

PAPER DETAILS

TITLE: Örgün Yükseköğretim Kurumlarındaki Mahpus Öğrenciler: Akdeniz Üniversitesi Örneği

AUTHORS: Hasan Hüseyin AYGÜL, Alara Fulya SENSOY, Gökçe ÇELİK

PAGES: 103-124

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/703751>

Örgün Yükseköğretim Kurumlarındaki Mahpus Öğrenciler: Akdeniz Üniversitesi Örneği

Prisoner-Students in the Higher Education Programmes: Akdeniz University Case

Hasan Hüseyin Aygül¹ , Alara Fulya Şensoy² , Gökçe Çelik² 

¹Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Antalya

²Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya

Özet

Suç işleyenler, özgürlüklerini ve elde edebilecekleri fırsatları geçici bir süre ertelemek veya sınırlamak zorunda kalan bireylerdir. Eğitim hakkı meselesi bu sınırlandırmanın kapsamına girmemektedir. İnsan onurunu ve kişiliğe saygıyı esas alan temel bir vatandaşlık hakkıdır. Mahpus eğitim programları, araçsal bir perspektifle, eğitim vasıtasıyla suçlu bireyin ıslahını, tekrar suç işleme riskini önlemeyi ve mahpus bireyin toplumla bütünleşmesini hedeflemektedir. Cezaevi eğitimi/mahpus eğitimi denilince temel eğitim, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve mesleki eğitim programları aklı gelmektedir. Bu araştırma ise sadece açık ceza infaz kurumlarındaki mahkûm bireylerin yararlanabildiği örgün yükseköğretim programlarındaki mahpus öğrencileri konu edinmektedir. Bu çerçevede mahpus öğrencilerin eğitimde olma nedenlerini, eğitim sürecindeki deneyimlerini ve bu deneyimlerin ortaya çıkardığı kişisel değişim ve dönüşümü, son olarak eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etme ve anlama teşebbüsü çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 8 mahpus öğrenciyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuç itibarıyla örgün yükseköğretim programlarında olan mahpus öğrencilerin hapsedilmenin acılarından kaçınmak, hayatı yakalamak ve verilen ikinci şansı değerlendirmek, istihdam umutlarını iyileştirmek, zamanı verimli kullanmak, topluma ve aileye olan borçlarını ödemek için eğitimde oldukları saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, mahpus, öğrenci, yükseköğretim.

Abstract

Perpetrators are the individuals that have to restrict or adjourn their freedom and potential opportunities for a while. The right to education is not included in this restriction. The right to education is a basic civil right grounded on the human dignity and respect for personality. Yet, education programmes for prisoners, from an instrumental perspective, aim to rehabilitate individual by means of education, to prevent the risk of recidivism, and to integrate the imprisoned individual into the community. College education for prisoners brings to mind of basic education, mass education, distance education, and professional education programmes. This study, however, specifically focuses on the prisoner students in higher education programmes which are offered only for the imprisoned individuals in the open prison institutions. Thus, it aims to determine and understand the educational motives of prisoner students their experiences during education, the personal change and transformation and finally the problems they encounter throughout their educational process. In line with this purpose, in-depth interviews were conducted with eight prisoner students. The content analysis method was utilised for the analysis of the data, which revealed that the prisoner students in higher education programmes receive education to abstain from the pains stemming from the state of incarceration, to catch up with life and to take the second chance granted to them to increase their prospects for employment, to use their time efficiently, and to pay off debts to society and family.

Keywords: Education, higher education, prisoner, students.

Bir zamanlar bedene yönelik bir ceza anlayışı çerçevesinde suçlunun ölüm, işkence, damgalama, sürgün ve teşhir etme gibi farklı türden uygulamalarla cezalandırılması söz konusuydu. Üstelik bu cezalandırma süreci adeta bir şenlik havası içinde seyirlik bir duruma dönüşerek gücünü gösterişten alan hükümdarın iktidarını pekiştirmekteydi. 18. yüzyıl sonu itibarıyla bedene yönelik bir ceza adaletinden, amacı suç-

luyu ıslah etmek olan bir cezai hapsedmeye doğru bir dönüşüm başladı. Ceza verilirken en azından suçlunun “insanlığına” saygı gösterilmesi gerektiği vurgusu, ruhun/zihnin cezalandırılmasına yönelik ceza felsefesini doğurdu. Nihayetinde 19. yüzyıl başı itibarıyla cezai hapsedme hem özgürlükten yoksun bırakmayı hem de bireylerin dönüştürülmesini hedefledi. Suçun kefaretinin ödenmesi değil aynı türden suçların tekrarının ön-

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin Aygül
Akdeniz Üniversitesi Edebiyat
Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Antalya
e-posta: hasanhuseyinaygul@
akdeniz.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), 9(1), 103–124. © 2019 Deomed

Geliş tarihi / Received: Mart / March 7, 2018; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 11, 2018

Bu makalenin atıf künyesi / Please cite this article as: Aygül, H. H., Şensoy, A. F., & Çelik, G. (2019). Örgün yükseköğretim kurumlarındaki mahpus öğrenciler: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 103–124. doi:10.2399/yod.18.038

ORCID ID: H. H. Aygül 0000-0002-0701-5067; A. F. Şensoy 0000-0002-3881-8727;
G. Çelik 0000-0002-3731-3030

deomed®

lenmesi, hükümdarın intikamı değil toplumun savunulması ceza adaletinin değişen doğasıdır. Suçlu birey toplumla yapmış olduğu sözleşmeye aykırı hareket etmiştir ve nihayetinde toplumsal düzen için cezalandırılması gerekir. Yeni sınıf iktidarının geliştirmiş olduğu bir disiplin mekanizması olarak hapishaneler, yeni felsefenin uygulama alanları olarak mahkûmların elinden zamanını çekip almıştır. Sonrasında endüstriyel bir sistemin doğuşuyla emeğe duyulan ihtiyaç ıslah amaçlı hapiste tutmayı evrenselleştirmeyi, türdeş hale getirmeyi, kurallar çerçevesinde etkinliğini artırmayı ancak ekonomik ve siyasal maliyetini de azaltmayı hedeflemiştir. Böylelikle modern iktidar suçu bireyselleştirmekle kalmamış aynı zamanda kayıt altına alarak ve gözetim altında tutarak egemenliğini bu alanda sürdürmenin bir yolunu da bulmuştur (bkz. Foucault, 2017). Hapsedilmenin evrimi; iktidar ilişkilerine, toplumu düzenleyen ve kontrol eden devlet gücünün işleyişine, yöneten sınıfın menfaatlerine ve ekonomik motiflere bağlı olarak değişmiştir (Jewkes, 2007, s. 23; Nichols, 2016, s. IX; Soot-hill, 2007, s. 27–28).

Günümüzde suçlunun özgürlüğünü elinden alarak onu hapsedmek ceza adaleti ile ilgili beklentilerimizi büyük ölçüde karşılamaktadır. Hapsetme cezası, suçlu bireyin gerçekleştirmiş olduğu eylem üzerinde düşünmesini aynı zamanda cezasını çekerken kendini bireysel olarak geliştirmesini ve nihayetinde suçun tekrarının önlenmesini hedeflemektedir. En azından beklenti budur. Klasik suç ve suçun nedenleri ile ilgili teorilere göre -büyük ölçüde Beccaria ve Bentham görüşlerini referans alarak- suçlular kendi iradeleriyle suç işlerken maliyet hesabı yaparlar. Fayda kayıptan fazlaysa fırsat değerlendirilir. Bu nedenle suçu önlemek için toplum, suçun maliyetini yükseltmek ister. Diğer bir ifadeyle suçu caydırıcı kılmak için hapis cezasının süresi artırılır (Hollin ve Bilby, 2007, s. 608). Ancak cezalandırıcı adaletin caydırıcılığı yani “tedavi modeli” işe yaramamaktadır (Reuss, 1997, s. 210). Çünkü mevcut veriler suç ve suçlu sayısının azalmadığını aksine arttığını göstermektedir. Hükümlü bir bireyin hapishaneden çıktıktan sonra, buraya geri dönme olasılığı yüksektir. Yani serbest kaldıktan sonra mahkûmları bekleyen hayat onları kaçınılmaz olarak tekrar suç işlemeye itebilmektedir. Eski hükümlü kimliğini taşımaları sürekli bir gözetimi beraberinde getirmekle birlikte aynı zamanda iş bulmalarını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca hapishane, mahkûm bireyin ailesini de yoksulluğa iterek, dolaylı olarak suçu üretebilmektedir. Hapishane kültürü de adeta suçlu imal etmektedir. Mahkûm bireylerin hücrelerde soyutlanması, çalışmaya zorlanması ya da eğitime tabi tutulmasının pratik sonuçları mahkûm bireyi suçtan uzaklaştırmamakta aksine hapishanedeki şiddetin varlığı başta olmak üzere dayanışma biçimleri, hiyerarşik yapılanma gibi değişkenlere bağlı olarak mahkûm bireye gelecekteki suç ortakları

için hazır bir ortam da sunmaktadır (Foucault, 2017, s. 384–390).

Suç ve suçlu sayısının azalmadığı, hapishane kültürünün suçlu imal ettiği gözlemleniyorsa cezalandırma sistemi ile ilgili ciddi problemlerin olduğu söyleyebilir mi? Evet yanıtını vermek işin kolayı, zor olan kısmı ise ne yapılması gerektiğidir. Üstelik problem tek yönlü de değildir. Mahpusların özgür topluma yeniden dönüşüyle ilgili araştırmalara baktığımızda pozitif bulguların olmadığını, eski mahkûmların karşı karşıya kaldıkları zorlukların toplumla yeniden bütünleşme çabalarını başarısız kaldığını görüyoruz (Maruna, 2007, s. 664–665). İşte bu hususlar ve göstergeler hükümlülerin rehabilitasyonu ile ilgili tartışmaların temelini oluşturmaktadır. Suçlu bireyin ıslahı, suçun tekrarının önlenmesi ve suçlu bireyin yeniden topluma kazandırılması noktasında üç adımdan oluşan süreci etkin bir şekilde yapılandırabilmek için çeşitli reformların gerçekleştirilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Yani “tedavi edici modelden” “düzeltici modele” doğru bir geçiş söz konusudur (Reuss, 1997, s. 241). Bu alanın önemli bir bölümünü hükümlü bireylerin eğitimi meselesi oluşturmaktadır. Çünkü mahpus eğitimi hem suçlu bireye yeni bir hayat vererek suçun tekrarını önlemekte hem de hapishane ortamının olumsuz koşullarından bireyi soyutlayabilmekte ve nihayetinde rehabilitasyonunu sağlayabilmektedir.

Çalışma, mahpus eğitimi konu edinmektedir. Hükümlü ve tutukluların eğitimi denilince, hapishane duvarlarının ve tellerinin arkasında verilen temel eğitim, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve mesleki eğitim programları akla gelmektedir. Bu araştırma ise sadece açık ceza infaz kurumlarındaki mahkûm bireylerin yararlanabildiği örgün yükseköğretim eğitim programlarındaki mahpus öğrencileri ele almaktadır. Diğer bir ifadeyle eğitim-öğretim dönemi boyunca kampüste, sınıfta, kütüphanede, kantinde olan, ders bitince tekrar cezaevine dönen mahpus öğrenciler çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede mahpus öğrencilerin eğitimde olma nedenlerini; eğitim sürecindeki deneyimlerini ve bu deneyimlerin ortaya çıkardığı kişisel değişim ve dönüşümü; son olarak eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etme ve anlama teşebbüsü çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bunun için öncelikle mahpus eğitim hakkı ile ilgili olarak yasal mevzuat irdelenecek, akabinde mahpus eğitim programları ve modelleri üzerinde durulacaktır. Türkiye’deki mevcut mahpus eğitim hakkı ve eğitim programları da ele alındıktan sonra çalışmanın son kısmında ise Akdeniz Üniversitesi’nin çeşitli bölümlerinde eğitim gören mahpus öğrencilerin eğitimde olma amaçları, eğitim deneyimleri, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve kurumsal beklentileri ele alınacaktır.

Mahpus Bireylerin Eğitim Hakkı ve Eğitim Modelleri

Doksanlı yıllardan bu yana hapisane nüfusu dramatik bir şekilde artmaktadır. 223 ülkeyi referans alan bir araştırma raporuna göre dünya genelinde hükümlü ve tutuklu bireylerin sayısı 10 milyonu aşmış durumdadır. Sadece 2000 yılından bu yana mahkûm nüfusu yaklaşık olarak %20 oranında artmıştır. Aynı dönemde dünya genel nüfustaki artışın %18 olduğu düşünülürse hükümlü ve tutuklu sayısının daha hızla arttığını ifade edebiliriz (Walmsley, 2016, s. 2). Mülkiyet ve uyuşturucuya bağlı suçlar, kişilerin en fazla hüküm giydikleri suç türleridir. Öyle ki uyuşturucuya bağlı suçlardan dolayı hüküm giymiş mahkûmlar hapisane nüfusunun %18'ini oluştururken finansal suçlar ve yolsuzluk sadece %2'sini oluşturmaktadır (Huber, Rape ve Sheahon, 2017, s. 10).

Küresel suçlu sayısının artması ve suç eğilimlerinin görünümü, suçlu bireyin özgürlüğünü almanın caydırıcı bir ceza olup olmadığı hususundaki tartışmaları gündeme getirmektedir. Cezai sürelerin artırılmasının ya da hapisane koşullarının ağırlaştırılmasının daha caydırıcı olacağı ve nihayetinde de suç işleme eğiliminin azalacağına (Mathiesen, 2006, s. 56) dair tartışmalar meselenin bir yönüdür ve bu nokta oldukça muğlak kalmaktadır. Diğer yandan hükümlü bireyin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi hususunda birtakım yapısal düzenlemelerin gerçekleştirilmesinin, örneğin mahpus eğitim programlarının geliştirilmesinin suçun tekrarını önlemek açısından daha işlevsel olduğuna dair görüşler daha baskındır. Mahpus bireyin eğitimi bu kapsamda uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmış temel haklardan biridir.

Suç işleyenler, özgürlüklerini ve elde edebilecekleri fırsatları geçici bir süre ertelemiş veya sınırlamış bireylerdir. Eğitim hakkı meselesi bu sınırlandırmanın kapsamına girmemektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi “herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu” ifade etmektedir. Hükümlülerin ve tutukluların eğitim hakkını güvence altına alan bir diğer düzenleme 1955 yılında Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan “Mahpusların İslahı İçin Asgari Standart Kurallar” başlığını taşımaktadır. 77. kurala göre “bütün mahpuslara kendilerine yarar sağlayabilecek öğretim” hakkı verilmelidir. Okur-yazar olmayan ve genç mahpusların eğitiminin zorunlu olmasının ve mahpusların serbest kaldıktan sonra birtakım güçlüklerle karşılaşmaması için ülke eğitim sistemiyle bütünleştirilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (TBMM Başkanlığı, 2004). Uluslararası alanda mahpusların eğitim hakkı üzerine yapılan bir diğer düzenleme ise Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin, Üye Devletlere Cezaevlerinde Eğitim Hakkında 12 Sayılı Tavsiye Kararı'dır. Bu metin 17 maddeden oluşmakta ve

maddeler genel olarak eğitimin geniş kapsamlı tutulması; mahpus bireylerin eğitime katılmalarının teşvik edilmesi; özellikle özgür toplumda aynı yaş gruplarına sunulan eğitimle mahpuslara sağlanan eğitimin aynı olması; mahpus bireylerin olgusal kimliklerini dikkate alan eğitim programlarının itina ile seçilmesi; mahpus bireyin mesleki eğitimlerinde işgücü piyasalarının ihtiyaçlarının göz önüne alınması; mahpus bireylerin uygun eğitim almalarını sağlayacak mali kaynak, donanım ve öğretim personelinin bulundurulması ile ilgilidir. Mezkûr kararda “Mümkün olan her durumda mahpusların cezaevi dışı eğitime katılmasına izin verilmelidir” ifadesi de yer almaktadır (Adalet Bakanlığı, 2011).

Ağır suç işleyenler, özgürlüklerini ve diğer temel haklarını kaybederler. Dolayısıyla neden mahpusların eğitim hakkı olmalı? Eğitim hakkının araçsal savunusuna göre eğitim vasıtasıyla kişi sosyal ve ekonomik olarak gelişir ve toplumla yeniden bütünleşir. Diğer bir yaklaşıma göre ise eğitim hakkı insan onurunu ve kişiliğe saygıyı esas alan temel bir vatandaşlık hakkıdır (Reuss, 1997, s. 210). Bu nedenle cezanın gerekçesi ile cezaevindeki eğitim hakkını iki ayrı durum olarak değerlendirmek gerekir. Bu yaklaşıma göre ceza özgürlükten yoksun bırakmadır. Eğitim hakkından yoksun bırakmak ise cezanın bir parçası değildir (Vorhaus, 2014, s. 162–167).

Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar, eğitim programlarına katılan mahpusların, serbest bırakıldıktan sonra cezaevine tekrar dönme olasılıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Margaret ve Oricho, 2017, s. 107; Ohayon, 2016, s. 400; Vacca, 2004, s. 298). Örneğin bir çalışmada hapisanede bulunan üniversite programlarına katılan 1373 mahpusun diğer mahpuslara göre tekrar cezaevine dönme ve yeniden suç işleme oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Steurer, Smith ve Tracy, 2001). Bir diğer çalışmada Clark (1991), üniversite düzeyinde eğitim programlarına katılan mahpusların diploma alıp almama durumuna göre tekrar cezaevine dönme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Buna göre diploma alan mahpusların (%24), diploma alamayanlara (%44.6) göre hapis cezasına çarptırılma oranının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Duguid ve Pawson (1998) ise yükseköğretim programına katılan mahpusların; ekonomik, kişisel, bilişsel ya da ahlaki bakış açılarında değişiklik olduğunu ancak böyle bir gelişmenin fiilen gerçekleşip gerçekleşmeme durumunun mahpus bireyin ceza kimliğine, aile yapısına, eğitim geçmişi-ne, hapisane koşullarına ve serbest kaldıktan sonraki ortamın niteliğine de bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca onlara göre mahpuslara yönelik mahpus eğitim programları işe yaramaktadır ancak bu programlar mahpusların işgücüne katılmalarına hizmet edecek kaynaklar sunamamaktadır.

