

İ. Metin Ayçiçek

ÇOCUK VE DEMOKRATİK EĞİTİM
4. Kitap
ANA BABA EĞİTİMİ

İ. Metin Ayçiçek
Çocuk ve Demokratik Eğitim
4. Kitap
Ana Baba Eğitimi
AramPedagoji

1.Baskı : Mayıs 2013

©Tüm Yayın Hakları Saklıdır.

Edîtor:
Vedat Çetin

Baskı ve Cilt:

Gün Matbaacılık

Reklam Film Basım Yayın San. Tic. Ltd. Şti.

Beşyol Mah. Akasya Sok. No: 23/A

Küçükçekmece İstanbul

Tel: 0 (212) 580 63 81

ISBN:

Aram Basım Reklam ve Yayıncılık

Sanayi Ticaret Limited Şirketi

Huzurevleri Mah. Sıtkı Goral Cad. Kurdi-Der Binası Kat3/3

Kayapınar / DİYARBAKIR

Tel: 0 412 238 30 71

email: info@aramyayinevi.com

www.aramyayinevi.com

İ. METİN AYÇİÇEK

1950 yılında Sarıkamış (Kars)'da doğdu. Dokuz çocuklu yoksul bir ailenin beşinci çocuğudur. 1968'de Ankara Üniversitesi SBF'ye girdi. 1970'te Öğrenci Derneği Başkanlığı yaptı. 12 Mart sonrası tutuklandı, üç yıl tutukluluktan sonra genel af la cezaevinden çıktı. Üniversite eğitimini tamamladı. Kurtuluş gazetesi ve Kurtuluş Sosyalist Dergi'nin sorumlu yönetmenliğini yürüttü. 12 Eylül 1980 sonrası, yurtdışına çıktı. Ortadoğu'da FKÖ ile birlikte çalıştı. Bir süre sonra, Avrupa'ya gitti. "Sosyalist İşçi" adlı derginin yayınlanması çalışmalarında yer aldı.

Evli ve üç çocuk babası olan Ayçiçek, halen Almanya'nın Nürnberg kentinde yaşamaktadır. Almanya'nın en büyük STK'larından biri olan ve eğitim alanında çalışmalarını sürdüren Alman Çocuk Koruma Birliği'nin (Deutscher Kinderschutzbund) Bayern Eyaleti Yönetim Kurulu üyesidir. Pedagojinin ve andragojinin (yetişkin eğitimi) değişik alanlarında kurs, seminer ve konferanslar vermektedir. Ayrıca, Özgür Politika ve Mücadele gazetelerinin köşe yazarıdır.

Yayınlanmış kitapları:

-**Sosyalist Ahlak, Devrimci Tavır ve Eleştiri Özeleştiri Üzerine Notlar.** Kurtuluş Yayınları, 1976, Ankara.

-**Sosyalist İdeolojik Eğitimin Önemi ve Yöntemi Üzerine.** Kurtuluş Yayınları. 1984, Nürnberg.

-**Felsefe ve Bilimde Irkçı Düşünce.** Pencere Yayınları. 1996, İstanbul.

-Çocuk ve Demokratik Eğitim Dizisi:

1. Kitap: **"Bir Ben Vardır Bende"** Evra Yay. 2006, Berlin.

2. Kitap: **Çocuk ve Cinsiyet Eğitimi.** Evra Yay. 2006, Berlin.

3. Kitap: **Kuşaklar Arası Çatışma ve Aile İçerisi Demokrasinin Önemi.** 1. Baskı: Merhaba Yayınları 1994, Ulm. 2. Baskı: Evra Yay. 2006, Berlin

Bu diziden ilk kez **Aram Yayınları**'nda yayınlanacak kitapları:

4. Kitap: **Ana – Baba Eğitimi.**

5. Kitap: **Bağımlılık "Görünmez Kaza" Değildir.**



İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	6
-------------	---

PEDAGOJİ VE ANDRAGOJİ ÜZERİNE

Pedagoji ve Eğitim	9
Yetişkinlerin Eğitimi: Androgoji	15

TOPLUM, AİLE VE EĞİTİM ÜZERİNE

Bir sistem modeli olarak aile	37
Toplum, aile ve eğitim	51
Ana babanın eğitime ilişkin tutumları	56
Ana Baba Tutumları Belirleme Testi	73

EĞİTİM VE DİL (Konuşma ve Dinleme Sanatı)

Eğitimde dilin önemi	81
Doğru dinleme bir sanattır	95

OKUL VE ÇOCUK

Çocuğun Okul Öncesi Gelişimi	105
“Benim çocuğum büyük adam olacak!”	117
Okullar Açıldı. Panik yok!	124
Şimdi Okullu Olduk!	128
Fobiler ve bağımsız kişilik sorunu	132
Çocuklarda kaygı bozukluğu	143
Çocuklarda “seçici konuşmazlık”	148
Okul korkusu ve ailenin rolü	157

TARTIŞMA KÜLTÜRÜ VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ

Tartışma kültürü ve demokrasi eğitimi	186
Tartışma kültürü demokrasi kültürüdür	188
Çocuk ve aile içinde tartışma kültürünün önemi	
Doğru tartışma üreticidir	194
Çocuğun eğitiminde disiplin uygulaması	202

AİLE İÇİ ŞİDDET VE ÇOCUK

Şiddet sorunu üzerine bir giriş denemesi	235
Somut olarak toplumda ve ailede şiddet	245
Aile içinde şiddet sorunu üzerine	255
Aile içi şiddet	259

ÇOCUK SUÇLULUĞU “SUÇA İTİLME”

272

TELEVİZYON VE ÇOCUK

276

ÇOCUK VE ARKADAŞ SEÇİMİ

Arkadaş Seçimi ve Eğitimin Önemi.....	294
Akran ve Arkadaşlık İlişkilerinin Önemi	300
“Biz Çocuğumla arkadaş gibiyiz” Yanılgısı.....	307
“Bırak arkadaşımı ben seçeyim!”	312

EĞİTİM YAZILARI

Bir mektubun düşündürdükleri	320
Çekingenlik Sorunu Üzerine	321
Anne ve Günü	335
Tatil Sohbeti	341
Yetişkinler İçin Okuma Alışkanlığının Kazanılmasına İlişkin Öneriler	346
Güçlü Bir Çocuk İçin Ne Yapabiliriz?	353
Entegrasyon, Uyum ve Anadil	357

KAYNAKÇA

362

SUNUŞ

Çocuk ve Demokratik Eğitim adlı dört kitaptan oluşan dizinin, doğrudan ana babalara yönelik bir çalışma olduğunu, dizinin daha önceki kitaplarında sıkça belirtmişim. Kuşaklar Arası Çatışma ile başlayan pedagoji ve andragojiye ilişkin çalışmalarımın, bu dizi ile devam etmesi rastlantı değildi elbette. Önceleri daha teorik (soyut) bir düzlemde ilgi alanıma giren pedagojinin giderek yaşamımdaki temel çalışma alanlarından birisini oluşturması, bu alanın sorunlarına daha ayrıntıda ve güncel kapsamda yaklaşımı zorunlu kıldı. Ama yine de dizinin ilik üç kitabı olan *Bir Ben Vardır Bende*, *Çocuk ve Cinsiyet Eğitimi* ve *Kuşaklar Arası Çatışma*'dan sonra elinizdeki *Ana Baba ve Eğitim* adlı çalışmamla, sadece pedagojinin ve andragojinin, ciddi ciddi yaşamıma burnunu sokmasından dolayı değil, ama yaşanan deneylerden çıkarılan sonuçların, bütün insanlığın ortak ürünü haline getirilebilmesini hedefleyen bir anlayışın zorunluluğudur. Değerlendirme hakkı elbette okuyucunun elindedir.

Bugün bütün dünyada yaşanmakta olan süreç, çocukluk hayallerimizde süslediğimiz geleceğe ilişkin umutlu fantezilerimizi tek tek tüketmektedir. Acımasız savaşımlardan ekonomik krize, doğanın katlinin neden olduğu makro ölçeklerde yıkıcı doğal felaketlerden, doğal genetiğe müdahalenin yaratacağı ürkütücü sonuçlara; globalleşen kapitalist sermayenin bireyler ve halkların özgüven duygularını çökerten geniş kapsamlı ideolojik saldırganlığına, demokratik haklar ve özgürlüklerin her gün biraz daha yontulmasının engellenememesinin insan ruhunda yarattığı hiçlik duygusu ve ağır psikolojik sancılara gibi birçok sorunla boğuşmaktayız. Bu nedenle de pedagojiye, geçmişe kıyasla bugün daha fazla gereksinimimiz var.

Doğaya ve insana dair sorunlarımızın böylesine yaygınlaştığı bir çağda, en küçük birlikte yaşam ünitesinden başlayarak çevre ilişkilerimize de sirayet ettirmek istediğimiz “pedagoji”ye ilişkin

bu ilgisizliğin nedeni, yazarının çapsizliğiysa inanın büyük bir mutlulukla bu gerekçeyi kabullenebilirim. Yazarına ya da işlenen konulara yönelik bir gerekçe değil de konunun doğrudan kendisine yönelik bir algıdan veya algısızlıktan kaynaklı ise, işte o zaman globalizmin efendilerinin ideolojik savaşı kazandıkları olasılığının ağırlığı altında, büyük acı ve insanlık adına korku yaşarım.

Daha çok seminer ya da kurslarıma katılan ana babaları düşünerek hazırladığım kitaplar, bu nedenle biraz da “ders notları” kapsamında değerlendirilebilir. Bu nedenle, yayınlanan her dört kitap da, bu türden çalışmalara katılan ana babalar tarafından sıcak bir ilgi ile karşılandılar. Ama bu ilgi, toplumumuzun genelinde pedagojiye ilişkin ciddi bir ilginin varlığını kanıtlayan bir veri değildi. Tersine, biraz karamsar bir yaklaşım olarak değerlendirilse de, ne yazık ki böyle bir ilginin yeterliliğinden söz etmek olanaksızdır.

Aile, çocuk ya da gençlik eğitimi alanlarında çalışanlar bilir: Çoğunluğumuz, çocuk sorunlarını, sadece çocuğun altını ısılatma, okulda başarısızlık, saldırganlık gibi çevre ilişkilerine de zarar veren davranış bozukluklarında ya da daha çok gençlerde yüz yüze geldikleri polisiye olaylar, uyuşturucu bağımlılığı ya da evden kaçma olayları gibi ciddi sorunlar karşısında eğitimin önemini keşfedip pedagog, andragog ya da psikologlara danışmayı gerekli görürler. Genellikle ilk başvurularda “bizim çocuk” diye başlayan söyleşi, çocuğun olumsuzluklarının sıralanması ve çözüm için hızlı ve etkili çarelerin beklentisiyle başlar. On altı yaşında evden kaçan genç kızımızın eve yeniden dönüşünü sağlayacak sihirli reçete nedir ya da on dokuz yaşındaki saldırgan oğlumuzun uysallaştırılarak yeniden ana babaya ve çevreye saygılı, “iyi çocuk” olabilmesi için atılması gereken adımlar nelerdir? Her şeye sahip olduğu halde okulda başarısız olan çocuğun başarısını hemen sağlamak için hangi olanaklara sahibiz? Danışmandan beklentileri böylesine örneklerle çoğaltabiliriz.

Oysa genellikle bu tür beklentiler, eğitimin doğum öncesin-

den başlayan bir süreç olduğu düşüncesine bir hayli uzaktırlar. Sorunlu davranış ortaya çıktığında ise, çoğunlukla yapılacak şey pedagojinin ilgi alanından çoktan çıkmış, psikolojinin ya da polisin çalışma alanına girmiştir.

Ana baba eğitiminin önemi elinizdeki kitabın ağırlık konusunu oluşturmakla birlikte konusu, diğer kitaplarda anlatılanlarla birlikte ele alındığında ancak bütünlüklü bir çerçeveye ulaşılmış olacaktır. Bu nedenle çok az da olsa daha önce yayınlanan kitaplarımdan da aktarmalara yer vererek konu bütünlüğünü gerçekleştirmeye çalıştım..

Kitap biraz interaktif olsun diye yola çıktım. Ama bunu gerçekleştirebilme olanağım sadece internet üzerinden ilişki kuran dostlar ya da aile danışmanlığı mesleğimde ziyaretçilerimle sınırlı olacaktır. Bana sorulan sorular ve verdiğim yanıtları konu aralarında “Sorular-Yanıtlar” başlığıyla aktararak kitabın biraz daha yaşamın içinde olmasına çalışacağım.

Bu kitap, çocuk merkezli bir anlatımdan sık sık uzaklaşarak, yetişkinler dünyasının sorunlarına dalışlar yapacaktır. Önceki kitaplarımı okuyanlar, bunun bilinçli bir tercih olduğunu artık bilmektedirler. Yetişkinin yaşadığı somut koşullar bilinmeden, onun eğitiminin mantığı anlaşılamaz. Ancak bu açığa çıkarıldıktan sonradır ki, yetişkine, eğitim için bazı öneriler sunma şansımız olabilecektir.

“Süper ana-baba” olmak diye bir derdimiz olmamalıdır. Birazcık bilgi, dikkat ve sabır gelecekte doğabilecek birçok sorunu bugünden çözmemize yardımcı olabilir.

PEDAGOJİ VE ANDRAGOJİ ÜZERİNE

Pedagoji ve Eğitim

“Çocuğun var mı derdin var,” der çoğu ana baba. Elbette doğru değil bu söz. Doğru olsa, çocuk yapmayı kim düşünürdü ki? Ama çocuk sahibi olmanın yüklediği sorumlulukları ve özellikle günümüzde eğitim zorluklarını dillendirmek için kullanılan bu söz, biraz da keyifli bir iş için ödenen bedele işaret etmektedir sanırım.

Ana babanın çocuğu için attığı her adımın iyi niyet taşıdığından kuşkumuz yok. Ama bu iyi niyete rağmen, onca zahmete katlanarak, alın teri göz nuru dökerek büyötmeye çalıştığımız çocuklarımızın, yaşamın önlerine koyduğu sorunları çözebilme ve çözümleri uygulayabilme gücüne sahip olduklarından emin miyiz? Eğitimimizin hedefi nedir o halde? Yaşamının her aşamasında önüne çıkabilecek sorunları kendi başına irdeleyebilen; sorunları uzaklaştırabilmek ya da çözebilmek için yöntemler üretebilen ve bunları kararlı, istikrarlı bir biçimde uygulayabilen çocuklar değil midir? Yani açlığını başkalarından aldığı balıkla gideren değil, kendisi balık tutarak giderebilen yetişkinler değil midir çocuğumuzun geleceğine ilişkin yatırımlarımızın hedefi?

O halde çocuklarımıza, her istediklerinde balık vermek yerine, balık tutmayı öğretmek eğitim programımızın temel ilkesi olmalıdır.

“Politikanın pedagojisi olmamalıdır, ama elbette pedagojinin politikası vardır.” Devletlerin, hükümetlerin gereksinimlerine göre insan eğitiminin içeriği değiştirilmemelidir. Ama insanlığın ulaştığı gelişim düzeyi, bu gelişime denk düşen eğitim anlayışları-

nı da birlikte üreterek sunar. 1500'lü yıllarda farkında bile olmadığımız, “insanların sırf insan olmak sıfatıyla doğuştan birtakım dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez haklara sahip oldukları” düşüncesi, yani “insan hakları” kavramının bugün insanın olmazsa olmaz varlık koşulu olması gibi. Dün bir eğitim enstrümanı olarak kabul edilen ve ceza dışı tutulan şiddetin bugün ana-baba tarafından uygulanmasında bile suç olarak kabul edilerek cezai karşılığa sahip olması gibi.

İnsanlık, bugün bile savaşların ortasında çocukluk yıllarını tamamlamaya çalışsa da, her adımda elde edilen evrensel kazanımlar, insan onuru tanımı içerisinde yer almaktadır. Sunacağım pedagojik yaklaşımın temel ilkeleri özgürlükçü, katılımcı, demokratik bir kimliğin inşasına yönelik olacaktır. Ama bu yöneliş, sorumluluklar ve haklar denkliği üzerinden kurgulanacaktır elbette. İnsan haklarına saygılı, ayrımcılığın her türünü ve eğitimde şiddet ve zor kullanımını reddeden; eşitlenerek büyüyen, her koşulda kendi ayakları üzerinde durabilen bir insan kimliğinin oluşturulmasından yana olduğumuz kimlik modeli.

Güçlü çocuklar için güçlü ana babalara gereksinim olduğuna göre, sözüm ana babalaradır.,

“Hiç kimse anne-baba olma sanatını doğuştan öğrenmiyor! Hiçbirimiz anne-baba okuluna giderek diploma aldıktan sonra çocuk sahibi olmuyoruz. Belki planlı, belki sürpriz bir şekilde; buna psikolojik olarak hazır olarak ya da olmadan anne-baba oluyoruz. Çevremizden gördüklerimizle, annemizin bizi yetiştirmesinden öğrendiklerimizle, doğru yanlış bildiklerimizle çocuklarımızı yetiştirmeye çalışıyoruz. Oysa çocuğunuzu yetiştirirken bir uzmandan destek almanız gerekir. Bu uzman da Pedagogdur.” (Pedagog Sevil Gümüş)

Şimdi klasik bir giriş yaparak, ileride sıkça kullanılacak bazı terimlerin anlamlarının hatırlanmasına öncelik vereceğim ve ilk soru olarak, “pedagog ne demektir?” diye soracağım. Siz düşünürken ben yanıtı bastıracağım: “Pedagoji ile uğraşan kişidir.” Bu-

nun hileli bir yöntem olduğunu biliyorum. Öyle ya, “pedagoji nedir?” sorusunu yanıtlamadan, pedagojiye bağlı olarak nasıl kavram üretebiliriz ki? O halde öncelikle pedagojiyi anlamaya çalışalım.

Pedagoji Nedir?

Eski zamanlarda, az sayıda köle sahibinin çok sayıda köleyi çalıştırarak mutlu ve refah içinde yaşadıkları çağlarda; köle sahipleri sadece kendilerinin hakkı olan çocuklarını eğitmek-okutmak hakkını kullanırken, kuş sütü dahil her şeyin var olduğu büyük zıyafet masalarından kalkıp çocuğu okula götürmek zor olacak diye, bu işi kölelerinden güvendikleri birilerini görevlendirirlermiş. Bu işle görevlendirilen köleler, çocuk efendilerini yanlarına alıp okula götürür, okul bitince de evlerine aynen teslim ederlermiş. İşte, kölecî ilişkilerin var olduğu bu eski çağ Yunan topluluklarında, sahiplerinin çocuklarını okula götürüp getirmekle görevli olan bu kölelere “Paidagogos” denirmiş.

Sözcük Yunanca çocuk anlamına gelen “pais, padios” sözcüğü ile eğitim anlamına gelen “agoge” sözcüğünün bileşiminden türeyerek “çocuk eğitimi” (Yunanca: paidagogia; Fransızca: pedagogie) adını almıştır. Bu anlamda köle-efendi ilişkisinin egemen olduğu toplumlarda “çocuğun eğitiminden sorumlu olan köle”ye verilen bir görev adı da diyebiliriz.

Giderek Paidagogos’ların görev alanı genişletilmiş; sadece “okula götürüp getiren sorumlu” olmaktan çıkarak, okula ilişkin görevleri de üstlenen, çocuğun öğrenimi ve eğitimiyle ilgilenen bir içeriğe ulaşmıştır. Osmanlıcadaki “mürebbiye”nin karşılığı olsa gerek.

Sonraki toplumlarda da eğitimci anlamıyla Latinceye geçen bu sözcük, öğretim-eğitim alanında çalışan meslek dallarına özgü olarak kullanılmıştır. Örneğin Fransa’da (Paris) kolejlerin başöğretmenlerine de “principalis paedagogos” denilirdi.

Pedagojinin sözlükteki anlamı şöyle:¹

1 *Büyük Larousse Ansiklopedisi. Cilt 18. Sayfa 9243. Milliyet Yay.*

“1- Eğitim etkinliklerinin yöntem bilimi; eğitim bilimi.

2- Belli bir alandaki eğitim etkinliği; öğretim yöntemi: Çocuk Pedagojisi.

3- Sibernetik pedagoji, sibernetiğe dayanan ve öğretim araçları kuramı ile programlı öğretimi kapsayan pedagoji.”

Tanımı biraz daha genişletirsek: “Çocuğun zihinsel etkinliklerinin; beceri ve yetenekleriyle, ruhsal ve bedensel gelişiminin; sosyalleşme sürecinde, giderek karmaşık hale gelen kişilik kazanma çabasının aşamaları ve nitelikleri üzerine yapılan gözlem, tanı ve saptamalarla, bunlara uygun eğitim metotları geliştiren; bunların bilimsel doğruluğunu tartışıp değerlendiren çocuk psikolojisi alanına “pedagoji” (eğitim bilimi) diyoruz.” Kısa bir tanımla pedagog, “çocuk psikolojisi, gelişimi ve eğitimi uzmanıdır” da diyebiliriz.

Paul Foulquie’nin Pedagoji Sözlüğü’nde biraz daha ayrıntı buluruz:

A - Çocuğun eğitimini konu alan disiplin. Pedagoji, çocuk bilimini (pedoloji), eğitim tekniklerinin bilgisini ve bu teknikleri uygulamak sanatını (asıl pedagoji) içerir.

P. Louchet pedagojiyi şöyle tanımlıyor: “Pedagojinin konusu, belli kurumsal çerçeveler içinde icra edilen ve bazı ahlaki ve felsefi amaçların gerçekleştirilmesini hedef alan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, seçilmesi ve uygulanmasıdır.”

B - (Teşmil yoluyla): Başkalarının kanıları, fikirleri ve alışkanlıkları üzerinde etkili olmayı amaçlayan her tür aksiyon.

C - Ergenlerin pedagojisi: İki unsuru arasındaki uyumsuzluk nedeniyle, bu terim, “sürekli eğitim” teriminin doğmasına yol açmıştır.”

Bütün bilim ya da bilim dalları gibi pedagoji de elbette tarihsel bir sürecin ürünüdür. Gelişim dinamiğini somut yaşam, yaşam pratiğinin deneyimleri oluşturur.

Epistemolojik olarak pedagoji kavramının kökeni kölecî toplumların var olduğu çok eski zamanlara kadar uzansa da, günü-

müzdeki anlamının biçimlenmesi esas olarak 19. yüzyılın sonlarına doğru olmuştur. Günlük yaşam içerisinde ve ayrıntılı olarak çocuk davranışlarını izleyen bilimcilerin araştırma alanlarına ilişkin özgün bulgularının birikimlerine dayanan ABD’li ruhbilimci Granville Stanley Hall (1844 –1924), bu bilim alanını “gelişme ruhbilimi” adıyla adlandırdı. Böylece çocuk ve eğitim psikolojisinin kurucusu olan G. S. Hall ile birlikte pedagojinin gerçek kuruluş öyküsü de başlamış oldu.

Granville Stanley Hall, psikolojinin yanı sıra biyoloji ve özellikle evrim teorileriyle de yakından ilgilenen bir bilimcidir. Hall, rahip olmak istediği için teoloji alanında eğitim görmeye yöneldi. Bu amaçla NewYork’da Birlik İlahiyat Okulu’na başladı. Sonra ve özellikle DeneySEL Psikoloji’nin kurucusu olan Wilhelm Wundt’un Grundzüge der physiologischen Psychologie (1873-74; Fizyolojik Psikolojinin Temel İlkeleri) adlı eserini okuyup fazlasıyla etkilendikten sonra Almanya’ya gitti. Burada psikoloji okuduktan sonra tekrar Amerika’ya döndü ve henüz psikolojiyle tanışmayan bu ülkenin ilk psikologlarından birisi oldu. Bir yandan doktora çalışmasını sürdürürken diğer yandan Harvard Üniversitesi’nde ders vermeye başladı.

Hall’un yaşamına bir biçimde katılarak onun ilgi alanını değiştirenler aktörler yaşamının bundan sonraki dönemlerinde de fazlasıyla aktif oldu. William James ile tanışmasının ardından da tekrar Almanya’ya dönerek psikolojiye yönelik çalışmalarını orada sürdürmek ve geliştirmek kararını verdi. Almanya’ya gittiği ve bu kez fizikçi ve fizyolog Hermann von Helmholtz ile tanışarak bilgi ve deneyimlerini geliştirdi. Psikoloji araştırmalarında anket kullanımının önemini bu ilişkilerin sonucu olarak öne çıkardı ve daha sonraki yıllarda öğrencilerinin de katkılarıyla hazırlanan 190’dan fazla anket hazırladı. Onun bu çalışmaları, bir yandan çocuk gelişimi çalışmalarına yönelik ilginin artmasını sağlarken öte yandan bu bilim alanını olabildiğince somuta indirgeyerek kitlelerin daha kolay anlayabileceği bir düzeye çekti.

Hall'un Baltimore'da Johns Hopkins Üniversitesi'nde kurduğu Psikoloji Laboratuvarı'nda (1884) daha sonraki yıllarda adından dünya genelinde söz edilecek olan psikolog-felsefeci eğitim bilimci John Dewey de çalışmaktaydı. Yine çocuk psikologları Arnold Gesell ve Lewis Terman gibi ünlüler de doktora çalışmalarını Hall'un yönetiminde yapmış ünlülerden oldular. Amerikan Psikoloji Birliği'nin kurucularından biri ve ilk başkanı olan Hall, psikanalizin de ilk temsilcilerinden biridir.

Çocuk ve eğitim psikolojisi alanındaki ilk bilimsel dergi olan Pedagogical Seminary ile Journal of Genetic Psychology de 1893 yılında Hall tarafından yayınlanmaya başlamıştır.

Hall, özellikle 1904 yılında yayınlanan Adolescence (Ergenlik) adlı eserinde, zihinsel gelişmenin birtakım evrim aşamalarından geçmek zorunda olduğu bir gelişim hattı izlediğini savunur.

Hall'un yaşamını nispeten ayrıntılı vermemin nedeni, psikoloji ile pedagojinin birbiriyle olan ilişkisinin sınırlarının ayrıştırılması- nın neredeyse olanaksız olduğunu gösteren önemli örneklerden birisi olması nedeniyledir. Onunla birlikte başlayan bu süreç sonrası pedagoji artık her zaman psikologların ilgi alanlarının içinde yer alacaktır.

Her bilim ya da bilim dalında olduğu gibi pedagoji tarihinde de elbette farklı yaklaşımlar, farklı ekoller birbiriyle çatışarak yani birbirini geliştirerek birlikte yer aldılar.

Örneğin John B. Watson (1878-1958) çevre koşullarını ve ilişkilerini çocuğun gelişiminin temel dinamiği olarak tanımlarken, bir başka bilim insanı olan Arnold Gesell (1880-1961), çevre etkilerinin öneminin kabul etmekle birlikte, çocuğun gelişiminde önceliği (belirleyici rolü) kalıtsal faktörler olduğunu savladı. Elbette böylesi birbirinden farklı düşünceler, sorunu günlük yüzeysel bakış alanından çekerek akademik araştırmaların konusu haline getirdi.

Bilimcilerin düşüncelerini felsefi ekollerin etkilemesi de elbette kaçınılmazdır. Örneğin yapısalcı ekol psikologlarından olan

William Sheldon (1898-1978) ocuğun bedensel özelliklerinden yola çıkarak öncelikle bir sınıflandırma yapıp, davranışları bu sınıflandırma içinden tanımlamaya yöneldi. Sheldon’a göre ocuklar “Beden tipi” (somatotipoloji) bilimine göre “tıknaz” (endomorf), “atletik” (mezomorf) ve “ince-uzun” (ektomorf) beden olarak üç gruba ayırıştırılabilir. Çocuğun davranış kalıpları bu bedensel yapıya göre belirlenir. Elbette tipoloji olarak adlandırılan ırkçı düşünce ile büyük benzerlikler içeren bu yaklaşımı bilimciler tarafından hiç kabul görmedi. Stella Chess de Sheldon’un görüşlerini reddeden bilimcilerden biri idi.

Stella Chess, başka bir sınıflandırmaya yönelerek, çocukların tutum ve davranışlarını dokuz maddede sınıflandırdı. Sınıflandırmaya ocuğun “etkinlik düzeyi” , “dikkatini toplama becerisi” , “evreye uyum yeteneği” gibi kriterleri temel aldı.

Bu bölümü ayrıntılı bir pedagoji tarihi araştırması olarak düşünmedim ve öyle devam etmeye de niyetim yok. Bilim olarak buna ilgi duyanlar elbette böyle bir tarihi değişik kaynaklara başvurarak öğrenebilirler. Amacım sadece pedagojinin ortaya çıkışı ve gelişim sürecine ilişkin bir doğumu anlatmaktı. Bu nedenle, bu alanda önemi çok büyük olan birçok bilim insanından da özür dileyerek, konuyu burada keseceğim.

Gelinen noktada pedagoji, genellemeci bir yaklaşımla bütün çocukları aynı kalıba dökerek tek tip formatıyla ele alan kolaycı geleneksel eğitim düşüncelerini reddederek, her çocukta farklı olan “ocukluk” süreçlerindeki farklılıkları ne çıkaran; bu farklılıkların çocukların kişiliklerinin özgünlüğünün de temelini oluşturduğunu savlayan yaklaşımı temel destek olarak kabullenmiştir.

Yetişkinlerin Eğitimi: Andragoji

Gerek Almanya’da Deutscher Kinderschutzbund (Alman ocuk Koruma Birliği) atısı altında ana babalara yönelik “Güçlü ocuk - Güçlü Veli” kurslarında, gerekse içeriği tarafımdan ha-

zırlanan “Babalar İçin Eğitime Destek” ve “Gençler İçin Eğitime Destek” başlıklı iki kurs programında yaptığım çalışmalar ve elbette elinizdeki kitapların içeriği çocuğun eğitimi hedef alsa da, bunu ana babalar üzerinden gerçekleştirmeyi hedeflediği için esas hedef kitle olarak yetişkinlerin eğitimi hedeflemiştir. Okurlar, alana ilişkin okudukları her bölümü “pedagoji” genel başlığı altında benimsese de, gerçekte pedagoji ile andragojinin bir karışımından oluşmaktadır ve daha çok andragojik bir yaklaşımı temel almıştır.

Yetişkinlerin eğitimi elbette toplumlarda yeni görülen bir olgu değildir. Örneğin eski Yunan filozoflarının Lykeion (Lyce, lise) ya da Akademia gibi çalışmalarını hatırlayalım. Platon, Aristo ve başka birçok filozof, düşüncelerini yetişkinlere aktarmak için, çağa ve çevreye uygun yöntemler geliştirmişler ve eğitim çabası sürdürmüşlerdir.

Platon Akademia ismini verdiği okulu daha sonraları Platon’un ardılları olan Arkesilaos, Karneades ve Larissalı Philton gibi filozoflar yaşatmıştır. Aristoteles de Atina’da dönüp Akademeia’ya rakip olarak, öğrencileriyle içinde dolaşarak tartıştıkları Lykeion (Peripatos)’u kurar.

Yetişkin eğitimi başlangıç olarak dinsel amaçlara hizmet amacıyla kullanılmıştır. Örneğin 1600’lü yıllarda İncil’in halka öğretilmesi amacıyla oluşturulan Pazar Okulları bu nitelikte eğitimlerdi. Aynı eğitimlerin uygulandığı Norveç’te ise bu eğitim 1739 yılında yasa ile zorunlu hale getirilmiştir.

Sanayi devrimi sonrasında ise işlerin eğitimi ya da becerilerini geliştirmek amacıyla bu eğitimler uygulanmaya başlandı. Mekanik Enstitüsü (1823) ya da İşçi Kolejleri (1854) bu tür çalışmaların örnekleridir.

1776 yılında İngiltere’de kurulan Denizciler Birliği denizcilere yönelik olsa da dünyanın kurumsal boyutta yetişkin eğitimi veren ilk uygulamasıdır. Bunu 1789 Nottingham Yetişkin Okulu izler.

Türkiye’de andragoji kavramı resmi olarak ilk kez 15-19 Ocak

1990 tarihleri arasında yapılan, XIII. Milli Eğitim Şurasında kullanılmıştır.

Eğitim bilimi tarihiyle ilgili olmayan bir kitapta andragoji üzerine yazılan bir bölümün aslında kısa bir tanımla yeterli olması gerekirdi diye düşünecek okurlardan şimdiden özür dileyerek, bu konunun Türkiye toplumunda da fazlasıyla bilinmediği gerçeğinden dolayı, kavramı, sıkılamaya çalışarak anlatmak istiyorum.

Andragoji ne demektir?

Çok bilinen ya da sıkça kullanılan bir kavram olmasa da genel anlamda eğitim bilimi içerisinde yer alan kavramlardan biri de andragoji kavramıdır. Pedagoji ile sıkça karıştırıldığı için bu kavrama ilişkin olarak da kısa bir açıklama yapmak sanırım bir gereklilik olarak kendini dayatmaktadır.

Kavram ilk olarak Alman öğretmen, Alexander Kapp 1833 yılında kullanmıştır. Daha sonra Lindeman bu terimi bilimsel yazılarında kullanmıştır. 1970’li yılların başlarında yeni yeni yaygınlık kazanmaya başlayan andragoji kavramı, yetişkinlerin öğretimine ilişkin bir sanat ya da bilim alanı olarak tanımlanabilir. Yunanca andras (adam, yetişkin) ve agogos (rehberlik) sözcüklerinin bileşiminden türeyen terim, genel bir ifade ile “yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı” ya da “yetişkin eğitimi bilimi” olarak tanımlanabilir.

Yetişkin eğitimi üzerine bilimsel çalışmalara adını yazdırmış Malcolm Shepherd Knowles, Eduard Christian Lindeman, Paulo Freire, Benjamin Franklin, Nikolai Frederik Severin Grundtvig gibi birçok bilim insanı, bu yeni bilim alanının gelişimine yaptıkları katkılarla andragojinin gelişimini sağlamışlardır. Ama özellikle bir isim, Malcolm Shepherd Knowles, bu bilim alanının kurucusu olarak tanımlanır. Bu araştırma da esas olarak onun görüşleri üzerine yapılmıştır.

Malcolm Shepherd Knowles ve “Gündelik Yetişkin Eği-

timi”

Çocuklarla yetişkinlerin öğrenme tarzlarının farklı olduğunu saptayarak yola çıkan Amerikalı Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997), 1937 yılından ölümüne kadar esas olarak yetişkinlerin eğitimi üzerinde çalışma yapmış bir bilim insanıdır. Knowles “Çalışmalarında eğitimcilerin doğrudan bilgi aktarıcı rollerinden sıyrılarak daha çok öğrenmeyi öğretmeleri ilkesini savunmuştur.”

Oysa, Lawrence Lowell’ın aktardığımız sözler özellikle yetişkinlerin eğitimi alanında kesin bir yasa hükmündedir: “Bir insanı eğitebilmenin en etkili yolu, kişinin kendi beynini ve aklını iradesiyle ve kendi isteğiyle kullanmasıdır. Herhangi bir konuyu öğrenebilmesi için bir kimseye yardım edebilirsiniz, telkin ve tavsiye de bulunabilirsiniz ve hatta hepsinin ötesinde o kişiye ilham da verebilirsiniz. Fakat o kişi için anlam taşıyan tek şey, ancak kendi çabasıyla elde edebildiğidir.”

Ondan öncesinde de konu bilimcilerin tartışma alanı içerisindeydi, ama yetişkin eğitimi (andragoji) ilk kez Knowles tarafından teorik bir alt yapıya kavuşturulmaya çalışıldı. Bu nedenle de andragojinin kurucusu sayılması doğaldır.

Knowles, yetişkin eğitimi sistemleştirirken, konunun merkezine kilit sözcük olarak güncel yaşam (gündelik) kavramını koydu. Yetişkin eğitiminin temeli perspektifini şöyle kurguluyordu:

“Çağımızın sorunları insan iletişimiyle ilgilidir ve çözümler ancak eğitimle bulunabilir. İnsan iletişimindeki beceri öğrenilmesi gereken bir beceridir ve evde, iş yerinde insanların bir araya gelebildiği her küçük grupta öğrenilir. Bu gerçek her bir erişkin grubunun liderini gerçek, özel ve açık yapar. Her erişkin grubu ne doğada olursa olsun demokrasinin bir laboratuvarı olmalı ve insanlar işbirliği yaparak öğrenme deneyimine sahip olmalıdır. Fikirler ve yaklaşımlar birincil olarak erişkinlerin özgürce etkileşim kurduğu çalışma, iş ve oyun gruplarında oluşmalıdır. Bu gruplar demokrasimizin ana taşları olmalı ve hedefleri toplumumuzun hedeflerini oluşturmalıdır.”

Onun düşünceleri, yetişkinlerin çocuklardan farklılıkları üzeri-

ne inşa edilmiş yeni bir eğitim anlayışın (andragoji) ifadesidir. Ve doğal olarak bu yeni düşünce, konusu itibarıyla rehberlik, danışmanlık, psikoterapi ve sosyal psikoloji gibi alanlarla sıkı bir ilişki halindedir. “Öğrenmenin yaşı yoktur” diyerek yetişkine yönelen andragoji, böylece birey ve toplumların sağlık ve gelişme alanlarında destek ve yardım sunabilen bir toplumsal yaklaşımı da ifade etmektedir. Bu nedenle de günümüzde “gelişmiş” ülkeler (esas olarak Avrupa’da) andragologların eğitimine büyük önem vererek daha fazla sayıda andragolog istihdamına yönelmişlerdir.

Knowles’in, bir Yetişkin Eğitimi’nden beklentilerine ilişkin açıklamasının sadece başlıklarını bir araya getirerek **hedeflerini** şöyle özetleyebiliriz:

“- Erişkinler kendilerini anlayabilecek yetiye sahip olabilmelidir.

- Erişkinler diğer bireylere karşı kabul, sevgi ve saygı içinde bir yaklaşım geliştirebilmelidirler.

- Hayata karşı dinamik bir yaklaşım geliştirmelidirler.

- Davranışa karşı değil altta yatan nedenine yönelik reaksiyon vermeyi öğrenebilmelidirler.

- Kişiler karakterlerindeki ümit vaat eden potansiyel noktaları geliştirebilmek için gerekli becerilere sahip olmalıdırlar.

- Erişkinler insan deneyimindeki temel değerleri anlayabilmelidirler.

- Erişkinler toplumlarını anlayabilmeli ve sosyal değişimini sağlamakta becerili olmalıdırlar.”

Çocukların eğitime ilişkin özellikleri ile yetişkinlerin özellikleri arasındaki farklılıkları şöyle özetlemek mümkündür:

1. Bilme ihtiyacı (the need to know): Öncelikle, toplumsal yaşama hazırlamak amacıyla her şeyi öğretmek zorunda olduğumuz ve veli ile kurulmuş ilişkiler nedeniyle bunu kabullenmeye

hazır olan çocuklardan farklı olarak yetişkinler, kendilerinden öğrenilmesi istenilen konuların neden öğrenilmesi gerektiğine ilişkin sorgulama yaparlar. Konunun kendileri için anlamı; gerekliliği ya da gereksizliği; konunun öğrenilmesinin güncel yaşamda kendilerine bir kazanım katıp katmayacağı gibi konuları sorgular ve eğitimi kabul edip etmeme kararını bu sorgulamanın sonuçlarına göre verirler. Bu nedenle, eğitim sürecine katılımı istenen yetişkinlerin eğitimci tarafından öğrenme süreci henüz başlatılmadan konunun önemi onlar için ifade ettiği somut anlamlar aktararak anlatılmalı, bu konudaki soruları yanıtlanmalıdır.

2. Kişisel kontrol (the learners' self-concept): Yetişkinler, yaşamlarına ilişkin verecekleri kararların kendi iradeleriyle üretilmiş kararlar olmasında haylice inatçıdırlar. Yaşamlarına ilişkin kararlarını kendileri alacak; bu kararların uygulanması ve kontrolünü kendileri gerçekleştireceklerdir. Ve elbette herkesin bu kararlara saygılı olmasını bekler ve isterler. Bu konuda oldukça titiz, duyarlı ve kırılgandırlar. Kendilerine düşünce dayatılmasından asla hoşlanmaz; kendilerine saygı gösterilmediğini düşündükleri ortamları terk eder ya da savunmaya geçerler.

3. Eğitilenlerin önceki tecrübesi (the role of the learners' experiences): Yaşama ilişkin deneyimleri ve genel olarak bilgileri henüz yeşermekte olan çocuklara kıyasla yetişkinler, bilgi ve deneyim anlamında haylice yüklüdürler. Üstelik yetişkin bu deneyim ve bilgilerle bezenmiş ön yargıları ve alışkanlıklarıyla eğitim grubuna katılacaklardır. Kendi bilgilerine fazlasıyla güven duyan, deneyimlerini genellemekte sakınca görmeyen bir yaklaşımla birlikte eğitim sürecine katılmaktadırlar.

Bu özellikleri nedeniyle hem eğitim ortamının iç ilişkileri hem de eğitimcinin (kaynak) rolü çocuk eğitimi alanındakinden bir hayli farklılaşmaktadır. Örneğin grup kendi içinde de farklılıklara sahip olacaktır; eğitimci daha donanımlı ve eğitimde daha

kontrollü olmak zorundadır. Çünkü bu farklılaşma grup için bir zenginlik kaynağını oluştururken, yanlış bir yaklaşım sonucu katılımcıların birbiriyle çatıştıkları bir savaş alanına da dönüşebilir.

4. Öğrenmeye hazır olmak (readiness to learn): Böyle bir eğitime katılmaları ve gerekli üretkenliğe ulaşabilmeleri için yetişkinlerin “kazanımları olacağını” ve bu nedenle “bilmeleri gerektiğini” düşündükleri konularda bile güncel somut koşulları itibarıyla öğrenmeye hazır olmaları gerekir.

5. Öğrenme odaklılık (orientation to learning): Çocukların ve gençler okul yaşamlarında yaşamın her alanına ilişkin konular üzerinden öğrenim sürdürürler. Bu “konu odaklı” bir öğrenim sürecidir. Ama yetişkinler kendilerine güncel yaşamda karşılaştıkları soru ya da sorunları çözme yeteneği verebilecek alanlarda eğitime evet diyeceklerdir. “Öğreneceğim bilgi, yöntem ya da edinmem gereken davranış yaşamımda karşılaştığım/karşılaşacağım hangi sorunlarımı çözme gücünü verecektir?” Eğer bu konuda ikna olurlarsa, yaşamın içinden (hayat odaklı) üretilmiş böylesi bir eğitim yetişkinin öğrenmeye yönelişini etkili ve önemli bir biçimde motive edebilir.

6. İsteklilik (motivation): “Motive etmek” amacıyla yaptığımız bazı yanlışlar yetişkinin eğitim modelimize yönelik tepkisine neden olabilir. Bu konuda yaygınca görülen yanlış ise dış motivasyon (daha iyi bir iş, bulunduğu iş alanında yükselmek, yüksek maaş almak, zengin olmak vb. gibi) unsurlarının sıkça kullanımıdır. Yetişkinler bu tür bir motivasyon çabasına olumsuz bir tepki geliştirebilirler. Oysa yaşam kalitesinin artırılması, yaşamdan tatmini artırmaya yönelmek gibi iç motivasyon gerekçelere bir hayli etkilidir.

Tabi böylesine zor bir eğitimi sürdürebilmek için yetişkin eğitiminde rol alacak eğitimcilerin yaşama ilişkin bilgi ve deneyimle-

rini sürekli artırmaları, yenilemeleri gerekir.

Yetişkinlere ve çocuklara öğretmenin farklılıkları

Malcolm Shepherd Knowles, “çocuklara öğretmenin bilimi” olarak da tanımlanabilen pedagojik uygulama ile yetişkinlere öğretmenin yol ve yordamının uygulamasında yukarıda anlattığım nedenlerden dolayı farklılıklar söz konusudur. Yetişkin eğitiminin süreci ve uygulamanın isterleri ile çocuk eğitimindeki eğitimciden beklenenler arasındaki farklılıkları şu başlıklar altında toparlanabilir:

a. Kendini algılama: Çocukla ilişkili olan eğitim alanında, baskın (dominant) durumda olan eğitimci ile bağımlı durumda olan bir öğrenci arasındaki ilişki söz konusudur. Çocuk değişik açılardan eğitimciye bağımlıdır, yönetilme durumundadır. Ama yetişkinlerin eğitime yönelik bir ilişki böyle değildir. Bu alanda kurulmuş bir andragojik ilişki, bireylerin gelişkinlik düzeylerini dikkate alarak, karşılıklı uzlaşmaya (anlaşmaya) dayalı ve yardım edici bir ilişki halinde yürümek-yürütülmek durumundadır.

b. Deneyimler: Yetişkinler, çocuklardan farklı olarak birçok deneyime ve yaşama ilişkin bilgiye sahiptirler. Bu birikim, andragojik yaklaşımlı bir eğitimde onların eğitimlerinde yeni öğrenme olanakları anlamında önem kazanır: Yetişkinlerin yaşam deneyimleri, öğrenme süreçlerinde büyük bir kaynak ve zenginlik olarak kabul edilir. Bu nedenle, yetişkin deneyimleri eğitim ortamının sunduğu çok yönlü iletişim olanaklarının doğru kullanılması sayesinde daha az deneyimlilere de aktarılarak, yani bir anlamda öğrenciler aynı zamanda öğretmen rolü de üstlenerek, katılımcıların bütünüünün birlikte öğrenmelerine yardımcı olunabilir. Oysa bildiğimiz gibi geleneksel eğitim yaklaşımında birincil olarak eğitimi sürdürenin (öğretmenin) deneyimleri değerlidir. Eğitimde

iletişimin ya da bilgi akışının yönü tek yönlü olarak öğretmenden öğrenciye doğru idi.

Andragojik yaklaşımla sürdürülen bir eğitimde çalışmasında herkesin bilgi ve deneyimleri değerli olduğu için çok yönlü bir iletişim ve bilgi akışı söz konusudur. Bu nedenle bu tür bir eğitim yaklaşımında grup dinamiği bütünüyle öne çıkar.

c. Öğrenmeye hazır olma: Çocukların ve yetişkinlerin eğitim programlarının (eğitim müfredatları) içeriği doğal olarak birbirinden farklıdır. Bildiğimiz gibi geleneksel (klasik) eğitim yöntemlerinde eğitim sürecinin tüm sorumluluğu eğitimci kimliğinde toplanmaktaydı. Andragojik eğitim yaklaşımında eğitimin içeriği de yöntemi de yetişkin katılımcıların gereksinimlerine ve ilgilerine göre doldurulmaktadır. Katılımcılar kendi gereksinimlerinden yola çıkarak öğrenmek istedikleri konuları kendileri saptarlar ve eğitimciler de öğrenme sürecine bir rehber kimliğiyle, kolaylaştırıcı ve zorda kalınca kendisine başvurulacak kaynak kişilik niteliğiyle eğitim sürecine katılır.

Burada önemli olan nokta eğitilenin “öğrenmeye hazır olma hali” , “öğretilen an” yani “hazır bulunuşluk” olguları çok önemlidir. Bunların bütünü, eğitimde bir konunun sunumu “öğrencinin o konuda eğitime hazır olup olmaması” ilkesine dayanarak gerçekleştirilmesi yaklaşımına dayanmaktaydı. Yani öğretimin içeriğinin belirlenmesi bu esasa göre seçilir.

Oysa geleneksel çocuk eğitiminde öğretmen hem öğrenilecek konunun seçimine hem de yöntem seçimine karar verebilir. Nasıl ve ne zaman öğretileceği tamamen eğitimcinin inisiyatifine bırakılmıştır. Andragojide ise içerik ve yöntem, eğitime katılanlar tarafından ve kendi gereksinimlerine ve bireysel ilgilerine bağlı olarak belirlenir. Öğretmen ise sadece eğitim sürecini kolaylaştıran, kaynak rol üstlenen bir kişi konumundadır.

d. Zamana bakış ve öğrenmeye uyum: Geleneksel eğitim

şu an gerekli olup olmamasına bakılmadan gelecekte kullanılır düşüncesiyle çocuğu bilgi ile donatmak ister. Asıl amaç çocuğun toplumla uyumlu hale getirilmesi (sosyalizasyon)'dur. Elbette böylesi bir eğitim yaklaşımında öğretmen tam bir bilgi küpü, bilgi bankası rolündedir.

Andragojik yaklaşımda eğitim, geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal amaç ve hedeflere (konu merkezli eğitim) odaklanmamıştır. Tersine, yaşamda hemen kullanılabilecek bilgi ve deneyimlerle donatılmış, sorun çözmeye yönelik (sorun merkezli) bir eğitimi programlar. Yani günün sorunlarını hemen uygulanabilir yöntemlerle, çözüm odaklı olarak gündeme taşır. Bir anlamda andragojik eğitim, halihazır sorunları araştırmak, bulmak ve çözmek etkinliğidir.

Andragojik yaklaşımla eğitim programları öncelikle öğrenme için uygun ortamın hazırlanması ile işe başlar. Eğitim planının birlikte yapılabilmesine olanak sağlayacak bir yapılanmanın gerçekleştirilmesi de elbette ön koşuldur. Katılımcının ilgi alanlarının ortaya dökülmesi, gereksinimlerinin bilince çıkarılması, değerlerinin saptanması, eğitim amaçlarının açık ve net olarak ortaya konulması, eğitim sürecini kolaylaştıracak ve eğitime yardımcı olabilecek etkinliklerin planlanması ve uygulanması ve eğitim süreçlerinin her aşamasında sonuçların değerlendirilmesi uygulamanın temellerini oluşturur.

Özetlersek, pedagoji ile andragoji arasındaki belirleyici farklılıkları şöyle sıralayabiliriz:

1- Öğrencinin görüş oluşturma bağlamında, öğrenci, pasiftir; Eğitimciye bağımlıdır.

Yetişkin eğitiminde ise katılımcı, aktiftir; eğitimciden bağımsız olarak düşüncenin üretiminde yer alır, rol oynar.

2- Deneyimlerin kullanımı ve değerlendirilmesine ilişkin olarak, öğrencinin deneyimleri eğitimde yer almaz. Yetişkin eğiti-

minde katılımcının deneyimleri çok önemlidir; temel öğrenme kaynağı odur. Bu nedenle grup dinamiği bu çalışmanın en önemli özelliğidir.

3- Bilgilenme anında bu bilgileri alma becerisi bakımından hazır olup olmama:

Öğrencinin fiziksel zihinsel ve sosyal gelişim düzeyinin saptanmasında yaş gibi ölçüler belirleyici öneme sahiptir.

Yetişkin eğitiminde katılımcı için ise yaşamın dayattığı sorunların ya da katılımcının gereksinimlerinin tatminine ilişkin çalışma esastır.

4-Güncel olanla bağlantısı bakımından, öğrenci, yaşamının ileri aşamalarında kullanacağı bilgilerle donatılmaya çalışılır.

Yetişkin eğitiminde katılımcının programı ise, hemen bugün, güncel, yaşamın içinden sorunların çözümüne ilişkin çalışır.

5-Eğitim programının içeriğine ilişkin olarak, öğrenciye konulara göre belirlenmiş (konu merkezli) program sunulur.

Yetişkin eğitiminde ise katılımcıya, güncel sorunların (problem) çözümüne ya da günlük gereksinimlerin tatminine yönelik sorun merkezli bir program sunulur.

6-Derslerin içeriği bakımından, öğrenci eğitiminde dersler konulara göre saptanmıştır. Esas olan içeriktir.

Yetişkin eğitiminde ise güncel sorunlar esas olduğu için dersler yaşam içinden ve problem merkezli olarak saptanır.

7-Programın işlenmesi bakımından, öğrenciyle yapılan çalışmalar otorite merkezli çalışmalardır. Yetişkin eğitiminde ise, eğitime katılan grubun kendi iç dinamiğine bağlı olarak ortaya çıkarılmış işbirliği esastır.

8- Programın aktarımı bakımından, öğrenci eğitiminde formel ve sınav tabanlı rekabete dayalı yöntem esastır. Yetişkin eğitiminde ise informeldir ve bireye ve bireyler arası ilişkiyi temel alan yöntemler esastır.

9- Eğitimin planlanması bakımından, öğrenci eğitiminde planlamayı eğitici (öğretmen ya da eğitmen) kendisi yapar. Yetişkin

eğitiminde ise planlama grupla birlikte oluşturulur.

10-Gereksinimlerin saptanması: Öğrenci eğitiminde eğitilenlerin gereksinimlerini öğretmen (eğitici) belirler. Yetişkin eğitiminde eğitime katılan grup kendi gereksinimlerini kendileri belirlerler.

11-Çalışmanın hedefi açısından, öğrenci eğitiminde öğrencinin bilgilendirilmesi yani bilgi aktarımı esastır.

Yetişkin eğitiminde ise katılımcıya daha çok deneyimler; çözüm teknikleri vb aktarmaya çalışılır.

12-Eğiticinin rolü: Öğrenci eğitiminde eğitici otoritenin temsilcisidir. Yetişkin eğitiminde ise katılımcıya yol gösteren (rehber) ve çalışmayı kolaylaştırıcı (moderatör) rolündedir.

13-Motivasyon araçları bakımından, öğrenci eğitiminde kontrole bağlı olarak geleneksel dışsal disiplin araçları olan ödül ve ceza uygulamaları ile çocuğun motivasyonu yönlendirilmeye çalışılır.

Yetişkin eğitiminde ise katılımcının ilgisi yaratılmaya çalışılır; katılımı sağlanarak özgüveni geliştirilir; güdülleri tetiklenir.

14-Çalışmanın değerlendirilmesi açısından, öğrenci eğitiminde çalışmayı not vermek gibi araçları kullanarak öğretmen (eğitici) yapar. Yetişkin eğitiminde ise çalışmanın değerlendirilmesini grup tamamen kendisi yapar.

Yetişkin Eğitimi üzerine Montreal Uluslararası Seminer

Yetişkin Eğitimi'nin dünyanın değişik ülkelerindeki uygulamaları ve bunlardan elde edilen sonuçların değerlendirmesi; yaşanan ortak sorunların irdelenmesi; yeni eğilimlerin ve farklılıkların tanınması amacıyla farklı ülkelerden yirmi uzman katılımcı ile Montreal'de 1995 yılında gerçekleştirilen Uluslar arası seminer, tartışma sonuçlarını bir rapor halinde kamuoyuna sunmuştur.

Bu Rapor'un inceleme konusu yaptığı beş ana başlıktan ilki yazımın konusunu içerdiği için özet olarak değinmekte yarar olduğunu sanıyorum. Bu başlık raporda şöyledir:

“Yetişkin eğitiminin farklı ve değişken anlamları: Düzenlenmiş yetişkin öğrenme gerçekliğinin yeniden yapılandırılması ve tanımları.”

Bir müdahale alanı ve bir araştırma odağı olarak yetişkin eğitimi, çeşitli aktörleri tarafından kendi tarihsel koşulları ve özgül bağlamlarına göre farklı şekilde yapılandırılan ve algılanan bir gerçekliktir. Bu nedenle bölgeler arasında çok sayıda farklılık görülmektedir.”

Okuryazarlık oranı çok düşük olan dünyanın geri bırakılmış (yoksul) ülkelerinde yetişkin eğitimi esas olarak toplumsal gereksinimlerin başında yer alan okur-yazar oranını artırma amaçlı olarak (okur-yazarlık eğitimi) algılanmaktadır. Buna karşın ekonomik gelişim düzeyi daha yüksek olan ülkelerde yetişkin eğitiminin yönelişi ise toplumsal sağlık (koşulların iyileştirilmesi; kültürel düzeyin yükseltilmesi vb. amaçlı) “yetişkinler için sürekli eğitim” amaçlıdır.

Ülkenin sosyo-ekonomik gelişkinlik düzeyinin yanı sıra uygulanmakta olan siyasal sistem ya da ülkede yaşanan siyasal, sosyal, kültürel yapılarındaki hareketlilik veya dönüşüm süreçleri yetişkin eğitiminin hem içeriğini hem uygulama biçimini farklılaştırır. *“Yetişkin eğitimi kavramı, onu talep edenlere ve programları önerenlere göre farklılaşmaktadır: Bir yandan okuryazarlık eğitimi ya da sürekli eğitim, diğer yandan yetişkin eğitiminin farklı biçimleri bulunur. Yetişkin eğitimindeki hakim eğilimler arasındaki ayrım, yetişkin eğitiminin tam bir panoramasını oluşturmak ve her farklı bölgedeki dinamikleri anlamak için göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktördür... Değişik toplumsal aktörlerin rol aldığı, farklı eğitimsel ve kültürel projelerden dolayı yetişkin eğitiminin ekonomi-politiği bütünsel bir gerçeklik göstermez. Bu nedenle her bir toplumun ayrı incelenmeye ihtiyacı vardır. Araştırmanın kilit rollerinden biri, önemli değişimleri tam olarak anlamaktır.”*

Yetişkin öğrenmesi ve yetişkin eğitimi elbette genel anlamda eğitim alanının kendine özgü özellikleri olan ayrı bir parçasıdır. Ama doğal olarak çocukluk eğitiminin üzerine inşa edilir. Kültü-

rel çevre etkileri başta olmak üzere, çocukluk eğitimi etkileyen bütün faktörler doğal olarak yetişkin öğrenimi de etkiler. *“Bu perspektiften bakıldığında, yetişkin eğitime odaklanmış çalışmalar eğitim ve kültür konularına daha eleştirel bir bakış sağlayabilir.”*

Montreal Uluslar arası Semineri tartışma ve araştırmalarını yetişkin eğitiminin sorunlarına çözüm nitelikli önerilerle tamamlarken, sonuç protokolünde belirlediği amaç onun günümüzün değişen dünyasında nasıl bir gereksinim olduğu gerçeğinin altını kalın çizgilerle çiziyor: “Önümüzdeki en temel sorun şudur: Yetişkin öğrenmesindeki bilginin paylaşımcı ve çoğulcu yapısını inşa etmeye yardımcı olmak. Bu yapı, farklı kültürel kimliklere saygı duyarken küresel dayanışmayı güçlendiren hem sosyal hem de kişisel boyutları olan bir yapıdır. Bir başka deyişle, yetişkin öğreniminin değişen gerçekliğini yeniden yapılandırma çabalarındaki demokratik bir yapıdır.”

Günümüzde Yetişkin Eğitimi

“Dünyada yetişkin eğitiminde iki büyük sorun yaşanmaktadır. Bunlardan birincisi örgün eğitim sisteminde öğrencilere yönelik yapılan eğitsel etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetişkin eğitime transfer edilmeye çalışılmasıdır. İkinci yaşanan sorun ise, yetişkin eğitimcilerinin eğitimi sorunudur. Yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu örgün eğitim sisteminde görev yapan öğretmenler veya sertifikalı gönüllü çalışanlardır. Yaşanan bu sorunlar yetişkin eğitiminin gelişimine her ne kadar olumsuz etkide bulunsun da bazı ülkeler bu sorunların çözümü için farklı yöntemler kullanmaktadırlar.”

Her ülke kendi öncelikli gereksinimlerine göre yetişkin eğitimi çalışmalarını düzenlemeye çalışmaktadır. Okuma- yazma, meslek eğitimi, çocuk eğitimi, eğitim düzeyini yükseltme vb. alanlarda değişik kurumlar aracılığıyla bu eğitim çalışmaları sürdürülmektedir. “Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim

Genel Müdürlüğü'nün halk eğitim merkezlerinde açmış olduğu kurslar dışında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın Kadın Destek ve Okuma Yazma Eğitimleri, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin öncülüğünü yaptığı okuma-yazma kursları ile Rotary Kulübü'nün destek verdiği Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE) kursları açılmaktadır.”

Almanya’da Deutscher Kinder Schutzbund ve “Güçlü Çocuk için Güçlü Veli Kursları”

2002 yılından itibaren Almanya’nın Bayern Eyaleti’nde Deutscher Kinderschutzbund çatısı altında, haftada 1 gün (her biri 2 saat 15 dakika) üzerinden 12 hafta süren veli kurslarının eğitmeni ve bu kurumun Bayern Eyaleti Yönetim Kurulu üyesiyim.

Kurslar önce yetişkin Alman velilere yönelik olarak, Almanca olarak verilmeye başlandı. Kurs eğitimi eğitimi aldıktan sonra kursu Türkçe olarak da verebilen eğitmenler olarak bir grup arkadaşla birlikte çalışmalara başladık.

Almanya’da yaklaşık 2,5 milyon civarında Türkiyeli insan göçmen olarak yaşamaktadır. Çocuk eğitimi, geleneksel ya da sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı büyük bir ağırlıkla bu nüfusun yetişkin kadınları tarafından gerçekleştirilmektedir. Çoğunluğu yeterli düzeyde Almanca bilmeyen ve “ev kadını” konumunda olan Türkiyeli göçmen kadınların pedagojik eğitim düzeylerinin geliştirilebilmesi amacıyla, kursların Türkçe olarak yapılabilmesi için yoğun bir çalışma başlatıldı. Kursun eğitiminden geçmiş benim de içinde bulunduğum Türkçe konuşabilen 3 eğitmen kazandıktan sonra, 2004 Ağustos ayında velilere yönelik ilk Türkçe “Güçlü Veli-Güçlü Çocuk Veli Kursu” gerçekleştirildi. Bu süreçte benim ve bir psikologun birlikte sunduğu “Türkçe Veli Kursları’nın Eğitmenlerinin Eğitimi” (Schulung zur Elternkursleitung für türkischsprachige PädagogInnen) gerçekleştirildi.

Böylece bugün Almanya geneline de yayılan Türkçe ana baba eğitimi kursları için sadece Bayern Eyaleti'nde Türkçe kurs verebilen 120 civarında eğitimci kazanılmış oldu.

Deutscher Kinderschutzbund Bayern Eyaleti Yönetim Kurulu'nun büyük desteği ile yaklaşık 10 yıl içerisinde kursların bütün Almanya'da tanıtımı gerçekleştirilmiş ve belli ölçülerde kamuoyunun dikkati çekilebilmiştir.

Yetişkinlere verilen bu kurslar velilere çocuğun modern pedagojik yaklaşımlarla eğitimi konusunda destek sunmaktadır. Kurslar, prensipleri ve örgütlenmesine ilişkin bilgilendirmeyi, Türkçeye çevirisinde benim de katkı olan "Eğitimcileri İçin El Kitabı"ndan aktararak yapacağım.

"Güçlü Çocuk için Güçlü Veli Kursları"

"Baskı ve şiddet uygulanmayan eğitime giden yol"un ana temelleri Finlandiya'da bulunan "Mannerheim League for Child Welfare"ın bir programından alınmış, Paula Honkanen-Schobert tarafından aktarılmış ve geliştirilmiştir. Aachen Şubesi de 1985 yılından beri Ebeveyn Kurs'ları düzenlemektedir.

F.Almanya Aile Bakanlığı'nın 2000 ve 2001/2002 yıllarındaki teşviki ile yetiştirilen kurs yöneticileri aracılığı ile Çocukları Koruma Birliği'nin sunduğu Ebeveyn Kursu ülke çapında yayılmıştır. Bu kurslar Çocukları Koruma Birliği'nin: "Çocuklara karşı şiddet uygulamama" anlayış ve esasları ile "Pratik çalışma için standart ve prensipler" hükümlerine dayanır.

Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Babalar Ebeveyn Kursu'nda Çocukları Koruma Birliği'nin aşağıdaki temel yönlendirmeleri geçerlidir:

Çocuğa dair yönlendirme: Çocuk; öznedir ve gelişim, bakım, korunma ve katılım hakları vardır.

Aileye dair yönlendirme: Aile çocukların ilk gelişim ve deneyimlerini yaşadıkları ortamdır.

Ortama dair yönlendirme: Ailelerdeki yaşam koşullarının karmaşıklığı ve çevrenin aile hayatının düzenlenmesi üzerindeki etkisi hesaba katılır.

Yardıma dair yönlendirme: Anne-babaların -yaşamlarını düzenleyebilmeleri için– güçlendirilmeleri ve katılımları.

Kursun prensiplerinden birisi de “gönüllü katılımdır”: Ebeveynler gençlik dairelerinin ve mahkemelerin talimatı ile kursa katılamazlar.

Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Babalar Ebeveyn Kursu yol gösteren, fakat terapi hizmeti vermeyen bir kurstur. Çok ağır sorunları olan (eşler arasında veya eğitimle ilgili) ebeveynlere bir danışma merkezine başvurmaları için yardımcı olunur.

Gösterilen Eğitim Modeli

Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Babalar Ebeveyn Kursu ile bütün anne-babalara hitap edilmelidir. Ebeveynlerin eğitimcilik yeteneklerini güçlendirmek, onları desteklemek ve çocuk haklarının aile içinde geçerli kılınmasını sağlamak bu kursun hedefleridir.

Ebeveyn Kursu’nda “gösterilen eğitim” model olarak aktarılır: Anne-babalar çocuk haklarını gözetmek koşulu ile eğitimci rolünü ve sorumluluğunu üstlenirler, yönetirler ve eşlik ederler.

Bu model birbirini takip ederek kurulan beş basamakla açıklanır, denenir ve alıştırılır:

- 1- Aile içindeki eğitim ve değer yargılarının açıklanması.
- 2- Eğitimcinin kimliğinin sağlamlaştırılması.
- 3- Çocuk gelişiminin desteklenmesi yönünde özgüvenin güçlendirilmesi.
- 4- Aile içindeki açık/net iletişim kurallarının saptanması.
- 5- Sorunları tanıma–çözme yeteneği

Kursun içeriğinin dayandığı konseptler arasında aile tera-

pileri ve iletişim teorileri de vardır.(P.Watzlawik, C.R.Rogers, Th.Gordon, A.Adler, S.Minuchin, T.Rönka...)

Kurs, teori ve kişinin kendi deneyimlerinin bileşimi olup, teo-
rinin içeriği o günkü kursun başında kursu veren kişi tarafından
kapsamlı ve anlaşılır biçimde iletilir. Daha sonra bu içerik ile katı-
lımcı ebeveynlerin kendi tecrübeleri arasında bağlantı kurulur. Bu
da haftalık ödevler aracılığı ile normal yaşamda denenir ve bilinçli
olarak davranışları değiştirme yoluna gidilir.

Son yapılan araştırma sonuçlarının (Köln Yüksek Okulu
2002) da gösterdiği gibi, Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Ba-
balar Ebeveyn Kursu yardımıyla iki boyutta yapılan denetimler-
de önemli değişimler gözlenmiştir. Çocuk gelişimine engel olan
faktörler (dayak, baskı ve hor görmek gibi) giderilmiş; çocuk ge-
lişimini teşvik eden faktörler (sevgi dolu yaklaşım, saygı, işbirliği)
de güçlendirilmiştir. Ebeveynleri kursa katılmış olan çocuklara
sorulduğunda kurstan sonra anne-babalarını daha iyi değerlen-
dirdiklerini ve iki ile üç arası not verdiklerini belirtmişlerdir.

Kurs Yöneticisine Rehber Bilgiler

Kurs yöneticisinin görevi kursa ait bilgileri doğru bir şekilde ilet-
mektir. Yönetici, kurs süresince korkudan arınmış, rahat, benimse-
nen bir atmosferde çalışma ortamı oluşturmaya çaba göstermelidir.

Kursun etkili ve başarılı olabilmesi yöneticinin tutumuna bağ-
lıdır. Burada belirleyici olan yöneticinin anne-babaları benimse-
me, saygı gösterme ve onların çabalarının tanındığını gösteren bir
ortam yaratabilme becerisidir. Bunların yanı sıra, kursta ebeveyn-
lere iletmeye çalışılacak olan şu temel kurallar geçerlidir:

Kabullenme: Kurs yöneticisi anne-babaları oldukları gibi ka-
bullenir.

Güven: Kurs yöneticisi ebeveynlere düşünce ve davranışlarını
değiştirmeye yönelik istek ve çabaları için güven vermelidir.

Tanıma: Kurs yöneticisi anne-babaların o ana kadar göster-

dikleri başarıları tanır (küçük başarı ve adımlar da olsalar) ve onları olumlu yönde teşvik eder.

Anne-babaları eğitimde yaptıkları yanlışlar nedeniyle eleştirilenin Ebeveyn Kursu'nda yeri yoktur. Bu durum ebeveynlerin cesaretini kırar, saldırıya uğramış duygusuna kapılıp kurstan uzaklaşmalarına yol açar.

Eğitimdeki sorumluluk anne-babalara aittir. Kendi davranışları nedeniyle oluşabilecek sonuçlara katlanmak ve yeni çözümler denemek her anne-babanın kişisel kararıdır.

Ortaya çıkabilecek sorunlar karşısında aşağıdaki öneriler kurs yöneticisine yardımcı olabilir:

1- Ebeveynler kendilerini yanlış anlaşılmış hissettiklerinde gerilimli bir ortam oluşur, guruplaşmalar ve devamsızlıklar başlar. Oluşan gerilimler derhal konuşulmalı ve açıklığa kavuşturulmalıdır.

2- Kurs yöneticisi "her şeyi bilen" değildir ve her derde deva reçeteleri yoktur. Anne-babaları problemlili durumlarda eşleri, çocukları ve diğer ilgili kişiler (akrabalar ve arkadaşlar) ile birlikte çözüm aramaları için teşvik ediniz. Yöneticinin bu tutumu ebeveynlere çocukları ile olan anlaşmazlıklarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda yol gösterir. Yönetici ve ebeveynler kendilerini "kusursuz" olmak baskısından kurtarmalıdır. Kendilerine zaman tanımaları ve başkalarından yardım isteyebilmeleri anne-babalar için örnek davranıştır.

(Konunun uzmanı bir kişinin çözümü her zaman bilemeyeceğini öğrenmek ebeveynler için çoğu kez rahatlatıcı etki yapar. Anne-babalara şunu söyleyiniz: Problemlerin çözümü o kadar kolay olsaydı, sizler onu zaten bulmuş olurdunuz.)

- Sözü geçen durumlarda uygulanabilecek metotlar şunlar olabilir;

- Problemi kabullenmek, düşünmek için zaman tanımak
- Problemi grup içinde ortak konu haline getirmek
- Problem durumunu spontane rol oyununa çevirmek (bir diğere anne-baba rolü vermek)

- Ebeveynlerin şimdiye kadar ki denemelerini, aldıkları sonuçları ve farklı davranmış olsalardı alabilecekleri muhtemel sonuçları birlikte konuşmak

- Hangi davranışın sonucunun a) Çocuk için b) Diğerleri için c) Kendileri için neler getirebileceği

- Sürekli tekrarlanan ve güçlük çıkaran problemleri durumlarda anne babaları bir danışma merkezinden yardım almaları yönünde teşvik etmek.

3- Ebeveyn Kursu terapi grubu değildir. Yönetici ilk kurs gününde anne-babaları ağırlanmış sorunları için zaman geçirilmeden nerelerden danışma hizmeti alabilecekleri konusunda aydınlatmalıdır. Bu tür ağır sorunlar ortaya çıktığında kurs yöneticisi, ilgili anne-baba ile kurs dışında görüşmek ve danışma merkezine gidebilmesi için motive etmek zorundadır.

Ebeveyn Kursu’nun Yürütülmesi

Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Babalar Ebeveyn Kursları uzman yöneticiler tarafından yürütülmelidir. Bu kurslar “Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Babalar Ebeveyn Kursu” adı altında sunulan Almanya Çocukları Koruma Birliği’nin bir projesidir.”

Sorular - YanıtlarCihat

Merhaba Metin abi,

umarım iyisindir? İnternette çocuk gelişimi, pedagojiyle ilgili kaynaklara bakarken dikkatimi çektiniz. Bir iki röportajınıza baktım. Benim 8 yaşında erkek ve 4 yaşında bir kızım var. Çocuk gelişim kitapları arıyorum, fakat biraz alternatifli olanlarını düşünüyorum. Bu konuda Türkiye’de kaynak sorunu var. Çocuklarımla farklı kaynaklardan beslenerek emeği, evrimi, sosyalist ilerici demokrat bir altyapıyı hazırlayabileceğim (Tabi içlerinde varsa?). Kaynaklara ulaşmama yardımcı olursanız çok ama çok sevinirim. Kendinize de iyi bakın, iyi çalışmalar.

Metin Ayçiçek

Sevgili Cihat, merhaba.

Öncelikle ilgin ve ilişkin için teşekkür ederim.

Türkiye’de, sözünü ettiğin türden bir bakış çerçevesinden pedagojik kitaplar arayışı içerisinde olanlar için kaynak sorunu olduğunu ben de düşünüyorum. Bunun sanırım iki önemli nedeni var. Birincisi bu bilim disiplinin esas olarak psikolog ya da psikiyatristlerin hegemonyasından hala kurtulamamış olmasıdır. Bu bilim dallarının elbette pedagoji ile sıkı ilişkisini reddetmek mümkün değil. Ama pedagojinin, en azından yöntemler alanında kendine ilişkin bir alanı olduğu gerçeği ne yazık ki henüz yeterince kabul görmemiştir. Bu soruna bir de söz konusu ünlü birçok yazarın Freud tabanlı bir yaklaşıma sahip olması ya da Amerikan ekolünden (pragmatizm) gelmesi, soruna sosyalizm içerisinde bakan insanlar için ciddi handikaplar üretmektedir.

İkincisi, ne yazık ki Marksistlerin bu alanla ilgilerinin ya yeterince ilgilenmemesi ya da sorunu “çocuğa devrimci bilinci vermek” gibi, sistemin pedagoji anlayışını bir başka boyutta uygulamak biçiminde olmuştur. Hatta benim gibi 68 kuşağı içerisinde filen yer almış ve bugüne kadar da politik mücadele içinden kopmamış birisinin “çocuk eğitimine ilişkin kitap yazdığını” duyan devrimci arkadaşlarımın önemli bir kısmının, küçümser bir eda ile “yaa.. öyle mi?” gibi sorularının sıkça muhatabı olmaktayım. Malum. Devrimcilerin “devrim sorunları” içerisinde yer almayan konulardandır pedagoji. Bu nedenle yıllardır elimizde Makarenko’yu ya da Krupskaya gibi isimleri eskitip dururuz.

Elbette benim yaklaşımıyı bağımsız ya da başlı başına bir ekol gibi düşünmek bana da bu disipline de saygısızlık olur. Ama elimden geldikçe ve daha da önemlisi aklımın yettikçe bu alana kafa yormaya çalışıyorum. Bu konuda herkesten katkı almaya muhtaç olduğumun bilinciyle elbette.

Genel yaklaşımıım şu:

“Politikanın bir pedagoji modeli olmamalı. Ama pedagojinin politik yönelimi mutlaka olacaktır.”

Cümle açık: Eğitim kavramının tanımından da biliyoruz ki, her sistem ve sistemin iktidarı kendini devam ettirecek bir eğitim sistemini topluma dayatır. (Sosyalizasyon.) Kapitalizm de kısa süren bildik sosyalizm deneyimi de bu konuda aynı temel yönelişi sergilemiştir. Sonuç sistemlerinin korunması ve yaşatılması. Oysa, sistemlerin değil *değerlerin* korunması gerekir. Özgürlük, eşitleme, ayrımcılığın her türüne karşı olma, çokluğu temel alan bir demokrasi bilinci, çalışmanın (işin) insan yaşamının saygın bir eylemi olarak kabullenilmesi, emeğe saygı, paylaşımcılık, doğayla bütünleşme, insan yeteneklerinin gelişiminin önündeki bütün engellerin kaldırılması, kendini her koşulda ifade edebilme, sorunlar karşısında çözüm kararlarını kendi başına üretip uygulayabilecek gelişkinlikte birey olma gibi değerler demokratik bir pedagojinin temelini oluşturabilir. Hangi sistem olursa olsun, çocuk, sistem çıkarlarını değil, değerlerinin korunmasını temel alarak toplum-sallaştırılabilir.

Bu istem karşısında çok sorulan soru şudur: Yaşadığımız kapitalist toplumda bu mümkün müdür?

Bence mümkündür. Çünkü Marks'ın ifade ettiği devrim, bir hedefle sınırlanan bir varış değil, insanla birlikte var olacak sürekli bir akıştır. Bu nedenle bütün dünyayı temizlemeye kalkmış devrimciler olarak kendi evimizi harabeye çeviren ilişkilere göz yummamak gerekir diye düşünüyorum.

Gördün işte, bir “merhaba” dedin, bir çuval dolusu laf duydu. Sevgiyle kal.

TOPLUM, AİLE VE EĞİTİM ÜZERİNE

Bir Sistem Modeli Olarak Aile

“Değerli bir dostumun, pedagoji aileyi sağaltmaya çalışıyor. Bu nedenle sistem ideolojisine hizmet ediyor,” biçiminde özetleyeceğim eleştirisine giriş mahiyetinde ilk yazı. Devamını ara ara sürdüreceğim.

Bilim insanları ya da düşünürlerin, içinde yaşadıkları çağın temel karakteristik özelliklerinden kaynaklanan bir temel sorunsal etrafında tartışmalarını yoğunlaştırdıklarını biliyoruz.

Reformasyon fırtınasının bir süre sonra bilimsel düşüncenin ve bilimin üretimine yol açacak bir akıma yerini bırakması elbette bir rastlantı değildir. Toplumlarda sosyoekonomik yapıda meydana gelen değişim gerçeği, kendini düşünsel alana dayatır. Örneğin kapitalizmin doğum anında, yeni sosyoekonomik yapıyı zorlayan dinde (Hıristiyanlıkta) reform konusu, bütün düşünürlerin temel konusunu oluşturmaktaydı. “Kapitalist ekonomi, bireyleri cemaat sınırlamalarından özgürleştirince, burjuva ailesinin bir yuva, toplumdan yalıtılmış bir özel bir dünya olarak ortaya çıktığını” anlatan (Shorter), “kapitalist pazarın, köyün kolektif otoritesini ve bireyin mahrem ilişkilerinin üzerindeki diğer toplumsal yapıları kemirdiğini” iddia eder. Geniş ailenin dağıtılması, hem yeni üretim için gerekli işgücünün rahatça sağlanmasına, hem de pazarın genişlemesine olanak sağladı. Toplumun yeni paradigması üzerinden bir tartışma giderek toplumun bütün kesimlerini sararak yaygınlaşır, yayılır. Ve yeni düşünce hareketlerinde olduğu kadar, yeni bilimsel buluşlar da bu tartışmaların dinamizi ile hızlı

bir atağa geçer.

Çok sayıda düşünür, içinde yer aldığımız çağın yeni paradigmasını kadın özgürlüğü üzerinden kurmaktadır. Bu kurgu elbette kaçınılmaz olarak eski paradigmalara uygun olarak üretilen “aile” kurumunu da ciddi tartışmaların odağına yerleştirilmektedir. Özellikle, ciddi bir kriz yaşamakta olan aile kurumu, artık tüketilmekte olan ya da tarihsel misyonu kalmamış bir kurum olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle üzerinde en çok eleştiri toplayan yeni bir sorunsal olarak ortaya çıkmaktadır ki bu durumun belki de bu yüzyılın en azından ilk yarısını dolduracağını söylemek bir kehanet sayılamaz.

Aile sorunsalı ile ilgili tartışmaları kabaca iki grupta özetleyebiliriz. Muhalif grup, aileyi “kadınları baskı altında tuttuğu, çocuklara kötü davrandığı, nevrozu yaydığı ve cemaati (community) engellediği için suçlamaktadır.” Ailenin varlığını savunanlar tarafından ise aynı aile “Ahlakı yücelttiği, suçu önlediği, düzeni koruduğu ve uygarlığı sürekli kıldığı için övülmektedir.” (Mark Poster. Eleştirel Aile Kuramı. Ayrıntı Yayınları.)

Kuramcıların büyük çoğunluğu aile birimini, “üyelerinin çıkarları açısından homojen, temel bir sosyal ünite olarak” tanımlamaktadırlar. Oysa gerçeğin hiç de böyle olmadığı yüzeysel bir gözlemlerle bile saptanabilmektedir. Ne çıkarlar açısından homojenlik genel bir kuraldır ne de ailenin temel toplumsal bir ünite olması gerçektir. İkisi sistemin dayatması sonucu gerçekleştirilmiş olgulardır.

Ben pedagojik çalışmalarımda, “kurum” olarak tanımlanan ve adı ister resmi ideoloji ister gelenek ya da töre, isterse yasa olsun, formel kalıplar içerisinde yürütülmeye zorlanan bu ilişkiye yönelik eleştirel yaklaşımların büyük çoğunluğuna katılıyorum. Ama yine de günümüzde “aile, bir kişinin umarsızca kaçmaya veya özlemle sığınmaya çalıştığı bir yerdir.”² Yani günümüz toplumlarında bireysel istek ve irademizin dışında var olan bir nesnel

2 Poster, Karl. *Eleştirel Aile Kuramı*. Çev: Hüseyin Tapınc. Ayrıntı Yayınları. 1999. S. 23.

gerçeklik, toplumların gelişim sürecin belirli bir aşamasında ortaya çıkmış bir örgütlenme biçimi olarak ele aldığım “aile” kavramını, ona ithaf edilen formel tanımların hepsini bir yana atarak, yaygınca kullanılan toplumsal boyutta örgütlenmiş bir “birlikte yaşam modeli” olarak görmekteyim. Ezeli ve ebedi bir var oluş biçimi değildir. Her sosyoekonomik yapı içerisinde, dolaylı ya da dolaysız olarak o sosyoekonomik yapının mülkiyet ilişkilerinden kaynaklı özgünlüklere sahip, çağlara ve sınıflara göre haylice değişken bir yapıdır.

Örneğin günümüzde sanki ailenin biricik biçimlenişi olarak tanımlanan çekirdek aile, yine Poster’den vereceğim örnekle (elbette değişik ülkelerde zaman farklılaşması olsa da) aşağı yukarı 1750 yıllarında Avrupa’da, burjuvazi ile birlikte ortaya çıkmıştır. Daha önceki feodal aristokrat, feodal köyle ailelerinden ya da daha öncenin komünal topluluklarına ait birlikte yaşam modellerinden haylice farklıdır.

“Burjuvazi, aristokraziyle köylülüğün tam karşısı bir aile biçimini geliştirdi. Gerçekte bu, bu grubun 18. Yüzyıldan önce kendisinin yaşadığı tarzla da kesin bir zıtlıktaydı... Günlük yaşamda burjuva ailesi üyeleri arasındaki ilişkiler farklı bir duygusal yoğunluk ve özellik (privacy) örüntüsünü de ele almıştır. Evlilik, bu grup için geleneksel görenekleri veya soyu desteklemek için değilse de **kapital** birikimleriyle bireysel seçimin değerini korumak için anne babaların ihtiyaçları arasında bir çatışmayı gerektirmiştir... Burjuvazi daha önce hiçbir sınıfın harcamadığı kadar sistemli bir çabayı doyumun ertelenmesi için harcamıştır... Burjuva saygınlığı, bir yandan evlilik ve aşkın benzersiz ayrılığına, diğer yandan da bunların cinsellikten ayrılmasına yol açtı... Sanayileşme en azından başlangıçta işçi sınıfı içinde özel burjuva ailesini üretmedi. Aksine, işçiler eski topluluk bağlarını koruyarak kapitalist egemenliğe karşı koymaya çalıştı...”³

“Karı-koca ailesi imtiyazlı ve özel olan değildir, toplumculuğun (sociability) geniş örgüsüne eklenmiştir.

Bu gerçek üzerinden bir ön kabul ile yola çıkarak, birlikte yaşamda ortaya çıkabilen ilişkilerin açıklığa kavuşturulmasını, özgürleştirilmesini ve demokratikleştirilmesini hedeflemekteyim. Verili ilişkiler üzerinden hareket ederken, mülkiyet ilişkileri üzerinden temellendirilen formel bir kurum olarak “aile kurumuna ilişkin eleştiri ve onu reddetme hakkımı” elbette korumaktayım.

Çocuk, doğduğu andan itibaren kendini toplumsal ilişkiler çerçevesinde belli formlarla belirlenmiş bu tür örgütsel yapılar içinde buluyor. Bu ilişkiler özgürleşip demokratikleşmedikçe, yani aile bireyleri arasında kurulu bulunan kadın-erkek ve yetişkin-çocuk farklılıklarına dayalı egemenlik-bağımlılık ilişkisi reddedilerek, eşitlenmiş ilişkiler içerisinde, sadece ve sadece gönüllü iradeye dayanan bir birlikte yaşam biçimi inşa edilmedikçe, sistemin ürettiği ve sistemi üreten bu kurumun insan için yararlı bir kurum olabileceğine inanmıyorum. Bu gerçekleşip de, dünya bir gün, esas olarak iktidar hiyerarşisine göre biçimlenmiş bu formel kurumu gelecek tarihlerin bütünü için toplumsal yaşamın dışına attığında, yani aşkı ve cinsiyeti özgürleştirdiğinde, sınıflı toplumlara ait siyasal bir kavram olan ‘demokrasi’ kavramı da artık gereksizleşmiş, anlamsızlaşmış olacaktır.

Şimdi siyaset biliminin tartışma konularından çıkarak günümüzde pedagojinin üretim ve tüketim alanına girelim. Bu alanda iki amacı yürütmekteyim:

Birincisi, pedagojiye ilişkin çalışmalarında sistemin mikro-modeli olan formel-geleneksel aile kurumunun sağaltılmasını değil, ama eğer böyle bir istek ve çaba varsa, bu sistem içerisinde kurulu bir ilişkinin demokratikleştirilip özgürleştirilmesine katkı sunarak, en azından, toplumlarını özgürlüğe doğru evriminin doğal yönünde mevcut geleneksel özelliğin değişimine destek olmaktan öte bir amacım yoktur.

İkincisi, verili yapılar içerisinde de olsa, çocuğun kendi ayakları

üzerinde sağlamca durabilen, kimliği net, kişilik karakterleri güçlü, yetenekleri gelişkin bir bedensel, ruhsal ve bilişsel gelişimini önemseyen velilere yardımcı olmak.

Kutsal Aile ya da Sıcak Yuva Masalları'na elbette inanmıyorum. Ama birlikte yaşam biçimlerinin tercih edilmesi durumunda, eşitlenmiş ilişkiler içinde, doğru kurgulanmış ve doğru kurulmuş birlikte yaşam biçimlerinin yararlarına ben de inanmaktayım.

“Aile” kavramı üzerine tartışmaları çok ciddiye almakla birlikte, günümüz sosyologlarının “toplumun örgütlü en küçük parçası” diyerek yaptıkları tanımı bir ortak veri olarak temel alıp söyleyecek olursak: Birey, doğum öncesinden başlayarak ölümüne kadar, her biri kendine özgü karakteristik yapılara sahip birçok gelişim aşamalarından geçerek yaşamını tamamlar. Bu “kendine özgü karakteristik yapılara sahip” gelişim aşamalarının her birinde bedensel, psikolojik, sosyal, bilişsel gelişim ve davranış biçimleri, kalıtımsal özellikler, çevre ve yaşam koşulları ve eğitim olanaklarıyla doğrudan, karşılıklı ve aktif bir etkileşim ilişkisi içinde yer alırlar.

Her insan, doğumuyla birlikte kendisinden önceki kuşakların hazırlamış oldukları bir kültürel, sosyal, siyasal sistem içerisinde bulur kendini. Kalıtımsal özelliklerin etkilerini de dikkate almak kaydıyla, yaşanan gelişim süreçlerinin bütününde, bireye özgü kimlik, birinci dereceden bireyin hazır bulduğu bu ortam tarafından belirlenmektedir. Toplumun sosyoekonomik yapısının (alt yapı) ve buna bağlı olarak kurulmuş olan (başta devlet ve resmi ideolojiler-ideolojik aygıtlar olmak üzere) “üst yapı” kurumlarının bütünü, eğitim aktörleri (aile, devlet, okullar, başta TV olmak üzere sistem medyası, resmi ideoloji, yasalar vb.) aracılığıyla, toplumdaki temel üretim sisteminin gereksinim duyduğu uygun tipler yaratmayı amaçlar. Üst yapı kurumlarını elinde bulunduran egemen sınıflar, bu toplumsal sistemin devamını sağlayabilmek için, öncelikle çocuğun yaşadığı ilk ortam-mekan olan aileyi işle-

yerek çocuğu biçimlendirmeye çalışır.

Toplumların hareket yasalarını ve toplumsal değişimlerin dinamiklerini açıklayan Marx ve Engels'in de söylediği gibi, bir egemenlik-bağımlılık ilişkisini sadece fiziksel güç kullanımı ile sonsuza dek sürdürebilmek mümkün değildir. Kendi yaşamını devam ettirmenin gücü ve güvenini, bir başka gücün koruması altına girmekte bulan; yani kendi özgücünü görmeyen ya da kendi özgücüne güvenmeyen; güçlüye tapınmayı bireysel ahlak anlayışı ya da toplumsal davranış modeli haline getirmiş bağımlı ruhlar sadece toplumun beyninden teslim alınmasıyla yaratılabilir.

Sınıflı toplumlarda, kurumlaşmış bütün egemenlik aygıtlarının “yönetme” mantığının temel beklentisi, bağımlılığın dayatılarak, sadece yaşayan kuşağın değil gelecek kuşakların da potansiyel eylemlerinin teslim alınabilmesidir. Bunun için, bireyin eğitimi üzerinden hareket edilir ve birey toplumsal yapıya hazırlanırken egemen olan felsefeye uygun bir forma kavuşturulmaya çalışılır. Bunu işleyen kurumlardan belki de en önemlisi “aile”nin kendisidir.

Doğum öncesinden ya da doğumdan başlayarak ilk beş altı yıl, çocuğun sistem içi eğitimi “aile” tarafından gerçekleştirilir. Sistem araçları tarafından kuşatılmış ve teslim alınmış olan yetişkinler sistemin eğitimcileri olarak rol üstlenirler. Çocuğun kimliğinin oluşturulmasına yönelik ilk şekillenmeler ve çoğu temel karakterler aile eğitimi tarafından gerçekleştirilir.

Günümüz toplumsal sistemlerinde, anne-baba eğitiminden beklenen “iyi vatandaş” formatı, “devlete biat etmiş; büyüklerini sayan ve onların direktiflerinden dışarıya adım atmayan, özgüveni ve bireysel kişiliği zayıf, silik insan tipidir. Bilinçli ya da bilinçsiz yapılması ya da hangi korkulara dayandığı hiç önemli değil; ama sonuç olarak bütün baskıcı, aşırı disiplinci eğitim yöntemleri, kölelik ruhunu körükleyerek bu silik insan tipinin üretimini ger-

çekleştirir. Çocuk için dillendirilen eğitim hedeflerinde “başarı” kavramı, örneğın zenginlik, işbitiricilik, iktidar sahibi olmak gibi sisteme ait değerler üzerinden tanımlanır. Emeğē saygı, paylaşım-cılık duygusu, yeteneklerin özgürce açığa çıkarılması ve desteklenmesi, bütün insanlıkla bütünleşebilme yeteneğē gibi değerler ise, artık “saflık” gibi alaycı yaklaşımların muhatabıdır.

Otoriteryan eğitim anlayışı, bireyin duygusal gelişiminin önünü kapayan; özgür düşünme ve karar verebilme yeteneğini ortadan kaldıran; sorunların çözümünü kurulacak demokratik ilişki ve mekanizmalarla çözmek yerine aile içi emir-komuta hiyerarşisini kullanarak ve esas olarak komut ve ceza yöntemlerine başvuru-rarak gerçekleştirilen eğitimidir.

Bu tür bir eğitim sisteminin uygulamada zorlanmaya başlandığı koşullarda, bu aşırı disiplinci, baskıcı (**otoriteryan**) eğitimin karşısına, içi boşaltılmış bir özgürlük kavramına dayandırılan **anti-otoriteryan** eğitim anlayışı dikilir. Gerçekte çocuğın eğitimine ilişkin bütün sorumlulukların terk edildiğı; çocuğı özellikle toplumsal yaşamın kendi gerçekliğinden koparan, “bırak ne isterse yapsın”cı anti-otoriteryan eğitim anlayışı da, sorumluk duygusundan bütünüyle kopmuş; paylaşım güdüsü köreltilmiş bencil güdüleri aşırı körüklenmiş bir insan tipinin mimarı olacaktır.

Oysa bu eğitim anlayışlarının karşısına dikebileceğımız; insan ve doğa uyumlu, birey ve toplum uyumlu, özgürlük ve eşitlik uyumlu, birey hakları ve bireyin sorumlulukları uyumlu pedagojik eğitim sistemleri de vardır elbette. Ve bu türden eğitim anlayışları, resmi yapılar içerisinden değil, doğal olarak insanı temel alan sistem muhalifi eğitimciler tarafından geliştirilmektedir.

Günümüz toplumlarının temel sosyoekonomik yapıları sermaye merkezli kapitalist yapılar olduğuna göre, egemen eğitim modellerine karşı ileri sürülecek bu tür muhalif eğitim önerilerinin, insanı temel alan bir anlayışın yanı sıra, emek ekseninden koparılarak düşünülmesi de asla mümkün olamaz.

O halde en kaba tanımla, toplumsal kapsamı itibariyle eğitim, bireyin sistem isterlerine uygun hale gelebilmesi için sürdürülen resmi çabaların toplamıdır, diyebiliriz.

Sorunu toplumsal boyutta böyle koymak doğru olmakla birlikte, bu yaklaşımın sonucunu mutlaklaştırmak elbette büyük yanlıştır. Sistem, bir yandan aile, okul, gelenekler, töreler, yasalar vb. kurumlar aracılığıyla statükoyu devam ettirecek gönüllülerini üretirken, öte yandan istemeyerek de olsa, aynı eğitim süreçleri içinde kendi karşıtlarını da (zıtlarını; muhaliflerini) birlikte üretir.

Aileye hükmetmeye çalışan sistem, sömürü esasına dayalı, egemenlik-bağımlılık ilişkisi üzerine kurulmuş sınıflı toplumlara özgü kendi model ve yöntemlerini aileye kabul ettirebildiği sürece ömre sahiptir. Bu nedenle devlet de kendi modelinin küçük bir benzeri olarak aileyi biçimlemeye çalışır. Sistem içinde sürdürdüğü egemenlik-bağımlılık ilişkisinin bir benzerini aile içinde de model olarak sürdürmeye çalışır. Ve böylece sistem kendinin yeniden üretimini gerçekleştirir.

Yukarıda yazdıklarımı özetlemek için yine o yazıdan bir aktarmaya başvuracağım; “ ‘Aile’ kavramı üzerine tartışmaları çok ciddiye almakla birlikte, günümüz sosyologlarının ‘toplumun örgütlü en küçük parçası’ diyerek yaptıkları tanımı bir ortak veri olarak temel alarak” pedagojiye yönelik önerilerimi sunmaya çalışıyorum.

Kısaca tanımlayacak olursak: Her sosyoekonomik yapıyı elinde tutan egemenleri, sistemi devamlı kılabilmeyi amaçlar ve resmî kurumlar bunun için çalışır. Bu nedenle sistem için tehlikeli olabilecek sistem karşıtı çıkışları ezmek amacıyla ve sıkça güç (fiziksel, sosyal, hukuksal, psikoloji vb.) ve şiddet kullanımına başvurmak-tan kaçınmaz. Cezaevleri ya da işkence tezgahları esas olarak bu amaca yönelik kurumlardır. Resmî ideolojik üretim organlarının (örneğin üniversitelerin, üniversite öğretim görevlilerinin çoğunun ya da “sistem yanlısı aydınların” vb.) sıkça ve yaygınca söylediklerinin aksine, devletin şiddet kullanmaktaki temel amacı sa-

dece eylemi durdurmak ya da intikam almak, hatta devlete karşı eylemde bulunmuş bir kişiyi cezalandırmak değildir. Bunlar gözetilmekle birlikte devletin güç ya da şiddet kullanımındaki ısrarının temelinde, potansiyel bütün eylemcileri yani bir ülkede sistemden rahatsız olabilecek gelmiş ve gelecek olan bütün kuşakları sistem karşıtı olmaktan vazgeçirmeye yönelik bir amaç ve bu amacı gerçekleştirmeye yönelik bir eğitim mantığı yer alır.

Toplumların hareket yasalarını ve toplumsal değişimlerin dinamiklerini açıklayan Karl Marx'ın ve Friedrich Engels'in de söylediği gibi, bir egemenlik-bağımlılık ilişkisini sadece fiziksel güç kullanımı ile sonsuza dek sürdürebilmek mümkün değildir. Kendi yaşamını devam ettirmenin gücü ve güvenini, bir başka gücün koruması altına girmekte bulan; yani kendi özgücünü görmeyen ya da kendi özgücüne güvenmeyen; güçlüye tapınmayı bireysel ahlak anlayışı ya da toplumsal davranış modeli haline getirmiş bağımlı ruhlar ("Allah ağamızı başımızdan eksik etmesin" diyen çarpıtılmış zihinsel bozukluk, yani "kölelik ruhu"), sadece toplum beyninden teslim alınmasıyla yaratılabilir.

Sınıflı toplumlarda, kurumlaşmış bütün egemenlik aygıtlarının 'yönetme' mantığının temel beklentisi, bağımlılığın dayatılarak, sadece yaşayan kuşağın değil gelecek kuşakların da potansiyel eylemcilerinin teslim alınabilmesidir. Bunun için, bireyin eğitimi üzerinden hareket edilerek, toplumun bütününün öncelikle iki şeye inandırılması şarttır:

1) İnsanın ya da toplumların değişimi mümkün değildir. Böyle gelmiş böyle gider. Eşitsizlik doğanın özünde vardır. Her koyun kendi bacağından asılır. Gemisini yürüten kaptandır.

2) Parça bütüne, birey topluma mutlak bağlıdır. Parça-bütün ya da birey-toplum ilişkisinde bir çatışma varsa, çözüm daima bütünden yana olmalıdır. Birey toplumu değiştirme gücüne sahip olamaz; o halde toplumsal güçlere biat etmek gerekir.

Bu inancın gerçekleştirilmesi için, toplumda, sistem içi ku-

rumlar arasında bir işbölümü de ortaya çıkmıştır.

Doğum öncesinden ya da doğumdan başlayarak ilk beş altı yıl, çocuğun sistem içi eğitimi “aile” tarafından gerçekleştirilir. Çünkü çocuk, yaşayabilmek için insana bağımlı olarak doğar. Ve günümüz toplumlarında onun ilk yaşam ortamı ailesidir. Kimliğine ilişkin ilk şekillenmeler ve çoğu temel karakterler aile eğitimi tarafından gerçekleştirilir.

Günümüz toplumsal sistemlerinde, anne-baba eğitiminden beklenen “iyi vatandaş” formatı, “devletine biat etmiş; büyüklere sayan ve onların direktiflerinden dışarıya adım atmayan, özgüveni ve bireysel kişiliği zayıf, silik insan tipidir. Bilinçli ya da bilinçsiz yapılması ya da hangi korkulara dayandığı hiç önemli değil; ama sonuç olarak bütün otoriteryan, baskıcı, aşırı disiplinli eğitim yöntemleri, kölelik ruhunu körükleyerek bu silik insan tipinin üretimini gerçekleştirir. Çocuk için dillendirilen eğitim hedeflerinde “başarı” kavramı, zenginlik, işbiriricilik, yöneticilik gibi bireysel kurtuluşu temel alan sisteme ait değerler üzerinden tanımlanır. Emeğe saygı, karşılıksız paylaşımcılık duygusu, yeteneklerin özgürce açığa çıkarılması ve desteklenmesi, bütün insanlıkla bütünleşebilme yeteneği gibi değerler ise, artık “saflık” gibi alaycı yaklaşımların muhatabıdır.

Otoriteryan eğitim anlayışı, bireyin duygusal gelişiminin önünü kapayan; özgür düşünme yeteneğini ortadan kaldıran; sorunların çözümünü kurulacak demokratik ilişki ve mekanizmalarla çözmek yerine aile içi emir-komuta hiyerarşisini kullanarak ve esas olarak komut ve ceza yöntemlerine başvurarak gerçekleştirilen eğitimidir.

Bu tür eğitim sisteminin uygulamada zorlanmaya başladığı koşullarda bu aşırı disiplinli, baskıcı eğitimin karşısına, içi boşaltılmış bir özgürlük kavramına dayandırılan anti-otoriteryan eğitim anlayışı dikilir. Gerçekte çocuğun eğitimine ilişkin bütün sorumlulukların terk edildiği; çocuğu özellikle toplumsal yaşamın kendi gerçekliğinden koparan; “bırak ne isterse yapsın” anti-

otoriteryan eğitim anlayışı da, sorumluk duygusundan bütünüyle kopmuş; paylaşım güdüsü köreltilmiş; bencil güdülerini aşırı körüklenmiş bir insan tipinin mimarı olacaktır.

Oysa bu eğitim anlayışlarının karşısına dikebileceğimiz; insan ve doğa uyumlu; özgün özellikler ve bütünlük karakterleri uyumlu; birey ve toplum uyumlu; özgürlük ve eşitlik uyumlu; demokrasi ve birey hakları uyumlu; birey hakları ve bireyin sorumlulukları uyumlu pedagojik eğitim sistemleri de vardır elbette. Ve bu türden eğitim anlayışları, resmi yapılar içerisinde değil, doğal olarak insanı temel alan sistem muhalifi eğitimciler tarafından geliştirilmektedir.

Günümüz toplumlarının temel sosyoekonomik yapıları sermaye merkezli kapitalist yapılar olduğuna göre, egemen eğitim modellerine karşı ileri sürülecek bu tür muhalif eğitim önerilerinin, insanı temel alan bir anlayışın yanı sıra, emek ekseninden koparılarak düşünülmesi de asla mümkün olamaz.

Modern siyaset bilimlerinin devlet tanımının açılımında devlet, “toplumun bütünü üzerinde, eğitim ve fiziksel güç kullanımı hakkını toplumsal meşruiyete dayalı ve yasal olarak elinde tutan tek açık kurum” olarak da tanımlanır. Devlet çocuğun kimliğinin oluşumunun önemli aşamalarını kontrol altında tutarak bireyin sosyalizasyon (toplumsallaştırma) sürecinin doğrudan belirleyicisi olur, demiştik. Aile üzerinden biçimlemeye çalıştığı bireyin eğitimi sürecini, okulda doğrudan tek-tip yaratma müfredatı içerisinde sokarak devralır. Elinde tuttuğu resmî eğitim tekeli (monopol) sayesinde, kendi kalıpları dışına çıkılmasını engellemeye çalışır. Toplumun bütününde “iyi vatandaşların” yaratılabilmesi çabası artık okullarda sürdürülür.

O halde en kaba tanımla, toplumsal kapsamı itibarıyla eğitim, bireyin sistem isterlerine uygun hale gelebilmesi için sürdürülen resmi çabaların toplamıdır, diyebiliriz.

Sorunu toplumsal boyutta böyle koymak doğru olmakla birlikte, bu yaklaşımın sonucunu mutlaklaştırmak elbette büyük yanıltır. Sistem, bir yandan aile, okul, gelenekler, töreler, yasalar vb. kurumlar aracılığıyla statükoyu devam ettirecek gönüllülerini üretirken, istemeyerek de olsa, aynı eğitim süreçleri içinden kendi karşıtlarını da (zıtlarını; muhaliflerini) birlikte üretir.

Aileye hükmetmeye çalışan sistem, sömürü esasına dayalı, egemenlik-bağımlılık ilişkisi üzerine kurulmuş sınıflı toplumlara özgü kendi model ve yöntemlerini aileye kabul ettirebildiği sürece ömre sahiptir. Bu nedenle devlet (egemen sınıfın siyasal yapısı) kendi modelinin küçük bir benzeri olarak aileyi biçimlemeye çalışır. Sistem içinde sürdürdüğü egemenlik-bağımlılık ilişkisinin bir benzerini aile içinde de egemen kılmaya yönelir ve böylece sistem kendinin yeniden üretimini gerçekleştirir.

Aile içi eğitimin önemi bu noktada belirgin olarak ortaya çıkar.

Sistem muhaliflerinin, ülke ve hatta dünyanın bütünü üzerinden, insanın insanı sömüremeyeceği bir sistem değişimini savunurken, “küçük ölçekli” bu ayrıntıyı gözden kaçırabilmeleri, affedilebilir bir eksiklik olarak ele alınamaz. Sömürü sistemlerinin devamını kolaylaştıran bu ihmali, devrimciler açısından bir devrim suçu olarak değerlendirmek gerekir. Sistemin, kendini yeniden üretme kaynaklarından en önemlisi olan eğitim alanı, sisteme karşı ideolojik mücadelenin kıyasıya çatıştığı bir mücadele alanıdır.

Seminerlerimde zaman zaman bazı devrimci yoldaşlarımın “tek tek aileleri kurtararak toplumun bütününe kurtarmak mümkün değildir” gibi açıklamalarla aile eğitimlerine yönelik vurgularımı hafıflettiklerini; önerilerimi küçümsediklerini görmekteyim. Oysa önerilerimiz yukarıdan beri anlattıklarım “tek tek ailelerin kurtarılmasıyla gerçekleştirilecek bir toplumsal kurtuluş” yöntemine ilişkin değildir. Böyle bir şey olamaz. Tersine bu çaba, böylesi bir toplumsal kurtuluş mücadelesinde sistemin elinde tuttuğu insana ait mevzilerin yeniden ele geçirilmesi, insana, insanca’ya dönüştürülmesi çabasının adıdır.

Geleceğe ilişkin sömürüsüz sınıfsız, devletsiz, şiddetsiz barış-
çı, özgürlükçü, emek merkezli, insan merkezli bir toplum vaadiyle
yola çıkan bir devrimcinin, kendi küçücük örgütlü yapısı olan ai-
lesi içerisinde tam da sömürücü ve bu nedenle otoriter devlet gibi
davranmasını kabul etmek mümkün mü?

Küçücük bir örgütlü grup olan kendi ailemizde, ilişkilerde in-
san olarak eşitliği; hak ve sorumluluk birlikteliğini; şiddet ve zor
kullanımı yerine ikna ve gönüllülüğü egemen kılarak, kurmak is-
tediğimiz toplum modelinin bugünkü ışıklarını parıldatmayı d-
şnmemek nasıl mümkün olabilir?

Bir yandan her şeyi metalaştıran sömürü sistemine karşı çıkar-
ken, öte yandan örneğin çoğu zaman salt duygusal-viddani zayıf-
lığımız nedeniyle çocuklarımızı kişisel prestijlerini parayla satın
almaya yönelik bir anlayışa, sistemin “marka” tuzadı içerisine iter-
ken ne kadar tutarlı davranmış olmaktadır?

Toplumumuzda zgrlklerin sürekli tırpanlanmasına karşı
bedel ödeyerek direnirken, çocuğumuzun söz ve düşünce hak-
kını kısıtlamayı, bırakalım başkalarına aıklaymayı kendimize nasıl
açıklayabiliriz?

şiddetin her biçimi “resmi otoriterler” tarafından her gün b-
tn bedenimizde yaşatılırken, baba ya da koca hatta anne adıyla
aile otoriterleri olarak çocuklarımıza karşı yönelttiğimiz şiddet,
uygulayanları ifte ahlak sahibi sıradan lafazanlar durumuna d-
şrmez mi?

