

Sosyal bilgiler dersinde sanat ile umudun tesisi

237

Arda Eren & Erçenk Hamarat

Başvuru/Submitted
17 May/May 2022

Kabul/Accepted
12 Eyl/Sep 2022

Yayın/Published
19 Eyl/Sep 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Bu çalışmada umut kavramı, yükselen şehirlerde kendisini baskılamak zorunda kalan bireyin maruz kaldığı sancıdan kurtulmasının yolu olarak kabul edilmektedir. Çalışma içerisinde umut, gelecek fetişizminden öte bireyi harekete geçirme gücüne sahip olan bir erdem olarak kabul edilmektedir. Birey umut sayesinde kendisini gerçekleştirmenin peşinde koşacak, karşılaştığı sancılı zorlukları aşacak bir araç olarak kullanarak devam edebilme gücünü kendisinde bulacaktır. Bireyin devam edebilmesi toplumun da var olmaya devam edebilmesi anlamına gelmektedir. Bu sebeple bireyin kendiliğinde varlığı elzem olan umudun tesis edilebilmesi için eğitim iyi bir araç olacaktır. Eğitimin sanat yolu ile umudu sağlamasının pratiği olarak sosyal bilgiler dersi örneği üzerinde durulmaktadır. İçeriği sosyal olana dair olan sosyal bilgiler dersinin, kendiliği tesis etmek ve yok olan müphemliği yeniden var etmek için gerekli araç konumunda olan sanat yardımı ile bireyde motivasyon ve büyülenme sağlayarak bir amaca ilişkin devam edebilme itkisi olan umudu tesis edebilme gücüne sahip olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Umut, umut eğitimi, umut erdemi, sanat, sosyal bilgiler dersi.*

Establishment of hope with art in social studies course

Abstract: In this study, the concept of hope is accepted as a way for the individual, who has to suppress himself in the rising cities, to get rid of the pain he is exposed to. In this article, hope is accepted as a virtue that the person should have in himself, as having the power to activate the person beyond the fetishism of the future. The person will find the power to "continue" by using it as a tool to pursue the self that he/she lost thanks to hope and to overcome the painful difficulties he/she has faced. For this reason, education will be a good tool in order to establishment hope, which is essential for the existence of the person. As a matter of fact, education, which contains hope in its own content, can be used to give the person an internal or mechanical virtue of hope. This study argue that social studies is the most appropriate discipline in order to establishment hope in the person in education, which has seen as a tool in the study. Social studies, the content of which is social, seems to have the power to establishment hope by providing motivation and fascination in the individual with the help of art, which is the necessary tool to establish the self and re-create the vanished ambivalence.

Keywords: *Hope, Hope education, virtue of hope, art, social studies.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/2, 237-253

Eren, A. & Hamarat, E.
(2022) Sosyal bilgiler
dersinde sanat ile
umudun tesisi, *Alanyazın*
3(2), 237-253 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0302.237.253](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.237.253)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, arda.eren@gazi.edu.tr ORCID:
0000-0003-4874-3885
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D., ercenkhamarat@gazi.edu.tr, ORCID:
0000-0003-2483-9380

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

Şehirlerde yaşamaya başlayan birey, başkasına tahammül etmek zorunda kalmasıyla birlikte yaşamını devam ettirebilmek için kendisini özgün kılan özelliklerini toplumsal bir kalıp içine alarak kendinden vazgeçmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk bireyde müphemliği yok ederek kendi olamamanın sancısını yaratmaktadır. Zira bir nesnenin ya da olayın birden fazla kalıba konulması anlamına gelen müphemlik (Bauman, 2020, s.11) farklılıkların aidiyetlerini ve karşıtlıklarını anlamsızlaştırarak bireyi tek anlamlılığın baskısından kurtarır. Oysa bireyin kendini oluşturduğu çokanlamlılığın toplum tarafından manipüle edilmesi, farklılıkların yontularak tek tiplendirilmesi, bireyin *başkası* ile olan münasebetinde geleceğin kaybının hissedilmesine (Williams, 1989) neden olmaktadır. Yitirilmiş bir gelecekte birey, hareket etmeye niçin gereksinim duymak zorundadır? Umut kavramı tam olarak ilgi alanımıza burada girmektedir. Birey umut ederek sadece geleceğe karşı inanç beslemez aynı zamanda ona karşı hareket etme gereksinimi de duyar (Eagleton, 2020). Nitekim umuttan yoksun bireylerin tecrübe ettikleri anın içerisinde uyuşturucu, alkol ve intihara teslim oldukları Edgoose'e tarafından dile getirilmektedir. Edgoose (2010) çalışmasında umudunu yitirmiş yerli Alaska topluluğundan bahsetmektedir. Topluluk yitirdiği umut yüzünden alkol ve uyuşturucu gibi yıpratıcı hazlara teslim olmuş, intihara ise yüksek meyil göstermiştir (Edgoose, 2010). Brooks (2001) umutsuz bireyin savruluşunu destekler nitelikteki çalışmasında, özellikle öğrenme güclüğü bulunan öğrencilerin, geleceği yitirmeleri ile zorba ya da kendilerini küçük düşürücü durumlara düşüren bireyleri aktarmaktadır. Geleceğini yitirmiş durumda tecrübe ettiği anın içerisinde savrulan birey önce zorunlu olarak dâhil edildiği eğitim sistemi içerisinde, ardında da sosyal hayat içerisinde topluma yüksek bir maliyet yaratmaktadır. Yıpratıcı hazzın peşinden giderek toplumsal asayiş ve üretimi engelleyen birey, toplum için katlanma maliyeti yaratmaktadır. Bu maliyetin şehirlerde başkası ile yaşamak zorunda kalan birey için psikoza dönüşmesi olasıdır. Bireyin maruz kaldığı ötekine tahammül maliyeti, kendini başkasına göre baskılama-şekillendirme zorunluluğu yüzünden Freire'nin (2018) bahsettiği ezen ve ezilenlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada bahsedilen ezen ve ezilen sınıfları sosyoekonomik bir temele dayanmaktan öte yaşanan psikoza ifade etmektedir. Birey, yitirdiği kendiliğinin yarattığı psikoz yüzünden başkaya zorbalık yapmakta fakat bir başka tarafından da zorbalığa açık bir durumda bulunmaktadır. Başka da bireye aynı sebepten zorbalık uygulama ihtimalini barındırmaktadır. İşte bu durum modernitenin en net getirisiidir. Sosyoekonomik sınıflar yerini abartılı bireyselliğe ve kişisel çıkarlara bırakmaktadır. Ezen ve ezilenin aynı kişi olduğu toplumda geleceğin yitirilmesi, umutsuzluğun hâsıl olması kaçınılmazdır. Umutsuzluğun yarattığı yüksek yaşam maliyeti hem bireyin devam edebilme gücünü hem de toplumun devam edebilme gücünü elinden almaktadır. Karşımıza çıkan ilk ve en temel sebep geleceğin yitirilmesi ile umutsuzluktur. Umutsuzluk, bireyin eyleme geçmesine engel olarak anın ıstırabına katlanılmasını, ondan kurtulmak için çaba sarf edilmesini engellemektedir. O halde çözüm umutsuzluğun ortadan kaldırılması yani umudun bireyde tesis edilmesidir. Umudun tesis edilmesi için onun kökenine inilmeli, doğası anlaşılmalıdır.

Umudun Tanımlanması

Umut üzerine yapılmış çokça ve kapsamlı araştırmaların sonucunda varılabilecek en temel nokta, umudun tanımlanmasında ortak bir sonuca varılamadığıdır. Eğitim felsefesi üzerine çalışmalarını yürüten Daren Webb (2013, s.398), umuda dair literatür incelendiğinde “yirmi altı umut teorisi ve elli dört farklı umut tanımının yapıldığı görülmektedir” ifadesini kullanmaktadır. Umut üzerine ortak noktaya varılamaması bireyde tesis edilmesinin de önündeki temel engeli oluşturmaktadır.