Görüldüğü üzere mahpus eğitimi ile suç işleme eğilimi azaltılabilmektedir. Bu yüzden mahpus eğitim modelleri ülkeden ülkeye farklılıklar gösterse de programların tasarımında araçsal bir bakış açısının etkili olduğu ifade edebilir. Maliyet hesabı, piyasa taleplerini karşılama, fayda sağlama gibi beklentiler mahpus eğitim programlarının görünümünü belirlemektedir. Reuss'un (1997, s. 242) bilişsel beceri eğitimi olarak ifade ettiği ve sosyal açıdan kabul edilebilir hedeflere (istihdam olanağı yaratma, problem çözme, kişilerarası beceriler, empati, rol alma, negatif duyguları yönetme, problem tanımlama gibi) ulaşması için mahpus bireylere verilen çeşitli eğitim programları söz konusudur: Yetişkin Temel Eğitimi (*Adult Basic Education*), Yetişkin Ortaöğretimi (*Adult Secondary Education*), Genel Öğretim Geliştirme (*General Education Development*), Mesleki Eğitim (*Vocational Education*), Üniversite Kursları (*College Coursework*) ve Özel Eğitim (*Special Education*) gibi. Ayrıca mahpusların toplumla yeniden bütünleşmesine yardımcı olmak için tasarlanmış madde bağımlılığı danışmanlığı, yaşam becerileri eğitimi gibi akademik olmayan programlar da söz konusudur (Klein, Michelle, Bugarin, Cataldi ve Tauschek, 2004, s. 8). Son olarak mahpus bireyin iş görüşme becerilerinin geliştirilmesi, profesyonel işyeri alışkanlıklarının kazandırılması dahil olmak üzere istihdam yaratmanın ve elde etmenin yollarını öğretmeyi hedefleyen istihdam eğitim servisleri bulunmaktadır (Lawrence, Mears, Dubin ve Travis, 2002, s. 15).

Nichols'a (2016, s. 4) göre mahpus eğitimi ile ilgili olarak üç eğitim modeli bulunmaktadır. Bunlardan biri hümanistik mahpus eğitim modelidir. Bu modelin amacı mahpus bireyi entelektüel ve duygusal olarak bütün kişiliği ile geliştirmektir. Bunun için eğitim ve öğretim faaliyetlerinden mahpus bireyin yararlanabilmesi ve öğretmenler tarafından bu sürecin yürütülmesi sağlanmaktadır. Liberal eğitim modeli ise mahpus bireyin eleştirel düşünce ve hayal gücünü geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun için mahpus bireyin edebiyat, matematik, bilim, sanat gibi alanlarda entelektüel olarak disiplinize edilmesi öngörülmektedir. Son olarak mesleki eğitim modeli ise mahpus bireyleri çalışma hayatı için gerekli becerilerle donatmayı hedeflenmektedir. Bunun için atölye gibi mekânlarda alanın uzmanları tarafından mahpus bireyin yaparak öğrenmesi sağlanmaktadır.

Goffman'a (2016, s. 81) göre "total kurumlar" kapatılmış kişinin kurumdan ayrıldıktan sonra kurumun standartlarını kendi isteği ile devam ettirebilmesi için kişinin öz düzenleyici mekanizmalarını yeniden ayarlamayı hedeflemektedir. Eğitim vasıtasıyla bu süreç pekiştirilmektedir. Diğer bir deyişle disiplin, gözetim ve denetim gibi kurumsal pratikler hapishanelerin yanı sıra eğitim vasıtasıyla desteklenmekte, böylelikle her iki kurum da çifte kontrol mekanizması olarak mahpus bireyin ya-

şamını düzenlemektedir. Nihayetinde hem hapishane hem de eğitim bireyin ve toplumun yararına yatırım yapan kurumlardır (Nichols, 2016, s. X). Bu yüzden mahpus eğitimi suçlu bireyin ıslahını, tekrar suç işleme riskini önlemeyi, toplumla bütünleşmesini ayrıca bütün bu süreçlerin gerçekleşmesi için gerekli bilgi ve becerilerle suçlu bireyin donatılmasını gaye edinmektedir. Diğer yandan farklı beklentiler de olabilir: mahpus eğitimi, ceza reformcusu hapishanenin sert bir rejimini dönüştürmenin aracı olarak; cezaevi personeli, mahpusları tutuklu olarak tutmanın bir yolu olarak; güvenlik personeli bir risk olarak; eğitmenler ise bir meslek kazanımı olarak görebilir. Bazı mahkûmlar açısından ise eğitimin işlevi sadece zaman geçirmektir (Reuss ve Wilson, 2000, s. 173).

Mahpus eğitim programları, modelleri ve mahpus eğitiminin işlevleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde insan onuru, kişiliğe saygı ve temel bir vatandaşlık hakkı çerçevesinde bir mahpus eğitiminden söz edilememektedir. Daha ziyade mahpus bireyin tekrar suç işlemesini önlemek için -diğer bir ifadeyle araçsal bir yaklaşımla- suçlu bireyin bütün yönleriyle kişisel bir gelişim göstermesi (kendini gerçekleştirme, benlik saygısı, güven vb.) ve nihayetinde kazandığı diploma, bilgi ve becerilerle toplumla bütünleşmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye'de Mahpus Eğitimi ve Eğitim Modelleri

Hükümlü ve tutuklu sayısı dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 2000'li yıllardan bu yana dramatik bir şekilde artış göstermektedir. Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü verilerine göre Türkiye'de 2017 yılı itibarıyla cezaevlerinde bulunan mahkûm sayısı 228.993'tür (■ Şekil 1).

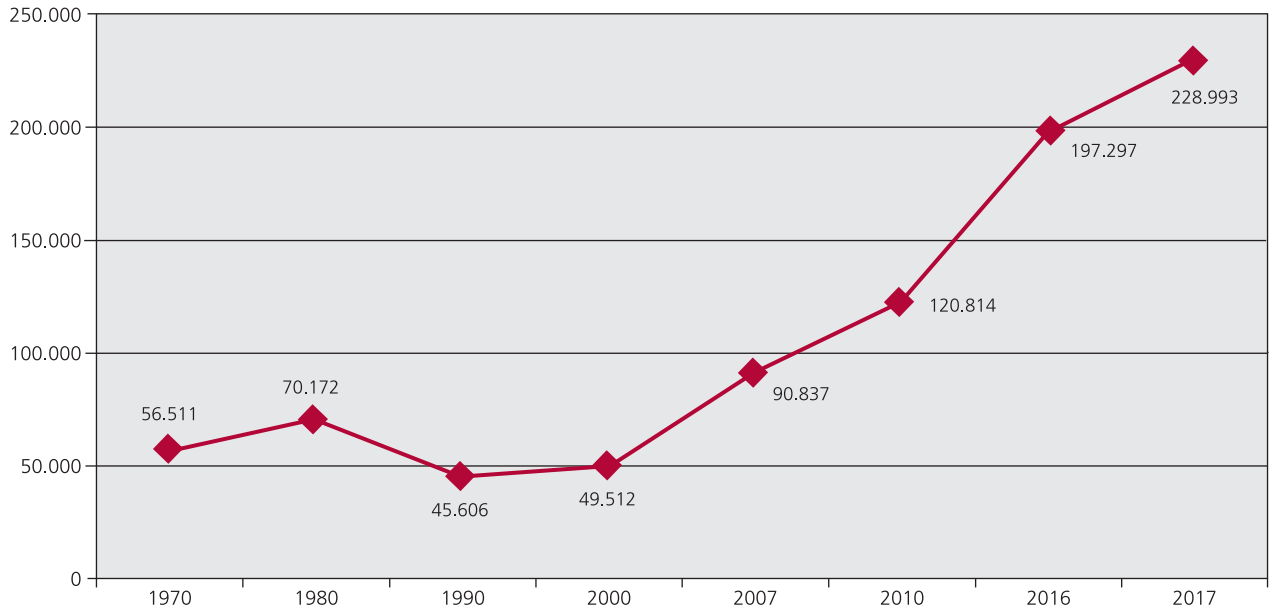
Mekânların cinsiyeti olduğuna dair sosyolojik bir bilgiye istinaden hapishanelerin de eril kimlik üzerine kurulu ve dolayısıyla erkek egemen kültürün bir taşıyıcısı olan bir kurum olduğu ifade edebilir. 2017 yılı verilerine göre hükümlü ve tutukluların %94.4'ü erkek, %4.3'ü kadın ve %1.2'si çocuklardan oluşmaktadır. Ceza infaz kurumları ile ilgili dikkat çeken diğer bir husus toplam 386 ceza infaz kurumu bulunmasına ve bu kurumların kapasitesinin 208.830 kişilik olmasına rağmen 228 binden fazla hükümlü ve tutuklunun hapishanelerde olmasıdır. Uluslararası normlara uymayan, fiziki şartlarının yanı sıra kapasiteleri itibarıyla eğitim ve iyileştirmenin kısıtlı sunulduğu ya da hiç sunulmadığı küçük ilçe ceza infaz kurumları kapatılmakta, buna karşın mevcut merkezi cezaevlerine ek binalar yapılarak yatak kapasitesi artırılmaktadır (Adalet Bakanlığı, 2018). Cezaevlerinin merkezi yerleşim yerlerine kaydırılmasına yönelik projenin, mahpus eğitimi kapsamında da olumlu sonuçlar vereceği öngörülebilir.

Hapishanelerin erkek egemen bir dünyanın yansıması olduğu kadar mevcut toplumsal eşitsizliklerin bir sonucu olarak da değerlendirilebilecek yönü bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal sınıf ile cezaevine girenler arasında doğrusal bir ilişki vardır: İşsizlik, düşük beceri düzeyine sahip olma ve eğitim seviyesinin düşük olması gibi (Behan, 2014, s. 27; MacGuinness, 2000, s. 88). Türkiye’deki hapishanelerin görünümü de dünya genelinde olduğu gibi düşük eğitim ve beceri düzeyine sahip olan, dezavantajlı sosyoekonomik bir gruba ait olan genç ve erkek bireylerden oluşmaktadır. Örneğin cezaevindeki mahkûmların %23.3’ünü ilkökul mezunları, %30.8’ini ise ortaokul mezunları oluşturmaktadır. Buna karşılık yükseköğretim mezunu mahkûmların oranı sadece %4.3’tür. Benzer şekilde dünyada olduğu gibi hırsızlık ve uyuşturucuya bağlı suçlar en çok işlenen suç türleridir (TÜİK, 2016). Nihayetinde suç ve suçlu bireyin görünümüne dair benzer göstergeler mahpus eğitimi hususunda da aynı temelden hareket eden yasal prosedürleri ve uygulamaları ortaya çıkarmaktadır.

Uluslararası hukuka uygun olarak Türkiye’deki mahpus eğitim hakkı kanunlarla güvence altına alınmıştır. Anayasa’nın 42. maddesine göre “Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz.” Mahpus bireyler açısından eğitim bir hak olduğu gibi devlet açısından da bir ödev konusudur. Diğer bir ifadeyle mahpus bireye eğitim hakkı tanımak kadar devletin kurumsal sorumluluklarını yerine getirerek hükümlü ve tutuklu bireye eğitime erişim imkânını sağlaması gerekmektedir. Buna

istinaden “Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun”, genç ve yetişkin hükümlü ve tutuklulara yönelik uygulanacak eğitim programlarına ve iyileştirme çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir. Buna göre mahpus bireyin eğitimi ile hedeflenen hususlar şu şekildedir: Mahpus bireyin kişiliğini geliştirme, yeni beceriler elde etmesini sağlama, suç işleme eğilimini yok etme ve salıverme sonrası yaşama hazırlama. Mahpus bireyin yaşı, ceza süresi ve yetenekleri dikkate alınarak temel eğitim, orta ve yükseköğretim düzeylerinde ayrıca din, meslek, beden eğitimi gibi alanlarda da eğitim programlarının uygulanabilir hale getirilmesi devletin sorumluluğu olarak görülmektedir. Açık ceza infaz kurumları ile çocuk eğitim evlerinde bulunan mahpusların örgün ve yaygın, kapalı ceza infaz kurumunda bulunan mahpusların ise yaygın eğitimden yararlanması yasal bir çerçeve ile sınırlandırılmıştır (Adalet Bakanlığı, 2004).

Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü tarafından Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi’nin 12 Sayılı Tavsiye Kararı’nı dikkate alarak hazırlanan 46/1 numaralı genelge de mahpus bireylerin eğitimi ve iyileştirilme işlemleri ile ilgili düzenlemeleri içermektedir. “Eğitim İlkeleri” adlı bölümde hükümlü ve tutukluların maddi ve manevi kalkınmaları için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitim programlarıyla; hükümlü ve tutuklulara doğru tutum ve alışkanlıkların kazandırılması, yeniden suç işlemesini önleyecek ahlaki değerlerin aşılması, kurum hayatının özgür hayata yakınlaştırılması



■ Şekil 1. Türkiye’de 2017 yılı itibariyle cezaevlerinde bulunan mahkûm sayısı. Kaynak: Adalet Bakanlığı, 2017.

ve hükümlü bireylerin serbest kaldıktan sonra topluma uyumlarının kolaylaştırılması amaçlanmaktadır. Bir diğer deyişle hükümlü bireyin “bir bütün halinde geliştirilmesi” hedeflenmektedir (Adalet Bakanlığı, 2011).

Türkiye’de hükümlü bireyin eğitime erişimini sağlayan ve düzenleyen mekanizma ceza infaz kurumlarındaki eğitim servisidir. Bu birimde çalışan kurum öğretmenleri, hükümlü bireyin eğitim ve mesleki durumlarını tespit etmekle ve akabinde mahkûm bireyin eğitim seviyesini yükseltmesini ve meslek sahibi olmasını sağlamak için bireyi uygun eğitim programlarına yönlendirmekle sorumludur. Hükümlüler için eğitim hizmetleri; okuma yazma kursları, yaygın eğitim (açıköğretim ortaokulu, lisesi ve fakültesi), örgün yükseköğretim, mesleki ve teknik kurslardan oluşmaktadır. Son yıllarda eğitim teknolojilerindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim programları da hükümlü ve tutuklu bireylerin yararlanabildiği eğitim haklarından biridir. Uzaktan eğitime katılan hükümlü öğrencilerin personel nezaretinde internetten yararlanabilmesi de mümkündür. Ayrıca hükümlü ve tutuklular kurum içinde ve dışında gerçekleştirilen çeşitli sınavlara katılma hakkına da sahiptir. Çalışma kapsamında ele aldığımız husus ise örgün yükseköğretim programlarında yer alan hükümlülerdir. Herhangi bir yükseköğretim kurumuna devam ederken tutuklanan veya hüküm giyen öğrencilerin yanı sıra hapisshanedeyken üniversite sınavını kazanan kişiler de bu eğitim hakkından yararlanabilmektedir. Ancak bir takım sınırlamalar da söz konusudur: kazandığı üniversitenin kurumla aynı belediye sınırları içinde olması, okulun/üniversitenin hükümlü öğrenciyi kabul etmesi gibi. Hükümlülerin okula gidiş ve gelişleri ile her türlü masraflar da kendilerine aittir (Adalet Bakanlığı, 2011).

Türkiye’deki mahpus eğitimi hem cezaevindeki uygulanan eğitim programlarını hem de hapisshane duvarlarını aşan eğitim olanakları ile eğitim hakkı ilkesi çerçevesinde mahpus bireyin bir bütün olarak geliştirilmesini hedeflemektedir. Hümanistik ve mesleki eğitim modelleri bu kapsamda referans alınmaktadır. Bu bakımdan mahpus eğitiminde faydacı bir bakış açısının, diğer bir ifadeyle “araçsal” bir perspektifin olduğu da görülmektedir.

Araştırmanın Metodolojisi

Hapishane, cezaevi veya son yıllarda daha çok tercih edilen kullanımıyla ceza infaz kurumlarındaki eğitim faaliyetleri; temel eğitim, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve mesleki eğitim programları olmak üzere dört başlıkta ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra kütüphane destek hizmetleri ile diğer sosyal ve kültürel etkinlikler de cezaevi eğitim programları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Türkiye’deki cezaevi eğitim programları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sayısı azdır ve bu araştırmaların

odağı cezaevi içerisinde uygulanan eğitim programları ile sınırlıdır. Örneğin ceza infaz kurumlarındaki mesleki eğitim faaliyetlerini, hükümlülerin bakış açıları ve tecrübeleri üzerinden değerlendiren bir çalışmada, verilen mesleki eğitimlerin, kurslara katılan hükümlüler üzerinde olumlu etkileri olduğu ve onların “hayata tutunma beklentilerini arttırdığı” saptanmıştır (Koçak ve Altun, 2010). Bir diğer çalışmada ise ceza infaz kurumlarında verilen eğitimlerin daha çok “eğitim seviyesini yükseltme”, “kişisel gelişimi destekleme”, “tahliye sonrası iş bulma imkânını sağlama” ve “kurum içi motivasyonu artırma” gibi bir takım bireysel düzeyde işlevlerinin olduğu ancak bu durumun beklenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Balaban ve Özen, 2010). Ceza infaz kurumundaki eğitim faaliyetlerini temel eğitim, mesleki eğitim, dini eğitim, sosyal ve kültürel etkinlikler, kütüphane ve kitaplık faaliyetleri olmak üzere beş başlık altında toplayarak yaşam boyu öğrenme açısından değerlendiren bir diğer çalışmada ise hükümlülerin söz konusu eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirdikleri ortaya koyulmuştur. Buna göre mahkûmların, dini eğitim faaliyetlerini diğer eğitim programlarına göre daha yeterli gördüğü saptanmıştır. Çalışmada, eğitim ve meslek edindirme kurslarının günün koşullarına göre düzenlenmesi ve yaşam boyu öğrenme açısından eğitim faaliyetlerinin yeniden değerlendirilmesi gerekliliği de tespit edilmiştir (Şen, 2016). Söz konusu çalışmalar, ceza infaz kurumlarındaki eğitimlerin olumlu yönlerine vurgu yapmakta, özellikle okuma-yazma bilmeyen ya da eğitim düzeyleri düşük ayrıca kurum öncesi işsiz olan bireyler üzerinde bu eğitim faaliyetlerinin oldukça etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Kurumsal düzeydeki sorunların ve beklentilerin tespit edilmesi açısından da söz konusu araştırmaların önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra açıköğretim ortaokul ve lise öğrencisi olan hükümlü ve tutukluların okumaya dair tutumlarının ve kaygılarının belirlenmesini (Altunkaya, 2016; Altunkaya, 2017), tutuklu ve hükümlülere yönelik olarak düzenlenen el sanatlarıyla ilgili etkinlikler ve bu etkinliklerin hükümlü bireyler üzerindeki etkilerinin tespit edilmesini (Konuk, 2016; Yanar, Erdoğan, Kayabaşı ve Söylemezoğlu, 2013), dini eğitim uygulamalarının hükümlülerin rehabilitasyonu açısından öneminin belirlenmesini ve söz konusu eğitimin uygulanmasında karşılaşılan sorunların ve beklentilerin saptanmasını (Çınar, 2016; Özdemir, 2002) amaçlayan çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Mustafa Saldırım’ın “*Hükümlü ve Tutuklu Eğitimin Temelleri*” (2011) adlı çalışması ise mahpus eğitimini hukuki düzlemde ele alarak ilgili literatüre katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma ise örgün yükseköğretimdeki mahpusları ele almaktadır ve bu kapsamdaki ilk ve tek çalışmadır. Mahpus bireylerin eğitim sürecine katılma nedenlerinin tespit edilmesi, eğitim süreci ile ilgili deneyimlerinin ve bu deneyimler neticesinde meydana gelen kişisel değişim ve dönüşümün belirlenme-

si, son olarak eğitim süreçlerinde karşılaşılan problemlerin ve eğitim ile ilgili beklentilerin saptanması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışma şu problemlere cevap aramaktadır:

- Mahpus bireyler için eğitimin anlamı nedir?
- Mahpus bireyleri örgün yükseköğretime yönlendiren/motive eden unsurlar nedir?
- Mahpus bireylerin örgün eğitim içinde yer almalarının kendisinde meydana getirdiği kişisel değişim ve dönüşümler nedir?
- Mahpus bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümüne yönelik olarak beklentileri ve çözüm önerileri nedir?