Hele de, bir yandan koskoca bir sömürü ve zulüm sistemine
karşı mücadelenin geliştirilmesini önerirken, öte yandan yanlış
eğitim uygulamaları nedeniyle pasifleştirdiğimiz, silikleştirdiği-
miz, zgven duygusundan yoksun ve yaşamlarımıza tepkili o-
cuklarımızı devrimden koparmış olmuyor muyuz?

Geleceğe ilişkin vaatlerimiz bugünkü yaşam biimlerimizle a-
tışıyorsa, en coşkulu söylemlerimizi bile sıradan demagojiler ol-
maktan ne kurtarabilir ki?

TOPLUM, AİLE VE EğİTİM

Aile kavramı üzerine tartışmaların yoğunlaşp yaygınlaştığı bir çağda yaşamamıza karşın, aile, yine de en azından toplumun resmi yapılanması üzerinden, toplumsal örgütlenmenin temel birimi olma özelliğini sürdürmektedir.⁴Örneğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 41. maddesinde aile ile ilgili bir madde ile bu şöyle belirtilir: "Aile Türk toplumunun temelidir. Devlet ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlanmasının öğretimiyle uygulamasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır ve teşkilâtı kurar."

Günümüz çekirdek ailesinde, ana-baba-çocuk üçgeni üzerinden ele alınan bu mikro ölçekli örgütlenmenin, hâlâ temel toplumsal örgütlenme olarak kabul edilmesi, elbette, çocuğun eğitiminde ailenin (çekirdek ailede 'ana babanın') etkisine, rolüne, önemine özel dikkat çekmemizin de gerekçesini oluşturmaktadır. Ama unutmamak gerekir ki, aileyi, 'temel toplumsal birim' olarak tanımlayan "kabul" toplumsal evrimin belli bir aşamasında ortaya çıkmış olan sınıflara bölünmüş (sınıflı) toplumların gerçeğidir. Üstelik bu anlamda aile de tarihsel-toplumsal değişim sürecinin yarattığı bir olgudur. Başlangıçta toplumun bütünü tek bir aileyi oluştururken, giderek mülkiyet ilişkilerinin (toplumsal ekonomik yapının) aldığı biçimlere uygun olarak parçalanmaya tâbi olmuş ve günümüz kapitalist toplumlarında ise çekirdek aile denilen en küçük birime kadar küçülmüştür.

Bu anlamda aile de diğer toplumsal kurumlar gibi ezel ve ebet değildir. Var olan toplumsal sistemlerin sunduğu belirlenmiş sosyal roller üzerinde; ana babanın çocukla ilişkilerinin kaçınılmaz

olarak ortaya çıkardığı bir gerçekliğe denk düşmektedir.

— Bu nedenle aileyi fazla kutsamadan; ona mistik, dinsel ya da

4 Ağdemir, Sürmeli. MEB Talim ve Terbiye Kurulu ve A.A.K Araştırma Kurulu Üyesi: "Geniş anlamda aile; evlenme, kan ya da evlât edinme bağlarıyla birbirine bağlanmış, aynı evde yaşayan, aynı geliri paylaşan, birbirleri ile devamlı ilişki ve etkileşim altında olan, karı-koca, ana-baba, kız-oğul, kız kardeş-erkek kardeş gibi sosyal ilişkileri olan insanların oluşturduğu bir birliktir." *Aile ve Eğitim. Aile ve Toplum Dergisi. 1. Sayı. Mart 1991. (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi)*

ahlaki değerler yüklemeyen; salt toplumsal ve çocuğun eğitiminde üstlendiği somut rol çerçevesinde önem ve yer vererek, ama yine de günümüz toplumlarında temel toplumsal birim olduğu gerçekliğinden yola çıkarak, ben de bu çalışmada temel toplumsal birim olarak ele alacağım. Bu ele alış tarzında “aile” tanımım içinde şu veya bu biçimde formüle edilen formel (biçimsel) bir “evlilik” ilişkisi yer almamaktadır. Tanımın odaklandığı temel ölçü, “birlikte yaşam” iradesi ve bu iradenin uygulanışındaki “kararlılık” ve “düzenlilik” ilkeleri olacaktır.

Bir toplumsal örgütlenme birimi olarak aile de, tarihsel gelişimin bir parçasıdır. Değişik özelliklerine bağlı olarak aile tiplerini değişik sınıflandırmalar içerisinde tanımlayabiliriz. Örneğin aileyi oluşturan bireyler arasındaki haklar ve sorumlulukların paylaşımını temel alarak anaerkil, ataerkil, demokratik aile tipleri ya da yapısal özelliklerine bakarak geniş, orta, çekirdek aile tipleri gibi tanımlar içerisinde aile biçimleri tanımlanabilir. Günümüz toplumlarında özellikle sanayinin yoğun olarak yaşandığı metropol kentlerde küçük aile tipinin yaygınlığına rağmen, kırsal bölgelerde geniş aile modelleri yaygınca görülmektedir.

Aile ilişkisi, verili sistem içerisinde çocuğun beslenme, barınma, güvenlik, sevgi ve şefkat gibi temel gereksinimlerinin⁵ (fizyolojik) karşılanması sürecinin güvencesidir. Organize olmuş bu ilişkiler içerisinde çocuk, temel gereksinimlerini karşılamak için uzun bir süre ana babaya bağımlı olarak yaşamak zorunda kalacaktır.

Eğitimde Ana Babanın Rolü ve Önemi

Ana baba ilişkisi, çocuğun doğumunun temel biyolojik materyallerini sunan erkek ve kadın rolleri ile çocuğun büyüme, gelişim

ve sosyalizasyonu (toplumsallaştırılması) için emek tüketimi süreçlerinin bütününe ifade etmektedir. Bu tanımın birinci yanını

5 Bakınız: Ayçiçek, İ. Metin. *Çocuk ve Demokratik Eğitim. 1. Kitap. “Bir Ben Vardır Bende”* Evra Yay. syf. 157.

oluşturan ana-babalık, “biyolojik” ana babalık olarak adlandırılabilir. Tanımın ikinci yanını “sosyal” ana babalık oluşturmaktadır. Bir “aile” ilişkisinde, biyolojik ve sosyal ana babalık özelliklerinin birlikte olduğu genel kabul görse de, “evlatlık” olaylarında yaşandığı gibi, bazen birbirinden ayrılabilir.

Artık bu aşamada, çocuğun eğitiminde ana babanın rolü üzerine fazla şey söylememize gerek yok sanırım. Biliyoruz ki, çocuğun doğum öncesi aylardan başlayan eğitimi, doğum sonrası daha belirgin etkilerle sürecek ve bireyin karakteristik özelliklerinin temel yapı taşlarının oluşumunda görev üstlenecektir. Ama elbette bireyin karakterinin oluşumu, salt ana baba eğitimiyle belirlenmez. Başta devlet ve okul, yasalar, resmi ideoloji gibi siyasal iktidar kurumları, akraba, arkadaş, komşu, mesleki gruplar vb. biçimindeki sosyal ilişkiler olmak üzere, insan, gelişiminin farklı aşamalarında farklılaşan yoğunluk ve derinlikte siyasal, kültürel, ekonomik toplumsal ilişkilerin bütününden etkilenecektir. Doğuştan getirilen olanaklar (yeteneklerin gelişimine olanak açabilen bedensel duyarlılıklar) ve daha ötesi, doğal çevre ilişkileri de bireyin kimlik unsurlarının oluşumunda etkilidir.

Çocuğun topluma kazandırılması, toplumla uyumlu bir değerler sistemine kavuşturulması (sosyalizasyon) toplumsal sistemin bütünü içerisinde gerçekleştirilse de, yine de ana baba, çocuğun ilk ve temel özdeşim modelleridir ve bu nedenle ana baba eğitimi, özellikle çocuğun ilk gelişim aşamalarında birinci dereceden önem sahiptir. Bu nedenledir ki, çocuğu ana babanın aynası olarak tanımlayan değerlere her toplumda rastlarız. Türkçede de, “kenarına bak bezini al, anasına bak kızını al” gibi sözcükler, hem ana babanın eğitimdeki rolünü vurgularken, hem de bu özdeşim modelini göstermektedir.

Mademki, çocuğun eğitiminde ana babanın rolü bu kadar önemlidir, o halde çocuğun eğitime öncelikle ana babanın eğitimi ile başlamak gerekir.

Ana baba eğitimi, sadece çocuğun gelişim aşamalarına ilişkin

özelliklerin ve eğitime ilişkin temel kuralların ana babaya öğretilmesiyle sınırlı bir etkinlik değildir. Elbette genel olarak bilimin ve özel olarak psikoloji ve pedagojinin eğitime ilişkin bulgu ve saptamalarının ana baba tarafından da bilinmesi sağlıklı bir eğitim için zorunluluktur. Ama bununla birlikte, çocuğu eğitme görevini üstlenmiş eğitimcilerin kendi psikolojik derinliklerini de çözmek, açığa çıkarmak gerekmektedir. Bu anlayış, eğitimcinin eğitimi çabasının, öncelikle eğitimcinin kendisini tanımasına yardımcı olmayı zorunlu kılar. “Çoğu eğitsel yanlışlar, kötü temel kurallar yüzünden değil, eğitimcilerin bilinçdışının, kendi başına doğru olan kuralları uygulamada bilmeden tersine çevirmelerinden ileri gelir” diyen Louis Corman’ın⁶ yaptığı “biz çocukları bilincimizle değil, bilinçdışımızla eğitiriz” saptamasını, Freudcu abartıların tuzağına da düşmeden dikkate alarak, eğitimcinin kendi gerçeğini saptamaya çalışmak gerekir.

İyi bir eğitici olabilmek için, öncelikle: “Nasıl bir eğitimciyim? Eğitimci olarak görevlerim nelerdir? Ben bu görevleri hangi yöntemlerle gerçekleştiriyorum?” gibi soruları sorarak işe başlamak gerekir. Ana babalar, kendilerinde saptadıkları yanlış ya da eksiklerin düzeltilmesi ya da giderilmesi için gerekli değişimi kendilerinden başlatmayı da ilke olarak benimsedikleri takdirde, eğitime ilişkin aşamayacakları sorun yoktur.

6 Corman, Louis. *Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi*. Çev: Hüseyin Portakal. Cem Yay. Syf.11.

Sorular ve Yanıtlar

Fikri Karakuş (13 Ekim 2011):

Aile insanlığın tarihinde ne derece yardımcı veya köstek olmuştur/olmaktadır bunun tartışılması gibi bir yönü beni hep düşündürür! Bunun bir analizi olsa ve gelecek kuşaklara bunu bir bilimsel açıklamayla yeniden sunumu olsa, belki de var, ben tam bilmiyorum! Aile nereye kadar olmalı! İlkellikleri var mıdır?

Metin Ayçiçek (13 Ekim 2011)

Sevgili Fikri,

‘kurum’ olarak birçok eleştirinin muhatabı olmasına rağmen, sanırım bütün toplumsal kurumlar gibi aile de insanlığın sosyal yaşam tarihinin büyük bir bölümünde önemli bir görev ifa etmiştir. Hani Marx’ın Köleci toplum ve acımasızca sömürülen köle emeği üzerine söylediği bir söz vardır: “Evet ama bu sömürü olmasaydı, kapitalist sermaye birikimi ve giderek modern toplumsal biçimler ortaya çıkamazdı” mealindeki sözü var ya, işte onun gibi bir şey. Sosyal örgütlülüğün zayıf olduğu kurumlarda, çocuğun gelişiminin temel gereksinimlerinden biri olan ‘ortam güvenliğinin sağlanması’ mümkün değil. Bu görev daraltılmış olarak aileye devredilmiş. (Ailenin ortaya çıkışının mülkiyet ilişkileri ile bağını burada tartışma konusu yapmayacağım. Daha sonra bunu tartışmalıyız çünkü asıl sorunlu olan yanı budur. Bu nedenledir ki aile ‘iktidarı’ yeniden üreten bir kurumdur Ama çağımızın ürettiği büyük olanaklar içerisinde baktığımızda, aile giderek çocuğu hiyerarşik boyunduruk altında ezen, özgürlüklerini daraltan, sosyal yaşamda bunaltan bir nitelik kazanmıştır. (Son Sömürge: Çocuk) Toplum biçimi değişmeden bunun kökten ve makro ölçekte çözümü elbette mümkün olmayacaktır. Benim yapmaya çalıştığım şey ise, işte tam da bunu yani makro ölçekli bir toplumsal dönüşümü istediğim için, daha özgür düşünüp yaşayabilen, demokratik ilişkilerle ilişkilendirilmiş, paylaşımcılığı bir etik değer ve ya-

şam biçimi olarak algılayan yapıların üretimine katkılı olabilmek-
tir. Başarı şansımız var mı? Bu soruyu muhatap almayalım. Biz
önümüze ütopyalarımızın diktığı görevleri koyalım ve yürüyelim.
Gerisini “toplumsal hareketin önerileri ayıklama gücü” hallede-
cektir. Sevgiyle kal.

Nejla Kurul (9 Kasım, 2011)

Sizi tanıdığımı sevindim. Almanya’da özellikle üniversitelerin-
de eleştirel pedagoji konusundaki tartışmaları sizden öğrenmek
anamlı olacaktır. Ben eğitim ekonomisi, planlaması ve politikası
üzerine çalışmalar yapan bir öğretim üyesiyim. Eleştirel bir eğitim
bilimciyim. Yazılarımı zaman zaman sizinle paylaşmak isterim.

Eleştirel aile kuramı içindeki tartışmalara büyük ölçüde katılı-
yorum. Ortak bir yaşam biçimi olarak ana, baba ve çocuklardan
oluşan aile kurumunun özgürleşmesi ve demokratikleşmesine yö-
nelik çabaları anlamlı bulmakla birlikte, ortak yaşamı tercih eden
geleneksel aile dışındaki formatları da görünür kılmak ve oradaki
ilişkileri de dönüştürmek bir o kadar önemli. Ayrıca özgür eği-
tim kuramında (Joel Spring) çocukların ve gençlerin, yetişkinlerin
genel bir desteği aile kendi yönettikleri kurumsal yapıları da bir
yaşam deneyimi, bir seçenek olarak düşünmek en azından gele-
ceğin eşit ve özgür eğitimi açısından geliştirici olacaktır diye dü-
şünüyorum.

Ana Babanın Eğitime İlişkin Tutumları

Çocuk, güncel yaşamının her anında, önüne çıkan sorunları aşma çabasıyla birlikte gelişimini sürdürür. Parasını kaybedebilir ya da eve gelirken yolda yüklüce bir para bulabilir... Arkadaşlarıyla kavga edebilir ya da öğretmenine aşık olabilir... Örneğin henüz 7 yaşındayken, en sevdiği arkadaşı başka bir arkadaşıyla samimiyeti geliştirip onu terk edebilir... 13-14 yaşlarındayken yüzündeki sivilcelerden ya da yeni terlemekte olan bıyıklarından dolayı birileri tarafından alaya alınabilir... Kötü nattan dolayı ana baba tarafından azarlanabilir...

Yaşamının onun önüne getirdiği her bir soru, sorun, olay ya da olgular, bunlara yönelik çevre tepkileri, çözüm önerileri ya da çözüme ilişkin uygulamalar onun deneyimleri olarak yaşamında yer alacak ve kişilik gelişiminin en önemli dayanaklarını oluşturacaktır. Bu deneyimler çocuğun içinde bulunduğu gelişim aşamasının özelliklerine göre ele alındığında, onun da anlayıp algılayabildiği, ders çıkarıp değer oluşturabildiği bir deneyim özelliğine sahip olduğunda kimlik gelişiminin önemli bir parçasını oluşturabilir.

Çocuğun yaşamında ortaya çıkan soru, sorun ya da anlamlı olgulara ailenin yaklaşım biçimi “ana-baba tutumu” kavramımızın içeriğini oluşturur. Bu elbette çok önemlidir çünkü çocuğun deneyimlerini anlamlandırarak, değerler sisteminin yaratılmasında en yakın eğitim aktörü ve örnekleme tipleri öncelikle velileridir. Çocuk onların davranışlarını örnekleme yöntemiyle alarak devam ettirecektir. Ama bu “devam ettirme” eylemi davranışın bir kopması olarak değil, davranışa çocuğun kendinden kattıklarıyla birlikte gerçekleştirilecektir. Başka bir deyimle, doğru bir eğitimci tutumu, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilerken elbette yanlışlar da çocuğun yanlışlarını çoğaltıp üretecektir.

Genel bir uygulama olarak, eğitimde öne çıkardıkları amaca; eğitim hedeflerine; eğitimde gözettileri değerlere; eğitimde uy-

guladıkları yöntemlere bakarak eğitimciler, geleneksel ya da destekleyici; otoriter (baskıcı) ya da anti-otoriter gibi kategoriler içinden tanımlanırlar. Ama bu ayrımlar da, içerikleri genişçe tanımlanmadıklarında hiçbir şey ifade etmezler. Ayrıca çoğu zaman, bir tanım diğerinden kesin ve belirgin özelliklerle ayrılamaz. Örneğin geleneksel eğitimci aynı zamanda otoriterdir ve bu iki özellik de çağdaş eğitim kuramlarının “olumsuz” olarak tanımladığı eğitim anlayışlarıdır. Ama örneğin, anti-otoriter eğitim anlayışının destekleyici eğitim anlayışı ile her zaman çakışması da bir zorunluluk değildir. Bazı ana babalar. Eğitimde ‘bütün özgürlükleri vererek’ çocuğu desteklediklerini düşünürler. Oysa bu tür bir eğitim anlayışı, çocuğu ciddiye almayan yaklaşımlarla da bütünleşebilir.

Eğitim yöntemlerinden hoşnut olan çoğu ana baba, “çağdaş eğitim” sözcüğünü sıkça kullanarak, kendilerine bir övgü payı çıkarırlar. Günümüzde çocuk eğitimi üzerine yazılmış birçok kitap da yine bu sözcükle kendini taçlandırır. Oysa tek başına “çağdaş” sözcüğünün hiçbir şey ifade etmediğini biliyoruz. “Çağdaş” sözcüğünün içeriğinin, bunu kullananların yaşadıkları çağı ifade etmekten çok, bulundukları sosyokültürel (ve elbette politik) konumlanışa göre doldurulduğu da açıktır.

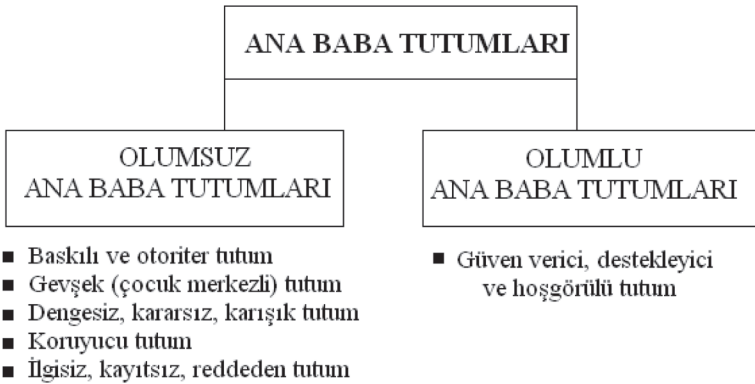
Burada, gelenekçi eğitim yöntemlerinin karşısına koyarak, bu sözcüğü ben de kullanacağım.

Çağdaş eğitim: insanlığın, büyük bedeller ödeyerek sürdürdüğü hak ve özgürlükler mücadelesinde elde ettiği bütün kazanımları benimseyerek, evrensel değerler olarak eğitimbilimine uygulamaya çalıştığı; hedefi ve amacı sadece insanın özgür gelişimi önündeki bütün engelleri ortadan kaldırmak olan; eşitlikçi, özgürlükçü, katılımcı bir eğitim anlayışını ifade eder. Bu anlamda “çağdaş” eğitim, insanlığın bin yıllardır sürdürdüğü “insanlaşma” macerasının büyük bedeller ödeyerek elde ettiği hak ve özgürlüklerin, uygulamalı olarak çocuğa aktarılması; çocuğun bu değerleri içselleştirmesini sağlama girişimidir.

Bu anlamda “çağdaş eğitimin hedefleri”, bireyin zihinsel ve

bedensel gelişiminin önündeki bütün engellerin kaldırılması; özgür iradenin denetiminde bireyin yetkinleşmesinin önünün açılması çabası olarak da özetlenebilir. Bu nedenle, bu kitapta, çağdaş eğitim kavramını “destekleyici eğitim” kavramıyla özdeş olarak kullandım.

Eğitimbilimcilerin yaygınca benimsedikleri bir anlayışa göre, ana baba tutumları, çocuk üzerindeki etkilerinden yola çıkılarak, genellikle “olumlu” ve “olumsuz” olarak iki ana grup içerisinde sınıflandırılırlar. Yaygın bir kabul görmekle birlikte, bu sınıflandırmanın, farklı değerler kullanarak ya da farklı ölçüler taban alınarak farklı sınıflandırmalar yapmamız da mümkündür.⁷



Elbette eğitimcilerin davranış modelleri, gerçek yaşamda bu kadar kesin çizgilerle ayrılmış bir biçimde kolayca ortaya çıkmaz. Ben olumlu ya da olumsuz kavramlarını doğrudan kullanmak yerine, sonuçları itibarıyla yaygınca görülen 6 tip ana-baba davranışı üzerinden bir yaklaşım sunmak istiyorum.

Şimdi, önce olumsuz olarak değerlendirilen yaygın ana baba tutumlarını ele alarak, kısa başlıklar altında ve en temel özellikleriyle tanımlayalım.

7 Tablo: Öztaş, Hülya. “Nasıl Bir Anne-Babayım? Neler Yapabilirim?” Denizli – 2003.

Olumsuz Ana Baba Tutumları

1) Baskıcı-Otoriter Eğitimci Tutumu

“Çoğunlukla, köklü ve sabit adetlere sahip olan ana-babalar, çocukları bir problemle karşı karşıya kaldığında, kendi ana babalarının takınmış oldukları geleneksel yaklaşımları benimserler. Bundan daha iyi bir yolu öğrenmeye fırsatları olmadığı içindir ki, kendi ana-babalarının yapmış oldukları hataları tekrarlarlar.”⁸

Daha çok gelenekçi-muhafazakar toplumsal değer yargılarından beslenen bu türden baskılı ve otoriter ana baba tutumu, çocuğa hak ve özgürlük tanımayan; eşitsizlikçi aile modelleri içerisinde yaygınca görülür. Bu anlayışın temsilcisi olan eğitimciler, genellikle, geçmişte kendileri de benzer ilişkiler içerisinde eğitilmiş yetişkinlerdir.

Geleneksel eğitimci tipi, çocuğun eğitiminde, her şeyin en iyisini bildiğini düşünerek, “her şeyi çocuk için, çocuk adına düşünmekte ve uygulamakta” olduğunu savunur. Çocuğa ilişkin kararlar, “senin iyiliğin için” sözü ile başlayan gerekçelerle ama her zaman tek yanlı olarak, çocuğa danışılmadan alınıp uygulanır. Çocuk henüz bir “birey” olarak kabul edilmemektedir. Ondan zaman zaman yükselir gibi olan itirazlar, “sen bilmezsin, küçük-sün” gibi gerekçelerle kafadan reddedilir. Aile yaşamında önemli olan sadece “kurallar”dır. Çocuk programlanmış bir robot gibi verilen komutlara bire bir uyarak yaşamaya yöneltilir.

Böyle düşünen eğitimciler, otorite kullanımını da kendileri için sınırsız bir “hak” olarak kabul ederler. Ve elbette böyle düşünen bir veli, sahip olduğu otoritenin zayıflamaması için, güçlü ve eksiksiz görünmeye büyük önem verir. Bu zorlama, onlara iki kat daha fazla yorar. Zaman zaman içlerinden fışkıran sevgi, şefkat gibi duyguları yaşadıklarında ise, bu duyguların dışavurumunu engellemek için olağanüstü enerji harcarlar. Bu türden alışkanlık

⁸Ana-Baba Okulu. Derleme. Remzi Kitabevi Yay. 1995. Yavuzer, Haluk. “Yaygın Ana-Baba Tutumları.” syf. 112.

ya da inanışlara sahip olan veliler, duygularını saklayabilmek için, her fırsatta abartılı ve sert bir biçimde çocuğu eleştirir; çocuğun yaptığı hiçbir işi beğenmez, onları sürekli olarak küçümserler.

Bu tür eğiticiler, eğitim değerlerini aktarırken, daha çok ahlaki nasihatlere başvururlar. Zaman zaman hakaret, şantaj, tehdit hat-ta şiddete kadar varan değişik zor kullanım yöntemlerini de uygula-yabilirler. Kararsız, tutarsız, keyfi, ilkesiz bir eğitim uygulayışı, çocukla aralarındaki bütün sınırları kaldıracak bir süreci örer. Bu nedenle de genellikle çocukla yüz göz olurlar.

Bu tür bir eğitimin, yetişmekte olan birey üzerindeki sonuçla-rının olumsuzluğu üzerine iddialar getirmenin ne kadar gereksiz olduğu açıktır. Her işlerine karışan otoriter eğiticilerin elinde yeti-şen çocukta, kendine yönelik güçlü bir başarısızlık inancı oluşacak ve öz güven duygusu gelişmeyecektir. Çevreye yönelik güven de sarsılacaktır. Her davranışları, bilgiç ana babalar tarafından eksik bulunmuş ya da eleştirilmiş olan bu çocuklar, eleştiriden nefret edeceklerdir. Ana baba ile kurulan eşitsiz ilişkiyi değerlendirerek, yetişkinlerin adil olmadıkları sonucuna ulaşabilecekler.

Hak ve özgürlükler, ancak kölece biat ya da başarı karşılığın-da verilir. Bütünöyle antidemokratik aile ilişkilerine dayalı olan bu ilişki ortamında diyalog söz konusu olamaz; aile ilişkilerinde sıcaklık ve aile ortamında güven söz konusu değildir. Otoriteyi kullanan, keyfi kararlarla uygulamayı sürdüreceği için, aile ilişkisi bütünöyle gerilimlidir. Sorunların konuşup anlaşarak çözömlen-mesi söz konusu olmadığı için, çatışmalar sürekli olarak derinleş-me eğilimindedirler.

Böylesi bir aile ortamında yetişen çocuğun ruh sağlığının yete-rince güvenilir olduğunu söylemek mümkün değildir.

Örneğin, çocuk üzerinde sürdürölen aşırı baskı, çocuğun öz-güvenini yok eder. Silik bir karakter yapılanması ortaya çıkar. Bu durumda, elbette çocuk, kolayca başkalarının etkisinde kalabilir. Bu durum onun kendi yeteneklerini kendince kullanabilmesini ve bağımsız bir kişilik oluşturabilmesini engeller; dış disipline bağılı

bir kişilik oluşumu belirgin olarak ortaya çıkar.

Sevgi ve şefkatten yoksun olarak hep baskı altında tutulmuş bir çocuk, doğal olarak aşırı duygusal, alıngan ve ürkek bir karaktere sahip olacaktır.

Sürekli olarak fiziksel cezalara, hakaret ya da aşağılamalara maruz kalan çocuk, otoritenin baskısı ya da cezalandırılmadan kurtulabilmek için “içinden geldiği gibi” değil, “kendisinden istenildiği gibi” davranmak zorunluluğu, bu tür bir davranışı alışkanlık edinmesine neden olur. Daha ötesi, ailedeki otoriteye boyun eğen, pasif, otorite karşısında uysal olan çocuk, içten içe geliştirdiği düşmanlık, içedönüklük, korku, güvensizlik gibi duyguları bastırır.

İşte böylesi eğitimlerin sonucu olarak ortaya çıkan “silik” çocukların birkaçı yan yana geldiğinde, hemen “çeteleşme” başlar: Bu tür gençlik grupları olabildiğince tahripkar, saldırgan ve acımasızdırlar.

2) Gevşek (çocuk merkezli) Eğitimci Tutumu

“Çağdaş” ya da “özgürlükçü” kavramının içinin boşaltılarak kullanıldığı; gerçekte ana babanın sorumluluk duygusunun zayıf olduğu eğitici tutumları, genellikle çocuk merkezli ya da anti-otoriter eğitim adıyla ortaya çıkar. (Burada yapacağım eleştiriler, elbette, anti-otoriter bir eğitim mantığına karşı değil; anti-otoriter eğitim adıyla ortaya çıkan eğitim anlayışına yöneliktir.)

Bu eğitim anlayışı ile ana babalar güya çocuğa sınırsız bir özgürlük vermişlerdir. Oysa bu tutumlarının altında çocuklarının geleceğine yönelik ciddi bir boş vermişlik hali yatmaktadır. Ya da daha iyimser bir yorumla söyleyecek olursak, çocuğa sunulan hoşgörü ile boş verme tutumu birbirine karıştırılmaktadır. Böylesi bir tutum ne kadar süslenerek açıklanmaya çalışılırsa çalışılsın, gerçekte, “saldım çayıra, Mevlâ’m kayıra” anlayışının bir versiyonudur.

Bu tür bir eğitim anlayışının ilk doğal sonucu, eğiticinin (örneğin ana babanın) çocuk tarafından hiçbir biçimde ciddiye alınmamasıdır. Otorite ya da ceza uygulamasının doğru ya da yanlış hiçbir biçimini tanımamış olan çocuk, ancak ödül karşılığında ana baba istemlerini yerine getirmeye alışmıştır.

Bu tür eğitim ortamlarında yetişen çocuklar genellikle bencil, şımarık ve doyumsuz olurlar. Aile eğitimi sürecinde isteklerin kontrolü öğretilmediği için, daha sonraki gelişim aşamalarında kendilerini kontrol sistemleri zayıftır. Bu nedenle de sigara alkol gibi bağımlılıklara çabuk kapılabilirler. Sürekli olarak şımartıldıkları için, her konuda kendilerini merkez alan bir ilişki ortamını yaratmaya çalışırlar. Onlar her zaman haklıdırlar, her zaman doğru ya da güzel ya da akıllıdırlar. Bu nedenle de, arkadaş ortamlarında uyum sorunu yaşarlar, dışlanırlar.

Bu tip eğitimden geçmiş bir çocuğun kendine güveni çok azdır. Bu nedenle riske girmekten ve zorluklardan kaçarlar. Ama isteklerini elde edemedikleri zaman ciddi boyutta saldırganlaşabilirler.

3) Dengesiz, Kararsız Eğitimci Tutumu

Eğitim konusunda ciddi kararsızlıkların hüküm sürdüğü aile ilişkilerinde, çocuk, yaşadığı ortamın kurallarını öğrenmekte ciddi olarak zorlanır. Bugün, bir davranışından dolayı ödüllendirilen çocuk, ana babanın aynı davranışı henüz birkaç gün önce cezalandırmış olduğunu hatırladıkça, gelecekte nasıl davranacağına ilişkin bir tutum belirleyemez. Neyin öfkeyle neyin şefkatle yanıtlanacağını doğru düzenleyemeyen aile tutumu, çocuğun sürekli olarak bir kaygı durumu yaşamasına neden olur.

Bu tür bir tutarsızlık değişik nedenlerden kaynaklanabilir. Elbette ilk akla gelen neden, ailenin doğru bir eğitim konusunda bilgisizliğidir. İkincisi: Ailenin açık, net, belirgin değerlere sahip olmaması da değerlerin çocuğa aktarımında sorunlar yaratır.

Üçüncüsü, ana baba arasında eğitim anlayışından kaynaklı çatışmalar, çocuğun eğitiminde ciddi sorunlar yaratabilir. Ya da böylesi bir zıtlaşma çocuk tarafından kullanılabilir. Dördüncüsü, aile içinde eğitimde sorumlu olanların kendi iç çatışmaları da böylesi bir eğitime kaynak olabilir. Kalabalık ailelerde eğitime müdahale eden yetişkin sayısının kontrol edilememesi de önemli bir neden olarak yaygınca görülür. Dede, nene, amca, dayı, teyze gibi akrabalık ilişkilerinin yoğun yaşandığı hallerde, çocuğun eğitiminden sorumlu olan ana baba, eğitim sorunlarına ilişkin kendi değerlerini açık, net olarak koyamıyorsa; başkalarının eğitime aktif katılımını engelleyemiyorsa çocuk belirgin eğitim değerleri almadan büyüyecek, davranışlarında tutarsızlık hakim olacak, nerede nasıl davranacağını bilemeyecektir.

Değerlerde kararsızlığın belirgin olduğu eğitimden yetişen çocuk, ileri yaşlarda, karşılaştığı olaylar karşısında hızlı karar vermekte çok zorlanacak; sıkça kararsızlık gösterecektir. Böylesi bir kişilik, risk almaktan kaçınan, güvensiz bir kimlik karakteridir. Aldığı kararlarda bile ikirciklenmeyi hep yaşayacak, iç çatışmalardan kurtulamayacaktır.

Sosyal ilişkilerinde bu türden kişiliklerin “dengesiz, tutarsız” olarak tanımlandığına ve bunlarla ciddi ilişki kurmaktan kaçınıldığına sıkça rastlarız.

4) Koruyucu Eğitimci Tutumu

Bir arkadaşım, aile ilişkilerinde sorunlu, okul yaşamında ve arkadaş ilişkilerinde başarısız olan 14 yaşındaki çocuğunun sorunlarına çözüm için danıştığında, “onun her istediğini yaptık; sevgiyi fazlasıyla verdik, her sorununun çözümü için kendimizi yırttık, daha ne yapabildik ki?” diye sorarak ana baba tutumunu tanımlıyordu. Sorunun kaynağının da bu tutum olduğunu henüz fark etmemişti.

“Saçımızı onun için süpürge ettik” diyerek ne kadar iyi eği-

ticiler olduklarını anlatmaya çalışan ana babaların çoğunun ortak özelliği, aile içinde çocuğa gösterilen bu aşırı özen, kontrol ve koruyuculuğun egemen olmasıdır. Bir yandan çocuğun tüm gereksinimleri sınırsız olarak karşılanırken; diğer yandan, onun kendi becerilerini ortaya çıkarıp geliştirmesinin olanaklarını bütünüyle ortadan kaldıracak kadar aşırı bir denetim ve kontrol altında tutulmaktadır. Şefkat adı altında, çocuğun kendisinin yapması gereken işler onun adına yapılır; her sorununda, sorunlar onun için ana baba tarafından çözülür. Böylesi bir çocuğun hep çocuk kalmasından daha doğal bir gelecek de olamaz sanırım.

Bu tür bir ana baba tutumunun değişik nedenleri olabilir. Bu tür bir ilişki bazen *“anne-çocuk arasında daha sıkı gözlenir. Temelinde, anne-baba arasındaki eksik iletişim ve sonuç olarak annenin kendini yalnız hissetmesi yatmaktadır. Anne (özellikle erkek ya da en küçük) çocuğu kendine bir kalkan olarak görür, tepeden tırnağa çocuğun her şeyiyle, tüm ihtiyaçlarıyla aşırı bir özen içinde ilgilenir ve içten içe, çocuğunun büyüdükten sonra aynı özeni kendisine göstermesini bekler.”*⁹ Bazen baba-çocuk arasında gözlemlenebilir. Ama sonuç olarak bunu da bir eğitim yetersizliği olarak tanımlamak gerekir.

Eğitim sorununun yanlış ele alındığı böylesi bir ortamda yetişen çocuk, kendi yeteneklerini açığa çıkarıp geliştirmek; özgüven duygusuna sahip olup, kendi ayakları üzerinde yürüyebilmek; zor durumlarda, sorunları çözmeye yönelik kendi kararlarını alabilmek; yeni ilişkiler arayıp bu türden ilişkilere girmek gibi konularda yetersiz olacaktır.

Bu çocuklar, iç disipline dayalı bir kişilik geliştirmek yerine dıştan denetimli (bağımlı) bir kişilik gelişimine yatkın olurlar. Elbette böylesi bir kimliğin kaçınılmaz sonucu olarak, yetişkinlik çağlarında da bu koruyuculuk (bağımlılık) görevini üstlenecek arkadaş, eş gibi arayışlar içerisine girerler.

Böylesine koruyucu bir zırh içerisinde yaşayan çocuklar, bu zırhın zayıfladığı ya da tamamen ortadan kalktığı gerçek dünyayla

9 Öztas, Hülya. “Nasıl Bir Anne-Babam? Neler Yapabilirim?” Denizli – 2003.

yüz yüze geldiklerinde, kendilerine yönelik bir güvensizlik duyacak; her zaman yanlarında yürüyen bir “yanlış yapma korkusu” ile hiçbir şey yapmama konumunda kalmayı benimseyeceklerdir. Bu durumda, okulda ya da iş yaşamında ciddi boyutta uyum sıkıntıları yaşamaları kaçınılmazdır.

Bu tür eğitimin çocuk üzerinde yarattığı sıkıntıların en önemlilerinden birisi de, bu çocukların duygusal dünyalarının çok kırılgan olmasıdır.

Demek ki, çocuklarına en iyiyi vermek konusunda tartışmasız bir özverili tutum içinde olmak; şefkat ve sevgiyi abartılı sunmak çocuklarımıza başarılı ve mutlu bir gelecek verebilmek için yetmemektedir. Bu ana baba duygusunu, doğru bir eğitim anlayışı içerisinde eriterek vermek; duygusal tatminimizi de, çocukların geleceğinin sağlığını da korumanın birinci şartıdır.

5) İlgisiz, Kayıtsız, Raddeden Eğitimci Tutumu

Hangi nedene dayanırsa dayansın, ana babanın, çocuğa karşı ilgisiz kalarak, bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuğun dışalandığı bir eğitici tutumudur. Yukarıdaki “bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuğun dışalandığı” sözü belki de birçok ana babayı rahatsız edecektir ama ne yazık ki, burada sadece bilinçsiz tutumlar değil, “bilinçli dışalama” tutumlarının da sık sık tanığı olmaktadır.

Bilinçli dışalama, genellikle “istenmeyen çocuklara” yönelik bir tutum olarak çıkmaktadır. Halkımızın “kaza çocuğu” diye adlandırdığı beklenmeyen çocuklar, bazen bütünüyle aileyi, bazen aile fertlerinden birini ciddi anlamda zor koşullar içerisine sokmaktadır. Örneğin geleceğe ilişkin meslekî kariyer hesapları içerisinde olan ana ya da baba, böylesi bir doğumla birlikte kariyer hedefini terk etmek zorunda kalabilmektedir. Ya da istenmeyen bir ilişkinin sonucu dünyaya gelen çocuk, örneğin (çoğunlukla görünen örneklerde olduğu gibi) anayı, kaçmaya çalıştığı anılar içerisine çekmektedir. Doğumunu meydana getiren olayların olu-

şumunda çocuğun hiçbir sorumluluğu yokken, ana babalar, böylesi ilişkilerin sorumlusu çocukmuş gibi, faturayı çocuk üzerine kesmekte bir sorun görmemektedirler. Oysa böyle bir tutumu, ahlaken de vicdanen de kabul etmek mümkün değildir.

Bu tür bir tutum içerisinde olan ana baba, çocuğa vakit ayırmakta çok cimri davranmakta, değişik gerekçelerin arkasına sığınarak çocuktan uzak kalmaya çalışmaktadırlar. Çocuğun fazla bir değeri olmadığı için, çocuğa ayrılan zaman, bir bakıma “boşa giden” zaman olarak değerlendirilir. Bu nedenle, çocuğun kendilerini boş yere meşgul ettiğini düşündükleri zamanlarda çocuğu yönelik acımasızca davranırlar: Her davranışlarını eleştirip, onların en küçük bir hatalarında bile katı disiplin cezaları uygularlar. Onlar için, konu komşudan ya da okul ya da polisten bir şikayet gelmediği sürece çocuğun yokluğu varlıklarından iyidir. Bu nedenle de, çocuğun ne yaptığı ana babanın ilgi alanında değildir. “Saldım çayıra, Mevlâm kayıra” tutumu burada da tam olarak egemendir. Ama bu tutumun nedeni, yanlış tanımlanmış bir “sınırsız özgürlük verme” anlayışı değil, tersine, ana babanın kendi tutumlarıyla yüzleşememe beceriksizliği ortaya çıkmış sevgiden yoksun, kabullenmeyen, bütünüyle haksız bir eğitimci tutumudur.

Böylesi bir ana baba tutumunun yaratacağı çocuk kimliği üzerine konuşabilmek için pedagog ya da psikolog olmaya gerek yok elbette.

Bu tür bir ana baba tutumunun içerisinde eğitilmiş çocuk, öncelikle çevreye karşı aşırı saldırgan ve düşmanca davranışlar geliştirebilir. Bir yandan yoğunca suçluluk duygusu yaşamakta, diğer yandan güçlü bir özgüven eksikliği içerisinde bocalamaktadırlar.

Ana baba sevgisini hiçbir zaman doyumlu olarak yaşamadıkları için sürekli olarak yalnızlık duygusu içerisinde yaşar ve aşırı bir duygusal açlık tutumu sergilerler. Bu nedenle davranışlarında hareketlilik, canlılık, coşku, neşe belirtilerine rastlayamayız. Bu, onların yaşlılarıyla ilişki kurmasını bütünüyle zorlaştırır.

Böylesi bir tutum içerisinde gerçekleştirilen eğitimin çocuk üzerindeki etkilerinden bir diğeri ise, çocuğun suça yönelmesi eğilimini oldukça yükseltmesidir. Örneğin çevreye saldırı gibi olaylar, ya da evden kaçma türü arayış eğilimleri çok yoğun yaşanır.

Olumlu Ana Baba Tutumları (Güven Verici, Destekleyici Eğitimci Tutumu)

Çocuğun yetişmesinde en önemli besleyicilerin sevgi, güven ve takdir duygusu olduğu hep söylenir. Elbette bu besini sağlayacak, pişirip çocuğa sunacak olan gerçek aşçı da, ana babadır. Geleceği kendi ayakları üzerinde karşılayabilecek eğitim yöntemlerinin bütünü, “destekleyici eğitim modeli” adı altında ifade edilebilir.

Destekleyici eğitim, başkalarının değerlerini değiştirmeye kalkmadan, sorunların karşılıklı diyalog içerisinde ve ancak muhatapları tarafından çözümlenebileceği düşüncesi üzerinden kurulanmış bir eğitim programıdır.

Çocuğun değerler sistemi elbette içinde yaşadığı sosyal ortam tarafından belirlenecektir. Ancak, bu belirlenme mutlak ve tek yanlı değildir. Çocuk, sosyalizasyon (toplumsallaşma) süreci içerisinde, kendi değerlerini de yaratacaktır. Bu değerler tanınmadan, çocuğu anlayabilmek ve gerçek bir diyalog kurabilmek mümkün olamaz.

“Ana-babaların çocuklarına korku silahını çevirmeksizin sorumlu, işbirliğine yatkın, kendi kendini disipline eden, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmeleri, ancak onlarla kuracakları sağlıklı iletişim ortamına bağlıdır. Bu da anne-babaların susmayı öğrenip, çocuklarını dinlemeleri ile mümkündür.”¹⁰

Demek ki, sağlıklı bir ana baba eğitiminin ilk şartı, ana baba ile çocuklar arasında kurulacak olan sağlıklı bir diyalogdur. Ana babanın, eğitime ilişkin öğrenecekleri ilk şey, diyalog sanatıdır.

10 Ana-Baba Okulu. Derleme. Remzi Kitabevi Yay. 5. Basım. 1995. Yavuzer, Haluk. “Yaygın Ana-Baba Tutumları.” syf. 112.

Destekleyici eğitim anlayışına sahip bir eğitimci, başkalarının duygularına ilişkin sorunları çözemeyeceğinin bilinciyle hareket ederek, onlara, kendi sorunlarını kendilerinin çözebilmeleri için yardımcı olabilmek için, öncelikle onları anlaya bilmenin daha önemli olduğunu bilir. Herkesin, kendisi için belirlediği değerleri veri alarak, onları (benimsemese bile) diğerinin değerleri olarak kabul ederek yaklaşımını oluşturur.

Destekleyici eğitim anlayışına sahip olan bir eğitici, öncelikle çocuğun yeteneklerine güvenir. Çocuğun, kendi sorunlarını kendi çabası ile aşabileceğini bilir. Bunun için çocukla kurulacak sağlıklı diyalogun önemine vakıftır ve bunu diri tutabilmek için özen gösterir.

Destekleyici eğitim modeli, sorunların çözümü için girişimde bulunurken, kendisini karşısındakinin yerine koyarak dinler (empati ile desteklenmiş aktif dinleme yöntemi) ve çocuğu anlamaya çalışmak için çaba gösterir.

Bu model içerisinde veli çocuklaşmaz, yetişkin olarak kalır ve gerektiği yerde üzerindeki rolü oynayarak, sorumluluğu da üstlenir.

Destekleyici modelde emirler değil, birlikte alınmış kararlar ortak yaşamı yönlendirir. Bu anlayışla hareket eden eğitici, çocuğa yol gösterir (rehberlik eder) ve ortak yaşam kurallarına ilişkin her istemin nedenlerini açıklar.

Elbette böyle bir eğitimcinin uğraş alanı içerisindeki çocuk da kendisine güvenildiğini bilir ve kendisi de kendine yönelik bu güveni paylaşır.

Destekleyici eğitim modelinde ana baba, çocuğa yaklaşımını, çocuğun olumluluklar üzerinden kurgular. Onun olumlu özelliklerini ya da yaptığı işin olumlu yanlarını bulup öne çıkarır; takdir duygusunu belirtir. Sıkça verdiğim örnektir: Masayı silme sorumluluğunu yerine getiren çocuk, masanın küçük bir kısmını güzel silip, büyük bir bölümünü kirli bırakmışsa bile, güzel silinen bölge üzerinden çocuğun becerileri takdir edilmeli; kirli bırakılan bölgeleri de diğerleri kadar güzel silebileceği teşviki ile cesaretlendiril-

meli, yönlendirilmelidir. “Ne biçim silmişsin bu masayı, baksana birçok yerini kirli bırakmışsın!” yerine; başarılı olunan bölge üzerinden konuşarak, “ne güzel silmişsin bak buraları, aferin sana; ama şuraları unutmuşsun ya da tam burada yorulmuşsun; hadi orayı da diğeri gibi güzelleştir,” içeriğinde bir konuşma, çocuğu takdir ederken özgüven duygusunu geliştirecek, cesaretlendirecek, kendisine saygısını artıracak; aynı takdire bir kez daha ulaşabilmek için, benzeri başarılarla yönelecektir.

Çocuğun gelişim sürecinde “takdir edilme” duygusunun yeri ve önemi asla tartışılmaz.

Takdir ve çocuğun olumlu yanlarından ele alınması ilkesi, elbette çocuğun eksik ya da yanlışlarının görmezlikten gelinmesi anlamına gelmemektedir. Elbette yanlış ya da eksikleri de söylenmek zorundadır çocuğa. Çünkü yanlışlarından da öğreneceği çok şey vardır. Ama bunu yaparken onu ürkütmeden, korkutmadan, kendi becerilerine yönelik güvensizlik tohumları ekmeden; aşağılamadan, tehdit etmeden yapmak gerekir.

Baskıcı eğitim modeli içinde yaygınca gördüğümüz bir yanlış var ki, çocuğun kimliğinin öldürülmesiyle eş anlamlı bir sonuç doğuran bu önemli yanlış da değinmeden geçmeyeceğim.

Çocuğun, başarılı ya da başarısız hiçbir eylemi, başka çocukların eylemleriyle kıyaslanarak değerlendirilmemelidir. Böylesi bir tutum, çocuğun kimliğini ciddi anlamda ve çok derinden zedeler, yaralar hatta öldürür. Onu, kendi eylemleri içinden değerlendirerek, kendi başarılarını kendisine örnek olarak göstermek, kendine güven duygusunu kazanması anlamında çok önemlidir.

Elbette böylesi bir tutum, abartıdan, sahtecilikten uzak yapılmalıdır. Zira abartarak çocukta olmayan yetenekleri varmış gibi göstererek çocuğu “takdir” etmek, çocuğu kaldıramayacağı yükler altına sokacağı için zorlar; bu saptamaları kendisinden beklentiler olarak değerlendirerek yetmezliğinden dolayı kendine güven duygusu azalır.

Destekleyici eğitim modelinde ana baba, çocuğun yetenekleri-

nin keşfi ve geliştirilmesinde yüreklendiricidir. Onun adına ya da onun için bir şey yapmak yerine, onun kendi eylemini kendisinin yapmasına yardımcı olmayı tercih eder. Bir birey olarak ele aldığı çocuğunun duygu ve düşüncelerine saygı duyar. Çocuğu gerçekten anlamak için dinler.

Destekleyici eğitim modelinde ana baba, herkes gibi çocuğun da hata yapabileceğini bilir ve böylesi hatalarına karşı tutumunu, her zaman dengeli ve açık olarak ortaya koyar. Hatalı davranışa karşı baskıcı, korkutucudur, aşağılayıcı ya da aşırı hoşgörölü ve ilgisiz tutumlardan uzaktır. Destekleyici eğitim modelinde ana baba, hatalı davranışın neden hata olarak karşılandığı çocuğa açıklamakla sorumludur. Bu tür bir eğitim modeli içerisinde davranan ana baba, çocuğun duygu ve düşüncelerini empati yöntemiyle anlamaya çalışır. Ana baba, çocuğun duygularını paylaştığını; daha önemlisi onun duygularını kabul ettiğini çocuğa hissettirilmeli, inandırılmalıdır. Ama ayrı biçimde, ana baba da kendi duygu ve düşüncelerini çocuğa anlatmalıdır.

Ana baba, çocukla ilişkilerinde, kendi hatalarından dolayı çoktutan özür dilemeyi unutmamalıdır.

Özgüven duygusunu geliştiren, destekleyici, hoşgörölü eğitim ortamında yetişen çocuk:

- Özgüveni gelişmiş, girişimci ve yaratıcıdır. Sorumluluk sahibidir. Güçlü bir iradeye sahiptir.

- Kendini tanıır. Yeteneklerinin, özelliklerinin farkındadır. Değer sistemleri açısından tutarlı ve nettir. Kendisiyle barışıktır.

- Ana babaya bağımlı değil, bağımsız bir kişiliğe sahiptir. Duygularını, düşünce ve isteklerini ifade etmede rahattır. Bu nedenle, başkalarının duygu ve düşüncelerine de duyarlıdır. Diyalog kurmada başarılıdır; karşısındakini etkin bir şekilde dinleyebilir.

- Gelişim düzeyinin azami sınırları içerisinde, doğruyla yanlış ayırt edebilir. Kendi adına karar verebilme yetileri gelişkindir. Karşılaştığı bir problemi çözebilecek beceri ve duyarlılığa sahiptir.

- Duygusal açıdan dengeli; kendisiyle ve çevresiyle barışık ol-

duğu için mutlu bir bireydir.

- Akıl yürütme ve mantıksal ilişkiler kurabilme becerileri güçlüdür. Olayları farklı bakış açılarıyla yorumlayabilir. Gözlem yapabilme ve olaylar üzerinde neden-sonuç ilişkileri kurabilme yeteneğine sahiptir. Yeniliklere açıktır.

- Sosyaldır. Girişken; işbirliği ve paylaşımaya açıktır. “Ben bilinci” de, “ekip ruhu” da gelişkindir. Yerine göre bunlardan biri ya da ötekisi ile hareket edebilir.

Ana Baba Tutumunun Çocuk Üzerindeki Etkileri

Farklı ana baba tutumlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri çok boyutludur. Ve önemi nedeniyle de değişik alanlarda araştırma konusu oluşturmaktadır. Aşağıda özetleyerek verdiğim araştırma da böylesi bir amaca hizmet eden, bir alan çalışmasıdır. Örnek olarak aktaracağım bu çalışmada, farklı ana baba tutumlarının, “*çocukların psikososyal temelli problem çözme becerileri*” üzerine etkisi incelenmiştir.¹¹

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ana baba tutumunun çocuğun yetenekleri (bu çalışmada: psikososyal temelli problem çözme becerisi) üzerindeki etkilerini açık olarak göstermektedir.

“1. *Aşırı koruyucu annelik, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Aşırı koruyucu annelik düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükselmektedir.*

2. *Demokratik ana baba tutumu, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Demokratik davranma düzeyi arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükselmektedir.*

3. *Ev kadınlığı rolünü reddetme, çocukların psikososyal temelli problem*

11 Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Hazım Uluşabin İlköğretim Okulu öğrencileri. (6, 7 ve, 8. sınıf öğrencileri) araştırma alanı olarak ele alınmıştır.

çözme becerisini etkilemektedir. Tamamen ev kadınlığı rolünü reddeden anneler ile kısmen ev kadınlığı rolünü reddeden annelerin çocuklarının psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. Ev kadınlığı rolünü reddetme düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları da yükselmektedir.

4. Aile içi geçimsizlik, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Geçimsizlik arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları da düşmektedir. Şiddetli ve kısmen geçimsiz olan ailelerin çocuklarının psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

5. Baskı-disiplin, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarını etkilemektedir. Baskı-disiplin azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları yükselmektedir.”¹²

Bütün gelişim dönemlerinde çocuk, doğadan getirdiği potansiyel olanakları, ana babayla başlayan eğitimden kazanımlarıyla birleştirip, kendi deneyimleriyle geliştirip zenginleştirerek sosyal gelişimini oluşturur.

Sosyal gelişimin sağlıklılığı, eğitimle kazanılan bazı yeteneklerin gelişkinlik düzeyiyle orantılıdır. “Sosyal içerikli sorunların çözümü” konusunda çocuğun gelişkinlik düzeyi, belki de, çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilme becerisi dediğimiz yetkinliğin özetiştir. Çünkü “Problem çözme, birçok sürecin bir arada kullanılması zorunlu olan bir öğrenme türüdür.”¹³

12 Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Ramazan Arı; Zariye Şahin Seçer. Selçuk Üniversitesi. Mesleki Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 452.

13 Ramazan Arı; Zariye Şahin Seçer. a.g.e. araştırma.

ANA BABA TUTUMLARI BELİRLEME TESTİ¹⁴

Eğitim, bireye gökten zembille inmiyor elbette. Ya da sadece kitaplardan elde edilen bilgilerin satır satır uygulaması ise hiç değildir. Her eğitim anlayışının altında bir tarihsel miras, bir kültürel birikim, bir sosyal ilişkiler oluşumu, bir duygusal ortam ve çevre ilişkilerinin kapasitelerine de bağlı olarak yüzlerce iletişim-etkileşim ağı belirleyici olarak yer almaktadır. İşte bu nedenden dolayı, çocuğun eğitim sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitimcinin, kendi düşünce ve davranışlarının ayırtına varması, özellikle davranışlarını belirleyen temel yaklaşımlardan az çok haberdar olması gerekir. Böylece çocukla kurulan ilişki, eğitimci çehresiyle de bir berraklık kazanabilir.

“Eğitimde Ana Baba Tutumları” başlıklı bölümde eğitimde çocuğun gelişimi açısından başarılı sonuçlar üretmeyen ana baba tutumlarının değiştirilmesi gerekliliğinin altını çizmeye çalıştım. Ama biliyorum ki “her ana baba çocuğu için iyi bir şey yapmak isteği içerisinde” ve “yararlı olduğuna inandığı yöntemlerle” çocuğuyla olan eğitim ilişkisini düzenlemeye çalışıyor. Ama bilim ve güncel yaşam her gün yeni kanıtlarla kanıtıyor ki, eğitime ilişkin düşünce, yöntem ve uygulamalarımızı sürekli olarak gözden geçirip çocuğun gelişimine de uyarlanabilecek bir değişimi kendimizde gerçekleştiremezsek, iyi niyet tek başına eğitim için yeterli bir unsur değildir. Hatta bir adım daha ileri atarak Marx’ın söylediğini tekrar ederek bilinçli olmayan, bilgiye dayanmayan iyi niyet uygulamasını eğitimin dışına atabiliriz: “Cehennem giden yollar iyi niyet taşlarıyla döşenmiştir.”

Vermeye çalıştığım test ile ana babanın basit bir çaba harcayarak, çocuğun eğitimine ilişkin düşünce ve davranışlarının genel karakterini bilince çıkarabilmesi mümkündür. Elbette biliyoruz

14 Hazırlayan: Hülya Öztaş, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni. “Nasıl Bir Anne-Baba-yım? Neler Yapabiliriz?” Denizli – 2003.

ki hiçbir “kalıp” insanı bire bir tanımlayamaz. Ama genel kategoriler içerisinde yapılan tanımların yararı da kolaycı gerekçelerle reddedilemez. Biliyoruz ki böyle bir çaba sadece kendi eğitim boşluklarımızın farkına vararak, çocuk açısından olumsuz sonuçlar üretebilecek eğitim düşüncesi ve davranışlardan uzaklaşmamıza, kendimizi değiştirmemize yönelecekse anlamlı ve yararlı bir çaba olabilir. Aksi takdirde eğitimde başarılı olacağımıza yönelik cesaretimizi törpülemekten gayri hiçbir anlamı yoktur.

Soruların Yanıtlanması

Aşağıda verdiğim 60 soruluk testi, düşünce ve davranışlarınızı hatırlayarak içinde yer aldığınız “Ana Baba Tutumu” grubunuza saptayıp tanımlayabilirsiniz. (Hazırlayan: Öztaş, Hülya. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni. “Nasıl Bir Anne-Babayım? Neler Yapabilirim?” Denizli – 2003.)

Bu türden testler elbette yanında farklı başlıklarla gerçekleştirilen kontrol testleriyle ya da gözlemlerle desteklendiği takdirde daha kesin tanımlara ulaşabilirler. Ama yine de bu türden testlerin düşünce ve davranışlarımıza ilişkin genel bir kanaat üretebildiklerini; bunun da davranışlarımızın yeniden gözden geçirilmesinde yararlı olabileceğini düşünüyorum.

Aşağıda verdiğim 60 soruluk anketi kendi adınıza ve üzerine fazla düşünmeden, soruya yönelik ilk refleksinizi kullanarak yanıtlayınız.

Ana-Baba Görüş ve Tutum Örnekleri Testi

Lütfen, soruların yanına yanıtınız “evet” ise E, “hayır” ise H harfi koyunuz.

1- Çocuğuma karşı katı bir disiplin uygulayım. Evde konulan her kurala çocuğumun uymasını isterim.

2- Çocuğuma her zaman ve her ortamda sınırsız bir özgürlük

tanırım.

3- Çocuğuma her zaman aşırı bir özen gösteririm.

4- Anne-baba olarak genellikle, çocuğumuzun eğitiminde, aynı fikirde değilizdir.

5- Çocuğumuz; ekonomik olarak ya da vb. nedenlerden dolayı hiç de hazır olmadığımız bir zamanda dünyaya geldiği için, ancak işime zaman ayırabiliyorum. Onunla ilgilenemiyorum.

6- Çocuğuma karşı her zaman seviyeli davranırım. Çocuğumun şımaracağını düşünerek ona şefkat göstermem.

7- Çocuğumun yaptığı davranışları, iyi ya da kötü diye ayırmam. Sonuçta o bir çocuk içinden geldiği gibi hareket edebilir.

8- Onu her zaman koruyucuyumdur. Çocuğumu, hep kollarım.

9- Çocuğumuz, çoğu zaman anne- baba olarak, onun hakkında fikir ayrılıklarına düştüğümüzü ve tartıştığımızı görür.

10- Ev işleri yemek, temizlik, ütü derken çocuğuma ayıracak zaman ve gücü kendimde bulamıyorum.

11- Yanlış davranışlar sergilediğinde onu hemen ikaz eder ve sert bir dille eleştiririm.

12- Çocuğumun, bencil ve şımarık davranışlarını çocukluğuna verir ve hoş görürüm.

13- Çocuğumun ihtiyaçlarını o daha fark etmeden karşılamaya çalışırım.

14- Çocuğuma istediğimi yaptırmak için, önce sakince söylerim. Yapmazsa sesimi yükseltirim. Yine yapmazsa isteğimi yerine getirmesi için onu döverim. Fakat sonunda hepsinden pişmanlık duyup, ondan özür dilerim.

15- Çocuğuma beni gerçekten rahatsız edecek davranışlarda bulunduğu ya da işimi engelleyecek tutumlar takındığında, uyarılarda bulunurum. Bunun dışında ona pek karışmam.

16- Bir çocuk gibi davranmasını onaylamam. Bunun yerine olgun davranmasını yeğlerim.

17- Çocuğum isteklerinin hemen o anda yerine getirilmesini ister ve bu konuda ısrarcıdır.

18- Çocuğuma kendi ellerimle yemek yediririm.

19- Çocuğuma karşı davranışlarımda tutarlı olamıyorum. Mesela sakın olduğumda çocuğumun yaptığı davranışı onayladığım halde, ben yorgunken aynı davranışı yapmasına tahammül edemiyorum ve ona kızıyor, bağırıyorum.

20- Aslında çocuğumu bu haliyle sevmeme imkan yok. Benim istediğim çocuk tipinden o kadar uzak ki...

21- Yanlışları karşısında hemen onu sözlerimle, bakışlarımla cezalandırırım. Gerekirse, fiziksel cezayı da (dayak) uygulayım.

22- Çocuğum, arkadaşları içerisinde istenmeyen hatta sevilmeyen bir çocuk olduğunu bana ifade eder.

23- Çocuğumun, kendi yatağında benimle beraber uyumasını sağlarım.

24- Çocuğumun beni anlamamasına kızarım.

25- Çocuğumu seviyorum elbette, onun iyiliği için çabalıyorum. Kendimi ona adadığımdan yaşamın tüm zevklerinden kendimi mahrum bırakmaktayım. Bu da onu ne denli sevdiğimi kanıtlamaz mı!

26- Çocuğuma özellikle, sıcak ve güvenli bir ortam sağlama-ya çalışırım. Yoksa hayatta bu güveni her zaman hissetmek ister ve başarısız olur.

27- Çocuğuma karşı aşırı bir hoşgörüm vardır. Onun isteklerini hiçbir denetim ya da sınırlama getirmeden kabul eder ve yerine getiririm.

28- Çocuğumun, kıyafetlerini ben giydirip çıkarırım, tuvalete ben götürürüm ona her tür ihtiyacında yardımcı olurum.

29- Diğer anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarından anında etkileniyorum. Bizim de onlar gibi olmamız için bu davranışları taklit ediyorum. Fakat aynısı olmuyor.

30- Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada birilerinin bana yardım etmesini istiyorum. Bir yakınım veya bakıcısı, onunla ilgilenirken ben kendi işlerimi yoluna koyuyorum.

31- Çocuğumdan; uslu, sessiz, nazik, dürüst ve dikkatli olma-

sını beklerim.

32- Çocuğumun evdeki bir şeyleri bilerek de olsa kırıp dökmesi bende olumsuzluk yaratmaz. Ne de olsa kırdıkları benim çocuğumdan değerli değil ya...

33- Çocuğum arkadaşları ile bir anlaşmazlığa düştüğünde, haksızlığa uğradığında onu savunur, haklarını bizzat kendim korurum.

34- Çocuğumun bana karşı nasıl davranması gerektiğini bilmediğini gözlemliyorum.

35- Çocuğuma çoğu zaman hırçın davrandığının farkındayım.

36- Çocuğumun içinden geldiği gibi değil de, olması gerektiği gibi davranmasını isterim.

37- Çocuğum kendisine yapılan en ufak bir uyarı ya da müdahaleye anında tepki gösterir ve yine kendi bildiğini yapar.

38- Çocuğumun, evde ve çevrede görgü kurallarına eksiksiz uymasını isterim. Lütfen'siz konuşmasını, kötü söz söylemesini ayıplarım.

39- Çevrenin etkisinde kalıp çocuğuma sık sık bağırıp, kızabiliyorum.

40- Çocuğumu dize getirmek için ceza ve dayığı sık sık kullanıyorum.

41- Çocuğumun yaptığı her davranışı denetlerim.

42- Çocuğuma istediğim bir şeyi yaptırmak için ödül vererek onu ikna etmeye çalışırım.

43- Çocuğumun, çalışması, yatması, oynaması her şeyi tarafımdan saatli ve düzenlidir.

44- Bazen çocuğumun evde kızdığım bir davranışına etrafımızdakileri göz önünde bulundurarak kızdırıyorum.

45- Çocuğumu, canımı sıktığı zamanlarda onu başka bir yere göndermek ya da terk etme konusunda tehdit ediyorum.

46- Çocuğumun sık sık ağlamasına kızarım.

47- “ (...) Beni seviyorsan, lütfen yapma ...” , “...bak küserim ama ...” gibi ifadelerle isteklerimi yapmasını beklerim, yalvarırım.

48- Çocuğuma sağladıklarımın ve fedakarlıklarımın karşılığı olarak, onun, sürekli çalışmasını ve başarılı olmasını beklerim.

49- Çocuğumuza karşı nasıl davranmamız gerektiğini eşimle önceden kararlaştırdığımız halde, eşim çocuğumuzun yanında kararlarımızın tam tersi yönünde davranır.

50- Çocuğum sürekli olarak ilgi çekmeye çalışıyor. Çevresine karşı saldırgan ve düşmanca bir tutum içinde olduğunu görüyorum.

51- Çocuğum için en iyisini ben bilirim. Koyduğum kuralları tartışmam ve hemen yapılmasını isterim.

52- Çocuğumun doyumsuz olduğunu gözlemliyorum.

53- Çocuğumun bana müthiş bir bağlılığı vardır. Yanlış yapmaktan, beni kırmaktan korkar.

54- Çocuğumun isteklerini onu kırdığım zamanlarda hemen yerine getirmeye çalışıyorum, böyle bir kırgınlık yoksa genelde isteklerini önemsemiyorum.

55- Çocuğumun yemek yiyip yemediğini ya da odasında ne kadar vakit geçirdiğini, o gün okulda neler yaşadığını vb. pek de önemsemem. Bunları çocuğumla konuşma gereği duymam.

56- Çocuğumun yanlışlarını hemen o anda, düzeltmek benim için önemlidir. Yanlış yaptığı ortamda başkalarının olması beni ilgilendirmez.

57- Anne- baba olarak çocuğumuz bizleri pek dikkate almaz. İşin ucunda sevdiği bir yiyecek ya da oyuncak olursa ona ulaşmak uğruna, geçici bir süre için, kim ne derse onu yapar.

58- Hasta olmasından endişelendiğimi bildiği için, çocuğum oyun oynarken terlememek için çaba gösterir.

59- Çocuğuma birçok konuda sözler veriyor fakat çoğunu yerine getiremiyorum.

60- Çocuğum hayatı ile ilgili kararları kendisi vermelidir. Çünkü bu onun hayatı. Beni çok da ilgilendirmez.

Anketin Değerlendirilmesi

a – Ankette (E) olarak işaretlediğiniz soruların numaralarını, yanda verdiğim 5 sütunluk Çözüm Tablosu’nda tek tek arayarak, bulduklarınızı işaretleyiniz. (Bir kez daha söyleyeyim: H’lar değerlendirmede yer almıyor. Sadece E’leri işaretliyorsunuz.)

b - Her sütunda işaretlenen E’lerin toplam sayısını, Çözüm Tablosu’ndaki “Sütun Toplamları” hücresine yazınız.

	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup
	1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30
	31	32	33	34	35
	36	37	38	39	40
	41	42	43	44	45
	46	47	48	49	50
	51	52	53	54	55
	56	57	58	59	60
Sütun Toplamları					

Hangi sütunda altı ya da altıdan fazla işaretiniz varsa, o grubun tanımları içerisinde olduğunuz demektir.

1. Grup : Baskılı - Otoriter Ana-Baba Tutumları

2. Grup : Gevşek (Çocuk Merkezli) Ana-Baba Tutumları

3. Grup : Aşırı Koruyucu Ana-Baba Tutumları

4. Grup : Dengesiz, Karışık, Kararsız Ana-Baba Tutumları

5. Grup : İlgisiz, Kayıtsız, Reddeden Ana-Baba Tutumları

Bu ankete, sonuçları itibarıyla eğitime ilişkin olumsuz yöne-

limlerimizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette işaretlediğiniz (H) ifadeleri 45 'in üzerinde ise; çocuğunuza karşı, genel olarak “olumlu” bir tutum içerisinde olduğunuzu söyleyebiliriz.

Her ana babanın, aile ortamı içerisinde kendine uygulayabileceği bu test ile ana baba tutumunun hangi eğitimci tanımı içerisinde yer alacağına ilişkin genel bir saptama yapmak mümkündür.

EĞİTİM VE DİL

Konuşma ve Dinleme Sanatı

Eğitimde Dilin Önemi

“Hayvanlar koklaşa koklaşa, insanlar konuşa konuşa anlaşıyor” sözü büyük bir gözlem gücüne dayansa da, uygulamada bir anlamı var mıdır bilmiyorum. Hele “tatlı söz, yılanı deliğinden çıkarır” sözünün güzelliği böylesine berrak orta yerde dururken, neden çocuklarımızla ilişkimizde hep olumsuzluklar üzerinden kurgularız ki sohbetlerimizi?

Oysa çocuk daha ana karnındayken duyduğu seslerin sahipleriyle doğum sonrası kurduğu ilişkide, dudaklardaki gülümsemeyi gözlerden okurken, anlamlarını bilmediği seslerdeki dostluk ya da düşmanlık mesajlarını da sesin tonlamasından alır. Öyle ya, ötekine sevgiyi dillendiren bir sesin, hareketi içimizi rahatlatan bir tüy kadar hafif, pırlıl pırlıl bir göl suyu gibi sakın, anne memesi kadar yumuşak ve sıcak, en az iletmek istediği mesaj kadar sevgi dolu olması gerekmez mi?

Sahi, “sevgi sözcüğünün dillendirilmesi” dedim de aklıma geldi. Sorayım bari: “Eşinize en son kez, ne zaman ‘seni seviyorum’ demiştiniz? Bir hafta önce mi? Bir ay mı dediniz? İnanamıyorum, bir yıl önce! Şaka mı yapıyorsunuz yoksa?”

Evli bir dostum, eşinden ayrılma noktasında danışmaya gelmişti. 30 yıllık evli idiler. “Koca”ya bu soruyu sorduğumda, şaşkınlıkla yüzüme baktı ve “söylememe ne gerek var ki, o zaten bunu biliyordu” diye yanıt verdi. Karısının bunu nereden bildi-

ğini sorduğumda yanıtı daha da şaşırtıcı idi: “Ama ona evlenme teklif ederken bunu söylemiştim ben.”

Değerli okuyucu, bu bir şaka değildir. Sevgimizi dışa vururken böylesine cimri davranan bir toplumuz biz; ama öfkemiz, dilimizde persenktir.

Hangi yaşta olursa olsun, bütün insanların en temel gereksinimlerinden birisi fiziksel temas ya da insan sıcaklığının aktarımı gereksinimidir. Annemizin sütünü emerken yaşadığımız büyük güvenlik ve güven duygusu, annemizin bedeniyle kurduğumuz o fiziksel bütünlüğün sıcaklığından gelişmez mi? Örneğin eşimizin ya da çocuğumuzun elini tutmadan, ona dokunmadan, onu okşamadan, onun sıcaklığına sıcaklığımızı aktarmadan “seni seviyorum” demenin, bir zorunluluğu ya da alışkanlığı yerine getirirken kullandığımızdan sıradan bir söz olmaktan öte duygusal bir yüklemi olabilir mi?

“İnsanlar konuşa konuşa anlaşır” demişiz demeye ama, yetişkinler olarak kurulmuş iktidarlarımızı koruyabilmek için de konuşmayı engellemek için başka icatlarda bulunmuşuz. Yeni yeni konuşmaya başlayan çocuğa sudan gerekçeler getirip “su küçüğün, söz büyüğün” deyip, konuşma alanının sınırlarını çizmişiz. Amma ne sınır haaaa!

Buna rağmen mi konuşmak istedi çocuk, ikna etmek için sözümüz hazır: “söz gümüşe sükut altındır.” Sessiz, içe kapanık, etliye sütlüye karışmayan, kendi halindeki çocuklar genellikle “ne kadar efendi çocuk” diye saygımızı üzerlerinde toplarlar. Çocuk biraz uyanık, girişken, direnen, haklarını savunan bir kimlik geliştirmeye çalışıyor mu, “ukala, geçimsiz, yırtık, tuzsuz” gibi olumsuz isimlendirmeleri peş peşe sıralarız. Yetmedi mi!

Eh, “kendi düşüncelerini” değil de, “otoritenin düşüncesini” tekrarlaması için, onu yalan söylemeye bile teşvik edecek sözler de cebimizde hazırdır: “Doğru söyleyeni, dokuz köyden kovarlar!” (Bu söz yetişkinliğimizde yasalarla biçimlenerek önümüze

çıkart ve “kendi düşüncelerini” değil “resmi düşünceleri aktar” biçiminde siyasal-yasal bir biçime bürünür ve bu kez “Baba” rolünde ortaya çıkan otorite, kendisinin saptadığı haliyle “yanlış söyleyeni” ülkeden kovar.)

Konuşma becerisi, üzerinde yoğunca uğraşmamız gereken bir sanattır. Sözün kullanımı, sadece çocuk-bireyin sosyal ve zihinsel gelişimini ve dil öğrenimini değil, ama aynı zamanda çocuğun duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı da hedeflemelidir. Sözün kullanımı, bir yandan gelişime hizmet eden, öte yandan duygusal sağlığı koruyan bir görev üstlenir. O halde çocuğumuzun eğitiminde ve genel olarak insan ilişkilerinde o sözü tersine çevirerek işe başlamak gerekir: “Sükût bakırsa, söz altındır.”

Yetişkinlerin çoğu çocuklarıyla tek yönlü (enformasyon-bilgilendirme) bir ilişki kurarlar. Örneğin öğütler, yap ya da yapma biçiminde komutlar çocuğu eğitmeye değil yönetmeye yönelik tek yönlü konuşma eylemleridir. Ama böylesi bir yönetme biçiminde, birey gerçekleştirdiği eyleme kendi iradesini katamadığı için sağlam bir kimlik gelişiminden söz edilemeyeceği gibi; gerçekleştirilen davranış ikna temelli olmadığından, davranışın içselleştirilmesi de söz konusu olamaz. Böyle eğitilen bir çocuk, davranışlarının gerekçelerini kendi bilinciyle tanımlamadığı için, farklı yönlendirmelere de daima açıktırlar.

Oysa konuşma sanatında, zorunlu haller dışında, emir kipini kullanmaktan olabildiğince kaçınmak gerekir. Böylesi bir konuşma biçimi, çocuğun kendi iradesini kullanarak karar verebilme alanını ya bütünüyle ortadan kaldırır, ya da hareket edemeyeceği kadar daraltır. “Yapar mısın, gelir misin, oturur musun?” türünden soru formları karşısında çocuk eğer kendi isteğini özgürce dışa vurabiliyorsa, örneğin yapmak istemediği bir şeye “hayır bunu yapmam” diyebiliyorsa, kimlik sağlam karakter özellikleri üzerine oturuyor demektir. Kendisiyle böylesi bir ilişki kurulan çocuk, gelecekte, kendi kararlarını, kendisi düşünerek, kendisi alabilecektir.

Dil Düşüncenin İskeletidir

Sürdürdüğüm aile danışmanlığı hizmetinde, çocuklarıyla ilişkilerinde zorluk yaşayan ana babaların büyük çoğunluğu, konuşmaya, “bizim çocuğun bir sorunu var hocam,” diye başlarlar. Doğumla gelen kalıtsal bir sorun söz konusu değilse eğer, sorunun algılanmasına ilişkin büyük yanlış, genellik daha bu sözcükle başlar.

Aynı çatı altında birlikte yaşayan insanlar arasında bir ilişki bozukluğu söz konusu ise, bu ilişkinin içinde duran hiç kimsenin, kendini sorunun dışında görme hakkı olamaz. Zira burada sorun, ancak karşılıklı olarak gerçekleştirilebilen bir ilişkiye aittir. O halde sorunun ortaya konuluşu da, bu ilişkideki sorumlulukları adil olarak yansıtan bir biçimlenişe sahip olmalıdır. “Çocuğumuzun sorunundan” değil, “sorunumuzdan” söz etmek, gerçeği doğru adlandırmak olur.

Unutmamak gerekir ki, ayna, karşısındaki nesneyi aynen yansıtır. Eğer yansıyanda bir sorun olduğunu düşünüyorsak ya nesnenin gerçeğine dönüp bakmamız ya da aynanın yapısını yeniden gözden geçirmemiz gerekecektir.

Çocuğunu karşısına almış, “benimle bağırarak konuşmaaa!” diye bas bas bağıyordu anne. Ve çocuk annesine bas bas bağırarak yanıt veriyordu: Ben seninle bağırarak konuşmuyorummm!”

Anneyi yansıtmıyor mu çocuk? “Hık demiş burnundan düşmüş!”

Evde ailenin birbiriyle kurduğu ilişkide ses yüksekliği düzeyi nedir? Sadece konuşurken değil, müzik ya da televizyon izlerken aracın sesini ne kadar açıyoruz? Çünkü çocuk, kendini içinde bulunduğu bu ilişki ortamının seslendirme düzeyini ve tonlamayı “normal” (standart) olarak kabul edip, aynı düzeyden ve aynı tonlamayla yanıt verecektir. Ve bu durumda “bağırma!” cümlesindeki tepkiyi anlaması olanaksızdır. Herkesin bağırarak konuştuğu bir

ilişki ağında neden bağırması gerektiğini kavraması mümkün olmadığı için bu sözü ceza, yasak, velinin adaletsizliği gibi tutum alışlarla açıklayacaktır.

Tersine, bağırarak konuşan çocuğumuza, alçak ve yumuşak bir sesle, “neden benimle böyle bağırarak konuşuyorsun? Ben seni duyuyorum. Bağırınca daha iyi duyamam ki seni? Tersine o zaman sestten rahatsız oluyor ve geriliyorum” diyerek yaklaşmayı bir denesek, daha iyi olmaz mı?

Yuvadan çocuklarımızı alırken bütün sevecenliğimizi üzerimizde toplayarak sorarız: “Bugün ne yaptın bakalım yuvada? Yaramazlık yaptın mı?” Ya da okuldan dönen çocuğumuz bir benzeri soruyla karşılaşır ilgili anne ya da babadan: “Okulda ne yaptınız bakalım? Sınav falan var mıydı?”

Çocuğun yanıtı genellikle suskunluk; kestirmeden ya da kaçamak yanıt vermek biçimlerinde olur. Çünkü sorunun içindeki doğrudan “kontrol” amacını yakalamıştır çocuk. Zaten ilk soruda “yaramazlık yapmadın değil mi?” türünden bir sözcük kullanımı, “çocuğumuzun yaramazlık yapacağına ilişkin bir beklentimizin olduğu” mesajını, onunla ilgili bir kanaatimizi de iletmış oluyor.

Belki de çocuğumuz, okulda geçirdiği bir sıkıntıyı değil de, okula giderken yolda karşılaştığı ama belki de henüz yeterince anlamlandıramadığı bir tehlikeyi haber verecektir bize. Oysa daha konuşmanın başında çocuğumuzun konuşma alanının sınırlarını çizerek onu susmaya yöneltmiş olabiliriz.

“Günün nasıl geçti bakalım; mutlu musun bugün?” türünden geniş açılımlı bir soru, çocuğunun konuşma alanını sınırlamadığı için, günün önemli haberlerinden kendince derlediklerini anlatmak için daha uygun bir sohbet zemin hazırlar.

Bir denemekte yarar yok mu?

Günümüzde, aile içi ilişkide sohbetin yeri, giderek yok olmaya yüz tutmuştur. Televizyon dizilerinin bizi koltuklarımıza yapıştı-

ran sihrinin bozulmaması için ödediğimiz bedel, çocuklarımıza tanıdığımız internette sörf yapma ya da bilgisayar oyunlarıyla oynamaya özgürlüğüdür. Peki, sonuç?

Sonuca ilişkin kesin bilgileri istatistik rakamları arasında görebiliyoruz. Rakamların dilini yazıya dönüştürdüğümüzde, kocaman bir “başarısızlık” sözü, her şeyi açıklamaya yeterlidir aslında. Yeterlidir de, elbette anlayabilene!

Çocuklarımızla ciddi sorunlar yaşamaktayız. Bu sorunları, sadece, bir göç ülkesinde ve kimlik sorunlarının ağır baskısı altında yaşıyor olmakla açıklayamayız. Nasreddin Hoca’nın ünlü sözünü tersten söyleyerek soralım: “Hırsızın suçu var da ev sahibinin hiç mi yok?”

Sorular - Yanıtlar

Değerler Aktarımı ve Dil Eğitimi

Sevgili dostum Fikri Karakuş, pedagojik sorunlarla ilgilenen bir sayfanın yararlı olduğunu (biraz da dostluk hatırına pozitif ayrımcılık yapıp bana ilişkin övgüsünü abartarak) yazınca, Nazife’nin açıklama isteyen soruları sayfaya düştü. (16 Kasım 2010.)

Ehh, Nazife bu. (Övünmek gibi olacaksa da olsun, ama) ne de olsa “Güçlü Veli, Güçlü Çocuk” Veli Eğitimi’nden geçmiş bir kadındır. Eğitime ilişkin tartışmalarda net olmayan kavramlarla karşılaşınca hemen yakalar. Sorusu, açılımın yapılması ve kavramların netleştirilmesi için kışkırtıcı bir nitelikte idi. Ve haklıydı. Başardı da. Ve iyi de oldu.

Ben de kısa bir yanıt yazdım ama kendime yeni bir işi de dilimle hazırladım sanırım. Bülbülün çektiği dili belasıdır.

Ben kısa notumun sonunu: “Evet burada keseyim. Seminere döndü iş. Bu türden konuları yazı konusu yapmak daha doğru olacak sanırım.” diye bitirmiştım.

Nazife bu, yakalamaz mı? Hemen ekledi:

“Bu konuları da yazarsan sevinirim.”

Şimdi, “yazmam” desem, öneriyi biraz da ben belirlemiş oldum, sözümün altında kalırım.

“Yazarım” desem...

Evet, yazarım desem hiç bir sıkıntısı olmayacak sanırım.

Ben keyif alacağım. Dostlar da zaten okuyup okumamakta özgür. O halde yazmak gerekir.

Eh, zaten başlamışız; devam edelim.

O halde notumun üzerinden sürdürerek devam edeyim: Nazife’nin sorusu neydi hatırlayalım:

“Sizce bir çocuğun dilini, dinini, kültürünü bilmesi ve ahlaklı olması bir yanlış eğitim tuzağı mıdır?”

Benim ona yanıtlımı da, ulaşım kolaylığı sağlamak için hemen burada tekrar aktarayım:

“(…) Bence sorun, çocuğun dilini, dinini, kültürünü bilip bilmemesi değil, bunlara ilişkin eğitiminin doğru verilip verilmemesi sorunudur. Elbette her çocuk, kendisinden önce hazırlanmış ama kendi iradesine göre belirlenmemiş olan bir sosyal ve kültürel ortamda dünyaya gelir. Ve çocuğun ‘sosyalizasyonu’ dediğimiz şey, onun toplumsal değerlerle buluşturulması, tanıştırılması ve bu değerler ile kendi deneyimleriyle edineceği değerler arasında uyumu oluşturmalarını hedefler. Bu eğitim, onun kendisiyle ve çevresiyle barışı kurabilmesi için zorunludur.

Ama bunu yaparken doğru eğitim yöntemleri kullanarak, çocuğun kimlik ve kişiliğinin sağlıklı gelişip güçlenmesi için ona doğru destek sunmalıyız. Çocuğun kendi dilini bilmesi en doğal insan hakkıdır ve hiç kimse buna itiraz edemez. O halde kendi dilini doğru öğretmeliyiz. Ama çocuğun kendi dili ne demektir? Bu soruyu netleştirerek başlamalıyız işe.

Ahlaklı bir çocuk yetiştirmek, her ana baba için hem sosyal bir görev, hem de haktır elbette. Ama ‘ahlak’ ne demektir; somut olarak ‘ahlak’ sözünden ne anlıyoruz? Öncelikle kendimizi net-

leştirmemiz gerekiyor ki onları doğru aktarabilelim.

Kısaca, çocuğa vereceğimiz sosyal, dini, ahlaki, kültürel vb. bütün değerlerde ana baba önce kendisini netleştirmelidir.

Sanırım bizim toplumumuzda yaygınca eksikliği görülen şey budur. Ve bu nedenle çoğu insan çifte ahlaklı gibi yüklenir. Hani ‘anama küfretti’ diye başkasını öldürecek kadar öfkelenen bir kişinin, başkalarının anasına küfretme ‘hakkını’ kendisinde görüp uygulaması gibi bir tutarsızlıkla yüz yüze gelmemek lazım. Çocuğa vereceğimiz kişilik değerlerimizde, öncelikle tutarlılık şart.” (18 Ekim, 2010)

Şimdi buradan yine özet kapsamında da olsa, devam edelim.

Aile Değerlerinin Çocuğa Aktarımı

Aileler elbette kendi sahip oldukları değer sistemlerini çocuğa da kazandırmayı amaçlayacaklar ve bunun için eğitim yoluyla emek vereceklerdir. Bu emek her sosyal yapılanmada, toplumsal istikrarın devamı açısından zorunlu bir çabadır ve sosyalizasyon (toplumsallaştırma) dediğimiz olayın önemli bir parçasını oluşturur. Yetismekte olan birey, içerisinde yaşadığı toplumsal değerler sistemini ve ilişkileri, öncelikle önündeki örneklerin “taklit ve tekrarı” yoluyla kendi kimliğine geçirmeye çalışacaktır. Kendi idrak yeteneği (usavurma ve karar verme) yetenekleri geliştikçe, taklit yoluyla elde ettiği birçok değeri kendince yenileyecek, ya aynen kabul-ret yoluna gidecek ya da büyük bir olasılıkla, kendince bir revizyondan geçirerek kendi kişiliğini belirleme yolunda kendi özgün değerlerini oluşturacaktır. Genel olarak bu süreçte aileden aldığı değerler ile kendi kattığı değerlerin bütünüyle yeni bir kimlik oluşacaktır.

Değerlerin çocuğa verilisinde bazı ilkelere önem vermek gerekir.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da amaç ile bu amacı gerçekleştirmek için uygulanan araçların (yol, yöntem, araç) bir-

biriyle uyumlu olması gerekir. Ana-babanın bu konudaki emeklerinin elbette iyi niyete dayandığını ilke olarak kabul ediyoruz. Ama amacın muhtevasındaki iyi niyet ya da veliye göre “doğru” olması, kendiliğinden değerlerin doğru aktarımı için yetmez. Bu amacın gerçekleşmesi için uygulanan yöntemlerin de doğru olması birinci zorunluluk olarak düşünülmelidir. Örneğin, “ben bütün insanları seviyorum” diyen bir insanın “bizim değerlerimiz *En Güzel, En Doğru* değerlerdir” gibi *En*’lere dayalı ayrımcı bir sunum yerine, “bizim değerlerimiz bize ait, bizim için doğru ve güzel olan değerlerdir” açıklaması, ileri zamanlarda çocuğun başkalarıyla olan ilişkisinde onu rahatlatacak; ilişkisini kolaylaştırarak girişim gücünü artıracak; farklı kültürlerle ilişkilerde korkusunu giderecek; kendi özgünlüğünün farkına varmasını sağlayarak kendine güvenini geliştirecek; aile ya da toplumsal değerlerini bilince çıkararak aile ya da toplumsal aidiyetini güçlendirecektir.

Değerlerin çocuğa aktarılmasında en önemli zorluk, eğitim değerlerini verecek olan ana babanın, vereceği değerler konusunda kendisinin yeterince net ve açık olup olmaması sorunudur. Eğer ana baba, kendi sahip olduğu değerleri yeterince tanımyorsa, bunları çocuğa aktarırken sıkça yanlışla düşmekten elbette kurtulamaz. Örneğin, “yalan söylemenin yanlış hatta ahlaksızlık olduğunu ve yalandan nefret ettiğini” gün boyu tekrar eden ana-babanın, “pembe” ya da “beyaz” gibi renklerle birleştirerek açıklamaya çalıştıkları yalanları çocuklarımız nasıl yorumlayabilirler ki? Değişik korkular nedeniyle gerçeği aktaramayan çocuğun “yalan söylediği için ahlaksız” olduğunu düşünmesi, gelişmekte olan bir birey için nasıl bir kimlik yıkımıdır, düşünebilir miyiz? Çok sevdiği arkadaşının “sırrını saklamak için yalan söyleyen” bir çocuğa, yalan üzerine söyleyecek başka bir sözümüz yok mudur?

Ya da örneğin çocuğunun “başarılı bir insan olması “ hedefine kilitlenmiş bir veli, “başarı” sözcüğünün altını ahlaki-insani değerlerle doldurmadığı takdirde tehlikeli sonuçlara ulaşmak mümkün değil midir? Örneğin toplumumuzdan da örneklerini

tanıdığımız saygın ve ünlü birçok bankerin aslında birer sahtekar oldukları gerçeğiyle sıkça yüz yüze gelmedik mi? Banker olarak “başarısını” görmezlikten gelemeyeceğimiz bu türden kişilerin, “amaca ulaşmak için her yol mubahtır” anlayışı (değeri) içinden hareket ederek, kendi kişisel başarılarına başkalarının acısı üzerine basarak ulaşmaları ana-babayı mutlu eder mi?

Yanıtım “evet” ya da “hayır” değil. Zaten böyle bir arayışım da yok. Sadece göstermeye çalıştığım şey, değerlerin çocuğa aktarımında “net, açık ve tutarlı” olmanın önemidir.

Değerler aktarılırken aileler elbette kendi sahip olduğu değerler üzerinden yola çıkacaklardır. Ama bu yapılırken, yani değerler çocuğa aktarılırken, kendi değerlerimizi ötekilerden ayırtırmak için zorlama tanımlara girmemek gerekir. Aile değerlerinde farklılıklar tanımlanırken, “kesinlikle, hiçbir zaman, her zaman, hiç kimse, herkes” gibi genellemelere gitmeden, “bize göre; bizim aile değerlerimiz” gibi ailenin özelliğini öne çıkaran yaklaşımlarda kalmak gerekir. Zira biliyoruz ki bir toplum içerisinde ortak paydaya sahip değerler bile aileler içerisinde özgün tanım ya da yorumlara sahip olmaktadır.

Değerlerimizin tanımında netlik, açıklık, tutarlılık ilkesi çocuğun kendisini kendisi olarak tanımlayabilmesi için yaşamsal öneme sahiptir.

Kişi olarak çocukların “doğayı da kendi kimliğinin bir parçası olarak kabul edip, sevip koruyabilen; her türden ayrımcılığa karşı; bireysel ve toplumsal sorumluluk duygusuna sahip; emeğe saygılı; insan ilişkilerinde eşitlenmeye hazır; demokratik düşünebilen; özgürlükçü, paylaşımcı, dayanışmacı; kendi haklarının savunusunu her zaman yapabilecek özsaygı ve özgüven duygusunu geliştirmiş; sevgiyi saygıyla birlikte yüceltmesini bilen insanlar olarak yetişmesini kişisel değerlerim olarak yeterli bulurum.

Din, mezhep, ulus kimlikleri konusunda da abartılı kimlik tanımları yaparak “insanı bütünlüğünden koparmak; insanlığı ayırıştırarak parçalamak” yerine, içerisinde yer aldığı toplumsal kimlik

tanımlarını “insanlığı bütünleştirerek” vermeyi tercih etmek gerekir diye düşünüyorum.

Dil Eğitimi

Dil eğitimi konusunda ilk söylenecek şey, bir çocuğun dil öğrenme yeteneğinin olağanüstü gücüdür. Çocuğun aynı anda birçok dili birlikte öğrenebileceğini ilişkin bilgi, artık sıradan bir iddia olmaktan çıkmış bilimsel bir gerçektir. Ama değerlerin aktarılması sorununda da anlattığımız gibi, dil eğitiminde de doğru yöntemlere ulaşmanın esas olduğunu belirtmek gerekir.

Dil eğitiminde biraz zahmete katlanıp, çocukla bolca konuşmak gerekir. Örneğin ilerdeki bir eşyayı parmağımızla gösterip “onu getir” demek yerine, “masanın yanındaki kırmızı topu bana getir” demek çok daha öğretici ve açık bir ifade olacaktır.

Çocuğun yaklaşık 12 yaşına kadar (giderek artarak da olsa) soyutlama yeteneğinin, dil haznesinin ve yaşama ilişkin bilgi ve deneyimlerinin zayıflığı düşünülerek, somut konuşmaları tercih etmek gerekir. Doğrudan (direkt) değil dolaylı ya da imalı konuşmaları, elbette gelişim yaşlarına uygun farklı düzeylerde ya hiç anlamaz ya da anlamakta bir hayli zorlanır.

Nazife’nin Almanya’da yaşayan bir göçmen olduğunu bildiğim için, onun sorusuna, yaşadığı göçmenlik olgusunu da katarak yanıtlamak istiyorum:

Günümüzde, Avrupa’da yaşayan göçmenlerin anadillerini kullanıp kullanmamalarına ilişkin tartışmalar, pedagoji ile politikayı sıkça karşı karşıya getirmektedir. Politikacılar tarafından ‘entegrasyon’ (uyum) başlığı altında ve “zorunluluk” olarak dayatılan politikalar, kültürel altyapılarını korumak isteyen göçmenleri haklı olarak tedirgin etmiş; göçmenler bu kavramı “asimilasyon” olarak algılamış ve tepki göstermişlerdir. Kavram, politikacıların yanlış sunumları nedeniyle göçmenlerin algısal dünyasında kirli bir kavramdır artık. Bu nedenle, kavramın içeriğine ilişkin söyle-

nebilecek her şey, artık anlamını yitirmiştir.

Özellikle Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkiyeli ailelerin, çocuğa ilk hangi dili öğretmelerinin daha doğru olduğuna ilişkin soru ve tartışmalara sıkça tanık olmaktayız. Elbette bu esas olarak bir tercih sorunudur. Bu ülkelerde yaşayan farklı ulus kökenli göçmenlerin çoğunun bu soruyu yanıtlarken genellikle “dilimizi unutacaklar” türü korkularla hareket ettikleri bilinen bir gerçektir. Elbette soru basitçe yanıtlanabilecek türden değildir ve ailenin özgün koşulları sorunun yanıtını da farklılaştıracaktır.

Kanaatimce göçmen çocuklarının ana-babanın ana dili ile dil eğitimine başlamaları en azından zararlı bir tutum değildir. Ama “ana dil” olarak adlandırılan ilk dilin çocuğa aktarılışında dilin doğru kullanımına çok önem vermek gerekir. (Burada bir ara notu olarak belirtmek istiyorum: Ben ana dili, “ana-babanın konuştuğu dil” olarak tanımlamıyorum. Ama bu başka bir tartışmanın konusu olabilir.) Türkçe başlayan bir cümle, bütünüyle Türkçe kelimelerle doldurularak ve Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun olarak sunulmalıdır. Eksik kapatmak amacıyla hemen ortaya fırlayıp “ama biz de dilbilgisi kurallarını bilmiyoruz ki” diye yanıt üretmeye çalışmayalım. Çünkü bu doğru bir yanıt olmayacaktır. Burada kastettiğim şey elbette “dilbilgisi kurallarını çocuğa aktarmak” değil, doğru konuşmaya özen göstermek eylemidir.

Ama çocuğa hangi dili verirsek verelim, çocuğun geleceğinin güvence altına alınması için, yaşadığı ülke topraklarında kullanılan dili (ya da dilleri) çok iyi bilmesi gerektiğini unutmamak gerekir. Göçmenlik koşullarının toplumsal kabul, meslek, iş vb. gibi alanlarda göçmenler aleyhine eşitsizlikler taşıdığını biliyoruz. Çocuk okul süreçlerinden başlayarak yaşamının her basamağında bu eşitsizliklere ancak sahip olduğu güçlü dil ile karşılık verebilir. Dilinin gücü, toplumda kendi aleyhine oluşmuş koşulları en azından dengelemeye yönelik olumlu etkiler yaratabilir. Bu nedenle yaşadığımız ülkenin dilini güzel konuşmak, milliyetçi tepki ve kaygıların önüne geçebilmelidir. Bu nedenle dil önceliklerini seçerken,

hem çocuğumuzun geleceğini hem de “kimlik sorununu” birlikte çözebilecek optimum bir noktayı yakalamak gerekecektir.

Eh, Nazife’nin iki cümlesine açıklık getirelim derken hayli yol aldık. Eksik kalan soruları da sonra yanıtlamak üzere...

Sevgiyle kalın. **İ.Metin Ayçiçek**

Güleycan Aktaş (14 Şubat 2010):

Anne babaların çoğu kendi ailelerinde aldıkları eğitimi, kültürü çocuklarına aşılarlar, bilinçli ya da bilinçsiz.

Kimileri de teoride çok şey bilirler, fakat uygulamaya gelince beceremezler, daha doğrusu bildikleri akıllarına bile gelmez, taa ki sorunlar yaşadıkları ana kadar.

Bana göre bilinçli anne-babalar bildiklerini gerçekte uygulayabilenlerdir.

Aslında bu konu uzun ve de önemli bir konu.

Avrupa’da yaşayan Türk, Kürt ailelerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.

Ve ben sosyal alanda çalışan biri olarak, sadece yabancılarda değil, bilakis Alman ailelerinde de bunun büyük bir sorun olduğunu görüyorum.

Alman devleti bu konuda anne ve babaları bilinçlendirecek çalışmaları var ve yabancılardan da bu olanaklardan faydalanma imkanları olduğu halde kimsenin hiç bir şeyden haberi yok. Çünkü eksikliklerinin farkında değiller.

Yanılıyor muyum yoksa?

Sahi Türkiye’de ve de Almanya’da çokça rastladığım bir durum, yetişkinlerin sıfır ila bir yaş arası çocuklarla konuşurken acayip sesler çıkarmaları ve bu şekil iletişim kurmaya çalışmaları çok ilginç. Sanki düzgün konuştuklarında daha anlaşılabilir olabileceklerini düşünüyorlar herhalde.

Ayrıca Avrupa’da yaşayan ailelerin bir diğer hatası da evde henüz çocuk yuvasına gitmeyen çocukları ile yarı Türkçe ve yarı diğer dil ile konuşmaları. Bir çocuk en az üç yaşına kadar kendi

ana dilini düzgün öğrenebildiğinde ikinci bir dili daha rahat öğrenecektir.

Sevgili Güleycan,

Haklısın, çocuğun eğitiminde ilk eğitim aktörleri esas olarak ana-babadır. Ama biliyorsun ki ana-babalar da gökten zembille inmezler. Önceden belirlenmiş bir kültür ortamında doğarlar; çocuğu bu kültür ortamının kendilerine yüklediği değerlerle karşılarlar. Ve bu nedenle senin de belirttiğin gibi, içinde yer aldıkları kültür ortamını aşamazlarsa, toplumsal koşulların değişimini yakalayamazlar. Bu durumda da eğitimde sistemin değer yargılarıyla belirlenmiş olandan öteye adım atmaları; kendilerini yenilemeleri zordur.

Öyleyse doğum öncesinden, hadi bunu başaramadıysak, doğumla birlikte eğitime ilişkin bir destek almamız; yeni eğitim ilkelerini, hedeflerini, yöntemlerini öğrenmemiz ve bu alanda kendimizi yeniden üretmemiz gerekir.

Almanya’da da buna yardımcı olan kurumlar var elbette. Örneğin Deutscher Kinderschutzbund’un ana-babalar için düzenlediği “Güçlü Çocuk için Güçlü Veli” başlıklı kurslar bu çabalardan biridir. (Kurslar Almanca, Türkçe ve Rusça yapılmaktadır.) Almanya’da her kentte bu kurumun büroları aranarak daha ayrıntılı bilgi alınabilir.

Sevgiyle kalın...

Metin Ayçiçek.

Doğru Dinleme Bir Sanattır

Sıradan bir tanımla diyalog konuşan ile dinleyen arasında kurulmuş bir alışveriş olarak tanımlanabilir. Konuşan (verici) ve dinleyen (alıcı) sürekli olarak rol değiştirirler; şimdi verici olan, biraz sonra alıcı pozisyonuna geçer. Yani diyalogu oluşturan iki kaynak da hem alıcı hem verici pozisyonundadırlar.

Vericinin söz, mimik, vücut dile, jest ya da sembolere başvuru olarak aktardığı bilgiler, alıcı tarafından açılmak, anlamlandırılmak, diğer bilgilerle bütünleştirilerek gerçek mesaja ulaşmak ve verici pozisyonuna geçerek aldığı mesaja uygun bir yanıt vermek süreçlerinden geçerek ve aynı iletişim araçlarının bütünü kullanılarak tamamlanır.

Diyalog Ortamı

Değişik nedenlerle çocuğu dinlemeye hazır değilseniz, konuşmanın çok acil olup olmadığını sorup öğrenerek, mümkünse onunla konuşmayı daha uygun olduğunuz başka bir zamana erteleyiniz. Aklınız mutfakta pişmekte olan yemekte ya da TV'deki çok heyecanlı dizide iken çocukla ciddi bir sorunu konuşabilmeniz mümkün değildir. Çocuk sizin “iki arada bir derede” olduğunuzu, “iki cami arasında beynamaz” durumuna düştüğünüzü anlayacak ve kendince önemli bulduğu sorunlarını paylaşma isteğinden vazgeçecektir. Çocuğun önem verdiği bir konuşmaya sizin de önem verdiğinizi çocuk sizin davranışlarınızdan çıkaracaktır. Örneğin izlemekte olduğunuz TV'yi kapatarak konuşmanın daha önemli olduğu jestini yapmanız, o sırada gelen telefonları yanıtlamayıp gerekirse telefonunuzu kapatmanız, boğacak kadar yakın ama kontağın kesileceği kadar uzak olmamak kaydıyla onun yanına yerleşmeniz, dinlerken gözüne bakmanız gibi davranışlar çocuğun sizinle konuşmak için istediği güven ortamını hazırlar.

Konuşma duygusal bir içeriğe sahipse, arada bir çocuğun elini tutmak ya da kısa sürelerle okşamak gibi sevgi, saygı ve destek

duygularını ileten fiziksel temaslarda bulunmak elbette gerekebilir. Ama bu tür iletişimin sınırları iyi ayarlanmalı ne diyalogu boğacak kadar sıkı, ne diyalogu kesecek kadar gevşek olmamalıdır. Göz hizasında bir pozisyon yakalamak çok önemlidir. Sadece konuşma olayında değil, dinlemede de, örneğin veli ve çocuğun ayakta olduğu pozisyonlarda çocuğun boyuna yaklaşabilmek için çömelmek gibi pozisyonlar denenebilir. Duygusal sorunların iletişimde ise bu pozisyon kesinlikle şarttır.

Sağlıklı bir diyalog için elbette bu diyalogun gerçekleştirildiği ortam öncelikle önem kazanır. Örneğin bir tartışma anında, haksız davrandığını anlayarak geri adım atan velinin, tartışmanın sıcak ortamında “tamam, tamam, haklısın” biçiminde gerçekleştirdiği bir “özür dileme” çocukta fazla bir etki yaratmayacaktır. Oysa tartışma anında yanlış ya da haksız davrandığımızı anlasak bile, uygun bir biçimde ve “tartışmanın üzerine düşünmek” sözünü vererek tartışmayı o an keserek, daha sonra çocuğu yeniden konu üzerine konuşmak istediğimizi belirterek konuşmaya davet edip “konu üzerine düşündüğünüzü, bu konuda yanlış yaptığınızı anladığınızı, bu nedenle özür dilemek istediğinizi ve bir daha bu yanlışını tekrar etmemek için *Ondan Yardım İstediyiniz?*” dillendirseniz, çocuğun nasıl büyük bir sorumluluk üstlenmeye hazır olduğunu, size yardımcı olmak için nasıl canla başla gayret göstereceğini ve böylece kendine güven ve saygı duygusunun nasıl yükseleceğini, aynı yanlış kendisinin de yapmaması için nasıl dikkatli davranacağını görerek siz bile şaşıracaksınız.

Doğru Anlayabilmek İçin Yeterince Tanımak Gerekir

Dinlemenin bir sanat olduğunu söylediğimde çoğu insan, “anlatan doğru anlatamıyorsa dinleyen nasıl anlayabilsin?” diye itiraz yükseltmektedir. İlk bakışta doğru gibi gelen ama genellikle aldatan bir yaklaşımdır bu. Eğer dinleme sanatına yeterince vakıfsak, sözlerin ilettiğinden çok daha fazlasını sürdürülen sessizliğin için-

de ya da bir davranışta, bir mimikte, bir jestte bulabiliriz.

Aslında dinleme sanatını her anne baba en az biz pedagoglar kadar bilir. Örneğin, birkaç gündür her zamankinden daha suskun olan çocuğumuzu düşünürken “çok içine kapandı, hasta falan mı acaba?” gibi kaygılara kapılıp telaşlanırsınız. Sessizliğinin altında yatan mesajı anlamlandırmaya, anlamaya, sökmeye çalışırsınız. Suskunluğunun nedenini kendisine sorduğumuzda yanıt alamıyorsak, “çocuğum benden bir şeyler saklıyor; bir derdi var galiba?” diyerek kaygılanırsınız. Çocuk velisini dinlerken aynı zamanda bir başka işle uğraşıyorsa, veli, çocuğun kendisini dinlemediği, ama (biz büyüklerin çocuklara karşı çok sıkça yaptığımız gibi) dinler gibi yaptığı kanaatine ulaşır. Buna tepki duyar ve çocuk aksini söylese de kendisinin ciddiye alınmadığını düşünür. Her zamankinden az yese ilk aklımıza gelen şey “acaba hasta mı?” sorusu olur. Onun yemek yememe eylemine anlam vermiş oluruz. O gün “okula gitmek istemediğini” söylese “okulda bir şey mi oldu; sınav falan mı var?” gibi sorularla bu kararının arkasında bir “korku” faktörü (mesajı) olabileceği düşüncesiyle araştırmaya başlarız.

Demek ki günlük yaşamda zaten kelimelerle ya da sesle ifade edilmeyen iletileri de alıp, yorumlayarak bir iletişim gerçekleştiriyoruz.

Bunu bilinçli bir hale getirdiğimizde ise, bu tür bir diyalogun, eğitimde olağanüstü bir öneme sahip olduğunu da bir kez daha keşfederek mutlu oluyoruz.

Çocuğun sözlü iletişim araçları dışında davranışlarıyla, vücut dili, mimik ya da jestleriyle ana babaya mesajlar ilettiğini biliriz. Ama bu bilgimizden emin olabilmek için öncelikle çocuğumuzu ne kadar tanıdığımız sorusunu doğru yanıtlamamız şarttır.

Sağlıklı bir iletişim için, diyalogu gerçekleştiren alıcı ve vericinin birbirini yeterince tanıyor ve güveniyor olmaları gerekir. Sağlıklı bir diyalogun ilk şartı budur. Özellikle duygusal sorunların iletiminde bu şart diyalogun olmazsa olmazıdır. İletişimin

derinliği bu faktöre göre belirlenecektir. Bu yeterince güvenilir bir düzeyde sağlandığında birbirimizle gerçekleştirdiğimiz konuşmaların başına yerleştirdiğimiz “beni yanlış anlama, amaa..” türünden paratonerlere gereksinimimiz kalmayacaktır. Karşı tarafın (alıcının) yanlış anlayacağını düşündüğümüz sürece, gerçekleştireceğimiz iletişimin yeterince açık olması mümkün değildir. Bu durum, konuşmayı zorlaştırır ama daha da fazlasıyla dinlemeyi yani anlaşılmayı zorlaştıracaktır. Yorumlarla anlamlandırılabilen yani yorumlayana göre anlam kazanan bir Ezop Dili ile sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmek elbette ki mümkün değildir.

