümlemesi yapıyor. Araştırma, yarı-yapılandırılmış görüşme formlarına başvurarak katılımcıların disiplinci pratiklerin okul kurumundaki dolaşımına ilişkin detaylı görüşlerini inceliyor.

Sonraki araştırma makalemizin yazarı Aziz Küçük. "Kamu Politikasının Görünmeyen Bir Ajanı Olarak Uluslararası Danışmanlık Firmaları: Sağlık Sektörü Örneği" başlığını taşıyan çalışma Türkiye'de kamu sektörü reformunda uluslararası danışmanlık firmalarının rolü ve etkisini sağlık sektörü bağlamında inceliyor. Makalede Türkiye'de Dünya Bankası ve USAID gibi kuruluşların finansal desteği ile bu danışmanlık firmalarının sağlık sektörü reform projelerinin tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde önemli bir aktör olarak yer aldıkları ileri sürülüyor ve kamu sektörü reform sürecinde danışmanlık firmalarının faaliyetleri ve rolü; kişisel anlatılara dayalı bir biçimden ziyade tarihsel bağlamı içinde ele alınarak, literatürün yetersizliği ve ampirik kanıt bulmanın zorluğunun elverdiği imkânlar ölçüsünde kurumsal bilgi ve belgeler üzerinden doküman analizi yaklaşımı ile çözümleniyor.

Yılın son makalesi "Dışlayıcı Mimari" başlığını taşıyor. Utku Özmakas ve Kansu Yıldırım ortak makalelerine, neoliberalizmle birlikte kamusal alanın tasarlanmasında önemli değişiklikler görülmeye başlandığını ileri sürerek başlıyorlar ve zaten mevcut olan eşitsizliklerin, söz konusu değişimlerle birlikte iyiden iyiye derinleştiğini çünkü neoliberalizmin yanlış ve basit bir şekilde demokratik katılımı ekonomik güçle özdeşleştirdiğini tartışıyorlar. Bu bağlamda toplumsal eşitsizliğin son dönemlerde en göze çarpan örneklerinden birinin 'dışlayıcı mimari' veyahut 'hasmane mimari' olarak nitelenen kamusal düzenleme pratiklerinin oluşturduğunu tespit ederek, söz konusu ayrımcı ve dışlayıcı pratiklerin örneklerini değerlendiriyor. Ardından bu pratiklerin dayandığı güvenlik paradigmasını çözümleyerek aslında kentsel alanın düzenlenmesinde ölçütün güvenlik değil, sermaye birikimi olduğu tartışılıyor.

Değerli okurlarımız her zaman olduğu gibi, Mülkiye Dergisi'nin elinizdeki bu sayısı da birçok kişinin gönüllü emeği sayesinde sizlere ulaşabildi. Buradan, Özge Özkoç, Meryem Kurtulmuş ve Onur Can Taştan'dan oluşan editöryal ekibimize, derginin sekretaryasını ve eşgüdümünü özveriyle yürüten Nurettin Öztatar'a, yayın kurulumuza, yazarlarımıza, hakemlerimize ve Dergimizin yayıma hazırlanmasında emeği geçen diğer herkese Mülkiye Dergisi adına teşekkür eder, keyifli okumalar dilerim.

Yeni sayıda görüşmek dileğiyle...

Ferda Dönmez Atbaşı

Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisine Katkı: Özne-Merkezcilik Sorunu

Anıl Varel, Hitit Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-5000-5588, e-posta: anilvarel@gmail.com

Özet

Büyük toplumsal dönüşümlerin tahlilinde, öznelere çevreleyen nesnel belirlenimler çözümlemenin dışında bırakıldığında ya da bunlar geri plana atıldığında; tarihsel açıklama, belirli grupların veya kişilerin, büyük bir serbesti içinde şekillenen irade ve pratiklerinin bir sonucu hâline gelmektedir. Bu tür açıklamalarda, öznelere başarıları, başarısızlıkları, iyilikleri ve kötülükleri tartışmanın merkezine alınarak, tarih, tümüyle rastlantıların ve tarihsel kahramanların ellerine terk edilir. Osmanlı-Türkiye modernleşmesi tartışmalarında literatüre büyük ölçüde hâkim durumda olan güçlü devlet geleneği tezinde ise öznelere, Osmanlı'dan devralındığı iddia edilen bir devlet geleneğinin taşıyıcıları olarak sunulurlar. Bu devlet geleneği mirasını devralan İttihatçılar ile onların devamı niteliğindeki Kemalistlerin iktidarında, sivil toplum ve ara tabakaların siyasal süreçlerin dışında tutulduğu ve mevcut oldukları kadarıyla da gelişip serpillmelerinin engellendiği iddia edilir. Böylelikle ülkenin tarihsel gelişim doğrultusunun, Osmanlı devlet geleneğini devralan asker ve sivil bürokratlar tarafından, yukarıdan bir devrimle tayin edildiği öne sürülür. Bu açıklama, öznelere irade ve pratiklerini yüzyılların derinliklerinden gelen bir öze (güçlü devlet geleneğine) bağlıyor olması nedeniyle, özne-merkezli tarihyazımının bir örneğini teşkil etmiyor gibi gözükmektedir. Ancak bu görünüş yanıltıcıdır. Güçlü devlet geleneği tezinde tarihsel hareket -bu tezin dayandığı tarihsel verilerdeki tüm ampirik ve diğer yöntemsel sorunlar bir yana-, genel bir kural olarak, yine belirli öznelere kararları ve edimlerine göre devrimini gerçekleştirir. Çünkü 'devlet geleneği' nosyonu asıl olarak, öznelere, nesnel belirlenimlerin dışına fırlatan bir trampen işlevi görmektedir. Bu tez gerçekte, özne-merkezli tarihyazımını fasıllı bir şekilde (devlet geleneği gibi bir ara duraktan) geçerek yeniden üretmektedir. Üstelik bu, yöntemsel açıdan kaçınılmaz bir sonudur. Güçlü devlet geleneği tezi, farklı olguların görünürde taşıdıkları bir takım yüzeysel benzerliklere işaret etmekle, bunların birbirleriyle bağlantılı olduğunu varsayar; ancak bu bağlantının nasıl var olabildiğini somut olarak açıklamaya girişmez. Somut çözümlemede, 'Osmanlı devlet geleneği' faktörü, araştırma planına somut biçimde dâhil olamayan bir ön-kabul olarak kalır. Devlet geleneği nosyonu hiçbir tarihsel gelişmeyi somut olarak açıklamadığı için, öznelere irade ve pratikleri zorunlu olarak her şeyin açıklaması hâline gelir. Neticede bu tezin savunulduğu metinlerde Osmanlı-Türk modernleşmesine yönelik analizler, hemen her zaman, öznelere düşünce ve edimlerinin bir eleştirisinden ibaret kalır. Oysa Türkiye'deki modernleşme tartışmalarını artık, Jön Türkler, İttihatçılar ya

da Kemalistlere yönelik övgü ve yergilerin ötesine taşımak gerekmektedir. Böyle bir açıklama tarzı ise öznelere, nesnel belirlenimler karşısında dipnotlara indirgenmesini gerektirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türk Modernleşmesi, Geç Modernleşme, Bürokrasi, Özne-Merkezli Tarihçiyim, Özgücülük.

Contribution to Criticism of the Strong State Tradition Thesis: The Problem of Subject-Centrism

Abstract

In the analysis of great social transformations, when the objective determinations surrounding subjects are ignored or pushed into the background, historical explanation arises merely out of the results of the will and practices of certain groups or individuals whose acts are supposedly beyond objective constraints to a large extent. In such explanations, focusing solely on successes, failures, virtuousness and evilness of the subjects in question, history is reduced to contingent acts of historical agencies. However, in the thesis of strong state tradition, which is largely dominant in the literature about the Ottoman-Turkish modernization, subjects are presented as carriers of a state tradition, which is claimed to be inherited from the Ottoman Empire. It is claimed that under the rule of the Unionists, who took over the legacy of state tradition, and their successors Kemalists, civil society and intermediate strata were excluded from political processes and their development and further flourishing were prevented to a great extent. Thus, it is maintained that the historical development trajectory of the country was determined by a revolution from above conducted by the military and civilian bureaucrats who took over the Ottoman state tradition. This explanation does not appear to be an example of subject-centered historiography since it links the will and practices of subjects to an essence (strong state tradition) that comes from the depths of centuries. However, this appearance is misleading. In the thesis of strong state tradition -aside from all empirical and other methodological problems involved in the historical data on which this thesis is based-, as a general rule, the historical movement advances through the decisions and actions of certain subjects since the notion of "state tradition" essentially serves a trampoline throwing subjects out of objective determinations. This thesis, in fact, reproduces subject-centered historiography in a gradual way with its notion of "state tradition" functioning as an intermediate stage in its reproduction of this historiographical form. Furthermore, this is an inevitable result of its methodology. Referring to superficial similarities supposedly existing between different phenomena, the thesis of strong state tradition postulates an inner connection between them without ever attempting at explaining in concrete terms how this connection exists. In a concrete analysis, the factor of 'Ottoman state tradition' remains as a presumption that cannot be concretely included in the research plan. Since the notion of state tradition fails to explain any historical development concretely, the will and practices of subjects necessarily becomes the main source of

historical explanation. Consequently, in the studies following the premises of the strong state tradition school, the analysis of Ottoman-Turkish modernization virtually always ends up being a mere critique of the thoughts and acts of the subjects. However, the analysis of modernization in Turkey needs to move beyond the exaltation or criticism of the Young Turks, the Unionists and Kemalists. Such an analysis requires reducing subjects to footnotes vis-à-vis objective determinations.

Keywords: Turkish Modernization, Belated Modernity, Bureaucracy, Subject-Centered Historiography, Particularism.

Giriş

Osmanlı Devleti'nin son ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk döneminde devlet aygıtının siyasal iktidarlarca oldukça müdahaleci ve baskıcı bir biçimde kullanıldığı, Türkiye'deki literatürde genel bir kabul görmektedir. Konuya dair muhtemelen en yaygın açıklama biçimi ise bu müdahaleciliğin ve baskıcılığın, Osmanlı'dan devralınan güçlü (aşkın/merkezî/ceberut/baskıcı/despotik) bir devlet geleneğiyle ve yine bununla ilişkili olarak, kendi başlarına bir sınıf gibi ele alınan asker-sivil bürokratların ideolojik donanımlarıyla ilişkilendirilmesidir. Bu çalışmada, söz konusu açıklama tarzının ('güçlü devlet geleneği tezi'nin) ampirik ve yöntemsel açıdan önemli sorunlar ihtiva ettiği öne sürülecek ve bu hususta, güçlü devlet geleneği tezinde örtük olarak içerilen özne-merkezli tarihyazımı sorununa işaret edilecektir.

Güçlü devlet geleneği tezi,¹ Metin Heper, Şerif Mardin, Mehmet Ali Aybar ve İdris Küçükömer gibi, farklı kuramsal geleneklerden gelme iddiasında olan isimlerce benimsenebilmiş; Türkiye'de siyasal yelpazenin sağından soluna, neredeyse tümüne sirayet etmiştir. Bu teze göre, Osmanlı-Türk modernleşme deneyimi, Batı'dan oldukça farklı bir biçimde yaşanmıştır. Zira Osmanlı-Türkiye deneyiminde, yüzyılların derinliklerinden gelen bir devlet geleneği, sürece damgasını vurmuştur. Bu noktada söz konusu tez, bir yandan partikülarizmin en önemli temsilcilerinden Max Weber'in 'patrimonyal devlet' kavramıyla,² diğer yandan özellikle Montesquieu'nun yazılarında öne çıkan 'despotik devlet' kavramıyla,³ diğer bir yandan da Karl Marx'ın birkaç yerde değindiği, ancak kuramsal düzeyde derinleştirmedeği 'Asya Tipi Üretim Tarzı' (ATÜT)⁴ tartışmalarıyla da pozitif bir ilişki içindedir. Bu veya benzeri kavramlar çerçevesinde genel olarak Doğu toplumları veya özel olarak Osmanlı toplumu Batı'dan farklılaştırıldığı oranda da, Osmanlı-Türk modernleşmesinin eşsizliği önermesine kuramsal düzeyde bir dayanak bulunduğu düşünülmektedir. Çünkü Osmanlı'dan beri devletin, devletin dışında kalan kümelenmeleri ('çevre'dekileri, 'feodalleşme' potansiyeli taşıyan özneleri, 'sivil toplum'u) boğup, onların iktisadi

ve siyasi olarak güç kazanmalarını engelleyen, özgül bir yönetim mantığına sahip olduğu savlanır. Bu devlet geleneği mirasını devralan İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) ile onların devamı niteliğindeki Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) kadrolarının yönetimi altında da sivil toplum ve ara tabakaların siyasal süreçlerin dışında tutulduğu ve mevcut oldukları kadarıyla da gelişip serpilmelerinin engellendiği iddia edilir. Böylelikle ülkenin tarihsel gelişim doğrultusunun, Osmanlı devlet geleneğini devralan güçler (asker-sivil bürokratlar) tarafından, tepeden inmesi bir biçimde tayin edildiği öne sürülür. Söz konusu teze göre, bu devlet geleneği sürdürdüğü ölçüde, günümüzde de demokrasinin işlerlik kazanabilmesini ve sivil toplumun gelişip serpilmesini engellemektedir.

İşte bu önermeler çerçevesinde, görünürde Osmanlı'dan Türkiye'ye; gerçekte ise daha ziyade Türkiye'den Osmanlı'ya doğru bir süreklilik ilişkisi kurgulanır. Bu süreklilik iddiası da daha cumhuriyetin ilk yıllarından beri vurgulanan, Türkiye'nin Batı'ya benzemeziği iddiasını incelterek yeni bir teorik kurguya dâhil eder. Diğer yandan da devlet ve onu kontrol eden kadrolar, -tarih içinde statik kalabilen bir devlet geleneğinin kendilerine eşlik etmesiyle- mevcut toplumsal dinamiklerin dışında yer alan, onları dışarıdan belirleyebilen bir güçle donatılırlar.

Aslında son yıllarda GDG tezi veya özel olarak onun dayandığı tarihî verilerin geçerliliği, çeşitli açılardan eleştiri konusu yapılmaktadır. Bu eleştirilerin bir kısmı, Osmanlı çalışmaları alanındaki güncel gelişmelerle ilişkilidir. Bir yazısında Edhem Eldem (2013: 271), "Türkiye'de Osmanlı tarihçiliği genellikle merkezin -yani payitaht İstanbul'un- bakış ve anlayışını yansıtan hatta ona ancak bir ulus devletten beklenecek türden özellikler atfeden bir söylem geliştirmiştir" diye yazmaktadır. Bu sorun, bilhassa GDG tezinin Osmanlı'ya dair çözümlemelerinde çok belirgindir. Bununla birlikte, Osmanlı çalışmaları günümüzde, onlarca yıldır sorgulanmaksızın sürdürülen klişeleri geride bırakacak bir olgunluğa doğru ilerlemektedir. Günümüzde artık birçok araştırmacı, klasik döneminde dahi Osmanlı toplumunu, toprak soyluluğunun kesinkes bulunmadığı, tümüyle istikrarlı ve durgun bir yapıda; devleti de muazzam bir makine gibi işleyerek tüm toplumu kontrol edebilen bir cüsse ve mükemmeliyette tasvir etmemektedir.⁵ Üstelik 'mülk devlet' telakkisinin, Osmanlı'da mülkiyetin tümüyle sultana ait olduğu şeklinde yorumlanabilmesi de artık pek mümkün gözükmemektedir.⁶ Bu, Osmanlı toplumunda bir yanda sultan ve onun köleleri, diğer yanda ise tebaanın yer aldığı ve bu ikisi arasında başka hiçbir sınıfın mevcut olmadığı şeklindeki geleneksel kabulü önemli ölçüde geçersizleştirmektedir. ATÜT tartışmaları ise zaten, bu tezin sessizce bir kenara itilmesi yönünde bir sonuca çoktan bağlanmış gibi gözükmektedir.⁷

Literatürdeki tüm bu gelişmeler, GDG tezinin bünyesinde barındırdığı ve birbiriyle yakından ilişkili olan iki temel soruna işaret etmektedir: (I) Osmanlı'nın klasik

dönemine dair sunulan verilerdeki ampirik sorunlar ve (II) bu verilerin “Batı” feodalitesi ile kıyaslanması sırasında açığa çıkan yöntemsel sorunlar. Ancak GDG tezi, sadece Osmanlı’nın klasik dönemine dair tespitlerinin isabetsizliği nedeniyle değil; özellikle XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Türkiye’nin yaşadığı büyük dönüşüme dair tespitleriyle de eleştiri konusu olmaktadır. Hiç değilse, 1908 Devrimi’ni, kapıkullarının bir ıslahat girişimine indirgeme noktasında ısrarcı olabilmek, literatürdeki son gelişmelerden sonra artık pek kolay değildir.⁸ Ayrıca, Osmanlı-Türk toplumunun biricikliğini gösterme yolunda bunca çabaya rağmen; GDG tezinde içerildiği hâliyle Batı toplumlarına dair olan kavrayış da -özellikle uluslararası literatürdeki gelişmeler eşliğinde- bugün artık fazlasıyla sarsılmış durumdadır.⁹ Literatürdeki bu gelişmeler ise GDG tezinin bünyesinde barındırdığı ve yukarıda sayılanların yanına ayrıca eklenmesi gereken, üçüncü ve dördüncü soruna işaret etmektedir: (III) GDG tezinde, özellikle XX. yüzyıl başında Türk toplumunun yaşadığı büyük dönüşüm ve bu dönüşümün iktisadi, ideolojik ve siyasal düzeyde yol açtığı tarihsel kopuşlar fazlasıyla küçümsenmektedir. Dahası, (IV) bu tezde Osmanlı-Türk modernleşme deneyiminin karşısına, onun zıttı olarak yerleştirilen ‘Batı’ kategorisi de yer yer fazlasıyla zorlama ve tarihsel gerçeklikleri eğip büken bir imgedir.

Ancak bu kadar farklı yönden gelen tüm bu eleştirilere rağmen; GDG tezi Türkiye’de akademi çevrelerinde hâlâ yaygın biçimde kabul görmektedir.¹⁰ Barındırdığı teorik tutarsızlıklara ve dayandığı tarihsel verilerin günümüzde fazlasıyla aşınmış olmasına rağmen söz konusu tezin hâlâ yaygın biçimde benimseniyor olması, tartışmanın güncelliğini korumasına yol açmaktadır.

Bu çalışma ise GDG tezinin eleştirisine, asıl olarak yöntemsel düzeyde ve yukarıda dört başlıkta özetlenen sorunların dışında kalan bir hususta katkı sunma amacındadır. Bu katkı, söz konusu tezde örtük olarak içerilen özne-merkezli tarihyazımının açığa çıkarılması ve bunun tenkididir. ‘Özne-merkezli tarihyazımı’ (kısaca; ‘özne-merkezcilik’) ile kastedilen; tarihsel gelişimin, siyasi öznelerin irade ve pratiklerine indirgenerek açıklanma çabasıdır. Bu tür açıklamalarda, tarihsel kahramanların başarıları, başarısızlıkları, iyilikleri ve kötülükleri tartışmanın merkezine alınarak, tarih, tümüyle rastlantıların ve bu tarihsel kahramanların ellerine terk edilir. Böylelikle olumlu ya da olumsuz özelliklerle donatılan tekil kişiler ya da belirli gruplar, toplumdaki yapısal belirlenimlerin dışına taşınır ve aslında kendisi de bir ‘sonuç’ olan öznenin, hangi yapısal koşullar tarafından belirlendiği açıklanamamış olur.

Kuşkusuz özne-merkezli tarihyazımına dair akla gelen tipik ve en karikatürize örnekler, Türkiye’de eğitim-öğretimin özellikle ilk aşamalarında müfredatın temel bir parçası olan tarih derslerinin sunuluş biçimleri ve bu derslerde

okutulan kaynaklardır. Özne-merkezli tarihyazımının bu çalışmada ayrıca ele alınmayacak olan bu versiyonunda, olgular arka arkaya birbirlerine bağlanır ve incelenen olguya göre öne çıkan belli başlı kişilerin ve grupların (padişahların, sadrazamların, İttihatçıların, Mustafa Kemal'in vs.) irade ve pratikleri, tarihin o ya da bu yönde seyretmesinin açıklamasını oluşturur. Özne-merkezli tarihyazımının bu versiyonu, 'ampirist tarihyazımı' olarak adlandırılabilir. Ancak özne-merkezci kavrayış, bunların dışındaki düşünsel üretimlerde de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Türkiye'de birçok düşünürü uzun süre uğraştıran, 'Batı'dan ne alınmalı, ne alınmamalı?' sorunsalı etrafında gerçekleştirilen spekülasyonlar da özne-merkezci kavrayışa mükemmel bir örnek teşkil ederler. Bu yorumlarda (örneğin Ziya Gökalp'te ya da Osmanlı'nın son ve cumhuriyetin ilk dönem romanlarında) özneler, tarihsel harekete yön vermede yine müthiş bir serbesti içinde kurgulanırlar. Modernleşme olgusu karşısında siyasal iktidarlar, deyim yerindeyse 'Batı' denilen panayırdan ürün seçmeye çalışan birer alıcı gibi tahayyül edilirler. Batı'dan bilimi/teknolojiyi/eğitimi/sivil toplumu vs. alacak ve bunları, Doğu'dan aldığı ya da bizatihi kendi özünde bulunan kültür/ahlak/dayanışma vb. öğelerle harmanlayarak ideal bir toplum yaratacak bir siyasi özne tahayyülü, söz konusu öznelere muazzam bir güç atfetmektedir.¹¹

Bu çalışmada ele alınacak GDG tezinde ise özne-merkezcilik, nispeten gizlenmiş hâldedir. Çünkü bu tezde, tarihsel hareketin küçük bir grubun irade ve pratiklerine indirgenmesi, yukarıda değinilenlerden çok daha karmaşıklaşmış kurgularla ve fasılalı bir şekilde gerçekleşir. Bu yaklaşımda, Osmanlı'dan devralındığı iddia edilen devlet geleneği ön plana çıkarılarak özneler, bu geleneğin taşıyıcıları hâline getirilirler. Bununla birlikte, GDG tezinde de tarihsel hareket, genel bir kural olarak, yine belirli siyasal öznelerin kararları ve edimlerine göre devinimini gerçekleştirir. Zira çalışmanın ilgili bölümlerinde gösterileceği üzere, bu yaklaşımda 'devlet geleneği' mefhumu asıl olarak, özneleri, nesnel belirlenimlerin dışına fırlatan bir tramplen işlevi görmektedir. Dolayısıyla iş, somut çözümlemelere geldiğinde; ideoloji ('devlet geleneği') de görünürdeki belirleyici kudretini yine kader adamlarının irade ve pratiklerine terk etmekte ya da bizatihi devletin kendisi insanımsı, irade ve bilinç sahibi bir varlık olarak kurgulanarak tarihsel hareketin açıklamasını oluşturmaktadır. Böylelikle varılan nihai nokta, aslında ampirist tarihyazımının fazla uzağına düşmemektedir. Çalışmanın temel amacı, GDG tezinin, bu özne-merkezci tarihyazımını nasıl yeniden ürettiğini ve bu itibarla toplum ve tarih incelemelerinde anti-bilimsel bir konuma nasıl sürüklendiğini ortaya koymaktır.

Çalışmada, GDG tezi savunucuları arasından; Şerif Mardin, Metin Heper, Mehmet Ali Aybar ve İdris Küçükömer'in metinlerine odaklanılacaktır. Mardin'in tercih

edilme sebebi, kendisinin, Osmanlı-Türk modernleşmesine dair literatürde belki de en çok referans verilen düşünür olmasıdır. Bu alandaki çalışmalarda Mardin, pozitif veya negatif bir referans kaynağı olarak karşımıza çok sık çıkmaktadır. Heper'in önemi, 'devlet-bürokrasi' odaklı çözümlemelerin en yetkin temsilcisi olmasıdır. Osmanlı-Türk toplumunda bürokrasiye dair çalışmaların Heper'le diyaloga girmesi neredeyse bir zorunluluk hâlini almıştır. Küçükömer ve Aybar ise GDG tezinin en temel önermelerini, Heper ve Mardin'den farklı olarak Marksizmden devşirilmiş bir terminolojiyle ve üstelik oldukça erken bir tarihte; daha 1960'lı yıllarda savunmuşlardır. Aybar, biz bize benzerizcilğin soldaki en önemli temsilcisidir. Küçükömer'in, sadece solun bir kesiminde değil; özellikle liberal çevrelerce de takdirle karşılanan *Düzenin Yabancılaşması* isimli çalışması ise Türkiye'de siyasal düşünce tarihinin en popüler ve en tartışmalı metinleri arasındadır.

Çalışmanın ilk bölümü, GDG tezinin Mardin, Heper, Aybar ve Küçükömer'in metinlerinde nasıl savunulduğunun gösterilmesine ayrılmıştır. İkinci bölümde, bu tezin özne-merkezli tarih yazımına neden ve nasıl savrulduğu çözümlenecektir. Üçüncü bölümde ise GDG tezine alternatif bir açıklama modelinin, başlıca hangi unsurlara dayanabileceği tartışma konusu edilecektir.

Güçlü Devlet Geleneği Tezi

Şerif Mardin: Osmanlı Devlet Geleneğinin Yüzyıllar Süren Egemenliği

Bir yazısında Mardin (1994: 134), "[ülkemizde] topluma yön verme isteğinin dayandığı ilke insanoğlunun kendi kaderini çizmesi değildir. İstenen sonuç toplumun stratejik noktalarının ele geçirilmesi ve toplum üzerinde kontrol kurulmasıdır" diye yazar ve sözlerini şöyle sürdürür:

...sosyal kontrol felsefesinin derin köklerini geleneksel bürokratik sınıflarımızın toplum felsefeleriyle açıklamak mümkündür. Toplum yönetilmelidir, bunu yapacak olan devlettir, devleti temsil eden de bürokrattır.... Bu tutum Osmanlıların karşılaştıkları bazı sorunları çözmek için kullandıkları başarılı bir çözümdür. Fakat 'dün'ün çerçevesi içinde kendi amaçları bakımından başarılı olmuş olan bu çözüm, 'bugün'ü etkilerse, yollarımızı kaparsa ve bugün, topluma getirmek istediğimiz yeni değerlere set çekerse o zaman bu değerlere bugün yapmak istediklerimiz açısından bakmamız ve yargılamamız gerekir (Mardin, 1994: 134).

Görüldüğü gibi Mardin, ülkedeki temel bazı sorunları (ki bu, tek kelimeyle, 'demokratikleşememe' sorunu olarak nitelenebilir), Osmanlı mirasına; daha doğrusu, o çağın koşullarında makul kabul edilebilecek tutum ve davranışların

günümüzde de sürdürülmesine bağlamaktadır. Mardin, pek çok çalışmasında, doğrudan ya da dolaylı olarak bu tema etrafında döner. Örneğin başka bir yerde de DP'nin CHP'ye, ondan önce CHP'nin DP'ye, daha geriye gidildiğinde CHP'nin TCF'ye ve SCF'ye, İttihatçıların zamanın muhalefet partilerine, Mithat Paşa'nın bir muhalefet fikrinin kendisine ve II. Abdülhamit'in de 1876 Meclisi'ne yönelik tahammülsüzlüğünü, arka arkaya birbirine bağlar (Mardin 1991: 178-181). Bu süreklilikten Mardin (1991: 182), muhalefete yönelik bir "kinizm" in, Türk siyasi kültürünün temel bir öğesi olduğu sonucunu çıkarır. Görüldüğü gibi burada da temel sorunsal, 'demokratikleşememe problemi' olarak tarif edilebilir ve aynı yerde Mardin, dikkatlerin yine Osmanlı geçmişine çevrilmesi gerektiğini iddia eder: Osmanlı'da, "mutlak gücü sınırla[yan] ve gerçek siyasa alternatifleri önerme işlevlerine sahip bir mekanizma" olarak bir siyasi muhalefet kurumu mevcut olmamıştır (Mardin, 1991: 178). Sonraki dönemlerdeki cılız çabalar da muhalefet denilen şeyin ülkede meşruiyet kazanabilmesine; Osmanlı devlet geleneğinin geride bırakılabilmesine yetmemiştir (Mardin, 1991: 182-183).

Mardin'de, bu tür süreklilik ilişkilerinin çok net biçimde sunulduğu başka izlekler de bulunmaktadır. Örneğin bir yerde, "[Türkiye,] [d]evlete hizmetin hem *ethos* ve *eidos*'una ve yüzlerce yıldır siyasî kültürü içinde toplanmış değerlerin tatbikiyle görevlendirilen bürokratik bir cihaza sahiptir" diyerek bürokrasiyi, tarih içinde askıda kalabilen metafizik özlere bağlar (Mardin, 1991: 176). Ona göre zaten Jön Türkler de Osmanlı'daki diğer iktidarlarla aynı mitik ve büyük amacın; devletin bekasının peşinde koşan öznelerdirler (Mardin, 2013: 26). Böylelikle, ülkeyi Osmanlı'nın mülkü olarak gören anlayışın ortadan kaldırılmasını amaçlayan, 1909 Anayasa değişiklikleriyle sultanın egemenliğini büyük oranda sembolik bir düzeye indirgeyen ve gücü parlamento'ya aktaran Jön Türk kadroları, Mardin'in kurgusunda, Osmanlı Devleti'nin bekası esprisi çerçevesinde padişahlar ve onların kapıkullarıyla aynı safa yerleştirilirler.

Mardin'in, tarihsel kopuşları büyük oranda göz ardı eden ve tüm vurguyu sürekliliklere (ki bunların her biri oldukça tartışmalıdır) kaydıran bu okuma biçimi, nihai olarak, Türkiye'nin Batı'ya benzemezliğini kanıtlamaya hasredilmiştir. Devletin bekası şiarıyla sürekli olarak 'çevre'yi boğan; toplum ile devlet arasındaki ara tabakaların güçlenmesine ve siyasetin çoğulculaşmasına izin vermeyen bir devlet geleneği, Batı ile Türkiye arasındaki en temel farklılık olarak konulur. Bu doğrultudaki kıyaslamalara, Mardin'in hemen tüm çalışmalarında rastlanabilir. Hatta Mardin (2012: 9) bir çalışmasının sunuş bölümünü, "...bu eserimizde Osmanlı-İslâm toplumunun ve bugünkü Türkiye'nin Batı toplumlarından ayrılan bazı özellikleri olduğunu gösterebiliyorsak en önemli gayelerimizden birine varmış sayılırız" diyerek bitirir. Ancak bu vurgu, bazen nispeten geri planda da olsa hemen tüm eserlerinde mevcuttur.¹²

Şu ana kadar adı özel olarak anılmayan, ama hemen tüm temel önermeleri yukarıdaki atıflarla ortaya çıkmış olan ‘merkez-çevre’ teorisinin temel esprisi de Türkiye’nin tarihsel gelişiminin, Batı toplumlarına benzemezliğidir. Bunu, çok net biçimde Mardin (2013: 224) de ifade etmektedir:

[Merkez-çevre teorisinin] kimsenin anlamadığı asıl önemi, moderniteye doğru gidişte Batı’nın sosyal, siyasî ve iktisadî yapılarının entegrasyon şekliyle, bizim benzer yapılarımızın entegrasyon şeklinin farklı oluşuna işaret etmesidir.... Batı’da... sivil toplum öğeleri orta zamanlarda doğmuş bir iç gerilim örüntüsüne dayanarak ortaya çıkmıştır.

Mardin’in çözümlemelerinde bu çalışma açısından asıl kritik olan nokta ise bu ‘biz bize benzeriz’ci anlayışın, özne-merkezli bir tarihyazımına eşlik etmesidir. Özne-merkezcilik, Mardin’in yorumlarında nispeten gizlenmiş haldedir. Çünkü ilk bakışta, öznelerin irade ve pratiklerinin, geçmişten devralınan bir devlet geleneği tarafından şekillendirildiği düşünüldüğünde; böyle bir açıklama tarzı, özne-merkezli tarihyazımının bir örneğini teşkil etmiyor gibi gözükmemektedir. Bununla birlikte söz konusu devlet geleneği gerçekte, özneleri, belirli tarihsel uğraklarda değişen nesnel belirlenimlerin dışına fırlatmaya yarayan bir trampelen görevi görmektedir: Kapitalizmin eşitsiz ve bileşik gelişimi, modernleşmede gecikmişliğin beraberinde getirdiği nesnellikler, üretim ilişkilerindeki dönüşümler, devlet örgütünün geçirdiği metamorfoz, devlet aygıtının farklı toplumsal sınıfların temsilcilerince ele geçirilmesi vb. tüm maddi dinamikler, çözümlemenin dışında kalır. Özneler, deyim yerindeyse, Osmanlı devlet geleneği adında bir ipe tutunarak, içine gömülü oldukları bu nesnelliklerden dışarıya fırlarlar. Bundan sonrasında artık tüm sahne, söz konusu öznelerin keyfiyetine terk edilir. Böylelikle Mardin, siyasi iktidarlara örneğin, günün birinde Batı’dan ‘sivil toplum’ gibi büyük büyük öğeler ithal etmeye karar veren (amiyane tabirle ‘Batı’nın iyi yanlarını almaya çalışan’); ancak ithal ettiği öğeleri tam kavrayamadığı için, çok büyük toplumsal sorunlara yol açan bir belirleyicilik kudreti yakıştırır:

[S]ivil toplum iyi bir şeydir. Aldık. Bravo. Gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Buna şapkamızı çıkaralım. Fakat bu işin hukukî yönünün ne kadar önemli olduğunu da anlatalım.... Bazı kimseler bir şeyin suretini aldıkları zaman şîretini de aldıklarını sanıyorlar. Böyle yapmasınlar. Formunu aldıkları zaman, formunun kendi başına yeterli olmadığını da düşünsünler (Mardin, 2013: 233).

[M]ukavele ve hukuk, 13.yüzyıldan bugüne, yani yedi yüzyıl boyunca işlemiş Avrupa’da...¹³ Bizimkiler bunu bilmedikleri müddetçe..., kendilerine göre bir sivil toplum fikriyle hareket edecekler. Bu noktada yaptıklarına, gene de şapka çıkartmak lazım. Çünkü, nihayetinde, 700 yıl sonra gelmişler ve iyi niyetle sivil

toplumu gerçekleştirmek istiyorlar. Bravo. Ama bunu anlamak için biraz da Avrupa'nın eskiden beri ne menem bir şey olduğunu anlamak lazım (Mardin, 2013: 232-233).

Mardin (1991: 198-199) başka bir yerde de Osmanlı'nın son ve Türkiye'nin erken dönem iktidarlarını, burjuvazinin ülke için gerekli olduğuna bir şekilde "ikna" olan, bunun üzerine burjuva yetiştirmeye koyulan; ancak o burjuvaziye biraz da serbest bırakması gerektiğini anlayamayan kişiler olarak resmeder. Böyle bir kurguda, Türk modernleşmesi tartışması kaçınılmaz olarak, bir noktadan sonra siyasi iktidarların irade ve pratiklerinin yergisine dönüşmektedir. Bu iktidarların etrafına yerleştirilen 'Osmanlı devlet geleneği'nin, 'ethos'ların, 'eidos'ların sürekliliği gibi idealist öğeler, son tahlilde, özne-merkezli tarihyazımının daha mistifize edilmiş; daha gizemleştirilmiş bir forma girerek sürmesini sağlarlar. Ancak Mardin, bu kurgusuyla, literatürde kesinlikle yalnız değildir.

Metin Heper: Bürokraside Aşkın Devlet Geleneğinin Sürekliliği

Mardin'in öznelerinin biraz daha kurumsal bir kimliğe bürünmesi ve bu kurumsallığın anlatının merkezine oturtulmasıyla 'devlet-bürokrasi' odaklı analizlere ulaşılır. Bu analizlerde modernleşme tartışması, görünürde, birey-öznelerin eleştirisiyle sınırlanmaz. Genelde, birey-öznelerin yerine daha kompleks, başka bir belirleyen geçirilir. Ancak bu, yine aşırı bir belirleyicilik kudreti atfedilmiş; tarihsel ve toplumsal değişimlerin adeta dışında kalabilen bir öznedir: 'Devlet-bürokrasi'. Yani modernleşme sürecinde ülkede neyin, nasıl ve ne yönde değiştiği ya da bazı şeylerin neden değişmediği sorularına verilen her cevapta ortak olan 'bağımsız' değişken, 'devlet-bürokrasi'dir. Bu yaklaşımın muhtemelen en yetkin temsilcisi ise Metin Heper'dir.

Yukarıda değinildiği gibi, Heper'in yaklaşımında birey-özneler kuramsal olarak daha geri plana çekilir gibi gözükse de tarihsel açıklama, dönüp dolaşp, 'sivil-bürokrasi' gibi kategorileri oluşturan bireylerin irade ve edimleri üzerinden yapılır. Ya da tersinden; birey-öznelerden bahsedilmediği durumlarda ise bu kez de devlet/bürokrasi, kişilik sahibi, insanımsı bir varlık olarak resmedilir. Çünkü Heper'de bürokrasi bir yönüyle, farklı toplumsal gruplarca üzerinde hâkimiyet kurulan bir alan değil; tüm bunlardan azade, şu ya da bu yönde hareket etmeye karar verebilen, irade ve bilinç sahibi bir öznedir. Sonuçta her halükârda tarihsel açıklama, yine birey-öznelerin kararları ya da bir kurumsallığın birey-özne gibi hareket etmesi üzerinden yürür.

Aslında bu, bir açıdan kaçınılmazdır. Bir sonraki bölümde detaylı olarak gösterileceği üzere bu sorun, devletin-bürokrasinin ve ideolojinin, içine oturduğu toplumsal belirlenimlerin adeta dışında; bağımsız bir varoluşa sahipmiş gibi ele

alınmasının yol açtığı bir sonuçtur. Tarihe yön veren maddi koşullar silikleşirken, tarih ve toplum karşısında bağımsız bir pozisyona yükselen özneler, yine iyiliklerin veya kötülüklerin, güzelliğin veya şerrin yaratıcıları olarak sunulurlar. Nitekim Mardin'in de temel problematiği olan 'demokratikleşememe' sorununda suç, Heper'de de yine belirli öznelerin omuzlarına yüklenir. Bunlar, Atatürk'ün vazettiğinin aksine; Osmanlı'dan devraldıkları 'aşkın devlet geleneği'ni terk etmek istemeyen bürokratik seçkinlerdir (Heper, 2012: 127-129).

Heper'in terminolojisinde ülkeler, devletlerinin taşıdıkları siyasal kültüre göre, 'araçsalcılık' ya da 'aşkıncılık' kategorileriyle tasnif edilmektedir. 'Aşkın devlet' nitelemesi, Heper'in daha önceki yazılarında kullandığı 'güçlü devlet' teriminin muadilidir. Terim, "genel çıkarın gözardı edilmesini önlemek isterken özel çıkarlara pek yaşam alanı bırakmayan" tipteki devleti anlatır (Heper, 2012: 8-9). Heper'e (2012: 238) göre bunun en iyi örneği, Osmanlı-Türk Devleti'dir. Böyle bir devlette devlet seçkinleri, toplumu, o toplumun üyelerine; toplum çıkarını da bireylerin özel çıkarlarının toplamına önceler (Heper, 2012: 7-8, 27). Bunun karşıtını oluşturan 'araçsalcı devlet'te ise toplumun amaçları, devlet seçkinleri tarafından değil; toplum tarafından belirlenir (Heper, 2012: 28). Bu tür devletlerde "bireylerin gruptan bağımsız kimlikleri, ahlâki duygu ve amaçları vardır... kanun, üyeler arasında varılmış anlaşmanın sonucu olarak algılanır; siyaset, normal bir faaliyet ve çeşitli görüş ve çıkarların bağdaştırılması etkinliği olarak görülür" (Heper, 2012: 27). Ayrıca bu kategorilerin, kendi içinde derecelendirilmiş tipleri de mevcuttur: 'aşırı araçsal', 'ılımlı araçsal', 'ılımlı aşkın' ve 'aşırı aşkın devlet' (Heper, 2012: 27-31). Genel olarak, ılımlı formlar, aşırı formlardan daha makbuldür. En makbulü ise ılımlı araçsal devlettir -ki bu, idealleştirilmiş, çoğulcu bir liberal parlamenter demokrasiden başka bir şey değildir.

Heper'e (2012: 113) göre Atatürk, sivil bürokrasiyi bir "makine modeli" düşüncesi çerçevesinde, hükümete tâbi bir yönetim aracına indirgemek istemiş; ancak aynı kadrolara yüklediği ikinci bir misyonla "pandoranın kutusu"nu açmıştır. Bu misyon, cumhuriyet ideallerinin ve Atatürkçü düşüncenin savunulmasıdır (Heper, 2012: 113, 120). Ona göre, "...söz konusu misyon Atatürk'ün sivil bürokrasiyi kısaç altına almak istediği 'makina modeli' ile uzlaştıramazdı. Sivil bürokrasi bir yandan emirler alıp onları kelimesi kelimesine uygulamaya çalışırken diğeryandan da belli bir misyonun savunucusu olması onu ikilem içinde bırakacak[tı]" (Heper, 2012: 113). Sonuçta, Atatürk'ün hayalindeki devlet modeli, Osmanlı'dan devralınan devlet geleneğini sürdürmeyi yeğleyen sivil bürokratik seçkinler tarafından "çarptıl[acak]" (Heper, 2012: 121-122, 245-246); böylelikle mevcut ılımlı aşkın devlet, ılımlı araçsal devlete değil, aşırı aşkın bir devlete dönüştürölmeye başlayacaktır (Heper, 2012: 236).

Görüldüğü gibi Heper'in hem kavram seti, hem de kimi tekil olgularda (örneğin Atatürk'ün, demokratikleşememe sorunda nasıl bir rol oynadığı meselesinde) öne sürdüğü görüşler, Mardin'in önermelerinden belirli ölçüde ayrılmaktadır. Bununla birlikte Heper,

- Osmanlı'da patrimonyal" bir yönetim mantığı çerçevesinde, "çevre[nin] merkez tarafından... etkisiz hâle getiril[diği]" (Heper, 2012: 37);
- böylelikle Batı'dan farklı olarak, Osmanlı'da merkez ile çevre arasında ara kurumların serpilemediği ve "aristokrasinin ve girişimci orta sınıfın gelişmesine izin verilme[diği]" (Heper, 2012: 238);
- Türkiye'de Osmanlı'dan miras alınan, devletin bu baskın rolünü mümkün kılan bir siyasal kültürün ve devlet geleneğinin mevcut olduğu ve bunun özellikle bürokraside tezahür ettiği (Heper, 2012: 245-246);
- neticede, modern Türkiye'nin inşasında, Batı'dan çok farklı bir yol izlendiği; demokrasinin, "aşağıdan yukarı değil, aksine yukarıdan aşağı" doğru tesis edilmeye çalışıldığı (Heper, 2012: 237);

iddialarıyla Mardin'in temel önermelerini büyük oranda devralır. Elde yine, yüzyıllar boyunca havada asılı kalabilen bir devlet geleneği ve demokrasinin gelişimini engelleyen kudretli özneler vardır.

Öte yandan, Mardin ve Heper'i bir arada düşünebilmeyi mümkün kılan bu argümanlar, Türkiye'de sol düşünce içerisinde konumlandırılmakta olan kimi aydınlarca da benimsenebilmiştir. Mehmet Ali Aybar, bunun ilk ve en önemli örneklerinden biridir.

Mehmet Ali Aybar: Bey Takımı ve Onun Ceber(r)ut Devlet Geleneği

Türkiye'de bürokrasinin, Osmanlı devlet geleneğini sürdürdüğü ve Türkiye'nin, Batı'dan bambaşka bir tarihsel gelişime sahne olduğu argümanının en ısrarlı savunucularından biri de Aybar'dır. Aybar (1993: 191) bir yerde, bürokratları (onun deyiimiyle 'bey takımı'nı), "tarihsel yapısı ve düşün gelenekleriyle demokrasiye karşı bir numaralı güç" olarak niteler. Onlar, "Osmanlıdan bu yana devleti yönetmiş olan, devlet çarkını elinde tutan egemen sınıfı" teşkil ederler (Aybar, 1993: 25-26). Bu özellikleriyle Batı'daki bürokrasilerden farklı bir niteliktedirler ve Aybar'ın 'bürokrasi' yerine 'bey takımı' ifadesini tercih etmesinin sebebi de budur:

Sosyal açıdan bey takımı, Frenklerin bürokrasi diye adlandırdıkları sosyal grubun yaptığı görevi yapar. Yani devlet çarkını çalıştırır. Ama bizim bey takımı,

Osmanlı'dan beri egemen bir sınıf niteliği gösterir (Aybar, 1993: 191).

Görülüyor ki, bürokrasiden farklı bir şey bey takımı. Ama devleti yönetenler anlamında, bey takımına bürokrasi de denebilir. Tarihimiz açısından aradaki farkı vurgulamak için bey takımı diyorum (Aybar, 1993: 26).

Bugün de egemen sınıf son analizde Asker-Sivil bürokrasidir.... Benzer bir olguya Batıda rastlanmaz. Bundan dolayı Batı ürünü olan demokrasi bizde oldum olası çıkmazdadır, hep pamuk ipliğine bağlıdır (Aybar, 1988: 45).

...Bizim bey takımı geçmiş çağların ceberut devletine sarılmış, onu yaşatmaya çabalamaktadır (Aybar, 1988: 155).

Kapitalizm-öncesi toplumlardaki sınıf ayrımlarının, yöneten-yönetilen ayrımıyla büyük oranda çakışıyor olması sebebiyle, Osmanlı'da 'devlet çarkı'nı çalıştıranların aynı zamanda 'egemen sınıf' olarak nitelenmelerinde aslında bir sorun yoktur. Sorun, yönetme erkinin belirli bir metamorfoz geçirdiği modern dönemin bir ürünü olan bürokrasi teriminin, Osmanlı'da egemen sınıfı da kapsayacak bir esneklikte kullanılması ve sonra da cumhuriyet döneminin bürokratlarının, kapitalizm-öncesi bir toplumun egemen sınıfına dâhil edilmeleridir.¹⁴ Böylelikle ortaya çıkan kavram kargaşası bir yana; yine tarihsel kopuşların çözümleme dışında bırakıldığı ve yine zorlama bir tarihsel süreklilik kurgulanır. Üstelik Aybar'a (1993: 185) göre, toplumu yüzyıllardır aynı sınıf yönetmekle kalmaz; bu sınıf, ülkeyi temel olarak da aynı "felsefe"yle yönetir: "Evet, partiler kurulmuştu[r], ama kafalar değişmemişti[r]. Tepeden inmece, ceberrut Osmanlı yönetiminin yoğurduğu, tek partici, otoriter kafalardı[r] bunlar" (Aybar, 1988: 65).

Burada önemli bir nokta, Aybar'ın, Türkiye'nin eşsiz bir tarihsel gelişime sahne olduğunu kanıtlama yolunda yer yer, nesnel bir temeli olmayan bir 'Batı' kategorisine başvurmasıdır. Örneğin bir yerde şöyle yazar:

Osmanlı düzenin başlıca üretim aracı olan toprak, Beytülmal'e yani hazineye aitti.... 19. yüzyılda ekonomik düzen değişti, ama bey takımı devleti, yani siyasal gücü elinde tutuyordu. Bu cumhuriyet döneminde de değişmedi. Hatta devletçilik politikası ile bey takımı gene ekonomiye el attı. Görülüyor ki, [Batıdaki] bürokrasiden farklı bir şey bey takımı (Aybar, 1993: 26).

Demek ki modern dönemde devlet, Batılı bir devlet; bürokrasi de Batılı bir bürokrasi olunca, devletçilik gibi politikalarla ekonomiye hiç el atılmamaktadır. Gerçek şu ki, Aybar'ın satırlarından süzülen böyle bir devlet ve bürokrasi, mutlak monarşiler çağında (liberalizmin doğuş koşullarında) anlamını bulmuş ideolojik bir tasavvurdur ve kapitalist çağda dünyanın herhangi bir yerinde, bu türde bir

devlet veya bürokrasi var olmamıştır. Sonra da Aybar (1993: 184), Türkiye’de devletin ve bürokrasinin “burjuvazinin basit bir el ulaşı” olmadığına yönelik tespitini, Türkiye’yi Batı’dan ayıran temel farklardan biri olarak sunmaktadır. Demek ki modern dönemde Batı’da devlet ve bürokrasi, burjuvazinin basit bir el ulaşından ibarettir.

Son derece zorlama bir biçimde, Osmanlı-Türk toplumuna has olarak kurgulanan ve çağlar boyunca egemen sınıf pozisyonunda yer alan bu bey takımının karşıtını ise bu sınıf tarafından yüzyıllardır horlanan halk tabakaları oluşturmaktadır.¹⁵ Hatta Aybar (1968: 11) bir yerde, 1950 seçimlerini, halkın “devrimci” bir atılımla “Osmanlı tipi devlet yönetimi”ni devirmesi olarak selamlar. Ancak Osmanlı devlet geleneği, yine de bir yerlerde varlığını sürdürür: Aybar (1993: 184), askerî darbeleri, bu geleneğin sürdürölme çabası olarak görür.

Sonuçta, elde yine Osmanlı’nın ve Türkiye’nin *sui generis* bir toplum olduğu önermesi vardır¹⁶ ve Mardin’deki ‘Osmanlı devlet geleneği’ ile Heper’deki ‘aşkın devlet geleneği’, Aybar’da da karşımıza çıkmaktadır. Bu kez adı, ‘ceberrut devlet’ geleneğidir (Aybar, 1993: 195). Aybar’da bu gelenek -tıpkı Mardin ve Heper’de olduğu gibi- Osmanlı’dan Türkiye’ye, yine tüm yapısal dönüşümlerin dışında kalmayı başaran bir töz gibi kurgulanmaktadır ve bunun taşıyıcısı olan bürokratlar da ülkenin demokratikleşmesinin ve sivil toplumun gelişiminin önündeki en büyük engel olarak durmaktadırlar (Aybar, 1988: 45; 1993: 191-192). Tüm bu önermeler, Türkiye solunda sadece Aybar’la sınırlı da değildir; Aybar’ın yanına, Küçükömer’i de eklemek gerekmektedir.

İdris Küçükömer: Osmanlı’dan 1960’lara Bir Köprü Olarak Batıcı-Laik Bürokratlar

Küçükömer’in, Türkiye’de büyük yankılar uyandıran *Düzenin Yabancılaşması* isimli çalışması (1994), bir açıdan, sol-Kemalizmin (ve birkaç yıl öncesine kadar Küçükömer’in de bir mensubu olduğu *Yön* çevresinin) asker-sivil bürokrasiye atfettiği ilericiliğin ve sol muhtevanın tepetaklak edildiği bir eserdir. ‘Tepetaklak edilmek’ten kastımız; baş aşağı çevrilmiş hâlde, ancak aslında yine aynı şeyin sunulmasıdır. Burada söz konusu olan; ‘tarihin öznesi olan ilerici zinde güçler’in (sol-Kemalist yorum), ‘tarihin öznesi olan gerici batıcı-laik bürokrat’a (Küçükömer’in yorumu) dönüşmesidir. İki yorumda da küçük bir grup, tarihi, yine alabildiğince bir serbesti içinde eğip büker. Bu, birinde pozitif, diğesinde ise negatif bir doğrultuda gerçekleşir ve negatif olanında; yani Küçükömer’de, aşağıda gösterileceği üzere yine Osmanlı geçmişine vurgu yapılır.

“Batıcı-laik bürokratlar” Küçükömer’e (1994: 58, 68, 72) göre, Tanzimat Paşalarından Yeni Osmanlılara, onlardan Jön Türklerin Ahmed Rıza kanadına,

buradan İTC'ye, sonra Birinci Meclis'teki Birinci Gruba ve nihayet CHP ile 27 Mayısçılara değin uzanan bir çizgi meydana getirmektedirler. Bunlar, merkeziyetçi-bürokratik geleneği temsil etmekte ve ülkede siyasetin sağ kanadını oluşturmaktadırlar. Küçükömer'e (1994: 84, 162) göre, CHP'nin ve CHP'yi önceleyen bu oluşumların solda olmadığı iddiasının temel bir dayanağı; halktan kopuk olan ve ona tepeden bakan bu öznelerin, emperyalizmle kol kola girerek ülkenin üretim güçlerini çökertmiş ya da belirli tarihsel uğraklarda gelişimine sekte vurmuş olmalarıdır. Örneğin bir yerde, "C.H.P. bazılarına göre sol'du. Oysa üretim güçlerinin geliştirilmesi açısından bakarsak ve daha büyük kitlelere mutlak olarak bir şeyler verebilmeyi dikkate alırsak D. Parti daha soldu denilebilir belki" diye yazar (Küçükömer, 1994: 107).¹⁷ Küçükömer'e (1994: 14, 100) göre Osmanlı'dan 1960'lı yıllara Batıcı-laik bürokratlar, "tarihî Osmanlı geleneği" içinde hareket eden, "kitlelere hiçbir şey vermeden", "batı kurumlarını, batı kültürünü, batı yaşantısını halka zorla kabul ettirmeye çalış[an]" bir cephe meydana getirirler.

Ülke siyasetinin sol kanadında ise halka çok daha yakın duran; 'Doğucu-İslamcı cephe' yer alır. Bu ikinci cephenin aktörleri; önce yeniçeri-esnaf-ulema birliği, ardından Jön Türklerin Prens Sabahaddin kanadı, Meşrutiyet Dönemi'nde Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Birinci Meclis'te İkinci Grup, Cumhuriyet Dönemi'nde Terakkiperver ve Serbest Cumhuriyet Fırkaları, 1946-60 aralığında Demokrat Parti ve 60'lı yıllarda da Adalet Partisi'dir (Küçükömer, 1994: 72).

Bu şemada, halkı ve halkın somut çıkarlarını gözetmemekle ve emperyalistlerle ortak hareket etmekle suçladığı Batıcı-laik bürokratin karşı safında; yani halk cephesinde, yabancı müdahale çağrılarının en önde gelen destekçilerinden Prens Sabahaddin'in (Tekeli ve İlkin, 2010: 222-223) ya da örneğin Ali Kemal gibi 'İngiliz muhipleri'nin kalması gibi 'teknik' sorunlar, Küçükömer için pek bir problem teşkil etmez. Küçükömer'in entelektüel ilgisi, bu cephenin tarihsel sicilini etraflıca ve tutarlı biçimde çözümlemek değildir. Bu cephe, Küçükömer'i, ancak dolaylı olarak ilgilendirmektedir. Çünkü onun önceliği, diğer cephenin; yani CHP'nin ve CHP'nin öncülerinin (Batıcı-laik bürokratların) ülkeye çok büyük zararlar verdiklerini ve solda olmadıklarını kanıtlayabilmektir.

Bu çalışmada, Küçükömer'in bu orijinal tasnifleme yöntemindeki sorunlar üzerinde durulmayacaktır. Zaten, Aydınoglu'nun (2012: 93-94) da belirttiği gibi, söz konusu şema, ülkede birkaç yıl içinde gerçekleşen gelişmelerle bizzat Küçükömer için de anlamsızlaşacak ve nitekim Küçükömer, bu konuda uzun süren bir sessizliğe gömülecektir. Ancak Küçükömer'in yaptığı tasnifin geri planında yer alan kabuller, birçok noktada, bu çalışmanın sorunsallarına dâhildir.

Öncelikle, -tıpkı Mardin, Heper ve Aybar’da olduğu gibi- Küçükömer’in kurgusunda da Osmanlı’nın Batı toplumlarına benzemediği fikrinin kilit bir rol oynadığı ifade edilmelidir. Bu sefer tercih edilen terimler, ‘merkeziyetçi yönetim’ ve ‘asyatik despotluk’tur¹⁸ (Küçükömer, 1994: 36). Küçükömer, Osmanlı toplumunda “[e]mekçiler karşısında bir üretim gücüne sahip olarak sadece padişah vardı” diye yazar ve sözlerini şöyle sürdürür:

Padişah sınıf olmadığı gibi, onun rütbe verdiği ve istediği zaman değiştirebildiği alt gruplara da sınıf olarak bakılamaz. Yani emekçi olmadıkları gibi üretim aracı sahibi de değillerdi. Ayrıca bu gruplardan yönetici ve askeri grupların Osmanlılarda dışı kapalı olduğu da iddia edilemez. Yönetici ve askeri gruba girip orada rütbe alabilme yolları açık idi (Küçükömer, 1994: 34-35).

Osmanlı’da... Padişah ile Beylerbeyi, Sancakbeyi, zaim, tımarlı sipahi arasında bir kuvvet dengesi değil, mutlak bir hizmete dayanan hiyerarşi vardır. Bunlar kapuya (saraya) bağlıdır. Toprak ve reaya padişahındır (Küçükömer, 1994: 218).

Böylelikle, Osmanlı toplumunda sınıfların bulunmadığı ve toprak aristokrasisinin de devlet memurluğuna indirildiği geleneksel tarihyazımı, Küçükömer tarafından yeniden üretilir. Küçükömer (1994: 37), bu “teferruata kadar inen merkezî otoritenin varlığı[nın]”, “burjuva egemenliğinin ağır basacağı şehirlere imkân verme[diğini]” iddia eder. Oysa Batı’nın üstyapı kurumlarının “tohumları”, bu “otonom şehir yönetimi”nde bulunmaktadır (Küçükömer, 1994: 37). Böylelikle Batı’da üretici güçler gelişirken, Osmanlı’da burjuvazi de işçi sınıfı da banka ve sermaye piyasası gibi kurumlar da ortaya çıkamamıştır (Küçükömer, 1994: 46-47). Küçükömer (1994: 19) başka bir yerde de Batı feodalitesinin kurumlarının, kapitalist sınıfın gelişimini kösteklediğini, ancak durduramadığını; bugünün başlıca Batı kurumlarının kökeninde de bu çelişmenin yattığını ifade eder. Bundan sonra Küçükömer, Batı’da olup da Osmanlı’da olmadığını iddia ettiği öğelerin listesini yapar: Feodal beyi, ruhbanı, belediyeleri, belediye meclisleri, onların kolluk kuvvetleri ve nihayet yukarıda değinilen bağımsız şehirleriyle Batı için, çok parçalı; iktisadi ve siyasal açıdan bölünmüş bir toplumsal yapı tarif eder (Küçükömer, 1994: 17-28, 218). Dikkat edilirse tüm bu söylenenler, ana hatlarıyla, Mardin’in merkez-çevre teorisinin de temel öğeleridir.¹⁹ Sonra Küçükömer, tıpkı Mardin ve Heper gibi, yukarıda sayılan öğeleri Osmanlı toplumunda arar ve hiçbirini bulamaz. O kadar ki, Osmanlı’nın “feodal gelişmelere yol açmamak için istila edilen yerlerde... angarya kurumunu kaldırdığını” bile iddia eder (Küçükömer, 1994: 218).

Sınıfların oluşumuna izin verilmeyen ve bu nedenle Batı’dan bambaşka bir toplumsal yapıya sahip olan Osmanlı’ya, yine de Batı kapitalizminin üstyapı kurumları bir tarihte girebilmiştir. Ancak bu gelişme, Osmanlı’daki sınıf

dinamiklerinin, yani kapitalistleşmenin beraberinde getireceği “yeni bir iç sınıf”ın tazyikiyle değil; emperyalizmin dayatmaları ve Batıcı-laik paşaların asrileşme çabalarının sonucu olarak gerçekleşmiştir (Küçükömer, 1994: 51-57). Bu paşalar, Batı’nın tarihsel gelişimini ve emperyalizmin ülkeye vereceği zararları kavrayamamış; bir yandan emperyalizmin çıkarlarına uyan politikaları devreye sokarken, diğer yandan da halkla “organik” bir bağlantı sağlayamadan, “köksüz” reformlara girişmişlerdir (Küçükömer, 1994: 68, 81, 85). Yani ülkenin Batılaşma hamleleri “...sınıfsız, hatta büyük ölçüde halksız bir yoldan devleti kurtarmak isteyen” ve “Batı kapitalist sınıflarının en azından paraleline, onların yerli ortakları haline düş[en]” bürokratların başarısız çabalarından ibaret olmuştur (Küçükömer, 1994: 85). Sonuç şudur: “Halkının katılabileceği bir biçimde gelişmeyen devrim ya da reform hareketi, yalnızlığa, soyutlanmaya, hatta bunların sonucu olarak yapılan bürokratik zorlamalarla, halka karşı düşmeye mahkûm oluyordu. Bu zıtlaşma, Anadolu toplumunun tabanındaki çekirdek ya da tohumun yeşermesini önlemekte, onu hatta çürütmektedir” (Küçükömer, 1994: 82).

Tüm bunlara, -yukarıda gösterildiği üzere- İTC ve CHP karşıtlarının, örneğin Prens Sabahaddin’in, düşünsel açıdan halka çok daha yakın olduğu; ülkeyi, memurlar/bürokratlar egemenliğinin dışına çıkarmaya çalıştığı önermesi de eklenince, bölümün başında ele alınan Şerif Mardin’in önermelerine²⁰ geri dönülmektedir. Yani Küçükömer’den yola çıkılarak Mardin’e veya Mardin’den yola çıkılarak Küçükömer’e varılabilmektedir. Bu yolculuk boyunca okuyucunun dönüp dolaşıp karşılaştığı görüntü, ‘sivil toplumu / devlet dışı örgütlenmeleri boğan bürokrat’ imgesi ve Osmanlı’dan Erken Cumhuriyet Dönemi’ne devreden bu devlet geleneğidir.

Osmanlı devlet geleneğinin sürekliliği fikri ve modern dönemde bu gelenek çerçevesinde hareket ederek sivil toplumu boğan baskıcı devlet/bürokrasi imgesine, literatürden daha birçok örnek eklenebilir. Örneğin, Çağlar Keyder’in ünlü *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar* isimli çalışmasında ya da günümüze daha yakın bir dönemde, Fikret Başkaya’nın *Yediyüz: Osmanlı Beyliğinden 28 Şubata Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi* isimli çalışmasında da GDG tezinde işlenen argümanların önemli bir kısmı yeniden üretilmektedir.²¹

Bu noktada, şu hususun altını tekrar çizmek gereklidir: Burada konu edilen düşünürlerin öne sürdükleri tespitlerin, tüm detaylarında birbirleriyle tam olarak eşitlenebilmeleri elbette mümkün değildir. Ancak bölüm boyunca gösterildiği üzere, Mardin’den Küçükömer’e, Aybar’dan Heper’e tüm bu isimler, belirli kritik noktalarda birbirlerine oldukça yakın görüşler öne sürmektedir. Önce, Osmanlı Devleti’nin, ülkeyi ve toplumu etkin biçimde kontrol etme

anlamında, çağdaşlarında (ya da Batı'da) olmayan, güçlü ve eşsiz bir yönetim mantığına sahip olduğu savunılmaktadır. Sonra, XIX. yüzyılda ve XX. yüzyılın en azından ilk yarısında, Osmanlı-Türkiye toplumunda devletin/bürokrasinin bu yönetim mantığını (Osmanlı devlet geleneğini) devraldığı; böylelikle söz konusu tarihsel aralıkta, halktan kopuk ve ceberut bir biçimde toplumun modernleştirilmeye çalışıldığı öne sürülmektedir. Devamında, Osmanlı-Türk modernleşmesi tartışması, söz konusu asker-sivil bürokratların düşünce ve edimlerinin bir eleştirisine dönüşmekte; uzun uzadıya, bu öznelere yönelik yergilerde bulunmaktadır. Son olarak da asker-sivil bürokratların bu devlet geleneğini sürdürdükleri ölçüde -tıpkı Osmanlı'da olduğu gibi- devlet dışı örgütlenmelerin (ve modern dönemde; sivil toplumun) gelişimini engelledikleri iddia edilmektedir.

Sıradaki bölüm, yukarıda ana hatlarıyla özetlenen GDG tezinin tenkidine ayrılmıştır. Bu tez, bünyesinde, bir dizi yöntemsel ve ampirik sorun barındırmakta; tarihsel gerçekliği birden çok noktada eğip bükmektedir. Bu sorunların önemli bir kısmı, son yıllarda literatürde nispeten iyi işlenmiş durumdadır. Çalışmanın giriş bölümünde, literatürdeki bu gelişmeler dört başlıkta toplanmış ve bunlar arasından öne çıkan çalışmalara göndermelerde bulunulmuştur²². Bu eleştirilerin her biri ayrı ayrı son derece önemli olmakla ve her biri, GDG tezinin üzerinde yükseldiği en hayati kolonları sarsıyor olmakla birlikte; burada ayrıca tekrarlanmayacaklardır. Çalışmanın temel sorunsalı bağlamında ve ayrıca yer kısıdını da gözeterek sıradaki kısımda, GDG tezinin bünyesinde barındırdığı özne-merkezli tarihyazımı sorununa odaklanılmaktadır.

Özne-merkezli Tarihyazımının Yeniden Üretimi Olarak Güçlü Devlet Geleneği Tezi

GDG tezinin en temel problemlerinden biri, Osmanlı-Türk modernleşmesinin özgül yanlarına dair açıklayıcı bir çerçeve üretmekten ziyade; araştırmancının aslında sadece başlangıcında ve sonunda anılan bir ön-kabulden ibaret olmasıdır -ki özne-merkezli tarihyazımı da doğrudan bu sorundan beslenmektedir. GDG tezi, farklı olguların görünürde taşıdıkları bir takım benzerliklere işaret etmekle, bunların birbirleriyle bağlantılı olduğunu varsayar; ancak bu bağlantının nasıl var olabildiğini somut olarak açıklamaya girişmez. Hâlbuki benzer olduğu iddia edilen iki olgunun tarihin farklı dönemlerinde mevcut olması, bu olgular arasında tarihsel bir sürekliliğin bulunduğunu veya ikisinin de aynı faktör tarafından belirlendiğini kanıtlamaz. Örneğin XIV. yüzyılda I. Murat'ın merkezî bir ordu kurmaya çalışmasıyla, 1930'lu yıllarda devletin doğrudan üretici olarak ekonomiye dâhil olma çabaları alt alta yazılıp; her iki çabanın da 'devletin bir müdahalesi'ni içerdiği vurgulandığında, bu iki olgunun illa ki aynı faktör(ler)

tarafından belirlendiği kanıtlanmış olmaz. Bu tür -sözde- benzerliklerin arka arkaya sıralanması, olsa olsa, bunlar arasında bir sürekliliğin, bir ilişkinin olabileceğine dair bir hipotez niteliği taşıyabilir. Sürekliliğin mevcudiyetinin gösterilmesi, bunun neden ve nasıl mümkün olabildiğinin somut koşullarla ilişkilendirilmesiyle olabilir. Ancak bu yapı(a)madan, toplumun kaderini yedi asırdır bir devlet geleneğinin belirlediğini iddia etmek, Savran'ın (2011a: 94) deyimiyle, "kısmi benzerliklerin simya yoluyla özdeşliklere dönüştürülmesi[nden]" başka bir şey değildir.

Dolayısıyla, yüzyıllara yayılan bir tarihsel aralıkta tüm iktidarların irade ve pratiklerinin dönüp dolaşıp Osmanlı devlet geleneğine bağlanması, aslında toplumun tarihsel gelişimine dair herhangi bir 'açıklayıcı' çerçeve sağlamamaktadır. Somut çözümlemede, 'Osmanlı devlet geleneği' faktörü hiçbir şeyi açıklamadan, hiçbir somut gelişmeyle somut olarak ilişkililenmeden; araştırma evreninin bir kenarında pasif biçimde durur. Araştırma planına somut biçimde dâhil olamayan bir ön-kabul olarak kalır. II. Mehmet başkentteki ve taşradaki soyluların gücünü kırmaya yönelik hamlelere neden girişmiştir? İTC neden idarenin merkezileştirilmesine çalışmıştır? CHP neden 1930'larda devletçilik politikasına yönelmiştir? 12 Eylül 1980'de ordu siyasete neden el koymuştur? Tüm bunlar, Osmanlı devlet geleneğinin sürekliliği esprisiyle, kısaca izah edilmeye çalışıldığında, aslında bu olayların gelişimi somut biçimde açıklanmış olmamaktadır. Bunların her birinin gelişimi detaylı olarak incelenmeye çalışıldığında ise bu kez de devlet geleneği esprisi, açıklamanın asli bir parçası hâline gelememektedir. Nitekim yukarıda ele alınan düşünürlerde görüldüğü üzere, Türk modernleşmesinin gelişimini Osmanlı devlet geleneğiyle açıklamaya koyulan çözümlemeler her zaman, İttihatçıların, CHP'nin ya da başka öznelerin irade ve pratiklerini arka arkaya sıralayarak, sayfalar boyunca bunların yergisine sivrülürler. Bu, bir açıdan, kaçınılmaz bir sonudur. Türkiye'nin tarihsel gelişimini Osmanlı devlet geleneğiyle açıklamaya yönelen her çaba, aslında bu yolda herhangi bir gelişmeyi somut olarak açıklayamadığı için; dönüp dolaşıp birey-öznelerin tarihini yazmak durumundadır. Devlet geleneği esprisi somut olarak hiçbir şeyi açıklamadığı için, öznelerin irade ve pratikleri zorunlu olarak her şeyin açıklaması hâline gelmektedir. Böylelikle GDG tezi son kertede, tarihsel akışı öznelerin eylemliliklerinin arka arkaya sıralanmasıyla izah eden ampirisist tarihyazımıyla aynı konuma sürüklenmektedir.

Bu yapıldığında; yani tarih, öznelerin tarihi olarak yazılmaya başladığı anda, öznelerin irade ve pratiklerini 'belirleyen' yapısal faktörler ise çözümlemenin dışında kalmaya mahkûmdur. Çünkü Türk modernleşmesini güçlü devlet geleneğiyle ilişkilendiren açıklama çabaları, siyasal iktidarı/devleti/bürokrasiyi, 'bütün'ün içerisinden; yani toplumsal ve tarihsel köklerinden kopartarak

bağımsızlaştırmaktadır. Tüm bunlar toplumsal ve tarihsel bağlarından koparılınca da özneler, yeri geldiğinde Batı'dan medeniyet ithal etmeye karar veren, yeri geldiğinde kapitalizmde karar kılan; yani keyfi biçimde oraya ya da buraya yönelen, toplum ve tarih-dışı ve sınıfsal muhtevadan da azade bir şeye dönüşmektedir.

İlk bakışta sanılabilir ki, Türkiye'de siyasal iktidarlar, Osmanlı devlet geleneğinin taşıyıcıları olarak nitelendirildiklerinde, böylelikle onların sübjektif belirleyicilik kudretleri ellerinden alınmaktadır. Ancak yukarıda gösterildiği üzere bu görünüş kesinlikle yanıltıcıdır. Devlet geleneğine belirleyici bir rol atfeden açıklama tarzının, ampirisist tarihyazımından buradaki tek farkı; olguların açıklanması esnasında özneye fasıllı olarak, 'devlet geleneği' gibi bir ara duraktan geçerek ulaşmasıdır. Devlet geleneği mefhumu burada asıl olarak, özneleri, içinde bulundukları yapısal belirlenimlerden dışarıya fırlatmaya yaramaktadır.

GDG tezi, ampirisist tarihyazımıyla kesiştiği oranda, doğal olarak, onun kronik sorunlarını da devralır. Yapısal belirlenimlerin silikleştiği bir açıklamada özneler, toplum ve tarih karşısında neredeyse yarı-tanrısal bir güçte tasvir edileceklerdir. Yukarıda ifade edildiği gibi, bunun doğrudan bir izleği, GDG tezini benimseyen düşünürlerin, Türkiye'de yaşanan süreçlerin analizinde, öznelerin iradelerine aşırı bir önem atfetmeleridir. Örneğin, Jön Türklerin fikirleri, tarihsel çözümlemeler için elbette önemli bir veri olmakla birlikte; bunlar, Mardin'in (2008) kullandığı şekilde devrim sürecinin anlaşılmasında doğrudan doğruya temel referans noktaları olarak alınamazlar. Boran'ın (1992: 78) dediği gibi:

Sosyal olayların anlamı ve önemi... onlara katılanların kişisel saik ve maksatlarından çok öbür sosyal olayların ışığında anlaşılır. Sosyal olayların yine sosyal olaylarla izah edilmesi temel bir metod kuralıdır. Olaylara katılan kişilerin sübjektif saik ve maksatları üzerinde, bunlar, sosyal etkileri yansıttığı ölçüde durulur.

Yukarıda söylenenlerle doğrudan ilişkili olan, ancak özne-merkezcilik sorununda ayrıca belirtilmesi gereken bir husus da GDG tezinde devletin ve bürokrasinin kavramsallaştırılmasında açığa çıkan epistemolojik problemlerdir. Sıradaki kısımda bu konu ele alınacaktır.

Devletin ve Bürokrasinin Kişileştirilmesi ve (Sivil) Topluma Mutlak Bir Karşıtlık İçinde Kurgulanması

GDG tezi, sadece birey-öznelerin irade ve pratiklerini arka arkaya sıralayarak değil, pek çok kez de devlet/bürokrasiyi kişileştirerek özne-merkezciliğe savrulur. Zira GDG tezinde devlet/bürokrasi çoğu kez, toplumsal egemenlik

ilişkilerinin dışında ve kendi iradesine göre şu ya da bu yönde hareket eden, bir bilinç ve kişilik sahibi, tekil bir varlık gibi kurgulanmaktadır: Devlet/bürokrasi, kendisini güçlendirmek için sivil toplum ithal etmeye karar verir. Devlet/bürokrasi, bir şekilde ikna edildiğinde burjuva yetiştirmeye koyulur. Devlet/bürokrasi, Batı'yı iyi anlayamadığı için, sivil güçlerin gelişimini engellememesi gerektiğinin farkına varamaz. Devlet/bürokrasi düşünür, düşünür ve kendisini kurtarmak için reform yapmaya karar verip parlamento açar. Devlet/bürokrasi savaşlar çıkarır. Devlet/bürokrasi, burjuvaziyle artı değer kapma yarışına girer. Devlet/bürokrasi gayrimüslimleri ülkeden sürer, katliamlar yapar vs... Devlet ve bürokrasi işte bu şekilde, (sivil) topluma ve toplumdaki egemenlik ilişkilerine dışsal olarak kurgulandığında, ona hâkim olan iktidar bloğu ve ona hâkim olabilmek için kıran kırana sürüp giden mücadeleler görünmez kılınır. Böylelikle devletin ve bürokrasinin, bir yönüyle, farklı tarihsel konjonktürlerde farklı güçlerce fethedilebilen bir mücadele alanı olduğu gerçeğinin üstü örtülür.