Araştırmacının öğretim üyesi, görüşülen kişilerin de hükümlü-öğrenci olması nedeniyle ortaya çıkabilecek “sembolik şiddetin” azaltılmasına yönelik olarak çalışmada, Bourdieu’nun (1999, s. 608–609) “aktif ve metodik dinleme” tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı, araştırmacı ile görüşülen kişi arasındaki toplumsal hiyerarşinin, yani kişinin sahip olduğu sermaye türlerinin ortaya çıkarmış olduğu toplumsal asimetrleri telafi etmek ayrıca görüşme esnasında kurulan dilsel ve sembolik etkileşimin yönlendirici olmadan gerçekleşmesini sağlamaktır. Böylelikle araştırmacı, görüşülen kişinin dilini, görüşlerini, duygularını ve düşüncelerini kontrollü bir şekilde taklit ederek, kendine yönelik düşünümSELLİK (*reflexivity*) görevini yerine getirir. Araştırmacı ile görüşülen kişi arasındaki mesafenin daraltılması için görüşmeler kampüs içinde gerçekleştirilmiştir. Hükümlü-öğrencilerle ders esnasında ve sonrasında etkileşim içinde olmak ayrıca onların gündelik hayatlarına tanıklık etmek çalışmanın gözlem vasıtasıyla bilgi üretilmesine de katkı sağlamıştır. Görüşmeler esnasında “yaşam anlatısı” tekniğinden yararlanılmış ve nihayetinde görüşülen bireyle somut olaylar ve olgular üzerinden yakınlık kurulmaya çalışılmış ve problemin taşıyıcısı olan bireylerin yaşam süreçleri ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir. Bu kapsamda 8 hükümlü öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 13 saat 39 dakikalık veri çalışmanın boyutlarını ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bunun için de öncelikle temalar belirlenmiş (mahpus bireylerin eğitimde olma nedenleri, eğitim vasıtasıyla yaşanan kişisel değişim ve dönüşümler, karşılaşılan kurumsal sorunlar ve beklentiler), veriler kodlama birimlerine göre ayırdıktan sonra ilgili temalar içinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Bulguları

Mahpus eğitimi ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde genel olarak araştırmacıların kurum içi (cezaevi) eğitim programlarını inceledikleri görülmektedir. Bu araştırma ise farklı kurumsal kimlikleri aynı anda taşıyan bireylere, yani hem mahpus

hem öğrenci, hem hapisanede hem de üniversitede olan kişilere odaklanmaktadır. Aşağıda mahpus öğrencinin yaşam anlatılarına, gündelik yaşamına ve kurguladıkları farklı kimliklere dair bilgiler yer almaktadır.

Katılımcıların Olgusal Kimlikleri

Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmeler, 2017 yılının nisan, mayıs ve haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde Antalya E Tipi Açık Cezaevinde bulunan ve örgün yükseköğretim hakkından yararlanan 16 kişi olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubuna dâhil edilen hükümlüler aynı koşu-
ta kalmaktadır. Kartopu örneklemeyle (*snowball sampling*), olguya ilişkin problemin taşıyıcısı olarak bilinen ve ulaşılabilir olan 8 kişiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kişisel güvenlik açısından riskler içerebileceği düşünülerek katılımcılara numara verilmiştir. Katılımcıların olgusal kimlikleri şu şekildedir:

- **G1:** Turizm Fakültesi Konaklama İşletmeciliği 3. sınıf öğrencisidir. 25 yaşında olan G1, uyuşturucu madde ticareti ve kullanma suçundan dolayı 8 yıl 4 ay hapis cezası almıştır. Üç yıldır hapisanede olan G1, son 1 yıldır da açık cezaevinde bulunmaktadır. Üniversite eğitimi sırasında cezaevine girdiği için yarım kalan eğitim sürecini tamamlamak amacıyla açık cezaevine geçmesi sonrasında örgün eğitim hakkından yararlanmaya başlamıştır. Geçimini ailesi sağlamaktadır.
- **G2:** Turizm Fakültesi Konaklama İşletmeciliği 4. sınıf öğrencisidir. Almanya doğumlu ve 44 yaşında olan G2, kasten öldürme suçundan dolayı müebbet hapis cezası almıştır. Kapalı cezaevinde 13 yıl kaldıktan sonra 4 yıl iyi hal indirimi almıştır. Bir yılı denetimli serbestlik olmak üzere 3 yıl daha cezası bulunmaktadır. G2’nin abisi Türkiye’deki bir üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Taşınmaz mülkünün kira getirisi ile geçimini sağlamaktadır.
- **G3:** Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi 1. sınıf öğrencisidir. Daha önce bir önlisans programını da cezaevindeyken tamamlamıştır. Otuz yedi yaşında olan G3, kasten yaralama suçundan dolayı 12.5 yıl hapis cezası almıştır. Altı yıldır hapisanede olan G3, 2 yıldır da açık cezaevindedir. Kardeşlerinin maddi yardımları ile geçimini sürdürmektedir. G3 Tıp Fakültesi mezunudur. Doktor olmasından dolayı kurum revirinde de görev yapmaktadır. Ayrıca 2017–2018 öğretim yılında Turizm Fakültesi’ni kazanarak, yabancı dilini geliştirmeyi ve ileride başka bir ülkede mesleğini yapmayı planlamaktadır.
- **G4:** Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü öğrencisidir. Cezaevindeyken iki önlisans programını tamamlamıştır. Kırk yedi yaşında ve ziraat mühendisi olan G4, kasten öldürme suçundan dolayı 20 yıl hüküm giymiştir. Geçtiğimiz aylarda da tahliye olmuştur. Geçimini sağlayabilecek

maddi gücü olan G4, sosyoloji lisans diplomasını da aldığı toplam 4 üniversiteyi bitirmiş olacaktır. G4 iki çocuk sahibidir.

- **G5:** Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Gaz ve Tesisatı Teknolojisi 2. sınıf öğrencisidir. Yirmi bir yaşında olan G5, kasten öldürme suçundan dolayı 12 yıl hüküm giymiştir. Beş yıldır cezaevinde olan G4'ün infaz ve denetimli serbestlikle birlikte toplam 2 yılı kalmıştır. Cezaevinde açıköğretim lisesini tamamlamıştır. G5 cezaevine girmen önce babası ve amcaları hüküm giymiş ve cezaevinde bulunmuştur. Bu nedenle G5 diğer katılımcılara göre farklı bir durumu yansıtmaktadır. Geçimini ailesi karşılamaktadır.
- **G6:** Edebiyat Fakültesi Arkeoloji Bölümü 2. sınıf öğrencisidir. Yirmi yedi yaşında olan G6, öldürmeye teşebbüs suçundan dolayı 6 sene 3 ay hüküm giymiş ve geçtiğimiz aylarda tahliye olmuştur. G6 eğitime kaldığı yerden devam etmektedir. Lise eğitimini de cezaevindeyken tamamlamıştır. Anne ve babası ayrıdır. Geçimini ailesi karşılamaktadır.
- **G7:** Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Medya ve İletişim Programı öğrencisidir. Daha önce açıköğretim fakültesinde İşletme Bölümünü tamamlamıştır. Aynı zamanda Adalet ve Sosyal Hizmetler önlisans programlarını bitirmiştir. Otuz beş yaşında olan G7, kasten öldürme suçundan dolayı 15 yıl hapis cezası almıştır. Altı ay sonra denetimli serbestlikten yararlanacak olan G7'nin geçimini ailesi sağlamaktadır.
- **G8:** İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü öğrencisidir. Lise eğitimini cezaevinde tamamlamıştır. Yirmi bir yaşında olan G8, kasten öldürme suçundan dolayı 10 yıl hüküm giymiştir. Sekiz yıldır cezaevinde olan G8'in infaz ve denetimli serbestlikle birlikte toplam 1.5 yılı kalmıştır. Cezaevindeyken, babası vefat etmiştir. Geçimini babasından kalan gelirle karşılamaktadır.

Bu kısa yaşam anlatıları üç noktanın altını çizmektedir: Birinci olarak mahpus bireylerin daha öncesine dair cezai geçmişleri bulunmamaktadır. İkinci eğitim seviyelerinin yüksek olmasıdır. Çocuk yaşta cezaevine giren bireyler de dâhil olmak üzere hapisane koşulları, onları eğitim sürecinden koparmıştır. Son olarak aileleriyle olan iletişimleri kuvvetlidir. Bu üç durum onları hapisane kültüründen ve suçtan uzaklaştırarak, onların eğitim kurumlarında yer almalarını sağlamaktadır.

Mahpus Bireylere Göre Yükseköğretimde Olma Nedenleri

Çalışmada mahpus bireylerin eğitimde olma nedenlerinin hem Sykes'in (1958) hapisane yaşamının doğal yoksunlukları olarak ifade ettiği "hapsedilmenin acıları" çerçevesinde hem

de MacGuinness (2000) başta olmak üzere ilgili alanda gerçekleştirilen çalışmalardan çıkarılan temalar ekseninde ele alınması amaçlanmıştır. Buna göre mahpus bireylerin eğitimde olma nedenleri şu şekilde ifade edilebilir:

Hapsedilmenin Acılarından Uzaklaşmak/Kurtulmak İçin Eğitim

Sykes'e (1958, s. 65) göre hapsedilmenin birtakım sancılar/acıları vardır. Bunlardan biri mahkûm bireyin özgürlüğünü kaybederek kuruma hapsedilmesidir. Mahkûmun dünyası sadece hapisane duvarları ile çevrili değildir aynı zamanda kurum içinde de birtakım sınırlamalar söz konusudur. Bu çifte izolasyon durumu mahkûm bireyi duygusal ilişkilerden uzaklaştırmakta, yalnızlık ve can sıkıntısı yaşamasına neden olmaktadır. Hapsedilmiş olmanın en acı verici tarafı ise mahpus bireyin, özgür toplum tarafından ahlaki gerekçelerle ve kasıtlı olarak reddedilmesidir.

"Beni en çok etkileyen, hapisaneye girildiğinde bir anda o çevrenizden kopuyorsunuz, bütün alışkanlıklarımız, her şey bitiyor. Duygusal bir insansanız en çok etkileyen, arkadaşlarımızın unutmaması oluyor. Maksimum 6 ay içinde herkes unutuyor sizi. Genelde aile, akrabalar, anne, baba, kardeş, kuzen... Diğer sosyal çevre tamamen bitti." [G3, 37]

"Unutuluyorsun belli bir şeyden sonra, insanlar seni unutuyor. Cezaevinde insanların bir gün sizi bırakabileceğini öğreniyorsun. Hayat toz pembe bir hayat değil. Pembesi gidiyor, tozu kalıyor sadece. Herkesin hayatı öyle ama cezaevi daha farklı oluyor. Sana ölmüş gözüyle bakıyorlar. Benim en yakın akrabam 6-7 yıl olmuş görüşmeye gelmiyor. Değer verdiğinde kendine acıyorsun. Ben bu insana değer verdim, beni bir gün bile ziyarete gelmedi, diye." [G4, 47]

Örgün yükseköğretimde olan mahpus öğrencilerin eğitimde yer almalarının birincil nedeni özgür dünyaya yeniden kavuşmaktır. Cezaevi eğitim programları birtakım sınırlamalar çerçevesinde özgür dünyayı cezaevine taşıyabilmektedir ancak örgün yükseköğretimde yer alan mahkûmlar açısından eğitimde olmak onların bir süreliğine de olsa özgürlük tecrübesini yeniden yaşamasına olanak sağlamaktadır.

"Zaten hapis cezası nedir? Dört duvarın arasında kalmak. Siz o duvarlardan dışarıya çıkarsanız özgürlüğü tatmış oluyorsunuz. Bu sebeple hapisane, ceza yatmak diye bir kavram kalmıyor. Yani bizim öğrencilerin (diğer mahpus öğrencilerin) hiçbir hapisanede yattığımızı söyleyemez." [G1, 25]

"Ben Afyon cezaevindeyken burayı kazandım. Aslında küçük şeyler de cezbediyor insanı. Bana 24 saat zaman dilimi verip kayıt için beni serbest bırakmaları... Mesela böyle küçük şeyler de insanı cezbediyor. Çünkü oradan (cezeviden) ne kopardın kâr. Bir günümü ben dışarıda geçirdim, mutluyum..." [G6, 27]

"Tabii ki özgürlük hissi... Kesinlikle özgürlük için okuyorum. Zaten onun için kazandım, onun için çabaladım." [G6, 27]

“Üniversiteye gittiğimde özgürlüğümü elde ettiğimi hissettim. Büyük bir özgürlük dışarı çıkmak. Elimde kelepçeler olmaması. Sadece bir süre de olsa.” [G7, 35]

“Birçoğumuzun çıkış sebebi özgürlüğe adım atmak, insanlara kaynaşmak, dışarıya karışmak.” [G5, 21]

Görüldüğü üzere “özgürlüğü tatmak” mahkûm bireyin dünyasına anlamlı bir iz bırakabilmektedir. Belirli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmış özgürlük deneyiminin diğer eğitim programlarından farklı olarak mahkûm birey üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığını söyleyebiliriz. Bunun nedeni mahkûm bireylerin eğitim vasıtasıyla özgür dünyanın aktörleriyle bir arada yer alması, onların gündelik hayatlarına tanıklık etmeleri ve nihayetinde özgürlüğün vazgeçilmez bir değer olduğunu kavramalarıdır. Cezaevi eğitim programları ise mahpus bireylere bir arada bulunma imkânı vermektedir. Dolayısıyla burada sadece hapishane kültürünün izlerini görmek mümkündür. Diğer yandan örgün eğitimde yer alan mahpus öğrenciler ise farklı sosyal gruplardan gelen bireylerle toplumsal etkileşime geçebilmektedir. Söz konusu etkileşim süreci mahkûm bireyi suç dünyasından uzaklaştırarak özgür dünyanın bir parçası haline getirmektedir:

“En başta özgürlük için buradayım. 4 yıl kapalıda yattım. Hiçbir şekilde dışarıyla ilişkiniz olmuyor. En önemli şey dışarıda olmak. Sosyal hayata tekrar adapte olmak... Bir de cezaevindeki şey belli, konuşacak birini bulamıyorsunuz ben kendi adıma söyleyim. Konuşacak biri olmayınca sıkıntı yani. Onu burada (üniversitede) tamamlamaya çalışıyoruz.” [G3, 37]

“Burada iki hayat yaşıyoruz şu anda. Bazı arkadaşlar diyor ki, ya oğlum işte siz ceza yatmıyorsunuz, gündüz dışarıdasınız, akşam oraya yatmaya gidiyorsunuz. Ben diyorum ki, kardeşim sen izinden dönerken evine, nasıl sıkıntı yaşıyorsun, çok kötü oluyorsun. İşte ben her gün izinden döner gibi dönüyorum. Yaşamayı bırakıyorum, bir nevi yarı ölüm olarak geçiyorsun yani. Bakıyorum, dışarıda hayat var, insanlar akşam şuraya gidelim, buraya gidelim. Sevgilileriyle dolaşalım, eğlenelim. Şurada şu konser var, burada bu konser var. Program, plan içindeler.” [G5, 21]

Hapsedilmenin bir diğer acısı maddi yoksunluktur ki bu yoksunluk mahpus bireyin özgür dünyada yaşadığı yoksunluktan her zaman için daha büyüktür. Mahkûm birey hapishane koşullarında masa, sandalye gibi en basit eşyalara bile sahip değildir. Bu nedenle mahpus bireyler sadece yaşam gereklilikleri olarak değil aynı zamanda yaşam tarzı farklılıklarını yansıtabilecek veya mahremiyetlerini koruyabilecek mal ve hizmetlerden yoksun kalmaktadır (Sykes, 1958, s. 66–68). Hapishane gibi total bir kuruma girişle birlikte birtakım konfor setleri de (örneğin yumuşak bir yatakta, ışıklar kapalı bir şekilde sükûnet içinde uyuma gibi) kaybedilir (Goffman, 2016, s. 54).