Tüm umut teorileri incelendiğinde göze çarpan ortak nokta *anın muhtevassından duyulan rahatsızlık* olarak göze çarpmaktadır. Şu anın muhtevassının yarattığı sancıya katlanılmasını, mevcut andan daha iyi olan ana varılacağına dair inancı yaratarak bireyi var olmaya devam ettiren bu güçlü duygu, umut tam olarak nedir? Umut sadece duyuşsal bir mefhum değil, varlığı devam ettirme görevi üstlenmiş insan oluşunun ayrılmaz bir parçasıdır da (Webb, 2013). Meraiv'a (2009) göre ise umut, deneyimler sonucu elde edilecek neşe, coşku ve içinde bulunduğu durumun yarattığı motivasyonun meşru temelidir. Bireyin duygusal motivasyonu gelecek hakkında olumlu görüşler yaratmaktadır (Meriav, 2009, s.216). Fakat geleceğe duyulan bu istekli inanç, bireyin her zaman mutlu sona ulaşmasını sağlamamakta, kimi meselelerde zihnin muhakemesini körelterek anın muhtevassını tahlil etmeyi imkânsız hale getirmektedir. Eagleton (2020) bu durumu Nazi kamplarında esir olan Yahudiler ile açıklamaktadır. Eagleton, esir kamplarında zorla çalıştırılan bir Yahudi'nin de bulunduğu durumdan kurtulacağına dair umut beslediğini söylemektedir. Onları esir eden Nazilerin ise Yahudilere karşı yürütülen bu operasyonun kendi çıkarlarına hizmet edeceğine dair umutları bulunmaktadır. Umuda karşı umut olarak adlandırılan bu durum, bireyin esir edildiği Nazilere karşı muhalif bir eyleme geçmesini değil, çalışarak ve esir edenlerin isteklerini yerine getirerek buldukları kötü durumdan kurtulmayı düşünecekleri, kabullenilmiş bir çaresizliğe dönüşmektedir. Zira benzer bir durum Naziler için de geçerlidir. Yahudilere eziyet ederek ıstırap çektiren Nazilerin de kendi çıkarlarının ahlakın ve insanlığın üstünde olacağına dair umutları bulunmaktadır. Bu durumda umut arı bir iyilikten öte bireyi ütöpik bir ortama nakşederek anın gerçek muhtevassını kaybetmesini sağlayan Descartes'in kötücül cinine benzemektedir. Kötücül cin bireyin hedefinden uzaklaşmasına neden olarak *son* yaklaştığında başarısızlığın birey tarafından idraki ile psikolojik yıkıma neden olabilir. Fakat umut, deneyimden bağımsız içkin bir erdem olarak bireyde tek seferlik bir edimden ziyade hayat şekline dönüşmelidir (Eagleon, 2020, s.84). İçkin bir erdem olarak umut, Zipory'nin (2020) bahsettiği umut diyalektiğini tesis ederek bireyi tekrar yıkımdan kurtarmalı, umudu yeniden tesis etmelidir. Böylece birey hayat biçimi olan umut sayesinde adeta kodlanmış bir program gibi hatayı ayıklamalı ve sürece devam etmelidir. Nitekim Alexander Pope (2016), umudun bir yanılısama olması durumuna karşı, bireyi bir hayalden ötekine hareket ettirerek sürece devam edilmesini sağlayan bir kurgu olduğunu dile getirmektedir.

Umudu tüm kötücül cinliğine rağmen deneyimden bağımsız içsel bir edim olarak addetmek, onu bir erdem olarak kabul etmek anlamına gelmektedir (Eagleton, 2020, s.84). Erdemler bir amaca yönelik eylemi başlatan derin ve kalıcı özelliklerdir (Zagzebski, 2017, s.113). Bu haliyle umudun salt bir itkidenden ayrılabilmesinin yolu bireyi tek seferlik değil kalıcı olarak harekete

geçirmesidir. Hayatında sadece bir günü zenginliğini başkaları ile paylaşmış birini yardımseverlik erdemine sahip olarak addedemeyiz. O halde umut, tek seferlik bir deneyimden farklı olarak bir ruh eğilimi olmalıdır (Eagleton, 2020). Onu erdem yapan da işte bu içsel edim yani karakterin içerisinde var oluşudur. Umudun salt bir his olmadığı, içsel bir edim olarak tüm bireylerde var olan bir erdem olduğu dile getirilebilir. Zira herkes için olan, modernitenin de gerekliliğidir. O halde birey, bir erdem olan umudun yoksunluğundan şikâyet etmemelidir. Umut, içerisinde a priori olarak var olan ve kullanımı bireyin tasarrufuna bırakılmış bir edimdir. Umut etmekten vazgeçerek geleceğini yitiren insan, bu tercihten ötürü suçlanabilir o halde. Nitekim Marcel (2010), insanın oluş halinde olduğunu, yani tecrübe ettiği anın içerisinde kendini tamamlamak için devamlı hareket halinde olan bir gezgin insanın, *Homo Viator* (gezgin insan) olduğunu dile getirmektedir (Koç, 2008). Homo Viator olarak insan, oluşu içerisinde umudu kendisine yoldaş edinerek yolculuğunun rotasını belirlemede kullanacak, devamlı değişerek kendisine yabancılaşan dünyada varlığının sonuna kadar rehber konumuna getirecektir (Koç, 2008, s.172). Bu haliyle anlaşılmalıdır ki umut, tek başına bir edim değil, varlığı ile bireyi değerli kılacak bir dizi başka erdemi de kendisinde barındırmaktır. Umut, bireyi devam etme, katlanma ve harekete geçirme özellikleri ile bireyde sabır, cesaret, güven, azim ve sebat erdemlerini de ortaya çıkmasını sağlar (Eagleton, 2020, s.85). Bu durum umudun bir duygu ve arzu olmaktan öte erdem olduğunun da kanıtıdır. Nitekim umut bir duygu olsaydı varlığı takdir edilemez, yokluğu ise suçlanamazdı. Fakat birey erdemli sayılması ile takdire layık görülmekte ve övülmektedir (Eagleton, 2020, s.85).

Burada umuda karşı dikkat edilmesi gereken bir nokta ortaya çıkmaktadır. Varlığı ile takdire şayan tutulan umut, kendi başına değerli bir edim olarak kabul edilmemelidir. Nitekim umudun varlığı her daim iyiye işaret edemez. Çünkü umut, salt arzudan farklı olsa da içeriğinde hala arzu barındırmaktadır. Bu haliyle arzuya indirgenen umut dikkat edilmesi gereken bir mefhum halini alır. Nitekim arzu salt bir erdem olmayarak her zaman iyiliğe yönelim anlamına gelmez. Kabul edilmelidir ki insan, habis yönelimleri olan bir canlıdır. Umut edilen durumların kötücül ve habis olduğu bilindiği halde umut etmekten vazgeçilmeyen arzular vardır (Eagleton, 2020, s.87). Bu haliyle arzuya indirgenmiş umut, bir bankayı soymayı umut etmek, sınavından düşük not aldığınız bir öğretmenin cehennemde şeytana komşu olduğunu hayal etmek ya da Naziler'in savaşı kazanmayı umut etmesi gibi kötücül ve habis biçimlerde de meydana gelebilir.

İşte burada karşımıza çıkan durum umudun pratiğidir. Bir *homo viator* olarak insan, umuda doğru seyir halinde olsa da Ernst Bloch'un ifade ettiği gibi, ehlileştirilmeli ve kullanımı bireye öğretilmelidir. Umut, barındırdığı erdemler ile bireye bir taraftan problem çözme becerisini nakşederek (Zipory, 2017) bireyi mutluluğa ulaştırmayı hedeflese de diğer yandan habis dürtüleri de içererek bireyi yıkıma sürükleyecek, varlığı içerisinde bireye ve toplumuna katlanma maliyeti yaratacaktır. Kötücül bir cine benzeyen umudun pratiğe dökülmesi için yapmamız gereken Descartes gibi bireyi meditasyona yönlendirmektir. İşte Ernst Bloch'un *bilgece umut* (*educated hope*) dediği şey tam olarak budur. Birey umut etmenin pratiğine sahip olarak kişisel arzudan ziyade kolektif bilinç ile hareket ederek yitirilmiş geleceği inşa etme-planlama becerisini kendinde tesis edecektir (Eagleton, 2020).