Üstelik bu kurguda görünmez kılınan, sadece farklı tarihsel periyotlarda farklı iktidar bloklarının devlet aygıtı üzerindeki kontrolü değildir; bu kurguda, (sivil) toplumdaki eşitsizlikler de çözümlemenin dışında kalmaktadır. Tesadüf değildir ki, bir önceki bölümde incelenen düşünürlerin tamamı, hangi kavram setini kullanırlarsa kullansınlar, burjuvaziyi ve büyük toprak sahipliğini, devletin karşı safında konumlamışlardır. Yani 'devlet-toplum', 'devlet-sivil toplum', 'merkez-çevre', 'bey takımı-halk' vb. nasıl bir kavramsallaştırma tercih edilirse edilsin, toplumun egemen sınıfları, bu ikiliklerin ikinci tarafında (toplum, sivil toplum, çevre, halk safında) kalmaktadır. Böylelikle toplumun egemen sınıfları, toplumun geri kalan tüm kesimleriyle birlikte, devletin ezdiği, örselediği, nefes aldırmadığı, mağdur bir gruba dönüşmektedir. Bu, toplumsal egemenlik ilişkilerinin görünmez kılınmasına yol açmaktadır.

Dahası, devlet, kişilik sahibi bir varlık olarak kurgulanıp, onu ele geçirme yolunda verilen mücadeleler ve bunların siyasal sonuçları araştırma alanının dışına çıkarıldığında; süreklilik taşıyan yığınla olgunun arasında, çok kritik önem taşıyan tarihsel kopuşlar da seçilemez olur. Daha doğrusu bu kopuşlar, devletin/bürokrasinin, şu ya da bu yönde farklılaşan tutumlarıyla açıklanır. Örneğin, devlet aygıtının işlevinin değişmeye başlaması ve kapitalist üretim ilişkilerinin gelişimine köstek değil, destek olacak nitelikte politikalara yönelinmesi, o aygıtı (devleti) kontrolleri altında bulunduranların değişimine bağlanmaz. Öznenin (devletin/bürokrasinin), aynı amaç (devletin bekası) yolunda, olsa olsa strateji değişikliğine gitmiş olması gerekir: Osmanlı devlet adamları, "Batılı tavsiye"lerin etkisiyle, güçlü bir devlet için ara toplumsal sınıfların faydalarına "ikna" olduklarında (XIX. ve XX. yüzyıllarda) burjuvazi imal etmeye karar verirler (Mardin, 1991: 198-199). Böyle bir mantıkla, parlamenter rejime geçişten

anayasanın ilânına, idari reformlardan ekonomi alanındaki önlemlere; tüm değişimler, aynı öznenin (devlet/bürokrasinin) ülkeyi çağdaşlaştırma yolundaki çeşitli reform girişimleri olarak okunacaktır. Bütün bunların arka planında, somut çıkarlar ekseninde farklılaşmış olan toplumsal sınıfların ve onların farklı dilimlerinin birbirleriyle yaptıkları mücadeleler ise çözümlemenin dışında kalacaktır. Bu kurgu da yine özne-merkezli tarihyazımının bir türevidir; nesnel belirlenimler yine araştırma evreninin dışında kalmış durumdadır. Sadece özneliğin biçimi değişmiş; Jön Türkler, İttihatçılar ya da Kemalistler gibi birey-öznelerin yerini, kişileştirilmiş bir forma sokulan devlet/bürokrasi almıştır.

Bu noktada artık şu kritik soru sorulabilir: Osmanlı-Türk toplumunun yaşadığı ve XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyıl başında hızlanan dönüşüm, gerçekten de devlet aygıtının yoğun müdahalelerine sahne olmamış mıdır? Eğer öyleyse ve GDG tezi buna dair açıklayıcı bir çerçeve sunamıyor ise alternatif bir açıklama nerede olabilir ve bu açıklama, başlıca hangi unsurlara dayandırılabilir?

Sıradaki kısımda temel olarak bu soruya cevap aranmaktadır. Ancak Osmanlı-Türk toplumunun yaşadığı dönüşüme damga vuran tüm nesnelliklerin, bu çalışmanın bir altbölümünde doyurucu biçimde ortaya konamayacağının peşinen kabulüyle, burada sadece, böyle bir açıklamanın dayanabileceği temel bazı öğelere işaret edilmekle yetinilmektedir.²³

Geç Modernleşme Koşullarında Osmanlı-Türk Modernleşmesi

Aşağıda, farklı kuramsal geleneklerden gelen dört farklı düşünürü ait pasajlar arka arkaya sıralanmaktadır. Bu alıntılar biraz uzun olmakla birlikte, çalışmanın bu bölümüne bu şekilde giriş yapmak, Osmanlı-Türk modernleşmesine damga vuran nesnel belirlenimlerin tespiti ve bunların birçoğunun Türkiye'ye özgü olmadığının vurgulanması için elverişli bir başlangıç olabilir.

[C]emaatlerini Batı'ya yönlendirmek istediler.... Yapılması gerekli değişiklikler, bağımsız bir devlet kurmaktan yeni toplumsal davranış protokolleri geliştirmeye kadar birçok şeyi kapsıyordu. Hem devlet için bağlayıcı bir unsur olarak hem de yeniden biçimlenmiş düzeni insanlara aşılamanın bir aracı olarak milli kültürün zorunlu olduğu ortaya çıktı (Jusdanis, 1988: 10).

Bir milli kültür fikri, yeni bir kimliğin icadı, kültürel mühendislik yoluyla mümkün kılınmıştı (Jusdanis, 1988: 50).

Genel itibarıyla, kapitalistlerin kapitalizmden önce ortaya çıktığı ve kendilerine hizmet etmeye odaklı bir devleti önceledikleri Batı Avrupa'daki süreç [burada] tersten işlemiş gibi gözüküyor.... [Devlet,] limanlarını açmaya zorlayan buyurgan yabancıların teknolojik ve askeri başarılarına ulaşmak amacıyla, kendi kapitalistlerini yaratmak durumunda kalmıştı (Ollman, 2008: 70-71).

Ulusal güçlerin bunu [ekonomik gelişmeyi] gerçekleştiremediği alan ve durumlarda, merkezî hükümet için içine girmeliydi... (Sander, 2003: 222).

[D]ış askerî baskıya cevap olarak ortaya çıkan devlet-güdümlü gelişme şekli... belirgin [idi] (Wood, 2006: 140).

Dikkat edilirse bu alıntıların, GDG tezinde Türkiye'ye dair öne sürülenlerden muhtemelen tek temel eksikliği, bu pasajlarda aktarılan gelişmelerin Osmanlı devlet geleneğiyle ilişkilendirilmemiş olmasıdır. Bu alıntıların herhangi bir yerine "Osmanlı'da" veya "Türkiye'de" gibi bir ibare eklenirse ve GDG tezi savunucularının metinlerinin içerisine yerleştirilirse bu entegrasyon neredeyse mükemmel bir uyum içinde gerçekleşirdi. Hâlbuki bu pasajların hiçbirisinde Türkiye'den bahsedilmemektedir. Jusdanis'e ait alıntılarda söz konusu olan ülke Yunanistan'dır. Sander ve Wood, Almanya'dan; Ollman ise Japonya'dan bahsetmektedir.

Bu alıntılarla vurgulanmak istenen, benzer nesnel koşulların (modernleşmede gecikmişliğin), çok uzak coğrafyalarda da olsa, benzer siyasal ve ideolojik konumlanışları beraberinde getirebildiği gerçeğidir. Elbette modernleşmede gecikmişliğe gösterilecek reflekslerin muhtevası, bu durumda olan tüm toplumları kesecek bir biçimde ve kesin, katı bir liste çerçevesinde formüle edilemez. Yine de birtakım reflekslerin, ülkeleri ve kıtaları aşan benzerliği çarpıcıdır.

Geç modernleşmenin en tipik karakteristiklerinden biri, kapitalistleşmenin ve onun tüm hayatı kuşatan etkilerinin yeni yeni belirmeye başladığı ülkelerde, kendi ülkesi dışındaki modernleşme süreçlerinin bilgisine sahip olan iktidarların, bu nesnel konumlarından hareketle ülkenin dönüşümünü etkin bir biçimde yönlendirip, hızlandırmaya çalışmasıdır (Çulhaoğlu, 2007: 171). Biraz daha açmak gerekirse; modernleşme süreçlerinde ilk olarak deneyimlenen gelişmelerin bilgisi (ki bunun içerisine 1789, 1830, 1848 ve 1871'deki toplumsal hareketler, 1864'de Enternasyonal'in toplanması, farklı parlamenter deneyimler, endüstri devrimi ve onun tüm sonuçları, kentleşmenin toplumsal yaşama olan etkileri, hukuk alanındaki yeni düzenlemelerin beraberinde getirdikleri vb. sayısız tarihsel deneyim girer), bu deneyimlerin ilk olarak açığa çıktığı coğrafyanın dışında kalan iktidarlar için bir sır değildir. Bunların bilgisine sahip iktidarlar, düşünce ve edimlerinde, tüm bu yaşanan süreçlerden sanki habersizmişçesine, tamamen doğaçlama bir biçimde hareket etmezler, edemezler. Örneğin, sanayileşmenin üretim kapasitesini radikal biçimde arttırdığının; ama aynı zaman bu gelişmenin, sınıf çatışmasını keskinleştirdiğinin bilgisine sahip olan bir iktidarın nesnel konumu, insanlık tarihinde bu süreçlerin ilk defa deneyimlendiği ülkelerdeki iktidarların konumuyla aynı olamaz. Bu örnekte, geriden gelen ülkelerin

iktidarları, bir yandan sanayileşmenin hızla gerçekleştirilmesine yönelik politikalar geliştirmeye çalışırken; diğer yandan da modern sınıf kavgalarının patlak verip büyümesine karşı çeşitli önlemleri erkenden almaya yönelebilirler. Bu tür reflekslerin altında yatan temel belirleyici, altı-yedi asırdır tarih içerisinde askıda kalabilen bir töz olarak Osmanlı devlet geleneği değil; modernleşmede gecikmişliğin beraberinde getirdiği nesnelliklerdir.

Öyleyse geç modernleşme deneyimlerinde iktidarlar, modernleşme sürecini etkin biçimde yönlendirmeye daha meyillidirler. Bu yoğun müdahaleler, eğitim-kültür faaliyetleri vasıtasıyla ideal yurttaşların bir an önce biçimlendirilmesi isteğinden iktisat politikalarının tayin ediliş şekline kadar, çok çeşitli içeriklerde tezahür edebilir. Bilhassa Japonya, İtalya ve Almanya gibi, dünya siyasetinde önemli bir yer tutan ülkelerdeki iktidar kadroları için bu müdahaleciliğin, çok daha planlı-programlı, ama aynı zamanda çok daha aceleci bir nitelikte ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Bu ülkelerde modernleşmenin hızlı bir biçimde gerçekleştirilmesi meselesi, dünya siyasetinde ayakta kalabilme mücadelesine dönüşecektir. Yani modernleşme sorunu bir açıdan, ulusal anlamda varlığını koruyabilme; gücünün zayıfı yuttuğu bir dünyada hayatta kalabilme mücadelesi olarak da görülecektir. Bu sosyal-darwinist refleks, Türk aydını ve siyasetçileri için de geçerlidir.

Yukarıda söylenenlerden çıkartılabilecek bir diğer sonuç, modernleşmede gecikmişliğin, siyasal iktidarlar ile egemenliklerini yeniden ürettikleri toplumsal sınıflar arasındaki açığı da fazlasıyla büyüteceğidir (Çulhaoğlu, 2002: 419-420). Aslında sınıf çıkarlarının siyasetteki temsili, çoğu kez, bir sınıfın üyelerinin beklenti ve isteklerinin olduğu gibi siyasal arenaya yansıtılması şeklinde gerçekleşmez. Ancak geç modernleşme deneyimlerinde siyasal iktidarların dünya görüşü, ufku ile, egemen sınıfların üyelerinin beklenti ve istekleri arasındaki açığı daha da büyütmektedir. Feroz Ahmad'ın (1996: 185) şu tespiti, tam da bu durumla ilişkilidir:

Kemalistleri, kendi burjuva destekçilerinden ayırt eden şey, önemli bir unsurunu sanayinin oluşturduğu uzun vadeli bir yeni Türkiye perspektifine sahip olmalarıydı. Oysa burjuvazi, durumu, kendi dar perspektifi açısından değerlendirerek Avrupa'nın denetimindeki bir ekonomide ticari aracı rolünden elde edeceği kârla yetinmekten memnun görünüyordu.

Yukarıdakiyle ilişkili olarak, geç modernleşme deneyimlerinde gözlemlenebilecek bir diğer çarpıcı ortaklık ise liberalizmin, siyasal düzeyde görece zayıf bir akım olarak varlığını sürdürmesidir. Görece zayıflıktan kasıt, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve hatta Fransa'yla yapılacak kıyaslamalarda, liberal ideolojinin siyasal arenada görece etkisiz kalmasıdır. Aslında bu bölümde şu ana kadar

tüm söylenenler, modernleşmede gecikmişlik ile liberalizmin erken bir tarihte güçlenebilmesi arasında, -en azından bir eğilim olarak- negatif bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Zira modernleşme sürecinin hızlandırılmaya çalışılması bile, adem-i müdahaleci politikaları çekici bir alternatif olmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu durum, sadece sınıflar-üstü bir mevkide kendini sunmakta olan iktidar kadrolarının özlem ve beklentileri açısından değil; bizatihi burjuvazinin objektif çıkarları açısından da geçerlidir. Çünkü modernleşmede gecikmişliğin bir diğer yüzü, burjuvazinin görece güçsüzlüğüdür ve bu durumdaki ülkelerin burjuvazisi, hem sermaye birikimi için hem de gelişmiş ülkelerin kapitalistleri karşısında ayakta kalabilmek için, devletin koruyucu ve düzenleyici müdahalelerine fazlasıyla muhtaçtır.²⁴

Demek ki, az gelişmiş ülkelerin, kapitalizmin en ileri ülkeleriyle aynı aşamalardan geçerek kapitalistleşmesi objektif olarak da mümkün değildir (Savran, 2011b: 278). Çünkü Fransa, İngiltere, ABD gibi ileri formların mevcut olduğu bir dünyada, tam da bu ülkelerin varlıkları ve dünya ölçeğinde oynadıkları roller nedeniyle; geriden gelen ülkelerde yüzyıllara yayılan ve tümüyle kendi iç dinamikleriyle işleyen bir kapitalistleşme süreci olanaksızdır. Öyleyse Türkiye’de iktidarın, devlet aygıtını bu doğrultuda yoğun bir biçimde kullanması, toplumun egemen sınıflarının aleyhine değil; lehine olacak bir girişimdi. Tersten ifade etmek gerekirse; devletin, iktisadi yaşama mümkün olduğunca müdahaleden kaçınması ve ‘gece bekçiliği’ne indirgenmiş bir devlet anlayışı, Türk girişimcilerin objektif çıkarlarıyla kesinlikle bağdaşmamaktaydı. XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyıl başında Müslüman-Türk girişimcilerin, onlara ucuz hammadde sağlayacak, onları çok cömert teşviklerle destekleyecek, sermaye birikimine doğrudan destek olacak; aynı zamanda da onu hem yabancı hem de gayrimüslim girişimcilere ve ayrıca alt sınıflara karşı da koruyacak maharette bir devlete ihtiyaçları vardı. Bu koşullar altında özetle, kapitalizmin gelişim koşulları ve Müslüman-Türk girişimcilerin objektif çıkarları, tam da müdahaleci bir devleti çağırırmaktaydı. Bu misyonu da tarih sahnesinde, İttihat ve Terakki ile CHP iktidarları üstlenmişti.²⁵

Bu itibarla Türkiye’de siyasal liberalizmin güçlenememesinde, Prens Sabahaddin’in ya da örneğin Ahrar Fırkası gibi örgütlerin siyasal eğilimleri ve becerilerinin ya da siyasal iktidarın (veya liberal yazında daha öne çıkarılan terimlerle; ‘bürokratların’, ‘İttihatçıların’, ‘Kemalistlerin’) baskıcılığının ve tepeden inmeciliğinin asli faktörler olamayacağı görülmektedir. Geç modernleşme deneyimlerinde liberal ideolojinin, İngiltere, Fransa ve ABD gibi ülkelere oranla oldukça cılız bir siyasal etkiye sahip olmasında, Türkiye istisnai bir konumda değildir. Dahası bu, bir tesadüf de değildir. Devlet aygıtının siyasal iktidarcı son derece müdahaleci bir biçimde kullanılması, asıl olarak, Türkiye’de

kapitalizmin gelişiminin objektif gereklilikleriyle, iktidar bloğunun sınıfsal muhtevasının özgül biçimleniş tarzıyla ve kimi detaylarda da siyasal temsilci ile egemen sınıflar arasındaki açığı büyüten nesnelliklerle açıklanabilmektedir.

Geç modernleşmenin yol açtığı siyasal-ideolojik konumlanışlara dair bu bölümde tüm söylenenler, şu ya da bu ölçüde, asıl ivmelenmesini XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren; yani kapitalizmin emperyalizm çağında yaşayan modernleşme deneyimleri (örneğin İtalya, Almanya, Japonya, Çin gibi ülkeler) açısından son derece karakteristiktir.²⁶ Üstelik bunlar, -siyasal iktidarın yoğun müdahaleciliği, modernleşmenin bir proje olarak tasarlanması, siyasal-ideolojik üstyapı ile maddi dinamikler arasındaki açının genişliği, sosyal-darwinist etki, acelecilik gibi- Türk modernleşmesinin en tartışmalı niteliklerine dairdir. GDG tezi ise Türkiye'nin yaşadığı deneyimin, diğer bazı modernleşme deneyimleriyle olan bu paralelliklerinin keşfedilebileceği bir teorik çerçeveyi sunmadığı gibi; devletin müdahalesini gördüğü hemen her olguyu, yüzyılların derinliklerinden gelen ideolojik bir öze bağlayarak mistifize etmektedir.

Sonuç

Türkiye'de modernleşme sürecinde öne çıkan öznelerin, onları kuşatan nesnel belirlenimlerin dışında ya da üstünde bir varlığa sahipmiş gibi ele alınmaları, Türkiye'deki literatürde sıklıkla karşılaşılan temel bir yöntemsel sorundur. GDG tezi, bu yöntemi, fasıllı bir şekilde (devlet geleneği gibi bir ara duraktan) geçerek yeniden üretmekte; son kertede, tıpkı ampirisist tarihyazımının yaptığı gibi, tarihsel hareketi, öznelerin büyük bir serbesti içinde şekillenen irade ve edimleri etrafında açıklamaktadır. Bu durum, toplumsal dönüşümleri çözümlemede genellikle birey-öznelerin kararlarının temel alınmasıyla, kimi durumlarda da devletin/bürokrasinin toplumun dışında ve irade ve bilinç sahibi bir varlık olarak kurgulanmasıyla gerçekleşmektedir. Özne, ister bir kişi (örneğin Mustafa Kemal) ya da bir grup (örneğin İTC), isterse de kişileştirilmiş bir kurumsallık (devlet/bürokrasi) olarak sunulsun; her halükârda GDG tezinde tarih, öznelerin irade ve edimlerinin tarihidir.

Hâlbuki Türk modernleşmesinin 'yapıcı'larının bizatihi kendileri de bu sürecin ve bu sürecin beraberinde getirdiği dinamiklerin bir ürünüdürler. Jön Türkler, İTC ya da CHP gibi siyasi öznelerin tarihsel önemleri, içinde yaşamakta oldukları nesnelliğin basit birer taşıyıcısı olmaktan öteye geçebilmiş olmalarıdır. O nesnelliği dışarıdan, yoktan var etmemişlerdir. Bu özneler, içinde yaşadıkları ve bizatihi kendi varlıklarını da 'belirleyen' nesnellikler içinde düşünüp, yine bunlar içinde hareket etmekteydiler. Bu nedenle eski ve yeni toplum arasındaki farklılıklara bakılarak, bu özneler -ister övgü isterse de yergi şeklinde- bu farklılıkların yaratıcısı olarak nitelenemezler. Aksi, tanım itibarıyla öznenin,

içinde devinmekte olduğu nesnellığe dışsal olmasını gerektirirdi. Oysa böyle bir özne, hiçbir yerde ve tarihin hiçbir döneminde var olmamıştır. GDG tezinde zaman zaman birey-öznelerin yerine ikame edilen ve ontolojik olarak toplumun dışında kurgulanan devlet ise zaten, ne böyle bir bağımsızlığa sahiptir ne de bilinç ve irade sahibi bir varlıktır.

Bu anlamda, Türkiye'deki modernleşme tartışmalarını, devlete/bürokrasiye, Jön Türklere, İTC'ye ya da CHP'ye yönelik övgü ve yergilerin ötesine taşımak; nesnel belirlenimleri, o belirlenimler çerçevesinde hareket eden öznelerle karşı öncelemek gerekmektedir. Bu öznelerin ne düşündükleri, içinde yaşadıkları nesnellığı nasıl anlamlandırdıkları, neyi başardıkları ve neyi başaramadıkları da elbette tartışma konusu edilebilir. Ancak modern-öncesi bir toplumun modern bir topluma dönüşümü gibi karmaşık, sayısız faktörle koşullanan devasa bir dönüşüm, GDG tezinde işlendiği şekliyle öznelerin iradeleriyle açıklanamaz. Asıl açıklanması gereken, öznelerin tercih ve edimlerinin niye o ya da bu yöne evrildiği; hangi etmenlerin bu öznelerin hareketlerini koşullandığı ve hatta tarihin, neden bu öznelerle başrol oynama imkânını verdiğidir. Böyle bir açıklama tarzı ise öznelerin, nesnel belirlenimler karşısında dipnotlara indirgenmesini gerektirmektedir.

Sonnotlar

¹ Yukarıda, ilk kullanımda 'güçlü (aşkın/merkezî/ceberut/baskıcı/despotik) devlet geleneği tezi' olarak nitelenmiş olan bu tez, özel olarak belirli kişilere referansla ele alınmadığı müddetçe; yerden tasarruf amacıyla bundan sonra 'GDG tezi' şeklinde ifade edilecektir. Aslında söz konusu terimlerin ('aşkın devlet', 'despotik devlet' vb.), çalışmada ele alınan farklı yazarlarca ve burada ayrıca incelenmeyen takipçilerince tümüyle birbirlerinin eş anlamlısı olacak biçimde kullanıldıkları söylenemez. Ancak görüşleri burada tartışma konusu edilen; Heper'i, Küçükömer'i, Mardin'i, Aybar'ı ve onların takipçilerini, -aralarındaki tüm farklılıklara rağmen- bu çalışmada ele alınan sorunsal bağlamında bir arada düşünebilmek mümkündür. 'Güçlü devlet geleneği' ifadesi de tüm bu isimleri bir arada düşünebilmeyi mümkün kılan ve çalışma boyunca gösterilmeye çalışılan ortaklıkları nitelenmek amacıyla kullanılmaktadır.

² Osmanlı çalışmaları alanındaki Weber etkisine dair toparlayıcı ve eleştirel bir çalışma için bkz. Sönmez (2010).

³ 'Despotik devlet' terimi, genellikle oryantalist bir içerikle, Doğu'daki iktidarların zorbalığını vurgulamak amacıyla yüzyıllardır Avrupa'da kullanımdadır. Bu hâliyle, siyasal ve toplumsal çözümlemelere genellikle köşeleri net olarak çizilebilecek steril bir anlamdan yoksun hâlde dâhil olmaktadır (Timur, 2010: 55). Ancak kavram diğer bir yandan da -nispeten daha iyi tanımlanmış bir içerikle- ATÜT tezine de entegre edilmiştir. Söz konusu olan ATÜT tartışmaları olduğunda; bu üretim tarzına eşlik eden 'devlet'e

dair geliştirilen bir diğer niteleme ise bilhassa Kemal Tahir'in romanlarıyla popülerleşen 'kerim devlet'tir (özellikle bkz. Tahir, 2005). Ancak ATÜT'çü tezlerde devletin 'despotik' ya da 'kerim' sıfatlarıyla tanımlanması, muhtevadan çok; aynı olguya karşı hissedilen duyguyu değiştiriyor gibi gözükmetedir. İkisinde de devlet, her şeyi kontrol etmeye çalışan, mutlak bir otorite gibi resmedilir; ikincisinde ('kerim devlet'te) bu otoriterlik, daha anaç, tebaayı koruyup kollayan bir anlama evrilir.

⁴ ATÜT'ün yetkin bir biçimde savunulduğu bir çalışma için bkz. Divitçioğlu ([1967] 2010).

⁵ Yakın dönemde, Osmanlı'nın klasik dönemini böyle bir duyarlılıkla betimleyen ve bu tarihsel periyoda dair geleneksel tarih yazımının tutarsızlıklarına işaret eden toparlayıcı bir çalışma için Aytekin'e (2015), özellikle de buradaki "Kırsal Ekonomi, Artığa El Koyma Biçimleri ve Devlet" isimli alt-bölüme bakılabilir. Yine yakın dönemde Faroqi de merkezî devletin taşradaki hâkimiyetine dair kabul edilen geleneksel tezlerden oldukça farklılaşan ve yığınla ampirik veriyle desteklenmiş değerli çalışmalara imza atmıştır. Bunlar arasından özellikle bkz. Faroqi (2010: 112-142). Lowry (2010: 127-142) ise Osmanlı'ya dair güçlü, merkezî ve makine gibi işleyen bir devlet tasavvurunda sıklıkla vurgulanan devşirme usulü hakkında, mevcut literatürden radikal biçimde farklılaşan ve ampirik açıdan da oldukça güçlü biçimde desteklenmiş bir kurgu ortaya koymuştur.

⁶ Bu meselede özellikle Timur'un (2010: 26, 28, 55) açıklamaları yol gösterici niteliktedir. Timur, mülk-devlet anlayışının özel hukuk alanında değil; daha ziyade kamu hukuku çerçevesinde anlaşılması gereken ve mülkiyet biçimlerini somut olarak düzenlemekten ziyade, sultanların haşmetini dile getirmeye yarayan, ideolojik bir fiksiyon olduğunu göstermektedir.

⁷ ATÜT tezinin kapsamlı bir tenkidi için bkz. Oyan (2016).

⁸ Özellikle Kansu'nun (2002, 2016) çalışmaları, bu meselede geleneksel literatürde süregelen klişeleri büyük ölçüde etkisizleştirebilecek bir mahiyettedir. Kansu, çok geniş ve tafsilatlı bir bilgi yığınının gücü olarak, 1908'in bir devrim olduğunu, devleti kurtarma parolasıyla gerçekleştirilen bir islahat girişimine indirgenemeyeceğini ve 1908 sonrasında yaşanan sürecin de bir açıdan 'devrim-karşı devrim' mücadelesi olduğunu savlar.

⁹ Almanya özelinde 'sonderweg' tezini konu alan; ancak Türkiye'nin Batı'ya benzemeziğine dair tartışmalara da çok şey katabilecek bir çalışma için bkz. Blackburn ve Eley (1984). Uluslararası literatürdeki güncel gelişmeler ışığında, Türkiye'de 'devrim'e ve özel olarak 'burjuva devrimleri'ne atfedilen kıstasların geçersizliğini ortaya koyan bir çalışma için bkz. Uçar (2013). GDG tezi çerçevesinde kritik bir önem taşıyan 'sivil toplum' ve 'toplum sözleşmesi' kavramları özelinde Batı toplumlarına yakıştırılan mevcut kabullerin güçlü bir eleştirisi içinse bkz. Dinler (2003).

¹⁰ GDG tezinin birçok temel önermesinin yakın dönemde yeniden üretildiği iki kapsamlı çalışma için bkz. Başkaya (2000) ve Belge (2012).

¹¹ Özne-merkezciliğin Türkiye'deki literatüre ne kadar egemen olduğu, ülkedeki siyasal bölünmeler üzerinden de gösterilebilir. Türkiye'de bir kanadın (sol-Kemalistlerin, ulusalcıların) Erken Cumhuriyet Dönemi'ne dair çözümlemeleri ile karşısında yer alan kanadın (muhafazakârların, liberallerin ve sol-liberallerin) çözümlemeleri, pek çok noktada birbirinin zıddı gibi görünmektedir: İlkinin 'inkılap', 'devrim' vb. nitelemelerle parlattığı dönüşüm; ikinci grupta 'tepeden devrim'e veya 'köksüz reform çabaları'na dönüşür. İlkinin 'muasırlaşma', 'çağdaşlaşma' dediğine; ikinci grup, 'Batı(lı)laşma', 'öykünmecilik', 'taklitçilik' gibi isimler verir. İlki, ülkedeki dönüşüme damgasını vuran özneleri, büyük devrimciler, kararlı inkılapçılar olarak sunarken; ikincisi, devletin bekası misyonuyla hareket eden bir memurlar/bürokratlar/kapıkulu kadrosunun eylemlerini görür. Özetle, ilk bakışta bunlar, Türk modernleşmesine dair gerçekten de birbirlerinden oldukça farklı iki açıklama biçimi gibi gözükürler. Ancak her iki bakış açısında da İttihatçıların ve Kemalistlerin neyi doğru, neyi yanlış, neyi iyi, neyi kötü yaptıkları; neyi başardıkları, neyi başaramadıkları; Batı'yı çok iyi biçimde mi anladıkları, yoksa hiç mi anlayamadıkları vb. hususlar tartışmanın merkezine alınmaktadır. Böylelikle tarih, 'siyasi öznelerin düşünce ve edimlerinin tarihi'ne dönüşmektedir. Her iki yorumda da yapısal koşullar ise 'tarihsel *arka plan*' sıfatıyla, gerçekten de arka planda kalırlar. Bu özellikleri itibarıyla, metodolojik açıdan, aslında yukarıda özetlenen iki yorum pek çok noktada birbiriyle özdeştir.

¹² Dolayısıyla burada Mardin'in, Türkiye'nin Batı toplumlarına benzemezliğine vurgu yapan çalışmalarının uzun bir dökümüne yer verilemeyecektir. Bu tespitin Mardin'de konsantre biçimde sunulduğu iki örnek metin için bkz. Mardin (1999: 34-77; 2012: 103-142).

¹³ Dikkat edilmesi gerekir ki GDG tezi, sadece Osmanlı'nın Klasik Dönemi'nin gerçekliğini değil; burada Batı Avrupa'nın gerçekliğini de eğip bükmektedir. Bu hususta birbiriyle ilişkili olarak özellikle iki sorun ön plandadır. İlki, kapitalizmin gelişmesini de mümkün kılacak, devletten bağımsız bir sivil toplum alanı algısı; ikincisi ise ilkiyle ilişkili olarak parlatılan, toplumsal sözleşme fikridir. Çalışma boyunca gösterileceği üzere, GDG tezi savunucuları, Batı'da var olan bu öğelerin, Osmanlı ve Türkiye toplumunda bulunmamasını çok önemli bir eksiklik olarak vurgulamaktadırlar. Ancak, her ikisinin de -en azından GDG tezinin savunucuları tarafından anlaşıldığı biçimiyle- Batı'da varlığı, oldukça tartışmalıdır. Demet Dinler (2003: 23) de bir yazısında bu soruna işaret etmektedir: "[T]oplumsal sözleşmenin Batı siyasal düşüncesinde devlet/toplum ilişkisini açıklamak ve hatta yeniden kurmak için geliştirilmiş zihinsel bir kurgu olduğu unutulur; kavram sanki maddi bir gerçekliğe tekabül edermişçesine kullanılır. Batı'da kapitalizmi önceleyen ve devleti sınırlandıran toplumsal güçler sayesinde gerçekleşen bir uzlaşma sonucunda sivil toplumun oluştuğu düşüncesi ise tamamıyla bir yanılsamadır. Sivil toplum/devlet ayrımı kapitalist ilişkilere özgüdür ve kapitalizmin yarattığı bir ayrımdır."

¹⁴ Aslında daha o dönemde Aybar karşısında Behice Boran (2010: 734) bu sorunu çok sarıh biçimde ortaya koymuştur: "... 19. yüzyıldan bu yana sivil ve askerî yönetim düzeni toprak mülkiyeti ve işletmeciliği düzeni üzerine kapaklanmış, ona bağlanmış olmaktan

çıkıştır, bu görevliler, artık görev karşılığı doğrudan doğruya toprak rantından pay almamaktadırlar. Yönetici grubun ekonomik temeli değişmiştir, Osmanlı düzenindeki gibi bir sınıf değildir artık. ... 19. yüzyıldan bu yana yönetici grup artık bir ‘bürokrasi’ niteliği kazanmıştır; yani, devletin yönetim mekanizmasında yer alıp devlet adına yaptığı görev karşılığı yine devletten para olarak ücret, maaş alan... kendisi bir ‘sınıf’ olmayıp esas itibarıyla toplumdaki egemen sınıflara hizmet eden, ama toplumdaki çelişkilerin ölçüsüz keskinleşip toplumu patlatmaması için de bir yandan baskı usullerini kullanırken, bir yandan da şartların zorlamasıyla bir ölçüde sömürülen sınıfları da kollayan, az çok özerk, ama sınıf ilişkilerinden bağımsız değil, bir tabaka haline gelmiştir.” Boran’ın, bürokrasi meselesinde Aybar’ın çözümlemelerine yönelik eleştirileri için bkz. Boran (1969a; 1969b). Aynı konuda, Aybar ve Boran’ın yaklaşımlarının karşılaştırmalı biçimde sunulduğu toparlayıcı bir metin için bkz. Atılgan (2007: 502-512).

¹⁵ Burada ‘horlanmak’ kelimesi gelişigüzel biçimde seçilmemiştir. Bu kelime, Türkiye İşçi Partisi’nden tasfiye edilmesinden önce Aybar tarafından, partisinin siyasal söylemlerindeki ‘sömürü’ kelimesinin yerine tercih edilmek istenmiştir (Atılgan, 2007: 475-478, 483, 488). Aybar’a göre, kitlelerle politik temas sırasında, ‘horlanma’ olgusunun yanında ‘sömürü’ olgusundan da elbette ayrıca bahsedilebilirdi. Bu anekdotun burada aktarılmasının sebebi ise şudur: Aybar’ın bu girişimi, sadece, oy kapma yarışında pragmatik kaygılarla dile getirilmiş bir stratejiyle ilgili değildir; “Bati klasikleri”ne yönelik bir dogmatizme düşmeyip yerli olabilme, Türkiye’nin kendine has şartlarını göz önünde bulundurabilme kaygısının da bir uzantısıdır (Atılgan, 2007: 474-478). Bu itibarla bu anekdot, metodolojik özgücülüğün, amaçladığının tam aksine bilimle ne kadar uzak noktalara düşebileceğini göstermesi açısından da önemlidir. Aybar’ın bu çıkışı karşısında o dönemde Boran ise ‘sömürü’nün, horlanmanın yanına iliştilirilebilecek başka bir konu olmadığını, bu ikisinin iki farklı gerçeklikten türemediğini, horlanmanın, toplumdaki sömürü ilişkilerinin bir neticesi olduğunu ve bu itibarla asıl olanın, bu ikisi arasındaki bağlantıyı göstermek olduğunu savunmuştur (Atılgan, 2007: 483-484).

¹⁶ Zaten bilindiği gibi Aybar, Türkiye’nin *sui generis* bir toplum olduğu tespitinin yanına iliştilirilen, ‘Türkiye’ye özgü sosyalizm’ düşüncesinin de mimarıdır. Osmanlı-Türk toplumunun eşsizliğine yönelik vurgular Aybar’ın birçok yazısında bulunabilir. Bu görüşün konsantre biçimde sunulduğu bir pasaj için bkz. Aybar (1988: 43-45).

¹⁷ ‘Üretici güçler’ kavramını kullanmamakla birlikte, “seçkinler zümresi”nin ülkenin ekonomik gelişmesini engellediği görüşünü Mardin (2008: 297-298) de işlemektedir. Ancak bu tespit, Küçükömer’in teorik kurgusunda çok daha kritiktir.

¹⁸ Küçükömer’in bu kavramla, ATÜT’e gönderme yaptığı açıktır. Ancak bu kavramı doğrudan işlediği metinleri daha sonra kaleme alacaktır. Konuya dair bkz. Küçükömer (2009: 29-62, 133-143).

¹⁹ Karşılaştırma için özellikle bkz. Mardin (1999: 34-77).

²⁰ Karşılaştırma için özellikle bkz. Mardin (2008: 293, 297-299, 311).

²¹ Keyder'in çalışmasının eleştirisi için Boratav'a (1990), Başkaya'nınki içinse Aytekin'e (2001) bakınız.

²² Bkz. bu çalışmadaki 5-9. sonnotlar.

²³ Burada sadece ana hatlarıyla değinilen bu konuyu Varel (2018)'in ilgili bölümlerinde daha geniş biçimde ele almaya çalıştım.

²⁴ Burada söylenmek istenen, sermayenin, eğer koşullar farklı olursa devletin koruyucu ve düzenleyici tedbirlerine ihtiyaç duymayacağı değildir. Kastedilen, geç modernleşme deneyimlerinde sermayenin, devletin ekonomik ve hatta ekonomi-dışı müdahalelerine *daha fazla* muhtaç olduğudur.

²⁵ Savran bu konuda, burada söylenenlere birçok açıdan paralel bir yorum geliştirmektedir: "Tarihsel açıdan bakıldığında, Türkiye'de kapitalizmin gelişmesine eşlik eden güçlü ve aktif devlet, her şeyden önce, Türk burjuvazisinin öteki sınıf ve sınıf dilimleri karşısında doğuşundan beri varolan zayıflığının bir ürünü olmuştur. Emperyalist sermaye karşısındaki konumunun zaafı ve Cumhuriyetin kuruluş döneminde Osmanlı burjuvazisinin öteki etnik öğelerine karşı vermek zorunda kaldığı şiddetli mücadele, bu burjuvaziye, devletin kadrolarına (bürokrasiye) ölçüsüz biçimde yaslanmak zorunda bırakmıştır... Bütün bunlar, cumhuriyetin başlangıcından itibaren, burjuvaziye devlete ve özellikle de devletin baskı aygıtına köklü biçimde bağımlı kılmıştır" (2011a: 186-287). Eklemek gerekir ki bu söylenenler, geç modernleşme deneyimlerinde siyasi öznelerin Batı ile kurdukları ilişki biçiminin, basitçe, öykünmeciliğe ya da batı(lı)laşmaya indirgenemeyeceğini de ortaya koymaktadır. Geç modernleşme deneyimlerinde siyasi iktidarların teorik-ideolojik düzlemde Batı'yla kurdukları ilişki, Batı'da görülen öğeleri kopyalama isteğinden ibaret değildir.

²⁶ Modernleşmede gecikmişliğin yol açtığı temel karakteristiklere dair çalışmanın bu kısmında dile getirilen pek çok husus ve hatta daha fazlası, çeşitli tarihlerde Eşitsiz ve Bileşik Gelişim Kuramı'nın Türkiye'ye dair uyarlamalarında da işlenmiştir. Bunlar arasından özellikle bkz. Çulhaoğlu (1996); Küçük (1985: 555-576); Savran (1985; 1986: 49-72; 2011b: 270-282). Eşitsiz (ve bileşik) gelişime dair uluslararası literatür ise burada birkaç kaynağın sıralanmasıyla gösterilemeyecek bir genişlikte olsa da konuya dair temel ya da başlangıç niteliğindeki eserlerin bazıları olarak şu çalışmaların adları anılabilir: Löwy (2010); Mandel (1993); Troçki ([1931] 1998).

Kaynakça

Ahmad F (1996). *İttihatçılıktan Kemalizme*. Çev. F Berktaş, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Atılğan G (2007). *Behice Boran: Öğretim Üyesi, Siyasetçi, Kuramcı*. İstanbul: Yordam Kitap.

Aybar M A (1968). *Bağımsızlık Demokrasi Sosyalizm*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Varel A (2020). Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisine Katkı: Özne-Merkezcilik Sorunu. *Mülkiye Dergisi*, 44 (4), 609-642.

- Aybar M A (1988). *TİP (Türkiye İşçi Partisi) Tarihi*. Cilt I, İstanbul: BDS Yayınları.
- Aybar M A (1993). *Aybar ile Söyleşi: Sosyalizm ve Bağımsızlık*. Söy. U Mumcu, İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Aydinoğlu E (2012). Düzenin Yabancılaşması ya da Bir Tezin Tarihsel Kaderi Üzerine Bir Deneme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, V (I), 66-98.
- Aytekin E A (2001). Fikret Başkaya (2000): Yediyüz: Osmanlı Beyliğinden 28 Şubata Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi [Kitap Eleştirisi]. *Praksis*, 1, 261-269.
- Aytekin E A (2015). Kuruluşundan 18. Yüzyıla Dek Osmanlı İmparatorluğu: Başlangıç Nağmesi. İçinde: G Atılgan, C Saraçoğlu ve A Uslu (haz.), *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Siyasal Hayat*, İstanbul: Yordam Kitap, 11-38.
- Başkaya F (2000). *Yediyüz: Osmanlı Beyliğinden 28 Şubata Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Belge M (2012). *Militarist Modernleşme: Almanya, Japonya ve Türkiye*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Blackbourn D ve Eley G (1984). *The Peculiarities of German History: Bourgeois Society and Politics in Nineteenth-Century German*. Oxford - New York: Oxford University Press.
- Boran B (1992). *Türkiye ve Sosyalizm Sorunları*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Boran B (1969a). Bürokrasi Üzerine Tartışmalar. *Emek*, 4.
- Boran B (1969b). Bürokratlar Bir Sınıf Mıdır?. *Emek*, 5.
- Boran B (2010). *Behice Boran: Yazılar Konuşmalar Söyleşiler Savunmalar*. Cilt I, İstanbul: TÜSTAV Yayınları.
- Boratav K (1990). Türkiye'de Devlet, Sınıflar ve Bürokrasi: Çağlar Keyder'in Kitabının Düşündürdükleri. *Marksizm ve Gelecek*, 3, 61-73.
- Çulhaoğlu M (1996). *Bir Mirasın Güncelliği: Tarih Türkiye Sosyalizm*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Çulhaoğlu M (2002). *Doğruda Durmanın Felsefesi: Seçme Yazılar: 1970-2000* (Cilt: 1). İstanbul: YGS Yayınları.
- Çulhaoğlu M (2007). Modernleşme, Batılılaşma ve Türk Solu. İçinde: T Bora ve M Gültekinil (ed.), *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce - Cilt 3: Modernleşme ve Batıcılık*, İstanbul: İletişim Yayınları, 170-188.
- Dinler D (2003). Türkiye'de Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisi. *Praksis*, 9, 17-54.

Divitçioğlu S ([1967] 2010). *Asya Üretim Tarzı ve Osmanlı Toplumu*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Eldem E (2013). Osmanlı Tarihini Türklerden Kurtarmak. *Cogito*, 73, 260-282.

Faroqhi S (2010). *Osmanlı İmparatorluğu ve Etrafındaki Dünya*. Çev. A Berktaş, İstanbul: Kitap Yayınevi.

Heper M (2012). *Türkiye’de Devlet Geleneği*. Çev. N Soyarı, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Jusdanis G (1998). *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür: Milli Edebiyatın İcat Edilişi*. Çev. T Birkan, İstanbul: Metis Yayınları.

Kansu A (2002). *1908 Devrimi*. Çev. A Erbal, İstanbul: İletişim Yayınları.

Kansu A (2016). *İttihadcıların Rejim ve İktidar Mücadelesi 1908-1913*. Çev. S Somuncuoğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.

Keyder Ç (2014). *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Küçük Y (1985). *Bilim ve Edebiyat*. Ankara: Tekin Yayınevi.

Küçükömer İ (1994). *‘Batılılaşma’: Düzenin Yabancılaşması*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Küçükömer İ (2009). *Sivil Toplum Yazıları*. İstanbul: Profil Kitap.

Löwy M (2010). *The Politics of Combined and Uneven Development: The Theory of Permanent Revolution*. Chicago, Illionis: Haymarket Books.

Lowry H W (2010). *Erken Dönem Osmanlı Devleti’nin Yapısı*. Çev. K Tanrıyar, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Mandel E (1993). Eşitsiz Gelişme. İçinde: İçinde: T Bottomore (Yay. Yön.), *Marxist Düşünce Sözlüğü*, İstanbul: İletişim Yayınları, 208.

Mardin Ş (1991). *Türk Modernleşmesi: Makaleler 4*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin Ş (1994). *Siyasal ve Sosyal Bilimler: Makaleler 2*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin Ş (1999). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler 1*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin Ş (2008). *Jön Türklerin Siyasî Fikirleri: 1895-1908*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin Ş (2012). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin Ş (2013). *Türkiye, İslam ve Sekülerizm: Makaleler 5*. Çev. E Gen ve M Bozulolcay, İstanbul: İletişim Yayınları.

Ollman B (2008). *Diyalettik Soruşturmalar*. Çev. C Saraçoğlu, İstanbul: Yordam Kitap.

Oyan O (2016). *Feodalizmden Kapitalizme, Osmanlı'dan Türkiye'ye*. İstanbul: Yordam Kitap.

Sander O (2003). *Siyasi Tarih: İlkçağlardan 1918'e*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Savran S (1985). Osmanlı'dan Cumhuriyete: Türkiye'de Burjuva Devrimi Sorunu. *Onbirinci Tez*, 1, 172-214.

Savran S (1986). Azgelişmişlik: Eşitsiz ve Bileşik Gelişme. *Onbirinci Tez*, 3, 49-72.

Savran S (2011a). *Türkiye'de Sınıf Mücadeleleri (Cilt 1: 1908-1980)*. İstanbul: Yordam Kitap.

Savran S (2011b). *Kod Adı Küreselleşme: 21. Yüzyılda Emperyalizm*. İstanbul: Yordam Kitap.

Sönmez E (2010). Klasik Dönem Osmanlı Tarihi Çalışmalarında Max Weber Etkisi. *Praksis*, 23, 39-62.

Tahir K (2005). *Devlet Ana*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Tekeli İ ve İlkin S (2010). Bir Başkaldırı Odağı ve Ortamı Olarak Selanik ve Makedonya. İçinde: M Ö Alkan (haz.), *Tarık Zafer Tunaya Anısına: Yedigâr-ı Meşrutiyet*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 213-245.

Timur T (2010). *Osmanlı Çalışmaları: İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Troçki L ([1931] 1998). *Rus Devriminin Tarihi (Cilt 1: Şubat Devrimi: Çarlığın Devrilmesi)*. Çev. B Tanatar, İstanbul: Yazın Yayıncılık.

Uçar Ö (2013). Türkiye'de Tarih yazımı ve Burjuva Devrimleri: Bazı Gereksiz Kıstaslar. *Tarih ve Toplum-Yeni Yaklaşımlar*, 16, 145-178.

Varel A (2018). *Osmanlı-Türkiye Modernleşme Tartışmalarında Yöntem Sorunsalı*. (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Wood E M (2006). *Sermaye İmparatorluğu*. Çev. S Oğuz, Ankara: Epos Yayınları.

Türkiye’de İslamcı Siyasetin ‘Uyanış’ Döneminde ‘Mümin Çocuğun’ İnşası

Güven Gürkan Öztan, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi,
ORCID: 0000-0001-6752-1191, e-posta: guven.oztan@istanbul.edu.tr

Özet

Türkiye’de İslamcı grupların yayın faaliyetleri özellikle 1980’lerin ikinci yarısında iç sosyo-politik dinamiklere ve İslam ülkelerinde gözlenen politik tartışma ve canlanmaya paralel olarak artış göstermiştir. Bu yayınlar hem endoktrinasyon çabasının yazılı kaynaklarını oluşturmuş hem de İslami motifler içeren metinlerin popülerlik kazanmasını sağlamıştır. Sözü edilen dönemin ilgi çeken özelliği, İslamcı yayınların hedef okur kitlesini ve buna uygun biçimde yayın yelpazesini genişletme çabasıdır. İslami metinlerin konuları çeşitlenmiş ve yeni yayınlar okuyucuyla buluşmuştur. Yetişkin erkeklerle seslenmenin yanı sıra kadınlara ve çocuklara hitap etmenin gerekli ve önemli olduğunu keşfeden İslamcı gruplar peşi sıra çocuk, aile ve kadın dergileri yayınlamıştır. Sözü edilen yayınlar hem tematik olarak hem de üslup açısından yetişkin erkeklerle hitap edenlerden görece farklıdır. Yazar kadrolarındaki isimlerin birçoğu politik dergilerde de yazmakla beraber çocuk ve kadın yayınlarında daha yalın ve yumuşak bir üslubu takip etmişlerdir. İslamcı kadın ve çocuk dergilerinin bir yandan ağırlıklı olarak politika dışındaki konulara yer vererek hitap ettiği kitleye hoş vakit geçirme olanağı sunduğu bir diğer yandan da onları dolaylı biçimde İslamcı siyasetin sembolleri ve gündemiyle tanıştırdığı söylenebilir. 1980’lerin sağ yayın faaliyetleri içinde yer alan Türk-İslam sentezci ve İslamcı çocuk dergileri, aralarındaki kimi farklılıklara rağmen dindar nesil yetiştirilmesi hedefi açısından ortaktır. Bu dergiler ebeveynlere, çocuklara “yerli” ve “edepli” bir yayın vaat etmiş, kendilerini genel çocuk dergiciliğinden ayırt etmeye özen göstermiştir.

Bu çalışma, 1980’lerin ilk günlerinden İslamcı siyasetin gözle görülebilir biçimde yükselişe geçtiği 1990’ların başına uzanan “uyanış” döneminde “mümin çocuğu” inşa etme çabalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın merkezinde, sosyo-kültürel alanda İslam referansı ile hegemonya tesis etmeye çalışan, bir başka ifadeyle tebliğ ve irşat odaklı faaliyetlerle toplumu aşağıdan yukarıya doğru İslamlaştırma yöntemini seçen dini grupların yayınları yer almaktadır. Bu çerçevede çocukluğun nasıl tahayyül edildiği, çocuklara yönelik İslamcı süreli yayınlarda hangi temaların öne çıkarıldığı, *Türkiye Çocuk*, *Can Kardeş*, *Gül Çocuk* gibi dergilere odaklanmak suretiyle, erken cumhuriyet döneminin seküler örnekleriyle kıyaslanarak incelenmektedir. Amaç, hegemonya kurma çabasındaki İslami grupların erken cumhuriyet döneminde olduğu gibi nesil inşasına politik bir misyon yüklediğini, İslamcılığın “uyanış” döneminde liberal-çoğulcu bir çizginin değil militan bir mücadele hattının belirgin olduğunu ve sözü edilen mücadelenin ulusal kimliğin revizyonu ve medeniyet algısındaki değişimi kapsadığını çocukluk teması üzerinden gösterebilmektir.

Anahtar Sözcükler: İslamcılık, Çocukluk, Hegemonya, Ulusal Kimlik, Medeniyet.

The Ideological Construction of ‘Pious Child’ during the ‘Revival Period’ of Political Islam in Turkey

Abstract

In the second half of the 1980s, the publishing efforts of Islamic groups in Turkey increased in parallel with domestic socio-political dynamics and also political debates and revivals in Islamic countries. In this period, Islamic groups aimed to address a wide range of readers with diversified topics and new publications. These publications served as resources of Islamic indoctrination, and also as instruments of popularization of Islamic themes. Beside Islamic journals that addressed to adult-male readers, women’s magazines and children’s periodicals began to be published rapidly. The contributors of women’s magazines and children’s periodicals also wrote in political journals but they changed their wording, regarding with the readers’ profile. On the one hand Islamic women’s and children’s magazines aimed to entertain readers by presenting them non-political topics, on the other hand they introduced readers with Islamic symbols and agenda indirectly. Both Turkish-Islamic and Islamic children’s periodicals promised the parents and children to “decent” and “authentic” editorial policy and underlined their differences from mainstream children publications.

This article will analyze the political Islam’s attempts to construct the “pious child” from the 1980s, in which the Islamist politics started to rise significantly, to the early 1990s, Islamists’ “revival period” in Turkey. The religious groups that preferred to build their hegemony in the socio-cultural realm will be the main focus of this study. In this framework, the article aims to examine how childhood is constructed, which topics are underlined in Islamic children’s periodicals such as *Can Kardeş*, *Gül Çocuk*, *Türkiye Çocuk* by comparing with the secular examples from the early Republican period. The objective here is to demonstrate that Islamist groups assigned a political mission to their generation-construction, similar to the early Republican era, assumed a militant struggle than a liberal-pluralist one, and that the struggle in question involved the revision of national identity and change in the conception of civilization through the themes of childhood.

Keywords: Political Islam, Childhood, Hegemony, National Identity, Civilization.

Giriş

Türkiye’de 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında askeri kadrolar, milliyetçi-muhafazakâr entelijansiya ve sermaye çevrelerinin birlikte yürüttüğü kapsamlı bir restorasyon projesi başlatılmıştır. Restorasyon, bir yandan ‘politik olan’ın değer kaybına uğratıldığı, sosyalizm başta olmak üzere darbe öncesinde geniş bir etki alanına sahip olan ideolojilerin itibarsızlaştırıldığı, toplumsal muhalefetin bastırıldığı bir süreci içerirken diğer yandan neoliberal politikalara geçişin maddi ve düşünsel altyapısını inşa etmiştir.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında yer altına inen, çok partili yaşamda milliyetçi-muhafazakâr talepler etrafında kendini örgütleyen ve güçlenmek için merkez sağ siyasetle çeşitli düzlemlerde ilişki kuran İslamcı gruplar¹, 1980 sonrasına damga vuran neoliberal restorasyondan dolayı bir biçimde faydalanmış ve faaliyet alanlarını genişletmişlerdir. 1970'lerin sonundan 1990'ların ortasına dek uzanan dönemin 'İslamcılığın uyanışı' olarak tarif edilmesi, onun düşünsel ve siyasal olarak köklü bir yenilenme geçirdiği saptaması üzerine bina edilmiştir (Gülalp, 2001; Çaha, 2005). İslamcılığın daha geniş bir sosyal çevreye etki etmesi, kitlelere ulaşacak yeni araçlar bulması, İslamcı entelektüellerin kamusal alanda görünürlük kazanması 'uyanışın' kanıtı şeklinde yorumlanmıştır. Bu çerçevede kimi yazarlar 'uyanışın' erken dönemdeki militan ve sistem karşıtı yönünü vurgulamış (Özçetin, 2014) kimileri İslamcı siyasette daha çok 1990'ların başında gözlemlenen liberal, demokratik eğilimlerin altını çizmiştir (Çaha, 2005; Mert 2005). Her iki eğilimin varlığına da işaret eden White (2008: 365) ise pragmatik muhafazakârların sistemle birlikte çalışmaya istekli olduğunu, seküler düzeni değiştirip İslam devleti kurmak isteyenlerin ise küçük bir grup oluşturduğunu iddia etmiştir. Ancak İslamcı grupları, değişen siyasi şartları kendi lehine kullanan muhafazakâr aktörlerle eş görmek mümkündür değildir. 1980'lerin İslamcılığı kendini diğer siyasetlerden ayırıştırma eğilimini net bir biçimde ortaya koymuştur.

'Uyanış' olarak kodlanan sürecin politik-ideolojik bağlamda dış ve iç dinamikleri mevcuttur. Dış politik bağlamda önce 1979 İran İslam Devrimi'nin etkisine dikkat çekmek gerekir. İran Devrimi, İslam ve devlete itaat arasında kurulan geleneksel ilişkiyi altüst ettiği gibi İslamcı politikayı 'devrimci' /militan bir çizgide yeniden tarif etmiştir (Tuğal, 2007: 10). Bu çizgi, kitlelere İslam coğrafyasında 'bastırılanın', yeterli bir mayalanma süreci neticesinde, düzen dışı yöntemlere başvurarak 'muktedir' olabileceği mesajını vermiştir. Ayrıca İran Devrimi sonraki dönemlerde de İslamcı hareketlerin içeriğini büyük ölçüde belirlemiş, İslamcılığın kavranmasında ve analiz edilmesinde başat unsurlardan biri olmuştur (Aktay, 2005: 22). Mısır, Afganistan ve İran örneklerinden etkilenen Türkiye'deki İslamcılığın 1980'lerden itibaren politik özgüven kazandığını ve iktidar olma hedefine kitlendiğini söylemek mümkündür. Aksiyoner-politik dinamiklerin haricinde düşünsel boyutta da bir dış bağlam mevcuttur. 1960'lı ve 1970'li yıllarda çeviri faaliyetleri neticesinde Hasan el-Benna, Seyyid Kutup, Ali Şeriatî, Seyyid Ebu'l Ala Mevdudî gibi İslamcı düşüncenin farklı yazarları ve onların coğrafyalarıyla tanışan ve ümmetçi fikirlere meyleden İslamcı entelektüeller, İslam'ın yalnızca bireysel yaşamla sınırlı bir referans dizgesi olmadığını aynı zamanda kamusal alana dair kapsamlı bir iddiayı barındırdığını keşfetmişlerdir (Çakır, 1990: 252; Çaha, 2005: 477). Bu 'keşif', 1980'lerin özellikle ikinci yarısından itibaren modernizmin ve pozitivizmin düşünsel olarak sorgulandığı,

ulus-devletin ve milliyetçiliğin eleştirildiği geniş literatür ile eklemlenmiştir. Artık Batı'yı takip etmek değil 'otantik kültüre' dönmek revaçtadır ve ironik biçimde Batılı kaynaklardan devşirilen modernite eleştirisi Batı hegemonyasına bir karşı koyuş olarak popülerlik kazanmaktadır (Gülalp, 2002: 32). Hal böyleyken İslamcı yazarlar post-modernizmin araçlarından seçmeci/pragmatik bir biçimde yararlanarak Osmanlı-Türkiye modernleşmesinin seküler seyrine ve laik ulusal kimlik formülasyonlarına ilişkin yeni eleştiriler geliştirmişlerdir. Tartışmalarının merkezine İslami sivil toplum başlığını yerleştirmişler, bürokratik-laik devlete karşı 'Müslümanların sivil toplumunu' öne çıkarmışlar ve kültürel İslam'ı gündelik ilişkiler içinde politikleştirmenin yollarını aramışlardır. Bu haliyle Türkiye'de İslamcılığın küreselleşme dinamiklerinin özgün koşulları altında canlandığı saptaması (Gülalp, 2001) somut bir gerçekliğe yaslanmaktadır.

İç politik bağlamda darbeci kadronun İslam'ı ulusal birliğin yapıtaşı olarak gördüğü ve bizzat darbe lideri General Kenan Evren'in, devlet kontrolündeki İslam'ın ulusal dayanışma ve uzlaşmaya hizmet edeceğini düşündüğü ifade edilmelidir (Tank, 2005: 10; White, 2008: 363; Eligür, 2010: 116-117). Restorasyon sürecinde öne çıkan sağ entelektüeller, bilhassa eğitim ve kültür alanını Türk-İslam sentezci dönüşüme tabi tutarak (Jenkins, 2008: 142-145; Öztan, 2019) dolaylı bir biçimde İslamcı aktörelere meşruiyet zemini sağlamıştır. Darbeciler dini konularda ödün vererek İslamcı siyaseti denetim altına alabileceklerine ve bu haliyle müteedeyyinler ile rejimi 'barıştıracaklarına' inanmış gibidir. 1982 Anayasasıyla din derslerinin zorunlu hale getirilmesi ya da pratikte dini kursların ve derneklerin çoğalmasına izin verilmesi bu doğrultuda birer göstergedir. 12 Eylül'ün İslamcı grupların gelişimine bir diğer dolaylı etkisi ise sosyalist solu büyük ölçüde politik alandan tasfiye etmesidir. Örgütlü sosyalist hareketlerin devlet baskısıyla geri çekilmek zorunda kalması ve solun yoksul halk kesimleriyle kurduğu ilişkinin kesintiye uğraması, İslamcı siyasete politik ve toplumsal etkinlik alanını genişletmesi için fırsat sunmuştur (Toprak, 2005: 180-181). Seyyid Kutup ve Ali Şeriatî gibi düşünürleri takip eden İslamcı yazarlar kapitalizm eleştirilerini keskinleştirmişler, Marksizm'in ezen ve ezilen sınıf tanımlarını İslami bir yorumla siyasetlerine uyarlamışlardır (Özçetin, 2014: 329-330). 1990'lı yıllarda Refah Partisi'nin (RP) öncelikle yerel seçimlerde gözlemlenen başarısının arkasında solun sistem karşıtı politik dilini ve dayanışma esaslı örgütlenme stratejisini kendine uyarlayabilme becerisi yatmaktadır. Popülist temalarla İslami unsurları birleştiren bu politik hamle, kamusal alana dair İslamcı siyasetin iddialarının taşıyıcı unsuru olmuştur.

Özal liderliğindeki ANAP'ın neoliberalizm ile muhafazakârlığı birleştiren siyasal stratejisi bir yanıyla 12 Eylül restorasyonunun sivil dönemi kapsayacak bir biçimde genişlemesini sağlamış bir yanıyla da İslamcı gruplara yeni siyaset

yapma imkânları sunmuştur. İslamcı ya da muhafazakâr kimliğe sahip bakanlar ve yüksek bürokratlar bu dönemde göreve gelmiştir (White, 2008: 363). Bu koşullar altında İslamcılığın kamusal alanda 'görünür olma' durumunu peyderpey politik bir içeriğe ve somut bir kimliğe büründürdüğü ileri sürülebilir. İslamcılığın, Sünni İslam ile özdeşleşen ritüel ve sembolleri yeniden ele alma ve bunlara kamusal alanda yer açma mücadelesi, iç göçün ve neoliberalizmin derinleştirdiği ekonomik ve toplumsal problemlere çözüm vaadiyle birleştirilmiştir. Militan İslamcı siyaset, yapısal reformlar nedeniyle yoksullaşan kesimlere din temelli dayanışma önermekle kalmamış, kamusal alanı da içeren radikal bir düzen değişiminin mümkün olduğu mesajını vermiştir. Sürecin bir diğer parçası Özal döneminde ivme kazanan tüketim ve haz odaklı toplumsal dönüşümü frenlemek, moral çözülüşten ve toplumsal cinsiyet rollerinin değişiminden endişe duyan geleneksel kesimleri politik İslam'a davet etmektir. Bu doğrultuda seküler siyasi aktörlerle hegemonya mücadelesine giren İslamcı grupların yeni hedefi kamusal alanın İslamileştirilmesi olmuştur. Örgütlenme biçiminden yayıncılığa kadar uzanan faaliyetler sözü edilen amaç etrafında tasarlanmıştır.

Türkiye'de İslamcı grupların yayın faaliyetleri bilhassa 1980'lerin ikinci yarısında İslam ülkelerinde gözlenen tartışma ve canlanmaya paralel olarak artış göstermiş; bu yayınlar hem endoktrinasyon çabasının yazılı kaynaklarını oluşturmuş hem de İslami motifler içeren metinlerin popülerlik kazanmasını sağlamıştır.² Bu dönemin ilgi çeken özelliği, İslamcı yayınların hedef okur kitlesini ve buna uygun biçimde yayın yelpazesini genişletme çabasıdır. Yetişkin erkeklere seslenmenin yanı sıra kadınlara ve çocuklara hitap etmenin gerekli ve önemli olduğunu keşfeden İslamcı gruplar peşi sıra çocuk, aile ve kadın dergileri yayınlamıştır (Duman, 1994: 86-88). Aynı zamanda Batılı çocuk edebiyatına alternatif İslami bir çocuk edebiyatı inşa etmeye çalışmışlar; süreli yayınları da bu edebiyatın gelişiminde bir mecra olarak düşünmüşlerdir. Sözü edilen yayınlar hem tematik olarak hem de üslup açısından yetişkin erkeklere hitap edenlerden görece farklıdır. Yazar kadrolarındaki isimlerin birçoğu politik dergilerde de yazmakla beraber çocuk ve kadınlara yönelik yayınlarda daha yalın ve yumuşak bir üslubu takip etmişlerdir. Bu bağlamda kadın ve çocuk dergilerinin bir yandan ağırlıklı olarak politika dışındaki konulara yer vererek hitap ettiği kitleye hoş vakit geçirme olanağı sunduğu bir yandan da onları dolaylı biçimde İslamcı siyasetin sembolleri ve gündemiyle tanıştırdığı söylenebilir. 1980'lerin sağ yayın faaliyetleri içinde yer alan Türk-İslam sentezci ve İslamcı çocuk dergileri, aralarındaki kimi farklılıklara rağmen dindar nesil yetiştirilmesi hedefi açısından ortaktır. Bu dergiler ebeveynlere, çocuklara 'yerli' ve 'edepli' bir yayın vaat etmiş, kendilerini genel çocuk dergiciliğinden ayırt etmeye özen göstermiştir.³

Bu çalışma, 1980'lerin ilk günlerinden İslamcı siyasetin gözle görülebilir biçimde yükselişe geçtiği 1990'ların başına uzanan dönemde 'mümin çocuğun' inşası çabalarını kapsamaktadır. Siyasal alanda parti kimliğiyle faaliyet gösteren aktörlerin gelişimini ve politik çabalarını ya da silahlı İslamcı grupların propagandalarını değil sosyo-kültürel alanda İslam referansı ile hegemonya tesis etmeye çalışan dini grupların yayınlarını merkeze almaktadır. Bir başka ifadeyle tebliğ ve irşat odaklı faaliyetlerle toplumu aşağıdan yukarıya doğru İslamlaştırma yöntemini seçen İslamcı özenlerin -ki bunlar büyük ölçüde tarikatlardır- (Aybudak, 2016: 23) ajandasına çocukluk özelinde bakılmaktadır. Bu çerçevede çocukluğun nasıl tahayyül edildiği ve çocuklara yönelik yayın faaliyetlerinde hangi temaların öne çıkarıldığı erken cumhuriyet dönemiyle kıyaslanarak incelenmektedir. Amaç İslamcılığın 'uyanış' dönemi siyasetinde liberal-çoğulcu bir çizginin değil militan bir mücadele hattının belirgin olduğunu, sözü edilen mücadelenin ulusal kimliğin revizyonu ve medeniyet algısındaki değişimi kapsadığını çocukluk teması üzerinden gösterebilmektir. Bu bağlamda İslamcılığın erken cumhuriyet döneminde olduğu gibi nesil inşasına politik bir misyon yüklediği iddia edilecek, bununla birlikte inşa etmek istediği neslin, aidiyet referansları ve kendisine biçilen vazifeler itibarıyla erken cumhuriyet döneminden gözle görülür bir biçimde farklı olduğu savunulacaktır.

Çalışmanın belkemiğini *Türkiye Çocuk*, *Can Kardeş*, *Gül Çocuk* dergileri oluşturmuştur.⁴ Bunlardan *Türkiye Çocuk* ve *Can Kardeş*, 12 Eylül döneminde çıkmış ve dönemin Türk-İslam sentezci atmosferinden etkilenmiştir. İslamcı tezler daha çok üstü kapalı bir biçimde ve milliyetçi-muhafazakâr göndermelerle 'dengelenerek' çocuklara aktarılmıştır. *Gül Çocuk* ise 1980'lerin ikinci yarısında yayınlanmış ve doğrudan İslamcı tezleri işlemiştir. *Türkiye Çocuk*'ta güçlü devlet geleneği ve Türk-İslam kahramanlığına yapılan vurgu, sağ siyaset açısından 12 Eylül öncesi ve sonrası arasında bir köprü vazifesi görmüştür. *Can Kardeş* ve *Gül Çocuk*'ta bu ölçüde bir devlet ve rejim vurgusu yoktur, öncelikli olan ümmet fikri ve İslam'a dayalı 'toplumsal huzur' fikridir.

İster Türk-İslamcı isterse İslamcı olsun incelenen dergilerin en dikkat çekici özelliği 'mümin çocuk' yetiştirilmesini odak noktası olarak belirlemeleri ve bu amaca uygun biçimde dini referansların edebi metinlerden bulmacalara, reklam ve haberlerden görsellere kadar dergilerdeki birçok alanı kapsamasıdır. Bir diğer ortak özellikleri genellikle taşra kökenli, dini eğitimden geçmiş, Türk-İslam sentezci ya da İslamcı kültür evreninden beslenmiş yazarların eserlerine yer vermeleridir.⁵ Yazarların birçoğu bağlı bulunduğu cemaatin gazetelerinde ya da yayınevlerinde de çalışmış, çocuk yayınlarına katkı sunmayı İslam davasına hizmet olarak görmüşlerdir. Ayrıca söz konusu dergiler yazarların sosyal çevresine benzer bir kitleye hitap eder. Dergilerin 'muadillerinden'

daha ehven fiyatlarla yayınladıklarını bilhassa belirtmeleri dar gelirli ailelere ‘seçenek’ sunma hedefleriyle izah edilebilir. Ele alınan dergiler, tıpkı diğer çocuk dergileri gibi okuyucularıyla interaktif bir ilişki içerisinde olmaya önem vermişler, çocukların mektuplarını ve onlardan gelen haberleri yayınlamaya özen göstermişler ve çeşitli yarışmalar düzenlemişlerdir. Ayrıca dergi yazarları çocuklara yalnızca kendilerinin değil ebeveynlerinin de dergileri okumasını salık vermişlerdir. Bu durum çocuk dergilerinin dolaylı yoldan yetişkinlerin dünyasına da girmeyi hedeflediğinin kanıtıdır.

Çocuğun ‘Mümin’ Olarak Tahayyül Edilmesi

1980 sonrasında İslamcı gruplar, yeni bir nesil yaratma projesini iktidar hedefinin asli bir parçası haline getirmiştir. Neoliberal politikalar nedeniyle taşradan büyükşehirlere gelişi hızlanan ve sosyal statüsünü yükseltmek için çocuklarının eğitim görmesini arzulayan muhafazakâr ailelere destek olmak İslamcı siyasetin temel stratejilerinden biridir. 1950’li yıllardan itibaren sosyal yardım konusunu, toplumu aşağıdan yukarıya İslamileştirme amacının bileşeni haline getiren İslamcı gruplar, 1980 sonrasında yurt, burs ve yayın faaliyetlerini hızlandırmıştır. Bir diğer strateji eğitim sistemindeki İslami ağırlığı artırarak seküler elitlere karşı kendi elitlerini yetiştirmektir (Narlı, 1999: 40). Dindar elitlerden beklenen İslamcılığı hegemonik bir içeriğe kavuşturmasıdır. Çocuğun mümin olarak inşası iki stratejinin de ortak noktasıdır. Aynı zamanda çocukların okul dışındaki eğitim süreçlerine dair alternatif mecralar ve materyaller oluşturmanın önemini fark eden İslamcı gruplar bu alandaki faaliyetlerini yoğunlaştırmışlar, bunu kültürel İslam’ın politikleştirilmesi için gerekli görmüşlerdir. Sözü edilen çabaların hedefinde yer alan ‘mümin çocuğu’ ve ona atfedilen özellikleri analiz edebilmek için onu Cumhuriyet’in ideal çocuk imgesiyle karşılaştırmalı bir biçimde ele almak gerekmektedir. Çünkü İslamcı gelenekte Batıcılık ve sekülerizm ile bir tutulan Kemalizm, İslamcı grupların kendi hegemonya projesinin kurucu ötekisidir.

Kemalizm’in çocuğu sembolik olarak Cumhuriyet ile özdeşleştiren ve çocuk sevgisini modern toplum idealinin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlayan yaklaşımı, erken cumhuriyet yıllarında hem çocukluğun politik sosyalizasyonuna hem de çocuklara yönelik sosyal politikalara etki etmiştir. Seküler-cumhuriyetçi kamusal alanın inşası, Kemalistlere göre müstakbel birer yurttaş olan çocukların rejimin politik ve kültürel değerlerini içselleştirmesiyle tamamlanacaktır. Hal böyleyken eğitim, aile, okul başta olmak üzere birçok konu başlığı seküler yurttaşlık erdemleri ve ulusçuluk çerçevesinde ele alınmıştır (Özta, 2012). 1980 sonrasında İslamcı gruplar, rejimin seküler-ulusalcı dayanaklarının yerine doğrudan İslam’ı referans alan ilkeleri yerleştirebilmek için benzer bir

biçimde çocuklardan hareket etmiştir. Milliyetçi-muhafazakâr çizgiden adım adım ulus-ötesi İslam kimliğine doğru evrilen Türkiye’deki İslamcı gruplar ideal çocuk tahayyülünü dönüştürmek suretiyle ulusal kimlik formülasyonunu ve medeniyet tasavvurunu değiştirmeyi denemişlerdir. İslami motifleri işleyen yayınlarda çocuğun kıymetinin ve çocuk sevgisinin öncelikle dini referanslarla ele alınması bu nedenle tesadüf değildir. Edebi metinlerde çocukluk hızlı geçip giden ama anısı hep saklanan, etkisi bir yaşam boyu süren özel bir evre olarak tarif edilirken (Ör. Akbaş, 1987: 26, 27) çocuğa mütemadiyen geleceğin ‘mümin yetişkini’ olacağı hatırlatılır. Çocuk, bu dünyaya neden geldiğini ve kendi değerini bilmelidir ki topluma (ümme) yararlı, erdemli ve bilgili olmak için çaba sarf edebilsin (Can Kardeş, 1981a: 2; Coşan, 1987a: 4).

İslamcı düşünüşte çocuk öncelikle İslam Âlemi’nin müstakbel bir ferdidir. Çaha’nın (2005) ifade ettiği gibi ‘İslam Âlemi’ söylemi, yerel Müslümanlık sınırlarının dışına çıkma arayışının bir ifadesidir. Bu söylem, 12 Eylül öncesinde Milli Selamet Partisi’nin (MSP) politik faaliyetleriyle popülerleşmiş ve sonrasında İslamcı gruplarca benimsenmiştir.⁶ 1980 sonrasında İslamcı gruplar, dindar nesil yetiştirme iddiası ekseninde çocukları ümmet ile tanıştırma ve onun birliği için çalışmaya çağırma hedefini kamuoyuna duyurmaya başlamıştır. Gerçekten de İslamcılığın ‘uyanış’ dönemi çocuk yayınlarında en dikkat çekici unsur ulusun yerini ümmetin, ulusal dayanışmanın yerini ise İslam kardeşliğinin almasıdır. Ümmet bilinci olarak tarif edilen durum, Müslümanların ‘hayali cemaatine’ denk düşer ve Müslümanlar arası duygusal yakınlaşma ve işbirliğini öne çıkarır. İşbirliğinin çerçevesi ise geniştir; ekonomik birlik hedefinden cephede birlikte savaşmaya dek uzanır. Çocuklara yönelik İslami ahlâk ve ümmet fikrini içeren Arapçadan çevrilmiş metinler bu hayali cemaati pekiştirmeyi hedefler (Çalışkan, 2001: 423-424). Sözü edilen hedefler, aidiyet referansları itibarıyla cumhuriyetin koyduğu seküler ulusçu amaçlar ile açık bir biçimde çatışmaktadır. Bu çerçevede Kemalizm’in çocuklar için belirlediği vazifeler ile İslamcılığın onlara biçtiği misyonu karşılaştırabiliriz.