Örgün eğitimde yer alan mahpus bireyler ise söz konusu maddi yoksunluklarını ve konfor eksikliklerini büyük ölçüde telafi edebilmektedir. Cezaevinden üniversiteye giden, kişisel eşyalarına kısa bir süreliğine de olsa tekrar sahip olan, cezaevinde ona verilen yemeği değil de istediği yemeği yiyebilen, hatta berberini seçebilen, para kullanabilen bir bireye dönüşmektedir:

“Kapalıda herşeye özlem duyuyorsunuz. Biz burada öğrenciyiz, yaşıyoruz ve ulaşabiliyoruz. Ama orada herşey kısıtlı. Altı yıl boyunca 2–3 kilo kırmızı et anca yemişimdir. Günlük hayatta sıradan olan şey bile orada çok lüks. Bir dürtüm yemek için özel çaba sarf ediyorsun... Dışarıdan da geliyor. Mesela baklava yazdırıyorsun ama diğerleriyle de paylaşmak zorundasın... Paran varsa bile harcayamıyorsun... Şimdi öğle aralarında hep protein alabiliyorum. Hatta akşam orada (cezaevinde) yememek için burada birşeyler yiyip gidiyorum.” [G4, 47]

“İçeride küçük şeyler bile önemlidir. Devletin sana verdiği itibkak vardır. Mesela üç zeytin. Bana iki tane düşerse zoruma gider. Küçük şeylerden bile sorun çıkar. Can sıkıntısından zaten millet birbirine sarıyor. İçerde de aynı paran varsa adamsın yoksa gerksiz bir insansın.” [G6, 27]

“Kurum (cezaevi), (dışarıda) berbere gitmeyi yasaklamış. Neden böyle yapıyorlar diye sordum, dediler ki kıskanıyorlar, kendileri okuyamıyorlar ya ondan böyle gıcıklık yapıyorlar. Mesela ben okula gidip gelmek için bisiklet aldım, yolda seyyar satıcılar var, ben de çok severim... 13 sene içerde tek bir sucuk ekmek yememişim... Onu yemek istiyorum onu bana yasaklıyor.” [G2, 44]

“Korku vardı (ilk dışarı çıktığımda). Ne yapabileceğim ya da ne yapmam gerektiği ile ilgili bir boşluk yaşıyordum. Bazı karar vermelerde zorluk yaşıyorum ya da para konusunda harcamayı nasıl yapacağımı bilmiyordum. Parayı ilk defa elime alıyordum. Paranın ne olduğunu bilmiyordum. Kapalıda fişler üzerine yazıyorduk idare alışveriş yapıyordu. Ama şimdi canımın istediğini alabilme imkanım oldu.” [G7, 35]

Hapsedilmenin üçüncü acısı ise mahpus bireylerin heteroseksüel ilişkilerden yoksun olmasıdır. Özgür dünyada benliğin erkek-kadın kutbu üzerinden kurgulandığı düşünülünce, hapishanede seyrincinin olmaması mahkûmun öz imgesinin yarım veya eksik kalmasına neden olmaktadır. Üstelik bu durum mahpus bireydeki psikolojik problemleri ortaya çıkartabileceği gibi homoseksüel eğilimlere de yol açabilir (Sykes, 1958, s. 70–72). Aşırı izolasyonla tanındık sosyal ağların yok olmasının yanı sıra hapishanenin eril kimliği, mahkûm bireyin gerçekte yüzleşmesine ve yeni bir kimlik inşa etmesine neden olur (Reuss, 1997, s. 40). Mahpus kimliği ise hapishanenin zor koşullarına uyum sağlamak üzerine kuruludur. Korkulan, şiddet gösteren sert erkekler olma buna karşın kadınsı olan davranışlardan kaçınma

gibi hegemonik erkeklik üzerine inşa edilmiş bir kimlik ve hapisanenin mevcut kültürüne uygun bir habitus gelişir. Böylelikle mahkûm birey hem hapsedilmenin acılarıyla başa çıkma stratejileri üretmiş hem de mahkûm hiyerarşisi içindeki konumunu korumuş olur (Nichols, 2016, s. 96–99).

“İnsanların ağzına sıcak su döktüklerini bile gördüm. Müebbet bapis yatanlar var. Onlar için bir adam daba öldürmüş olmak bir şeyi değiştirmiyor. O insanları da görünce daba çok kendinize bir şey olur diye korkuyorsunuz.” [G3, 37]

“Kapalı bir alandasınız ve orman kanunlarının geçerli olduğu bir yerdesiniz. Orman kanunlarının olduğu yerde insan yatağını kendine özel bir yer olarak belirliyor. Orada hayaller, düşler falan kurabiliyorsun. Yatağı o şekilde görüyorsun. Dediğim gibi orman kanunları geçerli olduğu için belli bir sert tutum izlemek zorundasınız. Eğer bu sert tutum olmazsa bazıları kazanç elde edebilmek için, ego göstermek için baskı kuruyorlar. Dışarıdaki yanlış davranışını içeride bala sürdürmek isteyen insanlar var ve onlarla aynı ortamı paylaşıyorsunuz. Kanunlara uymak zorundasınız, uymazsanız daba büyük problemler yaşarsınız.” [G7, 35]

“Daba sert oluyorsun orada. Girenken küçük Emrah gibisin, ama zaman geçtikçe Kadir inanır oluyorsun. Yani ister istemez sert mizaçlı oluyorsunuz. Belalı gözükiyorsunuz ki adam sizden uzak olsun. Bulaşma, bulaşırsan kötü olur imajını her zaman veriyorsun.” [G4, 47]

Cezaevi eğitim programlarında yer alan mahkûmların eğitimlerine odaklanmalarıyla birlikte hegemonik eril özellikleri benimseme ve sergileme baskısının azaldığı görülmektedir. Hapsedilmenin acılarını azaltmak amacıyla eğitim, mahkûm bireye zihinsel bir kaçış yolu sunmaktadır. Böylelikle mahkûmlar mevcut kimliklerini tekrar gözden geçirmekte ve kendilerini tutsak ya da suçlu kimliğinden uzaklaştırabilmektedir (Nichols, 2016, s. 291).

“Cezaevinde yatmak insana bayağı bir zarar veriyor. Eğitim bu zararı bende minimuma indirdi. İçerde kalsaydım oranın kültürüyle daba bir yoğurulacaktım, daba farklı bir kişi olarak çıkacaktım. Şimdi ikisi bir olunca farklı.” [G4, 47]

“Yani ben okula falan çıkmasaydım, suça daba da meyilli bir halde olurdum. Bir cezaevi modundasın... Yani benim okuldaki modumla ya da cezaevindeki modum arasında dünyalar kadar fark var.” [G5, 21]

“...ben kendimi geliştirdim yani öyle söyleyeyim. Yani hapishane kimseyi geliştirmez. İçeride sizin kendinize verdiğiniz şeyler sizi geliştirir.” [G6, 27]

Mahpus öznenin anormal bir ortamdan koparılması, kampüs gibi farklı bir ortama girmesi kişide normallik/normalleşme sürecini başlatmaktadır. Bunu sağlayan belirleyici faktörden biri de artık kadın özne ile karşılaşmalar yaşanıyor olmasıdır:

“Mesela cezaevinde olduğum için ev yemeği hiç yemedim. Biri (kız arkadaşları) pasta getirdi, biri kısır getirdi, tatlı getirdi. Gerçekten çok ayrı duygusallık yaşadım. Tamam bize verdikleri bir süre var, ailenle vakit geçiriyorsun yiyorsun falan ama kız arkadaşlarımızın böyle bir yaklaşımı beni çok mutlu etti.” [G7, 35]

Mahkûm kültürünün ya da değer sisteminin hapsedilme acılarının bir sonucu olarak ortaya çıktığını, bu nedenle mahkûm dayanışmasının hapsedilme ağrılarını azaltma işlevi gördüğünü ifade edebiliriz (Nichols, 2016, s. 90). Örgün yükseköğretimde yer alan mahpus öğrencilerin aynı koşutta yer almaları bile onları hapishane ortamının eril kimliğinden uzaklaştırmaktadır:

“İster istemez aynı koşutaki insanlar olduğumuz için içeride bir dayanışma var. Diğerlerinden tamamen izoleyiz. Orada (cezaevinde) bizim yerin adı mektepliler koğuşu.” [G4, 47]

Hapsedilmenin dördüncü acısı mahkûm bireyin kişisel özerklikten yoksun kalmasıdır. Mahpus birey geniş bir dizi kural ve komuta tabidir. Yemek, uyumak ya da çalışmak gibi görece önemsiz alanlarda bile kendi kaderini tayin etme hakkına sahip değildir (Sykes, 1958, s. 73). Reuss’un güçlendirme eğitimi (empowerment) diye tanımladığı hapishane eğitimi; kişisel öğrenme değeri açısından tutsaklara bir dereceye kadar seçme ve kontrol etme imkânı tanıyan bir araçtır (Reuss, 1999, s. 125). Sınırlandırılmış bir çevrede yaşayan mahpus bireylerin eğitim vasıtasıyla kendi yaşamları üzerinde bir derecede olsa özerklik ve kontrol sağladığı görülmektedir (Reuss, 1997, s. 216).

Kampüse gelirken binmiş olduğu toplu taşıma aracından, öğle aralarında yediği yemeğe, gittiği berbere kadar bir seçim imkânına sahip olmanın yanı sıra hapishane sonrası yaşamın planlamasına kadar örgün eğitim bir ölçüde mahpus bireye özerklik sağlamaktadır:

“Okula geldiğimde endişe yaşadım nereye gideceğimi bilmiyordum. Mesela sınıf olduğumu biliyorum ama girmek yasak mı diye düşünüyorum. Okula yürüyorum, yasak mı diye düşünüyorum. Elde kelepçe olmayınca farklı duygular yaşıyordum. Yani hep yasakların içinde yaşadığımız için acaba yasak mı ya da bir kız öğrenciye baktığımda birileri uyaracak mı ya da yabancı biri ile diyaloga girdiğimde birileri uyaracak mı gibi bir endişem oluyordu.” [G7, 35]

Son olarak hapsedilmenin bir diğer acısı güvenlikten yoksun kalmaktır. Hapishane kültürünün eril kimliği; şiddeti ve agresif davranışları gündelik hayatın sıradan bir durumuna dönüştürür. Bu nedenle hapishanedeki en kötü şeylerden biri de diğer tutsaklarla yaşamaktır. Hırsızlarla, tecavüzcülerle, katillerle aynı mekânı paylaşmanın zorlukları, mahkûm bireyi de zor kullanmaya itebilmektedir. Çünkü herhangi bir zorlama karşısında başarısız olan mahpus birey tehdide açık hale

gelir, başarı olursa kendini ispat etmiş ve itibar geliştirmiş olur (Hughes, 2000, s. 143; Sykes, 1958, s. 76–78). Hapishaneler toplumsal bölünmeler, çıkar ve güç çatışmaları ile geniş bir toplumun bir mikrokozmu olarak görülebilir (Reuss, 1997, s. 37). Bu nedenle mahkûm hiyerarşisinde yükselmek için bireyin kendini koruması ve savunması gerekir (Nichols, 2016, s. 90).

Cezaevi nüfusu dramatik şekilde artmaktadır. Bu durum hapishanelerin aşırı kalabalıklaşmasını da beraberinde getirmektedir. Kalabalık cezaevlerinde yaşayan ve çalışan kişiler için güvenlik eksikliğinin yanı sıra tutuklular arasında zorbalık, intihar, kendine zarar verme, zihinsel sağlık sorunları yaşama gibi farklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Jewkes, 2007, s. xxii–xxi). The Social Exclusion Unit raporuna göre erkek mahkûmların %72’sinin, kadın mahkûmların ise %70’inin anksiyete, depresyon gibi mental sağlık sorunları bulunmaktadır. Bu oran genç mahkûmlarda %95’e kadar çıkabilmektedir (Owers, 2007, s. 4). Bir diğer çalışmaya göre mahkûmların birçoğu zihinsel sağlık hizmetlerine önemli ölçüde ihtiyaç duymaktadır. Örneğin erkek mahkûmlarda %63, kadın mahkûmlarda ise %31 oranında anti-sosyal kişilik bozukluğu tespit edilmiştir. Kendine zarar verme ve intihar davranışı ise erkek mahkûmlarda %7, kadın mahkûmlarda %16’dır (Senior ve Shaw, 2007, s. 383–385). Hapsedilmenin acılarıyla baş etmenin farklı yolları da vardır: uyuşturucu madde kullanımı, ibadete yönelme, farklı sosyal gruplara katılma (yerellik, din, yaşam tarzı, ceza kimliği, benzer yaşam tecrübesi) gibi (Nichols, 2016, s. 92–93). Örneğin mahkûmlar uyuşturucuyu başa çıkma stratejisi olarak kullanırlar ancak bu durum acılarını hafiflettiği kadar artırılabilir de (Crewe, 2005, s. 477). Bu noktada mahpus bireylere yönelik eğitim programlarının güvenlik yoksunluğunu telafi edici bir işlevinin de olduğu ifade edilebilir.

“Dedim kendime ya kendini salarsın, buradaki insanlar gibi olursun ya da öyle ya da böyle bitecek bu hayatını nasıl kaliteli yaşarsın. Gittim Rusça kitaplar istedim 2 sene çalıştım öğrendim. Sonra Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Konaklama İşletmeciliği okudum.” [G2, 44]

Hayatı Yakalamak/İkinci Şansı Değerlendirmek İçin Eğitim

Mahpus birey açısından eğitim eksikliği kişide benlik saygısının düşük olmasına sebebiyet verir. Bu nedenle açığı kapatmak/hayatı yakalamak ve kurumsal engellerin üstesinden gelmek için mahkûmların eğitim programlarına dahil oldukları görülmektedir. Bu durum mahkûmların hayatı yakalamak için eğitimin bir araç olduğuna dair farkındalık geliştirmesini sağlamaktadır. Bir diğer ifadeyle eğitimle birlikte kaçırılmış bir fırsatı yakalamak amaçlanmaktadır (MacGuinness, 2000, s. 93).

Hapsedildiğinde kendini geliştirme imkânı verilmeyen bir mahkûm “bu toplum bana borçlu” yaklaşımıyla serbest bırakılır. Bu da suç döngüsünün tekrar tekrar yaşanmasına sebep olur (Hackman, 1997, s. 74). Oysa eğitim programlarında yer alan bir mahkûm “ikinci şans” (Vorhaus, 2014, s. 165) olarak gördüğü bu durumu bir değişimin başlangıcı olarak değerlendirmektedir: İstihdam olanaklarının artması, suçtan uzakta bir hayat kurma olanağı, yeni bir kimlik kazanımı, kopan aile bağlarını düzeltme imkânı, dış dünya ile iyi bir iletişim olanağı, cezaevi kültürünün ötesine geçme isteği gibi mahkûmların eğitim almalarındaki sebepler ikinci bir şansı iyi kullanmayı ya da hayatı yakalamayı istemelerinden kaynaklanmaktadır (Duguid ve Pawson, 1998, s. 483).

“Ben Türkiye’de Antalya’da kalmak istiyorum. Yalan yok, ben şimdi Almanya’ya gitsem... doğmuş büyümüş olduğum yer, kapı komşularım, eski hayatıma dönmüş olacağım. Ben eski hayatımı istemiyorum. Bu bir şans! Yeniden doğmuş gibi.” [G2, 44]

“Mesela bu sene cezaevinden çok fazla kişi YGS sınavına girdi. Görerseniz uzaktan yakından okumakla alakası olmayacak adamlar. Böyle tipler var. Ama mesela ben 7/24 ders çalışıyorum. İngilizce, Rusça öğreniyorum. Zaten 2 üniversite okuduğumu söylemiştim. 18 tane dersim var sadece bu dönem vermem gereken. Ben sorumluluğumun farkındayım. Söyle bir şey de var: Ben buradan çıktığımda normal bir turizm fakültesi mezununun üç sıfır gerisindeyim. Cezaevine girdim, yaşıam geçiyor meslek deneyimim yok... Bunlar eksilerim bunların yanına artı koymam lazım ki bunun için dört koldan sarılıyorum.” [G1, 25]

“Çıktığımda hayata daha güzel bir adım atabilmek istiyorum. Bu (eğitim) benim için yeni bir başlangıç oldu.” [G7, 35]

Örgün yükseköğretimdeki mahpus öğrenciler eğitim vasıtasıyla sadece hayatı yakalamayı değil aynı zamanda eğitimle hayatlarını organize edebileceği ve karşılaşabileceği problemleri aşmada yardımcı olacağı yönünde pozitif ve anlamlı şeyleri de elde etmeyi amaçlamaktadır (Toch, 1987, s. 65).

“İşletmeyi bitirmeyi düşünmüyorum. Çünkü ben bu sınava girdiğimde hiç çalışmamıştım. Edebiyatım bayağı yüksekti. Çünkü çok kitap okumuştum. Baktım ki asıl benim edebiyata dair bir şey yapmam gerekmiyormuş. Sadece biraz matematik üzerine koyduğum zaman aslında daha değişik bir bölüm yazabilirdim... Yani daha iyisini yapabiliyordim. Bunu gördüm.” [G8, 21]

Mahpus öğrenciler aynı zamanda eğitim vasıtasıyla yeni bir kimlik inşa etmek isteyebilirler (MacGuinness, 2000, s. 97). Duguid ve Pawson’a (1998, s. 472) göre eğitim, mahkûmları suçlu kimliğinden öğrenci kimliğine geçmelerini sağlamaktadır. Tutuklu kimliğinin olumsuz çağrışımları göz önüne alındığında öğrenci kimliğinin bir alternatif olarak varsayılması, kişinin hayatının daha başarılı bir şekilde yeniden ya-

pılandırılmasına temel oluşturduğunu düşündürmektedir (Hughes, 2000, s. 149).