Her ana baba çocuğunu tanıdığını iddia eder. Ama eğer aile içinde sağlıklı ve yeterince doyurucu bir iletişim yoksa aile fertlerinin birbirini tanıması mümkün değildir. Birlikte yaşam, yaşam ortaklığı yapanların birbirini tanımalarını otomatik olarak gerçekleştirebilecekleri bir ortamı kendiliğinden üretemez. Bunun için birlikte yaşamın doğru organize edilmesi, birlikte yaşayanların birbirini tanıyabilmeleri için yeterince çabayı gerçekleştirmeleri ve uygulamada doğru yöntemler kullanmaları gerekir.

Çocuğun tanınması, onun düzenli olarak tekrar ettiği davranışların bilgisine sahip olmakla sınırlı bir şey değildir. Bundan çok daha önemlisi, çocuğun duygu dünyasını ve düşünce sistemini yeterince kavramak; bu bilgilerin, onun gelişim düzeyi ile ilişkisini kurmak; yeteneklerine ve güncel ilgi alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmak; evre ile ilişkilerini yukarıdan gözlemleyerek kurduğu ilişkilerde gerçekleştirilen karşılıklı alışverişlerin bilgisine sahip olmaktır.

Örneğin, verdiğimiz cep harçlıklarını nasıl harcamaktadır. Bizim verdiğimizden başka kaynaklardan da geliri var mıdır? Örneğin başta neneler dedeler olmak üzere akraba ve dost ilişkilerinin çocuğu ödüllendirmek için verdikleri para miktarı ne kadardır? Kısaca, ocuğun cebine giren bütün parayı bilmek zorundayız ki, harcamalarının bilgisine ulaşıp gerektiğinde kontrol altına alabilelim. Çocuğun yaşamına ilişkin her bilgi, onun yaşamını daha

kolaylaştırmak ya da tehlikeli yönelişlerde erken uyanarak erken önlemler alabilmemiz için velilere gereklidir.

Çocuğumuzun hangi olaylar karşısında duygusal tepkilere yöneldiğini; hangi davranışların onu gerçekten mutlu ettiğini; nelerden nefret ettiğini; öfkesini nasıl dışa vurduğunu vb. yeterince bilmiyorsak, onun davranışlarını anlamlandırabilmek, vücut dilini anlayabilmek, mimik ya da jestlerini yorumlayabilmek mümkün değildir.

Demek ki, çocuğumuzu daha fazla anlayabilmek için onunla ilişkimizi daha çok artırmamız; onun gelişimini daha yakından izlememiz ve onun davranışlarında neden ve biçimleri ayrıntıda öğrenmemiz gerekir.

Evlerimizin çoğunda yer alan gözlerinde iki damla yaş ile ağlayan çocuk resmine bir kez daha bakın: Yüzündeki derin sessizliğin anlattığı büyük fırtına nasıl saldırgan bir gürültüyle gelmektedir, hissediyorsunuz değil mi?

Çocuğun da Kendi Değerleri Vardır

Doğru dinleyebilmenin belki de en önemli şartının, dinlerken “kendi değer sistemlerimiz içinden çıkıp, *kaynağın değer sistemlerini kavramaya çalışmaktır*. Kendi değerler dünyasından çıkamayan bir dinleyicinin, karşıdan gelen sinyalleri alıp doğru olarak yorumlayabilmesi olanaksızdır.” Oysa biz yetişkinler genellikle çocuklarımızla konuşurken onları kendi değer sistemlerimiz içinden dinler; kendi değer sistemlerimiz içerisine sokmaya çalışırız. Bu nedenle onların sözlerine anlam vermekte zorlanır, çocuğun söylediklerini “çok çocukça” buluruz. İsteriz ki çocuklar da biz yetişkinler gibi “olgun” olsunlar. Örneğin kaybettiği 50 Kuruş için ağlayan bir çocuğu “bunda ağlayacak ne var? Üzülmene gerek yok, ben sana 1 Lira veririm” diyen ana ya da babanın, çocuğu teselli ettiğini düşünmek büyük yanıltır. Örneğin bu baba cüzdanındaki para üzerinden 50 Kuruşun değerini saptayarak küçümsemekte,

gerçekte ise çocuğun kaybettiği şeyin onun bütün serveti olduğunu unutmaktadır. Örneğin ayda 1000 Lira kazanan bir baba için 50 Kuruş, haftalık kazancının beş yüzde biri iken, haftada 5 Lira harçlık alan bir çocuk için 50 Kuruş, haftalık gelirinin onda biridir. (Üstelik çocuğun 50 Kuruşunu kaybettiğinde ağlaması, 50 Kuruş için değil, “kendine ait bir varlığı koruyamadığı için; kaybetmenin onda yarattığı özgüven duygusunda zedelenme gibi olumsuz duygular için olduğunu unutmamak gerekir.)

Örneğin 8 yaşındaki çocuğumuzun, 4 yıldır tanıdığı arkadaşından ayrılmasının ağır bedelini tahmin edebilir miyiz? “Amaa-an, canın sağ olsun. Arkadaş mı yok, sen de başkasıyla arkadaşlık yaparsın” diye teselli ettiğimiz çocuk, *Ömrünün yarısını* birlikte sürdürdüğü bir ilişkiden kopmaktadır. Bu ilişkiyi velinin ölçüleri içerisinden anlamlandıracak olursak, örneğin 40 yaşındaki bir babanın *Ömrünün yarısını* kazanmak için harcadığı 20 yıllık dostuyla ilişkisinin kopması haline denk düştüğünü görürüz. Bu durumda o ana babaya “üzülmene gerek yok, başka arkadaş mı yok, boş ver gitsin; sen de yarın kendine başka bir arkadaş bulursun,” de-yiverin bakalım.

Oysa çocuğun duygu ve düşünce sistemi eğer yaşından çok ileri bir düzeyde görünüyorsa; yani çocuk “yetişkinler düzeyinde olgun” davranıyorsa, ortada bir sorun var demektir. Çünkü çocuğun, normal bir gelişimde, çocukluğunun bütün evrelerini yeterince doygun yaşaması gerekmektedir. Bu gerçekleşmediği takdirde, yetişkinliğin değişik evrelerinde fazlasıyla psikolojik takıntılar olacaktır.

Sizleri sıkmadığımız sürece konuya devam edeceğiz.

Ve sevgili okurlarım, bir isteğimi yeniden dillendirmek istiyorum.

Aramızda kurduğumuz bir ilişkinin gerçek bir diyaloga dönüşebilmesi için lütfen bana yardımcı olun. Mail adresime düşüncelerinizi, eleştiri ya da isteklerinizi, konu önerilerinizi iletiniz.

Sevgiyle kalın.

Anlamanın Biricik Yolu: Dinleme Sanatı

İnsanlar arası ilişkinin *konusma* ile gerçekleştirildiği iddiası, eksik bir bilgidir. Kendini **anlatabilmenin** en önemli aracı Konuşma Sanatı'nı doğru uygulamak olsa da, ötekini **anlamanın** iki temel aracının Dinleme Sanatı ve Empati Yeteneği'nin geliştirilmesi ve doğru uygulanması olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Pedagoji, bu nedenle dinleme sanatının doğru kavranılmasına ve uygulamasına özel bir önem verir. Genel kuraldır: "Daha fazla dinle, daha iyi anlarsın."

Oysa genel olarak aile ilişkilerimizde konuşmanın yeri dinlemeye kıyasla abartılı sayılabilecek ölçülerde öndedir. Hatta deneyimlerimden de yola çıkarak, genel olarak, dinlemeyi bilmeyen bir toplum olduğumuzu söyleyebilirim.

Dinleme sözünü duymak sözünden ayırıştırarak tanımlamak gerekir. Dinleme, ötekinin ses ya da vücut dili ya da davranışlarla ilettiği iletiyi alıp, ileticinin içinde bulunduğu koşulları olabildiğince anlamaya çalışarak, ileti araçlarının bütününün sunmak istediği mesajı çözmek anlamına gelmektedir. Bazen bir cümle, bazen cümle içerisinde kullanılan bir kelimeye yapılan vurgu, bazen bir kelimenin bozularak aktarılması; bazen ileticinin vücudunun sergilediği pozisyon (duruş) ya da el kol hareketleri mesajı ileten temel araç haline gelebilir. İyi bir dinleyici, ses, vücut dili ya da jestlerle iletilen gerçek düşünce ya da duyguyu yakaladığı takdirde, anlamayı başarmış olacaktır. Ve eğer iletilen kişi bizimle bir şeyler paylaşmasını istediğimiz çocuğumuzsa, konu daha bir önem kazanmaktadır.

Dinleme öncelikle, anlatıcının, kendisinin dinlenildiğine inanmasıyla kendi ortamını hazırlar. Anlatıcı, kendisinin dinlenilmediği gibi bir duyguyu taşıyorsa elbette kendisini yormayacak, anlatmayı kesecektir. Çocuğumuzun kendince önemli bulduğu sorunları bizimle paylaşmak istediği bir anda, hem TV'yi izleyip hem de onu dinlediğimizi söylemek, çocuğu ikna etmek şöyle dursun,

tersine hayal kırıklığına uğratacak, hatta kızdıracaktır.

Çocuğunuzun önem verdiği olay, yetişkin bir insan olarak sizin çok tanıdığınız, sıradan bir olay olabilir. Ama onu yaşı ve bu yaşa uygun yaşam tecrübesinin sınırları içinden düşündüğünüzde, anlattıklarının ne kadar önemli olduğunu kavramak daha mümkün olabilir.

Çocuk, sizin de olaya katıldığınızı sözleriniz ve vücut dilinizden anlarsa, kendi duygu ve düşüncelerini güvenerek rahatlıkla anlatabilir. Onların ne düşündüklerini bilmek ise, eğitimci açısından en önemli gereksinimlerden biri, belki de ilkidir.

Dinleme sanatının en önemli yöntemlerinden birisi “*Aktif Dinleme*” yöntemidir.

Çocukla kurulacak dinleme ilişkisinde öncelikle dinleyicinin vücudunun bütünü, anlatıcıya doğru yönelmiş olmalıdır. İkincisi, dinleyici ile anlatıcının göz hizaları arasında büyük fark olmamalı; göz seviyelerinde belli bir denkleşme sağlanmalıdır. Ve dinlemeye hazır olduğumuzun en kesin kanıtı, dinlerken başka bir işle meşgul olmamak, yani dinleme için ayrılan zamanın bütünü anlatıcı (çocuk) için ayırmaktır. TV’nin ya da radyonun kapatılması, mutfaktan çıkarak çocuğun yayına oturulması, “ben seni dinlemeye bütün yüreğimle hazırım” mesajını direkt ileteceği için anlatıcıyı çok rahatlatacaktır.

“*Aktif dinleme*, söylenenleri çıplak anlamlarının ötesinde, altındaki yatan gizli vurguları yakalayarak kavramak; kullanılan sembollerin anlamlarını çözme çabası içine girmek; vücut ve özellikle yüz hareketlerini izleyerek yaşanan psikolojik ortamı anlamaya çalışmak; ama bütün bunları yaparken, çocuğun konuşmasına müdahale değil, sadece onun söylediklerini tekrarlayarak konuşmaya ‘katılım’ gerçekleştirmek biçiminde sürdürülür. Daha kısa bir tanımla: Aktif dinleme, olayla bağlantılı olarak öznenin (kaynağın) gönderdiği her türlü iletiyi alarak ve ortamın etkilerini de içine katarak ulaşılan bir yüksek algı düzeyidir.”

Bu tür bir dinlemede çocuğun konuşmasını kesecek ya da

onun kendisinin belirlemesi gereken konuşma yönelimini değiştirebilecek türden sorular sormamak gerekir. Örneğin bir tartışmayı dinliyorsak, sık sık araya girerek “sen de şunu söyleseydin ya...” türünden çocuğu zora sokacak, hatta velinin söylediği şeyi düşünmemiş ya da yapmamış olmaktan dolayı kendini suçlamasına neden olabilecek girişimlerde bulunmamak gerekir. Anlatılanları arada bir “yani şöyle mi demek istiyorsun” türünden özetleyerek tekrar etmek yeterlidir.

Duygusal bir olayın aktarımında, sorunu onun adına çözmeye yönelmek, aceleci davranarak hemen çözüme yönelik öneriler getirmek yanlıştır. Böyle bir tutum çocuğu eğitmez, sadece çözüm önerilerini üretme çabasında bulunmak yerine elbette velinin kolayca sunduğu çözümlere yönelmek isteyebilir. Ama böyle bir eğilim onun kendi deneyimlerini üretme yeteneğinin gelişimini, kendine güven duygusunun gelişimini de engelleyecektir.

Tersine, çocuk olayı anlatıp bitirdikten sonra, “şimdi ne yapmayı düşünüyorsun? Ben sana nasıl yardımcı olabilirim?” türünden bir soru ile öncelikle çocuğun öneri oluşturmaya fırsat tanımak, buna cesaretlendirmek, desteğimizle buna olanak sağlamak gerekir. Onun önerilerini aldıktan sonra, önerileri üzerine ciddi yanıtlar vererek (ve bunların hiçbirini ‘saçma, aptalca, olanaksız, gereksiz’ gibi terimlerle kafadan reddeden ya da karalayan tanımlara girmeden) yeni öneriler üretmesi için onu teşvik etmek, heveslendirmek gerekir. Bütün öneriler içerisinde iyi bir çözüm üremiyorsa, kendi önerilerimizi dikte etmeden, “peki, şöyle bir şey yapmak acaba doğru olur mu?” türünden sorularla ortaya koyabiliriz.

Çözüme ilişkin atılacak adımlar da çok istisnai durumlar dışında, çözmeye aday olmadan, çözüm için kendisinin adım atmasını istemeliyiz. Örneğin öğretmeniyle olan bir sorunda, hemen ortaya atılıp “tamam ben öğretmeninle konuşurum” türünden geliştirici olmayan bir yaklaşım yerine, öğretmeniyle kendisinin konuşarak kendi sorununu kendisinin çözmesini sağlamak gere-

kir. Ama çocuk böylesi bir girişim için kendini hazır görmeyip yardım almakta ısrarlıysa, onun önünde değil yanında bir duruşla ona destek sunmak doğru olur.

Özellikle çocuklarımızın duygusal sorunlarında, sorunun çözümünde doğrudan yer almak, ya da çözücü olmak yerine, sorunu onun çözebilmesi için destek olmak yeterlidir.

Çocuğu doğru anlayabilmenin ön koşulunun iyi bir dinleyici olmak olduğunu söyledim. Ama ekleyelim: “Gerçekte dinlemenin amacı konuşanı *anlamak* ise, o halde öncelikle, konuşana yönelik bütün *ön yargılardan sıyrılmış olmak gerekir*. Önyargı, anlaşmanın önünü kesen en önemli etkidir. Önyargılarla başlayan bir dinleme eylemi; gerçekten dinlemek yerine, önyargılarını kanıtlayan tümceler (ya da semboller) üzerinde takılıp kalacaktır.”

Ama çocuklarımıza ilişkin ne ön yargımız olabilir ki? diye sah-te bir soru sormayacağınızı sanıyorum. Çünkü çocuklarımıza yönelik ciddi ön yargılara da sahip olduğumuzu biliyorum. Örneğin onların ne kadar büyürlerse büyüsünler hâlâ çocuk olarak kalmalarını nasıl açıklayacağız? Ana babanın, kendilerine ilişkin yaptıkları “çocuktur canım, bunu yapamaz?” gibi birçok belirlemeye çocuklarımızın gösterdikleri tepkiyi bir hatırlayalım bakalım.

Onları kendi gelişkinlik düzeylerinin ölçülerini de hatırlayarak ama düşünen, soran, öğrenmeye çalışan, üzülen, sevinen, gurur duyan ya da aşağılanan... Kısaca yetişkinlerin sahip olduğu birçok duygu ve düşüncenin taşıyıcısı birer birey olarak düşünmeye başladığımız andan itibaren, sağlıklı bir diyalogun da kapısı açılmış olacaktır.

OKUL VE ÇOCUK

Çocuğun Okul Öncesi Gelişimi

Çocuk olağanüstü bir hızla, neredeyse her gün yaşamımıza yeni bir mutluluk katarak büyür ve gelişir. Öyle ki birkaç hafta aradan sonra onu gören yetişkinler bu büyüme hızından dolayı şaşkınlıklarını açığa vurmaktan kaçınmazlar. Her yaşın, hatta her yarım yılın çocuğa ayrı bir özellik kat-tığını unutmadan, çocuğun gelişimini yakından izlemek ve ihtiyaçlarına göre destek sunmak ana babanın temel görevi olmaktadır. Bunu sadece çocuk için değil, kendi geleceklerinin huzuru için de yapmak zorundadırlar. Zira erken saptanan bir eksiklik fazla zaman geçmeden saptanarak, bilinçli bir destekle giderilebilir.

Ana babanın bu çabasına katkılı olabilmek amacıyla, bir okurun mektubuna¹⁵ yanıt olarak¹⁶, biraz şematik de olsa, çocuğun, “süt çocuğu” dönemi dışındaki gelişim süreci aşamalarının temel özellikleri ile şöyle sıralanabilir.

Özerklik Dönemi (12-36. aylar arası; Anal Dönem)

İki yaşındaki çocuğun bedensel ve bilişsel (cognitive) gelişim düzeyi artık kendisini ifade edebilmeyi olanaklı kılan bir noktadadır. Hareket yeteneğiyle ilgili (motorik) gelişim de kendi adına bağımsız davranabilmeye olanak sağlayan bir aşamaya gelmiştir. Henüz yattığı yerden kalkamayan bir bebekken bile saatlerce hayran hayran seyrettiği, ağzına alıp emdiği, kokladığı, kendi bedeninden tanıdığı ilk organı olan elleri nihayet özgürlüğe kavuşmuştur. Çocuk yürüyebilmektedir. Dolaplarınız, çekmeceleriniz ace-

milikten ve heyecandan kaynaklanan hoyratça hareketlerle açılıp kapanacaktır bu eller aracılığıyla. Öğrenmenin en önemli aracını yakalamıştır artık.

“Çocukluk oyun, deneme, fantezi kurma ve keşifler için geçecek zamandır. Çocuklukta her şey yenidir. Her şey merakı çeker... Çocuğun aradığı esrar kendisidir. Esrarın anahtarı çocuğun alma eğiliminde bulunur. Çocuğun bu araştırması engellenir ya da durdurulursa çocuk şaşkınlık içinde haykıracaktır. Çocuk doğallıkla denemeye, örgütlemeye, doğrulamaya ve onaylamaya gereksinim duyacaktır.”

Küçük olduğunun hatırlatılmasına tepki duyarak her fırsatta ve inatla kendisini kanıtlamaya çalışmaktadır. Anne babanın, çocukta olan biteni fark etmeden “parmak kadar çocuk ama şu inada bak” diye panikledikleri, “kendi bildiğini yapmak istiyor; ne aksi çocuk” diye yakındıkları yıllara girilmiştir artık. Aslında, daha sonra ergenlik döneminde de göreceğimiz bir inat dönemine girmiştir çocuk. Sanki ergenlik döneminde yetişkinlere karşı vereceği büyük mücadeleye hazırlanmakta gibidir. İnat süreci 3-4 yaşına kadar sürecektir.

Çocuk, yürümenin yanı sıra konuşmaya da başlar. Dilde başlayan gelişim bu dönemde hızlanır. 3 yaş civarında artık kendi de kelime üretmeye başlar. Nesneleri ve olguları, yüklendikleri işlevle kabullenen çocuk ana babayı güldüren kelimeler bile üretebilir. Örneğin kızım Sevda üç yaşlarındayken ishal kelimesini kullanmadığı için, olayı “sulu kaka” diye adlandırmıştı. Yeni üretilmiş olan bu sözcüğü yıllarca aynen biz de kullandık.

İki yaşından başlayarak çocuğun keşif çalışmasının en önemli yönelimlerinden biri de kendi bedenidir. Bebekken ısrarla ve saatlerce gözlediği el ve parmaklarından sonra şimdi bütün vücudunu ama özellikle “cinsel organlarını” keşfeder.

Freud, anal dönemde çocuğun odak noktasının anüs bölgesi olduğunu ileri sürer. İkinci yaştan başlayan tuvalet (dışkılama) eğitimi döneminde çocuk, biraz sonra ayrıntıda anlatacağım bir

yeniliğe imzasını atacaktır: Çocuk bu evrede, anüs bölgesindeki gerilimi boşaltmadan duyduğu “hazı ertelemeyi” öğrenmek zorunda kalır. (Kişisel olarak Freud’un düşüncelerine pek katılmamakla birlikte, bu yaşa ilişkin yaptığı vurgunun doğru olduğunu düşünüyorum.)

Tuvalet eğitiminin tamamlandığı iki buçuk üç yaş civarı, çocuğun yaşamının en önemli dönemlerindendir. Çocuk tuvaletini yaparken organlarına dokunur, oynar, başkalarında da benzer organlar görünce onlara da dokunmak isteyebilir. Daha ötesi sizi çıldırtan bir iş yapıp dışkıyla oynayabilir. Tuvalet eğitimi sürecinde uzun zaman dilimlerinde lazımlık (oturak, tuvalet) üzerinden kalkmayabilir.

Burada cinsel sözünü tırnak içerisine alarak konuşmamın nedeni, yetişkin dünyasındaki cinsel sözcüğüyle bu yaş çocuğunun dünyası için kullandığımız “cinsel” sözcüklerinin anlamlarının birbirinden hayli farklı olduğuna vurgu yapmak içindir: Çocuk büyük tuvaletini yaparken artık anüs kasını (yüksük kası) iradi olarak kasıp gevşetebilmektedir. Bu hareketle kasılıp gevşeyen kas kan hücumuna uğrar. Bunun yarattığı sıcaklık bir haz kaynağını oluşturur. Çocuk bilinçsiz olarak anatomik yapıdan kaynaklı bu biyolojik-fiziksel hazı yaşar. Oysa yetişkin dünyasında cinsellik diye tanımlanan ilişki esas olarak beyinle geliştirilebilen, istekle ortaya çıkarılabilen ya da bastırılabilen bir eylemliliktir.

Tuvalet eğitimi sırasında çocuğun bu hazı alması uzun sürebilir. Hatta çocuk sadece bu hazı yeniden yaşayabilmek için bile (elbette bilince çıkmamış; planlanmamış bir istek olarak) sık sık tuvalete gitmek isteyebilir. Bundan ürkmemek gerekir. Acele ederek çocuğu tuvaletten kaldırmaya yönelmemek gerekir. Çocuk kendi vücudunu yeterince tanıdıktan sonra artık bu ilgisini değiştirecektir.

Ama tersi davranarak, çocuğu tuvaletten kalkmaya zorlamak, tehditler savurarak, acele etmesine ilişkin sert komutlar vererek, çocuğun bu hazı ertelemesine, doyuma ulaşmadan yarıda kes-

mesine neden olmak doğru bir eğitim tutumu değildir. Söz konusu hazzı alması engellenmiş olan çocukta ciddi tepkiler ortaya çıkacaktır. Eğer veli sabırsız, katı ve baskılı yöntemlere yönelirse, çocuk inatla dışkısını tutar ve sıkça kabızlık hali yaşar. Baskılı yöntem, bazen çocuğun öfkelenmesine ve bir protesto biçimi olarak dışkısını olmadık zamanlarda ve sıklıkla bırakma alışkanlığı geliştirmesine yol açabilir.

Yeteneklerinin keşfi nedeniyle çok fazla benmerkezci, inatçı ve bencildir. Sürecin ortalarından başlayarak bu aşamada tuvalet eğitimini tamamlar. Bu dönemde çocuk bütün dünyanın biricik efendisidir. Kendini böyle kabul eder ve her şeye „benim“ diye sahip çıkar. Bu “benmerkezci” tutum zaman zaman ana babayı rahatsız eder. Örneğin çocuğun arkadaşlarından oyuncaklarını kaçırp sık sık da “benim” demesi, konuklarından “utanan” ana babayı, sık sık “arkadaşına da versene” diye çocuğu uyarmaya ve, “kime çekmiş bilmiyorum, bizde pek böyle şeyler yaşanmaz da” diye gerçek olmayan gerekçelerle özür dilemeye zorladığı bir dönemdir bu dönem.

2,5 yaş civarındaki çocuk, özellikle bu yaşlarda edindiği yeni kardeşe ya da başkalarına yönelik kıskançlık; bağırarak ağlama, saldıırma, başını bir yerlere vurma biçiminde dışa vurulan öfke gibi duyguları yoğun yaşar. 3 yaş civarında ise, doğru bir yaklaşım gösterildiğinde 3 yaş sonrasında kendiliğinden kaybolacak olan korku hali davranışları sıkça görülebilir.

2-3 Yaş Grubu çocuğunun döneme ilişkin özelliklerini topluca sıralayalım:

- Koşar, tırmanır, iter, çeker, zıplar çok aktiftir.
- Elleriyle ve kaşıyla yiyebilir, bardaktan içebilir.
- Elbiselerinin bazılarını çıkarabilir.
- Cinsel organlarını keşfeder.
- Daha az uyur, daha kolay uyanır.

Tekrarlanan günlük etkinliklere uyum sağlar ve bunlardan hoşlanır.

Her şeyi kendi kendine yapmak ister.

İnatçı ve kararsızdır. Sık sık fikir değiştirir.

Ani duygu değişimleri ve öfke nöbetleri gösterir.

Yetişkinleri taklit eder.

Paylaşmayı, beklemeyi, vazgeçmeyi kolay beceremez.

Suyla oynamayı sever.

Tek sözcükler ve kısa cümleler kullanır.

Devamlı “hayır” der. Olumsuzdur.

Konuşabildiğinden daha fazlasını anlar.

İki yaş çocuğu, sosyalleşme olgusunun ilk aşamasında yer almaktadır. Bu yaştan çocuğu, bir yandan aile çevresi ile ilgilenmeye başlarken, diğer yandan bazı davranış biçimlerinin bazı ortamlarda uygulanabilmesine karşılık bazı ortamlarda uygulanmaması gerektiğini de öğreniyor. En önemlisi, bu yaştaki çocuklar, artık bağımsız bir kişiliğe sahip olmaları gerektiğinin çevreden de istenmekte olduğunun bilincine varmaktadırlar.

İlk çocukluk döneminin en kritik yaşı olan iki buçuk yaş böyle bir ortamın yaşıdır. Bu yaş dilimi gerçek bir geçiş dönemidir. Kas ve genel olarak motor gelişimin tam yeterlikte olmaması bağımsızlık ve bağımlılık duygularını birlikte yaşatır. Çocuğun, çoğu zaman birbirine zıt yönde olan iki seçeneği birlikte yaşadığı bir dönemdir bu dönem. Bu nedenle davranışları ve ilgisinde tam bir tutarsızlık göze çarpar. İki buçuk yaş dönemini, aykırılık ve tutarsızlık dönemi diye de adlandırılabilir.

Çocuk, yürümeye, konuşmaya başladığı 2 yaş döneminde, ilk kez yetişkinliğine bağımlılığını azaltan gelişmeleri yaşamaya başlar. Biyopsikososyal denemeleriyle çevresini tanımak için çocuğun artık çevreyi keşfe çıktığı dönemdir. Dolaplar, çekmeceler bu keşif merakının özel çalışma alanlarıdır: Her gizli alan açılmaya çalışılır. Oyuncaqlarıyla kısa süreli olarak kendi kendine oynayabilir. Ama ilgi alanı sürekli olarak değişecektir. Tabi bütün bunları kendisi ve tek

başına yapmak ister. Yani artık ana babadan gelecek yardım önerilerini reddedecek, birçok konuda özerk davranmak isteyecektir.

İki buçuk yaş, çocuğun özgürlüklerinin belki de en önemlilerini kaybettiği bir çağdır. Elbette o, her türlü rahatlığı içeren eski yaşam biçiminin devamından yanadır. Ve bu nedenle bütün değişikliklere, yeniliklere şiddetle karşıdır. Bu çağın çocuğu tipik bir tutucudur.

Sosyalleşme (bebeğin toplumla ilişkiye geçerek toplumun normlarına uyma zorunluluğunu kavramaya başlaması) doğal özgürlükleri sınırlıyor; toplumun isterleriyle uyumlu bir özgürlüğü zorunlu kılıyor. Pratik yaşamdan bunu duyumsayan bebek, davranışlarının yeniden biçimlenmesini zorunlu kılan bu değişikliğin nedenlerini henüz kavrayamamaktadır. Sınadığı ve sonuçlarından emin olduğu davranışlarını bir türlü terk etmek istemez ve değişim önerilerine ilkel bir inatla karşı koyar. Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilk çatışma böylece kendini göstermiş olur. Doğal özgürlüklerini korumak isteyen bebek toplumsal sınırlara itiraz etmektedir.

Sosyalleşmenin ilk basamağındaki ‘çocuğun tutuculuğunun’ temelinde yatan “yaşam alışkanlıklarındaki değişime karşı çıkmak” güdüsü, yaşlılıkta oluşan psikolojik davranışların da temelini oluşturuyor.

Ama özellikle 3 yaşından itibaren çocuk sevgide de paylaşımcıdır. Babayı kabullenmeyi; annenin iş ile paylaşılması gerektiğini öğrenir. Aile kavramı yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır. 3 yaşlarında çocuk, yaşlılarıyla, oyun üzerinden iletişim kurar. Saldırganlık konusunda bir ısrarı sürdürürken, paylaşma davranışı ilerlemiştir. Arkadaşlarıyla yan yana ya da birlikte oyun oynamaktan zevk aldığı bir dönemdir.

İki buçuk yaş özellikleri dört yaşına kadar değişerek devam eder. Beş yaş çocuğu ise artık karakter olarak tamamen farklı, “olgun”, uyumlu bir çocuktur. Fakat altı yaşında iki buçuk yaş asiliği yeniden ebeveyni şaşırtırcasına ortaya çıkar. Bunun nedeni

açıktır. Bu yaş da iki buçuk yaşın geçiş dönemi özelliğine sahiptir.

OYUN DÖNEMİ (3-6 Yaş. Fallik dönemi.)

Bu dönemi de ikiye ayırarak, çocuğun dönemsel özelliklerinin ulaştığı düzeyi şöyle özetleyebiliriz:

3-4 Yaş Grubu çocuğunun döneme ilişkin özelliklerini topluca sıralayalım:

Koşar, zıplar ve tırmanır.

Kendi kendine yemek yiyebilir, fındandan içebilir.

Bazı şeyleri dökmeden taşıyabilir.

Kendinin soyunup giydirilmesine yardımcı olabilir.

Öğle uykusuna yatmayabilir fakat sessizce oynar.

Yetişkinlere cevap verebilir, onaylarını ister.

Onay görmediğini belirten ifadelere duyarlıdır.

İşbirliğine girer, basit işler için bir yere gönderildiğinde koşarak gider.

“Ben de” dönemidir. Her şeyin içinde yer almak ister.

Her şeyi merak eder.

Hayal gücü kuvvetlidir. Karanlıktan ve hayvanlardan korkabilir.

Hayali arkadaşları olabilir.

Konuşkandır. Genellikle kısa cümleler kurar.

Bekleyebilir ama sabrı azdır.

Oyuncakları sepete toplama gibi küçük sorumluluklar alabilir.

Kendi kendine gayet iyi oynar fakat grup oyunlarında problemlerle karşılaşılır.

Karşı cinsten ebeveyne yakınlık duyar, fakat zaman zaman değiştirebilir.

Kıskançtır. Özellikle yeni bir bebeğe tahammül edemez.

Suçluluk duyabilir.

Sürekli sızlanarak, ağlayarak ve sevgiyi garanti etmeye çalışarak duygusal açıdan güvensiz olduğunu gösterebilir.

Parmak emerek, tırnak yiyerek vb davranışlarla gerginliğini

azaltmaya çalışabilir.

Kendini ifade etmeye çok açıktır.

4 yaşın sonlarına doğru artık çocuğun çevresi ile iletişimi gelişir; küçük arkadaş grupları oluşturulmaya (oyun grupları) başlanır; bu gruplarla paralel ya da işbirliğine dayalı oyunlar oynanır.

Bu yaş çocuğu kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeteneklere artık sahiptir. Bu yaşta uyku, yemek, tuvalet alışkanlıkları, kazanılır. 3 yaşın sonunda, çocuk tuvalet eğitimini kazanmıştır ve çişini, kakasını tutabilir. 4-5 yaşına kadar, özellikle uykuda altına yapabilir. Bu durumdaki çocukları, bir süre uykudan kaldırıp, tuvalete götürerek bunu engelleyebiliriz.

4-5 Yaş Dönemi çocuğunun döneme ilişkin özelliklerini topluca sıralayalım:

Kilo almaya ve boyu uzamaya devam eder.

Hareketlerindeki koordinasyon artar.

Yeme, uyuma ve dışkılama alışkanlıkları düzenlidir.

Çok hareketlidir.

Bir şeye başlar ama her zaman başladığını bitirmez.

Patron gibi davranır.

Diğer çocuklarla oynar fakat sürekli kendini savunur ve korur.

Kavgaları kısa sürer.

Büyük bir filozof gibi güzel konuşur.

Hikayeler anlatır ve abartır.

Uygunsuz sözcükleri yerli yersiz kullanır.

Heceleri bir araya getirerek anlamsız sözcükler üretmekten hoşlanır.

Güler, kikirder.

Her şeyi ağırdan alır oyalanır.

Söylendiğinde elini yüzünü yıkar.

Nasıl ve niçin soruları sorar.

Etkin bir hayal gücü vardır.

Akranlarına bağımlılık gösterir.

Çocuğun artık iyiden iyiye sosyalleştiği aşamadır. Amaca yönelik çalışmalar içerisinde girer. Yaşam doludur, cıvıl cıvıldır. Duygusal değişimleri hızlı yaşar; çabuk etkilenir. Hayal kurar. Kendi hemcinsine (kız anneye, erkek babaya) benzemek ister ve taklit eder. Kişiliğin en karakteristik (temel) özellikleri bu yaşlarda oluşur. Bu nedenle başta anne ve babanın örnekliliği çok önemlidir. Bu aşamanın belirleyici özelliği, çocuğun temel uğraşının oyun olmasıdır. Artık sürekli oyun içindedir. Oyun, sadece öğrenmenin en önemli aracı değil ama aynı zamanda kişiliğin kazanılmasında en önemli ruhsal gereksinimlerden biridir. Cinsel uyanış bu aşamada başlar; vücuda ve cinsel organları yönelik ilgi ve dikkat yoğunlaşır. Cinslerini diğer cinsten ayırt etmeye çalışırlar. Bu yaşlarda kişiliğin temelleri atıldığından ve anne ve babayı model aldığından, ana baba arasındaki ilişki ve evde kurulmuş olan davranış sistemleri çocuğun ileride göstereceği davranışlara da büyük oranda temel teşkil edecektir.

Okul öncesi çocuk 2,5 yaş dönemiyle birlikte iki sosyal dünya içinde bulur kendisini. Baştan beri yetişkinler dünyasının korunması altındadır zaten. Ama artık kendi akranlarıyla da kendi dünyasını kurmaya yönelik adımlar atmaya başlayacaktır.

Çocuğun yetişkinler ile ilişkisinde korunmanın yanı sıra esas olarak yönlendirilme, eğitilme, tehlikelere karşı sınırlama söz konusudur. Elbette bu ilişki, çocuk açısından, her şeyden önce güvenlik duygusunun da temel kaynağıdır. Ancak, böyle de olsa, bu ilişki daha çok tek yönlü, yetişkinden çocuğa doğru bir ilişki biçimidir. Akran ilişkisi ise iki yönlüdür; karşılıklılık temelinde kurulur ve işbirliğine dayanır. Başlangıçta akran ilişkisinde paylaşma, yardımlaşma gibi karakterler zayıftır. Örneğin çocuk akranıyla oyuncaklarını paylaşmak istemeyecektir. Ötekine karşı korunmanın zorunluluğu olarak bencil etkileşimler ve saldırganlık gibi özellikler bu dönemin başlangıcında daha yoğun yaşanır. Fakat akranlarla paylaşma, yardımlaşma davranışı özellikle 4-12 yaş arasında hızla gelişecektir.

Okul öncesi dönem çocuğun sosyalizasyonunun temellerinin kurulduğu dönemdir. Bu dönemde çocukla kurulan ilişki onun gelecekteki kimliğinin ana karakterini de belirleyecektir. Bu nedenle ana babanın okul öncesi çocukla kurduğu ilişki tek yönlü, otoriteye dayalı bir ilişki olmamalıdır. Çocuğa emir ve direktiflerle yaklaşmak yerine işbirliğini öne çıkaran; kararların alınmasında ve uygulamasında katılımcılığı, ortak davranışı temel alan bir sistem geliştirilmelidir. Böylesi bir ilişki çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilen; yani, önüne çıkan farklı sorunları kendi iradesiyle çözmeye çalışan bağımsız bir kimlik gelişimini sağlayacaktır.

Elbette çocuğun disiplin kavramıyla da tanışıp yaşamının bir yerine yerleştirmesi gerekmektedir. Ancak, disiplin, emir-komuta ilişkisi üzerinden kendini kurgulamış bir ceza sistemi değildir. Daha sonra uzunca üzerinde duracağımız ceza ve ödüllendirme, bilinçli bir tarzla ele alınmadığı zaman, çocuğun kimliğinin oluşumunda düşünölmeyecek kadar olumsuz sonuçlar üretecektir.

Bu dönemde çocukla kurulacak ilişkide en fazla gözetilmesi gereken şey, çocuğa örnek olmak ve emreden değil açıklayan bir iletişimi ilişkide egemen kılmak olmalıdır. Unutmamak gerekir: Takdir ve ödüllendirme nasihat ya da cezadan bin kat daha etkili eğitim araçlarıdır.

Bu aşamada ana babanın ilk yapması gereken şey, çocuktaki değişimin nedenlerini öğrenip kavramak ve ondaki değişime ayak uydurabilmek için işe kendimizi değiştirmekle başlamaktır.

Çocuk büyümektedir ve artık bütün yaşamıyla bize bağlı olmaktan çıkmaktadır. Bu sevindirici bir şeydir. Ama ondaki değişimle birlikte bizim yaşam alanımızın daraldığını; hatta yaşam alanımıza yönelik bir müdahale, bir saldırı olduğu düşünce ve duygusuna hemen ulaşabiliriz. Çekmecelerin açılıp içindekilerin yerlere dökölüp dağıtılması, çocukla ilişkide, geçmişte tanımadığımız “Dokunma ! Yapma! Yaklaşma! Çıkma! İnme! ” türünden emirlerin sayısını ve kullanım sıklığını fazlasıyla artıracaktır. Belki de birkaç kez tekrarından sonra “emre muhalefeti” ele ya da po-

poya vurmak; işaret parmağımızı ileriye doğru uzatarak “bir daha dokunursan elini kırarım” gibi tehditlerle çocuğu korkutmak; bazı eşyaları çocuğun ulaşamayacağı yüksekliklere taşımak gibi önlemlere yönelebiliriz. Ama kontrol amaçlı yapılan bu türden bütün baskıcı uygulamalar, sadece hızla öğrenme çağındaki çocuğun yeteneklerini daraltmakla kalmayacak, fazladan, onun için daha büyük tehlikeler yaratmayı da yanında getirecektir.

Çocuk yapa boza öğrenecektir; tekrar, tekrar, tekrar. Bıkma-
dan tekrar ederek, inatla tekrar ederek öğrenecektir. Yarım kalan
bütün girişimleri çocuğun bir kez daha deneyeceğinden hiç kuş-
kunuz olmasın. “Yapma” dediğiniz her şey mutlaka en az bir kez
daha (yani, çocuğun: “Ohh bee! Şu yetişkinlerin benden sakladık-
ları şeyin ne olduğunu nihayet anladım!” diyene kadar) yapılacaktır;
ulaşmasın diye dolap üstlerine taşıdığımız korunan eşyalara,
kendisi için olağanüstü zorlaştırılmış engelleri aşarak ulaşmak için
ise, (üstelik henüz dış tehlikelere karşı yeterince donanımlı olma-
masına rağmen) her yolu deneyecektir.

Oysa ana babanın bu dönemde atacağı birkaç adım hem yetiş-
kinlerin işini kolaylaştıracak, hem de çocuğun öğrenme ve yete-
neklerini geliştirme alanını bir hayli genişleterek onun bedensel,
zihinsel ve sosyal gelişimine katkılı olacaktır.

Doğal olarak, dış tehlikelere karşı yeterli birikimi ve bilgi
donanımı olmayan çocuğun tehlikelerden arındırılmış bir alan-
da keşif gezilerini yapabilmesi için, öncelikle bir alan taraması
yaparak onun için tehlikeli olabilecek şeyler karşısında önlemler
almamız gerekir. Önlem, nesneyi ortadan kaldırmakla olmaz;
nesnenin incelenmesi sırasında doğabilecek zararları ortadan kal-
dırarak çocuğun güvenli bölgesini genişletmeye yönelik olma-
lıdır. Düşüğünde çocuğa zarar verebilecek ucu sivri ya da keskin
eşyaların ortadan kaldırmak; çocuğun fazla merak ettiği ve hep
ulaşmak istediği teyp, radyo gibi elektronik aletleri birlikte ince-
leyerek tehlikesiz bir ortamda merakını gidermesine yardımcı ol-
mak; çocuğun çok rahat ulaşabileceği lavoba altları, dolapların alt

çekmeceleri gibi ilk menzillerde bulundurduğumuz ilaç, temizlik malzemesi gibi zararlı ya da zehirli maddeler içeren malzemeleri kilitli dolaplara kaldırmak; kısacası, çocuğun güvenliği açısından her türlü önlemi alarak onun yapmak istediklerine izin vermek gerekir.

Bu yaşta yemeğini kendi yemek isteyen çocuk, giderek kıyafetine karışılmasını da engellemeye çalışacaktır. Yemek elbette üzerine dökülecektir, etrafını kirletecektir. Bu durumda da küçük önlemlerle (örneğin kullanılmayan bir çarşafı yere serip çocuğun kirletebileceği alanı biraz geniş koruma altına alarak) çocuğun kendi yemeğini kendisinin yemesini öğrenme olanaklarını hazırlamış oluruz. Elbette onun dağıtmadan; etrafı kirletmeden yemesi gerektiği bilincini de bu aşamadan itibaren öğretmeye çalışacağız, Fakat bu bilincin zorla verilebileceği olasılığını unutmak gerekir.

Çocuk bu süreçte kendisini tanıma ve bize kendi varlığını kabul ettirme mücadelesine başlamıştır. Başarılı uygulamalarında takdir edilen; ciddiye alındığı her fırsatta kendisine hissettirilen çocuk kendisine saygı ve özgüven duygusuna kısa zamanda ulaşacaktır.

Bu yaş çocuğunun dil gelişiminin hızlı olacağını söyledim. Eğer ana baba özel ilgilenerek kelime haznesini genişleten, dildeki yaratıcılığı destekleyen bir eğitim uygulamasına yönelirlerse, çocuğun hem zihinsel gelişimine hem de edebiyat gibi yeteneklerinin ortaya çıkarılıp yetkinleştirilmesinin önünü açabilirler.

Ancak yine hatırdan tutulması gereken ince noktalardan biri de şudur: Bu dönemde düşünme hızı, konuşma hızından daha büyüktür. Bu nedenle çocuk konuşurken duraklayabilir, kekeleyebilir. Bu gibi durumlarda olayı önce anlamaya çalışıp, sonra çözümü için adım atmak gerekir. Bedene ilişkin yapısal bir bozukluk ya da psikolojik bir sorundan kaynaklı değilse bu türden teklemler kısa zamanda kendiliğinden aşılabacaktır.

2-3 yaş arasında sıkça görülen korku sorunu, aile tarafından doğru ele alınarak giderilmeye çalışılmalıdır. Öncelikle, bunun geçici bir süreç olduğu bilinmeli, bilinçli ve sabırlı bir yaklaşım

sergilenmelidir. Çocuğun korkusunu giderecek en etkili sağaltım yöntemi, korku objesine yönelik çocuğun bilgilendirilmesidir. Onun korkusunu pekiştirecek yönelişlere gitmek ise, belki birkaç aylık zaman dilimleri çerçevesinde ana babaya rahatlık sağlayabilir, ama çocuğun geleceğini bütünüyle karartacak gelişmelere de neden olabilir. Çocuk gelecekte uykusuzluk halleri, neredeyse kronikleşmiş kaygı ve panik, içe kapanma, saldırganlık, altına ya da yatağa kaçırma gibi birçok farklı sorunla karşı karşıya kalabilir.

Sadece, korkutmayı yöntem olarak benimsemiş yanlış eğitim anlayışları değil, ama örneğin yanlış seçilmiş masallar; evde, çocuğun yaşının kaldıramayacağı öykülerin anlatılması; korku, şiddet, savaş içerikli filmlerin izlenmesi; şiddet üzerine kurgulanmış bilgi sayar oyunlarının oynanması gibi dikkatsiz davranışlar da korku sorununu kalıcılaştırabilir.

“BENİM ÇOCUĞUM BÜYÜK ADAM OLACAK”¹⁵

Okullar başlarken şeker torbaları içine konulan meslekler.¹⁶

Okullar açıldı. Ve çocukların bir kısmı için “sıkıcı okul yaşamı ne yazık ki tekrar” başlarken bir diğer kısmı değişik duygu ve düşüncelerle okul yaşamının yeniden başlamasının hazzını tadıyordu. Bir dostumun genç kızlık öncesi dönemini yaşayan kız çocukları: “oh, nihayet sadece eve kapalı kalmaktan kurtuldum, şimdi hiç olmazsa okula da gidip geleceğim; bu benim için bir değişiklik oluyor” diye yeni dönemin kendisi için ne anlam ifade ettiğini anlatıyordu. Aynı yaşlardaki bir diğer çocuk ise “doyumsuz” diye

15 Bu yazı ilk kez *Umut* dergisinde yayınlandı. (*Umut*, Nürnberg ve Çevresi Türk Veliler Birliği Yayın Organı, Yıl 1 Sayı 4, Ağustos-Eylül 1993.)

16 Yazının alt başlığında “Şeker Torbası” olarak Türkçeleştirmeye çalıştığımız fotoğraftaki devasa külahlar (Schultüte= bire bir çeviri ile ‘okul torbası’) esas olarak Almanya’da yaygın olan gelenekleşmiş bir veli davranışdır. Çocuklar okula başladıkları ilk gün, ana babalar çocuklara değişik boyutlarda hazırlanan bu külahlardan mutlaka verirlerdi. Külahların içi şeker, çikolata, kalem ve benzeri küçük bediyelerle doldurulurdu. Çocukların çoğu zaman çok fazla zorlandıkları ‘okulun ilk günü’nde çocuğu rahatlatmaya ve moral vermeye yönelik bir hediye (bediye çıkımı).

tarif ettiği bir yaz tatilinden sonra yeniden can sıkıntısı bir yaşama başlamış olmanın nasıl da “kahredici bir durum” olduğunu yana yakıla tanımlamaya çalışıyordu.

Gençliğe evrilmiş çocuklarımız, bulundukları sosyal, ekonomik ya da psikolojik konuma göre böylesine farklı duyguları sadece birbirine kıyasla değil, ama aynı zamanda bizzat kendi dünyalarında da olabildiğince iç-tezat (zıtlık, çatışma) olarak yaşarken; okula yeni başlayan çocuklarımız üç aşağı beş yukarı birbirine çok benzer hatta birbirinin aynı duygu ve düşünceleri birlikte yaşamaktaydılar. Nihayet tarihî gün gelmişti. Eğitimde uyguladığımız (yanlış ya da doğru, bilerek ya da bilmeyerek) psikolojik etkileme araçları sonuçlarını üretmeye başlamıştı. Bazıları bastırmaya çalışsa da istisnasız hepsinin yaşamlarının yeni bir dönemecini oluşturan bu ilk gün heyecanının nasıl büyük bir öneme sahip olduğunu kavramak için belki de “çocuk olmak gerekir”.

Çocuklar, küçücük yaşlarında, yaşamın önlerine çıkardığı birtakım dayatmalara karşı tutum almak sorumluluğuyla karşı karşıya kalmıştır. Bunların bir kısmı doğanın dayattığı alışkanlıkların toplumun dayattığı yeni kurallar ve ortamlar içinde yeniden biçim alışına yönelik olanlardır. Örneğin altına bağlanmış bez sayesinde olabildiğince özgür bir tutumla istediği zaman istediği yerde kakasını yapabilen özgür çocuk giderek bu işin birtakım sınırlamaları olduğunu toplumsal yaşamı içinde öğrenmeye başlıyor. Bu sınırlara (kurallara) uymanın, kendi toplumsal konumlanışı içinde “diğerleri” ile “kendi” arasında uyumun kurulmasında önemli bir uyarılama nedeni olduğunu yaşayarak öğrenirken, öğrendiği acı ama gerçek olan bir şey daha oluyor: doğal özgürlük ile toplumsal özgürlük aynı şeyler değildir. Doğal özgürlükten toplumsal özgürlüğe geçişte aileden başlayan ve çevre (akraba çevresi, arkadaş çevresi vs.), toplum (yaşadığı okul, şehir, ulus vs.), devlet ve medya (ideolojik şekillendirme araçları) ile sınırlanan bir özgürlük anlayışı realitede kendini dayatmaya başlar. Ve çocuk yaşamının her bir aşamasında bu sosyolojik etki alanlarının önemini yeniden

anlar ve etkisini (farkında olarak ya da olmadan) kendi özünde bir davranış ya da yaşam biçimine yani bireysel karakter dediğimiz sosyopsikolojik bir realiteye dönüştürür.

Bireyin karakterinin şekillenmesinde etkileme faktörleri olan bu alanların her biri (toplumların gelişkinlik düzeyleri ve ulaşmış oldukları toplumsal biçimlenmenin seviyesi bu faktörlerin nitelik ve niceliğinde küçük farklılıklar yaratabilir) belirli yaş dilimlerinde etki yoğunluğunu artırır.

0-3 yaş arasında doğal bağımlılığı nedeniyle de özellikle ailenin etkisi altında olan çocuk, “gelecek yıllardaki karakterinin ilk mayasını, bütün temel özelliklerini bu yaşlardan alır” dersek sadece yaygınca bilinen bir doğruyu tekrar etmiş oluruz. Doğal özgürlükten toplumsal özgürlüğe geçişin ilk büyük şoklarını bu süreç içinde yaşamaktadır çocuk. Örneğin bu yaş diliminin sonlarına doğru tuvalet (ya da lâzımlık) eğitimi içine sokulan çocuğun (eskiden olabildiğince özgür olarak yaptığı bu işi yeni koşulları içinde biçimlemeye çalışırken) sınırlamaların ötesinde bir de zorlamalarla (sık sık “bitti mi?” diye sorularak, “çabuk yap!” diye direktifler verilerek, “o zaman ben de gidiyorum” diye korkutularak, “kaka pistir, ee!” diye kendi ürettiği bir nesneden yani kendinden tiksindirilerek vb.) karşı karşıya kalması, onun daha bu yaşlardayken, gelecek politik bilincinin de ilk şekillenmesinde yer alacak ilk karakteristik özellikleri vereceğini hesaba katmak gerekecektir. Biraz kabalaştırmayı göze alarak esprili bir anlatım yolu deneyecek olursak: “politik şekilleniş kaka eğitimiyle başlar” diyebiliriz.

O halde, aile içi demokrasi eğitiminde özellikle 0-3 yaş diliminin, büyük bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz.

3-4 yaşından sonra ailenin etkisinden nispeten çıkmış olan çocuk yakın çevrenin etkisini yaşamaya başlar. “Daha tecrübeli olduğu” gerekçesiyle, çevre yaşlılarının ailenin eğitim sistemine yönelik müdahaleleri de başlar artık. “Aaa, ayıp ayıp, öyle yapılmı?” şeklinde kınama niteliğindeki müdahaleler en sık görülenidir. Herkesin “ayıp” kavramının kendi gelenekleriyle, inanç ya da

kültürel özellikleriyle doğrudan bağlantılı olduğu ve farklılıklar içerdiği gerçeği bir yana itilir. Ve çocuk, ailesinin değerleri (bunun sunuluş yöntemi, içeriği; yani aile eğitimi) ile çevre değerleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanan değer çatışmalarını da yoğunca bu çağda yaşamaya başlayacaktır. Eğer değerler arasında büyük farklılıklar varsa bu iki eğitim alanının gücüne ya da inandırıcılığına (eğitimdeki başarısına) bağlı olarak çocuk etki alanlarından biriyle birlikte diğerine karşı tutum alış içerisine girebilir. Biraz da kendi kişiliğinin bağımsızlığını tatmak isteğinin pozitif etkisiyle, yeni çevre çocuğun üzerinde ve geçici olarak daha etkili olabilir. Bunun ürettiği sonuç; öncelikle aile ile biraz da rol gereği yapılan çatışmalar, inatlaşmalar, kişilik kanıtlama çabalarıdır. Çocuğun, genellikle taklide dayalı olarak ortaya çıkan bu tutumu kimliğin oluşumu bakımından yararlıdır da. Zira, bireyin kimliği bu çatışmaların içinden üreyecektir. Farklı kimliklerin içinden karakter ayırtması yaparak kendi kimliğini oluşturacaktır.

Doğal özgürlüğün sınırlanması süreci, gerçekte; toplumun, kendini korumaya yönelik çabasından başka bir şey değildir.

Çocuk, daha doğumuyla birlikte kendini bir toplumsal şekillenme içinde bulmaktadır. Düşünceden duyguya, üretimden bölüşüme, hukuktan sanata bütün yanlarıyla şekillenmiş bir ortam içine gelmektedir çocuk. Ve elbette kendisine verilenler de kendisine verenlerin daha önce başka vericilerden aldıklarının neredeyse aynısı olacaktır. Elbette eski ve yeni değerler arasında farklılıklar vardır ancak bunların ifadesi yine de yıllarla değil sosyolojide en kısa zaman birimi olan kuşak (nesil) ölçüleriyle fark edilebilirler. Bunun için, kendiliğinden gerçekleşen toplumsal dönüşümler uzun yüzyıllara gereksinim duymaktadırlar. Ama yine de bu dönüşümler olabilmektedir.

Her çocuk, eski bir çocuğun yaşamının ürettiklerinden öğrenmek durumundadır. Ama tam da bu noktada önemli bir sorun bütün çocukların (insanlığın) önüne dikilmektedir. Mademki çocuk bir önceki çocuğun (babaanne ve diğerleri) sahip olduğu

değer yargılarıyla büyütülecektir o zaman eski çocuk, daha önce benzeri şekillerde üretilmiş olan karakterinin bütün özelliklerini kendi çocuklarına taşıyacaktı. Bu, (bu yazı sınırları içinde tartışma olanağımız olmayan) bilinçaltı kavramlarıyla ifadelendirilen psikolojik mekanizmaların üzerinden gerçekleştirilecektir. Pedagojiye ilişkin hangi düzeyde bilgiye sahip olursak olalım, bu bilgilerin dışında bizi yönlendirmeye çalışan bir başka gücün, bilinçaltı'nın etkisinin mutlaka taşıdıklarımız arasına sızabileceğini ya da sızmış olduğunu ve bunların saptanıp bilince çıkarılmasının gerekliliğini kabullenmek zorundayız. Bu işe, özel bir eğitim gerektiren çok gizli bir alan, üzeri çok güzel örtülmüş bir bataklık diyebiliriz. Zira bilimsel bilginin yönlendiriciliği altında yaptığımız bilinçli girişimlerin neresinde hangi hatayı yaptığımızı bulup ortaya çıkarmak nispeten kolaydır. Oysa bilinçaltı'nın ortaya çıkarılabilmesi, uzman yardımına gereksinim duyulan bir çalışmadır. Bu konuda (belki, kendileri de bu bilinçaltının etkisinde olan) herhangi bir psikiyatrisin yardımını almak, yapılabilecek en doğru şey olacaktır.

Aynı zamanda ciddi bir düşünür olan pedagog Louis Corman bu problemi çok iyi ifade ediyor:

“Biz çocukları bilincimizle değil, bilinçdışımızla [bilinç altımızla] eğitiriz. Çoğu eğitsel yanlışlar, kötü temel kurallar yüzünden değil, eğitimcilerin bilinçdışının, kendi başına doğru olan kuralları uygulamada bilmeden tersine çevirmelerinden ileri gelir...”

İnsanlar içgüdülerine göre birbirlerinden pek ayrılmazlar, ama Ben' in savunma tarzları bakımından birbirlerinden ayrılırlar ve sözünü ettiğimiz güdüler her bireyin davranışını belirler.”

Çocuklar adına kararlar verirken kendimizi olağanüstü boyutta özgür hissetmemizin temelinde bu güdü yatmaktadır. Ve toplumsal geleneklerin, aile ahlâkının şekillediği ideal ya da iyi, güzel motifleriyle de birleşince bu güdü tehlikeli sonuçlar üretebiliyor. Gelecekte, çocuklarımızın yaşayacağı toplumun değerlerinin üretiminin bugünün çocukları tarafından gerçekleştirildiği düşünülmürse bunun nasıl bir öneme sahip olduğu kendiliğinden

ortaya çıkar. Otoriteryan (otorite, aşırı disiplin kurallarına dayalı eğitim yanlısı) ahlâk öğretileri aile içinden başlayarak demokrasi kavramını hadım edip “benim tariflediğim demokrasi gerçek demokrasidir” anlayışını geliştirirken, bugün (belki de kendi kuyruğumuz yandığı için) şiddetle karşı tutum aldığımız ırkçılık gibi ideolojik gerilikler de yine bebekliğimizden getirdiğimiz değerler ve duygular üzerinde yükselmiyor mu sanki?

Çocuk eğitimi özel bir eğitim işi olarak ele alınınca, eğitimin vericileri (veliler, eğitimciler, öğretmenler, kurumlar, kitle iletişim araçlarının kontrolünü elinde bulundurup bunları insanlığa yararlı bir şekilde kullanmayı düşünen iletişimciler vb.) başta olmak üzere öncelikle eğitime kendileriyle başlamak zorundadırlar. Mademki kendi bilinçaltımız çocuğumuzun şekillenmesinde böyle-sine önemli bir etki kaynağı olacaktır, o halde çocuk eğitimine öncelikle kendi bilinçaltımızın derinliklerinde yatan kavramları, çatışma ve barışları, duygu ve istemleri ortaya çıkarmakla başlamak gerekiyor.

Evet, okullar başladı ve çoğu anne-baba, özellikle yeni başlayan çocuklarımızı okul kapısına bırakırken kendi istemlerini de kulağına fısıldayarak geleceğinin yönünü çizme çabası içine girdi. Her ebeveyn, çocuğunun gelecekte mutlu, rahat, güvenli bir yaşam sürdürebilmesi için öncelikle paralı, “temiz”, rahat, “seçkin” bir meslek sahibi olmasını arzular. Toplumun içinde bulunduğu ekonomik-sosyal koşullara göre bu seçim değişerek belirlenir ama yine de her koşulda bir takım kanallarla çocuğa aşılarmaya çalışılır. Eskiden Türkiye’de çocukların “devlet kapısına sırtını dayaması” anne ve babaların bir dileği olarak sıkça duyulurdu. Şimdilerde ise bu dilek unutulmak üzeredir neredeyse. Ya da yakın geçmişte, Türkiye’deki bazı ders kitaplarında “işçilik” gibi “aşağı” meslekler, “doktorluk” gibi “saygın” meslekler: ya da “işçi” gibi “aşağılık meslek sahibi” ve “doktor” gibi “saygın” meslek sahibi ayırımları yapıldığı görülmüş ve eleştiri konusu yapılmıştı. Kitaplardaki bu

paragraflar ortadan kalktı. Fakat, ders kitaplarındaki bu paragrafları üreten anlayış bunu kaleme alan birkaç kişiyle sınırlı olmayıp, toplumda egemen anlayış durumunda olduğu için, cümle kitaplarda yazılı olmasa da geçerliliğini yaygınca sürdürmektedir.

Çocuklara daha küçücük yaşlardan itibaren meslek empoze edilmesinin pedagojik açıdan zararları olduğu bilinmektedir. Elbette deney birikiminin yarattığı bir “rehberlik-danışmanlık” görevi bu tartışmanın dışında tutulmaktadır. Ama okula daha ilk adımını attığı andan itibaren genellikle; “benim oğlum doktor olacak, benim kızım öğretmen olacak” diye çocuğa kendi seçtiğimiz meslekleri empoze etmeye başladık.

Kan görmekten iğrenen şair ruhlu bir çocuğun cerrah olmaya yöneltmesi kadar karakter katledici bir davranış düşünülebilir mi? Hep aklımı kurcalamıştır: Bildiğimiz gibi Hitler, babası tarafından devlet memuru olmaya zorlanır hep. Mesleğini, kendi yeteneklerine uygun olarak özgürce seçerek uygulamasına olanak verilmemektedir. Şiddetli bir baskı vardır üzerinde. Yıllarca direnir bu zorlamaya. O, bürokrat olmama konusunda ısrarlıdır. Ressam olmaya karar verir. Ayrıca bu konuda yeteneğinin olduğu da açıktır. Ama babasının ısrarları öylesine baskılıdır ki sonunda ikisini de değil, bambaşka bir alanı seçer: Mimar olmaya karar verir. Kendi yeteneklerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi gerekirken hep belli bir yöne itilmeye çalışılan çocuk Hitler, geleceğin en büyük felâketinin de yaratıcısı olacağını bilir miydi o zamanlar? Yetenekleri ortaya çıkarılıp geliştirilmesi gereken bireyin, tersi bir süreç yaşatılarak, öz yeteneklerine yabancı bırakılmasının psikolojik uzantıları olamaz mı, Hitler karakterinin bilinçaltının bir ögesi? (Toplumun Hitler’i ve onun politik sistemini kabullenmesi ve iktidar yapması ayrı bir tartışma sorunudur. Hitler kimliğinin de bir gerçek olduğu açıktır.)

Bugünün eğitim anlayışının, her bireyin karakter torbası içine bir Hitlerci biblosu koyduğu gibi bir korkuyu yaşıyorum hep.

“Yetişkinler, çocuklara birer kişilik olarak anlayış gösterdik-

leri halde, onların kendi aralarında ve kendileri için ortaklaşa bir varlığa sahip olmalarına karşı çıkıyorlar; bir gençlik topluluğunun yaratılmasını kolaylaştıracakları yerde, çeşitli yollardan buna karşı çıkıyorlar; örneğin, disiplin, ceza, yarışma, özsaygı ve çocuğun yetişkinler toplumuna uymaya zorlayan diğer yollar.”

UNESCO’nun 15. Genel Konferansı Hazırlık Raporu’nda yer alan yukarıdaki paragraf eğitim konusundaki mantıkların temelindeki sakatlığı ne kadar da güzel anlatıyor.

Çocuklarımızı zorlamamalıyız. Bırakalım kendileri, yetenekleri doğrultusunda bir meslek seçene kadar değişken bir zeminde kayıp dursunlar. Bir gün doktor diğer gün avukat olsunlar. Onlar, bu gidiş gelişler içinde en güzel seçimi kendileri yapacaklardır. Yeter ki onlara seçme şansı tanınsın. Ve bilmeliyiz ki, çocuklarımıza empoze ettiğimiz her mesleğin gerçekleşebilme şansı zaten sınırlıdır. Ama böylesi bir durumda çocuklarımızda geliştirdiğimiz değişik duygu çatışmaları, ürettiğimiz çarpık değerler mutsuz ve dolayısıyla kendisiyle ve toplumla barışık olmayan insan tiplerinin yaratılmasından başka bir yarar sağlamayacaktır.

Okullar Açıldı! Panik Yok!

Tatil bitti. Ana babaları yoğun ve belki de birkaç yıl öncesine kıyasla biraz daha sıkıntılı bir dönemin beklediği açıktır. Göçmenlikten kaynaklı sıkıntılarımız yetmezmiş gibi, bir de dünya ekonomik krizinin yarattığı sıkıntılarla boğuşmak çoğumuzu daha gergin bir ruh haline sokuyor. Geleceğe yönelik kaygılarımız bizi çocuklarımızın üzerine daha fazla titremeye yönlendiriyor. En değerli varlıklarımız olan çocuklarımızın daha olumlu olanaklar içinde yaşamaları elbette bütün ana babaların biricik hedefi olarak davranışlarımızı belirliyor. Ama biliyoruz ki sadece iyi niyet, çocuklarımızın eğitiminde yeterli olmamaktadır. Yaşamımızı yönlendiren bu güzel isteğin bilimle donatılmış bir eğitim anlayışıyla desteklenmesi gerekmektedir. Ve yine biliyoruz ki, “çocuğu-

muzun iyiliği için” yaptığımızı düşündüğümüz birçok davranış, onlardan beklenenin aksine, olumsuz sonuçlar üretebilmektedir. Oysa amaçlar, içeriklerine uygun yöntem ya da araçlarla desteklendiği sürece beklentilere uygun olumlu yanıtlar alınabilir. Tersi durumlarda, Türkçe atasözünün dediği gibi, “kaş yaparken göz çıkarmak” da mümkündür. Ancak doğru yöntemlerle uygulandığı takdirde amaçtan beklenen yarar gerçekleştirilebilir.

Evet, okullar başladı. Çocuğun okul süreçleri bazen ana babanın ömür törpüsü oluyor. Bu konuda yaşanan sorunlu ilişkilerde, peşin bir yaklaşımla sorunu çocukta aramak genellikle en sık rastladığımız gerçekliğimizdir. “Çocuğum ders çalışmıyor; okulda çok saldırgan; derse yoğunlaşamıyor; ders çalışmayı sevmiyor; çok beceriksiz, dersleri berbat; bazen okula gitmemek için hasta numarası yapıp yalan söylüyor...” gibi birçok suçlama, mesleki çalışmalarımızda ya da sohbet aralarında sıkça duyduğumuz sorunları dışa vuruyor. Çocuk eğitiminden alınacak sonuçların ancak uzun vadede ortaya çıkabileceği gerçeği unutulurken, adeta bir kedi yavrusu gibi ensesinden tutulup getirilen çocukları “derhal iyileştirmemiz” isteniyor.

Unutmamak gerekir ki hiçbir “sorun” anlık olarak ortaya çıkmaz. Uzun süreli bir çaba olan eğitimin biriktirdiği değerler sisteminin, kazandırılmış alışkanlıklar ve davranış biçimlerinin sonucu olarak ortaya çıkar. Ve “ağaç yaşken eğilir” sözünün eğitimdeki mucizevî önemi burada ortaya çıkar. Çocuğun okul alışkanlıklarının düzenlenmesine ilişkin sabırlı, kararlı ve bilimsel bir eğitim çabası, onun yaşamdaki başarılarının da temel kaynağı olacaktır.

Çocukta sorun varsa, bu, çocuğun aile ve çevre ilişkisinin bir sonucudur. O halde, çocukta bir sorun varsa, öncelikle çocuğun çevresindeki yetişkinler dünyasının çocuğa yönelik davranış ve alışkanlıklarının gözden geçirilip sorgulanması gerekir. Ve tabii ki böylesi bir yaklaşım içerisine girebilmek için yetişkinlerin kendi eğitim değerlerini ve yöntemlerini yeniden gözden geçirerek,

eğitime ilişkin uygulamalarıyla hesaplaşabilecek bir yreklilikte olmaları; ocuğunkilerden daha önce kendi alışkanlık, davranış ya da tutumlarında değişim gerekliliğine inanmaları ve istemeleri gerekir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin çocuğu daralttığı yerlerde yasak ya da cezalardan medet umup, dayatıcı bir tarzla ha bire çocuğun “düzelmesini, değişmesini” istemek yerine, öncelikle çocuğun eğitimine yönelik davranışlarımızı gözden geçirip, gerekirse değişime kendimizle başlamamız gerekmektedir.

Çocuğun okul eğitimine hazırlığı elbette okul öncesinden başlayan bir süreçtir. Ben bu yazıda okul öncesi hazırlık uygulamasını atlayarak doğrudan okul çağına değineceğim.

Hangi yaşta olursa olsun, okul çocuğunun günlük yaşamında bir “i saat”in kesinlikle kurulması gerekir. Günlük yaşamında çocuğun belirlenmiş dört ayrı zamanı ölçeğini yaşamının doğal bir uygulaması haline getirerek ona birçok alışkanlığı kazandırabilecek bir alt yapı verebiliriz. Çocuğun yaşının isterlerine uygun olarak belirlenmiş sabah uyanış, akşam yatış saatleri kesinlikle bir düzenlilik gerektirir. Her gün velilerle birlikte (ya da iş koşulları elvermiyorsa hiç olmazsa bir veliyle) birlikte yenilecek hiç olmazsa bir gn yemek saati ve uygulama biçimi de olabildiğince düzenli olmalıdır. Ve okul çocuğunun aklına estike gerçekleştirdiği bir çalışma sistemi yerine, bir program dahilinde düzenlenmiş bir ders çalışma saati düzenliliği kurulmalıdır. Bu dört saat kurgusu, çocuğun edineceği temel alışkanlıkların çoğunu belirleyecek bir öneme sahiptir.

Bu zaman kurgularının düzenliliği elbette abartılarak çocuğu cendereye sokacak bir katılıkta uygulanmamalıdır ama beş on dakika önce ya da sonraya sarkan esnekliklere sahip de olsa, genel bir rotayı şaşmamalıdır.

Uyku saati birçok ana baba için bazen bir kabus haline dönüşmektedir. Aslında ocukların çoğu uyumaktan fazla hoşlanmaz.

Çünkü onlar için derinlikleri keşfedilecek çok büyük bir dünya vardır. Olağanüstü bir merakla dünyayı keşfetmek için çabalarlar. Ama eğer çocuk önceden hazırlanırsa uyku saatinin bir sorun olmasının önü kesilebilir.

Çocuk uyku için ön hazırlığa önceden başlamalıdır. Örneğin uyku saatinden en az üç saat öncesinden fazla heyecan verici, aşırı merak uyandırıcı (TV filmi, internet, bilgisayar oyunları, eğlence ya da gürültülü tartışma ortamları gibi) ilgi alanlarından koparılmalıdır. Yine akşam yemeğinden sonra fazla enerji veren ya da hazmı zor olan yiyecekler verilmemelidir. Yatak kıyafetini giyip, dişini fırçalaması gibi uyku öncesi için hazırlıklar uyku saati öncesinden başlatılmalıdır ve bu süreçte, çocukta gerginlik yaratacak sert dayatmalar kesinlikle olmamalıdır. Küçük çocuklarda uyku öncesi yumuşak ritimli şarkı söylemek ya da çocuğu germeyecek, heyecanlandırmayacak türden kitap okumak gibi çalışmalar çocuğu uykuya hazırlar.

Uyanma saatinin düzenliliği de en az uyku saati kadar öneme sahiptir. Ama daha da önemlisi (yetişkinlerde de olduğu gibi) çocuğun uyandığı ortamın çocuk üzerinde yarattığı etkidir. Çünkü çocuk uyanışla birlikte aldığı ilk güçlü etkiyi günün bütününde, bütün davranışlarının alt yapısında sürdürecektir.

Çocuk her uyandığında, içinde bulunduğu ortamın güven veren, teşvik eden, sevgi ve mutluluk ortamı olup olmadığını yeniden test eder. Hayat yeniden başlamaktadır onun için ve o başlayan hayatın kendisine ne vaat ettiğini yeniden görmek ister. Güler yüzle, sakin, neşeli bir ortamda hayata yeniden merhaba diyen çocuk, çok ciddi travmalar geçirmediği takdirde bütün gün boyunca (tekrar uyuyup uyanana kadar) bu ruh haliyle birlikte olacaktır. Bu algılamamanın tersine olgularla karşılaştığında ise ortamın güvensizliği sonucuna ulaşarak kaygılı ve gergin yani içe (kendine) ya da dışa (çevresine) yönelik saldırganlaşacaktır.

Hiç birimiz güvenli olmadığını düşündüğümüz ortamlara

girmek istemeyiz. Böyle ortamlarda yaşayacağımız tedirginliğin sonucu fazladan dikkat harcar, çabuk yorulur, agresif oluruz. Eğer çocuk okula gitmemek için gerçek olmayan gerekçeler uyduruyor ya da karın ağrısı gibi psikosomatik hastalıklar ürettiyorsa, alarm sistemlerimizi kırmızı düzeye yükseltip hemen önlemler almalıyız.

Böylesi durumlarda öncelikle okul ortamını sorgulamak ana babaların çok sıkça gösterdikleri bir refleks olmaktadır. Acaba okulda onu korkutan bir şeyler mi var? Oysa öncelikle ana babanın çocuğa yansıttıkları beklentinin düzeyi doğru ölçülmelidir. Çoğu zaman ana babalar çocuklarına güç verebilmek, cesaretlendirebilmek, motive edebilmek için abartılı övgülerle beklentilerini dile getirirler. Ama çocuk kendi gücü içerisinde bu beklentilere yanıt olamayacağını düşünüyorsa, beklentiye boşa çıkarmamak için (bu durumda ana babanın kendisine yönelik güvenini hatta sevgilerini kaybedeceği düşüncesi ve korkusu nedeniyle) test edileceği yere gitmekten kaçınır. “Oynamasını bilmeyen gelin “yerim dar” dermiş. Çocuk da beklentilerin test edileceği alana gitmemek için gerekçeler uydurmaya başlar. Oysa çocuktan beklentilerimiz çocuğun yaşının ve bireysel gelişiminin ona sunduğu olanakların sınırlarını gözeterek yansıtılmalıdır.

Şimdi Okullu Olduk...

Bir yazımda, çocuğun okul yaşamını kolaylaştırmak amaçlı birkaç temel konuya değinmek istemiştim. Doğrusu boyumu aşan bir işe kalkışmışım da haberim yokmuş. Evet, bu kez birçok çevreden elektronik posta aldım. Çocuğun okul yaşamına ilişkin “sorunlar” tek tek deşifre edildi. Ve bir kez daha gördüm ki, ne hikmetse, bizim toplumumuzda hep çocuklar kabahatli: “çocuklar yaramaz, değer bilmez, saygısız; tembel, şımarık, saldırgan... Üstelik ailede böyle kişiler de yok! Nereden kapmış bu huyları biliyoruz ki? Arkadaşları kötü, ondandır. Öğretmeni de zaten

berbat, yabancı düşmanı, çocuğuma taktılar...”

Abarttım sanmayın değerli okurlar. “Nerede neyi yanlış yapıyoruz?” sorusu, eğitim sürecinde, sadece sorunların zorladığı anlarda ortaya çıkan bir soru olmamalıdır. Oysa toplumumuzda eğitimimizin sonuçlarıyla hesaplaşma, çoğunlukla, çocuklar ön gençlik (yeniyetme) yaşlarına yaklaştıkları dönemlerde; dilleri açılıp karşı sorular sormaya, ciddi direnişler sergilemeye başladıklarında ve bıkkınlıklarımızın, korkularımızın, öfkelerimizin dışavurumu olarak aklımıza geliyor.

Eğitim sorunlarının ele alınışında geçmişin içerisinde tutuklu kalıp, keşkelerle boğuşmak yerine, geleceğe yönelik sonuçlarını doğru saptamaya çalışarak bugünün sorunlarını aşmayı hedeflemek gerekir. Oysa ana babanın çocuğa yönelik olarak en fazla yaptığı eğitim yanlış, bu noktalarda ortaya çıkıyor. “Fazla vicdanlı” ana babalar olarak çocuklarımızın mutluluğu için özel girişimler geliştirmekteyiz. Bir dediğini iki etmemekle övünüyoruz; “bir istedin üç aldım” diyerek vicdanımızı rahatlatmak amacıyla ölçüsüz olanaklara boğuyoruz. Her alanda çocuğa verilen sınırsız ödün “bize özgü” bu tür yanlışların başını çekmektedir. Eğitim kurallarımızın eğitim değerlerinden yoksunluğu; eğitim uygulamamızda ilkesizlik, kararsızlık, ölçsüzlük gibi keyfilikler en çok da okul başlarında görülür.

Bugünün sorunlarını aşmaya yönelik olarak kullandığımız eğitim yöntemleri (metotlar) geleceğe yönelik hedefleri içermelidir. Unutmamak gerekir ki, eğitimin bütününde olduğu gibi, okul başarısında da ana baba tutumlarının rolü ve önemi çok büyüktür.

“Çocuğum ders çalışmayı, kitap okumayı sevmiyor” diye başlayan birçok eleştiri, aslında bir „sonuç”tan söz etmektedir. Oysa bir sonucu anlayabilmek için, o sonucu üreten nedenleri anlamak gerekir. Çünkü çocuğun ilgi alanlarının genişletilmesi ve kitap okuma gibi birtakım alışkanlıkların kazandırılması doğumdan

hemen sonra başlayan bir süreçtir. Normal olarak okul başlangıcında çocuk bu ilgi alanlarını çoktan yaratmış olması gerekir. “Bu yaşta bir şey anlamaz” diyerek çocuğu mahrum bıraktığımız çoğu etkinlik, aslında çocuğun hobilerini oluşturacak, yeteneklerinin ortaya çıkması ve gelişim sağlamasına yardımcı olacaktır. Daha süt bebeği iken sürekli yaşına uygun müzik dinletilen bir çocuğun sesleri ayırıştırma yeteneği, dil ve kulak duyarlılığı gelişecektir. Buradan, bu çocuğun mutlaka büyük müzisyen olacağı sonucunu beklemek doğru değildir. Ama bu eğitim uygulamasının, çocuğun özellikle zihinsel gelişimine büyük hız katacağı, bedensel ve dumsal gelişimini olumlu olarak etkileyeceği kesindir.

Çocuğun yeteneklerinin keşfedilerek açığa çıkarılması; bunların desteklenmesi ve gelişimleri için olanak sunulması onun hem okul yaşamındaki başarısını hem de ileride meslek seçimini, mesleki başarılarını doğrudan etkileyecektir. Dahası sosyal çevrelerinin oluşturulmasında çocuğa değişik olanaklar sunarken, sosyal kimliğinin de çok boyutlu oluşumunu ve gelişimini destekler. Okul öncesi açığa çıkarılan ve desteklenen yetenekleri sayesinde çocuk daha okula başlamadan önce kendisi için bir takım uğraşı alanları seçecek, yaratıcı olmayı keşfedecek, becerilerinin farkına vararak özgüven duygusunu geliştirecektir. Elbette çocuğun yakaladığı sonuncu ilgi, hiçbir zaman gerçekten bir „son” olmayacaktır. Çocuğun ilgi alanları sürekli olarak değişecektir. Yetişkinlerin genellikle “benim çocuk maymun iştahlı; bir hobi alanında çalışmak istiyor ama kısa bir süre sonra başka bir hobiye yöneliyor” diyerek eleştiri konusu yaptığı olay, gerçekte çocuğun kendi yetenek alanlarının sınırlarını keşfetmeye çalıştığı yaşamsal öneme sahip bir arayıştır. Kendini keşfederek kaynaktaki yeteneklerine ulaştığı zaman ise, artık o alanlardaki çalışmasını yoğunlaştırarak sürdürecektir.

Çocuğun okul başarısı, okul öncesi yıllarında hazırlanan bir

gelecektir. Örneğin kitap gazete okunmayan bir evde çocuğun okuma alışkanlığı kazanması “imkânsız” değilse de çok zordur. Resimli çocuk kitaplarıyla başlayan bir okuma serüveni çocuğa mütevazı bir “kitaplık” kurmakla temellendirildiğinde çocukla kitap arasındaki bağı bütünleştirmiş oluruz.

Bazen ana babalar çocuğu okumaya teşvik için, şu veya bu kitabın okunması karşılığında „ödül” vaat etmektedirler. Bu kesinlikle yanlış bir tarzdır. Kitap okumanın kendisinin zaten bir keyif olayı olduğu; kitap okumaya ayrılan zamanın birey için bir ödül olduğu bilinci çocuğa verilmeye çalışılmalıdır. Tersine, çocuğun, kitaptan ya da kitap okumaktan mahrum bırakılmayı kendisine verilmiş bir ceza gibi algılayacağı bir anlayış çocuğa yerleştirilmelidir.

Aynı şekilde, bazen de çocuğa ceza olarak kitap okuma cezası verilmektedir: “Evden çıkmayacaksın ve ceza olarak 10 sayfa kitap okuyacaksın” diye kükreyen ana babanın niyeti ne olursa olsun, çocukta ortaya çıkacak tek şey kitaptan soğuma, kitaba karşı öfke, hatta nefret hissi olacaktır.

Bir dostum tanıdığı bir aileyi ziyaret edecekti ve gidecekleri ailenin çocuklarına bir hediye götürmek istediler. Hediye almak için zaman dardı ve çocuğunun yanında, arkadaşım eşine şöyle dedi: “Yahu şimdi doğru dürüst bir hediye almak için zamanımız yok. Şuradan bir kitap sarıver, olsun bitsin. Bir başka sefere doğru dürüst hediye götürürüz.”

Çocuğu bütün bu konuşmaları dinliyordu elbette. Ve hemen yorumunu yaptı. “Bana ne zaman güzel bir hediye alacaksınız?” O kararını vermişti. “Kitap güzel ya da değerli bir hediye değildir!”

Günümüzde çocukların okul başarılarını olumsuz etkileyen en önemli neden konsantrasyon (yoğunlaşma) zayıflığıdır. Artık çocuklar derste ilk 15-17 dakika içinde öğretmeni ilgiyle izleyebilmekte, daha sonrasında dersten koparak kendine daha hareketli, daha değişken, daha hızlı ilgi alanları aramaya başlamakta; arkadaşlarını rahatsız ederek ortama canlılık kazandırmaya çalışmaktadır.

Konsantrasyon (yoğunlaşma) zayıflığı, değişik nedenlerden kaynaklanır ama günümüzde daha çok modern teknolojinin kullanımında yapılan yanlışlar birinci sırada yer alır. Her gün biraz daha çarpıcı tuzaklar içeren çağın TV gibi kitle iletişim araçlarının bilinçsizce izlenmesi; bilgisayara bağlı ya da değişik elektronik oyun olanaklarına kontrolsüz teslim olmak; insan insana iletişimin yerine geçirilen sanal internet ilişkilerinin giderek gerçek ilişkilerin yerini almaya başlaması bu gruptaki nedenler içerisinde sayılabilirler. Ve elbette bu sorunu yaşamakta olan ailenin kesinlikle destek yardımı alması gerekir.

Çocuğun derslerine yardım ederken, “sorunu çözmesi için çocuğa yardımcı olmak” yerine, “çocuk için sorunu çözmek” de benzer sorunlar yaratabilir. Çocuğun derslere ilişkin zorlukları aşabilmeleri için destek sunmak elbette doğru bir olaydır. Ama bu onun eksik olan yanlarını tamamlayarak gerçekleştirilebilir. Bunun için ise elbette sabırlı bir çalışmaya ihtiyacımız vardır. Oysa bu sabrı gösteremediğimiz için, çocuğun sorularını bir an evvel yanıtlayarak başımızdan savmaya çalışmaktayız. Böylece sınıflar yükseldikçe çocuğun derslere ilişkin eksikleri elbette gittikçe büyümekte ve onları görece olarak geriye itelemektedir.

TV izleme eğitimini çocuğun okula başlamadan önce edinmiş olması gerekir. Bu gerçekleştirilmediyse, okulla birlikte derhal TV izleme kontrolü, bilgisayar kullanımı, internet sistemi ve elektronik oyun araçları ile kurulacak ilişki üzerine bilgilennemeli ve ilkesel kararlarla olaya müdahale etmeliyiz.

Fobiler ve Bağımsız Kişilik Sorunu

1- “Kuşaklar Arası Çatışma” konulu bir sempozyumda anlattığım bir öykü, konuşmacılardan birinin eleştirilerine hedef olmuştu. Mahalle arkadaşlarıyla yaptığı bir kavgada atılan bir taş ile çocuğun kafası derince yaralanmıştı. Kafasından akan kanla

eve geldiğinde, onu bu durumda gören annesi bir yandan kanı durdurmaya yönelik ilk yardımı yapmaya çalışırken, öte yandan çocuğun yüzüne iki tokat patlatmayı da ihmal etmemiştir. Bilinçsiz bir sevgi örneğiydi bu. Çocuğunu çok fazla seven bir anne idi, buna karşın panik karşısında içgüdülerinin öne çıkmasını engellemedi. Panik, korkunun ikiz kardeşi olan şiddeti öne çıkarmıştı. (Öyküdeki çocuk bendim.)

Örneği eleştiren konuşmacı, “eğer böyle davrandıysa; o annenin çocuğunu sevdiğini söylemenin olanaksız olduğunu,” söyledi.

Bütünyle yanılıyordu. Burada sorun, sevgi yetersizliği değildi. Tersine, *bilinçlendirilmemiş olan bir sevginin* hangi tutarsızlıklarla ortaya çıkabileceğinin tipik bir örneğiydi. Şimdi siz çocuğun halini düşünün.

Bir genç (m-38), mutsuzluğundan yakınıp ana babasını ağır bir biçimde eleştirirken, öte yandan, çoğu gencin ancak düşlerinde görebileceği farklı bir aile içi ilişkiden söz ediyordu: “Her serbestliği verdiniz!” Gençliğin büyük çoğunluğunun ana babadan istediği isteklerin başında yer alıyordu serbestlik, özgürlük istemleri. O halde bu genç niçin mutlu değildi?

* “Bana her serbestliği verdiniz. Yalnız, kendimin bu *kötü, zalim dünyaya* karşı nasıl duracağımı öğretmediniz. Bana, her an [yanımda] olma güvencini verdiniz. *Kendi ayaklarımın üzerinde durmayı öğretmediniz*. Bana lüzumsuz yerde serbestlik, lüzumsuz yerde de yasak verdiniz. Sizden ne bekleyeceğimi bilemiyorum.”(m-38) (Zarf içerisinde gösterilen alıntılar “Kuşaklar Arası Çatışma” isimli kitabımın ilk baskısından aktarılmıştır.)

Yine, anne ve babanın tutarsız iyi niyeti, bilinçsiz sevgisi, abartmalı şefkati: Aşırı korunma nedeniyle kendi ayakları üzerinde durma yeteneği verilememiş bireyin yaşam karşısındaki korkularının altındaki sır. Sonuç: Her ufak sorunda kafasını kuma gömen devekuşu tipleri: Gerçek yaşamdan kopuş, kaçış, sık sık panik hali, depresyon vb.

“Kokudan korkmamak gerekir” diye başlamak gerekirdi as-

ında bu bölüme. İnsanın doğal duygularından biri olan korku, doğumdan ölüme kadar insanı bırakmayacak ve bu nedenle de iyi tanımamız ve dost olmamız gereken bir duygudur. Hepimiz, yaşamımızın değişik dönemlerinde bir şeylerden korkarız. Yaşamımızın değişik dönemlerinde korkularımız da değişebilir. Örneğin, beslenme ve genel bakım anlamında ana babaya bağımlı olduğumuz bebeklik dönemindeyken anne ya da babanın yanımızda olmaması hali büyük korku nedenimizdir. (Terk edilme korkusu.) Kendi ayaklarımız üzerinde yürümeye başladığımızda ise (1.5-2 yaş dönemi), ana babanın sevgisini kaybetme düşüncesi büyük korkuların nedeni olarak yaşamımızı karartır. Sonraki yıllarda, örneğin aile içi şiddet, ana baba geçimsizliği, sevgi ve ilgiden yoksun bırakılmak, sorumluluk duygusunun geliştirilmemesi, yeterli çevre ilişkilerinin (oyun ve yaşıt desteği) sunulmaması, gibi eğitimi olumsuz etkileyen koşullar içerisine girildiğinde de, özgüven eksikliği ve buna bağlı olarak yeni yeni korkuların ortaya çıktığını görmekteyiz.

Bu tür korkuları açıklayan değişik kuramlar var elbette. Örneğin psikanalitik görüşe göre fobiler, 3-5 yaş arasında yaşanan (ödüpal dönem) çözümlenememiş sorunların sonucudur. Bu dönemde çocuğa, cinsel organlarına yönelik tehditlerde bulunmak, fobilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gene bu dönemde sıkça görüldüğü iddia edilen ve bir sonraki başlık altında anlatacağım benin savunma mekanizmalarından biri olan ‘yer değiştirme’ (displacement) olarak adlandırdığımız savunma mekanizması, fobilerin oluşumuna yol açmaktadır.

Korkuyu açıklayan bir diğer kuram ise, kişinin belli bir olay karşısında verdiği korku yanıtına kişinin koşullanması, ya da taklit yoluyla küçük yaşlarda bu tür korkuları eğitimcisiinden öğrenerek, benzer olaylarda kullanması olarak açıklamaktadır.

Korkuyu, biyolojik olgularla açıklayan düşünceler de vardır. Kişinin, korku etkeni ile karşılaşması sonrası verdiği tepkilerden sorumlu olan hipofiz-hipotalamus ve böbreküstü bezleri ile ilgili

hormonlarda değişmeler buna örnek gösterilmektedir. Bu açıklama, ortaya çıkan tepkilerin bir panik atağı oluşturacak denli büyük boyutlara varabildiğini; kişinin, bu durumları aşabilmek için alkol ve madde bağımlılığı süreçleri içerisine girdiğini öne sürmektedir.

Ancak, nedeni ne olursa olsun, kişi bu türden duygulara kapıldığı andan itibaren, sokağa çıkamaz, ya da tek başına kalamaz, bazı yerlerden geçemez. Elbette böyle bir durum, onun bütün yaşamını sınırlar, doğrudan ve olumsuz olarak etkiler.

Korkuların bir ileri şekli ise fobilerdir.

Yunanca panik, korku, kaçış ya da dehşet anlamlarına denk dűřen (phobos) fobi de, yaşamda sıkça karşılaştığımız bir kaçış türüdür. Günlük yaşamda en fazla görűlen *davranış boşukluğu* türlerinden biridir. Normal olarak, insan için tehlikeli sayılmayacak ve bu nedenle de korku üretmemesi gereken bir durum ya da obje karşısında duyulan şiddetli korku olarak tanımlayabiliriz.

Her hangi bir korkunun fobi sayılabilmesi için, şu özelliklere sahip olması gerekir:

- Korkunun, korku konusuyla orantılı olmayan bir doza sahip olması;
- korku duyan kişinin, normalde bu korkunun saçma olduğuna yönelik bir bilince sahip olması;
- duyulan korku, panik, iğrenme vb. gibi duyguların, bireyin iradesi dışında gelişmesi;
- korkutan nesne ya da durumdan sürekli uzak durma eğilimi.

Günlük yaşamda çok fazla çeşidi var fobinin. Canlı ya da cansız nesnelere karşı duyulan korku (en yaygınca görűlenleri fare, kedi, yılan vb. gibi hayvanlar ya da bıçak gibi nesneler) ya da bazı durumlar (kapalı yerde bulunma, kapalı pencere, vb.) fobi nedeni olabilir. Aslında, akla gelmeyecek değişik obje, canlı türü, ya da bireyin içerisinde bulunduğu bir durum, fobinin görűnür nedenini oluşturabilir.

Nedeni ne olursa olsun, günlük yaşamımız etkilemeyen fobi türlerinin tamamını *basit fobiler* adı altında toplayabiliriz. Ana ba-

balar küçüğün korkusunun nedenlerini doğru kavramazsa; ve daha önemlisi, bu korkuyu yenebilecek basit sağaltım yöntemlerine hemen başvurarak çocuğun korkularını gidermezse, her hangi bir basit fobi, giderek gelişip kalıcı biçimlere yönelebilir.

Basit fobiler, küçük çocuklarda yaygınca görülür. İlk-çocukluk dönemi çocuklarında erkek ve kız çocukları arasında eşit olarak görülen basit fobiler, toplumsal sosyalizasyon sürecinin daha ileri aşamalarında, erkek-kadın rollerine yönelik eğitimin (rol ayrıştırılmasının) etkisiyle, kız çocukları aleyhinde farklılaşmaktadır. “Erkeğin korkmaması gerektiği” bilinciyle eğitilen ve koşullandırılan erkek çocuklar, korkularını bastırma yoluna giderler. Kız çocuk ise tersi bir şartlandırmanın etkisi altındadır. Ona, kız çocuklarının zayıflığı sürekli hatırlatılarak; içinde tek başına yaşamaya asla cesaret edemeyeceği, *olağandışı* bir dehşet dünyası yaratılmaktadır.

Kaçılabilecek alan ise, bir hayli dardır: Evi.

Daha ileri boyutlu olan ve dengeli bir yaşam için sağaltılması gereken fobiler ise, *klastrofobi*, *agorafobi* gibi kendilerine özgü isimlerle adlandırılarak ele alınırlar. Kendini asansör, yollardaki tüneller, sıkışan trafikte arabada kalmak, banyo ve duş kabinleri, havasız basık odalarda bulunmak gibi ortamlarda dışa vuran *kapalı yer korkusu klastrofobi*; ya da pazarlar, alışveriş merkezleri, kalabalık caddeler, sinema ve tiyatrolar gibi kalabalık yerlerden korkma biçiminde ortaya çıkan *açık alan korkusu agorafobi*, fobiler içinde en çok görülen örneklerdendir. ‘Meydanlardan, açık yerlerden korku’ olarak tanımlanan agorafobi, günümüzde çok daha geniş bir anlam taşımaktadır. Yalnız kalmak; sokağa yalnız çıkmak; pazaryeri, market, sinema, tiyatro gibi kalabalık yerlerde ya da tünel, köprü, pasaj, asansör, otobüs, vapur, uçak gibi yerlerde bulunmaktan duyulan korkular da artık *agorafobi* tanımı içerisinde ele alınmaktadır.

Bu tür fobiler, istisnaları olsa da, genellikle panik bozukluğa bağlı olarak ortaya çıkar. Örneğin çoğu agorafobinin temelinde panik nöbetleri bulunmaktadır.

Ve nihayet, bireyin toplumla ilişkisinden kaynaklanan bir fobi türü olarak da *sosyal fobiler* diye tanımlanan davranış bozukluklarından söz edebiliriz. Ben bu kitapta, sonuçları sosyal yaşam açısından çok sorunlar yaşatan bu tür fobiler üzerinde duracağım.

2- Bu türden davranış bozukluğu yaşayan kişiler, başkalarının beklentilerine fazla önem vererek yaşamlarını bu beklentilere göre kurgulamaya kalkarlar; “başkaları ne der?” düşüncesi, davranışlarının ana yönelişini belirler; kendi isteklerini açıkça ortaya koymazlar ya da koyamazlar; başkalarından gelen isteklere ‘hayır’ diyemezler; aşırı düzeyde kendinin farkındadırlar; kendini abartılı olarak eleştirme, kendi hatalarını gözünde büyütme gibi davranış özelliklerin sahiptirler.

Bu konuda yapılan araştırmalara göre, sosyal fobi hastalarının % 40’ında başlangıç yaşı 10 yaşın altında; % 95’inde ise 20 yaşın altındadır. Okul fobisi olan çocukların %40’ında ise sosyal fobi olduğu belirtilmektedir.

Özellikle erinlik ya da erginlik dönemlerinde sıkça görülün kalabalık ortamlarda başkaları tarafından inceleme altında tutulduğu hissi; eleştirilme, alay edilme, utanç verici bir konuma girme ya da küçük düşme gibi korkular; beğenilmeme gibi duygular nedeniyle, bu türden sosyal ortamlardan kaçmak, uzak durmak biçiminde ortaya çıkan bir davranış bozukluğudur. Kendine güven eksikliği ve düşük özsaygı, sosyal becerilerde yetersizlik inancı, kabul göreceğinden emin olmadıkça sosyal ilişkiye girmekten kaçınma gibi belirtilerle ortaya çıkan *çekingen kişilik bozukluğu* da bu kategoride değerlendirilse de, sosyal fobilerin yaşam içerisindeki etkileri daha ağır olarak ortaya çıkar.

Yetişkinlik döneminde bu türden bir davranış bozukluğu, kişinin sosyal yaşamının yanı sıra aile yaşamını da ciddi boyutta bozar.

Sosyal fobiler, bu türden korkuların hemen her durumda yaşandığı ve bu nedenle çok karmaşık biçimlere sahip olan *genel* karakterli olarak ortaya çıkacağı gibi, başkalarının önünde yemek yemek gibi çok *özel* konumlanışlar ya da davranışlar biçiminde de

görülebılır. Topluluk önünde konuşmak; bir işle uğraşırken seyredilmek; başkalarının önünde yemek yemek, içmek; otorite konumundaki kişilerle temas etmek; misafir kabul etmek; başkaları ile tartışmak; toplulukta telefonla konuşmak; tanımadığı kişilerin gözlerinin içine bakmak; ilgi odağı olmak gibi konumlarda yaşanan sosyal fobiler en sık ve yaygın görülen biçimlerdir.

Ancak, ister genel ister özel karakterli olsun, sosyal fobiler, genellikle yapılan yanlış tanımlamalarda olduğu gibi “utangaçlık, sıkılganlık, çekingenlik” gibi davranış biçimleri olarak değil, çarpıntı, titreme, terleme, kaslarda gerginlik, midede rahatsızlık hissi, ağız kuruması, nefes kesilmesi ya da nefes darlığı gibi göğüste sıkıntı hissi, sıcak ya da soğuk basması, baş ağrısı hissi ya da baş ağrısı gibi belirtilerle birlikte tanımlanırlar. Üstelik bu belirtiler kişide derin bir korku ve heyecan durumuyla birlikte yaşanır. Kişi, zaman içerisinde, yaşamına getirdiği özel kısıtlarla, bu davranış bozukluğuyla birlikte yaşamaya alışabilir. Ancak bu türden kısıtlamalar, kişinin hayatının bazı alanlarını topluma kapatmasına neden olur ki, bu kısıtlamalar bir gün iş ya da aile yaşamını olumsuz yönde etkilemeye başlayabilir.

Bütün fobi türlerinde, korkulan durumlardan kaçınma davranışı belirgin olarak ortaya çıkar. Ama sosyal fobi alanında bu tür bir davranış, diğer fobi türlerinden farklı olarak, kişiyi sosyal bir yalnızlıkla baş başa bırakacağı için, tehlikelidir.

Sosyal fobi diye tanımlayabileceğimiz fobi türü, erginlerde (buluş) ve ergenlerde daha sıkça ve yaygınca görülmektedir. Temel nedeni: Aşırı koruma nedeniyle, öz kimliğin oluşturulamaması, özgüvenin geliştirilememesi; aşağılama, velilerden kendisine yöneltilmiş hakaret gibi davranışlarla öz kimlik duygusunun zedelenmesi gibi. Özellikle, yetişkin sorumluluğu üstlenme aşamasına geldiğinde yaşamla baş başa kalan bireyin, yüklendiği sorumlulukların altında ezilip, psikolojik kaçış yollarına yönelmesi; daha önce başkalarının yardımıyla uzaklaştırabildiği korku nedenlerini bağımsız olarak uzaklaştıramaması; korkusunu çarpık bir biçimde

dışa vurması gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar.

Bazı ana babaların övünç nedeni olarak gördüğü “terbiyeli, uslu çocuk” tiplerinin çok büyük bir bölümü, olasıdır ki, sosyal fobik bir durum yaşamaktadırlar. “Ben çok utangaç biriyim” sözünün söylendiği yerlerde de aynı davranış bozukluğunu görmek çok büyük olasılıktır. Sosyal fobi, utangaçlık duygusu değil, utanma korkusunun kendisidir. Örneğin, çevre ile ilişki kurmaktan kaçınıp, insan ilişkilerine uzak durmaya çalışan; odasından ya da evin bir bölümünde, kendisi için düzenlediği bir köşeden dışarı çıkmayan vb. terbiyeli tiplerin dünyalarını, bir de bu açıdan gözlemlemek gerekir.

Fobiler, ama özellikle sosyal fobiler, çocuğun ya da gencin toplumsal yaşamını zehir eden ve başarılarını engelleyen korku türleridir. Oysa bilinçli bir eğitim yoluyla bunları ana babanın gidermesi olasıdır. Bunun biricik yolu ise, çocuğun istediği güven duygusunu açık bir biçimde ona hissettirmek ve toplumsal yaşamında tek başına ayakta durabilmesini sağlayacak özgüveni verecek bir eğitim sistemi geliştirmektir. Bunca kalabalık lâfı gözümüzde büyütmemeliyiz. Çocuğun, çalışmalarında nasıl yardımcı olacağımızı öğrenmek, zor gibi görünen bu işi başarmamız için yeterlidir.

Sosyal fobilerin temelinde *onaylanmama* korkusu vardır. Çocuğun, ana babadan en büyük beklentisi olan *sevgi* duygusunun yanı sıra, *takdir* duygusunun yeterince vurgulanamaması, çocuğa hissettirelememesi, çocuğun kendine güven duygusunun geliştirilememesi bu fobinin asli nedenidir. O halde, eğitimde: çocuğun olumlu düşünce, davranış ve yeteneklerini öne çıkararak çocuğu takdir eden; onu, kendi düşünceleriyle kabul eden; çocuğu, kendi özel konumuyla ele alarak başkalarıyla asla kıyaslamayan bir ana baba yaklaşımı, böylesi bir davranış bozukluğuna kapıları kapatacak demektir.

Daha önceki bölümlerde uzunca açıklamaya çalıştım: Kişiliğin oluşumunda genetik faktörlerin payı varsa da, en büyük pay ge-

nellikle eğitime ve öncelikle ana babanın eğitimine aittir. Çocuğun düşünceleri, değer ve inançları, davranışlarını büyük ölçüde ana baba tarafından şekillendirilir.

Bu nedenle, ana babanın kişilik özellikleri ve eğitim anlayış ve yöntemlerinin, sosyal fobinin ortaya çıkışında, birinci dereceden etkisi vardır. Davranışlarını ve özellikle eğitime ilişkin değerleri ve uygulamalarını “başkaları, komşular, çevremiz” vb. ölçütlere balı olarak gerçekleştiren ana babaların bu abartılı sosyal korkuları, çocuğa bir eğitim değeri olarak geçer.

Çocuğun bakımı ve eğitiminde aşırı koruyucu bir tutum içinde bulunmak da, çocuğun kimliğinin zayıf gelişmesine neden olmaktadır. Bu durumda, kendi başına karar alıp uygulama yeteneği olmayan silik kimlikli bir birey karakteri üretilmiş olur. Oysa doğru bir eğitimden amaç, yaşamının her aşamasında birlikte olamayacağımız çocuğun çevre ilişkileri, olaylar ya da etkilere karşı dış destekli bir koruma altına alınması değil; önüne çıkabilecek her farklı koşulda kendi başına karar verip uygulayabilecek, kendi ayakları üzerinde durabilen güçlü, kararlı karakter özelliklere sahip olmasına destek sunmak ve yardımcı olmaktır.

İçinde yer aldığı ve almak zorunda olduğu dış dünyanın bütünüyle ‘korkunç’ tuzaklarla dolu olduğuna inandırılan bir çocuğun, böylesi bir dünyada yaşama konusunda cesaretli olamayacağı açıktır. O halde, eğitimde dış dünyanın zorlukları anlatılırken, salt çocuğun dikkatini daha fazla uyarabilmek adına karamsar bir tablo çizmek, dünyanın güvenli bir yer olmadığına ikna etmeye yönelik bir eğitim anlayışı da sosyal fobilerin beslendiği temel kaynaklarındanr. Bu durumda kişi kendini sürekli olarak güvensiz hissedecek ve insanlarla kurduğu ilişkiyi kuşkuyla besleyecektir. Böylesi ilişkiler, her an koparılmaya hazır, sağlıksız ilişkiler olacağı için, doğal olarak, bu türden davranış bozukluğu yaşayan kişilerin sağlam dostluk ilişkileri oluşturması da beklenemez.

Aile içi şiddet ilişkilerinin yaşandığı ya da katı disiplin kurallarının uygulandığı; özgürlüğün hiç tanınmadığı, çocuğun söz ve

karar hakkının kapıdan bile girmediği; çocuğun her zaman olumsuz davranışlarının öne çıkarılarak, hiçbir zaman takdir edilmediği aile ortamlarından, kendine güvenen, kendi ayakları üzerinde yürüme cesareti olan bir birey çıkarabilmek olanaksızdır. Yanlış hamurdan doğru tatlı yapılamaz. Değer verilmeyen, takdir edilmeyen bir çocuğun, sosyal ilişkilerinde daha baştan kendini başarısızlığa kurgulamasından daha doğal bir şey olamaz. Başarısız olacağına inandırılan çocuğun ise sosyal yaşamda girişimci olmasını nasıl bekleyebiliriz? Aşâğılık kompleksinin kaynağını burada aramak gerekir.

Duyguların olduğu gibi ifadesinin eğitimde çok önemli olduğunu sürekli olarak vurgulamak gerekir. Kendini beğenerek kendisiyle barışık yaşamayı öğrenecek olan çocuk, olduğu gibi kabul edilmediği takdirde, içerisine girip saklanabileceği hoşâ giden bir kalıbı hep başkalarından bekleyecektir. Kendisini (duygu ve düşüncelerini) özgürce ifade edemeyen bir çocuk, zamanla kendi özünden kopar ve duygularına yabancılaşır, kendine özgü düşünce üretmek yerine, düşüncelerinin peşine takılacağı ‘başkalarını’ arar. Yaşamın önüne çıkardığı sorunlar karşısında karar verme gücünü kendinde bulamaz ve bu durumda, kendini karar vermek zorunda bırakacak ilişki ve ortamlardan hep kaçâr.

Çocuğun sosyal ortamlara sokulmaması da sosyal fobilerin bir nedeni olabilir. Daha önceki bölümde uzunca yer verdiğim Jean Piaget, Jerome Bruner gibi bilimcilerin açıkça sergiledikleri gibi, sosyal çevre ilişkileri çocuğun bilişsel gelişiminin en önemli kaynağıdır. Bu ilişkiden yoksun sürdürülen bir eğitimin sonuçları arasına sosyal fobi olgusunu da eklemek gerekir.

Aile çevresinin çocuktan beklentilerinin çok yüksek tutulmasının sonuçlarından biri de sosyal fobi gibi bir davranış bozukluğudur. Üstelik “benim çocuğum büyük adam olacak” anlayışı içerisinde geleceğe hazırlanmaya çalışılan çocuktan beklentiler yerine getirilemediğinde, kınama, eleştirilme, başkalarıyla kıyaslanarak aşâğılanma, her davranışında kusur arama gibi hatalı tutumlarla

karşı karşıya kalan çocuk, kendini bulabilmek için fırtınalar içine atlamak yerine, yaprağın bile kımıldamadığı hareketsiz (girişim gücü istemeyen) limanlara sığınacaktır.

