

**TÜRKİYE’DE AFET EĞİTİMİNE LUHMANN’CI BİR BAKIŞ:
KURS MU, DERS Mİ? DÜZCE’DEN SAHA GÖZLEMLERİ
A LUHMANN PERSPECTIVE TO DISASTER EDUCATION IN TURKEY: COURSE
OR LESSON? FIELD OBSERVATIONS FROM DUZCE**

Berat YOLDAŞ

Özet: Bu makale Düzce'deki doktora tezi sırasındaki saha gözlemlerini ve izlenimlerini teorik bir yaklaşımla yorumlamak amacıyla yazılmıştır. Bu görüşmeler sırasında afet kursları ile ilgili bazı ortak sorunlar tespit edilmiştir. Gözlemlenen sorunlar Niklas Luhmann'ın Sosyal Sistemler Teorisi çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmış ve Türkiye'de afet eğitimi tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Niklas Luhmann, Sosyal Sistemler Teorisi, Afet Eğitimi, Düzce.

**A LUHMANN PERSPECTIVE TO DISASTER EDUCATION IN TURKEY: COURSE
OR LESSON? FIELD OBSERVATIONS FROM DUZCE**

Berat YOLDAŞ

Abstract: This article has been written in an effort to interpret the field observations and impressions during the doctoral thesis in Duzce with a theoretical approach. During these interviews, some common problems about disaster courses were noticed. Observed problems have been tried to be interpreted within the framework of Niklas Luhmann's Social Systems Theory and disaster education in Turkey has been discussed.

Keywords: Niklas Luhmann, Social Systems Theory, Disaster Education, Duzce.

TÜRKİYE'DEKİ AFET EĞİTİMİNE LUHMANN'CI BİR BAKIŞ: KURS MU, DERS Mİ? DÜZCE'DEN SAHA GÖZLEMLERİ

Berat Yoldaş*



Giriş

Bu makaleyi, 2013 sonbaharı ve kışında Düzce'de yaptığım doktora tez çalışmam¹ sırasındaki saha gözlemlerimi ve izlenimlerimi kuramsal bir yaklaşımla yorumlama çabasıyla kaleme aldım. Her ne kadar tez çalışmamın odağı başlı başına eğitim sistemi olmasa da, saha ziyaretlerim sırasında eğitim amaçlı ve içerikli etkinliklerin en popüler afet etkinliği türlerinden olduğunu fark ettim. Sahada gözlemlediğim bu etkinlikler genellikle yaygın eğitim formatında, bir proje dahilinde kurs ya da seminer olarak uygulanan etkinliklerdi. Görüşme yaptığım dernek temsilcileri, sosyal hizmet uzmanları ve muhtarlar arasında bu tür etkinliklerin düzenleyicisi ya da katılımcısı olarak farklı rollerde bulunmuş kişiler vardı. Bu görüşmeler sırasında, bahsedilen afet kursları hakkında bazı ortak sorunlar fark ettim. Hem eğitimleri düzenleyenler hem de katılımcılar, kurs tamamlandıktan sonra özellikle uzun vadede değerlendirme ve pekiştirme konusundaki yetersizliğe vurgu yapmaktaydılar. Bu gözlemlediğim sorunları, Niklas Luhmann'ın Toplumsal Sistemler Teorisi (buradan sonra TST olarak kullanacağım) çerçevesinde yorumlamaya ve Türkiye'deki afet eğitimini tartışmaya çalıştım.

Türkiye'nin kuzey batısında yer alan Marmara bölgesi, 17 Ağustos 1999'da saat 03:02'de 7.4 büyüklüğündeki bir depremle sarsıldı. Bu deprem en çok, Sakarya ve Kocaeli gibi yoğun nüfusa sahip endüstrileşmiş illeri etkiledi. Depremin etkilediği İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bolu, Bursa, Eskişehir ve Yalova'da resmi rakamlara göre toplam 17 bin 479 can kaybı ve 43 bin 953 yaralanma gerçekleşti.²

Bu yıkıcı ilk depremden sadece 3 ay sonra, 12 Kasım 1999 tarihinde, bu kez o zamanlar Bolu iline bağlı olan Düzce merkezli 7.2 büyüklüğünde ikinci bir dep-

* Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü

¹ Yoldaş, Berat, *Düzce'deki Yerel Derneklerin Merkezi Afet Yönetimi Planlarına Asimetrik İşlevsel Denkler Olarak Katılımı: Luhmann'cı Bir Bakış Açısı*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

² Bülent Özmen (a), *17 Ağustos 1999 İzmit Körfezi Depreminin Hasar Durumu (Rakamsal Verilerle)*, Türkiye Deprem Vakfı, 2000, s. 8.

rem meydana geldi ve bu defa toplam 763 can kaybı ve 4948 yaralanma meydana geldi.³ Düzce'nin sadece 3 ay arayla iki yıkıcı depremin etkilerinden yoğun şekilde etkilenmiş olması önemli bir durumdur.

Bu makalede beyan ettiğim fikirlere temel sağlayan bulgular, bu yıkıcı depremlerden 14 yıl sonra, Düzce'deki Kızılay temsilcileri, depremler sonrası Toplum Merkezi'nde⁴ görev yapmış sosyal hizmet uzmanları, Afet ve Acil Durum Yönetimi (AFAD) şubesi temsilcileri ve yerel muhtar dernekleri ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Depremlerden bu kadar uzun (!) süre sonra bu konuyu çalışıyor olmamın önemli sebeplerinden biri, Türkiye'de afet olgusunun genelde sadece ilk ortaya çıktığı anda ve sığağı sığağına çalışılmasıdır. Acil durum hafifledikten ve dramatik sahneler ortadan kalktıktan sonra gündelik hayatın akışı içerisinde bir sonraki afet için sahne hazırlanırken etkili olan süreçler fazla önemsenmez ve incelenmez. Oysa acil durumu ve kitle iletişim araçlarından takip ettiğimiz dramatik sahneleri, hiç de dramatik olmayan ve ilgi çekici görünmeyen, gündelik yaşamın akışı hazırlamaktadır. Deprem gibi gayet yapısal sosyolojik nedenleri olan bir sorunun bu nedenle uzun vadeli olarak ele alınması gerekmektedir.

Afet "Kursları"

Düzce'deki görüşmeler sırasında afete hazırlıklı olma konulu eğitim etkinliklerinin oldukça popüler bir afet etkinliği türü olduğu gözlemlenmiştir. En önemli örnek olarak, "Toplum Liderlerini Teşkilatlandırma Projesi"nden (buradan sonra TLT olarak kullanacağım) bahsetmek gerekir. Düzce'deki Kızılay ve AFAD temsilcileri, bu proje dahilinde seçilen öğretmenlere, imamlara, mahalle ve köy muhtarlarına ve yakın zamandan itibaren de toplum destekli polis memurlarına afet zararlarını azaltma eğitimlerinin verildiğini belirtmişlerdir. Bahsettiğimiz meslek gruplarından seçilen görevliler seminerlere çağırılmakta ve kendilerine afetlere hazırlıklı olma konusunda eğitim verilmektedir.

