

eğitim bilim toplum

ISSN: 1303 - 9202
CİLT / VOLUME: 21
SAYI / ISSUE: 81
KIŞ / WINTER: 2023

81

HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES

Psikolojik Danışmanların Akademik Başarısızlığın Nedenlerine ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Görüşleri: Yoksulluk ve Psikolojikleştirme Perspektifinden Bir Değerlendirme / *Views of Psychological Counselors on The Causes of Academic Failure and Methods of Intervention: An Assessment From Poverty and Psychologization Perspective*

Hanife Kahraman

Kant Ahlakının Maksimler Aracılığıyla Normatif İçeriği / *The Normative Content of Kantian Morality via Maxims*

Sibel Kibar

Nurevşan Marş

Bildiğimiz Akademinin Sonu: Travma Politikası Karşısında Kolektif Hafıza İnşası / *The End of Academia as We Know It: Collective Memory Building against Trauma Policy*

Olga S. Hünler

Yudit Namer

N. Ekrem Düzen

Ütopya'yı Somutlaştırmak: Kriz, Somut Ütopyalar ve Mst Örneği / *Embodying Utopias: Crisis, Concrete Utopias and the MST Case*

Ebru Deniz Ozan

Avrupa Birliği'nin Akdeniz Ülkelerine Yönelik Gençlik İş Birliği Şemaları: Bir Politika Uygulama Ağı Analizi/ *European Union's Youth Cooperation Schemes for the Mediterranean Countries: An Analysis of Policy Implementation Networks*

Asuman Göksel

Sosyal ve Politik İlişki Ağlarıyla Çocuk Yurttaşlığı ve Çocukluk Çalışmalarına Dair Bir Literatür Değerlendirmesi / *A Literature Review on Child Citizenship with Social and Political Relationship Networks Childhood Studies*

Tuğba Canbulut



eğitim bilim toplum

Amaç :

Toplumsal gerçekliklerin ve onu araştırma olgusu yapan sosyal bilimlerin, emekten yana bir perspektifle incelendiği ve değerlendirildiği kuramsal veya araştırmaya dayalı bilimsel çalışmaları, Tüm toplumsal sorunların ve özellikle eğitim/bilim sorunlarının Türkiye ve dünya ölçeğinde bilimsel bir yaklaşımla incelendiği yazıları yayımlamayı amaçlamaktadır.

Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Türkiye’de toplumsal gerçekliklerin ekonomi politik bir perspektifle incelenmesi ve tartışılması konusunda duyulan eksikliğin giderilmesine, bu perspektifin geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Dergi, sosyal bilimlerin her alanında, bu yaklaşımla kaleme alınmış olan makale, araştırma, tartışma ve kitap incelemelerini yayımlamaya açıktır.

Kapsam :

Eğitim Bilim Toplum Dergisi toplum bilimleri ile eğitim bilimlerinin ve öğretmenlik mesleğinin akademik-uygulamalı her alanında yer alan bilimciler topluluğun ortak forumudur.

Sayfalar, bilgi disiplinlerine bakılmaksızın eğitim, bilim ve toplum ilişkilerinin ve bunların pratik uygulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla içeren ilgili yazarlara açıktır.

İncelenen konu alanları ister tarihsel, ister güncel, kurumsal, deneysel isterse de yöntembilimsel eleştiri olsun; yazarların her zaman kuramı, eleştiriye ve somut gözlemi bir araya getirme çabası içinde olmaları beklenir.

Eğitim Bilim Toplum Dergisi; bilimin evrenselliğinden yola çıkarak sayfalarına yeni gelişmeleri ve kuramları ele alan çeviri yazılara da yer verecektir. Dergide yayımlanan yazıların sorumluluğu, yazarların kendilerine aittir.

Eğitim Bilim Toplum Dergisi ulusal nitelikte ve hakemli bir dergidir. Dergide yer alan yazıların iç ve dış kullanımı, ulusal akademik ağa dayalı kullanıcılar için çoğaltma yetkisi Eğitim Sen tarafından verilir. Her çoğaltma için Eğitim Sen’e yıllık olarak belirlenen miktarda ücret ödenir.

EĞİTİM BİLİM TOPLUM DERGİSİ

Çoğaltma izni için Eğitim Sen Cinnah Cad. Willy Brandt Sk. No: 13 Çankaya/Ankara adresine başvurulması zorunludur.

Eğitim Bilim Toplum Dergisi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanır.

Eğitim Bilim Toplum Dergisi’nin yayın yönetim yeri, Eğitim Sen Cinnah Cad. Willy Brandt Sk. No: 13 Çankaya/Ankara’dır.

Dergi Ankara’da basılır.

education science society

Aim :

The Journal of Education, Science Society aims to publish scientific studies based on theories or researches in which social realities as well as social sciences which take those realities as a research element are examined and evaluated with a perspective favouring labour, In addition to articles in which all social issues, educational/scientific issues in particular on a national and global scale are examined with a scientific approach. The Journal of Education, Science Society also aims to fill the gap in the field of examining and discussing social realities in Turkey with eco-political perspective, to contribute to the development and dissemination of this perspective. The Journal is open to publish all articles, researches, debates and book reviews written in all fields of social sciences with this perspective.

Scope :

The Journal of Education, Science Society (Eğitim Bilim Toplum) is a joint forum for the community of scientists who take part in all the fields of the teaching profession either academic or in practice as well as in social sciences and educational sciences.

The pages are open to all authors who examine the relationships among education, science and the society along with the practices in the field with a critical perspective without taking their educational backgrounds into account.

The fields of study can either be history or contemporary, either theoretical or empirical or methodological criticism. Yet the authors are expected to gather theories, criticism or concrete observations together in all cases.

Departing from the universality of the science, the Journal of Education, Science Society will also include translations which handle the newest developments and theories. However, the responsibility of the articles published in the journal shall be assumed by the authors themselves.

The Journal of Education, Science Society is a national and refereed one. The rights to internal and external use of the articles in the journal as well as the reproduction for the users based on the national academic network are given by Eğitim Sen. For each reproduction, a fee of a determined amount is paid annually to Eğitim Sen.

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCE SOCIETY

For the reproduction permission, it is obligatory to apply to the address: Eğitim Sen Cinnah Cad. Willy Brandt Sk. No: 13 Çankaya/Ankara.

The Journal of Education, Science Society is issued four times a year in January, April, July and October.

The publication management centre for the Journal of Education, Science Society is Eğitim Sen Cinnah Cad. Willy Brandt. Sk. No: 13 Çankaya/Ankara.

The Journal is published in Ankara.

ISSN: 1303-9202

Cilt: 21 Sayı: 81 Kış: 2023

Volume: 21 Issue: 81 Winter: 2023

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

Editör Yardımcıları / Editorial Assistants*

Yusuf Can İndibay (Araş. Gör. İstanbul Üniversitesi, yusufindibay@istanbul.edu.tr)

Ceren Melis Kılıç (Araş. Gör. İstanbul Üniversitesi, cerenmelis.kilic@istanbul.edu.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 : 20.03.2023

Yayın Aralığı / Publication Period: 3 Aylık

Yayın Türü / Publication Type : Yaygın

Matbaa Adresi / Printing Address : Hermes Ofset Baskı Hizmetleri

Büyük Sanayi 1. Cadde No:105 İskitler / Ankara Tel: 0312 384 34 32 Faks: 0312 341 01 98

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.

Eğitim Bilim Toplum Dergisi Ulusal hakemli bir dergidir.

Journal of Education Science Society is a national peer-reviewed (refereed) journal.

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)

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

Servet Akyol (Doç. Dr.)

Süleyman Ulutürk (Doç. Dr.)

Eray Yağanak (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

Gülseren Adaklı (Doç. Dr.)

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr.)

Özkan Agtaş (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)

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 Çıkrıkçı (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.)

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.)

Duygu Türk Karahanoğulları (Dr.)

Onur Karahanoğulları (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 Özüğurlu (Prof. Dr.)

Dilek Peçenek (Prof. Dr.)

Tülin Sağlam (Prof. Dr.)

Serpil Sancar (Prof. Dr.)

Cenk Saraçoğlu (Doç. Dr.)

Fevziye Sayılan (Doç. Dr.)

Mustafa Sever (Doç. Dr.)

Sedat Sever (Prof. Dr.)

Burcu Sümer (Doç. Dr.)

Nurettin Şimşek (Prof. Dr.)

Mine Tan (Prof. Dr.)

Erel Tellal (Prof. Dr.)

Gülay Toksöz (Prof. Dr.)

Nurcan Törenli (Prof. Dr.)

Meral Uysal (Prof. Dr.)

Hasan Ünder (Prof. Dr.)

Başı Ünlü (Doç. Dr.)

Aslı Yağmurlu (Prof. Dr.)

İlhan Yalçın (Prof. Dr.)

M. İkbâl Yetişir (Doç. Dr.)

Ahmet Yıldız (Doç. Dr.)

Gaye Burcu Yıldız (Prof. Dr.)

Zafer Yılmaz (Dr.)

Filiz Çulha Zabcı (Prof. Dr.)

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

Savaş Zafer Şahin (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)

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.)

Ruken Aral Vural (Prof. Dr.)

BAKÜ AVRASYA ÜNİVERSİTESİ

Elmira Memmedova-Kekeç (Doç. Dr.)

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

Saadet Maltepe (Doç. Dr.)

İsmail Zencirci (Dr.)

BANDIRMA 17 EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

Burak Dancı (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.)

BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

Fatma Gök (Prof. Dr.)

Biray Kırılı (Prof. Dr.)

Ebru Muğaloğlu (Doç. Dr.)

Rıfat Okçabol (Prof. Dr.)

Nazlı Somel (Dr.)

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

Sadık Kartal (Prof. Dr.)

Ekber Tombul (Prof. Dr.)

Gaye Gökalp Yılmaz (Dr. Öğr. Üyesi)

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.)

Fahriye Hayırsever (Doç. Dr.)

EGE ÜNİVERSİTESİ

Zeynep Alat (Doç. Dr.)

Lülüfer Körükmez (Dr. Öğr. Üyesi)

ERÇİYES 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

Gülay Aslan (Prof. Dr.)

Erdal Küçükker (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.)

Muammer Kaymak (Doç. Dr.)

Mete Kaan Kaynar (Prof. Dr.)

M. Hakan Mıhçı (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

Hasan Akbulut (Prof. 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.)
Aynur Soydan Erdemir (Doç. Dr.)
Özgün Akduran Erol (Dr. Öğr. Üyesi)
H. Burak Gemalmaz (Prof. Dr.)
Mustafa Görkem Doğan (Dr. Öğr. Üyesi)
Özge Gökdemir Dumlucağ (Doç. Dr.)
Ahsen Deniz Morva Kablamacı (Doç. Dr.)
Mustafa Kahveci (Dr. Öğr. Üyesi)
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.)
Nilüfer Timisi Nalçaoğlu (Prof. Dr.)
Ayten Alkan Mertoğlu (Doç. Dr.)
Necdet Neydim (Prof. Dr.)
T. Hakan Olgun (Prof. Dr.)
Ayşegül Yakar Önal (Doç. Dr.)
M. Tefvik Özcan (Prof. Dr.)
Eylem Özdemir (Dr. Öğr. Üyesi)
Pelın Pınar Özden (Doç. Dr.)
Sermin Sarıca (Dr. Öğr. Üyesi)
N. Şebnem Sayhan (Dr. Öğr. Üyesi)
Gülay Günlük Şenesen (Prof. Dr.)
Özge İzdeş Terkoğlu (Dr. Öğr. Üyesi)
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)

İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ

Elif Çağlı Kaynak (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.)

Erinç Yeldan (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.)

Fatma Zehra Pattabanoğlu (Doç. 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 (Doç. Dr.)

HAKEM KURULU / THE BOARD OF THE REFEREES*

Aziz Çelik (Prof. Dr.)

Yücel Demirer (Doç. Dr.)

Fatih Kezer (Doç. Dr.)

Kuvvet Lordoğlu (Prof. Dr.)

Aynur Özüğurlu (Doç. Dr.)

KAPADOKYA ÜNİVERSİTESİ

Müge Artar (Prof. Dr.)

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

Müfit Kömleksiz (Prof. Dr.)

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

Ulviye Sanılı Aydın (Doç. Dr.)

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

Dinç Alada (Prof. Dr.)

H. Özden Bademci (Doç. Dr.)

Gökçe Güvercin Seçkin (Dr. Öğr. Üyesi)

MARBURG-PHILIPPS ÜNİVERSİTESİ

Funda Hülâgü (Dr. Öğr. Üyesi)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

Günay Atalayer (Prof. Dr.)

Uraz Aydın (Dr.)

Ayşe Durakbaşa (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.)

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.)

Evrin Hikmet Öğüt (Doç. Dr.)

Neşe Özgen (Prof. Dr.)

Besime Şen (Prof. Dr.)

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

Ceray Aldemir (Doç. Dr.)

Yahya Altınkurt (Prof. Dr.)

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 (Prof. Dr.)

Aysun Danışman Işık (Dr. Öğr. Üyesi)

T. Osman Mutlu (Doç. Dr.)

Seyfi Kılıç (Dr. Öğr. Üyesi)

Semra Purkis (Doç. Dr.)

HAKEM KURULU / THE BOARD OF THE REFEREES*

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 Arkan Sandıkçioğlu (Dr. Öğr. Üyesi)

**NİĞDE ÖMER HALİDEMİR
ÜNİVERSİTESİ**

Yalçın Özdemir (Doç. Dr.)

ODTÜ

Başak Alpan (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)

Raşit Kaya (Prof. Dr.)

H. Engin Küçükkaya (Doç. Dr.)

Mehmet Okyayuz (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 Gümüseli (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.)

ÖZYEGİN ÜNİVERSİTESİ

Işıl Erol (Doç. Dr.)

Sevgi Usta (Dr. Öğr. Üyesi)

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.)

Yüksel Kavak (Prof. Dr.)

TOBB ÜNİVERSİTESİ

Pınar İpek (Doç. Dr.)

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 Güllalp (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 güncellenmek-tedir / The Board of the Referees list is regularly updated.

İçindekiler / contents

HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES

- Psikolojik Danışmanların Akademik Başarısızlığın Nedenlerine ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Görüşleri: Yoksulluk ve Psikolojikleştirme Perspektifinden Bir Değerlendirme / *Views of Psychological Counselors on The Causes of Academic Failure and Methods of Intervention: An Assessment From Poverty and Psychologization Perspective*
Hanife Kahraman 10
- Kant Ahlakının Maksimler Aracılığıyla Normatif İçeriği / *The Normative Content of Kantian Morality via Maxims*
Sibel Kibar
Nurevşan Marş 34
- Bildiğimiz Akademinin Sonu: Travma Politikası Karşısında Kolektif Hafıza İnşası / *The End of Academia as We Know It: Collective Memory Building against Trauma Policy*
Olga S. Hünler
Yudit Namer
N. Ekrem Düzen 56
- Ütopyayı Somutlaştırmak: Kriz, Somut Ütopyalar ve Mst Örneği / *Embodying Utopias: Crisis, Concrete Utopias and the MST Case*
Ebru Deniz Ozan 76
- Avrupa Birliği'nin Akdeniz Ülkelerine Yönelik Gençlik İş Birliği Şemaları: Bir Politika Uygulama Ağı Analizi / *European Union's Youth Cooperation Schemes for the Mediterranean Countries: An Analysis of Policy Implementation Networks*
Asuman Göksel 96
- Sosyal ve Politik İlişki Ağlarıyla Çocuk Yurttaşlığı ve Çocukluk Çalışmalarına Dair Bir Literatür Değerlendirmesi / *A Literature Review on Child Citizenship with Social and Political Relationship Networks Childhood Studies*
Tuğba Canbulut 133

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN AKADEMİK BAŞARISIZLIĞIN NEDENLERİNE VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: YOKSULLUK VE PSİKOLOJİKLEŞTİRME PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

*Views of Psychological Counselors on The Causes of Academic Failure and
Methods of Intervention: An Assessment From Poverty and Psychologization
Perspective*

Hanife Kahraman*

Geliş Tarihi / Received : 06.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted : 11.10.2022

Kahraman, Hanife (2023), "Psikolojik Danışmanların Akademik Başarısızlığın Nedenlerine ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Görüşleri: Yoksulluk ve Psikolojikleştirme Perspektifinden Bir Değerlendirme", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 21, Sayı 81, (Kış 2023), ss: 10-33.

10

Öz

Bu makalede, okullarda ruh sağlığı hizmeti veren psikolojik danışmanların, zorunlu eğitime devam eden öğrencilerin akademik başarısızlıklarını ve başarısızlıkla ilişkili durumları kavramsallaştırmaları ve söz konusu duruma müdahale etme yöntemleri, yoksulluk ve psikolojikleştirme ekseninde incelenmiştir. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada farklı kademelerde çalışan 10 psikolojik danışmanın tipik bir çalışma gününü anlatmaları istenmiştir. Ayrıca akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin düşünceleri ve uyguladıkları müdahale yöntemlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Daha sonrasında verilen yanıtlara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinin sonucunda psikolojik danışmanların çok yüksek oranda öğrencilerin akademik başarısızlıklarını psikolojik sebeplerle açıkladıkları/psikolojikleştirdikleri ve bu yönde müdahale ettikleri görülmüştür. Söz konusu bulgular yoksulluk, yoksullukla ilişkili faktörler ve psikolojikleştirme üzerinden tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: yoksulluk, eğitim, akademik başarısızlık, psikolojik problemler, psikolojikleştirme

* Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Bornova-İzmir, Türkiye, hanife.pehlihan@ege.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0002-4798-3150
Dr., Ege University, Department of Educational Sciences, Division of Guidance and Counseling, Bornova-İzmir, Turkey, hanife.pehlihan@ege.edu.tr, Orcid Number: 0000-0002-4798-3150

Abstract

In this article, the conceptualization of the academic failures and situations related to failure and the methods of intervening in the mentioned situation by the psychological counselors who provide mental health services in schools are examined in the axis of poverty and psychologization. For this, the typical case sampling method, which is one of the qualitative research methods, was used. In the study, 10 psychological counselors working at different levels were asked to describe a typical working day. In addition, questions were asked about their thoughts on the causes of academic failure and the intervention methods they applied. Afterwards, content analysis was performed on the answers given. As a result of the content analysis, it was seen that psychological counselors explained/psychologized students' academic failures with psychological reasons at a very high rate and intervened in this direction. These findings were discussed over poverty, poverty-related factors and psychologization.

Key Words: poverty, education, academic failure, psychological problems, psychologization

Giriş

“Hayatın senin elinde”, “Her şey beyinde başlar. Karar ver. Odaklan ve asla vazgeçme. Seni senden başka durduracak kimse yok.”, “İmkânsız yoktur. Bahane vardır.”, “Yeter ki umudun olsun. O ışık elbette bir yerden doğar.”, “Hayatınız kötü bir yola girmişse, unutmayın direksiyonda siz varsınız.”, “İnsan ile hayalleri arasında duran tek engel başarısızlık korkusudur.”

11

Yukarıda okumuş olduğunuz ifadeler her gün karşımıza çıkan ve bir kişinin başarıya ulaşmasının temel yollarını anlatan özlü sözlerdir. Bu özlü sözlerden anlaşılacağı üzere kişinin akademik hayatta ve yaşamda başarılı olması bütünüyle kendi iradesinde gibi görünmektedir.

Benzer ifadeler eğitim ortamında da kullanılır. Öğrencinin eğitim öğretim sürecine doğrudan dâhil olan idareciler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar bir öğrencinin başarılı olmasını sağlamak için öğrencinin ve ailesinin motivasyonunu arttırmaya odaklanır. Motivasyonu arttırmak içinde yukarıda ifade edilen cümlelerdeki ana temaya vurgu yapar. “Başarının anahtarı sende. Yeter ki iste.” Durum gerçekten böyle midir?

Her çocuğun eğitim hakkı uluslararası sözleşmelerle güvenceye alınmış temel haklardan biridir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin (İHEB, 1948) 26. maddesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin (ESKHS, 2015) 13. maddesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (UNİCEF, 1989) 28. maddesi herkes için eğitim hakkını güvenceye alan sözleşmelerdir. Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin (IAOKS, 2002) 5. maddesi de diğer hakların yanı sıra eğitim hakkı kullanılırken hukuk önünde eşitlik hakkının güvence altına alınmasının gerekliliğini düzenler.

Uluslararası düzeyde yapılan bu hukuksal düzenlenmeler Türkiye’de dâhil olmak üzere pek çok ülke tarafından kabul edilmiştir. Ancak bu kabule rağmen çok sayıda ülkede eğitim olanaklarına ulaşabilme açısından çocuklar arasında ciddi bir uçurum vardır (Banks ve Banks, 2010:v). Pek çok nedenle oldukça çok sayıda çocuğun akademik başarısızlık yaşadığı, okulu bıraktığı ya da hiç okula gitmediği görülmektedir (UNİCEF, 2019). Diğer bir deyişle çocukların en temel eğitim haklarından biri olan eğitim hakkı, çeşitli nedenlerle ellerinden alınmaktadır. Bu nedenlerin içinde de en önemlilerinden birisi yoksulluktur.

World Health Organization (WHO, 1995) uçurumları kapatmak (Bridging the Gaps) başlıklı raporunda “Dünyanın en acımasız katili ve dünyadaki acıların en büyük nedeni aşırı yoksulluktur” der. Bu ifade bir değişken olarak yoksulluğun ruh sağlığı ve beden sağlığı üzerindeki etkisini doğrudan vurgulayan bir ifadedir (Murali ve Oyebo, 2004: 216). UNİCEF (2014) ve Children’s Society (2015) gibi dünya çapında çocuklarla çalışan kurumlar da benzer şekilde ekonomik daralmanın neden olduğu kemer sıkma politikalarından ve yoksulluktan en çok etkilenen grubun çocuklar olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar, yoksulların ve azınlık gruplarının egemen gruplara göre çok daha düşük akademik talepleri olduğunu, genellikle eğitim süresi kısa olan okullara kayıt yaptıрма eğiliminde olduklarını ve çok daha yüksek düzeyde okulu terk etme oranlarına sahip olduklarını göstermektedir. Yoksul çocukların liseyi bitirme ihtimali yoksul olmayanlara göre 4 kat daha azdır (Persell, 2010:86; ESU, 2016; Hernandez, 2011: 7; Luciak, 2004; 2006:73).

Yoksulların ve azınlıkların eğitime erişimi ve eğitimi sürdürmedeki problemleri Türkiye için de geçerlidir. Türkiye’de Batı’da olduğu gibi gelir dağılımı en yüksek ve en düşük gelir gruplarının toplam gelirden aldığı pay farkı her geçen gün artmaktadır (TÜİK, 2021). 34 Avrupa ülkesi içinde gelir dağılımı eşitsizliği sıralamasında Türkiye ikinci sıradadır (OECD, 2018). Ayrıca Türkiye’de eğitime ayrılan bütçe % 10.69 gibi oldukça düşük bir orandır. Eğitime ayrılan bütçenin milli gelire oranı % 2,6’dır. Bu rakam OECD ortalaması olan yüzde 6’nın hala çok altındadır. Yoksulluk ve akademik başarısızlık arasındaki ilişki Türkiye’de de yapılmış az sayıda çalışmada vurgulanmıştır. Yoksulluk arttıkça akademik başarısızlıkta artmaktadır (Coşkun ve Ünal, 2006:24; Polat, 2009: 46).

Yoksul ailelerden gelen çocukların okula angajmanını ve akademik başarısını etkileyen yoksulluğun neden olduğu pek çok problem vardır. Çocukların mücadele etmek zorunda kaldıkları yoksulluk kaynaklı problemler aşağıda temel başlıklar altında kısaca toplamıştır (Jensen, 2013:24; Sparks, 1998:245).

Bunlar:

1. Beslenme ve sağlık problemleri: Yoksulluk, beslenme ve barınma gibi temel iki ihtiyacın karşılanmasında ciddi engeller yaratır. Yoksullar genellikle çok küçük ve sağlıklı evlerde kalabalık bir şekilde yaşarlar. Ayrıca ciddi bir beslenme yoksunluğu ya da dengesizliği söz konusudur. Yoksullar sağlık hizmetlerine erişimde çok ciddi güçlük yaşarlar. Bu durum yoksullarda çocuk ölümlerinde artış, malnütrasyon, beyin gelişiminde gerilik gibi çok sayıda sağlık sorununa neden olmaktadır (Hatun, 2002:7). Söz konusu beslenme ve barınma problemleri, eğitime ilişkin materyallerin yokluğu bazen çocuğun okula devamını engelleyerek, bazen de öğrenme hızını yavaşlatarak çocuğun akademik başarısızlığına doğrudan katkıda bulunur.
2. Çalışma zorunluluğu ve ulaşım: Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar genellikle çalışmak zorundadır (Abdullahi, Noor, Said, & Baharumshah, 2016:7). Bakmaları gereken başka aile üyeleri vardır. Çoğu zaman okula ulaşım araçları yoktur ya da yetersizdir. Bu durum onların başarısız olmasına veya okulu bırakmalarına neden olmaktadır.
3. Ayrımcılık: Yoksul ve azınlık çocuklar genellikle gittikleri okullarda ayrımcılığa maruz kalırlar. Çocuğun okulda kullanılan eğitim dilini yeterince bilmemesi, ders müfredatının çocukların ihtiyacına uygun olmaması çocuğun ayrımcılığa maruz kalma olasılıklarını daha da artırır ve bu durum çocukları başarısızlığa sürükler (Banks, 2009: 21).
4. Kelime bilgisi: Düşük sosyoekonomik koşullarda büyüyen çocuklar, tipik olarak orta ve üst sınıf ekonomik koşullarda büyüyen çocuklara göre dil gelişimi ile ilgili yeterince uyarana maruz kalmadığı için çok daha az kelime dağarcığına sahiptir ve bu durum çocukların akademik başarısızlık riskini artırır (Bracey, 2006: 60).
5. Çaba: Yoksulluğun neden olduğu psikolojik süreçlerden habersiz öğretmenler ve okul ruh sağlığı çalışanları genellikle yoksul çocukların ve ebeveynlerinin tembel oldukları için daha az çaba gösterdiklerini düşünürler. Yapılan araştırmalar, yoksul ailelerden gelen ebeveynlerin orta veya üst sınıf ailelerin ebeveynleri kadar çalıştığını göstermektedir (Economic Policy Institute, 2002). Ebeveynlerden geçen “kalıtsal tembellik” diye bir şey yoktur. Birçok yoksul öğrencinin motivasyonsuz görünmesinin temel nedeni, içinde yaşadıkları koşulların umut ve iyimserliği yok etmesidir.
6. Umuda ve kişisel gelişime ilişkin bakış açıları/inançları: Umudun güçlü bir şeydir. Araştırmalar, düşük sosyoekonomik statüdeki kişilerin genellikle geleceğe ilişkin beklentilerinin oldukça olumsuz olduğunu göstermektedir

(Robb, Simon ve Wardle, 2009:331). Burada yoksulların geleceğe ilişkin umutlarının olmayışı bitmek bilmeyen olumsuz yaşam koşullarının bir sonucudur. Teknik bir ifadeyle söylersek, bu bir çeşit öğrenilmiş çaresizliktir ve bu durum yoksullukla doğrudan ilişkilidir (Odéen ve diğerleri, 2013: 242).

7. Bilişsel kapasite: Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar, zeka ve akademik başarı testlerinde genellikle yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha düşük performans gösterirler (Bradley ve Corwyn, 2002:371). Yoksul çocukların genellikle dikkat süreleri kısadır. Sebatkâr ve nitelikli bir şekilde çalışmada ve problemlere yeni çözüm bulmada güçlük çekerler (Alloway, Gathercole, Kirkwood ve Elliott, 2009). Bu durumun nedeni, yoksulluğun ortaya çıkardığı olanaksızlıkların gelişimsel bir geriliğe sebep olmasıdır (Hatun, 2002:7) .
8. Aile içi ilişkiler: Yoksulluk, ebeveynlerin evlilik ilişkilerini bozmakta ve çocuğa yönelik tutumların olumsuz olmasına yol açmaktadır. Söz konusu durum süregelen olduğunda aile içi şiddet, istismar veya yıkıcı boşanmalarla sonuçlanmaktadır. Bu problemlere maruz kalan çocuklar okula ilişkin sorunları da çok daha fazla yaşamaktadır (Jensen, 2013:24). Çocukların erken dönem deneyimlerinin kronik bir şekilde sorunlu olması, tıpkı beslenme yetersizliği gibi beyin gelişimini ve kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.
9. Sıkıntı ve endişe: Normal gelişimde küçük miktarlarda stres gelişim açısından sağlıklı olsa da, yüksek miktarda ve kronik stres gelişim açısından yıkıcıdır. Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar ve aileleri, varlıklı yaşlılarına göre daha fazla kronik stres yaşarlar. Aile içinde yaşanan kronik stres hem çocukların bağışıklık sisteminin bozulmasına ve hem de öz kaynaklarının tükenmesine neden olur. Ayrıca bu çocuklar sürekli bir etiketlenmeye maruz kalırlar ve yoğun utanç duyguları içinde hapsolürlar (Mills, 2017:579)

Kısaca söz edilen problemleri yaşayan çocukların çok büyük bir kısmı geceleri sağlıklı uyku uyuyamazlar. Sabah uyandıklarında evde yeterince gıda bulunmadığı için ve işleyen bir düzen olmadığı için doğru düzgün kahvaltı etmeden okula giderler. Bu çocuklar, söz konusu sıkıntılardan dolayı konsantre olmakta zorlanırlar ve hareketsiz kalamazlar. Dolayısıyla da başarısız olurlar. Endişeli ve korkmuş hissederler ve bu korkularını diğer çocuklardan çıkarabilirler. Çocukların bu davranışları psikolojik danışmanlar

ve öğretmenler tarafından genellikle bir ruhsal bozukluk çerçevesinde ele alınır. Çocuklara davranış bozukluğundan dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna (DEHB) uzanan bir dizi teşhis konulur. Bazen bu durum çocuğun bir klinisyene gitmesiyle ve ilaç tedavisi ile sonuçlanır (Mills, 2017:579).

Yukarıda temel hatlarıyla ele alındığı üzere yoksulluk ve neden olduğu problemler öğrencilerin okulla ilişkisini ve akademik başarısını olumsuz yönde ciddi bir biçimde etkilemektedir. Yoksulluğun akademik başarı üzerindeki etkilerinin nesnel ve kapsamlı bir biçimde ele alınabilmesi için çok boyutlu bir perspektife ihtiyaç vardır. Bu perspektifi alan çalışanlarına sunan önemli kuramcılardan birisi Bronfenbrenner'dır. Bronfenbrenner (1970), öğrencilerin ekolojik çevrelerinin akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu savunmaktadır. Bronfenbrenner'a göre bireylerin gelişimi bir süreç olarak görülmeli ve gelişim sürecinin her basamağı ekonomik, toplumsal, kültürel, ailesel ve bireysel tüm faktörlerin etkisi dikkate alınarak incelenmelidir (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014). Ancak politik ve sosyolojik bir problem olan yoksulluk ve ekolojik bir perspektiften değerlendirilmesi gereken akademik başarısızlık eğitim ortamında yüksek oranda psikolojik veya tıbbi bir problem olarak ele alınmaktadır (Howell, 2011: 20). Politik ve sosyolojik bir olgunun psikolojik ve bireysel bir problem olarak ele alınması neye hizmet etmektedir?

Tarihsel olarak eğitim psikolojisi veya eğitim kurumlarında sunulan psikolojik hizmetler modern liberal devletin iyileştirme projesi içinde kendine yer bulan bir projedir (Williams, 2013) ve beklenen/normatif öğrenme sürecini gerçekleştiremeyen öğrencileri tahmin etmeyi, iyileştirmeyi ve kontrol etmeyi amaçlamaktadır (Bird, 1999: 21). Devletler eğitim psikolojisinin bu amacı doğrultusunda kitap vb. çeşitli materyalleri hazırlarlar ve okullarda hizmet verecek elemanları bu yönde yetiştirirler. Psikolojinin pek çok alanında olduğu gibi eğitim psikolojisi de bir problemi ele alırken problemin ilişkisel, örgütsel veya sosyolojik koşullarını ekarte eder ve problemin kaynağı olarak öncelikle öğrencinin içsel süreçlerine daha sonrada aileye vurgu yapar. Probleme müdahale ederken de benzer bir yol izler (Loxley, 1978: 98; Williams, 2013:304).

Modern liberal devletlerin iyileştirme projesinin ortaya çıkardığı söz konusu işleyiş, yani öğrencilerin yaşadığı yoksulluğu ve bunun ortaya çıkardığı sorunları yüksek oranda psikoloji kavramları ile tanımlamak bir çeşit psikolojikleştirme (Mills, 2017). Temel olarak psikolojikleştirme, insan davranışlarını açıklayabilecek farklı yaklaşımlara psikoloji kavramlarının

sızması veya bu yaklaşımları domine etmesidir. Diğer bir deyişle, okullardan fabrikalara her tür kamusal ve bireysel düzeydeki ilişkileri ve bu ortamlardaki insan davranışlarını psikoloji kavramları ile açıklamaktır (Rose, 1998: 60). Psikolojikleştirme aynı zamanda söz konusu problemleri psikolojik yöntemlerle çözebileceğini iddia eder (De Vos, 2012: 1).

Psikolojikleştirmenin bir sonucu olarak okullarda hizmet veren ruh sağlığı çalışanları çocuklarda yoksulluk veya şiddet gibi başka nedenlerle ortaya çıkan problemleri büyük oranda psikoloji perspektifinden kavramsallaştırmakta, yoksulluğun kendisinden ziyade çocuğun yapısına, ebeveyn ve aile özelliklerine vurgu yapma eğilimi taşımaktadırlar (Murali & Oyeboode, 2004: 216). Böyle bir vurgu yapıldığında yoksulluk, doğrudan ruh sağlığıyla ilişkili olarak anlaşılmamaktadır. Daha çok eğitim düzeyi ve çocuk-ebeveyn etkileşimlerine aracılık eden bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Murali ve Oyeboode, 2004: 216). Dolayısıyla yoksulluğun ele alındığı ruh sağlığı çalışmalarında yoksulluk sadece bir tetikleyicidir. Yoksulluk ve çocuk ruh sağlığı ile ilgili literatürün çoğu sorunun politik ekonomik boyutundan ziyade, sorunun kaynağı olarak çocukların ve ailelerin psikolojilerine (dayanıklılık/sistemin kişiyi fakirlikle sınaması, şemalar, toksik aile, dikkat eksikliği vb. kavramlar) ve davranışlarına odaklanmaktadır (Zembylas, 2021). Bu durumun bedelini hem öğrenciler, hem de aileler çeşitli şekillerde ödemektedir (Mills, 2017; 580).

Benzer bir durum Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda sunulan ruh sağlığı hizmetleri içinde geçerli olabilir. Bu çalışmada, okullarda ruh sağlığı hizmeti veren psikolojik danışmanların, zorunlu eğitime devam eden öğrencilerin akademik başarısızlıklarını ve başarısızlıkla ilişkili durumları kavramsallaştırmaları ve söz konusu duruma müdahale etme yöntemleri psikolojikleştirme ve yoksulluk ekseninde incelenmiştir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır.

- MEB’e bağlı okulların psikolojik danışma birimlerinde hizmet veren psikolojik danışmanların öğrencilerin akademik başarısızlığının nedenlerine ilişkin görüşleri ve başarısızlığa müdahale yöntemleri nelerdir?
- MEB’e bağlı okulların psikolojik danışma birimlerinde hizmet veren psikolojik danışmanlar, öğrencilerin akademik başarısızlığını ve başarısızlığa müdahale yöntemlerini kavramsallaştırırken yoksulluk üzerinden değerlendirme yapmaktadırlar mı?
- MEB’e bağlı okulların psikolojik danışma birimlerinde hizmet

veren psikolojik danışmanlar, öğrencilerin akademik başarısızlığını ve başarısızlığa müdahale yöntemlerini kavramsallaştırırken psikolojikleştirmeyi kullanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın deseni ve örneklem grubu

Bu çalışmada Türkiye’de okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesi için nitel çalışmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durumlar, araştırma evreninde bulunan çok sayıdaki benzer olgular arasından olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2014:429). Diğer bir deyişle tipik durumlar evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan olgu veya olgulardır (Marshall & Rossman, 2014:228). Tipik durumlar, genellikle araştırmacı tarafından değil, neyin veya kimin tipik olduğuna karar verecek yeterlikte olan uzmanlar tarafından belirlenmelidir (Morgan & Morgan, 2008). Bu çalışmada tipik durum örnekleme yönteminin sağlanabilmesi için, İzmir’in Bornova bölgesinde MEB’e bağlı bulunan okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında Okullarda RPD Uygulamaları ve Mesleki Rehberlik Uygulamaları derslerini yürüten ve bu okullarda staj yapan öğrencilere süpervizyon eğitimi veren alanında uzman bir Dr. Öğr. Üyesi okulları seçmiştir. Bu okullarda çalışan 10 psikolojik danışman araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılanların 7’si kadın, 3’ü erkektir. Katılımcılardan, iki kişi ortaokulda, iki kişi Anadolu lisesinde, bir kişi meslek lisesinde, bir kişi imam hatip lisesinde, bir kişi nitelikli lisede, bir kişi özel ilkokulda, iki kişi ilkokulda görev yapmaktadır. Katılımcıların üçü 0-5 yıl, dördü 6-10 yıl, üçü de 11 yıl üzerinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Bununla birlikte araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını derinleştirebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000:547). Araştırmada, görüşme protokolünde araştırma kapsamında tanımlanan problemi ve yanıt aranan soruları kapsayacak biçimde üç temel açık uçlu soru hazırlanmıştır. Daha sonrasında araştırmanın problemi ve hazırlanan sorular alanında uzman bir Dr. Öğr. Üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Hazırlanan açık uçlu sorular şunlardır; 1. Tipik bir iş gününde yaptığınız işleri anlatır mısınız? 2. Sizce öğrencilerin akademik başarısızlığının nedenleri nelerdir? 3. Bulduğunuz okul kapsamında öğrencinin akademik başarısızlığını azaltmak için neler

yapıyorsunuz? Görüşmeler açık uçlu sorular çerçevesinde yüz yüze gerçekleştirilmiş, yan ya da alt sorularla derinleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20-30 dk. sürmüştür. Görüşmeler araştırmacı tarafından kayıt edilmiş daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma da öncelikle akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların bir arada ele alındığı alan yazın incelenmiştir. Alan yazında akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin vurgulanan temel faktörler ekolojik perspektif dikkate alınarak saptanmıştır. Alan yazında vurgulanan bu faktörler bireysel ve ailesel, sosyal ve okulla ilgili faktörler olmak üzere üç ana grupta sınıflanabilir (Bronfenbrenner, 1970; Fuertes & Hurtado, 2017:1-3; UNESCO, 2012:17, UNICEF, 2018:2). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için, ana temalar ve alt temalar söz konusu literatürdeki yaygın sınıflama dikkate alınarak oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra yapılan görüşmelerin içerikleri incelenmiş, bu içeriklerde kullanılan kavramlar ve ifadeler literatür dikkate alınarak belirlenen temalar ile ilişkilendirilmiş, söz konusu kavram ve ifadelerin tekrarlanma sıklıklarına bakılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994:64) kodlayıcılar arası güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerden iki tanesinin içeriklerinde tekrarlanan kavram ve ifadelerin, araştırma kapsamında belirlenen temalar ile ilişkilendirilmesi, alanında uzman bir Dr. Öğr. Üyesi tarafından tekrar kodlanmıştır. Güvenirliğin hesaplanması için kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda % 91 düzeyinde güvenilirlik sonucuna ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arasında güvenilirlik oranının % 70'in üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman 1994:64). Tablo-1'de literatüre (Fuertes & Hurtado, 2017:1-3; UNESCO, 2012:17, UNICEF, 2018:2) dayanarak belirlenen temalar ve alt temaların listesi verilmiştir. Tablo-2'de yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalar, Tablo-1'deki temalar çerçevesinde sınıflanmış, tekrarlanan kavram ve ifadelerin sıklıkları belirlenmiştir. Tablo-3'de akademik başarısızlığa müdahale yöntemlerine ilişkin temalar verilmiştir. İçeriklerin sınıflamasında, belirlenen temaların dışında kalabilecek bir ifadeye veya kavrama rastlanmamıştır.

Tablo-1

Akademik Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Belirlenen Temalar ve Alt Temalar	
Temalar	Alt temalar
Bireysel ve ailesel faktörler	Öğrencinin psikolojik durumu (çalışma alışkanlıkları, başarı motivasyonu, hedef belirleme, zekâ düzeyi, kişilik özellikleri, ruhsal patolojileri), ebeveyn tutumu, aile yapısı, ebeveyn beklentileri, ebeveyn destek biçimi
Sosyal Faktörler	Sosyal adaletsizlik/yoksulluk, azınlık grubuna ait olma, anadil farklılığı, kültürel unsurlar
Okulla İlgili Faktörler	Okul iklimi, okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, eğitim öğretim müfredatının hedeflenen öğrenci profiline uygunluğu, okul aile işbirliği, okula ulaşılabilirlik, okul olanaklarının yeterliliği

Tablo-2

Görüşmelerde Akademik Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Ortaya Çıkan Temalar, Alt Temalar ve Tekrarlanma Sıklıkları		
Temalar	Alt temalar	n
Bireysel ve Ailesel Faktörler	Öğrencinin gelecek planı yapmaması, planlı ders çalışmaması, ders çalışmayı bilmemesi	10
	Motivasyon eksikliği, umutsuzluk	9
	Dikkat eksikliği hiperaktivite, kavrama kapasitesinin düşüklüğü	6
	Davranım bozukluğu, saldırganlık, antisosyal davranışlar	3
	İlgisiz aile	6
	Sorunlu aile	5
	Boşanmış aile	1
Sosyal Faktörler	Fırsat eşitliği konusundaki eksiklikler	2
	Etnik ve kültürel kökenlerinin farklı olması	1
Okulla İlişkili Faktörler	Akılda kalıcı bir eğitim yönteminin olmaması	1
	Yaşantısal öğrenme yönteminin kullanılmaması	1

Tablo-3

Görüşmelerde Akademik Başarısızlığa Müdahale Yöntemlerine İlişkin Ortaya Çıkan Temalar, Alt Temalar ve Tekrarlanma sıklıkları		
Temalar	Alt temalar	n
Bireysel ve Ailesel Müdahale	Motivasyonu arttırma	10
	Ders çalışma alışkanlığı kazandırma, ders çalışma programı hazırlama	10
	Akran danışmanlığı programı uygulama	1
	Öğrencinin kontrollü davranışlarını arttırma, nefes egzersizi	4
	Sınıf rehberliği	5
	Psikiyatriste yönlendirme	3
	Klinik psikoloğa yönlendirme	3
	Ailelere psikoeğitim programları hazırlama	6
	Ebeveyn görüşmeleri yapma	6
Okulla ilişkili müdahale	Branş öğretmenlerini ve sınıf öğretmenlerini bilgilendirme	3
Sosyal Faktörlerle İlişkili Müdahale	-	0

Bulgular

Görüşme içeriklerine ilişkin yapılan analizlere bakıldığında, psikolojik danışmanların çok yüksek sayıda bireysel ve ailesel faktörlere vurgu yaptıkları görülmüştür. Yani akademik başarısızlığın nedeni olarak öğrencinin motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği, zeka düzeyindeki sorunlar, davranış bozuklukları, ailesinin sorunlu olması gibi psikolojik nedenlere vurgu yapılmıştır. Müdahale yöntemi olarak ta bu yönde uygulamalar seçilmiştir (bkz. Tablo-1 ve 2). Aşağıda bu açıklamalardan örneklere yer verilmiştir

“Öğrenciler ders çalışmak istemiyor. Motivasyonları aşırı düşük. Çoğunun dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu var.” (pd 1)

“Öğrencilerin düzenli çalışmayı bilmemeleri, öz disiplin konusunda yetersiz olmaları, öğrencilerin iyi bir gelecek planının olmaması ve okul dersleri ile kariyer planı arasında ilişki kuramamaları başarısızlık sebeplerinden olabilir.” (pd 5)

“Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmemesi, öğrencide var olabilecek çeşitli rahatsızlıklar, giderilmeyen dikkat eksikliğinin olması, çalışmaların yetersiz gelmesi, hatta öğrencinin nelere, ne şekilde

çalışmayı bilememesi, dersi takip etmemesi, zamanını yönetememesi, çalışma ve başarılı olma, öğrenme konusunda yeteri kadar motive olmaması, içsel olarak değil de dışsal olarak derslere odaklanması diyebilirim” (pd 6)

“Okulda antisosyal eğilimi ve davranım bozukluğu olan çok sayıda öğrenci var. Bu öğrencilerden sizce başarı beklenir mi? (pd 2)

İçerik analizlerinde başarısızlığın nedenlerine ilişkin ikinci sırada tekrarlayan tema ailelerin ilgisiz, sorunlu ya da boşanmış olmasıdır (bkz. Tablo 1). Aşağıda bu açıklamalardan örneklere yer verilmiştir.

“Bizim okulda şiddet olan ya da boşanan çok sayıda aile var. Kendi sorunları yüzünden çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Bence bu durum başarısızlığın temel nedenlerinden.” (pd 10)

“Ben meslek lisesinde çalışıyorum. Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin çoğu sorunlu ailelerin başarısız çocuklarıdır. Düşünebiliyor musunuz geçen sene 12.sınıflardan pek çok çocuk bizim okuldan üniversite sınavında eksi puan aldı. Yani hiç soru yapmazsa sıfır puan alacak. Trajikomik bir durum. ”

“Ayrıca ailelerin sorunlu boşanmış ya da ilgisiz olmasının ciddi katkısı var.” (pd 8)

İçerik analizlerinde sadece 2 psikolojik danışman sosyal koşulların ve olanakların yetersizliğine, 1 psikolojik danışman kültürel farklılıklara, 2 psikolojik danışman da başarısızlığın nedeni olarak öğretim yöntemlerindeki problemlere vurgu yapmıştır (bkz. Tablo 1). Aşağıda söz konusu açıklamalara yer verilmiştir.

“Bu okulda okuyan öğrencilerin çoğu göçle gelmiş Suriyeli mülteci, Kürt kökenli ya da Çingene ailelerin çocukları. Çocukların çok büyük bir kısmı yoksul, doğru düziün Türkçe konuşmuyor ve çöp toplama gibi gündelik işlerde çalışıyorlar. Okula ilişkin motivasyonları bu nedenle çok düşük. Saldırgan ve küfürbazlar.”(pd 3)

“Bulduğunuz il, ilçe veya köy ya da gecekondü bölgesi olursa çok sıkıntı oluyor. Bu tarz yerlerin fırsat eşitliği konusunda çok ciddi eksikleri oluyor” (pd 7)

“Konular yaparak-yaşayarak öğrenmekten ziyade ezber ve tamamen

sınavda soru çözme odaklı bir şekilde öğrencilere dikte edildiği için öğrenci ya tam olarak öğrenemedi kısa süreli bellekte kaydedip sınav çıkışı konuyu unutuyor ya da sıkılıp ilgisini çekmediği için hiç başlamıyor” (pd 7)

Görüşme içeriklerine yapılan analizlerde, öğrencinin akademik başarısızlığına müdahale yöntemine ilişkin açıklamalarda, çalışmaya katılan psikolojik danışmanların tamamı, temel müdahale yöntemi olarak motivasyonu arttırma, ders çalışma alışkanlığı kazandırma, ders çalışma programı hazırlama gibi rehberlik ve psikolojik danışma temelli müdahale yöntemlerini kullanmaktadır (bkz. Tablo 1). Aşağıda bu açıklamalardan örneklere yer verilmiştir.

“Böyle bir durumda öğrencinin motivasyonunu arttırmaya odaklanıyorum ve başvuran her öğrenciye mutlaka bir ders çalışma programı veriyorum. Hareketli öğrencilere sınıf içinde nefes egzersizi gibi kendisini kontrol edebilecek yöntemler öğretmeye çalışıyorum”.
(pd 1)

“Okulumda akademik başarıyı arttırmak amacıyla verimli ders çalışma ve zaman yönetimi konularında seminerler veriyorum..... İhtiyaç duyan öğrencilerle verimli ve düzenli çalışma konularında bireysel rehberlik görüşmeleri yapıyorum.” (pd 5)

“Bu başarısızlığa karşı kendi açımdan öğrencilerin uygun oldukları ve ders çalışmaya fırsat bulabildikleri saat dilimlerine göre ders programları hazırlamaya çalışıyorum. Ayrıca yakın zamanda okulda uyguladığım sosyometri ile lider ve sınıfın geneli tarafından kabul gören öğrencileri koç öğrenci olarak seçip onlardan kendi sınıflarından bana haftalık ders raporu alıp bana getirmelerini istedim” (pd 7)

İçerik analizlerinde başarısızlığa müdahaleye ilişkin ikinci sırada tekrarlayan tema ailelere yönelik yapılan müdahalelerdir (bkz. Tablo 1). Aşağıda bu açıklamalardan örneklere yer verilmiştir.

“Aileyle olan problemlerde olumlu ebeveyn tutumlarına yönelik aile görüşmeleri ve psikoeğitim programları düzenliyorum.” (pd 1)

İçerik analizlerinde başarısızlığa müdahaleye ilişkin üçüncü sırada tekrarlayan sınıf rehberliği müdahaleleri ve branş öğretmenlerini bilgilendirmedir (bkz. Tablo 1). Aşağıda bu açıklamalardan örneklere yer verilmiştir.

“Derse giren öğretmenleri öğrenciye olumsuz davranmaması ve sınıf

“içinde yapabilecekleri konusunda yönlendiriyorum.”(pd 1)

“Hedef belirleme ve mesleki rehberlik konularında sınıf rehberlik etkinlikleri yapıyorum.” (pd 8)

İçerik analizlerinde başarısızlığa müdahaleye ilişkin dördüncü sırada tekrarlayan tema tıbbi müdahale ya da klinik psikoloğa yönlendirmedi. Aşağıda bu açıklamalardan bir örneğe yer verilmiştir.

“Eğer çok başarısızsa ve davranışlarıyla sınıf düzenini bozuyorsa psikiyatriye veya klinik psikoloğa gönderiyorum.” (pd 5)

Tartışma

Bu çalışmada, okullarda ruh sağlığı hizmeti veren psikolojik danışmanların, zorunlu eğitime devam eden öğrencilerin akademik başarısızlıklarını ve başarısızlıkla ilişkili durumları kavramsallaştırmaları ve söz konusu duruma müdahale etme yöntemleri yoksulluk ve psikojikleştirme ekseninde incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgular, psikolojik danışmanların çocukların akademik başarısızlığının nedenlerini açıklarken çok yüksek sayıda bireysel ve ailesel faktörlere atıf yaptıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle psikolojik danışmanlar akademik başarısızlığın nedenlerini açıklarken “antisosyal davranışlar, davranım bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite, motivasyon eksikliği, öz disiplin yetersizliği, sorunlu aile” gibi temel psikoloji kavramlarına vurgu yapmaktadır. Yani çok boyutlu bir sorun olan durumu yüksek oranda psikoloji perspektifinden ele almakta, bir çeşit psikojikleştirme yapmaktadırlar. Araştırmada sadece iki psikolojik danışman fırsat eşitsizliğine ve öğretim yöntemlerindeki problemlere vurgu yapmıştır. Akademik başarısızlığa müdahale yöntemlerine bakıldığında ise ortaya çıkan durum şudur. Söz konusu sorunların tamamı rehberlik, psikolojik danışmanlık veya tıbbi müdahaleler aracılığı ile çözülmeye çalışılmaktadır. Sosyal adaletsizliğe ilişkin, kavramsallaştırma ve farkındalık çalışmaları dâhil, herhangi bir uygulamaya yer yoktur. Bu durum Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB Mevzuat, 2009) belirlenen psikolojik danışman rol tanımlarıyla da uyumludur. Mevzuatın 6. maddesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yönetmeliğin bireysel rehberlik, madde 9, d bendinde (MEB, Mevzuat, 2009) “Öğrenci, sorununu çözme sorumluluğunu üstlenmek durumundadır.

Psikolojik danışman, öğrenciyi sorununu çözme çabasında, alanın bilimsel yöntemlerine göre destekler.” ifadesi yer almaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının yaptığı kavramsallaştırmalardan ve MEB mevzuatından yola çıkarak şöyle bir yorum yapmak mümkün gibi görünmektedir. Öğrencinin, yoksulluk ve beraberinde gelen beslenme bozukluğu, uykusuzluk, ayrımcılık, şiddet vb. durumların yol açtığı hareketlilik, huzursuzluk, dikkatsizlik ve saldırganlık gibi davranış problemlerinin nihai sorumlusu çocuktur ve çözecek kişi de odur. Psikolojik danışman öğrencinin dikkat eksikliği hiperaktivitesini kontrol etmesi için nefes egzersizi gibi yöntemler öğretmek, aile eğitimi yaparak, ders programı hazırlayarak, hedef belirleme konusunda sınıf rehberliği yaparak, gerektiğinde psikiyatrya sevk ederek ve ilaç kullanmasını sağlayarak öğrenciyeye yardımcı olabilir. Söz konusu kavramsallaştırma ve müdahale yöntemleri problemi çözer mi?

Psikolojikleştirme üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar, psikolojikleştirme sürecinin bedelini öğrencilerin ve ailelerin oldukça ağır ödediğini, bu durumun uzun vadede sistem için de sorun yarattığını belirtmektedirler (Mills, 2017; Murali ve Oyebody, 2004: 217). Söz konusu sorun, araştırma bulgularından da anlaşıldığı üzere, okullarda psikolojik hizmetler sunan çalışanların büyük oranda göz ardı ettiği bir sorundur. Psikolojikleştirme sürecinin etkilerini anlamak için öncelikle yoksulluk ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiye bakmak gerekir.

Yapılmış pek çok çalışma yoksulluk ile ruh sağlığı arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Yani yoksulluk arttıkça çocuğun/kişinin ruh sağlığı da daha fazla bozulmaktadır. Düşük sosyoekonomik gruplarda bulunan kişilerde depresyon görülme ihtimali en az iki kat (WHO, 2010), şizofreni görülme ihtimali sekiz kat (Holzer ve ark., 1986; Read, 2010), zeka geriliği görülme ihtimali ortalama dört kat (Bergen, 2008) daha fazladır. Yoksul ailelerden gelen çocukların ruhsal hastalık teşhisi alma ihtimali varsıl ailelerden gelenlere göre üç kat yüksektir (Green, McGinnity, Meltzer, Ford ve Goodman, 2005:28; Mills, 2015:213). Özellikle davranış bozukluğu ve DEHB gibi hastalıklar (Murali & Oyebody, 2004: 216) depresyon ve anti sosyal davranışlar (McLeod & Shanahan, 1996:207) yoksul çocuklara tanı olarak çok daha fazla konulmaktadır. Dolayısıyla da yoksul kişiler eğer sistem içerisinde bir tıbbi hizmete ulaşabildilerse daha çok psikiyatrik ilaç (Crystal, Olfson, Huang, Pincus ve Gerhard, 2009:770) veya madde kullanırlar (Manhica ve ark. 2021:1747).

Görüleceği üzere çocuklarda yoksullukla birlikte ortaya çıkan ruhsal

problemleri ve bu problemlerin yol açtığı akademik problemleri kavramsallaştırırken kullanılan psikoloji kavramları, yoksulluğun kendisinden ziyade çocuk ve ailenin psikolojik özelliklerine vurgu yapma eğilimindedir (Murali & Oyebody, 2004: 216).

Çocuk ve ailenin psikolojik özelliklerine vurgu yapan, semptom odaklı, bireyselleştirilmiş ve tıbbileştirilmiş bir yaklaşım uzun vadede sorun yaşayan yoksul öğrencilerin daha fazla toplumdaki kopmasına, marjinalleşmesine ve pasifleşmesine yol açar (Schram, 2000:81). Ayrıca psikolojikleştirme dili öğrencilerin eğitim sisteminin kendi içinde etiketlenmesiyle sonuçlanır. Bu durum psikolojik kavramlar aracılığıyla etiketlenmenin kurumsallaştırılmasıdır (Mills, 2017:579). Söz konusu süreç oldukça kaygı vericidir. Çünkü öğrencilerin ruh sağlığı problemlerine ana akım yaklaşımlar dünyanın her yerinde okullar aracılığı ile günbegün yaygınlaşmaktadır. Diğer bir deyişle hâlihazırda okullarda verilen psikolojik hizmetlerin her aşaması öğrencilerin iyileşmesinden ziyade etiketlenmesine, dışlanmasına ve uzun vadede sorunların büyümesine ve derinleşmesine yol açmaktadır. Ayrıca okullardaki psikolojik hizmetlere ilişkin politikaların okullar aracılığıyla yeniden üretilmesine ve yaygınlaşmasına neden olmaktadır (WHO, 2010).

Yukarıda genel hatlarıyla değinilen problemin çözümü için neler yapılabilir? Bu sorunun yanıtı için öncelikle 1974'te David Ingleby'in bugün hala geçerli olan sorusunu tekrar tekrar hatırlamak gerekir. "Psikolog kimin için çalışıyor?" (Ingleby, 1974:295). Ingleby'in sorusundan esinlenerek şu soruları sormak, okullarda ruh sağlığı hizmeti veren kişiler için yola çıkış noktası olabilir. Okullarda psikolojik hizmetleri veren kişiler kimin için çalışıyor? Yoksulluk yüzünden yaşantıları alt üst olan öğrencileri psikolojik kavramlarla etiketlemek ve bu doğrultuda bir iyileştirme planı yapmak gerçekte ne kadar işe yarıyor?