Çocuğun hataları karşısında hoşgörü olmak, onun girişimcilik ruhunu güçlendirmek için çok önemlidir. Mademki insan hatalarından da ders çıkarır, o halde çocuğa da hata yapma fırsatını hat-ta şansını vermek gerekir. Kimliğinin kabul edilebilmesinin ancak hata yapmamasına bağlı olduğuna inandırılmış bir birey, hata yapmaktansa hiçbir şey yapmamayı tercih edecektir. Mükemmeliyetçilik, girişimciliğin baş düşmanıdır. Ve mükemmeliyetçilik sonucu olarak ortaya çıkan korku, gerçekte tam da Nazım Hikmet'in sözünü ettiği korkunun kendisidir: 'Tavşan, korktuğu için kaçmaz/ Kaçtığı için korkar,' der şair. Sosyal fobili bir kişi, toplumsal ilişkilerden kaçarak korkusunu büyütür.

Çocuğa yardım, onun, yapması gereken işleri yaparak, onun düşünmesi gereken şeyleri onun yerine düşünüp ona dikte ettirerek olamaz. Erken yaşlardan başlayarak, çocuğun sorumluluk üstlenmesini sağlamak gerekir. Çocuğun üstlenebileceği sorumluluğun boyutları, doğaldır ki, onun gelişkinlik düzeyine bağlı olarak, yetenekleri ve gücü ile sınırlı olacaktır.

Çocuğa doğrudan yardım yerine, bir işin nasıl yapılabileceğinin (iş, kendi başına nasıl yapabileceğinin) yolunu öğretmek gerekmektedir. Zaten iyi izlendiği zaman görülecektir ki, çocuğun da bizden isteği budur. Onun genel olarak çağrısı: *"Bu işi yapabilmem için bana yardımcı olabilir misiniz?"* biçiminde formüle edilmiştir.

* "Bir iş yaparken kendim yapmak isterim. Yaptığım işlere karışmayıp beni serbest bıraksanız, her zaman kendi işimi kendim görsem daha iyi olur. Bana, kendi işimi kendim yapma serbestliğini verin. Çünkü her zaman bir iş yaparken, kendi işimi kendim halletmek istiyorum" (m-67) Şu ünlü söz, yapılması gerekeni yeterince açıklıkla anlatmıyor mu? "Yoksula balık vermek yerine balık tutmasını öğretmek daha yararlıdır."

Çocuklarda Kaygı Bozukluğu

“Ah, ciğerim dayanmadı, ne de olsa yavrum, işte” diye başlayan konuşmalar, genellikle ana babanın, çocuğa yönelik olarak aldıkları bir yaptırım kararından çark ettiklerinde sıkça duyduğumuz “gerekçelerden” en yaygın kullanılanıdır. Kararlarda istikrarlı olamamak yufka yüreklerimizin büyük sorunudur. Bazen, yapılması istenmeyen bir davranışın farklı koşullarda farklı ölçülerde yaptırımlara konu olması, hatta bazen yaptırımsız bırakılması söz konusu olabilmektedir. Sınavdan kötü not alarak eve gelen çocuk bir keresinde yaptırımla karşı karşıya bırakılmışken, aynı olayın bir başka tekrarında, herhangi bir nedene bağlı olmaksızın, yaptırımdan muaf tutulabilmektedir.

Böylesi durumlarda çocuğumuza ‘iyilik’ yaptığımızı düşünürken, ona, farkına bile varmadan zararlı bir duygu ya da davranışı verebiliriz.

Şöyle bir olay üzerinden somut olarak düşünebiliriz: Örneğin, uyarılarımıza rağmen çalışmadığından emin olduğumuz çocuğumuz, matematikten çok kötü not alarak geldi. Kendisi önceden uyarıldığı için, bu davranışın sonuçlarıyla karşılaşmak zorundaydı. Kuralımız önceden belirlendiği için yaptırım uyguladık. Bir süre sonra aynı çocuk, ikinci kez aynı olayı yaşattı bize. Ama bu kez eşref saatinde olan ana baba yaptırım uygulamadı. Şimdi sormak gerekiyor: Aynı çocuk, üçüncü kez aynı şeyi yaşatarak ve yaşayarak geldiğinde, kapıyı çalmadan önceki dakikalarda hangi duygu ve düşünceleri yaşayacaktır?

Ben yanıtı kesin olarak biliyorum. İstiyorsanız eğer size yardımcı olabilirim:

Çocuk, eve girmemek için yolunu uzatacak ya da kapının önünde uzun süre bekleyecektir. “Korku” anında yaşanan bütün sendromlar aynııyla onda da yaşanacak. Ama bir farkla: Korku halinde çok belirgin olan korkudan kaynaklı sıkıntılar, anlattığımız pozisyonda daha ağır, daha uzun süreli yaşanacaktır. Çünkü

çocuk eve girdiğinde başına ne geleceğine ilişkin somut bir bilgiye sahip değildir. Başına ne geleceğini bilemediği için, ne yapması gerektiğine de karar veremeyecektir.

Psikologlar (ve onlardan öğrenerek pedagoglar ya da eğitimciler de) Korku ile Kaygı kavramlarını birbirinden ayırarak ele alırlar. Türkçe kullanımında her ne kadar korku, kaygıya kıyasla daha ağır yaşanan bir olaymış gibi bilinse de, tersi doğrudur. Bilimsel olarak sıkıntılar üretecek bile olsa, basitçe kaygı'yı, “ne zaman, nerede, hangi biçimde önümüze çıkacağını bilemediğimiz sürekli korku hali” olarak da tanımlayabiliriz. Örneğin çocuk (eğitimden kaynaklı bir edinim olarak) köpekten korkabilir. Ama köpeğin ne olduğunu; (büyük olasılıkla) nerede ve ne zaman karşısına çıkabileceğini; kendisine nasıl kötülük yapabileceğini bilir. Korku kaynağı çok somuttur. Ve bu somutluk nedeniyle çocuk, köpek olabileceğini düşündüğü alanlara gitmez ya da gitmek zorundaysa kendini korumaya yönelik önlemini alır. Köpeğin olmayacağı alanlarda ise korkuya gerek olmadığını bilir.

Oysa kaygı halinde, korku uyarılarını aktifleştiren şeyin ne olduğu bilinmemektedir. Gece, kapkaranlık bir ormanda yürümek gibi bir şey. Neden korktuğunuzu bilmeden, bazen bir yaprağın yüzünüze sürtünmesi, bazen kırılan bir dalın sesi ya da sizden korktuğu için hızla kaçmakta olan küçük bir hayvanın ayak sesi kendinizi korkudan yerden yere atmanız için yeterli olacaktır.

Elbette bunun psikolojik nedenlerini açıklamak psikologların işidir. Konunun beni ilgilendiren boyutu, “Eğitim ve Kaygı” ilişkisinin tanımlanması ve kaygı halinin giderilmesine yönelik davranış biçimlerinin ve yöntemlerin eğitmenlere kazandırılmasıdır. Bu bilgilerin, bilinçli olarak uygulanmasının belki de yaşamının bütününde çocuğun yolunu açacak, kendine güven duygusunu geliştirecek; sosyal ilişkilere katılım düzeyini yükseltecektir. Üstelik, bunun için çok büyük çabalara gereksinimimiz olmayacaktır. Çocuk eğitiminde temel aldığımız ilke ya da yöntemlerde bilinçli,

istikrarlı, kararlı olmak çocuğun kimlik-kişilik oluşumuna olumlu katkılar sunarken, bir takım psikolojik bozuklukları da önleyici bir öneme sahiptir.

Kaygı Bozukluğu (anxiety disorder) daha önceki yazılarda konumuz olan sosyal fobi, agorafobi, akut stres, panik atak vb. gibi fobiler kategorisi (DSM-IV) içerisinde yer alır. Bu nedenle öncelikle bütün diğer fobilerde olduğu gibi (ama onlardan çok daha ağır olarak) sosyal ve bireysel yaşamımızı bütünüyle karartan bir etkiye sahiptir. Çoğu zaman kaygı bilinçli olarak yaşanmadığı için, kalp çarpıntısı, titreme, heyecan, terleme gibi kaygı eşdeğerleri ile kendini dışa vurabilir.

Çocuklarda ve erginlerde kaygı bozukluğu kendini nasıl gösterir?: Kaygı bozuklukları, çocuklar ve ergenlerde yaygınca görülen zihinsel, duygusal ve davranışsal sorunların büyük çoğunluğunu oluşturur. 9-17 yaş aralığında yer alan çocuk ve ergenlerin yüzde 13'ü bu sorunun bir türünü yaşamaktadır. Cinsiyet farklılığı yaşanan kaygı bozukluğuna hem türlerin çeşidinde hem de sayısal bağlamda etkilemektedir. Kızlarda kaygı bozukluğu erkeklere kıyasla daha yaygın yaşanmaktadır.

Kaygı bozuklukları yaşayan ergenler yoğun korku, endişe veya tedirginlik halini uzun süre yaşadıklarında kişilikleri ve yaşamları önemli ölçüde etkilenir. Kaygı bozukluğu ergenlik dönemlerinin doğal olan sorunlarıyla bütünleşince, büyük bir özgüven eksikliği ve yaşadıkları ortama güvensizlik duygusu oluştururlar. Okul devamsızlığında artış veya okulu bitirememeye; kendi akranlarıyla dahi sağlıklı ilişkiler kuramama; çalışma koşullarına uyum sağlamama; alkol ya da uyuşturucu kullanımı gibi alışkanlıklara yönelme gibi haller gözlenmeye başlar.

Çocukları ve ergenleri etkileyen kaygı bozuklukları birbirinden farklı özellikler gösterebilir. Burada yaygınca görülenlerden birkaç örnek vermekle yetineceğim:

Genel kaygı bozukluğu: Gerçek dışı abartılı bir endişe halinin günlük yaşamda sürekli olarak yaşanması olayıdır. Bu tip bir

kaygı bozukluğu elbette çocuğun ya da ergenin her tür başarı yolunu kapatır. Bu durumu yaşayan ergenler kendileriyle aşırı ilgilidirler. Sürekli olarak gergindirler ve kendilerine güvensizlik had noktadadır. Bu nedenle güven duymaya gereksinimleri büyüktür. Başta karın ağrısı olmak üzere, sıkça psikosomatik rahatsızlıklardan yakınabilirler.

Ayrılık kaygısı bozukluğu: Yaklaşık her 25 çocuktan birinde görülen bu kaygı bozukluğu halinde ana babadan ayrılmak, örneğin onlardan ayrı olarak okulla ya da bir grupla birlikte bir tatile gitmek; bir arkadaşının evinde kalmak ya da evde yalnız kalmak gibi durumlar büyük korku ve gerginlik yaratır. Bu nedenle çocuğun bu tür olayları yaşayabilmesi mümkün değildir. Ana baba yanlarında olmadığı zaman uygu sistemleri bozulur. Bu kaygı bozukluğu genellikle daimi bir mutsuzluk duygusunu diri tutar, depresyon yaşanır ve elbette kendini tamamen soyutlama tavrını geliştirir. Zaman zaman yakınlarından (örneğin aile bireylerinden ya da en yakın arkadaşlarından) birinin ölebileceği korkusu belirgin olarak ortaya çıkar.

Fobiler: Yükseklik veya kapalı alanlarda kalamama gibi bazı durumlar veya herhangi bir obje (hayvanlar, su vb.) karşısında gerçekdışı ve aşırı korku duyma halidir. Fobiler, çok değişik biçimlerde ortaya çıkabilirler. Bunların başkaları tarafından yeterince algılanmayarak eleştiri ya da alay konusu olabileceği endişesi de üzerine binince, fobileri olan gençler bu ortamlardan ya da objelerden uzak kalmaya çalışacaklardır. Bu durum onların yaşamını derinden etkileyecektir.

Panik Bozukluğu: Çocuklarda ve ergenlerde çarpıntı, terleme, baş dönmesi, mide bulantısı, aniden ölecekmiş hissine kapılma gibi şikâyetler eşliğinde görülen panik ataklar, çok yoğun yaşanan korku durumlarıdır. Yaşanmış bir panik atağın tekrarlanma olasılığı ise, en az panik atağın kendisi kadar etki yaratan ikinci bir

korku kaynağıdır. Çocuk bu durumda evden çıkmamak, aileden ayrılmamak isteyecektir. Elbette bu durum onların okul ya da iş yaşamlarını çok olumsuz etkiler.

Obsesif kompulsif (OKB) bozukluk: OKB (takıntı) yaşayan çocuklar ve ergenler, çok anlamsız ve çok rahatsız edici bir takım düşüncelere ve davranışlara bağımlı hale gelirler. Bunlar sürekli olarak tekrarlanan düşünce veya davranışlardır. Ama kişinin bunlardan kopabilme gücü yoktur.

Obsesif kompulsif bozukluğu olan bir ziyaretçi, yolda ördüğü kağıtları yerden alıp, katlayıp, ilk çöp tenekesine atmak gibi bir davranış edinmişti. Davranışının anlamsızlığını bildiği için, ziyaretçi, çevreden geçen birilerinin onu görmemesi için özel çaba sarfetmek zorunda kalıyordu. Bu bazen, uygun bir pozisyon yakalayarak onu yerden alabilmek için o kağıt parçasının etrafında saatlerce dolaşmasını gerektiriyordu.

Bir başka ziyaretçi ise, tesadüfen geçmekte olduğu bir sokaktaki bir evin yanışına tanık olmuştu. Yangında yaşlı bir insan dumandan boğularak ölmüştü. Ziyaretçi bu evi ve yangında ölen insanı tanımadığı ve onlarla dolaylı olarak bir ilişkisi de olmadığı halde, sürekli olarak o yangını kendisinin çıkarmadığını tekrar edip duruyordu. “Hem ben onu tanımıyorum ki? Neden öldüreyim ki? Zaten yaşlı bir adam, onu öldürmeme gerek yok ki, öldürmüş olayım?” gibi sorularla beni “evi yakanın kendisi olmadığına” ikna etmeye çalışıyordu.

Yaygınca görülen obsesif kompulsif bozukluğu ellerin sık sık yıkanması; her şeyi saymak; eşyaları tekrar tekrar düzenlemek ya da simetri kurmak gibi onlarca biçimde ortaya çıkabilir.

Travma sonrası stres bozukluğu: Travma sonrası stres bozukluğu, çocuklar ve ergenlerin yaşadıkları travma etkisi yaratan bir olaydan sonra gelişen bir kaygı bozukluğu halidir. Yaygınca yaşanan örnekleri, cinsel tacize ya da şiddete uğramak ya da tanık

olmak; deprem, tsunami ya da sel benzeri doğal afetler yaşamak kişide travma yaratan olaylardır. Böylesi olayları yaşayan çocuk ve ergenler, başlarına gelen bu tür olayları unutamazlar ve tekrar tekrar düşüncelerinde yaşarlar. Uyku sistemleri alt üst olmuştur ve bu onları daha fazla yorduğu için daha fazla travmanın esiri olurlar. Yaşadıkları olayları anımsatacak her şeyden kaçmak artık onların genel davranışlarından biri haline gelir. Bu nedenle örneğin bu tür uyarılar karşısında aşırı tepki gösterip agresif davranabilirler.

Çocuklarda “Seçici Konuşmazlık”

Çocuğuna ilişkin destek almak isteyen bir anne bana yaptığı danışma ziyaretinde: “5 yaşındaki erkek çocuğunun aile çevresi ile kurulan ilişkilerde kişilerle kontak kurmadığını; böylesi ortamlarda hiç konuşmadığını; sorulan soruları da yanıtlamadığını; bu nedenle çocuk yuvasında da ciddi sorunlarla karşı karşıya kaldığını, çocuğu bir çocuk psikologuna götürmesi için kendisinin eğitimciler tarafından da uyarıldığını” anlattı. Oysa kendi düşüncesine göre, çocuğunun konuşmaya ilişkin bir sorunu yoktu, sadece fazla ‘utangaçtı’. Çünkü evde kardeşleri ve anneye normal olarak konuşuyordu.

Çocukla görüştüğümde de çocuk benimle tek kelime bile konuşmadı. “Hoş geldin, nasılsın?” gibi sorular da, adın ne gibi sorular da yanıtsız kaldı. Dinliyor ama sorulara yanıt vermek gerektiğinde ilgisiz bir biçimde başka bir alana yöneliyordu.

Çocuk psikologuna gittiğinde ilk görüşmeler sırasında kendini psikologa karşı da iyice kapattığını öğrendim. Psikologun oyun yöntemi işe yaradı ve nihayet oyun içerisinde ilk kez kediyi taklit etmek için “miyaaav” diyerek seslendi. Kendisi de şaşırıyordu. Sonra koşarak annesinin yanına giderek anneye sarılıp başarısını anne göğsünde kutladı.

DSM-IV'e göre seçici konuşmamazlığın tanı kriterleri:

Kaygı Bozukluğu, çocuklarda kendini en çok “Seçici Konuşmamazlık” (Selective Mutizm) denilen biçimiyle görünür. “Çocukluk Kaygı Bozukluğu” olarak adlandırılan bu rahatsızlıkta çocuk, kendini rahat ve güvende hissettiği kendi ailesi ya da güvenilir-sevilir akraba ya da dost ilişkiler ortamında normal konuşurken, dil bilip bilmeme ya da o dili rahat konuşup konuşmamaya bağlı olmaksızın, okul, yeni arkadaş çevresi, oyun ortamı gibi ondan konuşmasının beklendiği başka sosyal ortamlarda konuşmaz. Yani çocuk kendi seçtiği ortamda konuşur. Ama tersine “konuşmamayı seçtikleri” ortamlarda ise her türden ilişki kurma biçimini reddeder: göz kontağı kurmaz, kendisine yönelik sözlü iletileri duymazlıktan gelir; bazen ise uzun süre hareketsiz kalabilir.

Sorunun tanısında, çocuğun konuşmamayı tercih ettiği başka özel durumlardan ya da gelişime veya psikolojik etkilenmeye bağlı olan bir sorundan dolayı ortaya çıkıp çıkmadığı doğru saptanmalıdır.

Çocuk, aile ortamı gibi güvenilir ilişki içerisinde normal konuşurken başka ortamlarda konuşmamazlık hali gösterir.

Çocuğun konuşmaması, onun eğitimini, mesleki başarısını ve sosyal iletişimini bozar.

Çocuk bu sorunu en az 1 ay olmak üzere süreklilik göstermektedir. Ama örneğin okula yeni başlayan çocuklarda, okula başladıktan sonraki ilk aydaki çekingenlik ve konuşmamazlık hali gibi durumlar bu sorunun varlığının tanısı olamaz.

Konuşamama konuşulan dili bilmeme veya o dili rahat konuşamamaya bağlı sorunlar kapsamında olmamalıdır. Konuşulan bilin kullanılamaması halinde çocuk elbette bir süre konuşmamayı tercih edecektir.

Bu sorun kekemelik gibi bir iletişim bozukluğundan ya da, yaygınca görülebilen bir gelişimsel bozukluktan kaynaklanmadan ortaya çıkmaktadır. Ya da onu derinden etkilemiş psikolojik bir etkinin sonucu olarak ortaya çıkmış bir süreçle bağlı bir durum

değildir.

Seçici Konuşmamazlık toplumumuzda çok da bilinen bir sorun değildir. Aileler bu tür olayları çoğu zaman içe kapanıklık, utançalık gibi tanımlarla tanımlarlar. Bu yüzden istatistik bilgi olarak bu sorunun toplumdaki varlığının %1'den az bir oranda olduğu saptanmıştır. Genellikle 3-8 yaşları arasında görünen *Seçici Konuşmamazlık* sorununun toplumda gerçek oransal büyüklüğünün saptanandan çok daha fazla olduğu düşünülmektedir. Birkaç aydan birkaç yıla uzayabilecek bir tedaviyle giderilebilen bu sorun erken saptama zorlukları nedeniyle özellikle çocuğun sosyal hayata katılımında olumsuz ciddi sonuçlar üretebilmektedir.

Seçici konuşmazlık olayının nedenleri: Seçici Konuşmazlık olayının nedenleri henüz yeterince bilinmemektedir. Sorun korkuya ilişkin kalıtsal özelliklerden kaynaklanabileceği gibi eğitimden kaynaklı nedenlerden, ana baba tutumlarından ya da çocuğun yaşadığı bir travma olayından da kaynaklanabilir.

Kaygı bozukluğu sorununun biyolojik açıklamasında, beynin kişiyi tehlikelere karşı uyaran bölümü olan **amigdala** bölümünün normalin üzerinde (aşırı) çalışarak, kişiye sürekli olarak tehlike uyarısı gönderdiği düşünülmektedir. Bu durumda, kişi gerçek bir tehlike ile karşı karşıya olmadığı halde, kendini hep tehlike içindeymiş gibi hisseder. Yeni sosyal ortamlarda çocuklar güvenlik sıkıntısını fazla yaşarlar ve tehlike karşısında oldukları bilinciyle korktukları için, bu korkuyu yenebilmek için konuşmaktan kaçınırlar. Bu davranışın süreklilik kazanması ise giderek onun sosyal ilişkilerini olumsuz etkiler bu hale dönüşür.

Kaygı bozukluğu sorununun nedenleri konusunda psikologların da ortak bir görüşe sahip olduklarını söylemek ne yazık ki şimdilik mümkün değil. Ama açık olan bir şey var ki, erken saptanabildiği takdirde gerçekleştirilecek bir terapi ile başarılı sonuçlar elde edilebilir. Terapide sadece psikologlardan değil ama aynı zamanda aile terapistleri ya da pedagoglardan da destek almak

gerekecektir. Terapide doktor ile aile ve okul işbirliği şarttır.

Erken saptamada ana babanın çocuğunu iyi tanması, her zaman olduğu gibi, bu türden sorunların kolay atlatılabilmesinin birinci şarttır.

Bebeklikten itibaren kendini ifadede zorlanmak; anneye babaya aşırı bağıllık ve ayrılmada güçlük çekmek; sese ya da ani hareketlere karşı aşırı tepki vermek; uyku sorunları yaşamak; açlık vb. somut nedenlere bağlı olmaksızın sürekli ağlama halı; değişikliklerde uyumsuzluk (adaptasyon zorluğu) gibi sorunlar bize sorunun varlığına ilişkin bir mesaj olabilir. Ama bunların tanı için yetmeyeceğini hemen hatırlatmakta yarar var. Eğer söz konusu belirtilerin çoğunu aynı çocukta görebiliyorsak, ancak bu durumda önce tıbbi kontrol için doktora sonra öneri üzerine psikologa yönelmek gerekebilir.

Daha büyük çocuklarda: Sosyal ortamlarda konuşma korkusu ve susmayı tercih etmek; konuşma anında donup kalmak; içe kapanıklık halı; sürekli ifadesiz bir yüz ifadesi gibi belirtilere dikkatle yaklaşmak gerekir.

Kaygı bozukluğunun tedavisi: Kaygı bozukluğunun temelinde kaygı sorunu yattığına göre, tedavi ya da terapinin hedefi de belirgindir: Öncelikle çocuğu süreklilik kazanan kaygı ortamından kurtarmak; onun özgüven duygusunu ve benlik saygısını yükselterek, sosyal durumlara uyumunu, bu tür ortamlarda rahatlamasını sağlamaya çalışmaktır.

Kaygı bozukluklarının genetik bir boyutunun olduğunu yukarıdaki satırlarda söylemiştim. Bu tür sorunları olan çocuklarda bir takım terapi ve eğitim yöntemlerinin uygulanmasıyla da çocuğun kaygı ve korkularını azaltmak ve bu tür olaylarla baş edebilecek kendi çözümlerini üretebilmesine yardımcı olmak mümkündür. Ama bunun için sadece çocuğun değil ebeveynlerin de danışmanlık ya da terapi gibi bir uzman desteğine gereksinimi vardır. Biliyoruz ki kaygı bozuklukları olan çocuklar ana babalarında da

genellikle kaygı bozuklukları olmuştur. Eğer ana baba daha önce böyle bir sorunu kendisi yaşarken bir terapi almamışsa, çocuğu için bu terapiyi kabul etmelidir.

Rahatsızlığın giderilmesinde psikolojik destek, sosyal program ya da pedagojik destek gibi değişik yöntemler birlikte uygulanır.

Eğer doktor ilaç önermekteyse, bu tür tedaviye ya da ilacın yan etkilerine ilişkin endişe ya da sorularımızı açık açık sorarak yeterli ve doğru bilgilere ulaşmaya çalışmalıyız. Zira en ufak bir hastalıkta leblebi gibi antibiyotik içen ya da ağrı kesici ilaçların neredeyse müdavimi olan ana babalar bile, çocuk söz konusu olduğunda ilaç kullanımına büyük tepki göstermektedirler. “Bağımlılık” ya da ‘kısırlık’ yaptığı gibi kulaktan dolma bilgilere dayanarak, çocuğun özellikle bu tür ilaçları kullanmasını reddetmektedirler.

Doktorun işini doktora bırakalım ama aile eğitiminin önemi bu sorunda da çok ciddi olarak kendini sergilemektedir.

Çocuk eğitiminin doğum öncesi başlayan kesintisiz bir süreç olduğunu her zaman söylüyoruz. Bu nedenle modern eğitim yöntemleri konusunda ailenin eğitilmiş olması elbette her çocuk için büyük bir güvencedir.

Çocuklarda Kaygı Bozukluğu ve Geçici Konuşmazlık Üzerine Pedagojik Öneriler:

1- Çocuğun bağımsızlığının önemi: Çocuk doğumundan sonra yetişkinlere en uzun süreli bağımlı kalan varlıktır. Ana-babanın esas olarak bakım ve koruma gerekçeleriyle sürdürmek zorunda oldukları bu durum, Maslow’un da dediği gibi çocuğun temel gereksinimlerine yanıt olmaktadır. Ne var ki özellikle ana-çocuk arasındaki bu ilişki Yapışık İkizler pozisyonunda olmamalıdır. Zaten çocuk da kendi ayakları üzerinde durup yürümeye başladıktan kısa bir süre sonra ana-babaya karşı (kimsenin yardımını istemeden kendi başına yürümek; koşmak gibi eylemlerle) Birinci Bağımsızlık Mücadelesini başlatacaktır. Bu yaşlarda, çocuğun

ana-babadan bağımsız hareket edebilme alanının genişletilmesi gerekir. Basit önlemler yeterlidir bunun için: Örneğin birlikte yürürken, çocuğun elini sizin sıkı sıkıya tutmanız yerine, işaret parmağınızı uzatın ve o sizin parmağınızı tutarak yürüsün. Merak etmeyin, o kendini tehlikede hissettiği zamanlarda, onun sıcacık avucu içindeki parmağınızı sıkıştırdığını, rahatlayınca parmağınızı gevşek bıraktığını fark edeceksiniz ve siz de rahatlayacaksınız.

Bununla da sınırlı kalmadan ve hatta tam da bu dönemde çocuğu da (elbette yaşının gelişkinlik düzeyi hep göz önünde tutularak) işe koşmak, (kendi bardağını masaya taşımak gibi) bir takım sorumluluklarla donatmak mümkün olabilir. Böylece çocuğun kendine güveni artacak ve bağımsız kimlik edinme olanakları genişleyecektir.

2- Dil eğitimine dikkat! Çocuk dili öğrenirken elbette biz yetişkinlere çok komik gelebilecek yanlışlarla, deyim yerindeyse “kafasını gözünü yararak” öğrenecektir. Bu sürecin çok önemli olduğunu unutmamak gerekir. “Çok konuşuyor; çok geveze; hiç susmak bilmiyor” gibi eleştiriler, olağanüstü güzellikte bir olanağı elimizin tersiyle itmekle eşdeğerde yanlış bir anlayıştır. Tersine çocuğun konuşmasını teşvik etmek; anlatılanları ciddiye alarak dinlemek ve anladığınızı ona bildirmek gerekir.

Çocuk bir soru sorduğunda asla “seni anlamıyorum” diye yanıtlamamalıyız. Onun kelime haznesinin çok dar ve soyutlama gücünden yoksun olduğunu unutmamalıyız. Onu eğer gerçekten anlayamıyorsak, anlatılanı onun yardımıyla çözmeye çalışmak için, oyun yöntemleri geliştirmek gerekebilir. Yanlış kullandığı sözcükleri düzeltirken, “yanlış” sözünü hiç kullanmadan, sadece yanlış kullanılan sözcüğün doğrusunu başka bir cümle içinde kullanarak düzeltmek onu daha hızlı motive eder.

Onun konuşmasını sıkılarak değil zevk alarak dinlediğinizi hissettirebildiğinizde hem kendine güveni ve kendine saygısı artacak, hem de anlaşılama korkusunu atarak panik ortamı içerisine girmeyecektir. Çocuğun bu tür sorunları nasıl yaşayabileceğini,

yetişkinler olarak kendimizden yaklaşıarak daha kolay anlayabiliriz. Konuşmanızın beğenilmeyeceğini ya da konuşmanızla dalga geçileceğini düşündüğünüz bir sosyal ortamda siz hangi sıkıntıları çekerseniz çocuk da o tür sıkıntıları çekecektir. Bir farkla: Sizden çok daha fazla panikleyerek.

3- Çocukda kaygı yaratabilecek ortamları reddedelim: “Öcü” nedir sevgili ana babalar, bana tarif edebilir misiniz? Biçimi nasıldır, ne zaman gelir, nasıl gelir ve neler yapar? İşte kaygının çocuğa ana baba kanalıyla aşılması için iyi bir korkutucu. Öcü, hortlak, hayalet, cin... Özellikle her saat sirenlerin öttüğü kentlerde polisle jandarmayla korkutulan çocukların halini bir düşünelim: “Aha.. geliyorlar...”

Oysa çocuğumuz zaten henüz yeterince tanımadığı bir dünyada yaşamaktadırlar ve onları fazlasıyla korkuya yönlendirecek neden vardır. Ana baba onlar üzerinde kaygıyı olabildiğince azaltmakla onlara sağlıklı bir geleceğin yolunu açabilirler. “Dışarıda kurtlar var; uzaklaşma seni hamm yaparlar” türü bir dünya sunumu yaptığımız çocuklarda eğer biraz akıl varsa elbette evin dışına adım atmaya kalkmazlar.

Ama bu konudaki uyarılar, eğitimciyi “çocuğun korkuyu hiç tanınamaması gerektiği” sonucuna ulaştırmamalıdır. Çocuk korkuyla elbette tanışmalıdır. Ama bu ana babanın kontrolü altında, onun anlayabileceği açıklıkta ve onun kaldırabileceği ölçülerde olmalıdır. Örneğin çocuğumuza okuyacağımız veya okumasına izin vereceğimiz yaşına uygun macera kitapları sayesinde çocuk güvenli bir yöntemle korku kavramıyla tanışabilir. Böylece korku ve endişe gibi ruhsal hastalıklara neden olabilecek hisleri ana babanın yakın desteğinde alarak, bu tür duyguları da anlamasına yardımcı olabiliriz. Oysa ana babalar çoğunlukla bu tür kitap ya da dergilerin okunmasını doğru bulmayarak çocuklarına yasaklarlar. Bu tür duygularla tanışıp onları anladıktan sonra okul gibi ‘yeni’ bir yaşam ortamıyla karşılaştığında çocuğun bu ortam değişikliğinden etkilenmesi daha küçük ölçekte olacaktır.

4- Çocuğun sosyal ilişkileri genişletilmelidir: Çocuklarımızın oyun grupları ile ilişkilendirerek, okul ya da mahalle arkadaşlığı gibi ilişkilere olanak hazırlayıp destekleyerek, komşu ziyaretleri vb. türünden değişik ortamları yaşama olanağı hazırlayarak sosyal ilişki ağlarını ne kadar çok geliştirirsek, doğru sosyal ilişkilerin sırrını öğrenmesine ve uygulamasına o kadar yardımcı olmuş oluruz. Bu eğitim, çocuğun içerisine girdiği yeni sosyal ilişkilerde onun kaygılanmasını büyük oranda giderecektir.

5- Çocuğumuzun özgüven duyguların geliştirmeliyiz: Çocuğumuzun küçük de olsa her zaman olumlu yanlarını öne çıkararak onu yönlendirmek gerekir.

Sadece olumsuz yönde değil ama olumlu yönde de olsa başarılarıyla asla kıyaslamamak gerekir. Yeteneklerinin sınırını zorlar-ken çitayı yükseltmesini istiyorsak, aşılması gereken ölçü olarak bizatihi onun kendi başarılarını kendi önüne koymak gerekir.

Örneğin matematikten kötü not getirmiş bir çocuğun önünde coğrafyadan “daha iyi çalıştığı için” getirdiği biraz daha iyi not örnek olarak gösterilebilir.

6- Çocuğun benlik saygısı yükseltilmelidir: Ana baba, her yaşta ama özellikle dilinin de açıldığı yeni yürüme çağlarında bilinçli başlatılarak, çocuğa *saygı* duyduğunu hissettirmelidir. Toplumumuzun “büyüklerimi saymak, küçüklerimi sevmek” biçiminde formüle edilmiş geleneksel eğitim anlayışı reddedilmeli, küçüklerin de büyüklerin de hem sevgiye hem saygıya hakları olduğu yeniden hatırlanmalıdır.

Çocuk kendisine saygı duyulması istemini yaşamının değişik aşamalarında ciddi olarak dayatacak ve bunun sözde değil özde varlığını testlerden geçirerek anlamaya çalışacaktır. Onu bütün yaşamında değerli kılan her şey bir yana kendi emeklerimizdir. Bu nedenle, ona kızdığımızda da “yanlışlarına ve doğrularına rağmen” onu kabullendiğimizi vurgulamak, yanlışlardan korkma-

mak gerektiği düşüncesini aşılama zorundayız.

7- Çocuğa balık vermek yerine balık tutmasını öğretmek gerekir: Çocuğun karşılaştığı sorunları kendi başına çözebilmesine yardımcı olacak yeteneklerin geliştirilmesi eğitimin bütün aşamalarında ana hedef olmalıdır. Bunun için, onun karşılaştığı sorunlarda, sorunun çözümünü doğrudan üstlenmek yerine, çözüm için ona yardım etmek temel yöntem olmalıdır. Sorumluluklar vererek çocuğun kendine saygısı ve özgüveni geliştirilirken, yaşamında sağlanacak düzenlilik ise onda güvenli bir ortamda olduğu bilincini sürekli kılar. Bu konuda küçük bilgileri vermek, örneğin endişeli durumlarda ya da kendini kötü hissettiğinde derin nefes alarak rahatlamak gibi yöntemleri uygulamalı olarak öğretmek, böylesi durumlar yaşadığında ona kolaylık sağlayabilir.

8- Çocuğun korkularını anlayabilmek gerekir: Korku bütün diğer duygular gibi, doğal bir duygudur. Herhangi bir nedenle korkmakta olan bir çocuğu, “Bunda korkacak ne var? Korkmana gerek yok?” gibi sözlerle yatıştırabileceğimizi düşünmek en büyük yanlışlardan biridir. Üstelik bu türden sözler çocuğun kendisine güvenini kökten yok eder, korkaklığına iyice inandırır, aşağılanır, tepki duyar, kendini suçlar.

Yapılacak şey bunun tersi olmalıdır. Onun korkusunu anladığınızı ve kabul ettiğinizi ve korkunun bütün duygular gibi doğal bir duygu olduğunu anlatarak, korkusunu giderebilmek için neler yapması gerektiğini öğretmeniz, bunun için onun uygulayabileceği sınırlar içerisinde öneriler sunmanız gerekir.

9- Çocuğumuzu tanımalıyız ve gözlemeliyiz: Çocuğu iyi gözlemleyip tanımaya çalışarak, onda her zamanki davranışlarından farklılık gösteren ve sıkça tekrarlanan anksiyete benzeri bir sorun yaşandığı kanaatine sahip olursak, mutlaka uzman yardımına başvurmak gerekir. Özellikle 6-8 yaş aralığında gözlemin bü-

yük önemi vardır. Zira genel olarak çocuklar bu dönemde hayali yaratıklardan ya da karanlıktan korkuları oldukça azalmıştır. Ama yeni başlamış olan okul yaşamıyla birlikte yepyeni sosyal ilişkiler kurulmuştur. Baştan beri anlattığım gibi, eğer önceden doğru bir eğitimle hazırlanmadıysa, çocuk bu yeni döneme ‘yeni’ olan büyük korkularla girecektir.

Okul Korkusu ve Ailenin Rolü

Tam da okula gitmek üzereyken çocuğun “karnım ağrıyor” diye tutturması ana babayı çileden çıkaran bir durum değil midir? “Nereden çıktı şimdi bu, daha dün gece hiçbir şeyin yoktu oysa? Yalan söyleme bana! Oyun oynama, yürü bakalım okula. Bir de seninle uğraşmayayım şimdi, zaten işim başımdan aşkın!”

Çocuğun ısrarları para etmez. Çünkü ana baba çocuğunu tanımaz mı, kesinlikle çocuk yalan söylüyor, numara yapıyor... Hem de daha bu yaşta anayı babayı kandırmaya çalışıyor... Kime benzemiş bilmiyoruz ki?

Gerçekten de güzel bir soru? Kime benzemiş acaba çocuk? Biz yetişkinler okul sözünü duyduğumuz zaman heyecanlanır, hemen hazırlanır ve büyük bir coşkuyla “Şimdi okullu olduk, sınıfları doldurduk” marşını söyleyerek uygun adım marş marş okula giderdik.

Yalan! Yetişkinlerin her zaman söyledikleri “büyüklerin yalan söylemez” sözüne korkumuzdan dolayı inanmış gibi davranırsak eğer, daha kibar bir sözle, “siz okula nasıl gittiğinizi unuttunuz galiba?” diyebiliriz.

Bazı günler “okul” sözcüğünü duyduğumuzda içine girdiğimiz bunalımlar, yaşadığımız kabuslar, okulun herhangi bir nedenle o gün kapanması için yaptığımız dualar...

Hatırlamak için biraz zorlasak bilincimizi çocuğumuzun yaşadığı duygusal sıkıntıları ne kadar güzel anlayacağız oysa.

Okulların açılmasıyla birlikte, özellikle okula yeni başlayan çocuklarda okula ilişkin sorunların ortaya çıkması çoğu aileyi ürkütür. Ürken ana babaların çoğu sorunun temeline inerek çözüm yöntemlerini üretmek yerine, genellikle çocuğun korkularını geliştiren ve giderek iyice okuldan soğutan istenmeyen sonuçlar üretir. Tıpkı, örneğin matematikte zorlanan çocuğa yüklenişimizde olduğu gibi davranırız çoğu zaman çocuklarımıza: “Ne var bunu anlamayacak? Şununla şunu böleceksin, şununla çarpacaksın... Bu kadar! Tabi ki kendini zorlamasan bu problemi de çöze-mezsın!”

Öyle mi?

Ana baba bir düşünse, acaba yaşamda önlerine çıkan bütün sorunları çözebilmişler midir? Çözebilme güçleri var mıdır? Çözmek için kendilerini mi zorlamamışlardır yoksa çözmeye çalışıp yetersiz mi kalmışlardır? Yetersiz kaldıklarında çevreden destek aramışlar mıdır? Buldukları destek dostları güzel çözüm önerileri üretebilmişler midir?

O halde, çocuğu bu sorunun çözümüne ilişkin yönlendirirken unutmamamız gereken ilk temel ilke şu olmalıdır: Eğitim, “bir an ortaya çıkan bir sorunu çözmek amacıyla gerçekleştirilen” bir girişim değildir. Çocuğun şu anki eğitime bağlı davranışları ananın hamilelik günlerinden itibaren gerçekleştirilen bilinçli girişimlerin sonucudur. (Elbette burada, eğitimin salt ana baba edimlerine bağlı olmadığı bilinciyle ama konunun sınırladığı bir alan olarak, sadece ana babanın eğitimdeki rolü çerçevesinde söz ediyoruz.) Bu nedenle, sorunlu olarak değerlendirdiğimiz bir davranışın ortadan kaldırılabilmesi için zamana, sabıra ve yeterli bilgiye gereksinimimiz olduğunu unutmamak gerekir.

Korku, Bütün Duygular Gibi Doğal Bir Duygudur: İster yetişkin ister çocuk olsun, korku, bütün diğer duygular gibi, insana yakışır doğal bir duygudur. Dahası, korkudan korkmamak gerekir.

Elbette korku yaşanırken, bireyde, ona sıkıntı hatta acı veren zihinsel ya da bedensel sıkıntılar yaratacaktır. Ama korkunun bireyde neden olduğu etki her zaman olumsuz değildir. Doğru yönlendirildiği takdirde korku, insanı geliştiren, bu nedenle de çocuğun eğitiminde de önemli yeri olan bir duygudur. Örneğin, çocuk çevre ilişkilerini düzenlerken güvenliğini sağlamaya yönelik önlemleri dışarıdan gelebilecek tehlikelerden korku etkisiyle gerçekleştirir.

Önüne çıkan sorunlarla kendi başına mücadele edebilme gücü, büyük oranda korkuya karşı verdiği mücadeledeki başarısıyla doğru orantılı olarak gelişecektir. Ama elbette burada temel şart, bu duyguyu yaşamakta olan çocuğun doğru yönlendirilebilmesidir. Bu gerçekleştirilemediği takdirde korku gelişimin önünü tıkayan, girişim gücünü körelten, hatta bireyin sosyal ilişkilerden kaçarak içe kapanma; kendini silikleştirerek gözden kaybolmaya çalışma; kendini ifade edememe gibi davranış bozukluklarına yol açabilir.

Elbette anlatılanlardan korkunun etkilerinin doğrudan olumlu olduğu sonucuna ulaşmamak gerekir. Örneğin zaman zaman çocuklarda gözlenen okul korkusu, bütün korkular gibi ilk belirtilerini çocuğun gelişimini engelleyen sıkıntıları üreterek kendini sergiler. Bu durum çocuğun sadece okul yaşamını değil, giderek bütün ilişkilerini etkileyebilir. Gelecekte sosyal ilişkilerinde ya da iş yaşamında da korkunun negatif sonuçlarının üretimi devam edebilir.

Okul Korkusu ve Ailenin Rolü

Çocuğun okula hazırlanması genellikle çok yakından tanıdığımız bazı pedagojik yanlışların sürekli olarak tekrarıyla başlamaktadır. Önce, çocuğun ‘yeni bir yaşam’a hazırlanması süreci ailede heyecan yaratıyor. “Yeni bir mekan... yeni arkadaşlar... yeni bir otorite sahibi (öğretmen)”

Çocuğu okula hazırlamak amacıyla her şeyi “yeni” üzerine yapılandırılan bir hazırlık dönemi aileye bir heyecan verirken, daha fazlasıyla çocuğu etkiler. Bu yeninin ‘eski’ ilişkileri yani tanıdığı ve içerisinde güvenli olduğu dünyanın henüz ne olduğunu bilmediği bu yenilerle bütünüyle alt üst olacağını düşünmeye başlayan çocuk daha başından bu yenilerden yani okuldan korku duymaya başlar. Çocuğa okul anlatılırken, bu yeniliklerin yanı sıra hali hazırdaki ilişkilerin de korunacağı, örneğin ana babanın ya da aynı okula gitmeyen sokak arkadaşlarının, akraba ilişkilerinin, evinin ve odasının, evdeki oyuncaklarının yine onu bekleyeceğini, okul sonrası bu ilişkilerle yeniden buluşacağını da kalın çizgilerle belirleyerek anlatmak gerekir. Böylece çocuk o güne kadar ayağını bastığı güvenli dünyanın devam edeceğini bilir ve ‘yeni’ olanın bu ilişkilere eklenen bir yenilik olduğunu kavrar.

Okul korkusu okula yeni başlayan çocuklarda olduğu kadar, okullu çocuklarda da sıkça görülen bir korku türüdür. Korkunun nedenleri araştırılırken ailenin aklına gelen ilk nedenler genellikle okuldan kaynaklı nedenlerdir. Aile öncelikle çocuğun okul ilişkilerini araştırarak korku nedenlerine ulaşmaya çalışır. Oysa sorunun ortaya çıkmasında aile içi eğitim ve ilişkilerin rolü de çok büyüktür.

Yaygınca görülen nedenlerin başında ana babanın çocuk üzerindeki aşırı koruma güdüsüyle hareket etmesi ya da tam tersi, çocuğun sorunları konusunda ilgisizlik olduğunu söyleyebiliriz. Bu iki yaklaşım durumunda da çocuk kendi sorunlarına ilişkin kendi çözümlerini üretme yeteneğinden yoksun kalmaktadır. Özgüven duygusu gelişmemiş; kendi ayakları üzerinde durmayı başaramayan; sorunlarının bütünü aile tarafından çözüldüğü için çözüm geliştirme ve uygulama yetenekleri olmayan ya da zayıf kalan çocuklar, okulda karşılaştıkları yepyeni ilişkilerin içinde boğulur, bunalırlar. Özgüveni zayıf ve bütün bu ilişkilerin içinde kendini tek başına bulan özgüveni zayıf bir çocuk, fazlasıyla zorlandığı bu ilişkilerin dışına çıkmayı yeğler.

Aile içi ilişkilerde ana baba arasındaki şiddetli geçimsizlik hali; aile içinde yüksek sesle gerçekleşen tartışmaların yoğunluğu ya da aile içi şiddet de okul çağındaki çocukta okul korkusu yaratabilir. Bu türden ilişkileri doğru yorumlayamayan çocuk, okula gittiğinde anneyi (nadiren babayı) kaybedeceği düşüncesiyle, okul saatlerini gergin yaşayacaktır. Kaybetme korkusu, anadan (ya da nadiren babadan) ayrılmama, evden uzaklaşmama gibi önlemlerle giderilmeye çalışılır. Veliler arasında “ayrılma, boşanma, evi terk etme, evden kovma tehditleri” gibi konuşmaların çocuk önünde açıkça yapılması da çocukta terk edilme duygusunun geliştirebilir. Bu türden duygular çocuğu okuldan uzaklaştırır. Gitmeye zorlandığında ise psikosomatik belirtilerle bunu dışa vurabilir.

Çocuğun, özgürlük adına “sınır konmadan” eğitilmesi halinde ise, okulda karşılaştığı otoriteye uyum konusunda çocuk aşırı zorlanacaktır. Kurallar ya da doğrudan otoritenin kullanıcısı (öğretmen) ile yaşadığı bu alışık olmadığı çatışmada zorlanan çocuk, çatışmadan kaçarak kurtulmak için okula gitmemeyi hedefleyebilir. Böylece sınırsız özgürlükleri yaşadığı evden ayrılmamak isteği, giderek okula karşı negatif tepkileri yaratabilir.

Okul çocuğundan beklentilerle fazlasıyla yüklenmiş olan çocuklarda da yaygınca okul korkusu gözlenir. Kendinden sürekli olarak başarı beklenen çocuklar, kendilerini ağır bir baskı ve kontrol sistemi altında bulurlar. Özellikle sınav öncesinde ortaya çıkan karın ağrısı, kusma, halsizlik gibi belirtileri sergileyerek okula gitmeyi reddederek kendilerini bu baskının dışına atmaya çalışırlar.

Okul korkusunda doğrudan okuldan kaynaklı ilişkiler ya da olaylar da çocukta okul korkusu yaratabilir. Okulda kendisine yönelik mobing (grup dışlaması) uygulanan; okulda değişik türden şiddet olgusu yaşayan; öğretmenler tarafından haksızlığa uğradığına inanan çocuklar okula gitmeyi reddedebilirler.

Çocuğun okula gitmesi için aile tarafından gerçekleştirilen (özellikle duygusal boyutlu) baskı ya da çocuğun aileye aşırı ba-

ğımlılığı nedeniyle kendini olumsuz koşullarına rağmen okula gitmek zorunda hisseden çocuklar, kendilerini ağır korkuların içerisinde bulurlar.

Elbette okul korkusunun muhtemel nedenleri bunlarla sınırlı değildir. Ama hangi nedeni ele alırsak alalım, temelde çocuğun eğitimindeki eksiklerin rolünün çok büyük öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle okul öncesi çağda (erken çocukluk çağında) ana baba desteğine fazla bağımlı kalmış; özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirilememiş çocuklarda okul korkusunun yaşanması büyük olasılıktır.

Okul Korkusunun Ortaya Çıkışı: Sanıldığıının aksine okul korkusunun mutlaka okulun başlangıç günlerinde ortaya çıkması bir zorunluluk değildir. Tersine, çoğunlukla okulun ilk günlerinde çocuk severek okula gidebilir ve okul korkusu bir süre sonra ortaya çıkabilir. Okul korkusunun gerçek nedenlerinin saptanmasında zorluk, söz konusu korkunun genellikle tanımlanabilir (belirgin) bir olay sonrasında gözlenebilir olmasıdır. Örneğin aile içinde gelişen bir olay (sevilen birinin ölümü, ya da hastalanması; yeni bir kardeşin doğumu; kent, mahalle ya da ev göçü; yakın süreler içerisinde gerçekleştirilen okul veya öğretmen değişikliği; okul ilişkilerinden kaynaklı değişik şiddet uygulaması ile ya da şiddet tehdidi ile karşılaşmak; bedensel, zihinsel, kültürel ya da sosyal nedenlerle aşağılanma; grup dışlamasına (mobing) uğrama gibi her hangi bir olgu, o güne kadar gözlemlenmeyen bir korkunun ortaya çıkmasına neden olabilir.

Okul korkusu, sadece “okula gitmek istemiyorum” biçimindeki açık bir ilana bağlı kalarak anlaşılamaz. Böyle bir istek belirttiğinde, nedenlere ulaşmadan, ailenin hemen çocuğu zorlamaya kalkması çocuğun paniklemesine neden olur. Kendisinin yalnız bırakıldığı düşüncesiyle, “bu anlayışsız” çevrenin yardımını reddeder. Endişesi daha da artar. Baş ağrısı, midesi bulantısı, karın ağrısı gibi reaksiyonlar sergiler. Ağlar ve okula gitmemek için cid-

di olarak direnir. Sürecin devam etmesi halinde sabah yataktan çıkmama; okulla ilişkilendirilebilecek zamanlarda kendini sürekli halsiz ya da yorgun hissetme; sürekli bir hastalık hali içine girme gibi reaksiyonlar sergileyebilir. Bu türden tepkiler iştahın kesilmesi; uyku sisteminin bozulması; herhangi bir işe giriştiğinde sürekli gözlenen bir isteksizlik; sürekli gerginlik ve her zamankinden daha fazla bir sinirlilik hali ya da aşırı alınganlık biçimlerinde sergilenebilir. İlgiyi üzerinde toplayabilmek için örneğin her olayda kendini ortaya atma, gerekçesiz yere kavga çıkarma, sık sık ve nedensiz ağlama gibi davranışlar da bize bir sinyal verebilir. Bu süreçte ders konularını ya da ev ödevlerini unutmak; okula ilişkin konuşmalardan rahatsızlık duymak gibi yeni davranışlar sergileyebilir.

Çocukta okul korkusuna ilişkin bir saptamanın varlığını araştırırken, yukarıda sıraladığımız belirtilerin hepsinin birden çocukta görülmesi gerektiğini düşünemeyiz. Ama bir belirtiyi benzeterek hemen “okul korkusu” teşhisinde bulunmak da büyük yanılgıya neden olabilir. Çocuk böyle bir korkuyu yaşamazken, böyle bir korkunun varlığı varsayımı üzerine çocukla yapılacak konuşma ya da tartışmalar, çocuğu gerçekte yaşamadığı bu sürecin içerisine itebilir.

Zaman zaman çocuğun bıkkınlık yaşaması nedeniyle okula gitmeyi reddetmesi gibi olaylar da yaşanabilir. Okul korkusu’ndan farklı bir olay olan gerekçeli ve geçici durumlarda okul reddi olayını birbirinden ayırıştırabilmek için, bu türden bir olgu yaşanıyorsa, küçük testlerle çocuğun gerçekten bir okul korkusu yaşayıp yaşamadığını da anlamaya çalışabiliriz. Örneğin: Çocuk yukarıda sıraladığımız belirtilerle okula gitmeyi reddettiğinde, evde kalmasına izin vererek onu gözlem altına alabiliriz. Evde kalmasına izin verilen çocuk, eğer kısa bir süre sonra ifade ettiği (karın ağrısı, mide bulantısı vb.) olgular hemen kaybolup, çocuk normal haline dönüyorsa, gerçek bir okul korkusu yaşadığını düşünebiliriz. Ya-

şamda bu durumla karşılaşan aile genellikle “hani hastaydın sen, hemen koşup oynamaya başladın, demek ki bize yalan söyledin” diye çocuğu suçlayıp azarlayabilirler. Ama unuttuğumuz şey şudur: Biz de hasta olduğumuzda, hastalığı ortadan kaldıran ilaçları aldıktan sonra iyi olmaktayız. Zira hastalığın nedeni olan faktör ortadan kalkmış olmaktadır. Çocuğun söz konusu psikosomatik rahatsızlıklarının nedeni de ‘okula gitme’ olduğuna göre, elbette bu faktör ortadan kalkınca korkunun neden olduğu rahatsızlıklar da ortadan kalkacaktır.

Normal olarak okul korkusu dışındaki nedenlerle (ev ödevini yapamamak; sınav için hazırlanamamak vb.) okula gitmek istemeyen çocuk, okula gitmediği için bir suçluluk duygusunu da beraber yaşar. Eğer evde kalmasına izin verdiğimiz çocuk, okula gitmediği için bir suçluluk duygusu yaşamıyorsa, bu tutum okul korkusu yaşandığına ilişkin bir belirti olarak düşünülebilir. Okul korkusu dışında nedenlerle okula gitmek istemeyen çocuk, evde kaldığında okula ilişkin merakını açıkça sergiler. Derste ne yapıldığı; kendi eksikliğinin nasıl yaşandığı; arkadaşlarının neler yaptığı gibi konular onu fazlasıyla meraklandırır. Ama çocuk gerçekten bir okul korkusu yaşıyorsa, okula ilişkin hiçbir konuya ilgi göstermez. Çocuk okula gittiği zamanlarda okulda başarılı ve uyumlu bir öğrenciyse, okul korkusuna ilişkin belirtilerde yanılıyor olabiliriz. Çünkü okul korkusu yaşayan çocuk, okul yaşamında da çoğunlukla arkadaşlarıyla uyumsuzluk, derslerine ilgisizlik gibi olumsuz özellikleriyle ortaya çıkar.

Okul Korkusuna ilişkin pedagojik öneriler: Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak ilk söylenecek şeyin, çocuğun eğitiminde “balık veren değil, balık tutmayı öğreten” bir anlayışı temel almak olduğunu söyleyebiliriz.

Okul öncesi dönemden başlayarak, çocuğun özgüvenini geliştirmek ve sorumluluk duygusunu artırmak için onun ev işlerinde (gelişim düzeyine uygun) görevler üstlenmesi; aile içi kararların

üretimine ortak olması sağlanmalıdır. Bu eğitimin okul öncesinde başlaması zorunluluktur.

Çocuğun ana babaya bağımlılığını, okul öncesinden bilinçli bir eğitim uygulamasıyla en aza indirmeyi hedeflemeliyiz.

Çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce aktarabilmesi için gerekli ortam ve ilişki yaratılabilmelidir. Söz hakkında kısıtlama yapmamak; duygu ve düşünceleriyle dalga geçmemek çok önemlidir. Örneğin “bunun için ağlanır mı? Buna üzülmene gerek yok! Böyle bir şeyden korkulmaz, korkmana gerek yok!” gibi sözcükler, çocuğun, duygularını dışa vurmasını engeller.

Okula gitmek istemediği için çocuğu suçlamak; karın ağrısı, mide bulantısı gibi belirtileri rol yapmakla suçlamak gibi tepkilerden kaçınmak gerekir.

Çocuğun olumsuz etkilenebileceği türden yüksek tonda tartışmaları; aile içi şiddet, tehdit gibi çocukda aile birliğinin bozulacağı korkusu üreten davranışları sergilememekten kesinlikle kaçınmak gerekir.

Okula ilişkin korkularında çocuğun yalnız olmadığını; onu anladığınızı ve kesinlikle destek olacağınızı ona anlatmak, hissettirmek ve inandırmak gerekir. Çocuğun terk edilmişlik, yalnız bırakılmışlık duygusuna kapılmaması için özen göstermek, yöntemler bulmak zorundayız.

Çocuğu okula uğurlarken, ana babanın o günkü kendi programları da çocuğa kısa başlıklarla anlatılmalıdır. Geride bıraktıklarının ne yapacağına ilişkin bilgilendirilen çocuk, ayrılma korkusunu yaşamaz.

Okul dönüşünde çocuğa doğrudan “Okul nasıl geçti? Okulda ne yaptınız “ gibi doğrudan okulla ilişkilendirilebilecek bir soru sormak yerine, “Günün nasıl geçti? Mutlu bir Gün geçirdin mi?” türünden genel ve önu açık sorularla diyalog kurmaya çalışmak gerekir.

Gelişim düzeyini ve kişisel özelliklerini doğru değerlendirerek, çocuktan beklentilerimizi aşırı yükseltmemek gerekir. Aşırı yük-

me bir motivasyon (yönlendire) olmaktan çıkar, çocuğun boynuna takılmış bir değirmen taşı haline gelir.

Okulla ve öğretmeniyle işbirliği yaparak çocuğun okula gitmeme isteğine direnmek gerekir. Ama bu direnişin sınırları çok dikkatle saptanmalı, daha büyük korku ve yıkımlara neden olmayacak bir düzey korunmalıdır. Gerekiyorsa onun okulla ilişkisini yeniden sağaltmak için aşamalı bir program uygulanabilir.

Sınıf arkadaşlarıyla okul dışında kurulan (karşılıklı ev ziyaretleri, oyun birliktelikleri vb.) ilişkiler, çocuğun okul korkusunu atmakta büyük yarar sağlayacaktır. Geçici bir dönem için okula gidiş-gelişlerde aile fertlerinden birinin refakati de çocuğa destek anlamında yardımcı olabilir. Böylesi bir destekte, özellikle çocuğu okuldan alıştırma refakatçisinin dakik olması, söz verdiği saatte mutlaka buluşma yerinde olması çok önemlidir. Aksamalar çocuğun korkusunu azaltmak yerine artırabilir.

Bu yazıda ağırlıklı olarak okula yeni başlayan okul çocukları üzerinde durmayı yeğledim. Belki bir başka yazıda da ileri sınıflardaki büyük okul çocukların okul korkularına değinmek gerekecektir.

ÇOCUK VE OYUN ÇOCUK VE OYUN ¹⁷

Çoğu zaman çocuğumuzun oyun tutkusunu eleştirir, zaman zaman buna engel olur ya da toptan yadsırız. “Boş zamanlar” sözüne tepkimiz öylesine büyüktür ki, “boş zamanların değerlendirilmesi” sözünü “aylaklık” olarak anlamlandırarak suçlayabiliriz. “Sen git oyna” sözündeki tonlama çoğu zaman oyuna verdiğimiz önemi değil, “yalnız kalmak isteğinin yarattığı baştan savma” isteğinin altını çizer gibidir. “Akıllı fikri oyunda” diye eleştirilen çocuğun, gerçekte bir insan için en doğal istemlerden birini yansıttığının, temel gereksinimlerinden birini doyurmaya çalıştığının farkında bile değildir.

17 Yazı ilk kez MERHABA gazetesinde yayımlandı. MERHABA Gazetesi - 10/1/2009

Bu nedenle, araştırmacıların çocuğa yönelik yaptığı çalışmaların da katkısıyla önemi su yüzüne çıkarılabilen “boş zamanlar” ve “oyun” etkinlikleri, bir “çocuk hakkı” olarak BM Çocuk Hakları Bildirgesi’ne (4. İlke)¹⁸ ve Çocuk Haklarına Dair BM Sözleşmesi’ne (M. 31/1)¹⁹ alınarak özel olarak vurgulanmakta ve korunmaktadır.

Söz konusu Bildirge’de insanın temel gereksinimleri olan beslenme, barınma ve tıbbi bakımın yanı sıra “dinlenme” ve “oyun olanakları” da aynı kapsam içerisinde vurgulanmıştır. Bildirge, oyunu, “çocukların teknik bilgiyi, yetişkin yaşamında gerekli olacak rol ve değerleri kazanmalarında ve eğlenmelerinde en temel eğitimsel etkilerden biri” olarak tanımlamaktadır.

Elbette oyunun da eğitimin uygulayıcıları tarafından eğitime ilişkin bütün diğer etkinlikler gibi bilinçli uygulanması, ondan beklenen yararların alınabilmesi için zorunludur. Oyunu, ne “şimdi şunu yap, şimdi de bunu yap” türünden komutlarla gerçekleştirilen bir etkinlik olarak ne de ‘saldım çayıra, mevlam kayıra’ anlayışıyla algılamamak gerekir. Ana-babanın çocuğa sunduğu oyun olanağı, oyun seçiminden oyunda kullanılan oyuncaklara kadar birçok konunun tartışılmasını zorunlu kılar. Oyun, çocuğun bedensel, bilişsel, sosyal gelişimi açısından önemlidir ve bu nedenle önce veliler oyun konusu üzerine derinlikli bilgilenmeli, konuyu bilinçli bir tarzla ele almalıdırlar.

Konuya henüz adım atmışken, altını kalınca çizmemiz gereken şey şudur: **Oyun, boş zamanlarda gerçekleştirilen bir etkinlik değil, çocuğun gelişiminde büyük öneme sahip ve yemek içmek gibi giderilmesi gereken doğal bir gereksinimdir.**

18 İ.Metin Ayçiçek. *Çocuk ve Demokratik Eğitim. 1.Kitap. 'Bir Ben Vardır Bende, Benden İleri'.* Evra Yayınları. Berlin. 2006. Kitaptaki bölüm yeniden gözden geçirilerek değiştirilmiş ve genişletilmiştir.

19 *Çocuk Hakları Bildirgesi. 4. İlke: Çocuklar sosyal güvenlikinden yararlanmalı, sağlıklı bir biçimde büyümesi için kendisine ve annesine doğum öncesi ve sonrası özel bakım ve korunma sağlanmalıdır. Çocuklara yeterli beslenme, barınma, dinlenme, oyun olanakları ile gerekli tıbbi bakım sağlanmalıdır.*

Oyun

Çocuk dış dünyaya ilişkin ilk bilgilerini doğal olarak doğrudan duyum organları aracılığıyla edinecektir. Ses, tat, dokunma, görme, koku gibi duyumları çevre ilişkilerini kurmada, çevreyi ve nesneleri tanımada kullanacaktır. İşte öylesi bir gelişimde temel etkinliklerden birini de oyun oluşturmaktadır.

Oyunun keşif etkinliği ya da çocuğun yaptığı “iş” olup olması; ya da hangi güdülerini ne oranda doyuma ulaştırdığı; ya da öğrenme, zeka, deneyim gibi konularda oyunun etkili olup olmadığı gibi bir çok soru, araştırmacılar tarafından zaman zaman zıtlık noktasına varan farklı yanıtlarla yanıtlanmıştır. Örneğin bazı araştırmalar “önceden kurgulanmamış oyunun çocuğa büyük katkı kazandırdığını” söylerken, “önceden kurgulanan işin öğretimde daha katkılı olduğunu” savlayan araştırmacıları da görmezlikten gelemeyiz. Dikkat edilirse bu cümlelerin içerisinde bile iki farklı olgudan söz edildiği hemen anlaşılacaktır: Önceden kurgulanan **oyun**, önceden kurgulanmış **iş**. Oyunun bir keşfetme etkinliği olmadığını savunan araştırmacılara karşın, benim gibi, oyunun keyifli bir keşif etkinliği olduğunu savlayanlar da az sayıda değildir.

Bilimcilerin, araştırmacıların oyun’un tanımlanması işinde “birer yetişkin olarak” sanıldığı kadar rahat olamayacaklarını biliyorum. Zira oyun’a ilişkin bir tanım velilerin çocukla ilişkisine yönelik önerilerimizin içeriğini belirleyeceği gibi, örneğin devletin okul müfredatlarını, eğitim programlarını düzenlerken de referans alacağı bir kaynak olacaktır. Günümüzde artık örneklerini yaygınca gördüğümüz gibi oyun’u çocuğun bir gereksinimi olarak değil de sadece bir boş zaman etkinliği olarak tanımlayan eğitim anlayışı, oyun’u okul programlarından çıkarmaya yönelecektir. Son yıllarda dünyada neredeyse bütün devletlerin böyle bir eğilim içerisinde çocuğun oyuna harcadığı zamanı her gün biraz daha kısıtlamaya yöneldiğini görüyoruz. Oysa çocuk için oyun aynen yemek, içmek, uyumak gibi bir boş zaman etkinliği değil, bir gereksinimdir.

Elbette oyun “sadece” çocuğun öğrenme ya da keşfetme etkinliği olarak ele alınmamalıdır. Ama oyunun öğrenmeyi ve keşfi de içerdiğini reddedebilmek için hiçbir gerekçemizin olmadığını da kabul etmek gerekir. Tersî zaman zaman iddia edilse de, çocuk üzerine yapılan güncel araştırmaların çoğu, oyunun çocukta kişilik, beceri, zekâ, yaratıcılık ve duygusal doyum gibi bireysel değerlerin gelişmesindeki payının önemli olduğuna ilişkin kanıtları artık bolca sunmaktadır. 90’lı yıllarla birlikte örneğin Goldschmeid gibi araştırmacılarla da saptandığı gibi bu konuda artık çok daha fazla kanıta sahip olunmuştur.

Oyunun, çocuğun sosyalleşmesindeki önemi ise daha fazladır. Özellikle açık oyun alanlarında çocukların birbiriyle kurdukları ilişkiler, onların kendi güvenlerini oluşturma çabalarında büyük öneme sahiptir. Bu konuda kişisel görüşlerimin P. R. Dasen ile çakıştığını söyleyebilirim. Zira Dasen de bu konuda şöyle demektedir: “Oyun, çocuğun teknik bilgileri, yetişkin yaşamında gerekli olacak değerleri ve rolleri kazanmasını sağlayan en önemli eğitimsel etkenlerden biridir. Oyun bir gelişim etkeni olarak çocuğun yaratıcılığına, toplumsal, bilişsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunur.”

Bana göre oyun sadece bir boş zamanın keyifle değerlendirilmesi etkinliği, sadece bir keşfetme etkinliği, sadece bir öğrenme etkinliği, sadece çocuğun gerçekleştirdiği bir iş etkinliği, sadece bedensel aktivite gereksinimin ortaya çıkardığı bir etkinlik vb. değildir. Oyun, koşullara, ortama, gereksinim yoğunluğuna ve başka birçok faktöre bağlı olarak birinin önemi diğerine göre fazla ya da az görünse de, yukarıda saydığımız ve daha sayabileceğimiz birçok etkinliğin toplamıdır.

Bu noktada belki de başta yapmamız gereken bir şeyi şimdi yaparak, bir oyunun içermesi gereken özellikleri söyleyebiliriz:

“Oyun, içsel olarak güdülenmiştir: (Intrinsic Motivation). Davranış içsel olarak güdülenmiştir; temel bedensel gereksinimler, dışsal kurallar ya da toplumsal istekler nedeniyle değil, davranışın kendisi için

ortaya konur.

Olumlu duygu: Davranışta olumlu duygu görülür; çocuk için hoşnutluk verici ve eğlencelidir.

Gerçek olmama: Davranış gerçek değildir. Ciddi olarak gerçekleştirilmez, ancak ‘-mış gibi’ ya da ‘sanki’ niteliği vardır.

Araçlar/Amaçlar: Davranış amaçlardan çok araçlarla nitelenmiştir. Çocuk davranışın kendisinin gerçekleştirilmesiyle, onun sonuçlarıyla ilgilendiğinden daha fazla ilgilenmektedir.

Esneklik: Davranış esneklik gösterir; biçiminde ya da bağlamında çeşitli değişimler olur.”²⁰

Oyun türleri

“Oyun, gönüllü, kendiliğinden, hoş verici ve açık uçlu bir davranış olarak tanımlansa da, hiçbir görgüel araştırma oyunu belirlemek için bu ölçütleri kullanmamıştır. Bunların yerine oyun sınıflamaları geliştirilmiştir.”²¹

Bu saptama belki de “oyun” üzerine araştırmaları yapanların çocuklar değil de yetişkinler olmasının yarattığı sorunlara dikkatimizi çeken bir yaklaşımdır. Zira yetişkinler konuyu sadece çocukla ilgili (çocuğun gelişimi; haz duygusunun doyumu vb) boyutlarıyla değil, sistemin istekleri doğrultusundaki zorlamaları da dikkate alarak yanıtlamaktadırlar. Çocuğa endüstriyel gelişmenin yarattığı yeni pazarlardan biri olarak bakıldığının açık kanıtlarını artık fazlasıyla görebilmekteyiz.

Böyle de olsa, oyun türleri adlandırması üzerine yapılan araştırmalar da oyunun derinlikli kavranması bakımından konuya yarar sağlamıştır. Bu konuda önemli adlandırma girişimlerinden biri Piaget (1951) tarafından yapılmıştır. “Piaget’e göre oyunun temel işlevleri, tekrarlama yoluyla mevcut becerileri geliştirmek

20 Takbavar; Gore; Vollstedt. *Küçük Çocuklarda Oyun. Tanımlama, Sınıflama ve Ölçme Sorunları*. Çev: Melike Türkan Bağlı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.s. 975-978.

21 Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) Yayını. Figen Çok, Miğre Artar, Tülin Şener, M. Türkan Bağlı. Kentlerde Açık Alanlarda Çocuk Oyunları: Ankara Örneği.

ve çocuğa bir egemenlik duygusu kazandırmaktı.”²² Piaget oyun türlerini üç başlık altında adlandırır:

Alıştırma oyunları: “Duyu-devinim döneminin sonlarında ortaya çıkan; çocuğun eylemleri ve nesneleri kendi kontrolünde tutmaktan duyduğu hazzın sonucu ortaya çıkan, nesnelerle gerçekleştirilen amaçsız eylemler.”²³

Sembolik (-mış gibi) oyunları: 7 yaş öncesinde (ortaçocukluk dönemi) yer alan oyunlar.

Kurallı oyunları: Piaget’e göre, insanın gelişim sürecinde bu farklı tür oyunlar sırayla birbirini takip ederek birbirinin yerine geçecek ve çocuğun yaşamında yer alacaktır..

Piaget’ten sonrasında oyun kavramının açılımı özellikle Smilansky, Rubin, Krasnor gibi araştırmacılar tarafından da sürdürülmüştür. Aslında Piaget’in ilk sınıflandırmasına çok yakın olmakla birlikte, bugün, onun sunduğu tanımın daha yetkinleştirilmiş, daha çok kabul gören bir modele kavuşturulması (bir çok tartışmayı da buna rağmen bugün de taşıyarak) büyük oranda başarılmıştır.

Fonksiyonel oyunları: Piaget’in “alıştırma oyunları” adıyla tanımladığı, basit, tekrarlayıcı kas hareketlerine dayanan nesneli ya da nesnesiz oyun türleri.

İnşa oyunları: nesnelerin kullanılarak bir şeyler yaratılması ya da inşa edilmesi çabası.

Dramatik oyunları: Piaget ve sonrasında sembolik ya da –mış gibi oyunları diye adlandırılan, “çocuğun, kişisel gereksinim ve dileklerini doyuma ulaştırmak için hayali bir ortamın yaratılması”²⁴ ile gerçekleştirilen oyun.

Kurallı oyunları: Oyunun kurallarının önceden bilindiği ve bu kurallara dayanarak gerçekleştirilen oyun türleridir.

Oyunun Gelişime Etkisini Sorunu : Belki veli uygulamaları için pek de gerekli değil ama yine de günlük yaşamda eğitime

22 a.g.e.. S. 7.

23 Takbvar; Gore; Vollstedt. *Küçük Çocuklarda Oyun. Tanımlama, Sınıflama ve Ölçme Sorunları.*

24 a.g.e

ilişkin sıradan bir olay gibi algılanan “oyun” üzerine “teorik” sayılabilecek bazı tartışmaları hatırlatmak gerekiyor. Zira bence oyun, insan yaşamında, sanılanın ötesinde büyük bir öneme sahiptir.

Bazı araştırmalar, “yapılanmamış serbest oyun etkinliklerinin çocuğun bilişsel gelişimine katkısının yapılanmış etkinliklerden daha az olduğunu” gösteriyor. Elbette böyle bir saptama (eğer araştırma ve değerlendirme yöntemleri doğru ise) “*oyunun varsa-yılan bilişsel yararları üzerinde daha fazla durulması ve eğitsel bir çerçeve oluşturulması*”²⁵ sorununu gündeme getiriyor. İki satır yukarıya parantez içinde aktardığım düşünce araştırmalara yönelik bir kuşku yaratma girişimi olarak değerlendirilmemelidir. Zira yaşamdan beklentileri ve çocuğun geleceğine ilişkin projeleri olan biz “yetişkinlerin” yaşamdan beklentileri ve geleceğe yönelik şimdilik projeleri olmayan “çocuğun” olayı algılamasına ilişkin pencere farklılığımızdan, ölçüm yöntemlerine, araştırma deneklerinin (çocukların) dil yetersizliklerinden bazı etkinliklerin birbiriyle ayrıştırılmasının yetişkinlerce bile ortaya çıkardığı tanım zorluklarına kadar birçok zorluk araştırmacıları beklemektedir.

Elbette oyunun doğru tanımlanması, yapısal özellikleri, oyunun uygulamasından elde edilecek yararı artıracak ya da azaltacaktır. O halde oyunun tanımına ilişkin velilerin de bilmesi gereken teorik bilgileri de edinmeleri gerekmektedir.

Oyun Bir İş midir? Çocuk eğitiminde oyunun “yararları ve çocuğun gelişiminde rolü ve önemi” sorunu, esas olarak 19. Yüzyılın eğitim felsefecilerinden Carlotta Lombrosso’nun (birçok düşünürü de etkileyen) düşüncelerinin yarattığı tartışmalara dayandırılabilir. “Oyun, çocuk için bir iştir; çalışmanın yetişkin için olduğu gibi oyun da çocuk için ciddi ve önemlidir; oyun çocuğun gelişim araçlarından biridir ve nasıl bir ipek böceği sürekli olarak yaprak yeme gereksinimi duyuyorsa çocuk da oyun oynama gereksinimi duyar.”

Oyunun ‘iş’ ile aynılaştırılmasına birçok araştırmacı karşı çıkar.

25 Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. S. 8.

Oyun ve iş'in ilişkilendirilmesi, eğitim alanında ciddi tartışmalarında yaratmıştır. Özellikle kapitalist sistemin isterlerine yanıt olabilmek amacıyla eğitimin düzenlenmesi anlayışı, çocuğu oyundan koparıp işe yöneltmek için (örneğin anaokullarının ya da okulların programlarının düzenlenmesinde) işi öne çıkaran bir tutum sergilemişlerdir.

Bu tartışmada Elkind, erken çocuklukta iş ile oyunun farklılığının altını kalın çizgilerle çizerek farklılığın korunmasından yana tavır alıyor. *“Erken çocuklukta iş ile oyun arasındaki ayırım önemlidir ve korunmalıdır. (...) Daha özgül bir deyişle, küçük çocukların oyun oynamasını, oyunun kendisi uğruna desteklemeliyiz; çünkü oyun çocukların kendilerini kişisel açıdan ifade edebilmesi için bir çıkış yolu sağlar. Paradoks gibi görünse de, erken çocuklukta kişisel ifade, ilerideki sosyal uyuma için olası en iyi hazırlanma yoludur. Oyun çocuğun işi değildir ve iş hiç de çocuk oyunu değildir.”*²⁶

Oyunun iş ile ilişkisine, başka bir deyimle “oyunun çocuğun işi” olduğuna yönelik düşünceler birçok araştırmanın da konusunu oluşturmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalar göstermiştir ki, örneğin anaokullarında çocuklara öğretmenleri tarafından “oyun biçiminde” verilen iş ya da görevler, oyun biçiminde gerçekleştirilmiş ve keyifli olarak tanımlanmış olsalar da, çocuklar tarafından “iş” olarak tanımlanmıştır.

Ve bu tartışmalar da göstermiştir ki, “oyunun reddettiği ilk şey, (öğretmen ya da veli gibi) dışsal baskıların” varlığıdır. Araştırmacı King, oyun tanımında anahtar rolü gören vurgunun “*yetişkin müdahalesinin yokluğu*” olduğuna dikkat çekiyordu.²⁷

“Oyun bir iş midir?” sorusunun yanıtının eğitim alanından kaydırılıp ekonomi-politiğin alanı içerisinde yanıtlanmaya çalışılmasının sorunun karmaşık bir hal almasında büyük rolü olduğunu düşünüyorum. Zira iş, çalışma, emek gibi kavramlar bilim alanında kullanılırken ancak ait oldukları bilim disiplini içerisindeki anlamlarıyla yer alabilirler. Aksi halde her yazarın kendine

26 Aktarı : a.g.e.S. 9.

27 King, R. N. Play. The kindergartener's perspective. (1979) *The Elementary School Journal*, 80, 81-87. Çev: Meliha Türkan Bağlı.

özgü bir sözlüğü olması gerekirdi.

“Doğada saklı bulunanları ve doğa güçlerini ihtiyaç maddeleri meydana getirmek amacıyla, yararlanılabilir hale koymaya ilişkin insan çabasını üretim terimiyle karşılıyoruz. Böylesi bir çaba ile elde edilen ihtiyaç maddelerine de ürünler diyoruz.”

Üretimi gerçekleştiren şeyin insan çabası olduğunu söyleyerek Oskar Lange tanımına şöyle devam ediyor: “*Bu, bilinçli ve kasıtlı bir çabadır... Bu çaba, iş sözcüğüyle anlattığımız çeşitli eylemlerden oluşur. İnsan iş ile doğa üzerinde etkide bulunur, doğayı kendi ihtiyaçlarına uygun biçimde değiştirir. Şu var ki insan iş ile aynı zamanda kendisine de bir biçim vermiş olur.*”²⁸ En kötü bir mimarı en usta bir balarısından ayıran temel özelliğin mimarın yapacağı şeyi önceden tasarlama gücü olduğunu ifade eden Karl Marx’ın da Oskar Lange’ye bir desteği var: “*(Emekçi) sadece doğa maddesinde bir biçim değişikliği yapmakla kalmaz, bilincine vardığı kendi amacını da aynı zamanda gerçekleştirmiş olur. Bu da onun iradesini bağımlı kılacağı aksiyon tarzını bir kanun olarak belirler.*”²⁹

İşin ekonomi-politik alanından ve Marksist değer teorisi çerçevesinde tanımını yaptıktan sonra bir de işin sonucu olarak ortaya çıkan ürün üzerinden konuyu tartışmak gerekir. Çocuğun oyun etkinliği içerisinde gerçekleştirdiği çalışmada ortaya değişim değerine³⁰ sahip bir ürün çıkmaz. Çalışma anında ortaya çıkan kullanım değeri³¹ ise, üretildiği süreçte çocuk (üretici) tarafından eşzamanlı olarak kullanılıp tüketilen bir değerdir. Onun haz duygusu ya da hareket gereksiniminden kaynaklanan bazı güdülerinin

28 Oskar Lange. *Ekonomi Politik. 1. Cilt. Çeviren: Muvaffak Şeref. May Yayınları. 1975 s. 21 vd.*

29 Karl Marx. *Kapital.*

30 Değişim değeri: Kullanım değerine sahip iki ürünün birbirleriyle olana ilişkisini tanımlayan bir kavramdır. Örneğin bendeki ekmeği diğerindeki tuz ile değiştirme olanağım varsa, ekmeğe ile tuz arasında bir değer ilişkisi ortaya çıkar. (“Bir kiloluk bir ekmeğe 4 kilo tuzla bedeldir” gibi.) Yani değişim değeri, metanın diğer metalarla ilişkisini, satın alma gücünü, yani fiyatının ifadesidir.

31 Kullanım değeri: Bir ürünün kullanımından elde edilen toplam faydaya, o ürünün (malın) kullanım değeri denir. Başka bir deyişle üretilen bir şeyin kullanım değeri, onun tüketimi sürecinde elde edilen yararlılığıyla, somut işlevleriyle ilgilidir. Ekmeğe karnımız doyurur, beslenmeye hizmet eder ve ne kadar aç isek kullanım değeri o kadar yüksektir. Eğer aç değilsek bizim için ekmeğin değeri de olmayacaktır.

doyumuna neden olur.

Kanaatimce, iş insanının bilinçli eyleminin doğayı (ve toplumu) değiştirme çabası olarak tanımlanmalıdır ve oyuna katıldığında “bilinçli bir değiştirme hedefi olmayan” çocuğun gerçekleştirdiği oyun etkinliğini iş olarak tanımlamaktan kaçınılmalıdır. Son on yıllarda dünyada görülen genel yönelişte olduğu gibi, çocuğu (ya da okul programlarını) işe göre programlamak, çocuğun oyun gereksinimini göz ardı etmek demektir.

Konuyu daha fazla uzatmadan, bu noktada, oyunun bir iş değil, kendiliğinden ve özgür gerçekleştirilen bir insan etkinliği olduğunun altını çizerek ve daha önceki bölümlerde aktardığım belirlemeyi tekrar hatırlatarak bölümü noktalamak istiyorum: **“Oyun, içsel olarak güdülenmiştir:** (Intrinsic Motivation). Davranış içsel olarak güdülenmiştir; temel bedensel gereksinimler, dışsal kurallar ya da toplumsal istekler nedeniyle değil, davranışın kendisi için ortaya konur.”

Oyun Bir Keşif Etkinliği midir? Çocuğun kişiliğinin gelişiminde önemli bir etkinliğin de oyun olduğu bilinen bir gerçektir. Jean Piaget haklı olarak şöyle der: *“Çocuklar yalnızca kendi keşfettikleri şeyleri gerçek anlamda kavrayabilirler. Onlara bir şeyleri şıpsak öğretmeye kalkıştığımızda, bu şeyleri kendilerinin yeniden keşfetmelerini engellemiş oluruz.”* Çoğumuzun da bildiği gibi elbette çocuğun, kendi keşiflerini gerçekleştirebileceği en ideal ortam, oyun ortamıdır. Ama “oyun”u sadece çocuğun keşif etkinliğinin ürünü olarak tanımlamak işin başından önemli bir yanlış olur. Oyun bundan çok daha geniş bir anlama ve çocuğun gelişiminde ciddi bir fonksiyona sahiptir.

Oyun, genellikle çocuğun dünyayı keşif eyleminin temel hatta zaman zaman biricik aracı olarak düşünülür. Bu tür yanlış tanımlamaların temelinde çocuğun gelişiminde oyunun yerinin önemi ya da keşif etkinliği ile oyunun birbirinden ayrılmasının haylice güç olması gibi nedenler yer alır. En azından 2 yaş ve öncesinde neyin keşif çabası neyin oyun olduğunu birbirinden bütünüyle

ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle araştırmacıların dediği gibi: “*İki yaş dolaylarında, duyu-devinim zekası kazanılmadan önce, oyunu keşiften ayırmak genellikle zor olmaktadır.*”³²

Oyunun “salt keşif etkinliği” olarak tanımlanmaması vurgusu, oyunun “aynı zamanda bir keşif etkinliği olduğu” gerçeğini ortadan kaldırmaz. Bu durumda çocuğun eğitiminde oyunun ve oyun eğitiminin yeri ve önemi 2 yaş ve sonrasında, özellikle okulöncesi çocuklarda, (3-5 yaş arasında) önemli bir duyarlılık noktasındadır.

6-8 yaş arası çocuklar artık oyunu bir hobi olarak yaşamına yerleştirir, kurallı oyunları tanır ve gerçekleştirebilir bir gelişkinlik düzeyindedir. Oyun, artık orta ve geç çocukluk dönemlerinin tanımının ayırıcı özelliklerinden birini, önemli bir parçasını oluşturur.

Oyunun İdealize Edilmesi ya da Evcilleştirilmesi

“Çocuk ve oyun” söz konusu olduğunda hepimiz “en ciddi, en önemli” gibi sözcükleri peş peşe sıralasak da, bilimin bugüne kadar bu önemi yeterince açığa çıkarıp temellendirebildiğini söylemek ne yazık ki mümkün değil. Oysa söylemde iki ana eğilim belirgin olarak ortaya çıkar: Oyunun abartılı olarak idealize edilmesi ya da oyunun evcilleştirilmesi.

Oyunun idealize edilmesi, varsayımlara dayalı olarak çocuğun gelişiminde oyunun önemini diğer insan etkinliklerinin önüne koymaktır. Oyun elbette çocuğun gelişiminde önemlidir ama bu çocuğun yaşamındaki diğer etkinliklerin öneminin geriye atılmasının nedeni olamaz.

“Öte yandan, oyunun evcilleştirilmesi, kurumlardaki programlı, yönlendirilmiş, disipline edilmiş oyunların ‘iyi’ oyun sayılması; bahçelerdeki, sokaklardaki atılğan oyunların ‘kötü’ oyun olarak görülmesi anlamına geliyor. Bu yaklaşımın toplumsal ve kültürel -hatta ekonomik- birçok nedeni olduğu açıktır.” Ve bu durumda (Paul McArdle’nin yaptığı güncel saptamaya katılmamak ve işaret

32 Takbavar; Gore; Vollstedt. *Küçük Çocuklarda Oyun. Tanımlama, Sınıflama ve Ölçme Sorunları.*

ettiği önemli tehlikeyi görmemek mümkün değildir: “*Oyunu ticari bir kazanç fırsatı, bir baş belası ya da ciddi olmayan bir etkinlik olarak görme eğiliminde olan bir toplumda yaşıyoruz.*”³³

Oyunun İdealize Edilmesi

Oyunun çocuklar için çok gerekli olduğunu söylememize rağmen onun idealize edilmesine de karşı çıkmak gerekir. Çocuklar “en sevdikleri etkinliklerin oyun etkinlikleri olduğunu” söylüyorlar, doğru, ama örneğin “**doyum sağlama, eğlenme ve yaratıcılık**” olanağı bakımından oyun ve iş etkinlikleri birbirinden farklılık göstermemektedir. Ya da araştırmaların da kanıtladığı gibi, daha az oynayan çocukların gelişimlerinin de mutlaka daha az olacağı sonucuna ulaşmak da başka bir yanılgıdır. Çocuk oyun etkinliğiyle elde edebileceği bazı becerileri başka etkinliklerle de elde edebilir. Örneğin parka sıkça çıkamayan bir çocuğun sosyal ilişkileri başka tür sosyal etkinliklerle de geliştirilebilir.

Oyunun çocuğa sağladığı kazanımlar üzerine oluşturulan bazı iddialar ise bugün de sadece bir varsayım olarak ortada kalmıştır. Örneğin oyunun bilişsel gelişime katkısı konusunda ortaya atılan abartılı iddialar kanıtlanamamış, büyük oranda ortada kalmıştır. Çocuk eğitime yönelik yeni düzenlemelerde oyunun yeri üzerine yapılan araştırmalarda da bu tür varsayılan bazılarının kanıtlanamadığını görebiliyoruz. Örneğin “*araştırmalar bazı oyunların, gelişimin bazı alanlarını başka oyunlardan daha fazla etkilediğini gösteriyor, ancak nedensel bağları açıklayamıyordu. Düşsel oyunla yaratıcılık, inşa oyunuyla zeka puanları, fantezi oyunlarıyla toplumsal yeterlik arasındaki ilişkilerde durum böyledir.*”³⁴ Daha da ötesi araştırmalar örneğin oyun yaşantısında sağlanan yararların gerçek yaşamda çocuğun kendi sorunlarını çözebilme yeteneklerini nasıl etkilediğine ilişkin sağlam bir veri elde edememişlerdir.

33 Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. Prof.Dr. Bekir Onur, Neslihan Güney. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) Yayını. Ankara. 2004. S. 8.

34 a.g.e.S. 8.

Teorik bir çalışma neyi tartışırsa tartışsın, günlük yaşamda izlenen “oyunun çocuk üzerindeki büyük” etkisini neyle açıklayacağız o halde?

Uzmanlarından alarak tek cümle ile özetleyebiliriz: Oyunun yararlarına ilişkin yapılan araştırmalar hangi sonuçlara ulaşırsa ulaşsın “bu sonuçlar oyunun verdiği hazzın değerini azaltmaz; bu da -gelişimsel sonuçları ne olursa olsun- oyuna verilen değeri sürekli kılar.

Oyunun Evcilleştirilmesi: 1999’da Tokyo’da yapılan uluslararası konferansa Amerika’dan katılan B.A. Wright, Batı toplumlarında ve ABD’de oyunun evcilleştirilmesi çabasını şöyle eleştiriyor: “Uzun süreli dinsel inançlarla dolmuş güçlü bir i, ahlaki Amerikalıların iş ve oyun karşısındaki tutumlarında hâlâ egemendir. Çocuklar formel okullara gitgide daha erkenden sokulmaktadır. Bu okul öncesi kurumlardaki etkinliklerin çoğu oyuna yönltilmiş olmakla birlikte, bunlar çoğu zaman yapılandırılmış olan, oyunun yapılandırılmamış biçimlerinin büyüme potansiyeline de izin vermeyen etkinliklerdir.” Ve ÇOKAUM bu eleştiriyi aktardıktan sonra eleştiriye katılımını nedeniyle birlikte açıklıyor: *“Ve Batı ülkelerinde çocuk oyunları konusunda bütün tartışma yukarıdan beri söz ettiğimiz bu çelişki üzerinde yoğunlaşıyor. Bu çelişkiyi çocukları tümüyle kontrol etmek, sonunda iyi tüketiciler yapmak isteyen sistemlerin yarattığı ileri sürülüyor. Akademik hırs ve rekabet, ne pahasına olursa olsun başarı, kazanma isteği, eve kapanma zorunluluğu gibi diğer etkenler de denetimli oyunla birleşince ortaya ‘yalıtılmış’ bir çocukluk çıkıyor.”*³⁵

Hazır sözü B.A. Wright’ten açtığıma göre, onun, evde velilerimizin, ana okulunda ya da okulda eğitimcilerimizin ve toplumda eğitime ilişkin değişik alanlarda sorumluluk sahibi olan yetkililerin dikkate almasını çok arzuladığım, çok önem verdiğim ve katıldığım çocukların oyun hallerinde gündeme gelen değişim nedeniyle yalıtılma hallerini aktarmak istiyorum.

B.A. Wright, Amerikalı çocukların üç yalıtılma nedeniyle in-

35 a.ge. S. 10.

san toplumundan ve doğadan üç kopuş yaşadığına dikkat çekiyor: Bunlardan ilki kuşak içi kopukluk; ikincisi, kuşaklar arası kopuş; ve üçüncüsü doğadan kopuştur.

Kuşak içi kopukluk: “Çocuklar dışarıda kumlukta oynayarak başkalarıyla işbirliği yapmayı öğrenmek yerine, saatlerce yataklarında oturup GameBoy’un sonsuz versiyonlarını oynamaktadırlar. Bu nedenle kuşak içi bir kopukluk vardır, çünkü çocukların oyunu başkalarına daha az bağlı ve gitgide daha fazla yalıtılmış hale gelmektedir.”

Kuşaklararası kopukluk: Çocukların ve yetişkinlerin aynı boş zamanları kullanarak birlikte oynadıkları oyunlar günümüzde artık ortadan kalkmıştır. Hatta Amerika’da geçmişte çok yaygın olarak görülen alan oyunları ya da piknikler gibi boş zamanların birlikte değerlendirildiği etkinlikler bile artık söz konusu değildir. “Geleneksel etkinliklere ilginin kaybolması konusunda en rahatsız edici nokta, etkinliğin kendisinin kaybolması değil, etkinliğin desteklediği kuşaklararası arkadaşlığın kaybolmasıdır.”

Doğadan kopukluk: Endüstri üretimi olan oyuncaklar bir yandan çocuk için büyük bir çeşitlilik ve elde edilmesinde kolaylık sağlarken, diğer yandan çocuğun toprakla, otlar, çamurla, suyla kısaca doğada çokça var olan ve fantezilerimize uygun kılıkları çocuğun bizzat kendisinin giydirdiği oyuncaklardan uzaklaştırmıştır.

Teknolojinin ve buna bağlı olarak ticaretin öne çıkması nedeniyle ortaya çıkan bu yalıtılma ile çocuklarımız giderek daha fazla doğadan kopmuşlardır. Yaşamımızı kolaylaştırması beklenen teknoloji bu işlevini yerine getirirken öte yandan ticari amaçların neden olduğu sağlıksız bir uygulama ile giderek daha fazla oyunların evcilleşmesine hizmet etmektedir. Moderniteye teslim olmuş ana babaların bizzat kendilerinin de teslim olmaları nedeniyle artık çocuklar giderek daha fazla doğadan koparılmaktadır. Bazen, ‘sanayi toplumunun ana babaya çocuğuyla birlikte değerlendirebileceği boş zaman olanağı sunmadığı’ni iddia eden uydurma ama kolaycı düşüncelere hemen teslim olma eğilimi gibi

değişik nedenlerle de çocukların parklarda ya da doğal alanlarda oynayarak doğayla bütünleşmeleri özendirilmemektedir. “Çocukların insan yapımı çevrelerde, hatta sanal çevrelerde ortaya çıkan oyunları ve diğer etkinlikleri, oyun için güdülenme ve/veya gözetilen yararlar benzer olsa bile, doğal çevredeki oyunla aynı değildir. Çocuklar yalnızca doğal çevre içinde oynama aracılığıyla doğal dünyanın bilincini, anlayışını, beğenisini kazanacaklardır.”³⁶

Oysa çocuğun doğal yaşam ve insanla bu kopuşu önlenemez bir zorunluluk değildir. Japonya’daki sözü edilen toplanıya katılan Almanyalı delege Helmut Fisher’in şu saptaması sorunun çözümüne ilişkin ipuçlarını da veriyor: “Çocukların kendi oyunlarını yapmadaki yaratıcı yolları ortadan kalkmadı. Tam tersine, büyük ölçüde oyun oynamaktan ibaret kendine özgü bir çocuk kültürü mevcuttur. Ancak, dışarıda ve açık havada oynamanın büyük bir eğitsel değeri olmadığı, dolayısıyla gerekli de olmadığı ve faydayı vurgulayan modern topluma göre zaman kaybı olduğu düşüncesi gitgide artmaktadır.”

O halde umut var. Çocuğumuz için biraz zaman ayırmak ve onu doğanın kucağına, doğanın sunduğu materyallerle kendi yaratıcılığının buluşacağı özgürlük ortamına bırakmak yeterli olacaktır.

Oyun ve Oyuncak Seçimi: Eğer oyuncakla gerçekleştirilen bir oyundan söz ediyorsak oyuncakla ilgili seçim doğal olarak önem kazanmaktadır. Eğitim aktörlerine destek amaçlı olarak oyuncakla oynamanın çocuğun gelişimine katkısı konusunda da araştırmalar yapılmaktadır.

Genel sınıflandırma kapsamında oyuncakları üç grupta tanımlayabiliriz:

Önceden Yapılanmış (Pre-structured) Oyuncaklar: Genellikle önceden belirlenmiş bir kullanım için yapılmış oyun eşyaları bu gruba girerler. Ütü, araba, silah, bardak vb türü tüm eşyalar ya da dizi filmlerle karakterlendirilmiş kahramanlar gibi.

36 Wright’ten alıntılar: a.g.e.

Bu tür oyuncakların kullanım sınırlı ve önceden belirlenmiş bir kullanım alanına sahiptirler.

Nadiren sel yapımı olanlarına da (artık antika düzeyinde) rastlasak da bu tür oyuncaklar büyük çoğunluğuyla ticari amaçlı olarak üretilirler. Genel olarak bu tür oyuncaklara yönelik olarak “çocukların duysal deneyimini sınırladığı” eleştirileri yönlendirilmektedir.

Açık Uçlu (Open Ended) Oyuncaklar: Doğada yalın halde bulunan ve oyunda çocuğun oyun aracı olarak kullanabildiği su, toprak, kum, taş vb malzemeler Açık-Uçlu Oyuncaklar olarak tanımlanırlar. Bu oyuncaklar çocuğun fantezilerin bütününde kullanılabilir bir kullanım alanı genişliğine sahiptirler.

Oyuncak seçiminde ve kullanımında dikkat edilmesi gereken hususları da sağlık, çocuğun gelişim düzeyiyle uyumluluk, etik değerler, kullanım kolaylığı, kullanım disiplini gibi başlıklar altında sıralayabiliriz.

Oyuncakta kullanılan boya vb malzemenin çocuğun sağlığını olumsuz etkileyecek özelliklere sahip olmaması.

Oyuncağın, çocuğun gelişim düzeyine, algı yeteneğine denk olmasına özen gösterilmelidir.

Çocuğun davranışlarını etkileyebilecek olan savaş oyuncaklarına yer verilmemelidir. Çocuk ve oyun üzerine yazılacak bir yazının ilk satırı olması gereken sözü, bilerek bölümün sonuna aldım: Bireysel silahsızlanma kampanyalarında kullanılan bir sloganı kesinlikle çocuk-oyun ilişkisinin odağına yerleştirmemiz gerekir: **“Silahın şakası yok, oyuncağı da olmamalıdır.”**

Genel olarak ayrımcılık ve özellikle toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve kalıp yargıların güçlenmesinde oyuncağın model teşkil etmemesine dikkat etmek gerekir.

“Monopoly gibi oyunlar yarışmacı bir finans çevresinin kurallarına göre düzenlenmiştir ve çocukların -toplumların farklı biçimde örgütlenebileceği türünden- başka görüşlere yaklaşmasını engellemektedir.”³⁷ Bu tür oyun-

lara dikkat edilmelidir.

Oyuncak temininde kitlesel tüketim ekonomisinin ideolojik etkisinden çocuğu koruyacak önlemler alınmalı ve çocuk bu tür yönlendirmelerin etkisinden uzak tutulmalıdır. “*G. Cross çocukların oyununun, kitlesel tüketim ekonomisi ve onun arkasındaki üreticiler ve satıcılar tarafından biçimlendirildiğini belirtiyor.*”³⁸

Çocuğun aynı anda kullanabileceği oyuncak sayısının optimal bir düzeyde olması doğrudur. P. R. Dasen’in de vurguladığı gibi: “sahip olmak ve tüketmek **ile** yaratmak ve yaşamak arasındaki farkı da dikkate almak gerekir.”

Oyuncakların, çocuğun kendisinin seçip alabileceği bir ortamda (örneğin bir oyuncak sandığında ya da sepetinde) bulundurulması.

Oyun sonrasında oyun alanının toparlanıp oyuncakların tekrar yerlerine yerleştirilmesinin çocuk tarafından ve düzenli olarak gerçekleştirilmesi.

Oyun Alanı ve Oyun Nesnesi: Yatay anlamda oyun alanı genişliği, çevresindeki mekânı, nesneleri, sesleri doğrudan algılayabileceği, onlarla doğrudan iletişim ya da etkileşim kurabileceği, güven içinde ve özgürce hareket edebileceği; yaşlılarıyla doğrudan ve kendi çabasıyla ilişki kurabileceği alanın genişliğidir.

Bu alan, çocuk için olası tehlikelerden temizlenmiş olmalıdır. Örneğin çocuk düşüp kalkacaktır; düştüğünde bir yerlerini kesebilecek ya da delebilecek türden sivri ya da kesici nesneleri ortadan kaldırmak gerekir. Açık elektrik kabloları, elektrik prizleri gibi tehlikeli alanlar güvenlik altına alınmalıdır.

Uzmanlar çocuk bahçelerinin oyun alanı olarak özel öneminin altını ısrarla çizmektedirler. M. Türkan Bağlı’nın yaptığı bir araştırmanın konuya ilişkin bölümünü sadece başlıklar halinde aktararak bile bu oyun alanının önemine ilişkin yeterli bir farkındalık yaratmak mümkündür:

38 a.g.e.

“Çocuk bahçesi, çocuk-çevre ilişkisinin, çevre düzenlemelerinin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin gözlemlenebileceği önemli mekânlardan biridir.

Çocuk bahçesi, iç mekânlardan farklı özellikleri ve doğurguları olan bir dış mekândır.

Çocuk bahçesi, çocuklar için planlanmış tek “resmi” dış mekândır.

Çocuk bahçesi, çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki kazanımları için önemli bir geliştirme gizilgücüne sahiptir.

Çocuk bahçesi, çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri ile ilgili “gelişimsel” göstergeleri olan bir ortamdır.

Çocuk bahçesi, çocuklar arası kültür ve davranış özelliklerinin yakalanıp incelenebileceği bir kültürel çevre niteliğine de sahiptir.”³⁹

Dikey anlamda oyun alanı genişliği ise, çocuğun oyun alanındaki oynamaya uygun nesnelerin çeşitliliğini kapsamaktadır. Çocuğun değişik ilgilerinin uyarılacağı olanaklardan yoksun bir oyun mekanı tercihimiz olamaz. Oyun çeşitliliğine olanak veren bir kullanım zenginliği, çocuğun yeteneklerinin keşfini daha fazla mümkün kılar.

Oyun alanı sadece ev, okul gibi dört duvar arası olarak düşünülmemeli, tam tersine olanaklarımız el verdiği oranda çocuğun doğa ile baş başa olabileceği açık alanlar tercih edilmelidir. Çocuğun hareket alanı, onun koşmasına, zıplamasına, eğlenmesine, oyun oynamasına uygun genişlikte olmalıdır ki, bu hareket serbestliği, fiziksel, biyolojik ve psikolojik açıdan çocuğun gelişimine katkı sağlasın. Oyun, hızlı bir gelişim aşamasında olan çocuğun kas gelişimini de olumlu yönde etkiler. Bu sadece kasların fiziksel olarak güçlenmesi için değil ama aynı zamanda vücudun kontrolü ve dengesi için de gereklidir. Ama oyunun çocuğa sağladığı biyolojik ya da fizyolojik yararlarından daha önemlisi ise, çok çeşitli ve değişken ilgi alanına sahip olan çocuğu öğrenme ortamına yöneltmesi, yönlendirmesidir.

³⁹ Melike Türkan Bağlı, *Çocuk Bahçelerindeki Oyun Araçlarında Sosyal Etkileşim. Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*.

Bir oyundan öbürüne hızlı geçiş, gerçekte çocuğun ilgi alanının genişliğinden, ilgi konusunun çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Böyle davranan bir çocuğun önüne yasaklar koyduğunuz zaman, çocuğun kendisini bulma ve tanımlama çabasını da olumsuz etkilemiş oluruz. Engellenen çocuk, kendisini tanıma sürecini çok yavaş yaşayacağı için, özgüven yetersizliği gibi sorunlar yaşayabilir.

Oyun ve İnsan İlişkisi

Oyun çocuğun yalnız ya da bir/birkaç partner ile birlikte gerçekleştirebildiği bir etkinliktir. Ne var ki bu özellik doğru algılanmalı ve uygulanmalıdır. Oysa ne yazık ki çoğu velinin fırsatçılığa, kolaycılığa sürüklenerek çocuk ile birlikte oyun oynamak için zaman ayırmadıklarının, çocuğu yalnız oynamaya mahkum ettiklerinin sıkça tanığı olmaktayız. Çocuğu sürekli olarak oyunuyla yalnız bırakan; çevre ilişkilerinden yoksun bırakan bir oyun alanının sunumda ısrarlı davranış ya da bu yalnızlığa süreklilik kazandırmak, giderek çocuğu kendi içine kapanık, yaşatlarından ve gerçek dünyadan kopuk bir yaşam içine doğru itebilir.

Çocuğu oynucağa boğarak “tek başına kalmaya mahkum eden” ana babaların düştüğü yanlışın da ciddi eleştirisi gerekmektedir. Oysa ana-babalarla ya da oyun arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirilen oyunlar paylaşma, işbirliği, örgütleme, organize etme gibi sosyal davranış alışkanlıklarının kazanılmasına, kendine güven ve öz savunma yeteneğinin gelişmesine; çevre ilişkileriyle barışık yaşam duygusunun elde edilerek dışa açık bir karakterin oluşturulmasına hizmet eder.

“Çocuğumla oyun oynamaya bayılıyorum” diye hava atan ana babaların önemli bir çoğunluğuyla görüştüğünüzde, gerçekte çocuklarıyla değil, kendi kendilerine oyun oynadıklarını hemen anlayabilirsiniz. Ana babaların bedensel ve yeteneksel gelişkinliklerini hatırlayınız hemen. Örneğin, çocuğun büyük bir inatla yerleştirmeye çalıştığı bir yap-boz (puzzle) parçasını alıp, “baaak, böööyy-

lee” diye yerine yerleştiren bir babanın sesine vermeye çalıştığı sempatiklik, sabrının taştığını gizleyebilmek içindir. Baba elbette onu yerleştirebilir. Ama onu yerleştirmeyi öğrenmesi gereken kişi baba değil çocuktur.

Bu nedenle, bedensel, zihinsel ve yetenekler bakımından çocuktan bir hayli nde olan yetişkinlerin çocuğun oyununda sadece ocuk istediği zaman ve çocuğun yapacağı işe kolaylık sağlayacak yardımları yapması, ama hiçbir zaman çocuğu *ynlendirmemesi* ve *ocuğun yapacağı şeyi yapmaması* gerekir. Çocuğun oyun alanında bulunuşumuzun güvenlik görevlisi ve olanak sunucu ve istendiğinde yardım edebilecek bir yardımcı ve anlayamadığı şeyleri ona anlatmaya hazır “bir bilen” olmaktan öte anlamı olmamalıdır. ocuk oyununda bütünüyle kendiyle kalmalı, zgr olmalıdır.

Yetişkinler olarak, unutulmamalı ki çocuklar, çevresinde yaşanan olayların hiçbirini kaçırmadan büyük bir dikkatle gözlemlemektedirler. Bu gözlemde o ayrıntılarla ilgilenmez; etrafındaki olayları kaba hatlarıyla ve kendisiyle doğrudan bağıntısı içerisinde somut olarak görebileceği eylemlerle ilgilidir. Bu nedenle, davranışların altında yatan nedenler gibi, biz büyüklere mahsus fazla bilgi yorumlar yerine, eylemi ilk algıladığı biçimde belleğine yerleştirir. Örneğin, oyun alanında çocuğuyla olan ana baba da çocuğunun sıkı kontrolü altındadır. İki de bir “anneel!” ya da “baba-aal!” türünden çağrılar, aslında, çocuğun, oyun alanına yerleştirdiği alarm sisteminin işleyip işlemediğinin kontrolünden başka bir şey değildir. ocuk, yalnız bırakılıp bırakılmadığını kontrol etmek istemektedir. Yardım istemine ne kadar bir zaman içinde yanıt geleceği de çocuğun bu çağrılarla öğrenmek istediği konulardan biridir. Büyüklerin bu olaylar karşısında takınacağı tavır, göstereceği davranış ocuk tarafından değerlendirilecektir.

TARTIŞMA KÜLTÜRÜ VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ

Tartışma Kültürü ve Demokrasi, Eğitimi

Demokrasi kavramı üzerine kurardık en güzel düşlerimizi. Hangi sistem içinde olursa olsun düşlerimizin cennetiydi demokratik bir dünya. Demokrasi savunan söylevler en coşkun söylevlerdi, ayakta alkışlardık. Her muhalefet hareketinin eksikliğini duyduğu şeydi demokrasi. Muhalefetteyken iktidarlara saldırdık antidemokratiktir diye. İktidara geldiğimizde muhalefet sözcülerini demokrasiyi yozlaştırdıkları için eleştirirdik. Zaman gelir demokrasiyi korumak için askeri darbeler yapar seçilmiş demokratik kurumları kapatır, demokrasiyi kurtarırdık; zaman gelir askeri darbeleri yıkar, demokrasiyi yeniden kurtarırdık.