Görüşmelerde anlaşıldığı kadarıyla, program boyunca sürekli değişen katılımcı profili uzun vadede değerlendirme ve pekiştirmeyi zorlaştırmaktadır. İmamlar, öğretmenler ve polis memurları genelde birkaç yıl içinde farklı illere tayin olmakta, ya da muhtarlar seçimlerde değişmektedir. Bu sebeplerle, bu eğitim projesinin/programının etkilerini pekiştirmek, sonuçlarını/çıktılarını uzun

³ Bülent Özmen (b), "12 Kasım 1999 Düzce Depreminin Konut ve İşyeri Hasarı (Rakamsal Verilerle)". *12 Kasım Düzce Depremi Raporu*, Editörler: Bülent ÖZMEN & Günruh BAĞCI. Ankara: Bayındırlık ve İskan Bakanlığı, Afet İşleri Genel Müdürlüğü, Deprem Araştırma Dairesi, 2000, ss. 155-214.

⁴ Düzce'deki Toplum Merkezi ilk olarak 2000 yılında *Pusul*a adıyla hizmete açılmış, sonrasında *Toplum Merkezi* adıyla 2007 yılında kapanışına dek hizmete devam etmiştir. Merkez, Düzce'deki deprem mağdurlarına çok çeşitli sosyal, kültürel ve eğitsel hizmetler sunmuştur.

vadede değerlendirmek ve düzeltmek, katılımcılardaki eksikleri gerektiği şekilde gidermek, uzun vadede ölçme ve değerlendirme uygulamak mümkün olmamaktadır.

Saha ziyareti sırasında görüştüğüm Düzce'deki köy ve mahalle muhtarları derneklerinin temsilcileri ve dernekte bulunan bazı muhtarlar, daha önce bir ya da iki eğitim seminerine katıldıklarını, ancak seminerlerden "fazla bir şey hatırlamadıklarını" belirtmişlerdir. Dernekte bulunan muhtarlardan biri seminerlerin "hiç yoktan daha iyi olduğunu" belirtse de, ara sıra yapılan eğitim etkinliklerinin derinlikli bir etkisi olamadığı görülmektedir. Aynı şekilde, görüşme yapılan cami yaptırma ve yaşatma derneklerine de kendi camilerindeki imamın bu seminere katılıp katılmadığı sorulmuştur. Ancak, cami yaptırma ve yaşatma dernekleri ile o camilerin imamaları arasında bu konuda herhangi bir iletişim olmadığı görülmüştür. Afet konusunda cemaatin imamdan yararlanması bir yana, imamın eğitime katılıp katılmadığı bile dernek temsilcileri tarafından bilinmemektedir.

Yaygın eğitim formatında verilen afet eğitimlerine bir başka örnek olarak, Düzce'deki sosyal hizmet görevlilerinin deprem sonrası dönemde Düzce'deki ev kadınlarına yoğun şekilde vermiş olduğu farkındalık eğitimleri sayılabilir. Görüşme yapılan sosyal hizmet uzmanları da, "eğitim etkinlikleri" çok popüler olmasına karşın tek defalık ya da kısa süreli eğitimlerin toplumda kalıcı etkiler yaratamayacağına dair deneyim ve görüşlerini aktarmışlardır. Çünkü katılımcıların uzun vadede ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması, öğrenmenin pekiştirilmesi, iletişimin sürdürülmesi ve eksiklerin giderilmesi bir ihtiyaçtır.

Örgün Eğitimde "Afetler" in Yeri

Tüm bu gözlemler, afet eğitiminde daha sistemli bir yaklaşıma ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Sinha ve diğerleri, "afet yönetimi becerilerinin erken çocukluktan itibaren verilmesi"nin öneminden bahsederler ve sonrasında afet eğitiminin uygulanmasına ilişkin farklı ülkelerdeki durum hakkında bilgi verirler.⁵ Afet eğitimini geliştirip okul müfredatına dahil etme yolunda çabalar sergileyen ülke örneklerinden biri, sık sık depremlerle sarsılan Japonya'dır. Chinoi, erken yaşta ilkökul eğitiminin bir parçası olarak çocuklara verilen afet eğitiminin avantajlarını şöyle sıralar:⁶

1. Erken yaşlarda afeti önleme konusuna ilgi uyandırılmasıyla, çocuk afeti önleme konusunda düşünmeye teşvik edilir.

⁵ Sinha, Ravi; Mahendale, Vaidehi; Singh, Yash Kumar; Hegde, Ganesh, "School Education for Disaster Reduction", *Disaster Education*, Building Research Institute & National Graduate Institute for Policy Studies, UNISDR, 2007, s. 1.

⁶ Chinoi, Takako, "Disaster Education in Japan", *Disaster Education*, Building Research Institute & National Graduate Institute for Policy Studies, UNISDR, 2007, s. 51.

2. Çocuklar, okulda öğrendiklerini evde ebeveynlerine de anlatmaya eğilimlidirler; bu sayede yerel halkın da afet bilincine katkıda bulunmak mümkün hale gelir.

3. İnsanlar mekanlardaki tehlikeleri genelde çocuklukları sırasında keşfettiklerinden, bir afet veya acil durumda hızlı ve yerinde kararlar verebilmelerini sağlamak için çocuklara afetleri önleme eğitiminin verilmesi etkili olur. İnsanlar erken yaşlarda öğrendiklerini kolay kolay unutmazlar; bu nedenle çocukların çeşitli afet-acil durum önleme uygulamalarıyla çeşitli deneyimler kazanmaları anlamlıdır.[İngilizce'den çeviri bana aittir]

1995 yılındaki büyük Hanshin-Awaji Depremi felaketinden çıkarılan derslerin gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için Hyogo Vilayeti Eğitim Heyeti farklı sınıf seviyelerinde (ilk ve orta öğretim için ayrı ayrı) kullanılmak üzere ek okuma kaynakları hazırlamıştır. Bu okuma kaynakları, Hyogo vilayetindeki yerel halkın geçmiş afetlerle ilgili deneyimlerini, geçmiş depremlerin detaylı bir dökümünü, temel afet önlemlerini içermektedir. Bunlara ek olarak, liseler için hazırlanan okumalar, depremlerin oluşum mekanizmasını, zemin sıvılaşması gibi hasar kaynaklarını, acil durumda hayat kurtarma tekniklerini ve basit anti-sismik güçlendirme bilgilerini de içermektedir. Örneğin fen bilgisi derslerinde, 2003'te Tokachi açıklarındaki ve günaybatı Hokkaido açıklarındaki depremler örnek olaylar olarak işlenip, tsunamilere ilişkin temel bilgiler ve tsunamiden korunmanın yolları anlatılmaktadır. Dersler öncesi ve sonrasında uygulanan anketler, bu derslerin tahliye konusunda farkındalığı arttırmakta etkili olduğunu göstermiştir⁷.

Afetleri okuldaki örgün eğitim müfredatına dahil etmeye yönelik çabalara ilişkin farklı örneklerden biri de Rusya Federasyonu'nda görülebilir. Sinha ve diğerleri, 1991 yılında SSCB döneminde 1. sınıftan 11. sınıfa kadar devlet eğitim kurumlarında "yaşamın korunmasına yönelik temel bilgiler" adıyla bir uygulamayı başlatma kararının alındığını, 1994 yılından itibaren ise bu uygulamanın Rusya Federasyonu'ndaki tüm eğitim kurumlarına genelleştirildiğini belirtmektedir.⁸ Dersin içeriği "acil durumlarda insanın zararlı ve tehlikeli etkenlerden korunmasında teori ve uygulama" (270 saat), "temel tıbbi bilgiler ve çocuk sağlığının korunması" (53 saat) ve "askeri eğitimin temelleri" (77 saat) olmak üzere toplamda 400 saatlik eğitimde oluşmaktadır. Bu uygulamanın ilk ve orta seviyedeki mesleki eğitim kurumlarındaki benzeri 140 ve 90 ders saattinden oluşmaktaydı.⁹

Türkiye'de de, afet eğitimini okul müfredatına dahil etme konusunda önemli çabalar gözlenmiştir. 2000-2005 yılları arasında uygulanmış olan Afete Hazırlık Eğitim Projesi (AHEP)¹⁰, Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kal-

⁷ Chinoi, ibid., s. 51-52.

