

ISSN: 1303-9202

Cilt: 20 Sayı: 79 Yaz: 2022

Volume: 20 Issue: 79 Summer: 2022

EĞİTİM SEN Adına Sahibi / Chief on behalf of Education and Science Workers' Union
Prof. Dr. Nejla Kurul (nejlakurul@egitimsen.org.tr)

EĞİTİM SEN Adına Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher on behalf of Education and Science Workers' Union

Ikram Atabay (ikramatabay@egitimsen.org.tr)

Yayın Yönetim Yeri / Place of Publishing Management

Aziziye Mh. Cinnah Cd. Willy Brand Sk. No:13 Çankaya-Ankara

Editörler / Editors*

Mutahhar Aksarı (E. İngilizce Öğretmeni, muaksari@egitimbilimtoplum.com.tr)

Sinan Yıldırım (Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, sinan.yildirim@egitimbilimtoplum.com.tr)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Mutahhar Aksarı (E. İngilizce Öğretmeni, muaksari@egitimbilimtoplum.com.tr)

Mustafa Altıntaş (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, maltintas@gazi.edu.tr)

Pınar Bedirhanoğlu (Doç. Dr., ODTÜ, eflani@metu.edu.tr)

Serap Emil (Dr. Öğr. Üyesi, ODTÜ, semil@metu.edu.tr)

Ramazan Günlü (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gunlu@mu.edu.tr)

Meltem Kayıran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, meltemkayiran@gmail.com)

M. Kemal Sevgisunar (Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi,

kemalsevgisunar@egitimbilimtoplum.com.tr)

Sinan Yıldırım (Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, sinan.yildirim@egitimbilimtoplum.com.tr)

* Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Basım Tarihi / Printing Date : online yayın 29.06.2022 basım 04.07.2022

Yayın Aralığı / Publication Period: 3 Aylık

Yayın Türü / Publication Type : Yaygın

Matbaa Adresi / Printing Address :

Kapak Tasarımı / Cover Design : Gülüzar Ünver (gulaygulizar@egitimsen.org.tr)


Dizgi / Typography : Gülüzar Ünver

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

The ideas published in the journal belong to the authors.

EĞİTİM SEN Eğitim Bilim Toplum Dergisi'nin yer aldığı endeksler

*Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (TÜBİTAK-ULAKBİM TR Dizin Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı)

EBSCOhost 

Journal of Education Science Society is indexed and abstracted in

*Turkish Academic Network and Information Center (TUBİTAK-ULAKBİM TR Index Social and Humanity Sciences Data Base)

EBSCOhost



ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

Nuran Aytemur Sağıroğlu (Doç. Dr.)
Sabiha Bilgi (Dr. Öğr. Üyesi)
Mahmut Öztürk (Prof. Dr.)
Cem Somel (Prof. Dr.)
Sadık Yöndem (Dr. Öğr. Üyesi)

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

Şerife Geniş Adaş (Prof. Dr.)
Murat Necip Arman (Doç. Dr.)
Özgür Balmumcu (Dr. Öğr. Üyesi)
Mehmet Özbek (Dr. Öğr. Üyesi)
Adil Türkoğlu (Prof. Dr.)

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

Servet Akyol (Doç. Dr.)
Süleyman Ulutürk (Doç. Dr.)

ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ

Lütfiye Bozdağ (Dr. Öğr. Üyesi)
Hayri Kozanoğlu (Prof. Dr.)
Gözde Orhan (Dr. Öğr. Üyesi)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yasemin Özgün Çakar (Doç. Dr.)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr.)
Özkan Ağtaş (Doç. Dr.)
Niyazi Altunya (Dr.)
Gönül Akçamete (Prof. Dr.)
Sevgi Can Yağcı Aksel (Doç. Dr.)
Hasan H. Aksoy (Prof. Dr.)
Elif Ekin Akşit (Prof. Dr.)
Abdülrezak Altun (Prof. Dr.)
Elçin Aktoprak (Dr. Öğr. Üyesi)
Müge Artar (Prof. Dr.)
Ferda Dönmez Atbaşı (Doç. Dr.)
Sıla Ay (Doç. Dr.)
İnayet Pehlivan Aydın (Prof. Dr.)
Serdal Bahçe (Prof. Dr.)
Utku Balaban (Doç. Dr.)
Erdoğan Boz (Dr.)
Halil Buyruk (Doç. Dr.)
Funda Şenol Cantek (Prof. Dr.)
Eren Ceylan (Prof. Dr.)

Nilgün Çelebi (Prof. Dr.)
Nur Betül Çelik (Prof. Dr.)
Sevgi Çıknkçı (Dr. Öğr. Üyesi)
Aykut Çoban (Prof. Dr.)
Mustafa Kemal Coşkun (Doç. Dr.)
Erol Demir (Prof. Dr.)
R. Nükhet Demirtaşlı (Prof. Dr.)
Ülkü Doğanay (Prof. Dr.)
Ali Dönmez (Prof. Dr.)
Çiler Dursun (Prof. Dr.)
Pınar Ecevitöğlu (Dr. Öğr. Üyesi)
Hayriye Erbaş (Prof. Dr.)
Selin Esen (Prof. Dr.)
Yasemin Esen (Doç. Dr.)
Zeliha Etöz (Prof. Dr.)
Ceyhun Gürkan (Doç. Dr.)
Hamit Hancı (Prof. Dr.)
Ayşe Çakır İlhan (Prof. Dr.)
Emine Gül Kapçı (Prof. Dr.)
Süreyya Karacabey (Doç. Dr.)
Onur Karahanöğulları (Prof. Dr.)
Tevhide Kargın (Prof. Dr.)
Kurtuluş Kayalı (Prof. Dr.)
Meltem Kayıran (Doç. Dr.)
Bedriye Poyraz (Prof. Dr.)
Nejla Kurul (Prof. Dr.)
Ahmet Makal (Prof. Dr.)
Rıfat Miser (Prof. Dr.)
Ayşe Okvuran (Prof. Dr.)
Cüneyt Ozansoy (Doç. Dr.)
Tülin Öngen (Prof. Dr.)
Sevilay Çelenk Özen (Doç. Dr.)
Funda Başaran Özdemir (Prof. Dr.)
Alev Özkazanç (Prof. Dr.)
Seçkin Özsoy (Doç. Dr.)
Metin Özüoğurlu (Prof. Dr.)
Dilek Peçenek (Prof. Dr.)
Tülin Sađđlan (Prof. Dr.)
Serpil Sancar (Prof. Dr.)
Cenk Saraçoğlu (Doç. Dr.)
Fevziye Sayılan (Doç. Dr.)

Mustafa Sever (Doç. Dr.)
Sedat Sever (Prof. Dr.)
Seher Sevim (Prof. Dr.)
Burcu Sümer (Doç. Dr.)
Nurettin Şimşek (Prof. Dr.)
Mine Tan (Prof. Dr.)
Erel Tellal (Prof. Dr.)
Gülşay Toksöz (Prof. Dr.)
Nurcan Törenli (Prof. Dr.)
Meral Uysal (Prof. Dr.)
Hasan Ünder (Prof. Dr.)
Barış Ünlü (Doç. Dr.)
Aslı Yağmurlu (Prof. Dr.)
İlhan Yalçın (Prof. Dr.)
M.İkbal Yetişir (Doç. Dr.)
Ahmet Yıldız (Doç. Dr.)
Gaye Burcu Yıldız (Prof. Dr.)
Zafer Yılmaz (Dr.)
Filiz Çulha Zabcı (Prof. Dr.)
ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ
Fesih Bayraktar (Dr. Öğr. Üyesi)
Sibel Cengiz (Prof. Dr.)
ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Nurettin Beltekin (Dr. Öğr. Üyesi)
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Malik Yılmaz (Dr. Öğr. Üyesi)
BAKÜ AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Elmira Memmedova-Kekeç (Doç. Dr.)
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Saadet Maltepe (Doç. Dr.)
İsmail Zencirci (Dr.)
BANDIRMA 17 EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Burak Darıcı (Doç. Dr.)
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Sadegül Akbaba Altun (Prof. Dr.)
H. Şebnem Oğuz (Prof. Dr.)
L. Doğan Tılıç (Prof. Dr.)
Aylin Demirli Yıldız (Doç. Dr.)
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
İsmail Şiriner (Prof. Dr.)

BEYKOZ ÜNİVERSİTESİ

Nevzat Evrim Önal (Doç. Dr.)

BİLGİ ÜNİVERSİTESİ

Ömer Turan (Prof. Dr.)

BİLKENT ÜNİVERSİTESİ

Pınar İpek (Doç. Dr.)

Erinç Yeldan (Prof. Dr.)

BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ

Fatma Gök (Prof. Dr.)

Biray Kırılı (Prof. Dr.)

Ebru Muğaloğlu (Doç. Dr.)

Rıfat Okçabol (Prof. Dr.)

Nazlı Somel (Dr.)

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

Selda Polat Hüsrevşahi (Prof. Dr.)

CENEVRE ÜNİVERSİTESİ

Engin Sustam (Doç. Dr.)

ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ

Ali Dönmez (Prof. Dr.)

Filiz Kardam (Doç. Dr.)

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

Mehmet Özgüden (Dr. Öğr. Üyesi)

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

Adnan Gümüş (Prof. Dr.)

İbrahim Ortaş (Prof. Dr.)

Mediha Sarı (Prof. Dr.)

DOKUZEYLÜL ÜNİVERSİTESİ

N. Erkin Başer (Dr. Öğr. Üyesi)

Özge Can (Doç. Dr.)

G. Songül Ercan (Doç. Dr.)

Burcu İlkay Karaman (Doç. Dr.)

Kemal Kocabaş (Prof. Dr.)

Abdullah Martal (Prof. Dr.)

İdris Şahin (Doç. Dr.)

Ahmet Nazmi Üste (Dr. Öğr. Üyesi)

Yaşar Yavuz (Dr. Öğr. Üyesi)

Levent Yılmaz (Doç. Dr.)

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

Taner Atmaca (Doç. Dr.)

EGE ÜNİVERSİTESİ

Lülüfer Körükmez (Dr. Öğr. Üyesi)

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

Elif Gazioğlu Terzi (Doç. Dr.)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Ayşe Fulya Şen (Doç. Dr.)

GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ

Buket Türkmen (Doç. Dr.)

Hakan Yücel (Doç. Dr.)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Naciye Aksoy (Prof. Dr.)

Kemal İnal (Doç. Dr.)

Muhteşem Kaynak (Prof. Dr.)

Aziz Konukman (Prof. Dr.)

Tuba Ongun (Prof. Dr.)

Aydan Özsoy (Doç. Dr.)

Ufuk Serdaroğlu (Prof. Dr.)

Ayhan Ural (Doç. Dr.)

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

Muharrem Açıkgöz (Doç. Dr.)

M. Nuri Gültekin (Prof. Dr.)

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

Gülşay Aslan (Doç. Dr.)

Erdal Küçükler (Doç. Dr.)

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

R. Berker Bank (Dr. Öğr. Üyesi)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Şefik Taylan Akman (Dr. Öğr. Üyesi)

Elif Başak Aksoy (Dr.)

Nihan Akkocaoğlu Çayır (Dr. Öğr. Üyesi)

Gülsüm Sevinç Depeli (Doç. Dr.)

E. Berna Gücüm (Dr. Öğr. Üyesi)

Fitnat Kaptan (Prof. Dr.)

Kasım Karataş (Prof. Dr.)

Yüksel Kavak (Prof. Dr.)

Muammer Kaymak (Doç. Dr.)

Mete Kaan Kaynar (Prof. Dr.)

Hakan Mihci (Prof. Dr.)

Murat Özdemir (Prof. Dr.)

S. Sevdâ Uluğtekin (Prof. Dr.)

Bülent Yılmaz (Prof. Dr.)

HELMUT SCHMIDT ÜNİVERSİTESİ

Arnd-Michael Nohl (Prof. Dr.)

IŞIK ÜNİVERSİTESİ

Nurcan Özkaplan (Prof. Dr.)

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

Yüksel Çırak (Dr. Öğr. Üyesi)

Sevim Öztürk (Doç. Dr.)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

Özgün Akduran Erol (Dr. Öğr. Üyesi)

Ayten Alkan Mertoğlu (Doç. Dr.)

Mehmet Ö. Alkan (Prof. Dr.)

Ali O. Balkanlı (Dr. Öğr. Üyesi)

Ahmet Bekmen (Doç. Dr.)

Sevim Budak (Doç. Dr.)

Işıl Çakan Hacıibrahimoğlu (Prof. Dr.)

Serpil Çakır (Prof. Dr.)

Osman Zeki Çetinkaya (Dr. Öğr. Üyesi)

Yusuf Doğan Çetinkaya (Doç. Dr.)

Sevgi Çubukçu (Doç. Dr.)

H. Burak Gemalmaz (Prof. Dr.)

Özge Gökdemir Dumlucağ (Doç. Dr.)

Mustafa Görkem Doğan (Dr. Öğr. Üyesi)

Özge İzdeş Terkoğlu (Dr. Öğr. Üyesi)

Ahsen Deniz Morva Kablamacı (Doç. Dr.)

Murat Ertan Kardeş (Doç. Dr.)

M. Yücel Karlıklı (Dr. Öğr. Üyesi)

Erhan Keleşoğlu (Dr. Öğr. Üyesi)

Ertuğrul İ. Kızılkaya (Doç. Dr.)

Ümit Konya (Prof. Dr.)

Necdet Neydim (Prof. Dr.)

T. Hakan Olgun (Prof. Dr.)

Ayşegül Yakar Önal (Doç. Dr.)

M. Tefik Özcan (Prof. Dr.)

Eylem Özdemir (Dr. Öğr. Üyesi)

Pelin Pınar Özden (Doç. Dr.)

Sermin Sarıca (Dr. Öğr. Üyesi)

N. Şebnem Sayhan (Dr. Öğr. Üyesi)

Aynur Soydan Erdemir (Doç. Dr.)

Gülşay Günlük Şenesen (Prof. Dr.)

Nilüfer Timisi Nalçaoğlu (Prof. Dr.)

Ateş Uslu (Doç. Dr.)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA ÜNİVERSİTESİ

Fatma Bölükbaş Kaya (Prof. Dr.)

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Devrim B. Kaymak (Doç. Dr.)

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ

Zeliha Hepkon (Prof. Dr.)

İSTANBUL ATAŞEHİR ADIGÜZEL MYO.

Berrin Küçükcan (Dr. Öğr. Üyesi)

İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ

Filiz Başkan (Prof. Dr.)

Fatma Işık Gürleyen (Dr. Öğr. Üyesi)

KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ

İrem İnceoğlu (Doç. Dr.)

Özgür Orhangazi (Prof. Dr.)

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

Sabri Güngör (Doç. Dr.)

**KARAMANOĞLU MEHMET BEY
ÜNİVERSİTESİ**

Elifhan Köse Çal (Doç. Dr.)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

Güler Demir (Doç. Dr.)

Sibel Kibar Kavuş (Doç. Dr.)

Vüsale Musalı (Prof. Dr.)

Yavuz Unat (Prof. Dr.)

V. Ertan Yılmaz (Dr. Öğr. Üyesi)

Hüseyin Yolcu (Prof. Dr.)

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

Can Karaböcek (Prof. Dr.)

INNSBRUCK ÜNİVERSİTESİ

Erol Yıldız (Prof. Dr.)

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

Örgen Uğurlu (Prof. Dr.)

Aziz Çelik (Prof. Dr.)

Yücel Demirer (Doç. Dr.)

Fatih Kezer (Doç. Dr.)

Kuvvet Lordoğlu (Prof. Dr.)

Aynur Özüoğlu (Doç. Dr.)

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

Müfit Köleksiz (Prof. Dr.)

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

Ulviye Sanılı Aydın (Doç. Dr.)

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

Diñç Alada (Prof. Dr.)

H. Özden Bademci (Doç. Dr.)

Gökçe Güvercin Seçkin (Dr. Öğr. Üyesi)

MARBURG-PHILIPPS ÜNİVERSİTESİ

Funda Hülalü (Dr. Öğr. Üyesi)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

Günay Atalayer (Prof. Dr.)

Uraz Aydın (Dr.)

Ayşe Durakbaşı (Prof. Dr.)

Fuat Ercan (Prof. Dr.)

Büşra Ersanlı (Prof. Dr.)

M. Meryem Kurtulmuş (Dr. Öğr. Üyesi)

Özgür Müftüoğlu (Dr. Öğr. Üyesi)

Şule Daldal Necef (Doç. Dr.)

Funda Karapehlivan Şenel (Dr.)

Mehmet Türkay (Prof. Dr.)

Tanay Sıdkı Uyar (Prof. Dr.)

MEB

Nejla Doğan (Dr.)

MEF ÜNİVERSİTESİ

Ozan Erözdem (Prof. Dr.)

Ayşegül Kibaroğlu (Prof. Dr.)

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

Ekber Tomul (Prof. Dr.)

Gaye Gökalp Yılmaz (Dr. Öğr. Üyesi)

MERSİN ÜNİVERSİTESİ

Ali Ekber Doğan (Dr. Öğr. Üyesi)

İhsan Kamalak (Prof. Dr.)

Mustafa Şener (Dr. Öğr. Üyesi)

Turhan Toros (Prof. Dr.)

Tolga Tören (Dr. Öğr. Üyesi)

Binali Tunç (Prof. Dr.)

Bediz Yılmaz (Dr. Öğr. Üyesi)

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR Ü.

Şükrü Aslan (Prof. Dr.)

Barış Başaran (Dr. Öğr. Üyesi)

Özlem Güçlü (Dr. Öğr. Üyesi)

Begüm Özden Fırat (Prof. Dr.)

Evrım Hikmet Ögüt (Doç. Dr.)

Neşe Özgen (Prof. Dr.)

Besime Şen (Prof. Dr.)

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

Ceray Aldemir (Doç. Dr.)

HAKEM KURULU / THE BOARD OF THE REFEREES*

Betül Altuntaş (Prof. Dr.)
Necdet Aykaç (Doç. Dr.)
Aynur Bilir (Dr. Öğr. Üyesi)
Elvan Cenikli (Dr. Öğr. Üyesi)
Saniye Dedeoğlu (Prof. Dr.)
Cem Dişbudak (Prof. Dr.)
Gökçen Ertuğrul (Dr. Öğr. Üyesi)
Mustafa Girgin (Dr. Öğr. Üyesi)
Eren Deniz Tol (Prof. Dr.)
Çisel Ekiz Gökmen (Dr. Öğr. Üyesi)
Fatih Güngör (Dr. Öğr. Üyesi)
Özlem Şahin Güngör (Prof. Dr.)
Berkan Hamdemir (Dr. Öğr. Üyesi)
Dilek Hattatoğlu (Doç. Dr.)
Ali Ekber Irmak (Doç. Dr.)
Aysun Danışman Işık (Dr. Öğr. Üyesi)
T. Osman Mutlu (Doç. Dr.)
Seyfi Kılıç (Dr. Öğr. Üyesi)
Semra Purkis (Doç. Dr.)
Çağlar Özbek (Dr. Öğr. Üyesi)
Şinasi Öztürk (Doç. Dr.)
Hasan Şen (Prof. Dr.)
Muammer Tuna (Prof. Dr.)
Veli Uğur (Doç. Dr.)
Mualla Ulusavaş (Prof. Dr.)
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Mustafa Çapar (Prof. Dr.)
Cem Doğan (Doç. Dr.)
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
Yavuz Çobanoğlu (Doç. Dr.)
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Ercan Çağlayan (Doç. Dr.)
**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ**
Pakize Ankan Sandıkçıoğlu (Dr. Öğr. Üyesi)
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Yalçın Özdemir (Dr. Öğr. Üyesi)
ODTÜ
Başak Alban (Doç. Dr.)
E. Atilla Aytekin (Prof. Dr.)
Zana Çıtak Aytürk (Doç. Dr.)
Şerif Onur Bahçecik (Doç. Dr.)

Osman Balaban (Prof. Dr.)
Mustafa Kemal Bayırbağ (Doç. Dr.)
Ömür Birler (Dr. Öğr. Üyesi)
Işık Kuşçu Bonnenfant (Doç. Dr.)
Cennet Engin Demir (Prof. Dr.)
Kürşad Ertuğrul (Prof. Dr.)
Ahmet İnam (Prof. Dr.)
Sevilay Kahraman (Doç. Dr.)
Hayriye Kahveci (Dr. Öğr. Üyesi)
H. Engin Küçükçaya (Doç. Dr.)
İlhan Can Özen (Doç. Dr.)
Nesim Şeker (Doç. Dr.)
Mustafa Şen (Doç. Dr.)
Pervin Oya Taneri (Doç. Dr.)
Meltem Dayıoğlu Tayfur (Prof. Dr.)
Helga Rittersberger Tılıç (Prof. Dr.)
Aylin Topal (Doç. Dr.)
Oktar Türel (Prof. Dr.)
Fahriye Üstüner (Doç. Dr.)
Yılmaz Üstüner (Doç. Dr.)
İpek Eren Vural (Doç. Dr.)
Galip Yalman (Doç. Dr.)
Onur Yıldırım (Prof. Dr.)
Besim Can Zırh (Dr. Öğr. Üyesi)
OKAN ÜNİVERSİTESİ
Ali İlker Gümüşeli (Prof. Dr.)
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Hasan Aydın (Prof. Dr.)
Erdoğan Başar (Prof. Dr.)
Ata Yakup Kaptan (Prof. Dr.)
Melda Yaman Öztürk (Doç. Dr.)
ORDU ÜNİVERSİTESİ
Sebiha Kablay (Prof. Dr.)
Nihat Sezer Sabahat (Doç. Dr.)
Deniz Yıldırım (Doç. Dr.)
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
İlknur Şentürk (Doç. Dr.)
ÖZYEĞİN ÜNİVERSİTESİ
İşıl Erol (Doç. Dr.)
Sevgi Usta (Dr. Öğr. Üyesi)

HAKEM KURULU / THE BOARD OF THE REFEREES*

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

Fahriye Bayram (Prof. Dr.)

Mehmet Zencir (Prof. Dr.)

POSTDAM ÜNİVERSİTESİ

Christoph Schroeder (Prof. Dr.)

RUMELİ ÜNİVERSİTESİ

Ömer Faruk Şimşek (Prof. Dr.)

RYERSON ÜNİVERSİTESİ

Sedef Arat Koç (Doç. Dr.)

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

Sevim Atıla Demir (Prof. Dr.)

SİNOP ÜNİVERSİTESİ

İrfan Mukul (Dr. Öğr. Üyesi)

ŞARKİYAT ENSTİTÜSÜ

Barbara Pusch (Dr.)

ŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

Mesut Yeğen (Prof. Dr.)

TARSUS ÜNİVERSİTESİ

Orhan Veli Alıcı (Doç. Dr.)

Ahmet Yaman (Dr. Öğr. Üyesi)

TED ÜNİVERSİTESİ

Petek Aşkar (Prof. Dr.)

Figen Çok (Prof. Dr.)

Zühal Yeşilyurt Gündüz (Prof. Dr.)

TOBB ÜNİVERSİTESİ

Başak Yavçan Meriç (Doç. Dr.)

TOROS ÜNİVERSİTESİ

Ahmet Özer (Prof. Dr.)

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

Caner Ekizceleroğlu (Dr. Öğr. Üyesi)

Tuncer Bülbül (Prof. Dr.)

UFUK ÜNİVERSİTESİ

Güliden Elmas Arslan (Prof. Dr.)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

M.Ersin Kuşdil (Prof. Dr.)

Ahu Öztürk (Dr. Öğr. Üyesi)

Leman Pınar Tosun (Prof. Dr.)

ULUSLARARASI FİNAL ÜNİVERSİTESİ

Mehmet Meydan Hekimoğlu (Prof. Dr.)

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

Eylem Ümit Atılğan (Doç. Dr.)

YAŞAR ÜNİVERSİTESİ

Nazif Mandacı (Prof. Dr.)

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

Ozanay Omur (Prof. Dr.)

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Timur Akçalı (Dr.)

Fulya Atacan (Prof. Dr.)

Gökhan Demir (Dr.)

Ozan Erözden (Doç. Dr.)

Feride Gönel (Prof. Dr.)

Haldun Gülalp (Prof. Dr.)

Derya Kömürcü (Doç. Dr.)

Barış Alp Özden (Dr.)

Asuman Türkün (Prof. Dr.)

YORK ÜNİVERSİTESİ

Coşku Çelik (Dr.)

* Alfabetik sırada / In alphabetical order

Hakem Kurulu listesi düzenli olarak güncellenmektedir / The Board of the Referees list is regularly updated.

İçindekiler / contents

Editörden

From the editor

Mutahhar Aksarı 9

HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES

Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Öğretmen Öğrenci İlişkileri ve Öğretmenleri İhtiyaçları
/ Teacher Student Relationship and Teachers' Needs in Views of Teachers

Feyza Nur Yurduseven,

Özden Bademci,

Narin Bağdatlı 10

"Kültür Otarşisi" Kavramı Üzerinden Adımlar Dergisinde Yürütülen Faşizm
Tartışmaları / Discussions on Fascism Which Was Conducted Over the Concept of
"Cultural Autarchy" in Adımlar Journal

İlkay Yurdal 38

Michel Foucault'nun Çalışmalarında Panoptikon, Kapatılma ve Okul Kurumu /
Panopticon, Confinement, and School in the Work of Michel Foucault

Eren Ağın 64

Post-Corona: "Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak" mı? / Post Corona: "Will Nothing
Be The Same as Before"?

İlker Özdemir,

Sinan Acar 83

Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamı: Araştırma Gündeminin
Değişkenleri / Gender Context in Children's Books: Variables of the Research Agenda

Elif Dumanlı,
Yasemin Esen 118

editörden / from the editor

Eğitim Bilim Toplum Dergisi, yeni sayımızın yeni konularında yeni ve özgün makalelerle yeniden buluştuk.

Hakemli Makaleler Bölümünün ilk makalesi, Feyza Nur Yurduseven, Özden Bademci, Narin Bağdatlı'ya ait. "Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Öğretmen Öğrenci İlişkileri ve Öğretmenleri İhtiyaçları / Teacher Student Relationship and Teachers' Needs in Views of Teachers" başlığını taşıyor. Yazarlar makalelerinde "öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri bağlamında ihtiyaçlarını anlamayı amaç"lıyor. Yazarlar; makaleleriyle "Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çok yönlü desteklendiği, güvenli, kapsayıcı okul ortamının yaratılması ve bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması"nın, "eğitim alanında yaşanan psikolojik ve sosyal sorunların çözülmesine katkıda bulunabilir"liğini gösteriyor. Çalışmalarının "Etkili bir okul sistemi" için önemli bir katkı sağlayacağına inanıyoruz.

Sonra ikinci olarak İlkay Yurdal'ın, "Kültür Otarşisi" Kavramı Üzerinden Adımlar Dergisinde Yürütülen Faşizm Tartışmaları / Discussions on Fascism Which Was Conducted Over the Concept of "Cultural Autarchy" in Adımlar Journal başlıklı makalesi geliyor. Yazar "Türkiye'deki kültür ve siyaset tartışmalarında önemli bir yer tutmakta" olan "I. Dünya Savaşı'nın etkilerinin doruğa çıktığı 1940'lı yıllar"a "Faşizmden etkilenen hareketlerin devlet içinde ve devlet dışında yükselişe geçtiği ve yayıncılık alanında da kendini gösterdiği bu dönem"e eğiliyor ve "Adımlar dergisinin Türkiye'de 1940'lı yıllardaki faşizm karşıtı hareket içerisindeki yeri, Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu'nun başını çektiği tartışmalara odaklanılarak" tartışıyor.

Üçüncü sırada Eren Ağın'ın "Michel Foucault'nun Çalışmalarında Panoptikon, Kapatılma ve Okul Kurumu / Panopticon, Confinement, and School in the Work of Michel Foucault" adlı makalesi var. Ağın, makalesinde "Michel Foucault'nun modern iktidar analizi çerçevesinde okul kurumu ve eğitim alanının bir eleştirisi"ni yapıyor ve "okul kurumunun makbul yurttaş ve nitelikli işgücü yetiştirme görevinin mikro ve makro iktidar ilişkilerinden bağımsız olmadığını tartışmaya" açıyor.

Ardından İlker Özdemir ile Sinan Acar'ın "Post-Corona: "Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak" mı? / Post Corona: "Will Nothing Be The Same as Before"? başlıklı makalesiyle karşılaşacaksınız. Yazarlar, "COVID-19 salgını ile başlayan uygulama ve düzenlemeler ışığında salgın sonrası dünyayı nasıl bir geleceğin beklediği konusunu tartışmaya" açıyor. Makale "... köklü değişim ihtiyacını esas alarak post-corona dünyasında bizi bekleyen tehlikeler ve fırsatlar üzerinde durarak, etik, politika ve iletişim ekseninde, daha özgür, demokratik ve adil bir dünya için yapılması ve yapılmaması gerekenler konusunda düşünceler geliştirmeyi" amaçlamakta.

Bu yılın üçüncü sayısı, Elif Dumanlı, Yasemin Esen'in "Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamı: Araştırma Gündeminin Değişkenleri / Gender Context in Children's Books: Variables of the Research Agenda" başlıklı makalesiyle son buluyor. Yazarlar çalışmalarında, "toplumsal cinsiyet bakış açısının tarihsel süreç içinde çocuk edebiyatı eserleri üzerinde yapılan araştırmalara nasıl yansıdığı ve bu konudaki güncel tartışmalar"ı incelemişler. Sonuçta da "Çocuklar için yetişkinler tarafından hazırlanan kitapların, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıplarını güçlendirebilir ya da kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerine meydan okuyacak seçenekler sunarak bu kalıpları kırabilme işlevleri, günümüzde olduğu gibi gelecekte de önemli bir tartışma konusu olmaya devam" edeceği gerçeğine vurgu yapmışlar.

2022'nin son sayısını yine özgün makalelerle oluşturabilmek ve sunabilmek umuduyla...

Mutahhar Aksarı

ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISIYLA ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇLARI

*Teacher Student Relationship and
Teachers' Needs in View Of Teachers*

Feyza Nur Yurduseven*
H. Özden Bademci**
Narin Bağdatlı***

10

Öz

Etkili bir okul sistemi, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına eşlik eden sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının anlaşılmasını ve karşılanmasını gerektirir; söz konusu ihtiyaçların giderilmesinde sorumluluğun büyük bölümünü öğretmenler taşır. Öğretmenlerin öğrencilerine güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir okul ortamı sağlayabilmesi de kendi mesleki doyumlarının artırılmasına, çalıştıkları kurumlarla bağlarının güçlendirilmesine, okul ortamının güvenli, dayanışmacı ve kapsayıcı kılınmasına bağlıdır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri bağlamında ihtiyaçlarını anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorularla derinlemesine görüşmeler yapılmış; elde edilen nitel veriler, görüşmecilerin sıklıkla dile getirdiği temalar çerçevesinde yorumlayıcı fenomenolojik analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, travmatize edici yaşam koşullarında büyüyen risk altındaki dezavantajlı öğrencilerle ilişkilerinde öğrencilerin sosyal ve duygusal süreçlerini tam olarak anlamlandıramadıklarında ve müdahale konusunda yeterli donanıma

- * **Maltepe Üniversitesi, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, İstanbul, Türkiye feyzaozguler@gmail.com, Orcid Numarası: 0000-0002-2861-5045,**
Maltepe University, Marmara Education Village, Maltepe İstanbul, Turkey, feyzaozguler@gmail.com Orcid Number: 0000-0002-2861-5045
- ** **Doç. Dr., Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) Müdürü & Psikoloji Bölümü, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, İstanbul, Türkiye, ozdenbademci@maltepe.edu.tr , Orcid Numarası: 0000-0002-6116-1786**
Ass. Prof., Maltepe University, Marmara Education Village, Maltepe İstanbul, Turkey, feyzaozguler@gmail.com Orcid Number: 0000-0002-2861-5045
- *** **Dr., Maltepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, İstanbul, Türkiye, narinbagdatli@maltepe.edu.tr Orcid Numarası: 0000-0003-3431-7412**
Dr., Maltepe University, Social Work Department, Marmara Education Village, Maltepe, İstanbul, Turkey, narinbagdatli@maltepe.edu.tr, Orcid Number: 0000-0003-3431-7412
- Geliş Tarihi / Received: 23.02.2022 - Kabul Tarihi / Accepted: 22.04.2022**

sahip olamadıklarında öğrencilerin sorunlarına çözüm odaklı yaklaşmakta zorlanmaktadırlar. Öğretmenler de okul içinde sosyal ve duygusal açıdan desteklenme ihtiyacı duymaktadır. Okul içindeki tüm çalışanların, ailelerin ve ilgili tüm kurumların koordinasyonu ve işbirliğinde travma bilgisine sahip disiplinlerarası bir ekip içinde öğretmenlerin düzenli olarak süpervizyon ile desteklenmesi, öğrenciyi okul ortamında “kapsayan” öğretmenin “kapsanma”sını sağlayabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çok yönlü desteklendiği, güvenli, kapsayıcı okul ortamının yaratılması ve bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması, eğitim alanında yaşanan psikolojik ve sosyal sorunların çözülmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen öğrenci ilişkileri, kapsayıcı okul ortamı, travma bilgisi, klinik süpervizyon, öğretmenin ihtiyaçları

Abstract

An effective school system requires understanding and meeting the social and emotional needs of students that accompany their academic needs. Teachers bear most of the responsibility for meeting these needs. The ability of teachers to provide a safe, supportive and inclusive school environment for their students depends on increasing their own professional satisfaction, strengthening their ties with the institutions they work with, and making the school environment safe and inclusive. This study aims to understand the needs of teachers in the context of their relationships with students. For this purpose, in-depth interviews were conducted with semi-structured open-ended questions. The qualitative data obtained were subjected to interpretative phenomenological analysis within the framework of the themes frequently expressed by the interviewees. According to the research findings, teachers have difficulty in approaching students' problems with a solution-oriented approach when they do not fully understand the social and emotional experiences of students in their relationships with disadvantaged students who grow up in potentially traumatic life conditions and are not equipped enough to intervene. Teachers also need social and emotional support within the school. In the coordination and cooperation of all school staff, families, and all relevant institutions, regular supervision provided teachers with a trauma-informed interdisciplinary team that can ensure the “containment” of the teacher who “contains” the student in the school environment. Creating a safe and inclusive school environment, where teachers and students are supported in many ways according to their needs, and disseminating such practices can contribute to solving the psychological and social problems experienced in the field of education.

Key Words: Teacher-student relationships, containing school climate, trauma-informed, clinical supervision, teachers' needs

Giriş

Günümüzde hızlı toplumsal değişmeye bağlı olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmekte (Crespi ve Dube, 2006) ancak öğretmenlerin artan rol ve sorumluluklarına rağmen ihtiyaçları yeterince önemsenmemekte; bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri desteklenmemektedir (Mccallum ve Price, 2010). Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının anlaşılmasının ve desteklenmesinin öneminin kavranması okul ikliminin olumlu yönde değişmesine katkıda bulunur.

Öğrencilerin zamanlarının belli bir aralığını düzenli olarak geçirdikleri okul ortamı onların sosyalleşmelerini, psiko-sosyal gelişimlerinin desteklenmesini, bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarını sağlar (Geddes, 2017; Mallin, Walker ve Levin, 2013). Aynı zamanda okullar, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada olduğu ve öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin yeniden üretildiği yerlerdir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Sınıfsal kökene, cinsiyete, etnik-dini kökene ve engelliliğe yönelik ayrımcılık ve sosyal dışlanmanın yanı sıra aile içi sorunlar, ailenin çocuğunun eğitim gereksinimini önemsememesi, ihmal ve istismar, travma, akran zorbalığı, öğretmenler ve arkadaşlarla yaşanan anlaşmazlıklar öğrencilerin eğitim süreçlerini tehdit edebilir (Bademci, Karadayı ve Bağdatlı-Vural, 2016). Bu tür sosyal ve duygusal sorunlarla karşı karşıya kalan öğrenciler, onların ihtiyaçlarını karşılayacak güvenli, tutarlı ve destekleyici bir yapıya ihtiyaç duyarlar. Okul, öğrencinin kendisini değerli ve güvende hissedebileceği bir ortam sunabileceği gibi onlar için potansiyel bir riske de dönüşebilir veya her iki durumun yaşanabileceği yerler de olabilir (Maugham, 1988). Okulda güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir ortamın yaratılmamasının neden olduğu olumsuz okul iklimi öğrencilerin okulu bırakmalarına etki edebilir (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, Hawkins, 2000).

Eğitim öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden olan öğretmenler, öğrenciler için potansiyel bağlanma figürü olarak eğitim kurumlarında öğrencilerin akademik bilgi ve beceri kazanmalarında ve bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde rol ve sorumluluklara sahiptir (Geddes 2006; Solomon, 2017). Öğretmenler ile kurulan ilişkinin niteliğinin okul terki üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir (Davis ve Dupper, 2008, akt. Bademci, 2018; Taylı, 2018). Okul terkinin yarattığı sosyal sorunlar göz önüne alındığında eğitim alanında uygulanması gereken sosyal politikalar, eğitim sürecinde öğretmenlerden beklenen rol ve sorumlulukları daha da artırmaktadır.

Örgütsel yapıya sahip olan okul ortamında tüm bireyler için başa çıkması zor olan öfke, kaygı, korku, utanç gibi duygular belirebilir (Frank, 1998; akt. Kennedy, 2018). Hem öğretmenler hem de öğrenciler sınıfa kaygılarını, beklentilerini, savunma mekanizmalarını getirerek karşılıklı etkileşime girerler (Salzberger-Wittenberg ve diğerleri, 1983; Youell, 2006). Öğrenme ilişkileri ve öğrenme deneyimi bu karşılıklı etkileşime göre şekillenmektedir. Okulda akademik ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ve duygusal ihtiyaçların önemsenmesi, destekleyici ve güvenli ilişkilerin kurulması öğrenme ilişkilerine olumlu yönde etki eder (Hallam, 2009). Gilmore ve Anderson'ın (2016) vurguladığı gibi

öğrenmenin duygusal faktörlerinin yanı sıra öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin duygusal boyutu üzerine de çalışılmalıdır. Özellikle pedagojik formasyon eğitimlerine öğrenme ilişkilerine dair teori ve uygulamaların entegre edilmesinin sınıf içindeki uygulamalarda verimliliği arttıracakları ileri sürülmektedir (Nezhad ve Vahedi, 2011). Öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkına varılması ve desteklenmesi, eğitim standartları ve öğrencilerin duygusal refahı açısından elzemdir (Kennedy, 2018). Öğretmenlerin desteklenmesi aynı zamanda öğrencilerin desteklenmesi anlamına geleceği için öğrenme ilişkileri bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaya çalışmanın eğitim alanında yaşanan sosyal sorunların önlenmesine yönelik bir çaba olarak toplumsal katkısının olacağı da açıktır.

Öğrenme İlişkileri

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin duygusal boyutu, öğrenme deneyimini biçimlendirir (Wilson, 2017). Psikodinamik yaklaşımı referans alarak yapılan araştırmalara göre çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiyle öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki benzer dinamiklere sahiptir (Kennedy ve Kennedy, 2004; Pianta, 1999). Çocuğun ebeveyni ile kurduğu bağlanma ilişkisi, başkalarıyla ilişki kurma tarzını belirler (Bowlby, 1969). Yapılan araştırmalar, çocuğun okulda kurduğu ilişkilerin ebeveyn ile kurulan bağlanma ilişkisinden etkilendiğini göstermektedir (Geddes, 2017).

Bebeğin annesiyle ilişkisine referansla (Bion, 1962) Youell (2015), öğrencilerin de duygularını aynı şekilde öğretmenlerine yansıttıklarından bahseder. Özellikle örseleyici deneyimlere sahip olan öğrenciler, olumsuz duygularını öğretmenlerine yansıtabilirler. Öğrenciler tarafından yansıtılan bu duyguları anlamlandıramayan öğretmenler, öğrencilerin bu yansıtıcı davranışları karşısında öfke, kızgınlık ya da yetersizlik gibi duygulara kapılabilirler. Youell öğretmenlerin, öğrencilerinin bilinç dışı düzeyde yansıtılan bu duygularının farkına varabildiklerinde 'kapsayıcı' ilişkinin oluşabileceğini belirtir.

Öğretmenler ile kurulacak güvenli ve destekleyici ilişkiler, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artırabilir (Morsünbül ve Yazar, 2021). Okulda öğrencilerin güven duyabileceği bir yetişkin, onların duygularını ve dürtülerini kontrol edebilme becerileri kazanmalarını sağlayabilir (Dingwall ve Sebba, 2018). Güvenli bir ortamda içten ve empatik ilişkiler içinde olduklarında çocukların travma semptomlarının da azaldığı görülmüştür (di Thierry, 2017). Van der Kolk'un (2014) ileri sürdüğü gibi özellikle travmatize edici deneyime sahip çocukların beyinleri hayatta kalmaya odaklanmıştır, güvenilir ilişki kurmakta zorlanırlar. Öğretmenlerine de güvenmeyen

travmatize yaşam koşullarına sahip öğrenciler, derslere ve öğrenmeye ilgi ve merak duymayabilirler, devamsızlık yapabilirler ve hatta okulu bırakabilirler (Geddes, 2017). Sinirbilim çalışmalarının gösterdiği gibi güvenli ilişkiler, beyin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Perry ve Szalavitz, 2006). Güvenli öğrenme ilişkilerine olanak sunan okul ortamı, çocukluk ve ergenlik boyunca beyin gelişmesine ve yeni sinirsel bağlantıların oluşmasına katkıda bulunur (Satchwell-Hirst, 2017; Schore, 2009).

Öğrencileriyle güvenilir ve destekleyici ilişkiler kuran öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerin derslere katılmasına, arkadaşlarıyla uyumlu ilişki kurmalarına, olumsuz davranışlardan kaçınmalarına, sosyal yeterlilik kazanmalarına; yani öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etki edebilirler (Bergin ve Bergin, 2009; Hamre ve Pianta, 2001). Özellikle dezavantajlı ve okul terki riski ile karşı karşıya kalan öğrencilerle öğretmenleri arasında kurulan güvenli ve destekleyici ilişkiler okul terkini önleyebilir (Davis ve Dupper, 2008; akt. Bademci, 2018). Öğrenme ilişkilerinin gelişmesi, sosyo-politik ortamlar olarak okullarda baskı altında kalma deneyimi yaşayan öğrencilerin ve öğretmenlerin sorgulama kapasitelerinin artmasına ve özgürleşmelerine de olanak sunabilir.

Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Açından Desteklenmesi

Öğretmenler meslek hayatlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin örseleyici deneyimlere sahip, risk altındaki öğrencileri ile ilişki kurarken sosyal ve duygusal gelişim hakkında yeterli bilgilerinin olmamasının onların duygusal yükünü arttırdığı ileri sürülmektedir (Alisic, 2012). Okul ortamında öğrencilerle, diğer meslektaşlarla, idarecilerle ve ailelerle ilişkilerinde zorluklar yaşayan öğretmenler, baş etmesi zor duygularla karşılaştıklarında iş verimliliklerini artıracak ve sosyal ve duygusal açıdan desteklenecekleri yapılara gereksinim duyarlar (Steel, 2001). Solomon (2017), öğretmenler arasında oluşturulacak destek ve paylaşım gruplarının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı açısından önemine dikkat çeker. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin deneyimler, duygular, ilişkiler üzerine birlikte düşünmesine imkân verecek koşulların oluşturulmasının öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını ve mesleki doyumunu olumlu etkilediğini göstermektedir (Ellis, 2012; Steel, 2001). Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinden kaynaklanan duyguları, düşünceleri ve deneyimleri üzerine düşünebilecekleri ve sorularını getirebilecekleri süpervizyon destek gruplarına ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır (Roberts, 2017). Süpervizyon toplantılarında duygu ve deneyimlerin paylaşılması ve vaka analizi yapılması; öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta, onlara özgüven ve yetkinlik

kazandırmaktadır (Maxwell, 2013). Farklı meslek gruplarının, farklı bakış açılarının bir arada olduğu disiplinlerarası işbirliği ile yürütülen süpervizyon, öğretmenlerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının anlaşılması ve desteklenmesi için etkili yollardan biri olabileceği gibi öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve karşılama becerilerine de geliştirir (Solomon ve Nashat, 2010). Aynı zamanda okuldaki psikolojik danışman, psikolog, sağlık personeli ve sosyal çalışmacı gibi uzman topluluğunun varlığı, öğrencilerin desteklenmesi ve sorunlarına müdahale edilip çözümlenmesi açısından gereklidir (Özkan ve Kılıç, 2014). Okul içindeki tüm profesyonellerin yanı sıra ailelerin, sağlık kuruluşlarının, sosyal hizmet sağlayan tüm kurumların ve toplumsal katkıyı önemseyen üniversitelerin işbirliği ve koordinasyonu öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını, sorunlarının daha etkili bir şekilde çözüme kavuşturulmasını; dolayısıyla eğitim sürecinin daha nitelikli olmasını sağlayabilir (Henderson & Mapp, 2002; Miller ve Ahmad, 2000; Salmon ve Rapport, 2005).

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkileri bağlamındaki sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ve beklentilerini onların bakış açısıyla anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda tasarlanan nitel araştırma öğretmen tecrübesinin farklı yönlerini birlikte ele almaya yönelmiştir: Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde ve öğrenme süreçlerinde üstlenilen sorumlulukların neler olduğu, öğretmenlerin kendi kişisel özelliklerinin, çocukluk ve öğrenme deneyimlerinin okul ortamındaki ilişkilerine nasıl etki ettiği, okul ortamında öğrencileri desteklemek konusunda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin kendi psiko-sosyal ihtiyaçlarının öğrenme ilişkilerine nasıl yansıdığı, hangi konularda desteklenme ihtiyacı içinde oldukları, öğretmenlerin güvenli ve kapsayıcı bir okul ortamını deneyimlemelerini sağlayan ya da engelleyen koşulların neler olduğu araştırmada ele alınan başlıca sorunlardır.

Yöntem

Öğretmenlerin okul ortamındaki deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları, görüşleri ve bakış açılarını keşfetmek, bu konuda fikir sahibi olmak, okul ortamının dinamiklerini anlamak üzere yarı-yapılandırılmış, açık uçlu sorular eşliğinde derinlemesine görüşmelerin yapıldığı nitel araştırma yönteminden kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, araştırmanın sorunsalları konusunda katılımcıların görüş, algı, bakış açısı vb. öznel düşüncelerinin ve deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak sağlar ve nitel araştırma yöntemi ile elde edilen veriler genelleştirilmeden sunulur (Neuman, 2012; Kümbetoğlu, 2008).

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmacının aktif rol oynadığı fenomenolojik yaklaşım, araştırmacının katılımcılarının yaşam deneyimlerinin, algılarının, bakış açılarının, ilişkilerine nasıl anlamlar atfettiklerinin keşfedilmesini ve yorumlanmasını sağlar (Smith ve Osborn; 2004). Bu çalışmada da öğretmenlerin okul ortamında öğrencilerle ve meslektaşlarıyla ilişkilerini, deneyimlerini ve ihtiyaçlarını anlamak; bakış açıları üzerine detaylı bilgilere ulaşmak için fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılara kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır (Kümbetoğlu, 2008). Görüşülen kişilerin araştırmacıya çalışmaya katkı sağlayabilecek başka kişilere yönlendirmesiyle ulaşılan ve yaş aralıkları 26 ile 55 arasında değişen 10 öğretmen ile görüşülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarını halen MEB'e bağlı kamu okullarında birinci kademedeki (Temel eğitim) ve ikinci kademedeki (ortaokul) çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar için herhangi bir branş kriteri belirlenmemiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizlenmiş olup rumuz kullanılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Rumuzu	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyimi (Yıl)	Öğretmenlik Yapılan Okul Sayısı	Bulunulan Okuldaki Deneyim (Yıl)
Ali	55	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	25	5	1
Seda	26	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	1	4
Sezen	53	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	18	4	3
Zeynep	28	Kadın	Matematik Öğretmenliği	5	1	4
Oya	34	Kadın	Matematik Öğretmenliği	17	2	5
Sibel	30	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	2	1
Suna	26	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	1	3
Özlem	34	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	10	1	10
Figen	28	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	6	1	6
Ahmet	34	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	1	9
<i>N</i>	<i>Ort.</i>					
11	34,7					

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın sorunsallarına uygun olarak verilerin toplanmasında katılımcıların bakış açılarının, duygularının ve deneyimlerinin araştırmacı ile karşılıklı etkileşim içinde ve ayrıntılı bir şekilde öğrenilmesine olanak sağlayan derinlemesine görüşme tekniğinden (Kümbetoğlu 2008) yararlanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı sırada COVID-19 küresel salgını olması nedeniyle derinlemesine görüşmeler çevrimiçi olarak (Zoom üzerinden) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin duygu ve deneyimlerini ifade edebilecekleri yönlendirici olmayan ve yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşme yapılmıştır (Bkz Ek 1: Demografik Bilgi Formu ve Derinlemesine Görüşme Soruları).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada derinlemesine görüşmeler sonucu elde edilen nitel verinin analizinde tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz tekniği kullanılmıştır. Temalar aracılığıyla verinin sınıflandırılmasına ve analizine dayanan tematik analiz ile veriler içinde tekrar eden örüntüler ve ortak söylemler ön plana çıkarılmış ve araştırma sorunsallarıyla ilişkilendirilerek anlamlandırılarak bulgular elde edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Braun ve Clarke (2006) tematik analiz yaparken altı aşamalı bir yöntem önerir. Öncelikle araştırmacının verileri dikkatli bir şekilde okuması, verilere aşına olması gerekir. İkinci aşamada, verileri özetleyen kodlamalar yapılır. Üçüncü aşamada temalar oluşturulur. Ardından temalar tanımlanır ve adlandırılır. Beşinci aşamada her tema içeriğini özetleyecek ve bütünü tanımlayacak şekilde sadeleştirme ve yeniden adlandırma yapılır. Son olarak da elde edilen bulguların araştırma sorunsalları ve mevcut literatür ile ilişkilendirilmesi gerçekleştirilir ve raporlaştırılır.

Araştırmacının aktif bir şekilde rol aldığı, katılımcıların deneyimlerinin kendileri için ne anlam ifade ettiğini araştırmaya dayanan yorumlayıcı fenomenolojik analizde (Smith ve Osborn, 2004), öncelikle elde edilen verilerin defalarca okunması, gözden geçirilmesi, görüşme sürecinin hatırlanması gerekir. Verilere odaklanılarak tekrar eden notlar temalara dönüştürülür. Temalar ve alt temalar arasındaki ilişkilere odaklanarak benzerliklere göre gruplandırma yapılır ve farklı olanlar çıkarılır ve geriye kalan alt temalar tekrar eden temalarla eşleştirilerek analiz sonlandırılır (Pietkiewicz ve Smith, 2014).

Araştırmada Etik Hassasiyetler

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenilirliği güven duyabilirlik ve verilerin hakikiliği gibi iki temel ölçüte dayanır (Kümbetoğlu, 2008). Araştırma sürecinin her aşaması araştırma ekibi tarafından izlenmiş ve verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla analizler grup çalışması eşliğinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya üniversitenin etik kurulunun onayı alındıktan sonra başlanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere çalışmanın amacı ve etik hassasiyetleri konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Bilgilendirilmiş Onam Formu” sunulmuş; araştırmanın konusu, görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği, gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dair bilgiler paylaşılmış ve gönüllü katılımları konusunda her bir katılımcıdan onam alınmıştır. Görüşmecilerin haklarına, mahremiyetlerine zarar gelmeyecek şekilde etik kurallara dikkat edilmiştir. Görüşmelerden önce, rahatsızlık duyduklarında görüşmeyi sonlandırılacakları bilgisi aktarılmıştır. Mahremiyete özen gösterileceği ve gizlilik ilkesine uyulacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı yapabilmek için izinleri alınmıştır. Araştırmanın her adımında kişisel bilgilerin gizliliğine önem verilmiş ve araştırmanın katılımcıları için rumuz kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerine ve kendi ihtiyaçlarına ilişkin değerlendirmelerinde dört izleğin görece bir istikrarla belirdiği saptanmıştır. Katılımcıların deneyimleri, “öğretmenin bakış açısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi”, “öğretmenlerin ihtiyaçları”, “kapsayan olarak öğretmenin kapsanması” ve “kapsanmanın öğretmen üzerindeki etkileri” olmak üzere bu dört izlek etrafında tematize edilmekte ve çözümlenmektedir.

Tablo 2: Ana Temalar ve Alt Temalara Ait Tablo

1.ÖĞRETMENİN BAKIŞ AÇISIYLA ÖĞRETMEN- ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ	3. KAPSAYAN OLARAK ÖĞRETMENİN KAPSANMASI
1.1.Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü	3.1. Terapötik Grup Paylaşımı
1.1.1.Öğrencinin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü	3.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi
1.2. Öğretmenlerin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi	3.3. Travma Bilgisine Sahip Ekip Tarafından Desteklenme
1.3. Öğrencileri Desteklemekte Zorlanma	
1.3.1. Okul İdarecilerinin Tutumu	
1.3.2.Ailelerle İ Yetersiz İletişim	

2.ÖĞRETMENİN İHTİYAÇLARI	4.KAPSANMANIN ÖĞRETMEN ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
2.1. Öğretmenliğin Duygusal Yükü	4.1. Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması
2.2. Öğretmenliğin Desteklenme İhtiyacı	4.2. Kapsanmanın Mesleki Doyuma ve Verimliliğe Etkileri
	4.3. Kurumsal Bağlılığın Güçlenmesi

Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi başlıklı tema, katılımcıların ifadelerinde belirgin bir sıklık gösteren “öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü”, “öğrencinin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde öğretmenin rolü”, “öğrencileri desteklemekte zorlanma”, “okul idarecilerinin tutumu” ve “ailelerle yetersiz iletişim” biçiminde alt temalar belirmiştir.

Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğretmenler, öğrencilerinin gelecekteki mesleklerini belirleyecek sınavlara hazırlanmalarında gereken akademik bilginin kazandırılmasının asli rolleri olduğunu düşünmekte, özellikle de akademik bilgiyi aktarırken öğrencilerin ilgisini ve merakını canlı tutmanın önemine dikkat çekmektedirler.

“Öğrenciyle yakın olmak güzel tabi ama bu senden öğrenmelerine engel olacak şekilde olmamalı. Bu bilgiler onlara sınavlarda lazım, ilerde bir meslekleri olsun yapacakları. Hayatın gerçek tarafını unutmamak önemli. Ama bu bilgiyi de sevdire sevdire öğretirsek başarılı olmuş olurum” (Ahmet)

Öğretme-öğrenme sürecinde rollerini “yol gösterici, rehber, rol model, ikinci aile” gibi ifadelerle tanımlayan öğretmenlerin çoğu, öğrencileriyle ilişkilerinde kendilerini onların ikinci ailesi olarak görmekte ve onlarla bağ kurmaya özen gösterdiklerini belirtmektedirler.