“Şimdiki halimi daba çok seviyorum, şimdiki halimde kalite var. Olacak da, daba oldum diyemem. Eksişim çok. Ama bu bir şans! Cezanın bitmemesi, burada olabilmem. Bir ders bile alabilmek yetiyor. Onu istiyorum, o engellenmesin yeter. Ben kendimi yetiştiriyorum zaten. Toplum içindeki halim, insana olan saygım bence çok güzel bir yolda. Böyle de devam etsin istiyorum.” [G2, 44]

İstihdam Umutlarını İyileştirmek İçin Eğitim

Kapatılmış kişinin salıverilme konusundaki kaygılarını çoğunlukla kendine ve arkadaşlarına yönelttiği bir soru biçimini alır; “dışarıda yapabilir miyim?” Bu soru sivil hayatın tamamını, hakkında düşünülecek ve kaygılanacak bir şey olarak parantez içine alır (Goffman, 2016, s. 81). Söz konusu kaygının belirleyici parametresi kişinin eski bir suçlu olarak istihdam ediliş edilmeyeceği ile ilgilidir. Suçlu bireyin rehabilitasyonu ve yasalara uyma yollarının öğretilmesi kadar önemli olan bir diğer husus, kendilerinin ve ailelerinin yaşamlarını desteklemek amacıyla da mesleki eğitim ve becerilerin kazanılmasıdır (Sungkatavat, 2009, s. 37). Cezaevi mesleki eğitim programları mahkûm bireye istihdam alanlarının gereklilikleri doğrultusunda bilgi ve becerileri elde etmesini sağlayarak, suçlu bireyin topluma dönüşünü kolaylaştırmayı ve nihayetinde tekrar suç işlemesini önlemeyi hedeflemektedir. Çalışmalar böyle bir korelasyonun varlığını ortaya koymaktadır. Yani eski bir hükümlünün istihdamda yer alması onu tekrar suç işlemekten uzaklaştırmaktadır (Nichols, 2016, s. 274). Örneğin bir çalışmada, cezaevindeki üniversite eğitiminin tekrar suç işlemeyi etkili bir şekilde azaltabileceği belirlenmiştir. Bir suçlu, cezaevine dayalı bir üniversite programını hapsedilirken tamamladığında, serbest bırakıldıktan sonra tekrar suç işlemesi daha az olasıdır. Ayrıca, hapse atılırken üniversite mezunu olanlar, üniversite programına katılmayanlardan daha uzun süre suçtan uzak kalmaktadır (Kim ve Clark, 2013, s. 203). Bir diğer çalışmada mahkûm bireylerin çoğunluğunun hapis hane yaşamından sonrası için bilgi ve beceri kazanmak adına eğitimde olmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar genelde düşük eğitim seviyesine sahip kişilerden oluşmaktadır. Bu nedenle mahkûm bireylerin eğitim düzeylerini geliştirmek, böylelikle kendilerini donanımlı hale getirmek ve ayrıca hapis hane de kaldıkları süreyi faydalı sebepler için kullanmak adına eğitimde yer aldıkları görülmüştür (Behan, 2014, s. 23).

“Öğrenci olmak her zaman için bir artı. Öğrenciysen her şeyden öte ileriye dönük baktığında bir çıkış kapın var. Şimdi cezaevine giren adam ileride çıkınca ne yapacak, yapacak bir iş yok. Mesela benim bu okul olmasaydı biraz da yaşam geçmiş bir insan olsaydım, ben yine uyuşturucu satardım. Niye! Çünkü başka bir şey bil-

miyorum. Ama şimdi benim okulum var, bir işim var. Benim uyuşturucu satmak için, hırsızlık yapmak için ya da silah satmak için bir sebebim yok. Çünkü benim ileriye dönük bir açık kapım var, bir mesleğim var. Bu kapı üzerinden yürüyebilirim. Her şeyden öte umudum var ya bu yetiyor. Öğrenciliğin bana kattığı en büyük değer budur.” [G1, 25]

“Okuduğum bölümü rastgele seçtim. Dışarı çıkayım diye seçtim. Sonra baktım doğalgaz bölümü, geleceği olabilecek bir meslek... Tabii iş imkânı geniş bir şey.” [G5, 21]

“Çıkınca işleri idare etme konusunda (kendi işletmelerini idare edebilmek için) işletme fakültesini okumak mantıklı geldi.” [G7, 35]

“Bir arkadaş vardı, iki yıllık bölüm bitirdi. Şu anda belediyede bitirdiği bölümle ilgili çalışıyor. İş hayatına atıldı orada. Ben de yapabilirim belki.” [G4, 47]

Mahpus eğitiminin istihdam olanaklarının artırılması ve tekrar suç işlenmesinin önüne geçilmesi gibi çıktıların yanı sıra ulusal kalkınma açısından da değerlendirilmesi gereken bir yönü vardır. Kenya’da yapılan bir çalışmada mahkûmlara sağlanan eğitim imkânları ile mahkûmların ulusal kalkınma için önemli olan bilgi ve becerilerle donatıldığı tespit edilmiştir (Margaret ve Oricho, 2017, s. 104–105).

“Eğitim bana çeşitli değerler kattı. Örneğin içerisi 10 üzerinden 1 değer kattıysa burası (üniversitede) 7 değer katmıştır. Cezaevinde iş yurtlarına gidiyordum. Yemekhanede çalıştım. Tiyatro faaliyetlerine katıldım. Mesela çini ustahğı yaptım, kendimi geliştirdim.” [G7, 35]

“Şimdi 13 kişi var cezaevinde bunların yarısına yakını küçükken cezaevine girmiş. Bunların hiçbir sabıkası yok. Çünkü devlet öyle bakıyor. Dışarı çıktığı zaman meslek sahibi olması lazım. Lisesi falan içeride bitirmişler. Kafası çalışan çocuklar, topluma kazandırılabilir ama imkanları yok çalışmıyorlar.” [G3, 37]

Cezaevi mesleki eğitim programları mahpus bireyin istihdam olanaklarını genişletmektedir. Diğer yandan cezaevinin otoriter yapısı verilen mesleki eğitimlerin başarılı bir şekilde yürütülmesini engelleyebilmektedir:

“Sen mahkûmu eze eze iş yaptırırsan o mahkûm suça meyillendir. O mahkûm o işi yaparken severek yapmalı ki dışarı çıktığı zaman da bir işi severek yapsın. Sen adamı işten tiksindiriyorsun. Başıra çağıra iş mi yaptırılır? Çalışmak mecburiymiş, ‘size imza attırdık çalışmak mecburi, mecbursunuz.’ Bu cümle her zaman söylenir. En ufak batanda kapalıya alınacaksınız... O mahkûmun zafıdır. Belki kapalıda büyük bir sıkıntı çekti. Belki psikolojik olarak adam kapalı lafını duyduğunda çıldırıyor. Sen neden adama o tehdidi savuruyorsun ki! O adamı o tehditle eze eze küçültüyorsun. Yani o adam bitiyor zaten.... Ben sigara içmiyordum, sigaraya başladım 1.5–2 sene oldu. Bu eğitim sıkıntılarından, meraktan.

Geçiyor mu bakalım sıkıntılarım. Ben 7 yaşından beri spor yapıyorum, ömrümde sigarayı ağzıma almış bir insan değilim. Ben sigaraya başladım. Niye!” [G8, 21]

Örgün yükseköğretimde yer alan hükümlü öğrencilerin hiç şüphesiz eğitim seviyeleri özgür dünyadaki birçok bireye göre daha yüksektir. Üç veya dört üniversite bitiren, farklı farklı alanlarda kendilerini gerçekleştiren mahpus öğrenciler bulunmaktadır. Üstelik bu öğrenciler sadece ders saatlerinde kampüste olabildikleri için ders programlarını farklı bölümlerden dersler de seçerek süreyi uzatmak istemektedirler. Bu durum farklı alanlarda da bilgi ve tecrübe kazanmalarını sağlamaktadır:

“Uykudan uyandım gibi geliyor. Yaşamıyormuşum veya hayatı farklı anlamlandırıyordum. Çok bırsıyordım. Baktım bırsırdan dolayı yaşamıyormuşum, kendime zaman ayırmıyordum. 10 yıldır kendime zaman ayırıyorum, kitap okuyorum. Satrancı bilmiyordum, ona merak saldım. Tek pişman olduğum şey satrancı öğrenmemekmiş... Dalgıçlık vardı, ona devam etmeyi düşünüyorum. Tenis var, üniversitenin bana verdiği şeylerden. Bayağı zevk aldım. Memlekette bunu devam ettirmeyi düşünüyorum. Hatta karşıma oyuncu arıyorum...” [G4, 47]

Zaman Yönetimi/Mesguliyet İçin Eğitim

Hapishane sosyolojisi “sıkıntıyı” (*boredom*) hapishane deneyiminin önemli bir özelliği olarak tanımlar. Bu nedenle can sıkıntısını aşma noktasında hapishane eğitimi motive edici bir faktördür (Nichols, 2016, s. 77). Özgür dünyada bireyler zamanı tasarruflu kullanma noktasından hareket ederler, hapishanede ise zamanın bir akışı olmakla birlikte nasıl geçeceği oldukça problemlidir. Diğer bir deyişle özgür toplumda olduğu gibi zaman bir kaynak değil, denetleme unsurudur. Bu nedenle mahpus bireyler eğitimde yer alarak katı bir rutinin dışına çıkma imkanına sahip olurlar (MacGuinness, 2000, s. 86).

“Zaman çok hızlı geçiyor. Haftada beş gün okuldayız. Sabah 7, akşam 7 buçuk. Zaman yetmiyor bize. Akşam gidiyoruz dış alıyoruz. Buradan 7 buçukta gittiğimizde 8’de sayım oluyor. Kitap falan okumaya başlıyorum. Dış alıp kitabı okurken zaten 1 saat, 2 saat sonra uykum geliyor.” [G4, 47]

Yapılan çalışmalar mahkûm bireylerin eğitim programlarında olma nedenlerinin başında “can sıkıntısının” ve “zaman öldürmenin” başlıca etken olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin “eğitim programında olmak hapishanedeymiş gibi hissettirmiyor” (Behan, 2014, s. 23) diyen bir katılımcı durumu açıkça özetlemektedir. “Kurumdaki zamanı daha katlanır kılmak” (Behan, 2014, s. 25), “zamanı işaretlemek” (MacGuinness, 2000, s. 86), “zaman doldurmak” (Nichols, 2016, s. 276), “zamanı kullanışlı ve mantıklı kılmak” (Vorhaus, 2014), “za-

man geçirme stratejisi” (Reuss, 1997, s. 141), “zamanı yapıcı bir yolla kullanma” (Hughes, 2000, s. 143) gibi çeşitli çalışmaların hemen hemen hepsinde benzer ifadeler yer almaktadır.

“Önümde boş zaman vardı, birikim yapayım, en azından zamanımı boş geçmesin. Şimdi bitmeye yakın bir sürem var. Kitaba döndüm kitap okuyorum. Elimden geldiği kadar. Çünkü bir daha bu zamanı bulamayacağımı biliyorum, bu zamanı değerlendirmek istiyorum. Ne kadar kitap okursam bir hedefe ulaşırım.” [G4, 47]

“En azından boş vaktimi kültürel olarak tamamlamak istedim. Maddi ya da başka bir şey beklemiyorum... Kültürel olarak beni desteklesin, zaman geçsin yeter.” [G3, 37]

Kapatılmış kişiler arasında, kurum içinde geçirilen zamanın boşa harcanmış, tahrip edilmiş ya da bir kişinin hayatından çalınmış zaman olduğuna dair güçlü bir inanç vardır. Bu zaman, hayattan çıkarılması gereken ya da geçirilmesi, doldurulması gereken bir zamandır (Goffman, 2016, s. 78). Boş geçen zamanın eğitimle doldurulması, mahpus bireyin katı bir rutinin dışına çıkmasına da imkan tanımaktadır.

Topluma/Aileye Olan Borcun Ödenmesi İçin Eğitim

Yapılan araştırmalara göre mahkûmların eğitim programlarında yer almalarının altında yatan motivasyonlardan biri de yakınlarına (akraba ve arkadaş) ve topluma karşı borçlarını ödemek ve yaşamış oldukları utanç duygusunu hafifletmektir. Bir kişinin cezaevine girmesi sadece kendi dünyasına değil aynı zamanda ailesinin ve yakın çevresinin de yaşamlarına olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Utanç duyulan bir geçmişten uzaklaşma, topluma yararlı bir birey olma ve zamanında çıkarılmış olan bir şeyleri geri verme gibi nedenlerle de mahpus bireylerin eğitimde oldukları görülmektedir. Aslında bu durum “damgalanan” bu kişilerin toplumla yeniden bütünleşmesi açısından da eğitimin bir araç olduğunu göstermektedir (Nichols, 2016, s. 83, 107).

“Özellikle babamla iletişimimde değişiklik oldu. Önceden babamla doğru düzgün bir muhabbetim, iletişimim yoktu... Annemle de çok çok nadir konuşurduk. Haftada bir nasılsın iyi misin o da... O yüzden benim ailemle iletişimim... yüzde yüzden daha fazla arttı diyebilirim.” [G1, 25]

“Onlar (annem ve babam) oğullarını tanımaya başladılar. Ben de anne babamı tanımaya başladım. 14 sene sonra. Yani ailece birbirimizi tanımaya başladık. Çok güzel bir dönem oluyor.” [G7, 35]

“Zaten insanları üzüyorum, rezil ediyorum insanları... Geldiler kaç sene boyunca... Benim peşimde koşturmaktan... oraya gel buraya gel. Şimdi en azından bunu düzeltelim imkanım var.” [G6, 27]

“Abim, babam gibi artık... kiranın birini düzenli gönderiyor. Fazla istekte bulunmuyorum. Hakkım vardır elbette! Ama ben kendimde o hakkı görmüyorum. Çünkü bugüne kadarki hayatı bir

yere kadar hep beş yaşamışım. Bir yandan kalite istiyorum ama bir yandan adam olamamışız. Ama çıkınca ben her türlü bulaşık yıkar, yine ekmeğimi kazanırım. Artık birşeyleri almaktan ziyade geri vermek istiyorum.” [G2, 44]

“Birilerine yardımcı olmam gerektiğini düşündüm. Bunun etki-si ile Sosyal Hizmetler okumam gerektiğini düşündüm.” [G7, 35]

Mahpusluktan Öğrenciliğe: Kişisel Değişim ve Dönüşüm Süreci

Buraya kadar mahpus bireylerin eğitimde olma nedenleri verilmeye çalışılmıştır. Bu kısımda ise eğitim vasıtasıyla yaşanan kişisel değişim ve dönüşüm süreci ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Alanda gerçekleştirilen çalışmalar, evrensel bir dönüşümden ziyade kişisel değişim ve dönüşümlerin olduğunu göstermektedir. Bu noktada eğitim programlarının açık bir şekilde işe yaradığı; ancak bu başarının kişinin ceza kimliğine, yaşına ve cezai süresine de bağlı olduğu görülmektedir (Duguid ve Pawson, 1998, s. 491). Örneğin uzun süredir cezaevinde olan ve bu nedenle hapisane kültürünü uzun bir süredir içselleştiren bir birey açısından kişisel değişim ve dönüşüm üzerinde konuşmak anlamlı olmayabilir.

“Sınıf arıyorum, sınıfı bulamıyorum. Otobüse bineceğim, hangi otobüse bineceğim? Antalya’yı bilmiyorum sonuçta. Nerede ineceğim? O kadar uzun süre içerde olunca adapte olmak da zorlaşıyor.” [G5, 21]

İşlenen bir suçtan dolayı cezaevine girmiş bir birey açısından hapisane, değişmek için bir fırsattır. Diğer yandan eğitimde olmak ise başlı başına bir değişimi ortaya çıkarabilmektedir. Ayrıca verilen eğitimler zaten gönüllü katılımı esas almaktadır. Bu nedenle tekrar suça karışmak istemeyen ya da hayatını değiştirmek isteyen mahkûmlar, eğitimde yer almaktadır (Behan, 2014, s. 28).

“Geçirdiğim kötü günler olsa da geç olmadan birşeyleri anladım. Tek başınasın, ailen yok, çocuğun, kimsen yok... savaşıyorsun. Hayatta kalmak için ezeceksin. Ezmezsen eziliyorlar çünkü... Çoğu kişiye şiddet uyguladım. Hapishanede şöyle bir söz var: ‘Gaddar olmayan lider olamaz.’ Ben de gaddar oldum. Ama şimdi birisi bana bir yanlış bile yapsa intikam alayım, hırsımı alayım diye düşünmüyorum. Yanlış mı yaptı, yapabilir insan, suç bende de olabilir diyorum. Hapishanede de bu böyle. Ama ilk girdiğim sıralarda psikolojim çok bozuktu. Nasıl çıkacağım, ne zaman çıkacağım, sürekli bunları düşünürken illa ki böyle şeylere başvurabilirdim.” [G5, 21]

“Okulum içine girdim, sonra çok farklı geldi. Çünkü dışarıda yaşarken istemediğim bir şeydi okumak. Şimdi beni çok mutlu etti... Akdeniz Üniversitesi gibi kaliteli bir yerdeyim. O kadar kötülikten sonra böyle güzel şeyleri görmek çok mutlu etti beni.” [G6, 27]

“İnsanlarla daha iyi diyaloga geçebiliyorum. Geleceğe kendimi hazırladım. Çünkü 14 sene öncesinin teknolojisi farklıydı. Bu 6 ay içerisinde buna adapte olduğumu düşünüyorum. Tabii eksikliklerim var... Kişilerle daha rahat diyalog kurabiliyorum. Okumuşluğun verdiği bir özgüven var. Diyorum, ben cümle kurabiliyorum. Ben karşı tarafa kendimi dinlettirebiliyorum... Bulduğum ortamlarda dikkat çekiyoruz... Kendimize özgüven duyuyoruz.” [G7, 35]

Hapishaneler gibi total kurumlarda beladan uzak durmak için, bilinçli bir çaba göstermeniz gerekir. Bu nedenle birey, olası olaylardan uzak durmak için, kapatılmış diğer kişilerle kuracağı sosyallığın belli düzeylerinden vazgeçebilir (Goffman, 2016, s. 53–54). Öğrenci kimliğini kazanan mahpuslar ise hem suskunluk durumundan kurtulmakta hem de sosyalleşme imkanına sahip olmaktadır:

“Daha girişkenim. Konuşkan olmayı deniyorum. İçerde hiç konuşmam mesela kapalıyım, kimsenin yanına da gitmek istemem.” [G1, 25]

“Oradayken (hapishanede) hiç konuşmadığım zamanlar oluyordu. Sadece sorulan sorulara çok kısa cevaplar veriyordum. Onun haricinde zorunlu olmadıkça kimseyle diyaloga geçmedim. Ama şimdi yeni arkadaşlarım var. Onlarla vakit geçirmek iyi geliyor.” [G7, 35]

“Cezaevinde buradaki gibi rahat olamıyorsunuz. Çünkü orada suçluların olduğu bir yerdesiniz. Sırlarımızı paylaşıyorsunuz, sohbetiniz farklı oluyor. Bir açık verdiğiniz zaman o açık size karşı kullanılıyor. O yüzden cezaevinde çok dikkatli yaşıyorsunuz. Açık vermiyorsunuz veya yaptığımız olaylardan veya orada yaşadıklarımızdan kesinlikle hiç kimseye bahsetmiyoruz. Orada rutin yaşantımızı sürdürüyoruz. Ama burada farklı. Çünkü buradaki kişiyi bir daha görmeyeceğini biliyorsun, sohbet edebiliyorsun.” [G4, 47]

Yeni bir kimlik kazanımı ve böylelikle benlik saygısının yükselmesi mahpus öğrencilerin yaşadıkları kişisel değişim ve dönüşüm sürecinin bir parçasıdır. Hapishaneye girme ile edinilen suçlu kimliği, eğitim vasıtasıyla dönüşüme uğramakta, nihayetinde eğitim vasıtasıyla kişi esas/orijinal kimliğini yeniden kurgulayabilmekte ya da yeni bir kimlik inşa edebilmektedir (Reuss, 1997, s. 35). Kimliğin yaşam boyu inşa edilebilen bir gerçeklik olduğu kabul edilirse, mahpus öğrencinin kimliğini ve benliğini eğitim vasıtasıyla yeniden yapılandırabileceği de söylenebilir (Nichols, 2016, s. 289).