Bu pratiğin sağlanması için gerekli olan meditasyon eğitimidir. Çünkü eğitim Cremin (1976) tarafından bilgi, değer, tutum ve duyarlılıkların kazandırılması ya da kısıktırılması için yürütülen sistematik çaba olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım eğitimin, salt bilgi aktarımından ziyade bireye bazı değer ve duyarlılıkların kazandırılması için bir çalışma sahası olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim ile umut etme erdemi, entelektüel bir erdem olarak bireyin karakter gelişimine nakşedilebilir durmaktadır. Fakat az önce de belirtildiği gibi yapılması gereken alelade umut yerine Bloch'un bilgece umudun geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Snow'un (2013) bahsettiği iyi yapılandırılmış umuda ihtiyaç duyuyoruz. Umut, bireyin hayatında değişikliği yaratması ile bireyde düzenleyici bir edim halini alarak, bilginin ve gerçeğin peşinden gitmesi için motive edecektir (Snow, 2013).

Eğitim içerisinde umudun tesis edilebilmesi için gerekli olan anahtar kelime motivasyondur. Çünkü motivasyon bireylerin en yüksek performanslarına ulaşmaları için önüne çıkan engelleri aşmasını sağlayan bir edimdir (Tohidi & Jabbari, 2011, s.820). Sınıf içerisinde birey aşağılanmaya ve dışlanmaya maruz kalmasına rağmen başarıya ve refaha duyduğu umudu onu motive edebilir ve harekete geçme enerjisini kendinden bulabilir. Böylece eğitim sürecinin bilgi ve anlayışını kabul ederek kendinde değişikliğe izin verebilir. Nitekim motivasyon bireye eyleme geçme enerjisi sağlayıp davranışa *istekli* kıldığı için eğitim-öğretim sürecinde önemli bir role sahiptir (Akbaba, 2006). Fakat motivasyonu engelleyen temel etmenlerden biri az önce de değinildiği gibi bireyin maruz kaldığı dışlanma ve aşağılanmadır. İşte burada motivasyonun sağlanması için gerekli olan umuttur. Zira motivasyon bir hareket enerjisi olarak nitelendirilirse yakıtı umut olmalıdır. Çünkü umut içsel bir edim olarak bireye eyleme geçmesi ve sürdürmesi için içsel bir dürtü sağlar. Umut sayesinde birey, karşılaştığı zorluklara aşmak için kendisine yeni yollar arama ve üretme motivasyonunu bulacaktır. Snyder'in (2003) *alternatif yollar düşünme* (pathway-thinking) olarak adlandırdığı umut teorisinde, bireyler hedeflerine ulaşmak için yeni yollar üretmektedir (Drahos, 2004). Umut, alternatif yollar düşünme kavramına göre bireyi zorlukları aşmak için problem çözme kapasitesini ve farklı bakış açıklarını geliştirmesini sağlayan bilişsel bir mefhum olarak karşımıza çıkar. Öğrenci, eğitim süreci içerisinde karşılaştığı bir problem durumunu aşmak için bu problem durumu gerek akademik gerek sosyal boyutta olsun, sahip olduğu umut sayesinde içsel bir devam itkisi hissedecek, dolayısı ile kendisini yeni yollar bulmaya ve problemin üstesinden gelmeye motive edecektir. Böylece birey umut sayesinde hem farklı çözüm yolları geliştirmeye çalıştığı için bilişsel gelişim gösterecek hem de başarmanın yarattığı özgüven duygusu ile karamsarlık ve eyleme geçmeme isteğinden kurtulmuş olacaktır. Fakat tüm bu varsayımların mümkün olabilmesi için yapılması gereken bireyin neyi umut etmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Umudun sınırı çizilirken öğretmenin süreç içerisindeki rolünün ne olduğu da belirlenmelidir. Zira öğretmenin kim ve ne olduğu sorusu doğrudan eğitim anlayışının bir parçasıdır. İlk iş olarak umudun bir standarda bağlanması öğrencinin neyi umut etmesi gerektiğine dair sınırın çizilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Umudun Standardizasyonu

Umut kavramının anlaşılması için ihtiyaç duyulan tanım Meirav'dan gelmektedir. Meirav'a göre (2009) umut iki bileşen üzerine oturmaktadır. Bunlardan ilki *istenilen bileşendir*. İstenilen bileşen, bazı durumlar için arzuları

ifade etmektedir İkinci bileşen ise *olasılık bileşenidir*. Olasılık bileşeni bir olayın gerçekleşme ihtimalini dile getirmektedir (Meirav, 2009, s. 219).

Standart hesaba göre umut, geleceğe yönelik ihtimal ve hesaplamayı içermektedir. Birey, gerçekleştirmek isteğini beklenti ve ihtimallere göre hesaplayarak hareket eder (Meirav, 2009). Umut eğitiminde motivasyon burada önem kazanmaktadır. Nitekim birey, beklentilerinin hesabından hareketle umutsuzluğa kapılarak harekete geçmekten vazgeçebilir. Fakat Ernst Bloch, Umut ilkesi çalışmasında umudun hüsrana meftun olduğunu (Bloch, 2020) dile getirmektedir. Yani umudun ihtiyaç duyduğu şey umutsuzluktur. Zipory'nin (2020) bahsettiği umut diyalektiği tam olarak burada devreye girmektedir. Birey, gerçekleşme ihtimali olan şeye karşı umut besleme gereksinimi duymamaktadır. Fakat umutsuzluğun hâsıl olduğu anda, anın muhtevasından kurtulmak için devreye girmesi gereken umuttur. Böylece birey en karanlık anda bile ışığını yakabilme ya da ışığı sezebilme becerine sahip olacaktır.

Umut ve Eğitim

Her birey doğduğu andan itibaren kendisini bir sosyetenin parçası olarak bulur. Grup içerisinde birey kendini gerçekleştirme sancısını yaşamalı, çocukluktan yetişkinliğe geçtiğinde iyi bir *vatandaş* olmalıdır. İşte eğitim denen mefhumun en temel hedeflerinden biri budur. Fakat ne yazık ki eğitim bu hedefini yerine getirememiş görünmektedir. Nitekim şu anda var olunan bu dünyada hâlâ hırsızlık, tecavüz, dolandırıcılık vb. vakalar görülmekte, savaşlarda katliamlar ve insanlık dramları yaşanmaktadır. O halde eğitim insanları daha erdemli ya da mutlu en azından daha *iyi* yapmakta başarılı değildir. Başarısızlığın sebebi eğitimin abartılı bireysel çıkarlar düşüncesini empoze etmesidir. Bireyler kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmekten toplumsal yıkımın farkına varamamaktadırlar. Oysa eğitim toplumun sürdürülmesi görevini üstlenmelidir. Nitekim Vlieghe'ye (2019) göre daha iyi bir dünyada yaşama garantisi için bireylerin eğitilmesi gerekmektedir. Arendt (1961) de çalışmasında dünyamızın kaderini önemseydiğimiz için yeni nesillere eğitim verdiğimizizi aktarmaktadır. Freire'ye (2007) göre umut olmadan eğitim hakkında düşünmeye başlamamız bile mümkün gözükmemektedir. O halde eğitim abartılı bireysel çıkarların yarattığı ebeveyn umutları (Milano, 2020) yerine kolektif umudu tesis etmelidir. İnsanın-insanın kurdu olması ancak bu şekilde değiştirilebilir durmaktadır. Bu değişim yeni nesilleri eğitime serüveni içerisinde, daha iyi bir geleceğe olan umut tarafından beslenerek, kendiliğini feda etmiş dünya sevgisi taşıyan öğretmen aracılığı ile gerçekleştirilecektir (Vlieghe, 2019). Fakat *daha iyi bir gelecek* tam olarak nedir? Farklı kültür ve anlayışların, birbirlerini dışlayan inançlarına rağmen ortak bir refahın umudunu kurmaları mümkün müdür? En temel anlamı ile bireyi topluma hazırlamak için *istendik davranış değişiklikleri* (Ertürk, 1975, s.12, aktaran Arslan, 2009, s.13) yaratmayı hedefleyen eğitim, kolektif umudu meydana getirmek için bireyleri ikna edebilir mi? Birey umut etmek için ikna edilmelidir çünkü umut empoze edilemez; ancak paylaşılabılır ve bu paylaşım bireyler arasında fikir alışverişi, müzakere ve karşılıklı rıza ile kurulmalıdır (Braithwaite, 2004, s.11)