İlk düşünce çağlarından bugüne ciddi tartışmaların konusu olmuş demokrasi. Ve üretilen her tanım dıştan bakınca anlaşılması olanaksız çelişkileri yansıtmış uygulamada. Sistem ayrımları da bu çelişkileri ortadan kaldırmamış. Demokratik cumhuriyetlerdeki darbe hareketlerini eleştiren sosyalist sistemler işçi sınıfı demokrasisini koruyabilmek için kendileri de askeri darbelere başvururlarken; sosyalist ülkelerdeki sistemleri işçi diktatörlüğü diye demokrasi karşıtı ilân eden kapitalist sistemler de kanlı açık diktatörlükleri desteklemekten kaçınmamışlardır.

Ne mene bir şey ki her boyaya giriyor bu demokrasi? “Seçim” ile tanımlamak olanaklı mı demokrasiyi?

Değil.

Cezayir’de özgür ve hilesiz bir seçimle, hem de ezici bir halk çoğunluğunun oyuyla iktidarı kazanan şeriat yanlılarına karşı ya-

pılan askeri darbe bütün demokratik batı devletleri tarafından hararetle desteklendi. Şeriatı demokrasiye karşı olarak sınıflamak olanaklıdır elbette. Ama demek ki, bir halkın yüzde doksana yakını şeriat istiyorsa ve demokratik bir seçimle iktidarı almaya hak kazanmışlarsa da demokrasiyi korumak amacıyla, demokratik yolla gelenlere iktidar verilmeyebilir. Ya da aynı konumda gelenler örneğin Şili’de olduğu gibi Marksistler olabilirler. Elbette Marksistlere de demokratik yolla da gelmiş olsalar iktidarı vermeme hakkına sahibiz. Hem de binlerce kişiyi katleden askeri diktatörlüklere başvurarak. Ve “hür dünyanın koruyucuları” olan büyük *demokratik* devletlerin açık desteği yine yanımızda olacaktır.

Soruyu yinelemek gerekiyor: Ne mene bir şey bu demokrasi?

Eflatun (Platon)’un *demos* (halk) ve *arche* (yönetim, erk) sözcüklerinden ürettiği bu sözcük daha ilk tariflerinde bir ilginçliği yansıtıyordu. Köleler, köle sahibi olmayan özgür yurttaşlar ve köle sahiplerinden oluşan bu toplumlarda *halk* (*demos*) kavramı sadece *özgür yurttaşları* kapsamaktaydı. Yani, aynı toplumda üretimin bütün yükünü taşıyan köleler demokrasinin kapsamı içine giren haklardan yararlanamamaktaydılar. Toplumun bileşenlerini oluşturan bütün insanlar için değil, insanların sadece bir kısmı için bir demokrasiden söz ediliyordu. Yasa üreten ve uygulayan bütün kurumlar sadece mülk sahibi özgürler tarafından oluşturulabiliyordu. Üstelik mülk sahipleri, mülklerinin büyüklüğüne göre erke sahip olmaktadır.

Eflatun’un gününden günümüze ne değişti? Politik düzlemde, bir *devlet* tanımını olarak demokrasi, yine bir “güç” sorunu. Yasaların, güç’ü elinde tutanların ürünü olduğu gibi. Toplumun, ekonomik gücünü elinde tutanların politik gücünün ifadesi.

İnsan ilişkilerinin içeriği ve biçimi olarak yani “hak ve özgürlükler” bağlamında ele alındığında da, karamsar bir tablo çıkartıyor demokrasi sorunu önümüze. Bireyin davranışlarını belirleyen

bir yaşam tarzı, bir kültür, bir insan anlayışı olarak düşünüldüğünde de durum o kadar iç rahatlatıcı değil.

Zihinsel ve fiziksel gelişimin önündeki bütün toplumsal engellerin kaldırılması olarak adlandırılabilir demokrasi. İnsanın özgür düşünebildiği ve düşüncesini (dinsel, geleneksel, yasal ya da ekonomik) hiç bir dış baskının etkisinde kalmadan açık ifade edebildiği; dahası, düşüncesinin egemen düşünce olabilmesi için toplumda mevcut bütün olanaklardan kısıtsız olarak yararlanabildiği bir toplumsal hukuk anlayışı olarak da tanımlaya biliriz. Böylesi bir demokrasi anlayışının bireysellikten toplumsallığa ulaştığı noktada kendiliğinden gelen sınırlamalar sadece, bir başka kişinin özgürlük alanının sınırları olacaktır. Bu, toplumların iç çatışmalarla kendilerini yiyip bitirmeden varlığını devam ettirebilmeleri için elbette zorunlu olan bir sınırlamadır. Düşüncenin sınırsız özgürlüğü ile eylemin sınırsız özgürlüğü elbette aynı anlama gelmemektedir. Eylem alanının sınırlandırılmasına neden olan şey, başkalarının da eylem alanlarına sahip olmasıdır.

Böylesi bir hukuk geleneğinin öncelikle demokrasi eğitime, demokrasi ahlâkına gereksinim göstereceği açıktır. Zor olan da budur. Zira böylesi bir “demokrasinin” devlet eliyle yaratılması, devletin varlık nedenleriyle çelişir. Devlet, uyruklarından “biat” ister. Biat ise, hak ve özgürlüklerin ortadan kaldırılması demektir. Hele de toplumsal kurumları, gelenekleri ile demokrasiye geç ulaşabilmiş ülkelerde böylesi bir politik ahlâkın yeşermesi belli ki uzun yıllara ve yoğun çabalara gereksinim gösterecektir.

Tartışma Kültürü Demokrasi Kültürüdür⁴⁰

Eğitimi, bireyin toplumun isteklerine göre biçimlenmesi çabaları olarak değerlendirebiliriz. Bu durumda haklar ve özgürlükler

40 Bu yazı, “Tartışma Sanatı Üzerine Bir Deneme – Tartışmayı Öğrenmek Gerekir” başlığıyla, bir deneme olarak kaleme alındı, Daba sonraki süreçte başka yazılar için kullanıldı. Facebook’ta Ayçiçek ile Pedagoji sayfası için aynı konudaki diğer yazılarla birleştirilerek tekrar yayımlandı.

bağlamında demokrasi eğitiminin işlenmesi görevi dar anlamda, doğrudan veliler ve eğitimciler üzerinde kalmaktadır. Ve sanırım eğitim konuları içinde en zor olan eğitim alanı da budur. Zira çocuğun bütün gelişim aşamalarında devam etmesi gereken bu eğitim sürecinin, geleneksel toplumun düşünsel ve örgütsel davranış kalıpları kırılmadan özgür ve demokratik bir eğitimin başarisından umutla söz edebilmek mümkün olmayacaktır.

Oysa bu istemin, gerçekleştirilmesini bir yana bırakalım, sadece “gelişiminin önünün açılması” bile, toplumsal boyutta büyük alt üst oluşlara (devrim) bağlıdır. Toplumların alt yapıları bütünüyle değiştikten sonra, özgür ve demokratik bir temelde yapılan yeni alt yapı üzerinden yükselecek olan yeni üst yapı da, “özgür ve demokratik” olacaktır. Ama bu alt yapı değişikliklerinden sonra, üst yapıların değişim süreçlerinin (doğru politikalar altında yaşanacağı ön kabulüyle yola çıkarsak dahi,) en azından beş altı kuşaklık bir süreci kapsayacaktır. Ama daha önce de söylediğim gibi, ne zaman geleceği belli olmayan böylesi alt üst oluşları beklemek yerine, bugünden olayın adımlarını atmaya başlamak gerekir.

Sorunun siyasal sistemin demokratikleştirilmesi yanını politikanın alanı içerisine sokarak bu kitabın kapsamı dışında tutarsak, bize düşen göreve yani “haklar ve özgürlükler anlamında demokrasinin aile içi ilişkilerde egemen kılınması ve çocuğun bu değerler içerisinden eğitimi konusuna adım atabiliriz.

Eğitimci, kendisinin de içinde biçimlenmiş olduğu geleneksel, yasal, ekonomik, psikolojik vb. koşulların etkileri altında eğitime görevini yerine getirecektir. Sorun, tam da burada ortaya çıkıyor. Eğitimci, eğer kendisini koşullayan etkilerin ve ön yargıların bilincinde değilse ve bu etkileri en azından nötralize ederek eğitimde bağımsız düşünme yeteneği kazanamamışsa, eğitime görevini yerine getirirken büyük yanlışlar yapması kaçınılmazdır. Otoriter ya da fanatik saplantılara sahip bir kafanın gerçekleştireceği eğitimin demokratik bir karaktere sahip olabileceğini bekleyemeyiz. Kar-

şıtı olsa dahi, başkalarının düşüncesini anlamaya çalışmayan bir kafanın üreteceği düşünce elbette “benmerkezci”, bireyci bir düşünce olacaktır. Eşit koşullar altında girilen yarışlarda kaybetmeyi hazmedemeyen bir duygu dünyası elbette güç (iktidar) olmak için her yola başvurmayı meşru olarak kabul edecektir. Kendi beyinin ürünlerini bütün diğer beyinlerin ürünlerinden ayrıcalıklı olarak kabul eden bir anlayışın demokratik olması beklenilemez elbette.

Bireyler olarak, demokrasi eğitiminden geçmek zorunda olduğumuzu kabul etsek de, bu kolay bir iş değildir ve eğitimcinin yeniden eğitimini gerektirir. Peki, eğitimcilerin eğitimini kim yapacaktır? Yine aynı kurumlar, yani bir başka deyişle; eğitimciyi eğitmiş olan kurumlar: Alışkanlıklar, gelenekler, düzen kurumları, yasalar, yasaklar, medya. Eğitimci kendisini eğiten koşullarla bütünüyle ve çepeçevre sarılmış, çevrelenmiştir. Ve bu çeperin dışına çıkmadan yeni bir dünya yaratabilmesi olanaklı değildir.

Haklar ve özgürlükler bağlamında demokratik bir eğitim düzeyine ulaşabilmek için, öncelikle, eleştiri metodunu iyi bilmek ve sağlamca uygulamak, temel şart olarak önümüze çıkacaktır. *Bilimsel şüphecilik ve eleştiri* metodu, toplumun, bireyin ve bütün değerlerin, geleneklerin, alışkanlıkların ciddi bir eleştirisini gündeme getirmelidir. Böylece değerlerimiz içindeki zehirli otları temizleme ve kendimizi yenileme şansına sahip olabiliriz. Bu yapılmadan atılacak adım, büyük oranda, geçmişte atılmış adımların benzerlerinden farklı olmayacaktır.

Bu yapılırken elbette herkesin kendi değer sistemlerini anlamak ve “onun değerleri” olarak kabul etmek gerekir. Demokratik kültürün ilk prensibinin bu olması gerekir. Kabul etmek (acceptieren), söz konusu değerleri benimsemek, savunmak anlamına gelmez. Ama bu değerler birileri tarafından savunuldukları sürece vardırılar. O halde, onlarla kurulacak ilişkide bu gerçeğin görülmesi ve dikkate alınması gerekir. Ana babalarla yaptığımız kurslar-

da en fazla zorluk çekilen konunun bu olduğunu söyleyebilirim. Toplum olarak kendi düşünce ve değerlerimizi diğerine kabul ettirmek için, zora başvurmak dahil, her tür yönetime başvurmadan kaçınmamaktayız.

Günlük yaşamda en çok yaptığımız işlerden biridir tartışmak. Üstelik yaptığımız bütün işlerden farklı olarak, severek, isteyerek, neredeyse bitmemesini dileyerek yaptığımız bir iştir. Karşı tarafı nasıl “mat ettiğimizi” düşündükçe en büyük doyumları yaşarız. “Ağzının payını veremediğimiz” durumlarda gözümüze uyku girmez, yaslara bürünürüz ve “pundunu bekleriz” rövanşını almak için. Tartışma her şeydir çoğumuz için; anlaşma ise hiçbir şey.

İtiraf edelim ya da etmeyelim: Genel olarak toplumsal boyutta, sağlıklı tartışma kültüründen yoksun olduğumuzu söyleyebiliriz. Çoğumuzun, “tartışma” ile ağız dalaşı” arasındaki sınır çizgisini nereden çekeceğimize ilişkin birikimimiz yeterli değildir. İkna yerine bastırma; savunma yerine tartışmadan kaçış ya da teslim olma yöntemleri, toplumsal hiyerarşi içinde elimizdeki erkin niteliğine göre seçtiğimiz bir yöntem olmaktadır. Sokakta sıradan bir konunun ele alınışından Meclis’te, ülke kaderini bağlayacak boyutlu ciddi politik konuların tartışılması sürecine kadar uzanan şiddet, tehdit, tahkir ya da tacizin nedenlerini nerede aramak gerekir?

Demokrasi ile tartışma kültürü arasında bağlantı kurulabilir mi? Elbette. Bir toplumdaki demokrasi geleneğinin gelişkinlik düzeyini o toplumun tartışma kültürü ile tanımlamak mümkündür. Farklı düşüncelerin birlikte yer aldıkları; çok renkliliğin, çok sesliliğin zenginlik sayıldığı; birbirini etkilemeye çalışırken birlikte yürümeyi becerebildikleri sosyopolitik biçimlenme değil midir demokrasi?

Tartışmada taraflar arasında sıkça görülen yanlışları şöyle toparlamak mümkündür:

1. Genellikle, tarafların iknaya yönelik bir süreci geliştirebilmelerinin önü daha başından kapalıdır. Bunun temel nedeni, tar-

tışmanın anlaşmaya hizmet etmesi yerine, egemenlik-bağımlılık ilişkisini netleştirmeye yönelik bir amacı izlemesidir.

2. Tarafların, tartışma konusu üzerinde durarak, sorunu netleştirmek ve böylece söz konusu sorunun çözümüne ulaşmak yerine; sorunu yaymak, genişletmek, derinleştirmek, kişiselleştirmek gibi yollara yönelmesi sorunun çatışma boyutuna taşınmasına neden olmaktadır.

3. Taraflardan birinin “tartışmayı uzatmamak” amacıyla tartışmadan kaçması ya da “teslim olması.” Bu tutum da, sorunun sorun olarak yerinde kalmasını, ilişkilerde olumsuz birikimlerin giderek yığılmasına neden olmaktadır. Tartışmada saldırgan olmak ne kadar yanlış ise, kaçış da bir o kadar yanlıştır.

Doğru bir tartışma yöntemi, öncelikle, tartışmacının kendini ve muhatabını iyi tanıyıp tanınamasına endekslidir. “Ben, kendim için kendimden ne bekliyorum; ben, kendim için ondan ne istiyorum; ben, onun için ne istiyorum; o, kendisi için benden ne istiyor; o, kendisi için kendinden ne istiyor?” soruları, her tartışmanın kilit sorularıdır. Bu soruların her birey tarafından düşünülüp netleştirilmesi gerekir. Tartışma anına bırakmadan, öncesinde, zaman zaman rol değişimi yaparak (onun bulunduğu ortamdan düşünmeye kendimizi zorlayarak) bu soruların yanıtını bulmaya çalışmak gerekir.

Tartışmaların üretken ve geliştirici olabilmesi için şu kişilik özelliklerinin birey tarafından içselleştirilmesi zorunluluktur:

Her birey, bağımsız bir kişilik olarak varlığını karşı tarafa kabul ettirmelidir. Elbette bu karşılıklı bir ilişkidir. Yani, “karşı tarafın da bağımsız bir kişiliğe sahip olduğu” düşüncesi özümsemediği sürece tartışmalar (özellikle aile içi tartışmalar) egemenlik (iktidar) çatışması niteliğinden kurtulamaz.

Her birey hiçbir zaman, başkalarının farklı düşünce ve duygulara sahip olabileceği gerçeğini göz ardı etmemelidirler. Bu en doğal demokratik hakkın kabul edilmemesi halinde her tartışma, kendini merkez sayan anlayışların dayatması biçimine, farklı dü-

şüncelere tahammülsüzlüğün ürettiği çatışmalara ulaşacaktır.

Bir tartışmada, tarafların ne anlatmak istediklerinin netçe kavranılması gerekmektedir. Ötekinin düşünceleri hakkındaki kendi yorumlarımızı temel veri olarak benimsediğimiz takdirde karşı tarafı anlamak hiçbir zaman mümkün olmayacaktır. O halde, sorun hakkında “onun ne düşündüğünü” anlayabilmek için dinleme sanatında da usta olmak gerekmektedir.

Tartışma kültürü, esas olarak demokrasi kültürünün bir diğer adıdır. O halde, doğru tartışma yöntemlerini öğrenme çabası, özünde çoğulcu demokrasi anlayışını özümseme çabasından başka bir şey değildir.

Tartışma sözcüğü ucu açık sözcüklerden biridir. Bazen onu “düşünce alışverişi”nin bir yöntemi diye tanımlarız, bazen ise çatışmaların dışı vurumu olarak. İki fizikçinin bir fizik problemi üzerine yaptıkları “tartışma” ile ezeli düşman iki kişinin karşılıklı sürdürdükleri sözlü “çatışma”yı aynı terim kapsamında kullanıyorsak, bu dil yetmezliği midir yoksa toplumsal genetikle hareket eden bireyin kültürel bir özelliği mi, değerlendirmek gerekir. “Dün gece kahvede Ahmet’le tartıştım” diyen bireyin söze yaptığı vurguya bakarsak, “tartışmak”tan kastının, silahı dil olan küçük çaplı bir meydan muharebesi

Konu, toplumsal yaşamın her alanında aynı öneme sahiptir. Bilim çevrelerinden parlamentoya, aile sohbetlerinden okul kantinlerine, gazete köşelerinden ders kitaplarına, kışladan camiye bütün yaşam alanları sağlıklı tartışma yöntemlerini öğrenmek zorundayız. Bunun demokrasi kültürüyle ilişkisini bilerek, fakat yerel-bireysel çalışmaların da toplumda demokrasi bilincini geliştirilmesinde önemli katkısını göz ardı etmeden, tartışa tartışa yürüyeceğimiz özgürlükler dünyasına doğru.

Öncelikle, güzel bir tartışmanın uygulamada ilk adımlarına şu sorulara belirgin yanıtlar vererek başlamak gerekir:

Bu tartışmadan,

Ben kendim için ne bekliyorum?

Ben senden kendim için ne bekliyorum?

Bana göre, sen benden ne bekliyorsun?

Bana göre, sen benden kendin için ne bekliyorsun?

Sen benden ne bekliyorsun?

Soruların yanıtını çözmeye çalışmak, sorunu anlamada adım atmak anlamına gelecektir. Elbette iş hemen bununla bitmiyor. Dilin kullanımı, üslup, vücut dili ile sözlü dilin uyumu gibi konuşma sanatına ilişkin birçok temel bilgi ise diyalogun başarısı için olmazsa olmaz öneme sahip koşullardır.

Doğru Tartışma Üreticidir

“Eşimle sorunlarımı çözemiyorum” diye yakınıyordu bir dostum. “Artık aramızda hiçbir sorunu tartışmıyoruz. Fakat nedendir bilmiyorum, sanki yine de bir gerginlik var aramızda?” diye soruyordu bir diğeri. “Çocuğumla sorunlarını tartışmayı çok denedim, fakat her defasında kavgayla ayrıldık” diye hayıflanıyordu bir baba. “Hayır, kocanla tartışmaya başlayınca iki adım geri attın mı tartışma falan kalmaz ortada” diye öğüt veriyordu bir bayan, evli arkadaşına.

Birlikte yaşayan bireyler arası ilişkilerin ömür boyu sorunsuz olması olanaksızdır. Düz bir yol değildir yaşam ve iki insan arasındaki ilişki tekdüze bir biçime dönüştüğünde ölüm var demektir bu ilişkide. Gelişimin doğal sonucudur çelişkiler, çatışmalar, sorunlar.

Ya sorunların çözümü?

Çözümlemeyen sorunların birikmesinin birliktelikleri içten içe tükettiğini biliyoruz. Ve sonunda belki de kaçınılmaz sözler dökülüyor dilimizin ucundan, hafif bir keşke ile: “Keşke tartışabilseydik! Yüz yüze, kıyasıya, doyasıya tartışıp aşılmaz sanılan sorunları gülümseyerek sonuçlandırabilseydik.”

Tartışmaktan kaçıyoruz çoğumuz. Bazılarımız ise tartışır gibi yaparak, tartıştığımızı sanıyoruz. Fakat çözüm ürememesi karşısında bunalımlara düşüyor, tartışmamıza rağmen anlaşılamadığımız kanaatine varıyoruz. Böylece, insanlar arası ilişki biçimlerinin en üreticisi olanı, zaman zaman kendinden beklenenin aksine bütünüyle olumsuz sonuçlara neden olacak biçimde kullanıyoruz. “İnsanlar konuşa konuşa...” özdeyişinin yanlışlığını kanıtlamaya çalışıyoruz sanki.

Oysa söz doğru, diyalog doğru kurulduğu takdirde tartışma sevgiyi yeniden üretecek, geliştirecek, zenginleştirecektir. O halde diyalogu doğru dürüst kurmak zorundayız anlaşılabilmek için.

Çokça tartışan bir toplumuz. Yediden yetmişe tartışmayı seven bir kültürün parçalarıyız. Buna rağmen bireyler arasındaki, eşler arasındaki, veliler ve çocukları arasındaki bu iletişimsizliğin nedeni nedir? Tartışmayı, “sağlıklı insan ilişkilerinin yenilenerek üretilmesi; düşünce üretiminin dinamosu, ana kaynağı; toplumsal gelişimin en önemli aracı” olarak değerlendirip içselleştirebilmişsek; bunu toplumsal kültürümüzün asli ögesi haline getirebilmişsek sanırım yukarıdan beri sıralanan birçok sorunun güncel hayattaki yanıtlarını hep olumlu almaya başlayacağız.

Doğru bir tartışma yöntemi, bireyler arası diyalogun, anlaşmanın, düşünce üretiminin, sevgi devamlılığının temel şartıdır. O halde, böylesine yaşamsal bir yöntem konusunda neler biliyoruz?

Tartışmayı biliyor muyuz? Niçin her tartışma gerilimlerimizi daha da derinleştirip, sorunlarımızı çatışma noktalarına taşıyor? Niçin anlaştığımızı sandığımız sorunlar, bir süre sonra daha büyümüş ve zamanla çözümsüzleşmiş olarak önümüze dikiliyor? Tartışmanın dili nedir? İşte sorun bu soruların yanıtlarında yatmaktadır.

Sağlıklı bir tartışma, öncelikle bireyin kendini tanıması ile olanaklıdır. Kendini yeterince tanımayan birey, duygu ve düşüncelerinin, tepkilerinin, istemlerinin kaynağına inemez. Böylesi bir

bilinç düzleminde ancak tutarsızlıkların egemen olduğu ilişkiler görülebilir. O halde, tartışmayı, kendini tanıyan bireyin kendini ifade etme metodu olarak da tanımlayabiliriz.

En az birincisi kadar önemli olan bir ikinci nokta ise, (özellikle birlikte yaşayan bireyler arası ilişkilerde daha önemli bir sorun olarak ortaya çıkan) tartışmadaki muhatabımızı yeterince tanıyıp tanımama sorunudur.

Tartışma, isteğin, eleştirinin ya da temel konunun üzerinde kaldığı sürece sıkıntı üretmez. Oysa genellikle görülen bir yanlış, tartışmaların temel konudan hemen uzaklaşması, yayılması, genişlemesi, derinleşmesi, kişiselleşmesi biçimlerinde ortaya çıkmaktadır. Tek tek kelimeler olarak verdiğimiz bu sapmaların her birinin altında birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı birçok neden yatmaktadır elbette. Bireyler arası ilişkilerde sorunların zamanında çözülmemeyip birikmesi; kişiliklerin birbiri karşısındaki konumlanışın henüz yeterince oturmaması; karşı koyulan, hoşlanılmayan, rahatsız olunan birçok bireysel özelliğin karşılıklı sohbetlerle düzeltilmesi çabalarının eksikliği ya da yanlış yöntemlerle ifadesi nedeniyle sonuçsuz kalması gibi nedenler konudan sapmanın, kaçak güreşmenin birkaç nedeninden biri olabilir.

Toplumumuzda özellikle aile içi tartışmalarda üç temel eğilim ortaya çıkmaktadır: Tartışmadan kaçma (“tamam tamam, haklısın” türünden teslimiyet; tartışmadan kaçmak); tartışmaya saldırma (tartışmaların kötü niyetle ortaya çıktığına inanarak her türlü eleştiriye, sahibine saldırarak karşı çıkmak); ya da tartışmayı sonuçsuz bırakma. Bu üç eğilimin hiç birinin olumlu sonuç üretmeyeceği açıktır. Bunlardan birinin ya da diğerinin seçilmesi, yönetime ilişkin bilgisizlik, korku ya da kolaycılık, aşırı duygusal hassasiyet gibi nedenlerden birinin başat olması sonucu ortaya çıkabilir.

Tartışmanın, sorunun çözümü üzerinde üretken olabilmesi için bazı temel önkoşulların var olması gerekir. Yazımızın der-

gi sayfaları açısından sınırlılığını düşünerek kaba başlıklar olarak şöyle maddeleştirebiliriz:

- Öncelikle, birey olarak bağımsız varlığımızı kabul etmek, kabul ettirmek zorundayız. Bireylerin bağımsız varlıklarının eşitlenmiş olarak kabul edilmediği bir tartışma egemenlik bağımlılık çatışması (otorite savaşı) haline dönüşecektir.

- Tartışma muhataplarının, bireyler arası isteklerin, zevklerin, duygu ve düşüncelerin farklı olacağını kabul etmeleri ve bu farklılığı içselleştirmeleri gerekmektedir.

- Tartışma anında, kendi düşüncemizi karşımızdakinin düşüncesi olarak yorumlamamak gerekmektedir. Başka bir açıklama ile: Muhatabın söylediği her sözü, her kavram ya da düşünceyi, onun kendi düşünce sistematığı içindeki anlamları ile yorumlayarak, onun kendi “sözlüğündeki” sözcükler ile ne demek istediğini anlamaya çalışmak gerekmektedir.

- Tartışmada sık sık empati yoluyla, muhatabın kendi ortamı içine girerek onun duygularının o ortam içinde ne olabileceğini anlamaya çalışmak gerekir.

- Tartışmada yer alan bütün konulardan salt olaya ilişkin olanları seçerek tartışmak gerekir. Olayı yaygınlaştırmak, tartışmanın içinden çıkılmaz bir boyuta tırmanmasını sağlayacak, kilitleyecektir.

Hemen anlaşılacağı gibi, tartışma kültürü aslında demokrasi kültürünün toplum yaşamındaki bir alan yansımasıdır. Eşitlikçi, katılımcı, özgürlükçü bir yaşam kültüründen yoksun toplumlarda yaygın, sağlıklı bir tartışma kültürünün varlığından söz edemeyişimizin nedeni de budur. Bir anlamda “tartışmayı öğrenmek gerekir” çalışması, böylesi bir demokrasi ütopyasının gerçekleştirilmesi çabasından başka bir şey değildir.

Yukarıda da söylediğim gibi, şu noktadan başlamak gerekir her halde güzel bir tartışmanın ilk adımlarına:

Ben kendim için ne bekliyorum?

Ben senden kendim için ne bekliyorum?

Bana göre, sen benden ne bekliyorsun?

Bana göre, sen benden kendin için ne bekliyorsun?
Sen benden ne bekliyorsun?

Yukarıdaki yazımda geleneksel sayılabilecek tartışma yöntemlerimiz üzerine değinmiştim. “Pireye kızıp yorgan yakmak” türünden alışkanlıkların yoğunca yaşandığı bir toplum, eğer bir de “ben tükürdüğümü yalamam” türünden mantığı olmayan inatlaşmayı ahlaki değer sistemi haline getirmişse, işimizin zor olduğu açıktır. Oysa insanlar konuşa konuşa sözü ne kadar anlamlı, dost ve barışçı bir öze sahiptir.

Aile içinde yaygınca görülen “geleneksel” tartışma pratiğimizin geleneksel kültürümüzden kaynaklandığı açıktır. Daha çocukluk yıllarımızda kafamıza işlenen “Yaşam, büyüklerimi saymak, küçüklerimi sevmektir” içerikli büyüğü sevgiden, küçüğü saygıdan mahrum eden antlarla biçimlenmiş olan düşünce ve değer sistemimiz, bir de düşünce özgürlüğünü aile içi hiyerarşinin eşitsizlikçi kalıpları üzerinden uygulayınca, “bir gün büyük patlama için” bütün koşullar hazırlanmış olur. Otorite, tükürdüğünü yalamazken; kendini kayıtsız şartsız kabul ettirebilmek amacıyla psikolojik, sosyal, ekonomik ve fiziksel zor yöntemlerine başvurmaktan kaçınmaz. Oysa, eğitime ilişkin gerçekleştirilen bütün bilimsel çalışmaların en belirgin ortak sonuçlarından birisinin, “bir toplumda olduğu gibi bir aile içinde de düşünce özgürlüğünün genişliği, diyalogun üreticiliğiyle doğru orantılıdır” saptaması olduğu söylenebilir.

Ve elbette böylesi bir ortam üzerinde yükselen ve doğru yöntemlerle uygulanan tartışmalar, bireyin deney elde edinmesinde, bilgi birikiminde, kişiliğinin gelişiminde en üretken araç olarak değerlendirilebilir. Ama tartışma doğru uygulanmadığı takdirde aile içi ilişkileri bütünüyle zorlayan, zedeleyen; aile içi diyalogu ortadan kaldıran hatta aile içinde güçlünün terör estirmesine neden olan tehlikeli bir sorun haline de dönüşebilir. Küçük bir gayretle, doğru tartışma yöntemlerini öğrenmeye yönelik bir çaba ile bireyler arası ilişkinin gerçekleştirilmesi mümkündür.

Bir örnek olay vererek yazımı sürdürüyüm: Belediyeye bağlı bir Kültürevi'nin hazırladığı hafta sonu seminerlerimden birinde, katılımcılardan evli bir çiftte, bir doğaçlama oyun görevi verdim: Tatile gitme hazırlığı yapan bir eş olarak, kocasına şu soruyu soracak ve tatil üzerine sohbet edeceklerdi: "Sen valizine ne koyacaksın?" Hepsi bu kadar. Böylesi masumane bir konunun tartışması sırasında, seminere katılan herkesle birlikte, çok ciddi bir aile kavgasının tanığı olduk:

- Bavuluna neleri koyayım?

- Niye soruyorsun?

- Ne demek niye? Birlikte gitmiyor muyuz izne? Eşyalarını yerleştireceğim.

- Sen gerçekten mi bunu soruyorsun yoksa birilerine ne götürdüğümü merak ettiğin için mi?

- Yaa, ne alakası var şimdi bunun? Bavulunu hazırlıyorum ne koyacağını öğrenmek istedim.

- Hadi canım sen de! On yıldır evliyiz, ne koyacağını daha öğrenemedin mi?

- Yaa, elbette biliyorum ama belki özel istediklerin vardır?

- Ne özel şey istedim ki ben bu zamana kadar kendim için? Geçen sene annelere bir paket çikolata istedim, burnumdan getirdin. Demediğin kalmadı. Bunu mu soruyorsun?

- Yaa, ne alakası var bunun annenlerle ya da çikolata ile? Peki, onlar bize ne yaptılar? Her yıl aynı şeyi söyleyip duruyorsun.

- Seninkiler ne yaptılar peki bugüne kadar? Onların ne hayrını gördük ki her yıl onlara dolu dolu götürüyoruz?

- Benim anneleri ne karıştırıyorsun? Nankörlük etme. Her gittiğimizde onlarda kalmıyor muyuz?

- Başıma mı kakıyorsun iki gün onlarda kaldığımı? Karıştırırım tabi annenleri. Evliliğimizin başından beri hep sorun yaratmadılar mı?

- Yani evliliğimiz hep sorunlu muydu?

- Tabi ki sorunluydu. Onların yüzünden bir kez olsun kendimiz olamadık. Tatile gidiyoruz sorun yaratıyorlar; evimize geli-

yoruz, telefonla bile her şeye karışıyorlar. Ne biçim aile imişsiniz yahu?!..

Sevgili okurlar, bu konuşma size çok kurgusal gelebilir. Ama ben bu konuşmayı yaşadım ve tanığı oldum. Giderek ciddiye dönüşen oyun, eşlerin birbirine hakarete varan seslenmeleri ile geliştiğı için, oyuna müdahale etmek zorunda kaldım. Başlangıçta çok basit bir soru, giderek sülaleler arası bir savaşa; aile ilişkisinin 10 yılı kapsayan tarihsel bir hesaplaşmasına dönüştü.

Yukarıda da söylediğim gibi: “Sağlıklı bir tartışma, öncelikle bireyin kendini tanıması ile olanaklıdır. Kendini yeterince tanımayan birey, duygu ve düşüncelerinin, tepkilerinin, istemlerinin kaynağına inemez. Böylesi bir bilinç düzleminde ancak tutarsızlıkların egemen olduğu ilişkiler görülebilir. O halde, tartışmayı, kendini tanıyan bireyin kendini ifade etme metodu olarak da tanımlayabiliriz.”

Tartışma, ilişki içerisinde olan kişilerin bütününe ya da bir kısmına rahatsızlık veren bir soruna ilişkin olacağı gibi, bir düşünce ya da her hangi bir konu üzerinde ortaya çıkabilir. (İleride sorun çözüm yöntemleri üzerine yeterince fazla duracağım.) Ama hangi konu üzerine olursa olsun, bir tartışmada, tartışanların (tarafların) kendi duygu, düşünce ve isteklerinin yeterince farkında olması şarttır. Yani öncelikle “ne için tartışıyoruz?” sorusunun bilincimizde kesin bir netlik kazanmış olması gerekir. Sorun “tartışmak için tartışmak” diye tanımladığımız türden bir tartışma ise, zaten tarafların uygulayacakları tartışma yöntemlerinin etkisini aşan bir durum söz konusudur. Hangi duygu ile ortaya çıkarsa çıksın (ezmek, aşağılamak, öç almak, kendini dayatmak, vb.) bu tür tartışmalarda tartışmanın olumlu bir sonuç üretmesi olanaksızdır. Oysa bir tartışmanın dayanağının, düşünce üretimi için alt yapı oluşturmak, öğrenme isteğı ya da sorun çözme gereksinimi olması gerekir.

Üretken bir tartışma için ikinci temel şart, tartışma konu-

sunun dışına çıkmama şartıdır. Oysa genellikle günlük yaşamda yaptığımız birçok tartışmada, bu temel şart öylesine göz ardı edilir ki, neredeyse tersi gerçekleşerek, tartışılacak asıl tema unutulur ama yukarıdaki örnekte olduğu gibi asıl sorunun dışındaki birçok olay masaya yatırılır.

Eğer tartışma, isteğin karşılanması, eleştirinin yanıtlanması ya da belirlenmiş temel konuda kalarak yanıtla yönelseydi, hiçbir sıkıntı üretmeyecekti. Oysa yanıt soru'nun belirlediği temel konudan tamamen uzaklaştı. Giderek tarafların geniş aileleri kapsamına, soylar arası ilişkilere yayılması; coğrafyanın genişlemesi; tarihin derinleşmesi ve bütün bunlara karşın ise, sorun'un kişiselleşmesi biçimlerinde ortaya çıkmaktadır.

Bir tartışmada “tartışmacının ruhsal ortamının, psikolojik alt yapısının ya da niyetinin araştırılması” yerine, “soru'nun doğru kavranmasına” çaba harcamak gerekir. Bir tartışmaya “neden, niçin” sorularına yanıt aramaktan çok daha önce verilmesi gereken yanıt, “ne?” sorusunun yanıtıdır. Olay nedir? Biz ne'yi tartışıyoruz? Ne oldu? Kavranması, yanıtlanması, netleştirilmesi gereken soru budur ve yanıt daima tamamıyla somuttur. Bu ilk adım atılarak sorun ya da konu netleştirilmeden ilerlemek asla mümkün değildir.

Oysa genellikle toplumumuzda herhangi bir olay tartışmaya başlandığında niyet aramalar; psikolojik alt yapı saptamaları; olayın geçmişi gibi olayı iyice karmaşık ve anlaşılmasız bir duruma sokacak girişimler başlatılır. Yukarıya aktardığım tartışmada olay nedir: Birlikte tatile gidilecek ve eşlerden biri ötekine valizine neler koyacağını soruyor. Bu sorunun yanıtı hiçbir tartışmaya yol açmayacak bir yanıttır: “Şu kadar çorap, bu kadar gömlek” vb...

Oysa bu tartışmada bey, önce sorunun içinden niyet okuyor. Sonra eski hesapları karıştırarak kapanmamış hesaplar üzerinden hesaplaşma başlatıyor. Daha sonra, sanki iki kişinin çatışması yetmezmiş gibi, geniş aileler, soylar, aşiretler çatışmanın içine çekilerek karşı karşıya getiriliyor. İki kişi arasındaki sorunu çözme becerisini gösteremeyenler, iki aileyi, iki aşireti de çatışmaya sokarak çözümsüzlüğü pekiştiriyorlar.

ÇOCUĞUN EĞİTİMİNDE DİSİPLİN UYGULAMASI

“Kadınların ve çocukların egemenlik altına alınmalarının benüz yazılmamış zengin ve önemli tarihi, büyük ölçüde aile tarihi içinde aydınlatılabilir... Aile, psikik yapının içselleştirildiği bir yer olarak düşünüldüğünde ve yaş ile cinsiyet hiyerarşilerinin tesis edilmesi için bir mekanizma haline geldiğinde kendi sorunsallarını meydana getiren, anlaşılabilirliğinin kendi merkezi olarak incelenebilir.”

Mark Poster.⁴¹

“Disiplinli bir çocuk olsun diye uğraşıyorum” diyen ana babalara, “iyi ama sence disiplin ne demektir?” türünden bir soru sorarak kavramı netleştirmeye çalışırsanız, doğru yanıtla çok az karşılaşabilirsiniz. Yetişkinlerin bir bölümü bu sorunun yanıtına okul yaşamında “derslerle kurulan ilişki”, “uyku saatlerinin aksatılmaması” ya da “eve geliş gidiş saatleri” gibi kendilerini doğrudan etkileyen ve çoğu zaman veli ile çocuk arasında sorunlara neden olan somut başlıklar üzerinden yaklaşırken, daha da büyük bir bölümü, aynı kavramı, “terbiyeli olmak”, “kurallara, yani büyüklerinin sözlerine uymak, onların dediklerini yapmak” gibi “itaat ya da biat” öneren anlamlarda kullanırlar.

Bu durum, bir rastlantı ya da eğitimsizliğin ürettiği bir sonuç gibi nedenlerle açıklanamaz. Zira gerçekte, kurumsal (geleneksel) aile yapısının eğitim anlayışının kuruluş temellerinde kural-lara “itaat” ya da yetişkinlere “biat” anlayışı, eğitimle ulaşılması hedeflenen temel değerlerden biridir. Zira “eğitim”, toplumsal sistemin (sosyoekonomik yapının) temel dayanağı olan hiyerarşik farklılaşmayı, esas olarak buradan gerçekleştirir. Yetişkinlerin bilgi ve deneyim birikimlerinin çocuğa kıyasla daha fazla olmasından yola çıkılarak, “büyükler her şeyi daha iyi bilirler” iddiası arkasında başlatılan emir-komuta ilişkisini oluşturacak “aile içi”

41 Poster, Mark. *Eleştirel Aile Kuramı. Ayrıntı Yayınları. Çev. Hüseyin Tapınc. 1999. syf. 176-177.*

hiyerarşik yapılanma, doğal olarak egemenlik-bağımlılık ilişkisinin de temel beslenme kaynaklarının başında yer alacaktır. Bu nedenle de egemenlik-bağımlılık ilişkisine dayalı bütün sistemlerin genel eğitiminin bir parçasıdır. Bu nedenle “çocuk ve disiplin” ilişkisi, büyük çoğunlukla yetişkinlerin çocuk üzerindeki hegemonyasına ilişkin bir sorun ya da sorunlar olarak anlam kazanır. Yani konu, sadece pedagojinin bir başlığı olmakla sınırlı bir anlama değil, çok daha ötesi, insanlığın geleceğe ilişkin özgürlükçü ütopyalarının gerçekleştirilmesi çabasında doğrudan bir öneme sahiptir.

Gerard Mendel, otorite kavramını enine boyuna incelediği “Son Sömürge Çocuk” adlı yapıtının girişine şöyle başlar: *“İnsanlığın başlangıcından bu yana tüm toplumlar otorite olayı üzerine dayanmaktadır. Özellikle dinsel açıdan olduğu kadar ekonomik açıdan da insanın insanı sömürme biçimlerinin tümü, çocuğun yetişkinlere biyolojik ve ruhsal-duygusal bağımlılığından doğan otoriteyi, kadında olduğu kadar çocukta da kendi yararlarına kullanıyorlar.”*⁴²

Adı bazen aile içi kurallar, töre, gelenek bazen hukuk ya da belirgin bir tanımı olmayan yani öcüleştirelmiş bir kavram olarak “çevre” olarak geçse de, astın üste, alt sınıfın üst sınıfa, küçüğün büyüğe, kadının erkeğe bağıllığı ilkesi üzerine inşa edilen biat kültürü, bir yandan egemen sistemin resmi eğitim kurumları aracılığıyla (okullar, medya vb.) sürdürölürken, öte yandan, bu sistemin yeniden-üreticisi göreviyle donatılmış kurumsallaştırılmış bir yapı olan “aile” içerisinde, çocuklar üzerinde bir kimlik biçimi olarak ete kemiğe büründürölür. Çağımızın “modern” toplumlarında (kapitalist toplumlar), devletin en önemli üç bakanlığından birinin (iç işleri, maliye, eğitim) “eğitim” bakanlığı olduğunu söylemek, sistemin zihinsel köleliğe verdiği önemin resmi eğitim bağlamında yerini yeterince ifade eder.

Örneğin, modern kapitalist devlet kuramcılarından biri olan

42 Mendel, Gerard. *Son Sömürge Çocuk*. Çev. H. Kabalcı. Kabalcı Yayınları. 1992.

sosyolog Max Weber, “birinci dereceden bir iktidar aracı” olarak önemseddiği ve “güç ilişkilerini ‘toplumsallaştırmaya’ yarayan bir araç olarak” tanımladığı devlet bürokrasisini anlatırken, “ancak yukarıdan gelen emirle” hareket eden bürokrasinin (ve onun basit bir dışlisi olan bürokratin) beslendiği temel kaynağı yine toplumsal (devlet ve aile eliyle gerçekleştirilen) resmi eğitimle bütünleştirir ve şöyle der: “Bürokrasinin disiplini, kamu sektöründe olsun özel sektörde olsun, resmi görevlilerin her zamanki çalışmaları içinde mutlak itaate yönelik bir tutumlar yumağına sahip olmaları anlamına gelir. Bu disiplin giderek her türlü düzenin temeli haline gelir... Bu itaat duygusu bir yandan resmi görevlilere, öbür yandan yönetilenlere aşılanmıştır.”⁴³

Ama bu yazının konusu, sistemle bağına ilişkin bütün eleştirilere rağmen, adı aile ya da herhangi bir şey olan ⁴⁴ bir **“birlikte yaşam”** biriminde, çocuğun eğitiminden sorumlu olan eğitimcinin, çocuğa ileri aşamalarda yaşamını kolaylaştıracak önemli değerlerden biri olan yaşamda disiplin ilkesinin kazandırılmasına ilişkin düşünceler aktarılacaktır.

Egemenlik-bağımlılık ilişkisinin aile içi üretimi: “Ben büyüyüm, sen küçüksün.”

Çocuk, kendisinin henüz bilincinde olmadığı bir geleceğe hazırlık anlamında kendisine öğretilmek istenen kuralların, “onun şimdiki yaşamında” ne işe yaradığını anlamadığı sürece, doğal olarak uygulamanın gerekliliğini de kabul edemez.

Bu durumda genellikle çoğumuzun çocuğa söylediği “ben büyüyüm, ben bilirim, benim dediğimi yapmak zorundasın!” sözü,

43 Weber, Max. *Sosyoloji Yazıları*. Hürriyet Vakfı Yayınları. Çev. Taha Parla. 1986. syf.207-208.

44 “Çekirdek ailenin komünler halinde dağılmasını” savunan anarşist eğilimli David Cooper, Cooper’in tanımında komün, “sevgiyi toplumda çekirdek aileden daha geniş bir şekilde yayabilecek ‘küçük toplumsal örgütlenmenin güzel bir seçeneği’ olarak tanımlamaktadır. .. Yeni toplumdan en çok yararlanacak olan çocuklar ‘biyolojik anne babalarının ötesinde yetişkinlerin yanına özgürce girebileceklerdi.’ “ Aktaran. Mark Poster. *Eleştirel Aile Kuramı*. syf. 170. Modern çekirdek ailenin özelliklerinin sıralarken şu iki noktayı da önemle vurgulamıştır: “(3-) Sınıflı toplumda bile gerektiğinden fazla toplumsal denetimi çocuklara aşlamak (4-) Sınırlayıcı tabuların ayrıntılı bir sisteminin çocuklara aşılanması.

çocuğu aile içinden üretilen bir hiyerarşiyi giderek kabullenmek ve hiyerarşik sınıflamanın kısılcasına sokmaktan başka bir sonuç sağlamaz.

Bu tür bir baba söylemi, Paulo Freire'nin kendine özgü kavramıyla “Bankacı Eğitim Modeli” diye tanımlanan yaklaşımın tipik örneklerinden biri olabilir. *“Bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak –baskı/ezme ideolojisi için karakteristiktir bu- eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkar edilmesidir. Öğretmen kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir. Hegel diyalektiğindeki kul gibi yabancılaşmış olan öğrenciler, kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ederler – fakat kulun tersine, öğrenciler öğretmeni eğittiklerini hiçbir zaman keşfedemezler.”*⁴⁵ Öğretmenin elindeki “bilgi” artık öğrenciyi biata zorlayan bir güçtür.

Bu ilişkiyi “her şeyi bilen baba” ile “küçük cahil çocuk” arasındaki ilişkiye de bire bir uygulamamız mümkündür.

Mevcut sistemler içerisinde yetişkin-çocuk ilişkisinin ezen-ezilen ilişkisi ile büyük benzerlikler içerdiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. “Ezen ve ezilen arasındaki ilişkinin temel öğelerinden biri ‘kural belirlemedir (prescription). Her kural belirleyiş, bir insanın başka bir insana seçimini dayatması demektir, bu da belirlenen insanın bilincini, belirleyeninkiyle uyumlu bir bilince dönüştürür. Böylelikle ezilenlerin davranışı belirlenmiş davranıştır: ezenin ilkelerini izler. Ezenin imajını içselleştirerek ezenlerin ilkelerini benimsemiş haldeki ezilenler, özgürlükten korkar haldedirler. Özgürlük onların bu imajı reddetmelerini, yerine özerkliği ve sorumluluğu getirmelerini gerektirir.”⁴⁶ Bu süreç, baskıcı bir eğitim sistemi içerisinde yetiştirilmiş ve biat kültürü edinmiş çocuğun,

45 Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi. Ayrıntı Yayınları. Çev. Dilek Hattatoglu, Erol Özbeke. 1991. syf. 49.*

46 Freire, Paulo. *age. sh. 24-25.*

kendi yetişkinliğinde sürdüreceği otoriter anne-baba rolünün de hazırlayıcısıdır.

Böyle bir eğitim anlayışının “kendi ayakları üzerinde kendi dünyasını kurmak isteyen” çocuğa yardımcı olamayacağı açıktır. Zira çocuk, kendi gelişimini engelleyen “eski kurallara” karşı “yeniden, yenilikten yana” bir muhalefeti ancak biat kültüründen koptuğu takdirde gerçekleştirebilir. Eğitim, resmi kalıpları içerisinde kaldığı sürece elbette ondan beklenen şeyi, yani sisteme uygun kafaları, karakter ve kimlikleri üretmeyi hedefleyecektir.

Oysa bir toplumda olduğu gibi bir bireyin gelişiminde de doğru uygulanan bir “kurulu sistem karşıtlığı” gelişimin temel dinamiklerinden biridir. Bu cümle bizi ürkütmemeli, daha da önemlisi “sol ve ideolojik” bir söylem olarak da tanımlanmamalı. Velilerle çocukları arasında yaşanan kuşaklar arası çatışma, hangi kültürel ya da politik temele sahip olursa olsun, toplumların bütününde yaşanan bir insanı çatışma türü olduğuna göre, sorunu, insanın gelişim sürecinde zorunlu bir evre; öğrenmenin zorunlu bir durağı; kimlik oluşumunun en temel aşaması olarak görmek gerekmez mi?

“Özgürleşmeye gerçekten bağlananlar, bankacı eğitim kavramını her yanıyla reddetmeli, onun yerine insanları bilinçli varlıklar, bilinci de dünyaya yöneltmiş bilinç olarak kavramalıdırlar” diyor Freire. Zira “*özgürleştirici eğitim çalışması idrak edimlerinden oluşur, bilgi aktarımından değil.*”⁴⁷ Oysa salt problem tanımlayıcı rolünde kalarak çocuğun sorun çözme yeteneklerinin gelişimini öne alan bir eğitim sistemi, yani bilgi aktarmayı temel alan değil, bilgi edinmeyi öğreten; dinlediğini depolayan değil, sormayı, sorgulamayı kışkırtan bir eğitim anlayışı özgürleşmenin de önünü açacaktır.

Otoriter ya da anti-otoriter olmak zorunda mıyız?: Eğitime ilişkin temel yaklaşımları tanımlamadan önce, konunun anlaşılmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle, iki ön açıklamaya ihtiyacımız var.

47 Freire, Paulo. *age. sh.* 54.

Birincisi: Gerçekte herhangi bir aile eğitiminden geçmese bile, söz konusu sistemler içerisinde çocuğun yeri hep aynıdır. Mendel'in tanımı, dünyanın bütününde geçerli olan bugünkü hiyerarşi ilişkisi içinde çocuğun yerini yeterince açıklıkta gözler önüne seriyor: *"Bugün yer alan baba otoritesinde ki büyüklerin küçükler üzerindeki vesayetinde, merdivenin en alt basamağında yalnızca çocuklar vardır ve onların üzerinde herkes otorite kurar; tanrı, devlet, ana-babalar, öğretmenler hatta yoldan geçenler bile 'otorite' hakkını benimser ve ona çıkarır, ama onun hiç kimse, hatta kendi üzerinde bile hakkı yoktur... Eğer otorite, -bu hiyerarşik- merdivenin basamaklarından aşağıya inildikçe daha çok artıyorsa, daha çok hak ele geçiriliyorsa, o zaman, çocukların omuzları üzerine konan çocukların üzerine yerleştirilen merdivenin her şeyi ele aldığı ve otoriteyi elinde tutan herkesin çocukların üzerinde yükseldiği söylenebilir."*⁴⁸ İkincisi: sık kullanacağım bir kavram olarak "otorite", pedagoji sözlüğünde *"başkalarını, kendine itaat etmeye, boyun eğmeye zorlayabilme gücü"*⁴⁹ olarak tanımlanmaktadır. Bu güç bazen toplumsal hiyerarşinin sorgulanmadan uygulanan bir sonucu, bazen yazılı ya da sözlü hukukun tanıdığı bir hak ya da kişide var olan var olan ve ona bir karizma, bir güç veren bir yeteneğin ürünü olabilir. Sanırım Mendel'in de benimseyerek Encyclopaedia'dan aktardığı tanım, benim yaklaşımına daha yakındır: "Otorite, fiziksel zorlamaya başvurmadan boyun eğene belli bir davranışı kabul ettirecek bir gücü elde tutmaktır." Bu anlamda yine Mendel'in dediği gibi *"otorite şiddeti örten bir aldatmacadan başka bir şey değildir."*⁵⁰ "Otoriter" sözcüğü ise, başkalarıyla ilişkilerini otorite üzerinden sürdüren kişi anlamında kullanılmaktadır.

"Eğitimde disiplin" sorunu tartışılırken iki düşünce akımından sıkça söz edilir. İlki geleneksel olan, veli tarafından uygulanması istenmeyen her şeyin yasaklarla engellenen ve uyulmaması halinde de "ceza" uygulamasına başvurulmuş **otoriter (disiplinci) eğitim** anlayışıdır.

48 Mendel, Gerard. age. sh. 24.

49 Foucault, Paul. Pedagoji Sözlüğü. Sosyal Yayınlar. Çev. Cenap Karakaya. 1994. sh. 36.

50 Mendel, Gerard. age. sh. 25.

Daha önceki başlıklar altında da kısmen değindiğimiz, çocuğa kendi kararlarının oluşumunda özgürlük alanı tanımayan, emir ve emre uyum ilişkisi içerisinde çocuğun yönlendirilmesini öneren, yasak ya da cezaları eğitimde temel yöntemler olarak benimseyen otoriteryan eğitim sisteminin çocuk üzerindeki etkilerin birçok başlık altında toparlamak mümkün. Ama kuşkusuz en yıkıcı etkisini “ben-bilinci bozuklukları” başlığı altında toplayarak sorunun öneminin altı, saygıdeğer hocam psikiyatrist Serol Teber’den bir alıntıyla çizilebilir. Serol Teber, Politik Psikoloji Notları isimli yapıtında, “tüm Ben-bilinci bozukluklarının temelinde hep, bireyin içinde yaşadığı ortama ve bizzat kendisine karşı bir yabancılaşması ve hep bir özgürlük yitimi söz konusudur” dedikten sonra, bu tiplere ilişkin örnekler verdikten sonra, bu tiplerin, içerisinde bulundukları sıkışmışlık halinden kurtulabilmek için, savunma mekanizmalarını kullanarak sürekli olarak geriye doğru adımlar atarak artık hareket edemeyecekleri bir noktaya kadar gerileyeceklerini söyleyerek şöyle devam eder: “*Ve bu durumda, olağanüstü boyutlarda korkulu, kuşkulu, paranoid, önyargılı, dogmatik, etno-santrik, anti-demokratik, otoriteryan eğilimler yoğunlaşabilir ve disiplin ve otorite, geçici bir süre için de olsa, böylesi bir psiko-patalojiyi koruyabilecek son bir seçenek olarak ortaya çıkabilir. Ve gene son bir seçenek olarak, bu konumdaki bir birey-insan, kendisini içinde bulunduğu psikik karmaşadan (kaostan) kurtaracak disiplinli bir yönetim, bir önder arayabilir.*”⁵¹

Otoriteryan (biat’a dayalı disipline; ya da yasaklara ve cezalar dayalı) eğitim sisteminin diktatoryal politik sistemler için anlamını sorgulayan Teber, 1932’de bir buçuk milyon üyeye sahip olan NSDAP’nin (Almanya’da Hitler’in Nazi partisi), üye sayısını 1933’de ikiye katlayarak üç milyona ulaştırabilme “başarısının” altındaki etmenleri değerlendirirken, işlediğimiz konunun önemini de yeniden gün yüzüne çıkarmamıza büyük katkı sunmaktadır: “*Naziler, 1933 yılında, her şeyden önce, çok yoğun bir politik toplumsallaştırma üzerinden hazırlanmış özgün bir politik psikoloji içindeki bireylerin*

51 Teber, Serol. Politik Psikoloji Notları. Ara Yayıncılık. 1990. sh. 190.

oluşturduğu toplumda yönetime gelmişlerdi. Naziler, 1933 yılında yönetime seçildiklerinde, birey ve toplum (doğal kitle) önceden tarihsel rolünü üstlenmeye hazırlanmıştı. Ve bu nedenle de, gerçekte, -görece- büyük bir sürtüşme çıkmamıştır yönetim ile yönetilenler arasında.”⁵²

Bölümü ustasının kalemıyla tamamlamak istiyorum: “Otoriteryan karakterin oluşumu-üretimi oldukça açık seçik biçimlerde ortaya çıkınca, bu ‘yaratığın’ günümüzde ve de gelecek günlerdeki evrimi üzerine de kimi çıkarsamalarda bulunmak mümkün olmaktadır. Ve gerçekte de, açık faşist (ya da otoriter) rejimlerin bulunmadığı koşullarda, otoriteryan karakter, kendini açık ya da potansiyel anti-demokratik kişilik olarak ortaya koymaktadır.

Bütün bu söylenenleri toparlamaya çalışırsak, hangi sosyal-ekonomik formasyonda olursa olsun, anti-demokratik politika ve anti demokratik inançlar, zihniyetler, insanlarda sürekli olarak potansiyel ya da açık anti-demokratik bir kişilik, anti-demokratik bir psikik yapı geliştirmektedir.”⁵³

Günümüzde dünya nüfusunun büyük çoğunluğunun benim-sediği eğitim sisteminin hala otoriteryan eğitim sistemi olduğunu bildiğimize göre, otoritenin maskesini düşürerek, insanın özgürleşmesine katkı sunabiliriz. “Eğer bireyler ona ‘hazırlanmış’ olmayı ya da ona büyük saygı duymayı bırakırlarsa, o zaman maske yüzden yüze uçacaktır... Otoritenin yüzü bir maskeden başka bir şey olmadığına göre, eğer bu yüzü ortaya çıkarmaya çalışırsak, o zaman otorite ‘yüzsüz’ kalır.” Babasının yanında kendi çocuğuna açık sevgi belirtileri gösteremeyen çocuğun dramı; çocuğuna “babalar yalan söylemez” diye haykıran babanın bu büyük yalanı; devlet geri atmaz diyen yöneticinin statükoyu koruma adına kat ettiği gerilik; çocuğunu ikna edemeyen annenin “baban gelince söyleyim de gör” zavallılığı; “benim babaamm” diye başlayan abartılı baba övgülerinin altında yatan derin kölelik bağı; “erkekler ağlamaz” diyen duygu öğütücülüğü... Otoriter bir eğitimin üretebileceği kültürel yapılanmanın sadece küçük örnekleridir.

52 Teber. age. Sh. 119. Türkiye’de son yıllarda AKP Hükümeti’nin eğitim alanında yaptığı değişimleri bu anlamda yeniden sorgulamak gerekir.

53 Teber. age. sh. 40.

Ara başlıkta belirttiğim ikinci eğitim anlayışı ise, “bırak yap-sın” ilkesiyle özellikle İkinci Dünya Savaşı Sonrası’nda eğitimde bir umut olarak karşılanan özgürlükçü liberal tarzın **anti-otoriter** eğitim anlayışıdır. Birinci akıma reaksiyon olarak ortaya çıkan bu ikinci tarz, çocuğun her şeyi yapabilmesi, yaptırım sistemlerinin bütünüyle ortadan kaldırılması ilkesine dayanıyordu.

Çocuğa ilişkin araştırmalar ve psikoloji ve pedagoji alanlarındaki gelişmeler açıkça göstermektedir ki, hem yasak ve cezaya dayalı geleneksel otoriter eğitim hem de her türlü yaptırımı bütünüyle reddeden anti-otoriter eğitim anlayışları çocuğun sağlıklı gelişimi açısından sorunlu eğitim yaklaşımlarıdır. Bizler, iki ucu pis değneğin herhangi bir ucunu tutmak zorunda değiliz. İnsana ilişkin değerlerin, insanlığın ortak çabasıyla bir yandan özgürlüklerin sınırını sürekli aşmaya çalışırken öte yandan toplumsal sorumlulukları da ortak paylaşmaya yönelmek zorunda olduğu çağımızda, birlikte yaşam ünitesinde yer alan çocuğun eğitimini yukarıda tanımlanan iki tarzı da reddederek, “özgürlükçü, katılımcı, bireysel hak ve doğa ve topluma yönelik sorumluluklarının bilincinde bir birey kimliğini güçlendiren demokratik bir eğitim anlayışı” içerisinde eğitim sorununu ele alabiliriz.

Özgürlükçü, katılımcı demokratik bir eğitim anlayışı mümkündür: Böyle bir eğitim anlayışı vardır. Bu tür bir eğitim, ütopyamızı (gerçekleştirmek istediğimiz dünya ve onun insan ilişkilerini) günümüz ölçülerinde hedefleyen bir eğitim anlayışıdır.

- Kararların birlikte alınmasına özen gösteren;
- birlikte alınmış kararlara uyulmaması durumunda, karşılaşılabilecek sonuçlar önceden belirlenmiş;
- ceza değil, davranışın sonuçlarıyla karşılaştırmayı temel alan;
- yapılmasının istenmesiyle yetinmeyip, nasıl yapılabileceğine yönelik yol açan;
- ortak ilişkileri etkileyen olaylarda mahrum bırakma (yasak)

ya da karşılık verme (müeyyide) gibi yaptırım araçlarına da başvurabilen;

- kararların uygulanmasını “büyük-küçük” gibi hiyerarşik ayrımlar üzerinden değil de “eşit bireyler arasında” ve elbette her bireyin gelişim düzeyine ve aile içerisindeki rolüne göre belirlenmiş sorumlulukların yerine getirilip getirilmemesine bakarak uygulayan

- bir eğitim, genel bir tanımın taşıyabileceği yetersizliklere sahip olsa da, demokratik bir eğitim uygulaması olarak tanımlanabilir.

Böyle bir eğitimin ön şartı, elbette ki, “aile” kavramının içeriğinin yeniden düzenlenmesi zorunluluğudur. Yaş ve cinsiyet farklılaşmasını ve hiyerarşisini reddetmek; geleneksel “karı-koca rolleri” içerisinden değil, eşitler arasında kurulmuş bir birlikte yaşam modelinde “eş” olabilmek, çocukla ilişkilerde de (gelişim aşamasından kaynaklanan veli görevlerinin dışında) “eşitlenmeyi” gerçekleştirebilmemizin temel adımı olacaktır.

Zor olduğunu biliyorum ama en azından, “yeni bir dünya kurulabilir” ütopyasını gerçekleştirmeyi önüne koymuş bireylerin bu zorluğun üstesinden gelebileceğine de yürekten inanıyorum.

Eğitim, bilinçli, kararlı ve sürekli bir çabadır: Kendi bilgi ve deneyiminin yardımıyla, kendi kararlarıyla kendi güvenliğini alabileceği bir çağa kadar çevresel tehlikelerden çocuğun korunabilmesi için bilgi ve tecrübeleriyle bu görevi üstlenmiş olan yetişkin (veli), elbette çocuk açısından tehlike üretebilecek ilişki ya da ortamlardan çocuğu uzak tutmaya çalışacaktır. Bu amaçla çocuk açısından tehlikeli olabilecek şu ya da bu işi yapıp yapmamasına, şu ya da bu alana girip girmemesine karar verip, bu kararların uygulanmasını, gerekirse bir takım yaptırımlara (müeyyidelere) giderek gerçekleştirmek isteyecektir. Bu, eğitiminin yani velinin temel görevlerinden biridir.

Ama korumacı bir anlayışla çocuğun her adımını kontrol eden, yöneten, yönlendiren bir velinin, gerçekte çocuğun geleceğini ka-

rarttığını söylemek bir abartı sayılmamalıdır. Yapılması gereken asıl şey, yaşam içinde önüne çıkabilecek sorunları kendisinin çözebileceği yeteneklerle donatılarak çocuğun güçlendirilmesi olmalıdır. Bu ise ancak eğitimin bilinçli, tutarlı, kararlı ve sürekli bir çaba olarak ele alınması ile mümkündür.

O halde, çocuğun disiplin eğitimi, bir yandan onun biyolojik, düşünsel ve toplumsal yaşamının gelişiminin sürekliliğini ve üretkenliğini sağlayabilecek bir davranış sistemi kazandırma çabası iken, öte yandan elbette çocuğun tehlikeli sorunlarla karşılaşabileceği risk alanlarından uzak tutulması çabalarını birlikte içerecektir.

Disiplin eğitimi tutarsızlığı affetmez: “Çocuğunun iyiliğini” isteyen bütün anne ve babalar, disiplin konusunda bir duyarlılığa sahiptirler. Ama yukarıda da söylediğim gibi, “neden disiplinli bir çocuk?” sorusu ise esas olarak “disiplinin gelecekte çocuğun okul ya da mesleki başarısının temel faktörü olduğu” açıklamasıyla yanıtlanır. Haklı olarak, disiplinli bir yaşamın, çocuğun geleceğini de kurtaracağına inanılır. Ama önem olarak böylesine ciddi boyutu olan bir konu hakkında çoğu ana baba, duygusal bağın ve alışkanlıklarında etkisiyle sıkça büyük tutarsızlıklar içerisinde bocalarlar. Bir yandan, çocuğun disipline edilmesi gerektiğini düşünüp, örneğin “kendilerinin, çocuk için iyi olmadığına karar verdikleri” her konu için sınırlama, yasak ya da “ceza” olarak adlandırdıkları yaptırımlarla tanımlanan kararlar alırken, diğer yandan duygusal atmosferin yoğunlaştığı anlarda her türlü karar unutulup, yasa dışı bir dünyanın hoşgörüsünü olabildiğince geniş bir boyutta uygularlar.

Böyle bir ortamda çocuk, hem yasakların anlamını kavramakta güçlük çeker hem de uygulamadaki bu tutarsızlık nedeniyle hangi davranışın ne zaman yasak ne zaman izinli kabul edileceğini bilmediği için güvensiz (yani velilerin keyfine kalmış) bir ortamda yaşadığına karar verir. Böylesi bir eğitim, kendisine sunulan davranış modellerinin nedenlerini kavrayamayan çocuğun var olan

ilişkilere güvenmesini engeller; ne zaman nasıl bir yaptırımla karşılaşacağını bilmediği için kendini geri çeken silik bir kimliğe ve bastırılmış bir duygusal biçimlenmeye yol açar.

Disiplin eğitimi bir dış yönlendirim sistemi değil, iç kontrol sistemi yaratmalıdır: Girişte söylediklerimden yola çıkarak, çocuğun eğitimine ya da eğitimde bir yöntem olarak disiplin kurallarına, yaptırım ya da özendirme yöntemlerine gerek olmadığı sonucuna ulaşmamak gerekir. Elbette her sistem, büyük çoğunluğu “Sisteme Uygun Kafalar” üretirken, sistem muhalifleri de aynı yapılar içerisinde boy gösterebilmektedirler. Bu farklılığın çocuk tarafından benimsenmesinde “eğitim değerleri” sorununun, yani insana bakış felsefelerinin ve buna dayalı yaşam hedeflerinin yattığını söylemek (elbette tek başına belirleyici olmadığı şerhiyle) yanlış değildir. Başka bir deyişle, soruna yönelik atılacak ilk adım, öncelikle “disiplin” kavramının açıklığa kavuşturulmasıyla gerçekleştirilmelidir. Disiplin konusunun içeriğini “ana-baba kurallarına” uyup uymamak ve buna uygun olarak “ceza” ya da “ödül” vb. gibi kavramlarla çocuğun önüne konulacak dış yönlendirimli uygulamalar *değil*, çocukta “bir iç disiplin duygusunun, disiplinli yaşam tarzının nasıl kazandırılacağı?” sorusu belirleyecektir.

Disiplin eğitimi, çocuğun emir komuta sistemi içerisinde hareketle dış uyarılara ve yönlendirmeye bağlı olarak davranışlarını belirleme tarzı değil, yaşamın önüne koyabileceği her türden sorunu kendi başına, kendi kararları ve uygulamalarıyla çözebilecek bir yetenek kazandırma çabasıdır. Bu anlamda, sözünü ettiğim birinci tarz, çocuğu yaşamın önüne koyduğu uyarılar karşısında davranışını belirleyecek komutu beklemeye iterken, ikinci tarz, önüne çıkabilecek her yeni olguyu kendi çapında analiz edip, ona uygun reaksiyonları üretip uygulayabilme gücünü verecektir.

Çocuğun yaşamının ve sosyal çevreyle kurduğu ilişkilerinin disipline edilmesi elbette gerekmektedir. Ama “çocuğun disipline edilmesi” sözünden, yaşam alışkanlıklarının kendisine zarar

vermeyecek bir yönelişle kendisi tarafından kontrolünü; çalışma alışkanlıklarının ve ilkeli yaşam için kararlı ve tutarlı bir davranış formunun kazanılmasını kastetmekteyiz. Melike Sayıl'ın tanımıyla, “disiplin, çocuğa emirler verme ve uymadığında cezalandırma değildir. Disiplin, sayısız farklı koşulda ve durumda tekrarlarla çocuğa nasıl davranacağını öğretme ve kendini kontrolü sizden (veliden) ona geçirme işlemidir.”

Yaşam disiplini olmayanın, davranış disiplini de olamaz.

Bu yazının girişinden itibaren disiplinin bir yaşam sistemi olması gerektiğini söylemiştim. O halde buradan başlamak gerekir.

Çocuğun, biyolojik ve ruhsal gelişiminin gereksinimi olarak beslenme ve uykusu, sosyal ilişkisinin gereksinimi olarak çalışmasının, zihinsel gelişiminin zorunluluğu olarak düşünme sisteminin özenle disipline edilmesi gerekir.

Her biri ötekenden koparılmadan ayrı bir öneme sahip olan bu dört konu “disiplin” amacımızın ilkinin oluşturmalıdır.

- Çocuğun uyuma ve uyanma saatlerinin;
- her gün bir ya da iki ana-öğün yemek saatinin;
- okul öncesi çocuklar için her gün 15 – 20 dakikalık da olsa

birlikte yapılan oyun, sohbet ya da ortak çalışma gibi bir ritüelin; okul çocukları için her gün keyfi okuma, resim ya da okul ödevlerini yapma gibi aktiviteler ile doldurulan “çalışmaya ayrılmış bir zamanın” belirlenmesi ve uygulanması, çocuğun yaşamının disipline edilmesinde büyük öneme sahiptir. Böylece elde edilecek alışkanlıklar sağlıklı bir yaşam ve soysa ilişkilerin geliştirilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Şahsen görüşlerindeki ağır Freudçu baskıya ve terminolojiye dayanamamakla birlikte, Belçikalı psikolog Louis Corman'ın insanın gelişim sürecinde **Alt-Ben**'in **Ben**'in denetimine girdiği “etkin yayılma dönemi”ne ilişkin saptaması, pedagoji alanında ve özellikle de bu yazının konusu çerçevesinde ciddi bir öneme sahiptir. *“Psikolojik işlevlerin başlangıcında bu denetimin çok önemli ol-*

*duğunu belirtmek gerekir; özellikle karakter aşamasında, kendine bakim olmanın başlangıcı, zeka aşamasında bilinçli düşünmenin başlangıcıdır.”*⁵⁴

Düşünme sisteminin disipline edilmesi ise, konuşma özgürlüğünün bütünüyle geniş tutularak soru sorma ve yanıt arama yeteneklerinin geliştirilmesiyle ilgili bir eğitim çabasıdır. Oysa çoğu velinin çok konuşan çocuklardan pek de hoşlanmadıklarını; onları “geveze” gibi olumsuz kavramlarla yaftaladıklarını ve konuşma şevklerini kırdıklarını velilerle gerçekleştirdiğim eğitim kurslarında gözlemlemekteyim. Yine bu kurslardan gözlemlerime dayanarak, çocuğun sorularını titizlikle yanıtlamak yerine “kestirme yolları tercih edip”, “çünkü o böyledir” gibi olayı olayın kendisiyle açıklama gibi kolaycı yollara yöneldiklerini; çoğu velinin, fazla soru soran çocukları pek de olumlu karşılamadığını; sanki doğru düşünme yeteneği sadece yetişkinlere ait bir meziyetmiş gibi, güzel düşünen, güzel soran, güzel yanıtlayan çocukları “büyüyüp de küçülmüş gibi” türünden saçma tanımlarla tanımlayan velilerin sayısının da bir o kadar çokluk olduğunu söyleyebilirim.

Oysa, çocuğu düşünmeye yönlendiren bir çaba, onun düşünme yeteneklerini geliştirir, ama daha önemlisi mantıksal kurgularını sistematize eder, derinleştirir. Düşüncede oturan bu sistem günlük yaşamın diğer uygulama alanlarında da kendini bire bir etkileşim olarak sergiler.

Özet olarak tekrarlamak gerekirse: Çocuğun yaşam disiplini, önüne konulacak kurallara uyup uymamasından çok daha öncelikli olarak ele alınmak zorundadır.

“Ceza” değil, “yaptırım”: Tartıştığımız konu daha çok, bu türden kararların nasıl alınacağı; içeriğinin nasıl doldurulacağı; yaptırımların (müeyyide ya da karşılık) neler olacağı noktasında SORUN olarak ortaya çıkmaktadır.

Yetişkinlerin konumundan çok farklı olarak, henüz geleceğe

54 Corman, Louis. *Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi*. Cem Yayınevi. Çev. Hüseyin Portakal. 1988. syf. 27.

hazırlanmakta olan çocuğun, kendi davranışlarının sonuçlarıyla karşılaşması, çevreyle kurulan ilişkilerde istenmeyen davranışların ya da riskli alanların bilgi ve bilincine ulaşması gerekmektedir. Ve bunlara uyulup uyulmaması halinde karşılaşacağı risk ya da tepkilerle, onun gelişim kapasitesinin ölçüleri de dikkate alınarak, pratik olarak karşı karşıya getirilmesi çabasıdır.

“Yaptırım” sözcüğünün salt “kurallara ya da kararlara uyuma zorlamak amaçlı ceza uygulaması” anlamında kullanımı, otoriter-yan (disipline dayalı) eğitimin geleneğidir ve çocuk üzerindeki etkileri bağlamında bütünüyle olumsuz sonuçlar üreten bir yöntem olduğu için elbette doğru bir yöntem değildir. Çocuğun, kurallara ya da ortak kararlara uyumsuzluk göstermesi ya da uygulamama yönünde direnmesi halinde, çocuğu davranışının bilinen sonuçlarını yaşayarak tanınması, öğrenmesi gerekliliğini elbette yadsı-mıyorum. Bu, önceden alınmış belirgin kararlara uygun olarak, sevdiği bir şeyden süreli olarak mahrum bırakmak biçiminde ola-bilir. Böylece kendi eyleminin sonuçlarıyla yüz yüze gelerek, davranışını şu veya bu doğrultuda yerleştirecektir. Ancak, yaptırım sözü sadece bu türden zorlayıcı uygulamalarla sınırlanmamalıdır. Bundan çok daha etkili bir yaptırım yöntemi de, çocuğun davranışını sürekli kılması için davranışının ödüllendirilmesi ve böylece uygulamanın tekrarı ve devamlılığı için özendirilmesi yöntemidir. Birinciye kıyasla bu tarz daha etkileyici ve sonuç vericidir.

Ödül sözcüğü toplumumuzun büyük çoğunluğu tarafından daha çok maddi anlamda ele alınmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken iki temel nokta şudur:

Birincisi: Ödüllendirme eylemi, sadece, maddi bir şeyler vererek çocuğun sevindirilmesi olayı değildir. Tersine maddi ödüllerden çok daha önemlisi, veliyi sevindiren bir davranışından sonra çocuğu takdir etmek, onunla gurur duyduğumuzu ya da ona güvendiğimizi davranışımızla hissettirmek; bir gülücükle, bir öpücükle onun bu davranışından mutlu olduğumuz, sevindiğimize mesajının çocuğa akmasını sağlamak, ya da örneğin onun için

çok sevdiği bir şeyi (bir yemek, birlikte bir gezi, istediği bir kitabı almak gibi) yaparak çocuğun da kendi başarısı ya da davranışı ile gurur duymasını ve “bu davranışın sürdürülmesi gerekliliğine inanmasını sağlamak” mümkündür.

İkincisi: Çocuğun belirlenmiş sorumluluklarını yerine getirmesi halinde kesinlikle maddi ödülle ödüllendirilmemesi çok önemlidir. Örneğin okula gitmekte olan bir çocuk okulunu belli bir düzeyde başarmak ve bunun için derslerine çalışıp okul ödevlerini yapmak zorundadır. Bu onun görevidir ve bu görevi yerine getirdiğinde (örneğin derslerden yüksek notlar getirdiğinde) çoğu ailenin yaptığı gibi örneğin “para ile ödüllendirme” yoluna başvurulmamalıdır. Bu tutum çocuğun görev anlayışını giderek yok eder ve amaçlanan yaşamın disipline edilmesi noktasından çok gerilere fırlatır. Bu tür başarılar ya da görevlerin yerine getirilmesi süreçlerinde takdir duygumuzu iletmek, mutluluğumuzu hissettirmek çocuğu istenilen davranışa yönlendirmek için yeterlidir.

“Bunu yapma!” yerine “bunu yap” söylemi: Kuralların öğretilmesi sürecinde çocuğa, neyi “yapmaması” gerektiğini değil, neyi “yapması” gerektiğini anlatmak daha etkileyici ve doğru olanıdır. Başka bir deyişle, çocuğa, “yapma” sözcüğüyle engeller getirmek yerine, “neyi yapması gerektiğini” anlatıp, bunu yaptığında karşılaşacağı olumluluğun ne olduğunu yaşatmak gerekir. “Ama bu çok zor değil mi?” diye elimizdeki tek argümanı kullanmaya kalkmayalım. Tersini söyleyeceğim: Yapmasını istediğimiz bir hareketi çocuk gerçekleştirdiğinde ona yönelik ileteceğimiz bir gülümseme, hoşnutluğumuzu ifade eden bir göz ışıltısı; onu takdir ettiğimizi ifade eden bir onama; gururumuzu aktarabilen küçük ve abartısız bir övgü yaptığı davranışın ödülü olarak çocuğu etkileyecektir.

Çocuk elbette önümüze konulan kuralların uzun erimli olarak ne işe yaradığını henüz anlayamayacaktır. Hatta “yapılmaması istenen davranışları” gizemli bularak, keşfedilmesi engellenen o

alandanda bir eylem gerçekleştirmeyi hep arzu edecek ve bunu bir gün mutlaka deneyecektir. Oysa “yapmasıyla mutlu olduğumuz” davranışın mutluluk veren sonuçlarıyla karşılaşan bir ocuk, bu deneyimiyle, yapılmaması gereken davranışın da bilincine ulaşa-bilmektedir.

İçi boş ifadeler kullanılmamalı.

Yapılması gereken eylemin neden yapılması gerektiği açık bir dille anlatılmalıdır. Yaşının gelişim özelliklerine dikkat ederek çocuğun gelişim düzeyi nedeniyle anlayamayacağı sözcüklerle ya da çok görece terimler kullanarak konuşmamak gerekir. Örneğin bir işi yapmaması gerektiğini “terbiyeli ol” sözü ile ifade etmek boş bir çabadır. Üstelik “ne yapılmasını” anlatan bir sözcük değildir bu. Herkes “terbiyeli” olmak” sözünden farklı anlamlara ulaşıp, önerilenleri farklı yorumlayabilir. Oysa herhangi bir davranışın çocuğa benimsetilebilmesi için, çok somut olarak “şöyle davranmak gerekir” diyerek ondan beklentimizi anlatabiliriz. Böylece ocuğun soyut ve çok geniş bir kavram olan “terbiye” sözcüğüne takılmasını engelleyip, yararlı bir davranış biçimini somuttan öğrenmesine yardımcı olabiliriz. Benzeri rnekler olarak, başarısız olduğu bir sınav sonrası çocuğu “tembel” diyerek suçlamak yerine, önceden başarılı olduğu dersleri de hatırlatarak, “demek ki bu derse yeterince alışmamışsın” saptaması daha öğretici ve onun kendine güvenini koruyucu bir sunum olabilir. Sinirlenip kapıyı çarparak çıkan bir çocuğa “salak” diye öfke yağdırmak yerine, “böyle bir davranışın doğru olmadığını; sizi sinirlendirdiğini; ilişkilerinizi sertleştirdiğini ya da kopardığını” anlatma abanız bir hayli sabır isteyen ve genellikle yorucu bir çaba olsa da, inanın daha kalıcı eğitim değerleri elde etmesine yarayacaktır.

Yapmasını istediğiniz davranışı, neden yapması gerektiğine ilişkin bir “açıklama” yapmak gerekir. “Bıçakla oynamal!” emri yerine; “bıçağı yerine koy; çünkü çok keskin, elini kesebilir” sözü daha etkilidir. Açıklaması olmayan davranışın neden istendiği bi-

linmediği için, çocuk bu davranışın yasaklanmasının altındaki sır perdesini kaldırabilmek için sizden uzakta, kendisine yasaklanmış olan işi mutlaka bir kez daha deneyecektir. Yapılması gereken davranışa neden olarak sıkça söylenen “çünkü ben öyle istiyorum” sözü ise çocuğa hiçbir şey anlatmayan, tersine yanlış çağrışımlara zemin hazırlayan tehlikeli bir sözdür.

Kararları birlikte almak ve birlikte uygulamak mümkündür.

Günlük davranışlarımızda yaptığımız birçok çaba, gerçekte alışkın olduğumuz modeller üzerinden sürdürülmektedir. Oysa üzerine biraz düşünerek, sonuçları belki de daha uzun sürelerde ortaya çıkabilecek ama daha sağlam, daha eğitici yöntemler bulmamız hiç de zor değil. Örneğin çocuğu “hadi parka gidelim” diye dışarı çıkarıp gezdirmek elbette yararlı bir şeydir. Ama “bugün parka mı gidelim yoksa biraz gezelim mi?” diye sorarak seçimi ona yaptırmak, sonuçları itibariyle daha eğitici bir çaba değil midir? “Gel kitap okuyalım” diyerek elimize geçirdiğimiz ilk öykü kitabını okumak yerine, “kitap mı okuyalım yoksa oyun mu oynayalım?” diye sorsak; örneğin “kitap” seçeneği benimsendiyse, birkaç kitap ismi sayarak “hangisini okumamızı istediğini” öğrensek birkaç cümle fazladan konuşmaktan başka daha mı yorucu olur? Ya da “ben bunu yemem” diye dayatan çocuğun önüne “ya bu yemek, ya da (örneğin) bir elma” diyerek seçenek sunup, o seçenekte kalarak, kendi kararını kendisinin vermesini bekleyip sonuçlarına da katlanması gerektiğini yaşatarak öğretmek o kadar zor mudur?

Her hangi bir ortak programa ya da ortak uygulamaya ya da ilişkileri düzenleyecek kuralların oluşturulmasına ilişkin karar alırken, çocukların da karar sürecine katılımını gerçekleştirmek, çocuğun gelişim sürecini olumlu etkileyebilecek en etkili motivasyon yöntemlerinden biridir.

Diyelim ki 2 ya da en geç 3 yaşından sonra her çocuk (belki biraz da oyun havası içinde) bu sürece katılabilir. Uygulama cid-

diye alınıp, karar konusu olan konunun çocuğun anlayabileceği düzeyde bir dil kullanılarak sürdürüldüğünde, çocukta gözlemlenebilecek gelişimin boyutunu düşünebilmek bile mümkün değildir. Bu uygulama, televizyon seyri süreleri, internet kullanımı, yemek sistemi, bir tatilin programlanması, eve alınacak yeni bir mobilyanın rengi, biçimi ya da aile içi ilişkilerde uyulması gereken kurallar ve benzeri her konuyu içerebilir.

- Çocuk, böyle bir uygulamadan, öncelikle çatışmaların konularak çözümlenebileceğini görüp, bunu uygulamayı temel alacaktır. Giderek, sorunlarını artık tartışma zeminine taşımaktan korkmayacak, tersine bunun için toplantı gününü büyük bir heyecan duygusuyla yaşayarak bekleyecektir.

- Aile bireyleriyle eşitlendiği duygusunu yaşayacak, bireysel benlik duygusunu ve kendine güvenini geliştirecektir.

- Alınan kararların hem uygulayıcısı hem de takipçisi olacaktır. Böylece ortak sorumluluk duygusu ve bilinci gelişecektir. Üstelik aile aidiyet duygusu (kendisini bir ailenin önemli bir bileşeni olma duygusu) güçlenecektir.

Varın bunlara bağlı olarak gerçekleşebilecek kimlik değerlerini de siz düşünüp bulun.

Bu yöntemin en önemli noktası, alınan kararların uygulanmasında, özellikle yetişkinlerin, kendilerine ilişkin olarak alınan kararların uygulamasında hileye, kaçamak yollara başvurmaması; karar ilişkin uygulamalarını çocuğun da göreceği biçimlerde sergileyerek örnek olmaya çalışmasıdır.

Böyle bir uygulama doğal olarak başlangıcında çocuk için bir “oyun” gibi algılanacaktır. Ama, ana babanın kararlara uyma konusunda gösterdiği hassasiyet çocuk tarafından görülmeye başlayınca, uygulamayı artık bir oyun olmaktan çıkararak, giderek kendi çıkarlarının da bilinçli olarak masaya yatırıldığı; başkalarıyla paylaşımın da gerçekleştirilebildiği ciddi bir platformda olduğu bilincine ulaşacaktır. Olayın tekrarındaki ısrar, bu bilincin çocukta bir davranış biçimi düzeyine ulaşmasını sağlayacaktır.

Bir anekdot: Sanırım 20 yıl önce idi. Eğitim üzerine verdiğim bir seminerde sorulan bir soruyu yanıtlamak amacıyla, genellikle yapmadığım bir şeyi yaparak, kendi yaşamımdan örnekledim. Belki de işin kolayına kaçmış, insanların “seminercinin” söylediğini daha kolay kabul edeceğini düşünerek, işin kolayına kaçmayı tercih etmiştim. Günlük yaşamda bir aile içinde karar alma sistemlerine ilişkin bir örnek olarak, evimizdeki uygulamayı anlatmıştım. Biri beş buçuk diğeri henüz iki yaşında olan kızlarımla birlikte aile meclisi toplantıları yapıyor ve ortak uygulama gerektiren birçok alana ilişkin kararları birlikte alıyorduk. Çocukların yaşları sanırım “inandırıcılığım” gölge düşürmüştü ve belkide beklemediğim kadar büyük bir eleştiri cephesiyle yüz yüze kaldım. Bu toplantıya ilişkin anılarımdan silemeyeceğim savunmayı ise, katılımcıların bütününe seslenen ve kendisi de meslekten pedagog olan bir dostum yaptı: *“Arkadaşlar, eleştirileriniz sanırım fazla abartılı. Çünkü Metin Hoca sadece aile içinde ideal bir ilişkinin nasıl olması gerektiğine ilişkin fantezi bir örnek vermek istedi. Tamam bu mümkün değil, ama gelecek toplumlarda neden olmasın ki?”*

Yani pedagog dostum da bana inanmamıştı.⁵⁵

Oysa, çocukların yaşı gözetildiğinde biraz oyunsu gibi görünse de, birlikte yaşamımızda benim de büyük bir keyifle katıldığım en önemli etkinlikti bu. Üstelik toplantı öncesi ön hazırlık da yapmak zorundaydım. İlk oturumlarda Küçük çocuk ablanın verdiği oya, abla ise annenin oyuna bakarak oylarını kullanıyorlardı. Başlangıçta zorluk çektim, onların oylarını (kararlarını) etkilemek için onların anlayacağı düzeyde argümanlar bularak önerilerimi savundum. Bir süre sonra onların oyları da ötekinden bağımsızlaşmaya, özelleşmeye özgüleşmeye başladı.

Sonuç: Bana bu fikri veren bilime ve bilimcilere binlerce kez teşekkür borcum var. Bu ilişki bugün birlikte yaşamımızın en köklü geleneğidir. Artık kararları alırken, sorumluluğu birlikte ve eşit olarak paylaşabilmekteyim. Ve bu beni her boyutta ve her anlamda çok rahatlatmaktadır.

Şiddet ya da ceza ile eğitim, kimliğin öldürülmesidir:

Olur olmaz her konuda çocuğun önüne “yasak” koyarak onun disipline edilebileceğine yönelik bütün tezler bilimsel olarak çürümüş, çökmüş tezlerdir. Buna rağmen, çocuğun disipline edilmesinde hâlâ en yaygın olarak kullanılan yöntem, ne yazık ki, yasak koyma ve cezalandırma yöntemidir.

Şiddet uygulaması ya da cezalandırma, sadece korkuya dayalı olarak anlık “baş eğmeleri” gerçekleştirebilir. Böylece, çocuğun korku nedeniyle anlık baş eğmesi, sorunun tekrarlanmaması biçiminde bir rahatlama getiriyor gibi görünse de, onun bütünsel olarak gelişimi ve geleceğe taşıyacağı karakter üzerinde yaratacağı zararlar çok daha büyüktür. Üstelik eleştirilen, karşı çıkılan sorun bilince taşınarak çözülmemiş, sadece ileride tekrar uygulamak üzere uygun bir zamana ya da mekana kavuşana kadar ertelenmiş olacaktır.

Çocukların soyut öğütleri değil somut örnekleri, ama daha çok da velilerin uygulamalarını, ciddiye aldığını unutmamak gerekir. En azından 11-12 yaşına kadar bu durum böyle devam edecektir. Gereksiz uzun nasihat (öğüt) veren konuşmalar, çocuk için bütünüyle anlamsızdır. Öğüt vermek yerine örnek olmayı tercih etmek, eğitimimizin başarısı için temel uygulama olmalıdır. Çocuğun da kazanmasını istediğimiz her hangi bir davranış konusunda pratik anlamda örnek olmaya özen gösterirsek, çok daha kısa zamanda çok daha fazla olumlu tepki alırız. Çocuğa “şöyle davran” diyen ana babanın kendi davranışlarında söylemleriyle tutarlı olmaması halinde, ana babaya güvensizlikten tutun da, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin yorumlama yeteneğini toptan kaybetmeye kadar çok ciddi zararlar verebiliriz. Ya da onu böylece oportünist, tutarsız, ilkesiz bir tutumu benimsemeye yönlendirmiş oluruz.

Keyfi ve anlık yaptırım kararları tehlikelidir: Keyfi ve anlık olarak belirlenmiş yasaklar getirmeye, hiçbir zaman yönelmemek gerekir. Çünkü bu tür kararlar genellikle “dediğimi yapmadı” tü-

ründen, eğitime yönelik değil, intikama yönelik güdülerin sonucu olarak ortaya çıkarlar. Bir olayın karşılığının “ceza” türünden bir yaptırım olabilmesi için, bunun önceden bildirilmiş olması gerekir. Başka bir deyişle, ceza kanununda yetişkinler için “yasalarda var olan hükümler, bilinsin ya da bilinmesin, herkesi bağlar” hükmü, eğitim amaçlı olarak çocukta uygulanmamalıdır. Bu nedenle ilk “yanlışlar” ceza konusu olmak yerine, “tekrarında ceza konusu olacağı” bildirimiyle karşılanmalıdır.⁵⁵

Alınan kararlara uyulmadığı zaman, aile fertlerinin nasıl bir uygulama ile karşı karşıya kalacağı çocuk tarafından önceden bilinmelidir. Böylesi uygulama durumlarında, “ceza” sözcüğünü kullanmadan; “birlikte karar almıştık ve karara uyulmazsa bunu böyle yapacaktık” gibi ön açıklamalara dayandırılarak, “bu uygulama, birlikte alınan karara uyulmamasının sonucu olarak ortaya çıkmış ve uymak zorunda olduğumuz bir sonuç; attığımız adımın katlanmak zorunda olduğumuz karşılığı, ortak yaşamın kurallarına herkesin uyumunu sağlayabilmek için birlikte belirlenmiş bir yaptırım” olarak tanımlanmalıdır.

Önceden alınmış kararlar söz konusu olduğunda, bunlara uymama doğrultusunda atılacak her adımın yaratacağı sonuçlara kişilerin katlanmak zorunda olduğu düşüncesi yerleştirildiği takdirde, çocuk, davranışlarının sonucunda karşılaştığı durumların, aslında kendi davranışları ve tercihleri sonucu ortaya çıktığını anlayacak ve adımlarını buna göre kontrollü olarak atacaktır.

Yaptırım, adil ve orantılı olmalıdır: Çocuğun olumsuz karşılanan davranışlarına ilişkin yaptırım uygulamaları bir iç tutarlılığa sahip olmalıdır. Bugün yaptırım uygulanmış bir eylemin yarın görmezlikten gelinmesi hatta görülmesine rağmen yaptırım dışı tutulması çocukda, içerisinde yaşadığı ilişkileri tanıma zorluğu yaratabileceği gibi, bu keyfiliğin yarattığı sürekli bir kaygı haline sokulmasına da neden olabilir. Yaptırımda çocuğun bedensel ve

55 Sanırım bu meslekte bu tür sürprizlerle herkes sıkça karşılaşmıştır.

ruhsal gelişim düzeyi ve durumu, dayanma kapasitesi, yetenekleri, duygusal dünyası gibi yaptırımdan etkilenecek bütün faktörler göz önüne alınmalıdır. Örneğin bedensel olarak yeterince güçlü olmayan bir çocuğa yaptırım olarak zor bir bedensel işi yüklemek, onu “eğitmek” değil “ezmek” demektir.

Yaptırımlar daha çok çocuğun sevdiği istediği bir olgudan süreli mahrumiyet biçiminde gerçekleştirilebilir. Bir süre için TV seyretmemek; bir süre sokağa çıkmamak; bir süre doğum günü kutlamalarına katılmamak; onun bedensel ve ruhsal kapasitesi içerisinden gerçekleştirebileceği bir ödevi yapmak gibi...

Farklı olumsuz eylemler farklı yaptırımlarla karşılık bulmalıdır. Okuldan yarım saat geç gelen bir çocuğun bu eylemiyle, çevre ilişkilerine ya da arkadaşlarına şiddet uygulayan bir çocuğun davranışı ayrıntı değildir. Çocuk yaptırımların gücü ile kendi eylemleri arasındaki farklılığı da değerlendirecektir. Bu nedenle yaptırımların eylemle ilişkisinde bir orantılılık gözetilmelidir.

Yaptırım ayrımcılık içermemelidir: Komşu ya da akraba çocuklarıyla birlikte gerçekleştirilen olumsuz eylemlerde yaptırım uygulaması çoğu zaman sadece kendi çocuğumuza yönelmekte, tabiri caizse, “suç ortakları” yaptırımdan muaf tutulmaktadır. Bu uygulama çocuk için büyük bir haksızlık, büyük bir tutarsızlık ve ayrımcılıktır.

Hemen “ama komşunun çocuğuna ne diyebilirim ki?” diye savunmaya geçmemek gerekir. Söylenecek şey gayet belirgindir: “Bak ben kendi çocuğum için bu davranışı ya da eylemi doğru bulmuyorum. Ama bu davranışı senin için de doğru bulmuyorum. Eğer bize geldiğinde bir kez daha böyle davranırsan, bundan sonra seni şu kadar süre evimize çağırmayacağım. Bunu bilmeni istiyorum.”

Bu açıklama oldukça nettir. Ona davranışını düşünmesi için ve bizim kurallarımızı öğrensin diye bu açıklamayı yaptım ve bir şans daha verdim. Yeniden bu olanağı kullandığında eski tutumu-

nu sürdürürse, artık onu bu davranışını terk ettiğine ilişkin bizi ikna edene kadar evimize sokmama hakkına sahibim ve bu hakkı kesinlikle kullanmam gerekir.

Bu uygulama komşumun hoşuna gider mi? Ayıp olmaz mı? Bunlar komşumun anlayışına kalmış şeylerdir. Ama çocuğumun eğitiminden ben sorumluyum ve bunu böyle yapmak zorundayım.

Aynı ayrımcı uygulamanın sıkça izlendiği bir başka alan ise kız çocuk - erkek çocuk ayrımcılığında kendini göstermektedir. Bu türden bir ayrımcı anlayışla, “aynı” davranışın “farklı” tepkilerle ya da yaptırımlarla karşılanması, ayrımcılık türleri içindeki en temel, en tehlikeli bir ayrımcılık olan cinsiyet ayrımcılığını doğurur, besler ve bütün düşünce sistemlerine zemin sağlayan kalıcı bir yaklaşım olarak yer eder.

Sevgiden mahrum bırakmayıp elini tutun: Benimsenmeyen ve yaptırıma tabi tutulan herhangi bir eyleminde, çocuğunuza yaptırım kararını iletirken “onu sevmediğinizi” asla söylemeyiniz. Tersine, yaptırım kararını iletirken: “onu her zaman sevdiğinizi, onun yeteneklerine her zaman güvendiğinizi, ama yaptığı şu işten hoşlanmadığınızı; bu nedenle ve bu eylemde sergilediği tutumdan dolayı bu uygulamayı gerçekleştirmek zorunda olduğunuzu; uygulama süresince eylemini yeniden düşünmesi gerektiğini; onun bu yanlışına rağmen davranışını düzelteceğine inandığınızı” uygun bir dille anlatınız. Çocuk *kendisinin değil eyleminin* yaptırımla karşı karşıya olduğunu açık olarak anlayabilmelidir.

Uygulamayı anlatırken çocukla göz kontağı kurmak için duruş pozisyonunuzu ayarlayıp, onun elini ya da teninin her hangi bir yanını (boyun, yüz vb) tutarak, okşayarak bu uygulamayı aktarınız.

“Ne kadar da çok istediğiniz var. Bunları yapabilecek olsaydım, zaten bu çocuk bu durumda olmazdı!” diyerek öfkenizi benden çıkarmaya kalkmayın. Ben, en az, çocuğunuza olduğu kadar size de güveniyorum. Siz ise önerilerimi gerçekleştirmek için bir iki kez deneme zahmetine girin; test edin. Eğer ortaya çıkan sonuçtan

iki taraflı olarak kazançlı çıkarak mutlu olmazsanız, yöntemi terk etmenizi ve yazılarımı okumamanızı engelleyen bir şey yok ki.

Yaptırım, eski hesapları karıştırmadan ve zamanında uygulanmalıdır: Eğer, anlaşmalara aykırı bir davranış söz konusu olursa, eğer varsa, o davranışa ilişkin yaptırım geciktirilmeden uygulanmalıdır. Olayın üzerinden hayli zaman geçtikten sonra, eski defterleri ortaya dökerek ve güncel somut olaydan koparak yaptırım uygulamaya kalkmamalıyız. “İflas eden tüccar eski hesaplarını karıştırmış” sözü tüccarın arayışını doğru anlatsa da eğitim alanında bütünüyle geçersizdir. Zira eğitim çabası süreklilik, tutarlılık ve kararlılık ister. Bu çabanın iflas noktasına dayandığı varsayımı ise, bütün zorluklara rağmen bir velinin asla kabul etmemesi gereken bir durumdur. Üstelik “eski defterleri karıştırarak gerçekleştirilen bir yaptırımın adı “öç almak” olduğuna göre, bir velinin çocuğuna yönelik duygularıyla bağdaştırılamaz/bağdaşmaz bir durumdur.

Yaptırım, affa tabi tutulmadan uygulanmalıdır: Çocuğun bir davranışına ilişkin önceden belirlenmiş bir yaptırım (müeyyide, karşılık) varsa, söz konusu yaptırımın uygulaması hastalık ya da okul sorumluluğu gibi zorunlu nedenler dışında ara kararlarla kesintiye uğratılmamalıdır. Toplumumuzda sıkça görülen uygulamalardan birisi, üzerine önceden konuşmadan, ani tepkilerle çocuğun davranışlarına yaptırım uygulaması koymaktır. Bu türden çoğu tepkisel olan uygulamalarda örneğin eve geç geldiğinde ne ile karşılaşacağını bilmeyen bir çocuk, eve geç geldiğinde hemen “bir hafta ev cezası” ile çarptırılabilir. Bu elbette yanlış bir yöntemdir. Ama uygulamanın hemen ikinci üçüncü günü, velilerden birinin ötekine “bak çocuk yanlışını anladı, bir daha yapmayacak, şu cezayı kaldırır” türünden bir önerisi, yaptığı uygulamanın sıkıntısını çekmekte olan veliyi hemen uygulamanın geri kalan kısmını kaldırmaya yönlendirebilir.

Bu sağlıklı bir yöntem değildir. Uygulamaya ilişkin tehir, ke-sinti ya da toptan kaldırma gibi değişikliklerin mutlaka olayın niteliğiyle ilgili bir değişiklik, yani olayın veli tarafından değ-erlendirilmesini temelden farklılaştıracak yeni bir bilgi sonrasında yönelmek mümkündür. Eğer sonradan uygulanan yaptırımın adil ya da orantılı olmadığını ilişkin bir düşünceye ulaşıldıysa, bu du-rumda bu uygulama yanlışsı açıktan ifade edilerek yeni düzenle-meye gidilmelidir.

Bu, uygulamada biçimsel bir hassasiyet değil, çocukda oluş-turulmak istenen değerler sisteminde tutarlılık sağlamaya yönelik ilkesel bir davranıştır. Bir yaptırımın, keyfi bir kararla alınmasına karşı olduğumuz gibi, kararlar sonunda uygulanan bir yaptırımın da keyfi bir “af” uygulamasıyla ortadan kaldırılması doğru değildir. Belirlenmiş olan yaptırım sonuna kadar kararlılıkla uygulanmalıdır.

Her insanın benimsemediği kararlara direniş hakkı var-dır: Şimdiye kadar velilere “valla eskisine göre daha rahat olacak-sınız” diye verdiğim umutları birden bire boşa çıkaran bir başlıkla karşılaştınız değil mi? Hayır, hemen teslim olmayın ve bu kısacık bölümü de okuyarak emeğinizin sonuçlarını devşirmeye çalışın: Lütfen.

Tamam, çocuğun eğitimi konusunda duyarlı bir velisiniz. Eğitim perspektifiyle önerilen her şeyi adım adım gerçekleştirdiniz. Buna rağmen çocuk tam da istemediğiniz eylemi, üstelik de gözünüzün içi-ne soka soka gerçekleştirdi. Çıldırmağ üzeresiniz. Hem de göz göre göre yaptı bunu, bunca çabadan sonra çıldırmağ için yetmez mi?

Yetmez elbette. Ne siz çıldırın ne de bir peşin hüküm ile çocu-ğunuzu “geri zekalı”⁵⁶ olarak ilan edin. Bırakın bu sözü söyleme yanlışsı velilerin değil Başbakanların yeteneklerinin sınırını belirle-meye devam etsin.

Eğer önceden konuşulmuş ve yaptırımı belirlenmiş bir eylem, özellikle altı çizilerek, yani gösterile gösterile tekrar gerçekleştiri-

56 Bu sözün biçim kültürümüzde Başbakanlar söylüyor. Başbakan Erdoğan’ın 4+4+4’e itirazsı olan ana babaları eleştirirken kullandığı söz.

liyorsa, çocuğun bu “yasağa” ve “yaptırıma” ciddi bir itirazı olduğu, uygulamada isyanları oynadığı olasılığını iyi gözlemlemek gerekir. Gelişim düzeyinin sınırlılığı ya da birtakım bedensel ya da ruhsal sınırlılıklar nedeniyle kendini yeterince anlatamayan; ya da üretimine katıldığı ve onayladığı yaptırım kararlarıyla pratikte yüz yüze kaldığında kararını ve katılımını yeniden değerlendirerek farklı düşünceler geliştiren çocuklar, uygulamaya karşı ciddi bir direniş sergileyebilirler.

Herhangi bir çatışmada anlaşmaya varmadan çocuğun direnişini kırarak çocuğu teslim almaya kalkmak, ileriki yıllarda çocuğumuzu dirençsiz kalmaya yöneltmek demektir. Çocuk ilk uygulamalarda direncini değişik yöntemlerle sürdürmeye çalışır. Ama her defasında bedel ödeyerek (ağlama krizleri; fiziksel direniş, kendini yaralama vb.) sürdürdüğü direnişinin yetişkinin gücü tarafından kırılabildiğini gören çocuk, giderek direnmek yerine teslim olmayı yeğler.

Alın size sistemin biat kültürü içine itilmiş bir insan tipi.

Bu türden direnişlerden kurtulabilmenin birinci şartı, yaptırım kararlarının “*kazan+kazan*” formülasyonu çerçevesinde bir mantığa oturtulması olmalıdır.

Uygulamanın ikinci şartı, yukarıda da sözünü ettiğim gibi, *çocuğun değil eyleminin yaptırıma tabi tutulması* ilkesidir. Böylece çocuk davranışının anlamı üzerinde yoğunlaşır ama kendisinin dışlandığı, aşağılandığı bir duyguya yakın düşmez. Bu nedenle doğrudan kimlik çatışmasına girmez.

Sorular - Yanıtlar

Birol Koldaş

Sevgili hocam, bu son denemem bundan önceki öneri, eleştiriyi yani hiç bir şeye cevap vermedin. Hayran kitlenin yoğunluğundan dikkatinden kaçmış olsa diye düşünüyorum... Sorum, din yolu ile çocukların istismar edilmesi, ya da dinin çocuklar üzerindeki etkisi, çocuk yaşta kapanmak, sünnet vs. bu konuda yapılmış sosyolojik, pedagojik bir çalışma, bilimsel bir kitap önerin varsa lütfen yaz... Sevgiler.

Metin Ayçiçek

Sevgili Birol,

Anladım, seni bir hayli kızdırdım galiba. Hayranlarım falan gibi bir nedenle değil elbette. Belki de dostluğumuzun böylesine yakın olmasının yarattığı “nasıl olsa bizim oğlan” rahatlığıdır. Ya da, üretebileceğini düşündüğüm bir ton sorunun altında ezilmemek için, yanından havaya bakıp ısıklık çalarak geçmek gibi bir şey de olabilir. Ciddiye almamak hiç değil: Kurulmuş olan ilişkiyi fazla önemsemek olabilir. Sen benim için önemlisin ve bunu biliyorsun. Şimdi bana nazlanma.

Değerli dostum, din kavramının içini her zaman bir “istismar” olgusuyla doldurmamak gerekir. (İstismar=yararlanma, sömürme). Dinsel istismar (yani dinsel değerlerinin kötüye kullanılması, kişinin dinsel değerler kullanılarak sömürülmesi olayı) ile dinsel inançlar olayını ayrı ayrı ele alarak tartışmak gerekir.

Hangi kavramla yan yana gelirse gelsin (duygusal, ekonomik, politik, dinsel, ulusal vb) istismar çirkin bir olaydır.

Birey ve din ilişkisi ise farklı ele alınmalıdır. Bir pedagog, din karşısındaki kendi konumlanışı ne olursa olsun, ötekinin bu alana ilişkin düşüncelerin kafadan yasaklayıcı, yok sayıcı, reddedici bir tutum içerisine girmemelidir. Ama örneğin diğer (ulusal, kültürel vb.) değerlerin verilisinde de olduğu gibi, değerlerin aktarılışında uygulanan yöntem ve araçların, çocuğun bedensel, bilişsel ve

ruhsal gelişimini hangi yönde etkilediğini saptamamız ve buradan hareketle davranışa ilişkin öneri getirmemiz gerekir.

Örneğin çocuk yaşta kapanmaya ilişkin (en azından erinlik zamanına kadar) ana babanın zorlayıcı tutumunu, çocuğun kişisel (ve özgür) iradesinin kırılması olayıyla bağlantılı olarak anlatabiliriz. İkincisi: Kapanma olayı, özellikle kemik gelişiminde çocuğun büyük ihtiyaç duyduğu ama doğal olarak doğrudan güneşten alınabilen D vitamininin çocuğa yeterince ulaşmasını engellemektedir. Bu durum, yetişkinlik döneminde bazı kemik ve deri rahatsızlıklarına neden olmaktadır. (Tıp alanında yapılan bir araştırma raporunun sonuçlarından.)