Söz konusu soruları ve yanıtlarını yaygın bir biçimde tartışmaya açmak ve sorunun gerçek nedenleriyle ilişkili kavramları yani psikopolitik kavramları kullanarak mevcut sorunu tanımlamak atılacak önemli adımlardan biri olabilir (Mills, 2017:579). Okulda çalışan psikolojik danışman ve diğer çalışanlar, ruh sağlığının sosyal olarak üretilen bir yapı olduğunu ve tanımlamak için daha doğru kavramlar kullanmaları gerektiğini bilmelidirler. Dolayısıyla öğrencilerin yoksulluk nedeni ile yaşadıkları derslerine odaklanamama, akademik başarısızlık, saldırganlık gibi davranış sorunları psikoloji kavramları ile etiketlememeli ve patolojize edilmemelidir. Ayrıca ruhsal açıdan sağlıklı olup olmamak her şeyden önce sosyal bir göstergedir. Bu nedenle de bireysel

çözümler kadar sosyal çözümler de gerektirir (Friedli, 2009:iv.). Söz konusu çözümler için öncelikle olguyu değerlendirme sürecinde çok boyutlu bir perspektif kullanılmalıdır. Bu perspektifi sağlamak için ekolojik yaklaşımı kullanmak yol gösterici olabilir (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014; Bronfenbrenner, 1970). Okullarda her kademede psikolojik hizmetleri sunan kişilerin (psikolojik danışman, öğretmen, yönetici) yoksulluk, psikolojik problemler ve politika arasındaki ilişkiyi kamuoyunda canlı tutması, eşitliği sağlamaya ilişkin politikalar üretmesi önemlidir. Hâlihazırda ruh sağlığı çalışanlarının referans aldığı etik ilkeler de bunu gerektirir (Mills, 2017:579). Kamuoyunda farkındalık yaratma çalışmalarının güzel örneklerinden birisini bir klinik psikolog olan ve İngiltere’de The Walk the Talk kampanyasını organize eden Stephen Weatherhead ve İngiltere Psikoloji Topluluğu gerçekleştirmiştir (Foster, 2015). Söz konusu kampanyaya benzer aktiviteler gerçekleştirmek kamuoyu oluşturmak açısından işe yarayabilir.

Okullarda hizmet veren ve öğrencilerin akademik başarısı ve ruh sağlığı ile ilgilenen çalışanların içinde buldukları ülkenin/dünyanın ekonomik ve sosyal gidişatının doğrudan ve dolaylı etkilerini bilmesi önemlidir. Tüm dünyada ekonomik eşitsizlik her geçen gün artmaktadır. Şu andaki mevcut veriler dünyanın ekonomik eşitsizlik konusunda 1920’li yıllara geri döndüğünü göstermektedir (World Inequality Report, 2018). Bu geri dönüş pek çok çocuğun/öğrencinin aç ve açıkta kalmasına neden olmaktadır. Bu eşitsizliği gidermek için devletlerin sosyal hizmetlere ayırdığı bütçe artacağına azalmaktadır. Temel ihtiyaçlarını bile karşılayamayan çocukların eğitimin gerektirdiği ihtiyaçları karşılaması çok zordur (Mills, 2017:579). Dolayısıyla da başarılı olması oldukça düşük bir olasılıktır. Medyada çok zor koşullarda başarılı olan ve ender görülen örnekler sıklıkla yer almaktadır. Bu başarıyı gerçekleştiren kişiler ve medya başarısının kaynağını açıklamak için nihai olarak kişinin çabasına vurgu yaparlar. Söz konusu örneklerden birisi aşağıda kısaca verilmiştir.

Tunceli’nin Çemişgezek ilçesinde yaşayan 18 yaşındaki Merdan Uyar, bir yandan ailesinin küçükbaş hayvanlarına bakarken diğer yandan da ders çalıştı. Girdiği üniversite sınavlarında TYT’den Türkiye 654. ’sü ve sayısalda 3 bininci olan Merdan, çocukluğundan beri hayalini kurduğu Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesini kazandı (Habertürk, 2021). Merdan koşullarının zorluğunu anlatıp “.....Şartlar ne olursa olsun çalışınca her şey oluyor. Tavsiyem benim gibi olanlar hayallerinden vazgeçmesin, bolca çalışınlar, çalışınca her şey oluyor” dedi.

Bu tarz haberlerin bu şekliyle medyada sıklıkla yer alması insanların

zihinsel süreçlerinde bilişsel yanlılık oluşmasına neden olabilir (cognitive biases). Burada söz konusu olan bilişsel yanlılık ulaşılabilirlik kestirme yolu (availability heuristic) olarak tanımlanır ve bu kestirme yolu kullanan kişiler bir olguyu açıklarken ve olguya dair nihai kararı verirken istatistiksel olarak sık görülene göre ya da durumsal koşulları dikkate alarak karar vermez. Kişi aklına daha kolay gelen, dikkat çekici olayı referans alarak karar verir. Bu olayın daha yaygın ve önemli olduğunu düşünür (Esgate & Groome, 2005:201). Okullarda çalışan ve öğrencilerin akademik başarısı ve ruh sağlığı ile ilgilenen uzmanlarda da aynı bilişsel yanlılığın görülmesi olasılıkla yüksektir. Ruh sağlığı hizmeti veren okul çalışanlarının kendi bilişsel yanlılıklarının ve bu yanlılıkların oluşma sürecinin farkında olması önemlidir.

Yoksulluk ortaya çıkış sebebi ve sonuçlarıyla çoğu zaman etnik bir boyut taşımaktadır. Çeşitli toplumlarda yaşayan ve toplumun geneli ile aynı etnik kökenden olmayan ve temel haklara ulaşma konusunda fırsat eşitliği sunulmayan, bu nedenle dezavantajlı olarak düşünülen bireylerin yoksullukla karşı karşıya kalması daha olasıdır. Göçmen ve sığınmacıların da içerisinde yer aldığı bu etnik grupların farklılıklarından dolayı eşit eğitim fırsatlarından yararlanıp, nitelikli işlerden oluşan iş piyasası içerisinde yer bulabilmesi çoğu zaman toplumun geneline göre daha zordur (Kirby, 1999:149). Etnik azınlık gruplarında bulunan kişilerin çoğu doğduğu veya büyüdüğü topraklardan kopmuştur. Genellikle şehir merkezine uzak, yapılaşmanın ve kentleşmenin olmadığı gecekondu bölgelerinde yaşarlar. Bu kişilerin sağlık, eğitim ve istihdam hizmetlerine erişimleri güçtür. Bu durum onların toplumsal anlamda dışlanmalarına ve yoksulluğu daha derin yaşamalarına neden olmaktadır (Imai, Gaiha, Kang, 2011:250). Okullarda ruh sağlığı hizmeti veren çalışanların yoksulluk, ruh sağlığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi değerlendirirken yoksulluğun etnik boyutunu, göç ile ilişkisini ve beraberinde getirdiği ayrımcılığı da göz önünde bulundurması gerekir.

KAYNAKÇA

- Abdullahi, I. I., Noor, Z. M., Said, R., & Baharumshah, A. Z. (2016). Does poverty influence prevalence of child labour in developing countries? *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(1), 7-12.
- Adebule S. O. (2014). Self concept and academic performance in mathematics among secondary school students in Ekiti–State. *Scholars Journal of Engineering and Technology (SJET)*, 2(3A), 348–351.

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80(2), 606–621.
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang and P. Chan (Eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 24-38). Australia: Brill and Sense
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The routledge international companion to multicultural education*. New York and London: Routledge.
- Bergen, D. C. (2008). Effects of poverty on cognitive function. A hidden neurologic epidemic. *Neurology*, 71 (6) 447-451; DOI: 10.1212/01.wnl.0000324420.03960.3
- Bird, L. (1999). Towards a more critical educational psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 1, 21–33.
- Bracey, G. W. (2006). Poverty's infernal mechanism. *Principal Leadership*, 6(6), 60.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Children and parents* (pp. 241–255). Government Printing Office.
- Coşkun, M. K., & Ünal, B. (2006). Kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *Sosyoloji Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 24-44.
- Crystal, S., Olfson, M., Huang, C., Pincus, H., & Gerhard, T. (2009). Broadened use of atypical antipsychotics: Safety, effectiveness, and policy challenges. *Health Affairs*, 28, 770–781.
- Children's Society. (2015). Through young eyes: *The Children's Commission on poverty*. http://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/through_young_eyes_poverty_commission_report_final.pdf
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* (UNİCEF, 1989). <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

- De Vos, J. (2012). *Psychologization in Times of Globalization*. London, UK: Routledge.
- Economic Policy Institute. (2002). *The state of working class America 2002–03*. Washington, DC: Author.
- European Students' Union (ESU, 2016). <https://www.esu-online.org/?policy=plan-of-work-2016>
- Foster, D. (2015). The psychologists walking 100 miles to fight austerity's impact on mental health. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/society/2015/aug/17/psychologists->
- Esgate, A. & Groome, D. (2005). An introduction to applied cognitive psychology. *Psychology press*. p. 201. ISBN 978-1-84169-318-7.
- European Students' Union, Immigrant And Ethnic Minorities Working Group (2016).
- Friedli, L. (2009). *Mental health, resilience and inequalities*. Copenhagen: WHO
- Fuertes, F. C., & Hurtado, C. A. H. (2017). The causes of school failure in secondary school students: Validation of a psychosocial model with structural equations. *The Spanish Journal of Psychology*, 20. e62. Doi:10.1017/sjp.2017.60
- Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T., & Goodman, R. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain, 2004. A survey carried out by the office for national statistics on behalf of the Department of Health and the Scottish Executive*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Habertürk Gazetesi (2021). <https://www.haberturk.com/tunceli-haberleri/90301648-koyunlara-bakarken-ders-de-calisti-hayalini-kurdugu-tip-fakultesini-kazandituncelinin>
- Hatun, Ş (2002): *Yoksulluk ve çocuklar üzerine etkileri*, Türk Tabipler Birliği, 1-44. http://www.manevisosyalhizmet.com/wpcontent/uploads/2010/04/yoksulluk_ve_cocuklar.pdf

Holzer, C. E., Shea, B. M., Swanson, J. W., Leaf, P. J., et al. (1986). The increased risk for specific psychiatric disorders among persons of low socioeconomic status. *American Journal of Social Psychiatry*, 6(4), 259–271.

Human Rights Watch (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığım da hiçbir şey göremiyorum. Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek*, 2015. <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247>. erişim tarihi 08.12.2017

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (IAOKS, 2002). <https://www.ihd.org.tr/her-tlirk-ayrimcilinin-ortadan-kaldirilmasina-k-uluslararasi-slee/>

Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Annie E. Casey Foundation.

Howell, A. (2011). *Madness in international relations: Psychology, security and the global governance of mental health*. London: Routledge.

Ingleby, D. (1974). *The psychology of child psychology. The integration of a child into a social world*, 295-308.

Imai, K. S., Gaiha, R., & Kang, W. (2011). Poverty, inequality and ethnic minorities in Vietnam. *International Review of Applied Economics*, 25(3), 249-282.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB, 1948). <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/>

Jensen, E. (2013). How poverty affects classroom engagement. *Educational Leadership*, 70(8), 24-30.

Kirby, M. (1999). *Stratification and differentiation*. Macmillan International Higher Education.

Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi (ESKHS, 2015). <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf>

- Luciak, M. (2004). Migrants, minorities and education. *Documenting discrimination and international in 15 Member State of the European Union- on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Luciak, M. (2006). *Minority schooling and intercultural education - a comparison of recent developments in the old and new EU Member States*. *Intercultural Education*, 17 (1), 73-80.
- Loxley, D. (1978). Community psychology. In B. Gillham (Ed.), *Reconstructing educational psychology*. London: Croom Helm.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- MEB Mevzuat, (2009). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%49Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm
- McLeod, J. D., & Shanahan, M. J. (1996). Trajectories of poverty and children's mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 37(3), 207-220.
- Mills, C. (2015). The psychiatrization of poverty: Rethinking the mental health-poverty nexus. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(5), 213-222.
- Mills C. (2017) Educational Psychology in (Times of) Crisis: Psycho-Politics and the Governance of Poverty. In: Gough B. (eds) *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51018-1_28
- Manhica, H., Straatmann, V. S., Lundin, A., Agardh, E., & Danielsson, A. K. (2021). *Association between poverty exposure during childhood and adolescence, and drug use disorders and drug-related crimes later in life*. *Addiction*, 116: 1747- 1756. <https://doi.org/10.1111/add.15336>
- Miles, B., M. & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2.ed)*. London: Sage Publication.

- Murali, V., & Oyebode, F. (2004), Poverty, social inequality and mental health. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10, 216–224.
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-Case Research Methods For The Behavioral And Health Sciences*. SAGE Publications.
- Odéen, M., Westerlund, H., Theorell, T., Leineweber, C., Eriksen, H. R., & Ursin, H. (2013). Expectancies, socioeconomic status, and self-rated health. *International Journal of Behavioral Medicine*.(20) 242–251
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018). https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Persell C.H. (2010). Social Class and Educational Equality. Banks, J. A., & Banks, C. A., (Eds.) (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Polat, S. (2009). Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, C. 7, Sayı: 25, , s.46-61.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Read, J. (2010). Can poverty drive you mad? ‘Schizophrenia’, socio-economic status and the case for primary prevention. *New Zealand Journal of Psychology*. 39 (2), pp. 7-19.
- Robb, K. A., Simon, A. E., & Wardle, J. (2009). Socioeconomic disparities in optimism and pessimism. *International journal of behavioral medicine*, 16(4), 331-338.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Schram, S. (2000). In the clinic: The medicalization of welfare. *Social Text*, 18(1), 81–107.
- Sparks, B. (1998). The politics of culture and the struggle to get an education. *Adult Education Quarterly*, 48(4), 245–259. <https://doi.org/10.1177/074171369804800404>

- Troncone A., Drammis M., & Labella A. (2014). Personality traits, self-esteem and academic achievement in secondary school students in Campania, Italy. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 512–520.
- TÜİK (2021). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması*, 2020 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404>
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- UNICEF (2018). *Early Warning Systems for students at risk of dropping out*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf
- UNICEF (2014). *Children of recession: The impact of the economic crisis on child wellbeing in rich countries*. Florence: UNICEF Office of Research Innocenti. Retrieved November 23, 2014, from www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf
- UNICEF (2019). *Every child learns. UNICEF education strategy 2019–2030*. <https://www.unicef.org/reports/UNICEF-education-strategy-2019-2030>.
- UNESCO, (2012). *Global education digest*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics
- Williams, A. (2013). Critical educational psychology: Fostering emancipatory potential within the therapeutic project. *Power and Education*, 5(3), 304–317.
- World Inequality Database,(2018). *World Inequality Report*. <https://wir2018.wid.world/> The Politics of Culture and the Struggle to Get an Education
- World Health Organization (2010). *Mental health and development: Targeting people with mental health conditions as a vulnerable group*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1995). *Bridging the Gaps*. Geneva: WHO.
- Zembylas M. (2021). Against the psychologization of resilience: towards an onto-political theorization of the concept and its implications for higher education. *Studies in Higher Education*, 46 (9), 1966-1977,

KANT AHLAKININ MAKSİMLER ARACILIĞIYLA NORMATİF İÇERİĞİ¹

The Normative Content of Kantian Morality via Maxims

Sibel Kibar* Nurevşan Marş**

Geliş Tarihi / Received :20.09.2022

Kabul Tarihi / Accepted : 09.10.2022

Kibar, Sibel; Marş, Nurevşan (2023) "Kant Ahlakının Maksimler Aracılığıyla Normatif İçeriği", Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 21, Sayı 81, (Kış 2023), ss: 34-55.

34

Öz

Bu çalışmanın amacı, ahlak kuramları arasında başat yeri olan Kant ahlakının biçimsel olmaktan ziyade normatif olduğunu ortaya koymaktır. Kant, ahlak yasasını oluşturan ödevleri göstermek isterken özne ilkelere yani maksimlerden yola çıkar ve bu maksimlerin kendi kendileriyle çeliştiğini göstererek, maksimlerin tersinin ödev olduğu sonucuna varır. Kant'ın ahlak felsefesini anlatmakta başvurduğu özne ilke örnekleri, içeriğe dair model oluşturmaktadır. Kant, bu özne ilkelerin nesnelleştirilerek ahlak yasası olup olamayacağına dair değerlendirilmesi sonucunda, zorunlu ilkeler türetilmediğini göstermektedir. Kant ödev ahlakının biçimsel bir ahlak olduğunu iddia etmektedir; ona göre, ahlak felsefesi içeriksel hiçbir ögeyi içerisinde barındırmamalı ve ahlak yalnızca akıldan ve aklın idelerinden türetilmelidir. Oysa Kant'ın ahlaki maksimler ilişkini vermiş olduğu örnekler ve türettiği ilkeler kesin, kati içerikler sunmaktadır çünkü Kant'a göre, aynı akıl yürütmeye, aynı ahlaki ölçütlerle aksi sonuçlara varmak mümkün değildir. Bu da Kant'ın bu ödevleri ahlak yasası olarak buyurduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Kant ahlakı, Kant'ın kendisinin iddia ettiği gibi biçimsel değil, kural koyucu, normatif bir ahlak felsefesidir.

* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kastamonu, Türkiye, skibar@kastamonu.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0002-4790-6614

Assoc. Prof., Kastamonu University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Philosophy, Kastamonu, Turkey, skibar@kastamonu.edu.tr, Orcid Number: 0000-0002-4790-6614

** Yüksek Lisans Mezunu, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, Türkiye, nurevsan914@gmail.com, Orcid Numarası: 0000-0003-0489-7874

Post Graduate, Kastamonu University, Institute of Social Sciences, Kastamonu, Turkey, nurevsan914@gmail.com, Orcid Numarası: 0000-0003-0489-7874

Anahtar Sözcükler: Kant, Ahlak, Ödev, Maksim, Formel Ahlak, Normatif Ahlak

Abstract

The aim of this study is to reveal that Kant's morality, which has a dominant place among moral theories, is normative rather than formal. While Kant tries to posit the duties leading to the moral law, he begins with some subjective principles, namely maxims. By showing that these maxims contradict themselves, he concludes that the opposites of maxims are duties. Kant claims that his moral philosophy is purely a formal; however, Kant uses these examples to derive some necessary principles and in the end, he generates a normative model for his moral philosophy. According to him, moral philosophy should not contain any factual and contingent elements and morality should be derived only from the mind. However, Kant's examples formulated as maxims and the principles he derived provide precise and definite content of a moral philosophy since, according to Kant, it is not possible to reach opposite conclusions with the same reasoning and the same moral criteria. This shows that Kant proclaims these duties as moral laws. Therefore, Kant's morality is a normative, but not formal as Kant himself claims.

Key Words: Kant, Morality, Duty, Maxim, Formal Ethics, Normative Ethics

Giriş

Yaşamının her anında, birbiriyle çelişen pratik ilkeler karşısında nasıl davranması gerektiğini bulmak zorunda olan insanın, kendi eylemlerini doğru değerlendirebilmesi ve başkasının haklarına zarar vermemesi için nesnel bir ölçüte gereksinim duyduğuna şüphe yoktur. Kant ahlakı, akıl sahibi varlıkların ahlaki davranabilmeleri için ciddi ölçütler ve sınırlar ortaya koymuştur. Kant ahlakı; günümüzde tıp etiğinden diğer meslek etiklerine, eğitim bilimlerinden sosyal hizmetlere ve psikolojiye kadar, felsefeden başka disiplinlerin de ahlaki ilkelerini oluşturmakta başvurdukları bir ahlak anlayışıdır. Bu disiplinler Kant ahlakını ele alırken, onu felsefi temellerinden bağımsızmış gibi ele aldıkları için, bazı yanlış çıkarımlar da olabilmektedir. Öncelikle, Kant ahlakının koyduğu sınırların ve ölçütlerin formel mi, normatif mi olduğu konusu tartışmalıdır ama bu konu yeterince tartışılmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Kant ahlakının kural koyucu normatif bir ahlak mı ortaya koyduğu yoksa ahlaki kurallara meta bir düzlemden bakıp ahlaki kuralları oluşturmanın ilkelerini mi sunduğunu incelemektir.

Bir yandan, Kant ahlakının içeriksiz olduğu, normatif kurallar koymadığı, buna karşın bireylerin kendi kurallarını koyabilecekleri ilkeler sunduğu iddia edilmektedir. Kant'ın kendisi de *Pratik Aklın Eleştirisi* kitabında net bir şekilde ahlak yasasının biçimselliğinin altını çizmektedir: "Ahlâk yasası, saf istemeyi belirleyen biricik nedendir. Ama bu yasa yalnızca biçimsel olduğundan (yani genel yasa koyucu olarak maksimin yalnızca biçimini belirlediğinden), belirleyici neden olarak, istemenin her türlü içeriğinden, dolayısıyla her türlü nesnesinden soyutlanmıştır" (Kant, 1999: 119). Diğer

yandan, Kant ahlak yasasına verdiği örneklerle, doğrudan ahlaki yasalarının içeriğini sunmaktadır. Kant Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi ve Pratik Aklın Eleştirisi adlı eserlerinde ahlak yasasını anlatmak için pratik ilkelerden, maksimlerden örnekler verir. Kant'ın 'maksim' adını verdiği pratik ilkeler, eylemde bulunanın öznel ilkesidir ve nesnel ilkedeki yani pratik yasadaki ayırt edilmelidir. Dolayısıyla Kant, verdiği örnekler üzerinden pratik ilkelerin hangilerinin ahlak yasası olup olmayacağını sınavabileceğimizi göstermeye çalışır. Aynı örnekleri hem Ahlak Metafiziğinin Temellendirmesi hem de Pratik Aklın Eleştirisi kitaplarında verdiği için bu örneklerin tesadüf olmadığı kuvvetle muhtemeldir.

Kant kendi ahlakının biçimsel olduğunu söylediği halde maksimlerine vermiş olduğu örneklerle içeriğe dair kesin çıkarımlarda bulunmuştur. Bu kesin çıkarımlar, Kant'ın ısrarla vurguladığı ahlak yasasının içeriksiz olması gerektiği iddiasıyla çelişiyor görünmektedir. Bugünkü uygulamalı etik tartışmalarına da kaynaklık eden Kant ahlakı için, ahlak yasasının normatif mi formel mi olduğu son derece önemlidir. Bu çalışmada Kant'ın felsefesinin içeriksel bir ahlak mı yoksa kendi iddia ettiği gibi biçimsel bir ahlak mı olduğu sorusu, Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi ve Pratik Aklın Eleştirisi adlı eserleri temel alınarak tartışılmaktadır. Bu çalışmada, Kant'ın ahlak yasası olup olamayacağını tartıştığı ve sonucunda olamayacağını tanıtladığı dört maksim incelenmektedir. Bu maksimlerden özellikle birincisi ve üçüncüsü karşıt görüşleriyle birlikte tartışılmaktadır.

Kant, saf soyut bir ahlaki yasanın nasıl olması gerektiğini açıklarken verdiği somut örneklerle pratik alana dair kesin yargılarda bulunmuş olur. Örnek olarak verdiği maksimlerin ahlaki yasa olup olmayacağını tartışan Kant, bu maksimlerin ancak tersinin ahlak yasası olabileceğini göstermekle, güncel etik kuramlarının insanın dokunulmazlığına ilişkin ön kabulünü de tanımıyor gibi görünmektedir. Bilindiği gibi ilk maksim, sefil bir yaşam süren bir kişinin kendi yaşamına son vermesi üzerinedir. Bu maksimde, yaşamın bir ödev olarak görülmesiyle intiharın veya ötenazinin kişinin özerkliğinin getirdiği bir hak olarak görülmesi karşı karşıya getirilmektedir. Günümüzde, ötenazi uygulamalı etiğin ana tartışma konularından birisidir ve bazı ülkelerde, aktif ötenazi yasal bir haktır. Kant'ın ele aldığı üçüncü örnek, doğa vergisi yeteneklerini göz ardı etme, kullanmama, geliştirmeme maksimidir. Kant bu örnekte, kişinin zevk peşinde koşmak için doğal yeteneklerini kullanmayı ve geliştirmeyi ihmal etmemesi gerektiğini kanıtlamaya çalışır. Kant'ın bu maksime ürettiği yanıt da içerikli görünmekte ve karşısına koyduğu norm, özerklik ilkesiyle çelişiyor görünmektedir. Bu çalışmada, Kant'ın örnekleri

üzerinden geliştirilecek ahlak yasalarının, insanın bedenine, yeteneklerine ve kararlarına müdahale edilmemesi anlayışıyla örtüşmediği iddia edilmektedir. Bu çalışmanın ilk bölümünde Kant'ın ahlak anlayışının genel sınırları çizilirken, Kant'ın, ahlakı, neden insan deneyimlerinin bir sonucu olarak değil de metafizik bir disiplin olarak gördüğü açıklanmaya çalışılmıştır. Sonraki bölümde Kant'ın biçimsel bir ahlak metafiziği ortaya koymak için verdiği maksim örnekleri tek tek tartışılarak, maksimlerine verdiği örneklerle Kant'ın ahlak yasasının içeriğine dair çıkarımlarda bulunduğu öne sürülmektedir. Sonuç olarak, Kant kendi ahlak kuramının içeriksiz ahlaki düşünme ilkelerinden oluşan bir sistem olduğunda ısrarcı olsa da bu çalışmada esasen onun normatif bir ahlak ortaya koyduğu kendi verdiği örneklerle gösterilmektedir.

Kant'ın Biçimsel Ahlakı

Kant'a göre, etik hem içeriksel hem biçimsel olarak ele alınabilir. Ahlaka ilişkin dünya bilgisinin, deneysel bir yönü olabilir ama bir de ahlakın deneyimden tamamen ayrı saf a priori ilkelere dayanan kısmı vardır. Kant için etik ya içeriklidir ve bir durumu, bir olay karşısındaki tavrı, davranışları, kararları, düşünceyi ele alır ya da biçimseldir ve aklın yalnızca biçimsel ahlaki düşüncüsü ve akla yön gösteren genel kurallarla uğraşır (Kant, 2002: 4). Ona göre ahlak, deneyden tamamen arındırılmış, mantıksal bir saflığa sahip olmalıdır. Kant'ın amacı ahlakın değişmez, evrensel metafiziğini ortaya koymaktadır. Kant, etiğin deneyimlerden gelen türüne “pratik antropoloji”; deneyden arındırılmış tam anlamıyla saf, akıldan türetilen, türüne “ahlak” demektir (Kant, 2002: 3).

Kant ahlak felsefesi ve pratik antropoloji arasında katı bir ayrım yapar (Kant, 2002: 4). Kant'a göre etiğin tecrübeyle ilgili olan kısmı antropolojinin konusudur. Oysa Kant için ahlak, olumsal, rastlantısal, keyfi olamaz. Ona göre ahlaki kararlar ve eylemler zorunlu olmalıdır; bu nedenle ahlak metafizik alanda ele alınmalıdır (Kant, 2002: 26). Kant, pratik alanda pratik aklın, insan istemesinin ve eylemlerinin zorunlu ahlaki yapısını kanıtlamak ister. Bu nedenle, Kant ahlak felsefesini metafizik alanda yani zorunluluklar alanında temellendirir. Kant'ın “saf pratik akıl” dediği bireyin deneyimiyle şekillenmemiş, hâlihazırda mevcut olan ergin akıldır. Bu akıl bireyin tecrübesini ve toplumsal normları aşar. Eyleyenlerin, eylemlerinin sonuçlarına göre şekillenmez. Kant'ın amacı aklın tek başına ahlaksal dünya bilgisine ulaşabilir olduğunu göstermektir. Akıl kendi başına kendi ilkelerinde neyin doğru neyin yanlış olduğunu çıkarımsayabilir. Bunu yaparken, saf akıl, eski ahlak söylencelerine, kültüre, deneyime, bedensel dürtülere, haz motivasyonuna ve çıkarılara kulak tıkamalıdır. Hazzın veya çıkarların ahlaki

karar alma mekanizmalarını etkilediği bir eylem, ahlaki olmayacaktır çünkü böyle bir eylemin motivasyonu ahlaki ilkeler değil, başka çıkarlardır. Kant’a göre bir ahlak yasası olarak geçerli olacak olan ilke içinde bulunduğu dünyanın koşullarında değil apriori olarak doğrudan doğruya saf aklın kavramında aranmalıdır. Hatta Kant’a göre bir buyruğun en ufak bir noktası bile deneysel temele dayanırsa, ona asla ahlak yasası denemez; o ancak bir pratik kural olabilir (Kant, 2002: 4).

“Sırf deneysel olabilecek ve antropolojiye ait olan her şeyden tamamen arındırılmış saf bir ahlak felsefesini geliştirmenin son derece zorunlu olduğu düşünülemez mi? (Kant, 2002: 4). Kant’a göre böyle bir ahlak felsefesinin olanaklı olması gerektiği sıradan ödev ve ahlak yasaları idesinden bellidir. Ahlak yasası bir yükümlülük taşıyacaksa mutlak zorunluluk da taşımalıdır. Örneğin; “yalan söylemeyeceksin” buyruğu tüm akıl sahibi varlıklar için geçerlidir. Gerçekten ahlak yasaları olan diğer bütün yasalarda da durum böyledir. Kant’a göre ahlak yasalarının kaynağı tamamen aprioridir. Akıldan türetilen, deneyle bağı olmayan bu apriori ilkeler, akıl sahibi varlıklar için “yükümlülük” doğurur (Kant, 2002: 6). Kant için “yükümlülük”, insanın doğal yapısında veya içinde bulunduğu dünyanın koşullarında değil, apriori olarak doğrudan doğruya saf aklın kavramlarında aranmalıdır ve temelini sırf deneyin ilkelerinde bulan başka her buyruk, deneysel temellere dayanıyorsa, ona hiçbir zaman ahlak yasası denemez (Kant, 2002: 4). Kant bu yolla ödev ve ahlak yasasını deneyimden ayırarak, pratik buyruğu saf ahlaki ilkelere dayandırmanın yolunu açmaktadır. Ahlaki eylem ve ahlaki yükümlülük insanın içinde bulunduğu dünyanın koşullarında değil, apriori olarak saf akılda aranmalıdır ve deneyin temelinden gelen en ufak bir buyruk ahlak yasasının çatısı altında yerini alamaz (Kant, 2002: 4).

Ahlaki buyruklar, pratik yaşamda, insanlar arası ilişkileri düzenleyen bir rehber olabilir. Ne var ki bir kararın veya bir eylemin ahlakça iyi olması için ahlak yasasına uygun olması yetmez aynı zamanda ahlak yasasının uğruna yapılmış olması gerekir. Aksi durumda eylemin yasaya uygunluğu rastlantısaldir ve Kant’a göre rastlantısal olan iyi olamaz. İyi olanın zorunlu olarak ve ahlak uğruna o niyet ile yapılmış olması gerekir (Kant, 2002: 27). Kant yasaya uygun olan ve yasa uğruna yapılmış olan eylemler arasındaki farkı şu cümlesi ile ifade eder: “Yasaya uygun olan, ama yasa uğruna olup bitmemiş olan her eylem için şu söylenebilir: Bu tür bir eylem, yalnızca yasanın sözüne göre ahlakça iyidir, ruhuna (niyetine) göre değil” (Kant, 1999: 80). Deneyimler, istekler, arzular, ihtiyaçlar ve hatta doğal yönelimler bile ahlaki belirlememelidir. Ahlaki eylemin koşulsuz, ahlaki yükümlük de aracsız

olmalıdır çünkü ahlaki yükümlülüğün kendisi amaçtır (Kant, 1999: 151). Ahlaki yükümlülüğün kendisinden başka amaçlar, eyleme yön veriyorsa, o eylem başka güdüler tarafından koşullandırılıyor demektir.

Kant'ın Ahlaki Maksim Örnekleri

Kant felsefesinde ödev, en genel tanımıyla, “ahlak yasasına uymak için yapmak zorunda olduğumuz eylemlerdir” (Kant, 1999: 22). Diğer bir ifadeyle, ahlak yasasının buyurduğu pratik eyleme “ödev” denir (Kant, 1999: 89). Ödev, şartsız, koşulsuz, karşılık beklemeden, çıkar gözetmeden, sonuçlarını düşünmeden ahlaken iyi olanı yapmaktır. Burada, kişi kendi niyetini, ilkelerini nesnel birer ilke haline getirebilmeyi hedeflemelidir. Maksim kavramı ise en genel tanımıyla “istemenin öznel ilkesidir” (Kant, 2002: 16). Maksim adı verilen bu öznel ilkelerin nesnelleştirilip nesnelleştirilemeyeceğine bakılmalıdır. Kişiler, maksimlerini nesnel ve evrensel hale getirebiliyorlarsa, pratik ödevde uygun davranıyorlar demektir. Neyin ödev olduğunu belirlemenin yollarından birisi de ‘kategorik imperatif’ testidir. İmperatif yani buyruk, kimi zaman koşullu, kimi zaman koşulsuz olabilir. Kategorik buyruk, mutlak ve koşulsuz olmalıdır. Niyet, eylemin kendisinden başka beklentiler içeriyorsa koşulsuz değil, koşullu yani hipotetik buyruk izlenmiş olur ve niyet de eylem de ahlaki olmanın uzağına düşer. Ahlak yasasına uygun yaşamının bir koşulu da özgürlüktür ve buradan da “istencin özerkliği” koşulu çıkar. Bu istenç akla dayanır ve akıl sahibi varlıkların eylemlerine yön verir (Yükselbaba, 2010: 149). Maksim, aklın öznenin koşullarına uygun olarak belirlediği pratik kuralken; yasa, her akıl sahibi varlık için geçerli olan ve ona göre eylemde bulunulması gereken nesne ilkedir, yani buyruktur.

Kant'a göre ahlak yasasından ve bu yasaya saf saygıdan başka, istemeyi belirleyebilecek bir şey yoktur (Kant, 2002: 16). Doğal eğilimlerimiz, çıkarlarımız iyi istemenin içeriğini oluşturamaz. Eylemlerimizin nesnel belirlenme nedeni ahlak yasasıdır; ahlak yasasının uğruna istemektir (Kant, 1999: 83). Ahlak yasası, bireyleri bağlayan zorunlu bir buyruktur ama bireyler önceden verili bir ahlak yasasını izlemek yerine, kendi akıllarıyla ahlak yasasını kendileri oluşturacaklardır çünkü bireyler ahlak yasasının öznesi olarak özerktir. İnsan kendinde bir amaçtır; bir buyruğun aracı olamaz ama bu buyruğu kendisi bulacaktır ve kendi aklıyla ulaştığı ahlaki buyruğa uymak zorundadır. Dolayısıyla, Kant'ın maksim dediği şey pratik yaşantımızı düzenleyen istemenin öznel ilkeleridir; bu ilkeler evrenseli istemeye başladığında öznellikten sıyrılıp nesnel hale geldiğinde pratik yasalara dönüşür (Kant, 1999: 22).

Kant'a göre akıl sahibi bir varlık maksimlerini evrenselleştirmeli; pratik alana dair kararlarının ve eylemlerinin içeriğini yalnızca ahlak yasasının belirlemesine izin vermelidir. Ancak bu ahlak yasası, kişilere dışarıdan sunulan direktiflerden oluşmamaktadır. Ahlak yasasına akıl sahibi varlıklar biçimsel ilkeler yoluyla bizzat kendileri ulaşırlar. Diğer bir deyişle akıl sahibi varlık, kendi pratik öznel ilkelerini yani maksimlerini pratik yasa yapan etkenin biçimleri olduğunu kabul etmek zorundadır (Kant, 1999: 31).

Maksimlerin hangi biçimlerinin onları genel yasa olarak konmayı uygun kıldığını, hangisinin kılmadığını en sıradan anlama yetisi bile, kendisine hiç öğretilmeden ayırt edebilir. Diyelim ki, servetimi her emin yola başvurarak arttırmayı maksim edindim. Şimdi elimde bir miktar emanet para var, sahibi ölmüş ve bu para konusunda hiçbir yazılı belge bırakmamış. Bu, doğal olarak, tam maksimime uygun bir durumdur. Şimdi bu maksimin genel bir pratik yasa olarak geçerli olup olamayacağını bilmek istiyorum. Bunun için maksimimi önümdeki duruma uygular ve onun, bir yasa biçimi alıp almayacağını, dolayısıyla da maksimimle aynı zamanda şöyle bir yasayı: “Verildiğini kimsenin kanıtlayamayacağı bir emaneti herkes yadsıyabilir” yasasını koyup koyamayacağımı sorarım. Sorar sormaz farkına varırım ki, şöyle bir ilke yasa olarak kendi kendini yok ederdi, çünkü emanet diye bir şeyin ortadan kalkmasına neden olurdu. Pratik bir yasa olarak tanıdığım bir yasa, genel bir yasa olarak konmaya uygun olmalıdır; bu, kendi içerisinde bir ayrıntı dille getiren bir önermedir ve dolayısıyla kendiliğinden apaçıktır. Şimdi eğer istemenin pratik bir yasaya bağlı olduğunu söylersem, eğilimimi (söz gelişi, ele aldığımız durumda, sahip olma hırsımı) genel bir pratik yasa olmaya uygun bir belirleme nedeni olarak öne süremem. Çünkü bu, genel bir yasa olarak konmaya uygun olmaktan o kadar uzaktır ki, genel bir yasa biçimine sokulduğunda kendi kendini ortadan kaldıracaktır (Kant, 1999: 31).

Kant, Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi adlı eserinde herhangi bir maksimin ahlak yasası olup olamayacağını nasıl bulacağımızı göstermek için dört örnek üzerinde durur. Bu örneklerde kişiler ahlaki bir ikileme karşı karşıya kaldıklarında bu ikilemi çözmek için bir öznel ilkeye, maksime başvururlar. Kant bu öznel ilkelerin nesnel ilkelere dönüştürülemeyeceğini gösterir. Kant, bu maksimlerden yola çıkarak kişilerin nesnel ilkelere, ödevlere ve ahlaki yasalara ulaşabileceğini göstermeyi amaçlar. Ancak Kant, bu ödevlerin diğer insanlar tarafından olduğu gibi kabul edilmemesi gerektiğini de belirtir: “Ahlaklılığı örneklerle göstermeyi istemek, ahlaklılığa yapılabilecek en büyük kötülüktür. ...Ahlak alanında öykünme olmaz; örnekler de ancak yüreklendirmeye yarar...” (Kant, 2002: 24-5). Bu alıntıdan da anlaşıldığı

gibi, Kant'ın burada verdiği örnekler, eylemin gerekçesi olacak akıl yürütme tarzlarına model olmamalı, Kant'ın ortaya koyduğu biçimsel ilkelerin nasıl uygulanabileceği konusunda yol gösterici olmalıdır.

Yaşamını Sürdürme Ödevi

Kant'ın maksimlere verdiği ilk örnek, bedbaht bir yaşam süren kişinin kendi yaşamına son vermeyi düşünmesi üzerinedir (Kant, 2002: 37): “Bir dizi felaketler yüzünden umutsuzluğa düşmüş biri, yaşamaktan bıkar usanır, ama intihar etmenin kendine karşı olan ödevine ters düşüp düşmediğini kendine soracak kadar akıllı başındadır.” (Kant, 2002: 39). Bu noktada hayatı kötü giden ve gelecekte daha iyi olacağına dair bir umudu olmayan bir insanın kendisine sorması gereken soru, Kant'a göre şudur: “eylemlerinin maksimi acaba genel bir doğa yasası olabilir mi?” (Kant, 2002: 39).

Kant'a göre, herkesin yaşamını devam ettirmeye içgüdüsel bir eğilimi vardır ama insanlar normal koşullar altında yaşamlarını sürdürüyorken bunu ödev uğruna yapmazlar (Kant, 2002: 39). Bir kişinin doğal bir eğilimden, içgüdüden dolayı yaşamlarını sürdürme yönündeki maksiminin aslında ahlaki bir niteliği yoktur; bir maksimin ahlaki içeriği, o maksimin doğal bir eğilimden veya hazdan kaynaklanmamış olmasına bağlıdır. Kant'ın ifadesiyle: “İnsan yaşamdan tat aldığından dolayı değil, yalnızca ödevden dolayı yaşar” (Kant, 1999: 97). Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere, bir kişi doğal bir eğilimden dolayı değil; ödev ve saygıdan dolayı yaşamını sürdürmelidir. Bu kişi zaten iyi bir yaşama sahipse, bu kişinin ödevden dolayı mı, doğal eğilimlerinden dolayı mı yaşamını sürdürdüğü anlaşılabilir.

Dayanılmaz kadar şiddetli ağrıları olan, yaşamından hiçbir zevk almayan ne kadar ömrünün kaldığını bilen ve ölümü, ağrılı hayatının bir kurtuluşu olarak gören bir kişi, Kant'a göre, yaşamını devam ettirme ödevine uygun davranır ve o ödev uğruna yaşamına devam ederse ahlaki davranmış olur. Kişiler, kendilerine duydukları sevgiden yaşamlarını sürdürüyorsa, bu davranış ödevine uygun olur ama ödevden dolayı olmadığı için ahlaki bir statüye sahip değildir. Kişiler kendilerini sevdiklerinden, acı dolu bir yaşama son vermeyi dilediklerinde de bu eylem hem ahlak hem de doğa yasasıyla çelişir. Kant böyle bir maksimin neden ödevle uyuşamayacağını şöyle açıklar:

Maksimi ise şudur: Daha uzun sürdürdüğünde yaşam, hoş şeyler vadetmekten çok felaketler getireceğe benziyorsa, ben sevgiden dolayı onu kısaltmayı ilke ediniyorum. Şimdi de bu ben sevgisinden çıkan ilkenin genel bir doğa yasası olup olamayacağı sorusu kalıyor. Burada

çok geçmeden görürüz ki, belirlenimi yaşamı geliştirmek olan aynı duyuşla yaşamın kendisini yok etmenin yasa olduğu bir doğa, kendi kendisiyle çelişir ve doğa olarak var olamaz. Dolayısıyla o maksimin genel bir doğa yasası olabilmesi olanaksızdır, sonuç olarak da en üstün ödev ilkesiyle tamamen çatışıyor (Kant, 2002: 39).

Kant'ın ahlak yasasını anlama yollarını izlersek, yaşamıma son vermeyi maksim edinirsem bunu evrenselleştirmem gerekir. Evrenselleştirdiğimde, Kant'a göre, bu ödevi maksim edinip evrenselleştirebileceğimi söylemem demek, insanlığın yok oluşu demektir çünkü hayatı yolunda gitmeyen herkes intihar edebilir. Bu bizim doğamıza aykırıdır ve maksimin kendini yok edişi bu şekilde kendini ortaya koymaktadır. Kendisini evrenselleştirmek istediğim maksim pratik akılla sınılandığında genel bir doğa yasası olsaydı nasıl olurdu diye bakmalıyım. Yaşayıp yaşamamak konusunda seçim yaparken başvurduğum maksim, bir doğa düzeninin böyle bir yasaya uygun olarak kendini sürdürebilmesi için bu maksimin nasıl mümkün olabileceğini sorduğum anda belirlenir. Şüphesiz ki kimse içinde yaşadığımız doğa düzeninde kendi tercihiyle yaşamına son vermemelidir çünkü bu kalıcı ve sürdürülebilir bir doğa düzeni olamaz (Kant, 1999: 50).

42

Ayrıca, kişi kendi yaşamını acıdan kaçınmak için sonlandırdığında, Kant'a göre, kendisini araçsallaştırmış olur. Bir önceki alıntıda Kant, kişinin "ben sevgisinden" dolayı, yaşamını sürdürmesinin de son vermek istemesinin de ahlaki olmayacağını söylemektedir. Burada da kişinin kendisini öldürme kararının, bedeninden kurtulmak istemesinin sonucu olduğunu ve bu nedenle kendisini araç olarak gördüğünü; oysa kendisini amaç olarak görmesi gerektiğini anlatmaktadır:

İlkin kendine karşı zorunlu ödev kavramına göre, kendini öldürmeyi kafasında dolaştıran, eylemin kendisi amaç olarak insanlık idesiyle bağdaşıp bağdaşmayacağını kendisine sorabilir. Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için kendini yok ediyorsa, yaşamının sonuna kadar katlanılır bir durumu korumak için bir kişiyi sırf araç olarak kullanıyor. Ne var ki insan bir şey değildir, dolayısıyla sırf araç olarak kullanılamaz, bütün eylemlerinde kendisi hep amaç olarak görülmelidir (Kant, 2002: 46-7).

Görüldüğü üzere, Kant doğal eğilimlerden dolayı veya haz almak için yaşamı sürdürmenin ahlak yasasına uygun ama ödevden dolayı olmadığı için ahlaki olmadığını ifade eder. Bununla birlikte, acıdan kaçınmak için yaşamı sonlandırmanın da üç nedenden ötürü ahlaki olmadığını söylemektedir: İlki, ben sevgisi, ahlakın konusu olamayacak kadar öznel ve keyfidir. Kişiler

sağlıklı, mutlu, başarılı, zengin vb. olduklarında kendilerini sevip, bunlar olmadığında kendilerini sevmeyebilirler ve kendilerini sevmediklerinde intiharı düşünebilirler. Oysa ahlak, ben sevgisini aşıp evrenselleştirebildiğimiz ilkelerimizi yasa haline getirmektir. İkinci olarak, insanın kendisini öldürmesi bir doğa yasası olmaz. Ahlak yasaları, doğa yasası olmasını isteyeceğimiz genellikte ve kesinlikte olmak zorundadır. Üçüncü olarak, Kant kişilerin kendinde birer amaçlar krallığı olduğunu ve kimsenin herhangi bir amacın aracı olarak görülemeyeceğini savunur. İntihar etmek de ona göre, kişi kendisini sefil yaşamına son vermenin bir aracı olarak görüp öldürmesidir.

Ancak Kant'ın bu akıl yürütmelerinden doğrudan onun ulaştığı sonuca değil, başka sonuçlara da ulaşılabilir. İlk olarak, Kant ahlak yasasına uymak için kişilerin temel düzeyde bir ben sevgisine ve asgari yaşam koşullarına sahip olmalarının gerekli olduğunu dile getirmektedir. Ancak intihar eden veya etmeyi düşünen bir kişi, muhtemelen ben sevgisinden ve sağlıklı yaşam standartlarından yoksundur. Ayrıca ahlak insanın kendini sevmesini, haz ve acılarını kısıcası kişinin dünyevi zevk ve acılarını aşan bir şeyle Kant'ın kişinin ben sevgisini ve intihar meselesini konu alarak ahlakını temellendirmesi, iddiası olan biçimsel ve evrensel ahlak yasası ile çelişmektedir çünkü ona göre ahlakilik kişisel duygu, ilgi ve amaçları aşan davranışlar için geçerlidir. İçeriksel ve amaçlara yönelik davranışları da ahlaki alanın dışında değerlendirir (Duran, 2017: 72).

İkinci olarak, insanın kendisini öldürmesinin bir doğa yasası olamayacağından hareketle Kant, intihara karşı çıkmaktadır. Ahlak yasaları, doğa yasası olmasını isteyeceğimiz genellikte ve kesinlikte olmak zorundadır. Buradaki evrenselleştirme meselesindeki yanlış algı ise şudur: Zor durumda olan, hasta olan, acı çeken kimseler intihar ederse tüm insanlığa zarar geleceği inancı. Kant bu ödevi verirken özellikle dayanılamayacak kadar acı çeken kimselerin intiharından bahseder; dolayısıyla, zor durumda olan kişilerin intihar etmesi insanlığın yeryüzünden yok olmasıyla sonuçlanmaz. Diğer bir ifadeyle, yaşanmaya değmez bir hayatı yaşayan, zor durumdaki bir kimsenin intihar etmesi, evrenselleştirildiğinde Kant'ın sözünü ettiği “insanlık idesi” zarar görmez. Kant'ın da belirttiği gibi, insanlar doğal olarak yaşamlarını sürdürme eğilimine sahiptirler. Bu nedenle, zor durumda acılar içerisindeki bir kişinin intihar etme maksimi, diğer insanlara ve insanlığa zarar vermez; sadece kendi biyolojik yaşamı son bulur. İntiharın insanlık için olumlu bir anlamı olduğunu iddia edemeyiz; belki başka insanlara olumsuz örnek de olabilir ama insanların yaşamlarına devam etmeleri kendi tercihlerine kalması gereken bir karardır. Bunun aksini hayal etmek veya uygulayabilmek de çok mümkün değildir.

Üçüncü olarak, intihar etmek Kant'a göre, kişinin kendisini sefil yaşamına son vermenin bir aracı olarak görüp kendisini öldürmesidir. Kişinin kendini öldürmesi bedeninde yaşadığı ıstırabı bitirmek için yapıldığında Kant'a göre kişi kendini araçsallaştırmış olur ancak kişi zor koşullarda da olsa bir amaç olarak yaşamına devam etmelidir. Ama burada Kant tüm insanlara "hangi koşulda olursa olsun intihar etmeyin, yaşamınızı sürdürün" demekle insanları ahlak yasasının bir aracı haline getirmektedir. Dolayısıyla, insanı, ahlaki davranmanın bir aracı olarak görmüş olur. Kişilerin özerk olduklarını kabul etmek, onların onurlu ölüm kararına saygı duymayı da gerektirir. Görüldüğü üzere Kant'ın yaşamına devam etme ödevine bakıldığında kişinin özerkliğinin reddedildiği bir tablo ortaya çıkıyor. Eğer Kant'ın akıl sahibi her insana ödev olarak yüklediği gibi "her şartta ve durumda yaşamına devam etmelisin, bu senin ödevin" diyebiliyorsak yaşama umudu olmayan birçok insanın acılar içinde, Singer'ın ifadesiyle, "biyolojik olarak canlı kalmalarını ancak biyografik olarak yok olmalarını" kabul ediyoruz demektir (Singer, 2015: 256). Böyle bir buyruk da Kant'ın insanlara attığı "amaçlar krallığı" nitelemesiyle çelişmektedir.

Yalan Söylememe Ödevi

Herhangi bir maksimimizin ahlak yasası olup olmayacağına karar vermek için Kant'ın verdiği ikinci örneği ise şöyledir: "Dara düştüğümde, tutmama niyetiyle bir söz verebilir miyim?" Yalan yere söz vermem zekice midir? Yoksa ödevde uygun mudur? Ödevden dolayı sözünün eri olmak ve korkulan sonuçlardan dolayı sözünün eri olmaktan çok farklı bir şeydir. İkinci durumda, yani çeşitli nedenlerle sözünde durmak, bu eylemin etkilerini gözün önünde bulundurmaktır; eylemin kendisinden ziyade başka etkenlerin eylemi etkilemesine izin vermektir. Davranışın kendisi o anda iyi olsa bile, zorunlu bir ilkeye dayanmadığından rastlantısaldır ve her an kötü olma ihtimalini içerisinde barındırır. Kurnazlık ve ödevde uygun davranmak birbirleriyle çelişebilir. Bu durumda ahlaki olan ödevde uygun davranmaktır (Kant, 2002: 39).

Kant'ın formülasyonunu izlersek, her şeye rağmen sözümü tutamayacağımı bildiğim halde, benim için iyi olacağından eminsem de "yalan yere söz vermenin" benim ve başkaları için genel bir yasa olmasını isteyemem çünkü bu maksimim genel bir yasa haline gelir gelmez kendini yok etmek zorunda kalır. "Zor durumda olduğunu düşünen herkes, tutmama niyetiyle, kafasına eseni yapmaya söz verebilir" gibi bir yasanın genelliği, söz vermeyi ve bununla amaçlanana olanaksız kılar; çünkü kimse kimsenin söz verdiği inanamaz, boş laf saydığı bütün bu tür söylenenlere de gülerdi (Kant, 2002: 39; 1999: 40-1).

Kant ahlak yasasının temelinde özgürlük olduğunu sık sık vurgular, özgürlük ancak ahlak yasasına uyulduğunda mümkün olur. Yalan yere söz vermek veya kişi istediğinde yalan söyleyebilir demek ona göre bir özgürlük değildir aksine ahlak yasasına uygun davranmadığı için kişi kendi özgürlüğünü kısıtlamış olur. Kant Pratik Aklın Eleştirisi kitabında kişinin seçmeyi arzuladığı şey karşısındaki tutumunu şöyle örneklendirir:

Varsayalım ki, birisi arzu ettiği nesne ve fırsat karşısında olduğu zaman, haz eğilimine karşı koyamadığını bir özür olarak öne sürsün. Acaba bu fırsatın, bulunduğu evin önüne bir darağacı kurulmuş olsa ve bu kişi bu hazzı tadar tatmaz asılacak olsa, eğilimini baskı altına alamaz mıydı? Ne cevap vereceğini uzun uzadıya düşünmeye gerek yok herhâlde. Ama prensi onu aynı gecikmeyecek ölüm cezasıyla tehdit ederek, bir bahane uydurup ortadan kaldırmak istediği şerefli bir adamın aleyhinde yalancı tanıklık etmeye zorlasa, acaba yaşamaya olan sevgisini yenmeyi olanaklı görür mü? Bu sevgiyi yenip yenemeyeceğini kesin bir biçimde söylemeye cesaret edemeyecektir belki; ama yenmesinin olanaklı olduğunu duraksamadan kabul etmek zorundadır. Demek ki, belirli bir şeyi yapması gerektiğinin bilincinde olduğu için, onu yapabileceği yargısına varır ve kendisinde, ahlak yasası olmasaydı bilemeyeceği özgürlüğün bulunduğunu görür (Kant, 1999: 34-5).

Görüldüğü gibi Kant insanların ahlak yasasından sapmalarının bazı ciddi sebepleri olabileceğini kabul etmektedir. Diğer bir taraftan Kant, kişinin bu seçimlerinin kişinin kendi mutluluğunu istemesinin belirleyici nedeni olduğunda, ahlaklılık ilkesinin tam karşıtı olduğunu söyler. Aklın sesi kişinin istemesine her zaman yol gösterir ve bu karşıtlığı en sıradan insanın bile anlayabileceğini söyler, ona göre bu ses bu kadar açık ve susturulamayan bir ses olmasaydı bu çatışma ve karşıtlık ahlaklılığı büsbütün yıkardı (Kant, 1999: 40). Kant'ın burada karşıtlık ve çatışma dediği şey kişinin ahlaki olmayan bir durum ile karşılaştığında bunu fark etmesiyle ilgilidir ve konu ile ilgili örnekleri şöyledir:

Başka bakımlardan sevdiğin bir arkadaş sana, yaptığı yalan bir tanıklık konusunda kendini haklı göstereceğini sanarak, ilkin bunu, kendi iddiasına göre kutsal bir ödev olan kendi mutluluğunu korumak için yaptığını söyleyip, arkadan bunu yapmakla sağlayacağı yararları saysa; yalanın ortaya çıkmamasını hatta senin tarafından ortaya çıkarılmamasını—çünkü bu sırrı sana her zaman yadsıyabilmek üzere itiraf etmiştir—sağlama bağlamak için yaptığı kurnazlığı övse, sonrada bütün ciddiyetiyle hakiki bir insanlık ödevini yerine getirdiğini söylese: böyle bir durumda sen, ya onun yüzüne karşı gülerdin, ya da nefretle

ondan uzaklaşırdın. Oysa bir kimse, ilkelerini yalnız kendi çıkarları açısından ayarlamışsa, böyle bir önleme karşı senin bir diyeceğin olamazdı. ...Ahlâklılık ve ben-sevgisinin sınırları öylesine seçik ve kesin bir şekilde çizilmiştir ki, en sıradan göz bile, bir şeyin hangisine girdiğini ayırt etmede yanılmaz (Kant, 1999: 40-1).

Kant, ayrıca, dürüst bir insanın yalan söylemeden, ödevine uygun yaşamasının kişinin kendisine duyduğu saygıdan kaynaklandığını da söyler. Ona göre; “nesnel olarak yasadan, öznel olarak da bu pratik yasaya saf saygıdan, yani bütün eğilimlerime zarar verse bile böyle bir yasaya uymak maksiminden başka, istemeyi belirleyebilecek bir şey kalmaz” (Kant, 2002: 16). Kant’a göre, orta derece namuslu bir insan bile kendisini sıkıntılı bir durumdan kurtaracak bir durumda yalan söylemekten, sırf kendisini kendi gözünde küçük görmemek için, vazgeçtiği zaman zaman görülmüştür. Kişinin yalan söylemekten kaçınması bir iç rahatlama getirebilir; bu rahatlamanın kaynağı kişinin yasaya saygısıdır (Kant, 1999: 96-7). Bu saygı, özsaygıyı da beraberinde getirir. Kişinin kendi kişiliğine saygısı, yalan söylemesinin önüne geçer.

46

Kant’a göre bütün eylemlerimizin ilkesinin temeli şudur: “İnsanlığı kendi kişiliğinde olsun, bir başkasının kişiliğinde olsun her zaman bir ‘erek’ gibi görerek hiçbir zaman yalnızca ‘araç’ olarak kullanmayacak şekilde eyle” (Kant, 2002: 46). Her insan potansiyel olarak akıl sahibidir. Bu nedenle, her insan kendinde bir amaçtır ve diğer insanlar da kendinde amaç olduklarına göre, onlara herhangi bir şeyin amacı olarak değil, amaç olarak davranmak gerekmektedir. Öyleyse pratik buyruk şöyledir: “Her defasında insanlığa kendi kişinde olduğu kadar başka herkesin kişisinde de sırf araç olarak değil, aynı zamanda amaç olarak davranacak biçimde eylemde bulun” (Kant, 2002: 46). Başkalarına yalan yere söz vermeye niyetlenen birisi, başka bir insanı sırf araç olarak kullanmak istemektedir (Kant, 2002: 47). Dolayısıyla başka insanları amaç olarak görmek, onlara yalan söylememe ödevi beraberinde getirmektedir.