12 Kasım 1933'te Alman federal seçimlerinin sonucunda Adolf Hitler %92,11 gibi yüksek bir oy oranı ile yönetimi ele geçirdi. Hitler'in faşist propagandasına rağmen, oy kullanan bireylerin yüksek çoğunluğu bu ideolojiyi destekledi ve sonucunda büyük acılara yol açacak savaş ve soykırımın kıvılcımı ateşlenmiş

oldu. Hitler'in faşist ve saldırgan tavırlarına rağmen halk tarafından büyük destek görmesinin altında Alman milletinin refaha ulaşma umudunun olduğunu söylemek yanlış görünmemektedir. *Daha iyi bir gelecek isteyenler*, refah ve hazlarına dair olan umutlarını bir kenara bırakarak toplumsal umudu meydana getirebilirler. Fakat bu, Bloch'un bahsettiği üzere arzudan arınmamış tehlikeli bir umut biçimidir. Çünkü burada söz konusu olan toplumsal iyi, insanlığın değil, aynı bireyin kendi refahını gözetmesi gibi, kendinden olanın refahını gözetmesidir. Aynı anlayışları paylaşan bir A topluluğu, topluluğun refahı için bireysel umutlarını A topluluğunun diğer üyelerinin umutları ile birleştirirken, B topluluğunun umutlarını ve iyi-oluşunu (well-being) önemsemez ve umutlarını politik olarak hareket eden bir kişi ya da gruba emanet ederse, Alman milletinin Hitleri seçmesi gibi, A topluluğun birleşik umudu Drahos (2004) tarafından kamusal umut (public hope) olarak adlandırılan mefhum olur. Bu şu anlama gelmektedir: Belirli bir grubun ortak çıkarları uğruna birbirlerinin umutlarını önemsemesi ve benimsemesi kolektif umut değil, Drahos'un (2004) nitelemesi ile kamusal umuttur. Umut bireyleri arzuladıkları hedeflere ulaşmak için harekete geçirebilir (Drahos, 2004). Bu harekete geçiş neticesinde bireyler ortak bir paydada buluştukları başkaları ile çalışmak gerekliliğini hissedebilir. Burada önemli olan, ortak paydada buluşulmuş bu birlikteliğin politik bir söylem tarafından manipüle edilip edilmediğidir. Zira Politik bir görüş tarafından manipüle edilen birliktelik, büyük bir yıkım ve hayal kırıklığına neden olabilir. Bu tanım önemlidir çünkü kolektif umudun ve daha iyi bir geleceğin ne olduğu konusunda bizlere açıklamada bulunmaktadır. Daha iyi bir gelecek olarak adlandırdığımız mefhum, yalnızca bir grubun değil insanlığın refahını gözetilen bir ideal olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalnızca bir grubun refahının önemsenmesi, çatışmadan ve ötekileştirmeden başka bir şey meydana getirmeyecektir. Oysa bütün insanlığın refahına dair umut besleme, özel bir gruba ayrıcalık tanımayacağından kamusal umuttan ayrılır ve kolektif umut olarak adlandırılır. O halde kolektif umut, grupların kendi çıkarlarından ziyade insanlığın tümünün refahını ve iyi-oluşunu hedefleyen ve ona doğru hareket etmeyi içeren bir mefhumdur. Hatırlanmalıdır ki umut bir eylemdir (Braithwaite, 2004).

Kolektif umut bireyi *tüm insanlığı* kapsayacak şekilde ortak iyiyi umut etmesini ve bu doğrultuda eyleme geçmesini içermesi bakımından özgecil bir yaklaşım gibi gözükmektedir. Zira birey kendi refahına ve arzularına dair olan umudundan vazgeçmek zorundadır. Örneğin bir birey spor araba hayalinden yüksek karbon emisyonu ve çevre kirliliği gerekçesi ile vazgeçmeli, hiç tanımadığı Nikaragualı bir çocuğun temiz ve sağlıklı doğada yaşama umudunu elinden almamalıdır. Nitekim yüksek karbon emisyonlu araçların çevreye bıraktığı olumsuz etki, yalnızca dolaştığı sokakları değil dünyanın kanlı da olumsuz etkileyecektir. Fakat özgeciliğin ne olmadığı Monroe'nin (1994) şu şekilde tanımlanmaktadır: "Bir başkasının refahı, öncelikle bireyin kendi refahını sağlamak için tasarlanmış bir davranışın istenmeyen veya ikincil bir sonucu olarak görülüyorsa özgecil olmaz". Kolektif bu tanım bağlamında değerlendirildiğinde özgecil olarak nitelendirilemez gibi durmaktadır. Zira birey, tüm insanlığın iyiliğini umut ederken kendi refahını da hesaba katmaktadır. McGeer (2004) umudun kolektif olarak paylaşılmasında mutualist ilişkiyi ön plana çıkartmaktadır. Birey başkalarının umutlarına yatırım yaparak, onların gerçekleşmesine yardım ederek, kendisine kredibilite sağlamaktadır (Braithwaite, 2004). McGeer bu umut yatırımını karşılık bulan umut toplulukları (communities of mutually

responsive hope) olarak adlandırmaktadır. Bireyler birbirlerinin umutlarını destekledikçe aralarında oluşan güven ve kabul sayesinde kolektif umuda ulaşabilirler. Umut yatırımı düşüncesi, özgeciliğin zıttı yönünde çıkarıcılığı benimsemiş bir yaklaşım olarak görülmektedir. Fakat sonuçsalıcı yaklaşım bağlamında değerlendirildiğinde umut yatırımları da kolektif umudun oluşmasına imkân tanıdığından kolektif umudun içerisinde tanımlanabilir.

O halde dile getirilebilir ki kolektif umut gerek özgecil gerek mutualist temelli olsun bireyin başkalarını tüm farklılıklarına rağmen kabul ettiği, ortak refaha ve iyiliğe dair umut beslemesi anlamına gelmektedir. Bu durumda kolektif umudun mümkün kılınması için yapılması gereken bireylerin farklılıkları kabul etmesi ve duyarlılık göstermesinin yanında farklılıkların seslerini ve fikirlerini dile getirebileceği bir ortam hazırlamaktır. Bireyin yalnızca farklı olanı göstermelik bir kabulü kolektif umudun tesisi için yeterli olmayacaktır. Zira marjinal olan kabul gördüğünü hissetmedikçe kolektif ruh tam olarak mümkün olmayacaktır. Bu sebeple eğitim bireylerin özgür ifadesine izin vermelidir. Eğitim sistemi sınıflarını bu bağlamda Callan'ın (2016) itibar güvenliği olarak isimlendirdiği mefhumla dönüşmelidir. İtibar güvenliği kısaca bireyin herhangi bir konuda aşağılanma ya da dışlanmaya maruz kalmadan görüşünü belirtebilmesi anlamına gelmektedir (Callan, 2016). Bireyin sahip olduğu özellikler (traits) nedeni ile aşağılanmaması sayesinde kendisini diğerlerine karşı tavır almasının da önüne geçebilir. Zira birey hâlâ marjinal olarak kabul edilse de kendisini ifade etme özgürlüğünden dolayı üzerindeki kendi olma baskısını hafifletecek ve aidiyet duygusunu geliştirecektir. Fakat özgür ifade odaklanılması gereken konu sınırın nereye çizileceğidir. Birey oldukça radikal fikirleri savunması durumunda nasıl tepki verilmelidir? Örneğin başkalarının özgürlüğünü kısıtlayan bir argümanı savunan bireye karşı nasıl bir tavır takınılmalıdır? Callan (2016) eğitimde dile getirilen fikirler ne kadar radikal olursa olsun baskılanmaması gerektiğini savunmaktadır. Callan'a göre fikrin baskılanması ile desteklenmemesi farklı şeylerdir. Birey radikal fikirlerini dile getirmesine karşın karşıt argümanlar ile muhalefet edilebilir. Buna karşın radikal fikirlerin kutuplaşma yaratma ihtimalinin bulunduğu ve bireyler bu tarz radikal fikirlerle karşı yeteri kadar açık-zihinli olamayacağı da kabul edilmelidir. Bireyin radikal olsun ya da olmasın kendini ifade etmesi, marjinal olarak görülmesinden dolayı dışlanması ya da düşük kredibiliteye sahip olması nedeni ile önemsenmeyebilir. Bu da marjinal olarak kabul edilen bireyin aktardığı bilginin boşa gitmesi, önemsenmemesi anlamına gelmektedir. Bu durumun engellenebilmesi için ifadelerin aktarımında ya da marjinal olanın durumunun sınıfa aktarılmasında sanat kullanılabilir. Çünkü sanat, direkt bilgi aktarımdan ziyade bireyi etkileyen estetik bir kaygıdır. Dolayısı ile bireylerin marjinal olana karşı oluşturdukları kişisel savunmayı aşmasında yardımcı olabilir. Tanışıklığı sağlanan marjinal ve marjinal olmayan grup arasında umut yatırımları yapılarak kolektif ruhun oluşması sağlanabilir. Böylece farklılıklara rağmen kolektif umut ortaya çıkartılabilir.