Dinin çocuklar üzerindeki etkisi üzerine olumlu ya da olumsuz boyutları öne çıkaran fazlasıyla tez vardır. Bunları burada aktarmayacağım.

İslam öncesi bir uygulama olan sünnet olayı ise yine başlı başına bir tartışma konusu. Sünnetin sağlığa ilişkin yararları üzerine çok fazla sayıda tez vardır. Ama bütün tezleri “günümüzün sünnetsiz toplumlarının” sağlık istatistikleri ile karşılaştırdığımızda daha net kararlara ulaşmak mümkündür. Bana göre ise: Bugün, böylesi bir kesme eyleminin yararlarını açıklayabilmemize destek sunabilecek (bazı hallerde penise tıbbi müdahale gerektiren haller dışında) bir argümana sahip değiliz. Sünnetin sağlık açısından getireceği özel bir yarar yoktur.

Ama buna karşın sünnetin ruhsal dengeye yönelik ciddi sorunlar yaratabildiği söylenebilir. Sünnet düğünleri çoğu toplumda çocukluktan gençliğe geçiş törenlerinin (inisiasyon) yerini almıştır. (Bu nedenle sünnet olan çocuklar babaları tarafından ‘benim oğlum artık erkek oldu’ diye övünülerek çevreye sunulurlar.) Aynı zamanda erkek olarak iktidara hazırlık amaçlı bir ideolojik etkili eylemdir bu. (Bu nedenle sünnet düğününde çocuklar ya prens, ya subay ya da polis giysisi ile yani toplumsal iktidarın sembollerine büründürülerek ve at ya da arabaya bindirilerek bir Sultan gibi dolaştırılırlar. Erkek egemen toplumun yeni iktidar sahiplerinin

hazırlığıdır bu.) Ama acıdır ve ilerde erkeklik organını kaybetme (kastasyon) ya da kan travması gibi rahatsızlıklara da kaynaklık yapar.

Bütün bunlara rağmen eğer çocuğun sünnet olmasını zorunlu görüyorsak, kesinlikle 6 aylıktan önce ya da 7-8 yaşından sonra sünnet ettirmek gerekir.

Çocuk ve cinsiyet eğitimi isimli kitabımda bu konu üzerinde biraz daha yoğunca durmuştum.

Sevgiyle kal dost,

İlkay Gül

”Doğru tartışma üreticidir” yazılarınız çok yararlı, her zaman her yerde, herkesle, herkes uygulayabilse, uygulayabilsek, şu insani duygularımız, sinir sistemlerimize bir de hakim olunabilse, sizin anlattıklarınızı yapmamız daha kolay olacak... Teşekkürler.

Metin Ayçiçek

Sevgili İlkay,

Kesinlikle haklısın. Keşke... Ama “her zaman, her yerde, herkes” gibi genellemeler umutlarımızı ifade etmek açısından önemli sözlerse de, gerçekliğe denk düşmeyeceği için sorunlu sözler olarak kalacaktır. Ben de elbette sizin dileğinizi gönülden paylaşıyorum. Ama bu dileğimin gerçekleşmesi için, “her...” genellemelelerini beklemek yerine, “kendimden başlayarak” adım atmayı daha doğru bir yöntem olarak savunuyorum. Değişimi kendimizden başlatmak, toplumsal değişimi gerçekleştirmenin bütünü olmasa da, en önemli bölümüdür diye düşünüyorum.

Ben insana, insanın irade gücünü çok güvenen birsiyim. Değişim iradesini netleştirerek açığa çıkarabilen bir bireyin (elbette nesnel koşulları da varsa) olağanüstü bir güçle, hepimizi şaşkınlığa uğratabilecek büyük değişimlere imza atabildiğini gerçekten yakından izleyebiliyorum.

Sinir sistemlerimize hakim olabilmek, kesinlikle bilinçli bir karar; bu kararın uygulanmasına yardımcı olabilecek, bilinçle seçilmiş bir eğitim programı ve bunu destekleyebilecek yöntemler; ve bu yöntemlerin sonuçlarını derlememize olanak verebilecek bir sabır gerektirir.

Sevgili İlkey, geçmişte tartışma konusunda çok ciddi eleştiriler alan; bağınaz ve sekte bir insan olan Metin Ayçiçek yazıyor size bu satırları. Bugün ise, hakkımı da aşarak sizlerin övgülerini alabiliyorum. Ben bunu nispeten aşılabilmişsem, *en az* benim kadar yetenekli olan dostlarımla bunu başaramayacağına inanmam mümkün mü?

Karar vermek, yolu yarılacak demektir.

Sevgiyle kal dostum,

Arges Arjin Arges

“Tartışmayı öğrenmek gerek” o kadar güzel ifade etmişsiniz ki fakat maalesef hiç birimiz bu gerekliliği yerine getiremiyoruz sadece beğenmek ile yetiniyoruz!

Kendimizce doğru tartışmak için çaba sarf ettiğimizi düşünüyoruz fakat bazen de yanlış olduğunu bildiğimiz halde “ben böyle düşünüyorum, beni bu şekilde kabullenmek zorundasın” diye karşıdakine doğru yapmadığımız şeyi kabul ettirmeye çalışıyoruz. Oysa bu yazıdan yola çıkarak kendimizi gözden geçirip gerçekten tartışmayı ne kadar biliyoruz, biz gerçekten ne kadar doğru tartışıyoruz, çocuğumuzla, annemizle, babamızla, kardeşimizle, eşimizle, arkadaşımızla vs. vs...

Bu yazıyı beğenen çok kişi var fakat hiçbiri ikili diyaloglarında ne kadar doğru tartıştıklarına yönelik bir nokta dahi yazıp tartışma konusu açmamış... Yanlış anlaşılmasın kimseyi zorlamak gibi bir amacım yok zaten beni aşar... Fakat eğer okuduğumuz yazıları gerçekten beğeniyorsak kendi yaşamımızdan, tecrübelerimizden de bir iki kelime yazmak gerek diye düşünüyorum.

Daha önceki yazılardan bir tanesinde “dil düşüncenin iskeleti-

dir” diye başlık atılmıştı süper bir yazı eğer dil düşüncenin iskeleti ise ve bu iskeletten dökülen sözcükler yaşamımızı olumlu veya olumsuz çok ciddi etkileyebiliyorsa üzerinde de çok ciddi tartışmak gerektiği kanaatindeyim..

Emeğinize, yüreğinize sağlık.

Selamlar, saygılar

Metin Ayçiçek

Selamlar sevgili Arges,

Notunuz için çok teşekkür ederim. Bir biçimde benim de dileğimi yansıtmışsınız, sağ olun.

İtiraf etmeliyim ki aslında elbette her insan gibi benim de övgü yoluyla motivasyona gereksinimim var. Gereksiz tevazu örneği göstererek kendimi aslımla değil de yapay araçlarla makyajlanmış bir görünümle sunmak istemem. Övgünün motivasyon için önemli bir uyarıcı olduğunu kabul ediyorum.

Ama yazıları okuyan arkadaşlarımızın, pedagoji üzerinde olarak, yayınlanan yazılara kendi katkılarını sunmaları; bilgi ve deneyimlerini katılımcılarla paylaşmaları; eleştirileri ya da yaşamdan katacakları örnekleriyle konuların derinlik kazanmasına yardımcı olmaları elbette benim de en büyük arzum, isteğim. Burada yayınlanan düşüncelerin hiçbirinin mutlak bir kesinlikle kendisini dayatması asla söz konusu olamaz. Yazılar sorunlara yaklaşıma ilişkin bir tartışma alanı çerçevesi çizebiliyorsa amaçlanan en büyük hedefe ulaşmış demektir.

Sevgili Arges, dostlukla oluştuğuna inandığım hoşgörüne sığınarak yazına bir düzeltme notu, bir de farklı düşünce şerhi koymak istiyorum.

Açıklama notu-1: Yazında şöyle diyorsun: “Kendimizce doğru tartışmak için çaba sarf ettiğimizi düşünüyoruz, fakat bazen de yanlış olduğunu bildiğimiz halde ‘ben böyle düşünüyorum, beni bu şekilde kabullenmek zorundasın’ diye karşıdakine doğru yapmadığımız şeyi kabul ettirmeye çalışıyoruz.”

Bu cümledeki “bazen de yanlış olduğunu bildiğimiz halde” sözünün buradaki varlığı aslında sorunun tartışılmasına farklı bir boyut katar. Çünkü bir düşüncenin yanlış olduğu bilindiği halde doğruluğu inatla savunuluyor ve bunları kabul etmeleri için insanlar zorlanıyorlarsa, bu sorun pedagojik olmaktan çok, psikolojik bir davranış bozukluğu olarak değerlendirilmelidir diye düşünüyorum. Bu bir hastalıktır ve elbette sağlıklı bir tartışmanın nasıl olabileceğine ilişkin irdelemelerin yapılacağı bir platformda bu özel duruma yer vererek tartışma yaratılamaz.

Açıklama notu-2: Sorunun tutulması gereken halkası sanırım yine aynı cümlenin içinde yer alan “ben böyle düşünüyorum, beni bu şekilde kabullenmek zorundasın” cümlesinin içinde yatmaktadır. Bu, temel bir pedagojik ilkenin tersine çevrilmesi olayıdır. Senin de altını çizdiğin “ben böyle düşünüyorum, beni bu şekilde kabullenmek zorundasın” davranış biçiminin sıkıntısı, “değişimi ötekinden bekleme” tavrından kaynaklanmaktadır. Kendini değiştirmek istemeyen; sıkıntının aşılması için “yanlış düşündüğüne inandığımız öteki”nin değişmesini hedefleyen geleneksel bir yaklaşımdır bu. Oysa çağımızda sorunlu ilişkilerde giderek yaygınlaşan çözüm yöntemi, sorunu yaşayan somut tarafların her birine “eğer rahatsızsan, değişimi ötekinden beklemek yerine, kendinden başlat” ilkesiyle kurgulanır.

Sevgiyle kal dost.

AİLE İÇİ ŞİDDET VE Ç O C U K

Şiddet Sorunu Üzerine Bir Giriş Denemesi⁵⁷

“Öğretmenin vurduğu yerde gül biter” sözü kulaklarımıza fısıldanırdı, ilkokul günlerimizde. Askerlik anılarımızın temel süslerinden biridir “çavuş bir patlattı kulağımın üzerine” söylemleri. “Askere gidip de dayak yemeden geldim” diyen erler, bakıma alınması gereken kronikleşmiş yalancılık vakalarındandır. Ve mutlaka daha ciddi bir psikolojik hastalığın bir sendromu olarak kabul edilmelidir. Çünkü askerlik dahil, her türden eğitimin temel metodudur şiddet. Bu nedenle, teslim oluyorduk eğitim kurumlarına “eti senin, kemiği benim” sözünün güvencesiyle. Ve böylece oluşturduğumuz özgüvenden yoksun kimliklerimizin içinden ve elbette nasıl bir ilkelik düzeyiyle (düzeysizliğiyle) örtüştüğünden habersiz olarak, belki de en ciddi tartışmalarımızı savaşların insanlık için yarattığı kötülükler üzerinde kuruyorduk. Dayağın cennetten çıkma olduğunun bilinciyle, cennet özlemimizi dünyada gidermekteydik, dayağı sıkça kullanarak. Öyle ya, çocuklarımız da melek gibiydi. “Ağızları var dilleri yok”, terbiye kavramının en güzel örnekleri. Büyüğüne saygılı olduğu için, büyüğü karşısında korunmasız bir köle; küçüğünü sevdiği için, onun hakkında her türlü kararı ona danışmadan alma hakkına sahip bir efendi. Gündüz tavşan, gece kurt. Çifte kimlik.

Ve kölenin zulmü, zulümlerin en acımasısıdır.

Eski yüzyıllarımızda olduğu gibi, sanırım çiçeği burnunda milenyumumuzun en azından birinci yüzyılının da önde gelen sorunlarından birini, giderek yaygınlaşan ve dozunu artıran şiddet, yıkıcılık ve saldırganlık olayları oluşturacaktır. Gün geçmiyor ki

57 *Diyalog (Münih Yabancı Veliler Derneği Bülteni) Temmuz –2000 , Sayı 6. Bulletin des Ausländischen Elternvereins in München – Diyalog*

dünyanın herhangi bir bölgesinden böylesi bir olayın tanığı olmayalım. Olayın kendisinden daha kötü olan yanı ise, günümüz dünyasının bilim ve politika otoriteleri tarafından yıkıcılık ve şiddet olaylarının nedenleri üzerine genel kabul görür ortak bir tanıma ulaşılamamış olmasıdır. Yıkıcılık ve şiddet eğilimi, insanın doğasında mı vardır acaba? Et yiyen hayvanlardan biri olan insanın, bu beslenme alışkanlığının bir sonucu mudur, diğer et yiyenlerde olduğu gibi? Tanrının Habil ve Kabil aracılığıyla dünyaya tanıttığı bir cezalandırma (ya da sınama) yöntemi midir şiddet yoksa, tanımlanabilir toplumsal koşulların yarattığı tarihsel-toplumsal sonuç mudur?

Freud gibi psikanalistler, insanın doğasında var olarak kabul ettikleri “yaşam içgüdü” ve “ölüm içgüdü”nün etkileri olarak tanımladılar sevgi ve şiddetin kaynağını. Bu iki içgüdü aynı zamanda birbiriyle sürekli bir çatışma halindeydi. Bünyenin kendisine yönelen ölüm içgüdü” kendini-yıkıcı bir sonuç üretmektedir Freud’a göre. Bu içgüdü’nün, kendine yönelmediği durumlarda dışavurumu ise dışa yönelik (başkaları üzerinde uygulanan) şiddetin nedenidir. Bu düşünceye göre, insanın kendini ya da başkalarını yıkıma uğratma isteği ve bunun uygulaması olan şiddet, insan doğasının bir sonucudur.

Konrad Lorenz de Freud gibi, saldırganlığın, insan doğasında var olan bir özellik olduğunu kabul edenlerdendir. Ona göre, insan bünyesi tarafından sürekli olarak üretilen ve depolanan enerji, belli bir birikim sonrasında patlamak zorundadır. Bu enerjinin açığa çıkartılması (patlaması) ve tüketilmesi için mutlaka bir dış etkinin olması gerekmez. İnsan, kendisini patlamaya yöneltecek bir tepki bulamasa bile, bu tepkiyi kendisi yaratır. Lorenz, insanda kalıtsal olarak varolan saldırganlık eğiliminin, insanlığın gelişimi için olumlu bir şey olduğunu savunur. Kendi teorisine dayanarak insanlık için öngördüğü tehlike ise, “örgütlenmemiş, kendiliğinden ortaya çıkan saldırganlık”tır. Oysa, örneğin örgütlenmiş saldırganlık biçimlerinden biri olan savaşlar, insan toplumları için

yararlıdır. Ve Lorenz, toplumlar tarihinden ciddi hiçbir örnek vermeden ve sadece kendi savlarını gerçekliğin kesin tanısı olarak kabul ederek önemli bir sonuca ulaşır: Toplumlar varolduğu sürece savaşlar ve şiddet de var olmuştur. Ve insan var olduğu sürece şiddet de varlığını devam ettirecektir.

Oysa, modern antropolojinin kurucularından olan Prof. Bronislaw Malinowski, Trobriand yerlileri arasında yaptığı uzun zamanlı araştırmalara dayanarak Lorenz'in ulaştığı sonuçların tam da tersine ulaşmıştı. *İlkel Topumlarda Cinsellik ve Baskı* üzerine adlı yapıtında Malinowski: 'Tarihsel olarak, toplumsallaşma sürecinde ("biyolojik yaşamdan kültürel yaşama geçişte") ailenin kuruluşunu ve sınıfsız toplumlardan başlayarak evrimini inceleyerek, ilk toplumlarda çocuklar ve gençlerde cinselliğin yaşadığı özgürlüğü anlatıyor.⁵⁸

Malinowski'nin somut araştırmasına dayanarak toplumlar tarihine bakıldığında, özgürlüğün yaşandığı toplumlarda dışa yönelik yıkıcı şiddetin görülmediği saptanır. Toplumun (ve elbette insanın) yaşam etkinliğinin sonucu olarak ortaya çıkan (kabileler arasında av sahaları üzerinde anlaşmazlıklar ya da kadın kaçırma olayları dışında) savaş söz konusu değildir. Toplumun kendi içine yönelik cezalandırma yönteminde de şiddet görülmemektedir. Büyük ceza, bireyin kabile (toplum) malı olan silahlarına el konularak toplum dışına sürülmesi olarak görülmektedir.

Erich Fromm'un Sevginin ve Şiddetin Kaynağı⁵⁹ isimli eserinden bir sözü takıldı kaldı kulağıma yıllardır; "Yaşam yaratmak, güçsüz insanda bulunmayan bir takım nitelikleri gerektirir. Yaşamı yok etmekse yalnızca bir tek niteliği –şiddete başvurmayı– gerektirir. Güçsüz insan, tabancası, bıçağı ya da kuvvetli bir bileği olduğu sürece başkalarının ya da kendisinin içindeki yaşamı yok ederek onu aşabilir. Böylece, kendisini yadsıyan yaşamdan öç almış olur... Yaratamayan bir insan, yok etmek ister, yaratırken, yok ederken salt bir yaratık olma rolünün ötesine geçer."

58 Malinowski, Bronislaw. *İlkel Topumlarda Cinsellik ve Baskı*. Payel Yay. 1989.

59 Fromm, Erich. *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. Payel Yay. 1990

Şiddet, bireysel bir kavram olmaktan öte, toplumsal bir kavramdır. Ve bu anlamda ilk akla gelen de, egemenliğin ve egemenlik adına zor kullanımın örgütlenmiş en üst kurumu olan devlettir.

Çağdaş siyaset bilimcilerinin tanımlarında “Devlet”, sınıfsal boyutları, egemenlik-bağımlılık ilişkisi, yaygınlaşan işbölümünün örgütlenmesi zorunluluğu, toplumun kendini koruma güdüsünün organı vb. gibi niteliklerinin dışında iki temel ortak nokta üzerinden tanımlanmaktadır: “İlk olarak: Devlet, meşru şiddet kullanma hakkını elinde bulunduran tek örgütlü kurumdur. İkinci olarak: Devlet, toplumsal eğitim tekeline sahip tek kurumdur.”

Anlaşıldığı gibi, devletin, elinde tuttuğu her iki güç de resmi egemenliğe “biat” için gereklidir.

Devlet, elindeki eğitim tekeli için “uyum” için kullanır. Uyumun bir başka adı biat’tır. Yani egemenliğe (otoriteye) baş eğmek. Ailede, okullarda, camide, kısaca her yerde anlatılan iyi yurttaşlık kavramının tek anlamı Sokrates kişiliğidir. Gerektiğinde otoriteye başkaldırmak yerine boyun eğmektir erdem denilen şey. Ya da Galileo gibi davranarak ceza karşısında bilimsel verileri bile inkara yönelmek. Otorite karşısında baş eğmeyen Giordano Bruno gibilerine ne tarih kitapları ne resmi felsefe kitapları dipnotlarında bile yer vermezler. Eğer otoriteye itaatsizlikte kararlılık sürerse, o zaman şiddet devreye girer. Özgürlükten mahrum bırakma, işkence, idam bütün bu uygulama biçimlerinin örnekleridir.

Ve böylesine bir eğitim sonrasında üretilen insan kimliğini Horkheimer şöyle tanımlıyor:

“Uzlaşım değerlere kör bir bağlanma ya da teslimiyet; otorite karşısında kör bir itaat ve hemen yanı sıra, muhaliflere ve grubun dışındakilere karşı kör bir nefret ve husumet; kendi içindeki duyguların ve düşüncelerin ne olduğunu yoklamadan kaçınmak; katı stereotipleşmiş bir düşünce tarzı; insanüstü varlıklara inanma ve bel bağlama eğilimi; insan doğasının yarı-ablaka ve yarı-alaycı bir tutumla horlanıp bastırılması; kendi içindekini

dıştaki nesnelere yansıtma.”⁶⁰

Tanımdan da anlaşılacağı gibi, “silik insan tipi” diye de tanımlayabileceğimiz bu kişilikler, tekil birey olarak kendine güvensiz, korkak, yeteneklerini organize edemeyen ve dolayısıyla kendilerini yeniden üretemeyen kişiliklerdir. Fakat, grup halinde bir araya geldiklerinde olağanüstü şiddet yanlısı ve saldırgan olurlar. Her şeyi yıkmaya, parçalama, kurallara uymama eğilimi içine girerler. Gençlik çetelerinin oluşumlarında bu karakterlerin büyük bir ağırlıkta olduklarını görürüz.

Bir başka araştırmacı, Amerikalı psikiyatr Henry Dicks ise, uzun süreli ve geniş tabanlı bir çalışma sonrasında, otoriteryan eğitim sonucu oluşan otoriteryan kişiliğin temel karakteristiklerini şöyle saptamaktadır.

1. Sert tanımlı-otoriter kişiliklere benzeme çabası; bunlara tapınma, hayranlık ya da bunlarla özdeşleşme eğilimi.⁶¹
2. Duygu tabulaştırması ve duygusal tepkisizlik eğilimi.
3. Gücsüzün güçlü karşısında yok olması gerektiği anlayışlarına destek sunma.
4. Görünümde erkeksilik; gerçekte yoğunlaşmış bir homoseksüalite eğilimi.⁶²
5. Psikosomatik şikayetler ve nörotik korku.

60 Horkheimer'den aktaran: Teber, Serol. *Politik Psikoloji Notları*. Ara Yay. 1990. S. 39.

61 Burada tipik bir örnek olduğu için, araştırmacı-yazar bayan Anais Nin'in 1937 yılında yayınlanan günlüğünden şu aktarmayı yapacağım:

“Kimileyin sokakta ya da kahvede, bir erkeğin ,kadın sınırsı' yüzü, dizlerine dek çizmeleri olan iri bir emekçi, vahşi bir katilin başı beni biyüler. İçimdeki dişi titrer ve biyülenir... Özgür olduğumu unuturum. Bu bilinçaltı bir ilkellik midir acaba? Saldırgan gücü, erkeklerin kabalığını duyma isteği midir? Belki de ırza geçilmesi, kadına özgü bir gereksinim, gizli erotik bir gereksinimdir. Kendimi bu saldırgan görüntülerden kurtarıp, ıyanmalyım.

Bir başkası, şair Sylvia Plathın, Daddy isimli şiirinde güce tapınmanın tipik örneklüğünü verir: “Her kadın hayrandır bir Faşiste

Yüze inen çizmeye, vahşi yüreğine senin gibi bir vahşinin.” (Sylvia Plath 31 yaşında intihar etti.)

Aktaran: Brownmiller, Susan. *Cinsel Zorbalık. ırza Tecavüz Olgusunun Bir Tarihçesi*. Cep Kitapları. 1984. S.425

62 Bu örneğe ilişkin olarak İtalyan faşizminin kurucusu Benito Mussolini'nin adı sıkça geçer.

Bu türden kişilikler, güvensizlik ortamlarında daha çok fanatikleşerek, saldırganlaşırlar. Ayrıca yabancı düşmanlığı, ırkçılık gibi kendini merkeze koyarak başkalarını dışlayan ayrımcılık biçimleri de yine bu tiplerde, güçlü bir eğilim olarak her zaman yaşar.

O halde, şiddeti salt bireyin sınırları içinde incelemek büyük bir yanılgı olur. Hatta, giderek şunu da söylemek mümkündür: Şiddet, birey olarak insanın dışında, yani ancak toplumsal boyutlarıyla ele alındığında tanımlanabilir. Toplumun gelenek ve göreneklerinden atasözlerine, din ideolojisinden politik ideolojiye bütün alanlarda gerçekleştirilen düşünsel üretim bireysel şiddetin de kaynaklığını yapmaktadır. Birey, doğası gereği elbette “yaşama yönelir,” ama yaşama yönelişin mutlaka şiddet uygulamasına gereksinim duyduğunu söylemek, doğrudan şiddeti savunmak anlamını taşıyacaktır. Böylesi bir söylem, “doğada güçlü olan yaşar” biçiminde formüle edilebilecek Darwinci sav ile birleştirilince, ortaya sosyal-darwinist, giderek faşist bir ideoloji çıkarılır.

Şiddet kavramını, uygulama alanlarına göre sınıflandırarak da inceleyebiliriz. Savaşlar gibi kitlesel boyutlu şiddet uygulamalarını bir yana koyarak pedagojinin alanına girebilecek olanla konuşacak olursak, aile içi şiddet, şiddet türünün en yaygın olanıdır. Kadın üzerinde erkeğin ve çocuk üzerinde ana-babanın uyguladığı şiddet türünü bu kapsam içinde değerlendirebiliriz. Ayrıca, yaşlılar ve özürlülere yönelik şiddet de bu kapsamda ele alınabilir.

Kadın üzerindeki şiddet, kadını istemediği bir konuda davranışta bulunmak ya da istediği bir konudaki davranışını engelleme amaçlı olarak tehditten cinsel tecavüze kadar uzanan bir çeşitlilik gösterir. Dövmenin sıradan bir olay sayıldığı bu türden ilişkilerde işkence olarak adlandırılabilen ağır fiziksel eziyetler de çok sıkça görülmektedir. 9 senedir evli olduğu karısını dövmek için deriden örme özel bir kamçı yaptıran bir “dostumu” hatırlıyorum. Konu üzerine tartışmamız sırasında, işkence yaptığına ilişkin id-

dialarımı çok abartılı bularak, “İnsan karısına birkaç tokat attı, birkaç tekme salladı diye işkence yapmakla suçlanamaz!” diyordu. Doktor raporu sonrasında, karısının daha önce iki kez kolunun, bir kez de orta parmağının kırılmış olduğu; vücudunda birkaç yerde sigara yanığı ve kesici alet (bıçak) yarası olduğu ortaya çıktı.

ABD’de, 32 değişik kolej ve üniversiteden 6159 kız ve erkek öğrenci arasında yapılan bir anket çalışmasının sonuçlarını, genel ortalamalara çok uygun olduğu için burada aktarmak istiyorum.

Mary P. Koss ve yardımcıları Christina A. Gidycz ve Nadine Wisniewski’nin 1987’de gerçekleştirdiği bu araştırmanın birkaç bulgusu şöyledir.

Kadın deneklerin % 53,7’si 14 yaşından itibaren cinsel yönden saldırıyla karşılaşmışlardır. Bunların % 14.4 ü irade dışı cinsel temas; % 11.9 u cinsel zorbalık; 5 12,1 i tecavüz girişimi; % 15.4 ü tecavüz. Erkeklerin % 25,1’i bir biçimde cinsel saldırganlık eyleminde bulunmuş.

Değişik araştırmacıların yaptıkları araştırmalar sonucunda ortaya çıkan belirgin olan tek nokta şudur: “*Tecavüzün, hakim erkek-boyun eğen kadın cins rolleri kalıp yargısına dayalı kültürün mantıksal bir uzantısı olduğunu öneren sosyo-kültürel açıklama idi.*”⁶³

Soruna yaklaşımla ilgili bir başlangıç için sadece birkaç giriş paragrafı koyduk bu yazıya. Şiddetin biçimlerinin, şiddetin birey üzerindeki etkilerinin, şiddetin toplumumuz ve bütün insanlık için bağrında taşıdığı ciddi tehlikelerin yakınına bile uğramadık henüz. Çocuk üzerinde şiddetin dehşet sonuçlarını unutmadık. Fakat Ali Poyraz, ileriden işaret parmağını uzatarak: “Fazla uzatma artık, gönder şu yazıyı” diye çağrı yapıyor. Yerimiz de ne yazık ki bir derginin birkaç sayfasından ibaret. Belki gelecek sayılarda, bir başka boyutuyla yeniden değiniriz aynı konuya. Çoğu şeyi bu yazı kapsamında ele alamayacağız. Hadi bir örnek daha verelim: Trafik Canavarı (Türkiye’de yılda 7-8 bin kişinin ölümüne; 20-30

63 Scully, Diana . *Tecavüz. Cinsel Şiddeti Anlamak*. Metis Yay. 1994. Syf. 68

bir kişinin yaralanmasına neden oluyor) diye tanımlanan cinayet şebekesinin en yaygın yönteminin “sollama” denilen eylem olduğunu biliyoruz. Fakat bu eylemin, şiddete tapınan toplumlar- da ortaya çıkan bir “şiddet tezahürü” olduğunu hiç düşündünüz mü? Egemen olma, ötekini ezme duygusunun dışı vurumundan başka nedir zorunluluk dışı yapılan sollama? Niçin büyük arabalar daha pervasız olurlar sollama eyleminde ve bu tekil bireyin gruplaşarak güçlenmesi gibi bir durum değil midir?

Soruna yaklaşımla ilgili bir başlangıç için sadece birkaç giriş paragrafı koyduk bu yazıya. Şiddetin biçimlerinin, şiddetin birey üzerindeki etkilerinin, şiddetin toplumumuz ve bütün insanlık için bağrında taşıdığı ciddi tehlikelerin yakınına bile uğramadık henüz.

Çoğu şeyi bu yazı kapsamında ele alamayacağız. Hadi bir örnek daha verelim: Trafik Canavarı (Türkiye’de yılda 7-8 bin kişinin ölümüne; 20-30 bir kişinin yaralanmasına neden oluyor) diye tanımlanan cinayet şebekesinin en yaygın yönteminin “sollama” denilen eylem olduğunu biliyoruz. Fakat bu eylemin, şiddete tapınan toplumlarda ortaya çıkan bir “şiddet tezahürü” olduğunu hiç düşündünüz mü? Egemen olma, ötekini ezme duygusunun dışı vurumundan başka nedir zorunluluk dışı yapılan sollamalar? Niçin büyük arabalar daha pervasız olurlar sollama eyleminde? Ve bu davranış tekil bireyin gruplaşarak güçlenmesi ve gençlik çetelerinde görüldüğü gibi saldırganlaşmasına benzer bir durum değil midir?

Bu kadarı bile sorunun hangi karmaşık tartışmalara konu olduğu göstermektedir. Ama günümüzde sosyal bilimcilerin bir kesiminin üzerinde görüş birliği yaptığı bir ortak zemin: Şiddetin, tarihsel-toplumsal bir sonuç olarak, insan doğasından değil, toplumsal yaşam koşullarından üreyen; sosyal bünyeden kaynaklanan bir olgu olduğu saptamasıdır. Şiddet bilinci, cinslere, sınıflara, zümrelere, kastlara, din ve mezheplere, etnik parçalanmışlığa

uğramış ve hiyerarşik yapılanmaya sahip yani egemenlik - bağımlılık ilişkisini bağrında taşıyan toplumlarda, toplumun bünyesinde doğmaktadır. Bireysel düzlemde yansıma bulan şiddet, kitleselleşen iktidar bilincidir. Resmî düzlemde, “ülke çıkarları” perdesi arkasında gizlenen “örgütlü” iktidar kavgasıdır.

Doğaya ve kendi doğasına yabancılaşan insanın kaçınılmaz sonu mudur şiddet yanlısı olmak? Kendini yeniden üretimi bece-remeyen insanın, kendi toplumsal eyleminin hem mağduru hem faili olması değil midir bu sürecin öyküsü?

Gerçekten, örneğin çocuğumuz tecavüze uğrasa ne hissederiz karşısında? Mağdur olduğumuz bu olayda fail olarak kendimizi de suçlular listesine alır mıyız? “Şiddete karşı hangi etkinlik içinde yer aldım?” diye düşünür müyüz? “Niçin yer almadık, niçin kılımızı kıpırdatmadık tanıdığımızı tanımadığımızı yönelen şiddet karşısında” diye hayıflanır mıyız?

Belki de daha birkaç yüzyıl, insanlığın önündeki en önemli sorunu oluşturacaktır şiddet sorunu.

Ve yazıyı bitirmek için yeniden Erich Fromm’a döneceğim: *“İnsanın, -doğada bir eşi daha olmayan- bu bitmemiş ve tamamlanmamış varlığın gelişmesini bütün toplumsal düzenlemelerin en yüksek amacı haline getirecek koşulları yaratmaya gereksinmemiz vardır. Gerçek özgürlük ile gerçek bağımsızlığın sağlanması ve bütün sömürücü denetim biçimlerine son verilmesi, ölüm sevgisini yenebilecek tek güç olan yaşam sevgisini harekete geçirmenin koşullarıdır.”*⁶⁴

Ben, böylesi bir toplumun geleceğine hiç kuşku duymadım. Umudumu hep yaşattım, umudun sürekli yaratılmak zorunda olduğu bilincini terk etmeden.

Hiçbir kesin sonuca kendini bağlamayan bu giriş yazısından sonra, artık toplumsal olana daha somut olarak dönerek, aile içinde şiddet ve sol içi şiddet gibi konulara değinebiliriz.

64 Fromm, Erich. *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri*. Payel Yay. 1. cilt. 1984. Syf. 36

“Ne yaptımsa onların iyiliği için yaptım” diyerek çocuklarını öldüre-siye döven “sevgi dolu baba” ile, “ne yaptımsa halkım için yaptım” diyerek, “icabında” kendi yoldaşlarına karşı bile şiddet uygulamaktan çekinmeyen bir “devrimci” tipini aynı şiddet kulvarında buluşturan tarihsel-toplumsal-kültürel belirleyicileri tanımlamaya çalışabiliriz. Böylece, bireysel ve toplumsal tarihlerimizle kısa bir yüzleşmeye girebiliriz.

Verdiğimiz değişik tanımlar, soruna yaklaşımda perspektif genişliği sağlamaya yönelik bir çaba idi. Teorik olarak sunulan her konu, elbette yaşadığı alanın koşulları içinde somutluk kazanır. Bu verileri hangi toplumsal kesimi hedef alarak incelersek inceleyelim, Türkiye topraklarında tarihsel, kültürel, sosyal ilişkileri içerisinde ete kemiğe büründürerek anlamak mümkün olabilir. Konu elbette bir dergi yazısı kapsamını çok aşan bir derinliğe sahiptir. Ama bize düşen de şeytanın avukatlığı ya da arı kovanına girmeye çalışan bir çomak görevi olsun. Kısaca sorunu tartıştırmak isteyen bir kışkırtıcı da diyebilirsiniz. Biliyorum, bu konu çok eleştiri çekecek. Bu bile başarıdır diyeceğim.

Coğrafyamızda bir örgütlenme içerisindeki ilişkiler olumlu bir anlam kazandırılarak anlatılmaya çalışıldığında sıkça kullandığımız bir benzetme “aile” benzetmesidir. “Biz bir aileyiz” sözü, içerik olarak dayanışmayı kapsadığı gibi, aile mahremiyetini korumaya yönelik tartışmalarda da sıkça kullanılır. En demokratik yapılarımızda bile şu veya bu biçimde “şeflik” sistemlerinin korunması ailedeki “baba” rolünün bir başka biçimlenişinden başka bir şey değildir. Bir mahalledeki duvara yazılmış sloganımız için iki siyasal örgüt silahlı çatışma boyutuna tırmanan bir tutum içerisinde girebiliyorsa, bunu biraz da “örgütümüz namusu” anlayışında aramak gerekmez mi? Aile dokunulmazlığı örgüt fetişizmi arasında bu anlamda bir ortaklık yok mudur?

O halde siyasal yapılanmalarda şiddet sorununa bir adım yak-

laşabilmek için, aile içi şiddet kavramının içeriğine kısa bir göz atmakta yarar var.

Somut Olarak Toplumda ve Ailede Şiddet

Geçtiğimiz günlerde Anayasa Mahkemesi Başkanı Haşım Kılıç, yaptığı konuşmada “toplumun bir cinnet hali yaşadığına” özel vurgu yaptı. Bu vurguyu yıllar öncesi Prof. Serol Teber de yapmıştı. Toplumda bir şiddet salgınıdır aldı yürüdü.

Dünya Sağlık Örgütü, 2002 yılında yayınladığı “Şiddet ve Sağlık Raporu”nda şiddeti şöyle tanımlar: “Gücün ya da fiziksel kuvvetin; tehdit yoluyla ya da gerçekte; fiziksel zarar, ölüm, psikolojik zarar, gelişme engeli ya da yoksunluğa neden olacak şekilde; kendine, bir başkasına ya da bir grup veya bir topluma karşı niyetli biçimde kullanılması” olarak tanımlamıştır. Richard Dalkins gibi biyologlar “Dünyada empatiden, dayanışmadan, barıştan yana bir toplumsal düzen kurmak isteyenler bilsinler ki, insan biyolojisi pek onlara yardımcı olmayacaktır” gibi vecizleriyle şiddetin insan doğasında var olan bir davranış biçimi olduğunu savunsalar da, ben, Nelson Mandela’nın Rapor’a yazdığı önsözün hem daha doğru hem de insana daha çok yakışanı olduğunu düşünüyorum: “Sürekli olarak şiddet yaşayan pek çok kişi, bunu insan hayatının doğal bir bölümü olarak kabul etmektedir. Ancak bu böyle değildir. Şiddet önlenabilir. Şiddet kültürleri, tersine çevrilebilir. Hükümetler, topluluklar ve bireyler bu farklılığı yaratabilir.” (N. Mandela) Üstelik bu düşüncüyü yine bilimsel araştırmalara bağlı olarak savunuyorum. Örneğin bir takım cinnet katliamları arkasından Montreal’de yapılan “Şiddet ve Birlikte Varolma” başlıklı konferans gibi onlarca bilimsel araştırma ve konferans bu konuda doğru yaklaşımlara ulaşabildiler. Montreal konferansında da Fransız biyolog Dr. Karli, “şiddet hayvansal yanımızda kökenleri bulunan bir kader midir? Yoksa özgürlüğümüzün bir sonucu mudur?” başlığıyla sunduğu tebliğde, ekibiyle yaptığı 10 yıllık araş-

tırmasının sonuçlarına dayanarak “şiddetin doğuştan olmadığını” söylüyordu.

Bu tartışmalar önemliydi zira şiddetin doğuştan gelen bir davranış biçimi olmadığının kabulü, bizi şiddetin önlenebilirliği sorununa da ulaştıracaktı.

“Şiddet, eylemde sınır tanımamanın en çarpıcı görünümüdür” diyor Prof. Dr. Ioanna Kuçuradi. *“Korkunun, bencilliğin, gururun en direkt tepkisidir. Etik cehaletin belirtisi olarak da düşünülebilir ve şiddet ancak insanlarda görünür... Şiddet eylemleri, fiziksel güç kullanarak, o anda kendisini koruyamayacak ya da başkası tarafından korunamayacak bir insana fiziksel veya psikik varlığına kasıt olmadan, tepki olarak ya da kasıtlı olarak zarar veren veya bir insanı yok eden eylemlerin özelliğidir. Bu eylemleri genellikle kişiler karşı oldukları bir şeye tepki olarak gerçekleştirirler. Ne olursa olsun ulaşmak istedikleri bir şeye engel oluşturduğunu düşündükleri insanlara karşı böyle eylemler yaparlar veya boyun eğmek istemeyen ya da boyun eğmediği farz edilen, o anda istediklerini elde etmeye engel oluşturan kişilere istediklerini yaptırmak için gerçekleştirirler. Şiddet eylemleri ayrıca eylemde sınır tanımayan nihilizmin bir ifadesi de olabiliyor.”*⁶⁵

Şiddet failleri, genellikle eylemlerini “öfke” ile tanımlarlar. Oysa öfke kendiliğinden ve aniden ortaya çıkan ve mutlaka saldırganlıkla sonuçlanan bir duygu değildir. Kendini besleyen kaynaklar süreç içerisinde birikir ve giderek kişiyi saldırgan bir tutum alışa yönlendirebilir. *“Hayvanlarda da var olan bu duygu hali, gerçekte, canlı organizmanın varlığını tehdit eden dış uyarı ya da olaylara karşı gösterdiği doğal bir tepkidir. Organizmaya saldırı biçiminde ortaya çıkan ve organizmanın varlığını tehdit olarak yorumlanan hallerde ortaya çıkan bu duygu, saldırı anında savunmaya yardımcı olabilecek, savaşıma güç ve araç katabilecek fizyolojik, davranışsal ve duygusal tepkilerin ortaya çıkmasını gerçekleştirir. Yani, başta insan olmak üzere her canlı için, kızgınlık duygusunun belli bir düzeyde varlığına her zaman gereksinim vardır.”*⁶⁶

65 3 Mart 2007 Şiddet Sempozyumu. Türk Tabipler Birliği Yayını. Prof.Dr. Ioanna Kuçuradi.Tebliğ.

66 Ayçiçek, İ. Metin. Çocuk ve Demokratik Eğitim. 1. Kitap: Bir Ben Vardır Bende. Syf.228-237.

Öfkeyi, bir volkan örneği üzerinde anlatmak mümkündür. Uzun zamanların karmaşık fiziksel olayları sonucu yeraltında biriken ve zamanla kendi yatağında iyice sıkışan kızgın magma, giderek artan basınç nedeniyle sıkışır ve yer kabuğunda rastladığı en zayıf noktayı zorlayarak dışarıya fışkırır. Yeryüzünü kavurup geçen kızgın lav, kendisini oluşturan maddelerin toplamından oluşur. Eğer teknolojik yeterliliğe sahipsek, iç basınç yeterince yükselmeden magmayı yeryüzüne çıkararak yanardağın patlamasını, magmanın kontrolsüz bir biçimde fışkırıp ortalığı kavurmasını, yakıp yıkmalarını engellemek mümkündür.

Şiddetin uygulama alanına baktığımızda, geleneksel aile yapılanmaları, ordu-polis gibi katı disiplin kurallarının ilişkileri belirlediği yapılanmalar, geleneksel (otoriter) okul sistemleri gibi katı hiyerarşik yapılanmaların olduğu toplumsal biçimlerde şiddetin bir düzenlilik gösterdiğini görürüz. Güncel yaşamda yapacağımız küçük bir gözlem ve buna bağlı olarak bir akıl yürütme bile, aile içi şiddetin, aile “hiyerarşisi” içerisinde yer alan her üst düzey bireyin (egemen), alt düzey bireyler (bağımlılar) üzerinde sürdürdükleri bir uygulama olduğunu açık olarak gösterir. Yani şiddet, uygulama ilişkisi boyutunda, ilan edilmiş ya da edilmemiş bir egemenlik-bağımlılık ilişkisinin sonuçlarından biridir. Geleneksel aile hiyerarşisinde “şiddet uygulamaya hak sahibi olanlar” hiyerarşide üst konumlanışı temsil eden babadan, hiyerarşinin alt katmanlarına doğru sıralanırlar. Bu anlamda genellikle şiddet mağduru kişi, kendi altlarına yönelik olarak da şiddet faili olarak ortaya çıkar. Baba oğlunu döver, oğlu da kendi oğlunu (yoksa eğer küçük kardeşini.)

Modern toplumlarda okul, aile, ordu, polis gibi kurumlarda “katı” disiplin kuralları elbette eskisine kıyasla yumuşamıştır. Ama toplumsal hiyerarşik yapılar, farklılıklar da daha

net çizgilerle belirlenmiş, ayrımlar daha kalın çizgilerle tanımlanabilir olmuştur.

Aile içi şiddetin, daha çok kadın ve çocuk üzerinde yoğunlaşmasının nedeni, onların aile yapısı içerisindeki güçsüzlükleriyle doğrudan bağıntılı bir sonuçtur. Nazım Hikmet’in deyişiyle “soframızdaki yeri öküzümüzden sonra gelen” kadının şiddet sıralamasındaki yeri de gerçekten öküzümüzden sonra gelmektedir.

İkinci olarak “şiddet” kavramının *içerliğini* doğru tanımlamak gerekir. Yanlış bir tanımlama ile, genellikle “şiddet” tanımını, sadece fiziksel şiddet ile sınırlanarak tanımlanır. Oysa fiziksel şiddet, şiddet türlerinden sadece biridir. Fiziksel şiddet dışında, ekonomik, sosyal, duygusal, cinsel ve psikolojik şiddet biçimleri de vardır. Bu şiddet türleri çok büyük bir oranda birlikte kullanılırlar. Örneğin, fiziksel şiddet uygulanan kişi aynı zamanda tehditlerle, aşağılamalarla psikolojik şiddete de hedef olur. Geleneksel toplumlarda fiziksel şiddet ve ceza yöntemleri daha çok öne çıkarken, günümüz toplumlarında fiziksel şiddetin yanısıra ekonomik, sosyal, duygusal, psikolojik şiddet uygulamaları daha ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Genellikle aşağılama, tehdit ederek ya da bağırarak korkutma ya da evlilik içi tecavüz (koca tecavüzü) gibi, çok yaygınca kullanıldığı halde bir şiddet konusu olarak bile kabul edilmeyen uygulamalardan, kız çocuklarının sünneti ya da çocuklara cinsel taciz gibi uygulamalara kadar geniş bir tanım içermektedir aile içi şiddet kavramı.

İster bireysel isterse toplumsal kimlikle ortaya çıksın, şiddet uygulayıcılarının ortaklaşan en temel özelliği “özgüven duygusu yoksunluğu”dur. Tanımlanmış olan bir “erkin” ko-

numlanışını kaybetme korkusu şiddetin en fazla dayandırıldığı gerekçedir. “Karım sözümünden dışarı çıkıyor; kızım beni dinlemiyor; oğlum aile disiplinimizi hiçe sayıyor; baba-anne olarak artık beni takmıyor” gibi gerekçeleri biraz daha genelleştirdiğimizde “devlet”in şiddet uygulamasındaki gerekçeleri de tekrar etmiş oluruz.

Bütün bu gerekçelerin altında yatan gerçek, bireyin kendini, toplumsal ilişkiler tarafından belirlenmiş olan bireysel ya da toplumsal (siyasal) erk’inin zayıflama, zedelenme ya da tamamen ortadan kalkma tehdidi altında hissetmesidir. Şu veya bu biçimde oluşmuş özgüven eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkan bu korku, tehdidin geldiği kaynağın kurutulması amacıyla şiddet yoluna başvurur. Bu kullanımda şiddet, tehdit olarak algılananın kimliğinin yok edilmesi girişimidir.

Şiddet uygulanmasının temelinde yatan amaç şiddeti uygulayan açısından öfkenin dışı vurumunu gerçekleştirmek iken, şiddet uygulanan kişi için “bireyin bağımsız kişiliğinin gelişiminin engellenmesi; kişiliğin ezilmesi, yıkılması”dır. Böylece şiddet uygulaması sonrasında ortaya çıkan şey, kimlik bilinci zedelenmiş, kişiliği ezilmiş, bağımsız davranabilme eğilimleri çökertilmiş SİLİK birey tipleridir.

Silik birey kişiliği, sağlıklı toplumun ve barışçıl bir geleceğin en büyük tehlikesidir. Zira böylesi bir kişilik, tek başına bir birey olarak yeteneklerini harekete geçiremeyen, genellikle asosyal, ürkek-korkak bir karakterdir. Fakat grup olarak kendi benzerleriyle yan yana geldiğinde saldırgan, acımasız bir kişiliğe bürünür. Toplumsal hiyerarşide kendinden üstte diye tanımlananlara kölece bağlı ve itaatkâr; kendinden alt basamaklarda tanımladıklarına karşı acımasız ve vefasızdır. Dolayısıyla üstlere karşı ortaya çıkan öfke genellikle astlara

yönelir: Şefinden duyduğu bir hakarete yanıtı, evde kendi karısını ya da çocuklarını dövmek biçiminde olur.

Geçen sayıda yazımda Horkheimer'den aktarmıştım. Olsun, bir kez daha aktarmakta yarar var, hatta yüz kez, bin kez: *“Uzlaşmsal değerlere kör bir bağlanma ya da teslimiyet; otorite karşısında kör bir itaat ve hemen yanı sıra, muhaliflere ve grubun dışındakilere karşı kör bir nefret ve husumet; kendi içindeki duyguların ve düşüncelerin ne olduğunu yoklamadan kaçınmak; katı stereotipleşmiş bir düşünce tarzı; insanüstü varlıklara inanma ve bel bağlama eğilimi; insan doğasının yarı-ahlakçı ve yarı-alaycı bir tutumla horlanıp bastırılması; kendi içindekini dıştaki nesnelere yansıtırma.”*

Şiddetin nedenleri, oluşumu, ortaya çıkış biçimi, kimlik-kişilik üzerindeki etkileri, bireysel ya da toplumsal sonuçları üzerine daha çok yazmak gerekir elbette. Ama şimdilik bu noktada keserek, bizi ilgilendiren bir alana, sol içinde uygulanan şiddetin nedenleri üzerine de biraz durmakta yarar var.

Türkiye Sosyalist Hareketinde Şiddet Olgusu: Şiddet sorunu biraz da kendi kimliğimizi tanımladığımız alandan inceleyelim. Elbette böyle bir giriş cümlesi bile birçok insanı yazıyı okumadan öfke krizine sokabilir: Sosyalistlere yönelik iftira türünden bildik itirazlar hemen yükselecektir. Ama ben sosyalist solun bütününde izlediğim “sol içi şiddet” olgusuna yönelirken daha çok kendi tarihime yönelerek, yaşadığım, iyi bildiğim olgulardan yola çıkarak olayı irdelemeye çalışacağım. Derdimin, birey olarak bizzat içinde yer aldığım ve şu ya da bu boyutta sorumluluğunu üstlendiğim birçok yanlış uygulamalara yönelik bir karalama sürdürmek değil, olayın alt yapısının ortaya çıkarılarak tekrarını önlemeye yönelik bir çabaya karınca kararınca hizmettir.

Şu saptama düşüncelerimin zeminini oluşturan temel bir saptamadır: Türkiye coğrafyasında demokrasi, özgürlük, insan hakları adına ne geliştirilmişse, bunu eksikliğiyle güdüğüyle bu sosyalist hareket geliştirmiştir. Yanlışlar, çocukluk dönemini yaşamakta

olan sosyalist devrimci hareketin tarihsel-kültürel olarak devraldığı koşulların sonuçlarıydı. Eleştirinin amacı ise, hala dünyada insanlığın özgürlüğü için umut olma özelliğini kaybetmemiş ve kaybetmeyecek olan sosyalizmin bu yanlışlara bir daha düşmesi için karınca kararınca bir çaba olarak değerlendirilmelidir.

Sosyalist harekette sol içi şiddete bulaşmamış bir grup ya da örgüt bulmak zordur. Bu iddia en azından büyük grupların hepsi açısından geçerlidir. 80 öncesi dönemin devrimci liderlerinden biri olan Şaban İba, “Sosyalist hareketin ikinci Devrimci Atılım yılları” olarak adlandırdığı bu dönemin temel özelliklerinden birinin de “sol içi şiddet” olduğunu aktarır: “*Sol içi çatışmalar şiddete dönüşmüş ve onlarca devrimci bu çatışmada hayatını yitirmiştir. Öyle ki bu işe bulaşmamış (Kurtuluş dahil) hiçbir grup kalmamıştır.*”⁶⁷

Kurtuluş hareketi de henüz kuruluş aşamasında sol içi şiddete bulaşmış sosyalist örgütlerden biridir. 70’li yılların ortalarında, THKP-C tabanının önemli bir kesiminin politik sürece birlikte katıldığı bir dönemde, ayrışmanın tabanda henüz tamamen netleşmediği bir aşamada, “farklı” olduklarını iddia eden grup liderlerinin ayrışmasıyla büyük bir hareket ikiye bölünmüş oldu. Daha sonra Dev-Yol/Kurtuluş olarak adlandırılacak olan aynı kökenden bu iki hareket, henüz farklılıklarını tartıştıkları süreçte birbirine yönelik açık şiddete başvurarak fiili bir bölünmeyi yaratmışlardı. Siyasal Bilgiler Fakültesi’nde başlayan şiddet açılımı, giderek silahlı çatışmaya kadar gelişecek bir düşmanlığın birikimini hazırlamıştı.

12 Eylül öncesi sol içi şiddet bir hayli zengin örneklerle kendini gösteriyordu. Dönemin bu tür çatışmalarında aktif sorumluluk sahiplerinden birisi, yıllar sonra yazdığı bir yazıda şunları söylemektedir:

67 Şaban İba. “Kurtuluş Hareketinin Tarihsel Süreci Üzerine Notlar.” *Kurtuluş. Teorik Politik Dergi*. Temmuz 2001. Sayı:10.

*“Cuntaya karşı direnişte önemli bir rol üstlenmesi gereken iki hareket: Dev-Yol ve Kurtuluş, silahlarının namlularını darbeye karşı çevirecekleri yerde, anlamsız rekabetçi tutumlarından dolayı 12 Eylül’den hemen bir iki ay önce birbirlerine çevirmişlerdi. Ve Türkiye Sosyalist Hareketinde 1970’li yıllarda önemli yer tutmuş bu iki hareket 12 Eylül koşullarına ‘düşman’ gibi girmişti.”*⁶⁸

1980 darbesinden sonra İsveç’te karşılaştığım Dev-Yolcu bir dostumla yaptığım sohbette, güncel yaşamın birçok sorununa benzer çözümler üretebildiğimiz bir dostuma, “güncel yaşama ilişkin düşündüklerimizde bu kadar ortaklığımız varken, biz nelerde farklıyız?” diye sorduğumda verdiği yanıt bugün bile aklımdan çıkmaz: “Metin abi, bizim aramızdaki sorun ideolojik değil psikolojik bir sorundur ve çözülebileceğini de sanmıyorum.”

Sosyalist hareketin sol içi şiddete yönelik tutumu her zaman “ama”lı olmuştur. Sol içi şiddeti kınayan bildirilerdeki söylem kesinliği, kendilerine yönelen durumlarda hep şiddeti gerekçelendirme çabası içerisine girmiş, uygulanan şiddetin haklılığı kanıtlanmaya çalışılmışlardır. Bütün bu davranış biçimleri sol içi şiddetin kaynağını açıklamakta yetersiz olmuş, daha ötesi, sol içi şiddeti realize ederek kalıcılışmasına hizmet etmiştir.

Marksist literatürde “tarihte zorun rolü” üzerine söylenenler, sol içi şiddette de gerekçe olarak kullanılabilmiştir. Zaman zaman “istenmeyen” şiddete başvurulması hali, zorunluluk teorileri ile gerekçelendirilmiştir. Engels’in “silaha ilk başvuran biz olmaya-çağız; buyurun silaha önce siz sarılın bay burjuvazi” diye özetlediği düşünce, elbette bir eylem yöntemine ilişkin sıradan bir söz değildi. Bu yaklaşım bütün insanlığı kucaklayan evrensel bir felsefenin temel ilkelerinden birini dile getiriyordu. Oysa sınıf savaşı kavramını “devrimci şiddet” tanımıyla özdeşleştiren bir noktaya

68 M. Kemal Kaçaroglu. “Sosyalist Hareket İçinde Kurtuluş.” *Kurtuluş. Teorik Politik Dergi*. Temmuz 2001. Sayı.:10.

gelinmişti. Şiddeti devrim anlayışımızın merkezine yerleştirmek için altın arayıcıları misali kendi geleneklerimizin ürettiği materyallerle yarattığımız eleklerimizle girdik Marksizm'in içine. Ve cımbızlarımızla çektiğimiz her cümleden uygun olanları çıkardık gün ışığına. Ama bize uygun olanın, Marksizm açısından da doğru olup olmaması hiç de sorun değildi.

Sol içi şiddet, solun içinden doğduğu toplumun tarihsel olarak belirlenmiş değer sistemlerini aşamamasının bir sonucu idi.

Öncelikle Türkiye toplumu demokrasi ve demokratik uzlaşma kültürünün hiçbir dönemde yaşanmadığı bir toplumdur. Şiddet, aile içi ve okul eğitiminde olduğu kadar politikada da temel yöntemlerden biriydi. Cumhuriyet tarihinin kısacık ömrüne sığdırılabilmiş olan bunca askeri darbe, ancak Türkiye gibi bir toplumda gerçekleştirilebilirdi. Böylesi bir alt kültüre sahip olan siyasal yapılanmalar, yasadışı örgütlenmelerde şiddeti daha rahat uygulayabilir durumdaydılar.

İkincisi Türk ulus kimliğinin oluşumunda temel motivasyon “düşman korkusu”dur. Ulus kimlik oluşturulurken, ulusal birliğin pekiştirilmesi amacıyla üretilen “dört tarafı düşmanla çevrili bir ülkede yaşayan” fertlerin bu anlayışın üreteceği psikolojik bozukluklardan etkilenmemesi olanaksızdır. Sosyalist sol da Türk devletinin yaptığı gibi, kendi gibi düşünmeyen herkesi düşman olarak tanımlamıştı. Devletten farklı olmayan bir tarzla ve sadece “ulus” kavramı yerine “halk” kavramını yerleştirerek bu genetik özellik sürdürülmekteydi.

Yine Türk ulus kimliğinin Osmanlı'dan devraldığı önemli özelliklerinden birisi de Sultan-tebaa ilişkisinin küçük birimler içinde parçalanarak da olsa, ağa, bey, şef gibi isimler altında yaygınca sürdürülmesi idi. Yönetenler ile yönetilenler arasında kurulmuş olan bu ilişki biçimi elbette salt Cumhuriyet'in ürettiği bir şey olmayıp, daha öncesi yüzyılların toplumsal karakter haline getirdiği bir özelliktir. Cumhuriyet döneminde Ulusal şef, Milli şef, Baba gibi kavramlarla yaşayan bu gelenek, bu kültürün eğitiminden ge-

çen aydın karakterini de etkilemekteydi.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte eğitim sistemi, Kemalizm'in bir devlet dini haline getirilmesine yönelik, faşizan bir içerik ve biçimle oluşturuldu. Bir ulus kimlik oluşturmayı temel hedef olarak önüne koyan bu eğitim sisteminin yöntemi esas olarak bilime değil, propagandaya dayanmaktaydı. Bu eğitim sürecinin ürettiği aydınlar, Kemalizm'in korucularından başka bir şey değildiler. Aydınlanma gerçeğiyle buluşamamış olan bir toplumda aydınların iktidar sınıflarının yedeği olduğu bilinen sosyolojik bir gerçekliktir. Nitekim Türkiye komünist hareketi bile bu misyonu üstlenmekten kaçamamıştı.

Türkiye Sosyalist hareketinin en önemli zaafı, Kemalizm ile kopuşu gerçekleştirememesi idi. Bu karakteristik özelliği sadece politik tutumunun yanlış biçimlenmesini değil ama aynı zamanda muhaliflerine karşı temel yöneliş yöntemlerini de devralmasına neden oluyordu. Gerçekte bir ilişkisi olmadığı halde yanlış bir tanım olarak Fransız devriminin Jakobenleriyle benzeştirilen anti-demokratik bir hareket olan M. Kemal hareketinin iç iktidar savaşında uyguladığı yöntemler neredeyse daha dar çevreler içinde ve daha acemice bir biçimde sol içinde de uygulanabilmekteydi. Sosyalizmin vaat ettiği Yeni Tıp İnsan'ın değer sistemlerini "devrimden sonraya bırakan" devrimcilik anlayışı, doğal olarak, değiştirmeyi hedeflediği sosyoekonomik sistemin değer sistemlerini aşamıyordu.

Ve elbette daha önceki bölümlerde uzunca anlattığım gibi, resmi eğitim sisteminin ürettiği kimlik-kişilik yapılanması özünde, özgüven duygusu oldukça zayıf silik insan karakterini sürekli olarak üretmekteydi. Birey olarak bağımsız bir kimliğe ulaşamamış; özgüven duygusu gelişmemiş olan silik insan, yaşamsal güce ulaştığı grupları aşırı bir hassasiyetle korumaya alırlar. Grup, örgüt fetişizmi gerçekte böylesi bir güvensizliğin, birey olamayan insanın korkusunun ürünüdür.

Devlet karşısındaki tutumda, aile içinde, askerde, okulda, iş

yerinde hiyerarşik yapılanmaya göre belirlenen bir biat kimliği egemendi. Sisteme muhalefet olarak ortaya çıkan gruplar, içselleşmiş olan korkularına rağmen ve bireysel özgüven yetersizliğiyle birlikte büyük sorumluluklar üstlenince, birlikte ve güç olarak hareket etmeye aşırı önem vermekteydiler. Bu nedenle siyasal hareketlerde bölünme ya da kopmalar büyük kaygı ya da korkuların temel kaynağını oluşturmaktaydı. “Demir disiplin”, şef otoritesi ve iman gücünün pekiştirilmesi gibi yöntemlerle bölünme, zayıf düşme

68 hareketinin Türkiye’de oraya sürdüğü devrimci kuşak bütünüyle gençlikten oluşan bir kuşaktı. Bu gençlik kuşağı politik olarak büyük idealleri üstlenmekle birlikte sonuç itibarıyla kanları deli akan bir yaşın insanları idi. Üstelik dünyada Küba, Vietnam, Filistin gibi ülkelerde sürdürülen silahlı mücadelelerin yarattığı coşku, silaha ve “devrimci şiddet” yönelik karşı konulmaz bir sempatiyi beslemekteydi.

Çok daha fazla neden sayılabilir ama bu kadarı şimdilik bir tartışma başlatabilmek için yeterlidir sanırım.

Aile İçinde Şiddet Sorunu Üzerine ⁶⁹

Çok sık ve severek kullandığımız “çağımız” sözcüğü, genellikle insanlığın ve insan toplumlarının ulaştığı bir üst gelişkinlik düzeyini ifade eder. Oysa, “çağımız” kavramı somut olarak düşünüldüğünde, tanımın genellenmiş olarak böylesi bir olumlamayı hak ettiğini söylemek olanaklı değildir. Bütün insanlığın tanıdığı en büyük soykırımların, en acımasız savaşların çağımız insanı eliyle gerçekleştirildiği düşünülürse, böylesi bir eleştirinin haklılığı hemen ortaya çıkacaktır.

“Şiddet üzerine yazmanın giderek zorlaştığı bir çağda yaşadığımızı” söylersek, okuyucunun bir hayli şaşıracağını düşünebiliriz.

69 Münih Münih Yabancı Veliler Derneği Bülteni *Diyalog* (Bulletin des Ausländischen Elternvereins in München – *Diyalog*) Mayıs 1999, S 4.

Öyle ya, günümüz toplumlarının, insanlığın ürettiği bütün etik değerlerin mirasçısı olduğunu bir varsayım olarak kabullenirsek, “şiddet” gibi, daha çok insanlığın geri toplumsal dönemlerine ya- kıştırılan bir kavram üzerine konuşmanın çağımızda hangi zorluk- larla karşılaşabileceğini anlamak zordur. Oysa günümüzde, hem uygulama alanının genişlemesi, uygulama biçimlerinin zenginleş- mesi, şiddet uygulaması tehdidi altında olan hedef kitlenin yaş, cinsiyet, ırk vb ayrımlarının üzerinden olabildiğine (yatay ve dikey olarak) büyümesi, hem de etkilerinin daha kalıcı sonuçlar doğur- ması ve şiddetin, doğrudan şiddete eğilimi hızla artırması gibi ne- denlerle, sorun ciddi tartışmaların odağını oluşturmaktadır.

Günümüz dünyasında, bireyin, küçük ölçekte kurduğu kendi toplumsal örgütlenmesi (aile) ile, içerisinde yaşadığı büyük ölçekli toplumsal model arasında doğrudan ve karşılıklı etkileşimler söz konusudur. “Yumurta mı tavuktan, tavuk mu yumurtadan çıkar” sorusunun içerdiği paradoksal karşılıklık, belki de en fazla bu iki kurum arasındaki ilişkide doğrulanmaktadır.

Öncelikle, aile içi şiddetin *hedef kitlesi* doğru tanımlanmalıdır. Yukarıdaki sayısal bilgilerin sadece “kadınlar üzerinde şiddet uy- gulamasına ilişkin olduğu” saptamasından yola çıkarak, hedef kitlenin salt kadınları içerdiği sonucuna ulaşmamak gerekir. Gün- cel yaşamdan da bilmekteyiz ki, aile içinde şiddet, aile “hiyerarşi- si” içerisinde yer alan her üst düzey bireyin (egemen), alt düzey bireyler (bağımlılar) üzerinde sürdürdükleri bir uygulamadır. İlan edilmiş ya da edilmemiş olsun, egemenlik-bağımlılık ilişkisi biçi- minin sonuçlarından biridir. Yaygın görülen biçimiyle, gelenek- sel aile hiyerarşisinde en üst konumlanışı temsil eden (evin reisi olan) babadan, bütün aile bireylerine; anneden, bütün çocukla- ra; abiden küçük kardeşlere doğru basamak basamak daralarak “şiddet uygulamaya hak sahibi olanlar” sıralanırlar. Büyük ve orta aile tiplerinde, baba ile ilişkisine göre, büyükbabalar, amcalar ya da dayılar da babanın sahip olduğu “şiddet uygulama hakkına” sahiptirler.

O halde, aile içi şiddet kavramı, hedef kitle olarak, kadınları, çocukları, yaşlıları ve özürlü bireyleri birlikte içermektedir.

İkinci olarak “şiddet” kavramının *içeriğini* doğru tanımlamak gerekir. Yanlış bir tanımlama ile, genellikle “şiddet” kavramından anlaşılan şey, sadece fiziksel şiddet ile sınırlı kalmaktadır. Oysa aile içinde kadına ve çocuğa yönelik olarak uygulanan fiziksel şiddet, şiddet türlerinden sadece biridir. Aile içi şiddet kavramı öncelikle en yaygın bilinen fiziksel, cinsel, psikolojik ve ekonomik biçimleri içerir. Örneğin, psikolojik şiddetin mağdur üzerindeki kimlik yıkıcı etkileri, bazen, fiziksel şiddete kıyasla daha ağır ve uzun yaşanmaktadır. Halkımızın “adamı öldürmektense korkutmayı yeğle” sözü, ya da dil yarasının bıçak yarasından daha çok acı verdiğini anlatan sözlerin yaygınca kullanıldığı alanların başında aile kurumunun gelmesi, geleceğin barışçı toplumlarının yaratılması idealinin önünde nasıl bir tehlike ile karşı karşıya olduğumuzu da göstermektedir.

Fakat elbette bu şiddet biçimleri kaba çizgilerle birbirinden ayrılmış değildir. Aile içindeki bireylerin birbiri karşısındaki konumlanışlarına göre bu türlerin çoğu birlikte kullanılır. Örneğin, çoğu zaman, fiziksel şiddet, psikolojik şiddeti takip eder. Üstelik “dayağı gerektirecek büyüklükte hatasından sonra affedilme lütfunu uğramış” kadının, gece, kocasının gönlünü hoş etmek için bedenindeki bütün ağırlara rağmen yatmaya gönüllü olması” da.

Genellikle aşağılama, tehdit ederek ya da bağırarak korkutma ya da evlilik içi tecavüz gibi, çok yaygınca kullanıldığı halde bir şiddet konusu olarak bile kabul edilmeyen uygulamalardan, kız çocuklarının sünneti ya da çocuklara cinsel taciz gibi uygulamalara kadar geniş bir tanım içermektedir aile içi şiddet kavramı.

Aile içi şiddetin devamını sağlayan temel faktör, toplumun ataerkil (erkek egemen) hukuk anlayışını temel alarak örgütlenmesidir. Böylesi bir hukuk sistemi içinde kadın ve çocuk babanın (koca – baba) koruyuculuğu altında tutulur. Haklar ve sorumluluklar, baba üzerinden şekillenen hiyerarşik yapıya göre belirlen-

nir. Böyle bir sistem, karakteri gereği doğrudan antidemokratik bir yapılanmayı zorunlu kılar. Bu sistemi destekleyen gelenekler, görenekler ve dinler (ayırımızsız olarak hepsi) mevcut statükoyu doğal ya da meşru olarak tanımlayarak, bütün toplum boyutunda bir konsensüsü (onayı) hazırlarlar. Aynı ideolojik yapılanma içerisinde yer alan “devlet” (Türk toplumunda “devlet baba”) ise bu konsensüsün yasal biçimlenmesini yerine getirir. Genellikle birey ilişkilerini biçimleyen geleneksel Medeni Kanun gibi yasalar, kadın ya da çocuk karşısında koca ya da babaya verdiği imtiyazlarla (ayrıcılıklar) ataerkil toplumsal ve ideolojik yapılanmanın hukuksal meşruiyetinin kabulünü şart koşarlar. Resmî okullar, böylesi bir toplumsal sistemin yeniden üretimi görevini üstlenirler. Kutusal aile anlayışı bu ideolojinin temel üretim birimlerinden biridir.

Hangi biçimi ile olursa olsun, aile içi şiddet uygulamasına uğramış bireyin, sağlıklı bir toplumun hazırlanmasında üretken olamayacağı açıktır. Çünkü, şiddet uygulanmasında temel amaç olan “bireyin bağımsız kişiliğinin gelişiminin engellenmesi; kişiliğin ezilmesi, yıkılması” hedefi çok büyük bir oranda gerçekleşir. Böylece, (yazının kapsamını çok aşacağı için diğer psikolojik rahatsızlıkları bir yana atsak bile) ortaya çıkabilecek en yaygın sonuç, bağımsız kimlik bilinci yok edilmiş, kişiliği ezilmiş, bağımsız davranabilme eğilimleri çöktürülmüş *silik* birey tipleridir.

Silik birey kişiliği, sağlıklı toplumun ve barışçıl bir geleceğin en büyük tehlikesidir. Zira böylesi bir kişilik, tek başına bir birey olarak yeteneklerini harekete geçiremeyen, genellikle asosyal, ürkek-korkak bir karakterdir. Fakat grup olarak kendi benzerleriyle yan yana geldiğinde saldırgan, acımasız bir kişiliğe bürünür. Toplumsal hiyerarşide kendinden üstte diye tanımlananlara kölece bağlı ve itaatkâr; kendinden alt basamaklarda tanımladıklarına karşı acımasız ve vefasızdır. Şefinden duyduğu bir hakarete yanıtı, evde kendi karısını ya da çocuklarını dövmek biçiminde olur.

Sağlıklı toplumların, bireyin zihinsel bedensel gelişiminin önündeki bütün engellerin kaldırıldığı bir toplumsal ortam için-

den gerçekleştirilebileceği bilinen bir gerçektir. Böylesi bir toplumsal ortam tanımının başka bir biçimde dillendirilmesi ise: Sevgiye dayalı demokratik biçimlenişler olarak yapılabilir.

Eşitlenmemiş iki birey arasında gerçek bir sevgiden söz etmek olanaklı mıdır? Hayır! Çünkü sevgi “eşitlenmek” demektir. Ya da, iki birey arasında, birinden diğerine yürüyen bir korkunun varlığından söz edebiliyorsak, karşılıklı üretken bir ilişkiden, yürekte gelen bir saygıdan söz edilebilir mi?

Gerçek bir sevginin biricik ortamının eşitlenmiş ilişkiler içinden doğabileceğini anlamak, sevgiyle yönlendirilecek bir dünyanın kuruluşu için görev üstlenmeyi de zorunluluk haline getiriyor.

Bunu gerçekleştirmek gerekiyor. Bunu mutlaka gerçekleştirmek gerekiyor. İnsanlığın barış umutları başka bir ortamda yaratamayacağına göre, başka şansımız yoktur!

Aile İçi Şiddet (Tanım)

Aile üyelerinden biri tarafından aynı ailedeki bir diğer üyeye yönelik olarak uygulanan ve onun yaşamının fizik veya psikolojik bütünlüğü veya bağımsızlığını tehlikeye sokan, kişiliğine veya kişilik gelişimine ciddi boyutlarda zarar veren eylem veya ihmal, aile içi şiddet olarak adlandırılır.

Aile içi şiddet, üzeri örtülmeye çalışılsa da bir hayli yaygındır. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumunun yaptırdığı bir araştırma, Türkiye’de ailelerin %34’ünde fiziksel şiddet, % 53’ünde sözlü şiddet uygulandığını göstermektedir. Ülkemizde ev içi şiddet yoğun olarak yaşanmaktadır.

Aile içinde şiddet konusu tartışıldığında, çok yaygın bir anlayışla, sadece dövme, tokatlama, tekmeleme gibi fiziksel şiddet biçimleri dile getirilir. Oysa yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı gibi, şiddet kavramı, sadece fiziksel şiddeti değil, çok daha geniş bir bedensel ve ruhsal zarar verici eylem ya da davranış biçimini kapsamaktadır. Bu anlamda, şiddet türlerinden sadece biri olan

fiziksel şiddetin yanı sıra “şiddet gören kişinin kendisine olan saygısını, kendisine ve çevresine olan güvenini azaltan, korku duymasına sebep olan eylem ve davranışları da kapsayan” çok geniş bir tanım söz konusudur.

Aile İçinde Şiddeti Etkileyen Faktörler: Aile içi şiddeti uygulayan kişiler açısından sorunu değişik gerekçelerle tartışmak mümkündür.

Konuya ilişkin ilk saptama olarak, aile içi şiddet ya da istismarın, kendi geçmişlerinde şiddet olguları yaşamış kişiler arasında daha yaygınca kullanıldığını söyleyebiliriz. “Ne ekersen onu biçersin” sözü, bu anlamda olayı doğru ve özlü olarak anlatabilmektedir. Aile içinde şiddet ya da istismara yönelenlerin büyük çoğunluğunun, içinde şiddet ya da istismarı barındıran aile ortamlarından çıktığını sayısal verilerle kolayca kanıtlayabiliriz.

Bunun yanı sıra, alkol veya madde bağımlılığı ile tanımlanmış kişilik bozuklukları ya da bu türden eğilimleri tetikleyen psikiyatrik hastalığı bulunan kişilerde de, aile içi şiddetin sıklıkla uygulanması olasılığı büyüktür.

Bir ailede, bireyler arası dinamikler olarak adlandırdığımız evlilik içi tatminin yetersizliği; değişik nedenlerle bireylerin birbirine karşı saldırgan (agressif) hareketler sergilemesi; ideoloji, kültür, gelenek, ırk ya da din farklılıkları gibi farklılıkların yarattığı çatışmaları üst düzeyde yaşamak; özellikle kadının gelirinin daha yüksek ya da mesleğinin erkeğinkinden daha iyi olması; özellikle çocuk ve yaşlılarda görülebilen iletişim kurma zorluğu ya da bütünyle aile içi diyalog kopukluğu; evliliğin fetişe edilmesi; bireyler arasında eşitsizliğin çok açık olarak kabul edilmişliği üzerine herhangi bir bireyde görülen her türden güçsüzlük gibi etmenler de aile içi şiddeti doğuran ve etkileyen faktörlerdendir.

Bilimcilerin artık sıkça ortaya attıkları bir diğer iddia ise, çevresel koşulların yarattığı stres faktörlerinin de aile içi şiddette rol oynadığına ilişkindir. Çevresel stres doğa-insan ilişkisinin bozul-

masıyla sınırlı bir tanım değildir. Örneğin ekonomik nedenler, iş koşulları, yaşam biçiminin ya da standardının yarattığı sosyal yalıtılma gibi olgular da çevresel stres faktörleri olarak tanımlanırlar.

Aile içi şiddet faktörleri tanımlanırken, özellikle toplumsal kültürün içeriğiyle şiddet arasındaki ilişki çok güçlüdür. Erkek egemen kültürün egemen olduğu geleneksel evliliklerde aile içi şiddet çok yaygın olarak görülürken, eşitlikçi, paylaşımcı demokratik ilişkilerle donatılmış evliliklerde şiddete daha az rastlanmaktadır.

Aile içi şiddetin sıkça yaşandığı aile tiplerinde, aile bireyleri arasında eşitsizlik çok belirgindir. Şiddetin mağduru da bu ilişkilerle belirgin olarak tanımlanabilir konumdadır. Tersine de görülmekle birlikte, genellikle “küçük” olmak, şiddetin hedefi olmayı kolaylaştırmaktadır. Zihinsel ya da bedensel özürlüler de en az çocuklar kadar şiddetin muhatabı olmaktadır.

Aile İçi Şiddetin Muhatapları: Daha öncede söylediğim gibi, aile içi şiddetin muhatapları genel olarak, aile içinde konumları zayıf olan kadınlar, çocuklar, zihinsel ya da bedensel özürlüler ve yaşlılardır. Diğer bölümlerde çocuklar üzerinde şiddet ve istismar konularında ayrıntılı olarak durduğum için, burada, yaygınca ve sıklıkla görülen biçim olarak kadınları ele almakla yetineceğim.

Fiziksel Şiddet ya da İstismar Çeşitleri

Genellikle şiddet sadece dayak veya vurma biçiminde ortaya çıkan fiziksel biçimiyle algılanır. Oysa yukarıda da şiddet söylediğim gibi, şiddet, salt fiziksel olarak ortaya çıkan bir olgu değildir ve pek çok türü vardır. Aile bireylerinden birinin diğerlerini sürekli olarak aşağılaması, küfretmesi, eve kapaması, cinsel birleşmeye zorlaması, ekonomik olarak gereksinimlerini giderme olanaklarından mahrum bırakması, sağlığıyla ilgili bakımı engellemesi, toplumsal ilişkilerin dışında tutması gibi davranışlar da, mağdur üzerinde aynı olumsuz etkilere sahip olduğu için, şiddet olarak kabul edilir.

Kadınlara Yönelik Şiddet ya da İstismar: Kadınlara yönelik şiddet ya da istismar, dört başlık altında sınıflandırılabilir:

Fiziksel şiddet ya da istismar: Nişanlı, eş ya da birlikte yaşadığı hayat arkadaşı (partneri) tarafından kadının maruz kaldığı fiziksel saldırı. Bazen psikolojik istismar, cinsel şiddet ya da evlilik içi ırza geçme (eşin rızası olmadan cinsel ilişki kurulması) ve her zaman öldürme tehdidi ile birlikte görülür.

Ülkemizdeki geleneklerin ağır baskısı altında, aile içinde fiziksel şiddet ya da istismar muhatabı olmuş kadınlar, gerçekten hastane müdahalesi gerektiren ağır yaralanma vb. türünden ciddi bir sorun olmadığı sürece polise, acil servis hastane ya da doktora başvurmazlar. Çoğu zaman başvuru halinde de, darp ya da yaralanma gibi olguları saklayarak (düştüm; çarptım gibi gerekçeler uydurarak) sadece tedaviden yararlanmak isterler. Kadınlar, ayrılık durumunda ortaya çıkabilecek ekonomik ya da sosyal sorunlardan korktukları için şiddete kolayca teslim olmaktadır. Ayrılan kadının hukuk ya da güvenlik sistemince yeterince korunamaması da bu korkuyu geliştiren temel nedenlerden biridir.

Şiddet uygulamasına maruz kalan kadınlar pasif-edilgen; kötümser-karamsar; özgüveni olmayan ve kendine yönelik şiddet uygulamasından dolayı kendini suçlayan bir davranış içinde kalır. Bu tür olayların devamı halinde sıkça intihara teşebbüs olayları ya da alkol bağımlılığına rastlanır.

Şiddet ve istismara uğrayan kadınların bir kısmında ise kişilik bozuklukları, depresyon veya şizofrenik eğilimler ve bireyin psikolojik yapısının özelliklerine göre diğer ciddi psikolojik sorun ya da hastalıklar gözlenir. (Örneğin anksiyetesi yüksek ve depresif hastalarda Travma Sonrası Stres Bozukluğu izlenir ki bu tip ilişkileri olan hastaların yaklaşık olarak üçte birinde major depresyon vardır. Kronik baş ağrısı, kas veya sırt ağrısı, pelvis veya atipik göğüs ağrısı, uyku bozuklukları, yorgunluk, cinsel fonksiyon bozuklukları, yeme bozuklukları, çarpıntı ve kırıklık duygusu gibi birçok psikolojik sorunun altında, aile içi şiddet ve istismardan kaynak-

lanan Travma Sonrası Stres Bozukluğu durumu söz konusudur.

Cinsel istismar: Kadının rızası olmadan cinsel ilişkiye zorlanması da bir başka şiddet ve istismar biçimidir. Cinsel şiddet ve istismar, çoğunlukla fiziksel şiddet ve istismarla birlikte uygulanır. Kadınlarda daha yaygınca izlenen psikosomatik semptomların kökeninde bu mağduriyet durumunu aramak isabetli olur.

Duygusal istismar: Yine, fiziksel veya cinsel şiddet / istismar ile birlikte yer alan duygusal istismar, zaman zaman tek başına da görülebilmektedir. Aşağılama, bağırma, küçümseme yadsıma gibi tutum alırlar; patolojik düzeyde kıskançlık, korkutma, “gizliliği” bozma, batıl inançlarla bastırma veya paranoya düzeyinde inanamama, sürekli olarak ne yaptığını araştırıp kontrol altında tutma şeklinde kendini gösterir.

Ekonomik istismar: Kadını ekonomik olarak erkeğe bağımlı halde tutma; çalışan kadının parasını el koyma gibi biçimlerde gözlenebilir.

Bu tip olgularda karşılaşıldığında işin en zor kısmını mağdur ile yapılan konuşmanın oluşturduğunu bilmek gerekir. Zira, yukarıda da söylediğim gibi, çoğunlukla şiddet mağdurları olayı saklama eğilimindedirler.

Gerçekte açık olarak sorulan sorularla olaya yaklaşmak doğrudur. Ama böylesi bir tutum, özellikle olaya polisin de karışacağı korkusuyla birlikte mağdurda bir korku yaratmakta ve olayın daha da büyümesini engellenmeye çalışılmaktadır. Bu durumda, doğrudan olay üzerine konuşmak yerine, sorunun çevresinde dolaşarak dolaylı olarak bilgi almaya çalışmak da başarılı olabilmektedir.

Eğer mağdur olay hakkında susmakta ısrarlı ise, buna rağmen ilk yapılması gereken şey, olaydan dolayı fiziksel ve duygusal yarananmalar ile örselenmelerin iyileştirilmesini sağlamak olmalıdır.

Aile içi şiddet elbette sadece kadına yönelik değildir. Çocuklar, yaşlılar ve ailenin özürü (engelli) bireyleri de aile içi şiddetin muhataplarıdır. Ama burada onları da ayrıca ele alarak bölümü uzatmadan, sadece şiddet uygulamasında sonuçlar itibarıyla farklılıklar söz konusu olduğunda kendi

başlıkları altında inceleyeceğim.

Türkiye’de Aile İçi Şiddet: Türkiye, 17 Ocak 1998 tarihinden beri 4320 Sayılı Ailenin Şiddetten Korunması Hakkındaki yasayı uyguluyor; AB ölçütleri doğrultusunda Türk Medeni Kanunu ve ceza yasalarında değişiklikler yaptı, diğer yasalarda da yapmaya devam ediyor. Ayrıca Türkiye, aile içi şiddeti önlemeye yönelik Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi’ni (CEDAW) de kabul ettiği 1985 yılından bu yana uyguluyor.

Ama bütün bu yasal önlemlere rağmen, Türkiye’de aile içi şiddet uygulaması artarak devam ediyor. Örneğin Emniyet Genel Müdürlüğü’nce verilen 2001-2004 yıllarına ait kıyaslamalı istatistikler incelendiğinde, aile içi şiddetin % 67 arttığını görüyoruz.

Aile içi şiddet farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Salt bedene yönelik tokat, yumruk, tekme ve dayak gibi fiziksel saldırıyla sınırlı şiddet tanımlarından başlayarak, iteleme kakalama, sert biçimli el kol hareketi, işaret parmağının öne doğru uzatılarak yapılan tehdit amaçlı el hareketi, ses tonunun yükseltilerek aile fertlerinin tehdit edilmesi ve benzeri acı ve korku veren eylemleri de içeren yarı fiziksel; sindirme, sürekli küçümseme ve aşağılama, ailesinden ve arkadaşlarından tecrit etme, hareketlerini izleme ve kısıtlama, bilgiye ve yardıma erişimini engelleme gibi kontrol amaçlı tavırları da içeren psikolojik; ya da beslenme araçlarının sahipliği üzerinden sürdürülen ekonomik şiddet eylemine kadar çok değişik eylemleri kapsamaktadır.

Aile içi şiddet, ne yazık ki, bütün dünyada yaygınca görülen bir sorundur. Uluslararası Af Örgütü’nün, “Kadına Yönelik Şiddete Son” kampanyasında, bu konuda dünyaya ve Türkiye’ye ilişkin olarak yaptığı saptamaların ortaya çıkardığı tablo korkunçtur.

Dünyada, her üç kadından en az biri veya yaklaşık bir milyar kadın hayatlarının bir noktasında dayak yemiş, seks yapmaya zorlanmış ya da farklı bir biçimde tacize uğramıştır ve uğramaya

devam ediyor. Olayın failleri ise, genellikle kendi ailesinden veya tanıdığı biridir.

Kadınların yaklaşık yüzde 47'si ilk cinsel ilişkilerinin zorla olduğunu bildiriyorlar. (A, WHO 2002.) Her beş kadından biri hayatlarında tecavüz veya tecavüz girişimi kurbanı olacaktır (WHO 1997).

Aynı araştırma, Türkiye'ye ilişkin olarak da bir takım saptamalarda bulunmuştur. Ayrıntıda inceleyeceğiz ama şu iki rakam durumu özetlemeye yeterlidir: Türkiye'de kadınların yüzde 35.6'sı bazen, yüzde 16.3'ü sık sık aile içi tecavüze uğruyor.

Sorunun yasal önlemlerden daha farklı boyutlarının olduğunu; atılan adımların olumluluğuna rağmen, tek başına yasal önlemlerin sorunu çözmeye yetmeyeceğini, Türkiye'de izlenen bu toplumsal deneyimin sonuçlarından da öğreniyoruz.

Türkiye'de toplumsal yapının özellikleri akla getirildikçe, aile içi şiddet uygulamasının nedenlerini anlamamak mümkün değil. Soruna yönelik bir araştırmanın öncelikle yanıtlaması gereken sorular, ekonomik üretimde kadının yeri; kadının politik karar noktalarındaki konumu; genel eğitim düzeyi gibi sorular olması gerekir:

Yılda altı kişinin bir kitap okuduğu; 50 bin kişiye bir halk kütüphanesinin düştüğü; 76 bin cami, 3 bin 852 Kuran kursuna karşılık, toplam 130 tiyatrosu olan bir ülkeden söz ediyoruz.

Uluslararası, „Kadına Yönelik Şiddete Son“ Günü (25. Kasım 2004) yapılan etkinliklerde açıklanan rakamlar, aile içi şiddetin Türkiye'deki boyutlarını göstermektedir.⁷⁰

Emniyet Genel Müdürlüğü (2004-Eylül) verilerine göre, 2001 yılından bu yana 20 bin 694 evde aile içi şiddete rastlandı. Şiddete maruz kalanlardan 13 'ü yaşamını yitirirken, 10 bin 99 kişi de yaralandı. Emniyet'in verilerine göre, aynı dönemde ailesine şiddet uygulayan yaklaşık 22 bin kişi yakalanarak adliyeye çıkarıldı.

70 25-26 Kasım 2004 tarihli gazete ve Uluslararası, Kadına Yönelik Şiddete Son Günü nedeniyle yayımlanmış makale, haber ve araştırma yazıları.

2001: 4 bin 586 ailede şiddet sonucu 2 ölüm, 2 bin 836 yaralanma yaşandı

2002: 5 bin 142 ailede şiddet sonucu 4 ölüm, 3 bin 150 yaralanma yaşandı

2003: 5 bin 682 ailede şiddet sonucu 2 ölüm, 3 bin 529 yaralanma yaşandı

2004: 5 bin 284 ailede şiddet sonucu 5 ölüm, 3 bin 548 yaralanma yaşandı (2004 rakamları, yılın ilk dokuz ayı itibariyle.)

Emniyet Genel Müdürlüğü verilerine göre, 2001-2004 yılları arasında aile içi şiddete maruz kalanlarda ölüm oranı % 65 artış gösterdi. Bu yılın ilk dokuz ayı itibariyle aile içi şiddet nedeniyle 5 kişi öldü, 3 bin 500 kişi de yaralandı.

Ancak, şiddet uygulamasına yönelik yukarıda verilen her sayının en az üç ile çarpılarak değerlendirilmesi gerektiğini baştan söylemek gerekir. Kadının ve çocuğun, aile prestiji, geleneklerin ya da dinin baskısı, erkeğin elinde olan ekonomik ya da fiziksel güçten korku, adli mercilerin erkek yanlısı önyargılı tutumlarından çekinme gibi bir çok nedenlerden dolayı şikayette bulunmamları; şikayette bulunduklarında ise, kayıtlara geçmeden uzlaşmaya zorlanmaları; adli mercilerin bu tür olaylarda kayıt tutmaktan kaçınmaları ya da örneğin aile içi şiddet sonucu yaralanmış olan mağdura “düşerek kafasını kırdı” şeklinde doğruyu yansıtmayan raporlar verilmesi gibi birçok nedenden dolayı sayı, gerçek anlamda buzdağının görünür yüzünü bile tanımlayamamaktadır.

Türkiye’de, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu ya da benzeri kurumlarca yapılan araştırmalar, evli her üç kadından en az birinin kocası tarafından fiziksel şiddete uğradığını belirledi. Bu da en az 4 milyon evli kadının eşi tarafından dövüldüğünü gösteriyor. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu’nun araştırmasına göre, Türkiye’de her 100 aileden 34’ünde kadınlar fiziksel şiddete maruz kalıyor. Araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin % 56’sı, hiçbir gerekçe olmaksızın, her şart altında kadını suçlu olarak değerlendirirken, % 34’ü şiddet olaylarında suçlunun taciz eden

(saldırgan) taraf olduğuna inanıyor.

Araştırma, toplumda işsiz ve iş güvencesi olmayan kesimlerde şiddet potansiyelinin yüksek olduğunu saptarken, işportacılık ve gündelik işlerde çalışanların en yüksek şiddet eğilimine sahip erkekler olduğunu gösteriyor.

İstanbul Barosu tarafından yapılan bir araştırma şiddet uygulamasının cinsiyet ve eğitim düzeyi ilişkisi saptanmaya çalışılmıştı. Ulaşılan şu sonuçlar, bilinen bir gerçeği yeniden gözler önüne sermektedir:

Şiddet uygulayanların % 89 ‘u erkektir, aile içi şiddetin % 77.68 ‘i eşe yönelik yapılmaktadır, şiddet uygulayanların % 45’i ile şiddete maruz kalanların yüzde 44’ünü lise ve üniversite mezunlarının oluşturmaktadır.

Dünya’da ve Türkiye’de Cinsel Şiddet⁷¹

Cinsel şiddete yönelik eylemin yasalar, ceza uygulamaları gibi hukuk araçları ile çözümlenmesi beklenemez. Erkek egemen bir sistemin kendisinden kaynaklı olan, erkeğin meşru hakları içerisinde tanımlanan bu eylemin kuşaktan kuşağa aktarıcılarının esas olarak toplumsal olarak ana rolü verilmiş olan eğitici kadınlar olduğu düşünüldüğünde, çözümün önündeki engellerin derinliği daha açık olarak ortaya çıkmaktadır. Hukuk sistemi elbette önemli bir yardımcıdır. Ancak, hukukun kaynağını oluşturan şey de, sonuç itibarıyla sistem olarak tanımladığımız üretim ilişkileri bütünü olduğuna göre, toplumda cinsel şiddete yönelik çabaların, aynı zamanda erkek egemen mülkiyet sistemine yönelik çabalarla bütünleşmesini istemek bir zorunluluktur.

Bu gerçeğe, 16.yy Fransız hukuk yazarı Jeaclyn Agnees de değiniyor: “Hiçbir hukuk düzeninin tecavüz suçlarına ceza veremeyeceğini çünkü tecavüz cesaretinin yine aynı hukuk sisteminden kaynaklandığını” yazar Agnees. Hukuk, erkek olan cinsel şiddete

71 Bu bölüm, *Kuşaklar Arası Çatışma* isimli kitabımdan aktarılmıştır.

ceza veremez, ama, bu suçun işlenmesini adalet duygularıyla yan yana taşımak istemeyen bir toplum, cinsel şiddet eylemlerinin varlığından dolayı “hukuka” ceza verebilir diye düşünen Agnees, “tecavüz hukukun, yönetimin, yasaların ve sistemlerin aynasıdır” saptamasında bulunur ve devam eder: *“Tecavüzde bir tek suçlu bile olsa o toplum buna sessiz ve kayıtsız kalıyorsa bu toplumun ruhsal dünyası tedavi edilmelidir.”*

Agnees’den 4 yüzyıl sonra bu konuda değişen önemli bir şeylerin olduğundan söz etmek mümkün değil.

“1. ve 2. Dünya Savaşları sırasında yaşanan ve başta Nürnberg, Viyana, Leningrad, Roma, Cenevre, Pekin ve Londra Uluslararası Ceza Mahkemeleri’nde görülen toplam 1876 tecavüz olayı arada geçen savaşı 21 yıl (sadece resmi başvurularla) tam yüzde 2 bin 5 yüz artarak 2 milyon 8 yüz 14’e yükselmiş durumda. Konu hakkında araştırmalar yapan çeşitli sivil toplum örgütleri ise söz konusu rakamların kesinleşmiş ve cezai yaptırımlara uğramış sonuçlar olarak değerlendirdiklerini esas sonuçların yani son 70 yıllık sonuçların yaklaşık dört milyon civarında olduğunu açıklıyorlar.”⁷²

Bazı ülkelerden alınan ve sadece resmi istatistik bilgilerine dayanan, yani buzdağının görünen bölümünü oluşturan tecavüz tablosu dehşet verici bir durumu yaşamakta olduğumuzu açık seçik gösteriyor:

Örneğin, ABD’de her altı dakikada bir tecavüz veya tecavüze yeltenme girişi yaşanıyor. Tecavüzcünün, mağdurun kendisini tahrik ettiğini iki şahitle kanıtlaması halinde cezası 3/2 hafifliyor. Yani, yargı sisteminde erkek lehine ayrımcılık sürdürülmektedir.

İç çatışmaların yoğunca yaşandığı Güney Amerika’da tecavüz, aynı zamanda, devlet güçlerinin uyguladığı bir savaş uygulamasıdır da. Nikaragua, Panama, Peru, Salvador, Arjantin başta olmak üzere Guatemala, Paraguay, Bolivya ve Kolombiya’da tecavüz olaylarının büyük bölümü devlet eliyle, (güvenlik güçleri: Paramiliter, Polis, Özel Kolluk Kuvvetleri, devlet memurları tarafından)

72 Ongan, Ali. *Tecavüz. İnsanın Yüzkarası. (Araştırma yazısı.) Özgür Politika Gazetesi.*

işlenmiştir. Bu ülkeler toplamında, tecavüz suçlarının %78'i gö-
zaltı süresinde işleniyor.

Fuhuş ve kadın ticaretinin yoğun bir şekilde yaşandığı Uzak-
doğu ülkelerinin çoğunda mağdur, en az dört şahitle birlikte mah-
keme karşısına çıkıp şikayette bulunabiliyor ve tecavüz mağduru
şiddete uğramamışsa sanığın cezası otomatikman %50 düşüyor.

Rusya ya da Avrupa ülkelerinde de, kadına yönelik cinsel şid-
det olaylarının sayısal görünümü aynı ürkütücü çizgileri sergile-
mektedir. Örneğin, İngiltere'de gerçekleşen tecavüz ve taciz suç-
ları son dört yılda(2001-2004) % 18.7 artarak % 38,2'ye ulaştı.

Türkiye'de de, özellikle çocuklara yönelik cinsel şiddetin ulaştı-
ğı boyut, çoktandır toplumsal olarak kırmızı alarm noktasında ol-
duğumuzu açıkça göstermektedir. 2004 yılı ilk iki ayına ilişkin ga-
zete haberlerinden topladığımız birkaç olayı şöyle bir hatırlatalım:

*Adana'da 8 yaşından bu yana 13 kişinin tecavüzüne uğrayan 11 yaşın-
daki B.O. hamile kaldı. Gözaltına alınanlardan 9'u tutuklandı. (Yandaki
resimde alttaki resim. Ocak 2004)*

*Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde karnının büyümesi üzerine götürüldüğü
doktor da hamile olduğu belirlenen 14 yaşındaki A.A.'ya iki kişinin teca-
vüz ettiği ortaya çıktı. (Ocak 2004)*

Kasımpaşa'da iki erkek çocuğa tecavüze yeltendiği iddiasıyla
hakim karşısına çıkarılan Hamit Yıldırım (52) tutuklandı. (Ocak
2004)

Kartal'da öz kızının ırzına geçmeye kalkıştığı iddiasıyla yargı-
lanan Hamit Yıldırım 9 yıl 4 ay 15 gün hapis cezasına çarptırıldı.
(Ocak 2004)

Avcılar'da 14 yaşındaki öz yeğenine tecavüz eden M.Z., kom-
şuları tarafından yakalandı. M.Z.'nin daha önce de bir erkek ço-
cuğa tecavüz ettiği gerekçesiyle cezaevinde yattığı ortaya çıktı.
(Ocak 2004)

Balıkesir'de 6 kişi, 14 yaşındaki Ş.H.'yi kaçırıp tecavüz ettiği
iddiasıyla tutuklandı. (Ocak 2004)

Avcılar'da en son evinin önünde oyun oynarken görülen 12

yaşındaki D.Ç. tecavüz edilip boğularak öldürülmüş halde bulundu. (Şubat 2004)

Konya’da 13 yaşındayken kaçırılan A.A., 23 kişinin tecavüzüne uğradı. Dava devam ediyor. (Şubat 2004)

Çocuklara yönelik tecavüz, taciz vb türden cinsel şiddet eylemlerinin mağdurların ortalama yaşı 12’dir. Adli Tıp Enstitüsü’ne bu doğrultuda yılda 500 olay geliyor.

Saptamalardan birisi bir hayli ilginç: Batıda tecavüze maruz kalanların yüzde 20 ile 50’sini çocuklar oluştururken, Türkiye’de bu oran yüzde 70’lere kadar çıkıyor. Prof. Dr. Fatih Yavuz (Adli Tıp Kurumu Enstitüsü Uzmanı):

“Avrupa’da tecavüze uğrayan kız-erkek oranının dörde bir olduğunu; yani dört kıza karşılık bir erkek çocuk tecavüze uğrarken, ülkemizde bu oran birbirine eşit”tir demektedir. Türkiye’de kadın ve çocuklara yönelik cinsel istismar suçlarından açılan dava sayısı yılda 13-15 bin arasında değişiyor. Tecavüzcülerin tahminen yüzde 5’i ortaya çıkarken yüzde 95’i gizli kalıyor. Enstest ilişkilerin ise, binde biri ancak ortaya çıkıyor.

Türkiye’de, Adli Tıp Enstitüsü tarafından 1000 kişi üzerinde yapılan araştırma ise, Türkiye’de genelde cinsel şiddetin boyutlarını göstermek bakımından önemli ipuçları sergiliyordu.⁷³

Araştırmaya 700 kadın, 300 erkek katılmış. Kadın katılımcıların yaş ortalaması 21.8, erkek katılımcılarınki ise 22.3. Katılımcıların tümü üniversite mezunu ya da öğrencisi.

Çalışma sonucuna göre, kadın katılımcıların yüzde 84’ü, erkeklerin ise yüzde 40’ı cinsel tacize ve saldırıya uğramış. Saldırının gerçekleştiği yer olarak ilk sırada “saldırganın evi” yer alıyor.

“İssiz” yerde gerçekleştirilen eylem oranı % 10’un altında. Cinsel suçlar içinde çocuklara yönelik olanların oranı % 19. “Hem kız hem de erkek çocuklarda şiddete maruz kalma yaşı ise 6, hatta 5 yaşlarına kadar iniyor.”

Adli Tıp Enstitüsü sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı başkanı M.

73 Sabah Gazetesi, Sabah Yıldızı, 14 Kasım 1999. Haber: Ayla Önder.

Fatih Yavuz ve hemşire Zehra Kaya tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, erkeklere yönelik cinsel taciz eylemlerinde, eylemi gerçekleştirenlerin çoğunluğu kadın. Erkekler erkekleri taciz etmiyor. Saldırganların büyük çoğunluğu ise tanıdıklar ya da yakın tanıdıklar.

Cinsel şiddete başvuran kişilerde ilk sırayı sevgili düzeyinde erkek arkadaş alırken, ikinci sırada nişanlılar ya da sözlüler, üçüncü sırada de aile içi yakın akraba ilişkisi (ensest) yer alıyor.

Bu tür olaylarda genellikle şikayetten kaçınıyor. Laf atma, açık konuşma, açık telefon, röntgencilik, teşhircilik, cinsel ilişki izletme, ırza geçme gibi cinsel şiddet türlerinde olayı ispatlama zorluğundan dolayı, mağdurlar adli makamlara başvurmuyorlar.

Şikayette bulunmama nedenlerinden ikinci sırada yer alan neden ise adli makamlara karşı gelişkin güvensizlik duygusudur.

Sorular – Yanıtlar

Metin Aycicek

Sevgili Aygöl,

elbette “et oburlar” arasında olan insan (ve elbette diğerleri) üzerine bu türden iddialar var. Bu iddiaların bütünüyle yanlış olduğunu söyleyemeyiz. Doğum’a bağlı olarak farklılaşan insan cinsiyetlerinde, hormon farklılıklarının olduğu apaçık.

Ama sanırım saldırganlığın kökeni araştırılırken beslenme kaynaklarımızın niteliği ve onlara ulaşma yöntemlerimiz atlanmamalı.

Et ile beslenme durumunda olan canlılar, bu besine ulaşmak için hareket etmek, koşmak, yakalamak, öldürmek ve parçalamak zorundadır. Toprak üzerinde kök salmış hareketsiz bir canlı (ve beslenme kaynağı) olan ot ise, ot yiyen hayvanlarda beslenme için saldırma zorunluluğu getirmiyor. Genel olarak ot yiyen hayvanlar, kendilerine yönelik saldırı olduğunda savunma amaçlı şiddet kullanımından öte bir saldırganlık göstermiyorlar. Sanırım antropolojik, etnolojik ve sosyolojik açıklamaları birlikte ele alıp değer-

lendirmek insan davranışının kaynaklarına ulaşmamız bakımından oldukça çok bilgiye sahip. Örneğin Serol Teber, Malinowsky gibi yazarlar çok zengin kanıtlar veriyor.

“Ben kadına el kaldırmam” ya da “evde karıma hep yardımcı olurum” diyerek “meziyetini” anlattığını sanan kişi, farkına varmadan bu konudaki erkek egemen yaklaşımını itiraf etmekte ve egemenlik refleksiyle erkek duygu dünyasını dışa vurmaktadır.

ÇOCUK SUÇLULUĞU “SUÇA İTİLME”

Konunun açıklık kazanabilmesi için, öncelikle, suç ve suçluluk tanımlarının yapılması gerekmektedir. Ne var ki, bu kavramların içeriklerinin doldurulması, sanıldığı gibi kolay değildir. Yine de bir adım atabilmek için şimdilik, kavramlar üzerinde bir tartışmaya girmeden, doğrudan, “yasaların suç olarak kabul ettiği eylemde bulunan” çocukları, “suçlu çocuk” olarak tanımlayacağım. Bu tanım anti-sosyal davranışlarla özdeş bir içeriğe sahip değildir. Bilindiği gibi, anti-sosyal davranış, “suç” kavramından çok daha geniş bir anlama ve uygulama yaygınlığına sahiptir.

Basitleştirilmiş haliyle kullanımında bile, kavramın yarattığı bir soruna hemen işaret etmek gerekir: “Suçlu çocuk.” Gerçekte, Prof. Haluk Yavuzer’in de dediği gibi, suçlu çocuk yoktur, suça itilmiş çocuk vardır.

“Çocuklar, hangi kurallara neden uyulacağını yeterince algılayamazlar, çünkü henüz a-sosyal’dirler, toplumsallaşma süreci tamamlanmamıştır. Çoğunlukla yetişkinler, onlara uyulacak kuralları nedenleriyle anlatmazlar. Aslında kurallar da onların doğal dürtüleriyle çelişmektedirler.

Ergenlik dönemindeyse, suça yönelten etkenler, bızlı bir bedensel ve ruhsal değişimden, kalımsal nedenlerden, zeka potansiyelinin sınırlılığından kaynaklanacağı gibi, çocukluk evresine dek uzanan yanlış eğitim ve yetersiz sergi kökenli de olabilir. Öte yandan, değişen değer yargıları, ahlak kurallarının yarattığı karmaşa, bızlı ve düzensiz kentleşme ve sanayileşme, güçler,

*ekonomik bunalımlar gibi sosyoekonomik kaynaklı nedenler de ergeni suçta iten etkenler arasında sayılabilir.”*⁷⁴

Uluslar arası kurumların konuya ilişkin olarak yaptıkları istatistikler incelendiğinde dehşetle görmekteyiz ki, dünya genelinde, 18 yaşın altındaki bireylerin suça yönelme oranı gittikçe artmaktadır. Değişim sadece bu tür suçların sayısal ifadelerindeki artışta değildir. Suç işleme yaşı giderek küçülmekte, bireysel çocuk suçları, yerini çocukların toplu işledikleri suçlara terk etmektedir.

“Çocuk Suçluluğu” kavramı batı literatüründe “reşit olmaya-
nın suçluluğu” (juvenile delinquency) olarak kullanılmaktadır ve tanımın içerisine, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi tanımına göre, çocukluk döneminin bütünü ve ergenlik dönemi-
nin büyük bölümü yer almaktadır.⁷⁵

Suçlu çocuk, ceza hukuku açısından belli bir yaşın altında olan çocuktur. Bu yaş sınırı çeşitli ülkelerde farklılıklar gösterir. Farklılıkların alt ve üst sınırları 7–21 yaşları arasında değişmektedir. Ceza ehliyeti yaş sınırı denebilecek alt sınır, ülkeden ülkeye farklı uygulanmaktadır.

Çocuğun suça itilmesine ilişkin nedenlerin araştırılmasında “aile eğitimidir” ya da “arkadaş gruplarıdır” gibi, olayı sadece tek nedene bağlayan saptamalar doğru değildir. Siyasal çalkantılar, toplumsal ya da kişisel boyutta ailede gündeme gelen bunalımlar; gencin gelecek kaygılarını artıran işsizlik gibi sosyal faktörler... Bunların her biri ve genellikle birden fazla neden, çocuğun suça itilmesinin koşullarını hazırlayabilir. Bu nedenle hem çocuk suçluluğunun olabildiğince önlenmesi, hem de suça itilmiş çocukların yeniden topluma kazandırılması programlarının başarısı için, bu nedenleri üzerinde tek tek durmak, etkilerin ölçmek ve olumsuzluklarını ortadan kaldırmak için önlemler önermek zorundayız. Elbette bizim açımızdan sorunun ele alınış çerçevesi asıl olarak

74 Yavuzer, Haluk. *Çocuk ve Suç. Remzi Kitabevi Yay. 1992. s.31 ve devamı.*

75 Uluslararası sözleşmelerde çocuk suçluluğu ile ilgili tanım “Birleşmiş Milletler Çocukların Yargılanması İle İlgili Uygulanması Gereken Standart Asgari Kurallar” (Beijing Kuralları) ile ilgili deklarasyonda yer almaktadır.

pedagojik çerçeve olacaktır. Ve özellikle sorunun aile içi eğitim ile ilişkisi konumuzu oluşturacaktır.