Tutamayacağım sözleri vermek, yani yalan söylemek konusunda, Kant’ın kategorik buyruğu uyarınca, bu kararı ve peşi sıra gelecek eylemin yasaya uygunluğunu test etmeliyiz: “...maksimin aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğim şekilden başka türlü davranmamalıyım.” O halde, bu davranışı evrenselleştirip everenselleştiremeyeceğimize bakmalı ve maksimin genel bir yasa mı olduğunu yoksa kendini çürüten bir isteme mi olduğuna karar vermeliyiz (Kant, 2002: 16-7). Kant bu örneği şöyle aktarır:

“Dara düştüğümde tutmama niyetiyle söz verebilir miyim?” yalan söylemenin ödevde uygun olup olmadığı sorusunu en kısa şekilde aydınlatmam için kendime şunu sorarım doğru olmayan bir sözle kendimi güç durum dan sıyırma maksimim (benim ve başkaları için) genel bir yasa olacak olsa, memnun olur muydum? Ve kendime “başka türlü sıyrılamayacağı güç bir durum da bulunurken, herkes doğru olmayan bir söz verebilir” der miydim? Böylece çok geçmeden farkına varırım ki, yalanı gerçi isteyebilirim, ama yalan söyleme konusunda genel bir yasa hiç isteyemem; böyle bir yasaya göre söz verme diye bir şey olmaz, çünkü bu söylediğime inanmayan, ya da fazla acele bir şekilde inansalar bile bana yaptığının aynısını yapacak olan başkalarına, gelecekteki eylemlerim bakımından istememi ileri sürmem boşuna olurdu; dolayısıyla maksimim genel bir yasa yapılız yapılmaz, kendini yok etmek zorunda olurdu (Kant, 2002: 18).

Yalan söyleme maksimi, Kant’ın bu pasajda açıkladığı gibi, kendi kendisini yok edecek bir maksimdir. Zor bir durumdan kurtulmak için yalan söylenebileceğine dair bir maksimi, evrenselleştirilmeye çalışıldığında, doğru söze, dürüstlüğe ve güvene dayalı kurulan insan iletişimin zeminini ortadan kaldıracaktır. Yalan yere söz vermeyi evrenselleştirebiliyor olsaydım, “söz vermenin” bir önemi kalmazdı ve insanlar birbirlerine bir daha güvenmeyecekleri için söz vermezlerdi. Böylelikle, maksim kendini yok etmiş olur. Bu yüzden evrensel anlamda veya genel bir yasa olmasını isteyemeyeceğim maksim, reddedilecek bir maksimdir. Buradan hareketle, “Kant ahlakı yalan söylemeyi yasaklar” demek yanlış olmayacaktır. Aslında Kant, bu örneği vererek biçimsel olduğunu iddia ettiği ahlak yasasını, “yalan söylemeyeceksin” normuyla doldurmuş olur. Kant’ın ahlak yasasının ilkeleriyle değerlendirildiğinde yalan söylemenin hiçbir koşulda kabul edilemeyeceği açıktır. Ancak Kant’ın ödev ahlakına karşı verilen bir örnek hayli güçlüdür. Kapınıza katil gelse, evinize sığınan birisini katile teslim etmemek için yalan söylersiniz (Varden, 2010: 41). Bunun gibi örneklerde, yalan söylememe ödevinin, bu örnekte olduğu gibi başka insanların öldürülmesine vesile olmama ödevi gibi başka ödevlerle çelişmesi, Kant’ın ahlak yasasının içeriği hakkında bu kadar katı olmasının sonucu gibi görünüyor.

Bir gün eğer karara varılmayan, kesinleşemeyen bir davaya tanık olarak çağırılırsan, Phalaris bile emretse yalancı olmanı ve getirip oraya boğasını, buyursa sana yalan yere yemin etmeni, en büyük suç olduğuna inan, canı onura yeğlemenin ve yaşamak uğruna yaşam nedenlerini yitirmenin (Kant, 1999: 171).

Bu pasajda Kant, kişinin kendi canı pahasına da olsa, onurlu bir duruş sergilemesi gerektiğini söylemektedir. Kendi canını hiçe sayarak yalan

söylememesi onurlu bir davranış olsa da bazen başkalarının canı için yalan söylemek zorunda kalabiliriz. Masum insanları canilerden korumak da yalan söylememek kadar ahlaklı bir davranıştır. Kant'ın verdiği örneği birazcık değiştirerek, kişinin ödeyemeyeceği halde çocuğu için borç alması olarak kurgularsak, kişi yine borç aldığı kişiyi araçsallaştırmış olur ama çocuğunun sağlığını korumak istemesini evrenselleştirebiliriz.

Potansiyelini Gerçekleştirme Ödevi

Kant'ın üçüncü örneği öncekilere göre biraz daha muğlaktır. Kant felsefesini, insanın değerli olduğu fikri üzerine kurar. İnsanın değeri, diğer türlerden farklı olarak, kendi potansiyelini geliştirebilmesinde yatar. Kant'a göre insanlar doğaları gereği, doğuştan pek çok yeteneğe sahiptir fakat bazı insanlar, bu yeteneklerini geliştirmek yerine zevk peşinde koşmayı yeğlerler. İnsanların bu yeteneklerini işlemek, geliştirmek yerine ziyan etmesi Kant'ı rahatsız eder: “acaba doğa vergisi yeteneklerini göz ardı etme maksimi, eğlenceye düşkünlüğüyle uyuşması dışında, ödev denen şeyle de uyuşur mu?” (Kant, 2002: 40). Kant'ın üçüncü maksim örneğine bakalım:

48

(Güney denizi adalarında oturanlar gibi) bir yeteneğini pas tutmaya bırakırsa ve yaşamını sırf aylıklıkla, eğlenceyle, cinsini devam ettirmeyle, tek kelimeyle zevkle geçirmeye karar verse bile, böyle bir genel yasayla bir doğa gerçi var olabilir. Ancak bunun genel bir doğa yasası olmasını, ya da böyle bir yasa olarak doğal bir içgüdü ile içimize konmuş olmasını isteyebilmesi olanaksızdır. Nitekim akıl sahibi bir varlık olarak, kendisinde olan bütün yetilerin geliştirilmesini zorunlu olarak ister, çünkü bu yetiler her çeşit olanaklı amaçlar için ona verilmiştir ve yararlıdırlar (Kant, 2002: 40).

Kant'a göre, yasaya saygıdan dolayı yeteneklerimizi geliştirmemiz bir ödevdir (Kant, 2002: 17). Kişinin kendisini araçsallaştırmaması Kant'ın ahlaki ilkelerinden birisidir ve kişinin yetenekleri ile ilgili daha yetkin bir halde olması yeteneklerini geliştirmesi doğanın bizlerin öznesindeki insanlıkla ilgili amaçları arasındadır. Bu yetenekleri ihmal etmek kendisi amaç olarak insanlığın korunmasıyla bağdaşabilir yani kişi sadece kendini koruyarak ödevine uygun belki yaşayabilir ancak bu amacın geliştirilmesiyle bağdaşamaz. Kişinin sadece araç olarak değil aynı zamanda amaç olarak yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir (Kant, 2002: 47-8). Kant'ın kendi cümlelerine bakarsak: “İnsanlıkta daha yetkin olma yetenekleri vardır ki, bunlar, doğanın bizim öznenimizdeki insanlıkla ilgili amaçları arasında bulunur. Bunları ihmal etmek, olsa olsa kendisi amaç olarak insanlığın korunmasıyla bağdaşabilir, ama bu amacın geliştirilmesiyle bağdaşamaz” (Kant, 2002: 48). Görüldüğü

üzere, Kant bu maksimin de içeriği hakkında net görünmektedir: Yeteneklerini ziyan etmek, onları geliştirmemek, genel ahlak yasası olamaz. Verdiği örnekte, Güney Denizi adalarındaki insanların yeteneklerini kullanmak ve geliştirmek yerine, eğlenceyi ve haz odaklı bir yaşamı tercih ettiklerini söyleyerek, bu yaşam tarzının tersi bir yaşamın ahlaklı olduğunu savunmaktadır. Nasıl yaşanacağını doğrudan söylemese de insanların yeteneklerinin pas tutmasına ahlaken izin verilemeyeceğini vurgulamaktadır.

Biçimsel ahlak modeli ortaya koyduğunu iddia eden Kant'ın, kişilerin yaşam biçimleri, insan ilişkileri, soylarını devam ettirmeleri ve yeteneklerini geliştirmeleri gibi birçok kişisel konuda ahlaksal içerik ortaya koyması çelişik görünmektedir. Güneyde yaşayan insanların zevki sefa içerisinde yaşadıklarından, daha ulvi işlerle ilgilenmek yerine ürediklerinden bahsederek, bu yaşam tarzının ahlaki olamayacağını temellendirmeye çalışır. Ama kişilerin başkalarına zarar vermeyen yaşam tarzlarının bireylerin özerkliği perspektifinden bakıldığında ahlak bağlamında ele alınıp tartışılması sorunlu görünmektedir.

Öncelikle, kişiler ulvi bir amaç için bile olsa araçsallaştırılmazlar. Kant herkesin kendinde bir amaç olduğunu net bir şekilde ortaya koymuştur ama Kant kişilerin akılları ve bedenleri arasında katı bir ayrım yaptığı için, bedene araç olarak bakmakta sakınca görmüyor gibidir. Kişinin doğanın ona verdiği yetenekleri geliştirmesi zorunluluğu, bir bakıma kişiyi araçsallaştırmaktır. Modern insan, seçimlerini kendisini yapan özerk bir birey olarak kabul edilir ve bu özerkliğe herhangi bir müdahale, baskı olarak görülür (Berman, 2011: 11).

Kant'ın bu üçüncü örneğini ve genelleştirdiği ilkesini biraz uçlara çekersek; doğurmanın bir kadının doğal bir yetisi olduğu ve bu yetisini ziyan etmemesinin onun ödevi olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, dünyaya canlı getirme potansiyeli hayata geçirilmelidir çünkü akıl sahibi varlıkların sahip oldukları potansiyellerini gerçekleştirme ödevi, tüm yetenekleri kapsamaktadır. Kürtaj karşıtları da benzer bir argümanla, kadınların potansiyellerini kullanmaları gerektiğini ve gebe kalmışlarsa gebeliklerini sonlandıramayacaklarını iddia etmektedir. Kant açık bir şekilde: “Nitekim akıl sahibi bir varlık olarak, kendisinde olan bütün yetilerin geliştirilmesini zorunlu olarak ister, çünkü bu yetiler her çeşit olanaklı amaçlar için ona verilmiştir ve yararlıdırlar” der (Kant, 2002: 40). Burada yine, Kant'ın bedeni araçsallaştırdığını ve kadının doğurma yeteneği düşünüldüğünde doğurmanın bir ödev haline gelebileceğini söylemek mümkün hale gelir. Bu olası sonuç, Kant'ın kendi “İnsanlığı kendi kişiliğinde olsun, bir başkasının kişiliğinde olsun her zaman bir ‘erek’ gibi görerek hiçbir

zaman yalnızca ‘araç’ olarak kullanılmayacak şekilde eyle” (Kant, 2002: 46) ahlaki ilkesine ters düşmektedir. Kadın bedeninin araçsallaştırılması, kişinin özerkliğine saygıyla çelişmektedir çünkü bir kadının doğurma veya çocuk sahibi olup olmama kararı kendisine aittir.

Yardım Etme Ödevi

Kant’ın dördüncü maksim örneğinin konusu kişilerin birbirinden yardım istemesi ve birbirilerine yardım etmesidir. Bir kişinin “kimseden yardım istemiyorum, kimseye de yardım etmeyeceğim” gibi bir maksimi yani öznel ilkesi olabilir. Böyle bir istek veya ilke, evrenselleştirilebilir ve hatta bir doğa yasası olabilir; Kant bunda mantıksal bir problem olmayacağını ifade eder. Fakat hemen peşi sıra, böyle bir doğa yasası olmasını istemeyeceğimizi belirtir çünkü kendisi başkalarının sevgisine ve duygudaşlığına gereksinim duyan kişi, yardım etmeme maksimi bir doğa yasası haline geldiğinde, dilediği kadar yardım umudundan kendini mahrum bırakmış olur (Kant, 2002: 40).

“Bana ne! Göklerin istediği ya da kendisinin becerebildiği kadar mutlu olsun herkes; ben kimseden hiçbir şey almayacağım, hatta hiç kimseye imrenmeyeceğim; ancak kimsenin esenliğine bir şey katmayı veya güç durumda iken yardımına koşmayı da arzu etmiyorum!” Şimdi muhakkak ki, böyle bir düşünme tarzı genel bir doğa yasası olsaydı, insan soyu pekâlâ varlığını sürdürebilirdi; hem kuşkusuz, herkesin duygudaşlıktan ve iyi niyetten lâf ettiği, hatta arada sırada bunları eyleme geçirdiği, buna karşılık fırsat buldukça, insanları aldattığı, hakkını yediği ya da başka şekilde zarar verdiği durumdan daha iyi bir durumda sürdürebilirdi. Ama o maksime göre genel bir doğa yasasının olması pekâlâ olanaklı olduğu halde, böyle bir ilkenin doğa yasası olarak her yerde geçerli olmasını istemek, yine de olanaksızdır. Buna karar vermiş bir isteme kendi kendisiyle çelişirdi, çünkü birçok durum ortaya çıkabilir ki, kendisi başkalarının sevgisine ve duygudaşlığına gereksinim duyar ve kendi istemesiyle ortaya çıkmış bir doğa yasası yüzünden, dilediği kadar yardım umudundan kendini yoksun bırakmış olur (Kant, 2002: 40).

Bir insanın kimseden yardım talep etmemesi belki aklımızın alacağı bir durum olabilir hatta çevremizde böyle yaşadığına tanık olduğumuz insanlar da vardır ancak bunu genel bir doğa yasası olmasını isteyecek kadar isteyebilir miyiz? Kant’ın ahlak yasası ölçütlerinden üçüncüsünü hatırlarsak: “Ancak, aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun (Kant, 2002: 38)”. Kant’ın ahlak yasasının ilkelerinden olan bu ilkeye baktığımızda, kimsenin kimseden yardım talep etmeyeceği ve kimsenin

kimseye yardım etmeyeceğini bir dünya istemek, pek de arzu edilecek bir tasarım değildir. Buradan hareketle Kant, yardım etmenin bir ödev olduğu sonucuna varır. Ancak sosyal adalet tartışmaları bağlamında, yardım etmenin ahlaki olarak temellendirilemeyeceğini iddia eden hatırı sayılır sayıda kuram bulunmaktadır. Dolayısıyla, Kant'ın akıl yürütmelerini kullanarak Kant'ın vardığı sonuca ulaşmamak da mümkündür. Oysa Kant, biçim kadar normatif içerik konusunda da net görünmektedir.

Kant Ahlakı Formel Mi Normatif Mi?

Kant, evrensel ahlakın tasarlanması ve uygulamaya geçirilebilmesi için bazı formüller sunar; bununla birlikte sık sık kendi kuramının içeriksel olmadığını biçimsel olduğunu vurgular. Ahlak felsefesi, insana, akıl sahibi bir varlık olarak, a priori yasaları keşfetme imkânı tanır (Kant, 2002: 4). Kant'ın ahlak tanımı, ahlaki akıldan türetmesi ve ahlak yasalarını “koşulsuz buyruk”, “evrensellik”, “doğa yasası olmasını isteyecek kadar istediklerini kadar iste”, “insanları araç olarak kullanma, amaç olarak gör” gibi ilkeler ışığında keşfetmesi ve temellendirmesi, Kant'ın, ahlak yasasının içeriğine ilişkin tespitlerde bulunduğunu gösterir gibidir. Benzer şekilde, maksimleri örneklerle açıklaması da sorunludur. Bu örneklerin rastgele mi verildiği, yoksa bu örneklerin Kant ahlakının normlarını mı işaret ettiği tartışmalıdır. Kant'ın ödevleri anlatmak için verdiği maksim örneklerine bakıldığında, Kant ahlaki son derece normatif görünmektedir.

Ronald Glass, Kant'ın maksimler olarak sunduğu örneklerin çelişkili olduğunu iddia eder. Kant'a göre, ilk iki maksim örneği doğal hukuka aykırı olduğundan hiçbir zaman doğa yasası olamaz. İlki, “öldürmeyeceksin”, ikincisi, “yalan söyleme” emriyle çelişir. İlk maksimde yaşamın kendisi, yaşamı sonlandırmakla çelişir. Bu nedenle, intihar etmek ahlaki değildir. İkinci örneği olan, “tutamayacağını bildiğin halde söz verme” maksimi, evrensel yasa olduğunda kimse kimseye söz veremeyeceğinden mantıksal bir çelişkiye neden olacaktır. Üçüncü ve dördüncü maksimler herhangi bir çelişki ortaya çıkmadan doğa yasası olabilirler ama onların da doğa yasası olmasını istemeyiz. Ancak Kant, bu isteklerin de kendi kendileriyle çelişeceğini ifade etmektedir. Üçüncü örnek, “doğal yetenekleri ihmal etme” olgusu olarak ifade edilebilir. Bu olgunun evrensel yasa haline gelmesi, doğallığın ihmal edilmesidir. Dördüncü örnek de bir ilke olarak ifade edilmemiştir, “yardıma ihtiyaç duyan birisine yardım etmeme” isteği olarak özetlenebilir. Böyle bir istek, Kant'a göre kendisiyle çelişecektir: “Bu şekilde karar verilen bir irade kendisiyle çelişir, çünkü insanın başkalarından sevgi ve sempatiye ihtiyaç duyduğu birçok durum ortaya çıkabilir.” Örnek olarak verdiği dört maksimin hiçbirisi kategorik imperatif testini geçemez. Maksimlerimizin evrensel yasa olmasını

isteyeceğimiz ilkeler olması gerekmektedir. İlk iki maksim kendi içlerinde çelişki barındırırken, üçüncü ve dördüncü maksimleri istememiz çelişkilidir. Kant, bu maksimleriyle sadece nasıl yaşanacağını değil, neyin isteneceğini ve kişilerin psikolojik durumlarını da belirgin kılmaya çalışmaktadır (Glass, 1971: 65-70).

Kant'ın da kendi yaşamında günde bir pipodan fazla içmeme maksimi olduğu söylenir. Hayatı boyunca bu maksimine katı bir şekilde uymuş ama zamanla pipoyu büyütmüş. Kant'ın ahlak felsefesinde, maksimler özgürce seçilmiş öznel ilkeler veya tüm bilinçli eylemlerimizin daha derin niyetleridir. Dolayısıyla, isteklerimize yönelik tavrımızı ifade ediyorlar. Maksimler, özgürce ve isteyerek bu maksimler uyarınca hareket etmeye, yani isteklerimizin bize önerdiği öznel amaçları takip etmeye ne ölçüde karar vereceğimizi belirler; seçim yetimizin özgürlüğüdür. Kant'a göre, bu maksimleri kendimiz belirleriz; uyup uymamak da kendi seçimimizdir. Ancak, Kant felsefesinde seçimlerimizin özgür olması, dilediğimizi yapabileceğimiz anlamına gelmez. Daha da önemlisi, aklımızdan geçen herhangi bir şeyi dileyemeyiz; neyi dileyeceğimizi de pratik aklın süzgecinden geçmelidir. Dolayısıyla, Kant ahlakında özgürlük, zorunluluktur; bu ahlaki zorunluluk da özgür olduğumuzun garantisidir (Timmermann, 2000: 39).

Timmermann, maksimlerin öznel ilkeler olduğunu, kural koyucu normlar olarak anlaşılmasını gerektiğini belirtir. Ama peşi sıra, Kant'ın öznel pratik ilkelerle (maksimler) nesnel pratik ilkeler olan imperatifleri karıştırdığını öne sürer. Bu nedenle, maksimlerin formel mi olduğu maddi bir içeriği mi olduğu şüphelidir. İnsan iradesi, biçimsel olan a priori ilkeyle maddi olan a posteriori istek arasında durmaktadır. Ama nihayetinde maksim, biçimsel olacaktır çünkü kişiler her zaman ahlakın kategorik buyruklarını kendi ilgi alanlarının önüne koymalıdır (Timmermann, 2000: 50-1; dipnot 1). Eylem veya isteme özgürce seçilse de maksimin ahlak yasası olabilmesi için “yapmalısın” emri içermelidir (Timmermann, 2000: 40). Bütün maksimlerde kişi, ahlaki olmayı istemeyi, kendini sevmenin önüne koymalıdır.

Eğer akli ve istemesi olsun bir varlıkta, doğanın asıl amacı bu insanın mutluluğu olsaydı, o insanın bunu gerçekleştirmek için alının olmasına gerek olmayabilirdi. Çünkü zaten mutluluğa ulaşmak adına yapacağı her türlü eylem, o insana içgüdüleri tarafından fazlasıyla verilmişti. Aklının farkında olan ve iyi istemenin amacının mutluluk olmadığını bilen insan da mutluluk planları kurmaya cüret dahi etmeyecektir (Kant, 2002: 10).

Kant, ahlaki deneyimden tamamen ayırdığında, a priori ahlak yasalarından söz ettiğinde, ahlaka ilişkin normatif bir tavrı varmış gibi görünse de bu yasaların kendilerini değil, bu yasalara ulaşılacak aklın ilkelerini ortaya çıkardığını vurgular. Kant'a göre bu yasa yalnızca biçimsel olabilir yani genel yasa koyucu olarak maksimin yalnızca biçimini belirleyebilir belirleyici neden olarak istemenin her türlü içeriğinden soyutlanmıştır (Kant, 1999: 119). Ancak yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı gibi, Kant ahlaka kesin sınırlar çizmektedir. Ahlak ve doğa, ahlak ve mutluluk birbirine karşıttır. Doğal dürtülerin, eğilimlerin, hazzın, duyguların, ben sevgisinin veya mutluluğun izinin görüldüğü eylemler ahlaki olmazlar. Kant'a göre, akıl ve doğa arasında üçüncü bir seçenek yoktur (Timmermann, 2000: 42).

Kant maksimlerden yola çıkarak sunduğu ödevlerin iddia ettiği biçimsel felsefesine bir gölge düşürmediğini iddia eder. Maksimlerine vermiş olduğu bu örneklerle Kant, deney verilerinden tamamen arındırılmış ve saf olduğunu iddia ettiği ahlak metafiziğinin içeriğiyle ilgili buyruklar verir ve buyruklar uyarınca hareket edilmediğinde ortaya çıkacak sonuçları öngörür. Diğer bir ifadeyle, ahlak yasası olamayacak maksimlerin kendini çürüttüğünü ve yasa olamayacağını, yasa olmasının da insanlar tarafından istenemeyeceğini kanıtlar. Oysa Kant'ın izlediği yöntem izlendiğinde bile aynı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Bu örneklerde Kant'ın detaylarıyla her olasılığı değerlendirmesi ve yine aynı sonuca varması, Kant ahlakının iddia edildiği gibi biçimsel değil, içerikli olduğunu göstermektedir. Böyle bakıldığında, Kant ahlaki formel değil, normatif bir ahlak türüdür.

Sonuç

Kant'ın Ahlak Metafiziğinin Temellendirmesi adlı kitabının ana amacı, sırf deneysel olabilecek ve antropolojiye ait olan her şeyden tamamen arındırılmış saf bir ahlak felsefesi kurmaktır. Kant'ın bir ahlaki sistem kurmaktaki asıl amacı, ahlakın değişmez, evrensel metafiziğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, felsefe ve daha ziyade ahlak felsefesi, deneysel olan ve antropoloji alanına ait her şeyden arındırılmış olmalıdır. Ödev ve ahlak yasaları saf pratik aklın idelerinden türetilirler; bu idelere içkin olduklarından deneyden bağımsız, deneyimden ayrı saf ahlaki ilkelerdirler ve bu nedenle ahlak, pratik antropolojinin değil, saf metafiziğin konusudur.

Kant, Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi adlı kitabında ahlak felsefesinin içeriksel değil biçimsel olduğunu ve antropolojiden en ufak bir iz taşımaması gerektiğini söylemektedir. Onun sistemli ahlak tanımı, ahlakın temeline akli yerleştirmesi ve ahlaki akıldan türetmesi, ahlaka yasalar getirerek

temellendirmesi, ahlakın metafizik alanda ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ahlak ona göre zorunluluktur ve akıl sahibi varlığa iyi isteme olarak bu zorunluluk yansımaktadır. Onun ahlakında özgürlük, zorunluluktur; zorunluluk da özgür olduğumuzun gerekçesidir. Kant maksimlere verdiği örneklerle, özgür bir biçimde ama zorunlu olarak neyi isteyip neyi istemeyeceğimizi ortaya koyar. Bütün akıl sahibi varlıkların, aynı akıl yürütmeyeyle, Kant'ın ahlak yasasını oluşturan ölçütleriyle aynı sonuçlara ulaşacağını iddia eder.

Bu çalışmada, Kant'ın ahlak yasasının normatif içeriği, Kant'ın maksimlerine vermiş olduğu örnekleri temel alınarak gösterilmeye çalışılmış ve Kant etiğinin biçimsel olmaktan çok normatif olduğu iddia edilmiştir. Ayrıca, Kant'ın akıl yürütmesiyle ve günümüzde vazgeçilmez bir standart olarak kabul edilen bireysel özerklik düşüncesiyle, söz konusu maksim örneklerinde Kant'ın çıkardığı sonuçlardan başka sonuçlara ulaşılabileceği gösterilmiştir. Kant'ın ahlak felsefesinin biçimsel olduğunu kanıtlamakta kullandığı maksim örneklerinde ve bunlardan türettiği ödevlerde normatif çıkarımlarda bulunmaktadır ve böylelikle, Kant ahlakının içeriğini oluşturmaktadır.

54

Biçimsel ahlak modeli sunduğunu iddia eden Kant'ın ahlak modelini ortaya koyarken vermiş olduğu ödevleri oldukça içerikli bir şekilde örneklendirdiği görülmektedir. Bu örnekler, Kant'ın, biçimsel olduğunu ısrarla vurguladığı ahlak metafiziğinin içeriğine de müdahale ettiğini göstermektedir. Kant'ın, bu örnekleri normatif kurallar türetmek için değil de kişilerin kendi başarılarına Kant'ın sunduğu formülleri izleyerek nasıl ahlak yasalarına ulaşabileceklerini göstermek için verdiği söylenebilir. O takdirde, farklı kişiler, farklı koşullar altında aynı akıl yürütmeyi kullanarak farklı sonuçlara ulaşabilirlerdi.

DİPNOT

1 Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın “Kant'ın ahlak yasasının normatif içeriği: Maksimleri yeniden düşünmek” başlıklı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

KAYNAKÇA

Berman, M. (2011). *Özgünlüğün Politikası: Radikal Bireycilik ve Modern Toplumun Ortaya Çıkışı*. (Çev. Nursel Yıldız). Sel Yayıncılık, İstanbul.

Duran, M. (2017). Kant'ın Ödev Ahlakı Üzerine. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (6), 57-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temasa/issue/27577/292467>

- Glass, R. (1971). The Contradictions in Kant's Examples. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 22(5/6), 65-70. Retrieved May 12, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/4318684>
- Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi* (çev. I. Kuçuradi, Ü. Gökberk, F. Akadlı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları. (Eserin orijinali 1788'de yayımlanmıştır).
- Kant, I. (2002). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*. (Çev. I. Kuçuradi), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları. (Eserin orijinali 1786'de yayımlandı).
- Singer, P. (2015). *Pratik Etik* (Çev. N. Çatlı), İstanbul: İthaki Yayınevi. (Eserin orijinali 2011'de yayımlanmıştır).
- Timmermann, J. (2000). Kant's Puzzling Ethics of Maxims. *The Harvard Review of Philosophy* 8 (1):39-52.
- Varden, H. (2010). Kant and Lying to the Murderer at the Door One More Time: Kant's Legal Philosophy and Lies to Murderers and Nazis. *Journal of Social Philosophy*. 18 Kasım 2010. Vol: 41, No. 4. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2010.01507.x>
- Yükselbaba, Ü. (2010). Kant'ın Ahlak Felsefesinden Habermas'ın Söylem Etiğine Geçiş. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, 22, 142-166.

BİLDİĞİMİZ AKADEMİNİN SONU: TRAVMA POLİTİKASI KARŞISINDA KOLEKTİF HAFIZA İNŞASI

The End of Academia as We Know It:
Collective Memory Building against Trauma Policy

Olga S. Hünler* Yudit Namer** N. Ekrem Düzen***

Geliş Tarihi / Received : 27.06.2022

Kabul Tarihi / Accepted : 15.11.2022

Hünler, Olga S.; Namer, Yudit; Düzen, N. Ekrem (2023), "Bildiğimiz Akademinin Sonu: Travma Politikası Karşısında Kolektif Hafıza İnşası", Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 21, Sayı 81, (Kış 2023), ss: 56-75.

56

Öz

Bu yazıda, bildiğimiz akademinin sonunu hazırlayan etmenler arasında bir travma politikası bulunduğunu tartışmaya açıyoruz. Öteden beri tekrarlar maruz kalınan yıkıcı toplumsal olaylar ve akademiye yönelen tasfiye işlemlerinden yola çıkarak bu politikanın izlerini sürüyoruz. Bu değerlendirmeyi Barış Akademisyenleri'ne yönelik tasfiye işlemleri, 15 Temmuz darbe girişimi ve KHK'yla kapatılan üniversite öğrencilerinin deneyimleri üzerinden örnekliyoruz. Travma olgusunu, sadece bireylerdeki yansımalarıyla tanımlamanın olguyu eksik ve kusurlu tanımlamak anlamına geleceğini, kolektif izdüşümleri hesaba katılmaksızın travmaya karşı etkili müdahale ve başa çıkma yaklaşımları geliştirilemeyeceğini öne sürüyoruz. Bir yandan travma yaratan yıkıcı toplumsal olayların kasıtlı olarak kolektif deneyimlenmesinin

* Doç. Dr., Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Olga.Hunler@acibadem.edu.tr Orcid Numarası: 0000-0002-2712-9010

Assoc. Prof., Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar University, Faculty of Arts and Sciences, İstanbul, Turkey
Olga.Hunler@acibadem.edu.tr Orcid Number: 0000-0002-2712-9010

** Dr. Ö. Üyesi, Twente Üniversitesi, Faculty of Behavioral, Management and Social Sciences,
Enschede, Hollanda y.namer@utwente.nl, Orcid Numarası: 0000-0002-4988-755X

Ass. Prof., University of Twente Faculty of Behavioral, Management and Social Sciences,
Enschede, Netherlands y.namer@utwente.nl, Orcid Number 0000-0002-4988-755X

***Dr., Bielefeld Üniversitesi, Institute for Interdisciplinary Research on Conflict and Violence,
Bielefeld, Almanya ekrem.duzen@uni-bielefeld.de Orcid Numarası: 0000-0003-1547-3874

Dr., Bielefeld University, Institute for Interdisciplinary Research on Conflict and Violence, Bielefeld, Germany
ekrem.duzen@uni-bielefeld.de Orcid Number: 0000-0003-1547-3874

amaçlandığını, diğer yandan aynı deneyimin bir kolektif hafızaya dönüşmesinin engellenmek istendiğini gözlüyoruz. Özellikle kolektif deneyimlenen travma olgusunun anlaşılmasında, olayların öngörülemez oluşundan çok kontrol edilemez oluşunun önemini vurguluyoruz. Bu vurguyu, yakın geçmişte akademik alanda deneyimlenen kolektif travmalara ilişkin çalışmalar aracılığıyla, olgunun tanımına dahil etmeye çalışıyoruz. Kolektif hafıza oluşturma ve tutmanın, travma politikasının yol açtığı olumsuz etkilere karşı onarıcı yaklaşımlar geliştirmenin başat yolu olacağını öneriyoruz. Kolektif üretilmeyen müdahale süreçlerinin iyileştirici ve geliştirici etkisinin sınırlı kalacağını ve hayata geçirilmesinin aksayacağını öngörüyoruz. Akademinin yeniden kurulmasının veya bilinenin ötesinde bir akademinin var edilmesinin, kolektif deneyimlenen travmaların kolektif hafızasının kurulması ve tutulmasıyla mümkün olacağını öne sürüyoruz.

Anahtar Sözcükler: travma politikası, kolektif travma, kolektif hafıza, akademik tasfiye, toplumsal hafıza yarılması

Abstract

This article intends to open up a discussion over the assertion that a calculated trauma policy is among the chief factors preparing the end of academia as we know it. We exemplify the impacts of a guided trauma policy in reference to devastating social incidents and academic purges of the recent past; namely the dismissals of Academics for Peace, failed coup of 15 July and the experiences of students whose universities were shut down by a statutory decree. We hold that defining trauma by relying only on individuals' experiential reflections ends in a deficient and flawed definition of the phenomenon. We posit that it is hardly possible to develop effective intervention approaches without taking into account the collective projections of trauma. We maintain that trauma-generating catastrophic social incidents are meant to be experienced collectively on one hand, yet the same experience is besieged to hinder its transformation into a collective memory on the other. We emphasize that controllability rather than predictability is the main tenet in understanding the collectively experienced trauma. We emphasize the need for expanding the scope of the definition of the phenomenon by referring to the studies concerning collective traumas experienced during the recent academic purge. We propose that a functional intervention strategy to develop restorative approaches against the detrimental effects of a guided trauma policy calls for building a collective memory. We envisage that the intervention processes which are not developed collectively would limit ameliorating and improving impacts and make it difficult to transfer acquisitions into real life settings. We posit that setting up the academia anew or carrying it beyond what we have known of it may be realized through building up and maintaining the collective memory of collectively experienced traumas.

Key Words: trauma policy, collective trauma, collective memory, academic purge, societal memory split

Bildiğimiz Akademinin Sonu: Travma Politikasına Karşı Kolektif Hafıza, İnşası, Travmanın Politika ve Kolektif Hafızayla Kaynaşıklığı¹

Türkiye'nin psikopolitik tarihçesinde travmatik deneyimle sonuçlanan pek çok toplumsal olay bulunuyor. Bu yalın saptamanın çerçevesini çizerken travma deneyimlerinin DSM-5 ya da ICD-11 sınıflandırmalarında görüldüğü gibi daraltılmış olgusal travma tanımlarına sığdıramayacağını, sığdırılmaması

gerektiğini düşünüyoruz. Bunun yerine örneğin Judith Herman'ın (Herman, 2015) “güçsüzlük acısı” olarak nitelediği veya Briere ve Scott'ın (Briere, John. N. & Scott, 2014) “kişinin içsel kaynaklarının kısa bir süreliğine olsa bile baş etmekte yetersiz kaldığı, buna karşın uzun süre psikolojik belirtiler üreten aşırı ölçüde üzücü olay” anlatımıyla tarif ettiği travmatik deneyimleri kapsama alıyoruz.

Anaakım travma literatürüne atıfta bulunduğumuz sürece deneyimlerimize uymayan bir travma tanımıyla çekişmek zorunda kalıyoruz. Geleneksel tanıma göre travma yaşantısı günlük yaşam seyrini aniden ve büyük ölçüde bozan, beklenmedik, öngörülme ve kontrol dışı olaylarla bağıntılı. Oysa Türkiye’de bütün toplumun tanık olduğu, bazı kesimleri doğrudan bazı kesimleri dolaylı etkileyen ve çoğunluğun yakından yaşadığı bombalamalar, terör saldırıları, askeri darbeler veya darbe girişimleri yaşam sürelerimiz içinde bir kez vuku bulan olaylar değil. Travma yaşantısıyla sonuçlanması muhtemel toplumsal olaylara birkaç kez maruz kalmak neredeyse olağan.

Uzmanlar travmaya yol açması muhtemel olay (Hepp et al., 2006) (Knipscheer et al., 2020) (Ogle et al., 2013) ifadesini korumaya çalışırken travmatik olay tabirinin gündelik dile yerleşmesinin bir anlamı var. Travmatik nitelemesi teknik terim havuzundan taşarak sık kullanılan sıfatlar seline karıştı. Bu yayılma bize travmatik olayların hiç de beklenmedik veya öngörülmez olmadığını, aksine travmatik olay beklentisinin toplumun geniş kesimlerinin sezgileri arasına girmiş olduğunu gösteriyor. Öyle ki bazı hallerde hangi travmatik olayın ne şekilde gerçekleşeceği hakkında tahmin yürütebiliyor ve azımsanamayacak bir isabet yüzdesi kaydedebiliyoruz. Bu bakış açısında travmanın dar tanımına uyan yegâne özellik, beklentimiz dahilinde gerçekleşse de travmatik olayın her seferinde kontrolümüz dışında gerçekleşiyor oluşu (Bellet et al., 2018). İlker Küçükparlak'ın (Küçükparlak, 2016) travmayı tanımlarken işaret ettiği, korkmuş olup savaş ya da kaç tepkisi oluşmasına rağmen ne savaşabildiğimiz ne kaçabildiğimiz durumlar bu kontrol boyutuna gönderme yapıyor.

Diğer yandan, tekrarlanan toplumsal travmalar bir hatırlamayı gündeme getiriyor beraberinde. Geçmişle yüzleşme, hatırlama ve hatırlatma sadece travmatik olayın (örneğin Holokost'un, soykırımların veya sömürge deneyimlerinin) psikolojik etkilerini ortadan kaldırmak ya da sağaltmak değil aynı zamanda bir daha yaşanmamalarını sağlamak için de üzerinde konuşulması gereken bir pratik. Ayten Zara (Zara, 2018) Türkiye’de Kürtler, Aleviler ve Yahudiler tekrarlayan travmalar yaşarken kuşaklar arası aktarım sürecinde başka travmatik olaylara maruz kalmanın önceki travmaları

pekiştirdiğinden bahsediyor. Bu yaklaşımdan hareketle örneğin Sivas, Maraş, Suruç katliamlarının yıldönümlerini veya bu katliamlara ilişkin dava günlerini travma tetikleyici hatırlamalar olarak ele almak gerekiyor.

Kapsamlı çalışmalarla geliştirilmesi gereken bu yaklaşıma katkı sunmak amacıyla, bu yazıda bildiğimiz akademinin sonu temasıyla doğrudan ilgili gördüğümüz yakın tarihli üç örnek üzerine odaklanıyoruz. Değerlendirme izleğimizi Barış Akademisyenleri başta olmak üzere akademisyenlerin tasfiyesi, 15 Temmuz darbe girişiminin etkileri ve kapatılan üniversite öğrencilerinin deneyimleri üzerinden geliştirmeye çalışıyoruz.

15 Temmuz 2016'da yaşanan darbe girişimini de tekrarlayan travmatik olaylar arasında saymak mümkün. Yaklaşık bir hesaplama (Bianet, 2020) ülke nüfusunun üçte birinin hafızasında 1980'in anıları taze sayılır. Hayatın akışını derinden etkileyen önceki tarihleri yaşamış olanların sayısı da az değil. Her beş kişiden biri 1971 muhtırasını, her on kişiden biri 1960 ihtilalini gören yaş grubunda. Halkayı biraz genişletecek olursak etrafımızda 1950-60 dönemini (her 30 kişiden biri) hatta İkinci Dünya Savaşı yıllarını (her 120 kişiden biri) yaşamış olanları bulabiliriz. Doğrudan tanıklık etmeyen kuşaklar ise bu dönemleri farklı çevrelerden duyup dinlemekle, belgesel-film-dizilerden izlemekle veya ailede anlatılanları devralmakla deneyimlediler. Özellikle yakınları arasında önceki darbelerde gözaltına alınmış, tutuklanmış, mahkumiyet almış, işkence görmüş olanların 15 Temmuz'u korku ve panik yaratan bir kargaşa olarak yaşadığını kabul edebiliriz.

Hiç kuşkusuz darbeler toplumsal normları zedeleyen, insanların kendilerine ve toplumun diğer üyelerine olan inançlarını örseleyen, algı çerçevelerini ve hayat görüşlerini aşındıran, toplumsal ilişkilerini yıpratıcı büyük sarsıntılar. Bu fay hattında 15 Temmuz darbe girişiminin özellikle kamusal alanda yarattığı çöküntü bakımından benzersiz bir yıkıcı etki yarattığını güncel bir gerçeklik olarak saptamak mümkün. Basında yer alan ve resmi verilere dayandığı belirtilen rakamlara dayanacak olursak (örneğin: (BBC News Türkçe, 2018)(DW, 2018); (Euronews, 2020) darbe girişimi sırasında 251 kişi hayatını kaybetti, 2.194 kişi yaralandı. Ardından yürürlüğe giren Olağanüstü Hal (OHAL) yedi kez uzatıldı ve iki yıl sürdü. Bu iki yılda yaklaşık 160.000 kişi gözaltına alındı, 70.000 kişi tutuklandı, 155.000 kişi hakkında soruşturma açıldı. OHAL döneminde toplam 36 Kanun Hükmünde Kararname (KHK) çıkarıldı ve 125.678 kamu görevlisi ihraç edildi. İhraç edilen kamu görevlileri arasında 6.081 akademisyen var (TİHV Akademi, 2018b) ve kapatılan kurumlar arasında 15 üniversite bulunuyor. Öğrencilikle ilişkisi kesilenlerin

tam sayısı bilinmiyor. İhraç edilen KHK'lı kamu çalışanlarının hem çalışma hem de seyahat özgürlüğü hakları ihlal edildi. Bu grubun içinde yer alan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eğitime erişimleri engellendi. Büyük kısmı hakkında soruşturma dahi olmaması kafkaesk bir hukuk boşluğu yarattı. Bildiğimiz akademinin sonunu hazırlayan başlıca etmenlerden biri olan travmanın politikasından söz ederken, ülke insanları ve yaşam haklarından yana politik duruş göstermekten geri durmamış akademisyenlerin maruz bırakıldığı muameleyi örnek vaka olarak daha yakından irdeleyebiliriz. Hükümetin ve hükümet-destekli çevrelerin öfkesini çeken Barış Bildirisi'ni imzalayan ve kamuoyunda Barış Akademisyenleri adıyla anılan bir grup akademisyen, OHAL döneminde sıradanlaşan hak ihlallerinin öncesinde de hukuk dışı fiillere maruz kaldı. Hem genel hem sosyal medyada sürekli hedef gösterilerek hukuk dışına çıkmayı sadece hükümet destekçilerinin değil halkın da bir kesiminin gözünde meşrulaştırdı. Yargı ve yargı emrinde görev ifa etmesi gereken güvenlik güçleri bu hukuk dışı siyasi uygulamaların faili oldu.

Barış Akademisyenleri yasaya aykırı ev ve iş yeri aramaları, özel hayatın ihlali, kişi hürriyet ve güvenliğinin ortadan kaldırılması gibi ağır maddi ve manevi hasar verici muamelelerin yanı sıra gözaltı ve tutuklamalar da yaşadılar. “Bu Suça Ortak Olmayacağız” başlıklı bildiri basınla paylaşıldıktan kısa bir süre sonra dört akademisyen önce gözaltına alındı ve ardından bir ayı aşkın tutuklu kaldı (Expression Interrupted, 2018). Bildirinin yayınlanmasından bu yana akademisyenlerin yaşadıkları birkaç kişinin başından geçmiş münferit olaylar olarak görülemez. Bu yaşantılar Barış Bildirisi aracılığıyla “Bu Suça Ortak Olmayacağız” beyanında bulunmuş bütün akademisyenlere yönelmiş tehditleri temsil ediyor. Anaakım medyada adı konarak ilan edilen sivil ölüm yönergesi (Alan, 2018) Barış Akademisyenleri'nin hem hayatlarını devam ettirebilecekleri asgari koşulları hem de bilgi üretimi için zorunlu maddi-manevi kaynaklara erişim olanağını ortadan kaldırdı. Dahası, bu sivil ölüm yönergesinin ne zaman değişeceği ya da değişip değişmeyeceği belirsiz. Maruz kalan grubun bu durum üstünde kontrolü yok. Mevcut uygulamaları değiştirmeye yönelik herhangi bir etkili çözüm üretme ağlarından yoksun. Önceki dönemlerde daha ağır veya daha hafif ama benzer şekilde yaşanan bu travmatik olaylar dizisi bir kez daha tanıdık ama kontrol edilemez olmakla kodlanıyor (akademik özgürlükler ve kurumsal özerkliğe yönelik politik müdahale ve hak ihlallerinin tarihçesi için bkz. Fındıklı, 2022).

Hukukun, hatta yasanın da tamamen dışında kalan politik uygulamalarla yaratılan bu ortamın kişilerin başa çıkma mekanizmalarını etkisizleştirdiğini

ve travmatik yaşantıların psikolojik problemlere zemin hazırladığını saptamak bilimsel, mesleki ve insani bir sorumluluk. Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın (TİHV) Akademi Çalışma Grubu, Aralık 2019'da bir rapor yayınladı (TİHV Akademi, 2019a). Bu rapor, üniversitelerden ihraç edilen 3.985 kişi arasından 244 akademisyenin katılımıyla hazırlandı. İlk raporun odağı Barış Akademisyenleri olmakla beraber TİHV daha geniş kapsamlı raporlar hazırlayıp yayınlamaya devam ediyor. Elimizdeki Barış Akademisyenleriyle ilgili raporda çarpıcı sayılar var: Gözaltına alınan akademisyenler 6 ile 24 saat arasında gözaltında tutuluyor (s. 46). İki akademisyen gözaltına alma sırasında fiziksel şiddet, dört akademisyen psikolojik şiddet görüyor (s. 48). Gözaltı süresinde iki akademisyen ters kelepçe uygulamasına, bir akademisyen fiziksel şiddete, iki akademisyen psikolojik şiddete maruz kalıyor (s. 48). 244 katılımcıdan 21'i fiziksel saldırıya uğradığını belirtiyor (s. 41). Katılımcıların büyük bir kısmı geniş medya ve sosyal medyada hedef gösterilmekten (s. 41), özellikle kamuoyunda ismi yaygın olarak bilinen bir suç örgütü liderinin "kanlarında duş alacağız" tehdidinden tedirgin olduklarını söylüyor (s. 40). Yine katılımcıların çoğu, sabah erken saatlerde evlerinin basılıp gözaltına alınacakları endişesini dile getiriyor (s. 42). Bu endişeler daha önceki bir tarihte Eğitim-Sen'in basın açıklamasında da yer alıyor (Eğitim-Sen, 2016)

Ek olarak raporda katılımcıların büyük bir bölümünün toplum nezdinde değerini kaybettiğine, kendilerine ön yargıyla yaklaşıldığına, işe geri dönme gerçekleşse bile yıldırma ve baskıya maruz kalacaklarına inandığı belirtiliyor (s. 106). Katılımcıların devlet tarafından fişlendiklerini düşündüğü, Türkiye'de kendini güvende hissetmediği ve ayrımcılık yaşadığı kaydediliyor (s. 106). Bu bildirimlere göre travmatik deneyim diye tanımladığımız yaşantıların bütün koşullarının oluştuğunu görüyoruz: Araştırmaya katılan akademisyenler arasından sağlık kurumlarına başvuranlar arasında %47,4'ü depresyon, %31'i anksiyete bozukluğu, %20,7'si travma sonrası stres bozukluğu, %12'si kas ve iskelet sistemi hastalıkları, %9,5'i hipertansiyon tanısı almış (s. 112). TİHV raporunun yanı sıra, ana muhalefet partisinin kamuoyuyla paylaştığı (Ağbaba, 2019) OHAL'le ilgili bilgi notunda 46 KHK'nin intihar ettiği belgelenmiş. Bu rakamın sadece bu raporun hazırlanma biçiminin elverdiği ölçüde belgelenen sayıyı ifade ettiğinin altını çizme gereği duyuyoruz.²

Sayısız hak ihlalleri arasında, seyahat özgürlüğünün ortadan kaldırılması demek olan pasaport iptalleri konusuna değinmek, travma yaşantısına uygun zeminin politik aktörler ve bürokratlar tarafından nasıl hazırlandığını örneklemek bakımından önemli. Pasaport iptalinin en yalın sonucu, yurtdışına çıkışları güvensiz hale getirmek. Yurt dışına çıkmak veya göç etmek güvenli

yollarla olsa bile başlı başına zor bir süreç. Bu zorluğun mutlaka travmatik bir deneyim olarak yaşanması gerekmiyor. Ne var ki yurt dışına çıkış veya göç sürecini pasaport iptali yüzünden güvensiz yollardan başlatmak çoklu kayıplara yol açabiliyor; bedensel yaralanmalardan ruhsal yaralanmalara dek sayısız maddi ve manevi hasarın pratik sebebi haline gelebiliyor hatta hayat kaybıyla sonuçlanabiliyor. Ayrıca, göçmenlik şekline bağlı olarak yaşanan idari (örneğin, oturma izni) veya sosyopolitik (örneğin, ayrımcılık) zorlukların ağırlaştırıcı etkileri olabiliyor.

Martín-Baró'nun (Martín-Baró, 2003) daha 20 yıl öncesinden dikkat çektiği gibi travma hem kökenleri hem de yol açtığı sonuçlar nedeniyle sosyal bağlam ve bağlantılarıyla anlaşılması gereken bir olgu. Özellikle insan hakları ihlallerinin kural haline geldiği bir ortamda travmadan söz ederken sosyopolitik bir sorundan bahsediyoruz. Dolayısıyla travmayı bireysel bir yaşantı veya patoloji olarak görmek, aslında olguyu hakkıyla tarif etmemek anlamına geliyor. Kuşkusuz ne dünya ne de akademi bildiğimiz gibi devam etmek zorunda değil. Ne var ki bildiğimiz akademinin sonunu getiren karmaşık tarihsel süreçte travma politikasını ele almaksızın olgunun kolektif belirlenimlerini açığa çıkarmak ve sonucu nasıl hazırladığını açıklamak olası görünmüyor.

Paylaşılan ve Paylaşılmayan Travma Deneyimleri

TİHV'in çabaları ve Taştan ve Ördek (2019) raporu başta olmak üzere, araştırma yürütülmesi güçlüklerle dolu bu alanda yapılmış çalışmalarda kayda geçen verileri göz önüne aldığımızda, darbe girişiminin hemen ardından ilan edilen ve hâlâ fiili olarak sürdürülen OHAL sürecinde, toplumun farklı kesimleri gibi Barış Akademisyenleri'nin durumunun da süregelen bir politik şiddete maruz kalma olduğunu saptayabiliyoruz. Ne var ki yaygın ve bilinir olmasına rağmen bu durumu paylaşılan bir deneyim olarak çerçevelemek mümkün değil. Bu gibi deneyimlerin paylaşılan deneyimler olmasını engelleyen sosyopolitik koşullar altındayız. Toplumun, politik olarak gittikçe daha da kutuplaştığı görgül bir gerçek (TurkuazLab, 2021). Şiddete maruz kalanların ya da kayıpların görünmez kılındığı, egemen gücün bütün gayrimeşru uygulamalarının meşrulaştırıldığı bir temsil sistemi hâkim. Böyle bir ortamda bir duygudaşlık ya da deneyim paylaşımından söz etmek çoğu zaman karşılıksız.

Kolektif hafızanın oluşmasını bir yandan akademi içinde meslektaşlarının veya öğrencilerinin kayıplarına ve yaşadıklarına kayıtsız kalan akademisyenler engelliyor; en azından bir tür psikolojik tazmin ya da tamiratın önüne geçiyor.

Diğer yandan ise yasaya aykırı işlem yürüten yöneticilerle işbirliği yapan, Barış Akademisyenleri'nin mağdur edilmesini öven, zarar görmelerini kutlayan üniversite kadrolarının varlığı (T24, 2016) (T24, 2019) adacıklar halinde oluşan kolektif hafıza parçalarını tehdit ediyor. Hukuk ve yasa dışı icraattan yana hizalanan üniversite kadrolarının varlığı herhangi bir yüzleşmenin en azından şu an kurumsal düzeyde yapılamayacağını açıkça gösteriyor. Politik ve toplumsal aktörlerin onarıcı adımları atmaktan geri durmaları ve ihlal koşullarını sürdürmeleri kayıpları ve hak ihlallerini muhatapsız hale getiriyor. Muhatapsızlık, meslektaş akademisyenlerin kayıtsızlığı ve haklının mağduriyetinden kendine memnuniyet çıkararak kadroların garazkârlığıyla birleşince tarihin bu döneminde Türkiye'nin bir kolektif hafıza fırsatını daha elinin tersiyle ittiğini gözliyoruz.

15 Temmuz sürecinde kapatılan üniversitelerde okuyan öğrencilerin yaşadıkları, daha doğrusu başlarına gelenler, muhatapsızlığın en keskin örnekleri. Darbe girişiminin haftasında 15 üniversitenin ilk OHAL KHK'sıyla kapatılması, üstü örtülen ve yerlerine yeni adlarla üniversite giydirilmesiyle bir daha sözü edilmesi istenmeyen bir işlem olarak gerçekleşti. Bu üniversitelerde okuyan öğrencilerin savruldukları boşluk bir bilinmeze dönüştü.

Yerinden edilmiş akademisyenler ilk günden bu yana yine yerinden edilmiş akademisyenlerin gündeminden düşmeyen bir konu olmaya devam etti (Akyol, 2022) (Barış için Akademisyenler, 2022). Eksiği olmakla birlikte yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin durumuna ilişkin paylaşımlar ve faaliyetlere de rastlandı (DEMOS Araştırma Derneği, 2021) (TİHV Akademi, 2018a). Hak kayıplarını geri alma mücadelesi veya başka bir ülkede çalışma olanağı yaratma uğraşı sırasında bir yandan kendileri ve ailelerinin başına gelenlerle başa çıkma diğer yandan yerinden edilmiş diğer akademisyenlerle dayanışma sürecinde yaşanan sistematik güçlükler göz önüne alındığında bu bir eksiklik olarak nitelenemez kuşkusuz.

Bununla beraber, öğrenci mağduriyetleriyle ilgili veri elde etmiş bir çalışmanın (Namer, Y., Hünler, O. S., Düzen, N. E., Uysal, M. S., Duman, E., Hasateş, 2018) bulgularına başvurarak yitirilmemesi gereken kolektif hafıza öbeklerini kayda geçirmeyi ve bildiğimiz akademinin sonunu hazırlayan travma politikasını örneklemeyi önemli buluyoruz. Bu çalışmanın verileri 2018 yılının Mayıs-Ağustos ayları arasında, kapatılan 15 üniversitenin 13'ünde kayıtlı 340 öğrenciye kartopu örneklemeye ulaştırılan bir soru formu aracılığıyla elde edildi. Çalışmaya yanıt veren öğrencilerin yarısından fazlasının çalışmayı yapan araştırmacıların öğrencilerinden oluşması bir kez daha kolektif ve

bütüncül bir hafızanın önündeki sistemli engellere işaret ediyor. Bu engeller rakamlarla somutlandığında, yanıt dağılımında gözlenen yanlılığın kaynağı ortaya çıkıyor. Söz konusu 15 üniversitenin kapatılma işleminden yaklaşık 65.000 öğrenci, 2.800 akademik ve sayısı bilinmeyen idari çalışan etkilendi. 23 Temmuz 2016 tarihli ilk KHK'yı takip eden haftalar içinde bazı öğrenciler, bazı öğretim üyeleri, bazı idari çalışanlar evlerinden gözaltına alındı. Gözaltı işlemlerinin eziyet ve işkenceye varan sertliği yanında gelişigüzelini de vurgulamak gerek. Farklı üniversite ve illerde farklı süreçlerin işletilmesi, kimin nerede neye maruz kaldığını anlamayı son derece güçleştirdi. Hafızayı kurma veya koruma bakımından en çarpıcı bulgu ise kapatılan üniversitelerin mensupları (öğrenci, akademisyen, idari çalışan) arasında tüm çapraz iletişim olanaklarının engellendiğinin belirlenmesi oldu. Dolayısıyla, Namer ve arkadaşlarının (2018) çalışmasına ağırlıklı olarak hala kısmen güven ilişkisini sürdürebilen öğrenciler katılabildi.

Bu çalışmanın verilerine daha yakından bakmak bir yönüyle kolektif travma olgusunu tanıma ve tanımlamaya diğer yönüyle akademik sonunu getiren travma politikasıyla başa çıkma stratejileri geliştirmeye katkıda bulunabilir. Bulgulara göre, YÖK'ün sorumlu olduğu yeniden yerleştirme sırasında akademik yıl başladıktan sonra da hala neyin nasıl yapılacağına açıklığa kavuşmadığı bir süreç yaşandı. Bir kurumda kazanılan hakların diğer kuruma nasıl aktarılacağı, ders kredilerinin nasıl uyumlandırılacağı, gerçekleşmiş ödemelerin ne şekilde tahsil veya tazmin edileceği gibi konularda hiçbir çözüm sağlayıcı düzenleme yapılmadı. Çerçevesi belirsiz pek çok idari işin yüklendiği koordinatör üniversiteler çoğunlukla öğrenci aleyhine kararlar aldı. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü hem koordinatör hem de yerleştirildikleri üniversitede ciddi ayrımcılığa uğradı. Bu ayrımcılığı sadece idari personelden değil akademik kadrolardan da gördü. Öğrencilerin aktardığına göre, derslere giren akademisyenlerin bu öğrencilere hitapları arasında “siz bizim için iş yükünüz; sizin ne olduğunuzu bildiğimiz için sınıflarınızı ayırıyoruz; şımarıksınız; çok kalabalıksınız; fazlalıksınız; paralı okuldan geliyorsunuz, anlamazsınız; gözünüz üniversite gördü sayemizde; size meraklı değiliz, istersek şimdi sınav sorularını değiştirip size gününüzü gösteririz; siz de tercih etmeseydiniz o üniversiteyi, kapanması çok iyi oldu; buradaki öğrencilerle aynı haklara sahip olacağınızı mı düşündünüz” gibi pek çok ifade bulunuyor. Öğrenciler, idari personelle muhatap olduklarında ise ayrımcılığın yanısıra sözlü şiddete de maruz kaldı. Öğrencilerin çoğunun bu sözleri olduğu gibi tekrarlamakta zorlandıklarını, bunun yerine kötü muamele ve şiddete maruz kaldıklarını belirtmekle yetindiklerini vurgulamak gerekiyor. Bununla

beraber, örnek vermek gerekirse idari personelin sözlü şiddet addedilebilecek hitapları arasında “sizin yüzünüzden ve ailenizin bu kurumlara destek olması yüzünden ülkemiz bu hallere geldi; bu okullarda okumaya gelen de haindir; siz yine de şükür edin sizi buraya kabul ettiler; sizinle uğraşamayız (diyerek işlem yapmama ve idari ofisten kovma); geri zekalısınız; zengin züppesisiniz; darbecisiniz; hainsiniz; teröristsiniz; siz bizim öğrencimiz değilsiniz; beklemek zorundasınız, onu yediğiniz kaba pislemeden önce düşünecektiniz” gibi ifadeler yer alıyor.