Cumhuriyetin bir ‘fazilet’ olarak tarif edildiği Kemalist dönemde çocuklar, sil baştan inşa edilen ülkenin geleceği için okuyup çalışmaya yönlendirilir. Yeni rejimin ‘muasır medeniyet seviyesine çıkma’ idealine uygun olarak ülkedeki tüm çocuklar üstlerine düşen vazifeyi yerine getirmekle yükümlüdür. Bu görev çoğunlukla solidarist – korporatist bir düşünsel çerçeve içinde, seküler-milliyetçi kodlara göre tarif edilmiştir (Öztan, 2012; İnal, 2015). 1980 sonrasında ‘mümin çocuğun’ tahayyülünde ise her türlü insan faaliyetinin ereği öncelikle Tanrı’nın rızasını kazanmak ve İslam âlemine faydalı olmaktır. Bu dünyanın geçiciliği vurgulanır ancak yeryüzündeki ‘nimetler’ yok sayılmaz. Çocuklara, dünyadaki yaşamın bir sınav olduğunu bilerek çalışmaları durumunda ‘ebedi mutluluğa’,

ahiretteki mükâfatlara ulaşacakları müjdelendir (Coşan, 1987b: 4; 1988a: 4). ‘Güzel ahlâk’ vurgusu ise hem kişisel kurtuluşu ifade eder hem de toplumsal huzuru sağlamanın en güvenli yolu olarak metinlerde işlenir.⁷ Toplum İslamcılara göre de organik bir bütündür, fakat Kemalizm’den farklı olarak tutkalı Türklük ethosu değil İslam inancıdır.

Toprak’ın (2005: 168-169) belirttiği gibi moral davranışların sınırlarını kimin, nasıl çizeceği konusu İslamcılar ile seküler referanslı siyaset arasındaki mücadelede birinci dereceden belirleyicidir. Seküler siyasi aktörler, laik devletin yasal düzenlemeleriyle ters düşmemek kaydıyla kişilerin dine dayalı moral değerleri benimseyebileceğini ve uygulayabileceğini kabul eder. İslamcılıkta ise ahlâk, öncelikle İslam’dan doğan ahlâktır. İslam’ın toplumsal yaşam pratiklerini en ince ayrıntısına kadar organize etme özelliğinden hareketle ahlâklılık (*morality*) bireysel değil sosyal bir bağlamda düşünülür (Perekli, 2012: 16) ve Müslüman’ın ahlâk kurallarına uyup uymama konusunda geniş bir tercih hakkı yoktur. ‘Mümin çocuğun’ inşasını hedefleyen metinler çocuklara cumhuriyetçiliğin yurttaşlık ahlâkı yerine tamamen İslam’a dayanan bir ahlâk öğretisini benimsetmek istemiştir. Dürüstlük, fedakârlık, affedicilik, büyüklere saygılı olmak gibi sosyalizasyon sürecinin ortak temaları İslami motiflere bağlı bir olay örgüsü içinde birer dini nasihate dönüşmüştür.⁸

İslamcı düşünüşte çocuk günahsız, saf ve temiz olmak ile özdeşleştirilir. Pedagojik hususlarda sünnet ve hadisleri takip etmesi salık verilen ebeveynler, dindar tutumlarıyla çocuklarına örnek olmalı ve onlara merhametle yaklaşmalıdır (Say, 1988: 15). Ancak çocuklara atfedilen saflık, mutlak bilgisizlik demek değildir. Nitekim dönemin yayınlarında ‘zamane çocuklarının’ öğrenme iştahına ve kapasitesine dair övgü dikkat çekmektedir. Örneğin ‘büyümüş de küçülmüş’ gibi konuşan çocuk şayet mümin çocuksa, malumatı İslam’dan geliyorsa ailesi ve toplum için iftihar vesilesidir.⁹ Sorduğu sorularla büyükleri de daha fazlasını öğrenmeye teşvik eder, fark etmeden onlara ‘hocalık’ yapar (Tezcan, 1985: 11). Buradan hareketle ebeveynlere çocuklarıyla daha yakın ilişki kurmaları, onları küçümsememeleri öğütlenir. Muhafazakâr aile modelinin çocuklarla iletişimi sınırlandıran geleneksel işleyişi artık İslamcı metinlerde de sorgulanmaktadır. Ve bu tutum, her ne kadar İslam’a dayandırılrsa da büyük ölçüde modern ve kentli bir perspektifin etkisi altında biçimlenmiştir.

Muhafazakâr aile modeli ile ilgili tartışmanın bir yönü de hane içindeki kadın erkek ilişkilerine dairdir. İslamcı yazarlar çocuğun içine doğacağı organik toplumu, yaratılıştan farklı olduğu vurgulanan iki cinsin birbirini tamamlaması gerekliliği üzerine bina etmiştir (Yılmaz, 2013: 13). Çocuklar, cinsler arasındaki eşitliği değil farklılığı öğrenerek büyümelidir. Bu yıllarda Türkiye’deki İslamcı kadınlar,

kadın haklarının en geniş anlamda İslamiyet'te bulunduğunu düşünmektedir. Kadın özgürleşmesi fikrinin 'mümin kadına' Batılı ve seküler bir meydan okuma olduğunu varsayan İslamcı kadınlar, ele alınan dönemde henüz müstakil bir kadın hareketi oluşturmamıştır. Hatta çocuk dergilerinde daha çok kız çocuklarına yönelik tavsiyeler yazan kadınların toplumsal cinsiyet rollerini sorgulamak bir yana bu rolleri yeniden ürettiği iddia edilebilir.¹⁰ Bununla birlikte kadın yazarlar, 1980'li yıllarda İslam'a referansla erkek şiddetini mahkûm eden metinler kaleme almaya başlamıştır. Bu yazılar, her ne kadar çocuklara hitaben yazılsa da esas hedef kitlesi yetişkin kadın ve erkeklerdir. Onlara 'hakikati' gösteren ise genellikle inançlı çocuklardır. Böylece İslam ahlâkının dışında kabul edilen davranışların önüne set çekmede çocuklar aktif bir özne olarak tahayyül edilirler. Çocukluğunda babasının annesini dövmesine şahit olan Şenliklioğlu (1988: 39) bir hacı amcadan kadın dövmenin haram olduğunu öğrenince ne kadar şaşırıldığını, ileride babasıyla konuştuğunda onun kendisine İslam'ı öğretmemelerinden yakındığını anlatır ve çocuklara şu mesajı verir: "Çocuklar babalara söyleyecek artık gerçekleri. İslam'a göre yaşamayı bugünün çocukları sizler yarın dünyaya anlatacaksınız. Zaten bir toplumda analar babalar Müslümanlaşırsa çocuklar da Müslümanca büyür". Görüldüğü gibi, bir yandan eski kuşaklar üzerinden din eğitimi arka plana atan Kemalist rejim eleştirilirken bir yandan da yeni nesil özelinde çocuklar İslam'ı temsil ve tebliğ vazifesiyle donatılır. Çocuğun sosyal sorumluluğu ile dinsel sorumluluğunu bir bütün haline getiren bu yaklaşım, tasarruf ve mazbut yaşam gibi konu başlıklarında da (Ör. Sevinç, 1985: 8) mümin çocuğa yol gösterici nitelik atfeder.

'Mümin Çocuğun' Bilim ve Kültür Evreni

Osmanlı – Türkiye siyasi yaşamında fikir akımlarının birbirleriyle mücadelesinde belirleyici olan unsurların başında ulusal kimliğin tanımlanması ve Batı ile kurulacak ilişkinin tayin edilmesi gelir. Çocuğa sunulacak kültür ve bilim alanının tayini üzerindeki rekabet bu mücadelenin ayrılmaz bir parçasıdır. Batıcılık ile milliyetçiliğin kendi has bir sentezini bulan Kemalist dönem çocuk yayınları, ulus-devletin sembollerini ve kurumsal özelliklerini aktarmanın yanı sıra temel bilimlere ve tarihe dair çocuklara bilgi verme misyonu üzerine kuruludur. Doğa bilimlerine yönlendirilen çocuklar, Türklük ve medeniyet arasındaki ilişkiyi Cumhuriyet Türkiye'sinde 'canlandırmakla' mükelleftir. İlerlemeci – kalkınmacı hedeflerin öncelendiği çocuk literatüründe kültür evreni de seküler referanslar üzerine bina edilmiştir. İslam öncesi Türklüğün öne çıkarılması, evrensel kültürün öğelerinin ulusal kimlikle harmanlanarak anlatılması dönemin politik tercihidir. Bu çerçevede Batı'nın önemli kentleri, müzeleri, kültür yapıtları çocuklara tanıtılırken Cumhuriyet Türkiye'sinin Doğu'dan, özellikle de Müslüman ülkelerden üstün yanlarının altı çizilmiştir. Böylece Batı modernliğine erişmenin cazibesi ulusal özgüven inşasıyla dengelenmek istenmiştir (Öztan, 2012: 68-76).

1980 sonrasında ekonomik-politik dönüşümü, çocuk dergilerinin okuyucularına sunduğu bilgi ve kültür öğelerinin bağlamını da değiştirir. Dünyanın küçüldüğü, iletişimin hızlandığı ve sermayenin ulusal sınırların ötesine geçtiği vurgusu artık çocuk yayınlarında da karşımıza çıkmaktadır (Ör. Ören, 1984: 5). İslamcı ve Türk-İslamcı çocuk yayınları, üstü örtük bir biçimde yeni nesli küreselleşmeye hazırlama çabasına girişmiştir. Buna göre çocuklar, öz kültürlerini korumak kaydıyla çağın getirdiği teknolojik yeniliklere açık olmalıdır. Yabancı dil öğrenmeye verilen önemi, ticaretin ve turizmin ön plana çıkarılmasını da bu bağlamda değerlendirmek olasıdır. Mümin çocuklardan kurulu toplumların küreselleşmeden kazanç sağlayacağı ve İslâm Âlemi'nin birbiriyle yakınlaşmasına katkı sunacağı tezi 1980'lerin rağbet gören bir tezidir. Aynı dönemde Türk sağıının geleneksel kalkınmacılık tahayyülü ile Özal döneminin neoliberalizmini birleştiren İslamcı gruplar, çocukları ticaretin yanı sıra mühendislik, tıp gibi alanlara teşvik etmeye çalışmışlardır. Bu bağlamda Milli Görüş çizgisinin maddi ve manevi kalkınma tezlerinin çocukluk özelinde vücuda geldiği ve İslamcı grupların dindar elitler yetiştirme stratejisinin mesleki-teknik bir düzeleme taşıdığı gözlemlenir. Kemalist dönemden farkı çocukların sözü edilen meslekleri seçmekteki motivasyonlarının sadece ulusal gururla değil ve fakat inançla temellendirilmesidir. Örneğin çocuklar üniformanın heybeti yerine mühendis olup dindarlardan dua almayı seçerler (Birinci, 1985a: 14-15).

Çocukların kültür ve 'medeniyet' evrenini biçimleme hedefinin birbirleriyle iç içe geçmiş iki vechesi vardır. İlki onları seküler yaşamın 'yozluk' ve 'dinsizlik' ile bir tutulan düşünme biçimlerinden, alışkanlıklarından kurtarmaktır. Materyalizm ve pozitivizm eleştirilerinden etkilenen bu yaklaşım, doğaya 'yaratıcılık' atfeden ya da evrim kuramından ilham alan anlatılarla mücadeleye dönüşmüştür.¹¹ Ekonominin dışı açılmasının yeni tüketim hazlarını tetiklediği bir konjonktürde İslamcılar, yılbaşı kutlamaları başta olmak üzere birçok seküler kentli pratiği 'Hristiyan medeniyetinin taklidi' biçiminde tanımlayarak (Ör. Karaçam, 1988a: 3) defansif bir pozisyon almışlardır. Köyün bozulmamış bir İslami yaşam alanı, kentin ise onun tam zıddı bir günah mabedi olarak tasvir edildiği çocuk öykülerinde yol gösterici olarak 'mümin çocuk' yeniden karşımıza çıkar. Kent yaşamının 'sentetikliğine' alışamayan çocuk, yetişkinlerin aksine yılbaşı kutlamanın 'garipliğini' ilk gören ve reddedendir.¹²

Görüldüğü üzere İslamcılığın kadim Batıcılık eleştirisi, Kemalizm'in yanı sıra kentleşme ve tüketim kültürünü de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Bu bağlamda İslamcı grupların otantik kültürü İslâm'a endeksleme ve bu haliyle onu Batı hegemonyasına karşı konumlandırma anlayışı devreye girmektedir. Onlara göre çocuk, Batılı alışkanlıklardan uzak durarak 'özüne' (İslâm'a) uygun bir yaşamın temsilcisi olmalı, kültür evrenini İslami kaynaklarla beslemelidir.

İslami çocuk edebiyatı oluşturma çabaları bu nedenle baştan itibaren evrensel çocuk edebiyatı kanonuna alternatif yaratma arayışıyla iç içe geçmiştir. Çocuk klasiklerine yönelik şüpheli bakışı, çocuk yazınına katkı sunmuş Şirin'in şu ifadelerinde bulmak olasıdır:

Dini duyarlılıkları zedeleyici unsurlar taşıyan çocuk klasiklerinin üzerinde durulmamış olması ise yaygın batı kültürünün meydana getirdiği bir neticedir. Dini semboller, batı mitolojisi ve efsaneler egzotizmle universalizm çocuk klasiklerinin kimliğini oluşturuyor. Çağdaş çocuk edebiyatı kurmak isteyen toplumlar bu edebiyat tekelinin tesirinde bir edebiyat kurmaya çalışıyorlar. Oysa çocuk edebiyatı önce toplumların idealleri etrafında gelişmesi gereken bir edebiyattır (Şirin, 1986 akt. Çalışkan, 2001: 412).

İslamcı entelektüeller Müslüman toplumların idealinin her yönüyle örnek bir İslami yaşamı tesis etmek olduğu konusunda hemfikirdir. Bu çerçevede mümin nesil yetiştirmenin ikinci veçhesine geçebiliriz. Bu veçhe çocuklara her vesileyle İslam'ı anlatmak ve dini vecibeleri nasıl yerine getireceklerini öğretmektir.¹³ İman ve ibadet, çocuğun İslami tahayyülünde kurucu öğelerden biridir. İslamcı yayınlarda sevilen, örnek gösterilen çocukların müşterek noktası sarsılmaz imanları, ibadete erginlikten önce başlamaları ve ibadetten asla ödün vermemeleridir.¹⁴ İslamcı yazarlar, çocuğun okul hayatı başta olmak üzere gündelik yaşamını İslam'ın ritüellerine göre tanzim etmeyi öğrenmesi gerektiğini vurgularlar. Mümin çocuk, sabah ezanıyla uyanmalı, evinden dua ve besmeleyle çıkmalı sınıfına da aynı şekilde girmelidir. Derslerini 'ibadet yaparcasına' çalışmalı ve yatsı namazını kılar kılmaz uyumalıdır (Coşan, 1987d: 4). Yaz aylarını ise din eğitimi için bir imkân olarak görmeli; tatili dua ezberleme ve Kuran öğrenmeyle geçirmelidir (Coşan 1988c: 4). Özetle çocuklara tavsiye edilen, bilindik yaşamın akışını kesmeden, onun içinde kalarak İslami bir hayat kurmaktır. Bunun nasıl mümkün olacağı konusu ise çocuklara sunulan kültür ve medeniyet tahayyülüyle doğrudan ilişkilidir.

Yetişkinlere ve çocuklara birlikte nasihatler veren metinlerde ailenin asli görevi, çocuğu dinini öğrenmeye teşvik etmek olarak betimlenir. Dinin nesilden nesile aktarılmasında birincil rol kadınlarındır. Bu bağlamda yazarlar bir yandan 'mümin anne' tipini yüceltmış (Ör. Başyigit, 1989: 10-11) bir yandan da Batılı-seküler ailelerin çocuklarını ibadetten uzak tutmalarını tenkit edip üstü örtük bir biçimde sekülerizm ve Kemalizm eleştirisi yapmışlardır. Onlara göre ailenin vazifesini yapmadığı yerde devreye okulun girmesi elzemdir. Bilhassa öğretmen kökenli yazarlar, dindar öğretmenlerin eğitim sistemindeki varlığını seküler ailelerin çocukları için de bir kurtuluş olarak görür. Küçükleri ibadete teşvik eden öğretmenler, laik aileler ne yaparsa yapsın çocukları inançlı olarak

yetiştirecektir.¹⁵ Böylece İslamcılar Kemalizm'in öğretmenlere biçtiği kapsamlı rolü İslami hedeflere yönelik yeniden yorumlar ve yol gösterici öğretmen modelini kurtuluş/diriliş metaforlarıyla tamamlar.

Çocuklara öğretilecek dini yaşama ölküsü, yalnızca İslam'ın bireysel boyuttaki yeri ve anlamıyla (Dikmen, 1981) sınırlı değildir; bilâkis İslamcı grupların hegemonya projesinin bir uzantısı olarak kamusal alanı dine göre dizayn etme ve organik bir İslam toplumu kurma çabalarıyla birlikte düşünülmelidir. Örneğin Ramazan ayının geldiğini müjdeleyen bir yazıda yalnızca oruç tutmanın faydaları anlatılmaz aynı zamanda gündüz vakti lokanta, gazino gibi yeme içme mekanlarını işletmenin günah olduğu da ileri sürülür (Türkiye Çocuk, 1986a: 18). Sünni İslam'ı, dini ritüellerin yerine getirilmesinden doğan mutluluğu öne çıkaran bir yöntemle çocuklara anlatmayı tercih eden öykü ve şiirlere çocuk dergilerinde sıkça rastlanır (Ör. Atagün 1986a: 10-11). Bu durum İslamcı yazarların hitap ettiği kitlenin özgün niteliğine göre üsluplarını yumuşattığının bir göstergesidir. Bununla birlikte istisnalar da mevcuttur; örneğin şeytana uyararak ibadetten kaçmanın kişiyi cehennemlik yapacağını ileri süren, böylece dinin vaat ettiği ödülleri değil de yaptırımlarını öne çıkararak çocuklara mesaj veren metinlere rastlanır:

Namaz vakit olunca kılmak isteriz. Hele sabah namazına kalkmak isteriz. Anne babalarımız bizi çağırır, seslerini duyarız ama uyanmamış gibi yaparız. İçimizden bir ses daha çok genç olduğumuzu, yaşlanınca namaz kılacağımızı söyler. Bir başka ses havanın soğuk olduğunu söyler... İşte bunlar şeytanın kandırma vasıtalarıdır. Namaza kalkmamamızı o istemektedir. Eğer onunla cehennemde yanmak istemiyorsak sözünü dinlememeliyiz (Can Kardeş, 1981d: 6).

Kader başlığı tıpkı ahiret inancı gibi çocuk öykü ve masallarının ayrılmaz bir parçasıdır (Ör. Türkiye Çocuk, 1986b: 46-47). Kaderden kaçmanın mümkün olmadığını çocuklara anlatan metinlerde tevekkül sahibi olmanın altı çizilir (Ör. Şimşek, 1985: 10-122). Her türlü popüler ve seküler etkinlikten üstün tutulması salık verilen dini bayramlar (Söztutan, 1986: 18-19) ise ümmet fikrini güçlendirmeye yönelik bir bağlam içinde ele alınmış; bayram ve kandillerin çocuklara, ailelerine ve tüm İslam Alemi'ne bereket getirdiği fikri çocuk hikayelerinde işlenmiştir (Ör. Gündüz, 1989: 42-43). Ayrıca İslam peygamberi başta olmak üzere dini şahsiyetlerin yaşamları çocuklara örnek olması temennisiyle anlatılmıştır (örneğin Şahin Hoca, 1981: 7; Özçelik, 1987a: 5; Mercan, 1987a: 28; Mercan, 1987b: 13). Burada öne çıkan bir Müslüman'ın dünyalara bedel olduğu fikridir (Gülen, 1988: 7). Dini portreler haricinde sanat ve edebiyat dünyasından milliyetçi-muhafazakâr ya da İslamcı yazarlara da sıklıkla yer verilmiş, onların çocukların kültür evreninde yer alması arzulanmıştır.¹⁶

Erken cumhuriyet yıllarının bilimi müstakil bir unsur olarak yücelten bakış açısına karşılık Türk-İslam sentezci ve İslamcı metinlerde bilim dinin gösterdiği 'hakikat' ile uyumlu bir alan olarak tarif edilmiştir.¹⁷ İslamcı entelektüeller bilim ve teknolojinin İslami bir yorumunun elzem olduğunu düşünmektedir. Bunun da ilk adımı Müslümanların kendine gelmeleri ve bilimin Tanrıya ulaşmanın yolu olduğunu idrak etmeleridir. Bilimsel bilginin gelişmesinde İslam'ın çığır açtığı düşüncesi, müminin özgüveninin inşasında sıkça karşımıza çıkar. Astronomi konusu işlenirken İslam bilginlerinin astronomiyi Kuran'dan öğrendiklerinin ileri sürülmesi (Türkiye Çocuk, 1982a: 10) bu nedenle tesadüf değildir. Benzer bir durum çocuklara tıp alanı tanıtılırken de tekrarlanır. Ortaçağ Avrupası bir kez daha karanlık bir dönem olarak tasvir edilirken Müslüman bilginlerin kaydettiği ilerleme 1980'lerin çocukları için bir özgüven aşısına dönüşür:

Tıp ilmi, asıl mahiyetini İslamiyet ile buldu. İslamiyet insan hayatına önem veriyor, yaratılanı Yaratana hesabına sevmeyi emrediyordu. Peygamberimizin 'Ey Allah'ın kulları her derdin ilacı vardır. Araştırınız, bulunuz' hadisinde tıptaki gelişmelere teşvik vardı. Müslüman doktoralar değişik tedavi yolları denediler. Büyük büyük eserler yazdılar... Yüzyıllar boyunca cehaletin pençesinde kavrulan Avrupa, İslam bilginlerinin eserleri sayesinde gerçeği buldu. Teknik imkanlarını tıbbın hizmetine sokarak bu sahada faydalı gelişmelere öncü oldular (Can Kardeş, 1985c: 22).

20. yüzyılda Batı'nın ruhen olmasa da teknik olanakları sayesinde Kuran'ın mucizesini keşfettiklerine dair iddialar İslam'ın değerinin 'öteki' olarak kurulan Hristiyan Batı tarafından kabullenildiği imasını içinde barındırır. Buna göre "Avrupalılar geç de olsa İslamiyet'in insanlığın faydasına bir din olduğunu" anlamışlardır (Döğen, 1985: 7). Ötekinin aynasında kendini bilim referansı ile onaylama eğilimi İslamcılığın modern bir ideoloji olduğu gerçeğini bir kez daha gösterdiği gibi onun tıpkı Türk milliyetçiliği gibi Batıyla aşk – nefret ilişkisi kurduğu şeklinde de yorumlanabilir. İslamcılık ve Türk milliyetçiliği arasında bu bağlamdaki önemli fark, İslamcılığın Batı'yı salt Hristiyanlık üzerinden tanımlamasıdır ve sentez arayışını geride bırakmasıdır.

Batı'dan üstün İslam medeniyeti vurgusu, mikro alanların da İslam'ın üstünlüğüne göre tarif edilmesini beraberinde getirir. Çocuklara gündelik yaşamın içindeki bilgiler genellikle salt modern bilime değil İslam ve bilimin buluşmasına referansla anlatılır. Buna göre peygamberin temizlik kurallarını benimseyen çocuk hem sağlıklı olacak hem de peygamberin hoşnutluğunu kazanacaktır (Ören, 1986: 3; Özkan, 1987: 40). Sağlıklı olmanın bir diğer koşulu olarak anlatılan haramdan kaçıp helal yiyeceklere yönelmek öğüdü de vücudu kışlaya benzeten bir teşbihle tamamlanır: "Allah'ın helal kıldıklarını yiyip içelim. O zaman vücudumuz bir kışla olur, organlarımız Allah'ın askeri. Kâinattaki her

şeyle beraber Allah’a itaat eder, dünyada, hayattan zevk alırız, yaşamanın manası gelir” (Hekimoğlu İsmail, 1988c: 28). Dini göndermeler çocuklar için özetlenen bir yemek tarifinde de doğa yaşamını anlatan bir metinde de okuyucunun karşısına çıkabilir. Misal, yunusları tanıtan bir yazının içinde Yunus peygamber vardır (Hasanoğlu, 1994: 13). Kız çocuklarına yağda yumurta pişirmeyi öğreten bir metinde ise şu cümle karşımıza çıkar: “Sahi bunları yaparken yumurtayı tavukların karnına yetiştiren Allah’ı düşünmemek mümkün mü?” (Aynur Abla, 1981: 17). Dergilerde işlenen doğa ve bilim temaları sanki yalnızca Tanrının kudretini kanıtlamak için kaleme alınmıştır. Çocuklar her inceledikleri ve öğrendikleri konuda Tanrının sevgisini ve gücünü idrak etmeye yönlendirilir.¹⁸

İslamcı grupların medeniyet tasavvurunun bir diğer yönü coğrafyaya uzanır ve bir ‘hayali cemaat’ olarak ümmetin zihninde bütünleştirilen topraksallığa atıfta bulunur. Bilindiği üzere çocuklara kendi ülkeleri dışında hangi ülkelerin tanıtılacağı, bu süreçte hangi unsurların öne çıkarılacağı politik bir meseledir. Seküler yayınların medeniyet ölçütü olarak Batı’yı belirlemesini eleştiren İslamcılar, çocuklara Batılı ülkeler yerine İslam ülkelerini tanıtmış (Ör. Ahmedoğlu, 1981: 18, 19; Tanrıkulu 1983: 10, 11), bu sayede İslam ülkelerinde çocukların dinle kurduğu ilişkiyi öne çıkarmışlardır (Ör. Gül Çocuk, 1987a: 44, 45; İslamoğlu, 1987: 34, 35). Erken cumhuriyet çocuk yazınında etnik-ulusal kimliği nedeniyle yurt dışında ilgi gören Türk imgesinin yerini İslâm kardeşliğinde birleşmenin doğurduğu sempati almıştır. Ayrıca politikadan bilim dünyasına uluslararası şöhrete sahip kimselerin İslam’ı öven beyanları öne çıkarılarak çocukların İslam Âleminin bir parçası olmaktan onur duyması istenmiştir.¹⁹ *Gül Çocuk*’ta “Dünya Çocuklarından” başlığıyla her sayı yayınlanan mektupların ortak özelliği Müslüman coğrafyalardan gelmeleridir. Çocuklar Arapça öğrenmeye ve Müslüman coğrafyalardaki ‘şuurlu Müslüman çocuklar’ ile mektup arkadaşlığı yapmaya teşvik edilir (Coşan, 1988b: 4). *Türkiye Çocuk*’ta Arapça öğreniminin altını çizen Ören (1984: 5) ise bunu gerekçelendirirken 1980 sonrasının dünyasında değişen ekonomik parametrelerine atıfta bulunur. Ona göre petrodolara endeksli bir dünyada Arapçanın okullara girmesi doğal karşılanmalıdır. Böylece ekonomik çıkarlar ve kültürel gelişim birlikte sağlanabilecektir.

İslamcı grupların din, coğrafya ve dil bağlamında kurduğu dünya, Kemalizm’in ulusal kimlik ve Batı medeniyetini bir madalyonun iki yüzü haline getiren kavrayışına bir meydan okuma niteliğindedir. Bu meydan okuma, aslen kolektif aidiyet ve belleği dönüştürmeyi amaçladığından bütün tarihi İslam üzerinden yeniden yazar. İslamcılığın ulusal kimlik revizyonuyla doğrudan ilişkili olan ‘köklere’ dair arayışta genellikle İslâm’ın doğuşu milât alınır.²⁰ Bu tutum, İslam öncesi Türklüğü öven seküler milliyetçi anlatının alternatifidir. Ele

alınan çocuk dergilerinde İslam tarihinden hikayelerin yanı sıra Türk tarihinin de bütünüyle İslam üzerinden anlatıldığı görülür. Cumhuriyetin kuruluş dönemi tarih yazımında -istisnalar haricinde- dışarıda bırakılan Osmanlı Tarihi, 1980 sonrası Türk-İslam sentezci ve İslamcı çocuk dergilerinin odak noktaları arasındadır. Osmanlı devlet düzeni ve toplumsal yaşamı, tüm değişimlerden muaf tutularak idealleştirilir ve bu haliyle ikinci bir Altın Çağ inşa edilir. İslami ahlâk, Müslümanlar arası dayanışma ve paternalist devlet temaları üzerine kurulu Osmanlı idealizasyonu çocuk dergilerinde kimi zaman tarih sayfalarında kimi zaman hikayelerde karşımıza çıkar (ör. Miroğlu, 1986a: 32; 1986b: 32). Ayrıca erken cumhuriyet döneminin çocuk dergilerinde kısmen yer alan ve fakat 1950'li yıllardan itibaren milliyetçi-muhafazakâr ve İslamcı siyasetlerin tarih anlatısında öne çıkarılan Malazgirt Savaşı ya da İstanbul'un fethi gibi temalar, 1980'lerin mümin çocuk inşasını hedef alan çocuk yayınlarında sıkça işlenmiştir. Özellikle İstanbul'un fethinin yıl dönümlerinde dergiler özel sayılar çıkarmış, İslamcı grupların fetih etkinliklerini çocuklara duyurmuşlardır. Dikkatleri çeken tarihi olayların tamamen İslam referanslarıyla aktarılması ve yaşanan gün için ilham kaynağı olarak gösterilmesidir (Ör. Türkiye Çocuk, 1982b: 25; Sancar, 1987: 5). Böylece İslamcılığın Cumhuriyet modernleşmesinin karşısına koyduğu Osmanlı idealizasyonu, bir kez daha İslamcı analiz ve taleplerin 'geçmişe dönme' ya da 'geçmiş ihyâ etme' yörüngesinde hapsolmasına neden olmuştur (Aybudak, 2016: 24).

Ulusal Sınırları Aşan 'Mücahit Çocuk'

Osmanlı-Türk modernleşmesinde çocukluğun politik inşası militarist kaygı ve hedeflerden bağımsız değildir. Balkan Savaşları ile başlayan süreçte Türk çocuğu savaşkan bir figür olarak tarif edilmiş, çocuğa yüklenen bu misyon erken cumhuriyet döneminde ve sonrasında ders kitaplarından çocuk edebiyatına uzanan geniş bir spektrumda canlı tutulmuştur (Kancı ve Altınay, 2007; Öztan, 2012: 76-94). Çocuğu kahraman bir cengâver ya da savaş mağduru olarak betimleyen anlatıların büyük bir bölümü doğrudan Türk tarihinin bir parçasıdır ve Türk ulusal kimliğinin yeniden üretilmesi hedefine yöneliktir. 1980 sonrasında Türk-İslam sentezci çocuk yayınları, Türklüğün İslami kısmına vurgu yaparak eril-militarist anlatıyı popüler mecralara taşımıştır. *Türkiye Çocuk* hem Türk ordusuna yönelik övgülerin (Çibir, 1984: 41-42) hem de İslam ordularına dair atıfların beraberce çocuklara sunulmasının somut bir örneğidir.

İslamcı yazarlar, Kemalist literatürde kurucu bir rol üstlenen I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı kahramanlık anlatılarına müstakil bir ilgi göstermemişlerdir. Tek istisnası işgal ya da savaş günlerinde dini simgeleri korumak için kendini feda eden çocuk kahramanlardır.²¹ Buna mukabil mümin çocuğun yetiştirilmesini

amaçlayan yayınlarda İslâm peygamberinin ve ilk Müslümanların savaşlarını anlatan metinlerin büyük bir ağırlığı vardır (Ör. Suruç, 1982: 19, Atagün, 1986b: 4-5). Çocuk mücahitler bu anlatının önemli bir parçasıdır²² ve tüm anlatı kafirler ve Müslümanlar olarak ikiye bölünmüş bir dünya üzerine inşa edilmiştir. ‘Kafirler’ yense bile mağlup, ‘inançlılar’ yenilse dahi muzafferdir (Atagün, 1983b: 18). Daha yakın dönemi konu alan örneklerde de kahramanlar etnik ya da ulusal kimliklerinden ziyade Müslüman olmalarıyla savaş anlatılarının içinde yer almıştır. Cephede ve cephe gerisinde Müslümanlara yardım edenler hep Müslümanlardır (Ör. Atagün, 1982: 34-35). İslam için savaşmanın yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da asli vazifesi olduğunu iddia eden metinlerde çocuklar geleceğin fatihidir; İslam’ın şahlanması teminatıdır. Mümin çocuk ile mücahit çocuk aynı madalyonun iki yüzü gibidir. Şiirler, öyküler ona adanır; yaşıtlarına örnek olarak o gösterilir.²³

İslam kardeşliği mesajının altının çizildiği çocuk yayınları Dar’ül Harp ve Dar’ül İslam ikiliğini yeniden üretmiştir. Dar’ül İslam ulus-devletin ötesinde bir aidiyet formu olarak İslamcı siyaset tarafından yeniden yorumlanmış ve İslam medeniyeti anlatısına dahil edilmiştir. Bu bağlamda ulusal sınırlar mücahit çocuğun sınırları değildir. Müslüman çocuk, gerektiğinde İslam adına diğer Müslüman coğrafyalarında da ‘kafir’ ile savaşır ya da savaşanlara yardım eder. Buna paralel olarak çocuk yayınlarında kahramanlık hikayesi anlatılanlar yalnızca Müslüman Türkler değildir. Afganistan ve Filistin başta olmak üzere savaşın ya da silahlı mücadelenin olduğu her coğrafyada Müslümanlara ait destansı bir öykü bulunur.

Müslümanların maruz kaldığı zulüm anlatısı, çocuklara yönelik anti-komünizm ve anti-semitizm propagandasının kesişim noktasıdır. Soğuk Savaş atmosferinin damgasını vurduğu bu anlatımlar içerik açısından yetişkinler için üretilen metinler ile paralellik göstermiştir ve kolektif mazlumluk mitini Müslümanlık özelinde yeniden üretmiştir. Örneğin sosyalist ülkelerde Müslümanların ‘özlerini’ korumak ve dinlerini öğrenmek için verdiği mücadeleleri konu eden yazı ve öyküler (Can Kardeş, 1981b: 11, Coşan, 1988d:4) silahsız birer direniş anlatısıdır. Fakat 1979’da SSCB’nin Afganistan’ı işgal etmesi sonrasında mücahitlerin başlattığı silahlı mücadele bu direniş anlatısına yeni bir boyut katmış; anti-komünizm ile ‘İslam için savaş’ temalarını birleştirerek İslamcılık üzerinde derin bir etki yaratmıştır (Hoodbhoy, 2005). 1980’lerin başından itibaren İslamcı yayınevleri Afganistan savaşını konu alan telif ve çeviri kitaplar yayınlamıştır (Ör. Bozgeyik, 1981; Dağcı, 1985). Dönemin İslamcı yayınlarında şiddet dili, Özçetin’in (2014: 331) ifade ettiği gibi görsel ve sembolik öğelerle takviye edilmiş; afişlerde, el ilanlarında, dergilerde mücahitler, kan ve silah görselleri bolca kullanılmıştır. Çocuk yayınları da bu sembolizmden bağımsız değildir.

Afganistan vesilesiyle dile getirilen cihat çağrıları 1980’lerin İslamcı literatüründe ümmetçi fikirleri besleyen önemli bir unsurdur. Pratikte de bu gündem İslamcı grupların yardım kampanyaları ve inceleme gezileri adı altında organize olmasını kolaylaştıran bir etki yaratmıştır. Bu dönemde Türkiye’den Peşaver’e giden kimi İslamcı yazarlar, izlenimlerini cihat ve ümmet temasını kuvvetlendirecek bir üslupla okuyuculara aktarmışlardır. Peşaver’deki talim kampları Kepel’in (2001: 156) ifadesiyle uluslararası İslamcılığın kültürel harmanına mekân oluşturmuştur. Dünyanın farklı bölgelerinden Afgan mücahitlere desteğe giden Müslümanların farklı kültürleri ve din yorumları birbirleriyle etkileşime girmiştir. Türkiye’li İslamcılar askeri ve dini eğitimin eşanlı sürdürüldüğü bu kampları ümmet fikrinin ete kemiğe bürünmüş hali olarak değerlendirmiştir. SSCB askerine karşı savaşılan mücahitlerden tüm Müslüman çocukların haberdar olmasını isteyen yazarlar, “Ezeli düşman Moskof” imgesini (Özta, 2011) yeniden üretecek bir biçimde Afganistan’daki çatışmalara (ör. Harputlu, 1981: 27) ve Pakistan’daki muhacir kamplarına sütunlarında geniş yer ayırmıştır. İslamcılarının nazarında Afganistan artık bir ülke adı değil bir direniş ve diriliş sembolüdür; adını taşıyan çizgi romanlar, onu anlatan roman ve öyküler yazılır.²⁴

İslamcılara göre Afganistan’daki savaş ‘inançsızlar’ ile ‘müminler’ arasındadır ve ümmet dayanışmasının bir gereği olarak mücahitlerle omuz omuza savaşmak gerekir. Buna paralel biçimde işgalin ilk yıllarından başlayarak Afganistan’daki mücahitlerin dünyadaki Müslümanlardan yiyecek ve silâh yardımı beklediği duyurulur (Can Kardeş, 1981c: 7). Kermes ve benzeri yardım faaliyetleri ile mücahitler için para toplayan İslami dernekler bu etkinlikleri çocuklara dergiler aracılığıyla duyurmayı ihmal etmez (Gül Çocuk, 1988a: 29). Genel kanı, Türkiye haricindeki İslâm ülkelerinin Afganistan’a yeteri kadar sahip çıkamadığı yönündedir. Halbuki Körfez ülkelerinden ve ABD’den mücahitlere azımsanmayacak miktarda yardım gelmiş, Pakistan bu yardımların dağıtılmasında aracı bir rol üstlenmiştir. İslamcı yazarlar, söz konusu çocuklar olduğunda mücahitlere desteğin farklı biçimler alabileceğini savunurlar. Örneğin savaşa bilfiil katılmayan Türkiye’deki Müslüman çocuklar, mücahitlerin Marksistler ile mücadelesine duayla destek vermeye çağrılır.

Savaş sürüyor, cihad sürüyor... Dünya Müslümanlarının Afganistan’a yeterince yardım ettikleri ne yazık ki söylenemez. Zaten onlar da önce Allah’a güveniyorlar. Bir an önce şehitlik şerbetini içmeye can atıyorlar. Bu güzel insanlar dualarımızı bekliyorlar. Dualarımız onlarla olsun. Cihadlarının kısa sürede zaferle sonuçlanması için dua edelim Rabbimize. Afganistan üzerine düşünelim. Aynı oyunlar, bakarsınız bir süre sonra bir başka İslam yurdunda meydana gelebilir (Özçelik, 1987b: 28).

Türkiye'nin de tıpkı Afganistan gibi komünist bir işgal girişimine maruz kalabileceği iması hegemonik beka söylemini yeniden üreten bir özelliğe sahiptir. Böylece yurt savunması ve cihat, ulus ve ümmet arasındaki çizgi silikleşir. Aynı dönemde cihat fikrini popüler kılmak adına İslamcıların çocuklar için cihat temalı yarışmalar organize etmesi tesadüf değildir.²⁵

Mücahit çocukları anlatan metinler ile erken cumhuriyet yıllarında üretilen Kurtuluş Savaşı çocuk kahramanlığına dair anlatılar arasında kurgusal nitelikleri açısından bazı benzerlikler vardır. Her ikisinde de kahramanlık hikâyeleri dinleyen, cephe ve cephe gerisinde büyüklere yardım eden, vatan savunması yapan fedakâr çocuklar resmedilir. Ancak İslamcı tahayyülde medresede okuyan, Kuran ezberleyen mücahit çocuk yalnızca savaşın değil dinsel bir kültür evreninin de içindedir, bununla gurur duymaktadır ve ailesini mümin olarak şerefliendirmektedir (Yıldız, 1987: 42-43). Peşaver'deki kamp izlenimlerini kaleme alan Bulaç'ın (1987: 44) yetim ve öksüz Afgan çocuklarının acılarını hafifleten şeyin büyüdülerinde savaşma isteği olduğunu belirtmesi bu şablonun nasıl tamamlandığını göstermektedir. Pakistan'daki kampların yanı sıra Türkiye'ye sığınan Afgan ailelerine de sayfalarında yer veren Gül Çocuk Dergisi (1987f: 11-14), Rus mezaliminden bahseden Afgan göçmenlerini gündemde tutarak ümmetçilik ile militarizmi aynı potada eritmeyi sürdürmüştür.

Müslümanların 'dirilişi' iddiasını kapsayan militarist anlatı, 1980'lerin ikinci yarısında Filistin sorunu bağlamında da karşımıza çıkmaya başlar (ör Karaçam, 1988b: 3). Filistin Kurtuluş Örgütü'nün (FKÖ) başını çektiği ve uzun süre seküler bir mücadele hattının belirleyici olduğu Filistin davasında 1970'lerin sonlarından itibaren bir ricat dönemi yaşanmıştır. Bu esnada İran İslam Devrimi ve Afganistan örneğinden etkilenen dini gruplar Filistin davasını İslâmci ideallere uygun bir biçimde dönüştürmeye çalışmıştır. Müslüman Kardeşler'in Filistin kolu olarak kurulan Hamas ve İslami Cihad bu dönüşümde kritik bir rol oynamıştır (Milton-Edwards, 1992; Kepel 2001: 140-141). Seküler Arap milliyetçiliği irtifa kaybederken Filistin davasının İslamileştirilmesi süreci hız kazanmış, cihat fikrine eklemlenen yeni bir eylemlilik dalgası baş göstermiştir.

Türkiye'deki İslamcı gruplar Filistin sorununu sözü edilen İslamileştirilme süreci sonrasında gündemlerinin ön sırasında tutmaya başlamıştır. Buna paralel olarak çocuk dergilerinde Filistin Müslümanların ortak davası olarak işlenir; kimi zaman yaralı bir anne, kimi zaman tutsak bir Müslüman olarak betimlenir: "Namazlarınız nasıl namaz oluyor ben tutsak oldukça. O kutlu ibadet ki benim üzerinde bir armağan olarak verildi size. Lokmalarınız nasıl boğazınızdan geçiyor. Benim çocukların yani sizin kardeşleriniz hem savaşa hem açlığa direnirken?"

(Yenigün, 1988: 5). Bu ve benzeri çağrılar Filistin davasına doğrudan destek olmaktan ziyade Filistinli Müslümanlar ile duygusal bağ kurmaya davettir.

Birinci İntifada esnasında cihat Filistin davasına sıkı bir biçimde eklemlenir (Milton-Edwards, 1992). Filistinli çocukların İsrail askerlerine direnmesi sınırları aşan mücahit çocuk imgesiyle bütünleşir. Buna göre Filistinli erkek çocukları da Afgan kardeşleri gibi savaşçı olmak istemektedir. Türkiye’deki İslamcı dergiler önce çeviri metinlerle konuyu sayfalarına taşır. Örneğin Arapçadan çevrilen bir hikâyede okulu İsrail uçakları tarafından bombalanan çocukların şaşkınlığı ve öfkesi anlatılır. Enkazın yanı başında bir erkek çocuk, mahzun kız çocuğuna büyüyünce pilot olacağını söyler (Yusuf, 1987: 6). Kastettiği savaş pilotu olmaktır. Bu anlatı seküler-milliyetçi metinlerde gördüğümüz kurgunun Filistin’e uyarlanmış hali gibidir. Hem erkek çocuk-savaşçılık hem de intikam temalarını içermiştir. Çocuk yayınlarında örtük bir biçimde karşımıza çıkan Dar’ül Harp ve Dar’ül İslam kavramları İslam’a göre tanımlanan bir vatan anlayışını güncel kahramanlık hikayeleri üzerinden gündemde tutacaktır. 1990’larda Müslümanların tarafı olduğu sıcak çatışmalarda cihat bir kez daha bu kavram setinin önemli bir parçası olarak tedavüle sokulacaktır.

Çocuklara İslamcı Siyasetin Dinamiklerini Öğretmek

1980 sonrası İslamcı gruplar, kamusal alanda adım adım dillendirdiği taleplerini ve bu taleplere dair seküler politik aktörler ile yaşadığı gerilimleri toplumsal açıdan görünür kılmaya çalışmıştır. Bu çaba, yalnızca yetişkinlerin dünyasıyla sınırlı bir çaba değildir; çocukların da sözü edilen tartışmalardan haberdar olması istenmiştir. İslamcı çocuk dergileri, özellikle kısa haber sayfalarıyla gündem aktarımının ana mecralarından birine dönüşmüştür. Güncel politik tartışmanın çocuk yayıncılığına yansıtılması, çocukları tam manasıyla kavramalarının mümkün olmadığı metaforlar, imalar ve aktör – olay silsileleriyle baş başa bırakmıştır.

Toplumsal huzurun ancak İslami yaşam kodlarına dönmekle mümkün olduğunu düşünen İslamcı ve Türk-İslamcı yazarlar, çocuk yayınlarında 12 Eylül askeri darbesinin de iddiası olan asayiş ve beka fikrini ön plana çıkarırlar. Asayişin zıddı olarak tarif edilen anarşinin kaynağı ise gençlerin dinden uzaklaşmasıdır (Ör. Canan, 1988: 11). İslamcı özelliği belirgin çocuk dergilerinde 1980 öncesindeki çatışmalı süreci çocuklara doğrudan anlatan metinlere pek rastlanmaz ancak öykülerde bu döneme dair dolaylı göndermeleri bulmak olasıdır. Örneğin bir postacının iş gününü anlatan öyküde, oğlu ‘anarşiye’ bulaşmış ve ceza almış bir babanın ‘bu gençleri biri kurtarmalı’ feryadına yer verilir. Postacıya babanın haykırışını anımsatan ise çamurda debelenen yavru kediler ve onu kurtarmaya

çalışan anne kedinin çaresizliğidir (Dayan, 1982: 9). Türk-İslamcı vurguları güçlü olan *Türkiye Çocuk*'ta ise 1980 öncesine dair daha doğrudan ifadeler vardır. Özal hükümetiyle sürdürülen 12 Eylül restorasyonu övülürken öncesi karanlık bir dönem olarak resmedilir. Darülaceze'ye bayram ziyareti gerçekleştiren bir yazarın orada dönemin vali ve belediye başkanını görmesi ve bunu devletin kaydettiği ilerlemeye yorması sözünü ettiğimiz doğrudanlığa örnektir:

Bu iki zatı orada görünce düşüncelerimiz ta gerilere gitti. Teröristlerle beraber olaylara karışan valileri, sırf militan beslemek için Belediye'yi dolduran Belediye Başkanlarını düşündük. Meğer Devletimiz ne mesafeler kat etmişti! Daha çoluk çocuğu ile bayramlaşmadan kimsesiz çocuklarla bayramlaşmaya gelen, onlara hediyeler getiren valiler, başkanlar kazanmışız. Bin şükür! (Özcan, 1985: 10).

Bu ifadeler İslamcı yazarların en azından bir bölümünün Özal döneminden genel hatlarıyla memnun olduğunun ifadesidir. Çocuklara aktarılan güncel tartışmaları laiklik, başörtüsü ve İmam Hatip Okulları başlıkları altında toplamak olasıdır. Cumhuriyetin laiklik uygulamalarına muhalefet etmek, erken cumhuriyetten çok partili yaşama İslamcı grupları birbirleriyle ortaklaştıran temel noktadır. Politik olarak 1970'lerde Millî Görüş çizgisinde yansımaları bulan bu yaklaşım kendisini kültürel alanda İslamcı metinlerde de göstermiştir. Yetişkinler için yazılanlardan farklı olarak İslamcı çocuk dergilerinde, rejimin laiklik anlayışı genellikle dolaylı bir biçimde ve kimi zaman mizahi bir üslupla tenkit edilmiştir. Laikliğin birkaç kuşağı İslam'dan kopardığı, onları kültürüne yabancılaştırdığı iddiası okuma parçalarının içine yedirilmiştir. Örneğin Hekimoğlu İsmail müstear adıyla yazan Ömer Okçu hikayesinde genç bir fabrika müdürünün kendisinden İslam'ı öğreten bir kitap istemesini anlatır. Müdürün kardeşi İsviçre'de evlenmek istemiş, sevgilisinin annesi Kuran'ın tercümesini okuduktan sonra damadın Kuran'a uygun davranması şartıyla evlenmelerine izin vermiştir. Ancak bir süre sonra eşinin kocasının Kuran'a göre davranmadığını söylemesi üzerine evliliğinin biteceğinden korkan damat ağabeyinden İslam'ı anlatan bir kitap istemiştir. Yazarın şaka kisvesi altında söylediği şu sözler üstü kapalı bir laik rejim eleştirisi olarak değerlendirilebilir:

Türkiye'de evlenen erkeklere maaşını, arabasını sorarlar. İsviçrelilere ne oluyor ki dini, imanı sorup Kur'an'dan da imtihan ediyorlar? Bizim Batı hayranları duymasın İsviçreli kadına gerici ve yobaz der, İsviçre'yi medeni yapmaya çalışırlar. Hele hele kadıncağızın 'Kur'an'a uymazsan kızımı alırım' demesi Medeni Kanun'a muhalefetten suçtur. 163. Maddeye göre 6 sene hapis yatması gerekir, eğer Türkiye'de olsaydı (Hekimoğlu İsmail, 1987: 29).

İslamcı siyaset, moral değerlerin sınırlarını belirleme mücadelesinde kadınları İslamcı projenin merkezine yerleştirmiştir (Toprak, 2005: 169). Toplumsal

cinsiyet rollerindeki hızlı değişimin neden olduğu kaygılar, İslamcılarının yaşamını İslami kurallar üzerine bina etmeyen kadınları ötekileştiren söylemini keskinleştirmiştir. Ahlaki çöküşün kanıtı olarak gösterilen kadınların ortak özelliği İslam’a göre giyinmemesi ve sosyal yaşamda bağımsız bir özne olarak hareket etmesidir. Zıddı olarak tahayyül edilen mümin kadın ise tesettürüyle ve İslam kurallarına uyarak yaşamın içinde yer alan kadındır.

Kadınlar üzerinden yürütölen tartışma, 12 Eylül sonrasında türban/başörtüsüne indirgenmiş bir siyasi mücadelede dönüşmüştür. 1987’de Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) türbanlı öğrencilerin üniversiteye girmesini yasaklayan bir karar alması İslami kesimlerde büyük bir tepki yaratmış²⁶ ve tepki doğrudan İslamcı yayın faaliyetlerine yansımıştır. Bu konjonktürde ‘başörtüsüne özgürlük’ sloganı etrafında eylemlerin örgütlenmesi İslamcı siyaseti hem görünür kılmış hem de İslamcı grupların kitle mobilizasyonunu kuvvetlendirme stratejisinin bir parçası haline gelmiştir. Aynı zamanda bu kampanyalar kamusal alan üzerindeki politik tartışmayı alevlendirmiş, Müslüman kadın kimliğini dönüştürmüş, sonraki yıllara damgasını vuracak türban politik bir simge midir değil midir tartışmasını tetiklemiştir (Göle, 1996; Hermann, 2003: 267-268). Kadınların ve her yaştan kız çocuklarının tesettürlü resmedildiği İslamcı çocuk dergileri İslamcı grupların taleplerine paralel bir yayın politikası izlemiştir. Türban sembol olarak yaşı, mekânı ve zamanı aşarak dişı bedeninin örtüsü olmuştur.

1980’lerin ikinci yarısında İslamcı aktivistlerin bir bölümü türban konusunu daha çok dini özgürlükler üzerinden ve insan hakları bağlamında gündemde tutmayı yeğlemiştirlerdir. Çakır’a (2000: 61) göre insan hakları vurgusu, İslamcı olmayan kesimleri türbana sahip çıkmaya davet etmenin yoludur. Bu politik tercih, çocuklara kimi zaman ironik olduğu düşünölen güncel örneklere referansla aktarılmıştır. Örneğin *Göl Çocuk*’ta İnsan Hakları Derneği tarafından düzenlenen bir uçurtma festivalinde, üzerinde büyük harflerle ‘Önce Başörtüsü’ yazılı uçurtmanın haberi yapılmıştır. Uçurtma sahibi, dernek yetkililerinin uçurtmasını şenlikten çıkarmak için her yolu denediğini iddia etmiştir. Altı çizilen çelişki, temel bir hak olarak görölmesi gereken bir talebin İnsan Hakkı Derneği tarafından hoşgöröyle karşılanmamasıdır (Göl Çocuk, 1987b: 42). Hal böyleyken üniversitede türban yasağının bir insan hakları sorunu olarak gündemde tutulmasına itiraz eden bazı İslamcı grupların olduğu da unutulmamalıdır. Zira türbanın bu şekilde savunulmasının onun dini ve siyasi içeriğini geri plana ittiğini düşünmüşlerdir (Çakır, 2000: 61).

1980’lerin İslamcı siyasetinde bir diğer önemli başlık İmam Hatip Okullarıdır ve okullarla ilgili tartışmalar çoğunlukla başörtüsü tartışmalarını da içermiştir. İmam Hatip Okullarının sayısının artırılması ve ebeveynlerin çocuklarını bu okullara

göndermeleri konusunda teşvik edilmesi çok partili hayat boyunca İslamcı grupların temel mücadele alanlarından biridir. 1980 sonrasında bu konudaki çaba gözle görülür bir biçimde artmıştır. Özal'ın neoliberal-muhafazakâr iktidar stratejisine uygun bir biçimde Milli Eğitim Bakanlığı İmam Hatip Okullarının sorunlarıyla daha çok ilgilenir olmuş (Öztan, 2019) ve hükümetin bu yöndeki icraatları İslamcı gruplar tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. İslamcı çocuk dergileri, daha çok sayıda öğrencinin İmam Hatip Okullarına ilgi duymasını sağlamak için bu okullardan haberlere özel bir yer vermiş, okulların başarılarına dikkat çekmiştir (Ör. Gül Çocuk, 1987c: 42). Bilhassa taşrada kurulan İmam Hatip derneklerinin -sünnet merasimleri gibi- çocuklara yönelik hayır işleri dergilerin sayfalarında kendisine yer bulmuştur (Ör. Gül Çocuk, 1987e: 33). Aynı tespiti Kuran kursları ve gayri resmi biçimde açılan medreseler için de tekrarlamak mümkündür. Çocuk dergilerinde müftülerle, Kuran Kursu hocaları ve öğrencileriyle yapılmış söyleşilere yer verilmiştir (Gül Çocuk, 1988b, 1988c).

Çocuklara sunulan metinlerde başörtüsü ve İmam Hatip Okulu başlıklarının nasıl birleştirildiğini göstermesi açısından Gündüz'ün *Elif ile Gülbahar* (1987b: 26, 27) adlı hikâyesi ilginç bir örnektir. Elif ve Gülbahar ilkokulu beraber okuyan iki yakın arkadaştır. Elif İmam Hatip Okulu'na, Gülbahar ise orta okula yazılır. Çünkü Gülbahar'ın annesi İmam Hatip'e giderse başörtüsü bağlaması gerektiğini, başörtüsünü de aslen hizmetçilerin ya da yaşlı kadınların bağladığını söylemiştir. Elif bu sözlere içerler ama Gülbahar ile arkadaşlığına devam eder. Ta ki bir gün Gülbahar onu diğer arkadaşlarını da davet ettiği çay partisine çağırına kadar. Babası Almanya'ya çalışmaya giden ve kızına oradan hediyeler gönderen Gülbahar'ın kozmetik malzemeleriyle dolu odası Elif'e çok tuhaf gelir. Elif'in bakışlarından rahatsız olan Gülbahar arkadaşının başörtüsünü çekiştirince arkadaşlıkları sona erer. Buraya kadar yazar, muhafazakâr savunmacı tahayyülün dejenere (Batılı) ve otantik (dindar) stereotiplerini çocuk kahramanlara adapte eder. İki çocuk, adeta birbirleriyle mücadele halindeki iki evreni/dünyayı algılayış biçimini simgeler. Buna göre otantik olan İslami ahlâkın, dejenere olan ise sekülerlik ile özdeşleştirilen sınıfsal kibir ve mütecaviz tavrın vücuda gelmiş halidir.

Kendini süse kaptıran Gülbahar okulda başarısız olur ve babası tarafından Almanya'ya götürülür. Yazar yıllar sonra Elif ve Gülbahar'ı karşılaştırır. Her ikisinin de başörtüsü vardır. Lakin Gülbahar'ın başörtüsü onun yakalandığı hastalık sonrası dökülen saçlarını kapamak içindir. Yazar, başörtüsünü küçümseyen kıza böylesi bir musibet ile cezalandırmıştır ve ona şunları söyler: "Allah rızası için kapatmadığım başımı şimdi utanç belasına kapatıyorum Elifciğim..." (Gündüz, 1987b: 27). Böylece hidayet romanlarında tekrarlanan pişmanlık ve hakikati bulma süreci çocukluk bağlamında yeniden üretilir.

Bitirirken...

İslamcılık, politik tutumların İslam referansı ile buluşturulduğu ve İslam'ı politik sistemin kalbine yerleştirmeyi amaçlayan bir ideolojidir. Geleneksel İslami kavramları politik bir hedef doğrultusunda dönüştürmüş ve yaygınlaştırmıştır. Bu çalışma İslamcılığı Türkiye özelinde ve 12 Eylül darbesiyle başlayıp 1980'lerin sonuna kadar geçen dönem içinde spesifik olarak 'mümin çocuk' inşası bağlamında ele almıştır. Türkiye'de 1980 sonrasında İslamcı siyaseti analiz eden metinler bu dönemi bir 'uyanış' olarak betimlemiştir. Kimi yazarlara göre İslamcılık sistem karşıtı, 'devrimci' bir politik atak yapmış kimilerine göre ise liberalizme ve demokrasiye yakınlaşmıştır. İlk görüşü savunanlar İslamcı siyasetin enternasyonalist ve militan yanına vurgu yapmışlar, ikinci görüşü savunanlar ise İslamcı çevrelerin 1980'lerin sonlarından itibaren yürüttüğü çok hukukluluk ve sivil toplum tartışmalarını Batı tipi çoğulcu demokrasi ile uzlaşmanın bir kanıtı olarak görmüşlerdir. Özal dönemindeki liberalleşmenin İslamcılığı demokratik ilkeler bağlamında 'olumlu' etkilediği iddiası da bu bağlamda ileri sürülen fikirlerden biridir. Türkiye İslamcılığın çeşitli kolları gerçekten de Özal'ın merkez sağcılığından etkilenmiştir. Ancak bu etkilenmeyi daha çok serbest piyasa ekonomisi ile eklemlenme bağlamında düşünmek gereklidir. İslamcı gruplar modernitenin sunduğu teknolojik imkanlardan, ekonomik faaliyetlerden, finansal yapıdan uzak değildir. Onların modernite eleştirisi, seküler değerlerin İslami değerlerin yerine geçmesine ve kamusal alanın seküler kodlara göre dizayn edilmesine yöneliktir.

Hal böyleyken dindar neslin inşasını hedefleyen yayınlara bakıldığında İslamcılığın dini özgürlükler vurgusu dışında siyasal liberalizme ve demokrasiye meylettğine dair somut bir veriye ulaşmak mümkün değildir. Hatta demokrasi bağlamında şüpheli tutum kendini göstermeye devam etmiştir. Aynı tespiti Batı'ya yaklaşımın değiştiği iddiası için de tekrarlayabiliriz. İslamcılığın kamusal alanı İslam'a referansla dönüştürme hedefi, 1980'lerin ikinci yarısında seküler Batı ile İslam Âlemi arasındaki kültürel farkları belirginleştirmeyi ve 'İslam medeniyeti' vurgusunu içermiştir. Çocuk yayınlarında Müslüman ülkelerden ve İslam dayanışmasından övgüyle bahsedilirken Batı'ya, Batılı demokratik kurumlara dair olumlu örnekler rastlamak oldukça zordur. Üstelik menşeyinin Batılı olduğu düşünülen alışkanlıklara karşı İslamcılığın doğuşundan itibaren göze çarpan reaksiyoner tutum kentleşme ve tüketim kültürü eleştirilerini kapsayarak sürdürülmüştür. Bu sürekliliğin arkasında Batılılaşmayı dinden uzaklaşma ve kültürel asimilasyon ile bir görme eğilimi yatmaktadır.

1980'ler, Seyyid Kutup'un etkisiyle 'Egemenlik Allah'ındır' sloganının İslami akımlarda popüler olduğu bir dönemdir. İslamcı gruplar bir yandan erken

cumhuriyet yılları laiklik uygulamalarını ‘din düşmanlığı’ olarak tarif etmekte bir yandan da laikliğin İslam’ın özüne uymadığı tezini işlemektedir. 12 Eylül sonrasının Türk-İslam sentezci niteliği daha ağır basan çocuk yayınlarında laiklik tartışması yapılmasa da dini kimliğin ve ritüellerin kamusal alanda daha görünür olması gerektiği düşüncesi sıkça işlenmiştir. 1980’lerin ikinci yarısındaki İslamcı tezleri önde olan yayınlarda ise özellikle üniversitedeki türban yasağı akabinde laiklik uygulamaları daha net ifadelerle eleştirilmiş; İslamcı simgelere geniş yer verilmiştir.

Laiklik ile dindarlığın birbirine zıt iki kavram olarak kurgulanması ve politik alanda İslamcılık ve seküler politik güçler arasındaki tansiyonun belirli bir dozda çocuklara aktarılması İslamcılığın mümin nesil yetiştirme projesinin bir parçasıdır. İslamcı yazarlar, çocuğu sosyal, kültürel ve politik ikilikler üzerine inşa edilmiş bir dünya ile karşı karşıya bırakır. İyiler ve kötüler birbirinden ayıran ölçütlerin tümü İslam’a endekslidir. Hal böyleyken ‘çocukluk âlemi’ de inanç ekseninde ikiye bölünmüş, inançsız çocukları İslam’a çağırmak, yaşıttan kategorik olarak üstün görülen mümin çocuğun vazifesi haline getirilmiştir. Çocuk tıpkı mümin yetişkin gibi İslam’ı temsil eden ve İslami kuralları tebliğ eden bir varlık olarak görülmüştür. Hatta seküler rejimin kitleleri dine yabancılaştırdığını düşünen İslamcılar, çocuğu yetişkinlere ‘hakikatleri’ gösteren minyatür bir özneye dönüştürüverirler. Bu bakımdan yetişkinlerin rehberliğine vurgu yapan erken cumhuriyet yıllarındaki kurgudan farklı bir kurguyla karşılaştığımızı ifade edebiliriz.

İslamcı külliyatta maddi ve manevi kalkınma arasındaki denge mümin çocuğun omuzlarına yüklenmiştir. Dergilerde çocuklara ‘mucizelerin’ yanı başında bilimsel gelişmelerin anlatılması yayıncılar tarafından bir çelişki olarak görülmez. Aksine biri manevi diğeri de maddi kurtuluşun reçetesiymişçesine sunulur. Kurtuluş / diriliş anlatısı İslamcılığın kolektif mazlumluk miti ile birleşerek, öz savunma ve cihat çağrılarına kadar uzanır. Bu noktada mümin çocuğun aynı zamanda militarist değerlerle donatılmış bir çocuk olduğunun altını çizmek gerekir. Türk-İslâm sentezci vurguların önce çıktığı metinlerde vatan, Türklük ve İslam bir potada eritilirken İslamcı argümanları daha keskin metinlerde İslam adına savaş öne çıkmaktadır. Her halükârda şehitlik, gazilik gibi kavramlar yüceltilmiş; eril-savaşçı kahraman tipi kutsanmıştır.

Özetle İslamcılığın çocuğa salt çocuk olmaktan kaynaklanan bir değer atfettiği yönündeki iddiası sorgulanmaya açıktır. İslamcı yazarların büyük bir kısmı uygulanabilir bir strateji olarak gördükleri toplumu aşağıdan yukarıya İslamileştirme sürecinde ideal çocukluğu yeniden inşa ederken çocukları tıpkı eleştirdikleri Kemalist dönem gibi, ulusal kimlik revizyonu ve ‘medeniyet’

tasavvuruna endekslenen politik bir projenin nesnesi haline getirmiştir. İslamcılık, kamusal alanın İslamileştirilmesi ve iktidar hedefi çerçevesinde yürüttüğü dindar nesil yetiştirme projesini 1990'lı yıllarda sahip olduğu yeni olanaklarla geliştirmiş, 2002 sonrasında ise adım adım tam teşekküllü bir resmi politika haline getirmiştir.

Sonnotlar

¹ Türkiye'de İslamcı gruplar, çok partili yaşamın başlangıcından 1970'e kadar sağ siyasetteki en güçlü partiyi destekleme eğiliminde olmuştur. 1970'te kurulan İslamcı özelliği belirgin Milli Nizam Partisi (MNP) ve takipçisi Milli Selamet Partisi (MSP), İslamcı grupların önemli bir kısmının desteğini alsa da bazı İslamcı gruplar pragmatik nedenlerle güçlü sağ partilere oy vermeye devam etmiştir (Şaylan, 1992: 100-103; Toprak, 2005: 171). Bu tespitin 2002'de Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) iktidara gelmesine dek geçerli olduğunu ileri sürebiliriz.

² Duman (1994: 83) bu dönemin İslamcı dergilerini radikal politik aktivizm içinde olanlar ve daha konformist, uzlaşmacı çizgide olanlar olarak iki kategoriye ayırmaktadır. *İcmal, İslam, Tavır, Girişim, Doğuş* gibi İslamcı dergiler toplamda büyük satış oranlarına ulaşmıştır (Şaylan, 1992: 121).

³ *Türkiye Çocuk Dergisi*'nin sahibi Enver Ören (1981: 3) ilk sayıda şunları yazar: "Hikâye ve kıssalarımızda; doğruluğu, dürüstlüğü, resimli romanlarımızda kahramanlığı, mertliği, Yunus Emremizde Allah aşkını, gönül sevgisini bulacak, Mimar Sinanımızla Türkiye'mizi yeniden imara kalkacak, geçmiş ve geleceğimizle dergimizde kucaklaşacaksınız... Tarzanlar, şövalyeler, kovboylar ile değil kendi kahramanlarımızla heyecanlanacak, kendi duygularınızı yaşayacaksınız". Üzeyir Gündüz'ün (1987a: 15) *Gül Çocuk Dergisi*'ni anlatırken söyledikleri de benzerdir: "...Bu dergide çocuklar inanç yüklü. Rabbini biliyor, kendini biliyor, büyüklerine saygıyı küçüklerine sevgiyi öğreniyor. Kur'an ayetlerini öğüt, İslam kahramanlarını çizgi roman, sahabe hayatını tatlı bir öykü olarak okuyor. Bulmaca yaparken İslam'ı öğreniyor, bilmece çözerken İslamca şuurlanıyor. Edepli fıkraları okurken neşeleniyor, gülüyor, yanaklarında güller açıyor".

⁴ 1981'de ilk sayısı yayınlanan *Can Kardeş* Nurcuların Yeni Asya grubunca haftada bir çıkartılmıştır. Dergi 1990'dan itibaren *Yeni Can Kardeş* adını almıştır. İskenderpaşa Cemaati tarafından aylık olarak çıkartılan *Gül Çocuk* ise 1987'de yayın hayatına başlamıştır. *Türkiye Gazetesi* tarafından başlangıçta 15 günde, daha sonra haftada bir yayınlanan *Türkiye Çocuk* ilk kez 1981'de yayınlanmıştır. Nakşibendi tarikatına bağlı Işıkcıların önemli ismi Enver Ören derginin sahibidir. Işıkcılar merkez sağ siyasete, özellikle Özal'a yakın durmuşlardır ve bu durum yayın faaliyetlerine de yansımıştır. Yüksek satış rakamlarına ulaşan *Türkiye Çocuk*'un *Can Kardeş* ve *Gül Çocuk* ile kıyaslandığında doktriner yanının eğlendirici yönünün gerisinde kaldığı söylenebilir. Sözü edilen dergiler kolay ulaşılabilir bir niteliğe sahiptirler ve her üçü de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda tavsiye edilen yayınlar arasına girmiştir. Bakanlığın bu

yöndeki kararlarının İslamcı dergilere meşruiyet sağladığı söylenebilir. Nitekim *Gül Çocuk* (1989: 13) kendisi hakkındaki tavsiye kararını şöyle duyurmuştur: “Demek ki artık Gül Çocuğu okula götürebilir, hocanıza gösterebilir, arkadaşlarınıza tavsiye edebilir, dağıtabilir, satabilirsiniz serbestçe”.

⁵ İslamcı çocuk dergilerinde sık sık yazılarına rastlanan Cahit Zarifoğlu, Üzeyir Gündüz, Niyazi Birinci, Ahmet Efe gibi isimler 1940’lı ve 1950’li yıllarda doğmuş, İslami bir eğitim almış ve sonraki yıllarda edebiyata yönelmişlerdir. Yazarların çocuk dergilerinde tefrika olarak yayınlanan metinleri kitaplaşarak İslami çocuk edebiyatının bir parçası haline gelmiştir (Çalışkan, 2001).

⁶ 1970’lerde MSP’nin gündemde tuttuğu İslami Ortak Pazar ve ortak para projesi (Yang ve Guo, 2015: 4), ‘İslam Âlemi’ tahayyülünün ve ulus ötesi İslam fikrinin politik bir içeriğe bürünmesinde ilk adımlardan biridir.

⁷ Mümin çocuğun inşası çerçevesinde güzel ahlâk ilkeleri genellikle İslâm Peygamberine ya da İslâm tarihinden kişiliklere referansla anlatılır (Ör. Karabıyık, 1982: 16, Atagün, 1983a: 18).

⁸ Ahlaki değerleri tümüyle dinle temellendirmek çocuklara yönelik hazırlanmış nasihat içerikli metinlerde çok sık karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Ören, 1985: 3; Eryalaz, 1989: 11, 12; Mansur: 1990: 5.

⁹ İslamcı dergiler çocuklara hayali kahramanların yanı sıra İslami kültür evreninden beslenen ve dini bilgilerle donatılan bir çocuğun nasıl olduğunu somut örnekler üzerinden göstermek istemiştir. İslamcı çevrelerin takdir ettiği Cahit Zarifoğlu’nun ölümünden önce kızı ile yaptığı konuşma bu çerçevede ilginç bir örnektir. Zarifoğlu’nun kızı Tanrı ve peygamber sevgisi, dini şahsiyetler hakkındaki bilgisi ile ‘büyümüş de küçülmüş’ gibidir (Bkz. Gül Çocuk, 1987d: 32, 33).

¹⁰ Örneğin *Can Kardeş*’te her sayıda *Küçük Hanım’ın Yeri* adlı bir köşe hazırlayan Aynur Birinci kendisiyle yapılan röportajda şunları söyler: “Kadının yeri yuvasıdır. Dışarıda ve evinde çalışan kadın çabuk yıpranır. Çocuklar anne himayesinden yoksun büyür. Bu da çok zararlı olur... Kadını dışarıda bir iş yerinde çalıştırmakla kadın hakları arasında münasebet yoktur” (Can Kardeş, 1985a: 5)

¹¹ Kır gezintisi yapan iki çocuğun doğa üzerine konuşmaları üzerine kurulu bir çocuk öyküsünde Murat adlı çocuk gördüğü manzaradan etkilenerek “doğa her şeyi ne güzel yaratmış” der. Bu ifadeye çok şaşırان arkadaşısı Osman ise ona her şeyi yaratanın Tanrı olduğunu anlatır (Birinci, 1981: 7). Bir diğer örnek için bkz. (Can Kardeş, 1985b: 9).

¹² Karaağaç’ın (1984) öyküsünde köydeki dedesi ve ninesini özleyen çocuğun ebeveynlerinin yaptığı yılbaşı hazırlığından nasıl rahatsız olduğu anlatılır. Çam ağacının süslenmesini, hindi pişirilmesini garipseyen çocuk bunların ‘gâvur adedi’ olup olmadığını sorgulayınca babası tarafından susturulur ama sorgulaması bitmemiştir: “çenemi kapadım da düşüncelerimin kapısı açık kaldı. Düşündükçe de üzüldüm. Niye elin âdetlerine uyuyoruz ki, niye?” (Karaağaç, 1984: 12).

¹³ Örneğin *Can Kardeş Dergisi*'nin her sayısında "Dinimizi Öğrenelim" adlı bir köşe vardır.

¹⁴ Örneğin Suavi (1984: 15), koltuk değnekli, üstelik tek elli bir çocuğun yaşadığı zorluklara rağmen üzülmeyişi çünkü Allah'a inandığını, kendisine ona inanların ebedi bir vücuda sahip olacağını söylediğini anlatır ve şöyle der: "Bu kadar küçük bir kalbin, bu kadar büyük bir iman taşıdığını ilk kez görüyor ve vücudumun onun hastalıklı vücudundan daha fazla titrediğini hissediyordum". Benzer bir anlatıyı çocuk hikâyelerindeki yetişkinler için tekrarlamak mümkündür. İyi karakterler ibadetini yerine getirenlerdir (Ör. Atagün, 1981: 10-12). Bedensel engeller dahi ibadete engel olmaz. Örneğin Zonguldak'ta madende göçük altında kalıp tekerlekli sandalyeyle yaşamını sürdüren bir hikâye kahramanı namazını da Kuran okumasını da ihmal etmemektedir (Demir, 1983: 16).

¹⁵ Coşan (1987c: 4) buna uygun bir hikâye anlatır. Buna göre seküler ailenin bir çocuğu öğretmeninden etkilenip beş vakit namaz kılmaya karar verir. Ancak seküler ailesi buna izin vermez hatta çocuğu başka bir okula verir. Aradan uzun yıllar geçer ama öğretmen küçük kızdan bir mektup alır. Mektupta kız öğretmene ibadetine muntazam bir biçimde devam ettiğini anlatmaktadır.