Burada dikkat edilmesi gereken bu sürecin nasıl pratiğe dökülmesi gerektiğidir. Zira eğitim içerisindeki her disiplin kolektif umudun tesisinde etkin rol oynayamayabilir, söz konusu disiplinin doğası salt bilgi aktarımından ibaret olabilir. Örneğin matematik dersi farklı anlayış ve kültürlerin birbirlerini tanıması için uygun bir ortam yaratamayabilir. Zira matematik bireyin daha çok bilişsel yönüne hitap eden bir disiplindir. Sosyal bilgiler dersi ise doğasında

toplum olma ve sürdürme bilincini taşımakta olduğundan kolektif umudun tesisi için daha uygun bir pratik sahası gibi durmaktadır. Bireyler sosyal bilgiler dersi disiplini altında sosyal olan konuları tartışabilir, yeni bir sorun inşa edebilir ve yine birlikte o sorunun üstesinden birlikte gelebilir. Zira sosyal bilgiler dersi bireyin sadece zihinsel değil duyuşsal yönüne de hitap etmektedir. Fakat sosyal bilgiler dersinin bu açık-uçlu yapısı beraberinde öğrencinin ve öğretmenin rollerini de muğlaklaştırmaktadır. Dolayısı ile eğitim sürecin iki önemli faktörü olan öğrenci ve öğretmenin durumunun ne olduğu tanımlanmalıdır.

Öğretmen ve öğrencinin durumu

Öğretmen sınıf içerisinde aktarıcı, öğretici, yol gösterici rolleri ile öğrenci konumundaki bireyi etkilemektedir. Fakat öğrenci sınıf içerisine üzerine yeni bilgi yazılması mümkün olan boş sayfalar olarak gelmemektedir. Sınıfa kendiliği ile gelen öğrenci, kendisine dair olana her zaman koşulsuz kabul göstermemektedir. Bu durum eğitimin en zorlu kısmını oluşturmakta dolayısı ile umudun tesisi için de öğrencinin umut dolu öğretmeninden etkilenmesi kısıtlanmaktadır.

Halpin'e (2001) göre öğretmen sadece işini ciddiye almamalı, her bir öğrencisini ayrı-ayrı teşvik etmenin yollarını bulmalı, kronik belirsizlikleri ortadan kaldırmalıdır. Bu durumda öğretmen Bakhurts'un iddia ettiğinin aksine, bilimin uygulayıcısı olarak sadece alanın temsilcisi olmamalı, mentor olarak da sınıfta görev almalıdır. Nitekim öğretmen salt bilim aracılığı ile eğitimin temel esansı olan umudu sağlaması mümkün değildir. Örneğin bireye aktarılan coğrafya temelli yer şekillerinin oluşumu bilgisi, yaşanan dünyayı tanımak dışında bireye bir katkı olmaz. Salt matematik aktarımı da yalnız zihinsel süreçlere etki etmektedir. Oysa öğretmenin mentor olarak var olması öğrenci tarafından salt bilgi sağlayıcı yerine somut örneklerin görülüp taklit edilebileceği anlamına gelmektedir. Fakat öğrencinin öğretmeni öykünülecek biri olarak kabul etmesi için ona yüksek güven atfetmesi gerekmektedir.

Öğrencinin öğretmenin otoritesine karşı yüksek güven atfetmesini sağlayarak kendiliğinde değişikliğe izin vermesi için Zagzebski'nin örneklendirmeci yaklaşımından yararlanılmalıdır. Zagzebski (2017) bireyi ahlaki olarak eğitmek için 'gibi yapma' deyimini kullanarak bireyin yüksek ahlaka sahip kişiye hayran kalacağını yani ona öykünerek onun gibi davranacağını dile getirmektedir (Croce, 2019). Birey, yüksek ahlaka sahip kişinin durumlara karşı verdiği tutarlı tepkilere şahit olarak ondan etkilenmeli ve etkileyici örneğin büyüüne kapılarak kendisini onun gibi olmaya motive etmelidir. Böylece kendisine örnek aldığı iyi ahlaklı kişi gibi birey de durumlara *ablaklı* tepkiler vermeye çabalayacak, dolayısıyla eğitimin ahlaklı birey yetiştirme hedefi başarıya ulaşacaktır. Fakat ortaya konan bu teorinin temel problemi örnek alınacak kişinin mükemmelliğidir. Örnek alınacak birey, örnek alınmaya değer olması için o denli iyi ahlaklı ve yüce olmalıdır ki birey varlığı karşısında büyülenerek ona öykünmeli ve kendisinde değişime izin vermelidir. Fakat böyle bir kişiye öykünmek imkansız erişmeye çalışmak değil midir? Tüm varlığı ile mükemmel olan kişi sıradan olan tarafından nasıl taklit edilebilir? Sınıfında tamamen umut dolu olarak en kötü durumda dahi umut etmekten vazgeçmeyen öğretmen, kendi mükemmelliği içerisinde sıradan olarak umut etmenin pratiğine sahip olmayan bireye nasıl indirgenecektir? Birey onu taklit etmeye çalışırken kaçınılmaz başarısızlık ile tekrar umutsuzluğa düşme tehlikesi bulunmaktadır.

Nitekim emeğin boşa gitmesi ile oluşan başarısızlık hissi, kaçınılmaz olarak vazgeçiş de beraberinde getirecektir. Croce (2020) örneklendirmeci değerler eğitimi için getirdiği yeni yaklaşımda eğitimciye enkratik örnekler ismini verdiği yeni bir sıfat getirmektedir. Enkratik birey yani enkratia, ahlaki olaylar karşısında aklı ve duyguları arasında çekişme yaşayarak karar vermeye çalışan kişidir (Croce, 2020). İşte tam da bu çekişme ve zorlanma enkratik bireyi umudun tesis edilmesi için iyi bir örnek olmaktadır. Enkratik bireyin aklı ve duyguları arasındaki mücadelesi, umut etme pratiğine sahip olmaya çalışan birey için gündelik hayatın içerisinde, sıradan birinin tanıklığını sağlayacak, sıradan olana ulaşılabilirlik için motivasyon yaratacaktır. Mükemmel olana öykünmek kolay olsa da ona ulaşmanın güçlüğü hareketi engelleyecektir. Sıradan olanın mücadelesine ilk elden tanıklık ona ulaşmayı ve öykünmeyi kolaylaştırarak bireyi harekete geçirecektir. Fakat asıl önemli olan mesele enkratik bir örnek olarak öğretmenin mücadelede umudu hiç bırakmamış olması gerekliliğidir. Öğretmen örneklendirmeci yaklaşımın öznesi olarak başarısız olursa, öğrencinin de başarması için geriye bir neden kalmayacaktır. Dolayısıyla öğretmen her zaman umut dolu birey olarak kalmak zorundadır.

Sorulması gereken asıl soru hâlâ oradadır. Umut etme pratiğinin kazandırılması için gerekli olan eğitim disiplini nedir ve bunu nasıl başaracaktır? Umut eğitim disiplinleri içerisinde kendine en etkili gösterebileceği alan sosyal bilgiler dersidir. Nitekim sosyal bilgiler dersi toplumsal iyi-oluşu sağlama görevi ile umut kavramını zaten içerisinde barındırmaktadır.