Yine YÖK tarafından, yerleştirmelerde yaşanan gecikmelere karşı öğrenci yararına bir önlem olarak tanıtılan özel öğrencilik seçeneğinde de benzer ayrımcı, ötekileştirici ve dışlayıcı muameleler tekrarlandı. Öğrencilere farklı kimlik numarası atandı. Bu numara, öğrencinin kapatılan bir üniversiteden geldiğini belirten, açıkça damgalayan bir kod işlevi gördü. Bazı üniversiteler, özel öğrencilerin haklarıyla ilgilenmek zorunda olmadıkları gerekçesiyle bu öğrencilere kimlik kartı bile vermedi. Her üç tip (özel öğrenci kaydeden, koordinatör, yerleştirilen) üniversitede de öğrenciler akademik kadrolardan etik ve adabımuaşeretle bağdaşmayan davranışlar gördü. Öğrencilere sınıfta yer olmadığı bahanesiyle derslere gelmemeleri, ders notlarını arkadaşlarından almaları söylendi. Zorunlu dersler arasında bir çakışma yaşandığında hiçbir çözüm üretilmedi; hangi derse katıldılarsa diğerinde yok yazıldılar. Bazı üniversiteler bu öğrencileri bölüm arkadaşlarından ayırmak amacıyla aynı dersi farklı dersliklerde işledi. Sınav ve değerlendirme süreçleri farklı işletildi; farklı sorularla değerlendirildiler ve farklı not çizelgelerine tabi tutuldular.

Öğrenciler maddi açıdan ve fiziksel koşullar bakımından da mağdur edildiler. Yatırılmış dönem harçları sayılmayıp tekrar talep edildi. Kapatılan üniversitelerin tamamı vakıf üniversitesi olduğu ve vakıf üniversitelerinde burslar merkezi olmayıp her üniversitenin kendi idari işlemleriyle yürütüldüğü için öğrencilerin bursları kesildi. Bazı öğrencilerin bazı illerde öğrenciliği düşmüş sayıldı ve erkek öğrencilerin bir kısmı bir anda askere çağrıldı. Öğrenci kredisi alan öğrencilerin kredileri artık öğrenci sayılmadıkları için geri istendi. Yurtlarda kalan öğrenciler üniversite binalarıyla birlikte yurtlar da kapatıldı ve derhal boşaltılması zorunlu kılındığı için evsiz barınaksız sokakta kaldı. Burada özetleme olanağı bulamadığımız daha pek çok verinin işaret ettiği gibi, kapatılma ve yeniden yerleştirme sürecinde öğrencilerin azami mağdur edilmediği herhangi bir aşamaya veya işlem noktasına rastlamak mümkün değil.

Ne var ki bu sürecin bütün zorluğuna rağmen kapatılan üniversite öğrencilerini en çok yaralayan ve kalıcı bellek izi bırakan olay, yerleştirildikleri üniversitelerdeki bazı öğrencilerin kendileriyle beraber mezun olmak istemeyişi oldu. Koordinatör üniversitede okumakta olan bazı öğrencilerin farklı mezuniyet töreni talep etmesini bu süreci anlatan en çarpıcı örnek kabul edebiliriz.

Kapatılan üniversite öğrencilerinin aktardıkları bize başımızdan geçen bir yaşantıyı travma deneyimine dönüştüren unsurun, aniden ortaya çıkıp hayatın olağan akışını kesen bir olayın öngörülemezliği olmaktan çok, bu olayın kontrol edilemezliği olabileceğini bir kez daha gösteriyor. Öngörülerimiz arasında yer alsın bile kontrol edemediğimiz yaşantıların travma deneyimine dönüşme olasılığı yüksek. Bu açıdan bu çalışmada bildirilen bulgular ortak psikopolitik tarihte saptadığımız kapsamın uzağına düşmüyor. Bu yakınsama, travmayı psikopolitik boyutlarıyla birlikte ele alma ve travma tanımını kolektif hafıza etmenini içerecek şekilde genişletme olanağı sağlıyor. Kapatılan üniversite öğrencilerinin maruz bırakıldığı koşullar ve işlemler travma politikasının kolektif hafıza oluşturmayı engelleyici silme girişimlerinden biri olarak görülebilir. Başka bir ifadeyle, hak ihlalleri kazaen veya münferiden gerçekleşmiyor, sistematik olarak gerçekleşiyor ve gündelik hayatın ayrılmaz bir parçasını oluşturuyor. Dolayısıyla sistematik baskının, şiddetin, tacizin, tecavüzün, yasa ve hukuk dışı muamelenin, maddi-manevi hak ihlallerinin ve bu ihlallere bağlı hak kayıplarının yaşandığı bir ülkede travma çalışmaları alanının genişlemesi olağan. Bu alan genişlemesi hayatın olağan akışını darmadağın eden politikaların olağanlaşmasıyla gerçekleşirken, araştırma ve uygulama alanındaki psikologlara çalışmalarını gözden geçirip içinde bulunduğumuz koşullara yeniden uyarlama görevi yüklüyor.

Travma Topografyasının Engobeleri

Travma politikasına karşı kolektif hafıza inşasına çabalarken, alan genişlemesi sırasında karşılaşılabileceğimiz başlıca üç engobeden söz edebiliriz. Bu engobeleri, hazır yanıtlarına sahip olmadığımız sorular olarak düşünebiliriz. Birincisi, alan genişlemesi kendi başına bir soru oluşturuyor. Farklı alanlardan (psikoloji, psikiyatri, sosyal hizmet, eğitim, gazetecilik, vb.) travma konusuyla ilgilenen araştırmacı, uygulamacı, aktivist veya raportör sayısı giderek artıyor. Bireysel ele alınan vakaların yanısıra saha çalışmaları, travmaya müdahale organizasyonları veya travmayla ilgili haberler neredeyse günlük haber akışını dolduracak derecede çoğalmış durumda. Dolayısıyla, yaygın şekilde kullanılan travma tanımının karşı karşıya

olduğumuz travma olgusunu etraflıca betimlemeye elverişli olup olmadığını gözden geçirmeliyiz. Ele aldığımız olgu gerçekten travma olgusu mudur yoksa Türkiye gibi baskının, şiddetin, hak ihlalinin sistematik yaşandığı bir ülkede başka olgular halinde sınıflandırabilecek yaşantıları travma adı altında toplamak mümkün veya kolay olduğu için mi bu alan genişlemektedir sorusunu titizlikle gündemde tutmalıyız.

İkinci engebeyi, travma çalışmalarının sadece bulunduğumuz coğrafyayı değil, insan eliyle gerçekleşen sosyal felaketlerin yaşandığı her koordinatı ilgilendiren bir gündem olduğunu göz önüne alınca daha net fark ediyoruz. Bu engebe, özellikle politik baskı, politik şiddet, politik hak ihlalleri söz konusu olduğunda maruz bırakılma ile maruz kalma hallerinin birbirinden ayrıştırılmamasını ifade ediyor. İster araştırma ister müdahale alanında olsun, maruz bırakılma halinin bir maruz bırakma edimini izlediğini hesaba katmıyoruz. Maruz bırakılmanın öncesinde daima bir maruz bırakma bulunduğunu her seferinde vurgulamıyoruz. Böylece, bu iki terimi (maruz bırakılma ve maruz kalma) sanki aynı olguyu tanımlayan kavramların terimleriymiş gibi birbiri yerine kullanıyoruz. Oysa bu ayrımın dakik bir şekilde yapılıp yapılmaması travma olgusunu tanımlamayı ve dolayısıyla araştırma veya müdahale biçimlerini derinden etkiliyor olabilir.

Diğer yandan, TİHV'in psikososyal destek rehberini (Baray, N., Baştzerzi, A. D., Oğlağı, Z., Şahin, Z. K., ve Yılmaz, 2019) ayrıntılı incelediğimizde maruz kalma ile maruz bırakılma arasındaki ayrımın önemine işaret eden çalışmalara referans verildiğini görebiliyoruz. Örneğin, El Salvador'da politik şiddet ortamında ders veren ve araştırmalar yapan Martín-Baró'nun (Martín-Baró, 2003) tanımına göre travma, insanı insandıışı hale sürükleyen sömürge ve baskıcı sosyal ilişkilere dayalı bir sosyal sistemin olağan bir sonucu. Daha önce değindiğimiz gibi, Martín-Baro psikososyal travma olarak adlandırdığı bu halin sosyal bir normal anormalliğın parçası olabileceğini belirtiyor (Villagrán Valenzuela, 2016). Benzer şekilde, Pinochet döneminde Şili'de psikolog olarak çalışan David Becker'a göre (Becker, 2004) sadece travmatik durum ile travma deneyimini ele alırken, travma yaşantısının gerçekleştiği sosyopolitik ortamda insan eliyle gerçekleştirilen örgütlü şiddeti göz önüne almamak ve olguyu sadece bireyin etkilenme biçimleri üzerinden tanımlamak daima büyük eksiklik ve yanlışlıklar içermeye yol açıyor.

Bu örneklere benzer tanımlama çabaları sistematik baskı, şiddet ve ihlallerin yaşandığı ortamların travma hazırlayıcı olarak belirlenmesi açısından son derece önemli. Travma çalışmalarının alanı genişlerken, psikiyatrik

bozuklukları sınıflandıran anaakım el kitaplarıyla daha fazla yol almamak gerekiyor belki de. Öte yandan, bireysel etmenlerin yanına sosyopolitik etmenleri iliştiirmek travma olgusunu daha kapsamlı bir çerçevede tanımlamaya yetmeyebilir. Araştırma ve müdahale çalışmalarımızı hangi dayanaklara göre yeniden düzenlemek gerektiğini anlamak için travmanın politik topografyasını şekillendiren üçüncü engebenin de zemin etüdünü yapmalıyız.

Travmanın genişleyen topografyasında ele almamız gereken üçüncü engebe, kişinin maruz kaldığı olumsuz yaşantının kişiyi hedef alıp almadığını belirlemekle ilgili. Başka bir ifadeyle, adrese teslim travma diye bir sınıflandırmanın mümkün veya işlevsel olup olmadığını sınamak gerekiyor. Yine David Becker'in görüşüne göre (Becker, 2004) sosyopolitik örgütlü şiddetin karakteri, baskı ve kontrol faaliyetlerini belirli kişi ve gruplar üzerinde yoğunlaştırmakla belirginleşiyor. Bu açıdan bakıldığında, hedef seçilerek baskı, şiddet, ihlal ve kayba maruz bırakılan kişinin yaşantısının nasıl bir travmatik deneyim olarak niteleneceği göz ardı edilemez büyüklükte bir soru oluşturuyor.

Travmanın genişleyen topografyasında bu engebeler haritalanmadan araştırma veya müdahale çalışmalarının doğru bir yön bulması beklenemez. Daha önemlisi, belirli bir etnik, kültürel veya sosyal gruba yönelik kuşaklar ve dönemler boyunca sistematik uygulanagelen baskı ve şiddetin yol açtığı travmaları bireysel farklılıklardan önce belki de ortak görünüm bakımından saptamak gerekir. Gruba yönelik örgütlü şiddetin grup üyelerinde yol açacağı travmanın ortak hafızayla ilintisinin yüksek olacağını göz önüne aldığımızda yeni bir travma sınıflandırmasına ihtiyaç duyabiliriz. Böyle bir belirlenim oluşturmadıkça bireysel travmaya yatkınlık anlayışının bu engebeleri topografyayı tanımakta sadece yetersiz değil giderek ilgisiz kalacağını öne sürebiliriz.

Yakın geçmişten bir örnek verecek olursak Barış Bildirisi'ne imza atmış ve üniversite yönetimi tarafından işten çıkarılmış veya KHK'yla ihraç edilmiş akademisyenlerin durumunu ele alabiliriz. Sadece akademik pozisyonda bulunanlarla sınırlı kalmayıp yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin de dahil edildiği bu uzaklaştırmaya tabi tutulan üniversite mensupları fiziksel ve psikolojik şiddete uğramanın ötesinde sivil ölüme mahkûm edildiler. İsimleri, çoğunlukla doğrudan rektörlerin onayladığı bir listeden seçildi. O halde burada isme özel, adrese teslim bir şiddete maruz bırakma koşulundan söz ediyoruz.

İsimleri yayınlanmadığı için doğrudan hedefe konmadıkları iddia edilebilecek kapatılan üniversite öğrencilerinin deneyimleri de adrese teslim travma kategorisinde görülebilir. Kayıtlı buldukları üniversitelerin kurumsal varlığının sonlandırılmasının bu öğrenciler tarafından travmatik bir deneyim olarak yaşanmasının zeminini yeniden yerleştirildikleri üniversitelerde maruz bırakıldıkları ayrımcılık, ötekileştirme ve şiddete varan dışlama davranışlarında görebiliyoruz.

Eğer travma olgusunu tanımlarken kişisel yatkınlık faktörünü belirleyici unsurlardan biri saymaya devam edeceksek, belirli gruplara dahil olma/dahil addedilme gerekçesiyle örgütlü şiddete maruz bırakılmayı da bir kişisel-özelliğ, bir haslet, bir trait olarak mı kabul edeceğiz? Bu soru, psikolojinin, dar anlamıyla travma tanımını fakat geniş anlamıyla kişiyi kavrayışını yeni baştan ele alma ihtiyacını açığa çıkarıyor.

Kolektif Hafıza Oluşturmanın Travma Çalışmalarındaki Yeri

Kişinin travma yaşaması kastedilerek ve kendisiyle benzer koşullarda durumlarda bulunan diğerleriyle birlikte hedefe konarak örgütlü sosyopolitik şiddete maruz bırakılması, kişisel yatkınlığın ötesinde kolektif faktörlerin saptanmasını zorunlu kılıyor. Sosyopolitik şiddet belirli gruplara yöneldiğinde, koruyucu ve sağaltıcı edimleri yine bu grupların kolektif deneyimlerinde arayabiliriz. Travmanın aynı zamanda bir hafıza tutulmasıyla işaretlendiği düşünüldüğünde, kolektif deneyimin kolektif hafızaya aktarılmasının önemi iyice belirginleşiyor (Hirschberger, 2018). Dolayısıyla, kolektif hafızanın oluşma ve işleme ilkelerinin anlaşılması, koruyucu ve sağaltıcı müdahaleleri biçimlendirme potansiyeli taşıyor. Bu doğrultudaki çabalar aynı zamanda politik travmaya dair hafıza inşa etme faaliyeti anlamına geliyor.

Travmatik yaşantıları kolektif deneyimleyen kişilerin grup içi dayanışmayı canlı tutacak ağlar oluşturması ve kolektif eylemliliği sürdürmesi, benzer deneyimlerden geçen insanların sağaltıcı bulduğu pratikler arasında yer alıyor. Sahada çalışan uzmanların görüşü de bu yönde. Örneğin, ihraçlar sonrasında kurulup gelişen iletişim ağları sadece akademik ya da ekonomik destek mekanizması oluşturmakla kalmadı – ki bu destekler zaman zaman hayati önemdeydi – bunun yanı sıra sosyal kişilerarası bağların kuvvetlenmesi ve yeni ilişkilerin kurulmasına da hizmet etti.

TİHV Akademi'nin (TİHV Akademi, 2019a) çalışmasında belirtildiği gibi ihraç sürecinde akademisyenler ile arkadaşları, meslektaşları veya aileleri arasındaki ilişkilerden – tek taraflı veya karşılıklı – duygusal ya da sosyal geri

çekilme anlatısı var. Bu anlatıya göre, kolektif deneyime sahip kişiler arasında gelişen yeni ilişkiler, yeni ağlar, yeni kolektif eylemlilik halleri güçlendirici işlev görüyor. Anlaşılan o ki Barış Akademisyenleri'nin büyük bir bölümü yaşadıkları mağduriyetle başa çıkma yolunu kurban pozisyonunu reddedip hayatta kalan pozisyonunu benimsemekte buluyor. Kendilerine yönelik tehdit, saldırı, ve hak ihlallerini dava açarak belgelemek bile bir taraftan hafıza oluşturmaya diğer taraftan maruz kalınan koşulların kontrolünü ele geçirmeye yönelik çabalar olarak anlam kazanıyor.

Bununla beraber kolektif hafıza oluşturma ve elde tutmanın zorlu şartlara bağlı olabileceği unutulmamalı. Örneğin, kapatılan üniversitelerdeki akademisyenler ve öğrenciler, Barış Akademisyenleri örneğine kıyasla deneyimlerini kolektif hafızaya dönüştürmekte daha fazla zorlandılar. Üniversiteler kapatıldığı zaman geriye hiçbir şey kalmayacak şekilde kapatıldı. Erişilmez olan sadece kişisel eşyalar değildi. Üniversite ofisinde ve elektronik kayıtlarında bulunan hiçbir akademik ve mesleki birikime ulaşılamadı. Bu imha tablosuna öğrenci kulüplerinin çalışmaları, spor dereceleri, sanat ve mimarlık projeleri, deney verileri, okula ilişkin haber ve tanıtımların basılı ve dijital kayıtları gibi pek çok kategoride sayısız ürün ve faaliyet dahil. En önemlisi, kişilerarası iletişim kayıtları ve adreslerinin mutlak şekilde erişime kapatıldığını bir daha vurgulamak gerek. Önceden kişisel arşivlere aktarılmış istisnalar dışında bütün bir kolektif birikim bir anda yok edildi. Dahası, bu üniversiteler hiç var olmamış gibi üzerlerine yeni isimlerle, yeni insanlarla, yeni kimliklerle, yeni bölümlerle birer devlet üniversitesi geçirildi.

Gücünü geçmişin kayıtlarını silmekten alan bu yıkıcı inkâr karşısında “ben oradaydım, ben orada çalıştım, bu kişiler benim çalışma arkadaşlarımdı, hocalarımdı, öğrencilerimdi” demenin etkisi hızla silikleşti; çünkü bu çağrının yankı bulacağı hafızaların birbiriyle irtibatı kopmuştu. Dolayısıyla kolektif hafızayı bir anda paramparça eden, sıfırlayan, yok eden bir hamleyle karşılaşan kapatılan üniversite mensupları ile belirli irtibat ve dayanışma hatlarını tutabilen Barış Akademisyenleri'nin deneyimlerinin farklılaştığını söyleyebiliriz. Bu farklılaşma, kolektif hafıza inşasının şartlarını nasıl saptamak gerektiğine ilişkin ipuçları sunuyor. Öte yandan kapatılan üniversite mensupları ile Barış Akademisyenleri'nin deneyimleri arasındaki farklara rağmen her iki grubun maruz kaldığı örgütlü sosyopolitik şiddetin aynı merkezden yayıldığını biliyoruz. Demek ki kolektif hafızayı belirleyici faktörler, koruyucu ilişki ve besleyici faaliyet ağlarının bulunup bulunmaması ve bu ağların etkin işletilip işletilmemesiyle işaretleniyor.

Kurulmaya ve tutulmaya çalışılan kolektif hafızanın bir kuşatma altında olduğunu hiç unutmamak gerekiyor. Örneğin, Barış Akademisyenleri'ne karşı iki kez – birincisi, imza metninin kamuoyuyla paylaşıldığı 2016 başında (T24, 2016), ikincisi AYM'nin Barış Akademisyenleri lehine karar aldığı 2019'da (T24, 2019) – kınayıcı imza kampanyası düzenlendi. Her seferinde bu imza kampanyaları anaakım medyada geniş yer buldu ve Barış Akademisyenleri aleyhine kışkırtmaların tazelenmesine hizmet edecek biçimde kullanıldı. Bu gibi karşı-hafıza girişimleri, örgütlü sosyopolitik şiddete maruz bırakılan grupların kolektif hafıza inşa etmesinin önemini bir kez daha belirginleştiriyor. Başka bir açıdan ise, karşı-hafıza girişimlerinin yaşanan veya yaşanması olası travmaları alevlendirebileceğini göz önünde bulundurmak gerekiyor. Burada, toplumsal hafızanın yarılması ve bu yarılmanın başlı başına travma yaratıcı bir oluş olarak ele alınması gibi büyük bir başlık beliriyor. Bu başlık, hem araştırmacıların hem uygulayıcıların titizlikle incelemesi gereken bir çalışma konusu oluşturuyor. Toplumda iki farklı hafızanın ortaya çıkması, toplumsal travma diyebileceğimiz bir olguya işaret ediyor. Bildiğimiz akademinin sonuna gelişimizin nedenlerini ve nasıllarını bu yarılmayla beraber ele almak giderek kaçınılmaz hale geliyor.

Karşı-hafıza girişimleri, politik bileşenlerinden bağımsız bir travma anlayışının – ve bu anlayış doğrultusundaki araştırma ve müdahale çalışmalarının – önemli eksiklik ve belki de yanlışlıklar içereceğine yönelik endişelerin yersiz olmadığını gösteriyor. Bu endişeler saklı kalmak kaydıyla, örgütlü baskı, şiddet, ve ihlallere karşı bir kolektif hafıza inşası gerek başa çıkma gerek sağaltıma yönelik elimizdeki en güçlü araç olarak ortaya çıkıyor. Bu açıdan, Türkiye İnsan Hakları Vakfı Akademi Grubu, Birarada Derneği, Kütüphane, dayanışma akademileri ve platformları, Almanya'da ortaya çıkan ama daha geniş bir coğrafyaya ulaşan Off-University gibi müştereklerin oluşturduğu ağlar sadece geçmişini değil bugünü ve geleceği de anlamlandırmak bakımından hayati bir rol oynuyor (Jadaliyya Turkey Page Editors, 2020)(Odman, 2018) (Özinanır, 2018) (TİHV Akademi, 2019b). Deneyim paylaşma ve kolektif hafıza oluşturma girişimlerinin öğrenciler kanadında da gerçekleşmesi önceliğini koruyor. Kolektif hafıza, bütün bu çabaların giderek daha bütüncül çerçevelere yerleşmesiyle işlevsellik ediniyor. Politik travmalara karşı kapsamlı ve etkili müdahale yaklaşımları geliştirmenin, kolektif hafıza inşasının olumlu örneklerini çoğaltmak ve güçlendirmekten geçtiğine inanıyoruz. Akademi yeniden mümkün olacaksa veya başka bir akademi mümkün olacaksa, kolektif hafıza inşasıyla mümkün olacak.

DİPNOTLAR

- 1 Bu yazıda geliştirilen temaların bazıları, kısmen Türk Psikologlar Derneği İzmir Şubesi'nin daveti üzerine 3. Travma Sempozyumunda, 15 Aralık 2019 tarihinde gerçekleştirdiğimiz “Travmanın Politikası: Başaçıkma ve Mücadele Hatları” başlıklı sunuşa dayanıyor. Dayanışmayı esas alan incelikli davetleri için sempozyum düzenleyicilerine teşekkür ederiz. Sanal mecrada da olsa İzmir’de bulunmaktan ve sempozyum katılımcılarıyla bir araya gelmekten onur duyduk.
- 2 Bu yazı vesilesiyle, Barış Bildirisi’ne imza attığı için işten çıkarılan, tüm yasal başvuruları imzacı olduğu için reddedilen ve hayatına son veren insan hakları savunucusu arkadaşımız Mehmet Fatih Traş’ı saygıyla ve özlemle anıyoruz.

KAYNAKÇA

- Ağbaba, V. (2019). CHP milletvekili Veli Ağbaba tarafından kamuoyu ve basınla paylaşılan kurum içi bilgi notu. *Cumhuriyet Halk Partisi*, 12.
- Akyol, M. (2022, Ocak 10). “Barışa imza” 6 yaşında | Hedef gösterilme, ihraç, yargılama ve elbette direnç. *Evrensel*.
- Alan, S. (2018, Mart 3). Barış akademisyenleri’ne reva görülen ’sivil ölüm. *Gazete Duvar*.
- Baray, N., Başterzi, A. D., Oğlağı, Z., Şahin, Z. K., ve Yılmaz, B. (2019). *Hak İhlaline Uğramış Akademisyenler için Hukuk ve Psiko-Sosyal Destek Rehberi*. Türkiye İnsan Hakları Vakfı.
- Barış için Akademisyenler. (2022). *Barış için Akademisyenlere Yönelik Hak İhlalleri*. <https://barisicinakademisyenler.net/node/314>
- BBC News Türkçe. (2018). OHAL sona erdi: İki yıllık sürecin bilançosu—*BBC News Türkçe*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-44799489>
- Becker, D. (2004). Dealing with the consequences of organized violence in trauma work. In *Berghof Handbook for Conflict Transformation: Transitional Justice and Reconciliation* (pp. 1–16). Berghof.
- Bellet, B. W., Jones, P. J., & McNally, R. J. (2018). Trigger warning: Empirical evidence ahead. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 61, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2018.07.002>

- Bianet. (2020). TÜİK Türkiye'nin Nüfusunu Açıkladı—*Bianet*. <https://m.bianet.org/bianet/yasam/219571-tuik-turkiye-nin-nufusunu-acikladi>
- Briere, John. N. & Scott, C. (2014). *Principles of trauma therapy: A guide to symptoms, evaluation, and treatment (DSM-5 update)*. SAGE Publications.
- DEMOS Araştırma Derneği. (2021). *Muhreç Barış Akademisyenleri anlatıyor-III*. <https://demos.org.tr/muhrec-baris-akademisyenleri-anlatiyor-iii/>
- DW. (2018). Türkiye'de OHAL'in bilançosu | *Türkiye* | DW | 18.07.2018. <https://www.dw.com/tr/türkiyede-ohalin-bilançosu/a-44705773>
- Eğitim-Sen. (2016). Akademisyenlere yönelik her türlü yıldırma ve sindirme uygulamalarına son verilmelidir! <https://egitimsen.org.tr/akademisyenlere-yonelik-her-turlu-yildirma-ve-sindirme-uygulamalarına-son-verilmelidir/>
- Euronews. (2020). 15 Temmuz Darbe Girişimi Sonrasında Kaç Kişi Görevinden İhraç Edildi, Kaç Kişi Tutuklandı? <https://tr.euronews.com/2020/07/15/verilerle-15-temmuz-sonras-ve-ohal-sureci>
- Expression Interrupted. (2018, Nisan 18). Barış akademisyenlerinin 301'den yargılanması için bakanlık onayı. *Expression Interrupted*. <https://expressioninterrupted.com/tr/baris-akademisyenlerinin-301den-yargilanmasi-icin-bakanlik-onayi/>
- Fındıklı, B. (2022). A republic of scholars or scholars of the republic? Reflections on the predicaments of academic freedom and university autonomy in Turkey. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 537–547. <https://doi.org/10.1111/hequ.12287>
- Hepp, U., Gamma, A., Milos, G., Eich, D., Ajdacic-Gross, V., Rössler, W., Angst, J., & Schnyder, U. (2006). Prevalence of exposure to potentially traumatic events and PTSD: The Zurich Cohort Study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 151–158. <https://doi.org/10.1007/S00406-005-0621-7>
- Herman, J. L. (2015). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence—From Domestic Abuse to Political Terror*. Basic Books.

Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9(AUG), 1441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>

Jadaliyya Turkey Page Editors. (2020, September 15). The Solidarity Academies. *Jadaliyya*.

Knipscheer, J., Sleijpen, M., Frank, L., De Graaf, R., Kleber, R., & Dückers, M. (2020). Prevalence of potentially traumatic events, other life events and subsequent reactions indicative for posttraumatic stress disorder in the Netherlands: A general population study based on the Trauma Screening Questionnaire. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1725. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051725>

Küçükparlak, I. (2016, Eylül). Toplumsal travmaların psikolojik etkileri. *Toraks Bülteni*, 80–82.

Martín-Baró, I. (2003). Poder, ideología y violencia (L. Blanco, Amalia; de la Corte, Ed.). *Editorial Trotta*, S.A.

Namer, Y., Hünler, O. S., Düzen, N. E., Uysal, M. S., Duman, E., Hasateş, C. (2018). Students' accounts of academic displacement. *15th IMISCOE Annual Conference*, 2-4 July, Barcelona, Spain.

Odman, A. (2018, April 2). Dayanışma Akademileri: Yakıcı ihtiyacı erdeme dönüştürmek? *I+I Express*.

Ogle, C. M., Rubin, D. C., Berntsen, D., & Siegler, I. C. (2013). The frequency and impact of exposure to potentially traumatic events over the life course. *Clinical Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 1(4), 426–434. <https://doi.org/10.1177/2167702613485076>

Özınanır, C. I. (2018, Aralık 5). Dayanışma Akademileri Müştereklerin Neresinde Duruyor? *Müşterekler*.

T24. (2016). 'Barış bildirisi'ne karşı "Türkiye İçin Akademisyenler" örgütlenmesi: Polis ve askerimizin yanındayız! <https://t24.com.tr/haber/akademiden-bir-bildiri-daha-geldi-devletin-yanindayiz-operasyonlara-destek-veriyoruz,323921>

- T24. (2019). 1071 akademisyenden Anayasa Mahkemesi'nin meslektaşları için verdiği "hak ihlali" kararına karşı bildiri. <https://t24.com.tr/haber/1071-akademisyenden-anayasa-mahkemesi-nin-meslektaşları-icin-verdigi-hak-ihlali-kararina-karsi-bildiri,832686>
- Taştan, I. Ö., & Ördek, A. (2019). OHAL Döneminde Türkiye'de Akademik Özgürlükler Araştırması Raporu. *İnsan Hakları Okulu*. <https://www.insanhaklariokulu.org/wp-content/uploads/2022/06/Akademik-O%CC%88zgu%CC%88rlu%CC%88kler-Raporu-2019.pdf>
- TİHV Akademi. (2018a). *Olağanüstü Hal Koşullarında Üniversite* (No. 2; İnsan Hakları İçin Akademisyenler – “Zor Koşullar Altında İnsan Hakları Aktivistleri Olarak Akademisyenleri Desteklemek”).
- TİHV Akademi. (2018b). *Türkiye'de İhraç Edilen Akademisyenler*. <https://tihvakademi.org/ihrac-haritasi/>
- TİHV Akademi. (2019a). *Hak İhlalleri, Kayıplar ve Güçlenme Süreçleri*. <https://tihv.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/akademisyen-ihraclari.pdf>
- TİHV Akademi. (2019b). *Türkiye'de Akademisyen Aktivizminin Bir Örneği Olarak Barış Akademisyenleri* (No. 4; İnsan Hakları İçin Akademisyenler – “Zor Koşullar Altında İnsan Hakları Aktivistleri Olarak Akademisyenleri Desteklemek”).
- TurkuazLab. (2021). Dimensions of polarization in Turkey 2020—Strategies and tools for *mitigating polarization in Turkey*. <https://www.turkuazlab.org/en/dimensions-of-polarization-in-turkey-2020/>
- Villagrán Valenzuela, L. (2016). *Trauma psicosocial: Naturaleza, dimensiones y medición*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Zara, A. (2018). Collective trauma cycle: The healing role of reconciliation, forgiveness and restorative justice in collective traumas. *Journal of Clinical Psychiatry*, 21(3), 301–311. <https://doi.org/10.5505/kpd.2018.36449>

ÜTOPYAYI SOMUTLAŞTIRMAK: KRİZ, SOMUT ÜTOPYALAR VE MST ÖRNEĞİ

Embodying Utopias: Crisis, Concrete Utopias and the MST Case

Ebru Deniz Ozan*

Geliş Tarihi / Received : 12 / 12 / 2022

Kabul Tarihi / Accepted : 13 / 01 / 2023

Ozan, Ebru Deniz (2023), "Ütopyayı Somutlaştırmak: Kriz, Somut Ütopyalar ve MST Örneği", Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 21, Sayı 81, (Kış 2023), ss: 76-95.

76

Öz

Bugün dünyanın karşı karşıya olduğu bir dizi kriz (ekonomik, ekolojik, siyasi) kapitalizmin bir sistem olarak sonuna geldiği düşüncesine yol açtı. Bunun ardından kapitalizm sonrası, nasıl bir toplum yapısının ortaya çıkabileceği, nasıl bir geleceğin insanlığı beklediği gibi sorular üzerine tartışmalar da çoğaldı. Özellikle kapitalizme alternatif bazı pratiklerin ve mücadelelerin nasıl somutlaşacağı tartışmalarına da ilgi arttı. Erik O. Wright başta olmak üzere, John Holloway, Ana C. Dinerstein, Luke Martell gibi isimler bu tartışmanın parçası oldular.

Bu makale son zamanlarda kapitalizme alternatif toplumsal pratikleri ifade eden somut ütopyalara odaklanıyor. Bunu yaparken somut ve soyut ütopya ayrımını sorgulayarak, ütopyacılığın bir bütün olarak sahiplenilmesi ve soyut ütopyadan vazgeçilmemesi gerektiğinin altını çiziyor. Somut ütopya örneği olarak kabul edilen, Brezilya toplumsal mücadelelerinin en bilinen ve başarılı örneği olan Topraksız Kır İşçileri Hareketi'nin (MST), ütopyanın hem soyut hem de somut özelliklerini taşıdığını ve bunların bir aradaldığını gösteren bir pratik olduğunu iddia ediyor. Bir başka ifadeyle, MST'nin toplum modelinin, soyut ütopyalara atfedilen bütünsel, eleştirel, normatif, düşsel, uyum içinde olmak gibi özellikleri taşıdığını, soyut ve somutun iç içe geçtiği, gelecek ideal toplum hedefine sahip ama bugün mücadele eden bir pratik olarak da büyümlü bir gerçeklik sunduğunu ileri sürüyor.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, edeniz.ozan@dpu.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0001-6927-3179

Ass. Prof., Kütahya Dumlupınar University, Department of Political Science and International Relations, edeniz.ozan@dpu.edu.tr, Orcid Number: 0000-0001-6927-3179

Anahtar Sözcükler: Somut ütopyalar, kapitalizmin krizi, Topraksız Kır İşçileri Hareketi (MST)

Abstract

A series of crises (economic, ecological, political) facing the world today has led to the idea that the capitalism as a system has come to an end. After this, discussions on the questions such as what kind of a post-capitalist society could emerge, and what kind of future awaited humanity increased. Particularly, there has been an increased interest in the discussions on how to embody some alternative practices and struggles against capitalism. In particular, Erik O. Wright, John Holloway, Ana C. Dinerstein, Luke Martell became a part of this discussion.

This article focuses on concrete utopias that express alternative social practices to capitalism today. While doing this, it questions the distinction between concrete and abstract utopia and underlines that utopian thought should be embraced as a whole and abstract utopia should not be abandoned. The article claims that the Landless Rural Workers Movement (MST), which is considered as an example of concrete utopia and the most well-known and successful example of Brazilian social struggles, has both abstract and concrete features of utopia and is a practice that shows the coexistence of these features. Put it differently, the article suggests that MST's model of society has features such as being holistic, critical, normative, imaginative, and in harmony, which are attributed to abstract utopias. It also argues that aiming for the ideal society of the future, but struggling today MST presents a magical reality, in which the abstract and the concrete intertwine.

Key Words: Concrete Utopias, Crises of Capitalism, Landless Rural Workers Movement (MST)

Giriş

‘Nasıl bir toplum düzeni ihtiyacı var?’ ya da ‘Nasıl bir gelecek insanlığı bekliyor?’ gibi sorular, sosyal bilimlerin gündemini aslında hep işgal etmiş olsa da bugün tüm dünyanın karşı karşıya olduğu, tüm kaynakların tükenmesi ve doğanın çöküşü, artan yoksulluk ve eşitsizlik ya da baskıcı-otoriter eğilimlerin güçlenmesi gibi sorunlarla kendini gösteren ekolojik, ekonomik ve siyasi kriz, bu tür sorulara yanıt üretme ihtiyacını daha yakıcı biçimde ortaya çıkarıyor. Alternatif bir toplum modeli, alternatif kurumlar ve alternatif bir yaşam biçiminin mümkün olup olmadığı gibi sorular gündeme geliyor. Ütopyalar, özellikle somut ütopyalar, bu tür tartışmaların merkezinde yer alıyor.

Özellikle 2008 finansal krizi ile kapitalizmin geldiği aşama sorgulanmaya başlandı. 2008 krizi, kapitalizmin uzakta olmayan, kaçınılmaz sonunun bir işareti olarak görüldü ve içinde bulunulan durumun eleştirisi her düzeyde ana akım medyada bile yer aldı; kapitalizm sürdürülemez bir sistem olarak tanımlandı (Monticelli, 2018: 502). Bununla birlikte, “ütopya” kavramı

kamuoyunda, aktivistlerin ve toplumsal hareketlerin sloganlarında ve giderek artan bir şekilde sosyal bilimler ve beşeri bilimlerdeki akademisyenlerin çalışmalarında çoğalmaya başladı. Tartışma kapitalizmin nasıl üstesinden gelineceğinin yanı sıra, post-kapitalist zamanlarda toplumun nasıl kurulacağını tasavvur etmek üzerine yoğunlaşmaya başladı (Monticelli, 2018: 504, 506). Marksist akademisyenler arasında da kapitalizme alternatifleri somutlaştırmaya duyulan ilgi arttı (Monticelli, 2020: 234-235). Erik O. Wright'ın 'gerçek ütopyalari (real utopias) en bilinen örnek olsa da John Holloway, Ana C. Dinerstein, Luke Martell gibi isimler kapitalizme alternatif kurumlar ve yaşam biçimleri üzerine yapılan tartışmanın içinde yer alıyorlar (Martell, 2018: 5). Örneğin Holloway, hep birlikte alternatif gelecekler tahayyül etmek, onları hayata geçirmek ve uyarlamak gerekliliğinin altını çiziyor (Monticelli, 2018: 507). Fuchs, otoriter kapitalizm çağında, somut sosyalist ütopyalar düşünmesi, hakkında konuşulması, tartışılması ve onlar için mücadele edilmesi gerektiğini ileri sürüyor (2020: 150). Yine Dinerstein kapitalizmin toplumsal yeniden üretim krizi yaşadığını, 2008 krizi ile bunun Kuzey için de görünür olduğunu, ancak Güney için bunun yeni bir şey olmadığını, sorunun insan yaşamının yeniden üretimi olduğunu, yaşanan işsizlik, aşırı güvencesizlik gibi sorunlara dikkat çekerek vurguluyor (Pitts ve Dinerstein, 2017: 19). Bugünün ütopyasını somut ütopya olarak, milyonlarca insanın küresel neoliberalizme karşı ve onun ötesinde, çoğul ve onurlu bir dünya yaratmaya adanmış gündelik pratiği olarak tanımlıyor (alıntılayan Penna, 2020:84). Somut ütopyalar, özellikle Latin Amerika'daki toplumsal mücadeleler, örneğin Ekvador ve Bolivya anayasalarında kendini gösteren radikal kurumsal değişim, yaygın neoliberal kanının (alternatifi yok!) aksine, alternatifsiz olunmadığını göstermesi bakımından değer taşıyor (bknz, Sousa-Santos, 2020: 578). Yani kapitalizm dışında, kapitalizme karşı alternatifler oluşturmanın olanakları araştırılıyor ve somut ütopya örnekleri incelenip, tartışılıyor.

Bu makale son zamanlarda kapitalizme alternatif toplumsal pratikleri ifade eden somut ütopyalara odaklanıyor. Bunu yaparken somut ve soyut ütopya ayrımını sorgulayarak, ütopyacılı düşüncenin bir bütün olarak sahiplenilmesi ve kriz anlarında yardıma çağırılması gerektiğini ileri sürüyor. Brezilya toplumsal mücadelelerinin en bilinen ve başarılı örneği MST'yi ütopyanın hem soyut hem de somut özelliklerini ve bunların bir aradalığını gösteren bir pratik olarak inceliyor.

Kriz anlarının belirsizliğinin ve bu belirsizliğin yol açtığı arayışın geri çağırıldığı ütopyacılı düşünce, daha çok da somut ütopyalara yoğunlaşmış

biçimde karşımıza çıkıyor. Özellikle somut ve soyut ütopya ayrımı üzerinden giden bu tartışmalarda, somut ütopyalarla ne kastediliyor ve onlara nasıl bir önem atfediliyor?

Somut Ütopyalar

Bugün, mekânsal, bir yerde gerçekleşen, içinde bulunulan zamana ait olduğu kadar ileriye dönük olan çok sayıda deneysel ütopyalar olduğu tespiti yapılabilir. Şimdiki zamanın çelişkilerine gömülü, sadece gelecekte değil bugün var olan bir ütopyacıktan bahsetmek mümkün (Martell, 2022: 1). Bu mikro, fiili girişimler, ütopyacı bir alternatif yaratma çabasıdır. Kooperatifler, ekolojik topluluklar, paylaşım ekonomileri gibi alternatif ekonomiler, alternatif eğitim kurumları, özgür eğitim deneyimleri gibi somut ütopyalar, var olan toplumsal yapı içinde somut bir alternatif yaratma ve böylece gelecek toplum için bir zemin oluşturma çabasıdır (Martell, 2018: 3, 8). Büyük ölçekli ütopyalara alternatif oluşturuyorlar; onlardan daha çoğulcu, deneysel, gösteren, değişimi maddi/somut temele dayandıran mikro ütopyalar (Martell, 2022:12). Örneğin, 80.000 bin dolar değerinde geniş paydaş hibeleri, evrensel temel gelir ya da kupon temelli piyasa sosyalizmi gibi modeller, somut ütopyacı modeller olarak adlandırılıyor ve somut ütopya örneklerini oluşturuyorlar (Wright, 2000: 144).

Bunun yanı sıra, somut ütopyaları toplumsal mücadeleler ve hareketler çerçevesinde de görmek mümkün. Örneğin Dinerstein somut ütopyaları, insanların gündelik hayatları ile bağlantılı kolektif mücadeleler olarak tanımlıyor. Tek mümkün toplumsal bir form olarak görülen kapitalist-kolonyal toplumları, doğal olmaktan çıkarmak gibi bir işleve sahip olduklarını ileri sürüyor. Somut ütopya, sermayenin ve onun kurumlarının toplumsal ilişkilerinin içinde, onlara karşı ve onların ötesinde ortaya çıkıyor ve geliyor (Dinerstein, 2016: 50, 52).

E. O. Wright da gerçek ütopyalar terimini, kapitalizm içinde inşa edilen, ancak onu aşmaya çalışan özgürleştirici stratejileri tanımlamak için kullanıyor (Monticelli, 2018: 506). Wright'a göre gerçek ütopyalar projesi, düşler ve pratik arasındaki gerilimi kucaklar. Radikal toplumsal değişim için ihtiyacımız olan bu gerçek ütopyalardır: yani insanlığın gerçek potansiyellerine dayanan ütopyik idealler, erişilebilir ara istasyonlara sahip ütopyik varış noktaları, toplumsal değişim için kusurlu koşullardan oluşan bir dünyada bizi bilgilendirebilecek ütopyik kurum tasarımları (alıntılayan Sousa Santos, 2020: 568)¹. Gümüşay ve Reinecke'ye göre, arzu edilen geleceği nasıl tanımlayacağımız, henüz var olmayanın teorisini nasıl oluşturacağımız sorularına verilecek yanıtlardan

biri, Wright'ı izleyerek, gerçek ütopyalardır. Alternatif örgütlenme biçimleri, ekolojik örgütlenmeler, toplumsal kolektifler, kooperatifler ütöpiktirler çünkü egemen kurumlara alternatif gelecek vizyonlarını içerirler. Ama öte yandan gerçekçiler, çünkü şimdiki zamanın potansiyellerine kök salmışlardır ve küçük bir ölçekte neyin mümkün olabileceğini gösterirler (2022: 237-238).

Aslında günümüz ütopyalarını tanımlayan farklı sıfatlar kullanılıyor: E. O. Wright'ın gerçek (real) ütopyası, Dinerstein'in somut (concrete), Martell'in mevcut (current) ütopyaları gibi. Her biri bu kavramları toplumsal gerçekliğe derinden gömülü ütopyaları ifade etmek için kullanıyor. Adı geçen isimlerin tümüyle aynı olguya işaret edip etmedikleri bir tarafa hepsi, alternatif toplumsal yeniden üretim biçimlerini, dönüştürücü gündelik pratikler yoluyla somutlaştırmaya çalışan faaliyetlerden, deneylerden ve girişimlerden bahsediyor (Monticelli, 2018: 506, 508). Bu makalede, alternatifleri, pratikler aracılığıyla somutlaştırmaya çalışan çabaların karşılığı olarak somut ütopya terimi hepsine karşılık gelecek biçimde kullanılıyor.

Somut ve soyut ütopya ayrımı

Aslında alternatif bir toplum arayışına ilişkin bu tartışmaların temelinde, Ernst Bloch'a dayandırılan soyut ve somut ütopya ayrımı var. Özellikle Bloch'un somut ütopya tanımı bir referans noktası oluşturuyor. Bloch, gerçekleştirilemez imgeler ve dolayısıyla hüsnükuruntudan biraz daha fazla olan soyut ütopyalar ile potansiyel olarak gerçekleştirilebilir alternatifler olan somut ütopyalar arasında bir ayrım yapıyor (Elder-Vass, 2022: 3). Bloch'a göre, soyut ütopyalar imkânsız varoluşu tasarlar, hayallere saplanıp kalırlar. Somut ütopyalar ise toplumun, mümkün ama henüz var olmayanını çizer (Fuchs, 2020: 149). Bloch somut ütopya ile, şimdiki zamanda devam eden bir süreç içinde insanın "henüz olmayanı" öngörme çabalarını kastediyor (Monticelli, 2018: 506). Dinerstein'a göre günümüzde ütopya, gelecekte somutlaşacak bir fikir ya da bir plan değil, Bloch'un kullandığı gibi somut ütopya'dır (Dinerstein, 2016: 51). Soyut ütopya, uygun koşullar gerçekleştiğinde geleceğin ne getireceğini tahayyül etmeye çalışırken, somut ütopyalar, geleceğin bugünden öngörülmesini onaylayan kolektif mücadelelerdir (Dinerstein, 2016: 50).

Ancak ütopya düşünce içinde ve geleceği tasarlama tartışmaları içinde, somut ve soyut ütopya arasındaki bu ayrımın ne kadar işlevsel olduğu sorgulanmaya değer gözüküyor. Örneğin Ruth Levitas, Bloch'un somut ve soyut ütopya arasındaki ayrımın nasıl yapılacağı sorununu çözmediğini, bu ayrımın analitik bir ayrım olduğunu belirttiğini ve somut ütopyaların soyut öğeler de içerdiğini ileri sürerken (1990: 18, 19, 24) aslında bir parça bu

ayırımı şüpheyle bakıp bu ayrımı sorunlu buluyor.² Bugün ihtiyaç duyulan ütopyacı düşünce açısından da bu ayrımın sorgulanması gerekiyor.³

Gerçekten de bu ayrımın günümüz tartışmalarında aslında biraz dar bir soyut ütopya ya da genel anlamda dar bir ütopya kavrayışına dayandığını gözlemek mümkün. Örneğin çalışma sonrası toplum (*post-work society*) tartışmaları çerçevesinde Pitts ve Dinerstein; çalışma sonrası toplumun, çelişkilere kapalı, toplumsal üretimin daha iyi, alternatif, kapitalist olmayan biçimleri için mücadeleyi tasfiye eden, bir tür tarihin sonu gibi görüldüğünü, bunu da onu savunanların ütopyasını soyut ütopya yaptığını ileri sürüyor (2017: 5).⁴

Burada soyut ütopya olumsuz bir anlam atfediliyor ve çelişkilere azade bir 'son' olarak tanımlanıyor. Bunun, ütopyaların bir son olarak tasarlandıklarına dair bir önyargıyı ya da bu konuda dar bir görüşü yansıttığını söylemek mümkün. Pitts ve Dinerstein göre, evrensel temel gelir ya da gelişmiş robotlar sayesinde çalışmamak gibi öneriler de soyut ütopyalardır (2017). Kapitalizmde 'çalışma'nın merkezi bir kategori olmadığı, çalışmadan kaçmanın, kapitalizmden kaçış yolu olmadığını ileri sürmekte, örneğin evrensel temel gelir konusunda aslında devletin bir tür işveren yerine koyulduğunu ve gerçekte toplumsal ilişkilerde bir değişiklik gerçekleşmeyeceğini ileri sürmekte, yine örneğin meselenin işsizlik gibi bir soruna çözüm üretmek mi yoksa yaşamak için çalışmak zorunda olunmayan alternatif bir toplum yaratmak mı olduğu sorusunu sormakta (Dinerstein, 2016: 54) haklılar. Buradaki asıl sorun, tartışmalı olduğu kabul edilebilecek bu önerileri, soyut ütopya kategorisine koyarak eleştirmek gibi gözüküyor.

Yine Elder-Vass'ta da benzer bir ütopya algısı olduğunu gözlemek mümkün. Elder-Vass, Wikipedia, Bitcoin gibi dijital ütopya örneklerinin yani gerçek ütopyaların; ütopyacılığın pratikte, ilkelerin önereceği saf felsefi bir düşünüşten daha karmaşık ve zorlu olduğunu gösterdiğini belirtiyor. Ona göre Wright'in işaret ettiği gerçek ütopyalar, tümüyle tamamlanmış toplum tasarımları değil, çoklu, tamamlanmamış, kesin olmayan ve çeşitli ölçeklerde tasarlanmış ütopyalardır (Elder-Vass, 2022: 2, 6).

Oysa Ruth Levitas gibi düşünürler, ütopyaların liberal ya da ütopya karşıtı eleştirmenlerce tanımlandığı biçiminden çok daha farklı tanımlanabileceğini ileri sürüyorlar. Onlara göre, ütopyalar durağan, mükemmel, uyumlu bir bütün varsayan ve bu yüzden farklılıkları dışlayıp, çatışma ve yaratıcılığı bastıran tasarımlar değil. Ütopyaların değişime açık olduğu ve çoğu ütopyanın mükemmelliği amaçlamadığını ileri sürüyorlar (Levitas 2013:

7-8; Sargisson 2012: 14, 30). Yine ütopyaların mutlaka totaliter özelliklere sahip olmadığını, birçok çağdaş ütopyanın tek bir çözümü tasvir etmekten kaçındığını ve pek çok ütopyanın nadiren durağan olduğunu, mükemmellik peşinde olmadıklarını ileri sürüyorlar⁵ (Sargisson, 2012: 14, 25-26). Ayrıca ütopyalardaki uyum ve bütünlük vizyonunun mutlaka olumsuz sonuçlarının veya etkilerinin olmadığını, B. Goodwin'in iddia ettiği gibi, ütopyaların bütünleştirici doğasının, hayatın bir bölümünün diğerini nasıl etkilediğini daha görünür bir şekilde tasvir edebildiğine dikkat çekiyorlar (Sargisson, 2012: 14). Dolayısıyla genel olarak ütopyalara atfedilen durağan, tamamlanmış, totaliter gibi olumsuzlukları soyut ütopyalara atfetmektense, ütopyacılığı düşünceyi soyut ve somut biçimleriyle birlikte, yani felsefi, düşsel, mistik, normatif yönü yanı sıra, pratik, uygulanabilir, somut mücadeleler içeren diğer yönüyle birlikte düşünmek daha bütünsel bir bakış açısı için gerekli gözükmekte.

Örneğin Dinerstein, somut ütopyaların en güçlü özelliğini, kapitalist-kolonyal toplumun doğal bir şey olmadığını göstermesi olarak ortaya koyuyor (2016: 50). Ancak bu aynı zamanda tüm ütopyacılığı düşünceye atfedilebilecek bir özellik. Mevcut durumun sorgulanması ve bunun yol açtığı mevcut duruma yabancılaşma, ütopyacılığı düşüncenin temel işlevi olarak görülüyor. Örneğin Sargisson, Dorko Suvin'in yabancılaşma (*estrangement*) anlayışına göre, yabancılaşmanın Brechtien anlamda özgürleştirici olduğunu ve yabancılaşmayı (*alienation*) ortadan kaldıran bir potansiyele sahip olduğunu ileri sürüyor. Bildik olanı bildik olmaktan çıkararak bu durum, şimdinin yeni bir kavrayışına yol açıyor ve potansiyel olarak özgürleştirici bir an yaratıyor. Böylece eski algı dönüştürülebilir ve yeniden canlandırılabilir (Sargisson 2012, 19-20). Soyut ütopyaların da aslında bir ayakları bugünde yer alıyor, bugünün problemlerini taşıyor ve sorguluyorlar. Kurguladıkları dünya ile aslında bugünün dünyasının tek olası seçenek olmadığını da gösteriyorlar. Aslında soyut ütopyalar da bugünü, yani içinde buldukları toplum yapısını, “doğal” olmaktan çıkarıyor.

Ayrıca somut ütopyaların pratikten kaynaklanan çoklu, tamamlanmamış, geçici, sadece bir alanı kapsayan özellikleri, soyut ütopyaların bütüncül, imgesel, normatif özellikleriyle birlikte bir anlam taşıyabilirler. Soyut ütopyaların sahip olduğu bütünsel (*holistik*) yapı, bütünsel bir değişim planı sunmada daha da önemlisi bütüncül bir hedef belirleme açısından da kritik gözüküyor. Soyut ütopya olmadan, ara duraklar olarak tanımlanan somut ütopyaların varlığı toplumsal değişimin gerçekleşme ihtimaline ilişkin daha az şey söylüyor gibi gözüküyor. İleri bir hedefe ve belki ‘büyümlü bir gerçekçiliğe’ ihtiyacımız olduğunu da akla getiriyor.

Soyut ve somut ütopya arasındaki ayrım bir yana, somut ütopyalara ilişkin ortaya atılan birkaç eleştiriden de bahsetmek mümkün. Örneğin Wright'a göre, bu tür mücadeleler toplumsal değişimi teşvik etmede bir rol alabilirler ama Wright onların kapitalist sistemin üstesinden gelme potansiyelleri konusunda şüphecidir. Kapitalizmin tahakkümünü tehdit eder noktaya geldiklerinde bu tür mücadelelerin ezilebileceklerinden bahsediyor (Monticelli, 2018: 506). Luke Martell ise kapitalizm içindeki bu tür alternatif toplumlara kapitalizmin hükmetme tehlikesi ve bu tür ütopyaların kapitalizmle ortaklaşabileceği tehlikesine dair eleştiriden bahsediyor; buna karşılık bu tehlikenin kapitalizm içindeki her siyaset için geçerli olduğunu ileri sürüyor (Martell, 2018: 9). Bir başka eleştiri de bu ütopyaların ayrılık yanlısı (*separatist*), toplumun dışında oldukları, toplumu değiştirmekten ziyade ondan kaçıyor oldukları (Martell, 2022: 12). Ancak yine Martell'e göre, bu tür alternatifler toplumdan uzaklaşmak yerine mevcut toplumda çatışmalar ve çelişkiler yaratıyor ve bunların bir parçası oluyorlar (2022: 12). Yani toplumdan ayrı değiller; onun bir parçasını oluşturuyorlar.

Yukarıda ele alınan, somut ütopya için eleştirilerden belki de en kritik olanı, somut ve soyut ütopya arasındaki ayrım, daha doğrusu soyut ütopya bu ikilikte olumsuz bir özellik atfedilmesi ve dışarıda bırakılması. Somut ütopya bu kadar merkeze alan yaklaşımların, soyut ütopya, onun temsil ettiği başka dünyalar ve olasılıklar düşünme özelliğini en basitinden göz ardı etmesi, bu ayrımı vurgulamaları, ütopya düşünüşün en temel özelliğinin yani bütünselliğin göz ardı edilmesi ya da dışarıda bırakılması anlamına geliyor. Öyle ki bugün, bu bütünsel bakış açısı, hayatın her alanını yeniden düzenlemek için en çok ihtiyaç duyulan şey gibi duruyor.

Bu yüzden, somut ütopya örneği olarak bütünsel bakış açısını geliştirmiş, “başka bir dünya mümkün” inancını içinde taşıyan bir hareket/ütopya olarak Brezilya Topraksız Kır İşçilerinin Hareketi’ni, MST’yi incelemek, somut ve soyut ütopya arasındaki ayrımı sorgulamaya yardımcı olacak, dahası bu iki kavramın tamamlayıcılığını gösterecektir. Ütopyanın somutlaştığı bir yer olarak MST’nin nasıl bir ütopya olduğu, ütopyaların hangi özelliklerini taşıdığı, kapitalizme alternatif hangi öğelerle kurulmuş bir ütopya olduğu bir sonraki bölümün konusunu oluşturuyor.