¹⁶ Örneğin Ramazan ayı üzerine bir metin varsa Sezai Karakoç'un oruç hakkında yazdığı bir paragraf buna dahil edilmiştir (İlyasoğlu, 1987: 16). Mehmet Akif Ersoy, Necip Fazıl Kısakürek gibi İslamcı kimliğiyle bilinen yazar ve şairlerin yaşamı anlatılmıştır.

¹⁷ İslamcı yazarlar kıyametin de ahiret inancının da bilimsel açıklaması olduğunu savunmuştur (Örneğin Hekimoğlu İsmail, 1988a: 24).

¹⁸ Kirazların büyüme öyküsü de (Can Kardeş, 1981e: 10) kainatta yıldızların birbirlerine çarpmadan hareket etmesi de (Can Kardeş, 1981f: 18) Tanrının kudretiyle açıklanmıştır.

¹⁹ *Türkiye Çocuk*'ta Hüseyin Sarıkoç'un (1985a; 1985b) hazırladığı "İslamiyet Hakkında Ne Dediler?" sayfasında Gandi'den Edison'a birçok tanınmış isime verilir. Ancak burada ünlü isimlerin İslam konusundaki fikirlerine dair bir karmaşa öz konusudur. Örneğin Edison'un anlatıldığı satırlarda (Sarıkoç, 1985b: 32) onun İslam'a dair söylediği herhangi bir söze rastlanmaz yalnızca ifadelerinden Tanrının varlığına inandığı sonucu çıkarılabilir.

²⁰ Örneğin Hekimoğlu İsmail (1988b: 17) şöyle yazar: "Her bitki kökleri üzerinde yükselir. Her milletin de geçmişi kökleridir. Atalarımız bizim köklerimizdir. Köklerimiz 1400 sene derinliğe gidiyor."

²¹ Örneğin Birinci'nin (1985b: 14, 15) çocuk kahramanı, Antep'in Fransız askerler tarafından işgal edildiği günlerde annesinin çarşafını korumak için Fransız askerleriyle savaşmış ve hayatını kaybetmiştir. Çocuğun kahramanlığı Anteplileri 'din ve namuslarını korumak' için harekete geçirir.

²² İslam'ın ilk dönemindeki çocuk mücahitler, yetişkinlere hitap eden İslamcı dergilerde de işlenmiştir (Ör. Sur, 1989: 36).

²³ Örneğin Kundakçı'nın (1987:50) çocuklar için yazdığı şiir şöyledir: "Gül çocuklara adayacağım sözlerimi/Gülüşleri fetih olan çocuklara/Geleceğin fatihleri olacak/Miniminnacık gibi çocuklara/Şahlanış fidanlarına"

²⁴ Afganistan'daki savaşı 14 yaşında bir çocuğun yaşamını merkeze alarak anlatan Zarifoğlu'nun *Savaş Ritimleri* (1985) türünün en popüler örneklerinden biridir. SSCB işgali önceki dönemin bir altın çağ olarak tasvir edildiği metinde dini önderlikten İslam merkezli sosyal yaşamın idealizasyonuna ve cihat fikrine kadar uzanan İslamcı ideolojinin söylemsel özelliklerine bütünlüklü bir biçimde rastlamak mümkündür.

²⁵ *Gül Çocuk Dergisi* (1988g: 51) 7-18 yaş arası çocuklara açık yarışmanın dilini de Arapça olarak belirlemiştir.

²⁶ YÖK tepkiler üzerine 1988'de önce İlahiyat Fakültesi öğrencileri için yasağı kaldırmış, sonra da yasak uygulamasını genel olarak gevşetmiştir. Başörtüsünü üniversitede serbest kılan yasa Meclis'ten geçmiş fakat dönemin Cumhurbaşkanı tarafından Anayasa Mahkemesi'ne götürülmüştür. Mahkeme yasanın laiklik prensibine aykırı olduğu kararını vermiştir. Böylece tartışmalar devam etmiştir (Jenkins, 2008: 150-151).

Kaynakça

Ahmedoğlu M N (1981). Dost ve Kardeş Ülke: Pakistan. *Türkiye Çocuk*, 1(5), 18-19.

Akbaş V (1987). Çocukluk Rüzgârı. *Gül Çocuk*, 3, 26-27.

Aktay Y (2005). Sunuş. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık*. Cilt: 6, İstanbul: İletişim Yayınları, 13-25.

Atagün S İ (1981). Allah'ın Adaleti. *Türkiye Çocuk*, 1(1), 10-12.

Atagün S İ (1982). La İlahe İllallah. *Türkiye Çocuk*, 1(8), 34-35.

Atagün S İ (1983a). Yalan ve... *Türkiye Çocuk*, 2(28), 18.

Atagün S İ (1983b). Arılar ve Yağmur. *Türkiye Çocuk*, 2(29), 18.

Atagün S İ (1986a). Otobüs Muavini. *Türkiye Çocuk*, 5(25), 10-11.

Atagün S İ (1986b). Uhud Şehidleri. *Türkiye Çocuk*, 5(14), 4-5.

Aybudak U (2016). Müslüman Ülkelerin Dünya Sistemiyle İlişkisi ve İslamcı Hareketin Metot Seçimi. *Mülkiye Dergisi*, 40 (3), 5-34.

Aynur Ablâ (1981). Küçük Hanımın Yeri. *Can Kardeş*, 1(1), 17.

Başığit A (1989). Canım Annem. *Türkiye Çocuk*, 8(14), 10-11.

Birinci N (1981). Kır Gezisi. *Can Kardeş*, 1(1), 7.

Öztan G G (2020). Türkiye'de İslamcı Siyasetin 'Uyanış' Döneminde 'Mümin Çocuğun' İnşası. *Mülkiye Dergisi*, 44 (4), 643-677.

- Birinci N (1985a). Bekçi Olacağım. *Can Kardeş*, 5(3), 14-15
- Birinci N (1985b). Bir Şehri Ayaklandıran Çocuk. *Can Kardeş*, 5(2), 14-15.
- Bozgeyik B (1981). *Orak Çekiç'in Kıskaçından Kurtulabilenlerin Hikâyesi: Afganistan'dan Türkiye'ye*. İstanbul: Yeni Asya Yayınları.
- Bulaç A (1987). Savaş ve Çocuklar. *Gül Çocuk*, 8, 44.
- Can Kardeş (1981a). Bir Mektubumuz Var. 1(1), 2.
- Can Kardeş (1981b). Rusya'da Müslümanlık. 1(1), 11.
- Can Kardeş (1981c). Afganistan Halkı Ruslara Karşı Direnişi Sürdürüyor. 1(3), 7.
- Can Kardeş (1981d). Şeytanın Şeytanlığı Nereden Geliyor. 1(8), 6.
- Can Kardeş (1981e). İki Kirazın Sohbeti. 1(13), 10.
- Can Kardeş (1981f). Gökyüzünde Kaç Tane Yıldız Var?. 1(13), 18.
- Can Kardeş (1985a). İçimizden Biri: Aynur Birinci. 5(6), 5.
- Can Kardeş (1985b). Anne At ile Yavru Tay. 5(2), 9.
- Can Kardeş (1985c). Tıp Bayramı (14 Mart). 5(12), 22-23.
- Canan İ (1988). İslam'da Temel Eğitim. *Kadın ve Aile*, 43, 9-12.
- Çalışkan A (2001). İslami Çocuk Edebiyatı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 409-436.
- Coşan M E (1987a). Dünyanın En Güçlü İnsanları. *Gül Çocuk*, 1, 4.
- Coşan M E (1987b). En Büyük Amaç. *Gül Çocuk*, 2, 4.
- Coşan M E (1987c). Vefalı Bir Kızın Hikâyesi. *Gül Çocuk*, 5, 4.
- Coşan M E (1987d). Yeni Ders Yılınız İçin Bazı Tavsiyeler. *Gül Çocuk*, 6, 4.
- Coşan M E (1988a). Bir Başka İmtihan. *Gül Çocuk*, 10, 4.
- Coşan M E (1988b). Başka Uzak Ülkeler. *Gül Çocuk*, 12, 4.
- Coşan M E (1988c). Ah Tatil Günleri. *Gül Çocuk*, 16, 4.
- Coşan M E (1988d). Sizlerden Neler Bekliyoruz. *Gül Çocuk*, 18, 4.
- Çaha Ö (2005). Ana Temalarıyla 1980 Sonrası İslami Uyanış. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık*. Cilt: 6, İstanbul: İletişim Yayınları, 476-492.

- Çakır R (1990). *Ayet ve Slogan: Türkiye’de İslami Oluşumlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çakır R (2000). *Direnış ve İtaat: İki İktidar Arasında İslamcı Kadın*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çibir Ş (1984). Kıbrıs Harekâtı. *Türkiye Çocuk*, 3(65), 42-43.
- Dağcı F (1985). *Savaşan Afganistan*. İstanbul: Rahmet Yayıncılık
- Dayan H (1982). Postacı. *Can Kardeş*, 2(16), 8,9.
- Demir H (1983). Beklenen Postacı. *Türkiye Çocuk*, 2(29), 16-17.
- Dikmen M (1981). Din Nedir?. *Can Kardeş*, 1(1), 13.
- Döğen Ş (1985). Dertlere Derman Kuran. *Can Kardeş*, 5(16), 6-7.
- Duman D (1994). Türkiye’de İslamcı Yayıncılık. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 77-94.
- Eligür B (2010). *The Mobilization of Political Islam in Turkey*. New York: Cambridge University Press.
- Eryalaz Z (1989). Anne Baba Sevgisi ve Saygısı. *Gül Çocuk*, 21, 11-12.
- Göle N (1996). *The Forbidden Modern: Civilization and Veiling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gül Çocuk (1987a). Pakistan. 2, 44-45.
- Gül Çocuk (1987b). Uçurtma Şenliği ve Şampiyona Bir Soru. 2, 42.
- Gül Çocuk (1987c). İmam Hatip’in Başarısı. 2, 42.
- Gül Çocuk (1987d). Cahit Zarifoğlu Kızı Betül’le Konuştu. 5, 32-33.
- Gül Çocuk (1987e). Büyük Sünnet Merasimi. 5, 33.
- Gül Çocuk (1987f). Yenilgi Yenilgi Büyüyen Zafer. 8, 11-14.
- Gül Çocuk (1987g). Arapça Yarışma. 9, 51
- Gül Çocuk (1988a). Afganistan’a Yardım. 16, 29.
- Gül Çocuk (1988b). Fatih’te Geleneksel Hafızlık Cemiyeti. 18, 18-19.
- Gül Çocuk (1988c). Sümbül Efendi. 19, 23.
- Gül Çocuk (1989). Gül Çocuk Okullara Tavsiye Edildi. 21, 13.

- Gülalp H (2001). Globalization and Political Islam: The Social Bases of Turkey's Welfare Party. *International Journal of Middle East Studies*, 33(3), August, 433-448.
- Gülalp H (2002). Using Islam as Political Ideology: Turkey in Historical Perspective. *Cultural Dynamics*, 14(1), 21-39.
- Gülen Ş (1988). Sahabenin Hayatından: İlk Müezzin Bilal-i Habeşi. *Gül Çocuk*, 14, 7.
- Gündüz Ü (1987a). Bir Aşı Kampanyası. *Gül Çocuk*, 4, 13.
- Gündüz Ü (1987b). Elif ile Gülbahar. *Gül Çocuk*, 6, 26-27.
- Gündüz Ü (1989). Kandil ve Uçurtma. *Türkiye Çocuk*, 8(11), 42-43
- Harputlu C (1981). Kanayan Gönlümüz Afganistan. *Türkiye Çocuk*, 1(1), 27.
- Hasanoğlu T (1987). Yunus Balığı. *Gül Çocuk*, 1, 13.
- Hekimoğlu İ [Ömer Okçu] (1987). Avrupa'da Dinime Sarıldım. *Gül Çocuk*, 7, 29.
- Hekimoğlu İ [Ömer Okçu] (1988a). Kıyamet Kopar Mı?. *Gül Çocuk*, 12, 24.
- Hekimoğlu İ [Ömer Okçu] (1988b). Kökler, *Gül Çocuk*. 14, 17.
- Hekimoğlu İ [Ömer Okçu] (1988c). İnsan Bir Sanat Eseridir. *Gül Çocuk*, 16, 28.
- Hermann R (2003). Political Islam in Secular Turkey. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 14(3), 265-276.
- Hoodbhoy P (2005). Afganistan and The Genesis of Global Jihad. *Peace Research*, 27(1), 15-30.
- İlyasoğlu S (1987). Oruç Ayı. *Gül Çocuk*, 1, 16.
- İnal K (2015). Paternalistic Model of Child: A Comparison Between Late Ottoman Society and Early Republic of Turkey. *Eurasian Journal of Anthropology*, 6(2), 65-80.
- İslamoğlu A (1987). Komor Adaları. *Gül Çocuk*, 5, 34-35.
- Jenkins G (2008). *Political Islam in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan
- Kancı T ve Altınay A G (2007). Educating Little Soldiers and Little Ayses: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbook. İçinde Carlson M and Rabo A ve Gök F (der.), *Education in 'Multicultural' Societies*, Bromma and London: I.B. Tauris and the Swedish Research Institute in Istanbul, 51-70.
- Karaağaç İ (1984). Bir Yılbaşı Gecesi. *Can Kardeş*, 5(1), 11-12.
- Karabıyık O (1982). Güzel Ahlâk. *Türkiye Çocuk*, 1(13), 16.

- Karaçam F (1988a). Bizimi Yılbaşımız. *Gül Çocuk*, 9, 3.
- Karaçam F (1988b). Ebabil Kuşları. *Gül Çocuk*, 11, 3.
- Kepel G (2001). *Cihat: İslamcılığın Yükselişi ve Gerilemesi*. İstanbul: Doğan Kitap
- Kundakçı İ E (1987). Şahlanan Gülçocuk. *Gül Çocuk*, 3, 50.
- Mansur F (1990). Helal ve Haram. *Gül Çocuk*, 30, 5.
- Mercan H (1987a). Hz. Aişe. *Gül Çocuk*, 3, 28.
- Mercan H (1987b). Hz. Hamza. *Gül Çocuk*, 5, 13.
- Mert N (2005). Türkiye İslamcılığına Tarihsel Bir Bakış, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslamcılık*. Cilt: 6, İstanbul: İletişim Yayınları, 411-419.
- Milton-Edwards B (1992). The Concept of Jihad and the Palestinian Movement: A Comparison of Ideas and Techniques. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 19(1), 48-53.
- Miroğlu İ (1986a). Sadaka Taşları. *Türkiye Çocuk*, 5(24), 32.
- Miroğlu İ (1986b). Vakıflar. *Türkiye Çocuk*, 5(25), 32.
- Narlı N (1999). The Rise of Islamist Movement in Turkey. *Middle East Review of International Affairs*, 3(3), 38-48.
- Ören E (1981). Başlarken. *Türkiye Çocuk*, 1(1), 3
- Ören E (1984). Dünya Küçülüyor. *Türkiye Çocuk*, 3(65), 5.
- Ören E (1985). Affedici Olalım. *Türkiye Çocuk*, 5(7), 3.
- Ören E (1986). Çevre Temizliği. *Türkiye Çocuk*, 5(11), 3.
- Özcan S (1985). Sevgine Muhtacım Anne. *Türkiye Çocuk*, 4(89), 10-11.
- Özçelik M (1987a). Peygamberimizin Vefatı. *Gül Çocuk*, 2, 5.
- Özçelik M (1987b.) Afgan Cihadı Dokuz Yaşında. *Gül Çocuk*, 8, 28.
- Özçetin B (2014). İslamcılıktan Yeni İslamcılığa: İslam, Şiddet ve Devrim. İçinde: G Çeğin ve İ Şirin (der.), *Türkiye’de Siyasal Şiddetin Boyutları* İstanbul: İletişim Yayınları, 317-345.
- Özkan M (1987). Doktorunuz. *Gül Çocuk*, 3, 40.
- Öztan G G (2011). ‘Ezeli Düşman’ ile Hesaplaşmak: Türk Sağında ‘Moskof’ İmgesi. *Toplum ve Bilim*, 121, 79-99.

Öztan G G (2012). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztan G G (2019). Askeri Disiplinden ‘Kontrollü Liberalleşme’ye: 12 Eylül Restorasyonu ve Eğitim Tartışmalarındaki İzdüşümü. *Toplum ve Bilim*, 148, 12-41.

Perekli F (2012). The Ideological Framing of the National Outlook Parties in Turkey. *New Middle Eastern Studies*, 2, 1-21.

Sancar M (1987). Müjdeli Fetih. *Gül Çocuk*, 1, 5.

Sarıkoç H (1985a). İslamiyet İçin Ne Dediler?. *Türkiye Çocuk*, 4(85), 32.

Sarıkoç H (1985b). İslamiyet İçin Ne Dediler?. *Türkiye Çocuk*, 4(89), 32.

Say S (1988). Anne ve Babaların Sorumlulukları. *Kadın ve Aile*, 43, 15.

Söztutan S (1986). Bayram ve Bayram. *Türkiye Çocuk*, 5 (30), 18-19.

Suavi C (1984). Çocuk. *Zafer*, 91, 15.

Sur (1989). Çocuk Mücahitler. 157, 36.

Suruç S (1982). Peygamberimizin Savaşları. *Can Kardeş*, 2(16), 19.

Şahin Hoca (1981). Hz. Musa’nın Güvercini. *Can Kardeş*, 1(5), 7.

Şaylan G (1992). *Türkiye’de İslamcı Siyaset*. Ankara: Verso Yayıncılık

Şenliklioğlu E (1988). Çocukça Sohbet Edelim. *Gül Çocuk*, 14, 39.

Sevinç N (1985). Siz Daha İyisini Bilirsiniz, *Can Kardeş*, 5(3), 8.

Şimşek T (1985). Allah Büyüktür. *Can Kardeş*, 5(9), 10-11

Şirin M R (1986). Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. *İlim ve Sanat*, 10, 40.

Tank P (2005). Political Islam in Turkey: A State of Controlled Secularity. *Turkish Studies*, 6(1), 3-19.

Tanrıkulu H (1983). Endonezya. *Türkiye Çocuk*, 2(29), 10-11.

Tezcan A (1985). Derda’nın Hocalığı. *Can Kardeş*, 5(10), 1.

Toprak B (2005). Islam and Democracy in Turkey. *Turkish Studies*, 6(2), 167-186.

Tuğal C (2007). NATO’s Islamists: Hegemony and Americanization in Turkey. *New Left Review*, 44, 5-34.

Türkiye Çocuk (1982a). Astronomi. 1(8), 10.

- Türkiye Çocuk (1982b). Fatih Sultan Mehmet Han: İstanbul'un Fethi. 1(13), 25.
- Türkiye Çocuk (1986a). Ramazan Geldi Hoş Geldi. 5(27), 18-19.
- Türkiye Çocuk (1986b). Yiğidi Öldüren Aslan. 5(11), 46-47.
- White J B (2008). Islam and Politics in Contemporary Turkey. *İçinde: R Kasaba (ed.), Cambridge History of Turkey, Vol. 4, Cambridge: Cambridge University Press*, 357-387.
- Yang C ve Guo C (2015). 'National Outlook Movement' in Turkey: A Study on the Rise and Development of Islamic Political Parties. *Journal of Middle Eastern and Islamic Studies (in Asia)*, 9(3), 1-28.
- Yenigün N (1988). Filistin Acısı. *Gül Çocuk*, 11, 5.
- Yıldız B (1987). Afganlı Çocuklar Üzerine. *Gül Çocuk*, 8, 42-43.
- Yılmaz Z (2013). Dindarlığın Yeniden İnşasında İslamcı Kadınlar. *Mülkiye Dergisi*, 37(4), 9-32.
- Yusuf M (1987). Ben Pilot Olacağım. *Gül Çocuk*, 2, 6.
- Zarifoglu C (1985). *Savaş Ritimleri*. İstanbul: Beyan Yayınları.

1960 Sonrası Türk Eğitim Politikalarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Ebru Eren, Yeditepe Üniversitesi, İİBF, Fransızca Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, ORCID: 0000-0002-3482-0504, e-posta: ebru.eren@yeditepe.edu.tr

Özet

Eğitim ile hukuk arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Eğitim hukukunda eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, temel hak ve özgürlüklerden olan sosyal ve ekonomik bir hak olarak sınıflandırılmaktadır. Uluslararası Hukukta, bu hakkın ve ödevin temel çerçevesi çeşitli uluslararası antlaşmalar ile çizilmiştir. Devletler ise bireylerin eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini ulusal mevzuatta güvence altına almışlardır. Hukuki çerçevenin yanı sıra eğitim politikaları aynı zamanda ideolojik bir aygıt olduğuna göre, devletler, eğitimde temel politikalar ve uygulama politikaları ile eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini gözetmelidir. Uluslararası antlaşmaların ve ulusal mevzuatın öngördüğü şekilde eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini güvence altına alan devletler, eğitim politikaları aracılığı ile eğitim sistemlerini fırsat eşitliği temeline oturtarak eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Ancak günümüzde belirlenen ve uygulanan eğitim politikalarına bakıldığında, çeşitli devletlerin eğitim politikalarında da olduğu gibi Türk eğitim politikaları kuramda eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayanmasına rağmen uygulamada oldukça sınırlı kalan bir fırsat eşitliği kavramı geçerlidir. Türk eğitim politikalarının fırsat eşitliği açısından henüz yeterince değerlendirilmemesi önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ile birlikte Milli Eğitim Şuraları ve Devlet Kalkınma Planları kapsamında belirlenmiş olan eğitim politikaları kararları ve uygulamaları fırsat eşitliği açısından değerlendirilmelidir. Bu çalışmada, bağıntısal ve karşılaştırma modeline başvurularak, uluslararası antlaşmalar ile temellendirilmiş olan eğitim ve öğrenim hakkına ve ödevine kıyas ile Türk eğitim politikalarında bu hakkın/ bu ödevin gelişimi ve sınırlılıkları tartışılacaktır. Bu doğrultuda, eğitim ve öğrenim hakkının ve ödevinin güvence altına alınması için gerekli olan temel ilkeler (genellik, zorunluluk, erişilebilirlik gibi) kıstas alınarak ulusal mevzuat içerik çözümlemesi ile değerlendirilecektir. Uluslararası antlaşmaların Türk eğitim politikalarında eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini ne denli şekillendirdiği gösterilecek, günümüzde eğitimde karşılaşılan önemli sorunların ise doğrudan uygulama politikalarından kaynaklandığı savunulacaktır: Türk eğitim sisteminde uygulama politikaları temel politikaları yeterince desteklememektedir. Bu nedenler ile Türkiye’de ulusal mevzuatın, uluslararası hukuk doğrultusunda düzenlenmesinin önemi sonuç olarak vurgulanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim ve Öğrenim Hakkı, Eğitim Politikası, Uluslararası Hukuk, Ulusal Mevzuat, Türkiye.

The Right to Education in the Context of Turkish Education Policies

Abstract

There is a direct link between the education and the law. The right to education and training is classified as a socioeconomic right among the fundamental rights and freedoms. In the context of International Law, this right is mentioned in many international agreements. The states have guaranteed the right to education and training in their national legislation. Besides the legal dimension, the education policy is an ideological device. The states have to guarantee the right to education and training through basic and application policies. The states, which guarantee the right to education and training as stated in the international agreements and the national legislation, made the education compulsory by placing the education system on the basis of equal opportunity through education policies. However, in today's education policies, as in the education policies of various states, Turkish education policies are based on the principle of equal opportunity in education in theory. But this notion of equality is very limited in practice. It is an important problem that Turkish education policies are not evaluated in this respect.

Turkish education system should be evaluated according to the education policies determined in the National Education Councils and the State Development Plans, besides the legal arrangements of education. Using the relational and the comparison model in this study, the evolution and the limitations of this right will be discussed within the framework of Turkish education policies. It will be compared to the right to education and training based on the international agreements. In this perspective, according to the basic principles required to guarantee the right to education and training (such as generality, necessity, accessibility), the national legislation will be evaluated with the content analysis. It will be emphasized that the international agreements shape the right to education and training in the Turkish education policies and that the major problems encountered in the education system arise from the fact that basic policies are not supported by the application policies. As a result, the regulation of national legislation in Turkey will be defended in line with the international law.

Keywords: Right to Education and Training, Education Policy, International Law, National Legislation, Turkey.

Giriş

Eğitim ile hukuk arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Eğitim hukuku, eğitime ilişkin olarak uluslararası antlaşmalarda belirlenen veya devletlerin ulusal mevzuatında belirlediği tüm yasal düzenlemeleri kapsamaktadır (Akyüz, 1981: 64). "Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi", temel hak ve özgürlüklerden biri olarak; sosyal ve ekonomik hak olarak sınıflandırılmaktadır. Uluslararası

Hukukta, bu hakkın temel çerçevesi çeşitli uluslararası antlaşmalar ile çizilmiştir. Devletler ise bireylerin eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini ulusal mevzuatta güvence altına almışlardır. Bu hukuki çerçevenin yanı sıra eğitim aynı zamanda “ideolojik bir aygıt” (Althusser, 2010: 23) olduğuna göre devletler eğitim politikalarını belirleme ve uygulama süreçlerinde de bu hakkı gözetmelidir. Örneğin, Türkiye’de eğitim sistemi ile ilgili yasal düzenlemeler ile birlikte Milli Eğitim Şuraları ve Devlet Kalkınma Planlarında belirlenmiş olan eğitim politikaları bu açıdan değerlendirilmelidir.

Eğitim, devlet ile toplum arasında bir nevi köprü görevi görmelidir (Wiborg, 2000: 238). Her devlet, eğitim politikaları aracılığı ile egemen ideolojinin topluma aktarımını (Sönmez, 2017: 56) ve eğitim sisteminin temel ilkelerini toplumun/çağın ihtiyaçlarına göre belirlenmesini hedeflemektedir (Doğan, 2010: 402). Belirli bir ideolojiye dayalı olan bu sistem, toplumun devamlılığını sağlayan siyasi bir araçtır (Tural vd., 1991). Bir başka deyişle eğitim sistemi, eğitim politikalarında benimsenen egemen ideolojiye göre şekillenmektedir (Boudon, 1986). Eğitim politikaları, belli bir eğitim sistemi içinde, zamanında öğrenilmiş olan toplumsal kalıplar ile bireyleri yetiştirmek, istenilen zihinsel ve kültürel özellikler ile bireylerin donanmasını sağlamak ve ülkede kabul görmüş olan eğitim anlayışına göre toplumu şekillendirmek amacı ile başvuru olan tüm siyasi ilkeleri, siyasi kararları ve siyasi adımları içermektedir (Eren, 2018: 226).

Eğitim politikaları, siyasi denetim ve toplumsal yeniden üretim yolu ile eğitim anlayışının kuşaklararası aktarımını amaçlamaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1970). Bu bağlamda öğrenciler “toplumsal ve siyasi değerlerin mirasçısı ve geliştiricisi” olarak kabul edilerek (Bourdieu ve Passeron, 1964: 83), bu siyasi denetim ve toplumsal yeniden üretimin tam merkezinde konumlandırılmaktadır. Dolayısıyla, eğitim politikaları “siyasi söylem” niteliğindedir (Charaudeau vd., 2002: 1). İçinde bulunduğu zamansal ve mekansal değişime uyum sağlayabildiği sürece etkili birer sosyal devlet politikası olarak kabul edilebilir. Söz konusu politikaların doğru bir şekilde belirlenmesi (“temel politika”) ve uygulanması (“uygulama politikası”) ise devletlerin kalkınmasında önemli bir basamak olarak görülmektedir. Bu kapsamda, eğitim politikaları demokrasinin vazgeçilmez öğelerinden biri olan “katılım ilkesini” temel almalıdır (Adem, 1997: 52).

Eğitim, toplumsal sınıf, etnik köken, cinsiyet, dil, din, engel gibi hiçbir ayırım gözetmeden her bireyi kapsamalıdır. Demokratik devletler, hiçbir ayırım olmaksızın tüm bireylerin, eğitim hizmetinden eşit ölçüde yararlanması ve bu hizmet ile kendi yeteneklerini en doğru biçimde geliştirmesi için fırsat tanımalıdır (Tezcan, 1999: 101). Uluslararası antlaşmaların ve ulusal mevzuatlarının öngördüğü şekilde eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini güvence altına alan

bu devletler, eğitim politikalarını sosyal devlet politikaları ile desteklemelidir (Durkheim, 1968). Bu politikalar aracılığı ile eğitim sistemlerini fırsat eşitliği temeline oturtarak eğitimi zorunlu hale getirmelidir (Oğuz vd., 2010: 4). Çünkü eğitim sadece belirli bir toplumsal sınıfın değil, her sınıfın yararlanması gereken bir haktır. Eğitim politikaları da fırsat eşitliği temelinde tüm bireylere bu haktan yararlanma fırsatı tanınmalıdır (Erdoğan, 2010: 72).

Eğitim hukukunda “eşitlik” (Dewey, 2013) ile “fırsat eşitliği” ayrımı ideolojik olması nedeni ile her daim önemli bir tartışma konusu olmuştur. Bu kavramlar, bireyin eğitim kaynaklarına erişiminde veya bu kaynaklardan yararlanmasında eşitliği ifade etmektedir. Buna karşın, fırsat eşitliğinin sağlanması bireyin eğitim kaynaklarına erişiminde karşılaşılabileceği ekonomik durum (imtiyazlı veya müşkül) başta olmak üzere tüm eşitsizliklerin giderilmesi ile mümkündür. Eğitim politikaları, siyasi denetim ve toplumsal yeniden üretim yolu ile bu eşitsizlikleri yeniden üretmemelidir (Bourdieu ve Passeron, 1970). Bu politikalar, özellikle alt toplumsal sınıfın ihtiyaçlarına göre geliştirilmelidir ve böylece egemen ideolojinin bu sınıf üzerindeki olumsuz etkisi azaltılmalıdır (Althusser, 2010). Öyleyse eğitimde fırsat eşitliğinden söz edebilmek için eğitim kaynaklarına erişimde bireye bir “fırsatın” verilmiş, bireyin bu “fırsattan” yararlanması için ise devletin eğitim politikalarında temel koşulları sağlamış olması önem arz etmektedir.

Oysa günümüz eğitim politikalarına baktığımızda, çeşitli devletlerin eğitim politikalarında olduğu gibi Türk eğitim politikaları da kuramda eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayanmasına rağmen, uygulamada çok sınırlı kalan bir eşitlik kavramından hareket etmektedir (TÜSİAD, 2008: 100). Bu fırsat eşitsizliği devletlerin demokratikleşmesi ve kalkınması açısından büyük bir engel oluşturmak ile kalmayıp (Özaydınlık, 2014: 94), aynı zamanda bireylerin en temel hak ve özgürlüklerinden biri olan; sosyal ve ekonomik bir hak olarak sınıflandırılan eğitim ve öğrenim hakkından ne yazık ki mahrum kalmalarına yol açmaktadır. Eğitim hukuku ile eğitim politikaları bu anlamda ilintilidir. Bu çalışmada, bağıntısal ve karşılaştırma modeline başvurularak Türk eğitim politikaları bağlamında bu hakkın gelişimi ve sınırlılıkları tartışılacaktır. Eğitim politikalarının eleştirel bir göz ile yeterince değerlendirilmemiş olması (“içerik çözümlemesi”) hala önemli bir sorun teşkil etmektedir (Scott, 2000).

Eğitim ve Öğrenim Hakkını ve Ödevini İnceleme Yöntemi Olarak İçerik Çözümlemesi

Uluslararası hukukta ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ulusal mevzuatında eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, temel hak ve özgürlüklerinden biri olan sosyal ve

ekonomik hak temelinde belirlenmiştir (Balcı, 1999: 11). Her bireyin eğitim ve öğrenim hakkından yararlanabilmesi ve bu ödevini yerine getirebilmesi için devletlerin eğitim hukuklarını ve eğitim politikalarını fırsat eşitliği temeline oturtmaları gerektiğini hatırlatmakta yarar vardır. Her ne kadar toplumsal sınıf, etnik köken, cinsiyet, dil, din, engel, gelir düzeyi ve bölgesel farklılıklar gibi toplumsal, siyasi ve ekonomik etmenler eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilese de bireylerin bu haktan yararlanabilmesi ancak fırsat eşitliğinin sağlanması ile mümkün olarak görülmektedir. Devletlerin, eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini güvence altına alması için benimsemeleri gereken temel ilkeler aşağıda verilmiştir:

- Genellik ilkesi: Eğitim, hiçbir ayırım yapmaksızın her bireyi kapsamalıdır;
- Parasızlık ve zorunluluk ilkeleri: Eğitim, sosyal bir devlet politikası olarak parasız ve zorunlu olmalıdır;
- Erişilebilirlik ilkesi: Eğitim, demokratik ve katılımcı bir ortamda yapılmalıdır;
- Sürdürülebilirlik ilkesi: Eğitim, yeterli bir altyapıda ve yaşam boyu erişebilir olmalıdır;
- Nitelik ilkesi: Eğitimin içeriği çağdaş, bilimsel ve yaşama dair olmalıdır;
- Çeşitlilik ilkesi: Eğitim, gerekli kazanımların yanında ilgi, ihtiyaç ve yeteneğe göre çeşitlendirilmiş olmalıdır (Altunya, 1997).

Eğitim hukukunda ve eğitim politikalarında fırsat eşitliğinin sağlanması için bu temel ilkeler göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, diğer temel haklarının ve özgürlüklerinin korumasında bir zorunluluk (önkoşul) olarak görüldüğü ifade edilebilir. Burada, hiçbir ayırım olmadan tüm bireylerin eğitim ve öğrenim hakkının korunmasına ilişkin devletlere yüklenen bir pozitif edim yükümlülüğü söz konusudur (Topsakal vd., 2013: 556). Aynı zamanda devletlerin demokratikleşmesinin ve kalkınmasının önkoşullarından birisidir. Bu nedenlerle, bir temel hak ve özgürlük olarak eğitim ve öğrenim hakkı her bireye her koşulda sağlanmalıdır.

Bu çalışmada, Türk eğitim politikaları bağlamında eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi ile ilgili çıkarımların yapılabilmesi uluslararası antlaşmalar ve ulusal mevzuatı içerik çözümlemesi ile değerlendirilecektir. Nitel araştırmaların amacına uygun olarak (bağıntısal ve karşılaştırma modeli), bir içeriğin betimlenmesi için içerik çözümlemesine başvurulmaktadır (Bardin, 2011: 21): İçeriğin sistematik olarak çözümlemesini gerektiren bir araştırma yöntemidir. İçerik çözümlemesi,

bir bütünceden (içerikten) başlıca özelliklerin çıkarılmasıdır (Weber, 1989: 5). Bu çalışmada, eğitim ve öğrenim hakkının ve ödevinin güvence altına alınması için gerekli olan temel ilkeler (genellik, parasızlık, zorunluluk, erişilebilirlik, sürdürülebilirlik, nitelik ve çeşitlilik) kıstas alınarak ulusal mevzuat incelenecektir. Bu sayede, uluslararası antlaşmaların Türk eğitim politikalarında eğitim ve öğrenim hakkını ne denli şekillendirdiği tartışılacaktır.

Uluslararası Hukukta Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Uluslararası Hukuk bağlamında, eğitim ve öğrenim hakkının ve ödevinin temel çerçevesi çeşitli uluslararası antlaşmalar ile çizilmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (İngilizce kısaltması ile UNESCO; “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (İngilizce kısaltması ile UNICEF; “United Nations International Children’s Emergency Fund”), Avrupa Konseyi gibi uluslararası örgütler tarafından yapılan uluslararası antlaşmalarda bu temel hak ve özgürlük güvence altına alınmıştır.

Eğitim ve öğrenim hakkının ve ödevinin korunmasına ilişkin önlemler uluslararası antlaşmalarda konu edilmiştir. Aşağıda incelenen tüm uluslararası hukuk belgeleri (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ve Çocukların Haklarına Dair Sözleşme), bu hak ile ilgili somut örnekler teşkil etmektedir: Bu belgelerin birçok maddesinde eğitim ve öğrenim hakkı açıkça ifade edilmiş, en önemlisi bu hak temel ilkeler ile desteklenmiştir. Belgeler aşağıda, ilan edilme tarihlerine göre sıralanarak incelenmiştir:

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

10 Aralık 1948 tarihinde, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” (İHEB) ilan edilmiştir. Bu bildirgenin otuz maddesinde bireylerin temel hak ve özgürlükleri ile ilgili olarak devletlerin alması gereken önlemlere yer verilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bu açıdan uluslararası hukukta temel bir metindir. Bu bildirgenin 26. Maddesi ise doğrudan eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi ile ilgilidir:

Madde 26- 1. Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlk öğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır. 2. Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim

bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir (Birleşmiş Milletler, 1948: 7).

Birleşmiş Milletlerin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde, bir devletin eğitim ve öğrenim hakkını koruması için demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olması vurgusu yapılmıştır. Bu bildirmede, eğitim hukukunun ve eğitim politikalarının fırsat eşitliği temelinde gözetilmesi önemsenmiştir. Eğitim ve öğrenim hakkının sağlanmasında öne çıkan temel ilkeler şu şekildedir:

- Genellik ilkesi: “Her şahsın öğrenim hakkı vardır” (İHEB 26. md. 1. f.); “Bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmelidir” (İHEB 26. md. 2. f.);
- Parasızlık ilkesi: “Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır” (İHEB 26. md. 1. f.);
- Zorunluluk ilkesi: “İlk öğretim mecburidir” (İHEB 26. md. 1. f.);
- Çeşitlilik ilkesi: “Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir” (İHEB 26. md. 1. f.);
- Nitelik ilkesi: “Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır” (İHEB 26. md. 2. f.);
- Sürdürülebilirlik ilkesi: “Barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir” (İHEB 26. md. 2. f.);
- Erişilebilirlik ilkesi: “Liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır” (İHEB 26. md. 1. f.).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, eğitim ve öğrenim hakkının güvence altına alınması için yukarıdaki temel ilkelerin ulusal mevzuatta uygulanmasını bir zorunluluk olarak kabul etmektedir (temel ilkelerin tamamına yer verilmiştir). Öyle ki bu hakkın güvence altına alınması ile birlikte milletlerarası (“ırk ve din grupları”) barışın (“anlayış, hoşgörü ve dostluğun”) sağlanacağı önem ile vurgulanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’ne bakılacak olursa, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 1949 yılında kabul edilmiştir ve bu doğrultuda ulusal mevzuatta düzenlemeye gidilmiştir (bu konu ilerleyen bölümlerde ele alınacaktır).

Avrupa Konseyi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilmiş olan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ışığında, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” (AİHS) Avrupa Konseyi tarafından 4 Kasım 1950 tarihinde ilan edilmiştir. Temel hak ve özgürlüklerin tanınması ve sağlanması için Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 1959 yılında kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti ise bu sözleşmeyi 04 Kasım 1950 tarihinde imzalayarak 10 Mart 1954 tarihinde ulusal mevzuatta düzenlemeye gitmiştir (bu konu ilerleyen bölümlerde ele alınacaktır).

Sözleşmenin elli dokuz maddesinde, ek protokol ile beraber altı ayrı protokolün maddelerinde temel hak ve özgürlüklerin korunmasına ilişkin çeşitli önlemler alınmıştır. 20 Mart 1952 tarihinde yayımlanmış olan Birinci Ek Protokolün 2. maddesinde eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi yer almaktadır:

Madde 2- Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir (Avrupa Konseyi, 1950: 32).

Bu sözleşmeyi kabul eden devletlere, bireyin eğitim ve öğrenim hakkının korunmasına ilişkin pozitif bir edim yükümlülüğü yüklenmiştir. Bu temel hak ve özgürlük, aşağıdaki temel ilkelere dayandırılmıştır:

- Genellik, erişilebilirlik ve zorunluluk ilkeleri: “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz” (AİHS 2. md. EP1); “Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevi” (AİHS 2. md. EP1);

- Nitelik ve çeşitlilik ilkeleri: “Bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına” (AİHS 2. md. EP1).

Çok sayıda toplumsal, siyasi ve ekonomik etmen eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilese de bireylerin eğitim ve öğrenim hakkından yararlanabilmesi için temel ilkeler önemsenmiştir (sözleşmede parasızlık ve sürdürülebilirlik ilkeleri belirtilmemiştir; bu ilkelerin ulusal mevzuata bırakılmış olmasından kaynaklanabilir). Öte yandan, fırsat eşitliği ve seçim hakkı arasında doğrudan bir bağlantı kurulmuştur: Eğitim ve öğrenim hakkından yararlanmak isteyen bireylere seçim hakkının tanınması esastır (“eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir”, AİHS 2. md. EP1).

Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

10 Aralık 1948 tarihinde ilan edilmiş olan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi doğrultusunda, “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme” (EAKS) UNESCO tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilmiştir. Bu sözleşmenin on dokuz maddesinde her türlü ayrımcılığa karşı çıkılmış, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi fırsat eşitliği temeline dayandırılmıştır. Örnek olarak 1. Maddede:

Madde 1- 1. Bu Sözleşmenin amacı bakımından ayrımcılık terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve özellikle:

(a) Herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak;

(b) Herhangi bir kişiyi ya da grubu, daha düşük standartta bir eğitime sınırlamak;

2. Bu Sözleşmenin amacı bakımından eğitim terimi eğitimin tüm tür ve seviyelerini kasteder ve eğitime erişimi, eğitimin kalitesini ve standartlarını ve hangi koşullar altında verilmesi gerektiğini içerir (Birleşmiş Milletler, 1960).

Etnik köken, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, maddi gelir gibi bireyler arasındaki farklılıkların herhangi bir türde ayrımcılığa yol açmaması için fırsat eşitliği temelinde çeşitli önlemler belirtilmiştir. Eğitim ve öğrenim hakkını destekleyen temel ilkeler üzerinde durulmuştur:

- Genellik ve erişilebilirlik ilkeleri: “Herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmamak” (EAKS 1. md. 1. f. a b.);

- Parasızlık ve zorunluluk ilkeleri: “Ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldırır veya bunu amaçlar” (EAKS 1. md. 1. f.);

- Çeşitlilik ilkesi: “Ayrımcılık terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldırır” (EAKS 1. md. 1. f.);

- Nitelik ve sürdürülebilirlik ilkeleri: “Eğitim terimi eğitimin tüm tür ve seviyelerini kasteder ve eğitime erişimi, eğitimin kalitesini ve standartlarını ve hangi koşullar altında verilmesi gerektiğini içerir” (EAKS 1. md. 2. f.).

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi yukarıda verilen temel ilkeler ile güvence altına alınmıştır (bu sözleşmede tüm temel ilkeler istinasız olarak mevcuttur). Söz konusu hakkın sağlanmasındaki temel koşul, eğitimde fırsat eşitliği olduğu için sözleşmede genellik, erişilebilirlik ve çeşitlilik ilkeleri vurgulanmıştır.

Birleşmiş Milletler Çocukların Haklarına Dair Sözleşmede Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

20 Kasım 1989 tarihine gelindiğinde, UNICEF tarafından “Çocukların Haklarına Dair Sözleşme” (ÇHDS) kabul edilerek bu hak aynı doğrultuda güvence altına alınmıştır. Örnek olarak 28. Maddede:

Madde 28- 1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar (...) (Birleşmiş Milletler, 1989).

Eğitim ve öğrenim hakkı bağlamında, Birleşmiş Milletlerin altını çizdiği temel ilkeler aşağıdaki gibidir:

- Genellik, zorunluluk ve parasızlık ilkeleri: “İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasızdır”; “Tüm çocuklara açık olmalıdır, gerekli durumlarda mali yardım yapılmalı ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemler alınmalıdır” (ÇHDS, 28. md. 1. f.);
- Nitelik ve çeşitlilik ilkeleri: “Ortaöğretim sistemleri, genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmelidir” (ÇHDS, 28. md. 1. f.);
- Erişilebilirlik ilkesi: “Yükseköğretim yetenekleri doğrultusunda herkese açık olmalıdır” (ÇHDS, 28. md. 1. f.);

- Sürdürülebilirlik ilkesi: “Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlemler alınmalıdır” (ÇHDS, 28. md. 1. f.).

Yukarıda incelenen tüm uluslararası hukuk belgelerinde, tıpkı Çocukların Haklarına Dair Sözleşmede de olduğu gibi (bu sözleşmede de temel ilkelerin tamamına yer verilmiştir), eğitim ve öğrenim hakkının fırsat eşitliği temelinde tanınması amaçlanmıştır ve bu fırsat eşitliği için gerekli olan tüm temel ilkeler açıkça ifade edilmiştir. Peki, ulusal mevzuata bakılacak olursa, Türkiye Cumhuriyeti eğitim ve öğrenim hakkının tanınması için tüm temel ilkeleri benimseyerek gerekli düzenlemeleri sağlamış mıdır?

Türkiye Cumhuriyeti Ulusal Mevzuatında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Uluslararası antlaşmalar ile eğitim ve öğrenim hakkı güvence altına alınmış olsa da bu antlaşmaların ulusal mevzuatta kabul edilerek yürürlüğe koyulması gerekmiştir. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti ulusal mevzuatında yukarıda adı geçen uluslararası antlaşmaları kabul ederek bireylerin eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini tanıdığını ilan etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

7 Kasım 1982 tarihinde, 2709 Sayılı Kanun ile kabul edilmiş olan “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası” (TCA), 117 maddeden oluşmaktadır. Çeşitli temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevinden 42. Maddede kapsamlı bir şekilde bahsedilmektedir:

Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Eğitim ve öğretim faaliyetleri her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: 8).

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin temel çerçevesi, Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası ile çizilmiştir. Birleşmiş Milletlerin İnsan Hakları Bildirgesi ve Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi ile Avrupa Konseyinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi doğrultusunda, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi Anayasada temellendirilmiştir. 1982 Anayasası ile 1961 Anayasası bu noktada benzeşmektedir.

Buna karşın, Anayasada eğitim ve öğrenim hak ve özgürlüğünün sınırlılığı “Anayasaya sadakat” olarak ifade edilmiştir (“eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz”). Bu, tartışılması gereken bir konudur: Her ne kadar Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları ve temel ilkelerine aykırı davranılması kabul edilir olmasa da ilkece tanınmış olan bir temel hak ve özgürlüğün Anayasaya sadakat ile sınırlandırılmış olması yine kabul edilemezdir.

Türk eğitim hukukunun, toplumsal cinsiyet ve fırsat eşitliği temelinde belirlendiği ileri sürülmektedir (“kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur”; “maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin öğrenimi”). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında ilan edilen temel ilkeler aşağıda verilmiştir:

- Genellik ve erişilebilirlik ilkeleri: “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz, eğitim ve öğretim faaliyetleri her ne suretle olursa olsun engellenemez” (TCA 42. md.);
- Millilik ve nitelik ilkeleri: “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır” (TCA 42. md.);
- Zorunluluk ve parasızlık ilkeleri: “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” (TCA 42. md.);
- Sürdürülebilirlik ilkesi: “Devlet maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar” (TCA 42. md.).

Eğitim ve öğrenim hakkı konusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının yukarıda incelenen uluslararası antlaşmalardan ayrıştığı temel ilke çeşitlilik ilkesidir (millilik ilkesi ile beraber diğer temel ilkeler anayasa maddelerinde mevcuttur). “Eğitimde çeşitliliğe” karşı yapılmış olan bu kısıtlama, Türkiye’de Türkçeden başka bir anadilde eğitim yapılmamasına ilişkindir. Anadilde eğitim hakkı, en temel hak ve özgürlüklerin başında olmasına rağmen oldukça tartışma yaratan bir hassas konudur. Bu konu aynı zamanda, Türk eğitim politikaları bağlamında eğitim ve öğrenim hakkının önemli bir sınırlılığıdır. Türkiye’de anadilde

eğitim sorunu ivedilik ile çözülmelidir: Ulusal mevzuatta, uluslararası hukuk doğrultusunda bir düzenlemeye gidilmelidir.

Milli Eğitim Temel Kanunda Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

1739 Sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” (METK), 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilmiştir. Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri başta olmak üzere, Türkiye’nin eğitim hukukunun genel çerçevesi bu kanun ile çizilmiştir. 64 Maddeden oluşan bu kanunda, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi aşağıdaki maddelerde ifade edilmiştir:

I- Genellik ve eşitlik:

Madde 4- Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

II- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:

Madde 5- Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III- Yönelme:

Madde 6- Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

IV- Eğitim hakkı:

Madde 7- İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V- Fırsat ve imkan eşitliği:

Madde 8- Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI- Süreklilik:

Madde 9- Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

XII- Karma eğitim:

Madde 15- Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

(...)

B) İlköğretim:

I- Kapsam:

Madde 22- (Değişik:27/6/2019-7180/4 md.) Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. İlkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ancak çocuğun gelişim durumuna bağlı olarak okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi ile ilgili hususlar yönetmelikle düzenlenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 5102).

Türkiye Anayasası gereğince, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevinin fırsat ve toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde belirlendiği ifade edilmiştir (“eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği”, METK 8. md. ile “okullarda kız ve erkek karma eğitim”, METK 15. md.). Milli Eğitim Temel Kanunun çeşitli maddelerinde de görüldüğü üzere, “eğitim almak her Türk vatandaşının hakkıdır” (METK 7. md.) yönünde bir ifade mevcuttur. Bu doğrultuda, Türk Eğitim Sisteminin aşağıdaki temel ilkeleri kapsadığı varsayılabilir (temel ilkelerin tamamı kanunda mevcuttur):

- Genellik ve erişilebilirlik ilkeleri: “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz” (METK 4. md.); “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” (METK 7. md.); “Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır” (METK 15. md.);

- Nitelik ilkesi: “İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar” (METK 7. md.);

- Parasızlık ilkesi: “Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır” (METK 8. md.);

- Çeşitlilik ve sürdürülebilirlik ilkeleri: “İstek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir” (METK 5. md.); “İlgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler” (METK 6. md.); “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” (METK 8. md.); “Genel ve mesleki eğitimlerin hayat boyunca devam etmesi esastır. (...) Sürekli eğitimi sağlamak için gerekli tedbirler” (METK 9. md.);

- Zorunluluk ilkesi: “Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar.” (METK 22. md.).

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Milli Eğitim Temel Kanunu gereğince düzenlenmiştir. Söz konusu hukuki metinler, eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili somut örnek teşkil etmemesi nedeni ile burada ayrıntılı olarak incelenmemiştir. Türk eğitim hukukunun, “ilkece” uluslararası antlaşmaları kapsadığı gözlemlenmektedir: Eğitim ve öğrenim hakkının güvence altına almak için tüm temel ilkelerin ulusal mevzuatta ilan edildiği söylenebilir. Ancak bu yasal düzenlemeler, eğitim politikaları ile uygulamada ne ölçüde desteklenmektedir? Önemli olan uygulama politikalarıdır.

Türk Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Uluslararası hukuk belgeleri doğrultusunda, Türk eğitim hukukunda yürürlüğe koyulmuş olan tüm yasal düzenlemeler ile birlikte Milli Eğitim Şuraları ve Devlet Kalkınma Planlarında alınan eğitim politikaları kararları da önemlidir.

Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) en yüksek Danışma Kurulu olan Milli Eğitim Şurası (MEŞ) ilk olarak 17-20 Temmuz 1939 tarihlerinde, son olarak ise 2-6 Aralık 2014 tarihlerinde toplanmıştır. Toplam on dokuz adet Milli Eğitim Şurası Kararı bulunmaktadır. Buna karşın, eğitim ve öğrenim hakkı ile doğrudan ilişkili olan sadece beş adet Milli Eğitim Şurası Kararı bulunmaktadır. Bu çalışmada dolayısıyla incelenen Yedinci, Dokuzuncu, On Dördüncü, On Beşinci ve On Altıncı Milli Eğitim Şurası Kararları tüm Milli Eğitim Şurası Kararlarının yaklaşık olarak dörtte biri kadardır. Bu, ulusal mevzuat ile uygulama politikaları arasındaki uyumsuzluğun ilk göstergesidir.

i) Yedinci Milli Eğitim Şurasında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

5-15 Şubat 1962 tarihlerinde toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası (7. MEŞ), eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur:

VII. Millî Eğitim Şûrasında, her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak şeklinde tespit edilerek millî eğitimimizin temel ilkelerinin bu görüş ve anlayışa uygun olarak hazırlanmış olması ve öğretim sistemimizde yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 1962: 1-2).

Eğitim hukuku ile eğitim politikaları ilintilidir. Türk Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında olduğu gibi, Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında da Türk Eğitim Sisteminin aşağıdaki ilkeleri temel aldığı bildirilmiştir:

- Genellik ve nitelik ilkeleri: “Her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek” (7. MEŞ Kararları);

- Çeşitlilik ilkesi: “Sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak şeklinde tespit edilerek” (7. MEŞ Kararları);

- Millilik ilkesi: “Millî eğitimimizin temel ilkelerinin bu görüş ve anlayışa uygun olarak hazırlanmış olması ve öğretim sistemimizde yapılması karşılanmıştır” (7. MEŞ Kararları).

Ulusal mevzuatta ileri sürülenin tam aksine, Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında “parasızlık”, “zorunluluk”, “erişilebilirlik” ve “sürdürülebilirlik” temel ilkelerine hiç değinilmemiştir: Eğitim ve öğrenim hakkının tanınması ve sağlanması için gerekli olan temel ilkelerin yarısı yoktur. Temel politikadaki bu eksiklik ise dolaylı olarak Türk Eğitim Sistemindeki uygulama sorunlarına işaret etmektedir. Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarının bir diğer eksiği, eğitimde uygulamanın yine bir göstergesi olan okullaşma oranlarını içermemesidir. Oysa eğitimde alınan kararlar (temel politikalar) uygulama politikaları ile her daim bir bütünlük içinde olmalıdır. Türk eğitim politikalarının, bireye eğitim ve öğrenim hakkını tanıdığını kabul etmek bu açıdan güçtür.

ii) Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

24 Haziran ve 4 Temmuz 1974 tarihlerinde toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında (9. MEŞ), eğitim ve öğrenim hakkına ilişkin açıklamada bulunmuştur:

İlkokulu bitiren istekli her öğrenci ortaöğretime devam etmek ve genel, mesleki ve teknik her türlü ortaöğrenim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir (MEB, 1974: 2).

Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası Kararlarında, özellikle ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemlerinin yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu politika belgesinde, eğitim ve öğrenim hakkına ilişkin olarak aşağıdaki temel ilkeler öne sürülmüştür:

- Genellik ilkesi: “İlkokulu bitiren istekli her öğrenci ortaöğretime devam etmek (...) ve yararlanmak hakkına sahiptir” (9. MEŞ Kararları);

- Çeşitlilik ve nitelik ilkeleri: “Genel, mesleki ve teknik her türlü ortaöğrenim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir” (9. MEŞ Kararları).

Tıpkı Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında olduğu gibi, bu politika belgesinde de eğitim ve öğrenim hakkının kapsamı oldukça sınırlı tutulup “parasızlık”, “zorunluluk”, “erişilebilirlik” ve “sürdürebilirlik” temel ilkelerine hiç yer verilmemiştir. Eğitim ve öğrenim hakkının tanınması ve sağlanması için gerekli olan temel ilkelerin yarısı bir kez daha yoktur: Temel politikalardaki bu eksiklik, uygulama politikalarındaki eksikliği doğrular niteliktedir. Nitekim Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası Kararlarında herhangi bir uygulama politikası bilgisi (eğitim istatistiği) verilmemiştir. Ulusal mevzuatı göz önünde tutmak gerekse dahi (en önemlisi 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununu), eğitimde temel politikaların uygulama politikaları ile desteklendiğini söylemek mümkün görülmemektedir.

iii) On Dördüncü Milli Eğitim Şurasında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

27-29 Eylül 1993 tarihlerinde toplanan On Dördüncü Milli Eğitim Şurasında (14. MEŞ), eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili kararlar alınmıştır:

Eğitim yükünün yetişmiş her insanımız, ailelerimiz, toplumumuz, kamu kurum ve kuruluşlarımız tarafından sistem bütünlüğü içerisinde ahenkli ve dengeli bir şekilde paylaşılması zorunluluğu bulunmaktadır. Her yerde, eğitim ilkesi, daha etkili bir şekilde hayata geçirilmiş olacaktır. Herkes tarafından eğitime katılma ve katkıda bulunma imkânı sağlanacaktır (MEB, 1993: 3).

Milli Eğitim Temel Kanununda güvence altına alındığı öne sürülen eğitim ve öğrenim hakkının, aslında devletlere yüklenen bir pozitif edim yükümlülüğü olduğu vurgulanmıştır. Bu politika belgesine göre, üzerinde durulan temel ilkeler:

- Genellik ve zorunluluk ilkeleri: “Her insanımız, ailelerimiz, toplumumuz, kamu kurum ve kuruluşlarımız tarafından sistem bütünlüğü içerisinde ahenkli ve dengeli bir şekilde paylaşılması zorunluluğu bulunmaktadır” (14. MEŞ Kararları);

- Sürdürebilirlik ilkesi: “Her yerde, eğitim ilkesi, daha etkili bir şekilde hayata geçirilmiş olacaktır” hükmünde (14. MEŞ Kararları);

- Erişilebilirlik ilkesi: “Herkes tarafından eğitime katılma ve katkıda bulunma imkânı sağlanacaktır” (14. MEŞ Kararları).

Önceki Milli Eğitim Şurası Kararlarında da gözlemlendiği gibi, temel politikalarda hiç değinilmeyen parasızlık, nitelik ve çeşitlik gibi ilkeler mevcuttur. Temel

politikadaki bu büyük eksiklik, hiç kuşkusuz uygulama politikalarına doğrudan yansımaktadır: Eğitim ve öğrenim hakkının ne temel politikalarda, ne de uygulama politikalarında güvence altına alındığı sonucu çıkarılabilir. Kaldı ki, On Dördüncü Milli Eğitim Şurası Kararlarında da uygulama politikalarına dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

iv) On Beşinci ve On Altıncı Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

13-17 Mayıs 1996 tarihlerinde toplanan On Beşinci Milli Eğitim Şurasında (15. MEŞ), eğitim ve öğrenim hakkı ele alınmıştır açıklama şu şekildedir:

Türk Millî Eğitimi Cumhuriyet Tarihimiz boyunca son derece zor koşullarda seçkin eğitim kurumları oluşturup eğitimi bir hak olarak yurdumuzun en ücra köşelerine kadar taşıyarak, iyi vatandaş, iyi ve üstün nitelikli insan yetiştirerek bugünlere kadar gelmiştir (MEB, 1996: 1).

Ulusal mevzuatta, eğitim ve öğrenim hakkının fırsat eşitliği temeline oturtulduğu ileri sürülmektedir. Türk eğitim politikaları bağlamında; örneğin On Beşinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında ise bu temel hak ve özgürlük aşağıdaki temel ilkeler ile açıklanmak istenmiştir:

- Millilik ve erişilebilirlik ilkeleri: “Türk Millî Eğitimi Cumhuriyet Tarihimiz boyunca son derece zor koşullarda seçkin eğitim kurumları oluşturup eğitimi bir hak olarak yurdumuzun en ücra köşelerine kadar taşımak” (15. MEŞ Kararları);

- Nitelik ve sürdürülebilirlik ilkeleri: “İyi vatandaş, iyi ve üstün nitelikli insan yetiştirerek bugünlere kadar gelmiştir” (15. MEŞ Kararları).

On Beşinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında, eğitim ve öğrenim hakkının tanınması ve sağlanması için esas olan genellik, parasızlık, zorunluluk ve çeşitlilik gibi ilkeler tamamen göz ardı edilmiştir (bu politika belgesinde, temel ilkelerin yarısından fazlası konu edilmemiştir). Türk eğitim hukukunda temel ilkelerin tümü ile kabul edildiğinin belirtilmesine rağmen, ne yazık ki eğitim politikalarında büyük eksikler mevcuttur ve bu temel ilkelerin çoğu temel politikalarda bulunmamaktadır (uygulama politikalarının bilgisi yoktur ama temelde kabul edilmeyen ilkelerin uygulamada olması mümkün değildir). Temel politikaların uygulama politikaları ile desteklenmesi esastır, aksi takdirde bu eksiklikler eğitim ve öğrenim hakkının önemli bir sınırlılığı olarak kalacaktır.

22-26 Şubat 1999 tarihlerinde toplanan On Altıncı Milli Eğitim Şurası Kararlarına bakılacak olursa, 36. maddesinde; “ilköğretim sonrası eğitimde

okullaşmayı arttırmak amacıyla kız öğrencilere burs ve iş vererek mesleki eğitim programlarına yönlendirmenin” gerekliliğine değinilmiştir (MEB, 1999: 9). Eğitim ve öğrenim hakkına ilişkin genellik (“kız öğrencilere”), parasızlık (“burs”), nitelik (“mesleki eğitim”) ve sürdürülebilirlik ilkeleri (“yönlendirmek”) kapsamlı olarak ele alınmış olmasa da mevcuttur (eksik olan ilkeler; erişilebilirlik, çeşitlilik ve zorunluluktur). Bu durum, On Yedinci ve On Sekizinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında da gözlemlenmektedir. Türk Eğitim Sisteminde karşılaşılan sorunlar nedensiz değildir: Hem temel politikaların, hem de uygulama politikalarının yok sayılamayacak eksikleri bulunmaktadır.

Devlet Kalkınma Planlarında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

30 Eylül 1960 ile 29 Haziran 2011 tarihleri arasında faaliyet göstermiş olan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 29 Haziran 2011 ile 9 Temmuz 2018 aralığında yerini Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığına bırakmıştır. Bu Bakanlık, beş yıllık olmak üzere on adet Devlet Kalkınma Planı (BYDKP) hazırlamıştır. Eğitim, devletlerin kalkınmasının ve demokratikleşmesinin önkoşullarından birisi olduğu için bu politika belgelerinde eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi değerlendirilmez. Buna karşın, on adet devlet kalkınma planı içinde sadece dördü eğitim ve öğrenim hakkı bilgisini içermektedir (Birinci, İkinci, Beşinci ve Sekizinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planları söz konusudur ve çalışmanın kapsamındadır). Bu eksiklik, ulusal mevzuat ile uygulama politikaları arasındaki uçurumu derinleştirir niteliktedir.

i) Birinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Birinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı (1. BYDKP), 1963 ile 1967 yıllarını kapsamaktadır. Bu devlet kalkınma planında, temel hak ve özgürlüklere dair çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Eğitim ve öğrenim hakkı, burada açıklanan temel hak ve özgürlüklerden biridir:

(1) Eğitim sistemimiz toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar arasında kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenecektir. Bu amaçla, durumları ne olursa olsun kabiliyetli olanlar bütün eğitim imkânlarından yararlanacaklardır. Böylece toplumda hem sosyal adalet, hem de fırsat eşitliği ilkeleri gerçekleştirilecektir. (...) Gelir durumu elverişli olmayan başarılı öğrencilerin yükselmesine imkân verecek geniş bir burs sistemi kurulacaktır.

(2) Eğitim sistemimiz, Türk toplumunun ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun insanların yetiştirilmesine doğru yönelecektir. Eğitim plânında teknik öğretime verilen önem, bunun başlıca belirtisidir. İlk öğretimde ise, önümüzdeki onbeş yıl içinde okul çağındaki nüfusun her birine okul imkânları sağlamak, bir toplumsal hedef olarak alınmıştır (DPT, 1963: 442).

Birinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında, eğitim politikalarında belirlenen hedeflerden söz edilmiştir. Eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili olarak kuramda, aşağıdaki temel ilkelerin altı çizilmiştir:

- Çeşitlilik ve nitelik ilkeleri: “Eğitim sistemimiz toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar arasında kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenecektir. Bu amaçla, durumları ne olursa olsun kabiliyetli olanlar bütün eğitim imkânlarından yararlanacaklardır” (1. BYDKP Kararları, 1. madde); “Eğitim plânında teknik öğretime verilen önem, bunun başlıca belirtisidir” (1. BYDKP Kararları, 2. madde);

- Erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik ilkeleri: “Toplumda hem sosyal adalet, hem de fırsat eşitliği ilkeleri gerçekleştirilecektir. Gelir durumu elverişli olmayan başarılı öğrencilerin yükselmesine imkân verecek geniş bir burs sistemi kurulacaktır” (1. BYDKP Kararları, 1. madde); “Eğitim sistemimiz Türk toplumunun ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun insanların yetiştirilmesine doğru yönelecektir” (1. BYDKP Kararları, 2. madde);

- Genellik ve zorunluluk ilkeleri: “İlköğretimde ise, önümüzdeki onbeş yıl içinde okul çağındaki nüfusun her birine okul imkânları sağlamak, bir toplumsal hedef olarak alınmıştır” (1. BYDKP Kararları, 2. madde).

Bu devlet kalkınma planında, eğitim ve öğrenim hakkının temel ilkeler ile güvence altına alındığı ilan edilmiştir. Söz konusu temel ilkeler arasında “parasızlık” ilkesi eksiktir; halbuki fırsat eşitliği konusunda önem arz etmektedir. Bununla birlikte, yukarıda Milli Eğitim Şurası Kararlarında da gözlemlendiği gibi belirleme politikaları uygulama politikalarından yoksun bırakılmıştır (kuramda doğrudan kabul edilen temel ilkelerin, uygulamada da geçerli olduğuna dair herhangi bir veri yoktur). Belirleme politikalarında eğitim ve öğrenim hakkı, yalnızca istihdam ve kalkınma açısından değerlendirilerek mesleki eğitim vurgusu yapılmıştır. Uygulama politikalarının Türk Eğitim Sistemine yansımaları hiç konu edilmemiştir, eksiktir.

ii) İkinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

İkinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı (2. BYDKP), 1968 ile 1972 yıllarını kapsamaktadır. Bu devlet kalkınma planında, eğitim ve öğrenim hakkı kaleme alınmıştır:

(1.) İlkeler:

b. Vatandaşların temel eğitim üstünde Devletçe sağlanan eğitim imkanlarından yararlanması, fırsat eşitliği ilkesine göre düzenlenecektir. Buna göre geniş bir bura

ve yatılılık sistemi ile kabiliyetli öğrencilerin ekonomik güçleri ve bulundukları çevrenin şartları ile kısıtlanmaksızın eğitimin en üst kademelerine çıkmaları gerçekleştirilecektir. Fırsat eşitliği sağlama imkanlarını genişletmek amacıyla ekonomik durumu iyi olanların kendileri için yapılan eğitim harcamalarına katılmaları sağlanacaktır.

c. Vatandaşın toplum içindeki görevlerinde tesirli kılan, bilgi, yetenek, kabiliyet ve alışkanlıklarla donatacak olan ilköğretim faaliyetlerinin nicelik ve niteliği, daha yüksek öğretim kademelerine devam yönünden şehir ve köy farklarını azaltıcı ve öğrenime devam etmeyenler bakımından belirli kabiliyetleri ve kavrayışları geliştirici yönde düzenlenecektir.

d. Üst okula devam edemeyenlerin yeterli bir temel eğitim almaları sağlanarak ilkokulu bitirmeleri amacıyla, ilkokul öğrenim programları yeniden düzenlenecektir, ilköğretimi tamamlayıcı yaygın eğitim programları geliştirilecektir.

e. (...) Genel eğitim ve teknik eğitim dağılımı her kademedede tek bir değerlendirme sistemi ile sağlanacaktır (DPT, 1968: 158).

İkinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında, eğitim ve öğrenim hakkının ve ödevinin korunması ile ilgili olarak devletlere yüklenen bir pozitif edim yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu devlet kalkınma planında, eğitim politikalarında fırsat eşitliğinin temel alındığı ileri sürülmektedir:

- Erişilebilirlik ilkesi: “Fırsat eşitliği sağlama imkanlarını genişletmek amacıyla ekonomik durumu iyi olanların kendileri için yapılan eğitim harcamalarına katılmaları sağlanacaktır” (2. BYDKP Kararları, b maddesi); “Şehir ve köy farklarını azaltıcı ve öğrenime devam etmeyenler bakımından yönde düzenlenecektir” (2. BYDKP Kararları, c maddesi);

- Sürdürülebilirlik ve parasızlık ilkeleri: “Vatandaşların temel eğitim üstünde Devletçe sağlanan eğitim imkanlarından yararlanması, fırsat eşitliği ilkesine göre düzenlenecektir. Buna göre geniş bir bura ve yatılılık sistemi ile kabiliyetli öğrencilerin ekonomik güçleri ve bulundukları çevrenin şartları ile kısıtlanmaksızın eğitimin en üst kademelerine çıkmaları gerçekleştirilecektir” (2. BYDKP Kararları, b maddesi);

- Nitelik ve çeşitlilik ilkeleri: “Vatandaşın toplum içindeki görevlerinde tesirli kılan, bilgi, yetenek, kabiliyet ve alışkanlıklarla donatacak olan ilköğretim faaliyetlerinin nicelik ve niteliği, daha yüksek öğretim kademelerine devam yönünden belirli kabiliyetleri ve kavrayışları geliştirici yönde düzenlenecektir” (2. BYDKP Kararları, c maddesi); “Genel eğitim ve teknik eğitim dağılımı her kademedede tek bir değerlendirme sistemi ile sağlanacaktır” (2. BYDKP Kararları, e maddesi);

- Genellik ve zorunluluk ilkeleri: “Üst okula devam edemeyenlerin yeterli bir temel eğitim almaları sağlanarak ilkokulu bitirmeleri amacıyla, ilkokul öğrenim programları yeniden düzenlenecektir, ilköğretimi tamamlayıcı yaygın eğitim programları geliştirilecektir” (2. BYDKP Kararları, d maddesi).

Bu politika belgesi sadece şekil bakımından, uluslararası hukuk ve ulusal mevzuat ile tam uyumluluk göstermektedir: Eğitim ve öğrenim hakkının temel ilkeler ile güvence altına alınması öngörülmüştür (tüm ilkeler mevcuttur). Ancak temel politikaların uygulama politikaları ile ne ölçüde desteklendiğine dair herhangi bir bilgi yoktur. Örneğin, eğitim kademelerine göre okullaşma oranına dair herhangi bir istatistiğe rastlanmamıştır. Milli Eğitim Şurası Kararları ile Devlet Kalkınma Planlarının bu genel durumu sorgulanmalıdır.

DPT’nin hazırladığı Üçüncü (1973-1977) ve Dördüncü (1979-1983) Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planlarına gelince, bu planlarda eğitim kademelerine göre okullaşma oranı bulunmaktadır (planların, ayrı bir alt başlıkta ele alınmamasının nedeni eğitim ve öğrenim hakkında bir açıklama içermemesidir). İstatistiğe göre, 1969-1970 eğitim-öğretim yılında okullaşma ilköğretimde %39,5, ortaöğretimde %18 ve yükseköğretimde %6,8 oranında seyretmektedir (DPT, 1972: 84). Gerek ulusal mevzuat, gerek ise temel politikalar ile Türk Eğitim Sisteminde temel ilkelerin geçerli olduğu izlenimi yaratılmış olsa da okullaşma oranındaki yetersizlik uygulama politikalarındaki sorunların önemli bir göstergesidir.

iii) Beşinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

1985 ile 1989 yıllarını kapsayan Beşinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planına gelince (5. BYDKP), bu devlet kalkınma planında Türk Anayasası ile Milli Eğitim Temel Kanunu ile aynı doğrultuda eğitim ve öğrenim hakkına ve ödevine yer verildiği ileri sürülmektedir. Bu temel hak ve özgürlük ile ilgili aşağıda maddeler mevcuttur:

(523.) Eğitilenlerin gerekli meslekî ve teknik bilgilerin yanında, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri eğitimin temelidir.

(526.) Bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi esastır.

(528.) Örgün eğitim sisteminin belli kademesinde daha ileri gitmeyerek hayata atılacak olan gençlere, örgün eğitim imkânlarından da faydalanılarak düzenlenecek yaygın eğitim programları yoluyla meslek kazandırma uygulaması başlatılacaktır (DPT, 1984: 140).

Yukarıda verilen maddelere göre, bu politika belgesinde ele alınan temel ilkeler şu şekildedir:

- Çeşitlilik ve sürdürülebilirlik ilkeleri: “Eğitilenlerin gerekli meslekî ve teknik bilgileri” (5. BYDKP Kararları, 523. madde); “Örgün eğitim sisteminin belli kademesinde daha ileri gitmeyerek hayata atılacak olan gençlere, örgün eğitim imkânlarından da faydalanılarak düzenlenecek yaygın eğitim programları yoluyla meslek kazandırma uygulaması başlatılacaktır” (5. BYDKP Kararları, 528. madde);

- Millilik ilkesi: “Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri eğitimin temelidir” (5. BYDKP Kararları, 523. madde);

- Nitelik ilkesi: “Bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi esastır” (5. BYDKP Kararları, 526. madde).

Beşinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında, tıpkı önceki planlarda da olduğu gibi meslek eğitiminin iyileştirilmesinin hedeflendiği bildirilmiştir. Altıncı (1990-1994), Yedinci (1996-2000) ve Dokuzuncu (2007-2013) Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planları da meslek eğitimi odaklıdır. Bu çalışmada, söz konusu devlet kalkınma planlarına ayrıntılı olarak yer verilmemesinin nedeni bu planlarda eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi ile ilgili somut örneklerin olmamasıdır. Aynı doğrultuda, yukarıda verilen maddelerde “genellik”, “parasızlık”, “zorunluluk” ve “erişilebilirlik” ilkelerinin temel politikalarda eksik olduğu açıktır. Kuramdaki bu eksiklik, Türk Eğitim Sistemindeki uygulama sorunlarının kaynağıdır.

Öte yandan, Beşinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı itibarı ile tüm devlet kalkınma planlarında eğitim kademelerine göre okullaşma oranı ayrıntılı olarak verilmeye başlanmıştır (üçüncü/dördüncü planlarda okullaşma oranı ayrıntılı değildir). Bundan böyle temel politikaların yanı sıra, uygulama politikalarına da yer verilmiş olması oldukça önemlidir: Türk Eğitim Sisteminin somut durumunu ortaya koymaktadır. Örneğin Beşinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında, 1983-1984 eğitim-öğretim yılında okullaşma oranı ilköğretimde %41,4, ortaöğretimde %17,3 ve yükseköğretimde %8,8’dir (DPT, 1984: 141-146).