⁸ Sinha, vd., ibid., s. 9.

⁹ Sinha, vd., ibid., s. 9.

¹⁰ <http://www.koeri.boun.edu.tr/aheb/projeler.asp> (Erişim 10.03.2015)

kınma Ajansı, Yabancı Afet Yardım Ofisi (USAID/OFDA) tarafından sağlanan 5 yıllık bir proje fonu ile desteklenmiş, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Türkiye Kızılay Derneği, yerel yönetimler ve çeşitli STK'lar ile işbirliği sağlanarak uygulanmıştır. Projenin içeriği 4 ana eğitim programından oluşmaktaydı; Temel Afet Bilinci (ABCD), Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması (YOTA), Depreme Karşı Yapısal Bilinç (DKYB), Sivil Savunma Görevlileri-Toplum Afet Gönüllüsü ve Halkın Afete Hazırlık Eğitim Programı (SSG-TAG). Boğaziçi Üniversitesi Afete Hazırlık Eğitim Birimi (AHEB) tarafından yapılan daha farklı projeler de olmuş, çeşitli afet eğitimi paketleri hazırlanmış, farklı okul içi ve okul dışı uygulamalarda kullanılmıştır.

Büyük ölçekli bir girişim olan, 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Japon Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) işbirliği ile başlatılan *Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi* 2013 yılında sonuçlanmıştır. Bu proje, Düzce de dahil olmak üzere 10 ildeki 80 ilköğretim okulunda uygulanmış olan bir pilot çalışmaydı. Eğer başarılı olursa ülke çapında da okullarda uygulanması düşünülmüyordu. Ancak, bu makalenin yazıldığı 2015 başları itibarıyla projenin web sitesine¹¹ bakıldığında bu bütünleşmenin başta planlandığı kadar hızlı gerçekleşmediği görülmektedir. Aslında bu durum dünyanın genelindeki durumdan çok da farklı değildir. Sinha ve diğerleri "pek çok ülkede afet yönetimine ilişkin temel becerilerin posterler, seminerler ve tatbikatlar aracılığı ile, resmi müfredata dahil edilmeden verildiğini" belirtmektedir.¹²

Benim de bu makalede vurgulamak istediğim, afetlere ilişkin eğitim faaliyetlerinin müfredat dışı etkinliklerle sınırlanmasının, Luhmann'cı bir bakış açısına göre yapısal olarak eğitim sisteminin işleyişine ters düştüğüdür. Elbette, afet eğitiminin okul müfredatına dahil edilmesi, mutlak anlamda başarıyı garantileyebilecek tek faktör olmayacaktır. Çünkü modern toplum, karmaşık bir sistemdir ve toplumsal değişim açısından basit bir girdi-çıkı mantığının ötesinde işler. Ancak, Düzce özelinde gözlemlemiş olduğum mevcut durum ve eğitim verenlerin bu duruma ilişkin eleştirileri, afet eğitiminin önünde bulunan engellerin teorik açıklamasıyla tutarlılık göstermektedir. Afet eğitiminde, eğitim sisteminin çalışma kodlarıyla uyumlu olmayan yöntemler kullanılması, zaten sadece düşük olasılıklar üzerine kurulu bir iletişim sürecini daha da zorlaştırmaktadır.

Neden Afetler ve Luhmann'ın Toplumsal Sistemler Teorisi?

TST'ni afetleri sosyolojik açıdan incelemek için seçmemde ilk neden, Luhmann'ın teorisindeki *sistem*'in ontolojisi ile afet ve acil durumların ontolojisi arasındaki bağlantıdır. Temelde, sistemin dışı içinden daima daha karmaşıktır. Top-

¹¹ <http://okultabanliafetegitimi.meb.gov.tr/> (Erişim 12.02.2015)

¹² Sinha, vd., *ibid.*, s. 1.

lum, kendi iletişimsel sınırları dahilindeki hem fiziksel hem de düşünsel ortamı basitleştirir ve daha az karmaşık hale getirir. Örneğin, insan nüfusunun tamamının petrolün topraktan nasıl çıkarılacağını, nasıl rafine edileceğini, nasıl depolanacağını, satılacağını, taşınacağını bilmesine gerek yoktur; 95 oktan kurşunsuz benzinin benzincideki pompalardan para karşılığı arabanın deposuna konabileceğini bilmek yeterlidir. Aynı şekilde, iletişim kurmak için insanın çıkarabileceği tüm sesleri bilmemize ve çıkarmamıza gerek kalmadan, belirli dillerin gramer kurallarına, semantik yapısına ve fonetik sınırlamalarına uyararak istediklerimizi-istemediklerimizi oldukça verimli şekilde ifade edebiliriz. Ancak, bu basitleştirme sırasında, görmeyi seçtiklerimiz karşısında görmezden geldiklerimiz birikir. Çünkü basitleştirmek için tek bir şeyi sistem sınırı içine alırken, diğer her şeyi (tüm evreni) dışarıda bırakırız. Bir anlamda karmaşıklığı daha da basitleştirmek, sistem dışındaki *çevre*'ye karşı giderek daha kör hale gelmektir. Sistemin dışında yığılan karmaşıklık ve sistemin çevreye karşı gittikçe artan körlüğü sonucunda doğa olayları afetlere dönüşür. Sistem olarak toplumun, çevresiyle ilişkilerini evrimsel bir bakış açısıyla kavramsallaştırması bakımından Luhmann afet çalışmalarında önemli bir potansiyele sahiptir.

Luhmann'ın teorisinde görmekte olduğumuz sistem/çevre karşıtlığı, sadece toplum ve fiziksel çevre ayrımı olarak düşünülmemelidir. Toplum, modern toplumda olduğu gibi daha karmaşık hale geldikçe, bu karmaşıklığı basitleştirmek ve yönetebilmek için alt sistemler ortaya çıkar. Ve her alt sistem toplum içindeki diğer alt sistemleri çevresi olarak algılar. Sonuçta, tüm diğer toplumsal alt sistemler de fiziksel çevre ve evrenin geri kalanı gibi, o alt sistemin kendi sınırlarının dışındadır. Dolayısıyla, toplumsal sistemler birbirlerine karşı da gittikçe daha kör hale gelirler. Toplumu bu şekilde kurgulamak, Luhmann-Habermas tartışmasının da çıkış noktasını oluşturuyor diyebiliriz. Luhmann'a göre, modern toplumdan bahsediyorsak artık toplumu, alt sistemlerin karşılıklı körlüğünden kurtarabilecek merkezi bir özgürleştiriciden ya da kurtuluş planından bahsetmemiz olanaklı değildir. Toplumsal sistemlerin karşılıklı körlükleri, *iletişimsel eylemin* sistemin sömürgeleştirici etkilerine karşı direnci ile aşılabilecek arazi durumlar olmaktan çok, toplumun varoluşuyla ortaya çıkan durumlardır. Moeller'in de Wittgenstein'e referans vererek belirttiği gibi:

[...] Luhmann için, gerçek ya da alelade iletişim, "bozuk" bir zemindir. Habermas'ın aksine, Luhmann için bu zemini dümdüz bir yer haline getirmek için düzleştirmeye çabalamak anlamsızdır. Wittgenstein, "buz yüzeyi gibi mükemmel derecede düz bir zemin, ideal zemin olarak adlandırılabilir; ancak bu aynı zamanda üzerinde yürünmesi mümkün olmayan bir zemindir" der. Eğer yanılmıyorsam, Luhmann'ın toplumsal gerçekliği, benzerlikler yerine farklılıklar üzerine inşa eden kurmacı ontolojisi, Kant ve Habermas gibi geleneksel "rasyonalist" kuramcıların toplumu, iletişimi ve gerçekliği "düzleştirme" girişimlerine karşı çıkar. O, görünüşte ideal olan böyle bir toplumun, gerçekte içinde barınılma-

yacak kadar gerçek dışı bir toplum olmasından korkuyordu. (Moeller, 2012, 87) [İngilizce'den çeviri bana ait.]

TST'ni seçmemin ikinci sebebi daha pratiktir. Luhmann, *Ekolojik İletişim (Ecological Communication)*¹³ adlı eserinde “çevre sorunlarını” ve “çevreci hareketleri” tartışır. Bu tartışma sırasında, toplumun pratikteki genel umursamazlığını ya da hantallığını çok iyi saptar ki, bence bu çok önemlidir. Bir anlamda denebilir ki, Luhmann “toplum”un başına buyrukluğunun ardındaki mekanizmayı görmemizi ve çoğu kez neden boşa kürek çektiğimizi anlamamızı sağlayan bir teori ortaya koymaktadır. Düzce’de saha ziyaretlerim sırasında afet eğitimi konusunda gözlemlediğim sorunlar da bu teorik yapı içerisinde açıklamasını bulmaktadır.

Bazı okuyucular, eğitim sistemi üzerine bir tartışma yapmak için Bourdieu yerine Luhmann’ın tercih edilmiş olmasını da sorgulayabilirler. Genelde Luhmann’ın muhafazakar bulunup eleştirildiği noktalardan biri, sınıf kavramının teorisinde yer bulmuyor oluşudur. Ancak aslında Luhmann, sınıf kavramının içini dolduracak bütünlüklü bir *birey (individual)* kurgusunun modern toplumda artık geçerli olmadığını savunur. Ona göre modern toplumda birey, iletişimsel temalara (ekonomi, hukuk, eğitim, vs.) bölünmüştür ve her işlev sistemindeki iletişime ayrı bir *şahıs (person)* olarak dahil olur. Bunun yerine Luhmann, yoksulluk ve yoksunluk durumunu teorisine dahil edebilmek için işlev sistemlerindeki iletişime *dahil olma/dışlanma* şeklindeki bir üst kodun etkin olup olmadığını da tartışmanın gerekliliğinden bahseder.¹⁴

Bourdieu’deki *eğitim* kurgusu, kültürel sermayenin sınıfsal ve eşitsiz karakterine vurgu yaparak eğitim tartışmasında onu Luhmann’dan daha sorgulayıcı gösterse de, bu görünüşün ampirik dayanağı sınırlı ve tartışmalıdır. Örneğin Sullivan’a¹⁵ göre, Bourdieu üniversite giriş sınavlarındaki mülakat raporlarını hazırlayan yetkililerin hakim sınıfların değerlerini yansıttığını örneklerle öne sürerken, aslında kendini (kriterleri daha belirsiz olan) sanat ve beşeri bilimlerle kısıtlar. Doğa bilimleri ya da ilk ve ortaöğretim gibi değerlendirme kriterlerinin daha açık ve objektif olduğu eğitim seviyelerini ise örnek verirken kullanmayı pek tercih etmez. Bu açıdan bakıldığında, Luhmann’ın (sorgulayıcı “görünerek”) “en azından yanlış umutlar vermemek” şeklinde özetlenebilecek

¹³ Luhmann, Niklas, *Ecological Communication*, Translated by John Berdnarz, Jr, Chicago: University of Chicago Press, 1989.

¹⁴ Luhmann, Niklas, “Globalization or World Society: How to Conceive of Modern Society?”, *International Review of Sociology*, Vol: 7, No: 1, 1997, s. 76. Rasch, William, *Niklas Luhmann’s Modernity: The Paradoxes of Differentiation*, California: Stanford University Press, 2000, s. 221. Moeller, Hans-Georg, *Luhmann Explained: From Souls to Systems*, Illinois: Open Court, 2006, s. 59.

¹⁵ Sullivan, Alice, “Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu’s Theory for Researchers?”, *The Netherland’s Journal of Social Sciences*, Volume: 38, No: 2, 2002, s. 148.

teorik tavrı daha net ortaya çıkar. Aynı şekilde, Bourdieu'nun yapı ve eyleyen arasındaki dengeyi kurmak için kullandığı *habitus* kavramı, Sullivan tarafından net olmadığı, ampirik bulgulara teorik bir karmaşıklık süsü vermek için ortaya atıldığı gerekçesiyle eleştirilir.¹⁶ Bu sorun, Luhmann'da, toplumu oluşturan yapı taşının birey yerine iletişim olması sayesinde aşılmıştır. Bireyler, her biri toplumdan ayrı psikolojik birer sistem (*psychic system*) olarak beklenmedik, kural bozucu, istisna yaratıcı, yıkıcı tavırlar ortaya koyabilirler. Ancak iletişim, sistemin süreçlerine göre şekillenir, varyasyon oluşturur ve sistemin yeniden üretimi sürecinde dönüşür. Bu açıdan Luhmann, afetler gibi yapısal sorunlarla ilgili olarak afet eğitimi gibi yapısal çözümlerin evrilmesi sürecini gözlemleme-ye yarayacak daha net bir bakış açısı sağlamaktadır.

Luhmann'ın Toplumsal Sistemler Teorisi (TST) ve Eğitim Sistemi

Niklas Luhmann'ın Toplumsal Sistemler Teorisi modern toplumu, iletişim- sel karmaşıklığı gittikçe artmakta olan ve kendi karmaşıklığını işlevsel olarak farklılaşmış alt-sistemler aracılığıyla yöneten bir sistem olarak kurgular. Eğitim sistemi de böyle bir işlev sistemidir. Ancak Talcott Parsons'un Yapısal İşlevselci yaklaşımından farklı olarak¹⁷, Luhmann'a göre sistemlerin yerine getirdiği hiçbir işlev toplumun varlığını ve bütünlüğünü sürdürmek için hayati ya da merkezi değildir. Bu anlamda Luhmann İşlevsel Yapısalcı olarak görülebilir. Tüm işlev sistemleri, öncelikle toplumu değil kendilerini sürdürmek ve yeniden üretebil- mek için belirli *sembolik olarak genellenebilir iletişim ortamları* (*symbolically generalized communication media*) içinde kendilerine *has kodlar* (*codes*) kullanarak çalışır. İşlev sistemleri kendi başlarına gündelik hayata dahil olmak için fazla soyut olduğundan, örgütsel yapılar kendi *karar alma programları'nı* (*decision programs*) kullanarak bu sistemik kodları kendi amaçları için stratejik olarak kombine eder. Makalenin başında da bahsetmiş olduğum, Düzce'deki yaygın (örgün olmayan) ve müfredat dışı etkinlikler olarak afet *kursları*, bir işlev sistemi olarak eğitim sisteminin bu üç yapısal bileşeninden mahrumdur. Bu kurslar, eğitim sistemi- nin genellenebilir iletişim ortamını, kodlarını ve Luhmann'cı anlamda tutarlı ve uyumlu örgütsel karar alma programlarını kullanamamaktadırlar. Bu nedenle, başarılı iletişimin gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. Burada başarılı iletişimden kastım iletişim sürecinin, sonuçta arzulanan davranış biçimlerini tutarlı olarak sağlayabilir olması, yani afet risk ve zararlarını azaltıcı davranışların toplumun geneline tutarlı şekilde yayılabilmesidir.