Umudun tesisinde sosyal bilgiler dersinin kullanılması

Ortaya çıkışı kültürel birikimin aktarılmasına dayanan sosyal bilgiler dersi, zamanla muhtevasına *iyi ve etkili vatandaş yetiştirme* misyonunu eklemiştir. Sosyal bilgiler dersinin son durumu için ileri sürebilir ki erdemli ve modernite becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi sosyal bilgiler dersinin yeni muhtevasını oluşturmaktadır.

Bu erdemler içerisinde çalışmada daha önce bahsedilen umut erdemi, erdemler içerisinde bir erdem olmaktan öte, değişim gücünün bizzat kendisidir. Nitekim geleceğe dair harekete geçme olarak umut, bireye bir hayat anlamı inşa etmesine imkân sağlamaktadır. O halde sosyal bilgiler dersi bir *hayatın anlamı endüstrisi* olarak işlev görmektedir. Bireyin yitirdiği geleceğin inşası için aracı konumundadır. Nitekim geleceğe olan inancını kaybederek anın muhtevasında çarpınan birey, Brütüs'ün kendi içinde savaşmaktan başkasını umursamaması gibi, kendinden başkasını umursamaz olur. Oysa modernite bireyi topluma indirgemektedir. Topluma dair olmayan birey maliyet yaratmaktan başka neye sebep olabilir ki? Karakter eğitimi görevini üstlenen sosyal bilgiler dersi, umut etmenin pratiğini de bireye kazandırmak görevini üstlenmek durumundadır.

Sosyal bilgiler dersi bu görevi gereği mevcut muhtevasıyla hareket ederek hedefine ulaşması mümkün değildir. Zira sosyal bilgiler dersi farklı kültür ve anlayışların birleşme ve etkileşime geçme noktası olarak düşmanca çevre biçimini alabilir. Sosyal bilgiler dersi muhtevasında barındırdığı bilgiler ile çeşitli kültürlerle farklı değerler atfederek o kültürlerin ya da anlayışların birbirine karşı olan ayrıştırıcı tutumlarını pekiştirebilir. Örneğin Demirel (2010) 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının erillliği daha ön planda tutarak kadın cinsiyetine karşı ayrımcılık yapıldığını vurgulamaktadır. Nitekim Arslan (2000) çalışma sosyal bilgiler ders kitaplarındaki cinsiyet

ayrımcılığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Mengi (2019) sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programında engelli olgusunu az miktarda ele alındığını dile getirmektedir. Bu durumda mevcut sosyal bilgiler dersinin muhtevası farklılıkları ve çokanlamlılığı kabul eden ve destekleyen değil aksine dikkate almayan ve mevcut ayrımcılıkları destekleyen bir yapıda olduğu dile getirilebilir durmaktadır. Sanat barındırdığı çokanlamlılığı kabul etmesi ile sosyal bilgiler dersinin düşmanca çevresini aşmada yardım edebilir durmaktadır.

Sanat hareket halindeki insanın (homo viator) anın muhtevasında kapıldığı umutsuzluktan kurtarmak ya da ona yol göstermek için rehberlik edecektir. Murdoch'un (2020) dediği gibi: "Sanat aracılık edecek ve süsleyecek ve Tanrı'nın yokluğunu ya da uzaklığını gizlemek için büyülu yapılar geliştirecektir".

Öncelikle sanat ve eğitimin var olabilmeleri arza bağlıdır. Birey ve bireye eğitimi verecek kişi olarak öğretmen tarafından talep edilmedikçe sanat, eğitim içerisinde yer alamayacaktır (Erinç, 1988). Her dönemde çocuğa verilmesi gereken eğitimin içeriği değişkenlik gösterse de genel olarak hedefi özgürlükçü ve faydacı olarak tasarlandığını görmekteyiz.

Sanat, yaratma cesareti edimi ile şehirlerde yaşayan insanı içine düştüğü yalnızlık sancısından kurtarmak, daha da geniş açıdan algısına düşen gölgeyi yıkararak, bireyi açık fikirli (open-minded) olmasını hedeflemektedir. Bu hususta özellikle Herbet Read'ın 1930'lu yıllarda ortaya koyduğu *Sanat Yoluyla Eğitim* (Education through art) kitabı etkisini uzun yıllar göstermiştir. Herbert'in kuramındaki amaç sanat eğitimini eğitim için araç alan haline getirip, *eğitimin oyun karakterini* bozmadan çocuk ve yetişkinin duygularının yanında zekasının *da eğitilmesiydi* (Yağmurlar & Tan, 2003). Sanat eğitim içerisinde öğrencilerin zekâ, beceri ve duygusal eğitim için aracı olarak kullanılabilir. Fakat Hetland ve Winner (2001) çalışmalarında sanatın salt akademik başarı dışındaki etkilerini göstermiştir. Heatland ve Winner'e (2001) göre sanat direkt olarak akademik başarı için kullanılmamalıdır. Sanat diğer disiplinlerin sağlayamadığı itkiyi sağlamak için eğitimde motive edici olarak kullanılmalıdır. Örneğin matematik bilmek beyzbol oynayan bir kişinin başarısına nasıl etki etmiyor ise sanat da direkt olarak salt akademik başarı için kullanılmamalıdır (Heatland & Winner, 2001, s.5). Fakat sanat akademik başarıya etki etmeksizin başarısız olan bireylerin kendiliğindenliklerini keşfetmeleri ile eğitime karşı motive olmasını sağlamaktadır. Bu hali ile sanat salt başarı ve bilgi aktarımından öte umudun ve kendiliğindenliği yeniden tesisi için kullanılmalıdır.

Sosyal bilgiler dersinin bireyde kolektif umudu tesis edebilmesi için atması gereken ilk adım çokanlamlılığı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler dersinin sınıfı Callan'ın (2016) bahsettiği itibar güvenliğini sağlamalıdır. Zira bireyler, toplumun yeniden oluşturulmaya çalışıldığı sınıf içerisinde kendileri olarak var olmadıkları sürece o topluma karşı bir aidiyet beslemeyeceklerdir. Böylece bir parçası olmadıkları topluma karşı duyarlılık göstermeyecek, lehine bir eylemde bulunmayacaklardır. Peki sosyal bilgiler dersi itibar güvenliğini nasıl sağlayacaktır? Farklı kültür ve anlayışlardan gelen öğrenciler, birbirlerine karşı olan ön ve kalıp yargılardan kurtulmak için birbirlerini tanımalıdır. Tanışma ise ancak bireylerin aşağılanmaya maruz kalmayacaklarına inandıkları, özgürce kendilerini ifade edebildikleri bir ortamda gerçekleşebilir. Fakat kalıp ve ön yargılar uzun süren sürecin sonunda bireyin dâhili olduğu sosyokültürel yapı tarafından oluşturulup bireye

aktarıldığından aşılması kolay değildir. Fakat aşılammaları durumunda da birbirlerini kabul eden ve ortak umutlar beseleyen bir toplum mümkün gözükmemektedir. Öyleyse yapılması gereken bir köprüleme hattıdır. İşte bu hat sanatın bizzat kendisidir. Bireyler kendilerini ifade ederken doğrudan sahip oldukları özelliklerin kalıp ve ön yargılarından kurtulmak için sanat ile ifade edebilir. Çünkü sanat hayatın bir yansıması (Akıncı, 2015, s.357) olarak hayat gibi çok anlamlılığı içerisinde barındırır. Böylece çokanlamlılık ön ve kalıp yargılara takılmadan köprüleme edilebilir.

Bir konu hakkındaki fikirlerini dile getiren birey, özgür ifade ile aşağılanmadan ve dışlanmadan korunsa bile, özellikle radikal fikirler yine de özgür ifadenin ve koruyuculuğunun ortadan kalktığı anda aşağılanma ve dışlanmayı tekrar getirebilir. Dolayısı ile farklı fikir ve düşüncelerin doğrudan dile getirilmesinden ziyade resim, şiir, sinema, tiyatro ve fotoğraf vb. sanatların estetiğinin altına gizlenerek dile getirilmesi, sanatın bireyi *büyülemesi* ile aktardığı bilginin değer kaybını engelleyebilir. Zira bireye atfedilen kredibilite, bireyin sahip olduğu özellikler nedeni ile düşük güven alabilirken, sanat aracılığı ile aktarılan bilgi, bireyin salt kimliğinden bağımsızlaştığı için farklı bir güvene sahip olabilir.