Altıncı Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında, 1988-1989 eğitim-öğretim yılı okullaşma oranı ilköğretimde %57,1, ortaöğretimde %35,2 ve yükseköğretimde %12,4 olarak verilmiştir (DPT, 1989: 291-293). 1994-1995 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise bu oran, ilköğretimde %82,8, ortaöğretimde %53 ve yükseköğretimde %26,7’ye ulaşmıştır (DPT, 1995: 12). Ülkede okullaşma oranı yıllar içinde artmasına rağmen, zorunlu temel eğitim çağında olup çeşitli engellerden ötürü okula gidemeyen, okula devam edemeyen veya açıköğretimde okuyan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu, Türk eğitim politikaları bağlamında eğitim ve öğrenim hakkının sınırlılığının en önemli göstergesidir.

iv) Sekizinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planında Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

DPT'nin hazırladığı Sekizinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı (8. BYDKP), 2001 ile 2005 yıllarını kapsamaktadır. Bu politika belgesinde de eğitim ve öğrenim hakkına ve ödevine yer verilmiştir:

(1052.) Eğitimde ve çalışma yaşamında ayrımcılık ve fırsat eşitsizliği, kültürel farklılıkların neden olduğu sosyokültürel sorunlar temel sorun alanlarını oluşturmaktadır. Çocukların ve gençlerin eğitiminde önceki dönemlere göre kaydedilen gelişmelere rağmen, Batı Avrupa ülkelerinde 2000'li yıllarda vatandaşlarımızın bu ülkelerin işgücü piyasalarına girebilmeleri, bu piyasalarda yerli işgücü ile rekabet edebilmeleri eğitim ve meslek eğitimine katılımda kaydedilecek gelişmelere bağlıdır (DPT, 2000: 113).

Eğitim ve öğrenim hak ve ödevinin tanınması, Türk eğitim hukukunda fırsat eşitliğinin sağlanması ile mümkün görülmüştür. Birleşmiş Milletlerin Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi başta olmak üzere yukarıda verilen tüm uluslararası antlaşmaların ve ulusal mevzuatın doğrultusunda, Türkiye'de bu temel hak ve özgürlüğün temel ilkeler ile güçlendirildiği ileri sürülmüştür:

- Genellik, çeşitlilik ve erişilebilirlik ilkeleri: “Eğitimde ve çalışma yaşamında ayrımcılık ve fırsat eşitsizliği, kültürel farklılıkların neden olduğu sosyokültürel ve psikolojik sorunlar” (8. BYDKP Kararları, 1052. madde);

- Nitelik ve sürdürülebilirlik ilkeleri: “Eğitim ve meslek eğitimine katılımda kaydedilecek gelişmelere bağlıdır” (8. BYDKP Kararları, 1052. madde).

Sekizinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planının temel politikalarında, eğitim ve öğrenim hakkının yukarıda verilen temel ilkeler ile güvence altına alındığı varsayılabilir. Ancak kuramda, bu temel ilkeler arasında “parasızlık” ilkesi eksiktir: Türk eğitim politikalarında fırsat eşitliğinin sağlanması için bu ilke esastır, aksi takdirde bu eksiklik uygulamaya yansımaya devam edecektir. Uygulama politikalarına bakıldığında, 1999-2000 eğitim-öğretim yılında okullaşma oranı ilköğretimde %95,6, ortaöğretimde %86,6 ve yükseköğretimde %27,8'dir (DPT, 2000: 14).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise okullaşma oranı ilköğretimde %96,3, ortaöğretimde %85,2 ve yükseköğretimde %38,4'tür (DPT, 2006: 63). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okullaşma, ilköğretimde %107,6, ortaöğretimde %96,8 ve yükseköğretimde %42,9 oranına ulaşmıştır (DPT, 2013: 30-31). Milli Eğitim Bakanlığının en güncel istatistiklerine göre, 2019-2020 eğitim-öğretim

yılında okullaşma ilköğretimde %101,6, ortaöğretimde %85 ve yükseköğretimde %43,3 oranında seyretmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020: 1-2).

Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de yıllar içinde okullaşma oranında bir artış olduğu doğrudur. Söz konusu artış, eğitim politikalarında “zorunluluk” ilkesinin uygulanmış olmasından kaynaklıdır. Temel politikalarda, zorunlu temel eğitimin süresi kademeli olarak artırılarak Türk Eğitim Sisteminde uygulanmıştır: Bu, Türk eğitim politikaları bağlamında eğitim ve öğrenim hak ve ödevinin tek gelişimidir. Buna karşın, bu hakkın tanınması noktasında göz ardı edilemeyecek olan sorunlar mevcuttur: “Genellik” ve “erişilebilirlik” ilkelerinin uygulanmasında önemli sorunlardan kaynaklı olarak zorunlu temel eğitim çağında olduğu halde okula kayıt yaptıramayan, devam edemeyen, açıköğretimde okuyan veya İmam Hatip Okullarına gitmek zorunda bırakılan bir öğrenci profili mevcuttur. Bu önemli sorunların ivedilik ile giderilmesi gerekmektedir.

Ulusal mevzuatın tam aksine, Milli Eğitim Şurası Kararları da dahil olmak üzere Devlet Kalkınma Planlarının genelinde eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi için gerekli olan ilkeler temel politikalarda eksiktir. Temel politikalardaki bu eksiklik, uygulama politikalarına da doğrudan yansımaktadır: Temelde benimsenmemiş olan ilkelerin uygulamada geçerli olması mantıklı değildir. Türk eğitim politikalarında karşılaşılan bir diğer eksiklik, temel politikalarda benimsenmiş olan ilkelerin uygulama politikalarında karşılığını bulamamasıdır (çoğu kez uygulama politikalarına dair herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır). Bu eksiklik, Türk Eğitim Sistemindeki uygulama sorunlarına işaret etmek ile kalmayıp aynı zamanda Türkiye’de bireylerin eğitim ve öğrenim hakkının tanınması açısından önemli bir sınırlılıktır.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi temel hak ve özgürlüklerden biri olarak; sosyal ve ekonomik hak olarak sınıflandırılmaktadır. Uluslararası antlaşmaların ve ulusal mevzuatın öngördüğü şekilde eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini güvence altına aldığını ilan eden Türkiye Cumhuriyeti, eğitim hukuku ve eğitim politikaları aracılığı ile Türk Eğitim Sistemini, kuramda, fırsat eşitliği temeline oturtturarak ülkede temel eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Hal böyle olunca, ilköğretim başta olmak üzere Türk Eğitim Sisteminin tüm kademelerinde okullaşma oranında bir artış gözlemlenmiştir. Bu, bireylerin eğitim ve öğrenim hakkının tanınması açısından “zorunluluk” ilkesinin uygulamaya geçirilmiş olmasını göstermek ile birlikte Türk Eğitim Sisteminde hala önemli sorunların olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Okullaşma oranındaki bu artış, Türkiye’de yaşayan her bireyin eğitim ve öğrenim hakkından eşit ölçüde yararlandığını mı göstermektedir? Türk eğitim politikalarının sosyal devlet politikaları ile ne ölçüde desteklendiği önem ile sorgulanmalıdır. Eğitim, toplumsal sınıf, etnik köken, cinsiyet, dil, din ayrımlarını gözetmeden her bireyi kapsamalıdır. Eğitim hukuku ile eğitim politikaları bu anlamda ilintilidir: Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, uluslararası antlaşmalarda temellendirilmiştir. Her ne kadar bu hakkın sınırlılıkları üzerine düşünülmesi gerekse de ulusal mevzuatta bu hakkın yıllar içinde bir iyileşme gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Buna karşın, Türk eğitim politikalarında karşılan en önemli sınırlılık temel politikaların ulusal mevzuat ve uygulama politikaları ile bir bütünlük içinde olmamasıdır. Bu sınırlılık, incelenen belgelerde açıkça gözlemlenmiştir: Temel politikalar hem eğitim ve öğrenim hakkının tanınması ve sağlanması için gerekli olan ilkelerin önemli bir bölümünden, hem de uygulama politikalarından yoksun bırakılmıştır. Uygulama politikaları ile ilgili bu eksiliği gidermek için ilave kaynaklara yer verilmiş olsa da çalışmanın bu açıdan sınırlılığı mevcuttur. Gelecek çalışmalarda, uygulama politikalarına ilişkin belgelerin araştırma odağına alınması hedeflenmiştir.

Türk eğitim politikalarının uygulamasında çok sınırlı kalan bir fırsat eşitliği kavramından söz edilebilir. Türkiye’de eğitim ve öğrenim hakkının sınırlılıkları Türk Eğitim Sisteminde uygulamaya koyul-a-mayan “parasızlık, erişilebilirlik, çeşitlilik ve sürdürülebilirlik” ilkelerinin sınırlılığından kaynaklanmaktadır ve bu sisteminin eşitliksiz ve nitelsiz olmasına yol açmaktadır. Örneğin, kadın-erkek, köylü-kentli, yoksul-zengin, kenar semtteki-şehir merkezindeki, iktidar yanlısı-muhafız, açık öğretimli-örgün eğitilmiş, “düz”-meslek-fen liseli, devlet-özel mezunu vb. bu haktan eşit ölçüde yararlanamamaktadır. Peki, ulusal mevzuatta (veya kısmi olarak eğitimin temel politikalarında) eğitim ve öğrenim hakkının ilkece tanınmış olması, uygulama politikalarında fırsat eşitliği için gerekli olan temel koşulların sağlanmış olduğunu mu göstermektedir?

Türk Eğitim Sisteminde gözlemlenen fırsat eşitsizliği, bireylerin en temel hak ve özgürlüklerinden biri olan eğitim ve öğrenim hakkından mahrum kalmalarına yol açmak ile kalmayıp aynı zamanda ülkenin demokratikleşmesi ve kalkınması açısından büyük bir engel oluşturmaktadır. Bu mahrumiyet, örneğin Türkçeden başka bir dilde eğitim yapılmamasına ilişkin yasal düzenlemelerde açıkça görülmektedir (halbuki anadilde eğitim; temel bir hak ve özgürlüktür). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitimde “çeşitlilik” ilkesine karşı yapılmış olan bu kısıtlamanın, uluslararası antlaşmalar ile uyumlu bir hale getirilmesi gerekmektedir. Türk eğitim politikalarında fırsat eşitliği temelli olmayan diğer uygulama örnekleri aşağıdaki gibidir:

- Devletin nitelikli okul ayrımı yapması (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 25. md. değişiklik: 1997; genellik, nitelik, çeşitlilik ve erişilebilirlik ilkelerine aykırıdır);
- Özel okullar veya vakıf üniversitelerinin varlığı (genellik, parasızlık ve erişilebilirlik ilkelerine aykırıdır);
- Liseye Giriş Sınavında (LGS) başarısız ve yoksul olan öğrencilerin, İmam Hatip Liselerine gitmek zorunda bırakılması (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 25. md. değişiklik: 1997; “seçim hakkına”; genellik, nitelik, parasızlık ve çeşitlilik ilkelerine aykırıdır);
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu bir ders olması (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 12. md. değişiklik: 1983; “seçim hakkına”; nitelik ve çeşitlilik ilkelerine aykırıdır);
- Reşit olma şartı aranmaksızın, lise öğrencilerine evlenme hakkı tanındığı gibi okul ile ilişkileri kesilerek Açık Öğretim Lisesine, Mesleki Açık Öğretim Lisesine veya Açık Öğretim İmam Hatip Lisesine gitmek zorunda bırakılmaları (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013: 21. md. 4. f. değişiklik: 2017; “seçim hakkına”; zorunluluk, sürdürülebilirlik ve erişilebilirlik ilkelerine aykırıdır);
- Yeni Tip Koronavirüs nedeni ile uzaktan eğitime geçilmesi vs. (Eren, 2020: 160; genellik ve erişilebilirlik ilkelerine aykırıdır).

Bir ülkede eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevinin kısıtlanmasının veya tanınmamasının asıl nedeni, bu hakkın doğrudan ulusal mevzuatın ve ulusal temel politikaların sınırlılıklarına bırakılmış olmasıdır. Bir başka deyişle, asıl neden, uluslararası hukukun tanıdığı temel ilkelere göre bu hukuki metinlerin veya bu politika belgelerinin düzenlenmemiş olmasıdır. Bu nedenler ile Türk Eğitim Sisteminin, uluslararası hukuk ile tam uyumlu bir şekilde, temel ve uygulama politikalarında eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevini güvence altına alması önerilmektedir. Türk eğitim politikalarında böylece bir bütünlük sağlanarak bu hak tam anlamı ile geçerli olacaktır ve her birey hiçbir kısıtlama olmadan temel hak ve özgürlüğünden yararlanabilecektir. Tıpkı Köy Enstitülerinde olduğu gibi, eğitimin sosyal bir devlet politikası olması beklenmektedir. Köylü-kentli, yoksul-zengin, kadın-erkek gibi hiçbir ayrım olmadan eğitim politikaları fırsat eşitliği temelli olmalıdır: “Eğitim, iş birliği ve üretim içindir” (Tonguç, 1970).

Kaynakça

Adem M (1997). Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 52(1), 51-65.

Akyüz E (1981). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Althusser L (2010). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev. A. Tümerterkin, İstanbul: İthaki Yayınları.

Altunya N (1997). *Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı*. Ankara: Ürün Yayınları.

Avrupa Konseyi (1950). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (Birinci Ek Protokol). https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_TUR.pdf. Son erişim tarihi, 30.03.2020.

Balcı M (1999). Ulusal ve Uluslararası Hukukta İnsan Hakları Çerçevesinde Eğitim ve Öğretim Hakkı. *Türkiye Dergisi*, 98(22), 1-17.

Bardin L (2011). *L'analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Birleşmiş Milletler (1989). Çocukların Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>. Son erişim tarihi, 01.04.2020.

Birleşmiş Milletler (1960). Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme. <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx>. Son erişim tarihi, 28.03.2020.

Birleşmiş Milletler (1948). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=trk>. Son erişim tarihi, 28.03.2020.

Charadeau P ve Maingueneau D (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Le Seuil.

Devlet Planlama Teşkilatı (2013). Onuncu Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkınma-Planı-2014-2018.pdf>. Son Erişim Tarihi, 06.10.2020.

Boudon R (1986). *L'idéologie. L'origine des Idées Reçues*. Paris : Librairie Artheme Fayard.

Bourdieu P ve Passeron J-C (1970). *La Reproduction. Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu P ve Passeron J-C (1964). *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*. Paris: Les Editions de Minuit.

Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Dokuzuncu Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalkınma-Planı-2007-2013%E2%80%8B.pdf>. Son Erişim Tarihi, 06.10.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (2000). Sekizinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-2001-2005.pdf>. Son erişim tarihi, 01.04.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (1995). Yedinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1996-2000%E2%80%8B.pdf>. Son erişim tarihi, 06.10.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (1989). Altıncı Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Altıncı-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1990-1994%E2%80%8B.pdf>. Son erişim tarihi, 06.10.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (1984). Beşinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Beşinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1985-1989.pdf>. Son erişim tarihi, 01.04.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (1972). Üçüncü Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Üçüncü-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1973-1977%E2%80%8B.pdf>. Son erişim tarihi, 06.10.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (1968). İkinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/İkinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1968-1972%E2%80%8B.pdf>. Son erişim tarihi, 01.04.2020.

Devlet Planlama Teşkilatı (1963). Birinci Beş Yıllık Devlet Kalkınma Planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Birinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1963-1967%E2%80%8B.pdf>. Son erişim tarihi, 01.04.2020.

Dewey J (2013). *Deneyim ve Eğitim*. Çev. S. Akıllı, 3. Baskı. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Doğan İ (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri: Kurumlar Kişiler Söylemler*. Ankara: Nobel Yayın.

Durkheim E (1968). *Education et Sociologie*. Paris: Les Presses Universitaires de France.

Erdoğan İ (2010). *Milli Eğitime Dair, Türk Eğitim Sistemi. Eğitim Tarihi. Eğitim Politikası. Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren E (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk Eğitim Politikaları Uygulamalarına Etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun Yeni Düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153–162.

Eren E (2018). Ulus Devletlerde Toplumsal, Kültürel ve Siyasi Bir Etmen Olarak Kimlik Algısı: Türkiye Bağlamında Ulusal Kimlik Merkezli Dil ve Eğitim Politikaları. *Turkish Studies Economics Finance and Politic*, 13(22), 225-237.

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim İstatistikleri. 2019-2020 Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf. Son erişim tarihi, 07.10.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı (1999). On Altıncı Milli Eğitim Şurası (22-26 Şubat 1999). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı (1996). On Beşinci Milli Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı (1993). On Dördüncü Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül 1993). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı (1974). Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası (24 Haziran- 4 Temmuz 1974). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı (1962). Yedinci Milli Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı (1957). Altıncı Milli Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>. Son erişim tarihi, 08.10.2020.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Son erişim tarihi, 31.03.2020.

Oğuz O, Oktay A ve Ayhan H (2010). 21. *Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özaydınlık K (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112.

Scott D (2000). *Reading Educational Research and Policy*. Londra: Routledge/Falmer Editions.

Sönmez V (2017). *Eğitim Felsefesi*. 10. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan M (1999). *Eğitim Sosyolojisi*. 12. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tonguç E. (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant Yayınları.
- Topsakal C, Merey Z ve Keçe M (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunlar Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- Tural N ve Karakütük K (1991). Eğitim Politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(82), 16-24.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf. Son erişim tarihi, 30.03.2020.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği) (2008). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri. TÜSİAD-T/2008- 07/468 Sayılı Rapor. Ankara: TÜSİAD.
- Weber R P (1989). *Basic Content Analysis*, Londra: Sage University Paper.
- Wiborg S (2000). Political and Cultural Nationalism in Education. The Ideas of Rousseau and Herder Concerning National Education. *Comparative Education Nigel Grant Festschrift*, 36(22), 235-243.

Okulun Kurumsal Habitusunda Disiplinci Söylem ve Pratikler

Eren Ağın, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0001-8497-2197,
e-posta: erenagin@gmail.com

Özet

Modern okul sisteminin etkin bir aygıtı olarak disiplin, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaygın ve meşru bir şekilde kullanılmaktadır. Disiplin tarihsel ve toplumsal alanlardan bağımsız olmamakla birlikte icra edildiği sosyal çevreye ve okuldaki yapı ve aktörlere göre farklılaşabilmektedir. Bu çalışmada Ankara ilindeki merkez bir ilçenin köklü ve alt-orta sınıfa mensup bir ortaöğretim kurumunda branş öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerin görüş ve deneyimlerine dayanarak ortaöğretimde öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarının okulun kurumsal habitusunda eleştirel bir çözümlemesi amaçlanmıştır. Bu araştırma vaka (örnek olay) çalışması olarak tasarlanmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formlarına başvurularak katılımcıların disiplinci pratiklerin okul kurumundaki dolaşımına ilişkin detaylı görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada okuldaki disiplinci söylem ve pratikler bireyselin ve kolektivitinin birlikteliğiyle şekillenen kurumsal habitus çerçevesinde analiz edilmektedir. Kurumsal habitus kavramı, okul kurumunun barındırdığı çoklu ilişkisellikleri anlamlandırmaya elverişli bir kavramdır. Bu kavram, okulun içindeki ve dışındaki yapılar ile ilişkilerini ve bu ilişkilerin disiplin uygulamalarının şekillenmesindeki belirleyiciliğini çözümlemeye başat bir kavramdır. Saha çalışmasında okulda disiplin sorunu ve uygulamalarını meşrulaştırma biçimlerine; okuldaki aktörlerin toplumsal cinsiyet ve rollerinin disiplinle ilişkisine; okul mekânının disiplin sürecindeki etkisine ve disiplinin ritüeller, semboller ve törenlerle bağına; ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları dört ana eksenle ele alınmaktadır. Birinci eksen, okuldaki disiplin uygulamaları disiplin mevzuatı doğrultusunda okuldaki aktörlerin konumlanışları üzerinden otorite figürünü, cinsiyetçiliği ve ahlakî denetimi pekiştirmek üzerinden yapılmaktadır. Okuldaki aktörler ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratiklerin oluşmasında ve devamlılığında disiplin uygulamalarının destekleyicisi ve bütünleyicisi bir pozisyonda yer almaktadırlar. İkinci eksen, okul mekânında var olan sembol, tören ve ritüeller disipline edici unsurlar olarak etkilidirler ve okuldaki aktörlerin bu unsurlar vasıtasıyla cinsel, sınıfsal ve ırksal hiyerarşilerin içselleştirilmesinde, dolaşıma sokulmasındaki belirleyici rolleri vardır. Öğretmen ve öğrenciler ritüel, sembol ve törenlere katılarak onları meşru ve doğal bir mekanizmaya dönüştürmekte ve bireysel ve kurumsal hiyerarşiyi pekiştiren, ideal bir yapıyı kuran disiplinci pratiklerin yeniden üretiminde aktif bir rol oynamaktadırlar. Üçüncü eksen, okulda kız ve erkek öğrenciler bedensel güçleri ve kılık-kıyafetleri üzerinden ataerkil rollere göre tasnif edilmektedir. Okulda öğretmenlere çeşitli denetimci ve baskıcı toplumsal roller (polis, çoban, bekçi vb.) atfedilerek öğrencilerin gözetlenmesi ve denetlenmesi yoluyla disipline edilmesi pekiştirilmektedir. Dördüncü

eksen, okuldaki ödöl ve ceza uygulamalarının öğrencileri rekabete yönelten, ayrıştıran ve cezalandıran bir disiplinci kurum aygıtı olarak işlediği görölmektedir. Ödöl ve cezalar öğrencilerin kendilik algılarını etkilemekte, öğrenciler arası ilişkileri ve tanınırlık düzlemini belirlemektedir. Farklı kimlik, inanç ve görüşteki öğrenciler, okulun kurumsal habitusunu şekillendiren disiplin uygulamalarına maruz kaldıkça sosyal dışlanma, damgalanma ve cezalandırılma biçimlerine tabi kılınmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Disiplin, Okul, Kurumsal Habitus, Toplumsal Cinsiyet, Ödöl-Ceza.

Disciplinary Discourses and Practices in School's Institutional Habitus

Abstract

As an effective instrument of modern school system, discipline mechanism is widely used in education. Although discipline mechanism is based on the historical and social structures, it can differ according to social environment, structures, and social actors in a school setting. In this context, this study aims to provide a critical analysis of disciplinary practices based on the opinions and experiences of students, teachers and school administrators in a secondary school located at one of the central district of Ankara. This research was designed as a case study and semi-structured interview forms were used to understand and examine participants' opinions and experiences about the active presence of disciplinary mechanisms and its practices in a school setting. In this study, disciplinary discourses and practices in a school setting are examined within the framework of institutional habitus which is formed on the basis of the alliance between individual and collective practice networks. Along the fieldwork, through semi-structured interviews, the opinions and experiences of the participants were collected considering these issues: a. the ways of legitimizing discipline problems and practices in a school setting; b. the relationship between gender roles and the roles of actors in a school and disciplinary mechanism; c. the effects of the organization of space in a school setting and disciplinary mechanism; d. the link between rituals, symbols, ceremonies, and disciplinary mechanism, e. reward-punishment rules and regulations in a school setting. The results of the research are organized based on four main paths. The first path problematizes consolidation of the authority figures, sexism and moral control in a school setting in line with discipline regulations. The second path is related to the symbols, ceremonies and rituals as effective disciplinary mechanisms and their central role in constituting sexual, social class-based, and racial hierarchies. In the third axis, students are classified based on gender roles on the basis of physical strength and appearances. In the fourth path, it is observed that the reward and punishment mechanism in a school setting functions as a disciplinary instrument that creates a competitive medium while criminalizing and discriminating students. In this context, students with different identities, beliefs, and political orientations are subjected to social exclusion, stigmatization, and punishment which can be considered as the constitutive units of school discipline mechanism and institutional habitus.

Keywords: Discipline, School, Institutional Habitus, Gender, Reward-Punishment.

Giriş

Eğitim bilimlerinde disiplin, resmi ve yaygın tanımlamada istenmeyen davranışların önlenmesi ve iyileştirilmesiyle ilgilidir. Disiplinin okul mekânındaki boyutları dikkate alınarak yapılan bu tanımlama, istenmeyen davranış olarak görülen tutum ve davranışların öğrenme ortamında düzeltilmesine yöneliktir. Sınıf yönetiminin unsurlarından biri olarak ele alınan disiplin literatürü, okuldaki disiplin uygulamalarını iki amaç çerçevesinde birleştirmektedir: Öğrenci davranışlarını düzeltmek ya da yönetmek ve kişisel disiplini geliştirmektir (Ünsal, 2011: 234). Bir diğer tanımında ise disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir (Celep, 2004: 170). Sınıf yönetimi literatüründe belirtilen kavramsallaştırmaları da dikkate alarak, okul gibi kamusal alanlarda ya da topluluk içerisinde aşırı ve kontrolsüz davranışlar gösteren birey ya da grupların doğru yönlendirilmesinde disiplinin gerekli olduğu vurgusu yapılmaktadır. Okullarda öğrenciler arasındaki çatışmaların yapıcı olarak yönetimi ve çözümü öğretmenlere ve öğrencilere öğretildiğinde, yıkıcı olarak yönetilen çatışmaların olumsuz sonuçları azaltılacağı öngörülmektedir (Türnüklü, 2014: 209). Bu örtük disiplinci yaklaşımlarda disiplin uygulamalarının, öğrencinin gündelik yaşamını ve geleceğini şekillendirmedeki gücünün vurgusu belirgindir. Bütün modern eğitim yaklaşımları disiplini sağlamak amacıyla öğrencinin özerkliğine (zihnine ve bedenine) müdahale etmektedir (Foucault, 2006). Çünkü kapitalist toplumda eğitim, bireyin özgürleşme sürecini gerçekleştirmesi için sunulan olanaklardan çok onun yurttaş ve emek gücü (Sayılan, 2017) olarak yetiştirilmesidir. Modern iktidarlar, eğitim sistemini toplumsal projeye en iyi hizmet edebilecek (sanayi üretiminin insan gücü gereksinimini karşılayacak ve modern toplumun yurttaşını yetiştirecek) biçimde disipline edebilmek ve bunu en az maliyetle gerçekleştirmek üzere inşa etmektedir (Ünal, 2013: 11).

Eğitim alanında disiplin sorunu, modern toplumda eğitime yüklenen anlam ve işlev temelinde biçimlenmiştir. Modern toplumun iyi yurttaşlarını diğer bir deyişle “makbul vatandaşlarını” yetiştirmek, toplumsal kurallara riayet eden ve sistem ile uyumlu bireyler yetiştirmek olarak anlaşılmaktadır. Eğitimde benimsenen disiplin yaklaşımı bu kurucu unsurları pekiştirmek için daha da önemli olmaktadır (Tertemiz, 2012; Yiğit, 2012; Özdemir, 2014). Bu tartışmalar bağlamında bugün demokratik ve insan haklarına saygılı bir toplumda eğitimin amacı, içeriği ve uygulanışı sorunsallaştırılmaktadır. Eğitim alanında disipline yüklenen anlam ve görevi anlayabilmek için moderniteyle ortaya çıkan ulus-devletin inşa sürecinin ve pratiklerinin analiz süreci önem kazanmaktadır. Homojen bir toplum yaratma arzusunu barındıran ulus-devlet oluşum süreçleri, bu tek tip toplum tahayyülünü devlet güdümünde millî bir kimlik ve yurttaş

yaratmak üzerinden icra etmektedir (Yıldırım, 2014; Yıldız, 2010). Böyle bir yurttaş modeli, özgür ve özerk akla başvuran bir yurttaş tasavvuru değil, devlete itaat eden, devletin bekasını koruyan ve kollayan “makbul vatandaş”tır (İnal, 2004; Üstel, 2004). Ulus-devletin güçlenmesiyle birlikte kültürel-etnik bir topluluğun parçası olarak yurttaşlığa yapılan vurgu belirginleşmiş ve yurttaş, “millî yurttaş” dönüşmüştür (Alkan, 2004; Alkan, 2008). Endoktrine edilmeye çalışılan vatandaşlık ve vatanseverlik anlayışı, toprağa yönelik bir sadakat duygusunun ötesinde rejimin belli başlı kurum ve değerlerine yönelik bir sadakati de içermektedir (Üstel, 2004). Türk modernleşmesi sürecinde vatandaşlığın toplumsallaşması yani uluslaşma için okullara ve enstitülere (Karaömerlioğlu, 1998; Akşit, 2005) ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat uluslaşmak demek, kendine ulus devletin gözüyle bakmak; fikren, vicdanen ve bedenlen itaatkârlaşmış özneler olarak toplumsallaşmak demektir (Açıkel, 2009; Ersanlı, 2011). Modern Türkiye tarihinde uluslaşma kendi siyasal ve toplumsal paradigması çerçevesinde eğitimin içeriğini ve işlevini belirlemektedir. Türk millî eğitim ideolojisi, iktisadi hayata katılımın yanında (işgücü ve verimlilik) bireylere yaşamları boyunca itaatkâr bir tutum ve davranış içinde (millî kimlik ve yurttaşlık) olmalarını dayatmaktadır (Kaplan, 2009; Akın, 2004). Nasıl bir toplumda yaşayacağımız ve nasıl bir birey ya da yurttaş olacağımız bu toplumsallaşma sürecinde etkin bir rol oynayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonucunda gerçekleşmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir düzen ve yasal mecra içinde akışını sağlayan ve öngören yaptırımlar da disiplin olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaöğretimde disiplin uygulamalarının denetim ve baskı mekanizması olarak okul kurumu habitusunda nasıl işlerlik kazandığının eleştirel bir analizidir. Bu amacı gerçekleştirmek için Ankara ilinde merkez bir ilçedeki bir ortaöğretim kurumunda disiplin uygulamalarına yönelik saha çalışması gerçekleştirilmiş ve eğitim alanındaki egemen disiplin pratiklerinin okul mekânında nasıl inşa edildiği incelenmiştir. Bu amaçla bu makalede, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurularak, aşağıda belirtilen tematik başlıklar doğrultusunda okul kurumu habitusu anlaşılmaya çalışılacaktır: 1. Disiplin sorunları ve uygulamaları. 2. Disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisi. 3. Disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisi. 4. Ödül ve ceza disiplin uygulamaları.

Araştırmanın Yöntemi

Okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratikler üzerine gerçekleştirilen bu araştırma, nitel çalışma modellerinden vaka (örnek olay) çalışması olarak tasarlanmış, güncel bir olgu olan disiplinin Ankara ilinden

seçilen bir ortaöğretim kurumunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde gerçekleştiği biçimiyle analiz edilmesini ve sürecin bütüncül bir yorumunu kapsamaktadır (Punch, 2005). Vaka çalışmalarının özelliği belirli bir olgu veya vaka üzerine yoğunlaşmakta ve onu detaylı bir şekilde, tüm ilişkisellikleri ile tanımlamaya çalışmakta, böylelikle birbiri ile ilişkili karmaşık sosyal olguların çözümlemesine olanak tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2009). Saha çalışmasının yapılacağı kurumsal ortam belirlenirken yerleşik bir disiplin anlayışı ve kurumsal kültürü olan bir okulun olmasına önem verilmiştir. Çalışmaya konu olan ortaöğretim kurumu, Ankara ili sınırları içerisinde bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunu yansıtan, sınıfsal olarak alt-orta ve orta düzeyi kapsayan bir okuldur.

Disiplinci söylem ve pratikleri konusunda derinlemesine bilgi toplamak amacıyla 20 öğrenci (Tablo 1), 20 branş öğretmeni, 4 rehber öğretmen, 5 okul yöneticisi (Tablo 2) ile yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin seçiminde çalışmanın amacı ve saha çalışmasının temsiliyeti bakımından amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Merriam, 2015). Katılımcıların belirlenmesi sürecinde öğretmenler için farklı branşların ve cinsiyetlerin; öğrenciler için farklı sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerin temsiline önem verilmiştir.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

Sınıf / Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
9. Sınıf	2	2	4
10. Sınıf	1	2	3
11. Sınıf	5	2	7
12. Sınıf	3	3	6
Toplam	11	9	20

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev ve Cinsiyet Dağılımı

Görev / Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
Branş Öğretmeni	7	13	20
Rehber Öğretmen	3	1	4
Okul Yöneticisi	2	3	5
Toplam	12	17	29

Araştırmadaki katılımcıların adları birinci olarak katılımcı türüne (Öğrenci ise: Ö, Branş ise: B, Rehber Öğretmen ise: R, Okul Yöneticisi ise: OY), ikinci olarak katılımcının cinsiyetine (Erkek ise: E, Kadın ise: K) ve üçüncü olarak görüşme sırasına göre (1, 2, 3...) bitişik yazılarak kodlanmıştır. Kodlamaya örnek verecek olursak Öğrenci, Erkek, 1. sıradaki katılımcı ise ÖE1 şeklinde; Branş Öğretmeni, Kadın, 2. sıradaki katılımcı ise BK2 şeklinde; Rehber Öğretmen, Kadın, 3. sıradaki katılımcı ise RK3 şeklinde; Okul Yöneticisi, Erkek, 2. sıradaki katılımcı ise OYE2 şeklinde kodlanmıştır. Aynı zamanda okul kurumu içerisinde disiplin kurulunun işleminde aktif roller üstlenen okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin tamamı ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Kuramsal Çerçeve: Kurumsal Habitus

Pierre Bourdieu sosyolojisinde habitus kavramı algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemidir ve bu sistemin kurucu unsuru olarak alışkanlıklar büyük önem teşkil eder (Wacquant, 2014: 61). Habitus kavramının tanımında Bourdieu (1990), bireyseli de değerlendirerek, birey-üstü yapıların etkisinde şekillenen sosyal pratiğe vurgu yapmaktadır. Bourdieu için alışkanlıklar bilinçli olarak öğrenilmiş kural ve ilkelerden ziyade, kendiliğinden, dikkatsizce, kaygısızca pratik edilmekte ve yatkınlıklara/eğilimlere dönüşmektedir (Jenkins, 1992). Dolayısıyla Bourdieu için habitus bireyselin ve kolektivitinin başarısıdır (Calhoun, 2014). Bu kavramsallaştırma çerçevesinde habitus kendi dışındaki koşullar ile ilişki halinde olan, o koşullara nüfuz eden ve o koşullardan etkilenen yapıları barındırmaktadır (Bourdieu, 1990). Bu açıdan okul çoklu ilişkisellikler barındıran bir kurumdur. Okul kurumu öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, aile, toplum ile ulusal düzeyde politik ve yasal düzenlemeler gibi çoklu ilişkiler ağında kendini tesis etmektedir. Bu bakımdan Bourdieu'nun "sosyalleşmiş bir beden" olarak tanımladığı habitus, bu makalede bir kurum olarak okul ele alınırken "kurumsal habitus" kavramı ile bağlantılandırılmaktadır. Kurumsal habitus, kolektif bir kimliğin vurgusunu barındırmaktadır (Raey, David ve Ball, 2001). Kurumsal habitusun barındırdığı kolektif kimlik vurgusu bireyler ile ve bireyler üzerinden hareket eden bir kurumsal yapının tesisi olarak değerlendirilmektedir (Burke, Emmerich ve Ingram, 2013). Bu bağlamda kurumsal habitus kavramının tanımlanmasında üç temel özelliğe vurgu yapılmaktadır: 1. Okulu toplumsal bağlamı ile işbirliği içinde barındırdığı pratikleri, düzenlemeleri ve örgütlenme formlarını anlamlandırmaya çalışmaktadır; 2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel düzeyde algı ve eylemlerinin ötesinde kolektif bir perspektiften okul kültürünün analizini yapmaktadır; 3. Okulun örgütsel pratiklerinin ötesinde kültürel ve okuldaki gündelik yaşamını anlamayı sağlayacak unsurları dikkate almaktadır (Tarabini, Curran ve Fontdevilla, 2017). Bu çalışma, okulun

içinde bulunduğu toplumsal bağlamın belirleyiciliğini, bireysel aktörlerin ve kolektif yapıların rollerini, okulun kültürel ve gündelik yaşam pratiklerini okul kurumundaki disiplinci söylem ve pratikleri üzerinden incelemektedir. Bu bağlamda çalışma, disiplin mekanizmasının toplumsal bağlamını, okul içindeki bireysel ve kolektif aktörler ile nasıl işlerlik kazandığının, okul kurumunun kültürel ve gündelik yaşamının dokusunu belirlemedeki iktidarının analizini içermektedir.

Disiplin Sorunları ve Uygulamaları

Okuldaki disiplin uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin onuncu ve on birinci kısımlarında ve Kılık ve Kıyafet Yönetmeliği'nde tanımlanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2013). Disiplin uygulamalarını belirleyen mevzuatın caydırıcılıkla harmanlanmış bir cezaî yaptırıma odaklandığı görülmektedir. Disiplin uygulamaları ve yaptırımları okullara göre de farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar daha çok uygulama süreçlerinde rol üstlenen aktörlerin (özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri) öznel yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okuldaki disiplin sorunları ve uygulamaları okulun sosyo-kültürel yapısı ve yönetim yaklaşımlarına yönelik de bilgi vermekte ve bu oluşumların barındırdığı pratikler ve eğilimler bütünü sorunsallaştırmanın vurgusunu taşımaktadır. Tablo 3'te öğrencilerin disiplin sorunları ve uygulama biçimlerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Belirli bir düzen ve uyum talebi	ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK10, ÖE8	5
Kılık ve kıyafetin kısıtlanması	ÖE7, ÖK11, ÖK3, ÖK5, ÖK1, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE2	11
Düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanması	ÖE7, ÖK11, ÖE6, ÖK1, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK9, ÖE4, ÖE2	10
Fizikî şiddet uygulanması	ÖK6, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE9, ÖE2	7
Sözel şiddet uygulanması	ÖE7, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖK9, ÖE9, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE2	10

Tablo 3'teki temalarla ilişkili olarak öğrencilerin disiplin sorunları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖK11: Bence iyi yöneticiler düzene sokmak için yapar. Kötü yöneticiler de kendi istediklerini, kendi fikirlerini dayatmak için... Giyinişimize zaten bütün idare

karışıyor. Hepimizin giyinişine karışıyor ki ben onda da karşıyım. Çünkü bazılarına mesela pek karışmıyorlar bazılarına çok karışıyorlar. Bu neye göre, kime göre ben onu da bilmiyorum. (...) Gerçekten çok büyük ayrımcılık var.

ÖE3: Ben Onur Kurulu başkanayım demiştim. Mesela bana bazen hocamız der ki “Sen, Onur Kurulu Başkanısın, senin daha düzgün davranışlar yapman lazım ve senin arkadaşlarına örnek olman lazım.” Mesela ben de bu çerçevede kendimi ona göre dizayn ediyorum. Ona göre davranışımı daha düzenli hâle getirmeye çalışıyorum, her şeye dikkat ederek davranmaya çalışıyorum. Mesela bunlar beni tetikler.

ÖE6: Okulda bir disiplin yok. [Güneş] Lisesi’nde bir disiplin yok. Şöyle bir şey var. Ama, insanların iyi hareketlerini, fikirlerini kısıtlamada çok iyiler. (...) Şey, bizim İnkılap dersimize giriyor. Ermeniler mevzusu açıldı. Ben bir Aleviyim, sınıftaki çoğu kişi de bunu biliyor. “Şey” dedi, “Ermeniler” dedi, “Türklerden işte kaçıp işte gelmiş. Türkler güya soykırım yapıyormuş” dedi. “Yapmadılar” [dedi]. İşte Yavuz Sultan Selim bunları kılıçtan geçiriyormuş Ermenileri. Bunlar da işte Aleviyiz diye kurtuluyorlarmış. (...) [BE8 Hoca] söyledi: “Aleviyiz” diye kurtuluyorlarmış. Ondan sonra, işte “Şimdi Kürt ve Aleviler, şimdiki Kürt ve Aleviler aslında soyları Ermenilere dayanıyor” dedi. “Aslında Kürt ve Alevi diye bir kavram yok.” dedi. “Kürt ve Alevi olamaz” dedi. Şimdi öyle deyince, millet benim Alevi olduğumu... Bakıyor ben orada baya kırmızı olmuşum. Benim fotoğrafımı çektiler bana gösterdiler.

ÖK7: Ne bileyim mesela çok iyi, başarılı bir sporcudur yaptığı her saçmalığın üstünü örtmesini bir şekilde beceriyorlar. Ya da görüşü bu hocayla aynıdır. Kesinlikle bir şekilde örtülür... Öğretmen idareci fark etmez.

ÖK8: Mesela [OYK1] hocamız var idarecimiz. Mesela beni çok sever. Ben de onu çok severim, annem yerine koyarım şahsen. “ÖK8’ciğim yapar” [der bana]. “Efendim hocam” derim. “O ojeler ne?” yapar böyle. Ben şöyleyim: “Hocam işte çok çirkindim bugün biraz renk katmak istedim” yaparım. “Tatlım sen zaten güzelsin, beni seviyorsan birazcık da olsun yapmasan olur mu?” diyor. Ben de yapmıyorum. En fazla böyle bir disipline girebiliyorum.

ÖE8: Mesela gelse bir Türk’e yakışır bir şekilde giyin dese. (...) Türk’e yakışır şekil giyinirim tabii. (...) O beni gururlandırıyor.

ÖE2: Tepki gösteremiyoruz ki hocam... Direkt disipline verirler. Ceza alırsın... Öyle okulda kamera olmayan odalar var. Oraya çekiyorlar mesela. Orada... Kamera olmayan oda var. Çay ocağı olur. Öyle odalara sokup dövüyorlar.

Öğrencilerin okuldaki disiplin sorunları ve uygulamalarına yönelik görüşlerinde sözel ve fizikî şiddet uygulanması, kılık ve kıyafet ile düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanması ön plana çıkmaktadır. Görüşmeler sırasında okul kültürü ile çatışmayan ve uyum sağlayan öğrencilerin okuldaki disiplin

uygulamalarını doğru ve gerekli bulduğu görülmektedir. Saha çalışması süresince araştırmacı, okuldaki farklı aktörler ile görüşmeleri esnasında okulun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin, öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel (dil, inanç, siyasî görüş vb.) yapıların öğrencilerin disiplin ile ilişkilenmelerinde belirleyici olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda araştırmacının bulgularını göz önünde bulundurduğumuzda, öğrenciler sahip oldukları sermaye formlarının belirleyiciliğinde okuldaki ve yaşamlarındaki disiplin süreçleriyle farklılaşan ilişkisellikler geliştirmektedirler. Bourdieu (1986) sosyolojisinde sermaye formları üç temel kategoride yer almaktadır: Ekonomik sermaye, sosyal sermaye ve kültürel sermaye (bedenselleşmiş, nesnelleşmiş ve kurumsallaşmış). Ekonomik sermaye ekonomik kaynaklara ya da varlıklara sahipliği (para, mal varlığı, mülk vb.) belirtmektedir. Sosyal sermaye karşılıklı ilişkilerin ve sosyal bağlantıların kurumsallaşarak, mülkiyet ilişkilerinin üreticisi ve kalıcılığını sağlayan formdur. Kültürel sermaye üç ayrı kategoriye ayrılmaktadır: Bedenselleşmiş hâli, nesnelleşmiş hâli ve kurumsallaşmış hâli. Bedenselleşmiş hâlde bulunan kültürel sermaye aileden miras alınan ve birincil habitusun oluşumunda etkin olan sermaye formudur. Bireyin ailesinden edindiği dil alışkanlıklarını bedenselleşmiş sermaye formu olarak değerlendirilmektedir. Nesnelleşmiş sermaye belirli mülkiyet formlarının edinimini kapsamaktadır. Örneğin kitaplara, sanat eserlerine sahip olmak nesnelleşmiş sermaye biçimi olarak değerlendirilmektedir. Kurumsallaşmış kültürel sermaye formu ise aktörlerin kurumsal aidiyetleri ile ilişkili olarak sahip oldukları imtiyazlar, bilgi sermayesi, ilişkiler ve olanaklar ağının tümünü kapsamaktadır (Bourdieu, 1986).

Öğrenciler sahip oldukları sermaye formlarının kendilerine sağladığı ayrıcalıklar nedeniyle okuldaki disiplin uygulamaları ile uyum içeren ilişkiler geliştirmektedirler. Bu uyum süreci okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin belirli bir sermaye formuna ve görüşe sahip olan öğrencilere tanıdığı ayrıcalıklar üzerinden tesis edildiği görülmektedir. Diğer yandan saha çalışmasında farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler kılık ve kıyafet baskısı olduğunu, düşünce ve ifade özgürlüklerinin kısıtlandığını, siyasî ve kültürel ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratikler enformel ve örtük formlarda bir disiplin işleyişini okulun gündelik yaşamında dolaşıma sokmaktadır. Bu noktada sembol ve anlam sistemlerinin grup ya da sınıflar üzerinde, meşru bir deneyim görüntüsündeki dayatması olarak tanımlanan sembolik şiddet (Bourdieu ve Passeron, 2014), okulda belirli gruplara yönelik ayrımcı söylem ve pratiklerin sistematik bir biçimde işlemesi ve devamlılık arz etmesi ile okulun kurumsal habitusunu şekillendirmektedir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmelerde okulda kameraların olmadığı alanlarda öğrencilere yönelik sembolik şiddetin yanı sıra fizikî şiddetin de

uygulandığı belirtilmektedir. Okulda güvenlik ve düzen kaygısıyla yerleştirilen gözetleme ve denetleme teknolojilerinin devre dışı kaldığı alanlarda öğrencilere yönelik disiplinli pratikler görünmez kılınmakta ve bu pratiklerin daha geniş bir alanda vücut bulmasına yol açmaktadır.

Saha çalışması sürecinde görüşülen branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri için okulda kuralları, başarıyı ve düzeni sağlamada disiplin uygulamaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin disiplin sorunları ve uygulamalarına yönelik görüşleri Tablo 4'teki belirli temalarla çerçevelenmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Disiplin Sorunları ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Kuralları, başarıyı ve düzeni sağlamak	OYE3, OYE2, BE8, BE1, BK6, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK1, BK7, BE10, BE3, BE12, RK3	16
Öğrencide istendik davranışlar geliştirebilmek	OYE, OYE2, OYK2, BE7, BE4, BE9, BK1, BK2, RK3	9
Aile ve çevrenin olumsuz etkilerini gidermek	OYK1, OYE1, BE6, BK3, BE1, RK2	6
Diyalog ve rehberlik yapmak	OYK1, BK3, BK5, BE11, RK1, RK2, RE1	7
Toplumsal kontrol ve baskı kurmak	BE13, BE11, BE5, BE10, RK1, RK2, RE1	7

Tablo 4'te yer alan temalarla bağlantılı olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

OYE3: Şu anda bizim en büyük sorunumuz kılık-kıyafet artı kötü alışkanlıkları olan öğrencilerimiz var. Sigara, en çok sigara. Disiplinde amaç gençlerimizin, bizim Milli Eğitim Bakanlığımızın, kanunların, anayasamızın istediği yönde iyi bir vatandaş olması için onların davranışlarını düzeltmek, disiplinize etmek.

OYK1: [Disiplin olmazsa] kargaşa olur o zaman. Güçlü her zaman baskı yapar. Gruplaşmalar olur, çeteler oluşur. İletişim kanallarının tamamı kapanır eğer disiplin olmaz ise. Çocuk aslında iki farkı ayar. Eğitimi, ne kadar çoğaltırsanız bireysel rehberliği, disiplin o kadar azalır. Rehberlik ve eğitim ne kadar düşerse bireysel eğitimden bahsediyorum, disiplin o kadar artar.

BE1: Öğrencilerdeki eğitimimizin zaten eğitim sistemimizdeki bazı eksikliklerden dolayı bu önce ailedeki eğitim[den kaynaklanıyor] sadece okuldaki olarak öğrenimden bahsetmiyorum. Eğitim[de], ailedeki eğitimde eksiklik var. Çocuğa mesela bazı örf, adet, gelenek, görenek, adab-ı muâşeret kuralları ne yapıyor, eksik veriliyor. (...) Okullarda disiplin niye gerekli çünkü bu büyük bir topluluk... Dolayısıyla bu topluluğu eğer doğru yönetemezsen, doğru kanalize edemezsen

çok büyük problemler ve önüne geçilemeyecek sıkıntılarla karşılaşabilir insanlar. Bu anlamda da bu [disiplin] şart diye düşünüyorum.

BE13: Toplumsal bir kontroldür. Niye kontroldür, bir anlamda da şundan kontroldür buradaki öğrenci kitlesi ergenlik çağındadır ve patlamaya hazırdır. Neyi ne yapacağı belli değildir enerjiktir işte enerjisini farklı yönlerle yönlendirebilirler. O yüzden onu da engellemek amaçlı bu tür şey [disiplin] yapıyor olabilirler.

BK11: Şimdi ilkokuldan beri öğrenciler sıraya dizilir. Rap tap, rap tap yürütülür. Sınıflara gönderilir. Bunu bir erkek nerede görür en son? Askere giderken görür. Görür ki o ilkokulda yaptığı her şey askerdeki o disiplin içindir. Asker toplum bilinciyle bireyler yetiştiriyoruz. “Biz askeriz arkadaş!” mantığıyla yetiştiriyoruz bu bireyleri. Ve [öğrenciler] askerdir, savaşçıdır. O şekilde yetiştiriyoruz ve bundan bir bilim adamının yetişmesini beklemenin bir manası yok. Şekilsel olarak asker yetiştiriliyor.

RK1: [Disiplin sağlanmasının nedeni] Toplumsal alandasınız çok fazla öğrenciyi aynı anda kontrol etmek zorundasınız. O kurallar silsilesi gerçekten birlikte yaşamalarını birazcık sağlamak kolaylaştırmak için.

Görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilere istendik davranışlar geliştirmek, dersin işlenişini sağlamak, öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, aile ve çevreden kaynaklı eksiklikleri ve olumsuzlukları gidermek amaçlı disiplin uygulamalarına başvurduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler ailenin disiplinci sürecin tamamlayıcısı olduğunu, disipline edici bilgi ve pratikleri öğrencilere kazandırma işlevinde önemli bir rol üstlendiğini düşünmektedir. Aynı zamanda öğretmenler ahlaki ve toplumsal norm ve kurallara göre öğrencilerin bilgilendirilmesi, donatılması gerektiğini düşünmekte ve disiplin uygulamalarını böyle bir işlevle ilişkilendirmektedir. Öğretmenlerin disiplinci motivasyonları, eğitim sosyolojisindeki işlevselci eğitim paradigmasıyla ilişkilidir. İşlevselci kurama göre bireylere (öğrencilere) toplumsal, ahlakî ve kültürel değerler aşılanmalı ve bireylerin (öğrencilerin) kolektif çıkarlar etrafında örgütlenmesi sağlanmalıdır. Böylelikle toplumsal düzen muhafaza edilmekte, eğitim de toplumsallaşmanın aracına dönüşmektedir (İnal, 1994; Durkheim, 2016).

Disiplin mevzuatını ve uygulamalarını eleştiren öğretmenler ise disiplin uygulamalarının toplumsal kontrolü, askeri disiplini ve otorite figürünü pekiştirme amaçlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda disiplin uygulamaları, önleyici ve cezaî yaptırımlar içermesinin yanı sıra endoktrinasyon aracı olarak da işlev görmektedir. Görüşmelerde vurgulanan bir diğer durum ise bazı öğretmenlerin disiplin uygulamalarındaki farklılaşmalardan bahsederken keyfi olarak alınan kararlar nedeniyle duydukları rahatsızlıklardır. Bu keyfi ve farklılaşan disiplin uygulamalarının varlığı konusunda öğretmenler ve öğrenciler ortaklaşmaktadırlar. Okul içerisinde farklılaşan disiplin uygulamaları okul

bağlamındaki dinamikler gözetilerek ele alınabileceği gibi okul dışı toplumsal yapıların da etkisi ile şekillenebilmektedir (İspa-Landa, 2018). Örneğin, İspa-Landa (2018) okul dışında dolaşımda olan örtülü ırk temelli önyargılar bütünüünün okul içindeki ağlara olan etkisini vurguladığı çalışmasında, disiplin uygulamalarında ırk temelli önyargıların okuldaki disiplin uygulamalarında farklılaşmalara neden olduğunu belirtmektedir. Örneğin, siyahilerin ve alt sınıftan gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardaki disiplin uygulamaları daha sert ve gelişimsel bütünlüğe zarar verici niteliktedir (İspa-Landa, 2018). Okulun ve okulun bulunduğu bölgenin toplumsal sınıf ve etnik kompozisyonunun da okuldaki disiplin uygulamalarında ve tıbbîleşmesinde (tanı koyma) etkisi bulunmaktadır (Ramey, 2015). Örneğin, Ramey (2015) çalışmasında okuldaki disiplin mekanizmasının toplumsal kontrol rejimlerinin uzantısı olarak bir devamlılık sağladığını, düzen ve uyumun toplumsal sınıf ve etnik aidiyetler bağlamlarında farklılaşan uygulamalarla tesis edildiğini belirtmektedir. Farklılaşan disiplin uygulamaları gündelik okul yaşamı rutinini gözetleme mekanizmaları ile kontrol altına almakta, okulda gözetlemenin araçları toplumsal sınıf ve etnik kimlik aidiyetlerine göre farklılaşmaktadır (Ramey, 2015; Brantlinger, 1991). Bu farklılaşma okuldaki birimlerin görev ve sorumluluk kapsamalarını da belirlemekte ve mikro yapı ve pratikler ağı ile okula sızmaktadır.

Anaakım eğitim bilimleri literatüründe ve disiplinle ilgili mevzuatın hükümlerinde disiplin uygulamaları bireysel kontrole, cezalandırmaya ve önleyici müdahalelere yöneliktir (MEB, 2012; MEB, 2013; Özdemir, 2014; Şişman, 2012; Tertemiz, 2012). Saha görüşmelerinde okuldaki disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerinde ahlaki ve toplumsal baskı ve denetimi etkin kılmayı amaçladığı ve bu sürecin işleyişinin okuldaki aktörlerin inisiyatifleri doğrultusunda şekillendiği belirtilmiştir. Okulda farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrencilerin okuldaki egemen yapıya ve baskıya karşı farklı biçimlerde direniş gösterdikleri gözlenmiştir. Bu direnişin işleyişi, Sayılan ve Özkazanç'ın (2009) belirttiği gibi okulun resmi söyleminde sınıfsal ve toplumsal-kültürel eşitsizliklerin inkârı üzerinden gerçekleşmektedir. Bu inkâr süreci farklılaşan direniş biçimlerini üretirken okulun meşru biçimde öğrencileri damgalamasına ve elemesine yol açmaktadır.

Okulda öğrencilere uygulanan fiziksel ve sözel şiddet, ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratikler öğrenciler arasında konuşulup yayılmakta ve bu kanaat neticesinde öğrenciler öğretmenleriyle ilişkilerini yeniden biçimlendirmektedir. Bu süreçte öğretmenler ile işbirliği içerisinde olan ve egemen sosyal ve kültürel imtiyazlardan yararlanma becerisi gösteren öğrenciler ise disiplin uygulamalarından çeşitli durumlarda muaf tutulmaktadırlar. Bazı öğretmenler,

öğrencilere egemen dinî, millî ve siyasî yapıların bilgilerini aktarmak ve bu bilgileri pratiğe dönüştürmek ile sorumlu olduğunu düşündüğü bir pozisyondan mesleğini icra etmektedir. Bu disiplinci pratiklerin bütünü eğitim alanının ideolojik kapsamını ve işleyişini açığa çıkarmaktadır. Türkiye’deki birçok bilimsel araştırma raporuna göre (Çayır, 2014; Karan, 2015; Kaya, 2009, 2015; MAZLUMDER, 2015; TBB, 2016) eğitimdeki bu ideolojik işleyişin ve ayrımcı pratiklerin arkasında çocukların eğitim hakkının ve üstün yararının öncelikli olarak korunmaması, insan hakları ve çoğulcu demokratik kültürün önemsenmemesi ve eğitim sisteminin bir endoktrinasyon aracı olarak görülmesi yatmaktadır.

Disiplin Uygulamalarının Toplumsal Cinsiyet ve Rol ile İlişkisi

Okuldaki disiplinci söylem ve pratikler toplumsal cinsiyet ve rollere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Disiplin mevzuatı ve uygulamaları okuldaki öğretmenlere, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına ve toplumsal cinsiyetlerine göre farklı roller atfetmektedir. Öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarında bu rollerin inşasının etkili olduğu gözlenmektedir. Tablo 5’te öğrencilerin disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisine yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Toplumsal Cinsiyet ve Rol ile İlişkisine Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Kız ile erkek öğrencilerin birlikte oturmasının ahlaki uygunsuzluğu	ÖE7, ÖK11, ÖK2	3
Toplum ahlakın temsili olarak kız öğrencilere “yumuşak” davranılması	ÖE7, ÖK3, ÖE5	3
Kız öğrencilerin bedenine yönelik disiplin uygulamaları	ÖE7, ÖK11, ÖK3, ÖE6, ÖK5, ÖE5, ÖK9, ÖE9, ÖK8 ÖE7, ÖE9, ÖK9, ÖE9	9
Erkek öğrencilerin bedenine yönelik disiplin uygulamaları	ÖE7, ÖE9, ÖK9, ÖE9	4
Kız öğrencilerin “narin”, “zayıf oluşu” ile erkek öğrencilerin “sert oluşu”na yönelik farklı disiplin uygulamaları	ÖK3, ÖE1, ÖK7, ÖK4, ÖK9, ÖE4, ÖE8, ÖE2, ÖE3, ÖK11	10
Kız ve erkek öğrencilere yönelik eşit disiplin uygulamaları	ÖE3, ÖK6, ÖK5, ÖE5, ÖK8, ÖK10, ÖK11, ÖK6	8
Kız ve erkek öğrencilere yönelik farklı disiplin uygulamaları	ÖE6, ÖK1, ÖK2, ÖK7, ÖK4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	9

Tablo 5'te yer alan temalarla bağlantılı olarak öğrencilerin okuldaki disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisine yönelik görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖK11: Şu an düşünüyorum erkeklerin sakalına çok karışıyorlar. Mesela onda [erkek öğrencilerde] takı, şey olmadığı için, kızlara daha çok karışıyorlar sanki... Çünkü makyaj yaparsak erkekleri işte kendine çekecek. Açık giyinmeyecek. İşte kot pantolon giyinmeyecek. Tabii erkekler için de geçerli bu ama kızlar için daha çok yapıyorlar. Tehlike olarak görüyorlar sanırım.

ÖK3: Erkeklerle biraz daha fazla bağırılıyor. (...) Erkek oldukları için herhâlde. Kızlar biraz daha fazla narin, zayıf gözüküyor o yüzden...

ÖK2: Bence kız-erkek değil de o görüşe, görüşlere göre farklı olur... Sağ görüşlü bir hoca sağ görüşlü öğrencileri çok iyi tanıyor... Çok mesela bir diktatör gibi bir hocamız vardı bizim burada, gitti. O araştırıyordu. Öğrencileri nasıl, ne[cidir?]. Fulardan olsun, adı neydi puşi olsun, şu yüzükler olsun. Ne bileyim, kişi kendi görüntüsünden belli eder... Derse girmiyordu, öğrencileri sürekli gözliyordu.

ÖK8: Bir suç, disiplin suçu çok olan insanlara biraz daha değişik açıyla bakıyorlar. Evet, disiplin suçum varsa ne söylersem söyleyeyim, doğru da söylesem inanma ihtimalleri çok düşük.

Tablo 5'teki saha görüşmelerinin ortaya koyduğu temalara dayanarak öğretmenler, öğrencileri cinsiyetleri, kılık ve kıyafetleri, görüşleri ve disiplinle ilişkileri yönünden sınıflandırmakta ve öğrencilere karşı tutum ve tavırlarını ve disiplinci uygulamalarını bu kriterler doğrultusunda şekillendirmektedir. Görüşmelerde kız ve erkek öğrencilerin beden güçlerine göre değerlendirildiği belirtilmektedir. Kız öğrencilere atfedilen bedensel güçsüzlük narinlik, hanımefendilik, kırılganlık üzerinden belirlenmektedir. Erkek öğrencilere yönelik ise bağırma, hakaret gibi pratikler aracılığıyla disiplin uygulanmaktadır. Bu açıdan toplumsal cinsiyet ayrımcılığının oluşturduğu normatif yapılar, okulda kendisini farklı disiplinci pratik ve yapılarla eklemlenerek yeniden dolaşıma sokmaktadır. Bunlarla ilişkili olarak öğrencilere kılık ve kıyafetleri ve beden kontrolü üzerinden uygulanan disiplin pratiklerinde de toplumsal cinsiyet odaklı ayrışmalar gerçekleşmektedir. Bu işleyiş disiplin uygulamalarının okulda örtük pratikler olarak organize olduğunu ve istikrarsız bir disiplin rejiminin toplumsal tabakalaşmanın belirleyiciliğinde şekillendiğini ve uygulandığını göstermektedir (Shaw ve Praden, 1990; Skiba ve Peterson, 2000). Saha çalışmasında toplumsal cinsiyet bağlamındaki önyargılar, öğretmenler tarafından farklı disiplinci yaklaşımların kız ve erkek öğrencilere uygulanması üzerinden sürdürülmekte ve yeniden üretilmektedir. Okulda idealize edilen ve standartlaştırılan toplumsal cinsiyet rolleri ve pratikleri, ideallerin ve standartların dışında kalan öğrenciler için bir ayıklama mekanizması olarak işlev görmektedir (İspa-Landa, 2013). Bu

işleyiş aynı zamanda okulun kurumsal habitusunu idealize edilen maskülen ve feminen toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden tanzim etmektedir.

Saha görüşmelerinde branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ile ilişkisini kurarken kız ve erkek öğrencileri toplumsal normatif kurallar bütünü bağlamında tanımlamaktadır. Tablo 6’da öğretmenlerin disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyet ve rol ile ilişkisine yönelik görüşleri temalarla ifade edilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Toplumsal Cinsiyet ve Rol ile İlişkisine Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Sorumluluk ve örnek olma rolü	OYE3, OYK2, OYE1, BE8, BE6, BE7, BE4, BE9, BE5	9
Çoban, polis, asker rolü	OYE2, BK3, BE13, BK1, BK2, RE1	6
Ön disiplinci rolü	RK2	1
Diyalogcu ve sorunu anlayan rolü	RK1, RK3, RK2, RE1	4
Tatlı-sert olma rolü	BK5	1
Hayat koçu	BE10	1
Kontrolcü ve disiplinci rolü	OYK1, BK3, BK6, BE1, BE2, BK7, BE11, BK4, BE12, BE3	8
Kız ve erkek öğrencilere yönelik eşit disiplin uygulamaları	OYE1, OYK2, OYK1, BE8, BE6, BE13, BE7, BE11, BE5, BE12, RK3, RE1, BE3, RK2	14
Kız ve erkek öğrencilere yönelik farklı disiplin uygulamaları	OYE3, OYE2, OYE1, BK3, BK6, BE1, BE2, BE4, BE9, BK4, BK5, BK1, BK7, BK2, BE10	15

Tablo 6’da yer alan temalarla bağlantılı olarak branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin uygulamalarının toplumsal cinsiyetle ilişkisine dair görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

ÖYE1: Makyajla ilgili bir disiplin kuralı var. Aşırı makyaj yasak. Aşırı makyaj nedir? Dedim ki: “Burada bir öğretmen hanımın devreye girmesi lazım. Ben bu konuyla ilgili yorum yapmayayım.” Mesela sakal bir disiplin suçuysa, bununla ilgili bir erkek öğretmen konuşabilir.

BE1: Şimdi şöyle kızlarla mümkün olduğu kadar daha seviyeli yaklaşılmaya çalışıyoruz. Dedim ya toplumdaki bozulmalar çocuklara çok fazla yansımış durumda. Daha dikkatli olmamız lazım. Bir erkek çocuğuna karşı daha samimi ve daha yakın davranabilirsiniz, kızabilirsiniz. Hatta bazen böyle erkekçe şeyler vardır ya nasıl derler daha böyle sert konuşmalar yapabilirsiniz. Ama kız çocuklarına mümkün olduğu kadar yalnız kalmamaya özen göstermeye çalışırız.

BK6: Kızlara daha özenli ve dikkatli davranıyorum. Daha duygusal olduklarını düşünüyorum her zaman.

BK1: Ben onları kız-erkek diye ayırmıyorum. (...) İnsan diye önce bakıyorum. Çünkü temelinde insana saygı olduğunu düşündüğüm için. Erkeğe saygı, kadına saygı diye ayırmadığım için.

BK4: Ben nasıl davranırım. Yaradılış olarak [kadın-erkek olarak] farklıyız bir kere. Bunu onların algılayabilmesini sağlamak açısından kız öğrencilerime hanımefendi gibi davranmanız gerekli, siz bir hanımefendi olacaksınız büyüyünce, bir anne olacaksınız, bir genç kız oluyorsunuz artık. Bir bayan olarak benim gurur duyacağım, bu benim hemcinsim diyebileceğim biri olmalısınız şeklinde ifadeler kullanırken erkek öğrencilere de biraz delikanlılıktan girerek o tarz cümleler kurup: “Siz delikanlısınız, dürüst olmalısınız, işte ailenin reisisiniz. Çünkü Türk toplumunda ataerkil bir yapı var. Dolayısıyla ailenin reisi sensin, sen karına ve çocuklarına sahip çıkabilecek güçte ve kudrette olmalısın. Böyle zayıf bir tavır ve gereksiz hareketlerle sen böyle bir kişilik geliştiremezsin. İleride çocuğun da seni saymaz, eşin saygı duymaz. Dolayısıyla bu kişiliği şimdiden geliştirebilmen lazım.

RK3: Şöyle kız çocuklarının hayata tutunmalarının önemli olduğunu düşünüyorum. Kadın olmak çok zor. Toplumsal baskıdan kaynaklı, eşitsizlikten kaynaklı... (...) Kadınlara verilen fırsatlar başkasının elinde, ailenin elinde. Mesela ailenin elinde olduğu için, otoritenin elinde olduğu için o çocuğu aileden kurtarman gerekiyor ki o çocuk kendini ispatlayabilsin.

Okuldaki pedagojik alanın toplumsal cinsiyet ve rollere uygun biçimde düzenlenişi, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yönelik disiplin pratiklerinin farklılaşması, öğrencilerin bedensel (fiziksel) güçleriyle ilişkili olarak ataerkil rollere göre sınıflandırılması, konuşma biçimlerinin ataerkil roller doğrultusunda (cinsiyetçi ifadeler) şekillenmesi olarak gerçekleşmektedir. Disiplinci söylem ve pratikler, okulda toplumsal cinsiyet norm ve eşitsizliklerini yeniden üreten ve normalleştiren bir düzlemin üretici unsurlarıdır. Görüşmelerde öğretmenler kız öğrencileri tanımlarken narin, kırılgan, anneliğe özgü kavramları kullanmakta, erkek öğrencileri tanımlarken delikanlı, güçlü, ailenin reisi şeklinde toplumsal cinsiyet rollerini belirleyen kavramlara başvurmaktadır. Bazı öğretmenler kız ve erkek öğrencileri eşit gördüklerini ve onlara eşit davrandıklarını belirtmekte ve bu yaklaşımlarını insan olmanın gereği, özgüven ve saygı ifadeleri üzerinden temellendirmektedirler. Rehber öğretmenlerden RK3 kız öğrencilerin toplumsal baskı, aile ve eşitsizlikten kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Okulun kurumsal habitusu toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenimi ve tanzimi üzerinden şekillenmekte, okulun toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretiminde oynadığı özgül rolün kaynağında, toplumsal cinsiyet sorunu ve cinselliğin okulun resmî söyleminden dışlanmış olması yatmaktadır (Sayılan ve Özkazanç, 2009: 17).

Tablo 6’da disiplin uygulamalarının toplumsal roller ile ilişkisi ele alındığında branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin birbirlerine farklılaşan roller atfettikleri gözlenmektedir. Saha çalışmasında görüşme yapılan öğretmenlerin disiplin uygulamalarının okul içi ve dışında üstlendikleri toplumsal rollere ilişkin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

RK1: Bazı öğretmenlerin algıları disiplin suçu işleyen öğrenci ile biz görüştüğümüz zaman, sihirli değneği dokundurduk bu çocuk artık bir şey yapmaz şeklinde bir algıları var. Öyle yapmamızı bekleyen bir kesim var.

RK2: Benden beklenen herhâlde öğrencileri doğru yola sokmamdır. (...) Rehberlik servisini ön disipline indiriyor aslında.

RE1: İyi polislik... İster istemez [bu rolü] benimsemiş pozisyona giriyoruz çok benimsemesek de çünkü itiraz edebileceğimiz bir enstrümanımız yok. (...) Okul idaresi okuldaki öğrencilerin bütün süreciyle ilgili tasarrufları elinde tutmak istiyor. Rehberlik servisine de ister istemez içkin bir şey var. [Okul idaresinin] Bir önyargısı var gibi ben onu gözlemledim.

OYK1: Valla daha çok [öğrencileri] takip. Çocukları gözlemlemek, onları kontrol etmek öğrenci bahçede veya sınıfta.

BE13: [Öğretmenlerin rolü] Nazi polisleri oluyor ya gözetleme kulelerin SS’leri şeklinde nöbet tutan. (...) Bence öyle bir şey bekleniyor ki üstü kapaklı.

BK2: Öğrenciyi susturuyorsan, dersini anlatıyorsan idareci için bu yeterli. Öğrencinin başında öğretmen duracak, susturacak çoban gibi. Öğrencinin ruhunda ne varmış, dersi anlamış mı, anlamamış mı bunlarla ilgilenmiyor idare.

BE10: Ben çocukların hayat koçu olduğumu düşünüyorum öğretmenlerin. Öğretmen bir hayat koçudur. Yeri gelir, sokaklara tükürmenin ne kadar zararlı bir şey olduğunu anlatabilir. Matematik öğretmeni bile anlatabilir bunu. (...) Millî değerlerden, manevi değerlerden [bahseder öğretmen]. Çünkü sınıf, toplumun ta kendisidir. (...) Çünkü her memleketten çocuk var. Maraşlı, Mardinli, Urfalı yani etnik kökeni farklı olan çocuklar var. Hepsini ortak bir çizgide tutuyorsunuz ve siz bunu başarıyorsunuz. Siz bunu başarıyorsanız bir hayat koçusunuz siz.

Görüşmelerde öğretmenler, kız öğrencilerin toplumsal rollerine yönelik bilgileri kadın öğretmenlerden öğrenmesinin daha uygun olacağını belirtmektedirler. Eğitim alanında oluşan bu roller ve ilişkili pratikler okuldaki uygulama süreçlerinde farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Örneğin, öğretmenlerden okuldaki genel beklenti meslek sorumluluklarını yerine getirmek, öğrenciye örnek olmak, öğrencileri susturmak, öğrencilerin sorunlarını çözmek ve onları kontrol altında tutmak üzerinden tanımlanmaktadır. Saha görüşmelerinde toplumsal rollere ilişkin öğretmenlere atfedilen belirgin rollerden bazıları “polislik”, “bekçilik”, “çobanlık”, “hayat koçluğu” olarak belirtilmiştir. Kendilerine atfedilen

rollerden rahatsızlık duyan ve bunu eleştiren öğretmenler ise öğrencileri baskı ve kontrol altında tutan toplumsal rol tanımlamalarını kabul etmemektedirler. Toplumsal rollerin dağılımına yönelik farklı yaklaşımları olan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin, BE10 kodlu öğretmen kendisini öğrencilerin “hayat koçu” olarak tanımlamakta ve benimsediği bu rol kapsamında öğrencilerin sadece bireysel değil, manevi ve millî değerler bakımından şekillendirilmesinin önemine vurgu yapmakta, farklı kimlik, inanç ve görüşlere sahip öğrencilerin ise ‘ortak bir çizgide tutulması’ vurgusuyla milliyetçi-muhafazakâr ve homojen bir toplum tasavvurunun çerçevesini çizmektedir. Bu fikirler, Türk Millî Eğitim (terbiye) sisteminin ve sosyolojisinin kurucu fikirlerini geliştiren Ziya Gökalp’in solidarist korporatizm (içtimaî mefkûrecilik) olarak tanımlanan dünya görüşüyle bağlantılıdır (Gökalp, 1972, 2010, 2015; Kansu, 2001; Parla, 2009).

Görüşmeler esnasında ortaya çıkan bir başka tema ise, disiplin pratiklerinin başka toplumsal roller ile ilişkilendirilerek uygulanıyor ve kabul görüyor oluşudur. Öğretmenlere okulda biçilen roller öğrencileri gözetleme ve denetleme gibi disiplinci pratiklerdir. Bu pratikler ile eklemlenen roller ise “çoban”, “polis” vb. olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler de görüşmeler esnasında öğretmenlerine yönelik benzer ifadelerle yer vermektedirler. Dikkate değer bir durum ise okulda ön disipline edici yapıların bulunması ve bu rolün rehberlik servisine verilmiş olmasıdır. Örneğin, okul yöneticileri, rehber öğretmenleri öğrencileri ödül ve disiplin kuruluna yönlendirilmesi öncesinde öğrencilerin sorunlarını hızla çözen ya da prosedürü yerine getiren bir ön disiplinci mekanizma rolüne indirgemektedir. Rehber öğretmenler bu ön disiplinci rolü kabul etmemekte ve eleştirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri disiplin sorunlarının çözümünde rehber öğretmenler ile işbirliği sürecini işletmekte ve rehberlik servisi için belirlediği ara bir disipline etme rolünü okulu yönetmenin ve disipline etmenin parçası olarak işletmektedir. Eğitim alanına ilişkin literatürde okul yöneticilerinin disiplin süreçlerinin işletilmesinde öğretmenler ile kurdukları işbirlikleri ve ilişkiler yer almaktadır. Örneğin, Mukuria (2002) araştırmasında okullarda uzaklaştırma cezalarının yoğun olduğu durumlarda yöneticilerin öğretmenler ile olan işbirliklerinin zayıfladığını; az olduğu durumlarda ise öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine önem verdiklerini gösteren ilişkiler geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğrencilere karşı katı bir disiplin yaklaşımını benimseyen okul yöneticileri, disiplini okulun gündelik yaşamına korkuyu pekiştiren bir caydırıcı ceza yaklaşımı ile aktarmaktadır.

Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisi

Disiplin uygulamaları okul mekânı, mekânın düzenlenişi, mekândaki alışkanlıklar ve pratikler ile doğrudan ilişkilidir. Okul mekânında düzenlenen törenler, ritüeller,

panolar; zamanın tesisi olarak teneffüs ve okul giriş-çıkış saatleri; karşılaşmaların ve düzenin mikro alanları olarak koridorlar; eşyaların düzeniyle birlikte çeşitli ideolojik semboller disiplinci yapılar olarak değerlendirilebilir. Okulun kurumsal habitusunun şekillenmesinde bu ögeler ve etrafında şekillenen pratikler belirleyici niteliktedir. Disiplinci yapı ve pratikleri barındıran bu ögelerin farklı ideolojik işlevleri bulunmaktadır. Tablo 7’de öğrencilerin disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisine yönelik görüşlerinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişkisine Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Disipline etme mekânları olarak koridorlar	ÖE7, ÖK3, ÖE3, ÖE5, ÖE4, ÖE1, ÖK2, ÖK1, ÖK4, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE2, ÖK11, ÖK5	15
Disiplin etme zamanları olarak teneffüsler	ÖE7, ÖK7, ÖK4, ÖK2, ÖE5, ÖE9, ÖE4, ÖK10, ÖK11, ÖE1, ÖK5, ÖE6, ÖE8, ÖE2	14
İdeolojik aktarım aracı olarak koridorlar ve panolar	ÖE7, ÖK2, ÖE5, ÖE8, ÖK11, ÖE2, ÖE3, ÖK6, ÖK7, ÖK4, ÖK10	11
İdeolojik ritüeller olarak törenler	ÖK3, ÖE3, ÖK5, ÖE5, ÖK9, ÖE9, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖK7, ÖE4	11
İdeolojik ritüeller olarak marşlar	ÖK11, ÖK2, ÖK7, ÖK8, ÖE1, ÖK6, ÖE6, ÖK4	8
İdeolojik semboller olarak tarihi portreler	ÖK5, ÖK8, ÖK8, ÖE8, ÖE2	5
Sağ ideolojik örgütlerin okul içi etkinlikleri	ÖE6, ÖE7, ÖE2	3

Tablo 7’de belirtilen temalarla bağlantılı olarak disiplin uygulamalarının mekânla ilişkisine yönelik öğrenciler ile yapılan görüşmelere şu şekilde yer verilmektedir:

ÖE5: Okul koridorlarında mesela Anadolu Gençlik Derneği adlı bir şey, grubun mesela afişleri asılıyor. Daha çok dinî [afişler]. Anadolu Gençlik Derneği yanlış hatırlamıyorsam bir siyasî partinin gençlik kolu. Mesela okullarda kesinlikle siyaset yapılması yasaktır diye bir şey, kural var. (...) Sonra da şey mesela okullarda işte böyle “Kutlu Doğum Haftası” gibi etkinliklerin yapılmasından da rahatsızım. Çünkü mesela bir Kerbela olayından hiç [bahsetmiyorlar], yasını tutmuyorlar. Madem o şeyse “Kutlu Doğum” bir acımızsa bizim, şey acımızsa diyorum, bir Muhammed’in doğduğu [günse], mesela bir Kerbela’ya da üzölmeliyiz.

ÖK11: Mesela hiç umurlarında olmuyor o İstiklâl Marşı. Ama İstiklâl Marşı hakkında birisi bir şey dediğinde en iyi onlar oluyorlar. Hemen savunmaya geçiyorlar. Hemen işte yok “Biz Türküz!”, yok. Ne yapayım yani? O zaman oku hakkını ver. Benim için önem arz etmiyor. Hatta kimse için arz etmiyor. Kimsenin umurunda değil. Geliyorlar orada sırf hocaların korkusundan, hatta çoğu kişi gülüyor. Hocaların korkusundan orada duruyorlar. Okumuş gibi yapıyorlar. (...)

Rahatsız oluyorum. Ne gerek var? 18 yaşında bir insanım. Beni niye sıraya sokuyorsun? Evet, çocuk gibi. Öğretmenlerimiz bizim çobanlarımız. Biz koyun gibi sıraya diziliyoruz. Onlar şuraya git dediğinde oraya gidiyoruz, buraya git dediğinde buraya gidiyoruz. [Okulun duvarları] Hapishane gibi. Ki onlardan da kaçanlar var. Bence okul bizi okula gelme... Nasıl diyeyim... Okula gelmeyi istemek lazım. Ben bu okula gelmek istemiyorum açıkçası.

ÖK3: Bence yapılması gereken bir şey. Bir kere İstiklâl Marşı'nı okurken hatırlıyorsun, o anları hatırlıyorsun. O sana bir şeyler ifade ediyor. Şehitlerimizi hatırlatıyor bana. Benim bu ülkeye karşı sorumluluklarımı hatırlatıyor. Ülkemizi kurtardığımız için gururlu hissediyorum. Türk olduğum için çok gururlu hissediyorum.

ÖE1: Bunlardan memnunum ama öğrencilerin tavırları yanlış oluyor. Bir İstiklâl Marşı okunurken bunu küçüklükten bize öğretilen, saygı duruşunda durur gibi kıpırdamadan ve gür sesle güzel bir şekilde o İstiklâl Marşımızı okumamız lazım. Çünkü eğer biz orada lay lay lom şeklinde takılırsak saygısızlık diye hani tabiri caizse ben öyle algılıyorum. (...) Bence okullarda [törenlerin] yapılması gerekir. Çünkü öğrenciye küçükken ne yüklersek o kalır.

ÖK7: 'Hazır ol'da duruyorum. Ama insanlar bunu, hani saygımdan dolayı durduğum hâlde, [İstiklâl Marşı'nı] okumamamı bir dert edinmiş vaziyette. Bir de Kürt olduğumu bildikleri için belki üstüme geliyorlar. Geçen sene en yakın arkadaşlarım dediğim kişiler, sınıfta bana bu ülkeden defolup gitmemi, benim gibilerin çıkıp gitmesi gerektiğini söylemişti.

ÖK2: Bu okulun yönetiminde bazı insanlar mesela asmıyorlar. Ama odalarında barındırıyorlar bazı şeyleri: Mehter, MHP'li şeyleri. MHP'li kişilere ait şeyleri odalarına asıyorlar. Osmanlıca yazılar. MHP bayraklarının simgeleri. Hemen kendimi uyarıyorum: "Ağzından bir şey kaçırma, sus, yoksa direkt cezalandırırlar seni." (...) Bazı şeylerin bence insanlara nakşedilmesi, iletilmesi gerekiyor. Mesela 8 Mart Dünya Kadınlar Günü diyelim. Ya da bir Down Sendromlular Günü ya da ne bileyim...

Araştırma süresince okuldaki koridorlarda, panolarda egemen dinî ve siyasi görüşü temsil eden grupların temsiliyetine (afiş, yazı ve duyuru) yer verildiği görülmüştür. Bu temsiliyet aynı zamanda okul bünyesinde bu görüşler etrafından bir örgütlenmeyi, ortaklaşmayı ve bunun sonucunda belirli imtiyaz ağlarını da kurmakta ve bu ağlara dahil olanları çeşitli ayrıcalıklarla donatmaktadır. Görüşmelerde disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğrenciler, bu kişi ve gruplarla ilişkisi olan ya da bu gruplara üye öğrencilere bazı öğretmenler tarafından çeşitli şekillerde ayrıcalıklar tanındığını belirtmektedir. Bu ayrıcalıklı tanıma biçimleri disiplin suçlarında bu öğrencilere anlayış gösterilmesi, sözlerinin ve eylemlerinin güven vericiliği konusunda bu öğrencilere yönelik bir ön kabulün olması şeklinde okulda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda

tanıklık ettiği durum belirli egemen davranış modellerinin onaylanmasıdır. Böylelikle meşruiyeti olan, istikrar sağlayan pratikler olarak bu davranışlar kurumsallaşmakta ve formel okul kültürünü tesis etmektedir. Öğrenciler için formel alanın taleplerini reddetmek ise öğretmenleri ve akranları tarafından sosyal dışlanma ile sonuçlanmaktadır (Fordham ve Ogbu, 1986; Ispa-Landa, 2013; Göktürk ve Ağın, 2020).

Okul mekânında gerçekleştirilen törenler, ritüeller ve başvuru semboller milliyetçi-muhafazakâr öğeler barındırmakta ve bu doğrultuda eğitim ve öğretim pratikleriyle iç içe geçmektedir. Giorgetti (2016: 337) *Eğitim Ritüelleri* adlı çalışmada eğitim sistemindeki ritüellerin (iktidardakilerin) politik eğilimleri meşrulaştırmak ve meşrulaştırılan bu eğilimleri devam ettirmek amaçlı olduğunu tespit etmektedir. Saha çalışmada bu meşrulaştırma sürecinin farklı biçimlerde uygulandığı görülmüştür. Öğrenciler törenleri, marşları, koridorlardaki milliyetçi ve dinî sembollerini önemsediklerini belirtmekte ve tüm öğrencilerinde önemsemesi gerektiğinin vurgusunu yapmaktadırlar. Farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler ise kendi aidiyetlerinin okulda tanınmadığını ve farklılıkları üzerinden çeşitli ayrımcılık mekanizmalarına tabi tutulduklarını belirtmektedir. Bu öğrenciler, egemen dinî ve siyasî görüşlerin kamusal bir alan olan okulda rahat ve özgür bir şekilde ifade edilmesi ve dolaşıma sokulmasına tanıklık ederken kendilerinin ifade ve düşünce özgürlüğünün çeşitli şekillerde kısıtlandığını ifade etmektedirler. Eleştirel eğitim çalışmalarında okulda meşru ve egemen addedilen bilgi, değer ve normların öğrencilere örtük bir biçimde aktarılması gizli müfredat (hidden curriculum) olarak yorumlanmaktadır (Apple, 2006; McLaren, 2011; Giroux, 2014). Bu nedenle okulda yer alan törenler, ritüeller ve semboller gizli müfredatın parçası olarak okulun gündelik yaşamında ideolojik, kültürel ve sınıfsal eşitsizliklerin yeniden-üretimine (Althusser, 2006; Althusser, 2008; Bourdieu ve Passeron, 2015) katılmaktadır.

Öğretmenler, okulun kurumsal habitusunun kurucu unsurları olarak törenler, semboller ve ritüelleri disiplin uygulamalarının bileşenleri olarak değerlendirmektedirler. Tablo 8’de okul mekânında tören, sembol ve ritüellerin, kılık ve kıyafet kontrollerinin yer almasına ilişkin öğretmenler arasında farklı yaklaşımlar bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8’de belirtilen temalarla bağlantılı olarak disiplin uygulamalarının mekân ile ilişkisine yönelik branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 8. Öğretmenlerin Disiplin Uygulamalarının Mekân ile İlişisine Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Birleştirici (ideolojik) ritüeller olarak törenler	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, BE8, BE6, BK6, BE2, BE7, BE4, BE9, BK5, BK7, BK4, BE10, BE12	16
Ayırıcı (baskıcı) ritüel olarak törenler	BE13, BK1, BE11, BE5, RK3, RK2, RE1	7
Etkisiz ritüel olarak törenler	BK2, RK1	2
Kılık ve kıyafet kontrolüne gerek var	OYK2, BE8, BE6, BE7, BE4, BE9, BE3, BE12, RK1	9
Kılık ve kıyafet kontrolüne gerek yok	OYE3, OYE2, OYK1, BK6, BE13, BE2, BK5, BK1, BK7, BK2, BE11, BE5, BK4, BE10, BE3, RK3, RK2, RE1	18

ÖYE2: Okullarda [törenlerin] kutlanmasının nedeni genç nüfusumuz millî ruhu, bilinci kazansın diye kutlanıyor. (...) Eğer güzel bir şey yaparsan (o törenlerde) çocuk o ruhu kazanıyorsa şimdi şehitler gününü kutluyorsun mesela bu vatan ne zorluklarla kazanılmış biliyor. O zaman ne olacak [öğrenci] daha sahip çıkar vatana. Yere çöp atmaya dikkat eder tabii birçok şeye de.

OYE3: [Koridorları] Kontrol ediyorum mutlaka. Siz bire bir kontrolleri yaptığınız zaman mutlaka öğrenci sizi koridorda gezerken gördüğü zaman bazı davranışlar veya bazı olaylar otomatik olarak başlamadan, dedik ya önleyici hekimlik diye, önlenmiş oluyor.

BE1: [Törenler] Disiplin demeyelim de özendirme olarak veya işte ben milliyetçi bir insan olduğum için özellikle millî bayramların çocukların gelecekteki duygularını hislerini çocuklarına verecekleri bu hisleri arttırmak açısından iyi olacağını düşünüyorum.

BE13: [Bayrak Töreni] Muhtemelen o da şeydir, rejimin ruhuna uygun insanlar yetiştirme kavramının herhâlde alt bir uzantısıdır.

BE4: [Törenler] Dinî, millî günlerin bilincinin ilk yerleştirilmesi gereken yer okullar olduğu içindir. Dinî değerler eğer derste öğrenciye tam olarak verilmemiş öğrenci bunların önemini tam olarak kavrayamamışsa okul bittiğinde dine bigane bir insan olur. Bigânelik, toplumun saygı duymayacağı topluma verimli olmayan bir insan ortaya çıkar. Amaç burada vatana millete topluma faydalı bir birey yetiştirmekse bunun için yaşadığı toplumun dinî, millî kültürel değerlerini öğrenciye vermen gerekir.

BE5: [Törenler] Öğrenci biraz daha itaatkâr ve biat eden yapıya bürünsün, biraz daha bağırıldığı, höst denildiği zaman şöyle bir durup söylenileni yapan boyuta gelsin, söz hakkı olmasın, söz hakkının olmadığını kanıksasın.

BK7: [Teneffüs] Nöbetçi öğretmenle beraber müdür yardımcılarının da

teneffüslerde mutlaka böyle bir koridorlarda dolaşmaları gerekiyor. Görünmeleri gerekiyor. En azından bu sigara içen öğrenciler için birkaç kez yaptırım uygulamasalar ya da işte yakaladıklarında cezalarını verseler daha da azalır.

RK3: [Törenler] Onları çok katı kurallar olarak görüyorum disipline edici yanları olduğunu düşünmüyorum. İşte böyle tek tipleştirme ondan sonra hareketsiz mekanik böyle yaratıklar hâline dönüştürmek için yapılmış. İşte biraz beyin yıkama, hepimiz ilkokuldan başlayarak “rahat, hazır ol!” ondan sonra rutin hareketlere dönüşüyor. Seni o rutinlerin alıştırarak bir şeylerin içine hapsetmek. Diyorum tek tip robot tipi insanlar oluşturmak, sormadan sorgulamadan hiçbir şey yaşamadan işte düşünme sen sadece yap.

RE1: [Törenler] Sonuçta eğitim, öğretim devletin ideolojik aygıtının en ilk tanıştığı yer. Bunu her gün pekiştireceksin ki çocuklar şey olsun bu konuda o hassasiyeti gösterebilir. Bunun başka açıklaması yok ki. Sabahları biz her sabah andımız vardı. Bir de pazartesi sabah, cuma akşamı bayrak töreni vardı. Bir de ara tatil olursa resmi tatil, o günün de kapanışında haftada üç sefer İstiklâl Marşı tekrar ediliyordu. İşte uyum göstereceksin, sen bu toprağın çocuğusun vatanına, milletine toprağına saygı duyacaksın. Kendince kurum, okul, devlet bunu pekiştiriyor. Bunu süreli kulağına ufak ufak üflüyor. Silmeye çalışsan bile kulağının arkasında ister istemez çalışıyor. İstiklâl Marşı çalmıyor değil.

Okulda sürekli hareket ve denetim hâlinde olan öğretmenler, okul içi alanları düzenli kontrol etmekte ve gözetlemektedirler. Örneğin, mekân olarak koridorlar, zaman aralığı olarak teneffüsler öğretmenlerin öğrencileri kontrol altında tutmakla sorumlu olduğu birimlerdir. Okulda itaatkâr bedenlerin oluşturulmasında mekânın, zamanın ve faaliyetlerin denetimi gerekmektedir (Foucault, 2006). Okulda disiplinci pratiklerin etkin bir şekilde icrası için eylemlerin mekân ve zaman içerisinde sistematik dağıtımı önem kazanmaktadır. Teneffüs ve tören saatlerinden okul ve sınıf mekânının düzenlenişine, sınıfların yaşlara göre organize edilmesinden bireyin beden-nesne (alet) etkileşimine uzanan birçok disiplin tekniği zaman ve mekânın denetimine ilişkindir (Foucault, 2006). Çünkü modern okul uzamın sınırlandırılması ve bölümlere ayrılması, insanların ve bedenlerinin bu uzamda dağıtılması, birim zamanda yapacağı faaliyetlerin belirlenmesi ve denetlenmesi ve ast ve üstler arasındaki çeşitli hiyerarşik ilişkiler üzerinden işlemektedir (Yeğenoğlu, 2006: 46). Ritüeller, semboller ve törenler bağlamında okul mekânındaki disiplin uygulamalarına eleştirel yaklaşan öğretmenler gizli müfredat olarak değerlendirilen bu pratiklerin amacının milliyetçilik duygularını pekiştirmek, askeri disiplin ve itaat üretim pratiklerini yerleşik hale getirmek ve normalleştirmek olarak değerlendirmektedir. Bu süreçler öğretmenlik mesleği icrasının aktif bileşenleri olmaktadır. Örneğin, öğretmenler kendilerini eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında öğrencilere dinî ve millî bilgilerin aktarımı ile sorumlu hissetmektedirler.

Bu bağlamda öğretmenler mesleki tanım ve sorumluluklarının dışında egemen kültürel yapının kurucu ve koruyucu pratiklerinin aktarımıyla sorumlu olmakta ve okul mekânında baskı ve denetim biçimlerinde yer alarak da bu rollerinin tüm kurumsal yapı içerisinde devamlılığını sağlamaktadırlar. Böylelikle okulun kurumsal habitusu dışında farklı habituslar (örneğin, aile içinde) yoluyla öğrenilen normatif yapılar, okul dışındaki pedagojik eylemi okul içindeki pedagojik eylem ile bir araya getirmekte ve türdeş bir pedagojik değerler sistemini (pedagogic ethos) oluşturmaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015). Okul mekânında öğrencilere eğitim-öğretim faaliyetleri dışında dinî ve millî bilgilerin aktarımının sağlanması, “kültürel keyfiyetin” okul ve toplum bağlantısının kurulduğu kesişim noktasıdır. Bu aktarımın ve telkinin sürekliliğinin (pedagojik mesai ve emek), belirli dışlama edimleri içermesi ise habitus oluşumunun ana kaynaklarından. Böylelikle okulun kurumsal habitusu bireysel katılımın ve kolektif şekillendirmenin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Tarabini, Curran ve Fontdevilla, 2017).

Ödül ve Ceza Disiplin Uygulamaları

Okuldaki disiplin uygulamalarının somut göstergeleri öğrencilere verilen ödül ve cezalardır. Ödül ve cezaların uygulanma sürecinde okul içinde belirli yapılar (karar mekanizmaları) ve aktörler (öğretmenler ve öğrenciler) önemli rol üstlenmektedirler. Bu yapılar, ödül ve disiplin kurulu ile onur kuruludur. Ödül ve disiplin kurulunun düzenlenmesinde disiplin mevzuatı temel referans kaynağı olarak yer almakla beraber, bu araştırma süresince okul içerisindeki ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin mevzuatın belirlediği kapsam dışında örtük formlarda da işlemekte olduğu görülmüştür. Tablo 9’da öğrencilerin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşlerinin temaları yer almaktadır.

Tablo 9’daki temalarla bağlantılı olarak okuldaki ödül ve ceza disiplin uygulamalarına dair öğrencilerin görüşlerine şu şekilde yer verilmektedir:

ÖE1: [Ödül ve ceza uygulamaları] Adil [olduğunu] düşünüyorum. (...) Şimdi aşırı derecede bir suç, ceza gerektirecek bir durum olduğu zaman ceza veriliyor. Ama taviz verilebilecek bir durumsa o zaman da öğrencinin yanında olunuyor. Bundan dolayı disiplin kurulunun yaptığı işleri beğeniyorum.

ÖE3: Sonuçta onur belgesi, adı üstünde onur, onur belgesi alıyorsunuz. Demek ki size layık görmüşler ki, demek ki düzgün davranışlarınız var ki bu kriterlere uymuşsunuz ki mutlu oluyorsunuz aldığınız zaman. (...) Tabii ceza alsaydım utanırdım bir kere sonuçta. Bir ceza sonuçta ceza almak kötü bir şeydir. Demek ki kötü bir davranış yapmışım ki ben bunun cezasını görüyorum. (...) Az çok belki öyle hissederdim. O da hissetmem mantıklı sonuçta, hatayı kendimizde aramamız lazım. Karşıdaki boş yere sana ceza vermiyor.

ÖE6: Mesela şöyle bir şey var kadın öğretmenlerde genellikle başörtülü hocalarda ben gördüm bunu. Şey başı mesela [kız öğrencinin] örtünmüş: “Güzel yapmışsın aferin!” der. Erkek hocalar da işte şöyle namaz kılan hocalarımız var. Mesela ben bunun örneğini gördüm. Sınıfımızda namaz kılan öğrenciler var. Beden hocası da namaz kılıyor. (...) İşte “Hasan aferin namaza başlamışsın.” [diyor], böyle devam et gibisinden. (...) Övüyor tabii.

ÖK7: [Okulun verdiği ödüller] İlgilendirmiyor. (...) Çünkü dışlanmamdan dolayı bir; ikincisi de kesinlikle eğer bana bir ödül veriliyorsa, benim gibi insanlara bir ödül veriliyorsa gerçekten hak etmişimdir. Bunun için çok emek harcamam gerekiyor. Çünkü 1-0 gerideyiz biz.

ÖK5: [Ceza alan öğrencilere bakışı] Mesela kavga eden [öğrenci] uzaklaştırma mı almış? Mesela ben çekinirim. Bu benimle de kavga eder [diye düşünürüm]. Daha olumsuz bakarlar [ceza alanlara]. Geçen sene bir arkadaşım disiplin cezası aldı, uzaklaştırma. Hepsı işte bu çocuk okumaz gözüyle baktılar. İşte buraya ne için geldiği belli [derler].

ÖE2: [Ceza aldığımda] Kendimi buraya ait değilmişim gibi hissettim. Herkesten farklıymışım gibi kötü hissettim.

Tablo 9. Öğrencilerin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğrenciler	Frekans
Ödül almak motive ve disipline etmektedir.	ÖK7, ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK6, ÖK5, ÖK1, ÖK2, ÖK4, ÖK9, ÖE2	12
Ceza alınca rencide olmaktadır.	ÖK3, ÖE3, ÖE1, ÖK5, ÖK2, ÖK4, ÖK9, ÖE9, ÖK8	9
Ödül ve ceza uygulamaları adildir.	ÖE3, ÖE1, ÖK4, ÖE9	4
Ödül-ceza uygulamaları adil değildir.	ÖK7, ÖK11, ÖK3, ÖK6, ÖE6, ÖK1, ÖK8, ÖE8, ÖE2	9
Disiplin cezası almış öğrenciye önyargı vardır.	ÖK7, ÖK11, ÖE3, ÖK5, ÖK1, ÖK4, ÖE9, ÖE2	8
Disiplin cezası almış öğrenciye önyargı yoktur.	ÖK3, ÖE1, ÖK6, ÖK1, ÖE5, ÖK9	6
Disiplin cezası almış öğrencilere öğretmenler önyargılıdır.	ÖK7, ÖK11, ÖK5, ÖK1, ÖE5, ÖK4, ÖK9, ÖE9, ÖK8, ÖE2	10
Erkek ve kadın öğretmenler ve okul yöneticileri ödül-ceza konusunda farklı yaklaşımlara sahiptir.	ÖK11, ÖK3, ÖE3, ÖE6, ÖK5, ÖK2, ÖE5, ÖK7, ÖK4, ÖE4, ÖK8, ÖK10, ÖE8, ÖE2	14

Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerde yarattığı duygulanım hoşnutluk ve memnuniyetsizlik denklemi olarak beliren bir karşıtlıklar düzlemini

ifade etmektedir. Hoşnutluk haklı olma hâli; memnuniyetsizlik haksızlığa uğramış olma hâli olarak deneyimlenmekte, dolayısıyla birbirini karşıtlık üzerinden tamamlayan, aktörlerin bu aralıkta konumlanmasını zorunlu kılan bir değerlendirme mekanizmasını da etkinleştirmektedir. Bu noktada Bourdieu'nun ikilikleri sorunsallaştırmak için yapmış olduğu uyarı dikkate alınmalıdır: Hoşnutluk ve haklı olma hâlinin toplumsal yapıların içimizde olma derecesi ile şekillenme durumunu dikkate almamız gerektiği gibi, tamamen toplumsal yapı ve pratiklerden bağımsız olarak irademiz doğrultusunda ortaya çıktığını da belirtmeyiz (Calhoun, 2014). Bu nedenle okul içerisindeki disiplin uygulamalarına dair çalışmalarda, ceza ve ödüllendirme ile hangi normatif yapıların ilişkilendiği ve bu normatif yapıları pekiştiren nesnel ve öznel duygu durumlarının ne olduğu tartışmasını yapmak önemlidir. Saha çalışması göstermektedir ki disiplin cezaları öğrencilerin kendileri ile kurdukları ilişkileri şekillendirmekte ve güven duygularını aşındırmaktadır; ödüllendirme ise öğrencilerin kendileri ve toplum ile kurdukları ilişkilerde kendilerinden daha emin ve mutlu bireyler olarak hissetmelerine sebep olmaktadır. Ödül ve ceza ikileminde ödül başarı, iyi ve layık olma ile eklemlenirken ceza ise utanma, kötü bir birey olma ve aşağılanma ile ilişkilendirilmektedir. Disiplinci teknikler ile üretilen bu duygular bütünü öğrencinin kişisel bütünlüğünü kurmasında belirleyici bir role sahip olmakta ve sosyal yaşamdaki ilişkilendirmelerini de organize etmektedir. Farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler, ödüllendirme ve cezalandırmanın adaletli olmadığını, kendilerine farklı yaklaşım ve uygulamalarda bulunulduğunu belirtmektedirler. Bu pratiklerin öğrencilerin farklılıklarına göre değişiyor olması okul habitusunun toplumsal yapılardaki ayrımcı politikalar ile uyum içinde olduğunu, okul içindeki ve okulu çevreleyen yapıların birbirini tamamlayan, yeniden üreten pratikleri barındırdığına dair de bir çıkarım yapabilmek mümkündür. Ödül ve disiplin cezaları makbul öğrenci profilinin içeriğini ve okuldaki aktörler arasındaki ilişkileri de belirlemektedir. Okulun kurumsal habitusunda enformel ödül-ceza uygulamalarının farkında olan öğrenciler enformel işleyişin taleplerine uyum sağlayarak formel kültürü pekiştirmektedirler.

Ödül ve ceza uygulamaları ile ilgili görüşmelerde öğretmenler ödül ve disiplin kurulumun, disiplin mevzuatının, ödül ve ceza uygulamalarının okuldaki disiplinin sağlanmasında gerekli ve önemli olduğunu belirtmektedirler. Ödüllendirme uygulamalarının öğrenci davranışlarını biçimlendirmede önemli bir rol üstlendiğini belirten öğretmenler, cezalandırma uygulamaları kadar ödül mekanizmasının da yaygın olmasını ve öğrencileri özendirici bir biçimde uygulanmasını önermektedirler.

Tablo 10. Öğretmenlerin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlanmış Alt Temalar	Görüşülen Öğretmenler	Frekans
Disiplin Mevzuatı yasaya göre uygulanmaktadır.	OYE2, OYE3, BE1, BK6, BE2, BE7, BE4, BK5, BK7, BK4, BE10, BE12, RK2	13
Disiplin Mevzuatı esnek uygulanmaktadır.	OYK2, BE6, BK1, BE5	4
Ödül ve Disiplin Kurulu disiplinde etkilidir.	OYE2, OYK2, OYE3, OYE1, BE8, BE6, BK3, BE1, BK6, BE7, BE9, BK1, BK7, BE5, BK4, BE10, BE3, BE12, RK1, RK3, RK2, RE1	22
Ödül ve Disiplin Kurulu disiplinde etkili değildir.	OYK1, BE2, BK5, BK2, BE11	5
Onur Kurulu disiplinde etkilidir.	OYE2, OYE3, OYE1, BE8, BE2, BE7	6
Ödül, cezadan daha ağırlıklı olmalıdır.	OYE3, OYK2, OYK1, OYE1, BE8, BK3, BK6, BE4, BE9, BK5, BK7, BE11, BE5, RK1, RK3	15
Ödül ve ceza eşit olmalıdır.	OYE2, BE6, BE1, BE2, BE7, BK1, BK2, BK4, BE10, BE3, BE12, RK2, RE1	13
Ödül ve ceza olmamalıdır.	BE13	1

Tablo 10'daki temalarla bağlantılı olarak okuldaki ödül ve ceza disiplin uygulamalarına ilişkin branş öğretmeni, rehber öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri şu şekilde yer almaktadır:

OYK1: Mevzuat belli, kurallar belli. Davranışın karşılığı olanı direkt uyguluyoruz. Daha önce bir şeyi yoksa, aynı suçu işlememişse bir alt ceza verilebiliyor yönetmeliklerle sabit.

OYE1: Disiplin Kurulu başkanayım ben. (...) Kurul çalışmazsa disiplin zaten bu anlamda devreye girmediği için öğrenci yine aynı hareketi yapmaya devam edecektir. O kurul mutlaka devreye girmek zorunda, o yazılan dilekçelerin mutlaka bir şekilde karşılığı olmak zorunda.

OYE3: Ödüle yakın, cezaya uzak. Bizim amacımız insan kazanmak. Bizim burada öğretmen arkadaşlarımızın maaş almamızın sebebi buradaki öğrenciler. Onlara rehberlik etmek. (...) Cezanın varlığını öğrenci bilecek ama ödülü kullanmak bizim hedefimiz o, ödüllendirmek.

BK2: Bazı mevzularda uyguluyoruz bazı mevzularda değil. Ben kılık, kıyafet ile ilgili disiplin yönetmeliğini çok doğru bulmuyorum ve ben uygulamıyorum ama bunun dışında ödül, ceza vb. uygulanıyor.

BE7: Aslında onur kurulu okulumuzda öğrencilerin ve öğretmenlerin okul idaresinin öğrencilere vermek istediği iyi mesajları, her sınıftan gelen onur kurulu öğrencisi vasıtasıyla bunları öğrencilerin içine zerk ederler. Bir iletişim aracıdır aslında. Aynı zamanda çocuklardan da okulumuzda yaşanan problemleri çözme adına problemlerin ne olduğunu getirirler.

BE6: Ödülün daha ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum kesinlikle. (...) Daha zor bir yol ama daha etkili bir yol olduğunu düşünüyorum. Cezanın daha kolay ama geçici olduğunu düşünüyorum. Örneklerini çok gördük geçen senelerde onur kurulu ceza vermek yerine bazı görevler verdi. İşte okula çiçek getirmek gibi okulun güzelleştirilmesiyle ilgili görevler verdi. [Öğrenciye] Davranış kazandırmış oluyoruz.

BE13: Cezaya karşıydım, ödüle de karşıyım zaten bunun daha önce söylemiştim. (...) Ödül ve ceza ikisinin aynı mantıktan çıkma olduğunu düşünüyorum. Bunlar toplum içinde bir yarışma ruhu ortaya çıkarmak için var olduğunu düşünüyorum ben. Kesinlikle ceza da buna hemen hemen aynı şey negatif yönde ama var. (...) Kesinlikle bu kapitalist sistemin bir aracıdır bu, toplumu kontrol altında tutmanın yöntemi diye düşünüyorum.

BK1: Ödülün her zaman daha etkili olduğunu düşünüyorum ama yerinde, zamanında, ertelemeyen, geciktirmeden, davranışın niteliğine uygun, abartmadan veya küçümsemeyen. Ödüle nazaran ceza bir tık daha aşağıda etkisine baktığım zaman hele de yapılan davranış ile verilen ceza hiç uyuşmuyorsa öğrenciyi tam tersi etkiliyor. Ödül, cezadan daha etkili. (...) [Ceza olarak] iletişimi kesiyorum bir süre, konuşmuyorum onunla. Belirli bir süre için göz temasına girmiyorum [cezalılı öğrenciyle]. Soru sormuyorum. Bana soru sorduğu zaman cevap vermemeye çalışıyorum. Biraz kişiselleştiriyorum öyle söyleyeyim.

BE11: Disiplin cezalarının verilmiş şeklini zaten daha önceden konuşmuştuk. Sadece öğrenciyi disipline etme, terbiye edici, o öğrenciyi o şeyden vazgeçirici bir şey olduğunu düşünmüyorum. Bir şeyi baskıyla vazgeçiriyorsanız asla vazgeçirtmemişsiniz, sadece baskılamışsınız. [Disiplin Kurulu] O öğrencilerin dilekçelerini okumak, karşılıklı bir davalı ve davacının haklılığını ölçmek. Ben öyle düşünüyorum. Doğru mu, yanlış mı onu da bilemiyorum. Öğrenciler korkarlar. Disiplin dilekçesi almaktan korkarlar, deşifre olmaktan korkarlar ya da baskı altında hissederler, ailelerinin duymalarından korkarlar. Öğretmenlerinin gözünde ne duruma düştüklerini düşünmekten korkarlar. Ödülün zaten çok geçerli olduğunu düşünmüyorum. [Ödülün] Olup olmamasının büyük bir etkisi yoktur. Eğitim açısından bir etkisi yoktur. Ama öğrencileri baskı altında tutacak bir kurul... Bunu yaparsan cıs olursun. Gençlerimize güvenmiyoruz. Genel olarak gençlere güvenilmediğinden dolayı, özgür iradeleri hiçe sayıldığından dolayı, kişilik yapıları, farklılıkları hiçe sayıldığından dolayı bu şekilde yönetmelikler çıkarılmış ve herkes ona uyacak deniyor.

BK4: Ceza kadar ödül de gereklidir, ödül kadar ceza da gereklidir. (...) Hayır, gerektiği kadar olmalıdır. Bunu eşit tutacağım diye bir şey yok. (...) Cezaları zaten yönetmelikler belli disiplin yönetmeliğinde. Bence uygun. (...) Evet, bunlar hata yapacak bir toplum kitlesi. [Öğrencilerin] hatalarına çok da böyle askeriye mantığıyla yaklaşmak çok doğru değil. Çünkü şekil alıyor bunlar. Doğru şekil verebilmek için [öğrenciye] bazen yeteri kadar esnemek de gerekli.

Görüşmelerde öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarının ‘yerinde ve zamanında yapılması’ gerektiğinin altını çizdiği görülmektedir. Örneğin, OYE3 ödüllendirmenin öğrencileri kazanmak açısından gerekli olduğuna vurgu yapmakta, BK6 ise cezalandırma pratikleri arasından davranış kazandırmayı amaçlayan uygulamaları tercih etmekte ve cezai yaptırım olarak öğrencilerin sosyal sorumluluk görevlerinde zorunlu olarak yer almaları gerektiğini belirtmektedir. Bu ifadeler okuldaki disiplin uygulamalarının sadece huzuru tesis etmek ile sınırlı olmadığını aynı zamanda öğrencilerin toplumsallaşması ve üretken bireylere dönüşümü vurgusunu da içeren bir ahlakî yapılanmayı da barındırmaktadır (Arum, 2003). BK4 ise ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin gerekliliğini vurgularken aynı zamanda disiplin uygulamalarında mevzuatın dışına çıkılabileceğini ve disiplin yaptırımlarının esnekleşebileceğini belirtmektedir. Eleştirel bir yaklaşımda bulunan BE13 ödüllendirme ve cezalandırma uygulamalarının toplumsal kontrolün sağlanmasında ve yarışmacı ruhun tesisinde aynı mantıkla işlediğini belirtmektedir. BE11 ise cezalandırmanın olumsuz davranışları değiştirmede tam tersine baskıya yol açtığını; örnek davranışlar konusunda ise onur belgesi verilirken örnek davranışın öğretmenden öğretmene değişebileceğini ve ödülün eğitimde geçerli olmadığını ifade etmektedir. BE11 ödüllendirme ve cezalandırma pratiklerinin meşruiyetini sağlayan mevzuatların varlığının öğrencilere güven duyulmamasından, öğrencilerin iradelerinin yok sayılmasından, kişiliklerinin ve farklılıklarının görmezden gelinmesinden kaynaklandığını ve bu sebeple herkesin uyacağı kurallar bütününün yaratıldığını vurgulamaktadır. Bu vurgu, ödül ve ceza mekanizmasının kolektif sorumluluk, kolektif ödül ve kolektif ceza kültürünün oluşumunun pekiştirici unsuru oluşunu ve farklılıkları elimine eden bir disiplin mekanizmasının varlığını ifade etmektedir.

Okullarda cezalandırma mekanizması istenmeyen öğrenci davranışının düzeltilmesi veya o davranıştan caydırılmasına yönelik olsa da arka planda ceza hukuku işlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin Ödül ve Disipline İlişkin Kısmı’nda belirtilen disiplin suçlarının Türk Ceza Kanunu’ndaki karşılığı olan maddeler ağır cezalara denk gelebilmektedir (MEB, 2013; Yılmaz, 2015). Hukuk literatüründe 18 yaş altındaki bireylerin çocuk/ergen suçluluğu olarak tanımlanan davranışları, egemen toplumsal kodlar ve normların çizdiği çerçeve uyarınca cezalandırılmaktadır. Okullardaki denetim ve disiplin mekanizmaların genişlemesi çocukları giderek daha erken yaşlarda geniş bir cezalandırıcı ağına içine hapsedmektedir (Özkazanç ve Ağtaş, 2011). Foucault’ya göre (2006), ödüllendirme ve cezalandırma pratikleri iyi terbiye etmenin araçlarından biri olan normalleştirici yargıyla bağlantılıdır. Normalleştirici yargı ödüllendirme ve cezalandırma vasıtasıyla

mertebelendirmeye imkân tanırken bireyin çeşitli hiyerarşilere tabi olmasına da yol açmaktadır. Ödül ve ceza disiplin pratikleri öğrencileri tasnifleyerek okulun bilgi ağına kaydetmekte ve gelecekteki denetleme ve gözetleme süreçlerine katılımını sağlamaktadır. Bir disiplinci teknik olarak tasnifleme, öğrencileri bireyselleştirerek öznelletirmekte ve böylelikle tabiiyet ilişkilerine dahil ederek okulun kurumsal habitusunun işleyiş dinamiklerini belirlemektedir.

Sonuç

Okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratikler, meşruiyetini disiplin mevzuatından alırken okuldaki aktörlerin disipline bakış açıları ve eğilimleri, toplumsal cinsiyet ve rollerin belirlenmesi ve dağıtımı, mekân ve zamanın denetimi ve düzenlenişi, ödül ve ceza teknikleri üzerinden oluşmaktadır. Saha çalışması sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öznel yaklaşımlarına göre okuldaki disiplin uygulamaları değişebilmekte ve disiplin mevzuatını esneten durumlar söz konusu olabilmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci davranışlarını düzeltmek, öğrencileri kötü alışkanlıklardan korumak, dersin işlenişini sağlamak, aile ve çevreden kaynaklı olumsuzlukları ve eksiklikleri gidermek amacıyla disiplin uygulamalarına başvurduklarını belirtmektedirler. Disiplinci pratiklere eleştirel yaklaşan öğretmenler ise disiplin uygulamalarının askeri disiplini, otorite figürünü ve toplumsal kontrolü pekiştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Böylelikle disiplinci pratikler egemen toplumsal yapı ve normları okulda inşa ederken öğretmenler de bu kodların aktarıcısı rolünü benimsemektedir. Saha görüşmelerinde öğrenciler ise sözel ve fizikî şiddeti, düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanmasını, kılık ve kıyafet yasaklarını okuldaki başlıca disiplin uygulamaları olarak vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerle ve özellikle de okul yönetimiyle egemen inanç, kimlik ve görüş birliği içinde olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha imtiyazlı konumda yer aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler okulun kurumsal habitusunu da şekillendiren ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratiklere maruz kalmaktadır. Okul mekânında kameralar aracılığıyla öğrenciler teknolojik gözetleme ve denetlemeye tabi olurken itaatkâr ve uysal bir beden geliştirmeleri telkin edilmektedir.

Okuldaki disiplin mekanizmaları toplumsal cinsiyete ve rollere göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler fiziksel (bedensel) güçlerine göre tasnif edilmekte ve onlardan ataerkil rollerle uyumlu davranışlar talep edilmektedir. Kız öğrencilere öğretmenleri tarafından kırılganlık, hanımefendilik ve narinlik rolleri atfedilerek bedensel güç(süzlük)leri üzerinden erkek öğrencilerden ayırt edilmektedir. Öğretmenlerin erkek öğrencilere sert ve kaba söz ve davranışlarda bulunabilmeleri okuldaki ataerkil (cinsiyetçi) söylemleri meşrulaştırmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştiren bu eril söylemler, diğer disiplinci söylem ve pratiklerle eklenerek okulda yapılaşmış ataerkil kültürü pekiştirmektedir. Öğretmenler okulda uzmanlık alanlarının dışında öğrencileri okulda gözetleme ve denetleme gibi disiplinci pratikleri yerine getiren bir role sahiptir. Görüşmelerde öğretmenler ve öğrencilerin ortaklaştığı bir nokta olarak öğretmenler “polis”, “çoban”, “bekçi” vb. disipline edici toplumsal rollerle benzer kılınmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri bir işbirliği içinde disiplini okulda ve sınıfta tesis etmektedirler. Rehber öğretmenler kendilerine biçilen ön disiplinci rolü eleştirmekte ve bu rolün öğrencilerle aralarındaki mesleki ilişkiye zarar verdiğini ifade etmektedir. Okul yöneticileri ise diğer öğretmenlere göre korkutucu ve caydırıcı bir rol üstlenerek hem okul içi otoritelerini pekiştirmekte hem de okulun kurumsal habitusunda disiplinci söylem ve pratiklerin nüfuz etmesine neden olmaktadır.

Okulun kurumsal habitusunda mekânın (koridor, tuvalet vd.) ve zamanın (ders saati, teneffüs vd.) denetimi disiplinci pratiklerin işleyişi açısından önem arz etmektedir. Okuldaki ritüel, tören ve sembollerin ‘millî bilinç’ oluşturmada önemli olduğunu düşünen öğretmen ve öğrencilerin dışında kalan, farklı kimlik, inanç ve görüşte öğrenciler okul mekânında kendi aidiyetlerinin tanınmadığını, ayrımcı ve damgalayıcı söylem ve pratiklere maruz kaldıklarını ifade etmektedir. Okulda egemen siyasî ve dini gruplara üye olan ve bu aidiyetlerine ait afiş, duyuru, yazıları okul mekânında paylaşabilen öğrencilerin okuldaki süreçlerde de imtiyazlı bir pozisyona sahip oldukları ifade edilmektedir. Bu disiplinci söylem ve pratikleri eleştiren öğretmenler okulun kurumsal habitusunu şekillendiren sembol, tören ve ritüellerin itaat üretimi, askeri disiplin ve milliyetçilikle ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Okul mekânında gizli müfredat olarak ritüel, sembol ve törenler aracılığıyla egemen cinsel, ırksal ve sınıfsal hiyerarşiler gizlenmekte, farklı kimlik, inanç ve görüşler yokmuş gibi davranılmakta ya da çeşitli aktör ve yapılarla bastırılmaktadır.

Okulda ödül ve ceza uygulamaları disiplin mevzuatının tanıdığı yasal sınırlar etrafında işletiliyor olsa da öğretmenler bu sınırların dışına çıkan kişisel uygulamalara yer vermektedir. Disiplini eleştiren öğretmenler ödül ve ceza uygulamalarının öğrencileri kapitalist topluma entegre ettiğini ve öğrencilerin farklılıklarını ve iradelerini yok sayan bir okul kültürü yarattığını ifade etmektedir. Ödül ve ceza öğrencilerin okul yaşamında ikilem yaratmaktadır. Çünkü ödül başarı, layık ve iyi olma ile ceza ise kötü bir birey olma, aşağılanma ve utanma ile eşleştirilmektedir. Bu disiplinci pratikler aynı zamanda öğrencilerin okul yaşamında kendilik algılarına ve özgüvenlerine zarar vermektedir. Okulda farklı kimlik, inanç ve görüşe sahip öğrenciler ise ödül ve ceza uygulamalarının hakkaniyete uygun olmadığını belirtmektedir. Enformel

ödül ve ceza uygulamalarının sağladığı imtiyazların farkına varan öğrenciler, bu disiplinci pratiklerin okulun formel kültüründe pekiştirilmesine katılırken örnek ve makbul öğrenci profilini de belirlemektedir. Ödül ve ceza uygulamaları öğrencilerin bilgilerini tasnifleyerek okulun da dışına taşan geniş bir toplumsal iktidar ağında (denetleme, gözetleme ve kapatma) onları kuşatıp gelecekteki özel ve mesleki yaşamlarına yön verebilmektedir.

Kaynakça

Açıkel F (2009). Devletin Manevi Şahsiyeti ve Ulusun Pedagojisi. İçinde: T Bora (der), *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce: Milliyetçilik*, Cilt 4, İstanbul: İletişim Yayınları, 117-139.

Akın Y (2004). “Gürbüz ve Yavuz Evlatlar”: Erken Cumhuriyet Döneminde Beden Terbiyesi ve Spor. İstanbul: İletişim Yayınları.

Akşit E E (2005). *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Alkan M Ö (2004). İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Uluslaşma Sürecinde Eğitim. İçinde: K H Karpaz (der), *Osmanlı Geçmişi Günümüz Türkiye’si*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Alkan M Ö (2008). Osmanlı İmparatorluğu’nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 9-84.

Althusser L (2006). Ideology and Ideological State Apparatuses. İçinde: A Sharma ve A Gupta (der), *The Anthropology of the State: A Reader*, CA: Blackwell Publishing., 86-112.

Althusser L (2008). *Yeniden-Üretim Üzerine*. Çev. I Ergüden ve A Tümerterkin, İstanbul: İthaki Yayınları.

Apple W M (2006). *Eğitim ve İktidar*. Çev. E Bulut, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Arum R (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Authority*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu P (1990). *The Logic of Practice*. California: Stanford University Press.

Bourdieu P ve Passeron J C (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. Çev. A Sümer ve L Ünsaldı, Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu P ve Passeron J C (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Çev. A Sümer, L Ünsaldı ve Ö Akkaya, Ankara: Heretik Yayınları.

Brantlinger E (1991). Social Class Distinctions in Adolescents' Reports of Problems and Punishment in School. *Behavioral Disorder*, 17(1), 36-46.

Burke C T, Emmerich N ve Ingram N (2013). Well-Founded Social Fictions: A Defence of The Concepts of Institutional and Familial Habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182. DOI: 10.1080/01425692.2012.746263

Calhoun C (2014). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. İçinde: G Çeğin, A Arlı, E Göker ve Ü Tatlıcan (der), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 77-129.

Celep C (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen L, Manion L ve Morrison, K (2009). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Çayır K (2014). "Biz" Kimiz?: *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Durkheim E (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. Çev. P Ergenekon, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Ersanlı B (2011). *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Fordham S ve Ogbu J (1986). 'Black Students' School Success: Coping with The "Burden of 'Acting White.'" *Urban Review*, 18(3), 176-206.

Foucault M (2006). *Hapishanenin Doğuşu*. Çev. M A Kılıçbay, Ankara: İmge Yayınları.

Giorgetti F M (2016). *Eğitim Ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Giroux A H (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş*. Çev. S Demiralp, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Gökalp Z (1972). *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi*. Diyarbakır: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları.

Gökalp Z (2010). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Gökalp Z (2015). *Türkçülüğün Esasları*. Ankara: Ötüken Neşriyat Yayınevi.

Göktürk D ve Ağın E (2020). Okul Kurumunun Kültürel-Toplumsal Eşitsizlik ve İmtiyazların Yeniden Üretimindeki Rolüne İlişkin Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354.

Ispa-Landa S (2018). Persistently Harsh Punishments Amid Efforts to Reform: Using Tools From Social Psychology to Counteract Racial Bias in School Disciplinary Decisions. *Educational Researcher*, 20(10), 1-7.

Ispa-Landa S (2013). Gender, Race, and Justifications for Groups Exclusion: Urban Black Students Bussed to Affluent Suburban Schools. *Sociology of Education*, 86(3), 218–233.

İnal K (1994). Durkheim'in Eğitim Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 511-518.

İnal K (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Jenkins R (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

Kansu A (2001). Türkiye'de Korporatist Düşünce ve Korporatizm Uygulamaları. İçinde: A İnsel (der), *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce: Kemalizm*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları, 253-267.

Kaplan İ (2009). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karaömerlioğlu A (1998). Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler. *Toplum ve Bilim*, 76, 56-85.

Karan U (2015). *Eğitim Sisteminde Ayrımcılığın İzlenmesi Rehberi*. İstanbul: Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

Kaya N (2009). *Unutmak mı Asimilasyon mu?: Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar*. Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

Kaya N (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.

MAZLUMDER (İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği) (2015). *Alevilere Yönelik Ayrımcılık: Bir Saha Çalışması*. Haz. F B Demir ve Z İpek, İstanbul: Mazlumder İstanbul Şubesi.

McLaren P (2011). *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş*. Çev. Ed. Y M Eryaman ve H Arslan, Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2012). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kilikkiyafet/kilikkiyafet.html> Son erişim tarihi, 12.07.2019.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_1/ortaogrkurumyon_1.html Son erişim tarihi, 12.07.2019.

Merriam B S (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çev. Ed. S Turan, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özkazanç A ve Ağtaş Ö (2011). Türk Neo-Liberal Ceza Politikasında Bir Hayalet: 'Suçlu Çocuklar'. İçinde: Alev Özkazanç (der), *Neo-Liberal Tezahürler: Vatandaşlık, Suç ve Eğitim*, Ankara: Dipnot Yayınları, 163-201.

Özdemir A (2014). Öğrenci Disiplin İşleri ve Uygulamaları. İçinde: E Karip (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 249-289.

Parla T (2009). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye’de Korporatizm*. İstanbul: Deniz Yayınları.

Punch F P (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Çev. D Bayrak, H B Arslan ve Z Akyüz, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ramey D M (2015). The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Structure. *Sociology of Education*, 88(3), 181-201.

Reay D, David M ve Ball S (2001). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education on Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> Son erişim tarihi, 18.05.2020.

Sayılan F ve Özkazanç A (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73.

Sayılan F (2017). Yeniden Üretim. *Eleştirel Pedagoji*, 53-54, 135-137.

Shaw S R (1990). Race and Gender Bias in the Administration of Corporal Punishment. *School Psychology Review*, 19(3), 378-383.

Skiba R J ve Peterson R L (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. *Exceptional Children*, 66(33), 335-347.

Şişman M (2012). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. İçinde: M Şişman ve S Turan (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 21-41.

Tarabini A, Curran M ve Fontdevila C (2017). Institutional Habitus in Context: Implementation, Development and Impacts in Two Compulsory Secondary Schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177-1189. DOI: 10.1080/01425692.2016.1251306

Tertemiz N (2012). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. İçinde: L Küçükahmet (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 109-135.

Türnüklü A (2014). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. İçinde: E Karip (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 194-231.

Ünal L I (2013). Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Genel Bir Bakış. *Praksis*, 33(3), 9-27.

Ünsal H (2011). Okulda ve Sınıfta Disiplin. İçinde: Ç Özdemir (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Üstel F (2004). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

TBB (Türkiye Barolar Birliği) (2016). *Türkiye'de Din ve Vicdan Özgürlüğü: Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri*. Haz. T Şirin, E Duymaz ve D Yıldız. Ankara: Türkiye Barolar Birliği İnsan Hakları Merkezi.

Wacquant L (2014). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi. İçinde: G Çeğin, A Arlı, E Göker ve Ü Tatlıcan (der), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 53-76.

Yeğenoğlu M (2006). Michel Foucault'da Eğitim ve Öznellik. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Yıldırım A ve Şimşek H (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım E (2014). Türkiye'de Milliyetçilik ve Milli Kimlik: Türkçülüğün Keşfi ve Ulus-Devletleşme Sürecinde Türk Milli Kimliği. *International Journal of Social Science*, 28(2), 73-95.

Yıldız A (2010). *"Ne Mutlu Türküm Diyebilene": Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yılmaz F G (2015). Ergen Suçlulara Yönelik Okul İçindeki Düzenlemeler ve Türk Ceza Kanunu Karşılaştırması. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 333-354.

Yiğit B (2012). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. İçinde: M Şişman ve S Turan (der), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 77-92.

Kamu Politikasının Görünmeyen Bir Ajanı Olarak Uluslararası Danışmanlık Firmaları: Sağlık Sektörü Örneği

Aziz Küçük, Sağlık Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-1296-4726,
e-posta: aziz.kucuk@yahoo.com

Özet

Bu çalışma, Türkiye’de kamu sektörü reformunda uluslararası danışmanlık firmalarının rolü ve etkisini sağlık sektörü bağlamında incelemektedir. 1980 sonrası yönetim danışmanlığı olgusunun yaygınlaşması ile birlikte uluslararası danışmanlık firmaları, gelişmekte olan ülkelerde özelleştirme ve piyasalaştırma ekseninde kamu sektörü yönetim reformunda öncü rol oynamışlardır. Bu yıllarda söz konusu firmalar, işletme yönetimindeki düşünce ve değerlerin üretilmesi, yayılması ve kamu sektörüne aktarılmasında bir köprü görevi görmüştür. Özellikle, kamuoyunda “Büyük Dörtlü” olarak anılan Deloitte Touche Tohmatsu (Deloitte), Ernst & Young (EY), KPMG ve PricewaterhouseCoopers (PwC) firmaları; büyüme, ortaklıklar ve şirket birleşmeleri yoluyla sektörün egemen aktörleri haline gelmişlerdir. Bu dört büyük firma, 2019 verilerine göre 150’den fazla ülkede faaliyet göstererek bir milyondan fazla kişiyi istihdam etmekte ve 155 milyar dolardan fazla gelir elde etmektedir.

2000’li yıllarda ise Yeni Kamu İşletmeciliği araçları olan stratejik planlama, performans yönetimi, değişim yönetimi, yönetim, örgütsel tasarım ve kamu-özel ortaklığı gibi modelleri yoğun şekilde kullanarak reformların taşıyıcısı olmuşlardır. Ancak literatürde modern yönetim bilgisinin taşıyıcıları ve örgütsel değişimin araçları olarak görülen uluslararası danışmanlık firmalarının küresel kamu politikaların yayılması ve transferi konusundaki rolü şaşırtıcı bir şekilde ihmal edilmiştir. Türkiye’de ise dünyaki gelişmelere koşut biçimde 1980 sonrası ofis açmaya başlayan bu firmalar, kapitalist dünya ekonomisi ile derinden bütünleşmeyi hedefleyen neoliberal politikaların etkisiyle giderek faaliyetlerini artırmışlardır.

Çalışmada, Türkiye’de Dünya Bankası ve USAID gibi kuruluşların finansal desteği ile bu danışmanlık firmalarının sağlık sektörü reform projelerinin tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde önemli bir aktör olarak yer aldıkları ileri sürülmektedir. Kamu sektörü reform sürecinde danışmanlık firmalarının faaliyetleri ve rolü; kişisel anlatılara dayalı bir biçimden ziyade tarihsel bağlamı içinde ele alınarak, literatürün yetersizliği ve ampirik kanıt bulmanın zorluğunun elverdiği imkanlar ölçüsünde kurumsal bilgi ve belgeler üzerinden doküman analizi yaklaşımı ile çözümlenmeye gayret edilmiştir. Nitekim stratejik olarak kamu politikalarına özel önem veren bu firmalar, özellikle kamu politikaları yapım sürecinde ‘uluslararası modelleri’ ve ‘iyi uygulama örnekleri’ni yenilikçi bir yaklaşımla sunmaktadırlar. Bu bağlamda uluslararası danışmanlık firmaları,

Küçük A (2020). Kamu Politikasının Görünmeyen Bir Ajanı Olarak Uluslararası Danışmanlık Firmaları: Sağlık Sektörü Örneği. *Mülkiye Dergisi*, 44 (4), 747-774.

sağlık politikalarını ve örgütlenmesini sektörün tüm paydaşlarını kapsayacak şekilde dönüştürmeye hatta bir bütün olarak sağlık sisteminin geleceğini şekillendirmeye çalışmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yönetim Danışmanlığı, Kamu Sektörü Reformu, Uluslararası Danışmanlık Firmaları, Politika Transferi, Türk Sağlık Sistemi.

International Consulting Firms as an Invisible Agent of Public Policy: The Case of the Health Sector

Abstract

This paper examines the role and impact of international consulting firms in the public sector reforms in the context of health sector in Turkey. Along with the spread of the management consultancy phenomenon after 1980, international consultancy firms played a leading role in public sector management reform through privatization and marketization in developing countries. In these years, the consultancy firms served as a bridge in the production, dissemination and transfer of the ideas and values in the private sector to the public sector. In particularly, colloquially referred to as the 'Big Four', Deloitte Touche Tohmatsu (Deloitte), Ernst & Young (EY), KPMG and PricewaterhouseCoopers (PwC), has been the dominant actors of industry by consolidation, mega-mergers and development. According to 2019 data, these four large firms operate in more than 150 countries, employ more than one million people and earn more than \$US 155 billion total revenues.

In the 2000s, they became the carriers of the reforms by using New Public Management tools such as strategic planning, performance management, change management, governance, organizational design and public-private partnership models. However, the role of international consultancy firms in the spread and transfer of global public policies has been surprisingly neglected in the literature as the carriers of modern management knowledge and the agents of organizational change. These companies began to open offices in Turkey after 1980 in a manner parallel to the developments in the world and their activities deeply have increased under the influence of neo-liberal policies aimed at integration into the capitalist world economy.

In the study, it is argued that these consulting firms take place as an important actor in the design and implementation process of health sector reform projects in Turkey, with the financial support of organizations such as World Bank and USAID. The activities and role of consultancy firms in the public sector reform process are considered in a historical context rather than a form based on personal narratives. Due to the inadequacy of the literature and the difficulty of finding empirical evidence, the analyses were made with a document analysis approach through institutional information and documents. As a matter of fact, these firms that strategically attach special importance to public policies, commercialized "international models" and "best practices examples" with

an innovative approach, especially in process of making public policies. In this context, these firms are trying to transform health policies and organization in a way that includes all stakeholders of the sector and even shape the future of the health system as a whole.

Keywords: Management Consultants, Public Sector Reform, International Consulting Firms, Policy Transfer, Turkish Health System.

Giriş

Kamu sektöründe yönetim danışmanlarının kullanımı yeni bir olgu olmamasına rağmen, 1980’lerde Yeni Kamu İşletmeciliği (YKİ) hareketinin ortaya çıkması ile başta ABD, Birleşik Krallık ve Kanada olmak üzere birçok ülkede kamu sektörünün modernizasyonunda yönetim danışmanlığının rolü ve etkisi artmaya başlamıştır. Yönetim danışmanlığı olgusu, genel olarak sözleşme ile özel eğitilmiş ve nitelikli kişilerce nesnel ve bağımsız bir biçimde müşteri örgütlerin yönetim sorunların belirlenmesi, analiz edilmesi ve çözümüne yönelik bir hizmetin sunulmasını ifade etmektedir (Greiner ve Poulfelt, 2005: 27-28). Danışmanlık hizmetlerinin çeşitlenmesi ve derinleşmesi, danışmanlık hizmeti veren kişilerin veya firmaların kurumsallaşarak profesyonelleşmesine yol açmıştır. Bu bağlamda danışmanlık hizmeti verenler, örgütsel yeniden yapılanmadan insan kaynakları yönetimine, muhasebe denetiminden bilgi teknolojilerine kadar geniş bir yelpazede hizmet sunmaya başlamışlardır (Saint-Martin, 2000b: 40). Danışmanlığın kurumsallaşması ile akademik araştırma merkezleri, düşünce kuruluşları (*think-tanks*) ve danışmanlık firmaları çoğalmaya başlamıştır. Danışmanlık firmalarını diğer kuruluşlara görece üstün kılan şey; daha hızlı, pragmatik, uygulama ve müşteri odaklı olmaları ve güncel yeniliklere duyarlı hareket edebilmeleridir (Oliveria ve Pal, 2018: 202). 1980’li yılların ortalarından itibaren de uluslararası alanda faaliyet gösteren danışmanlık firmaları, birleşme ve satın alma stratejileri ile ölçek ve kapsam olarak büyüyüp gelişmişlerdir.

Geleneksel olarak, yönetim ve işletme pratiklerini geliştirmek üzerine inşa edilen danışmanlık kavramı sıklıkla ‘tavsiye’ ile ilişkilendirilirken, uluslararası danışmanlık firmalarının faaliyetlerinin kapsamının genişlemesi ile klasik danışmanlığın ötesine uzanarak daha çok ‘yardım etme’ esaslı bir işleve bürünmüştür (Clark ve Fincham, 2002: 21; Sturdy vd., 2009: 3). Küreselleşmenin hızlandığı bu gelişmeye ulusaşırı şirketler ve IMF, Dünya Bankası (DB), OECD gibi uluslararası örgütler eliyle yürütülen kalkınma stratejileri zemin hazırlamıştır. Yapısal uyarlama politikaları olarak adlandırılan bu stratejilerin odak noktası ise dış kaynak kullanımı yoluyla kamu kurumlarının örgütsel ve

teknolojik dönüşümünü ifade eden kamu sektörü reformudur. DB, Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası, USAID gibi uluslararası örgütler YKİ reform paketleri doğrultusunda kamu sektörü reformlarının tasarlanması, yönetilmesi ve uygulanmasında bilgi ve finansman desteği sağlamışlardır (Saint-Martin, 2000a: 83-84). Daha geniş anlamda kamu politikası reformlarının içeriği ve süreci, aslında aralarında simbiyotik bir ilişki de bulunan uluslararası şirketler, uluslararası örgütler ve danışmanlık firmalarından oluşan ağ tarafından belirlenmiş ve şekillendirilmiştir. Latin Amerika, Asya, Orta ve Doğu Avrupa geçiş ekonomilerinde reformlar, sıklıkla geçici (*ad hoc*) proje tipi örgütsel yapılarda dış danışmanlarla yönlendirilmiştir. Piyasa mekanizmasının özgün bir aktörü olan danışmanlık firmaları (Oliveria ve Pal, 2018: 202), politika ağının bir uzlaşma olarak sunduğu özel sektör işletme pratiklerinin, tekniklerinin ve yöntemlerinin (toplam kalite yönetimi, yalın yönetim, kamu-özel ortaklığı gibi) transferini teşvik ederek değişimin bir katalizörü işlevini yerine getirmiştir. Böylece danışmanlık firmaları, kamu reform paketlerinin düşünsel temelini oluşturulmasında güçlü bir rol oynamışlardır. Politika girişimcisi gibi hareket eden yönetim danışmanlarını; Hodge ve Bowman (2006: 98-99) politika reform mücadelesinde bir 'müttefik' hatta 'paralı askerler' olarak nitelerken, Lapsley ve Oldfield (2001: 525) 'kamu sektöründe değişim gereksinimini hayata geçiren misyonerler' metaforu ile betimlemiştir. Diğer yandan bazı yazarlar da eleştirel gözle modern örgütlerde yönetim danışmanlarını (*gurularını*) hastalara ilaç illüzyonu veren 'büyücü doktorlar' olarak tanımlamıştır (Clark ve Salaman, 1996: 85-107). Benzer şekilde Fincham (1999: 337-339) da danışmanlığı bir ikna, söylem ve etki yaratma sanatı olarak adlandırmakta ve danışmanların sahip oldukları bilgi gücünü kendilerini vazgeçilmez kılarak müşteri-bağımlı bir ilişki yaratmak için kullandıklarını ileri sürmektedir. Hatta daha da ileri giderek danışmanlığın sadece sembolik bir çözüm yaratmak için tasarlandığını, danışmanların da imaj noktasında uzman olduklarını iddia etmektedir.

Kamu yönetimi literatüründe, politika sürecinde yönetim danışmanlığı olgusu 1990'lı yıllardan itibaren ilgi odağı olmasına rağmen (Manville, Matthias ve Campbell, 2018: 3), kamu sektöründe uluslararası danışmanlık firmalarının önemi ve etkisi çok fazla incelenmemiştir. Diğer bir deyişle, modern yönetim bilgisinin taşıyıcıları ve örgütsel değişimin aracıları olarak görülen uluslararası danışmanlık firmalarının küresel kamu politikaların yayılması ve transferi konusundaki rolü şaşırtıcı bir şekilde ihmal edilmiştir.¹ Bu çalışmada yönetim danışmanlığı olgusu, uluslararası danışmanlık firmaları üzerinden ele alınarak, bu firmaların nasıl ve neden küresel kamu politikaları üzerinde etkili oldukları incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde DB ve USAID gibi uluslararası örgütlerin ikraz anlaşmaları veya hibe yardımı

sayesinde uluslararası danışmanlık firmalarının sağlık sektörü reform projelerinin tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde önemli bir aktör olarak yer aldıkları ileri sürülmektedir. Kamu sektörü reform sürecinde danışmanlık firmalarının faaliyetleri ve rolü; kişisel anlatılara dayalı bir biçimden ziyade tarihsel bağlamı içinde ele alınarak, literatürün yetersizliği ve ampirik kanıt bulmanın zorluğunun elverdiği imkanlar ölçüsünde kurumsal bilgi ve belgeler üzerinden doküman analizi yaklaşımı ile çözümlenmeye gayret edilmiştir. Bu nitel veri analiz yöntemiyle 1990 sonrası DB ikraz anlaşmaları, danışmanlık firmaları tarafından Sağlık Bakanlığına sunulan proje dosyaları ve teknik raporlar ile Bakanlık tarafından yayımlanan kitapçıklar, proje ilerleme raporları ve iç yazışmalar gibi arşiv belgeleri incelenmiş, Resmi Gazete taraması yoluyla da veri çeşitlenmesi yapılarak analiz desteklenmiştir. DB ikraz anlaşmaları ile sektörel bağlamda Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen projelerde kullanılan danışmanlık hizmetleri çalışmanın ağırlık merkezini oluşturmakta olup, diğer kurumlarca (DPT, Hazine ve Dış Ticaret Müsteşarlığı gibi) yapısal reform girişimleri çerçevesinde yürütülen projelere kısmen değinilmiştir. Bu durum, aynı zamanda çalışmanın kısıtlılığını da oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde danışmanlık kavramı ve literatür taraması ile uluslararası danışmanlık firmalarının gelişimi, mevcut durumu ve sağlık sektöründeki yansımaları incelenmektedir. Daha sonra Türkiye’de sağlık alanında uluslararası danışmanlık firmalarının dönemsel olarak faaliyetlerinin ve projelerinin biçimlenişi olgular ve olaylar düzleminde analiz edilmektedir.

Literatür İncelemesi/Kuramsal Çerçeve

Küreselleşme, özelleştirme ve yerelleşme eksenli reform girişimlerinin kamu yönetiminde yarattığı önemli değişikliklerden biri de özel sektörden danışman istihdam edilmesi veya danışmanlık hizmetine başvurulmasıdır. Kamu sektörünün danışmanlarla etkileşime girmesinin nedenleri, yönetim danışmanlığının araçsallığı ile açıklanabilir. Bu bağlamda yönetim danışmanlığının araçsallığını kavramak için, yönetim danışmanlarına neden gereksinim duyulmaktadır ve kamu sektörü yönetim danışmanlarının tavsiyelerini ne ölçüde yerine getirmektedir gibi sorulara yanıt vermemiz gerekecektir. Literatürdeki bulgular genellikle kamu yöneticilerinin, kurum içinde uzman personel eksikliği ve yeni projeleri/girişimleri hayata geçirecek kapasite yetersizliği nedeniyle danışmanlık hizmetine başvurduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, örgütsel hedef ve stratejileri açıkça belirlemek için tarafsız ve nesnel bir değerlendirme sürecine duyulan ihtiyaç da bir diğer neden olarak gösterilmektedir (Weiss, 2019: 2; Lapsley ve Oldfield, 2001: 527; Saint-Martin, 2000b: 4-6; Howlett ve Migone, 2013: 244). Danışmanların örgütsel ve politik etkisine baktığımızda ise genellikle kamu sektörünün, danışmanlar tarafından sunulan bilginin değerini kabul ettiği ve tavsiyelerinin çoğunu

uygulamaya istekli olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü danışmanların sunduğu tavsiyeler, hükümetin inandırıcılığını ve kamuoyunun güvenini arttırarak reform girişimlerinin meşrulaştırılmasını destekleyebilir.

Kamu sektöründe dış danışmanların rolü üzerine tartışmalar, literatürde işlevselci ve eleştirel yaklaşım olarak ikiye ayrılabilir. İşlevselci yaklaşım; danışmanları, yeni kapitalizm kültürünün veya yeni yönetim bilgisinin ve örgütsel değişimin ajanları olarak değer yüklü bir anlayışla ele almaktadır (Sturdy vd., 2009: 6-10). Bu açıdan dış (ve dolayısıyla daha nesnel olduğu iddia edilen) yönetim danışmanlarının kullanılması, yönetim reformlarının uygulanması ve kamu sektörüne güven duyulması veya en azından vatandaş memnuniyetinin artırılması için bir başarı unsuru olabileceği ileri sürülmektedir (Van de Walle, 2018: 227-241). Diğer taraftan, kamu kurumlarında elit ve etkin bir danışmanlar ağının baskın bir konum elde etmesi sıklıkla eleştirilmiştir. Eleştirel yaklaşanlar, demokratik olmayan seçilmiş özel danışmanların kamu sektörünü büyük ölçüde etkilediğini ileri sürerek ‘konsültokrazi’ (*consultocracy*) terimini kullanmaktadırlar (Hood ve Jackson, 1991: 24). Konsültokrazi, özel sektör yönetim danışmanlarının kamu sektörünün reform ve gündem süreçleri üzerindeki artan etkisine dikkat çekmektedir. Bu kavramlaştırma ile dile getirilen kaygı, özel sektörden devşirilen yönetim danışmanlarının sahip olduğu işletmecici felsefenin ve kar odaklı anlayışın siyasal ve yönetsel karar verme süreçlerinin temel belirleyicileri olabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Saint-Martin (2000b: 193) uygulanan işletmecici modelin, kamu yönetimini politikadan ve dolayısıyla kamu denetiminden uzaklaştırma eğilimine sahip olabileceğine işaret etmiştir. Teknik hizmet sunumuna yapılan aşırı vurgu; politikayı denetimler, planlar ve verilerden oluşan bir alan olarak biçimlendirmekte ve kamu yönetiminin dışında konumlandırmaktadır. Ancak politikanın varlığı, kamu örgütlerini işletmelerden farklı kılan tek şeydir. Aynı zamanda yönetim danışmanlarının aşırı kullanımı, potansiyel olarak hükümetlere siyasi güvene karşı ciddi bir tepkiye neden olabilir (Steiner vd., 2018: 476). Benzer şekilde Avustralya’da danışmanların artan rolüne vurgu yapan Correy’in temel endişesi, kamu sektöründe danışmanların kullanımının devletin işlevini bulanıklaştırdığı ve sonunda “konsültokrazinin nerede bittiği ve seçilen hükümetin nerede başladığı”nın belirsiz olduğu gözleminden kaynaklanmaktaydı. Danışmanların artan etkisine karşı Correy; kamu ve özel sektör arasında geleneksel kavramsal sınırların belirsizleştiğini, kamu sektöründe çıktılara ve sonuçlara odaklanan yeni bir dilin yaratıldığını, Amerikan tarzı bir Başkanlık sistemine zemin hazırlandığını ve sürekli reform gündemi pazarlandığını ileri sürerek eleştirilerini dile getirmiştir (Aktaran Hodge ve Bowman, 2006: 106-108). Ancak danışmanların göreve getirilmesindeki asıl gayenin politikacıların bilgi

gereksinimlerini gidererek onların devlet aygıtı içindeki siyasi gücünü artırmak olduğu düşünüldüğünde, aşırı kullanımdan kaçınılması durumunda siyasi gücün gaspedilmesinin söz konusu olmayacağı ileri sürülebilir.

Yönetim Danışmanlığının Tarihsel Arka planı

Geniş bir perspektiften bakıldığında, danışmanlık sektörünün ve önde gelen firmalarının modern yönetim pratiği ve kuramının gelişimi ile yakından ilintili olduğu görülmektedir. 20. yüzyıl boyunca danışmanlık sektörünün evrimini Kipping (2003: 21-32), üç farklı döneme ayırarak incelemiştir. Müşteri-firma ilişkileri ile firmaların büyüklük, örgütlenme ve işleyişinin farklılaştığı bu dönemleri Kipping; 'bilimsel yönetim', 'organizasyon ve strateji' ile 'iletişim ve bilgi' olarak sınıflandırmıştır. 19. yüzyılın sonlarında İkinci Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan gelişmeler, işletmelerin 'yönetme', 'yönetim' tavsiyeleri alma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Şirketlerin etkin kontrolünün şirket hissedarlarından ziyade yöneticilere geçmesi, birçok endüstride yönetimin görünür elinin ekonomik koordinasyon işlevini piyasanın görünmez elinden devraldığı anlamına gelmekteydi. İlk zamanlar bankacılar, reklam ajansları, denetçiler ve mühendisler dahil olmak üzere birçok farklı aktör, işletmelere yönetim danışmanlığı hizmeti sunmaya başladı. Yöneticilere danışmanlık yapmak, bilimsel yönetimin gelişimi ile finansal kazanç için yürütülen profesyonel bir meslek haline geldi. Danışmanlık endüstrisinin büyümesi ve uluslararası yayılımında Frederick W. Taylor'ın geliştirdiği bilimsel yönetimin ilkeleri ile işletmelerde yönetim işlevinin sistematik bir şekilde kullanılması etkili olmuştur. 1900'lu yılların başlarında ABD'de ve Avrupa'da endüstriyel mühendisler ve verimlilik uzmanları erken dönem yönetim danışmanları olarak ortaya çıkmıştır. 1960'lara kadar birçok alanda yönetim danışmanlığı söz konusu iken, verimliliği artırma hep temel amaç olmaya devam etmiştir. 1960'lardan sonra ise özellikle çokuluslu şirketlerin desantralize bir şekilde örgütlenme, plan program bütçeleme, muhasebe ve portföy planlama gibi yönetsel araçları kullanma gerekliliğinin ortaya çıkması yönetim danışmanlığında ikinci dalgayı yaratmıştır (Kipping, 2003: 22-24). Saint-Martin (2000b: 20) bu dönemdeki danışmanların 'rasyonel planlamacı' olarak işlev gördüğünü ifade etmektedir.