¹⁶ Sullivan, *ibid*, s. 150.

¹⁷ Niklas Luhmann, 1961'de yaklaşık bir yıl boyunca Harvard Üniversitesi'nde Talcott Parsons'un öğrencisi olmuş ve Parsons'un temel varsayımlarına eleştirel yaklaşarak kendi teo- risini şekillendirmiştir.

Luhmann'ın teorisi temelde *iletişim (communication)*, *zorunsuzluk*¹⁸ (*contingency*), *çifte zorunsuzluk*¹⁹ (*double contingency*) ve *kendi kendini yaratma (autopoiesis)*²⁰ kavramları etrafında kurulmuştur. Karmaşık bir sistem olarak modern toplum, iletişim sürecini istila edip felce uğratabilecek sınırsız sayıda iletişimsel ihtimalin üstesinden gelebilmek için çeşitli yapıların evrilmesiyle ortaya çıkmıştır. Evrilmiş olan bu yapılar, işlevsel farklılaşma üzerine temellenmiştir ve iletişimi özel kanallara yönlendirerek beklenen sonuçların net ifade edilebilmesine katkıda bulunurlar. **Tablo 1** bazı işlev sistemlerini, bunların genellenebilir iletişim ortamlarını ve işleyiş kodlarını göstermektedir.

¹⁸ Toplumdaki hiç bir şeyin şu anda olduğu gibi olmak zorunda olmayışı; farklı olabilme olasılığı; *olumsallık* olarak da kullanılabilir. "Contingency" kelimesi aynı zamanda, "alışılmadık, beklenmedik, acil durum" anlamına da gelir ki, bahsetmekte olduğumuz afet ve acil durum eğitimi ile Luhmann'ın teorisi arasında bulunduğunu düşündüğüm ontolojik bağlantıya, etimolojik bir kanıt olarak gösterilebilir. Aynı şekilde, toplumun kendisi de evrimsel bir sistem olarak *emergent* (beliren, ortaya çıkan) bir karaktere sahiptir. "Emergency" kelimesi aynı zamanda "acil durum" anlamına gelmektedir.

¹⁹ Toplumun temel yapıtaşını oluşturan *iletişim* sürecine dahil olan taraflardan bilgiyi aktarmak isteyen taraf, karşısındaki tarafa hangi *bilgiyi* (iletişimin 1. ögesi) aktaracağına, ve ne şekilde (*mesaj*, iletişimin 2. ögesi) aktaracağına ilişkin bir seçim yapar (farklı seçimler yapması mümkündür) ve karşısındaki üzerinde bu seçimlerin nasıl bir etki yaratacağını hesaplar. Bilgiyi alan taraf ise *anlama* (iletişimin 3. ögesi) konusunda bir seçim yapar. Anlama, gönderilen mesajdan neyin çıkarılacağına dair bir seçimdir, ve mesajı anlayan, mesajı gönderenin amaçlarının ne olduğunu da hesaba katarak bu süreci işletir. Dolayısıyla, hiç bir mesaj tek ve kesin bir *anlama'yı* garantileyemez. *Çifte zorunsuzluk* buradan doğar; toplum bu sorunu çözmek için evrimleşmiş sistemlerden ortaya çıkar (*emergence*).

²⁰ İletişimden oluşan bir sistem olan toplum, yine iletişime referansla kendini yeniden üretir. Bu yeniden üretim sırasında kendi sistemik süreçlerini işletir; dolayısıyla kendi kendini yaratır ve sürdürür (*autopoietik*'tir). İşleyişsel olarak kapalıdır; sadece kendi süreçlerini tanır, bu süreçler üzerinden değişir. Dışarıdan gelen etkiler sadece sistemi rahatsız ederek parazit üretir; ya da en iyi ihtimalle rezonans üreterek sistemik süreçlerin harekete geçmesine neden olabilir. Rezonansın çıktısı, yine de dışsal etkiye değil, sistemin içsel süreçlerine bağlıdır.

Tablo 1. Bazı işlev sistemleri, işlevleri, kodları ve iletişim ortamları²¹

Sistem	İşlev (kavramsal)	Etki (pratik)	Kod (ayırım)	Program (kod kullanımı)	Ortam
Hukuk	Norm ve beklentilerin zorunsuzluğunu (rastlantısallığını) ortadan kaldırma	Anlaşmazlıkların düzenlenmesi	Yasal / yasadışı	Kanunlar, anayasa vb.	Yargı
Siyaset	Toplu ve bağlayıcı kararları mümkün kılma	Toplu ve bağlayıcı kararların uygulamaya geçirilmesi	Hükümet / muhalefet	Siyasal partilerin programları, ideolojiler	Güç
Bilim	Bilginin üretimi	Bilgi sağlanması/ tedariki	Doğru / yanlış	Kuramlar, metodoloji	Gerçek
Din	Zorunsuzluğu (rastlantısallığı) ortadan kaldırma	Manevi ve toplumsal hizmetler	Olağanlık / aşkınlık	Kutsal yazıtlar, dogmalar	İnanç
Ekonomi	Yetersizliği / azlığı sınırlama	İhtiyaçların karşılanması	Ödeme / ödememe	Bütçe planları	Para
*Eğitim	Beklenmedik, farklı durumlarla başa çıkma	Şahısların değişim/ dönüşümü, ve toplumsal katılım yeteneklerinin geliştirilmesi	Aktarılabılır / aktarılamaz (daha iyi / daha kötü)	Müfredat	Çocuk/ İnsan/ Yaşam süreci

[İngilizce'den çeviri ve parantezler bana ait.] [*Bu satır Moeller'in (2006) tablosuna benim yaptığım bir eklemedir. Satır içeriği büyük oranda Qvortrup'tan²² çeviri yapılarak uyarlanmıştır.]

Eğitim sistemi de modern toplumun işlev sistemlerinden biridir. Qvortrup, Luhmann'ın bir işlev sistemi olarak eğitime yaklaşımının iyi bir özetini yapar.²³ Önceleri, Luhmann eğitim sisteminin iletişim ortamının *çocuk* olduğunu öne sü-

²¹ Moeller, *Luhmann Explained: From Souls to Systems*, s. 29.

²² Qvortrup, Lars, "Society's Educational System - An Introduction to Niklas Luhmann's Pedagogical Theory", *International Journal of Media, Technology, and Lifelong Learning*, Vol. 1, Issue: 1, 2005, ss. 1-21.