MST (*Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*):

Ütopyanın Somutlaştığı Yer

1984 yılında tarım reformunu gerçekleştirmesi için hükümet üzerinde baskı kurmak amacıyla bir kitle hareketi olarak resmen kurulan MST (Utar, 2015:

134), Brezilya kırsalında en aktif örgüt olarak adlandırılıyor (Wolford, 2003: 500). Ayrıca dünyanın en büyük muhalif hareketlerinden biri ve kolektif tarımdan, alternatif eğitime, sosyal dayanışmadan, tıba kadar her alanı kapsayan alternatif bir yaşam kuruyor ve bu pratik yeni bir toplumun nüvesi olarak yakından izleniyor. MST'yi Latin Amerika'daki benzer toplumsal hareketlerden ayırıştıran şey, başarılı toprak işgalleri gerçekleştirmeleri ve ardından bu topraklar üzerinde alternatif, kolektif bir yaşam kurmaları (Yeğın, 2004: 7, 27; Utar, 2015: 172).

Bu anlamda, özellikle alternatif bir toplum modeli ortaya koyması bakımından MST, kapitalist, neoliberal dünyada alternatif bir girişim olarak dikkat çekiyor. Oluşturduğu toplum yapısıyla, kapitalist olmayan, neoliberal politikalara karşı direnen ve onların dışında bir alan oluşturmaya çalışan MST, ütopyaların (somut ya da soyut) hangi özelliklerini taşıyor? Başka bir ifade ile bu pratikte, hangi ütöpik öğeler gözlenebiliyor ve bu pratik, ütöpüacı düşünce açısından ne anlama geliyor? Tüm bunları yanıtlamak için önce MST'nin genel bir tanımı yapılacak ardından ne tür ütöpik özellikler taşıdığı incelenecek.

Brezilya tarihsel olarak kırsal kesimde eşitsizliğin çarpıcı olduğu bir ülke, köylü kitleler ya hiç toprak sahibi değil ya da küçük bir parçaya sahipler; aslında toprak işgalleri Brezilya kırsalı için yeni bir şey değil, ancak toprağın örgütsüz bir biçimde işgali, MST'nin kurulmasıyla son buluyor (Utar, 2015:123, 151). Yirmi yılı aşkın bir süredir 2.500'den fazla arazi işgaline öncülük eden MST, güçlü ve özerk örgütlü yapısıyla işgal ettiği 7,5 milyon hektarlık arazide yaklaşık 370.000 ailenin işgaller sonucunda kazandıkları topraklarda yaşamasını sağlıyor. Şu anda da Brezilya'da 150.000 topraksız aileyi barındıran yaklaşık 900 kamp/yerleşim bulunuyor. (<https://www.mstbrazil.org/content/what-mst>).

MST yürüttüğü mücadeleyi sınıf mücadelesi olarak tanımlıyor (Utar, 2020: 182). MST'nin bir yayınında “kır işçisi anti-kapitalist duruşunda haklıdır, çünkü kapitalizmde tek alternatifi malum proleterleşmedir” deniliyor (Wolford, 2003: 507). Yine hareket, yoksulluğun, sınıf sömürsünün bir sonucu olduğu vurgusunu yapıyor; bu da hareket açısından kim ile, kime karşı mücadele edildiğini netleştiren, muhalif karakteri ve dayanışmayı canlı tutan bir şey olarak değerlendiriliyor (Wolford, 2003: 508). Toprak işgalleri, yürüyüşler, kamusal alanda oruç ve açlık grevleri, kamu binasının işgali, kamusal alanda kamplar kurmak, çıkarıldıklarında kampların tekrar işgali, yol kenarına kamp kurmak gibi eylemler, eylem repertuarlarını oluşturuyor; ancak şiddete karşılar ve silah kullanmıyorlar (Utar, 2015: 172). İşçi Partisi (PT),

Birleşik İşçi Sendikası (CUT) ve Papaz Arazi Komisyonu (CPT) ile ittifak yapsa da (Utar, 2015:159) ve bu kurduğu ittifaklar başarısının sebeplerinden bir olarak görülse de (Petras, 2004: 11), özerk bir hareket olarak kalmaya özen gösteriyorlar ve iktidarı ele geçirme hedefine sahip değiller (Utar, 2020: 183; 2015: 154). MST hükümette olmayı reddediyor, çünkü MST liderlerinden Joao P. Stedile'in de katıldığı gibi, yönetimler sınıf çıkarı ile yetkilendirilmiş burjuva devletini temsil ediyor (Wolford, 2003: 507).⁶

MST'nin nihai hedefini James Petras, demokrasi, ulusal egemenlik ve eşitliğe dayalı sosyalist bir toplum olarak tanımlıyor. Nitekim hareket Marx, Mao, Gramsci, Kurtuluş Teolojisi gibi isim ve fikirlerden, ekoloji ve feminist düşünce akımlarından, Brezilyalı Pedagog Paulo Freire'den, ulusalcılık ve enternasyonalizmden etkileniyor (Petras, 2004: 11). MST 2000'li yıllarda, tarım reformu talebinin yanında, neoliberal ekonomik büyüme modeline, servetin sınırlı yoğunlaşmasına, evsizlik ve eğitimsizlik gibi sorunlara karşı yürüttüğü toplumsal mücadeleye de hız veriyor (Utar, 2015: 138). İşgal ettikleri topraklarda, kırsal yerleşimlerinde, kapitalizme alternatif, neoliberal politikalara karşı mücadele verdikleri bir toplum modeli kuruyorlar.

Bu modelde, kolektif çalışma ve kolektif yaşam, merkezi bir yer tutuyor ve kırsal yerleşimlerinde kooperatif ilişkiler, kolektif planlama, karar verme, özyönetim ilkeleri öne çıkıyor (Martins, 2004: 14, 21). Kurdukları bu toplumsal model, kolektif üretimi, organik-ekolojik tarımı, bunlara uygun pazarları, alternatif bir eğitim modelini ve alternatif sağlık sistemini içeriyor⁷ (Utar, 2020: 183). Tarımın dönüşümünün, toplumun bütünlüklü biçimde değişmesine bağlı olduğuna inanıyorlar (Utar, 2015: 134). Örneğin MST önderi J. P. Stedil'e göre tarımsal sorun merkezi olmakla birlikte ikinci planda yer alıyor çünkü reform yeni bir modelin uygulanmasına bağlı (Martins, 2004: 27). “Başka bir dünya mümkün” sloganları, var olan kapitalist, neoliberal dünyaya, pratikte her yönüyle bir alternatif oluşturma çabalarını çok açık biçimde özetliyor.

MST, Kovid salgını sırasında da etkili bir biçimde faaliyetlerini sürdürüyor. Sağlıklı ürünler yetiştirerek, krizden en çok etkilenen kesim olarak tespit ettikleri kent yoksulları ile dayanışma gerçekleştirip, onlara gıda tedarik edip sağlık hizmeti sunuyorlar. Salgının en önemli sonucunun endüstriyel tarıma dayalı üretimin bir sonu olmadığını göstermek ve bir alternatif ihtiyacının altını çizmek olduğunu ileri sürüyorlar. Herkes için sağlıklı gıda üreten, doğayı koruyan, suyu koruyan, tarımsal ürünlerin küresel ticaretine bağımlı olmayan, her nüfusun kendi yiyeceğini üretme konusunda özerk olduğu, yeni bir tarım

reformunun, yeni bir paradigmanın gerekli olduğunun altını çiziyor ve bunun mücadelesini vereceklerini dile getiriyorlar (Sauer, 2020: 3-4, 6, 10).

MST, yalnızca kırsal alanda etkili olan bir hareket olarak tanımlanmıyor. Zibechi, MST'nin Brezilya'daki kent kökenli hareketler için de ilham kaynağı olduğunu, MST daha hiyerarşik bir örgüt yapısına sahipken, kent hareketleri daha yatay bir örgütlenme yapısına sahip olsalar da, bu farklılıklarına rağmen, kır ve kent hareketlerinin somut projelerde birlikte hareket edebileceklerini, bunun kıta hareketleri açısından önemli bir örnek olabileceğini ileri sürüyordu (Zibechi, 2014: 291). MST'nin kentli yoksullar arasında da örgütleniyor oluşu ve Kovid salgını sırasında kent yoksulları ile dayanışma geliştirmeleri aslında hareketler arasında bu tür bir ortaklaşmanın varlığını gösteriyor.

MST'nin hayata geçirdiği, tüm dünyaya olabirliğini gösterdiği alternatif toplum modelinde ütopyaların en temel özelliklerini görmek mümkün. Örneğin ütopyalara atfedilen ortak özelliklerden, toplumsal uyumu, düzeni ve güçlü bir toplumsallık bilincini (Lovell, 2004: 631) MST'nin yerleşimlerinde ve burada kurdukları toplumsal yaşamda gözlemek mümkün.

Toplumsal uyum ve düzen, MST'nin örgüt yapısında somutlanıyor. MST'nin örgüt yapısı katı ve hiyerarşik bir yapı olarak tanımlanıyor (Utar, 2015:164), özellikle diğer Latin Amerika hareketleri ile karşılaştırıldığında ya da somut ütopyalara atfedilen çoklu, tamamlanmamış, hiyerarşik olmayan örgütlenme modelleri düşünüldüğünde, farklı bir model oluşturuyor. Petras, MST'nin başarısında örgütlülüğün önemli bir yer işgal ettiğini ileri sürüyor. Hareket içinde hiçbir şey kendiliğinden olmuyor, kolektif eylemi yöneten önderlerle özgürce tartışan, kararlar alan demokratik meclislere dayalı bir iç yapı var. Bu yapı içerik olarak demokratik, biçimsel olarak da merkezi özellikteki bir yapı (Petras, 2004: 11). Yerleşimlerde, yeni işgal edilmiş topraklarda kurulan kamplarda, gıda, sağlık, hijyen, eğlence gibi ihtiyaçları karşılamak üzere farklı komisyonlar, çalışma ekipleri kuruluyor. En üst karar alma organı olan, kampı kuran ailelerden oluşan bir genel kurul, kararların ortak alındığı yer.⁸ Kamplarda MST militanı da kamp ile genel örgütsel yapının koordinasyonunu sağlıyor. Demokrasi, herkesin karar mekanizmalarına katılması, görevlerin bölüşümü ve kolektif liderlik hem merkez örgütlenme de hem de yerleşimlerde geçerli ilkelerden (Utar, 2015: 165). Merkezi örgütlenme, yerleşim içi sorumluluklara katılmayan, maaşlı MST militanları ve liderlik örgütünden oluşuyor. Liderlik örgütü hareket içindeki seçimle belirleniyor ve yarısı kadınlardan oluşuyor (Utar, 2015: 166). Her şey, örneğin

işgaller, titizlikle organize ediliyor ve kendiliğinden gerçekleşmiyor (Utar, 2015: 172). Disiplin, koordinasyon, ortak karar alma gibi unsurlara hareketin verdiği önem, toplumsal uyum ve düzen konusunun onlar açısından önemini ortaya koyuyor. Hareketin, kolektif karar alma, kolektif üretim, kolektif çalışma yani kolektif yaşam vurgusu, güçlü bir topluluk bilincinin olduğu zaten ortaya koyuyor.

Elbette, yukarıda ele alındığı şekliyle aynı ütopyalarda da olduğu gibi, yerleşimlerdeki toplumsal yaşam kusursuz, mükemmel değil. Örneğin, alkol kullanımı ve uyuşturucu bazı yerleşimlerde bir sorun oluşturuyor; ya da tütün ekimi konusunda bazı kamplarda özellikle kadınların ve sağlık komitelerinin tütün ekimine karşı çıktığı tartışmalar yaşanıyor (Yeğin, 2004: 60). Özellikle de aslında MST örgüt yapısının temelini oluşturan ailenin – örneğin işgale ve örgüte katılım aile temelli oluyor – yani MST'nin çekirdek örgütlenmesinin (Utar, 2015: 164-165) toplumsal cinsiyet açısından sorun yarattığı da aşikâr. Su tedariki, çamaşır, çocuk bakımı kadınların yükümlülüğünde görünüyor ve erkeklerin ev işlerini küçümsediklerini dile getiriyorlar (Yeğin, 2004: 61). Yine de aile yaşamının kadınların ulusal ve eyalet düzeyinde daha geniş katılımını zayıflattığı, sınırlar dayattığı tespiti, MST lideri tarafından (Stedile) tarafından kabul edilip dile getiriliyor (Yeğin, 2004: 62).

MST'nin hayata geçirdiği toplumsal modelde gözlenebilecek diğer ütopyik özellikler, Levitas'ın ütopyik modellere ilişkin sıraladığı özellikler rehberliğinde tespit edebilir. Levitas'a göre, ütopyik modeller bütünsel (holistik), düşsel, normatif, kuralcı, eleştirel ve çoğunlukla gelecek odaklıdır (2013: 84). Bunlar, görüleceği gibi MST'nin kurduğu toplum modelini niteleyebilecek sıfatlardır. Örneğin bütünsellik vurgusu, MST'nin felsefesinde ve buna dayalı pratiğinde ön plana çıkan bir unsurdur. En önemlisi hareketin bütünsel, hayatın her alanını kapsayan bir dönüşüm hedeflemesi, bütünsel bir değişim öngörmeleridir. Daha önce de vurgulandığı gibi, toprak reformu temel hedef değildir; kapitalizm ve neoliberal politikalar, toprak mülkiyetindeki adaletsizliğin, açlığın ve sefaletin sorumlusu olarak görülür, bu yüzden ekonomik ve toplumsal ilişkilerin tümü, insan ve insan ilişkileri de dönüşmelidir (Utar, 2015: 152, 155). Kolektif yaşam hedefleri, maddi üretimden sanatsal üretime uzanan yeni bir tarz (Martins, 2004: 26) bir model yaratmayı içerir. MST'nin neoliberalizme karşı ekonomik, politik stratejisinin parçası olan işgal ve üretimin kendisi, bu bütünselliği yansıtmaktadır. Yerleşimler sadece yasal bir mülk değil, bütünsel bir üretim birimi olarak ele alınır (Martins, 2004: 21). Martins, hareket tarafından parti (festa) olarak adlandırılan işgal sürecinin yani özel bir mülkiyete yerleşme kararının, olgunluk, bütünlük, disiplin ve

umut gerektirdiğini ileri sürer (2004: 19). Yani işgal, ihtiyaçların karşılanması için hayatın her alanının yeniden örgütlenmesini, düzenlenmesini gerektiren bir süreçtir.

Özellikle P. Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabından etkilenerak geliştirdikleri, katılımcı bir mantığa dayanan alternatif eğitim sistemlerinde⁹ (Utar, 2015: 166) bütünsel kavrayışlarını görmek mümkündür. Aslında örgütün, yukarıda anılan üretimi merkeze alan modeli; üretim, insan, doğa arasında Marx'ın yaklaşımının izlerini taşımaktadır. Örneğin Freire göre, "bir yerleşim, tam da üretim birimi olması nedeniyle (insan-dünya ilişkisinin dışında yer alan bir üretim yoktur), aynı zaman da pedagojik birim de olmalıdır" (Martins, 2004: 22). Üretimin yeniden örgütlenmesi, tüm toplumsal ilişkilerin yeniden örgütlenmesini ve bu ilişkiler içinde ortaya çıkacak yeni bir insan modelini de gerektirir. Bir bakıma kapitalizm gibi bütüncül bir sisteme alternatifin, bütüncül bir bakış açısıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadırlar.

MST'nin kolektif toplum modelinde normatif ve imgesel/düşsel özellikleri de oldukça belirgindir. Özellikle dayanışma, sosyal adalet ve özerklik, hareketin temel etik değerleri olarak kabul edilir (Martins, 2004: 14). Hareketin sahip olduğu mistik değerler ve bir dizi ritüel (Petras: 2004: 11), MST'nin kültürel çerçevesini belirleyen iki öge, Kurtuluş Teolojisi ve mistisizm (Utar, 2015: 161), MST'nin kolektif toplum pratiğinin normatif ve düşsel yönünü vurgular niteliktedir.

Kurtuluş Teolojisi'ni besleyen üç kaynaktan bahsedilebilir: İlki, Kilise'nin bir toplumsal eleştiri kurumu olması gerektiği inancı, ikincisi sınıf mücadelesi, praksis ve yabancılaşma gibi kavramlar, üçüncüsü ise Bağımlılık Okulu. Kurtuluş Teolojisi'ne göre Kilise'nin misyonu, ruhları kurtarmaktan çok 'adaletsizliği kınamak, insanî olmayı sorgulamak, yoksullardan ve ezilenlerden taraf olmak'tır (Yeğin, 2004: 102-103). Laik ve özerk bir örgütlenme olan MST'nin Kilise ve papazlarla kurduğu ittifak (Utar, 2015: 162), sosyal adalet, insanca yaşamak, bu dünyada iyi yaşamak, ezilenin yanında olmak ve mücadele etmek gibi ortak değerlere dayanıyor gözükmekte. Aslında inşa ettikleri toplumun değerler bütünü ve düşsel yönünü en iyi anlatan, mistisizm (mistica) kavramıdır. Latin Amerika hareketlerinin temel özelliğini oluşturan mistica, kolektifin duygusal deneyimini oluşturacak pratikleri üretmekle ilişkilidir. Dahası MST'nin mistica adı altında uyguladığı pratikler, diğer kıtanın diğer toplumsal hareketlerine buradan yayılmış ve yeni biçimler almıştır. MST'de mistica, bilinci yükseltmek üzere eylemlerin tarihini ya da yaşamı performe etmeye odaklanır (Leinius, 2020: 130-131). Mistica;

siyasi, pedagojik pratikleri, örneğin toplantılar sırasında kısa tiyatro gösterileri, şarkı söylemek, 'ofrenda' yani hediyeye almak, topluluğa ait bir şeyi almadan vedalaşmanın, konuşmanın, ziyaret etmenin mümkün olmaması gibi ritüelleri içerir (Leinius, 2020: 131; Yeğin, 2004: 211-212). Adil ve dünyayla uyum içinde bir yaşamın olanaklılığına duyulan inancı, daha iyi bir dünya umudunu içinde taşıyan mistica, MST değerlerinde kendini gösterir: Dayanışma, öfke, adanmışlık, tutarlılık, umut, kendine güven, coşku ve şefkat. Bu değerler birbirleriyle bağlantılı ve her militanın sahip olması beklenen değerlerdir (Yeğin, 2004: 112-113). Alçakgönüllülük, dürüstlük, inanç, sebat, fedakârlık, minnet, sorumluluk ve disiplin, mistisizmin en belirgin mesajlarıdır (Wolford, 2003: 510)

MST'nin bir yayınına göre, mistica şimdiki zaman ile gelecek arasındaki mesafeyi kısaltır ve gelecek olan iyi şeyleri önceden tahmin etmemize yardımcı olur. MST aktivistleri, yeni fikirlerin oluşmasına ve davranışların şekillendirilmesine yardımcı olacak şarkıları, tiyatroyu, dini şarkıları yaratıcı biçimde kullanarak, dünyevilik ve idealizmin bir bileşimini kurarlar (Wolford, 2003: 510).¹⁰ MST'nin mistica'sı, somutla soyutun, dünyevi ile ideal olanın, var olan ile gelecekte olanın bir aradalığını gösteren en temel unsurdur. Somut ütopyanın, soyut ütopya ile en çok yaklaştığı, geleceğin şimdiki zamanda kurulduğu gelecek öngörüsünü ve ideal toplum umudunu canlı tutan anlar ve pratikler bütünü olarak görülebilir. Belki de kapitalist toplumun dayattığı en büyük sorunu, yani yabancılaşmayı aşmaya yardım eden pratiklerdir de.

MST'nin alternatif toplum modelinin en belirgin özelliği, kapitalizm ve neoliberalizm karşıtı olması; onu somut ütopya yapan şey de bu yapılar alternatif bir alan yaratması, bunun için mücadele etmesidir. Toprak işgalinde kendini gösteren özel mülkiyet karşıtlığı, yerleşimlerde daha çok kolektif mülkiyetin hâkim olması, bireycilik yerine kolektif yaşam ve kolektif çalışma vurgusu, bu modelin anti-kapitalist özelliklerini sıralamak için yeterli görünüyor. Ancak, MST'nin, kapitalizmin ya da neoliberal politikaların sonucu olan yabancılaşmayı aşan ve onunla mücadele eden pratikleri üzerinde düşünmek, somut ve soyut ütopya ayrımını sorgulamayı bir kez daha gerektiriyor.

Ruth Levitas, Bloch'a göre somut ütopyanın özünün yabancılaşmayı aşmak olduğunu ileri sürüyor (1990: 20). Bu açıdan bakıldığında, üretimi merkeze koyan bu toplum modelinde, kapitalizme özgü, insanın ortaya çıkardığı ürüne yabancılaşması durumunun önüne geçildiği ileri sürülebilir. Örneğin Martins, öncesinin pasif köylülerinin, işgaller yani doğrudan katıldıkları

eylemler sonunda yerleşim yerlerinde, kendilerini “özgür işçiler” olarak adlandırdıklarını, kendilerine yasaklanan maddi ve kültürel malları yaratma kapasitelerini yeniden elde ettiklerini ileri sürüyor (2004:19). MST’nin ‘kendi ihtiyaçlarını doğrudan karşılama’ ilkesi, ‘ilk önce herkesin karnının doyması için üretim yapılması’ (Yeğin, 2004: 33), üretimin ihtiyaç temelli örgütlendiğini gösteriyor. Ayrıca üretime ilişkin kararların, her kararda olduğu gibi, yerleşim içinde herkesin katılımı ile kararlaştırılıyor oluşu (Yeğin, 2004: 33, 45, 59), üretim sürecine dahil olmaları, üretim sürecindeki yabancılaşmanın aşıldığını gösteriyor. Öte yandan, toplum modelinin vurguladığı kolektiflik, insanın kendine ve başkalarına yabancılaşması önünde de ciddi bir engel oluşturuyor. Özellikle MST’ye özgü eğitim anlayışı, aslında insanın yaratıcı güçlerine, kendine, doğaya ve diğer insanlara yabancılaşmanın önüne geçmeyi hedefliyor. Hareketin benimsediği eğitim anlayışının yaratıcısı Freire, egemenliğin pratiği olan eğitim anlayışının her şeyi parçalara ayırma eğilimi olduğunu, bu yüzden yaratıcı gücü felce uğrattığını, bilinci boğmaya çalıştığını, oysa özgürleştirme pratiği olarak eğitim anlayışının insanın soyut, yalıtılmış, dünyadan bağımsız ve ayrı olarak var olduğunu reddettiğini ileri sürüyor. Bu anlayışa göre gerçek düşünce, ne soyut bir insanı ne de insanların bulunmadığı bir dünyayı ele alır (alıntılıyan Yeğin, 2004: 55-56). MST’nin benimsediği bu eğitim anlayışı, insanı tüm onu kısıtlayan ilişkilerden özgürleştirmeyi, bilincini, yaratıcı gücünü geliştirmeyi ve bunu yabancılaştırıldığı dünyayla-doğayla ilişkisi içinde gerçekleştirmeyi hedefliyor.

MST pratiklerinde zaten doğayla, onun bir parçası olarak kurulan ilişkiye dair birçok örnek bulunabilir. Özellikle kendi tohumlarını yetiştirip, bunları küçük çiftçilere satmaları, onları tarım tekellerinden her yıl “terminatör” tohum denilen, bir yıllık tohumları almaktan kurtarmaları (Yeğin, 2004: 47-48) hem neoliberalizmin yarattığı lisanslı tohumlara karşı yaptıkları mücadeleyi gösteriyor; hem kendi tohumlarını, doğalarını koruyarak, insan-doğa ilişkisini yeniden kuran bir pozisyon aldıklarını anlatıyor. Yetiştirdikleri hayvanlara isimleriyle hitap etmeleri, çocukların karnaval masaları için hazırladıkları, bambudan saksılar içine dikecekleri her çiçeği önce öpmesi ve sonra dikmesi (Yeğin, 2004: 53, 63) gibi pratikler, insanın doğanın bir parçası olduğunu, ona duydukları saygıyı gösteriyor. Bu pratikler doğaya yabancılaşmış değil onun içinde olan bir toplumsal yapının pratikleri. MST’nin mistisizm ile ilgili olan ritüelleri de örneğin kararlardan önce olayın dramatize edilmesi, “hayat resimleri” dedikleri resimler çizmeleri, şarkı söylemeleri, oy kullanırken el kaldırmak yerine tohumları kullanmaları (Martins, 2004: 21), aslında insanın kendine ait yaratıcı gücünü kullandıklarını, bunu diğer insanlarla birlikte gerçekleştirdiklerini gösteriyor ki bu da insanı kendine, topluma, yani

başkalarına yabancılaştıran dayatmaların dışında örgütlenen bir hayatı işaret ediyor.

Tam da soyut ütopyalara atfedilen bu bütünsel yapının, bütünsellik ve kolektiflik vurgusunun, MST örneğinde somutlanması, yabancılaşmaya karşı mücadelede bu unsurun ne kadar önemli olduğunun altını çiziyor. Kapitalizmin atomistik, her şeyi bireyselleştiren, parçalayan, ayıran yapısına karşı, bu bütünsel duruş, insanın doğa ve toplumla uyum içinde bir düzen kurması, böyle bir toplumsal yapıya özlem duyması ve bunu anlatan soyut ütopyalardan da beslenmesi, yabancılaşmanın aşılmasında önemli bir araç olamaz mı? Özellikle daha önce dile getirildiği gibi içinde bulunulan topluma ilişkin bir yabancılaşma yaratarak, aslında yabancılaşmanın olmadığı, bireyin kendi bütünlüğüne sahip olduğu (beden ve ruh), toplumla ve doğayla bütünleştiği ideal bir toplumun zihindeki kurgusunun ve buna dair umudun kapılarını açan, soyut ütopyalar değil midir?

Sonuç

Ütopyalar ya da ütopyacı düşünce bugün, krizler ve belirsizlikler dolu dünyada aslında her zaman olduğu gibi ama belki biraz daha fazla önem taşıyor. Tam da böyle zamanlarda ütopyacı düşünce, alternatif bir toplumsal yapı için rehberlik edebilir ve bunun araçlarını sağlayabilir. S. Critchley'in dediği gibi kişisel veya politik düşüncedeki ütöpik dürtüyü terk edersek, kendimizi dünya nasılsa olduğu gibi ona hapseder ve işlerin gidişatına olduğu gibi saplanıp kalırız (2011, 175). Toplumsal değişim ve başka bir yaşam arzusu varsa ütopyalara başvurmak kaçınılmaz görünüyor. İçinde bulunulan yapısal, çok boyutlu kriz, böyle bir alternatif yaşam arayışına yol açıyor. Bu noktada ütopyacı itki, yaşamın her alanını yeniden düzenleyen, daha bütünsel bir değişimi düşlemeye ve kurgulamaya itiyor.

MST tam da böyle bir ütopyacı itki ile hareket ediyor. Dünyayı olduğu gibi kabul etmeyenlerin ve işlerin gidişatına karşı çıkıp mücadele edenlerin coğrafyasındaki MST'nin başarısı ve özgünlüğü; bütünsel, eleştirel, normatif, düşsel, uyum içinde, kolektif bir toplum modelini yani bir ütopyayı, somutlaştırmış olmasından kaynaklanıyor. Akgemici ve Ateş'e göre Latin Amerika'da büyü-gerçekçilik sadece bir hikâye anlatma tarzı değildir; sosyal ve siyasal süreçler fanteziyle nesnellüğün, olağanüstüyle sıradanın, kurguyla olgunun, imgeyle gerçeğin ayırt edilmediği bir zaman akışı gibidir hem büyüdür hem gerçek (2020: 23). Soyut ve somutun iç içe geçtiği, gelecek ideal toplum hedefine sahip ama bugün mücadele eden MST de bu özgünlüğün hakkını vererek gerçeğe büyüü bir araya getirmiş gözüküyor.

MST'nin bu bütünselliği, gelecekte olabilecek iyi şeylerin kurgulandığı bir hedefe, bir düşe, bir umuda, büyüdü bir gerçekliğe, her zaman ihtiyaç olduğunu da gösteriyor.

DİPNOTLAR

- 1 Elder-Vass bunu biraz farklı yorumluyor: Wright için, gerçek ütopyaların nihai varış noktalarından ziyade toplumsal değişim için pek de elverişli olmayan bu dünyadaki yolculuğumuz hakkında bize bilgi sağlayabilen ara istasyonlar olduğunu ileri sürüyor (Elder-Vass, 2022:4).
- 2 Yine de Bloch'un eleştirel projesi açısından soyut ve somut ütopya ayrımının önemli olduğunu, Bloch'un dönüştürücü bir kategori olarak ütopyayı Marksizm içinde canlandırma projesi açısından bu ayrımın önemli olduğunu da altını çiziyor. Bloch, somut ütopyayı Marksizm ile özdeşleştirmektedir ve Levitas'a göre Marksizm ile ütopya arasındaki ilişki açısından bu temel bir ayrımdır (Levitas, 1990: 20, 24- 25)
- 3 Örneğin, ütöpk feminist metinleri inceleyen ve bunlar arasında hangisinin somut ütopya olduğunu tespit etmeye çalışan Mellor, gündelik mücadeleler temelinde değil de gerçekleştirilebilirlik anlamında bir değerlendirme yapıp, Ursula K. Le Guin ve Margaret Piercy'nin metinlerini ve ütöpk dünyalarını, somut ütopyaya örnek olarak veriyor (1982: 254, 260). Buradan da soyut ve somut kavramlarının tam karşılığını bulmanın güçlüğüne, daha doğrusu bu ayrımın nereden, nasıl çizileceği konusunda bir belirsizlik olduğunu görmek mümkün.
- 4 A. Negri, A. Gorz, P. Mason, Srnicek ve Williams'ın temsil ettiği çalışma sonrası toplum prospektüsü, bilgi teknolojilerinin gelişimi ve otomasyonun dinamiklerinin, 'çalışma'yı değiştirerek bolluk ve dinlence toplumu ortaya çıkaracağını ileri sürüyor (Pitts ve Dinerstein, 2017: 5).
- 5 Örneğin, Thomas More Ütopya boyunca kelimelerle oynar ve şakalar yapar. Hatta bazıları onun kasıtlı olarak kusurlu bir ütopya yazdığını ileri sürer (Sargisson, 2012: 26)
- 6 Ancak son seçimlerde sadece Lula'ya destek vermemiş, doğrudan kendileri aday göstermiş gözüküyorlar. <https://www.mstbrazil.org/news/mobilizing-people-power-beyond-elections-brazil> (erişim: 10.12.2022)

- 7 Buraya kadar genel hatlarıyla ele alınan bu model, bu toplumsal modelin ütopyik özellikleri incelenirken daha ayrıntılı bir biçimde ele alınıyor.
- 8 Örneğin bir yıl önce bir dahaki yıllarda ne üretileceğine her birlikte karar veriyorlar (Yeğin, 2004: 59).
- 9 Yerleşimciler öğretmenlerini seçer; militanların politik, ideolojik formasyonları için (brigado) müfrezeler örgütlenir, öğretim kursları koordine edilir. Örneğin MST'ye ait "Tarımsal İş birliği İkinci Düzey Teknisyenler Okulu" Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmıştır. Beyinsel ve bedensel çalışmanın simgelendiği eğitim sistemi, bu anlamda da özgündür (Martins, 2004: 22, 26)
- 10 Yeni toplum idealleri ve gelecek tahayyülleri bir şarkı sözünde görülebilir: Sadece biz Topraksızlar dünyayı yeniden yaratabiliriz /.... Gelecek için iki yol var. Birisi özgürlüğün, hayatın ve üretmenin yolu/ Diğeri adaletsizliğin, ölümün ve yağmanın yolu (Yeğin, 2004: 121).

Teşekkür

Yardımlarını esirgemeyen Sibel Utar ve Demet Dinler'e, büyümlü gerçekçilik hatırlatması için Aylin Topal'a çok teşekkür ediyorum.

KAYNAKÇA

Akgemici E. ve Ateş, K. (Der.) (2020). Giriş, *Dünyanın Ters Köşesi, Latin Amerika: Tarih, Toplum, Kültür*; 23-31.

Critchley, S. (2011). "Is Utopianism Dead?" *Log* 22: 169-75.

Dinerstein, A. C. (2016). "Denaturalising Society: Concrete Utopia and the Prefigurative Critique of Political Economy". *In Social Sciences for an Other Politics* (Cham: Palgrave Macmillan): 49-62.

Elder-Vass, D. (2022). "Ethics and Emancipation in Action: Concrete Utopias". *Journal of Critical Realism*, 1-13.

Fuchs, C. (2020). "The Utopian Internet, Computing, Communication, and Concrete Utopias: Reading William Morris, Peter Kropotkin, Ursula K. Le Guin, and PM in the Light of Digital Socialism." *TripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 18(1), 146-186.

- Gümüşay, A. A., ve Reinecke, J. (2022). "Researching for Desirable Futures: From Real Utopias to Imagining Alternatives". *Journal of Management Studies*, 59(1), 236-242.
- Leinius, J. (2020). "Methodologies of Resistance: Facilitating Solidarity Across Difference in *Intermovement Encounters*". *Ephemera*, 20(1), 117-145.
- Levitas, R. (1990). "Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia". *Utopian Studies*, 1(2), 13-26.
- Levitas, R. (2013). *Utopia As Method: The Imaginary Reconstitution of Society*. (UK: Palgrave Macmillan.)
- Lovell, D. (2004). "Marx's Utopian Legacy". *The European Legacy*, 9(5), 629-640.
- Martell, L. (2018). Utopianism and Social Change: Materialism, Conflict and Pluralism. *Capital & Class*, 42(3), 435-452. <https://core.ac.uk/download/pdf/111629187.pdf>
- Martell, L. (2022). "Mapping Alternative Economies" Harris, N. ve Acaroğlu, O. (Der.), *Thinking Beyond Neoliberalism: Theorising the Future in the Present* (Cham: Palgrave Macmillan): 29-48.
- Martins, M. D. (2004) "Neoliberalizme Karşı MST'nin Kafa Tutuşu" Yeğin, M., *Topraksızlar Brezilya'da Topraksız Köylü Hareketi: MST* (İstanbul: İletişim): 13-28.
- Mellor, A. K. (1982). "On Feminist Utopias". *Women's Studies: An Interdisciplinary Journal*, 9(3), 241-262.
- Monticelli, L. (2018). "Embodying Alternatives to Capitalism in the 21st Century". *TripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 16(2), 501-517.
- Monticelli, L. (2020). "A Critical Theory of Hope". *Ephemera*, 20(1), 233-239.
- Penna, M. A. (2020). "Movimento das Comunidades Populares: A Brazilian Uchronic Utopia". *Ephemera*, 20(1), 51-89.

- Petras, J. (2004) “Brezilyalı MST ve İlerici Türkiye Halkı Arasında Uluslararası Dayanışma İçin”, Yeğin, M., *Topraksızlar Brezilya’da Topraksız Köylü Hareketi: MST* (İstanbul: İletişim): 9-12.
- Pitts, F. H. ve Dinerstein, A. C. (2017). *Postcapitalism, Basic Income and the End of Work: A Critique and Alternative (No. 55)*. Bath Papers in International Development and Wellbeing.
- Sargisson, L. (2012). *Fool’s Gold?: Utopianism in the Twenty-first Century*. (London: Palgrave).
- Sauer, S. (2020). “Covid-19, Right-wing Populism and Agrarian Struggles in Brazil: Interview with João Pedro Stédile, National Leader of the MST”. *The Journal of Peasant Studies*, 47(5), 927-943.
- Sousa Santos, B. D. (2020). “The Alternative to Utopia Is Myopia”. *Politics & Society*, 48(4), 567-584.
- Utar, S. (2015). *Latin Amerika’da Toplumsal Hareketler ve Siyaset: Toplumsal Hareketlerin Siyasal Olanı Belirlemedeki Rolünün Brezilya’da Topraksız Kır İşçileri Hareketi Üzerinden İncelenmesi*, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Utar, S. (2020) “Umudun ve İsyanın Coğrafyasında Tarihi Sokakta Yapanlar: Latin Amerika’da Toplumsal Hareketler” E. Akgemici K. Ateş (Der.) *Dünyanın Ters Köşesi, Latin Amerika: Tarih, Toplum, Kültür* (İstanbul: İletişim): 173-186.
- Wolford, W. (2003). “Producing Community: The MST and Land Reform Settlements in Brazil”. *Journal of Agrarian Change*, 3(4), 500-520.
- Wright, E. O. (2000). “Reducing Income and Wealth Inequality: Real Utopian Proposals”. *Contemporary Sociology*, 29(1), 143-156.
- Yeğin, M. (2004). *Topraksızlar, Brezilya’da Topraksız Köylü Hareketi: MST*, (İstanbul: İletişim)
- Zibechi, R. (2014). *The New Brazil: Regional Imperialism and the New Democracy*, (Oakland, CA/Edinburgh: AK Press)

AVRUPA BİRLİĞİ’NİN AKDENİZ ÜLKELERİNE YÖNELİK GENÇLİK İŞ BİRLİĞİ ŞEMALARI: BİR POLİTİKA UYGULAMA AĞI ANALİZİ¹

European Union’s Youth Cooperation Schemes for the Mediterranean Countries:
An Analysis of Policy Implementation Networks

Asuman Göksel*

Geliş Tarihi / Received : 20.12.2022

Kabul Tarihi / Accepted : 17.02.2023

Göksel, Asuman (2023), “Avrupa Birliği’nin Akdeniz Ülkelerine Yönelik Gençlik İş Birliği Şemaları: Bir Politika Uygulama Analizi”, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 21, Sayı 81, (Kış 2023), ss: 96-132.

96

Öz

Gerek toplumsal sorunların çok boyutlu doğası, gerekse küresel karşılıklı bağımlılıklar, politika yapma ve uygulama süreçlerinde aktörlerin çeşitlenmesine ve uluslararası/uluslararası aktörlerin politika süreçlerine artan bir şekilde katılmasına sebep olmaktadır. Avrupa Birliği de uluslararası niteliği ile sadece üyesi olan ülkelerde değil, aynı zamanda geliştirdiği çeşitli politikalar yoluyla kendi sınırları dışındaki çeşitli bölgelerde de etkili olan küresel bir aktördür. Akdeniz ülkelerindeki gençlik ise bir hedef kitlesi olarak Avrupa Birliği’nin Akdeniz bölgesine yönelik politika önceliklerinin bir parçası olmuş, Avrupa Birliği 1990’ların sonlarından itibaren bu ülkelerdeki gençlik alanına yönelik iş birliği şemaları geliştirmiş ve uygulamıştır.

Bu makale, Avrupa Birliği’nin kendi sınırları dışında bir politika uygulama pratiği olarak Akdeniz ülkelerine yönelik geliştirilen dört gençlik iş birliği şemasını uygulama ağları kavramsal çerçevesi ışığında incelemektedir. Bu dört şemaya ilişkin muhtelif raporlar ile şemaların uygulama ağında yer alan aktörler ve Avrupa Komisyonu yetkilileri ile gerçekleştirilmiş dokuz yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler ışığında gerçekleştirilen analiz, uygulama aşamasında ulusal aktörlerle etkileşim ve şemalar içerisinde/arasında koordinasyon ve iş birliği düzeyi olmak üzere iki aracı değişkeni değerlendirmektedir. Makale, incelenen gençlik iş birliği şemalarının uygulama pratiğinden hareketle Avrupa Birliği’nin

* Dr. Ö Üyesi; ODTÜ, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, agoksel@metu.edu.tr,

Orcid Numarası: 0000-0002-2016-7460

Ass. Prof., METU, Political Science and Public Administration Department, agoksel@metu.edu.tr,

Orcid Number: 0000-0002-2016-7460

kendi sınırları dışında gerçekleştirmiş olduğu politika uygulama süreçlerinin ulusal aktörlerin olumsuz etkilerine açık olduğunu, böylesi bir riskin ağ yönetimi kavramsallaştırması ışığında Avrupa Birliği tarafından yapılandırılacak eş güdüm ve iş birliği yöntemleriyle asgariye indirilebileceğini öne sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Birliği, Akdeniz Ülkeleri, Politika Uygulama Ağları, Gençlik İş birliği Şemaları

Abstract

Both the multidimensional nature of such social problems and global interdependencies have led to the diversification of actors in policy-making and implementation processes and eventual involvement of international/supranational actors in policy processes. The European Union, with its supranational character, is a global actor that is influential not only in its member countries but also in various regions beyond its borders through the various policies it develops. As a target group, youth in the Mediterranean countries have been part of the EU's policy priorities towards the Mediterranean region and the European Union has developed and implemented youth cooperation schemes in these countries since the late 1990s.

In the light of implementation networks conceptual framework, this article analyses four youth cooperation schemes developed for the Mediterranean countries as a policy implementation practice of the European Union outside its borders. The analysis, which is based on qualitative data obtained from various reports on these four schemes and nine semi-structured interviews with actors involved in the implementation network of the schemes and European Commission officials, is carried out through two mediating variables: interaction with domestic actors during the implementation phase and the level of coordination and cooperation within/between the schemes. The article argues that the policy implementation processes of the European Union outside its borders are prone to the negative influences of domestic actors, and that in the light of network management conceptualisation such a risk can be minimised through coordination and cooperation methods to be developed by the European Union.

Key Words: European Union, Mediterranean Countries, Policy Implementation Networks, Youth Cooperation Schemes

Giriş

Günümüzde Avrupa Birliği (AB) uluslar üstü niteliği ile küresel bir aktördür ve başta AB üye ülkeleri ve aday ülkeler olmak üzere, komşu bölgeleri/ülkeleri ve dünyanın değişik ülkeleri ile ekonomik, politik, diplomatik ve kültürel ilişkiler geliştirmektedir. Akdeniz bölgesi ise yakın komşusu olması sebebiyle AB için özellikle siyasi ve ekonomik istikrar, barış ve güvenlik açılarından önemli bir bölge olagelmıştır. Çeşitli siyasi ve ekonomik aşamaları takiben 1995'te başlayan Barselona Süreci'nin temel taşı olan -ve 2008 yılında Akdeniz için Birlik (Union for the Mediterranean) olarak kurumsallaşacak olan- Avrupa-Akdeniz Ortaklığı (Euro-Mediterranean Partnership), Avrupa Birliği ve Akdeniz ortak ülkeleri arasında çok taraflı bir bölgesel iş birliği çerçevesi oluşturmuştur.

Akdeniz ülkeleri nüfusu içerisinde yüksek bir orana sahip olması ve sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi kalkınmadaki önemi göz önünde bulundurularak Akdeniz bölgesindeki gençlere Barselona Süreci çerçevesinde özel bir önem atfedilmiştir. Bu bağlamda, Barselona Deklarasyonu'nun Sosyal, Kültürel ve İnsani İşler isimli üçüncü bölümü, kurulacak diyalogun “bölge halkları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesine, gençlerin sosyal ve profesyonel hayata entegre edilmesine ve sivil toplumun demokratikleşme sürecine katkıda bulunmasına” yardımcı olacağını altını çizmiştir.² Bunu takip eden yıllarda AB önce Akdeniz ülkelerine yönelik ilk gençlik iş birliği şeması olan Avrupa-Akdeniz Gençlik Programı'nı (1998-2013), ve sonrasında sırasıyla Avrupa Birliği-Avrupa Konseyi Gençlik Ortaklığı (1998-günümüze); Anna Lindh Vakfı (2005-günümüze) ve Net-Med Gençlik: Akdeniz Gençlik Ağları (2014-2018) gençlik iş birliği şemalarını geliştirmiş ve uygulamıştır.³

Bu makale Avrupa Birliği'nin Akdeniz ülkelerinde uygulamış olduğu bu dört gençlik iş birliği şemasını konu almakta, bu inceleme konusunun seçilmiş olması temel olarak üç sebebe dayanmaktadır. Bu sebeplerden birincisi, bu gençlik iş birliği şemalarının Avrupa Birliği'nin kendi sınırları dışındaki ülkelerde gerçekleştirdiği politika uygulama pratiğinin ilgi çekici bir örneği olmasıdır. AB'nin üye ülkeleri ve genişleme süreci kapsamında aday ülkeler üzerindeki etkisi Avrupa bütünleşmesi literatüründe yoğunlukla tartışılmış bir konu olsa da, AB'nin kendi coğrafi sınırları ve yetki alanı dışında kalan ülkelerle kurduğu ilişkilerin niteliğini inceleyen çalışmaların sayısı daha sınırlıdır. Ancak AB uluslarüstü niteliği ile sadece üyesi olan ülkelerde değil, aynı zamanda geliştirdiği çeşitli politikalar yoluyla kendi sınırları dışındaki çeşitli bölgelerde de etkili olan bir aktördür. AB'nin coğrafi olarak güney komşusu olan Akdeniz bölgesi bu bölgelerden biri olmuş, AB'nin bölgeye yönelik yaklaşımı ve politikaları zaman içerisinde ekonomik, siyasi ve dış politika öncelikleri çerçevesinde şekillenmiş, Akdeniz ülkelerindeki gençlik de bir paydaş ve/veya hedef kitle olarak AB'nin Akdeniz bölgesine yönelik politika önceliklerinin bir parçası olmuştur. Dolayısıyla bu makale AB'nin kendi sınırları dışında politika uygulama sürecini gençlik alanında inceleyerek literatüre yeni bir vaka çalışması yoluyla katkı yapmayı amaçlamaktadır.

İkinci sebep, AB'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlik alanına yönelik geliştirdiği ve uyguladığı dört iş birliği şemasının nitelikleri, ortak temel özellikleri ve uygulama pratiklerinin zengin bir inceleme olanağı sunmasıdır. Bu şemaların temel ortak özellikleri doğrudan gençleri hedef almaları, benzer zaman dilimlerinde eş zamanlı olarak uygulanmaları, AB mali katkısını kullanmaları ve benzer Akdeniz ülkelerinin katılımına açık olmalarıdır. Uygulama açısından

bakıldığında ise gerek uygulama aktörleri gerekse uygulama seviyeleri açısından bir çeşitlilik görülmektedir. Şemaların bir kısmı Avrupa Komisyonu tarafından ortak ülkelerin yardımıyla, bir kısmı ise farklı uluslararası örgütlerin iş birliğiyle yürütülmüştür. Dolayısıyla, nitelikleri büyük ölçüde aynı olan dört değişik gençlik iş birliği şemasının farklı uygulama süreçlerine ilişkin dinamiklerin incelenmesi ve uygulamayı etkileyen faktörlerin tartışılması AB'nin kendi sınırları dışındaki ülkelerde politika uygulama pratiklerinin farklı bir örneği olarak incelemeye değer bir örnektir.

Üçüncü ve son sebep ise Avrupa Birliği'nin Akdeniz ülkelerine yönelik gençlik iş birliği şemalarının uygulama pratiklerinin analizinde kullanılacak teorik yaklaşımla ilgilidir. Temel aktörün devlet ve temel politika zemininin ulus devlet olduğu politika anlayışının 1990'lardan itibaren dönüşmeye başlamasıyla birlikte yönetim paradigması, devletin karar alma ve uygulama tekelinin ulus devletin ötesinde yeni aktörlerin katılımına açık hale geldiğine işaret etmektedir (Hill, 2005: 45). Dahası, toplumsal sorunların kesişen/sınır ötesi doğası ve bu sorunlara yanıt vermede küresel karşılıklı bağımlılık nedeniyle politika sürecinde çeşitlenen aktörler artık yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası ve uluslararası düzeylerde politika yapma ve uygulama süreçlerine dahil olmakta ve bu durum aktörler arası iş birliği ve eşgüdüm gibi konuların gündeme gelmesine sebep olmaktadır. Bu kapsamda, literatürde tarihsel olarak “yukarıdan aşağıya” ve “aşağıdan yukarıya” olarak iki temel kavramsal çerçeve kapsamında gerçekleştirilen politika uygulama analizlerinin değişen koşullar dikkate alınarak güncellenmesi gerekmekte ve politika uygulama sürecinin incelenmesi için yeni kavramsal araçlara ve değişkenlere başvurulması ihtiyacı doğmaktadır.

Bu anlamda, bu makale Avrupa Birliği'nin Akdeniz ülkelerinde uygulamış olduğu gençlik iş birliği şemalarını aşağıdan yukarı yaklaşımın geliştirilmiş bir versiyonu olarak kabul edilebilecek “uygulama ağları” kavramsal çerçevesi ışığında incelemektedir. Ancak literatürde “uygulama ağları” kavramsallaştırması kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar genellikle ulusal düzeyde işleyen ve içerisinde ulusal, bölgesel ve yerel aktörleri barındıran uygulama ağlarını incelemekte ve ağ etkinliği, ağ performansı, çıktılar gibi bileşenlere odaklanmaktadır. Bu makale ise incelenen politikanın AB seviyesinde oluşturulması ve AB sınırları dışında uygulanması sebebiyle “uygulama ağları” kavramsallaştırmasını yeni bir analiz seviyesine taşımakta, bu kapsamda hayli çeşitlenmiş bir ortamda yer alan uygulama ağı aktörlerinin haritalanması (Klijn, 2008b) sonucunda uygulamada ulusal aktörlerin pozisyonları ve rolleri (Joachim vd., 2008) ve aktörler/kurumlar arası iş birliği

dinamikleri ve koordinasyon (O'Toole, 2012) açısından karşılaştırmalı bir analiz sunmaktadır.

Bu çerçevede bu makale, Avrupa Birliği'nin Akdeniz ülkelerine yönelik gençlik iş birliği şemalarının uygulanma pratiğinden hareketle Avrupa Birliği'nin kendi sınırları dışında gerçekleştirmiş olduğu politika uygulama süreçlerinin büyük ölçüde farklı aktörlere devredildiğini ve bu sebeple de ulusal aktörden kaynaklı olumsuz etkilere açık olduğunu; ve böylesi bir riskin “ağ yönetimi” yaklaşımı ışığında, AB tarafından yapılandırılmış eşgüdüm ve iş birliği yöntemleriyle asgariye indirilebileceğini öne sürmektedir.

Makalede gerçekleştirilen analiz, bahsedilen dört gençlik iş birliği şemasına ilişkin ara dönem değerlendirme ve sonuç raporları ile şemaların yürütülmesinden sorumlu yetkililer ve Avrupa Komisyonu temsilcileri ile gerçekleştirilmiş dokuz yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen nitel verilerden beslenmektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerde şemaların uygulamasına yönelik birinci elden deneyimlerin derlenmesi hedeflenmiş, bu deneyimler ışığında resmi raporlarda uygulamayı etkilediği belirtilen faktörlerin, uygulama ağları literatürünün de işaret etmiş olduğu gibi, ulusal aktörlerle etkileşim ve eşgüdüm/iş birliği düzeyi değişkenleri kapsamında derinlemesine bir analizi yapılmıştır.

Makalenin ilk bölümünde AB'nin politika uygulama pratikleri ile uygulama ağları literatürünün tamamlayıcı niteliği incelenmektedir. İkinci bölümde uygulama ağları analizinin bir örneği olarak AB'nin Akdeniz ülkelerine yönelik gençlik iş birliği şemalarının tarihsel gelişimi ve temel özellikleri özetlenmekte, üçüncü bölümde ise bu dört gençlik iş birliği şeması ulusal aktörlerle etkileşim ve şemaların uygulama ağı içerisinde ve şemalar arasındaki koordinasyon/eşgüdüm ve iş birliği aracı değişkenleri ışığında analiz edilmektedir. Makalenin temel bulguları ise değerlendirme ve sonuç bölümünde sunulmaktadır.

Avrupa Birliği ve Politika Uygulama Ağları

Hill ve Hupe'nin (2002: 158) de belirttiği gibi, modern yönetim anlayışı çerçevesinde toplumsal sorunların ve bu sorunları aşmak için geliştirilecek çözümlerin bütünlüklü olarak ele alınmaya başlanması, farklı aktörlerin ve kuruluşların pratikte birbirleriyle nasıl çalıştıklarının incelenmesi gerekliliğini de ortaya çıkartmıştır. Avrupa Birliği uluslar üstü niteliği ve yapısıyla hem yönetim paradigmasının teorik olarak inceleme alanlarından biri olmuş (çok düzeyli yönetim (multi-level governance) için bkz. Hooghe/Marks, 2001;

Bache, 2012; ağ tipi yönetim (network governance) için bkz. Kohler-Koch, 2005; iyi yönetim (good governance) için bkz. Börzel vd., 2008), hem de global bir aktör olarak yönetim pratiklerinin bizatihi içinde yer almıştır.

AB'nin kendi üye ülkeleri ve genişleme süreci kapsamında aday ülkeler üzerindeki etkisi Avrupa bütünleşmesi literatüründe yoğunlukla tartışılmış bir konudur. Örneğin, AB'nin üye ülkelerinde yarattığı etkiler, 2000'li yılların başında Avrupalılaşıma literatürünün de doğmasına ve zenginleşmesine yol açmış; siyasi yapı, siyasa ve siyaset boyutlarında kapsamlı kuramsal çalışmalar ve vaka çalışmaları yapılmıştır (Knill ve Lehmkuhl, 1999; Cowles vd. 2001; Börzel, 2002; Featherstone ve Radaelli, 2003). Ayrıca Avrupa Komisyonu gibi belirli AB kurumlarının üye ülkelerde AB politikalarının uygulanması aşamasında oynamış olduğu rolü “uygulama yönetimi kapasitesi” gibi değişik kavramsal çerçevelerden inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Bauer, 2006). AB'nin aday ülkeler üzerinde yarattığı etkiler ise özellikle 2000'li yılların ortalarından itibaren genellikle Merkez ve Doğu Avrupa genişlemesi kapsamında, bir taraftan Avrupalılaşıma, bir taraftan da “koşulsallık” (conditionality) çerçevelerinden (Schimmelfennig ve Sedelmeier, 2004, 2005) incelenmiştir.

Avrupa Birliği'nin kendi coğrafi sınırları ve yetki alanı dışında kalan ülkelerle kurduğu ilişkiler ise literatürde daha az çalışılmış bir konudur. Lavenex ve Schimmelfennig (2009: 807) politika uygulama ve politika transferi anlamında AB'nin coğrafi sınırları ve yetki alanı dışında kalan ülkelerle kurduğu ilişkilerin (external governance), üye ülkelerle kurduğu yukarıdan aşağı ve hiyerarşik ilişkiye nazaran, çoğunlukla “ağ tipi yapılanmalar çerçevesinde kurulan iletişime dayalı formlar” aldığını belirtmektedir. Yazarlar, bu formların özellikle de sektör bazlı politikalar, Avrupa Komşuluk Politikası ve demokrasinin teşvik edilmesi çerçevesinde “konuya özgü” olarak ve “karşılıklı bağımlılık” kalıpları ile şekillendiğini ve bu sebeple de biçim ve etki açısından farklılaştığını ifade etmektedirler (Lavenex ve Schimmelfennig, 2009: 807). Benzer bir şekilde, Youngs (2009) AB'nin Güney Akdeniz ülkelerini de kapsayan farklı üçüncü ülkelere yönelik demokrasinin teşvik edilmesi faaliyetlerinde ağ temelli eşgüdüm pratiklerinden faydalandığını örnekler üzerinden incelemektedir. Bu bağlamda, AB'nin Akdeniz ülkelerine yönelik geliştirdiği farklı gençlik iş birliği şemalarının da çeşitli politika uygulama ağları yoluyla hayata geçirildiğini görmek şaşırtıcı değildir. Ancak, tam da bahsedilen tür bir farklılaşma sebebiyle bu uygulama pratiklerini incelemek için kullanılabilecek bir şablondan söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla,

bu uygulama ağlarının çalışma pratiklerinin nasıl farklılaştığını göstermek için “politika uygulama” literatürüne başvurmak anlamlı olacaktır.

Mazmanian ve Sabatier (1983: 20-21), politika uygulama faaliyetini “temel bir politika kararının yerine getirilmesi” olarak tanımlamakta ve bu politika kararının içerisinde ele alınacak sorunlar ve takip edilecek hedeflerle birlikte uygulama sürecinin de çeşitli şekillerde yapılandırılmış olduğunu belirtmektedirler. Politika uygulaması literatüründe tarihsel olarak “yukarıdan aşağı” (top-down) ve “aşağıdan yukarı” (bottom-up) olmak üzere iki yaklaşım hakim olmuş ve bu yaklaşımlar yöntemsel olarak farklılık göstermiştir.⁴ Yukarıdan aşağı politika uygulaması yaklaşımları daha ziyade merkezi düzeyde belirlenen “net” politikalara odaklanmış (Matland 1995: 155) ve “belirli hükümet programlarının etkinliği” ile “seçilmişlerin kamu görevlilerinin ve hedef grupların davranışlarını yönlendirme ve kısıtlama becerileri” (Sabatier, 1986) ile ilgilenmiştir. Yukarıdan aşağı politika uygulama yaklaşımı, uygulamayı “idari bir süreç” olarak görmesi ve siyasi boyutları göz ardı etmesi, yani kilit aktörler olarak ağırlıkla politika yapıcılara vurgu yapması ve yerel aktörleri dikkate almaması sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır (Cerna, 2013: 18).

Aşağıdan yukarı politika uygulaması yaklaşımı ise yerel düzeye önem vererek, politikanın hedef kitlelerini ve hizmet sağlayıcıları vurgulamakta, bağlama ve uygulama yapılan çevreye önem vermektedir (Matland 1995: 146). Daha ziyade “baskın bir mevzuatın bulunmadığı” politika alanları için kullanılan aşağıdan yukarıya yaklaşım, Sabatier’e göre (1986) incelemeye “bir veya daha fazla yerel alanda hizmet sunumunda yer alan aktörler ağını belirleyerek ve onlara hedefleri, stratejileri, faaliyetleri ve bağlantıları hakkında sorular sorarak” başlamakta ve daha sonra “ilgili hükümet ve hükümet dışı programların planlanması, finansmanı ve yürütülmesinde yer alan yerel, bölgesel ve ulusal aktörleri belirlemek için bir ağ tekniği geliştirmek için bir araç olarak temasları” kullanmaktadır.