“Bütün yollar Roma’ya çıkar” sözünü doğrularcasına, suça itilmiş çocuklara ilişkin yapılan bütün çalışmaların aslında şu veya bu biçimde ulaştığı sonuç da aynıdır: Çocuğun suçla ilişkilene-sine neden olan etkenler, çocuğun toplumsallaşmasını belirleyen sosyolojik grupların kendileridir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisini temel alarak hazırlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin girişinde, “gerek bedensel gerek zihinsel bakımdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal korumayı da içeren özel güvence ve koruma gereksinimi” içinde olduğu kabul edilen **çocuk**, Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. Maddesinde, “daha erken yaşta reşit olma durumu”ayrı tutulmak kaydıyla, “on sekiz yaşına kadar her insan” olarak tanımlanmıştır.

Gelişim psikolojisi açısından 14 yaşlarına kadar süren dönemin bütününde insan, çocuk olarak tanımlanır. Bu yaştan sonra ise, psikolojik olarak çocukluk dönemini kapatan bir başka süreç, ergenlik sürecine geçilecektir. Ama elbette, çocukluğun tam hangi yaşa kadar sürdüğüne ilişkin belirlemelerde, psikologlar arasında küçük farklılıklar söz konusudur. Fakat genel yaklaşım olarak, psikologlarca çocukluk dönemi 12 ya da 14 yaşa kadar sürebilmektedir.

Çocukluğun yaş aralığı biyolojik ve psikolojik gelişim boyutuyla açıklanırken, “çocuk suçluluğu” kavramı söz konusu olduğunda iş farklılaşmaktadır: Bu kez, psikolojik anlamdaki çocuk kavramı temel alınmakta ve çocuk kavramı ergen ile bütünleştirilmektedir. Örneğin Prof. Refia Şemin, “biyolojik, fiziksel, duygusal ve zihinsel değişimlerin yoğun olarak yaşandığı” ergenlik dönemini 13-21 yaşları arasındaki dönem olarak tanımlayarak, yaşadığı bu değişiklikler sırasında “gencin enerjisinin kendisine yönelik olduğunu ve kendisine karşı uyum mücadelesi verdiğini” vurgular. Ergen, yetişkinler toplumunda prestij kazanmaya ve statü sahibi olmaya

gereksinme duyar. Bu gereksinme karşılandığı oranda, toplumsal uyum da gerçekleşecektir.

“Bu çocuklardan mı suç çıktı, yoksa suçtan mı bu çocuklar çıktı?” diyordu tartışma başlığı. Ortalaması 12 yaşında, nasıl olur da eline silah alır bu çocuklar? Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü “Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri (2001)” inceleyip de, içinde yaşadığımız toplumun geleceğinden kaygı duymamak olası mı?

Gerçekte çocuk suçluları anlatmıyor bize istatistikler, bu hale getirilen çocukların suçlularını ele veriyor. Ana-babadan başlamak gerekiyor sorgulamaya elbette, okuldan, medyadan, devletten sürdürmek gerekiyor izi.

2001 yılı içerisinde jandarma ve polis birimlerine gelen ya da getirilen toplam çocuk sayısı 33.443 erkek, 6004 kız olmak üzere toplam 39.447. Bu toplam sayı geliş nedenine göre tasnif edildiğinde en ön sırayı açık farkla “Suç İsnadı” alıyor. Terk edilmiş, evden kaçmış, kaybolmuş, mağdur edilmiş... Hepsi çocuk.

Okulda olacakları yaşta, hangi suçlardan dolayı güvenlik birimine uğramışlar bu çocuklar? İstatistiklere baktığımızda toplumun geleceğini düşünerek umutsuzluğa kapılmamak olanaksız:

Çocuklarda en yüksek suç oranı hırsızlık, yankesicilik gibi mala yönelik eylemlerde ortaya çıkıyor. Nüfusun büyük çoğunluğu açlık ve yoksulluk sınırı altında yaşayan bir ülkede, bu sonuca ulaşmak elbette şaşırtıcı değil. Ama cana yönelik eylemlerin sayısının da hemen ikinci sırada yer alıyor olması korkunç. Adam öldürme, yaralama, silah taşıma ve kullanma ve gasp suçu işleyenler topluca ele alındığında (toplam 8.724 çocuk), çocuklarımızın geleceğine ilişkin karamsar sorular sormakta haklı olduğumuz ortaya çıkar.

Sövme, hakaret, meskene saldırı gibi şiddet içeren suçları da yukarıdaki gruba dahil ettiğimizde sayı 9795 ulaşır ki, bu, toplam üzerinden yüzde 37.41 gibi büyük bir oranı gösterir.

Çocukların suç eğilimleri içerisinde cinsiyete ve cinselliğe ilişkin olanlar 1235. Ancak bu sayının sadece “şikayet” üzerine ya da

suçüstü yakalanarak, polis ya da jandarmaya teslim edilen çocuklar olduğu unutulmamalıdır. Gerçekte cinselliğe ilişkin kullanım, olağanüstü boyutta yaygındır.

Kendimizi aldatmayalım. Bu çocuklar filmlerde gördüğümüz türden terk edilmiş çocuklar falan değil: Örneğin, ateşli silahlar kanununa muhalefet eden toplam 613 çocuğun 524'ünün öz anne, öz baba ve kardeşleri ile beraber yaşadıkları; yani öz ana babanın kontrolü altında oldukları saptanmıştır.

Ve polis ya da jandarmaya intikal eden çocuk intihara teşebbüs olayı sayısı 463'tür. Aslında devletin istatistik kurumunun verdiği istatistik bilgiler, tam da intihar noktasında gerçek suçluyu ele veriyor. İntihara teşebbüs olayını istatistik sınıflamada "suç" kategorisine sokan bir mantığın, sağlıklı bir analiz yaparak çocukları suça iten etmenler üzerine doğru sonuçlara ulaşabileceğini düşünebilir miyiz?

TELEVİZYON VE ÇOCUK

Gelişen teknolojinin sunduğu olanaklarla, sınırlar ötesi bir güce sahip yayılma alanının genişliği ve görsel ve işitsel etkinliğinin çekiciliğiyle TV'nin, günümüz toplumundaki önemi tartışılmaz. Eğitimsel olanakları sınırsız diyebileceğimiz bir iletişim aracıdır televizyon. Bilgilendirici, eğitici ve öğretici özelliklerinin yanı sıra, kitlesel boyutta model oluşturma işleviyle de, bireysel kişiliklerin gelişimine katkılabilecek güçlü bir eğitim aracıdır.

Her araç, kullanım amacına bağlı olarak yararlı ya da zararlı olarak tanımlanabilir. TV de, eğitim amacına bağlı olarak doğru kullanıldığında, elbette, çocuğun gelişimine büyük katkı sunacak yararlı bir eğitim aracı olabilir. Ama bu aracın kullanımının bilinçli olarak yapılmaması halinde, evimizde ciddi bir sorun makinesi bulundurduğumuzun farkında olmalıyız.

Doğru seçilmiş kanallarda, doğru seçilmiş programlar, her

yaştan çocuğun dil gelişimine katkılı olabilir; kelime hazinelerini geliştirebilir. Çok çeşitli konularda programlar üretebilen televizyon, çocuğun ilgi alanını genişletebilir. Gerçeğe sadık kalarak verilen haberler ve uzmanların yaptığı tarafsız yorumlar gençlerimizin ufkunu genişletirken; kaliteli kültür programları her yaştan çocuğun sadece bilgilenmelerinde değil, ama yeteneklerinin ve yönelimlerinin açığa çıkarılmasında da katkılı olabilir. Eğitsel değeri yüksek olan programlarla, çocukta, kendi sorunlarını kendinin çözebilmesine yardımcı olacak birikim sağlanabilir.

Ancak, ne yazık ki, aynı zamanda önemli bir kazanç kaynağı da olan bu araç, onun mülkiyetini elinde bulunduran güçlerin salt kâr amaçlı kullanımı nedeniyle, kitlesel boyutlu bir tehlike aracı halinde kullanılmaktadır. Reklam kazançlarına yönelik rayting hedefli çekici programlar ya da politik hedefli dezenformasyona yönelik yayınlar, günümüzde televizyonu giderek eğitimin temel sorunu haline dönüştürmektedir.

Doğru kullanılmayan bir TV, gerek izlenme süreleri gerekse program içeriklerine bağlı olarak çocukta ciddi bedensel, psikolojik ve sosyal sorunlar üretebilmektedir. 3 yaş ve altındaki çocuklar açısından ise, kişisel gözlemim, program içeriği ya da süresine bağlı olmaksızın, televizyonun çocuktan uzaklaştırılması gerekir.

Denetimsiz bir biçimde izlenmesine izin verilen televizyonun, bilgilenme anlamında olumlu etkileri olsa da, çocuğun fizyolojik, psikolojik, sosyal gelişimi ya da pedagojik açıdan ciddi hasarlara neden olduğu bilinmektedir.

1. Saatlerce TV karşısında kendinden geçercesine oturan bir çocuk, iskelet sistemi ya da gözde ortaya çıkabilecek rahatsızlıklarla karşı karşıya kalacaktır. Günümüzde çok yaygınca görülen ve artık bir 'hastalık' olarak kabul edilen şişmanlık da (obezite), beslenme alışkanlıklarıyla birlikte, TV gibi modern çağ köleleştiricilerinin eseridir.

2. Kontrolsüz şekilde ve aşırı televizyon izlettirilen çocukların, usavurma (muhakeme) ve yorum yapma yetenekleri olumsuz

biçimde etkilenmektedir. Bunun, her yaş düzeyine ilişkin olarak birçok nedeni vardır. Örneğin, henüz hayal ile gerçek yaşam arasındaki farkları ayırtıramayan oyun çağı çocuğu ve öncesi yaşlarda, şiddet ve saldırganlık içeren görüntülerin çocukta kalıcı psikolojik rahatsızlıklar oluşturduğu kesindir. Çok sık değişen sahneler nedeniyle, çocuk, kısa algılamalarla ayrıntıdan kopmakta; giderek konsantrasyon gücü azalmaktadır. Bunun sonuçları okul çağında hemen kendini göstermekte; çocuk ilk beş on dakika dersle ilgilenirse de, ders saatinin geri kalan bölümünde dikkatini toplayamamakta, dersten koparak ya çevresiyle ilgilenmekte, ya da arkadaşlarının ilgisini çekerek zaman geçirmeye çalışmaktadır.

3. Günümüzde, özellikle, hedef kitle olarak çocuğa yönelen reklamlarda, kişiyi etkilemeye yönelik olarak kullanılan bilinçaltı uyarılar çocukların tutum ve tavırlarını doğrudan etkilemektedir. Bu tür programlardan verilen mesajlar, kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Böylece, çocuğun oluşturmaya çalıştığı sosyal değer sistemlerinde çarpıklıklar doğmakta, televizyon dünyasının değerleri ve kendi sosyal çevresinin sürdürmekte olduğu değerler arasında çatışmalara ve ruhsal sorunlara neden olabilmektedir.

Şiddet filmlerinin etkisiyle korku, kaygı, öfke gibi duyguları abartılı olarak algılayabilirler. Bunun sosyal sonuçlarını da, şimdiden yaygınca görmekteyiz: Çocuklar arasında şiddet eğilimleri hızla artmaktadır. Doğal olarak bu, çocuğun sosyal ilişkilerini de etkilemektedir.

Televizyon başında uzun süre kalan çocuklar genellikle grup ilişkilerinden kopmakta, iletişim güçlüğü çekmekte, gerçek yaşam uyumunda değişik boyutlarda sorunlar yaşamaktadırlar.

4. Bilgi teorisi, kişinin en etkin öğrenme yolunun yaşayarak öğrenme yani yapma, bozma tekrar yapma, kurma, kısaca pratik çaba olduğunu açıklar. Oysa televizyon izleme, kişinin katılımına hiçbir biçimde izin vermeyen, bütünüyle pasif bir etkinliktir. Bu nedenle, uzun süre televizyon izleme alışkanlığı edinmiş çocuklar, sadece bilgiyi doğrudan alan; yani üretici, yaratıcı yeteneklere sa-

hip olmayan; etkileşime kapalı bir karakter kazanır. Bu, okul çağı çocuklarında aktif öğrenme yerine kalıplar halinde öğrenmeye yöneliş, düşünce darlığı, düşünce esnekliğinin azalması gibi etkiler yaratabilir. Bu durum, okul yaşamı ve ötesinde olumlu özelliklere sahip bir çalışma alışkanlığının geliştirilebilmesini engeller.

5. Bu yaşlarda yaşam alışkanlıkları edinmekte olan çocuklar, televizyonu da bir alışkanlık haline getirmekte ve yeni bir bağımlılık türü yaratmış olmaktadır. Okul çağında televizyon alışkanlığı, okul ve derse uyum ve çalışma alışkanlıklarının yaratılabilmesi konusunda sorunlar yaratır.

6. “Çocuk dil öğrenir” yanılığının aksine, kontrolsüz televizyon izlenmesi halinde, çocuğun dil ve iletişim becerileri kesinlikle olumsuz etkilenmektedir. Üç yaşından önce, uzun süreli televizyon başında tutulan çocuklarda, bu olasılık çok yüksektir.

Aile içinde de kontrolsüz bir TV bağımlılığı, uyumlu bir birlikte yaşamın temel dinamosu olan bireyler arası diyalogu bütünüyle ortadan kaldırmakta, duygusal iletiyi asgariye indirmekte hatta birtirmektedir. Üstelik ancak büyük sermaye tarafından finanse edilebilen TV programlarının politik amaçlara bağlı olarak haber iletişiminde dezenformasyona yönelmesi, bilgilenme özgürlüğünün gaspı sayılması gereken bir suç olarak kabul edilmelidir. Çünkü dezenformasyon ortamında çocuğun ve gencin, dünyayı doğru tanıması olanaksızdır.

Bu durumda, ana-babaların, evde uygulanmak üzere ve ilk adımı kendilerinin atacağı bir Televizyonun Kontrollü Kullanımı Eğitimi’nden geçmeleri gerekir.

Televizyonun Kontrollü Kullanımı Eğitimi

Genellikle çocukların okul sorunlarının arttığı, derslerin kötüye gittiği zamanlarda, ana-babaların aklına ilk uygulama olarak, çocuklarının televizyon yayınlarını izlemelerine yönelik yasak ya da kısıtlamalar çözümü gelir. Aslında, çoğu zaman sorumsuz ana-babanın da şamar oğlanıdır TV.

Ne var ki, çoğu zaman, TV programlarının kontrolsüz izlenmesi sorunu, bu ilişkide var olan başka sorunların bir sonucudur. Ana babaların çocukla iletişimde kopukluk, ya da çocuğa gösterilen ilgide yetersizlik gibi eğitimsel bozukluklar, sorunun esasıdır. TV, hoşlanılmayan, korku ya da kaygı veren, reddedilen bir gerçekten kaçmak üzere içine sığınan bir karanlık odadır çoğu zaman. Bu nedenle, eğer, yaşamını neredeyse TV ya da bilgisayar oyunları ile birleştirmiş olan bir çocuktan söz edildiğinde ilk sorulanması gereken şey, çocuğun aile ile ilişkileri olmalıdır.

Öncelikle şunu söylemek gerekir: Eğitimde kolaycılığa kaçarak, televizyonu, çocuğu meşgul eden bir araç olarak görüp, baştan savılacak yer olarak düşünen ana-babalarla konuşulacak yer zaten bu konunun içi değildir. Ne yazık ki, çoğu eğitim sisteminde çocuk, televizyona gitmiyor, televizyona itiliyor. Kasabalardan tanıdığımız “saldım çayıra, Mevla’m kayıra” dilekli, çocuğu sokkağa iteleleyen ana-baba anlayışının evdeki uzantısıdır bu tutum. “Ayak altından çekilsin” mantığıyla televizyona itilen çocukların, ana-babalarına, eğitimin neden gerekli olduğuna ilişkin başlangıç konularını anlatmak daha yararlı olabilir.

Çoğu ana-baba ise, “seyretmiyorum ama evde ses olsun diye açıyorum” diyerek, sabahtan akşama kadar televizyonu açık tutarak, ailenin bütünü için yeni bir bağımlılık hali yaratıyor. Gerçekte insanın kendisiyle yani insanla yabancılaşmasının, gerçek dünyadan kopuşunun bir işaretidir bu alışkanlık. Ve böyle bir yetişkinin, çocuğuna vereceği fazla bir şey olduğunu düşünmek mümkün değildir. Çocuğa zaman ayırmayan bir yetişkinin, çocuğun kontrolsüz televizyon seyredip seyretmemesi gibi bir sorunla ilgilenebileceğini düşünmek için de bir nedenimiz yoktur sanırım.

Kısaca: Çocukla ilgilenmek için zaman ayırmadan ya da yerini dolduracak etkinlikler yaratılmadan, çocuğun televizyon izlemesinin hepten ya da kısmen sınırlandırılmasının, eğitim alanında sağlayacağı bir yarar yoktur. Bu nedenle, çocuğa sosyal ya da kültürel alanlarda kendini yeniden üretme olanakları yaratamıyor ve alter-

natifler üretemiyorsak, aile içinde çocuğa ayırdığımız zamanı ve ona yönelik ilgiyi artırmıyorsak, belki de bu konudaki çabamızın başarı şansı hiç olmayacaktır.

Konuyla ilgili olarak çok yaygın bir yanlış anlayış ve uygulama tarzı ise, “televizyon izleme hakkının” çocuğu şu ya da bu eylemi yapmaya ya da yapmamaya yöneltten bir yaptırım olarak gündeme getirilmesi sorunudur. TV yayınına ilişkin getirilen kontrol, genellikle, bir ceza olarak çocuğun TV izleme süresini kısıtlamak ya da toptan kaldırmak (yasaklamak) biçiminde olmaktadır. Zaman zaman da, bir başarı sonrası çocuğa ödül olarak sunulan “ek TV izleme hakkı” ise, bütün yanlışların üzerine tüy diker. Böylece, ana-baba tarafından ödül ya da ceza aracı olarak gündeme sokulan TV, doğal olarak çocuğun yaşamında da buna uygun önemde bir yere getirilmiş olacaktır. O halde, TV’yi, ne bir cezalandırma aracı ne de bir ödül olarak sunmamak gerekir. Onun, yaşamımızda bu kadar fazla yer etmesine izin vermemek gerekir. Onu, eylemimizin sonucunda elde edeceğimiz bir hedef olarak belirlemenin tersine, eğitimimizin hedefi, TV’nin muhtemel zararlarından kurtularak, nasıl yararlanabileceğimizin bilince çıkarılması olmalıdır.

Ana babalar çoğunlukla, TV’nin çocukları üzerindeki olumsuz etkilerini sınırlayabilmek ya da yok etmek için, onun çocuk tarafından izlenme süresinin kısıtlanmasını yeterli görmektedir. Oysa bu uygulamanın başarısı, öncesinde atılması gereken birçok adımın başarısına bağlıdır. Gerçekte, televizyonun yasaklanması değil, kontrollü bir TV izleme bilincinin geliştirilmesi, biricik çözümdür.

İzleme Plânı’nın hazırlanmasında karar sorunu: Televizyonun izleme üzerine kararların, genellikle, çocuğa yönelik anlık öfke anlarında alındığını daha önce söylemiştim. Bir ceza uygulaması olarak ve fazla düşünülmeden ortaya atılan bu türden kararlar, sadece anlaşılmaz kararlar olmanın dışında, aynı zamanda

tutarsız, keyfi ve istikrarsız uygulamalardır. Zaten, alındıkları gibi keyfi ve anlık kararlarla da ortadan kaldırılırlar. Bu durumda, bu kararların niçin alındığına ilişkin olarak çocuğun aklında kalan tek gerekçe, “keyfi bir ceza” olmaktan öteye gidemez. Oysa eğitimden amaç bu değildir.

Bu konuda atılacak adımlarda, kesinlikle anlık kararlarla davranmamak gerekir. Aklımıza estiği zaman ve tek tarafı olarak karar vermek yerine, çocuğun da katılımını gerçekleştirerek birlikte karar almak ve kararların uygulanmasını da birlikte kontrol etmek gerekir.

Aldığımız kararlar tek tarafı olarak ve sadece çocuğa yükümlülük getiren içerikte olmamalıdır. Kararın içinde kendi yükümlülüklerimizi de, çocuğa aktardığımız gerekçelere sadık kalarak, ama ana-baba olarak farklı olan koşullarımızı da tanımlayarak düzenlenmeli; “biz büyüğüz” gibi gerekçelerle kendimize kıyak çekmeye kalkmamalıyız. İzleme süresinde ve program içeriklerinde farklılıklarımızı, gerçek gerekçelerimizle anlatmalıyız. Kararların gerekçeleri çocuğun yaşına uygun bir dil ve içerikle, ama kesinlikle anlatılmalıdır.

Yöntemin uygulanmasında en önemli konu, saptanan plâna göre programların izlenmesinde aile büyüklerinin, kendilerine yönelik pozitif ayrımcılık yapmamaları; birlikte saptanan kurallara kesinlikle birlikte uyulması gerekliliğidir. Çocukla birlikte olmayan anları fırsat olarak değerlendirmek anlayışıyla yapılabilecek küçük kaçamaklar, güven ilişkisini bütünüyle ortadan kaldırabilir. Daha kötüsü, aynı davranışı, küçük de kendisi için model olarak alır. Yetişkinler, küçükler için yasakladıkları (ya da sınırladıkları) TV’de, kendilerine yönelik hiç bir sınır tanımamaktadırlar. Üstelik bunun nedeni, doğru bir biçimde çocuğa anlatılamamaktadır. Sigara içen anne ve babanın, çocuğuna sigaranın zararlarını anlatması ne kadar inandırıcı ise TV’ye karşı yukarıda sözünü ettiğimiz tutum da aynı inandırıcılığa sahiptir. Bunu fark eden çocuğun, kendisinden gizli seyredilen şeylerin neler olduğuna yönelik me-

rakı daha da körüklenecektir.

Çocuğun yaşamında en önemli modellerin ana-baba olduğunu unutmamak gerekir. Ana babanın televizyon izlemede gösterdiği uygulama biçimi, çocuğun da uygulamak isteyeceği davranış biçimi olacaktır. Ana baba program seçiminde titiz davranıyorsa; süre konusunda titizse; zamana değer veriyor ve boş zaman kavramını reddedebiliyorsa; hazırladığı plan dışında televizyon programlarını izlemiyorsa; ortak alınan kararlarda kaçamak yapmak gibi hilelere yönelmiyorsa, çocuk da, bilinçli bir televizyon izleyicisi olarak bu aracın yararlarına sahip olabilecektir.

Haftalık planın hazırlanması: Çocuğun izleyeceği programlar, elbette, öncelikle onun yaşına ve beğenilerine göre belirlenmek zorundadır. Program seçiminde esas alınması gereken ölçüt, kendimizinki değil, çocuğun ilgi alanıdır. Etik ya da başka nedenlerle sorun varsa, sorun çocuğa anlatılarak bu istemden vazgeçmesi sağlanmalıdır.

Çocuğa zaman ayırarak, resimlerle sembollerle çocuğun da anlayabileceği basitlikte hazırlanmış bir haftalık “Televizyon İzleme Planı“, çocuk için çok yararlı olacaktır. Planın uygulaması çocuğa bırakılmalı, ama onun zaman kavramı gibi zorlukları aşabilmesi için de “hatırlatmalar” biçiminde yardımcı olunmalıdır. İzlemesine izin verilen programların ve izleme sürelerinin çocuğun kendisi tarafından uygulanması için, hazırlanacak haftalık programın, çocuğun anlayıp uygulayabileceği basitlikte olması, bir zorunluluktur. Böylece programının kontrolünü, dışarıdan zorlamaya uyarak değil, kendi iradesiyle uygulayan ve böylece içselleştirilen çocuk, giderek bu tür davranışı genelleyerek bir yaşam tarzı haline getirecektir.

Bu konuda başarılı bir metot olarak, örneğin, şöyle bir uygulama da önerilebilir: Bir TV programı alınarak, aile fertlerinin bütünü bunun üzerinde seyretmek istedikleri programları işaretlerler. İşaretlemenin, her kişi için değişik renkte bir kalemle yapılması

tercih edilir. Bu işlemi, birbiriyle konuşarak, tartışarak birlikte yapmak önemlidir. Artık, program takip edilerek sırası gelen kendi programını izler. Elbette yaşça küçükler de, program üzerinde kendi renginin takipçisi olarak kendi planını uygulamaya çalışacaktır. Bu yöntem giderek bütün ailenin katıldığı bir oyun haline getirilerek, birinin diğerinden fazla seyretmesini engellemek için, herkesin herkes üzerindeki denetimi artacaktır. Bu yöntem, yükleri gerçekten denetleyebildiğini gören çocuğun kendine güven duygusunu da hızla geliştirecektir.

Bu yöntemin uygulanmasında aile fertleri arasında program seçiminde hangi kriterlerin temel alınması gerektiği ve her bir birey için ölçünün neye göre belirlendiği; çocuğun ne zaman, ne kadar ve hangi yayınları izleyebileceği netçe açıklanıp kavratılmalıdır. Aile içindeki yaş ya da konum eşitsizliğinin doğuracağı fark, çocuğun adalet duygularını karıştıran dengesizlikler içermemelidir.

Ama hiçbir zaman, televizyonun başına geçip, tek tek programları kontrol ederek, o an izlenecek programı seçmemeliyiz. Böylesi bir yöntem, belki o an izlenecek programın seçimine yönelik bir kontrol olabilir, ama çocuğa kalıcı bir televizyon izleme disiplini kazandıran bir yöntem olamaz.

İzleme yaşı: Öncelikle, kesin bir vurgu ile söylenecek ilk söz: “Dört yaşından küçük” (ve özellikle 3 yaş civarı) çocukların kesinlikle televizyon seyretmemelerine ilişkin olmalıdır. Daha önceki bölümlerde uzunca anlattığımız, 3 yaş civarı çocukların bütün zamanları, gerçek yaşamın gerçek koşulları içinde, bütün duyu organlarıyla algılayabildiği bir öğrenme sürecini, deneyip sınayarak sürmelidir. Sosyal yaşamla gerçek bağlar kurması gereken bu yaşta çocuğun, bir televizyon filminde (bu çizgi film de olabilir) hızla akıp geçmekte olan olayları bütünlüğü içinde anlamlandırarak kavraması mümkün değildir. Üstelik sembollerin anlamlarını henüz bilmeyen; efektten verilen ses ve görüntülerin anlamlarını yorumlayamayan bu yaş çocuğunun, televizyonda ani iniş çıkışlar

yapan müzik ya da parlayıp snen ışıklardan rahatsız olması da mümkündür.⁷⁶

Ana babalara olabildiğince geç başlatmalarını nersek de, günümüzde, dört beş yaşından sonra çocuğın, artık, televizyon seyretmekten alıkonamayacağını düşünmek, sanırım gerçekçi bir yaklaşım olur. ocuk, televizyonun böylesine yaygın kullanıldığı, pedagojinin ise az bilindiğı sosyal ortamlarda, gidilen her evde izlenebilecek bir televizyon bulabilir. Oysa beş-yedi yaşları arasında bile hayal ile gerçek arasındaki gidiş gelişleri; zaman ve mekan değişimlerini rahatça anlayabilecek bir gelişkinlik düzeyinde değildir ocuk.

Denilebilir ki, çocuğın, konulu bir televizyon programını baştan sona izleyip kavrayacağı yaş dönemine, artık soyutlama yeteneğinin yeterince arttığı on yaş civarındır. Bu yaş civarında ocuk hareketli sahneleri bütünü içerisinde kavrama; zaman üzerinde gidiş gelişleri ayırt etme; sembollerin anlamlarını kavrama gibi yeteneklere ulaşmıştır. Bu nedenle gördüğü ile yaşadığı arasındaki farkın bilincindedir.

zet olarak tekrar edecek olursak: Beş ile yedi yaş civarında ocuk ana-babadan yardım alarak televizyon izlemeye başlasa da, izlediğı bir konuyu bütünlüklü olarak kendi başına kavramaya ancak on yaşında başlayabilir. Ancak bu, filmlerin bu yaş çocukları üzerinde zararlı etkiler bırakmayacağı anlamına gelmez.”

Programın izlenmesi süreci: Kontrollü bir TV izleme bilinci, ana-babanın, daha ilk çocukluk döneminden itibaren (en erken 3 yaşından sonra) ocukla birlikte izlenen programların içeriğı konusunda çocuğı bilgilendirme çalışmalarıyla başlar. Küçük,

76 *Küçük kızım Ferda, dört yaş civarında iken, ani bir davranış alışkanlığı edinerek, şişirilmiş balonlardan şiddetle korkmaya; birileri yanında balon şişirken kulaklarını ve gözlerini kapayarak ortamdan kaçmaya başladı. Balon bulunan ortamlara katılmak istemiyordu. Aynı dönemde, geceleri sık sık bağırarak uyanmaya da başladı. Kısa süreli bir gözlem ve hedefli sobbetlerle, ablasıyla birlikte televizyonda izlediğı bir filmde, yüksek sesle oluşan bir patlamadan korktuğunu saptadı. Yanında patlayan bir balon ise ona bu patlamayı hatırlatmış ve balon korkusunu yaratmıştı. Sorun kısa zamanda giderildi ama “bu baa iyi bir ders oldu!”*

seyrettiği birçok olayın niçin öyle gerçekleştiğini henüz kavrayamamaktadır. Böylesi durumlarda olayı anlatıp çocuğun kavramasına yardımcı olmak gerekir. Aksi halde, yanlış yorumlarla, yanlış bilgilenmelere ulaşabilir.

Genel bir kural olarak, okul öncesi çağı çocuklarının televizyon izleme süreçlerine ana-babalar mutlaka eşlik etmeli; izleme onların kontrolünde olmalıdır.

Ana baba, bu birlikte seyretme sürecinde çocuğun, içine girecekmiş gibi televizyona yoğunlaşmasını engellemeli; sıkça ama kısa konuşmalarla, izlenen programa ilişkin açıklamalar yapmalıdır.

Çocuğa sadece müzik programları ya da filmler değil, haber programları, belgesel yayınlar, kültür etkinlikleri gibi değişik programlar da seyrettirilerek bu aracın değişik yararları sergilenmeye ve sevdirmeye çalışılmalıdır. Haberlerin içeriği, onun anlayacağı düzeyde açıklanmalıdır.

Okul öncesi çocuklar için eğer bir film seçilmişse, film izlendikten sonra ve test ediyor havası vermeden, çocuğun filminden ne anladığı, nasıl yorumladığı ve nerelerinden, hangi nedenlerle, nasıl etkilendiği öğrenilmeli. Bunun için, çocuk, sohbet havası içinde konuşturulmalıdır. Özellikle, korku ya da gerilim filmlerinden sonra, çocuk mutlaka konuşturularak, korku türünden etkilennemelerin açığa çıkarılması sağlanmalıdır. Çocuk, film seyredecekse, izleme saati uyku saatinden en az yarım ya da bir saat önce olmalıdır. Başka bir deyişle, çocuk, filmi izledikten hemen sonra uyumaya gitmemelidir. Önce filmin etkisini üzerinden atmalıdır.

Ayrımcılık, şiddet ve cinselliği aşağılayan görüntüler deşifre edilmelidir. Ayrıca gerçekçi olmayan; yaşamı tozpembe ya da kapkaranlık gösteren film, sahne ya da konuşmalar mutlaka açılmalı, iyinin ve kötünün gerçek dünyada birlikte yer aldığı kavratılmalıdır.

Program izleme süresinin belirlenmesi: Çocuklarının TV izleme süresinin uzunluğunu eleştiren aileler, buna ilişkin korku-

larını “ev ödevleri ya da diğer okul çalışmaları üzerindeki olumsuz etkileri ile açıklamaktadırlar. Ana babanın temel yanılsı burada ortaya çıkmaktadır. Bu ana-babalar, çocuğun okul ödevini yapıp yapmamasından daha önemlisinin, onun zihinsel yeteneklerinin köreltilmesi, sosyal ilişkilerinin ve fiziksel aktivitelerinin azalması; aile ilişkilerinde diyalogunun kopması; belli bir konuya yönelik yoğunlaştırılmış dikkat yöneltme gücünün (konsantrasyon) zayıflaması; yanlış modeller seçmeye zorlanması biçiminde, gerçekte onun geleceğinin belirlenmesinde yaşamsal öneme sahip konularda ortaya çıktığını görmemektedirler.

İzleme süresi kişinin yaşına ve günlük yaşam pozisyonuna bakılarak saptanmalıdır.

Burada esas olarak okula giden çocuklar üzerinden düşünerek, çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişimi için gerekli olan zorunlu gereksinimleri için ayırmak zorunda olduğu zamanı hatırlayalım: Okulda geçen zamandan sonrası için, dinlenme, ders çalışma, oyun oynama, yemek yeme, uyku. Elbette bunların her birini aynı zamanda bir sosyal ilişki olarak değerlendirip hesaplamak gerekmektedir. Örneğin, eline bir tutuşturacağımız ayaküstü yiyecekleriyle hızlı karın doyurma sistemleriyle, zaman kazandırmaya çalışmak yerine, birlikte oturup sohbet ederek yemek yemeyi planlamak; “yatağa gir ve hemen uyu” talimatının yerine getirilmesini beklemek yerine, uyumadan önce çocuğu sakinleştirici bir uyku öncesi ilişkisini de hesaba katan (örneğin üç beş dakikalık bir sohbet) bir planlama yapmak gerekir. Bunlardan geriye zaman kalıyorsa, çocuğun televizyon seyretmesine izin verilebilir. Ancak, yine de izleme saati, derslerin bitmesinden sonra, ama uyku saatinden yarım ya da bir saat öncesi için planlanmalıdır.

Okul çağındaki küçük çocuk için, günlük TV izleme süresinin yarım saati geçmemesi gerekir. Lise çağındaki büyük çocuklar (gençler) bu süre bir saat olabilir. Dünya ya da ülke bağlamında özel günlerde bu süre küçük oranda artırılabilir. Ve kesinlikle, program sürecinde verilen aralarda, izleyicilere yer değiştirme,

birkaç adım yürüme, kol baş ya da bel hareketi gibi birkaç hareket yaptırılmalıdır.

Okul ve tatil zamanları için saptanan televizyon izleme sürelerini ayrı ayrı olmamalıdır. Böylesi bir uygulama yanlıştır ve çocuğun aileyle ortak yaşam anlayışına bağlı olarak sürece katılımını engeller. Oysa okul ya da tatil zamanı çocuklar için günlük televizyon seyretme süresinin tek ölçü olarak belirlenmesi, TV'yi doğrudan okulla ilişkilendirmeden kontrol altında tutulması anlayışını da verecek bir davranış biçimi olur.

Ailenin televizyona ilgisinin aşırı olmadığı durumda çocukta görülen aşırı televizyon ilgisinin, çocuğun televizyona merakı ile açıklanması yeterli olmayabilir. Sosyal ilişkileri sağlıklı bir çocuk, evde saatlerce televizyona kapanmak yerine arkadaşlarıyla olmayı tercih eder. Eğer çocuk saatlerce evde televizyona kapanıp kalıyorsa, bu durum, çocuğun dış dünya ile ilişkisinde bir sorun yaşamakta olduğuna işaret sayılabilir. Sosyal çevresi ile ilişkilerin bozukluğu; aile ilişkilerinde yaşanan sorunlardan dolayı ailenin dağılacağı gibi korkular yaşaması; gerçek yaşamda kendine güvensizlik duygusunu yoğun olarak taşıması gibi nedenler de, böylesi bir davranışın nedeni olabilir. Aile televizyona yönelik bu aşırı ilginin nereden kaynaklandığını doğru saptamak zorundadır.

Zapping ve izleme disiplini sorunu: TV'nin denetimsiz izlenmesinde ortaya çıkan önemli bir hastalık hiç de farkında olmadığımız, ama çocuklarımızın beynini yavaş yavaş kemiren *Zapping* hastalığıdır.

GENAR (Genel Araştırma Şirketi)'ın Türkiye'de yaptığı bir araştırma zapping'in anatomisi hakkında geniş bilgi veriyor. Yayıncılar tarafından: "Reklamdan kaçış" olarak tanımlanan zapping alışkanlığının ölçümü için 1244 denek üzerinde yapılan araştırma sonuçları hayli ilginç.

Araştırmaya göre eğitim düzeyi ve gelir düzeyi ile zapping yapma oranı doğrusal bağlantılı olarak gelişiyor. Zapping yapma-

nın genel ortalaması % 53 iken, bu oran üniversite mezunlarında % 63'e tırmanıyor. Gelir düzeyi arttıkça, zapping yapma oranı da artıyor.

Kumanda denen araçla TV kanallarının açılıp kapanması ya da kanal değiştirilmesi doğal olarak insana rahatlık sağlamaktadır. Fakat, giderek bu rahatlık, insan için tehlikeli sonuçlar da doğurmaktadır.

GENAR'ın yaptığı araştırmada zappingin esas nedeni, reklamlardan kaçış olarak gösterilmektedir. Oysa çocuklar için bu neden tutarlı değildir. Tersine, hareketli ve sıkça değişen reklamlar çocukların fazlasıyla ilgisini çekmektedir. Kumandayı elinden bırakmayan çocuk ya da gençler, kanallardaki programların albenisinden kendilerini kurtaramayarak, çok kısa zaman aralıklarıyla ve sık sık program değiştirmektedirler. Özellikle, çocuklar, bir program yerine birkaç çocuk programını bir anda seyretmeye yönelmektedirler. Böyle bir izleme metodu sonucunda, hiç bir program izlenemezken, hepsi hakkında çok yüzeysel bilgilere sahip olunabilmektedir.

Zapping, kültürel gelişim üzerindeki olağanüstü olumsuz etkilerinin yanı sıra, ciddi bir psikolojik hastalık olarak da kabul edilmelidir. Çocuk üzerindeki birincil etkisi çocuğun konsantrasyon süresini küçültmesidir. Böylece, çocuk, hiç bir konuda dikkatini fazla yoğunlaştıramamakta, sabır ya da dikkat isteyen işlerde başarısız olmaktadır. Günlük yaşamda, özellikle okul yaşamında, bu etki hemen kendini göstermektedir. Okullarda, başarısız olan çocuklar arasında yapılan araştırmalarda: öğretmenlerin, başarısız öğrencilere yönelik eleştirilerinin başında konsantrasyon zayıflığı, ilgisizlik, bütünü algılama güçlüğü gibi konuların yer aldığı saptanmıştır. Bu tür çocukların TV başında geçirdikleri süre, genel ortalamanın üzerinde. Hemen tamamı uzak kumanda aracı kullanıyor. Ve hepsinde zapping alışkanlığının olduğu saptanmıştır.

Zapping'e karşı önlem olarak ilk iş: (sanki ilk başta *ilkeliliği* çağrıştıran bir izlenim veriyor olsa da) TV uzaktan kumanda araçla-

rının ortadan kaldırılması, ya da en azından; TV'yi seyrettiğimiz oturma alanından, yerimizden kalkmamızı gerektirecek kadar bir uzaklıkta bulundurulmasını sağlamak olmalıdır. Böylece kanal değiştirmek alışkanlığı, biraz daha güç tatmin edilebilir bir alışkanlık olacağı için sınırlanabilir.

Bilgisayar, İnternet ve sanal oyunlar: Televizyon yayınları için söylediğimiz her şeyi, bilgisayar, internet kullanımı ve bilgisayar oyunları, gameboy, playstation, nintendo gibi görsel oyun araçları için de söylemek mümkündür.

Bilgisayar denilen o olağanüstü yetenekteki araç, ana-babanın yeterince zaman ayırmaması nedeniyle, ne yazık ki, çocuklarımızın elinde, şiddetin her türünün ayrıntıda gösterildiği bir savaş eğitimi aracı haline gelmektedir.

Günümüzde bilgisayar her ev için, çağdaş toplumun zorunlu gereksinimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu aracın şimdiden sunduğu olanakların olağanüstü boyutunu görünce, bu iddiaya hak vermemek olanaksız. Özellikle, internet ile ulaşılan iletişim genişliği, sınırları, resmiyet anlamında olmasa bile fiilen kaldırmış durumdadır.

Ancak, günümüz tüketim ideolojisinin yoğun propagandası altında kalan bireyler olarak, bu aracın kullanımında gözetilen amaç ne yazık ki, artık, “gereksinim” boyutlarını çoktan aşmıştır.

Öncelikle, bilgisayarı niçin almaktayız sorusuyla adım atmaya başlamalıyız. Bilgisayar, aynen diğer araçlar gibi, bir gereksinime karşılık olabilmeli; yani eğer çocuğa böyle bir araç alınıyorsa, bu aracın da aynen diğer araçlar gibi yaşamda somut bir gereksinimi karşılanması amaçlanmalıdır. Ve gereksinimlerin, her biyolojik ve bilişsel gelişim aşamasının ortaya çıkardığı olanaklar içerisinde ve yine o gelişim düzeyinde üreyen sorunların çözümüne uygun niteliklerde olacağını bildiğimize göre, bir gereksinim olarak bilgisayarın da, modern toplumda bireye, ancak belli bir gelişim aşamasından sonra kendini dayatacağını düşünebiliriz.

Oysa bilgisayar edinme yaşının giderek düştüğü düzey, bize, bilgisayara sahip olma isteminin gerçek bir gereksinimden kaynaklanıp kaynaklanmadığını düşündürmektedir. Örneğin, henüz okula bile gitmeyen ya da ilkokula henüz başlamış bir çocuğun bilgisayar gereksinimi, bilgisayar ile oyun oynamak isteminden öte gerekçelendirilemez.

İkinci önemli sorun, biraz da yukarıda açıkladığımız anlayıştan kaynaklanarak ortaya çıkar: Bilgisayar, çoğu aile ya da çocuk için, tek boyutlu, ağırlıklı olarak oyun amaçlı kullanılan bir eğlence aracı konumundadır. Gözlemlediğimiz kadarıyla 14 yaşından küçük çocukların neredeyse bütününe yakını, bilgisayarı, sadece oyun amaçlı kullanmaktadır.

Oysa, bir TV filmi ile bir bilgisayar oyunu (ya da gameboy, playstation, nintendo gibi görsel oyun araçları) arasında, çocuğumuzun geleceğini ciddi olarak etkileyebilecek çok önemli farklar vardır. TV filmleri sonuç itibarıyla daha önceden bir yönetmen tarafından çekilmiş; konusu, konunun akışı ve bitiş daha önce belirlenmiş bir seyirliktir. Örneğin, bir filmde izlediğiniz herhangi bir eyleme karşı çıkabilirsiniz ya da taraftar olabilirsiniz. Bu olayı, genellikle üçüncü tekil ya da çoğul şahıs zamirlerini kullanarak aktarabilirsiniz: “Adam kadını sevdi. Sonra sevgilisini öldürdü. Cezaevine girdi” gibi. Sözünü ettiğiniz olay, sizin dışınızda cereyan etmektedir.

Oysa bilgisayar oyunlarında, parmaklarınızın altında kullandığınız dört yön tuşu ya da jostik gibi araçlarla, bilgisayar oyunlarında eylemi gerçekleştiren sizsinizdir artık. Diliniz değişecektir artık: “Ben yokuştan üç kez düştüm; canavarla iki kez karşılaştım, birinde o beni öldürdü, ikincisinde ben onu öldürdüm.” Eylemle bütünleşmişsinizdir artık ve giderek eylem davranışlarınız da eylemi içermeye başlar. Çocuk yaşlardan itibaren, artık, öldürme ya da ölme sözcükleri, oyunla birlikte yaşamımıza girmiştir.

Oysa bilgisayar denilen araç, okul çalışmalarına yardımcı olmaktan yeteneklerimizi geliştirmeye, kültürel gereksinimlerimizi

karşılamaktan sosyal ilişkilerimizi geliştirmeye kadar, neredeyse sınırsız denecek kadar çok alanda geliştirici olanak sunmaktadır bizlere.

Sorun, burada da, bilgisayarın doğru kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Oysa ana-baba, çocuğunu bilgisayar başına oturtmak için acele etmemelidir. Öncelikle, çocuk bu araca sadece eğlence amaçlı kullanmayacağı bir yaşta sahip olabilmelidir. Her aracın her yaş için giderilmesi zorunlu bir gereksinim olmadığını biliyoruz. Her ülkede, motorlu araç kullanabilmesi için çocuğun belli bir yaşa kadar beklemesini yasalarla da zorunlu kılmamızın nedeni, yapabileceği hataları asgariye indirebileceği bir zihinsel ve bedensel gelişkinlik düzeyine ulaşmasını beklemek ihtiyacıdır. Çünkü araba kullanımında yapılan hataların sonuçlarından, başkaları da ciddi olarak etkilenmektedir, ama yanlış kullanılan her araç için bu böyledir. Peki, salt şiddet oyunları oynamak için alınan bir bilgisayarın, çocuk üzerinde yaratacağı olumsuz kişiliğin, bütün toplumu etkilemediğini düşünebilir miyiz?

İkincisi, çocuğa bilgisayar oyunları alınırken, yetenek geliştirici, bilgi veren, derslerine yardımcı olan programlar ya da şiddetin dışlandığı oyunlar alınmalıdır. Şiddete yönelik oyunlar bol hareket içerdiği için, elbette, çocuklar için daha çekici olmaktadır. Ancak, çocuktan gelecek bu türden istemlere, nedenleri anlatılarak, ama kesinlikle ve ısrarla karşı koymak gerekir.

İnternet kullanımında da, çocuk kendi başına kontrollü bir internet kullanıcısı olana kadar girilen her sayfa kontrol edilmelidir. Birkaç sayısal bilgi aktarımı, bu önerinin gerekçesini anlatmakta yeterince etkili olabilir sanıyorum:

Uluslar arası kuruluşların yaptıkları çalışma sonuçları, 2004 yılı için yaklaşık 25 milyon çocuk sörfçünün internette saatlerce kaldığını saptamıştır. Aynı uzman araştırma kurumları, bu sayının, 2005'te 44 milyona yükseleceğini tahmin ediyorlar.

Peki ne var bunda?

Her dört çocuktan biri, en az bir defa, çocuklar için sakıncalı

içeriği olan seks sitelerine giriyor. Bunların beşte biri aynı sitelerde, yetişkinlerin cinsel tekliflerine maruz kalıyor. Günümüzde sanal ortamda ancak ulaşılabilmiş 7 bin 650 adet sansürlenmiş pedofili sitesi var. Çocuk şiddetini yansıtan fotoğrafların tanesi 30-100 dolara alıcı buluyor.

Çocuk pornografileri 1986'dan beri internette yaygın olarak kullanılıyor.

2003 yılı içerisinde ABD'de bin kişi çocuk pornosu⁷⁷ yüzünden tutuklandı. 7 bin kişi de arananlar listesinde. Ancak, cezai müeyyidesi olmakla birlikte çocuk pornografisi üretimi konusunda büyük bir artış söz konusudur.

Üstelik, “bilgi çağı” sözcüğünün sihrine kapılan ana-babalar, bilgi çağında bilgi aktaran araçların henüz kamu kontrolünde olmadığını; birkaç büyük tekelin elinde olduğunu; bu nedenle yaratılan sanal dünyanın, politik, ekonomik ya da başka amaçlarla gerçek dünyadan farklı sunulduğunu; çocuğun gerçek dünya ile dezenformasyon süzgecinden geçirilerek kendisine sunulmuş bu yeniden yaratılmış dünya arasındaki farkları yakalama şansının olmadığını hatırdan çıkarmamaları gerekir.

Televizyon gibi bilgisayar da çoğu zaman çocuğun gerçek dünyadan ya da sosyal yaşamdan kaçışında kapandığı bir sığınak olmaktadır. Bu nedenle, bilgisayarın başından ayrılmayan çocuklarımızın bu eğilimini sadece bilgisayara ilişkin merakla açıklamak yanlış olabilir. Televizyonda olduğu gibi bilgisayarda da aşırı kapış, çocuğun sosyal ya da psikolojik sorunlarının işareti olabilir.

77 2 Eylül 1990 tarihinden itibaren yürürlüğe sokulan ve Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde bemen imzalanca da parlamento tarafından ancak itirazı kayıtlı 9 Aralık 1994 tarihinde onaylanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuk haklarını koruyan önemli hükümlere sahiptir. Bu sözleşmeye ek olarak çıkarılan Çocuk Satış, Çocuk Fahişeliği ve Çocuk Pornografisi ile ilgili İhtiyari Protokol 23 Mayıs 2000'de Birleşmiş Milletler, ve 9 Eylül 2000 tarihinde ise Türkiye tarafından imzalanarak yürürlüğe sokulmuştur.

ÇOCUK VE ARKADAŞ SEÇİMİ

Arkadaş Seçimi ve Eğitimin Önemi

Gençlere ilişkin olarak velilerle yaptığım görüşmelerde sıkça dile getirilen sorunlardan birisi, çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkisidir. “Başarısız öğrenciliğin sorumlusu arkadaşlarıdır; aslında çocuk çok iyidir ama onun kötü alışkanlıklar edinmesinde arkadaşları etkili olmuştur; çocuk asla şiddete eğilimli değildir ama arkadaşları onu kandırıp başkalarına yönelik şiddet içeren eylemlere yönlendirmişlerdir..”

Bu türden yakınmalar sürüp gider. Aslında bu tür davranış sahibi olan veliler, eğitimde kendi rolünü değerlendirip, nerelerde yanlış yapıldığını saptamak yerine, en ucuz yolu seçip, sorumluluğu başkalarının üzerine yıkarak vicdanen rahatlamayı tercih etmektedirler. Çocuklarla kuşak çatışmasının en sert noktada yaşandığı ilkençlik ve gençlik yıllarında ise, çocuğu yönetememenin de sıkıntısıyla aileler “kötü arkadaş” takıntısına fazla eğilim gösterirler. Bu sadece bir takıntı olmaktan öte, sürekli yaşanan bir korku boyutuna da ulaşabilir.

Doğru arkadaş seçimi, çocuğun mutluluğunda ve başarısında elbette çok büyük öneme sahiptir. Ve unutmamak gerekir ki, hangi yaşta olursa olsun, çocuğun arkadaş seçiminde birinci dereceden sorumlu olan kişiler, eğitimin birinci dereceden sorumlusu olan eğitim aktörleri, yani ana babalardır.

Arkadaşlık ilişkisi çocuğun bedensel, ruhsal ve bilişsel gelişiminde büyük öneme sahiptir. Hangi yaşta olursa olsun, sosyali-

zasyonunun en önemli öğrenme ve uygulama alanlarından biridir. Eğitim başarısında; yeteneklerinin keşfedilip geliştirilmesinde; zararlı alışkanlıkların reddedilmesinde; olumlu kişilik değerlerinin oluşumunda; çevre ilişkilerini örme gücünde; özgüven duygusunun ve girişim gücünün gelişkinliğinde yani insan yaşamını doğrudan ilgilendiren her alanda arkadaşlık ilişkilerinin etkisi en az ana babanın etkisi kadardır. Erinlik-erginlik dönemlerinde ise bu etki ana babanın etkisinden daha fazla öne çıkar.

Unutmamak gerekir ki arkadaş seçimi de sonuç itibarıyla doğumundan itibaren çocuğa verilen eğitim çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Arkadaş seçimi, öncelikle çocuğun genel eğitimden edindiği değer sistemlerine bağlı olarak biçimlenecektir. Çünkü ileriki yıllarda arkadaş seçmeye çalışan çocuk, öncelikle sosyal ya da ahlaki değerleri benzer olanlarla ilişki kurup sürdürmeyi yeğleyecektir. Benzer değer sistemleri, farklı olanları ayıklayarak, birbiriyle buluşmayı gerçekleştireceklerdir. (Örneğin paylaşım, bölüşüm, yardımlaşma duyguları yüksek olan çocuklar.)

Ama elbette bu seçime ve ayıklama işlemini başarıyla yapabilmesi için kendi değerlerini bilmesi tek başına yeterli bir şey değildir. Çocuk, hangi koşullarda olursa olsun, istemediği, benimsemediği bir isteğe ya da öneriye karşı “hayır” demesini de küçük yaşlardan başlayarak öğrenmelidir. Böylece, kendisini rahatsız eden ya da aile değerlerine aykırı ilişkilerle karşılaştığında bunları kolayca reddedip dışında kalabilir. Unutmayalım ki, yeterince bilgi ve birikime sahip olmayan çocuk elbette her zaman doğru kararlar veremez. Ama en azından, önceden değişik nedenlerle katıldığı bir ilişkinin dışına çıkabilmesi için, çocuğun “hayır” diyebilme gücü ve yaşamını ailesiyle paylaşabilen bir aile içi diyalogun olması gerekir.

Aile içi ilişkilerde kendisine saygı duyulduğu ve önem verildiği duygusunu alabilen; kendi sorunlarına ilişkin kendi kararlarını alabilme yeteneği geliştirilmiş; gelişim düzeyine uygun olarak, aile içi kararlara katılımına baştan beri olanak sağlanmış olan yani kı-

saca, bağımsız düşünme yeteneğini kazanmış bir çocuk, elbette ana babanın kontrol alanı dışındayken de, hem kendi çıkarlarını gözeterek, hem de aile değerlerini dikkate alarak karar verecektir. Özgüven duygusu gelişkin bir çocuk arkadaş seçiminde değerler çitasını yüksek tutarak, kendisini koruyacak ilişkilere değil geliştirecek ilişkilere yönelir. Örnekleri sayfalar dolusu sürdürebiliriz.

Çocuk, arkadaş seçiminde kullanacağı ölçüleri (kriterleri) elbette öncelikle ana babadan öğrenecektir. Ana babanın değişik vesilelerle çocuğa sunduğu “iyi ya da kötü arkadaşlık” örnekleri, ileri yaşlarda çocuğun önünü aydınlatmada büyük önem kazancaktır.

Öncelikle, ilk arkadaş edinimlerinde çocuğun seçim hakkı genellikle gözötilmez. Örneğin komşunun çocuğu ya da akrabalık ilişkilerinden dolayı çocuğumuzu yakın çevredeki yaşıt ilişkilerine sokmak kolayımıza da gelen bir yöntemdir. Bazen çocuk bu ilişkiyi reddettiğı halde, akraba ilişkilerinin yarattığı zorlamadan dolayı çocuğu bu ortamlara girmeye zorlarız. Oysa bu ilk ilişki, çocuğun yaşamında arkadaşlık ilişkilerini neredeyse bütünüyle etkileyecek kalıcı bir öneme sahiptir.

Çocuğun kendi arkadaşlarını kendisinin seçebileceğı, bunun için gerekli deneyimleri kazanacağı eğitim alanları, sosyal ilişkilere olanak veren oyun alanlarıdır. Çocuğun oyun alanını geniş tutmak bu nedenle de çok önemlidir. Çocuk parkları, oyun yerleri gibi alanlarda elbette biraz destek de sunarak, çocuğun kendi arkadaşını kendisinin seçebilmesine olanak sunmak gerekir. Bu dönem kontrolün ve yönlendirmenin ileri yıllara kıyasla daha rahat olduğu bir dönem olduğu için, başarı olasılığımız da çok artacaktır.

Arkadaş seçiminin eğitim süreci içerisinde verilisine ilişkin yazıları ileride tekrarlayacağım. Ama bu yazıyı, gençlerin arkadaş ilişkilerinde ana baba yaklaşımları üzerinden sürdüreceğim.

Ana babaların, gencin arkadaşlarıyla olan ilişkisine yönelik ve

özellikle arkadaş seçimine ilişkin olarak kontrol sınırını aşan, ama giderek seçimi kendi değerleri üzerinden belirlemeye çalışan müdahaleleri çok yaygındır. Oysa gençler, arkadaş seçimi ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine dolaylı ya da dolaysız olarak müdahalede bulunan velilerden oldukça fazla şikâyetçiler.

Bu itirazın ilk gerekçesi elbette özgüven duygusunda zedelenme olarak ortaya çıkıyor.

Gencin arkadaş seçiminde, daha zengin deneyime sahip olan yetişkinin kontrolü elbette gerekmektedir. Ancak, bu kontrol, doğrudan müdahalelerle gerçekleştirilemez. Tersine, kendine bu konuda müdahalede bulunulan genç, genellikle, seçiminde ısrarlı olur, diretir. Kontrol, arkadaş seçimi öncesinde yapılan ön çalışmalar içerisinde gerçekleştirilebilir: Arkadaş ol ya da olma emirlerinden daha önemlisi, arkadaş seçiminde hangi ölçüleri temel almak gerektiğine ilişkin çocuğumuza verdiğimiz ön bilgi ve bilinçtir. Kendi yaşamlarında bu konuda iyi örnek olan anne babanın, zaten fazladan bir şey yapmasına gerek kalmadan, çocukta yeterince birikim sağlanmış olacaktır.

Yani, baştan berirettiğimiz temel eğitim ilkesi, yine gelip kapımıza dayanıyor: Yaşamımız boyunca, çocuğumuza zarar verebileceğini düşündüğümüz bütün olayları, doğrudan kendi müdahalemizle tek tek çözme şansımız olmayacaktır. Bunun yerine, çocuğun bu türden sorunları kendisinin çözmesine katkılabilecek eğitim içeriğini hazırlayıp, uygulamak en doğrusudur.

“Arkadaşlık” kavramı, gençler için olağanüstü misyonlar yüklenmiş, biraz şövalyelik ruhuyla donatılmış ideal bir kavramdır. Genç, bu kavrama yüklenen misyonu hakkıyla yerine getirmek için yoğun emek harcar, özveride bulunur. Yetişkinlik çağlarında, “yaşamın dayattığı sorunlar” nedeniyle, artık, “bu anlamda” arkadaşlık kavramı söz konusu değildir.

Gençler, arkadaşlarıyla her şeylerini paylaşırlar; sırdaş olurlar; bundan çok fazla haz alırlar. Çünkü yetişkinlerle kurulan ilişkiden farklı olarak, arkadaşla kurulan bu ilişkide çocuklar birbirilerini-

le eşitlenmektedirler. Bu eşitlenmenin sağladığı ortamda kurulan ilişkide, kimlik sahibidirler. Yetişkinlerin neredeyse kaybetmek üzere oldukları, romantizmini koruyan bir sevgi ve güven, neredeyse ilişkinin bütün belirleyicisidir. Üstelik anne ve babadan böylesi bir yakınlık görmeyen genç için, arkadaşlık, dünyayı değiştirebilecek bir güçtür:

Çocuğun ya da gencin kurduğu arkadaşlık ilişkilerine yönelik olarak ana babadan gelecek değerlendirmeler, gerçekte sadece onun yaptığı bir seçime yönelik değerlendirmeler değil, onun değer yargılarına, düşüncelerine, duygularına yönelik değerlendirmelerdir. Çünkü çocuk, arkadaşını seçerken ana babanın genellikle sandığından çok daha seçicidir. Onunla birçok konuda birbirini tamamlayan özelliklere sahiptir ve bu nedenle de arkadaş olarak ilişkisini sürdürebilmektedir.

Ana babanın sıkça yaptığı yanlışlardan birisi, çocuğun arkadaşı hakkında ‘olumsuz’ değerlendirmeleri açık olarak söyleyerek, arkadaşını “kötülemek” biçiminde ortaya çıkarmaktadır. Oysa hangi ön açıklamalarla süslersek süsleyelim, çocuğun arkadaşlarına yönelik yapılan doğrudan ve olumsuz eleştiriler, çocuk tarafından kendisine yöneltilmiş değerlendirmeler olarak algılanacak, bütünüyle kendisi için üstlenilecektir. Bütünleştiği bir kimlik saldırıya uğramaktadır ve arkadaşını böylesi bir saldırıda savunmakta olan çocuk gerçekte kendi kimlik kavgasını vermektedir. Eleştiri yaparken, bu ilişkiyi aşağılayan tanımlar yapmaya kalktığımızda, çocuğun bize öfkesini anlamamak ve hak vermemek olası mıdır? Aynı davranış anne babaya yapılsa, çocuğunkiyle aynı tepkiler doğmaz mı?

İkinci yanlış ise, arkadaşının olumlu ya da olumsuz birtakım özelliklerinin, çocuğun yetenekleriyle karşılaştırılması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Şimdi bu bölümün başlığını örnek olarak ele alalım: “Senin arkadaşın bencildir” eleştirisi, gerçekte çocuk tarafından “sen aptalsın, kendinden başka kimseyi düşünmeyen birini arkadaş olarak seçtin” anlamında yorumlanarak ele alınacaktır.

Oysa çocuk onu arkadaş olarak seçerken, onunla ilişkide birisi olarak olumlu ya da olumsuz özelliklerini zaten bilmektedir. Ve bu ilişkiyi, bütün bu bilgiler üzerinden kurmuştur.

Bu türden eleştirilere, çocuktan gelecek tepki aynıdır: Böylesi değerlendirmeleri, üzerinde düşünmemeye bile değmez görerek, kesin ret ve arkadaşlıkta ısrar. Çünkü çocuk, arkadaşına yönelik sözleri doğrudan kendi kişiliğine yönelik bir saldırı olarak tanım-
layacak ve buna uygun bir savunma içerisine girecektir. Arkadaşın değil arkadaşlık ilişkisinin dayanağı olabilecek değerlerin konuşul-
ması daha etkileyici olur.

Gencin kimle arkadaşlık yapacağını belirleyen faktörler, sadece birey olarak onun yapacağı seçime bağlı bir şey değildir. Gençlerin kendi aralarında oluşturdukları ve “alt kültür” diye tanımlanan toplumsal gruplar vardır. Bu gruplar, benzer bazı özellikler ya da ölçülerle bir araya gelerek oluşurlar ve toplumun genel normlarından farklılıklar gösteren kendilerine özgü değer kalıplarına da sahiptirler. Bir gençlik grubuna girebilmek, sadece girmek isteminde bulunan gencin kişisel istemiyle gerçekleşemez. Grubun da bunu onaylaması gerekir.

Elbette, bu onay, genellikle, oylama biçiminde biçimsel yöntemlerle gerçekleşmemektedir. Grup üyesi her genç, grubun ortalama ortak değerlerini iyi bilir ve kendi ilişkilerini de buna göre ayarlar.

Anne ve babanın uyarıları ya da baskılarına karşın, belirlenen arkadaş örnekleriyle arkadaşlık kuramamış gençler kendi becerilerinin ya da değerlerinin yetersizliğinden kuşkulanan bir duygusal tepkiyle başlayıp, önerilen genci kötöleme (yadsıma), düşmanlık oluşturma, saldırganlık noktalarına varan birçok ruhsal tepki içerisine girecektir.

Anne baba ne kadar iyi bir eğitici olurlarsa olsunlar, gençler yaşamı sadece kendi deneyleriyle öğreneceklerdir. Anne ve babaların uyarıları, bilgilendirmeler elbette bu pratiğin sonuçlarının genç için olumlu olmasına katkılı olacaktır. Fakat onların, yaşamı

doğrudan yaşamlarının önünü engellediğimizde, bu pratik kesinlikle olumsuz sonuçlar doğuracaktır.

Akran ve Arkadaşlık İlişkilerinin Önemi

“Arkadaş Seçimi ve Eğitimin Önemi” başlıklı yazımda çocuğun arkadaş seçimine ilişkin ana baba tutumlarına yönelik bazı aktarımlarda bulunmuştum. Yazının fazlasıyla ilgi çektiğini ve olumlu tepkiler aldığını sevinerek söyleyebilirim. Ama gerek kurs ya da seminerlerimde gerekse “Pedagojik Sohbetler’e” gelen notlardan, bu konuda ciddi bir yanlış algının ya da alışkanlığın ısrarla sürdürülmekte olduğunu saptadım. Az sayıda da olsa bazı ana babalara haklı bir övünme olanağı sunan bir davranışa saldıracağım için şimdiden üzgünüm. Ama ne yazık ki bu kez yazıya başlık olan cümle “doğru sanılarak” çok yaygınca uygulanmaya çalışılan bir yanlışla denk düşmektedir. Diğer deyimle doğru olduğuna inanılan yanlış bilgiler (galat-ı meşhur) grubunun klasik bir örneğidir. Elbette böylesi bir yanlışlığın dokunacağı alan eğitim uygulaması olduğu için, özel bir öneme sahiptir.

Öncelikle bir çocuğun doğum öncesi ve sonrasındaki temel gereksinimleri açısından sorunu irdelemeye başlamak gerekir. Doğal ve toplumsal çevre ile uyum kurabilme çabası hem çocuğun kendi ilişkilerini kurma girişimlerinde birincil öneme sahip olacak, hem de eğitimin amacı esas olarak bunu gerçekleştirmeye yönelik olacaktır. “Doğum öncesinden itibaren bireyin tüm yaşantısı çevresine uyum sağlama çabası içerisinde geçmektedir. Doğum sonrasında bebeğin içinde yaşadığı aile yapısı, bireyler arasındaki ilişkilerin niteliği, ailenin sosyo-kültürel statüsü, daha ileri yaşlarda ise akran grupları, okul ve toplumdaki diğer kurumlar, bireyler, toplumun değerleri, normları çocuğun gelişimine yardımcı olan ya da onu sınırlandıran çevresel faktörler olarak

gösterilebilmektedir. (Senemoğlu, N. “Gelişim Öğrenme ve Öğretim”. Gazi Kitabevi. 1. Basım, 2000. Ankara.)”

Yapılan bir çok bilimsel araştırma, çocuk ile veli arasındaki ilişki ile çocuk ve akranları (arkadaşları) arasındaki ilişkinin, özellikle sosyal ilişkilerde uyumun sağlanması çabasında birbirinden çok farklı özelliklere ve yeteneklere sahip olduklarını göstermektedir. Azize Ummanel’in “Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi’nden (Ankara. 2007, Eylül) bir özet aktararak soruna giriş yapabiliriz:

Sagi ve Hoffman, Simner gibi bilimcilerin araştırma sonuçlarına da dayanarak, “Doğumla başlayan sosyal ilişkilerde akranlarla ilk etkileşimin hastanelerdeki bebek bekleme odalarında kurulduğu söylenebilir” diye başlıyor Ummanel Tez’ine. Hemen bazı kavramları açmak gerekiyor elbette. Örneğin araştırılan konunun bir “sosyal ilişki” türü olduğu ve sosyal ilişki’nin, birbirinden haberdar olan en az iki kişi arasında kurulmuş, kısa ya da uzun süreli de olsa bir devamlılığı olan, birbiriyle etkileşim içerisinde, anlamlı, ve belirli bir amaç taşıyan, canlı bir sosyal bağ olduğu gözden ırak tutulmamalıdır. Örneğin çocuk ile veli, çocuk ile geniş aile fertleri, eğitimcileri ya da kendi yaşlıları (akran’ları) vb. arasındaki bağlar, her biri kendine özgü özellikler taşıyan sosyal ilişki türleridir.

Bu bağların her birinin, kurulu toplumsal ilişkilerin kuralları ve olanakları içerisinde kendine özgü bir yeri ve önemi vardır. Veli çocuk ilişkisi de akran ilişkileri de bu sistem içerisinde gerçekleşir ve bu ilişkilerin hem kuruluşu hem de ilişkiden kaynaklanan etkileşim bu çerçevede ortaya çıkar.

Şimdi konumuzu yeniden ele alırsak, Ummanel’in saptaması tartışmayı oldukça rahatlatacaktır:

“Akran ilişkileri ... yetişkin-çocuk ilişkisinden farklı olarak kendine özgü özellikleri olan ve çocuğun sosyal gelişimi açısından büyük önem taşıyan ve yetişkinlerle olan ilişkilerde sahip olamayacağı türde farklı rollere sahip oldukları ilişkiler anlamına

gelmektedir (Kemple, 1991). Bekleme odasında ağlama ile başlayan akran ilişkileri, yaşamın ilk yılında çocuğun bebek akranlarına karşı gülümsemesi, onlara yönelmesi ve dokunmasıyla devam etmektedir. (Vandell, Wilson ve Buchanan, 1980; Hay, Nash ve Pedersen, 1983). Ummanel. a.g.e.)”

Toplumlarda insan ilişkilerinin ürettiği birey, grup, sınıf, siyasal ya da sosyal kurum, ekonomik yapı vb. örgütlenmelerinin bütünü kendiliğinden oluşan ya da mevcut sosyal ilişkilerin içerisinde yetkilendirilmiş birileri tarafından kendilerine verilen sosyal roller ve rol sorumluluklarına sahiptirler.

Varlığı ve özelliklerine (tanımına) ilişkin eleştiri hakkımı koruyarak aile ve ailenin toplumda anlamı, tarihsel ve güncel olarak yeri ve “sistem” bağlamında önemine ilişkin eleştirilerimi sıkça ifade etsem de, günümüzde yaygınca görülen ve “toplumsal yapının temel birimi” olarak ele alınan “çekirdek aile modeli” içerisinde (ana-baba ve çocuktan oluşan birlikte yaşam ünitesinde), bu toplumsal sürecin seyri ve istemleri içerisinde roller (veli-çocuk) oluşmuş ya da oluşturulmuştur. Veliler ve çocukları arasındaki sorumluluklar, hak ve statüler bu ilişki üzerinden tanımlanmıştır. Maslow’un da sözünü ettiği gibi, çocuğun yaşamının ilk aşamasında temel gereksinimlerin (beslenme, barınma, korunma, uyku, fiziksel temas ile biçimlenen güvenlik duygusu vb.) gerçekleştirilmesi sürecinde birincil düzeyde sorumluluk ve görev ana babaya (veliye) düşse de, çocuğun gelişim aşamalarını ileri safhalarında bu önem giderek azalacak, sosyal ilişkilerinin önemi ise giderek artacaktır. Büyümesi ve gelişmesi sürmekte olan çocuk, artık sosyal ilişkilerin somut yapısal özelliklerini esas olarak akran (yaşıt, arkadaş) ilişkilerinden öğrenecektir.

Akran ilişkilerinin yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu tekrar etmeye bile gerek yoktur. Dahası çocukların kendi aralarında kurdukları sosyal ağlar (social networks) da bu çerçevenin içinde yer aldığına

göre, kaçınılmaz olarak veli, kardeş, çocuk yuvası eğitimcileri ya da öğretmenlerinden bir biçimde ve az ya da çok etkilenecektir. Yürümeye başladığı ilk günlerden itibaren çocuğun en yoğun etkinliklerinden biri olarak “sosyal kabul görme istemi” yani içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından kabul edilmesi istemi ortaya çıkacak ve bu istem hızla büyümekte ve yetişmekte olan çocuğun gereksinimler önceliği sıralamasında ilk sıralara oturacaktır.

Dayandığı nedenler ne olursa olsun (kurulu aile içi hiyerarşinin çocuk üzerinde oluşturduğu baskı; ana-babada bilinçle donatılmamış koruma güdüsü ya da sosyal yaşama ilişkin kendi deneyimlerinden ürettiği haklı ya da haksız korkular; veli iktidarının korunması istemi ve iktidarın paylaşımı konusundaki tutuculuk; kuşak farklılığı vb..) yetişkinin (ana-babanın, velinin), çocukla ilişkisinde açık ya da üstü örtük, doğrudan ya da dolaylı, az ya da çok ama kesinlikle “özgürlük sınırlarını” “iletişim yeteneğini” daraltır.

İşte yaşatlar arası ilişkiler, yani akran ilişkileri ve akran gruplarının önemi tam da burada ortaya çıkar. Akranlar arasında oyun ilişkileri vb. gibi araçlarla gerçekleştirilen bu ilişkiler çocuğun yaşamında kritik bir öneme sahiptir.

Toplumsal yaşamın kişilere yüklemiş olduğu rollerin ve rol sorumluluklarının istikrarlı, kararlı ve tanımına uygun yürümesi, çocuğun doğal ve toplumsal ilişkilerinde kesin bir *ortam güvenliği* oluşturacağı için çok önemlidir.

Deneyimler, araştırmalar ve analizlere bağlı olarak şöyle diyebiliriz: Çocuğun eğitimcisi, velisi olma sorumluluğu, herkes tarafından kabul edilebilir zorunluluklar dışında, hiç kimseyle paylaşılmamalıdır. Bu konuda kararlı bir tutum takınmak gereklidir. Veli sorumluluğu özellikle (varlığına ve önemine ilişkin eleştirilerle birlikte) çekirdek ailenin öne çıktığı günümüz koşulları günümüz gerçeğini oluşturuyorsa, bu gerçek üzerinden konuşarak, veli rolü ve sorumluluğunun bir başkasına devredilmemesi gerekliliğinin altını çiziyoruz. Toplumumuzda yaygınca görülen bir

eğitim uygulaması alışkanlığı olan başta dede, nene, amca, dayı, teyze ya da ağabey, abla gibi ilişkiler hedeflenmek üzere çocuğun eğitim sorumluluğu başkalarına devredilmelidir. Çocuğun algı dünyasında kendisinin eğitim sorumlusunun, karar sahiplerinin kimler olduğuna ilişkin bir kaos yaratılmamalıdır.

Anne baba olarak çocuğun eğitimcisi olma (veli) rolünü hiç kimseyle paylaşmadan ve doğrudan “ana”, ‘baba’ rolleri üzerinden sürdürmek gerekir. Elbette bu rolü uygulamada içeriğini ve yöntemlerini haklar anlamında demokratikleştirmek, özgürlük sınırlarını olabildiğince geniş tutmak, değerler siteminin aktarımında her türden ayrımcılığı dışalayan bir dünya görüşü içerisinde olmak; paylaşımcı, çoğulcu, sosyal sorumluluk üstlenme yetenekleri gelişkin, insanın en önemli etkinliği olan emeğe saygılı, kendisiyle, doğayla ve toplumla barışık eğitim değerleri içerisinde eğitimci rolünü üstlenmesi biricik istemimdir.

Bu sorunun ikinci boyutu ise “çocuğunuzla arkadaş olma” sorununa ilişkindir. Eğitimci olarak rolünüzü sürdürmek, çocuğunuzla bir veli olarak ilişki sürdürmek demektir.

Birçok yazıda aktardığım gibi, çocuğun özellikle ilkgençlik yıllarında aile ile yaptığı tartışmaların büyük çoğunluğu velinin “çocuğun arkadaşları” üzerine odaklanmaktadır. Çoğu zaman çocuğa ilişkin “sorun” olarak adlandırdığımız birçok çatışmada çocuğumuzun “kötü arkadaşlarının birinci dereceden rol üstlendiğini” ısrarla ileri süreriz. Oysa kötü arkadaş yoktur; değerleri netleşmemiş, kendine ilişkin karar alma yeteneği yeterince geliştirilmemiş, ‘hayır deme’ özgürlüğü elinden alınmış, duygu düşünce ve isteklerini dışa vurumu engellenmiş, toplumsal ilişkilerin tanıtımı yeterince gerçekleştirilmeden sokağa salınmış, ilgisiz bırakılmış, sevgiden yoksun bırakılmış çocuklar ve bunların arkadaş seçimlerinde düştükleri yanlışlar vardır. Ama böyle bir durumda aynayı öncelikle kendimize tutmamız gerekmez mi? .

Ama yine de kayıt olarak hep aklımızda tutmamız gereken bir not olmalı: Çocuğun eğitim aktörü sadece ana-baba değildir. Eği-

timin diğer aktörleri de bu süreçte şu veya bu ölçüde rol almaktadırlar. Özellikle ön ayakların özgürleşerek “el” olması ve arka ayakları üzerinde hareket yeteneğini kazanarak (yürüyerek) yaşam alanını kendi iradesiyle değiştirebilir konuma ulaşması ile birlikte artık onun kendi kurduğu sosyal ilişkiler de söz konusu olacaktır. Ve daha önemlisi bu yeni ilişkiler onun eğitimini de doğrudan etkileyecektir. Yani akran grupları ve akran ilişkileri asla doğrudan yasaklanmamalı; eğitim değerlerimizi gözden geçirerek çocuğun güçlendirilmesi ve böylece arkadaş seçimlerinde yanılırlara, yanlışlara düşmeden tercihte bulunabilmesinin yetenekleri olanakları kazandırılmalıdır.

Yeterli gözlemde bulunmayan velilerin sanılarının aksine, çocuğun akranlık ilişkisi kurabilmesi o kadar kolay değildir. Çocuğun, kendini ötekine ya da ötekilerine kabul ettirmesi gerekmektedir. Ötekinin kabulünü gerçekleştirebilmek için değişik yollara başvurarak ilişki kurma yeteneklerini kullanacak, zorlayacak, bu yeteneklerini geliştirmek zorunda kalacaktır. Bu tür çabalarla gelişen sosyal beceriler onun daha fazla akran tarafından kabulünü giderek kolaylaştırırken, öte yandan kendisinin de akran ilişkisini dayandıracığı değerler sistemini de oluşturmaya başlar.

Öngенçlik süreçlerinde bu işin daha zorlaştığını, gençlik gruplarının zaman zaman tehlikeli boyutlara ulaşabilen ciddi denemeler sonrasında akran (arkadaş) kabul ettiklerini ise çoğumuz bilmekteyiz. Yani iki gencin akran ilişkisi kurabilmesinin bedeli de artık daha fazlalaşmış; akran ilişkilerinin dayandığı değerler sistemi (güven duygusu, sır saklama, paylaşımcılık vb.) daha da yetkinleşmiştir. Artık akran ilişkisi yaşamda çok büyük rol üstlenir. Akran ilişkileri neredeyse aile ilişkilerinin bütünüünün yerini almış gibi görünür ve gençler ile veliler arasında gerçekleşen çatışmaların büyük çoğunluğu bu süreçte ortaya çıkar.

Arkadaş Tanımı: Buraya kadar akran ilişkisinin çocuğun ge-

lişimindeki yerini belirginleştirebilmek için “akran” ve “arkadaş” sözcüklerini eşitleyerek birlikte kullandım. Oysa bu iki kavram arasında da ciddi farklılıklar vardır. Her akran ilişkisinin arkadaşlığa dönüşmeyeceğini; arkadaş ilişkisinin, herhangi bir akran ilişkisinden hem oluşum sürecine hem de içeriğine ilişkin fazlalıklara sahip olduğunu bildiğimizi kabul ederek sürdürdüğüm bu birlikteliğe burada son vererek özel olarak “arkadaş” tanımına da biraz yönelmek istiyorum.

Sözü ikilemeden uzmanlarından birkaç kısaltılmış alıntı ile özetlemeye çalışacağım ve bunu yaparken sadece Azize Ummanel’nin eserinden yararlanacağım. (“Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi. Ankara. 2007):

“Asher ve Asher (2004)’e göre arkadaşlık becerisinin merkezinde birlikteliği başlatma, sosyal etkinlik becerisine sahip olma, bağışlayabilme, çatışmaları yönetebilme, işbirliği ve yardım gibi sosyal görevler vardır. (...)

Arkadaşlık teorisi, kişinin kendini huzurlu ve değerli olarak tanımlayabileceği bir kavrama dayanmaktadır. Bu teorinin temelinde kişinin kendisini huzurlu, mutlu ve değerli hissetmesi vardır. Bu kişinin kendini açıkça ortaya koyması, bireysel duygularını doğrulama eğiliminde olması, karşısındakinin önemli özelliklerini doğrulaması, olumlu duygular geliştirmesi ve olumlu kişisel gelişim oluşturma eğiliminde olmasına bağlıdır (...)

Arkadaşlık ortak ilgi alanları olan, duygusal bağları olan ve sosyal ilişkileri olan ilişki türü olarak tanımlanmaktadır. Akran ilişkilerinden ayırt edilmesi gereken özel ilişkilerdir ve geleneksel anlamda birbiri ile eğlenme, birbirine yarar sağlama ve güzel şeyler paylaşmayı içermektedir.

Günümüz araştırmacılarına göre arkadaşlık iki kişi arasında olan özel, gönül bağı olan ilişkilerdir. Bir başka deyişle arkadaşlık iki kişi arasında meydana gelen özel bir ilişkidir. Lewis’e göre ise arkadaşlık aynı dünya görüşü veya ilgisi olan insanların paylaştığı

bir ilişkidir. Bu ilişki ortak inanış, ortak çalışmalar ve ortak ilgi alanlarına bağlıdır.

Arkadaşlık kişilerin yatırımları/davranışları da kapsamaktadır. Arkadaşlıkla ilgili bu yatırımlar; birlikte vakit geçirme, kişisel beceriler, ilgilenmek ve değer vermektir. Eğer bunlar olmazsa arkadaşlık ilişkisini sürdürmek de güçleşebilmektedir (Wright).

Aristotle'a göre arkadaşlık, ortak kullanışlığa ve eğlenceye, zevke bağlıdır. Her iki taraf da birbiri için iyi şeyler düşünür. Aristotle'a göre arkadaşlık bir erdemdir ve yaşamak için çok gereklidir. (...)

Arkadaş grupları çocukların toplumsallaşmalarını, beceri ve yeteneklerine ilişkin geri bildirim almalarını, diğer çocuklarla değer ve tutumlarını oluşturmalarını sağlamaktadır (Gander ve Gardiner).

Arkadaşlık çocuğun günlük etkileşiminden, görüşmelerinden, değişen ihtiyaçlarından, eksikliklerinden, tecrübe ve yeteneklerinden meydana gelen dinamik bir süreçtir (Burk) (...)

Pahl (2000) arkadaşların birbirlerinin ahlaklarını etkilediklerini ve arkadaşların birbirlerinin aynası olduğunu savunmaktadır. Aslında biz karşımızdakini bizi yansıttığı ve ilgi alanlarımız ortak olduğu için severiz ve arkadaşlık kurarız."

Konumuz, başlı başına "çocuk ve arkadaşlık ilişkisi" olmadığı için alıntılamaı ve üzerine konuşmayı sürdürmeyeceğim. Burada derdim, arkadaşlık ilişkisinin çocuğun gelişimi açısından ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu uzmanlarından kanıtlarla da sunarak velileri ikna etmeye çalışmaktır.

"Biz, çocuğumla arkadaş gibiyiz" Yanılgısı

Ana baba, çocuğuyla "iletişimde çocuğun önüne sınır koymadığını; onunla her konuyu konuşup, her sorunu paylaşabildiğini" ifade etmek için bu cümleyi zaman zaman kullanır. "Ben çocuğumla arkadaş gibiyim! Biz aramızda her şeyi paylaşırız. Birbiri-

mizden saklımız gizlimiz yoktur!” gibi cümleler, iletişimde açıklığın gerçekleştirilmesine yönelik bir isteği dillendirmekle birlikte hiç bir zaman gerçeğin kendisi olamaz.

Ana babalar, çocukla aralarındaki iletişim olanaklarını başkalarıyla kıyaslayarak böylesine bir algıya ulaşabilirler. Ancak şu unutulmamalıdır ki, hiçbir çocuk ana babası ile arkadaşıyla kurduğu ilişki türünden bir ilişki kurmaz, kurmak istemez. Ana baba, ne kadar aksini savunmaya çalışsa da, aralarında kendiliğinden gerçekleşen küçük testler, velinin “arkadaşlaşma” isteminin mümkün olamayacağını er ya da geç çocuğa öğretecektir.

Örneğin 12 yaşındaki çocuğunun yaşamını karartan küçücük bir sivilce konusunda çocuğa zaman ayırarak saatlerce konuşabilen eğitime ilgili baba, çocuğa kendi yaşamından elde ettiği deneyleri aktararak yardımcı olmaya çalışacaktır. Ama unutmamak gerekir ki, bunu yapan baba bu sorunları en az 20-25 yıl öncenin sosyal ilişkileri içerisinde, farklı tarih ve mekan koşullarının ürettiği duygu ve deneyimlere dayandırarak, öğütler vermeye çalışarak ele alabilecektir. Oysa çocuk o anın içinde; çok somut ilişkiler ve çok somut bir sorunu yaşamaktadır. Çocuk, babaya ne kadar açılırsa açılsın, halen yüzünde sivilce taşımakta olan ve kur yaptığı kızı da tanıyan sınıftaki yaşıt arkadaşıyla paylaştıklarını paylaşmayacaktır. Babanın, vücuduyla barışık olmasına yönelik eğitici sözleri, arkadaşının bu konuda anlatacağı bir “sivilce gizleme yönteminden” daha etkili olamayacaktır. Ana baba, çocuğu geleceğe hazırlamaya çalışırken, en azından ergenlik dönemi sonrasına kadar, çocuğun “şimdi ve burada” perspektifiyle, henüz yarını hesaba katmayan, güncel ve çok somut bir yaşam perspektifi içerisinde dünyaya baktığını unutmamak gerekir.

Siz ne kadar isterseniz isteyin, çocuğunuzla arkadaş olmanız, içerisinde bulunduğunuz ilişkiler açısından mümkün değildir. Üstelik yukarıda anlattıklarımı katacağım birçok gerekçem daha var.

Örneğin, nereden baksak çocuğunuzla sizin aranızda yaklaşık 20 yıllık bir farklılık, kuşak farklılığı olacaktır. Bunun anlamı,

onun kendi yaşında yaşadığı duyguların benzerlerini siz yaklaşık 20 yıl önce ve kendi koşullarınızda (kendi nesnel ortamınızda) yaşadınız ve üstelik artık bugün bu duyguların çok ötesinde bir sorumluluklar altında, duygusal biçimlenme içerisindeyiz.

Tamam, gençliğinizi koruduğunuzu bugün de iddia edebilir ve hatta buna inanabilirsiniz. Hatta daha ötesini söyleyeyim: Bu iddianızda haklı da olabilirsiniz. Ama bu bile aranızdaki en az 20 yıllık yaşın ve “ana-baba” olmanın yarattığı farklılığı (üstlenilen veli rolü; farklılaşan sorumluluklar ve birlikte gelişen endişe, korku ve kaygılar) ortadan kaldıramazsınız.

Şimdi veli-çocuk diyalogunda “iyi ilişkileri” tanımlayan şu örneği ele alalım:

“Benimle bir arkadaş gibi konuşabilirsin...”

“Benimle, arkadaşın gibi konuşabilirsin...”

“Seninle bir arkadaş gibi konuşmak istiyorum...”

Öncelikle bu tür sözlerin, “İletişimde Açıklık İsteği” gibi gayet iyi bir isteği içerdiğinden hiç kimsenin kuşkusu olamaz. Her ana baba, çocuğunun, yaşadığı sorunları kendileriyle açık açık paylaşmasını elbette ister ve de istemelidir. Bu istek, hem karşı karşıya kaldığı zor durumlarında sorunlarının çözümünde çocuğa destek olabilmek için hem de bir anlamda onun “kontrolünün” sağlanabilmesi için önemlidir.

Ama yukarıda aktardığım türden cümlelerin hepsinde iletilmek istenen mesaj ile iletilen cümlelerin kurgusu birbiriyle tam bir zıtlık oluşturmaktadır.

Ana-baba, sosyal yaşamın ürettiği ve belirli rollerle donatılmış, kendine özgü özelliklere sahip “arkadaş” gibi kavramları katmadan da “benimle paylaşmayı deneyebilirsin?” dese daha doğru olmaz mıydı?

İletişimde bir “arkadaş rolü” ile “ana-baba rolleri” arasındaki farklılıklar ve bu rollerin çocuk yaşamındaki gerçek yerleri yeterince bilince çıkarılamadığı içindir ki yukarıdaki tanımda çocuğa iletilen mesaj, en kabasıyla: “Ana-baba ile çocuk arasındaki ile-

tişim, çocuğun arkadaşıyla kurduğu iletişime göre sınırlı olmak zorundadır. Bu nedenle daha açık ve geniş konuşabilmek için mutlaka ana-baba rolünden çıkarak arkadaş rolüne girmek gerekir, mesajıdır.

Bu örneklerde “benimle bu konuları bir veli-çocuk ilişkisi içinden konuşamazsın!”; “bu konuları ancak arkadaş olarak konuşabiliriz” mesajını verdiğimizizin farkına varmak gerekir. Ama yine de çocuğun karşısındaki kişi “veli”dir. Ve çocuktan, ancak “arkadaş” olarak konuşulabilecek bir konuda veli’nin yerine arkadaşın oturtulması istenmektedir. Gördüğünüz gibi ben de bu karmaşık ilişkiyi aktarmaya çalışırken büyük zorluk çekiyorum. Peki çocuk bunu nasıl anlayabilir?

Çocuğunuzun, sizinle bir “çocuk” gibi konuşmasının önünde bir engel mi var?

Cümleyi öteki yandan bakarak kurayım: Sizin, onu bir baba ya da bir anne olarak dinleyememe sorununuz mu var ki yüzünüze başka bir maske (rol) takmak gereğini duyuyorsunuz?

Buradan çocuğun ulaşacağı sonuç, “demek ki bu tür konular sadece arkadaşlar arasında konuşulabilir” gibi sizin amacınızın tersi bir şey olmaz mı?

Ama diyalogda açıklık isteğinin, “benimle bir arkadaş gibi konuşabilirsin” sözüyle dillendirilmesi ve velinin bu beklentiye fazla bağlanması, en azından, bu isteğin hilafına davranışlarla karşılandığında ana babayı fazlasıyla üzmemekte, hatta bazıları bunu “yıkıldım, hayal kırıklığına uğradım” gibi uç ifadelerle dışa vurmaktadır. “Ben onunla her zaman bir arkadaş gibi olmaya çalıştım, ama o benimle paylaşmak yerine başkalarıyla (arkadaşlarıyla) paylaştı” sözleri, ana babanın içerisine düştüğü hayal kırıklığını yeterince tanımlayabilse de, çocuğu ve çocukluğu anlayamadıklarının da tipik bir verisini sunmaktadır.

Bizim önerimiz, çocuğu bir ana ya da baba gibi dinlemeye hazırlanıp, çocukla ilişkiyi de bu rolleri terk ederek başka rol arayışları içerisine girmeden; ana baba rolüne çocuklarla açık iletişim içerisinde olmak görev ve sorumluluğunu da katarak...

Aslında çocuğunuzla “arkadaş olmak” bizim pek de hoşumuza gidecek bir davranış da değildir. Elbette her pedagog gibi ben de çocuğunuzla iyi bir diyalog kurmanızı; onu anlamaya çalışmanızı ve bunun için de mümkün olduğunca “aktif dinleme” yöntemini kullanarak yani onu daha fazla dinleyip daha iyi anlamaya çalışarak onun, duygusal sorunlarının dışavurumunu gerçekleştirmesine katkılı olmanızı ısrarla öneriyorum. Bu, sonuçlarına güvenilebilecek doğru bir eğitimin tartışmasız ilk ilkesidir. Bu nedenle her yazıda diyalog yetersizliğinden ya da genel olarak iletişim yanlışlarından şikayetçi olup dertleşiyoruz. Ama bu önerinin uygulamasında ana baba, kendi rolünü terk ederek kendini arkadaş rolü içerisine sokmaya kalkmamalıdır. Ana baba kendi rolünü “ana” ve “baba” olarak sürdürmeli, diyalog açıklığını farklı kavramlar kullanarak ifade etmelidir.

Zaten, ana baba böyle bir isteği ne kadar yüreктen dillendirirse dillendirsin, bir çocuğun ana baba ile “bir arkadaşla konuştuğu duygular ve sorumluluklar içinden” konuşabilmesi mümkün değildir. (Bir yetişkin olarak deneyimlerinizin ürettiği korkular, kaygılar vb.)

Çocuk da ana-baba-çocuk ilişkisinin hangi temeller üzerine kurulduğunu bilmektedir. Ve sonuç olarak bazı bilgileri onlardan saklama hakkına (yalan söylemeden, sadece ‘susma hakkını’ kullanarak) sahiptir.

Çocuklaşarak çocuk-veli ilişkisini sulandırılmaması gerekir. Unutmayın ki çocuk yetişkin davranışlarını sizden öğrenecektir. Çocuğunuzun yaşamı boyunca yeterince arkadaşı olacaktır. Siz, ana-baba rolünü sürdürerek, onun, herhangi bir arkadaşın gerçekleştiremeyeceği duygusal istemlerini tamamlamaya çalışın. Zira çocuğunuzun yaşamında kısa ya da uzun süreli olarak yer alan, kendi seçtiği çok sayıda arkadaşı olacaktır. Ama onun size gereksinimi ve sizden beklentisi sadece, yanında doğru bir ana-baba (veli) olarak bulunmanızdır.

Bu yeter.

“Bırak Arkadaşımı Ben Seçeyim!”

Mektup şöyle idi:

“Merhabalar hocam, hazır konu arkadaşlık ilişkilerinden açılmışken kaç aydır bana dert olan bir konuyu size danışmak ve bu konudaki fikirlerinizi, önerilerinizi almak isterim.

Benim ablamın 4 yaşında çok şeker bir kızı var ama aynı zamanda da sürekli görüştüğü ve 5 yaşında bir erkek çocuğu olan bir bayan arkadaşı var.

Biraz dedikodularını yapmış olacağım, fakat gerçekten yanlış yaptıklarını onların gözünün önüne sermek için sizin önerilerinize de ihtiyacım var. İkisi bir araya gelip çocukları odalarına kapatıyorlar “biz muhabbet ediyoruz” diyerek çocukları başlarından salıyorlar. Çocuklar pek anlaşıyor ve birbirlerini yiyorlar ve doğal olarak da bağırıp çağırıyorlar. Ablam ve arkadaşı onları susturmak için müdahale ediyorlar, fakat müdahaleleri çok kötü oluyor: (Ablam) her şeyi misafir çocuğun önüne serip, kendi kızını susturmaya çalışıyor. Bunun üzerine ablamın arkadaşının çocuğu istediği her şeyi alıp oynamak istiyor. Oyun odası yeğenimin olduğu halde, çocuk oturup onu izliyor sinirli bir şekilde. Yeğenim o çocuk ile oynamak istemediğini söyledi, fakat çocuğu dinleyen yok maalesef. Anaokulu dışında da fazla arkadaşı olmadığı için kızcağz o çocukla oynamak zorunda olduğunu hissediyor, fakat dediğim gibi çok sıkıntı yaşıyor çocuk.

Şimdi bana bu konuda diğer çocuğu da incitmeden nasıl davranmam gerektiğini yazarsanız çok memnun olurum. Şimdiden teşekkürler.

Saygılar.

Değerli dost,

Kısa mektubunda birçok önemli konuyu sıralamışsın. Ben de “hazır arkadaşlık” konusu gündemdeyken diyerek onunla başlamak istiyorum. Ama diğerlerine de kısaca değineceğim elbette.

“Hadi biraz odanızda oynayın!”

Elbette ana babanın da biraz yalnız kalmaya, kendi başını dinlemeye ya da dinlenmeye ihtiyacı vardır. Ama bunu gerçekleştirmek için çocuğu (ya da çocukları) başından salmak yerine, ona bunu uygun bir dille anlatarak gerçekleştirmek gerekir. Yetişkinlerin çocukları “hadi odanızda oynayın” müjdesiyle sevindirdikleri düşünülebilir. Aile içi ilişkilerin konumlanışına bağlı olarak bazı durumlarda çocukların böyle bir önerinin üzerine atlayarak odalarına kapanmaları çok doğal. Ama bu gereksinim bazen gürültüden uzakta durarak başını dinlemek biçiminde ortaya çıkabileceği gibi, bir TV dizisini rahat seyretmek ya da komşuyla yapılacak bir sohbetin ayrıntılarını kaçırmamak gibi değişik gerekçelerle de uygulanabiliyor.

Çocukların, akranlarıyla olan oyun türü etkinliklerden elde edebileceği çok yarar var elbette. Ama sosyal ilişkiler ya da dil gibi yeteneklerin geliştirilmesi ya da duygusal gereksinimlerin doyumu gibi birçok alanda velilere de büyük rol düşmektedir. Veli bu rolü çocukla olan birliktelik içinde, çocuğa ayırdığı zaman ölçüsünde yerine getirebilecektir. Bu nedenle kolaycılığa kaçarak çocuğu baştan savma hilelerini kesinlikle yaşamımızdan dışlamamız gerekmektedir.

Çocuğu “zorunlu arkadaşlık ilişkisine mahkum etmek”:

Çocukların arkadaş ilişkileri ve velilerinin rolü üzerine fazlasıyla durmak gerekliliğini Dostumun mektubu yeterince açık sergiliyor. Mektupta anlatılan örnek hiç de tekil bir örnek değil. Tersine, günlük yaşamımızda çok yaygın gördüğümüz örneklerden sadece birisi.

Kestirmeden giderek söyleyeceklerimi söyleyeyim.

Çocuğun kendi arkadaşlarını kendisinin seçmesinin, ana babanın bu konuda ısrarlı olmamasının çok önemli olduğunu daha önceki yazılarda da çok vurguladım. Çocuk, akran (yaşıtlı) ilişkilerine her zaman gereksinim duyar ve bunu çevre ilişkilerinden bir biçimde edinir. Ama arkadaşlık ilişkilerinin akran ilişkilerinden bir hayli farklı olduğunu daha önceki yazılarda özet olarak da olsa aktarmaya çalışmıştım.

Çocuk, arkadaşlık ilişkilerini, bu ilişki içerisinde edindiği kendi deneyimlerine bağlı olarak gerçekleştirir. Bunun için “kendince” uyum testleri, karakter testleri yapar. Yaşıyla düşündüğümüzde bu testlerin görece büyük bir zaman aldığını da unutmamak gerekir. Bu süre içerisinde partnerine güvenip güvenemeyeceğine; ondan kendisine zarar gelip gelmeyeceğine karar vermesi gerekir. Ana baba soruna bir yetişkin penceresi içerisinde yaklaşacaktır, oysa soruna kesinlikle çocuğun penceresi içinden yaklaşmak gerekir.

Şu veya bu akrasıyla “arkadaş” olmaya zorlamak ise, sanıldığı-nın aksine çocuğu birçok konuda zayıf bırakmak anlamına gelebilir. Örneğin, ana babanın bu tür ilişkileri zorlaması sonucunda henüz “kendi tercihini” ortaya çıkarmadan “kendini bu ilişkiyi kurmaya zorunlu gören” çocuğun “güvenlik sistemleri” fazla gelişemeyecek, ileriki yıllarda da arkadaş seçimlerinde başkalarının tercihlerine açık, özensiz olacak ve elbette sorunlu tercihlerde bulunması olasılığı artacaktır.

Bir çocuğu istemediği halde başkalarıyla oyuna zorlamak ya da oynamak zorunda bırakmak, onu mutsuz edebileceği için, giderek bu tür bir ilişkinin dışında kalmaya yönelerek, sosyal ilişkilerini sınırlandırabilir. İnsan ilişkilerinde sınırları yaşamak, öğrenmek, bilmek ve uygulamak için çocuğun, yaşamının daha sonraki yıllarında çok daha önem kazanacak olan bu seçimi kesinlikle kendisinin yapması gerekir.

Basit bir empati çabası bile bir başkasıyla oynamaya zorlanan çocuğun duygularını anlamamıza yardımcı olabilir.

Örneğin, hiyerarşik olarak sizden üstte duran birilerinin istek-

lerini uygulamak zorunluluğundan,

ya da duygusal bağıllık değerleriyle (sevgi, acıma duygusu vb.) bağlı olduğunuz birilerini kırmamak istediğinden,

ya da “çevre ne der?” gibi öcüleştirilmiş çevre ilişkilerinin kâ-
lıplarını aşamamaktan, onlara teslim olmaktan,

ya da insan ilişkilerinin duygu, düşünce ve isteklerin doğru bi-
çimde dışa vurulması prensibine göre değil de, “ayıp olur, yanlış
anlaşılabilir” gibi ilkesizlikler üzerine kurulmuş olmasından

ya da bir başka nedenden dolayı, istemediğiniz halde sevmedi-
ğiniz, anlaşılmadığınız bir tanıdığınızla, evinizde, sizin odanızda,
baş başa, aktif ilişki halinde, size ait eşyaları kullanarak, üç dört
saat birlikte kalmak zorunda olduğunuzu düşünün. Bitmedi, sizi
bu ilişkiye mecbur bırakan kişinin de yandaki odada, sevdiği insan
ya da insanlarla birlikte, keyifli bir ilişki içinde, keyifli bir zaman
geçirmekte olduğu düşleyiniz.

Gözlerinizi kapatıp bir iki saniye düşünerek bu anı yaşayın ve
sorumu yanıtlayın lütfen:

Mutlu musunuz?

İş koşulları ya da benzeri ilişkiler nedeniyle “zorunlu olarak
kabul ettiğiniz partneriniz”e yönelik gerginlik duyuyor musunuz?

Eşyalarınızın partneriniz tarafından kullanılması sizi tedirgin
ediyor ya da kızdırıyor mu?

Sizin için özel bir anlama sahip olan (örneğin doğum günü-
nüzde çok sevdiğiniz bir dosttan aldığınız bir hediye; ya da dede-
nizden hatıra kalmış el yapımı eski bir tahta oyuncak) partneriniz
tarafından size danışılmadan kullanılmaya kalkıldığında öfkeden
çıldırıyor musunuz?

Sürekli “diken üstünde oturuyor” hissini mi taşıyorsunuz?

Yan odadaki keyifli muhabbet ve keyifli uğraş sizi öfkeliendirir-
yor, hatta zaman zaman isyana yöneltiyor mu?

Bu birlikteliğin bir an önce bitmesini arzuluyor musunuz?

Buna rağmen zamanın hiç akmadığını, saatlerin bir türlü iler-
lemediğini mi düşünüyorsunuz?

O an yapmakta olduğunuz işe konsantre olabiliyor musunuz?

Siz bilgi ve deneyime sahip yetişkinler, elbette “zorunluluk” sizin için her zaman geçerli bir gerekçe olarak kabul görebilir ve bu gerekçeye sığınarak, içinde bulunduğunuz bu berbat ruh halini aklınızın denetimi altına (kontrol) alabilir, kendinizi haklı görebilir, durumu realize etmeye yönelebilirsiniz. Kişisel değerler açısından genel olarak reddedilmesi gereken bir ilke olsa da, ne yazık ki toplumsal ilişkilerdeki geçerliliğini (üstelik toplumsal ilişkilerin bütününde egemen olarak) sürdürdüğü için, bu pragmatizme kendimizi kolayca teslim ederiz.

Ama çocuk henüz çocuk’tur. Aklının (ve çıkarlarının) hegemonyasına henüz girmemiş, davranışlarındaki doğallığı henüz bütünüyle kaybetmemiştir. Yetişkinlerin teslim oldukları zorunlulukları yetişkinler gibi gerekçelendirebilmeleri mümkün değildir. İlişkileri somuttur. Bu çerçeve bütünlüğü içinden bakınca, onu, kendi seçimi olmayan bir “arkadaşla” oynamaya zorlamak, cezalandırmakla eş anlamlı bir davranış olacaktır.

Örneğin, yakın aile dostlarından birinin çocuğu olan akrasıyla ne zaman yan yana gelse akranının sözlü ya da fiziksel şiddetine uğrayan bir çocuğu düşünün. Misafir çocuk ötekini ısırtıyor, iteliyor, vuruyor, ya da sözlü olarak saldırıyor, hakaret ediyor, aşağılıyor. Ve yetişkinler sadece çocuklar arasındaki didişmenin ve gü-rültünün dozu arttıkça yanlarına gelerek “siz akrabasının” ya da “arkadaşsınız” gibi sosyal içerikli kavramlara dayandırarak onları bir arada tutmaya çalışıyorlar.

Saldırıya uğrayan çocuk penceresinden bakıldığında yetişkinlerin bu tavrı işkenceye ortak olmak anlamına gelmez mi? Buna zorlanan çocuk, veliden duyduğu “akrabalık, arkadaşlık” gibi kavramları gördüğü şiddetin, mutsuzluğun yanına ekleyince, akrabalık ilişkisinin şiddete dayalı bir ilişki olduğu vargısı dışında nereye ulaşabilir ki?

Oysa böylesi bir durumda ilk tepki, şiddete uğrayanın yanında yer alarak şiddeti uygulayana yönelik tavır almak; saldırgan olana “bu tutumunu sürdürdüğü sürece sizin evinize gelemeyeceğini, çocuğunuzla oynamayacağını” ya doğrudan ya da çocuğunuz ara-

cılığıyla anlatmak; buna rağmen saldırı devam ediyorsa sözünü-
zün üzerinde kararlı bir biçimde durarak saldırgana “tutumunda
devam ettiği sürece evinize gelmesinin olanaksız olduğunu, bu
nedenle bundan sonra ve bu davranışını terk edene kadar onu
evinize almayacağınızı; ama onu yine de sevdiğinizi; bu tutumun-
dan dolayı tehlike yarattığı için sizi ürküttüğünü, korkuttuğunu;
bu nedenle bu kararı almak zorunda kaldığınızı; tutumunu de-
ğiştirmediği takdirde onunla yine birlikte olmaktan mutlu olacağınızı”
sakin ama kararlı bir dille anlatmanız gerekir. Bunu yapmak zo-
rundasınız, zira aksi halde hem çocuğunuzun güvenini bütünüyle
kaybedersiniz. Hem de saldırgan çocuğun davranışını kabullene-
rek onun bir davranış biçimi haline gelmesine katkılı olursunuz.

“Adaletin bu mu Dünya?”

Çocukların kendi aralarında ortaya çıkan sorunların çözümü
sürecinde velilerin tahammülsüz, müdahaleci, anlayışsız, dayatıcı,
ilkesiz ve adaletsiz davrandıklarını sıkça görmekteyiz. Üstelik
tartışan (“kavga eden”) kişilerin kardeş ya da arkadaş olmaları;
tartışma (“kavga”) alanının evimizde ya da dışarıda (“bağımsız bir
alanda”) olması; tartışanlar arası yaş ya da cinsiyet farkı; tartışan-
lar arasındaki (akrabalık ilişkileri, velilerin işyeri ilişkisi, komşuluk
vb. gibi) sosyal ilişkiler, müdahaleleri içerik olarak da biçim ya da
tarz olarak da farklılaştırabilmektedir. Bunun biricik nedeni çocu-
ğumuzu eğitirken “eğitime ilişkin hedeflerimizin ve eğitim de-
ğerlerimizin net olmaması”dır. Çoğu zaman “çocuğumuzun eğitimi”
sözünü, çevre ilişkilerimizin boyunduruğu altına girmekle özdeş
tutabiliyoruz.

Çocuğumuzun, arkadaşlarıyla birlikteyken “kendi mekanımız-
da” yaşadığı sorunlarda uyarı ya da cezaların⁷⁸ sadece “ev sahibi

⁷⁸ Ben “ceza” sözcüğünü kullanmayı doğru bulmamaktayım. Ama toplumumuzda ve eğitime ilişkin kitapların önemli bir kısmında “ceza” sözcüğü kullanıldığı için burada “anlaşılabilmek için” ve sırf velilere yönelik kullanıyorum. Ceza sözcüğüne yönelik bu olumsuz yaklaşım eğitimde disiplin kurallarının varlığını reddetmek ya da yaptırımlara başvurmamak anlamında yorumlanmamalıdır. Ama çocuklarımızı çoğu kez onların akıl sır erdiremedikleri yetişkinler dünyası içinden yapılan değerlendirmelere bağlı olarak yetişkinlerin verdiği “cezalara” anlam vermekte zorlanırlar. Ve bu durumda gerçekten bir ceza ile karşı karşıya olduklarını düşünürler. Oysa amacımız onları

çocuğa yönelik” olması. Bu da, özellikle Türkiye toplumu gibi gelenekçi disiplin anlayışının ve yaşam tarzının başat olduğu toplumlarda yaygınca görülebilen bir adaletsizlik örneğidir.