²³ Qvortrup, *ibid.*

rer (elbette, somut birey olarak çocuk değil, öğrenci figürü olarak).²⁴ Daha sonraları, Luhmann bu iddiayı gözden geçirir ve *çocuk* ortamını *insan* olarak ve en sonunda ise *yaşam süresi* ya da *yaşam süreci* olarak çevirebileceğimiz *Lebenslauf* kavramıyla değiştirir.²⁵ Bu kavram, eğitim sisteminin genellenebilir iletişim ortamı olarak hayat boyu öğrencilik ve hayat boyu öğrenme sürecine işaret eder. Eğitim sisteminin bu ortam içerisinde işlemek için kullandığı kod *aktarılabılır/aktarılamaz* şeklindeki ayırmadır (ikinci bir kod olarak *daha iyi/daha kötü* ayırımı da eğitim ve notlandırmanın göreceli doğasını yansıtır).²⁶ Bazı öğrenciler eğitimsel iletişim sürecinde arzulan sonuçları sağlamada diğerlerinden daha başarılı olurlar (pozitif kod) ve diğerlerinden daha yüksek notlar alırlar. Ancak, eğitimsel iletişim sürecinde arzulan sonuçları sağlamada nispeten başarısız öğrenciler de negatif kod değeri olarak sistem içerisinde yer alırlar.

Eğitimsel sürecin yönetilmesi ve arzulan sonuçların titizlikle belirlenmesi de başlı başına *zorunsuzluğun* (*contingency*) (sonsuz sayıdaki olasılıklar arasından yalnızca birinin seçilerek gerçekleşmesi durumu) üstesinden gelmeyi amaçlayan bir iletişim süreci teşkil etmektedir:

...Luhmann'a göre eğitim sisteminin işlevinin, insanları belirli amaçlar doğrultusunda değiştirmek olduğu çıkarımına ulaşmaktayız. "Eğitimden bahsederken (yetiştirme/eğitim LQ) öncelikle düşündüğümüz, bireyin toplumsal katılımını geliştiren amaçlı etkinliklerdir" (Luhmann & Lenzen, 1997, 15).

Bu durum kulağa zaten aşıkâr mı geliyor? Eğer yanıt evet ise, Luhmann bu noktada hemen bir itiraz ekliyor: "İnsanları değiştirmek" nasıl mümkündür? Görünüşe göre bu süreçte gayet açık bir neden-sonuç ilişkisi vardır: özne, nesne üzerinde bir eylemde bulunur ve nesne değişir. Ancak, burada en azından üç adet sorun gizlidir. Eğitim sisteminin amacı nasıl belirlenir? Değiştirme sürecinin nesnesi kimdir? Ve bu değiştirme süreci gerçekte nasıl icra edilir, yani hangi araçlar mevcuttur? (Qvortrup, 2005, 9) [İngilizce'den çeviri bana ait]

Zorunsuzlukla başa çıkarken, herhangi bir seçimin yerine neden özellikle başka bir tanesinin yapıldığı paradoksunun üstesinden gelmek için sadece iletişim ortamı ve kodlar tek başlarına yeterli olamazlar. "Afet eğitiminin içeriği ne olmalıdır? Afet eğitimi kim tarafından yapılmalıdır? Ne zaman yapılmalıdır? Hangi yöntemlerle yapılmalıdır? Ne kadar sık yapılmalıdır? Nerede yapılmalıdır? Bu süreçte hangi malzemeler kullanılmalıdır?" gibi sorulara verilebilecek pek çok farklı yanıtlar olabilir. Herhangi bir yanıtın verilmesi, soruların kesilmesini değil,

²⁴ Qvortrup, burada Luhmann'ın Almanca eserlerinden de İngilizce'ye çeviri ve alıntı yapar: Luhmann, Niklas, "Das Kind als Medium der Erziehung", *Zeitschrift für Pädagogik*, no. 1, 1991.

²⁵ Qvortrup burada Luhmann'ın Almanca eserlerinden de İngilizce'ye çeviri ve alıntı yapar: Luhmann, Niklas and Dieter Lenzen (red.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1997.

²⁶ Qvortrup, *ibid*, s. 15.

verilen yanıtta muhalefet edilmesini daha kolaylaştıracaktır. İşte örgüt içi paradokslar, muhalefet ve sorunlar buradan doğar. Örgütler arası bakıldığında da, birbirinden farklı zaman ve mekanlarda yapılan farklı afet eğitimi projeleri bu sorulara farklı yanıtlar vererek hareket edebileceklerdir. Bu kopukluk, uzun vadede tutarlılığı ve genellenebilirliği engelleyecek bir durumdur. Bu farklı seçimlerden doğan paradoks, “eğitsel etkinlikler sonucunda afetin olumsuz etkilerini azaltmak” gibi bir amacın önünde bir engel teşkil eder. Milli Eğitim Bakanlığı ve okullar gibi örgütler, soyut bir işlev sistemi olan eğitim sistemini somutlaştırmak amacıyla ortaya çıkarlar. Bu örgütler içerisinde, örgüt içi paradoksları çözmek, detaylı amaçlar belirlemek ve bu amaçlara yönelik farklı stratejik kod seçimlerini kombine etmek amacıyla *karar alma programları*'na ihtiyaç duyulur.

Afet Eğitiminde Örgütsel Karar Alma Programı Olarak Müfredat

Eğitim müfredatı, bir örgüt olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendini yeniden üretip sürdürürken izlediği karar alma programıdır. Farklı seviyelerdeki tüm okullarda ne öğretileceği, ne zaman öğretileceği, kim tarafından öğretileceği, nasıl ölçme ve değerlendirme uygulanacağı ve nasıl geri bildirim alınacağı konularındaki paradokslar müfredat ve yıllık/aylık/haftalık/günlük/saatlik öğretim planlarıyla çözülür. İçeriğe, işleyişe ve ölçüme ilişkin belirsizlikler bu örgütsel programlar sayesinde aşılır.

Düzce'deki ziyaretler boyunca görüşülen tüm örgüt temsilcileri ve sosyal hizmet görevlileri eğitim etkinliklerinin çok popüler olduğunu, ancak uzun vadede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu noktada, afetlerle ilgili olarak planlı programlı, kurumsal ve sürekli örgün eğitim yerine sadece nispeten kısa süreli, proje mantığıyla ele alınan ve birbirinden kopuk yaygın eğitim uygulamalarının tercih edilmesini, *eğitim* yerine *kurs*'larla çözüm aranması olarak özetleyebiliriz. Sahada bu tür etkinliklerin uygulayıcısı olan görüşmeciler, kısa vadeli kurslar, seminerler ve sunumlarla fazla yol alınamayacağını, çünkü uzun vadeli tutarlılığın bu şekilde sağlanmadığını, ölçümün ve pekiştirmenin uygulanmadığını belirtmişlerdir. Bunu destekler şekilde, görüşmeler sırasında, *Toplum Liderleri* projesinin önceki katılımcıları/kursiyerleri, katılmış oldukları seminerler hakkında çok fazla bir şey hatırlamadıklarını açıkça söylemişlerdir. Her ne kadar adına *eğitim faaliyeti* dense de, bu tür kurs-seminer etkinliklerin bir işlev sistemi olarak eğitim sisteminin işleyiş mantığına ters düştüğü, ya da en azından eksik kaldığı görülmektedir.