“... nasıl ki ben çocuklarımla bağ kurmaya özen gösteriyorsam öğrencilerimle ilişkimde de bağ kurmaya özen gösteriyorum.” (Oya)

“Bir nevi ikinci aileleri biziz. Ev-okul hayatları böyle geçiyor” (Sibel)

Öğrencinin Sosyal Duygusal Becerilerinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, kendilerini rol model alan öğrencilerinin gelişimindeki etkilerine değinmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerine akademik bilgi ve

beceri kazandırma rollerinin yanı sıra onların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki çok yönlü etkilerine vurgu yapmışlardır.

“Bir çocuğun geleceğinde olumlu ya da olumsuz etki bırakabileceği bir meslek. Çünkü çocukların gelişiminde onların rol model aldığı kişilerin davranışları onların psikolojisini etkiler. Bir öğretmenin öğrencilere sadece mesleki açıdan değil her anlamda gelişimlerine katkı sağlaması gerekiyor.” (Seda)

Öğretmenler, empati, olumlu ilişkiler kurabilme ve dinleme becerilerinin öğrencileriyle ilişkilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük bölümü öğrencilerinin kendileriyle olumlu ilişkiler içinde olmalarının onların akranlarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

“...otoriter olmak mum gibi yapmak içimden geliyor bazen. Diyorum şöyle kolayca anlatırım dersimi. Ama bakıyorum içime sinmiyor: Onlara örnek olmam lazım. Ben güzel ilişkiler kurunca öğrenciler de güzel ilişkiler kurmaya başlıyor. Arkadaşlarıyla olsun vesaire. Gözümün içine bakıyorlar, ille otoriter olmak şart değil diyorum. Davranışları da daha düzelmiş oluyor sınıf içinde..” (Özlem)

“Empati yapmaya çalışıyorum her zaman. Sıkılan öğrenciye kızmıyorum, evet sıkılabilir diyorum. ...yargısız infaz yapıp ceza da vermem kolay kolay. Dinlerim, anlamaya çalışırım önce. (...) öğrenciler de seni örnek alıyor sonuçta...” (Zeynep)

Öğretmenlerin büyük bölümü öğrencilerle kurulacak olan sıcak ve içten ilişkilerin öğrenmeye ilgiyi artırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Bir öğretmenin, iki farklı yaklaşımla işlediği dersini öğrenme çıktıları açısından yaptığı karşılaştırmasına aşağıda yer verilmiştir:

“Her dersin belli kazanımları var. Sadece bilgi açısından değil yani sosyal hayat kazanımlarımız da var. Hayata dair şeyler. Bunları toplama çıkarım öğretir gibi otorite kurarak anlattığımda ezberden öteye gitmediğini gördüm. Bir bakıyordum söylediğimi unutmuşlar bile. Ne anlattım size ben diyorum ses yok. Sonra kendimi rahat bıraktım. Daha kendim gibi yakın oldum öğrencilerle. Sonra tamam dedim böyleleri gerçekten daha öğretici.” (Figen)

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerle ders dışında güven temelli içten ilişkiler kurulmasının öğrencilerin başkalarıyla da ilişkilerini etkileyeceğini düşünmektedirler.

“Onlara gösterdiğim samimiyetle daha rahat anlatırlar sıkıntıları. Öğretmenden korkup anlatamadıkları şeyler olmasın diye uğraşırım.”
(Suna)

“Sınıfta ciddiyimdir. Öğrenci beni dinleyecek. Öğretmek istediğim şeyleri bitirmekte benim için önemli şimdi. Ama sınıftan çıktık mı hepsiyle arkadaş gibi takılırım. Derste bir sıkıntılarını gördüysem sorarım, çözüm aramasına katılırım. Öğrencilerimde sever beni. Hocam iyi geldiniz diye söylerler genelde.” (Ahmet)

Öğrencilerin bilinçdışı davranış ve duygularını anlamak üzere öğretmenlerin çabaları, onların ‘kapsayıcı işlevinin’ göstergesi olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin Kendi Öğrenme Deneyiminin Öğrenme İlişkilerine Etkisi

Bazı öğretmenler meslek seçimleri üzerinde kendi çocukluk ve öğrenme deneyimlerinin ve sevdikleri öğretmenlerinin etkisinden söz etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise mesleklerini yaparken kendi öğretmenlerini rol model aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik pratiğinin icrasına ilişkin görünüm oluşumunda kendi öğretmenlerinin etkilerine değinen öğretmenler, bu durumun kendi öğrencileri ile ilişki kurma tarzında belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmenin, öğrencileriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

“Hata yaptığımda bana kötü davranması cezalandırması beni hem kendinden hem de bir dersten uzaklaştırmasına sebep olmuştu. Çünkü bana bu davranışı sergiledikten sonra ona karşı olan hislerimde değişim olmuştu. Bu yüzden hoca ile karşı karşıya gelmek istemiyordum. Onu görünce bana davranışı aklıma geliyordu. Bir öğrencimin bana baktığında hep o anıyı hatırlaması ihtimalini kaldıramıyorum. Öğretmen olmanın kendisine böyle bir hak verdiğini ve beni nasıl etkilediğini düşünmeden hareket etmesi aramızdaki iletişimi bozmuştur.” (Seda)

“Mesleğe başlarken aklımda hep gergin bir imaj vardı. Öğretmenlerin olur ya bir gerginliği. Sınıfa hızlıca gir, dersi anlat. Ortamın gerginliğinden öğrenci de mum gibi. O yüzden benim meslek hayatım da gergin olacak zannediyordum. Ama bir baktım eğlenebilirmişim.”

Çocukları seviyorum o bıcır bıcır halleri insanı neşelendiriyor. Belki bende gergin bir öğretmen olup zihinlerinde o imajı bırakacaktım.”
(Zeynep)

Yukarıdaki ifade öğretmenlerin kendi öğrenme ilişkilerinin ve kendi öğretmenlerinin onların öğretmenlik pratiğinde ne denli etkili olabileceğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğrencileri Desteklemekte Zorlanma

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğu, öğrencinin sorun yaşadığını sezdiklerinde ya da bir sorunu tespit ettiklerinde nasıl davranacaklarını bilmediklerini ve yetersizliklerini sık sık ifade etmişlerdir. Öğretmenler hissettikleri yetersizliği *“psikoloji bilgimiz sınırlı”* diyerek ortaya koymuşlardır.

“Sınıflar kalabalık her çocuk farklı. Sorun yaşadığını anlasak bile odaklanmak için zaman lazım o da yok. Davranışlarından çıkarım yapıyorum izliyorum onları da bir rehber öğretmen kadar bilmediğim için zorlanıyorum.” (Figen)

22

Öğretmenler yaşadıkları yetersizliği, yeterli psikoloji bilmeme olarak ifade etseler de meselenin psikoloji alanında teorik yetkinlikten ziyade uygulama ile ilgili olduğu açıktır. Öğretmenler, öğrencilerin psiko-sosyal sorunlarını fark ettiklerinde genellikle okul rehber öğretmenine yönlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Sınıf içinde uygulayabilecekleri pratik bilgi ve becerilere sahip olmamalarının sınıf yönetimi becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler okulların yeterince destekleyici olmadığı görüşündedir. Zorlandıkları durumlarda rehber öğretmenlere başvurduklarını; ancak oradan da yeterli destek alamadıklarını belirten öğretmenler, profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca hizmetiçi eğitimlerin de yetersizliğinden yakınmışlardır.

“Zorluklar karşısında rehber öğretmenlerden destek bekledim. Yalnız şimdiye kadar umduğum desteği hiç göremedim. Ailemin de genellikle desteklemekten ziyade, kendimi yormamamı telkin etmesi de bir başka hayal kırıklığı oldu. Eğitimler, seminerler, zümreler. Pek çok fırsatımız vardı fakat desteklenemedik.” (Ali)

Okul İdarecilerinin Tutumu

Öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanı sıra sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgilenmek için zaman ayırdıklarında okul idarecileri

ve zümre öğretmenleri tarafından öğretim programının gerisinde kalmakla eleştirildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yalnızca akademik başarıya önem veren idarecilerin baskılarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğrenciye akademik başarı ölçütü değil insani ilişkiler gözlüğüyle bakarsak öğrenciyi tolere etme seviyemiz yükselecektir. Ama bunun yapılması için okul idaresi çok önemli. En nihayetinde toplantılarda üzerimizde bir baskı olmuş oluyor. Müfredat yetiyecek mi, veli şikayetleri, okul performansı vs. her idareciyi aynı kefeye koymakta haksızlık olacaktır. Çeşitli idarecilerle çalıştım. Hocam sen işini bilirsin diyen de oldu. Şöyle bir yapsak dediğimde destekleyen, imkanları sağlayan da oldu.” (Sezen)

“Ailelerin sadece akademik başarı odaklı yaklaşımları okul idaresinin öğretmenlere yönelik tavırlarını etkileyebilmektedir. Okul idaresinin ailelerin öğretim programına ilişkin şikayetlerini dikkate aldığını ve zaman zaman “diğer hoca şu konuya geçmiş” (Ali)

Ailelerle Yetersiz İletişim

Öğretmenler, aile ve okul arasında iletişimin artması ve işbirliğinin sağlanmasının gerekliliğini öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklenmesi açısından önemsemektedirler. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıdaki ailelerle karşılaşan öğretmenlerin aile ilişkileri konusunda deneyimleri de farklılaşmaktadır. Görüşülen öğretmenlerden bazıları ailelerin sadece akademik başarıyı hedeflemeleri, dersler arasında ayırım yapmaları ve öğretmenlere baskı uygulamaları nedeniyle ailelerle ilişkilerde zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ailelerin çocuklarının eğitim durumuna ilgisiz ve işbirliğine yatkın olmayışları nedeniyle yaşadıkları sorunlara dikkat çekmiştir.

“Ailenin öğretmene yaklaşımı, öğretmene güveni çok önemli. Fakat öğretmene güvenmeyen, yüksek beklentilere sahip aileler ile karşılaştığımızda bu zorlayıcı bir deneyim oluyor. Öğrencinin müfredatı yakalaması, başarılı olmasına o kadar odaklanılıyor ki beden eğitimi gibi çocuğun bedenini keşfedeceği çok önemli bir dersi dahi gereksiz bulup soru çözmeyi bekleyebiliyorlar. Bu baskı varken insanın üstünde çocuklarla birebir ilgilenmeye zaman kalmıyor.” (Özlem)

“Ailelerin ilgisizliği öğrencinin de öğrenmeye ilgisini baltalayabiliyor. Oysa aile öğretmen ile işbirliği kursa okulda öğretilen evde pekiştirilse

ne güzel olur. Ama çağırıyoruz ve anlatıyoruz o an bile dinlenilmiyor gibi hissediyorum. Veya eve not gönderiyorum açılıp bakılmamış bile. İster istemez bizde kısıtlanmış oluyoruz.” (Sezen)

Öğretmenin İhtiyaçları

Öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulara dayanan derinlemesine görüşmelerin sonucunda öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrenciler gibi kendilerinin de desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu temanın altında “öğretmenliğin duygusal yükü” ve “öğretmenlerin desteklenme ihtiyacı” alt temalarına ulaşılmıştır.

Öğretmenliğin Duygusal Yükü

Öğretmenler, meslek hayatlarında sıklıkla duygusal yükü karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, duygusal yükün nedenlerini öğretmenlik mesleğine toplumsal olarak atfedilen rol ve sorumluluklarla, meslektaşlarıyla ilişkilerle, okul idarecilerinin baskısıyla, kalabalık sınıflarla, öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirmektedirler. Bazı öğretmenler öğrencilerle yakın ilişki kurmalarının kendilerini duygusal olarak yorduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin sorunlarına tanık olup çözümü konusunda yeterli desteği verememenin kendilerinde duygusal yük oluşturduğunu, fiziksel ve duygusal sağlıklarının bu durumdan etkilendiğini belirtmişlerdir. Duygusal yüke karşı öğrencilerle yakın ilişki kurmamaya özen gösteren, öğrencilerin sorunlarını fark ettiğinde rehber öğretmene yönlendiren bazı öğretmenlerin sorunlara adeta duyarsızlaşarak kendilerini korumaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri duygusal yükün toplumsal boyutu konusunda da fikir vermektedir. Toplumsal olarak öğretmenlik mesleğine atfedilen “kutsallık” nedeniyle öğretmenin kendisini suçlu hissettiği ve bu durumun onda duygusal yük oluşturduğu anlaşılmaktadır.

“Yani şimdi dürüst olmak gerekirse öğretmen deyip idealleştirmek biraz haksızlık olur. Diğer mesleğe yönelen bireylerden bir farkımız olmadı. Bu mesleği seçmek bizi kutsal varlık yapmıyor söylenenin aksine. İnsanız hata yapabilirsiniz diyorum bazen. Tabi ki suçluluk hissediyorum dışardaki bir mevzuyu öğrenciye yansıttığımda.” (Figen)

Öğretmenlerin Desteklenme İhtiyacı

Mesleki performansları ve sosyal ve duygusal refahları için çalıştıkları okuldaki idarecilerle ve diğer öğretmenlerle bağ kurma ve desteklenme ihtiyacı duyduklarını belirten öğretmenler, çalışma ortamlarında daha güvende ve rahat olmayı arzulamaktadırlar.

“İşini severek yapmak için okuldaki yapılanma çok önemli. İdarecilerin öğretmene baskı uyguladığı değil de kendini rahatça ifade edebileceği ilişkiler, işte meslektaşlar arası rekabetten ziyade ortak hissetmek.... Olduğun yerde güvende olduğunu hissetmek ister her insan.” (Ali)

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okulda ekip anlayışıyla destekleyici, paylaşımcı ilişkilerin önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının ekip arkadaşlarının sosyal desteğinden mahrum olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında dayanışma yerine rekabetçi tutumların olduğundan ve bu durumun hem kendilerinde hem de mesleğe yeni başlayan diğer öğretmenlerde olumsuz duygulara yol açtığından söz etmişlerdir.

“Mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali. Bunlar çok tesir ediyor çünkü arkadaşlar bu yarışın içinde stres yaşıyorlar. Öğrencisine öfkeleniyor bu sefer ben niye ‘ü’ harfine hala geçemedim diye.” (Sibel)

Öğretmenler, okul içinde ya da kendi özel hayatlarında yaşadıkları sorunlar nedeniyle gerilim yaşadıklarını; zaman zaman duygularını öğrencilere yansıttıklarını ifade etmektedirler. Hatta bu yansımanın sonucunda dersin verimsiz geçmesi öğretmenlerde o ders için yetersizlik duygusuna yol açmaktadır.

“Bazen hiç enerjim kalmadığını görüyorum. Sorumluluklar fazla geliyor, stres fazla geliyor... daha profesyonel bir destek almamız gerekiyor gibi hissediyorum. Mentörlük gibi. Yoksa öğrenciye de yansıtıyoruz. İyi oldurtmanın yolu iyi olmaktan geçiyor” (Zeynep)

“Sınıfa sakın giremediğimiz anlar oluyor. O ders işlenmemiş gibi oluyor, ben hala trafikte hissediyorum, sınıfta değil.” (Figen)

Çoğu öğretmen, kendi deneyimleri, duygu ve düşünceleri üzerine derinlemesine düşünme ihtiyacı duymalarına karşın bunun için yeterli zamanın ve alanın olmayışından yakınmaktadır. Bazıları, kendi deneyimleri ve duyguları üzerine düşünmeye hiç fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Kapsayan Olarak Öğretmenin Kapsanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde kapsayıcı olmaları beklenen öğretmenlerin kendilerinin kapsanma ihtiyacının ise karşılanmadığı görülmektedir.

“Kapsayan Olarak Öğretmenin Kapsanması” temasının altında “terapötik grup paylaşımı”, “öğretmenlerin çok yönlü desteklenmesi” ve “travma bilgisine sahip ekiple işbirliği” alt temaları yer almaktadır.

Terapötik Grup Paylaşımı

Öğretmenler, çalıştıkları okula bağlılık duyabilmeleri için diğer öğretmenlerle iyi ve güvenli ilişkiler kurmanın, duygu ve deneyimleri paylaşmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, duygu ve deneyimlerin aktarılabilceği bir ortamın eğitim uygulamalarında yaygın olmadığını ve hizmetiçi eğitimlerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Odakta öğretmenin olduğu ve kendileri ve başkalarıyla kurdukları ilişkiyi anlamaya yönelik farkındalıklarını arttıran paylaşım ortamlarına eğitim uygulamalarında yer verilmesinin önemini ortaya koymuşlardır.

“Öğretmenler üzerine pek çalışma yapılmadığını kabul edelim. Hizmetiçi eğitimler var evet bazılar gerçekten verimli geçiyor ama kimse farkındalık kazandırmak gibi amaç gütmüyor. Bizim ne yaşadığımıza değil öğrenciye ne yaşattığımıza bakıyorlar sadece. Bu da insanın sorumluluğunu arttırıyor. Suçlayıcı bir şey gibi geliyor bana. Öfke yönetiminden söz ediyorlar sözde kalıyor.” (Zeynep)

Öğretmenlerin Çok Yönlü Desteklenmesi

Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar karşısında onları desteklemekte zorlandıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin sorunlarına yönelik olarak rehberlik/psikolojik danışmanlık uygulamaları, beslenme ve sağlık hizmetleri ve sosyal hizmet gibi disiplinlerin bir arada çalışmasının sivil toplum kuruluşlarıyla ve farklı kurumlarla işbirliklerinin öneminden söz etmişlerdir. Disiplinlerarası bir çalışma olmaması halinde ise sorunların yeterince ele alınmadığından ve çözüme kavuşturulmadığından bahsetmişlerdir. Farkında olunan ancak çözüme kavuşturulmayan sorunların öğretmenler üzerinde duygusal bir yük oluşturduğu da görülmektedir.

“Ben derslerime mi yetişeyim yoksa sorunlar peşinde mi koşayım? Bu kazanımları aktarmak benim sorumluluğumda. Benim görev tanımında olmayan işler için uygun meslek gruplarının var olması iyi olacaktır. Mesela aile hekimliğinden geliyorlar. Öz bakım becerileri vs. zamanımız yok, onların uygulamalı yapıyorlar.” (Ahmet)

“Sosyal hizmetler kritik. Öğrencinin evde şiddet gördüğünü biliyoruz. Fakat sadece biliyoruz.” (Ali)

“Kesinlikle sağlık hizmetleri çok önemli. Bu nesil obeziteye doğru koşuyor. Ben öğrencilerin düzenli olarak ağırlıklarını, boylarını ölçüp aileyi bilgilendiriyorum. Onlara beslenme ile ilgili önerilerim oluyor. Bunları bir uzman yapsa fevkalade olmaz mı? Çocuk orda yediğini yakmakla meşgul, bedeni huzursuz. Dersi takip etmesini bekleyemem.”
(Ali)

Travma Bilgisine Sahip Ekiple İşbirliği

Öğretmenlerin travma bilgisine sahip olmamalarının öğrencilerinin duygu ve davranışlarını anlamlandıramamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır.

“Kendimi sorguluyorum sık sık. Öğrenciler beni ciddiye almadığında sözümün niye bir hükmü yok, yanlış mı yaklaşıyorum sorgulamasını yapıyorum.” (Oya)

Öğretmenler, bazı öğrencilerinin yaşadığı travmatize edici olayların farkında olsa da ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri için müdahale etmekte zorlandıklarını; öğrenciye çok yönlü destek sunacak profesyonel bir ekip ve ailelerle birlikte çalışılması gerektiğini düşünmektedirler.

“Şiddet gören, ilgilenilmeyen, kalabalık ailelerde kaybolan çocuklar.... Sınıfta öğrenciye daha şefkatle yaklaşmak ona iyi geliyor. Yeterli gelmiyor; iyi geliyor. Bu öğrencinin uzmanlar tarafından terapiye alınması gerekir. Aileye ulaşılması gerekir. Biz okula getiremiyoruz aileyi, iletişimi kuramıyoruz.” (Ali)

Travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenme ve bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik ihtiyaçlarını dile getiren öğretmenler, dönem dönem sunulan hizmetiçi eğitimlerin bu tür sorunlara müdahale edebilmeleri konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandıramadığını düşünmektedirler.

“Olumsuz davranışlar sergileyen çocuklara yaklaşımlar konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorum. Ama öyle bilgi yığınlarına değil ya. Evet bilgi çok kıymetli, eğitimci olarak aksini düşünmüyorum. Ama tıkanıyorum. ... Peki hadi bizim sınıfta birebir ilgilenmemiz mümkün değil madem rehberlikte daha ders odaklı rehberlik veriyor. Kim ne yapacak?” (Figen)

Kapsamanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri

“Kapsamanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri” ana teması altında tekrar eden örüntülerle “öğretmenin kapsama yeterliliğinin artması”, “mesleki doyum ve verimliliğin artması” ve “kurumsal bağlılığın güçlenmesi” başlıklı alt temalar elde edilmiştir.

Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması

Öğretmenlerin belirttiği gibi okul idarecilerinin işbirlikçi ve destekleyici yaklaşımı, meslektaşların birbirleriyle dayanışmaya dayanan yakın ilişkiler kurması, ailelerin öğretmenlerin mesleki deneyimlerine güven duyması, bilgi ve becerilerinin takdir edilmesi, kendilerini ifade etmelerine olanak sunulması kapsanmış hissetmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrenme ilişkisinde kapsayıcı bir rol üstlenebilmek için öncelikle kendilerinin kapsanmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bireysel çaba göstermektense ekip halinde çalışmanın kendilerini daha güçlü hissettireceği üzerinde durmuşlardır.

“Kelebek etkisi gibi. Bir yerde bir öğretmen desteklendiğinde o öğretmen bir sınıfta onlarca öğrenciyi destekleyecek. Herkes daha iyi olmuş olacak” (Seda)

28

Öğretmenler, duyduklarını ve dikkate alındıklarını hissetmelerinin önemi üzerinde durmuşlardır.

“Bir toplantıda fikirlerinin dinlenilmesi, uygulamaya geçirilmesi insana başarılı hissettiriyor. Fikri beğenilmese bile değer gösterilmesi motive ediyor.” (Suna)

Kapsamanın Mesleki Doyuma ve Verimliliğe Etkisi

Öğretmenler, okul idaresi ve diğer öğretmenlerle dayanışma içinde güvenli ilişkiler kurmalarının öğrencileriyle ilişkilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını yükselttiğini ve mesleki doyumlarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

“Meslektaşların ve idarecilerin yaklaşımı, desteği ile mesleki tatmin duyduğum, daha çok öğrencimi tanıdığım, aileleri ile de görüştüğüm bir dönemdi.” (Sezen)

“İş yerinde üstlerle ilişkiler insanın işe gelme isteğini çok etkiliyor. Böyle bir ortamda anlayışlı idareciler, paylaşımcı, rekabet yerine destek olmayı tercih eden meslektaşlar insanın işini yapma arzusunu besliyor.” (Ali)

Kurumsal Bağlılığın Güçlenmesi

Öğretmenlerin belirttiği üzere okul ortamında güvenli, destekleyici ve dayanışma içinde sürdürülen ilişkiler, çalıştıkları okula bağlılıklarını güçlendirmektedir. Okul içinde öğretmenler arasındaki rekabetçi ilişkiler ise öğretmenler arasında dışlanmışlık hissine yol açmakta ve kurumsal aidiyeti sarsmaktadır.

“Meslektaşların ve idarecilerin yaklaşımı, desteği ile ait hissettiğim, uzun yıllar çalıştığım bir okulum olmuştur. Sevgiyle hatırlarım... Mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali... Çoğu meslektaşım tarafından, bahsettiğim gibi, ötelendim bu sebeple... İdarecilerin yaklaşımları, meslektaşların tutumları aidiyet hissini baltalıyor” (Zeynep)

Tartışma

Farklı dezavantajları, ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları olan ve zorluklar yaşayan öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda sosyal ve duygusal öğrenme için öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Reid, 2017). Bu konuda öncelikle öğretmenlere rol ve sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini ‘bilgiyi aktarma’ rolünün ötesinde “ikinci aile” olarak gördükleri; hatta bazılarının öğrencileriyle ilişkisini anne-çocuk ilişkisine benzettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve merakının oluşması için kendilerini güvende hissedecekleri bir ortama gereksinimleri vardır (Salzberger-Wittenberg vd., 1983). Öğretmenlere göre, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerinin ve okula bağlılıklarının artması, öğretmenleriyle kurdukları içten, tutarlı ve güven veren ilişkilere dayanmaktadır. Öğretmenler, olumlu bir öğrenme ortamı için destekleyici, sevecen yaklaşımların otoriter uygulamalardan daha etkili olduğuna işaret etmektedirler; ancak otoriter tutum konusunda görüşler farklılaşmaktadır.

Okul idarecilerinin sadece akademik başarı odaklı yaklaşımları ve baskıcı tavırlarıyla karşılaşan, meslektaşları ile aralarında rekabetçi bir ortamın olduğunu düşünen ve çocuğunun eğitimine ilgisiz davranan aileler ile iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler, öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlama ve onlarla olumlu ilişki geliştirmede engellenmiş hissetmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlama ve onları destekleme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve bunun da öğrencileriyle ilişkileneceklerine olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Bu durumun da onlarda duygusal yük yarattığı anlaşılmaktadır (Alisic, 2012).

Öğretmenlerin bazılarının öğrenciler ile ilişkilerini sadece akademik bilgi ve beceri kazandırma düzeyinde tuttuğu ve yakınlık kurmaktan kaçındıkları görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan bir başka araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır (Hasateş, Bademci ve Zabcı, 2021). Öğretmenlerden bazılarının duyarsızlaşarak kendilerini bu duygusal yüke karşı korumak üzere bilinçdışı bir savunma mekanizması geliştirdikleri söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının kapsanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, kapsanma ihtiyaçlarını dayanışmaya dayanan bir ortamda, içten ve güven temelli ilişkiler kurma, dikkate alınma, değer görme, dinlenilme ifadeleri ile ortaya koymuşlardır. Öğretmenler için okulda yaşanan sorunlardan biri de ailelerin öğrenme sürecine dahil olmamaları ve ailelerle iletişim kurulamayışıdır. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgisizliği ve işbirliğine açık olmayışları öğretmenlerin öğrencileri desteklemekte güçlük yaşamalarına ve günlük hayatlarında gerginliğe yol açmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, kendilerinden beklenen rol ve sorumluluklar, öğrencilerin yansıttığı duygular, öğrencilerle ilişkiler, okul içinde idarecilerle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerde yaşadıkları sorunlar üzerine düşünebilecekleri, duygularını ve deneyimlerini paylaşacakları bir ortama ihtiyaç duydukları dile getirmişlerdir. Mesleki deneyimlerinin yanı sıra duygularını da rahatlıkla ifade edilebilecekleri, güvenli ve destekleyici ilişkiler içeren terapötik paylaşım ortamlarının oluşturulmasının, onların meslektaşları ile ilişkilerini güçlendireceği, okula bağlılıklarını arttıracacağı anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenme ilişkilerinin duygusal boyutları hakkında kuramsal bilgilerin yanı sıra deneyimsel öğrenme fırsatına sahip olmalarının gerekliliğinden söz edilmektedir (French, 1997). Öğretmenler kendilerine yansıtılan duyguların farkına varamadıklarında yetersizlik duyabilir, kapsama becerisi geliştiremeyebilir ve öğrencilere yönelik olumsuz duygulara kapılabilirler (Ellis ve Wolfe, 2019; Youell, 2015). Duygulara ve deneyimlere odaklanan öz-düşünüm imkânı sunacak süpervizyonun gerekliliği bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bulgular, öğretmenin çok yönlü desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okullarda travma bilgisine sahip disiplinlerarası bir ekip tarafından kurumlar arasında koordinasyon ve işbirliği sağlanarak öğrencilerin ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanması ve öğretmen ve öğrencilerin kapsanması gerekmektedir. Bilgi ve deneyim sahibi bir ekiple

profesyonellerin öğretmenlerle birlikte çalışması ve eğitim sistemine dahil olması; öğretmenlerin yeni anlayışlar kazanmasını, kapsamalarını, kendi kendilerini değerlendirmeye yönelik içgörü kazanmasını sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Aileler bir yana bırakılırsa öğrencilerin etkileşime girdiği en önemli kişiler olan öğretmenlerin, onların sadece akademik gelişiminde değil, sosyal ve duygusal gelişiminde de önemli rol ve sorumlulukları vardır. Öğretmenler öğrencilerinin travmatize olmalarına neden olabilecek riskli deneyimlerini fark ettikleri durumlarda müdahale etmekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu süreçte, disiplinlerarası ve travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenmeyen, öğrencilerinin aileleriyle iletişim kurmakta zorluk yaşayan ve ilgili kurumlardan gereken desteği alamayan öğretmenler, duygusal yük hissetmekte ve bu durum da onların sosyal ilişkilerini, mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarını, ruh ve beden sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Kapsanma ve desteklenme ihtiyacı içinde olan öğretmenler, kişisel ve mesleki gelişimleri için kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, duygularına alan açabilecekleri bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar.

Travma bilgisine sahip bir ekip tarafından disiplinlerarası bir yaklaşım ile öğretmenlerin kapsandığı, duygulara ve deneyimlere odaklanan öz-değerlendirme ve içe bakış imkânı sunacak süpervizyonun gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin destekleyici ilişkiler yoluyla kapsanması, öğretmenlerin de öğrencilerini kapsama yeterliliğini artırmaktadır. Kapsananın kapsanması, mesleki doyumu ve verimliliği, kurumsal bağlılığı olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ilgili alanlardaki kurumların koordinasyon ve işbirliğiyle çok yönlü desteklenmelerine ve güvenli okul ortamının yaratılmasına gerek vardır.

KAYNAKÇA

Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. doi:10.1037/a0028590

Bademci, H. Ö. (2018). Attachment based eco-systematic approach in school: Trauma informed practice. EMPAQT: *International Conference Policies and Practices for Prevention of Early School Leaving*, (s. 31-35), 2-4 May, İstanbul.

- Bademci, Ö., Karadayı, E. F., Bağdatlı Vural, N. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development*, 50, 51-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.06.001
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., 2000. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582. doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568
- Bergin, C., Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Karnac.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bowlby, J. (1969). *Bağlanma*. (T. Soylu, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Crespi, T. D., Dube, J. (2006). Clinical supervision in school psychology. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 115-135. doi:10.1300/J001v24n01_06
- di Thierry, B. (2017). Understanding the impact of trauma on children in the classroom. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 137-153). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Dingwall, N., Sebba, J. (2018). *Evaluation of the attachment aware schools programme: Final Report*. Oxford: Rees Centre.
- Ellis, G. (2012). The impact on teachers of supporting children exposed to domestic abuse. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 109-120.
- Ellis, G., Wolfe, V. (2019). Facilitating work discussion groups with staff in complex educational provisions. *Open Journal of Educational Psychology*, 4, 1-18.

- French, R. (1997). The teacher as container of anxiety: Psychoanalysis and the role of teacher. *Journal of Management Education*, 21(4), 483-495. doi:10.1177/105256299702100404
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school*. London: Worth.
- Geddes, H. (2017). Attachment behaviour and learning. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 37-48). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Gilmore, S., Anderson, V. (2016). The emotional turn in higher education: A Psychoanalytic Contribution. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 686-689. doi:10.1080/13562517.2016.1183618
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review Education*, 35(3), 313-330. doi:10.1080/03054980902934597
- Hamre, B., Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hasateş, M., Bademci, H. Ö., Zabcı, N. (2021). Öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin öğrenme ilişkileri bağlamında nitel yöntemle araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 1486-1514. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ulasbid/issue/64402/1010687> adresinden alındı
- Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kennedy, E. K. (2018). Relational supervision as a tool to prevent early school leaving (ESL): Collaborative working to promote reflection and learning about oneself-in-role. *EMPAQT International Conference on Policies and Practices for the Prevention of Early School Leaving* (s. 41-49). İstanbul: Maltepe University.

- Kennedy, J. H., Kennedy, C. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. doi:10.1002/pits.10153
- Kozikoğlu, i., Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/490127> adresinden alındı
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Mallin, B., Walker, J. R., Levin, B. (2013). Mental health promotion in the schools: Supporting resilience in children and youth. S. Prince-Embury, D. Saklofske içinde, *Resilience in children, adolescents, and adults* (s. 91-112). New York: Springer.
- Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. M. Rutter içinde, *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (s. 200-220). Cambridge University Press.
- Maxwell, T. (2013). A Reflection on the work of an educational psychologist in providing supervision for a team of community-based support workers, supporting families with vulnerable adolescents at risk of exclusion from school. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 15-27. doi:10.1080/02643944.2012.731425
- Mccallum, F., Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. doi:10.21913/JSW.v4i1.599
- Miller, C., Ahmad, Y. (2000). Collaboration and partnership: An effective response to complexity and fragmentation or solution built on sand. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 20(5/6), 1-38. doi:10.1108/01443330010789151
- Morsünbül, Ü., Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 1-10. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/273> adresinden alındı

- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.) İstanbul: Yayın Odası.
- Nezhad, A., Vahedi, M. (2011). The role of educational psychology in teacher education programs. *Social and Behavioral Sciences*, 30(3), 327-330. doi: 10.1080/00461520.2011.538648
- Özkan, Y., Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: Uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 397-412. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21495/230459> adresinden alındı
- Perry, B., Szalavitz, M. (2006). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk (11 b.)*. (E. Söğüt, Çev.) İstanbul: Okuyan Yayınları.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pietkiewicz, I., Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research Psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14. doi:0.14691/CPJ.20.1.7
- Reid, J. (2017). Emotional development and approaches to classroom management. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 249-264). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Roberts, D. (2017). The importance of professional supervision for all staff in schools. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 233-248). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Salmon, G., Rapport, F. (2005). Multi-agency voices: A thematic analysis of multiagency working practices within the setting of a child and adolescent mental health service. *Journal of Interprofessional Care*, 19(5), 429-443. doi:10.1080/13561820500217307
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge.

- Satchwell-Hirst, M. (2017). Neuroscience and emotional development; The basics explained. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 49-64). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Schore, A. N. (2009). Relational trauma and the developing right brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1159(1), 189-203. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04474.x
- Smith, J. A., Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. G. M. Breakwell içinde, *Doing social psychology research* (s. 229-254). England: Blackwell Publishing.
- Solomon, M. (2017). Promoting resilience in schools: The importance of both training and reflection for teachers and school staff. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 101-116). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Solomon, M., Nashat, S. (2010). Offering a ‘therapeutic presence’ in schools and education settings. *Psychodynamic Practice*, 16(3), 289-304. doi:10.1080/14753634.2010.492145
- Steel, L. (2001). Staff support through supervision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 91-101. doi:10.1080/13632750100507659
- Taylı, A. (2018). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101. <http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12809/8379> adresinden alındı
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. UK: Penguin.
- Wilson, P. (2017). People meet in a classroom and say ‘Hello’: A psychoanalytic perspective on the emotional relationship between the teacher and student. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 153-165). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Youell, B. (2015). *Öğrenme ilişkileri: Eğitimde psikanalitik düşünme*. (E. Uğuzalp, E. Tilki, A. Şahin, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Ek 1:

Demografik Bilgi Formu

- Doğum Tarihi:
- Branşı:
- Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
- Halen çalışmakta olduğunuz okul kaçınıcı okulunuz?
- Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

Derinlemesine Görüşme Soruları

- Eğitim öğretimde öğretmenin rolünü nasıl görüyorsunuz, anlatır mısınız?
- Genel olarak öğrencileriniz ile ilişkileriniz hakkında bilgi verir misiniz?
- Öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- Hangi özelliklerinizin öğrencileriniz ile olan ilişkilerinizi kolaylaştırdığını düşünüyorsunuz?
- Sınıfa kaygılı girdiğinizde kaygınızın öğrencilerinizle ilişkilerinize, dersi işleyişinize etkisi olacağını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl olduğunu anlatır mısınız?
- Öğrencilerin ruh sağlığının ve psikososyal gelişmelerinin öncelendiği bir toplumda okullara nasıl sorumluluklar düşer? Böyle bir toplumda öğrencileriniz, meslektaşlarınız ve okul yöneticileri ile ilişkilerinizin nasıl olacağını düşünüyorsunuz?
- Öğretmenliğin öğretmen üzerinde duysal bir yükü olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız hissedilen yükü anlatır mısınız? Bu konuda destek alabiliyor musunuz? Alıyorsanız nasıl anlatır mısınız? Almıyorsanız nasıl desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
- Halen görev yapmakta olduğunuz okula aidiyet hissediyor musunuz?
- Öğretmenin okula aidiyetinin öğrencileriyle ilişkilerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız anlatır mısınız? Okula aidiyeti nelerin etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerinizle olan ilişkinizde kendi çocukluk, öğrencilik deneyimlerinizin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?

“KÜLTÜR OTARŞISI” KAVRAMI ÜZERİNDEN ADIMLAR DERGİSİNDE YÜRÜTÜLEN FAŞİZM TARTIŞMALARI

Discussions on Fascism Which Was Conducted Over the Concept of “Cultural Autarchy” in Adımlar Journal

İlkay Yurdal*

38

Öz

II. Dünya Savaşı'nın etkilerinin doruğa çıktığı 1940'lı yıllar, Türkiye'deki kültür ve siyaset tartışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Faşizmden etkilenen hareketlerin devlet içinde ve devlet dışında yükselişe geçtiği ve yayıncılık alanında da kendini gösterdiği bu dönem, Erken Cumhuriyet döneminin kültür politikalarında gidilen değişiklik ile daha da çatışmalı bir sürece dönüşmüştür. Bürokrasi içinde Hasan Ali Yücel ve Reşat Şemsettin Sırer arasında var olan mücadele, sivil alanda Türkçü-Turancı gruplar ile aydınlanmacı, liberal, sol-sosyalist grupların yürüttükleri polemikler biçiminde kendini göstermiştir. Yurt dışında sosyal bilimler alanında eğitim görüp Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi içinde bir araya gelmiş genç bir akademisyen kuşağının oluşturduğu çevrenin faaliyetleri, dönemin sol tandanslı anti-faşist hareketini anlamak açısından hayli önemlidir. Bu çalışmada, bahsedilen çevrenin önemli isimlerinin yayınladığı *Adımlar* dergisi, faşist görüşleri “kültür otarşisi” kavramı üzerinden eleştiren değerlendirmeleri çerçevesinde ele alınacaktır. *Adımlar* dergisinin Türkiye'de 1940'lı yıllardaki faşizm karşıtı hareket içerisindeki yeri, Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu'nun başını çektiği tartışmalara odaklanılarak tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye'de faşizmin yansımaları, Ankara çevresi, Adımlar, Kültür otarşisi

* Ar. Gör. İlkay Yurdal, Haliç Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, İstanbul, Türkiye, yurdalilkay@gmail.com, Orcid Numarası: 0000-0001-8209-129X
RA İlkay Yurdal, Halic University, Faculty of Business Administration, Political Sciences and International Relations Department, İstanbul, Turkey, yurdalilkay@gmail.com, Orcid Number: 0000-0001-8209-129X
Geliş Tarihi / Received: 16.02.2022 - Kabul Tarihi / Accepted: 26.05.2022

Abstract

The 1940s, when the effects of World War II were at their peak, have an important place in the cultural and political debates in Turkey. This period, in which movements affected by fascism rose in the state and outside the state and showed itself in the field of publishing, turned into a more conflicting process with the change in the cultural policies of the Early Republican period. The struggle between Hasan Ali Yücel and Reşat Şemsettin Sıralar in the bureaucracy manifested itself in the form of polemics carried out by Turkist-Turanist groups and enlightened, liberal, left-socialist groups in the civil sphere. The activities of a young generation of academics who studied abroad in the field of social sciences and came together in Ankara University Faculty of Languages and History-Geography, are very important in terms of understanding the left-wing anti-fascist movement of the period. In this study, the journal “Adımlar”, published by the important names of the mentioned group, will be discussed within the framework of its evaluations that criticize fascist views through the concept of “cultural autarchy”. The place of Adımlar journal in the anti-fascist movement in Turkey in the 1940s will be discussed by focusing on the debates led by Behice Boran and Muzaffer Şerif Başoğlu.

Key Words: Reflections of fascism in Turkey, Ankara group, Adımlar, Cultural autarchy

Giriş

Adımlar dergisi, Türkiye’de 1940’lı yıllara rengini veren kültürel tartışmalara sol cemaatten dahil olan sınırlı sayıda yaygın organından biridir. Sabiha ve Zekeriya Sertel çiftinin çıkardığı *Tan* gazetesi solun İstanbul çevresini teşkil ederken *Yurt ve Dünya* ve *Adımlar* etrafındaki grup ise Ankara çevresi olarak tanınmıştır. Çoğunlukla ABD’de eğitim almış genç bir akademisyen kuşağının 1939 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi (DTCF) bünyesinde ders vermeye başlamasıyla bir araya gelen isimlerin oluşturduğu bu grubun öne çıkan isimleri: Niyazi Berkes, Mediha Berkes, Pertev Naili Boratav, Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu’dur. Benzer bilimsel formasyonlardan geçerek Ankara’da buluşan bu akademisyenler hem Türkiye sosyal bilimler alanında yeni yaklaşımların öncüleri olmuşlar hem de İkinci Dünya Savaşı’yla birlikte Türkiye’de de iyiden iyiye yükselen faşizm tandanslı görüşlerle mücadele etmişlerdir. Irkçı, Türkçü-Turanlı görüşün gerek üst düzey devlet bürokrasisinde gerek ana akım basında ve sivil hareketler içerisinde zirveye çıktığı böylesi bu dönemde ilk olarak Berkes’in önderliğinde, 1941 yılında *Yurt ve Dünya* dergisini çıkaran Ankara çevresi Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu’nun 1943 yılında dergiden ayrılmasıyla ikiye bölünmüştür. Boran ve Başoğlu bu ayrılığın ardından aynı yılın Mayıs ayında *Adımlar* dergisini çıkarmaya başlamışlardır.

Adımlar dergisi genellikle Ankara çevresinin faaliyetlerinin tamamına değinen çalışmaların içinde küçük bir bölüm olarak yer almıştır. Bu çevrenin yayıncılık alanında ürettikleri de çoğunlukla *Yurt ve Dünya* dergisi üzerinden ele alınmıştır. Doğrudan *Adımlar* dergisi üzerine yapılan çalışmalar arasında

ise Aytül Kasapoğlu'nun sanat için sanat-toplum için sanat, yeni hümanizma- eski hümanizma ve evrensel edebiyat- eski edebiyat karşıtlıklarının analizine dayanan “Bir Halk Sosyolojisi Olarak Adımlar Dergisinin Semiyotik İncelemesi” başlıklı makalesi ön plana çıkmaktadır (Kasapoğlu, 2011). Doğrudan dergiyi konu edinen bir diğer önemli çalışma ise Türkiye'deki “Hümanizma” tartışmaları bağlamında Eren Ekin Ercan tarafından kaleme alınan “Erken Cumhuriyet Döneminde Hümanizma Kavrayışları I: Adımlar Dergisi Hümanizma Anketi” (Ercan, 2021a) ve “Erken Cumhuriyet Döneminde Hümanizma Kavrayışları II: Adımlar Dergisi Hümanizma Anketinin Sonlandırılması” (Ercan, 2021b) isimli çalışmalardır. Kasapoğlu'nun çalışması derginin sosyolojik açıdan çözümlenmesine dayanırken Ercan'ın çalışmaları ise dönemin fikir tartışmalarında hümanizm meselesini merkeze almaktadır. *Adımlar* dergisindeki kültür otarşisi tartışmalarına odaklanan bu çalışmada ise dergide işlenen belirli temalar, İkinci Dünya Savaşı'nın politik bağlamı içinde ele alınacaktır. Bu bağlamda, anılan iki çalışmadan farklı olarak *Adımlar* dergisinin dönemin faşizm tartışmalarına nasıl bir katkı sunduğu sorusunun cevabı aranacaktır.

Çalışmada birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklar birlikte kullanılacaktır. İlgili dönem ve konu hakkında yapılmış ikincil çalışmalardan *Adımlar* dergisinde ele alınan meselelerin çerçevesini çizmek için yararlanılacaktır. Çalışmanın odak noktasını oluşturan *Adımlar* dergisi Mayıs 1943 ve Nisan 1944 arasında on iki sayı yayınlanmış olup bu çalışma için derginin Türkiye Sosyal Tarih Araştırmaları Vakfı (TÜSTAV) süreli yayınlar arşivinde yer alan tüm sayıları taranmıştır. Yapılan taramada kültür otarşisi kavramıyla ilgili görülen temalar belirlenmiş, çalışma bu temalar üzerinden kurgulanmıştır.

Buna göre, ilk olarak Erken Cumhuriyet döneminin kültür politikalarını şekillendiren anlayışların tarihsel gelişimi ele alınacak ardından İkinci Dünya Savaşı'nın damga vurduğu dönemin politik atmosferinin bu anlayışları nasıl şekillendirdiği incelenecektir. Burada İtalyan ve Alman faşizminin yükselişiyle Türkiye'de gelişen faşizm tandanslı ırkçı, Türkçü-Turancı hareketler, derin bir faşizm tartışmasına girmeden genel hatlarıyla özetlenecektir. Ardından, 1940'lı yıllar boyunca siyasi-kültürel alanda büyük oranda bu hareketlere karşı fikirler üreten ve Ankara çevresi olarak bilinen grubun kimlerden oluştuğu, ne gibi ortak noktaları bulunduğu vb. hususlar hakkında bilgi verilecek ve çalışmanın esas konusu olan *Adımlar* dergisinin incelenmesine geçilecektir. Çalışmanın son bölümünde ise, *Adımlar* dergisinin yayımlandığı on iki sayı boyunca “kültür otarşisi” kavramını faşizmin bir alamet-i farikası olarak gördüğü tespitinden yola çıkılarak bu kavram çerçevesinde en sık işlenen “ırk

üstünlüğü”, “milli ilim” ve “seçkincilik” eleştirisi temalarının nasıl tartışıldığı araştırılacaktır.

1940’LI YILLARDA TÜRKİYE’DE KÜLTÜREL VE SİYASİ ORTAMIN DÖNÜŞÜMÜ

Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran kadrolar Osmanlı İmparatorluğu mirasıyla aralarına bir set çekerek yepyeni bir toplum yaratma iddiasıyla yola çıktılar. Gerçekten de pek çok alanda eski rejimden kopuş olarak nitelendirilebilecek uygulamaların altına da imzalarını attılar. Ne var ki lider kadro ne kadar redd-i miras söylemine yaslanırsa yaslansın yeni cumhuriyetin entelektüel dünyası büyük oranda 19. yüzyıldan beri süregiden tartışmaların izlerini taşımaya devam etmekteydi. Bu tartışmalarda başı çeken konu ise şüphesiz “Batılılaşma” meselesidir. Türkiye toplumunun Batı ile arasında açılan gelişmişlik makasını nasıl kapatacağı sorusu, 19. yüzyıl Osmanlı fikir insanlarının aralarında yürüttükleri tartışmalardan itibaren hayati önemini koruyan, çözüme ulaşmamış bir husustu. Kimlik kaybı yaşamadan Batı’ya teknik üstünlük getiren yanların benimsenmesi için izlenecek ideal yol, cumhuriyetin ilk yıllarında büyük ölçüde Ziya Gökalp’in formülasyonunu temel alacak şekilde tayin edilmiştir. Gökalp’in önemi, “hars-medeniyet” ayrımı ile “Batılılaşma ve özünü koruma” çelişmesine karşı bir sentez (Üstel, 1994: 41) önermesinden kaynaklanmaktadır. Gökalp’te hars kavramı “ulusun özünü oluşturan, doğal ve taklit edilemez bir nüve” olarak tanımlanırken medeniyet kavramı ise “alışveriş yapılabilir, ve bir usulle geliştirilebilir şeylerin toplamı” şeklinde ortaya konur. Batı esasında bir medeniyet olduğundan Türkiye’nin kendi harsını koruyarak bu medeniyet içerisinde yer almasında herhangi bir sakınca yoktur. Dolayısıyla yapılması gereken şey Batı’nın bütün halinde kültürünü değil “usullerini” almaktır (Koçak, 2009: 374-375). Milli özde bulunan unsurların bu usullerle yeniden yorumlanması, Türkiye’yi gelişmiş medeniyetler seviyesine yükseltecek anahtar kavramdır.

Özetle cumhuriyetin ilk yıllarında, Türkiye toplumunun geri kalmışlığının nedeni olarak görülen Arap-İran etkisini tasfiye etmek için sınırlı bir Batılılaşma modeli uygulanmıştır. Batı’nın gelişmişlik seviyesine ulaşmak isterken tümüyle kimliğini kaybetme tehlikesinin yarattığı korku, Batı’nın yalnızca usul ve metot olarak milli özün işlenmesinde bir araç olarak kullanılması anlayışının 1930’lı yılların sonuna kadar resmi kültür politikası olarak uygulanmasına neden olmuştur. Türk müziğinin yalnız Batı usulleriyle icra edilmesi ve halk müziğinin yasaklanması denemelerinden (Üstel, 1994: 48) kadınların ev ekonomisini Taylorist modellere göre düzenlemeye teşvik edilmesine (Navora-Yaşın, 2000) dek toplumun farklı alanlarında

Cumhuriyet kadrolarının giriştiği her yenilik, bu politikanın bir parçası olarak düşünölmelidir.

Ancak 1938 yılında Hasan Ali Yücel’in Maarif Vekâletinin başına geçmesiyle Erken Cumhuriyet dönemi kültür politikalarında bir kırılma yaşanmıştır. Yücel’in Gökalp’in tezlerini tümüyle karşısına aldığı söylemek mümkün değilse de yeni kültürel yaklaşımıyla görel bir restorasyon döneminin kapısını açtığı söylemek yanlış olmayacaktır (Koçak, 2009: 394). “Hümanizma” olarak kavramsallaştırılan bu modelin uygulamaya geçmesi, 1940’lı yılların fikir insanları arasındaki temel tartışmanın malzemesi olmuştur. Yeni model, geçmişten günümüze tüm toplumların gelişmesine katkı verdiği ortak bir insanlık paydasının var olduğu fikrinden hareket ederek Batı-Doğu ikiliğinin yarattığı gerilimi yatıştırarak bir araç olarak hizmet etmiştir. Bu yeni yaklaşıma göre, Goethe de Mevlana da Yunus Emre de esasında aynı evrensel temaları işler. Dolayısıyla Batı ve Doğu’nun kültür eserleri evrensel mirasın bir parçasıdır ve Türk kültür dünyası da tüm bunları gönöl rahatlığıyla kendi öz malı olarak benimseyebilir. İşte bu sebeple Yücel’in politikası Batı’dan ve Doğu’dan klasik eserlerin Türkçe’ye kazandırılmasına yönelik bir çeviri hareketiyle kendini göstermiştir (Yücel, 2006). Öte yandan Hasan Ali Yücel’in önderlik ettiği bu dönüşümün üst düzey devlet bürokrasisinde de entelektüel camiada da tartışmasız bir şekilde kabul edilerek desteklendiğini söylemek mümkün değildir. Zira Türkiye’de 1940’lı yılların kültürel ortamı, dönemin tüm dünyayı sarsan siyasi gelişmelerinden ayrı olarak düşünölemez. II. Dünya Savaşı’nın gerek Türkiye dış politikasına gerekse Türkiye’nin fikir dünyasına etkisi, kültürel ortamın şekillenmesinde de doğrudan bir etkiye sahip olmuştur.

İkinci Dünya Savaşı’nın Politik- İdeolojik Etkisi:

İrkçılık, Türkçölük-Turancılık

1939 yılında patlak veren savaşla faşist İtalya ve Nazi Almanyası’nın Avrupa içlerinde hızla ilerlemesi Türkiye Cumhuriyeti’nin savaşa girmemek adına yürüttüğü politikanın tarafsızlık ve denge unsurları üzerine kurulmasına yol açmıştır (Oran, 69: 250). Resmi düzeyde, İngiltere, Fransa, ABD ve SSCB’yle olduğu kadar İtalya ve Almanya’yla da iyi geçinmeye dayanan bu yaklaşım Türkiye’de devlet içinde ve dışında faşizme sempati besleyen bir kesimin palazlanmasına zemin hazırlamıştır. Bahsedilen yıllara gelindiğinde, Türkiye’nin fikir dünyasında belli başlı birkaç sağ yönelimden söz edilebilir. Bir yanda Henri Bergson felsefesinin sağ yorumunu sahiplenerek gelişen muhafazakar bir klik oluşmuştur. “Sezgi” ve “içsel dünya” gibi kavramlara vurgu yapan Bergsoncu felsefenin pozitivist ve materyalist anlayışı reddeden yaklaşımını benimseyen bu grup, Cumhuriyet projesini sahiplenmekle

beraber solidarist-korporatist devlet anlayışına muhalefet etmektedir. (Oğuz, 2015). Başta entelektüel alanda kendini gösteren bu hareket zamanla CHP ve üst düzey devlet bürokrasisi içerisinde hakim olmak üzere faaliyet yürütmeye başlamıştır. Memduh Şevket Esenal'ın parti genel sekreteri olmasıyla sağ muhafazakarların muhalefet ettiği eski kadrolar tasfiye edilmiştir. Türkçü gruplara sempatisiyle bilinen Şükrü Saracoğlu'nun 1942 yılında Başbakanlık görevine getirilmesiyle ise üst düzey devlet bürokrasisinde sağ eğilimin radikal biçimi olan faşist ideolojiye doğru bir geçiş baş göstermiştir. *Cumhuriyet* gazetesi gibi basın ana akım unsurlarında dahi faşizme duyulan sempatinin açıkça ifade edildiği böylesi bir ortam; ırkçı, Türkçü, Turancı görüşlerin devlet içinde ve dışında gördüğü destekle her türden sol tandanslı fikir karşıtlığının bel kemiğini oluşturmuştur. Bu çalışmada incelenecek olan *Adımlar* dergisinin kültür alanında yürüttüğü tartışmaların doğrudan muhatabı işte bu Türkçü-Turancı, muhafazakar gruplardır. Ancak Türkiye'de faşist ideolojinin gelişiminin derinlemesine incelenmesi bu çalışmanın kapsamını hayli aşacağından burada yalnızca hareketin önde gelen belli başlı figürleri ve onların çıkardıkları dergiler üzerinden kısa bir değerlendirme yapmakla yetinilecektir.