1980'lerin sonları ve 1990'ların başlarında ise şirketlerin ağ yapılarının genişlemesi ile içsel ve dışsal koordinasyonu sağlama ihtiyacının ortaya çıkması ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi, yeni bir danışmanlık hizmeti alanı yaratmıştır. Yönetim danışmanları, muhasebe ve denetim ile ilgili bilgi teknolojileri altyapısının oluşturulması, e-devlet ve dijitalleşme gibi alanlardaki projelerde potansiyel paydaş haline gelmişlerdir (Saint-Martin, 2000b: 20-25;

Kipping, 2003: 26-27). 1980'lerin sonlarında bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler ve artan küçülme (*downsizing*) ve dış kaynak kullanımı talebi, Avrupa ve Kuzey Amerika'daki yönetim danışmanlığı pazarını önemli ölçüde genişletmiştir (Saint-Martin, 2000b: 41).

Uluslararası Danışmanlık Firmalarının Gelişimi

Uluslararası danışmanlık firmalarının tarihsel temelleri, 19. yüzyılın ortalarında İkinci Sanayi Devriminin yol açtığı teknolojik gelişmelerle büyük ölçekli yönetim kuruluşlarının ortaya çıkmasına kadar uzanmaktadır. Ancak 1980'lere kadar bu firmalarının önemli bir pazar genişlemesi olduğu söylenemez. 1980'li yıllardan itibaren yönetim danışmanlığı endüstrisinin büyümesi, işletmecilik (*managerialism*) veya YKİ'nin yükselişine paraleldir. Dolayısıyla bu firmaların mali büyümesi, kamu sektör harcamalarında özel sektör yönetim danışmanlığı hizmetlerinin artış eğilimi göstermesi ile açıklanabilir. 1980'lerde PricewaterhouseCoopers (PwC), KPMG veya Andersen Consulting gibi büyük danışmanlık firmalarının birçoğunda 'kamu sektörü danışmanlık birimleri'nin kurulması (Saint-Martin, 2000b), bu sektörde öngörülen uzun vadeli genişlemeyi ve kâr potansiyelini göstermektedir (Hodge ve Bowman, 2006: 100). Bilgi teknolojilerindeki hızlı değişimler, küçülme ve dış kaynak kullanımı yanında siyasi dönüşümler ve eski Sovyet devletlerinin piyasa ekonomilerine yönelmesi, danışmanlık firmalarına büyük fırsatlar sağlamıştır (Stone, 2004: 557). Özellikle 1989-1990'da Doğu Avrupa ve Sovyetler Birliğindeki komünist rejimin çöküşü ile uluslararası danışmanlık firmaları, Batılı ülkelerin bu ülkeleri kapitalistleştirmek için başlattıkları yardım pazarında kendilerine yer buldular (Deacon, 2007: 95). Firmalar; USAID, DB, Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası (EBRD), Know How Fund gibi kuruluşlar ile yapılan sözleşmelerle projelerin uygulanmasına katkı vererek, genellikle Batı kültürünün temel değerlerinin küreselleşmesine ve özellikle liberalleşme fikrinin aktarılmasına vesile olmuşlardır. Birleşik Krallık Uluslararası Kalkınma Bakanlığı, gelişmekte olan ülkelerdeki kamu hizmetlerinin özelleştirilmesini teşvik etmek için PwC, KPMG ve Deloitte & Touche gibi danışmanlık firmalarına Birleşik Krallık yardım bütçesinden her yıl önemli miktarda para aktarmıştır. Ayrıca İngiliz Hükümeti, kendi şirketlerinin yurtdışındaki sözleşmeleri kazanabilmeleri için özelleştirme alanındaki uzmanlarını aktif olarak teşvik etmiştir (Deacon, 2007: 95-96). Dolayısıyla belirli kamu politikalarının yayılması ve transferi konusunda ABD, İngiltere gibi gelişmiş devletler, çokuluslu şirketler, DB ve IMF gibi uluslararası örgütler ile uluslararası danışmanlık firmalarından oluşan ağ arasında ortak bir yaşam ilişkisi söz konusudur. Nitekim 1980'lerden sonra, uluslararası danışmanlık firmalarının dünya genelinde yaygınlaşmasını IMF, DB, USAID gibi uluslararası örgütlerle birlikte küresel Amerikan şirketlerinin eteğine yapışmasına borçlu olduğunu öne sürmek çok da abartılı olmayacaktır.

1980’lerin sonlarında yapılan şirket birleşmelerinin yarattığı ivme ile firmalar, yaşanan küresel krizlere rağmen global gelirlerini oldukça artırmışlardır. 1980-2004 döneminde küresel yönetim danışmanlığı endüstrisinin büyüklüğü yaklaşık 20 kat artarak 125 milyar dolar düzeyine yükselmiştir (Hodge ve Bowman, 2006: 99-100). Uluslararası danışmanlık piyasasına bakıldığında; kamuoyunda ‘dört büyük’ (*big four*) olarak bilinen Deloitte, Ernst&Young (EY), KPMG ve PwC’den oluşan dört şirketin dünyada yönetim danışmanlığı pazarına hakim olduğu görülmektedir. Anglo-Sakson kökenli olan ve temel hizmet alanları muhasebe ve denetim olan firmalar; ortaklıklar, şirket birleşmeleri ve satın almaların da etkisiyle önemli bir gelişim göstermişlerdir. Tablo 1’de görüldüğü üzere, neredeyse her alanda faaliyet gösteren sektörün dört büyük firması 2019 yılı verilerine göre, 150’den fazla ülkede faaliyet göstererek bir milyondan fazla kişiyi istihdam etmekte ve 155 milyar dolardan fazla gelir elde etmektedir.

Tablo 1. Dört Büyük Küresel Danışmanlık Şirketinin Bazı Temel Göstergeleri

Temel İstatistikler	Ernst&Young (2019)	PwC (2019)	Deloitte (2019)	KPMG (2018)
Merkez	Londra	Londra	Londra	Toronto
Kuruluş yılı	1890/1989 - birleşme	1849/1998 - birleşme	1845	1891/1987 - birleşme
Global gelir	36.4 milyar \$	42.4 milyar \$	46.2 milyar \$	29.75 milyar\$
Global Çalışan Sayısı	277.129	276.005	312.028	219.281
Ülkeler	150	157	150	152
Ofis sayısı	700+	778	772	700+
Temel hizmet alanları	Bağımsız denetim, yönetim danışmanlığı, sigortacılık, kurumsal finansman ve vergi	Denetim, vergi, danışmanlık	Denetim ve sigortacılık, yönetim danışmanlığı, risk yönetimi, finansal danışmanlık, vergi	Denetim, vergi, muhasebe, iç denetim, danışmanlık
Hizmet sunulan başlıca sektörler	Otomotiv, bankacılık ve sermaye piyasası, biyoteknoloji, kamu sektörü, sağlık, sigortacılık, medya, petrol ve madencilik, enerji, teknoloji	Hemen hemen bütün sektörler	Enerji, finans, kamu hizmetleri, yaşam bilimleri ve sağlık, teknoloji, medya ve iletişim, hizmet sektörü	Finans, yazılım, elektronik, medya, enerji, ulaşım, gıda ve içecek, otomotiv, iletişim ve sağlık

Kaynak: Yazar tarafından derlenmiştir.

Uluslararası danışmanlık firmaları, 1970’li yıllardan sonra kamu yönetiminin modernizasyonu süreçlerine müdahil olarak kamu kurumlarında bilgi işlem altyapısının oluşturulması, denetim ve kamu muhasebesi reformlarının yürütülmesi, kırtasiyeciliğin azaltılması, örgütsel tasarıma yönelik maliyet ve kalite hizmet iyileştirmeleri, risk değerlendirme çalışmaları, maliyet azaltıcı reformlar ve dış kaynak kullanımı stratejilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda hizmet sağlamışlardır (Gervais ve Pierru, 2018: 176).

Sağlık Alanında Yönetim Danışmanlığı

Kamu sektörünün diğer alanlarında olduğu gibi, sağlık alanında da özellikle Anglo-sakson ülkelerde yönetim danışmanlığı yaygındır. Bunun en çarpıcı örneklerinden biri ise Birleşik Krallık’ta *National Health Service (NHS)* örneğidir. *NHS* örneğinde yönetim danışmanlığının hikayesi 1971 yılında *McKinsey* ile başlamaktadır. *McKinsey* firması Brunel Üniversitesi ile birlikte *NHS*’nin yapısının ve yönetiminin yeniden düzenlenmesini içeren ve *Grey Book* olarak bilinen bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora dayanılarak da 1974’te *NHS*’nin reorganizasyonu gerçekleşmiştir (Weiss, 2019: 107-135). 1980 sonrası ise genel yönetim reformu bağlamında *NHS*’de sözleşmelilik uygulamaları, satın alan-hizmet sunan ayrımı, işletmecilik perspektifi yönetim danışmanlığı firmaları için büyük fırsatlar sağlamıştır. *NHS*’nin özelleştirilmesinin arkasındaki etmenin özel sağlık sektörünün ihtiyaçlarını karşılama ve özel hizmet sağlayıcıların gelişmesi için güçlü bir temel oluşturmaya yönelik düzenlemeler olduğu savı da dikkatten kaçırılmamalıdır (Global Health Watch, 2014: 284-285). 1990’lı yılların başından itibaren oluşturulan yeni piyasa-benzeri reformların gereksinimlerinin çoğu ise faturalandırma faaliyetlerinin ve sistemlerinin daha iyi izlenmesini gerektirdi. Bütün bunlar Kipping’in (2003: 26-27) ‘bilgi ve iletişim’ danışmanlığı dalgası olarak adlandırdığı döneme denk düşmektedir. Nitekim iç pazarın gelişimini kolaylaştırmak için bilgi iletişim teknolojileri sistemlerinin tasarımına ve uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktaydı (Kirkpatrick, 2016: 523). Türkiye’de Deloitte örneğinde göreceğimiz gibi Birleşik Krallık’ta da KPMG, Anderson Consulting gibi birçok uluslararası danışmanlık firması, bilgi sistemlerinin altyapısının geliştirilmesi süreçlerinde yer almıştır. Son yıllarda Birleşik Krallık’ta danışmanlık hizmetlerine harcanan tutarlar azalış gösterse de 2018-19’da yönetim danışmanlarına Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve bağlı kuruluşları tarafından 22,65 milyon sterlin harcanmıştır (Oliver, 2019). Birleşik Krallık’tan sonra Avrupa’da Almanya, Fransa, Hollanda gibi ülkelerde de sağlık alanında yönetim danışmanlığı yaygın olup (FEACO, 2019), 2019 yılında yapılan piyasa araştırmasına göre, 2018 yılında küresel sağlık danışmanlık pazarının değeri yaklaşık 9,7 milyar dolar olup, 2027 yıl sonunda 25,85 milyar dolara yükselmesi beklenmektedir. Bunun da neredeyse üçte ikisini ABD pazarı oluşturmaktadır (Zion, 2019).

1990'ların sonları ve 2000'li yılların başından itibaren de özellikle KPMG, Deloitte ve PwC gibi uluslararası danışmanlık firmaları; e-sağlık uygulamaları, dijital sağlık teknolojileri, dış kaynak kullanımı (*outsourcing*) kamu-özel ortaklığı (KÖO) modelini (Birleşik Krallık'taki tabiri ile PFI-özel finans girişimi) pazarlama fırsatı buldular. KÖO modelinin transferi sürecinde özellikle sözleşmelerin uygulanması, ihale süreçleri ve yönetim danışmanlığı konularında aktif rol almışlardır (Kirkpatrick, 2016: 524-525).

Türkiye'de Uluslararası Danışmanlık Firmaları

Türkiye'de uluslararası danışmanlık firmaları, diğer pek çok ülkede olduğu gibi 1980'li yılların başlarından itibaren faaliyet göstermeye başlamıştır. Bu gelişmede, Türkiye'deki ekonomik sistemin yapısal dönüşümünün başlangıcı olan 24 Ocak 1980 kararlarının ihracata dayalı yeni birikim stratejisini geliştirme, ülkeye uluslararası sermaye girişini artırma, fiyat oluşumunu serbestleştirme ve KİT'lerin milli ekonomi üzerindeki yükünü azaltma hedefleri etkili olmuştur. Serbest piyasa ekonomisi odaklı yapısal değişiklikler, kamu teşebbüslerinin özelleştirilmesi çalışmalarını gündeme getirmiştir. Özelleştirme hazırlık çalışmaları kapsamında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Türkiye Sınai Kalkınma Bankası (TSKB) gibi kuruluşların öncülüğünde uluslararası danışmanlık firmalarının hizmet vermeye başlamaları ve Türkiye'de ofis açmaları bu döneme damga vurmuştur.

DörtbüyükdanışmanlıkfirmasıarasındailkolarakPriceWaterhouse1981 yılından beri Türkiye'de faaliyet göstermeye başlamıştır. Türkiye'de Price Waterhouse firmasının izlerine KİT'lerin özelleştirilmesi ile ilgili hazırlık çalışmalarında rastlanmaktadır. Türk Hükümeti, 15 Mart 1985 tarihinde iki Amerikan firması ile beş İngiliz firmasından teklif istemiş ve yapılan görüşmeler sonucunda Morgan Guaranty Trust Company of New York firması uygun bulunarak, bu firma ile DPT arasında 11 Aralık 1985 tarihinde anlaşma imzalanmıştır. DB'nin finansman desteği ile Morgan Guaranty Bank öncülüğünde TSKB, Sınai Yatırım ve Kredi Bankası, Yatırım Finansman A.Ş. ile Price Waterhouse/Muhaş A.Ş. tarafından Mayıs 1986'da bir özelleştirme master planı hazırlanmış ve uygulamaya koyulmuştur (TÜSİAD, 1992: 57-63). 32 KİT'in incelendiği planda özelleştirmelerin acilen gerçekleştirilmesi ve KİT'lerin yönetiminde (ağırlıklı olarak muhasebe ve finans yönetimi) uluslararası danışmanlık firmalarından yararlanılması gerektiği de önerilmiştir. Özelleştirme uygulamalarının önemini ortaya koyan bir diğer örnek ise 1986-2002 döneminde sadece özelleştirme işlemlerine yönelik danışmanlık hizmetleri için 52 milyon dolarlık harcama yapılmasıdır (Aktaran Bozkurt, 2007: 72). Bu yıllarda neoliberal reformların ana ekseninde yer alan özelleştirme dalgası birçok ülkede gündemden düşmeyen

bir gerçeklik haline gelmiştir. Örneğin, 1988 yılında İsrail hükümeti, bir Amerikan yatırım bankası olan *First Boston Bank* tarafından geliştirilen ve kamu şirketlerinin özelleştirilmesini içeren Özelleştirme Master Planını kabul etmiştir (Oser ve Galnoor, 2016: 46). Aynı şekilde Fransa’da da aynı yıllarda *McKinsey* ve *Boston Consulting Group* gibi danışmanlık firmaları, özelleştirme ve kamu yönetiminin modernizasyonu süreçlerine destek vermiştir (Gervais ve Pierru, 2018: 175-187).

KPMG Türkiye denetim, vergi ve danışmanlık hizmetleri alanında faaliyet yürütmek üzere 1982 yılında kurulmuştur. Sermaye piyasasındaki birçok özel banka ve kuruluşun bağımsız denetimini yapmıştır. 1989 yılında küresel bir birleşmeyle kurulan Ernst&Young firmasının birleşmeden önceki ortağı olan Arthur Young’ın Türkiye’deki ofisinin açılışı 1983’te gerçekleşmiştir. Deloitte&Touche Türkiye, 1986 yılında uluslararası standartlarda yönetim danışmanlığı, denetim ve vergi danışma hizmetleri için kurulmuştur. Birçok özel bankanın (Türkiye Emlak Bankası, Oyakbank, Türkiye İş Bankası gibi) mali denetim ve vergi danışmanlığı hizmetlerini yürütmüştür. Deloitte&Touche sağlık alanındaki projeler yanında enerji sektörü reformu (elektrik, doğalgaz, hidroelektrik gibi alanlar) ve özelleştirilmesi, Türkiye Elektrik Kurumu’nun finansal yönetimini geliştirme, Sabancı Üniversitesinin kuruluşu gibi projelerde yer almıştır. McKinsey ise 1995 yılında Türkiye’de faaliyet göstermeye başlamış olup, bir dönem Özelleştirme İdaresi Başkanlığının kurumsal danışmanlığını yapmış ve sonrasında da TMSF bünyesindeki bankaların satış stratejileri konusunda danışmanlık hizmeti vermiştir.

Türkiye’de Sağlık Reformları ve Danışmanlık Firmaları

1980 sonrası Türkiye’de, sağlık sektörünün piyasa ekonomisinin gerekleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması girişimleri çerçevesinde bir yandan kamu sağlık harcamalarının azaltılması, diğer yandan sağlık hizmetlerinin özelleştirilmesi yolunda çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda özellikle 1987 yılında yürürlüğe giren 3359 sayılı Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu, sağlık alanının dönüşümünde bir kırılmayı oluşturmaktadır. Söz konusu yasa ile sağlık tesislerinin kamu tüzel kişiliğini haiz sağlık işletmelerine dönüştürülmesi, sözleşmeli personel istihdamı, kamu hizmet sunumunun sözleşme yoluyla özel sektöre devredilmesi, performans sisteminin getirilmesi gibi düzenlemeler yapılmış ve sağlık hizmetlerinin piyasalaştırılması ve metalaştırılması hedeflenmişti. Aynı yıl kamu sektöründe özel sektör yönetim tekniklerinin kullanılması arayışının bir sonucu olarak dönemin Başbakanı Turgut Özal tarafından, “İngiltere’de Thatcher’in NHS reform girişimlerinden ilham alınarak Devlet Planlama Teşkilatından ayrı bir ulusal sağlık politikası dokümanı

hazırlanmasını istenilmiş” (Ağartan, 2008: 251) ve bu doğrultuda harekete geçilmiştir.

Price Waterhouse - Sağlık Sektörü Masterplanı (1989)

Türkiye’de sağlık hizmetlerinin serbest piyasa ekonomisine dayalı bir şekilde yeniden inşa edilmesi girişimlerine temel oluşturması için DB desteğiyle çalışmalarına 1988 yılında başlanan ve 1990 yılında tamamlanan Türkiye Sağlık Sektörü Masterplan Etüdü, DPT ile Price Waterhouse danışmanlık firması ve Ankon Danışmanlık Hizmetleri A.Ş. (Ankara) şirketleri arasındaki bir anlaşmayla gerçekleştirilmiştir. Birleşik Krallık’ta NHS üzerinde çalışmalar yürüten (Edwards, 1993: 143-144) Price Waterhouse şirketinin dış danışman olarak seçilmesi, dönemin Hükümeti tarafından belirlenen özelleştirme yolunun (sağlık reformunun) meşrulaştırılması ve halkın siyasi lidere duyduğu güvenin pekiştirilmesine (Steiner vd., 2018: 480) katkı sağlayan bir araçsallığı barındırdığı ileri sürülebilir. Söz konusu rapor, Türkiye’de sağlık reformlarının ana modelinin ve stratejisinin belirlenmesi noktasında önemli bir yere sahiptir.

Türkiye’de sağlık hizmetlerinin mevcut durumunun resmedildiği ve kapsamlı olarak incelendiği rapora genel hatları ile bakıldığında sorunların planlama, organizasyon, yönetim, finansman, insan kaynağı ve altyapı ekseninde ele alındığı görülmektedir. Sağlık insan gücü planlamasına önemli yer ayrılan raporda; sağlık sektöründeki insan kaynağının hem nitelik ve nicelik yönünden hem de temel eğitim ve hizmet içi eğitim açısından yetersiz olduğu vurgulanmıştır (DPT, 1990: 110-132). Rekabete dayalı ücret-performans ilişkisinin önemine yer verilmesi ise firmanın 1980’li yılların sonlarından itibaren Türkiye’nin de dahil olduğu birçok ülkede geliştirmeye çalıştığı ‘stratejik insan kaynakları yönetimi’ ile ilgili projelerle örtüşmektedir (Price Waterhouse, 1992). Raporun sonunda Türk sağlık sektöründe yeni meseleler başlığı altında ‘sektörel planlama’, ‘sağlık turizmi’, ‘enformasyon ve muhasebe sistemleri’ ve ‘özelleştirme’ alt başlıklarının yer alması kurgulanmak istenen yeni modelin ipuçlarını vermektedir (DPT, 1990: 154-171). Aynı zamanda bu başlıklar, DB’nin de desteklediği şekliyle sağlık alanında kamu sektörünün payının azaltılarak özel sektörün teşvik edilmesi doğrultusunda politikaların ve stratejilerin ön koşullarının hazırlanmasına olanak sağlamaktadır.

Nihai raporda Türk sağlık sektörünün reformu için dört stratejik seçenek sunulmuştur (DPT, 1990: 11-16): Bunlar; ‘mevcut statü seçeneği’, İngiliz NHS sistemine benzeyen ‘ulusal sağlık hizmetleri seçeneği’, hizmet sunan ve satın alan kurumların ayrıştığı, çek sistemi ile çalışan bir ulusal sağlık sigortası politikasının önerildiği ‘serbest pazar seçeneği’ ve ‘uzlaştırma seçeneği’dir. Bu

seçenekler arasından uzlaştırma seçeneği, DPT tarafından kabul edilmiştir. Genel sağlık sigortasının önerildiği bu seçenekte de finansman ve hizmet sunumu birbirinden ayrılmaktadır. Sağlık Bakanlığı'nın rolünün planlayıcı ve denetleyici olması gerektiğinden hareketle sağlık hizmetlerinin sunumunda yerelleşmeyi ön plana çıkarmaktadır. Planlama ve piyasa glerinin bir sentezine dayanan bu seçeneğin bir geçiş stratejisi olarak tavsiye edildiği değerlendirilmektedir (Küçük, 2018: 173-174).

Diğer yandan, Türk sağlık sisteminin reformu için DB ile Türk Hükümeti arasında Temmuz 1986'da görüşmeler başlamıştır. Mart 1989'da müzakere edilmeye başlanarak 7 Nisan 1989'da 75 milyon dolarlık krediyi kapsayan Birinci Sağlık Projesi'nin mutabakatı yapılmış ve proje 16 Ağustos 1990 tarihinde imzalanmıştır. Proje bileşenleri olarak sağlık hizmet sunumunda etkinliği ve verimliği arttırma, istatistiksel veri tabanı oluşturma, merkezi yönetimin teknik ve yönetim kapasitesini geliştirme yer almakta ve Price Waterhouse tarafından Master planda önerildiği gibi 7 yıllık bir uygulama takvimi belirlenmekteydi. Kamu sektöründe karar alma süreçlerinde danışmanların etkisini ve yarattıkları değeri anlamak için, danışmanlık hizmetinin zamanlamasını analiz etmek önemlidir. Bu çerçevede dış danışmanlar hükümetin amacına bağlı olarak, politika döngüsü aşamaları olan 'problem tanımı ve gündemi belirleme', 'politika alternatifleri oluşturma', 'politika uygulama' ve 'değerlendirme' aşamalarının her birinde yer alabilmektedirler (Poonsiri, 2017: 65; Steiner vd., 2018: 488-489). Birinci Sağlık Projesi bağlamında Price Waterhouse tarafından hazırlanan raporun, en azından 'problem tanımı ve gündemi belirleme' ile 'politika alternatifleri oluşturma' aşamalarının hayata geçirilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Daha sonra 'masterplan'dan, 'sağlık reformu modeli'ne evrilen sağlık alanındaki yeniden yapılanma süreci, 1992 yılında 'Sağlıkta Mega Proje' olarak kamuoyuna duyurulmuştur. Sağlık hizmet sunumu, finansman, sağlık insangücü, yönetim, mevzuat, sağlık enformasyon sistemi ve ulusal sağlık akademisi ana başlıklarından oluşan sağlık reformu alışmaları (SB, 1992), DB desteği ile bir devlet politikası haline getirilmeye çalışılmıştır. 1994 yılında DB ikraz anlaşması ile Bakanlık tarafından seçilen 28 ilde sağlık hizmetlerini iyileştirmek ve geliştirmek için İkinci Sağlık Projesi, 1997 yılında ise *Temel Sağlık Hizmetleri Projesi* hayata geçmiştir. Banka, finanse ettiği projelerde yerli danışmanların veya danışmanlık firmalarının kullanılmasını teşvik etmiştir.

Deloitte&Touche – Sağlık Enformasyon Sistemi (1995-2001)

Birinci Sağlık Projesinin ngrdğ reform çalışmalarından biri de Sağlık Enformasyon Sisteminin kurulması ve geliştirilmesidir. 1993 yılında

gerçekleştirilen *Sağlık Enformasyon Sistemi Planlama Çalışması* ile çerçeve bir doküman oluşturularak çeşitli bilgi sistemlerinin oluşturulması için çalışmalar başlatılmıştır (SB, 1993a). Sağlık Bakanlığı tarafından toplanan verilerin kalitesinin düşüklüğü, doğruluk ve güvenilirliğinin denetlenmemesi ve etkin bilgisayar desteğinden yoksun olması sağlık hizmetlerinin planlaması ve yönetimini zorlaştırmaktaydı (SB, 1993b:15). Bu eksikliklerin farkında olan Bakanlık, 1993 yılında *NHS Overseas Enterprises* adlı şirketten danışmanlık hizmeti almıştır. *NHS Overseas Enterprises* desantralize hastanelerde örgütsel kapasitenin nasıl geliştirileceği ve finans, insan kaynağı ve hizmet sunumu yönünden yönetim bilgi sistemlerinin nasıl kurgulanması gerektiği ile ilgili Bakanlığa bir rapor hazırlamıştır (NHS Overseas Enterprises, 1993). 1988 yılında NHS'nin 'uluslararası pazarlama bölümü' olarak kurulan bu şirket NHS'den özerk bir yapıya sahip olup, kamu kuruluşlarının dış pazarlara sağlık hizmeti ihraç etme stratejisinin en iyi örneklerinden biridir (Benavides, 2002: 62-63). Bu yıllarda daha önce de belirtildiği gibi uluslararası danışmanlık firmaları, birçok ülkede bilgi teknolojileri stratejilerinin ve projelerinin tasarlanması ve uygulanmasında, kurumsal performansın ve kamu hizmetlerinin sunumunun iyileştirilmesi için bilgi teknolojileri altyapısının ve uygulamalarının geliştirilmesinde kamu sektörünü desteklemiştir (Poonsiri, 2017:50-51). Böylece Ulusal Sağlık Politikasının temel hedeflerinden olan sağlık hizmetlerini modernleştirmek için bilgi teknolojilerinin kullanımı politikası, danışmanlık şirketlerine Kipping'in (2003: 26-27) danışmanlık hizmetlerinde üçüncü dalga olarak adlandırdığı 'bilgi ve iletişim' dönemi için fırsat penceresi açmıştır.

i. Temel Sağlık İstatistikleri Modülü (TSİM)

BM Proje Hizmetleri Ofisi (*UNOPS*) tarafından Sağlık Bakanlığı TSİM projesini hayata geçirme görevi Deloitte&Touche'a verilmiştir. Bu proje; kamu ve özel sektör için temel sağlık bilgilerini toplama, toplumun sağlık durumunu izleme, sağlık hizmet ihtiyaçlarını belirleme ve yönlendirme gibi amaçlarla kurgulanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, üç fazdan oluşan proje 1995 yılında başlamış ve 1997 yılında tamamlanarak Bakanlık merkez teşkilatı ve illerde kullanılmaya başlanmıştır. 1995 yılında 79 ilde istatistik veritabanının oluşturulması için DB kaynaklarından 2,2 milyon dolar bedelle, uluslararası ihale yöntemi ile 859 donanım ve 978 yazılım satın alınmıştır (Sağlık Bakanlığı, 1998). 1997 yılında yıllık bakım sözleşmeleri imzalanarak (Deloitte&Touche, 1997a) sistemin yönetimine devam edilmiş ve takip eden yıllarda farklı sürümlerle program geliştirilmiş olup (Deloitte&Touche, 1999), günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir.

Tablo 2. TSİM Projesi Danışmanlık Hizmetinin Aşamaları ve Bütçesi

Aşamalar	Fazın Adı	Tarihler	Tutarı
1. Faz	Bilgisayar altyapısının kurulması ve eğitimler (Pilot il Kırıkkale’de bilgisayar ağı kurulması ve 63 ile yaygınlaştırılması)	16 Ekim 1995-18 Haziran 1996	4,1 milyon \$
2. Faz	TSİM/İSM Yazılım geliştirme ve Test	27 Eylül 1996-29 Ocak 1997	
	TSİM/SB Yazılım geliştirme ve Test	29 Temmuz 1996-29 Ocak 1997	
3. Faz	TSİM Uygulama, Eğitim ve Destek	1 Haziran 1996-15 Ekim 1997	

Kaynak: (Deloitte&Touche, 7 Ağustos 1996).

ii. Tekdüzen Muhasebe Sistemi (TDMS)

Türkiye’de 1994 yılında muhasebe uygulamalarında standart oluşturmak amacıyla Tekdüzen Muhasebe Sistemine geçilmiştir. Bu doğrultuda Sağlık Bakanlığı pilot hastanelerinde finans ve muhasebe süreçlerini tasarlamak ve geliştirmek için BM Proje Hizmetleri Ofisi (*UNOPS*) ile Deloitte&Touche arasında 680 bin dolar karşılığında 30 Nisan 1997 tarihinde sözleşme imzalanmıştır. Proje; sistem analizi, finans ve genel muhasebe, maliyet muhasebesi, bütçeleme ve yönetim raporlama uygulamalarının tasarımı ve geliştirilmesi ile yazılım ve donanım teknik şartnamelerinin belirlemesi konularını kapsamaktaydı (Deloitte&Touche, 1997b). Mayıs 1997’de pilot olarak seçilen Eskişehir ve Bilecik Devlet Hastanelerinde daimi bir çalışma ofisi kurularak sistemin işlevsel tasarım ve hazırlık çalışmaları yapılarak (SPGK, 1997: 53) çalışma altı aylık bir sürede tamamlanmıştır. TDMS, 1999 yılından beri Sağlık Bakanlığına bağlı döner sermayeli işletmelerde kullanılmaya devam etmektedir.

iii. Proje Mali Yönetim Sistemi

Sağlık Bakanlığı tarafından giderek çeşitlenen DB projelerinin kontrolü, izlenmesi ve raporlanmasının zorlaşması nedeniyle bu sürecin bir yazılım ve destek programı ile yürütülmesi ihtiyacı hâsıl olmuştur. Aynı zamanda DB tarafından da şart koşulan ‘Proje Mali Yönetim Sistemi’ projesini tasarlamak, geliştirmek ve uygulamak işi *Deloitte&Touche*’a verilmiştir. Proje; etkin ve verimli bir proje mali yönetim sistemi geliştirilmesi, projelerdeki ilerlemeyi izleme, hazır bir muhasebe paketinin uygulanması, finansal olmayan proje

verilerini sisteme entegre etme gibi faaliyetleri kapsamaktaydı. 4 Aralık 2000 tarihinde başlayan ve 50 bin dolar tutara sahip olan proje, 2001 yılsonunda tamamlanmıştır (Deloitte&Touche, 2001: 6).

Yine İkinci Sağlık Projesi kapsamında DB finansal desteği ile insan, malzeme, finans, ilaç ve eczacılık verilerinin yönetimi için 1 Eylül 1997’de Çekirdek Kaynak Yönetim Sistemi (ÇKYS) çalışmaları başlatılmıştır (SB, 2004a: 28). Bu çerçevede Türk sağlık sektörünü bilgi teknolojileri alanında danışmanlık hizmeti almaya, teknik uzmanlık bilgisine sahip personel eksikliği ile kaynak yetersizliğinin sevkettiği belirtilebilir. Bu durum, hem DB ikraz anlaşmaları ile getirilen zorunlu bir koşulsallığı hem de iç kapasite yetersizliği nedeniyle rızaya dayalı bir araçsallığı içermektedir. *Deloitte&Touche* tarafından gerçekleştirilen bu projelerde, örgüt içinde bilgi teknolojilerin kullanımının işlem maliyetlerini azalttığı ve hizmet sunumunu daha verimli hale getirdiği düşünüldüğünde, danışmanlık hizmetinin kamusal bir değer yarattığı söylenebilir.

1990’lı yılların başından itibaren Türkiye’de sağlık sektörü politikalarının belirlenmesi sürecinde gerekli kararların alınmasında ve sağlık hizmetleri ile ilgili finansal verilerin kullanılmasının sağlanması için *Ulusal Sağlık Hesapları* projesi uygulamaya karar verilmişti. Türkiye’de sağlık hizmetlerinin finansman reformu için altyapı teşkil edecek bir analiz için 2001 yılında ihaleye çıkmıştır. Ulusal sağlık hesapları projesi için istenen danışmanlık hizmetleri kapsamında *Deloitte&Touche* Danışmanlık firması da (Alman *BASYS* firması ile) ‘Ulusal Sağlık Hesaplarının Geliştirilmesi için Danışmanlık Hizmetleri’ için teknik teklif sunmuştur (Deloitte&Touche, 2001). Ancak ihale Hacettepe Üniversitesi ile Harvard Halk Sağlığı Okulu’nun oluşturduğu konsorsiyum tarafından kazanılmış ve 1999-2000 yılları kapsayan ‘Türkiye Ulusal Sağlık Hesapları Çalışması’ söz konusu konsorsiyum tarafından gerçekleştirilmiştir (SB, 2004b).

Birinci ve İkinci Sağlık Projelerindeki Diğer Danışmanlık Firmaları

DB finansmanında yürütülen Birinci ve İkinci Sağlık Projeleri döneminde reform bileşenlerinin hızlıca hayata geçirilebilmesi için sıklıkla danışmanlık hizmetlerinden yararlanılmıştır. Hizmet sunumundan yönetim alanına, sağlık insan gücünden sağlık bilgi sistemlerine kadar birçok alanda yürütülen projelerde uluslararası danışmanlık firmaları ile ortak işbirliğine gidilmiştir.

Bu dönemde dikkat çeken firmalardan biri, Amerikan danışmanlık firması olan ve sıklıkla USAID ile birlikte çalışan *Management Sciences for Health*’dir. Firmanın ilk olarak 1990’lı yılların başlarında Sağlık Enformasyon Sistemi çalışmalarının planlanması aşamasında Sağlık Bakanlığına danışmanlık hizmeti

verdiği görülmektedir (SB, 1993a: ii). Yine bu dönemde USAID'in teknik desteği ile yürütülen ana-çocuk sağlığı ve aile planlaması hizmetleri çalışmalarında da *Management Sciences for Health* aktif rol almıştır. BM Nüfus Fonu (*UNFPA*) desteğiyle Türkiye'de 1984 yılından sonra hızlanan ve 1988-1994 döneminde ülke programı haline dönüşen nüfus çalışmaları, firmanın Türkiye'deki temel çalışma alanlarından olmuştur. 1990'lı yılların başından itibaren pilot Sağlık Bakanlığı ve SSK hastanelerinde aile planlaması hizmetlerinin kalitesini ölçmek amacıyla çalışmalar başlatılmıştır. Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı Genel Müdürlüğü ile USAID arasındaki işbirliği çerçevesinde 1998 yılından itibaren *Measure 2* Projesi ve *Management Sciences for Health* kuruluşunun mali ve teknik desteği ile kalite araştırmaları yapılmıştır. 1998-2001 yılları arasında İstanbul, Adana ve İçel illerinde yapılan araştırmalarda USAID'nın Türkiye programının izleme değerlendirme planı için temel başlangıç verilerinin toplanması ve USAID'nın birlikte çalıştığı kuruluşlara üreme sağlığı programlarını yönetmeye ve teknik yardım ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olacak bilgiyi sağlamak hedeflenmiştir (SB, 2002: 3). İlki 1998 yılında yapılan çalışma (MoH and MSH, 1999), 2000 yılında tekrar edilerek eksiklikler kontrol edilmiş ve yapılan girişimlere yönelik saha araştırmaları yapılmıştır. Bu araştırmalar, hem beş yılda bir yapılan 'nüfus ve sağlık araştırmaları' için hem de Türkiye'de üreme sağlığı ve aile planlaması konularında kalitenin yükseltilmesi, hizmet veren personelin kapasitelerinin güçlendirilmesi, hizmetlerin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve sürekliliğinin sağlanması noktasında katkı sağlamıştır (Mathias et al, 2001: 2-3). Yine bu dönemde firma tarafından eğitim programlarının nasıl başarı ile yürütülmesi gerektiği ile ilgili kurslar ve seminerler düzenlenmiştir (SPGK, 1997: 33).

1990'lı yıllarda piyasa tarzı örgütsel ve yönetsel reform düşüncesi olan desantralizasyon hedefi doğrultusunda kamu sağlık tesislerinin özerk sağlık işletmelerine dönüştürülmesi amacıyla *Priva* danışmanlık firması tarafından çalışmalar yapılmıştır. 1992 yılından beri yürütülen faaliyetler ve simülasyonlarla bir 'sağlık işletmesi modeli' geliştirilmeye çalışılmıştır. 1998 yılında seçilen pilot hastanelerde uygulanan simülasyon modeli ile ilaç ve malzeme, personel ve ücret, yatırım ve talep gibi birçok parametreye dayanarak hastanelerin gelir ve karlılığının nasıl değişeceği gösterilmiştir (Priva, 1998: 2-7).

İkinci Sağlık Projesi kapsamında danışmanlık hizmeti alınan bir başka firma ise İsrail kökenli bir firma olan ve başta Brezilya, Bulgaristan, Macaristan, Cezayir, Polonya, El-Salvador gibi ülkelerde birçok DB projesinde sağlık ve eğitim gibi alanlarda danışmanlık hizmetleri veren (<https://finances.worldbank.org/resource/>, 01.02.2020) *Marmanet* Organizasyon ve Proje Yönetimi Şirkettir. Söz konusu firma, Braun Hebrew Üniversitesi-Hadassah Halk Sağlığı Yüksekokulu

ve Bilkent Üniversitesi İşletme Fakültesi –Meteksan Sistem A.Ş. den oluşan konsorsiyum ile ‘Sağlık Hizmetleri ve Hastane Yönetimi Eğitim Programları’ düzenlenmesi ihalesini kazanmıştır. Sağlık Bakanlığı Proje Koordinasyon Birimi adına DB ile firma arasında 21 Ağustos 2001 tarihinde sözleşme imzalanmıştır. Sağlık yönetim kapasitesinin geliştirilerek sağlık hizmet sunumunun etkinliğinin ve verimliliğinin artırılmasını hedefleyen bu programla², Bakanlık ve İl Sağlık müdürlüğü yöneticilerine *Sağlık Hizmetleri Yönetimi Eğitimi*, hastane yöneticileri ile diğer merkez/taşra yöneticilerine ise *Hastane Yönetimi Eğitimi* düzenlenmiştir (MoH, 2001: 3).

1990’lı yıllardaki reform girişimleri, daha önce de belirtildiği gibi, sadece bu alanlarla sınırlı kalmamış; birinci basamak sağlık hizmetleri ve aile hekimliği, insangücü yönetimi, merkez teşkilatının yeniden yapılandırılması ve sağlık hizmetlerinin finansmanı da reform nesnesi olarak belirlenmiştir. Sağlık hizmetlerinin piyasa ekonomisi ile uyumlaştırılmasında stratejik bir politika aracı olarak sağlığın finansmanına ise özel önem verilmiştir. Türk Hükümeti ile DB arasında 5 Mayıs 1994 tarihinde imzalanan kredi anlaşması doğrultusunda Hazine ve Dış Ticaret Müsteşarlığı tarafından “*Sağlık Finansmanı Politika Seçenekleri Araştırması*” Avustralya Sağlık Sigortası Komisyonu’na ihale edilmiş ve çalışma 1995 yılında tamamlanmıştır (The Health Insurance Commission of Avustralya, 1995: 1). ‘Politika’ ve ‘sosyal güvenlik kurumları’ şeklinde iki bölümden oluşan çalışmada temel olarak Türkiye’de mevcut sağlık sisteminin ‘mali açıdan sürdürülemez’ olduğu, çözüm için de GSS’nin hayata geçirilmesi ve sağlık kurumlarının yönetiminde reform yapılması önerilmiştir. Ancak bütün bu reform çabaları sonucu hazırlanan kanun tasarıları, iktisadi ve siyasi istikrarsızlıkların yarattığı kriz ortamında yasalaşamamış ve sonuçsuz kalmıştır. Bu nedenle, genel hatlarıyla danışmanlık hizmetlerinden de istenilen verimin alındığı söylenemez. Aynı biçimde Bağımsız Değerlendirme Grubu tarafından DB ülke yardımlarının değerlendirildiği bir raporda (2005: 46-47), DB finansal desteği ile yürütülen sağlık projelerinin Türkiye’de sağlık göstergeleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı dile getirilmiştir.

2002 yılında iktidar değişikliği sonrası 2004 yılında uygulanmaya başlayan ‘Sağlıkta Dönüşüm Programı’ da yine DB ikraz anlaşmaları ile finansal açıdan desteklenmiştir. İki fazdan oluşan projenin ilk fazı, 2004 yılında ‘Sağlıkta Dönüşüm Programına Destek Projesi’ ikinci fazı ise 2009 yılında ‘Sağlık Sektörünün Yeniden Yapılandırılmasına Destek Projesi’ şeklinde kredi anlaşmaları ile finanse edilmiştir. Bu yıllarda gözlemlendiği kadarıyla üniversitelerden (Hacettepe Üniversitesi, Başkent Üniversitesi gibi) bireysel yerli danışmanlardan (Coşkun Can Aktan gibi) ve yerli danışmanlık firmalarından (G&G Consulting gibi) yararlanılmıştır.

McKinsey- Politika Laboratuvarı ve Stratejik Plan Çalışmaları (2016-2017)

DB ile Türk Hükümeti arasındaki son yapısal uyum kredisi ise 26 Kasım 2015 tarihinde imzalanan 8531-TR numaralı ikraz anlaşması uyarınca ‘Sağlık Bakanlığı ile Sağlık Sisteminin Güçlendirilmesi ve Desteklenmesi Projesi’dir. 134,3 milyon dolarlık bir bütçeye sahip olan Proje, Kasım 2016-Aralık 2020 dönemini kapsamaktadır. Proje kapsamında Sağlık Bakanlığı 2018-2022 Stratejik Planının hazırlanması ve Sağlıkta Dönüşüm Programının ikinci fazının geliştirilmesi için program hazırlanması işi, *McKinsey* danışmanlık firmasına verilmiştir. Danışmanlık hizmeti kapsamında Türkiye’deki tüm sağlık tesislerinin analizi, birinci basamak sağlık hizmetlerinde dönüşüm, sağlık bilgi sistemlerinin analizi, performans yönetim sisteminin tasarlanması ve KÖO modeli ile inşa edilen şehir hastanelerinin yönetim sisteminin iyileştirilmesi (operasyonel mükemmellik, personel gereksinimi, hizmet kalitesi) çalışmaları yer almıştır.

İlk olarak Bakanlığın çeşitli iç ve dış birimlerinin (Bakanlık ve taşra teşkilatı yöneticileri, saha koordinatörleri, dernek temsilcileri gibi) katılımı ile 2016 Aralık ayında *McKinsey* danışmanlık firmasının eşgüdümünde politika (keşif) laboratuvarı çalıştayları yapılmıştır. Koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetleri, sağlık okuryazarlığı ve sağlıklı yaşam ile acil servisler gibi çeşitli alanlarda gruplar oluşturularak paydaş birimlerin beklentileri ve önerileri tartışılmıştır. Böylece sağlık sektöründeki mevcut sorun alanlarının çözümüne yönelik sistemin nasıl kurgulanması gerektiği ile ilgili stratejik yol haritası belirlenmeye çalışılmıştır. Bu laboratuvar çalışmaları sonucunda da Sağlık Bakanlığı Stratejik Planının (2018-2022) hazırlık süreci başlatılmış ve Bakanlık birimleriyle de çalıştaylar ve toplantılar düzenlenmiştir. Ancak 2017 yılı ortalarında Bakanlıkta yaşanan yönetim değişikliği nedeniyle çalışmalar tamamlanamamıştır. Sağlık Bakanlığı tarafından *McKinsey* Danışmanlık firmasından ‘sağlık yönetimi hizmetleri’ adı altında alınan bu danışmanlık hizmeti için, DB tarafından 20 Nisan 2017 tarihinde 1.776.250 dolar, 8 Ağustos 2017 tarihinde ise 988.000 dolar ödeme yapılmıştır (UNDP, 2020). Çalışmanın istenilen düzeyde nihayete erdirilemediği düşünüldüğünde bu danışmanlık hizmeti karşılığında ödenen 2.7 milyon dolar tutarın karşılığında kamusal bir katma değer üretilmediği görülmektedir. Bu olgu bazı durumlarda uluslararası firmalara yüksek danışmanlık ücreti ödemek yerine iç danışman kullanımının daha maliyet-etkin bir çözüm olabileceği gerçeğine örnek teşkil edebilir.

Genellikle siyasetçiler, kamu sektörü reformu bağlamında danışmanların tavsiyelerini yerine getirme noktasında bir isteklilik göstermektedir. Ancak bazen danışmanların değer katabileceği birçok iş varken, iç siyaset ve bürokrasi yüzünden istenilen ortamın yaratılamaması nedeniyle elde edilmek istenen

sonuçlara ulaşamamaktadır. Siyasal ve yönetsel istikrarsızlıklar veya yapısal bir değişim durumunda ortaya çıkan bürokratik direnç firmaların tavsiyelerinin hayata geçmesini engelleyebilmektedir. (Poonsiri, 2017: 54). Bazen de Lapsley ve Oldfield'ın (2001: 531-532) tartıştığı gibi, dış danışmanlar genellikle içsel bilgilerden büyük ölçüde yararlanırlar ve kuruma zaten bildikleri şeyleri anlatırlar. Sıklıkla olmasa da yönetimin kendi fikirlerinin yeniden paketlenmiş bir versiyonunu satar veya uygularlar. Kanımızca McKinsey'den alınan danışmanlık hizmetinde bu iki durumun birarada yer aldığı ileri sürülebilir. Bununla birlikte firma bu durumu fırsata çevirerek elde ettiği veriler ve deneyimlerle sektörün durumu, sağlık harcamaları, trendler, kamu ve özel sağlık kuruluşlarının durumunu analiz ederek 2017 Aralık ayında TOBB'a 'Türkiye Sağlık Sektörüne Genel Bakış' adlı bir rapor hazırlamıştır (TOBB, 2017).

Sonuç

Yönetim danışmanları, kamu sektöründeki yönetim pratiklerini yeniden düzenleme sürecinde kilit rol oynamışlardır. 19. yüzyılın sonlarında gelişmeye başlayarak bir endüstri haline gelen danışmanlık sektörü, neoliberal reformların etkisiyle 1980 sonrası olağanüstü bir büyüme göstermiştir. Bu gelişmeye dünya genelinde yaygınlaşan özelleştirmedüşüncesi ile YKİ reformlarının benimsenmesi ve uygulanması isteği ortam oluşturmuştur. Bu süreçte uluslararası danışmanlık firmaları, özellikle gelişmiş ülkelerin ve uluslararası örgütlerin yardım pazarından kısa vadeli, projelendirilmiş işlerle kendilerine fayda sağlamışlardır. Sektörel düzeyde bakıldığında ise kamu sağlık hizmetlerinin reformunda danışmanlık firmaları, reform altyapısının hazırlanması ve uygulanmasının önemli araçları veya tedarikçileri olmuşlardır. Özel sektör yönetim düşüncesi ve çalışma pratiklerinin (verimlilik, esneklik gibi) benimsenmesinden bilgi sistemlerinin kurulması ve işletilmesine, proje yönetiminden stratejik planlamaya kadar birçok alanda değişim ve dönüşüm ajanı olarak rol almışlardır.

Türkiye'de ise dünyaki gelişmelere koşut biçimde 1980 sonrası ofis açmaya başlayan bu firmalar, kapitalist dünya ekonomisi ile derinden bütünleşmeyi hedefleyen neoliberal politikaların etkisiyle faaliyetlerini artırmışlardır. Sağlık alanında da USAID'in finansal desteği ve DB'nin yapısal uyum kredileri ve ikraz anlaşmaları ile sağlık reformu projelerinde kendilerine yer bulmuşlardır. Tablo 3'te görülen DB destekli reform projelerinde bu firmaların teknik danışmanlık hizmetlerinden yoğun bir şekilde yararlanılmıştır. 1990 yılında *Price Waterhouse* tarafından hazırlanan 'Türkiye Sağlık Sektörü Masterplan Etüdü' ile sağlık reformunun stratejik ve örgütsel düşünsel temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. 1990'lı yıllarda ise bilgi ve iletişim altyapısı eksikliğinin giderilmesi amacıyla *Deloitte&Touche*'dan alınan ve kısmen başarılı olan danışmanlık hizmeti ise iki

tür ihtiyacı karşılamaya yönelikti. Birincisi, karar vericilerin ve politika yapıcılarının sağlık işletmeleri üzerinde kontrolü sağlayabilmeleri için gerekli verilerin elde edilebilmesi sağlamak, ikincisi ise TSİM, TDMS ve ÇKYS gibi bilgi teknolojilerinin kullanılması sayesinde örgütlerin değer zinciri analizi ile rekabet üstünlüğü elde edecek temel yeteneklerini ve dinamiklerini ortaya çıkartabilmektir. Böylece özerk sağlık işletmeleri modelinin hayata geçirilmesi ve zaman içinde kamu hastanelerinin özelleştirilmesinin önkoşulları sağlanabilecekti. Son dönemdeki *McKinsey* olgusu ise Sağlık Bakanlığı Stratejik Planı aracılığıyla piyasa tarzı yöntem ve tekniklerin içselleştirilmesi ve kurumsal politikalar haline getirilmesi girişiminin somut bir örneğidir.

Tablo 3. Sağlık Sektöründe Kullanılan Dünya Bankası Kredileri

Proje Şekli	Proje Adı	Başlama Tarihi	Kapanış Tarihi	Bütçesi (\$)
Özel Yatırım Kredileri	Birinci Sağlık Projesi	11.05.1989	31.12.1998	75.000.000
	İkinci Sağlık Projesi	22.09.1994	31.12.2004	150.000.000
	Temel Sağlık Hizmetleri Projesi	24.06.1997	30.06.2001	18.635.000
Program Uyum Kredileri	Sağlıkta Dönüşüm Projesi (1.Faz)	20.05.2004	31.12.2009	42.412.639
Acil Yardım (İyileştirme Kredisi)	Kuş Gribi ve İnsana Tesir Eden Salgına Karşı Hazırlık ve Mücadele Projesi	24.04.2006	31.12.2011	14.778.000
Program Uyum Kredileri	Sağlıkta Dönüşüm ve Sosyal Güvenlik Reformu projesi (<i>Sağlık Sektörünün Yeniden Yapılandırılmasına Destek Projesi</i>) (2. Faz)	11.06.2009	31.05.2015	71.000.000
Program Uyum Kredileri	Sağlık Sisteminin Güçlendirilmesi ve Desteklenmesi Projesi	26.11.2015	31.12.2020	134.300.000
			Toplam	510.250.639

Yönetim danışmanlığı alanında uluslararası danışmanlık firmaları, stratejik olarak kamu politikalarına özel önem vermekte ve özellikle kamu politikaları yapım sürecinde ‘uluslararası modelleri’ ve ‘iyi uygulama örnekleri’ni yenilikçi bir yaklaşımla sunmaktadırlar. Nitekim bu firmalar, sağlık hizmetlerinin yönetimi ve örgütlenmesini sektörün tüm paydaşlarını kapsayacak şekilde bütüncül şekilde dönüştürmekte ve hatta bir bütün olarak sistemin geleceğinin şekillendirmeye çalışmaktadır. Örneğin, *PwC* ve *Ernst&Young*’ın sağlık alanında KÖO modeli bir politika transferi nesnesi haline getirme girişimi (PwC, 2010; Ernst&Young, 2016);

McKinsey'in etkin hastane yönetimi için uluslararası modeller geliştirmek için *London School of Economics* ve Harvard Üniversitesi ile ortak girişim kurmaları (McKinsey, 2011: 80-88) ve Deloitte'un sağlık hizmetlerinin maliyetlerini azaltıcı reform önerileri (Deloitte, 2016) bu kapsamda sayılabilir. Ancak kamu politikası analizlerinde uluslararası danışmanlık firmalarının çalışmaları ve raporları, organik ilişki içinde olduğu yapılardan ve toplumsal bağlamdan bağımsız ele alınmamalıdır.³ Buna ilave olarak, sağlık alanında politika gündeminin ve örgütsel yapının yeniden şekillenmesinde diğer politika transferi ajanları olan düşünce kuruluşları (*think-tanks*), bireysel ve iç danışmanlar ile hükümet-dışı aktörlerin rolünün ve etkisinin de gelecek çalışmalarda ele alınması literatüre katkı sağlayacaktır.

Sonnotlar

¹ Bu konuda Morgan vd. (2019: 583-598) tarafından iklim değişikliği, ormanların yok edilmesi ve karbon piyasaları gibi kamu politikası alanlarında (BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi tarafından desteklenen REDD girişi gibi) McKinsey, Deloitte gibi uluslararası danışmanlık firmalarının etkilerinin ele alındığı çalışma, nadir örneklerden biri olarak gösterilebilir.

² Eylül 2001- Mayıs 2002 dönemini kapsayan kurslarla stratejik yönetimden veri yönetimine, ekonomik değerlendirmeden proje yönetimine kadar birçok alanda on gün süreli toplam 13 eğitim düzenlenmiş ve bu kurslara toplam 518 personel katılmıştır (MoH, 2002: 2-8). Eğitim sonunda başarılı kursiyerler için 18-22 Ağustos 2002 tarihleri arasında İsrail'de bir inceleme gezisi düzenlenmiştir. Katılımcılar İsrail'de bulunan sağlık enstitülerini ve kuruluşlarını ziyaret etmiş Braun Hebrew Üniversitesi-Hadassah Halk Sağlığı Yüksekokulundan konuyla ilgili seminer almışlardır. (MoH, 2002: 31-34) Eğitim sonunda ise Şirket tarafından Bakanlığa *Türk Sağlık Sistemi Hakkında Değerlendirme Raporu* sunulmuştur. Erişim sorununun giderilmesi, temel sağlık hizmetlerinin yeniden yapılandırılması, hastanelere yapılan ödeme yönteminin değiştirilmesi, hastanelerde otomasyon sisteminin geliştirilmesi, özel muayenehane-devlet hastanesi ikileminin giderilmesi gibi öneriler getirilmiştir (MoH, 2002: 35-44).

³ Uluslararası danışmanlık firmaları (McKinsey, Ernst&Young, PwC, KPMG, Deloitte) tarafından KÖO modelinin teşvik edilmesi için yayımlanan raporların kalitesi ve doğruluk derecesi de nadiren tartışılmıştır. Örneğin Hall'a göre (2015: 20-22) bu raporlarda, genellikle birkaç grafiğe sığdırılmış yüzeysel bilgiler yer almakta ve nadiren açık kanıtlar sunulmaktadır. Dolayısıyla bu raporların "son derece güvenilmez öngörülere eğilimli olduklarından kötü politik kararların alınmasına yol açabileceği" eleştirisi getirilmektedir.

Kaynakça

Ağartan T (2008). *Turkish Health System in Transition: Historical Background and Reform Experience*. Doctor of Philosophy of Sociology. New York: Binghampton University.

Bağımsız Değerlendirme Grubu (2005). *Türkiye’de Dünya Bankası: 1993-2004 Ülke Yardım Değerlendirmesi*. 20 Aralık 2005. <https://www.oecd.org/derec/worldbankgroup/36494162.pdf>, Son erişim tarihi, 02.12.2019.

Benavides D D (2002). Trade Policies and Export of Health Services: A Development Perspective. İçinde: *Health services: Global, Regional and Country Perspectives*. Washington, DC: Pan American Health Organization. Program on Public Policy and Health, Division of Health and Human Development. 53–69.

Bozkurt U (2007). *Yönetim Bilgisinin Yayılımında Danışmanlık Firmalarının Rolü: Türkiye Üzerine Tarihsel Bir Analiz*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Clark T ve Fincham R (Eds.) (2002). *Critical Consulting: New Perspectives on the Management Advice Industry*. Oxford: Blackwell Publishers.

Clark T ve Salaman G (1996). “The Management Guru as Organizational Witchdoctor”. *Organization*, 3(1), 85-107.

Deacon B (2007). *Global Social Policy and Governance*. London: Sage.

Deloitte&Touche (2001). *Proposal for the Consultancy Services for the Development of National Health Accounts*. Technical Proposal May 11, 2001, Ankara: UNDP.

Deloitte&Touche (1996). *TSİM/İSM Program Tanıtımı*. Deloitte&Touche TSİM Proje Ekibi, 7 Ağustos, Ankara: Sağlık Bakanlığı.

Deloitte&Touche (1997a). *BHSM Project Draft BHSM Maintenance Contract proposal*. Deloitte&Touch BHSM Project Team, 30 September, Ankara: Ministry of Health.

Deloitte&Touche (1997b). *Ministry of Health, Pilot Implementation of Uniform Accounting System Project, Commencement Report*. 30 May, Ankara: Ministry of Health.

Deloitte&Touche (1997c). *Ministry of Health, Pilot Implementation of Uniform Accounting System, Cost Accounting Application System General Requirements Document*, 20 October, Ankara: Ministry of Health.

Deloitte&Touche (1999). *TSİM/SB 3.0 Yeni Sürüm Notları*. Deloitte&Touche TSİM Proje Ekibi, Haziran 1999, Ankara: Sağlık Bakanlığı.

Deloitte (2016). *2016 Global health care Outlook, Battling costs while improving care*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/Life-Sciences-Health-Care/gx-lshc-2016-health-care-outlook.pdf>, Son erişim tarihi, 31.12.2019.

DPT (1989). *Türkiye Sağlık Sektörü Masterplan Etüdü: Mevcut Durum Raporu*. Ankara.

Edwards B (1993). *The National Health Service: A Manager's Tale 1946-1992*. London: Nufield Provincial Hospitals Trust.

Ernst&Young (2016). *Public-Private Partnerships: A Better Way for Health Care and Life Sciences to Join Forces*, [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-public-private-partnerships/\\$FILE/ey-public-private-partnerships.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-public-private-partnerships/$FILE/ey-public-private-partnerships.pdf), Son erişim tarihi, 02.02.2020.

FEACO. (2019). *Survey of the European Management Consultancy Market 2018/2019*. Brussels: FEACO.

Fincham R (1999). The Consultant-Client Relationship: Critical Perspectives on the Management of Organizational Change. *Journal of Management Studies*, 36 (3), 335-351.

Gervais J ve Pierru F (2018). "Management Consultants as Policy Actors", içinde: C Halpern, P Hassenteufel ve P Zittoun (der), *Policy Analysis in France*, Bristol: Policy Press, 175-187.

Global Health Watch (2014). "Private Sector Influence on Public Health Policy", in *Global Health Watch 4: An Alternative World Health Report*, London: Zed Books, 279-287.

Greiner L E ve Poulfelt F (2005). *The Contemporary Consultant: Handbook of Management Consulting: Insights from World Experts*, Mason, OH: South-Western College Publishing.

Hall D (2015). *Why Public-Private Partnerships Don't Work: The Many Advantages of The Public Alternative*. Public Services International Research Unit: University of Greenwich, UK.

Hodge G ve Bowman D (2006). The 'consultocracy': the business of reforming government. içinde: G Hodge (der), *Privatization and Market Development: Global Movements in Public Policy Ideas*, Cheltenham: Edward Elgar, 97-126.

Hood C and Jackson M (1991). *Administrative Argument*. Aldershot: Dartmouth.

Howlett M ve Migone A (2013). Policy Advice Through the Market: The Role of External Consultants in Contemporary Policy Advisory Systems. *Policy and Society*. 32(3), 241-254.

Kipping M (2003). The Evolution of Management Consultancy: Its Origins and Global Development. içinde: B Curnow ve J Reuvid (der), *The International Guide to Management Consultancy*, Second Edition, Kogan Page: London.

Kirkpatrick I, Lonsdale C ve Neogy I (2016). Management Consulting in Health, içinde: E Ferlie, K Montgomery ve A R Pedersen (der), *The Oxford Handbook of Health Care Management*, Oxford: Oxford University Press, 517-538.

Küçük A (2018). *Kapitalizm, Devlet, Sağlık ve Türkiye*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Lapsley I ve Oldfield R (2001). Transforming the Public Sector: Management Consultants as Agents of Change. *European Accounting Review*, 10, 523-543.

Manville G, Matthias O ve Campbell J (Eds) (2018). *Management Consultancy Insights and Real Consultancy Projects*. Aldershot, UK and New York: Routledge.

Mathis J, Senlet P, Topcuoglu E, Kose R ve Tsui A(2001). *Best Practices in Monitoring and Evaluation: Lessons from the USAID Turkey Population Program*. Management Sciences for Health. USAID and Measure Evaluation. North Carolina: Chapel Hill.

McKinsey (2011). *Why Hospital Management Matters*. Health International. McKinsey Health Systems and Services Practice. London.

Ministry of Health and Management Sciences for Health (1999). *Family Planning Quality Survey: Istanbul 1998 Report*. Ankara: Turkish Ministry of Health.

Ministry of Health (2001). *Consulting Services for Health care Management Training and Hospital Management Training Programs*. Ankara: MoH Project Coordination Unit.

Ministry of Health (2002). *Health Care Management Training and Hospital Management Training Programs: Consulting Services Final Report*. Ankara: MoH Project Coordination Unit.

Morgan G, Sturdy A ve Frenkel M (2019). The Role of Large Management Consultancy Firms in Global Public Policy. içinde: D Stone ve K Moloney (der), *The Oxford Handbook of Global Policy and Transnational Administration*, Oxford: Oxford University Press, 583-598.

NHS Overseas Enterprises (1993). *Report on the Management Information Systems in Decentralised Hospitals*. Main Report, Ankara: MOH Health Project Coordination Unit.

Oliver D (2019). Exclusive: Government Spending on Management Consultants Trebles in Three Years. *BMJ*, 366: l5404.

Oliveira O P ve Pal L A (2018). New Frontiers and Directions in Policy Transfer, Diffusion and Circulation Research: Agents, Spaces, Resistance, and Translations. *Revista de Administração Pública*, 52(2), 199-220.

Oser J ve Galnoor I (2016). Policy Analysis Evolution in Israel: Building Administrative Capabilities. içinde: G Menahem ve A Zahavi (der), *Policy Analysis in Israel*, Bristol: Policy Press, 37-54.

Poonsiri P (2017). Management Consultancy in Public Sector A Study on the Role of Consultants in German Public Organization. (Master Thesis). Germany: University of Erfurt.

Price Waterhouse (1992). *Cranfield Project on International Strategic Human Resource Management*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.

Priva (1998). *Sağlık İşletmesi Modeli (Health Enterprise Model)*. Ankara: Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü.

PwC (2010). *Build and Beyond: The (r)evolution of healthcare PPPs*, <https://pwc.blogs.com/files/hri-ppp-paper.pdf>, Son erişim tarihi, 15.12.2019.

Sağlık Bakanlığı (1992). *Türkiye Sağlık Reformu Sağlıkta Mega Proje*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü.

Sağlık Bakanlığı (1993a). *Sağlık Enformasyon Sistemi Planlama Çalışması*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü.

Sağlık Bakanlığı (1993b). *Ulusal Sağlık Politikası*. Ankara: Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü.

Sağlık Bakanlığı (1998). *Birinci Sağlık Projesi Kapanış Raporu*. Ankara: Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü.

Sağlık Bakanlığı (2002). *Aile Planlaması Kalite Araştırmaları: İstanbul, Adana, İçel 1998 – 2001*. Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü. Ankara: Management Sciences for Health.

Sağlık Bakanlığı (2004a). *Türkiye Sağlık Bilgi Sistemi Eylem Planı*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Bilgi İşlem Daire Başkanlığı.

Sağlık Bakanlığı (2004b). *OECD Sağlık Hesapları Sistemine Göre Türkiye Ulusal Sağlık Hesapları 1999-2000*. Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığı. Ankara: Hıfzıssıhha Mektebi Müdürlüğü.

Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü (1997). *Birinci ve İkinci Sağlık Projesi: Onikinci Faaliyet Raporu (1 Ocak-30 Haziran 1997)*. Ankara: Sağlık Bakanlığı.

Saint-Martin D (2000a). The Formation of the New Entrepreneurial State and the Growth of Modern management Consultancy . İçinde: D Braun ve A Busch (der), *Public Policy and Political Ideas*, Cheltenham: Edward Elgar, 82-97.

Saint-Martin D (2000b). *Building the New Managerialist State: Consultants and the Politics of Public Sector Reform in Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Steiner R, Kaiser C ve Reichmuth L (2018). Consulting for the Public Sector in Europe. İçinde: E Ongaro ve S Van Thiel (der), *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe*, London: Palgrave Macmillan, 475-495.

Stone D (2004). Transfer Agents and Global Networks in the 'Transnationalization' of Policy. *Journal of European Public Policy*. 11(3), 545-566.

Sturdy A, Handley K, Clark T ve Fincham R (2009). *Management Consultancy, Boundaries and Knowledge in Action*. Oxford: Oxford University Press.

The Health Insurance Commission of Avustralia (1995). *Health Policy Options Study for Turkey: Final Health Financing Report. Volume 1-Policy*, August, Ankara.

TOBB (2017). *Türkiye Sağlık Sektörüne Genel Bakış*. TOBB Sağlık Kurumları Meclisi: Ankara. <https://www.tobb.org.tr/saglik/20171229-tss-genel-bakis-tr.pdf>, Son erişim tarihi, 31.12.2019.

TÜSİAD (1992). *Türkiye'de Özelleştirme Uygulamaları*, Haz. Coşkun Can Aktan, TÜSİAD Yayınları, İstanbul: Boyut Matbaacılık.

UNDP (2020). *Health System Strengthening and Support Project*. <https://open.undp.org/projects/00100165>, Son erişim tarihi, 24.02.2020.

Van de Walle S (2018). Explaining Citizen Satisfaction and Dissatisfaction with Public Services. İçinde: E Ongaro ve S Van Thiel (der), *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe*, London: Palgrave Macmillan, 227-241.

Weiss A E (2019). *Management Consultancy and the British State: A Historical Analysis since 1960*. London: Palgrave Macmillan.

Zion Market Research (2019). *Healthcare Consulting Services Market by Service: Global Industry Perspective*. Comprehensive Analysis, and Forecast. 2018–2027. <https://www.zionmarketresearch.com>, Son erişim tarihi, 20.02.2020.

Dışlayıcı Mimari

Utku Özmkas, Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü,
ORCID: 0000-0001-9671-4523, e-posta: utku.ozmkas@usak.edu.tr

Kansu Yıldırım, Araştırmacı-Yazar, ORCID: 0000-0002-5496-1558,
e-posta: kansuyildirim@gmail.com

Özet

Kent, modernleşme süreciyle birlikte toplumsal yaşamın asli zemini haline gelmiştir. Bu nedenle kentin ve kamusal alanın yöneticiler eliyle nasıl tasarlandığını incelemek toplumsal yaşamın şekillenişine dair önemli ipuçları sunar. Örneğin, eşit katılımı temele alan kentsel tasarımlar, daha demokratik bir yaşamın payandaları arasında yer alır. Tam aksine eşitsizliği temele alanlarsa demokratik katılım duygusunu zedeler. Bu nedenle kamusal alanın tasarımıyla yurttaşlık duygusunun güçlendirilmesi ya da zayıflaması arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Neoliberalizmle birlikte kamusal alanın tasarlanmasında önemli değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Zaten mevcut olan eşitsizlik, söz konusu değişimlerle birlikte iyiden iyiye derinleşmiştir; çünkü neoliberalizm, yanlış ve basit bir şekilde demokratik katılımı ekonomik güçle özdeşleştirir.

Bu bağlamda toplumsal eşitsizliğin son dönemlerde en göze çarpan örneklerinden birini 'dışlayıcı mimari' veyahut 'hasmane mimari' olarak nitelenen kamusal düzenleme pratikleri oluşturmaktadır. Dünyanın dört bir yanında sayısı giderek artan bu pratikler, temel olarak kentsel uzamı potansiyel bir 'suç mahalli' olarak gören, böylelikle kamusal alanı 'önleyici müdahaleler'le düzenlemeye çalışan bir güvenlik yaklaşımını dışa vurmaktadır. Ne var ki, bu süreçte kimin 'suçlu' veyahut neyin 'suç' olduğu muğlaklaşmaktadır. Dolayısıyla bu pratiklerin asıl amacının ne olduğu üzerinde düşünmeye değer bir soru konusudur. Bu çalışmada öncelikle söz konusu ayrımcı ve dışlayıcı pratiklerin örnekleri ele alınacak; böylelikle uygulamanın genel yapısı gözler önüne serilecektir. Ardından bu pratiklerin dayandığı güvenlik paradigması çözümlenerek aslında kentsel alanın düzenlenmesinde ölçütün güvenlik değil, sermaye birikimi olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Sonuçta da dışlayıcı mimari uygulamalarının aslında öncelikle mukimleri aktif tüketicilere dönüştürmeye çalışan neoliberal ideolojinin bir ürünü olduğu iddia edilecektir. Bu sürecin ikinci sonucuysa tüketici olamayan mukimlerin 'kentsel hayaletler'e dönüşmesidir.

Anahtar Sözcükler: Dışlayıcı Mimari, Hasmane Mimari, Kamusal Alan, Güvenlikleştirme, Kentsel Hayalet.

Exclusionary Architecture

Abstract

The city has become the primary ground of social life with the modernization process. Therefore, examining how the city and public space are planned by rulers provides important clues to the organizing of social life. For example, urban designs based on equal participation are among the pillars of a more democratic life; on the contrary, the designs based on inequality undermine the feeling of democratic participation. Therefore, it can be said that there is a strong relationship between the planning of the public sphere and the strengthening or weakening of the sense of citizenship. Along with the neoliberalism, important changes started to appear in the planning of the public space. The inequality which has already come to existence is now deepened with these changes. Because neoliberalism incorrectly and simply identifies democratic participation with economic power.

In this context, one of the most prominent examples of social inequality is public regulation practices, which are described as 'exclusionary architecture' or 'hostile architecture'. These are increasing all over the world. According to these, urban space is basically a 'crime scene' and thus, it should be regulated by 'pre-emptive regulations.' This approach is based on 'security'; but in this process, it becomes unclear who the 'criminal' is or what the 'crime' is. Therefore, it is a worth thinking about what the main purpose of these practices is. In this article, firstly, examples of these exclusionary and hostile practices will be handled; thus, the general structure of these practices will be revealed. Then, by analyzing the security paradigm that these practices are lean on, it will be tried to be shown that the real criterion is not security, but accumulation of capital in the process of organizing the urban area. As a result, first of all, it will be claimed that exclusionary architectural practices are actually a product of the neoliberal ideology that tries to transform 'residents' into 'active consumers.' There is also a second consequence of this process: The people who can't be consumers are becoming 'urban ghosts.'

Keywords: Exclusionary Architecture, Hostile Architecture, Public Space, Securitization, Urban Ghost.

Giriş

Uzunca bir süredir dünyanın dört bir yanında kent mekânının organizasyonu bağlamında hayata geçirilen bazı pratikler epey büyük ihtilaflara yol açıyor. Özellikle güvenlik odaklı müdahaleler, yalnızca kamusal alan üzerindeki denetimi arttırmakla kalmıyor; aynı zamanda müşterek mekânlara ilişkin her türden eylem repertuarını da daraltıyor. Bunun kente ilişkin deneyim ve anlam

dünyasında uzun erimli olarak önemli değişikliklere yol açacağına hiç şüphe yok. İhtilafa neden olan uygulamaların önde gelen gerekçeleri arasında elbette güvenlik yer alıyor. ‘Özgürlük veyahut güvenlik’ şeklinde kurulmuş sahte ikilik, yalnızca teorik tartışmalarda değil, kentsel mekânın şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynuyor.

Bu bağlamda son dönemlerde giderek yaygınlaşan bir pratik ihtilafli müdahale biçimlerinin başında geliyor: ‘Dışlayıcı mimari’ [*exclusionary architecture*], ‘hasmane mimari’ [*hostile architecture*], ‘korumaya yönelik kentsel mimari’ [*defensive urban architecture*], ‘Çevresel Tasarımla Suçun Önlenmesi’ [*Crime Prevention Through Environmental Design* (CPTED)] ve ‘disiplinci mimari’ [*disciplinary architecture*] gibi kavramsallaştırmalarla anılan bu pratik, temelde kentsel ve dolayısıyla kamusal alanı¹ mimari ve tasarım yoluyla denetlemek; yalnızca bu alana erişimi kısıtlamak değil, aynı zamanda alanın kullanım biçimlerini de şekillendirmek ve alandaki tutumları yönlendirmek gibi amaçlar taşıyor.

Söz konusu pratik, kent içinde farklı suretlerle temayüz ediyor. Bilhassa evsizlerin [*homeless*] üzerine yatıp uzanmasını (ve dolayısıyla uyumasını) engelleyen banklar, barınmayı olanaksızlaştırmak üzere köprü altlarına ya da buna uygun alanlara konan dikenli teller veyahut sivri uçlu çıkıntılar, özellikle geceleri çalıştırılan sulama sistemleri, üzerinde uzun süre oturmaya müsaade etmeyen kaldırımlar, uyumaya veya oturmaya uygun alanların çitlenmesi veya çivilenmesi bunların en bilindik örnekleri arasında.² Daha az bilinen uygulamalarsa kentsel alana bir ögenin eklenmesi veyahut yerleştirilmesi değil de, çıkarılması yoluyla gerçekleştiriliyor: Örneğin, daha önceden kamusal kullanıma sunulmuş bankların, çeşmelerin ve tuvaletlerin geçici bir düzenleme adı altında kalıcı olarak kaldırılması gibi. Sonuçta tüm bu müdahaleler, çoğunlukla ‘kent estetiği’ bahane edilerek hayata geçiriliyor.