Genellikle çocukların kardeşler ya da arkadaşlarıyla ev içinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde, “yetişkinleri rahatsız eden” olaylar yaşandığında, ev sahibi velilerin kendi çocuklarını azarladıklarını; müdahaleyi, “onlar misafir, sen ev sahibisin” çerçevesinde biçimlediklerini; kullanım hakkının kimde olduğuna bakılmaksızın, izin alınmaksızın, çocuğun (oyuncak, eşya vb.) özellerine saldırıda bulunabildiklerini görüyoruz. Örneğin paylaşamayan oyuncak sorununda, veliler genellikle çözümü “oyuncaklarını versene, onlar misafir, bırak onlar oynasın” ya da “o senin küçüğün, sen abisin, ablasın, bırak biraz oynasın, yemedi ya...” türünden müdahaleler sıkça görülür.

Daha da ötesi her hangi bir olayda yaptırım uygulamak gerekiyorsa, yine “onun anası babası ben değilim, o sadece misafir” gibi gerekçelerle, misafir çocuk yaptırım sorumluluğundan muaf tutulur, ev sahibi çocuk tek başına yaptırıma tabi tutulur. İşte, çocuğun adalet duygularını, çevre ilişkilerini olumsuz yönde alt üst edecek bir “eğitim” uygulaması daha. Çünkü günlük yaşamdan biliyoruz ki, bir eylemin toplum boyutunda olumlu ya da olumsuz olarak algılanması, eylemin sonuçları üzerinden yapılan bir değerlendirmeye bağlıdır. Ve bir yaptırım sadece ilişkilerimizi özel tanımlayabildiğimiz birileri için değil, aynı eylemi aynı biçimde gerçekleştiren herkes için geçerlidir. O halde örneğin evde oynayan iki çocuk aynı eylemin içerisinde değerlendiriliyorsa kesinlikle ikisi de aynı sonuçla yüz yüze gelmelidir. Akrabalık, komşuluk gibi nedenlerle ev sahibi çocuğunun yaptırımla karşılaşp diğerinin muaf tutulması halinde, ev sahibi çocuk, kendi evinde gerçekleştiremediği bütün eylemleri gerçekleştirebilmek için ilk

cezalandırmak değil, “atacakları adımların bir takım sonuçlar olacağı ve bu nedenle atacakları her adımın sonuçlarıyla da karşılaşmaya hazır olmaları” bilincini verebilmektir. Eğer atılacak adımların özel yaptırımlarla karşılaşacağını biliyorsa, elbette attığı adımın sonuçlarını da (yaptırımları) göğüsleyebilmelidir. Disiplin kurallarının çocuğa aktarılmasında “yaptırım” ve “ödül” elbette önemli bir rol üstlenmektedir.

komşu ya da akraba ziyaretini büyük bir keyifle bekleyecektir.

Dostumun mektubunda söz konusu ettiği türden bir veli davranışını benimsemek elbette mümkün değildir. Zaten çocuk da bunun sonuçlarını ağır yaşamakta ve bunu dillendirmektedir.

Sonuç olarak şöyle bir özet çıkarabiliriz:

Çocuğunuzun kimle arkadaş yapacağına lütfen karışmayın. Onu, kendi tercihlerini sağlıklı üretebilmesi için değerlerinizle donatın, bilgilendirin ve kendi deneyimlerini kazanabilmesi için yardımcı olun; yanında olun ama seçimini kendisinin yapması için ona olanak sağlayın.

Elbette deneyimsizlik nedeniyle onun seçtiği arkadaşların bazılarının çocuğunuzun sosyal ilişkilerini zararlı bir yönde etkileyebileceğini düşünebilirsiniz. Bunda haklı da olabilirsiniz. Ama bundan dolayı hemen panikleyip arkadaşlık ilişkilerine doğrudan müdahale etmek yerine, arkadaşlık ilişkisinin dayanması gereken duygusal ortaklıklar, paylaşımcılık, eşitlenme gibi konularda daha sık konuşarak konuya ilişkin değerlerini geliştiriniz.

EĞİTİM ÜZERİNE YAZILAR

Bir Mektubun Düşündürdükleri⁷⁹

Aile içi demokrasi anlayışına yönelik kamuya açık sorular: Dizgiyi yaparken okudum mektubu. Önce adını değiştirdi redaksiyon. Bu gerekliydi onun güvenliği ve onurunun korunması için. En çok gereksinim duyduğu kavramı imza olarak koydular mektubun altına: *Sevgi*.

Kendi adıyla sorunlarını tartışabilme hakkına bile sahip değildi ki. Hem de, şu ya da bu isim olmuş ne fark ederdi onun için? Zaten “kadının adı” var mıydı?

Çok etkilendim, dizerken bu mektubu. Acaba yazarı şimdi nerede, ne yapıyordu? Kurtulmuş muydu sorunlarından? Nasıl? Ya ailesi? Huzurlu muydu yeterince? Gökten üç elma düştü mü? Kim yedi kim yemedi?

Bu satırlar döküldü kara düşüncelerimin arasından akıp ak kâğıt üzerine. Peşin peşin söylemekte yarar var: Sadece sesli düşünüyorum, o kadar. İddialı olmak yerine anlamaya çalışıyorum, hepsi bu. Bir baba olarak buna benim de gereksinimim olduğundan eminim. Çünkü, (eğer tarafinde de birleşebiliyorsak), mutluluk ve demokrasi ortak bir özelliğe sahiptir: Bulunan bir şey değildir, kazanılandır, yaratılandır. Bunun için ise, bilinçli bir emekten başka yol yoktur sanırım. O halde, karınca kararınca, herkes göreve.

79 Umut Dergisi. (Nürnberg ve Çevresi Türk Veliler Birliği yayını.) Yıl 1 Sayı 2. Haziran 1993

Çekingenlik Sorunu Üzerine

“Eğer çekingen bir kişi olmasaydım anne ve babamdan şunları isterdim” diye başlıyordu mektup.

Bir çocuk niçin *çekingen* olabilir ki? *Korku*’dan ayrı bir kavram olarak *çekingenlik*, insan doğasından gelebilir mi? Hayır. İnsan, doğası gereği *çekingen* değil *girişkendir* bence. Nesnel dünyayı tanıyabilmesi için gereksinimi vardır buna. Bu nedenle çocukların *yaramazlıklarından* söz ederiz ya.. Kendilerinden beklediklerimizden farklı davranmak değil midir yaramazlık? Bir diğer deyişle, *ebeveynini aşmak* değil midir? Yaşayarak öğrenmektedir çünkü çocuk. Elini yakacaktır; ebeveyninden *bağımsız* olarak almaya çalışacaktır en sevdiği şeyleri; bazen “yap” dediğimizin aksini yapacaktır, kendinin de bağımsız bir kişiliğe sahip olduğunu hatırlatmak için biz büyüklere. Korkunun bir devamı olarak görmek gerekir çekingenliği. Kendine ve çevresine güvensizliğin bir sonucudur.

Nitekim Sevgi de böyle diyor mektubunda: “yüzünüze karşı anlatmaya *korkuğum* duygularımı” ya da, “herhangi bir şeye sınırlı oldunuz mu... sinirinizi benden alıyorsunuz”, “... diye bağırırsınız”, “... diye... dövdün” gibi ifadeler bu çekingenliğin nedenini yeterince anlatmıyor mu?

Çocukla ailesi arasındaki iletişimi ortadan kaldıracak böylesi bir ilişki kime yarar sağlayabilir ki? Aile içinde sürekli bir huzursuzluk yaratmak; kendine güvenini ve dolayısıyla yaratıcı özelliklerinin tamamını yitirmiş bir insan üretmekten başka ne sonuç doğurabilir ki?

Sevgi de bu sonuca dikkat çekmiyor mu zaten: “Evde olan her günkü tartışmalar derslerimi büyük bir biçimde etkiliyor, biliyorum karnem kötü gelince bana neler neler diyeceksiniz, peki acaba bunun suçlusu ben miyim?”

Eğer çekingen bir kişi olmasaydım, anne ve babamdan şunları isterdim: Başta anlayış, sevgi, şefkat ve ilgi. Bunlar, çok ihtiyacım olan şeyler.

Anneciğim, babacığım... Yüzünüze karşı anlatmaya korktuğum duygularımı bu kâğıt parçasına yazıyorum. Sizin gözünüzde kız çocuklarının değeri bir hiç. Ablama ve bana karşı anlayışsız ve ilgisizsiniz. Bana bir gün olsun “derslerin nasıl gidiyor kızım?” diye sormadınız. Ne zaman okuldan eve gelsem, herhangi bir şeye sinirli oldunuz mu sinirinizi ailenin en küçüğü ben olduğum için benden alıyorsunuz. Normal saatimde eve geldiğimi bildiğiniz halde “bugün niye geç geldin” diye bağırsınız. Oysa benim sizden beklediğim” kızım bugün derslerle aran nasıldı?” demeniz.

Babacığım, bu sözlerim sana: Geçenlerde beş dakika geç geldim diye beni, kapıdan içeri girer girmez dövdün. Ben de parmağımdan nişan yüzüğünü çıkarıp yere attım ve bağırdım: “Evden kaçacağım. Yarın, okula diye gidip eve gelmeyeceğim” dedim. Sen, böyle bir şey yapamayacağımı bildiğin için okula yine de gönderdin. Ya gerçekten kaçsaydım? Bunun suçlusu ben mi olurum?

Eğer sen o gün sakince: “Kızım, niye beş dakika geciktin?” diye sorsaydın, ben de: “Babacığım, öbür sınıftan bir arkadaşın çıkmasını bekledim” derdim. Peki, beni dövdün de iyi mi oldu? Gözümden biraz daha düştün. Beni dövdüğün gün, beklediğim arkadaş e ve çağırdım. Sana, “Sevgiye kızma, ben beklettim” dedi. Buna inanmıştın. Fakat değişen bir şey olmadı. Yani, benim demek istediğim: Bir şey olduğu zaman nedenini sormuyorsunuz. Bağırp çağırıyorsunuz. Bize de konuşacak fırsat kalmıyor. Suçlu gibi kalıyoruz.

En önemli konu ise evlilik. Oğullarınıza, sevdiği, istediği kızı alıyorsunuz. Kızlarınızı ise: “Kız kısmı uzağa verilmez. Gözümlüğün önünde olsun” deyip akrabalara vermek istiyorsunuz. Ablamı verdiniz, çok mu iyi oldu? Beni bu sene evlendireceksiniz. Peki, bir defa bile, “kızım hazır mısın? “ diye sordunuz mu?

Örneğin, herhangi bir konu oldu mu ben de katılmak istediğim zaman, “sen sus, küçüksün, böyle şeyler konuşma” diyorsunuz. Madem ben çocuğum, konuşma hakkım yok, niye evlendiriyorsunuz? Benimle hiç bir sorunu konuşmazsanız ben evlenip

yuva kurabilir miyim?

Beni biraz rahat, serbest bırakmanızı istiyorum. “Serbest” di-yince, yanlış anlamayın, kastım giyim veya gezmek serbestliği de-ğil, söz serbestliği istiyorum. Gerektiğinde sizinle tartışmak, içimi dökmek istiyorum. Benim gözümde serbestlik bu.

Evde olan her günkü tartışmalar derslerimi büyük bir biçimde etkiliyor. Biliyorum, karnem kötü gelince bana neler neler diyeceksiniz. Peki, acaba bunun suçlusu ben miyim? Beni kendi adı-ma bırakmıyorsunuz. “Ders çalışacağım, odama gitmem lâzım” dediğim zaman, “al eşyanı, burada çalış, sen aileden değil misin? Hep bizden kaçıyorsun, yalnız kalmak istiyorsun” diyorsunuz. Odama girmem yasak, o kadar. Gürültünün, televizyon sesinin içinde ders çalışmam imkânsız. Ben de iyice şaşırdım. Babamın deyimine göre: “yatak odasına sadece yatarken gidilir. Dersini oturma odasında çalış” diyor.

Babacığım, anneciğim.

Bakmayın evde suratımın hiç gülmediğine, hep içime kapanık olmama. Ben okulda böyle değilim. Arkadaşlarla gülüyorum, şa-kalaşıyorum, şımarıyorum. Evden uzaklaştığım zaman bütün so-runlar arkada kaldı, bir daha yok gibi geliyor. Fakat, ders bitip eve giderken içim içimi yiyor. “Acaba bugün ne tartışması olacak?” diyorum. Bazen da düşüncem: “Şimdi eve gidince, bakıyorum, herkesin yüzü gülüyor. Yüzüne bakmaya korktuğum babam bana sevgiyle, şefkatle bakıyor” diyorum. Fakat eve geldiğimde aynı hal, aynı tebessüm değişen hiç bir şey yok.

Kızınız Sevgi

Sahi, suçlu kim acaba?

Kendine ve çevresine güven duymayan bir karakter demokrat olabilir mi? Elbette hayır! Doğaldır ki, böylesi bir karakterin aile içinde (örneğin anne, baba ya da koca olarak) ya da toplum düze-yinde *erki ele geçirmesi durumunda* yapacağı ilk uygulama: güvensiz-liği ortadan kaldıracak önlemlere başvurmak yani hegemonyasını şiddet ile pekiştirmek olacaktır. Yaşadığımız toplumsal biçimlen-

meler çerçevesinde söylenen: “Her insanın içinde bir Hitler vardır” sözü, böylesi karakterleri üreten eğitim sistemlerinden kan almıyorlar mı ki zaten?

Gücü Gücü Yetene mi?

“Sinirli olduğunuz mu sinirinizi ailenin en küçüğü ben olduğum için ben-den alıyorsunuz” diyor Sevgi, mektubunda.

Nasıl bir toplum yaratır böylesi bir eğitim anlayışı? Küçük olduğu için ezildiği inancını taşıyan bir kişi, bu düşünceyle biçimlendiğinde küçüklere hangi sevgi anlayışıyla yaklaşabilir ki? Aynı davranış gelecekte onun da karakterini oluşturmayacak mıdır? Bu anlayışın yaygın olduğu bir toplumda kendisiyle ve toplumla barışık kuşakların yetiştirilmesi olanaklı mıdır?

Korunmaya gereksinimi olanların ezildiği bir eğitim sisteminin ürettikleri üzerine “hak” kavramını, “hakların korunması” ilkesini oturtmak elbette olanaklı değildir. Bu tümcenin doğrudan sonucu: “hakların, karşılıklı olarak korunması” diye de tanımlanabilen demokrasi uygulamasının böylesi bir düşünce sistemiyle asla bağdaşamayacağı gerçeğidir.

Söz Hakkı Olmadan Anlaşmak Olanaklı mıdır?

“Herhangi bir konu oldu mu, ben de katılmak istediğim zaman: ‘Sen sus, küçüksün, böyle şeyler konuşma? diyorsunuz’ diye yazıyor Sevgi’miz. Kendisine danışılmadan evlendirilmeye kalkışıldığını anlatıyor. Ve soruyor: “Madem ben çocuğum, konuşma hakkım (bile) yok niye evlendiriyorsunuz?”. Ve yeniden baştaki soruna dönüyor: “Bir defa bile, kızım (evliliğe) hazır mısın diye sordunuz mu?” Nihayet en önemli isteğini belirtiyor: “Beni biraz rahat, serbest bırakmanızı istiyorum. Serbest diyince yanlış anlamayın, giyim ya da gezmek serbestliği değil, *söz serbestliği istiyorum. Gerektiğinde sizinle tartışmak, içimi dökmek istiyorum*”.

Demokrasi de bu demek değil mi zaten? Düşüncenin aktarılabilmesi özgürlüğü değil mi? Ve bu yol kapandığında sonucun ne

olacağı bilinmiyor mu? Biliniyor belki de ama, biz büyükler her şeyi küçüklerden daha iyi bildiğimizi varsayarak onlar adına konuşma ve “onların yararı için” onlar adına kararlar alma hakkını kendimizde görmüşüzdür çoğu zaman. Ama aldığımız karaların onlar adına ve onların yararına olduğuna nasıl karar verebiliyoruz? Örneğin: bütün eşyaları büyükler için yapılmış bir dünyayı gözlemleyebilmek için sürekli olarak yukarı bakmak zorunda olan 1 metre boyundaki bir çocuğun masanın üstünde oturma isteğini, kendi ölçülerine uygun olarak hazırlanmış eşyalara sürekli olarak yukardan bakan bir büyük nasıl kavrayabilir? “Masaya çıkma düşersin” gibi iyi niyetli uyarı çocuğun tepeden aşağıya doğru bakma isteğini çözebilmekte midir? Elinden tutup masaya çıkarabiliyor muyuz? Masadan, büyük bir zevkle ayağının altında kalan eşyaları seyreden çocuğumuzun bu mutluluğunu güvenlik önlemlerimizle sürekli artırabiliyor muyuz?

Hayır! Her konuda çocuklar adına karar verme hakkımız olmaz. Hele de gençler söz konusu olduğunda buna hiç hakkımız olduğunu sanmıyorum. Bir gencin geleceğini belirleyen bir konuda nasıl olur da ona danışmadan karar alabiliriz? Evlilik gibi tamamen kişisel karar gerektiren konularda, muhatabına dahi danışmadan karar alabilme duygusunu yüreğimizde yatan Hitlerciklerin ifadesi olarak ele almakta haksız mı sayılırım?

Söz hakkından hiç bir zaman vazgeçmemelisin Sevgi! Bunu kaybetmenin her şeyi kaybetmek olduğunu bilerek vermelisin bunun kavgasını.

Şımarma Hakkı

“Ben okulda böyle değilim. Arkadaşlarla gülüyorum, şakalaşıyorum, şımarıyorum” diyor Sevgi bütün içtenliğiyle. Ve okul dönüşü hayaller kuruyor özlediği güler yüzlü dünya üzerine.

Çocuk sevdiğine şımarır, biliriz bunu. Ne büyük acı, düşünebiliyor musunuz? Sevgilerine en fazla gereksinim duyulan insanlara şımaramamak. Ebeveynlerine karşı şımaramamak. Tanrım! Ola-

bilecek bir şey mi bu? Sevginin en yoğun halini, şımarma anını yaşayamayan bir çocuk düşünülebilir mi?

Hayır !

Bin kere hayır !

Heey, çocuklar, gençler !

Size sesleniyorum !

Ailenizden şımarma hakkınızı isteyin. Alın onu. Kazanmanın kavgasını verin !

Çünkü yaşamda; gerekli, hatta zorunlu diye düşünülen pek çok şey olmadan da güzel bir yaşam sürmek olanaklıdır. Ama şımarma hakkı olmadan, yani yoğunlaşmış sevgiyi en yakınlarımıza yöneltme hakkı olmadan **insanlaşabilmek** olanaksızdır. İsteyin bu hakkı ailenizden! Çünkü buna hepimizin gereksinimi var. Bi-rey olarak da, toplum olarak da.

Özgürleşmiş Sevgi !

Sana ne kadar çok gereksinimimiz var biliyor musun ?

Geleceğin konuşabilen, şımarabilen, güvenebilen kuşakları için ne kadar çok gereksinimimiz var ah bir bilsen!

Sorular-Yanıtlar

Nazife Çamlı

Metin abi bence o günden bu güne az da olsa değişim var iyi, yönde ve ben umutluyum daha da iyi olacağına inanıyorum. En azından bizden sonraki nesilde zaman zaman bunu görebiliyorum tabi her şeyin başı eğitim! Ve senin gibilerin bunda katkısı çok büyük. Teşekkürler iyi ki varsınız.

Kumri Üstün

binlerce genç kızlarımız aynı sorunla yaşıyor, ama dile getiremiyor. Böyle bir cesareti gösteren kişiyi tebrik etmek lazım (çünkü ailesinin korkusundan, okul için bile olsa cesaret edemeyip yazamayan bir sürü genç var) ve yayınla-

dığınız için de çoğu insana bir ışık olacağına inanıyorum. Çalışmalarınızda başarılar.

Arges Arjin Arges

Yazınız düşündürücü, insanın örnek alabileceği çok şey var. Yüreğinize sağlık.

Değişen hiçbir şey yok, değişeceğini de zannetmiyorum... Erkeğin kadına bakış açısı değişmeden bir şeylerin değişebileceğine inancım sıfır! Kadınlara ve kız çocuklarına uygulanan her türlü şiddetin ortadan kalkması için gerçek anlamda caydırıcı cezaların uygulanması gerekiyor (mesela kızını diri diri toprağa gömen bir babanın ya da ağabeyinin de diri diri toprağa gömülmesi gibi cezalar) Veya bundan sonra baba olacak ya da olmak isteyen erkeklerin sistem tarafından zorunlu bir eğitime tabi tutulması gerekir. Bunların her ikisi de uygulanmayacağına göre sihirli bir değneğin ortaya çıkıp erkeğin kadına bakış açısını değiştirmesini beklemek gerekir. Sihirli değnek ortaya çıkmayacağına göre de...

Sistemin caydırıcı cezaları uygulaması gerekiyor fakat orda da kadınlar maalesef yine kaybediyor!

Sistemin başındakilerde erkekler olduğu için caydırıcı cezalar vereceklerine “namus cinayeti” adını takip cezayı indiriyorlar... “Namus” kavramı ile kadını bir birinden ayırabildiklerinde belki bir şeyler değişebilir. Fakat 100 yıl ya da 17 yıl önce bir şey değişmediği gibi bugün de değişen hiçbir şey yok... Bundan bir kaç ay önce (Şubat 2010’da) Adıyaman’da diri diri gömülen Medine bunun en bariz göstergesi...

Kadınların, kız çocuklarının namus kavramı ile bir araya gelmediği günleri yaşamak dileği ile...

Sakarya Fırat

Sevgili Metin Ayçiçek, elbette “Sevgi”nin mektubunu okuyup analiz ederken hala bu pedagojik sorunların devam ettiğini söylemek doğru olur. Bunun yanında Ailelerimizin eğitimi ve eğitimin

yaratacağı bilinç düzeyini gözden kaçırmamak ve bu gerçeğe hareket edip mektuba bir yorum katabiliriz. Ancak sevgili Ayçiçek su anki toplum düzeyimizin eğitim seviyesi Avrupa normlarına göre bir hayli düşük. Ailelerimiz kendi ailelerinden almış oldukları kaba “eğitimi” bize dayatmaktalar, kendince doğru yaptıklarını düşünüp aile içinde baba şiddetli bir otoriteyi oğluna miras bırakmakta. Aile içinde kurbanlık koyun bayandır. Sevgi de mektubunda ablası gibi kurbanlık koyun olmaktan rahatsız. Sevgi net bir şekilde istediklerini kaleme dökmüş olsa bile cesareti maalesef sesli *Re’le* dönüşememiş!

Metin Ayçiçek

Değerli dostlarım,

Bir Mektubun Düşündürdükler başlıklı yazıma verdiğiniz yanıt için teşekkür ederim. Bir itirafta bulunmak istiyorum. Ben aslında daha çok yanıt bekliyordum. Bu türden değerlendirmelere en fazla gereksinim duyan kişilerin başında ben yer alıyorum. Yaşamın içinde olan insanlar deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini benimle paylaştıkları oranda ben de üretimimi gerçekleştirebiliyorum. Sanırım daha önce de yazmıştım: Ben sadece usta bir bilgi ve deneyim hırsızıyım. Sizden çaldıklarımı birbirine ekleyerek üretiyorum bütün üretimlerimi. Sonra bunu yine size pazarlıyorum. Aslında bütünü içerisinde siz varsınız; sizin deneyimlerinizin izleri var. Yazılarımın hoşunuza gitmesi, kendi kattıklarınızı görmenizdir bunların içinde.

Bu sözleri “alçakgönüllü” olma ya da en azından alçakgönüllü gibi görünme isteğinden dolayı söylemiyorum. Hatta var olduğuna inandığım ya da inandırıldığım yeteneklerimi sergilerken çok alçak gönüllü olduğum da söylenemez. Elbette ben de topladığım malzemeye kattığım harcın önemini ve değerini biliyorum. Ama sosyal bilimler, özellikle de pedagoji disiplini, sözünü ettiğim bu paylaşım ve iletişim çok canlı olarak kurulmadan mümkün olamaz.

Bu nedenle isteğime uyarak yanıt veren dostlara özel olarak

teşekkür etmek istiyorum.

Elbette Nazife'nin dediği gibi “o günden bu güne az da olsa değişim var, iyi yönde. En azından bizden sonraki nesilde zaman zaman bunu görebiliyorum.” Bence de bu doğrudur. İnsanlığın ezilen ya da baskı altında tutulan kesimlerinin büyük mücadeleler sonrasında elde ettiği kazanımlar, ne olursa olsun kaybolmuyor. Belki bir dönem egemenler tarafından zor araçları aracılığıyla bastırılarak kullanımları engellenebiliyor. Ama kazanılmış her değer bir gerçeklik olarak toplumsal bilince işleniyor. Bir hakkın varlığının bilincinde bile olmamak ile “var, ama kullanmam engelleniyor” bilincinde olmak elbette çok farklı pozisyonlardır. Bu ikinci durumda Nazife gibi “ben umutluyum, daha da iyi olacağına inanıyorum“ diyebilmenin somut koşulları var demektir.

Fakat böyle düşünmek bile günümüz iletişim genişliği içinden ulaşabildiğimiz “dehşet” görüntüleri gerçeğini ortadan kaldırmıyor. Zaman zaman umutsuzluğa ulaşıp, Arges gibi “değişen hiçbir şey yok, değişeceğini de zannetmiyorum” dememize neden olabiliyor. Hatta bazen tanıdığı olduğumuz dehşet görüntülerine tepkimiz, bizi bu dehşet olgusunu yaratan şiddeti uygulama önerisine yöneltebiliyor. Oysa insanlık tarihinde şiddetli ceza sistemlerinin sosyal sorunlara köklü çözümler ürettiğini gösteren örnekler yok gibidir. Nitekim birçok ülkede (hatta yakın tarihe kadar ülkemizde) bu tür suçların cezasının idam olduğunu ama buna rağmen bu tür suçların tüketilemediğini hatırlarsak, sosyal sorunların cezaların artırılması yöntemiyle çözülemeyeceğine ilişkin sağlam kanıtlara ulaşmamız da daha mümkün olur. “Kadınlara ve kız çocuklarına uygulanan her türlü şiddetin ortadan kalkması için gerçek anlamda caydırıcı cezaların uygulanması gerekiyor (mesela kızını diri diri toprağa gömen bir babanın ya da ağabeyinin de diri diri toprağa gömülmesi gibi cezalar)” istemine, yani kısas yöntemlerine başvurma önerisinin gerçekte bir kadının kadınlara yönelik şiddet uygulamasına gösterdiği tepkisel bir istek olduğunu kolayca anlayabiliriz. Nitekim bu öneriyi getiren Arges

de, hemen cümlesinin arkasından daha doğru bir saptamaya ve öneriye yöneliyor: “Veya bundan sonra ‘baba’ olacak ya da olmak isteyen erkeklerin, sistem tarafından zorunlu bir eğitime tabi tutulması gerekir.” Arges bu ikinci önerinin gerçekleşemeyeceğine ya da gerçekleşse bile erkek egemen bir sistemde bunun yine de kadınlar aleyhinde gerçekleştirileceğine inandığı için önerisinin gücüne çok inanmıyor. Eh, görünür olana bakınca onun bu kuşkusuna katılmamak mümkün değil gibi.

Ama görünür olan her zaman gerçeği yansıtmaz. Bir ırmağın yüzeyindeki köpüklerin hareketsizliğine bakarak ırmağın hareketsiz olduğu sonucuna ulaşmamak gerekir. Iрмаğın derinliğinde yer alan güçlü akıntıları ve bunun gücünü de görmek gerekir.

Arges sorunun belki de bir boyutu olan ‘namus kavramı ve kadın’ noktasını yakalayarak haklı bir tartışma noktasına yönelmiş. Bu bağlamda ‘namus’ tanımlarının esas olarak erkek iktidarının sistemlerini ifade ettiğini bildiğimize göre, sorunu “erkek cinsiyetinin kadın cinsiyet üzerindeki iktidarı ve mülk edinme anlayışı” kavramları çerçevesinde ele almak yanlış değildir. Çünkü Medine olayında olduğu gibi, kadının diri diri gömülerek öldürülmesi olayında da, erkek davranışını ‘namus’ gibi soyut bir kavram değil, “kadının, egemen erkek iradesine karşı tutum alışı” yani mülkiyet ve iktidar paradigmaları belirlemiştir. Bunun en çarpıcı örneklerinden birini enstest olaylarında görüyoruz. Kadına yönelik taciz ve tecavüz olaylarının yüzde doksanını birinci derece akrabaların; ve bunun da yüzde doksanını baba ya da ağabeylerin gerçekleştirdiğini hatırlarsak, “erkeğe kaçtı” diye ailenin namusunu koruma adına kız çocuklarının öldürülmesi olaylarında, bu gerekçenin, hiç olmazsa toplumsal boyutta inandırıcı olması mümkün değildir.

Arges’in dileği hepimizin dilegidir elbette: “Kadınların, kız çocuklarının namus kavramı ile bir araya gelmediği günleri yaşamak!” Bunun gerçekleşmesi, erkek iktidarının yıkılması ile mümkündür. Yani Fatoş Hêvî’nin tanımladığı “aile içinde baba şiddetli bir otoriteyi oğluna miras bırakma” sistemini ortadan kaldırmak

demektir bu.

“Sevgi, net bir şekilde istediklerini kaleme dökmüş olsa bile cesareti maalesef sesli **Ret**’e dönüşememiş” diyor Fatoş Hêvî. Doğru. Sorun da bu zaten. Sesli **Ret**!

Ne yapılabilir!

Elbette olayın hem toplumsal mücadele ile hem de bireysel mücadele ile ilişkisi var.

Toplumsal mücadele boyutu, her türden ayrımcılığı reddeden, eşitlikçi bir demokrasi anlayışını topluma siyasal ve kültürel boyutta egemen kılmak sorunun çözümünde ifadesini bulur. Bu gerçek anlamda bir toplumsal değişimi gerçekleştirmeye bağlıdır. Gerçekleştirilme yöntemlerini hiç olmazsa bu yazı kapsamında tartışma dışı tutacağız. Böylesi bir toplumsal değişim siyasal, sosyal ve kültürel hedefleri içerir. Bu alanda hem bu amaçlı siyasal mücadelelerin önemi hem de aynı amaçlı sivil toplum kurumlarının önemi tartışılmaz. (Örneğin her alanda kadın örgütlenmeleri; kadın hakları savunucusu örgütler; insan hakları ve özel olarak çocuk hakları örgütleri; her türden eşitsizlik ya da ayrımcılığa karşı mücadele örgütleri recme karşı mücadele örgütleri; karşı örgütleri gibi.)

Bireysel mücadele boyutu ise, adı üzerinde, rahatsızlık duyduğumuz sorunun çözümüne yönelik *değişimi kendimizden başlatmak* anlayışını cesaretle savunup, içselleştirip uygulamaya çalışmakla gerçekleştirilebilir. Aile içi eğitimde, erkek egemen sistemin yeniden üretimi sağlayan yaklaşım ve uygulamalardan arınmak için yoğun çabaya gereksinim vardır. Bir yandan kadın aleyhine işleyen bu sistemden şikayet ederken, diğer yandan örneğin erkek çocuk-kız çocuk ayırımını yapan bir ana ya da babanın tutarlı olduğunu düşünmek mümkün müdür.

Toplumsal ve bireysel hedeflere yönelen bu iki mücadele alanını birbirinden kopararak düşünmek elbette hem doğru değildir, hem de başarı olanağı yoktur.

İtiraf edeyim ki, içinde Sevgi’nin mektubunu da yayınladığım

Kuşaklar Arası Çatışma isimli kitabımın ilk baskısında (Ekim-1994), ben de Arges’in sorularına dayanan bir karamsarlığı taşıyordum. Başarı şansımız var mıydı? Tedirgindim ama bunu önümüze hedef olarak koymamız ve uğruna mücadele etmemiz gereken bir amaç olarak koymanın zorunluluğuna inanıyordum. Önsöz şöyle bitiyordu:

Sorunun (demokrasi) kökten çözümünü sağlayacak aslî olgunun radikal bir sosyal devrim olduğuna inanıyorum. Bu da kuşkusuz ancak bir politik devrimle olanaklı olabilir.

Buna karşın, geleceğin toplumsal normlarının tohumlarının bugünden yeşertilmesi olanaklıdır. En yakın ilişkilerimizden ve bugünden başlayarak güzel bir dünyanın tohumları atılabilir diye düşünüyorum.

Bunun zor bir iş olduğunu biliyorum. Ama toplumsal anlamda değişimi örgütlerken, bireysel alanda eskiye bağlı oturmak ve her şeyi geleceğe havale etmek de dünyanın yaşadığı bunca deneyden sonra artık yenilir yutulur bir yalan değildir.

Bilinen öyküdür: Topal karınca “hacı” olmaya karar verir. Yola çıkar. Yol uzun mu uzun. Duyan karıncalar şaşırır, görenler uyarır. “Sen ne yapıyorsun” derler, “sen bir karıncasın, boyun ne poşun ne? Üstelik hem de topal. Nasıl gidebilirsin sen onca yolu? Nasıl başarabilirsin bunu?”

Topal karınca, incecik beli üzerinde doğrulur; kendinden emin ve gururla seslenir: “Olsun! Gidemezsem de, uğruna ölürüm ya!”

Gözümüzün önünde, giderek bütünüyle yok oluşa doğru sürüklenen gerçek dostluk kavramı. Romantizminden sıyrılarak içeriksizleştirilen sevgi. Sevdalı türkülerden kovulmuş olan ütopyalar, idealler.

Saat ücretiyle tanımlanan dayanışma duygusu mu günümüzün realitesi?

Sevginin de “nostaljik bir takılma” olarak anılacağı günler çok mu yakın?

Umut yok mu?

Var elbette!

Topal karınca olmak gerek.”

Aradan geçen yıllara bakınca, bugün çok daha umutlu olmamı haklı gösterecek gelişmelere de tanıklık ettiğimi düşünüyorum. Geleceğe umutla bakmam için haklı nedenlerimiz olduğuna bugün her zamankinden daha fazla inanıyorum.

Nazife Önder Çamlı

Sevgili Metin abi cevabin için çok teşekkür ederim. Ben de son sözlerine katılıyorum, umut var, çünkü artık o topal karınca yalnız değil. Aynı hedefe ulaşmak isteyen birçok karınca var. birkaçı yolda kalsa bile, en azından biri hedefe ulaşabilir!

Sakarya Fırat

Yanıtlarımızı yoruma değer bulduğunuz için size ben de teşekkür ediyorum sayın Ayçiçek.

Arges Arjin Arges

Doğru umutlu olmak güzel bir şey. Bir şeylerin değiştiğine, değişeceğine inanmak güzel. Topal karınca olmak çok çok daha güzel. Yalnız, bir şeyler değişecek umudu ile beklerken gözümüzün önünde yaşanan korkunç şeyleri görmemezlikten gelemeyiz ki insan. Kötü şeyler yaşanırken “yok, biz çok umutluyuz” diyerek biraz da kendimizi kandırıyor gibi olmuyor muyuz?

Ama yinede *umutluyuz* diyelim, belki en azından böyle diye diye bir şeyler değişir birgün!

Her ne kadar umutsuzum desem de, hocam yazınız gerçekten moral verdi. Sizin gibi, insanlara moral ve umut aşılayan insanlara ne çok ihtiyacımız varmış meğer! Yüreğinize sağlık.

Saygılar

Metin Ayçiçek

Sevgili Arges, umutlu olmayı sevgili dostum, “mücadele etme-

nin ön şartı” olarak görmek gerekir. En azından ben öyle görüyorum. Ama umutlu olmak değişimin yönünden ya da hızından hoşnut olmayı gerektirmiyor elbette. Hani diyorum ki, irademizin etkin katkısıyla ya da kendiliğinden bir evrimle az da olsa bir değişimin tanığı olabiliyorsak, büyük değişimleri gerçekleştirecek emeklerin gücüne de inanabiliriz.

“Umudu yaratmak gerek” sözünü çok benimsiyorum. Umutla yetinmemek ama umudu gerçekliğe dönüştürmek gerekliliğine çok inanıyorum.

Sevgili Arges, değerli dostum, elbette bir kadının ruh dünyasına erkek kimliğiyle bütünüyle girebilmem, bütünüyle anlayabilmem mümkün değil. Ama anlamaya çalışmam bile bana derinleşmem için büyük bir birikim kazandırıyor. Bu nedenledir ki, böylesi bir dünyada senin yüreğinin öfkesine katılmamam mümkün değil.

Gözümüzün önünde cereyan eden korkunç şeylere itiraz ederek; susmayıp haykırarak; bu korkunç şeylerin varlığının kaynağını kurutmak için yoğun ve kararlı bir “savaş” vererek; tarihin bu ayıbının sorumluluğunu üstlenip ayıbımızdan arınmak için elimizi taşın altına koyup direnmek için “umuda” büyük ihtiyacımız var.

Hiçbir şey kendiliğinden değişmeyecektir. Her değişim bir iç dinamiğin yani bir iç çatışmanın ürünü olarak ortaya çıkar. Değişim gerekliliğine inanan ve bunun için sorumluluk üstlenen kişi, total karınca olmayı düşünerek çıkmalı yola.

Kadınların kazanmasıyla, bütün insanlığın kazanacağına inanıyorum.

Değerli dostum, ciddiye alıp yanıt verdiğin için çok teşekkür ederim.

Sevgiyle kal,

Arges Arjin Arges

Bir şey değil hocam. Bizleri aydınlatmak için bu kadar güzel yazılar üretip değerli zamanınızı bizlere ayırdığınız için asıl ben

teşekkür ediyorum. Bir erkek olarak biz kadınları anlamaya çalışmanız bir yücelik, bunun için ayrıca bir kez daha teşekkürler.

Yeryüzündeki en kudretli güç sizi eşinizin ve çocuklarınızın başından eksik etmesin ve verimli yazılarınızı bizden esirgemesin. Saygılar.

Anneler ve Günü

Binlerce yılda yüzlerce halkı bağrında taşımış olan Anadolu kültürü, öre öre, işleye işleye günümüze dek getirmiş insanlığın bu ortak değerlerini. Tek tanrılı düşünceler öncesinin mitolojik motifleri tek tanrı kavramları içinde bütünleşerek erimiş. Kimi zaman kendileri yok olmuş ama izlerini bırakmaktan geri durmamış; kimi zaman kendine benzetmiş tek tanrı düşüncesini.

Mitoloji, düşünsel üretimin kaynaklarını göstermiş insanlara. Ve dünyanın bütün mitolojik öyküleri ANA kavramıyla başlamış kendini üretmeye.

GAIA, antik çağ Yunan mitolojik düşüncesinin “ilk belirleyeni”dir. Kozmik güç sayılabilecek bir tanrıdır **Gaia**. Yeri, göğü, denizi yaratır önce. Sonra insanlığın tanrıçalarını, tanrılarını, yarı tanrı yaratıkları, devleri ve insanları.

Ve **Gaia**, daha sonraki bütün tek tanrılı düşünce sistemlerinden farklı bir anlayışla: dişidir, doğurgandır. Yani ana’dır erkek tanrılar tarafından gasp edilene kadar bütün kâinatın yaratıcısı.

Ana tanrıça *Kybele* doğurganlığı ifade ediyordu tarih öncesi çağlarda. Baharı yaratan da oydu. Bütün güzellikleri; hayvan ve insanları üreten de oydu. Doğumu o simgeliyordu, fiziksel görünümünde bile.

Ana tanrıçalar kaynağı olan Anadolu kültürünün ürettiği bu tanrıça hakkındaki bilgiler MÖ 6500-7000 yıllarına kadar uzanıyordu. Böylesine eski bir geçmişe sahip. Ve günümüz Anado-

lu'sunda hâlâ (üstelik buranın yeni sahiplerinin kültürel kökenleri daha çok orta-uzak Asya'ya dayalı olmasına karşın) *Kybele* motifleri folklorik sanatın bir çok dalında kendini dillendirmektedir. Sadece folklorik sanatta mı? Hayır, günümüz tek tanrılı dinlerinin bazılarında da *Kybele* öyküleri kendini korumaktadır. Örneğin erkek çocuklarının sünnet geleneği. Ya da, kan akıtılarak kurban kesme gelenekleri gibi. Anadolu kilim desenleri ise, sanki tarih öncesi mitolojik kahramanları günümüze yeniden getirmek istercesine dipdiri yansıtırıyor geçmişi.

Ve *Kybele* bir dişidir, doğurgandır. Yani ANA 'dır.

Yakın komşu Yunanistan ve ada medeniyetlerinde de durum farklı değildi. "Güzel saçlı kraliçe, güzel örgülü *Demeter*" diyen antik şarkıların ilham perisi olan tanrıça *Demeter* diğer meslektaşları gibi bir ana tanrıdır. Toprak ve bereket tanrıçasıdır ve özellikle buğday'la sembolize edilir. Buğday: eski toplumların en değerli besin kaynağı. Besinlerin anasıdır bir başka deyişle.

Ve *Demetede* bir dişidir, doğurgandır; yani *Ana*'dır.

İlk düşünceyle birlikte belirlenmiş "ana" kavramının yüklendiği misyon: Doğurgan diş. Ama daha düşünce tarihinin mitolojik çağında bile ana: şefkatlidir, soğukkanlıdır, çocukları için her özveriye katlanır, sevgi doludur. Ve hepsinin ortak kaderinde erkek tanrıların kötülüklerinin biricik objesi olmak da vardır.

Mitolojik düşünce; dönemin toplumsal yaşamının ürettiği soru ve değerleri yansıttığı için tarihsel ve toplumsal araştırmalarda da veri tabanı olarak ele alınır: Araştırılır, incelenir. Ve insanoğlu kâinatın oluşumunu düşünsel boyutta aramaya başladığı ilk günlerden itibaren ya kozmik ya dünyasal analar (doğurganlar) yaratma yoluna gider. Çünkü bu çağ insanı için "ana" kavramı doğrudan doğruya doğurganlık kavramıyla eş anlam ifade etmekteydi. Öyle ki, doğurganlık tanrılarının adı ana=anne kavramı olarak kullanılıyordu. (Tanrıça *Kybele*'nin bir diğer adı: *Mã* 'dır.)

Antik çağ toplumlarından daha önceki toplumsal şekillenmelerde **kadın** (ve doğal olarak **ana**), toplumun aynı zamanda yöneticisi konumundadır. Hukuk ana üzerinden yürür, isim ana tarafını tanımlar. Kadın (ana) saygındır. Genel olarak **kadın** ve özel olarak da **anne**, toplum yaşamının en önemli danışma ve otorite merkezidir.

Kitab-ı Mukaddes'deki yaratılış öyküsü ile birlikte başlar tek tanrılı semavi dinlerin dişi-ana-kadın serüveni.

“25- Ve Allah yerin hayvanlarını cinslerine göre, ve sığırları cinslerine göre, ve toprakta sürünen her şeyi cinsine göre yaptı; ve Allah iyi olduğunu gördü. 26- Ve Allah dedi: Suretimizde, benzeyişimize göre insan yapalım; ve denizin balıklarına, ve göklerin kuşlarına, ve sığırlara, ve bütün yeryüzüne, ve yerde sürünen her şeye hakim olsun. 27- Ve Allah insanı kendi suretinden yarattı., onu Allah'ın suretinden yarattı.; onları erkek ve dişi olarak yarattı. 28- Ve Allah onları mübarek kıldı; ve Allah onlara dedi: Semereli olun, ve çoğalın, ve yeryüzünü doldurun, ve onu tabi kılın; ve denizin balıkların, ve göklerin kuşlarına, ve yer yüzünde hareket eden her canlı şeye hâkim olun.”⁸⁰

Tekvin'in bundan sonraki bölümü ise bir sürprizi barındırmaktadır tarihin ona yüklediği misyonla sarılı olarak. Hemen takip eden bölümde kadının var oluşu görmezlikten gelinerek yeni toplumsal sisteme uygun yeni bir kadın yaratılmaya çalışılır. Ve revize edilmiş haliyle öykü yerini alır dinlerde:

“Ve RAB Allah yerin toprağından adamı yaptı, ve onun burununa hayat nefesini üfledi; ve adam yaşayan can oldu... 18- Ve RAB Allah dedi: Adamın yalnız olması iyi değildir; kendisine uygun bir yardımcı yapacağım.. 21- Ve RAB Allah adamın üzerine derin uyku getirdi, ve o uyudu; ve onun kaburga kemiklerinden birini aldı, ve yerini etle kapladı; 22- Ve RAB Allah adamdan aldığı kaburga kemiğinden bir kadın yaptı, ve onu adama getirdi. 23-

⁸⁰ *Kitabı Mukaddes. Eski ve Yeni Ahit. 'Tevrat' ve 'İncil'. Birleşmiş Kitabı Mukaddes Cemiyetleri Yay. 1991. Tervatı Şerif. Tekvin. Bap 2. (Alıntı başlırlardaki sayılar sure numaralarıdır.)*

Ve adam dedi: Şimdi bu benim kemiklerimden kemik, ve etimden ettir; buna Nisa denilecek, çünkü o İnsandan alındı. 24- Bunun için insan anasını ve babasını bırakacak, ve karısına yapışacaktır, ve bir beden olacaklardır.”⁸¹

Musevilik ve Hıristiyanlık inancında, Tekvin’in ilk bölümünde anlatılan, Adem ile birlikte tanrı tarafından yaratılan dişi, Adem’in ilk karısı Lilith’tir. Tekvin’in 2. Bap’ında, Adem’in kaburga kemiğinden yaratılan Havva ise, ikinci karısıdır.

Peki Lilith ne olmuştur ki tekvin(in bundan sonraki bölümlerinde sır olur, uçurulur.

“İnanışa göre, Lilith, Adem ile eş zamanlı ve aynı kaynaktan yaratıldığı için, Adem’le eşit olduğu görüşündedir. Adem ile Lilith beraberliği mutlu bir beraberlik değildir. “Anlaşmazlık sebepleri ise çağımızın boşanma davalarında ileri sürülenlerden pek farklı değildir: Adem, Lilith’in olaylara neden kendisinden farklı yaklaştığını anlayamaz (ruhen ve fıkren anlaşmazlık); onu kendisine hizmet etme, bahçeyi bakımlı ve düzenli tutma konusunda tembel ve isteksiz olmakla suçlar (ev işlerini ve ailesini ihmal etme). En önemli ve üzerinde en çok durulan sorun ise Adem’in, cinsel ilişki sırasında kadının sürekli altta olmasını istemesidir ve bunu da kadına üstünlüğünün gereği olarak görür, Lilith ise bu pozisyonu aşağılayıcı bularak karşı çıkar (cinsel uyumsuzluk).”⁸²

Kısacası anlaşmazlık sebebi Adem’in sürekli olarak kadına üstünlük taslaması, ona hükmetmeye çalışmasıdır.

“Lilith, Adem’e biat etmeyi (boyun eğmeyi; egemenliğini kabul etmeyi) şiddetle reddeder ve kendi isteğiyle terk eder cenneti. Yani özgürlüğün bedelini ödemeyi göze alır. Daha sonraki yılların erkek egemen Kutsal Aile’deki ‘kadın’ rolünü reddettiği için, artık hiçbir zaman cennete giremeyecektir. O buna razıdır ve saklandı-ğı mağarada, Cinler Kırkı Şamael ile birlikte yaşamaya başlar. Bu ilişkide, her gün yüz cin çocuk doğurur.”⁸³

81 *Kitabı Mukaddes. Tekvin. Bap 2.*

82 *Seyhanoglu, Gülnur. Lilith: Bir Feminist İdol Makale. 28 Şubat 2000.*

83 *Ayçiçek, İ. Metin. Çocuk ve Demokratik Eğitim. 2. Kitap: Çocuk ve Cinsiyet Eğitimi.*

Öykünün devamı mı?

Artık kadın erkeğin elinin kiridir.

Sonra, öncesinde de olduğu gibi, toplumun değişim yasaları hükmünü yürütür. Üretim biçimleri değişir, insanın üretimdeki konumu değişir, üretime göre tariflenmiş olan toplumsal konumlanışta sınıfların yeri değişir. Kadının yönetimde erk olduğu toplumsal şekillenmeler (konumuz dışı kalan tarihsel-toplumsal süreçler nedeniyle) giderek yerini erkeğin erkine bağlı toplumsal şekillenmeler bırakır. Böylece, kadının, üretimde etkin güç olan erkeğe kıyasla daha ikincil bir konumlanış içine girmesi, binlerce yıldır varlıklarını sürdüren baba-erki toplumların da tarih sahnesine çıkmasına neden olmuştur.

Bugün de; belli bir tarihsel-toplumsal sürecin ürünü olan bu toplumsal ilişki biçimi, ancak bir öncesi ve bir sonrası nesilleriyle kendi varlığını tanıyabilen insan tarafından, “ezelden beri var olup ebede kadar devam etmekte olan” diye tanımlanabilmektedir.

Bir yandan ütopyası verilmiş ana’ya, cennet ayaklarının altına koyulmuş, diğer yandan; cehennemlikleri sayarken, kocaya asiler (diğer otorite merkezlerine, yani: devlete, dine ve babaya karşı isyanlar da) liste başına yerleştirilmiştir. “Ana gibi yar olmaz”; “ağlarsa anam ağlar, başkası yalan ağlar” gibi tamamen ideolojik motiflerle biçimlendirilmiş analar. Böylece baba, “çocuğuna yar olma, ya da, çocuğu için içten ağlama” sorumluluklarından kolayca kaytarabilir hale gelmiş. Zaten “erkekler ağlamaz” gibi özdeyişlerin yarattığı uygun bir zemin de vardır bunun için.

Ve bu sürecin sonucunda, başlangıcıyla sadece biyolojik bir tanımlama olan “ana” kavramına psikolojik tanımlamalar, şartlamalar da yüklenir. Doğurgan dişiliğin adı olan ana, üretimdeki yerine göre bir tanım kazanarak “kadın” olmuştur. Yani “kadın doğulmaz, kadın olunur” sözü gerçeğin üzerini örtmüş, artık gerçeğin yerine geçmiştir. Toplumsal olarak tanımlanmış bir cinsiyet

olarak “kadın”, ana ile özdeşleştirilerek dişi cinsin köleliği pekiştirilmiştir.

Överken ya da küfrederken hep “kadın olarak” biçimlenmeye çalışılmış analar ve genellikle çocuğun aradığı bütün yumuşak değerler, ruhunu yumuşattığımız ana’ya yüklenilmiş.

Saygın ana “kadınlaştırılarak” düşürülmüş, aşağılanmış. Bu iki tanım (ana ve kadın) öylesine bağlanmış ki erkek ürünü zincirlerle birbirine, giderek ana da “köleştirilmiş” erkek ürünü cehenemlerin ateşlerinden geçirilerek. Birbiriyle çatışan ikircikli düşünceleri yaratmış egemen erkeğin çifte ahlakı. Bir insan yavrusu için ana olan dişi, bir yetişkin erkek için “karı” olmuştur artık.

Böylesine önemli bir varlık için türküler, şarkılar üretilmiş bir yandan; belden aşağı edebiyatın en nefret dolu küfürleri ananın doğurgan organı üzerinden türetilmiş diğer yandan.

Ve şimdi: Merhaba Mayıs’ın ilk haftası.

Merhaba anneme verilen, yani beni doğuran varlık için yılda ayrılan bir bölü üç yüz altmış beşlik özel zaman.

Merhaba, hangileri için olduğunu bilmediğim bazı annelerin günü. Hâlâ dişinin ikinci sınıf insan olarak kabul edildiği bir dünyada doğurgan ‘kadın’ olan ana!

Emeği ve kadını metalaştırmakla yetinmeyip, çocuk-ana ilişkisini de “ticarileştiren” bu iğrenç sistemde dergi kapaklarına, reklam spotlarına taşınmış ana; merhaba evdeki, işteki, tarladaki, mapustaki, işkencedeki ana. Merhaba savaşlarda politikanın gereği ırzına geçilen ana. Merhaba sokakta cinsel tacize evde tecavüze uğrayan ana. Merhaba babadan daha düşük ücrete lâıyk görülen ana. Merhaba saygı duyduğum ana (benimki) ve küfrettiğim ana (seninki). Merhaba saygı duyduğun ana (seninki) ve küfrettiğin ana (benimki). Merhaba TV reklamlarının biktırırıcısına hatırlattıkları pahalı hediyelere layık ana; merhaba o hediyeleri üreten nasırlı elleriyle emeğinin karşılığını hiçbir zaman göremeyen üretici ana.

Hayır!

Olanaksız!

Dişinin saygınlığı iade edilmeden anaya saygınlıktan söz edemeyiz. Kadının özgürlüğü gerçekleşmeden dişinin saygınlığının kazanılmasından söz edemeyeceğimiz gibi. Dişinin saygınlığı elde edilmeden insanın bütünleşemeyeceği gibi.

Ana, sana hediye almak için büyük mağaza kapılarında sıraya girmeyeceğim. Ama sözüm olsun, senin özgür olmadığın yerde, kendime “özgür” demeyeceğim.

Tatil Sohbeti

Çoğunuz tatildesiniz, biliyorum. Hani, kıskanmıyorum desem yalan olur. Ne yazık ki çoğu zaman o ‘tatil’ denen insan gereksinimini yaşayamıyorum. Ama olsun, dostlar yaşasın. Sefaları olsun. Ben kıskansam bile, isterim onlar için bu mutluluğu. Öyle ya, yaşamı her yanıyla tanıyıp, tadını almak gerek.

Gittiniz bari tatili tatil gibi yaşayın ne olur? Tatilde olsun biraz kendiniz için yaşayın tatili ana babalar. Hadi ağzımda geveleyip durmayayım: Çocuklarınızın peşinde koştuktan biraz geri durarak, kendi adınıza keyfini çıkarmaya çalışın tatilin, elinizden geldiğince.

Çoğu ana babalar (ama elbette ezici çoğunluğuyla analar) yaşamlarının merkezine çocuklarını yerleştirmişlerdir. Bu pedosantrik (çocuk merkezli) anlayış, zaman zaman psikolojik bir takıntı, zaman zaman bir varolama biçimi hatta bir ‘kimlik’ tanımı boyutlarına tırmandırılabilir. Nedeni ne olursa olsun bu tutum hem çocuk için büyük bir tehlike hem de bu tutum içerisine kendini hapsedmiş olan zavallı ana ya da baba için. Pedosantrik bir anlayışı içerisinde olan bir ana ya da baba, bütün yaşamını çocuğun gereksinimleri, onun kapasitesi ve onun ilgileri içerisine hapseder. Yetişkinlerin kendi entelektüel gereksinimleri içerisinden bakmak (exigences) ayıp sayılır. Kendi gereksinimlerini de dillendirmek ana baba sorumluluğuna yakışmaz olarak tanımla-

nır. Oysa karşılıklı olarak bu gereksinimlerin, akılcı bir tarzda tasarlanıp planlanarak uygulamaya sokulması da gayet mümkündür. (Lojikosantrik yaklaşım.)

Elbette her şeyi sadece kendisi için istemekten yani egoist olmaktan söz etmiyoruz. Ama üretenin yetenekleri değil midir üretilenin kalitesini birinci dereceden belirleyen? Diyoruz ki, çocuklarınıza ayırdığınız zamanın dörtte birini de bilinçli olarak, planlayarak, üretken bir tarzda kendiniz için ayırın, çocuklarınıza harcadığınız enerjinin en az yarısı kadar fazlasını tasarruf etmiş olursunuz. Çok mu karışık bir cümle bu? Anlaşılması gerçekten mi zor? Sanmıyorum. Bir kez daha, yetmezse bir kez daha okuyun ve üzerine düşünün, yeter.

Her zaman söyleriz: “Saçınızı çocuklarınız için süpürge etmekle övünmeyin” diye. Elbette özveri duygularınızın yüceliğini hiçbir zaman tartışmam. Toz kondurmam üzerinize bu konuda, inanın. Ama yine de “saçınızı çocuklarınız için süpürge etmeyin!” Kendiniz için de zaman ayırmak zorundasınız; testinizi doldurmak zorundasınız siz de soğuk sulardan, içmek ve içirmek için. Tezgahınızda her daim bir iki kitap olmalı, bilgisini aktarırken mutluluk ve gurur duyabileceğiniz kalitede. Ruhsal birikimlerinizin gerginliklerini boşaltarak, gözlerinizin içine gülüşünüzün rengini katabilirsiniz. Ya da ayaklarınızı uzatıp keyifli bir filmi çekirdek çitleyerek seyretmek istemez misiniz, keyfinizce?

Yapın o zaman! Yarına bırakmadan!

Biliyorum, günümüz dünyasında gerçekleştirilmesi en zor şeyi istiyorum.

Ama yine de öneriyorum: Yaşamı iliklerimize kadar tadamazsak, çocuklarımıza yaşamın mutluluk olduğunu hangi kanıtlarla anlatabiliriz ki?

İçinden mutluluk akmayan bir sevginin ısıldaması mümkün değildir.

Ünlü ozan Karacaoğlan'ın diliyle tanımlanınca nasıl da büyük bir felsefe olayı oluyor iki cins arasındaki ateşli isteğin sonuçları:

Hakkın kandilinde, gizli sır idim
Anamın beline indirdin beni
Ak mürekkep idim, kızıl kan ettin
Türlü irenklere yandırdın beni

Döllenmeyle birlikte başlayan büyük macera, doğum öncesinin olağanüstü gizemli yollarını aşır geliyor dünyaya.

*Anamın karnında ben neler gördüm
Yedi derya geçtim, ummana daldım
Dokuz aylık yoldan sefere geldim
Bir kapısız bana indirdin beni*

Sonra insan denen varlığın o bildik süreci başlıyor kadınların elinde.

Doğumdan sonra değişik aşamalardan geçerek yetkinleşmekte ve giderek biyolojik yaşam, ömür denilen süresini tamamlayarak sona ermektedir. Karaca Oğlan nasıl da korkuyor yaşamın sonuna geldiğinde. Dolu dolu geçti onun yaşamı ama bir “göz kırpmalık zaman bile yaşayamadan” sayılır yine de. Sonra insan aynı sonu paylaşır Karacaoğlan ile:

*Karac'oğlan der ki, yaktın yandırdın
Hiç de doğmamışa döndürdün beni.*

Ölüm sözcüğü, insanda ve zihinsel üretiminde, ürküntüyle karşılanan bir bilinmezin adı olmuş. Mitolojinin Gılgameş ile, Lokman Hekim ile aşmaya çalıştığı o soğuk karanlık alan, felsefenin, sanatın didiştığı, kendini en fazla üreten, yeniden yaşatan alanı oluvermiş.

Bana henüz on altı yaşında şu dörtlüğü yazdıran ilham perisi

de, ünlü tırpanıyla herhangi bir köşede beni beklediğini düşündüğüm ölüm meleği değil miydi?

*Er de olsa, geç de olsa, güç de olsa öleceğiz
Meçhullerden geldik bizler meçhullere gideceğiz
Sonsuzluğun ortasında bir kavgam hayatımız
Sönük idik, bir an yandık, şimdi yine söneceğiz.*

Kimi, Nazım Hikmet'in önerisine uyup yetmiş yaşında zeytin ağacı dikmeyi deneyebilir, meyvesini göremeyeceğini bile bile. Ama çoğu insan, belki de garantiye alabilmek için kendinden sonrakı yaşamını, kendine benzeyenleri ürettiğini düşünerek, çocuklarını bırakmak ister geride. Bir başka yaşama biçimi olduğuna inanır bunun belki de. Oysa gelen, en usta kopyacının elinden de çıksa, hiçbir zaman gidenin aynısı olmayacaktır.

Ünlü sözdür, *"insan ölmekten değil, ölümden korkar."*

Bu nedenle sarılırsız çocuklarımızı kendimize benzetme inadına. Zeytin ağacı gibi hani: yüz yıl sonra da olsa, tanımadığımız ziyaretçilerin yiyecekleri birkaç yeşil zeytinle birlikte anılmak isteği değil midir ölüm korkusunun önünü kesen?

"Doğduğumuz da hemen hemen tümüyle sezinlenmemiş bir potansiyel halinde oluruz. Her birimizde bir yeni olasılık bulunmaktadır... Dünya da çoğunlukla sezinlenmemiş kapasitelerle dolu olup bizim çabamızı beklemektedir. Şu halde sorumluluk bizimdir. Her bir kişinin ve içinde yaşadığımız dünyanın ortaya konusu, var oluşumuzun en ufak gereksinimi, ama ana amacı ve tek umududur. Bir bütünün tümüyle işlevsel bir bölümü olarak herhangi birimizin ihmali, kim ve nerede olursak olalım, sürekli olarak yitirilmiş bir kapasite olacaktır."

Buscaglia yaşamı sevdirmeye çalışıyor bize; ama yaşamı, tanımadan sevebilmek mümkün mü?

İnsan kendisini tanıdıkça fark edecektir, kendisinde var olan

büyük potansiyeli. Gelişimin her adımında biyolojik, fizyonomik, psikolojik, sosyolojik karmaşık süreçlerden geçerek biçimlenen insan, aynı zamanda kendisi de içinden geçtiği ortamları değiştirerek ilerleyecektir.

(18 Ağustos 2011)

“İnsanlık için daha iyi bir gelecek” dileğindeki içtenliğimiz ve tutarlılığımız, sanırım sadece insanlığa kattığımız değer ile ölçülebilir. Aynı zaman diliminde olanaklarını paylaştığımız dünyaya katacağımız her değer, onun için harcanmış nitelikli emeğe gereksinim duyacaktır. İşleyeceğimiz (ya da işleyeceğimizi sandığımız) nesne eğer insanın kendisi ise, önce onu tanımakla işe başlamak gerekir.

Filozof şair Khalil Gibran , “yaşama fırlattığımız oklar” olarak tanımlıyor çocuklarımızı.

*Siz bir yaysınız,
fırlatmak için çocuklarınızı canlı oklar gibi.
görmektedir hedefi sonsuzluk yolundaki, okçu
ve germektedir yayı bütün gücüyle iktidarının
en ileriye gitmesi için oklarının
ve hızlı olarak.*

Bırakın yayınızı, okçunun elinden sevince yönelsin
Yayı iyi germek, sevgiye fırlatmak gerekir oku.

Biliyorum, karışık şeyler söyledim.

Bir tatil sohbetine yakışmadı.

Hüzün mü aktı sözlerimin arasından, ama ben bunu anlatmak istemedim.

Tamam o zaman, nasıl olsa tatildesiniz, zamanınız var, bir kez daha okuyun, değmez mi?

Yetişkinler İçin, Okuma Alışkanlığının Kazanılmasına İlişkin Öneriler

Merhabalar Sayın Hocam,

İnsanın hiç tanımadığı birine bir şeyler yazması hep çok zor olsa gerek. Kısaca kendimden bahsedeyim. Dersimli bir kadınıam. Türkiye’de ortaokulu okudum. Sonra Fransa’ya göç edenlere karıştım.

Hocam, benim bir sorunum var.

Kitap okuyup kendimi geliştirmek istiyorum. Yalnız kitap okurken bir çok önemli tekniği maalesef bilmiyorum. Türkiye’de yatılı okulu okumamın verdiği alışkanlıklar da pek yardımcı olmuyor. Güzel kitaplarım var ama çok fazla zaman harcamadan, okuduğumu anlayarak okumayı nasıl yapabileceğimi bilmiyorum. Kısaca kitap okurken çok zaman kaybediyorum. Okumak kendimi geliştirmek istiyorum maalesef bu konuda bilgim yok.

Bir dostum beni size yönlendirdi. Size çekinmeden bu konuda yardım isteyebileceğimi söylemesi sonucu size yazıyorum. Kendim şiirle ilgileniyorum, yalnız yazarlar nasıl kitap okur nasıl organize olurlar, kitap okurken ve de nelere dikkat ederler vb birçok soruma cevap arıyorum. Bu konuda gerçekten yardıma ihtiyacım var. Nette “kısa sürede kitap okuma” tekniklerine baktım, uygulamaya çalıştım, yalnız içim rahat değil. Acaba gerçekten okuyor muyum yoksa okumuş gibi mi oluyorum? Bu tekniği çalışırken gel-gitleri de beraberinde yaşıyorum.

Her şey gönlünüz olsun. Selam ve saygılarımla.

Destanam Destan

Sevgili dost,

Sana kocaman bir özür borcum var, öncelikle onu ödemem gerekiyor. Yazdığın mektubu yanıt yazacağım kararıyla bir kenara atmışım, ama gel gör ki bugün eski defterleri karıştırırken ancak farkına vardım. Yanıt yazmadığımı da hatırlayınca yüzüm kızardı.

Böylesine bir isteği bugüne kadar yanıtsız bırakmanın sorumlusu olmak benim için ağır bir suç. Kendimi nasıl affettire bileceğimi de bilmiyorum. Ama yine de bu konuda dostluğuna sığınıyorum.

Soruna gelince:

Öncelikle aktardığın sorunun bilincinde olman ve bunu çözmek için bir arayış içerisinde olman olağanüstü büyük bir adım. Çok insan bunu saklar ve daha da kötüsü “zamanım yok” ya da “hafızamda tutamıyorum”, “anlayamıyorum” gibi gerekçelerle olayı realize etmeye çalışırlar. Siz sorunda bir yöntem eksikliği olduğunu fark ederek arayışa geçtiniz. İnadinızı sürdürürseniz kesinlikle kazanıp bir kitap kurdu olabilirsiniz.

Öncelikle hızlı okuma yöntemlerini bir kenara atın. Bu kadar acele etmeye gerek yok. Yavaş gitmek ama sağlıklı hedefe ulaşmak sadece araba yolculukları için geçerli bir kural olmamalıdır.

O yöntem bütünüyle görsel (fotografik) bir esasa dayandığı için okunanın sadece temel noktalarına ilişkin bilgi edinmeyi *belki* sağlar. Ama ayrıntıya yönelmek ya da kitap üzerinden düşünce üretmek mümkün değil. Kitabı sindire sindire okumak gerekir. Okurken zaman ile yarışmaya kalkmadan, sadece okuduklarımızla yetinmeyi yeterli bulmadan, kitaptan düşüncelerimize ilişkin üretim elde ederek kitabı bitirmeye çalışmak esas olmalıdır.

Çok sevdiğim ünlü bir sözdür: “Kayayı böylesine oyan güç, damlaların fiziksel gücü değil, eylemin devamlılığındandır.”

Okuma Alışkanlığını Kazanmak İçin İlk Adım: Eğer okuma alışkanlığımız yoksa, öncelikle yanımızda kesinlikle bir kitap taşımayı *zorunluluk* haline getirmeliyiz. Çantamızda ya da cebimizde bir kitap olmadan yola çıkmayı “eksiklik” olarak değerlendirebilmek zor değil. Evin anahtarını, makyaj malzemesini ya da kimliklerimizi unutmamak için nasıl ki çantamızı kontrol ediyoruz, kitabı da bir *kimlik* sorunu gibi ele alarak kontrol edilecek eşyalar listesine dahil edelim. Bulunduğumuz mekanın bir ev, ya da işyeri, piknik ya da park olması fark etmez. Anahtarını-

nız her koşulda yanınızda olmalıdır, kitabınız da öyle.

İkincisi, okuma alışkanlığımız zayıfsa yanımızda taşıyacağımız kitabın bir öykü ya da mizah kitabı gibi kısa öyküleri içeren bir kitap olması iyi olur. Böylece bir süre sıkılmadan, (kitabı bitirmeyi değil öyküyü bitirmeyi hedef alarak) bir alışkanlığın yaratılmasını gerçekleştirebiliriz.

a- Bir yöntem olarak, hayatta ciddi işlere başlarken nasıl karar alıyorsanız, kitap okuma eyleminizi geliştirmek için de öyle bir karar alabilirsiniz. Bunu yaşamınız için bir zorunluluk olarak değerlendiriyorsanız, bu doğrultuda emek harcayacağımızı iradi olarak kendinize (ve çevrenize de) deklare edin.

b- “Ben okumak denilen alışkanlığı yaşamımın bir parçası haline getirmek istiyorum” dediğiniz andan itibaren maalesef hemen her şeyi çözmüş olmuyorsunuz. Bu kararınızı yaşamsal bir eylem haline getirmek için kendinize şöyle görevler yükleyebilirsiniz: “Her gün şu kadar zaman mutlaka okumaya ayıracağım. Ve bu asla aksamayacak!”

Şimdi bana gülebilirsiniz, “böyle bir uygulama kararı almakla sorun çözümlenecek mi?” diyerek. Evet, büyük oranda çözümlenecek ama siz kararınızı uygulamada titiz davranırsanız. Hangi saatler olursa olsun, günlük olarak belirlediğiniz bu görevin sorumluluğunu yerine getirmeniz gerekiyor. Çok mu zor? Sanmıyorum. Burada görevin zorluğu ya da kolaylığını belirleyen ölçü, kitap okumaya verdiğimiz gerçek değerle ilgilidir. (Ben yakın çevremden 84 yaşında Müslüman bir bayanın her gün hiç aksatmadan Kur’an okuduğunun tanığıyım. Çünkü bu eylem onu onun inancına göre kurtaracaktı. Yani “okumak” eylemi onun için çok çok önemliydi.) Bizim için de gerçekten böyle mi?

Peki bu görev yerine getirilirken ne okuyacağız? Hiç önemli değil, ne okursanız okuyun, yeter ki alışkanlık haline getirin bunu. (Yukarıda örneğini verdiğim bayan bu yaşında sadece Kur’an okumuyor, yanı sıra günlük gazete, sevdiği yazarların makaleleri, çok kalın olmayan kitaplar –bitiremeden ömrünün bitmesinden

korktuğunu söyler hep- ve banım Özgür Politika'daki yazılarımı okur. Benim yazılarımdan çok hoşlanmaz ve “uzun cümlelerle, anlaşılmaz ve karışık yazdığım için” beni sürekli eleştirir.)

Eğer günlük okuma görevini yaşamınıza katmaya kesin kararlı iseniz, bunun belirlenmiş saat dilimleri içerisinde gerçekleştirilmesi mükemmel olur. Örneğin, her akşam saat 20-21 arası kendiniz için “okuma saati” olarak belirleyip uyguladığınız takdirde, bir süre sonra saat 20'ye yaklaşırken vücut (ve elbette zihin) okuma eylemi için hazırlanmaya başlar. Aynen günün belli saatlerde yemek yeme alışkanlığı olan kişilerde görülen yemek saati öncesi midenin hazırlanması ve beyni uyarması gibi. (“Karnımız yemek saati yaklaşırken zil çalmaya başlar.)

Saat belirlemenin ikinci yararı ise, o saati kendine ayırdığımız amaç için kullanmadığımız takdirde bir boşluk hisseder, rahatsızlık duyarız. Yani artık okuma alışkanlık haline gelmiş, demektir.

Giderek okumaya ayırdığınız zamanı artırabilirsiniz ama başlangıçta sizi yormadan, fazla zorlamadan, keyif alabileceğiniz bir süreyi, kendi koşullarınıza uygun olarak saptayabilirsiniz.

c- Okuma eylemi kendi başına bir eylemdir. Yazılı bir metni anlayabilmek için, sadece alt yapı yeterliliği değil aynı zamanda zihinsel bir yoğunlaşmaya da gereksinim vardır. Çoğu insanda duyduğum “ben okurken müzik dinlemeyi de çok severim” yanlış bir uygulamanın ifadesidir; bir galat-ı meşhurdur (çok kullanılan ünlü yanlışlar; doğru olarak bilenen ünlü yanlışlar).

Örneğin motorlu testereyle kendi başınıza bir ağacı kesiyorsanız kulağa ihtiyacınız yoktur. Çok bildiğiniz bir işi sadece elin yardımıyla gerçekleştiriyorsunuz demektir. Belki de o gürültüye kulaklarınızı kapamak, kulağınızın sağlığı için iyi bir yöntemdir. Örneğin kulaklıklarınızı takarak müzik dinleyebilirsiniz.

Ama kitap okumak, alışkanlıklar yardımıyla ve tek beceri sayesinde gerçekleştirilecek bir eylem değildir. Müzik de öyle. İkisi aynı anda yapıldığı takdirde ya müziğe ya kitaba, ya da çoğu zaman olduğu gibi bazen birine bazen ötekine odaklanırsınız. O

halde ciddi bir kitabı okurken (ki bence hepsi ciddidir), okuma işlemini bütün duyu organlarımızı açarak, ona yönlendirerek vermek gerekir. Kitap okumanın başlı başına bir eylem türü olduğu bilinciyle, ciddiye alarak ve sadece onun için zaman ayırarak gerçekleştirmek gerekir. Konsantrasyonumuzu engelleyecek ya da azaltacak bütün kitap-dışı eylemliliklere kapalı olmalıyız.

“Sadece onun için zaman ayırarak” sözünün altını çizmek istiyorum. Örneğin mutfakta yemeğimiz pişmekte iken ve biz bir yandan yemeğin altı tutmasın diye kurduğumuz saatin çalacağı düdüğün sesini beklerken, diğer yandan ciddi bir kitabı anlamakta elbette zorluk çekeriz. Bu nedenle kitap okurken ona ayırdığımız zamana göre okunacak metinlerin uzunluğunu kısalığını ya da hafifliğini zorluğunu seçmek de önemlidir.

Şimdi, buraya kadar anlattıklarım ile şöyle bir *sistem kurduğumuzu* düşünerek devam edeyim:

Okumayı yaşamımda zorunluluklar listesine dahil ettim.

Bunun için her gün kendime sadece kitap okumak için abartmadan ama makul bir süre ayırdım.

Kitap okuma eylemini yaşamımın mutlaka gerçekleştirilmesi gereken alışkanlıkları içerisine kattım.

Okuma Eylemi Üzerine: “Herkes her kitabı mutlaka anlayabilir” diye bir kural yoktur. Bir bilimsel kitabı okurken sıkılmaya başladığınızda kendinizi zorlamadan biraz kitaptan kopun. Sonra yeniden okumayı deneyin. Siz de bu arada düşünün.

Kitabı okurken sık sık ondan koparak başka zihinsel veya bedensel eylemlere mi yöneldiniz?

Kitap, bilimsel seviyesi itibarıyla çok mu ağır geldi? Bu olabilir ve normaldir. Ama her sıkılma anında bu gerekçeye sığınmamak gerekir.

Konuya fazlasıyla ilgili olduğunuz halde dili anlamakta mı zorlanıyorsunuz? Gerçekten böyle ise kitabı değiştirmekte elbette yarar var. Unutmayın ki her yazarın dili okuyucu için yeterince

güzel, anlaşılır açıklıkta olmayabilir. O zaman kitabı değiştirmek gerekebilir.

Bu üç durumda da daha fazla sabıra ve daha fazla emeğe gereksinim olacaktır.

Eğer sizin yoğunlaşmanızda (konsantrasyon) bir sorun varsa:

1-Anlamadığınız cümle ya da paragrafı bir kez de sesli olarak, kendi sesinizi de duyarak okuyunuz. Böylece işitme duyusunu da öğrenme sürecine katmış olacaksınız.

2- Kitapla birlikte çok kısa notlar tutmaya çalışın. (Kısa not bazen bir kelime bazen bir iki cümle olur. Uzun uzun özet çıkarmayı kastetmiyorum.)

3- Anlayamadığınız için hemen kendinizi suçlamaya kalkmayın, berbat bir yazarın ya da kötü bir çevirmenin de bir yazıyı anlamamızı ne kadar fazla engellediğinin bilincinde olun.

Anlamadığınız bölümü bir ara verdikten sonra bir kez daha okumaya çalışın. (Ben bazen bir bölümü –yazarına ya da çevirmenine öfkeli sözler yağdırarak- 3-5 kez okuyorum.) O kitabı yine de anlamadıysanız, “sonra yeniden hesaplaşmak üzere” onu bir kenara kaldırın ve aynı ya da benzeri konuda daha rahat okuyabileceğiniz bir kitaba yönelin.

(Unutmayın lütfen: Bazı yazarlar çok derin konuştuklarını sanarak çoğu zaman kendilerinin bile anlamadığı cümleler kurarlar. Onlarla dalganızı geçin ve hiç kimsenin anlayamadığı cümleleri yazarak kendilerini derin gösterme çabalarından dolayı onları eleştirin, kınayın. Böyle “derin” cümlelerle karşılaştığınızda ise dalga geçerek “vay beee! Adam –ya da kadın- nasıl da döktürmüş! Hiç kimse anlamasın diye çalışmış ve bravo ona ki bunu başarmış” deyin.)

4- Bilimsel alandan bir kitap seçtiyseniz, alt yapınızın o kitabı anlamak için yeterli olup olmadığını (bundan gocunmadan; bilimin herkes tarafından elde edilebileceğini ama bunun için emek harcamak gerektiğini bilerek) alt yapı oluşturabilecek daha basit bilgileri almak gerekir. Her bilim alanının kendine özgü kavram-

ları (terminolojisi) vardır. Örneğin “güç” sözcüğü fizikte ayrı sosyolojide ayrı pedagojide ayrı içeriklerle tanımlanır. Okuduğumuz bilimsel alanın literatürüne azıcık da olsa sahip olmak, okuduğumuz metni anlamamıza yardımcı olacaktır.

5- Çok mecbur kalmadan hiçbir kitabı yarım bırakmayın. Bazen ön açıklamalar anlamamızı zorlaştırsa da ön bölümlerde sıkça duyulan sözcük yapıları, deyimler, terminoloji, tema vb. elde edilen tek tek birikimlerin sonucu bir bütün oluşturarak, kitabın anlaşılmasını mümkün kılabilir.

6- Bazen bir yerde takılırız ve defalarca okumamıza rağmen onu anlamakta güçlük çekebiliriz. Unutmamak gerekir ki “anlamak” da kişiye özgü ortamlar ve olanaklar içerisinde gerçekleşen bir olgudur. Bu durumda istediğiniz kadar tekrar edin, (sizin perspektifiniz değişmediği için) aynı şeyi anlamakta devam edeceksiniz. Bu durumda mümkünse o bölümü bir başka kişiye okuyarak “ne anladığını” sorarak, sizinkinden farklı bir gözlük (perspektif) ile anlaşılmayan metin üzerine bir kez daha düşünün. Bunun çok yararlı bir yöntem olduğunu sıkça aynı durumu yaşayan birisi olarak size güvenle söyleyebilirim.

Okuma Eylemini Destekleyecek Yan Çalışmalar: Okuma karmaşık bir zihinsel etkinliktir. Anlama ise çok daha karmaşık ilişkilerle gerçekleşir. Bu karmaşık sürece katılan her yapının güçlendirilmesi gerekir.

Düşüncenin sistematize edilmesinde okuma kadar (ama belki daha fazlasıyla) “yazma” eyleminin gücü ve önemi çok büyüktür. Bu nedenle okumanın yanı sıra “küçük notlarla” başlayarak yazma eylemiyle de barışmak gerekir.

Burada “yazar mı olalım yani?” diye bir soru yükseltmeye gerek yok. Yazar olmaya gerek yok, Türkülerimiz de bile Öyle bir yar isterem/hem okuya hem de yaza“ dediğine göre ya da yaşama biraz pesimist baksa da “hem okudum/hem de yazdım” diyerek kimlik beyanında bulunduklarına göre, okurluk ve yazarlık birbi-

rini bütünleyen iki etkinliktir.

Yazar olmayı düşünün ya da düşünmeyin bu sizin tercihiniz olur ama sık sık yazmayı da ihmal etmeyin. Küçük küçük notlarla başlasanız da zamanla düşünce sistematığınızın nasıl geliştiğine siz bile şaşıracaksınız.

“Güçlü Bir Çocuk” İçin Ne Yapabiliriz?

Son aylarda kamuoyuna peş peşe açıklanan toplumsal araştırma sonuçlarını, bu araştırmalara yönelik tepkilerle birlikte Almanya’daki Türkçe gazetelerde hararetle süren tartışmalardan sıcağı sıcağına izliyoruz.

Ucu bize de dokunan araştırma ya da açıklamalara az ya da çok önyargılarımızın da gölgesi altında yaklaştığımıza yönelik bir kuşkuyu hep yaşadım. Bu tür tepkilere hiç yadırgamadan, “mah-kum etmek” gibi kolaycı tepkiler içerisine girmeden, tepkicilerle empati kurup onları anlamaya çalışarak sorunları anlamaya çalıştım. Ve öyle sanıyorum ki, “yabancılığımızı” hatırlatan vurgulara çoğu zaman sanki bu “vurguları doğrulamak ister gibi” ölçüyü kaçıran ifadelerle yanıt vermek, sanırım sadece göçmenliğimize ilişkin bir ruh hali olarak yorumlanamaz. Tanımı sadece “ötekine göre” yapılabilen ve üstelik her ülkede olduğu gibi Almanya’da da politikalarını göçmenlere karşıtlık üzerine dayandırmış siyasal grupların sıkça kullandığı bir “yabancılık” tanımının kıskacı içerisine girerek, sorunlara yaklaşımın bugüne kadar bir yarar ürettiğini de doğrusu hiç görmedim. Tersine “bu Almanlar” diye başlayan ve “biz Türkler’e karşı düşmanlığı kanıtlamaya çalışan yaygınca bir tutumla, “yabancı” ayrımcılığına, “evet, biz yabancı-yız” ayrımcılığıyla yanıt olmaya kalkıyoruz.

Göçmen toplulukların tepkilerinin bütünüyle haksız ya da yanlış olduğunu söyleyemeyiz elbette. Almanya’da yaşayan göçmenleri “potansiyel suç kaynakları” gibi sunmaya yönelmiş, “amaç-

lı hazırlanmış” yani sonucu önceden belirlenmiş birçok sözde “bilimsel araştırma”nın tanığı olmuş bir göç toplumunun, artık her araştırmayı “üfleyerek” okuması kadar doğal bir şey olamaz. Masraflı yani maliyeti büyük olan toplumsal araştırmaların amacının, sadece kamuoyunu bilgilendirmek olduğunu düşünmek için biraz fazlaca naif olmak gerekir. Bu tür araştırmaların çıplak sonuçları elbette bir yandan toplumsal politikaların oluşturucuları için temel malzemeyi sunarken, öte yandan politik uygulayıcıların, toplumsal politikalarının kamuoyunca kabulünün sağlanabilmesi için toplumsal bilincin hazırlanmasına yönelik yorumun alt yapısını oluşturmak için kullanılacaktır.

Oysa ne “biz” yabancıyız, ne “onlar” yerli. Çünkü, biz toplumsal üretimin bütün alanlarında, üretim sürecinin doğrudan içindeyiz.

Çünkü ne “biz” kavramının her konumda kendini anlatabilen tek bir tanımı vardır, ne de “onlar” tanımı böylesi bir kesin ayrımı belirleme yeteneğine sahiptir.

Ayrıştırılabilen, gerçek insanın kendisi değil, düşüncelerde yaratılan tanımlarda olmaktadır.

Bu çatışma toplumsal gerçeğin kendisinde değil, politik söylemlerce üretilmiş, deforme edilmiş yansınsındadır. Tamam, bu türden amaçlı yayınların bir kısmının, hatta içimizi biraz olsun rahatlatacaksa bütününün çarpıtma olduğunu, coşkulu bir şarkının alkış alan nakaratları gibi hep birlikte tekrarlayalım.

Ama şimdi kendi gözlemlerimizle ve “ötekilerle kıyaslamadan” bazı gerçekleri önümüze koyarak üzerine bir kez daha düşünmemiz gerekiyor: Gençler arasında uyuşturucu bağımlılığının hızla yükseldiğini acıyla izliyoruz. Evden kaçan genç kızlar, sokak çeteleriyle kendini kanıtlamaya yönelen delikanlılar ancak sorun aile içine taşındığında, eğitimde yaptığımız yanlışları sorgulamaya başlamakta. Oysa doğum öncesinde başlamaktadır bir bireyin eğitim süreci ve çoğunlukla biz bu sürecin ancak kısa bir anın-

da çocuklarımıza ulaşabilmek için etkili olabilmekteyiz. Çocuğu ömür boyu korumamız ya da yönlendirebilmemiz mümkün olmadığına göre, yapabileceğimiz en önemli şey, onun ömür boyu kendi ayakları üzerinde kalabilmesine yardımcı olabilecek kişilik ve yeteneklerle donatmaktır. Güçlü bir özgüven duygusu; sağlam bir irade gücü; gelişkin bir usavurma yeteneği; zengin bir düşünce dünyası... Bütün bunların üzerinde biçimlenebilecek tutarlı bir değerler sistemi. Bütünüyle özetlediğimizde: Çocuk için güçlü bir kişilik.

Elbette “çocuğumun kişiliğini nasıl geliştirebilirim?” sorusu bütün ana babaların ortak sorusudur? Oysa sorunun ele alınışı çoğu zaman ya temelden yanlıştır ya da önemli eksiklikleri içerir. Ana babalarımızdan aldığımız geleneksel bilgi ve birikimle yetiniriz çoğu zaman çocuğumuzun eğitiminde, çocuk olarak ana babalarımızın birikimlerini yeterli bulmamamıza rağmen. Oysa bilinçli ana babalar olmadan, bilinçli bir eğitimden söz etmek mümkün müdür?

“Çocuğun eğitimi” sorunu, öncelikle “eğiticinin eğitimi” sorunudur. “Çocuğun varsa, derdin var” sözünün yalanını önceki yazılarımda dillendirmiştim. “Dert” diye tanımladıklarımız, genellikle farkına bile varmadan yaptığımız eğitime ilişkin yanlışların kefaretidir. Ne verdikse onu alıyoruz çocuklarımızdan. Biraz kırılmalar gösterse de, bir anlamda “bizim” aynalarımızdır çocuklarımız. Lunapark aynalarındaki görüntülere benzer bazen yansımamız: Ya olduğumuzdan büyük, ya çapımızdan küçük; şurası ya da burası çarpılmış gibi. Eğer çocuğumuzda bizi toptan yadsıyan kırılmalar varsa, bütün bir geçmişin muhasebesi üzerinden, kesinlikle yansıtana bakmak gerekir.

İyi de, kişiliği gelişkin, güçlü bir çocuk yetiştirebilmek için ne yapmak gerekir? Kolay değil bu soruyu yanıtlamak. Kafa kafaya verip, birlikte üretmek zorundayız yanıtlarımızı. Ama önce kendimizi eğiterek başlamalıyız çocuğun eğitimine. Biliyorum, zor bir iş bu. Kolaycılığa kaçmadan, baştan savmadan, kararlarımızın

ortak uygulayıcısı olarak çocukla uğraşmak zor bir iş. Üstelik öğrettiğimiz her konuyu önümüze getireceklerini bile bile dürüst davranmak, saklamadan gizlemeden bir dostluk geliştirmek zor bir iş. Ama başarabiliriz bunu, başarmayı istiyorsak eğer. Tamamen bize kalmış bir tercihtir bu. Ve her tercih gibi, uygulama çaba ister.

Uzun zamandır sözünü ettiğimiz Deutscher Kinderschutzbund'un veliler için düzenlediği Güçlü Veli-Güçlü Çocuk" Kursları'nın temel konusu bu. Veliyi etiyile, kemiğiyle, sindirim sistemi kadar sınır sistemiyle de birlikte somut olarak ele alan; yani bir veli'nin bir "insan" olduğunu unutmadan, çocuklarıyla ilişkisini nasıl düzenlemesi gerektiğine ilişkin birlikte çözümler üretmeye çalışan bir kurs bu. Yararına inandığımız değişik eğitim yöntemlerini öğrenmeye, doğru olarak kabul ettiğimiz düşünceleri içselleştirmeye çalışıyoruz bu kurslardaki değişik çalışma araçlarıyla.

Her çocuğun olumlu (pozitif) özellikleri vardır. Yeter ki bununla ilgilenip onun bu cevherini ortaya çıkarabilelim. Sevgi ve şefkat iletimi çok doğru, ama bunlardan çok daha önemlisi, çocuğa saygı duyulmasıdır. Kendinin aile içinde sayılan, değerli bir varlık olduğu bilinci gelişkin olan bir çocuk, toplumsal yaşamın önüne koyduğu her türden sorumluluğu cesurca üstlenecektir.

Nasıl çözüyoruz çocuğumuzla aramızdaki problemleri? Ya da: Çözüyor muyuz gerçekten problemleri yoksa büyüyerek baş edilemez bir canavar haline gelmesi için bastırıyor muyuz?

Görmezlikten gelmenin sorunları ortadan kaldırmadığını biliyoruz ama görmeye çalışıyor muyuz sorunlara neden olan kendi yanlışlarımızı?

Dileğimiz bun soruların yanıtlarını olumlu verebilmek için kişisel çabalarımızın artırılması doğrultusunda olacaktır.

Entegrasyon, Uyum ve Anadil

Hayır, bir söz oyununun gerekliliği değil elbette başlıkta yer alan sözcükler. Başta Almanya olmak üzere, Avrupa ülkelerinin çoğunda kültürler arası farklılıklarla gerekçelendirilen (ve iyi niyet yaklaşımımızı sonuna kadar zorlayıp, en iyimser sözcükleri seçmeye çalışarak söyleyecek bile olsak) etnosantrik⁸⁴, ksenefobik⁸⁵ ya da heterofobik⁸⁶ politikalar fazlasıyla rağbet görmeye başladı. Son yıllarda yapılan kamuoyu araştırmaları, politikacıların ırkçı söylemlerinin giderek daha fazla taraftar kazandığını göstermektedir. Örneğin Sarrazin'in "Müslümanların Alman toplumunu aptallaştırdığı"na ilişkin aptalca sözleri bile, toplumdan yüzde el-liden fazla destek bulabilmiştir. Sanırım tek başına böylesi bir veri bile, insan hakları bilincinin hızla yükseldiğini söylediğimiz bir çağda, gerçekte durumun ne kadar vahim olduğunu göstermek için yeterlidir.

İnsanlık açısından olumsuzluğu tartışılamaz olan bu gelişmeyi "ırkçılık" olarak adlandırmamak mümkün değil. Elbette günümüzde ırkçılık, eski türden kana dayalı ırkçılık anlayışları biçiminde ortaya sürülmemektedir. Ama yaygınca yaşanan kültür ırkçılığının değişik versiyonları içerisinde açık ya da gizli olarak neredeyse her gün yeni örneklerle gündeme sokulmaktadır. Böylesi bir ırkçılık anlayışını teorize etme çabalarının son örneğini, Leitkultur başlığı altında yaşayalı çok da uzun zaman olmadı.

Horoz nasıl öter bilir misiniz? Soru mu bu şimdi, elbette biliriz:

Ki ki rii kiii..!

Ü ürü üüüü..!

Gülmeyin. Eğer birinci tür seslendirme size komik geliyorsa,

84 *Etnosantrizm: balk merkezçilik; kavmiyetçilik.*

85 *Ksenefobi: yabancı korkusu.*

86 *Heterofobi: İnsanın, kendini bağlı hissettiği grubun dışında kalanlara karşı duyduğu, genellikle saldırgan eğilimlere yol açabilen korku ve düşmanlık eğilimi.*

Alman olmadığınızı ya da Almancanın anadiliniz olmadığını hemen itiraf edebilirsiniz. Eğer ikinci seslendirmeyi sanki horozla özdeşleşmişçesine şevkle yapıyorsanız, eh siz de Anadolu topraklarından akıp gelmiş bir Türkiyelisiniz demektir.

Dudaklarınızı öne doğru daraltarak uzatıp, ötüşünüzü aile boyu gerçekleştirebiliyorsanız, ana dilinizin Türkçe olduğunu söylemek de bir kehanet sayılmamalıdır artık. Ve şimdi, Almanya sokaklarında Goethe'yi Almancadan okuyan çağdaş filozof Nermi Uygur gibi bir ohh çekerek anlatabilirsiniz duygularınızı: “Karnaval Delileri yansılama oynuyor galiba. Sıra bende mi? Ağzımı açmadan önce, çarçabuk da olsa, düşünmek sıkıntısından kurtuldum artık. Şöyle tizden bir ü-ü-rü-üü'yle kaphyorum ortalığı. Öyle ya, benim için (herkes için) Türkçe öter yeryüzünün bütün horozları.”⁸⁷

Deutscher Kinderschutzbund'un veliler için Almanca olarak düzenlediği “Starke Eltern-Starke Kinder” model eğitim kurslarının Türkçe dilinden verilebilmesi için büyük çaba sarfettik. Kurslar başladıktan sonra bir Profesör yönetiminde yapılan Türkçe Kurslarda verimliliğe ilişkin değerlendirme çalışmaları sürecinde, velilerle anket yapmak için kursa katılan araştırmacı büyük şaşkınlık yaşadı: Velilerin bütünü çok güzel Almanca biliyordu ve en az yarısı okul eğitimlerini Almanya'da yapmışlardı. Ama buna rağmen “eğitim” için Türkçe dilini seçmişlerdi. Neden?

Çünkü onlar da duyguların iletiminin ağırlıklı bir öneme sahip olduğu modern eğitim anlayışını çocuklarına uygulayabilmek için, duygularını doğrudan aktarabilecekleri dile gereksinim duymuşlardı.

Ki ki riü kiii.. diye ötmesini de biliyorlardı ama bu ses bir yerlere değmiyordu yüreklerinde. Çocuğun eğitiminde ü ürü üüüü.. diye ötmeyi tercih etmişlerdi.

87 Nermi Uygur, *Dilin Gücü*, Ara Yayıncılık, 1989. (Birinci baskısı: 1956)

Ana dilin önemine vurgu yapmak istediğimde, “dil kimliktir” diye özetlerdim düşüncemi. Ve bir gün, dili yasaklanmış azınlık halklarından birine mensup bir dostumun karşı çıkışıyla karşılaştığımda, dilin sadece bir kimlik sorunu olmadığını, daha büyük bir anlama ve öneme sahip olduğunu çarpıcı bir cümleyle öğrendim: “Kimlik mi? Hayır, daha ötesi. Anadil yaşam olanağıdır; var olmanın temel şartıdır.”

“Almanca yazdığım bir yazı vardı. Yalnız, her söylediğimi bir iğretilik duygusuna banıp söylüyormuşum gibi geliyordu bana. Başkalarının sözleri de içimdeki bir yere değemiyordu” diye anlatmaya çalışıyor Uygur. Ve devam eder bilgece saptamalarına: “Dil gibi yaygın bir insan görünümü azdır yeryüzünde... Genel olarak dil dendi mi anadili, tek tek anadilleri anlamak gerekir. Oysa sık sık unutulur bu gerçek. Çiçeklerin dili, renklerin dili, tam tam dili, mantık dili... Hiçbiri anadil değil bu dillerin. Kabaca söylersek özel diller bunlar, özel durumlarda başvurduğumuz diller... Anadil ise, bu anlamda, özel, yapma (sözceliği bilimsel) bir dil değildir. Hiç kimse anadilini sınırlı bir görevi yerine getirmek için kullanmaz; hiçkimse anadilini kendisi yapmış değildir. Anadil temel dilimizdir . Özel dillerden öncedir. Hepsini kuşatır... Her insan ‘benim’ dediği bir dili konuşur.” (N. Uygur. age.)

Uluslar arası hukuk bu gerçeği bilir. Bielir ama yine de her ülke bu tür uluslararası kazanımları görmezlikten gelir. Örneğin Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nin 2/1 nolu maddesi, bu bilimsel veri üzerinden biçimlenmiştir:

“Herkes ırk, renk, cins, dil, din, siyasal ya da diğer herhangi bir inanç, ulusal ya da toplumsal köken, servet, doğuş ya da herhangi başka bir durumdan dolayı ayırım yapılmaksızın işbu bildiride ilan olunan haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilir.”

Göç ülkelerinde göçmen sorunlarını araştıran dilbilimciler kültürbilimciler ya da eğitimbilimciler ile birlikte sürdürdükleri çalışmalarda, çocuğun eğitimde başarısının ilk şartının anadil yeterliliği olduğunu söylemeleri elbette bir rastlantı değildir. Çünkü

soyutlama (kavramlara ulaşma) yeteneği gelişen kadar bir çocuğun anadili sadece sözcüklerden oluşmaz. Mimikler, jestler, vücut dili gibi iletişim araçları sözcüklerden daha büyük öneme sahiptir. “Cığerim, cığerparem” gibi bedeniyle bütünleştirdiği yüreğiyle söylediği sözcükler dururken, “mäuschen” sözcüğünü Anadolu topraklarında büyümüş hangi anne yüreğiyle de aktarabilir ki çocuğuna? Dil kültür demektir; suyunu aldığımız topraklardan biriktirdiğimiz değerler bileşenidir; içselleşmiş mimiklere dönüşmüş duygular bütünüdür. Bu nedenle anadil, yani sosyalizasyonu içerisinde var olduğumuz ve içselleştirdiğimiz ortamla uyumlu olan dil, çocuğun zihinsel gelişiminin de önünü açan birincil dil olmak durumundadır.

Bu gerçek, başka bir gerçeği, yani üzerinde yaşadığımız ve yaşayacağımız göç ülkesinin dilini önemsememek anlamına gelemez elbette. Tersine, göç ülkesinde öğreneceğimiz dilin mükemmel olması gerekir. Ama bilimsel araştırmalardan da artık kesin olarak biliyoruz ki, bunun gerçekleşebilmesi, öncelikle ana dil-den geçmektedir.

Hatırlayalım hep beraber: “dışarılara giderken ne götürüyor insan birlikte? Gene de çok şey, belki de her şeyini, her şeyi: kendi kendisiyle bencileyin arası çok pek ahım şahım olmasa da, kendisini. Kendisini götürür insan nereye giderse gitsin; kendini, yani her şeyden önce, anadilini. Anadiline yapışıktır herkes. Vazgeçilemez bu birliktelikten.” (N. Uygur. age.)

Derdim anadilin önemi üzerine yazmak değil. Çağımızda en yeni bilimsel araştırmalar söylüyorlar söyleyeceklerini bu konuda yeterince. Göç ülkelerinin en önemli tartışma konusudur çağımızda bu konu. Bilim ile ayrımcı bütün politik yönelişlerin birbirinden zıt yönlerde inatlaşabildiği temel konulardan biridir.

Bilim, göç ülkelerinde, yerli-yabancı gibi içinden çıkılmaz karmaşık ayrımlara gitmeden, herkesin kendi kültürel altyapısının

temel taşı olan kendi anadilini özgürce kullanıp geliştirebilme; ve en önemlisi, günlük yaşamda ve eğitimde kullanabilme olanağına sahip olması gerektiğini savunur. Anadilini yeterince doğru öğrenememiş çocukların ikinci bir dil öğrenmedeki zorluklarını saptayan bilim, dil eğitiminde önceliğin anadile verilmesi gerektiğini ısrarla savunur. Oysa milliyetçilik gibi sayrılarla özürlü olan politika, toplumda büyük kitleyi ele geçirmek için küçük kitlelerin pozisyonlarını kullanarak büyümekte bir sakınca görmez.

Almanya’da “entegrasyon” sözcüğü, etimolojik kökenine ya da sözlük anlamına bağlı olmaksızın, artık kirletilmiş bir sözcük; muhafazakar sağ partilerin kullandığı kirliliği bir politik araçtır.

Almanca’nın uyum (entegrasyon) sözcüğünün Türkçe karşılık olarak kullanılan “uyum” sözcüğüyle bir benzerliği kalmamıştır artık. Tersine: Bugün, “entegre olmak gerekir sözü” göç ülkelerinde yaşayan Türkler için en tehlikeli provokasyon nedenlerinden biridir.

Farsça’da “ruspi” (yüzü ak, arlı, namuslu; toplum içinde suçsuz; alını açık dolaşan kadın) iken, farklı bir coğrafyanın farklı bir kültür ikliminde değişerek, Türkçeye “orospu” olarak giren sözcüğünün kaderi gibidir Almanca’nın entegrasyon sözcüğünün değişim tarihi.

Almanya’da politikacı hangi anlamı yüklerse yüklesin, Türkiye kökenli göçmenlerin artık bu sözü ve ona dayandırılmış politikaları kabul etmesini beklemek kesinlikle mümkün değildir.

KAYNAKÇA

- ABD Çocukları İnceleme Derneği. *Ana Babaların Soruları*. Çev: Naciye Öncül. İnkılâp ve Aka Yay. 1974.
- Akay, Cenk ; Ültanır, Emel. Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE) Sürecine Yönelik KOYE Eğiticilerinin Görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2010, ss.75-88.
- Albay, Bedia. Androgoji / Pedagoji Kavramları Ve Aralarındaki Farklar. Başkent Üniversitesi.
- Ana-Baba Okulu. Remzi Kitabevi. 5. basım, 1995 .
- Atabek, Erdal. Cinsellikten İkmale Kalmak. Altın Kitaplar Yay. 1992.
- Ayçiçek, İ. Metin. Gençler İçin Eğitime Destek Kursları. Proje Çalışması. Schule Ohne Stress. Nürnberg.
- Ayçiçek, İ. Metin. Babalar İçin Eğitime Destek Kursları. Proje Çalışması. Schule Ohne Stress. Nürnberg. .
- Belanger, Paul ; Blais, Madeleine. Yetişkin Eğitimi Araştırmalarında Dünya Perspektifleri - Montreal Uluslararası Seminer Raporu. Çev: Yıldız, Ahmet. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2006, cilt: 39, sayı: 1, 145-158.
- Berge, André. Çocuğun Cinsel Eğitimi. Çev: Nazife Müren. Remzi Kitabevi Yay. 1962.
- Brownmiller, Susan. Cinsel Zorbalık. Çev:Suğra Öncü. 1984.
- Burney, Pierre. Aşk. Çev:Afşar Timuçin. Gelişim Yay. 1976.
- Corman, Louis. Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi. Çev: Hüsen Portakal. Cem Yay.1988.
- Cüceloğlu, Doğan. İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi Yay. 5. basım.1994.
- De Beauvoir, Simone. Bir Genç Kızın Anıları. Çev: Seçkin Cılızoğlu. 4. basım, 1982.
- De Beauvoir, Simone. Denemeler. "Pyrrhus ile Cinéas". Çev. Asım Bezirci. Payel yay. 4. basım 1989.
- Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V. Güçlü Çocuklar için Güçlü Anne-Babalar. (Baskı ve Şiddet Uygulanmayan Eğitime Giden Yol.) Almanya Çocukları Koruma Birliği Ebeveyn Kursu. Kurs Yöneticileri İçin El Kitabı.
- Dinçer, Ahmet Levent. Androgojik ve Pedagojik Yaklaşım. Özel Öğretim Yöntemleri I – 3. Ödev.
- Dodson, Fitzhugh. Baba Gibi Yar Olmaz , Çev. Seçkin Selvi, Özgür Yay. 2. baskı, 1991.
- Duman, A. Yetişkinler eğitimi. Ankara: Ütopya Yayınevi. 2000.

- Faust, Beatrice. Kadınlar, Seks ve Pornografi. Çev:A. Erdem Bagatur. Yaprak Yay. 1986.
- Freiere, Paulo. Ezilenlerin Pedagojisi. Çev: Hattatoğlu, Ayrıntı Yayınları. Dilek. 1991.
- Freud, Sigmund. Bir Yanılsamanın Geleceği. Kaynak Yay. Çev. H. Zafer Kars. 1985.
- Freud, Sigmund. Cinsiyet Üzerine. Say yay. Çev. A. Avni Öneş, 4. basım, 1983.
- Freud, Sigmund. Totem ve Tabu. Sosyal Yayınlar. Çev. K. Sahir Sel. 1984.
- Gallien, Louis. Cinsellik. Çev:Galip Üstün. Gelişim Yay. 1975
- Gürpınar, E. ; Şenol,Y. ; Oğuz,N. ; Demirel, B. ; Uçar, Y. Anatomi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenim İle Klasik Eğitim Modelinin Karşılaştırılması. Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi Sayı: 19. Nisan 2005.
- Honkanen-Scobeth, Paula ; Jennes-Rosenthal, Lotte. Starke Kinder Brauchen Starke Eltern. Urania Verlag Berlin. 2002. (Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes).
- Horney, Karen. Kadın Ruhbilimi. Çev: Selçuk Budak. Payel Yay. 1986.
- Kâğıtçıbaşı, Çiğdem. İnsan ve İnsanlar. Evrim yay. 7. basım1988.
- Knowles, Malcolm Shepherd. M. Yetişkin Öğrenenler-Gözüldü Edilen Bir Kesim. Çev: Ayhan, Serap. Ankara Üniversitesi Basımevi. 1996.
- Lewinshon, Richard. Cinsi Adetler Tarihi. Çev:Ender Gürol. Varlık Yay. 1966.
- Malinowski, Bronislaw. İlkel Toplumlar Cinsellik ve Baskı. Kabalcı Yay. Çev.H. Portakal. 1989.
- Millett, Kate. Cinsel Politika. Çev: Seçkin Selvi. 2. basım, Payel Yay. 1987.
- Montessori, Maria. Çocuk Eğitimi. Çev. Güler Yücel, Özgür Yay. 3. baskı, 1992.
- Morali-Daninos, André. Cinsel İlişkiler Tarihi. Çev:Galip Üstün. Gelişim Yay. 1974.
- Onur, Bekir. Kadın, Gençlik ve Cinsellik. Gür Yay. 1986
- Öngören, Mahmut Tali. Sinemada Kadın ve Cinsellik Sömürüsü. Dayanışma Yay. 1982.
- Özügurlu, Kurban. Evlilik Raporu. Altın Kitaplar Yayınevi. 3. basım, 1990.
- Pernoud, Laurence. Çocuğun Cinsel Eğitimi. Çev: Koray Denizyaran, e Yay., 4. basım, 1987.
- Portakal, Hüseyin. Çocuk Eğitiminde Özgürlük ve Saldırganlık. Altın Kitaplar Yay., 1994.
- Russell, Bertrand. Evlilik ve Ahlâk. Çev:Ender Gürol.Varlık Yay. 2. basım1967.
- Şemin, Refia. Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Problemleri. İÜ.Edebiyat Fak.

Yay. 1964.

- Şirin, Murat. Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne Baba Rollerini Projesi (İstanbul Örneği.) Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2008.
- Uçar, Hüsnü. Çağdaş Çocuk Cinsel Eğitimi. İnkılâp Kitabevi Yay. 1994.
- Ültanır, E. - Ültanır, Y. G. Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkin eğitiminin profesyonel standartları. Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005. 1, 1-23.
- Walker, Kenneth. Fizyoloji Açısından Cinsiyet. Çev: Ender Gürol. Varlık Yay. 1973.
- Yavuzer, Haluk. Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi Yay. 5. basım, 1990.
- Yavuzer, Haluk. Çocuk ve Suç. Remzi Kitabevi. 6. basım 1992.
- Yazan, S. Dünyada Halk Eğitimi. Derince Halk Eğitim Merkezi’nin web sayfasından elde edilmiştir: (2006) <http://www.derincehalkegitim.gov.tr/content/view/26/2/>
- Yörükoğlu, Atalay. Çocuk Ruh Sağlığı, Özgür Yay. 19. baskı, 1994.