“Ağ tipi yönetim” (network governance) literatürünün de gelişmesi ile birlikte zaman içerisinde aşağıdan yukarı yaklaşım kapsamında değerlendirilebilecek olan “uygulama ağları” kavramsallaştırması, politika yapma faaliyeti kadar politika uygulama faaliyetinin de ilgili paydaşların çok aktörlü, çok seviyeli ve esnek bir ağ yapısı içerisinde gerçekleşmekte olduğu tespitinden yola çıkmaktadır. Kettl (2000: 23-24) ağ teorisine “kamu politikalarını uygulamak için birlikte çalışan çeşitli kuruluşlar arasında artan bağlantıları anlamak” için kullanılabilecek bir çerçeve olarak yaklaşmaktadır. Provan ve Kenis (2008:

230) ise ağ tipi yönetişimi “kaynakları tahsis etmek ve bir bütün olarak ağ genelinde ortak eylemi koordine ve kontrol etmek için kurumlar ile otorite ve iş birliği yapılarının kullanılması” olarak tanımlamaktadır.

Literatürde uygulama ağlarını analiz eden çalışmalar genellikle ulusal düzeyde oluşturulan ve içerisinde merkezi idare, yerel ve bölgesel idareler, sivil toplum kuruluşları, özel sektör kuruluşları gibi aktörleri barındıran uygulama ağlarını incelemektedir (bazı örnekler için bkz. Klijn, 2008a: 515-516). Uygulama ağlarının analizi ise ağ etkinliği (Proven ve Kenis, 2008), ağ performansı (Keast ve Mandell, 2013), çıktılar (Klijn vd., 2010) gibi bileşenler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Ancak, net politika amaçları ve/veya ölçüm indikatörlerin olmadığı bir alanda ağ etkinliği veya çıktılar üzerinden bir analiz yapmanın zorluklarına dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır (örneğin McGuire ve Agranoff, 2011; Kapucu ve Hu, 2020: 149).

AB'nin Akdeniz ülkelerine yönelik geliştirdiği ve çeşitli ağlar tarafından uygulanan farklı gençlik iş birliği şemaları kapsamında üretilen proje sayıları, yaklaşık katılımcı sayıları ve bütçeler haricinde detaylı ve ölçülebilir çıktılar tespit etmek hayli güçtür. Dolayısıyla, bu makalede uygulama ağları üzerinden gerçekleştirilecek olan analiz, ağ performansı, ağ etkinliği veya çıktılar temelli bir analizden ziyade, uygulama ağları içerisinde yer alan aktörlerin birbirleri ile olan ilişkilerinden yola çıkarak uygulama sürecinin dinamiklerine odaklanmaktadır. Bu dinamikler, ilerleyen bölümlerde incelenecek olan gençlik iş birliği şemalarının, uygulama ağlarının uluslararası niteliğine de bağlı olarak, hayli çeşitlenmiş bir ortamda uygulama ağları aktörlerinin haritalanması (Klijn, 2008b) sonucunda uygulamada ulusal aktörlerin pozisyonları ve rolleri (Joachim vd., 2008) ve kurumlar arası iş birliği dinamikleri ve koordinasyon (O'Toole, 2012) açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir.

Klijn (2008a: 511) ağ temelli kurumlar arası hizmet sunumu ve politika uygulamasına ilişkin araştırmaların temel hareket noktasının “ağ içerisinde yer alan aktörlerin haritalanması” olduğunu belirterek, aktör temelli analiz yoluyla uygulamada hangi aktörlerin yer aldığı ve hizmetlerin ve politikaların ağ vasıtasıyla nasıl “işlendiğinin” incelenebileceğini ifade etmektedir. Ancak, bahsedilen haritalama süreci, bireysel aktörler veya örgütlerin tespitinden ziyade, uygulama ağlarına ilişkin nitelikleri “açıklayıcı değişken” olarak tanımlayarak, analiz birimini haritalanan aktörler arasındaki ilişkiler olarak belirlemeye işaret etmektedir (Kapucu/Hu, 2020: 29). Bu tür bir haritalama sonucunda, ağ içerisinde iş birliğine duyulan ihtiyacın belirlenmesi ve koordinasyonu “kolaylaştıran ya da engelleyen” ampirik faktörlerin tespit edilmesi hedeflenmekte; bu amaçla süreçte yer alan karşılıklı

bağımlılıklara ve değiş tokuşlara dikkat çekilmektedir (Hill ve Hupe, 2002: 59-60). Uygulama ağı içerisinde yer alan aktörler her ne kadar birbirlerine bağımlı olsalar da kendi stratejik kararlarını alma özerklikleri bulunduğu için, aktörler arasındaki ilişkiler ve pazarlık süreçleri de karmaşık bir hal almakta, dolayısıyla da uygulamanın sonuçlarını garanti altına alabilmek için koordinasyona ihtiyaç duyulmaktadır (Klijn, 2008b). Bu bağlamda, O'Toole (2012: 298, 300) kurumlar arası uygulama pratiklerinde, uygulamanın iş birliğini geliştiren bir çaba olması gerektiğinin altını çizmekte; bunun yöntemlerinden bir tanesinin uygulanan politika üzerinde ortak bir ilgi oluşturmak ve bunu kullanmak, bir diğerinin ise değiş tokuş yoluyla iş birliğini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. AB'nin Akdeniz ülkelerinde uyguladığı gençlik iş birliği şemalarında olduğu gibi, uluslararası düzeyde kurumlar arası bir ağ tipi uygulama pratiğinde ise bu yöntemlerin kullanılması temel olarak uluslararası/uluslar üstü kuruluşlar ve ulusal aktörler arasında kurulacak ilişkilerin niteliğine işaret etmektedir. Bu anlamda, Joachim vd. (2008: 3) uluslararası politikaların uygulanma süreçlerinde hem uluslararası kuruluş hem de ulusal (domestic) düzeyde kurallar, normlar ve kurumsal kültürün dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bir diğer değişle, uluslararası/uluslar üstü örgütlerin dahil olduğu politika uygulama süreçlerinin ulusal kurumlar, aktörler ve siyasi süreçler tarafından nasıl engellendiği veya kolaylaştırıldığının tespit edilmesi önemli görölmektedir.

Gençlik İş Birliği Şemalarının Tarihsel Gelişimi ve Temel Özellikleri

Avrupa Birliği 1998 yılından itibaren Akdeniz bölgesine yönelik dört farklı gençlik iş birliği şemasının ortaya çıkmasında aktif bir rol oynamış ve bunlara finansal destek sağlamıştır. Bu dört gençlik iş birliği şeması şunlardır:

- Avrupa-Akdeniz Gençlik Programı (Euro-Mediterranean Youth Programme)
- Avrupa Birliği-Avrupa Konseyi Gençlik Ortaklığı (Youth Partnership between European Union and Council of Europe)
- Anna Lindh Vakfı (Anna Lindh Foundation)
- Net-Med Gençlik: Akdeniz Gençlik Ağları (Net-Med: Networks of Mediterranean Youth)

Bu bölümde ilk olarak her bir gençlik iş birliği şemasının AB açısından ortaya çıkış koşulları özetlenmekte, daha sonra bu iş birliği şemalarının öncelikleri, hedef kitleleri, faaliyetleri gibi temel özellikleri karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Tarihsel Gelişim

Avrupa-Akdeniz Gençlik Programı (Euro-Med Gençlik) AB'nin Akdeniz bölgesine yönelik dış politikasının özel bir aşaması olarak, 15 AB ülkesi ile 12 Akdeniz ortak ülke⁵ arasında Barselona Süreci'nin takiben gündeme gelmiş, program 1998 yılında bu çerçevenin somut karşılığı olarak kabul edilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Bir yandan AB genişlemeleri, diğer yandan Akdeniz ülkelerinin tercihleri nedeniyle coğrafi kapsamı yıllar içerisinde birkaç kez değişmiş ve bazı aşamalarının uygulanması siyasi ve mali nedenlerle birkaç kez ertelenmiş olsa da bu program AB'nin Akdeniz ülkelerinde uyguladığı gençlik alanındaki en organik iş birliği şemalarından biri olmuştur.

Euro-Med Gençlik Programı 1999 yılından başlamak üzere dört aşama olarak uygulanmıştır: Euro-Med Gençlik I (1999-2001); Euro-Med Gençlik II (2001-2004); Euro-Med Gençlik III (2005-2008); ve Euro-Med Gençlik IV (2010-2013). Program aslında 1990'dan beri uygulanmakta olan (bugün Erasmus+ olarak bilinen) AB Gençlik Programlarının bazı eylem türlerinin Akdeniz ortak ülkelerine de genişletilmesi anlamına gelmiş ve bu ülkelerden katılımcıların program desteklerine doğrudan başvurabilmesinin yolunu açmıştır. Bu özelliğiyle Akdeniz ülkelerine özel bir statü tanınmış ve bu ülkelerde program uygulama sorumlulukları doğurmuştur. Euro-Med Gençlik Programı'nın son safhasının tamamlanmasını takiben 2014 yılından itibaren Akdeniz ülkeleri Erasmus+ Programı kapsamında, "Programa dahil olmayan üçüncü ülkeler" gruplamasındaki "Bölge 3: Güney Akdeniz Ülkeleri"⁶ kategorisine alınmış ve bu ülkelerdeki yararlanıcılar programa doğrudan başvuru yapabilecek özelliklerini kaybetmişlerdir.

AB'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik uyguladığı ikinci iş birliği şeması, Avrupa Konseyi (Council of Europe) ile ortaklaşa geliştirilmiş olan ve 1998 yılında kurulan Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi arasında Gençlik Ortaklığı'dır. İki örgütün, gençlere yönelik faaliyetleri, kaynakları ve girişimleri arasındaki sinerjiyi arttırmak amacıyla kurmuş olduğu Gençlik Ortaklığı coğrafi olarak AB ve Avrupa Konseyi üyelerinin yanı sıra Güneydoğu Avrupa, Doğu Avrupa ve Kafkasya ile Güney Akdeniz bölgelerini de kapsamaktadır. Bu kapsamda iki örgütün gençlik alanında insan hakları eğitimi ve kültürlerarası diyalog konularını kapsayan ortak bir Avrupa-Akdeniz projesi geliştirmiş olması, Akdeniz bölgesine verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Gençlik Ortaklığı'na ek olarak, AB ve Avrupa Konseyi 2012-2017 döneminde Güney Akdeniz bölgesinde "demokratik reformun güçlendirilmesi" ve "güçlendirilmiş demokratik

yönetişim” vurgularıyla iki aşama olarak uygulanacak Güney Programı'nı da başlatmış, gençlik alanını bu programın bir bileşeni olarak tanımlamıştır. Güney Programı Arap ayaklanmalarını takip eden süreçte “talep odaklı ve hedefe yönelik bir yaklaşım izleyerek Güney Akdeniz ülkelerindeki demokratik ve siyasi reformlara eşlik etmeyi” amaçlamaktadır.⁷

Kuruluşunda AB'nin önemli bir rol oynadığı Akdeniz gençliğine yönelik üçüncü gençlik iş birliği şeması Anna Lindh Vakfı'dır (ALF). Temellerini yine Barselona Deklarasyonu'ndan alan ALF'in kuruluşunda, dönemin Avrupa Komisyonu başkanı Prodi'nin bölgede diyalogu arttırmak üzere almış olduğu siyasi inisiyatif rol oynamış, ALF 2005 yılında Avrupa-Akdeniz Ortaklığı üyeleri tarafından kültürler arasında karşılıklı saygıyı geliştirmek ve Akdeniz bölgesi için ortak bir gelecek amacıyla çalışan sivil toplumu desteklemek amacıyla hükümetler arası bir kuruluş olarak kurulmuştur.⁸ Yine Barselona sürecinin bir çıktısı olarak 2008'de kurulan Akdeniz için Birlik üyesi AB ülkeleri ile 16 Akdeniz ülkesinden ülkeden 4500'ün üzerinde sivil toplum kuruluşunun oluşturduğu “bölge çapında bir network” olarak gelişen ve AB tarafından desteklenen ALF, her yıl çeşitli Avrupa-Akdeniz gençlik projeleri düzenleyen ve bunlara mali olarak destek sağlayan bir girişimdir.⁹

106

AB'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik oluşturduğu dördüncü ve son iş birliği şeması ise Net-Med Gençlik: Akdeniz Gençlik Ağları'dır. Net-Med Gençlik, %90 oranında AB'nin finansman desteğiyle Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından dört yıl süreyle (2014-2018) uygulanmış bir projedir. Temel olarak gençlerin toplumlarının inşasına katılmalarını ve aktif yurttaşlar olmalarını sağlayarak bölgelerinde olumlu dönüşümlerin araçları olmaları için onları güçlendirmeyi amaçlayan¹⁰ proje, Akdeniz bölgesinde yer alan dokuz ülkede¹¹ mevcut gençlik örgütleri ağlarıyla çalışmış ve gençlik sivil toplumu arasında Güney-Güney ve Kuzey-Güney değişimlerini teşvik etmiştir.

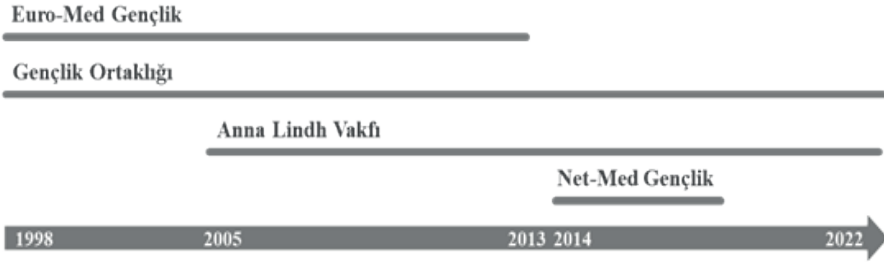
Gençlik İş Birliği Şemalarının Temel Özellikleri

AB'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik iş birliği şemalarının temel özellikleri karşılaştırıldıklarında aralarında çarpıcı benzerlikler görülmektedir. Bu alt bölümde dört iş birliği şeması uygulama dönemi, coğrafi kapsam, temel öncelikler, hedef kitle, faaliyetler, AB mali katkısı ve çıktılar başlıklarında karşılaştırılmaktadır.¹²

Uygulama dönemi açısından bakıldığında, AB'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik özel ilgisinin 1990'ların sonundan itibaren Avrupa-Akdeniz Ortaklığı süreci kapsamında ortaya çıktığı ve özellikle de 1998-2018 yılları

arasında yaklaşık 20 yıl aktif olarak hayata geçirildiği gözlemlenmektedir. Bu anlamda, Euro-Med Gençlik (1999-2013) ile Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik önemli bir çerçeve ortaya çıkmış ve 2000'lerin ortaları itibariyle Akdeniz için Birlik'in kurulmasıyla birlikte ALF (2005-günümüze) da Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik faaliyetlerde bulunmuştur. Yine 1998 yılında Gençlik Ortaklığı şeması uygulanmaya başlanmıştır. Net-Med Gençlik dört şema içerisinde en yakın dönemde başlamış ve uygulama dönemi en kısa olan (2014-2018) şema olmuştur. Uygulama dönemi açısından çarpıcı bir gözlem ise bu dört gençlik iş birliği şemasından en az üçünün değişik zaman kesitlerinde eş zamanlı olarak uygulanmış olduğudur (Şekil 1).

Şekil 1: Gençlik İş Birliği Şemalarının Uygulama Dönemleri



Dört gençlik iş birliği şemasının coğrafi kapsamaları değerlendirildiğinde, göze çarpan ilk özellik katılımcı Akdeniz ülkelerinin şemalara doğrudan dahil olmasıdır. Özellikle Euro-Med Gençlik ve ALF açısından Akdeniz ülkeleri kategorik olarak Barcelona Deklarasyonu ve Akdeniz için Birlik imzacılarını kapsamıştır. Bu anlamda, Akdeniz ülkeleri olarak tanımlanan ülkelerin çoğunlukla Arap ülkeleri olduğu, ancak dönemsel olarak Türkiye, İsrail, Güney Kıbrıs, Malta gibi diğer Akdeniz ülkelerini de içerdiği belirtilmelidir. Belirli dönemlerde hem ülkelerin bireysel tercihleri hem de değişen statüleri (örneğin Malta ve Güney Kıbrıs'ın 2004 yılında AB üyesi olması) gibi sebeplerle şemalara dahil olan Akdeniz ülkeleri farklılık göstermiştir. Net-Med Gençlik projesi ise sadece dokuz Akdeniz ülkesine yönelik faaliyetler gerçekleştirmiştir. Avrupa ülkelerinin şemalara katılımı açısından ise, şemalar hem Akdeniz ülkelerinden hem de AB üye ülkelerinden katılıma açık olmuş, şemanın özelliğine bağlı olarak (örneğin Gençlik Ortaklığı) AB üyesi olmayan bazı Avrupa ülkelerinin katılımcıları da şemalardan yararlanabilmiştir. Dolayısıyla, büyük ölçüde benzer dönemlerde eş zamanlı olarak uygulanan bu iş birliği şemaları benzer Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik olarak uygulanmıştır.

Gençlik iş birliği şemalarının temel öncelikleri de birbirlerine benzemektedir. Tablo 1'de görülebileceği üzere, dört şemanın da ortak temel öncelikleri sivil toplum, kültürlerarası diyalog, demokrasi ve insan hakları eğitimi ve gençlik politikasının desteklenmesidir. Bunların yanı sıra medya (ALF ve Net-Med Gençlik) ve istihdam (Net-Med Gençlik) gibi diğer önceliklere de vurgu yapan şemalar olmuştur. Bu önceliklere ilişkin önemli bir gözlem, önceliklerin büyük ölçüde şemalar düzeyinde merkezi olarak Avrupa Komisyonu ve şemalara dahil olan uluslararası örgütler tarafından tanımlanmış olmalarıdır. Bu durumun tek istisnası, Euro-Med Gençlik'in dördüncü ve son döneminde gerçekleşmiş, katılımcı Akdeniz ülkeleri "Avrupa-Akdeniz bölgesinde gelişen jeopolitik bağlam" doğrultusunda "ekonomik güçlendirme ve gençlerin istihdam edilebilirliği, "Arap Baharı" sonrasında yeni ortaya çıkan demokratik süreçlere ve seçimlere daha fazla katılım ve özgürlük ve hakların güçlendirilmesi (azınlıklar, özel ihtiyaç sahipleri, göçmenler vb.)" gibi ek ulusal tematik önceliklerini belirleyebilmiştir (Evaluation of Euro-Med Youth IV, 2013). Ancak yine de dört gençlik şeması karşılaştırıldığında, şema temelindeki önceliklerin Avrupa Birliği'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik vizyonu ve bu ülkelerdeki gençlikle ilgili sorun tanımları kapsamında belirlendiği söylenebilir.¹³

Dört gençlik iş birliği şemasında da nihai hedef kitle olarak gençler (genellikle 15-30 yaş aralığında) tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra, toplumlarda gençlerin yararına değişimin başlıca araçları olarak algılanan gençlik sivil toplum kuruluşlarına ve bu kuruluşlarda yer alan gençlik çalışanları, gençlik liderleri ve eğitmenlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, şemalar büyük ölçüde gençlik çalışmaları/çalışanları ve gençlik sivil toplumu aracılığı ile gençlere ulaşmayı hedeflemektedir.

Hedef kitleyle de ilgili olmak üzere, şemaların öngördüğü faaliyetlere bakıldığında, dört şemanın da çeşitli formlarda gençlik hareketliliği faaliyetlerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu faaliyetler, büyük ölçüde kısa süreli gençlik değişimleri, eğitimler ve eğitimcilerin eğitimi, ağ oluşturma ve kapasite geliştirme etkinlikleri olarak özetlenebilir. Süre olarak bir proje kapsamında en uzun süreli gençlik faaliyeti Euro-Med Gençlik kapsamında desteklenen ve 3-12 ay süreli olarak gerçekleştirilebilen "Avrupa Gönüllü Hizmeti" olmuştur. Ayrıca bütün şemalarda, gençlik konularında araştırmalara destek faaliyetleri de özel bir yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında, dört şema kapsamındaki faaliyetler iki gruba ayrılabilir: gençlik kuruluşları tarafından hazırlanan ve uygulanan projelerin

finans edilmesi ve gençlik araştırmaları da dahil olmak üzere Şemaların sorumlu birimleri tarafından gençlik kuruluşları için düzenlenen faaliyetler. Gerçekleştirilen faaliyetlerin temalarına dair bir sınırlama olmamakla birlikte, gençlerin güçlendirilmesi, kültürlerarası etkileşim, çevre, yabancı düşmanlığı ile mücadele, istihdam edilebilirlik gibi benzer temalar gözlenmektedir.

Tablo 1’de de görüleceği gibi, 1998 yılından bu yana, dört gençlik iş birliği Şemasının yaklaşık toplam bütçeleri 100 milyon Avro civarında gerçekleşmiştir. Uygulandığı süre açısından değerlendirildiğinde, en yüksek bütçeli Şema 9,6 Avro’luk bütçesiyle dört yıllık uygulama süresine sahip Net-Med Gençlik’tir. Şemaların genel bütçeleri içinde Avrupa Komisyonu katkısının belirleyici olduğu görülmektedir: Euro-Med Gençlik’in bütün bütçesi, Gençlik Ortaklığı bütçesinin ortalama %50’si (European Commission, 2016: 17); ALF’in bütçesinin değişik dönemlerde %46-%62 arasında bir oranı (ALF, 2020: 178-182); ve Net-Med Gençlik’in bütçesinin %90’ı Avrupa Komisyonu tarafından karşılanmıştır. Geri kalan bütçe payları Şemanın ortağı diğer uluslararası kuruluşlar (Gençlik Ortaklığı için Avrupa Konseyi ve Net-Med Gençlik için UNESCO ve diğer kaynaklar) ve/veya Şemaya üye ülkeler (ALF’e üye AB ve Akdeniz ülkeleri) tarafından karşılanmaktadır.

Son olarak, Şemaların çıktılarını bakıldığında, dört Şema kapsamındaki desteklerden yararlanarak gerçekleştirilen faaliyetlerde yaklaşık 250 bin katılımcının yer aldığı görülmektedir. Faaliyetlerin hemen hepsine Akdeniz ülkesi gençlerin yanı sıra Avrupa Birliği üyesi ülkelerinden gençler de katılmakta ve çoğu zaman projeler kapsamında coğrafi denge sağlanmaktadır. ALF faaliyetlerinde katılımcı sayılarının yüksekliğinin önemli bir sebebi çeşitli çalışma başlıkları altında gençlik buluşmaları (Dawrak Citizens for Dialogue) ve gençlik tartışma forumları (Young Mediterranean Voice) gibi kısa süreli ve geniş katılımlı faaliyetlerin düzenlenmesidir.

Tablo 1: Gençlik İş Birliği Şemalarının Temel Özellikleri

	Euro-Med Gençlik	Gençlik Ortaklığı	ALF	Net-Med Gençlik
Uygulama Dönemi	1998-2013	1998-günümüze (2022 itibariyle)	2005-günümüze (2022 itibariyle)	2014-2018
Program Öncelikleri	Sivil topluma destek, Aktif vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları, Kültürlerarası etkileşim, Gençlik politikası.	İnsan Hakları Eğitimi, Kültürlerarası Diyalog, Gençlik Politikası İş Birliği, Gençlik çalışmaları.	Kültürler arası diyalog, Sivil toplum, İnsan Hakları, Kültürlerarası diyalog, Barış.	Gençlik politikası, Gençlik ve medya, Gençlik ve istihdam.
Hedef Kitle	Gençler (15-30), Gençlik sivil toplum kuruluşları, Gençlik liderleri/çalışanları	Gençlik çalışanları ve araştırmacıları, Gençlik kuruluşları, Eğitimciler.	Gençlik sivil toplum kuruluşları, Gençler.	Gençlik kuruluşları, Gençlik paydaşları, Genç medya profesyonelleri.
Eylemler/ Faaliyetler	Gençlik hareketliliği kapsamında gençlik değişimleri, Avrupa gönüllü hizmeti, eğitim ve ağ oluşturma projeleri. Kapasite geliştirme kapsamında eğitim ve ağ oluşturma etkinlikleri.	Gençlik politikası ve gençlik çalışması eğitimleri, Vatandaşlık eğitimleri, Eğitimci Eğitimleri, Gençlik araştırmaları.	Gençlik değişim projelerine ve araştırmaları, eğitimler ve seminer, workshop vb. etkinlikler.	Kapasite geliştirme ve ağ oluşturma faaliyetleri ve projeleri.
Bütçe	~40 milyon Avro (1998-2013) (Avrupa Komisyonu katkısı)	Yıllık ~600.000 Avro Avrupa Komisyonu katkısı ve ~600.000 Avro Avrupa Konseyi katkısı (genel bütçe; Avrupa-Akdeniz iş birliği bütçesi tahminen genel bütçenin %15'i kadardır.)	26,7 milyon Avro (2005-2021 toplam genel bütçe)	9,6 milyon Avro (10% UNESCO ve diğer eş finansman dahil.)
Çıktılar	Toplam proje: ~1000 Toplam katılımcı: ~12.000	Yıllık ortalama 4-5 Avrupa-Akdeniz iş birliği faaliyeti.	2020 itibariyle: 226,000 toplam fon yararlanıcısı.	4,000+ genç; 25+ Kuzey-Güney ve 25+ Güney-Güney değişim faaliyeti ve workshop.

Sonuç olarak, AB'nin Akdeniz ülkelerine yönelik gençlik iş birliği şemalarının tarihsel gelişim dinamikleri ve Tablo 1'de de özetlenen temel özelliklerine bakıldığında, dört şemadan en az üç tanesinin 2000'li ve 2010'lu yıllarda eş zamanlı olarak uygulandığı; hepsinin benzer öncelikler tanımladığı (sivil topluma destek, insan hakları, kültürlerarası etkileşim ve diyalog gibi); hemen hemen aynı hedef kitlelere (gençlik liderleri/çalışanları ve gençlik sivil toplum kuruluşları ve bunlar aracılığıyla nihai olarak gençler) hitap ettikleri; öğrenme hareketliliği ve eğitim gibi benzer tür faaliyetleri destekledikleri ve finanse ettikleri gözlenmektedir. Ancak, dört gençlik iş birliği şeması arasındaki bu

kadar derin benzerliklere rağmen bu şemalar arasındaki temel farklılıklar, bir sonraki bölümde incelenmekte olan uygulama aşamasında ortaya çıkmaktadır.

Gençlik İş Birliği Şemalarının Uygulama Pratikleri

AB'nin Akdeniz ülkelerine yönelik gençlik iş birliği şemalarının uygulama pratikleri temel olarak AB'nin her bir şema kapsamında gerçekleştirmiş olduğu iş birliği modeli ile yakından ilişkilidir. Tablo 2'de görülebileceği üzere, Euro-Med Gençlik şeması bir program olarak ilk iki aşamasında bölgesel, son iki aşamasında ise Akdeniz ülkeleri ile ikili iş birliği kapsamında tanımlanmıştır. Gençlik Ortaklığı, uluslararası bir örgüt olan Avrupa Konseyi ile Net-Med Gençlik ise başka bir uluslararası örgüt olan UNESCO ile kurulmuş birer kurumlar arası iş birliği modelidir. Son olarak ALF, hükümetler arası bir iş birliği modelini yansıtmaktadır.

Şemaların uygulama yapıları, mekanizmaları ve aktörleri iş birliği modelleriyle uyumludur. Diğer bir deyişle, şemalarının uygulama aşamasında “hangi aktörlerin uygulama ağına dahil olacağı” (Klijn, 2008a: 511), şemalar kapsamında kurulan iş birliği modeline bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Gençlik İş Birliği Şemalarının Uygulama Ağları

	Euro-Med Gençlik	Gençlik Ortaklığı	ALF	Net-Med Gençlik
Şema türü	Program	Ortaklık	Vakıf	Proje
İş birliği modeli	Bölgesel/iki taraflı	Uluslararası Kurumlar arası	Hükümetler arası	Uluslararası Kurumlar arası
Uygulama aktörleri	<ul style="list-style-type: none"> Ulusal Koordinatörler (Aşama 1&2) Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü (DG EAC) & EuropeAid Genel Müdürlüğü (Aşama 1&2) Euro-Med Gençlik Birimleri (Aşama 3&4) Avrupa Birliği Delegasyonları Kalkınma ve İş birliği Genel Müdürlüğü (DG DEVCO) (Aşama 3&4) Komşuluk ve Genişleme Müzakereleri Genel Müdürlüğü (DG NEAR) (Aşama 4) SALTO-YOUTH Euro-Med Bölgesel Kapasite Geliştirme Destek Birimi (RCBS) (Aşama 3&4) 	<ul style="list-style-type: none"> Avrupa Birliği-Avrupa Konseyi Gençlik Ortaklığı Sekreteryası Avrupa Gençlik Forumu Erasmus+ Programı Ulusal Ajansları <p><i>Faaliyet bazlı ortaklar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Arap Devletleri Ligi SALTO-YOUTH Euro-Med Anna Lindh Vakfı UNFPA... 	<ul style="list-style-type: none"> ALF Sekreteryası Sivil toplum kuruluşları ağı Akdeniz için Birlik (UfM) <p><i>Faaliyet bazlı ortaklar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> British Council İsveç Enstitüsü UNESCO ISESCO Arap Devletleri Ligi Avrupa Konseyi (CoE) DG NEAR, DG DEVCO... 	<ul style="list-style-type: none"> UNESCO ulusal ofisleri kapsamında Ulusal Koordinatörler <p><i>Faaliyet bazlı ortaklar:</i></p> <p>ACTED/CIL, ALF, British Council, CELAT/Université Laval, Avrupa Yayıncılık Birliği, Avrupa Eğitim Vakfı (ETC), GIZ, Finlandiya devleti, MedMedia projesi, MENA Media Monitoring, Lübnan Ulusal Gençlik Forumu, Provence-Alpes-Côte d'Azur Bölgesi, Social Media Exchange, Kuveyt Devleti, İsveç Uluslararası Kalkınma İş birliği Ajansı, Birleşmiş Milletler sistemi ve diğer uluslararası kuruluşlar.</p>

Dört gençlik iş birliği şemasına ait ara değerlendirme ve sonuç raporlarından ve alan araştırmasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, Tablo 2'de de gösterildiği üzere, şemaların uygulama ağlarında yer alan aktörlerinin niteliği açısından iki eğilim ortaya çıkmaktadır: (i) Ulusal aktörlerle etkileşimi yüksek gençlik iş birliği şemaları (Euro-Med Gençlik ve ALF); ve (ii) uluslararası düzeyde kuruluşlar arası iş birliğine bağlı olanlar (Gençlik Ortaklığı ve Net-Med Gençlik) (Şekil 2). Bu durum haritalanan aktörler arasındaki ilişkileri “açıklayıcı değişken” olarak değerlendirirken (Kapucu ve Hu, 2020: 29) başvurulabilecek ve politika uygulama sürecini kolaylaştırma veya engelleme potansiyeline sahip iki aracı değişkene işaret etmektedir: uygulamada ulusal aktörlerle etkileşim ve ulusal aktörlerin rolü; ve, uygulama ağları içerisinde ve şemalar arası koordinasyon ve iş birliği düzeyi.

Şekil 2: Uygulama ağlarının niteliği



Ulusal Aktörlerle Etkileşim

AB'nin Akdeniz ülkelerine yönelik dört gençlik iş birliği şemasının uygulama tasarımları farklı düzeylerde uygulama sürecine katılması öngörülen aktörleri içermektedir. Euro-Med Gençlik ve ALF şemalarının, büyük ölçüde ulusal program koordinatörleri/ulusal Euro-Med birimleri (Euro-Med Gençlik) ve ulusal sivil toplum kuruluşu ağları (ALF) gibi ulusal aktörler tarafından yürütülmesi öngörülmüşken, Gençlik Ortaklığı şemasının uygulama yetkisi

Strasbourg'da Avrupa Konseyi çatısı altında yer alan Gençlik Ortaklığı Sekretaryasına tanınmış, Net-Med Gençlik ise katılımcı Akdeniz ülkelerindeki UNESCO ofislerinde istihdam edilen ulusal koordinatörler tarafından yürütülmüştür.

Özellikle Euro-Med Gençlik ve ALF açısından -ama sınırlı da olsa Gençlik Ortaklığı ve Net-Med Gençlik için de- ulusal aktörlerin uygulama pratiği içerisinde nasıl bir rol oynadığı, Joachim vd. (2008) tarafından dikkat çekildiği üzere, siyasi sistemler, ulusal kurumsal yapılar ve toplumsal gruplar, bürokrasi ve kamu hizmeti sağlayıcılar açısından gözlenebilecek farklılıklar üzerinden inceleyebilir. Bu anlamda, örneğin uluslararası düzeyde anlaşma sağlanan politikadan memnun olmayan ulusal aktörler açısından, uygulamanın politikanın içeriğini değiştirmek için bir araç olarak kullanılması veya değiştirilemediği ölçüde politikaların kararlaştırıldığı şekilde uygulanamaması gibi sorunlarla karşılaşılabilme olasılığı yüksektir (Hill 1997: 381). Böylesi durumlarda, uygulama aşamasında yer alan ulusal aktörlerin tercihleri, ulusal siyasi kültürler ve ulusal ve uluslararası normlar arasında ortaya çıkabilecek açığı da uygulamayı engelleme potansiyeli olan faktörler olarak değerlendirilmektedir (Joachim, vd. 2008: 14). Dolayısıyla, uygulamada ulusal aktörlerin rollerinin incelenmesi uluslararası örgütlerin, bu çalışma açısından Avrupa Birliği'nin, uygulama aşamasında ulusal aktörler sebebiyle ortaya çıkabilecek sorunları, örneğin kapasite gelişimi, kuralların yorumlanması ve/veya açıklık gibi sorun çözücü bir yaklaşımla nasıl önleyebileceği ve ülkelerin/hükümetlerin uluslararası/uluslar üstü program çerçevelerine ve politikalarına duyarlılıklarını nasıl arttırabileceği hakkında ipuçları da verecektir (Tallberg, 2002: 610 aktaran Joachim vd., 2008: 12).

Euro-Med Gençlik ilk iki aşamasında Akdeniz ülkelerinde ulusal yetkililerin belirlediği ulusal koordinatörlerin yardımıyla merkezi olarak Avrupa Komisyonu tarafından yürütülmüştür. Yani bu iki dönemde, Akdeniz ülkelerinde yer alan program yararlanıcısı gençlik sivil toplum kuruluşları ulusal koordinatörlerin desteğiyle hazırladıkları projeleri doğrudan Avrupa Komisyonu'na sunmuş, nihai finansman kararı Avrupa Komisyonu tarafından verilmiştir. Koordinatörler ulusal yetkililer tarafından belirlenmiş olsa da finanse edilecek projeler Brüksel'de değerlendirildiği için Ulusal Koordinatörlerin ulusal siyasi baskılardan daha az etkilendiği gözlenmektedir (Euro-Med Youth Mid-term Evaluation, 2001). Euro-Med Gençlik'in üçüncü ve dördüncü aşamalarında ise köklü bir değişiklikte uygulama âdem-i merkezî bir sistem kapsamında anlaşmayı imzalayan dokuz Akdeniz ülkesinde kurulan Euro-Med birimleri tarafından üstlenilmiştir. Bu

birimler Akdeniz ülkelerinde ulusal yetkililer tarafından belirlenmiş ve çoğu ülkelerdeki merkezi idare kuruluşları kapsamında kurulmuştur. Örneğin, Euro-Med Gençlik III broşüründe görülebileceği gibi, Lübnan'da Euro-Med birimi Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ürdün'de ise Siyasi Kalkınma Bakanlığı altındadır. Euro-Med birimleri ülkelerindeki AB Delegasyonları, Avrupa Komisyonu'nun Kalkınma ve İş birliği Genel Müdürlüğü (DG DEVCO) ve Avrupa Komisyonu tarafından Euro-Med birimlerini desteklemek üzere kurulmuş Bölgesel Kapasite Geliştirme Destek Birimi (RCBS) ile yakın temas içerisinde şemayı yürütmüştür.

Euro-Med Gençlik programının üçüncü ve dördüncü aşamalarında âdem-i merkeziyetçi uygulama sürecinde, ulusal aktörlerin artan katılımına bağlı olarak çeşitli sorunlarla karşılaştığı hem programın değerlendirme raporlarında hem de saha araştırması kapsamında görüöülen yetkililer tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu sorunlar üç başlık altında, Akdeniz ülkelerinde yaşanan siyasi istikrarsızlık, ulusal kurumlardan ve sistemlerden kaynaklanan farklı prosedürler ve ulusal siyasi öncelikler ve hassasiyetler olarak gruplanabilir. İlk olarak, Arap ayaklanmalarından da etkilenen siyasi istikrarsızlığın Akdeniz ülkelerinde hükümetlerin ve gençlik portföyünden sorumlu bakanların sık sık değişmesine sebep olarak Euro-Med Gençlik'in sürdürülebilirliği açısından zorluklar yarattığı gözlenmektedir. Örneğin, üçüncü aşamada dokuz ülkede kurulmuş olan Euro-Med birimlerinden beş tanesi dördüncü aşamada yeniden kurulduğu için Cezayir ve Fas programın dördüncü aşamasını tamamen kaçırmış; Lübnan'da tüm yapının yenilenmesi gerekmiş, Mısır'da fon alacak projeler seçilmiş olmasına rağmen ulusal makamların AB Delegasyonu ile anlaşması aşamasında ortaya çıkan sorunlar nedeniyle seçilen projeler sözleşmeye bağlanamamıştır (Evaluation of Euro-Med Youth IV, 2013). Etkin çalışabilecek ulusal birimlerin olmadığı durumlarda, görev tanımlarında yer almıyor olmasına rağmen, AB'nin kurmuş olduğu destek birimleri uygulama sürecini üstlenmek zorunda kalmıştır. Örneğin, SALTO-Youth Euro-Med Kaynak Merkezi, Cezayir'de hiçbir faaliyet düzenlenemediği için Cezayirli katılımcıları Tunus'ta düzenlenen eğitim faaliyetlerine dahil ederek oluşan sorunu aşmakta işlevsel olmuştur.

İkinci olarak, Akdeniz ülkelerindeki siyasi ve idari sistemler ve prosedürlerdeki farklılıklar da Euro-Med Gençlik'in uygulanmasını olumsuz etkilemiştir. Örneğin, görüöülen SALTO_Youth Euro-Med yetkilisi, Fas'ta yurt dışından gelen fonların harcanmasına ilişkin mevcut prosedürlerin AB kurallarına uygun olmaması nedeniyle Avrupa Komisyonu'nun Euro-Med birimine aktarması gereken bütçeyi bloke ettiğini belirtmiştir. Yine siyasi sistemden

kaynaklı olarak Cezayir ve Fas özelinde yaşanan siyasi blokajlar, ulusal Euro-Med birimlerinin atanmış ve çalışmaya hazır olmalarına rağmen program uygulamasında yer alamamasına sebep olmuştur (Evaluation of Euro-Med Youth IV, 2013).

Üçüncü olarak, ulusal siyasi öncelikler ve hassasiyetler Euro-Med Gençlik'in uygulama aşamasında ciddi aksaklıklara yol açmıştır. Her ne kadar bölgesel bir iş birliği çerçevesi olan Barcelona sürecinden yola çıkmış olsa da Euro-Med Gençlik kapsamında tanımlanan sivil toplum, kültürlerarası diyalog, demokrasi ve insan hakları gibi program öncelikleri AB düzeyinde tanımlanmış önceliklerdir ve Avrupa Komisyonu ile Akdeniz ülkeleri arasında önemli bir siyasi çatışma konusu olmuştur. Mısır örneğinde Euro-Med birimi mevcut olmasına rağmen, insan hakları ile ilgili program önceliği sebebiyle Mısır AB Delegasyonuna Program Tahmini belgesini sunamamış, dolayısıyla da ulusal düzeyde projelerin finanse edilmesi mümkün olmamıştır (Evaluation of Euro-Med Youth IV, 2013). Siyasi hassasiyetler uygulamaya ilişkin toplantıların gerçekleşmesini de ciddi şekilde engellemiştir. Dönemsel veya yapısal olarak bazı Akdeniz ülkeleri, proje katılımcıları ve Euro-Med birimi çalışanlarının İsrail gibi diğer Akdeniz ülkelerinde gerçekleşen etkinliklere katılmasına resmi olarak izin vermediği için, bazı etkinlikler tarafsız ülkelerde veya Avrupa ülkelerinde gerçekleştirilmek zorunda kalmış veya bazı ülkelerden katılımcılar etkinliklere katılamamıştır. SALTO-Youth Euro-Med yetkilisinin de ifade ettiği gibi, farklı Akdeniz ülkelerinin farklı siyasi hassasiyetleri, Avrupa Komisyonu'nun daha "ülkeye özel" bir yaklaşım benimsemesine yol açmış ve Euro-Med Gençlik'in üçüncü aşamasından itibaren AB ile Akdeniz ortak ülkeleri arasındaki program anlaşmaları ikili ilişkiler yoluyla yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca, bu tür siyasi hassasiyetlerin çözümü Euro-Med birimlerinin doğrudan ve hiyerarşik kontrolü altında olmadığı için, daha farklı düzeylerde "kapsamlı müzakereler ve kararlar" alınmasını da gerektirmiştir (Evaluation of Euro-Med Youth IV, 2013).

Uygulama aşamasında ulusal aktörlerle etkileşimi yüksek bir diğer gençlik iş birliği şeması olarak Anna Lindh Vakfı örneğinde de Euro-Med Gençlik'te yaşanan sorunlara benzer sorunlar gözlenmektedir. ALF her ülkenin karar alma sürecinde eşit söz hakkına sahip olduğu hükümetler arası bir çerçevedir ve misyonu gereği imzacısı olan Akdeniz ülkeleri ve bu ülkelerdeki sivil toplum (ALF ağları) arasında aracı bir kurum olarak faaliyet göstermektedir. Görüşülen bir ALF yetkilisinin de belirttiği gibi, ulusal ALF ağları, ulusal kuruluşların ihtiyaçlarını derlemekte; ALF da bu ihtiyaçlar doğrultusunda hükümetlerden fon talep etmek üzere tüm bu girdileri bir araya getirerek

stratejisini belirlemekte ve Yönetim Kurulu'na sunmaktadır. Sivil toplumu ortak olarak gören aşığıdan yukarıya bir yaklaşım kapsamında kuruluşun amacı da "sivil toplumun ihtiyaçlarını hükümetlerin dikkatine sunmak" olarak tarif edilmektedir. Bu tür bir uygulama pratiği içerisinde, ulusal siyasi ve idari aktörlerin gerek siyasi istikrarsızlık gerekse ulusal siyasi öncelikler ve hassasiyetler sebebiyle uygulamayı engelleyici veya yavaşlatıcı etkileri olduğu belirtilmektedir.

Gerçekleştirilen görüşmeler, ALF'in her zaman siyasetin, kamusal tartışmaların ve sivil toplumun merkezinde yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla, kendisini sivil toplum ve hükümetler arasında bir aracı olarak tanımlayan ALF'in uygulama aşamasında Akdeniz bölgesinde/ülkelerinde yaşanan siyasi konjonktürden hayli etkilendiği görülmektedir. Görüşülen bir ALF yetkilisi, vakfın sürekli olarak üyesi olan her Akdeniz ülkesindeki siyasi durumu takip etme ihtiyacı duyduğunu ve duruma göre adımlar attığını belirtmiş; siyasi çalkantılar veya bunların sonuçları söz konusu olduğunda, ALF'in hükümetlere veya siyasi durumlara siyasi düzeyde dahil olmadığını ancak bu durumlar açısından uzlaşma alanları yaratmaya çalıştığını ifade etmiştir. Örneğin, görüşmelerde aktarıldığı üzere, Arap ayaklanmalarından sonra ALF üye sivil toplum kuruluşlarının üyelerinin demokratik yollarla seçilmesini teşvik etmeye çalışmış olmasına rağmen, Mısır hükümetinin ALF'in sadece Mısır'da yerleşik ve tüzel kişiliklerle çalışabileceğini belirtmesi sonucunda ALF de bu talebe uymuştur. Siyasi açıdan bir başka faktör ise ALF hibelerinin yararlanıcılara aktarılması ve kullanılması için hükümetlerin onayına ihtiyaç duyulmasıdır ve Mısır örneğinde olduğu gibi hükümetlerin, ALF hibesi alan yararlanıcılara onay vermeyi reddettiği durumlar yaşanmıştır. Ayrıca, Arap ayaklanmaları ALF'in stratejilerini de etkilemiş, ALF siyasi ve toplumsal değişikliklerin gençler üzerindeki etkilerini inceleyen raporlar¹⁴ hazırlamaya başlamıştır.

Yine Euro-Med Gençlik örneğine benzer bir şekilde, ulusal siyasi öncelikler ve hassasiyetler de ALF'in uygulama pratiklerini etkilemiştir. Görüşülen bir ALF yetkilisinin de belirttiği gibi, hükümetler arası niteliğine bağlı olarak, ALF kapsamında her bir ülkenin alınan kararlardan memnun olması ya da ALF'in ve faaliyetlerinin tüm ülkelerin gündeminde yer almasının sağlanması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumda ALF'in sahipliği üye devletler arasında eşit olarak dağılmamakta, bazı ülkeler finansal ve fiili olarak daha az katılım göstermektedir. Ayrıca, siyasi hassasiyetler uygulama aşamasında çeşitli sonuçlara da yol açmaktadır. Bir ALF yetkilisi, bazı durumlarda ALF adına faaliyet düzenleyenlerin, faaliyetlere katılan gençleri korumak adına

bazı konularda katılımcıların açıkça konuşmalarına izin veremediğini, dolayısıyla da bazı durumlarda siyaset veya din gibi hassas konuların bilerek ele alınmaması gerektiğini belirtmiştir. Bazı diğer örneklerde ise ulusal siyasi yetkililerin temkinli davranarak ALF etkinliklerinin ve içeriklerinin detaylarını talep ettikleri ve ALF'ten bazı güvenceler istedikleri belirtilmiştir. Ayrıca ALF'in faaliyetlerinin temaları da siyasi hassasiyetlerden etkilenmektedir. Bu kapsamda ALF Akdeniz bölgesinde kültürlerarası diyalog gibi temalara eğilmeye başlamış; sivil toplumun talepleri ile siyasi otoritelerin talepleri arasında bir denge kurmaya çalışarak, faaliyet konularını ihtiyatlı bir şekilde seçmiş; insan hakları veya demokrasi gibi Akdeniz ülkeleri açısından hassas görünen konular ALF faaliyetlerinde dolaylı bir şekilde ele almıştır. Örneğin, Dawrak-Diyalog için Yurttaşlar projesinde “siyasi alanlar” olarak adlandırılması planlanan faaliyet “kamusal alanlar” olarak isimlendirilmiştir. Dolayısıyla, ALF'in kültürlerarası diyalog gibi kapsayıcı tema ve konuları benimseyerek hassas konuları dolaylı bir şekilde içerecek şekilde siyasi çatışmadan kaçınmaya çalıştığını gözlemek mümkündür. Ayrıca, gençlerin ülkeler arası hareketliliği açısından vize sorunları da uygulamayı olumsuz etkileyen bir faktör olmuştur. Zannedilenin aksine, bu sorun sadece Avrupa-Akdeniz ülkeleri arasında değil, aynı zamanda Akdeniz ülkelerinin kendi aralarında da bir konu olması sebebiyle, gençlik değişim faaliyetlerinin yüzde 30'unun hareketlilik kısıtlılıkları nedeniyle başarısızlıkla sonuçlandığı görüşülen bir ALF yetkilisi tarafından belirtilmiştir. Sonuçta, ALF'in siyasi öncelikler ve hassasiyetler konusundaki stratejisi “siyaseti değiştirmek ya da yapmak değil, bunun için kültürlerarası diyalog sağlamak” olmuştur.

Gençlik Ortaklığı ve Net-Med Gençlik tasarımları gereği uygulama açısından ulusal aktörlerle daha az etkileşim içerisinde bulunan şemalardır. Gençlik Ortaklığı, faaliyetlerini merkezi olarak Strasburg'daki Sekretarya vasıtasıyla planlamakta ve yürütmekte, ulusal yetkili makamlarla doğrudan iş birliği yapmayı tercih etmemektedir. Bu tür temaslar gerektiğinde ise aracı ve/veya ana aktör olarak Arap Devletleri Ligi ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) gibi uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılmaktadır. Ancak diğer yandan, görüşülen Gençlik Ortaklığı yetkililerin ifadeleri doğrultusunda, Gençlik Ortaklığı ile yerel gençlik çalışanları, gençler ve ulusal STK'lar arasındaki ilişkilerin güçlü ve aktif olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Akdeniz bölgesindeki Gençlik Ortaklığı faaliyetlerinin önceliklerinin çoğunlukla doğrudan düzenlenen faaliyetlerde elde edilen geri bildirimler ışığında, bir etkinlikten diğerine ortaklaşa ve aşağıdan yukarı bir yaklaşımla belirlendiği belirtilmiştir. Örneğin, görüşülen bir Gençlik Ortaklığı yetkilisi, gençlik politikası iş birliği alanında gerçekleştirilen bir faaliyetleri esnasında,

katılımcıların bu konuda daha fazla ve daha derinlemesine tartışmak istedikleri ortak konuları belirlemelerinin katılımcı gençlerin ve gençlik kuruluşlarının ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını belirlemek açısından faydalı bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Son olarak Net-Med Gençlik şeması ise, uygulandığı dokuz Akdeniz ülkesinde benzer bir yapı altında, projenin ulusal düzeyde uygulanmasından sorumlu bir ulusal koordinatör vasıtasıyla yürütölmüştür. Ulusal koordinatörler UNESCO saha ofisi mevcut olan her ülkede bu ofisler içerisinde çalışmış, bu ofislerin idari ve lojistik desteğini almış, ülkelere tahsis edilen fonları âdem-i merkezietçi bir şekilde yöneterek, UNESCO Genel Merkezi Proje Koordinasyon Ekibine rapor vermiştir (UNESCO, 2019: 7).¹⁵ Net-Med Gençlik, doğrudan gençlik kuruluşlarıyla çalışmış, ulusal karar alıcılar ve kamu kurumlarıyla da istihdam gibi sektörel faaliyetlerin uygulanması (ama daha ziyade proje bitişinde bu faaliyetlerin sürdürülebilirliği açısından) iletişim içerisinde olmuştur. Net-Med Gençlik uygulandığı ülkelerdeki siyasi konjonktürden ve istikrarsızlıktan birkaç açıdan etkilenmiştir. Bunlardan ilki örneğin Libya'da olduğu gibi, bütün Birleşmiş Milletler (BM) ofislerinde çalışanların ülkeden tahliye edilmesi gereken durumlarda, ulusal koordinatörlerin çalışma koşulları açısından yaşanan zorluklardır (UNESCO, 2019: 26). Bu gibi durumlarda, ulusal koordinatörler diğer ülkelerdeki anten ofislerden veya bölge ofislerinden çalışmalarını sürdürmüş, bazı durumlarda ise ülkelerde bulunan sivil toplum kuruluşları veya UNFPA gibi diğer BM ofisleri lojistik olarak ulusal koordinatöre destek vermiştir. İkinci olarak siyasi faktörler Net-Med Gençlik'in uygulanmasını nitelik olarak etkilemiş, orijinalinde bölgesel boyutta tasarlanan projenin, uygulama pratiğinde yararlanıcı ülkeler arasında bölgesel iş birliğini arttırmaktan ziyade sonuçları ülke bazında değerlendirilebilecek çok-ölkeli bir yapıya bürünmesine sebep olmuştur (UNESCO, 2019: 7). Örneğin, Libya ve Cezayir gibi ülkelerdeki güvenlik sorunları ve siyasi açıdan elverişsiz koşullar bazı faaliyetlerin uygulanamamasına veya kısmen uygulanabilmesine yol açmış, Mısır'da ise ulusal yetkililerden onay alamadığı için Net-Med Gençlik hiç uygulanamamıştır. Ülke içi veya ülkeler arası çatışmalar da uygulama açısından darboğazlar yaratmıştır (UNESCO, 2019: 38). Üçüncü ve son olaraksa, ulusal siyasi faktörler projenin sürdürülebilirliği açısından bazı sınırlılıklar yaratmıştır. Projenin tamamlanmasının ardından projenin başlattığı faaliyetlerin ulusal yetkililer ve kurumlar tarafından sürdürölmesi öngörölmesine rağmen, çoğu ülkede ilgili kurumlar (örneğin Gençlik ve Spor Bakanlıkları) gençlik gündemini ileri taşıma kapasitesinden yoksun görölmiş, bazı bakanlıkların ise insan kaynağı, mali kaynak ve eşğüdüm

yoksunluğu sebebiyle gençliği farklı politika alanlarının kesişiminde tanımlamakta zorluk çekeceği belirtilmiştir (UNESCO, 2019: 37).

Eş güdüm ve iş birliği düzeyi

Avrupa Birliği'nin Akdeniz ülkelerine yönelik dört gençlik iş birliği şemasının gerek şema düzeyinde uygulama ağları içerisinde, gerekse şemalar arası düzeyde nasıl bir eş güdüm/koordinasyon ve iş birliği içerisinde çalıştığı politika uygulama sürecini analiz ederken başvurulabilecek bir diğer aracı değişkendir. Bir önceki bölümde de görüldüğü gibi, gençlik iş birliği şemalarının uygulama mekanizmalarının uluslararası ve ulusal çeşitli aktörlerin birlikte çalışmasını gerektiren yapıda olması, uygulama ağı içerisinde "iş birliğinin verili olarak alınmaması" gerektiğine, çünkü "iş birliğinin geliştirilmesi gereken bir unsur" olduğuna işaret etmektedir (O'Toole, 2012: 302). Klijn (2008b) ise bu tür uygulama ağlarında birlikte çalışma motivasyonunun karşılıklı kaynak bağımlılığından ortaya çıktığını ve dolayısıyla bu bağımlılığın bir eş güdüm gerektirdiğini belirtmektedir. Bu anlamda uygulama ağlarını inceleyen literatürde öne çıkan belirleyici bir faktör "uygulama ağlarının yönetilmesi" konusudur.

Uygulama ağlarının yönetimi, ağ içerisinde yer alan aktörlerin karmaşık ilişkilerinin uygulama ağının amaçları doğrultusunda yönetilmesi faaliyetine işaret etmekte, kurumlar arası niteliğe sahip uygulama pratiğinin yöneticisi durumundaki kurumların bir aracı, bir süreç yöneticisi veya bir kolaylaştırıcı olarak rolüne dikkat çekmektedir (Klijn, 2008b). Dolayısıyla, uygulama ağlarının etkin çalışması açısından önemli görülen hususların başında karşılıklı bağımlılık bağlamlarının değerlendirilmesi ve sağlıklı iş birliği olasılıklarının artırılması gelmektedir (O'Toole, 2012: 296). Ağ yönetimi sürecinin, ağlar açısından ortak bir çıkar inşa etmek (örneğin farklı amaç ve öncelikleri ve aktörler arasındaki uyumsuzlukları uzlaştırarak ve aktörler arasında güven ilişkisi inşa ederek) ve değiş tokuş yoluyla iş birliğini kolaylaştırmak (örneğin uygulanan politika için fon sağlamanın yanında siyasi destek, insan kaynağı desteği, bilgi desteği vs. sağlayarak ve yeri geldiğinde idari diploması yoluyla uygulama açısından yeni seçenekler üreterek) gibi faaliyetlerle eş güdüm ve iş birliği olanaklarını güçlendirebileceği belirtilmektedir (O'Toole, 2012: 298-302).

Dört gençlik iş birliği şeması açısından her bir şemanın kendi uygulama ağları içerisindeki eşgüdüm değerlendirildiğinde, bakılması gereken ilk husus her bir şema özelinde ortak belirleyici aktör olan AB'nin veya Avrupa Komisyonu'nun rolüdür. Burada ilgi çekici bir husus, Euro-Med Gençlik'in

ilk iki aşaması hariç, şemaların hiçbirinde Avrupa Komisyonu'nun uygulama aşamasında sahada ve şemaların yararlanıcıları ile doğrudan iletişim içerisinde olacak türden bir rol üstlenmemiş olmasıdır. Bunun yerine, Avrupa Birliği uygulama görevini ülkeler ölçeğinde ulusal ve/veya uluslararası nitelikte çeşitli aktörlere devretmekte ve sadece şema uygulamasının takipçisi olarak hareket etmektedir. Yerel düzeyde uygulamanın etkinliğini arttırmak üzere ise şemada görev alan uygulama aktörlerine teknik uzmanlık ve kapasite gelişimi hizmeti sağlayacak SALTO-Youth Euro-Med Kaynak Merkezi (SALTO-Youth Euro-Med) veya Bölgesel Kapasite Geliştirme Destek Birimi (RCBS) gibi yeni veya özel kurumsal yapıların oluşturulması görevini de Avrupa Komisyonu üstlenmiştir. Uygulama sürecinde farklı genel müdürlükleriyle Avrupa Komisyonu mali kararlar açısından yetkili merciidir; şemaların değerlendirmesi de genellikle ihale usulü kullanılarak dış değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Aslında bu durum, Willems ve De Lange (2007) tarafından da belirtildiği üzere, bir yandan AB'nin yerindenlik (subsidiarity) vurgusuna, bir yandan da Brüksel bürokrasisinin kapasite ve boyut açısından yetersizliğine işaret etmektedir; ve AB'nin kendi sınırları dışında uyguladığı politika alanlarında çok düzeyli kurumlar arası bir uygulama sistemi tercih etmesinin de sebeplerindedir. Ayrıca Net-Med Gençlik örneğinde olduğu gibi uygulama açısından ortaya çıkacak sorunlar karşısında şemalar ile ülkelerde bulunan AB Delegasyonlarının arasındaki iş birliği de düşük seviyeli ve tek tip olmayan bir şekilde gerçekleşmiştir (UNESCO, 2019: 28). Dolayısıyla, bir önceki bölümde de belirtildiği üzere şemalar özelinde uygulama genellikle ulusal koordinatörler (Euro-Med Gençlik I ve II. Dönem; Net-Med Gençlik); ulusal birimler (Euro-Med Gençlik III ve IV. Dönem) veya ulusal ağlar (ALF) tarafından koordine edilmekte, bu süreçte de ulusal yetkililerin öncelikleri ve hassasiyetleriyle doğrudan bu aktörler karşı karşıya kalmaktadır. Ulusal aktörlerle etkileşimi yüksek olan şemalar açısından AB tarafından uygulamaya destek olmak üzere kurulan RCBS veya SALTO-Youth Euro-Med gibi kurumsal yapıların ulusal öncelikler, hassasiyetler veya farklı prosedürler açısından uygulama sürecini olumsuz etkileyebilecek konularda bir kolaylaştırıcı rolü oynadığı gözlenmektedir. AB'nin ulusal aktörlerle ilişkisi ise genellikle yüksek siyaset ve diplomasinin konusu olmakta, bu anlamda da uygulamadan sorumlu aktörler genellikle güçsüz bir pozisyonda kalmaktadır.