Kendi içinde zayıflıkları ve sorunları olsa da, eğitim sistemi uzun vadede başarılı eğitsel iletişim olasılığını yükseltmek amacıyla bu iletişimi farklı derslere bölmek, netleştirmek ve eşgüdüm sağlamak amacıyla müfredatı kullanır. Eğitim sisteminin bu işleyiş mantığını tanımadan harcanan bilinç oluşturma ve afete hazırlığı arttırma çabaları, her ne kadar iyi niyetli çabalar olsa da günü kurtarmaktan öteye gidemeyecek derme çatma çabalar olarak kalacaktır. Ölçme, geri bildi-

rim sağlama ve katılımcıları motive etme konusundaki belirsizlik ve eşgüdüm-süzlük uzun vadede arzulanın amaçların yakalanması önünde önemli engeller teşkil eder. Bu açıdan, yukarıda bahsetmiş olduğumuz JICA ve MEB işbirliği ile uygulanan *Okul Tabanlı Afet Eğitimi* projesi de afet eğitimini bu sistemik mantığın içerisinde ele almayı amaçlayan önemli bir adımdır. Eğitim sistemi ve merkezi olarak hazırlanan afet yönetimi planları arasında sistemik bir bağ kurabilmeyi amaçlayan bu girişim, hem öğrencilerin eğitilmesini hem de okul yönetimlerinin afet planlamasına katılımını teşvik etmektedir. Ancak bahsetmiş olduğumuz gibi, projenin deneme aşaması tamamlandıktan sonra bir bekleme dönemine girildiği görülmektedir. Ayrıca, projenin web sayfasında görüldüğü kadarıyla²⁷ bu proje dahilinde bile afetlerle ilgili etkinlikler, örneğin bir matematik dersinde olduğu gibi müfredatın temel bir bileşeni değil, daha çok müfredat dışı faaliyetler olarak uygulanmaktadır ki, bu da başarılı iletişimin olasılığını arttırmak konusunda önemli bir engeldir.

Tartışma

Rusya ve Japonya'daki örneklere bakıldığında, afet eğitiminin kurumsal bir şekilde müfredata bağımsız bir ders olarak dahil edilmesi ya da derslerin işleniş sırasında mevcut müfredat konularıyla bütünleşik bir şekilde ele alınması gibi eğitim sisteminin işleyiş mantığına daha yakın uygulamalar görülmektedir. Türkiye'de ise afet eğitimi etkinliklerinin yukarıda bahsettiğimiz örneklere göre ciddi anlamda yapısal farklılıklar gösterdiği ve ağırlıklı olarak düzensiz kurslar, kısa vadeli projeler, seminerler, tatbikatlar, şiir/kompozisyon vb. yarışmaları olarak ele alındığı görülmektedir. Türkiye'deki MEB müfredatı halen matematik ya da edebiyat gibi özellikle afet eğitimine ayrılmış derslere sahip değildir. Japonya'da gözlendiği gibi, afet eğitiminin vaka incelemesi, zarar azaltma vb. şekillerde mevcut müfredat konuları içerisinde düzenli ve sistemli şekilde ele alınması da söz konusu değildir. Eğitim sisteminin nasıl işlediğini Luhmann'cı bir yaklaşımla ele aldığımızda, bu durum standartlaştırılmış ve netleştirilmiş öğretmen eğitimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin standart ölçme ve değerlendirme süreçlerine tabi tutulması, ölçüm sonuçlarının takibi, geri bildirim sağlanması ve öğrenmenin pekiştirilmesi gibi pek çok sistemik avantajdan yoksun kalınması anlamına gelmektedir. Koordinasyon, bir sistem olarak afet eğitiminin yeniden üretimi, uzun vadede daha kalıcı ve derin etki sağlaması bu tür faktörlerin desteği ile daha olası hale getirilebilir. Daha önceki savımı yinelemem gerekirse, Düzce'de sahada gözlemediğim afet eğitimine dair eksiklik ve eleştirilerin kaynağı da, Türkiye'de afet eğitimi konusunda TST'de betimlenen örgütsel işleyiş mantığına uygun hareket edilmiyor oluşudur.

²⁷ <http://okultabanliafetegitimi.meb.gov.tr/> (Erişim 12.02.2015)

Elbette, karmaşık bir sistem olan toplum söz konusu olduğunda, hiçbir girdinin bire bir başlangıçta amaçlanan çıktıları vermesini garanti etmek mümkün olamaz. Bu anlamda, afetlerle ilgili derslerin tasarlanması, bunların müfredata dahil edilmesi ve uygulanması doğal tehlikeler ve afet riskleri için sihirli bir çözüm olamaz. Modern toplum gibi, işlevsel olarak kendi içine kapalı ve pek çok farklı sistemleri bir arada barındıran bir toplumsal sistemde, eğitim sistemi de dahil olmak üzere hiçbir alt sistem merkezi, yönlendirici ve kurtarıcı konumda bulunamaz. Ancak, eğer *afet eğitimi*'nden bahsediyor isek, bu işlev sisteminin kendine has bir işleyiş mantığının olduğunu ve şu anki afet yönetimi ve planlamasının sistemik olarak bu mantıkla uyumlu olmadığını yukarıda sayılan nedenlerle iddia edebiliriz. Bunun farkına varmak, bizi projeler üzerine kurulu "yanlış umutlara" kapılmaktan kurtaracak bir avantaj olarak kullanılabilir.

TST'nin kurgusunda eğitim, *Yaşam Süreci* olarak ele alınmasına rağmen, hali hazırda Türkiye'deki afet eğitiminde sadece yetişkinlik dönemi farklı zaman ve mekanlardaki eşgüdüksüz kurslar ve seminerlerle kısmen sisteme dahil edilmeye çalışılmaktadır. Eğitim sürecinin en kurumsal, planlı, eşgüdüm içerisinde ve ölçülebilir kısmı olan çocukluk ve ergenlik dönemi ise potansiyelinin çok çok altında kullanılmakta (daha doğrusu kullanılmamaktadır). Bir anlamda, sahada gözlemlemiş olduğumuz afet eğitimine yaygın çözüm arayışları, havada kalmakta, herhangi bir örgün eğitim geçmişi temeline oturamamaktadır. Bu da afetlerle ilgili ne zaman ne yapılması gerektiğine dair başarılı bir toplumsal iletişim sürecinin yürütülmesini ve bu iletişim sonucunda arzu edilen sonuçları yaratmada, arzu edilen davranışları sağlamada (yaşanan can kayıplarını, hasarları, zararları azaltmaya katkıda bulunacak davranışlar) yetersiz kalmaktadır.

Afet zararlarının azaltılabilmesi ve afetlere hazırlıklı olmanın geliştirilmesi için afetlerle ilgili başarılı iletişim olasılığını arttıracak sistemik etkenlerden yararlanabilmek gerekmektedir. Eğitim sisteminin işleyişine Luhmann'cı bir yorum getirmek ve kendi içinde bir sistem olan afet yönetiminin, eğitim sistemiyle nasıl daha verimli şekilde çalışabileceği (birbirlerine parazit kaynağı olmaktan çok nasıl birlikte rezonans sağlayabilecekleri) tartışmaya değer bir konu olarak görünmektedir. TST açısından teorik olarak öngörülen noktalar ile Türkiye'de saha çalışması sırasında gözlenen ampirik bulgular tutarlılık göstermektedir. Luhmann'cı anlamda eğitim sisteminin iletişim ortamı olan *yaşam süreci/yaşam boyu öğrencisi*'den Türkiye'deki afet eğitimi konusunda bahsetmek mümkün görünmemektedir, çünkü afet eğitimi kişilerin yaşam sürecini kapsayacak kadar süreklilik gösterememekte, kopuk ve plansız şekilde uygulanmaktadır. Eğitim sisteminin kodları olarak görebileğimiz *başarılı/başarısız* ayrımının afet eğitiminde uygulanmadığı görülmektedir, çünkü öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması mümkün olmadığından herhangi bir başarı kistası üzerinden göreceli başarı ve başarısızlık geri bildirimini alınamamaktadır. Yine eğitim sisteminin *pa-*

radoks çözme mantığı gereği ihtiyaç duyulan örgütsel karar alma programlarının eğitim sistemindeki karşılığı olan müfredatın afet eğitimi için kullanıl(a)madığı, uzun vadede plansız, eşgüdünden yoksun proje tipi faaliyetlerin ise sistemin işleyişiyle uyumlu olmadığı görülmektedir.