Her ne kadar İrkçı-Turancı görüşün 1930'lara kadar akla gelen ilk önemli temsilcisi Rıza Nur olsa da 1940'lı yıllarda bayrağı devralan iki isimin Hüseyin Nihal Atsız ve Reha Oğuz Türkkkan olduğunu söylemek mümkündür. İki isim de “tek millet, tek devlet” gibi faşizm ve Nazizmden alınan ilkelere ortak olarak sahip çıkarken Türkkkan önder unsuruna vurgu yaparak İtalyan faşizmine, Atsız ise devlet kavramını yücelterek Alman faşizmine yakın durur (Oran, 69: 274). Atsız ve Türkkkan dahil dönemin diğer İrkçı-Turancı yazarları kendi içlerinde birtakım farklılaşmalar gösterip birbirleriyle mücadele halinde olsalar da genel olarak dünyadaki diğer faşist ideolojilerle paralellik gösteren belli başlı argümanları savunmaktadır. İnsanlar arasındaki eşitsizliğin doğal olduğu, bu eşitsizliğin “ırk”, “kan”, “soy” vb. doğuştan gelen bir temelini bulunduğu, doğada güçlü olanın hayatta kalması prensibinin geçerli olması gibi toplumsal hayatta da “üstün ırkların” diğerlerini ezerek varlığını sürdürmesinin kaçınılmaz olduğu, modern dünyanın getirdiği yozlaşmaya rağmen ırkların-milletlerin bozulmamış bir “özü”nün bir yerlerde bulunmayı beklediği vb. görüşler bu çevrelerin sıkça tekrar ettikleri belli başlı temalardır. Bu temaların yaygın bir şekilde işlendiği mecra ise 1940'lı yıllar boyunca çıkan bir takım dergilerdir. Atsız'ın çıkardığı *Atsız ve Orhun* ile Türkkkan'ın yayınladığı *Bozkurt*, *Ergenekon*, *Gök-Börü*, bunlar arasında öne çıkan dergiler olarak görülebilir. Edebiyat alanında ise Orhan Seyfi Orhon'un *Çınaraltı*'sı¹ bu yaygın grubunun içerisinde değerlendirilebilir (Kaynar/Ak, 2016: 333).

Adımlar dergisinin yürüttüğü, sonraki bölümlerde ele alınacak kültürel-siyasi mücadele düşünölürken hatırdan çıkarılmaması gereken önemli bir husus yukarıda bir kısmının ismi zikredilen Türkçü-Turancı-ırkçı dergilerin hem sayısının hem de tirajının sol tandanslı dergilerin hayli üzerinde olduğudur (Vural, 2018: 32). Ancak 1943 yılı bu hareketin geleceğı hakkında belirleyici olacak olayların miladı olmuştur. 2 Şubat 1943’te Nazilerin Stalingrad’da durdurulmasının ardından Almanya’nın savaşı kaybedeceğinin anlaşılması üzerine Türkiye de dış politika ibresini yavaş yavaş faşizm karşıtı cepheden yana çevirmeye başlamış ve devlet içindeki faşizm sempatizanları hızla yeni düzene adapte olacak şekilde söylem değışikliğine gitmiştir. Hal böyle olunca yeni uluslararası sistemde meşru görölmeyecekleri anlaşılan Türkçü-Turancı gruplar bu kez devletin himayesiyle değıl kovuşturmasıyla karşılaşacaklar ve 7 Eylül 1944’te açılan Irkçılık-Turancılık Davası’yla yargılanıp mahkum edileceklerdir.

Göröldüğü üzere 1940’lı yılların siyasi ve kültürel ortamı bir yandan II. Dünya Savaşı sırasında dünyayı derinden sarsan gelişmelerin Türkiye’deki yansımalarıyla diğere taraftan Erken Cumhuriyet dönemi kadrolarının politik-ideolojik mücadeleleriyle şekillenmiştir. Bergsonculuk gibi sağ-muhafazakar fikirlerden etkilenen bir kesim, faşist İtalya ve Nazi Almanya’sının yükselişiyile açıkça faşist ideolojinin tesirine girmiştir. Bu kesim ile onun karşısında yer alan aydınlanmacı, liberal, sol blok arasındaki devlet içi ve devlet dışı mücadele; dönemin kültürel tartışmalarının da başlıca belirleyicisi olmuştur. 1943 yılında Nazilerin durdurulması ırkçı gruplara verilen devlet desteğinin çekilmesine neden olduğ gibi ülke içindeki faşizm karşıtlarının özgüvenini yükselterek tartışmalarını bu alanda yoğunlaştırmalarına imkan vermiştir. İşte Ankara çevresi olarak bilinen isimlerin bir kültür tartışması üzerinden faşizme karşı çıkışları da tam olarak bu döneme tekabül etmektedir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ DİL VE TARİH-COĞRAFYA FAKÜLTESİ (DTCF) ÇEVRESİ

1930’lu yılların sonundan itibaren, lisansüstü eğitimini yurtdışında tamamlayan bir grup akademisyenin Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde ders vermeye başlamasıyla yeni bir sosyal bilimci kuşağı Ankara’da bir araya gelmiştir. Niyazi Berkes, Mediha Berkes, Behice Boran, Pertev Naili Boratav ve Muzaffer Şerif Başoğlu 1939 yılıyla birlikte DTCF’nin farklı bölümlerinde dersler vermeye başlamıştır. Niyazi Berkes ve Mediha Berkes, Chicago Üniversitesi’nde sosyoloji eğitimi alırken, Behice Boran Michigan Üniversitesi’nde aynı alanda doktora yapmıştır. Muzaffer Şerif Başoğlu psikoloji alanında Harvard Üniversitesi’nde yüksek lisansını, Columbia

Üniversitesi'nde ise doktorasını tamamlamıştır. Pertev Naili Boratav ise edebiyat alanında Türkiye'de başlayan yükseköğrenimini Almanya'da sürdürmüştür. Ankara çevresi olarak anılan grup, dünyanın ve Türkiye'nin içinde bulunduğu politik kutuplaşma ortamında birbirlerine olan ideolojik yakınlıklarıyla tanınır. Ancak, bu çevreyi birbirine yakınlaştıran bir başka etmenin biri hariç hepsinin ABD'de aldıkları eğitimin kazandırdığı bilimsel formasyon olduğu açıktır.

Zira Sosyoloji alanında ABD'de ortaya çıkan gelişmeler 1920'li yıllardan itibaren sosyal bilimlerin tümünde önemli dönüşümler yaratmıştır. Doğa bilimlerinin evrimci yaklaşımını sosyal bilim alanına aktaran Herbert Spencer'in etkisindeki Amerikan sosyolojisi, I. Dünya Savaşı sonrasında yalnız teoriye dayanan metodolojisini terk ederek yeni bir dönemin kapısını aralamıştır. Bu atılıma dünyadaki ilk bağımsız sosyoloji kürsüsüne sahip olan Chicago Üniversitesi öncülük etmiştir. Alan araştırmalarından elde edilen birincil verilerin teoriyle harmanlamasına dayalı yeni bir yöntem geliştiren Chicago okulu, 1925-1940 yılları arasında Amerikan sosyal bilimlerinde hakim konuma gelmiştir (Ünsaldı/Geçgin, 2013:199-200). 1930'lu yılların ortalarından itibaren istatistiki verileri teorinin de önüne geçiren yeni bir nicel yaklaşım benimseyen Columbia Üniversitesi, Chicago'nun bu hakimiyetini kırmıştır (Turner, 1988: 331-332). 1950'li yıllarda ise başta Talcott Parsons olmak üzere Avrupa'da eğitim almış sosyologların ABD sosyolojisini Weber, Durkheim gibi isimlerle tanıştırmalarıyla Harvard Üniversitesi bir başka ekol olarak kendisini göstermiştir (Hamilton, 2003:284).

DTCF'de bir araya gelen isimler işte böyle bir sosyal bilim tedrisatından geçip döndükleri ülkelerinde ABD'de öğrendikleri yeni metotları uygulamaya geçirerek Türkiye'deki sosyoloji anlayışında önemli değişikliklere önderlik etmişlerdir. Sosyoloji disiplini Türkiye'de Ziya Gökalp'in Emile Durkheim'ı temel alan yaklaşımı çerçevesinde kurumsallaşmış, bu yaklaşım 1920'ler boyunca da hakim konumunu korumuştur. Ancak 1930'larda, Nazi rejiminden kaçan Weber çizgisindeki sosyal bilimcilerin Türkiye'ye gelmesiyle ve Hilmi Ziya Ülken, Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu gibi isimlerin yenilikçi çalışmalarıyla bu egemenliğe meydan okunmuştur (Kaçmazoğlu, 2015: 41). DTCF çevresinin getirdiği yenilikler ise bu meydan okumayı da geride bırakacak kadar büyük bir etki yaratmıştır. Niyazi Berkes ve Behice Boran, 1941-42 yılları arasında yaptıkları Köy çalışmalarıyla Türkiye'de ilk özgün saha araştırması örneklerini vermişlerdir (Ünsaldı/Geçgin, 2013: 261). Bizzat Chicago Üniversitesi'nde eğitim gören Berkes ve Michigan bünyesinde, aynı hakim paradigma içinde doktorasını tamamlayan Boran, Türkiye sosyal

bilimlerinde ampirik çalışmanın önemini gösteren öncü isimler olmuşlardır. Muzaffer Şerif Başoğlu ise hem nicel yöntemin kalesi olan Columbia’da hem de Avrupa sosyal bilimlerinin tesiriyle zenginleşen Harvard’da gördüğü eğitimi harmanlayıp sosyal psikoloji alanının kurulmasında ve bu alanın Türkiye’de tanınmasında öncölük etmiştir. İşte “Ankara ekölü” olarak kendi çizgilerini oluşturan bu isimlerin bilimsel yöntem ve etik konusundaki yakınlıkları onları dönemin siyasi ve kültürel tartışmalarında ortak bir tavır almaya iten en önemli sebeptir. Ancak bu tavır dönemin Türkiye’inde yalnızca akademik değil politik bir duruşa da karşılık gelmektedir. Nitekim 1940’lı yıllarda, yukarıda özetlenen faşist eğilimli, ırkçı, Turancı görüşlerin sistemli bir şekilde karşısında durabilen grupların sayısı hayli azdır.

TKP’nin SSCB’nin direktifiyle aldığı desantrilizasyon kararıyla “meşru” siyasi yapıların içinde erimesi, doğrudan bir komünist muhalefet alternatifini ortadan kaldırdığından savaşın ilk yıllarındaki kültür tartışmasına soldan gelen katkı oldukça sınırlıdır. Dönemin irili ufaklı tüm sol eğilimli gazete ve dergileri ise *Tan*, *Yurt ve Dünya*, *Adımlar*, *Yürüyüş*, *Yeni Dünya*, *Görüşler*, *Gün*, *Yığın*, *Dost*, *Gerçek*, *Hür Gençlik*, *Sendika*, *Söz*, *Marko Paşa*, *Hür*, *Zincirli Hürriyet* ve *Başdan* gibi yayın organlarından ibarettir (Kaynar/Ak, 2016: 336). Bahsi geçen yayınlar arasında en çok ön plana çıkan kuşkusuz İstanbul basımının muhalif sesi *Tan* gazetesidir. Sabiha ve Zekeriya Sertel çiftinin çıkardığı *Tan* gazetesi, savaş dönemi basın sansürünün elverdiği ölçüde kararlı ve tutarlı bir anti-faşist tavrı savaş sonuna dek sürdürmüş² ve bu tutumun bedelini 1945 yılı sonundaki matbaa baskısıyla gerçekleşen linç girişimiyle ödemiştir. İşte böylesi bir ortamda sosyal bilimler alanında, faşist eğilimlerin karşısında yer alan bir akademisyen olmak “komünist” sıfatıyla mimlenmeye fazlasıyla yetmektedir (Berkes, 1997: 371). 1940’lı yılların politik atmosferi içinde faşist söylemin dışında kalıp özgürlük, eşitlik ve evrensellikten yana tavır alan akademinin küçük bir kısmı, Türkiye’nin sosyalist entelektüel mirasına niceliğinden çok daha büyük bir katkı vermiştir. Öyle ki ileride Marksizm dışı liberal bir çizgiyi takip edecek Niyazi Berkes dahi bu dönemde yayınlanmasına öncölük ettiği *Yurt ve Dünya* dergisiyle 1940’ların sosyalist fikir dünyasına yer veren önemli mecralarından birinin kurucuları arasında yer almıştır. *Yurt ve Dünya*, aynı zamanda Ankara çevresinin çıkardığı ilk dergi olduğundan *Adımlar*’dan önce kısaca bu dergi hakkında bilgi vermek gerekir.

Yurt ve Dünya

Adımlar dergisindeki kültür ve siyaset tartışmalarının incelemesine geçmeden önce *Yurt ve Dünya* dergisinin ele alınması zorunludur. Zira hem *Yurt ve Dünya* Ankara çevresinin çıkardığı ilk dergidir hem de *Adımlar* dergisi *Yurt ve*

Dünya'nın iki kurucu isminin dergiden ayrılması sonucu çıkmaya başlamıştır ve yeni dergide yürütülen tartışmaların ve benimsenen perspektifin öncülleri *Yurt ve Dünya*'da bulunur. Yukarıda özetlenen ideolojik ve bilimsel saiklerle bir araya gelen DTCF'nin yeni akademisyen kuşağı, Adnan Cemgil, Ruhi Su, Sabahattin Ali gibi isimlerin de yer aldığı bir dergi çıkartma kararı almıştır;

“Bu çerçevede, gerek ağırlıklı olarak DTCF'deki akademisyenlerin öncüllediği ve yazdığı, gerekse ülkedeki her aydını ilgilendirecek türden meseleleri tartışan çeşitli görüşlerin oluşturduğu böyle bir fikir dergisi, çeşitli iç ideolojik çevreler ve dış savaşı güçler arasında denge politikası gütmeye uğraşan, ancak toplum ve onun bilgi alabileceği sözde ‘özgür’ basın üzerinde de oldukça baskıcı bir ‘polis rejimi’ kurmuş olan Millî Şefflik rejimi sırasında, Ocak 1941 ayı içinde yayın hayatına girmiştir (Kaynar/Ak: 2016: 334).”

Mihri Belli anılarında, Türkiye’de bir dergi çıkarma fikrini ilk olarak Niyazi Berkes’le beraber ABD’de tasarladıklarını ancak Berkes’le İstanbul’da yaptıkları görüşme sonrasında Berkes’in Belli’yi fazla militarist bulması nedeniyle derginin Ankara’da çıkmasının daha uygun olacağı fikrini DTCF çevresine açtığını belirtmektedir (Belli, 2002: 201-202). Doğrudan TKP güdümüne girilmek istenmemesinin genel kanı halini almasıyla dergi, Behice Boran’ın imtiyaz sahipliği ve genel yayın yönetmenliği altında yayın hayatına başlamıştır. Dergi büyük oranda ırkçılık-faşizm ve kapitalizm eleştirisi, sanayileşmeye dayalı bir kalkınma modeli, köyde makineleşme ve Kemalist devrimin kazanımlarının ilerletilmesi gibi temalara yer veren bir yayın çizgisi benimsemiştir (Dinçer, 2012: 24). Öte yandan Ankara’daki grubun Marksistliği ve hatta muhalifliği oldukça tartışılan bir husus olmuştur. Örneğin Kurtuluş Kayalı, Ankara çevresinin resmi ideolojiyle büyük oranda uyum içinde olduğunu söyleyerek buna en önemli delil olarak adı geçen isimlerin dönemin resmi yayın organlarından *Ülkü* dergisinde de yazmalarını gösterir. (Kayalı, 2001: 120-121). Ahmet Oktay ve Yalçın Küçük gibi isimler ise bu çevrenin demokratik tezleri sosyalizm sanarak savunduğu ve esasında 1940’lı yılların devlet ideolojisiyle paralel bir yolda ilerledikleri iddiasındadır. Küçük bu durumun nedenini 1930’lu yıllardaki gelişmelere dayandırır:

“Sınıf mücadelesini yasaklayan iş yasaları, sınıfsal düşünmeye set çeken ceza yasaları, üniversite tasfiyesi, aslında birer Ordu davası olan fakat Nazım Hikmet davası olarak bilinen Harp Okulu ve Donanma davalarıyla, 1930 yılları Türk aydınına ne

yapamayacağını gösterdi. Tarih Tezi. Dil Tezi ve Köycülük Programı ile de ne yapabileceğini ve ne yaparsa ödüllendirileceğini gösterdi. (Küçük, 1983: 140)”

Yalçın Küçük 1940’lı yılların aydınlarının ancak kendilerine çizilen bu sınır içerisinde hareket ettiklerini söylerken Ahmet Oktay da dönemin komünist hareketinin iktidarın savunduğu hümanizm ve köycülük söylemine yaslandığını belirterek Küçük’ün bu iddiasını desteklemektedir (Oktay, 1998: 48).

Ankara çevresinin dönemin tartışmalarındaki tutumunun yukarıda iddia edildiği gibi olup olmadığı hususuna *Adımlar*’daki değerlendirmeler incelenirken tekrar dönülecektir. Ancak *Yurt ve Dünya*’da ve *Adımlar*’da açık bir Marksizm savunusunun olmadığı bir gerçektir. Fakat bu isimler için muhaliflik-Marksistlik eleştirisi yaparken akıldan çıkarılmaması gereken husus bu dergilerin savaş sansürü altında çıktıkları ve yazarlarının akademisyen olsalar bile devlet memurlarına uygulanan siyasi ifade özgürlüğü kısıtlamalarına tabii olduklarıdır (Vural, 2018: 17). Bunun yanında, bahsedilen isimleri hayata bakışlarındaki ortaklıklar bir araya getirmiş olsa da hepsinin aynı ideolojik perspektife sahip olduğunu söylemek de mümkün değildir. *Yurt ve Dünya*’dan ayrılan iki ismin *Adımlar* dergisini çıkararak yollarına devam etmesi buna güzel bir örnektir.

***Yurt ve Dünya*’dan Kopuş: Adımlar Dergisi**

Yurt ve Dünya’nın imtiyaz sahibi ve genel yayın yönetmeni Behice Boran 21. sayıdan itibaren bu dergiyle ilişkisini keserek Muzaffer Şerif Başoğlu’yla birlikte *Adımlar* dergisini çıkarmaya başlamıştır. Dönemin tanıklarının bu ayrılığın gerekçesiyle ilgili yorumları çeşitlilik arz etse de hepsini bir araya getirince kişisel geçimsizlik ve görüş farklılıklarının belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Behice Boran ise, *Yurt ve Dünya*’dan ayrılışını esasında bir görüş ayrılığından çok, dergi çıkarmanın pratiğine ilişkin anlaşmazlıklarla açıklmasına rağmen (Mumcu, 1996 30), *Adımlar* dergisinin daha tutarlı ve belirgin bir ideolojik çizgisinin olduğunu da vurgular (Mumcu, 1996: 26). Ayrılık sonrasında kişisel küslükler de işin içine girmiş fakat Belli’nin devreye girmesiyle bu durum ortadan kalkmıştır. Zira *Adımlar* çıktıktan sonra da Boran ve Başoğlu *Yurt ve Dünya*’ya yazı göndermiştir. Ancak iki grubun TKP’nin isteği doğrultusunda birleşip tekrar tek dergi çıkarması fikri kabul görmemiştir (Belli, 2002: 204).

Bağımsız bir şekilde yoluna devam etme kararı alan *Adımlar*’ın genel yayın yönetmenliği ve imtiyaz sahipliğini yine Behice Boran üstlenmiş ve

1943 yılının mayıs ayında derginin ilk sayısı yayınlanmıştır. Derginin on iki sayı süren yayın hayatında farklı konu başlıklarında, alanlarının uzmanı sayılabilecek pek çok isim yazmıştır. Dergide fikir tartışmaları yürüten isimler arasında: Niyazi Ağırnaslı, Nermin Menemencioğlu, Behice Boran, Muzaffer Şerif Başoğlu, Bekir Sıtkı Kunt, Hilmi Ziya Ülken, Zeki Baştınar, Suat Taşer, Halil Aytekin gibi isimler öne çıkmaktadır. Öte yandan üniversite çevresinin yabancı öğretim üyelerinin önemli isimleri de dergiye yazılarıyla katkıda bulunmuşlardır. Sorbonne Üniversitesi'nden DTCF Felsefe Enstitüsü'nü kurmak için çağrılan Oliver Lacombe, DTCF Fransız Edebiyatı profesörü Jean Camborde, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi hocası A.R. Humpherys, Hitler faşizminden kaçıp Türkiye'ye gelen filoloji profesörü Georg Rohde ve Hindolog Walter Ruben bu isimler arasındadır. Öte yandan yine Nazi rejimi nedeniyle Almanya'yı terk etmek zorunda kalan Macar asıllı ünlü kemancı Lico Amar da derginin iki sayısına yazı vermiştir. Dolayısıyla *Adımlar* Ankara çevresinin ikinci dergisi olarak çıkmaya başlasa da dönemin Ankara çevresi tanımının enternasyonal bir kapsayıcılığı da vardır. Son olarak dergide Sabahattin Ali ve Orhan Kemal gibi Türk edebiyatının usta isimleri dahil pek çok yazar ve şairin eserlerinden bölümlerin yer aldığını da eklemek elzemdir.

Dergi döneminin kültürel-siyasi tartışmalarının hemen hepsiyle temas içinde olmaya gayret etmiştir. *Adımlar*; Fransız, İngiliz, Sovyet roman ve şiir dünyası üzerine edebiyat değerlendirmelerinden, müzik ve toplum arasındaki ilişkilere, modern şehircilik-mimari hakkında analizlerden dönemin evlenme biçimlerine kadar kültür dünyasının kapsadığı pek çok alanda söz söylenen bir mecra olmuştur. Öte yandan “Ayın İçinden” isimli köşede o ayın tiyatro gösterimleri, sinema filmleri, anma toplantıları vb. kültürel olayları hakkında bilgi verilmiş, “Yayınlar” köşesinde yeni çıkan kitaplar hakkında eleştiriler kaleme alınmış, kısaca kültür hayatının içinde olmak isteyen okuyuculara yol gösterilmeye gayret edilmiştir. Ancak dergi esas itibarıyla dönemin kültür anlayışı üzerine yapılan değerlendirmelere katkı veren, bu alanda tartışma yürütmekten kaçınmayan yazılarıyla ses getirmiştir. *Yurt ve Dünya*'ya benzer şekilde *Adımlar* dergisinde de bu tartışmalar genellikle, ırkçılık-Türkçülük karşıtlığı, bilimin evrenselliği, köy-kır ikiliği sanatın ve bilimin toplumsallığı gibi temalar üzerinden yürütülmüştür.

Adımlar'ın ilkelerinin tanımlandığı ilk sayıdaki giriş yazısında dünyanın bir “geçiş döneminde” (İsimsiz, 1943: 1) olduğu tespiti yapılarak her türlü “düalizm”in reddedildiği (İsimsiz, 1943: 2) söylenmekle birlikte temelde bir “ilericilik-gericilik” ayrımı üzerinden aydınlanmacı bir çizginin savunulduğu

görülmektedir. İlerlemeye yapılan bu vurgu o kadar güçlüdür ki maziye dair en ufak bir öykünme bile kabul edilemez olarak değerlendirilmektedir.³ Döneme damgasını vuran “Hümanizma” kavramının da ileri ve “hakiki” anlamıyla sahiplenildiği beyan edilmiştir (İsimsiz, 1943: 3). Burada hakiki hümanizma ile anlatılmak istenen hümanizmin antik Yunan ve Roma dünyası zihniyetinin özümsemesiyle sınırlanamayacağı (İsimsiz, 1943: 3), modern dünyanın getirdiği yeniliklerin ve yarattığı yeni toplumun meselelerini dışlayan bir hümanizm anlayışının gerçekliğinin olmadığıdır;

“İçinde yaşadığımız yirminci asır yıllarının yeni sanat eserleriyle yeni kültür hamleleriyle, insan problemleriyle karşılaşmıyanlar, bunun akislerini içlerinde duymıyanlar, bu problemlerin doğurduğu sıkıntılarla kavramıyanlar milletimizin ve insanlığın geçmiş kültür ve sanat eserlerini içten duyamazlar kıymetlendiremezler. İçinde yaşadığı günü içten duyamıyan, günüyle içten haşır neşir olamıyan insan, hakikaten duyabilen kavrayabilen insan değildir (İsimsiz, 1943: 3).”

İşte tam da bu sebeple, derginin kuruluş manifestosu niteliğindeki bu yazı, *Adımlar* dergisinde “...*bilhassa modern kültür, sanat ve fikir eserleri üzerinde*” (İsimsiz, 1943: 3) ısrarla durulacağı vurgusuyla sonuca bağlanmaktadır.

ADIMLAR DERGİSİ VE KÜLTÜR OTARŞİSİ TARTIŞMALARI

Adımlar dergisinde faşizm kültürel bir fenomen olarak ele alınmış ve faşizme yönelik eleştiriler “kültür otarşisi” kavramının mahkum edilmesi şeklinde ortaya konmuştur. Otarşi, kelime kökeni itibarıyla “kendi kendine yeterlilik” anlamı taşısa da politik olarak bundan daha spesifik bir karşılığa sahiptir. Mussolini İtalya’sının “kendi kendine yeten devlet” söylemiyle biçimlenen kavram faşist ideolojinin temel ilkelerinden biridir. Ekonomik alanla sınırlı tutulduğunda bu kendi kendine yetme anlayışının 1929 krizi sonrası kapitalist dünyanın genelinde popüler hale geldiğini söylemek mümkündür (Savi, 2015: 2). Ancak İtalya’da bu içe kapanma anlayışı kısa sürede ekonomik alanın dışına taşmış ve otarşi söylemi “teknik ve bilimsel milliyetçilik” biçimine bürünerek genişlemiştir (Maiocchi, 2009: 62). İkinci Dünya Savaşı öncesinde ise kavram kültür alanının tümünü kapsayacak bir ulusal izolasyon politikası olarak faşizmle eşdeğer bir anlam taşımaya başlamıştır.

İtalya ve Almanya’nın yükselişinden etkilenen Türkiye’deki belirli çevreler de faşizmin otarşik kültür yaklaşımını yerel meselelere uyarlayarak Türk milliyetçiliği adına savunmaya başlamışlardır. İşte bu nedenle *Adımlar*

dergisine göre bu yaklaşım, Türkiye’deki savunucularının iddia ettiği gibi “Batı hayranlığı karşısında milli özün korunması” olarak anlaşılamaz, bilakis Batı’nın en geri ve en karanlık ideolojilerinden beslenir. Öte yandan kültür otarşisi, cumhuriyet düşüncesinin akla, bilime önem veren evrensel ruhuna da aykırıdır. Bu çalışma için yapılan dergi taraması sonucunda on iki sayı içerisinde kültür otarşisi başlığı altında incelenen üç temel konu tespit edilmiştir. Bu üç konu, ırk üstünlüğü, milli ilim, ve seçkincilik meseleleri hakkında ileri sürülen görüşlerden oluşmaktadır. Köyde “milli bir öz veya cevher bulma” arayışındaki köy romantizmi bir dördüncü unsur olarak bu çerçevenin içine oturtulabilirse de Türkiye’de köycülük meselesi başlı başına ayrı bir literatür olduğundan ve köyde bir öz arama idealinin *Adımlar*’daki köy tartışmalarındaki yeri hayli sınırlı olduğundan bu çalışmanın sınırları kapsamında “köy meselesi” dışarıda tutulmuştur. Dergide kültür otarşisi üzerine olan yazınsal üretim büyük oranda Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu tarafından üstlenilmiştir. Ancak diğer yazarlar da ele aldıkları konularda yeri geldikçe bu genel çerçeveye referans veren yorumlarda bulunmayı ihmal etmemişlerdir. Dolayısıyla yukarıda bahsedilen üç hususun *Adımlar* dergisinde nasıl ele aldığı tespit edilmesi, bu derginin 1940’lı yılların faşizm rüzgârına karşı takındıkları tavrın ortaya çıkarılması açısından hayli önemlidir. Kültür otarşisi kavramının belki de temel direği olduğundan ilk olarak ırk üstünlüğü iddialarının dergide nasıl yankı bulduğuna bakmak gereklidir.

İrk Üstünlüğü İddiaları

Adımlar dergisinde ırk üstünlüğü iddiaları hakkında en çok yazan isim Muzaffer Şerif Başoğlu’dur. Zira asıl alanı sosyal psikoloji olmasına rağmen Başoğlu, Columbia Üniversitesi’ndeki ders notlarını bir araya getirerek 1943 yılında “İrk Psikolojisi” isminde bir kitap kaleme almış ve ırk üstünlüğü iddialarının herhangi bir bilimsel temeli olmadığını kanıtlamaya gayret etmiştir. *Adımlar*’ın ikinci sayısında antropolog Muzaffer Şenyürek kitabın temasını şu şekilde özetlemektedir.

“Bitaraf ilim adamlarının bu sahadaki araştırmalarını objektif bir süzgeçten geçiren Muzaffer Şerif ilmin bugünkü durumunun herhangi bir ırkın üstünlüğünü iddia etmekten çok uzakta olduğunu, yapılan araştırmaların bu psikolojik hususlarda kültürün çok büyük bir tesiri olduğunu gösterdiklerini tebarüz ettirmektedir (Şenyürek, 1943: 75).”

Başoğlu’nun ırk üstünlüğü hususundaki ilk önemli argümanı, faşizm ve Nazizim yükselene kadar Türkiye’de böyle bir tartışmanın olmadığı,

Türkçülük-milliyetçilik gibi sıfatlarla savunulan bu kavramın kendisinin aslen ithal ve yabancı ürünü olduğudur (Başoğlu, 1943a: 128). Nitekim *Cumhuriyet* gazetesinde kitabını eleştiren hocası Mustafa Şekip Tunç’a cevaben kaleme aldığı yazıda da Başoğlu ilk olarak bu hususun altını çizer. Eleştirisinde “ırk üstünlüğünün gerçek olmadığı” yönündeki görüşü “ideal bir ümit” olarak niteleyen Tunç, bu gibi cümlelerin Türkiye’deki ırkçılık taraftarlarınca kullanılabilceği vurgusuyla Başoğlu tarafından uyarılmaktadır. (Başoğlu, 1943a: 129). Başoğlu, ırk üstünlüğü iddialarının tamamıyla konjonktürel olduğu iddiasını, önceleri ırkçı söylemlerde bulunan *Ülkü* yazarı Tahsin Banguoğlu’nun Alman yenilgisinin ufukta görünmeye başladığı 1943 yılı sonu itibariyle ırkçılık karşıtı yazılar yazmaya başlamasını müstehzi bir dille örnek göstererek kanıtlama amacı gütmektedir:

“Acaba Tahsin Banguoğlunun bu ırkçı hükmünü yürüttüğü 1939 yılıyla, büyük olaylarla dolu olan bu, 1943 yılının ilk teşrini arasına neler girdi ki bu kadar bariz bir fikir dönmesi hadisesine şahit oluyoruz? Hayatta edindiği meslek itibariyle Tahsin Banguoğlu bir günlük politikacı değildir; 1935 yılında Almanya’da filoloji doktorası yapmış bir ilim adamıdır. Onun için onu, bu kadar aşırı bir dönme yapmaya sevkeden amillerin herhalde, oportünist ihtiraslar olmaması, ilmi cinsten olması icap eder (Başoğlu, 1943b: 228).”

Başoğlu’nun ırkçılığa karşı çıkarken kullandığı ikinci meşruiyet noktası, bu fikirlerin Cumhuriyet ideolojisine de aykırı olduğu yönündedir:

“Yabancı malı ve mütecaviz bir fikir olan ırkçılık yaygarası hem ilmin, hem memleketimizin öz gerçeklerine aykırıdır. Büyük millet meseleleri bahis mevzuu olurken vatandaşlar arasında, ‘Suyun bu tarafında veya öte tarafında doğmuştur’ gibi ayrılıklar gözeten rejyonalisteler, doğduğumuz, büyüdüğümüz bu toprakların adına sığınsalar bile, inkılabımızın özüne ve memleketimizin menfaatlerine aykırı hareket etmektedirler (Başoğlu, 1944a: 347).”

Behice Boran da derginin son sayısında kaleme aldığı yazısında, “Fikirleriniz inkılabımızın prensip ve gayelerine bu kadar aykırıyken, kiminiz milletseverliği üstün ırk iddialarıyla, kiminiz şu veya bu bölgede doğmakla bir tutarken, siz nasıl milletin sözcüsü olabilmişsiniz (Boran, 1944a: 379)?” diye sorarak bu ikinci meşruiyet noktasını perçinleyen bir tutum takınmaktadır.

Dergide ırk üstünlüğü iddialarına bir başka karşı çıkış ise Hilmi Ziya Ülken'den gelmiştir. Tarih ile pozitif bilimlerin tarihsel süreç içerisinde birbirine nasıl yakınlaştıklarını anlatıp belli başlı klasik ve modern tarih anlayışlarını incelediği yazısında Ülken, “Yalnız şu kadar söyleyeyim ki tarihi tip veya ırkçılık telakkisi tamamiyle kaderci statik olduğu halde, realist bir tarih görüşünün determinist ve dinamik olması lazımdır (Ülken, 1943: 185).” diyerek ırkçılığı temel alan tarih görüşlerinin tamamen hatalı olduğunu şiddetle vurgulamaktadır. 1960’lı yıllarda TKP Dış Büro’nun başına geçecek olan ve dergide yalnızca bir kez yazan Zeki Baştımara da “asla, öz cevhere dönüş tabirlerinin” hümanizmden ziyade, “hümanizmle telifi kabil olmayan ırkçılık nazariye ve görüşlerine” özgü tabirler olduğunu belirterek ırk üstünlüğü iddialarının karşısında konumlanmaktadır (Baştımara, 1943: 260).

Özetle kültür otarşisi isteyen gruplarının savlarının çıkış noktası sayılabilecek ırk üstünlüğü iddiası *Adımlar* dergisinde kesin bir dille reddedilen hususların başında gelmektedir. Muzaffer Şerif Başoğlu başta olmak üzere derginin diğer önemli isimleri, bu iddiayı çürütmek üzere bir yandan modern bilimin bulgularını kullanmak yoluna giderken diğer yandan bu fikirlerin gayri milli ve cumhuriyet ideolojisine aykırı olduğu vurgularıyla da kendi pozisyonlarını meşru sınırlar içerisinde tutmaya özen göstermektedirler. Bu açıdan bakıldığında Cumhuriyet ideolojisine referans verilmesi dönemin resmi ideolojisiyle paralel hareket edildiği yönünden eleştirilere haklılık verir gibi görünse de bizzat bu eleştirilerin sahiplerinden Kayalı’nın “resmi yayın organı” olarak tanımladığı *Ülkü* dergisinde yazan Banguoğlu gibi isimleri doğrudan hedef alma konusunda Başoğlu’nun tereddüt etmediği de görülmektedir. İrkçi fikirlerin kamuda alenen ifade edildiği ve devletin içindeki belirli bir kesim tarafından da desteklendiği böylesi bir ortamda *Adımlar* dergisinin ırkçılık konusunda en ufak bir taviz vermemesi dönemi için bu konuda benimsenebilecek en muhalif çizgide yer aldığını gösterir.

Milli İlim Tartışması

Ankara çevresinin belki de en hassas olduğu konu evrensel bilim anlayışının herhangi bir sebeple tartışmaya açılmasıdır. Yukarıda bahsedildiği üzere *Yurt ve Dünya* ve *Adımlar*’ı yayınlayan akademisyenler yükseköğrenimlerini dünyanın en prestijli okullarında almış, çoğunluğu Amerikan sosyal bilimler ekolünün bilimsel yöntemiyle eğitim görmüştür. Ülkeye döndükten sonra bu formasyonlarını kullanarak Türkiye sosyal bilimlerinde o zamana dek hakim olan Durkheimcı Ziya Gökalp ekolünün karşısında bir alternatif yaratma misyonunu üstlenmişlerdir. Dolayısıyla ilgili dönemde hayli yaygın biçimde benimsenen “milli ilim” anlayışına ideolojik saiklerin ötesinde, bilim insanı

refleksiyle karşı çıktıklarını söylemek yanlış olmaz. Milli ilim diye sunulan anlayışın temelde pozitif bilimlerle insan bilimleri arasında bir ayırım yapmaya dayandığı söylenebilir. Tabiat ilimleri-Manevi ilimler biçiminde kendini gösteren bu ayırma göre, doğa bilimlerini ilgilendiren alandaki prensipler somut gerçekliklere dayandığından evrenselidir. Ancak manevi ilimler olarak adlandırılan sosyoloji, psikoloji, iktisat gibi alanlar toplumdan topluma farklılık gösteren olgular barındıran alanlardır. Dolayısıyla bu alanda üretilecek bilim evrensel prensiplere göre teşkil edilemez “milli” olmak zorundadır. Hal böyle olunca milli ilim iddiası, modern sosyal bilim anlayışıyla yetişmiş *Adımlar* dergisi yazarlarının başlıca hedef noktalarından birine dönüşmüştür.

Dergide bu alanla alakalı tartışmalar büyük oranda Behice Boran tarafından yürütölmüştür. Öyle ki Boran’ın dergideki ilk yazısı, bilimin kişisel tatmin için değil toplumsal yarar için yapılan bir uğraş olduğunu savunmak üzere kaleme alınmış “İlim ve Cemiyet” başlıklı yazıdır (Boran, 1943a: 17-19). Milli ilim tartışmalarına geçmeden önce bilim üzerine genel bir değerlendirme olarak özetlenebilecek bu yazıda ayrıca, henüz yeni gelişmekte olan bir alan olarak sosyal bilimlerin önemi ve toplumların gelişimine katkı verecek bir araç olduğu vurgulanır:

“İnsan ilimleri, (sosyoloji, psikoloji) tabii ilimlerin gösterdiği gelişmeyi henüz göstermemişlerdir; cemiyetteki mevkileri fizik, kimya ve biyolojininkine kıyas edilemez. Fakat sosyal münasebetlerde ve cemiyetin gidişinde gittikçe artacak bir rol oynamaları beklenir. Son bir asır zarfında bu ilimlerin belirip gittikçe canlanması gelecekteki vaziyetin habercisidir. Bugünün süratle değişen cemiyetlerinde insan ilimlerinin görmesi gereken mühim işler vardır (Boran, 1943a: 18).”

Boran, bilimin niteliğiyle ilgili bu genel girişten sonra ikinci yazısında doğrudan “milli ilim” meselesine yönelir. “Hangi Manâda Millî İlim?” başlığını taşıyan bu yazı şu basit soruyla başlar:

“Ta lise sıralarında iken ilmin, hadiseler arasında evrensel, değişmez münasebetleri aradığını öğrenen bir okuyucuya “milli ilim” tabiri tenakus ihtiva eden bir terim olarak görünür. İlim, gerçeğin bilgisi olduğuna göre, milli hudutlara göre değişen ilim olur mu (Boran, 1943b: 145)?”

Boran, sorduğu soruyu kendisi açar ve “milli ilim” taraftarlarının tabiat ilimleri ve manevi ilimler ikiliği yaratarak ikincisini kendinden menkul bir kavram olarak ele aldıkları için eleştirir. Her toplumun kendine has yanları olduğunu kabul etmekle beraber bu durumun bunlar arasında genellemeler ve karşılaştırmalar yapmaya engel olmadığını vurgular.

“Bu tarzda ‘milli ilim’, ‘manevi ilim’ anlayışı kültür otarşisine götürür, aynı esas zihniyetin ilim sahasındaki belirtisidir. Bu sanat, edebiyat için iddia edildiği gibi ilim sahasında da kendi içimize kapanmak, diğer cemiyetlere, insanlığın müşterek ilim gelişmesine sırtımızı çevirmek, “biz kendi ilmimizi yapacağız ve bu başka bir milletin ilmine benzemeyecek” diye kendimizi dar, kör bir yola saptırmak, bir daire içinde dönmek demektir (Boran, 1943b: 147).”

Öte yandan herhangi bir “milli ilim”den bahsedilecekse burada milli olanın bilimsel prensipler değil, bu prensiplere göre ele alınan konuyla sınırlı olması gerekir:

“İşte umumi münasebetler formüllerinin bizim cemiyetimizdeki belirtilerini, müşahhas muhtevalarını tetkik edebilir ve etmeliyiz de. Ancak bu manada “milli ilim”den bahsedilebilir((Boran, 1943b: 147).”

Muzaffer Şerif Başoğlu ise “milli ilim” akımının Henri Bergson, Alexis Carrel, Eduard Spranger gibi “Batı’da ilahiyat fakülteleri, kiliseler için cankurtaran hizmeti gören tipler”den (Başoğlu, 1943c: 178) etkilenen bir grup tarafından Türkiye’de dolaşıma sokulduğu tespitini yaparak bilim otarşisi fikrine bağlı olarak Einstein’ı “Yahudi fiziği” diye reddeden Alman fiziğinin bugün ciddiye alınmaz hale geldiğini hatırlatır. Dolayısıyla bugünün kültür ortamında bilimin evrenselliğine vurgu yapmanın hayati önemini bir kez daha belirtir ve faşist ideolojilerden etkilenen insanların özellikle karar verici mercilerde olduklarında ne denli tehlikeli sonuçlar doğabileceği uyarısını yapar:

“İlimin beynelmilel olduğunu hergün tekrar etmeğe ihtiyaç vardır. Çünkü bir tek büyük ilim memleketinin körü körüne avukatlığını yapanlarımız, ilmin yalnız oradan alınabileceğine inananlarımız vardır. Burada bunun hissi ve ideolojik sebeplerine girmeyeceğim. Bu insanlar bilhassa mesul kültür mevkilerinde buldukları zaman bu kör hayranlığın tesiri altında yaptıkları

tercihler ve aldıkları tedbirlerle çok zararlı olabiliyorlar.
(Başoğlu, 1943c: 177)”

“Milli ilim” meselesiyle ilgili son olarak Behice Boran da “Böyle bir ilim anlayışından hareket ederek bir adım daha ilerleyince “tabiat ilmi” denen fizik ve kimya da aynı akıbete uğrayacaktır ve “yahudi fiziği, alman fiziği” tefrikimi yapanlarla aynı kapıya çıkılacaktır (Boran, 1944a: 378)” diyerek Türkiye’deki “milli ilim” söyleminin hızla faşist bir uygulamanın kapısını açabileceğinin altını çizmektedir.

Görüldüğü üzere “milli ilim” anlayışı Adımlar dergisinde faşizmin kültürel formu olan otarşinin bir parçası olarak ele alınmış ve Türkiye’de sosyoloji ve psikoloji alanının öncü isimlerinden Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu’nun bilimin evrenselliğini savunan kararlı duruşuyla bu anlayış ve onu savunan kesimler şiddetle eleştirilmiştir. *Adımlar* dergisinin milli ilim meselesine bu denli hassas yaklaşması, konunun faşizmin temel direği olan ırkçılık ile doğrudan bağlantılı olmasından kaynaklanır. Öte yandan Türkiye’de, bilhassa İstanbul Üniversitesi sosyoloji kürsüsünde milli ilim söyleminin ne denli benimsenmiş olduğu düşünüldüğünde (Ünsaldı/Geçgin, 2013: 260), *Adımlar* dergisinin milli ilim meselesini Ankara çevresinin sosyoloji alanında gerçekleştirdiği atılımların karşısındaki en büyük tehlikelerden biri olarak gördüğü ve eleştirilerini DTCF bünyesinde gerçekleştirilen tüm yenilikleri savunmak adına da yükselttiğini söylemek mümkündür.

Seçkincilik

Adımlar dergisinde kültür otarşisi çerçevesinde ele alınan bir diğer konu dolaylı olarak eğitim meselesiyle alakalı olan “Türkiye’nin gelişiminin seçkin insanlar yetiştirmek marifetiyle olabileceği” iddiasıdır. Esasında bu meselenin dergide ırk üstünlüğü ve milli ilim hususları kadar derin ele alındığını söylemek güçtür. Ancak derginin 9. sayısının ilk yazısı Muzaffer Şerif Başoğlu imzasıyla doğrudan bu konuya ayrıldığından ve Başoğlu’nun görüşleri yine Boran tarafından da pekiştirildiğinden, ötekiler kadar kapsamlı olmasa da seçkincilik meselesinin de bu çalışmada ayrı bir başlık olarak ele alınması yerinde olacaktır.

Başoğlu “*Seçkin Adam Düşkünlüğü ve Faşizm*” başlıklı yazısında bu eğilimi “dünya tarihini bir seçkinler tarihi” olarak okuyup büyük kültürel, toplumsal ve iktisadi gelişmelerin altında yatan esas sebepleri kavrayamamak olarak tanımlar (Başoğlu, 1944b: 281). Böylesi bir tarih anlayışının doğal sonucu, yüksek ve istikrarlı bir toplum yaratmak için seçkin insan yetiştirmeye

odaklanmak olacaktır. Fakat Başoğlu bu anlayışın gözden kaçırdığı temel bir husus olduğunu belirterek şöyle sormaktadır:

“Cemiyeti refaha mı götürmek istiyorsunuz? Yüksek ve istikrarlı bir cemiyet nizamı mı istiyorsunuz? Yapılacak iş basittir. Seçkin adam yetiştirmeğe çalışın, seçkinlerin seçkini insanüstü (übermensch) yetiştirin, varınızı yoğunuzu ona feda edin. Bunların üstünde durmadıkları bir nokta var: seçkin adam nerede yetişecek, limonlukta mı (Başoğlu, 1944b: 281)?”

Başoğlu, bugüne kadar kültür alanında toplumun ilerlemesine vesile olmuş atılımlar yapan insanların toplumun dertlerinden izole, kapalı bir fanus içinde yetişmediklerini bilakis onları bu atılımları yapmaya itenin toplumun dertleriyle birlikte yaşayıp bunlara bir çözüm getirme dürtüsü olduğunu söyleyerek eğitimin seçkin bir zümre yetiştirme uğraşına indirgenmesine şiddetle itiraz etmektedir (Başoğlu, 1944b: 282). Başoğlu böylesi bir seçkinci görüşün kökenlerinin tamamıyla faşist rejimlerin idealize ettiği “aydın” yetiştirme anlayışına dayandığı kanısındadır;

“Bugün dünyada seçkin adam, üstün-adam üzerinde duranlar, dikkat edilirse görülür ki faşistlerdir yahut faşistliği temayülü olanlardır. İtalyan faşistlerinin başı Musolini’nin düşeceği günlerde diğer bir faşist devlet şefinin ona, insan-üstü evliyası Niçe’nin eserlerini hediye etmesi, faşist rejimlerde, faşist münevver muhitlerinde mistik insan-üstü, seçkin adam hülyalarının sık sık tekrar edilmesi herhalde tesadüfi bir şey değildir (Başoğlu, 1944b: 282).”

Behice Boran ise ilk kez Başoğlu’nun dile getirdiği bu hususu Türkiye’de kendini halkçı olarak pazarlayıp gerçekte halkın dertlerinden uzakta, onlar adına karar verme gayesinde olan kesimleri tanımlamak için kullanmıştır:

“Halkın terbiyesi ve yetiştirilmesi ile değil, küçük, seçkin bir zümrenin yetiştirilmesi ile kaygulanıyorlar. Halkçıdırlar! Ama, halk kendi menfaatlerini bilmediğinden, kendi kendini idare edemeyeceğinden, “zıt fikirler içinden doğruyu çıkaramayacağından” ötürü, seçkin zümre(yani kendileri) sırf halkın kendi iyiliği için –sakın başka bir şey için sanmayın- başa geçmeli ve dilediği gibi idare etmelidir. Halka inancı olmayan bir halkçılık! Faşizmin elit nazariyesi de bundan başka bir şey değildir (Boran, 1944a: 378).”

Sonuç olarak, seçkincilik tartışmaları da “içine kapalı bir fanus içinde üstün insan yetiştirme” şeklinde özetlenebilecek bir yaklaşım olarak kültür otarşisi genel tanımının içinde yürütülmüştür. Öte yandan Boran’ın vurguladığı üzere böylesi bir seçkinci anlayış halkın tümünün iyiliğini gözeten bir eğitim politikasının önündeki en büyük engellerden biridir. *Adımlar* dergisi eğitimin seçkin bir zümreyi hedef alması yönünden görüşlere karşı halkçı bir eğitim politikasını savunarak yine dönemi içinde kültür meselesine sosyalist bir pencereden bakan sınırlı çevrelerden biri olduğunu kanıtlamaktadır. Faşizmin kültürel sacayaklarından biri olarak görülen seçkincilik üzerine yürütülen tartışma bu kez tamamen Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu ikilisi tarafından üstlenilmiştir. Bu nedenle, diğer hususlar kadar sık tekrarlanan bir tema olmasa da seçkincilik meselesine karşı çıkış da *Adımlar*’ın ele aldığı ayırt edici kültür meselelerinden biri olarak otarşi isteyenlere karşı çıkmamanın araçlarından biri olmuştur.

SONUÇ

Adımlar dergisi ve genel olarak Ankara çevresi 1940’lı yıllar boyunca Türkiye’de yükselen faşizm sempatisiyle bilimsel ve ideolojik alanda ciddi bir mücadele yürütmüştür. 1943 yılından itibaren Nazi Almanyası’nın gerilemeye başlamasıyla ırkçı, Türkçü-Turancı görüşlerin devlet nezdindeki itibarı giderek azalmıştır. 1944 yılından itibaren *Adımlar* çevresinin de hedefinde bulunan faşist unsurlar Irkçılık-Turancılık Davası’yla yargılanmış birçoğu mahkum edilmiştir. Ne var ki üst düzey devlet bürokrasisindeki ırkçı-faşist görüşlere sempati besleyen grup bu süreçte tasfiye olmamış, dönemin yeni politik atmosferine uygun biçimde söylem değiştirerek konumunu korumuş ve hatta güçlendirmiştir. Hal böyle olunca savaş süresince faşizme karşı aktif bir mücadele veren DTCF’li akademisyenler, takdir görmek yerine “komünistlik suçlamasıyla” kovuşturulmaya uğramışlardır. Daha Hasan Ali Yücel, Reşat Şemsettin Sırer’le yürüttüğü mücadeleyi kaybetmeden, onun direktifiyle *Adımlar* ve *Yurt ve Dünya* dergileri 1944 yılında kapatılmış, bunu DTCF’nin sol kanadının tasfiyesi izlemiştir. İlk olarak Muzaffer Şerif Başoğlu, 1944 yılında açılan soruşturma kapsamında tutuklanmış, kısa bir süre hapis yattıktan sonra aldığı bir akademik teklifi değerlendirerek yeniden ABD’ye gitmek durumunda kalmıştır. Kalan isimler ise bir başka soruşturmanın sonucunda 1948 yılında “DTCF Tasfiyesi” olarak bilinen süreç sonucunda üniversiteden uzaklaştırılmışlardır. *Adımlar*’ın diğer büyük ismi Behice Boran, Başoğlu’nun aksine Türkiye’de kalarak mücadele etmeyi tercih etmiş ve Türkiye’nin ilk kitlesel sosyalist partisi olan TİP’in genel başkanlığına uzanacak bir siyasi kariyere başlamıştır.

Bu çalışmada *Adımlar* dergisinde kültür otarşisi kavramı çerçevesinde yürütülen tartışmaların izi sürülmüştür. Bunun için öncelikle Erken Cumhuriyet döneminde uygulanan kültür politikaları ve zihniyeti hakkında bilgi verilmiştir. Ziya Gökalp'in hars-medeniyet bakışından Hasan Ali Yücel'in hümanist projesine geçiş, yarattığı yankılarla birlikte ele alınarak sunulmuştur. Daha sonra İkinci Dünya Savaşı'nın etkisiyle Türkiye'de ciddi taraftar bulmaya başlayan ırkçı, Türkçü-Turancı grupların belli başlı unsurları ve faaliyetleri aktarılmıştır. Nihal Atsız ve Reha Oğuz Türkkan tarafından yapılan yayımların nasıl büyük bir popüleriteye ulaştığının ve devlet üst düzey bürokrasisinde dahi bu yayımlarda zikredilen düşüncelerin ne kadar yaygınlık kazandığının altı çizilmiştir. Bunun ardından *Adımlar* dergisinin çekirdeğini oluşturan, DTCF çevresinde bir araya gelerek Ankara çevresi ismiyle bilinen grubun genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ardından *Adımlar* dergisindeki kültür-siyaset tartışmalarının faşizmle özdeşleştirilen “kültür otarşisi” kavramı çerçevesinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak Behice Boran ve Muzaffer Şerif Başoğlu'nun yazıları üzerinden, bu çerçevenin içinde, en çok tekrar eden alt başlıklar olarak “ırk üstünlüğü”, “milli bilim” ve “seçkincilik” temalarının Türkiye'deki uzantılarıyla beraber nasıl eleştirildiği derinlemesine analiz edilmiştir. Buna göre ilk olarak *Adımlar* dergisinde ırk üstünlüğü iddiaları hakkında öne sürülen görüşler ele alınmış, bu alanda Muzaffer Şerif Başoğlu'nun ırk üstünlüğünün gerçekliği olmadığını kanıtlamak adına yaptığı bilimsel çalışmalara göz atılmıştır. Irk üstünlüğü *Adımlar* dergisinde hiçbir bilimsel dayanağı olmadığı ve Cumhuriyet ideolojisinin çizdiği milliyetçilik perspektifiyle bağdaşmadığı vurgularıyla mahkum edilmiştir. Milli ilim meselesi de hem ırkçılıkla olan doğal bağlantısı hem de Ankara çevresinin savunduğu bilimin evrenselliği yaklaşımına aykırılığı nedeniyle dergide kültür otarşisi çatısı altında en çok karşı çıkılan hususların başında gelmiştir. Son olarak seçkincilik hususunun, diğer iki konu kadar sık tekrarlanmasa da dergide faşizmle ilişkilendirilen bir başka tema olduğu ortaya konmuştur. Başoğlu ve Boran, eğitimin seçkin bir zümre yetiştirmek üzere kullanılması fikrini doğrudan faşist rejimlerin “üstün insan” yaratma projesiyle bağdaştırmıştır. Önceki iki konuda olduğu gibi bu seçkincilik isteğine de otarşinin bir uzantısı olarak şiddetle karşı çıkmıştır. Bütün bunlarla, *Adımlar* dergisinin kültür otarşisi kavramını merkeze alarak 1940'lı yıllarda basında ve devlet yönetiminde altın çağını yaşayan faşist eğilimlere karşı bilimsel yaklaşımı hiçbir zaman elden bırakmayan bir anlayışla mücadele etmenin önemli mecralarından biri olduğu ortaya konmuştur.