Değişik gençlik iş birliği şemaları arasındaki eşgüdüm ve iş birliği düzeyine bakıldığında ise bir iletişim ve koordinasyon eksikliği açıkça gözlemlenmektedir. Her ne kadar bütün şemalar Avrupa Birliği adına genellikle

Avrupa Komisyonu tarafından ve yaklaşık aynı zaman dilimlerinde hayata geçirilmiş olsa da şemalar arasında şema tasarımı aşamasında tanımlanmış veya yapılandırılmış bir eş güdüm ve iletişim mekanizması mevcut değildir. Saha araştırması, uygulama aşamasında şemalar düzeyinde bazı iş birliği ve iletişim pratikleri olabileceğini, ancak bu pratiklerin sistematik olmadığını ve bazı sorunlara işaret ettiğini göstermektedir. İlk olarak, görüşülen farklı yetkililer tarafından da dile getirildiği gibi, şemalar arasındaki iş birliği ve iletişim hayli intizamsız ve düzensizdir. Örneğin, şemalarda yer alan paydaşlar arasında yerleşik bir iş birliği önceliği yoktur. Uygulama aktörleri arasında diğer şemaların gerçekleştirdiği faaliyetlere davet edilme ve/veya katılma şeklinde genel bir temas düzeyi mevcut olsa da mesela hangi faaliyete hangi aktörün davet edileceği gibi konularda bir sistematik geliştirilmemiştir. Dolayısıyla da Akdeniz ülkelerindeki gençliğe yönelik hedeflerin ve/veya faaliyetlerin tanımlanması ve uygulanması aşamalarında farklı şemalar arasında yapılandırılmış bir diyalog olmadığı, mevcut iş birliğinin de politika temelinde değil, faaliyet temelinde gerçekleştiği gözlenmektedir. Faaliyet temelinde gözlenen bir başka durum ise görece iletişim içerisinde bulunan şemalar arasında kurumsal olmasa da fiili bir iş bölümünün var olmasıdır. Örneğin, Gençlik Ortaklığı gençlik politikası alanına odaklanırken, SALTO-Youth Euro-Med eğitim kursları ve gençlik yapılarının güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Ancak görüşülen farklı şema yetkililerinin bir kısmı da şemalar arasındaki iletişimsizlikten yakılarak, en son geliştirilen şema olan Net-Med Gençlik şemasında olduğu gibi, bir süredir aynı alanda aynı hedef kitle için faaliyet gösteren ve dolayısıyla da belli bir bilgi ve deneyim birikimine sahip diğer şemalar ile hiçbir ilişki kurulmamış olmasından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir.

Ayrıca şemalar arasındaki iletişim ve iş birliğinin kurumsal olmaktan ziyade uygulama ağlarında yer alan bireylerin kişisel inisiyatiflerine bağlı olduğu gözlenmektedir. Görüşülen farklı şema yetkililerinin birçoğu, gençlik alanındaki diğer politika sektörleriyle ve aktörleriyle iş birliğinin daha çok kişisel temaslara bağlı olduğunu ve varsa bile iş birliğinin asgari düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, uygulama ağında yer alan aktörlerin diğer gençlik iş birliği şemalarına ilişkin algısı da farklı programlar arasındaki sinerji eksikliğinin önemli bir yönü olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşmelerde, şema yetkililerinin kendi kaynaklarını ve çalışma yöntemlerini diğer şemalarla karşılaştırma eğilimi olduğu ve bunun da kaynakların dengesiz dağıldığı hissine yol açtığı belirtilmiştir. Bazı durumlarda, diğer şemaların stratejilerinin net olmadığı, bütçelerinin veya insan gücünün fazla olduğu ya da AB tarafından finanse edilen ancak bir UNESCO programı olarak algılanan

Net-Med örneğinde olduğu gibi söz konusu şemanın verdiği imajın “kafa karıştırıcı” olduğu dile getirilmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmeler, şemalar arası eş güdüm ve iş birliği eksikliğinin şemaların hedeflerini gerçekleştirmeleri açısından ciddi sonuçlar yarattığı sonucuna işaret etmektedir. Görüşülen şema yetkililerinin ifade ettikleri örneklere dayanarak, bu sorunlar temel olarak gençlere yönelik kapsamlı ve planlı bir yaklaşımın olmaması, aynı hedeflerin değişik şemalar tarafından tekrarlayan ve dolayısıyla verimsiz bir şekilde yerine getirilmeye çalışılması, şemalar arasında yapısal bir iletişimin eksikliği sebebiyle bölgedeki aynı ve hayli sınırlı bir gençlik kuruluğu havuzuna hitap edilmesi ve daha çok gence ulaşılabilecekken neredeyse “profesyonel katılımcı” olarak tarif edilebilecek sınırlı bir yararlanıcı profiline yaratılması, koordinasyon eksikliği sebebiyle katılımcı çakışmalarının takip edilememesi ve çarpan etkisinin azalması, daha fazla ve farklı ihtiyaçlara hitap etme potansiyelinin azalması ve son olarak da AB kaynaklarının verimsiz kullanılması olarak özetlenebilir.

Uygulama aşamasında değişik gençlik iş birliği şemaları arasındaki eş güdüm ve iş birliği düzeyindeki düşüklüğün önemli bir diğer sebebi ise AB içerisinde yaşanan kurumsal değişiklikler ve iş bölümüne ilişkin yapısal karmaşıklıklar olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşülen bazı yetkililerin de belirttiği gibi, Avrupa düzeyinde zaman içerisinde şemalar farklı Genel Müdürlükler tarafından paylaşılmış ve mali kaynaklar zaman içerisinde farklı bütçe kalemleri altında tahsis edilmiştir. Örneğin Euro-Med Gençlik şeması için Eğitim ve Gençlik Genel Müdürlüğü (DG EAC) önemli bir rol oynarken, aynı zamanda DG EuropeAid de şemanın mali boyutu açısından yetkili birim olmuştur. Yani bazı şemaların sahipliği zaman içinde Avrupa Komisyonu'nun farklı birimleri arasında dağılmış, dönemsel olarak Avrupa Komisyonu'nun iç yapılanmasındaki değişmelerden etkilenerak bu birimler (DG DEVCO, DG NEAR gibi) de yeniden yapılandırılmış ve yeni isimler almıştır. Bu durum hem Akdeniz ülkelerindeki ulusal aktörler hem de yararlanıcılar için kavranması ve takip edilmesi kolay olmayan karmaşık bir yapı yaratmıştır. Buna ek olarak, görüşülen yetkililerin de belirttiği gibi, Avrupa Komisyonu'nda şemalarla ilgili görev yapan yetkililerin sıklıkla değişmesi uygulamanın çeşitli aşamalarını sekteye uğratan bir faktör olmuştur. Kurumsal değişikliklerin yanı sıra, yıllar içinde AB'nin Akdeniz bölgesine yaklaşımında ve önceliklerinde de değişiklikler olmuş, bölgesel iş birliği yaklaşımı yerini ikili anlaşmalara bırakmış ve dolayısıyla bu ülkeler Akdeniz ortak ülkeleri, MEDA ülkeleri, MENA ülkeleri ve son olarak da Güney Komşuluk ülkeleri olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bu tür dönüşümler, gerektirdiği iki taraflı

teknik hazırlıklar sebebiyle Euro-Med Gençlik'te olduğu gibi şemaların uygulanmasında da kesintiler veya duraklamalar yaratmıştır. Muhtemelen bu tür karmaşıklıkların bir sonucu olarak, Avrupa düzeyinde nitel ve nicel veriler verimli bir şekilde derlenmemiş, şemaların uygulanmasının çıktıklarına ve sonuçlarına ilişkin gelişkin bir kurumsal hafıza oluşmamıştır.

Değerlendirme ve Sonuç

Bu makale Avrupa Birliği'nin kendi sınırları dışında yürüttüğü bir politika uygulama pratiği olarak Akdeniz ülkelerine yönelik dört gençlik iş birliği şemasını uygulama ağları kavramsal çerçevesi yardımıyla incelemiştir. Makale, incelenen gençlik iş birliği şemalarının uygulanma pratiğinden hareketle Avrupa Birliği'nin kendi sınırları dışında gerçekleştirmiş olduğu politika uygulama süreçlerinin ulusal aktörlerin olumsuz etkilerine açık olduğunu, böylesi bir riskin “ağ yönetimi” kavramsallaştırması ışığında Avrupa Birliği tarafından yapılandırılmış eş güdüm ve iş birliği yöntemleriyle asgariye indirilebileceğini öne sürmektedir.

Bu iş birliği şemalarına ilişkin raporlar ile şemaların yürütücüleri ve Avrupa Komisyonu temsilcileri ile gerçekleştirilmiş dokuz yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilen analiz sonucunda temel olarak iki bulgu öne çıkmaktadır. Bu bulgulardan birincisi, AB'nin sınırları dışında politika uygulama pratiğinde AB'nin rolüne ilişkindir. İncelenen şemalara ilişkin uygulama pratiği Avrupa Birliği açısından değerlendirildiğinde, ağ tipi yönetim için Provan ve Kenis'in (2008: 230) önerdiği tür bir kaynak tahsisi bulunmasına rağmen “ağ genelinde ortak eylemi koordine ve kontrol etme” sürecinde çeşitli aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Bu anlamda, çarpıcı bir sonuç, AB'nin veya Avrupa Komisyonu'nun şemaların uygulama aşamasında doğrudan rol almadığı ve uygulama görevini ulusal aktörlere, uluslararası program ortaklarına ve/veya uygulamaya destek olmak üzere kendi kurduğu RCBS veya SALTO-Youth Euro-Med gibi yapılara devrettiği, yani bir anlamda politika uygulamasını dışsallaştırdığıdır.

Bu dışsallaştırma, özellikle ulusal aktörlerle etkileşimi yüksek şemalarda olduğu gibi, politika uygulama süreçlerinde ulusal aktörlerin rolünü arttırmaktadır. Ancak bu durum, incelenen örneklerde uygulamayı geliştirici ve destekleyici olmamış, tersine uygulama sürecini olumsuz etkileyici ve geciktirici sonuçlar yaratmıştır. Joachim, vd.'nin (2008: 14) de belirttiği üzere, ulusal aktörlerin siyasi öncelik ve hassasiyetlerinin ve daha düşük bir seviyede de olsa ülkelerdeki resmi prosedürlerin AB tarafından belirlenmiş politika öncelikleri

ile zaman zaman bir çatışma içinde olduğu ve gençlik iş birliği şemalarının uygulama sürecini engelleyici bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle de uygulama aşaması ulusal aktörlerin katılımına dayanan şemalar açısından, uygulama süreci siyasi istikrarsızlıklar, farklı siyasi ve idari yapılar ve/veya siyasi çıkarların uzlaştırılması ihtiyacı nedeniyle aksayabilmektedir. Bu aksaklıkların uygulamayı etkilememesi için alınması gereken önlemlerin geliştirilmesi sorumluğu ise AB'den ziyade ulusal aktörleri desteklemek üzere AB tarafından kurulan aracı kurumlar tarafından üstlenilmiş ve aslında bu aracı kurumlara kuruluş amaçlarından farklı amaçlar yüklenmiştir.

Sadece uluslararası örgütler arası iş birliğine dayanan şemalar açısından ise ulusal yetkililerin katılımı öngörülmediği için genelde uygulama sürecinden ziyade ülkelerdeki veya bölgedeki genel istikrarsızlıklara bağlı olmak üzere daha az aksaklık yaşanmaktadır. Ancak bu şemaların ya kapsamaları daha sınırlıdır (Gençlik Ortaklığı) ya da uygulama sonrasındaki sürdürülebilirlikleri (Net-Med Gençlik) ulusal yetkililerin kapasiteleri ve öncelikleriyle orantılıdır. Dolayısıyla ulusal aktörlerle yoğun etkileşim içerisinde olan şemaların gerek AB'nin yerindenlik prensibi doğrultusunda gerekse kapsamaları açısından ulusal yararlanıcılara ulaşabilme ve iş birliği şemalarının orijinal amaçları ve hedefleri doğrultusunda sonuç üretebilme potansiyelleri daha yüksektir. Bu sebeple, AB açısından bakıldığında gençlik iş birliği şemalarına ait uygulama ağları içerisinde ulusal faktörlerin olumsuz etkilerinin azaltılması için önlemler alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Analiz sonucunda elde edilen ikinci önemli bulgu AB'nin uygulama ağlarının işleyişine ilişkin geliştirebileceği bu önlemlere ilişkindir. O'Toole'nin (2012: 302) belirttiği gibi, böylesi çeşitli aktörlerin yer aldığı uygulama ağları içerisinde “iş birliğinin verili olarak alınmaması” gerekmekte, iş birliği “geliştirilmesi gereken bir unsur” olarak ortaya çıkmaktadır. İncelenen dört gençlik iş birliği şeması kapsamında AB tarafından iyi tasarlanmış ve yapılandırılmış eşgüdüm ve iş birliği yöntemlerinin oluşturulmamış olması ve uygulama sürecinde AB'nin mali destek ve son karar süreçleri haricinde uygulama sürecine fazla müdahil olmaması, Klijn (2008b) tarafından belirtilen “ağ içerisindeki karşılıklı bağımlılığın” AB tarafından etkili bir şekilde idare edilemediğini de göstermektedir.

Bu anlamda uygulama ağlarını inceleyen literatürde öne çıkan belirleyici bir faktör uygulama ağlarının yönetimi konusudur. Böyle bakıldığında, özellikle de ulusal aktörlerle etkileşim gerektiren gençlik iş birliği şemaları açısından AB'nin, örneğin Avrupa Komisyonu vasıtasıyla, uygulama sürecinde eş

güdüm açısından daha aktif veya katılımcı bir rol üstlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Literatürde “ağ yönetimi” olarak tanımlanan böylesi bir rol, Avrupa Komisyonu’nun doğrudan uygulama içerisinde yer almayacağı durumlarda bile gerçekleştireceği yapısal düzenlemeler yoluyla eş güdüm/ koordinasyon aksaklıklarını azaltabileceğini (O’Toole, 2012) önermektedir. Bu rol, bir süreç yöneticisi veya kolaylaştırıcı olarak, uygulama ağları açısından yapısal koşulların değerlendirilmesi, iş birliğini engelleyici veya kolaylaştırıcı faktörlerin belirlenmesi ve daha sonra şema katılımcısı ülkeleri de kapsayacak bir şekilde ortak bir ilgi ve değiş tokuş ortamı yaratılması gibi adımları içerebilir (Klijn, 2008b; O’Toole, 2012). Dolayısıyla sadece siyasi diplomasi değil, aynı zamanda idari diplomasiyi de kullanarak, esnek bir yaklaşımla ulusal aktörler sebebiyle ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden Avrupa Birliği tarafından geliştirilecek sorun çözücü bir yaklaşımla gelmesi mümkün olabilecektir. Bahsedilen tür bir ağ yönetimi yaklaşımı, mevcut durumda eşgüdüm ve iş birliği eksikliği sonucunda karşılaşılan sorunların aşılmasında işlevsel olacak, hem gençlik iş birliği şemalarının hedef kitle ve yararlanıcılarına daha faydalı uygulama sonuçları ortaya çıkmasını hem de AB kaynaklarının daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu makale, Avrupa Birliği’nin kendi sınırları dışında uyguladığı bir politika alanı kapsamında uygulama ağı yaklaşımının açıklayıcı bir potansiyele sahip olduğunu öne sürmekte, özellikle de “ağ yönetimi” kavramsallaştırmasının dikkat çektiği faktörlerin AB’nin uygulama pratiği açısından geliştirici bir katkı yapabileceğini değerlendirmektedir. Makalenin temel sınırlılığı ise AB’nin sadece Akdeniz bölgesindeki gençliğe yönelik şemaların uygulama pratiğini incelemiş olmasıdır. AB’nin diğer komşu ülkelerinde ve diğer bölgelerde farklı hedef kitleler için uyguladığı farklı politika alanlarının da incelenmesi hem AB’nin sınırları dışında politika uygulama pratiklerinin farklı boyutlarının ortaya konulması, hem de uygulama ağları kavramsal çerçevesinin geliştirilmesi açısından literatüre katkıda bulunacaktır. Böylesi bir çaba, en genel anlamıyla kamu politikasının toplumların refahını artırma potansiyelinin veriye dayalı bir şekilde geliştirilmesi açısından da önemlidir. Aktörlerin ve dolayısıyla tercihlerin, pozisyonların ve kaynakların çoğaldığı, karar alma ve uygulamanın yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası ve uluslar üstü gibi çok katmanlı bir düzlemde gerçekleştiği bir “yönetişim” ortamında gerek AB’nin gerekse ulusal aktörlerin politikalara temel olan toplumsal sorunların üstesinden birlikte gelebilmesi için gerekli iş birliği ve eş güdüm mekanizmalarının oluşturulabilmesi böylesi bir çabayla mümkün olacaktır.

Görüşme Listesi

Kurum	Görev	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri
Anna Lindh Vakfı	Program ve Operasyonlar Birimi Başkanı	18 Haziran 2015	İskenderiye
Anna Lindh Vakfı	Program Yöneticisi	18 Haziran 2015	İskenderiye
Anna Lindh Vakfı	Genç Arap Sesleri Program Sorumlusu	18 Haziran 2015	İskenderiye
SALTO-Youth Euro-Med Kaynak Merkezi	Koordinatör, Fransa Ulusal Ajansı Başkan Vekili	9 Temmuz 2015	Paris
Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi Gençlik Ortaklığı	Dış İlişkiler Koordinatörü	10 Temmuz 2015	Strasbourg
Avrupa Konseyi	Eğitim ve Öğretim Dairesi Başkanı	10 Temmuz 2015	Strasbourg
Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi Gençlik Ortaklığı	Araştırma ve Gençlik Politikaları Sorumlusu	8 Ekim 2015	İstanbul
Avrupa Komisyonu Komşuluk ve Genişleme Müzakereleri Genel Müdürlüğü (DG NEAR)	Güney Komşuluğu Müdürü	9 Ekim 2015	Milano
Komşuluk ve Genişleme Müzakereleri Genel Müdürlüğü (DG NEAR)	Program Yöneticisi	6 Ağustos 2015	Telefon görüşmesi

DİPNOTLAR

- 1 Bu makalede kullanılan nitel veriler Avrupa Birliği 7. Çerçeve Programı kapsamında 613174 sayılı sözleşmeyle desteklenen SAHWA (Researching Arab Mediterranean Youth: Towards a new Social Contract) projesi ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından desteklenen BAP-08-11-2015-012 sayılı bilimsel araştırma projesi kapsamında derlenmiştir. Bu makalenin daha dar kapsamlı ilk versiyonu 25.08.2018 tarihinde Hamburg'da gerçekleştirilen ECPR General Conference'da sunulmuştur.
- 2 <https://www.salto-youth.net/rc/euromed/saltoeuromed/euromedyouthprogramme/abouteuromedyouth/>
- 3 AB, özellikle 2020'den itibaren Akdeniz ülkelerindeki gençler için “Safir – Youth in Action (2020-2024)” gibi farklı projeler de geliştirmiş veya mevcut programlar içinde küçük ölçekli gençlik bileşenleri oluşturmuştur. Ancak bu tür projeler incelenen gençlik iş birliği şemalarına kıyasla daha dar kapsamlıdır ve uygulama süreçlerinin başlangıcı üzerinden detaylı bir incelemeye imkân verecek kadar bir süre geçmemiştir.
- 4 Politika uygulaması literatüründe, bu iki yaklaşımın güçlü yönlerini birleştirerek “karma yöntem” kullanan çalışmalar da bulunmaktadır (Cerna, 2013: 19).

- 5 Barcelona Deklarasyonu'nu imzalayan ülkeler o dönemki 15 AB üye ülkesi ve 12 Akdeniz ülkesidir (Cezayir, Güney Kıbrıs, Mısır, İsrail, Ürdün, Lübnan, Malta, Fas, Filistin Yönetimi, Suriye, Tunus ve Türkiye; Libya ise gözlemci statüsündeydi).
- 6 Erasmus+ Program Kılavuzu, Version 2 (2022): 26-01-2022, s. 32. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/2022-erasmusplus-programme-guide-v2_en_0.pdf
- 7 <http://south-programme-eu.coe.int/>.
- 8 <http://www.annalindhfoundation.org/mandate-and-founders>.
- 9 <https://www.annalindhfoundation.org/about>.
- 10 <https://www.netmedyouth.org/who-are-we>.
- 11 Bu ülkeler Cezayir, İsrail, Ürdün, Lübnan, Libya, Fas, Filistin, Suriye ve Tunus'tur.
- 12 Bu bölümdeki bilgiler Youth Partnership (2019), UNESCO (2019), Net-Med Youth (2017), ALF (2020), European Commission (2016), Evaluation of Euro-Med Youth IV (2013), Mid-term Evaluation of the Euromed-Youth Programme (2001) kaynaklarından, şemaların web sayfalarından ve saha araştırması kapsamındaki görüşmelerden derlenmiştir.
- 13 Her ne kadar politika yapma süreçleri bu makalenin kapsamında olmasa da AB'nin Akdeniz ülkelerindeki gençlere yönelik önceliklerinin belirleyici unsurlarından bahsetmek önemlidir. Bu konuda, literatürde eleştirel bir bakış açısı hakimdir. AB açısından Akdeniz ülkelerindeki gençler "sivil toplum aracılığıyla demokratikleşmenin bir aracı olarak" (Sánchez Margalef, 2017) değerlendirilirken, aslında AB'nin Akdeniz bölgesindeki nihai hedefi olan "güvenlik ve istikrar" arayışında demokrasi, hukukun üstünlüğü ve insan hakları konularının araçsallaştırılmasına (Pace 2009: 42) da vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, AB'nin Akdeniz bölgesindeki gençlere yönelik söylemlerini Avrupa merkezci bir perspektiften AB'nin kendi demokratik modeli çerçevesinde ve kendi ihtiyaç tanımlarına göre geliştirdiği (Murphy ve Sika, 2021: 393), Akdeniz ülkelerindeki gençlerin farklı bölgesel/ulusal ortamları ve geçmişlerinin, heterojen ve toplumsal olarak bölünmüş niteliklerinin, farklı beşeri sermaye, eğitim ve emek

piyasası koşullarının göz ardı edildiği (MacDonald ve King, 2021: 301), dolayısıyla da bu tür şemaların amaçları ile Akdeniz ülkelerindeki gençlerin ihtiyaçları arasında uyumsuzluk olabileceğine (Göksel ve Şenyuva, 2019) dikkat çekilmektedir.

14 “Avrupa-Akdeniz Bölgesinde Kültürlerarası Trendler ve Toplumsal Değişim” (2014) başlıklı rapor bu duruma bir örnektir.

15 UNESCO saha ofisi bulunmayan İsrail ve Cezayir hariç.

KAYNAKÇA

ALF (2020). *Anna Lindh Foundation 15-Year Review 2005-2020, on the occasion of the 25th Anniversary of the EuroMediterranean Partnership*. https://www.annalindhfoundation.org/sites/default/files/2020-11/ALF_full-final.pdf.

Bache, I. (2012). Multi-Level Governance in the European Union. D. Levi-Faur (ed) *Oxford Handbook of Governance* içinde, Oxford University Press.

Bauer, M. W. (2006). Co-managing programme implementation: conceptualizing the European Commission's role in policy execution. *Journal of European Public Policy*, 13(5): 717-735.

Börzel, T. A., Pamuk, P., ve Stahn, A. (2008). *Good governance in the EU*. FU Berlin Working Paper on European Integration No. 7.

Börzel, T. A. (2002). *States and Regions in the European Union: Institutional Adaptation in Germany and Spain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cerna, L. (2013). *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches, Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OECD).

Cowles, M. G., Caporaso, J. ve Risse, T. (eds) (2001). *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*. Ithaca: Cornell University Press.

European Commission (2016). *Evaluation of the European Commission - Council of Europe Youth Partnership Agreements 2007-2011/12, Final*

report, European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC), conducted by Ecorys in Rotterdam, 6 November 2013.

Evaluation of Euro-Med Youth IV (2013). *Identification of a regional programme under ENPI South 2013-2016 for youth and evaluation of on-going programme Euro-Med Youth IV*, Final Report of the Evaluation of Euro-Med Youth IV, HTSPE Limited, Project No. 2012/ 298 514 - Version 1.

Mid-term Evaluation of the Euromed-Youth programme (2001). *A final report to the European Commission-Directorate General AIDCO, ECOTEC Research and Consulting Limited*, 24 August 2001, (MEI/B7-4100/1B/0418).

Mid-Term Evaluation, *The Euro-Mediterranean Youth Programme 2001-2003 (2004)*. Final Report, European Consulting Organisation (ECO) and Roldan & Sorensen Consulting, December 2004, (MEI/B7-4100/IB/98/0418).

Featherstone, K. ve Radaelli C. M. (der.) (2003). *The Politics of Europeanization*. Oxford: Oxford University Press.

Göksel, A. ve Şenyuva, Ö. (2019). The Euro-Med Youth Programme and young people in the Arab Mediterranean countries: A reality check. E. Sánchez-Montijano and J. Sánchez García (der.) *Youth at the Margins: Perspectives on Arab Mediterranean Youth* içinde (s. 202-221), Routledge, Oxon and New York.

Hill, M. (1997). Implementation Theory: Yesterday's Issue?. *Policy and Politics*, 25(4): 375-85.

Hill, M. ve Hupe, P. (2002). *Implementing Public Policy: Governance in Theory and in Practice*, Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi.

Hooghe, L. ve Marks, G. (2001). *Multi-Level Governance and European Integration*, Rowman & Littlefield Publishers.

- Joachim, J., Reinalda, B. ve Verbeek, B. (2008). International organisations and implementation: Pieces of the puzzle. J. Joachim, B. Reinalda and B. Verbeek (der) *International Organisations and Implementation: Enforcers, managers, authorities?* içinde (s. 3-18), Routledge/ECPR.
- Kapucu, N. ve Hu, Q. (2020). *Network Governance: Concepts, Theories, and Applications*, Routledge: New York and London.
- Keast, R. ve Mandell, M.P. (2013). Network Performance: A Complex Interplay of Form and Action. *International Review of Public Administration*, 18(2): 27-45.
- Kettl, D. F. (2000). Public administration at the millennium: The state of the field. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(1): 7-34.
- Klijn, E-H. (2008a). Governance and Governance Networks in Europe. *Public Management Review*, 10(4): 505-525.
- Klijn, E-H. (2008b). Policy and Implementation Networks: Managing Complex Interactions. S. Cropper, C. Huxham, M. Ebers, and P. S. Ring (der.) *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* içinde (s. 118-146), Oxford Handbooks.
- Klijn, E-H., Steijn, B. ve Edelenbos, J. (2010). The Impact of Network Management on Outcomes in Governance Networks. *Public Administration*, 88(4): 1063-1082.
- Knill, C. ve Lehmkuhl, D. (1999). How Europe Matters: Different Mechanisms of Europeanisation. *European Integration Online Papers* (EIoP), 3(7).
- Kohler-Koch, B. (2005). Network Governance within and beyond an enlarged European Union. A. Verdun ve Croci, O. (der.) *The European Union in the wake of Eastern enlargement: Institutional and Policy Making Challenges* içinde (s. 35-56), Manchester University Press: Manchester.
- Lavenex, S. ve Schimmelfennig, F. (2009). EU rules beyond EU borders: Theorizing external governance in European politics. *Journal of European Public Policy*, 16(6): 791-812.

- Matland, R. (1995). Synthesising the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2): 145-174.
- Mazmanian, D. ve Sabatier, P. (1983). *Implementation and Public Policy*, Glenview: Scott, Foresman.
- MacDonald, R. ve King, H. (2021). Looking South: What can Youth Studies in the Global North learn from research on youth and policy in the Middle East and North African countries?. *Mediterranean Politics*, 26(3): 285-307.
- McGuire, M. ve Agranoff, R. (2011). The limitations of public management networks. *Public Administration*, 89(2), 265–284.
- Murphy, E. ve Sika, N. (2021). Euro-Mediterranean partnership and youth policies in the MENA: why policy discourse travels but implementation doesn't. *Mediterranean Politics*, 26(3): 393-406.
- Net-Med Youth (2017). *Networks of Mediterranean Youth: Flyer*.
- O'Toole, L. J. (2012). Interorganisational relations and Policy implementation. B. G. Peters and J. Pierre (der) *The Sage Handbook of Public Administration içinde* (s. 292-304), Sage Publications.
- Pace, M. (2009). Paradoxes and contradictions in EU democracy promotion in the Mediterranean: the limits of EU normative power. *Democratization*, 16(1): 39-58.
- Provan, K. G. ve Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2): 229-252.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6: 21-48.
- Sánchez Margalef, H. (2017). *ENP and the Southern Mediterranean: Youth as the Key Element for Stability in North Africa*. Heinrich Böll Stiftung, published May 17, 2016. <https://eu.boell.org/en/2016/05/17/enp-and-southern-mediterranean-youth-key-element-stability-north-africa>.

- Schimmelfennig, F. ve Sedelmeier, U. (2004). Governance by conditionality: EU rule transfer to the candidate countries of Central and Eastern Europe. *Journal of European Public Policy*, 11(4): 661-679.
- Schimmelfennig, F. ve Sedelmeier, U. (der.) (2005). *The Europeanization of Central and Eastern Europe*, Ithaca ve Londra: Cornell University Press.
- UNESCO (2019). *Evaluation of the Networks of Mediterranean Youth (NET-MED Youth) Project (2014-2018)*, UNESCO/IOS Evaluation Office.
- Willems, P. ve De Lange, W. J. (2007). Concept of Technical Support to Science-policy Interfacing with Respect to the Implementation of the European Water Framework Directive. *Environmental Science & Policy*, 10: 464-73.
- Youngs, R. (2009). Democracy promotion as external governance?. *Journal of European Public Policy*, 16(6): 895-915.
- Youth Partnership (2019). *1998–2018, 20 years, EU-CoE youth partnership: Activities and products*.

SOSYAL VE POLİTİK İLİŐKI AğLARIYLA ÇOCUK YURTTAŞLIğI VE ÇOCUKLUK ÇALIŞMALARINA DAİR BİR LİTERATÜR DEđERLENDİRMESİ¹

A Literature Review on Child Citizenship with Social and Political Relationship
Networks Childhood Studies

Tuğba Canbulut*

Geliş Tarihi / Received : 21.12.2022

Kabul Tarihi / Accepted: 22.02.2023

Canbulut, Tuğba (2023), ‘‘Sosyal ve Politik İlişki Ağlarıyla Çocuk Yurttaşlığı ve Çocukluk Çalışmalarına Dair Bir Literatür Değerlendirmesi’’, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 21, Sayı 81, (Kış 2023), ss: 133-161.

133

Öz

Bu çalışma, çocuk ve çocukluk çalışmalarının sistematik olmayan bir incelemesini içerir. Çalışmada çocukların bireysel, toplumsal ve politik özneleşme süreçlerine değinen, çocukları içinde bulunduğu ağlarla ele alan, çocukluk çalışmalarının önemini anlatan ve bu alanda yenilikçi yöntemler arayan çalışmalara odaklanılmıŐtır. Çalışma, çocukluk çalışmalarının kendi kaderini tayin etmesinin önündeki engelleri ele alan literatürü bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Böylece bu engellerin çocukluk çağı çalışanları tarafından tartışılması ve yeni araştırma alanlarına yođunlaŐılması için bir zemin oluşturmayı hedeflemektedir. Çalışmada çocuk ve çocukluk çalışmaları, çocuk katılımı ve ilişki ağlarında çocuk olmak üzere üç ana başlık oluşturulmuştur. Bu başlıklar, çocukluğun nasıl, kimler tarafından ve neden incelendiğine, katılımın çeşitli boyutlarına ve çocukları çevreleyen toplumsal birikimin onlarla nasıl etkileşime girdiği konularına konsantre olmaktadır. Çocukluk çalışmaları, çocukların toplumsal eŐsitsizliđine karşı direniŐte önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu alanda yapılmış literatürün değerlendirilmesiyle bilgiyi bir araya getirebilmenin eşitlik umudunu gündemde tutması umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: çocuk katılımı, özne olarak çocuk, politik katılım, çocukluk çalışmaları

* ArŐ. Gör. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, Türkiye, tugba.canbulut@iuc.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0002-0055-1684

Res. Ass. Dr. Istanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Health Science, Istanbul, Turkey, tugba.canbulut@iuc.edu.tr; Orcid Number: 0000-0002-0055-1684

Abstract

This study includes an non-systematic examination of child and childhood studies. It has been focused on the studies that refer to children's individual, social and political subjectivity processes, addressing children with their networks, explaining the importance of childhood studies and seeking innovative methods in this field. The study aims to bring together the literature dealing with the barriers to self-determination of childhood studies. Thus, it aims to create a basis for childhood intellectuals to discuss these obstacles and focus on new searches. In the study, three main headings were formed: child and childhood studies, child participation and child in relationship networks. These issues look at how, by whom, and why childhood is studied, the various dimensions of participation, and how the social background surrounding children interacts with them. Childhood studies are seen as an important step in the resistance against children's social inequality. By evaluation the literature in the field of child/childhood studies, it is hoped that bringing the knowledge together will keep the hope of equality on the agenda.

Key Words: child participation, child as subject, political participation, childhood studies

Giriş

Bu çalışmanın en büyük soru işareti bir yetişkinin neden çocukluk çalışmak isteyebileceğidir ki soruyu kime sordüğümüz burada sorudan daha önemlidir. Bir yetişkine neden çocukluk çalışmak istediğini sormakla, bir çocuğa bir yetişkinin neden çocukluk çalışmak isteyebileceğini sormak oldukça farklı araştırma tasarımlarıdır. Ayrıca cevabın da arka planına değinmekte fayda görülmektedir. Bir yetişkinin neden çocukluk çalıştığının açıklanabilmesi dünyaya bakış, yaşanan çocukluk, gözlemlenen çocukluk, içinde bulunulan toplumsal koşullar ve daha birçok etkenle ilişkilidir. Aynı zamanda çalışılan konu her ne olursa olsun çalışmayı yapan kişinin kendi öznelliğini mümkün olduğu kadar geride bırakabilmesi de araştırma etiğinde tartışılan konulardan biridir. Araştırmacının kendine ait olan tüm süreçleri bir kenarda bırakabilmesi mümkün müdür veya bu gerekli midir?

Yukarıda değinilen üç noktaya detaylıca bakarak bu çalışmanın arka planından ve öneminden bahsedilebilir. Birincisi bir yetişkin neden çocukluk çalışır sorusunu kime soruyoruz? Eğer bu soru bir çocuğa diğer bir çocuk tarafından soruluyorsa, söz konusu iletişimin yetişkinlere ulaşması için aradaki mesafe nasıl aşılabılır? Eğer bu soru bir çocuğa yetişkin tarafından soruluyorsa cevaba dair beklentiler veya yönlendirmeler var mıdır? Yahut çocuk cevabı üretme konusunda tamamen özgür müdür? Bu alt sorular çocukların karar vermeye katılımları konusundaki araştırmaların ele alınması bağlamında önemlidir. Buradan bu çalışmada yer alan iki başlığa değinilebilir: çocuk çalışmalarında yöntem ve çocuk katılımı.

İkincisi, bir yetişkin neden çocukluk çalışır? Çocukluk çalışmalarının arka planında neler vardır? Arka plan sorusu bir çocukluk araştırması tasarlayan bir yetişkinin veya çocuğun niyetine, böyle bir araştırmayı gerekli görmeyi etkileyen faktörlere odaklanır. Olası faktörlerden biri dünyaya bakış veya dünya görüşünün çocukları da kapsadığı bir yerde olmasıdır. Bir diğer deyişle çocukluğun araştırma nesnesi haline gelmesine inanan bir dünya görüşüne sahip olmaktır. Bir başka faktör ise yaşanan/yaşanılmış çocukluğun çalışmayı yapana getirdikleri veya ondan götördükleridir. Kendi çocukluğunu kurtarmayı veya gündeme getirmeyi amaçlayan, bu minvalde çocukluk araştırmasının gizli öznesini kendi çocukluk deneyimleri olarak belirleyen araştırmacılar mevcuttur. Öte yandan kendine ait olmayıp gözlemediği çocukluklara dair araştırma yapma arzusu da olabilir. Burada da içinde bulunulan toplumsal koşullar yetişkini çocukluk araştırması yapmaya yönlendirebilir. Toplumsal koşullar çocukluk çalışmanın vicdanla ilişkilendirilmesi, bilimsel olarak öncelikli alan yapılması ve bu bağlamda revaçta olması, bilgi veya politika üretmenin teşvik edilmesi ve daha fazlası olabilir. Bu bağlamlarda çalışma içinde çocuğun özneleşme süreçlerine değinen araştırmalara yer verilmektedir.

Üçüncüsü -ki burası araştırma etiği tartışmasını da beraberinde getiren kısım olarak ele alınabilir- araştırmacının kendine ait her şeyi bir kenara bırakıp çocukluk çalışabilmesi mümkün müdür? Buradaki tartışmalar, kendini bir kenara bırakmak ve araştırmacı gömleğiyle hareket etmenin objektiviteye katkı sunacağı, kendini bir kenarda bırakmanın mümkün olmadığı, dolayısıyla araştırma süreçlerinde araştırmacının kendi duruşunu açıklama gerekliliği, kendine az odaklanıp araştırmacı rolüne ağırlık vererek dengede olma çabası ile devam etmektedir. Geride kalmak olası mıdır, gerekli midir veya ne kadar yapılabilir? Çalışma içinde bu tartışma çocukların ilişki ağlarına değinen araştırmalarla ele alınmaktadır.

Tüm bu sorulara ek olarak kimler çocukluk çalışabilir sorusunu da eklemek bu literatür değerlendirmesinin amacını anlatmak açısından önemlidir. Aslında çocukluğu herkes çalışabilir: her alandan, disiplinden, yaştan, coğrafyadan veya kültürden insanlar. Bu çalışmada kimlerin, hangi amaçlar ve yöntem/tekniklerle neden çocukluk çalıştığı, çocukluk çalışmalarından örneklerle ortaya koyulmaktadır. Çocukluk çalışmalarının genel durumuna bakmanın ötesinde bu çalışmanın amacı, çocukluğun çalışılma biçimlerini ele alarak çocukların toplumsal eşitliklerine, özne olma hallerine, özerkliklerine vurgu yapmaktır. Çocukların, geleceğin yetişkinleri olmalarından daha öte bugünün bireyleri olduklarına inanan bir yerden çocukluk çalışmasına başlamayı

önemsemek gerekiyor. Bu şekilde çocukların kendi gündemlerine göre çeşitli yol haritaları belirleyebilmek ve bu yolla toplumsal eşitliğe katkı sunabilmek mümkün olabilir. Çocukların toplumsal eşitliği meselesini gündemde tutarak çocukluk çalışmak herkesin toplumsal eşitliğini de kapsayan bir bakışa sahiptir.

Çalışma üç temel başlık içermektedir. Birincisi çocukluk çalışmalarında özne çocuğu yakalayabilmeye, çocukluk çalışmanın önemine ve yöntemsel olarak çocukluk çalışmalarına odaklanan çocuk ve çocukluk çalışmaları başlığıdır. İkincisi çocuk katılımıdır. Burada katılımın ne/nasıl olabileceğine kısaca değinildikten sonra, katılım odaklı araştırmacıların yöntem önerileri yer almaktadır. Üçüncüsü çocuğun içinde bulunduğu ilişki ağlarıyla değerlendirilmesidir. Aile, jenerasyon ve eğitim sistemi buranın alt başlıkları olarak belirlenmiştir.

ÇOCUK VE ÇOCUKLUK ÇALIŞMALARI

Çocukluk alan yazını herhangi biri bizzat çocuklar tarafından yapılmamış (en azından bu çalışma kapsamında rastlanmamış) şekilde oldukça fazla çalışmayı barındırmaktadır. Çünkü takdir etmek gerekir ki “çocuk ve..” diye devam eden konu başlıklarının belki de sınırı bulunmamaktadır. Çocuk bir toplumsal kimlik olarak bilimsel çalışmaların neredeyse her alanında kendine yer bulabilmektedir. Çalışma çokluğuna olumlu bakılmakla birlikte burada, sorun olarak ele alınan durum çocuğun özneleşememe halidir. Yazı kapsamında çocukların özneleşmesinden ne kast edildiği de açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bir çocuğun kendi hayatının öznesi olarak toplumsallaşması, bu yolla çeşitli toplumsal alanlarda faal olması, kendisi ve toplumu adına konuşabilmesi özneleşmenin açılımları olarak ele alınmaktadır. Ayrıca tüm bunlar çocukları oldukları yer ve zamandan, mevcut toplumsal koşullardan hareketle temellendirilmektedir. Sonuçta kendi hayatını kontrol eden aktif çocuklar, kavramsal olarak da aktif çocukluklar oluşmaktadır. Bütün bunların olabilmesi için ise çocukluğun yaşa bağlı ayrımcılıklardan sıyrılmış olarak ve konunun öznesi çocuklarca sosyal bilimlerde tartışılması gerekmektedir. Bu yazıda sürecin neden böyle olamadığının konuyla ilgili çalışmalar değerlendirilerek gösterilmesi hedeflenmektedir.

Özne Olarak Çocuk

Bu çalışma bağlamında çocukların özne olmasına dair sorular oluşturulmuştur. İlk soru: çocuk kimdir? İnal “çocuk ve çocukluğun zaman içinde değişen parametreleri olduğu”ndan bahsetmektedir (2018:11). Westwood vd. (2014), çocuk kavramının esasında yetişkin, genç gibi bir kategori olduğunu

belirtirken, daha kompleks olan arka plana bakmayı önermektedirler. Cohen'e göre ise "çocuklar kamusal alandan ayrılmış ve kendilerine dair özel alana hapsedilmiş, kendilerini yükseltebilecek kural dışı hareket etmeye pek müsaade etmeyen paternalist otoritelere mahkum edilmiş ve yaşadıkları ülkelerin eksik tanımlanmış kısmi yurttaşları (*ill defined partial membership*)" olarak tarif edilmektedir (2005:222).

Başka bir açıdan Hart (2012) farklı toplumlardaki çocukların ve çocukluk algılarının sosyo-kültürel konumları itibariyle ele alınması gerekliliğini ifade etmektedir. Ayrıca çocuk ve yetişkinlik çalışmalarının normatif ayırımından ziyade sosyo kültürel yapıya bakılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Zira bireyin sesinin duyulmasının sosyo-kültürel yapıdan ayrık ele alınamayacağını ifade etmektedir.

İkinci soru: çocuklar kamusal alanın neresindedir? Devamında, çocuklara ait mekanlar var mıdır veya böyle mekanlara ihtiyaç var mıdır? Çocukluk çalışmalarının cevabını bulmaya çalıştığı sorulardan biri de çocuklar ve mekan ilişkisidir. Biggeri vd. (2020:129) bireylerin yerel mekana ve topluluklara ait olduklarının altını çizerler. Bu aidiyet, kimliği olduğu kadar yepabilirlikleri de etkilemektedir. Head (2011) çocuk ve gençlerin katılımında, katılımın büyük ölçüde toplumla ilişkilerin ana akım yönleriyle bağlantısı kesilecek kadar ayrı bir yerleşim bölgesinde gerçekleşmesi halinde bir bütün olarak toplum için kazanılacak çok az şey olacağını belirtmektedir. Johnson (2014) bu tartışmaya yetişkinleri, çocukların yerel alanda özerkleşmelerinin önüne geçmeme göreviyle dahil etmektedir. Çocukların kendilerine ait mekanları konusunda güçlendirilmeleri için diyalog geliştirmede yetişkinleri devreye sokmaktadır. Uyan-Semerci vd. (2012:10) "Çocuğun ilişkilerini kurduğu ve anlamlar yüklediği mekanların çalışılması çocukluğun yaşanış biçimlerini anlama açısından öncelik kazanmaya başlamıştır" vurgusuyla mekanın çocukluk üzerindeki etkisine dikkat çekmektedirler.

Çocukluğun yaşanış biçimlerine Percy-Smith (2016) ile devam edilebilir. Ona göre çocukların aktif yurttaşlığı tartışmasında üç alana yoğunlaşılabilir: mahalle, okul ve yerel hizmetler. Bu üçü arasında mahalleye odaklanıp, mahalleyi çocuklar için bir kamusal alan olarak görmenin ve projeler üzerinden değil toplumla bütünleşmiş bir içermenin önemine değinmektedir. Çünkü çocukların ve gençlerin hayatlarını şekillendiren kararların çoğunun, daha resmi karar alma bağlamlarındansa günlük yaşamda verilmesi tercih edilir. Çocukların mekanına dair Webster vd. (2021:203) ise mekanı sanal olarak ele almakta, sosyal ağlara odaklanmakta ve çevrimiçi sosyal ağları iyi oluş haliyle ilişkilendirmektedirler.

Çocukluk Çalışmak Neden Önemli?

Çocuklukla ilgili sosyal araştırmalara neden ihtiyaç duyulduğuna dair Qvortrup vd.'nin (2009) çocukluk paradigmasında belirledikleri beş maddeye değinilebilir. Bu maddelerin ilki çalışmaya dair itici gücün sosyal sorunlara cevap verme amacı veya politikalar olmadığı normal çocukluk çalışmalarıdır. İkinci olarak sosyalleşmede gelenekselliğin dışına çıkılmasına dair çalışmalar kritiktir ki sosyalleşme sadece yetişkinleşmeyle olmaz. Çocuğun sosyalleşmesi de önemlidir. Üçüncü maddede, çocukların kapasite yoksunu olma meselesi sorgulanıp özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. Dördüncü maddede çocukların ve çocukluğun yalnızca aile ve mekanın bir parçası olmayıp, aynı zamanda daha geniş toplumsal fırsat ve kısıtlamalarla karşılaştıklarına dikkat çekilmektedir. Beşte vurgulanan ise çocuklar insandır ve sosyolojik-antropolojik herhangi bir araştırmanın içinde sadece insan olarak var olmalıdırlar. Belirli yöntemler gerektiren başka bir türe ait değildirler.

Qvortrup'ın (2009) çocukların yetişkinliğe yolculuk süreci olarak görülmesinin önemli bir sorun olduğuna dair vurgusu da önemlidir. Çocukların kendilerine dair beklentilerinin de yetişkinleşme ile kurgulanmamasını, kendilerine özgü yapılar inşa edebilme gücüne sahip oldukları bilgisinin köreltilmemesini önermektedir. Bu konuda Truscott vd.'nin (2019:26) şu aktarımı önemlidir: “Çocuklara gerçek bir katılım deneyimi sunmaya çalışırken, iktidar nosyonlarına dikkat etmek çok önemlidir. Katılımcı yaklaşımlar, yetişkin ve çocuk arasındaki güç dengesizliklerini azaltmayı amaçlayabilir. Öte yandan, böyle dinamikler, çeşitli örtülü dinamikler sebebiyle çocukların sesleri veya perspektifleri geçersiz kılınırsa zararlı olabilir”.

Honig ise çocuğu alternatif olarak görmek yerine çocuklarla çocukluk arasında bir ilişki kurmaya çalışmaktadır: Bu bağlamda şu soruları sormaktadır: “çocukluk çalışmaları için çocuk nedir, çocukluk ne kadarlık bir süreyi kapsamaktadır, çocukluk çocukların mı çocukluğun mu meselesidir, araştırma alanının uluslararası karakteri zaten çoğul çocukluklardan bahsetmeyi gerektirmez mi, çocukluk tek tek çocukların ortak yönlerini kapsayabilir mi, bu araştırmaların araştırma nesnesi kimdir?” (2009:62).

Yöntemsel Olarak Çocukluk Çalışmaları

Çocukluğa/gençliğe dair bir araştırmanın kitlesini tanımlayabilmesi önemlidir. Öztan'a göre “çocuk/genç olmak biyolojik olmaktan öte toplumsal ve siyasal bir tahayyüldür ve tarihsel serüveni boyunca sosyo-kültürel ve politik düzlemde farklı şekillerde algılanmış ve kavramsallaştırılmıştır.” (2013:3).

Lange ve Mierendorff (2009) çocukluk çalışmalarında yöntem konulu çalışmalarında, çocukluk çalışmalarını dört başlık altında değerlendirmektedirler. Bunlar, çocuk grubunu bir istatistiksel birim olarak ele alan kantitatif yaklaşımlar, çocuk perspektifiyle hareket eden kalitatif yaklaşımlar, gözlemler ve doküman analizleridir. Kantitatif yaklaşımlar, çocuğu görünür kılmayı amaçlayan resmi veri setleri, ikincil analizler ve çocuk anketlerini içerir. Bunlar makro analizlerdir. Araştırmacıların makro analizlerden çocuk verisini çektiklerinde, çocuk nüfusuna ait sosyal pozisyonu görüp çocukların günlük yaşam deneyimlerine dair çeşitliliğin yakalanabilmesi mümkün olmaktadır. Kalitatif yaklaşımlar, çocukların bakış açıları ve dünya görüşleri üzerine bir pencere açma imkanı sağlar. Burada çocuk pasif değil aktiftir. Araştırmacılara göre mülakatlar insan zihninin farklı bölümlerini aktive edeceğinden çocuklarla yapılacak mülakatların onların hayatlarına dair detayları görebilmek adına değerli bir teknik olduğunu söyleyip kalitatif yaklaşımın çocukluğun modernizasyonuna ve eşit olmayan çocukluklara göz atma imkanı sağladığını belirtmekte ve çocukların biyografilerini yeniden inşa etmenin söz konusu olabileceğini eklemektedirler. Üçüncü başlık olan gözlem, içerikten anlama veya bireysellikten performansa doğru bir gidişatın izlenmesidir. Dördüncü başlık olarak doküman analizi ise aslında yazılı söylemlerin analiz edilmesidir. Görüldüğü üzere çocukluğa dair araştırma tasarımı ile diğer araştırma tasarımları arasında fark yoktur. Oluşturulmaya çalışılan bu fark çocukların eşitsiz konumunu pekiştirmektedir.

Thomas (2021:6) çocukların araştırma yapmaları konusundaki yetkin olup olmamalarına dair tartışmada hem yetkinlik hem de iyi araştırmadan ne kastedildiğinin sorgulanması gerektiğini iddia etmiştir: “Çocukların kendi araştırma anlayışları, kendi amaçları ve yaklaşımları olabilir. Bir çocuğun araştırma projesinin ne amacının ne de değerlendirme kriterlerinin yetişkin ile aynı olduğunu varsaymamalıdır.”

Bu bağlamda şunları önermektedir:

- “1. Çocuklar, bir insan olarak herhangi bir araştırmanın herhangi bir kısmında yer almalarına dair doğrudan görüş belirtme hakkını kendilerinde tutarlar.
2. Çocuklar ve çocukluğa dair çalışmaların farklı teorik soruları, metodolojik yönelimleri ve etik varsayımları vardır. Sadece bir haklar söylemi içinde çalışılması indirgemeci bir durumdur.
3. Çocukluğa dair en yararlı tanımlama çocuğun etkileşime açık bir birey olarak ele alınması şeklinde yapılandır.

4. Araştırma yapılmasının sebebi, henüz bilinmeyen bir şeyi bulmak veya bilindiği sanılan ama emin olunamayan bir şeyi test etmektir. Yani her araştırma yapma sebebi bir sosyal teori geliştirmek değildir. Bu durumda çocukların araştırma yapmaları sosyal teori geliştiremeyecekleri varsayımıyla engellenmemelidir. Ayrıca çocuklar da sosyal teori geliştirebilir ama ne çocuklar ne de yetişkinler bunu yapmak zorunda değildir.
5. Çocukların liderliğinde tasarlanan araştırmaların akademik dergilerde yer alması pek olası değilse de mutlaka akademik bir okuyucu kitlesi mevcuttur. Çocukların liderliğindeki araştırma sonuçlarının çoğu, muhtemelen çocukların kendileri, okuldaki veya diğer ortamlardaki akranları ve belki de değişim taleplerinin ele alındığı politika yapıcılar ve hizmet sağlayıcılar tarafından tüketilecektir.
6. Çocukların araştırma yürütmelerine dair tartışmanın kutuplaşması verimsiz bir tartışmadır. Önemli sorular, hangi çocukların hangi koşullarda ne tür araştırmalar yapmaya yetkili olduğu ve hangi çocukların araştırma yapmak isteyebileceği ve bağlam içinde de bunun onların yararına olup olmayacağıdır. Kaldı ki sosyal araştırma yürütme yeterliliği yaşla birlikte gelmez; çoğu yetişkin böyle becerilere sahip değildir. Tecrübe, deneyim üzerine derinlemesine düşünme ve daha büyük deneyime sahip başkalarından öğrenmeyle birlikte gelir. Çocukların araştırma süreçlerine aktif katılımı, fırsatlara sahip olan çocuklar için yaşam deneyimlerinin az ya da çok önemli bir parçasıdır.” (Thomas, 2021:11-13)

Yöntem tartışmasına katılımcı eylem araştırması (*participatory action research-PAR*) ile devam edilebilir. Katılımcı eylem araştırması bir araştırma tasarımı olarak aktif öznelere ön plana çıkarmaktadır. Bireyin, kendi içinde bulunduğu durumu kendi farkındalığı, içinde bulunduğu ilişki ağları ve özgün ifade biçimiyle ele alabileceği araştırmaların sürdürülmesini gündeme getirmektedir. Hart’a göre, “katılımcı araştırmayı gerçekleştirme sürecinde katılımcılar sadece hayatlarındaki pratik bir problemle ilgili bazı koşulları dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda kendilerini genel durumları hakkında eğitir, böylece gelecekteki eylem için kendilerini daha genel olarak güçlendirirler... Özetle, bir araştırmacı kendi sosyal değişim teorisi hakkında açık bir şekilde katılımcı eylem araştırmasına girmeli ve bunu kendisinin bir zaman çizelgesinde ısrar etmek yerine katılımcılarla demokratik bir şekilde paylaşmaya hazır olmalıdır.” (1992:16) Katılımcı uygulamalar için bir rehber niteliğindeki çalışmasında Bell (2011) çocukların çocukluk çalışmalarının

üreticisi olacaklarına dair farkındalığın yüksek olması gerektiğini savunmaktadır.

Katılımcı eylem araştırmasının çocuk-çocukluk çalışmasındaki yerine dair ise alan yazın anlatısına bakıldığında üç araştırma dikkat çekmektedir. Birincisi Jupp-Kina'nın (2014) kolaylaştırıcı olarak sürece dahil olduğu atölyeler serisidir. Ona göre her ne kadar odak nokta daha katılımcı olmasa da göz ardı edilen durum katılım sürecini kolaylaştıran insanlarla katılımcılar arasındaki ilişkinin irdelenmesidir. Bu nedenle Jupp-Kina (2014) araştırmasında söz konusu kolaylaştırıcıların karşılaştıkları zorlukları açığa çıkarmaya çalışmakta ve katılımı anlama ve deneyimlemenin etkilerine odaklanmaktadır.

İkinci olarak katılımcı araştırmayı çocuklarla kurulan bir ortaklık olarak ele alan Eckhoff'un (2019) temel merakı çocuk katılımının veri toplama aşamasından analize doğru nasıl genişletileceğidir. Eckhoff sadece çocuklar tarafından oluşturulan görüntüleri veri olarak kullanan bir araştırma yapmıştır. Ama veri analizini asıl araştırmacı olarak kendi sorumluluğuna almıştır. Çalışma sırasında birlikte çalıştığı küçük çocukların analiz edilecek verilerin, yani kameraya kaydettikleri görüntülerin ve videoların nerede kullanılacağına dair bir bilgiye sahip olup olmamaları, araştırmacı için bir soru işaretidir.

Son örnek çalışmada ise Larkins vd. (2014) katılımcı araştırma meselesini tamamen çocuklarca yapılan araştırmalar bağlamında tartışmaktadırlar. Çocuklarca yapılabilecek araştırmaların önünü açmak için şu maddelerden bahsetmektedirler:

1. Çocukların kendi seçimleri ve ilgi alanlarına göre değişen aşamalardan oluşan araştırmaları göz önünde bulundurmak.
2. Çocuklara ve gençlere ihtiyaç duydukları desteği vermek ki böylece araştırmaya istedikleri şekilde girebilmeleri ve araştırmayı diledikleri gibi yönetebilmeleri için onlara imkan sunmuş olmak.
3. Bir grup içindeki farklı gençler için yöntemleri uyarlamak ve farklı etkinlikler sağlamak.
4. Güven oluşturmak.
5. Fikirlerde değer farklılıklarını kabul edip, anlaşmalarına yönelik çözümler üretmek.