Sonuç

Şu özellikle belirtmelidir ki, kurs ve seminer türü etkinlikler okul sonrası yetişkin eğitimi açısından gayet önemli bir yere ve role sahiptir ve hayat boyu öğrenme/sürekli öğrenme için önemli araçlardır. Ancak, bugünün ilkökul öğrencilerinin geleceğin toplumunda inşaat mühendisi, (mühendisin yaptığı proje ve planları bizzat uygulayan) inşaat işçisi ve ustası, belediye başkanı, (şehirleşme ve yerleşim bölgelerine karar verecek) şehir-bölge planlamacısı, emlakçı, mimar, yapı denetçisi, öğretmen, arama ve kurtarma teknisyeni, benzin istasyonu (ve diğer benzeri kamu tesisi) işletmecisi ve elemanı olacaklarını göz önünde bulundurmamız gerekmektedir. Afete ilişkin konularda sistemli eğitim ve değerlendirme, gelecekte çok büyük kombine bir etki yaratacak olan milyonlarca küçücük karar üzerinde önemli bir etki oluşturma potansiyeline sahiptir. Kişisel ve mesleki milyonlarca küçücük kararın afet zararlarının azaltılmasını göz önünde tutarak verilmesi yoluyla sağlanabilecek gelecekteki bu büyük ve toplu etki, ancak uzun vadedeki planlı, sistemli ve tutarlı bir afet eğitimi sayesinde mümkündür. Ancak sistemli, örgün bir afet eğitimiyle geçen bütün bir çocukluk ve ergenlik döneminin üzerine kurs ve seminer çalışmaları gibi yaygın eğitim yollarıyla yetişkin afet eğitimini etkin şekilde 'sürdürmeyi' düşünebiliriz. Yaygın eğitim yöntemleri, yıllar boyunca kazanılmış olan tavır, bilgi ve becerilerin güncel tutulması için etkili bir yol olabilir. Ancak, günümüzde olduğu gibi afetlere yönelik altı boş, temelsiz bir yaygın yetişkin eğitiminden kalıcı sonuçlar beklemek, TST bakış açısından boşa kürek çekmek anlamına gelir.

Luhmann'ın genel teorik duruşu, toplumun kendi evrimsel süreçlerini izlediği ve bu süreçlerin (aynı insanın kendi evrimini doğrudan ve kesin şekilde yönlendirememesi gibi) doğrudan ve arzulanana doğrultuda yönlendirilemeyeceği şeklindedir. Bu tutumu nedeniyle Luhmann, pasifleştirici ve gizli muhafazakar denebilecek bir teori ortaya koymakla eleştirilir. Ancak, bana göre bu teorik kurgu ve onun yöntemleri sayesinde nasıl bir mekanizmayla karşı karşıya olduğumuzun farkına varmak önemli avantajlar sağlayabilir. Bu anlamda, her ne kadar Luhmann'ın kendisi, teorisinin doğrudan çözüm önermek için kullanılabileceğini kabul etmese de, ben bir *birey* olarak beklenmedik şekilde hareket etme ve sistemi ihlal etme potansiyelimi kullanarak, onun koyduğu kuralları esnetmeyi tercih ediyorum.

Bu fikirler ışığında, müfredat dahili ve müfredat harici afet eğitimlerinin uzun vadeli etkilerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar önermek mantıklı bir gelecek planı olarak ortaya çıkmaktadır. Bir diğer ilginç araştırma konusu ise,

afet eğitimini müfredata almış ve almamış ülkelerdeki afete hazırlık seviyelerini karşılaştırmak olabilir. Bu iki araştırma konusunun uzun vadeli olarak ele alınmasının gerekliliği, konunun muazzam karmaşıklığını ve büyüklüğünü göstermektedir. Ancak bu doğrultuda gösterilecek çabalar sayısız insan hayatının kurulması anlamına gelebileceğinden, gayet anlamlı çabalar olacağına inanıyorum.

Kaynakça

- Chinoi, Takako, "Disaster Education in Japan", *Disaster Education*, Building Research Institute & National Graduate Institute for Policy Studies, UNISDR, 2007, ss. 50-66.
- Luhmann, Niklas, "Das Kind als Medium der Erziehung", *Zeitschrift für Pädagogik*, no. 1, 1991. (Qvortrup, 2005 referansıyla.)
- Luhmann, Niklas and Dieter Lenzen (red.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1997. (Qvortrup, 2005 referansıyla.)
- Luhmann, Niklas, "Globalization or World Society: How to Conceive of Modern Society?", *International Review of Sociology*, Vol:7, No: 1, 1997, ss. 67-79.
- Moeller, Hans-Georg, *Luhmann Explained: From Souls to Systems*, Illinois: Open Court, 2006.
- Moeller, Hans-Georg, *The Radical Luhmann*, New York: Columbia University Press, 2012.
- Özmen, Bülent (a), *17 Ağustos 1999 İzmit Körfezi Depremi'nin Hasar Durumu (Rakamsal Verilerle)*, Ankara, Türkiye: Türkiye Deprem Vakfı, 2000.
- Özmen, Bülent (b), *12 Kasım 1999 Düzce Depreminin Konut ve İşyeri Hasarları (Rakamsal Verilerle)*, Bülent Özmen & Günruh Bağcı (Editörler), Ankara, Türkiye: Bayındırlık ve İskan Bakanlığı, Afet İşleri Genel Müdürlüğü Deprem Araştırma Dairesi, 2000.
- Qvortrup, Lars, "Society's Educational System - An Introduction to Niklas Luhmann's Pedagogical Theory", *International Journal of Media, Technology, and Lifelong Learning*, Vol. 1, Issue 1, 2005, ss. 1-21.
- Rasch, William, *Niklas Luhmann's Modernity: The Paradoxes of Differentiation*, California: Stanford University Press, 2000.
- Sinha, Ravi; Mahendale, Vaidehi; Singh, Yash Kumar; Hegde, Ganesh, "School Education for Disaster Reduction", *Disaster Education*, Building Research Institute & National Graduate Institute for Policy Studies, UNISDR, 2007, ss. 1-27.
- Sullivan, Alice, "Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?", *The Netherland's Journal of Social Sciences*, Volume: 38, No: 2, 2002, ss. 144-166.
- WEB - <http://okultabanliafetegitimi.meb.gov.tr/> (Erişim 12.02.2015)
- Yoldaş, Berat, *Düzce'deki Yerel Derneklerin Merkezi Afet Yönetimi Planlarına Asimetrik İşlevsel Denkler Olarak Katılımı: Luhmann'cı Bir Bakış Açısı*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.