DİPNOTLAR

- 1 Dönemin diğler Türkçü dergileri için bkz. Kaynar, M. K. ve Ak, G. (2016), “Niyazi Berkes ve 1940’lı Yılların Sol Muhalif Dergisi Yurt Ve Dünya Birlikteliğı”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 16: 333
- 2 Ayrıntılı bilgi için bkz. Alişoğlu, B. (2021), “Tek Parti Döneminin Düşünsel Ortamı İçinde Sol Basının Yeri”, *Tarih ve Günce*, 9: 425-474
- 3 Öyle ki Hüseyin Bozok tarafından kaleme alınan bir değeriendirme, “ilerici” bir sanatçı olarak tanıdıkları Bedri Rahmi Eyüboğlu, Çorum gezisi üzerine yazdığı bir yazıda ilçedeki yeni yapıları mimari açıdan sevimsiz bulunduğunu belirttiğı için “gericiliğe düşmemesi” üstü kapalı uyarısıyla eleştirilmektedir. Bkz. Bozok, H.(1944), “Gelenekçiler mi Haklı?”, *Adımlar*, 11: .370-371

KAYNAKÇA

Alişoğlu, B. (2021), “Tek Parti Döneminin Düşünsel Ortamı İçinde Sol Basının Yeri” *Tarih ve Günce*, 9: 425-474

60

Başoğlu, M.Ş.(1943), “Fikir hayatımızda bir dönme hâdisesi daha: Tahsin Banguoğlu’nun ırkçılığı bırakıp bu sahada hakikatın avukatı kesilişii.”, *Adımlar*, 8: 277-278

Başoğlu, M.Ş.(1943), “İlimde Gelişmemizin Reel Şartları”, *Adımlar*, 6: 177-181

Başoğlu, M.Ş.(1943), “Ordinarius Profesör Mustafa Şekip Tunc’a”, *Adımlar*, 4: 128-129

Başoğlu, M.Ş.(1944), “Fikir Mesullüğü ve Zorba Zihniyeti”, *Adımlar*, 11: 345-347

Başoğlu, M.Ş.(1944), “Seçkin Adam Düşkünlüğü ve Faşizm”, *Adımlar*, 9: 281-283

Baştınar, Z.(1943), “Büyük Türk Hümanisti Tevfik Fikret”, *Adımlar*, 8: 260-262

Belli, M. (2002) *İnsanlar Tanıdım: Mihri Belli’nin Anıları*, Doğan Kitapçılık, İstanbul

- Berkes, N. (1997), *Unutulan Yıllar*, İletişim, İstanbul
- Boran, B. S. (1943), “Hangi Manâda Millî İlim?”, *Adımlar*, 5: 145-148
- Boran, B. S. (1943), “İlim ve Cemiyet”, *Adımlar*, 1: 17-19
- Boran, B. S. (1944), “Kalp Fikir, Gerçek Fikir”, *Adımlar*, 12: 377-379
- Bozok, H. (1944), “Gelenekçiler mi Haklı?”, *Adımlar*, 11: 370-371
- İsimsiz (1943), “Adımlar”, *Adımlar*, 1: 1-5
- Diñçer, H. (2012), “Niyazi Berkes’e Göre Kemalizm ve Çağdaşlaşma”.
Yayınlanmamış doktora tezi, A.Ü. *Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü*, Ankara.
- Ercan, E. E. (2021), “Erken Cumhuriyet Döneminde Hümanizma Kavrayışları
I: Adımlar Dergisi Hümanizma Anketi”, *İnönü Üniversitesi İletişim
Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)* 6:163-179
- Ercan, E. E. (2021), “Erken Cumhuriyet Döneminde Hümanizma Kavrayışları
II: Adımlar Dergisi Hümanizma Anketinin Sonlandırılması” . *İnönü
Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)* , 6 (2),
158-174
- Hamilton, R. F. (2003), “American Sociology Rewrites Its History”,
Sociological Theory, 21(3), 281–297
- Kaçmazoğlu, B. (2015), “Türkiye’de Sosyolojinin 100 Yıllık Birikimi Üzerine
Bazı Tespitler”, *Sosyoloji Konferansları*, 52: 29-55
- Kasapoğlu, A. (2011), “Bir Halk Sosyolojisi Örneği Olarak Adımlar Dergisinin
Semiyotik İncelemesi” , *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14 (1) , 134-191
- Kayalı, K. (2001), *Türk Düşünce Dünyasında Yol İzleri*, İletişim, İstanbul
- Kaynar, M. K. ve Ak, G. (2016), “Niyazi Berkes ve 1940’lı Yılların Sol Muhalif
Dergisi Yurt ve Dünya Birlikteliği”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları
Dergisi*, 16: 325-372

- Koçak, O. (2009), “1920’lerden 1970’lere Kültür Politikaları”, Bora, Tanıl–Gültekinil, Murat – Yılmaz, Murat (Ed.), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Kemalizm*, Cilt: 2, İletişim Yayınları, İstanbul: 370-418
- Küçük, Y. (1983), “Cumhuriyet Döneminde Aydınlar ve Dergileri”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt-I*, İletişim Yayınları, İstanbul: 138-144
- Navora-Yaşın, Y. (2000), “ “Evde Taylorizm”: Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında evişinin rasyonelleşmesi (1928-40)”, *Toplum ve Bilim*, 84, Bahar: 51-74
- Maiocchi, R. (2009), “Fascist Autarky and the Italian Scientists”, *Journal of History of Science and Technology*, Vol.3, Fall: 62-73
- Mumcu, U. (1996), *Bir Uzun Yürüyüş*, um:ag Vakfı Yayınları
- Oğuz, M.C. (2015), “Mustafa Şekip Tunç ve Türkiye’de Bergsonculuk”, *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 90-109
- Oktaç, A. (1998), “Türk Solu ve Kültür”, *Toplum ve Bilim*, 78: 38-58
- Oran, B. (1969), “İkinci Dünya Savaşında Türkiye de Siyasal Hayat ve Sağ Sol Akımları”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 24: 227-275
- Savi, L. (2015), “Italy’s Autarky- Fashion and Textiles in the Fascist regime”, Dress and Politics. *Proceedings of the 2014 Annual Meeting of the ICOM Costume Committee*, Nafplion and Athens, Greece, 7-13 September 2014, “Endymatologika”(Costume Studies), Volume V, https://www.academia.edu/9122601/Italy_s_autarky_Fashion_and_Textiles_during_in_the_Fascist_regime
- Şenyürek, M. (1943) “Muzaffer Şerif Başoğlu: Irk Psikolojisi. Üniversite Kitabevi, İstanbul, 1943. S.123.”, *Adımlar*, 2: 74-76
- Turner, J. H. (1988), “The Mixed Legacy of the Chicago School of Sociology”, *Sociological Perspectives*, 31(3), 325–338
- Ülken, H. Z. (1943), “İlim Karşısında Tarih II”, *Adımlar*, 6: 182-185

Ünsaldı, L., & Geçgin, E. (2013), *Sosyoloji Tarihi: Dünya'da ve Türkiye'de Heretik Yayınları*, Ankara.

Üstel, F. (1994), “1920’li ve 30’lu Yıllarda ‘Milli Musiki’ ve ‘Musiki İnkılabı’”, *Defter*, 22: 41-53

Vural, M. K. (2018), “‘Ankara Çevresi’nin ‘Ötekileştirilme’ Süreci ve Dil-Tarih Tasfiyesi’nin İdeolojik-Düşünsel Arka Planı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1: 11-44

Yücel, F. (2006), “Türkiye’nin Aydınlanma Sürecinde Çevirinin Rolü”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2: 207-220

MICHEL FOUCAULT’NUN ÇALIŞMALARINDA PANOPTİKON, KAPATILMA VE OKUL KURUMU

Panopticon, Confinement, and School in the Work of Michel Foucault

Eren Ağın*

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, Michel Foucault’nun modern iktidar analizi çerçevesinde okul kurumu ve eğitim alanının bir eleştirisidir. Bu bağlamda modern iktidarın, panoptik bir aygıt olarak okul kurumunda nasıl bir işleyişe sahip olduğu tartışılmaktadır. Panoptikon toplumu, bireyleri hesaplayarak, denetleyerek ve sınıflandırarak onları belirli normlara tabi kılmayı hedeflemektedir. Bu normları, bireylere dayatan cezaevi, tımarhane, hastane, okul vb. kurumlar ise kapatılma kurumları olarak adlandırılırlar. Kapatılma kurumu olarak okul, öğrenciler üzerinde sadece baskı ile iş görmemekte, aynı zamanda rıza üretimini de güçlü bir şekilde tesis etmektedir. Okul kurumunda “itaatkâr bedenler”in yaratılması için bir dizi disiplinci teknik iş görmektedir. Bu teknikler, okul kurumunda zamanın, mekânın ve faaliyetlerin denetimini ele geçirmektedir. Böylelikle panoptikon, okul kurumunda daha geniş ve büyük bir denetim, disiplin ve gözetim mekanizmasını örgütlemektedir. “İyi terbiye etmenin araçları” olarak hiyerarşik gözetleme, normalleştirici yargı ve sınav, kayıt ve gözetim tekniklerinin öğrencilere yönelik tahakküm ve rıza ilişkisini pekiştirmektedir. Bu makale, okul kurumunun makbul yurttaş ve nitelikli işgücü yetiştirme görevinin mikro ve makro iktidar ilişkilerinden bağımsız olmadığını tartışmaya açmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Michel Foucault, panoptikon, kapatılma, okul, eğitim

Abstract

The major purpose of this article is a critique of school institutions and the field of education based on Michel Foucault’s modern power analysis. Within this frame, this study explicates how modern power functions as a panoptic apparatus in a school environment. In the panopticon society, it is aimed that people are subject to certain normative structures through

* Dr. Eğitim Bilimleri, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye. erenagin@gmail.com Orcid Numarası: 0000-0001-8497-2197

Dr. Educational Sciences, Ministry of National Education, Ankara, Turkey.
erenagin@gmail.com Orcid Number: 0000-0001-8497-2197

Geliş Tarihi / Received: 29.03.2022 - Kabul Tarihi / Accepted: 27.05.2022

activating measurement tools, monitoring techniques, and classification methods. So, prison, asylum, hospital and school that impose the normative discourses on individuals are considered as institutions of confinement. As an institution of confinement, school not only operates with pressure on students, but also established the consent mechanism. A number of diverse disciplinary techniques are used to create docile and submissive bodies in school. All these techniques, in the meantime, organize and control time, space, and various activities in school. Thus, the panopticon organizes a robust control, discipline, and surveillance mechanism in a school environment. As part of the means of correct training, hierarchical surveillance, normalizing judgment and examination systems reinforce the domination and consent mechanism towards students. In sum, this article reveals that the function of school is to raise state-sanctioned citizens and qualified workforce which is not independent of micro and macro level power relations.

Key Words: Michel Foucault, panopticon, confinement, school, education

Giriş

Michel Foucault, 20. yüzyıl Kıta felsefesinde iktidar, delilik, cinsellik, kapatılma, yönetimsellik, güvenlik, nüfus meselelerini çok yönlü bir şekilde ele almış önemli entelektüellerdendir. Foucault'nun lisans yıllarından edindiği psikoloji ve felsefe alanlarındaki bilgi birikimi iktidar, birey ve toplum ilişkileri üzerine disiplinlerarası tartışmalar yürütmesine imkân tanımıştır. Akademik alandaki çalışmaları ise üç ayrı tarihsel dönemde değerlendirilebilir: 1960'lı yıllar arkeolojik dönem, 1970'li yıllar jeneolojik dönem, 1980'ler etik dönemdir (Karademir, 2015). Arkeolojik dönemde ("Kelimeler ve Şeyler" adlı kitabı) tıp, dilbilim, ekonomi, psikiyatri söylemlerinin analizini yaparken cinselliği belirleyen bilimlerin eleştirisini; jeneolojik dönemde ("Hapishanenin Doğuşu" adlı kitabı) iktidar analizi yaparken cinselliği düzenleyen iktidar ilişkilerinin eleştirisini; etik dönemde ise ("Cinselliğin Tarihi" adlı kitabı) kendilik teknolojilerinin analizini yaparken cinsel özneyi oluşturan toplumsal yapıların eleştirisini odak noktası olarak almıştır (Foucault, 2006a; 2006b; 2010). Bu çalışmaları içerisinde Foucault'nun okul kurumuna müstakil olarak odaklandığı bir çalışması da bulunmamaktadır. İktidar ilişkilerinin jeneolojik (soybilimsel) analizini yaptığı *Hapishanenin Doğuşu* (2006a) adlı eserinde ise modern iktidarın oluşumu ve örgütlenmesinde bir dizi tekniğin okul kurumuna nasıl yansındığını çözümlemektedir.

Modern okul sisteminin anlamlandırılması için modern iktidar formunun oluşumunu anlamak önemlidir. Foucault'ya göre (2006a), 18. yüzyılın sonu ile birlikte bedene azap çektiren, bedeni parçalayan ve teşhir eden cezalandırıcı iktidar yerini disiplinci iktidara devretmiştir. İktidar tipinin değişmesi ile beden, cezalandırılabilir nesne olmaktan çıkarak uysallaştırılan ve edilgenleştirilen bir nesneye dönüşmüştür. Bedenin uysallaşması ise okul,

hapishane, tımarhane, hastane gibi kurumlarda uygulanan bir dizi pratikler ile sağlanmaktadır (Güneş, 2015). Michel Foucault'nun çalışmalarında disiplinci yeni iktidar formu, hapishanenin doğuşu ile diğer modern kurumları da örgütlemektedir. Foucault, iktidarın tarihselliğini ve kendini hakikat olarak dayatan bir bilimsel/bilgi söylem ile sarmalanarak nasıl üretildiğini ortaya koymak için arkeolojik ve jeneolojik analizlerini sağaltıcı kurumlara çevirmekte ve iktidarın üretildiği kurumları (hapishane, okul, hastane, fabrika vs.) Jeremy Bentham'dan aldığı "Panoptikon" metaforu ile ifade etmektedir (Işık, 2012). Bu metafor, pan (bütün) ve optikon (gözlemlemek) kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiştir (Etymonline, 2022). Panoptikon, bütün bir gözetim ve denetim aygıtına verilen isimdir. Panoptikon adıyla anılan cezaevi modeli mimarî olarak; çevrede halka tipi bir bina, merkezde halkanın iç çeperine bakan büyük pencereleri olan bir kule, çevredeki bina ise bölümlere ayrılmış ve her bir bölüme bir mahkûm düşecek şekilde tasarlanmıştır (Canyurt, 2020). Panoptikon adı verilen hapishane planı, aslında bir toplum modelini inşa etmektedir. Bu toplum modeli, toplumdaki bireylerin özelliklerini ve bireyselliklerini belirlemektedir. Bireyleri ve toplulukları gözetim altına alma, kontrol etme, ayırıştırma, hesaplama, sınıflandırma ve akılcılaştırma teknikleri sayesinde artık bedenlerin belirli bir norma uyumlu hale getirilmesi mekânsal düzenlemeler ile mümkün olmuştur (Gülşahin, 2019). Bu nedenle okul kurumunda gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin mekânsal analizinin de yapılması önem arz etmektedir.

Michel Foucault'nun çalışmalarında iktidar kavramı çok biçimli ve kendi tarihselliğinde birçok yapı içerisinde dolaşıma ve dönüşüme girerek mevcudiyet göstermektedir. İktidar kavramı sadece kısıtlayıcı ve baskı kurucu bir potansiyel olarak ele alınmaz, aynı zamanda yapılandırıcı, inşa eden, düzenleyen bir potansiyeldir (Oranlı, 2012). Bu minvalde modern iktidar yapısı ve ilişkileri çerçevesinde okul kurumunun yeniden ele alınması gerekmektedir. Denetimci ve disiplinci mekanizmaların okul kurumunda nasıl işlerlik kazandığının ortaya koyulması eğitim alanının eleştirisi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Deacon (2006) çalışmasında Michel Foucault literatüründe eğitim alanının pozisyonunu üç temel hat üzerinden anlamlandırabileceğini belirtmektedir: Okul kurumunun "teknik-politik" tarihi (a 'technico-political' history of the school), "ahlaki ortopedi" olarak eğitim (schooling as 'moral orthopedics'), ve "kapasite-iletişim-iktidar" olarak eğitim (education as 'capacity-communication-power'). Okul kurumunun teknik-politik tarihi ile çerçevelenen anlamı eğitim veren kurumların çoklu örgütlenişini (örneğin, hapishaneler, rehabilitasyon merkezleri vb.) ve okul kurumunun bu bağlamda tek pedagojik içerikli kurum olmayışını vurgulamaktadır. Bu

çerçeve içerisinde okul, disiplin tekniklerine başvurmaya başlaması ve çoklu kontrol mekanizmalarını birey üzerinde etkinleştirilmesi ile eğitim-öğretim sağlayıcı pozisyonunu yeniden farklı biçimlerde üretmektedir. Kapatılma kurumu olarak değerlendirilen okullarda uygulanan disiplin teknolojileri, birey ve toplum ilişkilerinin yönetimini düzenlemekte; mekân, zaman ve faaliyetleri tanzim etmekte; bilgi ve özneyi tanımlayacak ve düzenleyecek süreçleri işletmekte; özne-bilgi-iktidar ilişkilerini organize etmekte ve okulun dışına da sirayet edecek şekilde süreklilik kazanmaktadır. İkinci hat ise, “ahlakî ortopedi”nin uygulama düzlemi olarak eğitim tanımlamasında okul kurumunun bir nüfus yönetim birimi olarak konumlanması yer almaktadır. Nüfusun yönetimi, özelleştirilmiş izleme teknolojileri barındırmakta (örneğin, birebir ilişkilenebilirliğin merkezine alan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin inşası gibi), eğitim sürecinin mikro-disiplinleştirilmesi ile disiplinci bir metot olarak görünür olan fiziksel şiddetin yerini daha karmaşık formlarda görünmez, fayda sağlayan olarak tanımlanan disiplinci metotlar (bedene işkence sürecinden beden ehlileştirilme pratiklerine, örneğin hijyenin kurumsallaşması, jimnastik ile beden terbiyesi gibi) almaktadır. Ayrıca “ahlakî ortopedi” olarak eğitim bir süreklilik tesis etmeyi önemser, çocukluktan yetişkinliğe bireyin hayatta kalma becerilerinin şekillenmesinde ve devamlılığında belirleyici roller üstlenmektedir. Üçüncü hat olarak eğitim “kapasite-iletişim-iktidar” denkleminde aktifleşmekte ve öğretmen pratiğinin merkezinde gözetleme ilişkileri konumlanmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinin barındırdığı suçluluk duygusu, yükümlülükler ve kontrol mekanizmaları ile başkalarına bağımlılık üzerinden ilişkiler tesis edilmekte, meşru zorlama süreçlerine aktif katılım sağlanmakta, bilen-bilmeyen denklemi üzerinden cehaletin varlığının kabulü gerçekleşmekte ve başkasına muhtaçlık duyguları ve pratikleri de aktif hale gelmektedir. Dolayısıyla, Foucault için bilen bir kişinin bilgisinin aktarım sürecinde değildir sorun, sorun otoritenin keyfiligi ve yarattığı tahakküm ilişkilerinde de değildir, asıl temel mesele otoritenin yarattığı tahakküm ağları ve bu ağlardan sıyrılmamanın mümkün olduğundadır (Dussel, 2010).

Bu makale, Foucault'nun *Hapishanenin Doğuşu* (2006a) eserini temel çıkış noktası kabul ederek ve literatürde yer alan akademik çalışmaları dikkate alarak okul kurumunun modern iktidar yapısı ve işleyişiyle ilişkisinin çerçevesini çizmeyi ve tartışmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda modern iktidar tipinin değişimiyle birlikte iktidar ilişkilerinin okul kurumunda disiplin, denetim ve gözetim mekanizmaları olarak nasıl işler hale geldiğini Foucault'nun temel tartışmaları üzerinden ele almaktadır. Eğitim bilimleri Türkçe literatüründe okul kurumuna ilişkin çalışmalar, eğitim ve öğretim faaliyetleri ve bunların yalnız bir muhasebesi (veri analizi) üzerine yoğunlaşmaktadır. Oysaki, okul

kurumu ve eğitim alanı çok boyutlu iktidar ilişkileri ve ağlarına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu iktidar ilişkileri ve ağları, içinde yaşanılan toplumun demokrasi kültüründen bilimsel bilgiye verilen değere uzanan geniş bir alanda kendini göstermektedir. Eğitim alanının çoklu bileşenlerinin ve okul kurumunun işleyiş dinamiklerinin analizini yapabilmek için iktidar ilişkilerinin tarihsel zemininin tespiti önem kazanmaktadır. Bu tarihsel zemini, jeneolojik (soybilimsel) yöntemi takip ederek modern iktidar ve kurumların ortaya çıkışıyla açıklamak mümkündür. Foucault, jeneolojik (soybilimsel) analiz ile modernitenin çok önemli bir parçasını oluşturan, belki de modernite ve aydınlanma ruhunun da çok önemli bir parçasını oluşturan birtakım kurumların tarihini yapmaktadır (Keskin, 2022). Bu noktada modern iktidarın kurumlara, özneye, bilgiye, normlara, disiplin ve denetim teknolojilerine dair bakışı önem arz etmektedir. Bu makale, verilere dayalı bir “kanaatler sosyolojisine” (Baker, 2018) indirgenmiş eğitim bilimleri alanını, Foucault'nun okul kurumu ve eğitime ilişkin temel kavramları ve görüşleriyle derinleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu makalenin önemi, okul kurumunun modern iktidar ilişkileri ile olan bağının kurucu unsurlarını çerçevelemesi ve okul kurumu içerisinde dolaşım biçimlerinin eleştirisini sunmasıdır.

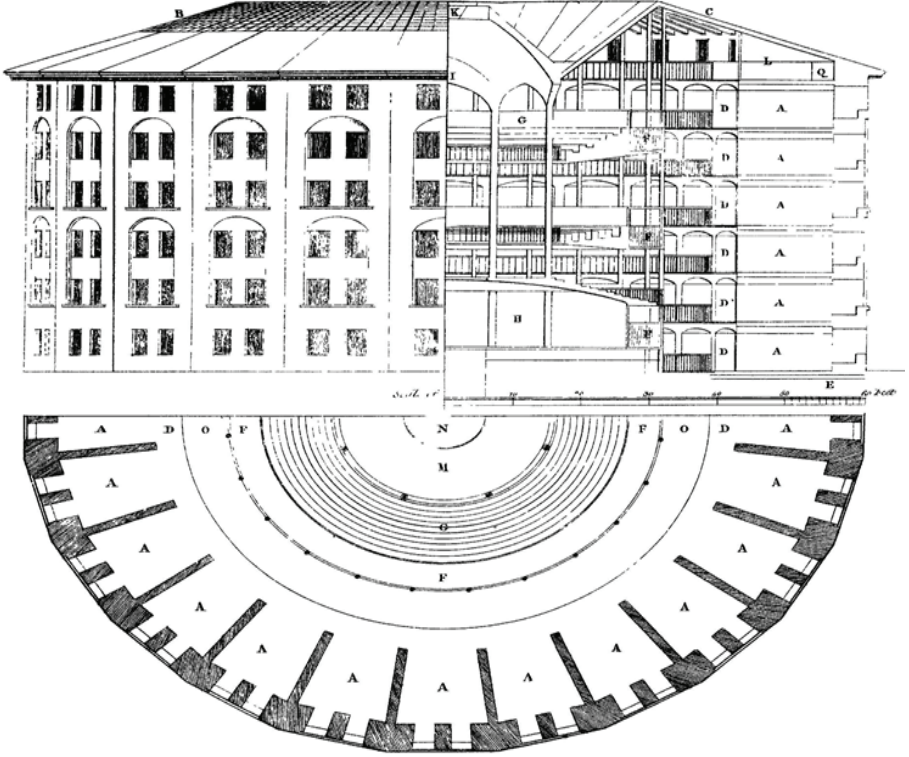
Panoptikon: Disiplinci İktidar ve Kapatılma

Michel Foucault'nun modern iktidar rejimi üzerine çalışmalarında disiplinin özel bir yeri vardır. Foucault'nun modern iktidar rejimi, disiplin ve iktidar ilişkileri ile açıklanmaktadır. Bu açıdan iktidar bir yapı, devlet, hükümet, kurum, siyasi iktidar olarak düşünülmez. İktidar, bize ait bir güç değil, daha çok belirli bir toplumdaki stratejik ve karmaşık bir durum olarak kavranmalıdır (Foucault, 2000). Dolayısıyla, iktidar bir devletin, hükümdarın, kralın hükmetme ve uygulama biçimi değil, daha ziyade ağsal bir yapıdır ve bu ağ içinde bireyler hareket halindedir. Bu çerçevede modern iktidar, hükümdarlık biçimi olan iktidardan farklı bir şekilde işlemekte dolayısıyla cezalandıran veyahut biat ettiren ya da tahakküm koşulu yaratan bir iktidar tipi olarak değerlendirilmemektedir. Daha ziyade, bireyleri terbiye eden ve onlardan verimli bir şekilde yararlanmayı ön plana alan bir politikaya sahiptir. Modern iktidar işleyişinde belirli biçimlerde boyun eğme ve rıza gösterme eğiliminde olan bireyler, iktidarın sadece pasif ve onay veren hedefleri değildir, iktidarın her zaman bir aracısıdır (Foucault, 2005a). Bireylerin hareket halinde olmaları bu ağsal iktidar mekanizmasını yaşatmakta ve sürdürmektedir. Böylelikle, modern iktidarın bireyin haricinde kurulmuş bir yapı veyahut kurum olarak işleyişi söz konusu olmamaktadır. Disiplin de iktidarı icra etmenin bir tarzı, tipidir. Foucault (2006a) bedene yönelik işlemlerin denetimine onay veren, bedenün güçlerinin devamlı bir şekilde tabi

kılınmasına imkân veren ve bedene bir yarar/itaatkârlık ölçüsünü dayatan yöntemleri disiplin olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda disiplin bir iktidar fiziği, teknolojisi ve anatomisi olarak da adlandırılmaktadır (Foucault, 2006a). Bu yüzden disiplin ne bir kurum ne bir aygıt ne de belirli bir yöntem olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle disiplin, çeşitli teknikler, usuller, aletler, uygulama düzeyleri, hedeflerin tamamını kapsamaktadır.

Disiplinci iktidar, modern kapitalizmin ekonomik, siyasî ve tarihsel koşullarına bağımlıdır. Modern kapitalizm ile uyumlu bireylere duyulan bu ihtiyaç, ulus-devletlerde hem makbul vatandaş yaratımı hem işgücü sermayesi bakımından değerlidir. Bu bağlamda itaatkâr, bağımlı ve idmanlı bedenler disiplin tarafından imal edilirler (Foucault, 2006a). Disiplinci iktidar, bireyleri terbiye ederken onları en yararlı olabilecekleri mekânlara, alanlara yerleştirmekte ve kapatmaktadır. Bu kapatılmanın gerçekleştiği kurumlar, disiplinin kusursuz işlediği kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Atölyeler, hapishaneler, kışlalar ve okullar, bireyin kim olduğu ve neyle meşgul olduğu; birey ile ne yapılabileceği ve onu nereye yerleştirmek gerektiği bilgisini toplayan disiplinci makineler olarak işlev görürler (Foucault, 2005a). Buradaki disiplinci makineler kavramı, aslında disiplinci iktidar yapısını ve işlevini göstermektedir. Modern disiplinci iktidar, toplum içinde norma tabi olmayan kişi, grup ve zümreleri toplumdan ayırıştırarak belli bir mekân içerisinde denetim ve gözetim altında tutmaktadır. Örneğin, öğrenciler okullarda, işçiler fabrikalarda, deliler tımarhanelerde, suçlular cezaevlerinde kapatılarak onların toplumdan soyutlanıp norma tabi hale gelmeleri sağlanır. Böylelikle, bu kurumların farklı işlevleri olsa da baskı ve denetim aygıtı olarak toplumsal normların yeniden üretiminde yer almaktadırlar. Bu disiplinci iktidarın bir diğer adı Panoptikon'dur. Panoptikon ilgili literatürde çeşitli sosyal sorunların giderilmesi amacıyla tasarlanmış bir hapishane planı olarak yer alır (Bentham, 1995).

Şekil 1: Panoptikon Planı



Kaynak: Wikipedi, 2022.

Panoptikon insanların belli mekânlarda denetim, disiplin ve gözetim altında tutulmasını sağlayan bir iktidar sistemi olarak işlev görmektedir. Panoptikon'da denetim ve gözetim mekanizması o kadar olağan bir şekilde tasarlanmıştır ki bireyler belli bir zaman sonra kendilerini takip eden bir göz olmasa bile kendini gözetim altında hissetmekte ve ona göre davranışlarını düzenlemektedir. Gözetleme kulesi, panoptikon fikrinin mimari bir yapı olarak pratik edilmesine aracılık ederken gözetlenenin görünür kılındığı, gözetleyenin gizlendiği bir disiplin mekanizması ile sürekli gözetlenildiği hissini yarattığı birey, zaman içerisinde davranışlarını denetlemeye başlamaktadır (Jardine, 2005). Bu işleyişte, panoptikon toplum içerisinde bireyin kendini disiplin altına alan ve denetleyen bir yapıya doğru evrilmesini hedeflemektedir.

Panoptisizm, toplumumuzun karakteristik özelliklerinden biridir. Kişisel ve sürekli gözetim biçimi altında, denetim,

cezalandırma ve ödüllendirme biçimi altında ve ıslah biçimi altında yani bireylerin bazı kurallara göre dönüştürülmesi ve şekillendirilmesi biçimi altında, bireylere uygulanan bir iktidar biçimidir bu. Panoptizmin bu üçlü yanı gözetleme, denetim ve ıslah toplumumuzda var olan iktidar ilişkilerinin temel ve karakteristik bir boyutu gibi durmaktadır (Foucault, 2000, 237).

Panoptik iktidar formunda bireyler kapatılma kurumlarında denetim ve gözetim altında tutulur, disiplinci pratikler ile de normların bireylere dayatılması gerçekleşir. Bu normlar bireylerden toplumun geneline yayılan bir disiplinci iktidarın aktarımını oluşturmaktadır. Norma uyan bireyler “normal” (akıllı, ahlaklı vd.), uymayanlar ise “anormal” (deli, serseri vd.) olarak kategorize edilirler. Bu işleyişte, modern iktidar mekanizması, bireyleri belli kalıplar içinde adlandırarak, bireyselliğini tanımlayarak bireye, kendisinin ve başka bireylerin onda tanımak mecburiyetinde olduğu bir iktidar yasasını zorla benimseterek gündelik hayata doğrudan müdahale etmeyi hedeflemektedir (Foucault, 2005b). Bireyin zihin ve bedenine müdahalede bulunarak bireyi norma ait kılan iktidar mekanizması, bu işleyişi tesis ve tanzim eden sınıflandırma, adlandırma, ayırıştırma, gözetim altında tutma, cezalandırma ve denetleme gibi disiplin tekniklerinden yararlanmaktadır. Bu bağlamda, örneğin okullarda kayıtların tutulması, raporların doldurulması, standart bir üniformanın giyilmesi, kuralların gözetilmesi, sıkı bir zaman yönetiminin uygulanması, sınavların katı disiplin altında gerçekleştirilmesi ve debdebeli cezaların verilmesi panoptik gözetim söyleminin veçheleri arasında ele alınmaktadır (Hope, 2018). Kapatılma kurumları olarak hapishane suçluların, akıl hastaneleri delilerin, kışlalar askerlerin, okullar öğrencilerin toplumsal normlara ayak uydurduğu mekânlardır. Bu mekânlarda iktidarın normlarına uyum sağlarken bireyler özneleşmekte fakat, özneleşirken de nesneleşmektedirler. Bireyin özneleşme deneyimi, rıza ve baskıyı içine alan tabiiyet ilişkisini de beraberinde getirmektedir.

Özne sözcüğünün iki anlamı vardır: Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tabi olan özne ve vicdan ya da özbilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan özne. Sözcüğün her iki anlamı da boyun eğdiren ve tabi kılan bir iktidar biçimi telkin ediyor (Foucault, 2005b, 63).

Disiplinci iktidarın bireyi özneleştirirken nesneleştirerek kuşatması onu belli biçimlerde kategorize etmesine imkân tanımaktadır. Böylelikle bireyler tanımlanarak yönlendirilebilir ve denetlenebilir kılınmaktadır. Bireylerin

disiplinci iktidar tarafından bir bilgi nesnesine indirgenmesi söz konusu olmaktadır. Belli bir kimliğin toplumsal düzlemde olumsuz ve arzulanmayacak şekilde sınıflandırılması o kimliği tecrit, ıslah ve yok etmek için tertip edilmiş pratiklere yol açmakta ve bu pratiklerin gerçekleştirilmesi için gerekli kurumları meşrulaştırılmaktadır (Foucault, 2003). Panoptikon toplumunda toplumsal ve bireysel envanterlerin yaratılmasında hukuk, biyoloji, tıp, ekonomi kadar eğitimin de büyük bir etkisi vardır. Bu envanter yaratma sürekliliğinin okullarda tecessüm etme biçimi tüm aktörlere ilişkin verilerin tutulması, dijital kayıtlama, disiplin kurallarının tesisi ve uygulanması, bedenün üniforma ve kurallar ile terbiyesi, yoklama kayıtları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve tüm bu süreçlere dair rapor ve verilerin tutulması şeklinde kendini var etmektedir (Selwyn, 2011; Hope, 2013). Kapatılma kurumu olarak okullar, hem öğrencileri baskılamakta hem de onların rızasını alarak boyun eğmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin okullarda beden ve zihin güçleri uyumlulaştırılarak geleceğin işgücüne ve yurttaş yaratımına katılımı sağlanmaktadır. Neticede disiplinci iktidarın ana hedefi, bireyleri egemenin yasa ve yasaklarına boyun eğdirmeye değil; onları eğitmeye, disipline etmeye ve normalleştirmeye çalışmaktadır (Karademir, 2018).

Okul Kurumu: Mekân, Zaman ve Faaliyetlerin Denetimi

Foucault, *Hapishanenin Doğuşu* (2006a) adlı eserinin “itaatkâr bedenler” bölümünde mekân, zaman ve faaliyetlerin denetimini incelemektedir. Okul kurumunda disiplinin icrası mekân, zaman ve faaliyetlerin denetimi açısından önemlidir. Okul kurumu, normalleştirici bir aygıt olarak disiplini farklı tekniklerle icra etmektedir. Modernlikle birlikte okul uzamın bölümlere ayrılması ve sınırlandırılması, bireylerin ve bedenlerinin bu uzam boyunca dağıtılması, eyleyeceği faaliyetlerin birim zamanda belirlenmesi, denetlenmesi ve ast-üstler arasındaki farklı hiyerarşik ilişkilere bağlı olarak disiplinin işleyişi mümkün kılınmaktadır (Yeğenoğlu, 2006). Böylelikle, okul kurumunda disiplinci iktidarın oluşturulabilmesi için bir eylemin, mekânda sistemli olarak dağıtılmasına ihtiyaç vardır.

Foucault'ya göre (2006a), okul kurumunda disiplinin uygulanması belirli teknikler üzerinden gerçekleşmektedir. Okul kurumunda disiplinci teknikler, dağıtımlar sanatını uygulamak için ilk olarak bireylerin dört bir tarafına çit çeker. Bu disiplinci *çitleme tekniği*, mekânın alanını belirleyerek denetimini mümkün kılar. Böylelikle, okulun, tımarhanenin, hapishanenin vd. duvarları bireylerin mekânda dağıtılmasına ve yönetilmesine yönelik olarak işlev görürler. İkinci olarak *çerçeveleme tekniği* ise disiplin altındaki mekânın örgütlenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda mevcutları ve mevcut olmayanları

belirlemek, bireylerin nasıl ve nerede konumlanacaklarını bilmek, herkesin hâl ve gidişini gözetime tabi kılmak, yararlı iletişimler geliştirmek, liyakatleri ve nitelikleri ölçebilmek mekânın çerçeveleme tekniği kapsamında disiplinci düzenlenmesidir (Foucault, 2006a). Üçüncü olarak, *işlevsel yerleşimler tekniği* ise, denetim ve gözetimin yanı sıra işlevsel ve yararlı bir mekânın örgütlenmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu aşamada okul bir mekân olarak mertebelere göre düzenlenmektedir. Sınıftaki öğrenci sıraları, okul koridorları, avlular; öğrencilere verilen ödevler; öğrencilerin yıldan yıla, aydan aya, haftadan haftaya elde ettikleri; öğrencilerin sınıflarının yaş sırasına göre birbiri ardına hizalanması; eğitim-öğretim faaliyetlerinde ele alınan konular, soruların güçlük düzeyleri ve bütün bunların bir düzen içinde yapılandırılması okuldaki mertebelendirmenin organize oluş biçimleridir (Foucault, 2006a). Okulun mekânsal yapılandırılması disiplinci iktidarın hiyerarşikleştirilen, gözetleyen, ödüllendiren ve cezalandıran yapısıyla da uyumludur. Öğretmen, okulda bakışlarıyla öğrencileri sınıflandırarak mekânı, “canlı tablolara” dönüştürmektedir.

Disiplinler “hücreleri”, “yerleri” ve “sıraları” örgütlerken, karmaşık mekânlar imal etmektedirler; bunlar hem mimari hem işlevsel hem hiyerarşıktirler. Bunlar sabitleştirmeyi sağlayan ve dolaşıma olanak veren mekânlardır; bireysel parçalar ayırmakta ve işlemsel bağlantılar kurmaktadırlar; yerleri belirlemekte ve değerleri işaret etmektedirler; bireylerin itaatini garanti altına almaktadır, ama aynı zamanda en iyi zaman ve hareket ekonomisini de garantilemektedirler (Foucault, 2006a, 224).

Okul mekânının tanzimi, disiplinci iktidarın bireylere yönelik tahakkümüne, kitlelerin yönetilmesine ve bireylerin öznelliklerinin belirlenmesine yol açmaktadır. Mekânın tanzim edilmesi ile mimarinin ideolojisi disiplinin hücresel örgütlenmesi aracılığı ile pekişmektedir. Örneğin, okuldaki kürsüler, koridorlar, sıralar, sınıflar, bahçe ve bahçe duvarı ile okul içi aktörlerin (okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, temizlik görevlisi) hiyerarşik konumları mekânın disiplinci yapısını oluşturan bileşenler olarak konumlanırlar. Diğer yandan, okul kurumunda mekânın organizasyonu kendini okulun kapılarını belirli özelliklere sahip olmayanlara kapatması, öğrencilerin dış dünya ile bağlarını yalıtması ile pratik etmekte, böylelikle okulun türdeş (homojen) bir yer, iç dünya olarak kalmasına yol açmaktadır (Yeğenoğlu, 2006). Disiplinci iktidar, okuldaki mekânsal yerleşimlerin belirlenmesi ve dağıtılması ile eş zamanlı olarak iktidar işleyişi açısından birleştirme işlevini de gerçekleştirerek okuldaki disiplinin işleyişini mümkün kılmaktadır.

Disiplin mekânsal dağıtımlar açısından hüreseldir, faaliyetlerin şifrenmesi bakımından organiktir, zamanın birikimli hâle getirilmesi sayesinde oluşumsaldır, güçlerin birleştirilmesi sayesinde ise birleştiricidir. Aynı zamanda disiplin dört farklı teknik kullanmaktadır: *tablolar* inşa etmekte, *manevraları* hükme bağlamakta, *icraatlar* dayatmakta ve *taktikler* düzenlemektedir (Foucault, 2006a, 250).

Disiplinci iktidarın mekânın düzenlenmesi dışında en önemli teknolojisi zaman ve faaliyetlerin denetimidir. Bu teknoloji, bireylerin belirli bir uzamda günlük aktivitelerinin ve bu aktivitelere yönelik tanzim edilmiş zamanın denetimini içerir. Zamanın düzenlenmesi eski bir mirasa sahiptir. Bu kilise, manastır ve dinî tarikatlardan gelen bir mirastır. Foucault'ya göre (2006a) ilkokullarda zamanın bölünmesi olağan bir durum olmuş ve faaliyetler hemen tepki verilmesi zorunlu olan emirlerce kuşatılmıştır. Okullardaki aktivitelerin ne zaman yapılacağı önceden belirlenmekte ve çocuklara zamanı bu belirlenime göre ayarlamaları gerektiği telkin edilmektedir. Okul, tıpkı hapisanelerde ve fabrikalarda benzeri olduğu şekilde belirli zaman aralıklarında programlanmış aktivitelerin yapılmasını mümkün kılan ve verimlilik olarak addeden bir kapatılma kurumu olarak kendini icra eder. Bu denklemde zaman, faaliyetlerin denetiminde eylemin zamansal yoğunlaşması, beden hareketlerinin sürelerle bölünmesi, belirli aralıklarla organize edilmesi ve bu şekilde bireyin disiplin altına alınması olarak konumlanır. Zaman, disiplinci iktidarın bireye yönelik tahakkümünü bedene belirli aralıklarla tatbik edebileceği hareketler ve eylem kümesinin sınırlarını çizerek derinleştirir.

Eylem unsurlarına bölünmüştür; beden, kol ve bacakların, eklemlerin konumu tanımlanmıştır; her harekete bir yön, bir genişlik, bir süre tahsis edilmiştir; bunların birbirlerini izleme düzeni hükme bağlanmıştır (Foucault, 2006a, 229).

Okulda zamansal yoğunlaşma neticesinde beden ile jestin uyumu güçlü bir disiplini var etmektedir. Zamanın iyi kullanılmasına imkân tanıyan bedenin iyi kullanımında, hiçbir şey yararsız, aylak, başboş bir şekilde olmamalıdır. Her şey talep edilen hareketin desteği olmak zorundadır. Disiplinli beden, ufak bir hareketin işlemsel bağlamını oluşturmaktadır (Foucault, 2006a). Beden-nesne eklemlenmesi, göz, dirsek, parmak vb. bedensel unsurlar ile kalem, silah, namlu vb. nesnelere bütüncül bir ilişkisini ifade eder. Disiplinci iktidar, bireyin bedeni ile kullandığı nesne arasındaki temasın tüm sathına sızıp beden ile nesneyi birbirine bağlar. Bu ilişkiden beden-makine, beden-

alet, beden-silah bütünü meydana gelir (Foucault, 2006a). Burada bireyin bedeni ile nesnenin üst düzey ilişkisi ve uyumu beden in aletsel şifrenmesidir. Böylelikle, zamanın ve faaliyetlerin denetiminde zamanın yararlı ve iyi kullanılması disiplinin ekonomisini oluşturmaktadır. Disiplinci iktidar, zamanı iyi ve yararlı kullanan üretici ve yararlı bedenlere ihtiyaç duymaktadır. Okulda öğrencilerin öğretmenlerinin emirlerine, teneffüs sürelerine, zil seslerine uyumlu davranışlar göstermesi zamanın disiplinli kullanımı açısından önemlidir. Öğrencinin bütün hareketleri belirli bir programa göre düzenlenmekte ve farklılaşan dizilere bölünerek bedeni disipline altına alınmaktadır (Temir, 2013).

Gözlem ve Kayıt: İyi Terbiye Araçları

Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*'nun (2006a) üçüncü kısmında *hiyerarşik gözetleme, normalleştirici yargı ve sınav* alt başlıklarında “iyi terbiye etmenin araçları”nı değerlendirmektedir. Bu disiplinci teknikler, iktidarın baskı ve rıza mekanizmalarını üretmelerinin yanı sıra bireyin yararlı ve iyi olmasına da imkân tanımaktadır. Hiyerarşik gözetleme, okul kurumunda mekânı, zamanı ve faaliyetlerin denetimine olanak verecek şekilde düzenlenmekte ve denetimin ince ve analitik bölmeler yoluyla organize oluşu ile gerçekleşmektedir. Örneğin, okulların mimarisi koridorlar boyunca konumlanmış hücre odaları şeklindeki sınıflardan, tek ve omuz hizasına konumlanmış camlardan oluşan koridora bakan pencerelerin yer aldığı sınıf kapılarından, belirli sayıda sınıfın kontrolünün yapılabileceği şekilde konumlanmış yönetici veya görevlilerin ofislerinden, yöneticilerin ve sorumluların öğrencilerin yemek tüketim tercih ve alışkanlıklarını görebilecekleri şekilde organize olmuş yemekhanelerden oluşmaktadır (Foucault, 1984). Disiplinci kurumlar, bir hâl ve gidiş mikroskobu gibi işleyen bir mekanizma yaratmaktadırlar. Bu mekanizmaların gerçekleştirdikleri analitik ve ince bölmeler, bireyleri çevreleyen bir gözlem, kayıt ve terbiye aygıtını var etmektedir (Foucault, 2006a). Gözlem, kayıt ve terbiye aygıtının işlerliğini Pike (2008) şu örnek ile çerçevelemektedir: öğrencilerin yemek yeme alışkanlıklarının kameralar, ödeme sistemleri ile gözetlenmesi, hangi yemekleri tükettikleri, hangi yemekleri çöpe sıyırdıkları, tabaklarındaki yemeklerin neler olduğunun velilerine bildirilmesi, yenilmeyen yemeklerin eve götürülmesinin talep edilmesi gibi bir dizi tüketim pratiğinin kontrolü ile öğrenciyi yemek israfının öğütlediği bir söylemin içine dahil etmektedir. Diğer disipline etme biçimi ise öğretmenin öğrenci hakkındaki düşüncesini ona dayatarak öğrencinin öznelliğini belirlediği bir işleyiştir. Bu dayatmada tehlikeli olan ise denetleme, gözetleme ve sınıflandırma mekanizmasının devamlılık arz edecek şekilde işler halde olmasıdır (Asan, 2013). Normalleştirici yargıda ise, daha çok ödüllendirme ve cezalandırma

işler haldedir fakat, cezalandırma normalleştirici yargıda daha ön plandadır. Cezalandırma pratiği ıslah edicilik, idmanlılık, düzelticilik vd. disiplinci tekniklerle birlikte ifade edilir. Ödüllendirme pratiğinde ise cezalandırmanın tersi bir durum söz konusudur. Cezalandırma ve ödüllendirme ile normalleştirici yargı mertebelendirmeye olanak sağlarken aynı zamanda hiyerarşiye tabi olmanın şartlarını da var etmektedir. Bu bağlamda normalleştirimin iktidarı, bireylere homojenliği dayatmaktadır fakat, seviyelerin belirlenmesi, farklılıkların ölçülmesi, özelliklerin sabitlenmesi ve farklılıkların birbirlerine bağlanarak yararlı hâle getirilmesine imkân tanıyarak, bireyselleştirmeyi etkin kılmaktadır (Foucault, 2006a). Normalleştirici yargı ile hiyerarşik gözetimin müşterekleştiği nokta sınavlardır. Sınavlar, değerlendirme, cezalandırma ve sınıflandırmayı işleten bir tekniktir. Bireyler arasındaki hiyerarşik ilişkileri, homojenleştirmeyi ve normalleştirmeyi belirlemekte ve pekiştirmektedir. Sınavlar, bireyselliği belgeleyerek kayıt altına almakta, sözlü ve yazılı derecelendirme ile bireyi bir bilgi nesnesine dönüştürmektedir. Bu nedenle sınav, kendisiyle birlikte bir iktidar icraatını bir bilgi oluşumu tarzına ekleyen büyük bir mekanizmayı işletmektedir (Foucault, 2006a). Okullarda öğrenciye yönelik gerçekleştirilen kayıt, terbiye ve gözlem teknikleri, panoptikonun bireyler üzerindeki tahakkümünün işler hale gelmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda panoptikon, okullardaki daha büyük ve yaygın bir denetim ve gözetim aygıtının örgütlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Foucault'nun *Hapishanenin Doğuşu* (2006a) adlı eserinde iktidar tipinin değişimiyle birlikte ortaya çıkan kapatılma kurumları ele alınmaktadır. Bu kapatılma kurumlarından okulun panoptik bir aygıt olarak normu öğrencilere dayatırken onları hem özneleştirmekte hem de nesneleştirmekte oluşunun çerçevesi çizilmektedir. Gözetim toplumunda (panoptikon) bireylerin yaşam biçimlerinin belirli normlar çerçevesinde olması gerekmekte, okul öncesinden başlayarak çocukların toplumsal normlara uyum sağlaması talep edilmektedir. Bu normlara uyum sağlamayan öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmenlerin nezdinde “uyumsuz”, “anormal” ve “öteki” olarak damgalanmaktadır (Foucault, 2005b). Gözetim ve denetimin bireyin kendisi tarafından gerçekleşmeye başlaması öğrencilerin gönüllü ve aktif olarak uygun ve uygun olmayan davranışları kodlamaya, norm olarak kabul etmeye ve kendilerini bu sınırlar doğrultusunda yönlendirmesiyle devamlılık göstermektedir. Öğrenciler böylelikle denetim ve gözetimin kültürünün içerisinde toplumsallaşarak gözetlenen ve gözetilen olmayı öğrenmektedir (Hope, 2013). Kendi kendilerinin denetleyicisi olmayı öğrenen öğrenciler, dışsal denetim unsurlarının yokluğunda dahi onları yaratımın ve etkisinin

devamlılığını sağlamayı öğrenmektedir. Bu açıdan okul kurumu, kendi alanının dışına taşarak bireylerin birbirlerini denetleme ve izleme koşullarını toplum içerisinde geniş bir sahaya yaymaktadır. Okuldaki disiplin ve denetim mekanizmaları ile en yakınındaki insana bile güven duymayan, eleştirel dışunme becerileri sekteye uğramış, kendi çıkarını ön planda tutan özne var edilmektedir. Günümüzde otoriter devletler de gücü elinde tutmak için herkesin birbirine kuşku ile baktığı ve bir diğerinin polisi olduğu toplumların inşasını talep etmektedir. Bu talebin karşılanmasında uzun yıllara dayanan bir enformasyon süreci gerekmektedir. Okullar, bütün bu pedagojik süreç boyunca anormal, farklı, öteki, uyumsuz olan bireyleri eleyerek veyahut norma uyum sağlamasına imkân tanıyarak kendi normunu dayatmaktadır.

Okul kurumunda gzetimsel bir bakışa maruz kalan sadece öğrenciler değildir, öğretmenler de gözetim ve denetimin uğrağıdırlar. Dussel (2010), George Steiner'e referans ile ğretmen bedeninde cisimleşmiş açık ya da kapalı iktidar formlarını açıklamaktadır. Foucault için iktidar oyununun merkezi konumunda beden yer almaktadır. Beden, normallik kalıplarının şekillendiği, tabi olmak ve itaat etme ilişkilerinin kurulduğu, devam ettirildiği meca olarak konumlanmaktadır (Dussel, 2010). Öğretmen psikolojik, sosyal ve fiziksel güç formları ile ödüllendirmeye, cezalandırmaya, dışlamaya, yok saymaya muktedirdir. Bunun yanı sıra öğretmenin hem kurumsal hem karizmatik otorite formları ile donatılmış olması, onun çoklu iktidarı muhafaza edişinin hem kurumsal hem de bireysel formda gerçekleştiğini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin gizli kalmış, örtük tahakküm ilişkilerini görünür hale getirmesi; bilgi ve iktidar ilişkileri ile baskı teknikleri hususunda farkındalık sahibi olmaları daha insanı ve adil bir dünya için hayati önem taşımaktadır (şentürk ve Turan, 2012). Eğitim alanı belirli n kabullerle şekillendiğinden öğretmenler/öğretmenlik mesleği de bu n kabullerin etrafında kurgulanmıştır. Bu n kabulleri (resmı ideolojileri, yapısal problemleri vb.) sorgulayabilmesi için öğretmenlerin özdüşünümsel yetkinliklerinin st bilişsel düzeyde olması gerekmektedir. nk, ğretmenlerin özdüşünümsel yetkinliklerinin gücü, eğitim ve ğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Okul kurumunda en etkili aktörlerden biri olarak öğretmenler baskı, itaat ve rıza ilişkilerinin merkezinde yer almaktadırlar. Bu iktidar ilişkilerinin farklı aktörlerce nasıl ve ne yoğunlukta icra edileceğini yönlendirme kudretine de sahiptirler. Okul kurumundaki disiplin ve denetim teknolojileri ise, öğretmenlerin büyük bir etkinlik alanı olarak eğitim ve ğretim faaliyetlerini tanzim etmektedir.

Kapatılma kurumu olarak okul, bireyleri bir gözetim altına yerleştirmekte, onları aynı zamanda yazı şebekesinin içine koymakta, bu bireyleri onları

yakalayan ve saptayan belgelerin tüm kalınlığı içine bağlamaktadır (Foucault, 2006a, 280). Disiplinci iktidarın birey üzerindeki tahakküm biçimleri, kapatılma kurumlarının işleyişi, özneleşme-nesneleşme süreçleri, normalleştirme-gözetim-denetim mekanizmaları eğitimi var eden ve şekillendiren yapı ve niteliklerdir. Disiplin kurumlarında zamanın, faaliyetin, beden, davranışın tümü mikro ceza uygulamalarına tabi olarak işlemekte ve normalleştirici yargı unsurları ile bu tabiiyet ilişkisi pekiştirilmektedir. Normalleştirici yargı unsurlarının disiplin işleyişini daimî kılışı karşılaştırma, farklılaştırma, hiyerarşikleştirme, homojenleştirme ve dışlama mekanizmaları üzerinden gerçekleşmektedir. Karşılaştırılan birey, fark-benzerlik üzerinden tanımlanmaya başlamakta, fark ve benzerliklerin kabul gören normatif söylemler üzerinden hiyerarşik dizilimi yapılmakta, tanımlanabilen birey homojenleştirilmekte ve dışlamanın nedenleri ve koşulları da belirlenmektedir. Böylelikle normalleşme süreci kendini işletmektedir. Son olarak denetleme (tetkik) gözlemci bir hiyerarşinin ve normalleştirici bir yargının tekniklerini birleştirmektedir (Foucault, 1984). Okul kurumunda yerleştirme ve saptama okul öncesinden başlamakta ve pedagojik mesai ile süreklilik kazanmaktadır. Bir öğrencinin sınıfı, şubesi, numarası vd. kodlamalar onun öznelliğini inşa etmenin temel taşlarıdır. Öğrencinin not sistemi, sınıfı geçme ve sınıfta kalma pratikleri ile sınıflandırılarak, elenerek, düzeltilerek belirlenmesi belli bir norm hiyerarşi içinde ehlileştirilmesine yol açmaktadır. Bu durum rekabete ve güce dayalı ilişkilerin küçük yaşlardan çocuklara aktarımını da doğallaştırmaktadır. Okuldaki sınavlar, ödüller ve cezalar rekabetçi ilişkilerin pekiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Öğrenci, bütün bu pedagojik mesai sürecinde güç ilişkilerini içselleştirerek toplumsal değil, bireysel geleceğine yatırım yapmayı uygun görür hale gelmektedir. Böylelikle, okulda öğrencilerin direniş ve dayanışma kültürlerinin karşısına set çekilerek yüklü bir gelecek kaygısı inşa edilmiş olacaktır. Okulda vuku bulan tabiiyet, rıza ve itaat ilişkilerinin psiko-politik ve ekonomik bakımdan da yorumlanması gerekmektedir. Okul, öğrenciler arasında farklı ırksal, cinsel ve sınıfsal farklılıkları görmezden gelerek eğitim ve öğretim sürecini işletmekte ve böylelikle normalleştirmeyi zamana yayarak etkin ve yoğun kılmaktadır.