Sosyal bilgiler dersinin sanat aracılığıyla sağlaması gereken ikinci görevi direkt olarak motivasyondur. Brooks (2001) öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin devam edebilme isteklerinin sağlanması için gerekli olanın motivasyonun tesis edilmesi olduğunu dile getirmektedir. Sosyal bilgiler dersi motivasyonu sanat aracılığı ile nasıl tesis edecektir?

Sanatın çokanlamlılığının tesisi motivasyon sağlamak için ilk adımı oluşturmaktadır. İkinci adım ise mevcut ön ve kalıp yargıların kökeni yani tarihsel tecrübedir. Tarihsel tecrübenin aktarımı ayrımcılığın ve dışlanmanın kaynağının yeniden keşfedilmesi olabileceğinden yapılandırılmalıdır. Yapılandırma sırasında masal sanatı kullanılabilir. Masallar bir kültürün kolektif bilinçaltının bizzat kendisini oluşturmaktadır (Franz, 2021). Öğrenci masalların kullanılması ile geçmişin tecrübesini hayatın içerisine çekebilir (Şimşek, 2002). Nitekim geçmişin tecrübesi, geleceğin inşası için de bir yol gösterici olarak, bireyi geleceğe karşı harekete geçme umudunu tesis edecektir. Unutulmamalıdır ki *tarih en iyi öğretmendir*.

Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus tarihin şu anı şekillendirdiği gerçeğidir. Şu anı tecrübe eden bireyler, ayrımcılığa neden olan ön ve kalıp yargıları tarihsel tecrübe birikimi ile edinmişlerdir. O halde tarihsel tecrübenin ya da diğer bir deyişle kültürün aktarılması mevcut ayrımcılık ve adaletsiz davranışların da pekişmesine neden olacak, dezavantajlı gruplarda umudun tesis edilmesinin önüne geçecektir. Zira bireyler, tarihi tecrübeye dayanarak mevcut ayrımcılıklarını devam ettireceklerdir. Oysa sosyal bilgiler dersi ortak umutlar oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin yapması gereken tarihsel tecrübenin aktarımı sırasında ayrımcılık açmazını kırmak olmalıdır. Bu hedef doğrultusunda tarihin *illüzyonun bozulmasıdır*. Sosyal bilgiler dersi bunu nasıl başarabilir? Farley (2009) tarihsel tecrübenin aktarımı sırasında ayrımcılığa neden olan X kötü müdür? sorusunu merkezine alarak D.W. Winnicott'un İllüzyonun bozulması (disillusionment) ve Lear'ın radikal umudunun birleştirilmesi ile bir çözüm sunuyor.

Farley (2009) tarihsel pedagojisinde, tarihi meselelerin çözülmesinden ziyade

rasyonel açıklamaların illüzyonun bozulması ile öğrenciyi gerçekliğe yeniden çekmeyi planlamaktadır. Nitekim tarihi meselelerin çözümünden ziyade ayrımcılığı oluşturan bilginin üstesinden gelinmesi sosyal bilgiler dersinin hedeflediği kolektif bilinç için de gerekli durmaktadır. Britzman'ın *zor soru* olarak nitelendirdiği X kötü müdür? sorusu, bilginin travmatik durumunun da ortaya çıkmasına neden olacaktır (Farley, 2009). Nitekim Farley (2009) travmatik bilginin aktarımı ile öğrenci ve öğretmenin bu bilgiyi anlamlandırma çabasında karşılaşacakları duygu ve yanlılığın umutsuzluğa neden olacağını dile getirmektedir. Birey geçmiş tecrübelerinin travması ile karşılaştığında başarı tezahürünün büyüsunü de yitirebilmektedir. Fakat zor bilgi olarak nitelendirdiğimiz travmatik bilgi, yaşanan hayal kırıklığı hakkında bilgi edinme gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Farley, 2009). Travmatik bilginin aşılarak illüzyonun bozulması için gerekli olan salt bilgi aktarımdan öte öğrenciyi derse karşı motive edecek masal sanatının kullanılmasıdır. Masallar, salt bilgiden farklı olarak öğrenciyi edebiyatın büyüsunü ile alt metinler biçimde etkileyeceğinden kullanımı doğru olabilir.

Burada sorulabilecek soru masalların kullanımının öğrencilerin üzerindeki etkisi olup olmadığıdır. Çalışmanın daha önceki kısımlarında öğrencinin eğitimin getirilerine karşı salt bir kabulleniş göstermediğini, kendiliğini oluşturduğu bilgilerin bağlamında şekillendirdiği dile getirilmiştir. O halde masalların öğrenciler üzerindeki etkilerine de değinmek gerekmektedir. Jordon (1992), 6.sınıflar üzerinde yürütülen edebiyat temelli tarih öğretiminin, öğrencilerin tarih eğitiminden zevk almasını sağlayarak tarihe karşı kabul tutumlarının olumlu yönde değiştiğini dile getirmektedir. Ülker (2015) edebi bir ürün olan masalların Hitit konusunun öğretilmesi için kullanılması üzerine öğrenciler, derse karşı olumlu görüşler geliştirerek dersin *keyifli* geçtiğini, Hititlere dair bilmedikleri yeni bilgileri öğrendiklerini dile getirmişlerdir.

Ülker'in (2015) çalışmasındaki verilerden de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler dersinde edebi bir ürün olan masalların kullanılması öğrencileri derse karşı motive etmekte ve bilginin öğretilmesi, farkında varılması için kullanılabilir. Masalları kullanımı öğrencilerin derse karşı motivasyon sağlaması, ilgi göstermesi ve dolayısı ile aktarılmaya çalışılan bilginin öğrenci tarafından kabul edilmesine yardımcı olması nedeniyle umudun tesisinde kullanılabilir durmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde, mevcut ayrımcılıkların meşru temele oturtulduğu tarih öğretiminde illüzyonun bozularak kolektif umudu sağlayabileceği bir diğer yöntem, tarih öğretimi sırasında tarihsel resimlerin kullanımı olacaktır. Nitekim Burke'ye (2003) göre resimler ve görsel materyaller, geçmiş nesillerin kültürel birikim ve tecrübelerini yazıya dökmeden gelecek nesillere aktarma biçimidir. Öğrenci, tarihsel resimler yardımı ile konu edilen döneme dair birinci elden bilgi alırken, dönemin yarattığı düşünce biçiminin özgür aktarımına da şahit olacaktır. Bu hem öğrencinin konu alınan döneme şahitlik etmesini sağlarken hem de özgür ifade biçimine dair pratik edinmesini sağlayacaktır. Nitekim öğrencinin kendini nasıl özgür ifade edeceği de en az özgür ifade etmesi kadar değerli ve dikkate alınması gereken bir konudur. Tarihsel resimler aynı zamanda sosyal problemlerin çözümü için de araç olarak kullanılabilir durmaktadır. Örneğin *Birleşik Krallık Lessons for the Social Studies Classroom* (2013) isimli kitapta *Were the British racist?* başlığı altında Britanya'nın kölelik ile ilgili geçmişini kölelerin taşıdığı geminin çizimleri, köleliğin tasvir edildiği çizimler ve tabloların

yanında bir köle fotoğrafı ile aktarırken aynı zamanda da öğrencilere kölelere verilmiş bazı haklardan ve aldıkları ücretlerden bahsederek meseleye farklı bakış açılarından yaklaşmasını hedeflemektedir. Böylece Britanya'nın ırkçı olup olmadığıyla ilgili sorunun cevabını öğrencilere farklı düşünce biçimlerine dair kanıtlar sunarak muhakeme ettirilmesi amaçlanmaktadır. Cevabın öğrenciler tarafından verilmesi her zaman salt kolektif birlikteliğin sağlanmasına yardım etmeyeceği gibi cevabın manipüle edilmeden oluşturulması, öğrencinin kişisel savunmasının da aşılmasına yardım edecektir. Böylece öğrenci direkt bir reddediştten öte kendi muhakemesini yürütebilecektir. Fakat bu sürecin düzgün ilerleyebilmesi için sosyal bilgiler dersi öğretim ortamının baskıcı ve tek tip düşünceden kurtarılması gerekmektedir. Zira sosyal bilgiler dersi, bireylerin birbirleri ile ilişkiye girerek meselelerin istişare ile çözüme kavuşturulabileceği bir ders olma potansiyeline sahip durmaktadır (Ross, 2017).