Eğimli ama bölmelere ayrılmamış bir bank, ilk bakışta kolçaklarla oturma alanları birbirinden ayrılmış bir banktan epey farklı, hatta belki de daha estetik görünüyor olabilir. Gelgelelim, her durumda bu tasarımların amacı değişmiyor: Evsizlerin üzerinde uyumasını veyahut barınmasını engellemek; yani kamusal alanın erişilebilirliğini belli kişiler için azaltmak veyahut bu alanı tümünden ‘kapatmak’. Bu nedenle evsizlerin kamusal alanlarda uzun süreli ikametini engellemek maksadıyla kullanılan sivri uçlu çıkıntıların veyahut dikenli tellerin olduğu tasarımlar bu pratiğin en hızlı yaygınlaşan örneği olarak dikkati çekiyor. Zaten literatürde bunlara ‘evsiz karşıtı çıkıntılar’ [*anti-homeless spikes*] denmesi, söz konusu pratiklerin gerçek amacını gözler önüne seriyor.

Bu pratikler yalnızca başını felsefeciler, siyaset bilimciler ve mimarların çektiği akademisyenler arasında tartışma konusu değil; reel politığın sahasında da pek çok ihtilafa yol açmış durumda. Bunların en bilineni 2014 yılının Haziran ayında Londra'da patlak verdi. Güney Londra'da bir özel mülkün girişine evsizlerin yatmaması için yerleştirilen çıkıntıların fotoğrafı 'EthicalPioneer' adlı bir twitter kullanıcısı tarafından paylaşıldıktan sonra sosyal medyada çok büyük bir tepki topladı. Kısa sürede ciddi sayılara ulaşan bir karşı imza kampanyası örgütlendi. Dönemin Londra Belediye Başkanı Boris Johnson, tepkiler üzerine açıklama yapmak zorunda kaldı ve çıkıntıların kaldırılması gerektiğini dile getirdi (Halliday ve Siqqe, 2014). Çıkıntılar hiçbir planlama yasasını ihlal etmemesine ve özel mülke konmuş olmasına rağmen bina yönetimi tarafından bir hafta içinde yerinden söküldü (Petty, 2016: 68).

Bu bağlamda en bilinen örneklerden biri, yine Londra'daki 'Camden Bankları'dır [*Camden Bench*]. Camden Belediye Meclisi'nin talebi üzerine *Factory Furniture* isimli bir firma tarafından tasarlanan banklar, üzerinde kaykay yapmayı ve uyumayı engelleme amacını taşıyor. Firma, web sitesinde tasarımını şöyle tanıtıyor: "[Tasarımımız] Özetle, diğer şeylerin yanı sıra, genellikle şehir merkezinde yer alan banklara bela olan anti-sosyal ve kriminal davranış biçimlerini ele almayı hedefliyordu. Bu sorunlar çoğunlukla kent sakinlerinin şikâyet etmesine ve Londra'nın bazı merkez bölgelerinde sokakta oturmak için kullanılan bankların kaldırılmasına yol açıyordu" (*Factory Furniture*, tarihsiz). Firmanın açıklamasında görüldüğü üzere, kamusal alandaki bir sorunu çözmeyi hedefleyen Camden Bankları güvenlik işlevi öncelenerek tasarlanmıştı.

Bu pratikler yalnızca Londra'da değil, başka yerlerde de ciddi şekilde gündem oluşturdu: Aynı yıl, Montreal'de Kanada'nın en ünlü kitapçılarından biri olan Archambault'un vitrininin önüne oturulmasını engellemek amacıyla koyduğu çıkıntılar bir tartışma yarattı. Bunlar yine ciddi bir sosyal medya tepkisi sonucunda kaldırıldı (Kelly 2014). Benzer bir örnek Türkiye'de de yaşandı. Ankara'da, Kızılay'ın en hareketli yerlerinden birinde bulunan Dost Kitabevi'nin önündeki banklar, 2014 yılında kaldırılıp yerine demir çitler yerleştirildi.³ Kent sakinlerinin uğrak buluşma ve oturma noktalarından biri olan banklar, tepki üzerine kısa sürede yerine kondu.

Kısacası, amacı ister evsizlerin uyumasını ister bir firmanın vitrininin önünün kapanmasını engellemek olsun, bu pratikler Londra'dan Montreal'e, Ankara'dan Los Angeles'a, Varberg'den Melbourne'e kadar giderek yaygınlaşıyor ve kentsel mekânın organizasyonunda ciddi bir yer tutmaya başlıyor.

Söz konusu uygulamalar kent sakinlerinin yanı sıra akademisyenlerin de ciddi ölçüde tepkisini topluyor. Dışlayıcı mimariyi eleştirel şekilde ele alan bir

literatürün doğum aşamasında olduğunu söylemek çok da yanlış olmaz. Ne var ki, bu yaklaşımın bazı olumlu yanlar da taşıdığını ileri süren yorumcular var. Örneğin, Karl de Fine Licht meseleyi etik boyutları üzerinden tartıştığı yazısında, sonuçcu [*consequentialist*] perspektiften yaklaşıldığında, ‘bazı’ uygulamaların işe yarar olduğunu savunuyor: Örneğin, de Fine Licht’e göre toplu taşıma kentte ağırlıklı olarak en yoksul gruplar tarafından kullanıldığı için otobüs duraklarında uyunmasını engelleyen uygulamaların insanların ‘güvensiz’ hissetmesine engel olduğunu dile getiriyor (de Fine Licht, 2017: 32).

Hem bu uygulamaları hayata geçiren belediyelerin/işletmelerin hem Camden Bankları’nı tasarlayan *Factory Furniture*’ın hem de de Fine Licht’in açıklamalarında ortak noktanın ‘güvenlik’ olduğu görülse de, Licht başta olmak üzere bu uygulamaları kısmen ya da tamamen savunanlar ‘güvenlik’ teriminden ne anladıklarını, güvenlik adı altında şehir merkezlerinden, banklardan uzak tutulmaya çalışılanların ‘güvenliği’nin niye bu tanıma dahil olmadığını açıkça dile getirmiyor. De Fine Licht, ‘koruma amaçlı mimari’yi [*defensive architecture*] reddetmek için normatif bir temel olmadığını, ampirik örneklerle bakarak savunulabilecek yanları olduğunu ileri sürdüğü makalesinde güvenliğin amacı ve kapsamını tartışmaktan ısrarla kaçınarak, bu uygulamaların belli durumlarda (örneğin kaykay yapanların güvenliği ile sağlığı düşünüldüğünde) yerinde olabileceğinin altını çiziyor. “Koruma amaçlı tasarımların daha şanssız olanlara yönelik ‘illaki’ bir aşağılama” içermediğini ileri süren yazar, hukuktaki ilkenin (‘Eylemi değil, kişiyi savun’) burada da geçerli olduğunu dile getiriyor: “Şayet insanların belli bir noktada uyumasını -evsiz olup olmadıklarından bağımsız olarak- sorunlu buluyorsak, o halde davranışa odaklanmalıyız, gruba değil” (de Fine Licht, 2017: 35).

Aktarılan örneklerde görüldüğü üzere ‘dışlayıcı mimari’ üzerindeki tartışmalar hem gündelik uygulamalarda hem de akademik camiada devam etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, söz konusu uygulamaların savunusunda temel dayanak olan ‘güvenlik’ paradigmasını ele almak ve de Fine Licht başta olmak üzere pratiklerin savunanların ‘daraltılmış güvenlik’ tanımlarının, bu uygulamaların asli amacını hasır altı etmeye yönelik olduğunu vurgulamaktır. Ardından da bu yaklaşımın aslında kent içindeki sınıfsal çatışmanın bir tezahürü olduğunu göstererek meseleyi sermayenin birikimi ve dolaşımı açısından incelemektir.

Potansiyel Bir Suç Mahalli Olarak Kent

Jane Jacobs kente bakışı değiştiren klasik eserinde “Başarılı bir semtin en temel niteliği insanın sokakta tüm bu yabancılar arasında yürürken kendini emniyette

hissetmesidir” demişti (Jacobs, 2011: 50). Bu hissin nasıl tesis edileceğine ilişkin görüşler oldukça çeşitlidir. Baskın görüş, kentsel alanları olabildiğince güvenlik koridoru içerisine almanın; siteleri güvenli hale getirmek için etrafına çit çekmenin veyahut duvar örmenin, kapısına özel güvenlik görevlileri yerleştirmenin; mümkün olduğunca Mobese benzeri sistemlerle kenti gözetlemenin en iyi çare olduğunu ileri sürüyor. Oysaki Jacobs’ın işaret ettiği ve deneyimlerin gösterdiği üzere, bunlar kentsel alanı güvenli hale getirmek şöyle dursun, tam aksine bir sonuç yaratıyor: “Şehrin tehlikeli olmasının sorumluluğunu azınlıkların, yoksulların, serserilerin üstüne atmak bizi çözüme götürmez” (Jacobs, 2011: 51). Peki ne götürür? Kolluk güçleri mi? Daha fazla güvenlik, daha fazla denetim ve sonuçta daha fazla cezalandırma mı?

Kentsel alanların tasarlanmasında güvenliğin öncelikli hale gelmesi, hiç şüphesiz salt dışlayıcı mimariyle sınırlı değildir. Aslına bakılırsa bu kavramın ‘en parlak günleri’ni yaşadığını söyleyebiliriz. Mark Neocleous’un dile getirdiği üzere, “‘Güvenlik bilinci’ yeni hâkim ideoloji haline gelmiştir” (Neocleous, 2011: 15). Dolayısıyla güvenliğin ne olduğu sorusu çoğu zaman göz ardı edilerek veyahut sınırlı durumlar genelleştirilerek pratiklerin sonuçlarına odaklanılması sağlanmıştır. Güvenlik mantığı hemen her alana sirayet ederek, bir tür ‘güvenlik fetişizmi’ne dönüştürülerek öncelikli bir konum kazanmıştır.

Kentsel alanın güvenliği hususunda ilk adım doğal olarak en kolay yöntem olan yasalar eliyle atılmaktadır. Bugün iktidar, kentsel ve kamusal alanı düzenlemek için öncelikle yasal süreçlere başvurur. Çeşitli yasaklama ve sınırlamalar, asli hedefinin evsizler olduğu açıkça dillendirilmeden uygulamaya sokulmaktadır. Örneğin, Litvanya’nın başkenti olan Vilnius’ta belediye tarafından belirlenen otuz sekiz (38) kamusal mekânda içki içilmesi ve dilencilik yasaklanmıştır (Doherty vd., 2008: 302). Benzer şekilde, Slovenya’da 2006 yılında kamu düzenini ve huzurunu koruyan bir yasa kapsamında “bir başkasından saldırgan şekilde para ya da başka bir mal isteme” yani ‘ofansif’ tarzda dilencilik yasaklanırken, aynı zamanda “bu amaçla kullanılmayan ve başka insanlar için sorun teşkil edebilecek” mekânlarda uyumak da yasaklanmıştır (Doherty vd., 2008: 302). Benzer girişimler Amerika’da da görülmektedir. Don Mitchell’a göre 1980’lerin sonu ve 1990’ların başı itibarıyla yaşanan değişimler, mekânın zaman değil, bizzat yasa yoluyla ortadan kaldırıldığını göstermektedir (Mitchell, 1997: 305). Örneğin, Santa Cruz ve Phoneix’te kamusal alanlarda uyumak yasaklanmış; Atlanta’da aylıklık 1993’te suç ilan edilmiştir; yine aynı yıl çıkarılan bir yasayla Santa Cruz’da dilencilik -kişilerin fotoğraf ve parmak izi alınarak verilen bir-lisansa bağlanmıştır; Cincinnati’de 1995’te çıkan bir kararla sabah yedi ile dokuz arasında kaldırımlarda yatmak ya da uzanmak yasa dışı ilan edilmiştir (Mitchell, 1997: 305-6).⁴

Bu yasal düzenlemeler ilk bakışta salt ve doğrudan evsizleri hedef almıyormuş gibi görünse de, temel amacın onları kentsel alanlardan uzaklaştırmak olduğunu kavramak çok da zor değildir. Sonuç olarak, Avrupa'nın yedi ülkesinde evsizlerin çeşitli araçlar kullanılarak kamusal alandan dışlanmasını ele alan Doherty vd.'nin işaret ettiği üzere "(...) 'açık bir biçimde' evsizleri hedef alan bu yasa girişimleri başarısız olmuştur" (Doherty vd., 2008: 303).

Yasal değişiklikleri izleyen ikinci adımsa gözetlemenin önem kazanmasıdır; ardındansa genellikle çitleme gelir. Güvenlik mantığına göre kamusal alanın emniyet altında tutulması ve refahın tesis edilebilmesi için kentsel alanların otoritelerce gözetlenebilmesi gerekir. Bu en başta Mobese vb. sistemler aracılığıyla sağlanır. Gözetleme, Michel Foucault'nun 'panoptikon' kavramı etrafında yürüttüğü çalışmalardan bu yana bilindiği üzere, davranış ve tutumları şekillendirme kapasitesine sahiptir. "Şeffaf bir toplum düşü"nün (Foucault, 2007: 91) yansıması olan panoptik girişim, gözetleyen ile gözetlenen arasındaki ilişkinin asimetrik yapısından faydalanır: "Gözetleyen bir bakış ve bakışın ağırlığını üzerinde hisseden herkes, bakışı öyle içselleştirir ki, sonunda kendini gözetleme noktasına varır; böylece herkes kendi üzerinde ve kendine karşı bu gözetlemeyi işletecektir" (Foucault, 2007: 95). Gözetleme bu minvalde güvenliğin önemli bir aşamasıdır.

Gelgelelim gözetlenenler, kendilerinden beklenen tutum veyahut davranış değişikliklerini gerçekleştirmedikleri takdirde sonraki adım devreye girer: Çitleme. Mekânın kapatılması, sınırlarının çizilmesi ve böylelikle sınırları belirlenmiş bir alan içerisinde denetlemenin kolaylaşması güvenlik tertibatının bir başka önemli aşamasını oluşturur; ancak çitleme arkasından gelecek tedbirlerle birlikte anlamlıdır. Bir mekânın yalnızca sınırlarını belirgin hale getirmek, bu yaklaşıma göre güvenlik açısından yetersizdir. Dolayısıyla çitlemeyi, ister resmi kolluk kuvvetinin ister güvenlik görevlilerinin mekânın bir parçası haline gelmesi süreci izler. Böylelikle denetimin fiziksel yüzü daha görünür hale gelir; caydırıcılık eğilimi pekiştirilir.

Sonuç olarak ister yasal önlemler alınsın ister gözetleme sistemi kurulsun ister bazı öğelerin kaldırılması yoluyla olsun, güvenlik tertibatının bütün amacı kentsel ve kamusal alanın kullanımına bir 'yön' vermektir. Bu noktada Foucault'nun Collège de France derslerinden bir yardım almak yerinde olabilir.

Foucault, güvenlik sorununu üç biçim altında inceleyebileceğimize işaret eder. İlki 'yasa koymak', ikincisi 'disiplinci mekanizma' ve üçüncüsü de, 'güvenlik düzenekleri'dir. Foucault, yasa koymanın ve disiplinci mekanizmanın yukarıda da işaret etmeye çalıştığımız üzere, bazı noktalarda iktidarın amaçları bakımından

yetersiz kaldığını dile getirir.⁵ Ona göre güvenlik teknolojileri, yasal önlemler gibi sadece yasaklayarak çalışmaz ve disiplinci mekanizmalar gibi de sadece boş bir mekânda işlemez. Bu bakımdan ‘hareket kabiliyeti’ çok daha esnektir:

(...) disiplin bir mekânı inşa eder ve kendisine öğelerin hiyerarşik ve işlevsel dağılımı sorusunu sorar; güvenlik ise, dönüşebilir ve çok işlevli bir çerçevede düzenlemeleri gereken olası öğeler ve olaylar dizisinden hareketle bir ortamı [*milieu*] oluşturmaya çalışır (Foucault, 2013: 22).

Başka bir deyişle, güvenlik teknolojileri disiplin mekanizmalarına uygun bir mekânı inşa etmeye çalışmakla ilgilenmek yerine, mevcut ‘ortam’ı buna uygun olarak dönüştürür. Bunu yaparken de, açık bir biçimde yasaklama ya da sınırlama yoluna gitmez. Yani evsizlerin belli bir yerde uyumasını ya da barınmasını doğrudan yasaklamak ya da buna uygun müsaade etmeyen kamusal alanlar inşa etmek yerine, mevcut kentsel alana hem dokusunda hem de derinliğinde müdahale ederek, belli davranışları teşvik eder. Çivilenmiş bir alana oturmak yasak değildir; ancak konforlu olmadığı da açıktır.

Gelgelelim ‘güvenlik endüstrisi’nin araçlarını çoğaltıp yaygınlaştıran tüm bu girişimlere rağmen kentsel alanda güvenlik ‘bir türlü’ sağlanamamakta, mütemadiyen yeni önlem ve müdahale biçimlerinin peşine düşülmektedir. Dışlayıcı mimari de, bu güvenlik teknolojilerinin son halkası olarak belirlenmektedir. Ne var ki, bu önlemlere yakından bakıldığında, dışlayıcı mimari uygulamalarını savunanların güvenlikten temel olarak suçun engellemesi ve mülkiyet ile nizamın korunmasının ötesinde kamusal alanda belli davranış normlarına uyulmasını bekledikleri anlaşılmaktadır.

Ortamı ve bu ortamda sergilenecek performansları şekillendirmeye çalışan güvenlik teknolojileri bağlamında değerlendirildiğinde, ‘dışlayıcı mimari’ pratiklerinin ‘önleyici saldırı’ [*pre-emptive strike*] yaklaşımının bir uzantısı olduğu söylenebilir. Henüz savaş ya da muharebe alanı olmamış bir *ortamda* ortaya çıkabilecek potansiyel suçları engellemek üzere tasarlanan, yani sorun daha vuku bulmadan ortaya çıkış koşullarını yok etmeyi amaçlayan bu saldırı biçimi, kentsel alanı potansiyel bir suç mahalli olarak görür. Evsizler veyahut kaykay yapan gençler, ‘sükûneti bozmak’ta, ‘bir suça imza atmak üzere’dir.

Yani kamusal alana erişimi kısıtlamayı hedefleyen dışlayıcı pratikler, hedefine aldığı kişileri kentin birer sakini ya da parçası olarak görmez; onları potansiyel birer tehdit olarak değerlendirir. Bu bakımdan dışlayıcı mimari, kamusal alanı şekillendirmeye çalışırken aslında kimin ‘kamu’nun bir parçası sayılıp kimin sayılmadığını gözler önüne serer. Başka bir deyişle, dışlayıcı mimari aslında bir anlamda ‘savaş hukuku’nu kent meydanına taşır. Kimin dost kimin düşman

olduğuna dair önceden belirlenmiş bir yargıyı ve bu yargıyı inşa eden ideolojiyi tasarım yoluyla kente ‘serpiştirir.’ Bu noktada kimin kimden korunduğu sorusu ortaya çıkar:

Bu önemli bir noktadır; çünkü kamusal alanlara erişim ‘kamu’ adına sınırlandırılır; kamusal alanlar hasmane hale gelir ve belli gruplara karşı tahkim edilir; kamusal alanlar gitgide belli kimlik ve davranışlara kolaylık sağlayacak ve diğerlerini de disiplin altına alacak ya da uzaklaştıracak şekilde yapılandırılmaktadır. Dolayısıyla kamusal alanlar tahayyül edilmiş, idealleştirilmiş -suçtan korkan, evsizlerin tadını kaçırdığı ve dilenmeyi bir tehdit olarak algılayan- bir ‘kamu’ya göre inşa edilmektedir (Petty, 2016: 72).

Başka bir deyişle, yapısal koşulları daha baştan görme alanı dışında bırakan bir yaklaşımdır bu. Evsizlerin neden evsiz oldukları, neden potansiyel birer suçlu olarak algılandıkları veyahut güvenli şekilde kaykay yapmak için gerekli alanların neden çok az olduğu ve daha önemlisi kamusal alanı kimin, nasıl kullanmaya hakkı olduğu gibi sorular, bu yaklaşımda daha en baştan rafa kaldırılır. Güvenliğin neden mülkiyet ile nizamın korunmasından ibaret olduğu, söz konusu nizamın neyi ya da kimin güvenliğini esas aldığı gibi temel sorular görmezden gelinir.

Bu minvalde, dışlayıcı pratiklerin bazen faydalı olabileceğini düşünen de Fine Licht’in iddia ettiği üzere “davranışa odaklanılması” gerekiyor ise, bu güvenlik anlayışının davranıştan yalnızca kişiyi sorumlu tutması, durumu oluşturan yapısal koşulları tartışmaya açmaması bariz bir ‘körlük biçimi’ üretmektedir. Bireyi asli öğe kabul eden tüketimci ideolojinin bir sonucu olan bu ‘körlük’, evsizlerin kamusal alandan uzaklaştırılmasının kendisinin bizihi bir şiddet biçimi üretip üretmediğini veyahut güvenliği tesis etmenin alternatif yollarını tartışmayı reddeder.

Bu noktada bir kez daha Jacobs’tan yardım alabiliriz. Jacobs, kamusal huzurun kolluk güçlerinin yaygın dolaşımıyla da tesis edilemediğini gözler önüne serer; çünkü “Normal, kendiliğinden medeniyetin çöktüğu bir yerde medeniyeti korumaya milyon polis yetmez” (Jacobs, 2011: 52). Peki bu durumda kentsel ve kamusal huzur nasıl tesis edilebilir? Bunu sağlayacak olan fail kimdir? Jacobs’ın yanıtı açıktır: “Kamusal huzuru koruyan orada yaşayan halkın karmaşık, üstelik neredeyse bilinçsiz olan, gönüllü denetim ve standartlar ağıdır; üstelik bunu uygulayan da halkın ta kendisidir” (Jacobs 2011: 51).

O halde bunun sağlanması için yurttaşların kent içi alanlarda dolaşımını kolaylaştıran ve bu alanlara anında müdahaleyi mümkün kılan bir kentsel bilincin geliştirilmesi gerekir. Güvenlik işlevinin salt kolluk güçlerine havale

edilmesi ya da özelleştirilmesi söz konusu bilinci geriletmekten başka hiçbir işe yaramaz. Oysaki “Kişinin eyleme geçmesi için, sokağı sahiplenmesi ve yardıma ihtiyacı olursa yardım göreceğine inanması gerekir” (Jacobs 2011: 58). Ne var ki, eyleme geçmenin önkoşulu gözlemlenebilirliğe sahip olmaktır. Bu da kamusal alanı kolayca görmeyi olanaksızlaştıran yüksek katlı ve sık dikilmiş binalarla mümkün değildir. Aksine, kentsel alanı sürekli olarak görebilen gözler mobese başındakilerin değil, sakinlerinin gözleri olmalıdır.

Dahası, kentsel alanların belli saatlerden sonra adeta cezalandırılarak ‘insansız hale getirilmesi’, yani hareketten azade kılınması sorunu iyice katlar. Dolaşımın ve dolayısıyla insani temasın azalması, kentin karanlığa gömülmesi kamusal huzur açısından bir tedbir almayı sağlamak bir yana, suçun oluşması için potansiyel bir ortam yaratır. Bu bakımdan dışlayıcı mimari yoluyla kentsel alanı güvenli hale getirmek olanaksızdır. O halde ‘Bu pratikler neden bu kadar yaygınlaşıyor ve aslında neyi maskeliyor?’ sorusunu sormak gerekir.

Yukarıda değindiğimiz ‘bilinçli körlük’ün nedeni, bu soruyla doğrudan ilişkilidir. Öncelikli olarak bu pratikler, kimin kamunun parçası sayıldığına dair egemen ideolojinin tahkim edilmesiyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, dışlayıcı mimari pratikleri, bünyesinde ‘makbul yurttaş’ın kim olduğuna, yani kamusal ve kentsel alanı kullanmanın kimin hakkı olduğuna dair ‘kendiliğinden’ bir yanıt taşır.

Bu bağlamda söz konusu bilinçli körlüğün ikinci nedeniyse güvenliğin metalaşmış olmasıdır. Neocleous’un işaret ettiği üzere, bu kavram “güvenliğin bir meta olarak üretimini ve dolayısıyla daha genel olarak güvenlik saldırısında sermayenin rolünü” (Neocleous 2011: 113) ifade etmek üzere kullanılır. Burada hemen bir uyarıda bulunmak gerekir: Güvenliğin metalaşmasını yalnızca devletin güvenlik rolünü yerine getirememesinin bir sonucu olarak düşünmek hata olur. Aksine, buradaki mesele, “güvenlik ile sermaye arasındaki ölümcül suç ortaklığını” analiz etmektir (Neocleous 2011: 114).

Güvenliğin metalaşması, en temelde güvenliğin tesis edilmesi için gereken araç gerecin ve buna bağlı olarak uygulamaların sermayeye yeni bir saha açmasını işaret eder. Örneğin dışlayıcı mimari çerçevesinde düşünüldüğünde ‘daha yaratıcı, daha estetik, daha az müdahale ederek daha çok denetim sağlayan’ yeni teknikler bulmak ve *Factory Furniture* örneğinde olduğu gibi, yalnızca tasarlamakla kalmayıp aynı zamanda ‘metayı’ meşrulaştıran bir söylem de inşa etmek bunun bir parçasıdır. Kentsel alanı evsizler için kullanışsız hale getirmenin kendisi yeni bir sermaye alanı olarak belirmektedir.

Güvenlik şirketleri güvenlik endüstrisine ‘sosyal kontrol’ ya da ‘gözetleme’den bir çıkarları olduğu için girmiyorlar. Endüstriye daha ziyade kâr etmek gibi

daha dünyevi bir amaçla giriyorlar. Güvenlik endüstrisi kâr etmek için güvenliği ‘satmalıdır’. Güvenliği satmak için de öncelikle güvensizlikler üretmeye yardımcı olmalı. Böyle yaparak ulusal güvenlik devletin etrafında düzenlendiği temel mantığı tekrar etmiş olacaktır: Vatandaşların korkması gerektiği ve devletin onları güvenceye alması gerektiği. Herhangi bir endüstri gibi, güvenlik endüstrisi tüketicileri egemen özneler olarak değerlendirir – müşteri kraldır. Fakat eşzamanlı olarak onları korku dolu ve güvensizler olarak da çağırır. Böyle yaparak daha da geniş bir güvensizlik kültürünün üretilmesinde anahtar rol oynar (Neocleous 2011: 129).

Söz konusu kültür, söylemsel açıdan son derece ikna edici olduğu için gerçek bir işlevi olmasa bile güvenlik adı altındaki uygulamaların kolaylıkla benimsenmesini sağlar: “(...) güvenlik endüstrisi güven(siz)likle bağlantılı duyguları metaların tüketime döndürmeyi amaçlar. Böylece, korku ve güvensizliğe tümüyle metalaşmış biçimlerde bir ‘çözüm’ sunar” (Neocleous 2011: 129). Bu çözüm kameralar, çitleme araçları ve özel güvenlik görevlileriyle başlayıp dışlayıcı mimari uygulamalarına kadar uzanır. Hiç şüphesiz, ‘güvenlik fetişizmi’nin bu ürünlerle doğrudan bir ilişkisi vardır; çünkü Karl Marx’ın açıklıkla gösterdiği üzere, meta fetişizmi ile meta üretimi arasında ayrılmaz bir bağ vardır. Gelgelelim, bu fetişizme yol açan şey veyahut “metanın mistik karakteri onun kullanım değerinden kaynaklanmaz” (Marx, 2011: 81).

İşte, bu noktada başka bir hususun daha altını çizmek gerekir. Gözetlemenin kentsel alanda vazgeçilmez bir öğe haline getirilmesi, özel güvenlik şirketlerinin sayısının günden güne artması ve dışlayıcı mimari örneklerinin yaygınlaşması, yalnızca sermaye sahiplerine yeni bir birikim sahası yaratmakla sınırlı değildir; bunun ötesinde, söz konusu müdahaleler aracılığıyla bir güvenlik kültürü yaratmanın ve buna bağlı olarak neoliberal mantığı kentsel alanda yerleştirmenin de bir yoludur. Güvenlik fetişizmi, söz konusu metalarla birlikte bir de ‘ideoloji’ üretir. Dolayısıyla yapılması gereken, bu pratikleri sermaye birikimi ve dolaşımıyla ilişkisi çerçevesinde bu ideoloji bağlamında çözümlemektir.

Kentsel Rekabet ve Sermaye

Kentsel mekânlar, yığınsal üretim ve tüketimin gerçekleşmesi itibarıyla sınıf ilişkilerinin izdüşümlerinden müteşekkil yapılardır. Harvey’in “tarihi-coğrafi materyalizm” (Harvey, 2008a: 30-31) olarak kavramsallaştırdığı yaklaşım bağlamında düşünüldüğünde, kent mekânlarının ölçeğinin –uluslararası ve yerel niteliklerine göre farklılaşmasına karşın– sermaye birikim stratejileri ve sınıf mücadeleleri tarafından belirlendiği görülecektir. Mekânsal düzenlemelere sosyo-iktisadi bir karakter kazandıran öğe, kent mekânının üzerinde yükseldiği

coğrafi konumun yanı sıra ekonomik ve siyasal ilişkilerdeki konumdur. Bu anlamda kentsel mekânlar, çok sayıda toplumsal ilişkinin kesişim alanı olarak hem edilgen hem de etkindir.

Henri Lefebvre'in mekânın hem bir çıktı olarak 'ürün' hem de sınıfsal-toplumsal ilişkilere yön vermesi anlamında 'üretici' özelliğe sahip olduğu tezi bu açıdan önemli bir başlangıç noktası sunar (Gottdiener, 2001). Kent mekânlarını oluşturan organize sanayi havzaları, otoyol ve köprüler, hastaneler ve okullar, alışveriş merkezleri ve sosyal kompleksler, bankalar ve finans merkezleri, nüfusun ve sermayenin dolaşım alanları olduğu kadar, nüfusun ve sermayenin yeniden üretildiği, toplumsal ve bedensel süreçlerin yeniden düzenlendiği, siyasal ve yönetsel düzeneklerin yeniden tasarlandığı 'nexus'lardır.

Kapitalist 'nexus'lar olarak kentlerde mekânın örgütlenişi ile sermayenin örgütlenişi arasında dolaysız bir ilişki vardır. Bu bağlamda sermaye birikim süreçleri ile emek gücünün biyolojik ve ideolojik yeniden üretimindeki rollerinden hareketle kentleri iki aşamada incelemek mümkündür. Lefebvre, *Survival of Capitalism*'de, Marx'ın *Kapital*'i yazdığı süreden bugüne sermayenin mekânları denetleyerek ve kontrol ederek büyümesini gerçekleştirdiğinden bahseder (Lefebvre, 1976). Mekân üzerinde kurulan hâkimiyet, sermaye için metaların üretimi dışında 'mekânların' da 'metalaştırılmasının' önünü açar. Kapitalizmin siyasal yönelimi, varlığının da devam koşulu olan, 'artı sermayenin üretilmesi ve soğurulması için sürekli kârlı alanlar' bulmaktır. Harvey ise benzer bir açıya dikkat çektikten sonra bir çelişkinin varlığından bahseder. Kapitalizmin siyasal biçimi, "Faustçu çelişki"nin (Marx, 2011: 574) varlığına yol açmaktadır: "Kapitalistin kapitalist olarak kalması için artık değer bir kısmı daha fazla artık değer elde etmek uğruna yatırım olarak kullanılmalıdır" (Harvey 2012: 5). Bu minvalde sermayenin asli eğilimi, artık ürünün soğurulmasını hedefler. Dolayısıyla kentleşme, sermayenin yeniden üretildiği ve bunun garanti altına alındığı soğurulma mekânlarının inşa sürecidir de.

Ne var ki, bunun gerçekleşebilmesi için üretim ve bölüşüm ilişkilerini içeren yeniden üretim şemasının tutarlı olması gerekir; çünkü,

Kentleşme, artık-ürünün bir yerden diğerine götürülmesine dayandığından kapitalizmin gelişmesi ile kentleşme arasında çok yakın bir bağ olduğu açıktır. Kapitalistlerin artık-değer elde etmek için artık-ürün üretmeleri gerekir; bu artık ürün de daha fazla artık değer üretmek için yatırıma çevrilebilmelidir. Sürekli olarak yeniden yatırım yapılması sonucu, artık-üretim tarihine, dolayısıyla sermaye birikiminin tarihine bağlı olan mantıksal eğriler (para, ürün ve nüfus), kapitalizmin çerçevesinde kentleşmenin izlediği büyüme yoluna paralel olarak ilerler (Harvey, 2008b: 182).

Söz konusu perspektife göre, sermayenin siyasal ve yönetsel organizasyonu ile kentsel mekânların örgütlenişi eşzamanlı ilerlemektedir. Kapitalist endüstri ürünlerinin ve hizmet sektörünün üretildiği ve tüketildiği kent mekânları, menkul ve gayrimenkul piyasaların ihtiyaçlarına göre de şekillenmektedir. Örneğin bir büyük alışveriş merkezinin açılması, şehir içi ulaşım seferlerinin düzenlenmesinden, çevredeki konut ve arsa fiyatlarındaki spekülasyona dek çok sayıda alanda dalgalanmaya yol açar. Harvey'in ifadesiyle, kentselliğin toplumsal bir biçim olarak sürdürülebilmesi için bir 'mekân ekonomisi' yaratılmaktadır (Harvey, 2003: 216). Böylelikle hem kullanım değeri hem de mübadele değeri taşıyan malların sermayenin dolaşımında yer aldığı değerlendirilen alanlar da inşa edilebilir.

Sermayenin kent mekânları üzerinden örgütlenişinin diğer bir boyutu nüfusun düzenlenmesidir. Kentsel mekânların organizasyonundaki en önemli sorunsallardan bir tanesi, ölçektir. Belirli bir ölçekte belirli bir nüfusun idamesi, gelir dağılımı, kamu hizmetlerinden yararlanma, konut sorunu, kaynaklara erişim, fiyat politikaları gibi pek çok karar alma sürecini barındırmaktadır. Bu anlamda kentler, hem üretimin hem de 'kolektif tüketimin' mekanlarıdır. Her iki açıdan nüfus hareketliliğinin yaşandığı kentlerde, anılan süreçleri belirleyen faktörlerden bir tanesi 'yakınlık'tır.

Sermayenin mekânsallaşmasında yakınlık faktörü, nüfusun düzenlenişini de etkilemektedir. Üretim ve ticaret amacıyla sermayenin yer (konum) tercihleri, merkezi ve yerel yönetimlerin kamu kaynaklarının dağıtımına ilişkin kararlarında belirleyicidir. Bu da kaynakları yönetmeye ve onlara erişmeye çalışan sınıflar üzerinde bazı sonuçlar doğurmaktadır.⁶ Örneğin, üretim mekanlarını kent dışına çıkarmak kent içinde işsizliği doğurmakta, lüks konut stoku için değerli toprak arayışı, kentsel dönüşüm projelerini tetikleyerek barınma ve kira sorununa yol açmaktadır. Buna mutenalaştırma süreçleri de eklendiğinde dışlayıcı mimari pratiklerinin 'yakınlık' ölçütünü sermaye lehine dönüştüren bir müdahale aracı olduğu söylenebilir.

Sermayenin örgütleniş şiddeti, bu bakımdan kentlerdeki eşitsizliğin artışının en önemli nedenlerinden biridir. Bu şiddetin günden güne tırmanmasının nedeni, şüphesiz sermayenin iç çelişkilerini mekâna aktararak çözmenin yollarını bulması ve bu doğrultuda mekânları da metalaştırmaya başlamasıdır (Lefebvre, 1976: 20-21). Eksik tüketim ya da aşırı birikim krizlerini aşmak amacıyla kentsel mekânların üretim/tüketim/yatırım/harcama kalemleri üzerinden organizasyonu son derece fonksiyoneldir. Bu bakımdan kent, sermayenin gözünde söz konusu birikim sürecindeki tıkanıklıklarla krizleri kısa ve orta vadede aşma vaadi sunmaktadır.

Bu stratejinin başarıya ulaşması, temelde emek gücünün yeniden üretimine ve disiplinine bağlı bir perspektifle mümkündür. Nüfusun hem üretim süreçlerinde hem de tüketim süreçlerinde kolektif varlık gösterebilmesi, asgari de olsa ücret seviyesi, minimum düzeyde de olsa sosyal güvenlik kapsamına alınması ve kültürel kodlarla kent dokusu içinde ‘hemşeri’ olarak yer almasına bağlıdır. Kentsel mekânlardaki üretim-tüketim diziliminin sağlanması için biyolojik ve ideolojik yeniden üretim mekanizmalarının işlerliği kritiktir. Mekânın kapitalist tasarımı yapısal faktörler nedeniyle bozulmaya başladığında –Castells’in ifadesiyle– kentsel sistem, “monopolville” (“tekelci kent”) olarak adlandırılan standartlaştırılmış görünüm almaya başlar: Sermayenin mekân üzerindeki yoğunlaşmasının ve yayılmasının garantisini sağlamak amacıyla iktidar aygıtları tarafından kapitalist disiplin artar, koruyucu mekanizmalar kalkar ve kentsel yaşamın ritmi sermaye tarafından belirlenmeye başlar (Castells, 1997: 50). Bu açıdan kent mekânlarında işçiler ve yoksullar üzerindeki tektipleştirme ve baskı pratiklerinin özünde disiplin ve denetim olduğu açıktır.

Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*’nda ‘insan birikimi’ ile ‘sermaye birikiminin’ birbirinden ayıramaz olduğunu ifade etmişti (Foucault, 1995: 157). Her iki anlamda ‘birikim’ senkronizasyonunun kusursuzluğu, ‘birikim stratejisi olarak’ bedenin bütünselliğinin sağlanması ve kentsel mekânlarda mutlak denetim-disiplinin birlikteliğiyle mümkündür. Kentlerde nüfus ölçeğinin sınıfsal ve niceliksel olarak çeşitlenmesi ve genişlemesi, belirli nesneler ve ilişkiler üzerindeki tahakkümü (yönetimi) zorunlu kılmaktadır.⁷ Bu bağlamda, ‘güvenlik toplumu’ doğrudan risklerin hesaplanmasına ve gerektiğinde risklerin yönetilmesine dayalı iktidar tipi olarak, kentsel mekânlarda düzenleme kipinin diğer bir ifadesi olarak belirlenmektedir.

Sermayenin mekânsal şiddeti, sınıfsal farkları ve ayrımları daha belirgin hale getirmektedir. Yeni değerlendirme alanlarını keşfetmek, oluşturmak ve yeri geldiğinde ‘icat etmek’ için kent mekânındaki hareketi, kent sakinlerinin yaşam alanlarının zorunlu olarak dönüşümüne yol açar. Sadece mutenalaştırma değil, güvenlikleştirme ve güvenliğin metalaştırılması bağlamında da düşünüldüğünde ‘kolektif tüketimin’ ‘ideal’ öznesi giderek toplumun belli bir kesimi olmaya başlar. Kent merkezine ulaşımın ve merkezde sadece ‘dolaşmanın’ bile maliyeti giderek artarken, kentsel alanı sermaye lehine düzenleyen pratiklerin bedeli de toplumun en alt kesimlerine yüklenir. Örneğin, üzerinde uzun süreli zaman geçirilmesine müsaade edilmeyen banklar ve oturma alanları, kent sakinlerini ister istemez dolaşmanın veyahut oturmaının ücretsizmiş gibi görüldüğü alışveriş merkezi benzeri tüketim alanlarına girmeye yönelir. Bu, en basit haliyle ‘boş zamanları değerlendirme kurumları’nın tüketimle özdeşleştirilmesine yol açar. Kolektif tüketimi dolaylı olarak arttırmaya yönelik dışlayıcı mimari uygulamaları

yalnızca bununla sınırlı değildir. Benzer şekilde, kamusal alanlarda zaman geçirilebilecek ücretsiz alanların, çeşmelerin veyahut kamusal tuvaletlerin kaldırılması, kent sakinlerini özel işletmelere yöneltmektedir. Örneğin, Ankara ya da Kanada'daki uygulamaları anımsarsak, biriyle buluşmak için oturup beklenebilecek uzamların çivilenmesi ya da çitlerle donatılması, ister istemez onları ilgili işletmenin içinde dolaşmaya itmektedir. Bu anlamda dışlayıcı mimari pratikleri, yalnızca kentsel alanda sınıfsal eşitsizliği arttıran bir araç olmakla kalmaz, aynı zamanda neoliberalizmin 'homo economicus' yaratma çabasının bir parçası olarak 'kent sakini'ni 'müşteri'ye dönüştüren sürecin de bir parçası olur.

Hiç şüphesiz, bu süreç yalnızca ilgili alanlarda 'müşteri' olabilecek ekonomik kaynaklara sahip olanlara hitap etmektedir. Peki, bu kaynaklara sahip olmayanlar ne olacaktır? Yanıt açıktır: Bilhassa yoksullar ve işsizler kentsel mekânlardan dışlanacaktır. Sermaye yerleşirken ve yeniden-yerleşirken, 'müşteri' veyahut 'tüketici' olma potansiyeli düşük olanları yersizleştirmektedir. Sermayenin ve emek gücünün yeniden üretim mekânlarında her gün yaşanan sınıfsal mücadelenin temel araçlarından birisinin dışlayıcı mimari pratikleri olması bu anlamda tesadüf değildir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere, dışlayıcı mimari pratiklerinin sınıf savaşımı bağlamında 'önleyici saldırı' karakteri buradan kaynaklanmaktadır. Söz konusu pratikler, yalnızca mekânları mukimler için tüketim sahalarına, mukimleri de müşteriye dönüştürmekle kalmaz; aynı zamanda 'yakınlık' ölçütünü sermaye lehine şekillendirir. Dolayısıyla mutenalaştırma projeleri, Haussmann benzeri militerleşmiş kentsel tasarımları andırırçasına sermayenin manevra alanını genişletirken, işçileri, yoksulları, evsizleri hem özel hem de kamusal hizmetlere erişimleri açısından sınırlandırır.

'Dışlayıcı mimari', özellikle evsiz yoksulları sermayenin 'ideal' kentsel kompozisyonundan itmeye yararken, potansiyel suçlu olarak görülenlere karşı kriminolojik bariyer işlevi görür. Söz konusu ikili işlev, kentsel alanları tüketim odaklı 'estetik' mekânlara dönüştürme amacı da taşımaktadır. Kolektif üretim dışında kolektif tüketimin de metalaşmasıyla birlikte, kent alanları, sosyal güvenlik kapsamına girebilecek, vergi ödeyebilecek, emek gücü piyasasına eklemlenebilecek ve tüketim gerçekleştirebilecek mukim profiline ihtiyaç duymaktadır.

Kent ölçeğindeki sınıfsal rafinasyonun sağlanmasında kullanılan 'dışlayıcı mimari', bir yönetim enstrümanı olarak 'kentsel tecrit'in asli araçlarından biri haline gelmektedir. Sermaye açısından emek gücü piyasasına eklemlenemeyecek ve tüketim süreçlerinde yer alamayacak kişilerin kentsel mekânlardan tecrit edilmesi, görünmez hale getirilmesi tercih edilir. Kişiyi yalnızlaştırarak

iradesinin kırılması ve dış dünyadan soyutlayarak bedeni üzerindeki tahakküm uygulamaları, kentsel tecridin öğelerindendir. Bu bakımdan dışlayıcı mimari pratikleri, kamusal alanlarda ‘kentsel hayalet’lerin üretilmesinde ciddi bir rol oynamaktadır. Bu pratikler, yalnızca ortak kullanım alanlarından uzaklaştırılan evsiz yoksulların kent haklarını ellerinden almakla kalmaz; aynı zamanda ‘kamu düzeninin sağlanması’ veya ‘çevre düzenlemesi’ gibi gerekçelendirmelerle istimlâk, kentsel dönüşüm, mutenalaştırma projeleri kapsamında makbul yurttaşın/mukimin kim olduğuna da karar verir.

Dışlayıcı mimari, açıkça görüldüğü üzere sermayenin kent üzerindeki örgütleniş şiddetiyle doğru orantılı olarak sınıfsal asimetrinin artışına yol açmaktadır. Ne var ki, sermaye mantığıyla örgütlenen iktidar mekanizmalarının bu asimetriyi kaldırmak yerine asimetrinin bir tarafını berhava etme eğilimleri yaygındır: ‘Yoksullukla değil, yoksullarla mücadele’ olarak nitelendirilebileceğimiz bu aşamada, dışlayıcı mimari kentsel mekânlarda bir yönetim aracı formuna bürünmektedir. Sermayenin yeniden-üretim, değerlendirme ve sömürü dizilimini bozma ihtimali taşıyan ‘yersizlerin’ kent mekanlarındaki entropik hareketliliğinin önlenmesi ve ortak kullanım alanlarından dışlanması, güvenlik endüstrisinin mekâna dair sunduğu bir ‘çözüm’dür.

Güvenliğin tesis edilmesi adı altında gerçekleştirilen bu düzenlemelerin yalnızca kentsel eşitsizliği maskeleyen veya sınıfsal çatışmaları yatıştırma amacı taşımadığını not etmek gerekir. Bunlar aynı zamanda ‘kentsel rekabet’teki konumu güçlendirme ve sermaye birikimini hızlandırma amacına da hizmet etmektedir. Harvey’nin ifade ettiği üzere, “kapitalistler arası rekabet ve sınıf mücadelesi, avantajlı yerlerin hâkimiyeti için mekânsal rekabeti tetikler” (Harvey, 2016: 39). Dolayısıyla bu güvenlik kültürü, iki bakımdan sermaye birikimiyle yakından ilişkilidir. Birincisi, kent içinde yer alan sermaye sahipleri arasındaki mücadeleden; ikincisiyse kentler arasındaki, yani kenti sermaye için ‘çekim merkezi’ haline getirmeye çalışan daha makro bir mücadeleden bağımsız olarak değerlendirilemez. Kentin tamamının ya da belli bir bölgesinin bu uygulamalar sayesinde ‘daha güvenli’ olduğu illüzyonunun yaratılması, sermaye için mekânın ‘pürüzsüz’ şekilde örgütlenebileceği imasını taşıyan bir açık çektiir.

Doğal olarak burada akla gelen ilk soru, sermaye sahipleri arasındaki rekabetin parçası olmayan devletin neden bu rekabetle ilişkilendirildiğidir. Hiç şüphe yok ki, Foucault’nun açıkça gösterdiği üzere neoliberal devlet, rekabetteki güçler üzerinde bir denetçi değil, bizzat bu rekabetin bir parçasıdır. Kentsel düzenlemelerde “rantı, tüccar kârını, devlet güçlerini, işlevlerini ve yapıyı çevre üretimini sermaye birikiminin hizmetine koştan ve onun egemen mantığına

boyun eğdiren” (Harvey, 2016: 49) yaklaşım, sermaye birikiminin potansiyel düşmanı olan her türden ögenin yerleşim yoluyla güç kazanmasına engel olur. Potansiyel olarak kâr edilebilecek bir manzaranın, sermaye birikimine ‘katkısı olmayan’ evsizler ya da kent yoksulları tarafından ‘işgal edilmesi’ sermayenin talep ettiği akışkanlığı baltalar. Oysaki kentsel peyzajın akışkan olması tercih edilir; kalıcı olmasına müsaade edilen ögeler, ancak sermaye birikimine katkısı olacağı varsayılan ya da öngörülen ögelerdir.

Dahası, kentler arası rekabet burada yeni bir boyuta ulaşır. Sermayenin küreselleşmesi ve buna bağlı olarak mekân seçeneklerinin artması, doğal olarak yeni bir mücadelenin doğmasına yol açmıştır. Sermayenin uzun erimli ikametgâhı olmak için verilen yarış, yalnızca sermayeye yasal açıdan kolaylıklar sunmakla; şehrin üretime ve bu üretimin arkasındaki işgücünün yaşayış biçimine uygun bir hale getirilmesiyle; altyapı yatırımlarının kent sakini yerine sermayenin çıkarlarına göre şekillenmesiyle sınırlı değildir. Kenti bir ‘girişimci yatağı’ olarak inşa etme ve sunma çabası, yarışın bir sonraki aşamasında dolaşımın pürüzsüzlüğü vaadiyle kentsel organizasyonu dönüştürmeyi gerektirir. Bu zaman zaman, kent sakinleri açısından öncelik taşıyan sosyal refaha yönelik altyapı yatırımlarının azaltılması veyahut bu yatırımlardan tümünden vazgeçilmesi manasına gelebilir; çünkü böylesi bir pürüzsüzlük vaadi, mukimlerin değil, sermayenin dolaşımını önceler. Dolayısıyla böylesi bir girişimin sonucu, kentsel dinamikleri istikrarsızlaştırma riski taşır.

Sonuç

Dünyanın dört bir yanında giderek yaygınlaşan dışlayıcı mimari pratikleri, güvenlik maskesi altında sermayenin dolaşımını kolaylaştırmayı hedefleyen bir çabaya işaret eder. Kenti yasalarla, kolluk kuvvetleriyle, kameralarla ve özel güvenlik görevlileriyle ‘emniyet altında’ tutamayan iktidar, sorunları daha ortaya çıkmadan yok etmeyi hedefleyen dışlayıcı mimari pratikleriyle artık ‘şimdi ve burada’yı değil, ‘geleceği fethetme’ye çalışmaktadır. Ne var ki, bu uygulamaların güvenlik açısından hiçbir faydası olmadığı ve burada savunulan güvenlik anlayışının kamunun belli bir kısmını açıkça dışladığı farklı deneyimlerle görülmesine rağmen, bu denli yaygınlaşmaları başka bir amaca hizmet ettiklerini düşündürmektedir: Dışlayıcı mimari uygulamaları, sermayenin ve -güvenlik kültürüyle el ele giden- tüketim kültürünün ihtiyacı olan ‘evcilleştirilmiş bir kamusal alan’ yaratma çabasının bir sonucudur.

Dışlayıcı mimari pratikleri bağlamında değinilmesi gereken ikinci ve önemli sonuç ise şudur: Kimlerin kamusal alanı kullanmaya hakkı olduğuna dair yapılan ayırım, aslında neoliberal ideolojinin ‘homo oeconomicus’ yaratma tasarısı

bağlamında değerlendirilmelidir; çünkü ayırım çizgisi, doğrudan doğruya ‘tüketici olarak yurttaş’ı inşa etme çabasının bir parçasıdır. Dışlama ilkesinin sermaye tarafından belirlenmesi, çizginin içinde kalan mukimleri ‘tüketici olarak kentin kullanıcısı’na dönüştürürken, dışında kalanları da ‘hayalet mukim’lere ya da ‘kentsel hayalet’lere dönüştürmektedir.

Her baskı pratiğinin cezalandırma işlevi dışında yönetsel bir işlev de taşıdığını göz önünde bulundurursak, dışlayıcı mimari pratikleri, kamu düzeni olgusunun sınıfsal karakterini açığa vuran bir yönetim stratejisidir. Gelgelelim bu strateji, ‘yönetimsel’ bir nitelik taşımaktadır; üretim ve tüketim departmanlarında yer alamayacak ‘sakıncalılar ordusunun’ potansiyel risklerini hesaplayarak yine potansiyel kriz momentlerinin idare ve sevkini amaçlar. Sermaye rejiminin ontolojik bir sonucu olan yoksulluk ve evsizliği, potansiyel suçlular olarak görülen ‘kentsel hayalet’leri kamusal mekânlardan uzak tutarak ‘ideal kent’, ‘ideal yaşam alanları’ oluşturma ajandası bulunmaktadır. Stereotip makbul tüketicilerin ‘kusursuz yaşamı’ için tüm kusurların temizlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakılınca, dışlayıcı mimari uygulamalarının kentsel alanı sermaye için ‘pürüzsüz’ hale getirirken, fiziksel mekânı ‘pürüzlerle’ donatmasındaki ironi, ancak sermaye mantığının bir ürünü olabilirdi.

Son Notlar

¹ Bir noktaya daha en baştan işaret etmek istiyoruz: Bu makale boyunca ‘kamusal alan’ derken M. Carmona vd.’nin ‘sözde kamusal alanlar’ [*quasi-public spaces*] dediği alanları da kastediyoruz. Bu araştırmacılara göre sözde kamusal alanlar, “yasal açıdan özel olmasına rağmen, üniversite kampüsleri, spor alanları, restoranlar, sinemalar, alış-veriş merkezleri gibi aynı zamanda kamusal alanın parçası olan” alanlardır. “Bu kategori aynı zamanda yaygın şekilde ‘özeleştirilmiş’ (...) diye tanımlanan kamusal alanları da içerir.” (Carmona vd. 2003: 111). Dolayısıyla, kentsel ya da kamusal alan derken kavramları en geniş anlamıyla kullandığımızı ve ikisi arasında keskin bir ayırım yapmadığımızı belirtelim.

² Örnekler için şu sayfaya bakabilirsiniz: <https://interestingengineering.com/15-examples-anti-homeless-hostile-architecture-that-you-probably-never-noticed-before>.

³ Görsel için şu sayfaya bakabilirsiniz: <https://pbs.twimg.com/media/Bp4IE89IcA-AhdTv.jpg>

⁴ Mitchell, Mayıs 1993’te Atlanta’da dilencilik, aylaklık vb. gerekçelerle göz altına alınan kişi sayısının en az 226 olduğunu not ediyor.

⁵ Burada bir uyarıda bulunmak gerekir. Foucault’ya göre yasanın, disiplinin veyahut

güvenliğin çağı denebilecek tarihsel dönemler yoktur. Bunlar birlikte işler; ancak yöntemlerden biri, sunduğu imkânlar ve fırsatlarla diğerlerinden daha baskın hale gelebilir. Zaten “Güvenlik, kendisine ait olan mekanizmalara bir de eski yasa ve disiplin kalıplarını ekleyerek bunları işletmenin bir biçimidir” (Foucault, 2013: 11).

⁶ Harvey yakınlık faktörünü değerlendirirken Birleşik Devletlerden Baltimore örneğini vermekte, sermayenin mekân üzerindeki hareketlenişine bağlı olarak işsizliğin ve yoksulluğun artışına dikkat çekmektedir (Harvey, 2008a: 171-190).

⁷ Foucault’nun tahakkümünün kentsel mekanlarda yönetim olgusuna karşılık geldiğini düşünebiliriz. Çünkü yönetme, toplumsal alanda belirli nesnelerin ve ilişkilerin doğru düzenlenmesiyle ilgilidir (Foucault, 1994: 444).

Kaynakça

Carmona M vd. (2003). *Public Places, Urban Spaces*. Oxford: Architectural Press.

Castells M (1997). *Kent, Sınır, İktidar*. Çev. A Erendil, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.

de Fine Licht K (2017). Hostile Urban Architecture: A Critical Discussion of the Seemingly Offensive Art of Keeping People Away. *Etikk i praksis. Nord J. Appl. Ethics*, 2007:27-44.

Doherty J vd. (2008). Homelessness and Exclusion: Regulating Public Space in European Cities. *Surveillance & Society*, 5 (3): 290-314.

Factory Furniture (tarihsiz), Great Queen Street, Camden. <https://www.factoryfurniture.co.uk/projects/great-queen-street-camden>. Son erişim tarihi: 17 Aralık 2019.

Foucault M (1994). Governmentality. İçinde, P Turner ve P Hamilton (der), *Citizenship: Critical Concepts*. Londra: Routledge.

Foucault M (1995). *Dicipline and Punish: The Birth of the Prison*. Çev. A. Sheridan, New York: Vintage Books.

Foucault M (2007). *İktidarın Gözü*. Çev. I Ergüden, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault M (2013). *Güvenlik, Toprak, Nüfus*. Çev. F Taylan, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gottdiener M (2001). Mekân Kuramı Üzerine Tartışma: Kentsel Praksise Doğru. Çev. H Çağatay Keskinok, *Praksis*, 2: 248-269.

Halliday J ve Siddique H (2014). Boris Johnson calls for removal of anti-homeless spikes. <https://www.theguardian.com/society/2014/jun/09/boris-johnson-calls-removal-anti-homeless-spikes>. Son erişim tarihi: 17 Aralık 2019.

- Harvey D (2003). *Sosyal Adalet ve Şehir*. Çev. M Morali, İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey D (2008a). *Umut Mekânları*. Çev. Z Gambetti, İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey D (2008b). Kapitalist Kent. Çev. E Kılıç, *New Left Review: Türkiye*: 181-202.
- Harvey D (2012). *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. Londra: Verso.
- Harvey D (2016). *Kent Deneyimi*. Çev. E Soğancılar, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Jacobs J (2011). *Büyük Amerikan Şehirlerinin Yaşamı ve Ölümü*. Çev. B O Doğan, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Kelly A (2014). 'Homeless Spikes' removed after controversy in Montreal. <https://globalnews.ca/news/1385630/homeless-spikes-removed-after-controversy-in-montreal/>. Son erişim tarihi: 17 Aralık 2019.
- Lefebvre H (1976). *Survival of Capitalism*. Çev. D Smith, Londra: Allison and Bubsy.
- Marx K (2011). *Kapital Cilt I*. Çev. M Selik ve N Satılğan, İstanbul: Yordam Kitap.
- Mitchell D (1997). The Annihilation of Space by Law: The Roots and Implications of Anti-Homeless Laws in the United States. *Antipode*, 29 (3): 303-335.
- Neocleous M (2011). *Güvenlik, Şiddet ve Savaş*. Çev. G Çorbacıoğlu ve E Embel, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Petty J (2016). The London Spikes Controversy: Homelessness, Urban Securitisation and the Question of 'Hostile Architecture'. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 5 (1): 67-81.

Mülkiye Dergisi Yayın İlkeleri ve Yazım Kuralları

Mülkiye Dergisine gönderilecek yazıların daha önce yayımlanmış ya da başka bir dergide yayımlanmak üzere değerlendirme aşamasına girmiş olmaması gerekmektedir. Yazıların dergiye www.mulkiyedergi.org adresi üzerinden gönderilmesi gerekmektedir.

Mülkiye Dergisinde yayımlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarına aittir. Gönderilen yazıların yayımlanması yayın kurulunun kararına bağlıdır. Dergide yayımlanan yazılara telif ücreti ödenmez. Yazılar yayımlanmasa da yazar(lar)ına iade edilmez. Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı Mülkiye Dergisine aittir. Yayımlanmış yazının tamamının tekrar yayımlanması Mülkiye Dergisinin iznine bağlıdır. Mülkiye Dergisinde yayımlanan yazılardan kaynak belirtme koşuluyla alıntı yapmak serbesttir.

Mülkiye Dergisi, yılda dört kez yayımlanan ve çift kör hakemlik sistemine göre çalışan eleştirel bir sosyal bilimler dergisidir. Dergi, 2012 yılından itibaren COPE (*Committee on Publishing Ethics*) üyesidir. Bu nedenle, yazarlar ve dergide görev yapanlar COPE'un belirlemiş olduğu etik standartlarla bağlıdır. Söz konusu standartlara ilişkin detaylı bilgiye dergimizin internet sitesinden ulaşılabilir.

Genel Kurallar

i. Tüm yazılar (makale, kitap eleştirisi, vb.), MS Word programında, Calibri karakterinde, 11 punto ve 1,5 aralıkla yazılmalıdır. Yazının kapak sayfasında sadece yazının başlığı, yazar(lar)ın ad(lar)ı ve kurum bilgileri yer almalıdır. Yazışmaların yapılacağı adres belirtilmeli ve yazar(lar)ın açık posta adres(ler)i yanında, varsa faks numarası ve elektronik posta adres(ler)i de verilmelidir. İkinci sayfada özet ve anahtar sözcükler bulunmalıdır.

ii. Genel yazım kuralları için Türk Dil Kurumu'nun internet sitesinde (www.tdk.org.tr) yayımlanmakta olan esaslar benimsenmelidir.

iii. Makaleler, özet, anahtar kelimeler, sonnotlar ve referanslar da dâhil olmak üzere 7000-12000 kelime; kitap eleştirileri 1000-3000 kelime; diğer yazılar (vaka incelemesi, etkinlik değerlendirmesi, yorum vb.) 3000-6000 kelime arasında olmalıdır.

iv. Makaleler için 300-400 kelimelik Türkçe ve 300-400 kelimelik İngilizce özet ile her iki dilde beşer anahtar sözcük hazırlanmalı, 10 punto ve tek aralıkla yazılmalıdır.

v. Yazılarda en fazla dört düzeyde başlık kullanılmalıdır. Bu başlıklar hiyerarşik olarak şu biçimde yazılmalıdır:

Birinci Düzey Altbaşlık	:	XXXXXXXXXXXX	(İlk harfi büyük ve koyu)
İkinci Düzey Altbaşlık	:	<i>XXXXXXXXXXXX</i>	(İlk harfi büyük ve italik)
Üçüncü Düzey Altbaşlık	:	i) XXXXXXXXXXXX	(i, ii, iii, vb. ile başlar)
Dördüncü Düzey Altbaşlık	:	- XXXXXXXXXXXX	(Tire işaretiyle başlar)

vi. Yazılarda, paragraf başı içeriden olmamalı, iki paragraf arasında bir satır boşluk bırakılmalıdır.

vii. Yazılarda, açıklama notu dipnot olarak değil sonnot biçiminde verilmelidir. Yazarların açıklama notu sayısını asgari düzeyde tutmaya özen göstermeleri beklenmektedir. Makalenin sonuna eklenecek sonnotlar, 10 punto ve tek aralık yazılmalı, iki sonnot arasında bir satır boşluk bırakılmalıdır.

viii. Yazılarda kullanılan grafik, fotoğraf, tablo vb. görseller, metin içerisinde uygun yerlere yerleştirilmelidir. Bu tür görseller Tablo1, Tablo2, Şekil1, Şekil2, Ek1, Ek2 biçiminde sıralanmalıdır.

ix. Kapak sayfası dışında, metin içerisinde yazar(lar)ın adı yer almamalıdır. Kaynakçada yazar(ar)ın kendi çalışmalarına referans verilmişse, yazar(lar)ın adı yerine yalnızca “Yazar” ifadesi yazılmalı ve yıl belirtilmeli, yazar(lar)ın çalışmalarına dair başka hiçbir bilgi (makale başlığı, kitap adı, vb.) yer almamalıdır. Yazar(lar)ın adı ayrıca Word formatındaki metnin ‘Özellikler’ seçeneğinden de silinmelidir (Bu seçeneğe Microsoft Word programının ‘Dosya’ bölümünden ulaşılabilir).

x. Alıntılar çift tırnak (“ ”), vurgulama için ise tek tırnak (‘ ’) kullanılmalıdır.

Referans Kuralları

Makalelerdeki referanslar Harvard sistemine göre yazılmalıdır. Buna göre;

i) Bir kaynağa genel olarak referans verilecekse ve yazarının adı metinde geçiyorsa, parantez içinde sadece eserin yayın yılı yer almalıdır.

Örnek: Özbek (1999) bu konuda daha eleştirel bir tutum sergilemektedir.

ii) Bir kaynağın belli bir sayfasına (veya sayfa aralığına) referans verilecekse ve yazarının soyadı metinde geçiyorsa, parantez içinde yayın yılı ve sayfa numarası/sayfa aralığı yer almalıdır.

Örnek: Sömürgecilikle emperyalizmi karşılaştıran Ferro (2002: 48) ...

iii) Bir kaynağın belli bir sayfasına (veya sayfa aralığına) referans verilecekse ve yazarın adı metinde geçmiyorsa, parantez içinde yazarın soyadı, yayın yılı ve sayfa numarası yer almalıdır.

Örnek: Savaşın örgütlenmesi, devletlerin karakterinde belli bir farklılaşma yaratmıştır (Tilly, 2005: 40-44).

iv) Birden çok yazarlı bir kaynağa atıf yapılırken yazarların soyadları arasına “ve” konmalıdır. Şayet yazar sayısı üçten fazlaysa ilk yazarın soyadından sonra “vd.” yazılmalıdır.

Örnek: Komünist Manifesto’da da belirtildiği gibi (Marx ve Engels, 1998: 55), ...

Örnek: 20. yüzyıla ilişkin bir diğer önemli çalışmada (Best vd., 2006), ...

v) Bir konuda birden çok kaynağa aynı anda referans verilecekse, bu kaynakları ayırmak için “;” işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Bismarck’ın kurduğu ittifaklar sistemi (Armaoğlu, 1975: 184-212; Ülman, 2002: 144-157) ...

vi) Bir yazarın aynı tarihli birden çok kaynağı kullanılmışsa, bu kaynakların yayın yıllarına bitişik olarak a, b, c ... harfleri konulmalıdır.

Örnek: Çetin Altan, son altı ay içinde bu konuyu üç kez ele almıştır (2012a; 2012b; 2012c).

vii) Bir yazarın farklı tarihli kaynaklarına aynı anda referans verilecekse bu kaynakların yayın yılları arasına virgül konulmalıdır.

Örnek: Osmanlı tarihiyle ilgili çalışmalarında Timur (1994, 1996, 1998), ...

viii) İkincil kaynağa referans verilecekse önce ikincil kaynağa ait bilgiler verilecek, bunun ardından "aktaran" ifadesi yazılarak ve aktaran kaynağa ait bilgiler belirtilecektir.

Örnek: 1983-1986 döneminde Fransa'nın Bask bölgesinde GAL tarafından yapılan eylemlerde, 10'u ETA'yla hiçbir bağı bulunmayan Fransız olmak üzere 27 kişi hayatını kaybetmiştir (Roller, 2002: 116 aktaran Aktoprak, 2010: 382)

ix) Bir kurumun yayınına referans verilecekse kurum adı, yayın yılı ve varsa sayfa numarası sırasıyla yazılmalıdır.

Örnek: Konuyla ilgili veriler (TÜİK, 2011: 7) ...

x) Süreli yayınlara referans,

- Köşe yazısı/makale: Yazarın soyadı, yılı ve sayfa numarası.

Örnek: Balyoz davasıyla ilgili eleştirilerin dile getirildiği bir yazıda (Çetinkaya, 2012: 5) ...

- Yazarı belli olmayan haber: Yayınlın adı (*İtalik*), tarihi ve varsa sayfa numarası.

Örnek: Düşürülen uçakla ilgili olarak ortaya atılan bazı iddialar (*The Economist*, 2012: 16) ...

xi) Elektronik kaynaklar:

- Bir internet sitesinde yazarı belli olmayan bir kaynağa verilecek referanslar sonnotlarda, Belgenin başlığı, (belge tarihi). İnternet adresi. Son erişim tarihi, GG/AA/YYYY biçiminde yazılmalıdır.

Örnek: The Monnet Plan. <http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/5cc6b004-33b7-4e44-b6db-f5f9e6c01023/4802c240-1497-4127-9b14-f7b6896d6fd9>. Son erişim tarihi, 15/10/2012.

- Süreli yayınlarda yazarı belli olan kaynağa referans: Yazarın soyadı ve yayın yılı.

Örnek: Balyoz davasıyla ilgili eleştirilerin dile getirildiği bir yazıda (Çetinkaya, 2012) ...

xii) Metin içerisinde yer alan alıntılar kısaltmak için üç nokta şu şekilde kullanılmalıdır:

Örnek: Günümüzde devletin içine düştüğü zor duruma ilişkin şu saptama yerindedir:

Devlet şimdi çok daha sorunlu bir konumdadır. Bir yandan ulusal çıkar adına büyük sermayenin faaliyetlerini düzenlemesi talep edilmekte, öte yandan ise, yine ulusal çıkar adına, ulusötesi ve küresel finans kapitali cezbetmek ve daha

çekici ve kârlı iklimlere doğru sermaye kaçışını... engellemek için “iş hayatı açısından çekici bir ortam” yaratmaya zorlanmaktadır. (Harvey, 1999: 195)

Örnek: Bu açıdan bakıldığında “paradoksal biçimde, köylü devriminin nihai zaferi... köylülüğün sonunu getirir” (Hardt ve Negri, 2004: 140).

xiii) Dört satırı geçecek alıntılar için bir satır atlanarak içeriden paragraf başı yapılmalı ve alıntı, tırnak içinde olmaksızın, 1 satır aralığında ve 10 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.

Örnek: Günümüzde devletin içine düştüğü zor duruma ilişkin şu saptama yerindedir:

Devlet şimdi çok daha sorunlu bir konumdadır. Bir yandan ulusal çıkar adına büyük sermayenin faaliyetlerini düzenlemesi talep edilmekte, öte yandan ise, yine ulusal çıkar adına, ulusötesi ve küresel finans kapitali cezbetmek ve daha çekici ve kârlı iklimlere doğru sermaye kaçışını... engellemek için “iş hayatı açısından çekici bir ortam” yaratmaya zorlanmaktadır. (Harvey, 1999: 195)

Örnek: Günümüzde devletin içine düştüğü zor duruma ilişkin Harvey (1999: 195) şu saptamayı yapmaktadır:

Devlet şimdi çok daha sorunlu bir konumdadır. Bir yandan ulusal çıkar adına büyük sermayenin faaliyetlerini düzenlemesi talep edilmekte, öte yandan ise, yine ulusal çıkar adına, ulusötesi ve küresel finans kapitali cezbetmek ve daha çekici ve kârlı iklimlere doğru sermaye kaçışını... engellemek için “iş hayatı açısından çekici bir ortam” yaratmaya zorlanmaktadır.

xiv) Kişisel görüşmelere verilecek referanslar şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Bu konuya kuşkuyla yaklaştığını belirten Çelenk (Kişisel görüşme, 10.12.2012)...

Kaynakça Yazımı

Makalenin sonuna eklenecek Kaynakça, 10 punto, tek aralık ve Harvard sistemine göre yazılmalıdır. Buna göre;

i) Tüm kaynaklar, yazarların soyadlarına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır.

ii) Yazarların soyadları, sadece baş harfleri büyük olacak şekilde yazılmalıdır.

iii) Bir yazarın birden çok eserinden yararlanılmışsa, yazarın adı her eser için yeniden yazılmalı ve sıralama eserlerin tarihlerine göre eskiden yeniye doğru yapılmalıdır.

iv) Kaynakça yazımı için gerekli olan bilgilerin eksik olması halinde aşağıdaki işaretler kullanılacaktır:

tarih yok	t.y.
basım yeri yok	y.y.
yayıncı yok	yay.y.

v) Kitap şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Kurlansky M (2005). *1968: The Year That Rocked The World*. London: Vintage.

Örnek: Marx K ve Engels F (1998). *Komünist Manifesto*. Çev. M Erdost, Ankara: Sol Yayınları.

Örnek: Oran B (der) (2001). *Türk Dış Politikası*. Cilt I, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Örnek: Best A vd. (2008). *Uluslararası Siyasi Tarih: 20. Yüzyıl*. Çev. T U Bilge ve E Kurt, İstanbul: Yayın Odası.

vi) Derleme kitapta bölüm şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Ferrarotti F (1997). Bir Karşı Kültürün Doğuşu: Kropotkin'den Sakharov'a. İçinde: F Mayor ve A Forti (der), *Bilim ve İktidar*, Çev. M Küçük, Ankara: TÜBİTAK, 107-123.

Örnek: Akdevelioğlu A ve Kürkçüoğlu Ö (2001). Orta Doğu'yla ilişkiler. İçinde: B Oran (der), *Türk Dış Politikası*, Cilt I, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 357-369.

vii) Dergiden makale (söz konusu dergide aksi belirtilmedikçe) şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Okay M O (2003). Modernleşme ve Türk Modernleşmesinin İlk Dönemlerinden İnanç Krizlerinin Edebiyata Yansıması. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 3, 53-64.

Örnek: Cooke P (1988). Modernity, Postmodernity and the City. *Theory, Culture and Society*, 5(2-3), 475-492.

Örnek: Türel O (2011). 2011 Yazında Orta Doğu'yu Düşünürken. *Mülkiye Dergisi*, 35(3), 9-60.

viii) Tez şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Albayrak Ö (2003). Refah İktisadının Teorik Temelleri: Piyasa Refah ilişkisi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

ix) Süreli yayınlar şu şekilde yazılmalıdır:

- Yazarı belli olan haber/köşe yazısının yazımı

Örnek: Zeyrek D (2012). Savaş Değil Barış. *Radikal*, 19 Ekim, 7.

- Yazarı belli olmayan haber şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Radikal (19/10/2012). Yüksekova'da bir okul kundaklandı. 12.

x) İnternet kaynakları şu şekilde yazılmalıdır:

- Süreli yayında yazarı belli olan haber/köşe yazısının yazımı

Örnek: Zeyrek D (2012). Savaş Değil Barış. *Radikal*, 19 Ekim. Son erişim tarihi, 21/10/2012.

- Süreli yayında yazarı belli olmayan haber şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: *Radikal* (19/10/2012). Yüksekova'da bir okul kundaklandı. Son erişim tarihi, 21/10/2012.

- Yazarı belli olmayan kaynakların yazımı

Belgenin başlığı. internet adresi. Son erişim tarihi, GG/AA/YYYY.

Örnek: The Monnet Plan. <http://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/5cc6b004-33b7-4e44-b6db-f5f9e6c01023/4802c240-1497-4127-9b14-f7b6896d6fd9>. Son erişim tarihi, 15.10.2012.

- Yazarı belli olan kaynakların yazımı

Yazarın soyadından sonra adının baş harfi (varsa tarih). Belgenin başlığı. internet adresi. Son erişim tarihi, GG/AA/YYYY.

Örnek: Chomsky N (06.10.2012), Issues That Obama and Romney Avoid. <http://www.zcommunications.org/issues-that-obama-and-romney-avoid-by-noam-chomsky>. Son erişim tarihi, 19.10.2012.

x) Kurum raporu şu şekilde yazılmalıdır:

Kurum adının kısaltması (Kurumun tam adı) (belge tarihi). Belgenin başlığı. Yayın yeri: Kurum adı/yayıncı.

Örnek: TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2011). İstatistiklerle Türkiye 2011. Ankara: TÜİK.

xi) Kişisel görüşme şu şekilde yazılmalıdır:

Örnek: Taner Timur'la kişisel görüşme, 27.09.2012.

xii) Yazı içinde referans verilen ikincil kaynaklar Kaynakça içinde gösterilmemelidir.