“Ben zaten sadece çıkmak için çıkmıyorum. Burası bana kendimi buldurdum, kişiliğimi buldum. Daha yapacağım çok güzel başka şeyler var... Algım değişti. Yaşamaya başlıyorum... Ben orda da yaşıyordum ama ben kendimi bulmak istiyordum. Bu da ancak okumayla olur.” [G2, 44]

“Öğretmen öğrenci ilişkilerim, arkadaş ilişkilerim her zaman iyiydi. Ama içerde, içeri girdikten sonra değişti. Ortam sizi başka

biri olmaya itiyor. Şu ana gelirse, üniversiteye gidiyorum. İnsanlarla yavaş yavaş diyalog kurmaya başladım. Bunun düzeleceğine inanıyorum. Ama biraz zaman alacak. İçeri girdiğim günkü gibi dışarı çıkamadım. Kapıya çıkışım, okula gelişim, içeriye girdiğim günmüş gibi değil. Ama bunun o günkü gibi olabileceğine inanıyorum. Yavaş yavaş kendimi düzeltmeye çalışıyorum.” [G8, 21]

“Burada (üniversitede) kendi özümde döndüm. Normal hayatım bu. Dışarıda tamamen bu şekildeyim. Hatta şaşırıyorlar sen nasıl suç işledin diye.” [G4, 47]

Görüldüğü üzere yükseköğretimde yer alan mahpus öğrenciler için eğitim, hem yeni bir kimlik kazanımı noktasında hem de mahkûmlara hapisane duvarlarını aşan benliğini tasvir etmesi ve kültürel bariyerleri aşması hususunda fonksiyon gören bir araçtır (Wilson, 2000, s. 18). Dolayısıyla öğrenme ve akademik başarı sadece hapisanenin psikolojik dengesizliğinin üstesinden gelebilmek için bir araç değil aynı zamanda benlik saygısını kazandıran ve arttıran bir süreç olarak değerlendirilmelidir (MacGuinness, 2000, s. 86)

“İlk hedefim şuydu: Acaba 2 yıllık bir üniversite tutturup da dışarı çıkabilir miyim, hava alabilir miyim? Yani amacım okumak değildi. Ama sonra baktım ki bende bir potansiyel varmış, ben yine girdim sımava, bu sefer 4 yıllık kazandım.” [G8, 21]

“Kişisel gelişim dersi alıyorum sosyolojiden. Ervin Goffman’ın damgasını okuduğumda benden daha mutluysa yok. Çünkü 2004’te kendi kendime sorduğum sorunun cevabını almaya başlıyorum. Demek ki insan kendisine bunu sorabilecek bir duruma düşebileyormuş ya da sorması gerekiyormuş da. Ama bazen diyorum, bu soruyu neden sordum? Evet, bana biçilmiş bir yol vardı. Ailemin bana biçmiş olduğu, onların istediği gibi yaşamam gerekiyordu. Ben kendi yeteneklerimi bulunca bunlardan vazgeçtim... Geleceğimi planlarken hangi yoldayım? Ben, şimdi olduğum ben miyim yoksa hala benden istenilen mi? Biraz daha fazla okumam lazım ki öğreneyim.” [G2, 44]

Kendimizi tanıtmaya şeklimiz izleyicilere bağlıdır. İzleyiciler diğer mahkûmlar ve gardiyanlar (Nichols, 2016, s. 99) olunca benliğin kurgulanması da problemlili hale gelir. Oysa yükseköğretimdeki mahpus öğrencilerin izleyicileri oldukça geniştir ve böylelikle kişi farklı bir benlik geliştirebilir: biri hapisane benliği, diğeri ise öğrenci benliği. Örneğin bir çalışmada mahkûm erkeklerin, kadınlar ile aynı çevrede eğitim almalarının erkek mahkûmların kişisel bakım ve hijyenlerine önem göstermelerini sağladığı tespit edilmiştir (Hackman, 1997, s. 75). Mahpus öğrencilerin ifadesiyle hapisanede de mahkûmlar kişisel bakım ve hijyenine büyük ölçüde dikkat etmektedir. Ancak kampüs içinde sadece steril olma değil aynı zamanda yaşam tarzı farklılıklarını gösterme açısından da mahpus öğrencilerin kılık-kıyafetlerine özen gösterdiği gözlenmiştir.

Kimlik kazanımı, benlik saygısı, öz yeterlilik, kendine güven, kendini gerçekleştirebilme, sosyal beceriler kazanma, ahlaki standartlar yaratma gibi birçok noktada kişisel değişim ve dönüşümün sağlanabildiğini söyleyebiliriz (Nichols, 2016, s. 279; Pawson, 2000, s. 66; Reuss, 1997, s. 126; Vorhaus, 2014, s. 164–165). Ayrıca eğitim vasıtasıyla sağlanan etkili bir rehabilitasyon suçluyu pasif bir alıcı olmaktan ziyade ahlaki tercihler yapan aktif bir bireye de dönüştürebilmektedir (Robinson, 2008, s. 438). Son olarak mahpus eğitimi, mahpus bireyin toplumun geri kalanı ile olan ilişkileri hakkında farkındalık yaratmasını ve gerçek bir sosyal sorumluluk bilincine sahip olmasını da mümkün kılabilir (Rotman, 1987, s. 1026).

Eğitim Sürecindeki Kurumsal Sorunlar ve Beklentiler

Mahpusların eğitim hakkı ile ilgili yasal düzenlemeler evrensel değer ve standartları referans almaktadır; ancak norm ve reel arasındaki mesafe burada da söz konusudur. Mahpus eğitim programları, suçlu bireyin rehabilitasyonunu hem kurum içi hem de kurum dışındaki yaşamını dikkate alarak kurgulamaktadır. Nihai hedef ise bireyi bir bütün olarak geliştirmek ve suçun tekrarını önlemektir. Öte yandan Türkiye’deki ceza infaz kurumlarının doluluk oranı birtakım yapısal sorunların doğmasına neden olmaktadır. Buna yöneticilerin keyfi uygulamaları da eklenince norm (hukuksal mevzuat) ile reel (hapisane eğitim uygulamaları) arasındaki mesafe açılmaktadır. Örneğin kütüphane veya internete erişim hakkı tüm hükümlülerin yasal bir hakkı olmasına rağmen bu hizmetlerin zaman zaman kısıtlanması veya hiçbir zaman uygulanmıyor oluşu, mevcut yapısal sorunların bazılarıdır. Araştırma kapsamında belirlenen kurumsal sorunlar şu şekildedir:

Cezaevinde Çalışma Ortamımız Bulunmamaktadır

Cezaevlerinde kütüphane bulundurulması yasal bir zorunluluktur. Öte yandan personel eksikliği veya mahkûmların birtakım olumsuz davranışlarından dolayı bu hizmet kısıtlanabilmektedir. Ayrıca kütüphanelerin sadece kitap alınan yerler olarak değil aynı zamanda ders çalışma mekânı olarak da kullanılması mevcut kaynaklar çerçevesinde mümkün olmamaktadır. Bu durumda mahpus öğrenciler için ders çalışma mekânı kimi zaman şahsi yatakları kimi zaman ise mescitlerdir:

“...benim en çok sıkıntı duyduğum şey, ders çalışacak ortam olmaması. Kuruma dilekçe yazdım, sonrasında Bimer’e yazdım ama hiç dönüş olmadı. İki kere TUS’a girdim. Birinde anesteziyi kazanmıştım ama şimdi orada (cezaevinde) çalışmadığım için puanımı yükseltiyemiyordum. Normalde 70’e yakın puanlar almam lazımdı; 67–68 alıyordum, şimdi 50 alıyorum.” [G3, 37]

“İçeride ders çalışacak ortam yoktu. Yatakta çalışıyorduk. Yataklar yapışık birbirine zaten kalabalık içerisi. Gece ders çalışırken

eroin krizine girmiş birisi yan tarafta duşta soğuk suyla yıkatılırken bağırma sesleri... Değişik yerlere sürüklüyor insanı.” [G6, 27]

“Sadece kütüphane var. Oradan faydalanabilirsiniz. Oradan kitap aldığında bile okuyabileceğin bir ortam yok. Nerde okuyacaksın! Yaşam alanı dedikleri bir yer var... Güriültülü, kavgalı dövizin eksik olmadığı bir yer... İster istemez dikkatiniz dağılıyor. Her zaman bir tedirginliğin içinde yaşıyorsunuz.” [G7, 35]

“Kütüphane yok, çalışacak ortam yok. Mesela biz gidip mescitte ders çalışıyoruz. Niye! Koğuşta ortam olmadığı için. Mesela biri geliyor uyuyor horluyor, biri muhabbet ediyor. Biri açmış müzik dinliyor. Hepsini geçtim, uyuduğun yerde ders çalışmak çok zor bir şey. Doktor (G3) dilekçe yazdı. Bimer bunu cezaevine vermiş. Cezaevi cevap yazmış, çok güzel çok nezih bir kütüphane bulunmaktadır. İçinde 6 bin adet kitap vardır. Hepsi roman. Derslik yok, çalışma masası yok. Ama bizim öğrencilerde de suç var. Mesela önceden o mescitlerden biri derslikmiş. Adamlar gitmişler kapıyı kapatmışlar içeride esrar içmişler, uyuşturucu partisi vermişler. İdare de sinirlenmiş, demiş size sınıf falan yok. Mesela önceden bizim gidiş geliş yol hakkı 2 saattti. Bir gün öğrencinin biri gitmiş izin almış sonra gitmiş Zeytinköy’e, uyuşturucu almış, çıkışta yakalanmış. Sonra çok fazla bu 2 saat demişler, 1 buçuk saate indirmişler. Mahkûmlar suistimal ediyor bunu. Sonra kurunun yanında yaş da yanıyor.” [G1, 25]

Hapishane koşullarının zorlukları, mahkûmların farklı stratejiler üretmesine ve mevcut durumun kanıksanmasına neden olmaktadır. Böyle olunca ders çalışmak için uygun koşullarının olmaması bile önemsiz bir hadise olarak algılanabilmektedir:

“İnsan istedikten sonra ortamını kendi yaratıyor... Ben inanmıyorum yani ortam yok denmesine. Bir insan istedikten sonra her şeyi yapabilir. Ayrılmış oda, sınıf yok ama koğuş var, yatağım var yani kardeşim. Görüyorum otobüste adam kitap okuyor. Bu adam bunu nasıl okuyor! Otobüsün içi 50 kişi, 40 kişi. Koğuşun içi 12 kişi... Çalışmayı istedikten sonra... Koğuşta yatan yatıyor yani sıkıntı yok. Sen 12’ye kadar çalış.” [G5, 21]

Mahpus öğrencilerin bir diğer problemi de ödevlerini, projelerini, seminerlerini hazırlayabileceği gerekli kaynaklara ve hizmetlere sahip olamamalarıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi cezaevindeki yoksunluk her zaman için özgür dünyadaki yoksunluktan daha büyüktür. Bu nedenle kurumsal kaynakların veya hizmetlerin olmayışı, mahpus öğrencilerin eğitim yaşamlarını etkileyebilmektedir:

“Kaynak yok internet yok, nasıl alıntı yapacağım. APA 6 standartlarını bilmiyorum olabilir. Mesela ne yaptım ben, 20–30 makeden bir şey buldum, oradan yapıyorum ama çok dandik olacak. Oysa orada (cezaevinde) bir eğitmen olsa, interneti kullansak, bilgisayarı kullansak kaliteli güzel bir şey olur.” [G1, 25]

“...ama orada (hapishanede) çok sorun yaşıyoruz. Mesela benim son dönemde staj olayım vardı. Ben adama diyorum ki bir otele çalışmam lazım. Bana saat 7 buçuktan sonra içeri girmen ya-

sak, sen biş gelme diyor. Hafta sonu izin vermiyor, benim en yoğun dönemim. Onu da geçtim bana sadece Antalya merkez otellerinde staj yapmama izin veriyor. Zaten merkezde kaç otel var ki! Bari Kundu’yu falan dabil etse, benim daha çok çalışacak alanım olur. Ben de baktım stajımı otele yapamayacağım sosyal tesislerde, üniversite içerisinde yapacağım. O da zorunluluktan yoksa bir otele giderdim. Mesela biz de aşçı olduğumuz için uzmanlaşmamız lazım. Mesela İtalyan mutfağı var, Fransız mutfağı var... Ama çıktuktan sonra yapmam lazım, o zamana kalıyor.” [G1, 25]

Cezaevi Personeli Üzerimizde Baskı Oluşturmaktadır

Mahpus öğrencilerin kurumsal düzeyde yaşamış olduğu bir diğer problem, cezaevi personelinin onlara karşı yaklaşımları ve bu tutum ve davranışların mahpus öğrenciler üzerinde yaratmış olduğu baskıdır:

“Cezaevinde öğrenci olarak istenmiyoruz. Cezaevindekiler gitmemizi istemiyorlar. Hatta sözleri de var: Gittiğinize sevinyoruz ama gitmeseniz daha çok seviniriz.” [G4, 47]

“Üniversite kurumunda (olumsuzluk) görmedim. Hep yardım amaçlı ama kendi kurumumuzda bir öğrencinin dışarı çıkması... onlar için bir buzursuzluk. Sözlü olarak, psikolojik baskı yaparak (bize buzursuzluğu yansıtıyorlar). Zaten giriş çıkışlarda... ‘Siz gidiyorsunuz geziyorsunuz şöyle özgürsünüz, böyle özgürsünüz...’ Daba farklı yaklaşanlar da var tabi. Ama yüzlerinden mimiklerinden anlıyorsunuz. ‘Bu yaştan sonra okul mu olur?’ Ceza mı yapıyorsun yani ne yapıyorsun!” [G7, 35]

“Okuldan cezaevine giderken yetişme korkusu var. Düşünüyordum mesela yolda giderken kaza olsa tutanak tutturabilirsin. Kaza olmadı ama sen geç kaldın bir sebepten dolayı diyelim. Bir ispatın yok resmi olarak. Hep bir korku üstüne kurulmuş bir şey var. Zaten hep korkutuyoruz dışarı çıkarken okula yollanırken.” [G6, 27]

“... gidiyoruz cezaevine, gittiğimiz zaman işte ‘Giderken herhangi bir markete girmeyeceksiniz, telefon taşımayacaksınız, şunu yapmayacaksınız, en ufak batanızda kapalıya gideceksiniz.’ Sen bir öğrenciyi bu şekilde dışarı yollarsan o adam nasıl okusun, mümkün değil. Her gün dışarıdayken kapalıya gitme korkusu var. Acaba gittiğimde bir sıkıntı mı olacak? Bir markete girip bir paket sigara aldığım zaman acaba biri görüp de beni kapalıya mı alacak? Sırtta bile otururken bir dersi boca 10 dakika erken bitirdiğinde acaba ben çıksam biri der mi ki sen niye derste değilsin? Yani bu sıkıntılarla boğuşuyorsun. Okumak çok zor.” [G8, 21]

Görüldüğü üzere cezaevi personelinin tutum ve davranışları mahpus öğrencinin zihinsel olarak zorlanmasına neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda bir gözetim hissini de sürekli olarak yaşamalarını ortaya çıkarmaktadır:

“Cezaevi psikolojisi öyle bir şey ki herkes sana bakıyormuş gibi geliyor. İlk geldiğimde sen buradaymışsın gel bakalım diyeceklermiş gibi tedirginlik hissediyordum.” [G6, 27]

Mahpus öğrenciler “ikinci bir şans” olarak gördükleri eğitim süreçlerini ne pahasına olursa olsun kaybetmek istememektedir. Bu nedenle hapsedilmenin acılarından kaçınmak ve yeni bir kimlik yaratmak için bütün kurumsal baskılara katlanmaktadır:

“Bize aslında psikolojik olarak baskı yapmasalar yeter. Bizi kapatmayla, bizi şununla bununla tehdit etmedikleri sürece biz rahatça okulumuzu okuyacağız. Bizim en büyük sorununuz baskı... Bir de gitmek istemiyoruz yani kapalı'nın halini biliyoruz. Bunu göze alamıyorsun, almak istemiyorsun. Benim 5 ay cezam kalmış bir de ceza aldığım zaman 1 sene disiplin yatacağın fazladan. Ben bunu niye göze alayım, ben ne rezillikler çekmişim. Ayrıca gittiğin zaman cezayı kat kat yükseltme ihtimali var. Çünkü oranın insanı kendini oraya adapte etmiş. Adamın kaybedecek bir şeyi yok. Sana 1 seneyi yatırırsa da olur. Seninle kavga edebilir. Bu ihtimal de çok yüksek. Ben (kapalıya) gittiğim zaman yine 4-5 sene daha yatacağımı bildiğim için nasıl korkmayayım ki! Ben bu korkuyla nasıl okul okuyayım? Derslere tam asılmak istiyorum ama asılamıyorum. Bir şeyler öğreneyim diyemiyorum. Çünkü hep bir baskı... Hiç motive edici bir şey yok. Girerken bize deseler bunlar öğrenci insanlar, bunlar okul okumaya çalışıyorlar, biraz daha böyle teşvik edici şeyler olması lazım.” [G8, 21]

“Bize en son bir tebligat verildi. Adam diyor ki ‘şu alınmayacak, bu alınmayacak’. E, bu konuda tedirginlik yaşıyoruz. Bir markete girerken bile tedirginlik yaşıyoruz. Mesela şimdi otobüs durağına gidiyorum orada bile tedirginlik yaşıyorum. Çünkü ters tarafa gidiyor. Şimdi bir memur görse bir tutanak tutsa biter. Verilen şansın bize bir daha tanınmayacağı'nın farkındayız.” [G1, 25]

Cezaevi personeli mahpus eğitimini bir iş yükü olarak görebilir. Öte yandan hapisane kültürünün azap verici yönlerini ve kendi otoritelerini onlara hatırlatmak için de mahpus öğrenciler üzerinde bir baskı ortamı oluşturmak isteyebilirler:

“Kaldığımız kurum biraz sıkıntı, geçen bir genelge çıkartmışlar. O yasak, bu yasak... Neymiş efendim mahkûmlüğünüzü unutmayın. Okudum güldüm geçtim. 13 sene ben zaten insan olduğumu unutmuşum. Ben şimdi insan içine girdim diye siz bana mahkûm olduğumu hatırlatıyorsunuz. Derdiniz ne! Ben cezamı yaşamışım zaten. Beni topluma kazandırmanız lazım.” [G2, 44]

İmza Zorunluluğunun Bulunması Eğitim Sürecimizi Engellemektedir

Mahpus öğrencilerin problemlerinden biri de derse girdiğine dair dersin hocasından imza almasıdır. Daha doğrusu alamamasıdır:

“Bizim buraya gelebilmemiz için düzenli olarak dersine girdiğimiz hocalardan imza almamız lazım. Bazen hocanın ailesinden biri hasta olabiliyor veya başka bir durum. Mesela ders 3 buçukta

diyelim, yarım saat benim hocayı beklediğimi düşünün, hocanın da gelmediğini... Hoca sonra ders işlemediği için imza atmak istemiyor. Ben bunu mesela cezaevinde açıklayamam. O imzayı almak zorundayım aksi takdirde hakkımda işlem başlatılır.” [G6, 27]

“Zaman kısıtlı, hadi okula gidip imza attırma şeyi olmasa ... Ama dışarı çıkmışsın, imza attırman gerekiyor yani bir zorunluluğun var.” [G5, 21]

İmza zorunluluğunun bulunması, dersi veren öğretim elemanları tarafından da tam olarak anlaşılamadığı için mahpus öğrenci kendisini zor bir durumun içinde bulabilmektedir:

“Ben dersin sonunda imza attırdığım zaman senet imzalıyorlarmış gibi kâğıda bakıyorlar. Mesela hocama imza attıracağım işte bir çekingenlik... Bir derste bayan bir hocama imza attıracağım dedim. Tamam dedi ben bir lavaboya gideceğim dedi. Gitti bir daha yok, hocayı bulamadım. Gitmiş yani hoca. Sonra işte ara ara odasını bulup odasına gittim. Size ben ders sonunda attıramadım şimdi imza attırmam lazım bir anda kayboldunuz falan... Personel odasına girince başka çaresi kalmadı. ‘Ya, dedi, yanlış anlama ben sana bir şey sormak istiyorum.’ Buyurun hocam dedim. ‘Senin suçun ne?’ dedi, ‘yanlış anlama tecavüz olayları oluyor, kadınları öldürenler oluyor, terör oluyor.’ Tipim de biraz zaten şey. Biraz da esmerim ya her türlü şeye çalışıyor. Hırsızlığa çalışıyor, gaspa çalışıyor. Şimdi tipe baktığın zaman mesela bu adam 10 sene yatmış, neye yatmış desen cinayet demezler. Ben bile zannetmiyorum. Şimdi bu önyargıları ne yapmak lazım. Kaldıramayız ki önceden yerleşmiş topluma.” [G8, 21]

Diğer Öğrenciler Ders Seçiyor, Bizler ise Bizi Anlayan Hocaları

Kurumsal temelli sorunlar sadece cezaevindeki personelin tutumundan kaynaklanmamaktadır. Benzer şekilde mahpus öğrenciler, üniversitede kurumsal ve bireysel birtakım problemler yaşayabilmektedir:

“Sadece benim öğrenci olarak değil de sorun yaşadığım kişiler oluyor. Ama bana özel değil, herkese özel. Mesela öğrenci işlerinde biri var, biliyoruz ki ona geldiği zaman olmaz bu iş artık. Bin dereden su getiriyor.” [G4, 47]

“Öğrenci işlerinde sorunlar yaşadım. Orada iki tane bayan ablamız var. Oldukça pozitif geldiler, iyi geldiler. Fakat bölüm şefi mi bilmiyorum, arka tarafta oturuyor, bir abimiz diyeyim. Ben evrak bırakıyorum. Oradaki ablamız ya dedi cezaevini arayalım bir soralım her aldığımızda faks çekeceğiz mi diye... Ben de bilmiyorum bu konuda bir bilgim yok dedim. Bunu herhalde içeriden duymuş. İşte geldi, her canım istediğinde buraya girip cezaevini arattıramazsın dedi. Ben arattırmadım dedim, hala konuşuyor. Dinleme yok zaten. Sonra bayan abla girdi devreye dedi ki ‘kendisi demedi ben dedim.’ ‘Sonra işte biz arayamayız da her zaman falan filan...’ Ben o gün çok kötü olmuştum. Çünkü biç suçum yok, suçsuzum.” [G8, 21]

Üniversite çatısı altında karşılaşılan problemler cezaevinde karşılaşılan sorunlara göre daha azdır. Buna karşın ders seçimi süreci ile dersi veren eğitiminin mahpus öğrencilere karşı tutumu mahpus öğrencileri alternatifler üretmeye yöneltmektedir. İmza zorunluluğunun bulunması ve dersi veren öğretim üyesinin imza atmaktan kaçınması ayrıca sınıf içi oluşabilecek bir risk karşısında sorumluluk almak istememesi gibi durumlara istinaden mahpus öğrenciler dersi değil hocayı seçmektedir:

“Genelde seçme şansımız olduğu için hoca seçiyoruz, ders seçmiyoruz; diğer öğrencilerden farkımız... İşte hocam dedim, ben geldim dersinizi aldım... Bu dönem bitti, önümüzdeki dönem de alabilir miyim dedim. ‘Valla alırsan sevinirim, almazsan daha çok sevinirim’ dedi. Tamam hocam dedim. Aynı lafı daha önce cezaevindeki memurlardan da duydum; öğrencilere ‘Gidiyorsunuz seviniyorsunuz ama gitmeseniz daha çok seviniriz.’ diyenler. Böyle hocamız oldu yani.” [G4, 47]

“Cezaevinden daha fazla çıkmak için kişisel gelişim dersleri seçtim. Sosyolojiden de almıştım ders. Fakültede hala daha sinir olurum, (p.) bölümüne... Almanca bilmediğim halde sırf cezaevinden uzak kalmak için ders seçtim. Hocalara rica ettim. Dedim ki hocam benim böyle böyle bir durumum var, ben cezaevinden geliyorum. Ben sizin dersinizde herhangi bir terbiyesizlik veya sizi rahatsız edici bir durumda bulunmam. Ben sadece sizin dersinize gelip oturmak istiyorum dedim. Yani cezaevinde durmaktansa sizin dersinizde oturmak istiyorum. Hocalar, tabii buyurun, gelebilirsiniz dediler. Beni çok sinir eden ve güldüren şey de bu oldu aslında... (P.) bölümünün bölüm başkanının yanına gittiğimde ben böyle bir şey yapamam dedim. Beni şaşırttı yani kendisi. Çünkü benim durumumu onun daha çok anlayabileceğini düşünmüştüm...” [G6, 27]

“Mesela bir hocam vardı, konu anlatımı falan vardı. Benim cezaevinden geldiğimi biliyor. Grup grup ayrılmıştık. Ben gruptaki arkadaşları da tanıyordum. Ben dersi keyfi olarak aldım, hiç anlatmayayım dedim. Bana sıfır da verse ben bu dersi geçmek zorunda değilim... Kendi bölümüme bile bu kadar çalışmıyorum. Çıktık işte. Konu anlatımında birkaç bir şey söyledim. Çalışmışım da... Normalde çalışmıyorum ama arkadaşlar hatırla. Orada bir şeyler söyledim. Hoca cezaevinde yattığını biliyor, tip olarak da biraz hırslı, uyuşturucu ona çalışıyorum. Sesim de biraz böyle aslında çok şey değil de normal yani. Aslında üslubum da doğruyken üslubuma kızdı... ‘Sen ne içtin, kafan mı güzel, nasıl anlatıyorsun.’ Aslında kendi üslubu bozuk. Ben inanmadım. Ben bir hoca böyle olamaz dedim. Ağzından afedersiniz ... kelimesi düşüyor, her zaman kullanıyor derste. İşte ... şöyle ... böyle ... gibi anlattın. Biz mahkûmuz, biz şeyin içinden çıkmışız böyle bir şey çıkmıyor ağzımızdan... Ben mi mafyalık oynuyorum acaba sen mi?” [G8, 21]

Mahpus kimliğinin üniversiteye taşınması, damgalanmanın kabulünü ortaya çıkarmaktadır. Damgalı bireyin yaşamını temelde niteleyen şey, muğlak bir biçimde de olsa sıkça “ka-

bullenme” denen meseledir (Goffman, 2014, s. 38). Görüldüğü üzere mahpus bireyler böyle bir kabullenmenin içindedir. Diğer yandan da mevcut durumun karşı kutbunda yer alan eğitimciler de bulunmaktadır.

“Mesela dekan yardımcısı hocamız var...Staj konusunda falan olsun hep yardımcı oldu. Staj yapacağım kurumun müdürünü aradı. Kendi konuştu. Benim hiçbir şey dememe gerek kalmadı. Onlar da ne gözle bakıyorlar, biraz daha hayata tutunsun istiyorlar.” [G1, 25]

“Hiçbir negatif dönüş almadım batta suçumu sordular suçumu söyledim. Sobbet ettiğim öğretmenler oldu. Yani topluma kazan-dırma amaçlı olduğu için hep destek oldular.” [G7, 35]

“Danışman hocam var, her zaman ilgilenir arar sorar. ‘Bir şey yiyecek misin, karnın aç mı?’ diye. Bu şekilde düşünmesi bile beni mutlu ediyor.” [G5, 21]

Mahpus Öğrenci Olabilmek İçin Maddiyata Sahip Olman Gerekir

Özgür dünya, mahkûmlara verilen eğitimin ve bu noktada yapılan harcamaların gereksiz ve adaletli olmadığını düşünebilir. Diğer yandan eğitime harcanan her bir kuruş aslında topluma güvenlik, istihdam ve yeniden suç işleme eğiliminin azalması olarak geri dönmektedir (Hackman, 1997, s. 74). Buna karşın Türkiye’deki mahpuslar, eğitim masraflarını kendileri karşılamaktadır. Bu durum mahpus öğrencilerin eğitim yaşamlarını sürdürebilmesini engellemekte, onları farklı arayışlara itebilmektedir:

“Yol parası bile bir mesele olabiliyor. Sonuçta sosyal hayata ayak uydurmamız gerekir. Bir de çoğunun aile hayatları bozuk olduğu için bir gelirleri yok. En iyileri benim... Kardeşlerim iş gücü sahibi oldukları için yardımcı oluyorlar. Mahkûm oldukları için burs da alamıyorlar.” [G3, 37]

“Yol olsun, yemek olsun tüm masraflar mahkûm öğrenciye ait. Benim bir maddi sıkıntım yok ama bırakanları da gördüm. Çünkü cezaevinde yemekler ücretsiz veriliyor. Burada yemek de paralı, ulaşım da paralı veya çıkıyorsunuz, canınız bir şey istiyor her şey para yani burada. Geliriniz olmayınca zor oluyor yani. Minimum da olsa bir şeyler olması lazım.” [G4, 47]

“Bana sorarsanız (mahkûm öğrenci olmanın) en büyük zorluğu maddiyat. Şimdi ben dışarda olsam çalışabilirdim; bir otelde, bir kafede. Ama şimdi benim en çok zoruma giden ailemin eline bakmak. Ben 14 yaşından beri kendim çalışmışım ama şimdi adamın zoruna gidiyor para istemek.” [G1, 25]

“Okumak için maddiyat gerekiyor. Kurumda eğitime ayrılmış bir bütçe var ama onu da kullanmak istemiyorlar. Yani şimdi örneğin okuyorum ama ailemin desteği olmasa onu da okuyamayacağım.” [G7, 35]

Mahpus Bireyler İçin Damgalama Kaçınılmaz Bir Süreçtir

Toplum, damgalı kişiye büyük bir grubun üyesi olduğunu söyler. Bu da damgalı bir bireyin normal bir insan olduğu anlamına gelir. Ancak toplum damgalı kişiye bazı açılardan da farklı olduğunu ve bu farklılığını reddetmesinin anlamlı olmayacağını da söyler (Goffman, 2014, s. 174). Toplum tarafından damgalanan bir bireyin topluma dönüş süreci, sancılı olabilmektedir. Mahpus öğrenciler ise hem mahkûm kimliğini hem de öğrenci kimliğini aynı anda taşımalarından dolayı söz konusu geçiş sürecini daha kolay atlatabilmektedir. Ancak toplum onların mahpus kimliğini ve nihayetinde damgalı bir birey olduğunu da hatırlatabilmektedir:

“Ben buraya gelirken kompleksliydim, gençlerle aynı sınıfta oturup kalkacağım, okuyacağım, nasıl olur falan diyordum. Bir de bir korku oluşmuştu bende... Mahkûm olduğumu bilseler ne olacak, çünkü çok kötü bir şey. Bir insanın birden selam sabah kesmesi gibi durumlar oldu. Yani bir insanın 3-4 kere aynı derse girmesi sonra bir anda dönüp geçip gitmesi, selam vermemesi acıttıyı insanı... Karşılaştım böyle bir şeylerle, sormadım neden diye... ama üzdü.” [G2, 44]

“Hocam insanlarla şimdi bir anda sosyalleşemiyorsun. Bir anda atılım yapamıyorsun. Eskiden hiç tanımadığım bir insanla yoldan çevirip konuşabiliyordim... Özgüven yüksek olduğu için. Şimdi diyemiyorum. Vücudumda kesikler var, dövme var. Hani şimdi bir insana selam verdiğimde bir önyargı oluşuyor. Ben bunu hissedebiliyorum. O ne kadar hissettirmese de ben bunu hissedebiliyorum. Çekiniyorum, insanlara böyle bakıyorum acaba ne diyecek diye. İlla oluyor yani ne kadar özgüvenim yüksek olsa da. İlla oluyor yani. 3-4 ay bayağı zorlandım. Çok kötü oldum. Yani ortama nasıl gireceğim, bu insanlarla nasıl kaynaşacağım, buna benzer endişelerim oldu.” [G5, 21]

Sonuç ve Öneriler

Mahpus öğrencilerin örgün yükseköğretimde bulunma sebeplerini, eğitim sürecindeki deneyimlerini ve bu deneyimlerin onlarda meydana getirdiği kişisel değişim ve dönüşümü anlamayı ve onların kurumsal sorunlarını ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, cezaevi eğitim programlarından farklı olarak örgün eğitim programlarının mahkûm birey üzerinde daha kalıcı etkiler bıraktığını ortaya koymaktadır. “Düzeltilici model” eğitim vasıtasıyla mahpus bireyin yaşamına yeni anlamlar yüklenmesinin ve onların birtakım bilgi ve becerilerle donatılmasının tekrar suç işleme döngüsünün kırılmasına ve eski hükümlü kimliği ile toplumla bütünleşmesine katkı sağlayacağını iddia etmektedir. Cezaevi eğitim programları bu çerçevede belirli ölçülerde başarı sağlayabilmektedir. Ancak bu durumun kişinin cezai kimliğine (suç geçmişine), yaşına, ne kadar

süre hapisnede olduğuna bağlı olarak değiştiği de çeşitli çalışmalar tarafından ortaya koyulmuştur. Oysa örgün yükseköğretim programlarından eğitim alma hakkı oldukça yeni bir gelişmedir ve bunun sonuçları ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle çalışma kapsamında elde edilen bulguların sınırlı bir gerçekliği ifade ettiğinin altı çizilmesi gerekir. Buna rağmen örgün yükseköğretim programının diğer cezaevi eğitim programlarına göre mahpus bireyin dünyasına daha anlamlı ve kalıcı etkiler bıraktığını söyleyebiliriz.