Foucault'nun (2006a) eğitime yaklaşımı mikro ve makro iktidar ilişkilerini birbirine bağlayan bir sistematiği içermektedir. Okul kurumunda mikro-disiplin mekanizmaları olarak mekân, zaman ve faaliyetlerin denetiminden makro-disiplin mekanizmaları olarak iş gücünün verimi ve yurttaşlığın yaratımını ele alan nüfus-devlet-kapitalizm ilişkilerine bağlanmaktadır. Foucault'nun tarihleri normalleştirici (tıbbî, siyasî vb.) iktidar odakları tarafından önemli ölçüde tarihin ve modernlik söyleminin dışına itilen kesimlerin tarihinin

yazılmasına önemli katkılar sunarken, iktidara ilişkin düşünceleri de gündelik yaşamın her yerinde işleyen mekanizmaların işleyişinin analiz edilmesi ve anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır (Işık, 2013). Okul hastane, hapisane, ordu, fabrika vd. kapatılma kurumları gibi bireylere belli normları dayatarak onları bireyselleştirip devlet için itaatkâr ve yararlı bir yurttaş dönüştürmektedir. Panoptikon toplumunda kapatılma kurumu olarak okulun eleştirisi, denetim, disiplin ve gözetim mekanizmalarının mikro ve makro iktidarlara ilişkin ortaya koymak zorundadır. Okul kurumu, hem “devletin ideolojik aygıtı” (Althusser, 2006) hem de mikro ve makro iktidar ilişkilerinin bir uygulayıcısı olarak bireyin çok yönlü kuşatılmasını talep etmektedir. Böylelikle öznenin direniş ve dayanışma imkânı kısıtlanmaktadır. Okul kurumuna ilişkin kültürel ve ekonomik yeniden üretimi kuramları da göz önünde bulundurursak okul, aileden miras sınıfsal ve kültürel imtiyazı yeniden üretmektedir. Bu yeniden üretim sürecinde özel ya da kamu fark etmeksizin iktidar ilişkilerinin uygulayıcısı olarak okul, öğrenciler üzerinde tahakküm sistemini yaratmaktadır. Okul sosyal imtiyazları (ayrıcalık) dikkate almadan bireysel yeteneklere göre bir değerlendirme yaptığını iddia ettiğinde yetenek ile kültürel miras arasında kurulan gizli uzlaşmayı görmezden gelmektedir (Göktürk ve Ağın, 2020, 332). Okul kurumuna atfedilen nitelikli işgücünün ve yurttaş yetiştirme görevi sınıfsal, ırksal ve kültürel yeniden üretimin gerçekleşmesine yol açmaktadır.

Bu makalede yer alan tartışmaları da dikkate alarak sunulabilecek güncel araştırma önerilerini şu şekilde özetleyebiliriz: Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitim-öğretim sürecinin uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden gerçekleşmesi eğitim alanındaki gözetim-denetim-değerlendirme süreçlerinde yeniden yapılanmanın önemi ve gerekliliğine dair bir gündem yaratmıştır. Uzaktan eğitim ile birlikte eğitim-öğretim alanındaki bu yeniden yapılanma sürecinin temel bileşenlerinin neler olduğunun ve alanda nasıl işlerlik kazandığının analizinin yapılması önemlidir. Bu kapsamda nitel ve nicel çalışmaların yapılması pandemi süreci ile birlikte dijital eğitim araçlarının iktidar ilişkileri ve ağlarının yeni formlarını nasıl formüle ettiğinin anlaşılması açısından da önem kazanmaktadır. Covid-19 pandemi süresince eğitime erişim noktasında eşitsizliklerin varlığı daha görünür olmuştur. Okul terk oranlarının çok yüksek düzeyde olduğu, yoksullaşmanın derinleştiği, nitelikli eğitime erişimin sağlanamadığı pandemi döneminde okulun ve eğitimin işlevi yeniden değerlendirilmelidir. Panoptikon sonrası çalışmaları da içeren dijital öğrenme, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ, metaverse vd. teknolojik uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, rıza ve itaat pratiklerine etkisi sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses. A. Sharma ve A. Gupta (Editörler). *The anthropology of the state: a reader* içinde (ss. 86-112). CA: Blackwell.
- Asan, T. H. (2013). *Türk eğitiminde iktidar-eğitim ilişkileri ve insan yetiştirme politikalarının Michel Foucault'nun panoptikon metaforuna göre incelenmesi (1975-1946)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baker, U. (2018). *Kanaatlerden imajlara: duygular sosyolojisine doğru*. (H. K. Abuşoğlu, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bentham, J. (1995). Panopticon (Preface). Miran Bozovic (Editör). *The Panopticon writings* içinde (ss. 29-95). London: Verso.
- Canyurt, D. (2020). İktidarın gücünün gözüktüğü yer: İzleme ve disiplin. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 197-208.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187.
- Dussel, I. (2010). Foucault and education. Michael W. Apple, Stephen J. Ball ve Luis Armando Gandin (Editörler). *The routledge international handbook of the sociology of education* içinde (ss. 27-36). London: Routledge.
- Etymonline (2022). Panopticon.
https://www.etymonline.com/search?q=panopticon&ref=searchbar_searchhint
- Foucault, M. (1984). The means of correct training. Paul Rabinow (Editör). *The Foucault reader* içinde (ss. 188-206). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2000). *Büyük kapatılma*. (I. Ergüden ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Foucault, M. (2005a). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005b). *Özne ve iktidar*. (I. Ergüden ve O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2006a). *Hapishanenin doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Foucault, M. (2006b). *Kelimeler ve şeyler*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Foucault, M. (2010). *Cinselliğin tarihi*. (H. U. Tanrıöver, Çev.). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Göktürk, D. ve Ağın, E. (2020). Okul kurumunun kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların yeniden üretimindeki rolüne ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354.
- Gülşahin, M. K. (2019). *Özel eğitim okulu yapılarının Michel Foucault'nun iktidar kuramı çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Güneş, D. C. (2015). Ruh bedenini hapishanesidir: Michel Foucault. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(64), 59-72.
- Hope, A. (2013). Foucault, panopticism and school surveillance research. Mark Murphy (Editör). *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida* içinde (ss. 35-52). London: Routledge.
- Hope, A. (2018). Foucault, panoptisizm ve okul gözetimi araştırması. Mark Murphy (Editör). *Sosyal teori ve eğitim* içinde (ss. 63-89). (M. Korumaz ve Y. E. Ömür, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Işık, S. (2012). Foucault'da iktidar, özgürlük ve direniş. *Ekev Akademi Dergisi*, 51, 103-114.
- Işık, S. (2013). Foucault'nun Marksist tarih, iktidar ve ideoloji eleştirisi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 131-158.

Jardine, G. M. (2005). *Foucault and education*. New York: Peter Lang.

Keskin, F. (2022). *Michel Foucault'da etik ve jeneoloji (soybilimi) kavramları*. <https://www.cafrande.org/michel-foucaultda-etik-ve-jeneoloji-soy-bilimi-kavramlari-ferda-keskin/>

Karademir, A. (2015). Foucault ve cinsellik deney(im)i kurgusu. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 2, 86-100.

Karademir, A. (2018). Foucault ve ulusalcılık. *Kaygı*, 30, 159-171.

Oranlı. İ. (2012). Biyo-politikanın doğuşu ve Foucaultcu eleştirisi. *Cogito*, (70-71), 39-53.

Pike, J. (2008). Foucault, space and primary school dining rooms. *Children's Geographies*, 6(4), 413-422. DOI: 10.1080/14733280802338114

Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardisation' – Exploring the digital (re) configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473-488. DOI: 10.1080/0305764X.2011.625003

Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'nun iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 243-272.

Temir, R. (2013). *Michel Foucault'nun disiplinler iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yeğenoğlu, M. (2006). *Michel Foucault'da eğitim ve öznellik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

POST-CORONA: “HIÇBİR ŞEY ESKİSİ GİBİ OLMAYACAK” MI?

Post Corona: “Will Nothing Be The Same as Before”?

İlker Özdemir*
Sinan Acar**

Öz

İçinde yaşadığımız küresel salgının bize armağan ettiği en önemli sözlerden biri, neredeyse herkes tarafından dile getirilen “hiçbir şey eskisi gibi olmayacak” sözü olmuştur. Her afet ve salgından sonra dile getirildiği bilinen bu söz ile birlikte yaşadığımız hayatta köklü değişim beklentileri dile getirilmektedir. Bu makale, COVID-19 salgını ile başlayan uygulama ve düzenlemeler ışığında salgın sonrası dünyayı nasıl bir geleceğin beklediği konusunu tartışmaya açmaktadır. Post-Corona dünyasında bizi bekleyen değişimin istikameti dünyanın geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. İlk ihtimal önemli ve radikal bir değişim olmadan her şeyin bugün olduğu gibi devam etmesidir. İkinci ihtimal salgının bir fırsat alanı olarak görülmesi ile bu süreçte başlayan olağanüstü halin kalıcı uygulama ve düzenlemeler haline getirilmesiyle birlikte otoriterleşme ve kutuplaşma eğilimlerinin güçlendirilmesidir. Son ihtimal ise salgından çıkardığımız dersler sonucunda sorunlarımıza demokratik çözümler olarak eşitlikçi ve özgürlükçü bir dünyanın kurulması için adımlar atılması ve yaşadığımız hayatta köklü değişiklikler yaşanmasıdır. Bu makale köklü değişim ihtiyacını esas alarak post-corona dünyasında bizi bekleyen tehlikeler ve fırsatlar üzerinde durarak, etik, politika ve iletişim ekseninde, daha özgür, demokratik ve adil bir dünya için yapılması ve yapılmaması gerekenler konusunda düşünceler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: COVID-19 Salgını, Değişim Beklentisi, Otoriterleşme, Kutuplaşma, Demokrasi.

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölümü, Adana, Türkiye, ilkerozdemir@cu.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0001-7148-1604

Assoc. Prof. Dr., Cukurova University, Faculty of Communication, Department of Communication Sciences, Adana, Turkey, ilkerozdemir@cu.edu.tr; Orcid Number: 0000-0001-7148-1604

** Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Bartın, Türkiye, sacar@bartin.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0002-5270-542X

Asst. Prof. Dr. Bartın University, Faculty of Health Science, Department of Social Work, Bartın, Turkey, sacar@bartin.edu.tr; Orcid Number: 0000-0002-5270-542X

Geliş Tarihi / Received: 18.04.2022 - Kabul Tarihi / Accepted: 28.05.2022

Abstract

One of the most important words in the COVID-19 Pandemic we are living in has been the promise that "nothing will be the same as before". With this word, which is known to be uttered after every disaster and epidemic, the expectations of radical change in the life we live together are expressed. This article aims to discuss what kind of future awaits the post-corona world in the light of the practices and regulations that started with the COVID-19 Pandemic. The direction of the change that awaits us in the post-Corona world is of great importance for the future of the world. The first possibility is that everything will continue as it is today without a significant and radical change. The second possibility is that the pandemic was seen as an area of opportunity and the authoritarianism and polarization tendencies are strengthened with the permanent implementation and regulation of the state of emergency that started in this process. The last possibility is to find democratic solutions to our problems as a result of the lessons we have learned from the pandemic and to take steps to establish an egalitarian and libertarian world and to experience radical changes in our lives. Based on the need for radical change, this article focuses on the dangers and opportunities awaiting us in the post-corona world and aims to develop thoughts on what should and should not be done for a freer and fairer world, on the axis of ethics, politics and communication.

Key Words: COVID-19 Pandemic, Change Expectations. Authoritarianism, Polarization, Democracy.

Giriş

Amaç [sadece] yaşamak değil, bu zaten diğerlerinde de var. Oysa aradığımız, insana ait olan bir şey. (Aristoteles, Nikomakhos' a Etik, 2014: 29)

Doğal afetler ve hastalıklar insanlık tarihi boyunca birçok felaketin ve yıkımın başlıca sebebi olarak uygarlıkların kurulması, şekillenmesi ve yıkılmasında belirleyici bir role sahip olmuştur. Aynı şekilde bu dönemlerdeki yıkımlar karşısında toplumların gösterdiği tutumların da tarihin şekillenmesi noktasında belirleyici bir işlevinin olduğu söylenebilir. Felaketlerin iyi ya da kötü sonuçlarını belirleyecek olan toplumun kendisidir. Bu afetlerin en önemlilerden olan salgın hastalıklar yaşattıkları büyük korku ve panikle birlikte bazı köklü toplumsal değişimlere de yol açmıştır. Kimi tarihçiler salgın hastalıkları birçok toplumsal değişime yol açan ve onları hızlandıran önemli bir etken olarak, hatta salgınları uzun vadeli etkilerinin ilk başta göze çarpmaması nedeniyle adeta bu değişimlerin ardında yatan bir gizli özne olarak görmektedirler.¹

21. yüzyılın ilk çeyreğinde, 2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan ve etkisi kısa sürede küresel boyutlara ulaşan COVID-19 salgını dünyayı bir anda etkisi altına almış, yaşamın olağan gidişatında tüm dünyanın izolasyon sürecine girmesinden, ülkelerin sağlık politikalarının güncellenmesinin gerekliliğine

kadar büyük değişiklikler yaratmıştır. Sürece dair genel tabloyu ise hastalığın yayılması, izolasyonun sağlanması, hasta ve sağlıklı olanların birbirinden ayrılması ve eğer tedavi geliştirilebilirse salgının kontrol altına alınmaya çalışılması şeklinde özetleyebiliriz. Birçok salgın ve afet durumunda olduğu gibi, bu süreçte de kurallara uyulmadığında veya önlemler gerekenden daha erken gevşetildiğinde salgının vahameti giderek artmaktadır. Küresel salgın süreci kamusal ve özel alanlarda nasıl davranılması gerektiğine dair tüm bilinenleri değiştirmeye başlamıştır. Ancak, 1999 depremi gibi birçok örnek, felaket ve salgınlardan sonra insanlığın gerekli dersleri çıkarıp toplumsal ilişkilerini buna dayalı yeniden düzenlemediğini göstermektedir. Bu süreçte insanlığın bilimin ne kadar önemli ve hayati olduğunu gördüğü türünden söylemler fazlasıyla iyimser beklentiler olup, yaşadığımız gerçeklerle uyusmamaktadır. Diğer felaketler gibi bu felaket örneğinden yola çıkarak insanlığın büyük bir aydınlanma yaşayacağını öngörmek için ortada çok fazla neden görünmemektedir, ancak bu felaketin unut(tur)ulmayıp bir aydınlanma ve değişim sürecine dönüşebilmesi de mümkündür. Tarihi insanlar yapmaktadır ve her dönemin kendine özgü koşulları ile birlikte insanların mücadeleleri tarihin akışını belirlemektedir.

İnsanlık tarihinin geçirdiği en sıkıntılı zamanlardan birini yaşatmakta olan koronavirüs salgını, bizi içinde bulunduğumuz durumu sorgulamaya, ciddi bir şekilde düşünmeye, gündelik olana ilişkin bütün bildiklerimizi sorgulamaya zorlamaktadır. Ancak asıl önemli olanın ise korona sonrası dönem olacağı görünmektedir. Bu çerçevede küresel salgın sürecinin büyük bir etki ve dönüşüm yaratacağı, tüm bu yaşananların toplumsal hayatta büyük bir karşılığı olacağı ve hayatlarımızın köklü bir biçimde değişeceği ve artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı konusunda yazan-çizenlerin ezici çoğunluğunun görüş birliği içinde olduğu görünmektedir (Talimciler, 2020). Bu süreçte en çok tekrarlanan sözlerden birisi insanlık için radikal bir dönüşüm umudunu seslendirirken, öte yandan da daha otoriter yönetimlere evrilme korkusunu da seslendiren “Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak” sözüdür. Burada bir yandan umutlu ve iyimser düşünenlerin seslendirdiği “Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak” karamsarlığı ile “Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak” iyimserliği arasında gidip gelen bir düşünce silsilesinin var olduğu görülmektedir (Bora, 2020).

Pandemi Sonrasına İlişkin Kaygılar ve Umutlar

Küresel salgın konusunda dile getirilen düşünceler, salgın sonrası normalleşme döneminde sistemlerin ve bireylerin güçlendirilmesi umudu ile insanların gönüllü desteği ve katılımıyla, totaliter gözetleme sistemlerinin kurularak

bir gözetim ve denetim toplumunun kurumsallaşması korkusu arasında gidip gelmektedir. Yuval Noah Harari (2020), bu nevi kriz zamanlarında totaliter gözetim ile yurttaşı güçlendirme arasında yapılması gereken tercih arasında gidip geleceğimizi söylerken, öte yandan da “milliyetçi bir yalnızlık” ile küresel dayanışma arasında yapacağımız tercihin de geleceği şekillendirmede büyük önem taşıdığına işaret etmektedir. Koronavirüsün en iyi yanının insanları nasıl bir dünya istedikleri konusunda düşünmeye itmesi olacağını söyleyen Noam Chomsky (2020) ise, ... “vahşi bir neoliberal sistemin” “güçlü bir devlet, şiddet ve dayatma ile yeniden kurulacağını düşünmenin” ihtimal dışı olmadığını, ancak bu “gerçekleşmesi olası kâbus”un bu sürecin doğrudan sonucu olmasının da zorunlu olmadığını öne sürmektedir. Koronavirüse karşı kolektif bir cevaba ihtiyacımız olduğunu söyleyen David Harvey (2020) de, içinde bulunduğumuz anın alternatif bir toplumun inşası ihtimallerini düşünmek için ilginç bir dönem olduğunu söyleyerek, özgürleştirici bir yola girebileceğimizi, ancak özgürleştirici bir yola girebilmek için önce kendimizi özgürleştirmemiz gerektiğini söylemektedir. Edgar Morin ise (2020), bu sürecin “tüm insanlığın politik, toplumsal ve siyasi olarak bir yeni düzen için, neoliberal doktrini terk edecek yeni bir yol araması gerektiğini” söylemekte ve koronavirüs pandemisinin içinde yaşadığımız dünyada küreselleşmenin etkisiyle giderek daha da yozlaşan dayanışmayı güçlendiren bir yaklaşım oluşturabileceği öngörüsünde bulunmaktadır. Morin, bu krizden her şeyi özelleştiren küreselleşmenin yerine “kamu hizmetlerini güçlendirecek yeni bir yol” ile çıkabileceğimizi öne sürmektedir. Jürgen Habermas (2020) ise, bu küresel sağlık krizinin insanlık tarihinin yaşadığı olağandışı bir deneyim olduğundan hareketle, politik sahnenin belki de ancak böyle bir ışıkla aydınlığa kavuşabileceğini söylemekte ve bu deneyimin kamu vicdanında iz bırakabileceği umudunu taşıdığını belirtmektedir.

Bu sürecin kapitalizmin sonunu getirdiğini söyleyecek kadar umutlu olanlar da vardır. Cem Eroğul’a (2020) göre: “toplumsal yaşamda da çok köklü bir düzen değişikliğinin arifesindeyiz.”. Eroğul’un kapitalizmin sonu ile birlikte toplumsal yaşamda köklü bir değişim olacağı öngörüsüne karşın, Philip Mirowski (2020), koronavirüs salgını sürecinde yükselen dayanışmanın artmasının geçici olduğunu öne sürmekte ve salgından sonra eskisine göre çok daha düzensiz bir neoliberal sisteme hızlı bir şekilde geçiş yapılmasından endişe ettiğini belirtmektedir. Krizlerin dikkatimizi acil ve kısa vadeli sorunlara odakladığını ve bunun da daha iyi organize olabilen neoliberallerin istedikleri toplum modelini oluşturmasına izin verdiğini öne sürmekte ve bizi bekleyen geleceğin insanların daha az sosyal hizmetten yararlandığı, çok katmanlı bir sömürü sistemine doğru bir dönüşüm olabileceği kaygısını seslendirmektedir.

Pandemi sürecinde büyük ilgi gören değerlendirmelerin başında İtalyan düşünür Giorgio Agamben'in kötümser değerlendirmeleri gelmektedir. Agamben'in devletin koronavirüsü bahane ederek otoriter uygulamalarını rahatça yerine getirebilmek için bir "istisna hali" oluşturduğu düşüncesini işlediği "Biyogüvenlik ve Politika" (2020) başlıklı yazısı büyük bir tartışma başlatmış gözükmektedir. Bu yazı da Agamben, "...bu virüse bağlı olağanüstü hâlin ötesinde, mevzu bahis olan, batının politik tarihinin şu âna dek bildiği tüm idari teşekküllerden çok daha uzun süre etkililiğiyle kalıcı olacak bir idari paradigmanın tasarlanmasıdır. Eğer zaten güvenlik gereçleri, ideolojilerin ve politik inanışların giderek artan düşüşünde, daha önceden kabul edilmesi hiç mevzu edilmemiş özgürlük kısıtlamalarını vatandaşlara kabul ettirmeye izin verdiyse, biyogüvenlik her politik faaliyetin ve her toplumsal rabitanın mutlak olarak kesintiye uğratılışını sivil katılımın azami hâli olarak sunmaya kabiliyetli olduğunu göstermiş demektir".. demektir. Agamben, bir yeni paradigmayla yönetimlerin her türlü insani ihtiyacı kurban edebileceği kaygısını dile getirirken, böylesi bir biyogüvenlik toplumunun "kendini hâlâ insan toplumu olarak tanımlayıp tanımlayamayacağını" sorarak insanlar arasındaki duygusal bağlantıların, yüzlerimizin ve de dostluğun ve aşkın "soyut bir sıhhi güvenliğe" kurban edilebileceğini öne sürmektedir. Salgının tüm paylaşılan inanç ve kanaati belirgin bir biçimde yerle bir ettiğini, artık insanların biyolojik varlıklarını korumak dışında hiçbir şeye inanır gibi gözükmediğini söyleyen Agamben (2020b), insanların salgın bittiği zaman normale dönebileceklerini düşünmediğini ifade ederek, "umudunu yitirmiş olanlara", verilen umudun boşuna olduğunu öne sürmektedir.

Değişim İhtiyacı: "Hiçbir Şey Eskisi Gibi Olmayacak"

Pandemi süreci dünyanın ve yönetim anlayışlarının köklü bir değişime ihtiyaç duyduğunu ortaya koyarken, farklı yaklaşımlara rağmen, herkesin uzlaştığı nokta salgın sonrası dünyanın radikal bir değişime ihtiyaç duyduğudur. Ancak bu değişimin hangi istikamette olacağı konusunda bir görüş birliği mevcut değildir. Hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı konusunda hemen herkes hemfikir olsa da insanların yaşamlarında değişecek olanların neler olacağı, kısaca değişimin istikametinin ne olacağı en temel sorumuzdur. 'Korona sonrası dönemde bizleri neler bekliyor?' sorusu üzerinden süreci değerlendiren Ionna Kuçuradi, ilk olarak modern dönemin insanlığa vadettiği daha adil ve eşit bir dünyanın yaratılmadığını ve bunun aksine yaşadığımız dünyanın toplumsal hayatın her alanına sinmiş ekonomik rasyonaliteyle demokrasisinin kısıtlandığı, serbest pazarın küreselleştiği ve zenginliğin dört-beş şirketin elinde bulunduğu bir dünya görünümünde olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde depremler veya salgınlar gibi büyük afetlerden sonra bir ülkenin diğer

bir ülkeye yaptığı insani yardımların çalındığı, ihtiyacı olmayan kişilerin eline geçtiği veya fahiş fiyatlar üzerinden karaborsaya düştüğü örnekleri üzerinden günümüz insanının da birçok defoyla malul olduğunu belirten Kuçuradi, bu noktada yeni bir devlet ve yeni bir insan tasarımının gerekli ve zorunlu olduğunu belirterek, geleceğin mutlu yarınlarının inşasında insanlığı zor ve engebeli bir yolun beklediğini ifade etmektedir (Kuçuradi, 2020: 155-167).

Pandemi sonrası insanlığın ve ülkemizin geleceği konusundaki bir soruya cevap veren Taburoğlu (2020) ise, bizi üç güçlü ihtimalin beklediğini işaret etmektedir. Bunlardan ilki her zaman yaptığımız gibi, olanları unutmak ve normalimize dönmek, ikincisi “yüksek güvenli bir dünya beklentisi” ve insanların gönüllü desteği ve katkısıyla bir gözetim ve denetim toplumunun kurumsallaşması ve nihayet üçüncüsü en zor ihtimal olarak görünen mevcut yaşam biçimimizin radikal bir biçimde değişmesi ve insan hak ve özgürlüklerinin öne çıktığı yeni bir hayatın kurulabilmesidir.² Bunun akla en yakın ihtimal olmakla birlikte kurulmasının zorluğu, “devletlerin, kurumların, şirketlerin, kültür endüstrisinin, küresel ilişkiler ve hatta kendi benliklerimizin böylesi bir değişim için gönüllü olmak bir yana, buna engel olabilmek için elinden gelen her şeyi yapacak olmasıdır.” Düşünen insanlar doğa karşısındaki konumumuzun sorgulanması gerektiği konusunda düşüncelerini heyecanla dile getirmekte ve bu değişim fırsatını kaçırmamızın ağır bedelleri olabileceğini bize hatırlatmaktadır. Her toplumsal felaketin ders almayı bilenler için, bir yeniden inşa ve yaşadığımız hayatı, yanlışlarımızı köklü bir biçimde sorgulayarak ve bunun sonucunda eyleme geçerek daha insani ve özgür bir yaşam kurmaya da vesile olma, böylesi bir dönüşümün tetikleyicisi olma potansiyeline de sahiptir. Ancak, küresel salgın konusunda bugüne dek ortaya atılan çözüm önerilerinin çoğunluğu “mevcut güç ilişkilerini tahkim edecek, mevcut otoriteleri pekiştirecek bir istikamette işliyor” gibi görünmektedir. Küresel salgının yol açacağı büyük işsizlik dalgasının yaratacağı büyük bir ekonomik krizin sonucunda, bu buhranların, en azından sosyal devlet uygulamalarını gündeme getireceğini öne sürenler olduğu gibi, içinde bulunduğumuz krizin, çalışma hayatında yol açacağı büyük değişimlerin işgücü piyasasına yapacağı etkiler dikkate alındığında, küresel salgın sonrasında yaşanacak değişimlerin çalışanların/emekçilerin aleyhine bir doğrultuda gelişeceği endişesi de giderek artmaktadır. Bu gelişmelerin çalışanların aleyhinde olması, hiç kuşkusuz, kaçınılmaz bir son değildir ve bu alanda alınacak politik kararların verilen hak temelli siyasal mücadeleye bağlı olarak çalışanların lehine dönüştürülmesi de mümkündür. Kısaca, değişim istikametinin nasıl bir yönde seyredeceğini belirleyecek olan toplumsal/politik mücadeledir. Dolayısıyla her şeyin insan eliyle değişebilir olacağına olan inancının yitirilerek sürece seyirci kalmayı

tercih etmek yerine, arzu edilen özgürlükçü ve eşitlikçi köklü bir dönüşümün gerçekleşmesi için dönüşüm sürecinin içinde aktif bir özne olarak yer almak da etik ve politik bir sorumluluktur.

Evet Değişim (Yes Change), Ama Nasıl Bir Değişim?

Morin'in işaret ettiği gibi (2021:26) krizler ve salgınlar toplumlarda birbiriyle çelişkili süreçleri tetiklemektedir. Bunlardan ilki yeni çözümler arayışında yaratıcılığını ve hayal gücünü artırmak, bir diğeri geçmişte kalmış istikrarlı bir duruma dönmek ya da mucizevi bir kurtuluştan yana olmaktır. Değişim beklentileri üzerine üç temel seçenekten söz etmiştik. Bunlardan ilki her şeyin eskisi gibi olmaya dönmesi veya köklü değişim beklentilerinin aksine, küçük değişiklikler ile birlikte sistemin özünün korunarak sürdürülmesidir. Her ne kadar neredeyse herkes tarafından artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağını yüksek sesle dile getiriyor olsa da yaşananlar bu seçeneğin yabana atılır bir seçenek olmadığını göstermektedir ve salgının ilk şoku atlatıldıktan sonra değişim beklentilerinin azalması seçeneğinin giderek güçleneceğini söyleyebiliriz. Taburoğlu'nun söylediği gibi (2020), "maddi dünyadaki bir değişmeye cevaben bir zihniyet oluşturma ihtimalimiz daha güçlü" olmasının ve pratikte cereyan edenin zihinlerimizde yeni öğretilere yer açması" daha mümkün görünmekle birlikte, bu sürecin salgın süreci ile sınırlı kalması ve salgın bertaraf edildikten sonra "normalleşme" süreci içinde unutulması ve çoğu zaman olduğu gibi, unutkanlığımızın derinleşerek asla doğru yaşanamayacak olan o yanlış hayatımıza geri dönmek de güçlü bir ihtimaldir. İkinci ihtimal ise, küresel salgın krizinin ortaya çıkardığı önlemlerin kalıcı bir yaşama biçimine dönüştürülerek, insanların rızası ve hatta desteği alınarak bu olağanüstü halin/istisna durumunun yönetsel bir değişime dayanak yapılması ve temel hak ve özgürlüklerimizi de askıya almayı içeren bir gözetim ve denetim toplumu kurulması, bir başka deyişle bir olağanüstü hâl yönetiminin sürekli kılınmasıdır. Yönetimlerin bu türden krizleri fırsat bilerek, güvenlik veya sağlık önlemleri adı altında, bu türden değişimleri yürürlüğe sokmaya çalışması çok bilindik gelişmeler olup, salgını durdurabilmek amacıyla uymak zorunda kaldığımız kurallar kalıcı hale dönüştürülebilir. Teknolojik gelişmelerin günümüzde herkesi, her zaman izleme ve gözleme imkânını mümkün kılıyor olması, hükümetlerin salgını ve muhtemel riskleri öne sürerek bütün gözetleme ve denetleme sistemlerini yürürlüğe sokmasını sağlayabilir. Mahremiyetimizi de tehdit eden bu türden önlemlerin yürürlüğe girmesinin sağlanması insanların temel hak ve özgürlüklerinden vazgeç(iril)mesine yol açacak bir gelişme olacaktır. Harari (2020) koronavirüs krizi dolayısıyla insanların "sağlık ve mahremiyet arasında tercihe zorlanırlar ise genellikle sağlığı tercih edecekler"ini söylemektedir. Bir gözetim ve

denetim toplumu kurmak yönetimlerin kendi bekalarını temin etmek ihtiyaç duydukları tedbir³ türlerinden olduğundan kendileri için rasyonel bir tercih olarak görülebilir. Ancak, bunun tam tersine, bir gözetim ve denetim toplumu oluşturulması ve bu gözetimlerden elde edilecek verilerle yurttaşlar karşısında merkezi otoritelerin daha güçlü kılınması, insanlar/yurttaşlar açısından akılcı bir tercih değildir ve bu türden gelişmeler, yönetimlerin bekasını teminat altına almaya yararken, öte yandan ise insanlığın bekasını tehdit edici türden gelişmeler olmaya namzettir.

Hiçbir şeyin değişmeden kalması veya küçük değişikliklerle yetinilmesinden ziyade köklü bir değişim isteniyorsa ve bu değişimin insanların yaşamlarının bir ölçüde askıya alınması ve sadece sağlıklı olmaları ve hayatta kalmalarının yeterli olduğu yönündeki zihniyete de karşı çıkılıyorsa, o zaman cevaplanması gereken temel soru *nasil bir değişim*: nasıl bir dünyada yaşamak istiyoruz? sorusu olup, bu soru da temelde etik ve politik bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda, nasıl bir değişim sorusuna cevabımız insanlığın bekası konusunda kaygıları olanlarla birlikte çalışan ve üreten kesimler lehine insan haklarına dayalı, demokratik, temel hak ve özgürlüklerin genişletildiği özgürlükçü ve eşitlikçi radikal bir değişimden yana olduğumuzdur. Bu çerçevede, Agamben'in işaret ettiği gibi (2020b), insanların "korunması gereken biyolojik varoluşları dışında" bir şey düşünmemeleri yani sadece hayatta kalmak peşinde iken, yaşamaya ilişkin düşüncelerini ise askıya almaları gözetim ve denetim toplumu kurmak isteyenler için sevindirici olur iken, özgürlükçü ve eşitlikçi, adil bir dünya kurulmasını isteyenler için ise oldukça düşündürücüdür.⁴

Nasil Bir Dayanışma: Ulusal mı, Evrensel mi?

İnsan haklarına dayalı özgürlükçü ve eşitlikçi bir dönüşümden yana olanların düşünmesi gereken ilk konu, böylesi bir mücadelenin ulusal düzeyde bir dayanışma ile mi yoksa uluslararası veya ulus-ötesi bir dayanışma ile mi yapılacağı sorusudur. Butler'in işaret ettiği ve pandemi sürecinin de çok açık bir biçimde gösterdiği gibi ayrımcılık günümüz dünyasının en önemli sorunlarının başında gelmektedir ve "ayrımcılık yapan virüsün kendisi değil ama ulusalcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve kapitalizmin birbiriyle örtüşen güçlerinin şekillendirdiği ve canlandırdığı" mevcut dünya düzenidir.⁵ Örneğin Orta Çağ'da cüzam hastalığa yakalananların toplumdan uzaklaştırılması için kilisede ayırma törenleri düzenlenmekte ve bu törenlerde papaz, siyah örtülerle kaplı tabut üzerinde getirilen cüzzamlıların toplum dışına atıldığını ilan etmekteydi ve toplumsal yaşamda cüzzamlıların tamamen damgalandıkları bir süreç söz konusu idi (Nikiforuk, 2020: 51-63). 14. yüzyılda veba salgını ortaya çıktığında insanların korku ve öfkelerini Yahudilere yönelttiği

görülmüş ve Yahudilerin suları zehirlemekle ve havayı bozmakla suçlanarak, kitlesel olarak öldürüldükleri bir süreç yaşanmıştır. Modern öncesi çağlarda salgın hastalıkların izledikleri seyrin daha yıkıcı, damgalama ve ayrımcılık uygulamalarının ise daha insanlık dışı bir özelliğe sahip olduğu görülse de, bu ayrımcı ve damgalayıcı süreçlerin modern dönemde de varlığını devam ettirdiği söylenebilir. Küresel salgının özellikle ilk dönemlerinde Türkiye’de özellikle ‘Çinliler sinsice dünyayı ele geçirmek için laboratuvarında virüs ürettiler’, ‘Araplar pis, ellerini bile yıkamazlar, bu nedenle mültecilerin yaşadığı mahallelere girmek lazım’, ‘Halkımız cahil, toplu taşımaya binenler bir maskeyi doğru dürüst takamıyor’ gibi ayrımcı söylemlerin sıklıkla dolaşımında olduğu görülmüştür. Diğer yandan bu süreçte başlıca Çinliler, mülteciler, sağlık çalışanları, yurtdışından dönenler, yaşlılar, hastalar-hasta yakınları-iyileşenler, yoksullar, LGBTİ’lerin damgalama süreçlerinde ön planda olan kesimler olduğu görülmüştür (Türk Tabipler Birliği, 2020). Bu örnekler toplumların önemli bir kesimi tarafından, tarih boyunca yaşanan tüm felaket örneklerine rağmen ötekileştirmenin ve dışlamanın insani değerlere ve insan olmanın özüne zarar verdiği gerçeğinin henüz kabul edilmemiş olduğunu göstermektedir. Afetlerin dünyada yaşanan kötülüklerle karşı Tanrı’nın bir cezalandırma yöntemi olduğu yönündeki ötekileştirici ve nefret içeren söylemler insanlar arasında zaten var olan ayrımcılığı daha da körüklemektedir. Yaşam şartlarının olumsuz ve zor olduğu birçok kıta ve ülkede etkisini yüzyıllardır gösteren salgınlar da her yıl binlerce kadın, erkek ve çocuk ölmektedir. Bu ölümlerin sebepleri tıbbi müdahalelerin eksiksiz ve yetersiz olması, bebeklikten yetişkinliğe kadar yetersiz beslenme ve kötü yaşam koşulları olup, bu felaketlerin kişilerin inanç sistemleriyle ya da yaşam tarzlarıyla hiçbir ilgisi yoktur. Sürecin bir diğer yanlış tutumlar barındıran boyutu ise insanların gerçek bir felaketle yüzleştiğinde, özellikle tüketim konusunda, gösterdiği akıl dışı davranışlar olmakla birlikte tanıdığı olduğumuz kimi dayanışma örnekleri de umut vermektedir. Özellikle salgın sonrasında unutulacağına bile bile, hatta kimse tarafından bilinmese bile işinin başında olan emekçiler ve salgın süreci boyunca hayat kurtarma telaşında olan sağlık çalışanları, çabaları sonucu birçok hayat kurtardıkları gibi, hastalanma ve yakınlarına hastalık bulaştırma riskini alarak büyük bir fedakârlık örneği göstermişlerdir. İnsanların felaketler karşısındaki bu işbirliğinin ilkel bir canlılığın hayatta kalma içgüdüsünden, kendi türünü koruma çabasından çok daha fazlası olduğu açıktır. Karşılığı olmasa da başkaları için bir şeyler yapabilecek ve hatta hayatını feda edebilecek kadar gelişmiş bir akla ve vicdana sahip olan insan türünün kutsal bir cezayı hak ettiğini düşünmek ise yalnızca korkuyu besleyecek, kişilerin kendi dininden, milletinden veya

kültüründen olmayan başkaları için iyi bir şey yapmasını engelleyecek bir nefret söylemidir.

Bu noktada nasıl bir değişim sorusu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Kimler, kime ve neye karşı ortak mücadele edecek ve bu mücadelenin temel ilkeleri ne olacaktır? Bu soruya verilecek cevabın milletler veya dinlerin birbirlerine karşı mücadele etmesi olmadığı açıktır. Gerçekleşmesi gereken politik mücadelenin tüm insanların ortak mücadelesi olması gerektiğini içinde yaşamış olduğumuz sürecin açıkça göstermiş olduğunu söyleyebiliriz. Irk, inanç ve etnik köken ayrımı olmadan yapılacak bir mücadele içinde yaşadığımız küresel salgın süreci bütün insanlar arasında dayanışmayı güçlendirebilir ve bu dayanışmanın yok edilmesi üzerine kurulu düzenleri geriletebilir. Morin, uzlaşma sağlamayan milliyetçi yaklaşımlar yerine farklı ülkelerden insanlar arasında dayanışmanın yeniden inşa edilmesinin en önemli sorunlarımızdan biri olduğunu öne sürmektedir. Küresel salgın sürecinin bir bilinç yükselmesine yol açmasını uman Morin (2020) kaygılı zihinlerin ulusallık ve dine sığınmalarına şaşırılmamak gerektiğini, ancak insanlığın kaderine ilişkin ortak bir bilinç ve dayanışmaya ihtiyacımız olduğunu da artık anlamamız gerektiğini söylemekte ve evrensel dayanışma sağlanamaması durumunda insanlık krizinin daha da kötüleşeceğini öne sürmektedir.⁶ Morin, ulusal dayanışmayı dışlamamakta, , ancak dünyada insanların karşı karşıya kalmış olduğu sorunların aynı olduğunu işaret ederek, insanlığın ortak bir bilinç ve dayanışmaya her zamankinden daha çok ihtiyacı olduğunu söylemektedir. Toplum olarak birlik ve beraberliğe en çok ihtiyaç duyduğumuz dönemden geçtiğimiz söylemi hiç eskimeden, değişik vesilelerle her gün yenilenmektedir. Ancak bu söylem dini, milli ve yerli bağlamlarda bir anlam bulmakta ve dış tehditlere karşı ümmetçe ve/veya milletçe birlik ve beraberlik içinde olmamız gerektiğini işaret etmektedir. Buna karşın yaşadığımız küresel salgın sürecini, yaşamımız boyunca insanlık olarak birlik ve beraberliğe en çok ihtiyaç duyduğumuz dönem olarak niteleyebiliriz.

Salgın sürecinde kendisi ile yapılan röportajda "dünyanın değişimine dair sizi en çok ne endişelendiriyor?" sorusuna en büyük problemimizin doğamızda yer alan nefret, açgözlülük ve cehalet olduğunu söyleyerek cevap veren Harari (2020b), insanların bu krize de küresel dayanışma ile değil, diğer ülkeleri, dini ve etnik azınlıkları suçlayarak, nefret dili kullanarak karşılık verdiğini belirtmektedir. Harari, Financial Times'ta yayımlanan makalesinde (2020) de salgına karşı küresel bir plana ihtiyacımız olduğunu söyleyerek küresel dayanışmanın önemine dikkat çekmektedir. Küresel salgın sürecinin insanlığı "milliyetçi bir ayrışma ile küresel dayanışma arasında" tercih yapma durumunda bıraktığını işaret ederek "hem salgın hem de salgının neden

olacağı ekonomik krizin küresel nitelikte problemler olduğuna dikkat çekerek, sorunun küresel nitelikte olması nedeniyle ancak uluslararası işbirliği ile bu sorunların üstesinden gelinebileceğini öne sürmektedir. Salgına karşı bilgi paylaşımının zorunluluğuna dikkat çeken Harari, uluslararası işbirliği ve güvene duyulan ihtiyaçtan yola çıkarak, temelsiz komplo teorileri ve kendi iktidarını sürdürmek isteyen politikacı kesimlere değil, bilimsel verilere ve uzmanlarına güvenmeyi tercih etmemiz gerektiğini de işaret etmektedir. Küresel salgına karşı verilen savaşta *kilit üretim hatlarının millileştirilmesi değil insanileştirilmesi gerektiğini*⁷ belirten Harari (2020), her alanda küresel bir iş birliğinin bir zorunluluk olduğunu öne sürmektedir. İnsanlığın artık küresel dayanışmayı mı benimseyeceği, yoksa kopukluk veya bölünmüşlüğü mü tercih edeceği konusunda seçim yapmak zorunda olduğunu öne süren Harari, küresel dayanışma seçeneğinin tercih edilmemesi durumunda ileride başka türlü felaketler ile de karşılaşmamızın muhtemel olduğu uyarısını yapmaktadır. “Koronavirüse karşı kolektif bir cevaba ihtiyacımız” olduğunu söyleyen Harvey (2020) de bu noktada yerel ve ulusaldan ziyade küresel bir kolektif cevabın/dayanışmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Pandemi krizinin çalışma hayatında yol açacağı büyük değişimlerin yapacağı etkiler dikkate alındığında ileride karşı karşıya kalmamız muhtemel sorunların yerel ya da ulusaldan ziyade küresel bir nitelik taşıyacağı söylenebilir. Küresel salgın sonrasında ortaya çıkacak koşulların bütün insanlığın ve özellikle de çalışanların lehine dönüştürülebilmesi noktasında ulusal ve küresel düzeyde verilecek politik mücadelelerin belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla insanlığın bekasını ilgilendiren tüm sorunların yerel ya da ulusal değil küresel nitelikte sorunlar olduğu noktasından hareketle dayanışma yerel/ulusal mı, küresel mi olmalı sorusuna verilecek cevabın da küresel bir dayanışma ve mücadele olması gerektiği açıkça kendini göstermektedir. Ayrıca mevcut düzenin sürmesinden yana olan egemen ve yönetici kesimlerin küresel düzlemde örgütlenmiş olduğu göz önüne alındığında, küresel nitelikteki saldırılara karşı yerel direnişlerin ciddi bir sonuç vermeyeceği de açıkça görülmektedir. İçinde yaşadığımız süreç bize ulusların birbiri ile mücadele, rekabet, fetih ve işgal gayretlerinden ziyade, insanlığın tehlikede olan bekası için küresel dayanışma ve insan olmanın ayırt edici özelliği olan iş birliğini öne alarak birlikte/ortak mücadele etmenin kaçınılmaz bir sorumluluk olduğunu göstermektedir.

Nasıl Bir Değişim? Kamusal mı, Özel mi?

Küresel salgın süreci, kamusal harcamalar içinde güvenlik için yapılan askeri harcamaların ve önlemlerin aşırılığı karşısında, insanların gerçek anlamda

güvenliği ve esenliği için yapılan harcamaların ve önlemlerin ne denli yetersiz olduğunu, özellikle sağlık ve eğitim sistemlerinin yetersizliğini ve devletlerin sağlık hizmetlerinde güçlü bir aktör olarak var olmalarının gerekliliğini açık bir biçimde ortaya koymuştur. Aynı şekilde sağlık alanında yeterli düzeyde insan sermayesine, hastanelere, yatak sayılarına sahip olan ve bu noktada mekânsal alt yapı, test sayıları, maske ve diğer materyallerdeki kapasiteye sahip olan devletlerin salgın sürecini kontrollü bir şekilde yönettiği görülmüştür (Keyman, 2020: 236). Salgın sürecinin ilk dönemlerinde Ergur ve arkadaşlarının sağlık çalışanları üzerine nitel yönteme dayalı yürüttükleri bir çalışmada, pandemiyle birlikte oluşturulan COVID kliniklerinde işleyiş süreçlerinin salgın öncesi dönemden büyük farklılıklar gösterdiği, çalışanlar arasında yeni işbirliği ve çatışmaya dayalı yapıların ortaya çıktığı, yönetim süreçlerinde ortaya çıkan eksiklik ve bozulmaların çalışanların motivasyonlarını, ekibe katılımlarını ve uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilediği; çalışanların gerek salgınla mücadelede gerekse de salgın sonrası döneme yönelik karamsar düşünce ve eğilim içerisinde oldukları ve özellikle fırsatını bulan doktorların istifa ve emeklilik haklarını kullanma eğilimi içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya katılan 51 yaşında üniversite hastanesinde görev yapan bir uzman doktor ise, bu süreçten edinilecek derslerin hayatımızda yeni bir düzen kurmaya katkı sağlamasını umduğunu ifade ederek, küresel salgın sürecinin kamu kaynaklarının ve temel malların üretiminin ne kadar önemli olduğunu herkese gösterdiğini vurgulamaktadır. Diğer katılımcılar ise salgın sürecinin halk sağlığı çalışmalarının önemini ortaya çıkarmasının yanı sıra insanların doğayı katletmesinin önüne geçilmesi gerektiğini de ortaya çıkardığına dikkat çekmektedirler (Ergur ve ark. 2020). Öte yandan pandemi sürecinde kapsayıcı yönetim anlayışı içerisinde, işbirliği- haklar ve toplumsal uyum temelli kapsayıcı bir yönetim sürecini izleyen ülkelerin bu noktada daha başarılı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sivil toplum ve yerel-kent yönetimlerinin de dâhil olduğu bir yönetim yapısı içerisinde gerek pandemi sürecinin gerekse de sağlık, ekonomi, gıda/su güvenliği alanlarında ortaya çıkacak muhtemel krizlerin yönetiminin daha öngörülebilir ve başarılı bir şekilde yürütüleceği söylenebilir (Keyman, 2020: 235-237).

Devletlerin bir yandan kendi otoritelerini pekiştirmek için kendi toplumlarına karşı, öte yandan rekabet içinde buldukları diğer devletlere karşı güçlerini göstermek için yapmış oldukları askeri harcamaların, insanların özgürlüğü, güvenliği ve esenliği söz konusu olduğunda, akılcı bir yönelim olduğunu söylemek mümkün değildir. Gelecekte ortak mülkümüz olan bu dünyada bütün insanların güvenlik ve esenlik içinde yaşaması ve kendini gerçekleştirme için küresel bir dayanışma içinde olmamız gerektiği gibi, her bir bireyin

militarizme ve temel hak ve özgürlükleri kısıtlamaya varan hak ihlallerine karşı çıkmasının etik bir sorumluluk olduğunu vurgulamak gerekir. Kamusal nitelikte sorunların çözümü için kamu hizmetlerinin yaygınlaştırılarak sosyal devlet anlayışının güçlendirilmesi gerekliliği tartışılmakta ve kamu hizmetlerinin geriletilmesinin yaşamsal önemde sorunlara neden olduğu dile getirilmektedir. Pandemi süreci özellikle sağlık ve eğitim alanının birer kamu hizmeti olmaktan önemli ölçüde çıkarılarak ticarete konu olan hizmetler haline getirilmesinin insanlığın bekasını ciddi bir biçimde tehdit edecek riskler barındırmakta olduğunu ve sosyal bir devletin varlığının insanlık için ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kamu hizmetlerini koruma ve güçlendirmenin ötesinde bu hizmetlerinin, özellikle sağlık ve eğitim alanlarında, genişletilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Nasıl ki küresel sorunlara karşı yerel çözümler bulmak sorunları çözmekte yetersiz kalacaksa, kamusal nitelikte sorunlara da özel çözümler yetersiz kalacağını söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra çalışanların haklarının genişletilmesi, güçlendirilmesi ve güvenceye kavuşturularak, çalışan ve bağımlı kesimler patronların ve yöneticilerin insafına terk edilerek, onların elinde birer rehine durumuna düşmekten kurtarılması çalışanlar açısından çözülmesi gereken sorunların başında gelmektedir.

Nasıl Bir Hukuk? Artan Şiddet ve Temel Hak ve Özgürlükler

Koronavirüs pandemi sürecinin ilk dönemlerinde yapılan bir araştırmada ABD’de ateşli silah satışlarında büyük artışların ortaya çıktığı (Schleimer, vd., 2021); işsizlik oranlarının beklenenden %8,1 puan daha yüksek bir oranda gerçekleştiği ve aynı dönemlerde ateşli silahlı yaralama ve cinayet oranlarının da büyük oranlarda yükseldiği ve bu noktada işsizlik ve şiddet eylemleri arasında doğrusal bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Schleimer, vd., 2022). Pandemi döneminde Türkiye’de de kadına yönelik şiddet vakalarının yükseldiği ve şiddete uğrayan kadınların büyük kısmının evli olduğu, kadınlara uygulanan şiddet türünün ağırlıklı olarak fiziksel şiddet olduğu, kadınların şiddete daha çok kendi evlerinde ve genel olarak gündüz saatlerinde maruz kaldıkları görülmüştür. Diğer yandan artan şiddet olaylarının bir sonucu olarak kadın cinayeti vakalarının ve tutuklu durumdaki şiddet faillerinin de bu dönemde arttığı görülmüştür (Şahin, Çakmak ve Erdem, 2021: 7348). Pandemi döneminin ekonomik krizleri tetiklemesi, işsizlik oranlarını artırması durumlarının bireysel silahlanma ve şiddet olaylarını arttırması yanında; devletlerin de böylesi bir kriz döneminde bile silahlanma ve savaş politikalarını sürdürmesine şahit olmaktayız. Şiddetin artışı güvenlik eksenli politikaları meşru kılmakta ve güvenlik eksenli politikaların öne çıkarılmasına ve güçlenmesine neden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en

önemli sorulardan birisi, küresel salgından çıkardığımız/çıkarcacağımız dersler sonucunda yüksek güvenilirli bir gözetim ve denetim toplumu oluşturulmasını mı destekleyeceğimiz ya da buna rıza mı göstereceğimiz, yoksa bunun tam aksine temel hak ve özgürlüklerin genişletilmesi ve geliştirilmesi için mi mücadele edeceğimiz sorusudur. Güvenlik eksensli politikaların öne çıkarılarak bir gözetim ve denetim toplumu oluşturması yönündeki çabalar temel hak ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi açısından ciddi riskler barındırmaktadır.

Pandemi döneminde internet ve sosyal medya kullanıcılarının dijital gözetim süreçleri ve karşı gözetim stratejileri⁸ hakkındaki bilgi ve tutumları üzerine yapılan bir çalışmada katılımcıların internet ve sosyal medya mecralarındaki dijital gözetim süreçlerinin farkında oldukları ve bu yapıları 'normal', 'kabul edilebilir', 'arzulanan' yapılar olarak gördükleri ve öğrenilmiş çaresizlik psikolojisi içinde içselleştirdikleri diğer yandan dijital medya alanlarını özgürlük alanları olarak da görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bulur, 2021: 487-488). Pandemi döneminde çağrı merkezlerindeki duygusal emek süreçleri üzerine yapılan bir çalışmada da, çalışanların bu süreçte evden çalışma sistemine geçtiği, iş yüklerinin arttığı, iş ve serbest zaman arasındaki sınırların belirsizleştiği, farklı gözetim ve denetim pratiklerinin ortaya çıktığı (çalışırken kamerayı açık tutma gibi) ve özel alanın ihlalinin sıradanlaştığı bir süreci deneyimledikleri görülmüştür (Köse ve Güllüpnar, 2022: 163). Pandeminin ilk dönemlerinde Türkiye Metal İşverenleri Sendikası'nın (MESS) özel bir şirkete geliştirdiği ve uygulamaya koymayı planladığı MESS- Safe uygulaması ile çalışanların telefonlarına indirecekleri bir uygulama ile veya giysi veya boyna takılan bir cihaz ile çalışma alanlarında fiziksel mesafe kurallarını ihlal etmeden güvenli bir ortamda çalışmalarını hedeflenmiştir. Her ne kadar bu uygulamanın çalışma süreçlerinin sekteye uğramaması ve üretimin devam ettirilmesi gibi iyi niyetli bir amaç taşıdığı iddia edilmişse de; bu uygulamanın çalışma alanlarında işçiler üzerindeki denetim ve baskıyı artıracığı, kişisel alan ve mahremiyet hakkını ihlal edeceği ve kişisel verilerin güvenliğinin ihlali gibi bir çok istenmeyen duruma yol açabileceği ifade edilmiştir (Birleşik Metal-İş,2020; Tekin, 2020). Öte yandan pandemi döneminde medyanın (30'dan fazla ulusal ve küresel medya kuruluşunun) COVID-19 haberlerini ele alırken sıklıkla kullandığı savaş metaforlarını eleştirel bir metotla ele alan bir çalışmada, savaş metaforu kullanımının olumlu etkileri yanında; sağlık alanının askerileşmesi, mesleki uygulama kurallarının değiştirilmesi, disiplin ve itaati onaylama, sosyal izolasyonu arttırma, korku ve panik dalgası yaratma, hijyen takıntılarını arttırma, kişi ve gruplara yönelik vatana ihanet, düşmanla işbirliği suçlamalarının yapılması, fedakarlık ve kahramanlığı övme,

sosyal özgürlüklerin siyasi hedefler lehine uzun dönemli sınırlandırılması gibi durumlara da yol açabilme potansiyeline vurgu yapılarak, savaş metaforu kullanımını noktasında çok daha temkinli olunması ve alternatif metaforların kriz süreçlerinde devreye girmesinin önemi vurgulanmaktadır (Salih Mohamed, 2021). Salgınla mücadele sürecinde salgının savaş, sağlık kurumlarının cephe, sağlık çalışanlarının ordu, ilaçların da cephane olarak kodlandığı savaş metaforu söyleminin ana akım medyada güçlü ve sürekli biçimde temsili durumunun; salgın sürecinin sahip olması gereken başlıca hesap verebilirlik, şeffaflık, insan hakları ilkelerinin kimi durumlarda feda edilebilecek şeyler olarak görüldüğü ve bu alanda ortaya çıkabilecek kimi hak kayıpları ve ihlallerinin normalleştirilmesi gibi bir sürece yol açabileceği belirtilebilir (Kayı, 2020: 119).