6. Yetişkinlerin otoriter olmayan rehberlik dışında geri adım atmasını sağlamak.
7. Eğlenmenin her konuyu ilgi çekici hale getireceği düşüncesiyle hareket edip, eğlenmek.

Şüphesiz katılımcı eylem araştırması ile tasarlanan nice araştırma bulunmaktadır. Buraya dahil edilen üç araştırmanın seçilme gerekçeleri ise katılımcı eylem araştırmasını çocuk-çocukluk çalışmaları bağlamında değerlendirmeleri ve (kronolojiden bağımsız olarak) yetişkin kolaylaştırıcılığından çocukların en aktif özne oldukları tasarımlara doğru bir gidişat izlemeye izin vermeleridir.

ÇOCUK KATILIMI

Katılımın demokrasi ile bir ilişkisi bulunduğunu göz önünde bulundurarak çocuk katılımını ele almak önemlidir. Demokrasi konusundaki alan yazının genişliğinin farkında olarak ve tüm yazına saygı duyarak buradaki kısa değinmenin anlayışla karşılanacağı umulmaktadır. Alkire (2008:7) demokrasi yoluyla temsilin refahı artırabileceğini söylemektedir. Demokrasi gerçekten refahın artması veya iyileşmesi için tek çözüm müdür? Bu konuda Arambala'ya (2019:104) kulak vermek önemlidir: “Demokrasi, bireyin özgürlüğünün gelişimine gerçekten izin veren tek kurum olmasa bile, en iyisidir. İşleyen bir demokraside herkes kalkınma için dayanak görevi gören siyasi ve sivil haklara sahip olarak kabul edilir. Kalkınma için bu siyasi ve sivil hakların önemi yadsınamaz.” Demokratik tartışmalar sırasında neler tartışıldığını, müzakere gündemini kimin belirlediğini, nelerin müzakere kapsamı dışında tutulduğunu, tartışmanın çerçevesinin nasıl belirlendiğini, tartışmaya kimlerin katıldığını, katılımın nasıl düzenlendiğini, katılmak için gerekli olan kaynak ve yeterlilikleri analiz etmeyi öneren Bonvin vd. (2018:964-5-6) bu sorgulamalarının demokrasi ve çocuk katılımı ilişkisi için de önemli olduğu belirtmektedir.

Hammersley ve Traianou (2017:99) katılımı, “insanların kendileri için neyin en iyi olduğu konusunda karar vermede özgür olmaları gerektiği görüşü, başka bir ifadeyle kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmalarının yaygın bir biçimde kabul gördüğü bir ilke” olarak tanımlamaktadır. Peki çocuklar toplumsal hayata katılıyor mu ve bu bağlamda aktif yurttaşlar mı? Bu soruların cevabı çocuk katılımı çalışmalarında aranabilir.

Çocuk katılımı konusundaki bilgi birikimine önemli katkıları olan Hart ile

katılım tartışması başlatılabilir. Hart'ın birkaç çalışmasını kendi içinde anlamlı bir şekilde şöyle aktarmak mümkündür: Hart'a (1992) göre dünyada çocuk hakları meselesi konuşulmaya başlandığından beri çocukların kendileri adına konuşmalarına dair farkındalık artmaktadır fakat burada sömürüye dikkat etmek önemlidir. Bu bağlamda çocukların katılım yeteneklerini etkileyen faktörleri ise şöyle sıralamaktadır:

- Sosyal ve duygusal gelişim,
- Perspektif kazanma yeteneğinin geliştirilmesi,
- Sınıf farklılıklarının neden olduğu eşitsizliklerin giderilmesi,
- Toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı eşitsizliklerin giderilmesi.

Hart'ın (1992) katılım konusundaki çalışmalarını takip edenlerin aklına ilk gelen sekiz basamaklı katılım merdivenidir. İlk basamakta manipülasyon yer almaktadır. Bu basamağa göre, çocuk bir eylemin bir parçasıdır. Ama sorunun ne olduğunu bilmez. Bu durumda yetişkin çocuğun yeteneklerinin farkında değildir. Ya da, çocuklardan fikir alınır ama fikrin yetişkin tarafından nasıl kullanılacağını çocuklar bilmez. Bir başka manipülasyon biçimi de çocukların fikri alınarak yapılan çalışmaların raporu yazılırken sadece raporu yazan yetişkinin adının raporda yer almasıdır. İkincisi, çocuklar yetişkinin kendi görüşünü desteklemek üzere, dekoratif eşya olarak görülmektedir. Üçüncü basamak tokenizmdir. Burada çocuk katılımı tamamen semboliktir. Çocukların görünür olmaları gereken zamanlarda kısa süreliğine onları görünür kılmak şeklindedir. Dördüncü basamakta görev verilmiş ve bilgilendirilmiş çocuklara değinilir. Çocuklar içinde buldukları projelerin niyetini bilirler, projelere katılımları konusunda kimin karar alıcı olduğunu bilirler. Dekoratif olmaktan daha anlamlı rolleri vardır, proje kendilerine açıklanır ve katılma konusunda gönüllü olurlar. Beşinci basamak danışılmış ve bilgilendirilmiş çocukları içerir. Yetişkinler tarafından yürütülen bir projede çocuklar danışman olarak yer alırlar. Gençler bazen büyük bir bütünlük içinde yetişkinler için danışman olarak çalışırlar. Proje yetişkinler tarafından tasarlanıp yürütülür, ancak çocuklar süreci anlar ve onların görüşleri ciddiye alınır. Altıncı basamak yetişkince kurgulanan, çocuklarla birlikte karar verilen durumlara işaret eder. Başlangıç noktası yetişkin olan projelerde sürecin çocuklarla birlikte yürütülmesi söz konusudur. Merdivenin bu (altıncı) basamağı gerçek katılımdır, çünkü böyle projeler yetişkinler tarafından başlatılsa da, karar verme gençlerle paylaşılmaktadır. Birçok topluluk projesi belirli bir yaş grubu tarafından kullanılmak üzere tasarlanmamıştır, ancak herkes tarafından

paylaşılmalıdır. Yedinci basamakta çocuklarca kurgulanan ve yönetilen işlerden bahsedilir. Başlangıç noktası ve süreç yöneticisi çocuklar olan işlerdir. Son basamakta çocuklarca kurgulanan, yetişkinlerle birlikte karar verilen durumlar mevcuttur. Başlangıç noktası çocuklar olan projelerde sürece çocukların kontrolünde yetişkinlerin dahil edilmesi söz konusudur.

Merdiven, çocuklar adına karar verilen bir noktadan çocukların organize ettiği karar süreçlerine doğru giden bir çizgiye sahiptir. Çocuk katılımını değerlendirirken bu basamaklarla kavramsallaştırmalar oluşturulabileceğini ileri sürmektedir. Şüphesiz bu basamaklar ve merdivenin hiyerarşi içermesi gibi durumlar katılım merdiveni kavramsallaştırmasına getirilen eleştirilerdir. Hart ilerleyen bir çalışmada, modelin hangi katılım türlerini içerdiğini, neden metafor olarak seçildiğini, neden konuyla ilgili bir çalışma yaptığını ve aldığı eleştirileri değerlendirmiştir. Hart'a göre (2008), toplumsal alanda çocuk katılımı genişletilerek düşünülmesi, katılım çocuklar için projeler oluşturmanın ötesinde ele alınmalı, çocukların gündelik hayatlarında katılım yer almalı ve çocuğu hem kendi yaş grupları hem de yetişkinlerden ayıran sistemlere sorgulayıcı bakılmalıdır. Merdiveni hiyerarşik yapısı nedeniyle eleştirenler için Hart (2008), merdivenin dizi/sıra içerdiğini ama katılım sürecinin başlı başına bir tırmanma olduğunu belirtmektedir. Merdivenin performans yerine yeterlilik ölçeği olarak düşünülmesini önermekte ve çocuklar ve gençlerin yarıştan ziyade, başkalarıyla etkileşim içinde olma yetkinliğine ve güvenine sahip olduklarını hissetmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ama iktidardaki çocuğun en üst seviyede olmasının kaçınılmazlığının da altını çizmektedir. Merdiven metaforuna getirilen eleştirilerden biri de son basamakla ilgilidir. Basamağın yetişkin olmaksızın karar verme sürecine dönüştürülmesi gerektiğini savunanlara karşı Hart (2008), yurttaşlığın güçten ziyade kendi düşüncelerimize başkalarını davet edebilmek olduğunu söylemektedir. Ayrıca, katılımın varlığını veya derecesini ölçmek için merdivenin kullanılmasına karşı olduğunu, metafora katkı sağlayarak yeni -daha- uygun değerlendirme yöntemlerinin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Merdivenin evrensel bir dili olmadığını da kabul etmekte, bireysel ve kolektivist toplumlardaki gelişim süreçlerine göre basamakların değişiklik ve çeşitlilik içerebileceğini söylemektedir. Ayrıca kültürel farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerekliliğine, evrensel çocuk haklarından önce her kültürün haklar belgesi yayınlamasının önemine vurgu yapmaktadır. Bütün bunlar doğrultusunda merdiven metaforunun amacına yeteri kadar hizmet ettiğini ve artık devrinin bittiğini, katılım çalışmalarında yeni yollara gidilmesi gerektiğini söylemektedir.

Hart gibi Thomas da çocuk katılımı alanına önemli katkılar sağlamış bir sosyal bilimcidir. Thomas (2007) çocuk katılımını anlamak için katılım tiplerine, sosyal ve politik katılıma, temsili ve katılımcı demokrasiye, oy hakkı ve bu haktan daha fazla neler olabileceğine değinilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Herhangi bir sosyal veya politik katılım durumunda mevcut kurumların katılıma dair sosyal içerme sağlayıp sağlayamayacaklarını da tartışmaktadır. Mevcut kurumların çocuk katılımına açılması durumuna hazır olup olmadıklarının sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, çocuk katılımının yetişkin katılımını taklit ettiğini belirtmektedir. Burada dikkat çektiği bir durum taklidin gerçek siyasette yer almayı sağlamayıdır. Bütün bunlardan yola çıkarak sosyal hayata dair katılımın politik alana göre daha efektif olabileceğinin altını çizmektedir:

“Katılım” kategorisine girmesine rağmen, çocuklarla ve gençlerle daha açık politik uygulamalardan bazıları geleneksel politik yapıları karakteristik olarak taklit eder. Örnekler, dünyanın birçok yerinde değişen derecelerde başarı ile kurulmuş gençlik konseyleri ve çocuk parlamentoları olabilir. ‘Mimic’ uygun bir kelimedir, çünkü böyle kurumları normalde ‘yetişkin’ demokratik yapılardan ayıran şey, sonuçta oyların gerçek siyaset dünyasında dikkate alınmamasıdır. Aynı zamanda temsili kurumlarda şekillendirilmelerine rağmen, bunlar genellikle temsili de değildir. Benzeri aktivitelerin gerçek siyasi etkisi hafif olma eğilimindedir.” (Thomas, 2007:207)

Thomas (2007:214-5) daha geniş alanlarda çocuk katılımını tartışmak üzere bir dizi maddeden bahsetmektedir. Bu maddelerde, diğer aile üyeleriyle etkileşim halindeki yani müzakere içindeki çocukluğa, kurum bakımında olan çocukların önemli kararlara dahil edilmelerine, okullardaki hiyerarşinin demokrasiyle yer değiştirmesine, kamusal alanlarda çocukların göz ardı edilmemeleri veya reddedilmemelerine dair çalışmalar geliştirmeye, çocukların yetişkin uzantısı olarak görülmediği topluluk ve sivil alanın genişlemesine, çocuklar için faaliyet sağlayıp katılımı bir kültür olarak edinmeyen sivil alanların daralması veya katılım kültürüyle donanmalarına, çocukların örgütlenmelerine ve politik haklarının genişlemesine değinmektedir.

Katılımın hangi şekillerde oluşabileceğini maddelerle anlatan bu çalışmasına ek olarak ilerleyen yıllarda çocuk katılımı temalı çalışmalarına devam eden Thomas (2021:5), çocukların araştırma yapmak için yetkin olduklarını, araştırma yürütmenin çocukların katılım haklarına uygun bir eylem olduğunu, çocukların epistemik olarak çocuklar hakkında araştırma yapmaya uygun olduklarını ve araştırma yürütmenin onları güçlendireceğini belirtmektedir.

Hart ve Thomas gibi Biggeri vd. (2006) de çocukların tanımlanabilir yeteneklere sahip özneler ve kendi kimliklerini belirleme sürecinin aktif katılımcıları olduklarını teorik olarak tartışmak gerektiğine; çocuklara ilişkin yeteneklerin listesini oluşturabilmeye yönelik bir metod belirleme ihtiyacına değinmektedirler. Percy-Smith de (2006) katılımı ele alırken, dünyaya dair kararların sadece politikacılar veya profesyonellerce verilmediğini ve günlük hayatın akışındaki eylemlerle de şekillendiğini belirtmektedir. Crowley (2014) de benzer şekilde çocukların geleceklerine değil bugünlerine, mevcut hayatlarına bakmanın önemine değinmektedir. Çocuğun neye önem verdiğini, ne elde etmeye çalıştığını bilmenin çocuklarla ilgili kurumsal yapıları da daha işlevsel kılacağını ve bu yapıların sürdürülebilirliklerini artıracığını iddia etmektedir. Percy-Smith (2016) katılımın, içerme olarak görüldüğünü ve böylece katılanların pasif yurttaş haline getirildiğini, oysa tartışmanın aktif yurttaşlığa doğru çekilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca çocukların kendilerini aktif yurttaş olarak görmelerinin kendilerini yönetmeleri ile mümkün olacağını iddia etmektedir. Bunun için ise toplumsal alanda çocukların yapısal konumlarının değişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Westwood vd. (2014)'ne göre çocuk katılımı tanımlanırken çok boyutluluğa dikkat edilmelidir. Bunun için ise;

- Çocuklar ve gençler kendi amaçları hakkında karar verebilmeli,
- Uygulamalar, politikalar, yapılar, kaynakların yeniden dağılması konularında genç insanların etkisi olması yönünde bir değişim olmalıdır.

Çocukların ekonomik ve politik karar alma süreçlerinden dışlanmaları konusunda göçmen çocuk örneği üzerinden yapılan dışlanmayı eleştiren Westwood vd. (2014) bu örnekte olduğu gibi bazı çocukların yetişkinlere yakın sorumluluklar aldığı durumların neden genele yayılmadığını sorgulamaktadır. Karataş'a (2016:39) göre çocukların katılım süreçlerine dair kurumsal düzeyde sıkça yapılan temel bir yanlış, çocuk ve genç katılımının faaliyetlere katılım ile sınırlandırılması ve katılım düzeyinin böyle ölçülmeye çalışılmasıdır. Diğer bir sorun ise katılımı sağlamak için yürütülen işlemlerin ve çalışmaların izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda var olan eksikliklerdir. Bunlara ek olarak katılımıda değişmez bir reçetenin olmadığına vurgu yapmaktadır. Şu durumda çocukların kendi hayatlarının özneleri olma hali ve katılımı bizzat şekillendirmelerine çıkan bir yol söz konusudur. Bu yola dair çeşitli denemeleri gündeme getirmeye çalışan birkaç çalışmadan bahsetmek önemli görülmektedir:

Chiappero-Martinetti vd. (2017:144), politikanın ötekilerle beraber oluşturulmasının önemine değinmektedirler. Böylece, yoksulluk ve sosyal dışlanmanın anlamlı bir şekilde üstesinden gelinebileceğini belirtmektedirler. Dolayısıyla çocukların bütün bu sürecin önemli öznelere olduklarını işaret etmektedirler. Bray ve Nakata (2019) çalışmalarında, çocuk figürünün demokratik siyasette kurucu bir rol oynadığı yolları yakalamayı amaçlamışlardır. Çocukların seçim kurumlarından resmi olarak dışlanmış olmalarına rağmen, temsili politikanın kurucu birer parçası olduklarını ve bu konuda dengeyi kurmanın modern demokrasinin bitmeyen görevi olduğunu vurgulamaktadırlar. Cudjoe vd. (2020) saha odaklı çalışmalarında, Gana’da çocuk koruma toplantılarına katılan çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, çocukların güvenliklerini ve refahlarını geliştirmenin daha iyi yollarını belirlemek için karar verme sürecine nasıl dahil olduklarını araştırarak çocuk koruma literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Gana’daki çocuklar kendilerini ilgilendiren kararlar alınan vaka değerlendirme toplantılarına genel olarak katılmamakta, katılsalar bile çocukların, yetişkinlerle yapılan toplantılarda söz sahibi olmalarına izin verilmemektedir. Bunun en önemli sebebi olarak ülkedeki kültürel uygulamalar gösterilmektedir. Çocukların çocuk koruma toplantılarındaki konumunu ise işbirlikçi olmayan danışman olarak yorumlamaktadırlar. Garcia vd. (2020) gençlik katılımının belirli bir bağlamda nasıl ortaya çıktığına değil, (siyah) kızların yaşadıkları deneyimlerle ilgili açıklamalarından ortaya çıkan çeşitli katılım biçimlerini kapsayan geniş bir tanıma odaklanmaktadırlar. Dahası, toplum tarafından okunabilir olan sınırlı gençlik katılımı biçimlerinin, siyah kızların kendi toplumlarında oynadıkları önemli rolleri kabul etmekte başarısız olduğunu iddia etmektedirler. Zira çalışmaya katılan siyah kızların anlatıları, çoğunlukla cinsiyetlendirilmiş ve ırkçı klişeleri sürdüren biçimdedir. Beyaz olan/olmayan gençlerin katılımlarını vurgulayan çalışmaların önemli oranda mevcut olduğunu ama siyah kızların katılımcı deneyimlerini inceleyen çalışmaların son derece sınırlı olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmalarından yola çıkarak siyah kızların katılımı, “Bireysel ve toplu etkileri olan zararlı kalıp yargılarla mücadele etmek için güçlendirici bir yol,

- Topluluklarındaki değişimine yön vermek için bir müdahale aracı,
- Gelecek benlikleri ve yaşam yörüngelerini hayal etmek için bir kılavuz” olarak gördüklerini belirtmektedirler (Garcia vd., 2020:1489).

Hatton’a (2014) göre sadece dinlemeye değil aynı zamanda yapısal olarak onlara cevap vermeye de özen gösteren bir katılım anlamlıdır. Katılımın bir araya getirici olması gerektiği öz düşüncesiyle model önerisine iletişim kurmak,

dinlemek ve cevaplamak şeklinde üç temel nokta belirlemiştir. Çocukların toplumsal eşitliği inancı katılımın bir araya getirici olması gerekliliği inancını da beraberinde getirmektedir. Sadece dinlemek değil, dinlerkenki tutumun da çocuk katılımını teşvik etmesi, çocuklar için cesaretlendirici olması önemlidir. Politika ile çocukların ilişkisi, politik katılım ve politika belgelerinde çocuklara ayrılan yer bağlamlarında kurulmaktadır.

Powell vd. (2020:5) politika incelemeleri çalışmalarında çocuk güvenliğinin çağdaş politika içinde nasıl kavramsallaştırıldığı, temsil edildiği ve farklı organizasyonel bağlamlarda nasıl işletildiğinin daha iyi anlaşılması gerektiği konusuna değinmektedirler. Buradan hareketle politikanın sadece bir kavram olmadığı, ilişkilendiği bireyle yeniden kurgulanan ve bu anlamda yaşayan/yaşanan bir süreç olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Çocuklar da böylece politikanın dönüştürücüleri olarak ele alınabilmektedirler.

Olk (2009:188) çocuk refahının kuşaklar arası çalışmaların zenginleşmesiyle daha da detaylandırılabilceğine inanmakta ve kuşaklar arası adaletin sağlanabilmesi için bazı sorulara odaklanılması gerektiğini belirtmektedir: “Kaynakların kuşaklar arası dağılımında çocuklar marjinal grup mudur? Yaşlanan toplumda çocuklar, kendilerinden yaşça ileri olanlar tarafından sömürülmekte midir? Çocuklar için bir sosyal adalet var mıdır? Kuşaklar arası talep ve görevler sisteminde, çocuklar ve çocukluk nasıl yer almaktadır? Kuşaklar arası adalet kavramları nelerdir, kavramlar çocuklarla ve çocuklukla nasıl ilişkilidir?”

Devlet-aile ve çocuk ilişkisi çocuk katılımı bağlamında hem bir sosyal ve politik katılım meselesidir, hem de her ikisi de değildir. Devletin çocukları konumlandırma şekli onları ailelerine bağlamaktadır. Aile nasıl bir sistemin içindeyse çocuk da kabaca o sistemin bir paydaşı halindedir. Bu durumda aile, çocukla devlet arasında bir aracı kurumdur. Fakat çocukların ailelerini (ebeveynler), ebeveynlerin de (kısmen) çocuklarını seçebilme durumları (en azından biyolojik ailelerde) mümkün değildir. Bu durumda iki grubu birbirine bağımlı hale getirmemek, birbirleri üzerinden iyilik hali/refaha erişme ihtimallerini ortadan kaldırmak önemlidir ve devlet görevidir. Aynı zamanda çocuklar, alan yazında çeşitli bağlamlarda toplumsal hayatın bir parçası olarak yerlerini almaktayken, devletin bir yurttaşı olmaları konusunda daha fazla akademik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

İLİŞKİ AĞLARI İÇİNDE ÇOCUK

‘Çevresi içinde birey’ sosyal bilimlerde bireyin sosyal varlığını ve konumunu ele almak için oldukça elverişli bir kavramsallaştırma. Sosyal bir bütün

olarak bireye yaklaşmak onu bir ağ sistemine yerleştirmektir. Burada çocukların hangi ağlarla çevrelenip ilişkilendiğine değinen çalışmalara yer verilecektir.

Bakım Veren Olarak Aileyle ilişkiler

Ailenin kimlerden oluştuğu sorusunun aile tiplerine göre cevapları oldukça yaygın bilinen -hatta temel addedilen- bir bilgidir. Peki aile, kendisini oluşturan bireylerin özerkliğine ne kadar imkan vermektedir? Çocuk ve çocukluk kimin alanıdır? Bu sorular ışığında çocukluğu, çocuğun içinde bulunduğu ve bakım alma ilişkisi kurduğu aile-hane ile ele alan çalışmalara bakmak önemlidir.

Çocuklar hayatlarının bir kısmında kendilerine bakım veren birtakım yetişkinlerin vesayeti altındadırlar. Yetişkinle ilişkilene konusunda bakım veren kimliğini değerlendirmek bu vesayeti de tartışmaya açabilecektir.

Öncelikle, aileye dayalı ebeveynlik sistemi var oldukça devletin ailedeki her bireyi bir bütün olarak toplumsal uzlaşmanın parçası haline getirmesi muhtemeldir. Bu durumda aile içinde var olan çocukluğun özünde çatışmaya dayalı herhangi bir kuramsal tartışmanın içine çekilememesi ve dahası, aileye uyum sağlaması beklenen bir birey olması söz konusudur. Aile, çocuğun kendini ifade alanını sınırlayan bir işlevi barındırabilir. İkincisi, örneğin Jensen'in (2009) belirttiği gibi aile formlarının çeşitlenmesi durumu çocukların bireyselleşip özgürleşmesine katkı sağlayamayabilir. Yani aile formunun/tipinin değişmesi çocuğun kendine ait bir alan yaratmasının önüne geçebilmekte veya bu süreci geciktirebilmektedir. Bu durumda çocuklar, kendileri için ayrı bir sistem yaratan yetişkinlere uyum sağlamak yoluyla yine kendilerini ifade edebilecek alanın daraltılmasına maruz kalmaktadırlar. Son olarak çocukların ailenin diğer fertleri için anlamına bakmak önemlidir: Çocuk, ailedeki diğer bireylerin hayatları ve rolleri için ne ifade etmektedir? Ailenin diğer bireyleri, bir çocuğun kendilerine katılmasını neden istemektedir? Çocuğun dahil olduğu/edildiği ailedeki diğer bireyler, çocuk üzerinden hangi rolleri üstlenmektedir? Bu bağlamda insanların neden çocukları olmalı sorusunun altı tekrar çizilebilir.

Çocukluk çalışmalarında her çocuğun aileden özerk olarak biricikliğine dikkat çeken çalışmalarında Yousefzadeh vd. (2018:720) şu soruyu sormaktadır: "Tek beden herkese uyar mı?" Bu bağlamda çocuk gelişimi de üç boyutta değerlendirilmektedirler: Birinci boyut çocuk büyümesi ile ilgilidir ve büyüme çok yönlü bir kavram olarak ele alınır. İkincisi çocuk çevresiyle birlikte bir analiz birimidir. Üçüncüsü ve önceki kavramla ilgili olarak, çocuklar ve

onların büyümesi hakkındaki anlayış sadece bağlamlara ve coğrafyalara değil, aynı zamanda kültürlerle de duyarlıdır. Tüm bu boyutların, bakım verenin yapabilirlikleri konusunda bir çerçeve sunduğu ileri sürülmektedir. Benzer şekilde, Hart ve Brando da (2018:298) çocuk gelişimin sürecinde bakım verenlerin önemli bir paydaş olduklarının ve gelişim konusunda yetenek odaklı olmanın onlarla da konuşulması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Çocuk bakımına yönelik politikalar gözden geçirilirken Aran vd. tarafından (2016) yürütülen çalışma giderek yoğunlaşan kentsel bir ortamda, özellikle fiziksel alan -bakım merkezinin iç ve dış alanı- gereksinimleri ile ilgili bazı bağlayıcı düzenlemelerin etkisini değerlendirmekte ve özellikle fiyatlara bakarak bu tür düzenlemelerin dağıtıcı etkisini ele almaktadır. Nitekim kurallar içinde var olan örneğin bahçe düzenlemesini sağlayabilen merkezlerin diğerlerine göre yüksek kayıt ücretlerine sahip olması kayıt olacak çocukların sosyo-ekonomik seviyelerinden kaynaklı bir eşitsizliğe maruz kalmasına sebep olmaktadır. Eşitsizlikle mücadelenin çocuk refahının sağlanmasındaki yönlerden sadece biri olduğunu iddia eden Potsi vd. (2015) İtalya'daki çocuklar üzerine yaptıkları çalışmaları, çocukların parasal olmayan diğer alanlara yönelik yoksunluğu irdelemektedirler. Bakımdaki önemli bir noktanın hane halkının refahı olduğunun altını çizmektedirler. Yerkes ve Javornik de (2019) ebeveynlerin çocuk bakımını düzenlemeye yönelik gerçek fırsatlarını ve politika tasarımının cinsiyet ve sınıf boyunca değişen etkilerini ortaya koyabilen politikalara odaklanması gerekliliğine değinmektedir.

Woodhead'e (2009) göre çocuk gelişimini bir süreç olarak gören bakış açısının sıklıkla göz ardı ettiği şey, gelişim süreçlerinde çocukların yaşlarına göre bir öncelik verilmesinin doğal olmamasıdır. Dünyanın birçok bölgesinde, bir çocuğun yaşı geleneksel olarak çocukluğunu şekillendiren en göze çarpan faktör değildir. Etnik köken, sosyal sınıf/kast, cinsiyet, günlük aktiviteler, değer verilme ve saygılı davranılma yöntemlerindeki farklılıklar çok daha güçlü belirleyicilerdir. Yani, kısıtlayıcı/genişletici durumları çocuğun -sadece- yaşına göre belirlemek çocukluk çalışmaları için yetersiz kalmaktadır. Çocuk gelişiminin farklı kültürel biçimleri olabileceğini, evrensel standartların oluşturulmasının bazı kültürel noktaları gözden kaçırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca farklı kültürlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkisini görmezden gelmenin bir çeşit küresel yargılama olduğunu söylemektedir. Fakat kültürel arka planların çocukların aleyhine işlediği çocuklukların da var olabileceği bilinmektedir. Bu sebeple kültüre duyarlılık kadar iyilik haline ket vuran kültür üzerinde baskı oluşturabilecek bir evrensellikten bahsedilebilmelidir. Toplum ve kültüre göre değişen çocukluk algısının, çocukların herhangi bir

ihmal ve istismara maruz kalmalarına engel olabilecek evrensel standartları içerebilmesi minvalindeki evrensel çocuktan bahsedilebilmelidir.

Jenerasyon Temsilcisi Olarak Çocuk

Jenerasyon çocukluk çalışmalarında dikkat çeken bir kavramdır. Burada yaşa bağlı geliştirilen sosyal ilişkilere odaklanılmaktadır. Burada ağırlıklı olarak çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkinin asimetrisine dikkat çeken Alanen'in (2009) çalışmasına bakılabilir. Alanen'i değindiği iki temel nokta bulunmaktadır. Birincisi çocuklar ve ebeveynler arasındaki ilişki, diğeri ise jenerasyon çalışmalarının toplumsal cinsiyet çalışmalarından neler öğrenebileceği tartışmasıdır. Alanen (2009:165) ebeveyn-çocuk ilişkisinin tek yönlü olmadığını şöyle anlatmaktadır: "Konumsal performansın ve kimliğin birbirine bağımlılığı, tek taraflı olarak, ebeveynlikten çocukluğa gibi çalışmaz. İlginç bir şekilde, aile örneğinde, çocuk pozisyonunun sahibinin konumsal performansına karşılık gelen terim, muhtemelen çocuk-ebeveyn ilişkisini anlamak için kültürel olarak normatif temelin tek yönlü olma eğiliminde olmasından kaynaklı hem günlük hem sosyolojik söylemde eksiktir. Mantıken çocukluk ebeveynlik için gerekli karşı terim olacaktır." İkinci olarak "cinsiyet- toplumsal cinsiyet ayrımının toplumsal cinsiyetin detaylandırılmasına yönelik muazzam teorik verimliliği, toplumsal ve ilişkisel bir fenomen olarak jenerasyonun paralel terimler kullanarak uygun bir şekilde teorize edilebileceğini düşündürmektedir." (Alanen, 2009:170) Bir diğer deyişle Alanen (2009:168) çocukların da toplumsal cinsiyetleri olduğunu ancak (çocukluk çalışmalarında) toplumsal cinsiyet kavramının faydasının bunun ötesinde olduğunu söylemektedir. Hem toplumsal cinsiyet hem de jenerasyon, ilişkisel kavramlardır. Erkekler- kadınlar gibi çocuklar-yetişkinler de birbirleriyle ilişki içinde konumlandırılmış iki toplumsal kategoridir; birincisi toplumsal cinsiyet ilişkisinde ikincisi jenerasyonlar arası ilişkide adlandırılır. Toplumsal cinsiyetin ilişkisel mantığı üzerinde durularak, daha net bir ilişkisel jenerasyon anlayışı da geliştirilebilir.

Yine çocuk yetişkin ilişkisinde yönü yaşlılara çeviren bir araştırmaya da değinilmelidir. Qvortrup (2009)'a göre toplumdaki yaşlıların özellikle teknolojiye hakim olamamalarından ötürü çocuklara göre dezavantajlı olmaları söz konusudur. Buna nazaran en eski nesil sayı olarak artmakta ve prensip olarak da giderek daha fazla siyasi güç kazanmaktadır. Çözüm önerisi ise jenerasyonlar arasındaki ilişkileri yapısal formlar olarak incelemektir. Günceli yakalayabilmek konusunda avantaj olarak görülen bu durumun gerçek bir avantaj olup olmamasına dair bir tespit yapmak önemlidir. Bu bakış açısı iki şekilde yorumlanabilir; biri gündemi yakalayabilme dönemini içeren bir

yaş aralığının varlığında mutabık olmak; diğeri bu trendi yakalayamayanların sosyal katılım konusunda ellerinin bağlı olduğunu kabul etmektir. Bu çalışma kapsamında, teknolojik gelişme veya bilgi/deneyim birikimi konularından herhangi birinin öteki oluşturması konusunda bir itiraz mevcuttur. Bu itiraz, çalışmanın çocukları bir sebeple öteki konumuna getirmek, sosyal dışlanmaya maruz kalmalarına sebep olmak, politik birer birey olmalarına engel olmak konularındaki itirazına da yön göstermektedir.

Eğitim sisteminde Çocuk

Eğitim birçok alanın ortak çalışma konusu olduğundan çocuklar ve eğitim ilişkisini anlatan neredeyse sayısız metne ulaşmak mümkündür. Buranın sorgusu ise eğitimin çocukların yapabilirliklerine olan katkılarıdır. Eğitim sistemi içinde olmak çocuklara kendilerini kalkındırabilmeleri, özne olarak özgürleşebilmeleri adına neler katar? Bu bağlamda eğitimi çocuk odaklı olmak, yetenek geliştirme ve eşitsizlikle mücadeleye katkı sağlamak açısından ele alan çalışmalardan bazılarından bahsedilebilir.

Çocuk odaklılık buradaki birincil ve kapsayıcı bir kavram olarak esasında bütün çalışmaların alt metninde yer almaktadır. Özellikle değinilebilecek olan ise Wang'ın çalışmasıdır. Wang (2014) Çin'de uygulanan Su Zhi eğitim politikası ve yapabilirlik yaklaşımı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Çin eğitim sisteminde uzun zamandır var olan sınav odaklılığın yerini alan Su Zhi politikasının -kısmen- öğrenci yapabilirliğini dikkate aldığı sonucuna varmaktadır. Su Zhi'nin eğitim reformu tasarımı olarak güçlü bir politik karar olduğunun altını çizen Wang, politika üretmekle politikayı uygulanabilir kılmak arasındaki farka değinmektedir. Karar almak değil, politikayı uygulanabilir hale getirmek meselesine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır. Harrevelde ve Singh (2008:223) ise eğitimin potansiyeli ortaya çıkarabilme şeklinde bir politik uygulamaya dönüşmesini savunmaktadır. Hart da (1992) iyi kurgulanmış bir eğitim sistemi ile sosyal yeterlilik, sorumluluğun gelişimi, toplumsal kalkınmaya ve politik selfdeterminasyona katkı sağlanabileceğinin altını çizmektedir. Burada aile ve okul ikileminin yersiz olduğunu, ailenin iç etkileşimin yüksek olduğu bir yer olması sebebiyle dışarıdan doğrudan ulaşılabilir olmadığını, okulların ise çocuklar için oluşturulmuş toplumsal alanlar olarak katılım için önemli olduklarına vurgu yapmaktadır. Okulların toplumsal alan olma haline sosyal adaleti sağlama tartışmasını ekleyen Vaughan (2016) hedefini müfredat ve pedagoji dışında okulun yapısal yönlerine çevirmektedir. Öne sürdüğü, yapabilirlik yaklaşımının, özellikle bu tür müfredat dışı faktörler açısından, öğrencilerde okullaşma ve sosyal adalet değerleri arasındaki ilişkiyi keşfetmek için yeni

bir çerçeve sunabildiğidir. Özellikle, okulun sosyo-ekonomik çeşitliliğini müfredat içeriği, pedagoji ve okuldaki örgütsel kültüre ek olarak önemli bir faktör olarak değerlendirmek için güçlü bir durum vardır. Temel bir soru, eğitimin toplumdaki yapısal eşitsizlikleri nasıl pekiştirebileceği veya dönüştürebileceğidir. Okulun müfredat dışı değişkenlerindeki çeşitliliğin öğrencilerin yurttaşlık kurguları üzerinde etkili olduğu söyleyen çalışmasında Vaughan (2016:219) okullardaki sosyo-ekonomik çeşitliliğin çocukların toplumsal hayatta karşı karşıya kalacakları eşitsizliklere hazır hale gelmesini sağlayabileceğini de belirtmektedir. Vaughan'ın eşitsizlik vurgusunu eğitimin toplumsal eşitsizlikle mücadeleye olan katkısını yoksulluk, toplumsal cinsiyet, ırka dayalı ayrımcılık üzerinden ele alan çalışmalarla değerlendirmek yerinde olacaktır.

Hart (2019:583) çalışmasında eğitime erişim ve eğitimin çıktıları bağlamındaki sosyal adalet ve eşitlik temelli tartışmasını şöyle kurgulamaktadır: “Kalkınma gündemlerinin temel kaygısı, eğitim süreçlerinin daha büyük sosyal adalete nasıl katkıda bulunabileceğidir. İnsanlar kaliteli eğitim alabildiklerinde yoksulluk döngüsünden kurtulabilirler. Dolayısıyla eğitim eşitsizlikleri azaltmaya ve toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşmaya yardımcı olur.”

Loots ve Walker (2016) da eğitimde yapabilirliklere dayalı bir toplumsal cinsiyet eşitliği politikasının yöntemini yüksek öğrenim bazında tartışmaktadırlar. Bu bağlamda yaptıkları araştırmalarında eğitim ortamlarının toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliği pekiştirici rolünü eleştirmektedirler. Yüksek öğrenimin toplumsal cinsiyete dayalı normlar ve uygulamalardan arındığı takdirde insanlara büyük fırsatlar sunacağına altını çizmektedirler. Bu nedenle, bu çalışma aracılığıyla, toplumsal cinsiyete dayalı temsil ve katılımın ötesinde insani gelişme göstergeleri yaratarak sosyal adalet hedeflerini aktif bir şekilde takip etmek için toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarını yetenekler açısından araştıran çalışmaların artırılmasını önermektedirler. Toplumsal cinsiyet tartışmasına eğitimin araçsal rolleri bağlamında yorum getiren Mok ve Jeong şunu söylemektedirler: “Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim amacımız olduğunu varsayalım. Sadece öğrencilere öğretmek yeterli mi? Ülkenin sosyal, kültürel ve eğitimsel iklimlerini önceden dikkate almak gerekir. Aksi takdirde, böyle bir değerlendirme yapılmayan bir eğitim politikası cinsiyet eşitsizliğinin durumunu kötüleştirebilir.” (2016:508-9).

Brossard-Børhaug (2012), başka bir eşitsizlik biçimi olan ırkçılığa odaklanır. İrkçılık karşıtı eğitimin olumsuz asimetric güç ilişkilerine karşı koyması

bağlamında önemli olduğunu söylemektedir. Bu tasarımla çeşitli eşitsizlik biçimlerinin de ortadan kaldırılmasının mümkün olduğuna vurgu yapmaktadır. Irkçılık karşıtı öğrenmenin eşitlik ve farklılık hakkındaki fikirleri sorgulamaya yönelmesine dikkat çekmektedir. Brossard-Børhaug'a göre (2012:404):

“Farklılıklar mutlaka eşitsizlik anlamına gelmez; aksine büyük bir zenginlik ve çeşitlilik kaynağı olabilirler. Irkçılık karşıtlığı, kültürel farklılıkları teşvik ederek bunu şiddetle savunur. Yine de yetenek seti azaltılırken kültürel farklılıklar eşitsizliğe dönüşebilir. Çoğunluk dilinden farklı bir ana dili olan bir öğrenci, çoğunluk dilini kendi ana dili pahasına öğrenirken büyük bir kapasite yoksunluğu yaşayacaktır.” Irkçılık karşıtı olmanın, kültürel hoşgörü, entegrasyon veya toplumsal bütünlük gibi tartışmaların ötesinde yapabilirliklerin genişletilmesiyle ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Çoğunluğun, kamusal alanda diğerlerini kabul etme isteği şeklinde tasarlanan bu tartışmaların yapabilirlikleri kısıtlayıcı olduğunun altını çizmektedir. Bu noktada eğitimin kısıtlayıcılığa sebep olmamak adına ne derece evrensel ne derece yerel kodlarla kurgulanması gerektiğine dair tekrar düşünülmesi gerekmektedir.

154

Evrensel ve yerel tartışmasında örneğin Clark ve Fennell (2014:444) kamu kurumlarının evrensel ilkelere dayandırılması gerekliliğini söylemektedir. Öte yandan, eğitim kurumları bağlamında ise yerel düzeyi anlamlı bulan Manion ve Menashy (2013:234) ise eğitim politikasının ulusal olarak düzenlenmesi halinde yerelin bilgisine üstten bakılmadan çocukların içinde buldukları sisteme yaklaşılabilirliğinin altını çizmektedirler. Burada ulusal/evrensel eğitim ile milli/empyralist eğitim olmayı birbirinden ayırt etmenin önemine inanılmaktadır. Ulusal olması milli olması ve ideolojilerle bezenmesi anlamına gelmediği gibi evrensel olması da herhangi bir uluslararası gücün baskısı altında kalmamasını ifade etmektedir. Örneğin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında, kız çocukların okula gönderilmesine yönelik kısıtlamaları olan bir yapıda bu sorunu evrensel eğitim ilkeleri ile bertaraf etmek mümkünken, bütün çocukların aynı olmadığı ve kültürlerin göz ardı edilmediği bir sistemin de ulusal politikalarla çözüme kavuşturulması mümkündür. Yani herhangi bir politikanın çocukları üzerindeki etkisinde bağlam önemlidir.

SONUÇ

Çalışmada çocuklarla ilgili geleneksel sosyalleşme perspektifine eleştirel bakılmıştır, çocukların kapasite yoksunu olma meselesine soru işaretleri bırakılmıştır ve çocuklar içinde buldukları toplumsal alanın bir parçası olarak görülmüştür. Bu çalışmada çocukluğun çalışılması gerektiğine inanan yetişkin akılla değil, çocuklara dair süreçler hakkındaki merakla hareket edilmektedir.

Çocukluğa dair bir araştırmanın merak/çıkış noktası ile başka bir konu arasında bir fark görülmemektedir. Bir diğer deyişle, çocukların toplumsal alandaki eşit konumlarına erişebilmeleri için bir araştırmanın konusu haline getirilmeleri ile başka herhangi bir grubun çalışılması birbirinden farklı değildir. Çocuklara özgü kırılğanlıklar elbette hassasiyetle ele alınmak suretiyle diğer bütün gruplarda olduğu gibi çocukların da etkileme ve dönüştürme gücü her daim göz önünde bulundurulmaktadır. Böylece çocukluğun toplumsal eşitlik anlamında yeniden inşasına katkı sağlanabileceği de umulmaktadır.

Bu çalışmada yer verilen çocuk ve çocuklukla ilgili metinlerin ele alınışlarındaki en önemli kriter çocukların toplumsal eşitliğini tartışmaya açabilmek olmuştur. Çocuklar kendi hayatlarının öznesi olarak görülebilmelidirler. Bunu tartışmaya açan alan yazın bilgisi göstermektedir ki her bir çocuğun kendi içinde bulunduğu koşullara göre değerlendirilmesi ve bununla birlikte çocukluğa dair kolektif bilgi üretimini sağlamaya çalışılması önemlidir. Çocukların varlıklarını iddia edebilmeleri, ses/sözlerini çıkarabilmeleri toplumsal eşitlik ve adaletin önemli bir bileşenidir. Çalışma ile çocukların kendi koşullarında şekillenen üretkenlikleriyle toplumsal hayatın birer parçası olarak ele alınmaları gündeme getirilmek istenmiştir. Çocuk ve gençlerin söylemlerinin yetişkinlerce dikkate alınmasına ve yetişkin gündemi içindeki tutuluşuna/kayboluşuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Metin boyunca kenara bırakılan soru işaretleri başka araştırmalara ışık tutabilirse çocukların politik katılımları ve yurttaşlıklarının çocuklar tarafından tartışılacağı günlere doğru gidileceğine dair olan motivasyonla çalışmayı sonlandırmak araştırmacı olarak çocukların toplumsal eşitliğine inancımın bir parçasıdır. Kuralların birlikte konabildiği, birlikte yapılandırılmış, fikir birliğinin baştan sağlandığı bir anlaşmanın katılımdaki karşılığına dair farkındalıkla çocuklara dair bu çalışmanın kaygısı, son sözü çocukların söylemesi değil, bütün sözlerin yaş, cinsiyet gibi ayrımlardan arındırılarak birlikte üretilebilmesidir. Bu bağlamda çalışmanın son sözü böyle üretimlerin çocuk politikası geliştirmeye katkı sağlayan aktüel ve akademik bir zemine sahip olmasının çocuk hareketi açısından önemli bir ihtiyaç olduğudur.

DİPNOT

1 Metin çocukların politik katılımlarına değinen doktora tezimin alan yazın verilerinin bir kısmından sistematik olmayan şekilde derlenmiştir.

KAYNAKÇA

Aran, Meltem A./ Boudet, Ana/ Maria, M./ Aktakke, Nazlı (2016), “Can Regulations Make It More Difficult to Serve the Poor? The Case of

Childcare Services in Istanbul, Turkey” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt: 17, Sayı: 4) 558-582

Alanen, Leena (2009), “Generational Order” *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig. (Palgrave Macmillan) 159- 174.

Alkire, Sabina (2008), Amartya Sen, *Oxford Poverty&Human Development Initiative (OPHI)*

Arambala, Gerry, Flores (2019), “Violence and Human Development: A Perspective From Amartya Sen” *International Journal of Politicsand Security*, (Cilt:1, Sayı:1) 97-110

Bell, Margaret (2011), *Promoting children’s rights in social work and Social Care. A Guide to Participatory practice* (Jessica Kingsley Publishers)

Biggeri, Mario/ Ferrannini, Andrea/ Arciprete, Caterina (2020), “ Local Communities and Capability Evolution: The Core of human Developmen Processes” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:19, Sayı:2) 126-146.

Biggeri, Mario/ Bibanora, Renato/ MAriani, Stefano/ Manchini, Leonardo (2006), “Children Conceptualizing their Capabilities: Result of a Survey Conducted During the First Children’s World Congress on Child Labour” *Journal of Human Development* (Cilt:7, Sayı:1) 59-83.

Bonvin, Jean-Michel/ Laruffa, Francesco/ Rosenstein, Emilie (2018), “Towards a Critical Sociology of Democracy: The Potential of the Capability Approach” *Critical Sociolog*, (Cilt:44, Sayı:6) 953-968

Bray, Daniel/ Nakata, S. (2019), “The figure of the child in democratic politics” *Contemporary Political Theory*, (Cilt:19/Sayı: 1) 20-37

Brossard-Børhaug, Frederique (2012), “Rethinking Antiracist Education in the Light of the Capability Approach” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:13, Sayı:3) 397- 413

Chiappero-Martinetti, Enrica/ Budd, Christopher/ Houghton Ziegler, Rafael (2017), “Social Innovation and the Capability Approach— Introduction

to the Special Issue” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:18, Sayı:2) 141- 147

Clark, David A./Fennell, Shailaja (2014), “Democratic Freedoms, Capabilities and Public Provision: A Defence and Some Possible Extensions” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:15, Sayı:4) 437-447

Cohen, Elizabeth (2005), “Neither Seen Nor Heard: Children’s Citizenship in Contemporary Democracies” *Citizenship Studies*, (Cilt:9, Sayı:2) 221-240

Crowley, Anne (2014), “Evaluating the Impact of Children’s Participation in Public Decision-Making” *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People’s Lives Children and Adults in Conversation*, Editörler: Joanne Westwood, Cath Larkins, Dan Moxon, Yasmin Perry, Nigel Thomas. (Palgrave Macmillan): 29-42

Cudjoe, Ebenezer/ Uggerhoj, Lars/ Abdullah, Alhassan (2020), “We are consultants, not collaborators Young people’s experiences with T child protection meetings in Ghana” *Children and Youth Services Review*. (Cilt:109) 1-8.

Eckhoff, Angela (2019), “Participation takes Many forms: Exploring the Frameworks Surrounding Children’s Engagement in participatory Research” *Participatory Research with Young Children*, Editör: Angela Eckhoff (Springer Yayınları): 3-20.

Garcia, Patricia/ Henrique Fernandez, Cecilia/ Jackson, Aahley (2020), “Counternarratives of Youth Participation Among Black Girls” *Youth and Society*, (Cilt: 52, Sayı:8) 1479-1500, Doi: 10.171/0707/40401441181X8X181882244738

Hammersley, Martin/ Traianou, Anna (2017), *Nitel Araştırmalarda Etik İhtilaflı Konular ve Bağlam*, Çevirenler: Sibel Balcı, Berat Ahi. (Anı Yayıncılık)

Harrevel, Robert/ Singh, Michael (2008), “Amartya Sen’s Capability Approach and the Brokering of Learning Provision for Young Adults” *Vocations and Learning*, (Cilt:1) 211-226. Doi: 10.1007/s12186-008-9012-3

Hart, Carolina, Sarojini (2012) "Closing the Capabilities Gap: Renegotiating Social Justice for the Young" *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:13, Sayı:3) 513-515, Doi: 10.1080/19452829.2012.695106

Hart, Carolina, Sarojini (2019), "Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework" *Policy Futures in Education*, (Cilt:1715) 582-598. Doi: 10.1177/1478210318809758

Hart, Carolina, Sarojini/ Brando, Nicolas (2018), "A Capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education" *European Journal of Education*, (Cilt: 53) 293- 309

Hart, Roger (1992), "Children's Participation from Citizenship" UNICEF International Child Development Centre.

Hart, Roger (2008), "Stepping Back from the Ladder: Reflections on a Model of Participatory Work with Children Participation and Learning" Editör: A. Reid. (Springer): 19-31.

158

Hatton, Amanda (2014), "Shallow democracy: In Other people's Shoes- Listening to the Voice" *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People's Lives Children and Adults in Conversation*, Editörler: Joanne Westwood, Cath Larkins, Dan Moxon, Yasmin Perry, Nigel Thomas, (Palgrave Macmillan): 43-53

Head Brian (2011), "Why not ask hem? Mapping and promoting Youth Participation" *Children and Youth Services Review*, (Cilt: 33) 541-547.

Honig, Michael- Sebastian (2009), "How Is the Child Constituted in Childhood Studies?" *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, 2009, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig. (Palgrave Macmillan): 62-77.

İnal, Kemal (2018), *Çocuk Hakları ve Siyaset* (Yeni İnsan Yayınevi)

Jensen, An-Magritt (2009), "Pluralization of Family Forms" *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael- Sebastian Honig. (Palgrave Macmillan): 140-155.

- Johnson, Vicky (2014), “Change-Scape Theory: Applications in Participatory Practice” *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People’s Lives Children and Adults in Conversation*, Editörler: Joanne Westwood, Cath Larkins, Dan Moxon, Yasmin Perry, Nigel Thomas, (Palgrave Macmillan): 94-108.
- Jupp-Kina, Victoria (2014), “Making the Invisible Visible: Using Participatory Action Research as a Means to Uncover Hidden Barriers in Children and Young People’s Participation” *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People’s Lives Children and Adults in Conversation*, 2014, Editörler: Joanne Westwood, Cath Larkins, Dan Moxon, Yasmin Perry, Nigel Thomas, (Palgrave Macmillan): 54-64.
- Karataş, Kasım (2016), “Sosyal Hizmet Kuruluşlarında Çocuk ve Gençlerin Katılımı” *Çocuk Katılımı*, Editör: Ercüment Erbay, (Nobel Yayınları): 29-49
- Lange, Andreas/ Mierendorff, Johanna (2009), “Method and Methodology in Childhood Research” *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig, (Palgrave Macmillan): 78-95.
- Larkins, Cath/ Lange, Andreas/ Mierendorff, Johanna (2014), “Essential ingredients in child and young person-led research” *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People’s Lives Children and Adults in Conversation*, Editörler: Joanne Westwood, Cath Larkins, Dan Moxon, Yasmin Perry, Nigel Thomas, (Palgrave Macmillan): 109-116.
- Loots, Sonja/ Walker, Melanie (2016), “A Capabilities-based Gender Equality Policy for Higher Education: Conceptual and Methodological Considerations” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:17, Sayı:2) 260-277, Doi: 10.1080/19452829.2015.1076777
- Manion, Caroline/ Menashy, Francine (2013), “The Prospects and Challenges of Reforming the World Bank’s Approach to Gender and Education: Exploring the Value of the Capability Policy Model in The Gambia” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:14, Sayı:2) 214-240, Doi: 10.1080/19452829.2012.693909

- Mok, Kwangsu/ Jeong, Wongyu (2016), “Revising Amartya Sen’s capability approach to education for ethical development” *Asia Pacific Education Review*, (Cilt:17) 501-510. Doi: 10.1007/s12564-016-9449-2
- Olk, Thomas (2009), “Children, Generational Relations and Intergenerational Justice” *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig. (Palgrave Macmillan): 188-201
- Öztan, Güven, Gürkan (2013), *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*, (İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları)
- Percy-Smith, Barry (2006), “From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People” *Children, Youth and Environments*, (Cilt: 16, Sayı: 2) 153-179, (Çevrimiçi) <http://www.colorado.edu/journals/cye>, 6 Mart, 2020
- Percy-Smith, Barry (2016), “Negotiating Active Citizenship: Young People’s Participation in Everyday Spaces” *Politics, Citizenship and Rights*. 2016, Editörler: Kirsi Pauliina Kallio, Sarah Mills, (Springer Reference): 401-422.
- Potsi, Antoanneta/ D’Agostino, Antonella/ Giusti, C./ Porciani, L. (2016), “Childhood and Capability deprivation in Italy: a multidimensional and fuzzy set approach” *Quality&Quantity*, (Cilt:50) 2571-2590. Doi: 10.1007/s11135-015-0277-y
- Powell, Mary, Ann/ Graham, Anne/ Canosa, Antonia/ Anderson, Donnah/ Moore, Tim/ Robinson, Sally/ Thomas, Nigel P./ Taylor, Nicola (2020), “Child safety in policy: Who is being kept safe and from what?” *Social Policy & Administration*, (Cilt: 54) 1160-1178, doi:10.1111/spol.12591
- Qvortrup, Jen (2009), “Childhood as a Structural Form” *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael- Sebastian Honig. ss.21-33, Palgrave Macmillan): 21-33.
- Thomas, Nigel Patrick (2007), “Towards a Theory of Children’s Participation” *The International Journal of Children s Rights*, (Cilt:15) 199-218.
- Thomas, Nigel Patrick (2021), “Child-led research, children’s rights and childhood studies: A defence” *Childhood*, (Cilt:1,Sayı:14) Doi: 10.1177/0779079507658628212919966743

- Truscott, Julia/ Graham, Anne/ Powell Mary Ann (2019), “Ethical Considerations in Participatory Research with Young Children” *Participatory Research with Young Children*, Editör: Angela Eckhoff, (Springer Yayınları): 21-38
- Uyan- Semerci, Pınar/ Müderrisoğlu, Serra/ Karatay, Abdullah/ Akkan, Başak/ Kılıç, Zeynep/ Oy, Burcu/ Uran, Şaylan (2012), *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk* (İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları)
- Vaughan, R. Peppin (2016), “Education, Social Justice and School Diversity: Insights from the Capability Approach” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:17, Sayı:2) 206-224, Doi: 10.1080/19452829.2015.1076775
- Wang, Li (2014), “China’s Janus-faced Approach to Su Zhi Education: A Capability Perspective” *Journal of Human Development and Capabilities*, (Cilt:15, Sayı:4) 308- 319, Doi: 10.1080/19452829.2013.877424
- Webster, Deborah/ Dunne, Laura/ Hunter, Ruth (2021), “Association Between Social Networks and Subjective Well-Being in Adolescents: A Systematic Review” *Youth and Society*. (Cilt: 53, Sayı: 2) 175-210. Doi: 10.1177/0044118X20919589
- Westwood, Joanne/ Larkins, Cath/ Moxon, Dan/ Perry, Yasmin/ Thomas, Nigel (2014), “Introduction” *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People’s Lives Children and Adults in Conversation*, Editörler: Joanne Westwood, Cath Larkins, Dan Moxon, Yasmin Perry, Nigel Thomas, (Palgrave Macmillan): 1-9
- Woodhead, Martin (2009), “Child Development and the development of childhood” *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Editörler: Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig. (Palgrave Macmillan): 46-61
- Yerkes, Mara/ Javornik, Jana (2019), “Creating Capabilities: Childcare policies in comparative perspective” *Journal of European Social Policy*, (Cilt: 29, Sayı: 4) 529-544. Doi: 10.1177/0958928718808421.
- Yousefzadeh, Sepideh/ Biggeri, M./ Arciprete, C./ Haisma, H. (2018), “A Capability Approach to Child Growth” *Child Indicators Research*, (Cilt: 12) 711-731. Doi: 10.1007/s12187-018-9548-1

EĞİTİM BİLİM TOPLUM DERGİSİ
YAZI BİÇİMİ*

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCE SOCIETY
FONT STYLE*

A)Yollamalar, Kaynakça ve Dipnotu

A)References, Bibliography and Footnotes

1.Metin içinde yapılacak yollamaIar ayraç içinde (Yazar,kaynağın yayımlandığı yıl, sayfa numarası sırasıyla) gösterilecektir. Kaynakça da bu yolIama 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:

162

a)Tek yazarlı kitaplar ve makaleler

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.

163

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 yayınlarında 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 yapılacak referanslarda kısaltmalar kullanılmalıdır. Örneğin Yüksek Öğretim Kanunu (YÖK), Millî 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) Yazıda 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 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, yazı yazar(lar)ı tarafından geri çekilebilir. 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.

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.

*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

Özerk
Üniversite
Özgür
Bilim
için

üç aylık hakemli dergi

**eğitim
bilim
toplum**

EĞİTİM SEN



81

İLETİŞİM ADRESİ :

Yayın Aralığı : 3 Aylık / Yayın Türü : Yaygın
Adres : Cinnah Cad. Willy Brandt Sk. No:13
Çankaya / ANKARA 06680

Tel : (0.312) 439 01 14
Fax : (0.312) 439 01 18
Url : www.egitimbilimtoplum.com.tr
e-posta : info@egitimbilimtoplum.com.tr
egitimbilimtoplum@egitimsen.org.tr

ÜCRETSİZDİR