Sanatın motivasyon sağlamadaki diğer etkisi ise, başarısızlığı ortadan kaldırmasıdır. Nitekim birey akademik başarısızlık karşısında öğreticiler tarafından suçlanabilmesine imkân verirken, sanat aracılığı ile bireyin kendini ifadesinde kıstas sadece bireyin kendisi olacaktır. Bu durumda birey başarısızlık ile suçlanamamasından kaynaklı motivasyonunu kendiliğinde tesis edecektir (Brooks, 2001). Snyder'e (1993) göre insan amaca yönelimlidir. Amaçlar, bireyin olmak istediği noktaya nasıl varacağına dair temeli oluşturmaktadır (Yolçun, 2019, s.13). Birey kendi koyduğu amaçlar doğrultusunda hareket ederek başarı elde ettikçe, devam etme motivasyonunu geliştirecektir.

Sonuç

Modern eğitim, öznel-iyi oluş kavramını toplum bağlamında şekillendirmektedir. Dolayısıyla birey kendiliğini oluşturduğu anlayış ve yeteneklerini toplum için kullanmalı ve kısıtlamalıdır. Aksi takdirde toplum mefhumu klasik sözleşmecî anlayışın temeli olan refah isteğini terk ederek bireysel çıkarların peşinde koşulması neticesinde *insan insanın kurdudur* sözünü haklı çıkartan vahşi rekabet sahasına dönüşecektir. Modernlik bu vahşi rekabeti engellemek için eğitimi kontrol aracı olarak kullanmakta, tek tip vatandaş yetiştirmektedir. Fakat görülmektedir ki tek tipleşmeyi sağlayan baskıcı pedagojik sistemler de iyi bir gelecek ve sürdürülebilir toplum hedefinde başarılı olamamaktadır. Zira adli vakaların çoğalmakta, samimi olmayan ilişkiler aile içlerine kadar girmekte, abartılmış bireysel çıkarlar neticesinde bireyler birbirlerine yardım etmekten imtina etmektedir. Nitekim mevcut baskıcı pedagojik yapılar körüklediği toplumsal kopuş içerisinde bireyin de umudunu kaybetmesine neden olmaktadır. Birey, eğitim sistemi içerisinde kendiliğini baskılamak zorunda kalırken toplumsal ilişkilerin yarattığı ötekileştirme, dışlama ve çıkarıcı ilişkiler yüzünden devam edebilme itkisini kaybetmekte ya da en iyimser haliyle bireysel umutları peşinde koşarak kolektif umudu dışlamaktadır. O halde toplumun devamlılığı için iyi vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen eğitimin yapması gereken bireyde umudu yeniden var etmektedir.

Bu hedef doğrultusunda eğitim, kendisine çalışma alanı olarak sosyal bilgiler dersini seçmelidir. Zira sosyal bilgiler dersi, bireyi toplumsallaştırmanın pratiğidir. Bir umut yaratma pratiği olarak sosyal bilgiler dersinin yararlanabileceği en iyi araç sanat olacaktır. Çünkü sanat, çokanlamlılığın ve yaşamı büyülemenin anahtarıdır. Sosyal bilgiler dersi bireyi topluma hazırlarken sanatın çokanlamlılığı barındırması ve kabul etmesi ile farklılıkların ortak

umudu paylaşmasını sağlayabilir durmaktadır. Fakat sosyal bilgiler dersinin ortaya koymaya çalıştığı ortak umut belirli bir grubun değil tüm insanlığın iyiliğini kapsayan umut olmalıdır. Aksi takdirde kısır döngü yeniden kurulacak, sosyal bilgiler dersi devam ettirilebilir refah toplumu yerine vahşi rekabet toplumuna hizmet edecektir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Arslan, A. (2000) *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Arslan, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim bilimine giriş* (1.Baskı, s.12-26) içinde. Gündüz Yayıncılık.
- Bakhurst, D. (2013). Learning from others. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 187-203.
- Bauman, Z. (2020). *Modernlik ve Müphemlik* (4.Baskı). (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı yayınları.
- Bloch, E. (2020). *Umut İlkesi* (T. Bora, Çev.) İletişim yayınları.
- Braithwaite, V. (2004). Collective hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592(1), 6-15.
- Brooks, R. B. (2001). Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 9-20.
- Burke, P. (2017). *Afişten Heykele Mınyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları* (1.Baskı). (Z. Yelçe, Çev.). Kitap Yayınevi.
- Callan, E. (2016). Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), 64-78.
- Cremin, L. (1976). *Public education*. Basic Books.
- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48(3), 291-302.
- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Drahos, P. (2004). Trading in public hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592(1), 18-38.
- Edgoose, J. (2010). Hope in the unexpected: How can teachers still make a difference in the world?. *Teachers College Record*, 112(2), 386-406.
- Farley, L. (2009). Radical hope: Or, the problem of uncertainty in history education. *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537-554.
- Franz, M. (2021). *Masalları Yorumlamak* (1.Baskı). (C. Şeref, Çev.): Pinhan Yayıncılık.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi* (18. Baskı) (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Marcel, G. (2010) *Homo viator: Introduction to a metaphysic of hope*. St. Augustine's Press.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British journal of educa-*

- ational studies, 49(4), 392-410.
- Hetland, L., & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts education policy review, 102*(5), 3-6.
- Jordan, J. (1992). *Effects of a literature-based approach to history on sixth graders' achievement and attitudes*. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED351251>
- Koç, E. (2008). Bir umut metafiziği olarak Gabriel Marcel felsefesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2008*(18), 171-194.
- Lazarus, M. (2013). *Lessons for the Social Studies Classroom*. Xlibris Publishing.
- Marcel, G. (2010). *Homo viator: Introduction to the metaphysics of hop*. St Augustines Pr Inc.
- McGeer, V. (2004). The art of good hope. *The annals of the American academy of political and social science, 592*(1), 100-127.
- Meirav, A. (2009). The nature of hope. *Ratio, 22*(2), 216-233.
- Milona, M. (2020). Discovering the virtue of hope. *European Journal of Philosophy, 28*(3), 740-754.
- Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(4), 707-736.
- Monroe, K. R. (1994). A fat lady in a corset: Altruism and social theory. *American Journal of Political Science, 861-893*.
- Murdoch, I. (2021). *Ateş ve Güneş Platon Sanatçıları Niçin Dışladı?* (3. Baskı) (S.Kırkoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Pope, A. (2016). *An Essay on Man: Moral Essays and Satires*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Ross, W. (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.
- Snyder, C. R. (2003). *The psychology of hope: You can get there from here*. Connecticut Ave: Free Press.
- Snow, N. E. (2013). Hope as an intellectual virtue. *Virtues in Action, 153-170*.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 495-509.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 820-824.
- Ülker, D. (2015). *Ortaokul 6.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İlkçağ Tarihi Konularından Hititler Konusunun Öğretilmesinde Hitit Masallarının Kullanılmasının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Terry, E. (2016). *İyimsiz Olmayan Umut* (3. Baskı). (E. Ayhan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Vlieghe, J. (2019). Education and hope. *Ethics and Education, 14*(2), 117-125.
- Williams, G. H. (1989). Hope for the humblest? The role of self-help in chronic illness: the case of ankylosing spondylitis. *Sociology of Health & Illness, 11*(2), 135-158.
- Webb, D. (2007). Modes of hoping. *History of the human sciences, 20*(3), 65-83.
- Webb, D. (2013). Pedagogies of hope. *Studies in Philosophy and Education, 32*(4), 397-414.
- Yolçun, L. (2019). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin umut kavramına yönelik algılarının metaforla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Ankara.

Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory* (1.Baskı). Oxford University Press.

Zipory, O. (2021). For an education with no hope. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 383-396.

Zipory, O. (2018). On educating while hoping for the impossible: Gabriel Marcel's absolute hope as a rejection of educational instrumentalism. *Studies in Philosophy and Education*, 37(4), 383-399.

*Sosyal bilgiler dersinde
sanat ile umudun tesisi*

253