Bu araştırmalar, pandemi koşullarının getirdiği olağanüstü hâlin de etkisiyle, dijital ve diğer gözetim ve denetim sistemlerinin yaygınlaşmasının hak kayıpları ve ihlalleri konusunda yaratabileceği tehlikeler ve riskler konusunda çalışanların farkındalık ve bilinç düzeylerinin çok yüksek olmadığını, özellikle çalışanlar üzerinde gözetim ve denetim tekniklerinin çalışanlar tarafından içselleştirilmesinin mümkün olduğunu ve bu olağanüstü hal uygulamalarının kalıcı hale getirilebileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla pandemi sonrasında olağanüstü hâl durumunun bitmesi ile, bu olağanüstü halin getirdiği uygulamaların kalıcı hale dönüşmemesi ve bu çerçevede temel hak ve özgürlükler ile birlikte çalışanların haklarını koruyabilmek için ciddi bir farkındalık oluşturulması ve bunun için çok ciddi bir sivil/politik mücadele gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Habermas'ın (2020) da işaret ettiği gibi, politikacıların iktidarlarını sağlamlaştırma çabaları insanlığın geleceği (bekası) için önemli bir risk/tehdit oluşturmaktadır ve "ekonomiyi canlandırmak" adına çalışanların hayatının riske atılabildiği küresel salgın döneminde açıkça görülmüştür. Küresel salgın ve ileride olması muhtemel tüm doğal ve insani afetlere karşı kişilerin temel hak ve özgürlükleri ihlal edilmesi önlenmeli, korunmalı, güçlendirilmeli ve küresel salgın ya da doğal ya da savaş gibi insani afet durumları gerçek kişilerin temel hak ve özgürlüklerini askıya alabilmenin bir gerekçesi olmamalıdır. Agamben'in (2020) de belirttiği gibi, bu olağanüstü hal nedeniyle alınacak önlemler ve kuralların, olağanüstü hâl süreci sona erdikten sonra da geçerli olabilecek kurala ya da kurallara dönüşebilme riski/tehlikesi vardır. Bu bağlamda, temel hak ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilmesi yönünde bilinçli bir mücadele verilememesi durumunda bu yöndeki bütün kazanımların geriletmesi ve hatta yok edilmesi tehlikesi

vardır. Kısaca yaşam hakkı başta olmak üzere temel hak ve özgürlüklerin korunması ve geliştirilebilmesi yolunun açık olabilmesi için istisna kural haline dönüşmemelidir. Agamben'in bu yöndeki uyarısı çarpıcı bir kötümserliğe sahip olsa bile ciddi bir uyarıdır. Agamben, olağanüstü hâlin kurula dönüştürülmeye çalışılacağı konusunda uyarıda bulunurken, sistem karşısında politik duruşun kaybedildiği bir dünyada, insanların temel hak ve özgürlüklerini de kaybedebileceğini belirtmektedir. Chomsky (2020) de, küresel salgın döneminin ardından otoriter bir toplum oluşturulmasının düşük bir ihtimal olmadığını vurgulamakta, ancak, toplumun kökten bir şekilde yeniden inşasının da mümkün olduğunu söylerken, "insanların örgütleneceği, bir araya geleceği ve daha iyi bir dünya kuracakları bir ihtimal"ın de mevcut olduğunu, ancak kararlı bir şekilde harekete geçmezsek insanlığın varlığını tehdit edecek belalarla karşılaşabileceğini işaret etmektedir. Freud ise, (1999: 71), uygarlığın insanın mutluluk imkânının bir bölümünü bir parça güvenlik ile takas ettiğini söyleyerek, tarih boyunca olduğu gibi, hayatta kalmak için ve hatta sırf hayatta kalabilmek için, hayatta kalma stratejileri doğrultusunda, her zaman mutluluk imkânını, kısmen ya da tamamen, bir parça güvenlik ile takas edebileceğimiz konusunda bizi uyarmaktadır.

Nasıl Bir Bilgi: Bilgi ile İlişki Sorunu

Dünyanın bilgi ile ilişkisinin özel bir sınava tabi olduğu küresel salgın bizlere bilginin üretilmesi ve dağıtımı ve bilgi ile ilişki sorununuzun günümüzün en önemli sorunlarından biri olduğunu ve bu sorunun öneminin gelecekte de artarak süreceğini açık bir biçimde göstermiştir. Virüsün ilaç tekelleri tarafından uydurulduğunu veya laboratuvarda üretildiğini öne sürenler olduğu gibi, virüsün kelle paça içerek ya da turşu yiyerek atlatılacağını öne sürenler de olduğunu biliyoruz. Süreç içerisinde tüm dünyada aşı karşıtı kampanyaların da giderek arttığını gözlemliyoruz. İşin içine televizyon ve dijital mecra da çok yönlü "uzman"ların da katıldığı ve yoğun ilgi gören birbiriyle çelişkili açıklamalarla dolu süreçler bilginin sağlığı ve sağlığın bilgisi meselelerinin çok boyutlu bir biçimde tartışılması gerektiğini göstermektedir. Öncelikle bu sorunlar ifade özgürlüğü ve etik sorumluluk başlığı altında tartışılmalı, ayrıca bilimsel bilgi ya da başka bir deyişle bilimsel verilere dayalı bilginin geçerliliği üzerinden tartışılmalıdır. Günümüzün bir post-truth çağı olduğunun söylendiğini ve bu yöndeki tartışmaların sürdüğünü biliyoruz. "Nesnel olguların kamuoyunun biçimlenmesinde, duygulardan ve kişisel inançlardan daha az etkili olduğu durumlar" olarak tanımlanmakta olan post-truth kavramı "hakikatin önemsizleşmesi"ni işaret etmekte⁹ ve bilgi ile ilişkimiz konusunda "hakikatin önemsizleşmesi" meselesi, hiç kuşkusuz, büyük önem taşımaktadır. Hakikatin önemsizleşmesi ve nesnel olgular yerine

kişisel kanaatlerin ve inançların egemen olması aynı zamanda çok temel bir etik yoksullaşma, etikten yoksun olma durumunu işaret etmektedir. Küresel salgın ile ilgili salgınla ilgili bilgilendirme amacıyla yapılan haberler ve hazırlanan rehberlerde bilimsel bilgiye güvenilmesi gerektiğini telkin eden yazı ve haberler sıklıkla yer almasına karşın¹⁰ hakikatin önemsizleşmesi bilgiye erişimden yoksun kalmanın küresel salgın sürecinin bize gösterdiği gibi gelecekte de önemini artıracak temel bir sorun olduğu görülmektedir. Işık ve Acar (2021) hem kötümser hem de iyimser değerlendirmelerde dinsel inançların ve ideolojilerin bilimsel gerçeklikten daha çok itibar gördüğünü ve insanların kanaatlerini belirleme gücüne sahip olduğunu işaret etmektedirler. Kişilerin kendi inanç ve ideolojilerine yakın kaynaklardan gelen haberlerden kuşku duymazken, farklı inançlara ve ideolojilere sahip kaynaklardan gelen açıklamaları daima şüpheyile karşılamaları ve bu tutumun normalleşmesi ve yaygınlaşmasının, bu kutuplaşmanın toplumsallığı parçalayan ve toplumun varlığını tehdit eden bir beka sorunu olduğunu göstermektedir. “Bilime güvenin” şiarına karşın tanıdıklara ve mensup oldukları topluluğa güvenmenin tercih edilmesi, bilimsel bilgiye itibar etmenin ülkemizde halen ciddi bir sorun olma özelliğini koruduğunu göstermektedir. Bu küresel salgın sürecinde tekrarlandığı üzere, dini refleks genelde, toplumun bazı kesimlerini felâketlerden sorumlu tutmakta, ancak bu refleksin aynı zamanda yaşanan felaketi anlama, anlamlandırma ve özellikle de çözümü konusunda da çaresizlik hali içerisinde olduğu belirtebilir. Öte yandan bu dönemde, yaşanan süreci anlamak, anlamlandırmak ve bu sorunu çözmek potansiyeline sahip olan bilim alanının ciddi anlamda öne çıkmasına karşın; önceki salgın ve afet sonrası dönemlerindeki deneyimlerin bilime gereken önem ve değerin verilmediğini göstermesi durumunun da akılda tutulması gerekmektedir.

Pandemi döneminde sosyal medya kullanıcılarının dezenformasyona maruz kalma, komplo teorilerine inanma, haber kaynakları tercihleri ve siyasi/ideolojik kimlikler arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan bir araştırmada (n: 1319) katılımcıların salgına yönelik haber alma kaynakları olarak daha çok internet ve sosyal medya kanallarına başvurduğu, komplo teorilerine (en sık paylaşılan: Koronavirüsün laboratuvarında üretildiği iddiasına) inanma eğiliminde oldukları, Facebook kullanan kişilerin Twitter kullananlara nazaran komplo teorilerine daha çok inandığı, hükümete güven düzeyi ile komplo teorilerine inanma arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, komplo teorilerine inanma düzeyi ortalaması en yüksek kimliklerin muhafazakar/dindar, milliyetçi ve ulusalcılar oldukları, komplo tutumu en yüksek eğitim grubunun ilköğretim mezunları olduğu ve eğitim düzeyi yükseldikçe bu oranın düştüğü ve 25-44 yaş arasındaki erkek bireylerin daha sık komplo

teorilerine inanma eğiliminde oldukları görülmüştür (Akyüz, 2021). Salgın sürecinde internet üzerinden yapılan bir başka çalışmada ise katılımcıların salgın sürecinde bilgi ve haber alma kaynaklarının neler olduğu ve komplo teorilerine tutumlarının tespitine çalışılmıştır. Buna göre katılımcıların %82'si insanları genel olarak güvenilir bulmadığını, yüzde 70'i insanları kendi çıkarlarından başka bir şey düşünmeyen varlıklar olarak gördüğünü belirtmiş ve araştırmada güven duygusu ile komplo teorilerine inanma arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin komplo teorilerine inanma eğilimlerinde azalma olduğu, ancak lisansüstü eğitim düzeyine sahip her dört kişiden birinin de komplo teorilerine inanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Diğer yandan düşük gelirli grupların, 24 yaş altı gençlerin ve işsizlerin komplo teorilerine inanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, 2020). Burada bilgi ile ilişkimiz açısından en önemli soru toplumların neden bilimsel açıklamalar yerine komplo teorilerine inandığı sorusudur. Komplo teorilerinin, önyargılarımız gibi, dünyayı anlamlandırma da bir kolaylık sağladıkları için, özellikle içinde bulunduğumuz küresel salgın dönemi gibi bunalım veya felaket dönemlerinde kendini suçlamaktan ve sorumluluk almaktan kaçınma ve bilgiye kolay ve kestirme yoldan ulaşma gibi eğilimlere cevap verdiği için ve verebildiği oranda da talep gördüğünü söyleyebiliriz (Işık ve Acar, 2021). İnsanların, küresel salgın gibi, kendi bilgi ve deneyimlerine başvurarak açıklayamayacakları düzeyde bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında, "hakikat ile şekil olarak hakikatin bütün özelliklerini taşıyan bir akıl yürütmeye bağlı hakikatsi" yi ayırt etmeleri güçleşmekte ve olan biteni kolayca anlamlandırmak için komplo teorilerine inanmayı yeğlemekte ve bilgi eksikliği ile birlikte yaşanan belirsizlik durumu komplo teorileri için son derece uygun bir ortam yaratmaktadır (Sayın, 2020: 168). Yarattıkları, hiçbir kanıtı dayandırmayan keyfi bilgilerle komplo teorileri, başka süreçlerde olduğu gibi, dünyada şu an yaşanan bu süreçle ilgili olarak da olan bitenleri anlamamıza ve doğru bir biçimde yorumlamamıza engel olan tutumların başında gelmektedir. Hakikat ve illüzyon arası bir yerde olduğunda sağlıklı bir şekilde muhakeme ve karar alma yeteneği kaybolduğu için, bilimsel-rasyonel tutumlar zaman zaman ilgi görse de, askıda kalmakta olduğu gibi, yaşadığımız hayatın dili de giderek kabalaşmaktadır (Atalay, 2020).

Dünyanın bilgi ile ilişkisi sorunu, başka bir deyişle bilimsel ve düşünsel çalışmalara mı yoksa komplo teorilerine ve inançlara mı itibar edeceği sorusu korona sonrası dönem için de hayati öneme sahip bir konudur. Belirsizlikten dolayı bilgiye duyulan açlığı bilime duyulan ilgi ve güven olarak yorumlamak aşırı iyimser bir yorum olur. Burada düşünce üretmek için tercih edilmesi

gereken bilgi türünün bağımlı düşünceye karşı bağımsız düşünce olduğunu söyleyebiliriz.¹¹ Bu bağlamda bağımlı bilme, düşünme ve davranma biçimlerine karşı bir ifade ve iştirak kültürü yaratmak için çaba göstermek gereğinin ortaya çıktığını ve bu çerçevede bilgi ve bilim aktarımı ve iletişimi başta olmak üzere iletişimin önündeki engelleri kaldırma ve iletişimi özgürleştirme ve iletişimin tahrif edilmesine engel olma ihtiyacının giderek çok daha fazla önem kazandığını söyleyebiliriz. Salgın sürecinde bilimsel bilgi eşliğinde salgına çare bulunabileceği konusunda geniş bir mutabakatın oluştuğunu söyleyebiliriz. Diğer yandan bu mutabakat üzerinden evrensel ve kalıcı bir çözümün sağlanması noktasında, inançlar ve duygularımızdan ziyade akıl ve bilimin yol göstericiliğine başvurmanın bir gereklilik/zorunluk niteliği taşıdığı da söylenebilir.

Nasıl Bir İletişim: İnsani İletişimin Artan Önemi

Küresel salgın süreci sağlık disiplinlerine paralel sosyal bilimlerin, özellikle de iletişim çalışmalarının da giderek artan bir öneme sahip olacağını göstermiştir. Küresel salgın dönemi birçok iletişim biçimini askıya almış veya sınırlamış ve bunu salgın riski nedeniyle meşrulaştırmıştır. Ancak bu gelişmeler insanların iletişim ve temas hakkında düşünmesi ve sorgulaması sonucunu doğurmuştur. Agamben (2020c), küresel salgını ile mücadelede dehşet verici sahnelerin yaşandığı İtalya'dan yazdığı ve "insanlık ve barbarlık arasındaki eşliğin aşıldığını" iddia ettiği kısa yazıda "riskin açıkça belirlenememesinden dolayı" insanların bir başına ölmesine ve ölümlerin cenaze törenleri gerçekleştirilmeksizin yakılmasına, hareket özgürlüğünün, dolayısıyla arkadaşlık ve aşk ilişkilerinin askıya alınmasına razı olunmasına, işaret etmekteydi. Bugün sosyal mesafe almanın sevdiğimizimize ve birlikte yaşadığımız bütün insanlara duyduğumuz saygının gereği olarak göstermiş olduğumuz dikkat ve özen olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, Agamben'in isyanı haksız ve temelsiz bir isyan olmadığı gibi, karantina sonrasında da devam etme ihtimali yüksek olan bu istisna halinin "muhtemel sonuçları" konusunda uyarıları da yersiz değildir. Küresel salgının iletişim kurma biçimlerimize yapmış olduğu müdahalenin kalıcı olması, başka bir deyişle, istisna halinin rutine dönüşmesi riski mevcuttur.¹² Burada Agamben'in çalışmalarında öne sürdüğü salt hayatta kalma ve hayatı kendimiz biçimlendirme arasındaki ayrımı hatırlatmakta yarar var. Küresel salgın ile birlikte biyolojik var kalma ve hayatta kalma adına hayatı salt hayatta kalmak için insanı insan, toplumu da toplum yapan aşklarımızı, dostluklarımızı, inançlarımızı ve haklarımızı dolayısıyla dayanışma ve bir toplum olmayı feda edip, tüm bunlardan vaz mı geçeceğiz sorusunun merkezinde iletişimsel eylemlerimiz ve ritüellerimiz vardır. Kısaca asıl olan her şeye rağmen hayatta kalmak mı, yoksa bir insan

ve toplum olarak içinde yaşayacak olduğumuz gelişkin bir uygarlık mıdır sorusu, içinde yaşadığımız dönem ve gelecek için, kilit önemde bir sorudur. Yalıtılmış, temassız ve insanların insani becerilerini, habituslarını kaybetme riski ile karşı karşıya kaldığı bir yaşama biçimi, başka bir deyişle temassız iletişim savunulabilir bir düşünce değildir. Salgın sürecinin getirdiği yaşam biçimimizdeki değişikliklerin kalıcı olması insanlar ve topluluklar ve toplumlar arası ilişkilere kalıcı hasarlar verme potansiyeline sahiptir. Kamusal alanlarda sosyal mesafeyi sağlayacak tedbirlerin kalıcı olması kamusal alanlara ve toplumsal yaşam biçimlerine önemli değişiklikler getirecek gibi görünmektedir. Uzaktan eğitim süreçlerinin yaygınlaştırılması çabasının ardından, uzaktan sağlık, uzaktan aşk, uzaktan dostluk, temassız ve mesafeli bir yakınlık (!) gibi uygulamaların kalıcı hale dönüşmesi durumunda, bu gelişmeler insanların yaşamlarını katlanılmaz bir yoksulluğa ve yoksunluğa dönüştürebilir.

Temel hak ve özgürlüklerin korunduğu ve geliştirildiği daha adil bir dünyanın kurulabilmesi noktasında medya alanında gelecek için bir imkân ve alternatifi temsil eden "Yeni Medya" alanını, yarattığı özgürlük ve eşitlik yanılsaması başta olmak üzere (Özdemir, 2012), bütün handikaplarına ve dezavantajlarına rağmen, demokratik ilerlemeler kaydedebilmek kaydı ile büyük bir imkân alanı olarak tanımlamak mümkündür.¹³ Dijital dünyada var olmak ve sesini duyurmanın mümkün olmadığı ve dijital medyanın da geleneksel medya gibi total bir eğlence ve ticaret alanına dönüşmesi durumunda, düşüncelerimiz ile birlikte en temel haklarımızı ve özgürlüklerimizi savunabilmenin gittikçe zorlaşacağı bir yapıyla karşı karşıya kalacağımız açıktır. Dolayısıyla dijital medyanın gelecek için en yoğun toplumsal ve politik mücadele alanı olacağı öngörülebilir. Ancak dijital alanın da devletler ve şirketlerin yer aldığı politik ve ekonomik güçlerin egemenliği altında olması ve sistem dünyasının hayatımızı tahakküm altına alması durumu, dijital alanın bir kamusal alan olarak işlev görmesinin önündeki en büyük engel olarak nitelenebilir. Diğer yandan bu alan da ticari ve politik yönlendirmelerin yeni merkezi olma yolunda giderek genişleyen bir yol kat etmektedir. Her şeyden önce internet erişimi, ticarete konu olmaktan çıkarılıp ve bu alanda ticaretin tekelleşmesine engel olunarak, tıpkı eğitim ve sağlık hizmetleri gibi, kamusal bir hak ve kamusal bir hizmete dönüşmelidir. Kamusal iletişime erişmek bir insan hakkıdır ve bu hakkın devredilemeyeceği ve ticaretinin yapılamayacağı bir insan hakları ve yurttaş hakları ilkesine dönüştürülmelidir. Bu bağlamda, iletişim hakkı ve özgürlüğü meselesi insanlığın geleceği açısından kilit önemdedir. İletişimi denetleyebilmek yönetici sınıflar ve kesimler açısından büyük önem taşıırken, iletişim hakkını ve kişilik haklarımızı güvence altına

almak ve tahrif edilmemiş ve demokratik bir iletişimel/kültürel toplumsal ortama sahip olabilmek yönetilen kesim ve sınıflar, başka bir deyişle, sıradan insanlar için, kısaca insanlık için bir beka sorunudur. Otoriter bir denetim ve gözetim toplumu içinde yaşamak zorunda kalarak böylesi bir toplumda hayatta kalma stratejileriyle yaşamı sürdürmeye çalışmak ile özgürlükçü, eşitlikçi ve adil bir dünyada barış içinde bir arada yaşamak seçenekleri arasında sürecek mücadelenin aynı zamanda insanlığın bekasını doğrudan ilgilendirdiğini de söylemek gerekir.

Sonuç Yerine: Öneriler

Küresel salgın sonrası dönemde bir *kişilik ve insan hakları* devrimi ihtiyacının, insanlığın en öncelikli ihtiyacı olduğunu söyleyebiliriz. Özgürlükçü ve eşitlikçi bir toplumda yaşayabilmek için öncelikle yapılması gereken şey bir kişilik ve iletişim hakları devrimidir. Kişilik ve iletişim haklarımız bir insan ve yurttaş hakkı olarak güvence altına alınmadan, otoriter yönetimlere karşı mücadele edebilmek ve insan sağlığına virüsten daha çok zararlı olan ve toplumun güvenlik adına seferber edilmesi yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılan küresel faşizm salgınına karşı mücadele edebilmek pek mümkün görünmemektedir. Karadut'un işaret ettiği gibi (2020: 128) “yeni iletişim teknolojileri ile devletlerin yurttaşlarını kontrol etme kapasitesi ve/veya özel hayata müdahale olasılığı bugüne değin olmadığı kadar artmıştır. İnsan hakları bahsedilen dengesizliğin uçuruma dönüşmemesine yönelik en önemli garantidir”

İnsan hakları çerçevesinde *iletişim hakkı ve iletişim özgürlüğü* olgularının önümüzdeki dönemde giderek artan bir öneme sahip olacağı görülmektedir. Güvence altına alınması gereken insanın yaşama hakkı ve ifade özgürlüğü başta olmak üzere, bütün temel hak ve özgürlüklerle birlikte, artık günümüzde ihtiyaç haline gelen en temel hak ve özgürlüklerden biri de, her boyutuyla iletişime erişim hakkı ve özgürlüğüdür olup, iletişim hak ve özgürlüğü meselesi, artık yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen internet alanlarını da kapsamak durumundadır. Bu alanda güvenlik, değerlerin ve kültürün korunması veya başka nedenlerle gerçekte mevcut düzeni korumak adına yapılan kısıtlamalar ve yönlendirmeler karşısında internet erişimi konusunda küresel düzlemde yapılacak olan değişikliklere ihtiyaç vardır. Bu çerçevede teknolojinin egemen devletlerin ve küresel şirketlerin denetiminden çıkarılarak, küresel sivil toplumun denetimine alınacağı bir süreci başlatmak tarihi bir sorumluluk olarak görünmektedir. İnternet erişimi ve yönetimi ulus-üstü sivil kuruluşlar tarafından üstlenilmeli ve hiçbir egemen devletin, politik kararlarla internet erişimini kısıtlamasına ve insanları internet erişiminden yoksun bırakmasına imkân verilmemelidir. İletişim hakkı evrensel bir insan

hakkıdır ve insan hakları ihlalleri ulusal veya değil egemenlik söylemi ile, hele ki ticari kar ve çıkar söylemi ile haklı ya da mazur gösterilemez. Dünyada yaşayan tüm insanların bekası için iletişim hakkını hızla ve çok açık bir biçimde bir temel insan hakkı haline dönüştürmek için yoğun bir mücadele vermek etik ve politik bir sorumluluktur.

Teknolojinin gelişimi ile birlikte kişisel verilerin korunması artık yerel/ulusal bir mesele olmaktan çıkıp, ulus-üstü bir nitelik kazanmıştır. Dijital dünyanın dışında kalmanın neredeyse giderek imkansızlaştığı günümüz dünyasında gücü elinde tutanların ellerinde tuttıkları teknolojik güç ile, Jeremy Bentham'ın hayal bile edemeyeceği türden, dijital bir panoptikon inşa edebilme kudretine erişmeleri dünyada yaşayan tüm insanların özgürlüğü ve esenliği açısından bertaraf edilmesi gereken ciddi bir tehdit olarak görünmektedir. Dolayısıyla, sanal takip sistemlerine karşı mahremiyetin ve bununla birlikte kişisel verilerin korunması, egemen devletler, şirketler ve Çok Ülkeli Şirketler dahil olmak üzere, herkese karşı, çok katı yaptırımlar ile birlikte bir suç olarak tanımlanmak suretiyle, evrensel bir güvenceye kavuşturulmalı ve kişilik haklarımız güvence altına alınmalıdır. Dolayısıyla otoriter yönelimler karşısında kişilik haklarının ve mahremiyetin korunması temel bir önceliğe sahiptir. Kişilik ve iletişim haklarımız güvenceye kavuşturulmaz ise, ifade özgürlüğü boş bir söz olmaktan öteye gidemeyecektir. Burada sözü edilen ifade: iletişim özgürlüğü kavramı başkaları adına konuşanların ifade ve iletişim özgürlüğü değil, her insan tekinin ifade/iletişim özgürlüğüdür. Dolayısıyla sözünü ettiğimiz özgürlük "basın özgürlüğü" kavrayışı ile sınırlı değildir. İnsanların ifade ve iletişim özgürlüğü insan olmalarının tamamlayıcı bir parçası olup, ifade/iletişim özgürlüğünün kısıtlanmakta olduğu bir toplum aynı zamanda insanların bağımsız, özgür ve özerk birer birey olmalarının önünde en ciddi engeli teşkil etmektedir.

Sistem dünyası yaşam dünyalarımızı tahakküm altına alıp sömürgeleştirirken, bunu gerçekleştirmek için insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimi tahrif etmektedir. İletişimi bu tahrifattan kurtarabilmek, yasakçı yöntemleri savunmaktan ziyade iletişim hakkı ve özgürlüğünün sınırlarını genişletmek ve geliştirmekle mümkündür. Yaşam dünyasının sistem dünyasının tahakkümünden kurtulduğu ve dijital eşitsizlikler başta olmak üzere bütün söz söyleme eşitsizliklerinin ortadan kaldırıldığı ve her insan tekinin düşüncelerini özgürce ifade edebildiği bir toplumsal-kültürel ortama acil ihtiyacımız vardır.¹⁴ Bu özgürlük kişinin kendi hayatını özgür iradesi ve bilinciyle yönlendirebilmesi anlamında etik özgürlük ve başkalarıyla birlikte toplumsal yaşamı demokratik olarak yönlendirebilmesi anlamına gelen politik

özgürlüklerle doğrudan ilgilidir (Silier, 2016: 75-77). Dolayısıyla buradaki ifade ve iletişim özgürlüğü başkaları adına konuşanların (politikacılar, köşe yazarları vb.) ifade ve iletişim özgürlüğünü değil, iletişime katılmakta herkesin eşit hakka sahip olduğu bir ifade ve iletişim özgürlüğünü işaret etmektedir.¹⁵ Sorun toplumun özgürleşmesi sorunu olup, iletişim özgürlüğü olmadan toplumun özgürleşmesi ve bu özgürlüğünü kullanabilmesinin mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Özgürlük vazgeçilmez bir değerdir ve özgür olmaktan özgürce vazgeçmek ve araç olmayı kabullenmek özgürlüğe dâhil edilemez. Basın özgürlüğü insanların düşünce ve ifade hürriyetine katkıda bulunduğu, bunun önünü açmaya yaradığı ölçüde değerlidir ve bundan ayrılmaz bir biçimde genel bir özgürlük kavramıyla birlikte düşünülmelidir. İletişim özgürlüğü ise özgürlüklerin eşit dağıtıldığı ve oluşturdukları bir toplumun asli unsurları olarak herkesin söz hakkı eşitliğine sahip olduğu bir toplumda mümkündür (Dursun ve Özdemir, 2019:95).

Öte yandan yüksek teknoloji ile birlikte erişmiş olduğumuz hız ve bu hızın derecesi ve niteliği önümüzdeki dönemde üzerinde dikkatle durulması gereken bir sorun olarak görünmektedir. Dijital dünyanın ulaştığı hız ile reel dünya arasında giderek artan bir uçurum bulunmaktadır. Sanal dünyada düşlerin ve hızın bir sınırı yokken ve tüm kullanıcıları bir eşitlik ve özgürlük yanılsaması içinde her şeyin mümkün olduğu yanılsamasına kapılıp yaşar iken, reel dünyada işler böyle yürümekte ve sanal dünyada hızın maksimum sınırlarında yaşayanlar önemli motor becerilerini bile kaybetmektedirler. Dijital ile gerçek dünya arasındaki bu hız uçurumuna çare bulmak için düşünen insanların harekete geçmesi ve gereksiz bir sürü projeye emek ve zaman harcamak yerine, bu soruna çare bulmak konusunda düşünceler geliştirmeye çalışmaları gerekir. Siber âleme kendini kaptıranların büyük bir hızla ve dur durak bilmeden, neredeyse her şeyin mümkün olduğu sanal dünyadan reel dünyaya geçerken travmatik düş kırıklıkları yaşamaları, hatta yaşadıkları hayatın bizzat kendisinin travmatik hale gelmesi kaçınılmaz çok zor bir son olacak gibi gözükmektedir. Bunu önlemenin yolu reel hayatın hızlandırılması değil, yaşadığımız hayatın yavaşlatılmasıdır. Korona sonrası dönemde kurgu-plan-strateji eksenli değil iletişimsel etkinlikler eksenli olan, hayatın kendiliğinden akışının geliştirilmesini teşvik edici çalışmaların yapılması bir insani ve toplumsal ihtiyaç olarak görünmektedir.

Salgın bunun derecesini artırmış olsa da içinde yaşadığımız yalıtılmışlık, yalnızlaşma ve temas yoksunluğu sadece küresel salgının bir sonucu değildir. Siber alemde yaşamaya başladığından beri gerçek dünya ile ilişkisini kesen veya en azından ilişkisini maslahatgüzarlık seviyesine indirenlerin yaşadıkları

çevre ve doğa ile yabancılaşmaları kaçınılması çok zor bir yaşama gerçeği haline dönüşmektedir. Doğa ile birlikte diğer insanlar ile temasını kaybeden, insanların çevrelerine yabancılaşmaları yaşamlarımıza yapaylığı getiren bir sonuçtur. Doğayla teması yitiren insanlar, bu teması yitirdikleri için giderek yapay bir zekaya sahip robotlar haline dönüşme tehlikesine maruz iken, aileleri ve en yakın dostları da dâhil olmak üzere, doğaya ve tüm canlılara yabancılaşmaktadır. Başlıca doğa, bitkiler, hayvanlar ve insanlar olmak üzere, tüm canlılarla temas etmek hayati öneme sahip bir konudur ve küresel salgın süreci bunun vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu bizlere göstermiştir.¹⁶ Bu nedenle, temassız bir yaşamın övgüsü ve savunusu yapılmasının tam tersine, insanların birbiri ile iletişimi ve temas etmesinin hayatın özünü/yaşam dünyasını oluşturduğu gerçeğinden hareketle, hayata dair her tahayyül ve tasavvur da iletişim/ilişki ve temasın önemi göz ardı edilmemelidir. “Radikal bir değişim ihtiyacından bahsedener” ve böylesi bir dönüşüm için mücadele edecek olanlar, temasın hayatiliği ve zaruriliğini hesaba katmalıdır. Bu yüzden dayanışma, tumturaklı bir söz veya slogan olmasının ötesine geçerek realitede gerçek kılınmalıdır ki, sorumluluk bilinci ve işbirliği yapma zaruretinin yanı sıra, böylesi bir dayanışmanın temassız sağlanabilmesi de mümkün değildir (Başaran, 2020). Temassızlık ve toplumsal yalıtım olağanüstü halin getirdiği bir durumdur ve bu istisna kural haline dönüşüp, kalıcı bir yaşam biçimine dönüşmemelidir. Çünkü insan iletişim kurarak ve işbirliği yaparak hayatını sürdürebilen ve dünyayı bu yolla dönüştürebilen bir varlıktır.¹⁷ Chomsky’nin (2020) de işaret ettiği gibi “toplumsal yalıtımın üstesinden ancak toplumsal bağların mümkün olan tüm yollar ile yeniden oluşturulması ile gelinebilir” ve dayanışma ve birlikte hareket ve etkileşime açıklık bu çerçevede merkezi bir öneme sahiptir. İnsanlığın bekasını korumanın yanı sıra onurlu bir hayat sürebilmek için karşılıklı dayanışma, işbirliği ve yardımlaşmanın sağlanabilmesi gerekir ve insanlar ancak bir araya gelerek mevcut sorunlarını çözebilmeleri ve temel hak ve özgürlüklerini ve bununla birlikte haysiyetlerini korumak ve geliştirmek için birbirleri ile iletişim kurarak çabalarını genişletebilir ve derinleştirebilirler. Eşit ve özgür bir topluma yönelik bir değişim/bir dönüşümden yana olan müelliflerin de işaret ettiği gibi, dünyayı değiştirmek için önce anlamak sonra da bu anlamları ortak kılma sonucunda¹⁸ bir araya gelebilen insanlar değiştirebilirler. Dolayısıyla, bireysel fark ve rekabet söylemlerine kulak vermekten ve bir eşitlik ve özgürlük yanılması içinde birey olarak her şeyi değiştirmenin mümkün olduğu söylemlerine kapılmak yerine, ortak aklı, biraradalığı, işbirliğini ve dayanışmayı dile getirenlere kulak vermeliyiz (Taburoğlu, 2020). Öte yandan her radikal değişim bir düşünce reformunu ön-gerektirdiğinden insanlık odaklı bu düşünce reformuna, tüm dünyada “eğitimi yeniden-eğitimden geçirme politikası eşlik

etmelidir” (Morin, 2021: (64). Bu değişim çabasının ortak mülkümüz olan dünyada birlikte yaşadığımız bütün insanlara karşı duymamız gereken etik bir sorumluluk duygusu olduğunu ise hatırlatmamıza ise gerek yok sanırım.

Son Söz: İnsanın Haysiyeti ve Haysiyet Mücadelesi

Bu son salgını yalnızca “bir salgın” olarak değil, iklim krizi ve çevre sorunları, kısaca bir bütün olarak insanın dünyaya verdiği zarar bağlamında tartışmak gereklidir. Küresel pandemi süreci bize doğayı ve kendimizi yıkıma uğratmamızın eşiğinde olduğumuzu göstermiştir. Bu bağlamda insan türünün bekasının tehdit altında olduğunu ve karşı karşıya kaldığımız güncel sorunun ötesinde eşitlikçi ve özgürlükçü bir değişime zorunlu ve acil bir yönelimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilirlik için insanlığın önünde geniş bir tercihler silsilesi yoktur. Ya var olan düzenin sürdürülmesini ya da toplumsal bir bütünsel varoluş ve yaşam formunu tercih edeceğiz. İnsan doğasının iç bağının kopması ve insanın varlık bütünlüğünü kaybetmesi tehlikesi karşısında akıl ve doğa arasındaki ikiliğin de kapatılması gerekiyor. Özerk ve özgür bir varlık olarak bütünsel insanı amaçlayan bir perspektife ihtiyacımız vardır. İnsan ve doğa bütünlüğü için cennete gidişi vaat eden ve bu vaat nedeniyle insanları kayıtsızlığa iten dinler ve ideolojilerin yerine bize yeni bir çağrıya ihtiyaç vardır ve bilim adına da olsa, düşünsel basitliklerin ve her şeyi retoriğe indirgeyip yozlaştırma eğiliminin ve bilginin içeriğini küçümseyip sadece üsluba ve kabiliyete değer vermekteki inatçı ısrarın ve benzerlerinin yeni bir çağrının içerisinde yeri olmamalıdır. Günümüz dünyasında egemen olan insan ve iletişim anlayışı aşağılamaya dayalı, hiyerarşik/asimetrik ve nesneleştirici bir iletişim anlayışı olup, bu insan ve iletişim anlayışı, başkalarını nesneleştirilen ve üzerlerinde tahakküm kurmaya dayalı eşitsizlik üzerine kurulu bir toplumun sürdürülmesine işaret etmektedir. Buna karşılık insan haysiyetine dayalı bir insan ve iletişim anlayışı ise, eşitlik ve özgürlük temelli olup, özgürleşimci bir çizgiye sahiptir ve eşitliğe ve özerk bireylere/öznelere dayalı bir iletişimi işaret eder. Bu özneler arasında eşitliğe dayalı olan ve özgürleşim ve insanlık potansiyelini artırmaya yönelik bir iletişim anlayışıdır. Yaşanmamış bir yaşamdan kaynaklanan korku ve şiddete karşı yaşamı savunmamız ve gerçek ya da simgesel tüm tahakküm biçimlerine karşı mücadele etmemiz gerekiyor. Dolayısıyla bu süreçte aşağılamaya dayalı bir tahakküme karşı, eşitlik ve özgürlüğe dayalı bir özgürleşimci düşünceden yana, kısaca hiyerarşik şeref düzenine karşı, insan haklarına dayalı haysiyet ile karşı koymak ve haysiyetimiz için direnmek hayati bir önem taşımaktadır. Daha özgürlükçü, eşitlikçi ve adil bir dünya kurulabilmesi için verilecek olan mücadelenin bir zemininin olabilmesi için de kişilik ve iletişim haklarında ilerleme kaydedebilmek hayati bir öneme sahiptir ve

bu insanlığın beka sorusunun en önemli parçalarından birisidir. Kişilik ve iletişim hakları konusunda müspet ya da menfi gelişmelerin dünyanın geleceği için belirleyici olacağı görünmektedir. Bu alanda müspet gelişmeler kaydedilemez ise dünyanın geleceği için umut beslemenin de, bunun için mücadele edebilmenin de bir zemini kalmayacağını söyleyebiliriz. Burada da, tıpkı çevrenin korunması için yapıldığı gibi, ciddi bir evrensel direniş hattı örgütlenmeli ve kurulmalıdır. İnsan haysiyetini korumak için tüm alanlarda direnmek gerekmektedir. Burada yenmek ya da yenilmek vazgeçilmez bir önemde değildir. Vazgeçilmez olan haysiyetimizdir. Haysiyetin şiarı “gene dene, gene yenil, daha iyi yenil” dir. Bu yüzden haysiyet yenilebilir ama mağlup edilemez. Onun mağlubiyeti ancak kişinin haysiyetini yitirmesi ile mümkündür.

DİPNOTLAR

- 1 1755 yılında Portekiz’in başkenti Lizbon’da yaşanan tarihin en yıkıcı depremlerinden Lizbon depreminin Avrupa tarihini tümüyle değiştiren bir sarsıntı olduğunu hatırlayabiliriz. Kutsal bir gün olan Azizler Günü’nde meydana gelen bu depremde, kiliselerin ve katedrallerin tümüyle dolu olduğu bu günde birçok kişi çöken binaların altında kalarak can vermiştir. Deprem ve ardından yaşanan felaketler silsilesi depremlerin Tanrı’nın bir cezalandırma yöntemi olduğunu düşünen dindar Lizbon halkı için kabul edilmesi güç bir durum olmuştur ve nihayetinde birçok dindar Portekizli dini inançlarını sorgulamaya başlamıştır. Bütün dini törenlere, ibadetlere rağmen yıkıcı afetleri bir günde yaşayan Portekizliler, anlamlandıramadıkları şeyin işin bilimsel boyutu olduğunu fark etmişlerdir. Ekonomi çökmüştür. Fakat bütün bunların sonucunda felsefi ve bilimsel aydınlanmalar Avrupa’nın düşünce yapısını köklü bir değişime uğratmıştır. Tüm tepkilere rağmen afetlerin dinle değil bilimle açıklanabileceğini dile getirenler, düşünen ve sorgulayan bir toplumun bu kadar büyük bir yıkım sonucunda aydınlanma sürecine katkıda bulunabileceğini, özgürlükçü ve eşitlikçi yönde bir dönüşüm yaşanabileceğini gösteren iyi bir örnektir.
- 2 Küresel salgın süreci bize yanlış bir hayat içinde olduğumuzu göstermiştir. Bora’nın da işaret ettiği gibi, (2020) hayatımızı alt üst eden bu virüsün “olağanüstü tüketim endüstrisinin çılgınca, ölçsüz ve manasız işleyişinin, dünyanın talan edilmişinin sonuçları”ndan biri oluşudur ve bu böyle devam ederse, birçok düşünen insanın işaret ettiği gibi, bu türden afetler, belki de daha beterleri ile karşılaşmamız çok güçlü bir ihtimal olarak görünmektedir. Tanıl Bora (2020b) Korku, başlıklı yazısında, bu yanlış hayata devam etmemiz durumunda, bu afetin ve devamının gelmesinden

korku duymamızın son derece olağan ve hatta olması gereken bir korku olduğunu işaret etmektedir.

- 3 Düzeninin devamlılığı (bekası) açısından tehlikelere, tehditlere karşı birtakım tedbirler (önlemler) almak icap etmektedir meyanındaki sözler sıkça duymaya alışık olduğumuz sözlerdendir. Güvenlik için bu çerçevede alınan tedbirlerle insanların söz söyleme ve eylem özgürlüklerinin kısıtlandığını da biliyoruz. Beka sözcüğü bir toplumun varlığını sürdürmesine yönelik tehditleri işaret etmesine karşın, gerçekte kastedilen kurulu düzenin sürdürülmesi olup bu söylem kurulu düzenden yana olanların en temel söylemlerinden biridir (Bkz. Özdemir: 2016:68).
- 4 Salt hayat (zoe) ve ona biçim verilerek ortaya çıkan bir hayat (bios) arasında ayırım yapan Agamben'e göre, kapitalist üretim ve yaşam biçiminin temelinde yatan hayat insanların haklarının/kültürünün bağını kopartan ve bu şekilde hayatın çıplak/biyolojik hayata indirgenebilmesine cevaz veren bir ayırım vardır ve bu ayırımı ortadan kaldırmadığımız sürece, uygarlığımız sürekli bir olağanüstü/istisna hal tehdidi altındadır. Korona sonrası dönem ile ilgili yapılan tartışmalarda temel soru da güvenlik gerekçesiyle meşrulaştırılan ve salt hayatta kalmak için rıza göstereceğimiz ve/veya destekleyeceğimiz bir denetim toplumunda mı yaşayacağımız ve böylece saldırganlık ve şiddet temelli uygarlığın devam mı edeceği, yoksa özgürleşimci ve eşitlikçi bir çizgi çerçevesinde biçim vereceğimiz yaşamak ve yaşatmak temelli bir uygarlığa doğru mu ilerleyeceğiz sorusu etrafında dğümlenmektedir.
- 5 Anan & Başaran, 2020
- 6 1999 Deprem deneyimi bize, insanların bir süre kendi yanlış hayatlarını sorgulayarak yaşam içerisinde neyin önemli olduğuna odaklandığını, ama bunun uzun sürmediğini, kısa süren bir farkındalık, aydınlanma ve dayanışma sürecinden sonra herkesin eski alışkanlıklarına geri dönmeyi tercih ettiğini göstermiştir. Bu da salgın sonrası aydınlanma ve dayanışmanın güçleneceği beklentisi içinde olanları düş kırıklığına uğratmaktadır.
- 7 Vurgu bize aittir.
- 8 Karşı gözetim stratejileri, kurumsal güç asimetrisine karşı meydan okuyan ve gözetim teknolojilerinin kasıtlı ve taktiksel olarak kesintiye uğratılması ve zayıflatılması noktasında ortaya konulan bireysel karşı

koyuşlar ve eylemlilikler bütünü olarak tanımlanabilir (Monahan, 2006: 515).

9 Bkz. Oxford Languages, 2016. Alpay, 2020, s.162-163.

10 Bkz. Hürriyet, Korona Rehberi, 5 Nisan 2020. Cumhuriyet, Koronavirüs (Eki), 5 Nisan 2020.

11 Bağımlı bilgi ve düşünce ile içinde yaşanılan kültüre ve normlara (kültürel normlara) dolayısıyla ahlaka ve inançlara dayalı ve bunların dışına çıkamayan, önyargılarla bitişik, toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesi için "gerçeğin ve davranışın rasyonalize edilmesine" (Foucault, 2017:215-216) dayalı bilgi ve düşünceyi, bağımsız bilgi ve düşünce ile de yerel, kültürel ve ahlaki sınırlandırmalardan bağımsızlaşmış evrensel ve etik temelli, özgür düşünmeye dayalı bilgi ve düşünce biçimlerini kast etmekteyiz.

12 İstisna halinin kurala dönüşmesi için, "önce güvenliğin tehdit edildiği bir durumun yaratılması ve olağanüstü yetkilerin uygulanmaya başlanması, bunların zamanla ilk çerçevelerinin dışına taşması, bu taşmanın zamanla haklı ve meşru kılınması ve gündelik işleyişin bir parçası haline gelmesi" söz konusudur. "Böylece istisna kalıcı hale getirilir ve kural olur" (Bkz. Şanlı, 2019: 73).

13 "Yeni Medya" alanında yapılan birçok araştırmada özellikle genç arkadaşlar tarafından radikal medya ve alternatif medya alanında çok iyimser yorumlar yer almakta ve büyük beklentiler seslendirilmektedir. Bu iyimser beklentilere karşı ihtiyatlı bir iyimserliğin yanında olduğumu ve dijital medya ile birlikte büyük bir dönüşüm yaşandığına veya yaşanacağına ilişkin iyimser değerlendirmelere katılmadığımı altını çizerek belirtmek istiyorum. Post-truth tartışmaların da işaret ettiği gibi, günümüzde en önemli sorunlarımızdan biri doğruyu yanlıştan ayırt edememe sorunudur ve demokratik tartışma ve iletişim için barındırdığı büyük potansiyele/ imkana karşın dijital medya, şu anki haliyle, bu sorunun bir çözüm yeri olmak bir yana, bu sorunun en önemli parçalarından birisidir. Burada sahip olunan potansiyel ile somut gerçeklik birbirine karıştırılmamalıdır. İhtiyacını duyduğumuz şey hedef tahtasına koyularak itibarsızlaştırılmaya çalışılan rasyonalite, bilim ve nesnel gerçeklik anlamında hakikattir.

14 Sistem dünyası ve yaşam dünyası ayırımı için Bkz. Habermas, 1996.

Sayfa: 713-720 ve 623-633.

15 “Başkası adına konuşmak onu yok saymak, onun yerine geçmektir; varlığını onu küçümseyerek, aşağılayarak sürdürmektir: diyen Ömer Faruk, “Başkası Adına Konuşmanın Haysiyetsizliği” başlıklı kitabında (2019:65), başkası adına konuşmanın adına konuştuıkları, temsil ettikleri kadın ve erkekleri insan (yetişkin birer insan) yerine koymamak olduğunu, aşağılamak olduğunu ve bunun haysiyetsiz bir tutum olduğunu öne sürmekte ve buna varlığını başkalarına ait kararları vererek, bu kararlar üzerinden kendini var ederek sürdürmeyi de eklemektedir.

16 Bu söylediklerimiz teori karşısında pratiği savunmak ve pragmatizm olmayıp, insanın yaşadığı dünya ve insanlar başta olmak üzere tüm canlılar ile temasını yitirerek, bir yandan doğallıktan öte yandan ise toplumsal bir varlık olmaktan uzaklaşması ve doğaya, topluma, insana ve diğer canlılara, kısaca dünyaya ve yaşama yabancılaşması ve şeyleşmesi (temelinde insani ilişki olan üretim ve eylemlerin, insanlar arası bir ilişki olarak değil, ticari alışverişe de konu olan şeyler arası bir ilişki olarak algılanması) bağlamında değerlendirilmelidir.

111

17 Bu konuda geniş bilgi için Bkz. Michael Tomasello, İnsan İletişimin Kökenleri, Çeviren: Gürol Koca, Metis Yayınları, İstanbul, 2017. .

18 İletişimin önemi işte burada yatmaktadır. Çünkü iletişim var olan anlamları, sembelleri değiş tokuş etmekten daha çok anlamları üretme, paylaşma ve ortak kılma sürecidir.

KAYNAKÇA

Agamben, G. (2013). *Kutsal İnsan: Egemen İktidar ve Çıplak Hayat*, (Çev. İsmail Türkmen), Ayrintı Yayınları, İstanbul.

Akyüz, S. S. (2021). Koronavirüs komplo teorileri: dezenformasyon ve politik kimliklerin komplocu düşünüşe etkisi. *İletişim ve Medya Alanında Uluslararası Araştırmalar II* (s. 57-86). Eğitim, Konya.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Reading, Addison-Wesley.

Alpay, Y. (2019). *Yalanın Siyaseti*, Destek Yayınları, İstanbul.

Aristoteles (2014). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev. Furkan Akderin), Say Yayınları, İstanbul.

- Atalay, H. S. (2020) “Hakikatin Önemini Yitirmesi ve Gündelik Hayatın Hoyratlaşan Dili” *Pasajlar*, Sayı: 4, Ocak 2020 (Post-Truth Çağı), Sayfa: 177-209.
- Atiker, E. (1998). *Modernizm ve Kitle Toplumu*, Vadi Yayınları, Ankara.
- Benhabib, Ş. (1999). *Modernizm, Evrensellik ve Birey*, (Çev. Mehmet Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bentham, J. & Pease-Watkin, C. (2016). *Panoptikon: Gözün İktidarı*, (Der.ve Çev. Barış Çoban ve Zeynep Özarslan), Su yayınları, İstanbul
- Bulur, N. (2021). COVID-19 Sürecinde Sosyal Medya Uygulamaları ve Karşı Gözetim Stratejileri: Nitel Bir Araştırma. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 487-501.
- Delen, M. & Peksan, S. (2020). COVID-19 ve İşçiler Salgının İlk Döneminde Sanayi İşletmelerinde Çalışan Sendikalı İşçiler (Mavi Yakalılar). İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi İnsan Kaynakları Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Dursun, O. & Özdemir, İ. (2019). “Evrensel Akla Temelli Pozitif Bir Özgürlük Düşüncesi: Basın Özgürlüğünü Kant’ın Düşünceleriyle Yeniden Yapılandırmak”, *Etkileşim (Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi)*, Yıl 2, Sayı: 3, Nisan 2019, Sayfa: 76-97.
- Ergur, A., v.d. (2020). *Ateş ve İhanet*, COVID Kliniğinde Sağlık Çalışanlarının Deneyimi. Raskolnikov Kitap, İstanbul.
- Freud, S. (1999). *Uygarlığın Huzursuzluğu*, (Çev. Haluk Barışcan), Metis Yayınları, İstanbul
- Foucault, M. (2017) *Öznellik ve Hakikat*, (Çev. Sibel Yardımcı), Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Habermas, J. (1993) *İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim*, (Çev. Mustafa Tüzel), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Habermas, J. (1996) *İletişimsel Eylem Kuramı*, (Çev. Mustafa Tüzel), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

- Harvey, D. (2019) *Yeni Emperyalizm*, (Çev. A. Nüvit Bingöl), Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Işık, S. Y. & Acar, S. (2020). Sağlıkın Bilgisi ve Bilginin Sağlığı: Türkiye’de toplumun bilgi ile ilişkisi sorunu: Salgın Sürecine Dair Bir Değerlendirme, *Doğu Batı*, Sayı: 97, Mayıs-Haziran-Temmuz 2021, Sayfa: 169-194.
- Karadut, İ. C. (2020) Hakikat-Ötesi Çağda Hakikati Söylemek: İki Parrhesia Vakası, *Pasajlar*, Sayı: 4 (Post-Truth Çağı), Ocak 2020, Sayfa: 125-140.
- Kayı, İ. (2020). “Pandemiyle Halk Sağlığını Hatırlamak”, *Salgın: Tükeniş Çağında Dünyayı Yeniden Düşünmek* içinde, ss. 97-123, (Der. Didem Bayındır), Tellekt Yayınları, İstanbul.
- Keyman, F. (2020). “Post-Corona Dünya, Türkiye ve Sivil Toplum”, *Salgın: Tükeniş Çağında Dünyayı Yeniden Düşünmek* içinde, S. 241-247, (Der. Didem Bayındır), Tellekt Yayınları, İstanbul.
- Köse, H. & Güllüpinar, F. (2022). “Bilgisayar, Telefon ve Kulaklık Üçgeninde Çağrı Merkezinde Duygusal Emek Süreçleri: Bir Saha Çalışmasının Sonuçlarıyla Yüzleşmek”. *Çalışma ve Toplum*, 2022-1, Sayfa: 143-166.
- Kuçuradi, İ. (2020). “COVID-19 Salgını Sırasında Dünyamızın Dününe, Bugününe Yarınına Bir Kuşbakışı” *Salgın: Tükeniş Çağında Dünyayı Yeniden Düşünmek* içinde, S. 155-173), (Der. Didem Bayındır), Tellekt Yayınları, İstanbul.
- McCarthy, T. (1991). “Habermas ve Modernliğin Felsefi Söylemi” *Çağdaş Temel Kuramlar*, (Der: Quentin Skinner, Çev. Ahmet Demirhan), Vadi Yayınları, Ankara.
- Morin, E. (2010). *Yitik Paradigma: İnsan Doğası*, (Çev. Devrim Çetinkasap), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Morin, E. (2021). *Yolumuzu Değiştirelim: Koronavirüsün Öğrettikleri*, (Çev. Murat Erşen), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Ömer, F. (2019). *Başkası Adına Konuşmanın Haysiyetsizliği*, AltıKırkbeş Yayınları, İstanbul.

Özdemir, İ. (2012) "Sanal Kültür: Yanılsama mı, Gerçeklik mi?" *Folklor Edebiyat*, Sayı: 72, 2012/4, Siber Kültür Özel Sayısı, Sayfa: 13-34

Özdemir, İ. (2016). *Siyasal İletişim Etiği*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

Parlak, İ. & Tangün, Y. A. (2018b). "Güvenlik teçhizatı olarak komplo teorileri ve kanaat teknisyenlerinin rolü", *Toplum ve Bilim*, 146, 5-30.

Poole, R. (1993). *Ahlak ve Modernlik*, (Çev. Mehmet Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Ranciere, J. (2014) *Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üzerine Beş Ders*, (Çev. Savaş Kılıç), Metis Yayınları, İstanbul.

Salih Mohamed, H. A. (2021). COVID-19 Pandemisi Haberlerinde Savaş Metaforu Kullanımının Eleştirel Analizi. , *HABITUS Journal of Sociology*, 2021-2, Sayfa: 33-53.

Sayın, B. (2020). "Post-Truth Çağında Hakikati Yeniden Anlamlandırma İmkânı Olarak Sanat: Hakikatsi'den Hakikate Geri Dönüş", *Pasajlar*, Sayı: 4 (Post-Truth Çağı), Ocak 2020, Sayfa: 161-175.

Schleimer, J. P., & et.al. (2021) "Firearm purchasing and firearm violence during the coronavirus pandemic in the United States: a cross-sectional study", *Injury Epidemiology*, 8(43), 1-10.