Mahpus öğrencilerin beş nedenden dolayı eğitimde yer almaları tespit edilmiştir. Bunlardan ilki Sykes’in (1958) “hapsedilmenin acıları” olarak ifade ettiği ve hapisneden birtakım yoksunluklarından kaynaklanan sebeplerden dolayı kişilerin eğitimde oldukları görülmüştür. Buna göre özgür dünyaya kavuşmak, maddi yoksunluklarını telafi etmek, hapisnede eril kültüründen uzaklaşmak, kişisel özerklik elde etmek ve güvenli bir ortamdan/anormal bir dünyadan güvenli bir ortama/normal bir yaşama taşınmak açısından mahpuslar eğitimde yer almaktadır. İkinci olarak mahpus öğrenciler eğitimi, ikinci bir şans veya hayatı yakalamak açısından da değerlendirmektedir. Buna göre mahpus öğrenciler hapsedilmiş olmanın bir sonucu olan kaçırılmış fırsatları eğitim vasıtasıyla yeniden yakalamak istemektedir. Üçüncü olarak mahpus öğrenciler istihdam umutlarını artırmak için de eğitimde yer almaktadır. Buna göre mahpus öğrenciler eğitim vasıtasıyla elde edecekleri diplomalar vasıtasıyla istihdam edilmeyi, diğer bir ifadeyle hapisnede sonrası karşılaşılabilecekleri kurumsal sorunları ve damgalanmayı diploma ile aşmayı planlamaktadır. Dördüncü olarak mahpus öğrenciler örgün yükseköğretimde yer alarak “can sıkıntılarını” hafifletmeyi ve zamanlarını faydalı bir şekilde kullanmayı istemektedir. Bundan dolayı eğitimde yer almaları zamanı akışkan hale getirmekte, onlar için katı bir rutinin dışına çıkma imkânı sağlamaktadır. Son olarak mahpus öğrenciler, suçlu kimliklerinden eğitim vasıtasıyla sıyrılmak isterken aynı zamanda ailesine ve topluma olan borcunu da ödemeyi düşünmektedir.

Mahpus öğrencilerin örgün yükseköğretim programlarında yer almaları, onların kişisel değişim ve dönüşüm yaşamalarını da sağlamaktadır. Kurumsal iki kimliği aynı anda taşımaları da (mahpus ve öğrenci kimliği) eğitim onlara yeni bir kimlik veya orijinal kimliğe dönüş imkânını vermektedir. Böylelikle mahpus öğrencinin benlik saygısı yükselmekte, özgüveni artmakta ve ayrıca eğitim vasıtasıyla elde etmiş olduğu bilgi ve becerilerle kendini gerçekleştirebilmektedir. Ancak söz konusu değişim süreci sadece eğitim vasıtasıyla elde edilen bir dönüşüm hikâyesi değil aynı zamanda mahpus bireyin hapisnede kültüründen uzak kalması ve kendi üzerine düşünmesi ve hayatını anlamlı şeylerle doldurması ile de ilgilidir. Nihayetinde birey ahlaki standartlar yaratarak ahlaki tercihler yapabilmekte ve sosyal sorumluluk bilincine sahip olabilmektedir. Son olarak mahpus

öğrencilerin eğitim vasıtasıyla sosyalleşmeleri onların suskunluklarını telafi etmektedir.

Kurum temelli sorunların bulunduğu da görülmektedir. Mahpus öğrencilerin; çalışma ortamının olmaması, kütüphane hizmetlerinden yararlanamama, baskı ve gözetim, imza zorunluluğunun ortaya çıkardığı sorunlar, ders seçimi sürecinde karşılaşılan problemler, maddi yetersizlikler gibi birtakım problemlerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Söz konusu mevcut problemlerin çözümü noktasındaki öneriler şu şekildedir:

- Ceza infaz kurumlarında bulunan kütüphaneleri “normalleştirme ilkesi” çerçevesinde değerlendiren çalışmalar, söz konusu birimin hükümlüler ve tutuklular üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’deki ceza infaz kurumlarındaki kütüphaneler ise bütçe, personel ve kaynak bakımından yetersizdir. Mevzuat açısından kütüphane hizmetlerinin desteklenmesi yönünde bir eksik bulunmamasına rağmen söz konusu altyapı eksiklikleri “normalleştirme ilkesini” gölgede bırakmaktadır. Bu hususta ulusal düzeyde birtakım yasal düzenlemelerin yanı sıra işbirliklerinin de geliştirilmesi ve kütüphane hizmetlerinin hükümlü ve tutukluların kullanımına açılması gerekmektedir (Demir, 2013, s. 94).
- Eril bir karaktere sahip, otorite ve hiyerarşi üzerine kurulu bir düzende ve kapalı bir ortamda çalışan personelin kurum standartlarını yansıtmaması, bu yolla kendi iktidarını teyit etmesi ve sürdürmesi ve bunun için de mahpusları sürekli bir gözetim altında tutması doğal bir işleyiştir. Dolayısıyla otorite ve hiyerarşi üzerine kurulu bir düzende ayrıca sert, şiddetli ve kapalı bir ortamda çalışan cezaevi personelinin kurum standartlarını yansıtmaları ve bu yolla kendi iktidarlarını sürdürmeleri ve onları sürekli bir gözetim altında tutmaları doğal bir sonuçtur. Dolayısıyla cezaevi personelinin mahpus öğrenciler üzerindeki baskı mekanizmasını ortadan kaldıracığını düşünmek mümkün değildir ve ayrıca bu durum birtakım sapma davranışları da ortaya çıkartabileceği için anlamlı da değildir. Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü’nün ceza infaz kurumu personeline yönelik hizmet içi eğitim programları bulunmaktadır. Söz konusu eğitim programlarının içeriğine mahpus eğitimi ile ilgili kısımlar eklenebilir. Mahpus öğrenci ile cezaevi personeli arasındaki sosyal mesafenin korunması ve mevzuat dışı uygulamaların azaltılması için bu türden eğitimler önemlidir.
- Mahpus öğrencilerin derse girdiğine dair imza zorunluluğunun bulunması ve bunu her ders sonunda gerçekleştiriyor olması hem mahpuslar açısından hem de öğretim elemanları açısından sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Herhangi bir sebepten ötürü dersin yapılmaması/yapılamaması veya dersin erken bitmesi durumunda öğrencinin kampüste kütüphanede çalışabilmesi sağlanabilir. Bunun için kurum yetkilisinden imza alınabilir. Ayrıca mahpus öğrencile-

rin ödev, proje, seminer gibi çalışmalarını yapabilmeleri amacıyla ders saatleri dışında da kurumun belirlediği zaman sınırlaması içinde kütüphane hizmetlerinden yararlanabilmesi de sağlanabilir. Ders saatlerinde öğrencinin derste olduğunu ispat etmesi kadar, ders saatlerinden arta kalan zaman içinde de nerede olduğunu göstermesinin hem onlar açısından hem de kurumsal sorumluluk sahibi kişiler açısından anlamlı olacağı düşünülmektedir.

- Mahpus eğitimi ile ilgili olarak cezaevi kurum yetkililerinin ve sorumlu kişilerin sahip oldukları bilgiler, paydaşı olan üniversite ile paylaşılmalı ve dersi veren öğretim elemanları konu hakkında bilgilendirilmelidir. Aksi takdirde bir hocanın mahpus bir öğrencinin kendisinden ders aldığını öğrenmesi, ondan imza istemesinden sonra mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla bilgi eksikliği, birtakım önyargıların oluşmasına ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin başlamadan sonlanmasına neden olmaktadır.
- Mahpus öğrencilerin sadece eğitim programlarında yer almasını sağlamak değil aynı zamanda onların akademik başarılarının da takip edilmesi gerekmektedir. Bunun anlamı mahpus öğrencinin sırf hapisneden uzak kalmak, özgürlük hissini yaşamak açısından değil aynı zamanda hapisneden sonrası yaşama hazırlık yapması açısından da onun bütün yönleriyle bir gelişme gösterip göstermediğinin denetlenmesi gerekmektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği tarihte, yani 2016–2017 eğitim-öğretim yılında eğitim hakkından yararlanan sadece 16 mahpus öğrenci varken. 2017–2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bu sayı iki katına çıkmıştır. Bunun nedeni mahpus öğrencilerden etkilenecek sınava hazırlanan ve amacı sadece hapisneden duvarlarını aşmak olan kişilerin de bu sürece dâhil olmalarıdır. Ancak bu öğrencilerin birçoğu önlisans (iki yıllık) eğitim programlarına katılmaktadır. Bu programlara giriş puanlarının düşük olması, bu imkândan yararlanabilmelerini sağlamaktadır. Örneklem grubuna dâhil olan mahpus öğrencilerden birinin geçtiğimiz günlerde hapisneden uyuşturucu madde sokmaya çalışırken yakalandığı da bu süreçte öğrenilmiştir. Dolayısıyla benzeri durumlarda kurumun yanında yaşıyor da yanmaması için suçun ya da kabahatin kolektif olarak değil münferit olarak değerlendirilmesinin gerekliliği de dikkate alınmalıdır.
- Örgün yükseköğretimdeki mahpus öğrencilerin maddi yetersizlikler yaşaması ve bu nedenle eğitimlerini yarıda bırakması ya da hiç başlayamaması gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle Adalet Bakanlığı ve nihayetinde Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı arasında imzalanacak bir protokol ile mahpus öğrencilerin diğer öğrencilerin yararlanabildiği kredi, burs, yemek bursu gibi imkânların mahpus öğrenciler için de sağlanması gerekmektedir.

- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın hem suçlu bireyin topluma yeniden kazandırılmasını sağlamak hem de mahpus öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden gelebilmeleri için üniversitelerin çatısı altında ilgili birimleri oluşturması gerekmektedir. Öğrencinin üniversiteye gelişi, ayrılışı ya da kütüphanede geçirdiği süre gibi işlemlerden söz konusu birimin yetkilisine sorumluluk yüklenebilir ve olası problemlerin yaşanmasının önüne geçilebilir.
- Örgün yükseköğretim programlarındaki mahpus öğrencileri konu edinen başka bir çalışma bulunmamaktadır. Gelecekte ulusal düzeyde ilgili alanda daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesi ve araştırmaların verilerine istinaden gönüllü mahpusların örgün eğitim programlarına hazırlanmalarına katkıda bulunulması ve uygulamaların yaygınlaştırılabilmesi yönünde daha başka neler yapılabileceğinin tartışılması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Adalet Bakanlığı (2004). *Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazı bakımında kanun*. 1 Şubat 2018 tarihinde <www.ceza-bb.adalet.gov.tr/mevzuat/5275.htm> adresinden erişildi.
- Adalet Bakanlığı (2011). *Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin ceza infaz alanındaki tavsiye kararları*. 1 Şubat 2018 tarihinde <www.cte.adalet.gov.tr/menudekiler/uluslararası/tavsiye_kararlari.doc> adresinden erişildi.
- Adalet Bakanlığı (2017). *Ceza infaz kurumlarındaki hükümlü ve tutuklu sayısına ilişkin istatistik*. 1 Şubat 2018 tarihinde <http://www.cte.adalet.gov.tr/menudekiler/istatistikler/yeni_yillar.asp> adresinden erişildi.
- Adalet Bakanlığı (2018). *Ceza infaz kurumları - Genel bilgi*. 1 Şubat 2018 tarihinde <<http://www.cte.adalet.gov.tr/bilgidata/genelbilgi.asp>> adresinden erişildi.
- Altunkaya, H. (2016). Açık öğretim lisesi öğrencisi hükümlü ve tutukluların okumaya yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 764-787.
- Altunkaya, H. (2017). Açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 513-534.
- Balaban, Ö., & Özen, S. (2010). Ceza infaz kurumlarındaki tutuklu ve hükümlülerin eğitim faaliyetlerine ilişkin algıları: T tipi kapalı ceza infaz kurumu örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(1), 37-52.
- Behan, C. (2014). Learning to escape: Prison education, rehabilitation and the potential for transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.
- Bourdieu, P. (1999). Understanding. In P. Bourdieu (Ed.), *The weight of the world: Social suffering in contemporary society* (pp. 607-626). California, LA: Stanford University Press.
- Çınar, F. (2016). Ceza infaz kurumlarında din eğitimi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29), 131-149.
- Clark, D. D. (1991). *Analysis of return rates of the inmate college program participants*. New York, NY: Department of Correctional Service.
- Crewe, B. (2005). Prisoner society in the era of hard drugs. *Punishment & Society*, 7(4), 457-481.
- Demir, G. (2013). Ceza infaz kurumu kütüphanelerinin normalleştirme sürecindeki rolü. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 79-99.
- Duguid, S., & Pawson, R. (1998). Education, change and transformation: The prison experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470-495.
- Foucault, M. (2017). *Hapishanenin doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Çev.). (7. baskı). Ankara: Metis Yayınları.
- Goffman, E. (2014). *Damga, örselemiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar* (Ş. Geniş, L. Ünsaldı, & S. N. Ağırnash, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Goffman, E. (2016). *Timarbaneler* (E. Arıcan, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Hackman, K. M. (1997). Correctional education-challenges and changes. *Journal of Correctional Education*, 48(2), 73-77.
- Hollin, C. R., & Bilby, C. (2007). Addressing offending behaviour: 'What works' and beyond. In Y. Jewkes (Ed.), *Handbook on prisons* (pp. 608-628). Devon: Willian Publishing.
- Huber, A., Rape, O., & Sheahon, F. (2017). *Global prison trends* (Report No: 1). London: Penal Reform International.
- Hughes, E. (2000). An inside view: Prisoners' letters on education. In D. Wilson, & A. Reuss (Eds.), *Prison(er) education stories of change and transformation* (pp. 138-157). Winchester: Waterside Press.
- Jewkes, Y. (2007). Prison in perspective. In Y. Jewkes (Ed.), *Handbook on prisons* (pp. 23-25). Devon: Willian Publishing.
- Kim, R. H., & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity score matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(3), 196-204.
- Klein, S., Michelle, T., Bugarin, R., Cataldi, E. F., & Tauschek, C. (2004). *Correctional education: Assessing the status of prison programs and information needs*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Koçak, O., & Altun, S. (2010). Ceza infaz kurumundaki mesleki eğitim faaliyetlerinin hükümlü istihdamına katkıları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 95-117.
- Konuk, M. (2016). Kapalı cezaevlerinde mahkûmların el sanatı etkinlikleri ve pozitif değerlendirme sonuçları. *5th International Vocational Schools Symposium* (May 18-20, 2016, Prizren, Kosovo), 74-80.
- Lawrence, S., Mears, D. P., Dubin, G., & Travis, J. (2002). *The practice and promise prison programming*. Washington, DC.: Urban Inst., Justice Policy Center.
- MacGuinness, P. (2000). Dealing with time: Factors that influence prisoners to participate. In prison education programmes. In D. Wilson, & A. Reuss (Eds.), *Prison(er) education stories of change and transformation* (pp. 83-105). Winchester: Waterside Press.
- Margaret, O., & Oricho, O. S. (2017). Education for prisoners as driver for sustainable development in Kenya. *International Journal of Innovative Research & Development*, 6(2), 103-108.
- Maruna, S. (2007). After prison, what? The ex-prisoner's struggle to desist from crime. In Y. Jewkes (Ed.), *Handbook on prisons* (pp. 650-671). Devon: Willian Publishing.
- Mathiesen, T. (2006). *Prison on trial*. Winchester: Waterside Press.
- Nichols, H. (2016). *An Inquiry into adult male prisoners' experiences of education*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Hull at Cottingham Rd, England.
- Ohayon, M. (2016). Higher education changing reality of Palestinian security prisoners in Israel. *Social & Behavioural Sciences*, 398-404.

- Owers, A. (2007). Imprisonment in the twenty-first century: A view from the inspectorate. In Y. Jewkes (Ed.), *Handbook on prisons* (pp. 1–21). Devon: Willian Publishing.
- Özdemir, Ş. (2002). Cezaevi din görevlileri ve yöneticilerine göre cezaevlerinde din eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4, 1–19.
- Pawson, R. (2000). The evaluator's tale. In D. Wilson, & A. Reuss (Eds.), *Prison(er) education stories of change and transformation* (pp. 62–83). Winchester: Waterside Press.
- Reuss, A. (1999). Prison(er) education. *The Howard Journal*, 38(2), 113–127.
- Reuss, A. M. (1997). *Higher education & personal change in prisoners*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Leeds, Leeds, UK.
- Reuss, A., & Wilson, D. (2000). The way forward. In D. Wilson, & A. Reuss (Eds.), *Prison(er) education stories of change and transformation* (pp. 172–182). Winchester: Waterside Press.
- Robinson, G. (2008). Late modern rehabilitation: The evolution of penal strategy. *Punishment and Society*, 10(4), 431–447.
- Rotman, E. (1987). Do criminal offenders have a constitutional right to rehabilitation. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 77(4), 1022–1068.
- Saldırım, M. (2011). *Hükmümlü ve tutuklu eğitiminin temelleri*. Ankara: Zigana Kitap.
- Şen, Ş. (2016). *Ceza infaz kurumlarında verilen eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme açısından değerlendirilmesi: Zonguldak ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Senior, J., & Shaw, J. (2007). Prison healthcare. In Y. Jewkes (Ed.), *Handbook on prisons* (pp. 377–398). Devon: Willian Publishing.
- Soothill, K. (2007). Prison histories and competing audiences, 1776–1966. In Y. Jewkes (Ed.), *Handbook on prisons* (pp. 27–48). Devon: Willian Publishing.
- Steurer, S. J., Smith, L., & Tracy, A. (2001). *OCE/CEA Three state recidivism study*. Lanham: Correctional Education Association.
- Sungkatavat, P. (2009). The provision of education for prisoners by Sukhothai Thammathirat Open University. *Journal Open and Distance Learning*, 1(1), 35–39.
- Sykes, G. M. (1958). *The society of captives*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Toch, H. (1987). Regenerating prisoner through education. *Federal Probation*, 51, 61–66.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı (2004). *Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazı hakkında kanun*. 11 Ocak 2018 tarihinde <<https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5275.html>> adresinden erişildi.
- Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison the journal of correctional education. *The Journal of Correctional Education*, 55(4), 297–305.
- Vorhaus, J. (2014). Prisoners' right to education: A philosophical survey. *London Review of Education*, 12(2), 162–174.
- Walmsley, R. (2016). *World prison population list* (11th ed.). London: Institute for Criminal Policy Research (ICPR).
- Yanar, A., Erdoğan, Z., Kayabaşı, N. & Söylemezoğlu, F. (2013). Tutuklu ve hükümlülere el sanatları eğitimi verilmesi ve sonuçlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 57–66.

Bu makalenin kullanım izni Creative Commons Attribution-NoCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) lisansı aracılığıyla bedelsiz sunulmaktadır. / This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.