Schleimer, J. P., & et.al. (2022) "Unemployment and Crime in US Cities During the Coronavirus Pandemic", *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, S. 82-91.

Schnapper, D. (2005). *Sosyoloji Düşüncesinin Özünde Öteki ile İlişki*, (Çev. Ayşegül Sönmezay), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul,

Silier, Y. (2016). *Özgürlük Yanılsaması: Rousseau ve Marx*, Yordam Kitap, İstanbul.

Solanas, V. (2002) *Erkek Doğrama Cemiyeti Manifestosu*, (Çev. Ayşe Düzkan), Sel Yayıncılık, İstanbul.

Şahin, H & Çakmak, A. & Erdem, Y. (2021). “Pandeminin Kadına Yönelik Şiddet Üzerine Etkisinin Yazılı Basına Yansıyan Olgular Üzerinden İncelenmesi”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2021-18 (43), Sayfa: 7348-7367.

Şanlı, D. (2019). *Düşman Ceza Hukuku*, NotaBene Yayınları, İstanbul.

Taylor, C. (1996). “Tanınma Politikası”, *Çokkültürcülük* içinde, Sayfa: 46-93, Hazırlayan: Amy Gutmann, (Çev. Filiz Aydoğan, Özcan Kabakçoğlu, Yurdanur Salman vd.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Tomasello, M. (2017). *İnsan İletişimin Kökenleri*, (Çev: Gürol Koca), Metis Yayınları, İstanbul.

Türk Tabipler Birliği (2020). COVID-19 ve Damgalama. COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, Türk Tabipler Birliği, Ankara.

İNTERNET KAYNAKÇASI

Agamben, G. (2020). Bkz. <https://www.ekdergi.com/biyoguvencik-ve-politika/> (Yazı 11 Mayıs 2020’de <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-biosicurezza> adresinde yayımlanmıştır. İtalyancadan Enis Memişoğlu tercüme etmiştir ve 12 Mayıs 2020’de yayımlanmıştır.) .

Agamben, G. (2020b) <https://uni-versus.org/2020/04/13/giorgio-agamben-salgin-uzerine-degerlendirmeler/>

Agamben, G. (2020c) Bkz. <https://terrabayt.com/dusunce/agamben-bir-soru/>

Başaran, A. (2020) Yaşam ile Ölüm Arasında Temastan Kaçınmak, 24 Nisan 2020. Bkz. <https://www.birikimdergisi.com/guncel/10052/yasam-ile-olum-arasinda-temastan-kacinmak>

Birleşik Metal İşçileri Sendikası (2020). Hedeflenen mesafe değil, denetimdir... İşçilerin gözetlenmesine ve denetlenmesine hayır. <http://www.birlesikmetal.org/index.php/tr/guncel/basin-aciklamasi/1491-messafe>

Bora, T. (2020) Tanıl Bora ile söyleşi: Salgın döneminde insanlık durumu. Ruşen Çakır 23 Nisan 2020 Perşembe, Yayına hazırlayan: Tania Taşçıoğlu Baykal. Bkz. <https://medyascope.tv/2020/04/23/tanil-bora-ile-soylesi-salgin-doneminde-insanlik-durumu/>

Bora, T. (2020b) Korku. Bkz. <https://www.birikimdergisi.com/haftalik/10019/korku>

Bozkurt, V. (2020, 04 21). Covid 19 ve komplo teorileri: Kimler komplo teorilerine inanıyor? <https://fikirturu.com/toplum/covid-19-ve-komplo-teorileri-kimler-komplo-teorilerine-inaniyor/>

Chomsky, N. (2020) "Tehlikede olan ne?" başlıklı söyleşi. Chomsky'nin DiEM25'ten Srećko Horvat'a verdiği söyleşi. Çevirenler: Yasin Uysal ve Yusuf Said Akcakaya. Bkz. <https://medyascope.tv/2020/04/26/noam-chomsky-koronavirusun-iyi-yani-belki-de-insanlari-nasil-bir-dunya-istedigimiz-konusunda-dusunmeye-itmesi-olacak/>

Çakır, R. (2020) "Türk geni"nden kelle paçaya: Şarlattanların ifade özgürlüğü". 30 Mart 2020 Pazartesi, Yayına hazırlayan: Deniz Dursun. Bkz. <https://medyascope.tv/2020/03/30/turk-geninden-kelle-pacaya-sarlattanlarin-ifade-ozgurlugu/>

Eroğul, C. (2020) Bkz. https://www.youtube.com/watch?v=Dvi8Frp9_E8

Habermas, J. (2020) "Bu krizde, hiçbir şey bilmediğimizi çok iyi bilerek hareket etmeliyiz" Fransız Le Monde dergisi ile yapılan mülakat. Çevirenler: Yusuf Said Akcakaya ve Yasin Uysal. Bkz. <https://medyascope.tv/2020/04/12/jurgen-habermas-bu-krizde-hicbir-sey-bilmedigimizi-cok-iyi-bilerek-hareket-etmeliyiz/>

Harari, Y. N. (2020) Koronavirüs sonrası dünya, Çeviri: Ömer Bozer. Bkz. <https://t24.com.tr/haber/yuval-noah-harari-koronavirus-sonrasi-dunya,870927> Not: Harari'nin bu makalesi 20 Mart'ta Financial Times'ta yayımlanmıştır.

Harari, Y. N. (2020b) "Asıl sorun virüs değil, nefret, açgözlülük ve cehalet." Yuval Noah Harari ile Alman yayın kuruluşu Deutsche Welle'nin söyleşisi. Bkz. <https://www.gazeteduvar.com.tr/dunya/2020/04/26/sapiensin-yazari-asil-sorun-virus-degil-nefret-acgozluluk-ve-cehalet/>

Harvey, D. (2020) Koronavirüse Karşı Kolektif Bir Cevaba İhtiyacımız Var, Çeviren: Kubilay Cenk, Not: Bu yazının orijinali 24 Nisan 2020 tarihinde Jacobin dergisinde yayımlanmıştır. Bkz. <https://uni-versus.org/2020/04/25/david-harvey-koronaviruse-karsi-kolektif-bir-cevaba-ihtiyacimiz-var-ceviri-kubilay-cenk/>

Mirowski, P. (2020) “Salgın sonrası solcu bir topluma uygun olmayacak, neoliberal tedbirlerin alınmasını hızlandıracak.” Çeviren: Nurcan Kılınç, 30 Nisan 2020. Libération’ dan Nicola Celnik, Philip Mirowski ile yaptığı röportaj. Bkz.

<https://medyascope.tv/2020/04/30/philip-mirowski-salgın-sonrasi-dunya-solcu-bir-topluma-uygun-olmayacak-neoliberal-tedbirlerin-alinmasini-hizlandiracak/>

Morin, E. (2020) Koronavirüs toplumda yozlaşan dayanışmayı güçlendiren bir yaklaşım oluşturabilir. Edgar Morin’in Fransız L’Obs dergisine verdiği röportaj. Bkz. <https://t24.com.tr/haber/koronavirus-fransiz-filozof-edgar-morin-koronavirus-toplumda-yozlasan-dayanismayi-guclendiren-bir-yaklasim-olusturabilir,8677231999>

National - The Joshua Fund (2020). Coronavirus Pandemic Is a Wake Up Call: Exclusive Joshua Fund Poll. Erişim Tarihi: Mart 2020 https://www.joshuafund.com/learn/news-article/coronavirus_pandemic_is_a_wake_up_call_exclusive_joshua_fund_poll

Taburoğlu, Ö. (2020). Özgür Taburoğlu ile Röportaj, Evrim Altuğ (17 Mayıs 2020) <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2020/05/17/ozgur-taburoglu-topluca-kasilan-bir-dunyayi-izliyoruz/>

Talimciler, A. (2020) Koronavirüs’ün yaşlılara ve toplumsal hayata etkileri, Bkz. <https://t24.com.tr/yazarlar/ahmet-talimciler/koronavirus-un-yaslilara-ve-toplumsal-hayata-etkileri,25998>

Tekin, G. (2020) Metal işçileri: MESS-Safe uygulaması kölelik düzenini hatırlatıyor. <https://www.evrensel.net/haber/405289/metal-iscileri-mess-safe-uygulamasi-kolelik-duzenini-hatirlatiyor>

WHO (World Health Organization) (2020). Disease outbreaks by year. Bkz. <https://www.who.int/csr/don/archive/year/en/>

<https://www.aa.com.tr/tr/analiz/kovid-19-sonrasi-muslumanlar-firsatlar-meydan-okumalar/1832596>

Abstract

Children's books are a means of socialising children as well as teaching them the subtleties of their mother language. Children's books, especially illustrated children's books, play a crucial role in the construction of gender, as they are a tool through which social norms and values are transmitted to the child at an early age. It is a well known subject that there are explicit and implicit messages loaded with gender stereotypes in children's books, which play a crucial role in the development of gender identity in early childhood, and that women and girls are identified with restrictive gender roles and characteristics. Accordingly women are usually secondary characters restricted to domestic contexts and characterized by traditional roles. Male characters generally perform their jobs in public (outside the home); depicted as a leader, decision maker and hero. The research tradition, focusing on analysing how gender stereotypes are reflected in children's literature, started with the influence of the second-wave women's movement in the 1970s. The aim of this study is to examine how the gender perspective has been represented in the research on children's literature in the historical process and contemporary debates on this subject. The functions of books written by adults for children to strengthen the stereotypes of children's gender roles or to exterminate these stereotypes by offering options that will challenge stereotypical gender roles will continue to be a significant topic of discussion in the future as well as today.

Key Words: Children's books, gender stereotypes, gender representation

Giriş

Dil ile toplumsal cinsiyet kalıp yargıları arasında sıkı bir bağ vardır. Dil, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sürdürmek veya terk etmek için bir araç görevi görür. Dil, bir yandan bireylere kendilerini ifade etme ve yaratma özgürlüğü sunarken diğer yandan yaratma becerilerini sınırlar (Turner-Bowker, 1996). Çocuklar, sözlü dili toplumsallaşma sürecinde ilk sosyal ortam olan aile içinde öğrenmeye başlarken, yazılı dilin özelliklerini ise çocuk kitapları aracılığıyla öğrenirler. Kitaplar aracılığıyla çocuklar, yakın çevrelerinin dışındaki dünyayı; diğer oğlan ve kız çocuklarının neler yaptıklarını, söylediklerini ve hissettiklerini; neyin doğru neyin yanlış olduğunu; kendi yaşlarındaki çocuklardan ne beklendiğini öğrenirler. Bununla birlikte, kitaplar çocuklara büyüdüklerinde neye benzeyeceklerini ve nasıl olmaları gerektiğine dair rol modeller de sunar (Weitzman vd., 1972). Çocuk kitapları özellikle de resimli çocuk kitapları, çocuğa erken yaşta toplumsal normların ve değerlerin sunulduğu bir araç niteliği taşıdığı için toplumsal cinsiyetin inşasında önemli bir rol oynar. Çünkü bir bütün olarak edebiyat çocuklara kendi dünyalarının hikâyesini anlatır; toplumun değerlerini ve hem kadın ve erkek yetişkinlerin hem de kız ve oğlan çocukların oynaması beklenen roller hakkında bilgi aktarır (Brooks-Gunn vd., 1979; Lynch, 2016).

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuklara anadilinin inceliklerini öğretmekle birlikte toplumsallaştırmanın da aracıdır. Kanat (2012), çocuk edebiyatı yapıtlarında

ya da edebiyat başlığı altında çocuklarla buluşturulan kitaplarda, çocuğun, yaşama ilişkin birçok yargıyla örtük ya da açık olarak buluştuğunu, bunların en önemlilerinden birinin kadına ilişkin yargılar olduğunu belirtmektedir. Dil, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını sürdürmek veya terk etmek için bir araç görevi görebilir. Ancak, dünyanın her yerindeki kadınlar geleneksel kalıp yargıları yıkıyor olsalar da bu açıkça çocuk edebiyatına yansımamakta, çocuklara eşitsizlik yaratan değerleri öğreten modeller sunulmaya devam etmektedir (Turner-Bowker, 1996).

Hiçbir ortamın, çocuk edebiyatından daha kapsamlı olarak incelenmediğini belirten McCabe vd. (2011), bu durumu çocukların kültürel miraslarını öğrenmelerinde güçlü bir araç olarak çocuk kitaplarının taşıdığı kültürel öneme dayandırmaktadır. Çocuk kitapları, çocuklara erken yaşlarında okunduğu ve tekrarlı okunduğu için özellikle önemlidir; çünkü bu dönem, çocukların kimliklerini oluşturmaya yardımcı olan öz imgelerin oluşumuna önemli katkı sağlayan bir dönemdir (McCabe, vd., 2011). Erken çocukluk döneminde, toplumsal cinsiyet kimliğinin gelişiminde önemli rol oynayan çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarla yüklü açık ve örtük iletiler olduğu, özellikle kadınların ve kız çocukların sınırlı rollerle ve özelliklerle betimlendiği bilinmektedir. Örneğin kadınlar, genellikle ikincil karakterdir; özel alan olarak nitelendirilen ev ortamında anne ve eş olarak bulunur ve genellikle erkek karakterler tarafından kurtarılmaya gereksinim duyarlar. Erkek karakterler de kalıplaşmış rollerde sunulmuştur, fakat bu durum olumsuz olarak değerlendirilmez. Örneğin, erkek karakterler daha çok merkezi rollerde (başkahraman) betimlenir. Genellikle kamusal alanda (ev dışında) mesleklerini icra ederken; lider, karar verici ve kahraman olarak görülür. Çocuk edebiyatına yansıdığı şekliyle toplumsal cinsiyet yanlılığı, bugün de hâlâ yaygındır ve çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıların ve cinsiyetçiliğin küçük çocuklarda cinsiyet kimliğinin gelişimini etkilediği gerçeği ışığında bir sorun olmaya devam etmektedir (Tsao, 2008).

Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet bakış açısının çocuk kitapları üzerinde yapılan araştırmalara nasıl yansıdığı tarihsel bir bağlam içinde sunulacak, çocuk kitaplarını toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla ele alan ulusal ve uluslararası alanyazın incelenecek ve bu konudaki güncel tartışmalar ele alınacaktır. Bu amaçla, öncelikle ikinci dalga feminizmin etkisiyle gündeme gelen ve günümüze kadar önemini kaybetmeden devam eden toplumsal cinsiyet bakış açısının, çocuk kitapları özelinde yapılan bilimsel araştırmalara nasıl yansıdığını ortaya koymak için tarihsel bir bakış açısı içinde, hem

uluslararası hem de ulusal alanyazından örnekler verilerek ana akım araştırma geleneğinin ortaya koyduğu veriler kategorize edilecektir. Söz konusu araştırma geleneğinin dayandığı kavramsal, kuramsal ve yöntembilimsel ortaklıkların, ya da benzerliklerin, 1990'lerden itibaren nasıl ve ne yönde değiştiği, günümüzde çocuk kitaplarına toplumsal cinsiyet merceğiyle bakan araştırmalardaki yeni yönelimler bağlamında tartışılacaktır.

Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Tartışmalarının Kısa Tarihi

Çocuk edebiyatı ve toplumsal cinsiyet başlığı altında yapılan araştırmaların birçoğu, 1970'lerin ayırddedici yönlerinden biri olan feminist pratiğe ve kurama gönderme yapar; çünkü bu dönem toplumsal cinsiyet etrafında dönen bütün tartışmaların tarihsel arkaplanını oluşturur. Kadınların eşitlik ve özgürlük mücadeleleri temelinde sosyal ve siyasal hak talepleri ile özetlenebilecek süreç, mücadelenin kendine özgü koşullarını vurgulayabilmek amacıyla tarihsel olarak işaretlenmiş ve dalga sözcüğüyle ifade edilmiştir. 70'li yıllardaki kadın hareketini ifade eden ikinci dalga feminizm, kadınların haklar ve özgürlükler mücadelesinin bütün tarihsel mirasını akademiye taşıyarak bilimsel bir temel oluşturmuş olması nedeniyle benzersiz bir sürece işaret eder. Toplumsal cinsiyet (gender) kavramsallaştırması, söz konusu bilimsel temelin en önemli yönlerinden biridir. Kadın hareketine teorik ve kavramsal bir analitik araç sağlayan toplumsal cinsiyet kavramı, sosyal bilimciler toplumsal yaşamın bütün alanlarında etkin bir eleştiri geliştirmenin zeminini vermiştir. Bhasin (2003) kavramların esas olarak görüşlerimizi netleştirmeye ve toplumsal gerçeklikleri daha sistematik bir yolla incelemeye yardımcı olan analitik araçlar olduğunu belirtir ve toplumsal cinsiyet kavramının da kadınlık ve erkeklığın yalnızca biyolojik değil, toplumsal kategoriler ya da yapılar olduğunu anlamamızı sağladığını ifade eder. Toplumsal cinsiyet, kadınlara ve erkeklere 'uygun' roller hakkındaki fikirlerin tamamen toplumsal olarak yaratıldığını ifade eden 'kültürel inşalar'a işaret etmenin bir yoludur (Scott, 1986). 1970'lerin kadın hareketinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ön plana çıkarması, çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet ilişkileri araştırmalarını tetiklemiş ve toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıların ve kadınların görece temsillerinin sorgulanması gerektiği bilincini yerleştirmeye yönelik bir bilimsel gündem oluşturmuştur (Stephens, 2006).

70'li yıllardaki kadın hareketi, ilgisini cinsiyet rollerinin sınırlandırıcı doğasına ve bu rollerin bireysel gelişim üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanmış, cinsiyetin 'toplumsal' olan yanını öne çıkaran yeni bakış açıları açmışlardır (Marland, 1983; Fraser ve Nicholson, 1993). Çocuk edebiyatı alanının toplumsal cinsiyet merceğiyle incelenmesi de bu eksen üzerinden

ilerlemiş, çocukların toplumsallaşma süreçlerini ve ortamlarını tüm yönleriyle araştırmayı hedefleyen bilimsel çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmuştur. Toplumsallaşma süreci, cinsiyetin toplumsal olarak nasıl ve hangi araçlarla inşa edildiğinin anlaşılmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu anlamda Oakley (1972:186) klasikleşmiş eserinde çocukluktan yetişkin yaşamına kadar uzanan toplumsallaşma pratiklerine işaret etmiş ve bu süreçte çocukların uzun yıllar boyunca öğrendikleriyle, cinsiyet rollerini içselleştiren ve kendi kişiliklerinin bir parçası hâline getiren yetişkinlere dönüştürüldüğünü öne sürmüştü. Böylece toplumsallaşmanın iki kritik ortamı olarak ailede ve okulda yaşanan süreçlerin geleneksel cinsiyet rollerinin öğrenilmesindeki etkisini sorunsallaştıran araştırmalar, çocukların toplumsal cinsiyet temelli öğrenmelerin merkezinde olduğunu kanıtlamaya yöneldiler. 70'lerin sonlarında, biyolojik cinsiyetten farklı olarak sosyokültürel süreçlerde inşa edilmiş olan kadınlık ve erkekliği çözümlenecek bir kavram olarak önerilen toplumsal cinsiyet, o dönemin popüler kavramı olan cinsiyet rollerinin aslında toplumsal dönüşüme açık davranış ve varoluş biçimleri olduğunu da ortaya koydu (Acar-Savran, 2004). Aynı dönemde biyolojik kökenli açıklamalara dayanan kuramlara (örneğin psikanalitik kuram ve evrimsel psikoloji) önemli eleştiriler getiren ve cinsiyete bağlı tercihlerin ve davranışların toplumsal kökenlerine dikkat çeken (örneğin sosyal rol kuramı) yaklaşımlar geliştirildi.

Sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve eğitim bilimlerinde önemli bir bakış açısı değişikliği sağlayan kuramsal çerçevelerden biri de öğrenmenin sosyal etkilerini açıklamak için Bandura tarafından geliştirilen toplumsal öğrenme kuramı olmuştur (Dökmen, 2012). Toplumsal öğrenme kuramı, çocukların etkileşimde bulunduğu herkesin, örneğin aile üyeleri, oyun arkadaşları, öğretmenler, çizgi filmlerde ve kitaplarda gördüğü karakterler vb., çocuk için rol modeli olabileceğini, çocukların bu modelleri gözlemleyerek ve taklit ederek cinsiyet rollerini öğrenebileceklerini/içselleştirebileceklerini öne sürmüştür. Dolayısıyla bu kuramsal çerçeve, cinsiyetin toplumsal ve kültürel bağlamını açığa çıkarmayı hedefleyen feminist araştırma gündemine önemli bir bilimsel dayanak sağlamıştır. Cinsiyet rolü toplumsallaşması, hem bir sürece hem de toplumsal cinsiyetin 'öğrenilen' bir şey olduğuna vurgu yaptığı için uzun yıllar boyunca alanyazının odağında yer almıştır. Bu alanyazın, çocukların toplumsallaşma sürecinde etkileşimde buldukları kişileri (Raskin ve Israel, 1981; akt. Jacklin, 1983), resimli kitaplardaki (Weitzman vd., 1972) ve televizyondaki karakterleri (Zimet, 1976) model alarak, cinsiyete ait davranışları gözlem temelinde öğrendiğini iddia etmiştir. Bu öğrenme süreçlerinde çocuklara nasıl rol modelleri sunulduğu ve cinsiyet ayrımcılığını

yeniden üreten kalıpyargıların hangi bağlamlarda somutlaştığını ortaya koymak için, çocuklara yönelik hazırlanan öykü kitapları, masallar, resimli kitaplar, boyama kitapları, ders kitapları ve çizgi filmler analiz edilmiştir.

Batıda 1970’li yıllarda başlayan bu araştırma gündemi, Türkiye’de feminist hareketin akademiye taşınmasından sonraki döneme, 90’ların sonuna denk düşer. Tarihsel olarak bir gecikme gibi yorumlansa da, son otuz yılda yapılan araştırmalar ulusal bağlamda önemli bir alanyazın oluşturmuş ve bir veri tabanı ortaya koymuştur. Hem ulusal hem de uluslararası araştırmalar çoğunlukla içerik çözümlemesi tekniğini kullanarak kitaplardaki resimleri, öykülerin başlıklarını ve ana karakterlerin sayısı ile birlikte bu karakterlerin davranış eğilimlerini ve yetişkin karakterleri, meslekleri, aile içi rolleri, fiziksel özellikleri toplumsal cinsiyet merceğiyle incelemiştir. Söz konusu araştırmalar çocukların gündelik hayatta etkileşim kurdukları pek çok şeyin, cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde aracılık edebileceğini, cinsiyet eşitsizliğini besleyen birçok iletiyi aktarabileceğini göstermeleri ve buna karşı etkili stratejiler geliştirebilmenin yollarını açmaları açısından önemli bir veri seti oluşturmuştur. Bu veri setini, temsilde eşitsizlik, ana kahramanların ve yan karakterlerin cinsiyeti, roller eylemler ve mekân kalıpları, kişilik özellikleri, fiziksel özellikler ve meslekler gibi temalar çerçevesinde kategorize etmek mümkündür.

Temsilde Eşitsizlik: Sembolik Yokluk

Öncü çalışmalardan biri olarak kabul edilen Weitzman vd.’nin (1972) araştırması, resimli çocuk kitaplarında kadın karakterlerin olay kurgusunda ve görsellerde büyük ölçüde yetersiz temsil edildiğini, birçok kitapta kadın karakter bulunmadığını ortaya koyan ilk çalışmalardan biridir. Ortaya koydukları bulguları yorumlarken, kadınların yetersiz temsilini, “görünmez kadınlık” olarak adlandırmışlardır. Resimli çocuk kitaplarıyla ilgili 1930’lu yıllardan itibaren yayımlanan masalları ve çocuk kitaplarını ele alan araştırmalarda kadın karakterlerin başkahraman olarak olay kurgusunda, görsellerde, kitap başlıklarında ve kapak görsellerinde erkeklere oranla daha az temsil edildiği görülür. 1950’li yıllarda resimli çocuk kitaplarında kadın karakter temsiliyeti bir miktar artış göstermiş olsa da bu temsiliyet dünya nüfusunun yarısını oluşturan kadınları eşit göstermekten uzak kalmakla eleştirilmiştir. Ödül kazanmış çocuk kitapları üzerinde yapılan analizler, farklı tarihlerde yayımlanan kitapların görsellerinde de, cinsiyetlerin temsilleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Dougherty ve Engel, 1987; Engel, 1981; Hamilton vd., 2006; Heintz, 1987; Turner-Bowker, 1996). Benzer sonuçlar herhangi bir ödül kazanmamış çocuk kitapları açısından da ortaya

konmuştur. Örneğin Poarch ve Monk-Turner (2001), bir halk kütüphanesinden seçtikleri herhangi bir ödül kazanmamış olan ve 1937-1989 yılları arasında basılmış 22 resimli çocuk kitabının; Filipović (2018) ise erken çocukluk dönemine seslenen 15 çocuk kitabının görsellerini incelemişlerdir. İncelenen kitapların görsellerinde erkek karakterler sayıca kadın karakterlerden fazladır. Filipović'in (2018), yaptığı araştırmada kapak görselleri de incelenmiştir. İncelenen kitapların kapak görsellerinde 11 erkek karakter, 4 cinsiyetsiz karakter resmedildiği görülmüştür. Türkiye'de yayımlanan çocuk kitaplarının kapak görsellerinde cinsiyet temsili açısından olumsuz bir durum olmadığı ancak kitapların metinlerinde ve iç sayfalarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet klişelerinin yer aldığı belirlenmiştir (Salman Erden, 2019; Yener, 2020). Kaynak (2017) yaptığı araştırmada kadın karakterlerin erkeklerden fazla olduğunu bulmuş, bu durumun kadınların anne olarak ve ev içi rollerde gösterilmesinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Casey ve Lourenco (2021) kadın karakterlerin çocuk kitaplarında ve daha genel olarak medyada yeterince temsil edilmemesinin, toplumda daha az önemli bir rol oynadıklarına ilişkin örtük bir mesaj içerdiğini belirtir. Çocuk kitaplarındaki bu temsiliyet eşitsizliği, teorik olarak "sembolik bir yok oluş"u yansıtır; çünkü kadınları ve kızları kültürel ürünlerde yok sayarak veya eksik temsil ederek onların varlığını inkâr eder (Tuchman,1978'den akt. McCabe vd., 2011). Belirli bir grubu göstermemek veya nüfus içindeki oranlarından daha az sıklıkta göstermek, grubun sosyal olarak değer görmediğini duyumsatırken, aynı zamanda ataerkil bir toplumsal cinsiyet sistemini güçlendirir, meşrulaştırır ve yeniden üretir (McCabe vd., 2011).

Ana Kahramanların ve Yan Karakterlerin Cinsiyeti

Çocuk kitaplarında ana kahramanlar olaylara yön veren karakterlerdir. Yan karakterler ise, ana kahramanla etkileşime girerler; ancak olay kurgusunun akışında somut bir etkileri yoktur. Cinsiyeti ne olursa olsun yan karakterler, ana kahramanın yaşadığı macerada başarı elde etmeleri için çabalar. Çocuk kitaplarının ana kahramanlarını ve olay kurgusundaki diğer karakterleri cinsiyet temsili açısından inceleyen çok sayıda araştırma, kitapların metinlerinde oğlan çocukların her iki durumda da daha fazla temsil edildiklerini ortaya koymuştur (Béraud, 1975; Filipović, 2018; Hamilton vd., 2006; McDonald, 1989; Turner-Bowker, 1996). Örneğin Hamilton vd.'nin (2006) ödüllü çocuk kitapları üzerinde yaptıkları çalışmada, olay kurgusunda yer alan oğlan çocuk karakterlerin kız çocuk karakterlerden %24 daha fazla temsil edildiği belirlenmiştir. Engel (1981) yaptığı araştırmada insan karakterlerle birlikte kişileştirilen hayvan ve cansız karakterleri de çözümlenmeye dâhil etmiştir

ve kişileştirilen hayvan ve cansız karakterlerde de erkek üstünlüğü olduğunu ortaya koymuştur. Filipović (2018) incelediği 15 kitabın 8’inde kadın karakter olmadığını, olay kurgusunda cinsiyeti belirsiz karakterlerin sayılarının fazla olduğunu, bunun nedeninin ise kişileştirilmiş hayvan karakterlerden kaynaklandığını belirtir ve çocukların, cinsiyeti belirsiz kişileştirilmiş hayvan karakterleri erkek olarak algıladıklarını vurgular. Casey ve Lourenco (2021) 1960’dan 2020’ye kadar ki süreçte yayımlanan çocuk kitapları üzerinde yaptıkları çözümleme çerçevesinde, özellikle erkek yazarların, her yaşta çocuğu hedef alan kitaplarda ana karakterleri erkek olarak yansıttıkları sonucuna varmışlardır.

Ulusal alan yazında da olaylara yön veren ana kahramanların çoğunluğunun oğlan çocuklar olduğunu ortaya koyan araştırmalar söz konusudur (Batmaz, 2021; Kaynak, 2017; Sever ve Aslan, 2011). Gayberi (2019), en çok satılan 85 yerli, 120 çeviri kitap olmak üzere toplam 205 kitabı incelediği araştırmasında, yerli çocuk kitaplarında en çok kız çocuklarının, çeviri çocuk kitaplarında ise en çok oğlan çocuklarının ana karakter olarak gösterildiğini ortaya koymuştur. Salman Erden (2019) ile Bağçeli Kahraman ve Özdemir’in (2019) yaptıkları araştırmada ise kadın ve erkek karakter oranları birbirine yakındır. Yener (2020) de incelediği ödüllü öykü kitaplarında kadın ve erkek ana kahraman sayısının yakın olduğunu; fakat kadın ana kahramanların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini ve kalıp yargılarını yansıtacak biçimde sunulduğunu belirtmektedir.

Roller ve Eylemler

Çocuk edebiyatı metinlerinde, olay kurguları birbirinden farklılık göstermesine rağmen erkek karakterler etkin, kadın karakterler edilgen eylemlerle betimlenir. Erkek karakterler başkalarını yönetir ve kurtarıırken, kadın karakterler başkalarını takip eder ve onlara hizmet eder (Weitzman vd., 1972). Bu durumu “şartlandırılma komplosu” olarak adlandıran Fisher’in (1970) incelediği çocuk kitaplarında oğlan çocuklarının başarılı olmak ve kendini ifade etmek; kız çocuklarının ise başkalarını memnun etmek için şartlandırıldıklarını belirtmiştir (Akt. Segal, 1981). Weitzman vd.’nin (1972), 1967-1971 yıllarında yayımlanan ödüllü 18 çocuk kitabı üzerinde yaptıkları çözümlemede, kitapların sadece ikisinin kahramanının kız çocuk olduğu, bu kahramanlar aracılığıyla okuyucuya iletilen örtük iletinin bir kız çocuğunun ancak geleneksel kadınsı rolü oynayarak zafer kazanabileceği şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedirler. Başarılı olan kadınlar, göze batmayan ve perde arkasında sessizce çalışan kadınlardır; yani çocuk kitaplarında kadın kahramanlar ‘görünmez kadın’lar olarak betimlenebilir (Weitzman

vd., 1972). Karşılaştırmalı bir yaklaşım sunan Stevinson Hillman'ın (1974) araştırmasında, erken dönem olarak adlandırılan 1932-1935-1938 ile son dönem olarak adlandırılan 1965-1968-1971 yıllarında basılan 120 çocuk kitabında yer alan karakterlerin eylem ve davranışları analiz edilmiştir. Erken dönem olarak adlandırılan zaman diliminde, fiziksel ve sözel saldırganlıkla ilgili eylemlerde erkek karakterler, fiziksel şefkat ve manevi ilgi ile ilgili eylemlerde kadın karakterler; son dönem olarak adlandırılan zaman diliminde ise fiziksel saldırganlık ilgili eylemlerde erkek karakterlerin sayıca üstün olduğu görülmüştür.

Erkek ve kadın karakterlere atfedilen davranışlar ve duygular Béraud'un (1975) yaptığı araştırmada karşımıza tema olarak çıkar. Eril temalar özerklik, başarı, yetkinlik ve arkadaşlık iken dişil temalar hayal gücü ve iyi davranışları öğrenmektir. Bakım teması ise ortak temadır. Tek başına kamp yapmak, otostopla Paris'e gitmek, ıssız bir adadan arkadaşını kurtarmak, dünyayı dolaşmak gibi eylemler özerklik temasını oluşturur. Noel yemeği pişirmekten boğa güreşine kadar çeşitli eylemlerde erkek karakterler yetkindir. Erkek karakterlerin eylemlerindeki yaşanan olumsuzluklar doğal görülür. Örneğin bir kamp gezisinde iki erkek yavru kedi olan Pouf ve Noiraud, tavşanlar için tuzak kurar ve sonra kendi kurdukları tuzağa yakalanırlar. Böyle bir yetersizliğin olumsuz çağrışımları yoktur. Erkek karakterler, çocuk olsalar bile yetişkin bir erkeğin yapabileceği işleri başarıyla gerçekleştirir. Örneğin bir kazağa ihtiyacı olan Nicolas adlı kahraman, kazak için gerekli olan yünü koyun kırkmak dâhil bir yetişkinin yapabileceği her eylemi başarıyla yerine getirerek elde eder. Erkek karakterlerin eylemlerinde başarı elde etmelerinin bir nedeni de dayanışmadır. Pouf ve Noiraud örneğinde görüldüğü üzere erkek karakterler, çocuk kitaplarının görsellerinde ve olay kurgusunda birliktedir. Erkek karakterlerin birlikteliği yetkinlik, özerklik ve başarı kazanmalarına katkı sağlar.

Béraud (1975), çocuk kitaplarındaki bakım temasındaki eylemlerin, erkek karakterler için araçsal, kadın karakterler için kanıksanmış nitelik taşıdığını belirtmektedir. Bakım temasında oğlan ve kız çocuk karakterlerin sayıları eşit olsa da eylemlerin nitelikleri farklıdır. Oğlan çocuklar, kendilerinden daha küçük çocuklara baktıklarında bunu genellikle bir amaca ulaşmak için yapar. Örneğin bir oğlan çocuk ihtiyacı olan kazağı annesinin örebilmesi için kız kardeşine bakar. Oysa kız çocuklarının, küçük kardeşlerine bakmalarında hiçbir örtük nedenleri yoktur; bu işin kendi sorumlulukları olduğunu varsayarlar. Korku temasında ise, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları keskinleşir. Béraud'un (1975) verdiği örnekte, bir anne kedi yavrularını ilk defa ahırın çatısına çıkarır.

Erkek yavrular, çatıda kaymaktan hoşlanırken dişi yavru yükseklikten korkar ve kıvıldamadan yerinde durur. Korku, kadınları felç eder ve korkularını yenmek için bir erkeğe ihtiyaç duyarlar. Bir başka örnekte, kadın karakterlerin erkek karakterlerin korkularını yenmelerindeki araçsal rolleri dikkat çeker. İki oğlan çocuğu, annelerinin yardımıyla karanlık korkularını yenmek için bilinçli olarak bahçeye çıkarılır ve cesaretlerinin artması için beyaz aslan maskeleri takarlar. Hikâyenin sonunda, geceleyin bahçedeki gizemleri keşfetmek için dışarı çıkartılan iki oğlan çocuğunun maskeleri düşmüş olsa da korkuları geçer. Kız çocukları, hiçbir yerde buna benzer şekilde duygularıyla başa çıkacak gücü kazanmaya teşvik edilmez. Kızlar ağlar. Kişileştirilmiş hayvan karakterler arasında bile gözyaşları, korkular ve huysuzluk kadın cinsiyetine özgülenmiştir. Kız çocukları, herhangi bir konuda yetişkinler tarafından cesaretlendirilmedikleri gibi uyarılar karşısında istemedikleri yönde davranış değişikliği yapmaya mecbur kalır (Béraud, 1975).

Heinz (1987), çocuk kitaplarındaki karakterlerin eylemlerini, etkin eylemler ve edilgen eylemler olmak üzere iki kategoride karşılaştırmıştır. Etkin eylemler, liderlik, atletik olma, saldırganlık, sosyal ve mesleki eylemler; edilgen eylemler ise hizmet etme, rahatlama, seyretme, sevgi ve poz verme eylemleri olarak gruplandırılır. Poz verme eyleminin içeriğini, karakterlerin görsellerde fotoğraf çektiriyormuş gibi duruş sergilemeleri oluşturur. Etkin olma kategorisinde yer alan liderlik eylemleri, başkalarını yönetme eylemiyle erkek karakterlere özgü bir nitelik kazanır. Kadın karakterler, kendilerine ne yapıp yapmayacakları söylenen, nitelik olarak edilgen eylemler içerisinde tasvir edilir. Etkin olma kategorisinde dikkati çeken bir başka eylem ise saldırganlıktır. Birine veya bir şeye zarar vermek için gerçekleştirilen eylemler ile zararlı bir şeyden veya saldırgandan uzaklaşmak için gerçekleştirilen eylemler, saldırganlık eylemleri kategorisinde değerlendirilir. Erkek karakterler 47, kadın karakterler ise 24 saldırgan eylem gerçekleştirirken tasvir edilir. Kadın karakterlerden 8'i saldırgan eylemlerde bulunurken, 16'sı saldırgandan kaçarken tasvir edilir. Saldırganlık kategorisinde değerlendirilen kadın karakterlerin eylemleri doğrudan bir saldırı amacı taşımamakta, daha çok kişisel alanlarını korumayı hedeflemekte ve bu açıdan erkek karakterlerin eylemlerinden nitelik yönünden farklılık göstermektedir.

McDonald (1989), yaptığı araştırmada erkek ve kadın karakterlerin yardım etme eylemlerini inceler. Yardım eylemleri, araçsallaştırılmış ve kanıksanmış eylemler olarak iki kategoriye ayrılır. Araçsallaştırılmış yardım eyleminde, yardım eylemini gerçekleştiren karakterin başarıya ulaşmak için özsel amaçları ön plandadır. Kanıksanmış yardım eylemlerinde yardım edilen kişinin iyiliği,

mutluluğu ve yardımın faydasına olması ön plandadır. Araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında araçsallaştırılmış yardım eylemlerinin çoğunlukla erkek karakterler, kanıksanmış yardım eylemlerinin ise kadın karakterler tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Kadın karakterler, öz benliklerinin bir parçasıymış gibi kanıksanmış yardım eylemlerinde bulunur. Kadın veya erkek olması fark etmeksizin yardımcı karakterlerin, erkek olan başkahramana amacına ulaşması için yardım ettikleri görülür.

Roller ve eylemlerin toplumsal cinsiyet açısından ayrıştırılmasının en önemli göstergesi, ebeveyn betimlemeleri çerçevesinde ortaya çıkmaktadır. Béreaud (1975) araştırmasında çocuk kitaplarındaki ebeveyn rol modellerini de incelemiş, kitaplarda babaların evin geçimi sağladığını, annelerin ev kadını rolünde olduğunu belirlemiştir. Babalar, ev işi yaparken veya rutin çocuk bakımı sorumluluklarını üstlenirken görülmezler. Geleneksel ev içi mekânda yetkin olan annelerin temel üç işlevi vardır: ev işi, çocuk bakımı ve eğitimi. Bazen çocukları eğitmek, onları terbiye etmek anlamına gelir. Dış dünyayı tanıtmak, iyi davranışları öğretmek kadınınsı temanın eril karşılığı olarak görülür. Babalar, çoğunlukla oğullarını gelecekteki meslekleri için hazırlar, gezilerde onlara eşlik eder ve onları yetişkin oyunlarıyla tanıştırır. Ebeveyn rolünün işlevi azaldıkça çocuklarla ilişki arkadaşlığa dönüşür. Arkadaşlık ilişkisi erkeklere verilmiştir, kadınlar bu ilişki biçiminde yoktur. Filipović'in (2018) incelediği 15 resimli çocuk kitabında da kadın karakterler çoğunlukla anne ve eş rolünde görülür. İncelenen kitapların dördünde kadın karakterler yalnızca anne rolünde tasvir edilir. Bu karakterlerin "anne" dışında bir adı ve kimlik işareti yoktur. İncelenen kitapların yalnızca ikisinde baba figürü vardır. Anderson ve Hamilton (2005), çocuk kitabı yazarlarının babalık rolünü yetersiz temsil etme eğiliminde olduklarını, etkisiz ebeveynler olarak sunduklarını ve çocuk bakımına katılma oranlarını düşük gösterdiklerini belirtir (Akt. Filipović, 2018). İncelenen kitaplarda bakım verici baba figürünün görüldüğü tek kitapta baba figürü, metinde değil sadece görsellerde anne ile birlikte küçük bir çocuğa bakım veren bir eylem içinde resmedilir. Roper ve Clifton (2013), inceledikleri kitaplardaki babaların, kız çocuklarını kendi yaptıkları sporla tanıştırdıklarını, sporun nasıl yapılacağını öğrettiklerini ve evde antrenman yapmalarına yardımcı olduklarını belirlemiştir. Bu kitaplarda anneler ise kız çocuklarını antrenmanlara götürmekte, tezahürat yapmakta ve onları cesaretlendirmek gibi duygusal destek vermektedir.

Ulusal alanyazın da benzer bulgular ortaya koymakta, çocuk kitabı yazarlarının kadın karakterleri genellikle anne ve eş rolünde; erkek karakterleri ise baba rolünde geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte

baba figürü, sayısal olarak anne figüründen daha azdır ve ev içi rolleriyle değil meslekleriyle ön plandadır. Kadının birincil görevinin annelik ve ev kadınlığı olduğu kanıksamasıyla kadın karakterler ev içiyle, ev işleriyle ve anne olmakla sınırlandırılır (Çatalcı Soyer, 2009; Doğan Güldenoğlu, 2018; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Kösel, 2009; Salman Erden, 2019). Anne ve eş rollerinin uzantısı olarak ev kadını olarak geliştirilen kadın karakterler, çocuklarının fiziksel ve ruhsal bakımlarıyla ilgilenir, temizlik ve yemek yapar (Dilek, 2014; Kösel, 2009; Yener, 2020). Anne rolündeki kadın karakterler, çocuğunu toplumun etik değerlerine uygun yetiştirme gayesi ile onun sıra dışı davranışlarını engelleyen diğer deyişle akıllı ve uslu bir çocuk yetiştirme gayretinde (Göl, 2011) ve çocuğu koruyucu ve kollayıcı eylemlerde (Gürşimşek ve Doğan, 2005) betimlenmektedir. Çocuk kitaplarında, erkek karakterler genellikle baba rolünde betimlenir ve babalar ev dışı rollerde görülür. Baba ekonomiyi, gücü ve otoriteyi temsil eder (Çatalcı Soyer, 2009; Kaynak, 2017; Kösel, 2009; Oğus Rollas, 2017). Bununla birlikte eve ait güç gerektiren işlerde (bozuk bir şeyi tamir etmek, bahçe düzenlemek gibi) baba rolündeki erkek karakterlerin ön plana çıktığı görülür (Kapkıner, 2019). Eşini kaybeden, boşanan veya yanında bir erkek olmaksızın yaşayan kadın karakterler ailenin geçimini üstlenirler (Kapkıner, 2019; Kılıçoğlu, 2016; Şimşek, 2019; Ünelöz, 2017). Çocuk kitaplarında erkek karakterler baba rolünde çocuklarıyla evin dışında ilgilenme, fiziksel eylemler (ağırlık taşıma/ağaca tırmanma), yapı inşa işleri, taşıt kullanma, işe gitme, gazete okuma (Kaynak, 2017), televizyon izleme, gazete okuma, çalışma odasında çalışma, tamirat yapma gibi eylemlerde gösterilmektedir (Oğus Rollas, 2017). Gayberi (2019), karşılaştırmalı analizinde kadın karakterlerin yerli çocuk kitaplarında yemek yaparken, çeviri çocuk kitaplarında çocuklarla ilgilenirken; erkek karakterlerin ise yerli çocuk kitaplarında yemek yerken, çeviri çocuk kitaplarında ise çalışırken gösterilme sıklığının yüksek olduğunu belirtmektedir. Tepe (2020), 2000-2020 tarihlerinde yayınlanan ve okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen resimli çocuk kitaplarında yer alan anne, baba ve çocuk karakterlerin eylemlerini ayrıntılı biçimde listelemiştir. Söz konusu incelemeye göre, anne rolündeki kadın karakterler, soru sorma, ev işleri, yemek yapma, tasarruf yapma, misafir ağırlama, hediye alma ve sürpriz yapma, dikiş dikme, örgü örme, doktora gitme, ilaç alma, çocuğu okula kayıt ettirme, çevreye duyarlı olma, geri dönüşüm, bahçe işleri, hayvan satın alma, hayvan besleme, hayvanat bahçesine gitme, çocuğa duygusal bakım verme gibi eylemler; baba rolündeki erkek karakterler, sorunlara çözüm bulma ve alternatif üretme, bilgi verme/paylaşımında bulunma, sohbet etme, yemek yeme, araba kullanma, balık tutma, görev ve sorumluluk verme, randevu alma, doktora gitme, çocuğu okula getirip götürme, piknik ve kamp yapma,

hayvanat bahçesine gitme, hayvan besleme ve mesleğine yönelik eylemler içinde gösterilmektedir. Kapkıner (2019), incelediği kitaplarda anne rolündeki kadın karakterlerin yanısıra yardımcı, büyük anne, teyze ve komşu gibi evde betimlenen kadın karakterlerin ev içine yönelik eylemlerle sınırlandırıldığını belirtmektedir. Kişileştirilmiş hayvan karakterlerden baba rolünde olanların ormanda yiyecek ve yakacak toplamak gibi ev dışı işlerde, anne rolünde olanlar ise ev işlerinde gösterilmektedir (Köseler, 2009).

Çocuk kitaplarındaki çocuk karakterler için oyun oynamanın temel bir eylem biçimi olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Gayberi (2019), yerli ve çeviri çocuk kitaplarındaki çocuk karakterlerin ortak özelliğinin oyun oynamak olduğunu belirtmektedir. Ancak Kapkıner (2019), çocuk karakterler oyunlara yönelik eylemlerle betimlenmelerine rağmen güncel teknolojik oyunlarla ilgili eylemlere vurgu yapıldığında oğlan çocuk karakterlerin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan Oğus Rollas'ın (2017) incelemesinde, kız çocuk karakterlerin bebekle oynama, abla iseler kardeşleriyle ilgilenme ve annelerine yardım etme gibi eylemlerde betimlendikleri görülmektedir. Yener (2020) ise koşmaca, kovalamacı gibi oyunlar oynama ve resim yapmanın çocuk karakterlerin tamamı için ortak eylemler olduğunu, bunlar dışındaki eylemler açısından ele alındığında kız çocuk karakterlerin eylemlerinin (bisiklet sürme), oğlan çocuk karakterlerin (kızak kayma, balık tutma, ormanda keşif yapma, çamurla oynama ve tablette savaş oyunu oynama) eylemleriyle kıyaslandığında çeşitlilik açısından daha sınırlı olduğunu belirtmektedir. Köseler'in (2009) çalışmasında, oyun dışındaki eylemlerden biri olan yardım eyleminin mekânsal olarak çocuğun cinsiyetine göre değiştiğini, kız çocuk karakterlerin annelerine ev işlerinde yardım ederken, oğlan çocukların ise dış mekânda anneleri için market alışverişi yapmak biçiminde betimlenmişlerdir.

Cinsiyetlendirilmiş Mekân

Çocuk kitaplarında karakterlerin eylemleri aracılığıyla, mekânsal ayrımlar da gündeme gelmiştir. Weitzman vd.'nin (1972) bulguları, kız çocuk karakterlerin genel olarak pasif, hareketsiz ve daha sık iç mekânlarda, erkeklerin ise oyun ve macera odaklı eylemler aracılığıyla ev dışında özellikle de açık havada gösterildiğini ortaya koymuştur. Béreaud (1975), analizinde benzer sonuçlara ulaşmış, çocuk kitaplarındaki görsellerin oğlan çocuklarını ev dışı çevre üzerinde yeterlilik ve ustalık kazanmaya, kızları ise nasıl 'iyi bir kız' olunacağına ilişkin modeller sunduğunu belirtmiştir. Kolbe ve LaVoie (1981), kadınların kitaplardaki temsilinin yıllar içinde arttığını; fakat buna rağmen kadınların ağırlıklı olarak hâlâ evde olduğunu ve hiçbirinin ev dışında ücretli

bir işi olmadığını, erkeklerin çoğunlukla boş zaman ve ücretli iş dâhil olmak üzere açık hava etkinliklerinde resmedildiğini göstermişlerdir.

Resimli çocuk kitapları ile ilgili araştırmaların çoğunda ortam veya mekân özelliklerine dikkat edilmemiş; ancak erkek ve kadınlara ilişkin kalıpyargısal davranışların, eylemlerin ve rollerin çözümlenmesi tercih edilmiştir. Bununla birlikte, ortam veya mekân ve özellikle ev, ev dışı ve çalışma ortamı, cinsiyetle etkileşim içinde, özellikle aile hayatı ve meslekler açısından çocukların yaşamları üzerinde etkisi olan alanları temsil eder. Erkek karakterlerin eylemlerinin dış mekânla, kadın karakterlerin eylemlerinin iç mekânla ilişkili olduğunu saptayan Tognoli vd. (1994), karakterlerin eylemlerinin mekânla olan ilişkilerinin, karakterlerin meslekleri bağlamında incelemişler, meslek sahibi olarak gösterilen 22 kadın karakterin 19'nun iç mekânda, 79 erkek karakterin ise 43'nün iç, 36'sının ise dış mekânda gösterildiğini belirtmişler, ayrıca erkek karakterlerin iç mekânda olduklarında bile dış mekânla kurdukları bir ilişki olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Ulusal alanyazın, çocuk kitaplarındaki kadın karakterlerin en fazla ev içinde ve çevresinde, erkek karakterlerin dış mekânlarda, açık alanlarda gösterildiğini belirlemiştir (Çatalcı Soyer, 2009; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kolikpınar, 2017). Ev içi mekânın kadınlar için güvenli olduğu; evden uzaklaştıkça tehlikelerle karşılaşma olasılığının arttığı iletisi duyumsatılır (Gün, 2008; Karaaslan, 2019). Ev içi mekânda betimlenen kadın karakterler, anne ve eş rolündedir (Yener, 2020); mutfakta yemek hazırlarken, temizlik yaparken ve çocuklarının bakımlarıyla uğraşırken görülür (Kapkiner, 2019; Sarpkaya, 2019). Ev işi, evli kadının asli görevi olarak kabul edilirken bekâr kadınlar için evliliğe hazırlık demektir. Kadın karakterler, ev dışına kendileri için uygun görülen ev işini yeniden üretebilmek için çıkar (Gün, 2008). Ev içi mekânda betimlenen erkek karakterler genellikle baba rolündedir; salonda televizyon izlerken, gazete okurken ya da çalışma odasında çalışırken görülür (Kapkiner, 2019; Kaynak, 2017; Oğus Rollas, 2017). Ev içi mekânda ailenin hep birlikte görüldüğü yer ise yemek masasıdır. Yemek masasında hiyerarşik dizilime göre konumlanan ailede, anne ayakta ve servis yaparken kız çocuğu ise annenin yardımcısı olarak tasvir edilir (Oğus Rollas, 2017). Ev içi ve çevresindeki mekânlar, kadını sosyal yaşamın nimetlerinden yoksun bırakan ve sınırlayan olarak işlev görür (Vannicoplulou, 2004). Kız ve oğlan çocuk karakterlerin, mekânla ilişkisi oyunlarda farklılık gösterir. Kız çocuklar ev içi mekânlarda, oğlan çocuklar ise ev dışı mekânlarda oynarken betimlenir (Göl, 2011). Gayberi'nin (2019) yaptığı araştırmada, yerli çocuk kitaplarında iç mekân olarak kadın karakterlerin en çok mutfakta, erkeklerin ise salonda;

çeviri çocuk kitaplarında ise hem kadın hem de erkek karakterlerin salonda; yerli ve çeviri çocuk kitaplarında kız ve erkek çocuk karakterlerin en sık çocuk odasında resmedildikleri görülmüştür.

Kişilik Özellikleri

Turner-Bowker (1996), çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet alanında yapılmış olan araştırmalarının verilerine dayanarak erkek karakterlerin etkin, kadın karakterlerin edilgen sıfatlarla tanımlandıklarını, bu tanımlamaların yazarın cinsiyetinden etkilenmediğini belirtir. Bu araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında, kadın karakterleri tanımlamak için en sık kullanılan sıfatlardan bazılarının güzel, ürkek, değerli, tatlı, güçsüz (yetersiz) ve korkak olduğu; erkek karakterleri tanımlamak için ise yüce, korkunç, acımasız, mükemmel, yıkıcı, öfkeli, cesur ve gururlu olduğu görülür. Kadın karakterleri tanımlamak için kullanılan değerli sıfatı kadın karakterlerin toplumsal cinsiyet rollerini layıkıyla yerine getirmesiyle ilgilidir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına uygun olarak davranan kadın karakterler değerliken, bu rollere aykırı davranan kadınların çirkin ve tehlikeli olduğunu belirtmek için cadı sıfatı kullanılır. Erkek ve kadın karakterleri tanımlamak için kullanılan sıfatlar ile yazarların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaz. Kadın yazarlar da erkek yazarlar gibi kadınların/kız çocuklarının ve erkeklerin/oğlan çocuklarının davranış ve kişilik özelliklerini tanımlarken cinsiyetçi kalıpyargıların tuzağına düşmüşlerdir.

Stevinson Hillman'ın (1974) çalışmasında karakterlere atfedilen duygular, eylemlerle birlikte çözümlenmiştir. Erken dönem olarak adlandırılan ve 1932-1938 yılları arasında basılan çocuk kitaplarında, erkek karakterlerin fiziksel saldırganlık (%81), sözel saldırganlık (%68), yetkinlik (%75) ve öfke (%68), kadın karakterlerin ise fiziksel şefkat (%55), manevi ilgi (%66), bağımlılık (%74), hayal gücü (%60) ve hüznün (%57) kategorilerinde yüksek oranlarda betimlendiği bulunmuştur. Son dönem olarak adlandırılan ve 1965-1971 yıllarında basılan kitaplarda erkek karakterlerin fiziksel saldırganlık (%73), yetkinlik (%66) ve şaşkınlık (%67), kadın karakterlerin ise bağımlılık (%73) ve hüznün (%63) kategorilerinde betimlendiği, her iki döneme ait kitapların bu özellikler çerçevesinde ortaklaştığı belirtilmiştir.

Ulusal bağlamda yapılan araştırmalarda da kadın ve erkek karakterlerin kişilik özellikleri betimlenirken toplumsal cinsiyet kalıp yargıları görülür. Erkek karakterler betimlenirken en çok kullanılan sıfatlar otoriter, sinirli, kararlı, gururlu, güçlü, cesur, girişimci, korumacı, rekabetçi, baskın, koruyucu (kadınlara karşı), soğukkanlı, kibirli, saldırgan, öz denetimli, özgüvenli,

bilgili; kadın karakterler betimlenirken en çok kullanılan sıfatlar ise meraklı, konuşkan, bağımlı, muhtaç, güçsüz, beceriksiz, anaç, şefkatli, yumuşak başlı, fedakâr, suskun, güzel, kibar, özgüvensiz, cömert, paylaşımcı, uzlaşmacı, öğretici (çocuklarına karşı), anlayışlı, hamarat, itaatkâr, sabırlı, duygusal, sevecen, yardımsever olduğu görülür (Bür, 2019; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kapkıner, 2019; Karaaslan, 2019; Kaynak, 2017; Kolikpınar, 2017; Kösel, 2009; Oğus Rollas, 2017; Ünelöz, 2017; Yener, 2020).

Karakterlere atfedilen özelliklerin ebeveyn rolleri ile bağlantılı olduğunu gösteren araştırmalara göre, anne rolündeki kadın karakterler yasaklayıcı ve tehlikeye karşı koruyucu, cezalandırıcı ve düzen sağlayıcı, baba rolündeki erkek karakterler ise cesur, otoriter, korkulan ve çekinilen özellikleriyle betimlenmişlerdir (Çatalcı Soyer, 2009; Gürşimşek ve Doğan, 2005; Oğus Rollas, 2017). Kadın karakterler mutlu, şaşkın, telaşlı, koruyan, gözeten, sorgulayan, öğretici, cömert, yardımsever, kızgın, paylaşımcı, uzlaşmacı, şefkatli, alingan, hayalperest, heyecanlı, karamsar ve komik (Kaynak, 2017), anlayışlı, hamarat, itaatkâr, sabırlı, öğretici ve duygusal (Oğus Rollas, 2017), meraklı, konuşkan, yardıma muhtaç, beceriksiz ve güçsüz (Kapkıner, 2019), sevecen, yardımsever, cömert, sorumluluk sahibi ve kıskanç (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2019), erkek karakterler ise cesur, güçlü, kibirli, saldırgan, özgüvenli ve özdenetimli (Kaynak, 2017), daha az duygusal, daha otoriter, daha sinirli ve karar vericidir (Kapkıner, 2019).

Sever ve Aslan (2011), inceledikleri çocuk kitaplarındaki kadın karakterlerin 69 defa geleneksel rolleriyle, 52 defa geleneksel rollerinin dışında betimlendiklerini, geleneksel rollerinin dışındaki kadın karakterin yaratıcı, barışsever, bilgisiyle, donanımıyla, cesaretiyle ve çok yönlülüğüyle sunulmuş olduklarını tespit etmişlerdir. Ünelöz'ün (2017) çözümlemesine göre, 2013-2015 yılları arasındaki ödüllü çocuk romanlarında erkek karakterler şiddete eğilimli, güçlü, cesur, etkin, otoriter ve kadınlara karşı korumacı; kadın karakterler ise anaç, şefkatli, yardıma muhtaç ve yumuşak başlı karakter özellikleriyle geliştirilmiştir. Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler gibi klasik çocuk masalları üzerinde yapılan analizlerde, zekâyâ değer verilmediği için güzellikleriyle var olmak zorunda kalan kadın karakterlerin kıskanç ve rekabetçi karakter özellikleriyle betimlendikleri ifade edilmektedir (Ölçer, 2003; Gün, 2008). 100 Temel Eser listesinde yer alan Türk ve Dünya masallarını karşılaştırmalı olarak inceleyen Bür (2019), her iki kategoride de kadın karakterlerin edilgen, fedakâr, yönetilen, risk almaktan çekinen; erkek karakterlerin ise koruyucu, baskın, güçlü ve rekabetçi karakterler olarak yansıtıldığını belirlemiştir.

Karakterlerin Fiziksel Özellikleri

Gürşimşek ve Doğan (2005), kitaplarda cinsiyet rollerini belirlemede en belirgin yaklaşımın giysiler ve fiziksel özellikler olduğunu belirtmektedir. Fiziksel özellikler, giysiler ve aksesuarlar, özellikle kitapların görsellerinde yer alan karakterleri cinsiyetlendirmeye yarayan bir belirteç olarak kullanılır. Bu çerçevede Nilsen'in (1971) çalışması, literatüre önemli bir katkı sağlamıştır. Nilsen, incelediği 80 resimli çocuk kitabında kadın karakterlerle, kişileştirilen dişi hayvan karakterlerin ortak noktasının önlük takmak olduğunu, önlüğün bir kalıp hâline dönüştüğünü ve toplumsal cinsiyet bağlamında sembolik bir gösterge olarak ele alınması gerektiğini ifade etmiş, bu durumu "önlük kültürü" olarak adlandırmıştır. Engel'in (1981) incelediği çocuk kitaplarında da "önlük kültürü"nü varlığı belirlenmiş, çağdaş hikâyelerde kadın karakterlerin iş yaparken modern giysilerinin üzerine önlük takmasının örtük ileti barındırdığı sonucuna varılmıştır: Başkalarına hizmet etmek kadının temel görevidir. Weitzman vd. (1972) yaptıkları çalışmada karakterlerin giysilerini ayrıntılı olarak çözümlerler; ancak dikkatlerini kız çocuk karakterlerin kıyafetleri çeker. Kız çocuk karakterler, firfırlı, kolalı, pembe elbiseler giymektedir; saçları her zaman düzgün bir şekilde taranmıştır ve kurdele takılıdır. Bisiklete binmek veya top oynamak gibi eylemleri gerçekleştirmek için giydikleri kıyafetler uygun değildir. Küçük kızlar genellikle hiçbir şey yapmayan; ama hayranlık uyandıran ve zevk veren sevimli bebekler olarak resmedilir. Filipović (2018) incelediği kitaplardan birinde, kişileştirilen dişi hayvan karakterlerin cinsiyetlerinin belirtilmesi için sütyen ve fiyonk kullanıldığını, aynı zamanda yanaklarının renklendirilmiş olduğunu belirtmektedir¹. Yine başka bir örnekte, ayı avına giden aile yollarda kar fırtınası dâhil birçok zorlukla karşılaşır. Babanın giysileri doğal çevreye uygunken, anne ve kız çocuğu etek ve elbise ile resmedilir. Giysileri çıktıkları zorlu yolculuk için uygun değildir². Kadın karakterlerin, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına uygun giysilerle resmedilmesi fiziksel çevre gerçekliğinin unutulmasına neden olmaktadır. Kişileştirilen hayvan ve meyve karakterlerin, aksesuarlarla, renklendirilen dudak ve yanaklarla, belirginleştirilen göğüs ve uzun kirpiklerle hem toplumsal cinsiyet hem de biyolojik cinsiyet normlarını yeniden ürettiği söylenebilir (Vannicoplulou, 2004).

Çocuk kitaplarında karakterler giydikleri giysiler, takılar, makyaj ve belirginleştirilen fiziksel görünüş itibarıyla cinsiyet normlarını yansıtır. Resimli çocuk kitaplarının görsellerinde, kadın/kız çocuk karakter elbise ve etek; oğlan çocuk karakterler tişört, pantolon, kazak, şort, gömlek, takım elbise, ceket (Çatalcı Soyer, 2009; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Kaynak, 2017;

Salman Erden, 2019) ile resmedilir. Görsellerde ağırlıklı olarak pembe renk kadın/kız çocuk karakterler, mavi renk erkek/oğlan çocuk karakterler için kullanılır (Gayberi, 2019; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017). Kadın/kız çocuk karakterler uzun saçla, erkek/oğlan çocuk karakterler kısa saçla resmedilirken bıyık ve sakal eril simgeler olarak belirir (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005; Salman Erden, 2019). Karakterlerin aksesuar kullanımında da toplumsal cinsiyet kalıp yargıları görülür. Kadın/kız çocuk karakterler yaygın olarak küpe, çanta, taç, mutfak önlüğü, kolye, toka; erkek/oğlan çocuk karakterler ise papyon, gözlük, şapka, bere, kamera (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Çatalcı Soyer, 2009; Çınar, 2015; Göl, 2011; Gürşimşek ve Günay, 2005, Kaynak; 2017; Salman Erden, 2019) ile birlikte resmedilir. Aksesuar olarak kravat sadece erkek/oğlan çocuk karakterler için kullanılır (Kaynak, 2017).

Meslekler

Çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen meslekler konusu, çok sayıda araştırmanın ana teması olmuştur. Béreaud'un (1975) yaptığı çözümlenmeye göre, erkekler toplumsal güç ve saygınlık kazandıran, ileri teknolojik beceriler gerektiren, yüksek gelir getiren ve yönetici konumundaki mesleklerde, kadınlar ise annelik rolünün uzantısı olarak görülen ilkokul öğretmenliği, hosteslik ve hemşirelik gibi mesleklerde gösterilmektedir. Bu durumun çocuklarda mesleklerle ilgili ön yargılar geliştirebileceğini, özellikle kadınlara ve erkeklere 'uygun' meslekler ayrımını güçlendirerek kariyer planlarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulayan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların büyük kısmında ev içi emek bir meslek statüsü içinde değerlendirilmediği için, örneğin Kolbe ve LaVoie'nin (1981) çalışmasında olduğu gibi, bazı örneklerde bir meslek elemanı olarak gösterilen kadın karakterlere rastlanmamıştır. Heinzl'in (1987) ev içi emeği de analizine dâhil ettiği çalışmasında kitapların görsellerinde 44 kadın karakterin mesleki rollerde tasvir edildiğini, bunlar arasında 20 kadın karakterin ev işçisi olarak gösterildiğini belirtmiştir. Görsellerdeki erkek karakterler 29 farklı meslekte, kadın karakterler ise 10 farklı meslekte gösterilmiştir. McDonald'ın (1989) çalışmasında da ev işleri meslek kategorisine dâhil edilmiştir ve mesleki roller basmakalıp ve ilerici, etkin ve edilgen kategorilerinde değerlendirilmiştir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının dışına çıkılarak yapılan meslekleri ilerici olarak tanımlayan McDonald, altı kadın karakterin bu kategoride değerlendirildiğini, bu mesleklerin ip cambazlığı, postacılık, süt teslimatçılığı, dükkân işletmeciliği, mağaza yöneticiliği ve entelektüellik olduğunu belirtmektedir. Araştırmada

ilerici meslekler kategorisi, erkek karakterler için ev içi emek bağlamında değerlendirilmiş, bu anlamda ev işi ve çocuk bakımı yapan iki erkek karakter olduğu, araştırmanın bütünü bağlamında erkek karakterlerin meslek yelpazesinin kadın karakterlere göre daha geniş olduğu sonucuna varılmıştır.

Poarch ve Monk-Turner'ın (2001) yaptığı araştırmada, nesnelere mesleklerle ilişkisinin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirmesi dikkat çekicidir. 1937-1989 yılları arasında basılan resimli çocuk kitaplarındaki karakterler tarafından kullanılan nesnelere üretim, ev ve boş zaman kullanımı olarak üç kategoride incelendiği bu çalışmada, üretim nesnelere ile tasvir edilen toplam 283 karakterden 175'inin erkek, 108'inin kadın; ev nesnelere ile tasvir edilen toplam 161 karakterden 60'ının erkek, 101'inin kadın olduğu belirtilmektedir. Üretim nesnelere meslekle ilgili eylemlerle, ev nesnelere ev içi emekle ilişkilendirildiği için araştırmanın sonuçları toplumsal cinsiyete dayalı geleneksel iş bölümü kalıplarının kitaplara yansımış olduğunu yeniden ortaya koymaktadır.

Ulusal bağlamda yapılan araştırmalar, çocuk edebiyatı eserlerinde kadın karakterlerin birincil görevinin annelik ve ev kadınlığı olduğu (Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Gayberi, 2019; Göl, 2011; Köseleler, 2009; Salman Erden, 2019), bir mesleğe sahip kadın karakterlerin sıklıkla öğretmenlik gibi anneliğin devamı gibi görülen ve kadınsı olarak tanımlanan mesleklerde görüldüğü (Çatalcı Soyer, 2009; Dilek, 2014; Doğan Güldenoğlu, 2018; Gürşimşek ve Günay, 2005; Kahraman ve Özdemir, 2019; Kaynak, 2017; Salman Erden, 2019), erkek karakterlerin statüsü yüksek çok çeşitli mesleklerde gösterildiğini (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2017; Çatalcı Soyer, 2009; Göl, 2011; Kapkır, 2019; Salman Erden, 2019) ortaya koymaktadır.

Ulusal alanyazının ortaya koyduğu ortak sonuçları eleştirel bir yaklaşımla ele alan Turhan vd. (2021), mevcut araştırmaların tespit edilen az sayıda meslek üzerinden genellemeler içerdiğini, belirlenen mesleklerin birbiriyle ilişkilendirilip gruplandırılmamış olduğunu, kadınlar ya da erkekler için geleneksel olup olmadığının öznel yargılarla belirlendiğini, kitaplarda nasıl işlendiğinin ortaya konulmadığını belirtmektedir. Bu eleştiri temelinde ortaokul düzeyindeki Türk çocuk romanlarını incelemişler, erkek karakterlerin daha sık meslek elemanı olarak betimlendiğini, mesleklerinin daha fazla işlendiğini ve daha detaylı bilgi verildiğini, mesleklerin çeşitliliği, görünürlüğü ve tanıtımı açısından erkeklerin sayısal üstünlüğe sahip olduğunu ve kadınlar üstünde ciddi bir baskınlık kurduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada, erkeklerin ve kadınların ortak paydada buluştuğu ve birbirinden ayrıştığı mesleki alanlar da

analiz edilmiştir. Mesleki anlamda cinsiyetlerin ortak alanları ‘eğitim, hukuk, sosyal, kültür, sağlık, hizmet, satış, yönetim, tarım, hayvancılık, sanatkârlık’, ayrıştığı alanlar ise ‘bilim, mühendislik, silahlı kuvvetler, nitelik gerektirmeyen işler, büro işleri, teknisyenlik, operatörlük, montajcılık, temizlik’ olarak örneklendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, cinsiyetler arasındaki mesleki ayrışmanın erkeklerin lehine olduğunu, erkekler ve kadınlar arasındaki mesleki ayrışmanın ve kalıplaşmanın azaldığını, toplumsal cinsiyet açısından olumlu yorumlanabilecek örneklerin de bulunduğunu göstermektedir (Turhan vd., 2021).

Alanyazında yer alan araştırmalar, çocuk kitaplarında kadın karakterlerin mesleki ilerlemelerinin göz ardı edildiğini, geleneksel ev kadını, anne rolünde, düşük ücretli işlerde ve vasıfsız meslekleri icra ederken sunulduklarını göstermektedir. Araştırmalarda dikkat çeken bir başka nokta ise meslek sahibi kadın karakterlerin, mesleklerinin etken ve edilgen kategorisinde değerlendirilmesidir. Edilgen meslek kategorisinde değerlendirilen mesleklerde kadın karakterler, olay kurgusunda veya görsellerde mesleklerini icra ederken görülmez. Çocuk kitapları, kadınların çoğunluğunu ev dışındaki işgücünde ilginç ve çeşitli mesleklerde istihdam edildiği ve erkeklerin ev içinde ve çevresinde çeşitli roller üstlendiği gerçeğini yansıtmakta yavaş kalmıştır. Oğlan çocukların sürekli bu tür örneklerle karşılaşmaları, orantısız bir güçlenme duygusuna katkıda bulunabilir ve kültürel bir erkek hegemonyasının sürdürülmesine yardımcı olabilir (Saco, 1992; Fejes, 1992’den akt. Tognoli vd., 1994).

Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırmalarındaki Yeni Yönelimler

Yukarıda örneklerini sunduğumuz gibi kadın ve erkekleri, kız ve oğlan çocukları betimleyen resimli kitaplar başta olmak üzere, eski geleneksel masalların çoğu, feminist eleştirinin hedefi hâline gelmiş, cinsiyetler hakkında ilettikleri mesajlar açısından büyüteç altına alınmıştır. Çocuk kitaplarındaki metinlere ve imgelere yansıyan ataerkil ideolojilere dönük eleştiri başlangıçta radikal feministlerin bilinç yükseltme gruplarının tartışma gündemiyle sınırlı kalsa da zamanla geleneksel masalları ve öyküleri altüst ederek ve yeniden yazarak uyarlamaya ve çocuk edebiyatında yeni, feminist ve toplumsal cinsiyet dostu versiyonlar yaratmaya dönük bir çabaya dönüşmüştür (Bartholomaeus, 2016; Demirhan, 2022). Varga-Dobai (2013) ikinci dalga feminist araştırmaların ve bilinçlendirme faaliyetlerinin çocuk edebiyatı üzerindeki etkisinin önemli bir başka sonucu olarak yayınevlerini ve edebiyat eleştirmenlerini işaret etmektedir. Alanda yapılan araştırmaların sonuçları kamuoyunda ilgiyle

karşılanmış, sonuç olarak yayıncılar ve eleştirmenler, çocukların kitaplarda yer alan ataerkil ideolojilerden nasıl etkilendiğiyle ilgilenmeye başlamış ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolü betimlemelerine meydan okuyan kitapların yazımını ve basımını teşvik etmişlerdir. Toplumsal cinsiyete ilişkin normatif olmayan, başka bir deyişle geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ve kimliklerine meydan okuyan çocuk kitapları büyük ilgi görmüş, 1976 ve 1980 yılları arasında Cinsiyetçi Olmayan Çocuk Kitapları Rehberi yayınlanmış ve her iki cinsiyetten katı cinsiyet normlarına uymayan karakterleri konu alan ve erken çocukluk dönemine seslenen 83 adet kitap bu listede yer almıştır (Herzog, 2009).

Geleneksel kalıpyargıları yıkmak amacıyla, ‘yeni’ çocuk edebiyatı eserlerinde kadın karakterler olayların seyri üzerinde güç ve otoriteye sahip olan ana kahramanlar hâline gelmiş ve edilgen, itaatkâr ve savunmasız kadın temsili, etkin, güçlü ve rasyonel bir kadın betimlemesine dönüştürülmüş, ağırlıklı olarak erkek karakterlere yüklenen eril cinsiyet rolleri, kadın karakterlerin temel nitelikleri olarak sunulmuştur (Demirhan, 2022). Liberal feminizmin, kadın ve erkeğin temelde aynı olduğuna, kadınların da erkeklerin gerçekleştirdiği eylemleri ve görevleri yerine getirebileceklerine, bunu yaptıkları takdirde toplumda cinsiyet eşitliğinin sağlanabileceğine ilişkin varsayımları, ilk dönem feminist çocuk edebiyatının yaslandığı ana çerçeveyi oluşturmuştur. Feminizmin radikal kanadı ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çok daha karmaşık bir mesele olduğunu, çocuk kitaplarında kadın-erkek rollerini tersine çevirerek ya da kadınları, erkek karakterlere özgülenmiş özelliklerle betimleyerek çözülemeyeceğini savunmuşlardır. Radikal feministler, kızları erkek özellikleriyle güçlendirmeye çalışmanın, erkek/kadın hiyerarşisini ve ikili cinsiyet rejimini koruyan ve yeniden üreten basit bir kalıpyargı değişimi olmaktan öteye geçemeyeceği için eleştirmiştir (Varga Dobai, 2013). Marshall’a (2004) göre, liberal feminist kadının dayandığı cinsiyet rolü toplumsallaşması paradigması, etkin ya da güçlü gibi belirli eril özelliklere ayrıcalık tanırken, kızların bu özelliklerden yoksun olduğu varsayımından yola çıktığı için erkek/kadın ikiliğini sürdürür ve ataerkil kalıpları daha da belirginleştirerek somutlaştırır. Örneğin ejderhalarla savaşan veya alışılmadık maceralara atılan etkin/cesur/güçlü kadın karakterler yaratmak ve bu tür kadın kahramanların kitaplarda var olup olmadığını ortaya koymak biçiminde tasarlanmış araştırmalar yürütmek, toplumsal cinsiyet eşitliği tartışmalarını dar bir alana hapsetmiş, bir anlamda basitleştirmiştir (Marshall, 2004).

1990’lardan itibaren, toplumsal cinsiyet eşitliği hem politik ve eylemsel hem de akademik gündemlerin tam merkezinde konumlanmış, bir çözümleme

çerçevesi olarak toplumsal cinsiyet kavramının önemi yaygın bir şekilde benimsenmiş, aynı zamanda anlamına ve çeşitli kullanım şekillerine itirazları da beraberinde getirmiştir. Feminist eleştirinin çok katmanlı, değişken, dinamik yapısı ve disiplinlerarası niteliği, kendi içinde sürekli yenilenen bir eleştiri dili üretmiştir. Feminist eleştirinin dinamik söylemi, cinsiyetler arasındaki farklılıkları ve kadınları ikincilleştiren, baskılayan ve güçsüzleştiren mekanizmaları farklı lenslerle açıklamaya yönelik “feminizmler” ortaya çıkarmakla kalmamış, kuramın temel taşı olan toplumsal cinsiyet kavramının da yapı-söküme uğratılmasını sağlamıştır. Bu anlamda tarihsel olarak ele alındığında ikinci dalga feminizm kadın erkek eşitliği ve kadınların ezilmesi konusunu batılı, beyaz ve orta sınıf kadın deneyimi perspektifinden incelediği için dışlayıcı olmakla eleştirilmiştir. Özellikle ABD’de siyah feminist hareketin katkılarıyla, evrensel bir kadın deneyimi ve ezilme biçiminden bahsedilemeyeceği, dünyanın farklı coğrafyalarında farklı kadınlık konumlarının ve deneyimlerinin de varolduğunun öne sürülmesi (Öztan, 2015), çeşitli ırksal, kültürel ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen kadınların konumlarının çeşitliliğinin ve öznelliğinin dikkate alınması gerektiği, 1990’lardan itibaren ‘kesişimsellik’ kavramını feminist kuramın merkezine yerleştirmiştir (Avcil, 2020). Siyah feminizm ile gündeme gelen kesişimsellik, çeşitli baskı sistemlerinin birbirine bağlı olduğunu ve birçok insanın aynı anda birden fazla baskı biçimini deneyimlediğini ve her bir baskı biçiminin ayrı ayrı incelenerek tam olarak anlaşılamayacağını kabul eder (Lester, 2014). Crenshaw 1989 yılında kavramı ilk kez kullandığı makalesinde, siyah kadınların deneyimlerinin ve mücadelelerinin, mevcut feminist kuramlarla anlaşılamayacağını ve ırkçılık karşıtı söylemlerde de içerilmediğini belirtir. Örneğin beyaz olmayan kadınların hayatlarındaki ırkçılığın ve cinsiyetçiliğin kesişimi, ırkçılık ve cinsiyetçilik konusunun ayrı ayrı çözümlenmesiyle tam olarak anlaşılabilir; beyaz kadınların deneyimleri, beyaz olmayan kadınların deneyimlerini temsil edecek şekilde genelleştirilemez (Crenshaw, 1989). Kesişimselliğin kapsamı yalnızca ırk bağlamıyla sınırlı kalmamıştır. ırksal farklılıkların yanında cinsel kimlik, cinsel yönelim, sınıfsal konum, etnik köken, din, engellilik, yaş gibi değişkenlerin biraraya geldiklerinde, öznenin konumsallığının bundan nasıl etkilendiğinin ortaya çıkartılması amacıyla yeni araştırma odakları oluşmuştur. Feminist kuramdaki bu gelişmeler, Eleştirel Erkeklik Çalışmaları ve Kuir Teorinin (Queer Teori) de etkisiyle, feminist araştırma ve yöntem alanında hem yeni araştırma alanları açmış, hem de kadın bakış açısı ve toplumsal cinsiyet kavrayışının da zenginleşmesini sağlamıştır (Öztan, 2015).

Bu paradigma değişimi kaçınılmaz olarak çocuk edebiyatı üzerindeki tartışmaları, kısmen de olsa etkilemiştir. Son yıllarda Batı toplumları özelinde ele alındığında, çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet çalışmalarına kesişimsellik kavramının dâhil edildiği, ırk, cinsel kimlik, cinsel yönelim, sınıfsal konum, etnik köken, din, engellilik ve yaş gibi meselelerin bu kapsamda metin çözümlenmelerini zenginleştirdiği söylenebilir. Diğer taraftan çok kültürlü çocuk edebiyatı ve kapsayıcı çocuk edebiyatı başlıkları da çocuk ve gençlik edebiyatının gerek görsellerini gerekse metinsel içeriklerini bir çok bakımdan değişikliğe uğratmıştır. Sosyal bilimlerin tamamını etkilemiş olan postmodern ve postyapısalcı kuramlar, ‘farklılık’ kavramıyla ve kadınların deneyimlerinin, küresel ya da yerel konular ve tarihsel bağlamlar çerçevesinde nasıl değiştiğini çözümlenmeye yönelmiştir.

Marshall’a (2004) göre postyapısalcı yaklaşım tarafından desteklenen feminist kuram, çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet temsilleriyle ilgilenen araştırmacılara ve eğitimcilere ek bir merceğe sağlamış, araştırmacıların toplumsal cinsiyeti tek bir anlama sahip evrensel bir kategoriden ziyade, tartışmalı ve sosyal olarak üretilen bir kimlik belirteci olarak kuramlaştırmasına olanak tanımıştır. Liberal bakış açısı gibi geleneksel cinsiyet rolü kuramları, cinsiyetli kimliği sabit bir kategori olarak kabul ederken, postyapısal merceğe söylemsel temsillerdeki boşlukları ve çelişkileri arar (Marshall, 2004). Bu bakış açısı, yöntembilimsel tartışmalara da taşınmıştır. Çocuk edebiyatına ilişkin araştırmalar, çoğunlukla nicel yöntembilimsel yaklaşım içinde kalarak içerik çözümlenmesi tekniğini kullandıkları için eleştirilmiştir. Araştırmacının, kitaptaki sayılabilir her şeyi (karakterler, isimler, etkinlikler, görüntüler, meslekler vb.) kadın ve erkek olarak kodlayıp saydığı ve cinsiyet rolleri bağlamında kalıpyargısal olup olmadığına göre sınıflandırdığı, frekans ve yüzdelik oranlarla sunduğu bir teknik olan içerik çözümlenmesi, cinsiyetin erkek ve kadın olmak üzere iki sabit değişkenden oluşan bir ikili olarak tanımlanmasını gerektiren genellenebilirlik ve güvenilirlik taahhüdüne dayanır (Marshall, 2004; Varga Dobai, 2013). 1980’li yılların sonlarından itibaren postyapısalcı bakış açısı yöntembilimsel çerçevedeki tartışmaları da derinden etkilemiş, toplumsal cinsiyet çözümlenmelerinde kadın ve erkek sayılarına odaklanmanın cinsiyet ve iktidar ilişkisini anlama ve açıklamada yetersiz olduğunu öne sürerek, metindeki anlamların sorgulanması gerektiğinin altını çizmiştir (Ullah vd., 2014). Bu eleştiriler Varga-Dobai’ye (2013) göre nitel araştırma yöntemleri ile çocuk kitaplarında cinsiyet temsillerinin alternatif yorumlarının araştırılmasını teşvik etmiş, örneğin kadın karakterlerin kimliği, konumsallığı, sesi ve failliği konularına giderek artan bir ilgiyi beraberinde getirmiştir. Nitel araştırmalar, çocuk edebiyatında belirli kadın öznelerin

oluşumuna katkıda bulunan sosyal, politik ve kültürel bağlamların izini sürmeye ve bu tür öykülerin kızlar üzerindeki toplumsallaştırıcı etkilerini irdelemeye olanak sağlamış, çok kültürlülüğü, farklılığı ve kimlik konularını feminist kurama dâhil ederek, kadınların kitaplardaki temsiline ilişkin araştırma kalıplarının bir ölçüde kırılmasına yol açmıştır (Varga-Dobai, 2013).

Sonuç ve Öneriler

Çocuk edebiyatını toplumsal cinsiyet merceğiyle incelemek, toplumsal ve kültürel bir gerçeklik olan cinsiyet eşitsizliğinin kuşaklar boyunca nasıl istikrarlı bir şekilde -ve erken yaşlardan itibaren- aktarıldığını görmenin ve bu durumun nasıl normalleştirildiğini anlamanın önemli yollarından birini sunar. Çocuk edebiyatı aracılığıyla aktarılan iletiler, çocuklara hem dünyayı hem de kendilerini anlamaya/yorumlamaya yardımcı olan çeşitli örnekler sunduğu için çocuk okurların hayatlarını etkileme potansiyeline sahiptir. Öte yandan, her çocuk özelinde değişecek olan bu etki potansiyelinin ölçülebilir olmadığını ve ayrıca kitapların çocukların toplumsallaşma süreçlerinde tek araç/ortam olarak görülemeyeceğini de bir kez daha hatırlamak gerekir. Çocuklar için yetişkinler tarafından hazırlanan kitapların, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıplarını güçlendirebilme ya da kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerine meydan okuyacak seçenekler sunarak bu kalıpları kırabilme işlevleri, günümüzde olduğu gibi gelecekte de önemli bir tartışma konusu olmaya devam edecektir.

Feminist kuramların sağladığı eleştirel bakış açısı bu tartışmayı zenginleştirmekte, bu konuyla ilgilenen araştırmacılara, eğitimcilere, ebeveynlere ve kitap yazarlarına farklı açılımlar sağlamaktadır. Gerek uluslararası gerekse ulusal bağlamda çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerini ortaya koyan çok sayıda araştırmanın yapılmış ve yapıyor olması, kuşkusuz değerli ve önemlidir. Ancak gerek benimsenen liberal varsayımlar, gerekse kullanılan çözümleme çerçevesi ve teknikleri açısından ele alındığında, araştırmaların birbirini tekrar eden veriler sunacak kadar doygunluğa ulaştığı görülmektedir. Dolayısıyla bir yandan güçlü bir kuramsal arka plana yaslanan, diğer yandan farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak daha derin çözümlemeler ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğu da açıktır. Sosyal bilimlerin bir çok disiplini içinde gündemi en fazla meşgul eden ve dünyanın bütün coğrafyalarında yaşayan insanları kapsayan temel problem, haklar ve özgürlükler, adalet ve eşitlik konularıdır. Çocuk edebiyatının bütün paydaşları (araştırmacılar, eğitimciler, aileler, yazarlar, yayıncılar vb.) bu yakıcı gündemle bir şekilde karşılaşmalı, çocuk kitaplarında 'öteki'nin cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, yaş ya da etnik köken vb. özellikler bağlamında nasıl

temsil edildiğini ve nasıl temsil edilmesi gerektiğini tartışmalıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde, ulusal alanyazına katkı sağlamak isteyen araştırmacılar için neredeyse el değmemiş bir mecra, keşfedilmeyi beklemektedir.

DİPNOTLAR

1 Bkz. <http://www.youtube.com/watch?v=kndh6WQn10Y>

2 Bkz. <https://www.youtube.com/watch?v=0gyI6ykDwds>

KAYNAKÇA

Acar-Savran, G. (2004). Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Cinsellik. G. Acar-Savran (Ed.), *Beden, Emek, Tarih: Diyalektik Bir Feminizm İçin içinde* (s. 233-310). İstanbul: Kanat.

Avcil, C. (2020). Kesişimsellik: Feminizmde Kapsam Genişlemesine Doğru, *Şarkiyat*, (Cilt:4,Sayı.29) 1290-1312.

Bartholomaeus, C. (2016). ‘Girls Can Like Boy Toys’: Junior Primary School Children’s Understandings Of Feminist Picture Books, *Gender and Education*, (Cilt:28,Sayı:7), 935-950. DOI: 10.1080/09540253.2015.1106443.

Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet: Bize Yüklenen Roller*. İstanbul: KADAV.

Batmaz, Ö. (2021). Resimli Çocuk Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Bir Bakış, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (Cilt:5,Sayı.1) 1-18.

Béreaud, Susan.R. (1975). Sex Role Images in French Children’s Boks, *Journal of Marriage and Family* (Cilt:37,Sayı.1) 194-207.

Brooks-Gunn, J./ Matthews, Wendy S. (1979). *He and She: How Children Develop Their Sex-Role Identity* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

Bür, B. (2019). 100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Türk ve Dünya Masallarının Toplumsal Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Casey, K./ Novick, K./ Lourenco, Stella F. (2021). “Sixty years of gender representation in children’s books: Conditions associated with

overrepresentation of male versus female protagonists”. PLoS ONE 16(12): e0260566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260566>

Crenshaw, K. (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics,” University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Erişim Adresi: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Cilt:0,Sayı.1), 13-27.

Çınar, P. (2015). Resimli Çocuk Kitaplarında Giyimiyle Kadın Karakterler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Cilt:48,Sayı.1) 1-18.

Demirhan, H. (2022). Translating Gender And Sexuality In Children’s Literature: Turkey As A Case Study. Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Winitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) Translation And Intermediality In Children’s And Young Adults’ Literature: Origins, Development and New Trends. pp. 149-179.

Dilek, A. (2014). 4-6 Yaş Çocuk Öykülerindeki Kadın Kahramanların Meslek Analizi, Journal Of Qafqaz University (Cilt:2,Sayı.1) 94-102.

Doğan Güldenoğlu, Bilge N. (2018). Çocuk Romanlarındaki Kadın Karakter Çerçevesinin Sosyal ve Kültürel Yaşamındaki Yerinin İncelenmesi, İlköğretim Online (Cilt:1,Sayı.2) 926-946.

Dökmen, Zehra Y. (2012). Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstanbul: Sistem.

Dougherty, Wilma H./ Engel, Rosalind E. (1987), An 80s Look for Sex Equality in Caldecott Winners and Honor Books, The Reading Teacher (Cilt:40,Sayı.4) 394-398.

Engel, Rosalind E. (1981). Is Unequal Treatment of Females Diminishing in Children’s Picture Books? The Reading Teacher (Cilt:34,Sayı.6) 647-652.

- Filipović, K. (2018). Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting, *Journal of Research in Childhood Education* (Cilt:32,Sayı.3) 310-325.
- Fraser, N./ Nicholson, L. (1993). Felsefesiz Toplumsal Eleştiri: Feminizm ve Postmodernizm Arasında Bir Karşılaştırma. (Çev. M. Küçük). M. Küçük (Ed.). *Modernite versus Postmodernite içinde.* (s. 276-297). Ankara: Vadi.
- Gayberi, E. (2019). Yerli ve Çeviri Çocuk Kitaplarında Dil Dışı Öğelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Sunuş Biçimleri Bağlamında İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Göl, M. (2011). Çocuk Edebiyatında Cinsiyet Rollerini: Mustafa Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu'nun Eserleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Gün, B. (2008). Masallara Feminist Bir Bakış ve Cinsiyet Meseleleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 144
- Gürşimşek, I./Günay, D. (2005). Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin İşlenişinde Kullanılan Dilsel ve Dildışı Göstergelerin Değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Dergisi* (Cilt:8,Sayı.0) 53-63.
- Hamilton, Maykol C./Anderson, D./Broaddus, M./Young, K. (2006). Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update, *Sex Roles* (Cilt:55,Sayı.11) 757-765.
- Heintz, Katharine E. (1987). An Examination of Sex and Occupational-role Presentations of Female Characters in Children's Picture Books, *Women's Studies in Communication* (Cilt:10,Sayı.2) 67-78.
- Herzog, R. (2009). "Sissies, Dolls, and Dancing: Children's Literature and Gender Deviance in the Seventies." *The Lion and the Unicorn*, vol. 33 no. 1, , p. 60-76. Project MUSE, doi:10.1353/uni.0.0444.
- Hillman, J. (1974). "An Analysis of Male and Female Noles in Two Periods of Children's Literature". *The Journal of Educational Research* (Cilt:68,Sayı.2) 84-88.

- Jacklin, Carol N. (1983). Boys and girls entering school. In M. Marland (Ed). Sex differentiation and schooling (pp.8-18). London: Heinemann Educational Boks.
- Kahraman, P./Özdemir, H. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Acısından İncelenmesi, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi (Cilt:13,Sayı.27) 64-85.
- Kanat, Ö. (2012). Türk Çocuk Edebiyatında Kahramanın Tanıklığında Kadın İmgesi (1980-2010 Örneği), 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler ve Atölye Çalışmaları Kitabı, Ankara Üniversitesi ÇOGEM Yayınları.
- Kapkıner, E. (2019). Sevim Ak'ın Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karaaslan, C. (2019). Anonim Türk Masallarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadın, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaynak, D. (2017). Okul Öncesi Hikâye ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kılıçoğlu, Ece B. (2016). Ayla Kutlu'nun Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Varga-Dobai, K. (2013). Gender Issues in Multicultural Children's Literature: Black and Third-World Feminist Critiques of Appropriation, Essentialism, and Us/Other Binary Oppositions, Multicultural Perspectives, (Cilt:15,Sayı.3) 141-147, DOI: 10.1080/15210960.2013.809303
- Kolbe, R./ La Voie, Joseph C. (1981). Sex-role Stereotyping in Preschool Children's Picture Books. Social Psychology Quarterly (Cilt:44,Sayı.4) 369-374.
- Kolıkpınar, M. (2017). Dede Korkut Anlatılarında Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Dil, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ardahan Üniversitesi, Ardahan.

- Köseler, F. (2009). Okul Öncesi Öykü ve Masal Kitaplarında Cinsiyet Olgusu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Lester, Jasmine Z. (2014). “Homonormativity in Children’s Literature: An Intersectional Analysis of Queer-Themed Picture Books”, *Journal of LGBT Youth*, 11:3, 244-275, DOI:10.1080/19361653.2013.879465
- Lynch, L. (2016). “Where Are All the Pippis?: The Under-representation of Female Main and Title Characters in Children’s Literature in the Swedish Preschool”, *Sex Roles*, (Cilt:75,Sayı.9) 422–433. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0637-7>
- Marland, M. (1983). School as a Sexist Amplifier. M. Marland (Ed.) *Sex Differentiation and Schooling içinde* (s.1-8). London: Heinemann Educational Books.
- Marshall, E. (2004). “Stripping for the Wolf: Rethinking Representations of Gender in Children’s Literature”, *Reading Research Quarterly* (Cilt:39, Sayı 3), 256-270.
- McCabe, J. /Fairchild, E./ Grauerholz, L./ Pescosolido, Bernice A./ Tope, D. (2011). “Gender in Twentieth-Century Children’s Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters”. *Gender & Society*, (Cilt:25,Sayı.2) 197–226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>.
- McDonald, Scott M. (1989). Sex Bias in the Representation of Male and Female Characters in Children’s Picture Books, *The Journal of Genetic Psychology* (Cilt:150,Sayı.4) 389-401.
- Nilsen, Alleen P. (1971). Women in Children’s Literature, *College English* (Cilt:32,Sayı.8) 918-926.
- Oakley, A. (1985). *Sex, gender and society*. (8. Ed.). Gower Publishing Company Limited.
- Oğus Rollas, B. (2017). 0-6 Yaş Resimli Çocuk Hikâye Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet İnşası, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Ölçer, E. (2003). Türkiye Masallarında Toplumsal Cinsiyet ve Mekân İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Öztan, E. (2015). “Feminist Araştırmalar ve Yöntem” Saygılıgil, F. (Der.), Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları (Ankara: Dipnot Yay.): 271-291.
- Poarch, R./Monk-Turner, E. (2001). Gender Roles in Children’s Literature: A Review of Non-award-winning “easy-to-read” Books, Journal of Research in Childhood Education (Cilt:16,Sayı.1) 70-76.
- Roper, Emily A./Clifton, Alexandra M. (2013). The Representation of Physically Active Girls in Children’s Picture Books, Quarterly for Exercise and Sport (Cilt:84,Sayı.2) 147-156.
- Salman E., Tomris Y. (2010). Resimli Çocuk Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Olgusunun İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sarpkaya, S. (2019). Samed Behrengî’nin Eserlerinde Çocuk, Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (Cilt:4,Sayı.7) 62-73.
- Scott, Joan W. (1986). “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. The American Historical Review, (Cilt:91,Sayı:5) 1053- 1075. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1864376>
- Segal, E. (1981). Picture Books and Princesses: The feminist Contribution. Children’s Literature Association Quarterly, (1981 proceedings) 77-83.
- Sever, S./ Aslan, C. (2011, Ekim). Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Karakter Çerçevesinin Oluşturulmasında Cinsiyet Rollerinin Sunuluşu. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Bildiriler ve Atölye Çalışmaları). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOĞEM), Ankara.
- Stephens, J. (2006). “Theory and Critical Practice”, Canadian Children’s Literature, (Cilt:32,Sayı:1) 132- 144.
- Şimşek, M. (2019). Feyza Hepçilingirler’in Çocuklara Yönelik Yazmış Olduğu Eserlerinde Toplumsal Cinsiyet Yansımaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tepe, Ü. (2020). Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Anne, Baba ve Çocuk Karakter Eylemlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Tognoli, J./ Pullen, J./ Lieber, J. (1994). Domestic and Work Locations of Characters in Children's Books, Children's Environments (Cilt:11,Sayı.4) 272-280.
- Tsao, Ya-Lun (2008). "Gender Issues In Young Children's Literature". Reading Improvement, (Cilt:45,Sayı:3) 108-115. <https://link.gale.com/apps/doc/A184699333/AONE?u=anon~33b337a3&sid=googleScholar&xid=fc0df94f>
- Turhan, O./Karaca Turhan, F./Baş, B. (2021). "Türk Çocuk Edebiyatında Meslekler ve Toplumsal Cinsiyet". Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Cilt:50,Sayı:1) 1-30. DOI:10.14812/cufej.760503.
- Turner-Bowker, Diane M. (1996). Gender Stereotyped Descriptors in Children's Picture Books: Does "curious Jane" Exist in the Literature? Sex Roles (Cilt:35,Sayı 7-8) 461-488.
- Ullah, H./ Ali, J./ Naz, A. (2014). "Gender Representation in Children's Books: A Critical Review of Empirical Studies". World Applied Sciences Journal, (Cilt:29, Sayı.1), 134-141.
- Ünelöz, G. (2017), Ödüllü Çocuk Romanların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vannicopoulou, A. (2004). Resimli Çocuk Kitaplarında Kadın Karakterler, Ege Eğitim Dergisi (Yeliştuna, D.Ç, Çev.), (Cilt:5,Sayı.2) 65-73.
- Yener, T. (2020). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kitabın Metinsel İçeriği ve Kitabın Resimleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Weitzman, L./ Eifler, D./ Hokada, E./ Ross, C. (1972). Sex-role Socialization in Picture Books for Preschool Children, American Journal of Sociology (Cilt:77,Sayı.6) 1125-1150.
- Zimet, Sara G. (1976), Print anad Prejudice. London: Hodder and Stoughton.

A)Yollamalar, Kaynakça ve Dipnotu

A)References, Bibliography and Footnotes

1.Metin içinde yapılacak yollamaİar ayrıç içinde (Yazar,kaynağın yayımlandığı yıl, sayfa numarası sırasıyla) gösterilecektir. Kaynakça da bu yolİama sistemine göre düzenlenecektir. Aşağıda farklı nitelikte kaynakların metin içinde ve kaynakçadaki yazılış biçimleri gösterilmektedir:

1.The references which will be made in a text should be shown in parenthesis (The author, the year when the reference was published: page numbers, respectively). The bibliography should be organised according to this referencing system. The different forms of references from different resources in a text and bibliography are as follows:

a)Tek yazarlı kitaplar ve makaleler

149

a)Books and articles with a single author

Kaynakçada:Tilly, C. (2001), Zor, Sermaye ve Avrupa Devletlerinin Oluşumu (Ankara:İmge Yayınları,1. Baskı) (Çev.K.Emiroğlu).

In the bibliography:Tilly. C. (2001), Zor, Sermaye ve Avrupa Devletlerinin Oluşumu (Ankara: İmge Publications, 1st Edition) (Trans. K.Emiroğlu)

Metin içinde yollamada:... (Tilly,2001:120).

Reference in the text: ...(Tilly, 2001:120).

Kaynakçada:Robinson, William I. (2001), "Social Theory and Globalization: The rise of a transnational state" Theory and Society 30:157-200.

In the bibliography: Robinson, William I. (2001). "Social Theory and Globalization: The rise of a translational state" Theory and Society 30:157-200.

Metin içindeki yollamada: ...(Robinson, 2001:170).

Reference in the text: ...(Robinson, 2001:170).

b)İki yazarlı kitaplar ve makaleler

b)Books and articles with two authors

Kaynakçada:Hirst, Paul/Thomson,Grahame (2000), Küreselleşme Sorgulanıyor (Ankara:Dost Kitabevi) (Çev.Ç.Erdem E.Yücel).

In the bibliography: Hirst, Paul/Thomson, Grahame (2000) Küreselleşme Sorgulanıyor (Ankara: Dost Bookstore) (Trans.Ç.Erdem E. Yücel).

Metin içindeki yollamada:...(Hirst/Thomson, 2000:80).

Reference in the text: ...(Hirst/Thomson, 2000:80).

Kaynakçada: Robinson, William I./Harris, Jerry (2000), "Towards A Global Ruling Class? Globalization and the Transnational Capitalist Class", Science and Society (Cilt:64,Sayı.1) 11-54.

In the bibliography: Robinson, William I./Harris, Jerry (2000), "Towards A Global Ruling Class? Globalization and the Transnational Capitalist Class", Science and Society (Volume:64, Issue.1) 11-54.

Metin içindeki yollamada:...(Robinson/Harris,2000:40).

Reference in the text: ...(Robinson/Harris.2000:40).

c)İkiden çok yazarlı kitaplar ve makaleler

c)Books and articles with more than two authors

Kaynakçada:Heitmeyer,Wilhelm/Müller,Joachim/Schröder,Helmut (1997),Verlockender Fundamentalismus (Frankfurt:Suhrkamp Verlag).

In the bibliography: Heitmeyer, Wilhelm/Müller,Joachim/Schröder, Helmut (1997), Verlockender Fundamentalismus (Frankfurt: Suhrkamp Verlag).

Metin içindeki yollamada:...(Heitmeyer vd.,1997:171).

Reference in the text: ...(Heitmeyer et all.,1997:171).

d)Derleme yayınları içinde yer alan makaleler

d)Articles in the collections

Kaynakçada: Boratav, Korkut (2000), "Emperyalizm mi? Küreselleşme mi?" Tonak, E. Ahmet (Der.), Küreselleşme (Ankara:İmge Yay.):15- 25.

In the bibliography: Boratav, Korkut (2000), "Emperyalizm mi? Küreselleşme mi?" Tonak, E. Ahmet (Col.) Küreselleşme (Ankara: İmge Publications.): 15-25.

Metin içindeki yollamada: ...(Boratav,2000:21).

Reference in the text: ...(Boratav, 2000:21).

e)Yazarsız yayınlar ya da diğer kaynaklar

e)Publications without authors or others

Kaynakçada: DİE (1996), İstatistik Göstergeler 1923-1995, (Ankara).
Metin içindeki yollamada: ...(DİE,1996:141).

In the bibliography: DİE (1996), İstatistik Göstergeler 1923-1995, (Ankara). In the text:... (DİE, 1996:141).

f) Bunların dışında adı uzun resmi yayınlara ya da mevzuata metin içinde yapılabilecek yol göstericilerde kısaltmalar kullanılmalıdır. Örneğin Yüksek Öğretim Kanunu (YÖK), Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) gibi.

f) In case of references to publications with very long names or to the legislation within the text, abbreviations should be used. For example, Yüksek Öğretim Kanunu (YÖK), Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), etc.

2) Yollamalar dışındaki açıklamalar için dipnotu kullanılmalıdır. Ancak, sayfa düzeninde yarattığı sorunlar dolayısıyla dipnotu olabildiğince az kullanılmalı ve yazının sonuna eklenmelidir.

2) For extra explanations other than references, footnotes should be used. However, due to the problems that footnotes create in the page order, they should be used as minimum as possible and should be added to the end of the text.

B) Yazının yazılacağı bilgisayar programları, Font ve Harf Büyüklükleri

B) Computer programmes to be used for writing the text, Font and Character Sizes

1) Yazı PC’de hazırlandıysa “Word for Windows” un değişik versiyonlarında (2.0-7.0), Apple Macintosh’ta hazırlandıysa Microsoft Word’un değişik versiyonlarında (4.0- 5.1) “save” edilmiş bir diskette ve aynı zamanda 3 nüsha A4 boyutunda bilgisayar çıktısı olarak verilmelidir.

1) If the text is written on a PC, it should be submitted with different versions of “Word for Windows” (2.0-7.0) or if prepared in Apple Macintosh, it should be submitted with different versions of Microsoft Word (4.0-5.1) as saved in a diskette and as 3 hardcopies in A4 size.

2) Yazının ana bölümlerinde 12 punto, dipnotu, özet kaynakça, tablo gibi bölümlerinde ise 10 punto harf büyüklüğünün ve Times New Roman karakterinin kullanılması gerekmektedir.

2) In the main part of the text, the font size should be 12. However, in the abstract, bibliography or in tables, the font size should be 10. The typesetting should be Times New Roman.

3) Yazılarda 800-1000 karakteri aşmayacak hem Türkçe hem İngilizce özet yer almalıdır.

3) There should be an abstract both in Turkish and English languages which will not exceed 800-1000 characters.

4) Orta başlık yazı alanının ortasında, yan başlık yazı alanının sol kenarında, girintisiz, kalın ve paragraf başlığı satırbaşından itibaren yazılır. Orta ve yan başlıklarda kelimelerin tamamı büyük harfle başlar, paragraf başlıklarında sadece ilk kelime büyük harfle başlar ve metin devamında gelir. Başlıklarda numaralandırma ve harflendirme yapılmamalıdır.

4) Mid-title should be written in the centre/middle of the writing space, side title should be should be written on the left side of the writing space, in unindented and bold, and the paragraph title should be indented. All of the words in mid and side titles should be written in capital, the first word should be started with capital letter in the paragraph titles and the text continues in this way. No numbers or letters should be used in the titles.

C) Yayımlanma Koşulları

C) Conditions of Being Published

1) Dergiye gönderilecek yazılar başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Eğitim Bilim Toplum Dergisi yayımlanan yazıların bütün yayın haklarına sahiptir.

1) The articles to be sent to the journal should not be published in other journals or not be sent in order to be published. Journal of Education Science Society has all rights of publishing the articles published.

2) Bir yazının dergide yayımlanması Hakem Kurulu'nun konu alanı ile ilgili üyelerinden ya da Yayın Kurulu'nun yeniden belirleyeceği ilgili bilimcilerden en az üç hakeme yollanıp çoğunluğunun olumlu kararı ile yayınlanır.

2) The article is sent to at least three referees from the scientists determined by the relevant members of the editorial board of referees or the publishing board and the majority and the article is published in the Journal with the majority verdict.

3) Hakem Kurulu tarafından önerilen değişiklikler benimsenmezse, yazar(lar)ı tarafından geri çekilir. Ayrıca, böyle durumda Yayın Kurulu yazıyı geri çekme ya da başka hakeme göndermek konusunda tam yetkilidir.

3) The article may be withdrawn by the author in case the changes recommended by the editorial board of referees are not adopted. Furthermore, the publishing board is fully authorized to withdraw the article or send it to another arbitrator.

4) Derginin hakemli bölümünde yer alacak makaleler hakem önerilerine uyularak düzeltilmek zorundadır. Düzeltme yapılmayan yazılar hakemli bölümden çekilmiş sayılır.

153

4) The articles to be published in the refereed part of the Journal should be corrected in compliance with the referee recommendations. The articles which are not corrected are considered to be withdrawn from the refereed part.

5) Hakemli yazılarda bilimsel anlatımın gerektirdiği öğelere ve ölçütlere uyulur. Bunun dışında kaldığı düşünülen yazılar hakemsiz bölümde (TARTIŞMA) değerlendirilir.

5) It is required to comply with the elements and criteria for the scientific expression. The articles which are considered to not meet this condition are evaluated in the non-refereed part (DEBATE).

6) TARTIŞMA yazıları

6) DEBATE articles

a-Yaklaşık 5 sayfayı geçemez,

a-It cannot exceed approximately 5 pages.

b-Yayın Kurulu'nun incelemesinden geçerek yayımlanır,

b-It is published after being reviewed by the Publishing Board.

c-Yazıda yer alan/alacak iddiaları açıklayan/destekleyen belgelerin bibliyografik kimlikleri Kaynakça'da ya da Dipnotlar bölümünde mutlaka belirtilir. Ya da belgenin aslı/fotokopisi konulur.

c-Bibliographic identities of the documents explaining/supporting the claims which are/are to be in the article should be definitely stated in the Bibliography or Endnotes or the original/photocopy of the document is submitted.

7)(1) ay içerisinde Yayın Kurulu ile herhangi bir şekilde iletişim kurmayan ve bu süre içerisinde Hakem Değerlendirme Raporu göndermeyen hakemlerin değerlendirmeleri dikkate alınmaz ve anılan yazı için yeni hakem belirlenir.

7)The evaluations of the referees, which do not make contact with the Publishing Board and not send Referee Evaluation Report within (1) month, are not taken into consideration. Thus, a new referee is determined for the mentioned article.

8)Düzeltilmesi için yazar(lar)ına gönderilen makaleler (1) ay içerisinde hakemlerin değerlendirmelerine uyularak düzeltilir ve EĞİTİM BİLİM TOPLUM DERGİSİ Yayın Kurulu'na ulaştırılır.

8)The articles which are sent to their authors for correction should be corrected according to the evaluations of the referees within (1) month and should be delivered to the Publishing Board of The JOURNAL OF EDUCATION SCIENCE SOCIETY.

9)Yazarlar ile yazının Hakem Kurulu arasındaki ilişki Yayın Kurulu tarafından sağlanır.

9)The correspondence between the authors and the editorial board of referees is ensured by the Publishing Board.

10)Yazılardaki tüm değişiklikler yazarları tarafından yapılır.

10)All of the changes in the articles should be made by their authors.

11)Hakem Kurulu'ndan geçen ve son biçimi verilen yazılar üzerinde değişiklikler yapılamaz. Her ne nedenle olursa olsun yazısını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, yazısını başvurudan sonra en çok 15 gün içerisinde yazısını geri çekebilir.

11)No change is made on the articles which are accepted and finalised by the Editorial Board of Referees. The author who waives to publish his article for any reason may withdraw his article within 15 days at maximum after the application.

12)Yazıların 7000 sözcüğü aşmaması önerilir.

12)It is recommended that the articles do not exceed 7000 words.

13)Yazının yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a gönderilir.

13)5 copies of the Journal will be sent to the author(s) in case the article is published.

* Web sayfamızda yayınlanmaktadır.

155

*It is published on our Website.

* Yayın Yönetim Yeri / Editorial Office

Cinnah Cad. Willy Brandt Sokak No: 13

06680 Çankaya / ANKARA

Tel : +90.312 439 01 14 (pbx)

Fax / Belgegeçer : +90.312 439 01 18

Web : <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr>

E-mail : bilgi@egitimbilimtoplum.com.tr